

2nd INTERNATIONAL CONGRESS ON MANAGEMENT OF EDUCATIONAL UNITS



29th November
1st December

2019

THESSALONIKI
GREECE

Venue:
Porto Palace Hotel * * * * *

Organized by:

Program of Postgraduate Studies
in Management and Organization
of Educational Units



INTERNATIONAL
HELLENIC
UNIVERSITY

Department of
Organisations Administration,
Marketing and Tourism

Conference Proceedings

2nd International Congress on Management of Educational Units. "Education-civilization-innovation at crossroads-The way ahead"

(2nd ICOMU 2019, 29 NOVEMBER-1 DECEMBER 2019, THESSALONIKI, GREECE) (E-BOOK).

Organized by International Hellenic University, Greece, Department of Organizations Administration, Marketing and Tourism, Program of Postgraduate Studies in Management and Organization of Educational Units.

Editor: Evangelos Christou, **Associate Chair of Scientific Committee**

p. 869; 29,7x21 cm.

Includes bibliographical references

ISBN: 978-618-80440-8-1

Preface

Με επιτυχία ολοκληρώθηκαν οι εργασίες του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου που διεξήχθη από 29 Νοεμβρίου έως 1 Δεκεμβρίου 2019, στο PortoPalace, Θεσσαλονίκη, με τίτλο: «Εκπαίδευση-Πολιτισμός-Καινοτομία σε Σταυροδρόμι- Η Πορεία προς τα Εμπρός» στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: «Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Τμήματος Διοίκησης Οργανισμών, Μάρκετινγκ και Τουρισμού του Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδος.

Η μεγάλη συμμετοχή των συνέδρων γέμισε με αισθήματα ικανοποίησης όλους τους συντελεστές της επιτυχούς αυτής διοργάνωσης. Το Συνέδριο αυτό, μόλις το 2^ο κατά σειρά, έφερε κοντά συμμετέχοντες από πολλούς και διαφορετικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς, βαθμίδες εκπαίδευσης, από Ευρώπη και Αμερική ξεπερνώντας κάθε προσδοκία!

Κεντρικός σκοπός του συνεδρίου ICOMEU 2019 ήταν η πολυπρισματική ανάλυση της σχέσης της εκπαίδευσης με την ανάπτυξη καινοτόμων ιδεών και τη δημιουργία πολιτισμού.

Μέσα σε ζεστό και φιλικό περιβάλλον παρουσιάστηκαν οι εργασίες, αναπτύχθηκε επιχειρηματολογία, πυροδοτήθηκαν συζητήσεις, δόθηκαν ευκαιρίες για συνεργασίες μεταξύ των συμμετεχόντων.

Οι θεματικές περιοχές μέσα στις οποίες κινήθηκαν οι εργασίες ήταν αυτές της εκπαιδευτικής καινοτομίας, της επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης, των πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων και της ενταξιακής εκπαίδευσης. Ακόμη, έντονη υπήρξε η προβληματική όσον αφορά στα θέματα ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης, τόσο από τον ελλαδικό όσο και από τον διεθνή χώρο. Δεν θα μπορούσε να εκλείψει από τη θεματολογία των εργασιών, στη σημερινή ψηφιακή εποχή, η συνεισφορά των ψηφιακών μέσων τόσο στις εκπαιδευτικές εφαρμογές, όσο και η συνδρομή τους στη διοίκηση των οργανισμών. Παρουσιάστηκαν εργασίες οι οποίες ανέδειξαν το θέμα της ανάπτυξης δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση του πολυσχιδούς και απαιτητικού έργου τους, όπως επίσης, και η αναζήτηση της διαδικασίας διασύνδεσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών με τους ενεργειακούς στο πλαίσιο των σπουδών των πρώτων, μέσα από την αποτελεσματική συνεργασία σχολικών μονάδων με τους ακαδημαϊκούς φορείς εκπαίδευσης.

Ανανεώνουμε το ραντεβού μας για το 3^ο Συνέδριο με αισιοδοξία, φιλοδοξώντας να δημιουργήσουμε μια κοινότητα η οποία όλες τις ημέρες του συνεδρίου θα κινείται, θα συζητά, θα αναζητά, θα ενημερώνεται και θα μοιράζεται θέματα που είναι καυτά και απασχολούν τον εκπαιδευτικό της πράξης, της διεκδίκησης ενός κόσμου δικαιότερου και καλύτερου για τις τωρινές και μελλοντικές γενιές. Μέσα από την παιδεία μπορούν να αλλάξουν τα πράγματα κι ο 'πολιτισμός' είναι η έννοια που έρχεται να επιβεβαιώσει την ύπαρξη της παιδείας ή την ανυπαρξία της.

**Η Πρόεδρος της Επιστημονικής Επιτροπής
του 2nd International Congress on Management of Educational Units**

ΣΕΕ/Εκπαίδευσης για την Αειφορία 2⁰⁰ ΠΕΚΕΣ Κεντρικής Μακεδονίας

Δρ Ειρήνη Ιωαννίδου

| SCIENTIFIC COMMITTEE | |
|--|--|
| Chair: Irini Ioannidou | <i>International Hellenic University</i> |
| Associate Chair: Evangelos Christou | <i>International Hellenic University</i> |
| Associate Chair: Ioannis Roussakis | <i>University of Thessaly</i> |
| Associate Chair: Panagiotis Tzionas | <i>International Hellenic University</i> |
| Members | |
| Apostolos Apostolidis | <i>Ministry of Education & Religious Affairs</i> |
| Constantinos Assimakopoulos | <i>International Hellenic University</i> |
| Spyros Avdimiotis | <i>International Hellenic University</i> |
| Georgios Bamnios | <i>International Hellenic University</i> |
| Naomi Caldwell | <i>Alabama State University</i> |
| Chryssoula Chatzigeorgiou | <i>International Hellenic University</i> |
| Mary Darra | <i>University of the Aegean</i> |
| Panagiota Dionissopoulou | <i>Ministry of Education & Religious Affairs</i> |
| Georgia Fermeli | <i>Institute of Educational Policy</i> |
| Anestis Fotiadis | <i>Zayed University</i> |
| Christos Georgiou | <i>Ministry of Education & Religious Affairs</i> |
| Aspasia Ikononou | <i>Institute of Educational Policy</i> |
| Valentini Kambatza | <i>International Hellenic University</i> |
| Soultana-Tania Kapiki | <i>International Hellenic University</i> |
| Fotis Kilipiris | <i>International Hellenic University</i> |
| Nikolaos Konstantopoulos | <i>University of the Aegean</i> |
| Savvas Mavridis | <i>International Hellenic University</i> |
| Athina Nella | <i>Institute of Educational Policy</i> |
| Maria Nika | <i>Institute of Educational Policy</i> |
| Evaggelia Psychogiou | <i>Ministry of Education & Religious Affairs</i> |
| Christos Sarmaniotis | <i>International Hellenic University</i> |
| Clayton Smith | <i>University of Windsor</i> |
| Georgios Stalidis | <i>International Hellenic University</i> |
| Eleni Stamou | <i>General Hospital of Athens Sismanoglio – Amalia Fleming</i> |
| Panagiotis Tzionas | <i>International Hellenic University</i> |
| Apostolos Tsagkaris | <i>International Hellenic University</i> |
| Georgios Tsekouropoulos | <i>International Hellenic University</i> |
| Vasiliki Vrana | <i>International Hellenic University</i> |
| Periklis Xristidis | <i>Ministry of Education & Religious Affairs</i> |
| Konstantinos Zafiropoulos | <i>University of Macedonia</i> |

| ORGANIZING COMMITTEE | |
|---|--|
| | |
| Chair: Chrisoula Chatzigeorgiou | <i>International Hellenic University</i> |
| Associate Chair: Evangelia Stalika | <i>International Hellenic University</i> |
| | |
| Members | |
| Evangelos Christou | <i>International Hellenic University</i> |
| Panayiotis Papageorgiou | <i>International Hellenic University</i> |
| Efthimia Papagianni | <i>International Hellenic University</i> |
| Vaia Papanikolaou | <i>International Hellenic University</i> |
| Ioanna Simeli | <i>International Hellenic University</i> |
| Panagiota Valai | <i>International Hellenic University</i> |
| Agathi Zisopoulou | <i>International Hellenic University</i> |

TABLE OF CONTENTS

| | |
|--|------------|
| SKILLS OF FUTURE EDUCATORS/ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ | 13 |
| RESILIENCE IN EDUCATORS, SCHOOLS AND TEACHING (REST): A MOBILE APPLICATION TO EMPOWER TEACHERS' RESILIENCE | 14 |
| THE FLIPPED CLASSROOM LEARNING MODEL AS A MEANS FOR ACQUIRING THE 21 ST CENTURY SKILLS..... | 20 |
| THE EVALUATIVE VIEWS OF A.S.PE.T.E. STUDENTS CONCERNING MICROTEACHING | 30 |
| THE ROLE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND THE LEADERSHIP MODELS ADOPTED BY THE SCHOOL HEADMASTER ON EFFECTIVE MANAGEMENT..... | 38 |
| 'SELF-EVALUATION OF THE EDUCATIONAL WORK WITHIN THE SCHOOL UNIT AND THE ROLE OF EDUCATIONAL LEADERSHIP: RESEARCH OF THE RELATION IN SECONDARY SCHOOLS' | 46 |
| THE MECHANISM OF STUDENT TEACHERS FORMATION THROUGH THE TEACHING PRACTICE, CHALLENGES AND PRIORITIES OF ITS STAKEHOLDERS | 51 |
| ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ | 52 |
| ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ: ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ | 60 |
| GIFTED CHILDREN. A NEGLECTED CATEGORY OF STUDENTS WITHIN THE CONTEMPORARY GREEK EDUCATIONAL SYSTEM | 67 |
| ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ..... | 75 |
| ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ. ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ. ΎΡΓΑΝΟ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ Η «ΜΙΑ ΕΥΚΑΙΡΙΑ ΠΟΥ ΔΙΑΡΚΩΣ ΧΑΝΕΤΑΙ»;..... | 81 |
| Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΑΡΧΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΕ ΔΥΟ ΕΣΠΕΡΙΝΑ ΕΠΑ.Λ. ΤΗΣ Β. ΕΛΛΑΔΑΣ, ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΤΟΥΣ | 82 |
| ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΕΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ | 87 |
| ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΤΩΝ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΤΡΟΠΟΥ ΠΟΥ ΕΚΔΗΛΩΝΟΝΤΑΙ ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΑ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ | 88 |
| Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ | 95 |
| ΤΟ ΣΤΡΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ Α' ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ | 100 |
| ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΔΙΑΦΗΜΙΣΗ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗ: ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΤΥΠΟΛΟΓΙΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ | 107 |
| ΠΡΟΤΑΣΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΒΟΥΚΟΛΙΩΝ ΧΑΝΙΩΝ 2017-2020, ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΩΝ JOHNSON&SCHOLES | 115 |
| ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΗ Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ | 123 |
| ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΗΣ. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ..... | 131 |
| Η ΔΕΞΙΩΣΗ ΤΩΝ ΑΛΛΑΓΩΝ ΣΤΟΝ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΎΟΡΟΙ-ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ-ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ | 132 |
| Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΩΣ ΗΓΕΤΗΣ ΕΝΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΑΝΟΙΧΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ..... | 133 |
| ΚΑΛΟΚΑΙΡΙΝΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΕΦΗΒΟΥΣ (ΗΛΙΚΙΑ 8-17). Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ... | 139 |
| EDUCATIONAL CHANGES/ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ | 140 |

| | |
|--|------------|
| SOCIAL INTERACTIVITY DIMENSIONS IN THE ACTIVITIES OF STUDENTS OF THE HIGHER EDUCATION | 141 |
| Η ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΤΗΣ | |
| ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥΣ ΑΠΟ ΤΙΣ ΠΑΡΕΧΟΜΕΝΕΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΥΤΗΣ | 149 |
| «ΟΙ ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΚΑΙ ΟΙ ΑΝΔΡΕΣ ΔΙΟΙΚΟΥΝ; ΟΙ ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΩΝ | |
| ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΑΙΤΩΛΟΑΚΑΡΝΑΝΙΑΣ». | 158 |
| Η ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΧΡΗΣΤΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΜΕΤΑΞΥ | |
| ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΩΝ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΥΦΕΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ | |
| ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ | 166 |
| Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΒΟΗΘΑ ΤΗΝ ΗΓΕΣΙΑ ΓΙΑ ΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ | |
| ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ..... | 174 |
| Η ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΑ ΑΛΛΑ ΠΕΡΙΛΑΜΒΑΝΕΙ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΝΑΔΟΜΗΣΗ ΤΩΝ | |
| ΚΟΥΛΤΟΥΡΩΝ, ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟΥ ΝΑ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ | |
| ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΘΟΥΝ ΣΤΟΝ ΠΛΟΥΡΑΛΙΣΜΟ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΤΟΥΣ. | 182 |
| ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ Η ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΑΡΧΙΚΗ | |
| ΑΣΚΗΣΗ ΤΩΝ ΚΑΘΗΚΟΝΤΩΝ ΤΟΥΣ | 189 |
| ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΚΑΣΙΑΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΠΤΙΚΗ ΤΩΝ ΕΦΗΒΩΝ: ΕΡΕΥΝΑ ΣΕ | |
| ΓΕΝΙΚΑ ΗΜΕΡΗΣΙΑ ΛΥΚΕΙΑ ΤΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ..... | 195 |
| Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΧΡΗΣΗΣ ΤΩΝ ΑΥΣΤΗΡΩΝ ΠΟΙΝΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΡΑΒΔΙΣΜΟΥΣ | |
| ΣΤΗ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ..... | 202 |
| ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΝΔΙΑΜΕΣΟΣ ΧΩΡΟΣ | 208 |
| «ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ» ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΑΠΟΨΕΩΝ | |
| ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ/ΝΤΡΙΩΝ..... | 215 |
| ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΒΑΣΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΟΥ «ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ» ΚΑΙ ΤΟΥ | |
| «ΕΛΕΓΧΟΥ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ» ΚΑΙ Η ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΤΟΥ | |
| ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ ΩΣ ΚΥΡΙΑΡΧΟΥ ΟΡΓΑΝΟΥ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ | 223 |
| ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ | |
| ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ | 231 |
| «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΟ ΘΕΣΜΟ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ ΔΟΠ»..... | 238 |
| Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΤΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ: | |
| ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ | 246 |
| ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ | 252 |
| ΑΡΧΕΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ ΚΑΙ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ: Η ΟΔΥΣΣΕΙΑ ΕΝΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ | 260 |
| ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΠΟΔΟΤΙΚΟΤΗΤΑΣ..... | 267 |
| ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ..... | 274 |
| ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ..... | 276 |
| ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ-ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΤΟΥ ΜΟΥΣΙΚΟΥ | |
| ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΑΜΥΝΤΑΙΟΥ | 278 |
| ΤΟ ΕΛΛΕΙΜΜΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΟΙ ΠΑΡΑΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ | |
| ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΟΥ ΑΠΟ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ..... | 280 |
| ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΥΒΟΙΑΣ | |
| ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΣΤΗ ΜΕΤΑΤΡΟΠΗ | |
| ΑΥΤΩΝ ΣΕ «ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ» | 282 |
| ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΥΝΟΟΥΝ Η ΕΜΠΟΔΙΖΟΥΝ ΤΗΝ ΔΙΕΚΔΙΚΗΣΗ ΑΝΩΤΕΡΩΝ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ ΘΕΣΕΩΝ ΕΚ | |
| ΜΕΡΟΥΣ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ..... | 283 |

EDUCATIONAL TOURISM/ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΤΟΥΡΙΣΜΟΣ..... 285

| | |
|--|-----|
| Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΧΡΗΣΗΣ ΤΩΝ Τ.Π.Ε. ΣΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ Β' ΛΥΚΕΙΟΥ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΑΡΧΑΙΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ..... | 286 |
| Η ΕΠΙΤΕΥΞΗ ΤΗΣ ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΑΓΟΡΑΣ ΤΩΝ ΑΜΕΑ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΩΝ ΥΠΑΛΛΗΛΩΝ..... | 294 |

VOCATIONAL TRAINING/ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ..... 296

| | |
|---|-----|
| COLLECTIVE TEACHER EFFICACY AND JOB SATISFACTION: PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF THE CTE SCALE | 297 |
| ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΑΠΟΨΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ | 302 |
| Η ΣΥΜΒΟΛΗ (ΡΟΛΟΣ) ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΑ ΙΕΚ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ (ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑ) | 314 |
| ΔΙΑΘΕΣΗ ΑΝΑΛΗΨΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΗΣ ΘΕΣΗΣ ΣΕ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ: ΚΙΝΗΤΡΑ-ΑΝΤΙΚΙΝΗΤΡΑ..... | 321 |
| ΜΕΛΕΤΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ 'ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ': ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ..... | 329 |
| ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ: Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΟΤΗΤΑΣ..... | 335 |
| ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Ν. ΔΩΔΕΚΑΝΗΣΟΥ..... | 343 |
| ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΝΕΟΕΙΣΕΡΧΟΜΕΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΝΤΑΞΗΣ ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ..... | 351 |
| ΚΡΙΣΙΜΕΣ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ | 358 |
| ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΔΙΑΡΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ | 366 |
| ΑΠΟΤΙΜΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ ΚΑΙ ΦΟΙΤΗΤΩΝ..... | 367 |

INNOVATION AND EDUCATION/ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ..... 369

| | |
|---|-----|
| EDUCATION AND INNOVATION USING SCAMPER TECHNIQUE | 370 |
| ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ, ΑΝΤΑΛΛΑΓΗΣ ΑΠΟΨΕΩΝ, ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΜΕΛΩΝ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ. | 376 |
| ASSESSING STUDENT'S AND PARENT'S SATISFACTION AND EXPECTATIONS OF THE SECONDARY EDUCATION SERVICES PROVIDED IN GREECE | 381 |
| DIGITAL CREATION-ICTS AND ART IN EDUCATION | 389 |
| OPEN LEARNING MODEL ARCHITECTURE IN HIGER EDUCATION..... | 393 |
| CULTURAL AWARENESS CONCEPT AND CONTENT IN ADULT SELF - EDUCATION..... | 400 |
| THE MULTIDISCIPLINARY INTEGRATION OF GIS IN GREEK PRIMARY SCHOOLS | 407 |
| WORK SATISFACTION OR BURNOUT AND THEIR IMPACT ON INNOVATIVE WORK BEHAVIOR OF GREEK TEACHERS | 411 |
| THE EFFECT OF ADMINISTRATIVE ACTIONS ON THE SATISFACTION OF PRIMARY AND SECONDARY PUBLIC SCHOOL PRINCIPALS..... | 420 |

| | |
|--|-----|
| INNOVATION AND EDUCATION: INVESTIGATING THE FACTORS THAT PROMOTE INNOVATION IN THE GREEK SCHOOL..... | 421 |
| INTRODUCTORY TRAINING ON ICT EDUCATIONAL UTILIZATION, ICT B1 LEVEL TRAINING: EVALUATION OF FIRST AND SECOND PERIOD PROGRAMS BY TRAINEES IN PIERIA REGIONAL UNIT | 429 |
| INVESTIGATING THE VIEWS OF UNDERGRADUATE TEACHERS ON THE USE AND APPLICATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN TEACHING PRACTICE..... | 430 |
| ALICE IN QUALITY ASSURANCE-LAND: THE EVOLUTION OF QUALITY EVALUATION POLICIES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTES IN GREECE..... | 431 |
| HOW TO SELL HISTORY? CHALLENGES IN CREATING AN INNOVATIVE AND MARKETABLE STUDY PROGRAMME..... | 433 |
| A HOLISTIC APPROACH TO A NEW PERFORMANCE MANAGEMENT SYSTEM USING GAMIFICATION AND NEW TECHNOLOGIES IN EDUCATION, TRAINING AND DEVELOPMENT | 434 |
| ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΑΥΤΟΧΡΟΝΗΣ ΠΛΗΚΤΡΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΥΝΔΥΑΣΜΩΝ ΤΟΥ ΑΠΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΣΕ Η/Υ | 436 |
| ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗ: ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΚΕΣ ΠΡΟΒΟΛΕΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ. | 441 |
| Η ΥΠΑΙΘΡΙΑ ΔΙΑΒΙΩΣΗ ΩΣ ΠΡΟΤΑΣΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ | 446 |
| ΑΝΑΛΥΣΗ SWOT: ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ | 453 |
| ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΕ ΜΟΝΑΔΕΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ | 459 |
| ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΥΝΟΪΚΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΜΙΑ ΟΛΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ | 466 |
| Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΝΟΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΩΣ ΠΡΟΤΑΣΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ..... | 474 |
| Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΝΤΡΙΑ ΣΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ..... | 482 |
| ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΑ ΠΛΑΣΙΑ ΑΣΚΗΣΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΥΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ ΣΤΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΠΟΛΗΣ ΤΩΝ ΣΕΡΡΩΝ | 490 |
| Η ΕΙΚΟΝΑ ΤΩΝ ΙΔΙΩΤΙΚΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΤΟΥ ΜΑΡΚΕΤΙΝΓΚ. ΠΩΣ ΕΠΗΡΕΑΖΕΤΑΙ Η ΑΦΟΣΙΩΣΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ..... | 498 |
| ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΗΣ(ΤΟΥ) ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑΣ(-ΝΤΗ) ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ ΣΤΟΥΣ ΠΑΙΔΙΚΟΥΣ-ΒΡΕΦΙΚΟΥΣ ΣΤΑΘΜΟΥΣ ΚΑΙ ΣΤΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ..... | 506 |
| ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΠΗΡΟΦΟΡΙΑΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ "ΧΟΡΗΓΗΣΗ ΑΔΕΙΩΝ" ΣΤΗΝ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ... | 514 |
| ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΙ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΕΣ ΜΕΛΕΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ: ΜΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ | 519 |
| Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΩΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ | 527 |
| ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΕ ΤΡΙΣΔΙΑΣΤΑΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ (3D ENVIRONMENT INTERACTIVE EDUCATIONAL PROGRAMS)..... | 538 |
| ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ | 543 |
| ΚΙΝΔΥΝΟΙ ΑΠΟ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ -ΟΙ ΤΠΕ ΩΣ ΑΝΑΣΤΑΛΤΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ..... | 551 |
| ΗΓΕΣΙΑ, ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ | 558 |
| Η ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΠΑΡΕΧΟΜΕΝΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΤΩΝ ΚΔΑΠ | 565 |

| | |
|--|-----|
| ΑΤΥΠΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΑ ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ERASMUS+ΚΑ2 ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥΣ ΣΤΟΝ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ | 570 |
| ΜΑΘΗΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΤΕΧΝΕΣ. Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΩΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ..... | 572 |
| ΑΞΙΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΤΙΣ ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ - ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΚΑΙΝΟΤΟΜΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ ΜΕ ΤΙΤΛΟ: ‘ΤΟ ΧΡΥΣΟ ΚΑΠΕΛΟ’ | 574 |
| ΤΟΠΙΚΕΣ ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΠΙΝΕΛΙΕΣ, Η ΝΑΥΜΑΧΙΑ ΤΗΣ ΝΑΥΠΑΚΤΟΥ..... | 575 |
| Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΩΣ ΜΟΧΛΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ..... | 578 |
| Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΩΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ..... | 579 |
| ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΥΧΡΗΣΤΙΑ ΤΟΥ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ “MYSCHOOL” ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΟΥ ΤΟ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΝ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ. | 581 |
| ΟΔΗΓΟΣ ΨΗΦΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΑΡΧΕΙΟΥ ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΙΕΡΙΑΣ..... | 583 |
| ΠΩΣ Η ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΠΗΡΕΑΖΕΙ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥΣ ΑΠΟ ΤΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ; | 585 |

FUTURE TRENDS IN EDUCATION AND TRAINING/ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ..... 586

| | |
|--|-----|
| ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ | 587 |
| ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ. ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ. ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ Η «ΜΙΑ ΕΥΚΑΙΡΙΑ ΠΟΥ ΔΙΑΡΚΩΣ ΧΑΝΕΤΑΙ»;..... | 595 |
| ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΑΣΦΑΛΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ | 601 |
| ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ | 612 |
| Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΣΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ..... | 621 |
| ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΣΤΗ ΔΥΤΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ. ΈΡΕΥΝΑ ΠΕΔΙΟΥ ΣΕ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΥΣ ΚΑΙ ΑΠΟΦΟΙΤΟΥΣ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ..... | 629 |
| Η ΣΚΟΤΕΙΝΗ ΠΛΕΥΡΑ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ. ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ | 636 |
| ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΗΛΙΚΙΑ ΤΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΟΥΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΚΡΙΣΕΙΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ..... | 644 |
| ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΗ ΜΕΤΑΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΤΡΙΤΟΓΕΝΗ ΤΟΜΕΑ | 650 |
| Η ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΣΥΓΧΡΟΝΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. Η ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΩΣ ΒΑΣΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΖΩΗ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ..... | 658 |
| Η ΝΕΥΡΟΕΠΙΣΤΗΜΗ ΣΤΗΝ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΈΡΕΥΝΑ ΠΕΔΙΟΥ ΣΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΆΠΟΨΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΤΟΙΚΟΥΝΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ..... | 666 |
| ΠΡΟΣΩΠΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ: Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ | 668 |
| ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΑ ΣΥΜΒΟΥΛΙΑ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ..... | 670 |
| ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ Α/ΒΑΘΜΙΑΣ ΤΗΣ Π.ΕΝ. ΆΡΤΑΣ | 671 |

CIVILIZATION AS A PRODUCT OF EDUCATION/ Ο ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΩΣ ΠΡΟΪΟΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ..... 679

| | |
|---|-----|
| THE BENEFITS OF CULTURAL ACTIVITIES FROM A SCHOOL ENVIRONMENT | 680 |
| Ο ΛΑΪΚΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΩΣ ΠΡΟΪΟΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ | 687 |
| ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗ ΩΣ ΠΡΟΪΟΝΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ - ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ Δ.Σ. ΑΓΧΙΪΛΟΥ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ | 694 |
| ΑΝΑΔΕΙΚΝΥΟΝΤΑΣ ΤΑ «ΓΕΝΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ» (GLO) ΚΑΙ ΤΑ «ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ» (GSO) ΣΕ ΈΝΑ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΟ ΜΟΥΣΕΙΟ | 701 |
| ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΩΣ ΠΡΟΪΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑΣ | 708 |
| Η ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΤΟΠΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΡΟΔΟΥ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΕΙΚΟΝΙΚΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ OPENISM | 712 |

GLOBALIZATION OF EDUCATION/ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 718

| | |
|--|-----|
| ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΤΡΟΠΟΥ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΣΕ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΣΚΑΝΔΙΝΑΒΙΑ | 719 |
|--|-----|

MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENTS/ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ..... 727

| | |
|--|-----|
| MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENTS BASED ON THE EXAMPLE OF THE EUROPEAN SCHOOLS | 728 |
| Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΖΩΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ (Ι Ζ.Ε.Π) ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΚΑΒΑΛΑ..... | 729 |
| ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΧΡΕΙΑΖΟΝΤΑΙ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ, ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟΥ ΝΑ ΕΞΕΛΙΧΘΟΥΝ ΣΕ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΥΣ ΔΙΔΑΣΚΟΜΕΝΟΥΣ (ΣΕ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ) - Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ | 737 |
| ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ: ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥΣ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ | 743 |
| ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ & ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΛΗΨΗΣ ΟΡΘΟΛΟΓΙΚΗΣ ΑΠΟΦΑΣΗΣ | 750 |
| ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ..... | 757 |
| Η ΠΡΟΒΟΛΗ ΤΗΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΑΣ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗΣ ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑΣ ΔΙΑΜΕΣΟΥ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ | 767 |
| Η ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΗΣ ΠΟΙΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΣΤΟΥΣ ΕΛΛΗΝΕΣ ΚΑΙ ΓΑΛΛΟΥΣ ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ, ΒΑΣΙΚΟΣ ΜΟΧΛΟΣ ΕΚΚΙΝΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ | 775 |

TECHNOLOGY AND EDUCATION/ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ..... 782

| | |
|--|-----|
| TECHNOLOGY INNOVATION IN HIGHER EDUCATION AND THE MORAL ATMOSPHERE: A CYBER-ETHICAL DEVELOPMENTAL STAGE MODEL | 783 |
| A SYSTEMIC STUDY OF THE EFFECT OF MIGRATION FLOWS ON PRIMARY EDUCATION | 789 |
| Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΩΝ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ PBWORKS | 790 |
| ΨΗΦΙΑΚΟΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΕΝΤΑΞΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ E-TUTORING ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΈΝΑ ΜΟΝΤΕΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ..... | 796 |
| ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ FACEBOOK ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΔΡΑΜΑΣ | 804 |
| ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΛΑΔΩΝ ΠΕ70, ΠΕ60 ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ (ΠΕ71, ΠΕ61, ΕΕΠ ΚΑΙ ΕΒΠ) ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ Β1 ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΤΠΕ ΣΤΗ ΣΥΣΤΑΔΑ Β1.4 ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ | 811 |
| ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ MARKETING ΕΝΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΙΔΡΥΜΑΤΟΣ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ | 818 |
| ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΟ ΤΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.... | 825 |
| ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ – ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΦΟΙΤΗΣΗ ΣΤΑ ΕΠΑΛ. ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ | 832 |
| ΨΗΦΙΑΚΟ ΜΑΡΚΕΤΙΝΓΚ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ : Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΙΔΙΩΤΙΚΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΤΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ | 835 |
| ΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΔΙΚΤΥΑ (SOCIAL MEDIA) ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ | 840 |
| ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΣΥΓΧΡΟΝΩΝ ΚΑΙ ΑΣΥΓΧΡΟΝΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ | 846 |
| ΥΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΟΧΗ ΤΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ..... | 853 |
| Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΧΕΣΕΩΝ ΜΕ ΤΟΥΣ ΠΕΛΑΤΕΣ (CRM) ΚΑΙ ΤΩΝ SOCIAL MEDIA ΣΤΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑ ΚΑΙ ΣΤΙΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ | 858 |
| ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΙΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ | 865 |
| ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΜΕΝΩΝ ΣΤΟ Β΄ ΕΠΙΠΕΔΟ..... | 867 |
| ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ GDPR ΣΤΑ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΙΔΡΥΜΑΤΑ Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ DPO..... | 868 |
| ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΑ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΙΔΡΥΜΑΤΑ - ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΈΝΔΥΣΗΣ..... | 869 |

Skills of Future Educators/ Δεξιότητες Μελλοντικών Εκπαιδευτικών

RESILIENCE IN EDUCATORS, SCHOOLS AND TEACHING (REST): A MOBILE APPLICATION TO EMPOWER TEACHERS' RESILIENCE

Maria Platsidou
University of Macedonia
Thessaloniki Greece
e-mail: platsidou@uom.edu.gr

Athena Daniilidou
University of Macedonia
Thessaloniki Greece
e-mail: adaniilidou@uom.edu.gr

Georgia Diamantopoulou
University of Macedonia
Thessaloniki Greece
e-mail: gdiam@uom.edu.gr

and

Paul Chatziannakoglou
University of Macedonia
Thessaloniki Greece
e-mail: pxatzi@uom.edu.gr

ABSTRACT¹

The article introduces and describes the REST (Resilience in Educators, Schools and Teaching) which is an interactive online learning program aiming to help pre-service and practicing teachers build their awareness of the skills and practices that will help facilitate resilience in their teaching career. Based on similar programs available in the international literature, in its current form, the REST contains two online interactive learning modules. The first includes a theoretical introduction on the concept of resilience and elaborates on the factors that can influence teachers' resilience and its role in their personal and professional lives. The second module refers to the social dimension of resilience and its impact on school life. Throughout the modules, participants can complete a self-evaluation of their resilience level, learn ways and strategies to improve it, get tips from experienced teachers and experts and find suggestions for activities, books and movies promoting resilience at a personal or professional level. The REST is available as a mobile application for Android tablet and mobile devices. The app will soon be freely available on Google play.

Key Words: resilience, teachers, training program, mobile application

INTRODUCTION

In the international literature, there are few training programs for enhancing teachers' resilience, while in the Greek literature this lack is even greater. Responding to this need, we created and present the REST (Resilience in Educators, Schools and Teaching), which is an interactive learning program aiming to help pre-service and practicing teachers build their awareness of the skills and practices that will facilitate resilience in their teaching career. It is based on relevant programs existed in other countries, and particularly on the BRiTE project (Building Resilience in Teacher Education; <https://www.brite.edu.au/>). This was launched in Australia by Caroline Mansfield and her colleagues

¹The REST (Resilience in Educators, Schools and Teaching) is a one-year research program funded by the University of Macedonia Research Committee as part of the "Principal Research 2019" funding program.

(Mansfield, Price, McConney, Beltman, Pellicionne and Wosnitza, 2012) and aims to promote awareness and skills of resilience in young teachers. The program is implemented online and contains theoretical background and practical applications aiming at building teachers' resilience through promoting their initiative, social relationships, well-being and emotional stability. Evaluation results suggest that the program is effective in helping teachers build their resilience (Mansfield, Beltman, Broadley, & Weatherby-Fell, 2016).

Another relevant program is the ENTREE (ENhancing Teacher RESilience in Europe, <http://entree-project.eu/en/>) which was created by researchers coming from five European countries (Czech Republic, Germany, Ireland, Malta, Portugal) and Australia. It aims to enable teachers build their capacity for resilience in the face of the increasing demands of the rapidly changed school contexts. ENTREE provides diverse learning opportunities to empower teachers' resilience. Through the use of a self-assessment tool, teachers may personalize their learning by engaging in online and face-to-face activities to build their capacity for resilience (Lohbeck & Wosnitza, 2014).

In the Greek context, to the best of our knowledge, there is just one relevant program, the WeC.A.R.E. (<https://www.connecting4caring.gr/elearning/i18nlearning>). This is an international program for teacher training and intervention for the promotion of a positive climate and resilience in the school community. It is a long-distance, web-based program for the training of teachers and intervention in class. It is part of the multi-level program "Connecting for Caring" (C4C), a wide awareness building, prevention, intervention program developed by Hatzichristou and her colleagues (<https://www.connecting4caring.gr/programmes>). The program combines scientific knowledge, research and practice in order to provide useful knowledge and to promote best practices for teachers, parents, administrators, mental health professionals, but also for school-age and adolescent children. Through the electronic platform of the program, it is possible to access reliable information, awareness-building education, and training of a mass audience around the country in different ways (electronic database of articles, e-learning education programs, webinars, etc.). The intervention program We C.A.R.E. was carried out from 2012 to 2016 and the evaluation showed that it helped the students in many ways related to their socio-emotional state and school adjustment and it improved the teachers-students communication and school climate (Hatzichristou, Adamopoulou, & Lampropoulou, 2014).

While research of resilience in the educational context is expanding, IT technologies have emerged in the field of education and become an integral part of teaching and learning (Burbules, 2016). Distance education (Veletsianos, 2016) and mobile learning (Mehdipour & Zerehkafi, 2013) are two forms of modern education and training that support the learning process. The use of mobile technology allows for cloud teaching where access to people, resources and information will float freely regardless of location (Sutch, 2010). The above critical changes contribute to a more ubiquitous and pervasive learning. In the Greek context, recent studies (Poushter, 2017) have shown that 66% of Greek adults use the internet on daily basis, 53% own a smartphone device and 45% make daily use of the social media networks. Thus, a large number of teachers can potentially benefit from an app for strengthening their resilience.

Despite the aforementioned progress, in the Greek literature, only recently did researchers focus on protective factors that affect resilience of teachers (e.g., Botou, Mylonakou-Keke, Kalouri, & Tsergas, 2017; Daniilidou & Platsidou, 2018). In fact, there is no training program of any mode (digital or printed) for enhancing teachers' resilience although this is considered a valuable goal per se. The need to help future teachers enhance their resilience in the workplace has become more imperative nowadays, as the financial crisis has had a profound impact on teachers' work and personal life and the influx of immigrants has increased the old and created new challenges and difficulties in the school context (Daniilidou, 2018).

AIM AND CONTRIBUTION OF THE PRESENT STUDY

In order to fill the gap found in the Greek literature, regarding the lack of training programs for teachers, we aimed to create an interactive online learning program aiming to help pre-service and practicing teachers build their awareness of resilience skills and practices that will help them cope with adversities in their teaching career. The program is called REST (Resilience in Educators, Schools and Teaching) and is presented in the following. The REST has all the advantages of e-learning, since it is available as a mobile application for Android tablet and mobile devices; that is, it is accessible to a big number of users and imposes no location or time limitations to the users. As far as we know, the REST is the only program presented in a form of an app.

THE "REST" PROGRAM: STRUCTURE AND CONTENT

Resilience has been defined as «successfully overcoming personal vulnerabilities and environmental stressors» (Oswald, Johnson, & Howard, 2003, p. 50). Teachers' resilience refers to the extent to which teachers are capable of maintain positive attributes in face of a range of challenges, pressures and demands associated to their work (Daniilidou & Platsidou, 2018). Various risk and protective factors disable or empower teachers' resilient behavior. At the individual level, the most important risk factors are low self-esteem, difficulties in seeking help, the conflict between personal beliefs and practices used, anxiety and emotional exhaustion and inadequate preparation for the reality of work. At the environmental level, risk factors are the adversities that teachers may face due to constant changes in the educational system that increase their levels of uncertainty, pressure and workload; class management and discipline; students with special educational or emotional needs; lack of time, resources and infrastructure at schools (Beltman, Mansfield & Price, 2011). On the other hand, significant protectors of resilience are personality traits and abilities such as self-efficacy, emotional intelligence, willingness to take risks, altruism, persistence, and sense of humor; in the social level, strong interpersonal skills facilitate the development of social support networks of colleagues, family, friends and spiritual groups that empower resilience in the personal and/or professional level; professional skills, continuous vocational training, deliberate career decision making, flexibility and teaching effectiveness are also of great importance (Daniilidou & Platsidou, 2018).

A pivotal argument -on which all the training programs are based- is that resilience can be developed via increased awareness of the relevant skills as well as extensive practice and guidance for their empowerment. Based on the above, we designed the REST program (Figure 1).



Figure 1. REST App starting page

In its final version, the REST will include five main modules and two supplementary ones. The first module (Resilience) provides an introduction on teachers' resilience, the second (Social Resilience) refers to the social and the relational dimensions of resilience, the third (Emotional Resilience) provides information on the emotional dimension of resilience, the fourth (Well-being) is about the critical role of resilience on teachers' well-being and their work and personal life balance, and the fifth module (Practical implications) contains a wide range of strategies, tips, and tools aiming to provide users with "in action" implications of teachers' resilience. The two supplementary modules, the Games & Activities and the Movies & Books module, help users approach resilience issues and training in an entertaining way. Specifically, in the above modules, participants can take a self-evaluation test, the Teachers Resilience Scale-student form (TRS-student; Daniilidou & Platsidou, 2018), to raise their awareness of resilience skills. They can view stories of resilient people who may serve as role models of coping with stressors and difficulties. They can learn ways and strategies to improve their level of resilience, get tips from experienced teachers and experts and find suggestions for activities, books and movies that promote resilience at a personal or professional level. In the current version of the REST, only two of the main modules (the *Resilience* and the *Social resilience*) and the *Movies & Books* supplementary module have been activated. What follows is a brief description of the current version of the REST.

At the beginning of the app, users can find information on the aims of the REST research project, the developers of the REST, the cooperative affiliations as well as information concerning the funding of the REST. Then, a “Let’s beginning!” button directs users to the main content of the REST (Figure 2).



Figure 2. REST App modules' navigation page

The first module consists of four sub-menus and provides a theoretical introduction to the concept of resilience (Figure 3). The first sub-menu addresses questions such as “what is resilience?” and “what may trigger or activate the process of resilience?”. Scientific data are presented in a comprehensive way. Selected videos and a puzzle-type game help users to further understand the critical points of resilience in a more diverting manner. The second sub-menu refers to the individual and environmental factors that may influence resilience.

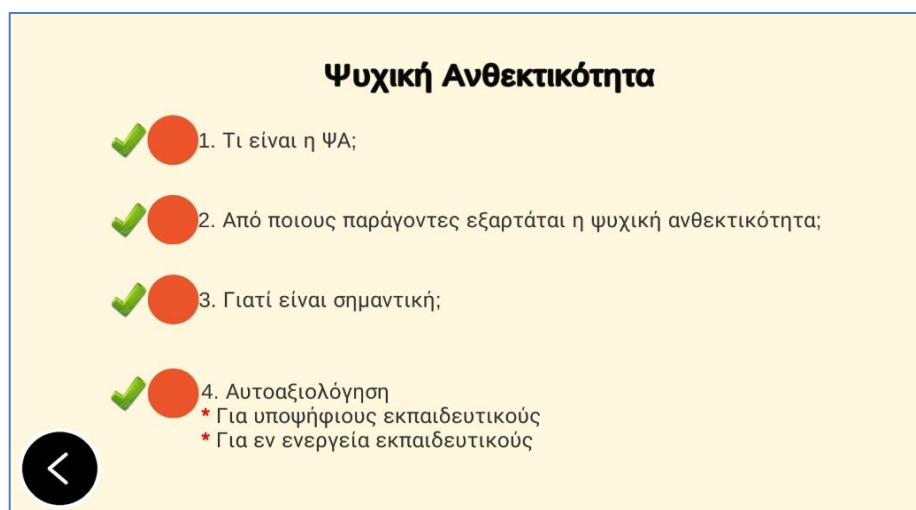


Figure 3. Resilience module sub-menus

At first, users come up with research findings concerning the individual and environmental factors that may affect resilience in general. What follows is a detailed description of the factors that are linked with the teachers' resilience. Navigating the third sub-menu users learn the importance of resilience as well as the critical role of teachers' resilience for their own and their students' life. Having covered the core theoretical issues of resilience, the fourth sub-menu provides users with the opportunity to evaluate their own level of resilience by answering a questionnaire which is available in two forms: The first is addressed to student teachers and the second to in-service teachers. After completing the relevant form, users are provided with a total score and a short description of their own level of resilience. At the end

of the fourth sub-menu, users can read real, inspiring stories on teachers' resilience. Those real narrations can help users to approach resilience in a more empirical way.

When they have completed the first module, users can navigate to the second one which refers to the social dimension of resilience and its application in schools. Three sub-menus provide users with information about the meaning of the social resilience and its critical role in the educational context (Figure 4). Through the first sub-menu users can learn what social resilience is about and why it is important for teachers. The second sub-menu focuses on the relationships *within* the school context and their central role on teachers' overall resilience.



Figure 4. Social Resilience module sub-menus

As users can read about real events from resilient teachers' everyday life. Those personal narratives shed light on the social dimension of resilience and stress the importance of in-school social support networks for building teachers' resilience. Navigating the last sub-menu users can find useful information concerning the critical role of teachers' social support networks *outside* the school context. Once again, research findings and personal narratives by resilient teachers provide users with critical information on how family, friends and partners can help teachers stay resilient. This module is completed with tips and videos on how teachers can strengthen their resilience through the development of their social support network.

Last but not least, in the "Tips" section of the Social Resilience module, users can post their own tips on how people within (e.g. peers) or outside (e.g. friends) the school context have helped them stay resilient in times of hardship. Via this, we aim at gradually developing a "tank of ideas" on tips and strategies for strengthening teachers' resilience through their social support networks.

THE CONTRIBUTION AND THE FUTURE OF THE "REST"

Very soon the REST will become available to smartphone users. In the next step, users will be asked to evaluate the usability of the app, via appropriate questionnaires/tools, such as the User Version of the Mobile Application Rating Scale (uMARS; Stoyanov, Hides, Kavanagh, & Wilson, 2016). Our aim is to obtain data regarding the users' engagement as well as the functionality, aesthetics, and impact of the app. In the future, we intend to develop the REST to its full version of the seven interactive learning modules.

Regarding the advantages of this program, as a web-based project in an app format, the REST is easily accessible to all students and the teachers who work in far reaching and often isolated school units (e.g. small islands, remote villages etc.). In this way, the REST can be a valuable source of support for those teachers and help them thrive.

The tools and resources provided in the app can be constantly updated according to the new scientific developments and enriched by new experiences of teachers (e.g. using videos, recorded interviews, etc). The app form of the program, in contrast with other web-based forms such as websites/webpages, has the advantage of low-cost

maintenance. Thus, the REST program is expected to be a “resilient” and long-lasting project available to the present and future teachers. Finally, given the open and free of charge character of the app, we believe that, even after the funding of the REST project ends, its social impact will still stand.

REFERENCES

- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6, 185-207.
- Botou, A., Mylonakou – Keke, I., Kalouri, O., & Tsergas, N. (2017). Primary Schools Teachers’ Resilience during the Economic Crisis in Greece, *Psychology*, 8, 131-159.
- Burbules, N. (2016). Technology, education, and the fetishization of the ‘New’. In P. Smeyers & M. Depaepe (Eds.), *Educational research: discourses of change and changes of discourse*. Dordrecht: Switzerland: Springer International.
- Δανηλίδου, Α. (2018). *Η διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας γενικής και ειδικής αγωγής: παράγοντες προστασίας και κινδύνου και στρατηγικές ενίσχυσης στην Ελλάδα της οικονομικής κρίσης*. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη). Διαθέσιμη από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών (Κωδ. 44937).
- Daniilidou, A., & Platsidou, M. (2018). Teachers’ Resilience Scale: An integrated instrument for assessing protective factors of teachers' resilience. *Hellenic Journal of Psychology*, 15, 15-39.
- Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient Teachers, Resilient Schools*. London: Routledge.
- Gu, Q. (2014). The role of relational resilience in teachers’ career-long commitment and effectiveness. *Teachers and Teaching*, 20, 502-529.
- Hatzichristou, C., Adamopoulou, E., & Lampropoulou, A. (2014). A multilevel approach of promoting resilience and positive school climate in the school community during unsettling times. In Prince-Embury S., Saklofske D. H. (Eds.), *Resilience interventions for youth in diverse populations* (pp. 299- 325). New York, NY: Springer.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: an evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77-87.
- Mansfield, Price, McConney, Beltman, Pellicionne & Wosnitza (2012). *Keeping Cool: Building resilience in teacher education*. Διαθέσιμο στο Retrieved from www.keepingcool.edu.au. Προσπελάστηκε στις 11/10/19.
- Masten, A. S. (2009). Ordinary magic: Lessons from research on resilience in human development. *Education Canada*, 49, 28-32.
- Masten, A., & Wright, M. O. (2010). Resilience over the lifespan: Developmental perspectives on resistance, recovery, and transformation. In J. Reich, A. J. Zautra & J. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience* (pp. 213-237). New York: The Guilford Press.
- Mehdipour, Y., & Zerehkafi, H. (2013). Mobile learning for education: Benefits and challenges. *International Journal of Computational Engineering Research*, 3, 93–101.
- Oswald, M., Johnson, B., & Howard, S. (2003) Quantifying and evaluating resilience promoting factors – teachers’ beliefs and perceived roles. *Research in Education*, 70, 50-64.
- Papatrianou, L. H., & Le Cornu, R. (2014). Problematising the role of personal and professional relationships in early career teacher resilience. *Australian Journal of Teacher Education*, 39, 100-116.
- Poushter, J. (2017). *Smartphones are common in advanced economies, but digital divides remain*. Pew Research Centre. Retrieved from <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2017/04/21/smartphones-are-common-in-advanced-economies-but-digital-divides-remain/>. Προσπελάστηκε στις 10/10/2019.
- Stoyanov, S.R., Hides, L., Kavanagh, D.J., Wilson, H., (2016). Development and validation of the user version of the mobile application rating scale (uMARS). *JMIR mHealth uHealth*, 4, e72. <http://dx.doi.org/10.2196/mhealth.5849>.
- Sutch, D. (2010). *Education futures, teachers and technology*. Futurelab Report. Διαθέσιμο στο <https://www.nfer.ac.uk/media/1841/futl78.pdf>. Προσπελάστηκε στις 11/10/2019.
- Veletsianos, G. (2016). *Emergence and innovation in digital learning: foundations and applications*. Edmonton, CA: AU Press, Athabasca University.

THE FLIPPED CLASSROOM LEARNING MODEL AS A MEANS FOR ACQUIRING THE 21ST CENTURY SKILLS

Dimitra Mitsiou

Directorate of Secondary Education of Pieria, Greece

Abstract: *In a knowledge based economy students are expected to acquire a certain set of skills that will enable them to have a positive impact in society. The 21st century skills are considered to be the answer to their social and professional inclusion and education plays a key role in providing students with the opportunity to develop these skills. To address the challenges of the future, educational frameworks need to be redesigned so that they can cultivate this set of skills. The advancement of technologies can contribute to the realization of an educational paradigm shift while the teachers' role in the learning process remains fundamental. The flipped classroom is a new learning model where the learning activities inside and outside the classroom are rearranged. Several studies have indicated that flipping the classroom promotes the cultivation of the 21st century skills, such as critical thinking, creativity, metacognition, problem solving, collaboration, motivation, self-efficacy, conscientiousness, grit and perseverance. On the other hand this pedagogical approach could be quite challenging since it presents many barriers that need to be removed so that the method can deliver the desirable learning outcomes.*

Keywords: *Flipped classroom, 21st Century skills, Challenges, Benefits, Solutions, Educational innovation,*

JEL Classification: *I20, I24, I25*

Biographical note: Dimitra Mitsiou received her B.S. (2004), from the Department of Economic Science of the Faculty of Law, Economic and Political Science of the Aristotle University of Thessaloniki and she is a student of the Program of Postgraduate Studies in Management and Organization of Educational Units of the Department of Organizations Management, Marketing and Tourism, of the International Hellenic University. She is a former secondary education teacher, currently the Secretary of the Regional Council of Secondary Education of the Directorate of Secondary Education of Pieria and also the project manager of the Erasmus+ “Nautilus” project. Her interest of research is inclusive classroom, educational technologies, European education policy, educational administration and leadership, management science and human resources development.

1 INTRODUCTION

Nowadays, due to the rapid changes in the economic and social contexts it is imperative that educators redesign their teaching methods, create an innovative learning experience and support their students in acquiring the 21st century skills (Council of the European Union, 2018). Today's students seem to have boundless and free access to information, therefore the key for their education, is not their memorization of information but the ability to search and manage information. Also, the advancement of new technologies provides teachers with the opportunity to alter their methodology in order to promote their students active participation in the learning process. Since teachers are no longer expected just to provide students with knowledge but to help them develop a set of skills such as problem solving, critical thinking, creativity, teamwork, metacognition, effective communication and social skills so that they can meet the challenges of the modern world, their role is more crucial than ever in achieving the desired learning outcomes. The New Skills Agenda for Europe, states that formal education and training plays a key role in enhancing students' basic skills as well as in fostering their transversal skills and key competences (European Commission, 2016). Since every student is unique, teachers are challenged to organise a learning environment that meets the differing needs of each student so that they can provide them with the opportunity to learn, regardless their abilities and their cultural, social and economic backgrounds. Therefore, reshaping education is the medium to provide students with equal access to knowledge, skills and competencies, to promote their social and professional inclusion, their well being, so that they can have a positive impact in society (OECD, 2019). As argued by Dumont, Istance and Benavides (2010), students are the core of the learning process and as Roehl, Reddy and Shannon (2013), state teachers need to put students in the center of the learning process so that there is a move from memorization to students actively constructing their own knowledge. According to Prince (2014), the term active learning is used to describe various forms of pedagogical approaches, where the students from passive receivers of information and instructions become actively involved in the learning process, they get engaged in the learning activities in a way that they become co-producers of their own knowledge. On the other hand constructive learning is a theory that argues that when students are faced with new information, they recall their old

knowledge, combine it with the new information so that they produce the final outcome of the learning process (Bada & Olusegun, 2015). Taking under consideration the above, it comes as no surprise that in recent times there is a move from the teacher-centered to the student-centered learning model (Kennedy, 2006, Kennedy, Hyland & Ryan, 2007). This paradigm shift in education has resulted to the development of new learning models and methods such as the flipped classroom, where the teacher does no longer provide just a lecture but becomes the students' guide and supporter at their educational path to learning.

2 THEORETICAL FRAMEFORK

As nowadays economies and societies become more based on knowledge and information, education plays a fundamental role for achieving individual and organisational growth, since it is the core of the knowledge based economy (OECD, 1996). In the knowledge based society students have to acquire the 21st Century skills, which area set of skills that will enable them to have a positive impact to their professional and social environment in the future (Ananiadou & Claro, 2009). As Lamb, Maire, & Doecke (2017), argue the most frequently cited skills at the existing literature regarding the 21st Century skills theme, are critical thinking, creativity, metacognition, problem solving, collaboration, motivation, self-efficacy, conscientiousness, grit and perseverance. As Ennis (2009), states critical thinking is proper evaluation of assertions. Critical thinking can also be defined as the ability to improve the odds of achieving desirable results by using a set of skills and tactics, whereby the concept of what is desirable relies on the individual's objectives and value system (Halpern, 2001). According to Cropley (2011), creativity is broadly described as the construction of appropriate and efficient innovation. Furthermore, metacognition is the ability that makes people capable of realizing the way they learn or think (Schraw, 1994; Schraw, Crippen & Hartley, 2006). The OECD (2014), defines problem solving as "*an individual's capacity to engage in cognitive processing to understand and resolve problem situations where a method of solution is not immediately obvious. It includes the willingness to engage with such situations in order to achieve one's potential as a constructive and reflective citizen*" (OECD, 2014;30). Camarinha-Matos et al. (2009), state that collaboration is the process where individuals work together sharing tasks, responsibilities and recourses in order to create something together or to attain a shared goal. On the other hand, motivation is the process that triggers an individual to take action in order to reach an objective (Schmidt et al., 2010). Moreover, self-efficacy is the individual's capacity to execute a task or to carry out something (Lamb, Maire, & Doecke, 2017). As John and Srivastava state "*conscientiousness describes a socially prescribed impulse control that facilitates task and goal directed behaviour such as thinking before acting, delaying gratification, following norms and rules and planning, organizing and prioritizing tasks*" (John and Srivastava, 1999;121). Perseverance can be defined as the persistence in pursuing a goal despite the obstacles, difficulties or delays in attaining this goal. As Duckworth et al. (2007), argue grit is the persistence, commitment and enthusiasm towards the accomplishment of a goal, whose intensity remains at the same levels in the long term as it can't be affected by difficulties, setbacks or obstacles.

Since the 21st Century skills are the means that enable individuals to keep up with development, adapt to change through lifelong learning and to improve their economic status, their acquisition should be considered as every individual's right. Without the cultivation of 21st century skills people cannot claim high-paying jobs and they are condemned to serve in positions that do not require high skills (Kay, 2010). Taking under consideration the above, the 21st Century skills acquisition can also be seen as the tool of integrating individuals into the contemporary economic and social context.

In order to effectively face up to the challenges of the knowledge economy, arises the need to improve and modernise education (European Council, 2000), so that students are equipped with the necessary knowledge, skills, attitudes and values so that they become drivers of change to the creation of an inclusive and sustainable future world (OECD, 2018). In response to this call many educators have worked to develop innovative education, new teaching and learning methods in order to meet the educational demands of this new era.

A shining example of these endeavours is the chemistry teachers, Jonathan Bergmann and Aaron Sams, who worked at Woodland Park High School in Colorado. The two teachers were confronted by the fact that some of their students were many times absent from class due to sport activities and this affected their learning. Bergmann and Sams were eager to solve this problem so that their students wouldn't miss out on their education. In 2007, they came up with the idea to use software to record their lectures so that their students could watch them when they had available time. The results of their efforts were more than satisfactory as not only their method was accepted enthusiastically by absentee students, but also students who were present in the delivery of their lessons began to watch the videos for further study or for their exams. Not long after they uploaded their videos they started receiving messages from all over their country and beyond, by students and teachers who were making use of their method which became known as "the flipped classroom" (Bergmann & Sams, 2012). Before "the flipped classroom", a method called "the inverted classroom" was introduced by Lage, Platt and Treglia (2000) and is considered as the precursor of the flipped classroom. The flipped classroom model that was introduced by Bergmann and Sams (2012), is a form of the blended learning pedagogy where the teaching and learning are rearranged inside and outside the classroom (Paniagua & Istance, 2018). When implementing the flipped classroom model, teachers prepare videos with their lectures and upload them on the web so that they are available to their students to watch at any time at their own request, no matter where they are. This provides students with the

advantage to pause, rewind or fast forward the videos according to their differing needs. The next day, in class, the teacher discusses with the students, provides clarifications or further information and assigns activities which are personalized according to the students' needs (Bergmann & Sams, 2012). In this way the time that was needed to conduct the lecture is now available to carry out more engaging activities in the classroom. According to Bergmann and Sams (2012), after adopting the flipped classroom model, they had approximately 40 to 55 minutes more for practice or lab activities in comparison to the traditional classroom (Table 1.)

Table 1. Comparing class time in traditional versus flipped classroom

| Traditional Classroom | | Flipped Classroom | |
|---|------------|---|---------|
| Activity | Time | Activity | Time |
| Warm-up activity | 5 min. | Warm-up activity | 5 min. |
| Go over previous night's homework | 20 min. | Q&A time on video | 10 min. |
| Lecture new content | 30-45 min. | Guided and independent practice and/or lab activity | 75 min. |
| Guided and independent practice and/or lab activity | 20-35 min. | | |

Note. From "Flip your classroom: reach every student in every class every day" by Bergmann, J. & Sams, A., 2012, p. 15.

This extra time is really valuable since it can be used to transform the activities that students perform in classroom. When a teacher follows the flipped classroom method, as Tucker states the "class becomes the place to work through problems, advance concepts, and engage in collaborative learning" (Tucker, 2012; 82). Several studies have indicated that students' evaluation of the flipped classroom experience is positive (Butt, 2014; Fauzan & Ngabut, 2018; Karabulut, Yao, Savolainen & Jähren, 2017; Khanova, Roth, Rodgers, & McLaughlin, 2015; Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, & Getman, 2014; Tune, Sturek, & Basile, 2013). Also, an extensive literature review about the advantages and the challenges of the flipped classroom that was conducted by Gökçe Akçayır and Murat Akçayır and published in 2018, indicated that the flipped classroom learning model provided many advantages which they classified in six main categories, "Learner Outcomes, Pedagogical Contributions, Time Efficiency, Dispositions, Interaction and Other" (Akçayır G. & Akçayır M., 2018; 339). In their paper, Akçayır G. and Akçayır M. (2018), presented the results of previous research which argued that among others, the flipped classroom model, boosts critical thinking, stimulates creativity, improves learning performance, puts focus on problem solving, promotes collaboration, motivates students, enhances students' self-efficacy, improves their attendance, increases their efforts therefore it enhances students' responsibility for their learning and engages them in learning process (Table 2.).

Table 2. The advantages of the flipped classroom

| Inductive categories | Sub-categories |
|---------------------------|--|
| Learner Outcomes | Improves learning performance Satisfaction Engagement Motivation Increases knowledge Improves critical thinking skills Feeling more confident Promotes creativity Focus on Problem solving skills Better retention Improves application skills Improves ICT skills |
| Pedagogical Contributions | Flexible learning Enables individualized learning Enhances enjoyment Better preparation before class Fosters autonomy Offers collaboration opportunities Enables more feedback Fosters higher self-efficacy Provides peer-based learning Increases study effort Supports interest in the course Improves attendance Suitable for large group teaching Decreases withdrawals |
| Time Efficiency | More efficient class time More time for practice |
| Dispositions | Positive feedback from students Positive perceptions (students) Positive attitudes Positive perceptions (teachers) |
| Interaction | Interaction (Students-Instructor) Interaction (General) Interaction (Students-Students) |
| Other | Less anxiety Cost effective Students adapt quickly |

Note. From “The flipped classroom: A review of its advantages and challenges” Akçayır, G., Akçayır, M. (2018), p. 339

In addition, Sojayapan, and Khlaisang (2018), argue that the model stimulates collaborative learning and teamwork, makes students more responsible about their learning and improves their communication skills due to their increased interaction. Furthermore, the use of this model enhances students' engagement in the learning process which directly and positively affects their knowledge and skills (Murillo-Zamorano, López-Sánchez, & Godoy-Caballero, 2019). Also, it boosts critical thinking and creativity, with students reporting a high level of satisfaction (Rodríguez, Díez, Pérez, Banos, & Carrió, 2019). Al Zahrani (2015), argues that the model influences positively the students' creativity, who declare the experience satisfactory. According to Karabulut, Yao, Savolainen and Jahren (2017), the flipped classroom promotes collaborative problem solving and enhances the interaction of students with their classmates and their teacher. Moreover, Van Vliet, Winnips and Brouwer (2015), state that this model enhances the students' metacognitive skills, making them capable of realizing the way they learn or think (Schraw, 1994; Schraw, Crippen & Hartley, 2006) and promotes collaboration in the learning environment. In light of the above it could be argued that the flipped classroom model fosters the cultivation and the enhancement of the 21st Century skills.

But as Chen, Y. Wang, Kinshuk, and Chen, N. S. (2014), argue this model can be beneficial if the arising challenges are addressed. According to Chen et al. (2014), the challenges may relate to students' resistance to flipped classroom adoption and their lack of motivation which increases the educational gap between students. Akçayır G. and Akçayır M. (2008), provided many findings about previous studies that examined the challenges that arise when implementing the flipped classroom that they classified in the following categories, “Pedagogical, Students' Perspective, Teachers' Perspective, Technical and Technological, Other” Akçayır G. & Akçayır M., 2018; 340) which are presented in Table 3.

Table 3. Key challenges of the flipped classroom

| Inductive categories | Sub-categories |
|-----------------------------|--|
| Pedagogical | Limited student preparation before class Students need guidelines at home Unable to get help while out of class Inability of instructors to know if students watched videos or not Effects of the flipped method not long lasting Implementation issues |
| Students' Perspective | Time consuming Workload increase Students do not prefer it Adoption problems Anxious about the new method Resistance to change Students find the method unfair/unreasonable |
| Teachers' Perspective | Time consuming Higher workload Difficult to manage tasks Planning the sequence of activities |
| Technical and Technological | Quality of videos Inequality of technology accessibility Need for technology competency (students) Cost Need for technology competency (teachers) Requirements of specific infrastructure |
| Other | Parental bias Lack of institutional support |

Note. From “The flipped classroom: A review of its advantages and challenges” Akçayır, G., Akçayı, M. (2018), p. 340

Moreover, Al Zahrani (2015), argues that students declare this approach, as more demanding in terms of their preparation and effort and they also report some problematic aspects regarding the communication of the goal setting, the interaction with their teacher and the quality of the educational resources. On the other hand, there are also challenges for the educators in terms of preparation and time (Giannakos, Krogstie, & Chrisochoides, 2014; Looet al., 2016; Tan, Brainard, & Larkin, 2015;), lack of skills and knowledge (McLaughlin, White, Khanova, & Yuriev, 2016), inadequate funds and internet accessibility (Roehl, Reddy, & Shannon, 2013).

All in all, with learning barriers removed, the adoption of the flipped classroom model, though demanding, can be constructive and advantageous for the students and for the society as a whole. Therefore, this paper apart from presenting the key role of the flipped classroom in acquiring the 21st Century Skills and the challenges that arise when implementing it, seeks to identify potential solutions from the teachers' perspective in order to address these challenges.

3 METHODOLOGY

The aim of this research is to generate and develop ideas from the teachers' point of view about corrective measures that can be taken in order to eliminate barriers in the effective implementation of the flipped classroom model. When there is a need to extract data from a group of people specifically chosen for the purposes of a study, focus groups can be selected as the research method (Nyumba et al., 2018). Focus groups are a popular qualitative research tool (Wilkinson, 2004) which has mostly been chosen by marketers and politicians (Williamson, 2018), but recently its application has been extended to other areas such as education (Williams & Katz, 2001). As Carey (2015), states focus groups provide a framework, which under certain conditions allows the researcher to draw conclusions that wouldn't be accessible with the application of another method. As Krueger and Casey (2000), argue a focus groups' characteristic is homogeneity but also the sufficient variability of its members so that different views are expressed. Krueger and Casey (2000), also state that the focus group members share a common characteristic that is a key element for research, such as their profession, and that the size of a focus group is better to vary from five to a maximum of ten persons since more than ten presents difficulties to manage.

Having said the above, for the purposes of this qualitative study, focus groups were selected as the research method. One focus group consisted of six people was conducted. The purposive sampling technique was used and participants were intentionally selected because of the characteristics that they had. Therefore, all the participants were secondary education teachers since the theme of the study was particularly interesting to them, they had almost the same teaching experience which ranged from 15 to 17 years and they were of many teaching specialities such as Science, Maths, Greek literature, Economics, English Language and ICT in order for different opinions to be expressed during discussion. Open ended questions were designed for each challenge reported by Akçayır G and Akçayı M. (2018), so that participants could express as many ideas for solutions as possible. The focus groups took place on the 4th of October 2019, at the premises of the Directorate of Secondary Education of Pieria, Greece. The moderator had taken care of the necessary details to create a comfortable environment for the participants. When participants arrived they were welcomed by the moderator who thanked them and provided general guidelines and information about the purpose of the focus group and its estimated duration. In the beginning the moderator clarified to the participants that there were no right or wrong type of answers and that they should feel free to express their thoughts and ideas openly. The moderator made known to participants that the focus groups were being recorded by using a sound recorder software in order not to miss any of the expressed opinions and ideas. The moderator underlined the confidentiality of the whole process and the use of only the first names of the participants. Then, in order to prepare them for the discussion the moderator asked some questions so that participant can know each other. Apart from facilitating discussions the moderator also kept notes. At the end of the focus group, which lasted 1 hour and 20 minutes, the moderator made some questions to summarise the discussion and thanked all the participants for their active involvement in the discussion. Afterwards, the voice recording was immediately transcribed and the moderator read the transcripts many times in order to become familiar with the data. Open coding was used to analyze the data, codes were developed and then they were categorised into themes. In order to check the validity of the analysis and the findings, a participants' validation was conducted, therefore as Chioncel et al. (2003), suggest the members of the focus group studied the produced report which they found accurate and complete.

4 RESULTS AND DISCUSSION

From the analysis of the qualitative data ten themes were identified which are, emphasis on quality, active participation, monitoring, accessibility, motivation, planning, communication, effective time allocation, funding and providing means. The themes, categories and participants' relevant quotes are presented on Table 4. As participants underlined, one of the major solutions to overcome the challenges of the flipped classroom is that emphasis should be given on the quality of teaching material, the technical quality of videos and the quality of the activities which are implemented in class. Participants also acknowledged that active participation of all the involved parties, such as students, teachers, parents and other important stakeholders, like supervising authorities, plays a key role in the effective implementation of this model. Also, they expressed that there is a need to establish a monitoring system so that to ensure students participation. Moreover, special care must be given in providing assistance out of class by creating and developing communication channels and cooperation networks.

| Theme | Categories | Participant discussion |
|---------------------|--|--|
| Emphasis on quality | Improve quality of teaching material | 'make the lesson attractive and interesting for students to watch " the video must catch students' attention" "well prepared videos not just a copy paste from internet sources" "it must take into account students' needs" "it should be more interactive" "it should be not less information and more about students discovering new knowledge" |
| | technical improvement of video quality | " teachers must have access to the necessary equipment " "teachers must have access for technical support if needed" "teachers must improve their ICT competences" "teachers must collaborate" |
| | improve quality of classroom exercises | "more collaborative learning" "mix teams of low and high performance students" "exercises tailored to students needs" |

| | | |
|---|---|--|
| | Active participation of students | |
| | | "participation should be taken into account in the evaluation process" "students must be involved and be a part of the whole process, providing their feedback" "students must be able to have a feedback about their learning" "students should be encouraged to search for relevant material or for other sources" |
| Active participation | Active participation of teachers | |
| | | "teachers must cooperate and provide their assistance" |
| | Active participation of parents | |
| | | "parents could also be involves in this process" |
| | Active participation of other stakeholders | |
| | | "the school principal, supervising authorities and other stakeholders must provide their active support" |
| Monitoring | | |
| | | "teachers must use a platform that enables them to check who and for how long have watched the video" teachers must check if students watched and understood with questions in class or by a questionnaire that students will answer after watching the video" "teachers must be sure that everyone has understood" |
| | from teachers | |
| | | "teachers may use social media, forums etc. to provide guidance" "teachers could create a FAQs section" |
| | from other students | |
| Accessibility to assistance out of class | | students could create social media groups to interact, ask and answer questions" "students could add questions and answers to the FAQs section" |
| | from parents | |
| | | "parents could also be involves in this process" |
| | motives for students | |
| | | "the teacher must provide motives, some kind of reward especially in young age students" "motives should be according to students' age" "maybe teachers can use a point system" |
| | motives for teachers | |
| Motivation | | |
| | | "teachers must focus on the long term benefits" "teachers must be educated on this method and to improve their ICT skills" "less workload for teachers who apply this method" "teachers must be given a bonus" "less and stable teaching subjects and classes for teacher who apply this method in the beginning" |
| | motives for parents | |
| | | "parents should be supported if needed" |

| | | |
|----------------------------------|--------------|---|
| Planning | | "This model should be implemented first in elementary schools so that children become used to it" "students should gain ICT skills from an early age" "There must be a central and long term planning by the Ministry" "teachers must plan long term" " a pilot program could be implemented in the beginning" "all interesting parties must be involved from the beginning" " there must be more autonomous and flexible schooling system" "students have to be part of this change so that is less stressful for them" " planning should make sure that all students can participate no matter their backgrounds" |
| Communicating the model | | "Informative meetings for teachers, principals, parents, students must take place before the implementation and also feedback is necessary" " An informative campaign could be launched" "Less stress and anxiety if students know " |
| | for students | " change of school timetable" "videos should need the same time as traditional homework" |
| Effective time allocation | | |
| | for teachers | "teachers must work together" " a collective central action could create the necessary and appropriate material" "two teachers could work in the same classroom" |
| Funding | | " priority should be given from state funding for such actions" "school could attract funding from other stakeholders, sponsors, donations" |
| | for students | "students should be provided a laptop by the state and free wifi access could be provided from the municipality according students' economic background" |
| Providing means | | |
| | for teachers | "teachers should be given the necessary equipment and technical support" |

Also, according to the findings, teachers should be offered the opportunity to attend lifelong training programs so that they can acquire the necessary competences to apply this model, such as ICT skills. In addition, students from a young age should attend ICT classes so that they become familiar with the use of ICT in the learning process. Participants also reported that it is essential to provide motives for students, teachers and parents in order to get them engaged in implementing this method. Long term planning, is also vital and this model should be applied from the early school years so that it cultivates the necessary school culture. Furthermore, special attention should be given on how the new model will be communicated to the parties involved, since one of the reasons for rejecting something new is ignorance. Effective time allocation for students and teachers and collaboration can also be part of the solution. Moreover, and of equal importance is to design and apply a monitoring and quality assurance plan for the flipped classroom model. Attracting and securing public funding and if applicable additional private funding is essential in order to provide teachers and students the means to successfully implement this model since it requires access to specific infrastructure and equipment. At the same time, those who implement the model need to be supported as they will have to make substantial and immediate efforts while the benefits of the method will be fully delivered in the long run.

All in all, this study highlighted some aspects of possible solutions that could be selected in order to overcome the challenges that arise from the implementation of the flipped classroom learning model. Since the education system varies from country to country, these corrective measures are indicative and the solution list could not be considered as exhaustive. Also, a more extensive research on the subject that could combine qualitative and quantitative research methods could provide more insight on how learning barriers can be removed since the adoption of the flipped classroom model, though demanding, can be constructive and advantageous for the students and for the society as a whole since it facilitates and supports individuals to acquire the 21st century skills which are essential in a rapidly changing world.

REFERENCES

- Akçayır, G., Akçayı, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, 126, pp.334-345
- Al Zahrani, A.M. (2015). From passive to active: The impact of the flipped classroom through social learning platforms on higher education students' creative thinking. *British Journal of Educational Technology*, 46 (6), pp.1133-1148.
- Ananiadou, K. & Claro, M. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. OECD Publishing https://www.oecd-ilibrary.org/education/21st-century-skills-and-competences-for-new-millennium-learners-in-oecd-countries_218525261154 Accessed the 28th of September 2019, at 22:55.
- Bada, & Olusegun, S. (2015). Constructivism Learning Theory : A Paradigm for Teaching and Learning. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 5 (6), pp. 66-70
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. Eugene, Or.: Alexandria, Va.: International Society for Technology in Education.
- Butt, A. (2014). Student views on the use of a flipped classroom approach: evidence from Australia. *Business Education & Accreditation*, 6(1), pp. 33-44.
- Camarinha-Matos, L. M., Afsarmanesh, H., Galeano, N., Molina, A. (2009). Collaborative networked organizations – Concepts and practice in manufacturing enterprises. *Computers & Industrial Engineering*, 57(1), pp. 46-60.
- Carey, M.A. (2015). Focus Groups (pp.274-279). In Wright, J.D. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (2nd Ed.)* London: Elsevier
- Chen, Y., Wang, Y., Kinshuk, & Chen, N.S. (2014). Is FLIP enough? or should we use the FLIPPED model instead?. *Computers & Education*, 79, pp.16-27.
- Chioncel, N. E., Van Der Veen, R.G.W., Wildemeersch, D., & Jarvis, P. (2003). The validity and reliability of focus groups as a research method in adult education. *International Journal of Lifelong Education*, 22,(5), pp.495-517.
- Cropley, A. J. (2011). Definitions of creativity (pp. 511-524). In Runco, M. A & Pritzker S. R. (Eds.), *Encyclopedia of creativity*, San Diego, CA: Academic Press
- Dumont, H., Istance D. and Benavides F. (eds.) (2010). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. Paris: OECD Publishing.
- Ennis, R. H. (1993) Critical thinking assessment. *Theory into practice*, 32 (3), pp.179-186.
- European Commission. (2016). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the regions A new skills agenda for Europe working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381&from=EN> Accessed the 24th of September 2019, at 19:55.
- European Council (2000). *Presidency Conclusions, Lisbon European Council 23 and 24 March 2000*. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm Accessed the 28th of September 2019, at 19:55.
- Fauzan, A., & Ngabut, M. N. (2018). EFL students' perception on flipped learning in writing class. *Journal on English as a Foreign Language*, 8(2), pp. 115-129.
- Giannakos, M. N., Krogstie, J., & Chrisochoides, N. (2014). Reviewing the flipped classroom research: Reflections for computer science education. *Proceedings of the Computer Science Education Research Conference 2014*. New York: ACM
- Halpern, D.F. (2001). Critical Thinking. *Cognitive Psychology of*, (pp.2990-2994). In Smelser, N. J., Baltes, P. B. (Eds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Pergamon, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B0080430767015862?via%3Dihub> Accessed the 29th of September 2019, at 01:00.
- John, O.P. & Srivastava S. (1999). The Big Five Trait Taxonomy. History, Measurement and Theoretical Perspectives (pp. 102-138). In Pervin, L. A., & John, O. P. (Eds.). *Handbook of personality: Theory and research (2nd ed.)*. New York: Guilford Press
- Karabulut, A., Yao, S., Savolainen, P., and Jähren, C. T. (2017). Student Perspectives on the Flipped-Classroom Approach and Collaborative Problem-Solving Process. *Journal of Educational Computing Research*. 56,(2).
- Kay, K. (2010). Foreword 21st Century Skills: Why They Matter, What They Are, How We Get There. In Bellanca, J. & Brandt, R. (2010). *21st Century Skills: Rethinking How Student Learn*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Kennedy, D. (2006). *Writing and using learning outcomes: a practical guide*. Cork: University College Cork.
- Kennedy, D., Hyland, A., & Ryan, N. (2007). *Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide* https://www.researchgate.net/publication/238495834_Writing_and_Using_Learning_Outcomes_A_Practical_Guide Accessed the 24th of September 2019, at 21:55.
- Khanova, J., Roth, M. T., Rodgers, J.E., & McLaughlin, J. E. (2015). Student experiences across multiple flipped courses in a single curriculum. *Medical Education*, 49, pp. 1038-1048.
-

- Kim, M. K., Kim, S.M., Khera, O., & Getman, J. (2014). The Experience of Three Flipped Classrooms in an Urban University: An Exploration of Design Principles. *The Internet and Higher Education*, 22.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). Focus groups: A practical guide for applied research (5th ed). USA: Sage Publications Inc.
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *Journal of Economic Education*, 31(1), pp.30–43.
- Lamb, S., Maire, Q., & Doecke, E. (2017). *Key skills for the 21st century: an evidence-based review*. Education: future frontiers (NSW Department of Education), Sydney: NSW Department of Education <http://hdl.voced.edu.au/10707/458899> Assessed the 29th of September 2019 at 23:11
- Loo, J. L., Eifler, D., Smith, E., Pendse, L., He, J., Sholinbeck, M., Tanasse, G., Nelson, J. K., Dupuis, E. A. (2016). Flipped Instruction for Information Literacy: Five Instructional Cases of Academic Librarians. *The Journal of Academic Librarianship*, 42(3), pp.273–280.
- McLaughlin, J.E., White, P.J., Khanova, J., & Yuriev, E. (2016). Flipped classroom implementation: A case report of two higher education institutions in the United States and Australia. *Computers in the Schools*, 33, (1), pp. 24–37.
- Murillo-Zamorano, L. R., López-Sánchez, J.A., & Godoy-Caballero, A. L. (2019). How the flipped classroom affects knowledge, skills, and engagement in higher education: Effects on students' satisfaction. *Computers & Education*, 141.
- Nyumba, T. O., Wilson, K., Derrick C.J., Mukherjee, N. (2018). The use of focus group discussion methodology methodology: Insights from two decades of application in conservation. *Methods in Ecology and Evolution*, 9, pp.20–32 <https://doi.org/10.1111/2041-210X.12860>
- OECD (1996). *The knowledge-based economy*. Paris: Head of Publications Service, OECD.
- OECD (2014). *PISA 2012 Results: Creative Problem Solving: Students' Skills in Tackling Real-Life Problems (Volume V)*, PISA. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-v.pdf> Accessed the 29th of September 2019, at 02:39
- OECD (2018). *The Future of Education and skills*. *Education 2030*. [https://www.oecd.org/education/2030/e2030%20position%20paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/e2030%20position%20paper%20(05.04.2018).pdf) Accessed the 28th of September 2019, at 20:55
- OECD (2019). *Trends Shaping Education 2019*. Paris: OECD Publishing.
- Paniagua, A., & Istance, D. (2018). *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies*. Paris: Educational Research and Innovation, OECD Publishing.
- Prince, M., (2014). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), pp. 223–231.
- Rodríguez, G., Díez, J., Pérez, N., Banos, J.E., & Carrió, M. (2019). Flipped classroom: Fostering creative skills in undergraduate students of health sciences. *Thinking Skills and Creativity*, 33, 100575.
- Roehl, A., Reddy, S.L., & Shannon, G. J. (2013). The Flipped Classroom: An Opportunity to Engage Millennial Students through Active Learning. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 105, (2), pp. 44–49.
- Schraw, G. (1994). The Effect of Metacognitive Knowledge on Local and Global Monitoring. *Contemporary Educational Psychology*, 19, pp. 143–154.
- Schraw, G., Crippen, K., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36, pp. 111–139.
- Schmidt, L., Palminteri, S., Lafargue, G., & Pessiglione, M. (2010). Splitting motivation unilateral effects of subliminal incentives. *Psychological Science*, 21(7), pp. 977–983
- Sojayapan, C., & Khlaisang, J. (2018). The effect of a flipped classroom with online group investigation on students' team learning ability. *Kasetsart Journal of Social Sciences*. 1–6.
- Tan, E., Brainard, A., & Larkin, G.L. (2015). Acceptability of the flipped classroom approach for in-house teaching in emergency medicine. *Emergency Medicine Australasia*, 27 (5), pp.453–459.
- The Council of the European Union (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union, 2018/C 189/01. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC Accessed the 24th of September 2019, at 19:00
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education Next*, 12 (1), pp.82–83.
- Tune, J.D., Sturek, M., & Basile, D.P. (2013). Flipped classroom model improves graduate student performance in cardiovascular, respiratory, and renal physiology. *Advances in Physiology Education*, 37(4), pp. 316–320.
- Van Vliet, E.A., Winnips, J.C., & Brouwe, N. (2015). Flipped-Class Pedagogy Enhances Student Metacognition and Collaborative-Learning Strategies in Higher Education But Effect Does Not Persist. *CBE Life Sciences Education*, 14.
- Williams, A., Katz, L. (2001). The Use of Focus Group Methodology in Education: Some Theoretical and Practical Considerations, *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 5(3). https://www.researchgate.net/publication/228941039_The_Use_of_Focus_Group_Methodology_in_Education_Some_Theoretical_and_Practical_Considerations_5_3 Accessed the 30th of September 2019, at 23:19.
- Williamson, K. (2018). Questionnaires, individual interviews and focus group interviews (pp. 379–403). In Williamson, K., Johanson, G. (Eds). *Research Method. Information, Systems, and Contexts. (2nd Ed.)*. Chandos Publishing
- Wilkinson, S. (2004). Focus group research (pp.177–199). In Silverman, D. (Ed.). *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications

THE EVALUATIVE VIEWS OF A.S.PE.T.E. STUDENTS CONCERNING MICROTEACHING

Olga Mousiou Mylona

Dr of Pedagogy - Language Teaching
Mr in Pedagogy, Mr in Language Teaching
22 Spiliadou Street, Florina, Greece 53100
e-mail: mousiou.olga@gmail.com

Nikolaos Gonis

MBA in Organization and Management,
CTP TUTOR, Evaluator Adult Trainer at EOPPEP
Skiadopoulos Camp, Florina, Greece 53100
e-mail: ngonis@gmail.com

George Sismanidis

Mr in Finance - Banking
7 Romanou Melodou Street, Kozani, Greece 50132
e-mail: sismanidisgiorgos@yahoo.com

SUMMARY

The present paper illustrates an attempt by the teachers/students themselves to evaluate the Micro-teaching in the framework of the Teaching Practice Program, which is followed by the Annual Pedagogical Training Programs in all the branches of A.S.PE.T.E. across Greece with the aim of linking pedagogical and teaching theory with practice.

Specifically, the framework of the Teaching Practice Program followed by A.S.PE.T.E. is presented in summary, while the research part examines the views of 278 students of the of the academical years 2017-18 and 2018-19 using the Content Analysis Method for Micro-teaching and their effectiveness through their texts. Their general tendencies and views are recorded, the weaknesses are highlighted, as well as the many positive aspects of conducting the micro-teachings, such as conquering the new field of teaching experience, exploiting the theoretical knowledge of teaching, the benefits of working with their colleagues, the exchange of reflections and opinions and, finally, the transformation of theory into practice in a reflective and critical context and in a secure environment of collegiality and fruitful criticism.

Key words: *Micro-teaching, Teaching Practice, School of Pedagogical and Technological Education (A.S.PE.T.E.), Content Analysis.*

1. INTRODUCTION

The present study was conducted as part of the studies in the Annual Pedagogical Training Program of the School of Pedagogical and Technological Education (A.S.PE.T.E.) in the Kozani department, in the academic years 2017-18 and 2018-19, as yet another contribution to the issue of the exploitation of Micro-teachings in the education and training of teachers in Greece and throughout the world.

Initially, the theoretical framework that supports the Teaching Practice is presented at A.S.PE.T.E. as a guide to the implementation of Micro-teaching. The objectives and hypotheses of the research are presented below, the results of the research data analysis with Content Analysis as a basic research tool are presented, followed by an attempt to interpret them. Finally, phrased are the conclusions and possible extensions of this research approach to the future of Micro-teaching.

2. MICROTEACHING: CONCEPTUAL DEFINITIONS

The Annual Pedagogical Training Programs of A.S.PE.T.E. aim to provide an adequate and comprehensive education for future teachers with a curriculum rich in theoretical pedagogy and teaching courses, accompanied by a Teaching Practice Program, based on the teaching of Minority Teaching and didactic theory with practice, according to modern pedagogical theory and research (Πολεμικός, 1991, Κουγιουρούκη, 2003, Καψάλης & Βρεττός, 2010).

Micro-teaching as a method of teacher education was first implemented by Dwight W. Allen at Stanford University in the USA in 1961 (Allen & Ryan, 1969) and was widely disseminated. It is a laboratory type teaching, with

educative and instructive tone, in which the trainee teacher is called upon to teach in controlled situations, in a short span of time, a small teaching unit (Χατζηδήμου, 1997). Its theoretical starting point is based on Albert Bandura's "social learning" (1971/1977) and has been enriched with Lev Vygotsky's (1977) scientific views on the social nature of learning.

3. THEORETICAL FRAMEWORK AND PRACTICE OF MICROTEACHING AT A.S.PE.T.E.

Micro-teaching in Greece began in 1973 in the former S.E.L.E.T.E., today's A.S.PE.T.E., where it is still practiced today as part of the Student's Teaching Practice, to prepare its teachers of technical education, in particular, so as to meet teaching requirements, and give validity and credibility to their education (Κουγιουρούκη, 2003: 27, Βρεττός, 2010).

A combination of well-known Micro-teaching models is followed, namely the Stanford Model (Allen & Ryan, 1969, Κουγιουρούκη, 2003) and the Berkley Model (Borg & al., 1970), with emphasis on the development of individual teaching skills and assessment according to categories and observation variables (Brown, 1975: 66-80), as well as feedback, which is based on the commentary and discussion of the videotaped or direct Micro-teaching under the guidance of a Supervisor. Also considered are the positions on the importance of developing critical reflection as a meta-process of teaching practice, where the pre-existing concepts of learning and the subjective experiences of each trainee are reconfigured and reconstructed to improve them (Cornford, 2002, Αυγητίδου, 1998, Ματσαγγούρας, 1998, Γιαννακοπούλου, 2008, Καράμηνας, 2010).

For the Internship at A.S.PE.T.E. a succinct tutorial is given, on how to structure teaching, indicating to students the epistemological questions they need to cover, when structuring their teaching, taking into account the learning potential of their classroom and the time they need while practicing to organize the content and the concepts of the subject that teach and set goals, according to Bloom and Krathwohl (1986). The theoretical framework proposes that students choose one of the teaching methods that utilize the principles of socio-cognitive learning theory (constructivism), such as the Method of Conceptual Processing, the Research, the Collaborative and the Experimental Method (Joyce, Weil & Cath, 2009, Πλαγιαννάκος, 1995 α & β), framed by the appropriate techniques that make them feasible, as well as the appropriate means required (Τριλιανός, 2004, Huttner, 2008).

It is also emphasized that students are taught cognitive, emotional, social, and metacognitive skills, their critical thought and evaluation system (Βοσνιάδου, 2002, Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005), through the implementation of specific activities. Finally, to evaluate pupils, students are suggested to use whatever techniques meet their goals (Ζαβλανός, 2003, Oosterhof, 2010).

Students are divided into groups of 6-7 people and, after attending the Sample Teaching of their lecturer, they implement four (4) Micro-teachings (M.T.) in their student groups and attend about twenty to twenty four of their colleagues'. At the end they do a 45 minute Teaching practice. In M.T.s they are prepared in accordance with the prerequisites of a specific Structural Teaching Form (S.T.F.) and evaluated by Expert Supervisors, after being briefed of their evaluation criteria. The first M.T.s are videotaped and projected, in order to make teacher self-assessment more effective.

4. THE PURPOSE AND THE OBJECTIVES OF THE RESEARCH

The main purpose of the research work was to evaluate the students of A.P.T.P. of A.S.PE.T.E. the effectiveness and functionality of Micro-Teaching, conducted by themselves in the framework of the Teaching Practice of the Program. The specific objectives of the research were:

- Assessing the benefits of applying the Micro-Teaching, identifying potential problems and imprinting students' first teaching experiences.
- Evaluating the enclosed theoretical framework of Micro Teaching.
- Evaluation of the planning strategies and implementation of the Micro-Teaching.
- The Importance of Evaluating Micro-Teaching.
- Assessment of the metacognitive skills of self-assessment and self-improvement of students.

5. THE CASES, THE SAMPLE AND THE RESEARCH METHODOLOGY

The assignment hypotheses were that students:

- Derive benefits from the application of Micro-Teaching.
- Are facilitated by the existing theoretical framework of the Teaching Practice.
- Are appropriately supported in the process of designing and organizing their Micro-Teaching.

- Understand the importance of targeting, teaching method, supervisory means, assessment and skill development to their students.
- Acquire metacognitive self-assessment and self-improvement skills.

The survey was carried out in May 2018 and April 2019 and was attended by 278 of the 338 students of the four A.P.T.P. courses of A.S.P.E.T.E. of the Kozani Department. Out of these, 248 responded in writing to an open question about their view of Micro-teaching, and 30 of which participated in open personal interviews with the same subject. This paper presents only the results of the written texts, while the interviews will be further processed and investigated.

The study involved 80 men (32%) and 168 women (68%), of whom 66 (27%) are S.E.I. graduates. and 182 (73%) are S.T.E.I graduates (Table 1) of various specialties.

Table 1. Survey sample

| | | |
|--|--|------------------|
| | Total students of academic years 2017-2019 | 338 |
| | Male | 130 38% |
| | Female | 208 62% |
| | Total research participants | 248 (73%) |
| | Male | 80 32% |
| | Female | 168 68% |
| | S.E.I. graduates | 66 27% |
| | S.T.E.I graduates | 182 73% |

The content analysis method of V. Braun & V. Clark (2013) was used to process the texts, according to which the systematic investigation of the text, leads to the systematic codification and quantification of the written and oral speech, which they analyze with the help of statistical analysis tools.

According to the cross-sectional or categorical logic of the thematic categories, the data were organized on the basis of a progressively common system of classification codes and categories (Braun & Clark, 2013). The thematic categories created, were defined by the research question and individual research questions or working hypotheses. Quantitative content analysis has been used in conjunction with the interpretive approach of qualitative content analysis methods (Σακαλάκη, 2001, Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου, 2009:3).

6. PRESENTATION, ANALYSIS AND INTERPRETATION OF THE RESEARCH DATA

The texts underlying the research came from an open question to the students: "Please evaluate your Micro-Teaching, the framework that supports them, the contribution of this experience to your teaching capability and anything else considered important to be recorded, such as comments, suggestions, etc. ", without further guidance, so they were able to develop the subject according to their own judgment.

A total of 248 texts were analyzed, 80 for men and 168 for women, 66 for S.E.I. graduates. and 182 for S.T.E.I. graduates. with a variety of scientific specialties. By examining the thematic categories regarding their internal homogeneity and external heterogeneity, the outline of the coded data resulted in a 'thematic map' of all the results (Table 2, where MT, see Micro-Teaching, TC: Thematic Categories).

Πίνακας 2. Οι θεματικές κατηγορίες που παρουσιάζονται στα κείμενα

| | Thematic Categories (T.C.) | References | Men (M) | Women (W) |
|----|---|------------|---------|-----------|
| 1. | High efficiency of M.T. | 238 96% | 78 31% | 160 65% |
| 2. | The evaluation of students' metacognitive teaching skills | 172 69% | 48 19% | 124 50% |
| 3. | Positive teaching experience from M.T. | 146 59% | 44 18% | 106 41% |
| 4. | Stress elimination and enhancing didactic confidence | 142 57% | 40 16% | 102 41% |
| 5. | Sufficient theoretical framework for supporting M.T. | 138 56% | 58 23% | 80 33% |
| 6. | Significant design processes for M.T. | 134 54% | 36 15% | 96 39% |
| 7. | Structural Teaching Form as a support tool | 132 53% | 30 12% | 82 41% |

| | | | | | | | |
|-----|---|----|-----|----|-----|----|-----|
| 8. | Time constraints of MT | 84 | 34% | 28 | 11% | 56 | 23% |
| 9. | Class management | 80 | 32% | 16 | 6% | 32 | 26% |
| 10. | Accessing the cognitive object | 72 | 29% | 36 | 15% | 36 | 14% |
| 11. | Teaching methods | 70 | 28% | 28 | 11% | 42 | 17% |
| 12. | Teaching techniques | 64 | 26% | 28 | 11% | 36 | 15% |
| 13. | Supervising the MTs, the role of the Supervisor | 62 | 25% | 24 | 10% | 36 | 15% |
| 14. | The video recording of MTs | 48 | 19% | 16 | 6% | 32 | 13% |
| 15. | Monitoring the MT students | 42 | 17% | 28 | 11% | 14 | 6% |
| 16. | The importance of targeting in MT | 36 | 14% | 20 | 8% | 16 | 6% |
| 17. | The Importance of Supervisory Means and T.I.C. | 30 | 12% | 10 | 4% | 20 | 8% |
| 18. | The importance of evaluating MTs | 30 | 12% | 14 | 6% | 16 | 6% |
| 19. | The skill development in students | 24 | 10% | 8 | 3% | 16 | 7% |

The effectiveness and importance of Micro-Teaching (T.C. 1, 238 references, 96% rate) was very much appreciated by the students. Almost all of the research participants described them as extremely effective and useful, with a few exceptions. Excerpts from the texts indicate (where M: man and W: woman):

“... It was a very enjoyable and constructive experience. It was great to be given the opportunity to see in practice what we talked about in theory.” **M.S. (W)**

Students' first teaching experiences from MT are recorded as **very positive and encouraging (T.C. 3, 146 references, 59% rate)** and many refer to a bunch of multiple positive influences and consequences from the MT experience.

There are numerous and significant reports of students **on metacognitive self-assessment and teaching competence**, with a focus on critical thinking and self-criticism about their Micro-Teaching (**TC 2, 172 references, 69% rate**). They characteristically mention:

“The benefits of micro-teaching are that the new teacher receives important feedback on different aspects of teaching, he has the opportunity to self-evaluate, because after the process, he can evaluate what went well in the process and what did not, what he found attractive and interesting and would like to adopt, what he would like to modify or change radically, etc.” **N.L. (W)**

“Micro-Teaching as a teaching practice has helped me a lot. Through this exercise I learned to properly prepare (structural form) and get a feedback (through assessment) in order to help my students in what they did not understand through the course of the lesson, but also to make a self-criticism of my teaching. My self-criticism was further helped by the observations of the trainees and of the supervisor.” **T.D. (M)**

There is a high frequency of reports on **stress-release with MT and the acquisition of greater didactic confidence (T.C. 4, 142 reports, 57% rate)**. They refer to the stress that engulfs them for their first MT, even though the conditions are so controlled and specific, as has been observed in other researches (Kapsalis, 1993, 1996). They characteristically Report:

“During the conduction of my personal Micro-Teaching, I was very stressed out especially at first, because it was the first time I was a teacher. I think I did well for the first time and helped with this form of structuring teaching.” **M.A. (M)**

Evaluation of the enclosed theoretical framework of **Micro-Teaching (T.C. 5, 138 references, 56% rate)** was positive, and almost half reported that the teaching theories they learned, were adequate for their theoretical training. This is also confirmed by the adequate and appropriate use of didactic and pedagogical terminology. Terms such as self-assessment, feedback, planning, targeting, cognitive, social, metacognitive skills, technical teaching, methods, group-based teaching, etc. are used comfortably and effectively within their texts. They point out that M.T. has acted as a transition from theory to practice. An indicative reference is selected:

“I had the opportunity to get first contact with the teaching practice, but also to apply process theories and practices, concerning the procedure, which i learned in A.S.PE.T.E., to test and improve teaching skills and evaluate myself.” **C.E. (M)**

Nearly half of the students report, that **the planning and organizing processes of Micro-teaching are very important (T.C. 6, 134 references, 54% rate)** and agree that the Teaching Form is centrally positioned as a support tool (TC 7, 132 reports, 53%). They characteristically Report:

“From my own micro-teachings I realized the importance of structuring and preparing for teaching. When the teacher has studied and structured the curriculum, he has set a schedule by dividing the time given for specific actions and teaching methods, Micro-Teaching is very easy and enjoyable. After the first few minutes you realize the natural flow of the teaching practice. It was a great experience.” **G.S.(M)**

The issue of time management and the time constraints of **M.T. (T.C. 8, 84 references, 34% rate)** concerns one third of students, mainly the way they will cover the 20 -30 minute activities available to them for micro-teaching. Someone characteristically reports:

“Generally, it is very good for the teacher to organize the time of his teaching and to set specific goals to be achieved in the lesson.” **G.F. (M)**

On the contrary, two experienced teachers report on how difficult it was to create a much smaller than the classic 45' minute teaching, while many are concerned about time management:

“Time was not enough to do a complete and non-stressful presentation. With the support and assistance of the lecturer who aided by sending supportive material, I was able to understand and address any questions I might have had.” **P.M. (M)**

They also seem to do further metacognitive processes for time management in real-world teaching, where in addition to adhering to data and habits, they appear to have the flexibility and disposition to creatively benefit their students:

“It may be true that the time given, during the mini-teaching is followed, but in actual conditions, in the classroom it is not actually necessary that we follow to the letter. While the teaching is structured, emphasis needs to be given to the students, to the questions that will be created and the diversity of the course that each lecture will follow.” **D.M. (M)**

The issue of classroom management (**T.C. 9, 80 references, 32% rate**) is not of great importance to the students, obviously because there is the assurance of good cooperation with their team's colleagues taking up this particular role. About one-third of the research participants reports about this area.

There are also few references concerning the accessibility (teaching and understanding) of the new **cognitive subject (T.C. 10, 72 references, 29% rate)** to the **Teaching Methods (T.C. 11, 70 references, 28% rate)**, with Method of Editing Concepts being the dominant reference, with the exception of four (4) references, there are also relatively few references and are usually associated with the preparation of the Structural teaching form:

“I think the ideal way in a pedagogical program is to understand, albeit superficially, the mechanism for constructing a teaching for a cognitive subject.” **P.G. (M)**

There are 64 references recorded about **Teaching Techniques (T.C. 12, 64 references, 23%)**, with an almost exclusive reference to brainstorming. ¼ of the sample indicates the importance of the **supervisory role of the MT and the role of the Supervisor in a positive way (T.C. 12, 62 reports, 25% rate)**. In particular, they consider that the Supervisor's contribution to their improvement is crucial.

Reference to the **MT video-recording (TC 13, 48 references, 19% rate)** is made by few students, possibly because it is not always upheld and used in the same way in all groups. Indicative references:

“The video recording was very useful. I couldn't imagine how others see me when I teach. It made the perspective and viewpoint of others visible to me.” **D.E. (M)**

“I think that even the filming was effective and of great importance, because a good presence, a good move, eye contact, a good flow of speech, communication with students, and even the vocal tone that we had, we were given the opportunity to see them in video, they are important in a lesson and attract the interest and attention of the student.” **T.P. (W)**

Equally few are the reports of other students attending **M.T. (T.C. 17 reports, 42%, 17% rate)**. However, their observations are important, some of which are:

“I loved seeing other colleagues making presentations and through them criticizing myself for self-improvement.” **M.A. (W)**

“I learned important lessons from watching the others. Monitoring, helps you understand the areas that are up for improvement, as well as the strong points of teaching (goals, ways, methods) that you can focus on.” **C.S. (W)**

Among the lowest percentages, lie the thematic categories referring to **the importance of targeting (T.C 15, 36 references, 14% rate)** and **the supervising means, brochures and T.I.C. (TC 16, 30 references, 12% rate)**. Indicative references:

“I think, we have gained the ability to appreciate the value of the goals that were set at the beginning and whether we responded as we should have. Because that is the target, to achieve the goals of your teaching. Targets are like a compass indicating where to go.” **T.C. (W)**

“The tools, that will be used by the teacher (computer, projector, etc.) will intensify the student's curiosity and facilitate the learning process.” **S.K. (W)**

“In Micro-teaching, emphasis is given on how something is taught, therefore, our main goal is to see how new information technologies can improve teaching and learning, enhance information exchange capability and act as a driving force for introducing innovations in school.” **T.E. (W)**

Lastly, there are fewer references to the importance of **Micro-teaching Assessment (T.C 17, 30 references, 12% rate)** and to the **development of pupil's skills during Micro-teaching (T.C.18, 24 references, 10% rate)**. The report is made out of 12% of the survey participants. Indicative references:

“In cognitive skills, I referred to the cognitive goals I had set out in the beginning through activities that were materialized during the course. In social skills, I referred to the ability to cooperate, communicate effectively, be flexible, adaptive and support students' views and opinions.” **S.B. (W)**

Finally, several students (**18 in total, 15%rate**) have put forward their proposals for improving MT, some of which are very interesting and refer to giving more emphasis on practice, in a more flexible context, on better technological - logistical aspects and laboratory infrastructure and specialization of supervisors according to the specialty of the teaching student.

7. RESEARCH CONCLUSIONS AND EXTENSIONS

Through analysis and presentation of research data, the hypotheses from the research findings seem to be confirmed. It is found that students:

- Derive **benefits** from the implementation of Micro-teaching, according to almost everyone. Their reports are enthusiastic and very positive. They find that Micro-teaching “is a cruise guide for the effective conduct of the learning process”, “a very enjoyable, positive and constructive experience”, a “kick-start”, a “miniature of the lesson”, a “good introduction to organizing and conduct a teaching”, “an excellent and enjoyable experience”, “simulating actual teaching”, “the most important part of pedagogical training”. They consider it to be very effective as a means of practice and as a tool of practical knowledge for the future teacher, a “nice first touch with the teaching of the budding teachers”. As a result, each student at the end of the semester has created a significant “stock” of activities, corresponding to the number of students in his group, which he can use when teaching in actual classroom conditions.
- Are facilitated by the existing framework of their Teaching Practices, in relation to their theoretical training and are supported in the process of designing and organizing their Micro-teaching with the Structural Teaching Form, supervision, video recording, student observation, student observation, etc. They understand the importance of targeting, teaching method, supervisory means, assessment and skill development of their pupils.
- Acquire a **mechanistic perception** of teaching conductment, standardized, but not lacking the **teaching excitement and experience satisfaction**. **Teacher-centered** approach and perception of M.T. is predominant and there are a few pupil-centered references. The conservative model of teacher-centered teaching is being used, with elementary use of computer literacy and classical frontal teaching methods. Teaching is goal-oriented, but reactive, with emphasis on cognitive content rather than skill learning. It is also necessary to improve their electronic / technological literacy for optimal use in teaching.
- Refer to the **metacognitive skills** of self-assessment and self-improvement. It is an important finding that the **reflective process** is awakened, as long as there is a process of self-evaluation and self-improvement. Through self-assessment and hetero-assessment techniques, trainees are refocusing and refueling throughout the process. At the same time, they use whatever evaluation techniques they consider appropriate to achieve the objectives that are set.

The present paper was made in order to demonstrate whether and to what extent Micro-teaching functions as a useful practice in teacher education and training. Taking the example of A.S.PE.T.E.'s Teaching Practice we sought to highlight the points at which Micro-teaching is able to shape and differentiate the teaching and professional attitude of the future teacher, by introducing him into an environment where the theoretical context of re-education is meaningful, understandable, creative and accessible by all, as it is related to everyday school practice and teaching. The findings of this paper will also be supplemented by the processing of interviews, which may help interpret points and highlight other aspects of the topic in a subsequent presentation.

It is important to use pedagogical theory and research, to design and organize teacher education curriculums so that the individual subjects - courses, which are usually selected at a rather random fashion, have a high degree of coherence amongst each other and an absolute connection to practice. Pedagogical and teaching subjects should be linked

to the individual cognitive subjects, in order to provide a pedagogical training with sufficient connection of the teaching subjects with the corresponding Pedagogical and Teaching training.

The students of A.S.PE.T.E. as graduate students in the Department of Teacher Education and as future teachers with a very different profile will be invited to work in a school unit to achieve common goals. This fact leads us to the question of “what kind of educator do we want”, at the moment, on one hand, that pedagogical theory and research provides us with useful reflections and research data, and on the other hand, the Greek state itself clearly expresses the provisions, which It thinks the teacher must have in order to work in the Greek school.

BIBLIOGRAPHY

- Allen, D.W. & Ryan, Kevin A. (1969). *Microteaching*. Mass: Reading, Addison-Wesley.
- Bandura, A. (1971/1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bloom, B.S. & Krathwohl, D.R. (1986). *Ταξινομία διδακτικών στόχων*. Μτφρ. Α. Λαμπράκη- Παγανού. Αθήνα: Κώδικας.
- Borg, W.R., Kelley, M.L., Langer, P. & Gall, M.D. (1970). *The minicourse: A microteaching approach to teacher education*. London: Collier MacMillan.
- Braun, V. & Clark, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. London: Sage.
- Brown, G. A. (1975). *Microteaching: A Program of Teaching Skills*. London: Methuen.
- Cornford, I. R. (2002). Reflective teaching: Empirical research findings and some implications for teacher education, *Journal of Vocational Education and Training*, 54: 219-235.
- Huttner, A. (2008). *Διδακτική τεχνολογικών μαθημάτων*. Επιμ. Μ. Βαϊνά. Αθήνα: Έλλην.
- Joyce, B., Weil, M. & Cathoun, E. (2009). *Διδακτική μεθοδολογία – διδακτικά μοντέλα*. Επιμ. Κ. Κασσιμάτη. Αθήνα: Έλλην.
- Oosterhof, A. (2010). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Από τη θεωρία στην πράξη*. Επιμ. Κ. Κασσιμάτη. Αθήνα: Έλλην.
- Pollard, A. (2005). *Reflective teaching*. London: Continuum.
- Vygotsky, L.S., (1977). *Νους στην κοινωνία*, Αθήνα: Gutenberg.
- Αυγητίδου, Σ. (1997-98). Η σύνδεση θεωρίας και πράξης: προβληματισμοί που αφορούν τη διαδικασία εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, *Μακεδόν*, 4: 101-113.
- Βοσνιάδου, Σ. (2002). *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βρεττός, Ι. (2010). *Μη λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού- μαθητή: άσκηση με μικροδιδασκαλία*. Αθήνα.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2004). *Η μικροδιδασκαλία*, Ανακτήθηκε 17-03-2018 από http://www.eap.gr/programmes/ekp/ekp64/yposthriktiko_yliko.htm
- Γιαννακοπούλου Ε. (2008). Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων: από την ανατροφοδότηση στον αναστοχασμό, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 14: 11-16. Ανακτήθηκε 18-02-2018 από <file:///C:/Users/pc/Downloads/30289784.pdf>
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Διδακτική και αξιολόγηση*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Καράμηνας, Ι. (2010). Ο αναστοχασμός ως μεταγνωστική διαδικασία κατά την πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών με μικροδιδασκαλία: Η περίπτωση των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ στην ΑΣΠΑΙΤΕ. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Η μικροδιδασκαλία στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Το παράδειγμα του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω»*.
- Καψάλης, Α. (1993). Η υπέρβαση του άγχους του αρχάριου εκπαιδευτικού στα πλαίσια της μικροδιδασκαλίας, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 20-21: 93-103.
- Καψάλης, Α. (1996). Ένα ελληνικό μοντέλο μικροδιδασκαλίας και η εφαρμογή του στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, *Μακεδόν*, 2: 3-22.
- Καψάλης, Α. & Βρεττός, Ι. (2010). *Μικροδιδασκαλία και άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων*. Αθήνα.

- Κουγιουρούκη, Μ. (2003). *Ο ρόλος της μικροδιδασκαλίας στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Απόψεις υποψηφίων και υπηρετούντων εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές διεργασίες και απορρόθμηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Θεωρία και πράξη της Διδασκαλίας. Θεωρία της Διδασκαλίας. Η προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικό-κριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παγκουρέλια, Δ. & Παπαδοπούλου, Μ. (2009). Κριτική Ανάλυση Λόγου – Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου: Μία πρόταση συνδυαστικής αξιοποίησης για την ανίχνευση της ιδεολογίας των σχολικών εγχειριδίων, *Επιστήμες της Αγωγής*, 4: 1-17.
- Πλαγιαννάκος, Σ. (1995α). *Διδακτική επαγγελματικών μαθημάτων, Α΄, Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας*. Αθήνα: Έλλην.
- Πλαγιαννάκος, Σ. (1995β). *Διδακτική Επαγγελματικών Μαθημάτων, Β΄, Η οργάνωση του μαθήματος*. Αθήνα: Έλλην.
- Πολεμικός, Ν. (1991). Η τεχνική της μικροδιδασκαλίας στη Π.Α. των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Φιλίππου & Μ. Καΐλα (Επιμ.), *Σχολική Εμπειρία, Θεωρία και Πράξη, Οργάνωση, Πειραματισμοί, Προβληματισμοί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σακαλάκη, Μ. (2001). Η ανάλυση περιεχομένου, στο Σ. Παπαστάμου (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία: Επιστημονικοί προβληματισμοί και μεθοδολογικές κατευθύνσεις*, Α΄: 477-93. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τριλιανός, Θ. (2004). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας, Α΄ και Β΄*. Αθήνα.
- Χατζηδήμου, Δ. (1997). *Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Μία θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης.

THE ROLE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND THE LEADERSHIP MODELS ADOPTED BY THE SCHOOL HEADMASTER ON EFFECTIVE MANAGEMENT

Dimitra Chatziangelaki

Panteion University of Social and Political Sciences

Athens, Greece

Email: dhatziag@gmail.com

SUMMARY

The present proposition comprises the end result of a research study entitled: “The impact of Emotional Intelligence and the Leadership-Model adopted by the Headmaster of a secondary education school unit on effective Management”.

Emotional Intelligence (EI) is studied as a characteristic trait of personality (Petrides, Pita and Kokkinaki, 2007), and the leadership models researched are the Bureaucratic model - which has been characterizing the Greek educational system for many years together with absolute centralisation - the Autocratic model, the Democratic model, the contemporary leadership models of Transformational, Distributed, and “Charismatic Leadership”, and Total Quality Management-Leadership. The research (both quantitative and qualitative) was carried out by means of distributing a questionnaire to secondary education public schools in the Attica region and the target groups of this research study were the Headmasters and the teachers of the school units in question. This proposition presents the results of the quantitative research, which emphasize on the importance of the school Headmaster’s social functionality for his effective management, and in parallel draw attention to the term Sensory Intelligence to describe the Headmaster as an individual. Hence, the theory of “The organic sensory functionality of the individual” by the writer-gnoseologist Ioannis G. Tsatsaris is proven evident.

Key words: Emotional Intelligence, Leadership models, School Headmaster—“Social Worker”, Sensory Intelligence, Effectiveness

INTRODUCTION

“Paideia”(Education) and “ekpaidevsi” (training) are matters of great importance to society (Tsatsaris, 2009a), therefore the effective management of school units, which are the cells of the educational system, is a necessary condition for the society’s future well-being.

The current theoretical and research review has shown that Headmasters play an important role in achieving this when they function as “leaders”, by applying their abilities, skills and knowledge, and by responsibly fulfilling their duties (Hallinger, 2011; McKinsey report, 2012), that is by assuming their duties and role in a substantial manner (substantial Headmaster).

Based on the above claim, the main research hypothesis examined in this research study is formulated as follows: “The Emotional Intelligence (EI) of the “Headmaster” in a Secondary school unit and the Leadership Model he adopts that have a positive impact on Effective Management”.

The leadership models explored in this research study are the Bureaucratic model—which has been characterizing the Greek educational system for many years together with absolute centralisation—the Autocratic model, the Democratic model, the contemporary collective leadership models of Transformational, Distributed, and “Charismatic Leadership”, and Total Quality Management-Leadership.

In this study, the theoretical approach of the variables under investigation is followed by the presentation of the empirical investigation of the research population, the sampling method, the methods, research tools, the validity and reliability of the data, and finally the results of the quantitative research, the discussion aroused and the conclusions and suggestions by the researcher.

The general purpose of this research is to contribute to the improvement of education (“ekpaidevsi”) in Greece, through the upgrading of school headmasters and the formation of excellent schools. Besides, according to Durkheim, the goal of education is to form a person as an individual and a social being (Stasinopoulou, 2013), while, accordingly, the goal of an educational system is to help create such circumstances so that the young people growing up in any given cultural background to be able to self-define themselves within the frame of this cultural background (Koutouvela, 2016).

1. THEORETICAL FRAMEWORK

Trait Emotional Intelligence

Trait Emotional Intelligence or Trait Emotional Self-Efficacy is a constellation of emotional self-perceptions located at the lower level of the personality hierarchy (Petrides, Pita, & Kokkinaki, 2007). In that model of Emotional Intelligence (EI), emotional self-perceptions form four interconnected factors: Well-being traits related to disposition; 2. Self-control traits related to the regulation of emotions and impulses; 3. Emotionality traits related to the perception and expression of emotions, and 4. Sociability traits related to the interpersonal handling and management of emotions (Petrides, 2009).

The observation that, as a trait, emotional intelligence is associated with the literature on Psychology of Individual Differences, is a significant conceptual advantage which integrates the specific theoretical construction to the standard personality models (Petrides, 2011).

2. LEADERSHIP MODELS

Democratic

In the democratic model, a leader seeks the involvement of the group members in every decision, taking into serious consideration their suggestions, needs and wishes. This style of leadership is appropriate for managing employees who are educated and have specific skills, experience, a sense of responsibility and are open to innovation and change.

Open-minded and educated people rejoice when they are accepted by the leaders and, sensing their recognition, increase their productivity and effectiveness (Lewin, Lippit & White, 1939).

Autocratic

In the autocratic model, a leader makes decisions alone, transferring them to the group members as orders which must be executed. It is deemed that this leadership model is appropriate for employees who have to learn their job quickly and can adopt no other way of leadership. Its disadvantages are that employees who do not participate in making decisions but just execute them assume no responsibility for the results of their actions, and these are satisfactory only when the leader's presence becomes noticeable. However, according to Nayar, "although the command-and-control autocratic approach is the easiest management style, it's not the most productive" (Robbins, 2012: 574).

Bureaucratic

According to bureaucratic leadership, "a leader manages following specific rules, policies and procedures for executing a project" (Saitis, 2014: 140). Bureaucratic leadership stems from the bureaucratic system of organization and administration, first introduced by Max Weber (1864-1920). Weber's goal was to impose a rational-legal authority in the management of organizations. This authority derives from the law - which is considered superior - and requires strict adherence to regulations decided by legal process and related to the position of the school "leader". As a result, the work of the Headmaster is determined by the Secondary School Regulations, as defined by the policy design of the Ministry of Education. "Rational-legal authority provides the basis for the development of an impersonal, formal and rational power that maximizes the effectiveness of the institution" (Theofilides, 2012: 207).

Distributed leadership

In the 21st century, distributed leadership has been considered to be the most popular style of leadership, redefining the most common approach of collegiality (Bush, 2011). This form of leadership concerns the sharing of leadership roles in an organization or school unit to people other than those who exercise formal leadership or hold management positions (Bush, Bell & Middlewood, 2010), within an environment of complementarity and harmony, thus constituting an effective leadership group (Bennett et al. 2003, Bourantas, 2005), the members of which accumulate their experience (Gronn, 2000, Bennet et al., 2003) or possess and develop specific abilities, skills, tendencies, interests, roles (Elmore, 2000, Kalogiannis, 2014). The official leader maintains his dynamic presence, is communicative and active, allowing the distribution of leading roles according to each case and time. According to Theofilides (2012), he is the "orchestrator" of the group of people he will organize and support as its official leader.

Transformational Leadership

The new type of leadership (transformational leadership) exists when "in an organization leader and followers interact and advance to a higher level of ethics and motivation" (Burns, 1978: 20). The people employed in the institution manage to reach this high level by creating the vision of the organization together, by developing commitment and trust among themselves and by facilitating organizational learning (Bennis and Nanus, 1985: 403, Theofilides, 2009), guiding the cognitive and mental processes within the organization (Kruger, 2009, Kalogiannis, 2014). Transformational Leadership is nothing but the overcoming of the leaders' interest in profoundly changing themselves and the members of the organization (Raptis & Vitsilaki, 2007: 67). The four measurable dimensions of transformational leadership, according to Avolio & Bass, 2004 (in Bass & Riggio, 2005; Efthimiopoulos, 2014), are summarized as follows: 1.

Idealized influence (Attributes: Gift, Vision); 2. Idealized influence (Behaviour); 3. Inspirational motivation; 4. Intellectual stimulation, and 5. Individualized consideration.

Charismatic leadership

Charismatic Leadership is, in some way, the subsequent development of the “Great Men” Theory which was based on the belief that leaders have a hereditary charisma. This was considered natural at a time of emperors and “kings by divine right”. Modern theories about charismatic leadership have been mainly influenced by the eminent sociologist Max Weber. The meaning that Weber (1947) wanted to attribute to charismatic leadership, based on his main epistemological perception concerning ideal type and the historical significance that distinguished all the concepts he studied, consists of the extremely inherent qualities of a person so as to attract others and to acquire a special power, the *reference power*, as Bourantas calls it (2005), which he can exert on them and so influence them. Weber, who advocated that subjective meaning is a sociologist’s special object of curiosity, marked a connection between the prophetic or charismatic type of the “leader” and the emotional action or behaviour of the person-“follower”.

Total Quality Management/Leadership

Total Quality is an integrated managementsystem in which managers and employees are equally involved. It adopts measurable methods for the continuous improvement of an organization’s processes in order to achieve maximum satisfaction of the needs and expectations of both internal and external customers as well as the organization’s goals in the most effective way. A prerequisite for its successful implementation is the mutual acceptance of specific principles, the observance of which affects subsequent decisions. Total Quality Management could be characterized as a philosophy that focuses on customer satisfaction and continuous improvement through the cooperation of individuals (Kefis, 2005).

Effectiveness

Through the study of major theories (eg. Edmonds, 1979) and the studies on school effectiveness (The Department of Education & Training/DET, 2009), the researcher has created a School Effectiveness model which is based on three (3) axes related to the Headmaster of the school unit: 1. Traits 2. Mode of exercising management and 3. Leadership style - Leadership Model (the term “leadership” is not used literally; the school Headmaster rather guides).

The theory of “The organic sensory functionality of the individual” of Ioannis G. Tsatsaris (2006, 2009a)

Man, being an integral part of Nature, which is governed by the powers of Lawfulness (Positive) and Anti-Lawfulness (Negative), is also governed by the rules of the Lawful and Anti-Lawful Principle which are reflected on in its organic system as Conscious and Unconscious respectively. Thus, when he is not in control of himself by developing his awareness concerning his biological functionality and understanding the for and against of his course, focusing on activities that are beneficial for himself as he submits to “organofunctional time voids, deemed necessary for him to go through, he allows to the Unconscious (the internal timevoid) to dominate his organic order by influencing his senses. Namely, throughout these voids, which are “intermediate factorial pauses of functional speeds in the biological structure of man,” the senses, “directed by the Unconscious”, are transformed from an auxiliary function into a primary, dominant sector, taking man away from reality by creating “imaginary representations”. These, in turn, deteriorate the individual’s course of judgement, thought, and awareness of the matters that concern it, so instead of pursuing the development of “paideia” (education) for himself, the individual cultivates “antipaideia” (antieducation)” (Tsatsaris, I.G., 2009a:436). Education means “to learn to be right firstly with yourself and then with others, when you take heed to cast yourself off these fissiparous states existing within you, and lurking to arouse desires and harmful behaviour. It is education that invites you to study everything that carries you away on the inside, that urges you to designate a conscious course while paying respect to other people. Thus, you develop your social functionality with other people, while you become integral regarding your relationships with your duties” (ibid: 431).

By developing “antipaideia” (antieducation), one cannot socialize with himself in order to form an integral individuality, which would contribute to his socialization with “others” and to his complete development, process that would also have beneficial effects on the people who surround him; lack of self-control is the unconscious and individual control is the conscious (ibid. 2006: 83). “Social is he who accepts others, namely he who agrees to coexist with others with a view to developing ‘synesthetic agogi’ (synesthetic education), a prerequisite for the functioning and cooperation among groups” (ibid. 2009b: 12). The position of the school Headmaster forces him to be social in order to be able to manage with beneficial results (ibid.).

3. RESEARCH PART

Population Studied, Method of Sampling, Methods, Research Tools, Validity, Reliability.

The research was carried out in 63 secondary schools (Public High Schools - Lyceums) of the Attica Region (Greece) and the sample consisted of 2 groups of individuals (teachers, headmasters). The sampling technique employed was “the disproportional stratification” (Kyriazi, 2011) and quantitative and qualitative approaches were implemented (Dépelteau, 2010). The study was carried out using the most widely known research method, the Questionnaire (Singly, 2005). This consists of 4 Parts and contains a total of 106 closed, open and semi-open questions. Part 1 of the

questionnaire aims at measuring EI as a personality trait of the Headmaster (TEIQue-SF) (Petrides, 2009) and is addressed to the Headmaster. Part 2 aims at understanding the style of leadership behaviour and the Leadership Model(s) that the headmaster adopts, according to the teachers' and his own views. Part 3 of the Questionnaire, which is addressed to teachers, concerns Management Effectiveness. Part 4 regards demographic variables such as gender, age, speciality, years of service, education and further training in the "Management in Education". A pilot research was carried out before the main research to test the validity of the tools. The Reliability of the research study questionnaire and the internal consistency of the answers were checked using Cronbach's α coefficient, whereas the reliability of each of the individual factors of the questionnaire was checked using the Kolmogorov-Smirnov Normality Test (Field, 2013).

More specifically, regarding Emotional Intelligence and the factors that comprise it, the reliability indexes proven more than adequate ($\alpha=0.546$), given that, concerning social research, they tend to be more flexible, even very high ($\alpha=0.855$). Moreover, regarding the Headmasters' Leadership Model, in the Headmasters' opinion, with the exception of the Autocratic model ($\alpha=0.079$), the reliability indexes range from adequate ($\alpha=0.564$) to very high ($\alpha=0.901$). Accordingly, as regards the Headmasters' Leadership Model, in the teachers' opinion, with the exception of the Autocratic model ($\alpha=0.253$), the reliability Indexes range from adequate ($\alpha=0.636$) to very high ($\alpha=0.935$). Finally, concerning Effective Management, as this is defined by teachers, Cronbach's α index is very high ($\alpha=0.970$), fact which attests to the significant internal consistence of the answers given. As for the Kolmogorov-Smirnov Normality Test, problems relating to the failure to comply with the normal distribution ($p<0.05$) are present in the Global Quality and Charismatic Leadership models and concern the Headmaster; as a result, non-parametric techniques were not used in those cases (Spearman's ρ index).

4. RESULTS OF THE RESEARCH - DISCUSSION

Headmaster's Emotional Intelligence

The Global Emotional Intelligence of the Headmasters appears to be relatively high (M.V. = 5.2701, S.D.= 0.67211). With respect to the individual factors, *Wellbeing* appears to be at a higher level (M.V.= 5.4340, S.D.= 0.83881), while *Sociability* and *Self-control* are at relatively lower levels (M.V.=5.0647, S.D.=0.86322), (and M.V.= 5.0173, S.D.= 0.92281).

Table 1: Headmaster's Emotional Intelligence

| Headmaster's Emotional Intelligence | N | Minimum value | Maximum value | Mean value | Standard deviation |
|---|-----------|---------------|---------------|---------------|--------------------|
| Well-being (Headmaster) | 50 | 3.00 | 6.83 | 5.4340 | .83881 |
| Self-control (Headmaster) | 50 | 3.00 | 7.00 | 5.0173 | .92281 |
| Emotionality (Headmaster) | 50 | 3.38 | 6.75 | 5.2296 | .86341 |
| Sociability (Headmaster) | 50 | 3.33 | 6.83 | 5.0647 | .86322 |
| Global Emotional Intelligence (Headmaster) | 50 | 3.60 | 6.57 | 5.2701 | .67211 |

Correlation between Management Effectiveness and Headmaster's Emotional Intelligence

Table 2 shows that the Effectiveness of the Headmaster's management, as arises from the responses of the teachers, has a statistically significantly positive correlation ($p < 0.05$) with his global Emotional Intelligence as well as with some of its individual factors. More specifically, with *Global Emotional Intelligence* ($r = 0.370$, $p=0.004$), *Self-Control* ($r = 0.287$), *Emotionality* ($r = 0.387$), *Sociability* ($r = 0.279$). On the contrary, there is no statistically significant correlation of Management Effectiveness with *Well-being* ($r=0.173$, $p = 0.229 > 0.05$).

Table 2: Correlation between Management Effectiveness and Headmaster's EI

| Management Effectiveness (Headmaster) | | | |
|--|----|-------------|-------------|
| Emotional Intelligence (Headmaster) | N | Pearson's r | p-value |
| Well-being (Headmaster) | 50 | .173 | .229 |
| Self-control (Headmaster) | 50 | .287 | .044 |
| Emotionality (Headmaster) | 50 | .387 | .005 |
| Sociability (Headmaster) | 50 | .279 | .050 |
| Global Emotional Intelligence (Headmaster) | 50 | .370 | .008 |

Correlation between Management Effectiveness and Leadership Style (Teachers' views)

There is a statistically significant positive and strong correlation of the effectiveness of the Management exercised by the Headmaster ($p < 0.05$) with most of the Leadership Styles evidenced by teachers' responses. In particular, Management Effectiveness is related to Total Quality Management-Leadership ($r = 0.718$), Transformational Leadership ($r = 0.717$), Distributed Leadership ($r = 0.617$), Charismatic Leadership ($r = 0.595$) and Democratic Model ($r = 0.456$). On the other hand, there is no statistically significant correlation ($p > 0.05$) with the Bureaucratic and the Autocratic Model.

Table 3: Correlation between Management Effectiveness and Leadership Model (Teachers)

| Management Effectiveness (Teachers) | | | |
|--|----------|--------------------|----------------|
| Leadership Model (Teachers) | N | Pearson's r | p-value |
| Bureaucratic Model (Teachers) | 50 | .255 | .074 |
| Autocratic Model (Teachers) | 50 | -.080 | .580 |
| Distributed Leadership (Teachers) | 50 | .617 | <.0001 |
| Democratic Model (Teachers) | 50 | .456 | .001 |
| Transformational Leadership (Teachers) | 50 | .717 | <.0001 |
| Charismatic Leadership (Teachers) | 50 | .595 | <.0001 |
| Global Quality Management (Teachers) | 50 | .718 | <.0001 |

Correlation between Management Effectiveness and Leadership Style (Headmasters' views)

As opposed to the above conclusions, there does not seem to be a statistically significant correlation ($p > 0.05$) between the Effectiveness of the Management exercised by the Headmaster and any of the Leadership Models that have arisen from the Headmasters' own responses.

Table 4: Correlation between Management Effectiveness and Leadership Model (Headmaster)

| Management Effectiveness (Teachers) | | | |
|--|----------|--------------------|----------------|
| Leadership Model (Headmaster) | N | Pearson's r | p-value |
| Bureaucratic Model (Headmaster) | 49 | .124 | .395 |
| Autocratic Model (Headmaster) | 49 | -.132 | .365 |
| Distributed Leadership (Headmaster) | 49 | .157 | .281 |
| Democratic Model (Headmaster) | 49 | .172 | .237 |
| Transformational Leadership (Headmaster) | 49 | .190 | .191 |
| Charismatic Leadership (Headmaster) | 48 | .119* | .419* |
| Total Quality Management (Headmaster) | 49 | .252* | .080* |

**Defined using non parametric techniques (Index Spearman's ρ)*

The findings of the present research arouse an interesting discussion. Regarding the impact of a School Headmaster's Emotional Intelligence on Effective Management, research by Bullock (2009), Reynolds (2011), Benson, Fearon and McLaughlin (2014) and Fulcher -Gutierrez, A.F. (2017) point to the positive correlation between the two variables. The findings of the present research verify the statistically significant correlation between the school headmasters' Emotional Intelligence and Effective Management ($r=370$). Nevertheless, there is research that concludes that, statistically, emotional intelligence does not seriously affect effective management (Barbuto & Burbach, 2006· Brown, 2005· Brown, Bryant, & Reilly, 2006· Weinberger, 2003, in Mills, L., B.: 2009). In addition, there has been criticism doubting the self-existence of EI (Davies, Stankov, & Roberts, 1998) and the effectiveness of the conceptual investigative weaknesses and measurement problems in question (Vakola and Nikolaou, 2012:78-79), as well as views that EI does not constitute an independent form of intelligence or a combination of personality traits (Woodruffe, 2001 in Nanou, Zisi, 2009:21-22). In fact, Antonakis (2003, has noted that the discussion concerning the importance of EI for effective management does not consider the boundaries (hierarchy levels, mentality, organizational and environmental characteristics, etc) within which it could actually prove to be effective. Hence, these claims cannot be proven

empirically (Vakola and Nikolaou, 2012:80). On the contrary, the empirical evidence published in scientific journals that prove that EI is necessary for a leader, are not adequate (ibid.).

The findings of the present research include some interesting points, which relate to the aforementioned discussion. While it is proven that the global EI is positively linked to Effective Management, the same principle does not apply to its individual factors. More specifically, *Emotionality* ($r=0.387$) appears to be statistically more closely related to managerial Effectiveness, while *Self-Control* ($r=0.287$) and *Sociability* ($r=0.297$) mark a positive correlation, but not as high as *Emotionality*. Last, *Well-Being* does not seem to have any correlation with Effective Management.

The fact that, based on the findings of the research, both the *Self-control* (average 5.0173 ± 0.92281) and the *Sociability* (average 5.0647) of the school headmasters exhibited “elliptotes” (that means they proved to be lacking in strength) compared to the other EI individual factors, and their correlation with Management Effectiveness proved to be average, point to Ioannis G. Tsatsaris’ theory (2006). This theory argues that when the individual is not in control of himself, he falls prey to his unconscious. Then, because of the competitive effect of his senses, which the unconscious has employed to a programme of his own volition, the individual can no longer socialize with himself, and therefore cannot socialize with “others”, to whom he would convey his sociability. Then, if the others were socialized too and accepted him, he would socialize with them. The sociability of the individual is the culmination of the socialization with himself and the “others” (ibid.), which positively affects “himself and others”. So, the socialization of the leader is in a dialectic relationship with the signified of the signifier “paideia” (education) and the synchronic development of perception and “Sensory Intelligence”. Therefore, we could argue that an essential condition for the Headmaster’s management to be effective is the development of his “socialisation”, “paideia” (education) and “pedevsi” (a person’s respectful training and behavior).

Thus, emerges the concept of “Sensory Intelligence”, which stems from the control of the individual on his subjective senses affecting the manifestation of his behaviour when he has not meticulously dealt with and balanced them a priori, by following a beneficial course for him based on applying “measure” and wisdom on his thoughts, actions and the whole life attitude. At the same time, it is important that he develops his “Social Intelligence” and the subsequent “Social Agogi” (Social Conduct), which includes its cosmopolitan relationship.

This research verifies the present phenomenon, hence, as pointed out earlier, the Leadership Models that appear to be adopted by the school Headmasters themselves, in their opinion, owing to the lack of strong Self Control and Sociability on their part, do not seem to be statistically strongly related to Effective Management. It is also worth noting the dynamic interaction among the individual factors of the total EI.

In conclusion, to be effective, a school Headmaster must be aware of the responsibility of the duties he undertakes, and carry out his work as a “social worker”.

The new Headmaster must be a socialiser, sociable, and he must create suitable conditions for sociability. He will then be able to approach the teachers by understanding their needs, uniting them towards common goals and shaping a harmonious, social climate. Teachers, in turn, feel happy and behave sociably towards students, and thus the school unit develops into a learning, cosmopolitan community.

The most appropriate leadership model proposed is “Dialectic Leadership”.

To embark on a dialogue means to make a logical dialogue. The Headmaster asks the teachers’ opinion on the issues that arise and the teacher in turn asks pupils’ view on the subject taught. Based on psychology, in this way, the individual feels that we raise his morale, that we offer him the right to develop his own view of the subject by offering him our own position. In short, through this method we help the individual (teacher or student) develop his perception.

Thereafter, the State, for its part, must improve the position and role of the Headmaster and set up a “Higher National School of Headmasters” which will require one-year attendance and provide continuous training. It is urgent that the competent bodies realize that the “ekpaidevsi” (training) and “paideia” (education) of young people is the most significant investment for a country’s well-being, and that they coalesce in designing a system of “ekpaidevsi” (training) and “paideia” (education) for young people and “ekpaidevsi” (training) managers both.

The findings of this research study suggest that they could be useful both at a scientific and at an institutional level.

At a scientific level, in Greece there have not been enough studies on such a multidimensional subject that involves two (2) groups of subjects (teachers, Headmasters) and explores the EI trait of the school Headmaster, seven (7) Leadership Models and a series of other factors relating to the position and the complex role of the Headmaster.

At an institutional level, since according to Greek and international surveys (Economist Intelligence Unit, 2014; OECD, 2011; OLME, 2011; PISA, 2012) the Greek educational system seems to be at a disadvantage compared to the respective systems of the developed EU Member States, the findings of this research study, as well as the recommendations put forward, would help improve it if taken into account by the relevant authorities.

REFERENCES

- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2005). *Transformational Leadership*. Taylor & Francis.
- Bennet, N., Wise, C., Woods, P., & Harvey, J. (2003) *Distributed Leadership*. Nottingham: NCSL.
- Benson, R., Fearon, C., McLaughlin, H., and Garratt, S. (2014). Investigating Trait Emotional Intelligence among school leaders: demonstrating a useful self-assessment approach. *School Leadership & Management. Formerly School Organization*. 34(2): 201-202.
- Bourantas, D. (2005). *Leadership. The road of continuous success*. Athens: Kritiki.
- Bullock, K. (2009, Autumn). *The Importance of Emotional Intelligence to effective school leadership*. Research Associate. Summary Report. NCSL.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper Collins.
- Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership & Management*. (4th ed). London: SAGE
- Bush, T., Bell, L., & Middlewood, D. (2010). *The Principles of Educational Leadership & Management*. London: Sage.
- Dépeltau, F. (2003). *La démarche d'une recherche en sciences humaines: de la question de départ à la communication des résultats*. (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck supérieur.
- Durkeheim, E. (2013). *Education and Sociology*. (E.Stasinopoulou, transl). Athens : Grigoris.
- Economist Intelligence Unit (2014). *Study: The best educational systems around the world*. Pearson.
<https://www.esos.gr/arhra/tritovathmia/eidisis-tritovathmia-ekpaidefsi/to-xeirotero-ths-eyrvphs-to-ellhniko-ekpaideytiko-systhma-ti-apanta-to-ypoyrgeio-paideias>. [Accessed the 7th of April 2016, at 20:15].
- Edmonds, R. R. (1979). *A discussion of the literature and issues related to effective schooling*. Cambridge. Center for Urban Studies. Harvard Graduate School of Education.
- Efthimiopoulos, A. (2014). *Leadership.Characteristics of the Leader*. Notes of the Seminar “Organisation and Management in the Education – Development of Leading Executives”. Athens: Panteion University.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a New Structure for School Leadership*. Washington: The Albert Shanker Institute.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. (4th ed.). New York: Sage.
- Fulcher-Gutierrez, A. (2017, April 19). *The Impact of Emotional Intelligence on the Leadership of Public School Superintendents*. Dissertation. Brandman University Brandman Digital Repository.
https://digitalcommons.brandman.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1105&context=edd_dissertations. [Accessed the 12 th of April 2016, at 19:25].
- Gronn, P. (2000) Distributed Properties: A New Architecture for Leadership *Educational Management and Administration*. 28(3): 317-338.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*. 49(2), 125-142.
- Harris, A., & Muijs, D. (2002). Teacher Leadership: A review of the research (NCSL).
- Kalogiannis, N. D. (2014). *School Leadership and its Professional Development in modern environment*. Athens: Grigoris.
- Kefis, B. (2005). *Total Quality Management. Theory and Styles*. Athens: Kritiki.
- Koutouvela, P.H. (2016). *The experiment of education*. Athens: Grigoris.
- Kruger, M. (2009). The Big Five of school leadership competences in the Netherlands. *School Leadership and Management*. 29(2): 109-127.
- Kyriazi, N. (2011). *The sociological investigation: A critical review of methods and techniques*. Athens: Pedio.
- Lewin, K., & Lippit, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *The Journal of Social Psychology*. 10: 271-299.
- McKinsey report. (2012, September 14). The Importance of leadership in high-performing schools. 10, 16.
- Mills, L. B. (2009, November). A Meta-Analysis of the Relationship Between Emotional Intelligence and Effective Leadership. *Journal of Curriculum and Instruction*. (JoCI). 3(2).
- Nanou-Zisi, G.S. (2009). *Emotional Intelligence and Educational Leadership*. Unpublished M.Sc. Project, Volos: Greece: University of Thessalia.
- OECD (2011). Education at a Glance : OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>. [Accessed the 14 th of 2016, at 22:10].
- Petrides, K. V. (2009). *Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)*. London: London Psychometric Laboratory.
- Petrides, K. V. (2011.) Ability and Trait Emotional Intelligence. *The Wiley-Blackwell Handbook of Individual Differences*. 658. [http://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1790119](http://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1790119) (<http://dx.doi.org/10.1002/9781444343120.ch25>). [Accessed the 12 th of July 2016, at 22.00].
- Petrides, K. V., Pita, R., Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Psychological Society*. 98(2): 273-289.
- PISA (2012). International programme of student assessment. KEMETE. <http://www.alfavita.gr/arhron/kemete-about-the-international-programme-of-student-assessment-pisa-2012> [Accessed the 8th June 2016, at 10:20].
- Raptis, N., & Vitsilaki, Ch. (2007) *Leadership and Management of Educational Units*. Athens: Kyriakidi.

- Reynolds, M. G. (2011). An Investigation of the emotional intelligence competencies of national middle schools to watch principals. Doctoral dissertation: Education. Eastern Kentucky University. [Http://encompass.eku.edu/etd/42/](http://encompass.eku.edu/etd/42/) [Accessed the 9th of August 2016, at 23: 25].
- Robbins, P. S., Decenzo, A.D., & Coulter, M. (2012). *Fundamentals of Management: Essential Concepts and Applications*. (V. Kefis, rev. & I. Nikolaou, translation). Athens: Kritiki.
- Saitis, Ch. (2014). *Initiating teachers into the secrets of School Leadership Modern trends and practices*. Athens: Autoekdosi.
- Singly, F. (de) (2005, 2012). *L'Enquête et ses méthodes. Le questionnaire*. Paris: Armand Colin.
- THE DEPARTMENT OF EDUCATION & TRAINING (DET) (2009). *Elements of effective schools*: <http://deta.qld.gov.au/> [Accessed the 15th of July 2016, at 12:00].
- Theofilides, Ch. (2012) *School Leadership and Management*. Athens: Grigoris.
- Theofilides, Ch. (2009). *Cracks in the iceberg of traditional teaching*. Athens: Grigoris.
- Tsatsaris G. Ioannis (2006). *Sensogonies. The Revelation*. Athens: Epistos.
- Tsatsaris G. Ioannis (2009a). *The Knowledge. Revelation*. Athens: Epistos.
- Tsatsaris G. Ioannis (2009b, November 26). Man and family. *I Foni tis Korinthias*. 12.
- Vakola, M and Nikolaou, I. (2012). *Organisational Psychology and Behaviour*. Athens: Rosili
- Weber, M. (1978). Economy and Society. In G. Roth & C. Wittich (Eds.). *Economy and Society: An outline of interpretive sociology*. Berkeley: University of California Press.

‘SELF-EVALUATION OF THE EDUCATIONAL WORK WITHIN THE SCHOOL UNIT AND THE ROLE OF EDUCATIONAL LEADERSHIP: RESEARCH OF THE RELATION IN SECONDARY SCHOOLS’

Flora Oikonomou
Trikala, Greece
econflora@gmail.com

ABSTRACT

The notion of quality in the education provided and the quality assurance of the educational work within the school unit have acquired utmost importance in the last decades. The existence of transparent systems for the evaluation of quality is a prerequisite for quality assurance. In Greece, after a long lasting absence of any kind of systematic evaluation system, “Evaluation of the educational work within the school unit- a Self-evaluation process” was implemented during the school year 2013-2014. According to the principle of self-evaluation, schools are regarded as clever and independent organizations which through research can make the best decisions for themselves and improve the quality of the services they administer. The principal’s contribution and the leadership practices adopted by the principal play a decisive role in the adoption and successful implementation of self-evaluation.

The purpose of this empirical research is to examine the relations between leadership practices and the implementation of self-evaluation of the school work within the school unit. This was accomplished through a quantitative survey, conducted from the 15th of December 2018 to the 31st of January 2019, on the beliefs of 178 teachers working at secondary schools. The results of the statistical analysis showed that the teachers are cautious concerning the effectiveness of the current self-evaluation framework claiming it to be little or a little effective. However, they recognize the positive enough effect that self-evaluating procedures can have on the change/improvement of their beliefs and practices and on the various sector of school administration. As far as leadership practices are concerned, the practices “enable others to act” and “encourage the heart” are, according to the teachers, the most important ones in relation to the implementation of the self-evaluation in schools. Finally, the factors that inhibit the adoption and implementation of the self-evaluation affect the role of the principal negatively.

Key words: Self-evaluation of the school unit, Educational Leadership, Leadership practices.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνική βιβλιογραφία

- Αδάμ, Ό. (2017). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης*. Μη εκδεδομένη μεταπτυχιακή εργασία, Τμήμα Λογιστικής & Χρηματοοικονομικής του Α.Ε.Ι. Πειραιά Τ.Τ., Πειραιάς.
- Αναστασίου, Μ. Φ. (2014). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Επιστημονικών Θεμάτων, Έρκυνα*, 2, 63-75.
- Αργύτη, Ι. (2015). *Η ΑΕΕ κατά τον πρώτο χρόνο γενικευμένης εφαρμογής και η στάση της εκπαιδευτικής κοινότητας*. Μη εκδεδομένη μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.
- Βάμβουκας, Μ. (2006). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* Αθήνα: Γρηγόρης.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόβαρης, Β. & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Πολιτικές στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δερβίσογλου, Α. & Ολμπασάλη, Β. (2016). Η εκπαιδευτική αξιολόγηση: Μορφές και δυνατότητες. *Αξιολόγηση στην εκπαίδευση οργάνωση, διοίκηση, διδακτικό υλικό, αναλυτικά προγράμματα*, Αλεξανδρούπολη, 8-10 Απριλίου 2016. Πάτρα, 1, 108-118.
- Ελλάδα. Αρχή διασφάλισης της ποιότητας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. (2016). Έκθεση Α.Δ.Ι.Π.Δ.Ε. 2016: Προτάσεις και Πεπραγμένα. *Α.Δ.Ι.Π.Δ.Ε.*. Αθήνα: [χ.ε.].
- Ελλάδα. Ο.Α.Μ.Ε.. (2011, Δεκέμβριος 7). *ΜΕΛΕΤΗ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ, ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ ΚΑΙ ΣΕ ΑΛΛΕΣ ΧΩΡΕΣ*. Αθήνα: [χ.ε.].

- Εμφιετζίδου, Α. (2014). *Η συμβολή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας στη βελτίωση της σχολικής ηγεσίας και διοίκησης και ο ρόλος των εκπαιδευτικών*. Μη εκδεδομένη μεταπτυχιακή εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Ζαφείρη, Ε. (2014). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας για το ρόλο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σύμφωνα με το νέο πλαίσιο αξιολόγησης*. Μη εκδεδομένη μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Ζωγώπουλος, Κ. (2018). *Ο μετασχηματισμός της σχολικής μονάδας σε μαθητόντα οργανισμό σύμφωνα με τις αρχές του SengePM και ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας*. Μη εκδεδομένη μεταπτυχιακή εργασία, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας, Πάτρα.
- Κανταρτζή, Ε., & Ανθόπουλος, Κ. (2006). Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 5-19.
- Καπαχτή, Β. (2011). *Η συνεργατική έρευνα δράσης: ένα μοντέλο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας*. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Καραγκιοζίδου, Γ. & Καρούσιου, Χ. (2016). (2016). Ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση και ανάπτυξη της σχολικής μονάδας. *Αξιολόγηση στην εκπαίδευση οργάνωση, διοίκηση, διδακτικό υλικό, αναλυτικά προγράμματα*, Αλεξανδρούπολη, 8-10 Απριλίου 2016. Πάτρα, 1, 221-236.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Μπαλάσκας, Κ. (1992). Το Εκπαιδευτικό Έργο: Από τον προβληματισμό στον προσδιορισμό και τον σχεδιασμό του. *ΟΛΜΕ, Εκπαιδευτικό Έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση*. χ.τ., 24-35.
- Μπελέσης, Ι. (2012). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολικών μονάδων Α/Βάθμιας Εκπαίδευσης στη Β' Διεύθυνση ΠΕ Αθήνας*. Μη εκδεδομένη μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος
- Μπούρχα, Α. (2016). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου: αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Μη εκδεδομένη μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Παναγιώτου, Κ. (2015). *Ανησυχίες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αυτοαξιολόγηση: ο ρόλος του διευθυντή και άλλων παραγόντων*. Μη εκδεδομένη μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο: κριτική ανάλυση, υλικό υποστήριξης*. Αθήνα: Έκφραση.
- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*. 15, 195-209.
- Μαρκόπουλος, Ι., & Λουριδάς, Π. (2010). Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. *Επιστημονικό Βήμα*. 14, 35-41
- Παπαντωνίου-Ζορπά, Σ., & Χριστοφίδου, Έ. (2017). Πρόταση για εσωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 57.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (Αθήνα). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας : Έννοια, Χαρακτηριστικά, Είδη και Στάδια της Επιστημονικής Έρευνας*. 1993: Αυτοέκδοση.
- Παυλινέρη, Π. (2010). *Ανάπτυξη ομάδων συλλογικής δράσης στη σχολική μονάδα και η αυτοαξιολόγηση ως περιεχόμενο τους*. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Πεδή, Ε., & Αυγητίδου, Σ. (2013). Η εισαγωγή και διαχείριση της καινοτομίας" Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου" στο ελληνικό σχολείο: πρώτες διαπιστώσεις. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 55.
- Πίκλας, Ι. (2011). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου: αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Βοιωτίας*. Μη εκδεδομένη μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Πίος, Σ. (2016). Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(7B).
- Σαΐτη, Α. (2011). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης (ΕΚΤ).
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα, ΥΠΕΠΘ-Π.
- Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σιαβίκη, Α. (2016). Η Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας ως ανατροφοδοτικός και υποστηρικτικός μηχανισμός στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα: Ανασκόπηση συναφών ερευνών. *Αξιολόγηση στην εκπαίδευση οργάνωση, διοίκηση, διδακτικό υλικό, αναλυτικά προγράμματα*, Αλεξανδρούπολη, 8-10 Απριλίου 2016. Πάτρα, 1, 256-269.
- Σολομών, Ι. (1998). Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων. *Virtual School, The sciences of Education Online*, τόμος 1, τεύχος 2, Αύγουστος 1998.
- Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Σοφού, Ε. & Διερωνίτου, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 3, (1), 61-82.
- Σταμέλος, Β., Βασιλόπουλος, Α. & Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές πολιτικές*. [χ.τ.]: Ελληνικά ακαδημαϊκά ηλεκτρονικά συγγράμματα και βοηθήματα.
- Τσουνής, Γ., Τσουνή, Β., Αναστασόπουλος, Ι., & Γονίδου, Μ. (2017). Διευθυντής και προώθηση μηχανισμών αυτοαξιολόγησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας: Απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού σε σχολεία της Δυτικής Αττικής. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2016(2), 1365-1381.
- Τάγαρη, Μ. (2017). *Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης και ο ρόλος της εκπαιδευτικής διοίκησης με έμφαση στην προώθηση της μάθησης των μαθητών*. Μη εκδεδομένη μεταπτυχιακή εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Φασουλής, Κ. (2001). Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης Κριτική Προσέγγιση στο Σύστημα «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας» - Δ.Ο.Π. (Τ.Ο.Μ.). *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 4, 186-196.
- Χαλκιοπούλου, Β. (2012). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Νομού Σερρών ενόψει της εφαρμογής του Νόμου 3848/2010*. Μη εκδεδομένη μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Χαρίσης, Α. (Σεπτέμβριος 2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου- αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 12:159-169.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Barber, M. (1996). *The learning game. Arguments for an education revolution*. London: Victor Gollancz.
- Beckhard R. & Harris R. T. (1987). *Organisational Transitions: Managing Complex Change*, 2nd ed. Addison-Wesley, Reading, Mass, p.114.
- Blok, H., Slegers, P., & Karsten, S. (2008). Looking for a balance between internal and external evaluation of school quality: Evaluation of the SVI model. *Journal of education policy*, 23(4), 379-395
- Brown, L. M., & Posner, B. Z. (2001). Exploring the relationship between learning and leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(6), 274-280.
- Brown, M., McNamara, G., Ohara, J., O'Brien, S., Faddar, J., & Young, C. (2018). Integrated Co-Professional Evaluation? Converging Approaches to School Evaluation Across Frontiers. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(12), 6.
- Bubb, S. and Earley, P. (2008) *from self-evaluation to school improvement: the importance of effective staff development*. Reading: CfBT Education Trust.
- Carlson, B. (2009). School self-evaluation and the critical friend perspective. *Educational Research and Reviews*, 4(3), 078-085.
- Catano, N., & Stronge, J. H. (2007). What do we expect of school principals? Congruence between principal evaluation and performance standards. *International Journal of Leadership in Education*, 10(4), 379-399.
- Chapman, C. (2008) 'Towards a framework for school-to-school networking in challenging circumstances'. *Educational research*, 50 (4), 403-420.
- Chapman, C., & Sammons, P. (2013). *School Self-Evaluation for School Improvement: What Works and Why?*. CfBT Education Trust. 60 Queens Road, Reading, RG1 4BS, England.
- Checkley, K. (2000). The contemporary principal: New skills for a new age. *Education Update*, 42(3), 1-8.
- Chrispeels, J. H., & Martin, K. J. (2002). Four school leadership teams define their roles within organizational and political structures to improve student learning. *School effectiveness and school improvement*, 13(3), 327-365.
- Clavelle, J. T., Drenkard, K., Tullai-McGuinness, S., & Fitzpatrick, J. J. (2012). Transformational leadership practices of chief nursing officers in Magnet® organizations. *Journal of Nursing Administration*, 42(4), 195-201.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., & Kington, A. (2006). Variations in the work and lives of teachers: relative and relational effectiveness. *Teachers and teaching*, 12(2), 169-192.
- Deal, T. (2005). Poetical and political leadership. *The essentials of school leadership*, 110-121.
- Devos, G., & Verhoeven, J. C. (2003). School self-evaluation—conditions and caveats: The case of secondary schools. *Educational Management & Administration*, 31(4), 403-420.
- Dunphy, D. (2000). Embracing paradox: Top-down versus participative management of organizational change, a commentary on Conger and Bennis. *Breaking the code of change*, 99, 112.
- Earley, P. (1996) 'School improvement and Ofsted inspection: the research evidence'. In Earley, P., Fidler, B., & Ouston, J. (Eds.). (2017). *Improvement through inspection?: complementary approaches to school development*. Routledge.
- European Commission. Working Committee on Quality Indicators, & European Commission. Directorate-General for Education. (2001). *European Report on the Quality of School Education: Sixteen Quality Indicators: Report Based on the Work of the Working Committee on Quality Indicators*. Office for Official Publications of the European Communities.
- Fidler, B. (2002). External Evaluation and Inspection. In: Bush T & Bell L (eds). *The principles and practice of educational management*. London : Paul Chapman
- Fullan M., (1999) *Change Forces: the sequel*, London: Falmer Press.

- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2012). Reviving teaching with 'professional capital'. *Education Week*, 31(33), 30-36.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational administration quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School effectiveness and school improvement*, 9(2), 157-191.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement?. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 654-678.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1992). *Understanding Teacher Development*. New York: Teachers College Press.
- Hopkins, D. (1985). *School Based Review For School Improvement*. Leuven: Acco.
- Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2001). *Educational administration. Theory, research and practice* (6th Edition). New York: McGraw-Hill.
- Jakobsen, L., MacBeath, J., Meuret, D., & Schratz, M. (2003). *Self-evaluation in European schools: A story of change*. Routledge.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2006). *The leadership challenge*(Vol. 3). John Wiley & Sons
- Kyriakides, L., & Campbell, R. J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in educational evaluation*, 30(1), 23-36.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.
- Leung, L. (2013). *A Study of the Principals' and Teachers' Perceptions of the Effects of Collegial Approach to Implementing School Self-Evaluation in Selected Hong Kong Schools*. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, University of Toronto, [χ.τ.].
- MacBeath, J. (1999) *Schools Must Speak for Themselves: the case for school evaluation*. London: Routledge
- MacBeath, John. *Self-evaluation: What's in it for schools?*. Florence, KY, USA: Routledge, 2002.
- MacBeath, J. (2003). *The self-evaluation file*. Glasgow: Learning Files Scotland.
- MacBeath, J. (2005). *Schools must speak for themselves: The case for school self-evaluation*. Routledge.
- MacBeath, J. (2005). Self-evaluation: Background, principles and key learning. *Nottingham: NCSL*.
- MacBeath, J. (2006). *School inspection & self-evaluation: Working with the new relationship*. Routledge.
- MacBeath, J. (2008). Leading learning in the self-evaluating school. *School leadership and management*, 28(4), 385-399.
- MacBeath, J. (2017). A role for parents, students and teachers in school self-evaluation and development planning. In *Measuring Quality: Education Indicators* (pp. 100-121). Routledge.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jakobsen, L. (2000) *Self-evaluation in European Schools-A Story of Change*. London: Routledge.
- Macdonald, D. (2003). Curriculum change and the post-modern world: Is the school curriculum-reform movement an anachronism?. *Journal of curriculum studies*, 35(2), 139-149.
- MacGilchrist, B. (2000). Improving self-improvement?. *Research papers in education*, 15(3), 325-338.
- McNamara, G., & O'Hara, J. (2008). The importance of the concept of self-evaluation in the changing landscape of education policy. *Studies in educational evaluation*, 34(3), 173-179.
- Meuret, D., & Morlaix, S. (2003). Conditions of success of a school's self-evaluation: Some lessons of an European experience. *School effectiveness and school improvement*, 14(1), 53-71.
- Miskel, C. G. & Hoy, W. K. (2007). *Educational administration: Theory, research, and practice*. McGraw Hill: New York.
- Mulford, B., & Silins, H. (2003). Leadership for organizational learning and improved student outcomes—What do we know?. *Cambridge Journal of Education*, 33(2), 175-195.
- Nevo, D. (2001). School evaluation: Internal or external, *Studies in Educational Evaluation*, 27, 95–106.
- Northouse, P. G. (2018). *Leadership: Theory and practice*. Sage publications.
- Nonaka, I. (2008). *The knowledge-creating company*. Harvard Business Review Press.
- Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994). *Psychometric Theory* 3rd edition (MacGraw-Hill, New York).
- OECD (2011), Education Policy Advice for Greece, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264119581-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development, Santiago, P., & Source OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Podgornik, V., & Mazgon, J. (2015). Self-evaluation as a factor of quality assurance in education. *Review of European studies*, 7(7), 407.
- Poliandri, D., Quadrelli, I., Giampietro, L., Muzzioli, P., & Perazzolo, M. (2015) The Quality of Self-Evaluation Process in Italian Schools. *ECER 2015 "Education and Transition. Contributions from Educational Research"*, Corvinus University of Budapest, 7-11 Σεπτεμβρίου 2015. Budapest, 16.

- Potter, D., Reynolds, D., & Chapman, C. (2002). School improvement for schools facing challenging circumstances: A review of research and practice. *School leadership & management*, 22(3), 243-256.
- Prosser, J. (Ed.). (1999). *School Culture: SAGE Publications*. Sage.
- Robinson, V. (2007), “*The impact of leadership on student outcomes: making sense of the evidence*”, paper presented at the ACER Conference “The Leadership Challenge-Improving Learning in Schools”, Melbourne, August.
- Rowland, K. A. (2008). *The relationship of principal leadership and teacher morale* (Ed.D. dissertation, Liberty University, 2008). Proquest Dissertations and Theses, Publication Number AAT 3297821.
- Rudd, P., & Davies, D. (2000). *Evaluating school self-evaluation*. Paper presented at the British Educational Research Association Conference, Cardiff University, 7-10 September 2000.
- Saunders, L. (1999) ‘Who or What is School ‘Self-evaluation for?’’, *School Effectiveness and School Improvement*, 10 (4): 414-429.
- Schildkamp, K. (2007). *The utilisation of a self-evaluation instrument for primary education*. University of Twente [Host].
- Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing, 2, rue Andre Pascal, F-75775 Paris Cedex 16, France.
- Schein, E. H. (1993). On dialogue, culture, and organizational learning. *Organizational dynamics*, 22(2), 40-52.
- Senge, P. (1990). The art and practice of the learning organization. *The new paradigm in business: Emerging strategies for leadership and organizational change*, 126-138.
- Simons, H. (2002). School self-evaluation in a democracy. In *School-based evaluation: An international perspective* (pp. 17-34). Emerald Group Publishing Limited.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation Theory, Models and Applications*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Sumner, M., Bock, D., & Giamartino, G. (2006). Exploring the linkage between the characteristics of IT project leaders and project success. *Information systems management*, 23(4), 43-49
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Psychology Press.
- Van der Bij, T., Geijsel, F. P., & Ten Dam, G. T. M. (2016). Improving the quality of education through self-evaluation in Dutch secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 42-50.
- Vanhoof, J., Van Petegem, P., Verhoeven, J. C., & Buvens, I. (2009). Linking the Policymaking Capacities of Schools and the Quality of School Self-evaluations. The View of School Leaders. *Educational Management Administration & Leadership*, 37, 667-686.
- Wastiau-Schlüter, P. (2004). A Close-up on the Evaluation of Schools. *Brussels: Eurydice*.
- Whitby, K. (2010). School inspection: Recent experiences in high performing education systems. *Reading: CfBT Education Trust*.
- Wroe, A. and Halsall, R. (2001) ‘School Self-evaluation. Measurement and Reflection in the School Improvement Process’, *Research in Education*, 65, May: 41-52.
- Zagorsek, H., Stough, S. J., & Jaklic, M. (2006). Analysis of the reliability of the leadership practices inventory in the item response theory framework. *International Journal of selection and Assessment*, 14(2), 180-191.

THE MECHANISM OF STUDENT TEACHERS FORMATION THROUGH THE TEACHING PRACTICE, CHALLENGES AND PRIORITIES OF ITS STAKEHOLDERS

Doc.Dr. Beatrice Gani

Lecturer, Center for Research and Development, Faculty of Educational Sciences, "A.Xhuvani" University, Elbasan
betgani@gmail.com

Preparation and contemporary professional development of teachers is seen as an important aspect in improving student achievement and promote lifelong learning. The teaching practice takes a special place in the initial teacher training programs (IZHA, 2016), allows future teachers to practice teaching in an authentic environment and is the mechanism that contributes in building the necessary professional competencies to practice the teacher's profession. It is a key area in which the formation and evaluation of students as future teachers is carried out. Consequently, its organization should allow progressive building of professional competences to be able to practice the teaching profession. Informal relations and partnerships between faculties and schools have been developed in some cases, but there are no formal contracts between them relating to the provision of teaching practice and conditions governing student placement, especially during the development of block teaching practice. This study aims to examine the organization and co-operation between the three main actors: student teachers, mentor teachers and university supervisors, what are their perceptions of roles and attitudes to professional practice. Does school-university alternation favor, as is currently organized, the preparation for the teacher's profession and does it contribute to the development of professional competencies? The study is descriptive in nature, so its approach was considered appropriate for data collection. For this purpose, a questionnaire was developed and data were collected using the stratified sampling method randomly from 139 students participating in 11 teacher training programs in our faculty. Also, data was collected by mentors and university supervisors. The analysis showed that the weakness, but also the lack of institutional requirements is not without consequences in the perception of different actors of elementary formation. The lack of a referral to the professional competencies for the student teacher made space for heterogeneity in training programs, both at faculty and host schools. Teachers expecting student teachers are not trained to be able to accompany and lead student teachers in their first steps in an independent and responsible journey. However, they require a clearly defined status, and many of them are not against a specific formation as mentor teachers. They also mention the lack of co-operation with university supervisors, whose role and place is not defined in this mechanism. From the data analysis we conclude that improving the practical training of future teachers requires an alternative mechanism between the university and the school, and further studies will contribute to this.

Key words: *professional practice, student teacher; mentor teacher; university supervisor.*

References

- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach. Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30.
- Haxhiymeri, E., Mita, N. (2015). *Zhvillimi profesional dhe vlerësimi i mësuesve në Shqipëri*, Raport i Koalicioni për Arsimin e Fëmijëve në Shqipëri, Tiranë.
- IZHA (2016). *Formimi fillestar i mësuesve në institucionet e arsimit të lartë shqiptar*, Tiranë.
- IZHA (2016). Standartet Profesionale te Formimit te Pergjithshem dhe Lendor te Mesuesit AF, Tiranë, 2016 <http://izha.edu.al/Biblioteka/Zhvillimi-Profesional-Mesuesit/Standartet-Profesionale-Mesuesit-AF.pdf>.
- Korniza Kurrikulare e Arsimit Parauniversitar të Republikës së Shqipërisë, Tiranë, 2014, <http://izha.edu.al/new/wp-content/uploads/2017/03/Korniza-Kurrikulare.pdf>
- Maynard, T., & Furlong, J. (2001). The student teacher and the school community of practice: A consideration of "learning as participation". *Cambridge Journal of Education*, 31, 39-52. doi:10.1080/03057640123915
- Norman, P. J., & Feiman-Nemser, S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 21, 679-697

ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

George I. Kostis

M.B.A. (Master in Education Management)

e-mail: gjkostis@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα πραγματεύεται τις έννοιες της Κρίσης και της Διαχείρισής της στο σχολικό περιβάλλον, δηλαδή το σχεδιασμό ετοιμότητας για την παρέμβαση και τις μεθόδους που πρέπει να χρησιμοποιηθούν για την αντιμετώπιση μιας μη αναμενόμενης εμφάνισης γεγονότος (πλημμύρες, πυρκαγιές, σεισμοί, βία ανάμεσα σε μαθητές, ατύχημα στο χώρο του σχολείου, βανδαλισμοί, σχολικός εκφοβισμός), το οποίο δημιουργεί δυσάρεστες καταστάσεις - κρίσεις και μπορεί να προκαλέσει μεγάλη αναστάτωση στο σχολείο. Αναλύονται επίσης σημαντικά ζητήματα που σχετίζονται με τη διαχείριση τέτοιων καταστάσεων, όπως η ανάδειξη των κινδύνων πρόκλησης κρίσεων και του επιπέδου λήψης προληπτικών μέτρων σε περιπτώσεις κρίσεων, η κατάρτιση σχεδίου διαχείρισης της κρίσης, οι Ομάδες Διαχείρισης Κρίσεων και η ανάγκη επιμόρφωσης αλλά και η αξιολόγηση του βαθμού εκπαίδευσης των μελών της.

Σκοπός αυτής της έρευνας είναι, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, να παρουσιάσει το πώς ορίζουν τις έννοιες της «Κρίσης στο σχολείο» και της διαχείρισής της, όπως και ποιες είναι οι γνώσεις τους σχετικά με την Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων, ποιες οι στάσεις τους σε θέματα ευαισθητοποίησης για την επίλυση των κρίσιμων καταστάσεων και με ποιο τρόπο μπορεί να ενεργοποιηθεί η συμμετοχή τους στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων. Επιπρόσθετα ερευνήθηκε και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για αντίστοιχη επιμόρφωση και εκπαίδευση, ώστε να έχουν τη βέλτιστη απόδοση στην προσπάθειά τους να αποσοβηθεί η κρίσιμη κατάσταση με τις όσο το δυνατόν λιγότερες επιπτώσεις για τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 100 εκπαιδευτικών από έξι Γενικά Λύκεια του Δήμου Καβάλας. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ερωτηματολόγιο κατάλληλα προσαρμοσμένο σε ελληνικό πληθυσμό και ελέγχθηκε η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του.

Λέξεις Κλειδιά: εκπαιδευτικός, σχολικό περιβάλλον, διαχείριση κρίσεων, πρόληψη, επικοινωνία, επιμόρφωση

Εννοιολογικός προσδιορισμός της Κρίσης - Η Κρίση στο σχολείο

Στην καθημερινή μας ζωή ακούμε συχνά τη λέξη «κρίση». Είναι μια κατάσταση που προκαλείται από «κρίσιμα γεγονότα». Πρόκειται για απροσδόκητα αχχογόνα και επικίνδυνα γεγονότα (Roberts, 2000), που απειλούν να βλάψουν έναν οργανισμό και τους εμπλεκόμενους φορείς. Οι επιπτώσεις είναι σημαντικές και ο χρόνος αντίδρασης και λήψης αποφάσεων για την αντιμετώπισή τους είναι ελάχιστος, για αποτελεσματική αντίδραση. Σύμφωνα με το Σάιτη (2008: 106), ο όρος «κρίση» χρησιμοποιείται για να περιγράψει προβλήματα εκπαιδευτικού, οικονομικού, περιβαλλοντικού περιεχομένου είτε για να δηλώσει συναισθηματικά τραύματα.

Η κατάσταση αυτή μπορεί να εμφανισθεί σε διάφορους τομείς, ένας από τους οποίους είναι ο τομέας της εκπαίδευσης. Η «κρίση» στα πλαίσια του σχολείου έχει μοναδικά χαρακτηριστικά, γιατί η κοινωνική δομή και η αίσθηση της κοινότητας που αποπνέει διακρίνουν το ίδιο το σχολείο (Φώτου, 2017). Οι Brock et al. (2005: 57), εκλαμβάνουν ως «κρίση στο σχολικό περιβάλλον» «ένα ξαφνικό και απροσδόκητο γεγονός, που έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει ένα μεγάλο αριθμό μαθητών και προσωπικού, θα μπορούσε να επηρεάσει την υγεία, την ασφάλεια και τη θετική κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών».

Ο ορισμός αυτός μας βοηθάει να εντοπίσουμε και να προσδιορίσουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κρίσης στο σχολικό περιβάλλον. Πρώτα είναι σημαντικό να τονισθεί ότι η κρίση είναι ένα ξαφνικό και απροσδόκητο γεγονός. Δηλαδή ένα γεγονός που δεν το αναμένουμε και δεν ξέρουμε πότε μπορεί να συμβεί, άρα ο χρόνος για αντίδραση και λήψη αποφάσεων είναι ελάχιστος και πολλές φορές δεν υπάρχει η κατάλληλη προετοιμασία για την αντιμετώπισή του. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί να συμβεί πριν, κατά τη διάρκεια ή και μετά το σχολικό ωράριο, ακόμη και εκτός του σχολικού χώρου. Επιπλέον είναι πολύ μεγάλης σημασίας το γεγονός ότι επηρεάζει αρνητικά πολύ μεγάλο αριθμό μαθητών αλλά και προσωπικού, καθώς είναι ένα μη προβλέψιμο γεγονός, που αναστατώνει και διαταράσσει την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Τέλος, πρέπει να τονιστεί ότι επηρεάζει τόσο τη σωματική ακεραιότητα των μαθητών, όσο και την ψυχική και πνευματική τους υγεία, καθώς εμποδίζει την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη, γεγονός που αποτελεί εμπόδιο στην ομαλή ένταξη των μαθητών στην κοινωνία, αλλά και στην επικοινωνία με τον κοινωνικό τους περίγυρο (Μεγαρίτης, 2015).

Η κρίση στο σχολικό περιβάλλον

Σήμερα η εκδήλωση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον είναι ένα πολύ συνηθισμένο φαινόμενο. Η ποικιλία όμως των κρίσιμων γεγονότων αλλά και η δυσκολία πρόβλεψης της εμφάνισής τους καθώς και των συνεπειών που αυτά προκαλούν, απειλούν αφ' ενός τη σταθερότητα και την εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων αλλά και την ασφάλεια των μελών της σχολικής κοινότητας αφ' ετέρου. Οι ψυχολογικοί, κοινωνικοί και φυσικοί παράγοντες που συνυπάρχουν στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου, θέτουν τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς σε κίνδυνο ακόμη και της προσωπικής τους υγείας.

Όπως είναι φυσιολογικό, τα φυσικά φαινόμενα, όπως καταιγίδες, πυρκαγιές, ισχυροί άνεμοι, σεισμοί καθιστούν τις σχολικές κτιριακές εγκαταστάσεις επικίνδυνες για τη σωματική ακεραιότητα και μπορούν να οδηγήσουν στην πρόκληση ατυχημάτων. Θα πρέπει δε να συνυπολογίσουμε και το μεγάλο αριθμό των μαθητών που συνυπάρχουν σε κάθε σχολική αίθουσα, χωρίς να παραβλέψουμε και τις αυλές των σχολείων, όπου λόγω του ακατάλληλου υλικού επιστροφής του εδάφους αλλά πολλές φορές και η παλαιότητά του, καθώς και η κακή διαμόρφωση του αύλειου χώρου. Πρέπει να σημειωθεί ότι το 65% των ατυχημάτων μέσα στο σχολικό χώρο συμβαίνουν στην αυλή του σχολείου. (Παπαδόπουλος, 2015).

Πρέπει να ληφθούν υπ' όψη και οι κίνδυνοι ατυχημάτων που ελλοχεύουν στο εσωτερικό των σχολικών εγκαταστάσεων, όπως αίθουσες, διαδρόμους, γυμναστήρια, τουαλέτες και σκάλες, λόγω κυρίως ακατάλληλων, ελλειπόν ή μη συντηρημένων κτιριακών υποδομών (απουσία κιγκλιδωμάτων, σπασμένες καρέκλες, θρανία και πόρτες, φθαρμένα σκαλοπάτια, στενές σκάλες, κατεστραμμένα είδη υγιεινής) (Μπουλουτζιά, 2006). Σε έλεγχο που έγινε το 2008 σε 49 σχολικά κτίρια διαπιστώθηκαν εγκαταστάσεις ασυντήρητες και παραμελημένες σε υψηλά ποσοστά. Επικίνδυνες μασκέτες, απουσία θυρών πυροπροστασίας και ασφάλειας σε αίθουσες πολλαπλών χρήσεων, καταστραμμένες ηλεκτρικές εγκαταστάσεις (Παπαδόπουλος, 2015). Επομένως, σύμφωνα με τους Γκούβρα κ.ά. (2005: 320) γίνεται αντιληπτό ότι «το σχολικό περιβάλλον όχι μόνο δεν είναι απαλλαγμένο από κινδύνους για ατυχήματα, αλλά συχνά αποτελεί πηγή δημιουργίας τέτοιων κινδύνων, λόγω της μικρής έμφασης που έχει δοθεί στη διαμόρφωση των χώρων και της υλικοτεχνικής υποδομής, ώστε να είναι ασφαλές για τους μαθητές και τους εργαζόμενους στο σχολείο».

Κρίση όμως μπορεί να εκδηλωθεί σε μια σχολική μονάδα και με την εμφάνιση ενός περιστατικού βίαιης συμπεριφοράς, που μπορούν να τη βιώσουν ως θύματα μαθητές και εκπαιδευτικοί. Θύτες είναι συνήθως μαθητές και συχνά στόχος τους είναι και τα σχολικά κτίρια (Χηνάς & Χρυσσαφίδης, 2000). Μέχρι σήμερα είναι δεδομένο ότι περιστατικά βίας δεν εμφανίζονται συχνά στα ελληνικά σχολεία. Παρ' όλα αυτά η βίαιη συμπεριφορά μέσα στη σχολική κοινότητα δεν πρέπει να υποτιμάται και να θεωρείται ασήμαντη κατάσταση.

Η πλέον συνηθισμένη μορφή της θεωρείται ο σχολικός εκφοβισμός ή θυματοποίηση (bullying). Είναι εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς εκ μέρους, συνήθως, περισσότερων του ενός μαθητών, κατά την οποία παρενοχλούν ψυχολογικά, σωματικά ή σεξουαλικά έναν άλλο συμμαθητή τους, συνεχόμενα και σε μεγάλη χρονική διάρκεια (Heath & Sheen, 2005). Ο σημαντικότερος λόγος που εμφανίζονται αυτές οι καταστάσεις θυματοποίησης και ταπείνωσης στα σχολεία είναι ότι αυτή η συμπεριφορά είναι ο τρόπος που επιλέγουν κάποιοι μαθητές για να αναπληρώσουν την αυτοεκτίμησή τους και αναδείξουν την προσωπικότητα και το κύρος τους ανάμεσα στους συμμαθητές τους (Χηνάς και Χρυσσαφίδης, 2000). Εδώ πρέπει να προσθέσουμε ότι και οι μαθητές-θύματα εκφοβισμού, παρουσιάζουν την ίδια συμπεριφορά εις βάρος άλλων συμμαθητών τους. Τις περισσότερες φορές η διοίκηση και το προσωπικό του σχολείου δεν αξιολογεί σωστά τα φαινόμενα θυματοποίησης, κάτι που έχει αρνητικά αποτελέσματα στο κλίμα του σχολείου, τη φοίτηση, την αίσθηση ανασφάλειας ανάμεσα στους μαθητές αλλά και τους εκπαιδευτικούς και οδηγεί τα θύματα στην εγκατάλειψη του σχολείου ή και σε πράξεις εκδίκησης (Brock et al., 2005).

Ακόμη ένα είδος κρίσιμου περιστατικού που συχνά απασχολεί το σχολικό περιβάλλον είναι ο θάνατος μαθητή ή μαθητών, αλλά και εκπαιδευτικού. Στην Ελλάδα έχουν συμβεί τέτοια τραγικά δυστυχήματα έξω από το χώρο του σχολείου, με άμεσο όμως αντίκτυπο και επιρροή στη σχολική κοινότητα, με θύματα πολλούς μαθητές αλλά και εκπαιδευτικούς. Αυτού του είδους απώλειες συνοδεύονται από συναισθήματα όπως σύγχυση, θυμός, λύπη, απελπισία, ενοχές και φόβος και αυτοί που τα βιώνουν, μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς, πρέπει να κατορθώσουν να τα αντιμετωπίσουν (Thomson, 1990). Επίσης και ο θάνατος αγαπημένου προσώπου λόγω αυτοκτονίας είναι πολύ δύσκολο να ξεπεραστεί. Οι άνθρωποι του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος νιώθουν ένα δυσβάστακτο βάρος ευθύνης, ενοχών, θυμού και ντροπής. Αυτές οι δύσκολες καταστάσεις και άσχημα συναισθήματα μπορούν να ξεπεραστούν μόνο με τη βοήθεια εξειδικευμένου προσωπικού, το οποίο αναλαμβάνει την παρακολούθησή τους με προσεκτική και αποτελεσματική διαχείριση, ακόμη και για μεγάλα χρονικά διαστήματα, ώστε να συνεχίσουν τη ζωή τους χωρίς την εμφάνιση μετατραυματικών συμπτωμάτων.

Όπως σε όλες τις κοινωνικές οργανώσεις έτσι και στο σχολείο εμφανίζονται ασυμβατότητες, διαφωνίες ή διαφορές ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα μέλη της σχολικής κοινότητας, που οδηγούν σε συγκρουσιακές καταστάσεις που μπορεί να είναι διαπροσωπικές (μεταξύ εκπαιδευτικών ή μαθητών), διομαδικές (μεταξύ των εκπαιδευτικών και των

μαθητών) και μεταξύ ατόμων και ομάδων (ενός εκπαιδευτικού και του συλλόγου διδασκόντων ή της διοίκησης του σχολείου) (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Όλες οι παραπάνω αιτίες εκδήλωσης κρίσης στο σχολικό περιβάλλον, έχουν σαν αποτέλεσμα την ψυχική αναστάτωση των μαθητών, που είναι ανασταλτικός παράγοντας στη σχολική φοίτηση και την ικανότητα μάθησης (Κουτούζης, 2008). Τα παιδιά υπό την πίεση της κρίσης αντιμετωπίζουν την καθημερινότητα με μειωμένη ικανότητα αντίδρασης, σταματούν να συμπεριφέρονται φυσιολογικά και αποτελεσματικά, αποδιοργανώνονται, γίνονται καταθλιπτικά και υπερενεργητικά (Ρυποός, 1994, όπως αναφ. στο Sandoval, 2001: 3). Όπως είναι φυσικό, τα άτομα του σχολικού περιβάλλοντος που είναι αδύναμα να ανταπεξέλθουν στην κρίση μπορεί να είναι και μέλη του προσωπικού του σχολείου. Το αποτέλεσμα είναι να μη διαχωρίζονται εύκολα οι υποκείμενοι στις επιπτώσεις της κρίσης από αυτούς που παρέχουν βοήθεια (Cornell & Sheras, 1998).

Διαχείριση Κρίσης στο Σχολικό Περιβάλλον (Σ.Δ.Κ.)

Η διαχείριση κρίσεων είναι η οργανωμένη προσπάθεια των μελών ενός συστήματος με τη συνεργασία τρίτων που έχουν σχέση ή ενδιαφέρον για το σύστημα, να αποτρέψουν ή να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις κρίσεις (Pearson and Clair, 1998). Οι ενέργειες που γίνονται στα πλαίσια αυτής της προσπάθειας δεν έχουν να κάνουν μόνο με αποφάσεις που αφορούν αυτή καθαυτή την κρίση, αλλά με γενικότερες πρωτοβουλίες για μακροπρόθεσμη προστασία, προετοιμασία, πρόληψη και στη συνέχεια την άμεση αντιμετώπιση της κρίσης καθώς και την αποκατάσταση (Comfort, 1988).

Όσον αφορά το σχολικό περιβάλλον, η εμφάνιση γεγονότων-περιστατικών (όπως σεισμός, εκδήλωση πυρκαγιάς, περιβαλλοντικές καταστροφές, ιοί υπολογιστών, εκβιασμοί, εμφάνιση βίας-επιθετικότητας, αυτοκτονία, θάνατος), στο χώρο του σχολείου, οδηγούν σε προσωρινές καταστάσεις αναστάτωσης και αποδιοργάνωσης μέσα και έξω από το σχολικό χώρο και δημιουργούν την ανάγκη να βρεθούν τρόποι αποτελεσματικής αντιμετώπισης κρίσιμων γεγονότων, που στο σύνολό τους αποτελούν τη Διαχείριση Κρίσεων στο Σχολικό Περιβάλλον. Σε αυτήν επίσης περιλαμβάνεται και η προληπτική προετοιμασία της Σχολικής Κοινότητας, με σκοπό την ελαχιστοποίηση ή και την εξάλειψη αυτών των γεγονότων (Καραθάνος, 2006).

Αρχικά, η Διαχείριση Κρίσεων στο σχολείο ήταν αντανάκλαστικής φύσεως, καθώς παρατηρήθηκε ότι οι περισσότερες περιπτώσεις παρέμβασης από τα σχολεία ήταν ενέργειες αντίδρασης, μιας και είχε προηγηθεί ελάχιστη προετοιμασία και μηδανιός σχεδιασμός. Με το πέρασμα του χρόνου άρχισε να διαπιστώνεται ότι ήταν επιτακτικός ο σοβαρός σχεδιασμός αντιμετώπισης της κρίσης στη Σχολική Κοινότητα και η σκέψη δημιουργίας Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων στη Σχολική Μονάδα περνάει πλέον στο στάδιο της εφαρμογής.

Μπροστά σε αυτήν την κατάσταση, που δημιουργεί η νέα σχολική πραγματικότητα, η αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων καθιστά αναγκαίες μια σειρά από παρεμβάσεις στη λειτουργία του σχολείου, όπως :

- Η κατάρτιση ενός πλήρους και κατάλληλα διαμορφωμένου σχεδίου δράσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας, που θα διευκολύνει την άμεση αντίδραση σε μια κατάσταση κρίσης
- Η συγκρότηση σχολικής ομάδας διαχείρισης κρίσεων
- Ο σαφής καθορισμός και η εξατομίκευση ευθυνών που ανατίθενται σε κάθε μέλος της ομάδας αυτής (ψυχολογική και ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση, ενημέρωση, άμεση βοήθεια κ.ά.)
- Προγράμματα ευαισθητοποίησης και εξειδικευμένης κατάρτισης για τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων, που να περιλαμβάνουν θέματα περιγραφής κρίσιμων καταστάσεων και γεγονότων που μπορούν να συμβούν στη σχολική κοινότητα, αλλά και των πιθανών αντιδράσεων και τεχνικών αντιμετώπισης μιας κρίσης
- Αγαστή συνεργασία με τους εμπλεκόμενους δημόσιους και μη φορείς στην προετοιμασία αλλά και στην εφαρμογή του σχεδίου αντιμετώπισης και διαχείρισης της κρίσης
- Συστηματική προετοιμασία των εκπαιδευτικών από ειδικούς επιστήμονες και σχολικούς ψυχολόγους για προβλήματα και καταστάσεις που οι ίδιοι εκτιμούν ότι δεν γνωρίζουν πώς να τις χειριστούν

Η προετοιμασία λοιπόν της σχολικής κοινότητας, για να αντιδράσει άμεσα και δυναμικά σε εμφάνιση κρίσιμων γεγονότων που οδηγούν στην εκδήλωση κρίσης, ξεκινά από την κατάρτιση ενός συντονισμένου και συστηματικού σχεδίου ετοιμότητας, πριν εκδηλωθούν αυτές (Schonfeld and Kline 1994). Σχέδιο, που θα πρέπει να είναι αποτελεσματικό, θέτοντας πολυεπίπεδους στόχους: την πρόληψη, την ετοιμότητα, την επιμόρφωση των εμπλεκόμενων, την παρέμβαση, τις μετά την κρίση ενέργειες. Ένα καλά οργανωμένο Σ.Δ.Κ. χαρακτηρίζεται από: α) Τη σαφή περιγραφή του σκοπού, δηλαδή την καταγραφή των όσων θέλουμε να επιτύχουμε με την εφαρμογή του, β) Τη λήψη των απαραίτητων μέτρων για την ασφάλεια του σχολείου (πρόληψη κινδύνων, εξασφάλιση απαραίτητων μέσων, εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού), γ) Την οργάνωση των σχολείων με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποφεύγονται οι κίνδυνοι και δ) Την εκπαίδευση του προσωπικού σε θέματα που αφορούν τη διαχείριση κρίσεων (Brock et al. 2005; Brock et al. 2009).

Η Διαχείριση Κρίσεων χωρίζεται στις παρακάτω φάσεις, που αφορούν και τις αντίστοιχες ενέργειες αντιμετώπισής της:

α) Η φάση πριν από την κρίση (αναγνώριση, ετοιμότητα). Περιλαμβάνει την αναγνώριση των προειδοποιητικών ενδείξεων για μια ενδεχόμενη κρίση, την πρόληψη, την ετοιμότητα και την προετοιμασία αντιμετώπισής της (Coombs, 2007). Η εμφάνιση μιας κρίσης πρέπει να γίνεται άμεσα αντιληπτή από το Μάνατζερ, ακόμη και αν τα σημάδια της δεν είναι διακριτά, γιατί αποτελεί ένα από τα βασικότερα στοιχεία της διαχείρισης των κρίσεων. Αν αυτά γίνουν άμεσα αντιληπτά, καταγραφούν και ληφθούν μέτρα, τότε πολλές κρίσεις θα μπορούσαν να αντιμετωπισθούν στη γένεσή τους (Mitroff, 2001). Ο σχεδιασμός και η διαδικασία προετοιμασίας για την αντιμετώπιση μιας κρίσης θα πρέπει: να στηρίζεται στην ακριβή γνώση των κινδύνων και των απειλών, να επιδιώκει την κατάλληλη δράση και την ευελιξία στην αντίδραση από τους ανθρώπους που διαχειρίζονται την κρίση, να ευνοεί τη συνεργασία μέσα στον οργανισμό, να συμπεριλαμβάνει την εκπαίδευση του προσωπικού και ασκήσεις προετοιμασίας, να βασίζεται σε ολοκληρωμένα σχέδια για κάθε κίνδυνο, να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι μιας συνεχούς διαδικασίας, να είναι σαφής και διακριτή η διαφορά μεταξύ προετοιμασίας για την αντιμετώπιση μιας κρίσης και της διαχείρισης της κρίσης (Perry and Lindell, 2003a). Στο πλαίσιο της σωστής προετοιμασίας, πολύ μεγάλης σημασίας είναι και η εκπαίδευση των ατόμων που συμμετέχουν στην παρέμβαση στην κρίση, γιατί λαμβάνουν αποφάσεις υψηλού ρίσκου και κάτω από μεγάλη πίεση χρόνου. Οι τρεις εκπαιδευτικές μέθοδοι που προτείνονται είναι οι παρακάτω: α) Μέσω δικτύων Ηλεκτρονικών Υπολογιστών, β) Τα παίγνια τακτικής, γραπτά σενάρια που αναλύονται στην ομάδα και έχουν στόχο τη βελτίωση των ικανοτήτων σκέψης με παράλληλη ανταλλαγή τεχνογνωσίας και γ) Η διοίκηση επινοητικότητας της ομάδας, μέθοδος σχεδιασμένη από ψυχολόγους για πιλότους, που αφορά συμπεριφορές σε διοικητικά προβλήματα που εμφανίζονται σε περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης (Flin, 2001). Επίσης ερευνητές, όπως ο Mitroff (2001), θεωρούν απαραίτητη στην εκπαίδευση και την προσομοίωση κρίσεων (simulation).

β) Η φάση της κρίση (παρέμβαση). Η εμφάνιση του περιστατικού που δημιουργεί την κρίσιμη κατάσταση είναι η αρχή της φάσης, που αποτελείται από δύο τμήματα: την αναγνώριση της κρίσιμότητας της κατάστασης και την παρέμβαση σε αυτήν (Coombs, 2007). Η αντίληψη του αν μια κατάσταση είναι κρίσιμη ή όχι είναι υποκειμενική, με αποτέλεσμα τα στελέχη ενός οργανισμού να μην αναγνωρίσουν την κρίση στην οποία αυτός βρίσκεται (Kamer, 1996) και αυτό οδηγεί σε λήψη λάθος αποφάσεων. Με την οριστική αναγνώριση του κρίσιμου της κατάστασης ενεργοποιείται η Ο.Δ.Κ., συλλέγονται τα απαραίτητα στοιχεία, που αποτελούν ακατέργαστη πληροφόρηση και μετατρέπονται σε πληροφορίες χρήσιμες για τη γνώση (Boin et al., 2006), με την ανάλυση των οποίων λαμβάνονται οι κατάλληλες αποφάσεις. Είναι πολύ σημαντικό η συλλογή πληροφοριών να είναι συνεχής, προκειμένου να υπάρχει η πλέον δυνατή πληροφόρηση για την κατάσταση που διαρκώς εξελίσσεται (Luecke and Barton, 2004). Άρα θα πρέπει να υπάρξει ελεγχόμενη επικοινωνία και επιλογή διαρροής πληροφοριών με τα Μ.Μ.Ε. με αποκλειστικό γνώμονα τη βέλτιστη αντιμετώπιση της κρίσης. Είναι πολύ μεγάλης σημασίας η σωστή καθοδήγηση και ο προσεκτικός συντονισμός κατά την παρέμβαση στην κρίση από την ηγεσία του οργανισμού και θα πρέπει να υπάρξει ελεγχόμενη επικοινωνία και επιλογή διαρροής πληροφοριών με τα Μ.Μ.Ε. με αποκλειστικό γνώμονα τη βέλτιστη αντιμετώπιση της κρίσης.

γ) Η φάση μετά την κρίση (ανάκαμψη). Μετά την αντιμετώπιση της κρίσιμης κατάστασης και το τέλος της κρίσης ακολουθεί η επόμενη φάση, με διαδικασίες εξ ίσου σημαντικές: την προσπάθεια ανάκαμψης και επαναφοράς στα φυσιολογικά επίπεδα λειτουργίας του οργανισμού, την ανάλυση και αξιολόγηση των δεδομένων αλλά και της εμπειρικής γνώσης που αποκτά ο οργανισμός από την παρελθούσα κρίση, ώστε να διαχειριστεί την πιθανή επόμενη.

Ομάδα Διαχείρισης Κρίσης Σχολικής Μονάδας (Σ.Ο.Δ.Κ.)

Αφού η σχολική μονάδα αποτελεί την πρώτη γραμμή άμυνας (Brock, Sandoval and Lewis, 2001), δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη σύσταση και στην οργάνωση μιας ομάδας, η οποία αφ' ενός θα αξιοποιήσει το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου και αφ' ετέρου θα λειτουργήσει πυροσβεστικά στον περιορισμό μιας κρίσης ή ακόμα και στη διαχείρισή της μέσα από μια άμεση παρέμβαση. Η ομάδα αυτή επωμίζεται το βάρος της διαχείρισης μιας και τα μέλη του εμπλέκονται στη σχολική ζωή καθημερινά και, όπως είναι φυσικό, έχουν πλήρη γνώση και εικόνα της ατμόσφαιρας που επικρατεί. Συνέπεια αυτής της γνώσης και εικόνας είναι η δυνατότητα παρέμβασης παρέχονται αποτελεσματική αντιμετώπιση. Τα πλεονεκτήματα αυτής της ομάδας είναι: η εγγύτητα, διότι εδράζεται-ζει και λειτουργεί μέσα στο σχολικό περιβάλλον, η ταχύτητα παρέμβασης, από ανθρώπους που έχουν άριστη αντίληψη προσώπων και πραγμάτων, η εμπιστοσύνη που αναπτύσσεται ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και στους μαθητές και εκπαιδευτικούς και η οικειότητα που συνδέει τα πρόσωπα της σχολικής ζωής λόγω της καθημερινής σχέσης και επαφής.

Σύμφωνα με τους Mitroff et al. (1987), τα μέλη αυτών των ομάδων πρέπει να έχουν μια σειρά από οργανωτικές ικανότητες. Ο Coombs (2007) προτείνει τα επιθυμητά προσόντα ενός μέλους: πρέπει να είναι εξωστρεφής, συνεργάσιμος, μετριοπαθής στον αντίλογο και να μπορεί να ελέγχει το άγχος του, να εργάζεται σε ειδικές συνθήκες πίεσης, να μην πτοείται από την κρίση, να εργάζεται ομαδικά, να συζητά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των διάφορων προτεινόμενων λύσεων. Μετά από την επιλογή των μελών ο Διευθυντής προχωρά στη συγκρότηση της Σ.Ο.Δ.Κ., σύμφωνα με τους Brock et al. (2005), με σκοπό: α) Τη διερεύνηση των αναγκών της σχολικής κοινότητας, β) Την καταγραφή των στόχων, γ) Την εκπόνηση σχεδίου παρέμβασης στην κρίση, δ) Το συντονισμό των μελών για την επίτευξη συνεργασίας. Τη Σ.Ο.Δ.Κ. συμπληρώνουν ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, νοσηλευτές και σύμβουλοι οι

οποίοι συμβάλλουν με την παροχή άμεσων υπηρεσιών και συνεπικουρούν τα μέλη της Ομάδας κατά την τέλεση των καθηκόντων τους.

Είναι πάρα πολύ σημαντική η διατήρηση ημερολογίου με λεπτομερή αναφορά των γεγονότων που διαδραματίστηκαν κατά τη διάρκεια όλων των σταδίων της κρίσιμης κατάστασης και όλων των ενεργειών στις οποίες προέβη η Σ.Ο.Δ.Κ. κατά την παρέμβασή της, αλλά και η διατήρηση αρχείου όλων των δελτίων τύπου που εκδόθηκαν, της λίστας με τα θύματα-μαθητές και των τηλεφωνικό κλήσεων. Επίσης, είναι μεγάλης σημασίας η φάση του απολογισμού των μαθητών, του προσωπικού, των εκπαιδευτικών, της κοινότητας και των μελών της Σ.Ο.Δ.Κ. Καταλήγοντας, είναι αναγκαίο να τονισθεί, ότι για την ορθή λειτουργία της Σ.Ο.Δ.Κ. και την πραγματοποίηση των στόχων της, πρέπει να υφίσταται ισχυρή ηγεσία και να υπάρχει ομαδικότητα.

Στόχοι της Έρευνας

Στόχοι της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει την άποψη των εκπαιδευτικών για τα παρακάτω: 1. Κατά πόσο είναι ενημερωμένοι και ευαισθητοποιημένοι για τις κρίσεις που εμφανίζονται στο σχολικό περιβάλλον, 2. Αν γνωρίζουν τη σπουδαιότητα της Διαχείρισης Κρίσεων και της παρέμβασης στο κρίσιμο γεγονός, 3. Τι γνωρίζουν για τη σημασία της συμβολής της Λήψης Απόφασης, αλλά και της Επικοινωνίας (εσωτερικής και εξωτερικής) στην επιτυχή έκβαση της αντιμετώπισης της κρίσιμης κατάστασης, 4. Ποιες οι γνώσεις τους για την Ομάδα Διαχείρισης Κρίσης του σχολείου, τους σκοπούς και τη λειτουργία της και ποια η γνώμη τους για τη συμμετοχή τους σε αυτήν, 5. Ποια η θέση τους για την επιμόρφωσή τους στη Διαχείριση Κρίσεων στο σχολείο και για την Ομάδα αντιμετώπισής τους, 6. Ποιες μέθοδοι και ποιος φορέας επιμόρφωσης είναι οι καταλληλότεροι και ενδεδειγμένοι για την πραγματοποίησή της.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από τα προηγούμενα είναι τα εξής:

- Γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί την έννοια της κρίσης στο σχολικό περιβάλλον, τις κατηγορίες των κρίσεων, τη σημασία τους και πώς μπορούν να επηρεάσουν τη σχολική κοινότητα;
- Γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί την έννοια της Διαχείρισης Κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον, ποια η οργάνωση και η δομή της στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και ποιος ο σχεδιασμός παρέμβασης στην Κρίση; Κατά πόσο είναι ευαισθητοποιημένοι στην αντιμετώπισή της;
- Είναι ενημερωμένοι οι εκπαιδευτικοί για τη Σχολική Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων στο σχολείο, την αναγκαιότητά της και τη λειτουργία της; Υπάρχει Ομάδα στα σχολεία τους, πιστεύουν στην ύπαρξή της στις σχολικές τους μονάδες και κατά πόσο επιθυμούν να συμμετέχουν σε αυτήν;
- Πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι απαραίτητη η επιμόρφωσή τους στη Διαχείριση Κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον σαν γενική γνώση, αλλά και για τη συμμετοχή τους στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσης των σχολείων τους;

Το ερωτηματολόγιο και στοιχεία της έρευνας

Η μέθοδος συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι το ανώνυμο γραπτό ερωτηματολόγιο, βασισμένο κυρίως σε ερωτήσεις κλειστού τύπου και με διαβαθμισμένες σε κλίμακα απαντήσεις. Η δομή του ερωτηματολογίου, το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα αποτελείται από τέσσερις βασικές ενότητες:

Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 1 έως 5 οι οποίες αφορούν στα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών. Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 6 έως 10 και αφορούν στις κρίσεις σε κάποια σχολική μονάδα που τυχόν αντιμετώπισαν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί. Οι ερωτήσεις 8 και 9 της συγκεκριμένης ενότητας ήταν ερωτήσεις πολλαπλών απαντήσεων, που σημαίνει ότι οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να δώσουν περισσότερες από μία απαντήσεις από τις διαθέσιμες. Η τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 11-17 που αφορούν στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων σε μία σχολική μονάδα, ενώ δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην αντιμετώπιση κρίσεων και στην επιθυμία συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε αυτήν. Η τέταρτη και τελευταία ενότητα περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 18-22 οι οποίες σχετίζονται με την επιμόρφωση σχετικά με τη διαχείριση και αντιμετώπιση των κρίσεων σε κάποια σχολική μονάδα. Στη συγκεκριμένη ενότητα οι ερωτήσεις 21 και 22 ήταν πολλαπλών απαντήσεων.

Η έρευνα διεξήχθη από 7 έως 25 Μαΐου 2018. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η απλή τυχαία δειγματοληψία. Οι εκπαιδευτικοί επιλέχθηκαν τυχαία από ένα επίσης τυχαίο δείγμα έξι Γενικών Λυκείων του Δήμου Καβάλας. Ο τελικός αριθμός απαντήσεων ήταν έπειτα από τρεις σχεδόν εβδομάδες ανήλθε σε 114. Από τα συγκεκριμένα ερωτηματολόγια 14 (ποσοστό 12%) κρίθηκαν μη επαρκώς συμπληρωμένα, δηλαδή συμπληρωμένα σε τέτοιο βαθμό ή με τέτοιο τρόπο που δεν ήταν εφικτή η αξιοποίησή τους για την καταγραφή των συμπερασμάτων. Μετά τη συγκέντρωση

των 100 αξιόπιστων (88%) ερωτηματολογίων – απαντήσεων, το επόμενο στάδιο ήταν η επεξεργασία των στοιχείων. Για την ανάλυση αυτή έγινε χρήση του στατιστικού προγράμματος ανάλυσης δεδομένων SPSS έκδοση 25.

Συμπεράσματα της Έρευνας

Για τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών από αυτούς οι 39 (39%) είναι άντρες και οι 61 (61%) γυναίκες. Οι περισσότεροι έχουν ηλικία από 41 έως 50 ετών (ποσοστό 45%) και ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα άνω των 51 ετών με ποσοστό 42%, γεγονός που οφείλεται στο μη διορισμό νέων εκπαιδευτικών τα τελευταία εννέα χρόνια. Το 60% δεν έχουν κανένα επί πλέον πτυχίο, το 33% μεταπτυχιακό και μόνο το 1% διδακτορικό.

Όσον αφορά τις υπόλοιπες ερωτήσεις, τα συμπεράσματα της συγκεκριμένης έρευνας στηρίζονται σε τρεις βασικούς άξονες.

Ο πρώτος άξονας σχετίζεται με την αντιμετώπιση και τη διαχείριση των κρίσιμων περιστατικών στη σχολική μονάδα και τις δράσεις που μπορούν να γίνουν, ώστε να αντιμετωπιστούν δυσάρεστα γεγονότα, με όσο τον δυνατόν μικρότερες συνέπειες για τη σχολική μονάδα και τους μαθητές. Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί αρχικά πιστεύουν ότι μία κρίση μπορεί, σε κάθε περίπτωση, να επηρεάσει τη σχολική μονάδα (74%) και για το λόγο αυτό θα πρέπει οπωσδήποτε να ληφθούν μέτρα αντιμετώπισης. Οι περισσότεροι από αυτούς αντιμετώπισαν στο παρελθόν κρίσιμη κατάσταση στο σχολείο τους (71%). Η εμπειρία τους αναφέρεται κατά το μεγαλύτερο ποσοστό στην παραβατικότητα και το σχολικό εκφοβισμό (52,9% και 47,1%, 28% και 25% με αναγωγή στο σύνολο των εκπαιδευτικών αντίστοιχα). Δύο ποσοστά τα οποία συνάδουν με την προσπάθεια που καταβάλλεται τα τελευταία χρόνια από την πολιτεία και ιδιωτικούς φορείς για να αντιμετωπισθούν αυτές οι δύο μορφές κρίσεων, που είναι μάστιγα για τη σχολική κοινότητα. Οι σχολικές κρίσεις που αφορούν στα περιστατικά τραυματισμών ή κάποιου θανάτου εμφανίστηκαν στο 16,7% του συνόλου των απαντήσεων το καθένα από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων. Η πολύ μεγάλη πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών (72% και 32% με αναγωγή) δήλωσε πως καλύτερα θα ήταν να αντιμετώπιζε την όποια κρίση κάποια εκπαιδευόμενη ομάδα εκπαιδευτικών, αυτή δηλαδή που αποκαλείται «Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων της Σχολικής Μονάδας», κάτι που δείχνει ότι το ένα τρίτο περίπου των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών γνωρίζει τη σχετική διαδικασία οργάνωσης μιας ομάδας που αναλαμβάνει την παρέμβαση στην τυχούσα κρίσιμη κατάσταση στη σχολική μονάδα. Επίσης, η συντριπτική πλειονότητα των ερωτώμενων εκπαιδευτικών (79%) δηλώνει ότι γνωρίζει την έννοια της «Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων», αλλά μόνο το 58%, ότι στο σχολείο τους έχει συσταθεί αυτή η ομάδα και το 78% επιθυμεί τη συμμετοχή σε αυτήν.

Ο δεύτερος άξονας συμπερασμάτων προέρχεται από τη διερεύνηση που έγινε για τη Σχολική Ομάδα Διαχείρισης Κρίσης, τα μέλη της οποίας πρέπει να είναι καλά εκπαιδευμένοι εκπαιδευτικοί, με συγκεκριμένα προσωπικά χαρακτηριστικά. Η οργάνωση αυτής της ομάδας είναι, μαζί με την κατάρτιση ενός επαρκούς σχεδίου αντιμετώπισης κρίσιμων καταστάσεων, οι σημαντικότερες ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβεί η διεύθυνση της σχολικής μονάδας και ακολουθεί η συνεργασία με δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς. Οι άνθρωποι, οι οποίοι θα μπορούσαν να διαχειριστούν τέτοιες καταστάσεις, σύμφωνα πάντα με τους εκπαιδευτικούς, είναι κατάλληλα καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί με τη συμπαράταση του συλλόγου διδασκόντων, αλλά και την ενεργό συμμετοχή του διευθυντή-ηγέτη του σχολείου. Οι ίδιοι πιστεύουν ότι μπορούν να συμβάλλουν στη διαχείριση τέτοιων καταστάσεων και δηλώνουν στη μεγάλη τους πλειοψηφία πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε μια τέτοια προσπάθεια. Σε ό,τι αφορά την επιθυμία συμμετοχής, φαίνεται οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί να είναι περισσότερο πρόθυμοι σε μία τέτοια ενέργεια, από ό,τι οι εκπαιδευτικοί σε μικρότερη ηλικία. Αυτό ίσως, γιατί θεωρούν ότι έχουν την εμπειρία ή και τη γνώση για κάτι τέτοιο, ενδεχομένως και από προσωπικά βιώματα, κάτι το οποίο δεν είναι τόσο πιθανό να υπάρχει στις μικρότερες ηλικίες. Το παραπάνω συμπέρασμα, ενισχύεται και από το γεγονός ότι μεγαλύτερη επιθυμία συμμετοχής εκφράζουν και οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας, από αυτούς που έχουν λιγότερα χρόνια. Επίσης, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είχαν εμπειρία από τουλάχιστον μια εμφάνιση κρίσιμης κατάστασης στο σχολείο που δίδασκαν, είναι πρόθυμοι να συμμετέχουν στην προσπάθεια προετοιμασίας για την αντιμετώπιση μελλοντικών κρίσεων.

Στη συνέχεια, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, υπάρχει μεγάλη εξάρτηση της επιθυμίας συμμετοχής των ερωτώμενων εκπαιδευτικών στην Ομάδα Διαχείρισης Κρίσης του σχολείου τους, από την επιμόρφωση και βιωματική εκπαίδευσή τους στον τρόπο δράσης των Ομάδων αλλά και γενικότερα από την κατάρτισή τους όσον αφορά την έννοια της κρίσης, τα χαρακτηριστικά της και τις ενέργειες που είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική αντιμετώπισή της. Σχετικό με τη Σχολική Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων είναι και το είδος της αρωγής που θα πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων για την αντιμετώπιση των κρίσιμων καταστάσεων. Η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί των Γενικών Λυκείων του Δήμου Καβάλας πιστεύουν ότι κατά κύριο λόγο θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία με την Πυροσβεστική Υπηρεσία και την Αστυνομία και σε μικρότερο βαθμό με την τοπική αυτοδιοίκηση. Ίσως, γιατί η εμπειρία τους και η περιορισμένη γνώση σε θέματα Κρίσεων τους οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι περισσότερες κρίσεις μπορεί να σχετίζονται με φυσικές καταστροφές ή ατυχήματα στο χώρο του σχολείου, θέματα που αφορούν βασικά την Ελληνική Αστυνομία και την Πυροσβεστική Υπηρεσία και λιγότερο με κρίσιμα περιστατικά στα οποία οι ιδιωτικοί φορείς ή η πολιτεία μέσω π.χ. ψυχολόγων ή ειδικών συμβούλων, θα μπορούσαν να βοηθήσουν αποτελεσματικά.

Τέλος, όσον αφορά την επικοινωνία, ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία την Σχολικής Ομάδας Διαχείρισης Κρίσης για την αποτελεσματική παρέμβαση σε κρίσιμα γεγονότα, είναι μεγάλης σημασίας η σχέση που αναπτύσσεται με τα Μ.Μ.Ε. (εξωτερική επικοινωνία) και ο ορθολογικός χειρισμός της επαφής και της ενημέρωσής τους, ώστε να συμμετέχουν θετικά στην καταβαλλόμενη προσπάθεια. Σε αντίστοιχη ερώτηση της έρευνας, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είναι ιδιαίτερα επιφυλακτικοί ως προς την αποτελεσματικότητα της εμπλοκής των Μ.Μ.Ε. κατά τη διαχείριση μιας κρίσης στο σχολικό περιβάλλον. Και αυτό δικαιολογείται με τη γενική προκατάληψη που υπάρχει για την αντικειμενικότητα και τους απώτερους στόχους της δημοσιογραφίας, ακόμη και σε ευαίσθητα θέματα και χώρους, όπως αυτά που αφορούν μαθητές και το σχολικό περιβάλλον.

Ο τρίτος άξονας των συμπερασμάτων σχετίζεται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με θέματα διαχείρισης κρίσεων και την οργάνωση και αποτελεσματική λειτουργία της Σ.Ο.Δ.Κ.. Η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν εξαιρετικά σημαντική την επιμόρφωση για τέτοιου είδους θέματα, αν και λιγότεροι από τους μισούς έχουν συμμετάσχει σε επιμορφώσεις σχετικά με τις κρίσεις και τη διαχείρισή τους στο σχολικό περιβάλλον, με δεδομένο ότι δίνονται λίγες ευκαιρίες κατάρτισης σε αυτό το αντικείμενο, πιθανώς επειδή, ειδικά στον Ελλαδικό χώρο, δεν έχει γίνει αντιληπτή η σημασία του, παρ' ό,τι η συχνότητα ειδικά των περιστατικών βίας και παραβατικότητας έχει αυξηθεί πολύ στο σχολικό περιβάλλον. Φαίνεται ότι η συμμετοχή σε αντίστοιχες επιμορφώσεις αυξάνει και την επιθυμία για συμμετοχή στις Σ.Ο.Δ.Κ. Παρόλα αυτά η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι δεν έχουν μείνει ικανοποιημένοι από τις επιμορφώσεις που παρακολούθησαν για το συγκεκριμένο θέμα. Και αυτό επειδή στη χώρα μας υπάρχει πολύ μικρή θεωρητική και βιωματική εμπειρία στις Κρίσεις, ειδικά στο χώρο του σχολείου. Καταλήγοντας, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (περίπου οι μισοί), ζητούν την επιμόρφωση και βιωματική εκπαίδευση των ενδιαφερομένων να την αναλάβουν επιστημονικοί φορείς σε συνεργασία με έμπειρους εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς. Σε ό,τι αφορά τον τρόπο εκπαίδευσης, προτιμάται η δια ζώσης ενδοσχολική επιμόρφωση, με δεύτερη προτίμηση τη δια ζώσης σε συνδυασμό με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η πρώτη επιλογή αφορά σαφώς τις μέσες ηλικίες, αφού η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν μεταξύ 41-50 (45%) και άνω των 51 ετών (42%), Είναι σαφές ότι η μεγάλη πλειοψηφία των ηλικιακών αυτών κατηγοριών δεν έχουν ιδιαίτερη σχέση με τις νέες τεχνολογίες (όσον αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση).

ΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΦΟΡΑ

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2015). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Γκούβρα, Μ., Κυρίδης, Α. & Μαυρικάκη, Ε. (2005). *Αγωγή Υγείας και Σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός.
- Καραθάνος, Δ. (2006). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Κουτούζης, Μ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος & Δ. Χαλκιάτης (Επιμ.), 2008, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Τόμος Α' (σελ. 27-50). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μεγαρίτης, Χ. (2015). *Τρόποι διαχείρισης εξελικτικών και περιστασιακών κρίσεων των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς*. Πτυχιακή εργασία. Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Μπουλούτζα, Π. (2006). Κάθε χρόνο τραυματίζονται 75000 μαθητές. *Η Καθημερινή*, 10 Σεπτεμβρίου, σελ. 27.
- Παπαδόπουλος, Ι. (2015). *Περισσότερη ασφάλεια στα σχολεία (3^η έκδ.)*. Αθήνα: Παρισιάνου Α.Ε.
- Σαϊτής, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Φώτου, Π. (2017). *Απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ετοιμότητα του σχολείου τους σε περιπτώσεις διαχείρισης κρίσεων*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Χηνάς, Π. & Χρυσαιφίδης, Κ. (2011). *Επιθετικότητα στο σχολείο: Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ξενόγλωσση

- Boin, A., Ekengren, M. & Rhinard, M. (2006). *Functional Security and Crisis Management Capacity in the European Union*. Universiteit Leiden.
- Brock, S.E., Sandoval, J. & Lewis, S. (2001). *Preparing for crisis in the schools: A manual for building school response teams*. New York: Wiley.
- Brock, S.E., Sandoval, J. & Lewis, S. (2005). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός

- Brock, S.E., Nickerson, A.B., Reeves, M.A., Jimerson, S.R., Lieberman, R. & Feinberg, T. (2009). *School crisis prevention and intervention: The Prepare Model*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Comfort, L. K. (1988). *Managing disaster: strategies and policy perspectives*. Durham, NC: Duke University Press.
- Cornell D. G. & Sheras, P.L. (1998). Common errors in school crisis response: Learning from our mistakes. *Psychology in the schools*, 35(3): 297-307.
- Coombs, W. T. (2007). *Ongoing Crisis Communication: Planning, Managing and Responding* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Flin, R. (2001). Decision making in crises: The Piper Alpha Disaster. In U. Rosenthal, A. Boin, & L. K. Comfort (Eds) 2001, *Managing Crises: Threats, Dilemmas, Opportunities* (pp. 145-173). Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher Ltd.
- Heath, M. A. & Sheen, D. (2005). *School-based crisis intervention: Preparing all personnel to assist*. New York, USA: Guilford Press.
- Kamer, L. (1996). When the crisis is orchestrated: Corporate campaigns and their oranges. In L. Barton (Ed.), *New avenues in risk and crisis management* (Vol. 5, pp. 64-72). Las Vegas: University of Nevada Las Vegas Small Business Development Center.
- Luecke, R. & Barton, L. (2004). *Harvard Business Essentials. Crisis Management: Master the Skills to Prevent Disasters*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.
- Mitroff, I.I. (2001). *Managing crisis before they happen*. New York: American Management Association.
- Mitroff, I.I., Shrivastava, P. & Udvardia, F. (1987). Effective Crisis Management. *The Academy of Management Executive*, 1(3): 283-292.
- Pearson, C.M. & Clair, J. (1998). Reframing Crisis Management. *Academy of Management Review*, 23(1): 59-76.
- Perry, R.W. & Lindell, M.K. (2003a). Preparedness for Emergency Response: Guidelines for the Emergency Planning Process. *Disasters*, 27(4), 336-350.
- Sandoval, J.H. (2001). *Handbook of crisis counseling, intervention and prevention in the schools* (3rd ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Schonfeld D. J. & Kline, M. (1994). School-based Crisis Intervention: An organizational model, *Crisis Intervention and Time-Limited Treatment*, 1(2): 155-166.
- Thomson, R.A. (1990). Strategies for crisis management in the schools, *NASSP Bulletin*, 74(523): 54-58.

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ: ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

Dr. Dimitra Katsarou

Adjunct Lecturer in Neurolinguistics Hellenic Open University and Post Doctorate Researcher in University of Thessaly,
Trikala, Greece
e-mail: dimkatsarou@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) του νομού Θεσσαλονίκης. Συγκεκριμένα, αναζητήθηκε η επίδραση της ηλικίας και του φύλου στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτών. Οι συμμετέχοντες (N=45) συναίνεσαν στη συμπλήρωση ερωτηματολογίων (ποσοτική έρευνα) για την επαγγελματική ικανοποίηση και ενδεικτικά κάποιοι (N=6) στη διαδικασία λήψης συνέντευξης (ποιοτική έρευνα). Τα αποτελέσματα υπέδειξαν ότι υπάρχει οριακά στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και στην ηλικία ($p < .05$) και ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και στο φύλο ($p > .05$). Επιπρόσθετα, συζητήθηκαν μεθοδολογικές και θεωρητικές προεκτάσεις του θέματος και υποδείχθηκαν κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα.

Λέξεις Κλειδιά: εκπαίδευση ενηλίκων, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, Επαγγελματική Ικανοποίηση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ως επαγγελματική ικανοποίηση ορίζεται η ικανοποίηση που λαμβάνει ένα άτομο από την εργασία του ή από τις αποδόσεις του σε αυτή (Locke, 1976), ή το σύνολο των θετικών ή αρνητικών συναισθημάτων που πηγάζουν από μια εργασιακή σχέση (Bar-On, 1986). Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί μείζον θέμα εργασιακών συνθηκών, μιας και έχει συνδεθεί με ποικίλες μορφές εργασιακής συμπεριφοράς όπως απουσίες από την δουλειά (Krumm, 2001), παραβατικότητα (Lawler & Porter, 1979), συνεργασία (Κάντας, 1998) και συνδικαλισμός (Krumm, 2001).

Η επαγγελματική ικανοποίηση έχει επιπλέον αντίκτυπο στην κοινωνική, οικογενειακή κατάσταση και στην ψυχική υγεία του ατόμου αλλά και του περιβάλλοντός του (Γρέβιας, 1993). Έτσι, η διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού και η περαιτέρω διαχείρισή του αποκτά διευρυμένη διάσταση καθώς η στάση του ατόμου δεν περιορίζεται στα στενά εργασιακά πλαίσια αλλά διευρύνεται και στο κοινωνικό περιβάλλον (Δημητρόπουλος, 1998). Έτσι παράγοντες όπως ελευθερία επιλογών, πρωτοβουλία, αξιοποίηση δεξιοτήτων και ανατροφοδότηση τείνουν να επηρεάζουν θετικά τα συναισθήματα του ατόμου, και κατά συνέπεια την επαγγελματική του ικανοποίηση ενώ προθεσμίες, καμπύλες απόδοσης, μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και περιορισμένες ευκαιρίες ανέλιξης την επηρεάζουν αρνητικά (Warr, 2005).

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

Είναι γνωστό ότι η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται άμεσα με το φύλο του εργαζόμενου. Δεδομένης της ενεργούς εμπλοκής των γυναικών στην αγορά εργασίας έχουν διεξαχθεί μελέτες σχετικές με την επαγγελματική ικανοποίηση των γυναικών. Έτσι, έχει βρεθεί ότι δεν παρατηρούνται πάντα διαφορές ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση των γυναικών και των ανδρών, αλλά οι διαφορές εντοπίζονται κυρίως στις προσδοκίες τους (Stevens, 2005). Οι γυναίκες συνήθως αντλούν ικανοποίηση από τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις, από το ευέλικτο ωράριο και την καλή ενδοεταιρική επικοινωνία ενώ οι άντρες φαίνεται να αντλούν ικανοποίηση από τις ευκαιρίες ανέλιξης και την εισοδηματική πολιτική (Stevens, 2005).

Επίσης, η αναλογία αντρών και γυναικών σε μία επαγγελματική συνθήκη παίζει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων. Για παράδειγμα, έχει αποδειχθεί ότι σε περιβάλλον εργασίας όπου επικρατεί το γυναικείο φύλο, οι άνδρες εργαζόμενοι νιώθουν μειονεξία, ανασφάλεια και άγχος που επηρεάζει την ικανοποίησή τους από την εργασία (Tsui et al., 1992), ενώ το αντίθετο δεν ισχύει. Σύμφωνα με τον Clark (1997) οι γυναίκες που βρίσκονται σε ανδροκρατούμενο εργασιακό περιβάλλον δηλώνουν ικανοποιημένες από την εργασία τους, θεωρώντας ότι συνάδελφοί τους τις ωθούν στο να αποδίδουν καλύτερα και να γίνονται πιο αποτελεσματικές στη διαχείριση του χρόνου τους.

Ένας ακόμα παράγοντας που πρέπει να ληφθεί υπόψη αφορά στα έμφυλα κοινωνικά στερεότυπα που παίζουν ρόλο στην επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων. Συνήθως οι γυναίκες υφίστανται διακρίσεις στον επαγγελματικό χώρο που μπορεί να κυμαίνονται από αμφισβήτηση των ικανοτήτων τους μέχρι και σεξουαλική παρενόχληση (Χρόνη κ.ά., 2009). Ακόμα, οι γυναίκες καταλαμβάνουν, πολλές φορές θέσεις εργασίας δυσανάλογες των προσόντων τους ή θέσεις χωρίς ευκαιρίες ανέλιξης (Γραμματικού, 2010). Η επαγγελματική ικανοποίηση των γυναικών, παράλληλα, συνδέεται με τη θεώρηση της εργασίας ως κύρια πηγή εισοδήματος ή ως επικουρικό βοήθημα στο οικογενειακό εισόδημα (Schultz&Schultz, 1994).

Τέλος, οι πολλαπλοί ρόλοι που καλείται να εκπληρώσει σήμερα η γυναίκα την ωθούν στο να γίνεται ιδιαίτερα ανταγωνιστική και ευέλικτη και να προσπαθεί να επιτύχει επαγγελματικά αντλώντας ικανοποίηση περισσότερο από την εργασία της παρά από άλλες προσωπικές της πτυχές π.χ. οικογένεια (Greenberg&Bar-On, 2003). Τα χρόνια εργασίας καθώς και το ηλικιακό επίπεδο των εργαζομένων, επίσης, παίζουν ρόλο στην επαγγελματική ικανοποίηση. Έχει αποδειχθεί ότι με την είσοδό του στο εργασιακό περιβάλλον ο εργαζόμενος νιώθει υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση, στην πορεία συμβιβάζεται με τις εργασιακές συνθήκες, και κατά συνέπεια η ικανοποίησή του φθίνει και επανέρχεται σε υψηλά επίπεδα σε μεγαλύτερη ηλικία όταν η ανάγκη για ασφάλεια μεγιστοποιείται (White&Spector, 1987). Ακόμα, έχει αποδειχθεί ότι οι νεότεροι εργαζόμενοι δεν αντιμετωπίζουν την εργασία ως αυτοσκοπό αλλά ως μέσο για την επίτευξη άλλων προσωπικών στόχων, και συνεπώς τείνουν να είναι επαγγελματικά πιο ικανοποιημένοι (Spector, 2000). Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εργαζόμενοι, είτε έχουν εξουθενωθεί επαγγελματικά (Σαλιμάν&Πλατσίδου, 2011) είτε αντιμετωπίζουν την εργασία τους ως βιοποριστικό μέσο ή ως κομμάτι της καθημερινής τους ρουτίνας, νιώθοντας λιγότερο ικανοποιημένοι (Greenberg&Bar-On, 2003).

Εύλογα λοιπόν εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι παράγοντες φύλου, ετών εργασίας και επαγγελματικής ικανοποίησης παίζουν σημαίνοντα ρόλο στη γενικότερη ποιότητα ζωής των ατόμων. Έτσι, η μεταξύ τους σχέση καθίσταται σημαντικό πεδίο έρευνας σε ομάδες όπου η επαγγελματική ικανοποίηση έχει όχι μόνο ποσοτικό χαρακτήρα αλλά και ποιοτικό, όπως είναι τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.

Σύμφωνα με το Νόμο 2373/2003 στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας έχουν δικαίωμα να διδάξουν αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και ωρομίσθιοι καθηγητές κατά τις ανάγκες του εκάστοτε Σ.Δ.Ε. (Δούκας, 2003). Κατά τον Βεργίδη (2003), οι διαδικασίες που πρέπει να ακολουθεί ο εκπαιδευτής ενηλίκων στα Σ.Δ.Ε. είναι οι εξής: ο εκπαιδευτής, αφού ενημερωθεί για την ομάδα στόχου και το πρόγραμμα του σχολείου, ξεκινά διαδικασίες διερεύνησης αναγκών των εκπαιδευομένων είτε με τη διαδικασία των συνεντεύξεων είτε με τη διαδικασία της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Στη συνέχεια, διαμορφώνει το πλαίσιο διδασκαλίας με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται στις κλίσεις, στα ενδιαφέροντα αλλά και στις προοπτικές των εκπαιδευομένων. Παράλληλα, προετοιμάζει το διδακτικό υλικό έχοντας στο νου του την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και την ενσωμάτωση ενεργητικών τεχνικών στη μαθησιακή διεργασία. Οργανώνει το χώρο προς διευκόλυνση της εφαρμογής των τεχνικών αλλά και προς ευκολότερη πρόσβαση σε εποπτικό υλικό (διαφανοσκόπιο, ηλεκτρονικός υπολογιστής, βιντεοπροβολέας). Θέτει σαφές χρονοδιάγραμμα με προκλητικούς, ρεαλιστικούς και επιτευξιμους στόχους, διδάσκει, εμψυχώνει και επικοινωνεί εποικοδομητικά με τους εκπαιδευόμενους. Ακόμα, διευκολύνει την ενεργητική τους συμμετοχή, αναδιαμορφώνει το πρόγραμμα σπουδών, συνεργάζεται με τους τοπικούς φορείς και αξιολογεί την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η χρήση ομοδοσυνεργατικών τεχνικών, βιωματικής μάθησης, περιγραφικής αξιολόγησης, εξατομικευμένης διδασκαλίας και εμπλοκής σε διαθεματικά σχέδια δράσης θεωρείται, επίσης, αναγκαίος παράγοντας για την διδασκαλία σε Σ.Δ.Ε. και για το λόγο αυτό κρίνεται επιβεβλημένη η συχνή και συνεχής επιμόρφωσή τους (Κοσσυβάκη, 2003· Κουτρούμπα&Ζησιμοπούλου, 2006). Επειδή, ακριβώς, η εκπαίδευση σε Σ.Δ.Ε. διαφέρει κατά πολύ από την τυπική εκπαίδευση, δεν αρκεί μόνο η επιστημονική κατάρτιση αλλά και ένα πλήθος επικοινωνιακών και διαπροσωπικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία (Noye&Piveteau, 2002). Εκτός από τις γνώσεις, ο εκπαιδευτής σε Σ.Δ.Ε. πρέπει να αναπτύξει και ένα πλήθος δεξιοτήτων και στάσεων στους εκπαιδευόμενους του, καθώς και την ικανότητα να σκέφτονται και να στοχάζονται κριτικά. (Κόκκος, 1999· Rogers, 1996). Η κάθετη μεταφορά γνώσης αποπροσανατολίζει το άτομο και το κάνει νωθρό και αδιάφορο προς τα λοιπά εκπαιδευτικά ερεθίσματα (Rahman, 1993), ενώ στόχος του εκπαιδευτή θα πρέπει να είναι η δημιουργική και κριτική μάθηση, που με τη σειρά της οδηγεί σε αυτοδυναμία και προσωπική ανάπτυξη και ολοκλήρωση (Knowles et al., 1998).

Η αμοιβαία εμπιστοσύνη, το κλίμα ασφάλειας και η τεχνική της διαλογικής συζήτησης μπορούν να οδηγήσουν τον εκπαιδευόμενο στην κατάκτηση των μεγίστων οφελών από την εκπαίδευση (Jacques, 2004). Επιπλέον, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να είναι σε θέση να ακούει συνειδητά και με ενδιαφέρον τα θέματα που εγκύπτουν κάθε φορά, να συμβουλεύει και να επικοινωνεί με αμεσότητα, ειλικρίνεια και αγάπη με τους εκπαιδευόμενούς του (Jacques, 2004· Mezirou, 1991· Rogers, 2002). Τέλος, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να επικοινωνεί με τους άλλους με έναν τρόπο γνήσιο και αυθεντικό, αναγνωρίζοντας κατά περίπτωση τα λάθη του, αναδιαμορφώνοντας τις αντιλήψεις του και επανακαθορίζοντας τη στάση του (Brookfield, 1990· Ray&Anderson, 2000). Οι Cranton και Carusetta (2004) ορίζουν το

περιεχόμενο της αυθεντικότητας του εκπαιδευτή Σ.Δ.Ε. ως τη συνέπεια μεταξύ υποσχέσεων και πράξεων, ως προς τη γνησιότητά του, ως προς την επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους και ως προς τη συνεχή κριτική θεώρηση της ζωής τους.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να ευαισθητοποιηθούν οι εκπαιδευτικές αρχές ως προς την επίδραση της επαγγελματικής ικανοποίησης στους εκπαιδευτές Σ.Δ.Ε, προκειμένου να βελτιώσουν τις πολιτικές τους. Οι στόχοι της έρευνας σε επίπεδο γνώσεων είναι να γνωρίζουν οι εκπαιδευτές αλλά και οι φορείς εκπαίδευσης ενήλικων τη σημασία της επαγγελματικής ικανοποίησης στο εκπαιδευτικό τους έργο στα πλαίσια των Σ.Δ.Ε. προκειμένου να μπορούν να τη λάβουν υπόψη τους για μελλοντικές αποφάσεις, σε επίπεδο δεξιοτήτων να μπορούν οι εκπαιδευτές να ανατρέχουν στα ερευνητικά συμπεράσματα προκειμένου να αναγνωρίζουν τη σημασία και τη συμβολή της στην καθημερινότητά τους και, τέλος, σε επίπεδο στάσεων να απομυθοποιηθεί η αντίληψη ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι έννοια ασαφής και μη μετρήσιμη.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας μπορούν να εξαχθούν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα: Σχετίζεται η επαγγελματική ικανοποίηση με το φύλο των εκπαιδευτών ΣΔΕ; Αν ναι ποιο φύλο έχει υψηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση; Σχετίζεται η επαγγελματική ικανοποίηση με την ηλικία των εκπαιδευτών ΣΔΕ; Αν ναι ποια ηλικιακή ομάδα έχει υψηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση, η ομάδα των >35 ετών ή η ομάδα <35 ετών;

Διανεμήθηκαν 45 ερωτηματολόγια Επαγγελματικής Ικανοποίησης στο σύνολο των εκπαιδευτών-τριών ενήλικων Σ.Δ.Ε. που εργάζονται στο νομό Θεσσαλονίκης. Συνεπώς η έρευνα επέλεξε την προσέγγιση της απογραφικής έρευνας εφόσον το σύνολο των εκπαιδευτών-τριών έλαβε μέρος σε αυτή (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011). Οι συμμετέχοντες-ουσες ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας και συμπλήρωσαν σε διάστημα μιας εβδομάδας το ερωτηματολόγιο. Στη συνέχεια 6 από αυτούς συναίνεσαν στη διαδικασία συνέντευξης με άξονες που συνέπιπταν μεθοδολογικά με τα ερωτήματα των ερωτηματολογίων. Επιλέχθηκε η διαδικασία της συνέντευξης με βάση τη δειγματοληψία ποσόστωσης (Ιωσηφίδης, 2008). Συγκεκριμένα, συνέντευξη ελήφθη από έναν άντρα μικρότερο σε ηλικία των 35 ετών, από έναν άντρα μεγαλύτερο σε ηλικία από 35 ετών και από 4 γυναίκες, 2 μικρότερης ηλικίας των 35 ετών και 2 μεγαλύτερης ηλικίας των 35 ετών. Η επιλογή έγινε εφόσον ήταν ήδη γνωστά τα χαρακτηριστικά του συνολικού πληθυσμού από τον οποίο προήλθαν οι συμμετέχοντες-ουσες στην έρευνα.

Από τους συμμετέχοντες αυτούς, οι 13 ήταν άντρες και οι 32 γυναίκες με μέσο όρο ηλικίας για τους άντρες τα 37,15 έτη και για τις γυναίκες τα 38,71 έτη. Έγινε κατηγοριοποίηση των συμμετεχόντων ως προς την ηλικία τους σε δύο κατηγορίες: η πρώτη κατηγορία περιελάμβανε την ηλικία κάτω των 35 ετών, η δεύτερη την ηλικία 35 ετών και άνω. Η κατηγοριοποίηση των ηλικιακών ομάδων και του φύλου φαίνεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Κατανομή συμμετεχόντων ανά φύλο και ηλικιακή κατηγορία

| | 1 ^η ηλικιακή κατηγορία <35 | 2 ^η ηλικιακή κατηγορία 35-45 | Σύνολο |
|----------|---|---|--------|
| Άνδρες | 7 | 6 | 13 |
| Γυναίκες | 15 | 17 | 32 |
| Σύνολο | 22 | 23 | 45 |

Η παρούσα έρευνα χρησιμοποίησε τη μέθοδο της τριγωνοποίησης. Ο Berg (2001), ανέφερε χαρακτηριστικά τις έρευνες των Campbell (1956) και Campbell και Fiske (1959) για να τονίσει πως η τριγωνοποίηση χρησιμοποιήθηκε αρχικά με μεταφορικό τρόπο στις κοινωνικές επιστήμες, περιγράφοντας μια μορφή πολλαπλής λειτουργικότητας ή συγκλίνουσας εγκυρότητας. Με τον τρόπο αυτό, η τριγωνοποίηση χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει πολλαπλές τεχνικές συλλογής δεδομένων που σχεδιάστηκαν για να μετρήσουν μία και μοναδική έννοια ή κατασκευή (τριγωνοποίηση δεδομένων). Ο Denzin (1978) όπως αναφέρεται από τον Berg (2001), υποστήριξε πως η τριγωνοποίηση είναι μια πολλαπλή τεχνική συλλογής δεδομένων και θεωριών, από πολλαπλούς ερευνητές, με πολλαπλές μεθοδολογίες ή συνδυασμό αυτών των τεσσάρων κατηγοριών των δραστηριοτήτων της έρευνας. Τέλος, όπως υποστηρίζει ο Berg (2001), ο ερευνητικός σχεδιασμός με πολλαπλές στρατηγικές και θεωρίες θεωρήθηκε από τους Miles and Huberman (1983) και τον Janesick (1994) πως αυξάνει το βάθος της κατανόησης που αποδίδει μια έρευνα. Έτσι, ο Berg (2001) συνοψίζει πως η χρήση διαφορετικών ειδών προσέγγισης συχνά αναφέρεται ως τριγωνοποίηση. Κάθε μέθοδος έρευνας

είναι μια διαφορετικού είδους προσέγγιση που κατευθύνεται στο ίδιο σημείο, παρατηρώντας την κοινωνική και τη συμβολική πραγματικότητα. Με το συνδυασμό διάφορων μεθόδων, διάφορων ειδών θεώρησης, οι ερευνητές εξασφαλίζουν καλύτερη και πιο ουσιαστική εικόνα της πραγματικότητας, μια πλουσιότερη, πιο ολοκληρωμένη παράταξη των συμβόλων και των θεωρητικών εννοιών και τον τρόπο επαλήθευσης πολλών εξ' αυτών των στοιχείων.

Αναλυτικότερα, όσον αφορά στη μεθοδολογία της έρευνας, η ποσοτική έρευνα αναφέρεται σε μετρήσεις και υπολογισμούς (αριθμητικούς) των υπό εξέταση ζητημάτων, ενώ η ποιοτική έρευνα αναφέρεται στο νόημα, την έννοια, τον ορισμό, τα χαρακτηριστικά, την αλληγορία, το συμβολισμό και την περιγραφή των υπό εξέταση ζητημάτων (Berg, 2001). Ο ίδιος συγγραφέας υποστηρίζει πως από την ποιοτική έρευνα μπορούν να αντληθούν πιο γόνιμα αποτελέσματα και μεγαλύτερο βάθος κατανόησης. Γενικότερα, η ποσοτική έρευνα αποδίδει τα στατιστικά αριθμητικά αποτελέσματα της εμφάνισης ενός φαινομένου ή μιας κατάστασης, ενώ η ποιοτική έρευνα αποδίδει τη βαθύτερη ερμηνεία και κατανόηση του φαινομένου ή της κατάστασης αυτής, όπως το τι, το πως, το που και το γιατί συμβαίνει κάτι. Η συγκεκριμένη έρευνα, λοιπόν, απέδωσε και στατιστικά αλλά και ερμηνευτικά αποτελέσματα γύρω από την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτών-τριών ενηλίκων των Σ.Δ.Ε..

Η επαγγελματική ικανοποίηση μετρήθηκε με την ελληνική εκδοχή της κλίμακας επαγγελματικής ικανοποίησης (JobSatisfactionScale) των Brayfield και Rothe (1951), η οποία μεταφράστηκε και σταθμίστηκε στα ελληνικά από τους Kafetsios και Loumakou (2007) για να μεγιστοποιηθεί με αυτόν τον τρόπο η εγκυρότητα του εργαλείου μέτρησης. Η κλίμακα είναι τύπου Likert με πεντάβαθμη διαβάθμιση από το «διαφωνώ απόλυτα ως το «συμφωνώ απόλυτα» και αποτελείται από 12 προτάσεις. Ο δείκτης Cronbach της κλίμακας στο δείγμα της έρευνας ήταν $\alpha = .764$.

Οι άξονες της συνέντευξης ήταν: η επαγγελματική ικανοποίηση έχει σχέση με την ηλικία του εκπαιδευτή; η επαγγελματική ικανοποίηση έχει σχέση με το φύλο του εκπαιδευτή; Σκοπός των ερωτήσεων ήταν να διασταυρώσουν αν οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου συμπίπτουν με τις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες, εξασφαλίζοντας τη μέγιστη δυνατή αξιοποίηση της έρευνας μέσω του συνδυασμού της ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας με στόχο την τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων.

Οι άξονες της συνέντευξης συζητήθηκαν και αναλύθηκαν από καθηγητή πανεπιστημίου με εμπειρία και ερευνητικά ενδιαφέροντα εστιασμένα στην επαγγελματική ικανοποίηση, προκειμένου η έρευνα να πληροί το κριτήριο του εξωτερικού παρατηρητή (externalauditor) και από συνάδελφο- εκπαιδευτή σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, μη συμμετέχων στην έρευνα (Peerdebriefing). Επιπλέον, το στοιχείο της αξιοπιστίας της ποιοτικής προσέγγισης ενισχύθηκε από την εμπλοκή του ερευνητή στο χώρο της έρευνας για δύο έτη (prolongedengagement) και από επίμονη παρατήρηση (Persistentobservation). Τέλος, οι συνεντεύξεις κωδικοποιήθηκαν, ομαδοποιήθηκαν και αποκωδικοποιήθηκαν με βάση την ερμηνευτική προσέγγιση της ποιοτικής έρευνας.

ΑΝΑΛΥΣΗ- ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Για τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 15.0. Χρησιμοποιήθηκε διπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-wayANOVA) προκειμένου να εξεταστούν οι διαφορές της επαγγελματικής ικανοποίησης ως προς την ηλικιακή κατηγορία (<35, 35>) και το φύλο (άνδρας, γυναίκα).

Από τη διπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-wayANOVA) που χρησιμοποιήθηκε για να εξεταστούν οι διαφορές της επαγγελματικής ικανοποίησης ως προς την ηλικιακή κατηγορία (<35, 35>) και το φύλο (άνδρας, γυναίκα), βρέθηκε οριακά σημαντική επίδραση της ηλικιακής κατηγορίας ($F_{1,45}=3.61, p=.065$), με τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας να σημειώνουν υψηλότερα σκορ, ανεξαρτήτως φύλου (Πίνακας 4). Ούτε η επίδραση του φύλου ($F_{1,45}=0.47, p>.05$), αλλά ούτε και η αλληλεπίδραση ηλικία X φύλο ($F_{1,45}=0.09, p=.065$) ήταν σημαντική.

Πίνακας 2: Μέσοι όροι και Τυπικές Αποκλίσεις στην επαγγελματική ικανοποίηση ανά ηλικιακή κατηγορία και φύλο.

| | Άνδρες | | Γυναίκες | | Σύνολο | |
|-------------------|--------|------|----------|------|--------|------|
| | ΜΟ | ΤΑ | ΜΟ | ΤΑ | ΜΟ | ΤΑ |
| Νεότεροι (<= 35) | 4,42 | 0,14 | 4,43 | 0,14 | 4,43 | 0,14 |
| Μεγαλύτεροι (>35) | 4,49 | 0,82 | 4,53 | 0,14 | 4,52 | 0,13 |

Τα δεδομένα της συνέντευξης αποκωδικοποιήθηκαν χρησιμοποιώντας το εργαλείο NVivo και διατηρώντας την ερμηνευτική προσέγγιση. Με βάση την ανάλυση των αποτελεσμάτων φάνηκε ότι η συνέντευξη υποστήριξε τα ποσοτικά δεδομένα. Συγκεκριμένα αναδείχτηκε ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία έχουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση από τους μικρότερους δηλώνοντας χαρακτηριστικά «...εγώ διορισμένη είμαι, στα Σ.Δ.Ε. είμαι από επιλογή, εδώ και 4 περίπου χρόνια...», «...τόρα νιώθω πιο ασφαλής, όχι με το εισόδημα που μας το έχουν πετσοκόψει αλλά με την ασφάλεια των ενσήμων και των δεδουλευμένων, μετά βλέπω και εσάς με τόσα προσόντα να παλεύετε και να στε και ανασφάλιστες και λέω δόξα των Θεών καλά είμαι, μη μιλάς καθόλου (όνομα)...», «...τι; Να ξεκινούσα τώρα εκπαιδευτικός; Δεν υπήρχε περίπτωση θα έφρευα...». Ούτε το φύλο φάνηκε από τις συνεντεύξεις να παίζει ρόλο στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτών, υποστηρίζοντας, έτσι, τα όσα βρέθηκαν στις ποσοτικές αναλύσεις, εφόσον δήλωσαν «...όχι, η διαδικασία γίνεται με μόρια, αν υπήρχε συνέντευξη, μπορεί...», «...αυτά με τις εξελίξεις ανδρών σε στρατηγικές θέσεις γίνονται στο εξωτερικό εδώ δεν παίζει ρόλο, αν και παρατηρώ ότι συνήθως διευθύντριες γίνονται γυναίκες...» και «...και άντρας να ήμουν πάλι εκπαιδευτής Σ.Δ.Ε. θα γινόμουν, το χω στο αίμα μου...».

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τη συνολική διεξαγωγή της έρευνας στους εκπαιδευτές Σ.Δ.Ε. του νομού Θεσσαλονίκης διαπιστώθηκαν τα εξής: Υπάρχει οριακά στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική τους ικανοποίηση και στην ηλικία ($p < .05$), με τους μεγαλύτερους σε ηλικία να δηλώνουν πιο ικανοποιημένοι από την εργασία τους, και δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική τους ικανοποίηση και στο φύλο ($p > .05$). Οι συνεντεύξεις ενίσχυσαν τα ανωτέρω ευρήματα.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθεί αν και σε ποιο βαθμό τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) επηρεάζονται από παράγοντες όπως το φύλο και η ηλικία ώστε να ληφθούν υπόψη τα δεδομένα για να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν δράσεις που θα βελτιώσουν την ποιότητα ζωής των ίδιων, αλλά και κατ' επέκταση των εκπαιδευομένων, οι οποίοι και αποτελούν τους άμεσα συναναστρεφόμενους με τον επαγγελματικό αυτό κλάδο.

Αναδείχτηκε, από τα αποτελέσματά, οριακά στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική τους ικανοποίηση και στην ηλικία, με τους μεγαλύτερους σε ηλικία να δηλώνουν πιο ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι οι συνθήκες εργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων γίνεται ολοένα και πιο απαιτητικό για τους νεοεισερχόμενους στο χώρο, πράγμα που δεν φαίνεται να ισχύει για τους μεγαλύτερους σε ηλικία- και συνήθως μόνιμους εκπαιδευτικούς. Διαφωνούν, συνεπώς τα ευρήματά μας με τις έρευνες των White και Spector (1987) οι οποίοι θεωρούν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι υψηλότερη στους νεότερους σε ηλικία. Οι διαφορές που εντοπίζονται ίσως έχουν πολιτισμικό υπόβαθρο, εφόσον στον ελληνικό εργασιακό χώρο και δεδομένων των σημερινών εποχών οικονομικής κρίσης, οι νέοι μαστίζονται από την ανεργία ή την υποαπασχόληση. Διαφωνούν, επίσης, τα ευρήματά μας με τις έρευνες του Spector (2000) που θεωρεί ότι η εργασία δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά μέσο επίτευξης άλλων σκοπών, εφόσον από τις συνεντεύξεις προέκυψε ότι η βασικότερη έννοια των ωρομισθίων εκπαιδευτών είναι η επαναπρόσληψή τους στην ίδια ή σε ανάλογη θέση, χωρίς να προσβλέπουν σε κάτι άλλο. Διαφωνούν, επίσης, τα ευρήματά μας με την έρευνα των Σαλιμάν και Πλατσίδου (2011) που βρήκαν επαγγελματική εξουθένωση σε άτομα μεγαλύτερης ηλικίας. Σε αντίθεση με αυτό η δική μας έρευνα απέδειξε ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτές δεν είχαν ενδείξεις κόπωσης. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο διαφορετικό αντικείμενο εργασίας των δύο ερευνών (δικηγόροι και εκπαιδευτικοί).

Βρέθηκε, επιπλέον, ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική τους ικανοποίηση και στο φύλο ($p > .05$). Συμφωνούν, έτσι, τα ευρήματά μας με τις έρευνες του Stevens (2005) ο οποίος υποστήριξε ότι δεν παρατηρούνται πάντα διαφορές ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση των γυναικών και των ανδρών. Διαφωνούν, όμως, τα ευρήματά μας με τους Tsui και συν. (1992) οι οποίοι θεωρούν ότι το γυναικοκρατούμενο περιβάλλον επηρεάζει αρνητικά στην επαγγελματική ικανοποίηση του άντρες, εφόσον δεν φάνηκε οι άνδρες να δυσανασχετούν περισσότερο από τις γυναίκες. Αυτό οφείλεται, μάλλον, στο γενικότερο κλίμα ύπαρξης στον εκπαιδευτικό τομέα περισσότερων γυναικών από ανδρών, κάτι που είναι γνωστό και δεν φάνηκε να τους επηρεάζει.

Τέλος, δεν ανιχνεύτηκαν επαγγελματικές δυσανεμίες που μπορεί να οφείλονται σε στερεότυπα ή σεξουαλικές παρενοχλήσεις, διαφωνώντας, συνεπώς, τα ευρήματά μας με την έρευνα των Χρόνη και συν. (2009). Αυτό οφείλεται, πιθανώς, στο γεγονός ότι στις δημόσιες υπηρεσίες και ειδικά στην εκπαίδευση είναι σύνθητες φαινόμενο οι γυναίκες να καταλαμβάνουν θέσεις διευθυντικές, ανάλογες των προσόντων τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσες

- Βεργίδης, Δ. (2003). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: σχολικές διαδρομές και προσδοκίες των εκπαιδευομένων. Στο *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τα ΣΔΕ*, 28-29 Ιουνίου 2003. Αθήνα, Ελλάδα.
- Γραμματικού, Κ. (2010). *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας*. (inpress).
- Γρέβιας, Δ. (1993). Κοινωνικές αξίες, εργασία και επαγγελματικός προσανατολισμός. *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου της Ε.Α.Ε.Σ.Υ.Π.*
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του έλληνα εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δούκας, Χ. (2003). *Δια βίου μάθηση: Ταυτότητες-πολιτικές- πολιτικές*. ΓΓΕ:ΙΔΕΚΕ.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Jacques, D. (2004). *Μάθηση σε ομάδες: Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενήλικων εκπαιδευομένων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων: το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτρούμπα, Κ. & Ζησιμοπούλου, Α. (2006). Απόψεις εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και τη γονική συμμετοχή στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, 183-201.
- Rogers, A. (2002). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαλμάν, Λ. & Πλατσίδου, Μ. (2011). Επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση των δικηγόρων Θεσσαλονίκης. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 60, 53- 77.
- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική- Βιομηχανική Ψυχολογία. Μέρος 1^ο Κίνητρα-Επαγγελματική ικανοποίηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ρούσσοι, Π. & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χρόνη, Σ., Κουρτεσοπούλου, Α. & Κούλη, Ο. (2007). Επακόλουθα εμπειριών σεξουαλικής παρενόχλησης σε αθλήτριες και πρόληψη στον Ελληνικό αθλητισμό. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 5, 283-293.
- ### Ξενόγλωσσες
- Bar-On, R. (1986). *Behavior in organizations*. Newton: Allyn and Bacon.
- Berg, B.L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th Ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Brayfield, A.H. & Roth, H.F. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 35, 307-311.
- Brookfield, S.D. (1990). Using critical incidents to explore learners' assumptions. In J. Mezirow (Ed), *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, (pp 177-193). Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Campbell, D.T. (1956). *Leadership and its effects upon the group*. Columbus: Ohio State University Press.
- Campbell, D.T. & Fiske, D.W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multivariate-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- Clark, E. (1997). Job satisfaction and gender: Why are women so happy at work?. *Labour Economics*, 4(4), 341-372.
- Denzin, N.K. (1978). *The Research Act*. New York: McGraw-Hill.
- Greenberg, J. & Baron, A.R. (2003). *Behavior in Organizations*. Prentice Hall, 8, 188-215.
- Cranton, P. & Carusetta, E. (2004). Perspectives on authenticity in teaching. *Adult Education Quarterly*, 55(1), 5-22.
- Janesick, V.J. (1994). The dance of wualitative research design. In N. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Kafetsios, K. & Loumakou, M. (2007). A comparative evaluation of the effects of trait emotional intelligence and emotion regulation on affect at work and job satisfaction. *International Journal of Work Organization and Emotion*, 2(1), 71-87.
- Knowles, M., Holton, E. & Swanson, R. (1998). *The adult learner: The definite classic in adult education and human resource development*. Houston: Gulf Publishing Co.
- Krumm, D. (2001). *Psychology at work. An introduction to industrial/ organizational psychology*. USA: Worth.
- Locke, E.A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M.D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, (pp.1297- 1349). Chicago: Rand McNally.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Miles, M.B. & Huberman, M.A. (1983). *Qualitative data analysis*. Beverly Hills: Sage.
- Noye, D. & Piveteau, J. (2002). *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ray, P. & Anderson, S. (2000). *The cultural creatives: How 50 million people are changing the world*. New York: Three Rivers Press.

- Rahman, M.D.A. (1993). *People's Self-Development, perspectives on participatory action research*. London: Zed Books,
- Rogers, A. (1996). *Teaching Adults*. Buckingham: Open University Press.
- Schultz, D.P. & Schultz, S.E. (1994). *Psychology and work today*. New York: Macmillan.
- Spector, L. (2000). *Industrial and organizational psychology*. New York: Wiley & Sons.
- Stevens, P.A. (2005). The job satisfaction of English academics and their intentions to quit academe. *NIESR Discussion Papers No 22. National Institute of Economic and Social Research*.
- Tsui, A.S., Egan, T.D. & O'Reilly, C.A. (1992). Being different: Relational demography and organizational attachment. *Administrative Science Quarterly*, 37, 547-579.
- Vergidis, D. (1992). Tendances actuelles de la formation des adultes en Grèce, une esbauche d'evaluation. *Πρακτικά του συμποσίου Enjeux et aspects strategiques de la formation des adultes au regard des mutations de notre société*, FUNOC, Charleroi.
- Warr, P. (2005). Work, well being and mental health. In J. Barling, K. Kelloway & M. Frone (Eds.), *Handbook of work stress*, (pp 66-98). New York: Sage.
- White, A.T. & Spector, P.E. (1987). An investigation of age-related factors in the age-job satisfaction relationship. *Psychology and Aging*, 2, 261-265.

GIFTED CHILDREN. A NEGLECTED CATEGORY OF STUDENTS WITHIN THE CONTEMPORARY GREEK EDUCATIONAL SYSTEM

Aikaterini Kritoglou
International Hellenic University
Thessaloniki, Greece
e-mail: kritoglou@hotmail.com
Spyros Avdimiotis
International Hellenic University
Thessaloniki, Greece
e-mail: avdimiotis@outlook.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στη συγκεκριμένη εργασία διερευνάται η βέλτιστη δυνατή ενσωμάτωση των ταλαντούχων παιδιών στις σύγχρονες ελληνικές εκπαιδευτικές δομές. Προσεγγίζοντας θεωρητικά το θέμα της εργασίας γίνεται εκτενής βιβλιογραφική επισκόπηση σε ό,τι αφορά τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών, προβάλλονται οι ορισμοί, τα μοντέλα, οι τρόποι αναγνώρισης τους και γίνεται ιστορική αναδρομή της εκπαίδευσης των παιδιών αυτών στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Πιο συγκεκριμένα στο πλαίσιο της εργασίας ερευνώνται α) η εγκυρότητα των εργαλείων, η έγκαιρη αναγνώριση και διάγνωση του ταλέντου, β) η διαχείριση του ταλέντου από τους εκπαιδευτικούς και ο βέλτιστος χρόνος εφαρμογής της επιτάχυνσης², γ) το νομικό πλαίσιο και οι υποδομές υποστήριξης στην Ελλάδα, δ) η σύγκριση του ταλέντου με ΔΕΠ-Υ ή μαθησιακές δυσκολίες καθώς και ε) η συμβολή του αναλυτικού προγράμματος στη διαχείριση του ταλέντου με τη χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Για να απαντηθούν τα παραπάνω ερευνητικά ερεθίσματα επιλέχθηκε: (i) η μέθοδος της πρωτογενούς ποιοτικής έρευνας σε συνδυασμό (ii) με την παρατήρηση (iii) και τη δευτερογενή έρευνα μελετών περίπτωσης που προκύπτουν από την πολιτική άλλων χωρών στο θέμα. Τα αρχικά αποτελέσματα δείχνουν ότι ανασταλτικοί παράγοντες ενσωμάτωσης των χαρισματικών παιδιών αποτελούν η μη έγκαιρη διάγνωση του χαρίσματος από τους εκπαιδευτικούς, η συχνή σύγκρισή τους με μαθητές με ΔΕΠ-Υ και μαθησιακές δυσκολίες, η ευρύτερη έλλειψη κεντρικής πολιτικής στην διαχείριση του ταλέντου καθώς και η ανεπάρκεια δομών και εξοπλισμού που απαιτούνται. Τέλος σημαντικό ερευνητικό εύρημα αποτελεί η ανάγκη για κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη των παιδιών αυτών. Σε αυτό το πλαίσιο προτείνεται η ενίσχυση του θεσμού του μέντορα, η συντεταγμένη και θεσμική αξιοποίηση των κριτηρίων αναγνώρισης του χαρίσματος, όπως τα εξειδικευμένα τεστ, η αξιολόγηση των σχολικών επιδόσεων και η συμμετοχή σε διαγωνισμούς κτ.

Λέξεις κλειδιά: Χαρισματικοί μαθητές, εκπαίδευση, διαφοροποιημένη διδασκαλία, συναισθηματική-ωριμότητα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗΣ ΤΟΥ ΟΡΟΥ «ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΑ-ΤΑΛΑΝΤΟΥΧΑ ΠΑΙΔΙΑ».

Η νοημοσύνη των μαθητών αποτέλεσε- και συνεχίζει να αποτελεί- ένα θέμα που απασχολεί την επιστήμη της παιδαγωγικής. Στα πρώιμα χρόνια της επιστημονικής προσέγγισης, η νοημοσύνη θεωρήθηκε ως κληρονομικό χάρισμα με κύριο εκφραστή τον Lewis Terman (1877-1956) ο οποίος ισχυρίστηκε ότι στο πλαίσιο της κληρονομικότητας, για να οριστεί κάποιος μαθητής ως χαρισματικός πρέπει να διαθέτει δείκτη νοημοσύνης 135 και υψηλότερο. Όπως αναφέρει ο Ματσαγγούρας (2008), ο Terman υποστήριξε ότι η χαρισματικότητα σε συνδυασμό με τη νοημοσύνη μπορούν να προσδιοριστούν βιολογικά. Ανατρέποντας την αταβιστική θεώρηση του Terman ο Renzulli (2002) ανέφερε ότι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές είναι αυτοί που έχουν αξιολογηθεί από επαγγελματίες και έχει διαπιστωθεί ότι κατέχουν ικανότητες που τους κάνουν να είναι σε θέση να σημειώνουν υψηλές επιδόσεις, οι οποίες μπορούν να εντοπιστούν εκτός από το δείκτη νοημοσύνης, στις ακαδημαϊκές επιδόσεις, τη δημιουργικότητα στη σκέψη, την ικανότητα στην ηγεσία, τις δεξιότητες στο οπτικό πεδίο και στις τέχνες καθώς και τις ψυχοκινητικές ικανότητες.

² Δημοτικό ή Γυμνάσιο ανάλογα με τη συναισθηματική σταθερότητα του παιδιού.

Ο όρος χαρισματικός (gifted) χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Marland, (1972), αναφερόμενος στους μαθητές που παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις τα τεστ ευφυΐας και μπορούν να πετύχουν καλύτερες επιδόσεις συγκριτικά με τον μέσο μαθητή (Marland, 1972). Λίγα χρόνια αργότερα ο Renzulli (1978), προκειμένου να προσεγγίσει τον όρο της χαρισματικότητας, παρουσίασε το μοντέλο των “τριών δαχτύλων”, σύμφωνα με το οποίο η χαρισματικότητα μπορεί να συντεθεί από τρία στοιχεία: άνω του μέσου όρου νοητική ικανότητα, αλλά όχι εξαιρετική, ύπαρξη δημιουργικότητας αλλά και επιμονή και επίτευξη τους στόχους. Στη συνέχεια, ο Gardner (1983) θεμελιώνοντας τη σκέψη του στον όρο της νοητικής ικανότητας, εισήγαγε τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, σύμφωνα με την οποία συντίθεται από οχτώ επιμέρους, είδη νοημοσύνης: **α)** Τη γλωσσική νοημοσύνη (Linguistic Intelligence): Αναφέρεται στην ικανότητα που κατέχει κανείς στο γραπτό και στον προφορικό λόγο αλλά και στη μνήμη, στην κατανόηση της γραμματικής, στην ικανότητα εκμάθησης ξένων γλωσσών, στη σύνταξη προτάσεων, στην ικανότητα να χρησιμοποιεί κανείς σωστά τη γλώσσα προκειμένου να πετύχει, **β)** τη λογική- μαθηματική νοημοσύνη (Logical-Mathematical Intelligence): Ικανότητα λογικής και επαγωγικής σκέψης. Η ικανότητα να μπορεί κανείς να αναλύει προβλήματα με τη λογική, **γ)** τη μουσική νοημοσύνη (Musical Intelligence): Η ικανότητα της αναγνώρισης αλλά και της δημιουργίας των μουσικών συχνοτήτων. Ικανότητα σχετικά με τη σύνθεση, την εκτέλεση αλλά και την κριτική άποψη επάνω στη μουσική, **δ)** τη σωματική-κινησθητική νοημοσύνη (Bodily-kinesthetic Intelligence): Αφορά στην ικανότητα να συγχρονίζεις και να αντιλαμβάνεσαι τις κινήσεις σου, να μπορείς να έχεις τον έλεγχο του σώματος σου και να εκδηλώνεσαι με τη γλώσσα του σώματος, **ε)** την οπτική - χωρική νοημοσύνη (Visual-Spatial Intelligence): Ικανότητα οπτικοποίησης, δημιουργίας νοητικών εικόνων καθώς και αντίληψης σε σχέση με τα αντικείμενα που υπάρχουν στον χώρο γύρω μας (π.χ. τρισδιάστατος χώρος, στερεομετρία), **στ)** τη διαπροσωπική νοημοσύνη (Interpersonal Intelligence): Σχετίζεται με την ικανότητα να αντιλαμβάνεται το άτομο τα κίνητρα, τις προθέσεις, τις πράξεις αλλά και τις επιθυμίες των ανθρώπων γύρω του. Αναφέρεται επίσης σε ικανότητες του ατόμου να επικοινωνεί, να συνδιαλέγεται και να κατέχει ομαδικό πνεύμα., και τέλος **ζ)** την ενδοπροσωπική νοημοσύνη (Intrapersonal Intelligence): Ικανότητα αυτογνωσίας (αντίληψη του εαυτού, των δυνατών και αδύνατων σημείων), της ταυτότητας τους, των κινήτρων και των συναισθημάτων που τους παρακινούν. Επιπλέον, το 1999 έκανε αναφορά στην όγδοη νοημοσύνη, την οποία ονόμασε νατουραλιστική, μέσω της οποίας αναφερόταν σε κοινωνικο-πολιτισμικούς παράγοντες και στην παρακολούθηση της φύσης.

Στο ίδιο πνεύμα, ο Sternberg (1981), διέκρινε στα χαρισματικά άτομα τρεις ικανότητες: την ικανότητα της ανάλυσης ενός προβλήματος, τη συνθετική ικανότητα και την ικανότητα να εφαρμόζουν πρακτικά την ανάλυση και τη σύνθεση σε δραστηριότητες που αφορούν στην καθημερινή ζωή. Ο Gagné (1985) ισχυρίστηκε ότι υπάρχει διαχωρισμός μεταξύ της χαρισματικότητας και του ταλέντου. Μάλιστα ο διαχωρισμός αυτός είναι απαραίτητος προκειμένου τα παιδιά, ανάλογα με την κατηγορία στην οποία ανήκουν, να μπορέσουν να λάβουν τις κατάλληλες υπηρεσίες. Πιο συγκεκριμένα το χαρισματικό παιδί κατέχει έμφυτες ικανότητες και κλίσεις σε συγκεκριμένους τομείς που το κάνουν να υπερέχει, από την άλλη το ταλαντούχο παιδί έχει κάποιες ικανότητες σε έναν τομέα και βάζει ως στόχο τη συνεχή εξάσκησή τους προκειμένου τα αποτελέσματά του να είναι πάνω από το μέσο όρο. Λίγο αργότερα ο Sternberg (1988, 1996), ανέπτυξε το τριαρχικό μοντέλο και αναφέρεται στη νοημοσύνη που σχετίζεται με τον εσωτερικό κόσμο του ανθρώπου, νοημοσύνη σχετικά με τις εμπειρίες που κατέχει, και νοημοσύνη σε σχέση με την κοινωνία γύρω του. Το παραπάνω τριαρχικό μοντέλο σχετίζεται με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, που υποβοηθούν στην ανάπτυξη του ταλέντου (Plucker & Callahan, 2014). Ο Gross (2004), επιχείρησε να κατατάξει τους χαρισματικούς μαθητές σε επιμέρους κατηγορίες, σύμφωνα με το επίπεδο νοημοσύνης τους. Ο ίδιος ισχυρίστηκε ότι τα χαρισματικά παιδιά κατατάσσονται σε έξι κατηγορίες και ειδικότερα: **α)** τα ελαφρώς χαρισματικά παιδιά με Δ.Ν 115-129, **β)** τα μέτρια χαρισματικά από 130-144, **γ)** τα ιδιαίτερα χαρισματικά με Δ.Ν 145-159, **δ)** τα εξαιρετικά χαρισματικά με Δ.Ν. 160-179 και **ε)** τα υπερ-ευφυή με Δ.Ν. 180 και άνω. Ωστόσο, όπως αναφέρει ο Παρασκευόπουλος (1992) ο υψηλός δείκτης νοημοσύνης αποτελεί μεν ένα σημαντικό στοιχείο προκειμένου να χαρακτηριστεί ένα παιδί ευφυές, δεν είναι όμως και αρκετός. Ο ίδιος υποστήριξε ότι υπάρχει η ανάγκη να ερευνηθεί ο όρος «ευφυής» και να συμπεριληφθούν μέσα στον όρο αυτό και τα άτομα που παρουσιάζουν ικανότητες σε τομείς της τέχνης, της γλώσσας, αλλά και εκείνα με μηχανικές και καλλιτεχνικές ικανότητες. Παρομοίως, ο Ματσαγγούρας (2008), αναφέρει ότι τα παιδιά υψηλών ικανοτήτων στον τομέα της μάθησης είναι εκείνα που παρουσιάζουν ικανότητες γνωστικές, γνωσιακές και δημιουργικές. Παρουσιάζουν την προδιάθεση, τα ενδιαφέροντα και κατέχουν τα κίνητρα προκειμένου να καλύψουν με ταχύτερο ρυθμό τη σχολική τους ύλη, ενώ ο Gallagher (2008), αναφέρει ότι οι άνθρωποι που χαρακτηρίζονται ως χαρισματικοί εμφανίζουν ικανότητες πνευματικές, κοινωνικές, προσωπικές αλλά και σωματικές συγκριτικά με τους υπόλοιπους ανθρώπους. Το γεγονός αυτό τους χαρακτηρίζει σε όλη τη ζωή τους ως ενήλικες. Τέλος, ο Μανωλάκος (2010) επιχειρώντας να διακρίνει τον αριθμό των χαρισματικών παιδιών, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι στο 5% του γενικού παιδικού πληθυσμού ανήκουν τα ταλαντούχα- χαρισματικά παιδιά. Οι εξαιρετικά υψηλές ικανότητες ωστόσο των χαρισματικών παιδιών σε αρκετούς από τους γνωστικούς τομείς δεν έχει ξεπεράσει το 1% του γενικού πληθυσμού (Μανωλάκος, 2010).

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ- ΤΑΛΑΝΤΟΥΧΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.

Στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι χαρισματικοί μαθητές, εντάσσονται στο ευτύτερο πλαίσιο της ειδικής αγωγής, βάση της οποίας αντιμετωπίζονται οι εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες τους. Στον νόμο πλαίσιο 3194/2003 αναφέρεται ότι «Ειδικής εκπαιδευτικής μεταχείρισης μπορεί να τύχουν τα άτομα που έχουν ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα», ενώ τον Οκτώβριο του ίδιου έτους, με βάση την υπουργική απόφαση 107922/Γ7/3-10-2003, ιδρύονται Καλλιτεχνικά Γυμνάσια με άμεσο στόχο να μπορέσουν να καλλιεργήσουν και να αναδείξουν τις κλίσεις, τις δεξιότητες αλλά και τα ιδιαίτερα ταλέντα των μαθητών που θέλουν να ασχοληθούν με το θέατρο, τον κινηματογράφο, τον χορό, τα εικαστικά χωρίς να τους στερείται η γενική εκπαίδευση. Ο νόμος 3699/2008, που είναι και ο τελευταίος της ειδικής αγωγής αναφέρει χαρακτηριστικά ότι “Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικία τους ομάδα”. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων κατόπιν εισήγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ανατίθεται η ανάπτυξη προτύπων αξιολόγησης και ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές αυτούς σε Σχολές ή Τμήματα Α.Ε.Ι που, κατόπιν πρόσκλησης που τους απευθύνει το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, εκδηλώνουν ενδιαφέρον. Στους μαθητές αυτούς δεν έχουν εφαρμογή οι λοιπές διατάξεις του νόμου”. Επί του νομικού αυτού πλαισίου, διαμορφώνεται ένα νέο πλέγμα δράσεων και φορέων που καλούνται αφενός να αναγνωρίσουν τους χαρισματικούς μαθητές και αφετέρου να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις διαφοροποιημένης μάθησης τους. Ειδικότερα, δημιουργήθηκαν τα ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών) που καλούνται να υποστηρίξουν την διαδικασία του εντοπισμού και της αναγνώρισης των χαρισματικών παιδιών, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν κατέχουν την κατάλληλη εκπαίδευση και κατάρτιση προκειμένου να μπορέσουν να αναγνωρίσουν τους μαθητές αυτούς. Επίσης επισημαίνεται η ανάγκη εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η οποία θα περιλαμβάνει συγκεκριμένες δραστηριότητες, θεωρητικό πλαίσιο αλλά και εμπλουτισμό, η οποία ωστόσο απαιτεί κατάλληλες υποδομές, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, κατάλληλες στρατηγικές, αλλά και ευρεία υλικοτεχνική υποδομή νέων τεχνολογιών (Λόζα, 2004). Σε επίπεδο θεσμικής οργάνωσης, το ενδιαφέρον αυτό εκδηλώνεται μέσα από άρθρα, επιστημονικά περιοδικά, ανακοινώσεις σε συνέδρια, συγγράμματα και βιβλία. Τα τελευταία χρόνια μάλιστα έχουν ιδρυθεί σωματεία και ειδικές επιστημονικές εταιρίες προκειμένου να στηρίξουν την εκπαίδευση των χαρισματικών και ευφυιών μαθητών. Ο σύλλογος «Απλούν» ιδρύθηκε για την Ανάπτυξη Παιδαγωγικού Λόγου και Υποστήριξης των Χαρισματικών και Ταλαντούχων Μαθητών, η «Δη.Χα.Τα.Πε.» αποτελεί μια ελληνική εταιρία, που συμβάλει στην προώθηση της εκπαίδευσης των Δημιουργικών, Χαρισματικών και Ταλαντούχων Παιδιών και Εφήβων. Επιπλέον ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων Χαρισματικών και Ταλαντούχων Παιδιών καθώς και ο Σύνδεσμος Γονέων και Φίλων Χαρισματικών Παιδιών Κύπρου αποτελούν οργανώσεις που με το έργο τους συμβάλλουν και προσπαθούν να γνωστοποιήσουν την έννοια της χαρισματικότητας στην ελληνική κοινωνία (Τσιάμης, 2006).

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών στην Ελλάδα. Στο επίκεντρο της έρευνας βρέθηκαν έμπειροι εκπαιδευτικοί, οι περισσότεροι από τους οποίους κατέχουν θέσεις ευθύνης στον εκπαιδευτικό χώρο της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η εξαγωγή των συμπερασμάτων προέκυψε από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι κατέθεσαν χρήσιμες πληροφορίες για τα μαθησιακά, κοινωνικό-συναισθηματικά, γνωστικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών. Επίσης μέσα από τις συνεντεύξεις οι εκπαιδευτικοί μας γνωστοποίησαν τις μεθόδους και τους τρόπους εκπαίδευσης που χρησιμοποιούσαν για την κατηγορία των μαθητών αυτών, ενώ η επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων έγινε με το λογισμικό n’Vinoακολουθώντας τη διαδικασία του εντοπισμού της συχνότητας επανάληψης σημαντικών λέξεων/φράσεων, τη δημιουργία εννοιών, στη συνέχεια παραγόντων και τέλος το συσχετισμό των παραγόντων μεταξύ τους, προκειμένου να αναδειχθούν τα συμπεράσματα. Τέλος, για τον καθορισμό των ερευνητικών ερωτημάτων που έπονται των ερευνητικών, διενεργήθηκε σε σύνολο πέντε ειδικών στην εκπαίδευση και τη διοίκηση, ποιοτική ανάλυση Delphi τριών σταδίων, μέσω των οποίων συζητήθηκε σε βάθος το σύνολο των ερωτήσεων, αποκλειώντας σε κάθε στάδιο τις λιγότερο σημαντικές.

Στην πράξη, η έρευνα προσεγγίζει την χαρισματικότητα και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών και την εμπειρία που είχαν με τους μαθητές τους. Σκοπός της ήταν εκτός των άλλων να εντοπίσει τον τρόπο εκπαίδευσης των μαθητών, να παρουσιάσει τις αδυναμίες και τις ελλείψεις, έτσι ώστε να παρουσιαστεί ο βέλτιστος τρόπος χειρισμού και αξιοποίησης του χαρίσματος σήμερα.

Τα κύρια ερευνητικά ζητήματα στα οποία εστιάζει η εργασία, αφορούν: α) τη διαχείριση της χαρισματικότητας και του ταλέντου από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, β) τη δυνατότητα έγκαιρης αναγνώρισης της χαρισματικότητας και το διαχωρισμό τους από τη ΔΕΠ-Υ και άλλες δυσκολίες, γ) τη διερεύνηση της συμβολής του υφιστάμενου νομικού πλαισίου και των αναλυτικών προγραμμάτων στη συμβολή της εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών δ) στην αναγκαιότητα συναισθηματικής στήριξης των χαρισματικών παιδιών ε)

στις σχέσεις των χαρισματικών μαθητών με τους συνομηλίκους τους και τέλος στ) στο κατά πόσο οι γνώσεις ειδικής αγωγής εξυπηρετούν στην αντιμετώπιση των χαρισματικών μαθητών.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα έρευνα και μετά τη διενέργεια της μεθόδου Delphi, το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στις εμπειρίες και τα βιώματα των εκπαιδευτικών με χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά. Ο σκοπός ήταν να καταγραφούν οι αδυναμίες και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σήμερα τα χαρισματικά παιδιά, μέσα από μία σειρά συνεντεύξεων, καθώς και η δυνατότητα που έχουν οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίσουν και να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες απαιτήσεις της εξειδικευμένης μάθησης.

Μεθοδολογικά επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα η οποία βασίστηκε τόσο στην παρατήρηση, όσο και στην σε βάθος συνέντευξη η οποία αποτελεί μία αρκετά δημοφιλή επιλογή για πολλούς ερευνητές (Cohen & Manion, 2000), δια της οποίας καταγράφονται οι προσωπικές απόψεις έγκυρων επιστημόνων προκειμένου να συγκεντρωθούν χρήσιμες πληροφορίες, να ελεγχθούν και να αναπτυχθούν υποθέσεις, καλυπτοντας με τον μέγιστο δυνατό τρόπο τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχε δείγμα εξειδικευμένων επιστημόνων με τα παρακάτω χαρακτηριστικά. Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελούνταν από δέκα εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εκ των οποίων οι οκτώ ανήκουν στην Πρωτοβάθμια και οι δύο στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Θεσσαλονίκης. Οι δύο από τους δέκα εκπαιδευτικούς καταλαμβάνουν θέσεις Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ένας συνεντευξιζόμενος κατέχει τη θέση του Διευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ένας τη θέση του συντονιστή εκπαιδευτικού έργου. Στην έρευνα επίσης συμμετείχαν τρεις διευθύντριες η πρώτη κατέχει τη θέση αυτή σε ιδιωτικό ενώ οι επόμενες δύο σε δημόσια σχολεία. Τέλος η έρευνα μας ολοκληρώθηκε με τη συμμετοχή ενός διευθυντή δημόσιου σχολείου, ενός καθηγητή (Μαθηματικού) σε ιδιωτικό σχολείο και ενός υποδιευθυντή ο οποίος προέρχεται από την ιδιωτική εκπαίδευση. Η έρευνα εστιάστηκε στο νομό Θεσσαλονίκης. Τα ερωτήματα, αποτέλεσαν αφορμή εις βάθος συνέντευξης, η οποία σε κάθε περίπτωση διήρκεσε από 15- 30 λεπτά. Τα κύρια ευρήματα ανά ερώτηση περιλαμβάνουν:

Στην ερώτηση 1 «Είχατε ποτέ στις τάξεις σας χαρισματικούς μαθητές», από τους δέκα εκπαιδευτικούς οι οκτώ απάντησαν ότι είχαν στις τάξεις τους χαρισματικούς - ταλαντούχους μαθητές, ένας εκπαιδευτικός απάντησε ότι δεν είχε εμπειρία από χαρισματικό- ταλαντούχο μαθητή σε δική του τάξη, ωστόσο στο σχολείο που εργαζόταν, όταν ήταν νέος, φοιτούσε ένα χαρισματικό κορίτσι, ενώ ένας εκ των συνεντευξιζόμενων απάντησε επίσης ότι κατέχει μεγαλύτερη εμπειρία με ταλαντούχους μαθητές σε τομείς όπως είναι η ζωγραφική, το τραγούδι και ο αθλητισμός. Στην ερώτηση 2 «Θεωρείτε απαραίτητη τη χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας στους χαρισματικούς μαθητές;», οκτώ από τους δέκα εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι πολύ σημαντική, από τους δέκα εκπαιδευτικούς ο ένας απάντησε ότι η χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ωφελεί περισσότερο τους αδύναμους μαθητές, παρά τους χαρισματικούς-ταλαντούχους και ένας εκπαιδευτικός απάντησε ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι σημαντική, ωστόσο εξαρτάται η σημαντικότητα της από το είδος της. Στην ερώτηση 3 «Πόσο σημαντική θεωρείτε την επικοινωνία με τους γονείς των χαρισματικών μαθητών;» όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι η επικοινωνία με τους γονείς των χαρισματικών- ταλαντούχων μαθητών θεωρείται άκρως απαραίτητη και σημαντική. Στην ερώτηση 4 «Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συναισθηματική στήριξη των χαρισματικών μαθητών;» Οι δέκα εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι η συναισθηματική στήριξη είναι πολύ απαραίτητη για τους χαρισματικούς- ταλαντούχους μαθητές, προβάλλοντας την αιτιολογία οι χαρισματικοί μαθητές εμφανίζουν ανία και ελάχιστο ενδιαφέρον για τα μαθήματα της τάξης τους, παρουσιάζουν συναισθηματικά προβλήματα χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση μέχρι και κατάθλιψη, παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες και αποκλίνουν από τον μέσο όρο. Στην ερώτηση 5 «Πόσο σημαντική θεωρείτε τη δημιουργία και τη χρήση εξειδικευμένων μεθόδων για τους χαρισματικούς μαθητές;» εννιά στους δέκα εκπαιδευτικούς ήταν θετικοί στη χρήση εξειδικευμένων μεθόδων στην περίπτωση των χαρισματικών-ταλαντούχων μαθητών, αιτιολογώντας τη θέση τους με το επιχείρημα ότι οι νέες τεχνολογίες είναι ελκυστικές και μπορούν να βοηθήσουν όλους τους μαθητές, ιδιαίτερα εκείνους με ιδιαιτερότητες. Επίσης ισχυρίστηκαν ότι μπορούν μέσα από τις εξειδικευμένες μεθόδους να εμβαθύνουν στο γνωστικό αντικείμενο και τόνισαν ότι η χρήση Η/Υ εξυπρέτησε τους χαρισματικούς μαθητές που είχαν. Οι εξειδικευμένες μέθοδοι δίνουν το βήμα στα χαρισματικά παιδιά να αναδείξουν τα ταλέντα τους και πρέπει να τις χρησιμοποιούμε αν όχι όλοι τουλάχιστον οι ειδικοί, αφού έχουν πρωτίστως επιμορφωθεί. Ένας εκπαιδευτικός απάντησε ότι δεν χρειάζονται ιδιαίτερες μέθοδοι, παρά μόνο εξατομίκευση της διδασκαλίας. Οι μέθοδοι πρέπει να είναι ίδιες για όλα τα παιδιά. Στην ερώτηση 6 «Θεωρείτε τη γνώση θεμάτων ειδικής αγωγής απαραίτητη για τον εκπαιδευτικό σήμερα;», το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι οι γνώσεις θεμάτων ειδικής αγωγής είναι απαραίτητες για τον εκπαιδευτικό του σήμερα, ενώ ένας εκπαιδευτικός επικεντρώθηκε στο ότι οι γνώσεις πρέπει να εστιαστούν περισσότερο γύρω από τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, διότι αποτελούν μεγαλύτερο κομμάτι του μαθητικού πληθυσμού συγκριτικά με τα χαρισματικά-ταλαντούχα παιδιά. Στην 7η ερώτηση «Πόσο αποτελεσματικό θεωρείτε τον εαυτό σας στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών χαρισματικών μαθητών;», έξι από τους δέκα εκπαιδευτικούς υποστήριξαν ότι δεν θεωρούν τον εαυτό τους αποτελεσματικό ώστε να στηρίξει χαρισματικούς μαθητές. Οι λόγοι που παρουσιάστηκαν ήταν πολλοί: απουσία εκπαίδευσης, κατάρτισης και

εξειδίκευσης στο κομμάτι της ειδικής αγωγής γενικότερα και των χαρισματικών μαθητών ειδικότερα, απουσία εμπειρίας με χαρισματικούς μαθητές, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν ευνοεί την εκπαίδευση των μαθητών, ενώ τέσσερις στους δέκα εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι είναι σε θέση να στηρίζουν χαρισματικούς μαθητές είτε γιατί έχουν την απαραίτητη εμπειρία, εξειδίκευση στην ειδική αγωγή και αρκετές πληροφορίες για τα χαρισματικά παιδιά. Επίσης αναφέρθηκε και η θέληση από έναν εκπαιδευτικό, σύμφωνα με τον οποίο αρκεί για να στηρίξεις έναν χαρισματικό μαθητή. Στην 8η ερώτηση «Θεωρείτε ότι η εκπαίδευσή σας ήταν ικανοποιητική για τον εντοπισμό των χαρισματικών μαθητών;», εννιά στους δέκα εκπαιδευτικούς ισχυρίστηκαν ότι η εκπαίδευσή τους δεν ήταν ικανοποιητική προκειμένου να εκπαιδεύσουν χαρισματικά-ταλαντούχα παιδιά, ενώ ένας εκπαιδευτικός απάντησε ότι η εκπαίδευσή του ήταν ικανοποιητική (μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή). Στην ερώτηση 9 «Πόσο εύκολα μπορείτε να διακρίνετε τα χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας και να τα διαχωρίσετε από εκείνα της ΔΕΠ-Υ;», τρεις στους δέκα εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι θα δυσκολεύονταν να διαχωρίσουν την χαρισματικότητα από τη ΔΕΠ-Υ, ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς ανέφερε ότι η χαρισματικότητα συγγέεται εύκολα με τον αυτισμό και όχι με τη ΔΕΠ-Υ, επίσης ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς υποστήριξε ότι η ΔΕΠ-Υ και το χάρισμα είναι δυνατό να συνυπάρχουν μαζί, δύο στους δέκα εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι η εμπειρία τους θα τους βοηθούσε να διαχωρίσουν την χαρισματικότητα από τη ΔΕΠ-Υ, ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς ανέφερε ότι η βασική αιτία που μπορεί να προβεί σε διαχωρισμό αποτελούν οι σπουδές της στην ειδική αγωγή, ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς ανέφερε ότι τα γραπτά και η επίδοση μπορούν να διαχωρίσουν τα χαρισματικά παιδιά από τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, ενώ ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς ισχυρίστηκε ότι τα προγράμματα STEM(κατασκευές, συμπέρασμα, μαθηματικές σκέψη, εργαστήρια) που έχουν στο ιδιωτικό σχολείο όπου εργάζεται, αποτελούν κριτήριο διαχωρισμού των παιδιών με χάρισμα και ΔΕΠ-Υ. Στην ερώτηση 10 «Ποιες μεθόδους διδασκαλίας χρησιμοποιήσατε στην διδασκαλία των χαρισματικών παιδιών;» Οι μέθοδοι που αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς είναι οι παρακάτω: α) ανάθεση ρόλων μέσα στην τάξη με απώτερο σκοπό την προβολή του ταλέντου και των δυνατοτήτων των χαρισματικών μαθητών, β) εμπλουτισμός του υλικού, γ) ενασχόληση με ενδιαφέροντα αντικείμενα για τους χαρισματικούς- ταλαντούχους μαθητές δ) εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ε) εκτός διδασκαλίας παροχή επιπλέον υλικού, με ανεβασμένο επίπεδο, στ') νέα μέσα, μέθοδοι και τεχνικές ζ) ομάδες εργασίας και βιωματική μάθηση η) παροχή ασκήσεων υψηλότερου επιπέδου εντός της τάξης θ) ανατροφοδοτικός χαρακτήρας εκπαιδευτικού, και ι) αυτενέργεια χαρισματικών μαθητών και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού από τους ίδιους με βάση τα ενδιαφέροντά τους. Στην ερώτηση 11 «Προτείνετε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας για τα χαρισματικά παιδιά», οι εκπαιδευτικοί έκαναν τις παρακάτω προτάσεις τους αναφορικά με εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σήμερα σε χαρισματικά- ταλαντούχα παιδιά. Αρχικά προτάθηκαν τάξεις που θα λειτουργούν σαν εργαστήρια και θα επιτρέπουν σε αυτά τα παιδιά να ασχοληθούν με τα ενδιαφέροντά τους. Ακόμη μία πρόταση ήταν να παραμένει ο χαρισματικός μαθητής μέσα στον χώρο της τάξης και με την στήριξη από κατάλληλο και ενημερωμένο εκπαιδευτικό να του παρέχονται επιπρόσθετες δραστηριότητες. Τονίστηκε επίσης ότι οι τεχνολογίες μπορούν να δώσουν τη λύση όπως και η Επιτάχυνση. Εκπαιδευτικοί πρότειναν ότι το χαρισματικό παιδί θα πρέπει να το αφήσεις να αναπνεύσει, να του δώσεις το χώρο να εκφραστεί, χωρίς να εφαρμόζεις ακριβώς διαφοροποιημένη διδασκαλία. Προτάσεις αποτέλεσαν η αλλαγή νομοθετικού πλαισίου και θέσπιση μέντορα χαρισματικών παιδιών, η είσοδος νέων τεχνολογιών στο χώρο του σχολείου, η δημιουργία μιας ειδικής ζώνης «Genius hour», στην οποία θα υπάρχει ειδική ενασχόληση του κατάλληλου εκπαιδευτικού με αυτά τα παιδιά, η παρακολούθηση του προγράμματός τους κανονικά στις τάξεις τους, αλλά παράλληλα να υπάρχει και μια άλλη δομή που θα υποστηρίζει αυτά τα παιδιά. Τέλος μια πρόταση εκπαιδευτικού ήταν ο διαφορετικός τρόπος βαθμολόγησης αυτών των παιδιών. Στην ερώτηση 12 «Πώς ήταν οι σχέσεις των χαρισματικών παιδιών με τους συνομήλικους τους;» εννιά στους δέκα εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι οι σχέσεις των χαρισματικών παιδιών με τους συνομήλικους τους δεν ήταν ικανοποιητικές, ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς απάντησε ότι συνήθως οι σχέσεις με τους συνομήλικους ήταν φυσιολογικές. Οι παρέες που έκανε ήταν όμως μαθητές καλού επιπέδου. Ωστόσο μερικές φορές ο χαρισματικός μαθητής δεν έβρισκε ενδιαφέρον σε κάποια παιχνίδια ή δραστηριότητες που κάνουν οι συνομήλικοί του όταν λειτουργούσαν σαν σύνολο. Στην ερώτηση 13 «Επιτάχυνση ή Εμπλουτισμός; Τι κατά τη γνώμη σας ωφελεί τα χαρισματικά παιδιά;», πέντε στους δέκα εκπαιδευτικούς θεωρούν τον εμπλουτισμό ως καταλληλότερη μέθοδο, ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς ανέφερε ότι τίποτα από τα δύο ίσως να μην βοηθούσε απόλυτα (ψυχολογικοί παράγοντες, αδυναμία πλήρους κάλυψης μαθησιακών αναγκών), τρεις στους δέκα εκπαιδευτικούς πρότειναν συνδυασμό των 2 μεθόδων και ένας στους δέκα ανέφερε ότι θα επέλεγε την μέθοδο ανάλογα με την περίπτωση του παιδιού.

ΟΜΑΔΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Μέσω της οριζόντιας ανάλυσης των ερωτήσεων, προέκυψαν οι παρακάτω έννοιες, οι οποίες αργότερα, συσχετίστηκαν μεταξύ τους,

Εμπειρία με χαρισματικούς μαθητές: Στην ερώτηση αυτή οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έλαβαν μέρος στην έρευνα απάντησαν ότι είχαν μια σχετική εμπειρία με χαρισματικούς- ταλαντούχους μαθητές. Ο πρώτος συνεντευξιζόμενος απάντησε ότι κατέχει μεγαλύτερη εμπειρία με ταλαντούχους μαθητές σε τομείς όπως είναι η ζωγραφική, το τραγούδι και ο αθλητισμός. Επίσης έγινε αναφορά για παιδιά που προσλαμβάνουν πιο εύκολα τη γνώση σε σχέση με τα υπόλοιπα.

Επιμορφώσεις σε θέματα Ειδικής Αγωγής: Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων αναφέρθηκε από πολλούς εκπαιδευτικούς ότι δυστυχώς δεν υπάρχει απαραίτητη γνώση σε θέματα ειδικής αγωγής. Οι εκπαιδευτικοί από τους οποίους πήραμε συνεντεύξεις είναι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια διδακτικής εμπειρίας και μάλιστα οι περισσότεροι κατέχουν θέσεις ευθύνης στην εκπαίδευση. Κατά τη ροή των συνεντεύξεων λοιπόν μας εξήγησαν ότι δεν γίνονται αρκετά σεμινάρια, ημερίδες, επιμορφώσεις γενικότερα. Μάλιστα αναφέρθηκε ότι παρόλο που θα τύχει να γίνει αναφορά σε θέματα ειδικής αγωγής, αυτά θα αφορούν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή παιδιά με χαμηλό νοητικό δυναμικό. Τονίστηκε λοιπόν ότι ο όρος Χαρισματικά- Ταλαντούχα παιδιά είναι σχεδόν άγνωστος στον εκπαιδευτικό κόσμο.

Φοίτηση χαρισματικών μαθητών σε Πανεπιστήμια του Εξωτερικού: Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων που μας παραχωρήθηκαν έγινε αναφορά από δύο εκπαιδευτικούς για τα χαρισματικά παιδιά που είχαν στις τάξεις τους και την είσοδο αυτών σε Πανεπιστήμια του εξωτερικού. Στην πρώτη περίπτωση η εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στην μαθήτριά της, ότι αυτή τη στιγμή είναι καθηγήτρια σε Πανεπιστήμιο του εξωτερικού. Επίσης ακόμη ένας εκπαιδευτικός ανέφερε για μαθήτριά του, ότι κατείχε πρόωρη είσοδο σε Πανεπιστήμιο του εξωτερικού. Ενώ φοιτούσε στο Γυμνάσιο μεταφέρθηκε στην Αμερική στο πρώτο έτος του Πανεπιστημίου. Ανέφερε ότι η συγκεκριμένη μαθήτριά κατείχε ικανότητες και έφεση στη γνώση.

Δυνατότητα χρήσης διαφοροποιημένης διδασκαλίας: Ένα ζήτημα σοβαρό το οποίο τονίστηκε από τους εκπαιδευτικούς είναι ότι μέσα στην τάξη δυσκολεύτηκαν αρκετά να εφαρμόσουν διαφοροποιημένη διδασκαλία στους χαρισματικούς μαθητές. Δήλωσαν ότι η θέληση από μεριάς τους ήταν πάντα δυνατή, ωστόσο οι λίγες ώρες που είχαν εβδομαδιαία στο πρόγραμμα, οι πολυπληθείς σε μαθητικό δυναμικό τάξεις, η εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και το άγχος της διδασκείας ύλης συχνά αποτελούσαν ανασταλτικούς παράγοντες ώστε να μπορέσουν να ασχοληθούν περαιτέρω με τα χαρισματικά παιδιά και να τους δώσουν τις απαραίτητες πληροφορίες και τις εξειδικευμένες γνώσεις που αυτά χρειάζονται.

Εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα-μέριμνα για τα χαρισματικά παιδιά: Δεν ήταν λίγες οι αναφορές των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό σύστημα που επικρατεί αυτή τη στιγμή στην Ελλάδα και το πλαίσιο που αφορά στην εκπαίδευση των ταλαντούχων-χαρισματικών παιδιών. Πολλοί εκπαιδευτικοί μίλησαν για απουσία μέριμνας αυτών των παιδιών και ότι η παρεχόμενη εκπαίδευση αυτή τη στιγμή δεν μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάδειξη και αξιοποίηση του χαρίσματος-ταλέντου. Μάλιστα κάποιοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι λόγω αδυναμίας του συστήματος έμπαιναν στη διαδικασία να παροτρύνουν τους γονείς να στηρίζουν τα παιδιά τους με εξωσχολικές δραστηριότητες αλλά και φορείς.

Συναισθηματικά προβλήματα χαρισματικών- ταλαντούχων μαθητών - Παρέα με συνομηλίκους: Όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και τόνισαν στις συνεντεύξεις τους τη διαφορετικότητα των χαρισματικών μαθητών και τα συναισθηματικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Αρχικά τονίστηκε η ανία, η βαρεμάρα που εμφανίζαν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Αναφέρθηκαν περιπτώσεις παιδιών που ήταν εντελώς χαμένα και αφηρημένα. Επίσης έγινε λόγος για τη σχέση των παιδιών αυτών με τους συνομηλίκους τους και τονίστηκε ότι δεν ήταν καθόλου καλές. Οι χαρισματικοί μαθητές δεν επιθυμούσαν από πλευράς τους να έρθουν σε επαφή με τα υπόλοιπα παιδιά και τα απέφευγαν συστηματικά, επιθυμούσαν να είναι μοναχικά και να ασχολούνται με πράγματα που τους άρεσαν ή τα έβρισκαν ενδιαφέροντα κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων.

Σύγχυση της χαρισματικότητας με άλλες ιδιαιτερότητες: Κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων τέσσερις εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι είναι δύσκολο να διακρίνεις τη χαρισματικότητα και ότι πολλές φορές μπορεί ένας εκπαιδευτικός να τη μπερδέψει με άλλες διαταραχές της Ειδικής Αγωγής. Συγκεκριμένα έγινε αναφορά στη ΔΕΠ-Υ και οι περισσότεροι συμφώνησαν ότι τα κοινά σημεία με τη ΔΕΠ-Υ είναι πολλά. Μόνο μία εκπαιδευτικός διαφοροποιήθηκε και τόνισε ότι η δική της περίπτωση έμοιαζε περισσότερο με ένα παιδί που θα μπορούσε να είναι στο φάσμα του αυτισμού, διότι ήταν αρκετά εσωστρεφές και έμοιαζε να χάνεται σε έναν δικό της κόσμο.

Αυτοπεποίθηση-ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διδασκαλία τους σε χαρισματικά παιδιά: Συνολικά οι επτά στους δέκα εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι δεν θεωρούν τον εαυτό τους κατάλληλο να αντιμετωπίσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών και οι λόγοι είναι πολλοί. Αρχικά τονίστηκε η απουσία γνώσης και κατάλληλης εκπαίδευσης, η οποία οδηγεί σε αυτή τη δυσκολία και δυσχεραίνει γενικότερα την εκπαιδευτική διαδικασία.

Εκπαίδευση χαρισματικών παιδιών σε ιδιωτικά σχολεία: Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε ότι υπήρχε έντονη διαφοροποίηση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται στη δημόσια εκπαίδευση και σε εκείνους που εργάζονται σε ιδιωτικά σχολεία. Στην έρευνά μας συμμετείχαν δύο εκπαιδευτικοί οι οποίοι προέρχονται από την ιδιωτική εκπαίδευση, πιο συγκεκριμένα ο πρώτος συνεντευξιζόμενος προέρχεται από την πρωτοβάθμια και ο δεύτερος από τη δευτεροβάθμια. Οι εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν στην έρευνα και εργάζονται στα ιδιωτικά σχολεία,

ισχυρίστηκαν ότι μέσα από καινοτόμα προγράμματα ήταν σε θέση να υποστηρίξουν με διαφορετικό τρόπο τους χαρισματικούς μαθητές.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι οι χαρισματικοί μαθητές δυσκολεύονται να ενσωματωθούν και να ενταχθούν στο σχολικό και κοινωνικό τους περιβάλλον. Οι παράγοντες που συντελούν στην κατάσταση αυτή είναι πολλοί. Αρχικά οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν έντονες δυσκολίες στην αντίληψη της χαρισματικότητας με αποτέλεσμα να μην γίνεται η έγκαιρη διάγνωση του χαρίσματος. Επιπλέον πολλές φορές τυγχάνει να υπάρχει σύγχυση της χαρισματικότητας με ΔΕΠ-Υ και άλλες διαταραχές, με άμεση επίπτωση την αδυναμία των εκπαιδευτικών να χειριστούν τους χαρισματικούς μαθητές και να μπορέσουν να συμβάλλουν στην κάλυψη των εκπαιδευτικών τους αναγκών. Επιπρόσθετα, η παρούσα έρευνα αναφέρει ότι υπάρχει αδυναμία νομικού πλαισίου, υποδομής και υποστήριξης των μαθητών αυτών αναφορικά με το σχολικό τους περιβάλλον. Ωστόσο ένα από τα βασικότερα ευρήματα της παρούσας έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν έντονα κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν λοιπόν ότι τα χαρισματικά παιδιά δεν χρήζουν μόνο εκπαιδευτικής στήριξης αλλά και συναισθηματικής, αισθητικής και κοινωνικής (VanTassel- Baska, 2002). Η ανία, η ψυχολογική κούραση, η έλλειψη παρέας των συνομηλίκων, η αδυναμία των εκπαιδευτικών και του πλαισίου να καλύψουν τόσο τις εκπαιδευτικές όσο και τις ψυχολογικές τους ανάγκες οδηγεί τα παιδιά αυτά σε μία μόνιμη απομόνωση και εξουθένωση. Είναι άμεση η ανάγκη να υποστηριχθούν οι μαθητές αυτοί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, έτσι ώστε να μπορέσουν να αναδείξουν την χαρισματικότητά τους και να αξιοποιηθούν τα ταλέντα τους. Προτείνεται λοιπόν η ενίσχυση του θεσμού του μέντορα στην εκπαίδευση, η συντεταγμένη και θεσμική αξιοποίηση των κριτηρίων αναγνώρισης του χαρίσματος, όπως τα εξειδικευμένα τεστ, η αξιολόγηση των σχολικών επιδόσεων και η συμμετοχή σε διαγωνισμούς. Τέλος προτείνεται η περαιτέρω ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα χαρισματικότητας και ταλέντου, έτσι ώστε να μπορέσουν να στηρίξουν τους μαθητές με ιδιαίτερα υψηλές ικανότητες μάθησης και να εφαρμόσουν εξειδικευμένες και διαφοροποιημένες μορφές εκπαίδευσης. Σύμφωνα μάλιστα με τον Tomlinson (2001), η διαφοροποιημένη μάθηση συνδέεται άμεσα με την αναγνώριση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε ατομικό επίπεδο και συντελεί σημαντικά στην εγκαθίδρυση της κοινωνικής ισότητας και στην αυτοπραγμάτωση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Cohen, L. M., & Manion, L. (2000). L. and Morrison. *Research methods in education*, 5.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted child quarterly*, 29(3), 103-112.
- Gallagher, J. J. (2008). Psychology, psychologists, and gifted students. In *Handbook of giftedness in children* (pp. 1-11). Springer, Boston, MA.
- Gardner, H. (2008). A multiplicity of intelligences. In *Neuropsychological Research* (pp. 26-32). Psychology Press.
- Gross, M. U. (2004). Radical acceleration. *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*, 2, 87-96.
- Marland, M. (1972). *Head of department: Leading a department in a comprehensive school*. Heinemann Education Books.
- Plucker, J. A., & Callahan, C. M. (2014). Research on giftedness and gifted education: Status of the field and considerations for the future. *Exceptional Children*, 80(4), 390-406.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180.
- Renzulli, Joseph S., et al. *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students. Technical and administration manual*. Creative Learning Press, Inc., PO Box 320, Mansfield, CT 06250, 2002.
- Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence* (Vol. 19891). New York: Viking.
- Sternberg, R. J. (1996). Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life.
- Sternberg, R. J., Conway, B. E., Ketron, J. L., & Bernstein, M. (1981). People's conceptions of intelligence. *Journal of personality and social psychology*, 41(1), 37.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. ASCD.

VanTassel-Baska, J., Feng, A. X., Quek, C., & Struck, J. (2004). A study of educators' and students' perceptions of academic success for underrepresented populations identified for gifted programs. *PsychologyScience*, 46(3), 363-378.

Λόξα, Γ. (2004). Οδηγός για Μαθητές με Ιδιαίτερες Νοητικές Ικανότητες και Ταλέντα. *Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε, 27.*

Μανωλάκος, Π. Η. (2010). Χαρισματικοί-ταλαντούχοι μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες σε έναν ή και περισσότερους τομείς. *ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ, Τεύχος, 14, 229-247.*

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2008). Εκπαιδύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση.

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1992). *Ψυχολογία των ατομικών διαφορών.*

Τσιάμης, Α. (2006). Τα χαρισματικά παιδιά ζουν ανάμεσά μας. Ανακαλύπτοντας τα ίδια και τις ανάγκες τους.

ΥΠ.Ε.Π.Θ ΝΟΜΟΣ 3699/2008 (ΦΕΚ 199 τ. Α').

ΥΠ.Ε.Π.Θ. ΝΟΜΟΣ 3194/2003 (ΦΕΚ 267 τ. Α')

ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Ευαγγελία Μπούτσκου
Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ 70
3^ο ΠΕΚΕΣ Κεντρικής Μακεδονίας
Βέροια, Ελλάδα
e-mail: ebutsku@otenet.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της εργασίας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών μίας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας του Συλλόγου Διδασκόντων στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων και του Καθηκοντολογίου τους. Η μεθοδολογία της έρευνας πεδίου έγινε με χρήση ανώνυμων ερωτηματολογίων με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Ειδικότερα στόχοι της εργασίας ήταν να διερευνηθεί εάν αξιοποιείται το υπάρχον πλαίσιο για το σχεδιασμό των δράσεων του σχολείου και αν υπάρχει στοχοθεσία για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου. Επίσης ανιχνεύθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συλλογική και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και αναδύθηκαν προτάσεις τους για πιο δημοκρατικό σχολείο. Η εργασία προτείνει την εφαρμογή της έρευνας δράσης στο σχολείο προκειμένου να υπάρξει η δυνατότητα αναστοχασμού και κριτικής αποτίμησης της λειτουργίας του σχολείου.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: απόψεις εκπαιδευτικών, Σύλλογος Διδασκόντων, Καθηκοντολόγιο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαιδευτική πολιτική μίας χώρας όσο ολοκληρωμένη και επιβλητική κι αν φαίνεται ποτέ δεν γίνεται ενιαία αποδεκτή με τον ίδιο τρόπο από όλους (Ball, Maguire&Braun, 2012) Dickinson, 2011). Στην πραγματικότητα οι συγγραφείς της νομοθεσίας δεν μπορούν να ελέγξουν τις πολλαπλές ερμηνευτικές του κειμένου αλλά και τις αντιδράσεις των διαφορετικών αναγνωστών (Hill&Hure, 2009;Thomson,2007). Η νομοθεσία βρίσκεται υπό συνεχή διαπραγμάτευση, γιατί οι αποδέκτες του κειμένου της έχουν το δικό τους παρελθόν και τη δική τους διαφορετικά βιωμένη εμπειρία που τους κάνει να διαβάζουν το ίδιο κείμενο αλλά να το ερμηνεύουν διαφορετικά.

Τα σχολεία είναι ο χώρος όπου διασταυρώνονται σε τοπικό επίπεδο οι κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές σχέσεις καθώς και ο χώρος όπου πραγματώνονται οι τοπικές, εθνικές και παγκόσμιες δυναμικές (Crozier, 2005). Η έννοια της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας έχει χρησιμοποιηθεί ως στόχος και ευσεβής πόθος διαφορετικών εκπαιδευτικών πολιτικών. Η αποτελεσματικότητα του σχολείου δεν μπορεί να οριστεί ως βαθμός υλοποίησης των μέτρων που του υπαγορεύονται από εξωτερικές παραμέτρους και πολιτικές, αλλά αποτελεσματικό είναι το σχολείο που αναπτύσσει τρόπους για να συνεχίσει να μαθαίνει και να εξελίσσεται σε σχέση με τον εαυτό του (South&Cattan, 2014). Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, το σχολείο νοσηματοδοτείται ως ένας χώρος που διαμορφώνει τη δική του ατζέντα κάθε φορά και έχει ιδιαίτερη αξία η ερευνητική και παιδαγωγική πρακτική που υιοθετεί και ακολουθεί Ball (1994, σελ. 177). Το σχολείο και η εργασία των εκπαιδευτικών δεν μπορούν να προσδιοριστούν απλά μέσα από πολιτικές παραμέτρους, γιατί οι πολιτικές δεν εφαρμόζονται με το ίδιο καθολικό τρόπο παντού, δεν προσδιορίζουν κάθε δράση του σχολείου και δεν ερμηνεύονται με τον ίδιο τρόπο σε όλα τα σχολικά πλαίσια.

Οι παγκόσμιες και εθνικές πολιτικές ταξιδεύουν και φτάνουν στα σχολεία με διάφορους τρόπους, τα επηρεάζουν, ορίζουν και περιορίζουν τις δράσεις και την ταυτότητα των σχολείων αλλά σίγουρα υπάρχει ο χώρος σε κάθε σχολείο για να διαμορφώσει μία δική του μικρο- πολιτική ατζέντα (Ozga&Jones, 2006), όταν οι εκπαιδευτικοί το επιδιώκουν. Οι ίδιες πολιτικές και οι ίδιες προθέσεις πραγματώνονται με διαφορετικούς τρόπους σε διαφορετικά σχολεία από διαφορετικά άτομα (Priestley, Millera, Barrett, &Wallace, 2011).OBacchi (2009) θεωρεί ότι ο λόγος ποτέ δεν είναι έξω από τα σώματα και τα πλαίσια μέσα στα οποία εκφέρεται. Πάντα δομείται κατά τη διαδικασία της δυναμικής της ερμηνείας και της κατανόησης αυτού που συμβαίνει. Οι οργανισμοί δεν υπάρχουν στο κενό ως τέτοιοι, αλλά διαμορφώνονται στιγμή προς στιγμή, λεπτό προς λεπτό μέσα από την αλληλεπίδραση και τη δυναμική των πράξεων των ατόμων. Ο στόχος του σχολείου που εφαρμόζει δημοκρατικές διαδικασίες είναι να αναπτύσσει, να βελτιώνει και να σέβεται την εμπειρία όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική κοινότητα (McGinity&Gunter, 2012). Αυτό είναι ένα σχολείο που ερευνά και είναι ανοιχτό στην αλλαγή

Μολονότι νομοθετικά η σχολική μονάδα παρουσιάζεται ως φορέας διαμόρφωσης και προσαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής και χώρος εκδημοκρατισμού, γιατί μεριμνά για «τη διασφάλιση σε όλους τους μαθητές ποιοτικά αναβαθμισμένης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης...και γενικότερα ισότητα ευκαιριών» (Ν. 2986/2002

σελ. 233) στην πραγματικότητα η αποκεντρωτική λογική δε συμβαδίζει με την αυτοδιοικητική πρακτική (Τύπας, 1999). Σύμφωνα με έρευνες στη σχολική ζωή (Τύπας, 1999; Σαΐτης, 1996) τίθενται σημαντικά ζητήματα για το εάν τα μέλη των συλλογικών οργάνων επιδεικνύουν θερμό ενδιαφέρον για το ρόλο και τη συμμετοχή τους αλλά και κατά πόσο έχουν τις γνώσεις και τις ικανότητες που απαιτούνται. Καθοριστικός φαίνεται να είναι ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας (Γιαννακοπούλου, 2002) σχετικά με το επίπεδο της γραφειοκρατικής οργάνωσης, τη διαμόρφωση οργανωτικού περιβάλλοντος και τη διαχείριση της καθημερινής λειτουργίας του σχολείου.

Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι στα σχολεία εντοπίζεται αντίθεση συμπεριφοράς μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διοίκησης σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και εισαγωγής καινοτομιών στο αναλυτικό πρόγραμμα (Καβούρη, 1998). Επίσης υπάρχει τεράστια αναντιστοιχία μεταξύ της ευθύνης και της εξουσίας στη θέση του διευθυντή, γιατί υπάρχει τεράστια ευθύνη και ανύπαρκτη εξουσία στην πράξη που περιορίζει τις δυνατότητες άσκησης ηγετικού ρόλου (Τύπας, 1999). Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ο διευθυντής από τη μία πλευρά υπόκειται σε ένα πλέγμα εξουσιών χωρίς να έχει ουσιαστικές αρμοδιότητες διοίκησης στο προσωπικό του σχολείου και από την άλλη πλευρά, υπάρχει η απαίτηση από τη διοίκηση και τους γονείς να διαδραματίσει έναν ηγετικό ρόλο (Γιαννακοπούλου, 2002). Σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών για το ρόλο τους, η θέση του διευθυντή περιορίζεται στην διεκπεραίωση των εντολών της ιεραρχίας στο εσωτερικό του σχολείου και δεν επεκτείνεται σε ευρύτερες δράσεις ηγεσίας (Σαΐτης, Τσιαμάση και Χατζή, 1997).

Επιπλέον τα Συλλογικά όργανα όπως είναι ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων και ο Σύλλογος Διδασκόντων δεν ενεργοποιούνται ή υπολειπονται γιατί υπάρχουν από τη μία πλευρά ο συγκεντρωτισμός στην κορυφή της ιεραρχίας και από την άλλη τάσεις μείωσης της υπευθυνότητας ή αποποίησης της ευθύνης των αποφάσεων (Τύπας, 1999). Ο ρόλος του διευθυντή στη λειτουργία των συλλογικών οργάνων διοίκησης είναι εξαιρετικά περιορισμένος (Σαΐτης 2000α; Σαΐτης, Δάρρα και Ψάρρη, 1996; Σαΐτη, 1999). Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και η Φρειδερίκου, Φολερού-Τσερούλη (1991) όπου ο τυπικός διευθυντής του δημοτικού σχολείου παρουσιάζεται ως διευθυντής με συναλλακτική συμπεριφορά και στο επίπεδο του «μάνατζμεντ των εξαιρέσεων». Σε μεταγενέστερη έρευνα η Χατζηπαναγιώτου, (2001) υπογραμμίζει ότι εκπαιδευτικοί και διευθυντές βρίσκονται σε τέλμα και αναμένουν η αλλαγή να έρθει από έξω χωρίς να προωθούν οι ίδιοι ένα εκπαιδευτικό όραμα για το σχολείο που εργάζονται.

Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών μίας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας του Συλλόγου Διδασκόντων στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων και του Καθηκοντολογίου Ν 2986/2002, ΦΕΚ 1340/2002, Ν4547/2018.

Αποτελέσματα

Η μεθοδολογία της έρευνας ήταν μικρο-έρευνα πεδίου μελέτης περίπτωσης, με χρήση ανώνυμου ερωτηματολογίου με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Στην ποιοτική αυτή έρευνα επιχειρήθηκε να υπάρξει αντιπροσώπευση των φύλων και των ειδικοτήτων. Συμμετείχαν 5 εκπαιδευτικοί : 2 άνδρες δάσκαλοι και 3 γυναίκες εκπαιδευτικοί (αγγλικής γλώσσας, πληροφορικός, γυμνάστρια). Το σχολείο στο οποίο εργάζονταν ήταν 17/θέσιο με 380 μαθητές/ριες και 40 εκπαιδευτικούς και βρισκόταν σε αστική περιοχή με χαμηλό οικονομικό-κοινωνικό υπόβαθρο.

Ειδικότερα τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την αποδελτίωση των ερωτηματολογίων ήταν τα εξής:

Στην ερώτηση εάν «οι σχολικές μονάδες αξιοποιούν επαρκώς το υπάρχον πλαίσιο και σχεδιάζουν τις δράσεις τους στο πλαίσιο του Προγραμματισμού τους», όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι οι σχολικές μονάδες αξιοποιούν το υπάρχον πλαίσιο και σχεδιάζουν τις δράσεις τους στο πλαίσιο του Προγραμματισμού τους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος με τον οποίο ερμήνευσαν τις λέξεις δράσεις. Όλοι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ταυτίζουν τη λέξη δράσεις με τα Προγράμματα Περιβαλλοντικής, Αγωγής Υγείας και πολιτιστικά προγράμματα:

«ναι, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν τα προγράμματα στα οποία θα συμμετέχουν (περιβαλλοντικής, αγωγής υγείας κλπ) καθ όλη τη διάρκεια της χρονιάς», «ναι, εντάσσοντας καινοτόμες δράσεις σε πολιτιστικά, περιβαλλοντικά και άλλα προγράμματα ώστε να υπάρχει σαφές πλαίσιο πραγματοποίησης των δράσεων και διάχυση στην κοινωνία», «τακτικές εορτές ή έκτακτες εκδηλώσεις στα πλαίσια προγραμμάτων και εκδρομών».

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ο Προγραμματισμός «γίνεται κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων ανά τρίμηνο», «αν και θέματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της χρονιάς απαιτούν την προσαρμοστικότητα του προγραμματισμού και ευελιξία» και «εξαρτάται από τους στόχους και τη διάθεση για δράσεις του κάθε εκπαιδευτικού».

Στην ερώτηση εάν «οι σχολικές μονάδες θέτουν στόχους για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού και διδακτικού τους έργου», όλοι οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι οι σχολικές μονάδες θέτουν στόχους για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου με τους εξής τρόπους:

«σε κάθε τακτική συνέλευση αναφέρονται τα προβλήματα που προκύπτουν στη σχολική μονάδα και προτείνονται τρόποι βελτίωσης του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου πχ. τρόποι αντιμετώπισης της παραβατικής συμπεριφοράς ενός μαθητή», «τρόποι εισόδου κι εξόδου από το κτήριο με ομαλό και οργανωμένο τρόπο», «θέτουν στόχους ως προς τα εξής: την εποπτεία και διαχείριση υποδομών και υλικών πόρων, οργάνωση και διοίκηση σχολείου και εκδηλώσεις, εκπαιδευτικές επισκέψεις», «μέσα από σεμινάρια ενδοσχολικής επιμόρφωσης που αποσκοπούν στη βελτίωση του έργου των εκπαιδευτικών», «με σεμινάρια πχ. Πρώτων βοηθειών ώστε να υπάρχει συνεχής βελτίωση», «σε κάθε περίπτωση η προσπάθεια πρέπει να είναι συλλογική, να γίνεται δηλαδή από το σύνολο των εκπαιδευτικών»

Στην ερώτησή αν «οι σχολικές μονάδες θέτουν στόχους για την αποτελεσματική λειτουργία τους προς όφελος των μαθητών», οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν διάφορες πρωτοβουλίες:

«συλλογικές δράσεις και πρακτικές τόσο για την προστασία των μαθητών (bullying, cyberbullying) όσο και για την εύρυθμη λειτουργία της μονάδας», «ανάλογα με τις περιπτώσεις κάποιων παιδιών που ενδέχεται να εμφανίζουν προβληματική συμπεριφορά, το σχολείο αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και ενέργειες για τη βελτίωση των συμπεριφορών αυτών προς όφελος όλων των μαθητών», «τα παιδιά στα οποία ανταποκρίνονται οι στόχοι είναι τα εξής: σχολικές εκδηλώσεις, προβολές, ομιλίες. Επίσης προγράμματα ευέλικτης ζώνης, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας, κυκλοφοριακής αγωγής, πολιτιστικών θεμάτων, θεατρικής παιδείας, εικαστικών και μουσικών δραστηριοτήτων», «η λέξη κλειδί είναι η συλλογικότητα, δηλαδή η αποτελεσματική συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων (φορέων, διδακτικού προσωπικού, μαθητών, γονέων)»

Στην ερώτηση εάν «οι σχολικές μονάδες λειτουργούν συλλογικά αξιοποιώντας το υπάρχον πλαίσιο», οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων και τις μεταξύ τους συνεργασίες.

«ο Σύλλογος Διδασκόντων συνεδριάζει τακτικά και οι αποφάσεις παίρνονται συνολικά», «με συνεδριάσεις και ανταλλαγή απόψεων», «υπάρχουν περιπτώσεις που αναλαμβάνουν από κοινού προγράμματα και συνεργάζονται. Ωστόσο, κάτι τέτοιο είναι δύσκολο να εφαρμοστεί στο σύνολο των σχολικών μονάδων μίας διεύθυνσης ή μίας περιφέρειας», «μέσω των τακτικών και των έκτακτων συνεδριάσεων οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν το υπάρχον πλαίσιο. Στις μεγάλες σχολικές μονάδες, οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν τις δράσεις τους ανά τάξη. Γενικά όμως θεωρώ ότι σε συλλογικό επίπεδο γίνονται μόνο τα απαραίτητα, ενώ το κάτι παρά πάνω θα γίνει μόνο σε ατομικό επίπεδο, μόνο από τους πιο συνειδητοποιημένους εκπαιδευτικούς»

Στην ερώτηση εάν «οι σχολικές μονάδες λειτουργούν αποτελεσματικά για τη βελτίωση της λειτουργίας τους», οι εκπαιδευτικοί απάντησαν καταφατικά. Ανέφεραν:

«κατά κύριο λόγο να... παίρνονται αποφάσεις για συγκεκριμένα ζητήματα, αξιολογούνται τα μέτρα μετά από λίγο καιρό εφαρμογής τους και επαναπροσδιορίζονται οι στόχοι αν αυτό κριθεί απαραίτητο», «ναι, με τον εμπλουτισμό της βιβλιοθήκης, της υλικοτεχνικής υποδομής και τις σύγχρονες τεχνολογίες», «στις περισσότερες περιπτώσεις ναι. Κάθε σχολική μονάδα λειτουργεί κάτω από διαφορετικές συνθήκες και δεδομένα και οι στόχοι τους είναι διαφορετικοί», «Οι σχολικές μονάδες απαρτίζονται από άτομα, είναι δηλαδή ένας ζωντανός οργανισμός. Θεωρώ πιο σημαντικές τις ανθρώπινες σχέσεις ως παράγοντα αποτελεσματικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων, παρά τις ατομικές ικανότητες του καθενός ξεχωριστά. Η μετακίνηση των εκπαιδευτικών από σχολείο σε σχολείο δε βοηθά στο να γνωρίσει κάποιος εκπαιδευτικός συναδέλφους και μαθητές. Επίσης οι τεράστιες σχολικές μονάδες δημιουργούν ένα «χάος» στη λειτουργία τους κι ένα μπερδεμα ως προς τις υποχρεώσεις του καθενός. Η τοπική κοινωνία λειτουργεί επίσης κατασταλακτικά στη λειτουργία ενός σχολείου ή δίνει ώθηση σε αυτό... Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δώσουν λύσεις σε προβλήματα που δεν θα έπρεπε να τους απασχολούν. Κρύες αίθουσες που αδυνατούν να θερμανθούν λόγω της οικονομικής κρίσης. Ανεπαρκείς διδακτικές αίθουσες (κάποιες επικίνδυνες), έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής (βιβλία, θρανία, χαρτί Α4, μαρκαδόροι κλπ) Ασυνεννοησία των φορέων (η μεταφορά των μαθητών για το μάθημα της κολύμβησης βρήκε τη διεύθυνση και την περιφέρεια τη μία απέναντι στην άλλη). Ξεπερνώντας όλα τα προβλήματα οι σχολικές μονάδες καταφέρνουν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά για τη βελτίωση της λειτουργίας τους», «Για να είναι η εκπαίδευση πιο αποτελεσματική και οι σχέσεις των ανθρώπων μίας σχολικής μονάδας πιο ανθρώπινες και άμεσες, θα πρέπει να καταργηθούν τα σχολεία τέρατα, τα πολυθέσια σχολεία. Στα ολιγοθέσια σχολεία που υπηρέτησα η κατάσταση ήταν αισθητά βελτιωμένη. Η συνεννόηση των εκπαιδευτικών ήταν άμεση και η αντιμετώπιση των μαθητών/μαθητριών σαν μέλη μίας μεγάλης οικογένειας»

Στην ερώτηση «Ποιος ευθύνεται για τη μη αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχει το θεσμικό πλαίσιο», οι εκπαιδευτικοί απάντησαν:

«έλλειψη χρηματικών πόρων», «οι διαφορετικές ανάγκες ανά σχολική μονάδα, οι διαφορετικές προτεραιότητες που τίθενται και το διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί η κάθε σχολική μονάδα», «διδακτικό προσωπικό, μαθητικό δυναμικό, υλικοτεχνική υποδομή, κτηριακές εγκαταστάσεις, διαπροσωπικές

σχέσεις, οικονομική κατάσταση της χώρας και των δήμων, λανθασμένη νοοτροπία των εκπαιδευτικών και όλης της κοινότητας»

Στην ερώτηση «Τι θα προτείνατε στη Διεύθυνση του σχολείου να κάνει», οι εκπαιδευτικοί είπαν:

«να υπάρχει προσαρμοστικότητα, ευελιξία και διάθεση συνεργασίας με τους κοινωνικοπολιτικούς φορείς», «πρόταση για συμμετοχή σε Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus», «να αναζητήσει χορηγίες μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων», «υπομονή και επιμονή στο στόχο!!! Προσπάθεια δημιουργίας συλλογικού κλίματος. Αναφορά προβλημάτων στους ανωτέρω και τρόπους αντιμετώπισης»

Στην ερώτηση «Τι θα προτείνατε στο Σύλλογο Διδασκόντων να κάνει», οι εκπαιδευτικοί είπαν:

«να πάρει περισσότερες πρωτοβουλίες για την αξιοποίηση προγραμμάτων», «συμμετοχή σε Ευρωπαϊκά προγράμματα με καθολική συμμετοχή των εκπαιδευτικών ώστε να αποκτηθεί εμπειρία αλλά και πόροι», «να υπάρχει συνεργασία και στις προτάσεις που κατατίθενται να προβλέπονται κατά το δυνατόν οι παράγοντες που θα μπορούσαν να αποτρέψουν την υλοποίησή τους», «Η κάθε προσωπικότητα να παραμερίσει τα εγώ της, να λειτουργήσει συλλογικά για το συμφέρον του σχολείου και να αποβάλλει από πάνω της το στίγμα του «δημόσιου υπαλλήλου»

Στην ερώτηση «Τι θα προτείνατε στους προϊσταμένους να κάνουν», οι εκπαιδευτικοί είπαν:

«ενθάρρυνση και στήριξη του εκπαιδευτικού έργου», «συγκεντρώσεις ανάμεσα στη διοίκηση των σχολείων, φορείς, εκπαιδευτικούς και γονείς ώστε να κατατίθενται προτάσεις από όλες τις πλευρές και να υπάρχει κοινός προγραμματισμός», «να θωρακίσουν με όποιο τρόπο μπορούν την εκπαιδευτική κοινότητα, που βάλλεται από παντού, περισσότερο από κάθε άλλη στιγμή στην ιστορία της»

Στην ερώτηση «Τι θα προτείνατε στα συνδικαλιστικά όργανα να κάνουν», οι εκπαιδευτικοί είπαν:

«να λειτουργούν ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και διοίκηση», «επαγρύπνηση και μεγαλύτερη παρέμβαση ώστε να διευκολύνεται το έργο των εκπαιδευτικών», «να αγωνίζονται με πάθος για τα δικαιώματα των εκπαιδευτικών, προκειμένου να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να εκτελούν ανεπηρέαστοι το διδακτικό τους έργο»

Στην ερώτηση «Ποιο είναι το δικό σας όραμα για το σχολείο που εργάζεστε», οι εκπαιδευτικοί είπαν:

«να γίνει κέντρο πολιτιστικής δράσης της περιοχής και να βελτιώσει περαιτέρω τις υποδομές του», «σύνδεση σχολείου με τις πραγματικές ανάγκες της κοινωνίας και εκσυγχρονισμός των υποδομών», «συνεργασία εκπαιδευτικών, συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών, υλικοτεχνική υποδομή. Άνοιγμα του σχολείου προς την τοπική κοινωνία, αναβάθμιση του κύρους του σχολείου», «Η λέξη όραμα συνήθως υποδηλώνει κάτι ουτοπικό και όχι κάτι ρεαλιστικό. Σε αυτό το πλαίσιο οραματίζομαι ένα σχολείο όπου κάθε μαθητής/ μαθήτρια θα αντιμετωπίζεται εξατομικευμένα και το πρόγραμμα μάθησης του/της θα είναι ατομικό/προσωπικό. Έτσι θα επιτυγχάνεται η μέγιστη δυνατή βελτίωσή του/της. Επίσης οραματίζομαι ένα σχολείο, όπου το διδακτικό προσωπικό θα είναι μία δυνατή και συμπαγής αλυσίδα, που ο κάθε κρίκος της θα κρατάει γερά και θα στηρίζει τον άλλο δημιουργώντας ένα αδιάσπαστο σύνολο. Όνειρα!!!»

Συζήτηση

Οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου σχολείου θεωρούν ότι αξιοποιούν επαρκώς το υπάρχον πλαίσιο και σχεδιάζουν τις δράσεις κατά τον προγραμματισμό τους ανά τρίμηνο κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του Συλλόγου διδασκόντων. Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι οι λέξη δράσεις ερμηνεύεται περιοριστικά μόνο ως καινοτόμες δράσεις προγραμμάτων περιβαλλοντικής, αγωγής υγείας και πολιτιστικών θεμάτων, εορτές, εκδρομές. Οι δράσεις του σχολείου όμως αφορούν και έργο άλλου τύπου πχ. εθελοντικό και φιλανθρωπικό έργο.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θέτουν στόχους για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου με τους εξής τρόπους: σεμινάρια ενδοσχολικής επιμόρφωσης, συνεδριάσεις επίλυσης συγκεκριμένων παιδαγωγικών ζητημάτων, εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας σχολείου και διαχείρισης πόρων και εκδηλώσεις

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι λειτουργούν συλλογικά μέσα από τις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων και τις μεταξύ τους συνεργασίες όταν αναλαμβάνουν να εκπονήσουν από κοινού προγράμματα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί είναι ταυτόχρονα τα υποκείμενα και τα αντικείμενα της αλλαγής (Fullan and Hargreaves, 2003) που αναπτύσσουν, αποδομούν και αναδομούν τις δικές τους προσωπικές θεωρίες (Ματσαγγούρας, 1999; Mezirow, 1997) μέσα από το διάλογο.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η μη αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχει το θεσμικό πλαίσιο εξαρτάται από την ιδιαιτερότητα της κάθε σχολικής μονάδας και τις διαπροσωπικές σχέσεις όλων των εμπλεκόμενων (μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών, δέκτων). Στο σημείο αυτό εντοπίστηκαν κάποιες δυσλειτουργίες στην επικοινωνία των φορέων αλλά και οι δυσκολίες λόγω της οικονομικής κρίσης. Το συμπέρασμα αυτό συνάδει και με τη διεθνή βιβλιογραφία όπου η κουλτούρα των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται κυρίως από απομόνωση ή ατομικισμό ή βαλκανοποιημένη συνεργασία (Hargreaves, 1990).

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η Διεύθυνση του σχολείου θα πρέπει να διακρίνεται για την προσαρμοστικότητα, την ευελιξία, τη λογοδοσία και την καλλιέργεια συλλογικότητας καθώς και την αναζήτηση πόρων. Ο Σύλλογος Διδασκόντων θα πρέπει να λειτουργεί συλλογικά, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και να δραστηριοποιείται ενεργά. Η ιεραρχία θα πρέπει να ενθαρρύνει και να στηρίζει το εκπαιδευτικό έργο και να παρέχει ευκαιρίες επικοινωνίας και ανταλλαγής απόψεων μεταξύ σχολείου- σπιτιού και τοπικής κοινωνίας έτσι ώστε να υπάρχει η έννοια του συνασπίου. Τα συνδικαλιστικά όργανα θα πρέπει να λειτουργούν ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και διοίκηση αλλά και ως θεματοφύλακες των δικαιωμάτων των εκπαιδευτικών. Το όραμα των εκπαιδευτικών για το σχολείο είναι να λειτουργεί συλλογικά, συνεργατικά προκειμένου να ικανοποιεί τις σύγχρονες ανάγκες του κάθε παιδιού αλλά και συνεκτικά προκειμένου να ενώνει την τοπική κοινωνία.

Τα σχολεία είναι πολύπλοκοι οργανισμοί που απαιτείται να λειτουργούν σεξαιρετικά ρευστά περιβάλλοντα και καθημερινά οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα (Honig, 2004). Ο Fullan (2001) θεωρεί ότι δεν αρκεί να έχεις έξυπνες και καλές ιδέες για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος. Πρέπει να υπάρχει και ένα στέρεο σχέδιο εφαρμογής και υλοποίησης και δράσης για κάθε σχολείο. Η έρευνα δράσης που αφογκράζεται τις φωνές των εκπαιδευτικών στο σχολείο μπορεί να επιφέρει λύσεις στα προβλήματα. Η έρευνα δράσης μπορεί να αποτελέσει μία δυναμική προσέγγιση που διευκολύνει τη συνεργασία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και διοίκηση. Η δόμηση της «γνώσης των δημοκρατιών» δηλαδή της γνώσης που συνυπολογίζει τις φωνές των εκπαιδευτικών της πράξης και της θεωρίας των πανεπιστημίων (Pine, 2009) είναι σημαντικό εργαλείο διερεύνησης και κατανόησης του τι πραγματικά συμβαίνει στο σχολείο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Γιαννακοπούλου, Ε. (2002). Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι αντιλήψεις τους για την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου. *Διδακτορική Διατριβή*. Τμήμα ΦΠΨ Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 1998, τ.27,σελ.181-201.
- Ματσαγγούρας, Η.(1999). *Θεωρία της Διδασκαλίας*, τ.Α. Αθήνα: Guttenberg.
- Σαΐτη, Α. (1999). Ο ρόλος των οργάνων λαϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση.: η περίπτωση του σχολικού συμβουλίου. *Διοικητική Ενήμερωση*, 1999, τ.14, 40-52.
- Σαΐτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαΐτης, Χ. (1996). Δυσλειτουργίες στις σχολικές οργανώσεις. *Νέα Παιδεία*, τ.79, σελ.126-143.
- Σαΐτης, Χ., Δάρρα, Μ. και Ψαρρή, Κ. (1996). Δυσλειτουργίες στις σχολικές οργανώσεις: το οργανωτικό πλαίσιο και ο βαθμός οργανωσιακής υποστήριξης σε σχέση με τις συγκρούσεις, *Νέα Παιδεία*, 1996,τ.79, σελ.126-142.
- Σαΐτης, Χ., Τσιαμάση, Φ., & Χατζή, Μ. (1997). Ο διευθυντής του σχολείου: μάνατζερ- ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης; *Νέα Παιδεία*,1997, τ.83, σελ.66-79.
- Τύπας, Γ. (1999). Η εφαρμογή των σύγχρονων μεθόδων management στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την άσκηση αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής. *Διδακτορική Διατριβή*. Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης Πανεπιστήμιο Πάντειο Αθηνών.
- Φρειδερίκου, Α., και Φολερού-Τσερούλη, Φ. (1991). *Οι Δάσκαλοι του Δημοτικού Σχολείου*, Αθήνα: Ύψιλον.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων. *Διδακτορική διατριβή*. Τμήμα ΘΠΨ. ΑΠΘ.

Ξενόγλωσση

Bacchi, C. (2009). *Analysing policy: What's the Problem Represented to Be?* Melbourne: Pearson.

Ball, S.J. (1994). Culture, crisis and morality: the struggle over the National Curriculum. In: Atkinson, P., Davies, B. & Delamont, S. (eds.) *Discourse and Reproduction: essays for Basil Bernstein*, New York: Hampton Press.

Ball, S.J. Maguire, M., Braun, A., Hoskins, K. & Perryman, J. (2012). *How Schools do Policy: policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.

Crozier, G., (2000). *Parents and Schools: Partners or Protagonists?* Stoke-on-Trent: Trentham Books.

Dickinson, H. (2011). Implementing policy. In: Glasby J.(ed.) *Evidence, Policy and Practice: critical perspectives in health and social care*. Bristol: Policy Press.

Fullan, M. (2011). *The Moral Imperative Realized*. Corwin Press, Thousand Oaks, CA: Ontario Principals Council, Toronto.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2003). *Teacher Development and Educational Change*. London: RoutledgeFalmer.

Hargreaves, A. (1990). Individualism and Individuality: reinterpreting the teacher culture. *Paper presented to the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Boston, MA: 16-20 April.

Hill, M. & Hupe, P. (2009.) *Implementing Public Policy*. (2nd ed.) London: Sage.

Honig, B. (2004). Entrepreneurship Education: Toward a Model of Contingency – based Business Planning. *Academy of Management Learning and Education*, 2004, Vol.3, No.2, pp.258-273.

McGinity, R. & Gunter, H.M. (2012). Living Improvement 2: a case study of a secondary school in England. *Improving Schools*, 2012, Vol.15, No. 3, pp. 228-244.

Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997, No.74, pp. 5-12.

Ozga, J. & Jones, R. (2006). Travelling and embedded policy: the case of knowledge transfer. *Journal of Education Policy*, 2006, Vol.21, No.1, pp. 1-17.

Pine, G.J. (2009). *Teacher Action Research: building knowledge democracies*. Los Angeles, CA: Sage.

Pristley, M. Miller, K., Barrett, L. & Wallace, C. (2011). Teacher learning communities and educational change in Scotland: The Highland experience. *British Educational Research Journal*, 2011, Vol.37, No.2, pp.265-284.

South, J. Cattan, M. (2014). Developing evidence for public policy and practice: The implementation of a knowledge translation approach in a staged, multi-methods study in England, 2007-2009. *Evidence and Policy*, 2014, Vol. 10, No.3, pp. 379-396.

Thomson, P. (2007). *Whole School Change: A Reading of the Literatures*. London: Creative Partnerships, Arts Council England.

ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ. ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ. ΎΡΓΑΝΟ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ Η «ΜΙΑ ΕΥΚΑΙΡΙΑ ΠΟΥ ΔΙΑΡΚΩΣ ΧΑΝΕΤΑΙ»;

Δρ. Περικλής Χριστίδης

Διδάσκων ΠΜΣ στη Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων,
Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος
Μπαρμπαγιαννοπούλου 3, 56436
Θεσσαλονίκη, chperik@gmail.com

Ο Σύλλογος Διδασκόντων αποτελεί έναν από τους δύο πυρήνες της διοίκησης της εκπαιδευτικής μονάδας. Οργανώνεται ως σώμα υπεύθυνο για τη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας συνεργαζόμενο άρρηκτα με τον/την διευθυντή/ρια και για το λόγο αυτό διαθέτει αποφασιστική αρμοδιότητα.

Νομοθετικές διατάξεις ορίζουν τον τρόπο λειτουργίας και τις αποφασιστικές αρμοδιότητες του Συλλόγου Διδασκόντων. Οι τελευταίες έχουν ικανό εύρος δείχνοντας την πολιτική αλλά και την παιδαγωγική πρόθεση των νομοθετών, των τελευταίων δεκαετιών, η διοίκηση της εκπαιδευτικής μονάδας να μην αποτελεί «αρχή ενός ανδρός» στα πλαίσια μιας δημοκρατικής διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων.

Όμως η λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων, ως όργανο διοίκησης, μοιάζει από τότε που ο ρόλος αυτός κατοχυρώθηκε νομικά, ένα διαρκές ζητούμενο.

Στην πράξη πολλές φορές -ίσως περισσότερες από όσες θα περιέγραφαν μια αναμενόμενη μη ολοκλήρωση των προθέσεων του νομοθέτη, καθώς αφορά και εξαρτάται από την κάθε σχολική μονάδα- ο Σύλλογος Διδασκόντων δεν λειτουργεί ακριβώς ως σύλλογος. Δεν λειτουργεί ως διακριτό σώμα που αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, συναποφασίζει και ελέγχει, αλλά αποτελεί απλώς ένα σύνολο άτυπων ομάδων ή μονάδων εκπαιδευτικών. Κάτι τέτοιο όμως αφήνει ένα κενό διοίκησης που έρχεται να καλύψει ο/η διευθυντής/ρια. Ένα κενό το οποίο, θα ήταν δίκαιο να πούμε, πιθανόν κάποιοι/ες διευθυντές/ριες να το προκαλούν ή και να το συντηρούν καθώς αντιλαμβάνονται τη διοίκηση του σχολείου ως πιο αποτελεσματική όταν ασκείται συγκεντρωτικά.

Προκειμένου να ελεγχθεί η πιο πάνω εμπειρικά διαπιστωμένη υπόθεση εργασίας, στην παρούσα εργασία θα γίνει ανάλυση των διατάξεων που αφορούν στην άσκηση διοίκησης από το Σύλλογο Διδασκόντων και θα ελεγχθούν διατάξεις που ενδεχομένως διαφοροποιούν το έργο αυτό ή και το περιορίζουν.

Με σκοπό την περιγραφή του περιεχομένου του έργου που επιτελεί πραγματικά ο Σύλλογος Διδασκόντων, η εν λόγω υπόθεση, υπό το πρίσμα της θεωρίας της Διοίκησης Σχολικών Μονάδων, θα ελεγχθεί βιβλιογραφικά ενώ θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν απόψεις εκπαιδευτικών, μέσω συνεντεύξεων, για τη λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων και την άσκηση διοίκησης από αυτόν.

Λέξεις κλειδιά: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Σύλλογος Διδασκόντων, Εκπαιδευτική Νομοθεσία

Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΑΡΧΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΕ ΔΥΟ ΕΣΠΕΡΙΝΑ ΕΠΑ.Λ. ΤΗΣ Β. ΕΛΛΑΔΑΣ, ΣΥΜΦΩΜΑ ΜΕ ΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΩΝ ΤΟΥΣ

Β. Κ. Αλεξίου¹ και Α. Τζιντζίδης²

¹Msc, Μαθηματικός, Καθηγήτρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης,
1^ο Γυμνάσιο Ελευθερίου- Κορδελιού, Αλεξάνδρου Παπάγου 40, Ελευθέριο Θεσσαλονίκης Τηλ. 2310765777,
<http://mail@1gym-el-kordel.thess.sch.gr>

² Δρ. Εκπαιδευτικός, Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ως Δημόσια Εσπερινή Τεχνική Εκπαίδευση, σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο, ορίζεται αυτή που παρέχεται από το κράτος σε εργαζόμενους πολίτες που αδυνατούν να παρακολουθήσουν την Ημερήσια Τυπική Τεχνική Εκπαίδευση. Η Εσπερινή Εκπαίδευση εντάσσεται στην επίσημη Τυπική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και κατά συνέπεια δε χρησιμοποιεί μεθόδους που εφαρμόζονται στις δομές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Οι μαθητές των Εσπερινών σχολείων κατά κύριο λόγο είναι ενήλικα άτομα, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα η εκπαίδευση αυτή καθ' αυτή να δέχεται ισχυρές επιδράσεις από την παρουσία τους, σε όλα τα επίπεδα της λειτουργίας της. Αυτό, σε συνδυασμό με τις αντικρουόμενες απόψεις των ερευνητών σε ότι αφορά, τον ορισμό της «ενηλικιότητας», την κατατάσσει σε μια άτυπη προέκταση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο μεταίχμιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευομένων (μαθητών) αναφορικά με την εφαρμογή των Αρχών Εκπαίδευσης Ενηλίκων σε δύο Εσπερίνα ΕΠΑ.Λ της Β. Ελλάδας (Κοζάνης και Ευόσμου – Θεσσαλονίκης). Για την επίτευξη του προαναφερθέντα σκοπού χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος, σύμφωνα με την οποία έλαβε χώρα συλλογή ποσοτικών δεδομένων με τη χρήση ερωτηματολογίων και ακολούθησε στατιστική ανάλυση των πληροφοριών των ερωτηματολογίων και επεξεργασία των αποτελεσμάτων, με το στατιστικό πακέτο SPSS Statistics 19.0.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, δεν υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευομένων (μαθητών) των δύο Εσπερινών ΕΠΑ.Λ. Κοζάνης και Ευόσμου, οι οποίοι σε γενικές γραμμές είναι πολύ ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών τους.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: εσπερινό σχολείο, τεχνική εκπαίδευση, εκπαίδευση ενηλίκων, ενήλικος εκπαιδευόμενος, αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με βάση το θεσμικό πλαίσιο ως Δημόσια Εσπερινή Εκπαίδευση, ορίζεται η παρεχόμενη από το κράτος Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στην οποία οι μαθητές είναι εργαζόμενοι πολίτες που αδυνατούν να παρακολουθήσουν την Ημερήσια Τυπική Εκπαίδευση. Η εκπαίδευση αυτή παρέχεται κατά τις εσπερινές ώρες της ημέρας. Η Unesco, την κατατάσσει στη συμπληρωματική εκπαίδευση, που έχει ως σκοπό την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού ενώ παράλληλα την εντάσσει στην τυπική εκπαίδευση που οργανώνεται από το κράτος, παρέχοντας πιστοποιητικό αναγνωρισμένο από το Δημόσιο Εκπαιδευτικό Σύστημα.

Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό όσων φοιτούν στην Εσπερινή Εκπαίδευση είναι η εργασία. Έτσι, οι εκπαιδευόμενοι είναι κατά το πλείστον ή μάλλον, ενήλικοι πολίτες που εργάζονται και που δεν κατόρθωσαν να ολοκληρώσουν τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ή που στη μετέπειτα πορεία της ζωής τους ανακάλυψαν την σημαντικότητα της. Αξίζει να σημειωθεί ότι, σε αυτή γίνονται δεκτοί και ανήλικοι εργαζόμενοι (Βακάλη & Βακάλη, 2009: 6-7).

Η Εσπερινή Εκπαίδευση εντάσσεται στην επίσημη Τυπική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και δε χρησιμοποιεί μεθόδους που εφαρμόζονται στις δομές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Όμως, οι εκπαιδευόμενοι των σχολείων αυτών είναι

σε μεγάλο ποσοστό ενήλικα άτομα, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα η εν λόγω εκπαίδευση να δέχεται ισχυρές επιδράσεις από την παρουσία τους, σε όλα τα επίπεδα της λειτουργίας της. Το γεγονός αυτό την κατατάσσει σε μια άτυπη προέκταση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα όρια της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ωστόσο, υπάρχουν σαφείς διαφοροποιήσεις τόσο στην ύλη όσο και στα αναλυτικά προγράμματα σε σχέση με τα ημερήσια σχολεία.

Σύμφωνα με τις απόψεις των Καψάλη και Παπασταμάτη (2013: 45) η Εκπαίδευση Ενηλίκων θα πρέπει να προσαρμόζεται στις παρακάτω αρχές: α) Να οργανώνεται και να σχεδιάζεται επιμελώς από κατάλληλο και εξειδικευμένο προσωπικό. β) Να προσφέρεται από ειδικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα οποία διαθέτουν την απαιτούμενη υποδομή και το κατάλληλο προσωπικό. γ) Να προσανατολίζεται στις γενικότερες εμπειρίες ζωής και στις ειδικότερες επαγγελματικές εμπειρίες του ώριμου ενήλικα και να τις αξιοποιεί με τον κατάλληλο τρόπο. δ) Οι εκδηλώσεις και τα προγράμματα της να κοινοποιούνται ευρέως στους εκπαιδευόμενους και να είναι προσιτά σε κάθε ενδιαφερόμενο. ε) Να διασφαλίζεται με κάθε τρόπο η προαιρετικότητα της συμμετοχής στα προγράμματα αυτά. στ) Οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν τα ιδρύματα και τις εκδηλώσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων, να συγκαθορίζουν τους σκοπούς και το περιεχόμενο της διδασκαλίας και να λαμβάνουν μέρος σε μαθήματα και εκδηλώσεις με ατομική ευθύνη. ζ) Τέλος, η επιτυχής και ικανοποιητική συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να πιστοποιείται από το αντίστοιχο ίδρυμα (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2013: 45).

Επίσης, οι Κόκκος και Λιοναράκης (1998: 27-48) υποστηρίζουν πως η διδασκαλία των ενηλίκων θα πρέπει να είναι επικεντρωμένη στον εκπαιδευόμενο, να ενεργοποιεί τη σκέψη, να προωθεί τη δράση, να λαμβάνει υπόψη την πρότερη εμπειρία και τα ενδιαφέροντά του και κυρίως, να είναι προϊόν αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων.

Το γεγονός ότι, οι μελέτες στη χώρα μας για την εφαρμογή των Αρχών Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Εσπερινή Εκπαίδευση είναι ελάχιστες, έδωσε το έναυσμα για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας, η οποία αποτελεί τμήμα Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας που κατατέθηκε στη βιβλιοθήκη του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευομένων αναφορικά με την εφαρμογή των Αρχών Εκπαίδευσης

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Για την επίτευξη του σκοπού της παρούσας μελέτης χρησιμοποιήθηκε η μεθοδολογία της ποσοτικής προσέγγισης. Η συλλογή των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίων. Τα ερωτηματολόγια είναι έντυπα στα οποία καταχωρούνται οι πληροφορίες που λαμβάνονται από τις διάφορες δειγματοληπτικές μονάδες (Μάντζαρης, 2004: 217). Προσφέρουν μια σχετικά απλή και άμεση προσέγγιση στη μελέτη των διαφόρων στάσεων, αξιών, πεποιθήσεων και κινήτρων καθώς επίσης και του τρόπου μεταβολής αυτών (Robson, 2010: 275). Επιπλέον, συντελούν στη συγκέντρωση μεγάλου αριθμού δεδομένων με οικονομικό τρόπο (Bell, 2001: 122), τόσο από πλευράς χρόνου όσο και χρήματος (Cohen & Manion, 2000: 389). Ακόμη, λειτουργούν ως φίλτρα, δηλαδή μέσα με τα οποία κατηγοριοποιούνται οι διάφορες απαντήσεις (Javeau, 1996: 97).

Για την υλοποίηση της εν λόγω έρευνας επιλέχθηκε δείγμα εκπαιδευομένων από δύο Εσπερινά ΕΠΑ.Α. της Β. Ελλάδας (Εσπερινό ΕΠΑ.Α. Κοζάνης και Εσπερινό ΕΠΑ.Α. Ευόσμου) και συνολικά, συλλέχθηκαν 187 ερωτηματολόγια. Στη συνέχεια έγινε στατιστική ανάλυση των πληροφοριών των ερωτηματολογίων, με το στατιστικό πακέτο SPSS Statistics 19.0, τα αποτελέσματα προσαρμόστηκαν σε Πίνακες όπως παρακάτω (Πίνακες Α & Β) και ακολούθησε επεξεργασία και εξήγηση των αποτελεσμάτων.

Πίνακας Α: Οι εκπαιδευτικοί βασίζουν κάθε νέα γνώση στις προϋπάρχουσες γνώσεις των εκπαιδευομένων

| Βασίζω κάθε νέα γνώση στις προϋπάρχουσες γνώσεις των εκπαιδευομένων | ΕΠΑΑ Κοζάνης | | ΕΠΑΑ Ευόσμου | |
|---|--------------|---------|--------------|---------|
| | Συχνότητα | Ποσοστό | Συχνότητα | Ποσοστό |
| | N | % | N | % |
| Πολύ συχνά | 34 | 33,3 | 26 | 30,6 |
| Αρκετά συχνά | 40 | 39,2 | 20 | 23,5 |
| Κάποιες φορές | 15 | 14,7 | 16 | 18,8 |
| Ελάχιστα | 4 | 3,9 | 6 | 7,1 |

| | | | | |
|----------------------------|---|-----|---|------|
| Καθόλου | 0 | 0 | 2 | 2,4 |
| Δεν απαντώ - Δεν έχω γνώμη | 5 | 4,9 | 6 | 7,1 |
| Δεν απάντησαν | 4 | 3,9 | 9 | 10,6 |

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευομένων των Εσπερινών ΕΠΑΛ Κοζάνης και Ευόσμου, σε ποσοστό 42,2% και 44,7% αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί πολύ συχνά διδάσκουν με διαφορετικό τρόπο από αυτόν που ενθυμούνται από τη μαθητική τους ηλικία, πρακτική που έρχεται σε συμφωνία με όσα ρητά αναφέρονται από τους Mocker και Noble (1981: όπ. αναφ. στο Jarvis 2004: 255-256) και Jarvis (2004).

Αναφορικά με το αν οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν το μάθημά τους χρησιμοποιώντας το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι δήλωσαν πως αυτό το συναντούν πολύ συχνά στο Εσπερινό ΕΠΑ.Λ. Κοζάνης σε ποσοστό 40,2%, καθώς επίσης και στο Εσπερινό ΕΠΑ.Λ. Ευόσμου σε ποσοστό 37,6%, πρακτική που αναφέρεται και στους Κόκκο και Λιοναράκη (1998: 230-234), Noye' και Riveteau (1999: 73), Courau (2000: 76-82), Jarvis (2004: 201-203). Επίσης, σύμφωνα με τους εκπαιδευομένους οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες (H/Y, internet), τόσο στο Εσπερινό ΕΠΑ.Λ. Κοζάνης, όσο και στο Εσπερινό ΕΠΑ.Λ. Ευόσμου, αρκετά συχνά σε ποσοστά 35,3% και 32,9% αντίστοιχα, πρακτική που έρχεται σε συμφωνία με τα όσα αναφέρει η βιβλιογραφία (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998: 230-234 · Noye' & Riveteau 1999: 73 · Courau, 2000: 76-82 · Jarvis, 2004: 201-203).

Πίνακας Β : Ο ι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν τη διδασκαλία στο επίπεδό μας

| Προσαρμόζουν τη διδασκαλία στο επίπεδό μας | ΕΠΑΛ Κοζάνης | | ΕΠΑΛ Ευόσμου | |
|--|--------------|---------|--------------|---------|
| | Συχνότητα | Ποσοστό | Συχνότητα | Ποσοστό |
| | N | % | N | % |
| Πολύ συχνά | 45 | 44,1 | 48 | 56,5 |
| Αρκετά συχνά | 43 | 42,2 | 21 | 24,7 |
| Κάποιες φορές | 11 | 10,8 | 4 | 4,7 |
| Δεν απαντώ - Δεν έχω γνώμη | 2 | 2,0 | 3 | 3,5 |
| Δεν απάντησαν | 1 | 1,0 | 9 | 10,6 |

Το 44% των εκπαιδευομένων του Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. Κοζάνης και το 56,5% των εκπαιδευομένων του Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. Ευόσμου υποστηρίζουν ότι, οι εκπαιδευτικοί τους προσαρμόζουν τη διδασκαλία στο επίπεδό των εκπαιδευομένων, πολύ συχνά, πρακτική που έρχεται σε συμφωνία με την 4^η Α.Ε.Ε όπως αυτή ορίζεται από τους Καυάλη και Παπασταμάτη (2013: 45) καθώς επίσης και με τις αναφορές των Mocker και Noble (1981).

Το 39% των εκπαιδευομένων του Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. Κοζάνης θεωρούν 'ότι οι εκπαιδευτικοί τους οικοδομούν τη νέα γνώση στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις των εκπαιδευομένων αρκετά συχνά ενώ το 30,5% των εκπαιδευομένων του Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. Ευόσμου θεωρούν ότι το πράττουν αυτό οι εκπαιδευτικοί τους πολύ συχνά, πρακτική που αναφέρεται και από τους Mocker και Noble (1981), Κόκκο και Λιοναράκη (1998: 48) καθώς επίσης και τον Rogers (1999: 92-97). Παράλληλα, οι εκπαιδευόμενοι (40% του Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. Κοζάνης και 46% του Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. Ευόσμου) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί τους λαμβάνουν υπόψη τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων πολύ συχνά, πρακτική η οποία προτείνεται και από τους Mocker και Noble (1981, όπ. αναφ. στο Jarvis: 255-256), Κόκκο και Λιοναράκη (1998: 48) και Rogers (1999: 92-97). Επίσης, το 34% των εκπαιδευομένων του Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. Κοζάνης και το 23,5% των εκπαιδευομένων του Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. Ευόσμου υποστηρίζουν ότι, οι εκπαιδευτικοί τους συνδέουν τη διδασκαλία των μαθημάτων με την καθημερινότητα των εκπαιδευομένων πολύ συχνά και αρκετά συχνά αντίστοιχα. Η διδακτική αυτή τεχνική αναφέρεται και από τους Knox (1977: 435) και Noye' και Riveteau (1999: 104).

Οι εκπαιδευόμενοι και των δύο Εσπερινών ΕΠΑ.Λ. (ποσοστό μεγαλύτερο του 50 %) πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί τους έχουν δημιουργήσει αρμονικές σχέσεις με τους εκπαιδευομένους, συμπεριφορές που έρχονται σε συμφωνία με αναφορές μελετών (Κόκκος, 2003: 212-213 · Βεργίδης, 2006: 84).

Τέλος, το 39% των εκπαιδευομένων του Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. Κοζάνης και το 49,5 % των εκπαιδευομένων του Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. Ευόσμου, θεωρούν ότι, οι εκπαιδευτικοί τους ενθαρρύνουν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων κατά τη διάρκεια του μαθήματος πολύ συχνά, πρακτική που συμφωνεί προτείνεται από τους Mocker και Noble (1981, όπ. αναφ. στο Jarvis: 255-256), Κόκκο και Λιοναράκη (1998: 48) και Jarvis (2004).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν συνάγεται ότι, σημαντικός αριθμός παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών οι οποίες εναρμονίζονται με τις Αρχές Εκπαίδευσης Ενηλίκων συναντώνται πολύ συχνά και στα δύο σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, πολύ συχνά απαντώνται και στα δύο Εσπερινά ΕΠΑ.Λ. οι παρακάτω πρακτικές των εκπαιδευτικών:

- Διδάσκουν με διαφορετικό τρόπο από ότι στην Ημερήσια Εκπαίδευση
- Κάνουν χρήση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού
- Αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες
- Προσαρμόζουν τη διδασκαλία στο επίπεδο των εκπαιδευομένων
- Κατά τη διδασκαλία λαμβάνουν υπόψη τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων
- Δημιουργούν αρμονικές σχέσεις με τους εκπαιδευομένους
- Ενθαρρύνουν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι, υψηλό ποσοστό των εκπαιδευομένων και των δύο Εσπερινών ΕΠΑ.Λ. Κοζάνης & Ευόσμου) θεωρεί ότι, οι εκπαιδευτικοί του εφαρμόζουν τις παιδαγωγικές πρακτικές που συνάδουν με την Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι, διαφοροποιήσεις εντοπίστηκαν στις παρακάτω πρακτικές των εκπαιδευτικών:

- Οικοδομώ τη νέα γνώση στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις των εκπαιδευομένων
όπου οι εκπαιδευτικοί του Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. Κοζάνης εφαρμόζουν αυτές τις πρακτικές αρκετά συχνά, ενώ οι εκπαιδευτικοί του Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. Ευόσμου τις εφαρμόζουν πολύ συχνά.
- Συνδέω τη διδασκαλία με την καθημερινότητα των εκπαιδευομένων
όπου οι εκπαιδευτικοί του Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. Κοζάνης εφαρμόζουν αυτήν την πρακτική πολύ συχνά, ενώ οι εκπαιδευτικοί του Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. Ευόσμου την εφαρμόζουν αρκετά συχνά.

Πιθανόν, οι εκπαιδευτικοί του Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. Κοζάνης να έχουν περισσότερα έτη προϋπηρεσίας σε δομές Εκπαίδευσης Ενηλίκων, σε σχέση με τους αντίστοιχους του Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. Ευόσμου (Τσέκουρας, 2003: 123).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τα αποτελέσματα και τη συζήτηση της εργασίας αυτής, μπορούν να εξαχθούν τα παρακάτω συμπεράσματα:

- 1) Δεν υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευομένων των δύο Εσπερινών ΕΠΑ.Λ. Κοζάνης και Ευόσμου σε ότι αφορά την εφαρμογή των Αρχών Εκπαίδευσης Ενηλίκων, οι οποίοι είναι πολύ ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών τους.
- 2) Γενικά, οι Αρχές Εκπαίδευσης Ενηλίκων εφαρμόζονται σε ικανοποιητικό βαθμό και στα δύο σχολεία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βακάλης, Γ., και Βακάλη, Ι. (2009). Ο δρόμος από το Εσπερινό Λύκειο στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ανακοίνωση στο Συνέδριο: «Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: Αναζητώντας το πλαίσιο για τη συνεργασία παιδιών, νέων και κοινωνικών υπηρεσιών». Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.

- Βεργίδης, Δ. (2006). Τα έργα, οι απόψεις και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών της συνεχιζόμενης κατάρτισης. Στο Α. Καψάλης και Α. Παπασταμάτης (Επιμ.), *Επαγγελματισμός στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση* (σελ. 81-93). Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος
- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτότυπου 1993).
- Cohen, L., και Manion L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτότυπου, 1994).
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*. (μτφ. Ε. Μουτσοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο. (1994).
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη*. (μτφ. Α. Θεοδορακάκου). Αθήνα: Μεταίχμιο (έτος έκδοσης πρωτότυπου 1983).
- Javeau, C. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. (μτφ. Κ.Τzannone-Τζώρτζη). Αθήνα: τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος.
- Καψάλης, Α., και Παπασταμάτης, Α. (2013). *Εκπαίδευση Ενηλίκων γενικά εισαγωγικά θέματα* Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Κόκκος, Α. (2003). Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμπνευστή. Στο: Δ. Βεργίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών* (σελ. 195-223). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκος, Α., και Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων- διδασκομένων*. Τόμος Β. πάτρα: ΕΑΠ.
- Knox, A.B. (1977). *Adult Development and Learning*. San Francisco: Jossey Bas.
- Μάντζαρης, Γ. (2004). *Επιστημονική έρευνα. Συγγραφή-Διαμόρφωση-Παρουσίαση επιστημονικών Εργασιών*. Θεσσαλονίκη: c4v Β. Ματθαιάδης - Π. Παπαγεωργιάδης.
- Noye', D., και Riveteau, J. (1999). *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή* (μτφ. Ε. Ζέη). Αθήνα : Μεταίχμιο. (1997).
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. (μτφ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτότυπου 1993).
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση ενηλίκων* (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσέκουρας, Α. (2013). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών των εσπερινών σχολείων Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων Η περίπτωση των εκπαιδευτικών της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης της Δυτικής Ελλάδος (Διπλωματική εργασία)*. Ε.Α.Π., Πάτρα.

ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΕΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Χριστίνα Ιντζεβίδου

Περίληψη

Οι συγκρούσεις μέσα στο χώρο του σχολείου αποτελούν ένα φαινόμενο με πολλές διαστάσεις, η αποτελεσματική διαχείριση του οποίου μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στην ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων. Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα δείγμα 137 εκπαιδευτικών, διευθυντών και μη, των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις τους σχετικά με το φαινόμενο των ενδοσχολικών συγκρούσεων και τον τρόπο διαχείρισής και αντιμετώπισής τους. Μέσω της συμπλήρωσης ενός ηλεκτρονικού και διαδικτυακού ερωτηματολογίου, συλλέχθηκαν από τους 137 εκπαιδευτικούς απαντήσεις πάνω σε θέματα όπως η συχνότητα εμφάνισης συγκρούσεων, οι ομάδες μεταξύ των οποίων αναπτύσσονται συνήθως αυτές, οι παράγοντες που επιδρούν περισσότερο αρνητικά στην εκδήλωση των συγκρούσεων, η οντότητα που καλείται να αναλάβει το ρόλο του διαχειριστή μιας σύγκρουσης, οι τεχνικές διαχείρισης που εφαρμόζονται στις σχολικές μονάδες, αλλά και η προσωπική στάση που υιοθετούν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες για τη διαχείριση και αντιμετώπιση μιας ενδοσχολικής σύγκρουσης. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε κατά τον ένατο και δέκατο μήνα του 2018. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ως κυρίαρχη ομάδα συγκρούσεων τις συγκρούσεις μεταξύ μαθητών, ενώ οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών φαίνεται να πρωταγωνιστούν στις σχολικές μονάδες των Επαγγελματικών Λυκείων. Επίσης, οι συγκρούσεις φάνηκαν να συνιστούν ένα «τακτικό» φαινόμενο στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με ιδιαίτερη ένταση στα ΕΠΑΛ. Η διαφορά αντιλήψεων αποτέλεσε το βασικό παράγοντα στην εκδήλωση ενδοσχολικών συγκρούσεων, ενώ το ρόλο του διαχειριστή καλείται πιο συχνά να αναλάβει ο διευθυντής του σχολείου. Επιπλέον, ως η πιο συχνή τεχνική διαχείρισης και αντιμετώπισης των ενδοσχολικών συγκρούσεων θεωρήθηκε η τεχνική του συμβιβασμού, ενώ η αποτελεσματική τεχνική της συνεργασίας φάνηκε να χρησιμοποιείται συχνότερα στις σχολικές μονάδες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών από ότι από τους ίδιους τους συμμετέχοντες όταν αυτοί αποτελούν μέρος της σύγκρουσης. Σε κάθε περίπτωση κρίνεται αναγκαία η εφαρμογή προγραμμάτων διαχείρισης συγκρούσεων και η εκπαίδευση και επιμόρφωση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Λέξεις κλειδιά: Ενδοσχολικές συγκρούσεις, Ομάδες συγκρούσεων, Αίτια συγκρούσεων, Διαχειριστής σύγκρουσης, Τεχνικές διαχείρισης και αντιμετώπισης συγκρούσεων, Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Στάσεις εκπαιδευτικών

ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΤΩΝ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΤΡΟΠΟΥ ΠΟΥ ΕΚΔΗΛΩΝΟΝΤΑΙ ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΑ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Αικατερίνη Γαλλή

Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος
Katerina9547@gmail.com

Αναστασία Ψάλτη

Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος
psalti.anastasia@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τις διαπροσωπικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τις συμπεριφορές μη λεκτικής αμεσότητας που εκφράζουν την ώρα της διδασκαλίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 120 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τις περιοχές της Θεσσαλονίκης και της Αλεξανδρούπολης. Ως εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν η Κλίμακα Αυτοαξιολόγησης Μη Λεκτικής Αμεσότητας Εκπαιδευτικού κατά τη Διδασκαλία (Σταμάτης,2014) και The Interpersonal Communication Inventory (ICI Bienvenu,1976). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι διαπροσωπικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών είναι ανεπτυγμένες. Επίσης, εντοπίστηκαν οι συμπεριφορές μη λεκτικής αμεσότητας που εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί. Τέλος, μελετήθηκαν οι διαπροσωπικές δεξιότητες και η εκδήλωση συμπεριφορών μη λεκτικής αμεσότητας ως προς τον παράγοντα φύλο και ηλικία, όπου οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των υπό εξέταση ομάδων δεν είναι μεγάλες.

Λέξεις Κλειδιά: Διαπροσωπικές δεξιότητες, Μη λεκτική αμεσότητα, Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Διδασκαλία.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο σύγχρονο σχολείο ο/η εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει μια πληθώρα δυσκολιών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του/της, όπως ο αριθμός μαθητών ανά τάξη, ο διδακτικός χρόνος, το αναλυτικό πρόγραμμα και οι συνθήκες που επικρατούν μέσα στη σχολική αίθουσα (Μπερελής και Τρούκη,2009). Το γεγονός αυτό πολλές φορές αποτελεί εμπόδιο στην εφαρμογή επικοινωνιακών στρατηγικών την ώρα της διδασκαλίας. Η επικοινωνιακή διάθεση του/της εκπαιδευτικού επηρεάζει τη διδακτική αποτελεσματικότητα και τη μαθησιακή διαδικασία γενικά (Σταμάτης,2015). Η προσωπικότητα, η κατάρτιση, ο τρόπος εργασίας και οι διαπροσωπικές δεξιότητες είναι μερικοί μόνον βασικοί παράγοντες της επικοινωνιακής ικανότητας του/της εκπαιδευτικού (Σταμάτης,2005). Η επικοινωνιακή ικανότητα του/της εκπαιδευτικού έχει ερευνηθεί κατά καιρούς τόσο από Έλληνες ερευνητές όπως η Κουλουμπού (2015) και η Χητά (2015), όσο και από ξένους ερευνητές όπως οι Ahmetoglu και Acar (2016), οι οποίοι μελέτησαν τις επικοινωνιακές ικανότητες και την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και οι Hadiyanto, Mukminin, Failasofah, Arif, Fajaryani και Habibi (2017), οι μελέτησαν τη σχέση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών με τη διδασκαλία.

Στα πλαίσια της επικοινωνίας, στη συγκεκριμένη έρευνα δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στην αξία της μη λεκτικής αμεσότητας και στον τρόπο που εκδηλώνεται μέσα στην τάξη. Συνοπτικά, αναφέρεται ότι η μη λεκτική αμεσότητα είναι μια γλώσσα επικοινωνίας που εκφράζει πιο αποτελεσματικά συναισθήματα ζεστασιάς, κτητικότητας και εγγύτητας (Richmond, Gorham, & McCroskey, 1987). Η μη λεκτική αμεσότητα παίζει καθοριστικό ρόλο στην γνωστική και συναισθηματική μάθηση, στα κίνητρα μάθησης και στη συμμετοχή των μαθητών/τριων στην τάξη (Hanson,2005). Ο όρος της αμεσότητας έχει ερευνηθεί εκτενώς στο εξωτερικό τόσο σε σχέση με τα κίνητρα μάθησης (Furlich, 2016) όσο και σε σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς (Sozer,2019). Στην Ελλάδα έχει εκπονηθεί μια μόνο έρευνα που μελετά τη μη λεκτική αμεσότητα των εκπαιδευτικών (Σταμάτης,2014).

Έχοντας υπόψη την αξία της επικοινωνίας μέσα στη τάξη, αποφασίστηκε στην παρούσα έρευνα να μελετηθούν οι διαπροσωπικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ο τρόπος που εκδηλώνονται μη λεκτικά μέσα στην τάξη την ώρα της διδασκαλίας. Οι επιμέρους στόχοι της μελέτης είναι ο προσδιορισμός των διαπροσωπικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ο εντοπισμός των μη λεκτικά άμεσων συμπεριφορών που εκδηλώνονται από τους/τις ίδιους/ίδιες, καθώς επίσης και ο εντοπισμός διαφοροποιήσεων ως προς το φύλο και την ηλικία. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε καλύπτει τις ανάγκες των επιμέρους στόχων της έρευνας.

ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

ΟΡΙΣΜΟΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Η επικοινωνία διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην ανθρώπινη ζωή και αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Παρόλα αυτά, είναι δύσκολο να δοθεί ένα απλοποιημένος ορισμός του όρου, καθώς η επικοινωνία αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο ζωής (Σταμάτης,2005). Ενδεικτικά, θα αναφερθεί ο ορισμός του Πολεμικού (2014,σ.474), στον οποίο αναφέρεται ότι η «επικοινωνία είναι η διαδικασία με την οποία οι ιδέες και οι πληροφορίες μεταδίδονται από άτομο σε άτομο ή ομάδα ατόμων με τον προφορικό ή με το γραπτό λόγο, με εικόνες, σύμβολα, με τη νοηματική γλώσσα και με τη γλώσσα του σώματος». Ένας ακόμη πιο πρόσφατος ορισμός δόθηκε από τον Σταμάτη (2015,σ.111), στον οποίο αναφέρεται ότι επικοινωνία «αποτελεί ανατροφοδοτούμενη διαδικασία αμοιβαίας μετάδοσης πληροφοριών και συναισθηματικών μηνυμάτων από ένα άτομο προς ένα άλλο, άμεσα ή με τη διαμεσολάβηση ενός μέσου επικοινωνίας, με συγκεκριμένη πρόθεση και σκοπό, ως προϋποθέσεις παραγωγής συγκεκριμένου επικοινωνιακού αποτελέσματος». Σύμφωνα με το Σαΐτη και τη Σαΐτη (2011), η επικοινωνία προϋποθέτει την συμμετοχή τουλάχιστον δύο ατόμων, τα οποία ανταλλάσσουν ιδέες και απόψεις και υπάρχει κατανόηση. Επιπλέον, δεν είναι μία απλή διαδικασία ανταλλαγής πληροφοριών, καθώς μέσω αυτής επηρεάζονται θετικά ή αρνητικά οι σκέψεις και οι συμπεριφορών των ατόμων. Τέλος, επισημαίνουν ότι η επικοινωνία αποτελεί ένα καθοριστικό και άρρηκτα συνδεδεμένο φαινόμενο με την ανθρώπινη ύπαρξη. Μια διαφορετική προσέγγιση του όρου της επικοινωνίας δίνεται από τον Κοντάκο (2014,σ.42), στην οποία αναφέρεται η επικοινωνία «ως κοινωνικό σύστημα που χαρακτηρίζεται από τις καταστατικές ιδιότητες της αυτοποίησης και αυτοαναφοράς θεσπίζει τους κανόνες αλληλεπίδρασης και παρέχει όλες τις απαραίτητες δομές (συμπεριφορές, ρόλους και διαδικασίες) ως ένα πλαίσιο κοινωνικής ωρίμανσης, παιδείας και συμμετοχής για όλα τα υποκείμενα».

ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Διαπροσωπικές δεξιότητες είναι οι ικανότητες δημιουργίας και διατήρησης σχέσεων με άλλα άτομα μέσω ομαλής συνεργασίας, επικοινωνίας σκέψεων και συναισθημάτων, τηρώντας πάντοτε το σεβασμό και την κατανόηση των δυνατοτήτων και αδυναμιών της άλλου/ης (Χουντουμάδη και Πατεράκη, 2008). Σύμφωνα με τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, οι διαπροσωπικές δεξιότητες απαρτίζονται από μία σειρά ικανοτήτων. Αρχικά, μία επικοινωνιακή δεξιότητα είναι η λεκτική επικοινωνία, η οποία διακρίνεται σε προφορικό και στο γραπτό λόγο, οι οποίοι έχουν επιμέρους δεξιότητες όπως είναι το ύφος, ο τόνος, η ένταση της φωνής, οι παύσεις, το λεξιλόγιο και η ικανότητα επιμέλειας κειμένου, η ορθή παράθεση επιχειρημάτων και το λεξιλόγιο αντίστοιχα (Ζάγκα και Ηλιοπούλου,2016). Η μη λεκτική επικοινωνία αποτελεί τα 2/3 της ανθρώπινης επικοινωνίας (Σταμάτης,2015). Η ενεργητική ακρόαση είναι ακόμη μια επικοινωνιακή δεξιότητα και θέτει ως σημείο αναφοράς τον άλλο και όχι τον εαυτό (Βασιλείου και Κεχαόγλου,2015). Ακόμη, είναι η ενσυναισθητική ακρόαση, στην οποία υπογραμμίζεται ότι ενσυναίσθηση είναι «η ικανότητα ενός ατόμου να κατανοεί και να συμμερίζεται τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις ανησυχίες του άλλου, σαν να ήταν ο άλλος, διατηρώντας όμως την ακεραιότητα του» (Ψιλούτσικου,2010,σ.10). Τέλος, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μία επικοινωνιακή δεξιότητα, η οποία ορίζεται ως «το σύνολο των δεξιοτήτων, οι οποίες διέπουν την ακριβή αξιολόγηση, εκτίμηση, έκφραση και ρύθμιση του συναισθήματος» (Feldman,2011,σ.556).

ΑΜΕΣΟΤΗΤΑ

Ο δεύτερος βασικός όρος της έρευνας είναι η αμεσότητα, η οποία «είναι μια επικοινωνιακή συμπεριφορά που ενισχύει την εγγύτητα και τη μη λεκτική επικοινωνία με τον άλλο» (Velez και Cano,2008,σ.76) και διακρίνεται σε λεκτική και μη λεκτική αμεσότητα των εκπαιδευτικών (Mehravian,1981, Gorhman,1988, Christophel, 1990, Edwards& Edwards,2001). Η λεκτική αμεσότητα των εκπαιδευτικών αναφέρεται στον άμεσο τρόπο που χρησιμοποιούνται οι ρηματικές και ονοματικές εκφράσεις και στο βαθμό που εκφράζουν αρέσκεια ή δυσαρέσκεια (Ο'Sullivan, Hunt και Lippert,2004). Η μη λεκτική αμεσότητα είναι σε ένα μεγάλο βαθμό μια γλώσσα επικοινωνίας που εκφράζει πιο αποτελεσματικά τα αισθήματα ζεστασιάς, εγγύτητας και κτητικότητα (Richmond, Gorham & McCroskey, 1987). Η μη λεκτική αμεσότητα επηρεάζεται από μία σειρά παραγόντων, όπως είναι οι εκφράσεις του προσώπου, το βλέμμα και η οπτική επαφή, οι στάσεις, οι κινήσεις και οι χειρονομίες, η φωνητική επικοινωνία και τα παραγλωσσικά στοιχεία, η εμφάνιση του εκπαιδευτικού, ο χώρος και ο χρόνος, η απτική επαφή και το άγγιγμα και οι οσμές (Σταμάτης,2014).

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Ο σκοπός της έρευνας είναι να μελετηθεί και ανιχνευθεί το κατά πόσο οι διαπροσωπικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών και η μη λεκτική αμεσότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εκδηλώνονται την ώρα της διδασκαλίας. Η σπουδαιότητα της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι δεν έχουν μελετηθεί τα προηγούμενα χρόνια οι διαπροσωπικές δεξιότητες σε συνδυασμό με τη μη λεκτική επικοινωνία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα είναι: ποιες διαπροσωπικές δεξιότητες κατέχουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ποιες συμπεριφορές μη λεκτικής αμεσότητας εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά τη διδασκαλία και αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα δύο φύλα και ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες ως προς την έκφραση της μη λεκτικής αμεσότητας και των διαπροσωπικών δεξιοτήτων.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στην έρευνα συμμετείχαν 120 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονται είτε σε δημοτικά σχολεία (105) είτε σε νηπιαγωγεία (15). Οι άντρες που συμμετείχαν ήταν 88, ενώ οι γυναίκες 32. Στα δημογραφικά στοιχεία ζητήθηκε εκτός από το φύλο και τη μονάδα υπηρετήσης, η ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, οι σπουδές και αν οι ερωτώμενοι/ες εργάζονται ως δάσκαλοι/ες, νηπιαγωγοί ή ως κάποια ειδικότητα. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο, το οποίο ήταν χωρισμένο σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος ζητούνταν τα δημογραφικά, όπως αναφέρονται παραπάνω. Στο δεύτερο μέρος χρησιμοποιήθηκε το ερευνητικό εργαλείο Κλίμακα Αυτοαξιολόγησης Μη Λεκτικής Αμεσότητας Εκπαιδευτικού κατά τη Διδασκαλία (Σταμάτης,2014). Η συγκεκριμένη κλίμακα μεταφράστηκε από τον ερευνητή, που βασίστηκε στο εργαλείο Non Verbal Immediacy Scale – Self Report (NIS-S) (Richmond, McCroskey και Johnson,2003). Αποτελείται από 26 ερωτήσεις αυτοαναφοράς, που στηρίζονται στη πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert. Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από το ερευνητικό εργαλείο The Interpersonal Communication Inventory (ICI Bienvenu,1976). Το εργαλείο αποτελείται από 40 ερωτήσεις αυτοαναφοράς που στηρίζονται στην τριτοβάθμια κλίμακα τύπου Likert. Η διανομή των ερωτηματολογίων έγινε από την ερευνήτρια σε εκπαιδευτικούς που η ίδια γνώριζε και στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί το έδωσαν σε γνωστούς τους. Η μέθοδος αυτή ονομάζεται μη πιθανοτική δειγματοληψία, καθώς τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η ευκολία και η διαθεσιμότητα. Εφαρμόστηκαν οι τεχνικές της χιονοστιβάδας και της ευκολίας. Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε σε σχολεία της Θεσσαλονίκης και της Αλεξανδρούπολης κατά τον Οκτώβριο του 2018 μέχρι τον Ιανουάριο του 2019. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 22. Η συνολική αξιοπιστία του εργαλείου με βάση το συντελεστή Cronbach's alpha είναι υψηλή, καθώς η τιμή του συντελεστή είναι 0,834. Ειδικότερα για το ερωτηματολόγιο της μη λεκτικής αμεσότητας η τιμή του συντελεστή είναι 0,659 και για το ερωτηματολόγιο των διαπροσωπικών δεξιοτήτων ο συντελεστής είναι 0,603.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με την πολυδιάστατη κατανομή. Στο ερωτηματολόγιο των διαπροσωπικών δεξιοτήτων η εξαρτημένη μεταβλητή ήταν οι κατηγορίες απόκρισης, ενώ η επεξηγηματική μεταβλητή ήταν οι παράγοντες φύλο και ηλικία. Οι εκπαιδευτικοί, όπως φαίνεται στο πίνακα 1, συζητούν θέματα που αφορούν τόσο τους ίδιους όσο και τους άλλους και δε δυσκολεύονται να εκφράσουν τις απόψεις τους. Επιπλέον, προσπαθούν να βάλουν τον εαυτό τους στη θέση των άλλων και να αφουγκραστούν τα λεγόμενα τους και είναι ενήμεροι για τις συνέπειες των λεγόμενων τους. Τέλος, αφήνουν τους άλλους να ολοκληρώσουν τα λεγόμενα τους και δεν προσποιούνται ότι τους ακούν, όταν πραγματικά δε τους ακούν.

Πίνακας 1:Συχνότητα απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο διαπροσωπικών δεξιοτήτων.

| Ερωτήσεις | Ναι | Μερικές φορές | Όχι |
|--|-------|---------------|-------|
| Συζητάς για πράγματα που ενδιαφέρουν τόσο εσένα όσο και τους άλλους; | 59,2% | 36,7% | 4,2% |
| Σε μια συζήτηση προσπαθείς να βάλεις τον εαυτό σου στη θέση των άλλων; | 57,5% | 34,2% | 8,3% |
| Σου είναι δύσκολο να εκφράσεις τις απόψεις σου όταν διαφέρουν από αυτών που βρίσκονται γύρω σου; | 10,8% | 56,7% | 32,5% |
| Σε μια συζήτηση αφήνεις τους άλλους να ολοκληρώσουν τα λόγια τους προτού αντιδράσεις; | 50% | 28% | 22% |
| Προσποιείσαι ότι ακούς τους άλλους, όταν πραγματικά δεν τους ακούς; | 12,5% | 61,7% | 25,8% |
| Προσπαθείς ποτέ να αφουγκραστείς τι εννοεί κάποιος, όταν σου μιλάει; | 60% | 33,3% | 6,7% |

| | | | |
|---|-------|-------|------|
| Ενώ μιλάς, είσαι ενήμερος για το πώς οι άλλοι αντιδρούν σε αυτά που λες; | 43,3% | 49,2% | 7,5% |
|---|-------|-------|------|

Στο ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης της μη λεκτικής αμεσότητας, η εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η συχνότητα εμφάνισης της εκάστοτε συμπεριφοράς και η επεξηγηματική μεταβλητή οι παράγοντες φύλο και ηλικία. Όπως φαίνεται και στον πίνακα 2, οι εκπαιδευτικοί δε μιλούν μονότονα και ανιαρά και χρωματίζουν ποικιλοτρόπως τη φωνή τους. Επιπλέον, χαμογελούν στη τάξη τους και είναι παραστατικοί, εκδηλωτικοί και εκφραστικοί. Ακόμη, διατηρούν οπτική επαφή με τους μαθητές τους και δεν απομακρύνονται από αυτούς.

Πίνακας 2: Συχνότητα απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο μη λεκτικής αμεσότητας.

| Ερωτήσεις | Ποτέ | Σπάνια | Περιστασιακά | Συχνά | Πολύ συχνά |
|---|--------|--------|--------------|--------|------------|
| Χρωματίζω ποικιλότροπα τη φωνή μου. | 1,65% | 4,13% | 24,79% | 40,50% | 28,93% |
| Χαμογελάω, όταν μιλάω στους/στις μαθητές/τριες μου. | 0,83% | 2,48% | 19,01% | 47,93% | 29,75% |
| Μιλώ μονότονα και ανιαρά. | 40,50% | 35,54% | 18,18% | 4,96% | 0,83% |
| Είμαι παραστατικός/ή, πολύ εκφραστικός/ή και εκδηλωτικός/ή. | 0,83% | 3,31% | 23,14% | 34,71% | 38,02% |
| Διατηρώ οπτική επαφή και κοιτάζω τους/τις μαθητές/τριες μου. | 0,83% | 2,48% | 14,88% | 42,98% | 38,84% |
| Απομακρύνομαι από τους/τις μαθητές/τριες μου. | 47,93% | 22,31% | 14,05% | 13,22% | 2,48% |

Ως τρίτος στόχος της μελέτης ήταν να εντοπιστούν οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα δύο φύλα και ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες σε σχέση με τα δύο εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν. Για να ελεγχθεί η στατιστική σημαντικότητα των επεξηγηματικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε το likelihoodratio test. Όσες μεταβλητές παρουσίασαν p-value μεγαλύτερη του 0.05 δεν είναι στατιστικά σημαντικές για επίπεδο σημαντικότητας 5% και απορρίπτονται από το μοντέλο. Στους πίνακες 3 και 4 παρουσιάζονται διαφοροποιήσεις που εντοπίστηκαν στα δύο ερευνητικά εργαλεία ως προς τον παράγοντα φύλο και ηλικία. Στον πίνακα 3, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι έως πενήντα ετών συζητούν πιο συχνά θέματα που αφορούν τόσο τους ίδιους όσο και τους άλλους, ενώ οι εκπαιδευτικοί άνω των πενήντα ετών δεν έχουν συχνά αυτή τη διάθεση. Ως προς τον παράγοντα φύλο, υπογραμμίζεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να αλλάζουν πιο συχνά θέμα συζήτησης, όταν τα συναισθήματα τους εμπλέκονται στη συζήτηση, σε σχέση με τους άντρες εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 3: Διαφοροποιήσεις στο ερωτηματολόγιο διαπροσωπικών δεξιοτήτων ως προς τον παράγοντα φύλο και ηλικία.

| Ερωτήσεις | Φύλο | Ηλικία | Στατιστικά σημαντικές μεταβλητές |
|--|--------------|--------------|----------------------------------|
| Σε μια συζήτηση μιλάς για πράγματα που ενδιαφέρουν τόσο εσένα όσο και τους άλλους; | 0,067 | 0,012 | ΗΛΙΚΙΑ |
| Έχεις την τάση να αλλάξεις θέμα, όταν τα συναισθήματα σου εμπλέκονται στη συζήτηση; | 0,032 | 0,945 | ΦΥΛΟ |

Στον πίνακα 4, επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έως πενήντα ετών δεν απομακρύνονται από τους μαθητές τους, καθώς προσπαθούν να τους αγγίξουν, όταν τους μιλάνε, ενώ οι εκπαιδευτικοί άνω των πενήντα ετών έχουν πιο συχνά αυτή την τάση. Ως προς τον παράγοντα φύλο, παρατηρείται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί πλησιάζουν πιο συχνά τους μαθητές τους και δεν αποφεύγουν να κάνουν μορφασμούς, ενώ στους άντρες εκπαιδευτικούς δεν παρατηρείται μια αντίστοιχη συμπεριφορά σε τέτοιο βαθμό.

Πίνακας 4: Διαφοροποιήσεις στην κλίμακα μη λεκτικής αμεσότητας ως προς τον παράγοντα φύλο και ηλικία

| Συμπεριφορά μη λεκτικής αμεσότητας | Φύλο | Ηλικία | Στατιστικά σημαντικές μεταβλητές |
|---|--------------|--------------|----------------------------------|
| Απομακρύνομαι από τους/τις μαθητές/τριες μου, καθώς προσπαθούν να με αγγίξουν, ενώ μου μιλάνε. | 0,155 | 0,014 | ΗΛΙΚΙΑ |
| Πλησιάζω τους/τις μαθητές/τριες μου. | 0,043 | 0,159 | ΦΥΛΟ |
| Αποφεύγω να κάνω μορφασμούς. | 0,045 | 0,104 | ΦΥΛΟ |

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στις διαπροσωπικές σχέσεις. Η επικοινωνία είναι η βάση των ανθρώπινων σχέσεων και της αποτελεσματικής συνδιαλλαγής, όταν ένα μήνυμα μεταφέρεται από τον πομπό στο δέκτη και αντίστροφα. Η αντίληψη ενός μηνύματος σε όλες του τις πτυχές, γνωστική ή συναισθηματική, από τις συνδιαλεγόμενες πλευρές αποτελεί βασική διαπροσωπική δεξιότητα (Erozkan,2013). Όπως φαίνεται και στην παρούσα έρευνα οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί ως επί το πλείστον εκφράζουν τις απόψεις τους ειλικρινά και δε διστάζουν να διαφωνήσουν με τους. Στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και στις σχέσεις με τους γονείς και τους συναδέλφους είναι απαραίτητο για τους/τις εκπαιδευτικούς να είναι σε θέση να εκφράζουν τη γνώμη τους και να μπορούν να αντιλαμβάνονται τα λεγόμενα των άλλων. . Και στην παρούσα μελέτη επιβεβαιώνονται οι ικανότητες ακρόασης των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών, οι οποίοι δηλώνουν ότι αφήνουν τους άλλους να ολοκληρώσουν τα λόγια τους και ότι τις περισσότερες φορές ακούν πραγματικά το άλλο συνδιαλεγόμενο άτομο και δεν προσποιούνται ότι το παρακολουθούν. Οι δεξιότητες ακρόασης αποτελούν κύριο εργαλείο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, καθώς οι εκπαιδευτικοί μέσω αυτής μπορούν να αντιληφθούν την κατάσταση εντός και εκτός σχολικής τάξης. Οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί στην πλειονότητα τους απαντούν ότι τις περισσότερες φορές ενδιαφέρονται για τους άλλους ανθρώπους που επικοινωνούν και τα λεγόμενα τους. Η ενσυναίσθηση μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα απαραίτητη δεξιότητα στη σχολική καθημερινότητα. Ένας/μία μαθητής/τρια που απευθύνεται στο/η δάσκαλο/α του/της, για να του εκμυστηρευτεί ένα πρόβλημα του/της και αντιληφθεί ότι ο/η εκπαιδευτικός του/της ανταποκρίνεται και να νοιάζεται να ακούσει το προβληματισμού του, δένεται μαζί του/της και υιοθετεί μια πιο ορθή συμπεριφορά απέναντι του/της.

Αλλά και στο ερωτηματολόγιο της μη λεκτικής αμεσότητας εντοπίζονται ενδιαφέρουσες πληροφορίες. Σύμφωνα με τις αναλύσεις, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που συμμετείχαν στην έρευνα, παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά στις ερωτήσεις που διερευνούν τη χρήση της φωνής τους. Αποδεικνύεται ότι συχνά χρωματίζουν τη φωνή τους, δε μιλούν μονότονα ή με αυστηρό ύφος και ότι δεν έχουν μονότονη ή βαρετή φωνή. Όμοια οι Estep και Roberts (2013) στη μελέτη τους για την αμεσότητα των εκπαιδευτικών μέσω των αναφορών των μαθητών/τριών τους και μέσω αυτοαναφορών των εκπαιδευτικών, εξάγουν το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί αποκαλούν τους/τις μαθητές/τριες τους με το όνομα τους, επαινούν τη δουλειά και την εργασία των μαθητών/τριων τους, χρησιμοποιούν προσωπικά παραδείγματα και χιούμορ της ώρα της διδασκαλίας και γενικά χρησιμοποιούν τη φωνή τους με κάθε δυνατό τρόπο. Η χρήση της φωνής με διάφορους τρόπους μπορεί να επιφέρει τόσο θετικές όσο και αρνητικές επιδράσεις στη σχολική τάξη. Οι εναλλαγές στο τόνο και στο ρυθμό της φωνής μπορούν να προσελκύσουν το ενδιαφέρον της μαθητικής κοινότητας και να διατηρήσουν υψηλό το ενδιαφέρον των μαθητών/τριων. Επιπρόσθετα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/, κοιτάει στα μάτια τους/τις μαθητές/τριες της και διατηρεί την οπτική επαφή μαζί τους/τις. Γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την μελέτη των Roberts και Friedman (2013), όπου υπογραμμίζεται ότι η χρήση προσωπικών παραδειγμάτων, του χιούμορ και της οπτικής επαφής αποτελούν καθοριστικό και αποτελεσματικό παράγοντα στην ενθάρρυνση της συμμετοχής την ώρα του μαθήματος. Καταλήγοντας, μεγάλη μερίδα του δείγματος δήλωσε ότι νιώθει

χαλαρό το σώμα της, κάθεται δίπλα στους/στις μαθητές/τριες της, τους/τις πλησιάζει, είναι παραστατική – εκφραστική και δεν απομακρύνεται από τα παιδιά της. Αυτό το συμπέρασμα επιβεβαιώνεται και από τον Sozer (2019) , ο οποίος στην έρευνα του μετράει τις άμεσες και μη συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, όπως γίνονται αυτές αντιληπτές από τους/τις μαθητές/τριες τους. Με αυτόν τον τρόπο απέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη γλώσσα, τις κινήσεις και τις στάσεις του σώματος, όπως για παράδειγμα πλησιάζουν τους/τις μαθητές/τριες τους, τους χαμογελούν και τους αγγίζουν. Όλοι οι συμπεριφορές που εκφράζονται μέσω της μη λεκτικής αμεσότητας μπορεί να επιφέρουν διττές συνέπειες στη μαθητική και όχι μόνο κοινότητα. Πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ως σύνολο και όχι ως μεμονωμένες συμπεριφορές και να υπολογίζονται και οι εξωτερικοί παράγοντες που τις προκαλούν.

Από τις αναλύσεις των δύο ερωτηματολογίων ως προς το παράγοντα φύλο και ηλικία, οι στατιστικά σημαντικές διαφορές είναι λίγες και οι αποκλίσεις μεταξύ των ποσοστών είναι μικρές. Αποδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο ότι οι άνθρωποι στην πλειοψηφία τους ανεξαρτήτως φύλου και ηλικία, αντιδρούν με τον ίδιο τρόπο ευσυνείδητα ή ασυνείδητα στα ίδια ερεθίσματα που δέχονται τόσο σε λεκτικό όσο και σε μη λεκτικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, από το ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών της μη λεκτικής αμεσότητας προκύπτει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί πλησιάζουν πιο συχνά τους/τις μαθητές/τριες τους σε σχέση με τους άντρες εκπαιδευτικούς, επιβεβαιώνοντας με αυτό τον τρόπο την επικρατούσα αντίληψη ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι πιο εκδηλωτικές σε σχέση με τους άντρες εκπαιδευτικούς λόγω της ευαισθησίας τους και προτιμούν τη στενή διαπροσωπική σχέση. Γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την Saechou (2005), η οποία αναφέρει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί προτιμούν να μειώνουν την απόσταση μεταξύ των ιδίων και των μαθητών/τριών τους. Ως προς τον παράγοντα ηλικία, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έως πενήντα ετών δεν απομακρύνονται σχεδόν ποτέ από τους/τις μαθητές/τριες τους, ενώ στους/στις εκπαιδευτικούς από πενήντα ετών και άνω οι απαντήσεις είναι μοιρασμένες. Αυτή η διαφορά ίσως να αντικατοπτρίζει μια διαφορετική διδασκαλική κουλτούρα που υπάρχει ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Όμοια και στο ερωτηματολόγιο των διαπροσωπικών δεξιοτήτων οι αποκλίσεις μεταξύ των απαντήσεων τόσο ως προς τον παράγοντα φύλο όσο και ως προς το παράγοντα ηλικία είναι μικρές. Μια διαφορά που εντοπίζεται ως προς τον παράγοντα ηλικία είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι πενήντα ετών και άνω δεν συζητούν πάντοτε για θέματα που αφορούν και τους άλλους σε σχέση με τους νεότερους εκπαιδευτικούς. Αυτή η διαφορά ίσως να δείχνει την ακαμψία των μεγαλύτερων να προσαρμοστούν ή να ξεκινήσουν μία συζήτηση με πιο επίκαιρα θέματα, όπως θέματα τεχνολογίας που αφορούν την εκπαίδευση. Ως προς τον παράγοντα φύλο εντοπίζεται διαφορά στην ερώτηση του κατά πόσο οι ερωτώμενοι/ες αλλάζουν συζήτηση όταν εμπλέκονται τα συναισθήματα τους στη συζήτηση. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί πιο συχνά αλλάζουν θέμα συζήτησης, δείχνοντας ότι δε μπορούν να διαχειριστούν τόσο πολύ τα συναισθήματα τους, όσο οι άντρες εκπαιδευτικοί, οι οποίοι μπορούν να τα διαχειριστούν και να τα εσωτερικεύσουν καλύτερα. Η διαφορετικότητα του κάθε ανθρώπου, οι πεποιθήσεις του και τα βιώματα του καθορίζουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό την επικοινωνιακή του ικανότητα. Είναι, λοιπόν, δύσκολο να αναζητείται ομοιομορφία στις απαντήσεις των ερωτώμενων, δεδομένου ότι πρέπει να γίνεται σεβαστή η διαφορετικότητα και η ιδιαιτερότητα του καθενός (Πολεμικός,2014).

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σε μελλοντική έρευνα χρησιμοποιώντας τα δύο ερωτηματολόγια, θα μπορούσε να υπάρχει μεγαλύτερη ομοιογένεια στο δείγμα, δηλαδή να είναι παρόμοιος ο αριθμός των αντρών με των γυναικών και να προέρχονται από έναν συγκεκριμένο νομό ή περιοχή ή να έχουν ίδια εκπαιδευτική κατάρτιση. Σε δεύτερη φάση, στην έρευνα θα μπορούσαν να συμμετέχουν και μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες θα αξιολογούν τη μη λεκτική αμεσότητα των εκπαιδευτικών τους και αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί να αξιολογήσουν τη δική τους μη λεκτική αμεσότητα και να συγκριθούν τα αποτελέσματα. Επιπλέον, τα ερωτηματολόγια θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν σε καθηγητές/τριες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου υπάρχει μεγαλύτερη δυσκολία γνωριμίας με τους φοιτητές/τριες λόγω του μεγαλύτερου μεγέθους των αιθουσών. Ακόμη, ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η χορήγηση των εργαλείων σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου το κάθε μάθημα έχει τον δικό του καθηγητή/τρια και δεν υπάρχει τόσο στενή σχέση όσο με τους μαθητές/τριες του δημοτικού. Ακόμα, θα παρουσίαζε ενδιαφέρον η μελέτη της μη λεκτικής αμεσότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε αστικές περιοχές και η σύγκριση της με εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε ημιαστικές περιοχές και να ερευνηθεί εάν οι εκπαιδευτικοί ημιαστικών περιοχών εκδηλώνουν περισσότερες συμπεριφορές μη λεκτικής αμεσότητας, δεδομένου ότι στις μικρές περιοχές οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι πιο στενές. Καταλήγοντας, προτείνεται το ερωτηματολόγιο της μη λεκτικής αμεσότητας να συνδυαστεί με άλλα ερευνητικά εργαλεία και να διερευνηθεί περισσότερο ο συγκεκριμένος όρος, καθώς ελάχιστα έχει ερευνηθεί στον ελλαδικό χώρο.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η διερεύνηση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων και της μη λεκτικής αμεσότητας των εκπαιδευτικών έγινε μόνο με τη χρήση ερωτηματολογίων, με αποτέλεσμα να γίνουν μόνον ποσοτικές αναλύσεις. Επιπλέον, δεν υπάρχει αναλογία των αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευτικούς των δύο φύλων που υπάρχουν στη χώρα. Ακόμη, το δείγμα προέρχεται από δύο νομούς και δεν υπάρχει ομοιογένεια. Τέλος, σαν αδυναμία μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός ότι επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βασιλείου, Α. και Κεχαόγλου, Ν. (2015). *Θεματική Ενότητα Διαχείριση Συγκρούσεων και Επικοινωνία*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ.
- Κοντάκος, Α. (2014). Το σύστημα επικοινωνίας της κοινωνίας και ο ρόλος του σώματος. Απόπειρα μιας ιστορικής συστημικής προσέγγισης. Στο Η.Γ. Klinzing, Ν.Πολεμικός, Α.Κοντάκος & Π.Ι.Σταμάτης (Επιστ.Επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, τ.1,σ.41-86.Αθήνα:Διάδραση.ISBN:978-618-5059-35-4
- Μπερελής, Π. και Τρούκη, Ε. (2009). *Λόγος και επικοινωνία στην εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Πολεμικός, Ν. (2014). Μη λεκτική επικοινωνία: Κώδικες, λειτουργίες, διαφυλικές διαφορές. Στο Η.Γ. Klinzing, Ν.Πολεμικός, Α.Κοντάκος & Π.Ι.Σταμάτης (Επιστ.Επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, τ.1,σ.473-496.Αθήνα:Διάδραση.ISBN:978-618-5059-35-4.
- Σαϊτης, Χ. και Σαϊτη, Α. (2011). *Εισαγωγή στην Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτόεκδοση.
- Σταμάτης, Π.Ι. (2015). *Προσχολική και Πρωτοσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Διάδραση.
- Σταμάτης, Π.Ι. (2014). Η έρευνα στο πεδίο της Μη Λεκτικής Επικοινωνίας στην ελληνική εκπαίδευση: Μια συνοπτική ανασκόπηση αντί εισαγωγής. Στο Η.Γ. Klinzing, Ν.Πολεμικός, Α.Κοντάκος & Π.Ι.Σταμάτης (Επιστ.Επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, τ.1,σ.21-36.Αθήνα:Διάδραση.ISBN:978-618-5059-35-4
- Σταμάτης, Π.Ι. (2005). *Παιδαγωγική Μη Λεκτική Επικοινωνία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χητά, Π. (2015). *Διερεύνηση της επίδρασης δύο παραγόντων της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών- της Δεκτικότητας στην Εμπειρία και της Ευσυνηδεισίας- στην αποτελεσματική τους επικοινωνία*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Χουντουμάδη, Α. και Πατεράκη, Λ. (2008). *Λεξικό Ψυχολογίας*. Αθήνα: Τόπος.
- Ψιλούτσικου, Ε. (2010). *Η προσωποκεντρική προσέγγιση στον αγωνιστικό αθλητισμό: Αξιολόγηση του ρόλου της ενσυναίσθησης στη διαμόρφωση του ψυχολογικού κλίματος στην ομάδα και την ανάπτυξη ηθικών αθλητικών συμπεριφορών*. (Διπλωματική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Bienvenu, M.J. & Stewart, D.W. (1976). Dimensions of interpersonal communication. *The Journal of Psychology*. 93. 105-111.
- Edwards, A., & Edwards, C. (2001). The impact of instructor verbal and nonverbal immediacy on student perceptions of attractiveness and homophily. *Journal of Excellence in College Teaching*, 12(2), 5-17.
- Feldman, R.S. (2011). *Εξελεκτική Ψυχολογία Δια Βίου Ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Furlich, S.A. (2016). Understanding Instructor Nonverbal Immediacy, and Student Motivation at a Small Liberal Arts University. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 11-22.
- Gorham, J. (1988). The relationship between verbal teacher immediacy and student learning. *Communication Education*, 37, 40-53.
- Hadryanto, Mukiminin, A., Failasofah, Arif, N., Fajaryani, N. & Habibi, A. (2017). In Search of Quality Student Teachers in a Digital Era: Reframing the Practices of Soft Skills in Teacher Education. *TOIJET- The Turkish Online Journal of Education Technology*. 16(3), 71-78.
- Mehrabian, A. (1981). *Silent messages: Implicit communication or emotions and attitudes*. (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Richmonc, V.P., Gorham, J.S., & McCroskey, J.C. (1987). The relationship between selected immediacy behaviors and cognitive learning. In m. McLaughlin (Ed.), *Communication yearbook 10*, (pp. 574-590). Beverly Hills, CA: Sage.
- Velez, J.J. & Cano, J. (2008). The Relationship Between Teacher Immediacy And Student Motivation. *Journal of Agricultural Education*, 49(3), 76-86.

Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Τσακίριδης Βασίλειος
ΠΕ 70 Δάσκαλος, Δ/ντής
tsakiridisgr@gmail.com
Ψυχράμη Ελένη
ΠΕ 60 Νηπιαγωγός
tsakiridisgr@gmail.com

Περίληψη

Στη σημερινή κοινωνία, που υφίσταται πολλές ανακατατάξεις στον κοινωνικό και πολιτικό τομέα, είναι φυσιολογικό να μεταβάλλεται και το σχολείο και οι τρόποι μάθησης των μαθητών. Ειδικότερα, το σύγχρονο σχολείο εμπλουτίζεται συνεχώς με διαπολιτισμικές και πολιτιστικές εισροές, δημιουργώντας ως επιτακτική ανάγκη τη διαχείριση μιας τάξης που είναι ετερογενής. Σε διεθνείς έρευνες αναφέρεται ότι σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης (96%) στην τάξη που διδάσκουν έχουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Βέβαια, εκτός από τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στις σχολικές τάξεις συνυπάρχουν και παιδιά που διαφοροποιούνται και σε άλλα στοιχεία, όπως θρησκεία, πολιτισμό κ.α.. Κάθε παιδί, εξάλλου είναι διαφορετικό και μοναδικό. Διαφέρει σε διάφορα στοιχεία, όπως στην εμφάνιση, στην προσωπικότητα, στις προηγούμενες εμπειρίες του, στις γνωστικές ικανότητες τους, στις μαθησιακές προτιμήσεις και στην κοινωνικότητά του.
Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικές ανάγκες, διδασκαλία, διαφοροποίηση

Εισαγωγή

Όλα αυτά τα στοιχεία εξηγούν την ανομοιογένεια των μαθητών που μπορεί να υφίσταται μέσα σε μια τάξη (Tomlinson, 2004a· Tomlinson et al., 2003·). Αν και σήμερα είναι δεδομένη αυτή η ποικιλομορφία στις σχολικές τάξεις, εντούτοις η διδασκαλία συνεχίζει να γίνεται με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και τη χρήση της μετωπικής μεθόδου.

Έτσι, λοιπόν, στις τάξεις μικτής ικανότητας, που έχουν κύριο χαρακτηριστικό την έντονη διαφορετικότητα των μαθητών σε πολλαπλά επίπεδα, η διδασκαλία που προσανατολίζεται απλά στο μέσο μαθητή είναι βέβαιο ότι θα αποτύχει. Αντίθετα, μεγάλοι ερευνητών υποστηρίζουν ότι η ανταπόκριση στο φαινόμενο της έντονης διαφορετικότητας των σημερινών σχολικών τάξεων μπορεί να αποτελέσει η χρήση διδακτικών πρακτικών της διαφοροποίησης (Βαστάκη, 2010· Κουτσελίνη, 2008).

Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο για τη διαφοροποίηση στις μικτές τάξεις και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Ειδικότερα, παρουσιάζονται οι διάφοροι ορισμοί που έχουν δοθεί στη διαφοροποίηση και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της και τέλος αναδεικνύεται η σημασία που έχει αυτή στη μαθησιακή διαδικασία.

Αποσαφήνιση του όρου της διαφοροποίησης

Σχετικά με τον όρο της διαφοροποίησης προκύπτει ότι, αν και οι περισσότεροι ορισμοί περιλαμβάνουν πολλά κοινά στοιχεία, εντούτοις δεν υπάρχει κοινή αποδοχή για έναν από αυτούς. Έτσι, κατά την Tomlinson (1999) η διαφοροποίηση αποτελεί μια διαδραστική κατάσταση μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Σε αυτή την κατάσταση ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες και μοναδικές ανάγκες που έχει ο κάθε μαθητής. Ο μαθητής, από την άλλη μεριά, μπορεί να συμμετάσχει με ενεργό τρόπο, μαθαίνοντας συνεχώς ώστε να φτάσει στον υψηλότερο βαθμό των δυνατοτήτων του. Ουσιαστικά, λοιπόν, μέσω της διαφοροποίησης οι μαθητές επιχειρούν να ξεπεράσουν τα όποια εμπόδια και περιορισμούς αντιμετωπίζουν για να προσεγγίσουν τη γνώση. Σύμφωνα με έναν άλλο ορισμό, η διαφοροποίηση αποτελεί «μια διαδικασία δια της οποίας διδάσκουμε διαφορετικούς μαθητές με ποικίλους και ιεραρχημένους βάσει κριτηρίων τρόπους, μέσα, διαδικασίες, ούτως ώστε να ανταποκριθούμε στις διαφορετικές ανάγκες μαθητών που συνυπάρχουν σε τάξεις μικτής ικανότητας» (Κουτσελίνη, 2001, σελ. 124).

Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελεί μια παιδαγωγική φιλοσοφία που βασίζεται στην προσαρμογή της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών στις διαφορές των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται να ικανοποιούνται τα διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας των μαθητών, οι εκπαιδευτικές προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα τους (Landrum & McDuffie, 2010). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας θεωρείται ως μία καίρια διάσταση για την αποτελεσματική διδασκαλία (Kyriakides, 2008· Θεοφιλίδης, 2009). Προέρχεται από τις διακηρύξεις για ισότητα στην

εκπαίδευση και έχει άμεση σχέση με την έννοια της δημοκρατίας στο σύγχρονο σχολείο (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004). Στο δημοκρατικό σχολείο η διαφοροποίηση της διδασκαλίας επικεντρώνεται στην αναγνώριση των χαρακτηριστικών, των ιδιοτήτων και των αναγκών των μαθητών, τόσο στο γνωστικό επίπεδο δεξιοτήτων των μαθητών όσο και στο κοινωνικο- συναισθηματικό και πολιτισμικό επίπεδο των μαθητών. Τα ιδιαίτερα “στοιχεία” των μαθητών καθοδηγούν και ουσιαστικά καθορίζουν την πορεία της διδασκαλίας. Επιδιώκεται άλλωστε με αυτόν τον τρόπο η εμπλοκή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία με ενεργό τρόπο ώστε η μάθηση να είναι αποτελεσματική (Βαλιαντή, 2015).

Στο σημείο αυτό χρειάζεται να επισημανθεί και ο στόχος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Αυτός είναι να μεγιστοποιήσει τη μάθηση για όλους τους μαθητές της σχολικής τάξης, τόσο ως προς τους γνωστικούς μαθησιακούς όσο και τους διαδικαστικούς στόχους (Θεοφιλίδης, 2008). Έτσι, όλοι οι μαθητές θα είναι σε θέση να πετύχουν τις ελάχιστες απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος που είναι απαραίτητες για να ανταποκριθούν στη σχολική τους πορεία και στη ζωή τους γενικότερα (Marzano, 2003).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ενστερνίζεται τη θεωρία του Gardner, τις αρχές του εποικοδομισμού και της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης του Vygotsky και τη «μάθηση μέσω ανακάλυψης» του Bruner (1960). Σύμφωνα με τον Gardner, για να εφαρμοστεί η διαφοροποιημένη διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιδεικνύει ενδιαφέρον για το κάθε παιδί ξεχωριστά και μάλιστα να το παροτρύνει να χρησιμοποιεί εκείνον τον τύπο νοημοσύνης που θα συμβάλλει να αξιοποιηθούν οι δυνατότητές του με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Ο Gardner επισημαίνει ότι οι ίδιοι οι μαθητές είναι αυτοί που ουσιαστικά καθοδηγούν τον δάσκαλο για να εφαρμόσει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, παρέχοντάς του πληροφορίες για το τι τους ενδιαφέρει να μάθουν και εν τέλει μπορούν να εφαρμόσουν στην πράξη (Checkley, 1997).

Όσον αφορά την άποψη του Vygotsky, ότι συμβαίνει στην κοινωνική ζωή ενός παιδιού επηρεάζει και τη δική του συμπεριφορά. Το κοινωνικό περιβάλλον που ζει και αναπτύσσεται το παιδί δημιουργεί ζώνες εγγύς ανάπτυξης, τις οποίες το παιδί αξιοποιεί στο πλαίσιο της συνεργατικής αλληλεπίδρασης. Στη συνέχεια, οι νέες γνώσεις που αποκτούνται κάθε φορά αποτελούν τη βάση για την περαιτέρω ανάπτυξη του. Τέλος, ο Bruner αναφέρει τον όρο ετοιμότητα για μάθηση. Σύμφωνα με αυτόν, ο κάθε μαθητής μπορεί να διδαχθεί τα πάντα και σε οποιαδήποτε ηλικία. Βέβαια, για να γίνει αυτό χρειάζεται να λαμβάνεται υπόψη το γνωστικό του επίπεδο, αλλά και οι γνώσεις ή εμπειρίες που έχει αποκτήσει μέχρι εκείνη τη στιγμή (Κουτσελίνη- Ιωαννίδου & Πυργιωτάκης, 2015).

Γίνεται λοιπόν κατανοητό, ότι η διαφοροποίηση στη διδασκαλία ανταποκρίνεται στο αίτημα των καιρών για σεβασμό στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του μαθητή, μέρος των οποίων είναι οι

διαφορετικοί τρόποι σκέψης και οι διαφορετικοί τρόποι μάθησης των παιδιών (Αργυρόπουλος, 2013).

Κατηγορίες της διαφοροποίησης

Σύμφωνα με τον Tomlinson (2005) η διαφοροποίηση μπορεί να πραγματοποιηθεί σε πέντε κατηγορίες: στο περιεχόμενο, στη διαδικασία, στο προϊόν, στο αποτέλεσμα και στο περιβάλλον μάθησης. Ειδικότερα, σύμφωνα με τη διαφοροποίηση στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, το περιεχόμενο χρειάζεται να είναι προσαρμοσμένο στην ποικιλομορφία των μαθητών που υπάρχουν σε μια τάξη, αφού οι μαθητές διαφοροποιούνται ως προς τη μαθησιακή τους ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντά τους, καθώς και το προφίλ μάθησης τους (Tomlinson & Edison, 2003). Προκύπτει, λοιπόν, ότι το πρόγραμμα του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι “ποιοτικό” και όχι “ποσοτικό” ώστε να συμμετάσχουν σε αυτό όλοι οι μαθητές με απώτερο σκοπό την απόκτηση νέων γνώσεων. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να υποστηρίζει τους μαθητές για να πετύχουν τον μαθησιακό τους στόχο (Tomlinson & Moon, 2013). Η διαφοροποίηση τη διαδικασίας διασφαλίζει ότι οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν για τους μαθητές τους δραστηριότητες που έχουν νόημα και είναι ταυτόχρονα αναπτυξιακά κατάλληλες για αυτούς (Wormeli, 2005). Τα τελικά προϊόντα είναι ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές επιδεικνύουν αυτό που έχουν κατακτήσει και εφαρμόσει στην πράξη (Tomlinson & Strickland, 2005). Η διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος είναι επίσης σημαντική καθώς η διαμόρφωση της αίθουσας διδασκαλίας διαδραματίζει καίριο ρόλο στην υποκίνηση των μαθητών (Wormeli, 2005). Σε διαφοροποιημένες αίθουσες διδασκαλίας, το μαθησιακό περιβάλλον θεωρείται κλειδί στην επιτυχία. Το μαθησιακό περιβάλλον έχει αντίκτυπο στις συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών και, όπως είναι λογικό, επηρεάζει τη γνώση και τη μάθηση τους (Tomlinson, 1999).

Ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαφοροποίηση

Στην παραδοσιακή τάξη, το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού επικεντρώνεται σε ολόκληρη τη τάξη, ενώ επικρατεί ένα ενιαίο πρόγραμμα σπουδών για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως. Αυτό συνεπάγεται, ότι τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες των μαθητών λαμβάνονται σπάνια υπόψη, όπως επίσης και το προφίλ μάθησης που έχει ο κάθε μαθητής. Τέλος, όσον αφορά την αξιολόγηση συνήθως πραγματοποιείται στο τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Tomlinson, 1999).

Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι η παραδοσιακή τάξη είναι δύσκολο να προσαρμοστεί στα σύγχρονα δεδομένα του σχολείου, όπου επικρατεί ετερογένεια. Αυτό που ισχύει στην διαφοροποιημένη τάξη είναι ότι οι διαφορές ανάμεσα στους μαθητές είναι αυτές που καθορίζουν τον προγραμματισμό της διδασκαλίας, ενώ παρέχονται στους μαθητές ποικίλα υλικά. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός επιστράτη την προσοχή του στο επίπεδο επίδοσης του κάθε μαθητή, τα ενδιαφέροντά του και γενικότερα το προφίλ μάθησης του. Τέλος, είναι σημαντικό ότι οι μαθητές συνεργάζονται με τον δάσκαλο για να θέσουν

από κοινού τους μαθησιακούς στόχους, ενώ και η αξιολόγηση πραγματοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος (Tomlinson, 1999).

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ως διαφοροποίηση θεωρείται η θετική ανταπόκριση που έχει ο εκπαιδευτικός στις ανάγκες του κάθε μαθητή. Κεντρικό στοιχείο της φιλοσοφίας της διαφοροποίησης αποτελεί η άποψη ότι αυτό που φέρουν μαζί τους οι μαθητές στο σχολείο επηρεάζει τον τρόπο που μαθαίνουν. Αυτό συνεπάγεται ότι για να έχουν οι εκπαιδευτικοί μια αποτελεσματική διδασκαλία θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψιν όχι μόνο τι διδάσκουν αλλά και σε ποιους απευθύνεται η διδασκαλία τους (Κουτσελίνη, 2009). Εξάλλου, η διαφοροποίηση δεν αποτελεί απλώς μια εκπαιδευτική στρατηγική, ούτε είναι μια συνταγή για τη διδασκαλία, αλλά ένας καινοτόμος τρόπος σκέψης τόσο για τη διδασκαλία όσο και τη μάθηση (Tomlinson, 2000).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία βασίζεται σε έναν εκπαιδευτικό που κατανοεί ότι η διδασκαλία του θα πρέπει να ανταποκρίνεται στην ποικιλία των μαθητών που περιλαμβάνει η τάξη του, ενώ παράλληλα τους παρέχει την ανεξαρτησία που χρειάζονται. Επίσης, μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας γίνεται αντιληπτή η ανάγκη των μαθητών για την κατάκτηση της γνώσης μέσω της πράξης και όχι της θεωρίας (Tomlinson & Eidson, 2003).

Επιπλέον, η διαφοροποίηση στην τάξη αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς ένα αποτελεσματικό μοντέλο που στηρίζεται στην άποψη ότι όλοι οι μαθητές είναι ικανοί να μάθουν. Βέβαια, για να επιτευχθεί η μάθηση αυτή είναι αναγκαίο να υποστηρίζονται από στρατηγικές που βασίζονται στις ανάγκες που έχουν οι μαθητές, αλλά και στα πρότυπα μάθησης (Tomlinson, 1999· 2010). Οι δραστηριότητες στη διαφοροποιημένη διδασκαλία εξελίσσονται σταδιακά όσον αφορά το βαθμό δυσκολίας, δηλαδή αρχικά είναι πιο εύκολες και σταδιακά δυσκολεύουν. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές έχουν μεγαλύτερη ευθύνη για τη δική τους μάθηση. Επίσης, οι δραστηριότητες που προτείνονται χρειάζεται να είναι σύμφωνες με διάφορους τρόπους μάθησης, αλλά και και την πολλαπλή νοημοσύνη των μαθητών (Bailey & Williams-Black, 2008).

Στο σημείο αυτό χρειάζεται να τονισθεί ότι υπάρχουν κάποια στοιχεία που απαραίτητα για την επιτυχία της διαφοροποίησης. Καταρχήν, η διδασκαλία χρειάζεται να ξεκινήσει από το σημείο στο οποίο βρίσκεται ο κάθε μαθητής. Επιπλέον, η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας με προφορικές παρουσιάσεις ή γραπτές εργασίες (Bostina- Bratu & Negoescu, 2016) και τέλος, να βασίζεται στην ευέλικτη ομαδοποίηση (Tomlinson et al., 2003· McTighe & O' Connor, 2005). Ακόμα, προτεραιότητα των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι να βοηθούν τους μαθητές τους να προσδιορίζουν το δικό τους στιλ μάθησης για να μπορούν να αξιοποιούν όσο το δυνατόν αυτόνομα τις δυνατότητές τους. Επίσης, να δείχνουν προσοχή, ώστε η διδασκαλία τους να μη χαρακτηρίζεται από το προσωπικό τους στιλ μάθησης και έτσι να ευνοούνται λίγοι μαθητές στην τάξη, αλλά να προσφέρουν το διδακτικό υλικό μέσα από πλούσια ερεθίσματα (Δήμου, 2014). Τέλος, στις μικτές τάξεις θα πρέπει να προωθούνται οι συνεργατικές δραστηριότητες, όπου οι εργασίες θα ανατίθενται στους μαθητές σύμφωνα με τα μαθησιακά τους γνωρίσματα (Bostina- Bratu & Negoescu, 2016).

Αναμφισβήτητα, λοιπόν, από όσα προηγήθηκαν γίνεται αντιληπτό ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι το κλειδί στην επιτυχημένη διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008).

Διαφοροποίηση σε τάξεις μικτής ικανότητας

Η θετική στάση απέναντι στις τάξεις μικτής ικανότητας δεν αποτελεί ένα ικανοποιητικό στοιχείο που μπορεί να διασφαλίσει την εφαρμογή μεθοδολογικών προσεγγίσεων για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Από κάποιες έρευνες προκύπτει ότι διαφοροποίηση της διδασκαλίας επηρεάζει θετικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών με κάποιες βέβαια προϋποθέσεις (Chall, 2000· Kim, 2005). Ωστόσο, το ζήτημα της αποτελεσματικότητας της διαφοροποίησης στις τάξεις μικτής ικανότητας δεν είναι ακόμα διευρυμένο (Hall, 2001). Διαπιστώνονται κάποιες έρευνες για τις θετικές επιδράσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα όλων των μαθητών από την διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Ωστόσο, αυτές οι έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών που αφορούν ταλαντούχους μαθητές και μαθητές με ειδικές ανάγκες (Baumgartner, Lipowski & Rush, 2003· Geisler, Hessler, Gardner & Lovelace, 2009· McQuarrie, McRae & Stack-Cutler, 2008 · Rock, Gregg, Ellis & Gable, 2008). Άλλες έρευνες που επιδεικνύουν θετικά αποτελέσματα εξαιτίας της εφαρμογής της διαφοροποίησης είναι αυτές που σχετίζονται με τις στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών (Johnsen, 2003 · Aftab, 2015). Τέλος, λίγοι ερευνητές έχουν ασχοληθεί με τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της διαφοροποίησης στο σύνολο της και υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις (McAdamis, 2001).

Ολοκληρώνοντας, κρίνεται αναγκαία η επισήμανση κάποιων δυσκολιών που αναφέρουν οι ερευνητές σχετικά με τη διαφοροποίηση στις μικτές τάξεις. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον McGarvey et al. (1997) οι εκπαιδευτικοί αν και προσπαθούν να εφαρμόσουν τις αρχές της διαφοροποίησης στην τάξη τους, συνήθως έχουν ανάγκη από πρόσθετη βοήθεια προκειμένου να διαχειριστούν τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες. Γενικότερα, θεωρούν πολύ δύσκολη τη διδασκαλία σε μια ετερογενή τάξη, καθώς το σχέδιο διδασκαλίας του θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες όλων των μαθητών (Gurgenidze, 2012). Τα εμπόδια και οι δυσκολίες που συναντούν οι εκπαιδευτικοί σχετίζονται με το σχεδιασμό των μαθημάτων και των δραστηριοτήτων, την εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας που να υποστηρίζουν τη διαφοροποίηση καθώς και τους τρόπους επίλυσης των προβλημάτων που προκύπτουν. Παράλληλα, κάποιιοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να παρέχουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες για όλους τους μαθητές, είτε αυτοί είναι πολύ καλοί είτε πολύ αδύνατοι. Πολύ σημαντικό στοιχείο είναι η διατήρηση της ισότητας ανάμεσα στους μαθητές, χρησιμοποιώντας την ολιστική μέθοδο. Άλλο στοιχείο που φαίνεται ότι τους δυσκολεύει είναι ο χρόνος και ο επιπλέον φόρτος εργασίας. Τέλος, σημαντικό ανασταλτικό στοιχείο αποτελεί το γεγονός ότι οι περισσότεροι

εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να παρέχουν μαθησιακό υλικό που να προκαλεί το ενδιαφέρον για όλους τους μαθητές. Μάλιστα, στην περίπτωση που το παρέχουν, το υλικό αυτό δεν είναι τόσο ευέλικτο ώστε να δίνει τη δυνατότητα στον κάθε μαθητή να ακολουθήσει το δικό του ρυθμό μάθησης (Gurgenidze, 2012 ·Valiande, Kyriakides, & Koutselini, 2011· Brian McGarvey et al., 1997).

Συμπεράσματα

Στις μέρες μας, οι διαφορές που σημειώνονται ανάμεσα στους μαθητές καθιστούν αναγκαία την εφαρμογή της διαφοροποιημένης οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας. Αυτή η αντίληψη οδήγησε στη δημιουργία τάξεων μικτής ικανότητας (mixedability classes), που οι μαθητές της τάξης χωρίζονται σε μικρές συνεργατικές ομάδες των 2-6 μαθητών. Οι ομάδες αυτές είναι μικτές σε σχέση με το φύλο, τη σχολική επίδοση και τις δεξιότητες που κατέχουν. Το κοινό στοιχείο των ομάδων αυτών είναι ότι εργάζονται αλληλεπιδρώντας ο ένας στον άλλο και έχοντας ως κοινό στόχο την επίτευξη ενός αποτελέσματος (Χαραλάμπους, 1999). Γίνεται, λοιπόν κατανοητό ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν αποτελεί υπόθεση μόνο των μαθητών με ειδικές ανάγκες, αλλά μια γενικότερη φιλοσοφία της ώστε να ωφεληθούν στο μέγιστο όλοι οι μαθητές μιας τάξης.

Ολοκληρώνοντας, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι απαραίτητη για τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς. Στην εποχή όπου κυριαρχεί η έτοιμη διαθέσιμη γνώση, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να βοηθήσουν τους μαθητές να επικεντρώνονται σε αυτά που έχουν ανάγκη να μάθουν. Μάλιστα, το πιο σημαντικό είναι να τους διδάξουν τον τρόπο για το πώς να μαθαίνουν, πώς να σκέφτονται και πώς να αντιμετωπίζουν παλιά και νέα προβλήματα. Αναμφισβήτητα, το γεγονός αυτό αποτελεί ένα δύσκολο έργο. Ωστόσο, ο στόχος της εποχής είναι η ανάγκη να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή (Κουτσελίνη, 2009).

Βιβλιογραφία

Aftab, J.(2015). Teachers' Beliefs about Differentiated Instructions in Mixed Ability Classrooms: A Case of Time Limitation. *Journal of Education and Educational Development*, 2 (2), 94 – 114.

Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές, στο Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ.,(επιμ.), *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία-Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.

Bailey, J. P., & Williams-Black, T. H. (2008). Differentiated instruction: Three teachers' perspectives. *College Reading Association Yearbook* (29), 133-151.

Βαλιαντή, Σ. (2015). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της. *Επιστήμες Αγωγής*, 1/2015, 7-35.

Βαλιαντή, Σ. & Κουτσελίνη, Μ. (2009). Εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας – μάθησης με την αξιοποίηση των σχολικών εγχειριδίων. *ΙΓ΄ Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. Ιωάννινα - Νοέμβριος 2009.

Βαλιαντή, Σ. & Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Εφαρμογή της Διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και Θέματα προς Συζήτηση*. Πρακτικά Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Λευκωσία. Κύπρος.

Βαστάκη, Μ. (2010). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας. *Επιστημονικό βήμα*, 12, 121-134.

Baumgartner, T., Lipowski, M. B., & Rush, C. (2003). Increasing reading achievement of primary and middle school students through differentiated instruction (Master's research). Available from Education Resources Information Center (ERIC No. ED479203).

Bostina-Bratu, S., & Negoescu, A. (2016). Differentiated Instruction in Mixed-Ability Groups: The Jigsaw Strategy. *Proceedings of the 21st International Conference of the Knowledge-Based Organization*, 22, 407-412.

Chall, J. S. (2000) *The academic achievement challenge: What really works in the classroom?* New York: Guilford Press.

Checkley, K. (1997). The First Seven. The Eight: A conversation with howard Gardner, *Educational Leadership*, 55 (1), 8-11.

Geisler, J., Hessler, R., Gardner, R. & Lovelace, T. (2009) Differentiated writing interventions for high-achieving urban African American elementary students. *Journal of Advanced Academics*, 20, 214-247.

Gregory G. H., & Chapman, C. (2007). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. Retrieved 25-3-2019 from <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/20551/1/VasileiadouChristinaMsc2017.pdf>

Gurgenidze, M. (2012). Methodology: Teaching mixed abilityclasses. *GESJ: Education Science and Psychology*, 1(20), 56- 63.

Hall, T. (2002) *Differentiated instruction. Effective classroom practices report*. National Center on Accessing the General Curriculum, CAST, U. S. Office of Special Education Programs.

Θεοφιλίδης, Χρ. (2008). *Ρωγμές στο παρόβουνο της παραδοσιακής διδασκαλίας*. Λευκωσία: Έκδ. Ιδίων.

Johnsen, S. (2003) Adapting instruction with heterogeneous groups. *Gifted Child day*,26(3), 5-6.

- Kim, J. S. (2005) The Effects of a Constructivist Teaching Approach on Student Academic Achievement, Self-concept, and Learning Strategies. *Asia Pacific Education Review*, 6. (1), 7-19.
- Κουτσελίνη, Μ. (2001). Η ανάπτυξη Προγραμμάτων σε μικροεπίπεδο και η παιδαγωγική αυτονομία του εκπαιδευτικού. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31/2001, 26-37.
- Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Επικοινωνιακή και Διαφοροποίηση Διδασκαλίας Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Λευκωσία: Ιδιών.
- Κουτσελίνη, Μ. (2009). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας/ μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας και η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχία*. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ανακτήθηκε 30-3-2019 από <http://archeia.moec.gov.cy/sd/288/koutsouvanou.pdf>.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ.& Πυργιωτάκης, Ι. (2015). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης*, Αθήνα: Πεδίο.
- Kyriakides, L.(2008). Testing the validity of the comprehensive model of educational effectiveness: a step towards the development of a dynamic model of effectiveness. *School effectiveness and school improvement*, 19(4), 429-446.
- Landrum, T. J., & McDuffie, K. A. (2010). Learning styles in the age of differentiated instruction. *Exceptionality*, 18(1), 6–17.
- Marzano, R. (2003). *What works in schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McAdamis, S. (2001) Teachers tailor their instruction to meet a variety of student needs. *Journal of Staff Development*, 22(2), 1-5.
- McGarvey, B., Marriott, S., Morgan, V., & Abbott, L. (1997). Planning for differentiation. *Curriculum Studies*. 29(3), 351-363
- McQuarrie, L., McRae, P. & Stack-Cutler, H. (2008). *Choice, complexity, creativity: Differentiated instruction provincial research review*. Edmonton, AB: Alberta Education.
- McTighe, J., & O'Connor, K. (2005). Seven practices for effective learning. *Educational Leadership*, 63, 10-17.
- Rock, M. L., Gregg, M., Ellis, E., & Gable, R. A. (2008). REACH: A framework form differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(2), 31–47.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2000). Reconcilable Differences? Standards-Based Teaching and Differentiation. *Educational Leadership*, 58 (1), 6-11.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms* .Alexandria, Virginia USA.
- Tomlinson, C. A. (2004a). Differentiation in diverse settings. *School Administrator*, 61(7), 28-33.
- Tomlinson, C.A. & Strickland, C.A. (2005). *Differentiation in Practice: A Resource Guide for Differentiating Curriculum, grades 9-12*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Development Curriculum.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Canover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of the literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), 119-145.
- Tomlinson, C. A., & Edison, C.C. (2003). *Differentiation in practice. A resource guide for differentiating curriculum. Grades K-5*. Alexandria, VA: ASCD
- Tomlinson, C. A., & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in Practice Grades 9- 12: A Resource Guide for Differentiating Curriculum*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson C.A. & Moon T. R., (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- U.S. Department of Education. (2004). *Twenty-sixth annual report to congress on IDEA*. Washington, DC: Author, retrieved 14-3-2019 from <https://www2.ed.gov/about/reports/annual/osep/2004/26th-vol-1.pdf>
- Valiande, A., Kyriakides, L., & Koutselini, M . (2011). *Investigating the impact of differentiated instruction in mixedability classrooms: Its impact on the quality and equity dimensions of education effectiveness*. Proceedings from International Congress for School Effectiveness and Improvement. Cyprus: ICSEI .
- Wormeli, R., (2005). Busting Myths about differentiated instructions. *Principal Leadership*, 5(7), 28-33.

ΤΟ ΣΤΡΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ Α' ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ελένη Σ. Μανασίδου-Ζαφειριάδου

ΔΙ.ΠΑ.Ε

Θεσσαλονίκη, Ελλάδα

e-mail: elenimz@hotmail.com

και

Βαλεντίνη Χ. Καμπατζά

ΔΙ.ΠΑ.Ε

e-mail: kambatza@fl.teithe.gr

Το παρόν άρθρο ξεκινά με το να διαπραγματεύεται την εννοιολογική προσέγγιση των δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τον Ευστράτογλου (2005) από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα οι ανθρωπιστικές επιστήμες ασχολούνταν με το ζήτημα αυτό. Σύμφωνα με τα έγγραφα του ΟΟΣΑ υπάρχει μία σύγχυση μεταξύ του όρου «ικανότητα» και «δεξιότητα», ενώ πολλά προγράμματα που αφορούν επιμορφώσεις χρησιμοποιούν τον όρο «skill». Γενικότερα, διεθνώς χρησιμοποιούνται οι ορολογίες skill, όπου μεταφράζεται σαν επιδεξιότητα, competence που είναι η ικανότητα και competence είναι η επάρκεια με απλό τρόπο μεταφρασμένα.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Κέντρο Για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης ο όρος competence είναι η ικανοποιητική εφαρμογή των αποτελεσμάτων μιας μαθησιακής διαδικασίας που πραγματοποιήθηκε στο χώρο εργασίας ή στα πλαίσια της προσωπικής ανάπτυξης του ατόμου. Σύμφωνα με τον Cedefop οι δεξιότητες διαχωρίζονται σε οργανωτικές/κοινωνικές, τεχνικές και σε αυτές που διαμορφώνονται από τις φέρουσες ηθικές αρχές. Στη συνέχεια, ο Cedefop ορίζει τη δεξιότητα ως την ικανότητα του ατόμου να επιλύει διάφορα προβλήματα. Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης σε προγράμματα που έχει οργανώσει ορίζει με την ίδια σημασία τον όρο competence και competency μόνο που η ικανότητα ορίζεται ευρύτερη έννοια σε σχέση με τη δεξιότητα. Το MassProject (2011), επισημαίνει πως ο όρος “skill” σημαίνει την ιδιαίτερη ικανότητα του ατόμου γύρω από συγκεκριμένη δραστηριότητα. Η Αντωνιάδου (2014), επισημαίνει πως ο όρος “competence” είναι οι δεξιότητες που αναπτύσσει κανείς, όταν απαιτείται να αντιμετωπίσει μία δύσκολη κατάσταση. Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη, η δεξιότητα είναι χαρακτηριστικό του επιδέξιου και ικανού ατόμου, ενώ η ικανότητα έχει να κάνει με το ότι το άτομο μπορεί να φέρει εις πέρας μία συγκεκριμένη αρμοδιότητα.

Το συγκεκριμένο άρθρο χρησιμοποιεί τον όρο δεξιότητα κυρίως στις διαπροσωπικές σχέσεις. Ο Παπαβασιλείου-Αλεξίου (2006), τονίζουν πως η ανάγκη κάθε εκπαιδευτικού φορέα να ξεπεράσει το σύννορο της γνώσης και να αγγίξει και άλλους τομείς περισσότερο σύγχρονους, όπως είναι η τεχνολογία και οι πολιτισμικές εξελίξεις έφεραν την ανάγκη οι όροι όπως δεξιότητα και ικανότητα να χρειάζονται περαιτέρω διερεύνηση. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και η Λευκή Βίβλος του 1996 διαχωρίζουν τα είδη των δεξιοτήτων σε εκείνες που αφορούν τις βασικές γνώσεις και έχουν να κάνουν με την αυτοεκμάθηση, σε εκείνες που αφορούν τις τεχνικές γνώσεις και επιτυγχάνονται με την εργασία ή με την εκπαίδευση και σε εκείνες που αφορούν τις κοινωνικές δεξιότητες που έχουν σχέση με το εργασιακό περιβάλλον και με τη βαθμίδα που κατέχει κάποιος στα επαγγελματικά.

Την επόμενη χρονιά ο ΟΟΣΑ προτείνει δεξιότητες που αφορούν κυρίως τον χειρισμό της αλληλεπίδρασης των ατόμων και την ανάπτυξη της κοινωνίας με δεξιότητες που αφορούν τα μέσα διάδρασης και αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον (πληροφορική), αυτές που αφορούν τη συνεργασία με ετερογενή άτομα και αυτές που αφορούν την ατομική δραστηριοποίηση σε επιλεγμένους από το ίδιο το άτομο εκπαιδευτικούς τομείς. Κοινή επισήμανση του Cedefop και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής είναι η ανάγκη να αποκτηθούν δεξιότητες που να ξεπερνούν τις βασικές γνώσεις, να χρησιμοποιούν τις τεχνολογικές εξελίξεις και να αναπτύσσεται καλύτερα ο επικοινωνιακός κώδικας. Σύμφωνα με τον Goleman (2000), η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα του ατόμου να έρχεται σε επαφή με τα συναισθήματά του, να τα αναγνωρίζει, να τα χειρίζεται σωστά προκειμένου να επικοινωνεί με άλλα άτομα με τις ευνοϊκότερες συνθήκες. Οι κοινωνικές δεξιότητες σχετίζονται άμεσα με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Σύμφωνα με την Τυφοξύλου (2012), η διαπροσωπική νοημοσύνη είναι ο συνδυασμός κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης του ατόμου. Το 1997 ο Bar-on, επισήμανε πως η διαπροσωπική νοημοσύνη έχει να κάνει με την ενσυναίσθηση, την κοινωνική ευθύνη, την προσαρμοστικότητα, την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων, την ευελιξία και την ανάπτυξη σχέσεων. Οι κοινωνικές δεξιότητες σύμφωνα με τον Goleman (1995), διακρίνονται σε πέντε κατηγορίες. Πρώτα πρώτα σε εκείνες που έχουν να κάνουν με την επίγνωση των συναισθημάτων του ατόμου, στην ικανότητα που έχει να κάνει με το σωστό χειρισμό των συναισθημάτων, στον έλεγχο των συναισθημάτων, στην ικανότητα της ενσυναίσθησης και στην ανάπτυξη

των σχέσεων των ατόμων με άλλα άτομα. Τα πιο σημαντικά στάδια σύμφωνα με τον ίδιο είναι αυτό της ενσυναίσθησης και της ανάπτυξης χειρισμού σχέσεων, όπου η επικοινωνία έχει πρωταγωνιστικό ρόλο. Ο Goleman το 2001 εξέλιξε το μοντέλο του 1995 δημιουργώντας τέσσερις πυλώνες. Οι πυλώνες αυτοί έχουν να κάνουν με την αναγνώριση και τη ρύθμιση συναισθημάτων σε σχέση με το ίδιο το άτομο αλλά και σε σχέση με τους άλλους. Μέσα σε αυτούς τους τέσσερις πυλώνες εντάσσονται αρκετές δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση, η αυτοεπίγνωση, η ακριβής αξιολόγηση, η αξιοπιστία, η προσαρμοστικότητα, η ηγετική ικανότητα, η ομαδικότητα και η συνεργασία. Πιο συγκεκριμένα, στην αναγνώριση συναισθημάτων σε προσωπικό επίπεδο είναι η αυτοπεποίθηση σε σχέση με τα άλλα άτομα, όπως και η οργανωτική επίγνωση. Στη ρύθμιση συναισθημάτων σε προσωπικό επίπεδο είναι η ευσυνειδησία σε σχέση με τα άλλα άτομα καθώς και η διαχείριση σχέσεων ή διαχείριση συγκρούσεων. Η Τυφοξύλου (2012), τονίζει πως όσο κανείς αναπτύσσει τις παραπάνω δεξιότητες είναι συναισθηματικά επαρκής και για να αναπτυχθούν αυτές οι ικανότητες χρειάζεται να επέλθει η μάθηση. Η επιτυχής ολοκλήρωση της μάθησης είναι σημαντική για τον εργασιακό τομέα. Το 2006 ο Goleman αντιμετωπίζει αυτόνομα, δηλαδή με αυτόνομο περιεχόμενο την κοινωνική νοημοσύνη. Σύμφωνα με τον ίδιο οι ικανότητες κινούνται από τη μία στην επίγνωση και τον έλεγχο στην ανάπτυξη αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας.

Η έννοια της επικοινωνίας έχει πρωταγωνιστικό ρόλο και στο πεδίο της εκπαίδευσης, καθώς το διδακτικό έργο στηρίζεται στη επικοινωνία. Σύμφωνα με το μοντέλο του Clappitt (2005), ο αποστολέας προσπαθεί να συνθέσει και να στείλει το μήνυμα στον παραλήπτη. Η επικοινωνία θα μπορούσε να είναι λεκτική και μη λεκτική μέσω ενός διαύλου όπως τηλεφωνικά, γραπτά ή ηλεκτρονικά. Αυτό σημαίνει πως αυτόματα ο παραλήπτης γίνεται αποστολέας και το αντίθετο. Σύμφωνα με τον Dixon & O' Hara (2006), ο θόρυβος είναι αυτός που μπορεί να καταστήσει την επικοινωνία μη αποτελεσματική. Ο θόρυβος είναι στην ουσία οι προκαταλήψεις και οι εμπειρίες που έχει ο κάθε ομιλητής. Αυτό μπορεί να ξεπεραστεί, όταν υπάρχει γνώση από τους συνομιλητές των επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Η επικοινωνία είναι μία κυκλική διαδικασία μέσα στην οποία τα μέρη συμμετέχουν δυναμικά με επίκεντρο, όπου εμπεριέχονται στοιχεία «θορύβου» που μπορούν να ξεπεραστούν με τις επικοινωνιακές δεξιότητες. Το μοντέλο του Habermas (1987), εισάγει τη «θεωρία της επικοινωνιακής δράσης». Σε αυτή η επικοινωνία λαμβάνει χώρα στον βίοκοσμο, έναν ιδιαίτερο χώρο, όπου τα άτομα κινούνται πάνω στα ιδιάζοντα χαρακτηριστικά του κοινωνικού συνόλου στο οποίο ανήκουν. Από αυτό εκμαίεουν τα μέσα χειρισμού επικοινωνίας και σε αυτό καταλήγουν εξελίσσοντάς το μέσω της επικοινωνίας εκφράζοντας σχέσεις εξουσίας, πειθούς κι επιβολής.

Σύμφωνα με τον Carnavaleet. Al. (1990), για μια επιτυχημένη επαγγελματική πορεία είναι απαραίτητες οι δεξιότητες επικοινωνίας. Θα μπορούσε να ειπωθεί πως συμβάλλουν στην προσαρμογή στον εργασιακό χώρο, στην επαγγελματική ανέλιξη, στις σχέσεις που αναπτύσσονται, άρα η έλλειψη επικοινωνιακών δεξιοτήτων προκαλεί σημαντικά προβλήματα.

Σύμφωνα με διάφορα μοντέλα επικοινωνιακών δεξιοτήτων όπως των Mehrabian (1970), Goodall & Doodall (2006), Brunstein (2007), η διαδικασία της επικοινωνίας αποτελείται από τη λεκτική επικοινωνία, τη μη λεκτική επικοινωνία και την ενεργητική ακρόαση. Αρχικά, η λεκτική επικοινωνία θα μπορούσε να είναι προφορική ή γραπτή. Είναι ένας τρόπος επικοινωνίας που έχει να κάνει με τις λέξεις, με το μήνυμα και στέλνεται στον παραλήπτη δια στόματος ή γραπτά συνήθως με σαφήνεια για το περιεχόμενο του μηνύματος. Η προφορική επικοινωνία στο επαγγελματικό περιβάλλον επηρεάζει αρκετά την καθημερινότητα και ειδικά τις διαπροσωπικές σχέσεις και καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο αυτές εξελίσσονται. Η γραπτή επικοινωνία βασίζεται στον γραπτό λόγο και στον εργασιακό χώρο παρατηρείται σε επιστολές, γραπτά μηνύματα και φαξ.

Στη συνέχεια, η μη λεκτική επικοινωνία είναι η επικοινωνία που χρησιμοποιούμε πέρα από τη γλώσσα. Στη μη λεκτική επικοινωνία ανήκει η στάση του σώματος, το βλέμμα, η έκφραση του προσώπου, οι κινήσεις των χεριών, η απτική επαφή, ο τόνος και η χροιά της φωνής. Η μη λεκτική επικοινωνία συνοδεύει κυρίως τη λεκτική επικοινωνία επαυξάνοντας το νόημα. Η ενεργητική ακρόαση είναι η ακρόαση που απαιτεί την ενεργό συμμετοχή του παραλήπτη. Πρόκειται για μια απαιτητική κατάσταση, καθώς ενέχει τον ψυχολογικό παράγοντα. Επιβάλλει στοιχεία υπομονής, σύνεσης, σεβασμού, καθώς δίνει την αίσθηση της ισότιμης συνομιλίας. Χαρακτηριστικά της ενεργητικής ακρόασης είναι η προσήλωση, το να μην διακόπτει κάποιος τον συνομιλητή του, να περιμένει να ολοκληρώσει την άποψή του, να μην υπάρχουν στοιχεία θορύβου. Ακόμη, είναι φανερό πως οι σύγχρονες συνθήκες ζωής, η παγκοσμιοποίηση και οι ραγδαίες αλλαγές στην τεχνολογία καθιστούν αναγκαία την ύπαρξη όχι μόνο γνωστικών δεξιοτήτων αλλά και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Το ενδιαφέρον στην εκμάθηση δεξιοτήτων επικοινωνίας έχει παρατηρηθεί έντονα τα τελευταία χρόνια. Σύμφωνα με την Αντωνιάδου (2014), το κλειδί για την άνοδο της «παραγωγικότητας» είναι η αποτελεσματική επικοινωνία και πιο συγκεκριμένα η ενεργητική ακρόαση.

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο και στον τομέα της εκπαίδευσης. Μέσα στην σχολική μονάδα οι βασικοί πόλοι που αναπτύσσουν επικοινωνιακούς διαύλους είναι ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές. Για την ομαλή λειτουργία του σχολείου είναι απαραίτητη η γνώση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με την Στραβάκου (2003), τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μία δημοκρατικότερη στροφή στη λειτουργία των σχολείων με την παροχή ίσων ευκαιριών στους εκπαιδευτικούς τόσο από τη διοίκηση όσο και από την ηγεσία. Αυτό σημαίνει πως οι αρμόδιοι είναι σημαντικό να κατέχουν τις ανάλογες δεξιότητες. Ο Κιρκιγιάννης (2008) αναφέρει πως κάποιες από τις υποχρεώσεις του σχολικού ηγέτη είναι η εγκατάσταση ενός θετικού κλίματος στο σχολείο, η οργάνωση, η κατανόηση

των αναγκών τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών, με αποτέλεσμα να αναλάβει πολλούς ρόλους και να είναι αναγκαίες τόσο οι γνωστικές όσο και οι επικοινωνιακές δεξιότητες.

Η σύγχρονη εποχή δημιουργεί συνεχώς το κατάλληλο έδαφος για τη διατύπωση νέων εκπαιδευτικών θεωριών και τη συνεχή δια βίου εκπαίδευση των ατόμων λόγω της ανάπτυξης των επιστημών, της τεχνολογίας, της παγκοσμιοποίησης και την επικράτηση του ανταγωνισμού στα πεδία έρευνας και αγοράς (Φώκιαλη κ. α., 2005). Η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου και η πολυπλοκότητά του το καθιστούν μέρα με τη μέρα ένα από τα πιο απαιτητικά επαγγέλματα. Η μόνη λύση είναι η συνεχής επιμόρφωση για την ύπαρξη ενός υγιούς σχολικού κλίματος που μπορεί με τη σειρά του να μειώσει τις δυσλειτουργίες, τα προβλήματα και το εργασιακό άγχος. Η Αντωνιάδου (2014), αναφέρει έρευνα του ΟΟΣΑ του 2005 σε 25 χώρες μέσα στις οποίες και η Ελλάδα, σύμφωνα με την οποία παρουσιάζονται ελλείψεις στον τομέα των δεξιοτήτων όσον αφορά το εκπαιδευτικό έργο καθαυτό και την πρόληψη και αντιμετώπιση των κοινωνικών και πολιτισμικών εξελίξεων. Επιπρόσθετα, τα άλλα ζητήματα που προέκυψαν από την έρευνα είναι πώς είναι δυνατόν οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν υψηλές δεξιότητες και πώς μπορεί η εκπαίδευση να βελτιωθεί από την ίδια τη διαδικασία. Ακόμη, παρατηρήθηκαν ελλείψεις στα εκπαιδευτικά προγράμματα, στη βασική εκπαίδευση και στην εξειδίκευση. Το 2008 σε έρευνα του ΟΟΣΑ διαπιστώθηκε πως η απροθυμία έχει να κάνει με την αδυναμία των σχολικών ηγετών να διαμορφώσουν κλίμα συνεργασίας, οπότε δόθηκε έμφαση στην επιμόρφωση των διευθυντών στις επικοινωνιακές δεξιότητες.

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2001), οι εκπαιδευτικοί συνάπτουν διαπροσωπικές σχέσεις μέσω της λεκτικής και της μη λεκτικής επικοινωνίας και με τη σειρά της η αποτελεσματική επικοινωνία βοηθά στο σχολικό κλίμα που θεωρείται με τη σειρά του βασικό συστατικό της εύρυθμης λειτουργίας και της επιτυχίας του σχολείου. Το 1970 η έρευνα του Argyle έδειξε πως η μη λεκτική επικοινωνία μπορεί να καταστήσει την επικοινωνία κατανοητή ενώ ο εκπαιδευτικός δίνει την αίσθηση πως έχει στραμμένη την προσοχή του σε κάθε μαθητή. Γύρω στα 1980 η οργάνωση NAESP (National Association of Elementary School Principals) εισήγαγε μία λίστα με επικοινωνιακές δεξιότητες που σχετίζονται με την επικοινωνία, την άρθρωση και τον προφορικό λόγο.

Το 1988 ο Norton επιβεβαιώθηκε με την άποψη του λέγοντας πως οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τρεις βασικές μεθόδους επικοινωνίας το χιούμορ, την αυτοαποκάλυψη και την αφήγηση. Στην Ελλάδα το 1992 η έρευνα της Ευαγγελοπούλου μας δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν περισσότερο χρόνο για την παράδοση της ύλης, δεν αφήνουν τους μαθητές να ολοκληρώσουν, ενώ σπάνια μπαίνουν στη διαδικασία του διαλόγου. Στο εξωτερικό το ενδιαφέρον στρέφεται στη διδασκαλία των δεξιοτήτων επικοινωνίας. Η Τριμπόνια (1998) έδειξε πως η εκπαιδευτική κατάρτιση δεν είναι αρκετή, για την ικανοποιητική γνώση αυτών των δεξιοτήτων. Στις αρχές του 2000, το ενδιαφέρον στρέφεται όλο και περισσότερο στις σχέσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές μέσω της επικοινωνίας. Το 2004, η Βασιλείου ασχολήθηκε με τη μη λεκτική επικοινωνία. Μέσω της στάσης του σώματος, της έκφρασης του προσώπου, τις κινήσεις των χεριών, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μεταφέρουν μια νοοτροπία που να δημιουργεί είτε θετικό είτε αρνητικό κλίμα μέσα στην τάξη. Σύμφωνα με έρευνα του Γουρναρόπουλου, ο διευθυντής οφείλει να αναπτύσσει διαύλους επικοινωνίας για την ύπαρξη θετικού σχολικού κλίματος. Το 2000 οι Μερκούρη και Σταμάτη ασχολήθηκαν με την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων και στον καταλυτικό ρόλο που παίζουν στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με την έρευνα της Αντωνιάδου (2014), οι επικοινωνιακές δεξιότητες είναι απαραίτητες και αξιοποιούνται σε ικανοποιητικό βαθμό από το σχολικό περιβάλλον.

Το άγχος και το στρες είναι δύο όροι που δεν ταυτίζονται απόλυτα, ωστόσο οι άνθρωποι στην καθημερινότητά τους συγχέουν τους όρους αυτούς. Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τον Μαρούδα (1996), το άγχος ορίζεται ως μια κατάσταση ανησυχίας που βιώνει ο άνθρωπος εσωτερικά και μπορεί να πηγάζει από τον ίδιο σε σχέση με τα ερεθίσματα που λαμβάνει από το κοινωνικό περιβάλλον. Στη συνέχεια η Καλαντζή (2007), επισημαίνει πως το άτομο συνδιαλέγεται με την κοινωνία μέσα από τη διαδικασία της γνωριμίας, προσδιορισμού και επαναπροσδιορισμού, κάτι που δημιουργεί άγχος, άρα είναι φυσιολογική η εκδήλωση άγχους. Οι Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου (1999), τονίζουν πως το άγχος εκδηλώνεται με διαβαθμίσεις έντασης προκαλώντας συχνά αρνητικά συναισθήματα όπως πανικό και θυμό, γεγονός που εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Από την άλλη το στρες είναι οι αντιδράσεις απέναντι σε απαιτητικές καταστάσεις. Η ένταση των αντιδράσεων εξαρτάται συνήθως από τη φύση της κατάστασης αλλά και την προσωπικότητα του ατόμου και την υποστήριξη που τυχόν λαμβάνει από το περιβάλλον (Roxas, 2009). Σύμφωνα με τους Αναγνωστόπουλο & Παπαδάτου (1999), το στρες είναι μία αντίδραση που προκύπτει από τη συσχέτιση ατόμου- κοινωνίας και προκύπτει από κάποιου είδους ασυμφωνία μεταξύ των δύο. Το στρες μπορεί να είναι δυσλειτουργικό και να προκαλεί αρνητικά συναισθήματα αλλά και μπορεί να είναι δημιουργικό καθώς προκαλεί το αίσθημα της κινητοποίησης προκειμένου να επιτύχει τους στόχους (Αναγνωστοπούλου, 2010).

Την άποψη αυτή επιβεβαιώνουν και οι Lazarus & Folkman (1984) πως το στρες είναι μία αντίδραση που προκύπτει από τη σχέση ατόμου- περιβάλλοντος. Το άτομο όταν υπερβαίνει τα όριά του θέτει σε κίνδυνο την υγεία του. Το στρες με τη σειρά του διαχωρίζεται σε δύο στάδια, το πρωταρχικό και το δευτερεύον. Στο πρώτο αποτιμά τα επικίνδυνα συναισθήματα ενώ στο δεύτερο έχει συνεκτιμήσει την απειλή που αισθάνεται και προσπαθεί να εξηγήσει τις επιλογές του. Κατά την αποτίμηση το άτομο μπορεί να οδηγηθεί σε τρία είδη στρες. Το επιζήμιο, το απειλητικό και το προκλητικό. Ο Salye (1993) τονίζει πως το άτομο βιώνει τρία στάδια όταν αισθάνεται στρες. Το πρώτο λέγεται

συναγερμός και είναι η επιστράτευση των δυνάμεών του. Το δεύτερο λέγεται αντίσταση και είναι η προσπάθεια προσαρμογής και αντιμετώπισης των δύσκολων καταστάσεων και το τρίτο είναι η εξάντληση, η οποία εφόσον αποτύχει το δεύτερο έρχεται η πλήρης κατάρρευση των μηχανισμών αντίστασης. Σαφέστατα όμως όλα εξαρτώνται από τον υποκειμενικό παράγοντα που έχει να κάνει με τις εμπειρίες και την προσωπικότητα των ατόμων.

Ο εκπαιδευτικός βιώνει το εργασιακό ή βιομηχανικό στρες. Το βιομηχανικό στρες το βιώνει κάποιος που έρχεται σε επαφή με διαφορετικές καταστάσεις ή απαιτητικές, εκείνος που υιοθετεί επιβαρυνμένους ρόλους κι εκείνους που εργάζεται σε κακό περιβάλλον ή για πολλές ώρες (Παππάς, 2006). Το εργασιακό στρες προκύπτει από τη συσσώρευση στρεσογόνων παραγόντων που αφορούν την εργασία ή ένα περιστατικό που έχει ενοχλήσει τον εργαζόμενο. Σε κάθε περίπτωση το εργασιακό στρες επιστρατεύει άμυνες του οργανισμού και τότε προκύπτει είτε το άτομο να απομακρύνεται από τη στρεσογόνο κατάσταση είτε να επιτεθεί είτε να προσαρμοστεί. Σύμφωνα με τον Γρέβια (1991), τις περισσότερες φορές απομακρύνεται με πολλές απουσίες ή οριστική εγκατάλειψη της θέσης του. Ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός Υγείας και Ασφάλειας στην Εργασία κάνει λόγο για εργασιακό στρες λόγω δύσκολων καταστάσεων στο χώρο εργασίας. Ο Κυργιάκου (2001) θεωρεί πως ο εκπαιδευτικός όταν βιώνει εργασιακό στρες νιώθει θυμό, αγωνία, παραίτηση ή κατάθλιψη. Τις περισσότερες φορές οι εκπαιδευτικοί στρεσάρονται λόγω αυξημένων απαιτήσεων σχετικά με το ρόλο τους απέναντι στους μαθητές. Σύμφωνα με τον Gaziel (1993), οι αντιδράσεις από το στρες διαμορφώνονται από το χαρακτήρα του κάθε εκπαιδευτικού, από τη χρονική συγκυρία κατά την οποία συμβαίνει το πρωτογενές ή εφελτήριο γεγονός και από τη συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο εκπαιδευτικός.

Οι παράγοντες που μπορεί να προκαλέσουν στρες στους εκπαιδευτικούς μπορεί να αποδειχθούν αρκετά σοβαροί, ενώ μπορεί να είναι ασήμαντοι και να μην γίνονται αντιληπτοί (Αναγνωστοπούλου, 2010). Σύμφωνα με το μοντέλο των Κυργιάκου και Sutcliffe οι στρεσογόνοι παράγοντες διαχωρίζονται σε δυνητικούς και πραγματικούς. Δυνητικά οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών εμπεριέχουν θόρυβο κλπ που μπορεί να τους προκαλέσουν στρες εφόσον θίξουν την υγεία και την αυτοεκτίμησή τους. Αν οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν οι δυνητικοί παράγοντες μετατρέπονται σε πραγματικούς. Οι δυνητικοί παράγοντες χωρίζονται σε φυσικούς και ψυχολογικούς. (Μούζουρα, 2005).

Σύμφωνα με την ίδια και τον Roxas (2009), οι αιτίες που προκαλούν στρες στους εκπαιδευτικούς είναι οι αδιάφοροι μαθητές, ο χαμηλός μισθός, οι πολλοί μαθητές μέσα στην τάξη, οι μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς, οι νέες νομοθεσίες στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής, τα ελάχιστα περιθώρια δράσης, η έλλειψη σε υλικά και υποδομή, η αδυναμία αντιμετώπισης προβλημάτων, η έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, η επιφόρτιση με διοικητικά καθήκοντα, ο φόρτος εργασίας, η ποικιλία και η ενδεχόμενη σύγκρουση ρόλων, η ελάχιστη γονεϊκή συμμετοχή, ο ελλιπής χρόνος, τα διοικητικά προβλήματα, η έλλειψη πειθαρχίας, η ελλιπής κοινωνική καταξίωση του επαγγέλματος, η αναπληρωματική κάλυψη θέσεων που χηρεύουν, η ποικιλότητα του αναλυτικού προγράμματος, οι σχολικές συνελύσεις και ο ανταγωνισμός μεταξύ των εκπαιδευτικών. Κάποιες άλλες αιτίες που μπορεί να προκαλούν στρες στους εκπαιδευτικούς είναι η ανομοιογένεια των σχολικών τμημάτων σε γνωστικό επίπεδο, η εκμάθηση αλλοδαπών παιδιών που φτάνουν σε μεγάλες τάξεις και δεν ξέρουν τη γλώσσα, η χαμηλή επιμόρφωση, η έλλειψη του ελεύθερου χρόνου, η ειδική αγωγή, ο σχολικός έλεγχος και η ελλιπής αναγνώριση του εκπαιδευτικού έργου στην πράξη. Στην Ελλάδα (2005), στρεσογόνοι παράγοντες είναι καθαρά οργανωτικοί όπως η έλλειψη βιβλίων, καθηγητών από την αρχή της σχολικής χρονιάς και η διδασκαλία των οικονομικών μεταναστών. Οι περισσότερες ερευνητές καταλήγουν πως οι πλέον στρεσογόνοι παράγοντες είναι ο μεγάλος φόρτος εργασίας και η κακή συμπεριφορά των μαθητών (AST, 2007).

H McKenzie (2009), τονίζει πως υπάρχει έντονο στρες στον εργασιακό χώρο όταν υπάρχει χαμηλή αυτοπεποίθηση από την πλευρά των εργαζομένων. Κάτι που στον τομέα της εκπαίδευσης είναι αρκετά δύσκολο, γιατί επηρεάζει την ποιότητα της διδασκαλίας και σε επίπεδο διαπροσωπικό μπορεί να επηρεαστούν όλες οι σχέσεις. Στην περίπτωση του εκπαιδευτικού το στρες εμφανίζεται σταδιακά και συνοδεύεται από έλλειψη αυτοπεποίθησης και απουσία επαγγελματικής ικανοποίησης. Σύμφωνα με τον Μαρούδα (1996) υπάρχει μία σταδιακή εγκατάλειψη της επαγγελματικής του θέσης όσο δεν βρίσκει λύση σε αυτά που τον απασχολούν. Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout) κάνει αισθητή την παρουσία του στον εκπαιδευτικό με συναισθηματική κόπωση, μειωμένη επαγγελματική αυτοπεποίθηση και με αποπροσωποποίηση (Μπαρμπούτη, 2009).

Σύμφωνα με τον Κυργιάκου (2001), τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς είναι κατάλληλα για τη μέτρηση του εργασιακού στρες. Ακόμη, τα ερωτηματολόγια που έχουν σχέση με το στρες και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Ένας δείκτης μέτρησης που υπολογίζει τα περιστατικά στρες με τα αίτια που το προκαλούν είναι τα teachereventstressinventory. Το 1984 οι Lazarus & Folkman επισήμαναν στα πλαίσια αντιμετώπισης του εργασιακού στρες πως πρώτα πρέπει να εντοπίζεται το πρόβλημα κι έπειτα το άτομο να δίνει βάση στο συναίσθημα. Οι μέθοδοι αντιμετώπισης ανήκουν στο πλαίσιο δύο κατηγοριών. Η πρώτη έχει να κάνει με τα προβλήματα που δημιουργούνται από τις σχέσεις ατόμου-περιβάλλοντος. Σε αυτή την περίπτωση το άτομο κάνει χρήση της ηρεμίας, προσπαθεί να δει τα πράγματα αντικειμενικά και να δώσει ουσιαστικές λύσεις. Η δεύτερη έχει να κάνει με γνωστικούς τρόπους αντιμετώπισης, με αποστασιοποίηση από το γεγονός που προκάλεσε το στρες, με αποδοχή ευθυνών. Ασκήσεις αυτοελέγχου, κοινωνική στήριξη και επανεξέταση των πραγμάτων. Σύμφωνα με την έρευνα της Μούζουρα (2005), η συναισθηματική ρύθμιση του στρες δεν

οδηγεί το άτομο στην πλήρη διαχείρισή του κι έτσι τα συναισθήματα κόπωσης είναι πολύ εύκολο να επανέλθουν οδηγώντας στην εξάντληση. Η ίδια έρευνα έδειξε ακόμη πως με το να επιλυθεί μία κατάσταση που προκάλεσε στρες τώνονεται η αυτοπεποίθηση του ατόμου κι έτσι μπορεί το στρες να γίνει διαχειρίσιμο.

Ο Κυργιάκου (2001), πρότεινε σαν στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες την άμεση δράση για άμεση ανακούφιση και τις παρηγορητικές προσεγγίσεις όπως με πνευματική και φυσική τεχνική. Η Ling (1995), έωσε έμφαση στο κοινωνικό περιβάλλον διαχωρίζοντας μία στρεσογόνα κατάσταση σε άμεση και έμμεση. Ο Μαρούδας (1996), με έρευνά του στην Ελλάδα θεωρεί πως οι στρατηγικές αντιμετώπισης είναι προσωπικές, διαπροσωπικές και οργανωτικές. Οι προσωπικές έχουν να κάνουν με τη ζωή έξω από το σχολείο και τα συναισθήματα, οι διαπροσωπικές με τις σχέσεις που αναπτύσσονται σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο και οι οργανωτικές έχουν σχέση με τη διοικητική υποστήριξη και τις συναδελφικές σχέσεις.

Πολλοί ερευνητές καταλήγουν πως μία μέθοδος για την καταπολέμηση του εργασιακού στρες είναι η μαθητοκεντρική. Αυτό έχει να κάνει με το ότι παρατηρούμε τον κάθε μαθητή εξατομικευμένα με το να αναπτύσσουν το συναίσθημα ότι ανήκουν κάπου, με την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και το χιούμορ. Άλλοι θεωρούν πως η σωστή οργάνωση του χρόνου και η ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων μπορεί να συμβάλλουν στο να περιοριστεί το εργασιακό στρες. Σύμφωνα με τον Τούκα (2010), σε κάθε περίπτωση τον πρωταγωνιστικό ρόλο τον έχει ο εκπαιδευτικός όπου παίζει σημαντικό ρόλο τόσο η προσωπικότητα του όσο και η διαφορετικότητα της κάθε κατάστασης.

Σύμφωνα με την Παππά (2006) είναι σημαντικό να εντάξουμε την επιμόρφωση στη διαχείριση του στρες στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Το burnout, η λεγόμενη επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να οδηγήσει το άτομο σε μία αρνητική στάση απέναντι στον εαυτό του αλλά και στην ίδια τη ζωή. Η θετική στάση απέναντι στη ζωή σημαίνει και μια ποιοτική ζωή που σύμφωνα με τον Frederickson (2001) δεν είναι ένα τυχαίο συμβάν αλλά μία ριζική μεταστροφή προς τη φιλοσοφημένη ύπαρξη. Το άτομο που είναι θετικό αναλαμβάνει δράση και το ενδιαφέρει να συναναστρέφεται με το περιβάλλον του. Έρευνες που έχουν γίνει δείχνουν πως οι ψυχικά υγιείς άνθρωποι διαχειρίζονται τα προβλήματα που προκύπτουν πιο παραγωγικά και αποτελεσματικά. Η αισιοδοξία συμβαδίζει αρκετές φορές με την αυτοπεποίθηση και την εμπιστοσύνη κάτι που έχει θετικό πρόσημο για την καλή ψυχική υγεία. Αυτό σημαίνει πως η καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων και κοινωνικών επαφών μετατρέπεται σε μία διαδικασία ευκολότερη. Έτσι σε περίπτωση που εμφανιστεί στρες, η κοινωνική στήριξη μεγαλώνει (Taylor&Brown, 1994).

Η προδραστική είναι μία μέθοδος αντιμετώπισης του στρες που λειτουργεί προνοητικά, πριν δηλαδή έρθει το στρες και λαμβάνοντας τις δυσκολίες που προκύπτουν ως ευκαιρίες για προσωπική εξέλιξη και αυτοβελτίωση. Η αντιδραστική μέθοδος αντιμετώπισης του στρες το καταπολεμά στιγμιαία προσπαθώντας απλά να διώξει μόνο τα συμπτώματα και γι' αυτό είναι το μεγαλύτερο αίσθημα απειλής. Γενικότερα, όταν το άτομο διακατέχεται από αυτοπεποίθηση και καταβάλει προσωπική προσπάθεια είναι το δύσκολο να τον επηρεάσει αρκετά το στρες. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός είναι καλό να εκπαιδεύσει τον εαυτό του στο να ρυθμίζει τους στόχους του, για να μπορεί να είναι σίγουρος για τις επιλογές του κι έτσι να αντιμετωπίζει τα προβλήματα που προκύπτουν.

Σύμφωνα με τον Schwarzer (1993), σε αυτό το σημείο έρχεται να παρέμβει η επιμόρφωση ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση του εκπαιδευτικού, συμβάλλοντας στο να θέτει υψηλούς στόχους, με το να του μάθει στρατηγικές για το πώς να ανταπεξέρχεται σε δύσκολες καταστάσεις και τέλος να είναι κοινωνός στο κομμάτι της επιτυχίας.

Η επιμόρφωση καθίσταται αναγκαία λόγω των εκπαιδευτικών αλλαγών που παρουσιάζονται συνεχώς. Η θετική στάση του εκπαιδευτικού απέναντι σε αυτές τις αλλαγές τον κάνει να βλέπει την πραγματικότητα από άλλη οπτική, γεγονός που έχει συνέπειες και στην υπόλοιπη ζωή τους. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί με την επιμόρφωση θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν στρεσογόνες καταστάσεις, να γίνουν καλύτεροι στη δουλειά τους κι έτσι να μεταλαμπαδεύουν με περισσότερη άνεση τη γνώση στους μαθητές.

Η θετική στάση ζωής είναι κάτι που μπορεί να διδαχθεί. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους εκτιμώντας σφαιρικά τις καταστάσεις που προκύπτουν με αυτογνωσία και αυτομάθηση. Έχοντας θετική στάση απέναντι στη ζωή μπορούν να προετοιμάσουν τους μαθητές τους, ώστε να γίνουν κι αυτοί με τη σειρά τους θετικοί άνθρωποι. Η δια βίου μάθηση αφήνει τα περιθώρια για αυτοεξέλιξη και ενίσχυση της θετικής ψυχολογίας. Όσο ο εκπαιδευτικός επιμορφώνεται τόσο περισσότερο εμπλουτίζει τις γνώσεις του στο γνωστικό του αντικείμενο κι έτσι προετοιμάζει κι ενδυναμώνει τον εαυτό του, μαθαίνει να διαχειρίζεται προβλήματα συμμετέχοντας ακόμη και στη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, η επιμόρφωση κρατά σε εγρήγορση τον εκπαιδευτικό καθώς τον οδηγεί στο να αναπτύξει αυτενέργεια αναζητώντας βιβλιογραφία και συζητήσεις με άλλους γύρω από το θέμα που τον απασχολεί.

Οι περισσότερες έρευνες σχετικά με το στρες των εκπαιδευτικών ασχολούνται κυρίως με τις αιτίες που το προκαλούν κι έπειτα με τις συνέπειες. Σύμφωνα με την έρευνα των Zurlo, Pes και Cooper (1997), πραγματοποίησαν έρευνα σε 320 Ιταλούς εκπαιδευτικούς και διαπίστωσαν πως κάποια από τα αίτια είναι ο χαμηλός μισθός, ο μεγάλος αριθμός μαθητών σε μία τάξη, η ελλιπής διοικητική στήριξη, η έλλειψη χρόνου. Οι Λεοντάρης, Κυρίφης και Γιαλαμάς (2002) πραγματοποίησαν έρευνα που εξάγει το συμπέρασμα πως η έλλειψη συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς αποτελεί τη βασική αιτία άγχους. Το 2002 ο Τσάκκιρος και Πασιαρδής κατέληξαν πως αιτίες του εργασιακού στρες

είναι οι σχέσεις των συναδέλφων με τον διευθυντή, οι διοικητικές ασάφειες και το χαμηλό γνωστικό επίπεδο των μαθητών. Άλλη μια ενδιαφέρουσα έρευνα από την Geving το 2007 είναι ποιοι τύποι μαθητών στρεσάρουν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς. Κάποιοι από τους τύπους μαθητών είναι αυτοί που έπρατταν βανδαλισμούς, που ήταν μη φιλικό με τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς κι εκείνοι που δεν προσπαθούσαν και δεν έδειχναν ενδιαφέρον για μάθηση. Η ερευνήτρια παρατήρησε πως το άγχος που οφείλεται στην έλλειψη προσπάθειας κατά τη διάρκεια του μαθήματος έχει να κάνει με τη χαμηλή αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών για μία καλή διδασκαλία. Ακόμη, η έρευνα της Collieto 2010 προσπάθησε να συσχετίσει το στρες και την απόδοση στην εργασία με το σχολικό κλίμα και φυσικά τα αποτελέσματα έδειξαν πως το στρες μειώνεται όταν το σχολικό κλίμα είναι καλό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Αναγνωστόπουλος, Φ., & Παπαδάτου, Δ. (1999). *Η ψυχολογία στο χώρο της Υγείας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αναγνωστοπούλου, Θ. (2010). Εργασιακό Στρες και Επαγγελματική Ικανοποίηση Αστυνομικών Υπαλλήλων. Μια πρόταση συμβουλευτικής παρέμβασης. Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Αντωνιάδου, Ε. (2014). *Η αξιοποίηση των δεξιοτήτων επικοινωνίας στον χώρο της εργασίας. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. ΔΕ. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Βασιλείου, Κ. (2004). *Μη λεκτική επικοινωνία: Η σημασία της στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
- Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Γρέβιας, Δ. (1991). «Άγχος και Εργασία». *Ιατρική της εργασίας* 3(3), 136-144.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1992). *Η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Καλαντζή, Φ. (2007). *Διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης σε τρία ελληνικά νοσοκομεία*. Διπλωματική εργασία. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Γράμματα.
- Λεοντάρη, Α., Κυρίδης, Α. & Γιαλαμάς, Β. (2000). «Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 139-161.
- Μαρούδας, Η. (1996). «Το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών». *Τα εκπαιδευτικά*, 73-74, 166-178.
- Μούζουρα Ε. (2005). *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού – συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Μπαρμπούτη, Ξ., Κουτσούρα, Π., Βλαχάκη, Θ., Χριστοδουλίδου, Ε. (2009). «Το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών και η σχέση του με τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας». *Ρόπτρο*, 29.
- Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ: θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
- Παππά, Β. (2006). «Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 135-142.
- Τούκας, Δ. (2010). «Ο ρόλος των εργαζομένων στις στρατηγικές ανάλυσης και διαχείρισης της επικινδυνότητας του εργασιακού στρες». *Υγιεινή και Ασφάλεια της Εργασίας*, 43, 9-12.
- Τσιάκκιρος, Α., & Πασιαρδής, Π. (2002). «Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: Μια ποιοτική προσέγγιση». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 195-213.
- Τριμπόνια, Σ. (1998). *Μη λεκτική συμπεριφορά του δασκάλου στη σχολική τάξη*. Μεταπτυχιακή διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Τυφοζύλου, Μ. (2012). *Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στα πλαίσια της εκπαίδευσης ενηλίκων και της εξΑΕ*. Μελέτη περίπτωσης: το προπτυχιακό πρόγραμμα «Ισπανική Γλώσσα και Πολιτισμός» του ΕΑΠ. ΔΕ. Θεσσαλονίκη: ΕΑΠ. ΞΕΝΗ
- Collie, R.I, (2010). *Social and emotional learning and school climate: Predictors of teacher stress, job satisfaction, and sense of efficacy*. Thesis, Master of Arts in The Faculty of Graduate Studies (Human Development, Learning and Culture). The University of British Columbia: May, 2010.
- Dixon, T. & O' Hara, M. (2006). The making practice-based learningwork project. Διαθέσιμο στο <http://www.practicebasedlearning.org/> (τελευταία πρόσβαση 16-9-2019).
- Habermas, J. (1987). *Theory of Communicative Action Volume Two: Liveworld and System: A critique of functionalist reason*. Boston: Beacon Press.
- Geving, A.M. (2007). "Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress". *Teaching and Teacher Education*, 23, 624-640
- Goleman, D. (1995). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη: γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στον χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Goleman, D. (2006). *Κοινωνική Νοημοσύνη – η νέα επιστήμη των ανθρώπινων σχέσεων*. Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα.
- Kyriacou, C. (2001). "Teacher Stress: directions for future research". *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Ling S. O., (1995). *Occupational stress among schoolteachers: A review of research findings relevant to policy formation*. Faculty of Social Sciences. Hong Kong: Lingnan College.
- Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D. (2000). "Models of Emotional Intelligence". In R. Sternberg (ed), *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). Cambridge: Cambridge University Press.
- McKenzie, K.E., (2009). *Teacher burnout: A laughing matter*. A dissertation presented in partial fulfillment of the requirements for the degree Doctor of Philosophy. Capella University.
- Schwarzer, R. (1993). "Measurement of perceived self- efficacy, ανέκδοτοχειρόγραφο, Free University of Berlin". Από το *BURNOUT, Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης*. Επιμ. Α. Σ. Αντωνίου. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Selye, H. (1993). "History of the stress concept". In L. Goldberger & S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* (2nd ed., pp 7-17), New York: The Free Press.
- Taylor, S. E. & Brown, J. D. (1994). "Positive illusions and well being revisited: 'separating facts from fiction'", *Psychological bulletin*, 116, 21,27.
- Zurlo, M.C., Pes, D. & Cooper, C.L. (2007). "Stress in teaching: a study of occupational stress and its determinants among Italian schoolteachers". *Stress and Health*. 23, 231-241.

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΔΙΑΦΗΜΙΣΗ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗ: ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΤΥΠΟΛΟΓΙΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Πέτκου Δάφνη¹, Αδαμίδου Βασιλική¹

¹Εκπαιδευτικός, Δ/νση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατ. Θεσσαλονίκης, E-mail: dafnipetk@gmail.com

Περίληψη

Τα ΜΜΕ ως εργαλεία άτυπης περιβαλλοντικής εκπαίδευσης διαχέουν περιβαλλοντικές πληροφορίες μέσα από τα δελτία ειδήσεων, ενημερωτικών περιβαλλοντικών εκπομπών και σχετικών συζητήσεων με τα περιβαλλοντικά θέματα επηρεάζοντας το κοινό με τη δύναμη που διαθέτουν. Οι περιβαλλοντικές διαφημίσεις δημοσιοποιούν προβλήματα που αντιμετωπίζει το περιβάλλον έχοντας ως κύρια επιδίωξη τους την προώθηση φιλικών μηνυμάτων για το περιβάλλον, την ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης, την υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών συμβατών και μη επιβλαβών για το περιβάλλον οι οποίες θα ενθαρρύνουν την ενεργή συμμετοχή τους στην αντιμετώπιση περιβαλλοντικών προβλημάτων και την προστασία του. Τα παιδιά θεωρούνται ιδιαίτερα ευάλωτα στον καταγισμό των διαφημιστικών μηνυμάτων και επηρεάζονται από τις διαφημίσεις που δημιουργούν θετικά ή αρνητικά συναισθήματα, γιατί δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις και δυνατότητες ώστε να μπορούν να αντιλαμβάνονται τα διαφημιστικά μηνύματα με τον ίδιο τρόπο που μπορούν οι ενήλικες. Σκοπός της εργασίας αυτής αποτελεί η ανάπτυξη τυπολογίας της συμβολής της διαφήμισης στην πρόσληψη γνώσεων και πληροφοριών για το περιβάλλον, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Για τη συγκέντρωση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε κατάλληλα διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο σε δείγμα 150 γονέων, που έχουν τουλάχιστον ένα παιδί προσχολικής ηλικίας. Η μεθοδολογία κατασκευής της τυπολογίας που εφαρμόστηκε περιλαμβάνει δύο στάδια. Στο πρώτο στάδιο μέσω της εφαρμογής της μεθόδου της Μη Γραμμικής-Κατηγορικής Ανάλυσης σε Κύριες Συνιστώσες εξήχθησαν οι βασικοί παραγοντικοί άξονες της συμβολής της διαφήμισης στην πρόσληψη γνώσεων και πληροφοριών για το περιβάλλον. Στη συνέχεια στο δεύτερο στάδιο εφαρμόστηκε η ιεραρχική ανάλυση σε συστάδες στις τιμές των απαντήσεων που δόθηκαν, επί των παραγοντικών αξόνων. Προκύπτει ότι στη σύνθεση και τον προσδιορισμό ενός «μοντέλου» που περιγράφει τη συμβολή της διαφήμισης στη μετάδοση της περιβαλλοντικής γνώσης και πληροφορίας, τα παιδιά εκφράζουν το μεγαλύτερο βαθμό ανταπόκρισης σε θέματα για το δάσος και τη χρησιμότητά του. Ακολουθώς φαίνεται ότι τα παιδιά εκφράζουν τον θετικό βαθμό ανταπόκρισης και για πληροφορίες σχετικά με τους τρόπους ανακύκλωσης και των υλικών συσκευασίας. Στη συνέχεια, από την εφαρμογή της ιεραρχικής ανάλυσης σε συστάδες προέκυψαν δύο συστάδες που αντιστοιχούν σε μαθητές, με ανάλογη στάση και συμπεριφορά. Η Συστάδα Σ1 η οποία αποτελείται από το 62,6% των μαθητών και η Συστάδα Σ2 η οποία περιλαμβάνει το 37,4% των μαθητών. Η συστάδα Σ1 συγκροτείται από μαθητές που διαθέτουν καλύτερη περιβαλλοντική πληροφόρηση, ενώ οι γονείς τους διαθέτουν υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο σε σχέση με τους γονείς της συστάδας Σ2. Ο καθορισμός της τυπολογίας, έχει ιδιαίτερη σημασία αφού μπορεί να συμβάλει στην διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής για την αξιοποίηση της περιβαλλοντικής διαφήμισης και των ΜΜΕ στην περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: Περιβαλλοντική επικοινωνία, διαφήμιση, προσχολική αγωγή

Εισαγωγή

Οι περιβαλλοντικές πληροφορίες διαχέονται από τα ΜΜΕ επηρεάζοντας το κοινό με τη δύναμη που διαθέτουν. Στο πεδίο της περιβαλλοντικής πληροφόρησης καλούνται να συνυπάρξουν και συχνά να αντιπαρατεθούν διαφορετικές ομάδες δρώντων που πρεσβεύουν διαφορετικές απόψεις, κουλτούρες και στάσεις απέναντι στα ζητήματα περιβάλλοντος. Οι περιβαλλοντικές πληροφορίες είναι εφικτό να διαβιβάζονται με κατάλληλους τρόπους ώστε να τονίζονται οι πραγματικές πτυχές των περιβαλλοντικών ζητημάτων και να παρέχουν πιθανούς τρόπους επίλυσης τους (Skanavis and Sakellari 2008).

Το νέο μοντέλο διάχυσης της περιβαλλοντικής πληροφορίας θα μετατρέψει την πληροφορία και τη γνώση γύρω από το περιβάλλον και την αειφορία, σε πληροφορία και γνώση για το περιβάλλον και την αειφορία, τα οποία πρέπει να ενισχύονται από τις κατάλληλες διαδικασίες Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αφού η σωστή διάδοση της πληροφορίας μπορεί να οδηγήσει σε μια επιτυχημένη εκπαιδευτική διαδικασία (CEIA, 2000).

Η επίδραση που έχει η περιβαλλοντική πληροφορία εξαρτάται από το βαθμό κατανόησής της από το κοινό, από τη συσχέτισή της με την καθημερινή του ζωή, από το μορφωτικό επίπεδο των αποδεκτών της και από την ψυχολογική

προδιάθεση ανταπόκρισης αυτών στους προτεινόμενους τρόπους περιβαλλοντικής δράσης (Noel, 2009). Ο συγκερασμός αυτών των παραγόντων οδηγούν στην πιο αποτελεσματική και ουσιαστική πρόσληψη της πληροφορίας.

Η ευαισθητοποίηση των πολιτών σ'ένα περιβαλλοντικό θέμα εξαρτάται από την εκδήλωση του ενδιαφέροντος και την επίπτωση που έχει το θέμα στη ζωή τους. Το περιεχόμενο της περιβαλλοντικής πληροφορίας απαιτείται να είναι συνυφασμένο με τις ανάγκες του, τα χαρακτηριστικά και τον τρόπο ζωής του κοινού που απευθύνεται έτσι ώστε η πληροφορία να γίνεται πιο εύκολα κατανοητή και αφομοιώσιμη (Martín, 2013). Σύμφωνα με τον ManolaandTampaki, (2010), ένα μήνυμα που δεν κρίνεται αόριστο και γενικό αλλά σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα του κοινού, θα αποσπάσει την προσοχή του και θα το ωθήσει στην αναζήτηση περισσότερων πληροφοριών. Όπως είναι αναμενόμενο, άλλωστε, οι πολίτες ευαισθητοποιούνται σ'ένα θέμα όταν κρίνουν ότι αυτό το θέμα τους αφορά άμεσα και έχει επίπτωση σ'αυτούς.

Είναι σύνθηρες φαινόμενο τα MME να παρουσιάζουν μια περιβαλλοντική πληροφορία με επιφανειακό τρόπο χωρίς να την αναλύουν σε βάθος (Boothetall., 2012). Επίσης η ελλιπής πληροφορία δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα στο άτομο, ενώ επιφέρει θετικά συναισθήματα με εμπιστοσύνη όταν η πληροφορία είναι επαρκής και κατανοητή (Κούρτης, 2008). Ωστόσο, τα MME συμβάλλουν στην ενίσχυση της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και καλλιεργεί την περιβαλλοντική δραστηριότητα μόνο όταν προβάλλουν συχνά την κρισιμότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων και υποδεικνύουν σημαντικούς τρόπους επίλυσης τους.

Η ανθρωπίνη συμπεριφορά απέναντι στο περιβάλλον εξαρτάται από περιβαλλοντικούς, νοητικούς και φυσικούς παράγοντες. Η περιβαλλοντική γνώση μπορεί να οδηγήσει στην περιβαλλοντική αφύπνιση και κινητοποίηση καθώς ενδυναμώνει πολλές φορές την περιβαλλοντική συνειδητοποίηση και ευαισθητοποίηση, ενώ συντελεί στην βαθμιαία διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνου πολίτη (Krajhanzel, 2010). Πολίτες ενημερωμένοι και ευαισθητοποιημένοι σε περιβαλλοντικά ζητήματα, μπορούν να γίνουν και πιο ενεργοί, επηρεάζοντας θέσεις, αποφάσεις και πολιτικές προς όφελος του περιβάλλοντος και της αρμονικής συνύπαρξης σε αυτό.

Στην εποχή μας οι διαφημίσεις περιβαλλοντικών οργανώσεων και περιβαλλοντικών μηνυμάτων μεταδίδονται αυξητικά από τα MME αφού καθορίζουν το ραδιοφωνικό, τηλεοπτικό και διαδικτυακό πρόγραμμα, με την προβολή ενός προϊόντος καλλιεργώντας πρότυπα συμπεριφοράς και διαμορφώνοντας νέες αξίες. Τρία από τα δημοφιλέστερα MME που προβάλλουν διαφημίσεις είναι: η τηλεόραση, το ραδιόφωνο, η εφημερίδα και το διαδίκτυο (Gulas & Weinberger, 2006). Συγκεκριμένα οι διαφημίσεις στην τηλεόραση έχουν μεγάλη εμβέλεια και αποτελεσματικότητα. Το διαφημιστικό μήνυμα συλλαμβάνεται από τον αποδέκτη με τις πιο αποτελεσματικές αισθήσεις, που είναι η όραση και η ακοή και μεταφέρεται αποτελεσματικά στο δέκτη.

Η διαφήμιση είναι μια «πληρωμένη» επικοινωνία, η οποία μεταδίδεται από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, με στόχο να αιχμαλωτίσει την προσοχή, να δημιουργήσει ενδιαφέρον και επιθυμία στον καταναλωτή ώστε στο τέλος να αποκτήσει το διαφημιζόμενο προϊόν/υπηρεσία (Πανηγυράκης, 2017). Απώτερος σκοπός είναι πάντα να προτρέψει τον καταναλωτή να προτιμήσει το συγκεκριμένο προϊόν έναντι κάποιου άλλου παραπλήσιου και να αυξήσει τις πωλήσεις γνωστοποιώντας διάφορες προσφορές, όπως κουπόνια έκπτωσης για παράδειγμα (GoSuccess, 2013).

Το μήνυμα της διαφήμισης μπορεί να είναι είτε πληροφοριακό είτε συγκινησιακό. Το πληροφοριακό μήνυμα βασίζεται στα τεχνικά χαρακτηριστικά του προϊόντος ενώ το συγκινησιακό μήνυμα στηρίζεται σε συγκινησιακά ερεθίσματα και σχεδόν καθόλου σε πληροφοριακά στοιχεία για το προϊόν (Σιώμος, 2011).

Η επιτυχία των διαφημίσεων θα εξαρτηθεί από το ποσοστό χρήσης του προϊόντος από τον καταναλωτή. Η αποτελεσματικότητα της “τέχνης” της πειθούς έγκειται στη σαφήνεια και κατανόηση των πληροφοριών που εκπέμπουν η πηγή του μηνύματος. Η επιτυχία όμως της επικοινωνίας οφείλεται στην αξιοπιστία του πομπού και στη φύση του ίδιου του μηνύματος, το οποίο καθώς το επεξεργάζεται απαιτείται να είναι απλό και εύπεπτο από το κοινό (Ζώτος, 2008).

Ο βαθμός της επίδρασης της διαφήμισης στη λογική του καταναλωτή εξαρτάται από την προσοχή, την αντίληψη, την κατανόηση, τη μνήμη και τη σκέψη. Όσο πιο δυναμικά δρα το ερέθισμα της διαφήμισης στα ανθρώπινα αισθητήρια όργανα τόσο πιο υψηλά θα ανεβαίνει το επίπεδο προσοχής στην διαφήμιση (Soldator, 2006),

Αξιολογώντας τη διαφήμιση στο πέρασμα του χρόνου διαπιστώνουμε ότι το περιβάλλον αποκτά όλο και εκτενέστερη θέση στο χώρο της διαφήμισης περιορίζοντας το διαφημιζόμενο προϊόν στο βάθος ή στην άκρη δεδομένου. Το περιβάλλον και οι ομορφιές της φύσης χρησιμοποιούνται στις εμπορικές διαφημίσεις για να διεγείρουν το συναίσθημα του καταναλωτή και να συνδέσει συνειρμικά το προϊόν με ευχάριστα συναισθήματα. Συχνά η διαφήμιση εκμεταλλεύεται τις περιβαλλοντικές ανησυχίες των καταναλωτών. Η ενημέρωση των καταναλωτών σχετικά με τα προβλήματα του περιβάλλοντος και τα οικολογικά χαρακτηριστικά ενός προϊόντος συντελεί στην προώθηση φιλικών μηνυμάτων για το περιβάλλον, την ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης, την υιοθέτηση θετικών στάσεων και συμπεριφορών για το περιβάλλον οι οποίες θα ενισχύσουν την ενεργή συμμετοχή τους στην αντιμετώπιση περιβαλλοντικών προβλημάτων και την προστασία του με σκοπό την υιοθέτηση πιο υπεύθυνης καταναλωτικής συμπεριφοράς

Τα παιδιά υποβάλλονται σε ένα μεγάλο αριθμό διαφημιστικών μηνυμάτων, ενώ επηρεάζονται από τις διαφημίσεις καθώς δημιουργούν μια σειρά από συναισθήματα και σκέψεις, τα οποία ίσως να μην ανταποκρίνονται στην καθημερινότητα. Δεν έχουν τις γνώσεις και τις δυνατότητες για να μπορούν να αντιλαμβάνονται την πρόθεση που έχει ο διαφημιστής για να τα πείσει, όπως και δεν μπορούν να αξιολογήσουν τα διαφημιστικά μηνύματα με τον ίδιο τρόπο που μπορούν οι ενήλικες (Hetsroni, 2012). Γι' αυτό και θεωρούνται ιδιαίτερα εύάλωτα στον καταγισμό των διαφημίσεων.

Η διαφήμιση έχει την ικανότητα να αγγίζει όλες τις ψυχικές πτυχές του παιδιού, το συναίσθημα και τη συμπεριφορά. Τα παιδιά όμως δεν μπορούν να αντιληφθούν την πρόθεση που έχει ο διαφημιστής για να τα πείσει να αποκτήσουν το διαφημιζόμενο προϊόν, γι' αυτό και με την μέθοδο του ψυχολογικού επηρεασμού συχνά εξελίσσεται σε αθέμιτη πειθώ,

πλύση εγκεφάλου και οπτικό καταναγκασμό (Wanke, 2009). Συνεπώς η διαφήμιση έχει ως στόχο των συναισθηματικό χειρισμό των παιδιών και αυτό έχει ως αποτέλεσμα το παιδί να προσπαθεί να παγιδεύσει συναισθηματικά τον ενήλικο για την πίεση που ασκεί για την αγορά του προϊόντος.

Επιπρόσθετα τα παιδιά προσλαμβάνουν πληροφορίες από το εξωτερικό περιβάλλον χωρίς κριτική επεξεργασία. Συνήθως είναι πιστοί και πρόθυμοι θεατές των επαναλαμβανόμενων διαφημιστικών μηνυμάτων χωρίς εκνευρισμό. Στην παιδική αυτή ηλικία ο εγκέφαλος απορροφάει κάθε πληροφορία και μετά από πολλά χρόνια ξεκινάει η διαδικασία της επεξεργασίας και της ανάλυσης (Titova 2004). Η δημιουργία ενός ενδιαφέρον μηνύματος αφομοιώνεται εύκολα και διατηρείται για μεγάλο χρονικό διάστημα στη μνήμη του (Telis, 2015).

Τα παιδιά, καθώς βρίσκονται στη φάση ανάπτυξης, συγχέουν την πραγματικότητα και τη φαντασία και δε γνωρίζουν πως να διακρίνουν τη διαφήμιση από το περιεχόμενο των μέσων. Πολλές φορές όμως οι πληροφορίες που δίνουν για το προϊόν μπορεί να μην είναι αληθινές, καθώς προβάλλουν ένα μόνο περιβαλλοντικό πλεονέκτημα αφήνοντας να εννοηθεί ότι το προϊόν είναι συνολικά φιλικό προς το περιβάλλον (Santrock, 2011). Το πρόβλημα είναι πολύ πιο έντονο σε παιδιά κάτω των οκτώ ετών τα οποία έχουν την τάση να επηρεάζονται από αυτά που βλέπουν και να πιστεύουν ότι οι διαφημίσεις παρουσιάζουν πάντοτε την αλήθεια με αμεροληψία. Επίσης αδυνατούν να κατανοήσουν τον πειστικό ή ειρωνικό χαρακτήρα που κρύβει η διαφήμιση και συγχέουν την πραγματικότητα και τη φαντασία.

Οι διαφημίσεις φαίνεται ότι ενθαρρύνουν ή συναινούν με πράξεις που έρχονται σε αντίθεση με την κοινά αποδεκτή οικολογική ή περιβαλλοντική συμπεριφορά. Οι διαφημίσεις μπορεί να περιλαμβάνουν δηλώσεις ή παρουσιάσεις που μπορεί να παραπλανήσουν τους καταναλωτές ως προς τις οικολογικές προδιαγραφές ή τα πλεονεκτήματα των προϊόντων ή σχετικά με ενέργειες του διαφημιζόμενου προς όφελος του περιβάλλοντος (Jacobsen, 2004). Οι διαφημίσεις πρέπει να διατυπώνονται έτσι ώστε να μην εκμεταλλεύονται το ενδιαφέρον του καταναλωτή για το περιβάλλον ή την πιθανή έλλειψη οικολογικής γνώσης.

Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση της συμβολής των διαφημίσεων στη μετάδοση περιβαλλοντικών πληροφοριών σε παιδιά νηπιακής ηλικίας. Ειδικότερα, με την εργασία αυτή επιδιώκεται η εννοιολογική κατασκευή κλίμακας μέτρησης της συμβολής της διαφήμισης στη μετάδοση και απόκτηση περιβαλλοντικής γνώσης καθώς και ο καθορισμός βασικών παραγοντικών αξόνων που ερμηνεύουν τη συμβολή της διαφήμισης στην πρόσληψη γνώσεων και πληροφοριών για το περιβάλλον.

Υλικά και Μέθοδοι

Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν με τη βοήθεια κατάλληλα διαμορφωμένου ερωτηματολογίου και απευθύνονται με προσωπικές συνεντεύξεις σε γονείς, με τουλάχιστον ένα παιδί προσχολικής ηλικίας. Η σύνταξη του ερωτηματολογίου έγινε με βάση ανάλογες ερευνητικές εργασίες που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες (Heinrichs and Kierman, 1994), αλλά είναι προσαρμοσμένη στο αντικείμενο της παρούσας έρευνας. Επιλέχθηκε τυχαίο δείγμα από 150 γονείς, στους οποίους απευθύνθηκε το ερωτηματολόγιο της έρευνας, σκοπό την ανίχνευση της συμβολής των διαφημίσεων στη μετάδοση περιβαλλοντικών πληροφοριών σε παιδιά νηπιακής ηλικίας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Φεβρουάριος-Ιούνιος 2019, ενώ επικεντρώθηκε σε μαθητές νηπιαγωγείων. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην έρευνα συμμετείχαν συμβουλευτικά και οι νηπιαγωγοί από τα αντίστοιχα νηπιαγωγεία που πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας περιείχε δύο ενότητες με συνολικά 16 ερωτήσεις. Η πρώτη ενότητα διέθετε δημογραφικές ερωτήσεις ώστε να συγκεντρωθούν πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά των ερωτώμενων. Οι μεταβλητές που καταγράφηκαν ήταν οι εξής: φύλο, ηλικία, οικογενειακή και επαγγελματική κατάσταση, επίπεδο εκπαίδευσης, αριθμός παιδιών, φύλο και ηλικία παιδιών. Η δεύτερη ενότητα αποτέλεσε τον κύριο κορμό του ερωτηματολογίου με τις θεματικές ερωτήσεις σχετικές με τις διαφημίσεις και την επίδραση αυτών στη μετάδοση περιβαλλοντικής γνώσης στα παιδιά.

Η πλειονότητα των ερωτήσεων είναι κλειστού τύπου πολλαπλής επιλογής, όπου οι ερωτώμενοι γονείς κλήθηκαν να απαντήσουν και σε ερωτήσεις διαβαθμισμένης πενταβάθμιας κλίμακας «τύπου Likert» ή Ιεράρχησης. Για τη συνοπτική παρουσίαση των διαθέσιμων δεδομένων εφαρμόστηκαν μέθοδοι της Περιγραφικής Στατιστικής. Οι στατιστικές αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν με το λογισμικό SPSS έκδοση 19.00, με εγκατεστημένο το υποσύστημα Exact Tests.

Η προτεινόμενη μεθοδολογία κατασκευής της τυπολογίας περιλαμβάνει δύο στάδια. Στο πρώτο στάδιο μέσω της εφαρμογής της μεθόδου της Μη Γραμμικής-Κατηγορικής Ανάλυσης σε Κύριες Συνιστώσες εξήχθησαν οι βασικοί παραγοντικοί άξονες της συμβολής της διαφήμισης στην πρόσληψη γνώσεων και πληροφοριών για το περιβάλλον στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ειδικότερα μορφοποιείται ένα «μοντέλο» στο οποίο οι παραγοντικοί άξονες νέες, σύνθετες μεταβλητές, οι οποίες είναι πλέον ποσοτικές και γραμμικά ανεξάρτητες. Στη συνέχεια στο δεύτερο στάδιο εφαρμόζεται η ιεραρχική ανάλυση σε συστάδες στις τιμές των απαντήσεων που δόθηκαν, επί των παραγοντικών αξόνων (Πέτκου, 2018).

Ειδικότερα, με την εφαρμογή της Ανάλυσης σε Κύριες Συνιστώσες (Principal Component Analysis), διερευνήθηκε η δομική συνοχή των ερωτήσεων που αποτελούν «μεταβλητές» που συνθέτουν τους άξονες της συμβολής της διαφήμισης στη μεταφορά και απόκτηση περιβαλλοντικής γνώσης καθώς και τη σημαντικότητά τους (Hair et al., 1995, Sharma, 1996, Menexes and Aggelopoulos, 2008, Πέτκου, 2018). Στη συνέχεια για την κατασκευή τυπολογίας των παιδιών, με βάση τους παράγοντες που συνδέονται με τη συμβολή της διαφήμισης στην πρόσληψη γνώσεων και πληροφοριών για το περιβάλλον, εφαρμόστηκε συγκεκριμένη μεθοδολογία βασισμένη στην Ιεραρχική Ανάλυση σε Συστάδες (Hierarchical Cluster Analysis), (Aldenderfer and Blashfield, 1984, Everitt, 1993). Οι συστάδες σχηματίστηκαν με βάση

το κριτήριο του Ward και ως μέτρο ανομοιότητας μεταξύ τους, χρησιμοποιήθηκε το τετράγωνο της Ευκλείδειας απόστασης (Hair et al., 1995, Sharma, 1996). Το κριτήριο μεταβολής της εσωταξικής και διαταξικής διακύμανσης (Παπαδημητρίου, 2007) έδειξε τη συγκρότηση της τυπολογίας από 2 συστάδες.

Αποτελέσματα

Από την εφαρμογή της Ανάλυσης σε Κύριες Συνιστώσες (Principal Component Analysis) αναδείχθηκαν 4 παράγοντες (Πίνακας 1) που ερμηνεύουν το 66,2% της ολικής διακύμανσης. Η συνολική αξιοπιστία της κλίμακας μέτρησης της συμβολής είναι πολύ ικανοποιητική, με τον δείκτη Cronbach' sava είναι 0,887.

Πίνακας 1. Αποτελέσματα της εφαρμογή της Ανάλυσης σε Κύριες Συνιστώσες (Principal Component Analysis) CATPCA

| Dimension | Cronbach's Alpha | % of Variance |
|--------------|------------------|---------------|
| F1 | 0.871 | 42.1 |
| F2 | 0.849 | 11.8 |
| F3 | 0.731 | 7.5 |
| F4 | 0.518 | 4.8 |
| Total | 0.887 | 66.2% |

Από την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε προκύπτει ότι ο πρώτος παράγοντας (F₁)ερμηνεύει το 42,1% της ολικής διακύμανσης και έχει υψηλή αξιοπιστία, Cronbach' sa 0,871. Ο πρώτος παράγοντας δομείται κυρίως από τις ερωτήσεις q5, q6, q7 και μπορεί να ταυτοποιηθεί ως η συνιστώσα της συμβολής που εκφράζει τη «Γνώση για τα τρόφιμα και διατροφικές συνήθειες».

Ο δεύτερος παράγοντας (F₂)ερμηνεύει το 11,8% της ολικής διακύμανσης, έχει επίσης υψηλή αξιοπιστίας Cronbach' sa 0,849 και δομείται κυρίως από τις ερωτήσεις q8, q10 και q13. Η συνιστώσα αυτή της συμβολής εστιάζει στην «πυρκαγιές και προστασία των δασών».

Ο τρίτος παράγοντας (F₃)ερμηνεύει το 7,5% της ολικής διακύμανσης, έχει έναν υψηλό δείκτη αξιοπιστίας Cronbach' sa 0,731 και δομείται κυρίως από τις ερωτήσεις q11, q9. Με βάση το εννοιολογικό περιεχόμενο των ερωτήσεων, αυτή η συνιστώσα της συμβολής αναφέρεται σε «ανακύκλωση και υλικά συσκευασίας». Ο τέταρτος παράγοντας (F₄)ερμηνεύει το 4,8% της ολικής διακύμανσης με ικανοποιητική αξιοπιστία Cronbach' sa 0,518, ενώ συνδέεται με τις ερωτήσεις q14 και q16. Ο παράγοντας αυτός εκφράζει τη συνιστώσα της συμβολής, η οποία εστιάζει στα «ζώα σε εξαφάνιση-φροντίδα».

Ειδικότερα, στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι εξαγόμενες συνιστώσες της συμβολής της διαφήμισης στην περιβαλλοντική πληροφόρηση. Επίσης παρουσιάζεται η συγκρότησή τους βάσει των ερωτήσεων που τις δομούν και οι μέσες τιμές των απαντήσεων που δόθηκαν.

Πίνακας 2. Δομική ανάλυση των συνιστωσών της συμβολής της διαφήμισης

| Συνιστώσες της συμβολής της διαφήμισης | Mean | Std. Deviation |
|---|------|----------------|
| 1^η συνιστώσα (F₁): | | |
| «Γνώση για τα τρόφιμα και διατροφικές συνήθειες» | | |
| Q ₅ Γνώση για τη διατροφική πυραμίδα μεσογειακή διατροφή | 3.2 | 1.1 |
| Q ₆ Γνώση για την παραγωγή των τροφίμων | 2.6 | 1.2 |
| Q ₇ Ενημέρωση για τη σύσταση τους | 3.6 | 1.1 |
| | | 3.13 |
| 2^η συνιστώσα (F₂): | | |
| «Πυρκαγιές και προστασία των δασών» | | |
| Q ₈ Πληροφόρηση για τα αίτια των πυρκαγιών | 3.7 | 0.6 |
| Q ₁₀ Γνώση για το δάσος και τη χρησιμότητά του | 4.4 | 0.5 |
| Q ₁₃ Πληροφορίες για τα ζώα του δάσους | 3.7 | 0.7 |
| | | 3.93 |

| 3 ^η συνιστώσα (F ₃): «Ανακύκλωση και υλικά συσκευασίας» | | | |
|---|---|-------------|-----|
| Q ₁₁ | Πληροφορίες για τους τρόπους ανακύκλωσης | 3.9 | 0.6 |
| Q ₁₂ | Γνώση για τη χρησιμότητα της ανακύκλωσης | 3.4 | 0.9 |
| Q ₁₆ | Γνώση για τα υλικά συσκευασίας | 3.9 | 0.6 |
| | | 3.73 | |
| 4 ^η συνιστώσα (F ₄): «Ζώα σε εξαφάνιση-φροντίδα» | | | |
| Q ₁₄ | Πληροφορίες για τα ζώα σε εξαφάνιση | 3.7 | 0.7 |
| Q ₁₅ | Γνώση για την ανάγκη προστασίας της πανίδας | 4.0 | 0.7 |
| | | 3.85 | |

- Στον πίνακα 2, παρουσιάζονται μόνο τα φορτία που είναι σε απόλυτη τιμή ≥ 0.50 . φορτία αυτής της τάξης και για το συγκεκριμένο μέγεθος δείγματος είναι στατιστικά σημαντικά σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0.05$ και επίπεδο ισχύος 0.80.

Όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 2 στην πρώτη και στην τρίτη διάσταση της συμβολής τα παιδιά εκφράζουν έναν ουδέτερο-μέτριο βαθμό συμφωνίας και αποδοχής της συμβολής της διαφήμισης, αφού ο γενικός μέσος όρος στις αντίστοιχες ερωτήσεις που δομούν τους συγκεκριμένους παράγοντες είναι ίσος με 3.13 και 3.73 αντίστοιχα. Στην δεύτερη και τέταρτη διάσταση της συμβολής τα παιδιά εκφράζουν έναν θετικότερο βαθμό συμφωνίας, αφού ο γενικός μέσος όρος στις αντίστοιχες ερωτήσεις που τις δομούν το είναι αντίστοιχα 3.93 και 3.85.

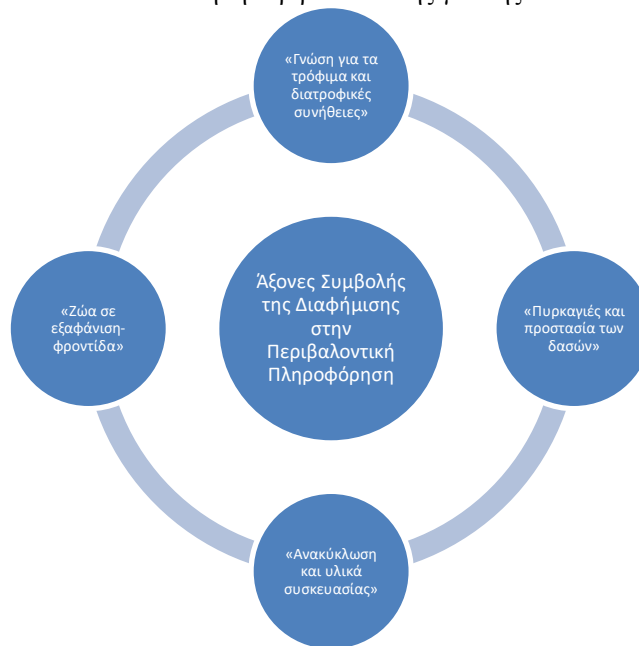
Η πρώτη συνιστώσα (F₁) συγκροτείται από τις ερωτήσεις (σε φθίνουσα σειρά σημαντικότητας) q7, q5 και q6 και αποτελεί έκφραση της συμβολής της διαφήμισης στην πληροφόρηση για τις διατροφικές συνήθειες (π.χ. μεσογειακή διατροφή, διατροφική πυραμίδα και παραγωγή και σύσταση τροφίμων). Θα μπορούσε να έχει τον τίτλο «Γνώση για τα τρόφιμα και τις διατροφικές συνήθειες».

Η δεύτερη συνιστώσα (F₂) συγκροτείται από τις ερωτήσεις (σε φθίνουσα σειρά σημαντικότητας) q10, q8 και q13 και αποτελεί έκφραση της συμβολής της διαφήμισης στην πληροφόρηση για τα αίτια και τις συνέπειες των πυρκαγιών και τη προστασία των δασών». Θα μπορούσε να έχει τον τίτλο «πυρκαγιές και προστασία των δασών». Βάσει του γενικού μέσου όρου στις αντίστοιχες ερωτήσεις, προκύπτει ότι τα παιδιά εκφράζουν τον μεγαλύτερο βαθμό ανταπόκρισης στην ενότητα γνώση για το δάσος και τη χρησιμότητά του. Ακολουθεί η παρεχόμενη πληροφόρηση για τα αίτια των πυρκαγιών καθώς και τα είδη των ζώων του δάσους.

Η τρίτη συνιστώσα (F₃) συγκροτείται από τις ερωτήσεις (σε φθίνουσα σειρά σημαντικότητας) q11, q16 και q12 και αποτελεί έκφραση της συμβολής της διαφήμισης στην πληροφόρηση για την έννοια και το ρόλο της ανακύκλωσης. Επίσης τα παιδιά μέσω της διαφήμισης αποκτούν γνώσεις για τα υλικά συσκευασίας και τη σχέση τους με την ανακύκλωση. Η ενότητα αυτή θα μπορούσε να έχει τον τίτλο «ανακύκλωση και υλικά συσκευασίας». Βάσει του γενικού μέσου όρου στις αντίστοιχες ερωτήσεις, προκύπτει ότι τα παιδιά εκφράζουν τον υψηλότερο βαθμό ανταπόκρισης στην ενότητα πληροφορίες για τους τρόπους ανακύκλωσης και γνώση για τα υλικά συσκευασίας.

Η τέταρτη συνιστώσα (F₄) συγκροτείται από τις ερωτήσεις (σε φθίνουσα σειρά σημαντικότητας) q15 και q14. Αποτελεί έκφραση της συμβολής της διαφήμισης στην πληροφόρηση για τα ζώα που βρίσκονται υπό εξαφάνιση και την αναγκαιότητα προστασίας τους. Θα μπορούσε να έχει τον τίτλο «ζώα σε εξαφάνιση-προστασία». Βάσει του γενικού μέσου όρου στις αντίστοιχες ερωτήσεις, προκύπτει ότι τα παιδιά εκφράζουν τον θετικότερο βαθμό ανταπόκρισης στην παρεχόμενη από τις διαφημίσεις γνώση για την ανάγκη προστασίας της πανίδας.

Στο ακόλουθο διάγραμμα παρουσιάζονται οι τέσσερις Συνιστώσες της συμβολής της διαφήμισης στη μεταφορά και απόκτηση περιβαλλοντικής γνώσης



Διάγραμμα 1. Το μοντέλο των τεσσάρων Συνιστώσων της συμβολής της διαφήμισης

Στη συνέχεια από την εφαρμογή της ιεραρχικής ανάλυσης σε συστάδες προέκυψαν δύο συστάδες μαθητών, με ανάλογη στάση και συμπεριφορά. Η Συστάδα Σ1 η οποία αποτελείται από 94 μαθητές (62,6%) και η Συστάδα Σ2 με 56 μαθητές (37,4%).

Με βάση τα στοιχεία του Πίνακα 3 διαπιστώνεται ότι οι δύο συστάδες εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά όσον αφορά τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις q10, q8, q5, q12, q14. Επίσης, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο συστάδων των μαθητών ως προς τις απαντήσεις τους για τις άλλες ερωτήσεις που περιλήφθησαν στο ερωτηματολόγιο.

Πίνακας 3. Σύγκριση των δύο Συστάδων σε επίπεδο κεντρικής τάσης (μέσοι όροι) ως προς τις απαντήσεις.

| | Συστάδες | | | Mann-Whitney <i>p</i> |
|--|----------|------|--------|--------------------------|
| | Σ1 | Σ2 | Σύνολο | |
| Q10: Γνώση για το δάσος και τη χρησιμότητά του | 3,33 | 3,03 | 3,18 | <0,001 |
| q8: Πληροφορίες για τα ζώα του δάσους | 4,63 | 3,67 | 4,31 | <0,001 |
| Q5 Γνώση για τη διατροφική πυραμίδα μεσογειακή διατροφή | 4,75 | 3,94 | 4,23 | <0,001 |
| q12: Γνώση για τη χρησιμότητα της ανακύκλωσης | 3,35 | 2,37 | 3,05 | <0,001 |
| Q14: Πληροφορίες για τα ζώα σε εξαφάνιση | 3,99 | 3,63 | 3,55 | <0,001 |

Στον Πίνακα 4 βάσει ανάλυσης δευτέρου επιπέδου (χ^2 -test), παρουσιάζεται η διαφοροποίηση των συστάδων ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων.

Πίνακας 4. Προφίλ των δύο συστάδων μαθητών ως προς τομορφωτικό επίπεδο των γονέων.

| Συστάδα | | Λυκείου | Α.Ε.Ι | Μετ/κή εκπαίδευση | Διδακτορικό | Σύνολο |
|---------|------------------|---------|-------|----------------------|-------------|--------|
| Σ1 | Συχνότητα | 23 | 61 | 9 | 1 | 94 |
| | % | 24,4% | 64,9% | 9,5% | 1,2% | 100,0% |
| | ΔΤΥ ⁺ | -3,2 | -0,7 | 2,9 | 0,6 | |
| Σ2 | Συχνότητα | 42 | 13 | 1 | 0 | 56 |

| | | | | | |
|---|-----|-------|------|----|--------|
| % | 75% | 23,2% | 1,8% | 0% | 100,0% |
| ΔΤΥ ⁺ | 3,2 | 0,7 | -2,9 | 0 | |
| $\chi^2(3)=13,770, p=0,002, \text{Cramer's } V=0,201$ | | | | | |

⁺ΔΤΥ: Διορθωμένο Τυποποιημένο Υπόλοιπο

Με βάση τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα ανιχνεύτηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά ($p=0,029$) μεταξύ των συστάδων των μαθητών σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Πιο συγκεκριμένα, στη συστάδα Σ1 ανήκουν περισσότεροι γονείς που διαθέτουν υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο σε σχέση με τους γονείς της συστάδας Σ2.

Συμπεράσματα

Η ευαισθητοποίηση ενός ατόμου σ'ένα περιβαλλοντικό θέμα εξαρτάται από την εκδήλωση του ενδιαφέροντος και την επίπτωση που έχει το θέμα στη ζωή του. Το περιεχόμενο της περιβαλλοντικής πληροφορίας απαιτείται να είναι συνυφασμένο με τις ανάγκες του, τα χαρακτηριστικά και τον τρόπο ζωής του κοινού που απευθύνεται έτσι ώστε η πληροφορία να γίνεται πιο εύκολα κατανοητή και αφομοιώσιμη. Οι περιβαλλοντικές διαφημίσεις δημοσιοποιούν προβλήματα που αντιμετωπίζει το περιβάλλον έχοντας ως κύρια επιδίωξη τους την προώθηση φιλικών μηνυμάτων για το περιβάλλον, την ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης, την υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών συμβατών και μη επιβλαβών για το περιβάλλον οι οποίες εμμέσως θα ενθαρρύνουν την ενεργή συμμετοχή τους στην αντιμετώπιση περιβαλλοντικών προβλημάτων και την προστασία του. Τα παιδιά θεωρούνται ιδιαίτερα εύάλωτα στον καταγισμό των διαφημιστικών μηνυμάτων και επηρεάζονται από τις διαφημίσεις που δημιουργούν θετικά ή αρνητικά συναισθήματα, γιατί δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις και δυνατότητες ώστε να μπορούν να αντιλαμβάνονται τα διαφημιστικά μηνύματα με τον ίδιο τρόπο που μπορούν οι ενήλικες. Στην εργασία αυτή επιδιώκεται η ανίχνευση της συμβολής των διαφημίσεων στη μετάδοση περιβαλλοντικών πληροφοριών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Από την εφαρμογή της μεθοδολογίας, αναδείχθηκαν τέσσερις (4) σημαντικές συνιστώσες που ερμηνεύουν το 66,2% της ολικής διακύμανσης και σχηματίζουν ένα «μοντέλο» που περιγράφει τη συμβολή της διαφήμισης στη μετάδοση της περιβαλλοντικής γνώσης και πληροφορίας. Από το «μοντέλο» αυτό προκύπτει ότι τα παιδιά εκφράζουν το μεγαλύτερο βαθμό ανταπόκρισης σε θέματα για το δάσος και τη χρησιμότητά του. Ακολούθως φαίνεται ότι τα παιδιά εκφράζουν τον θετικό βαθμό ανταπόκρισης και για πληροφορίες σχετικά με τους τρόπους ανακύκλωσης και των υλικών συσκευασίας.

Από την εφαρμογή της ιεραρχικής ανάλυσης σε συστάδες προέκυψαν δύο συστάδες που αντιστοιχούν σε μαθητές, με ανάλογη στάση και συμπεριφορά. Η Συστάδα Σ1 η οποία αποτελείται από το 62,6% των μαθητών και η Συστάδα Σ2 η οποία περιλαμβάνει το 37,4% των μαθητών. Η συστάδα Σ1 συγκροτείται από μαθητές που διαθέτουν καλύτερη περιβαλλοντική πληροφόρηση, ενώ οι γονείς τους διαθέτουν υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο σε σχέση με τους γονείς της συστάδας Σ2.

Ο καθορισμός της τυπολογίας των παιδιών προσχολικής ηλικίας (βάσει των δημιουργούμενων συστάδων), έχει ιδιαίτερη σημασία αφού μπορεί να συμβάλει στην διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής για την αξιοποίηση της περιβαλλοντικής διαφήμισης και των ΜΜΕ στην περιβαλλοντική εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aldenderfer, M., and Blashfield, R., (1984). Cluster Analysis. Sage University Paper Series on Quantitative Applications in the Social Sciences, series no. 07-044, Beverly Hills, CA: Sage
- Booth, D., and Koberg, C., 2012. Displaying Advertising: An hour a day", Indianapolis, Indiana: Sybex.
- CEIA, (2000). Center of Environmental Information Studies/European Environmental Agency: A New model of Environmental Communication for Europe from Consumption to Use of Information, Expert Corner Report (διαθέσιμο στο: <http://binary.eea.eu.int/e/envcom.pdf>).
- Dix, S., Phau, I., Jamieson, K., & Shimul, A. (2016). Investigating the Drivers of Consumer Acceptance and Response of SMS Advertising. Journal of Promotion Management.
- Drossos, A., Giaglis, M., Vlachos, A., Zamani, D., & Lekakos, G. (2013). Consumer responses to SMS advertising: Antecedents and consequences. International Journal of Electronic Commerce.
- Everitt, B. (1993). Cluster Analysis. London: Edward Arnold A division of Hodder & Stoughton.
- Gulas, C., Weinberger, M., (2006), Humor in Advertising: A Comprehensive Analysis, Εκδόσεις: Μ.Ε. Sharpe.
- GoSuccess, 2011, Το συγκινησιακό στοιχείο στη διαφήμιση, (Ενημέρωση: 27 Σεπτ 2011). Πηγή από το διαδίκτυο: <http://gosuccess.eu/2011/09/to-sigkinisiako-stichio-sti-diafimisi/> [Πρόσβαση: 18/1/2013].
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. & Black, W. (1995). Multivariate Data Analysis With Readings. USA: Prentice-Hall International, Inc.
- Hetsroni, A., (2012), Advertising and Reality: A Global Study of Representation and Content, Εκδόσεις: C. Black.
- Heinrichs A.J., and Kiernan N.(1994). Initial results of a statewide extension program in calf and heifer management in Pennsylvania. J. DairySci. pp. 77-338.
- Hetsroni, A., (2012), Advertising and Reality: A Global Study of Representation and Content, Εκδόσεις: C. Black
- Jacobson, L. (2004). Raising Consumers: Children and the American Mass Market in the Early Twentieth Century. New York: Columbia University Press

- Krazhanzl, J., (2010). Environmental consciousness and Proenvironmental Behaviour School and Health Education: Internation Experiences.
- Κούρτης, Χ., (2008). Η Επίδραση των διαφημιστικών μηνυμάτων στον καταναλωτή, Θεσσαλονίκη. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα.
- Λάγουρη, Μ. (2012). Διδακτικό Σενάριο για τη μελέτη Περιβάλλοντος. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ), 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012).
- Martin, N., (2009), Habit: The 95% of Behavior Marketers Ignore, Εκδόσεις: Pearson Education.
- Manolas, E. and Tampakis, S. (2010). Environmental Responsibility: Teachers' Views, Journal of Teacher Education for Sustainability, Vol. 12, No. 1, pp. 27-36.
- Noel, H., (2009), Basics Marketing 01: Consumer Behaviour, Εκδόσεις: AVA.
- Πανηγυράκης, Γ. (2017, 7 11). Διαφήμιση και Επιχειρησιακή Επικοινωνία, . Ανάκτηση από courses.aueb.gr .
- Παπαθανασόπουλος, Στ. (2004). Παιδιά και διαφήμιση. Άρθρο στην Εφημερίδα «Καθημερινή».
- Παπαδημητρίου, Γ. (2007). Η Ανάλυση Δεδομένων. Παραγοντική Ανάλυση των Αντιστοιχιών, Ιεραρχική Ταξινόμηση και άλλες Μέθοδοι. Αθήνα: Εκδόσεις τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός.
- Πέτκου, Δ., (2018), «Οι επιδράσεις των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας στη διαμόρφωση Στάσεων και Συμπεριφορών των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα Περιβάλλοντος», Διδακτορική Διατριβή Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Preston, C (2005). Advertising to children and social responsibility. Young Consumers: Insight..Publishing.
- Sanrock, J., W., (2011). Child Development: An Introduction, Chapter 10 Emotional Development, McGraw Hill Education, p. 346.
- Schiffman, L., Hansen, H., Kanuk, L., (2008), Consumer Behaviour: A European Outlook, Εκδόσεις: Pearson Education.
- Σιώμοκος, Γ. (2011) Συμπεριφορά καταναλωτή & στρατηγική μάρκετινγκ. 3η εκδ. Αθήνα: ΑΘ.ΣΤΑΜΟΥΛΗΣ.
- Sharma, S. (1996). Applied Multivariate Techniques. USA: John Willey & Sons, Inc.
- Skanavis, C., Sakellari, M. (2008). Assessment of environmental intention of Journalists. "Applied Environmental Education & Communication". Vol. 6, Issues. 3-4, pp.19-33.
- Soldator, E.V, J., Vnimanie Pokuparelia Reklame, Reklamista No 32, Jan, 2006.

ΠΡΟΤΑΣΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΒΟΥΚΟΛΙΩΝ ΧΑΝΙΩΝ 2017-2020, ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΩΝ JOHNSON&SCHOLES

Μαρία Φλουρή
Γυμνάσιο Καντάνου Χανίων
Χανιά
e-mail: flourimaro@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα πρόταση έχει σκοπό την παρουσίαση ενός στρατηγικού σχεδιασμού σε επίπεδο σχολικής μονάδας, συγκεκριμένα του Γυμνασίου Βουκολιών Χανίων, ακολουθώντας τις φάσεις του μοντέλου των Johnson και Scholes. Με αφορμή τα απογοητευτικά αποτελέσματα στο διαγωνισμό PISA 2015 και τις πιέσεις για βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων, ο διευθυντής του σχολείου μαζί με τα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας καλούνται να προχωρήσουν σε αλλαγές, ώστε οι επιδόσεις των μαθητών του σχολείου να βελτιωθούν και αυτό να αποτυπωθεί στα αποτελέσματα μιας επόμενης έρευνας ή διαγωνισμού. Η σημασία του προτεινόμενου στρατηγικού σχεδιασμού έγκειται στο ότι αναδεικνύει ότι τα αποτελέσματα του διαγωνισμού PISA θεωρούνται ως αφορμή και όχι ως αυτοσκοπός για την βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων. Ταυτόχρονα, αναγνωρίζεται η σπουδαιότητα της αυτοδιαχείρισης της σχολικής μονάδας, καθώς αυτή διαχειρίζεται τους στόχους που θέτει, μέσα σε ένα κλίμα συναίνεσης όλων των εμπλεκόμενων φορέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπροσθέτως, η συγκεκριμένη πρόταση σχεδιασμού μπορεί να προσαρμοστεί και να αξιοποιηθεί και από άλλες εκπαιδευτικές μονάδες με παρόμοια χαρακτηριστικά. Στην παρούσα εισήγηση αρχικά προσεγγίζεται θεωρητικά ο στρατηγικός σχεδιασμός στην εκπαίδευση, οι παράγοντες επιτυχίας του και η σύνδεση με την εκπαιδευτική μονάδα και την εκπαιδευτική ηγεσία. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται μια πρόταση στρατηγικού σχεδιασμού για το Γυμνάσιο Βουκολιών με ορίζοντα τριετίας, ακολουθώντας τις φάσεις του μοντέλου των Johnson και Scholes, αφού ληφθεί πρώτα υπόψη το συγκεκριμένο. Οι δυνατότητες και αδυναμίες, οι ευκαιρίες και οι απειλές που αναδύονται για το Γυμνάσιο Βουκολιών με τις μεθόδους PESTE και SWOT στα πλαίσια της ανάλυσης του εξωτερικού και εσωτερικού περιβάλλοντος, αναμένεται να συμβάλλουν ώστε το σχολείο να προβεί στις κατάλληλες στρατηγικές επιλογές και εφαρμογή της στρατηγικής. Με αυτόν τον τρόπο η ίδια η εκπαιδευτική κοινότητα θα αποτελέσει και παράδειγμα κοινότητα μάθησης.

Λέξεις Κλειδιά: στρατηγικός σχεδιασμός, μοντέλο Johnson & Scholes

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Την Άνοιξη του 2015 διεξήχθη ο έκτος διαγωνισμός PISA και το Γυμνάσιο Βουκολιών επιλέχθηκε να είναι ένα από τα 231 σχολεία της χώρας που συμμετείχαν (esos, 2015). Τα αποτελέσματα ήταν απογοητευτικά, καθώς η Ελλάδα, κατατάχθηκε στις χώρες με χαμηλότερη επίδοση από το μέσο όρο του ΟΟΣΑ (OECD, 2016).

Στα πλαίσια των οδηγιών του Υπουργείου Παιδείας, το Γυμνάσιο Βουκολιών καλείται να αναπτύξει ένα στρατηγικό σχεδιασμό, ώστε οι επιδόσεις των μαθητών του σχολείου να βελτιωθούν. Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να παρουσιάσει μία πρόταση στρατηγικού σχεδιασμού για το Γυμνάσιο Βουκολιών, με ορίζοντα τριετίας, από το 2017 έως το 2020. Με τη χρήση του μοντέλου Johnson και Scholes προτείνονται μια σειρά από στρατηγικές επιλογές και δράσεις, ώστε να επιτευχθούν οι επιμέρους στόχοι που η εκπαιδευτική κοινότητα θα θέσει (Τσιάκκιρος, 2012), αφού ληφθούν πρώτα υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολείου (Μπουρέλου, 2014).

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ορισμός – Έννοια Στρατηγικού Σχεδιασμού

Στρατηγική, σύμφωνα με τον Κίτσιο (2014), είναι ο μακροπρόθεσμος σχεδιασμός και η εφαρμογή του από έναν οργανισμό, που του εξασφαλίζει πλεονέκτημα σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον μέσω της εναρμόνισης των πόρων και των δυνατοτήτων, με στόχο την ικανοποίηση των αναγκών των μελών του οργανισμού.

Βασικός στόχος του στρατηγικού σχεδιασμού είναι η αύξηση της απόδοσης και της αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού, υπηρετώντας το όραμα του οργανισμού, μέσα από τη βελτίωση των υφιστάμενων και μελλοντικών του λειτουργιών(Χριστοφίδου, 2012). Το όραμα κάθε οργανισμού είναι ο συνδυασμός κρίκων του παρόντος με το μέλλον και

σχετίζεται άμεσα με την ερμηνεία των πληροφοριών από το περιβάλλον του οργανισμού και το σχεδιασμό για ένα αποδοτικό και αποτελεσματικό μέλλον (Paliokaitè et al, 2014).

Παράγοντες Επιτυχίας Στρατηγικού Σχεδιασμού

Σύμφωνα με τον Mintenthal (2002), παράγοντες για έναν επιτυχημένο στρατηγικό σχεδιασμό είναι, καταρχάς, ο οργανισμός να έχει σαφή αντίληψη των ευκαιριών και των προκλήσεων από το εξωτερικό περιβάλλον και να προβαίνει σε μια ρεαλιστική αξιολόγηση των δυνάμεων και των περιορισμών του. Ο Mintenthal (2002) θεωρεί, επίσης, παράγοντες επιτυχίας τη μάθηση από καλές πρακτικές άλλων οργανισμών, το σαφή καθορισμό των σκοπών, και έπειτα τον προσδιορισμό του σχεδίου δράσης για την επίτευξη των καθορισμένων σκοπών μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες.

Στρατηγικός Σχεδιασμός και Σχολική Μονάδα

Το ελληνικό σχολείο λειτουργεί μέσα σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, εντούτοις, είναι μια ιδιαίτερη μονάδα. Τα σχολεία ως ανοικτά κοινωνικά συστήματα επηρεάζουν και επηρεάζονται από το τοπικό τους συγκείμενο, το οποίο τους προσδίδει και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (Hoy & Miskel, 2013). Τα σχολεία, για να ανταποκριθούν στο δυναμικό περιβάλλον που τα περικλείει, χρειάζεται να δραστηριοποιηθούν με ένα στρατηγικό σχεδιασμό και με μετρήσιμους στόχους σε σχέση με τις εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές και διοικητικές λειτουργίες τους (Τσιάκκιρος, 2012).

Στρατηγική Διοίκηση και Εκπαιδευτική Ηγεσία

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ηγέτη στη δημιουργία στρατηγικής είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Ο εκπαιδευτικός ηγέτης προϊστάται και έχει την ευθύνη της διαμόρφωσης της στρατηγικής διαδικασίας και της εφαρμογή της (Τσιάκκιρος, 2012). Για την υλοποίηση της στρατηγικής διοίκησης, ο εκπαιδευτικός ηγέτης έχει εργαστεί πάνω σε ένα όραμα, το οποίο προωθεί τις αλλαγές και μειώνει τις αντιστάσεις και, κυρίως, παρακινεί τους εκπαιδευτικούς όχι μόνο να είναι ανοιχτοί σε αυτές τις αλλαγές αλλά και να τις υποστηρίζουν (Hornstein, 2015).

Μοντέλο Johnson και Scholes

Ένα μοντέλο που χρησιμοποιείται ευρέως και λειτουργεί ως πρότυπο στρατηγικού σχεδιασμού είναι αυτό των Johnson και Scholes, το οποίο αποτελείται από τρεις φάσεις, τη στρατηγική ανάλυση, τη στρατηγική επιλογή και τη στρατηγική εφαρμογή (Τσιάκκιρος, 2012). Συγκεκριμένα, στη στρατηγική ανάλυση κατανοείται η θέση του οργανισμού μέσα στο περιβάλλον του (Johnson et al., 2008). Κατά τη στρατηγική επιλογή δημιουργούνται στρατηγικές, αξιολογούνται για την καταλληλότητα τους και στη συνέχεια επιλέγεται μια, με βασικό στόχο τη βιωσιμότητά της (Τσιάκκιρος, 2012). Ακολουθεί η στρατηγική εφαρμογή, που αφορά την υλοποίηση του οργανωτικού σχεδιασμού, δηλαδή την ανάπτυξη δομής, την κατανομή των πόρων μεταξύ των τμημάτων του οργανισμού και τη διαχείριση στρατηγικών αλλαγών (Johnson et al., 2008).

ΠΡΟΤΑΣΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΒΟΥΚΟΛΙΩΝ

Συγκείμενο

Το Γυμνάσιο Βουκολιών είναι ένα μικρό σχολείο σε μια ημιορεινή περιοχή του νομού Χανίων, με 90 μαθητές, που το ένα τρίτο των μαθητών είναι αλλοεθνείς, κυρίως αλβανικής και βουλγαρικής καταγωγής, και προέρχονται από τα γύρω χωριά, από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος και μόρφωσης. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν οργανική θέση αρκετά χρόνια στο σχολείο, δε διαθέτουν μεταπτυχιακές σπουδές και το κλίμα μεταξύ τους είναι πολύ φιλικό. Η τοπική κοινότητα και ο σύλλογος γονέων προσπαθούν να στηρίξουν το σχολείο με πενιχρά μέσα, αλλά υπάρχει έντονος προβληματισμός για τη βιωσιμότητα του σχολείου.

Την Άνοιξη του 2015, το σχολείο επιλέχθηκε να συμμετέχει στον διαγωνισμό PISA. Ενώ είναι γνωστό ότι συμμετέχουν μαθητές της Γ' Γυμνασίου, κλήθηκαν οι μαθητές της Γ' Γυμνασίου που είχαν γεννηθεί το 1997, δηλαδή μαθητές που φοιτούσαν για δεύτερη χρονιά στην ίδια τάξη, κυρίως αλλοεθνείς, με πολύ χαμηλές μαθητικές επιδόσεις. Τα αποτελέσματα ήταν απογοητευτικά. Μέσα σε αυτό το συγκείμενο, ο διευθυντής του σχολείου αναζητά ένα στρατηγικό σχεδιασμό που θα βελτιώσει τις μαθητικές επιδόσεις και θα επιβεβαιώσει την ανάγκη συνέχισης της λειτουργίας του σχολείου, παρόλο το μικρό μέγεθός του και αντίθετα με τις επιταγές του ΟΟΣΑ (2011).

Μοντέλο Johnson και Scholes

Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του νέου στρατηγικού σχεδιασμού, με βασικό στόχο τη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων, αποφασίστηκε, ύστερα από πρόταση του διευθυντή της σχολικής μονάδας και σύμφωνη γνώμη του συλλόγου διδασκόντων, να ακολουθήσει το μοντέλο Johnson και Scholes, το οποίο αναπτύσσεται σε τρία βασικά στάδια (Τσιάκκιρος, 2012).

Στρατηγική ανάλυση

Στα πλαίσια της στρατηγικής ανάλυσης θα εξεταστεί το περιβάλλον της σχολικής μονάδας, η κουλτούρα και οι ανάγκες των εμπλεκόμενων καθώς και οι πόροι, ανθρωπίνου και μη, της σχολικής μονάδας (Τσιάκκιρος & Πασιαρδής,

2012). Η ανάλυση PESTE θα χρησιμοποιηθεί ως το εργαλείο συλλογής και ανάλυσης πληροφοριών που σχετίζονται με επιρροές που δέχεται το σχολείο σε πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό, τεχνολογικό και εκπαιδευτικό επίπεδο (Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2012).

Οι πολιτικές επιρροές, δηλαδή η εκπαιδευτική νομοθεσία και τα αναλυτικά προγράμματα, όπως ορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας, καλύπτουν το νομικό και πολιτικό περιβάλλον του σχολείου. Οι οικονομικές επιδράσεις αφορούν την περιρρέουσα ατμόσφαιρα της οικονομικής κατάστασης της χώρας και το οικονομικό κλίμα μέσα στο οποίο λειτουργεί η εκπαιδευτική μονάδα, όπου το σχολείο έχει το δικό του προϋπολογισμό. Η ανάλυση PESTE ανέδειξε, επίσης, ότι τα κοινωνικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τη λειτουργία του σχολείου είναι η ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, μαθητές από υποστηρικτικά και μαθητές από μη υποστηρικτικά οικογενειακά περιβάλλοντα. Ως τεχνολογικές επιδράσεις στο σχολικό περιβάλλον αναγνωρίστηκαν η επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ και ο σύγχρονος και επαρκής εξοπλισμός που διαθέτει το σχολείο. Τέλος, εκπαιδευτικοί παράγοντες επίδρασης αναφέρονται η έκθεση των επιδόσεων των μαθητών από το ΙΕΠ (2015), οι διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών από το ΚΕΔΔΥ και οι προσδοκίες για καλύτερες επιδόσεις.

Ο δεύτερος τομέας της στρατηγικής ανάλυσης αναφέρεται στους πόρους του σχολείου, τους ανθρώπινους, τους υλικούς και τους άυλους (Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2012). Ο έλεγχος των πόρων θα πραγματοποιηθεί μέσα από την ανάλυση SWOT, αναζητώντας τις δυνατότητες και αδυναμίες του σχολείου, καθώς και τις ευκαιρίες και απειλές του, τα χαρακτηριστικά δηλαδή που συνεισφέρουν ή εμποδίζουν την εκπλήρωση της αποστολής του σχολείου (Χριστοφίδου, 2012).

Ως δυνατότητες του Γυμνασίου Βουκολιών θεωρούνται το θετικό συναδελφικό κλίμα και η θέληση για βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων. Αδυναμία του Γυμνασίου Βουκολιών αναγνωρίζεται η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών πολλών μαθητών. Επίσης, ως αδυναμίες αναγνωρίζονται η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής, η μη ένταξη των ΤΠΕ στη σχολική καθημερινότητα και ο εσωστρεφής χαρακτήρας της τοπικής κοινωνίας. Ως ευκαιρία παρουσιάζεται η δυνατότητα που έδωσε το Υπουργείο για ξεχωριστό προϋπολογισμό και γενικότερα η υποστήριξη από το δήμο και μια σχετική αυτονομία επιλογής δράσεων εντός και εκτός σχολικής αίθουσας. Τέλος, ως απειλή λογίζονται η μη συνεργασία μερίδας γονέων για τη βελτίωση της απόδοσης των παιδιών τους.

Ο τρίτος τομέας της στρατηγικής ανάλυσης αναφέρεται στην κουλτούρα και το κλίμα του οργανισμού, δηλαδή τους παράγοντες εντός του οργανισμού που συντηρούν τις αποδεκτές συμπεριφορές και η ανάλυση του τομέα αυτού ίσως υποδεικνύει την ανάγκη για αλλαγή της έως τώρα ρουτίνας και πρακτικής (Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2012). Αυτό θα γίνει με συλλογικό και δημοκρατικό τρόπο και με την ιεράρχηση των προτεραιοτήτων και αναγκών του σχολείου και των εμπλεκομένων.

Στρατηγική επιλογή

Σκοπός ορίστηκε η βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων και αποτύπωση αυτής της βελτίωσης σε επόμενους διαγωνισμούς και έρευνες. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, καταρτίστηκε σχέδιο δράσης με συγκεκριμένους, μετρήσιμους στόχους (Χριστοφίδου, 2012). Οι στόχοι αυτοί είναι η εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία, η ενεργητική συμμετοχή των γονέων και η ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου (βλ. Παράρτημα για περισσότερες πληροφορίες).

Βασική επιδίωξη της σχολικής μονάδας, όπως και κάθε οργανισμού, είναι η βιωσιμότητα των στρατηγικών της αποφάσεων και κριτήρια για την επιλογή τους είναι η καταλληλότητα, η εφαρμοσιμότητα και η αποδεκτικότητα των στρατηγικών επιλογών (Τσιάκκιρος, 2012).

Ο σύλλογος διδασκόντων προχώρησε στην σύνταξη και έγκριση του συγκεκριμένου σχεδίου δράσης, με χρονοδιάγραμμα τα τρία διδακτικά έτη, αντλώντας στοιχεία και προτάσεις από την έκδοση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής για την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (ΥΠΘΠΑ, 2012), από τα σχέδια δράσης που αναπτύχθηκαν στα πλαίσια του προγράμματος επιμόρφωσης διευθυντών για το σχεδιασμό ανάπτυξης της σχολικής μονάδας (2012), και από το σχέδιο δράσης για τη διαμόρφωση συνθηκών εμπάθνσης και επέκτασης των παιδαγωγικών πρακτικών και μεθόδων και βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Γυμνάσιο Κερατέας, 2011).

Εφαρμογή στρατηγικής

Σύμφωνα με τους Johnson και Scholes, η στρατηγική εφαρμογή είναι το τελικό στάδιο του στρατηγικού σχεδιασμού (Πασιαρδής & Τσιάκκιρος, 2012). Θα σχηματιστούν τρεις επιτροπές. Η πρώτη επιτροπή θα είναι υπεύθυνη για εκπαιδευτικά θέματα, η δεύτερη επιτροπή θα είναι υπεύθυνη για τη διαχείριση των οικονομικών και τον εξοπλισμό και η τρίτη επιτροπή θα είναι υπεύθυνη για τις σχέσεις του σχολείου με το εξωτερικό περιβάλλον, το δήμο, τη διεύθυνση, τους φορείς, ιδρύματα. Όλοι οι εκπαιδευτικοί θα ανήκουν σε κάποια επιτροπή και όλοι μαζί θα απαρτίζουν την ολομέλεια του συλλόγου διδασκόντων, όπου εκεί θα λαμβάνονται οι τελικές αποφάσεις για τις δραστηριότητες και

την κατανομή των πόρων (Mittenthal, 2002), με κύρια επιδίωξη την επίτευξη των καθορισμένων στόχων με συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα (βλ. Παράρτημα για περισσότερες πληροφορίες).

Ένα σημαντικό κομμάτι της διοίκησης της στρατηγικής αλλαγής θα αποτελέσει η παρακολούθηση της εφαρμογής και η αξιολόγηση του στρατηγικού σχεδιασμού. Ο διευθυντής θα είναι ο γενικός συντονιστής, θα ελέγχει αν τηρούνται τα χρονοδιαγράμματα και θα έχει την ευθύνη της αξιολόγησης των δράσεων, όπου απαιτείται (Τσιάκκιρος, 2012). Σε κάποιες περιπτώσεις, πέρα από τα έντυπα αυτοαξιολόγησης και παρατήρησης, θα χρειαστεί αξιολόγηση και από εξωτερικό αξιολογητή (Κενδέου, 2014), με τη χρήση μικτής μεθοδολογίας για εξασφάλιση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων (Creswell, 2011), με δείγμα και κριτήρια που θα καθορίζει ο εκάστοτε αξιολογητής, είτε πρόκειται για διαμορφωτική, είτε για τελική αξιολόγηση.

Σκοπός είναι η εκτίμηση της πορείας του σχεδιασμού και η εξέταση της περίπτωσης επανασχεδιασμού, ενίσχυσης ή διακοπής κάποιας δραστηριότητας (βλ. Παράρτημα για περισσότερες πληροφορίες).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μελετώντας και ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα της έρευνας PISA, έχει διαπιστωθεί ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των σχολικών μονάδων που έχουν οι ίδιες την ευθύνη των αναλυτικών προγραμμάτων, της αξιολόγησης και του καταμερισμού των πόρων τους, τόσο καλύτερα είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα (OECD, 2011).

Στη συγκεκριμένη πρόταση τα αποτελέσματα του διαγωνισμού PISA θεωρούνται ως αφορμή και όχι ως αυτοσκοπός για την βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων και η συγκεκριμένη πρόταση σχεδιασμού μπορεί να προσαρμοστεί και να αξιοποιηθεί και από άλλες εκπαιδευτικές μονάδες με παρόμοια χαρακτηριστικά.

Προκειμένου ο στρατηγικός σχεδιασμός και το προτεινόμενο σχέδιο δράσης του συγκεκριμένου Γυμνασίου να είναι αποτελεσματικό, χρειάζεται, μέσω μιας χαρισματικής ηγεσίας, να εξασφαλιστεί η συναίνεση όλων των εμπλεκόμενων φορέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και να υπάρχει ευελιξία στους στόχους, τα μέσα και τους πόρους (Bell, 2002). Απώτερος σκοπός είναι όχι μόνο η βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων αλλά η ενδυνάμωση της εκπαιδευτικής κοινότητας ως κοινότητα μάθησης, ενός περιβάλλοντος δηλαδή που παρέχει ευκαιρίες βελτίωσης, τόσο στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς, αλλά και σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (Σαββίδης, 2014).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bell, L. (2002). Strategic planning and school management: Full of sound and fury, signifying nothing? *Journal of Educational Administration*, 40 (5), 409-424, doi: 10.1108/09578230210440276
<http://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/09578230210440276>. [Ανακτήθηκε στις 1 Ιουνίου 2017]
- Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*. Επιμ. Τσορμπατζούδης, Χ. Περιστέρι: Ίων. Γυμνάσιο Κερατέας, (2011). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Σχέδιο Δράσης: Διαμόρφωση συνθηκών εμπέδωσης και επέκτασης των παιδαγωγικών πρακτικών και μεθόδων και βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. blogs.sch.gr/vasileiod/files/2013/04/ΣΧΕΔΙΟ-ΔΡΑΣΗΣ.pdf. [Ανακτήθηκε στις 5 Μαΐου 2017]
- Esos, (2015). PISA: Παραδείγματα για τα γνωστικά πεδία που θα διερευνηθούν στους Έλληνες μαθητές. <https://www.esos.gr/arhra/36991/pisa-paradeigmata-gia-ta-gnostika-pedia-poy-tha-diereynithoyn-stoys-ellines-mathites>. [Ανακτήθηκε στις 15 Ιουνίου 2017]
- Hornstein, H. (2015). The integration of project management and organizational change management is now a necessity. *International Journal of Project Management*, 33, 291-298.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2013). *Educational Administration: theory, research and practice*. (9th ed.). New York: McGraw – Hill.
- ΙΕΠ, (2015). PISA 2015. Ανακτήθηκε από <http://www.iep.edu.gr/pisa/index.php/--pisa/pisa-2015>. [Ανακτήθηκε στις 2 Ιουνίου 2017]
- Johnson, G., Scholes, K. & Whittington, R. (2008). Exploring corporate strategy, 8th ed. Prentice Hall, Financial Times. https://www.academia.edu/6286445/Exploring_Corporate_Strategy_Text_and_Cases_8e_by_Johnson_Scholes_Whittington?auto=download. [Ανακτήθηκε στις 7 Ιουνίου 2017]
- Κίτσιος, Φ. (2014). *Στρατηγικός Σχεδιασμός. Η διαδικασία της στρατηγικής διοίκησης*. [Παρουσίαση PowerPoint]. <https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi21cDLjqnSAhWoQJoKHSaxCc8QFggYMAA&url=http%3A%2F%2Fblogs.sch.gr%2Fgmamakis%2Ffiles%2F2014%2F12%2F2.%25CE%25A3%25CF%2584%25CF%2581%25CE%25B1%25CF%2584%25CE%25B7%25CE%25B3%25CE%25B9%25CE%25BA%25CF%258C%25CF%2582%25CE%25A3%25CF%2587%25CE%25B5%25CE%25B4%25CE%25B9%25CE%25B1%25CF%2583%25CE%25BC%25CF%25>

- 8C%25CF%2582.pdf&usg=AFQjCNExutJPg8ywlhfkSChAToAZDD9g&sig2=m75kpk
qwAMxZdwCriPHxrg&bvm=bv.147448319,d.bGs . [Ανακτήθηκε στις 31 Μαΐου 2017]
- Mittenthal, R. (2002). *Ten Keys to Successful Strategic Planning for Nonprofit and Foundation Leaders*, 1-12. TCC Group. https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEWjE3sDU2qrSAhUCEJoKHTGJCQIQFgggMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.tccgrp.com%2Fpdfs%2Fper_brief_tenkeys.pdf&usg=AFQjCNGFb_0pNihPWIDaBoSohFwIA6944w&sig2=rRh1cmpbne6qdiTNLYHeUQ&bvm=bv.148073327,d.ZGg. [Ανακτήθηκε στις 7 Ιουνίου 2017]
- Μπουρέλου, Β. (2014). Πρόταση υιοθέτησης του στρατηγικού σχεδιασμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε επίπεδο σχολικής μονάδας – Ανάλυση SWOT του περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών οργανισμών. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 2(3), 183 – 193. https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEWiz_8Le96_SAhXjHpoKHUtdBOQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.educircle.gr%2Fperiodiko%2Fimages%2Fteuxos%2F2014%2Fteuxos3%2F10.pdf&usg=AFQjCNEucpZWPffo5OgENBN0ADG3yc3oNQ&sig2=b420NZOxTTzVNxBIcum3_A. [Ανακτήθηκε στις 5 Ιουνίου 2017]
- OECD, (2011). Αυτονομία της σχολικής μονάδας και λογοδότηση: Υπάρχει σχέση με την επίδοση των μαθητών;, *Pisa in Focus (9)*. www.iep.edu.gr/pisa/files/reports/pisa_in_focus_9.pdf. [Ανακτήθηκε στις 5 Ιουνίου 2017]
- OECD, (2016). PISA 2015. Results in Focus. https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEWjR7cmd36_SAhWEBZoKHW03AEYQFgg9MAY&url=https%3A%2F%2Fwww.oecd.org%2Fpisa%2Fpisa2015resultsinfocus.pdf&usg=AFQjCNEvFqQ_BcAdIv9TQb_oAHEdF9y3A&sig2=C2exdAg4YsV8zIE4HgY7eQ&bvm=bv.148073327,d.bGs [Ανακτήθηκε στις 19 Μαΐου 2017]
- ΟΟΣΑ, (2011). «Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση. Συστάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα». <https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/oosa.pdf> [Ανακτήθηκε στις 10 Μαΐου 2017]
- Paliokaitè, A., Paçesa, N. & Sarpong, D. (2014). Conceptual Strategic Foresight: An Integrated Framework. *Strategic Change (23)*, 161-169. DOI: 10.1002/jsc.1968.
- Πασιαρδής, Π. & Τσιάκκιρος, Α. (2012). Στρατηγικό σχέδιο και εφαρμογή. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός – Τόμος II, Στρατηγικός σχεδιασμός στην εκπαίδευση* (173 - 198). Εκδόσεις Έλλην. Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Σαββίδης, Γ. (2014). Ο ρόλος της επιθεώρησης - Αξιολόγησης. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Αξιολόγηση Προγραμμάτων & Προσωπικού στην Εκπαίδευση – Τόμος II, Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών* (σσ: 43 - 70). Εκδόσεις Ίων. Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Τσιάκκιρος, Α. (2012). Οργανισμοί και διοίκηση – Ανάλυση αναγκών. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός – Τόμος II, Στρατηγικός σχεδιασμός στην εκπαίδευση* (23-47). Εκδόσεις Έλλην. Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Τσιάκκιρος, Α. (2012). Η στρατηγική πρόγνωση του μέλλοντος – Εισαγωγή στην έννοια της στρατηγικής. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός – Τόμος II, Στρατηγικός σχεδιασμός στην εκπαίδευση* (49-95). Εκδόσεις Έλλην. Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Τσιάκκιρος, Α. (2012). Στρατηγική επιλογή. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός – Τόμος II, Στρατηγικός σχεδιασμός στην εκπαίδευση* (149-171). Εκδόσεις Έλλην. ΑΠΚΥ.
- Τσιάκκιρος, Α. (2012). Ζητήματα υπευθυνότητας και λογοδοσίας. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός – Τόμος II, Στρατηγικός σχεδιασμός στην εκπαίδευση* (223-244). Εκδόσεις Έλλην, ΑΠΚΥ.
- Τσιάκκιρος, Α. & Πασιαρδής, Π. (2012). Στρατηγική ανάλυση – (I) Το εξωτερικό και ανταγωνιστικό περιβάλλον των οργανισμών. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός – Τόμος II, Στρατηγικός σχεδιασμός στην εκπαίδευση* (97 - 122). Εκδόσεις Έλλην, ΑΠΚΥ.
- Τσιάκκιρος, Α. & Πασιαρδής, Π. (2012). Στρατηγική ανάλυση – (II) Το εσωτερικό περιβάλλον των οργανισμών. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός – Τόμος II, Στρατηγικός σχεδιασμός στην εκπαίδευση* (123 - 148). Εκδόσεις Έλλην, ΑΠΚΥ.
- Υπουργείο Παιδείας Θρησκευμάτων Πολιτισμού και Αθλητισμού, (2012). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα*, Τόμος IV: Σχέδια Δράσης
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, (2012). *Σχέδια δράσης που αναπτύχθηκαν στα πλαίσια του προγράμματος επιμόρφωσης διευθυντών για το σχεδιασμό ανάπτυξης της σχολικής μονάδας*.
- Χριστοφίδου, Ε. (2012). *Στρατηγικός σχεδιασμός. Παρουσίαση στα πλαίσια του Προγράμματος Επιμόρφωσης Νεοπροσχθέντων Διευθυντών Δημοτικής Εκπαίδευσης*. [Παρουσίαση PowerPoint]. <https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja>

http://www.moec.gov.cy/fdde/fanptyxi_veltiosi_scholeiou/fto-meis-drasis/faftoaxiologisi_programmatismos_schedia_drasis/parousiaseis/stratigikos_schediasmos.pdf &usg=AFQjCNFsPSXEd4nJCsi27180IgsUh0E9xA&sig2=yAWb5SFp1GCljyRTWOx1zA&bvm=bv.147448319,d.bGs . [Ανακτήθηκε στις 14 Μαΐου 2017]

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΣΧΕΔΙΟ ΔΡΑΣΗΣ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΒΟΥΚΟΛΙΩΝ ΓΙΑ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΕΠΙΔΟΣΕΩΝ, 2017-2020

| ΣΤΟΧΟΙ Τι θέλουμε να πετύχουμε | ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ Τι πρέπει να κάνουμε για να πετύχουμε το στόχο μας; | ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΕΣ Ποιος αναλαμβάνει τι; Συντονισμός | ΧΡΟΝΟΔΙΑΓΡΑΜΜΑ Πότε; | ΠΟΡΟΙ Προσωπικό Χρήματα Μέσα-Υλικά Χρόνος Άλλοι | ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ Κριτήρια και μέσα/τρόποι αξιολόγησης |
|---|--|---|--------------------------------|--|--|
| <p>1. Εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία</p> | <p>Σεμινάριο ενδοσχολικής επιμόρφωσης, ώστε οι εκπαιδευτικοί να ενημερωθούν για τις νέες εξελίξεις στην εφαρμογή ΤΠΕ στη διδασκαλία.</p> <p>Παρότρυνση μέσα από συνεργατικές διαδικασίες εκπαιδευτικών και μαθητών ένταξης των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία.</p> <p>Λειτουργία ιστοσελίδας ώστε να υπάρχει διδακτικό υλικό για τους μαθητές και χώρος έκφρασης των μαθητών και καθηγητών</p> <p>Αξιοποίηση τεχνολογικού εξοπλισμού (εργαστήριο πληροφορικής, βιντεοπροβολέας, διαδραστικοί πίνακες κ.α.)</p> | <p>Ο διευθυντής μαζί με τον καθηγητή Πληροφορικής θα έρθει σε επαφή με τον Σύμβουλο Πληροφορικής</p> <p>Καθηγητής Πληροφορικής</p> <p>Εκπαιδευτικοί</p> <p>Εκπαιδευτικοί</p> <p>Εκπαιδευτικοί</p> | <p>ο</p> | <p>Εκπαιδευτικοί</p> <p>Μαθητές</p> <p>Σύμβουλος Πληροφορικής</p> <p>Υλικοτεχνική υποδομή σχολείου</p> <p>Τεχνικός Συντήρησης (ΠΑΗΝΕΤ)</p> | <p><u>Παρατήρηση και αυτοαξιολόγηση</u> με διαμορφωμένα πρωτόκολλα ερωτηματολογίων και παρατήρησης για την εκπλήρωση στόχων, τροποποίηση, συμπλήρωση στόχων και μέσω των ανά τρίμηνο το πρώτο έτος (2017-2018) και ανά εξάμηνο τα επόμενα δύο έτη (2018-2019, 2019-2020)</p> |
| <p>2. Ενεργή συμμετοχή γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία</p> | <p>1. Ενημέρωση για κάθε ιδιαιτερότητα, μαθησιακή και συναισθηματική των μαθητών</p> <p>2. Συμβουλευτική γονέων για το ρόλο που αναμένει το σχολείο να διαδραματίσουν (σεμινάρια/ βιωματικά εργαστήρια σε απογευματινές συναντήσεις – Σχολείο γονέων)</p> <p>3. Ενημέρωση εκπαιδευτικών σε γονείς σε ώρες σχολείου για την πρόοδο των μαθητών και εισηγήσεις για τη δική τους συνεισφορά</p> <p>4. Ενημέρωση γονέων με συναντήσεις στο σχολείο και γραπτώς για τις δραστηριότητες</p> | <p>Διευθυντής</p> <p>Εκπαιδευτικοί</p> <p>Κοινωνικοί Λειτουργοί Δήμου</p> <p>ΚΕΣΥ</p> | | <p>Γονείς</p> <p>Εκπαιδευτικοί</p> <p>Κοινωνικοί Λειτουργοί και Ψυχολόγοι Δήμου και ΚΕΣΥ</p> <p>Ιδιώτες Ψυχολόγοι/Ψυχίατροι</p> | <p>Έντυπα <u>Αυτοαξιολόγησης</u> Γονέων για καταγραφή αντιλήψεων και στάσεων</p> <p>Έντυπα <u>αξιολόγησης</u> της συνεργασίας με τους γονείς από εκπαιδευτικούς και μαθητές.</p> <p><u>Ενημέρωση</u> και αποφάσεις σε κάθε συνεδρίαση συλλόγου γονέων και κηδεμόνων</p> |

| | | | | | |
|---|---|--|--|--|---|
| | <p>του σχολείου και τα προβλήματα που ενδεχομένως υπάρχουν</p> <p>5. Συμμετοχή γονέων στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου</p> <p>6. Συμμετοχή γονέων σε εκδηλώσεις, εκπαιδευτικές επισκέψεις, εργασίες μαθητών</p> <p>7. Παροχή ψυχολογικής βοήθειας σε γονείς με προβλήματα</p> | | | <p>Παιδαγωγοί</p> | |
| <p>3. Ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου</p> | <p>Εκσυγχρονισμός διδασκαλίας γλωσσικών μαθημάτων: συμμετοχή μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, μείωση της παρεμβολής του εκπαιδευτικού, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, πολυτροπική και διαθεματική προσέγγιση γλωσσικών μαθημάτων, εφαρμογή ποικιλίας διδακτικών μεθόδων και προσεγγίσεων, τράπεζα θεμάτων (ειδικά για νεοελληνική γλώσσα, μαθητικά και φυσικές επιστήμες)</p> <p>Συμμετοχή μαθητών, ιδιαίτερα αυτών με μαθησιακές δυσκολίες σε διαδραστικές δραστηριότητες μέσω ψηφιακών προγραμμάτων για εμπλουτισμό ειδικού λεξιλογίου, για παραγωγή ψηφιακού λόγου ανάλογα την περίσταση.</p> | <p>Διευθυντής</p> <p>Υπεύθυνοι καθηγητές τμημάτων</p> <p>Εκπαιδευτικοί</p> <p>Σχολικοί Σύμβουλοι</p> | | <p>Σχολικοί Σύμβουλοι γνωστικών αντικειμένων</p> <p>Αξιοποίηση εκπαιδευτικών συλλόγου που έχουν επιμορφωθεί στα συγκεκριμένα θέματα</p> <p>Δικτύωση σχολείων για ανταλλαγή καλών πρακτικών ,</p> | <p><u>Φάκελος επιτευγμάτων μαθητών</u></p> <p><u>Αρχική αξιολόγηση</u> μαθητών για διάγνωση γνωστικού επιπέδου (κατανόηση, ανάγνωση, παραγωγή γραπτού λόγου)</p> <p><u>Ενδιάμεση αξιολόγηση</u> επίτευξης των στόχων και πιθανή αναπροσαρμογή στόχων και πρακτικών</p> <p><u>Τελική αξιολόγηση</u> στο τέλος της πρώτης χρονιάς (2017 – 2018) για αξιολόγηση του προγράμματος και πιθανή τροποποίηση του.</p> |

ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΗ Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Νοβατσίδου Λουίζα

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ60

novalou@hotmail.gr

Περίληψη

Η μελέτη των ψυχοεκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και ο σχεδιασμός ενός εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης, κατάλληλου να ανταποκριθεί στις ικανότητες και αδυναμίες τους, εκτός από τον καθορισμό των στόχων που επιλαμβάνονται της πρόσκτησης σχολικών δεξιοτήτων και γνωστικών ικανοτήτων, θα πρέπει να περιλαμβάνει την ανάλυση του ατομικού προφίλ του μαθητή, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, το σχολικό κλίμα και την εκπαιδευτική κουλτούρα. Ο σχεδιασμός του είναι αποτέλεσμα διεπιστημονικής προσπάθειας και για την πραγμάτωσή του απαιτείται ικανότητα ανάλυσης της παρεχόμενης διδακτικής πρακτικής και διάθεση για την παροχή ίσων ευκαιριών. Η διαμόρφωση των στόχων θα πρέπει να είναι σαφής, κατανοητή και πλήρης ώστε να αποτυπώνονται με σαφήνεια τα προβλήματα που πρόκειται να αντιμετωπιστούν. Η σύσταση ενός τέτοιου εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης στα Μαθηματικά και η εφαρμογή του σε παιδί Β΄ τάξης Δημοτικού σχολείου, που στόχο έχει να καλύψει τις γνωστικές ανάγκες του, αποτελεί φιλοδοξία και στόχο της παρούσας μελέτης.

Λέξεις κλειδιά: ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης, δυσαριθμήςια

Εισαγωγή

Ο όρος ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Ε.Μ.Δ.) χρησιμοποιείται για να περιγράψει δυσκολίες στη μάθηση με πλέον περιορισμένο εύρος αιτιών, οι οποίες συνήθως, θεωρείται ότι δεν έχουν επίπτωση σε άλλες νοητικές λειτουργίες (Παπαδάτος, 2010). Ωστόσο, οι Ε.Μ.Δ. απαρτίζουν μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών των οποίων η εμφάνιση και η πιθανή αιτιολογία να παρουσιάζεται διαφορεποιημένα, σε τέτοιο βαθμό μάλιστα, που είναι δύσκολο να εντοπιστούν κάποια κοινά χαρακτηριστικά για όλους τους μαθητές που εμφανίζουν αυτού του τύπου τις δυσκολίες (Δροσινού, 2010). Οι Ε.Μ.Δ. σχετίζονται με δυσλειτουργίες του εγκεφάλου ή ατελείς αντιληπτικές ικανότητες οι οποίες επιδρούν αρνητικά στην αποκωδικοποίηση των προσλαμβανόντων ερεθισμάτων με αποτέλεσμα να εμφανίζονται προβλήματα στον προφορικά και γραπτό λόγο καθώς και στα μαθηματικά.

Η δυσλεξία και η δυσαριθμήςια είναι οι κυριότερες μορφές των Ε.Μ.Δ. και συνοδεύονται η πρώτη, από προβλήματα φωνολογικής σύνδεσης φωνήματος και γραφήματος, αδυναμία κατανόησης των αλλαγών των λέξεων κατά την κλίση τους, προβλήματα στην κατανόηση και παραγωγή πιο σύνθετων συντακτικά προτάσεων, δυσκολία σύνδεσης της φωνολογικής και γραφημικής εικόνας της λέξης με τη σημασία της, περιορισμένο λεξιλόγιο, αργή ανάγνωση, ακατάστατο γραφικό χαρακτήρα (ορθογραφικά λάθη, αντιστροφές γραμμμάτων, παραλείψεις ή μετατοπίσεις συλλαβών). Συνεκδοχικά, η δεύτερη ακολουθείται από τη δυσκολία εκτίμησης της ποσότητας ενός συνόλου αντικειμένων ή μεγεθών, προβλήματα στην αρίθμηση, τη σειροθέτηση, στην απομνημόνευση της προπαίδειας, τη μεταφορά ενός προβλήματος σε αριθμητικά δεδομένα καθώς και στην κατανόηση των αριθμητικών συμβόλων και τη χρήση τους (Μαρκάκης & Δροσινού, 2001).

Ειδικότερα, ο όρος δυσαριθμήςια όπως περιγράφεται από το DfES (Department for Education and Skills, 2001) αναφέρεται στη δυσκολία κατανόησης και εκμάθησης των μαθηματικών, η οποία δεν συνοδεύεται από μέτρια, σοβαρή ή βαριά νοητική καθυστέρηση και ως εκ τούτου θεωρείται μια ειδική μαθησιακή δυσκολία. Έχει χαρακτηριστεί ως μια κατάσταση που επιδρά στη δεξιότητα απόκτησης μαθηματικών ικανοτήτων. Στους μαθητές με δυσαριθμήςια παρουσιάζονται εμπόδια στην προσπάθεια κατανόησης απλών μαθηματικών εννοιών, στη διαισθητική κατανόηση των αριθμών και στην εκμάθηση των αλγορίθμων των αριθμητικών πράξεων (Τουμάσης, 2002).

Οι πλέον σύνθετες τύποι της δυσαριθμήςιας είναι η «χωρική δυσαριθμήςια», η οποία σχετίζεται με δυσκολίες στην οπτικό-χωρική αντίληψη και οργάνωση, η «αναριθμήςια», η οποία αναφέρεται σε προβλήματα σχετικά με την αριθμητική διαδικασία (π. χ. επιλογή κατάλληλης πράξης), η «λεκτική δυσαριθμήςια», στην οποία παρατηρείται σύγχυση με τη γλώσσα των μαθηματικών και τα σύμβολα (π. χ. προσθέτω, συν +), η «δυσγραφική και αγραφική δυσαριθμήςια», κατά την οποία παρατηρείται αδυναμία του μαθητή να αποδώσει γραπτά τα σύμβολα και τους αριθμούς και τέλος, η «απεικονιστική δυσαριθμήςια» που χαρακτηρίζεται από δυσκολία στην απεικόνιση των μαθηματικών με γραφικές παραστάσεις (DfES, 2001).

Αποτέλεσμα αυτών των δυσκολιών είναι οι μαθητές να υστερούν στις ακαδημαϊκές δεξιότητες που το σχολείο ως κοινωνικός φορέας μάθησης λαμβάνει υπ' όψιν του. Έτσι, οι μαθητές αυτοί περιθωριοποιούνται εκδηλώνουν αισθήματα θυμού και άρνησης για τη μάθηση και ακολουθούν ένα δικό τους δρόμο στιγματισμού και απομόνωσης.

Το Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε.) αποτελεί το μέσο που γεφυρώνει το χάσμα μεταξύ του ατομικού προφίλ του μαθητή με Ε.Μ.Δ. και του μαθησιακού περιβάλλοντος όπου αυτός φοιτά. Αποτελεί ένα γραπτό σχέδιο δράσης για το μαθητή που για διάφορους λόγους δεν είναι σε θέση να ακολουθήσει επιτυχώς το αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης και παρέχει πολύτιμη βοήθεια στους εκπαιδευτικούς, αλλά και σε όλους όσοι εμπλέκονται στην εκπαίδευση του μαθητή και επιθυμούν να παρακολουθούν την πρόοδό του. Ο τρόπος δημιουργίας του και η υλοποίησή του απαιτούν γνώσεις πάνω στο σχεδιασμό του, χρόνο, υπομονή και επιμονή.

Σκοπός της μελέτης αυτής είναι η δημιουργία ενός Ε.Π.Ε. για μαθητή Β' Δημοτικού με Ε.Μ.Δ. στα μαθηματικά. Στόχοι του η εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με το είδος της διδακτικής προσέγγισης η οποία μπορεί να βοηθήσει στην ένταξη του συγκεκριμένου μαθητή μέσα στην τυπική σχολική τάξη καλύπτοντας τα μαθησιακά του κενά και δίνοντάς του την ευκαιρία να συμβαδίσει με τους συμμαθητές του.

Παράδειγμα Ε.Π.Ε. στην ενίσχυση της οπτικής αντίληψης στα μαθηματικά

ΠΡΟΦΙΛ ΜΑΘΗΤΗ: ο Απόστολος είναι μαθητής της Β' τάξης του Δημοτικού και παρακολουθεί το Τμήμα Ένταξης του σχολείου όπου φοιτά. Εμφανίζει δυσκολίες στη δομή και στο περιεχόμενο του γραπτού λόγου και κάνει χρήση περιορισμένου λεξιλογίου. Είναι σε θέση να αποκωδικοποιεί απλές συλλαβές δυσκολεύεται όμως στις δυσύλλαβες και πολυσύλλαβες λέξεις. Στον προφορικό λόγο του συνυπάρχουν αρθρωτικά και φωνολογικά προβλήματα με αποτέλεσμα να μην είναι ιδιαίτερα κατανοητή η εκφερόμενη ομιλία του. Προβλήματα παρουσιάζονται ακόμα, στην ακουστική αντίληψη και διάκριση καθώς και στη γραφο-φωνολογική ενημερότητα. Διαθέτει περιορισμένο εύρος γενικών γνώσεων και η δυνατότητα συγκράτησης πληροφοριών στη βραχύχρονη αλλά και μακρόχρονη μνήμη του είναι περιορισμένη. Παρουσιάζει δυσκολίες στην οπτική αντίληψη και διάκριση, στην αντιγραφή σχημάτων καθώς και σε δραστηριότητες χωρικής οργάνωσης. Λειτουργεί αρμονικότερα σε δυαδική σχέση λαμβάνοντας πρωτοβουλίες επικοινωνίας και διάδρασης κυρίως με τον εκπαιδευτικό της τάξης του ή τον εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης

ΠΡΩΤΑΡΧΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ – ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ

| A/A | Εκπαιδευτικές Ανάγκες - Προτεραιότητες | Προτεινόμενες Υπηρεσίες – Ειδικότητες | Ημερομηνία έναρξης | Χρονική Διάρκεια |
|-----|--|--|--------------------|------------------|
| 1 | Ενίσχυση της οπτικής αντίληψης | Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής / Εκπαιδευτικός της τάξης | | |
| 2 | Μαθηματικά | Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής / Εκπαιδευτικός της τάξης | | |

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

| Περιοχές Παρέμβασης | Παρούσα Κατάσταση σύμφωνα με αξιολόγηση | Μακροπρόθεσμοι Στόχοι | Βραχυπρόθεσμοι Στόχοι | Στρατηγικές/Δραστηριότητες που βοηθούν στην επίτευξη των στόχων | Χρονική Διάρκεια |
|--|---|---|---|---|--------------------------------------|
| <p>1.</p> <p>A. οπτική αντίληψη</p> <p>B. Χωρική οργάνωση</p> | <p>A. Απεικονίζει καθρεπτικά κάποια αριθμητικά στοιχεία, ή τα αντικαθιστά με σύμβολα που μοιάζουν οπτικά (π.χ. ε αντί 3, 6 ή ρ αντί 9, καθρεπτικό είδωλο του 5 αντί 5). Δε διακρίνει σωστά τα νομίσματα. Δυσκολεύεται να διαβάσει διψήφιους αριθμούς. Δεν έχει ξεκαθαρίσει τη θεσιακή αξία των αριθμών. Δεν ξεχωρίζει τους μονούς από τους ζυγούς αριθμούς.</p> <p>B. Δυσκολεύεται να γράψει τους αριθμούς πάνω στη γραμμή του τετραδίου. Δυσκολεύεται στη διάκριση του «δεξιά» και του «αριστερά».</p> | <p>Να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες που οφείλονται σε ελλείμματα στην οπτική αντίληψη καθώς και στη χωρική οργάνωση.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Να χρησιμοποιεί το σωστό σύμβολο για την απεικόνιση αριθμών. • Να διακρίνει διαφορετικά μεγέθη σχημάτων. • Να μάθει την ακολουθία των αριθμών (ποιος είναι ο προηγούμενος, ο επόμενος κ. λ. π.). • Να διακρίνει τα νομίσματα (προϋπόθεση: να αναγνωρίζει αριθμούς μεγαλύτερους του 10). • Να γράφει πάνω στη γραμμή του τετραδίου. • Να διακρίνει το | <p>Το παιδί:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Να αντιλαμβάνεται και να σχηματίζει οπτικές ακολουθίες (π.χ. να βάζει σε σειρά σύμφωνα με οδηγίες του εκπαιδευτικού: αντικείμενα, εικόνες, σχήματα ή να τα σειροθετεί με κριτήρια όπως: η σειρά με την οποία χρησιμοποιούνται για να ολοκληρωθεί μία δραστηριότητα, η εξέλιξη στο χρόνο, το μέγεθος ή να αντιλαμβάνεται και να σχηματίζει ακολουθίες ψηφίων με τη βοήθεια καρτελών με αριθμούς και αριθμογραμμών. • Να ταυτίζει όμοιες εικόνες, σχέδια, σχήματα, γράμματα λέξεις ή να τις διακρίνει ακόμη και στην περίπτωση που οι διαφορές μεταξύ τους είναι μικρές, με τελική κατάληξη τη διάκριση σχεδόν όμοιων ψηφίων, π.χ. « 6-9, ε-3». • Υλικά που μπορούν να χρησιμοποιηθούν: κάρτες, παζλ, σχήματα επίπεδα, τρισδιάστατα. <p>Ο μαθητής πρέπει να προσεγγίζει τη γνώση πολυαισθητηριακά. Με αυτόν τον τρόπο η πρόσληψη πληροφοριών που εμποδίζεται από ελλείμματα συγκεκριμένων αντιληπτικών δομών, επιτυγχάνεται με απόκτηση εμπειριών, μέσω άλλων αντιληπτικών οδών.</p> <p>Προτείνεται:</p> <p>Να ενεργοποιείται το οπτικό, το ακουστικό και το κιναισθητικό κανάλι επικοινωνίας με συνδυασμένες δραστηριότητες (βλέπει-πιάνει ακούει-γράφει-ψηλαφεί χρησιμοποιώντας ποικιλία υλικών όπως:</p> <p>αντικείμενα, σχήματα, ανάγλυφες αποτυπώσεις</p> | <p>20/10/18 έως 20/12/18</p> |

| Περιοχές Παρέμβασης | Παρούσα Κατάσταση σύμφωνα με αξιολόγηση | Μακροπρόθεσμοι Στόχοι | Βραχυπρόθεσμοι Στόχοι | Στρατηγικές/Δραστηριότητες που βοηθούν στην επίτευξη των στόχων | Χρονική Διάρκεια |
|---------------------|---|-----------------------|----------------------------|---|------------------|
| | | | «δεξιά» από το «αριστερά». | <p>σημάτων, γραμμάτων, αριθμών. Παράδειγμα 1: Ανάγνωση και γραφή αριθμητικών συμβόλων.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Γραφή των αριθμών σε μεγάλο μέγεθος με κόκκινο χρώμα. Περιγράφονται οι κινήσεις και η κατεύθυνση του χεριού που ακολουθούνται κατά τη γραφή, τις οποίες προσπαθεί να μιμηθεί ο μαθητής στον αέρα, στον πίνακα και στη συνέχεια στο χαρτί. • Κατασκευή των αριθμών-στόχων σε υλικά με τραχιές επιφάνειες. Το παιδί αγγίζει τον αριθμό με κλειστά μάτια ώστε να τον αντιλαμβάνεται απτικά στην αρχή και στη συνέχεια, με ανοιχτά μάτια. • Σχηματοποίηση της ποσότητας που ο αριθμός αντιπροσωπεύει με χειροπιαστά υλικά (ξύλακια, μανταλάκια). • Σύνδεση του αριθμού με ημι-συμβολικές ποσότητες, η οποία πραγματοποιείται αν ζητήσουμε από το μαθητή να τραβήξει ισάριθμες γραμμούλες με την ποσότητα που αντιπροσωπεύει ο αριθμός. • Απεικόνιση από το μαθητή του αριθμού στον πίνακα ή το τετράδιο σε μεγέθη που προοδευτικά μικραίνουν. • Αναγνώριση αριθμών από διάφορες πηγές όπως, ρολόι, κέρματα και χαρτονομίσματα, ακέραιες τιμές προϊόντων, εφημερίδες, περιοδικά, βιβλίο μαθηματικών. <p><u>Όμοια μπορούμε να εργαστούμε και με τους χαρακτήρες των γραμμάτων</u></p> <p>Παράδειγμα 2: Αναγνώριση θεσιακής αξίας αριθμών.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Δραστηριότητες με αριθμογραμμή. Παρουσίαση αριθμογραμμής από το 1 έως το 10 πάνω σε ζωγραφισμένα λουλούδια. Ανάλυση ευθύνης από το μαθητή παρακολούθησης της μελισσούλας που πετάει από λουλούδι σε λουλούδι, δηλ. από αριθμό σε αριθμό επαναλαμβάνοντας προφορικά και στη συνέχεια, γραπτά τους αριθμούς. Σε δεύτερη φάση συμπλήρωση από το μαθητή των αριθμών που λείπουν ανά αύξουσα | |

| Περιοχές Παρέμβασης | Παρούσα Κατάσταση σύμφωνα με αξιολόγηση | Μακροπρόθεσμοι Στόχοι | Βραχυπρόθεσμοι Στόχοι | Στρατηγικές/Δραστηριότητες που βοηθούν στην επίτευξη των στόχων | Χρονική Διάρκεια |
|---------------------|---|-----------------------|-----------------------|---|------------------|
| | | | | <p>θέση από τα λουλούδια – αριθμογραμμή. Επόμενο στάδιο, συμπλήρωση των κενών που αφήνει η μελισσόουλα πάνω στην αριθμογραμμή με μπερδεμένη σειρά.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Παιχνίδι με τη σκάλα. Άνοδος 10 σκαλιών με ταυτόχρονη προφορική μέτρηση από το μαθητή. Τα σκαλιά είναι χρωματισμένα το καθένα με διαφορετικό χρώμα και υπάρχει αναρτημένος πίνακας αναφοράς με τα νούμερα με το αντίστοιχο χρώμα. Το παιδί ταυτίζει το χρώμα με τον αριθμό. Στο τέλος, ζωγραφίζει από μνήμης τον αριθμό με το χρώμα που έχει δει στον πίνακα αναφοράς με τη σειρά που τα βίωσε. <p>Παράδειγμα 3: Αναγνώριση και διάκριση μονών και ζυγών αριθμών.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Παρουσίαση αριθμογραμμής έως το 10 με χρωματισμένους τους μονούς αριθμούς με κίτρινο και τους ζυγούς με κόκκινο χρώμα. Παράλληλα, προτείνεται χρήση κινητών καρτελών με τους μονούς και ζυγούς αριθμούς και ζητείται από το μαθητή ταύτιση με τους αριθμούς της αριθμογραμμής. Ακόμα, προφορική εκφορά των μονών και αντίστοιχα, των ζυγών αριθμών. <p>Παράδειγμα 3: Ανάγνωση και γραφή διψήφιων αριθμών.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αρχικά, διδασκαλία της δεκάδας ως ομάδας δέκα (10) αντικειμένων, η οποία μας βοηθάει κατά τη μέτρηση μεγάλων ποσοτήτων. <p>Μετρούμε πρώτα τις δεκάδες και στη συνέχεια τις μονάδες.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Χρήση του άβακα, ώστε ο μαθητής να ξεχωρίζει τις δεκάδες από τις μονάδες και επισήμανση της θεσιακής αξίας των ψηφίων στους διψήφιους αριθμούς. • Γραφή των αριθμών στον πίνακα και το τετράδιο με διαφορετικά χρώματα για τις δεκάδες και τις μονάδες. • Ανάγνωση των αριθμών ώστε μεταξύ μονάδων και δεκάδων να γίνεται παύση. π. χ δέκα- έξι (αρχίζει από 1 άρα έχουμε 1 δεκάδα), είκοσι-τρία | |

| Περιοχές Παρέμβασης | Παρούσα Κατάσταση σύμφωνα με αξιολόγηση | Μακροπρόθεσμοι Στόχοι | Βραχυπρόθεσμοι Στόχοι | Στρατηγικές/Δραστηριότητες που βοηθούν στην επίτευξη των στόχων | Χρονική Διάρκεια |
|---------------------|---|-----------------------|-----------------------|--|------------------|
| | | | | <p>(αρχίζει από 2 άρα έχουμε 2 δεκάδες κ. ά)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ενδείκνυται να γίνει χρήση διαφόρων υλικών και είναι απαραίτητο να υλοποιηθούν δραστηριότητες όπου ο μαθητής μπορεί να εμπλακεί χρησιμοποιώντας όλες του τις αισθήσεις. Τα παραπάνω παραδείγματα είναι απλώς ενδεικτικά. Στην κρίση του εκπαιδευτικού εναπόκειται η επιλογή κατάλληλων υλικών και πρωτότυπων μεθόδων που θα βοηθήσουν τον κάθε μαθητή να προσεγγίσει με επιτυχία τη γνώση. Προτείνεται η χρήση κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμικού (π.χ. εκπαιδευτικό λογισμικό για Α και Β Δημοτικού από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στη διεύθυνση www.pi-schools.gr στο πεδίο: υποστηρικτικό υλικό Γυμνασίου, Δημοτικού) • Να εντοπίζει ομοιότητες και διαφορές στα κέρματα και τα χαρτονομίσματα. Υλικά που μπορούν να χρησιμοποιηθούν: πλαστικά κέρματα και ψεύτικα χαρτονομίσματα ή πραγματικά χρήματα. Προτείνεται η χρήση του λογισμικού «Στρογγυλά με αξία» από την εκπαιδευτική πύλη: e-yliko στα θέματα που αφορούν την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. • Χρήση έγχρωμων ταινιών ή ταινιών με σκληρή επιφάνεια ή μαρκαδόρων υπογράμμισης, ώστε ο μαθητής να έχει πλαίσιο γραφής. • Δραστηριότητες για διάκριση του «δεξιά» και «αριστερά». Αρχικά, γίνεται χρήση ως σημείο αναφοράς του δεξιού χεριού για τους δεξιόχειρες και του αριστερού για τους αριστερόχειρες και διάκριση της αμφιπλευρικότητας π.χ. δεξί χέρι, δεξί πόδι, δεξί μάτι, δεξί αυτί, δεξί ρουθούνι κ. ά και αντίστοιχα: αριστερό χέρι, αριστερό πόδι, αριστερό μάτι, αριστερό αυτί, αριστερό ρουθούνι κ.ά. | |

| Περιοχές Παρέμβασης | Παρούσα Κατάσταση σύμφωνα με αξιολόγηση | Μακροπρόθεσμοι Στόχοι | Βραχυπρόθεσμοι Στόχοι | Στρατηγικές/Δραστηριότητες που βοηθούν στην επίτευξη των στόχων | Χρονική Διάρκεια |
|------------------------|---|--------------------------|--------------------------|---|---------------------|
| | | | | Ακολουθεί χαρακτηρισμός της θέσης αντικειμένων του χώρου σχετικά με τα δεξιά ή αριστερά μέλη του σώματος του παιδιού (δεξί ή αριστερό χέρι) και τέλος χαρακτηρισμός της θέσης αντικειμένων του χώρου σχετικά με τα δεξιά ή αριστερά μέλη του σώματος του δασκάλου, που στέκεται απέναντι από το μαθητή (δεξί ή αριστερό χέρι, πόδι κ. ά). | |

Συμπεράσματα

Η πορεία και εξέλιξη του εξατομικευμένου αυτού προγράμματος καταγράφηκε, ελέγχθηκε και αξιολογήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια της εφαρμογής του. Από την τελική αξιολόγηση διαπιστώθηκε, ότι το πρόγραμμα είχε πολύ καλά αποτελέσματα αναφορικά με την κατάκτηση των διδακτικών στόχων που είχαν αρχικώς, τεθεί. Ειδικότερα, τα ελλείμματα στην οπτική αντίληψη, στην απόκτηση της έννοιας των αριθμών της πρώτης δεκάδας και στη συνειδητή γραφή και προφορική αρίθμησή τους, στην εκμάθηση των εννοιών αμφιπλευρικότητας και στη σωστή χωρική γραφή των ψηφίων παρατηρήθηκε ότι υπήρξε συνειδητή εκμάθησή τους. Προσπάθεια και επανάληψη χρειάζεται στην κατανόηση της έννοιας της ποσότητας και χρήσης των κερμάτων και χαρτονομισμάτων.

Η άμεση παρατήρηση ανάδειξε ακόμα, βελτίωση και στις κοινωνικές δεξιότητες καθώς στο τέλος του προγράμματος ο μαθητής ήταν σε θέση να ακολουθεί μεγάλο μέρος των κανόνων της τάξης και των ομαδικών δραστηριοτήτων, να δέχεται τη βοήθεια των συμμαθητών του για την τέλεση εργασιών που δεν μπορούσε να ολοκληρώσει μόνος του, να είναι σε θέση να συγκεντρώνει την προσοχή του για ικανοποιητικό χρονικό διάστημα και να χρησιμοποιεί το λόγο, κυρίως, τον προφορικό για να εκφράσει τα συναισθήματά του.

Τέλος, διαφάνη ότι με την υλοποίηση του εξατομικευμένου αυτού προγράμματος το όφελος για τον/την εκπαιδευτικό ήταν μεγάλο καθώς εμπλούτισε τις εμπειρίες, τις γνώσεις του, απέκτησε επιμονή και προσήλωση στο στόχο, που είναι η συναισθηματική στήριξη και εκπαίδευση του μαθητή. Το μεγαλύτερο, όμως, όφελος αποκόμισε ο μαθητής που είδε τον εαυτό του να προχωρά με σταθερά βήματα σύμφωνα με τον προσωπικό του ρυθμό, δίνοντας το δικό του νόημα στις επιτυχίες του, τόσο σε συναισθηματικό όσο και σε γνωστικό επίπεδο.

Αναφορές

- DfES (2001). *Work-based training for young people and work based learning for adults: volumes and outcomes*. London, Department for Education and Skills.
- Δροσινού, Μ. (2010). Μητέρες και παιδιά με προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς. Η άλλη νοηματοδότηση της κοινωνίας σε κρίση. Στο Σ. Παπαχριστόπουλος, *Οικογένεια και νέες μορφές γονεικότητας* (σσ.909-920). Πάτρα: Opportuna.
- Μαρκάκης, Ε. & Δροσινού, Μ. (2001). Πειραματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Δυσλεξία). Τμήμα Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Στο Κ. Χρηστάκης, *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στο δημοτικό σχολείο. Θεωρητική και πρακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαδάτος, Γ. (2010). *Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τουμάσης, Μ. (2002). *Σύγχρονη διδακτική των μαθηματικών*. Αθήνα: Gutenberg.

ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΗΣ. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ.

Κεσούλη Λεμονιά

lemkesouli@gmail.com

Περίληψη Εισήγησης

Η εκπαίδευση είναι ένα κοινωνικό πλαίσιο κεντρικής σημασίας για το μέλλον της κοινωνίας. Τα σχολεία του 21ου αιώνα πρέπει να προσαρμοστούν αποτελεσματικά σε έναν ταχέως μεταβαλλόμενο κόσμο. Μεταρρυθμιστικά κινήματα στην εκπαίδευση θεωρούν τον ρόλο των εκπαιδευτικών ηγετικό και κρίσιμο για κάθε επιτυχή αλλαγή. Οι διευθυντές που θα κληθούν να εφαρμόσουν μια μεταρρύθμιση θα κληθούν επίσης να αντιμετωπίσουν συγκρούσεις, αντίσταση και μεγάλο στρες και θα πρέπει να είναι πολύ καλά εκπαιδευμένοι.

Παρά τις φωνές σκεπτικισμού, η συνεχώς εξελισσόμενη ερευνητική βιβλιογραφία στην κοινωνική και οργανωτική ψυχολογία, υποδηλώνει ότι οι δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι σημαντικές για τις διαδικασίες σε διαφορετικά επίπεδα της διοίκησης. Η συναισθηματική νοημοσύνη προέκυψε τις τελευταίες δεκαετίες ως ένα από τα βασικά στοιχεία της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας σε πολλά διαφορετικά πλαίσια. Στον χώρο της Διοίκησης στην Εκπαίδευση, έχει δοθεί μεγάλη βαρύτητα στην ηγεσία, καθώς και στη σημασία που έχει η ενσωμάτωση του συναισθηματικού παράγοντα σε όλες τις μορφές και τα επίπεδα της. Η έννοια της ηγεσίας συνδέεται άμεσα με τις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης του ατόμου, η οποία περιγράφει ικανότητες διαφορετικές από τη γνωστική νοημοσύνη, αλλά συμπληρωματικές προς αυτήν.

Η πρόσφατη οικονομική και παράλληλα κοινωνική κρίση έχει επιφέρει πολλά προβλήματα και στον χώρο της εκπαίδευσης, που αφορούν στις διαπροσωπικές σχέσεις, όπως συγκρούσεις, ένταση στις σχέσεις, καθώς και τη διαχείριση δύσκολων περιστατικών με την τοπική κοινωνία. Καταλυτικός παράγοντας για την άσκηση ηγεσίας αποτελεί το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης του ηγέτη. Η ανάπτυξη λοιπόν, κοινωνικών και συνάμα συναισθηματικών ικανοτήτων από τους σχολικούς ηγέτες κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική.

Οι διευθυντές είναι αυτοί που έχουν την ευθύνη για τον καθορισμό στόχων και για την εύρεση του κοινού οράματος μεταξύ των συντελεστών της σχολικής μονάδας, δασκάλων, μαθητών και γονέων. Είναι αυτοί που πρέπει να μάθουν να διαχειρίζονται τα συναισθήματα γονέων, μαθητών, προσωπικού και τα δικά τους, όπως επίσης και τους στόχους και τις προκλήσεις. Μέσα από τις νέες συνθήκες, όπως έχουν διαμορφωθεί στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον, προκύπτει σήμερα η ανάγκη ενός μερικού ή ακόμη και ολικού επαναπροσδιορισμού του ρόλου της ηγεσίας στο σχολικό περιβάλλον.

Για να μπορέσει σήμερα ο διευθυντής μιας εκπαιδευτικής μονάδας να ασκήσει αποτελεσματική διοίκηση, χρειάζεται να υιοθετήσει και να αναπτύξει μια διαφορετική κουλτούρα που θα προϋποθέτει τη δέσμευση και τη δημιουργικότητα όλου του ανθρώπινου δυναμικού, με στόχο την ικανοποίηση των απαιτήσεων του σύγχρονου σχολείου και παράλληλα την προσαρμογή στις αλλαγές που προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τον αντίκτυπο της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ηγεσία και τις ικανότητες λήψης αποφάσεων από τους ηγέτες. Γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί η σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και ηγεσίας στα χαρακτηριστικά των διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων και πώς αυτό επηρεάζει στη λήψη αποφάσεων. Συγκεκριμένα εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών, για το αν και σε ποιον βαθμό οι διευθυντές εκπαιδευτικών τους μονάδων, εκφράζουν συνδυαστικά χαρακτηριστικά συναισθηματικής νοημοσύνης και μετασχηματιστικής ηγεσίας και πώς αυτό μεταφράζεται στη λήψη αποφάσεων.

Λέξεις κλειδιά: μετασχηματιστική ηγεσία, λήψη απόφασης, συναισθηματική νοημοσύνη.

Η ΔΕΞΙΩΣΗ ΤΩΝ ΑΛΛΑΓΩΝ ΣΤΟΝ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΟΡΟΙ-ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ-ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Δρ. Χρήστος Γεωργίου

Διδάσκων Π.Μ.Σ. Διοίκησης και Οργάνωσης Εκπαιδευτικών Μονάδων
Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος

Οι αλλαγές ως βασική συνιστώσα όλων των πτυχών της ανθρώπινης ζωής έχουν απασχολήσει ανά τους αιώνες και απανταχού τους ηγέτες, τους φιλοσόφους και τους ποιητές. Το γεγονός αυτό αποτυπώνεται με σαφήνεια στην παγκόσμια γραμματεία (φιλοσοφία, ιστορία, λογοτεχνία κ.λ.π.) και ο σύγχρονος ερευνητής διαπιστώνει κοινά στοιχεία ανάμεσα στις αρχέγονες και σύγχρονες αναζητήσεις και ερμηνείες του φαινομένου.

Στον χώρο της εκπαίδευσης, ο οποίος αποτελεί σημείο αναφοράς στην παρούσα ανακοίνωση, διαπιστώνουμε το ίδιο ενδιαφέρον. Συγκεκριμένα, για να περιοριστούμε στα ελληνικά πράγματα, στην Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης πλεονάζουν οι σελίδες που ασχολούνται με το ζήτημα των επιχειρούμενων ή συντελεσμένων αλλαγών. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που οι απόπειρες των αλλαγών, αυτών που ενίοτε καταχρηστικά χαρακτηρίζονται ως εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, παραμένουν στο επίπεδο των προγραμματικών δηλώσεων καθώς συναντούν ισχυρές αντιδράσεις οι οποίες αιτιολογούνται ποικιλοτρόπως.

Στην παρούσα ανακοίνωση, με βασικά εργαλεία τις αρχές και τις προσεγγίσεις της οργανωσιακής θεωρίας συζητούνται οι όροι, οι προϋποθέσεις, οι συνθήκες και οι προοπτικές των επιχειρούμενων αλλαγών στον εκπαιδευτικό χώρο. Τα παραπάνω συσχετίζονται και με τον ρόλο της ηγεσίας και τον αναστοχασμό των εισηγητών της αλλαγής. Επιπλέον, συζητούνται οι αντιδράσεις των υποκειμένων που καλούνται να υλοποιήσουν την αλλαγή καθώς και οι τρόποι άμβλυνσης των αντιδράσεων και οι διαδικασίες δέσμευσης των εκπαιδευτικών στη φιλοσοφία και τις διαδικασίες πραγματοποίησης των αλλαγών. Βασική μας διαπίστωση για την αποτελεσματική αλλαγή αποτελεί η προϋπόθεση της συναίνεσης, της δέσμευσης και της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες σχεδιασμού, προώθησης, διατήρησης και εν τέλει πετυχημένης δεξίωσής της.

Λέξεις κλειδιά: Διαχείριση αλλαγών, παράμετροι αλλαγών, εκπαιδευτικές αλλαγές, αντιδράσεις στις αλλαγές

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

Kotter, J. (2001). Ηγέτης στις αλλαγές. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική

Μπαγάκης, Α. (2006). Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση των εκπαιδευτικών και του σχολείου. Αθήνα. Μεταίχμιο

Μπάκας Θ. (2009). Οι αλλαγές και οι αντιστάσεις στην εκπαίδευση. Παιδαγωγική-Θεωρία και πράξη. τ.3. σς 47-56

Everard, K.B, & Morris, G. (1999). Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση. Πάτρα: ΕΑΠ

Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΩΣ ΗΓΕΤΗΣ ΕΝΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΑΝΟΙΧΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Τσουρής Νικόλαος
Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70
Υποψήφιος Διδάκτορας Τμήματος Ιστορίας & Εθνολογίας του ΔΠΘ
Κομοτηνή, Ελλάδα
e-mail: ntsouris@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία αυτή έχει ως σκοπό να αναδείξει τη σημασία του πολυσύνθετου ρόλου του εκπαιδευτικού ως ηγέτη, ο οποίος με το έργο του μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας και να την αναμορφώσει σε ένα αποτελεσματικό και ανοιχτό σχολείο μέσα στην εκάστοτε τοπική κοινωνία. Από το πλήθος των ρόλων, τους οποίους καλείται ο κάθε εκπαιδευτικός να φέρει σε πέρας, εστιάζουμε την προσοχή μας στον τρόπο που αυτός ενεργεί όταν αναλαμβάνει τη διοικητική καθοδήγηση μιας σχολικής μονάδας και δοκιμάζεται η ετοιμότητά του και οι ικανότητές του στο να την μετατρέψει σε ένα ζωντανό κύτταρο γνώσης, μάθησης και πολιτισμού. Αναμφισβήτητα ο ρόλος ενός εκπαιδευτικού-διευθυντή-ηγέτη είναι κομβικός για την αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας και το βαθμό εξωστρέφειάς της. Ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία αποτελεί το ζητούμενο και αναδεικνύει τη βαθύτερη πολιτισμική και κοινωνική προσφορά της εκπαίδευσης. Έτσι, ο διευθυντής-ηγέτης του σχολείου με τους πολυσύνθετους και νευραλγικούς ρόλους που καλείται να διαδραματίσει, με την υιοθέτηση του συμμετοχικού στυλ διοίκησης, με τη δημιουργία ενός θετικού και συνεργατικού κλίματος και γενικότερα με το όραμά του, αναδεικνύεται ο πιο αποφασιστικός παράγοντας και ο άνθρωπος κλειδί για το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

Λέξεις κλειδιά: διευθυντής, ηγέτης, σχολική διοίκηση, ανοιχτό σχολείο

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Η εργασία αυτή έχει ως σκοπό να αναδείξει τη σημασία του πολυσύνθετου ρόλου του εκπαιδευτικού ως ηγέτη, ο οποίος με το έργο του μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας και να την αναμορφώσει σε ένα αποτελεσματικό και ανοιχτό σχολείο μέσα στην εκάστοτε τοπική κοινωνία. Από το πλήθος των ρόλων, τους οποίους καλείται ο κάθε εκπαιδευτικός να φέρει σε πέρας, εστιάζουμε την προσοχή μας στον τρόπο που αυτός ενεργεί όταν αναλαμβάνει τη διοικητική καθοδήγηση μιας σχολικής μονάδας και δοκιμάζεται η ετοιμότητά του και οι ικανότητές του στο να την μετατρέψει σε ένα ζωντανό κύτταρο γνώσης, μάθησης και πολιτισμού.

Ο ΠΟΛΥΣΗΜΑΝΤΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ-ΗΓΕΤΗ

Σκιαγραφώντας το θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο καλείται να λειτουργήσει ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης είναι απαραίτητο να καθορίσουμε τι είναι εκπαιδευτικός οργανισμός και να αναφέρουμε τις βασικές διοικητικές λειτουργίες που έχουν εφαρμογή και στην περίπτωση των σχολείων. Έτσι, ως εκπαιδευτικός οργανισμός ορίζεται μια ομάδα ανθρώπων που εργάζονται για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού, που δεν είναι άλλος από την παροχή εκπαίδευσης, με βάση κάποιες καθιερωμένες και συμφωνημένες σχέσεις. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ως εκπαιδευτικοί οργανισμοί νοούνται όχι μόνο όλα τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά., 1999: 24), αλλά και οι φορείς παροχής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, κατάρτισης και εκπαίδευσης ενηλίκων. Οπότε κατ' επέκταση όλα τα προαναφερόμενα αποτελούν κοινωνικά συστήματα τα οποία ιδρύθηκαν για να εξυπηρετούν ορισμένους στόχους και να παράγουν συγκεκριμένα αποτελέσματα (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά., 1999: 24-26).

Όσο αφορά τη διοίκηση ως φαινόμενο εξαιρετικά πολυσύνθετο αλλά και πολυδιάστατο είναι γενικά αποδεκτό ότι αυτή καλείται να λειτουργήσει αποτελεσματικά μέσα σε ένα σύνολο δυναμικά αλληλεξαρτώμενων δράσεων (Κατσαρός, 2008: 23). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, στην περίπτωση των σχολείων ισχύουν οι τέσσερις βασικές λειτουργίες της διοίκησης, δηλαδή: α) Ο προγραμματισμός-σχεδιασμός (planning), στον οποίον αποφασίζονται οι αντικειμενικοί στόχοι και οι θεμελιώδεις κατευθύνσεις, τίθενται οι εναλλακτικές επιλογές και διαμορφώνεται ένα πρώτο σχέδιο υλοποίησής τους. Ένα σημαντικό προϊόν αυτής της λειτουργίας είναι το πρόγραμμα το οποίο καθορίζει μεταξύ των άλλων το χρονοδιάγραμμα της πορείας των διαφόρων δράσεων και τις σηματοδοτεί τις διαδικασίες που χρειάζονται για την επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων, β) Η οργάνωση (organizing), σύμφωνα με την οποία ορίζονται οι δραστηριότητες οι οποίες είναι απαραίτητες για την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων, ρυθμίζονται οι τρεις βασικοί

παράγοντες (η εργασία, το ανθρώπινο δυναμικό και ο τόπος), ανατίθενται καθήκοντα και διαμορφώνονται γραμμές εξουσίας, ευθύνης αλλά και επικοινωνίας, γ) Η διεύθυνση (directing), που αφορά μια σειρά από ενέργειες οι οποίες συνδέονται άμεσα με τον χειρισμό των έμψυχων πόρων μιας οποιασδήποτε τυπικής οργάνωσης. Συγκεκριμένα η λειτουργία αυτή αναφέρεται στην εποπτεία, την παρακίνηση, το συντονισμό και την καθοδήγηση του διαθέσιμου ανθρώπινου δυναμικού προς την κατεύθυνση επίτευξης των σκοπών και στόχων και δ) Ο έλεγχος (controlling), που νοείται ως μια μορφή αξιολόγησης-μέτρησης των αποτελεσμάτων και αναθεώρησης των απαραίτητων δραστηριοτήτων. Η λειτουργία αυτή έχει την εφαρμογή της στο έμψυχο και άψυχο δυναμικό καθώς και στις ίδιες τις πράξεις, διατρέχοντας όλες τις βαθμίδες της ιεραρχικής κλίμακας. Να τονίσουμε εδώ ότι οι παραπάνω θεμελιώδεις λειτουργίες αλληλοσυνδέονται μεταξύ τους και αποτελούν μια συνεχή διαδικασία (Κουτούζης, 1999; Κανελλόπουλος, 1995).

Τα δημόσια σχολεία αποσκοπούν στην καλύτερη δυνατή παροχή των απαραίτητων υπηρεσιών οι οποίες σχετίζονται με την επίτευξη της επιδιωκόμενης μάθησης και τη γενικότερη διαπαιδαγώγηση των μαθητών και των μαθητριών τους. (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 27). Από όσα ειπώθηκαν παραπάνω ως σχολική διοίκηση στο επίπεδο μιας σχολικής μονάδας ορίζεται η σύνθετη δραστηριότητα, η οποία ασκείται κυρίως από τον εκπαιδευτικό-διευθυντή και επιδιώκει στην αξιοποίηση με τον αποτελεσματικότερο τρόπο όλων των διαθέσιμων έμψυχων και άψυχων πόρων με σκοπό την υλοποίηση όλων των επιδιωκόμενων στόχων του σχολικού αυτού οργανισμού (Σαΐτης, 2014: 21-22; Τύπας & Κατσαρός, 2003). Υπενθυμίζουμε ότι ως έμψυχοι πόροι νοούνται οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές κ.ά., ενώ ως άψυχοι πόροι, τα οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας, η υλικοτεχνική υποδομή κ.ά.

Από την άλλη πλευρά ως ηγέτης στην εκπαίδευση νοείται ο εκπαιδευτικός-διευθυντής, ο οποίος καλείται όχι μόνο να λαμβάνει αποφάσεις (εκμεταλλευόμενος τις εξουσίες που του παρέχει η θέση του και σύμφωνα με τους νόμους και τις προβλεπόμενες εκπαιδευτικές διαδικασίες), οι οποίες επηρεάζουν άμεσα το περιβάλλον εργασίας και τις δράσεις των υπολοίπων εκπαιδευτικών μέσα στο σχολείο, αλλά και να εμπνέει και να κινητοποιεί θετικά τους άλλους εκπαιδευτικούς προς την επίτευξη του βέλτιστου δυνατού αποτελέσματος. Δηλαδή, ως διευθυντής-ηγέτης θεωρείται εκείνος ο οποίος καταφέρνει να κερδίσει την εκούσια και πρόθυμη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση των επιδιωκόμενων σκοπών του εκπαιδευτικού οργανισμού στον οποίο προΐσταται και στην περαιτέρω πραγμάτωση του κοινού οράματος που έχει τεθεί (Σαλαβού, 2013; Κανελλόπουλος & Παπαλεξανδρή, 1990; Σαΐτης, 2014; 118).

Για να κατανοήσουμε πληρέστερα το ρόλο και το έργο του εκπαιδευτικού-διευθυντή-ηγέτη ενός σχολείου, θα παρουσιάσουμε, σύντομα, τις σημαντικότερες θεωρίες-σχολές, που αφορούν την άσκηση της διοίκησης. Εστιάζοντας, λοιπόν, στη διοικητική σκέψη του 20^{ου} αιώνα εντοπίζουμε τρεις κύριες επιστημονικές ενότητες ή σχολές, οι οποίες βασίζονται στις γενικές αρχές της διοικητικής επιστήμης και μπορούμε να θεωρήσουμε ότι μεταφέρονται και εξειδικεύονται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα ως εξής: α) η κλασική σχολή, που επικεντρώνεται στην υλοποίηση των στόχων και τη συνακόλουθη αύξηση της «παραγωγικότητας» του σχολείου, β) η νέο-κλασική σχολή, η οποία δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις και στην κατανόηση των αναγκών των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας και γ) η σύγχρονη σχολή ή σχολή των κοινωνικών συστημάτων, η οποία είναι συνθετική, θεωρώντας ότι η σχολική διοίκηση αποβαίνει αποτελεσματικότερη αν κατανοήσουμε τα επί μέρους μέρη του σχολικού οργανισμού και τις αλληλενέργειες μεταξύ τους. Δηλαδή, χρειάζεται να εξισορροπήσουμε τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στις απαιτήσεις των σκοπών και στις ανθρώπινες συμπεριφορές των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού οργανισμού ως κομμάτι ενός γενικότερου κοινωνικού συστήματος (Πετρίδου, 1998; Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 36-42). Σε αυτό το σημείο οφείλουμε να επισημάνουμε ότι η παραπάνω θεωρητική προσέγγιση των τριών σχολών της διοικητικής σκέψης έχει χρονική συνέχεια και ουσιαστικά η κάθε νεότερη θεωρία αποτελεί επέκταση των προηγούμενων, καθώς στηρίζεται σε έργα και έρευνες που αποτέλεσαν σημεία καμπής για την πρόοδο της διοικητικής επιστήμης (Κατσαρός, 2006).

Τώρα ας επικεντρωθούμε στον πολυδύναμο ρόλο τον οποίο επιτελεί ο κάθε εκπαιδευτικός-διευθυντής-ηγέτης ενός σχολικού οργανισμού επισημαίνοντας το γεγονός ότι ο τελευταίος αποτελεί ένα σημαντικό και αναπόσπαστο επί μέρους μέρος, απαραίτητο για την εύρυθμη λειτουργία κάθε σχολείου (Τσουρής, 2016). Επισημαίνουμε, λοιπόν, ότι η θέση του διευθυντή-ηγέτη μιας σχολικής μονάδας, αποδεικνύεται νευραλγική για τη λειτουργία του σχολείου και ιδιαιτέρως πολυσύνθετη καθώς περιλαμβάνει μια σειρά από αρμοδιότητες με τους ανάλογους ρόλους τους, όπως διοικητικές, διαχειριστικές, συντονιστικές, οργανωτικές, παιδαγωγικές, εκπαιδευτικές, εποπτικές, διδακτικές κ.ά. (Σαΐτης, 2005). Οπότε, ο διευθυντής καλείται να επιτελέσει έναν πολυσύνθετο ηγετικό ρόλο μέσα στην ομάδα των διδασκόντων ενός σχολείου (Ξηροτύρη-Κουφίδου, 1992). Παράλληλα ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη είναι καταλυτικός για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, καθώς αυτός μπορεί να διασφαλίσει την εκούσια συμμετοχή των διδασκόντων του σχολείου για την επιτυχία των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου και να τους παρακινήσει προς την κατεύθυνση υλοποίησης του κοινού οράματος για ένα αποτελεσματικό και ανοιχτό σχολείο στην κοινωνία (Μπουραντάς, 2005).

Ας υποθέσουμε ότι ο εκπαιδευτικός-διευθυντής-ηγέτης του σχολείου οραματίζεται να μετατρέψει το σχολείο του σε ένα ζωντανό κύτταρο πολιτισμού και μάθησης, ανοιχτό στην τοπική κοινωνία με ένα πλήθος δραστηριοτήτες, οι οποίες θα ξεφεύγουν χρονικά από τα όρια του θεσμοθετημένου τυπικού εργασιακού ωραρίου. Καταρχάς με βάση όσα

αναφέρθηκαν παραπάνω για το πλαίσιο μέσα στο οποίο ασκείται η σχολική διοίκηση η στάση που θα υιοθετήσει ο εκπαιδευτικός-διευθυντής-ηγέτης απέναντι στην ομάδα των εκπαιδευτικών του σχολείου του θα προσδιορίσει το βασικό πρότυπο (στιλ) της ηγετικής συμπεριφοράς που θα ακολουθήσει, έχοντας ως γνώμονα το βαθμό στον οποίο θα συμμετέχει η ομάδα των εκπαιδευτικών του σχολείου στις διαδικασίες λήψης των σημαντικών αποφάσεων για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Κατσαρός, 2008: 100; Ζαβλανός, 1998; Μπουραντάς, 2002).

Από τις διάφορες θεωρίες που έχουν διατυπωθεί για τη μορφή της ηγεσίας που μπορεί να υιοθετήσει ο διευθυντής ενός οργανισμού μπορούμε να ξεχωρίσουμε τέσσερα βασικά πρότυπα ηγεσίας που συναντούμε στην πράξη: 1) *Το αυταρχικό (autocratic)*: Ο ηγέτης διαδραματίζει έναν κυρίαρχο ρόλο στη λήψη των αποφάσεων, λαμβάνοντάς τις μόνος του και χωρίς να παρέχει εξηγήσεις στους υφιστάμενούς του. Οι υφιστάμενοι συμμορφώνονται στις αποφάσεις του λόγω του φόβου επιβολής κυρώσεων και εκτελούν τις ενέργειες που ο ηγέτης τους έχει αναθέσει. 2) *Το δημοκρατικό (democratic)*: Ο ηγέτης αφήνει πρωτοβουλίες στους συνεργάτες του οι οποίοι γνωρίζουν όχι μόνο το τι πρέπει να κάνουν αλλά και γιατί θα το κάνουν έχοντας αίσθημα ευθύνης και χωρίς να φοβούνται. Επίσης ο ηγέτης ενθαρρύνει σε μεγάλο βαθμό τη συμμετοχή και οι αποφάσεις λαμβάνονται μέσα από συμμετοχικές (δημοκρατικές) διαδικασίες. 3) *Το χαλαρό ή αδιάφορο (laissez-faire)*: Ο ηγέτης έχει ένα συμβολικό-διακοσμητικό ρόλο καθώς μεταβιβάζει σχεδόν όλη την εξουσία του και τον έλεγχο στην ομάδα και ο ίδιος ενεργεί κατά κύριο λόγο ως πηγή πληροφοριών προς τους υφισταμένους του. Η αδιάφορη αυτή στάση του ηγέτη οδηγεί τον οργανισμό στο να χάσει τον προσανατολισμό του και τη συνοχή του καθιστώντας τον σταδιακά αναποτελεσματικός. 4) *Το γραφειοκρατικό (bureaucratic)*: Ο ηγέτης διοικεί έναν οργανισμό δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα σε συγκεκριμένους κανόνες, πολιτικές αλλά και διαδικασίες εκτέλεσης του έργου (Χυτήρης, 2006).

Συγχρόνως σύμφωνα με ένα άλλο μοντέλο μέτρησης της αποτελεσματικότητας ενός διευθυντή-ηγέτη, το στιλ της ηγεσίας μπορεί να θεωρηθεί ότι κυμαίνεται ανάμεσα σε δύο διαστάσεις-μεταβλητές ανάλογα με το βαθμό βαρύτητας που δίνει αυτός σε αυτές. Οι δύο αυτές μεταβλητές είναι το ενδιαφέρον του ηγέτη για τα άτομα-τις ανθρώπινες σχέσεις και το ενδιαφέρον του ηγέτη για την παραγωγή-το αποτέλεσμα της εργασίας. Ουσιαστικά αυτή η θεωρία είναι βασισμένη στη συμπεριφορά ενός ηγέτη και μια εφαρμογή της αποτελεί η διοικητική σχάρα (πλέγμα – managerialgrid) των Robert Blake και Jane Mouton, η οποία αναπτύχθηκε στο πανεπιστήμιο του Τέξας στις αρχές της δεκαετίας του 1960. Η διοικητική σχάρα σχηματίζεται από δύο άξονες με τις δύο ηγετικές συμπεριφορές (ενδιαφέρον στον άνθρωπο και στην παραγωγή) να έχουν εννέα διαβαθμίσεις, οπότε σχηματίζεται ένα πλέγμα 9Χ9 που επιτρέπει τη διάκριση 81 δυνατών συνδυασμών. Η διαβάθμιση με βαθμό 9 εκφράζει το μέγιστο ενδιαφέρον, ενώ αντίθετα η διαβάθμιση με βαθμό 1 ανταποκρίνεται στο ελάχιστο ενδιαφέρον.



Η Διοικητική Σχάρα (πλέγμα) των Blake&Mouton (Ζαβλανός, 2002)

Πάνω, λοιπόν, στο πλέγμα αυτό καθορίζονται πέντε βασικές μορφές ηγεσίας, δηλαδή μπορούμε να ξεχωρίσουμε με βάση τον προσανατολισμό της ηγετικής συμπεριφοράς πέντε διαφορετικά κύρια πρότυπα διοίκησης ως εξής:

Ηγετική συμπεριφορά 1,9, δηλαδή ο ηγέτης δείχνει υψηλό ενδιαφέρον για τις ανθρώπινες ανάγκες και από την άλλη χαμηλό ενδιαφέρον για το αποτέλεσμα της εργασίας. Οπότε έχουμε ένα πρότυπο διοίκησης που μπορεί να χαρακτηριστεί ως συναδελφική διοίκηση ή διοίκηση της λέσχης, όπου ο διευθυντής-ηγέτης έχει ως κύριο σκοπό του τη δημιουργία αρμονικών σχέσεων μεταξύ των εργαζομένων και την εξασφάλιση ενός ευνοϊκού εργασιακού περιβάλλοντος.

Ηγετική συμπεριφορά 1,1, δηλαδή ο ηγέτης δείχνει χαμηλό ενδιαφέρον και για τις ανθρώπινες ανάγκες και για το αποτέλεσμα της εργασίας. Οπότε έχουμε ένα πρότυπο διοίκησης που μπορεί να χαρακτηριστεί ως αδιάφορη διοίκηση ή

αποδυναμωμένη διοίκηση, όπου ο διευθυντής-ηγέτης διατηρεί μια ουδέτερη-ανεύθυνη στάση διατηρώντας κατά κανόνα την «πεπατημένη οδό».

Ηγετική συμπεριφορά 5,5, δηλαδή ο ηγέτης δείχνει μέτριο-ισορροπημένο ενδιαφέρον και για τις ανθρώπινες ανάγκες και για το αποτέλεσμα της εργασίας. Οπότε έχουμε ένα πρότυπο διοίκησης που μπορεί να χαρακτηριστεί ως μέτρια διοίκηση ή διοίκηση ισορροπιών, όπου ο διευθυντής-ηγέτης ακολουθεί τον κανόνα της τακτικής της λεγόμενης «μέσης οδού».

Ηγετική συμπεριφορά 9,9, δηλαδή ο ηγέτης δείχνει υψηλό ενδιαφέρον και για τις ανθρώπινες ανάγκες και για το αποτέλεσμα της εργασίας. Οπότε έχουμε ένα πρότυπο διοίκησης που μπορεί να χαρακτηριστεί ως δημοκρατική διοίκηση ή συνεργατική διοίκηση, όπου ο διευθυντής-ηγέτης έχει ως κύριο σκοπό του να επιτύχει τους στόχους και την υψηλή απόδοση του οργανισμού, δημιουργώντας όμως παράλληλα συνθήκες κατάλληλες για τη συμμετοχή των υφισταμένων του, αξιοποιώντας τις ιδέες τους και τις δεξιότητές τους μέσα σ' ένα γενικότερο κλίμα εμπιστοσύνης και σεβασμού.

Ηγετική συμπεριφορά 9,1, δηλαδή ο ηγέτης δείχνει χαμηλό ενδιαφέρον για τις ανθρώπινες ανάγκες και από την άλλη υψηλό ενδιαφέρον για το αποτέλεσμα της εργασίας. Οπότε έχουμε ένα πρότυπο διοίκησης που μπορεί να χαρακτηριστεί ως απολυταρχική διοίκηση ή αυταρχική διοίκηση, όπου ο διευθυντής-ηγέτης έχει ως κύριο μέλημά του την εξασφάλιση της επιτυχίας των στόχων του οργανισμού που τέθηκαν μέσα από αυστηρό προγραμματισμό και συνεχή έλεγχο της εργασίας των υφισταμένων του εστιάζοντας ελάχιστα στις τυχόν ανάγκες των εργαζομένων (Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 2007; Χυτήρης, 2006).

Με βάση τα παραπάνω θεωρούμε ότι ο διευθυντής για να δημιουργήσει ένα ανοιχτό σχολείο πρέπει να υιοθετήσει το δημοκρατικό ή συμμετοχικό πρότυπο ηγεσίας, το οποίο σύμφωνα με τον Rensis Likert είναι και το πιο αποτελεσματικό για τη διοίκηση ενός οργανισμού (Λαδόπουλος, 1995), παραχωρώντας «χώρο» για πρωτοβουλίες στους εκπαιδευτικούς του σχολείου του, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και συνδιαμορφώνοντας μαζί τους ένα κοινό όραμα για τη σχολική μονάδα (Μπρίνια, 2008). Έτσι, ο διευθυντής-ηγέτης θα είναι αποτελεσματικός, καθώς θα κατατάσσεται στην περιοχή του «9,9» της διοικητικής σχάρας των Blake και Mouton, δηλαδή θα επιδεικνύει «υψηλό ενδιαφέρον για τα άτομα» και συγχρόνως «υψηλό ενδιαφέρον για το αποτέλεσμα» δημιουργώντας έτσι κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για υψηλή απόδοση και συμμετοχικότητα και αξιοποιώντας τις ιδιαίτερές τους κλίσεις, δεξιότητες και ιδέες, ώστε να επιτευχθεί το κοινό όραμα-σκοπό για το σχολείο τους (Σαΐτης, 2014: 139-142).

Για να μπορέσει ο συγκεκριμένος διευθυντής να είναι αποτελεσματικός ως ηγέτης θα πρέπει να έχει την ικανότητα «του συνεργάζεσθαι», δηλαδή να κατανοεί ότι η συμπεριφορά και οι δραστηριότητες των εκπαιδευτικών του σχολείου του παίζουν αποφασιστικό ρόλο στην πραγμάτωση του κοινού σκοπού. Θα πρέπει να σέβεται, να αξιοποιεί τις ιδέες των εκπαιδευτικών και να τους ενθαρρύνει μέσα σε ένα ελεύθερο και δημοκρατικό κλίμα να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους και τις απόψεις του αναλαμβάνοντας αντίστοιχες πρωτοβουλίες και συνδιαμορφώνοντας το όραμα της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2014: 125). Επιπλέον, θα πρέπει να διαθέτει ανεπτυγμένες τις ικανότητες της «συναισθηματικής νοημοσύνης», δηλαδή όπως αναφέρει ο Μπουραντάς να έχει: «την ικανότητα ενός ατόμου να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τα συναισθήματα ως πηγή ενέργειας, γνώσης και επιρροής τόσο του εαυτού του όσο και των άλλων ανθρώπων, με τους οποίους βρίσκεται σε σχέση αλληλεπίδρασης» (Μπουραντάς, 2001: 506). Οι ικανότητες αυτές θα βοηθήσουν το διευθυντή να έχει μια ανοικτή, ειλικρινή, αποτελεσματική και ουσιαστική επικοινωνία με τους άλλους εκπαιδευτικούς που θα συμβάλλουν στη διαμόρφωση και στην εμπέδωση ενός θετικού, συνεργατικού και ομαδικού κλίματος παρακίνησης και δημιουργίας (Σαΐτης, 2014: 126-131).

Ο εκάστοτε διευθυντής πρέπει να φροντίζει έτσι ώστε να γνωρίσει και να κατανοήσει την κουλτούρα, τη νοοτροπία και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών με τους οποίους θα συνεργαστεί στη σχολική μονάδα την οποία διοικεί. Έτσι, θα πρέπει να φροντίζει να αναπτύξει καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του υιοθετώντας μαζί τους μια ανοιχτή και ειλικρινή επικοινωνία που θα ενισχύει την αμοιβαία κατανόηση και εμπιστοσύνη των δύο πλευρών και θα παρακινεί όλους να εργάζονται δημιουργικά για την επίτευξη ενός κοινού οράματος (Σαΐτης, 2014: 165-166). Κατόπιν, καλό θα ήταν ο διευθυντής αυτός να ενθαρρύνει όλο το εκπαιδευτικό δυναμικό της σχολικής μονάδας να εργάζεται συνεργατικά και να συμμετέχει στη λήψη των κατάλληλων αποφάσεων που θα οδηγήσουν στην επίτευξη των κοινών στόχων (Σαΐτης, 2014: 123). Έτσι, προοδευτικά θα μπορούσαν να υλοποιηθούν τα 8 βήματα που υποστηρίζει ο Kotter στο αντίστοιχο μοντέλο του, για να μπορέσει να επιτευχθεί η προσδοκώμενη «αλλαγή» στο σχολείο και ο μετασχηματισμός του σε ζωντανό πολιτιστικό κύτταρο (Kotter, 2001).

Να αναφέρουμε σε αυτό το σημείο ότι όπως σε όλους τους οργανισμούς έτσι και στις εκπαιδευτικές μονάδες μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ισχύει το μοντέλο εισαγωγής αλλαγών του καθηγητή John Kotter. Ο Kotter διαμόρφωσε το μοντέλο του, έχοντας προηγουμένως πραγματοποιήσει ενδελεχή έρευνα σε πάνω από 100 διαφορετικούς οργανισμούς. Σύμφωνα με το μοντέλο του η διαδικασία της αλλαγής αποτελείται από οκτώ διαδοχικά στάδια (βήματα - steps).



Τα οκτώ βήματα του μοντέλου του JohnKotter

<https://staff.napier.ac.uk/services/hr/workingattheUniversity/LandD/organisational-change/support/building-your-resilience/Pages/Kotter%27s-8-Step-Change-Model.aspx> (τελευταία πρόσβαση στις 10-11-2019)

Το κάθε στάδιο απαιτεί την υλοποίηση ορισμένων δράσεων και διαρκεί ένα χρονικό διάστημα. Τα οκτώ αυτά στάδια είναι ανάγκη να υλοποιηθούν με συγκεκριμένη χρονική σειρά και αλληλουχία αν θέλουμε να επιτύχουμε μια ολοκληρωμένη αλλαγή στο σχολικό οργανισμό μας. Έτσι, λοιπόν, τα οκτώ διαδοχικά βήματα κατά Kotter, που χρειάζεται να ακολουθήσει μεθοδικά ο εκάστοτε εκπαιδευτικός-διευθυντής εφαρμόζοντάς τα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα έχουν ως εξής:

1. Δημιουργία της αίσθησης της αναγκαιότητας (establishing a sense of urgency): Ο διευθυντής πρέπει να δημιουργήσει την αίσθηση στους εκπαιδευτικούς του σχολείου του ότι είναι κάτι το επείγον να πραγματοποιηθούν οι αλλαγές.
2. Δημιουργία μιας ισχυρής καθοδηγητικής-ηγετικής ομάδας (creating the guiding coalition): Η επίτευξη σημαντικών αλλαγών είναι ομολογουμένως μια πολύπλοκη διοικητική υπόθεση που απαιτεί τη συγκρότηση μιας ηγετικής ομάδας με κοινό σκοπό.
3. Ανάπτυξη οράματος και στρατηγικής (developing a vision and strategy): Η δημιουργία ενός ξεκάθαρα οράματος και μιας σαφούς στρατηγικής βοηθούν καθοριστικά στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών να δραστηριοποιηθούν δημιουργικά και να συντονίζουν τις ενέργειές τους.
4. Διάδοση του οράματος της αλλαγής (communicating the change vision): Η καθοδηγητική-ηγετική ομάδα αξιοποιώντας την αμφίδρομη επικοινωνία διαδίδει το διαμορφωθέν όραμα και στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου.
5. Ενδυνάμωση των δραστηριοτήτων σε ευρύτερη βάση και άρση των εμποδίων (empowering employees for broad-based action by removing barriers): Η καθοδηγητική-ηγετική ομάδα εργάζεται προς την κατεύθυνση της εξάλειψης των τυχόν εμποδίων και ενθαρρύνει τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά στις επιδιωκόμενες αλλαγές.
6. Επίτευξη βραχυπρόθεσμων επιτυχιών-αποτελεσμάτων (generating short-term wins): Η επίτευξη βραχυχρόνιων επιτυχιών συμβάλλει αποφασιστικά στην παρακίνηση του εκπαιδευτικού προσωπικού και ενισχύει την πορεία προς το όραμα.
7. Διατήρηση των επιτυχιών και προώθηση περισσότερων αλλαγών (consolidating gains and producing more change): Η καθοδηγητική-ηγετική ομάδα δεν επαναπαύεται στην επίτευξη των βραχυπρόθεσμων επιτυχιών, αλλά χρησιμοποιώντας τα ως επιχειρήματα προωθεί καινούριες αλλαγές, επιδιώκοντας την εδραίωση μιας φιλοσοφίας συνεχούς βελτίωσης της σχολικής μονάδας.
8. Ενσωμάτωση και θεσμοθέτηση των καινούριων προσεγγίσεων στην κουλτούρα του οργανισμού (anchoring new approaches in the culture): Η καθοδηγητική-ηγετική ομάδα οφείλει να προβεί στην ενσωμάτωση των επιτευχθέντων αλλαγών μέσα στην κουλτούρα της εκπαιδευτικής μονάδας, ώστε να διασφαλιστεί η μονιμότητά τους. (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 337-339; Παπαδάκης, 2009).

Ακόμα ας επισημάνουμε ότι ο τρόπος με τον οποίον ο διευθυντής προτείνει το όραμά του στο Σύλλογο Διδασκόντων δεν επαρκεί για να κινητοποιήσει τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Το όραμα αυτό πρέπει «να μεταδοθεί στους ανθρώπους ώστε να το κατανοήσουν και να το ενστερνιστούν» (Μπουραντάς, 2005: 89). Η απαραίτητη για το σκοπό αυτό διαπροσωπική επικοινωνία μπορεί να πραγματοποιηθεί μονάχα όταν το όραμα διατυπώνεται με τρόπο που να είναι αποτελεσματικός και αυτό επιτυγχάνεται «... είναι απλό και κατανοητό και να μεταδίδεται πειστικά, αφού τα στοιχεία αυτά βοηθούν να κατευθύνονται, να ευθυγραμμίζονται και να εμπνέονται οι ενέργειες των περισσότερων μελών του οργανισμού» (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 120).

Βέβαια, ως έχουμε υπόψη μας ότι η γενικότερη συμπεριφορά ενός εκπαιδευτικού-διευθυντή-ηγέτη εξαρτάται από μία σειρά παραγόντων, οι οποίοι έχουν να κάνουν από τη μία πλευρά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και των ικανοτήτων του, και από την άλλη με τα ίδια τα καθήκοντα, που αυτός καλείται να φέρει εις πέρας. Δηλαδή, τα όποια αποτελέσματα επιτυγχάνονται από το διευθυντή είναι σε μεγάλο βαθμό απόρροια της αλληλεπίδρασης των στοιχείων του χαρακτήρα του με το γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο καλείται να διαδραματίσει τους ιδιαίτερους ρόλους του (Θεοφιλίδης, 2012).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ

Από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω θεωρούμε ότι έγινε κατανοητός ο αποφασιστικός ρόλος του εκπαιδευτικού-διευθυντή-ηγέτη στην αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας και στο βαθμό εξωστρέφειάς της. Ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία αποτελεί το ζητούμενο και αναδεικνύει τη βαθύτερη πολιτισμική και κοινωνική προσφορά της εκπαίδευσης. Έτσι, ο διευθυντής-ηγέτης του σχολείου με τους πολυσύνθετους και νευραλγικούς ρόλους που καλείται να διαδραματίσει, με την υιοθέτηση του συμμετοχικού στυλ διοίκησης, με τη δημιουργία ενός θετικού και συνεργατικού κλίματος, και γενικότερα με το όραμά του, αναδεικνύεται ο πιο αποφασιστικός παράγοντας και ο άνθρωπος κλειδί για το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία και γενικότερα για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας που ηγείται.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιάτης, Δ. (1999). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική (τόμος Α')*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Brock, S., Sandoval, J. & Lewis, S. (2005). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο: Εγχειρίδιο για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο*, (μτφρ.) Ε. Θεοχαράκη. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.
- Ζαβλανός, Μ. (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση: Από τη γραφειοκρατική στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Κανελλόπουλος, Χ. (1995). *Μάνατζμεντ-Αποτελεσματική Διοίκηση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κανελλόπουλος, Χ. & Παπαλεξανδρή, Ν. (1990). *Αξιοποίηση προσωπικού με ανάπτυξη στελεχών και βελτίωση οργάνωσης*. Αθήνα: Internationalpublishing.
- Κατσαρός, Ι. (2006). *Σχολική μονάδα και τοπική αυτοδιοίκηση: ένα νέο πλαίσιο δράσης για τον διευθυντή σύγχρονο ηγέτη*. Διδακτορική διατριβή: Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης, Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Kotter, J. (2001). *Ηγέτης στις αλλαγές*. (μτφρ.) Α. Σοκοδήμος. Αθήνα: Κριτική.
- Kotter, J. & Cohen D. S. (2005). *Η Καρδιά της Αλλαγής. Πραγματικές ιστορίες ανθρώπων για το πως άλλαξαν τους οργανισμούς στους οποίους εργάζονταν*. (μτφρ.) Α. Σοκοδήμος. Αθήνα: Interbooks.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ (τόμος Α')*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Λαδόπουλος, Ι. (1995). *Θέματα διοίκησης προσωπικού και Διοίκηση Επιχειρήσεων*. Αθήνα: Σμπίλιας.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένος.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (1992). *Διοίκηση Προσωπικού*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Παπαδάκης, Β. (2009). *Επίκαιρα Θέματα Στρατηγικής των Επιχειρήσεων*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένος.
- Πετρίδου, Ε. (1998). *Διοίκηση-Μάνατζμεντ*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο. Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2014). *Μύηση των Εκπαιδευτικών στα Μυστικά της Σχολικής Ηγεσίας. Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαλαβού, Ε. (2013). *Καινοτομία και αλλαγή στο 'Επιχειρείν'*. Αθήνα: Rosili.
- Τζωρτζάκης, Κ. & Τζωρτζάκη Α. (2007). *Οργάνωση και Διοίκηση*. Αθήνα: Rosili.
- Τσουρής, Ν. (2016). Ο νευραλγικός ρόλος του Διευθυντή του Σχολείου στην αντιμετώπιση κρίσεων, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, 10(2016): 87-106. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>.
- Τύπας, Γ. & Κατσαρός, Ι. (2003). *Εισαγωγή στη διοικητική επιστήμη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηρήστου, Χ., Κατή, Α., Λυκιστάκου, Κ., Λαμπροπούλου, Α., Δημητροπούλου, Π., Υφαντή, Θ., Λιανός, Π., Μπακοπούλου, Α., & Γεωργουλέας, Γ. (2012). *Διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χυτήρης, Λ. (2006). *Μάνατζμεντ: Αρχές Διοίκησης Επιχειρήσεων*. Αθήνα: Εκδόσεις Interbooks.

ΚΑΛΟΚΑΙΡΙΝΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΕΦΗΒΟΥΣ (ΗΛΙΚΙΑ 8-17). Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Παπαγιάννη Ευθυμία

Περίληψη

Εισαγωγή: Σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία τα καλοκαιρινά σχολεία είναι μια μορφή εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια των καλοκαιρινών διακοπών. Η διάρκεια συνήθως είναι μία έως οκτώ εβδομάδες ενώ έχουν συνήθως τρεις εκπαιδευτικούς άξονες, όπως η συμπληρωματική μελέτη, η επανάληψη (π.χ μαθηματικών, φυσική) η εξειδίκευση μαθημάτων (π.χ ρομποτική) και η «γνωριμία- εισαγωγή» με μαθήματα πανεπιστημιακού επιπέδου (π.χ εισαγωγή στην ιατρική, στις διεθνείς σχέσεις κ.α).

Σκοπός της μελέτης: Τα τελευταία χρόνια τα καλοκαιρινά σχολεία είναι μια διαδεδομένη πρακτική στο εξωτερικό. Σύμφωνα με έρευνες, οι μαθητές που παρακολουθούν ένα καλοκαιρινό σχολείο (summerschool) έχουν θετικό αντίκτυπο στις γνώσεις και τις δεξιότητες τους. . Επομένως, λαμβάνοντας υπόψη τις πρακτικές που ακολουθούν στο εξωτερικό σχετικά με τα καλοκαιρινά σχολεία, παρουσιάζεται η περίπτωση των ελληνικών καλοκαιρινών σχολείων. Συγκεκριμένα μελετώνται τα προσφερόμενα προγράμματα, η συμμετοχή των μαθητών και η γενικότερη κατάσταση που επικρατεί.

Μεθοδολογία: Η τεκμηρίωση της έρευνας στηρίχθηκε στην συγκριτική βιβλιογραφική έρευνα των καλοκαιρινών σχολείων (summerschool) της Ευρώπης και της Ελλάδας, που προσφέρονται στους μαθητές. Από την έρευνα προκύπτουν συμπεράσματα για την ελληνική πραγματικότητα, αλλά και προτάσεις βελτίωσης της υπάρχουσας κατάστασης.

Συμπεράσματα: Τα ελληνικά καλοκαιρινά σχολεία χαρακτηρίζονται από τις αποσπασματικές δράσεις από διάφορους φορείς χωρίς συνοχή και συνέχεια στήριξης, την ελάχιστη έμπρακτη συμμετοχή φορέων, την έλλειψη καταλυμάτων φιλοξενίας, την εσωστρέφεια και την έλλειψη υλικό-τεχνικής υποδομής. Επομένως, απαραίτητη προϋπόθεση για την εξέλιξη των καλοκαιρινών σχολείων στην Ελλάδα είναι η οργάνωση προγραμμάτων υποστήριξης, η διαμόρφωση περισσότερων θεματικών ενοτήτων, οι συλλογικές δράσεις, οι συνεργασίες με Πανεπιστήμια, Κέντρα Μελετών και Ιδρύματα, η προσαρμογή των επιτυχημένων ευρωπαϊκών θερινών προγραμμάτων στα ελληνικά δεδομένα και η διαμόρφωση προγραμμάτων με διεθνή χαρακτήρα και ορίζοντα.

Educational Changes/ Εκπαιδευτικές Αλλαγές

SOCIAL INTERACTIVITY DIMENSIONS IN THE ACTIVITIES OF STUDENTS OF THE HIGHER EDUCATION

Genutė Gedvilienė

Vytautas Magnus University

Kaunas, Lithuania

e-mail: genute.gedviliene@vdu.lt

ABSTRACT

The paper analyzes dimensions of students' social competence in higher education institutions: the case of Lithuania and Spain. The basic elements of social competence, such as the development of social activity and the ability to engage in it, are analyzed. Respondents from two countries (Lithuania and Spain) participated in the survey. Empirical study disclosed, that social competence is important for the students not only for the communication and transfer of information, but also as the outcome of collective learning leading to the development of new capabilities applied by the learners in the learning process.

Keywords— Dimensions, Social competence, Social activities, Social skills, Social interaction.

INTRODUCTION

Social competence is essential for people of all ages to develop communication and collaboration. These goals can be achieved through learning and sharing. In other words, participating in the learning process in various forms. The educational environment is understood as a complex of the learning process, i.e. development of social activities (involvement in various communications), development of social skills (ability to be in communion with others) and understanding of the meaning of social interaction (ability to assess communication situations).

The aim of this paper is to reveal the social interactivity dimensions in activities of students.

There will be compared between students in the countries (Lithuania and Spain) how the issues of cooperation and communication (Social activities, Social skills and Benefit of social interaction) in the learning and teaching processes are study in higher education.

Theoretical and empirical research methods were combined for research analysis. For the analysis the following methods were applied:

1) Literature and document analysis helped to highlight the communication and cooperation as fundamental phenomena of the social competence, it's importance for the digitalisation and globalisation. There were also analysed the research studies on the development of social competence in the overall competence profile of the higher education.

2) Empirical study is based on questionnaire survey method. Sample of the research consists of 226 participants: from Lithuania - 123 (53,5%) and 103 (45,6%) are from Spain.

Statistical analysis was performed with IBM SPSS Statistics, version 25. Confirmatory factor analysis was performed with Mplus program version 8.2.

Percentages of missing values in answers were acceptable, less than 9% for each question.

The themes of survey questionnaire were defined on the basis of findings of the literature review and included the following:

1. opinions of the respondents on the Social skills and place of a social competence;
2. opinions of the respondents on the Social activities in higher education studies;
3. benefit of social interaction judgements on the implications of the higher education studies and for the development of social competence.

Data analysis disclosed a wide range of ways and modalities of the deployment and development of social competence in the preparation students. Social competence is important for the students not only for the communication and transfer of information, but also as the outcome of collective learning leading to the development of new capabilities applied by the learners in the learning process.

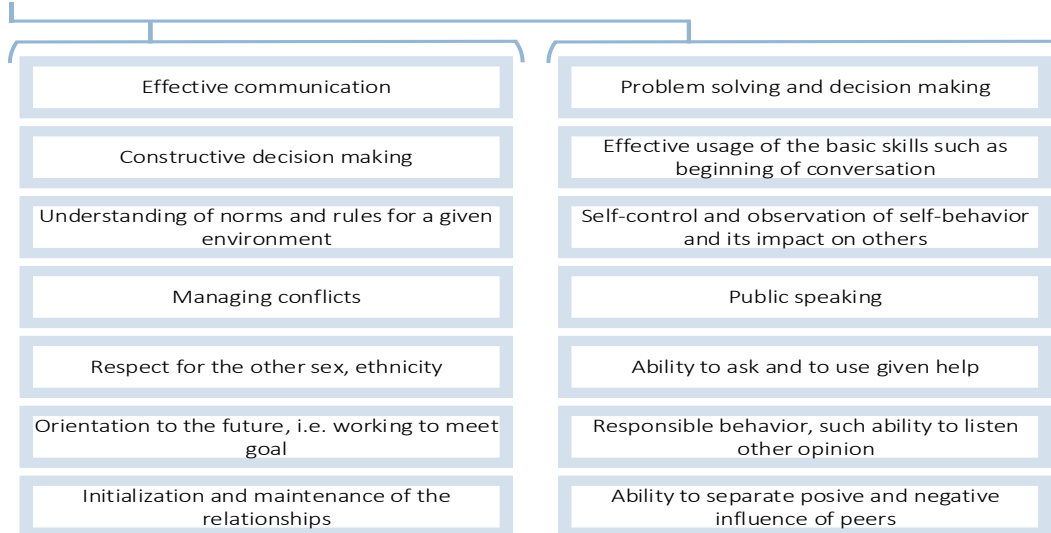
1. The Concept of Social Competence

Social competence concept developed using such elements as confidence, social interaction, creativity, ability to achieve social goals and self-motivation. Social competence is knowing how to work with people by communicating and constructively demonstrating behavior. Human behavior depends on the existing situation. Behavior is a change of a certain real-life field, the movement in a field, where we face the boundaries, objectives, forces and their systems(Levin,1999).

Social competence is a wide spectrum of skills, such as: conflict situations, public speaking, motivation system effectiveness, ability to listen to another opinion and articulate one's own, constructively deal with naturally arising conflicts, which in holistic learning are developed during various environmental transformations. They are developed by raising social objectives to a working group - how to be able to clearly and in detail describe the events of common interest groups, to teach by explaining how the task was done or dealt with some problems, actively participate in discussions and small groups to respond to other participants opinion, together with a group of tasks listening and encouraging each other to find the agreement.

Social competence can be described as a fully specific set of behaviors and skills which can be made to develop a project, or they can be encouraged to develop and effectively use a series of teaching-learning activities. There is no established standard or fashionable socially competent person or a student's picture, so the student's social skills is developed within the context of the overall higher education institution and this learning environment and needs.

AVAILABLE COMPONENTS OF SOCIAL COMPETENCE



1Fig.
Available components of social competence

Social competence in a narrow sense is what helps people to adapt more easily to communicate and interact with each other and in cooperation activities. In a broad sense - the ability to acquire the right profession, activity in the labor market, purposefully develop careers and feel happy. Therefore, social competence skills are specific to social competitive, continuous learner and developing citizen. All these elements of social competence are developed through lifelong learning (LLL). Some of them are provided in the Figure 1.

2. Social interactivity in the development of social competence:social constructivism approach to learning

What are the most pertinent and suitable approaches to develop social competence in the learning practices? During the last decades, constructivism is in the centre of attention among the theorists and practitioners of education. Modern learning theory widely discusses attitudes of constructive theory that stress creative process in the learners of the higher education. In Lithuania, the theoretical fundamentals of teaching and learning are only being constructed, and theoretical basis of education science exists for only some decates, so Lithuanian researchers and practitioners refer to theory and practice of Western countries(Bardauskaitė, Jakimavičienė, Sadauskienė, 2016).

Constructive theory analyzes the nature of human learning and the best social conditions, encouraging learning. The researchers of learning innovations maintain that creating knowledge and learning activities should appear in the authentic context of communication and collaboration under the influence of social interaction. Constructive learning

atmosphere is very effective in organizing activities oriented to the student, stressing active learning, interaction among the students, reflection and collaboration. From the constructive point of view, the learner reveals creativity, using social and cognitive circumstances, sharing ideas, problems and interests (Chang, Fisher, 2003).

P. Cooper and D. McIntyr (1994) analyze an important mechanism in the model of learning – calibration. Calibration is a process when either the teacher or the learner try to express their ideas in a way they could be understood to others. It is a real transactive process which requires involvement of the students. Learning could be divided into: interactive and reactive learning.

Interactive learning offers the teacher’s integral knowledge about the students and advanced plans where anticipatory goals, tasks and the requirements of learning programmes are revealed.

Reactive learning consists of creating learning plans. During this process, more attention is allotted to the knowledge about the students. Reactive learning is characterized by the teacher’s intention to adjust learning objects to the interests of the (intentions-wishes-goals). It should be noted that „interactive – reactive” learning represents the strategies of learning. As P. Cooper, D. McIntyr (1994) indicate, above interactive strategies there are transmissive (passing) and behind reactive – independent, self-oriented learning. (fig. 1)



2Fig.
The process of effective learning in higher education

This dynamics shows the connection between teaching and learning, the educator and the learner and making some decisions. Effective learning is when a learner expresses his opinion, his identity during conversations, dialogues and discussions. Thus, a learner understands the influence of social competence in learning.

Each person belongs to which social group. Being in a group gives you some incentives: it creates a sense of community satisfaction, security, pursuing common goals, transferring experience. Knowledge is transmitted, experience and behavior are naturally acquired through communication, and social life continues only if the transmission takes place. Students communicate and collaborate to achieve common goals, could learn how to balance individual needs with group interests, and interact to better express their talents. By interacting with the environment, the student influences and is influenced by it. This process is not complete, it takes a lifetime. Developing interaction with one another opens many of the student’s personal qualities. It is suitable for different age groups, increasing innovation, promoting tolerance and improving social skills. Developing social skills encourages students to be open, listen, understand different points of view, allow for new activities, but most importantly, critical thinking helps to develop a shared understanding of reality.

3. Comparing factors for Lithuanian and Spanish participants

The goal of the factor analysis was to find out new dimensions (factors) in the given set of 30 items which should better correspond to the data of the research. Principal axis factoring was used to extract factors. The factor analysis was exploratory and heavily dependent on the current data. The final solution was obtained by gradually improving previous solutions. The final factors are provisional, intended to be used in the analyses which are described in the book. How well would they fit new data remains an open question. In order to use the factors in more general contexts, validity of the factors should be tested using new research and new data.

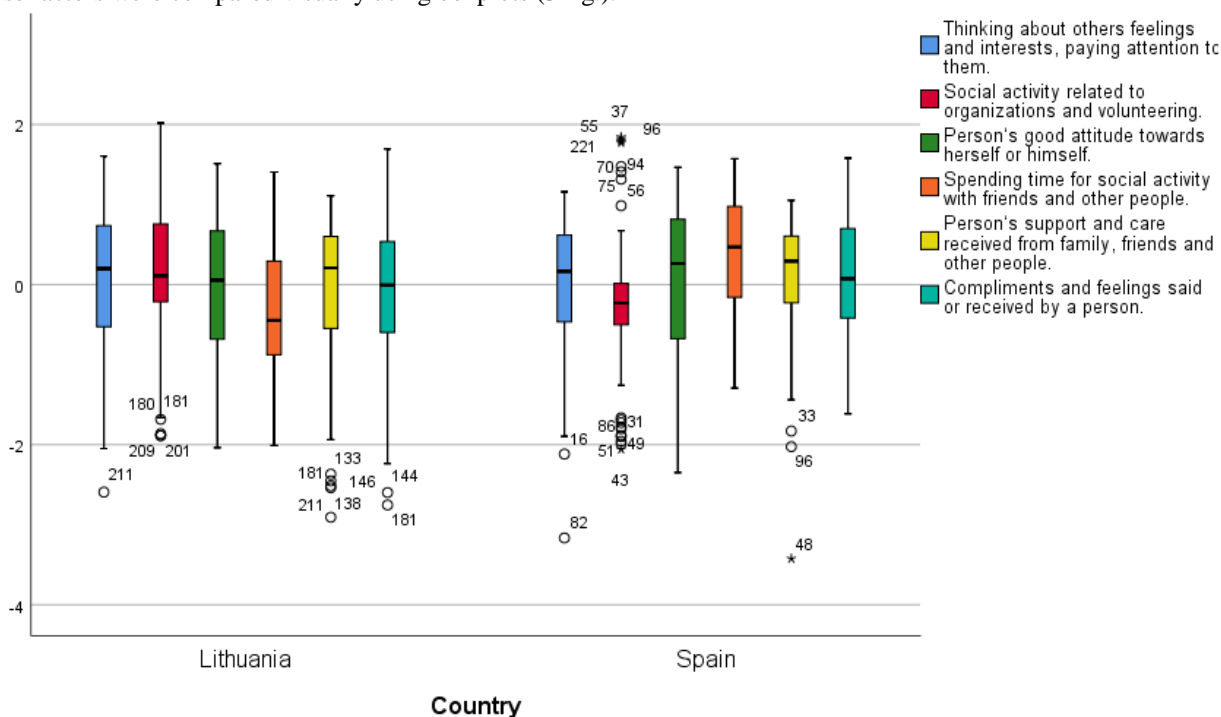
Initial factor analysis was run using all 30 social interaction items of the questionnaire. Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy (KMO) of the correlation matrix equals 0.705. This means satisfactory adequacy of the correlations for factor analysis (Tabachnik & Fidell, p. 614). Factor analysis was rerun with 6 factors.

This analysis was accepted as final. All communalities are sufficiently large: the smallest is 0,253.

6 factors are extracted, as previously. They explain 38% of the total variance in the correlation matrix. It is a rather moderate percentage – most of the variance remains unexplained by the factors. However, this happens rather often when analyzing questionnaires which aim to evaluate personality traits or behavior. Such a moderate extracted variance can be attributed to large measurement errors, of at least some of variables in analysis.

What about number of factors in the final analysis? In order to help to answer this question, eigenvalues of factors (principal components initially) have been identified.

These factors were compared visually using boxplots (3 fig.):



3 Fig.
Comparative factors of Lithuanian and Spanish results

Some differences between countries are easily visible: e.g. centers and spread of “Social activity related to organizations and volunteering”; centers of “Spending time. or social activity with friends and other people”.

In order to find out which of differences are statistically significant, non-parametric Mann-Whitney U-Test was used. Its results are presented in the two following tables:

Table 1

| Differences in statistical significance between countries | | | | | |
|--|-----------|-----|-----------|--------------|--|
| Ranks | | | | | |
| | Country | N | Mean Rank | Sum of Ranks | |
| Thinking about other feelings and interests, paying attention to them. | Lithuania | 107 | 104,00 | 11128,00 | |
| | Spain | 97 | 100,85 | 9782,00 | |
| | Total | 204 | | | |
| Social activity related to organizations and volunteering. | Lithuania | 107 | 120,89 | 12935,00 | |
| | Spain | 97 | 82,22 | 7975,00 | |
| | Total | 204 | | | |
| Person 's good attitude towards herself or himself. | Lithuania | 107 | 98,94 | 10587,00 | |
| | Spain | 97 | 106,42 | 10323,00 | |
| | Total | 204 | | | |
| Spending time for social activity with friends and other people. | Lithuania | 107 | 77,11 | 8251,00 | |
| | Spain | 97 | 130,51 | 12659,00 | |
| | Total | 204 | | | |
| Person 's support and care received from family, friends and other people. | Lithuania | 107 | 98,53 | 10543,00 | |
| | Spain | 97 | 106,88 | 10367,00 | |
| | Total | 204 | | | |
| Compliments and feelings said or received by a person. | Lithuania | 107 | 98,56 | 10546,00 | |
| | Spain | 97 | 106,85 | 10364,00 | |
| | Total | 204 | | | |

Table 2
Statistical comparisons between countries

| Test Statistics ^a | | | | | | |
|------------------------------|--|--|---|--|--|--|
| | Thinking about other feelings and interests, paying attention to them. | Social activity related to organizations and volunteering. | Person 's good attitude towards herself or himself. | Spending time for social activity with friends and other people. | Person 's support and care received from family, friends and other people. | Compliments and feelings said or received by a person. |
| Mann-Whitney U | 5029,000 | 3222,000 | 4809,000 | 2473,000 | 4765,000 | 4768,000 |
| Wilcoxon W | 9782,000 | 7975,000 | 10587,000 | 8251,000 | 10543,000 | 10546,000 |
| Z | -,381 | -4,673 | -,904 | -6,451 | -1,008 | -1,001 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,703 | ,000 | ,366 | ,000 | ,313 | ,317 |

Social activity related to organizations and volunteering is more expressed in Lithuanian participants, $p < 0.001$.
Spending time for social activity with friends and other people is more expressed in Spanish participants, $p < 0.001$.

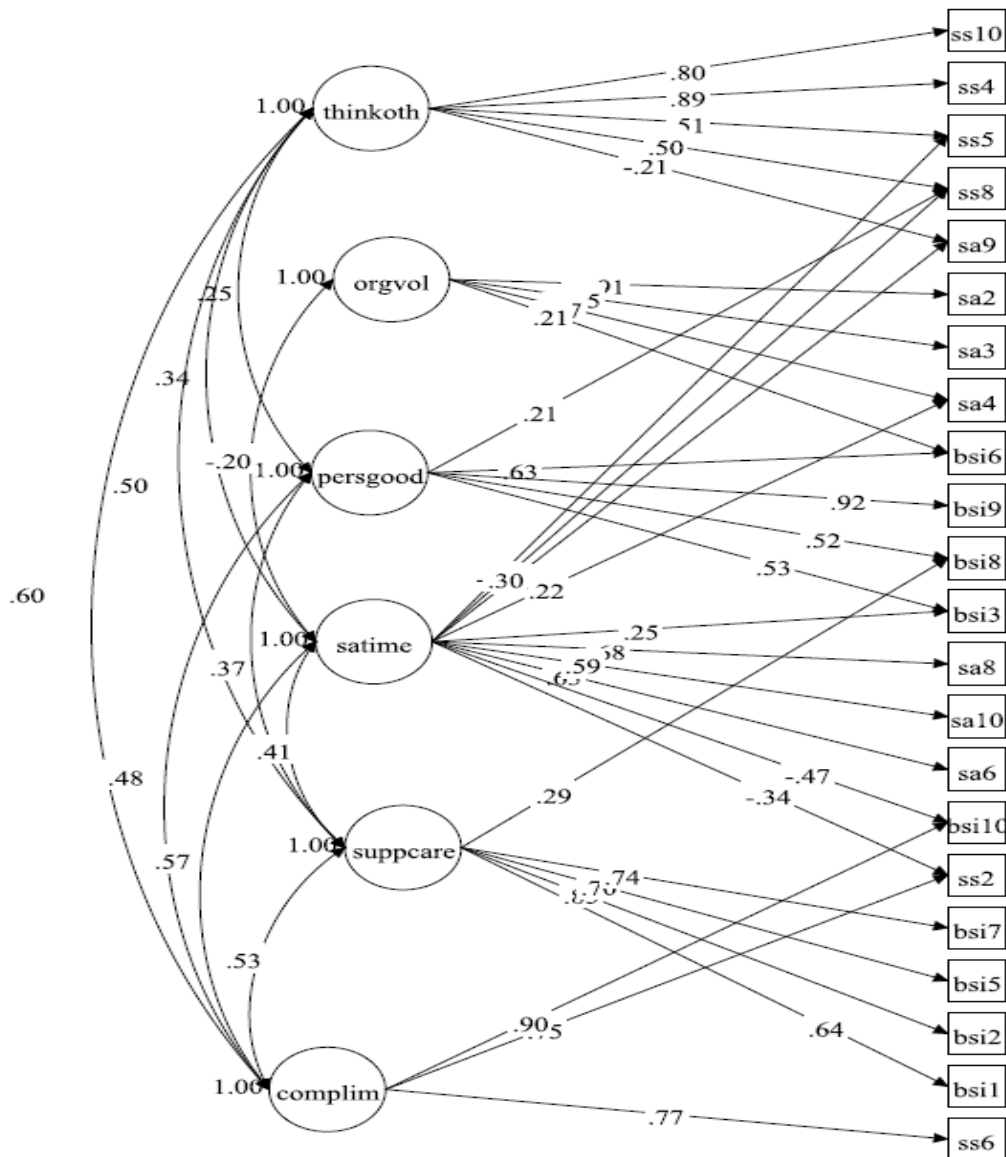
Confirmatory factor analysis

Six factors' model was not confirmed by the data due to cross loadings between factors.

According to our interpretation, first factor express thinking about other feelings and interests, paying attention to them. Second factor express social activity related to organizations and volunteering. Third factor express person 's good attitude towards herself or himself. Fourth factor express spending time for social activity with friends and other people. Fifth factor express person 's support and care received from family, friends and other people. Sixth factor express

compliments and feelings said or received by a person. Three items in the final solution cannot be assigned to any factor with certainty: I share and consider opinion of others. I laugh a lot; I am friendly.

Chi-Square Test of Model Fit rejected the initial model: $\chi^2 = 288.8$, $df = 194$, $p < 0.001$. Although goodness-of-fit indexes were not used in accepting or rejecting models, most popular of them are presented here for descriptive purposes: RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) = 0.047, its 90 Percent C.I. is 0.035 0.057. CFI = 0.928, TLI = 0.914, SRMR = 0.084. In the initial model every indicator depended only on one of factors. Modification indices suggested many cross loadings that is dependence of some indicators on other factors than their own. Among all those suggested modifications, the modification which seemed theoretically better justified than others was applied to the current model. This process was continued until modified model was confirmed by chi-square test with $p > 0.05$. 10 modifications were required to achieve a satisfactory model. The final model is depicted in Fig. using conventional structural equation modeling notation:



3 Fig.
A six-factor model

Note 1. Only statistically significant coefficients are shown.

Note 2. Factors variances and covariances are standardized, consequently, covariances between factors became correlations. Path coefficients from factors to indicators are also standardized.

Names of variables in the picture are explained in the table:

Table 3
Significant variables in the model

| Name | Meaning |
|----------|--|
| SA2 | I participate in organizational activities. |
| SA3 | I join various discussions or organizational activities. |
| SA4 | I do volunteer work: I volunteer often. |
| SA6 | I communicate a lot by phone or write letters to my friends. |
| SA8 | I spend time with my friends. |
| SA9 | I go in for sports. |
| SA10 | I attend parties. |
| SS2 | I say compliments to others. |
| SS4 | I am a good listener. |
| SS5 | Before speaking, I wait for my turn and do not interrupt others. |
| SS6 | I tell others about my feelings: whom do I like, whom I respect. |
| SS8 | I have good relations with others. |
| SS10 | I think how others might feel. |
| BS11 | There are people who help me. |
| BS12 | I have friends with whom I communicate. |
| BS13 | I have a good opinion about myself. |
| BS15 | I trust in my friends. |
| BS16 | I am confident in myself: confident in my decisions or deeds. |
| BS17 | I feel that my family takes care of me. |
| BS18 | I feel healthy. |
| BS19 | I take care of myself. |
| BS110 | I receive compliments from other colleagues. |
| thinkoth | Thinking about other feelings and interests, paying attention to them. |
| orgvol | Social activity related to organizations and volunteering. |
| persgood | Person 's good attitude towards herself or himself. |
| SAtime | Spending time for social activity with friends and other people. |
| suppcare | Person 's support and care received from family, friends and other people. |
| complim | Compliments and feelings said or received by a person. |

Chi-Square Test of Model Fit accepted this model: $\chi^2 = 215.5$, $df = 184$, $p = 0.056$. RMSEA = 0.028, its 90 Percent C.I. is 0.000 0.042. CFI = 0.976, TLI = 0.970, SRMR = 0.068.

Of course, such a “confirmation” is not a true confirmation because of:

- 1) The same data were used in creating and confirming models.
- 2) Sample size is obviously too small for models of such a complexity especially because ordinal variables and WLSMV estimation is used.
- 3) Too many partially data dependent modifications were required to fit model to the data.
- 4) Distributions of some items are too sparsely covered by the data, e.g. “I spend time with my friends” has only two responses “never”, “I am a good listener” has only one response “never”, etc.

Because of the above reasons, these models cannot be accepted as final solutions. They are only preliminary candidates to be tested and improved by new research and new data, not excluding even serious modifications of the questionnaire itself.

Conclusions

Social competence and its development play an increasingly important role in higher education. These trends can be seen in education and lifelong learning policies. The study revealed that social competence is important for the students in Spain and Lithuania. Social activities, social skills, and the benefits of developing synergies have been observed. It is not considered to be insignificant or irrelevant. This observation reveals learners' awareness of the need for communication skills in society. The research has shown that this understanding is shaped by the specific requirements of practical life and the requirements of interaction, collaborative activities, and social and personal life. The development of social competence is usually reinforced by personal needs as a desire to participate in formal and informal organizations, a desire for improvement and self-realization.

The development of social competence is an integral and important part of students' studies in higher education.

The development of this competence also facilitates the learning process and creates preconditions for meaningful learning by creating and sharing meanings and values in the learning process. Social competence development also equips learners with the skills they need to overcome obstacles and challenges in social activities, to resolve occasional conflicts, to enable effective collaboration, and to contribute to effective social interaction.

The results of the study confirmed that students from both countries are involved in social activities in various forms, develop social skills through interaction with others and see the full benefits of developing communication.

References

1. Bardauskaitė E., Jakimavičienė A., Sadauskienė R. (2016). Priešmokyklinio amžiaus vaikų socialinės kompetencijos ugdymas per patirtį//*Mokslo taikomieji tyrimai Lietuvos kolegijose*. Vol 1 No 12.
2. Cooper P., McIntyr D. (1994). *Patterns of interaction between teachers' and students' classroom thinking, and their provision of learning opportunities*//Teaching and Teacher Education. No.6.
3. Chang V., Fisher D. (2003). *The Validation and Application of a New Learning Environment*. A Future Perspective. New Jersey, World Scientific Publishing CO. Pte. Ltd.
4. Key competences for lifelong learning (2006). *European Recommendation 2006/962/EC*. European Commission, Luxembourg. [online] [06.12.2012]. Available at: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm
5. Levin K. (1999). Lauko teorija ir mokymasis. M. Garbačiauskienė (sud.). *Psichologai apie žmogaus raidą*. Vilnius, Aušra.
6. Tabachnik, B. G., Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics (5th Ed.)*. Pearson Education, Inc., p. 607-675.

Η ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΤΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥΣ ΑΠΟ ΤΙΣ ΠΑΡΕΧΟΜΕΝΕΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΥΤΗΣ

Συμεωνίδου Έλενα
Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος
Θεσσαλονίκη, Ελλάδα
Email: elenasim@hotmail.gr

Βλαχάκης Σωτήρης
Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος
Θεσσαλονίκη, Ελλάδα
Email: sotirisv@mkt.teithe.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με τους στόχους της προσχολικής εκπαίδευσης και την ικανοποίηση που λαμβάνουν οι γονείς από την φοίτηση των παιδιών τους στα κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αν τα κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης προσεγγιστούν ως επιχειρήσεις και οι γονείς ως πελάτες, αναδεικνύεται από την επιστήμη του μάρκετινγκ η θετική σχέση ανάμεσα στην γνώση που προκύπτει από την διερεύνηση των παραπάνω δεδομένων και στην βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών. Στόχος της μελέτης είναι η αξιοποίηση των δεδομένων που θα προκύψουν ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία. Διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα κατά την οποία συλλέχθηκαν 201 ερωτηματολόγια από γονείς των οποίων τα παιδιά φοιτούν σε κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με την χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS και προέκυψε ότι οι γονείς ως βασικότερους στόχους της προσχολικής εκπαίδευσης θεωρούν την κοινωνικοποίηση και την ανάπτυξη πνευματικών και δημιουργικών ικανοτήτων των παιδιών, ότι αποδίδουν υψηλή σημασία στο ακαδημαϊκό υπόβαθρο και τις δεξιότητες των παιδαγωγών καθώς και σε όλες τις παραμέτρους που σχετίζονται μ' αυτούς. Σχετικά με την διερεύνηση της ικανοποίησης προκύπτει ότι οι γονείς σε σχέση με τις υπηρεσίες που παρέχονται από τα κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι πολύ ικανοποιημένοι.

Λέξεις κλειδιά: προσχολική εκπαίδευση, μάρκετινγκ, παιδαγωγοί, αντιλήψεις, ικανοποίηση, ποιότητα

Εισαγωγή

Η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί το πρώτο κρίσιμο βήμα στην συνολική εκπαιδευτική πορεία των παιδιών. Οι γονείς και η κοινωνία είναι μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως τα παιδιά και οι δάσκαλοι. Η επίδραση και η συσχέτισή των γονέων με την εκπαίδευση των παιδιών τους είναι πλέον ευρέως αποδεκτή και η ενεργή εμπλοκή τους αλλά και η στήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας εντείνεται όταν οι ίδιοι είναι θετικά προδιατεθειμένοι και ικανοποιημένοι από την διαδικασία. Γι' αυτόν τον λόγο θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό κατά την οργάνωση του προγράμματος και της λειτουργίας των κέντρων προσχολικής εκπαίδευσης να λαμβάνονται υπ' όψιν οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες των γονέων (Sahin, Sak&Sahin, 2013).

Ο 21^{ος} αιώνας χαρακτηρίζεται από πολλούς μελετητές ως ο αιώνας της εκπαιδευτικής αλλαγής (Gregoriadis, 2014). Η στροφή του εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος προς τις ανάγκες και ικανότητες των παιδιών αλλά και η κινητοποίηση τους δημιουργεί την ανάγκη για την ύπαρξη παγκοσμίων κριτηρίων και προϋποθέσεων τα οποία θα πρέπει να διέπουν το περιβάλλον και το πρόγραμμα ενός κέντρου προσχολικής εκπαίδευσης, ώστε αυτό να μπορεί να χαρακτηριστεί ως ποιοτικό (Gregoriadis, 2014).

Το πρόγραμμα και τα χαρακτηριστικά του που επηρεάζουν την ποιότητα της προσχολικής αγωγής μελετώνται με μεγαλύτερη προσοχή και με περισσότερες λεπτομέρειες από ποτέ. Εάν προσεγγίσουμε τα κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης ως επιχειρήσεις και αντίστοιχα τους γονείς ως πελάτες, μπορεί να αξιοποιηθεί η ανάλυση αυτών μέσω της

επιστήμης του Μάρκετινγκ. Πιο συγκεκριμένα, μια σχολική μονάδα που επιθυμεί να αναβαθμίσει την ποιότητα της θα πρέπει με τις υπηρεσίες να ικανοποιεί τις ανάγκες των πελατών της. Ο προσανατολισμός προς την επίλυση των προβλημάτων των πελατών και προς την ικανοποίηση των αναγκών τους είναι το μυστικό της επιτυχίας και η λύση για κερδοφόρα επιχείρηση. Η στόχευση στην κατανόηση των αναγκών των πελατών μπορεί να οδηγήσει στην διαμόρφωση εκπαιδευτικής προσφοράς, η οποία να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των γονέων και των παιδιών (Florescu, 2018).

Οι γονείς χρειάζονται κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης, τα οποία είναι υψηλής ποιότητας ταιριάζουν με την οικογενειακή τους ρουτίνα και τις οικογενειακές τους πεποιθήσεις και τέλος που είναι οικονομικά προσιτά για αυτούς (Grogan, 2012). Η συστηματική αξιολόγηση των κέντρων προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα ξεκίνησε το 2012 και αποτελεί το βασικότερο βήμα για διασφάλιση της ποιότητας σε εθνικό επίπεδο (Grammatikíroulos et al, 2014).

Η παρούσα μελέτη διερευνά τις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με τους στόχους της προσχολικής εκπαίδευσης αλλά και τον βαθμό της ικανοποίησης τους από της παρεχόμενες υπηρεσίες στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Σκοπός της έρευνας είναι η βελτίωση της ποιότητας των κέντρων προσχολικής εκπαίδευσης μέσω της αξιοποίησης των δεδομένων που θα προκύψουν από την ανάλυση. Πρόκειται για μια ποσοτική έρευνα, της οποίας τα δεδομένα αντλήθηκαν από 201 ερωτηματολόγια τα οποία απαντήθηκαν από γονείς των οποίων τα παιδιά φοιτούν σε κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης και η ανάλυση των οποίων διενεργήθηκε μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS. Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας, στην δεύτερη η μεθοδολογία, στην τρίτη η ανάλυση των αποτελεσμάτων και στην τέταρτη τα συμπεράσματα.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Στον τομέα της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί παρέχουν υπηρεσίες στους μαθητές και στους γονείς. Η επιστήμη του Μάρκετινγκ εξειδικεύεται σε μάρκετινγκ υπηρεσιών αναγνωρίζοντας τα βασικά χαρακτηριστικά αυτών, που τις διαφοροποιούν σε σχέση με τα προϊόντα (Armstrong and Kotler, 2009; Παντουβάκης Σιώμος και Χρήστου., 2015).

- Αυλοτητα - Το άτομο πριν αγοράσει την υπηρεσία δεν μπορεί να την αντιληφθεί με τις αισθήσεις του, καθώς αυτή δεν είναι απτή.
- Ανομοιογένεια – Σε αντίθεση με τα προϊόντα στην περίπτωση των υπηρεσιών είναι ιδιαίτερα δύσκολο αυτές να τυποποιηθούν αλλά και να διενεργηθεί ποιοτικός έλεγχος σ' αυτές.
- Αδιαιρετότητα- Οι υπηρεσίες δεν μπορούν να διαχωριστούν από το άτομο που τις παρέχει και παράλληλα την χρονική στιγμή που παράγονται καταναλώνονται.
- Αναλωσιμότητα- Οι υπηρεσίες δεν μπορούν να αποθηκευτούν για περαιτέρω πώληση ή χρήση και να υπάρξει απόθεμα από αυτές σε αντίθεση με τα προϊόντα.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, επιπλέον, εξίσου σημαντικό στην οργάνωση του στρατηγικού σχεδιασμού ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι οι παράγοντες που ενδεχομένως επηρεάζουν την επιλογή των γονέων και κατ'επέκταση την αγοραστική τους απόφαση. Το Μοντέλο συμπεριφοράς καταναλωτή των Armstrong και Kotler (2009) θεωρείται το πιο διαδεδομένο και κοινώς αποδεκτό και κατηγοριοποιεί τα χαρακτηριστικά των αγοραστών τα οποία επηρεάζουν την αγοραστική συμπεριφορά. Σύμφωνα με το Μοντέλο συμπεριφοράς καταναλωτή (Armstrong και Kotler, 2009), οι παράγοντες που επηρεάζουν την αγοραστική απόφαση και διαμορφώνουν την αγοραστική συμπεριφορά του ατόμου είναι οι ακόλουθοι: Πολιτιστικοί και κοινωνικοί παράγοντες (τάσεις, οικογένεια, κοινωνικοί ρόλοι και στάτους), προσωπικοί παράγοντες (τρόπος ζωής, η προσωπικότητα και αυτοαντίληψη) και ψυχολογικοί παράγοντες (παρακίνηση, μάθηση, πεποιθήσεις και στάσεις). Η ανάλυση της συμπεριφοράς του καταναλωτή περιλαμβάνει και την διερεύνηση της ανάμειξης του καταναλωτή. Σύμφωνα με την θεωρία της ανάμειξης, το επίπεδο της επεξεργασίας των πληροφοριών με σκοπό την αγορά ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας αλλά και η σημαντικότητα που αποδίδεται στην αγοραστική απόφαση καθορίζει το επίπεδο της ανάμειξης. (Παντουβάκης κ.α., 2015).

Στην σύγχρονη εποχή, οι καταναλωτές επιλέγουν να αγοράσουν μια υπηρεσία ή ένα προϊόν με σκοπό να ικανοποιήσουν μια συγκεκριμένη ανάγκη. Η μέτρηση του βαθμού της ικανοποίησης των καταναλωτών αναφέρεται στο κατά πόσο η αγορά έχει ανταποκριθεί ή και όχι στις προσδοκίες των καταναλωτών (Kotler and Keller, 2006). Η συσχέτιση της εκπαίδευσης με την επιστήμη του Marketing θεωρείται ότι μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικές βελτιώσεις στον τομέα της εκπαίδευσης. Η εφαρμογή στρατηγικού σχεδιασμού και η λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων βασισμένη σε αυτόν οδηγεί μέσω της αποτίμησης πολλαπλών παραγόντων σε διαδικασία συνεχούς βελτίωσης. Η μελέτη της ικανοποίησης των γονέων θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική καθώς συμβάλλει στην βελτίωση των υπηρεσιών της προσχολικής εκπαίδευσης και θα πρέπει να βασίζεται στην αξιολόγηση δομικών και διαδικαστικών ποιοτικών χαρακτηριστικών (Willys, 2018). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Kotler και Keller (2006), η ικανοποίηση συνδέεται στενά με την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών. Στην σύγχρονη εποχή υπάρχουν διάφορα επιστημονικά εργαλεία και

κλίμακες, με τα οποία μπορεί να αξιολογηθεί η ποιότητας των κέντρων προσχολικής εκπαίδευσης (Ρέντζου και Σακελλαρίου, 2014). Η κλίμακα αξιολόγησης που χρησιμοποιείται ευρύτερα και σε παγκόσμιο επίπεδο για την αξιολόγηση εκπαιδευτικού περιβάλλοντος είναι η κλίμακα ECERS-R, η οποία διαμορφώθηκε από τους Harms, Clifford and Cryer το 1998. Η κλίμακα ECERS-R έχει μεταφραστεί σε 21 γλώσσες, μεταξύ των οποίων και στην ελληνική το 2013 και αξιολογεί 7 κατηγορίες και 43 χαρακτηριστικά (Botsoglou και Kakana, 2016). Η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό στάδιο για την ανάπτυξη των παιδιών και για τον λόγο αυτό θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από υψηλό επίπεδο ποιότητας και να αυτή να αξιολογείται με συγκεκριμένες μεθόδους (Moyer, 2017). Επιπρόσθετα, ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά προσχολικής ηλικίας κατακτούν την γνώση, ο τρόπος με τον οποίον αλληλεπιδρούν με τους άλλους αλλά και παιδαγωγοί προσχολικής εκπαίδευσης θα πρέπει να τοποθετηθούν στο επίκεντρο της προσοχής (Moyer, 2017). Έρευνες από διάφορα κοινωνικο- πολιτισμικά περιβάλλοντα έδειξαν ότι οι παιδαγωγοί κάνουν την διαφορά σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα υψηλής ποιότητας και συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (Lydia, Palanisamy, Mogaana and Carynne 2018).

Στην σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, η προσοχή έχει στραφεί στους παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των γονέων αλλά και τον βαθμό της ικανοποίησης που λαμβάνουν από τις παρεχόμενες υπηρεσίες των κέντρων προσχολικής εκπαίδευσης. Το να είσαι «καλός γονιός» τείνει πλέον να εξισωθεί με το να είσαι «καλός καταναλωτής» (Cucchiara, 2013). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Nelson (2018), οι γονείς κατά την διαδικασία επιλογής κέντρου προσχολικής εκπαίδευσης επηρεάζονται σε σημαντικό βαθμό από την επιλογή άλλων γονέων. Λαμβάνοντας υπόψη το μοντέλο συμπεριφοράς καταναλωτή (Armstrong and Kottler, 2009), ιδιαίτερα σημαντικό θεωρείται να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των γονέων σχετικά με τους στόχους της προσχολικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την έρευνα των Sahin κ.α. (2013), οι γονείς υποστηρίζουν ότι ο βασικός στόχος της προσχολικής εκπαίδευσης είναι η κοινωνικοποίηση. Ειδικότερα, υποστηρίζουν ότι η ένταξη των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση συμβάλλει στην ανάπτυξη της συνεργασίας, της αυτονομίας, της δημιουργίας κοινωνικών σχέσεων αλλά και στην συμμόρφωση με κανόνες στο σχολικό πλαίσιο και μακροπρόθεσμα στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Σε διαφορετική κατεύθυνση, ευρήματα άλλης έρευνας (Nisskaya, 2018) υποδεικνύουν ότι οι γονείς επικεντρώνονται και θεωρούν ως βασικό στόχο την καθημερινή φροντίδα και επίβλεψη των παιδιών κατά την φοίτηση τους στα κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης, καθώς σε αυτήν την περίπτωση μόνο οι μισοί από τους ερωτώμενους γονείς προάγουν ως την κοινωνικοποίηση και την ανάπτυξη των παιδιών ως βασικό στόχο.

Οι αντιλήψεις των γονέων σχετικά με την προσχολική εκπαίδευση, διαμορφώνουν και τις προσδοκίες τους, βάση των οποίων επιλέγουν και το κέντρο στο οποίο θα φοιτήσουν τα παιδιά τους. Εφόσον ένα κέντρο προσχολικής εκπαίδευσης καταφέρει να ανταποκριθεί στις προσδοκίες των γονέων, τότε αυτοί χαρακτηρίζονται ως ικανοποιημένοι πελάτες. Η διερεύνηση της ικανοποίησης των γονέων έχει ως αποτέλεσμα την ανάδειξη παραγόντων που μπορούν να την επηρεάσουν σε διάφορα κοινωνικό- πολιτισμικά πλαίσια. Η έρευνα των Prayukvong, Sornprasith και Foster (2018) στην Ταϊλάνδη έδειξε ότι η ικανοποίηση των γονέων είναι στενά συνδεδεμένη με τα προσόντα των εκπαιδευτών. Προς την ίδια κατεύθυνση κινούνται και τα ευρήματα των Nyland και Ng (2015) και των Jamaludink και Mohamad (2018) στην Μαλαισία αλλά και των Cui, Valcke και Vanderline (2016) και των Huk κ.α. (2018) στην Κίνα. Παρομοίως, τα ευρήματα των ερευνών των Sahin κ.α. (2013) και των Brodin και Renbald (2014) υποστηρίζουν ότι τα προσόντα των παιδαγωγών προσχολικής εκπαίδευσης αποτελούν το επίκεντρο της ικανοποίησης των γονέων.

Μολονότι, η πλειοψηφία των ερευνών εστιάζει στα προσόντα των παιδαγωγών εντοπίζονται ενδιαφέροντα ευρήματα και για άλλους παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση των γονέων. Πρακτικοί – λειτουργικοί και οικονομικοί παράγοντες, όπως η τοποθεσία και η φήμη του κέντρου προσχολικής εκπαίδευσης αλλά και η ποιότητα των υπηρεσιών της καθημερινής φροντίδας και επίβλεψης των παιδιών επηρεάζουν τον βαθμό ικανοποίησης των γονέων (Bassok, Magouirk, Markowitz and Player, 2018; Nissikaya, 2018). Αντίστοιχα, από την ανασκόπηση των ερευνών (Chaudry et al., 2011; Sandstrom & Chaudry, 2012), προκύπτει ότι οι προσδοκίες και η ικανοποίηση των γονέων φαίνεται να συσχετίζονται περισσότερο με πρακτικούς – λειτουργικούς παράγοντες παρά με παιδαγωγικούς – ποιοτικούς παράγοντες. Σύμφωνα με τους Scopelliti και Mussati (2013), παράγοντες που είναι εύκολα παρατηρήσιμοι, όπως είναι οι εγκαταστάσεις και τα υλικά της τάξης, τραβούν την προσοχή των γονέων περισσότερο. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο διενεργήθηκε η έρευνα των Κελεσιδου κ. α. (2016), η οποία διερευνούσε την επίδραση του ακαδημαϊκού υποβάθρου στην ικανοποίηση των γονέων από τα κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης και τα αποτελέσματα της οποίας εμφανίζουν τους γονείς σε σημαντικό βαθμό ικανοποιημένους. Ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον σημείο που προέκυψε από την παραπάνω μελέτη είναι ότι οι γονείς με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο εμφανίζονται λιγότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με τους γονείς με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο.

Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί να συμβάλλει στην βελτίωση της ποιότητας των υπηρεσιών της προσχολικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσω της διερεύνησης των αντιλήψεων των γονέων σχετικά με την

προσχολική εκπαίδευση. Στόχος της μελέτης είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με τους στόχους της προσχολικής εκπαίδευσης και με τα χαρακτηριστικά των κέντρων προσχολικής αλλά και τον βαθμό της ικανοποίησης που λαμβάνουν οι γονείς από την φοίτηση των παιδιών τους στα κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, στην παρούσα μελέτη διερευνώνται οι αντιλήψεις των γονέων σχετικά με τους στόχους αλλά και τις παραμέτρους της προσχολικής εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, η έρευνα επικεντρώνεται στην διερεύνηση του βαθμού ικανοποίησης των γονέων, της γενικής ικανοποίησης αλλά και σε σχέση με μεμονωμένους παραμέτρους, των κέντρων προσχολικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αναλυτικότερα, η παρούσα μελέτη στοχεύει να απαντήσει στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες οι αντιλήψεις των γονέων για τους στόχους της προσχολικής εκπαίδευσης;
- Ποια χαρακτηριστικά των κέντρων προσχολικής εκπαίδευσης θεωρούν οι γονείς σημαντικά;
- Πόσο ικανοποιημένοι είναι οι γονείς από τα κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης, γενικώς αλλά και σε σχέση με τα επιμέρους χαρακτηριστικά του;

Η μέτρηση της ικανοποίησης και η συσχέτιση των στόχων των οργανισμών με τις προσδοκίες και τις ανάγκες των πελατών αποτελούν ιδιαίτερα σημαντικές ενέργειες, οι οποίες μπορούν να διασφαλίσουν υψηλής ποιότητας υπηρεσίες στο πεδίο της εκπαίδευσης (Florescu, 2018). Οι γονείς προβάλλουν την ανάγκη για κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας, τα οποία ταιριάζουν με τις πεποιθήσεις τους, την καθημερινότητα και παράλληλα είναι οικονομικά προσιτά για αυτούς (Grogan, 2012). Η συστηματική αξιολόγηση των κέντρων προσχολικής εκπαίδευσης ξεκίνησε στην Ελλάδα το 2012 και αποτελεί τα πιο κρίσιμο βήμα για την επίτευξη υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης σε εθνικό επίπεδο (Grammatikopoulos et al, 2014).

Η παρούσα ποσοτική έρευνα χρησιμοποιεί ερωτηματολόγια με σκοπό να συλλεχθούν τα δεδομένα. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερις ενότητες και από ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις στην πρώτη ενότητα αφορούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος και στην δεύτερη ενότητα τις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με τους στόχους της προσχολικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, στους ερωτώμενους παρατίθενται έξι στόχοι προσχολικής εκπαίδευσης και από αυτούς να επιλέξουν τους τρεις που κατά την γνώμη τους είναι οι πιο βασικοί. Στην επόμενη ερώτηση, ζητείται να ιεραρχήσουν τους ίδιους έξι στόχους με σειρά σημαντικότητας, ώστε να επαληθευτούν τα αποτελέσματα της πρώτης. Οι έξι στόχοι που παρατίθενται στους ερωτώμενους προκύπτουν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Nisskaya, 2018; Sahin et al., 2013). Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι οι οποίοι ελέγχονται είναι οι εξής: η καθημερινή φροντίδα, η ανάπτυξη των πνευματικών και δημιουργικών ικανοτήτων των μαθητών, η ασφάλεια τους, η προετοιμασία για την μετάβαση στο σχολικό περιβάλλον, κοινωνικοποίηση και συμμετοχή σε ενδιαφέρουσες και διασκεδαστικές δραστηριότητες.

Στην τρίτη και τέταρτη ενότητα, οι ερωτήσεις στοχεύουν στην συλλογή δεδομένων σχετικά με την σημασία που αποδίδουν οι γονείς σε διάφορες παραμέτρους των κέντρων προσχολικής εκπαίδευσης αλλά και σχετικά με την ικανοποίησή τους. Για την ευκολότερη οργάνωση των δεδομένων χρησιμοποιείται η κλίμακα Likert στην επταβάθμια μορφή της. Οι παράμετροι που ελέγχονται και στις δύο ενότητες προκύπτουν από την βιβλιογραφική ανασκόπηση και από την κλίμακα αξιολόγησης ECERS-R (Nisskaya, 2018; Bassok et al., 2018; Brodin and Renblad, 2014; Chaudry et al., 2011; Cui, Valcke and Vanderlinde, 2016; Huet al., 2018; Jamaludin and Mohamad, 2018; Kelesidou et al., 2016; Nissikaya, 2018; Nyland and Ng, 2015; Prayukvonget al., 2018; Sahin et al., 2013; Sandstrom and Chaudry, 2012). Αναλυτικότερα, στην τρίτη ενότητα παρατίθενται στους ερωτώμενους οι παρακάτω παράμετροι και τους ζητείται να τους βαθμολογήσουν βάση της σημασίας που τους αποδίδουν: προσόντα παιδαγωγών, καθημερινή φροντίδα, αλληλεπίδραση μεταξύ παιδαγωγού και παιδιών, η φήμη του κέντρου προσχολικής εκπαίδευσης, η εγγύτητα στο σπίτι, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και το κόστος των διδασκτρών. Στην τέταρτη ενότητα, οι ερωτώμενοι καλούνται να αποδώσουν εάν και κατά πόσο είναι ικανοποιημένοι από τα κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης γενικά αλλά και από μεμονωμένα χαρακτηριστικά αυτών όπως τις εγκαταστάσεις και τα υλικά, την επίβλεψη των μαθητών, την αλληλεπίδραση μεταξύ παιδαγωγού και παιδιών, τις δραστηριότητες ελεύθερου παιχνιδιού, τις ομαδικές δραστηριότητες, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τα προσόντα των παιδαγωγών, την επικοινωνία και την ενημέρωση των γονέων, την καθημερινή φροντίδα και την ανάπτυξη των πνευματικών και δημιουργικών ικανοτήτων των παιδιών.

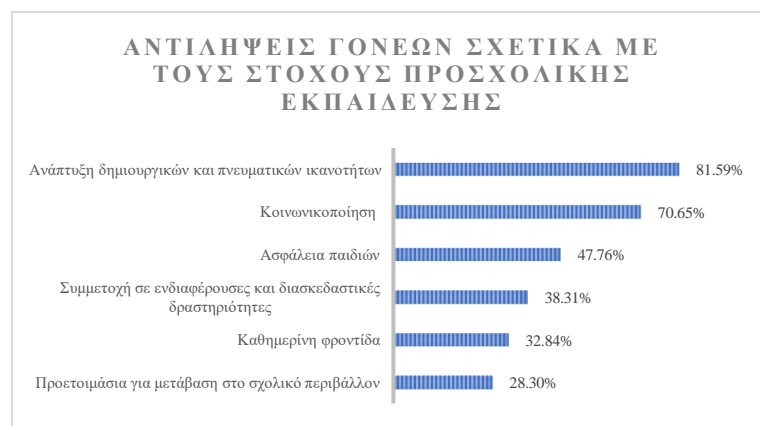
Το δείγμα της παρούσας μελέτης αποτελείται από μέλη κλειστών διαδικτυακών ομάδων των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Οι συγκεκριμένες ομάδες απευθύνονται αποκλειστικά σε γονείς παιδιών που φοιτούν σε κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε στις ομάδες και οι γονείς μπορούσαν να επιλέξουν αν θα συμμετέχουν στην έρευνα ή όχι. Η πρώτη διαδικτυακή ομάδα αποτελείται από 23.400 μέλη και η δεύτερη από 15.000. Στην παρούσα μελέτη απάντησαν 201 γονείς και τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αναλύθηκαν περιγραφικά και συσχετιστικά με την χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS.

Αποτελέσματα

Το δείγμα της έρευνας σύμφωνα με τα αποτελέσματα, όπως αυτά προέκυψαν από την πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου αποτελείται από 174 γυναίκες και 27 άνδρες. Η πλειοψηφία των ερωτωμένων βρίσκονται στο ηλικιακό φάσμα 31 έως 40 ετών, είναι έγγαμοι με δύο παιδιά. Αξιοσημείωτο είναι ότι η πλειοψηφία χαρακτηρίζεται από υψηλό μορφωτικό επίπεδο, καθώς το 44% είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και το 33,5% έχουν προχωρήσει και σε μεταπτυχιακή ειδίκευση.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα όπως φαίνεται και στο διάγραμμα 1, η πλειοψηφία των γονέων θεωρούν βασικότερους στόχους της προσχολικής εκπαίδευσης την κοινωνικοποίηση των παιδιών (70,63%) και την ανάπτυξη των δημιουργικών και πνευματικών ικανοτήτων τους (81,59%). Επίσης ιδιαίτερα σημαντικό για τους γονείς είναι η επίβλεψη και η ασφάλεια των παιδιών (47,76%) κατά την διάρκεια της φοίτησης τους.¹

Διάγραμμα 1.



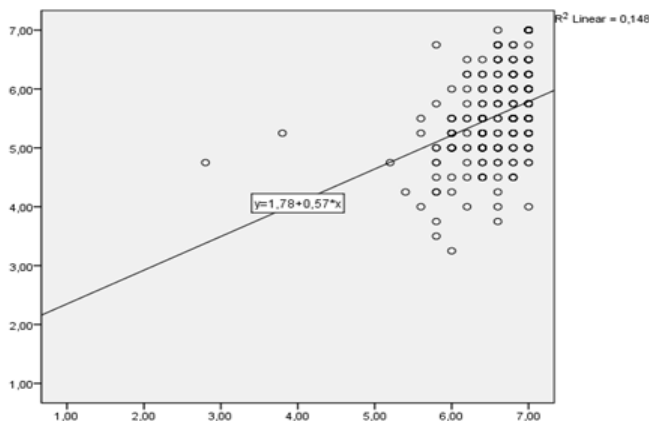
Η συσχέτιση των αποτελεσμάτων με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος έδειξε ότι οι άντρες θεωρούν την κοινωνικοποίηση των μαθητών αλλά και την προετοιμότητα για την μετάβαση στο σχολικό περιβάλλον ότι αποτελούν τους κύριους στόχους της προσχολικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, οι γυναίκες που συμμετείχαν στην έρευνα κύριο στόχο της προσχολικής εκπαίδευσης θεωρούν την καθημερινή φροντίδα των μαθητών. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι μεγαλύτερες μητέρες θεωρούν πιο σημαντικό στόχο την κοινωνικοποίηση και την προετοιμότητα για την μετάβαση στο σχολικό περιβάλλον σε σχέση με τις νεότερες μητέρες. Η οικογενειακή κατάσταση επίσης φαίνεται να επηρεάζει τις αντιλήψεις των μητέρων σε σχέση με τους στόχους της προσχολικής εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, οι έγγαμες μητέρες αναμένουν σε μεγαλύτερο βαθμό την προσχολική εκπαίδευση να συμβάλει στην ανάπτυξη πνευματικών και δημιουργικών ικανοτήτων των παιδιών σε σύγκριση με τις άγαμες μητέρες. Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μητέρες με ένα παιδί θεωρούν πιο σημαντικό τον στόχο της κοινωνικοποίησης σε σχέση με τις μητέρες με περισσότερα παιδιά. Αξιοσημείωτη θεωρείται και η επίδραση του ακαδημαϊκού προφίλ στις αντιλήψεις των γονέων. Πιο συγκεκριμένα, οι μητέρες με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στον στόχο της κοινωνικοποίησης συγκριτικά με τις μητέρες με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο.

Σχετικά με την σημασία που αποδίδουν οι γονείς σε διάφορα χαρακτηριστικά και παραμέτρους των κέντρων προσχολικής εκπαίδευσης τα αποτελέσματα ότι όλα θεωρούνται σημαντικά. Σε κάθε ένα από αυτά προέκυψε μέση τιμή μεγαλύτερη του '4' που είναι και η βάση από την οποία ξεκινάει μια παράμετρος να θεωρείται σημαντική. Τα χαρακτηριστικά ταξινομούνται σε δύο κατηγορίες, σε παιδαγωγικά (προσόντα των παιδαγωγών, αλληλεπίδραση μεταξύ παιδαγωγού και μαθητή, επικοινωνία και ενημέρωση γονέων, φροντίδα και υγιεινή των παιδιών, εκπαιδευτικό πρόγραμμα) και σε πρακτικά χαρακτηριστικά (εγκαταστάσεις, κόστος διδάκτρα, φήμη, τοποθεσία). Τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά σύμφωνα με τους γονείς είναι τα προσόντα των παιδιών (M= 6,73), η αλληλεπίδραση μεταξύ παιδαγωγού και παιδιού (M=6,66) και η επικοινωνία και η ενημέρωσή τους (M= 6,53). Επιπλέον, μέσοι όροι με υψηλές τιμές εμφανίστηκαν και στην καθημερινή φροντίδα των παιδιών (M=6,41) και στο παιδαγωγικό πρόγραμμα που το κέντρο προσχολικής εκπαίδευσης ακολουθεί (M=6,30). Αξιοσημείωτο είναι ότι στην κατηγορία των παιδαγωγικών παραμέτρων εντοπίζονται ιδιαίτερα υψηλοί μέσοι όροι. Ωστόσο, τα πρακτικά- λειτουργικά χαρακτηριστικά αν και έχουν χαμηλότερους μέσους όρους σε σχέση με τα παιδαγωγικά, και αυτά φαίνεται πως οι γονείς τα θεωρούν αρκετά σημαντικά. Αναλυτικότερα, οι εγκαταστάσεις και τα υλικά (M=6,06), το κόστος των διδάκτρων (M=5,84), η φήμη (M= 5,28) και η τοποθεσία αποτελούν χαρακτηριστικά των κέντρων προσχολικής εκπαίδευσης στα οποία οι γονείς αποδίδουν σημασία και λαμβάνουν υπόψη τους κατά την επιλογή του κέντρου. Όπως περιγράφεται και στο διάγραμμα 2.

εντοπίζεται μια θετική συσχέτιση ($r=0.384$) μεταξύ της σημασίας που αποδίδουν οι γονείς στα παιδαγωγικά και στα πρακτικά – λειτουργικά χαρακτηριστικά των κέντρων προσχολικής εκπαίδευσης.

Διάγραμμα 2.

Συσχέτιση σημασίας μεταξύ παιδαγωγικών και πρακτικών – λειτουργικών χαρακτηριστικών

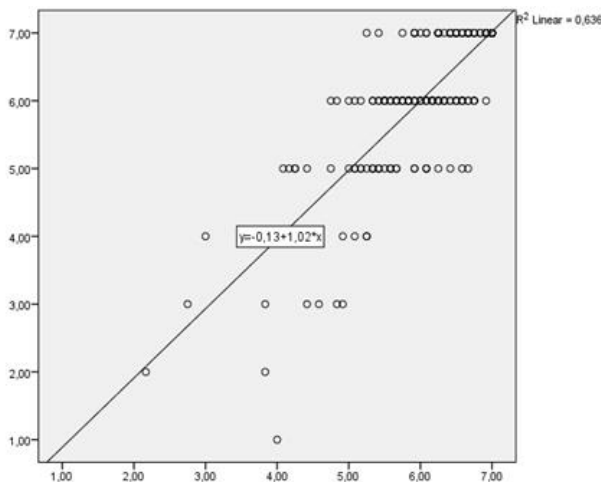


Από την συσχέτιση των αποτελεσμάτων με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος διαφαίνεται ότι οι γυναίκες τείνουν να δίνουν περισσότερη σημασία στην αλληλεπίδραση μεταξύ παιδαγωγού και μαθητών και γενικά στα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά σε σύγκριση με τους άνδρες. Ειδικότερα, οι μητέρες που βρίσκονται στο μεσαίο ηλικιακό φάσμα αναμένουν ότι τα κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης να επικεντρώνονται περισσότερο στην αλληλεπίδραση μεταξύ παιδαγωγού και παιδιού, στην καθημερινή φροντίδα και γενικά στα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά σε σύγκριση με τις υπόλοιπες μητέρες. Επιπλέον, οι άγαμες μητέρες δίνουν μεγαλύτερη σημασία στα πρακτικά – λειτουργικά χαρακτηριστικά, όπως φήμη και τοποθεσία, απ' ότι δίνουν οι έγγαμες μητέρες.

Η τέταρτη και τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου συλλέγει δεδομένα σχετικά με τον βαθμό της ικανοποίησης των γονέων. Γενικά οι γονείς δηλώνουν αρκετά ικανοποιημένοι με τα κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης και τις υπηρεσίες που παρέχονται από αυτά. Εξετάζοντας τον βαθμό ικανοποίησης, ωστόσο, και σε σχέση με μεμονωμένα χαρακτηριστικά και παραμέτρους, και σε αυτήν την περίπτωση είναι αρκετά υψηλός, όπως φαίνεται και παρακάτω στο διάγραμμα 3, όπου αποτυπώνεται η συσχέτιση ($r=0.797$).

Διάγραμμα 3.

Η συσχέτιση μεταξύ της γενικής ικανοποίησης των γονέων και ικανοποίησης με μεμονωμένα χαρακτηριστικά



Γενικότερα, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η ικανοποίηση των γονέων κινείται σε ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα καθώς η μέση τιμή όλων των παραμέτρων έχει τιμή άνω του '5' που είναι η βάση από την οποία ξεκινάει η θετική απόδοση του βαθμού ικανοποίησης. Στην παρούσα μελέτη οι παράμετροι για τους οποίους διερευνάται ο βαθμός ικανοποίησης των γονέων ταξινομούνται σε δυο κατηγορίες. Ειδικότερα, πρόκειται για τις παραμέτρους που έχουν άμεση επίδραση στους μαθητές και για τις παραμέτρους που σχετίζονται με τις υπηρεσίες που παρέχονται στους γονείς στα πλαίσιο των κέντρων προσχολικής εκπαίδευσης. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι οι γονείς δηλώνουν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι σε σχέση με την κοινωνικοποίηση των παιδιών (M=6,18) και με την ανάπτυξη των πνευματικών και δημιουργικών ικανοτήτων (M=6,10). Επιπλέον, οι γονείς εμφανίζονται αρκετά ικανοποιημένοι με τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά τα οποία εντάσσονται στην κατηγορία με τις παραμέτρους που σχετίζονται με τις παρεχόμενες υπηρεσίες. Αναλυτικότερα, οι γονείς δηλώνουν πολύ ικανοποιημένοι από την αλληλεπίδραση παιδαγωγού και παιδιού (M=6,01), με την επίβλεψη (M=5,98), με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα (M=5,94), με τα προσόντα των παιδαγωγών (M=5,80), με τις δραστηριότητες ελεύθερου παιχνιδιού (M=5,75), με τις ομαδικές δραστηριότητες (M=5,86), την καθημερινή φροντίδα (5,85), την ενημέρωση και την επικοινωνία (M=5,83) και τις εγκαταστάσεις και τα υλικά (M=5,43) των κέντρων προσχολικής εκπαίδευσης, όπως αποτυπώνεται και στο διάγραμμα 4.

Διάγραμμα 4.



Η συσχέτιση των αποτελεσμάτων με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος δείχνει ότι μεταξύ του βαθμού ικανοποίησης των ανδρών και των γυναικών δεν εντοπίζονται ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις. Επιπρόσθετα, ο παράγοντας της ηλικίας και του αριθμού των παιδιών επίσης δεν επηρεάζουν διαφορετικά τον βαθμό ικανοποίησης. Ωστόσο, εντοπίζεται ότι οι έγγαμες μητέρες είναι περισσότερο ικανοποιημένες με τις εγκαταστάσεις και τα υλικά που χρησιμοποιούνται σε σχέση με τις άγαμες. Επίσης, το μορφωτικό επίπεδο φαίνεται να επηρεάζει την ικανοποίηση, καθώς οι περισσότερο μορφωμένες μητέρες εμφανίζονται γενικώς αλλά και με τα μεμονωμένα χαρακτηριστικά, λιγότερο ικανοποιημένες σε σχέση με τις μητέρες με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο.

Συμπεράσματα

Από την παρούσα μελέτη προκύπτει ότι η πλειοψηφία των γονέων θεωρεί ως βασικότερους στόχους της προσχολικής εκπαίδευσης την κοινωνικοποίηση των παιδιών και την ανάπτυξη των πνευματικών και δημιουργικών ικανοτήτων τους. Τα παραπάνω ευρήματα δείχνουν ότι οι γονείς δεν αντιμετωπίζουν πλέον τα κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης ως απλούς χώρους φύλαξης. Αντιθέτως, αναγνωρίζουν πλέον την παιδαγωγική αξία της προσχολικής εκπαίδευσης και τα μακροπρόθεσμα οφέλη της. Αξιοσημείωτο, επίσης είναι ότι οι αντιστάσεις των γονέων επηρεάζουν την σημασία που αποδίδουν στις διάφορες παραμέτρους των κέντρων προσχολικής εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, τα ευρήματα της έρευνας υπογραμμίζουν την συσχέτιση μεταξύ της υψηλής ποιότητας και των προσόντων των παιδαγωγών. Τα προσόντα των παιδαγωγών αναφέρονται στην προσωπικότητα, στις ικανότητες και στο ακαδημαϊκό στάτους των παιδαγωγών. Από τα αποτελέσματα σχετικά με τον βαθμό ικανοποίησης των γονέων προκύπτει μια ιδιαίτερα αισιόδοξη εικόνα για την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών στο πλαίσιο των κέντρων προσχολικής

εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, όπως προαναφέρθηκε, το μορφωτικό επίπεδο του δείγματος είναι υψηλό και ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η συσχέτιση αυτού με τον βαθμό ικανοποίησης. Αναλυτικότερα, οι μητέρες με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο φαίνεται να είναι περισσότερο απαιτητικές σε σχέση με τις μητέρες με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο, όσον αφορά τους παιδαγωγούς που στελεχώνουν τα κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης.

Η προσχολική εκπαίδευση τοποθετείται στο επίκεντρο της προσοχής εξαιτίας των μακροπρόθεσμων οφελών που μπορούν να αποκομίσουν τα παιδιά σε αυτήν την πρώιμη ηλικιακή φάση μέσω αυτής. Οι παιδαγωγοί διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην διασφάλιση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών. Η μεγάλη σημασία που αποδίδεται στους παιδαγωγούς επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, τα οποία ωστόσο συμφωνούν και με τα ευρήματα αντίστοιχων ερευνών που υλοποιήθηκαν σε διάφορα κοινωνικο- πολιτισμικά πλαίσια (Brodin and Renblad, 2014; Cui et al., 2016; Hu et al., 2018; Jamaludin and Mohamad, 2018; Nyland and Ng, 2015; Prayukvong et al., 2018; Sahin et al., 2013). Παράλληλα, το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον εστιάζει στις ανάγκες και ικανότητες των μαθητών της προσχολικής ηλικίας αλλά και στην παρακίνηση τους. Τα προαναφερόμενα ζητήματα αναδεικνύουν την ανάγκη ύπαρξης διεθνών κριτηρίων και προϋποθέσεων, τις οποίες θα πρέπει να πληροί ένα κέντρο προσχολικής εκπαίδευσης ώστε να χαρακτηρίζεται από υψηλή ποιότητα (Gregoriadis, 2014).

Οι περιορισμοί της παρούσας μελέτης εντοπίζονται κυρίως στην δυσκολία γενίκευσης των αποτελεσμάτων αλλά και στην ελλιπή ενημέρωση των γονέων σχετικά τις εξελίξεις στις εκπαιδευτικές μεθόδους και τα ιδανικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα για την προσχολική ηλικία. Οι ενημερωτικές παρεμβάσεις που υλοποιούνται με σκοπό την ενημέρωση των γονέων είναι ιδιαίτερα περιορισμένες με αποτέλεσμα να υπάρχει ελλιπής πληροφόρηση και οι παραπάνω να μην είναι σε θέση να αξιολογήσουν ορθώς την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών ενός κέντρου προσχολικής εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, οι γονείς τείνουν τις περισσότερες φορές να αξιολογούν τα κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης βασισμένοι περισσότερο στις προσδοκίες του παρά στην πραγματικότητα. Για τον λόγο αυτό, προτείνεται να υλοποιηθεί μελλοντική ερευνά δύο φάσεων κατά την οποία οι γονείς θα αξιολογήσουν τα κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης αρχικά, στην συνέχεια θα εμπλακούν σε ενημερωτικές παρεμβάσεις και θα τους ζητηθεί κατόπιν αυτών να τα επαναξιολογήσουν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Armstrong, G., & Kotler, P. (2009). *Εισαγωγή στο Μάρκετινγκ* (9th ed.). ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ: ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ Α.Ε.
- Bassok, D., Magouirk, P., Markowitz, A., & Player, D. (2018). Are there differences in parents' preferences and search processes across preschool types? Evidence from Louisiana. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, pp. 43-54. doi:10.1016/j.ecresq.2018.01.006
- Botsoglou, K. & Kakana, D. (2016). Αξιολογώντας την ποιότητα στην παιδαγωγία: με τη χρήση της Κλίμακας Αξιολόγησης Περιβάλλοντος για την Προσχολική Εκπαίδευση (ECERS-R). *Διάλογοι! Θεωρία Και Πράξη Στις Επιστήμες Αγωγής Και Εκπαίδευσης*, 1, 4. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/dial.10>
- Brodin, J. & Renblad, K. (2014). Does the quality in preschool affect children's health and wellbeing? *International Journal of Child and Adolescent Health; Hauppauge* 7(1), pp. 71-78. Retrieved from <https://search.proquest.com/openview/ad971df747e304052a4ba8ffc8c184a2/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2034872>
- Chaudry, A., Pedroza, J.M., Sandstorm, H., Danziger, A., Grosz, M., Scott, M. & Ting, S. (2011). *Child Care Choices of Low-Income Working Families*. Washington, DC: The Urban Institute. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED578676.pdf>
- Cucchiara, M. (2013). Are We Doing Damage? Choosing an Urban Public School in an Era of Parental Anxiety. *Anthropology & Education Quarterly*, 44(1), pp. 75-93. doi: <https://doi.org/10.1111/aeq.12004>
- Cui, Z., Valcke, M. & Vanderlinde, R. (2016). Empirical Study of Parents' Perceptions of Preschool Teaching Competencies in China. *Open Journal Of Social Sciences*, 04(02), pp. 1-7. doi: 10.4236/jss.2016.42001
- Florescu, D. (2018). Orientation to the customer in service of early education, from the concept to practice. *Journal Plus Education*, ISSN: 1842-077X, E-ISSN (Online) 2068-1151, XXI (Special Issue), pp. 151-155. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/c588/a21b8ec1cf30eb70a7896236e763646c63d1.pdf>
- Grammatikopoulos, V., Gregoriadis, A., Tsigilis, N. & Zachopoulou, E. (2014). Parental conceptions of quality in Greek early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(1), pp. 134-148. doi: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.738868>
- Gregoriadis, A., Zachopoulou, E., Grammatikopoulos, V., Liukkonen, J., Leal, T., Gamelas, A., Pessanha, M., Barros, S., Loizou, E., Sanders O.L., Henriksen, C. & Ciolan, L. (2014). *Good practices in early childhood education: Looking at early educators'*

perspectives in six European countries. Retrieved from http://earlychange.teithe.gr/wp-content/uploads/2012/01/E-Book_GOOD-PRACTICES-IN-EARLY.pdf

- Grogan, K.E. (2012). Parents' choice of pre-kindergarten: The interaction of parent, child, and contextual factors. *Early Child Development and Care*, 182(10), pp. 1265-1287. doi: <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.608127>
- Hu, B., Yang, Y., Wu, H., Song, Z. & Neitzel, J. (2018). Structural and process predictors of Chinese parental satisfaction toward early childhood education services. *Children And Youth Services Review*, 89, pp. 179- 187. doi:<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.04.022>
- Jamaludin, H. & Mohamad, B. (2018). The Relationship between Service Quality and Parent Satisfaction in Early Childhood Education: A Study among Malaysian Government Servants at Putra Jaya. *Global Business And Management Research: An International Journal* 10,3 (2018 Special Issue).
- Yoshikaw, H., Weiland, C. & Brooks-Gunn, J. (2016). When Does Preschool Matter? *The Future of Children*, (2), pp. 21-35. doi:10.1353/foc.2016.0010.
- Kelesidou, S., Chatzikou, M., Tsiomagka, E., Koutra, E., Abakoumkin, G. & Tseliou, E. (2016). The role of parents' educational level and center type in parent satisfaction with early childhood care centers: a study in Greece. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(5), pp.768-783. doi:<https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1203570>
- Kotler, P. & Keller, K.L. (2006). *Μάρκετινγκ Μάνατζμεντ*. (Σοκοδήμος, Α. & Κατσαντώνης, Ι. επιμ.) Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Lydia, F., Palanisamy K., V., Mogana, D. & Carynne, L. (2018). Private Sector Early Child Care and Education in Malaysia: *Workforce Readiness for Further Education*. *Kajian Malaysia*, 36(1), pp.127-154. doi:<https://doi.org/10.21315/km2018.36.1.6>
- Moyer, W.M. (2017). Getting Preschool Right. *Scientific American Mind*, 28(2), pp 26-34. Retrieved from http://www.randolphschool.org/media/uploads/Getting_Preschool_Right.pdf
- Nelson, K. (2018). Choosing neighborhood schools: Why Philadelphia's middle-class parents choose neighborhood elementary schools. *Journal of Urban Affairs*, 1-20. doi:<https://doi.org/10.1080/07352166.2018.1457405>
- Nisskaya, A. (2018). What Modern Parents Think About Preschool Education. *Russian Education & Society*, 60 (7), pp. 601-622. doi:<https://doi.org/10.1080/10609393.2018.1527165>
- Nyland, B., & Ng, J. (2015). International perspectives on early childhood curriculum changes in Singapore and Australia. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(3), pp.465-476 doi:<https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1102416>
- Παντουβάκης, Α.Μ., Σιώμοκος Γ.Ι. & Χρήστου Ε.Σ. (2015). *Μάρκετινγκ*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Prayukvong, W., Sornprasith, A., & Foster, M. (2018). Parental expectations of and satisfaction with the services of preschool centers. *Journal for Multicultural Education*, 12(3), pp.249-266. Retrieved from <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JME-05-2017-0033/full/pdf?title=parental-expectations-of-and-satisfaction-with-the-services-of-preschool-centres-a-case-study-in-songkhla-province-thailand>
- Ρέντζου, Κ. & Σακελλαρίου, Μ. (2014). *Ο χώρος ως παιδαγωγικό πεδίο σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης – Σχεδιασμός και Οργάνωση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Şahin, B. K., Sak, R., & Şahin, I. T. (2013). Parents' Views about Preschool Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 89, 288-292. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.848>
- Sandstrom, H. & Chaudry, A. (2012). 'You have to choose your childcare to fit your work': Childcare decision-making among low-income working families. *Journal Of Children And Poverty*, 18(2), pp. 89-119. doi:<https://doi.org/10.1080/10796126.2012.710480>
- Scopelliti, M., & Musati, T. (2013). Parent's view of child care quality: values, evaluations, and satisfaction. *Journal of Family Studies*, 22(8), doi:<https://doi.org/10.1007/s10826-012-9664-3>
- Willys, N. (2018). Customer Satisfaction, Switching Costs and Customer Loyalty: An Empirical Study on the Mobile Telecommunication Service. *American Journal Of Industrial And Business Management*, 08(04), 1022-1037. Retrieved from https://file.scirp.org/pdf/AJIBM_2018042716203088.pdf

«ΟΙ ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΚΑΙ ΟΙ ΑΝΔΡΕΣ ΔΙΟΙΚΟΥΝ; ΟΙ ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΑΙΤΩΛΟΑΚΑΡΝΑΝΙΑΣ».

Ντάνου Κωνσταντίνα,

Ειδική Παιδαγωγός,

MSc Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων,
Θεσσαλονίκη, Ελλάδα. konstans.nt@gmail.com

Δρ.Ιωαννίδου Ειρήνη,

Διδάσκουσα στο ΠΜΣ Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων,

ΔΠΙΑΕ (πρώην ΑΤΕΙΘ),

Θεσσαλονίκη, Ελλάδα. ireneioann@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το φαινόμενο της υποεκπροσώπησης των γυναικών εκπαιδευτικών σε διοικητικές θέσεις στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση υφίσταται ακόμη και σήμερα, παρά την αριθμητική πλειονότητά τους. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των παραγόντων, που αποθαρρύνουν τις γυναίκες εκπαιδευτικούς των Δημοτικών Σχολείων από τη διεκδίκηση μιας ανώτερης διοικητικά θέσης, αλλά και των παραγόντων που τις ενθαρρύνουν. Παράλληλα, μέσω της έρευνας αυτής, διερευνώνται οι στερεοτυπικές αντιλήψεις που έχουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί για τις διευθύντριες των Δημοτικών Σχολείων και για τον τρόπο της γυναικείας διοίκησης. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώθηκε από 141 γυναίκες εκπαιδευτικούς, που υπηρετούσαν το σχολικό έτος 2018-2019 σε Δημοτικές σχολικές μονάδες του Νομού Αιτωλοακαρνανίας.

Λέξεις-Κλειδιά: διοίκηση Δημοτικών Σχολείων, φύλο και διοίκηση, υποεκπροσώπηση γυναικών, εμπόδια.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια κατευθυνόμενοι προς τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, παρατηρήθηκαν αξιόλογες προσπάθειες για την εξάλειψη των στερεοτύπων για τον ρόλο των δυο φύλων που δυστυχώς υπάρχουν και στους επαγγελματικούς ρόλους των γυναικών (Κανταρτζή, 2003). Παρά τις νομοθετικές ρυθμίσεις, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, φαίνεται, ότι συνεχίζουν να υφίστανται διακρίσεις και εμπόδια για συγκεκριμένες ομάδες ατόμων, όπως για τις γυναίκες (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013), τα οποία παρεμποδίζουν την ανάπτυξη και την εξέλιξή τους (Παπαλεξανδρή, 2018). Αν και έχει εξασφαλιστεί η ισότιμη συμμετοχή των δύο φύλων στον χώρο εργασίας, εντοπίζεται μια διάκριση στην κατοχή διευθυντικών θέσεων, με το γυναικείο φύλο να καταλαμβάνει σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό εξαιτίας μιας σειράς από λόγους (Μαδεμλής, 2014). Επιπρόσθετα, η Τάκη (2009) σημειώνει, ότι οι γυναίκες σήμερα όχι μόνο υποεκπροσωπούνται στις χαμηλόβαθμες διοικητικές θέσεις, αλλά αποκλείονται από τις υψηλόβαθμες λόγω των έμφυλων διακρίσεων. Μάλιστα, τα τελευταία 20 χρόνια περίπου το φαινόμενο αυτό της διάκρισης κατά των γυναικών, ονομάστηκε, φαινόμενο της «γυάλινης οροφής», μέσω του οποίου παρουσιάζεται το «αόρατο ή τεχνητό εμπόδιο», που δυσκολεύει τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να ανεληχθούν στα ανώτερα επίπεδα της διοικητικής εκπαιδευτικής ιεραρχίας (Oakley, 2000· Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013· Σαϊτής, 2014). Τόσο διεθνώς, όσο και εθνικά, αν και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι περισσότερες, φαίνεται, ότι λίγες από αυτές γίνονται διευθύντριες, σε αντίθεση με τη μειοψηφία των αντρών εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποτελούν την πλειοψηφία των διευθυντών, επιβεβαιώνοντας έτσι τη γνωστή φράση «οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν» (Shakeshaft, 1983· Μαραγκουδάκη, 1997· Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007· Δαράκη, 2007· Montz & Wanat, 2008· Stufft & Coyne, 2009· Αρχοντόγλου, 2010· Μαδεμλής, 2014).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Αναγκαιότητα & Σκοπός

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση αναδείχθηκε, ότι εξακολουθεί να υφίσταται το φαινόμενο της υποεκπροσώπησης των γυναικών εκπαιδευτικών σε διοικητικές θέσεις, παρά την αριθμητική τους πλειοψηφία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Παρατηρούμε, ότι οι γυναίκες επιμένουν να μη συμμετέχουν στη διοίκηση των σχολικών μονάδων, αλλά και να μη δείχνουν προτίμηση στη διοίκηση, με συνέπεια να αποφεύγουν την αίτησή τους για διεκδίκηση διευθυντικής θέσης. Ειδικότερα, στον Νομό Αιτωλοακαρνανίας, το φαινόμενο αυτό, αν και είναι υπαρκτό, έχει ερευνηθεί σε πολύ μικρό βαθμό. Έτσι, προκύπτει η ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση των εμποδίων, που ωθούν τις γυναίκες εκπαιδευτικούς σε αποκλεισμό από τις διευθυντικές θέσεις, εντείνοντας έτσι τις έμφυλες διακρίσεις στον χώρο του σχολείου και της εκπαιδευτικής διοίκησης ειδικότερα.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση αυτών των παραγόντων που αποθαρρύνουν τις γυναίκες εκπαιδευτικούς των Δημοτικών Σχολείων από τη διεκδίκηση μιας ανώτερης διοικητικά θέσης, αλλά και των παραγόντων που τις ενθαρρύνουν. Παράλληλα, μέσω της έρευνας αυτής, διερευνώνται οι στερεοτυπικές αντιλήψεις που έχουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί για τις διευθύντριες των Δημοτικών Σχολείων.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Με βάση τον παραπάνω σκοπό, η έρευνα αυτή καλείται να δώσει απάντηση στα ακόλουθα ερωτήματα:

- Ποια είναι τα εμπόδια που συναντούν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί προς τη διεκδίκηση διευθυντικής θέσης;
- Ποιοι είναι οι παράγοντες ενθάρρυνσης για τη διεκδίκηση διευθυντικής θέσης ;
- Ποιες αντιλήψεις που σχετίζονται με τη γυναικεία διοίκηση διακατέχουν τις εκπαιδευτικούς ;
- Ποιες στερεοτυπικές αντιλήψεις υπάρχουν για τη γυναίκα στη διεύθυνση των Δημοτικών Σχολείων ;
- Τελικά, η πλειοψηφία των γυναικών εκπαιδευτικών προτιμούν τη διδασκαλία ή τη διοίκηση ;

Δείγμα

Το δείγμα μας αποτέλεσαν 141 γυναίκες εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων και ανεξαρτήτως της σχέσης εργασίας, που υπηρετούσαν σε Δημοτικά Σχολεία, αστικών-ημιαστικών-αγροτικών περιοχών του Νομού Αιτωλοακαρνανίας κατά το σχολικό έτος 2018-2019 και οι οποίες δεν υπηρετούσαν τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά σε κάποια διευθυντική θέση. Οι σχολικές μονάδες που συμμετείχαν στην έρευνα ξεπερνούσαν τις 20. Επιπρόσθετα, προκειμένου το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της απλής τυχαίας δειγματοληψίας, δηλαδή επιλέχθηκαν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ανάλογα με την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο (αστική, ημιαστική, αγροτική).

Έρευνα & Ερευνητικό εργαλείο

Η έρευνα ήταν ποσοτική και διεξήχθη από 22 Οκτώβρη έως τα μέσα Νοέμβρη του 2018. Αξίζει να σημειωθεί ότι προηγήθηκε πιλοτική έρευνα, σε μικρό δείγμα, για καλύτερη στάθμιση κάποιων ερωτήσεων, κυρίως του Γ' μέρους.

Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, μέσα από το οποίο αντλήθηκαν ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από τρία μέρη : το πρώτο με τα δημογραφικά στοιχεία (ερ.1-9), το δεύτερο, που αφορούσε στους αποθαρρυντικούς και τους ενθαρρυντικούς παράγοντες διεκδίκησης διευθυντικής θέσης από τις εκπαιδευτικούς (ερ.10-13) και το τρίτο, που σχετιζόταν με τις στερεοτυπικές αντιλήψεις για τις διευθύντριες Δημοτικών Σχολείων (ερ.14-15). Οι ερωτήσεις εντάσσονται κυρίως στην κατηγορία του κλειστού τύπου και ειδικότερα οι ερωτήσεις 12,13,14 και 15 απαντήθηκαν με τη βοήθεια της Κλίμακας Likert (1-5). Πρέπει να αναφερθεί, ότι το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε και τροποποιήθηκε, για να καλύψει τις ερευνητικές μας ανάγκες. Οι ερωτήσεις 11,12 και 13 δημιουργήθηκαν από την κα. Σισμανίδου Ειρήνη και χρησιμοποιήθηκαν στη διπλωματική της (2017), ενώ οι ερωτήσεις 14 και 15 από την κα. Κελαϊδίτου Μαρία στη διδακτορική της διατριβή (2012), οι οποίες τροποποιήθηκαν για να καλύψουν το δικό μας δείγμα, κατόπιν άδειας από τις προαναφερθείσες ερευνήτριες.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε στα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος (ερ.1-9), τα οποία περιγράφονται στη συνέχεια. Αρχικά, σχετικά με την οργανικότητα του σχολείου, η πλειοψηφία του δείγματος υπηρετούσε σε δωδεκαθέσιες σχολικές μονάδες (36,9%) και εξαθέσιες σχολικές μονάδες (34%). Μάλιστα, το 50% των εκπαιδευτικών υπηρετούσε σε σχολικές μονάδες αστικών περιοχών. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και ο παράγοντας «φύλο» του/της διευθυντή/ντριας τους. Καταγράφηκε πως το 76,1% του δείγματος διοικείται από άνδρα διευθυντή, ενώ μόλις το 23,9% από γυναίκα διευθύντρια.

Όσον αφορά την ηλικία του δείγματος, παρατηρείται μεγαλύτερη συγκέντρωση στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών (33,3%) και στην ηλικιακή ομάδα των 31-40 (30,5%). Μάλιστα, οι μισές γυναίκες του δείγματος (50,3%) είναι έγγαμες με παιδιά, ενώ το 27% άγαμες. Σχετικά με τα έτη της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, εντοπίστηκαν ως μέση εκπαιδευτική προϋπηρεσία τα 14 έτη, ενώ οι τιμές κυμάνθηκαν από 1-35.

Η ειδικότητα των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο σε μεγαλύτερα ποσοστά (63,8%), ήταν αυτή των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής, ενώ σε μικρότερα ποσοστά κυμάνθηκαν οι άλλες ειδικότητες. Σχετικά με τα επιπλέον τυπικά προσόντα του δείγματος, καταγράφηκε πως περίπου το 60% διαθέτει Πιστοποίηση ΤΠΕ και αντίστοιχο ποσοστό κάποια Ξένη Γλώσσα. Μικρότερα ποσοστά, κοντά στο 20%, διαθέτουν κάποιο μοριοδοτούμενο σεμινάριο ή και Μεταπτυχιακό Δίπλωμα ή και Δεύτερο πτυχίο.

Η τελευταία ερώτηση του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου αφορούσε στις διευθυντικές θέσεις, στις οποίες έχουν υπηρετήσει στο παρελθόν οι ερωτηθείσες. Η συντριπτική πλειοψηφία, ποσοστό που αγγίζει το 70%, δεν έχει υπηρετήσει σε κάποια διευθυντική θέση. Ελάχιστες είναι αυτές που έχουν υπηρετήσει στη θέση της Διευθύντριας σχολικής μονάδας (≈ 12%) ή και σε υποδιευθυντική θέση (≈ 10%).

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, όπως φαίνεται παρακάτω, εξετάστηκαν κυρίως οι αποθαρρυντικοί παράγοντες για τη διεκδίκηση διευθυντικής θέσης (ερ.12-Πίνακας 1) και οι ενθαρρυντικοί παράγοντες για την αίτηση υποψηφιότητας για διευθυντική θέση (ερ.13- Πίνακας 2). Εκτός όμως από αυτά, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για την αντικειμενικότητα, ως προς τα κριτήρια επιλογής διευθυντικών στελεχών, του ν.4547/2018 σε σύγκριση με τις παλαιότερες νομικές διατάξεις (ερ.10). Αποφάνθηκαν σε ποσοστό 67,2% πως τα κριτήρια αυτά ήταν λιγότερο αντικειμενικά σε σχέση με αυτά που περιλαμβάνει ο ν.4547/2018. Ακόμη, ρωτήθηκαν (ερ.11) εάν είχαν υποβάλει αίτηση συμμετοχής στη διαδικασία επιλογής διευθυντικών στελεχών σύμφωνα με τον ν.4473/2017. Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος (95,7%) δήλωσε πως δεν υπέβαλε, ενώ μόνο το 4,3% υπέβαλε αίτηση.

Πίνακας 1

Αποθαρρυντικοί παράγοντες διεκδίκησης διευθυντικής θέσης

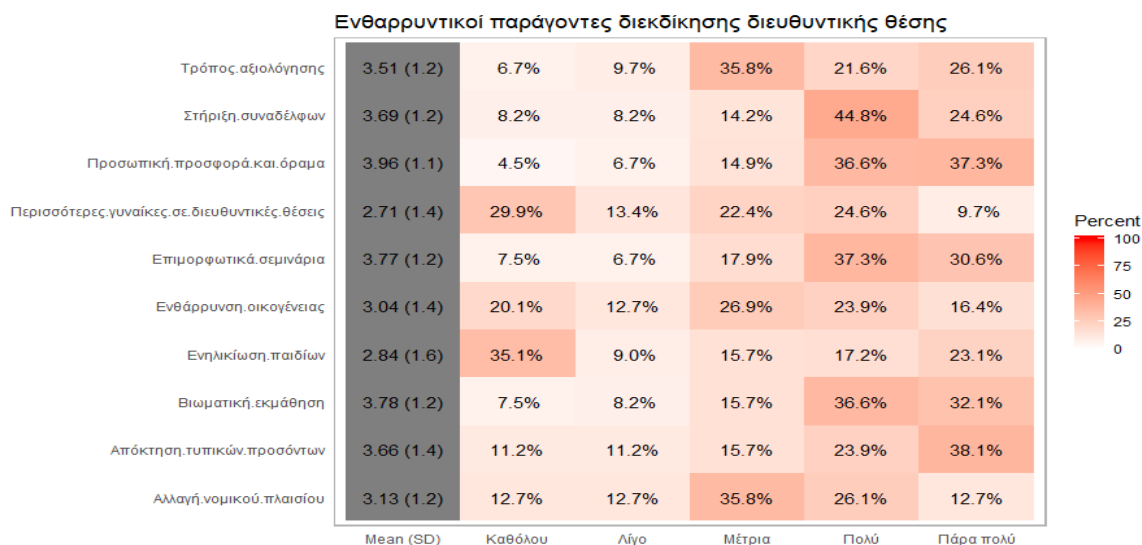
| | Mean (SD) | Καθόλου | Λίγο | Μέτρια | Πολύ | Πάρα πολύ |
|------------------------------------|------------|---------|-------|--------|-------|-----------|
| Τα καταφέρνει καλύτερα ένας άντρας | 1.66 (1.1) | 63.2% | 21.6% | 6.4% | 4.0% | 4.8% |
| Συχνότερη επιλογή αντρών | 2.42 (1.4) | 38.4% | 18.4% | 13.6% | 21.6% | 8.0% |
| Σύστημα επιλογής | 3.08 (1.2) | 13.6% | 13.6% | 35.2% | 26.4% | 11.2% |
| Προδιαγραφές | 3.37 (1.5) | 18.4% | 9.6% | 16.8% | 27.2% | 28.0% |
| Οικογενειακές υποχρεώσεις | 2.46 (1.6) | 46.4% | 11.2% | 12.0% | 10.4% | 20.0% |
| Ευθύνες και Άγχος | 4.10 (1.1) | 5.6% | 4.8% | 10.4% | 32.8% | 46.4% |
| Ελάχιστο ενδιαφέρον | 3.16 (1.4) | 16.0% | 16.8% | 23.2% | 23.2% | 20.8% |
| Διδασκαλία στην τάξη | 4.24 (1.0) | 3.2% | 3.2% | 13.6% | 26.4% | 53.6% |
| Γνωριμίες | 2.78 (1.4) | 26.4% | 13.6% | 28.8% | 18.4% | 12.8% |
| Κριτική συναδέλφων | 2.26 (1.3) | 40.0% | 20.0% | 19.2% | 16.0% | 4.8% |

Percent
100
75
50
25
0

Επισημαίνεται στο σημείο αυτό ότι την ερώτηση αυτή την απάντησαν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που δεν είχαν υποβάλει αίτηση με τον ν.4473/2017 και άρα απάντησαν αρνητικά στην προηγούμενη ερώτηση. Ως εκ τούτου, οι συμμετέχουσες σε αυτή την ερώτηση ανέρχονται στις 135 από τις 141 συνολικά. Από τον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 1) συνάγεται πως το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δεν συμφωνεί ότι δεν διεκδικούν διευθυντική θέση οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, λόγω του ότι ένας άντρας μπορεί να τα καταφέρει καλύτερα, ή λόγω του ότι οι άντρες επιλέγονται συχνότερα για διευθυντικές θέσεις, ή λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων, ή λόγω του ότι θα δεχόντουσαν κριτική από τους συναδέλφους. Στον αντίποδα ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό δεν υπέβαλε αίτηση, διότι πιστεύει ότι οι

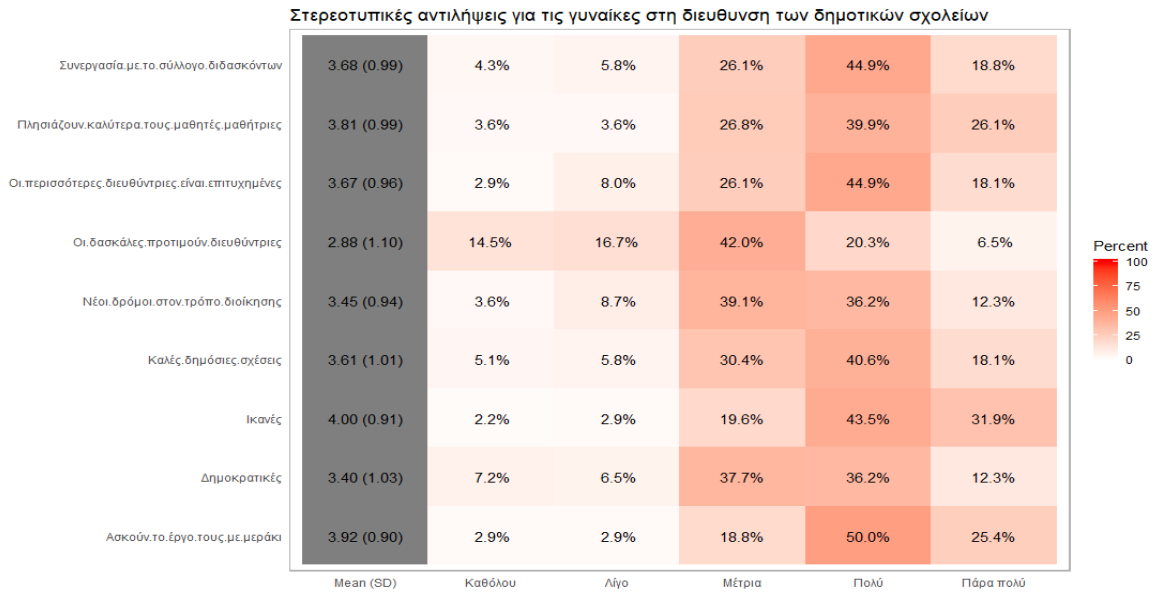
διευθυντικές θέσεις επιφέρουν επιπλέον ευθύνες και άγχος και διότι προτιμούν τη διδασκαλία στην τάξη. Επιπλέον, ένα σημαντικό ποσοστό δεν υπέβαλε αίτηση διότι δεν πληρούσαν τις προβλεπόμενες προϋποθέσεις από τη νομοθεσία. Όσον αφορά στο σύστημα επιλογής, το μεγαλύτερο ποσοστό (37,2%) δεν συμφωνεί απόλυτα με τον συγκεκριμένο παράγοντα, το 26,4% συμφωνεί πολύ, 11,2% πάρα πολύ και το 27,2% δεν συμφωνεί καθόλου ή συμφωνεί λίγο. Επιπλέον, το 16% των εκπαιδευτικών δεν συμφωνεί καθόλου με τον παράγοντα ότι οι γυναίκες βρίσκουν ελάχιστο ενδιαφέρον στις διευθυντικές θέσεις, το 16,8% συμφωνεί λίγο, το 23,2% δεν συμφωνεί απόλυτα, το 23,2% συμφωνεί πολύ, και το 20,8% συμφωνεί πάρα πολύ. Τέλος, όσον αφορά τον παράγοντα πως χρειάζονται γνωριμίες για την προώθηση της υποψηφιότητας, το 26,4% δεν συμφωνεί καθόλου, το 13,6% συμφωνεί λίγο, το 28,8% δεν συμφωνεί απόλυτα, το 18,4% συμφωνεί πολύ και το 12,8% συμφωνεί πάρα πολύ.

Πίνακας2



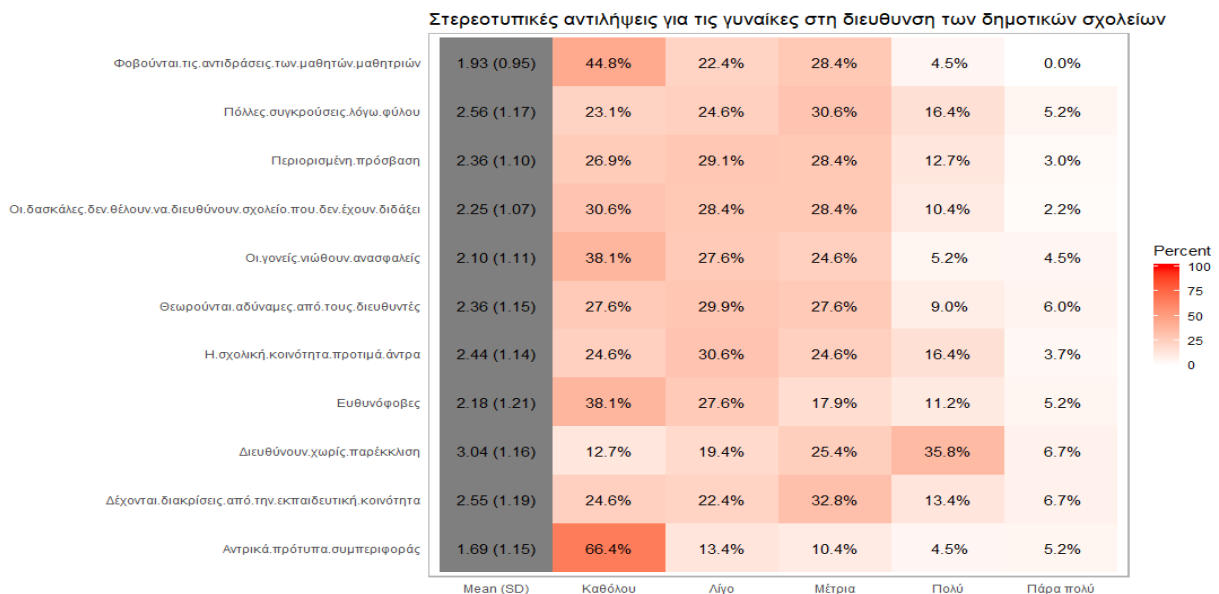
Πέρα από τους αποθαρρυντικούς παράγοντες μελετήθηκαν και οι ενθαρρυντικοί παράγοντες υποβολής αίτησης για μια διευθυντική θέση. Να σημειωθεί πως εδώ όλες (141) απάντησαν, και απάντησαν ανάλογα με το πόσο συμφωνούν, όπως έγινε και παραπάνω. Από τον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 2) συνάγεται πως το μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι ο διαφορετικός τρόπος αξιολόγησης των διευθυντικών στελεχών, η στήριξη των συναδέλφων, η προσωπική προσφορά και το όραμα για τη βελτίωση της εκπαίδευσης, η παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων σχετικά με τη διοίκηση της εκπαίδευσης, η βιωματική εκμάθηση κοντά σε ένα στέλεχος της διοίκησης της εκπαίδευσης, η απόκτηση τυπικών προσόντων και η αλλαγή του νομικού πλαισίου για τα καθήκοντα των διευθυντικών στελεχών αποτελούν ενθαρρυντικούς παράγοντες για τη διεκδίκηση διευθυντικής θέσης. Όσον αφορά τον παράγοντα επιλογή περισσότερων γυναικών σε διευθυντικές θέσεις, τα ποσοστά διαμοιράζονται ως εξής: το 29,9% δεν συμφωνεί καθόλου, το 13,4% συμφωνεί λίγο, το 22,4% δεν συμφωνεί απόλυτα, το 24,6% συμφωνεί πολύ και το 9,7% συμφωνεί πάρα πολύ. Τέλος, όσον αφορά τον παράγοντα ενθάρρυνση από την οικογένεια, το 32,8 % δεν συμφωνεί καθόλου ή συμφωνεί λίγο και το υπόλοιπο 67,2 % δεν συμφωνεί απόλυτα ή συμφωνεί πολύ ή πάρα πολύ.

Πίνακας 3



Περνώντας στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου, μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις για τις γυναίκες στη διεύθυνση των Δημοτικών Σχολείων, οι οποίες πιθανότατα να επηρεάζουν την απόφαση των γυναικών να υποβάλουν αίτηση για διευθυντικές θέσεις. Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 3) συνάγεται πως οι γυναίκες γενικά συμφωνούν με τις παραπάνω προτάσεις, καθώς διακρίνουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών δεν συμφωνούν απόλυτα ή συμφωνούν πολύ ή συμφωνούν πάρα πολύ σχεδόν σε όλες τις παραπάνω προτάσεις. Μόνο στην πρόταση ότι οι δασκάλες προτιμούν γυναίκα στην διεύθυνση του σχολείου, τα αποτελέσματα είναι μοιρασμένα. Το 14,5 % δεν συμφωνεί καθόλου με αυτή την πρόταση, το 16,7% συμφωνεί λίγο, το 42% δεν συμφωνεί απόλυτα, το 20,3% συμφωνεί πολύ και το 6,5% συμφωνεί πάρα πολύ.

Πίνακας 4



Ακόμη, διερευνήθηκαν και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις για τη γυναίκα στη διεύθυνση των Δημοτικών Σχολείων και οι ερωτηθείσες απάντησαν και εδώ, με βάση το πόσο συμφωνούν με τις δοθείσες προτάσεις. Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 4) αντλείται το συμπέρασμα πως οι γυναίκες γενικά δεν συμφωνούν με

τις παραπάνω προτάσεις, καθώς φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών δεν συμφωνούν καθόλου ή συμφωνούν λίγο ή δεν συμφωνούν απόλυτα, σχεδόν σε όλες τις παραπάνω προτάσεις, οι οποίες αποτυπώνουν στερεότυπα χρόνων. Μόνο στην πρόταση ότι οι γυναίκες διευθύνουν χωρίς παρέκκλιση από το τυπικό της διοίκησης, τα αποτελέσματα είναι μοιρασμένα. Το 12,7 % δεν συμφωνεί καθόλου με αυτή την πρόταση, το 19,4% συμφωνεί λίγο, το 25,4% δεν συμφωνεί απόλυτα, το 35,8% συμφωνεί πολύ και το 6,7% συμφωνεί πάρα πολύ.

Τέλος, με το τεστ Wald ελέγξαμε ποιες μεταβλητές είναι στατιστικά σημαντικές και επηρεάζουν το μοντέλο μας. Από τον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 5) διαπιστώνεται πως όλες οι επεξηγηματικές μεταβλητές που βάλαμε στο μοντέλο μας είναι στατιστικά ασήμαντες, διότι για όλες η p-τιμή είναι μεγαλύτερη του 0,05, οπότε, με επίπεδο σημαντικότητας 5% οι μεταβλητές αυτές δεν επηρεάζουν το μοντέλο μας. Επομένως, συμπεραίνουμε πως, στην απόφαση για τον αν θα υποβάλουν αίτηση για διευθυντικές θέσεις, δεν παίζει ρόλο η οργανικότητα του σχολείου όπου εργάζονται, η περιοχή του σχολείου όπου εργάζονται, η ηλικιακή ομάδα, τα έτη σχολικής προϋπηρεσίας, η ειδικότητα, η οικογενειακή κατάσταση, οι επιπρόσθετες σπουδές, το φύλο του διευθυντή/ντριας και αν είχαν υπηρετήσει σε διευθυντική θέση στο παρελθόν.

Πίνακας 5

Τεστ σημαντικότητας επεξηγηματικών μεταβλητών

| Μεταβλητές | Type III | | |
|------------------------|----------------|-----|--------|
| | WaldChi-Square | B.E | p-τιμή |
| Σταθερά | 35,360 | 1 | ,000 |
| Οργανικότητα | ,003 | 7 | 1,000 |
| Επιπρόσθετες Σπουδές | ,002 | 1 | ,962 |
| Έτη Προϋπηρεσίας | ,046 | 31 | 1,000 |
| Περιοχή σχολείου | ,002 | 1 | ,967 |
| Ηλικία | ,001 | 1 | ,973 |
| Ειδικότητα | ,001 | 1 | ,976 |
| Οικογενειακή κατάσταση | ,004 | 1 | ,950 |
| Φύλο διευθυντή | ,000 | 1 | ,984 |
| Παρελθόν | ,018 | 1 | ,893 |

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων αναδείχθηκαν ως βασικότεροι αποθαρρυντικοί παράγοντες για τη διεκδίκηση διευθυντικής θέσης η προτίμηση της διδασκαλίας στην τάξη, και το άγχος και οι ευθύνες που επιφέρουν οι διευθυντικές θέσεις. Από τις προτιμήσεις αυτές επιβεβαιώνεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί του δείγματός μας, ακόμη και σήμερα, προτιμούν τη διδασκαλία και όχι τη διοίκηση. Επίσης, ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος ανέδειξε ως αποθαρρυντικούς παράγοντες: την απουσία των προβλεπόμενων προδιαγραφών που ορίζει η νομοθεσία, το ελάχιστο ενδιαφέρον για τις διευθυντικές θέσεις, και, με μικρότερο ποσοστό, την παραδοχή ότι το σύστημα επιλογής είναι διάτρητο. Από την άλλη, θα μπορούσε να τις ενθαρρύνει πρωτίστως: η απόκτηση τυπικών προσόντων, η παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων για τη σχολική διοίκηση, η βιωματική εκμάθηση κοντά σε ένα στέλεχος εκπαιδευτικής διοίκησης, η στήριξη των συναδέλφων και η προσωπική τους προσφορά και το όραμα για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής μονάδας, και έπειτα, με λίγο μικρότερο ποσοστό, ο διαφορετικός τρόπος αξιολόγησης/άλλα κριτήρια επιλογής. Όσον αφορά τις αντιλήψεις για τον τρόπο γυναικείας διοίκησης, φάνηκε ότι η πλειοψηφία του δείγματος συμφωνεί με τις περισσότερες προτάσεις, ενώ όσον αφορά τις στερεοτυπικές αντιλήψεις για τις διευθύντριες, αποτυπώθηκε η ασυμφωνία τους.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Στην έρευνα αυτή καταγράφηκαν οι απόψεις των γυναικών εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων των Δημοτικών Σχολείων του Νομού Αιτωλοακαρνανίας για το σχολικό έτος 2018-2019. Δεν μπορούμε να αντλήσουμε κάποιο συμπέρασμα για το φαινόμενο της υποεκπροσώπησης των γυναικών εκπαιδευτικών σε διευθυντικές θέσεις για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση του Νομού Αιτωλοακαρνανίας συνολικά, λόγω του ότι δεν συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα οι γυναίκες νηπιαγωγοί. Ακόμη, ο νομός Αιτωλοακαρνανίας, που διεξήχθη η έρευνα, αποτελεί έναν από τους μεγαλύτερους σε έκταση νομούς της Ελλάδας, κατά συνέπεια σε αυτόν υπηρετεί μεγάλο πλήθος εκπαιδευτικών. Όμως, στο πλαίσιο της έρευνας, δεν ήταν εφικτό να συμμετάσχουν όλες οι σχολικές μονάδες της Α/θμιας Εκπαίδευσης (94), παρά μόνο ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα (20). Τέλος, δεν συμμετείχαν στην έρευνα όλες οι γυναίκες εκπαιδευτικοί των παραπάνω σχολείων, για κάποιους προσωπικούς λόγους και με βασικότερο αυτών, τον περιορισμένο χρόνο. Συνεπώς, θα ήταν αδόκιμο να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα, και έτσι καταγράφουμε μόνο την τάση των γυναικών εκπαιδευτικών σχετικά με τα ερωτήματα που εξέτασε η παρούσα έρευνα.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Μέσω της έρευνας αυτής, μελετήθηκαν κάποια κομμάτια, που συνθέτουν το πολύπλοκο παζλ της υποεκπροσώπησης των γυναικών εκπαιδευτικών στη διοίκηση των Δημοτικών Σχολείων. Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητη η διεξαγωγή επιπλέον ερευνών με μεγαλύτερο δείγμα στον νομό Αιτωλοακαρνανίας, αλλά και σε μεγαλύτερη κλίμακα. Μάλιστα, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να συνδυάσουν ερωτηματολόγιο και συνέντευξη, για σφαιρικότερη διερεύνηση του φαινομένου. Ενώ ταυτόχρονα, ιδιαίτερα χρήσιμη κρίνεται και η εξέταση των απόψεων γυναικών εκπαιδευτικών, που ήδη κατέχουν διευθυντικές θέσεις.

Προς ενθάρρυνση των γυναικών και άμβλυνση των στερεοτύπων περί έμφυλης διοίκησης, αναμφίβολα θα συνέβαλε θετικά κάποια εκπαιδευτική επιμόρφωση, τόσο σε διοικητικά ζητήματα, όσο και σε φυλετικά, που προωθούν την ισότητα των δύο φύλων. Εκτός όμως από την επιμόρφωση, παρακινητικά, θα λειτουργούσαν τα γυναικεία πρότυπα στη διοίκηση, αλλά και η θέσπιση ενός υποστηρικτικού θεσμού-μέντορα.

Επίσης, πολύ σημαντική αναδεικνύεται και η δικτύωση των γυναικών, αφού μέσω αυτής ενημερώνονται για τις επαγγελματικές ευκαιρίες ανέλιξης, προωθούνται, ενώ συνάμα παρέχεται και αλληλοϋποστήριξη. Εκτός από τα ανεπίσημα δίκτυα, η εμπλοκή των γυναικών στις επίσημες συνδικαλιστικές οργανώσεις, οι οποίες ανδροκρατούνται, θα μπορούσε να διαμορφώσει θετικά την κατάσταση.

Ένα σημαντικό βήμα προς την επίτευξη της προώθησης των γυναικών εκπαιδευτικών σε ανώτερα διοικητικά κλιμάκια θα ήταν η παροχή επιπλέον κινήτρων (π.χ. αύξηση επιδομάτων, ευέλικτο ωράριο) σε συνδυασμό με την ανάπτυξη Κράτους Πρόνοιας (π.χ. αύξηση των νηπιακών σταθμών, παράταση της λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου). Με αυτόν τον τρόπο, οι γυναίκες θα μπορούσαν να ισορροπήσουν τις απαιτήσεις του διοικητικού ρόλου με τις οικογενειακές υποχρεώσεις, με αποτέλεσμα τη μεγαλύτερη αφοσίωσή τους στο διευθυντικό έργο. Κίνητρο βέβαια θα αποτελούσε και η χορήγηση περισσότερων εκπαιδευτικών αδειών, προκειμένου οι γυναίκες εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν επιπλέον τυπικά προσόντα (π.χ. πολύωρα σεμινάρια, μεταπτυχιακός τίτλος). Τέλος, εκ μέρους της Πολιτείας, είναι αναγκαία η λήψη μέτρων που θα διασφαλίζουν την αδιαβλητότητα και την αντικειμενικότητα των κριτηρίων και των διαδικασιών επιλογής των στελεχών Εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αρχοντόγλου, Α. (2010). *Η μελέτη των κατά φύλο ανισοτήτων στη διοικητική στελέχωση των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Οι επιπτώσεις των φυλετικών διακρίσεων*. 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Ο εκπαιδευτικός & το έργο του : Παρελθόν-παρόν-μέλλον, Τόμος Β', Δράμα . Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας . Δράμα .

Δαράκη, Ε.(2007).*Εκπαιδευτική ηγεσία & φύλο*. Θεσσαλονίκη : Επίκεντρο.

Μαδεμλής, Η. (2014). *Η Επιλογή Διευθυντών Σχολικών Μονάδων. Διεθνής εμπειρία και έρευνα πεδίου*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μαραγκουδάκη, Ε. (1997β). Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν , Στο Β.Δεληγιάννη & Σ.Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο & σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη : Βάνιας, σσ.258-292.

Montz, B.C. & Wanat, L.C. (2008). Slow Path to the Superintendence : Women's Social Networks and Negotiation Skills . In: *Journal of Women in Educational Leadership*, 6 (1), 29-47.

- Oakley, G.J. (2000). Gender-based Barriers to Senior Management Positions: Understanding the Scarcity of Female CEOs. *Educational Research and Policy*, 27(4), 321-334.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού. Η Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης*. Αθήνα : Gutenberg.
- Παπαλεξανδρή, Ν. (2018). *Γυναικεία Ηγεσία : Εμπόδια και Προκλήσεις*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων- Η ταυτότητα του διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη : Αφοί Κυριακίδη.
- Σαΐτης, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας. Σύγχρονη κατάσταση και πρακτικές*. Αθήνα : Αυτοέκδοση.
- Shakeshaft, Ch. (1983). "Strategies for Overcoming the Barriers to Women in Educational Administration" In *Achieving Sex Equity Through Education*.
- Stufft, D. & Coyne, K. (2009). *Educational leadership: Where are the women?* *Advancing women in leadership journal*, 29(11).
- Τάκη, Β. (2009). *Έμφυλη απουσία. Γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης- ένα εναλλακτικό μοντέλο*. Θεσσαλονίκη : Επίκεντρο.

Η ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΧΡΗΣΤΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΩΝ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΥΦΕΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Κλεοπάτρα Ν. Βασιλείου

Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης
Σίνδος, Ελλάδα
kleopatravasileiou@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εξουσία ανέκαθεν αποτέλεσε πρωταρχική προτεραιότητα των μελετητών και των ερευνητών διαμέσου των αιώνων. Από το Μακιαβέλι ακόμα η έννοια της εξουσίας, δεν ήταν απλά ένα νόμιμο δικαίωμα επιβολής, αλλά και δυνατότητα υποχρέωσης ή ελευθερίας.

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στην πλευρά της εξουσίας που αναφέρεται στη διοίκηση και ειδικότερα στην καταχρηστική διοίκηση, η οποία έρχεται σε αντίθεση με τη θετική πλευρά της εξουσίας. Κεντρική επισκόπηση της βιβλιογραφίας κατέχει η έννοια διοίκηση, καταχρηστική διοίκηση, οικονομική ύφεση και εκπαίδευση. Ειδικότερα επιχειρείται μία στοχευμένη διερεύνηση στις αρνητικές εκφάνσεις της διοίκησης στην εκπαίδευση σε μία περίοδο οικονομικής ύφεσης στη χώρα μας, η οποία πλήττει όλους τους τομείς. Η πλουραλιστική προσέγγιση των πτυχών, που αφορά τη διοικητική επιστήμη στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, επιτρέπει την είσοδο πολλαπλών ιδεών, ώστε η εξέταση του θέματος να πληροί τις προϋποθέσεις της σφαιρικότητας.

Αναλυτικότερα, αντικείμενο μελέτης αποτελεί η διερεύνηση της διάστασης της καταχρηστικής διοίκησης στη διαμόρφωση των εργασιακών σχέσεων μεταξύ προϊσταμένων και υφιστάμενων την περίοδο της οικονομικής ύφεσης στην εκπαίδευση. Εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον τρόπο διοίκησης της διεύθυνσης του εκπαιδευτικού οργανισμού, στις εργασιακές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των υφισταμένων και προϊσταμένων, καθώς και στις εργασιακές διαστάσεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αναλυτικότερα εξετάζεται το πώς διαμορφώνονται οι συμπεριφορές των Διευθυντών των σχολικών μονάδων απέναντι στους υφιστάμενους τους (εκπαιδευτικούς) την περίοδο της παρατεταμένης οικονομικής ύφεσης. Διατυπώθηκε ένα ερευνητικό ερώτημα και τρεις υποθέσεις. Διαχωρίστηκαν τρεις παράγοντες και κατόπιν ελέγχου της αξιοπιστίας με τους δείκτες αξιοπιστίας Cronbach's Alpha, ifItemDeleted, διενεργήθηκε αφενός μεν παραγοντική ανάλυση (factoranalysis) του κάθε παράγοντα, δηλαδή κατάταξη σε ομάδες συναφών μεταβλητών, αφετέρου δε, ανάλυση συστάδων (clusteranalysis), δηλαδή κατάταξη σε ομάδες συναφών παρατηρήσεων. Τέλος έγινε λογαριθμική παλινδρόμηση, ώστε να ελεγχθεί αν η ανεξάρτητη μεταβλητή ασκεί επίδραση στις εξαρτημένες μεταβλητές.

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η συμπεριφορά των Διευθυντών των σχολικών μονάδων ασκεί επιρροή στην ανάπτυξη σχέσεων με τους υφιστάμενους του. Συγκεκριμένα, η πλειονότητα των Διευθυντών δείχνει να κατανοεί τους «άγραφους κανόνες» αποτελεσματικής λειτουργίας του εργασιακού χώρου, στηρίζεται στο κανονιστικό πλαίσιο ρύθμισης της εργασίας, δεν λαμβάνει αυθαίρετες αποφάσεις εις βάρος των υφισταμένων, ενώ η συμπεριφορά τους δεν δυναμιτίζει την ανάπτυξη σχέσεων με αυτούς, αλλά είναι φανερό πως τέτοιες συμπεριφορές μάλλον αποφεύγονται στο μεγαλύτερο ποσοστό.

Keywords: Διοίκηση, καταχρηστική διοίκηση, οικονομική ύφεση, εργασιακές σχέσεις

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια να καταγραφεί η κατάσταση που επικρατεί στο ελληνικό σχολείο, οι προβληματισμοί για τον τρόπο διοίκησης, αλλά και οι στόχοι και τα μέτρα για αποτελεσματικότερη διοίκηση και οργάνωση στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη χώρα μας.

Σκοπός είναι να μελετηθεί το πρόβλημα που πηγάζει μέσα από την άσκηση της διοίκησης με εποικοδομητικό ή καταχρηστικό τρόπο. Ο τρόπος με τον οποίο ασκείται η διοίκηση διαμορφώνει όχι μόνο τις εργασιακές σχέσεις αλλά και τις εργασιακές διαστάσεις μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Αυτό σχετίζεται με την περίοδο της οικονομικής ύφεσης που διάγει η ελληνική κοινωνία και το ρόλο που επιτελούν οι προϊστάμενοι και υφιστάμενοι στην εκπαίδευση μέσα στη σχολική μονάδα. Οι λόγοι αυτοί είναι αρκετοί, ούτως ώστε ο εκπαιδευτικός οργανισμός να χρησιμοποιήσει τη διοίκηση με ορθό τρόπο για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Αναλύονται ο ρόλος των προϊσταμένων και των υφισταμένων καθώς και οι μεταξύ τους σχέσεις.

Εξετάζεται η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο σχολικό οργανισμό στον οποίο εργάζονται, απέναντι στους συναδέλφους τους, με τους οποίους εργάζονται στη σχολική μονάδα, απέναντι στον/στην Διευθυντή/ντρια που ηγείται στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Επιπροσθέτως, διερευνώνται οι εργασιακές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, κυρίως μεταξύ προϊσταμένων και υφισταμένων, καθώς και οι διαστάσεις των σχέσεων αυτών στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Κύριος σκοπός είναι να κατανοήσουμε το πώς διαμορφώνονται οι συμπεριφορές, ώστε να εκδηλώνεται η καταχρηστική διοίκηση, η οποία ουδόλως προάγει τον εκπαιδευτικό οργανισμό και δρα αποτρεπτικά στη διαμόρφωση των εργασιακών σχέσεων στη σχολική μονάδα.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη: στο πρώτο μέρος, το θεωρητικό, περιλαμβάνεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση, ορίζεται η διοίκηση, αναφέρονται οι θεωρίες και οι μορφές της διοίκησης, διαχωρίζεται η καταχρηστική διοίκηση καθώς και τα αποτελέσματά της. Επιχειρείται μία προσέγγιση της διάστασης και των αιτιών της καταχρηστικής διοίκησης και αναλύονται τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας. Στη συνέχεια διερευνώνται οι συνέπειες και τα χαρακτηριστικά που αφορούν την ύπαρξη της οικονομικής ύφεσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται αναλυτικά η μεθοδολογία της έρευνας, η στατιστική ανάλυση των δεδομένων, μελετάται η συμπεριφορά της διεύθυνσης του σχολικού οργανισμού, καθώς και οι εργασιακές σχέσεις και οι διαστάσεις τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στη συνέχεια επιτυγχάνεται μία παραγοντοποίηση των ερωτήσεων με ανάλυση συστάδων και λογαριθμική παλινδρόμηση, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, καθώς και η συζήτηση των αποτελεσμάτων.

Ο χώρος της εκπαίδευσης είναι ένας ιδιαίτερα ευαίσθητος χώρος με συγκεκριμένη παρουσία και πορεία στο χρόνο και στο χώρο, όπου οι οικονομικοί, πολιτισμικοί αλλά και κοινωνικοί όροι, δημιουργούν ένα πλέγμα, το οποίο ουσιαστικά μας υποχρεώνει να θέσουμε ξανά στο επίκεντρο ερωτήματα που αφορούν τη βασική αποστολή της διοίκησης, καθώς και τους τρόπους που αυτή εκδηλώνεται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς σήμερα. Τα εκπαιδευτικά ζητήματα δεν είναι διοικητικά θέματα στο σύνολό τους γι αυτό και η διοίκηση ενός σχολείου οφείλει να είναι μορφωτική. Δεν μπορεί απλά να παρακολουθεί τις συνθήκες στις οποίες ζούμε και να μην συμμετέχει στις εξελίξεις, αλλά θα πρέπει να μπορεί να λαμβάνει αποφάσεις και να αλλάζει τις συνθήκες αυτές, επεμβαίνοντας στις εξελίξεις με τρόπο ουσιαστικό.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Δύο βασικά ζητήματα που διαμορφώνουν τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ των προϊσταμένων και των υφισταμένων και προσδιορίζουν το δικαίωμα της λήψης αποφάσεων και δράσης στην κάθε θέση εργασίας, είναι τα εξής:

Πρώτον ο τρόπος μετάβασης της εξουσίας από την πηγή προς τις διάφορες θέσεις εργασίας των διαφόρων ιεραρχικών επιπέδων. Δεύτερον το περιεχόμενο της εξουσίας που θα μεταβιβαστεί. Στην κάθε θέση εργασίας ο κάτοχος έχει ευθύνη να εκτελέσει το έργο του ή να πάρει μία απόφαση. Σε θέση ευθύνης το άτομο έχει τη δύναμη αλλά και τη δυνατότητα να επιβάλει τις επιθυμίες του στους άλλους επηρεάζοντας τη συμπεριφορά τους. Νόμιμη δύναμη είναι η εξουσία που διαθέτει το άτομο να κάνει κάτι ή να ασκεί επίδραση πάνω σε άλλα άτομα. Από οργανωτική σκοπιά συνεπώς η εξουσία αποτελεί το δικαίωμα του προϊσταμένου να απαιτεί από υφιστάμενους μία συγκεκριμένη συμπεριφορά και να τους διοικεί (Παπαλεξανδρή-Μπουραντάς, 2016:168-169). Συνεπώς, ευθύνη είναι η υποχρέωση κάποιου να κάνει κάτι, ενώ εξουσία είναι το δικαίωμα κάποιου να κάνει κάτι. Επομένως, αν το περιεχόμενο της ευθύνης είναι ευρύτερο της εξουσίας ο κάτοχος της θέσης, ο προϊστάμενος στην προκειμένη περίπτωση, είναι πιθανό να μην μπορεί να ανταποκριθεί. Εάν πάλι η εξουσία είναι ευρύτερη της ευθύνης, τότε ο προϊστάμενος δύναται να τη χρησιμοποιεί ανεξέλεγκτα χωρίς καμία επίπτωση (καταχρηστική).

Ο προϊστάμενος έχει κύρια και δευτερεύοντα καθήκοντα και είναι ουσιαστικά επιφορτισμένος με τρεις κατηγορίες καθηκόντων:

-τα καθήκοντα ρουτίνας και επαναλαμβανόμενα

- τα βραχυπρόθεσμα επείγοντα θέματα

-τα μακροπρόθεσμα αναπτυξιακά καθήκοντα που αφορούν στην ηγεσία, στις καινοτομίες και στις βελτιώσεις της οργάνωσης ή των μεθόδων. Τιοιουτοτρόπως, αποτελεσματικός προϊστάμενος είναι αυτός, ο οποίος φέρνει εις πέρας σε ελάχιστο χρόνο τα καθήκοντα της δεύτερης και αφιερώνει το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου του στην τρίτη κατηγορία. Η μεταβίβαση καθηκόντων στους υφισταμένους του της πρώτης και της δεύτερης κατηγορίας, του επιτρέπει να συγκεντρώσει τις προσπάθειές του κυρίως στην τρίτη κατηγορία (Παπαλεξανδρή-Μπουραντάς, 2016:178-179).

Η εκπαίδευση είναι δυνατόν να εκληφθεί ως χώρος άσκησης διοίκησης ο οποίος παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με άλλους χώρους, αλλά εμφανίζει και αρκετές ιδιαιτερότητες που καθιστούν απαραίτητες την κατάλληλη προσαρμογή των παραπάνω γενικών όρων και σε αρκετές περιπτώσεις την ανάπτυξη εντελώς νέων προσεγγίσεων. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας η διοικητική λειτουργία δημιουργεί τις προϋποθέσεις εκείνες που διευκολύνουν τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και μεγιστοποιούν την απόδοση των εμπλεκόμενων παραγόντων σε αυτήν όπως είναι το διδακτικό προσωπικό, το βοηθητικό προσωπικό, η κτιριακή υποδομή, οι οικονομικοί και υλικοί πόροι, αλλά και άλλοι παράγοντες, όπως η τοπική κοινωνία, οι γονείς των μαθητών. Θα μπορούσαμε συνεπώς να αποφανθούμε, ότι η διοίκηση στο χώρο της εκπαίδευσης είναι η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο των πάσης φύσεως εκπαιδευτικών οργανισμών ή του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του και επιδιώκει την πραγματοποίηση στον καλύτερο δυνατό βαθμό των σκοπών της εκπαίδευσης, με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων, ανθρώπινων και υλικών, μέσα από λειτουργίες όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος (Κατσαρός, 2008:16).

Σύμφωνα με τις θεωρητικές προσεγγίσεις και τα πρότυπα οργάνωσης και διοίκησης στην εκπαίδευση, η κλασική σχολή, η νεοκλασική και η σύγχρονη θεωρία ανήκουν στην παραδοσιακή επιστήμη με δομή ιεραρχική και μικρές, μεταξύ τους διαφορές. Οι εναλλακτικές προσεγγίσεις και συγκεκριμένα οι δομικές, εξετάζουν τη συνοχή μεταξύ των στοιχείων και των δομικών χαρακτηριστικών των οργανώσεων, ενώ οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις αναλύουν με βάση τις υποκειμενικές αντιλήψεις και αλληλεπιδράσεις των μελών τους. Σε συνέχεια των εξελίξεων, η διοίκηση ολικής ποιότητας (ΔΟΠ) εξετάζει τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και το εκπαιδευτικό σύστημα ως παραγωγικά συστήματα και γι αυτό εστιάζει στην ανάγκη εξασφάλισης ποιοτικών εισροών (π.χ. Προγράμματα σπουδών, εγκαταστάσεις, εξοπλισμός) και ποιοτικών διαδικασιών (π.χ. διδακτικής μεθοδολογίας, διοίκησης) ώστε να διασφαλίζονται ποιοτικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση (Κατσαρός, 2008:130). Ωστόσο, η έννοια της ποιότητας διακρίνεται σε απόλυτη και σχετική. Η απόλυτη ποιότητα σχετίζεται με την τελειότητα ενώ η σχετική σχετίζεται με το βαθμό ανταπόκρισης ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας σε συγκεκριμένα πρότυπα. Όταν τα πρότυπα αποτελούν προκαθορισμένες προδιαγραφές που θέτει ο οργανισμός κατά τη φάση του σχεδιασμού, μιλάμε για εσωτερική ποιότητα. Στην εκπαίδευση η διάσταση της ποιότητας εστιάζει α) στον καθορισμό από ειδικούς π.χ. ΙΕΠ, προτύπων διαδικασιών λειτουργίας ή μετρήσιμων στόχων και κριτηρίων, με βάση τα οποία ειδικά όργανα, διευθυντές και προϊστάμενοι, αξιολογούν την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου β) στον προσδιορισμό προτύπων ποιότητας στο εσωτερικό του οργανισμού με συμφωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου (ο.π.:132). Βασικό στοιχείο της ΔΟΠ, επομένως, αποτελεί η δέσμευση όχι μόνο της διοίκησης αλλά και όλου του ανθρώπινου δυναμικού του οργανισμού στην υλοποίηση του οράματος που έχει τεθεί. Η εφαρμογή της αποτελεί ζήτημα ηγεσίας, η οποία αναλαμβάνει τη χάραξη της στρατηγικής του εκπαιδευτικού οργανισμού και την πρόβλεψη των κατάλληλων διαδικασιών συντονισμού και ελέγχου (Σαϊτή και Σαϊτής 2012). Σε αυτή την προσπάθεια όλα τα μέλη του οργανισμού καλούνται να συνεργάζονται αποτελεσματικά καθιστώντας το σχολείο έναν οργανισμό που μαθαίνει (Μπρίνια 2008α).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η ΚΑΤΑΧΡΗΣΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

Ως καταχρηστική διοίκηση, ορίζεται η αντίληψη των υφισταμένων για το βαθμό κατά τον οποίο οι προϊστάμενοι εμπλέκονται στη συνεχή επίδειξη εχθρικών, λεκτικών ή μη λεκτικών συμπεριφορών, εξαιρώντας τη φυσική επαφή (Terperetal, 2011). Πρόκειται για μία υποκειμενική εκτίμηση του υφισταμένου και εξαρτάται από τη συμπεριφορά του προϊσταμένου, από τα προσωπικά χαρακτηριστικά του υφισταμένου και από το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η συγκεκριμένη συμπεριφορά.

Οι ίδιοι ερευνητές, ανέπτυξαν ένα μοντέλο καταχρηστικής διοίκησης, συσχετίζοντας τρεις παράγοντες: την βαθιά ανομοιομορφία του προϊσταμένου με τον υφιστάμενο, τη σύγκρουση σχέσεων του προϊσταμένου με τον υφιστάμενο και την αξιολόγηση του υφισταμένου από τον προϊστάμενο. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, κάθε άτομο έχει ένα εύρος δικαιοσύνης, δηλαδή ένα ψυχολογικό όριο που χωρίζει αυτούς που θεωρεί ότι αξίζουν δίκαιη μεταχείριση και εμπίπτουν εντός του εύρους δικαιοσύνης, από αυτούς που βρίσκονται εκτός του εύρους δικαιοσύνης του. Οι τρεις παράγοντες που καθορίζουν ποιοι τοποθετούνται εκτός του εύρους δικαιοσύνης είναι: α) η εκλαμβανόμενη

ανομοιομορφία με τον άλλον β) η σύγκρουση με τον άλλον και γ) η χρησιμότητα του άλλου. Κατ' αναλογία ο υφιστάμενος γίνεται στόχος αρνητικής συμπεριφοράς από τον προϊστάμενο, αν εκλαμβάνεται ως διαφορετικός, αν βρίσκεται σε σύγκρουση μαζί του και αν δεν είναι χρήσιμος σε αυτόν (Φωτιάδου, 2018:28). Οι προϊστάμενοι φαίνεται να εκδηλώνουν καταχρηστική συμπεριφορά όταν βιώνουν εργασιακό στρες, όταν έχουν θέσει υψηλούς στόχους, όταν ασχολούνται με πολλά και δύσκολα αντικείμενα, όταν εξαντλούν τις εσωτερικές τους δυνάμεις. Όλα αυτά σχετίζονται με την συναισθηματική νοημοσύνη του ατόμου, με τον αυτοέλεγχο, με την επιμέλεια και τη συνέπεια. Στρεσογόνες καταστάσεις όπως οι συγκρούσεις, επηρεάζουν σημαντικά τις διαδικασίες αυτορρύθμισης του προϊσταμένου στο χώρο εργασίας. Σημαντικό ρόλο παίζει η συμπεριφορά των υφισταμένων στην περίπτωση που έχουν χαμηλές επιδόσεις, ανάρμοστη εργασιακή συμπεριφορά ή είναι παθητικοί και στη χειρότερη περίπτωση δρουν με γνώμονα το προσωπικό συμφέρον τους.

Σύμφωνα με τον Terper, (2011), οι συνέπειες της καταχρηστικής συμπεριφοράς μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής:

- Εργασιακές στάσεις ή συμπεριφορές των υφισταμένων, όπου η καταχρηστική διοίκηση συσχετίζεται αρνητικά με την εργασιακή ευχαρίστηση, την οργανωσιακή δέσμευση και την οργανωσιακή ταύτιση, ενώ συσχετίζεται θετικά με την πρόθεση για παραίτηση. Υφιστάμενοι είναι πιθανό να επιρρίψουν την ευθύνη της κακομεταχείρισης όχι μόνο στον προϊστάμενο, αλλά και στον οργανισμό, ως σύνολο και σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής ανταλλαγής αποσύρουν την οργανωσιακή τους δέσμευση και πιθανό να θέλουν να εγκαταλείψουν τον οργανισμό (Zhang&Liao, 2015). Ενδεχομένως να νομίζουν ότι αυτή τη μεταχείριση θα την έχουν και στο μέλλον.

- Αντίσταση: Η καταχρηστική διοίκηση συσχετίζεται θετικά με τη δυσλειτουργική αντίσταση των εργαζομένων, την άνεσή τους δηλαδή να εφαρμόσουν τις εντολές του προϊσταμένου. Η ένταση της αντίδρασης αυτής επηρεάζεται αρνητικά από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εργαζομένων, όπως είναι για παράδειγμα η υπευθυνότητα, η αξιοπιστία, η αυτοπειθαρχία, η εργατικότητα και ουσιαστικά, η επιμέλεια ή ο αλτρουισμός, η συνεργατικότητα ή ακόμα και η προθυμία. Η επιμέλεια και η προθυμία είναι ρυθμιστικοί παράγοντες που μετριάζουν τη θετική συσχέτιση μεταξύ της καταχρηστικής διοίκησης και της κατάχρησης ουσιών εκ μέρους των εργαζομένων.

- Αντικοινωνική και αποκλίνουσα συμπεριφορά: η συσχέτιση της διοίκησης με την επιθετικότητα εναντίον του προϊσταμένου είναι θετική, η οποία είναι ισχυρότερη όταν ο εργαζόμενος έχει ιστορικό επιθετικότητας (Φωτιάδου, 2008:58). Οι άνθρωποι που εργάζονται για οικονομικούς κυρίως λόγους εκδηλώνουν μεγάλη επιθετικότητα, όταν εισπράττουν καταχρηστική συμπεριφορά από τον προϊστάμενό τους. Αντίθετα αυτοί που εργάζονται για την προσωπική τους ικανοποίηση, δεν εκδηλώνουν τέτοια επιθετικότητα, ανεξάρτητα από την ένταση της καταχρηστικής συμπεριφοράς του προϊσταμένου. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της καταχρηστικής διοίκησης του προϊσταμένου με την εκδικητική επιθετική συμπεριφορά του υφισταμένου, η οποία σχετίζεται με διαφορετικά χαρακτηριστικά και παράγοντες, όπως είναι ο ναρκισσισμός ή η πρόθεση αποχώρησης. Επίσης η καταχρηστική διοίκηση σχετίζεται με τις εκφάνσεις της αποκλίνουσας συμπεριφοράς ήτοι: αυτής που απευθύνεται εναντίον του προϊσταμένου π.χ. της οργανωσιακής συμπεριφοράς που στοχεύει στον οργανισμό ή της διαπροσωπικής, αυτής δηλαδή που απευθύνεται σε άλλα πρόσωπα, πλην του προϊσταμένου. Οι υφιστάμενοι τέλος, δύνανται να εκδηλώσουν αποκλίνουσα συμπεριφορά και απέναντι στον οργανισμό, γιατί η καταχρηστική συμπεριφορά του προϊσταμένου, τους κάνει να θεωρούν ότι είναι αδικημένοι από τον οργανισμό στον οποίο εργάζονται.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ Η ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΥΦΕΣΗ

Μια οικονομία, βρίσκεται σε οικονομική ύφεση, όταν χαρακτηρίζεται από μια διαρκή και αισθητή μείωση της οικονομικής δραστηριότητας, δηλαδή των μακροοικονομικών μεγεθών της οικονομίας, όπως είναι οι επενδύσεις, οι οποίες αποτελούν βασικό δείκτη της οικονομικής δραστηριότητας και οι οποίες, όταν αυξομειώνονται, επηρεάζουν και συμπαρασύρουν και τα υπόλοιπα οικονομικά μεγέθη (Κουφάρης, 2010). Θα μπορούσαμε ωστόσο να πούμε πως η οικονομική ύφεση είναι μια σοβαρή απειλή κατά της υφιστάμενης δομής, των θεμελιωδών αρχών και κανόνων του κοινωνικού συστήματος, η οποία επιβάλλει τη λήψη κρίσιμων αποφάσεων εντός περιορισμένου χρόνου και υπό συνθήκες αβεβαιότητας (Rosenthal, Charles&Hart, 1989).

Οι επιπτώσεις της πρόσφατης οικονομικής ύφεσης στην εκπαίδευση αποτυπώνεται στο ποσοστό δαπανών για την παιδεία, στον κρατικό προϋπολογισμό, στις απολαβές των εκπαιδευτικών αλλά και στις αλλαγές στο θεσμικό πλαίσιο. Η επίδραση φαίνεται να πλήττει ακόμα και τις σχέσεις μεταξύ των σχολικών παραγόντων. Το 2008 οι Δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση στην Ελλάδα αποτελούσαν το 3,8% του ΑΕΠ, έναντι του 4,9% του μέσου όρου της ευρωζώνης το ίδιο έτος (Μπακυρτζής, 2018). Αποτελέσματα του ΟΟΣΑ το 2009 δείχνουν ότι το ποσοστό ανεργίας στους πτυχιούχους ανώτατης εκπαίδευσης έμεινε σταθερό στο 4,4% κατά μέσο όρο.

Οι δαπάνες για την παιδεία μειώθηκαν κατά 28,3% κατά την περίοδο 2008-2013, με μέσο ετήσιο ρυθμό μεταβολής -6,4%, ενώ ο αντίστοιχος μέσος ετήσιος ρυθμός μεταβολής του ΑΕΠ της χώρας την ίδια περίοδο ήταν τρεις φορές μικρότερος -2,1%. Επίσης, το 2014 η εκπαίδευση χρηματοδοτείται με 320 εκατομμύρια λιγότερα από το 2013, εκ των οποίων τα 215 εκατομμύρια αναφέρονται σε περικοπές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, έκθεση

για την εκπαίδευση 2012-2013). Παράλληλα τελείται μία ολοκληρωτική ανατροπή του μισθολογικού καθεστώτος των εκπαιδευτικών και συνολικά των δημοσίων υπαλλήλων με το νόμο 4024/2011.

Την ίδια χρονική περίοδο καταργείται το δώρο των Χριστουγέννων και του Πάσχα, ενώ τελούνται περικοπές στα επιδόματα των εκπαιδευτικών, όπως το επίδομα εξωδιδασκτικής απασχόλησης, το επίδομα διδασκτικής προετοιμασίας, το επίδομα γάμου, το επίδομα για μεταπτυχιακές σπουδές και η αποζημίωση για τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι δαπάνες για την εκπαίδευση στην Ελλάδα μειώθηκαν στο 4,1% από 4,3% το 2009, ενώ στην ευρωπαϊκή ένωση, οι δαπάνες για την παιδεία του 2012 μειώθηκαν στο 5,3% του ΑΕΠ από 5,5% το 2009 (Σκλάβος, 2014). Άμεση συνέπεια αυτών των μειώσεων υπήρξε στη χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων η οποία τα τελευταία χρόνια αγγίζει τη μείωση της τάξης του 40%.

Οι μεταρρυθμίσεις δε, που νομοθετήθηκαν την περίοδο της οικονομικής ύφεσης έχουν ως εξής:

1. Αύξηση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη
2. Κατάργηση των σχολείων Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΑΕΠ), άρα και μείωση του ωραρίου από τις 14.00 έως τις 1:15
3. Μείωση γνωστικών αντικειμένων και ειδικοτήτων στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση
4. Κατάργηση των ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών της επαγγελματικής εκπαίδευσης και διαθεσιμότητα.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το βασικό ερώτημα της έρευνας είναι:

πώς διαμορφώνονται οι συμπεριφορές των διευθυντών των σχολικών μονάδων απέναντι στους υφισταμένους τους (εκπαιδευτικούς) την περίοδο της παρατεταμένης οικονομικής ύφεσης;

Στη βάση αυτού του ερωτήματος και με γνώμονα την εξέταση ενός σημαντικού αριθμού μεταβλητών σχετικά με τις συμπεριφορές των διευθυντών των σχολικών μονάδων κατά την περίοδο της παρατεταμένης οικονομικής ύφεσης, θα διαμορφωθούν τρεις βασικές υποθέσεις εργασίας.

Πρώτη υπόθεση εργασίας: Ο μεγάλος αριθμός των μεταβλητών αναφορικά με την συμπεριφορά των διευθυντών απέναντι στους υφισταμένους τους (εκπαιδευτικούς) δημιουργεί την πεποίθηση ότι θα υπάρξει η δυνατότητα σχηματισμού νέων μεταβλητών, που θα «υποβόσκουν» στην έρευνα, με γνώμονα τις «επιλογές» των συμμετεχόντων απέναντι στις «δηλωμένες» και εμφανείς μεταβλητές. Με γνώμονα τη θέση αυτή διαμορφώνεται η πρώτη υπόθεση εργασίας: **Στην έρευνα θα διαμορφωθούν νέες μεταβλητές που δεν είναι «εκδηλωμένες» (εμφανείς), με συνέπεια να εμφανιστούν λανθάνουσες μεταβλητές που θα προσδιορίσουν πλαίσια (παράγοντες) που θα δημιουργήσουν νέες αντιλήψεις για τον τρόπο με τον οποίο φέρονται οι διευθυντές των σχολείων στους υφισταμένους τους (εκπαιδευτικούς) την περίοδο της παρατεταμένης ύφεσης.** Γίνεται σαφές ότι η διαμόρφωση αυτής της μεταβλητής προϋποθέτει την χρησιμοποίηση της ανάλυσης παραγόντων (factoranalysis) ως εργαλείου ανάλυσης των δεδομένων από την έρευνα αυτή.

Δεύτερη υπόθεση εργασίας: Με γνώμονα την πρώτη υπόθεση εργασίας υποθέτουμε ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα θα έχουν διαφορετικές τοποθετήσεις αναφορικά με τις εκδηλωμένες συμπεριφορές των διευθυντών των σχολείων στα οποία εργάζονται. Οι διαφοροποιήσεις των επιλογών τους θα εξεταστεί όχι μεμονωμένα αλλά στα πλαίσια των νέων λανθανουσών μεταβλητών (παραγόντων) που υποθέσαμε ότι θα διαμορφωθούν στα πλαίσια της πρώτης υπόθεσης εργασίας. Στηριζόμενοι στη διάσταση αυτή διαμορφώνουμε τη δεύτερη υπόθεση εργασίας: **Στα πλαίσια των παραγόντων που θα διαμορφωθούν θα σχηματιστούν δύο ομάδες επιλογών, χαμηλού σκορ και υψηλού σκορ από τις απαντήσεις του δείγματος.** Από τη διάρθρωση των δύο ομάδων που υποθέτουμε ότι υπάρχουν από τις επιλογές των συμμετεχόντων στην έρευνα και με γνώμονα τους παράγοντες που θα έχουν διαμορφωθεί, καθίσταται σαφές ότι θα γίνει χρήση του στατιστικού εργαλείου της ανάλυσης ομάδων (clusteranalysis).

Τρίτη υπόθεση εργασίας: Με γνώμονα την βιβλιογραφική ανασκόπηση υποθέτουμε ότι ο τρόπος που διοικεί και οργανώνει την σχολική του μονάδα ένας διευθυντής θα επηρεάζει τις συμπεριφορές του στη συγκεκριμένη μονάδα. Λαμβάνοντας υπόψη λοιπόν τις δύο προηγούμενες υποθέσεις εργασίας διαμορφώνεται η τρίτη βασική υπόθεση εργασίας: **Οι επιλογές των συμμετεχόντων στην έρευνα αναφορικά με τις ομάδες και τους παράγοντες θα επηρεάζονται σημαντικά από τον τρόπο που οι διευθυντές τους διοικούν και οργανώνουν τις μονάδες στις οποίες οι συμμετέχοντες στην έρευνα εργάζονται.** Η τρίτη αυτή υπόθεση εργασίας προϋποθέτει τη χρήση του στατιστικού εργαλείου της λογαριθμικής παλινδρόμησης.

Συλλογή των δεδομένων: Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα η οποία, έχει στόχο την εύρεση συσχετίσεων μεταξύ διάφορων παραμέτρων. Ο στόχος, αλλά και ο σκοπός της ποσοτικής έρευνας είναι ο έλεγχος μιας ή περισσότερων υποθέσεων, η ερμηνεία αιτίου και αιτιατού, καθώς και οι προβλέψεις και οι εκτιμήσεις. Το είδος των δεδομένων της είναι αριθμοί και στατιστικά στοιχεία και προσδιορίζει στατιστικές σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών. Ερευνητικό εργαλείο στην περίπτωση αυτή είναι το ερωτηματολόγιο το οποίο, έχει 29 ερωτήσεις, τύπου

Likert και χωρίζεται στα εξής μέρη: το α' μέρος περιλαμβάνει γενικά χαρακτηριστικά, με 11 ερωτήσεις, κλειστού και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες είναι δημογραφικού ενδιαφέροντος (ηλικία, προϋπηρεσία κ.λ.π.). Το β' μέρος περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 12-28, οι οποίες είναι ερμηνευτικές, απλής επιλογής και αφορούν τις στάσεις και τις απόψεις των ερωτηθέντων. Το γ' μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει την ερώτηση 29, η οποία αναλύεται σε ειδικές, κριτικές ερωτήσεις που αφορούν τη στάση του πληθυσμού, σε ένα εύρος μεταξύ τους, 23 ερωτήσεων.

Μέθοδος ερευνητικής διαδικασίας: Το σύνολο του δείγματος είναι 153, ενώ το πρόγραμμα που επιλέχθηκε για τη διαχείριση των δεδομένων και τη στατιστική επεξεργασία τους είναι το: statisticalpackageforthesocialsciences (spssversion 25). Η στατιστική ανάλυση αναλύεται σε τρία επίπεδα:

- α) Παραγοντική ανάλυση σε ό,τι αφορά την α' Υπόθεση Εργασίας.
- β) Ανάλυση συστάδων σε ό,τι αφορά τη β' Υπόθεση Εργασίας.
- γ) Λογαριθμική παλινδρόμηση σε ό,τι αφορά την γ' Υπόθεση Εργασίας.

Τέλος έγινε έλεγχος της αξιοπιστίας των δεδομένων με την χρήση των δεικτών CronbachA&IfItemDeleted.

Δείγμα: Από τους 153 συμμετέχοντες στο δείγμα, οι 95 ανήκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ενώ οι 58 ανήκουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Από αυτούς, οι 12 είναι Διευθυντές σε σχολική μονάδα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι 2 Υποδιευθυντές, οι 127 εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι 3 αναπληρωτές και οι 4 ειδικό προσωπικό.

Στατιστική ανάλυση: Α) **Παραγοντική ανάλυση (factoranalysis):** **Πρώτη φάση:** ο δείκτης KaiserMeyerOlkin αξιολογεί την επάρκεια του δείγματος και ο δείκτης Bartlett'sTest of Sphericity αξιολογεί το κατά πόσο οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών επιτρέπουν την εφαρμογή της ανάλυσης παραγόντων (Πίνακας 1).

Πίνακας 1

| KMO and Bartlett's Test | | |
|--|--------------------|--------|
| Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy. | | ,948 |
| Bartlett's Test of Sphericity | Approx. Chi-Square | 2974,6 |
| | df | 253 |
| | Sig. | ,000 |

Δεύτερη φάση: υπολογίστηκαν με διαδοχικές προσεγγίσεις τα μεγέθη κοινής διασποράς (communalities), τα οποία εκφράζουν τη συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ των μεταβλητών και των παραγόντων που εξάγονται και τα οποία είναι πολύ μεγαλύτερα από το 0,300. **Τρίτη φάση:** παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιστροφής των παραγόντων. Οι φορτίσεις (FactorLoadings) αποτελούν το βάρος της κάθε μεταβλητής στον κάθε παράγοντα (δείκτη συσχέτισης).

Ορίζουμε τον κάθε παράγοντα ως εξής: Ονομασία 1^{ου} Παράγοντα (14 μεταβλητές): *Συμπεριφορές υποτίμησης και έλλειψης σεβασμού του προϊσταμένου προς τους υφισταμένους.*

Ονομασία 2ου Παράγοντα (5 μεταβλητές): *Αυθαίρετες αποφάσεις του προϊσταμένου, που δεν στηρίζονται στο κανονιστικό πλαίσιο ρύθμισης της εργασίας.*

Ονομασία 3ου Παράγοντα (4 μεταβλητές): *Πράξεις του προϊσταμένου που δυναμιτίζουν την ανάπτυξη σχέσεων με τους υφισταμένους του.*

Για τον έλεγχο αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach'sAlpha και ο Cronbach'sAlphaifItemDeleted, ο οποίος εμφανίζεται πολύ υψηλός σε όλους τους παράγοντες πλησιάζοντας τη μονάδα, στοιχείο που δηλώνει ότι η αξιοπιστία των παραγόντων είναι πολύ ισχυρή.

Β) Ανάλυση συστάδων (clusteranalysis): ταξινομούνται ένα σύνολο παρατηρήσεων σε ομάδες με παρόμοια χαρακτηριστικά. Σε αντίθεση με την παραγοντική ανάλυση (Factoranalysis), η οποία επιδιώκει να κατατάξει σε ομάδες συναφείς μεταβλητές, η ανάλυση συστάδων επιδιώκει να κατατάξει σε ομάδες συναφείς παρατηρήσεις με βάση κάποιο μέτρο ομοιότητας. Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων, επιλέχθηκε η μη ιεραρχική μέθοδος ομαδοποίησης. Σε αυτή τη μέθοδο, οι αναλύσεις ξεκινούν με προκαθορισμένο αριθμό ομάδων και τυχαία κατανομή των παρατηρήσεων σε επιμέρους ομάδες. Χρησιμοποιήθηκε ο αλγόριθμος k-means, ο οποίος είναι κατάλληλος για ομαδοποίηση μεγάλου αριθμού παρατηρήσεων.

Πίνακας 2

| Number of Cases in each Cluster | | |
|---------------------------------|---|--------|
| Cluster | 1 | 118,00 |
| | 2 | 35,000 |
| Valid | | 153,00 |
| Missing | | ,000 |

Πίνακας 3

| Number of Cases in each Cluster | | |
|---------------------------------|---|--------|
| Cluster | 1 | 104,00 |
| | 2 | 49,000 |
| Valid | | 153,00 |
| Missing | | ,000 |

Πίνακας 4

| Number of Cases in each Cluster | | |
|---------------------------------|---|--------|
| Cluster | 1 | 113,00 |
| | 2 | 40,000 |
| Valid | | 153,00 |
| Missing | | ,000 |

Το 77,1% των διευθυντών δεν εμφανίζουν τα στοιχεία που δηλώνονται στον πρώτο παράγοντα, ενώ 35 συμμετέχοντες (32,9%), δήλωσαν ότι οι διευθυντές των σχολείων τους παρουσιάζουν κάποιες φορές τη χαμηλή κατανόηση των άγραφων κανόνων (Πίνακας 2). Σε ό,τι αφορά το 2^ο παράγοντα, οι αυθαίρετες αποφάσεις του προϊσταμένου λαμβάνουν στο μεγαλύτερο ποσοστό 65,7% χαμηλό σκορ ανάμεσα στο ποτέ έως το πολύ σπάνια, με μέση τιμή 1,43. Αντιθέτως το

34,2% του δείγματος δηλώνει πως ο προϊστάμενος αγγίζει το συχνά με τις αυθαίρετες αποφάσεις που παίρνει (μέση τιμή 3,82, Πίνακας 3). Αν και το 73,8% των συμμετεχόντων βρίσκεται ανάμεσα στο ποτέ έως πολύ σπάνια με χαμηλό σκορ μεταξύ των τιμών 1,38 έως 1,62, εν τούτοις, το 26,2% των συμμετεχόντων κατέχει πιο υψηλό σκορ μεταξύ των τιμών 2,53 έως 3,73, τιμές που καταδεικνύουν ότι το 1/4 περίπου των προϊσταμένων συμπεριφέρονται με τέτοιο τρόπο ώστε, κάποιες φορές να δυναμιτίζουν την ανάπτυξη σχέσεων με τους υφισταμένους τους (Πίνακας 4).

Γ). **Λογαριθμική παλινδρόμηση:** Στη διερεύνηση της γ' υπόθεσης εργασίας, στο αν δηλαδή η οργανωτική και διοικητική ικανότητα του διευθυντή της σχολικής μονάδας έχει επίδραση στην διαμόρφωση των επιλογών των συμμετεχόντων και τη δημιουργία ομάδων με υψηλά και χαμηλά σκορ, ελέγχεται η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής στις δύο ομάδες για τον κάθε παράγοντα, αφού η εξαρτημένη μεταβλητή είναι διχοτομική.

Στον γενικό έλεγχο των παραγόντων, λαμβάνοντας υπόψη τη στατιστική σημαντικότητα (Omnibustest) και τον έλεγχο σημαντικότητας της ανεξάρτητης μεταβλητής (waldtest), οι επιλογές των συμμετεχόντων στην ομάδα υψηλού ή χαμηλού σκορ εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την ανεξάρτητη μεταβλητή «οργανωτικές – διοικητικές ικανότητες – δεξιότητες της διοίκησης» σε όλους τους παράγοντες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΑΛΥΣΕΩΝ- ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σε ό,τι αφορά τον 1^ο Παράγοντα, στην κλίμακα Likert (5 τιμές, ποτέ-πολύ συχνά), το χαμηλότερο σκορ στις τιμές είναι το 1,04, γεγονός που καταδεικνύει ότι ο προϊστάμενος δεν χλευάζει τους υφισταμένους του και δεν επιβάλλει ανεξήγητες τιμωρίες σχεδόν ποτέ (1,05). Το υψηλότερο σκορ αφορά μορφές συμπεριφοράς χωρίς σεβασμό (3,11), με εκρήξεις θυμού (2,80), τη δημιουργία άγχους στους υφισταμένους του (3,43), αρνητικά σχόλια (3,09), με επικρατέστερο, τη δημιουργία απόστασης μεταξύ προϊσταμένου και υφισταμένων (3,17).

Σε ό,τι αφορά το 2^ο Παράγοντα, η χαμηλότερη τιμή είναι το 1,30 και αφορά το αν ο προϊστάμενος λαμβάνει αυθαίρετες αποφάσεις για τους υφισταμένους του, κάτι το οποίο δεν αποκλείεται εντελώς γιατί μερικές φορές συμβαίνει. Στην ίδια κατηγορία βρίσκεται η τιμή που αφορά τις μη αξιοκρατικές αποφάσεις του προϊσταμένου για τους υφισταμένους του (1,33). Αντιθέτως, η μεγαλύτερη τιμή 3,39, αφορά το κάθε πότε ο προϊστάμενος λαμβάνει αποφάσεις για την αυτοπροβολή του. Η τιμή αυτή κυμαίνεται μεταξύ του «κάποιες φορές» και «συχνά». Κοντά βρίσκονται οι τιμές των μεταβλητών που αφορούν τη μη αξιοκρατία του προϊσταμένου (3,14), καθώς και τις μη δίκαιες αποφάσεις (3,10), μία κατάσταση που συμβαίνει παραπάνω από κάποιες φορές.

Σε ό,τι αφορά τον 3^ο παράγοντα, από το σύνολο των συμμετεχόντων οι 113 έχουν μέσο όρο απαντήσεων, τιμή 1,48, γεγονός που δείχνει πως οι πράξεις του προϊσταμένου δυναμιτίζουν τη σχέση του με τους υφισταμένους από ποτέ έως πολύ σπάνια. Η μικρότερη τιμή βρίσκεται στο 1,38 και αφορά τις υποσχέσεις που ο προϊστάμενος δεν τηρεί. Αντιθέτως η μεγαλύτερη τιμή, 3,73, που φτάνει σχεδόν το συχνά, αναφέρεται στο μηδενικό ενδιαφέρον του προϊσταμένου για τα εργασιακά προβλήματα των υφισταμένων του. Ο μέσος όρος των τιμών των 40 συμμετεχόντων αγγίζει την τιμή 2,99, γεγονός που καταδεικνύει πως κάποιες φορές οι πράξεις του προϊσταμένου δυναμιτίζουν την ανάπτυξη σχέσεων με τους υφισταμένους του.

Επίσης, κατά τη διερεύνηση της τρίτης υπόθεσης εργασίας και σύμφωνα με την λογαριθμική παλινδρόμηση που διεξήχθη, οι επιλογές των συμμετεχόντων στην έρευνα αναφορικά με τις ομάδες και τους παράγοντες, επηρεάζονται σημαντικά από τον τρόπο που οι διευθυντές τους διοικούν και οργανώνουν τις μονάδες στις οποίες οι συμμετέχοντες στην έρευνα εργάζονται. Σύμφωνα με τις επιλογές των συμμετεχόντων στην ομάδα υψηλού ή χαμηλού σκορ, οι τρεις παράγοντες εξαρτώνται σε πολύ σημαντικό βαθμό από την ανεξάρτητη μεταβλητή που αφορά τις οργανωτικές - διοικητικές ικανότητες δεξιότητες της διοίκησης.

Τα τελικά συμπεράσματα είναι τα εξής: το 72,9% του δείγματος, παραδέχεται πως ο διευθυντής δεν διοικεί με καταχρηστικό τρόπο, δεν χρησιμοποιεί την εξουσία του εις βάρος των εκπαιδευτικών. Δύο στους τρεις εκπαιδευτικούς θεωρούν πως ο προϊστάμενός τους κατανοεί τους άγραφους κανόνες της σχολικής μονάδας και συμβάλλει με αυτό τον τρόπο στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, χωρίς να λαμβάνει αυθαίρετες αποφάσεις. Ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς θεωρεί πως ο διευθυντής, κάποιες φορές έως συχνά, με τη συμπεριφορά του θέτει τους εκπαιδευτικούς εκτός ομάδας, τους δημιουργεί άγχος, συμπεριφέρεται χωρίς σεβασμό, κάνει αρνητικά σχόλια πίσω από την πλάτη τους, κρατάει τους εκπαιδευτικούς σε απόσταση, λαμβάνει μη αξιοκρατικές και μη δίκαιες αποφάσεις, σε ό,τι αφορά τους υφισταμένους του, δεν διστάζει να λαμβάνει αποφάσεις που ενισχύουν την αυτοπροβολή του και συχνά δεν δείχνει να ενδιαφέρεται για τα προσωπικά και τα εργασιακά θέματα των υφισταμένων του.

Αν και ο τρόπος διοίκησης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις οργανωτικές - διοικητικές ικανότητες- δεξιότητες του διευθυντή της σχολικής μονάδας, κατά το μεγαλύτερο ποσοστό η καταχρηστική διοίκηση δεν υφίσταται στο ελληνικό σχολείο, παρόλο που βρισκόμαστε σε περίοδο οικονομικής ύφεσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

- KANEP-ΓΣΕΕ, (2014) έκθεση για την εκπαίδευση 2012-2013. Ανακτήθηκε 3 Απριλίου 2019, από: <http://www.kanep-gsee.gr/content/etisia-ekthesi-gia-tin-ekpaideysi-2012-2013>
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουφάρης, Γ. (2010). Η παγκόσμια οικονομική κρίση και οι χρηματιστηριακές αγορές. *Περιοδικό Χρήμα*. Ιανουάριος-Φεβρουάριος, 2010.
- Μπακ郁ρτσής, Χ. (2018). *Ομαδική εργασία και ποιότητα την περίοδο της οικονομικής ύφεσης στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή εργασία, ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης.
- Μπρίνια, Β. (2008α). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Παπαλεξανδρή, Ν., Μπουραντάς, Δ. (2016). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Μπένου.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012α). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Rosenthal, U., Charles, M.T. & Hart, P. (1989) *Coping with crisis: The management of disasters, riots and terrorism*. Springfield: Charles C.Thomas.
- Σαΐτη, Α.Χ., Σαΐτης, Χ.Α. (2012β). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σκλάβος, Δ. (2014). *Οι συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην Ελληνική τυπική εκπαίδευση*, Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Tepper, B. J., Moss, S. E., & Duffy, M. K. (2011). Predictors of abusive supervision: Supervisor perceptions of deep-level dissimilarity, relationship conflict, and subordinate performance. *Academy of Management Journal*, 54, 279-294.
- Φωτιάδου, Κ. (2018). *Η σκοτεινή πλευρά της ηγεσίας στους οργανισμούς*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, τμήμα Διοίκησης επιχειρήσεων.
- Zhang Y. & Liao Z. (2015). Consequences of abusive supervision: A meta-analytic review. *Asia Pacific Journal of Management*, 32, 959-987.

Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΒΟΗΘΑ ΤΗΝ ΗΓΕΣΙΑ ΓΙΑ ΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Αικατερίνη Ε. Χατζηαναστασίου
Υπουργείο Παιδείας
Θεσσαλονίκη, Ελλάδα
katxatzian@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι σκοποί της σύγχρονης σχολικής βιβλιοθήκης συνδέονται άμεσα με τους σκοπούς της εκπαιδευτικής ηγεσίας που θέλει ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία, καινοτόμο, με αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία για την ανάπτυξη της ποιότητας της μάθησης. Η μεγαλύτερη πρόκληση για την ηγεσία είναι οι ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές σε ένα κόσμο όπου η πληροφορία είναι διάχυτη. Η ανακάλυψη της γνώσης, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, η ανάπτυξη δεξιοτήτων για την έρευνα και η βελτίωση της επίδοσης είναι μερικοί από τους βασικούς στόχους της ηγεσίας για ένα αποτελεσματικό σχολείο. Αυτό όμως, δεν μπορεί να γίνει με το ένα και μοναδικό εγχειρίδιο, ούτε με τη μετωπική διδασκαλία. Η σχολική βιβλιοθήκη, ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συνεισφέρει στην επίτευξη των σκοπών της ηγεσίας (Ντελόπουλος, 2005). Σε πολλές χώρες η σχολική βιβλιοθήκη είναι αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διαπιστωθεί ο ρόλος της σχολικής βιβλιοθήκης στη διοίκηση των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα για ένα αποτελεσματικό σχολείο. Αναλύοντας τα αποτελέσματα της έρευνας, οι σχολικές βιβλιοθήκες που είναι σε υλικοτεχνική υποδομή αρκετά μακριά από μια σύγχρονη σχολική βιβλιοθήκη υπολειτουργούν και παίζουν πολύ μικρό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Γίνεται όμως ταυτόχρονα αντιληπτός ρόλος που πραγματικά μπορεί να παίξει, μια σωστά οργανωμένη σχολική βιβλιοθήκη στην επίτευξη των στόχων της διοίκησης των σχολικών μονάδων και την αναγκαιότητα της δημιουργίας της σε κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα.

Λέξεις κλειδιά: σχολική βιβλιοθήκη, εκπαιδευτική ηγεσία, αποτελεσματικό σχολείο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι ραγδαίες οικονομικές και πολιτιστικές εξελίξεις και η αλματώδης ανάπτυξη της τεχνολογίας στην εποχή μας οδηγούν στην άποψη της αυτονομίας των σχολικών μονάδων τόσο από την οικονομική όσο και από την παιδαγωγική πλευρά. Η ποιότητα των προγραμμάτων, που υποστηρίζονται από την ηγεσία ενισχύει την μάθηση όλων των μαθητών (McGhee & Jansen, 2010). Ο εκπαιδευτικός παύει να είναι ο παντογνώστης και είναι αυτός που θα τους μάθει πώς να ανακαλύπτουν την γνώση, κάτι που στην εποχή μας είναι αναγκαίο σε όλη την διάρκεια της ζωής τους. Σε συνεργασία με τον Υπεύθυνο της σχολικής βιβλιοθήκης, μετασχηματίζει την διδασκαλία του και κινεί το ενδιαφέρον όλων των μαθητών και αποκτούν και οι ίδιοι νέες δεξιότητες (Skypes, 2013).

Ειδικότερα, η έρευνα έχει ως σκοπό να αναδείξει τον ρόλο που παίζει η σχολική βιβλιοθήκη στην Ελλάδα, έτσι ώστε το όραμα του ηγέτη της σχολικής μονάδας να γίνει πράξη. Θα προσπαθήσει να ανακαλύψει τον τρόπο δημιουργίας της και να αποσαφηνίσει τον τρόπο λειτουργίας. Δανεισμός, αναγνωστήριο, εκδηλώσεις, τόπος συνάντησης, σύνδεση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, βοήθεια σε μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ανάπτυξη αναγνωστικής ικανότητας και ερευνητικής δεξιότητας, ανάπτυξη της συνεργασίας, αλλαγή κουλτούρας μέσα από τις δράσεις της βιβλιοθήκης, είναι κάποιες από τις πτυχές της λειτουργίας μιας σύγχρονης σχολικής βιβλιοθήκης.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Ένα σχολείο, σύμφωνα με την Thuler (όπως αναφέρεται στο Τσουνη, Αναστασόπουλος, Γονίδου, & Τσουνης, 2016) για να χαρακτηριστεί αποτελεσματικό, πρέπει να ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στις ανάγκες των μαθητών και των γονέων για εκπαίδευση, για συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη, κάτι που δύσκολα μπορεί να μετρηθεί. Σαν

δείκτες καταγράφει την κουλτούρα, την ηθική και την αλληλεπίδραση. Πολλές έρευνες έγιναν για να εντοπιστούν τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων. Η έρευνα που έκαναν οι James, Connolly, Elliott, & Dunning, το 2006, έγινε σε 18 σχολεία της Ουαλίας διαπίστωσε πως κεντρικό χαρακτηριστικό είναι η δυνατή κουλτούρα, που ενισχύει και ανασχηματίζει τις μεθόδους διδασκαλίας με αποτέλεσμα την πρόοδο των μαθητών.

Ένα κοινό χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών σχολείων είναι η ισχυρή ηγεσία με όραμα (Dean, 2005). Σύμφωνα με τους Foskett και Lumby (2003), η εκπαιδευτική ηγεσία είναι μια “ηλεκτρική ενέργεια” που κινητοποιεί τους άλλους εργαζομένους προς όφελος των παιδιών. Η πορεία προς το καλύτερο είναι ο κεντρικός άξονας της. Η εκπαιδευτική ηγεσία πρέπει να αναγνωρίζει τις ανάγκες όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (εκπαιδευτικούς, παιδιά, γονείς), να διακρίνει τα άτομα που χρειάζονται περισσότερο προσοχή, να αξιοποιεί τις ευκαιρίες, να δέχεται τις προκλήσεις, να βοηθά κάθε μέλος της κοινότητας, έτσι ώστε το σχολείο να μπορεί να προσφέρει μάθηση σε όλους τους μαθητές. Μέσα από τα δικά του έργα, αποτελεί πρότυπο για τους εκπαιδευτικούς, να εφαρμόζει νέες μεθόδους για να λύσει τα προβλήματα (Κορωνάκης, 2014). Η μεγαλύτερη πρόκληση της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι η εξισορρόπηση της διαφορετικότητας του μαθητικού δυναμικού, το χτίσιμο μιας κουλτούρας με την δημιουργία αξιών, αντιλήψεων και πεποιθήσεων που μέσα από νέα πλαίσια να δίνονται ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτου των ιδιαιτεροτήτων τους, να αυξάνει την ποιότητα της μάθησης, σε σύνδεση με την ατομική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (Mac Ruairc, Ottesen & Precey, 2013). Ο ηγέτης της σχολικής μονάδας ορίζει τους στόχους και τους σκοπούς, σχεδιάζει και οργανώνει και δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για την επίτευξη τους. Είναι αυτός που θα οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν, να ανασχεδιάσουν την διδασκαλία τους, να καινοτομήσουν, να χρησιμοποιήσουν τη δύναμη της τεχνολογίας (Μπρίνια, 2008).

Ένα πολύ σημαντικό μέσο για την επίτευξη του οράματος της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι η σύγχρονη σχολική βιβλιοθήκη. Βιβλία, παιχνίδια, υπολογιστές, βιντεοπροβολείς, δίνουν την δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αλλάξει την διαδικασία της μάθησης. Τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν αβίαστα, να μπαίνουν στο διαδίκτυο με ασφάλεια και να αναπτύσσουν κριτική σκέψη, έτσι ώστε να επιλέγουν σωστά από τον τεράστιο όγκο των πληροφοριών. Οι δράσεις και οι διαδικασίες μάθησης της σύγχρονης βιβλιοθήκης βοηθούν όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το επίπεδο γνώσης (Αρβανίτη, 2008).

Η σύγχρονη σχολική βιβλιοθήκη είναι ένας χώρος (φυσικός και ψηφιακός) εκπαίδευσης μέσα στο σχολείο για διάβασμα, διερεύνηση, ψυχαγωγία, ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της συνεργασίας της κοινωνικής και πολιτισμικής ταυτότητας του μαθητή (IFLA, 2019). Σύμφωνα με τον Todd (όπως αναφέρεται στο CLA- Canadian Library Association, 2014), το βασικό χαρακτηριστικό που ξεχωρίζει μια βιβλιοθήκη του 21^{ου} αιώνα είναι οι διαδικασίες και οι δραστηριότητες που οδηγούν στην βελτίωση της μάθησης των μαθητών και συνεισφέρει στην δημιουργία της γνώσης. Η συμμετοχή της βιβλιοθήκης στην εκπαιδευτική διαδικασία τοποθετεί τους μαθητές στο κέντρο της διαδικασίας. Με τον πληροφοριακό γραμματισμό και την έρευνα που διεξάγεται μέσα στην βιβλιοθήκη, τα παιδιά αποκτούν κριτική σκέψη, ορθή χρήση των μέσων, την αυτενέργεια. Είναι ένας χώρος αλληλεπίδρασης, αφού άμεσα μπορεί να επιλέγει, να κατατάσσει, να επανατοποθετεί και να επανασχεδιάζει την πληροφορία (Καραμανώλη, 2015). Οι Krashen, Lee & McQuillan το 2010 παρουσιάζουν μια ανάλυση των δεδομένων της μελέτης PIRLS (Πρόοδος στη Διεθνή Μελέτη Γραμματισμού Ανάγνωσης). Δόθηκε τεστ ανάγνωσης σε 40 χώρες και διαπιστώθηκε πως η επίδραση της σχολικής βιβλιοθήκης ήταν τόσο ισχυρή όσο και η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος. Τα παιδιά από φτωχό οικογενειακό περιβάλλον έχουν πολύ μικρή πρόσβαση σε βιβλία και η βιβλιοθήκη είναι το αντιστάθμισμα που αμβλύνει τις οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες. Ο ρόλος της δεν περιορίζεται στους τοίχους της, καθώς με την χρήση της τεχνολογίας και των πόρων του διαδικτύου οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές μπορούν να είναι συνδεδεμένοι και από το σπίτι τους. Επίσης, το πρόγραμμα της δεν τελειώνει στο εργασιακό ωράριο του σχολείου, όπου η δημιουργία Δεσχών Ανάγνωσης ή η μεμονωμένη πρόσβαση γίνεται πολλές φορές και μετά το πέρας των μαθημάτων (American Association of School Librarians, 2019). Σύμφωνα με την Elliott (2011) ο ρόλος της σχολικής βιβλιοθήκης είναι να βοηθήσει στην επίτευξη του οράματος του σχολείου. Η ανακάλυψη της γνώσης γίνεται μέσα από την συνεργασία όλων των μελών του σχολείου. Η βιβλιοθήκη δεν είναι πλέον το κλειστό δωμάτιο, όπου εκεί υπήρχε η γνώση. Η σύγχρονη βιβλιοθήκη έχει γκρεμίσει τους τοίχους από τον φυσικό της χώρο μέσω της ψηφιοποίησης άλλων βιβλιοθηκών και των διάφορων εφαρμογών του διαδικτύου. Οι πληροφορίες είναι πλέον άπειρες και χρέος της βιβλιοθήκης είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αποκτήσουν δεξιότητες, έτσι ώστε να κρίνουν και να συλλέγουν τις σωστές πληροφορίες. Θα πρέπει οι εικονικοί χώροι που οι μαθητές επισκέπτονται με ευκολία, Google, Wikipedia, open sources, wikis, blogs, YouTube, να γίνουν πηγές αβίαστης μάθησης.

Η Διεθνής Ομοσπονδία Ενώσεων Βιβλιοθηκονόμων και Ιδρυμάτων (IFLA- International Federation of Library Associations and Institutions) με τη σύμπραξη της UNESCO, εξέδωσε το 1999 ένα μανιφέστο το “The School Library in Teaching and Learning for All” (Η Σχολική Βιβλιοθήκη για τη διδασκαλία και τη μάθηση) και το κοινοποίησε σε όλες τις κυβερνήσεις. Η σχολική βιβλιοθήκη, σύμφωνα με το μανιφέστο, βοηθάει τους μαθητές να αποκτήσουν ικανότητες που θα είναι χρήσιμες σε όλη τους την ζωή, αναπτύσσει την φαντασία και τους βοηθάει να γίνουν υπεύθυνοι άνθρωποι σε μια κοινωνία γεμάτη πληροφορίες και γνώση.

Ειδικότερα :

- Βοηθά στην επίτευξη των στόχων των αναλυτικών προγραμμάτων του σχολείου.
- Βοηθάει τα παιδιά να γνωρίσουν τη βιβλιοθήκη, να αναπτύξουν μια στενή σχέση για όλη την υπόλοιπη ζωή τους και με διάφορες δράσεις ενισχύει την ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας.
- Εκμάθηση των δεξιοτήτων για την έρευνα, την συγκέντρωση αξιόπιστων πληροφοριών και την κωδικοποίηση τους μέσα στην βιβλιοθήκη.
- Δυνατότητα πρόσβασης στον κόσμο του διαδικτύου, εκμάθηση των τρόπων έρευνας, σωστή διαχείριση και τρόποι αποφυγής κινδύνων από τη χρήση του.
- Αναπτύσσει την κοινωνικότητα των μαθητών και προωθεί την ομαδική εργασία.
- Δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την πολιτιστική και περιβαλλοντική συνείδηση του ατόμου
- Η γνώση παρέχεται μέσα από την δημιουργία κριτικής σκέψης, ενθάρρυνση της φαντασίας και της δημιουργικότητας.
- Ενισχύει τη συνεργασία γονέων, εκπαιδευτικών, ηγεσίας του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας
- Μέσα από παιγνιώδεις δράσεις οι μαθητές αντιλαμβάνονται την πνευματική ελευθερία, τη συμμετοχή στα κοινά και την ιδέα της ελευθερίας.

Συγκρίνοντας τους στόχους της ηγεσίας και της σχολικής βιβλιοθήκης εξάγεται το συμπέρασμα πως είναι κοινοί.

Ο Groverto 1996 (όπως αναφέρεται στο Haycock, 2013) σε μια μελέτη αποτελεσμάτων, διαπίστωσε τα οφέλη της συνεργασίας (απαραίτητα για την λειτουργία της σχολικής βιβλιοθήκης) σε όλα τα μέλη της ομάδας, εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτικό- βιβλιοθηκονόμο, μαθητές, γονείς. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταλαμπαδεύτηκε και στους μαθητές. Η μοντελοποίηση της συνεργασίας τους έδωσε ώθηση να μοιράζονται ιδέες και να αλληλοεπιδρούν τόσο μέσα στο σχολείο όσο και έξω από αυτό. Επίσης, όλα τα μέλη πίστευαν ότι ωφελήθηκαν επαγγελματικά και το συνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας ήταν απόλυτα συνδεδεμένο με το πρόγραμμα της βιβλιοθήκης. Σημαντικό στοιχείο είναι και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που βοηθάει σε όλη την λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ο ηγέτης είναι αυτός που θα εμπνεύσει το όραμα της συνεργασίας, της ενεργούς συμμετοχής και των κοινοτήτων μάθησης. Στο βιβλίο της η Skyrpes το 2013 με θέμα την έρευνα για την αξιολόγηση της σχολικής βιβλιοθήκης, αναφέρει την αλλαγή στάσης που μπορεί να προκαλέσει η δράση και η έρευνα στους εκπαιδευτικούς, ακόμη και σε αυτούς που προβάλλουν ισχυρές αντιδράσεις. Η ερευνητική διαδικασία σχεδιάζει, αντανακλά, δρα και επανασχεδιάζει. Αρκετοί εκπαιδευτικοί δεν θα το τολμούσαν ποτέ μόνοι τους και θα ήθελαν ένα πλαίσιο για να στηριχθούν. Εξοικειώνει τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή στις μεθόδους και τις ιδιαιτερότητες της πληροφοριακής παιδείας.

Σε πολλές χώρες του εξωτερικού η σχολική βιβλιοθήκη παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η βιβλιοθήκη είναι σε κεντρικό σημείο του κτιρίου και ο δάσκαλος- βιβλιοθηκονόμος είναι σε στενή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για να βοηθήσει στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και τον διευθυντή, σε καθαρά γραφειοκρατικά θέματα αλλά και σε θέματα εξωστρέφειας του σχολείου (συνεργασία με γονείς, δήμο, τοπική κοινωνία). Στην Γαλλία ήδη από το 1968 υπάρχει σε κάθε σχολείο η σχολική βιβλιοθήκη όπου είναι το κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Αρβανίτη, 2008). Στην Schulmediothek (εξειδικευμένη ύλη σχολικών βιβλιοθηκών της Γερμανίας) γίνεται ανάλυση πως οι σχολικές βιβλιοθήκες ακολουθούν το σπειροειδές πρόγραμμα σπουδών, όπως και στα αναλυτικά προγράμματα (Schulmeliothek, 2019). Στο Ηνωμένο Βασίλειο το αναλυτικό πρόγραμμα θέτει ως προτεραιότητα την απόκτηση των δεξιοτήτων της ανάκτησης και χρήσης της πληροφορίας (Kinnell, 1992). Ο SLA, ιδρύθηκε στην Αγγλία και υποστηρίζει όλους τους εμπλεκόμενους με τις σχολικές βιβλιοθήκες, προωθώντας και τη φιλιαναγνωσία (SLA, 2019). Το 1927 ιδρύθηκε η IFLA και είναι ο σημαντικότερος, ίσως, ανεξάρτητος διεθνής οργανισμός και εκπροσωπεί, βοηθάει και στηρίζει σε παγκόσμιο επίπεδο τις βιβλιοθήκες και τους βιβλιοθηκονόμους. Στην Δανία, σύμφωνα με τον νόμο, σε κάθε σχολείο υπάρχει σχολική βιβλιοθήκη και χρηματοδοτούνται από το δήμο. Η χρήση ενός μοναδικού σχολικού εγχειριδίου δεν υπάρχει στην Δανία (Αρβανίτη, 2008). Στην εκπαίδευση της Αυστραλίας δεν υπάρχει το ένα και μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο, που θα πρέπει ένα μεγάλο μέρος να τελειώσει στο τέλος της χρονιάς. Ο στόχος της εκπαίδευσης είναι οι ικανότητες και οι δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσει κάθε παιδί ανάλογα με την ηλικία του (Κακούρης, 2018). Στην Αμερική ο ρόλος των σχολικών βιβλιοθηκών είναι πολύ σημαντικός στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μητρέλη, 2018). Η AASL είναι εθνικός οργανισμός που υποστηρίζει τους σχολικούς βιβλιοθηκονόμους στις Ηνωμένες Πολιτείες, στον Καναδά αλλά και σε όλο τον κόσμο. Έχει ως στόχο να τους βοηθήσει να μετασχηματίσουν την διδασκαλία και την μάθηση (American Association of School Librarians, 2019).

Το πρώτο ελληνικό βασιλικό διάταγμα (ΦΕΚ20/16-12-1835) για τις σχολικές βιβλιοθήκες υπογράφηκε από τον Όθωνα και τον Αρμανσπεργκ. Από τότε μέχρι σήμερα σε πολλούς νόμους και εγκυκλίους αναφέρεται η σπουδαιότητα της σχολικής βιβλιοθήκης χωρίς όμως να υπάρχουν και συγκεκριμένα μέτρα που θα βοηθήσουν στην δημιουργία τους. Ο νόμος που ψηφίστηκε το 1985 (Ν.1566, ΦΕΚ Α' (167/30-9-1985, αναφέρει πως σε κάθε σχολείο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λειτουργεί σχολική βιβλιοθήκη. Μία προσπάθεια έγινε με το πρόγραμμα του ΕΠΕΑΕΚ όπου σε 757 σχολεία της δευτεροβάθμιας δημιουργήθηκαν πρότυπες βιβλιοθήκες. Εκπαίδευσης (ΕΠΕΑΕΚ, 1996) και σε αυτές όμως δεν υπάρχει εξειδικευμένο προσωπικό και δεν ανανεώθηκε η υλικοτεχνική υποδομή. Το 2018 με Υπουργική Απόφαση (Φ14/22511/Δ1/9-2-2018 (ΦΕΚ Β'688/28-2-2018) ιδρύθηκε Δίκτυο Σχολικών Βιβλιοθηκών Δημόσιων Δημοτικών Σχολείων. Ο στόχος είναι υποστήριξη της μάθησης, της Δια Βίου Μάθησης και της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία. Έτσι, η βιβλιοθήκη θα γίνει η καρδιά του σχολείου. Είναι η πρώτη ουσιαστική προσπάθεια μετά τον νόμο του 1985 για την ίδρυση βιβλιοθηκών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και καθορίζει αναλυτικά τον τρόπο λειτουργίας, τον χώρο, τα καθήκοντα του Υπεύθυνου (που και πάλι είναι ένας εκπαιδευτικός και όχι εξειδικευμένο προσωπικό) και δίνεται μια οικονομική βοήθεια 3000 ευρώ για την αγορά εξοπλισμού και βιβλίων. Παρά τα όποια προβλήματα, εντάχθηκαν ήδη 913 σχολικές μονάδες (Φ17/72957/Δ1 /8-5-2018 (ΦΕΚ Β'2563/2-7-2018), που ήδη λειτουργούσαν και είχαν τον χώρο και κάποιο εξοπλισμό.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα έρευνας, που έγινε το διάστημα Απριλίου – Μαΐου 2019. Η βασική μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε είναι η ποιοτική έρευνα. Η συνέντευξη επιλέχθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων. Οι συνεντεύξεις είναι προσωπικές και μια μόνο τηλεφωνική λόγω ανυπέβλητων δυσκολιών. Σε μια ημιδομημένη συνέντευξη, ο σκοπός του ερευνητή, σύμφωνα με όσα υποστήριξε ο Μαντζούκας το 2007, είναι να συμμετέχει όσο το δυνατόν λιγότερο. Για να μην ξεφύγει από το θέμα, υπήρχε ένας ο «Οδηγός Συνέντευξης» (ερωτηματολόγιο, με 15 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, όπου συνδυάστηκαν με τα ερευνητικά ερωτήματα) με σκοπό να καλυφθούν όλα τα θέματα. Επιλέχθηκαν “δείγματα σκοπιμότητας”, καθώς συμμετείχαν σχολικές μονάδες που η βιβλιοθήκη τους με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο παρουσίαζε κάποιο ενεργητικότητα. Είχαν χρόνια βιβλιοθήκη και έκαναν προσπάθειες λειτουργίας της με διάφορους τρόπους. Συνολικά, συμμετείχαν στην έρευνα 14 Δημοτικά Σχολεία, 2 Γυμνάσια και 1 ΕΠΑΛ από το Δήμο Παύλου Μελά, τον όμορο δήμο Κορδελιού –Εύοσμου, καθώς και από σχολεία του Ν. Φλώρινας. Στην συνέντευξη συμμετείχαν 5 Διευθυντές και 11 Υπεύθυνοι βιβλιοθήκης, στο χώρο του σχολείου (όπως επέλεξαν οι ίδιοι). Οι συνεντεύξεις διάρκεσαν από 15 λεπτά έως 40 λεπτά. Τα ποιοτικά δεδομένα που ανέκυψαν από τις συνεντεύξεις επεξεργάστηκαν με την μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τις 16 σχολικές μονάδες που πήραν μέρος στην έρευνα μόνο σε μία μονάδα είχε προβλεφθεί κατά το χτίσιμο του σχολείου χώρος για σχολική βιβλιοθήκη. Στο 37,5% ο διευθυντής πρότεινε την δημιουργία της, ενώ στο άλλο 25% μαζί με κάποιον εκπαιδευτικό. Συνολικά, στο 52,5% ο διευθυντής παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς. Βλέπουμε, επομένως, πως η ηγεσία του σχολείου γνωρίζει τις δυνατότητες της και προσπαθεί να τη δημιουργήσει. Από τα 16 μόνο στα 5 σχολεία μπορούμε να πούμε πως έχουν μια αρκετά καλή υλικοτεχνική υποδομή. Ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα που επισήμαναν, αν όχι το πιο μεγάλο, είναι η έλλειψη καταρτισμένου Υπεύθυνου με πλήρες ωράριο. Μόνο σε ένα σχολείο υπάρχει εκπαιδευτικός με πλήρες ωράριο χωρίς, όμως, καμία ειδικευση. Όλοι δουλεύουν από μεράκι, πολλές ώρες, εκτός του εργασιακού τους χρόνου. Γεγονός είναι πως οι Υπεύθυνοι δίνουν πάρα πολλές ώρες από τον προσωπικό τους χρόνο και έχουν πάει μόνοι τους σε πολλά σεμινάρια προσπαθώντας να δουλέψουν όσο πιο παραγωγικά γίνεται. Όμως στην πραγματικότητα, δεν μπορούν να κάνουν όλα όσα θα ήθελαν και όσα χρειάζονται σε μια βιβλιοθήκη. Χωρίς τον δάσκαλο – βιβλιοθηκονόμο με πλήρες ωράριο πολλά πράγματα δεν μπορούν να γίνουν λόγω έλλειψης γνώσεων και χρόνου. Μόνο οι 2 βιβλιοθήκες δημιουργήθηκαν με χρήματα του Υπουργείου αλλά μετά δεν έγινε καμία ανανέωση υλικού και αφέθηκαν στην τύχη τους. Οι εκπαιδευτικοί μαζί με τους Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων κάνουν διάφορες δράσεις στην προσπάθεια στήριξης της σχολικής βιβλιοθήκης. Ακόμη και η τοπική κοινωνία βλέπουμε πως βοηθάει. Το 2018 δόθηκαν κάποια χρήματα στα σχολεία που μπήκαν στο δίκτυο σχολικών βιβλιοθηκών (3.000 ευρώ, για την αγορά ηλεκτρονικού υπολογιστή και βιβλίων) ελάχιστά όμως, για την σωστή δημιουργία της. Από την στιγμή που δεν υπάρχει σταθερή χρηματοδότηση είναι προφανές, γιατί η υλικοτεχνική υποδομή που είδαμε πιο πάνω είναι ελλιπής.

Τρόπος Λειτουργίας

Ο δανεισμός λειτουργεί αρκετά καλά και έχουν βρεθεί τρόποι να δανείζονται κάθε βδομάδα τα παιδιά, με αρκετή πίεση χρόνου. Το μεγάλο πρόβλημα είναι η μη ανανέωση βιβλίων.

Αναγνωστήριο στις πολύ μικρές βιβλιοθήκες δεν μπορεί να λειτουργήσει λόγω χώρου, ενώ στις άλλες, αφού ο Υπεύθυνος δεν έχει πλήρες ωράριο, είναι κλειστή. Μόνο σε 1 σχολείο λειτουργεί αναγνωστήριο όλες τις ώρες του

ωρολογίου προγράμματος. Η πολύ σημαντική λειτουργία της βιβλιοθήκης, η έρευνα που επιβάλλεται να κάνουν μόνα τους τα παιδιά, με κάποια καθοδήγηση έξω από την τάξη, δεν μπορεί να λειτουργήσει.

Το 56,3% των σχολείων κάνει μάθημα στην βιβλιοθήκη. Αρκετά μεγάλο νούμερο, αν σκεφτούμε την υλικότεχνική υποδομή της και το ωρολόγιο πρόγραμμα του Υπεύθυνου. Δεν γίνεται από όλους, βέβαια, τους εκπαιδευτικούς των σχολείων. Πολύ σημαντικό είναι πως οι συμμετέχοντες το θεωρούν πολύ σημαντικό και το έχουν σαν προτεραιότητα. Μάλιστα, οι διευθυντές παρακινούν τους εκπαιδευτικούς για αυτό με διάφορους τρόπους. Παρατηρείται μάλιστα, στα χρόνια λειτουργίας συνεχιζόμενη αύξηση τους αριθμού των εκπαιδευτικών των σχολείων που επεκτείνουν την τάξη στη βιβλιοθήκη.

Μόνο τα 3 από τα 16 σχολεία έχουν κάποιες δράσεις το απόγευμα. Ήδη το πρόγραμμα του Υπεύθυνου είναι πολύ φορτωμένο, αλλά όπως μας είπαν, κάποια σχολεία έχουν και οικονομικές δυσκολίες για κάτι τέτοιο, επιπλέον θέρμανση κλπ.

Εκτός από 2 σχολεία, που ο χώρος είναι πολύ μικρός, σε όλα τα άλλα βλέπουμε πως γίνονται στην διάρκεια της χρονιάς με τη βοήθεια της σχολικής βιβλιοθήκης διάφορες δράσεις και απογευματινές. Το αισιόδοξο μήνυμα είναι πως ενώ στην αρχή λίγοι εκπαιδευτικοί έπαιρναν μέρος στις δράσεις, κάθε χρόνο γίνονται περισσότεροι αυτοί που συμμετέχουν. Βλέπουν τους άλλους και παίρνουν θάρρος να συνεργαστούν μαζί τους. Οι εκδηλώσεις ξεκίνησαν σιγά και πλέον είναι θεσμός και κάθε χρόνο γίνονται με μεγαλύτερη ποικιλία και σε πολλές από αυτές συμμετέχουν και οι γονείς, οι σχολικοί σύμβουλοι και η τοπική κοινωνία. Ξεκινάει μια άλλη στάση των εκπαιδευτικών που διαθέτουν χρόνο και κόπο πέρα από την καθιερωμένη διδασκαλία. Για τα αποτελέσματα αυτών των δράσεων μίλησαν με ιδιαίτερο ενθουσιασμό.

Στις βιβλιοθήκες που επιτρέπει ο χώρος (στα μισά σχολεία) γίνονται συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, με τους γονείς και άλλους φορείς. Επομένως, γίνεται ένα χώρος συνάντησης και συνεργασίας.

Βελτίωση μαθησιακών αποτελεσμάτων

Πολύ σημαντικό είναι πως όλα τα σχολεία προσπαθούν να έχουν σύνδεση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Δυστυχώς όμως, σε όλα δεν είναι εφικτό αυτό. Σε 8 σχολεία είναι αρκετά ικανοποιητικός ο τρόπος σύνδεσης. Στα 8 σχολεία δεν υπάρχουν υπολογιστές όπου τα παιδιά μπορούν να ψάξουν κάτι σχετικό. Ένα μεγάλο κομμάτι της φιλοσοφίας των νέων προγραμμάτων που είναι η πληροφοριακή παιδεία και η έρευνα και όχι η απομνημόνευση, δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί. Επίσης, τα βιβλία και ό,τι άλλο έντυπο υλικό από την στιγμή που δεν υπάρχει χρηματοδότηση δεν μπορεί να ανανεωθεί.

Το 64,5% έχει βιβλία για μετανάστες και άτομα με ειδικές ανάγκες. Το ποσοστό είναι μικρό, αν σκεφτούμε πως κύριο μέλημα της είναι να μπορεί να βοηθήσει όλα τα παιδιά άσχετα από την καταγωγή, την συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη και το επίπεδο μόρφωσης.

Ξεκινώντας από την παραδοχή όλων πως η σχολική βιβλιοθήκη βοηθά στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας και ερευνητικής δεξιότητας, βλέπουμε πως στα σχολεία που υπάρχει ο κατάλληλος χώρος, η υποδομή ηλεκτρικών υπολογιστών και μεγαλύτερος χρόνος που ο Υπεύθυνος μπορεί να ασχοληθεί στη βιβλιοθήκη, οι σχολικές βιβλιοθήκες των σχολείων αυτών βοηθούν πραγματικά τα παιδιά να αναπτύξουν τις δεξιότητες αυτές με διάφορες δράσεις. Έτσι και τα 16 σχολεία σημειώνουν πως τα παιδιά που δανείζονται βιβλία έχουν μεγαλύτερη αναγνωστική ικανότητα και βελτιώνουν συνεχώς την σχολική επίδοση. Δυστυχώς, επισημαίνουν πως οι ελλείψεις οδηγούν να μην βοηθούν όσο θα έπρεπε και κυρίως στο ερευνητικό κομμάτι.

Πολύ σημαντικό είναι το γεγονός πως στο 75% των σχολείων παρατηρείται ανάπτυξη της συνεργασίας και μάλιστα στο 50% πολύ μεγάλη. Κάτι αλλάζει σε όλο το σχολείο και όχι μόνο στις δράσεις. Το κλίμα αυτό μεταφέρεται σε όλους τους τομείς της σχολικής ζωής.

Σχολική βιβλιοθήκη και ηγεσία

Οι διευθυντές γνωρίζουν την χρησιμότητα της και την βοηθάνε τόσο στην δημιουργία της όσο και στην λειτουργία της. Οι οικονομικοί πόροι βρίσκονται από τους διευθυντές, πολύ δύσκολα. Είτε αφήνοντας κάποια άλλη εκκρεμότητα του σχολείου είτε προσπαθούν να βρουν πόρους από άλλες πηγές (Σύλλογοι Γονέων, Δήμος, εκδοτικοί οίκοι κλπ.). Το σημαντικότερο, όμως, προσπαθούν να παρακινήσουν, να ενθαρρύνουν και να παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς να αλλάξουν τον τρόπο διδασκαλίας τους, να συμμετέχουν στις δράσεις της. Αντιλαμβανόμαστε πως συμμετέχουν ενεργά στις δράσεις τους ακόμα και στις απογευματινές. Αν και ένας από τους σκοπούς της σύγχρονης βιβλιοθήκης είναι να στηρίζει τον διευθυντή σε καθαρά γραφειοκρατικά θέματα, αυτό δεν είναι δυνατό λόγω έλλειψης χρόνου και εξειδίκευσης.

Η βιβλιοθήκη του σήμερα και του αύριο

Τα κυριότερα προβλήματα όπως επισημαίνουν είναι η χρηματοδότηση, ο χώρος και η έλλειψη Υπεύθυνου με πλήρες ωράριο και κατάλληλα εκπαιδευμένο.

Η χρηματοδότηση για τη δημιουργία της δεν υπάρχει αλλά και τώρα που δόθηκαν χρήματα (3.000 ευρώ) από το κράτος σε κάποια σχολεία κατά γενική ομολογία είναι ελάχιστα. Βιβλία, υπολογιστές, βιβλιοθήκες, τραπέζια και καρέκλες είναι στοιχειώδη υλικά που θα πρέπει να υπάρχουν. Στα δύο σχολεία που είχαν δημιουργηθεί βιβλιοθήκες, με πολύ ωραίες προδιαγραφές, μετά, επειδή δεν υπήρχε χρηματοδότηση, το υλικό δεν ανανεώθηκε.

Επίσης, τα σχολεία είναι πολυπληθή και αφού δεν χτίστηκαν με προδιαγραφές να υπάρχει σχολική βιβλιοθήκη, είναι πολύ δύσκολο να βρεθεί αίθουσα κατάλληλη.

Ακόμη όμως, και εκεί που μπόρεσαν να υπερπηδήσουν τα εμπόδια της χρηματοδότησης και της αίθουσας, το πρόβλημα του εξειδικευμένου Υπεύθυνου με πλήρες ωράριο δεν μπόρεσε πουθενά να αντιμετωπιστεί. Στο μοναδικό σχολείο που υπάρχει Υπεύθυνος με πλήρες ωράριο, είναι οικονομολόγος και κάνει προσπάθεια να μάθει μόνος του κάποια πράγματα. Είναι, ίσως, το σημαντικότερο πρόβλημα, γιατί η “καλή θέληση”, όπως επισημαίνουν, δεν φτάνει. Κι ενώ έκαναν προσπάθειες να επιμορφωθούν, το ωράριο τους δεν τους επιτρέπει να κάνουν όλα όσα θέλουν. Έτσι, βλέπουμε βιβλιοθήκες που έχουν καλή υλικοτεχνική υποδομή αλλά παραμένουν κλειστές.

Τα αποτελέσματα είναι: 1) Να μην μπορούν τα παιδιά να δανειστούν όποτε θέλουν, παρά μόνο μια συγκεκριμένη ώρα την εβδομάδα. 2) Να μην μπορεί να λειτουργήσει αναγνωστήριο στο διάλειμμα ή σε κάποιο κενό. 3) Να μην έχει το χρόνο να βοηθήσει τα παιδιά στα σχολεία που έχουν την δυνατότητα να ψάξουν στους υπολογιστές. 4) Να μην έχει τον χρόνο ο Υπεύθυνος να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στην αναζήτηση υλικού στα μαθήματα τους. 5) Να μην είναι μέσα, όταν γίνεται μάθημα στην βιβλιοθήκη, για να μπορεί να βοηθήσει. 6) Πολλές φορές σε δράσεις που κάνουν άλλοι εκπαιδευτικοί (καλούν κάποιον συγγραφέα) ο Υπεύθυνος δεν είναι παρών γιατί έχει μάθημα στο δικό του τμήμα. 7) Δεν μπορεί να βοηθήσει όσο θα έπρεπε τον διευθυντή σε γραφειοκρατικά θέματα λόγω έλλειψης χρόνου. 8) Κάνει πολύ λιγότερες δράσεις από αυτές που θα ήθελε, έτσι ώστε να παρακινήσει όλους τους εκπαιδευτικούς.

Οι διευθυντές και οι υπεύθυνοι γνωρίζουν τον ρόλο της σχολικής βιβλιοθήκης και για αυτό και οι επιθυμίες τους δεν απέχουν πολύ από την περιγραφή μιας σύγχρονης σχολικής βιβλιοθήκης. Ένας άνετος χώρος με πολλά βιβλία που να βοηθήσουν το παιδί στην συναισθηματική και πνευματική του ανάπτυξη. Σύνδεση στο ίντερνετ με πολλούς υπολογιστές, όπου τα παιδιά θα μάθουν να ερευνούν με κριτική σκέψη. Οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τον Υπεύθυνο θα οργανώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία για να είναι ελκυστική και προσιτή για κάθε μαθητή, έτσι ώστε να βελτιωθεί η πρόοδος των παιδιών. Η συνεργασία στην βιβλιοθήκη θα βοηθήσει και στην δημιουργία ενός καλού κλίματος σε όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό. Η βιβλιοθήκη να μπορεί να βοηθήσει και στην εξωστρέφεια της σχολικής μονάδας μέσα από τις δράσεις της. Ο Υπεύθυνος με τις γνώσεις του θα μπορεί να βοηθάει τον διευθυντή και στα καθαρά γραφειοκρατικά θέματα. Η ελπίδα των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι να γίνει η βιβλιοθήκη το κέντρο των εκπαιδευτικών αλλαγών της σχολικής μονάδας.

Συμπερασματικά ο ρόλος των σχολικών βιβλιοθηκών στην αποτελεσματικότητα των ελληνικών σχολικών μονάδων είναι πολύ μικρός. Οι διευθυντές τις στηρίζουν, γιατί πιστεύουν στον σημαντικό ρόλο που μπορεί να παίζει για την επίτευξη του οράματος τους για την σχολική μονάδα που ηγούνται και την βοηθούν με όσα μέσα διαθέτουν. Όμως, θα πρέπει να τονίσουμε τα οφέλη, που βλέπουν οι διευθυντές, οι Υπεύθυνοι και οι εκπαιδευτικοί και συνεχίζουν παρά τις τεράστιες δυσκολίες την προσπάθεια: 1) Δανεισμός βιβλίων από ένα μεγάλο κομμάτι του μαθητικού δυναμικού. 2) Μάθημα στην βιβλιοθήκη σε πολλά σχολεία, μια προσπάθεια των εκπαιδευτικών να ξεφύγουν από το ένα και μοναδικό εγχειρίδιο και να το συνδέσουν με το Αναλυτικό Πρόγραμμα. 3) Έκτακτες εκδηλώσεις, όπου ξεφεύγει το σχολείο από την παραδοσιακή διδασκαλία, συνεργάζεται με τους γονείς και άλλους φορείς, ανοίγεται στην κοινωνία, όπου είναι και το ζητούμενο στην εποχή μας. 4) Είναι αποδεκτό από όλους πως βάζει ένα λιθαράκι στη μαθησιακή πρόοδο των παιδιών. 5) Η συνεργασία, η αλλαγή νοοτροπίας, η δημιουργία ομάδας για την εξερεύνηση νέων τρόπων διδασκαλίας, όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα, είναι, ίσως, η μεγαλύτερη βοήθεια που δίνεται στην διοίκηση, στην προσπάθεια για ένα αποτελεσματικό σχολείο.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Οι σχολικές βιβλιοθήκες πρέπει να γίνουν ένα αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως πολλές φορές έχει αποδεχτεί η Πολιτεία σε ΦΕΚ και νόμους. Έτσι θα μπορούσε: 1) Η χρηματοδότηση να είναι ετήσια από το Υπουργείο. 2) Οι σχολικές βιβλιοθήκες να στελεχωθούν με επαγγελματίες βιβλιοθηκονόμους ή εκπαιδευτικούς με μετεκπαίδευση στην βιβλιοθήκη. 3) Να συνδεθούν τα Αναλυτικά Προγράμματα με την βιβλιοθήκη. 4) Να γίνει αποδέσμευση του ενός και μοναδικού εγχειριδίου. 5) Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε νέες μεθόδους διδασκαλίας. 6) Το Δίκτυο Σχολικών Βιβλιοθηκών που έχει δημιουργηθεί να βοηθήσει πραγματικά στην λειτουργία των σχολικών βιβλιοθηκών. 7) Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται χρόνια με την σχολική βιβλιοθήκη με σεμινάρια να μεταλαμπαδεύουν τις γνώσεις τους. 7) Οι βιβλιοθηκονόμοι με δράσεις τους να βοηθήσουν και να αναδείξουν την σχολική βιβλιοθήκη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αρβανίτη, Ι. (2008). *Η Βιβλιοθήκη στο Ελληνικό Σχολείο. Θεσσαλονίκη*: Αντ. Σταμούλης.
- Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης, (1996). *Εθνικό Κέντρο* Τεκμηρίωσης. Ανακτήθηκε 19 Φεβρουαρίου, 2019, από <http://archive.ekt.gr/school-library/project.html>.
- Κακούρης, Δ. (2018, 27 Φεβρουαρίου). Εκπαιδευτικό σύστημα στην Αυστραλία. *THE BRAINSTORM*. Ανακτήθηκε 5 Φεβρουαρίου, 2019, από: <https://thebrainstorm2017.wordpress.com/2018/02/27/εκπαιδευτικο-συστημα-αυστραλιασ>
- Καραμανάλη, Ε. (2015), Η αξιοποίηση της σχολικής βιβλιοθήκης στην εκπαιδευτική διαδικασία και τον πληροφοριακό γραμματισμό: ένα διδακτικό παράδειγμα στο μάθημα της Ιστορίας, *HEALJournal*, 1,(1),23-36
- Κορωνάκης, Α. (2016). Σύγχρονες μορφές ηγεσίας που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση: ο ρόλος του διευθυντή σχολείου. *Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση Οργάνωση, Διοίκηση, Διδακτικό Υλικό, Αναλυτικά Προγράμματα, Αλεξανδρούπολη*, 8-10 Απριλίου 2016. Πάτρα, 1, 464-476.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗ*, 46, (1), 88-98.
- Μητρέλη, Α. (2018). Η φιλαναγνωσία στη σχολική βιβλιοθήκη δελτίο 61. Ανακτήθηκε 12 Φεβρουαρίου, 2019, από <http://impschool.gr/deltio-site/?p=1159>.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλη Α.Ε.
- Ντελόπουλος, Κ. (2005). *Για τις σχολικές βιβλιοθήκες 4+3 κείμενα από βιβλιοθηκονομική άποψη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσουνή, Β., Αναστασόπουλος, Ι., Γονίδου, Μ. & Τσουνής, Γ. (2016). Η αναγκαιότητα ύπαρξης διευθυντών-ηγετών στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, Αθήνα, 24-26 Ιουνίου 2016. Αθήνα, 6, 1351-1364.
- American Association of School Librarians, (27 Ιανουαρίου, 2019). *AASL*. Ανακτήθηκε 4 Μαρτίου, 2019, από <http://www.ala.org/aasl/advocacy/resources/statements>.
- Canadian Library Association. (2014). *Leading Learning: Standards of Practice for School Library Learning Commons in Canada, 2014*. Canadian: Canadian Library Association. Ανακτήθηκε 31 Ιανουαρίου, 2019, Δικτυακός τόπος: <http://clatoolbox.ca/casl/slic/llsop.html>.
- Dean, J. (2005). *Improving the Primary school*. London: Routledge.
- Elliott, C. (2011). A transformative vision of school library 2.0: defining the route. *Synergy*, 9, (1), 1-7.
- Foskett, N. & Lumby, J. (2003). *Leading and Managing Education: International Dimensions*. London: Paul Chapman.
- Haycock, K. (18 Σεπτεμβρίου, 2013). *SAN JOSE STATE UNIVERSITY*. Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου, 2019, από https://scholarworks.sjsu.edu/slis_pub/31/.
- International Federation of Library Associations and Institutions. (2015). *IFLA/UNESCO School Library Manifesto 1999*. Ανακτήθηκε 5 Νοεμβρίου, 2018, από <https://www.ifla.org/publications/iflaunesco-school-library-manifesto-1999>.
- International Federation of Library Associations and Institutions, (2019). *More about IFLA*. Ανακτήθηκε 12 Φεβρουαρίου, 2019, από <https://www.ifla.org/about/more>.
- James, C., Connolly, M., Elliott, T. & Dunning, G. (2006). *How Very Effective Primary Schools Work*. London: Paul Chapman Publishing.
- Kinnell, M. (1992). *LEARNING RESOURCES IN SCHOOL*. London: Library Association Publishing Ltd.
- Krashen, S., Lee, S. & McQuillan, J. (2010). An Analysis of the PIRLS (2006) Data: Can the School Library Retuse the Effect of Poverty on Reading Achievement?. *CSLA Journal*. Ανακτήθηκε 1 Νοεμβρίου, 2018, από <http://csla.net/publications/journal/>
- MacRuairc, G., Ottesen, E. & Precey, R. (2013). *Leadership for Inclusive Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- McGhee, M. & Jansen, B. (2010). *The Principal's Guide to a Powerful Library Media Program: A School Library for the 21st Century*. Santa Barbara, California: Linworth.
- School Library Association, (2019). *SLA*. Ανακτήθηκε 7 Ιανουαρίου, 2019, από <https://www.sla.org.uk/about-the->

sla.php.

Schulmediothek. (2019). schulmediothek. Ανακτήθηκε 31 Ιανουαρίου, 2019, από <http://www.schulmediothek.de/index.php?id=1085>.

Sykes, J. A. (2013). *Conducting Action Research to Evaluate your School Library*. Santa Barbara, California: Libraries Unlimited.

ΒΑΣΙΛΙΚΟΔΙΑΤΑΓΜΑ

ΒασιλικόΔιάταγμα 8 (20)-11-1835 (ΦΕΚ20/16-12-1835). “ Περὶ συστάσεως δημοσίου βιβλιοθήκης εἰς ἕκαστον τῶν δημοσίων σχολείων τοῦ κράτους”.

ΝΟΜΟΙ

N.1566/1985 (N.1566, ΦΕΚ Α' (167/30-9-1985). “Δομὴ καὶ χρῆση τῆς Πρωτοβάθμιας καὶ Δευτεροβάθμιας Ἐκπαίδευσης καὶ ἄλλες διατάξεις ”

ΥΠΟΥΡΓΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ

Υπουργική Απόφαση (Φ14/22511/Δ1/9-2-2018 (ΦΕΚ Β'688/28-2-2018) “Δίκτυο Σχολικῶν Βιβλιοθηκῶν Δημόσιων Δημοτικῶν Σχολείων”

Υπουργική Απόφαση (Φ17/72957/Δ1 /8-5-2018-ΦΕΚ Β'2563/2-7-2018).“Ορισμός Σχολικῶν Μονάδων που ἐντάσσονται στο Σύστημα Δικτύου Σχολικῶν Βιβλιοθηκῶν τῆς Πρωτοβάθμιας Ἐκπαίδευσης ἀπὸ το σχολικὸ ἔτος 2018- 2019”.

Η ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΑ ΑΛΛΑ ΠΕΡΙΛΑΜΒΑΝΕΙ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΝΑΔΟΜΗΣΗ ΤΩΝ ΚΟΥΛΤΟΥΡΩΝ, ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟΥ ΝΑ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΘΟΥΝ ΣΤΟΝ ΠΛΟΥΡΑΛΙΣΜΟ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΤΟΥΣ.

Πέτρος Ν. Μηλώσης
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
M.Ed. Εκπαιδευτικής Ηγεσίας και Διοίκησης
e-mail: petrosmilwsis@gmail.com

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες φαινόμενα όπως, η παγκοσμιοποίηση, ο εκσυγχρονισμός στον τομέα της επικοινωνίας και των νέων τεχνολογιών, ο ευρωπαϊσμός, η αθρόα ροή μεταναστών σε ευρωπαϊκές κυρίως χώρες και η οικονομική κρίση, που συντελούνται σε διεθνές επίπεδο έχουν προσδώσει στην κοινωνία χαρακτηριστικά πολυπολιτισμικού πλουραλισμού. (Χατζησωτηρίου και Αγγελίδης, 2018). Αυτές οι οικονομικές και κοινωνικές μεταβολές, δεν μπορούν να αφήσουν ανεπηρέαστη και την εκπαίδευση, η οποία αποτελεί βασική πτυχή της κοινωνίας.

Μέσα σε όλες αυτές τις αλλαγές που πραγματοποιούνται γύρω μας και με δεδομένο τις εξελίξεις στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής – που από την «ιατροποίηση» της ανεπάρκειας, τον βρετανικό εμπειρισμό, τον γερμανικό ορθολογισμό και τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, καταλήξαμε στο κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας και τη συμπερίληψη - το σχολείο οφείλει να εφοδιάσει με γνώσεις, πληροφορίες και δεξιότητες τους μαθητές/τριες ώστε να τους καθιστά ικανούς/ες για να ανταποκρίνονται με επιτυχία στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής. Για να μπορέσουν ωστόσο οι εκπαιδευτικοί και οι υπεύθυνοι της εκπαίδευσης να πετύχουν στο έργο τους, πρέπει να λάβουν υπόψη τις διαφορές που παρουσιάζουν οι μαθητές/τριες σήμερα μεταξύ τους και να σεβαστούν τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητές τους (Booth & Ainscow 2002).

Έτσι, το σύγχρονο σχολείο καλείται να αλλάξει και να αποκτήσει έναν συμπεριληπτικό χαρακτήρα, σύμφωνα με τον οποίο θα αποβλέπει στη μόρφωση όλων των παιδιών, χωρίς καμία εξαίρεση, παρέχοντας ταυτόχρονα ίσες ευκαιρίες σε όλους (Σούλης, 2008).

Η παρούσα εργασία, θα προσπαθήσει να παρουσιάσει τους τρόπους με τους οποίους η αλλαγή των κουλτούρων, των πολιτικών και των πρακτικών οδηγεί σε μια συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: συμπερίληψη, κουλτούρα, πρακτικές, πλουραλισμός

Εισαγωγή

Στις αρχές του 1900 και μετά από τις διακηρύξεις των United Nation (1989) και της Σαλαμάνκα (1994), εμφανίζεται μια νέα ξεχωριστή κοσμοθεωρία, η συμπερίληψη, στα πλαίσια της οποίας όλα τα παιδιά εντάσσονται σε συνηθισμένα-κοινά σχολεία, ανεξάρτητα από λόγους που επιβάλλουν κάτι διαφορετικό από αυτό. (Στασινός, 2016).

Σύμφωνα με τον Αγγελίδη (2018), στην έννοια της συμπερίληψης είναι δύσκολο να δοθεί κάποιος ορισμός, γιατί η προσπάθεια απόδοσης ενός ορισμού περιλαμβάνει τη δημιουργία ορίων, σύμφωνα με τα οποία κάτι εμπίπτει εντός και κάτι εκτός αυτών των ορίων, δηλαδή κάτι αποκλείεται, ενώ η συμπερίληψη δεν αποκλείει κανέναν. Μάλιστα, οι Booth και Ainscow (2011) και οι Σάββα και Αγγελίδης (2011) οι υποστηρίζουν πως η συμπερίληψη είναι μια διαρκής διαδικασία ανάπτυξης ενός σχολείου για όλους που δεν τελειώνει ποτέ. Είναι μια προσέγγιση για την εκπαίδευση, που αποβλέπει στη μόρφωση όλων των παιδιών, χωρίς καμία εξαίρεση, παρέχοντας ταυτόχρονα ίσες ευκαιρίες σε όλους (Σούλης, 2008) και αντιμετωπίζει την ποικιλομορφία και τον πλουραλισμό ως δύναμη και πλούσιο πόρο για την υποστήριξη της μάθησης για όλους, παρά ως ένα πρόβλημα που πρέπει να ξεπεραστεί (Dimitriadi, 2014).

Βασική επιδίωξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αποτελεί η μείωση της περιθωριοποίησης όχι μόνο των μαθητών/τριών που έχουν χαρακτηριστεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και των μαθητών/τριών με διαφορετική εθνικότητα, φύλο, θρησκεία, καταγωγή από το δημόσιο σχολείο. (Αγγελίδης και Αβραμίδου, 2011). Εφόσον μειωθεί ο αποκλεισμός των παιδιών από τη μαθησιακή διαδικασία και μπορέσουν να συμμετάσχουν ενεργά όλοι οι μαθητές στις δραστηριότητες του σχολείου, θα αναπτυχθούν σχέσεις κατανόησης και αλληλεγγύης μεταξύ των μαθητών/τριών, με αποτέλεσμα να εξαλειφθεί η κοινωνική περιθωριοποίηση που παρατηρείται στις σύγχρονες κοινωνίες και να προωθηθεί η κοινωνική δικαιοσύνη, η ισότητα και η καταπολέμηση των διακρίσεων (Χατζησωτηρίου και Αγγελίδης, 2018).

Επιπλέον, σύμφωνα με τη Σχίτζα (2014), η συνύπαρξη μαθητών με ιδιαιτερότητες και διαφορετικές ανάγκες στη σχολική τάξη, συμβάλλει στην αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών με διαφορετικές κουλτούρες, στην ανάπτυξη του σεβασμού και της κατανόησης ως προς το διαφορετικό. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι η κοινωνία δεν είναι ομοιόμορφη και ότι πρέπει να μάθουν να εντάσσονται στις δραστηριότητες τόσο της σχολικής όσο και της κοινωνικής ζωής μετέπειτα όλα τα άτομα, ανεξάρτητα αν αυτά παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες ή όχι. Αυτός άλλωστε είναι και ο ανώτερος σκοπός της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Lorenz, 2013).

Η φιλοσοφία λοιπόν της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στηρίζεται στην ισότητα και διαφωνεί με οποιαδήποτε πρακτική διαχωρισμού.

Αναπτύσσοντας τη συμπερίληψη στα σχολεία

Σύμφωνα με τους Booth & Ainscow (2002·2011) η συμπερίληψη συνδέεται άμεσα με τρεις αλληλοεξαρτώμενους σχολικούς άξονες : τη κουλτούρα του σχολείου, την πολιτική του σχολείου και τις πρακτικές του σχολείου. Αυτοί οι άξονες είναι απαραίτητοι για την ανάπτυξη της συμπερίληψης στα σχολεία και σε αυτούς πρέπει να δίνεται μεγάλη προσοχή σε κάθε προσπάθεια σχολικής αλλαγής. Επιπλέον παρομοιάζουν τους τρεις άξονες με ένα τρίγωνο, όπου κάθε πλευρά αποτελεί έναν άξονα και πιο συγκεκριμένα η κουλτούρα του σχολείου αποτελεί τη βάση του τριγώνου καθώς μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά τις πολιτικές και τις πρακτικές των σχολείων. Στη συνέχεια της εργασίας, θα γίνει αναφορά σε κάθε άξονα ξεχωριστά.

Κουλτούρα Σχολείου – Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Κάθε άνθρωπος έχει ένα μοναδικό χαρακτήρα και ξεχωριστά χαρακτηριστικά που ασκούν επιρροή στον τρόπο σκέψης, πράξης και αλληλεπίδρασης με τους άλλους. Και κάθε οργανισμός σύμφωνα με τους Robbins, Decenzo και Coulter, (2012) έχει τη δική του μοναδική χαρακτήρα, ο οποίος ονομάζεται κουλτούρα. Η σχολική κουλτούρα μπορεί να οριστεί σύμφωνα με τον Θεοφιλίδη (2012) «ως το σύνολο των παραδοχών και των αντιλήψεων που αποδέχονται και εφαρμόζουν στην πράξη οι εκπαιδευτικοί και τα υπόλοιπα άτομα που υπηρετούν στη σχολική μονάδα» (σελ.155). Είναι αυτή που καθοδηγεί και διαμορφώνει στάσεις, συμπεριφορές, αξίες, είναι ουσιαστικά η «κολλητική» ουσία που δένει όλα τα μέλη ενός σχολείου και προσδίδει έναν ιδιαίτερο γνώρισμα σε κάθε σχολική μονάδα, που τη διαφοροποιεί από τις υπόλοιπες.

Πλήθος ερευνών αναφέρουν πως η κουλτούρα συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας ή πως αποτελεί βασικό παράγοντά της (Χατζηπαναγιώτου, 2008 · Θεοφιλίδης, 2012). Επίσης πρέπει να αναφερθεί πως και οι διευθυντές των σχολείων αλλά και οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν και εφαρμόζουν τις πολιτικές για τον πλουραλισμό και την εκπαίδευση με βάση τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις τους, δηλαδή με βάση την κουλτούρα του σχολείου (Zembylas & Iasonos, 2010 · Hajisoteriou,2013)

Η κουλτούρα λοιπόν έχει καθοριστικό ρόλο στη λειτουργία του σχολείου και η διαμόρφωση της θα πρέπει να αποτελεί το βασικό στόχο της συμπεριληψης. Έτσι, η συμπεριληπτική εκπαίδευση καλείται να αναμορφώσει την υπάρχουσα σχολική κουλτούρα, να δημιουργήσει και να καθιερώσει μια συμπεριληπτική κουλτούρα, μια κουλτούρα συνεργασίας, η οποία «...είναι πιο αποτελεσματική όσον αφορά τη σχολική βελτίωση από άλλες μορφές κουλτούρων» (Αγγελίδης, 2011, σελ 319) και δίνει σύμφωνα με τους Αγγελίδη (2011) και Χατζηαγγελή, Κωστή, Χατζησωτηρίου, Αγγελίδη (2011) σε όλους τους μαθητές/τριες την ευκαιρία να φτάσουν σε υψηλά ακαδημαϊκά επίπεδα. Μάλιστα, όπως αναφέρουν οι Visser, Cole, Daniels (2008) τα σχολεία που προωθούν μια κουλτούρα συνεργασίας, ανταλλαγής και μάθησης, είναι πιο αποτελεσματικά στην συμπεριληψη των μαθητών/τριών που θεωρούνται ως οι πιο δύσκολοι/ες στο να συμπεριληφθούν. Επομένως για να πετύχει η συμπεριληπτική εκπαίδευση πρέπει να «ζυμώσει» τη σχολική κουλτούρα και να δημιουργήσει μια κουλτούρα, βασικό συστατικό της οποίας θα είναι η συνεργασία.

Τέλος, πρέπει να αναφερθεί πως στα πλαίσια του συγκεκριμένου εγχειρήματος ο σχολικός ηγέτης καλείται να δημιουργήσει δίκτυα συνεργασίας, στα οποία συμμετέχουν όλοι (ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, οι γονείς,) (Αγγελίδης, 2011). Μέσα σε αυτά οι σχολικοί ηγέτες εφαρμόζουν δημοκρατικές διαδικασίες, δίνοντας στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα, να βιώσουν ίσες ευκαιρίες, να νιώσουν την ισότητα, τη δικαιοσύνη και την εκτίμηση προς το άτομό τους. Οι εκπαιδευτικοί ανταλλάζουν ιδέες, απόψεις και πρακτικές, μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο (Θεοφίλιδης και Γιακουμή, 2012) και μπορούν να μεταφέρουν εντός της τάξης τους τις δημοκρατικές και συνεργατικές διαδικασίες που βιώνουν συμπεριλαμβάνοντας όλα τα παιδιά στη διαδικασία της μάθησης, χωρίς διακρίσεις και περιθωριοποιήσεις (Αγγελίδου, 2011). Επίσης στα δίκτυα συνεργασίας συμμετέχουν ενεργά οι γονείς των μαθητών/τριών και αξιοποιούνται οι γνώσεις που φέρουν για τη συμπεριφορά, τη συναισθηματική κατάσταση και τον τρόπο μάθησης των μαθητών/τριών, προσδιορίζοντας καλύτερα τους παράγοντες που εμποδίζουν ή προωθούν τη συμπεριληψη (Messiou, 2017). Τα δίκτυα, λοιπόν, ενισχύουν την αποτελεσματική επικοινωνία, καλλιεργούν την εμπιστοσύνη και το σεβασμό μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων της σχολικής μονάδας, αλλάζουν τις πεποιθήσεις του προσωπικού και επαναπροσδιορίζουν τη σχολική κουλτούρα ως περισσότερο συμμετοχική, συνεργατική και συμπεριληπτική (Zaoua & Aubrey, 2011).

Πολιτική Σχολείου – Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Η πολιτική ορίζεται ως ο τρόπος δράσης και λειτουργίας ενός οργανισμού (όπως είναι το σχολείο στη συγκεκριμένη περίπτωση) μέσω του οποίου ομάδες ανθρώπων οργανώνονται και λειτουργούν, προκειμένου να πετύχουν με τον καλύτερο τρόπο τους σκοπούς του (Μπαμπινιώτης, 2012). Σύμφωνα με τους Both και Ainsow (2011) οι πολιτικές που υιοθετεί το σχολείο παίζουν καθοριστικό ρόλο στην προσπάθειά του να αποκτήσει έναν συμπεριληπτικό προσανατολισμό. Συγκεκριμένα αναφέρουν πως οι πολιτικές του σχολείου περιλαμβάνουν δύο παραμέτρους-προοπτικές, «την ανάπτυξη ενός σχολείου για όλους» και «την υποστήριξη της ποικιλομορφίας και διαφορετικότητας» (Both & Ainsow, 2002, σελ 8), οι οποίες πρέπει να υλοποιηθούν, προκειμένου το σχολείο να γίνει πιο συμπεριληπτικό και να ανταποκριθεί στον πλουραλισμό των μαθητών/τριών του.

Η πρώτη παράμετρος, η δημιουργία ενός σχολείου για όλους, προϋποθέτει τη αναδιαμόρφωση των σχολικών κτιρίων (Booth & Ainsow 2002·2011), προκειμένου να είναι φυσικά προσβάσιμα από όλους - το οποίο εξαρτάται από τις ενέργειες των οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης (δήμων) σε συνεργασία πάντα με το διευθυντή του σχολείου. Επιπλέον είναι απαραίτητο να υπάρξουν ευκαιρίες για όλο το προσωπικό, να μοιραστούν την εξειδίκευση και τις γνώσεις τους (Booth & Ainsow 2002·2011). Για να υπάρξουν ευκαιρίες όμως χρειάζεται να υπάρχει συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων. Σύμφωνα με τους Μιχαηλίδου και Αγγελίδη (2011) η πιο σημαντική συνεργασία είναι αυτή του «ειδικού» εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού της τάξης, γιατί από αυτούς εξαρτάται η σωστή προετοιμασία και υλοποίηση του προγράμματος του κάθε μαθητή. Για το λόγο αυτό, ο διευθυντής του σχολείου, σε συνεργασία με τον υπεύθυνο εκπαιδευτικών θεμάτων (ο οποίος εγκρίνει το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου (Π.Δ.79/2017)) θα πρέπει να φροντίσει να υπάρχει στο ωρολόγιο πρόγραμμα μια ώρα, ένα συγκεκριμένος χρόνος, στον οποίο θα συνεργάζονται ο «ειδικός» εκπαιδευτικός, ο ψυχολόγος, ο κοινωνικός λειτουργός με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου – καθώς η μέχρι τώρα συνεργασία πραγματοποιείται μόνο στα διαλείμματα (Μιχαηλίδου και Αγγελίδη, 2011).

Η δεύτερη παράμετρος, η υποστήριξη της ποικιλομορφίας και διαφορετικότητας προϋποθέτει την επιμόρφωση όλου του προσωπικού (Booth & Ainsow 2002·2011). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη, προκειμένου να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών (Συμεωνίδου και Φτιακά, 2012). Επιπροσθέτως οι Jordan, Schwartz & McGhie-Richmond (2009), αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να βελτιώσουν τις πρακτικές και τις δεξιότητές τους προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στο έργο τους. Ο σχολικός ηγέτης σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τους αρμόδιους φορείς, οφείλει (α) να δημιουργεί στο σχολείο κοινότητες πρακτικής και μάθησης στις οποίες οι ομάδες ανθρώπων αλληλεπιδρούν και μοιράζονται τα όσα ξέρουν (Αγγελίδη και Στυλιανού, 2011) και (β) να οργανώνει επιμορφωτικές δράσεις που έχουν θεωρητικό και

βιωματικό χαρακτήρα, ξεκινούν από τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και πραγματοποιούνται εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Αγγελίδης, 2018).

Εκτός από την επαγγελματική επιμόρφωση του προσωπικού, η υποστήριξη της ποικιλομορφίας και της διαφορετικότητας απαιτεί και το «άκουσμα» όλων των φωνών και κυρίως των φωνών των γονέων και των παιδιών. Η εμπλοκή και των γονέων και των παιδιών στα σχολικά δρώμενα θεωρείται ένα βασικός συντελεστής βελτίωσης του σχολείου (Χατζησωτηρίου και Αγγελίδης, 2018) και μία απαραίτητη προϋπόθεση ανάπτυξης της συμπερίληψης (Messiou, 2011). Οι εκπαιδευτικοί ακούγοντας τους γονείς αποκτούν πρόσβαση σε ένα μεγάλο εύρος πληροφοριών που αφορούν τα παιδιά και ακούγοντας τα παιδιά εντοπίζουν αυτά που περιθωριοποιούνται και συνειδητοποιούν καλύτερα τις επιμέρους ανάγκες τους -στοιχεία που τους επιτρέπουν να σχεδιάζουν καλύτερα τη διδακτική τους παρέμβαση (Μιχαηλίδου και Αγγελίδης, 2009)

Με δεδομένο λοιπόν πως η συμπερίληψη στοχεύει σε ένα σχολείο που υποστηρίζει την ποικιλομορφία και τη διαφορετικότητα και απευθύνεται σε όλους τους μαθητές/τριες, η συμπεριληπτική εκπαίδευση καλείται να αναμορφώσει τις πολιτικές της σχολικής μονάδας, όπως παρουσιάστηκαν προηγουμένως, προκειμένου να πετύχει τον στόχο της.

Σχολικές Πρακτικές – Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Η διαμόρφωση και ανάπτυξη σχολικών πρακτικών σημαίνει την χαρτογράφηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών/τριών (ανάγκες, ενδιαφέροντα, δεξιότητες) και στη συνέχεια την επιλογή του κατάλληλου τρόπου διδασκαλίας και διδακτικής παρέμβασης προκειμένου ο/η κάθε μαθητής/τρια να φτάσει στη μάθηση (Βαλιαντή και Νεοφύτου, 2017). Το έργο της ανάπτυξης πρακτικών το έχει ο εκπαιδευτικός της εκάστοτε τάξης, ο οποίος στα πλαίσια της συμπερίληψης καλείται να απομακρυνθεί από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, να θέσει στόχους που έχουν σχέση με το επίπεδο και τις ανάγκες του κάθε μαθητή και να αναπτύξει εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας που να ανταποκρίνονται στην ποικιλία των διαφορών των μαθητών (Βαλιαντή, 2015).

Για να το πετύχει αυτό εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ευέλικτος και ενημερωμένος σχετικά με το πλήθος των πρακτικών και στρατηγικών που υπάρχουν, ώστε κάθε φορά να προσαρμόζει καταλλήλως τη διδασκαλία του. Σύμφωνα με την Ο' Keeffe (2012) ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει ανάμεσα από ένα πλήθος πρακτικών όπως είναι η εξατομικευμένη διδασκαλία, η συνεργατική μάθηση, ο καθολικός σχεδιασμός για μάθηση, η διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η εξατομικευμένη διδασκαλία και η συνεργατική μάθηση, διασφαλίζουν την προσωπική ανάπτυξη όλων των μαθητών/τριών, παρέχοντάς τους σημαντικούς ρόλους στη διάρκεια του μαθήματος (Hajisoteriou, 2012). Ο καθολικός σχεδιασμός μάθησης (α) επιδιώκει την ικανοποίηση των αναγκών όλων των μαθητών/τριών, (β) αξιοποιεί τις νέες τεχνολογίες προκειμένου να διαφοροποιήσει τις εμπειρίες μάθησης και να ανταποκριθεί σε όλους τους «τύπους» νοημοσύνης (ακουστικός, οπτικός, κιναισθητικός-σύμφωνα με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης) και (γ) υποστηρίζει τον σχεδιασμό των μαθησιακών πλαισίων με τρόπο που να ενισχύει όλους τους μαθητές, ώστε να συμμετέχουν στο μέγιστο βαθμό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Γελαστοπούλου και Κουρμπέτης, 2017, Nomura et al, 2010). Η διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά, γιατί η μάθηση μέσα σε αυτά καθοδηγείται από τα δικά τους ενδιαφέροντα και τις δικές τους ανάγκες και συμβάλλει στην ανάπτυξη σχέσεων φιλίας και σεβασμού μεταξύ των παιδιών, περιορίζοντας την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό που παρατηρείται εντός των σχολικών τάξεων (Angelides & Avraamidou, 2010). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι η διαδικασία, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη τα δεδομένα που επιβάλλονται από το πλαίσιο της τάξης (ανάγκες, ενδιαφέροντα, ετοιμότητα μαθητών/τριών) και σχεδιάζει το μάθημα, τροποποιώντας αναλόγως, το περιεχόμενό του, τη διδασκαλία του και τα αποτελέσματά του (Βαλιαντή και Νεοφύτου, 2017). Στα πλαίσιά της θα μπορούσε να ο εκπαιδευτικός να παρομοιαστεί με τον προπονητή μιας ομάδας. Όπως ο προπονητής σχεδιάζει τη διάταξη της ομάδας, το πλάνο παιχνιδιού της και επιλέγει τη θέση που ταιριάζει σε κάθε παίχτη προκειμένου η ομάδα να νικήσει, έτσι και ο εκπαιδευτικός της τάξης σχεδιάζει και οργανώνει τη διδασκαλία του, δίνει διαφορετικούς ρόλους-οδηγίες-κατευθύνσεις σε κάθε μαθητή/τρια, προκειμένου να πετύχει τη μέγιστη απόδοση του καθενός και να φτάσει στη μάθηση όλων. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί πως πρόσφατες έρευνες αποδεικνύουν την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως προς τη βελτίωση και τη μάθηση όλων των μαθητών/τριών εντός της σχολικής τάξης (Geisler et al, 2009· Chamberlin & Powers, 2010·Tomilson, 2014·Valiandes, 2015, οπ. αναφ Βαλιαντή και Νεοφύτου, 2017). Για να πετύχει η συμπερίληψη, πρέπει να εγκαταλειφθούν ή να τροποποιηθούν οι υπάρχουσες πρακτικές και να υιοθετηθούν πρακτικές (όπως αυτές που παρουσιάστηκαν παραπάνω) που οδηγούν στην ενεργό δράση όλων, χωρίς να αποκλείουν κανέναν.

Συμπεράσματα

Τις τελευταίες δεκαετίες οι οικονομικές και κοινωνικές μεταβολές που συντελούνται σε διεθνές επίπεδο έχουν συμβάλει στη δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Οι αλλαγές αυτές δεν έχουν αφήσουν ανεπηρέαστη και την εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, η ανομοιομορφία και η ετερότητα που χαρακτηρίζει τις περισσότερες σχολικές τάξεις, πρέπει να διαχειρίζεται με έξυπνο τρόπο από τους εκπαιδευτικούς και τους ειδικούς εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στις τάξεις, με σκοπό τη συμμετοχή και την αλληλεπίδραση όλων των μαθητών στις σχολικές δραστηριότητες και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός απαραίτητη είναι η προώθηση και εφαρμογή της συμπερίληψης, η οποία προωθεί το όραμα για την εκπαίδευση όλων των μαθητών/τριών στο γενικό σχολείο, χωρίς την ύπαρξη διακρίσεων και διαφορών.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση καλείται να δημιουργήσει κουλτούρα συνεργασίας, η οποία συμβάλει στην ανάπτυξη συλλογικής ευθύνης και στην υπεύθυνη δράση όλων των εμπλεκόμενων, προκειμένου όλα τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στις σχολικές δραστηριότητες και τη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης πρέπει να κατευθύνει τα σχολεία στην υιοθέτηση πολιτικών που αποδέχονται το διαφορετικό, ακούν και αξιοποιούν τις φωνές των γονέων αλλά και των μαθητών. Τέλος, για να πετύχει τον σκοπό της, οφείλει να επιδιώξει την ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να υιοθετούν πρακτικές που οδηγούν στην ίση μεταχείριση όλων των μαθητών/τριών, στην εξάλειψη των διακρίσεων και της ακαδημαϊκής ή κοινωνικής περιθωριοποίησης και στην υιοθέτηση συμπεριληπτικών αξιών σε όλους τους μαθητές.

Μπορούμε λοιπόν να ισχυριστούμε πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση περιλαμβάνει την αναδόμηση των κουλτούρων, των πολιτικών και των πρακτικών στα σχολεία προκειμένου να μπορούν να ανταποκριθούν στον πλουραλισμό των μαθητών/τριών τους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αγγελίδης, Π. (2011). Από την Ειδική στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση στην Κύπρο. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.) *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση, 297-329
- Αγγελίδης, Π. & Αβρααμίδου, Λ. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.) *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση, 17-42
- Αγγελίδης Π. & Χατζησωτηρίου, Χρ. (2013). *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π. & Στυλιανού, Τ. (2011). Προετοιμάζοντας τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.) *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση, 359-382
- Αγγελίδης, Π. (2018). *Σημειώσεις μαθήματος Edug 621 Παιδαγωγική της Συμπερίληψης*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- Αγγελίδου, Κ. (2011). Επιτυχημένοι ηγέτες και οι προσπάθειες παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.) *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση, 191-219
- Angelides, P. & Avraamidou, L. (2010) Teaching in informal learning environments as means for promoting inclusive education. *Education, Knowledge and Economy*, 4 (1), 1-14.
- Βαλιαντή, Σ (2015). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: Μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων της εφαρμογής της. *Επιστήμες της Αγωγής* 1, 7-35.
- Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Λειτουργική και Αποτελεσματική Εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *The Index for Inclusion* (2nd edition). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *The Index for Inclusion* (6th edition). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Γελαστοπούλου, Μ. & Κουρμπέτης, Β. (2017). *Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση: αξιοποίηση των αρχών του καθολικού σχεδιασμού (Universal Design for Learning) για την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για μαθητές με αναπηρίες*. 4ο Συνεδρίο «Νέος Παιδαγωγός», 1-2 Απριλίου 2017, Αθήνα
- Dimitriadi, S. (2014). *Diversity, Special Needs and Inclusion in Early Years Education*. Los Angeles: Sage Publications Pvt. Ltd.
- Zaoura, A. & Aubrey, C. (2011). Home school relationships in primary schools parents' perspectives. *International Journal about Parents in Education*, 5 (2), 12-24.
- Zebylas, M. & Iasonos, S. (2010). Leadership styles and multicultural education approaches: an exploration of their relationship. *International Journal of Leadership in Education*, 13 (2), 163-183.
- Hajisoteriou, C. (2012). Intercultural education set forward: Operational Strategies and Procedures in Cypriot classrooms. *Intercultural Education*, 23 (2), 133-146.
- Hajisoteriou, C. (2013). Duty calls for interculturalism : How do teachers perceive the reform of intercultural education in Cyprus? *Teacher Development*, 17 (1), 107-126.
- Θεοφιλίδης, Χ.(2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία..* Αθήνα: Γρηγόρη.
- Θεοφιλίδη, Χ. & Γιακουμή Σ. (2012). *Η συνεργατική κουλτούρα ως υποστηρικτικό εργαλείο στο έργο των εκπαιδευτικών*, στα Πρακτικά του 12^{ου} Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.
- Jordan, A., Schwartz, E. & McGhie-Richmond, D. (2009) *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies. Preparing Teachers for Inclusive Classrooms* , 25 (4), 535-542
- Lorenz, S. (2013). *First Steps in Inclusion : A Handbook for Parents, Teachers, Governors and LEAs*. Hoboken: David Fulton Publishers.
- Messiou, K. (2011). Collaboration with children in exploring marginalization: an approach to inclusive education. *International Journal of Special Education*, 16 (12), 1311-1322.
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education* 21 (2), 146-159
- Μιχαηλίδου, Α. & Αγγελίδης, Π. (2009). Η σιωπή που ξεκουφαίνει: Η συνομιλία γύρω από το σχέδιο ως μια αποτελεσματική τεχνική για εντοπισμό περιθωριοποιημένων παιδιών Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.) *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και Βελτίωση Σχολείων*. Αθήνα: Ατραπός, 96-120
- Μιχαηλίδου, Α. & Αγγελίδης, Π. (2011). Διερεύνηση του ρόλου των ειδικών μονάδων στα σχολεία της Κύπρου: Η μελέτη μιας περίπτωσης. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.) *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση, 221-246
- Μπαμπινιώτης (2012), *ΛΕΞΙΚΟ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Nomura, M., Nielsen, G.S., Tronbacke, B. (2010). *Guidelines for easy-to-read materials*. IFLA Professional Reports, No. 120. International Federation of Library Association and Institutions.

- O' Keeffe, B., S.(2012). *Examining practice for educating culturally and linguistically diverse exceptional populations in middle school inclusive settings*. US: ProQuest LLC
- Προεδρικό Διάταγμα 79/2017: *Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων.
- Robbins, S.P., Decenzo, D.A. & Coulter, M., (2012). *Διοίκηση Επιχειρήσεων. Αρχές και Εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική
- Σάββα, Κ & Αγγελίδης, Π. (2011). Οι «ειδικοί» εκπαιδευτικοί ως ηγέτες στην ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.) *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση, 163-190.
- Σούλης, Σ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την Έρευνα στην Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Συμεωνίδου, Σ, & Φτιακά Ε., (2012). *Εκπαίδευση για ένταξη: Από την έρευνα στην πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σχίζα, Γ. (2014). Ποιότητα και ισότητα στην εκπαίδευση: ενισχύοντας το μορφωτικό επίπεδο των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης. Στο Χρ. Χατζησωτηρίου & Ξενοφάντος Κ. (Επιμ. Εκδ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. (σ.σ.112-133).Καβάλα: Σαΐτα.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO
- United Nation. (1989). *Convention on the rights of the child*. New York: UN
- Visser, J., Cole, T. & Daniels H. (2008) Inclusion for the difficult to include. [*Support for Learning*](#) 17(1), 23 – 26
- Χατζηαγγελή Α, Κωστή Α., Χατζησωτηρίου Χ. και Αγγελίδης, Π. (2011) . Η συμπεριληπτικότητα της διαπολιτισμικότητας: Πρακτικές απάμβλυσής της περιθωριοποίησης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων παιδιών. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.) *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση, 383-407.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και επιμόρφωση*. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, . 213-230
- Χατζησωτηρίου Χ. & Αγγελίδης Π. (2018). Ευρωπαϊσμός και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Από το Υπερεθνικό στο Σχολικό Επίπεδο. Ζεφύρι: Διάδραση.

ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ Η ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΑΡΧΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ ΤΩΝ ΚΑΘΗΚΟΝΤΩΝ ΤΟΥΣ

Ιωσήφ Στυλιανή
MED, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Χαλκίδα, Ελλάδα,
stellaios@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία ασχοληθήκαμε με τις δυσκολίες και τα προβλήματα ενός νεοπροαχθέντα διευθυντή σε ένα νέο, για εκείνον, σχολείο. Μέσω της οπτικής του διευθυντή εκπαίδευσης, εντοπίστηκαν οι δυσκολίες ενός νεοδιοριζόμενου διευθυντή κατά την αρχική άσκηση των καθηκόντων του στη σχολική μονάδα, αλλά, και η υποστήριξη που χρειάζεται, ως νέο μέλος της σχολικής μονάδας, για να αντιμετωπίσει τα όποια προβλήματα παρουσιάζονται. Έπειτα, μετά την διερεύνηση και περιγραφή των αναγκών και των προβλημάτων του νεοδιοριζόμενου διευθυντή, διαμορφώθηκε ένα προτεινόμενο σχέδιο δράσης για την υποστήριξη των διευθυντών αυτής της κατηγορίας. Καταλήξαμε ότι, μέσω του σχεδίου δράσης, οι νεοεπιλεγμένοι διευθυντές θα ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα στα νέα τους καθήκοντα.

Λέξεις Κλειδιά: α) νεοεπιλεγμένος διευθυντής, β) ένταξη/προσαρμογή, γ) ανάγκες, δ) επιμόρφωση, ε) σχέδιο δράσης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ανάδειξη του πολυδιάστατου ρόλου του διευθυντή, τα τελευταία χρόνια, καθώς, και οι απαιτήσεις του πολυσύνθετου έργου του, καταδεικνύουν ζητήματα σχετικά με το παρεχόμενο πλαίσιο κατάρτισης και επιμόρφωσής του, προκειμένου να ανταποκριθεί αποτελεσματικά σε αυτό του το έργο. Σκοπός της εργασίας είναι, μέσω της οπτικής του διευθυντή εκπαίδευσης, να εντοπιστούν οι δυσκολίες ενός νεοδιοριζόμενου διευθυντή κατά την αρχική άσκηση των καθηκόντων του στη σχολική μονάδα, αλλά, και η υποστήριξη που χρειάζεται, ως νέο μέλος της σχολικής μονάδας, για να αντιμετωπίσει τα όποια προβλήματα παρουσιάζονται.

Αρχικά, θα γίνει διερεύνηση και περιγραφή των αναγκών και των προβλημάτων του νεοδιοριζόμενου διευθυντή. Στη συνέχεια, σύμφωνα με αυτά, θα προταθεί ένα σχέδιο δράσης για την υποστήριξη του νεοεπιλεγέντα διευθυντή με δράσεις σχετικές με την αρχική περίοδο άσκησης των διοικητικών του καθηκόντων, περιγράφοντας και αιτιολογώντας τα στοιχεία που θα συνθέτουν το πρόγραμμα.

Θεωρητικό Πλαίσιο: Από Εκπαιδευτικός...Διευθυντής

Ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει την επαγγελματική του ταυτότητα ακολουθώντας μια μακρόχρονη, εξελικτική πορεία προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, διερχόμενος σταδιακά από το στάδιο του νεοδιδάσκοντα, του έμπειρου διδάσκοντα, και με βάση τις προσωπικές του επιλογές, του υποδιευθυντή και του διευθυντή. Από αυτή την πορεία, διαφαίνεται, ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού γίνεται ολοένα και περισσότερο πολυδιάστατος και απαιτητικός σε ζητήματα όπως η επιλογή του, η γνωσιολογική και ψυχοπαιδαγωγική του κατάρτιση, η ανταπόκρισή του σε ένα πολυσύνθετο σκηνικό και η κοινωνική του αναβάθμιση (Κατσουλάκης, 1999: 232). Ιδιαίτερα σημαντική φαίνεται πως είναι η αρχική φάση προσαρμογής, η οποία αποτελεί τον πρώτο σταθμό στη δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2011: 52) σε όλα τα στάδια της πορείας τους, εφόσον αποτελεί το σημείο ορόσημο της μετάβασης στις νέες ευθύνες και των δυσκολιών που εκείνες συνεπάγονται (Κατσουλάκης, 1999: 233). Πρόκειται για την περίοδο που καθορίζει το βαθμό της επαγγελματικής ένταξης των εκπαιδευτικών και σχετίζεται με την περισσότερο ή λιγότερο επιτυχημένη εκπαιδευτική τους πορεία (Iordanides & Vryoni, 2013: 75), δηλαδή, με το κατά πόσο θα επιτευχθεί ανάπτυξης ομαλής σταδιοδρομίας.

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, η φάση της υποδοχής και υποστήριξης του «νέου» εκπαιδευτικού - ανεξαρτήτως θέσης- χρήζει ιδιαίτερης φροντίδας για την ομαλή προσαρμογή και την περίοδο ένταξης στα νέα δεδομένα της εκπαιδευτικής κοινότητας (Τζόβλα, 2014:1). Όπως συμβαίνει και με τους πρωτοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς, έτσι και οι νεοεπιλεγμένοι διευθυντές έχουν ανάγκη υποστήριξης πρώτα από όλα για να κατατοπιστούν σε απλά πρακτικά θέματα, ώστε να διεκπεραιώσουν το έργο τους, να εγκλιματιστούν στην κουλτούρα του νέου περιβάλλοντος που

εισέρχονται και να γνωρίσουν την ταυτότητά του (Ανθοπούλου, 1999: 22), συμβάλλοντας κι εκείνοι στην αναμόρφωση και αναπροσαρμογή της κουλτούρας με τις απόψεις και τις ιδέες που φέρουν.

Κοινός τόπος για νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς και διευθυντές αποτελούν, όσον αφορά την ένταξή τους στη σχολική πραγματικότητα, οι ιδιαίτερες δυσκολίες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι, όπως την αναντιστοιχία βασικής εκπαίδευσης – σχολικής πραγματικότητας, τη γραφειοκρατία, την απομόνωση στην τάξη και στο γραφείο αντίστοιχα, την έλλειψη χρόνου προσαρμογής και απευθείας ανάληψη των καθηκόντων τους, τις πολλές ευθύνες και καθήκοντα, την ανασφάλειά τους, το άγχος και την κόπωση λόγω των καθημερινών πιέσεων, τους δύσκολους μαθητές, την προβληματική υλικοτεχνική υποδομή. Ωστόσο, οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε ενδο-υπηρεσιακές αρχικές επιμορφώσεις που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στον εντοπισμό των αναγκών του προσωπικού, έτσι ώστε, να τεθούν τα θεμέλια για την ικανοποίησή τους (Ιορδανίδης, 2000: 135), ενώ απουσιάζει αντίστοιχη επιμόρφωση για τον νεοεπιλεγμένο διευθυντή.

Παρατηρείται, συνεπώς, από τη Πολιτεία η αντίθεση, που θέλει τον σύγχρονο διευθυντή κάτοχο γνώσεων και δεξιοτήτων διοίκησης, συντονισμού ομάδας, διαμόρφωσης δημιουργικού και δημοκρατικού κλίματος, διαχείρισης έμφυχου και άψυχου υλικού, εσωτερικής αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου, εκπροσώπησης της σχολικής μονάδας και παιδαγωγικά-επιστημονικά υπεύθυνο, ώστε να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στο πολυσύνθετο έργο του, χωρίς τη στήριξη κάποιου συγκροτημένης, οργανωμένης προετοιμασίας για τη θέση ευθύνης που αναλαμβάνει (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013: 166), ασκώντας το έργο του με εμπειρικό και συχνά ερασιτεχνικό ή υποκειμενικό τρόπο. Ο νέος διευθυντής καλείται να ξεπεράσει το διαχειριστικό ρόλο του γραφειοκρατικού, συγκεντρωτικού συστήματος και να ενστερνιστεί τον ηγετικό του ρόλο, που προϋποθέτει απαραίτητες γνώσεις, ικανότητες που ο ίδιος επιδιώκει για την επαγγελματική του ανάπτυξη με διαρκή, πολύπλευρη επιμόρφωση (Παπαϊωάννου και συν., 2012:4).

Παρατηρώντας τις τάσεις που καταγράφονται σε ευρωπαϊκό επίπεδο, έμφαση δίνεται σε βασική αρχική εκπαίδευση των διευθυντών σχολικών μονάδων πριν την επιλογή και ανάληψη της υπηρεσίας τους (Μαυροσκούφης, 1998., Λεμονή & Κολεζάκης, 2013: 172). Σχεδόν παντού, η επαγγελματική εμπειρία διδασκαλίας αποτελεί τη βασική προϋπόθεση για τη συγκεκριμένη θέση, ενώ, λίγες είναι οι χώρες που οι διευθυντές οφείλουν να διαθέτουν και διοικητική εμπειρία (Αθανασούλα-Ρέππα, 2015: 13). Σε γενικές γραμμές, στο διεθνή χώρο, φαίνεται πως κάποιος που επιθυμεί να γίνει διευθυντής, καλείται να ειδικευτεί σε αυτόν τον τομέα (Garcia-Garduno, Slater, Lopez-Gorosave, 2011: 103).

Ωστόσο, στην ελληνική πραγματικότητα δε φαίνεται να επικρατεί η ίδια φιλοσοφία για την προετοιμασία και την ανέλιξη σε ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση. Η επιμορφωτική πολιτική χαρακτηρίζεται από την έλλειψη ενός σταθερού και συγκροτημένου πλαισίου, με συνέπεια, η άσκηση των καθηκόντων τους να είναι περισσότερο εμπειρική ή να επαφίεται στους ίδιους τους διευθυντές. Αν και, σύμφωνα με το Ν.3848/2010, για τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών, έγινε μια προσπάθεια να δίνεται βαρύτητα σε πιστοποιημένα προσόντα διοίκησης, εντούτοις, η εκπαιδευτική υπηρεσία και διδακτική εμπειρία, πέραν της υποχρεωτικής δεν θα πρέπει να μοριοδοτούνται περαιτέρω, αφού η σημερινή σχολική μονάδα δεν έχει ανάγκη από έναν διευθυντή με πολλά χρόνια εκπαιδευτικής ή διευθυντικής υπηρεσίας, αλλά από έναν διευθυντή που έχει σχετικές γνώσεις και δεξιότητες, διάθεση συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς και διάθεση να αναβαθμίσει το σχολείο και να δώσει ποιότητα στο έργο του (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013: 179). Ακόμη, ο ρόλος της συνέντευξης θα πρέπει να ελαχιστοποιηθεί για να εξασφαλιστεί η διαφάνεια στην επιλογή διευθυντών και η αξιολόγηση των υποψηφίων πρέπει να γίνεται με αντικειμενικά και αξιολογικά κριτήρια από κατάλληλα επιμορφωμένα στελέχη της εκπαίδευσης, ώστε να δοθούν ευκαιρίες και σε νεότερους, προσοντούχους εκπαιδευτικούς που φιλοδοξούν να γίνουν διευθυντές ή, μακροπρόθεσμα, και μέσα από ανοιχτές διαδικασίες, σε ένα πιο αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες.

Ανάγκες και Προβλήματα του Νεοδιορισμένου Διευθυντή

Ο σημερινός, πολυσύνθετος ρόλος του διευθυντή είναι επιφορτισμένος με ποικίλες διοικητικές, διαχειριστικές, οικονομικές, εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές και διδακτικές αρμοδιότητες, καθώς, αποτελεί το βασικό μοχλό της αποτελεσματικότητας του σχολείου που ηγείται, και τον εγγυητή της ομαλής λειτουργίας και της συνεχώς βελτιούμενης ποιότητας του παρεχόμενου έργου του (Κιρκιγιάννη, 2009: 111). Ως εκ τούτου, ο σύγχρονος διευθυντής χρειάζεται να αναπτύξει το απαραίτητο θεωρητικό υπόβαθρο που, συγχρόνως, θα τον βοηθήσει να αναπτύξει τις γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες εκείνες, ώστε να ανταποκριθεί επάξια στα καθήκοντα που προνοεί ο ρόλος του. Για να αποκριθούν σε αυτούς τους μεταβαλλόμενους ρόλους και ευθύνες, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη ως μέσο αναβάθμισης και επαγγελματικής ανέλιξής τους, που θα τους βοηθήσει να διατηρήσουν την υπάρχουσα γνώση και εμπειρία τους, αλλά και να ενστερνιστούν νέους τρόπους βελτίωσης της πρακτικής τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2011: 64).

Ο καλός εκπαιδευτικός δεν μπορεί αυτόματα να γίνει και καλός διευθυντής χωρίς καμία προετοιμασία, εφόσον οι δύο θέσεις έχουν διαφορετικά καθήκοντα και υποχρεώσεις, άρα πρέπει να είναι και διαφορετικός ο τρόπος προετοιμασίας και ανέλιξης σε ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση (Πασιαρδής, 1992: 27). Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία Ν.2525/97 και το Δ1/105657/8.10.2002 (άρθρα 27-32) όπου περιγράφονται τα επίσημα καθήκοντα του διευθυντή, διαφαίνεται το πολυσύνθετο του ρόλου του, από όπου προκύπτουν δύο μεγάλες κατηγορίες καθηκόντων: η πρώτη σχετίζεται με τις διοικητικές, γραφειοκρατικές υποθέσεις του σχολείου και η δεύτερη συνδέεται με το χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα και ειδικότερα με τη διαμόρφωση του ψυχολογικού κλίματος στο σχολείο (Σαΐτης , 2002:

117). Το πλέγμα των ρόλων του διευθυντή περιλαμβάνει τη διαχείριση διοικητικών, οργανωτικών, οικονομικών, διδακτικών, εκπαιδευτικών, ψυχοπαιδαγωγικών και κοινωνικών θεμάτων. Σύμφωνα με τον τρόπο ηγεσίας του, ο διευθυντής καθίσταται φορέας της αλλαγής, δημιουργικός, ευέλικτος, δραστήριος και ανθρώπινος. Πρέπει να αναγνωρίζει, φροντίζει και να συνεργάζεται για τις ανάγκες όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, στελέχη της εκπαίδευσης, τοπική κοινωνία, επιστημονικούς φορείς), ώστε να επιτυγχάνονται καλύτερα οι στόχοι του οργανισμού. Ακόμη, είναι αρμόδιος να κατανέμει δίκαια, αποτελεσματικά την εξουσία του και να ηγείται της αλλαγής, να οργανώνει, να διοικεί, να διαχειρίζεται, να διαμεσολαβεί με σκοπό την ανάπτυξη του σχολείου, ώστε να καταστεί ικανός και αποτελεσματικός στο έργο του.

Ο νεοδιορισμένος διευθυντής, αναλαμβάνοντας το νέο του ρόλο, έρχεται αντιμέτωπος με ένα πλήθος νέων ευθυνών που διαφέρουν στην ουσία τους από εκείνες που είχε σαν δάσκαλος. Η αλλαγή της θέσης του συνεπάγεται και αλλαγή στον τρόπο σκέψης του που πλέον απαιτεί να είναι στρατηγικός και να αναπτύξει μια ολιστική θεώρηση των πραγμάτων με όραμα τη βελτίωση της σχολικής μονάδας (Everard & Morris, 1999: 141). Όντας νεοεπιλεγμένος διευθυντής και παράλληλα νέο μέλος μια σχολικής μονάδας, οι δυσκολίες που παρουσιάζονται πολλαπλασιάζονται. Η κοινωνική ένταξη και ενσωμάτωση στο νέο περιβάλλον σε συνδυασμό με το γεγονός ότι εισέρχεται με ρόλο προϊστάμενου, αυξάνουν την καχυποψία και την επιφυλακτικότητα του συλλόγου διδασκόντων προς εκείνον. Η άγνοια των ιδιαιτεροτήτων του σχολείου που αναλαμβάνει, του ανθρώπινου δυναμικού (μαθητές, δάσκαλοι) που καλείται να διαχειριστεί και η συνεργασία με φορείς όπως ο σύλλογος γονέων, στελέχη της εκπαίδευσης, τοπική κοινωνία απαιτούν δυνατές κοινωνικές δεξιότητες της επικοινωνίας που εξασφαλίζουν, σύμφωνα με τον Κουτούζη (1999), την επιτυχία της επικοινωνίας για έναν οργανισμό. Ο νέος ρόλος του χρειάζεται ενημερωμένες ψυχοπαιδαγωγικές, εκπαιδευτικές και διδακτικές γνώσεις, εφόσον αποτελεί πια κεντρικό σημείο αναφοράς της σχολικής ζωής.

Στα παραπάνω, προστίθενται ένα σύνολο καθηκόντων, ασαφή για εκείνον, και γραφειοκρατικής κυρίως φύσης, που επιβάλλονται από την επίσημη νομοθεσία (εφαρμογή νόμων, εγκυκλίων, διοικητικών εντολών) συγχρόνως με διοικητικές, οργανωτικές και οικονομικές αρμοδιότητες που διαχειρίζεται ο διευθυντής, κατά τους Λεμονή & Κολεζάκη (2013), σύμφωνα με την προσωπική του εμπειρία και την πρακτική του γνώση. «Συνέπεια αυτού του υπερβολικού φόρτου και του περιορισμένου χρόνου, είναι η απομόνωση στο γραφείο, η αποκοπή από τη καθημερινή σχολική ζωή και τις ουσιαστικές ανάγκες του σχολείου, συνηθισμένο, μεγάλο λάθος του νέου διευθυντή» αναφέρει ο Δ.Α. «Επιπλέον, ο φόβος να θεωρηθείς ανάξιος της θέσης που ανέλαβες και η απουσία κάποιας στήριξης, σε καθιστά ανίκανο να μοιραστείς τα προβλήματά σου και σε οδηγεί σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και απογοήτευση, κάτι, που φυσικά, έχει αντίκτυπο και στην ποιότητα του έργου σου», συνεχίζει ο Δ.Α.

Λαμβάνοντας υπόψη τα προηγούμενα, γίνεται κατανοητό πως τα αυξημένα καθήκοντα του νεοεπιλεγμένου διευθυντή και οι πιέσεις που δέχεται, τον οδηγούν στο να βιώνει τεράστιο άγχος και ισχυρά αρνητικά συναισθήματα. Σύμφωνα με τους Πασιαρδή & Τσιάκκιο (2002), οι συνθήκες εργασίας στην ελληνική εκπαίδευση, σε συνδυασμό με την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και του διευθυντή είναι ένας αποφασιστικός παράγοντας στη δημιουργία του εργασιακού στρες, της στάσης απέναντι στην εργασία και της αίσθησης της επαγγελματικής ικανοποίησής τους από αυτήν.

Οι ίδιοι οι διευθυντές, μέσα από έρευνες (Παπαναούμ, 1995., Χριστοδούλου, 2007., Παπαϊωάννου και συν., 2012) επισήμαναν την ανάγκη για ενδυνάμωση του ρόλου τους μέσα από επιμόρφωση, βάσει των αναγκών τους και ουσιαστική στήριξη που θα τους προσδώσει αίσθηση σιγουριάς και εμπιστοσύνης στις δυνατότητες και τις δεξιότητές τους, ως ηγέτες του σχολείου τους.

Σχέδιο Δράσης

Τα τελευταία χρόνια η επιμόρφωση αποτελεί πάγιο αίτημα των διευθυντών και, παρά τη θετική στάση τους στην ανάγκη επιμόρφωσης σε έρευνες (Παπαναούμ, 1995., Χριστοδούλου, 2007., Παπαϊωάννου και συν., 2012), ωστόσο, δεν στάθηκε δυνατό να συγκροτηθεί ένα διακριτό, αναγνωρίσιμο, εύρωστο και με κύρος στην εκπαιδευτική κοινότητα επιμορφωτικό πρόγραμμα τυπικής επιμόρφωσης, ικανό να στηρίξει τους διευθυντές και να τους δώσει δυνατότητες επαγγελματικού προσανατολισμού και αναστοχασμού. Ως απόρροια αυτού του κενού, αναδύονται άλλες επιμορφωτικές πρωτοβουλίες που πηγάζουν από τους παράγοντες της εκπαίδευσης με στόχο τη δημιουργία ενός σχεδίου δράσης με σκοπό την ανάπτυξη των γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων των νεοεπιλεγμένων διευθυντών για την επαγγελματική τους ένταξη και, επομένως, την καλύτερη δυνατή επίτευξη των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού (Κουτούζης, 1999 : 172). Εξάλλου, οι οργανωμένες δραστηριότητες ένταξης ενισχύουν το νέο μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας, καθώς διευκολύνουν την ενσωμάτωσή του, συντελούν στην καλλιέργεια των επιστημονικών γνώσεων και παιδαγωγικών του δεξιοτήτων, παρέχουν την απαραίτητη ψυχολογική υποστήριξη και αναπτύσσουν το εκπαιδευτικό του ήθος σε συνάρτηση με το στοχασμό, την αυτοκριτική και την προσπάθεια για διαρκή βελτίωση (Κατσουλάκης, 1999 : 241).

Ως περιφερειακή διευθύντρια, προσπαθώντας να υποστηρίξω διοικητικά τα σχολεία της Στερεάς Ελλάδας, με βάση τις εκπεφρασμένες ανάγκες των στελεχών εκπαίδευσης, σχεδίασα και θα υλοποιήσω ένα σχέδιο δράσης νεοεπιλεγμένων διευθυντών, βασισμένο στις ιδιαιτερότητες των σχολείων της συγκεκριμένης περιφέρειας όπως ολιγοθέσια, απομακρυσμένα σχολεία, υποβαθμισμένα σχολεία (Κατσουλάκης, 1999: 247), στα πλαίσια της δικαιοδοσίας και της αυτονομίας που μου παρέχεται. Στο τέλος του έτους, σε συνεργασία με τις διευθύνσεις εκπαίδευσης και των

διευθυντών, μέσω συζητήσεων, εκμεταλλεόμενοι την εμπειρία παλιότερων διευθυντών και ερωτηματολογίων καταγραφής αναγκών που διερευνούν τις επιμορφωτικές ανάγκες των νεοεισερχόμενων διευθυντών των σχολείων που πρόκειται να αναλάβουν την ερχόμενη σχολική χρονιά καθήκοντα, προτείνονται θέματα δράσης σύμφωνα με τα δεδομένα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και τελικά επιλέγονται τα επικρατέστερα.

Το σχέδιο δράσης οργανώνεται σε δύο φάσεις. Τον προγραμματισμό του αναλαμβάνει ομάδα των διευθυντών εκπαίδευσης, υπό την εποπτεία της περιφερειακής εκπαίδευσης που θα είναι και οι υπεύθυνοι φορείς, από το προηγούμενο έτος. Στην πρώτη φάση, η ομάδα επιλέγει τα θέματα των εισηγήσεων, αναζητεί εισηγητές (πανεπιστημιακούς, σχολικούς συμβούλους, έμπειρους διευθυντές που θα έχουν το ρόλο του μέντορα, ψυχολόγο, στελέχη της εκπαίδευσης κ.α.), συντάσσει το πρόγραμμα της επιμόρφωσης και το υποβάλλει για έγκριση στη Υπουργείο Παιδείας. Στο δεύτερο στάδιο, οργανώνεται η γραμματειακή υποστήριξη του προγράμματος και συγκεντρώνεται το υλικό των παρουσιάσεων και διαμορφώνεται το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό για τα διευθυντικά στελέχη (ενημερωτικό portfolio αρχάριου διευθυντή) με την καθοδήγηση του επιστημονικά υπεύθυνου καθηγητή πανεπιστημίου για θέματα διοίκησης στην εκπαίδευση, συνδυάζοντας τις υποκειμενικές ανάγκες του πληθυσμού στόχου με τις αντικειμενικές ανάγκες κατάρτισης σύμφωνα με τη νομοθεσία και τις ανάγκες ενός αποτελεσματικού σχολείου (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013: 177).

Το πρόγραμμα εντάσσεται στις δράσεις του ΥΠΕΠΘ στα πλαίσια των δράσεων για τη δια βίου εκπαίδευση και την Αναβάθμιση της Ποιότητας της Παρεχόμενης Εκπαίδευσης, ενέργεια που συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και Εθνικούς Πόρους και θα έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα. Τα μαθήματα θα πραγματοποιηθούν στους κατάλληλα οργανωμένους, εξοπλισμένους και σύγχρονους χώρους που διαθέτουν οι κατά τόπους διευθύνσεις πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου το εκπαιδευτικό περιβάλλον κρίνεται κατάλληλο για να αναπτυχθούν συμμετοχικές μέθοδοι εκπαίδευσης ενηλίκων και υπάρχει η υλικοτεχνική υποδομή (προτζέκτορας, υπολογιστές, λευκοπίνακας) για να υποστηριχθεί το πρόγραμμα (Βεργίδης – Καραλής, 2008: 75) και θα υλοποιηθεί σε ώρες εργασίας με απαλλαγή από τα καθήκοντα των διευθυντών. Το πρόγραμμα θα έχει ετήσια διάρκεια και θα διεξάγεται σε φάσεις κατά τη διάρκεια του έτους.

Η πρώτη φάση του προγράμματος θα διεξαχθεί πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς στις αρχές του Σεπτεμβρίου με σκοπό την άμεση και έγκαιρη προετοιμασία και οι επόμενες φάσεις θα διεξαχθούν στη διάρκεια της χρονιάς ανά δύο μήνες, αφού το πρόγραμμα ανταποκρίνεται στα αιτήματα της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης (on going) και για να καλύπτονται τυχόν νέες ανάγκες.

Το πρόγραμμα θα ακολουθήσει τις βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, και για το λόγο αυτό, πολλές δραστηριότητες θα έχουν βιωματικό χαρακτήρα και επιδιώκεται η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη με επίλυση μελετών περίπτωσης, ώστε οι διευθυντές, στηριζόμενοι σε ένα θεωρητικό υπόβαθρο, να μπορούν να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά στην πράξη διάφορες καταστάσεις που ανακαλύπτουν στην εργασία τους.

Οι δράσεις υποστήριξης των νέων διευθυντών στοχεύουν ειδικότερα στον προσανατολισμό και την ενσωμάτωση του νεοεπιλεγέντα διευθυντή στο νέο περιβάλλον, στον νέο επαγγελματικό του ρόλο, και στον κοινωνικό ιστό του σχολείου, στο να τον βοηθήσουν να καλλιεργήσει τις απαραίτητες δεξιότητες και τις επιστημονικές γνώσεις του, ώστε μελλοντικά να φτάσει σε επίπεδα αντίστοιχα του αποτελεσματικού διευθυντή, να του παράσχουν ψυχολογική και προσωπική υποστήριξη στη δύσκολη μεταβατική περίοδο, όπου οι απογοητεύσεις και οι εσωτερικές συγκρούσεις είναι αναπότρεπτες και τέλος, να αναπτύξει στάσεις που να ευνοούν συνήθειες στοχασμού, αυτοκριτικής και αυτοδέσμευσης στη διαρκή βελτίωση, ενισχύοντας παράλληλα τη συνεργασία στο χώρο του σχολείου.

Συνεπώς, με βάση τα προαναφερθέντα, προτείνεται ένα ολοκληρωμένο και σοβαρά σχεδιασμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα για την ικανοποίηση των επαγγελματικών αναγκών των νεοπροαχθέντων διευθυντών, όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω, που θα περιλαμβάνει ενότητες για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τα θέματα που θα πρέπει να αντιμετωπίσουν κατά την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς, την ανάλυση προβληματικών καταστάσεων, την οργανωτική ικανότητα, την εσωτερική αξιολόγηση, την άσκηση ηγετικού ρόλου, τη δημιουργία κατάλληλου κλίματος, την ικανότητα επικοινωνίας και εμπύχωσης, τη συμμετοχικότητα των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, τη δεκτικότητα νέων ιδεών και καινοτομιών, με απώτερο σκοπό την καλύτερη λειτουργία του σχολείου.

Ένας μηχανισμός υποδοχής και υποστήριξης για την ομαλή προσαρμογή και ενσωμάτωση στο νέο περιβάλλον προτείνεται ως δεύτερη δραστηριότητα του σχεδίου δράσης. Σύμφωνα με αυτή, ο υποδιευθυντής του σχολείου, καλωσορίζοντας τον νέο διευθυντή, θα τον ξεναγήσει στους χώρους του σχολείου, και σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων, θα τον ενημερώσουν με χρήσιμο ενημερωτικό υλικό που θα έχουν συγκεντρώσει, για τα χαρακτηριστικά και τις δραστηριότητες του σχολείου. Ακόμη, ο υποδιευθυντής τον συστήσει στο σύλλογο γονέων και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου. Ο προηγούμενος διευθυντής θα αναλάβει να τον πληροφορήσει για εκκρεμότητες, ζητήματα σχέσεων με το προσωπικό και για το ύφος του σχολείου. Επίσης, θα συμμετέχουν από κοινού στην πρώτη συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων, με σκοπό να εξασφαλιστεί έτσι η ομαλή μετάβαση της θέσης του παλιού διευθυντή στον νέο, περιορίζοντας το όποιο αίσθημα επιφυλακτικότητας και καθορίζοντας διακριτούς τους ρόλους σε κλίμα συνεργασίας.

Τέλος, για την ψυχολογική υποστήριξη και την αντιμετώπιση της απομόνωσης, του άγχους και των αρνητικών συναισθημάτων που εκείνη επιφέρει, προτείνεται η δημιουργία ενός δικτύου υποστήριξης των νεοεπιλεγέντων διευθυντών. Το δίκτυο αυτό θα μεγιστοποιεί τις ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μεταξύ νέων διευθυντών, δημιουργώντας

τους το αίσθημα της κοινότητας, το οποίο βοηθά στη συνεχή στήριξη των σχολικών ηγετών για την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στην εργασία τους, και θα περιλαμβάνει ομάδες μελέτης, μελέτες περιπτώσεων, ανταλλαγή εμπειριών, στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, στήριξη από μέντορα ή άλλους συναδέλφους μέσω τακτικών συναντήσεων των νέων διευθυντών, της αξιοποίηση ανοιχτής, ηλεκτρονικής πλατφόρμας τηλεκπαίδευσης για συζητήσεις και ερωτήματα που θα εμπλουτίζεται συνεχώς από ψυχολόγο, συμβούλους και άλλους συνεργάτες, και στοχευμένων επισκέψεων σε σχολεία. Ο υποστηρικτικός θεσμός του μέντορα (mentoring) μπορεί να αποτελέσει μια ισχυρή μορφή μάθησης και βελτίωσης στη εργασία των νέων διευθυντών, καθώς έχουν την σημαντική ευκαιρία να εκπαιδεύονται ανά ομάδες σε βασικές γνώσεις και δεξιότητες ηγεσίας κάτω από την καθοδήγηση ενός έμπειρου διευθυντή-μέντορα, που θα τους παρουσιάζει καλές πρακτικές, θα παρατηρεί τις πρακτικές που ακολουθούν, θα τους υποβάλλει ερωτήσεις για αυτές, αλλά, και θα τους παρέχει ανατροφοδότηση και καθοδήγηση.

Για την αξιολόγηση του σχεδίου δράσης, ακολουθώντας το διαμορφωτικό μοντέλο, η οργανωτική επιτροπή μοιράζει ερωτηματολόγια στους νεοεπιλεγμένους διευθυντές, τα οποία συγκεντρώνονται με τη λήξη της κάθε φάσης του, και αποτελούν αντικείμενο ανατροφοδότησης για την οργάνωση και της επόμενης φάσης, προκειμένου να καταγραφούν τα οφέλη που αποκόμισαν οι συμμετέχοντες σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000: 34).

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Σύμφωνα με τα παραπάνω, κρίνεται αρκετά πιθανή η εισαγωγή και εφαρμογή του προτεινόμενου σχεδίου δράσης να είναι επιτυχής, δεδομένου του ότι έχουν ληφθεί υπόψη οι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την εισαγωγή και έκβαση της παρέμβασης. Ακόμη, είναι προφανές πως το συγκεκριμένο σχέδιο δράσης επιδιώκει να καλύψει το κενό που υπάρχει στην κατάρτιση και υποστήριξη των νεοπροαχθέντων διευθυντών για τον πολυσύνθετο, νέο ρόλο που αναλαμβάνουν, διαμορφώνοντας ένα νέο πλαίσιο Δια Βίου Εκπαίδευσης, ευέλικτο, με άμεση ανατροφοδότηση, στοχευμένο και συνδεδεμένο με τις ανάγκες τους, παρέχοντάς τους τα απαραίτητα εφόδια για αποτελεσματική ηγεσία μέσω ποικίλων δράσεων.

Προτείνεται η ηγεσία του ΥΠΕΠΘ να αξιολογήσει τα αποτελέσματα από τη λειτουργία του σχεδίου δράσης και να εξετάσει το ενδεχόμενο καθιέρωσης του, καθώς και τις δυνατότητες αξιοποίησης των καλών πρακτικών που εφαρμόζονται, συγκεντρώνοντας και να αξιοποιώντας μαρτυρίες συμμετεχόντων ώστε να συμβάλλουν στην προώθηση και ανάπτυξη του σε μεγαλύτερη κλίμακα.

Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008).** Λήψη Αποφάσεων στο Χώρο της Εκπαίδευσης στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ.. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. (τόμ. Α)(σελ. 71-118)*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2011).** Θεματικό Περίγραμμα ενότητας 3Κ (Κοινωνιολογία): *Βασικές Κοινωνιολογικές Έννοιες – Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, «Παιδαγωγική Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ»*. Αθήνα: ΕΚΠΑ - ΑΣΠΑΙΤΕ.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2014).** 3^η ΟΣΣ ΕΚΠ62, Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://study.eap.gr/mod/forum/discuss.php?d=30025> (Ημερομηνία πρόσβασης: 27-02-2015)
- Ανθοπούλου, Σ. - Σ. (1999).** Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο: Α. Αθανασούλα - Ρέππα, Σ. - Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος, *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σελ. 17 - 92). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βεργίδης Δ.- Καραλής Α. (2008)** *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*, τ. Γ, ΕΑΠ, Πάτρα.
- Δακοπούλου, (2008).** Εκπαιδευτική Αλλαγή – Μεταρρύθμιση – Καινοτομία στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ.. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. (τόμ. Α) (σελ. 165-211)*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Day, C. (2003).** *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Δαρδανός
- Everard, K.- Morris, G. (1999).** *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (μετάφραση), Έκδοση: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Garcia-Garduno, J. M., Slater, C., Lopez –Gorosave G. (2011).** Beginning elementary principals around the world. *Management in Education* July 2011 vol. 25, no. 3, p:100-105.
- Ιορδανίδης, Γ. (2000).** Εξέλιξη του διδακτικού προσωπικού και ενδο-υπηρεσιακή επιμόρφωση: Εντοπισμός των αναγκών του προσωπικού και δημιουργία των κατάλληλων δομών για την ικανοποίησή τους. *Τα εκπαιδευτικά*, 55-56, 128-136.
- Ιορδανίδης, Γ. (2006).** Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση της αλλαγής στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ) *Εκπαιδευτικές αλλαγές και η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου. (σελ. 90-97)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jordanides, G. & Vryoni, M. (2013).** School Leaders and the Induction of New Teachers. *International Studies in Educational Administration*, 41 (1), 75-88.

- Κατσουλάκης, Σ. (1999).** Η Ένταξη των νέων Εκπαιδευτικών. Στο Α. Αθανασούλα- Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιάτης (Επιμ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (Τόμος Β') : Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. 2^η έκδοση.* (σσ. 231 – 262). Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κιρκιγιάννη, Φ. (2009).** Ο Αποτελεσματικός Διευθυντής του Σχολείου. *Τα εκπαιδευτικά*, 99-100, 96-113.
- Κουτούζης, Μ. (1999).** *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ: Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων (Τομ. Α).* Πάτρα: ΕΑΠ
- Κουτούζης, Μ. (2008).** Η εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιάτης, Δ.. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. (τόμ. Α) σελ.27-49.* Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης, Μ. (2012).** Διοίκηση - Ηγεσία - Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στο Παπαδιαμαντάκη, Π. & Καρακατσάνη, Δ., (επ), «*Σύγχρονα ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναζητώντας το νέο σχολείο*». Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Λεμονή, Ι., Κολεζάκης, Α. (2013).** Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισής του στη «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων». *Εκπαιδευτικός Κύκλος, Τόμος 1, τ. 3, σελ. 165-184.*
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008).** Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιάτης, Δ.. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. (τόμ. Α) σελ.119-164.* Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ – Τζίκια, Ζ., (2000).** *Η Ενδοσχολική Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ελληνικές εμπειρίες, 1997-2000.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (2001).** Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα : διαπιστώσεις , κριτική , προτάσεις . Στο : ΑΠΘ & Α΄ και Β΄ Διευθύνσεις ΔΕ Θεσσαλονίκης (επιμ .), Πρακτικά Α΄ πανελληνίου συνεδρίου με θέμα : « *Σύνδεση τριτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* » (σσ . 35-46) . Θεσσαλονίκη .
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009).** *Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαναούμ, Ζ., (1995).** *Η Διεύθυνση Σχολείου: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση.* Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδερφών Κυριακίδη.
- Παπαϊωάννου, Α., Γιαβρίμης, Π., Βαλκάνος, Ε., Κατσαφούρος, Κ. (2012).** Αναγκαιότητα και περιεχόμενο επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων: Μια διερευνητική μελέτη. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών.* Τ. 61, (σελ. 1-20).
- Πασιαρδής, Π. (1992).** Μοντέλα Διοίκησης της Εκπαίδευσης: Μια Κριτική Παρουσίαση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση,* Τεύχος 18, (σελ. 5-30).
- Πασιαρδής, Π., Τσιάκκιρος, Α. (1992).** Επαγγελματικό Άγχος Εκπαιδευτικών και Διευθυντών Σχολείων: Μια Ποιοτική Προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση,* Τεύχος 33, (σελ. 1-18).
- Συνέντευξη από Διευθυντή Δημοτικού Σχολείου της Νέας Αρτάκης, (2015).** Αποσπάσματα. (όπου Δ.Α., εννοείται Διευθυντής Άντρας).
- Τζόβλα, Ε. (2014).** Η υποστήριξη και υποδοχή των νέων εκπαιδευτικών και ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας. *Νέος Παιδαγωγός,* 4^ο τεύχος, σελ. 163-171. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://neospaidagogos.gr/periodiko/files/4_Teychos_Neou_Paidagogou_Septembrios_2014.pdf
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο , (2014) .** «*Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση*». Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χ., Σμυρνιωτοπούλου, Α., κεφ. 7. (σ . σ . 365 έως 366). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_defit_ekp/poiot_ekp_erevn/s_357_390.pdf
- Χριστοδούλου, Α., (2007).** Η διοίκηση της Σχολικής Μονάδας από τη σκοπιά του Διευθυντή: αυτοαντίληψη του ρόλου. Πρόσβαση: 24/02/2015. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://invenio.lib.auth.gr/record/78788>

Πηγές

- Νόμος. 3467/2006 «Επιλογή στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.». (ΦΕΚ. 128 Α΄/21.6.2006), άρ. 1, 3.
- Νόμος 3848/2010 «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού –καθιέρωση των κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις» (ΦΕΚ 71/19-5-2010).
- Υπουργική Απόφαση υπ΄αρ. Δ1 105657/16-10-2002 (ΦΕΚ 1340/Β΄).
- Εγκύκλιος υπ΄αριθμ. Γ.Δ.58β/01-09-2014 Υ.ΠΑΙ.Θ.

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΚΑΣΙΑΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΠΤΙΚΗ ΤΩΝ ΕΦΗΒΩΝ: ΕΡΕΥΝΑ ΣΕ ΓΕΝΙΚΑ ΗΜΕΡΗΣΙΑ ΛΥΚΕΙΑ ΤΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

Κοτζαϊβάζογλου Ιορδάνης,
Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδας,
Πανεπιστημιούπολη Σερρών, Ελλάδα
ikotza@ihu.gr

και

Πιλίδου Αγάπη
1^ο ΓΕΛ Μενεμένης,
Θεσσαλονίκη, Ελλάδα
pilidouagapi@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εκπαιδευτική διαδικασία διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών-μελλοντικών ενεργών πολιτών της ευρύτερης κοινωνίας. Προκειμένου να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητά της, θεωρείται απαραίτητη η έρευνα αναφορικά με πτυχές που την αγγίζουν. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές Γενικών Λυκείων της Δυτικής Θεσσαλονίκης αντιλαμβάνονται επικοινωνιακές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου σε δείγμα 179 μαθητών τριών λυκείων όλων των τάξεων. Οι απαντήσεις των μαθητών επεξεργάστηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS 23. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως ο τρόπος διδασκαλίας και τα χαρακτηριστικά των καθηγητών που προάγουν τη μάθηση είναι συγκεκριμένα και οφείλουν να ενισχύουν την αυτενέργεια των μαθητών. Το φύλο και η τάξη φοίτησης δεν διαπιστώθηκε να επηρεάζουν την άποψη των εφήβων σχετικά με τη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά των καθηγητών.

Λέξεις Κλειδιά: Εκπαιδευτική Διαδικασία, Μαθητές, Επικοινωνία, Σχολεία, Θεσσαλονίκη.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση επιδρά καταλυτικά στην ισορροπημένη αγωγή και την κοινωνικοποίηση ενός ατόμου, και θεωρείται απαραίτητη προκειμένου αυτό να ανταποκριθεί στα ποικίλα ερεθίσματα και τον έντονο ρυθμό ζωής της σημερινής πραγματικότητας (Bartholdsson, 2012). Ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, για να είναι αποτελεσματικό, οφείλει συνεχώς να εξελίσσεται και να παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα μιας πιο ουσιαστικής κατανόησης του κόσμου που τους περιβάλλει, συνδέοντας το περιεχόμενο των μαθημάτων του σχολείου και την επιστημονική γνώση με την καθημερινότητα, τους στόχους και το επαγγελματικό τους όραμα (Dawson and Venville, 2009; Hallinger et al., 2014; Kirillov et al., 2016), συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτόν στην κοινωνικοποίηση και την διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους (Mialaret, 2002).

Η επικοινωνία στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας παρέχει τα απαραίτητα κίνητρα στους μαθητές για την ανάπτυξη διαπροσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και την καλλιέργεια του αισθήματος της αυταξίας (Battistich, et.al, 1993). Στο σχολικό περιβάλλον, η επικοινωνιακή διαδικασία, η οποία αφορά τη μετάδοση μηνυμάτων ανάμεσα σε πομπό και δέκτη με λεκτικό και μη λεκτικό τρόπο, αφορά στις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ καθηγητών, μαθητών και καθηγητών-μαθητών. Στη σημερινή εποχή, η μαθητική νεολαία βρίσκεται αντιμέτωπη με ερεθίσματα ποικίλου περιεχομένου τα οποία διασκεδάζουν το νου και τον οδηγούν σε συγκεκριμένες κατευθύνσεις, ο διδάσκων μέσα στη σχολική αίθουσα οφείλει να ανταπεξέρχεται ποιοτικά στην ολοένα εξελισσόμενη προσωπικότητα του κάθε μαθητή. Άλλωστε, εφόσον η ποιότητα της διδασκαλίας συνάδει με την εκπαιδευτική διαδικασία, θεωρείται πως η βελτίωσή της εξαρτάται και από την ποιότητα του διδακτικού προσωπικού (Δουράνου, 2007). Έχει διαπιστωθεί πως οι πιο αποτελεσματικές μέθοδοι που μπορεί να εφαρμόσει ο δάσκαλος εντός της σχολικής αίθουσας είναι η καλλιέργεια

ενός ήρεμου κλίματος, η συσχέτιση ευκρινών στόχων με την ύλη του μαθήματος, η σαφής παράδοση του περιεχομένου του διδακτικού αντικειμένου, καθώς και οι ερωτήσεις ανατροφοδότησης (Creemers and Kyriakides, 2005).

Η αντίληψη των μαθητών για την εκπαιδευτική διαδικασία δρα ανατροφοδοτικά στο έργο και τη συμπεριφορά του διδακτικού προσωπικού στο πλαίσιο της διδασκαλίας εντός της σχολικής αίθουσας και επηρεάζει ουσιαστικά τα μαθησιακά αποτελέσματα, γι' αυτό και κρίνεται σκόπιμη η διερεύνησή της (Acocella, 2002). Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καταγράψει τις απόψεις των μαθητών Γενικών Ημερησίων Λυκείων (ΓΕΛ) της περιοχής της Δυτικής Θεσσαλονίκης ως προς τις επικοινωνιακές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Φιλοδοξεί να συμβάλει ως ένα βαθμό τόσο στην κάλυψη του βιβλιογραφικού κενού που υπάρχει ειδικά στην Ελλάδα όσον αφορά τις απόψεις των μαθητών σχετικά με το συγκεκριμένο ζήτημα, όσο και σε πρακτικό επίπεδο, αναγνωρίζοντας τις σημαντικές επικοινωνιακές πτυχές που βοηθούν στην μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το υπόλοιπο άρθρο συνεχίζεται με μια σύντομη επισκόπηση της βιβλιογραφίας, ακολουθούν η περιγραφή του σκοπού, των ερωτημάτων και της μεθοδολογίας της έρευνας, καθώς η παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας. Το άρθρο ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα, του περιορισμούς της έρευνας, τις προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και την παράθεση των χρησιμοποιούμενων πηγών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Η εκπαιδευτική διαδικασία που διεξάγεται μέσω των σχολικών δραστηριοτήτων, προάγει τη διάπλωση της προσωπικότητας των μαθητών. Σ' ένα σχολικό περιβάλλον το οποίο διακρίνεται για το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα και τις βέλτιστες επικοινωνιακές διαστάσεις, τα εμπλεκόμενα μέλη μαθαίνουν να δημιουργούν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις και οι μαθητές καλλιεργούνται στην απόκτηση προσωπικής αυτονομίας και ετοιμότητας για τη διαχείριση των προβλημάτων της κοινωνίας, ως ενεργά μέλη της (Halawah, 2005).

Ο τρόπος με τον οποίο διεξάγεται η διδασκαλία, η σύνδεση με την καθημερινότητα και η πρακτική εξάσκηση, αποτελούν βασικές πτυχές της επιτυχημένης μαθησιακής διεργασίας (Barmby et al., 2010). Έχει διαπιστωθεί πως οι θετικές εμπειρίες των εφήβων διεγείρουν την περαιτέρω ενασχόλησή τους με τα μαθήματα (Mol and Bus, 2011). Ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι μαθητές τη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά των καθηγητών εξαρτάται από την αμεσότητα, τη φιλικότητα και την ψυχολογική προσέγγιση εκ μέρους των τελευταίων (Wilson and Locker, 2007). Σημαντικό ρόλο επίσης διαδραματίζει το σχολικό κλίμα το οποίο διαμορφώνεται από την ποιότητα της επικοινωνίας εντός του σχολικού περιβάλλοντος και τον διευθυντή, ο οποίος οφείλει να επικεντρωθεί στις αποτελεσματικές διαπροσωπικές σχέσεις (Macneil, et al., 2009). Έρευνες που εστιάζονται σε εκπαιδευτικούς και μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διαπίστωσαν τη θετική συσχέτιση της επικοινωνιακής ικανότητας του διευθυντή και του αποτελεσματικού σχολικού κλίματος (Halaway, 2005). Άλλες έρευνες διαπίστωσαν πως τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι καλύτερα σε σχολεία με υγιή μαθησιακά περιβάλλοντα, καθώς οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων επιδρούν σημαντικά στην πρόοδο των μαθητών και την επαγγελματική ικανοποίηση των καθηγητών (Macneil, et al., 2009; Adeogun and Olisaemeka Blessing, 2011).

Στο πλαίσιο διεξαγωγής του μαθήματος συγκεκριμένα, έχει αποδειχθεί πως η ενεργητική ακρόαση των προβληματισμών των μαθητών, το ειλικρινές ενδιαφέρον, ο γόνιμος διάλογος και η εγκάρδια επικοινωνία ευνοούν την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς ενισχύουν τις διαπροσωπικές σχέσεις και την αμοιβαία εκτίμηση μεταξύ μαθητών και καθηγητών (Adeogun and Olisaemeka Blessing, 2011). Επίσης έχει διαπιστωθεί, πως οι μαθητές που ενθαρρύνονται από τους καθηγητές έχουν περισσότερα κίνητρα μάθησης από ότι οι μαθητές που υποτιμούνται (Urhahne, et al, 2011; Urhahne, 2015). Επιπροσθέτως, έρευνα που διεξήχθη σε μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έδειξε ότι η ενεργή εμπλοκή των μαθητών στο πλαίσιο μιας αγωγής επικοινωνίας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, ενισχύει την κοινωνικοποίησή τους, τους ενθαρρύνει στην ανακάλυψη λύσεων για την επίλυση προβλημάτων, καλλιεργεί τη φαντασία και προάγει τα θετικά τους αισθήματα (Somyürek, 2015).

Γίνεται σαφές από τα παραπάνω ότι η καταγραφή του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι άμεσα εμπλεκόμενοι, εκπαιδευτικοί και μαθητές, την εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται αναγκαία προϋπόθεση για τη βελτίωσή της (Nelson and Guerra, 2014; Cohen-Vogel et al., 2014; Pianta et al., 2012). Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν δημοσιευτεί αρκετές έρευνες που εστιάζονται στις απόψεις τόσο των εκπαιδευτικών (ενδεικτικά Aldridge and Fraser, 2016; Hemann, 2013; Lynch and Star, 2013), όσο και των μαθητών (ενδεικτικά Celik et al., 2014; Kaplan and Flum, 2012; Kazu and Demirkol, 2014). Στην Ελλάδα ωστόσο, η έρευνα έχει εστιαστεί κατά κύριο λόγο στους πρώτους, ενώ υστερεί σημαντικά όσον αφορά στους δεύτερους (ΙΕΠ, 2017). Επομένως, η περαιτέρω καταγραφή των απόψεων των μαθητών, οι οποίοι αποτελούν τους τελικούς αποδέκτες της σχολικής διεργασίας, κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντική προς τη συμπλήρωση αυτού του κενού.

ΣΚΟΠΟΣ, ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όπως προαναφέρθηκε η παρούσα έρευνα επιδιώκει να καταγράψει τις απόψεις των μαθητών Γ.Ε.Λ. της περιοχής της Δυτικής Θεσσαλονίκης ως προς τις επικοινωνιακές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία καλείται να απαντήσει, είναι τα εξής τρία:

1. Ποιες εντυπώσεις προκαλούν στους μαθητές τα διάφορα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των καθηγητών τους;
2. Πώς μπορεί να βελτιωθεί ο τρόπος διδασκαλίας ενός καθηγητή σύμφωνα με τους μαθητές;
3. Πώς επηρεάζουν το φύλο και η τάξη τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται το επικοινωνιακό πρότυπο των καθηγητών τους;

Για την πραγματοποίηση της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του ερωτηματολογίου, το οποίο δομήθηκε με βάση τα ερωτηματολόγια τριών προγενέστερων ερευνών των Καΐλα (2007), Βρεττός (2010) και Μπάμπαλης (2012). Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 179 μαθητές ΓΕΛ της Δυτικής Θεσσαλονίκης (1^ο ΓΕΛ Μενεμένης, 1^ο ΓΕΛ Αμπελοκήπων και 4^ο ΓΕΛ Ευόσμου). Συμμετείχαν συνολικά 83 αγόρια και 96 κορίτσια, 29, 19 και 35 αγόρια και 24, 41 και 31 κορίτσια της Α', Β' και Γ' τάξης αντίστοιχα. Η συγκεκριμένη περιοχή επιλέχθηκε, γιατί αποτελεί μια πυκνοκατοικημένη αστική περιοχή, με αρκετά μεγάλο εύρος όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών, που –με βάση τουλάχιστον τη γνώση των συγγραφέων- δεν έχει μελετηθεί ως προς το συγκεκριμένο ζήτημα.

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε πιλοτικά σε 20 μαθητές Λυκείου προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι ερωτήσεις ήταν σαφείς, κατανοητές, είχαν λογική ροή και ήταν συναφείς με το θέμα. Αφού εξασφαλίστηκε αυτό, διανεμήθηκαν υπεύθυνες δηλώσεις προς τους γονείς-κηδεμόνες των μαθητών για έγκριση της συμμετοχής τους στην έρευνα και, αφού συλλέχθηκαν υπογεγραμμένες, δόθηκε το ερωτηματολόγιο στους μαθητές. Για την εύρεση πιθανών συσχετίσεων χρησιμοποιήθηκαν το Independent-Samples T test και το τεστ one-way ANOVA με το στατιστικό πακέτο SPSS 23

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, από την έρευνα προκύπτει (πίνακας 1) πως τα τρία σημαντικότερα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς ενός καθηγητή σύμφωνα με την άποψη των μαθητών είναι η μεταδοτικότητα (44,69%), η καλή διάθεση (42,45%) και το χιούμορ (30,16%). Επίσης θεωρούν σημαντικά το σεβασμό στην προσωπικότητά τους (29,05%) και την αποφυγή διακρίσεων (26,25%). Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι σύμφωνα με πορίσματα άλλων ερευνών όπου οι γνώσεις, η φιλικότητα, η εμπιστοσύνη, η ενθάρρυνση, το χιούμορ, ο σεβασμός προς το μαθητή, η υπομονή, η οργανωτικότητα και η αποφυγή διακρίσεων μεταξύ των μαθητών, θεωρούνται απαραίτητα για το δάσκαλο (ενδεικτικά Jones and Myhill, 2004; Delaney, 2009).

Πίνακας 1.
Επιθυμητά χαρακτηριστικά ενός καθηγητή

| Χαρακτηριστικά συμπεριφοράς καθηγητή | Συχνότητα | % |
|---|-----------|-------|
| Μεταδοτικότητα | 80 | 44,69 |
| Ενθάρρυνση | 41 | 22,9 |
| Καλή διάθεση | 76 | 42,45 |
| Υπομονή | 26 | 14,52 |
| Συνέπεια | 6 | 3,35 |
| Επιείκεια στη βαθμολογία | 24 | 13,4 |
| Αποφυγή προσβολών στους μαθητές | 25 | 13,96 |
| Ενδιαφέρον για τη βελτίωσή μου | 39 | 21,78 |
| Σεβασμός στην προσωπικότητά μου | 52 | 29,05 |
| Χιούμορ | 54 | 30,16 |
| Αποδοχή-κατανόηση της στάσης μου απέναντι σε θέματα της σχολικής ζωής | 12 | 6,7 |
| Ενεργητική ακρόαση των απόψεών μου | 4 | 2,2 |
| Παροχή δυνατότητας συζήτησης για θέματα που με απασχολούν | 34 | 18,99 |
| Σύνδεση μαθήματος με την καθημερινότητα | 17 | 9,49 |
| Αποφυγή διακρίσεων μεταξύ των μαθητών | 47 | 26,25 |

Όπως καταγράφεται στον Πίνακα 2 τα τρία βασικά χαρακτηριστικά συμπεριφοράς ενός καθηγητή που προκαλούν την ενόχληση των μαθητών είναι η ειρωνεία (56,9%), η αδυναμία να ακούει και να κατανοεί τις απόψεις τους (46,36%) και η αγένεια (40,22%). Ακολουθούν η έλλειψη μεταδοτικότητας (35,75%) και η νευρικότητα (34%).

Πίνακας 2.
Ενοχλητικά χαρακτηριστικά συμπεριφοράς ενός καθηγητή

| Χαρακτηριστικά συμπεριφοράς καθηγητή | Συχνότητα | % |
|--|-----------|-------|
| Ειρωνεία | 102 | 56,9 |
| Συχνές τιμωρίες | 8 | 4,46 |
| Νευρικότητα | 61 | 34 |
| Αδιαφορία για την επίδοσή μου | 29 | 16,2 |
| Έλλειψη μεταδοτικότητας | 64 | 35,75 |
| Αυταρχικότητα | 38 | 21,22 |
| Αδυναμία να επιβάλλει ησυχία και τάξη | 45 | 25,13 |
| Αυστηρότητα στη βαθμολόγηση | 35 | 19,55 |
| Αδυναμία να ακούει και να κατανοεί τις απόψεις των μαθητών | 83 | 46,36 |
| Αγένεια | 72 | 40,22 |

Σχετικά με το δεύτερο ερώτημα της έρευνας και διαπιστώθηκε (πίνακας 3) ότι οι τρεις αποτελεσματικότεροι τρόποι μάθησης μέσω των οποίων η γνώση αφομοιώνεται καλύτερα είναι οι περισσότερες ευκαιρίες για διάλογο (55,3%), η δυνατότητα ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα (49,16%) και η συμμετοχή τους στο εργαστήριο κάνοντας πειράματα (48,04%). Επίσης, οι μαθητές θεωρούν σημαντικό να τους εξηγήει ο καθηγητής με κατανοητό τρόπο το μάθημα που τους αναθέτει για το σπίτι (39,1%) και να χρησιμοποιεί εποπτικό υλικό (35,75%) κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι σύμφωνα με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (ενδεικτικά Lodewyk and Winne, 2005; Siegel, 2007; Flores, 2010).

Πίνακας 3.
Τρόποι διδασκαλίας που συμβάλλουν στη βελτίωση του μαθήματος

| Τρόποι διδασκαλίας | Συχνότητα | % |
|---|-----------|-------|
| Να συμπληρώνουμε φύλλο αξιολόγησης για την εμπέδωση του μαθήματος | 26 | 14,52 |
| Να δίνονται ευκαιρίες να συμμετέχουμε ενεργά στο μάθημα και όχι απλά να ακούμε | 88 | 49,16 |
| Να δίνονται περισσότερες ευκαιρίες για διάλογο | 99 | 55,3 |
| Να χρησιμοποιείται εποπτικό υλικό | 64 | 35,75 |
| Να πηγαίνουμε στο εργαστήριο ώστε να κάνουμε πειράματα | 86 | 48,04 |
| Να επεξεργαζόμαστε τις έννοιες του μαθήματος στον Η/Υ | 40 | 22,34 |
| Να κάνουμε περισσότερες ασκήσεις κατανόησης στον πίνακα | 24 | 13,4 |
| Να μας εξηγήει ο καθηγητής με κατανοητό τρόπο το μάθημα που μας αναθέτει για το σπίτι | 70 | 39,1 |
| Να εμπλέκονται όλοι οι μαθητές στο μάθημα με κατάλληλες ερωτήσεις ή άλλους τρόπους | 40 | 22,34 |

Όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με τον τρόπο που αυτοί αντιλαμβάνονται τη λεκτική και τη μη λεκτική συμπεριφορά των καθηγητών τους ανάλογα με το φύλο. Οι απαντήσεις των μαθητών δόθηκαν σύμφωνα με την κλίμακα Likert, όπου υπήρχε διαβάθμιση της συχνότητας με την οποία οι μαθητές κωδικοποιούσαν τη λεκτική και τη μη λεκτική συμπεριφορά. Διαπιστώθηκε ότι και τα δύο φύλα θεωρούν πως οι καθηγητές τους παρουσιάζουν συχνά θετική λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά απέναντί τους. Επίσης δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τον τρόπο με τον οποίο τα δύο φύλα αντιλαμβάνονται τόσο τη λεκτική, όσο και τη μη λεκτική συμπεριφορά των καθηγητών ($p=0,275>0,05$ και $p=0,179>0,05$ αντίστοιχα).

Πίνακας 4.
Φύλο και τρόπος αντίληψης της λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς των καθηγητών

| Λεκτική συμπεριφορά | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση | F | Sig. |
|------------------------|-----------|-----------------|-------|-------|
| Φύλο | | | | |
| Αγόρι | 2,5771 | 0,60472 | 1,199 | 0,275 |
| Κορίτσι | 2,6844 | 0,54180 | | |
| Μη λεκτική συμπεριφορά | | | | |
| Φύλο | | | | |
| Αγόρι | 2,5196 | 0,62098 | 1,816 | 0,179 |
| Κορίτσι | 2,5881 | 0,55710 | | |

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας (πίνακας 5), δεν υπάρχει στατιστικά σημαντικά διαφορά ανάμεσα στην τάξη και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι μαθητές τόσο τη λεκτική, όσο και τη μη λεκτική συμπεριφορά των καθηγητών τους ($p=0,728>0,05$ και $p=0,808>0,05$ αντίστοιχα). Επίσης, οι μαθητές και των τριών τάξεων του Λυκείου αντιλαμβάνονται ότι οι καθηγητές τους υιοθετούν συχνά θετική λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά προς αυτούς.

Πίνακας 5.
Τάξη και τρόπος αντίληψης της λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς των καθηγητών

| Λεκτική συμπεριφορά | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση | F | Sig. |
|------------------------|-----------|-----------------|-------|-------|
| Τάξη | | | | |
| A' | 2,6642 | 0,54246 | | |
| B' | 2,5867 | 0,63525 | 0,318 | 0,728 |
| Γ' | 2,6545 | 0,54156 | | |
| Μη λεκτική συμπεριφορά | | | | |
| Τάξη | | | | |
| A' | 2,5855 | 0,56303 | | |
| B' | 2,5170 | 0,65131 | 0,213 | 0,808 |
| Γ' | 2,5688 | 0,54987 | | |

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ως προς τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς ενός καλού καθηγητή, οι ερωτώμενοι θεωρούν πως είναι η μεταδοτικότητα, η καλή διάθεση, το χούμορ, ο σεβασμός προς την προσωπικότητά τους και η αποφυγή διακρίσεων ανάμεσά τους. Αναφορικά με τα ενοχλητικά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των καθηγητών, η ειρωνεία, η αδυναμία ενεργητικής ακρόασης, η αγένεια, η νευρικότητα και η έλλειψη μεταδοτικότητας θεωρούνται τα βασικότερα. Φαίνεται λοιπόν ότι οι αξίες, τα πρότυπα συμπεριφοράς, οι ιδέες, οι προσδοκίες του έμψυχου δυναμικού του σχολείου, οφείλουν να είναι οι κατάλληλες για την οικοδόμηση ενός επιτυχημένου σχολικού περιβάλλοντος, όπου οι ενεργοί εκπαιδευτικοί θα συμβάλλουν τα μέγιστα στην παραγωγή διδακτικού έργου, ενισχύοντας τη μαθησιακή πρόοδο, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (ενδεικτικά McNeil et al., 2009).

Επιπλέον, οι έφηβοι επισημαίνουν πως επιθυμούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος να εμπλέκονται σε διάλογο, να αυτενεργούν μέσω της συμμετοχής τους σε πειραματικές διατάξεις, να διδάσκονται μέσω εποπτικού υλικού και να τους μεταδίδεται η ύλη με κατανοητό τρόπο. Προκύπτει λοιπόν ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα θα ενισχύονται από ένα σχολείο προσαρμοσμένο στις ανάγκες και επιθυμίες των μαθητών, μέσω της παροχής ευκαιριών για ανταλλαγή ιδεών, συμμετοχή σε πειραματικές διατάξεις και χρήση οπτικοακουστικού υλικού μάθησης, όπως επισημαίνουν και άλλοι ερευνητές (ενδεικτικά Kelley et al., 2005; Mitchell and Castle, 2005).

Τέλος, οι μαθητές και οι μαθήτριες και των τριών τάξεων των προαναφερθέντων σχολείων αποκωδικοποιούν τη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά των καθηγητών τους ως θετική συχνά έως αρκετά συχνά. Δηλαδή, οι ερωτώμενοι κρίνουν πως συχνά γίνονται οι αποδέκτες της καλής λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς των δασκάλων τους, γεγονός που υποδηλώνει τις αγαστές διαπροσωπικές τους σχέσεις. Επίσης σύμφωνα με την έρευνα διαπιστώνεται ότι ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά των καθηγητών τους, δεν εξαρτάται από το φύλο και την ηλικία.

Με βάση τα προαναφερθέντα, η αναδιαμόρφωση των σχολικών χώρων, ο εξοπλισμός των εργαστηρίων, η διαβίου κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η προσαρμογή του τρόπου διδασκαλίας στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής

θεωρούνται αναγκαία για την αποτελεσματικότητα της σχολικής διεργασίας. Η σύγχρονη εκπαίδευση επίσης οφείλει να λάβει σοβαρά υπόψη της τη βούληση των μαθητών να συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση, καθώς η αυτενεργή εμπλοκή τους στο μάθημα καλλιεργεί το αίσθημα της αυτοευθύνης και της αυταξίας, και προάγει την ανάπτυξη των προσαρμοστικών τους μηχανισμών και κατά συνέπεια την κοινωνικοποίησή τους.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη σε ένα δείγμα 179 μαθητών που φοιτούσαν σε σχολικές μονάδες ΓΕΛ της Δυτικής Θεσσαλονίκης καταγράφοντας τις απόψεις τους σχετικά με ορισμένες επικοινωνιακές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επειδή η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης επέρχεται μέσα από την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Altun and Yildiz, 2011), όλοι οι παράγοντες οι οποίοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία οφείλουν να ευαισθητοποιηθούν περισσότερο ώστε να βελτιώνεται και να εξελίσσεται διαρκώς η εν λόγω αποτελεσματικότητα. Η ευαισθητοποίηση αυτή δύναται να επιτευχθεί με την ολιστική διερεύνηση όλων των πτυχών της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας.

Συγκεκριμένα, θα μπορούσε να διεξαχθούν έρευνες για την ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των απόψεων όλων των εμπλεκόμενων μελών στη μαθησιακή διαδικασία (γονείς, εκπαιδευτικοί, διευθυντές, τοπικοί φορείς). Επίσης, ερευνητικά δεδομένα, είναι δυνατό να προκύψουν από τη διεξαγωγή ποσοτικών και ποιοτικών ερευνών και σε άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες, όπως σε Γυμνάσια, Ημερήσια και Νυχτερινά ΕΠΑΛ, καθώς και σχολεία δεύτερης ευκαιρίας ή σε άλλες περιοχές της Ελλάδας. Τέλος, η διερεύνηση περισσότερων παραγόντων επίδρασης στην αφομοίωση της ύλης και την προαγωγή της μάθησης, θα συμβάλλει στην υιοθέτηση μεθόδων διδασκαλίας αποδοτικότερων και εφάμιλλων των σύγχρονων απαιτήσεων.

ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΜΕΝΕΣ ΠΗΓΕΣ

- Acocella, A. (2002). *Elementary school students' Perceptions of the ideal teacher*. UK: Seton Hall University. <https://scholarship.shu.edu/dissertations>. [Πρόσβαση 10/9/19, 13:35]
- Adeogun, A.A. & Olisaemeka Blessing, U. (2011). Influence of school climate on students' achievement and teachers' productivity for sustainable development. *China Education Review*, 8(4): 552-557.
- Aldridge, J.M. & Fraser, B.J. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning environments research*, 19(2): 291-307.
- Altun, T. & Yildiz, A. (2011). Examining characteristics of a primary school in terms of school effectiveness and improvement paradigms. *International Journal of Human Sciences*, 8(2): 455-473.
- Barmby, P., Kind, P. & Jones, K. (2010). Examining changing attitudes in secondary school science. *International Journal of Science Education*, 30(8): 1075-1093.
- Bartholdsson, A. (2012). Shaping the good pupil-socialization, normalization and benevolent. Governing in two Swedish schools. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 2(2): 1029-1035.
- Battistich, V., Solomon, D. & Delucchi, K. (1993). Interaction processes and student outcomes in cooperative learning groups. *Elementary School Journal*, 94(1): 19-32.
- Βρεττός, Ι. (2010). *Μη λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού-μαθητή. Άσκηση με μικροδιδασκαλία*, Β' Έκδ. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Celik, I., Akin, A. & Saricam, H., (2014). A scale adaptation study related to the examination of adolescents' levels of educational stress. *UNIVERSITEPARK*, 3(1-2): 44-55.
- Cohen-Vogel, L., Tichnor-Wagner, A., Allen, D., Harrison, C., Kainz, K., Socol, A.R. & Wang Q. (2014). Implementing Educational Innovations at scale: Transforming Researchers into continuous Improvement Scientists. *Educational Policy*, 29(1): 257-277.
- Creemers, B. & Kyriakides, L. (2005). Theory development in school effectiveness research and improvement practices through the development of a dynamic model of educational effectiveness. *86th Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 11-15/04/2005, Montreal, Canada
- Dawson, V. and Venville, G.J. (2009). High-school Students' Informal Reasoning and Argumentation about Biotechnology: An indicator of scientific literacy? *International Journal of Science Education*, 31(11): 1421-1445.
- Delaney, J.G. (2009). High School Students Perceive Effective Teachers. [Http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch](http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch). [Πρόσβαση 15/9/19, 14:15]
- Δουράνου, Α. (2007). Οι απόψεις του ΟΟΣΑ για το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού. *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 6, σ. 42-48.
- Flores, J.P. (2010). Group Psychotherapy and Neuroplasticity: An Attachment Theory Perspective. *International Journal of Group Psychotherapy*, 60(4): 546-570.
- Halawah, I. (2005). The relationship between effective communication of high school principal and school climate. *Education*, 126 (2): 334-345.

- Hallinger, P., Heck, R.H. & Murphy, J. (2014) Teacher evaluation and school improvement: An analysis of the evidence. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 26(1): 5-28.
- Hemann, R.S. (2013). High school biology teachers' views on teaching evolution: Implications for science teacher educators. *Journal of Science Teacher Education*, 24(4): 597-616.
- ΙΕΠ (2017). Απολογισμός Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. [Http://www.iep.edu.gr](http://www.iep.edu.gr). [Πρόσβαση 10/8/19, 12:35]
- Jones, S. & Myhill, D. (2004). Troublesome boys and compliant girls: gender identity and perceptions of achievement and underachievement. *British Journal of Sociology of Education*, 25(5): 556-571.
- Καΐλα, Μ. (2007). *Ο εκπαιδευτικός στα όρια της παιδαγωγικής σχέσης*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση
- Kaplan, A. & Flum, H. (2012). Identity formation in educational settings: A critical focus for education in the 21st century. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3): 171-175.
- Kazu, I.Y. & Demirkol, M. (2014). Effect of blended learning environment model on high school students' academic achievement. *Tojet*, 13(1): 78-87.
- Kelley, R. C., Thornton, B. & Daugherty, R. (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. *Education*, 126(1): 17-28.
- Kirillov, A.V., Vinichenko, M.V., Melnichuk, A.V., Melnichuk, Y.A. & Vinogradova, M.V. (2016). Improvement in the learning environment through gamification of the educational process. *IEJME-Mathematics Education*, 11(7): 2071-2085.
- Lodewyk, K. R. & Winne, P. H. (2005). Relations among the structure of learning tasks, achievement, and changes in self-efficacy in secondary students. *Journal of Educational Psychology*, 97(1): 3-12.
- Lynch, K. & Star, J.R. (2013). Teachers' views about multiple strategies in middle and high school mathematics: Perceived advantages, disadvantages, and reported instructional practices. *Mathematical Thinking and Learning*. [Http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:10989383](http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:10989383). [Πρόσβαση 17/9/19, 18:15]
- McNeil, A.J., Prater, D.L. & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement, *International Journal of Leadership in Education*, 12(1): 73-84.
- Mialaret, G. (2002). *Εισαγωγή στις επιστήμες της αγωγής* (μετ. Γ. Ζακοπούλου). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Mitchell, C. & Castle, J. B. (2005). The instructional role of elementary school principals. *Canadian Journal of Education*, 28(3): 409-433.
- Mol, S.E. & Bus, A.G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2): 267-296.
- Μπάμπαλης, Θ. (2012). *Η ζωή στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Nelson, S.W. & Guerra, P.L. (2014). Educator beliefs and cultural knowledge: Implications for school improvement efforts. *Educational Administration Quarterly*, 50(1): 67-95.
- Pianta, R.C., Hamre, B.K. & Allen, J.P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-1-4614-2018-7_17. [Πρόσβαση 17/9/19, 14:15]
- Siegel, J.D. (2007). *The Mindful Brain. Reflection and Attunement in the Cultivation of Well – Being*. Norton, New York
- Somyürek, S. (2015). An effective educational tool: construction kits for fun and meaningful learning. *International Journal in Technology and Education*, 25(1): 25-41.
- Urhahne, D., Chao, S., Florineth, M.L., Luttenberger, S. & Paechter, M. (2011). Academic self-concept, learning motivation, and test anxiety of the underestimated student. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1): 161-177.
- Urhahne, D. (2015). Teacher behavior as a mediator of the relationship between teacher judgment and students' motivation and emotion. *Teaching and Teacher Education*, 45(1): 73-82.
- Wilson, J.H. & Locker, L. (2007). Immediacy scale represents four factors. Nonverbal and verbal components predict student outcomes. *Journal of Classroom Interaction*, 42(2): 4-10.

Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΧΡΗΣΗΣ ΤΩΝ ΑΥΣΤΗΡΩΝ ΠΟΙΝΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΡΑΒΔΙΣΜΟΥΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗ

Αναστάσιος Ποταμίτης
Γυμνάσιο Αγίου Ιωάννη
Κέρκυρα, Ελλάδα
e-mail: anastasiospotamitis@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μετά την ίδρυση του ελληνικού κράτους οργανώθηκαν και λειτούργησαν σχολεία, με σκοπό την εκπαίδευση των μαθητών. Για τη ρύθμιση της τάξης στον σχολικό χώρο συντάχθηκαν κανονισμοί και εκδόθηκαν εγκύκλιοι και διατάγματα, που προέβλεπαν κυρώσεις, όταν εκδηλώνονταν απείθαρχες συμπεριφορές μαθητών.

Τα πρώτα σχολεία του ελληνικού κράτους ήταν αλληλοδιδασκτικά και οι πιο αυστηρές ποινές, που επιβάλλονταν σ' αυτά, ήταν: α) το πιττάκωμα, που ήταν ξύλινη πινακίδα, με αναγραφόμενο χαρακτηρισμό, κρεμασμένη από το λαιμό του μαθητή, β) η ορθοστασία και γ) η καταγραφή του ονόματος του απείθαρχου μαθητή σε πίνακα. Τα Β.Δ. 87/1836 και 129/1891 αναφέρονται σε ποινές κρατήσεως του μαθητή εντός του σχολείου, καθώς και σε πολύμηνες αποβολές. Οι μαθητές, εκτός των ανωτέρω, υφίσταντο και μη θεσμοθετημένες ποινές, όπως η μαστίγωση, ο ραβδισμός, οι μπάτσοι, το τράβηγμα αυτιών, το μουτζούρωμα προσώπου και η φάλαγγα.

Κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα η χρήση των σωματικών ποινών μειωνόταν σταδιακά, χωρίς όμως την οριστική τους εξάλειψη. Από τις θεσμοθετημένες ποινές οι πλέον αυστηρές είναι η προσωρινή αποβολή και η διαρκής αποβολή. Τα Β.Δ. 24-06-2019, 26-10-1939 και 20-06-1955 προβλέπουν πολύμηνη αποβολή από το σχολείο και αποκλεισμό από τα σχολεία της επικράτειας. Το Π.Δ. 109/1979 είναι επεικέστερο από τα προηγούμενα. Οι αυστηρές ποινές που αναφέρει είναι: α) αποβολή μέχρι 5 ημέρες και β) αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος.

Στις αρχές του 21^{ου} αιώνα εκδίδονται δύο υπουργικές αποφάσεις (2018 και 2019), που αντιμετωπίζουν με διαφορετικό πνεύμα τις παρεκκλίνουσες συμπεριφορές των μαθητών. Εστιάζουν περισσότερο στην πρόληψη με την ανάληψη δράσεων για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Στις ανωτέρω αποφάσεις, γίνεται αναφορά στη χρήση της διαδικασίας της διαμεσολάβησης, η οποία αποτελεί έναν ειρηνικό τρόπο επίλυσης των συγκρούσεων και των διαφορών στο σχολείο.

Στην έρευνα, που πραγματοποιήσαμε τον Νοέμβριο του 2018 στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διαπιστώσαμε πως οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν αποτελεσματικά τα αυστηρά παιδαγωγικά μέτρα, αλλά πιστεύουν στην αξία του διαλόγου, του σεβασμού και της ειρηνικής επίλυσης των διαφορών. Η άσκηση σωματικής βίας, από εκπαιδευτικό προς μαθητή, μειώθηκε στο ελάχιστο και το έδαφος είναι πρόσφορο για τη θεσμοθέτηση και εφαρμογή της σχολικής διαμεσολάβησης.

Λέξεις Κλειδιά: σχολείο, μαθητές, ποινές, σχολική διαμεσολάβηση

ΟΙ ΠΟΙΝΕΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ 19^Ο ΚΑΙ 20^Ο ΑΙΩΝΑ

Στα αλληλοδιδασκτικά σχολεία του ελληνικού κράτους, κατά τον 19^ο αιώνα, την «ευταξία» των μαθητών επέβλεπαν ο δάσκαλος, οι πρωτόσχολοι και οι ερμηνευτές. Οι ποινές, που επιβάλλονταν σε περίπτωση παραπτώματων, ήταν οι εξής: α) «υποβιβασμός της σειράς εις τα περί μικύκλια χορείας, εν ανάγκη δε και υποβιβασμός κατά κλάσιν», β) πιττάκωμα ή ποινικό παράσημο, που ήταν μικρή ξύλινη πινακίδα, την οποία φορούσε ο μαθητής στον λαιμό του και στην οποία αναγραφόταν μία από τις λέξεις «φλύαρος, ρυπαρός, παρήκοος, οκνηρός ή αμελής, φιλοπαίκτης, ψεύστης, διεστραμμένος», γ) ορθοστασία του μαθητή πάνω στο βάθρο με το πρόσωπο στραμμένο προς τον τοίχο, δ) αντιγραφή τμημάτων κειμένου και ε) καταγραφή στον πίνακα της ατιμώσεως, ο οποίος κρεμόταν κοντά στο βάθρο. Για τα «βαρέα

αμαρτήματα» προβλεπόταν η σύσταση ειδικού δικαστηρίου, που συγκροτούσαν οι πρωτόσχολοι, μερικοί μαθητές και ο δάσκαλος, με σκοπό την αξιολόγηση του παραπτώματος και την επιβολή ανάλογης ποινής (Λέφας, 1942).

Στο Β.Δ. 87/1836 «περί του κανονισμού των ελληνικών σχολείων και γυμνασίων» αναφέρεται το δικαίωμα του διδασκάλου να επιβάλλει την ποινή της κρατήσεως, εντός του σχολείου, για ορισμένο χρονικό διάστημα ή και ολόκληρη ημέρα. Επίσης, αναφέρεται η ποινή της αποβολής από το Ελληνικό σχολείο του μαθητή εκείνου, που επανειλημμένως έχει δείξει παρακοή, κακή διαγωγή και αμέλεια, «χωρίς να απολαύσει το δικαίωμά του να γίνει δεκτός εις έτερον προς δοκιμασίαν, επιβλεπόμενος αυστηρώς τουλάχιστον εις διάστημα μιας εξαμηνίας». Σε περίπτωση «βαρύτερων εγκλημάτων» μπορούσε να επιβληθεί αποκλεισμός από όλα τα Ελληνικά σχολεία (Βενθύλος, 1887).

Στο ΦΕΚ 129/9-5-1891 «Περί εγγραφής και εξετάσεως των μαθητών γυμνασίων και ελληνικών σχολείων» περιγράφονται οι ποινές, οι οποίες επιβάλλονται στους μαθητές που υποπίπτουν σε παραπτώματα. Μικρά παραπτώματα τιμωρούνται με επίπληξη κατ' ιδίαν ή ενώπιον της τάξης ή με αναγραφή στον πίνακα ποινών. Σε περίπτωση υποτροπής ή αυτοδικίας κατά συμμαθητών ή φθοράς σχολικής περιουσίας, ο μαθητής τιμωρείται «δια κρατήσεως εντός του παιδευτηρίου μετά γραφικής εργασίας εις ημέρας ωρισμένας από μιας μέχρις οκτώ». Στον μαθητή, που δεν «διορθώνεται» από τις παραπάνω ποινές και εξακολουθεί να υποπίπτει σε παραπτώματα, ο προϊστάμενος μπορεί να επιβάλει την ποινή της αποβολής από μία μέχρι είκοσι μέρες και ο σύλλογος διδασκόντων μέχρι έξι μήνες. Μαθητής, ο οποίος υποπίπτει σε βαρύτερα παραπτώματα (π.χ. ασέβεια προς γονείς ή δασκάλους, πράξεις μη επιτρεπόμενες από την ηθική ή τις αξιώσεις της πολιτείας ή της θρησκείας τιμωρείται με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων με πλήρη αποβολή από το σχολείο και απαγόρευση της μετεγγραφής σε άλλο της ίδιας πόλης ή με αποβολή από όλα τα σχολεία του κράτους με την επιφύλαξη και της ποινικής δίωξης, εάν προβλέπεται εκ του νόμου.

Στους απειθαρχους μαθητές επιβάλλονταν και μη θεσμοθετημένες ποινές, όπως η μαστίγωση και ο ραβδισμός. Επειδή όμως γινόταν συχνή χρήση αυτών, το Υπουργείο Παιδείας, «δι' επανειλημμένων διαταγών» του, απαγόρευε τη χρησιμοποίηση αυτών των τιμωριών. Η υπ' αριθμ. 13408/16-12-1848 εγκύκλιος, που απευθύνεται «προς τους Γυμνασιάρχες, Σχολάρχες και Διδασκάλους του Κράτους», αναφέρει ότι μερικοί δάσκαλοι παραβαίνοντας το καθήκον χρησιμοποιούν κατά των μαθητών τη ράβδο και τις μαστιγώσεις, που είναι ένας βάρβαρος τρόπος και ακατάλληλος για τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Με την υπ' αριθμ. 11503/22-11-1854 εγκύκλιο το Υπουργείο επαναλαμβάνει την απαγόρευση της ποινής των ραβδισμών και των μαστιγώσεων, την οποία αποκαλεί κτηνώδη προσβολή κατά του παιδιού. Στην ίδια εγκύκλιο αναφέρονται ως επιτρεπόμενες ποινές η γονυκλισία, η πολύωρη ανάγνωση, η ασιλία ή ολιγοσιτία και η φυλάκιση. Επειδή όμως η συνήθεια των ραβδισμών συνεχιζόταν, το Υπουργείο εκδίδει την υπ' αριθμ. 2081/22-03-1884 εγκύκλιο, με την οποία ορίζει την αυστηρή τιμωρία όποιου δασκάλου εκτρέπεται σε βιαιότητες και φέρεται βάρβαρα προς τους μαθητές.

Σε έκθεσή του προς τον Βασιλιά Γεώργιο (17-12-1884) ο Υπουργός των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως αναφέρει ότι το Υπουργείο έχει απαγορεύσει «επανειλημμένως και αυστηρότατα τας σωματικές κακώσεις και παν είδος προπηλακισμού και ύβρεως κατά του μαθητού». Στη συνέχεια αναφέρει πως Ελληνοδιδάσκαλος επέβαλε σε τρεις μαθητές του την ποινή του «εμπυτισμού» από τους συμμαθητές τους και εισηγείται την απόλυση του εκπαιδευτικού «δια διαγωγίνασυμβιβαστον προς τα καθήκοντά του» (Βενθύλος, 1887). Άλλες μη θεσμοθετημένες ποινές ήταν: α) μπάτσοι και τράβηγμα αυτιών, β) μουτζούρωμα του προσώπου και γ) φάλαγγα (Χατζηβασιλείου, 1988. Παπαζογλου, 2011).

Στο Β.Δ./24-06-1919 (ΦΕΚ 190/τ. Α'/28-08-1919) «περί κωδικοποίησης των εις την μέσηνεκπαίδευση αναγομένων διατάξεων», στο άρθρο 8, αναφέρεται πως μπορεί να αποβληθεί από το σχολείο της μέσης εκπαίδευσης μαθητής μετά από επανειλημμένες αποδείξεις παρακοής, κακής διαγωγής και αμέλειας, με μόνη τη συγκατάθεση του Διευθυντή του σχολείου. Η αποβολή, που έχει την έννοια της αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος, του δίνει το δικαίωμα της φοίτησης σε άλλο ομοίωβαθμο σχολείο, όπου θα επιβλέπεται τουλάχιστον για διάστημα έξι μηνών. Αποκλεισμός από όλα τα σχολεία της επικράτειας μπορεί να επιβληθεί με απόφαση του συλλόγου των διδασκόντων.

Το Β.Δ./26-10-1939 (ΦΕΚ 463/τ. Α'/31-10-1939) «περί εγγραφών, μετεγγραφών, εορτολογίου, ποινών των μαθητών των εξαταξίων γυμνασίων και των αστικών σχολείων του υπό των υπ' αριθ. 1800/1939 και 1849/1939 Αναγκαστικών Νόμων ιδρυθέντος τύπου» για τους μαθητές που παραβαίνουν τις σχολικές διατάξεις αναφέρει τις εξής ποινές: α) παραίνεση, β) επίπληξη, γ) προσωρινή αποβολή από το σχολείο μέχρι τέσσερις ημέρες, δ) προσωρινή αποβολή από το σχολείο μέχρι οκτώ ημέρες, ε) προσωρινή αποβολή από το σχολείο μέχρι ένα σχολικό έτος, στ) προσωρινή αποβολή μέχρι ένα σχολικό έτος από τα σχολεία ορισμένης περιοχής ή απ' όλα τα σχολεία της επικράτειας, ζ) διαρκής αποβολή από το σχολείο ή από τα σχολεία ορισμένης περιοχής ή απ' όλα τα σχολεία της επικράτειας. Ο διδάσκων μπορεί να επιβάλει τις δύο πρώτες ποινές. Ο διευθυντής μπορεί να επιβάλει τις τρεις πρώτες. Οι υπόλοιπες επιβάλλονται με απόφαση του συλλόγου των καθηγητών.

Το Β.Δ./20-06-1955 (ΦΕΚ 173/τ. Α'/08-07-1955) «περί των εγγραφών, μετεγγραφών, ποινών, εξετάσεων μαθητών σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης» για τους μαθητές που παραβαίνουν τις σχολικές διατάξεις αναφέρει τις ίδιες ποινές, που περιγράφει το Β.Δ./26-10-1939.

Το Π.Δ. 104/1979 προβλέπει σε περίπτωση παρέκκλισης του μαθητή από την προσήκουσα διαγωγή τις παρακάτω κυρώσεις: α) Παρατήρηση, β) επίπληξη, γ) ωριαία απομάκρυνση από το διδασκόμενο μάθημα, δ) αποβολή μέχρι 3 ημέρες από τα μαθήματα, ε) αποβολή μέχρι 5 ημέρες από τα μαθήματα και στ) αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος. Οι διδάσκοντες καθηγητές μπορούν να επιβάλλουν τις πρώτες τρεις, ο Διευθυντής του σχολείου τις πρώτες τέσσερις, συμβούλιο αποτελούμενο από τον Διευθυντή και τους διδάσκοντες στην τάξη του μαθητή τις πρώτες πέντε και την τελευταία μπορεί να επιβάλει μόνο η ολομέλεια του Συλλόγου Διδασκόντων του σχολείου.

ΤΑ ΙΣΧΥΟΝΤΑ ΣΗΜΕΡΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΜΕΤΡΑ

Στο Π.Δ. 79/2017(ΦΕΚ 109/τ.Α'/01-08-2017) με θέμα «Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων» αναφέρεται στο άρθρο 14, § 5 πως για την αντιμετώπιση των περιπτώσεων των μαθητών που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς ο εκπαιδευτικός της τάξης συνεργάζεται με τον Διευθυντή του σχολείου, τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών, τον Σχολικό Σύμβουλο, τις υποστηρικτικές δομές της Εκπαίδευσης καθώς και με τις αρμόδιες υπηρεσίες και τους φορείς για την προστασία και υποστήριξη των παιδιών και των οικογενειών.

Στην Υπουργική Απόφαση 10645/ΓΔ4/22-01-2018 (ΦΕΚ 120/τ. Β'/23-01-2018), με θέμα «Εγγραφές, μετεγγραφές, φοίτηση και θέματα οργάνωσης της σχολικής ζωής στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», που ισχύει από το σχολικό έτος 2017-18, απουσιάζει για πρώτη φορά η λέξη «κυρώσεις», που υπήρχε στην προηγούμενη εκπαιδευτική νομοθεσία και αντί γι' αυτήν χρησιμοποιείται η φράση «παιδαγωγικά μέτρα». Τέτοια παιδαγωγικά μέτρα είναι: α) προφορική παρατήρηση, β) επίπληξη, γ) αποβολή μίας (1) ημέρας από τα μαθήματα, δ) αποβολή δύο (2) ημερών από τα μαθήματα, ε) αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος. Ο καθηγητής μπορεί να αξιοποιήσει τα παιδαγωγικά μέτρα α και β και επιπλέον να απομακρύνει μαθητή από την αίθουσα διδασκαλίας, εάν αυτός με τη συμπεριφορά του εμποδίζει την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος. Διευθυντής του σχολείου μπορεί να αξιοποιήσει τα παιδαγωγικά μέτρα α, β και γ. Ο Σύλλογος Διδασκόντων μπορεί να αξιοποιήσει τα παιδαγωγικά μέτρα α, β, γ, δ και ε. Οι μαθητές που αποβάλλονται έρχονται στο σχολείο, οι ώρες απουσίας τους καταχωρίζονται και απασχολούνται με ευθύνη του Διευθυντή.

ΟΙ ΣΩΜΑΤΙΚΕΣ ΠΟΙΝΕΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΟΥΣ

Τον 19^ο αιώνα, επειδή γινόταν κατάχρηση των σωματικών ποινών στα σχολεία του ελληνικού κράτους, το αρμόδιο υπουργείο υπενθύμιζε συχνά την απαγόρευσή τους. Κατά τον 20^ο αιώνα η χρήση σωματικών ποινών μειωνόταν σταδιακά, χωρίς όμως να εξαλειφθεί. Γι' αυτόν τον λόγο, στο άρθρο 8 του Π.Δ. 497/1981 (ΦΕΚ 134/ τ. Α'/25-05-1981) αναφέρεται η απαγόρευση των σωματικών ποινών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και επαναλαμβάνεται στο άρθρο 13, § 8 του Π.Δ. 201/98 (ΦΕΚ 161/ τ. Α'/13-07-1998), όπου επιπλέον αναφέρεται ότι, για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η βασική αρχή του σεβασμού της προσωπικότητας και των δικαιωμάτων του παιδιού. Επίσης, ρητή αναφορά στην απαγόρευση της σωματικής ποινής γίνεται στις αποφάσεις που εκδόθηκαν τα έτη 1997 (ΦΕΚ 637/τ. Β'/ 30-07-1997), 2002 (ΦΕΚ 497/τ. Β'/ 22-04-2002) και 2017 (ΦΕΚ 4249/τ. Β'/ 05-12-2017), οι οποίες περιέχουν τον πρότυπο κανονισμό λειτουργίας Δημοτικών Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών.

Ο Συνήγορος του Πολίτη (2005:1-5) εκτιμά «ότι υφίσταται ανάγκη αποτελεσματικής προστασίας όλων των παιδιών από πράξεις βίας και ότι το πρώτο απαραίτητο βήμα προς αυτή την κατεύθυνση είναι η ρητή νομοθετική απαγόρευση κάθε μορφής σωματικής τιμωρίας ως μέσου σωφρονισμού των παιδιών σε οποιοδήποτε χώρο αυτά ζουν». Αναφέρει ότι «σωματική τιμωρία είναι κάθε πράξη επιβολής πόνου ή σωματικής δυσφορίας σε ανήλικο, με σκοπό τον σωφρονισμό ή τον έλεγχο της συμπεριφοράς του. Μορφές σωματικής τιμωρίας μπορεί να είναι, μεταξύ άλλων, το «ξύλο», το χαστούκι, το άγριο σπρώξιμο, το χτύπημα με αντικείμενο, το ταρακούνημα, το τράβηγμα (αυτιού, μαλλιών κλπ.), το δάγκωμα, ο εξαναγκασμός του παιδιού σε άβολες στάσεις, η άρνηση βιολογικών αναγκών του». Στη συνέχεια τονίζει ότι «στον χώρο της εκπαίδευσης έχει εμπεδωθεί η άποψη ότι η σωματική τιμωρία είναι πράξη αντιπαιδαγωγική και, επιπλέον, ποινικώς κολάσιμη».

Επειδή στη νομοθεσία, που αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δεν υπήρχε ρητή αναφορά στην απαγόρευση της σωματικής τιμωρίας, η Πολιτεία αποφασίζει να ψηφιστεί σχετική διάταξη. Στο άρθρο 21 του Νόμου 3328 /2005 (ΦΕΚ 80/τ. Α'/01-04-2005) αναφέρεται ότι δεν επιτρέπεται η επιβολή σωματικής τιμωρίας σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που παρεκκλίνουν από την προσήκουσα διαγωγή. Το 2006 το ΥΠ.Ε.Π.Θ. εκδίδει την εγκύκλιο Γ2/2267/02-03-2006 με θέμα: «Επιβολή σωματικής τιμωρίας σε μαθητές». Σ' αυτήν, με αφορμή αναφορές- καταγγελίες, που υποβάλλονται στο ΥΠ.Ε.Π.Θ., σχετικά με ελάχιστες περιπτώσεις επιβολής σωματικής τιμωρίας σε μαθητές, υπενθυμίζεται η προαναφερόμενη διάταξη του Ν. 3328/2005.

Η ΑΛΛΑΓΗ

Μέχρι το 2018, σχετικά με την αντιμετώπιση της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ίσχυε το Π.Δ. 104/79. Αυτή τη χρονιά δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 120/τ. Β' /23-01-2018) η Υ.Α. 10645/ΓΔ4/22-01-2018, που αντιμετωπίζει με επιεικέστερο τρόπο τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών. Η ανωτέρω Υ.Α. αναφέρει στο άρθρο 31, § 1 ότι, πριν από την επιβολή παιδαγωγικών μέτρων, ο σύλλογος διδασκόντων προτείνει ενέργειες και εφαρμόζει πρακτικές για τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και για τον σκοπό αυτόν χρησιμοποιούνται όλοι οι διαθέσιμοι τρόποι (π.χ. συμβουλευτικές συναντήσεις με τις υποστηρικτικές εκπαιδευτικές δομές, διαδικασία διαμεσολάβησης). Έτσι, για πρώτη φορά στην εκπαιδευτική νομοθεσία, τονίζεται η σημασία της πρόληψης των φαινομένων της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών και αναφέρεται η λέξη «διαμεσολάβηση». Την επόμενη χρονιά (2019) εκδίδεται η Υ.Α. 79942/ΓΔ4/21-05-2019 (ΦΕΚ 2005/τ.Β' /31-05-2019), η οποία επαναλαμβάνει τα αναγραφόμενα στην Υ.Α. 10645/ΓΔ4/22-01-2018, σχετικά με τα παιδαγωγικά μέτρα και τις ενέργειες παιδαγωγικού χαρακτήρα, αλλά προσθέτει στο ζήτημα της αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος στοιχεία, ώστε το αυστηρό αυτό μέτρο να επιβάλλεται μετά από συγκεκριμένη διαδικασία και προϋποθέσεις που εξασφαλίζουν το όφελος του μαθητή.

Με τις ανωτέρω Υ.Α. καταργείται το μέτρο της αποβολής από τα μαθήματα πέραν των δύο ημερών, γιατί, σύμφωνα με την εγκύκλιο 13963/ΓΔ4/26-1-2018, «η παιδαγωγική αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς εντός του σχολικού περιβάλλοντος καθιστά περιττή την, ούτως ή άλλως, αναποτελεσματική κλιμάκωση των ημερών απομάκρυνσης από τα μαθήματα». Στην ίδια εγκύκλιο επισημαίνεται «ότι το μέτρο της αποβολής σε κάθε περίπτωση πρέπει να επιβάλλεται με φειδώ, καθώς επιβαρύνει την παιδαγωγική σχέση και δεν συμβάλλει στην αποκατάσταση θετικού κλίματος στην τάξη/σχολείο».

Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΣΗΣ

Η σχολική διαμεσολάβηση είναι μια μορφή κοινωνικής διαμεσολάβησης, η οποία εφαρμόζεται στο σχολείο μεταξύ των μαθητών, ως εναλλακτική πρακτική που αντικαθιστά το πειθαρχικό σύστημα τιμωρίας και αποβλέπει στην ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων. Έχει δομημένο χαρακτήρα, που διασφαλίζει τη διαδικασία. Στηρίζεται στις αρχές της εχεμύθειας, της εμπιστευτικότητας, του σεβασμού, της ισότητας και της ουδετερότητας (Αρτινοπούλου, 2010. Θάνος, 2017).

Η θεσμοθέτηση της σχολικής διαμεσολάβησης, από την πολιτεία, θα προσφέρει πολύτιμη βοήθεια στην επίλυση προβληματικών συμπεριφορών στο σχολείο. Στα ελάχιστα σχολεία της Ελλάδας, στα οποία εφαρμόζεται, τα αποτελέσματα είναι θετικά. Η σχολική διαμεσολάβηση είναι μια εναλλακτική πρακτική, που έρχεται ν' αντικαταστήσει το τιμωρητικό πειθαρχικό σύστημα (Θάνος κ. ά., 2013).

Η εφαρμογή προγραμμάτων διαμεσολάβησης σε σχολεία της Ευρώπης κατέδειξε ότι μετά την εκπαίδευσή τους οι μαθητές έμαθαν να αυτορρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους, να αξιολογούν τη συμπεριφορά των άλλων και να προσαρμόζουν τη δική τους ανάλογα. Οι μαθητές βελτίωσαν τη συναίσθησή τους, ενίσχυσαν τις δεξιότητες του διαλόγου και ανέπτυξαν θετικές συμπεριφορές. Βελτίωσαν επίσης τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς και αύξησαν τη σχολική επίδοσή τους. Ενίσχυσαν την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους και απέκτησαν νέες κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες. Στον σχολικό χώρο βελτιώθηκε το κλίμα, ενισχύθηκε η ομαδικότητα, μειώθηκαν τα προβλήματα συμπεριφοράς και οι τιμωρίες (Αρτινοπούλου, 2010. Αρτινοπούλου 2011. Θάνος κ.ά., 2013. Μακρή-Μπότσαρη, 2007).

Ο Θάνος (2017:114) γράφει ότι «με τη σχολική διαμεσολάβηση αναγνωρίζεται η πολύπλοκη και σύνθετη φύση των συγκρούσεων, οι οποίες δεν μπορούν να επιλυθούν με την έκφραση συμπόνιας, συμβουλής, απειλής ή την επιβολή τιμωρίας. Αντίθετα, προϋποθέτουν αναλυτική κατανόηση και, στη συνέχεια, ανασύνθεση σ' ένα νέο πλαίσιο, όπου επικρατεί αίσθημα ασφάλειας, η θετική αναγνώριση και η ισοτιμία, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, ώστε να επιτευχθεί επίλυση της σύγκρουσης, η οποία θα ικανοποιεί και τις δύο πλευρές. Πράγματι, στη διαμεσολάβηση επιδιώκεται η μέγιστη ικανοποίηση των εμπλεκόμενων πλευρών μέσα από ένα δίκαιο αποτέλεσμα».

Οι στόχοι της σχολικής διαμεσολάβησης μεταξύ άλλων είναι:

- Η μείωση των βίαιων και αντικοινωνικών συμπεριφορών στο σχολείο.
- Η μείωση των εντάσεων και η ενίσχυση των φιλικών σχέσεων.
- Η μείωση των πειθαρχικών προβλημάτων και των τιμωριών.
- Η δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας, συνεννόησης και ομόνοιας μεταξύ των μαθητών.
- Η ενδυνάμωση της ατομικότητας και της ισότητας.
- Η εύρεση αποδεκτών και δίκαιων λύσεων στις διαφορές.
- Η μείωση της «αστυνόμησης» των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς.

- Η ανάπτυξη δεξιοτήτων στους μαθητές, ώστε να διαχειρίζονται με επιτυχία μελλοντικά τους προβλήματα.
- Η βελτίωση της ποιότητας της σχολικής ζωής (Αρτινοπούλου, 2010 και Θάνος, 2017).
- Η παρακολούθηση προγραμμάτων διαμεσολάβησης συμβάλλει στο να αποκτήσουν οι μαθητές νέες δεξιότητες επικοινωνίας και ενεργητικής ακρόασης, να κατανοήσουν και να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους, να αυτορρυθμίζουν τις συμπεριφορές τους, να αξιολογούν τη συμπεριφορά των άλλων και να προσαρμόζουν τη δική τους αναλόγως, να βελτιώνουν την ενσυναίσθηση και να αναπτύσσουν θετικές συμπεριφορές (Αρτινοπούλου, 2010).

Η ΕΡΕΥΝΑ

Τον Νοέμβριο του 2018 στο πλαίσιο της εκπόνησης διπλωματικής εργασίας με θέμα «Παρεκκλίνοσες συμπεριφορές των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» πραγματοποιήσαμε ποσοτική έρευνα, μέσω ερωτηματολογίου, σε εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 435 άτομα, που εργάζονταν σε σχολεία (Γυμνάσια, ΓΕ.Λ., ΕΠΑ.Λ.) και των 13 Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης. Από τα 435 άτομα οι 262 (60%) είναι γυναίκες και οι 173 (40%) άνδρες. Οι 236 (54%) εργάζονται σε Γυμνάσιο, οι 141 (33%) σε ΓΕ.Λ. και οι 58 (13%) σε ΕΠΑ.Λ. Οι 388 (89%) είναι μόνιμοι, οι 44 (10%) είναι αναπληρωτές και 3(1%) είναι ωρομίσθιοι. Οι 11 (3%) ανήκουν στην πρώτη ηλικιακή ομάδα (μέχρι και 30 ετών), οι 48 (11%) ανήκουν στη δεύτερη ηλικιακή ομάδα (από 31-40 ετών), οι 164 (38%) ανήκουν στην τρίτη ηλικιακή ομάδα (από 41-50 ετών), οι 180 (41%) ανήκουν στη τέταρτη ηλικιακή ομάδα (από 51-60 ετών) και οι 32 (7%) ανήκουν στην πέμπτη ηλικιακή ομάδα (άνω των 60 ετών).

Μεταξύ άλλων ερωτημάτων οι εκπαιδευτικοί του δείγματος απάντησαν στα παρακάτω:

1.

| | | |
|--|------|-------|
| Έχετε χρησιμοποιήσει σε μαθητή, λόγω συμπεριφοράς, σωματική βία; | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
| | 6 | 429 |
| | (1%) | (99%) |

Και οι έξι εκπαιδευτικοί του δείγματος, που έχουν χρησιμοποιήσει σωματική βία σε μαθητή, είναι μεταξύ 51-60 ετών.

2. Πιστεύετε ότι οι τα αυστηρά παιδαγωγικά μέτρα (αποβολή και αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος), που προβλέπονται από την Εκπαιδευτική Νομοθεσία, :

| | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
|---|--------|--------|
| Βελτιώνουν μόνο βραχυπρόθεσμα τη συμπεριφορά του/της μαθητή/τριας; | 76,1 % | 23,9 % |
| Επιφέρουν μόνιμη επιθυμητή αλλαγή στη συμπεριφορά του/της μαθητή/τριας; | 10,8 % | 89,2 % |
| Τραυματίζουν την ψυχή των μαθητών/τριών; | 62,8 % | 37,2 % |

3. Πιστεύετε ότι η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών/τριών μπορεί να αντιμετωπιστεί καλύτερα:

| | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
|--|--------|--------|
| Με τη θέσπιση πιο αυστηρών παιδαγωγικών μέτρων; | 24,4 % | 75,6 % |
| Με συμβουλές στο πλαίσιο ενός δημοκρατικού διαλόγου; | 91,7 % | 8,3 % |
| Με την επίδειξη σεβασμού, από την πλευρά του εκπαιδευτικού, στην προσωπικότητα του μαθητή; | 94,5 % | 5,5 % |

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

- Στον 19^ο και στον 20^ο αιώνα η αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών χαρακτηριζόταν από υπερβολική αυστηρότητα.
- Η λέξη «κυρώσεις» που χρησιμοποιούνταν στην παλαιότερη εκπαιδευτική νομοθεσία αντικαθίσταται στην ισχύουσα, σήμερα, με τη φράση «παιδαγωγικά μέτρα και ενέργειες παιδαγωγικού χαρακτήρα».
- Τα «τιμωρητικά» μέτρα που αναφέρονται στην ισχύουσα εκπαιδευτική νομοθεσία είναι επεικέστερα του παρελθόντος.
- Στην ισχύουσα, από το σχολικό έτος 2017-2018, εκπαιδευτική νομοθεσία τονίζεται η σημασία των μέτρων που αποσκοπούν στη διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος επικοινωνίας, διαλόγου και εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Αναφέρονται για πρώτη φορά μέτρα που συνιστούν πρόληψη της

παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών. Προτείνεται η διαδικασία της διαμεσολάβησης για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας.

- Με τις τελευταίες νομοθετικές παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων στον σχολικό χώρο προτείνεται να προηγούνται οι ειρηνικοί τρόποι επίλυσης των προβλημάτων και σε περίπτωση μη βελτίωσης της συμπεριφοράς να λαμβάνονται «τιμωρητικά» μέτρα, με φειδώ όμως και με γνώμονα το όφελος του μαθητή.
- Η χρήση σωματικής βίας, από εκπαιδευτικό σε μαθητή, δυστυχώς δεν έχει εξαλειφθεί εντελώς. Το γεγονός όμως πως οι νέοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ασκήσει καθόλου σωματική βία αποτελεί ευόιο σημάδι για την εξάλειψή της από την εκπαίδευση.
- Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών δεν μπορεί ν' αντιμετωπιστεί με την επιβολή αυστηρών μέτρων, αλλά με διάλογο και σεβασμό στην προσωπικότητα του μαθητή.
- Οι σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις υπαγορεύουν να θεσμοθετηθεί στο ελληνικό σχολείο η διαδικασία της διαμεσολάβησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Λέφας, Χ. (1942). *Ιστορία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (επιμ.) (2007). *Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης. Τόμος Α' (Επιμορφωτικό υλικό)*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Βενθόλος, Γ. (1887). *Θεσμολόγιον της Δημοτικής Εκπαίδευσεως, τόμος Β'*. Αθήνα: Παλαμήδης.
- Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση. Εκπαιδευοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού*. Συνεργασία: Καλαβρή, Χ. & Μιχαήλ, Η. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Αρτινοπούλου, Β. (2011). Σχολική διαμεσολάβηση και αποκαταστατική δικαιοσύνη. Σε Θ. Θάνος (Επιμ.), *Η διαμεσολάβηση στο σχολείο και την κοινωνία. Επανορθωτική δικαιοσύνη, σχολική διαμεσολάβηση, ποινική συνδιαλλαγή* (σ. 39-46). Αθήνα: Πεδίο.
- Θάνος, Θ. (2017). *Σχολική διαμεσολάβηση. Θεωρία-Εφαρμογή-Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Θάνος, Θ., Τσατσάκης, Α., Σταγάκης, Β. & Κατσιούλας, Κ. (2013). Η διαμεσολάβηση στο δημοτικό σχολείο. Αξιολόγηση προγράμματος εκπαίδευσης μαθητών και εφαρμογής του. Σε Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις* (σ. 317-335). Αθήνα: Τόπος.
- Χατζηβασιλείου, Β. (1988). *Το σύστημα ποινών στην ελληνική εκπαίδευση του 19ου αιώνα*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Παπάζογλου, Ε. (2011). *Ακραίες κοινωνικές συμπεριφορές. Η παραβατικότητα των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (2002-2008)*. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Κέρκυρα.
- Συνήγορος του Πολίτη. (2005). *Η δημόσια θέση του Συνηγόρου του Πολίτη για τη ρητή νομοθετική απαγόρευση της σωματικής τιμωρίας*. [Φυλλάδιο]. Αθήνα: Κύκλος δικαιωμάτων του παιδιού.

ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

- Νόμος 3328/31-3-2005 (ΦΕΚ 80/τ. Α'/01-04-2005)
- Β.Δ./31-12-1836 (ΦΕΚ 87/31-12-1836)
- Β.Δ./12-04-1891 (ΦΕΚ 129/09-05-1891)
- Β.Δ./24-06-1919 (ΦΕΚ 190/τ. Α'/28-08-1919)
- Β.Δ./26-10-1939 (ΦΕΚ 463/τ. Α'/31-10-1939)
- Β.Δ./20-06-1955 (ΦΕΚ 173/τ. Α'/08-07-1955)
- Π.Δ. 104/20-01-1979 (ΦΕΚ 23/τ. Α'/07-02-1979)
- Π.Δ. 497/1981 (ΦΕΚ 134/τ. Α'/25-05-1981)
- Π.Δ. 201/98 (ΦΕΚ 161/τ. Α'/13-07-1998)
- Π.Δ. 79/2017 (ΦΕΚ 109/τ. Α'/01-08-2017)
- Υ.Α. Π2β/2827/17-7-1997 (ΦΕΚ 637/τ. Β'/30-7-1997)
- Υ.Α. 16065/17-4-2002 (ΦΕΚ 497/τ. Β'/22-4-2002)
- Υ.Α. 41087/29-11-2017 (ΦΕΚ 4249/τ. Β'/5-12-2017)
- Υ.Α. 10645/ΓΔ4/22-01-2018 (ΦΕΚ 120/τ. Β'/23-01-2018)
- Υ.Α. 79942/ΓΔ4/21-5-2019 (ΦΕΚ 2005/τ. Β'/31-05-2019)
- Εγκύκλιος 13408/16-12-1848
- Εγκύκλιος 11503/22-11-1854
- Εγκύκλιος 2081/22-03-1884
- Εγκύκλιος Γ2/2267/02-03-2006
- Εγκύκλιος 13963/ΓΔ4/26-01-2018

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΝΔΙΑΜΕΣΟΣ ΧΩΡΟΣ

Βασιλική Κουρκούτα
ΑΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας
Πάτρα, Ελλάδα
e-mail: vasilikikourkouta@gmail.com

Κωνσταντίνος Χριστόπουλος
ΑΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας
Πάτρα, Ελλάδα
e-mail: k_christ@otenet.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το ελληνικό σχολείο, τις τελευταίες δεκαετίες, αποτελεί έναν ενδιάμεσο χώρο συνάντησης διαφορετικών πολιτισμών, καθώς σε αυτό συνυπάρχουν μαθητές με διαφορετικές γλωσσικές δομές και κουλτούρες. Σε ένα σύγχρονο πλαίσιο, το σχολείο ως ενδιάμεσος χώρος είναι φορέας εκμάθησης γλωσσών από την άποψη των τριών πτυχών, δηλαδή της επικοινωνίας, της κατανόησης και της αμοιβαιότητας (Arvanitis, 2014).

Στο κείμενο που ακολουθεί επιχειρείται η προσέγγιση των εννοιών της διαπολιτισμικότητας, της διαπολιτισμικής μετασχηματιστικής εκπαίδευσης, καθώς επίσης και της διαπολιτισμικής πορείας προς την επίτευξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Η προσέγγιση των εννοιών αυτών στοχεύει στην ανάδειξη του σχολικού χώρου ως ενδιάμεσου χώρου συνεύρεσης διαφορετικών ανθρώπων με χειραφετικό και μετασχηματιστικό χαρακτήρα.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμικότητα, σχολικός ενδιάμεσος χώρος.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μετάλλαξη της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας σε πολυπολιτισμική, γεγονός που συντελέστηκε κατά τη διάρκεια των τελευταίων τριάντα ετών, επέφερε σημαντικές αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής ζωής της χώρας (Νικολάου, 2000). Με τον όρο πολυπολιτισμική κοινωνία χαρακτηρίζεται μια κοινωνία μέσα στην οποία συμβιώνουν άνθρωποι με διαφορετική γλώσσα, θρησκεία, κουλτούρα και γενικότερα με διαφορετικό πολιτισμό. Σταδιακά επομένως και ως απόρροια της εισόδου μεταναστών στον ελληνικό κοινωνικό ιστό, ο μαθητικός πληθυσμός της χώρας μας από εθνικά ομοιογενής έχει καταστεί πολυπολιτισμικός και ως εκ τούτου προβάλλεται έντονα η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης (Παπάζογλου, 2008).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να προσαρμοστεί στις νέες πολυπολιτισμικές συνθήκες που διαμορφώνονται και να διαχειριστεί τη διαφορετικότητα μέσα από διαδικασίες ένταξης και συμπερίληψης των αλλοδαπών μαθητών, παράγοντας νέους διαπολιτισμικούς κοινωνικούς χώρους συνεργειών και επικοινωνίας (Αρβανίτη, 2013).

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η προσέγγιση των εννοιών της διαπολιτισμικότητας, της διαπολιτισμικής μετασχηματιστικής εκπαίδευσης, καθώς επίσης και της διαπολιτισμικής πορείας προς την επίτευξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Η προσέγγιση των εννοιών αυτών έχει ως στόχο την ανάδειξη του σχολικού χώρου ως ενδιάμεσου χώρου συνεύρεσης διαφορετικών ανθρώπων με χειραφετικό και μετασχηματιστικό χαρακτήρα.

Αρχικά επιχειρείται η αποσαφήνιση των όρων της "πολυπολιτισμικότητας" και της "διαπολιτισμικότητας" ως τρόπων θεώρησης της σχέσης με τον "άλλο". Ακολούθως γίνεται αναφορά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στη σύγχρονη τάση της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης. Στη συνέχεια περιγράφεται η διαπολιτισμική πορεία που ακολουθείται προκειμένου να επιτευχθεί επικοινωνία μεταξύ των ετεροτήτων. Τέλος, με βάση όσα αναφέρθηκαν αξιολογείται το σχολείο ως τρίτος ή ενδιάμεσος χώρος συνάντησης της διαφορετικότητας και ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας.

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ως έναυσμα της διαπολιτισμικής ιδέας θεωρείται η πολυπολιτισμική κατάσταση που επικρατεί στις σύγχρονες κοινωνίες. Ο όρος "διαπολιτισμικότητα" (interculturalism) από τη μία πλευρά χρησιμοποιείται προκειμένου να περιγραφεί η πολυπολιτισμική κατάσταση που επικρατεί σε χώρες υποδοχής μεταναστών (αναλυτική διάσταση του όρου) και από την άλλη πλευρά προκειμένου να διατυπωθούν οι στόχοι της διαπολιτισμικής αγωγής (κανονιστική διάσταση του όρου) (Δαμανάκης, 1995).

Ο όρος "διαπολιτισμικός" αναφέρεται ωστόσο και σε έναν τρόπο σκέψης με στόχο την ανακάλυψη των διαφορών, συμπληρωματικότητας, αλληλεπιδράσεων και ολοκληρώσεων ανάμεσα σε γλώσσες και πολιτισμούς που θεωρούνται ασυμβίβαστοι και μη συγκρίσιμοι. Υπό την έννοια αυτή υποστηρίζεται ότι απαραίτητες προϋποθέσεις για την απόκτηση διαπολιτισμικού τρόπου σκέψης είναι η ικανότητα κριτικής επεξεργασίας των υπαγορεύσεων, των γλωσσών και συμπεριφορών που επιβάλλουν οι διευρυνόμενες επικοινωνίες. Επιπρόσθετα, είναι η ικανότητα ολίσθησης από τον ένα τρόπο σκέψης στον άλλο και αποδοχής των διαφορετικών κωδίκων επικοινωνίας (Μάρκου, 1996).

Πολυπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμικότητα

Οι όροι "πολυπολιτισμικός" και "διαπολιτισμικός" αντιπροσωπεύουν πραγματικότητες που είναι στενά συνδεδεμένες με τη έννοια της μετανάστευσης. Η συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι η κοινωνία μας γίνεται ολοένα και πιο πολυπολιτισμική, οδηγεί στη συνειδητοποίηση του ότι ο πολύμορφος αυτός πολιτισμός είναι ένας δυναμικός πολιτιστικός πλούτος, καθώς κάθε πολιτισμός κατέχει τα δικά του χαρακτηριστικά, ικανά να εμπλουτίσουν και να ολοκληρώσουν τον οικείο πολιτισμό. Άλλωστε, όπως αναφέρει και ο Sennett (1990, όπ. αναφ. στο Σταυρίδης, 2009) ένα άτομο προκειμένου να έρθει σε επαφή και να κατανοήσει τον "άλλο" πρέπει να κάνει έργο του την αποδοχή του εαυτού του ως ανολοκλήρωτου ώστε να υπάρχουν περιθώρια συναλλαγής και συνύπαρξης.

Οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικότητας, οι οποίες αποτελούν ταυτόχρονα και στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών, η αλληλεγγύη, ο σεβασμός των άλλων πολιτισμών ως ισότιμων και η αγωγή στην ειρήνη. Οι αρχές αυτές θεωρούνται βάσεις της επικοινωνίας και των σχέσεων μεταξύ των ατόμων, αλλά και με το φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον, το οποίο διαρκώς εξελίσσεται σε ένα πολυσύνθετο μόρφωμα (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998).

Συμπερασματικά και με βάση όσα αναφέρθηκαν παραπάνω καθίσταται φανερό πως η διαπολιτισμικότητα θέτει ως προτεραιότητα τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος που θα χαρακτηρίζεται από την αποδοχή και το σεβασμό της ιδιαιτερότητας του άλλου, τη δημιουργία κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας, καθώς και τη φροντίδα για παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση, αλλά και την κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική ζωή.

Μετασχηματιστική – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Ο όρος "Διαπολιτισμική Εκπαίδευση" (Multicultural Education) αναφέρεται στην εκπαίδευση του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού μιας χώρας και όχι μόνο στα παιδιά των μεταναστών ή των παλινοστούτων. Πιο συγκεκριμένα, περιλαμβάνει εκπαιδευτικά προγράμματα που στοχεύουν στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας, της διαπολιτισμικής προσέγγισης και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Γεωργογιάννης, 2008). Η καλλιέργεια της συνείδησης και του αναστοχασμού στο σύνολο της μαθητικής κοινότητας σχετικά με τον κοινωνικό και πολιτισμικό πλουραλισμό θεωρείται ως σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Σκούρτου, Βρατσάλης, & Γκόβαρης, 2004).

Ως γενικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως υποστηρίζει ο Μάρκου (1997), θεωρείται η δημιουργία προϋποθέσεων διαπολιτισμικής επικοινωνίας και η επικοινωνιακή διαδικασία δόμησης των ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων. Το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να καλλιεργήσει ρεαλιστικές και χειραφετικές συνθήκες μετασχηματισμού για το σύνολο της μαθητικής κοινότητας, ώστε αυτή να είναι σε θέση να συμβάλλει στην οικοδόμηση μιας καλύτερης πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Καθίσταται φανερό πως πλέον γίνεται λόγος για μια μετασχηματιστική διαπολιτισμική εκπαίδευση και όχι απλά διαπολιτισμική εκπαίδευση, στο πλαίσιο της οποίας δημιουργούνται νέοι κοινωνικοί χώροι μάθησης, διάλογου, αμοιβαιότητας, αλληλεγγύης και σεβασμού (Kalantzis & Cope, 2013). Η συνεργατικότητα και η διαδραστικότητα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης οδηγεί στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων επικοινωνίας και ενσυναίσθησης και μεταβάλλει το πρότυπο απόκτησης γνώσης, καθώς η μάθηση συνδέεται με τον έξω κόσμο με πολυτροπικές παραστάσεις, δημιουργώντας με τον τρόπο αυτό τη νέα γνώση. Η προσωπικότητα του μαθητή και μελλοντικού πολίτη της κοινωνίας που δημιουργεί η μετασχηματιστική εκπαίδευση είναι ανοικτή στην αλλαγή και κινείται με ευχέρεια στο διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς, αναπτύσσοντας μια νέα συλλογικότητα και κοινωνικότητα. Η εκπαίδευση αυτού του είδους επιδιώκει να οριοθετήσει εκ νέου την ατομική και κοινωνική δράση,

αλλά και επικοινωνία με έντονο το χαρακτηριστικό της διαπολιτισμικότητας. Η διαπολιτισμικότητα, όπως διατυπώθηκε από το ERICarts, στοχεύει στην συμπερίληψη, την ενεργή συμμετοχή και τη δυνατότητα αναστοχαστικής δράσης των μετεχόντων σε αυτήν (Αρβανίτη, 2013).

Συμπερασματικά «η μετασχηματιστική διαπολιτισμική εκπαίδευση προκρίνεται ως ένα κανονιστικό πλαίσιο αναμόρφωσης της παιδαγωγικής πράξης στο σύγχρονο διαπολιτισμικό σχολείο, καθώς έχει ως στόχο τη διαμόρφωση γενικών ικανοτήτων στους πολίτες, όπως ικανότητες ανάλυσης της παγκόσμιας κοινωνίας, αναστοχασμού, ικανότητες συνεργατικότητας, διαπολιτισμικές δεξιότητες επίγνωσης, ενσυναίσθησης και επικοινωνίας, ικανότητα διαχείρισης της διαφορετικότητας και ικανότητα μετασχηματισμού» (Αρβανίτη, 2013). Η μετασχηματιστική διαπολιτισμική εκπαίδευση προκειμένου να ανταποκριθεί στους στόχους της πρέπει να οικοδομηθεί πάνω στην κοινωνική και πολιτισμική διαφορά που φέρουν οι μαθητές στον χώρο της εκπαίδευσης. Αυτό απαιτεί μία ριζική αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα, μέσα από ουσιαστικές παιδαγωγικές παρεμβάσεις.

Διαπολιτισμική Πορεία – Διαπολιτισμική Επικοινωνία

Στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες και κατ' επέκταση στις πολυπολιτισμικές σχολικές αίθουσες, όπως οι αίθουσες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, συνυπάρχουν μαθητές με διαφορετικές γλωσσικές δομές και πολιτισμικό υπόβαθρο, οι οποίοι καλούνται να ξεπεράσουν την ανομοιογένειά τους και να λειτουργήσουν αποτελεσματικά σύμφωνα με τα σχολικά αιτούμενα. Καθίσταται φανερό, επομένως, πως το σύγχρονο σχολείο πρέπει να είναι ένα σχολείο για όλους, το οποίο θα στηρίζεται στην αναγνώριση της ετερότητας, την κοινωνική συνοχή, την ισότητα και τη δικαιοσύνη (Νικολάου, 2005). Απόρροια της συνειδητοποίησης αυτής είναι η αναγκαιότητα διασφάλισης αυτού που ονομάζεται διαπολιτισμική πορεία ως μία διαδικασία οικοδόμησης σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ όλων των μελών μιας συλλογικότητας.

Η επαφή και ουσιαστική γνωριμία με τον "άλλο" αναδεικνύεται ως βασική προϋπόθεση για να αρθούν στερεότυπα και προκαταλήψεις που προκύπτουν κυρίως από την άγνοια του διπλανού "άλλου", τον οποίο εξαιτίας αυτής της άγνοιας τον ερμηνεύουμε και τον κατατάσσουμε συνήθως με αυθαίρετο τρόπο. Σύμφωνα με τον Γκότοβο (1998) τα στερεότυπα είναι υπεργενικευμένες, υπερβολικές και αθέμιτες απόψεις που έχουν τα άτομα για κάποιον άλλο, ως μέλος μιας συγκεκριμένης κατηγορίας. Αντίστοιχα, προκατάληψη είναι η στάση που έχουν τα άτομα απέναντι στον άλλο και η οποία, συνήθως, τροφοδοτείται από τη στερεοτυπική σκέψη. Συνεπώς, ενώ το στερεότυπο είναι η απεικόνιση του άλλου, με την προκατάληψη εκφράζεται η ετοιμότητα για θετική ή αρνητική στάση έναντι του άλλου.

Το επόμενο βήμα της διαπολιτισμικής πορείας, μετά την γνωριμία με τον άλλο, είναι η απόκτηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Τα δύο αυτά βήματα οδηγούν στο τρίτο που είναι η όσο το δυνατόν καλύτερη επικοινωνία. Η γνωριμία και η εμπιστοσύνη διευκολύνουν την επικοινωνία, η οποία όταν διαδραματίζεται μεταξύ ατόμων που ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές συλλογικότητες χαρακτηρίζεται ως διαπολιτισμική επικοινωνία. Ωστόσο, η φυσική ομιλία δεν αποτελεί τον μοναδικό τρόπο επικοινωνίας στα πλαίσια της εκπαίδευσης, αφού υπάρχουν και μη λεκτικοί κώδικες, όπως η γλώσσα του σώματος και μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος όπως η εικαστική αγωγή, η θεατρική αγωγή και η μουσική. Το επόμενο στάδιο, που αποτελεί και τελικό σκοπό της διαπολιτισμικής πορείας είναι η δυνατότητα συνεργασίας ανάμεσα στα άτομα που συνθέτουν την κοινωνία, είτε αυτή γίνεται αντιληπτή σε μικρο-επίπεδο (σχολική τάξη), είτε σε μεσο-επίπεδο (σχολική μονάδα), είτε σε μακρο-επίπεδο (κοινωνία-κράτος) (Νικολάου, 2005).

ΕΝΔΙΑΜΕΣΟΣ ΧΩΡΟΣ

Η έννοια "ενδιάμεσος χώρος", ως όρος, αποτελεί αντικείμενο μελέτης της επιστήμης της κοινωνιολογίας και συναντάται κατά κύριο λόγο στη ξενόγλωσση βιβλιογραφία με τους όρους "spacein – between", "LiminalSpace" και "ThirdSpace". Στη συνέχεια, γίνεται μια προσπάθεια ανάλυσης της έννοιας, με στόχο την ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο η έννοια αυτή δύναται να συνδεθεί με τον σχολικό χώρο, υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικότητας, που αναλύθηκε εκτενώς παραπάνω.

Spacein – between

Ο χώρος παραδοσιακά ταυτίζεται με μια ολοκληρωμένη και αυτάρκη ταυτότητα, μια σαφή μορφή δραστηριότητας η οποία συνδέεται με συγκεκριμένες θεσμικές δομές. Σε χώρους, ωστόσο, όπου η ταυτότητα παραμένει ασαφής, είτε σε χώρους οι οποίοι μεσολαβούν μεταξύ ταυτοτήτων, η δραστηριότητα λαμβάνει ιδιαίτερες μορφές. Οι εν λόγω δομές δεν μπορούν να θεωρηθούν ακριβώς χωρικές, καθώς συγκροτούν περιοχές μετάβασης, ανταλλαγής, αλληλοδιείσδυσης και ετεροκαθορισμού. Τέτοιες περιοχές συναντώνται συχνά σε αστικά περιβάλλοντα, αλλά και περιοχές μικρότερης κλίμακας, όπως μια κοινότητα, μια γειτονιά, ακόμα και ένα σχολείο. Γίνεται λόγος, επομένως, για

έναν χώρο, ο οποίος μεσολαβεί, χωρίς να διαθέτει σαφή δομή, συνδέει, αλλά ταυτόχρονα δεν προεξοφλεί τη σταθερότητα των συνδεόμενων μερών.

Πρόκειται για έναν χώρο που μεταβάλλεται και εξελίσσεται με τον ίδιο τρόπο που εξελίσσεται η δομή των οργανισμών. Ο χώρος αυτός ονομάζεται "ενδιάμεσος" (in-between) καιόπως αναφέρει ο Jose Morales (2003) «στον in-between χώρος οι συνθήκες δεν είναι ακριβείς, αλλά αμφίβολες, μπερδεμένες, ανεφάρμοστες, υβριδικές, και αβέβαιες». Σύμφωνα με την Grosz Elizabeth (2001) «ο χώρος του in-between είναι ο τόπος για κοινωνικούς, πολιτιστικούς και φυσικούς μετασχηματισμούς. Είναι ο χώρος γύρω ή ανάμεσα από ταυτότητες όπου το άνοιγμα στο μελλοντικό υπερτερεί της συντηρητικής ώθησης για να επανακτηθεί η συνοχή και η ενότητα».

LiminalSpace

Η λέξη "liminal" προέρχεται από τη λατινική λέξη *limens*, που σημαίνει "κατώφλι". Σύμφωνα με τον Richard Rohr (2002) ο ενδιάμεσος χώρος ως χώρος αναμονής, αγνώστου και μέρος μετάβασης αποτελεί μια μοναδική πνευματική κατάσταση μεταξύ της ζώνης της παλιάς άνεσης και κάθε πιθανής απάντησης.

Ο ανθρωπολόγος Victor Turner (1969), προτείνει την ιδέα της ασάφειας και της αμφιθυμίας. Ο ενδιάμεσος χώρος πρέπει να επιτρέπει την ενεργό ανταλλαγή ιδεολογιών, εννοιών και μεθόδων εργασίας. Υπάρχει μια ένδειξη της μετάβασης από τη μια κατάσταση στην άλλη ή από τον ένα χώρο στον άλλο, μια συνεχής αναζήτηση για απαντήσεις, ωστόσο το τελικό σημείο ενδέχεται να μην πρέπει ή να μην χρειάζεται να οριστεί. Ως εκ τούτου, ο ενδιάμεσος χώρος μπορεί να θεωρηθεί μεταφορικά ως ένα μέρος όπου ιδέες και έννοιες βρίσκονται σε συνεχή αμφισβήτηση και διαπραγμάτευση. Αυτό το κατώφλι της αναμονής και του αγνώστου είναι αναπόφευκτο στη ζωή και το πιο κοινό ερώτημα που προκύπτει στο αυτό σημείο είναι "και τώρα τι;". Πρόκειται για μια ερώτηση, η οποία ενέχει μια επικίνδυνη υπόθεση ότι δεν υπάρχει μια ξεκάθαρη απάντηση. Ο λόγος που δεν υπάρχει μια ξεκάθαρη απάντηση είναι επειδή η αλλαγή δεν πραγματοποιείται σε ένα κουτί. Η αλλαγή σε κάποιον τομέα της ζωής κυματίζει ανάμεσα σε άλλους, συντρίβοντας την υπάρχουσα κατάσταση. Όταν οι άνθρωποι θεωρούν ότι υπάρχει μια ξεκάθαρη απάντηση συχνά χάνουν την πραγματική δυνατότητα για τον σχηματισμό στα αναμεταξύ μέρη. Οι περισσότεροι άνθρωποι, γνωρίζοντας τα όριά τους, αναπτύσσουν τρόπους να κινούνται ανάμεσα στις μεταβάσεις -πρότυπα και συμπεριφορές- οι οποίες έχουν υπάρξει παραγωγικές ή εκφυλιστικές στην ανάπτυξη και διαμόρφωση του μέλλοντός τους.

Third Space

Η έννοια "Third space" αναπτύχθηκε από τον Αμερικανό γεωγράφο Edward Soja στο βιβλίο του "Thirdspace: Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places". Η έννοια αυτή αποτελεί έναν ριζικά διαφορετικό τρόπο θεώρησης και ερμηνείας του χώρου. Ο τρίτος χώρος είναι ο χώρος που έχει νόημα, ένας επανειλημμένος μεταβαλλόμενος χώρος στον οποίο ζούμε. Με άλλα λόγια αποτελεί την εμπειρία της ζωής.

Σύμφωνα με τον Soja (1996), η έννοια *thirdspace*—τρίτος χώρος μπορεί να γίνει κατανοητή μέσω των εννοιών "πρώτος" και "δεύτερος" χώρος. Για τον Soja, ο όρος αυτός αντιπροσωπεύει τον «βιωμένο χώρο—*livedspace*» σε αντίθεση με τον «αντιληπτό χώρο—*perceivedspace*» (1^ο χώρος) και τον «χώρο που κατανοούμε—*conceivedspace*» (2^ο χώρος). Ο πρώτος—αντιληπτός χώρος— είναι αυτός που είναι ορατός από την κορυφή ενός ουρανοξύστη. Με άλλα λόγια είναι η χαρτογράφηση ενός χώρου η οποία προσφέρει μια ευρεία και ορθολογιστική προοπτική. Ο δεύτερος χώρος— αυτός που κατανοούν οι άνθρωποι— είναι η σύλληψη του πρώτου, η αναπαράσταση του χώρου στον οποίο ζουν, μέσω της τέχνης, των διαφημίσεων και άλλων μέσων. Οι άνθρωποι δουλεύουν με τον πρώτο και τον δεύτερο χώρο. Ο τρίτος χώρος δεν ξεχωρίζει από τους άλλους δύο, αλλά τους περικλείει. Προκειμένου να γίνει κατανοητός παρατίθεται ένα παράδειγμα, όπου ως τρίτος χώρος μπορεί να θεωρηθεί ένα σούπερ μάρκετ. Στον πρώτο χώρο το σούπερ μάρκετ θα γινόταν αντιληπτό σαν γεωγραφική περιοχή στο κέντρο μιας πόλης, στο δεύτερο χώρο θα γινόταν αντιληπτό ως μέρος όπου τα αγαθά πωλούνται και αγοράζονται, αλλά από τη σκοπιά του τρίτου χώρου θα γινόταν αντιληπτό ως μέρος που οι άνθρωποι έρχονται σε επαφή, επικοινωνούν, αποκτούν κοινωνικές σχέσεις, συζητούν και αγοράζουν προϊόντα.

Η θεωρία του τρίτου χώρου εξηγεί τη μοναδικότητα του κάθε ατόμου ή πλαισίου ως υβριδική. Η θεωρία τρίτου χώρου προκύπτει από την κοινωνικοπολιτισμική παράδοση στην ψυχολογία του Vygotsky (1962). Οι κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις ασχολούνται με τον συστατικό ρόλο του πολιτισμού του μυαλού, δηλαδή με τον τρόπο που το μυαλό αναπτύσσεται ενσωματώνοντας τα τεχνουργήματα της κοινότητας τα οποία συσσωρεύτηκαν με το πέρασμα των γενεών.

Μια σύγχρονη κατασκευή των τριών χώρων αποτελεί η θεώρηση ότι ο πρώτος χώρος είναι η οικιακή σφαίρα - η οικογένεια και το σπίτι, ο δεύτερος χώρος είναι η σφαίρα των ασχολιών των ανθρώπων, συμπεριλαμβανομένων του σχολείου, της εργασίας και άλλων μορφών συμμετοχής στα κοινά (Walsh, 2006). Σε αντιπαράθεση με αυτά βρίσκεται ένας τρίτος χώρος όπου παίζονται δράσεις ατομικές, μερικές φορές επαγγελματικές και μερικές φορές παραβατικές (Whitchurch, 2008). Είναι ο χώρος όπου οι άνθρωποι φανερώνουν τον πραγματικό εαυτό τους.

Οι αθλητικοί όμιλοι μπορούν επίσης να θεωρηθούν ως τρίτος χώρος. Τα μπαρ και τα νυχτερινά κέντρα επίσης (Law, 2000). Ο BillThompson (2007) προσφέρει μια αντίθετη σύλληψη της έννοιας. Είναι ο δημόσιος, πολιτικός, κοινωνικός χώρος του δομημένου περιβάλλοντος που βρίσκεται υπό την πίεση των εμπορικών κέντρων και των εταιρικών επιχειρήσεων, μετατρέποντας το δημόσιο χώρο σε μια επέκταση της αγοράς.

Η θεωρία του τρίτου χώρου δύναται να εξηγήσει την πολυπλοκότητα της φτώχειας, του κοινωνικού αποκλεισμού, της κοινωνικής ένταξης και να προβλέψει το είδος των πρωτοβουλιών που θα μπορούσαν να βελτιώσουν αποτελεσματικά τα εν λόγω δεινά. Κάποιοι δεσμοί σχέσεων -συγγενείς, τοποθεσία: π.χ. γειτονιά- μπορούν να λειτουργήσουν ως «παγίδες φτώχειας» (Ruddock, 2005). Η θεωρία προτείνει ότι κάθε άτομο είναι ένα υβρίδιο του μοναδικού συνόλου σχέσεων. Φαίνεται αποδεκτό πως ούτε το κοινωνικό κεφάλαιο, ούτε το πολιτισμικό κεφάλαιο, είναι αρκετά για να υπερνικήσουν τον κοινωνικό αποκλεισμό. Η θεωρία του τρίτου χώρου υποστηρίζει ότι οι πολιτικές της αποκατάστασης που εδράζονται σε μοντέλα του "άλλου" είναι πιθανόν να είναι ανεπαρκείς.

ΕΝΔΙΑΜΕΣΟΣ ΧΩΡΟΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ

Οι ψυχολόγοι ονομάζουν ενδιάμεσο χώρο, ένα μέρος όπου τα όρια διαλύονται σε ένα βαθμό και οι άνθρωποι στέκονται εκεί, στο κατώφλι, ετοιμάζοντας τον εαυτό τους να κινηθεί κατά μήκος των ορίων του τι ήταν και τι πρόκειται να γίνουν. Σύμφωνα με την άποψη του ArnoldvanGennep (1960), ενδιάμεσος χώρος ή κατώφλι του κόσμου είναι ένας χώρος μεταξύ της κατάστασης του κόσμου από την οποία το άτομο φεύγει και της κατάστασης του κόσμου στην οποία εγκαθίσταται. Η έννοια "liminality" ως ιδιότητα του αναμεταξύ – ενδιάμεσου χώρου είναι υψίστης σημασίας στην περιγραφή μερικών συγκεκριμένων και ενδιαφερόντων κοινωνικών και πολιτιστικών φαινομένων, όπως του διαπολιτισμικού χώρου, του διαγεωγραφικού χώρου (transgeographical). Η SharonZukin (1997) έκανε χρήση του όρου στις αστικές μελέτες, υποστηρίζοντας ότι ο ενδιάμεσος χώρος αποτελεί χαρακτηριστικό της σύγχρονης πόλης. Πιο συγκεκριμένα, ισχυρίζεται ότι η τοπικότητα ή γειτονικότητα της σύγχρονης πόλης έχει μετασχηματιστεί σε έναν μεταμοντέρνο μεταβατικό χώρο. Ο χώρος αυτός βρίσκεται ανάμεσα και μεταξύ των οικονομικών θεσμών, αλλά περιγράφεται καλύτερα από το επίθετο liminal επειδή περιπλέκει την προσπάθεια για την κατασκευή ταυτότητας. Οι ενδιάμεσοι χώροι είναι ασαφείς και διφορούμενοι, καθώς γλιστρούν μεταξύ της τοπικής και παγκόσμιας αγοράς, μεταξύ της δημόσιας χρήσης και του ιδιωτικής αξίας, ανάμεσα στην εργασία και το σπίτι, μεταξύ του εμπορίου και του πολιτισμού.

Μερικές φορές οι άνθρωποι νιώθουν εντελώς αποπροσανατολισμένοι, σαν να βρίσκονται στο σκοτάδι. Αισθάνονται περισσότερη ασφάλεια στον γνώριμο κόσμο του επαίνου ή της κατηγορίας, της νίκης ή της ήττας, παρά στον ενδιάμεσο κόσμο. Η καλλιέργεια πρακτικών που επιτρέπουν την ανάπαυση στο ενδιάμεσο, οδηγεί με την πάροδο του χρόνου σε μια αυξανόμενη ικανότητα χαλάρωσης στο ανοίκειο και τελικά στην αποβολή των φόβων και ανασφαλειών. Αυτό αποτελεί την ουσία του μετασχηματισμού.

Ο μετασχηματισμός είναι η αλλαγή που αναδύεται από τους μικρούς θανάτους που βιώνονται στη ζωή. Είναι η προθυμία να αγκαλιάσουμε την αβεβαιότητα και τον φόβο ως μηνύματα από το σύμπαν που πρέπει να πάψουμε να αρνούμαστε. Ο μετασχηματισμός αποτελεί την απελευθερωτική διαδικασία που ανοίγει την πόρτα σε νέα ξεκινήματα, νέες προοπτικές και επιτρέπει τον βηματισμό σε άγνωστα εδάφη. Το πνευματικό ταξίδι περιλαμβάνει τη βούληση για την πορεία πέρα από την ελπίδα και το φόβο.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΕΝΔΙΑΜΕΣΟΣ ΧΩΡΟΣ

Το ελληνικό σχολείο, τις τελευταίες δεκαετίες, αποτελεί έναν ενδιάμεσο χώρο συνάντησης διαφορετικών πολιτισμών, καθώς σε αυτό συνυπάρχουν μαθητές με διαφορετικές γλωσσικές δομές και κουλτούρες. Το σχολείο, επομένως, ως ο τρίτος – ενδιάμεσος χώρος αποτελεί μια ζώνη επαφής η οποία παραμένει ανοικτή στην ετερότητα, την κοινωνική αλλαγή, καθώς και τον μετασχηματισμό ορίων και ταυτοτήτων. Ο Tsolidis (2011, όπ. αναφ. στο Arvanitis, 2014) χρησιμοποιεί τον όρο ετεροτοπία - heterotopia για να απεικονίσει τον πραγματικό και θεμελιώδη τόπο όπου η πολιτιστική αναπαράσταση και έκφραση προκύπτει από τον συνδυασμό πολλαπλών ασύμβατων χώρων και αμφισβητούμενων εικόνων. Η ετεροτοπία είναι μια χρήσιμη έννοια σε σχέση με το χώρο στον οποίο λαμβάνει χώρα η πολυπολιτισμική μάθηση. Στους σχολικούς ενδιάμεσους χώρους οι ταυτότητες είναι προϊόντα σπασμένων ορίων και διαφορετικών εμπειριών. Αυτός ο υβριδικός χώρος αγκαλιάζει το κοινωνικό και πολιτισμικό προφίλ των εκάστοτε μειονοτήτων, το όραμα και τις προσδοκίες τους. Μια σημαντική πρόκληση για το σχολείο είναι να λειτουργεί ως ενδιάμεσος χώρος της γλώσσας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και μάθησης.

Σε ένα σύγχρονο πλαίσιο, το σχολείο ως ενδιάμεσος χώρος είναι φορέας εκμάθησης γλωσσών από την άποψη των τριών πτυχών, δηλαδή της επικοινωνίας, της κατανόησης και της αμοιβαιότητας (LoBianco, 2009, όπ. αναφ. στο Arvanitis, 2014). Με άλλα λόγια, οι μαθητές τέτοιων σχολείων δεν πρέπει απλώς να μάθουν πώς θα επικοινωνούν στη

γλώσσα τους, αλλά να είναι ικανοί να καταλαβαίνουν "τη σχέση μεταξύ γλώσσας και πολιτισμού στις διαπολιτισμικές ανταλλαγές" και "να αναπτύξουν σεβασμό για την πολλαπλή κοινωνική, πολιτισμική και γλωσσική φύση της ανθρώπινης δράσης και ταυτότητας" (LoBianco, 2009, όπ. αναφ. στο Arvanitis, 2014). Η κατανόηση της δυναμικής φύσης της σύγχρονης κοινωνίας του ρίσκου προϋποθέτει την ικανότητα επανένταξης κάποιου στο νέο ενδιάμεσο πολιτιστικό χώρο, αναλαμβάνοντας αμοιβαίους ρόλους, μελετώντας και ερμηνεύοντας τον εαυτό του σε σχέση με τους άλλους.

Σύμφωνα με την Αρβανίτη (2014) τα εθνικά, διακρατικά και πλαίσια της διασποράς θέτουν ένα νέο χώρο διαπολιτισμικής μάθησης όπου η κατανόηση του μετασχηματισμού και η εξάσκηση σε αυτόν μπορεί να είναι κεντρικής σημασίας για τους σύγχρονους αλλόγλωσσους μαθητές. Η γλώσσα και ο πολιτισμός της κάθε μειονότητας δε διδάσκονται πλέον περιορισμένα στις μειονότητες. Αναπτύσσεται μια διαπολιτισμική δυνατότητα για επικοινωνία και διασταύρωση ορίων στην παγκόσμια κοινωνία. Αυτή η κατεύθυνση μπορεί να υποστηριχθεί αποτελεσματικά από ένα μοντέρνο μετασχηματιστικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, ανοιχτό στη συνεργατική και ανταντακλαστική μάθηση με νέες μορφές ηλεκτρονικής μάθησης που ενθαρρύνουν την πολύπλευρη και πολυτροπική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευομένων αλλά και τη διαφορετικότητα των μαθητών. Τα όρια της εθνικής απομόνωσης των μειονοτικών μαθητών πρέπει να σπάσουν μέσω της μετασχηματιστικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και των συνεργατικών εμπειριών μάθησης. Κ αυτό είναι κάτι που μπορεί επιτευχθεί όταν οι σχολικοί χώροι γίνουν και ενδιάμεσοι.

Το διαπολιτισμικό σχολείο ως ενδιάμεσος χώρος θα αποτελέσει το μεσολαβητή (Arvanitis, 2014) ανάμεσα στους μαθητές από διαφορετικούς πολιτισμούς. Με αυτό τον τρόπο, το σχολείο θα μετατραπεί σε χώρο όπου θα συμβεί ο διαπολιτισμικός μετασχηματισμός όλων των μερών που εμπλέκονται στη διαδικασία, δηλαδή των μαθητών, των εκπαιδευτικών, της μάθησης και ο οποίος θα οδηγήσει στη δημιουργία νέου χώρου κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ο νέος σχολικός ενδιάμεσος χώρος δεν είναι στατικός, αλλά εξελισσόμενος και δημιουργεί νέες κοινωνικές σχέσεις. Είναι ένας χώρος ικανός να διαχειριστεί αποτελεσματικά την πολυμορφία, τη διαφορετικότητα, την πολυπολιτισμικότητα.

Τέλος, το σχολείο ως ενδιάμεσος χώρος αποτελεί διαπολιτισμικό κοινωνικό χώρο και λειτουργεί ως γέφυρα ανάμεσα στους συμμετέχοντες και όλοι μαζί σχηματίζουν νέες σχέσεις που βασίζονται στην αμοιβαία κατανόηση, το σεβασμό και την αποτελεσματική επικοινωνία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Arvanitis, E. (2014). Rethinking intercultural learning spaces: The example of Greek Language Schooling in Australia. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, p. 60-68
- Arvanitis, E. (2014) Being an Intercultural Mediator: A transformative journey of learning and reflective practice in lived social spaces. In K. Polymeropoulou, E. Arvanitis, (eds). *Proceedings of the International Conference on «Enhancing the Skills and Identity of Cultural Mediators in a multicultural Europe» (ESI-CM 2014)*, 08 & 09 January 2014, Patras, Greece, pp103-109.
- Αρβανίτη, Ε. (2013). Πολιτειακός πλουραλισμός, διαπολιτισμικότητα και μετασχηματιστική εκπαίδευση: Αναθεωρώντας το δίπολο "εμείς" και "οι άλλοι". *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 6, 90-123.
- Bhabha, HomiK. (2004). *The Location of Culture*. Abingdon: Routledge.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). Διαπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Στο: Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, (τομ. 7), Πάτρα.
- Grosz, E.(2001) *'Architecturefromtheoutside. Essays on virtual and real space'*, The MIT Press, Cambridge
- Γκότοβος, Α. (1998). *Ρατσισμός κοινωνικές ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής* (2^η έκδ.). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – ΓΓΛΕ
- Δαμανάκης, Μ. (1995). *Μετανάστευση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Kalantzis, M., &Core, B. (2013). *Νέα μάθηση: Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης* (μτφ.: Γ. Χρηστίδης). Αθήνα: Κριτική.
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Law, R. (2000). Third Space Theory. Retrieved from http://en.wikipedia.org/wiki/Third_Space_Theory
- Μάρκου, Γ. (1997). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Αθήνα: Κε.Δ.Α.
- Morales, J. (2003). *The Metapolis dictionary of advanced architecture*, Actar, Barcelona
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.*
- Παπάζογλου, Ι. (2008). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 81-87.
- Rohr, Richard (2002). What is a Liminal Space. Retrieved from <http://inaliminalspace.com/about/what>
- Ruddock, Andy (2005), "Let's Kick Racism Out of Football—and the Lefties Too!: Responses to Lee Bowyer on a West Ham", *Journal of sport and social issues*, 29 (4):373
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, & Κ., Γκόβαρης, Χ. (2004). Εμπειρογνωμοσύνη: Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης. Αθήνα: Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (Ι.Μ.Ε.Π.Ο.)
- Soja, E.W. (1996). *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*. Blackwell Publishing: Oxford. Retrieved from http://geography.ruhosting.nl/geography/index.php?title=Third_space
- Σταυρίδης, Σ. (2009). *Από την πόλη οθόνη στην πόλη σκηνή*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Thompson, B. (2007). Hermeneutics for Architects? *The Journal of Architecture*, Volume 12 Issue 2, 183-191
- Van Gennep, A. (1960). *The rites of passage*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Vygotsky, Lev. (1962). Thinking and Speaking (first Published as Thought and Language). Ed. Eugenia Hanfmann and Gertrude Vakar. Lev Vygotsky Archive transcribed by Andy Blunden. Cambridge MA: MIT Press.
- Walsh, Katie (2006). Third Space Theory. Retrieved from http://en.wikipedia.org/wiki/Third_Space_Theory
- Zukin, Sharon (1997). Liminal Space [Definition]. Retrieved from http://parole.aporee.org/work/hier.php3?spec_id=19650&words_id=900

«ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ» ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΑΠΟΨΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ/ΝΤΡΙΩΝ

Νταλαούτη Παρασκευή
εκπαιδευτικός,
κάτοχος μεταπτυχιακού ΑΤΕΙ
του ΠΜΣ στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων
Α/θμια εκπαίδευση Ιωαννίνων
vntala@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το μοντέλο επιχειρηματικής αριστείας EFQM του Ευρωπαϊκού Οργανισμού Διοίκησης της Ποιότητας αποτελεί μια βάση για τη συνεχή βελτίωση, την αυτοαξιολόγηση και την επιτυχή εφαρμογή της ΔΟΠ σε οργανισμούς. Το κριτήριο «Διαδικασίες» του EFQM, που ερευνούμε στην παρούσα εργασία, εξετάζει πώς σχεδιάζονται, διαχειρίζονται και βελτιώνονται οι διαδικασίες, ώστε να αναπτυχθούν και να συμβάλλουν στην ποιότητα των εκπαιδευτικών μονάδων. Η έρευνά μας διεξήχθη την σχολική χρονιά 2017-2018 με ειδικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο και το δείγμα αποτέλεσαν 183 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων και 41 διευθυντές/ντρίες σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ιωαννίνων. Σκοπός της ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών και διευθυντών/ντριών αφενός για την ύπαρξη χαρακτηριστικών ποιότητας αναφορικά με τις διαδικασίες που ακολουθούνται στις σχολικές μονάδες και αφετέρου για τις δυνατότητες ανάπτυξης αυτών των χαρακτηριστικών. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/ντριών παρουσιάζονται, συγκρίνονται και σχολιάζονται. Οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που προβλέπονται από τις διαδικασίες του EFQM σπάνια εφαρμόζονται, οι διευθυντές/ντρίες ότι εφαρμόζονται αποσπασματικά ενώ στο μέλλον θα χρειαστεί να αναπτυχθούν πολύ. Τέλος, προτείνονται τρόποι αξιοποίησης των ευρημάτων και του EFQM ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας.

Λέξεις Κλειδιά: Ποιότητα στην εκπαίδευση, Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, Ευρωπαϊκό Μοντέλο Διοικητικής Αριστείας EFQM, Διαδικασίες, Ποιοτικά Χαρακτηριστικά

1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ΔΟΠ, ως μια διοικητική φιλοσοφία, μπορεί να επιφέρει την επίτευξη ποιοτικών αποτελεσμάτων από τις εκπαιδευτικές μας μονάδες (Ζαβλανός, 2003) με βελτίωση των διαδικασιών μάθησης και ολόκληρου του συστήματος που στηρίζει τις διαδικασίες αυτές. Η εφαρμογή των αρχών της ΔΟΠ προωθείται μέσα από μοντέλα αριστείας, όπως το EFQM Excellence Model του Ευρωπαϊκού Οργανισμού Διοίκησης της Ποιότητας (European Foundation for Quality Management-EFQM) το οποίο αποτελεί βάση για τη συνεχή βελτίωση, την αποτελεσματικότητα, την αυτοαξιολόγηση και την επιτυχή εφαρμογή της ΔΟΠ σε οργανισμούς (Jancikova & Brychta, 2009; Hides, Davies & Jackson, 2004). Η αξιολόγηση των διαδικασιών που ακολουθούνται παρουσιάζει τα ισχυρά σημεία και τις αδυναμίες σε κάθε μια από αυτές. Έχει ως μοναδικό στόχο να εντοπίσει τις πιο αποδοτικές διαδικασίες που θα συμβάλλουν στην επίτευξη της αποστολής του οργανισμού προκειμένου οι πελάτες/ωφελούμενοι από τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες (εσωτερικοί και εξωτερικοί) και οι ενδιαφερόμενοι φορείς να επωφεληθούν και να είναι εξαιρετικά ικανοποιημένοι και να ενισχυθούν οι σχέσεις των πελατών-φορέων (Anastasiadou & Ziginoglou, 2015). Σημαντικό είναι να εντοπιστούν ποιες διαδικασίες πηγαινούν καλά και ποιες όχι, τι πρέπει να αναπτυχθεί και ποιο είναι το χάσμα μεταξύ των πραγματικών και των επιθυμητών αποτελεσμάτων (Yang et al., 2001). Η ύπαρξη των χαρακτηριστικών ποιότητας αναφορικά με τις διαδικασίες που ακολουθούνται στις σχολικές μονάδες και οι δυνατότητες ανάπτυξης αυτών των χαρακτηριστικών μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για την ανάπτυξη των χαρακτηριστικών και θα βοηθήσουν τον οργανισμό να αναπτύξει σχέδια δράσης, που θα βελτιώσουν την ποιότητα του οργανισμού. Μια σχολική μονάδα θα μπορούσε να ξεκινήσει με την ανάπτυξη των χαρακτηριστικών, που η έρευνα θα αναδείξει ότι υπάρχουν σε κάποιο βαθμό στη σχολική μονάδα ή οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να αναπτυχθούν. Η βελτίωση των διαδικασιών χρειάζεται να σχεδιάζεται από τη βάση (bottom up), να γίνεται στη μικρή κλίμακα ενός σχολείου συνεργατικά και να αναπτύσσεται σταδιακά και να προσαρμόζεται στις ανάγκες του σχολείου (Tripp, 2003).

Στην παρούσα μελέτη ελέγχουμε/αξιολογούμε το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές/ντριες ανταποκρίνεται στο κριτήριο «Διαδικασίες» του EFQM Excellence Model και στα υποκριτήριά του. Το κριτήριο «Διαδικασίες» εξετάζει πώς σχεδιάζονται, διαχειρίζονται και βελτιώνονται οι διαδικασίες ώστε να υποστηρίζεται η πολιτική και η στρατηγική και να δημιουργείται αυξανόμενη προστιθέμενη αξία για τους πελάτες και τους έχοντες οφέλη.

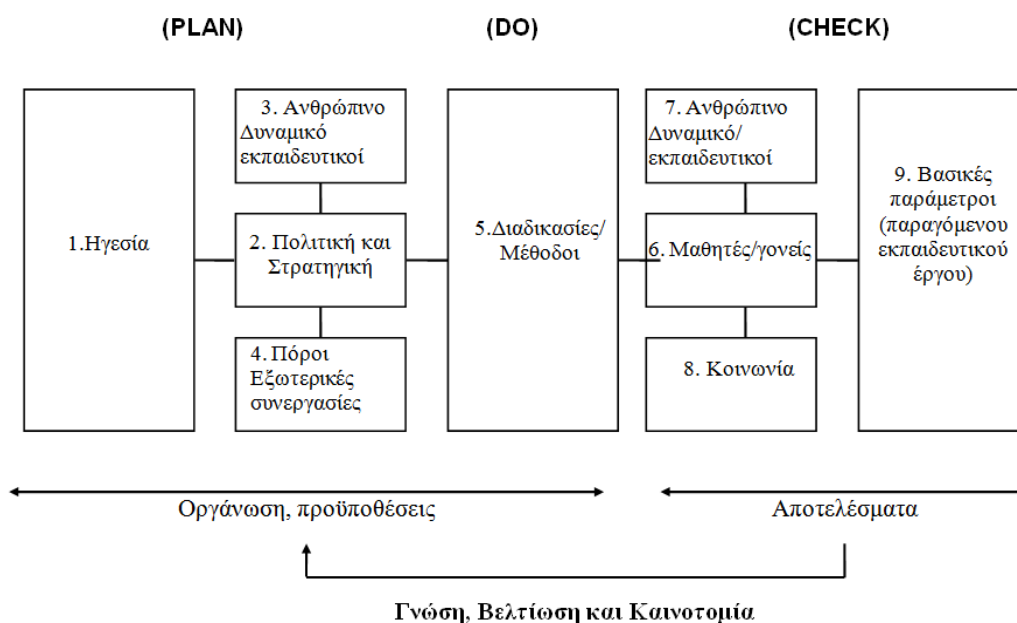
2.ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Το EFQM Excellence Model έχει στόχο την ποιοτική διαχείριση, που περιλαμβάνει όλες τις δραστηριότητες σε μια συνεχή διαδικασία για τη βελτίωση. Είναι το κατάλληλο εργαλείο για αυτοαξιολόγηση, διαρκή βελτίωση και εισαγωγή ΔΟΠ (Jancikova & Brychta, 2009; Hides et al., 2004: 195). Η αναθεωρημένη έκδοση του μοντέλου εξασφαλίζει την δυνατότητα για περισσότερη επικέντρωση στις διαδικασίες της επιχείρησης προσθέτοντας αξία στον γνωστό κύκλο του Deming "Plan (Σχεδιάσε), Do (Κάνε), Check (Ελεγξε), Act (δράσε)" για συνεχή βελτίωση και περισσότερη συσχέτιση με οτιδήποτε πραγματοποιείται στον εκάστοτε οργανισμό, τα μέτρα που θα παρθούν και την πολιτική και στρατηγική που θα ακολουθηθεί για ένα επιτυχημένο επιχειρηματικό μοντέλο.

Είναι ένα «διαγνωστικό εργαλείο» της παρούσας κατάστασης του οργανισμού, καθόσον δια μέσου της αυτοαξιολόγησης του έχει την ευχέρεια να οριοθετεί τις προτεραιότητες του, να εκπέμπει αποτελεσματικά τους πόρους του και να οριοθετεί τα σχέδια δράσης με στόχο την υλοποίηση των προτεραιοτήτων του (Osseo-Asare & Longbottom, 2002: 27).

Εικόνα 1

Το EFQM Excellence Model, τροποποιημένο για την εκπαίδευση (Πηγή: Μανταράκης κ.ά.2008; Kemenade, 2004)



(ACT)

Αναπτύσσεται σε 9 κριτήρια (Εικόνα 1). Τα κριτήρια των διευκολυντών - δυναμικών Προϋποθέσεων (enablers criteria) αποτελούν η ηγεσία, η πολιτική και η στρατηγική, το ανθρώπινο δυναμικό, οι συνεργασίες και πόροι και οι διαδικασίες, καλύπτουν δε το τι κάνει μία επιχείρηση. Τα κριτήρια των Αποτελεσμάτων (results criteria) αποτελούν τα αποτελέσματα του ανθρώπινου δυναμικού, τα αποτελέσματα των πελατών, τα αποτελέσματα της κοινωνίας και τα οικονομικά αποτελέσματα, καλύπτουν τι μια επιχείρηση επιτυγχάνει. Τα τέσσερα στοιχεία των Αποτελεσμάτων, προσδιορίζουν τον σκοπό του οργανισμού, ενώ οι πέντε «Προϋποθέσεις» προσφέρουν μια ολιστική πορεία για τη υιοθέτηση μεθόδων για την επίτευξη των αποτελεσμάτων (Sandbrook, 2001: 84). Η όλη φιλοσοφία του EFQM έγκειται στην ισορροπία ανάμεσα στις προϋποθέσεις (enablers) και στα αποτελέσματα (results). Αναζητούνται δηλαδή ποιες προϋποθέσεις πρέπει να ληφθούν υπόψη και να προγραμματιστούν κατάλληλα ώστε να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα τα οποία ουσιαστικά συγκρίνονται με τους αρχικούς στόχους που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός οργανισμός. Δίνει την ελευθερία σε κάθε οργανισμό, ανάλογα με τις δικές του ανάγκες, να επιλέξει τα μέσα και τους τρόπους που θα τον οδηγήσουν στους στόχους του (Black & Crumley, 1997).

Ειδικότερα, το κριτήριο «Διαδικασίες/Μέθοδοι» του EFQM καταλαμβάνει κεντρική θέση μεταξύ των συνθηκών και των αποτελεσμάτων. Είναι ένα κρίσιμο κριτήριο, επειδή μπορεί να επηρεάσει δραματικά την επιβίωση και την επιτυχία μιας επιχείρησης ή οργανισμού σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον (Martin-Castilla, 2002 όπ. αναφ. στο Anastasiadou & Zirinoglou, 2015: 415)

Αφορά την σχεδίαση και διαχείριση των διεργασιών, τη βελτίωση, την εφαρμογή καινοτομιών, τη στόχευση στα ενδιαφερόμενα μέρη και τις ανάγκες των αποδεκτών και της κοινωνίας (Martin-Castilla, 2002 όπ. αναφ. στο Anastasiadou & Zirinoglou, 2015: 415).

Οι διαδικασίες, που ερευνούμε, αναφέρονται ως σημαντικοί παράγοντες της ΔΟΠ, ωστόσο δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα για την ύπαρξή τους στις σχολικές μονάδες ούτε αν οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να αναπτυχθούν. Σε προηγούμενη αντίστοιχη έρευνα (Κολτσάκης, 2008) δεν αναδείχθηκαν λεπτομερώς τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές/ντριες αναφέρουν ότι εφαρμόζονται στις σχολικές μονάδες ή επιθυμούν να εφαρμοστούν στο μέλλον. Η παραπάνω έρευνα εστιάζει στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και αφορά μικρό αριθμό εκπαιδευτικών (72) και διευθυντών/ντριών (8), ενώ δεν ανέδειξε λεπτομερώς τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν μια δυναμική για την εφαρμογή τους στην εκπαίδευση. Η παρούσα έρευνα έρχεται να διερευνήσει αυτή την περιοχή.

3.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1.Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Στην παρούσα μελέτη ελέγχουμε/αξιολογούμε το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανταποκρίνονται στο κριτήριο «Διαδικασίες /Μέθοδοι του EFQM Excellence Model και στα υποκριτήριά του.

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών και διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αφενός για την ύπαρξη χαρακτηριστικών ποιότητας αναφορικά με τις διαδικασίες που ακολουθούνται στις σχολικές μονάδες (παρούσα κατάσταση) και αφετέρου για τις δυνατότητες ανάπτυξης αυτών των χαρακτηριστικών προκειμένου οι σχολικές μονάδες να εμφανίζουν ποιοτικά χαρακτηριστικά στη λειτουργία τους (επιθυμητή κατάσταση), ώστε η διοίκηση να ασκείται αποτελεσματικά στο πλαίσιο των αρχών της ΔΟΠ και με βάση τις προδιαγραφές που το Ευρωπαϊκό Μοντέλο Διοικητικής Αριστείας του EFQM ορίζει. Τα ποιοτικά αυτά χαρακτηριστικά που αφορούν τις διαδικασίες/μεθόδους αν διαγνωσθούν και επισημανθούν μπορούν να αναπτυχθούν και να συμβάλλουν στην ποιότητα των εκπαιδευτικών μονάδων.

Ειδικότερα η εργασία έχει ως στόχο να εντοπίσει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά στα οποία διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα:

- υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων του δείγματος σχετικά με την ύπαρξη συγκεκριμένων ποιοτικών χαρακτηριστικών όπως τις αντιλαμβάνονται στο παρόν και στο μέλλον σε σύγκριση με τις αντίστοιχες απόψεις των εκπαιδευτικών των σχολείων; και
- ποια χαρακτηριστικά ποιότητας αναφορικά με τις διαδικασίες λειτουργίας της σχολικής μονάδας θεωρούν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων του δείγματος ότι είναι περισσότερο σημαντικά;

3.2.Το δείγμα της έρευνας

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος προέρχεται κυρίως από τον κλάδο ΠΕ70 Δάσκαλοι σε ποσοστό 79,8%, ΠΕ06 Αγγλικών 8,7% και ΠΕ11 5,5% ενώ οι διευθυντές/ντριες ήταν όλοι ΠΕ70 Δάσκαλοι. Πάνω από το μισό του δείγματος των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες (69,9% έναντι 30,1%) ενώ οι άνδρες διευθυντές είναι περισσότεροι (61% έναντι 39% των γυναικών). Μεγάλο ποσοστό του δείγματος υπηρετεί σε αστική περιοχή (67,2 εκπαιδευτικοί, 61% διευθυντές/ντριες) και σε πολυθέσια σχολεία (65,6% των εκπαιδευτικών και 58,5% των διευθυντών/ντριών). Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος έχει από 11-20 χρόνια υπηρεσίας (σε ποσοστό 49,7%) ενώ των διευθυντών/ντριών ένα μεγάλο ποσοστό (61%) έχει 21-30 χρόνια υπηρεσίας. Η ηλικία των διευθυντών/ντριών κυμαίνεται από 51 έως 60 έτη ενώ οι εκπαιδευτικοί κατανέμονται ηλικιακά στις ηλικιακές ομάδες 41-50 και 51-60. Οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν δεύτερο πτυχίο (26,2%) ή μεταπτυχιακό τίτλο (22,4%) ενώ για τους διευθυντές/ντριες αυτά τα ποσοστά είναι υψηλότερα (34,1 και 26,8% αντίστοιχα). Αρκετοί διευθυντές/ντριες κατέχουν διδακτορικό δίπλωμα (17,1%). Η πλειονότητα και των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/ντριών έχει οργανική θέση στο σχολείο και είναι έγγαμοι.

3.3. Ερευνητικά εργαλεία

Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο «με προκαθορισμένα ερωτήματα και απαντήσεις» (Creswell, 2011:75) Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε στο πρωτότυπο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιείται στο εξωτερικό ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικών οργανισμών στο πλαίσιο εφαρμογής του EFQM και προέρχεται από το SheffieldHallamUniversity- CenterforIntegralExcellence (Purpus, 2005) και χρησιμοποιήθηκε για υλοποίηση ερευνών από Petridou&Sakellari (2007), Καλδή (2017), Καραλιόλιου (2011) και Νταλαούτη (2018). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε μόνο ένα τμήμα του ερωτηματολογίου, αυτό που αναφέρεται στις «Διαδικασίες» το οποίο αποτελεί ένα από τα κριτήρια προϋποθέσεων ποιότητας, σύμφωνα με το EFQMExcellenceModel. Χρονικά η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τις 1 Σεπτεμβρίου 2018 έως τις 15 Οκτωβρίου 2018 και το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από

41 διευθυντές/ντριες και 183 εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου αναφορικά με τα χαρακτηριστικά ποιότητας στην ανάπτυξη διαδικασιών των σχολικών μονάδων, αποτελείται από δέκα (10) ερωτήσεις (24 υποερωτήσεις) κλειστού τύπου, που ακολουθούν την ποσοτική διαβάθμιση στην πενταβάθμια διαβαθμισμένη κλίμακα ιεράρχησης Likert όπου 1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα πολύ, μέσω της οποίας ζητείται από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν το βαθμό που ισχύει κάθε ερώτηση.

Ειδικότερα, περιλαμβάνονται ερωτήσεις που διερευνούν αν ο οργανισμός σχεδιάζει και διαχειρίζεται τις διαδικασίες με συστηματικό τρόπο, αν βελτιώνει τις διαδικασίες, αν σχεδιάζει τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες σύμφωνα με τις ανάγκες και προσδοκίες εμπλεκόμενων, αν παράγει, παραδίδει και παρέχει εκπαιδευτικές υπηρεσίες ώστε να μένουν ικανοποιημένοι οι εμπλεκόμενοι και αν διαχειρίζεται και προάγει τις σχέσεις του με τους ενδιαφερόμενους. Ζητήθηκε επίσης η ιεράρχηση όλων των χαρακτηριστικών ποιότητας με βάση τη σειρά σημαντικότητας, κατά την άποψη του δείγματος (ερώτηση 21 του ερωτηματολογίου). Οι ερωτήσεις και οι υποερωτήσεις παρουσιάζονται στον Πίνακα 1, μαζί με τις μέσες τιμές των απαντήσεων των εκπαιδευτικών. **ο δείκτης στατιστικής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha στο παρόν είναι 0,933 στο μέλλον 0,960 (N of Items -24).**

3.4. Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Η κωδικοποίηση, ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων έγιναν με το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS13 (Statistical Package For The Social Sciences). Η στατιστική επεξεργασία περιλαμβάνει την Περιγραφική και Επαγωγική Στατιστική και την ανάλυση συσχετίσεων (Creswell, 2011: 225). Η σύγκριση των απαντήσεων για την παρούσα και την επιθυμητή κατάσταση σε όλα τα ερωτήματα, που αφορούσαν τα χαρακτηριστικά ποιότητας έγιναν με το Paired Sample t-test. Η ανάλυση - σύγκριση απαντήσεων εκπαιδευτικών/διευθυντών/ντριών έγινε με το μη παραμετρικό τεστ Wilcoxon, Mann-Whitney ("two independent samples - Non-parametric test - Mann-Whitney").

4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι μέσες τιμές των απαντήσεων εκπαιδευτικών και διευθυντών/ντριών σε όλες τις ερωτήσεις καθώς και τα αποτελέσματα της στατιστικής σύγκρισης (p-value) παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1

Οι μέσες τιμές των απαντήσεων εκπαιδευτικών και διευθυντών/ντριών σε όλες τις ερωτήσεις παρούσας και επιθυμητής κατάστασης και τα αποτελέσματα της στατιστικής σύγκρισης (p-value)

| | ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ ΠΑΡΟΝ | | ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ ΜΕΛΛΟΝ | | sig | |
|--|-----------------|------------|------------------|------------|-------|--------|
| | εκπαιδευτικοί | διευθυντές | εκπαιδευτικοί | διευθυντές | Παρόν | μέλλον |
| 11.Ο συστηματικός σχεδιασμός και η παρακολούθηση των διαδικασιών με στόχο την υλοποίηση της στρατηγικής και των πολιτικών της σχολικής μονάδας με | 2,89 | 3,12 | 4,29 | 4,32 | ,119 | ,626 |
| 11.1. Διερεύνηση συνθηκών – μηχανισμοί ανατροφοδότησης (feedback) | 2,72 | 2,98 | 4,27 | 4,27 | ,114 | ,891 |
| 11.2. Συνεχή παρακολούθηση | 2,82 | 2,98 | 4,21 | 4,27 | ,308 | ,621 |
| 11.3. Παρακολούθηση σε κρίσιμα σημεία | 3,11 | 3,37 | 4,39 | 4,41 | ,139 | ,579 |
| 12.Οι διαδικασίες μέτρησης στόχων απόδοσης που παρακολουθούνται, αναθεωρούνται και βελτιώνονται συνέχεια. | 2,17 | 2,34 | 3,98 | 4,02 | ,641 | ,712 |
| 12.1. Με υιοθέτηση προτύπων απόδοσης (δείκτες, ποσοστά κ.ά.) | 1,99 | 2,15 | 3,88 | 3,98 | ,674 | ,589 |
| 12.2. Οι διαδικασίες στη σχολική μονάδα περιλαμβάνουν μετρήσιμους στόχους απόδοσης, που παρακολουθούνται, αναθεωρούνται και βελτιώνονται συνέχεια με διαδικασίες επαναπληροφόρησης | 2,36 | 2,54 | 4,08 | 4,07 | ,487 | ,925 |
| 13. Οι προκαθορισμένες διαδικασίες εκπαίδευσης και εργασίας του προσωπικού και ενδυνάμωσής του με σκοπό την εισαγωγή αλλαγών | 2,55 | 2,82 | 4,21 | 4,42 | ,093 | ,035 |
| 13.1. Με εναλλαγή αρμοδιοτήτων (π.χ. αλλαγή τάξης) | 2,69 | 2,93 | 4,15 | 4,39 | ,155 | ,048 |
| 13.2. Με προγραμματισμό & αξιολόγηση αποτελεσμάτων | 2,62 | 2,90 | 4,25 | 4,44 | ,127 | ,073 |
| 13.3. Με κίνητρα – επιβράβευση | 2,33 | 2,63 | 4,24 | 4,44 | ,112 | ,112 |

| | | | | | | |
|---|------|------|------|------|------|------|
| 14. Οι διαδικασίες πρόβλεψης, παρακολούθησης και ενίσχυσης της ικανοποίησης όλων των εμπλεκόμενων με τη λειτουργία του σχολείου (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων) σε προσωπική βάση | 2,95 | 2,85 | 4,24 | 4,26 | ,446 | ,997 |
| 14.1. Τετράδιο προόδου – επιβράβευση | 2,54 | 2,22 | 4,08 | 4,07 | ,070 | ,778 |
| 14.2. Επικοινωνία παραπόνων – άμεση επικοινωνία σε κρίσιμα περιστατικά | 3,37 | 3,49 | 4,40 | 4,44 | ,573 | ,725 |
| 15. Η συστηματική επαναπληροφόρηση για τις ανάγκες και τις προσδοκίες όλων των ενδιαφερόμενων για την εκπαίδευση πλευρών με σκοπό την ανάπτυξη των «εκπαιδευτικών υπηρεσιών» | 1,98 | 2,33 | 3,97 | 4,04 | ,034 | ,633 |
| 15.1. Ερωτηματολόγια προτιμήσεων | 1,78 | 2,00 | 3,87 | 3,90 | ,300 | ,692 |
| 15.2. Αξιολόγηση αποτελεσμάτων | 2,19 | 2,66 | 4,07 | 4,17 | ,008 | ,568 |
| 16. Η αξιοποίηση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας των συνεργατών και των ομάδων συμφερόντων με σκοπό την ανάπτυξη των παρεχόμενων από τη σχολική μονάδα «εκπαιδευτικών υπηρεσιών» | 2,26 | 2,50 | 3,94 | 4,15 | ,213 | ,157 |
| 16.1. Υιοθέτηση βραβείων δημιουργικότητας/ καινοτομιών | 2,08 | 1,98 | 3,70 | 3,73 | ,383 | ,764 |
| 16.2. Πιλοτικές εφαρμογές καινοτομιών | 2,28 | 2,68 | 4,04 | 4,27 | ,016 | ,133 |
| 16.3. Συμμετοχή σε διοργανώσεις προώθησης δημιουργικότητας και καινοτομιών | 2,42 | 2,83 | 4,08 | 4,44 | ,030 | ,009 |
| 17. Η προώθηση εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους ενδιαφερόμενους (μαθητές, γονείς, κοινωνία) μέσω συντονισμένης διαδικασίας εξυπηρέτησης και επαναπληροφόρησης | 2,59 | 2,71 | 4,08 | 4,24 | ,507 | ,291 |
| 17.1. ΜΜΕ – Διαδίκτυο | 2,44 | 2,49 | 3,97 | 4,17 | ,869 | ,266 |
| 17.2. Ανοιχτές εκδηλώσεις | 2,98 | 3,12 | 4,18 | 4,29 | ,540 | ,413 |
| 17.3. Προσφορές εκπαιδευτικών υπηρεσιών (π.χ. επιμορφώσεις, όμιλοι για μαθητές, εργαστήρια για γονείς κ.λπ.) | 2,33 | 2,51 | 4,08 | 4,27 | ,492 | ,165 |
| 18. Η ύπαρξη διαδικασιών για τη διαχείριση και τη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής μονάδας | 2,36 | 2,60 | 4,08 | 4,28 | ,255 | ,076 |
| 18.1 Μελέτη – αξιοποίηση συγκριτικών στοιχείων | 2,08 | 2,34 | 3,91 | 4,22 | ,182 | ,019 |
| 18.2 Επιλογή καλών πρακτικών | 2,71 | 2,90 | 4,25 | 4,37 | ,338 | ,285 |
| 18.3. Αυτοαξιολογήσεις | 2,31 | 2,56 | 4,08 | 4,24 | ,154 | ,154 |
| 19. Η συστηματική αναθεώρηση και βελτίωση διαδικασιών με στόχο την καλύτερη εξυπηρέτηση των αποδεκτών αυτών των διαδικασιών | 2,23 | 2,51 | 4,08 | 4,12 | ,148 | ,448 |
| 19.1. Σύγκριση αποτελεσμάτων με πρότυπα που τέθηκαν και πρόβλεψη εναλλακτικών | 2,23 | 2,51 | 4,08 | 4,12 | ,148 | ,448 |
| 20. Η συντονισμένη διαχείριση των αναγκών και των προσδοκιών των τωρινών και των μελλοντικών ενδιαφερόμενων και αποδεκτών των εκπαιδευτικών σας υπηρεσιών | 2,75 | 3,23 | 4,32 | 4,50 | ,004 | ,088 |
| 20.1. Συνεργασία και συντονισμός από σχολικούς συμβούλους, συντονιστές εκπαίδευσης και προϊστάμενες αρχές | 3,03 | 3,39 | 4,37 | 4,54 | ,041 | ,152 |
| 20.2. Συνεργασία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης – ενημέρωση (και προσωπικά) | 2,46 | 3,07 | 4,27 | 4,46 | ,001 | ,089 |
| Σύνολο | 2,47 | 2,70 | 4,12 | 4,24 | ,239 | ,198 |

Σε όλα τα υποερωτήματα οι μέσες τιμές των απαντήσεων των διευθυντών/ντριών και στο παρόν και στο μέλλον είναι υψηλότερες από των εκπαιδευτικών, εκτός από την ερώτηση 14.1 «τετράδιο προόδου – επιβράβευση στο παρόν» (μέση τιμή 2,22 για διευθυντές/ντριες έναντι 2,54 των εκπαιδευτικών) και διαφοροποιούνται σε επίπεδο σημαντικότητας $p < 0,1$ και την ερώτηση 16.1. «υιοθέτηση βραβείων δημιουργικότητας/ καινοτομιών» στο παρόν, χωρίς σημαντική διαφοροποίηση (μέση τιμή 1,98 έναντι 2,08 των εκπαιδευτικών).

Οι απαντήσεις των διευθυντών/ντριών και των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιούνται στο σύνολο των υποερωτημάτων και για την παρούσα και την επιθυμητή κατάσταση.

Για καλύτερη σύνοψη των αποτελεσμάτων και σύγκριση των απόψεων διευθυντών/ντριών και εκπαιδευτικών, που απεικονίζονται στον Πίνακα 1, οι απαντήσεις με μέση τιμή από 1 έως 1,5 ταξινομήθηκαν ως «διαφωνώ/δεν εφαρμόζεται», από 1,6 - 2,5 ως «μάλλον διαφωνώ/σπάνια εφαρμόζεται», από 2,6 - 3,5 ως «μάλλον διαφωνώ /μάλλον συμφωνώ/ εφαρμόζεται αποσπασματικά», από 3,6 - 4,5 ως «μάλλον συμφωνώ/ εφαρμόζονται αλλά χρειάζεται μεγαλύτερη προσπάθεια» και από 4,6 - 5 ως «συμφωνώ/ εφαρμόζεται» (Karastathis, 2014).

Στην κατηγορία «διαφωνώ/δεν εφαρμόζεται» ήτοι δεν υπάρχουν καθόλου χαρακτηριστικά ποιότητας, δεν σημειώθηκαν απαντήσεις.

Δεν αναφέρονται διαδικασίες που εφαρμόζονται το παρόν.

Στο σύνολο των απαντήσεων οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που προβλέπονται από τις διαδικασίες του EFQM σπάνια εφαρμόζονται ενώ οι διευθυντές/ντρίες ότι εφαρμόζονται απαοσπασματικά.

Αναλυτικότερα, στο σύνολο των ερωτημάτων στην κατηγορία «μάλλον διαφωνώ/σπάνια εφαρμόζονται» για τους εκπαιδευτικούς είναι οι διαδικασίες μέτρησης στόχων απόδοσης, η συστηματική επαναπληροφόρηση για τις ανάγκες και τις προσδοκίες, η αξιοποίηση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας των συνεργατών και των ομάδων συμφερόντων, η ύπαρξη διαδικασιών για τη διαχείριση και τη βελτίωση της ποιότητας και η συστηματική αναθεώρηση και βελτίωση. Στην κατηγορία μάλλον «συμφωνώ ή διαφωνώ /εφαρμόζονται» είναι οι διαδικασίες: ο συστηματικός σχεδιασμός και η παρακολούθηση των διαδικασιών, οι προκαθορισμένες διαδικασίες εκπαίδευσης και εργασίας του προσωπικού, οι διαδικασίες πρόβλεψης, παρακολούθησης και ενίσχυσης της ικανοποίησης, η προώθηση εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους ενδιαφερόμενους και η συντονισμένη διαχείριση των αναγκών και των προσδοκιών. Στην παραπάνω ταξινόμηση οι διευθυντές/ντρίες δίνουν παρόμοιες απαντήσεις με τη διαφορά μόνον ότι η ύπαρξη διαδικασιών για τη διαχείριση και τη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής μονάδας που εμπίπτει στην κατηγορία «μάλλον συμφωνώ ή διαφωνώ» καθώς και το σύνολο των απαντήσεων. Στο μέλλον όλες οι διαδικασίες κρίνεται ότι μπορούν να εφαρμοστούν με προσπάθεια (εμπίπτουν στην κατηγορία «μάλλον συμφωνώ») και για τους διευθυντές/ντρίες και εκπαιδευτικούς, ενώ δεν περιγράφονται διαδικασίες που μπορούν να εφαρμοστούν στις υπάρχουσες συνθήκες χωρίς προσπάθεια.

Η παρούσα και η επιθυμητή κατάσταση διαφέρουν σημαντικά σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < 0,05$ σε όλα τα ερευνητικά ερωτήματα και υποερωτήματα και για τις απαντήσεις των διευθυντών/ντριών και εκπαιδευτικών.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Οι απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών/ντριών αποκλίνουν σε διαφορετικά επίπεδα και διαφορετική ένταση και η διάσταση απόψεων ήταν σημαντική σε κάποιες περιπτώσεις και σε άλλες ασήμαντη. Η σχέση εργασίας φαίνεται να διαφοροποιεί τις απαντήσεις καθώς οι διευθυντές/ντρίες είναι επιφορτισμένοι με τις συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων στο σύλλογο και προωθούν συγκεκριμένες απόψεις σε θέματα που αφορούν τον τρόπο διοίκησης. Έτσι δίνουν διαφορετική βαρύτητα σε επιμέρους παράγοντες και συντελεστές ως δείκτες ποιότητας (Κολτσάκης, 2008). Τα στελέχη παρουσιάζουν μεγαλύτερη ικανοποίηση κατά την αξιολόγηση της δομής του οργανισμού ενώ παρουσιάζονται πιο ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους απ' ό,τι οι εργαζόμενοι σε κατώτερες θέσεις (Fahlén, 2005; Herrera & Lim, 2003; Papadimitriou & Taylor, 2000; Karastathis, 2014; Κατσίρη, 2015).

Το τυποποιημένο μοντέλο EFQM, και ειδικότερα το τμήμα που αφορά τις διαδικασίες, μας προσδιόρισε σαφήνεια τα πλεονεκτήματα και τους τομείς βελτίωσης των σχολικών μονάδων και τις δυνατότητες ανάπτυξης αυτών των χαρακτηριστικών που μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για τη βελτίωση των διαδικασιών και του εκπαιδευτικού έργου σε έναν οργανισμό. Αυτά είναι:

- Ο **συστηματικός σχεδιασμός και η παρακολούθηση** των διαδικασιών με στόχο την υλοποίηση της **στρατηγικής και των πολιτικών** της σχολικής μονάδας με «παρακολούθηση σε κρίσιμα σημεία», με «διερεύνηση συνθηκών – μηχανισμοί ανατροφοδότησης (feedback)» και με «συνεχή παρακολούθηση».
- Οι **διαδικασίες πρόβλεψης, παρακολούθησης και ενίσχυσης της ικανοποίησης** όλων των εμπλεκόμενων με τη λειτουργία του σχολείου (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων) **σε προσωπική βάση** «επικοινωνία παραπόνων – άμεση επικοινωνία σε κρίσιμα περιστατικά»
- Οι **προκαθορισμένες διαδικασίες εκπαίδευσης και εργασίας** του προσωπικού και **ενδυνάμωσής του** με σκοπό την **εισαγωγή αλλαγών** με «ανάπτυξη διαδικασιών επιβράβευσης και κινήτρων», με «προγραμματισμό και αξιολόγηση αποτελεσμάτων» και «εναλλαγή αρμοδιοτήτων».
- Η συνεργασία και συντονισμός από σχολικούς συμβούλους, συντονιστές εκπαίδευσης και προϊστάμενες αρχές και η συνεργασία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης – ενημέρωση (και προσωπικά).
- Από τις διαδικασίες για τη **διαχείριση και τη βελτίωση της ποιότητας** η διαδικασία που μπορεί να αναπτυχθεί πολύ είναι η «επιλογή καλών πρακτικών».

Οι σχολικές μονάδες του δείγματος έχουν την ωριμότητα να αναπτύξουν αυτά τα χαρακτηριστικά άμεσα. Υπάρχει, ωστόσο, έλλειψη στρατηγικού σχεδίου ποιότητας με ξεκάθαρο όραμα, την αποστολή και τις πολιτικές ποιότητας και ένα έλλειμμα ενός συστήματος επιμόρφωσης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με την έννοια του μαθητή - πελάτη και δυσκολεύονται να δεχθούν την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση. Οι διαδικασίες μέτρησης στόχων απόδοσης, η συστηματική επαναπληροφόρηση για τις ανάγκες και τις προσδοκίες των εμπλεκόμενων, η αξιοποίηση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας των συνεργατών και των ομάδων συμφερόντων είναι διαδικασίες που δεν εφαρμόζονται στη σχολική μονάδα και θα χρειαστεί στο μέλλον να αναπτυχθούν προκειμένου να προσανατολιστούν οι σχολικές μονάδες στις αρχές ΔΟΠ. Η ανάπτυξη σε στρατηγικές εστίασης στις ανάγκες του πελάτη (Fields 1993) δεν είναι στις άμεσες προτεραιότητες των σχολικών μονάδων.

Η αυτοαξιολόγηση, ως διαγνωστική διαδικασία, που βασίζεται σε ένα τυποποιημένο μοντέλο, όπως το EFQM, ξεκινά από τα αποτελέσματα και αναζητά τα αίτια (Conti, 2001). Μια σχολική μονάδα θα μπορούσε να ξεκινήσει με την βελτίωση των χαρακτηριστικών, τα οποία η έρευνα ανέδειξε ότι υπάρχουν στη σχολική μονάδα ή οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να αναπτυχθούν. Αφού συνειδητοποιηθεί η τωρινή κατάσταση, μπορεί να γίνεται σύγκριση με αρχικούς στόχους και άλλους βέλτιστους οργανισμούς (benchmarking) και ανάλυση των αιτιών που οδήγησαν σε μη επιθυμητά αποτελέσματα. Τέλος μπορεί να γίνει επιλογή διορθωτικών ενεργειών για ευθυγράμμιση με τους αρχικούς στόχους και να αξιοποιηθεί η συνεργασία με διευκολυντές της αξιολόγησης.

Για να μην εισαχθεί η ΔΟΠ ως ένα τεχνοκρατικό μοντέλο διοίκησης, που γεννά στους εκπαιδευτικούς αισθήματα καχυποψίας, ανασφάλειας ή και άρνησης, χρειάζονται περιθώρια αυτονομίας, εισηγήσεων αλλαγών και ευελιξίας (Ζαβλάνος, 2003). Απαιτείται μεγιστοποίηση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών μονάδων (Κουτούζης, 2008), αυτονομία στον σχεδιασμό, την εφαρμογή δραστηριοτήτων – προγραμμάτων και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, που η κάθε εκπαιδευτική μονάδα επιτυγχάνει, ανάληψη ρόλου από τις προϊστάμενες αρχές και δημιουργία ενός πλαισίου λειτουργίας που χαρακτηρίζεται ως «κουλτούρα ποιότητα» (Κριεμάδης & Θωμοπούλου, 2012: 118).

6. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε στις απόψεις αντιπροσωπευτικού δείγματος εκπαιδευτικών από σχολικές μονάδες μιας συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής, οπότε τα αποτελέσματά μας γενικεύονται με επιφύλαξη. Όπως προέκυψε από την έρευνα, οι διαδικασίες που ελέγχθηκαν είτε εφαρμόζονται σπάνια ή αποσπασματικά, γεγονός που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με τέτοιες διαδικασίες. Μια ποιοτική έρευνα θα εμβάθυνε και θα οδηγούσε με ασφάλεια σε περαιτέρω ανάλυση και ανάδειξη της ωριμότητας και της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή αυτοαξιολόγησης στην εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Anastasiadou, S. & Zirinoglou, P. (2015). EFQM Dimensions in Greek Primary Education System. *Procedia Economics and Finance*, 33:411-431, December 2015.
- Black S. A. & Crumley, H. C. (1997). Self-assessment: What's in it for us?. *Total Quality Management*, 8(2-3), 90-93, DOI: 10.1080/0954412979776.
- Conti, T. (2001). Why Most Companies Do Not Get the Most out of Their Self-Assessments. Quality Congress. ASQ's ..Annual Quality Congress Proceedings, 229-238.
- Creswell, J. (2011). *Έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Χ. Τσορμπατζούδης, Μετ. Κουβαράκου (Επιμ.). Αθήνα: Έλλην.
- Fahlén, J. (2005). Organizational Structures in Sport Clubs – Exploring the relationship between individual perceptions and organizational position. *The Sport Journal*, 8(3), unpaginated; United States Sports Academy.
- Fields, J. (1993). Total Quality For Schools, a suggestion for American Education. *American Society For Quality*, pp. 21-22.
- Herrera, R. & Lim, J.Y. (2003). Job satisfaction among athletic trainers in NCAA Division IAA institutions. *Inquiry*, 6(1), 163 – 167.
- Hides, M.T., Davies, J. & Jackson, S. (2004). Implementation of EFQM excellence model self-assessment in the UK higher education sector – lesson learned from other sectors. *The TQM Magazine*, 16, 194-201. doi: 10.1108 / 09544780 4105 32936.
- Jancikova, A. & Brychta, K. (2009). TQM and Organizational Culture as Significant Factors in Ensuring Competitive Advantage: A Theoretical Perspective. *Economics & Sociology*, 2 (1): 80-95. Ανακτήθηκε 06 Δεκεμβρίου 2016, Ανακτήθηκε 06 Οκτωβρίου 2018 από [http://www.economics-sociology.eu/files/08\[1\].pdf](http://www.economics-sociology.eu/files/08[1].pdf)
- Karastathis, D., Afthinos, Y., Gargalianos, D. & Theodorakis N. D. (2014). The EFQM Excellence Model: An Exploratory Attempt for Assessing the Hellenic National Sport Federations *International Journal of Sport Management Recreation & Tourism*, Vol.14, p.38-67. <http://dx.doi.org/> DOI: 10.5199/ijsmart-1791-874X-14c
- Kemenade, E. van (2006). *Method for Improving the Quality of Higher Education based on the EFQM Model*. Fourth English version Ανακτήθηκε 03 Ιανουαρίου 2019 από https://www.researchgate.net/profile/Everard_Van_Kemenade/post/What_process_do_you_recommend_to_an_educational_leader_of_a_private_religious_school_for_the_development_of_an_institutional_vision_statement/attachment/59d62826c49f478072e9b9ae/AS%3A272430222774281%401441963834420/download/EFQM_eng_2006_10mei06.doc
- Osseo- Asare Jr, A.E. & Longbottom, D. (2002). The need for education and training in the use of the EFQM model for quality management in UK higher education institutes. *Quality Assurance in Education*, 10(1), 26-33. doi: 10.1108 /0968 4880 210416085
- Papadimitriou, D. & Taylor, P. (2000). Organizational effectiveness of Hellenic national sports organizations: A multiple constituency approach. *Sport Management Review*, 3, 23–46.

- Pertidou, E. & Sakellari, N. (2007). Total Quality Management in Cross-cultural Schools: a case analysis in Greece. *Proceedings of the 10th Toulon-Verona Conference: "Quality in Services"*, Thessaloniki, 3-4 September 2007.
- Pupius, M. (2005). *Excellence in Education-workshop notes*. MANEK, Α.Π.Θ., Οκτώβριος 2005. Αδημοσίευτο <http://www.shu.ac.uk/research/integralexcellence/>.
- Sandbrook, M.(2001).Using the EFQM Excellence Model as a framework for improvement and change. *Journal of Change Management*, 2(1): 83-90(8).
- Tripp, D. (2003). Three resources of learning organizational change. *Educational Action Research*, 11(3), 479-486. Ανακτήθηκε 05 Ιανουαρίου 2019 από <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09650790300200223>
- Yang, J., Dale, B.&SIOW, C. (2001). Self-Assessment of Excellence: An Application of the Evidential Reasoning Approach. *International Journal of Production Research*, 39 (16).
- Ζαλβανός, Μ. (2003). *Ηολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Καλδή, Μ. (2017). *Ο ανθρώπινος παράγοντας ως συνιστώσα ποιοτικής και αναπτυξιακής διαδικασίας στην εκπαίδευση. Μια προσέγγιση στο πλαίσιο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας: Η περίπτωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Καραλιόλου, Π.(2011). *Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της ΔΟΠ: το κριτήριο Στρατηγική και Πολιτικές στο μοντέλο EFQM*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κατσίρη,Θ. Β. (2015).Απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών/τριών δημοσίων σχολείων Πρωτοβάθμιας και β/θμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Πελοποννήσου για τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Μια εμπειρική μελέτη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 59.
- Κολτσάκης, Ε. (2008). *Χαρακτηριστικά ποιότητας στις «Διαδικασίες» των Σχολικών Μονάδων στην Ελλάδα. Μια εμπειρική έρευνα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης, Μ. (2008). Εκπαιδευτικοί Οργανισμοί και Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α, Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (2^η εκδ.). Τόμος Α', σελ. 40-44. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κριεμάδης, Θ.& Θωμοπούλου, Ι. (2012). *Διοίκηση σχολικών μονάδων με έμφαση στην ποιότητα*. Αθήνα: Οικονομική βιβλιοθήκη.
- Μανταράκης, Ν., Παπαδόπουλος, Ι.& Τσίγκρος, Δ. (2008). Η αξιολόγηση ως εργαλείο οργάνωσης και δημοκρατικής διοίκησης ή το γεφύρι της Άρτας. *Ανακοίνωση στο Διεθνές συνέδριο Νέου εκπαιδευτικού υλικού, του ΥΠΑΙΘ*. Ανακτήθηκε 20 Σεπτεμβρίου 2018 από <http://www.inpatra.gr/forum/praktika/arta2008/periexomena.php>.
- Νταλαούτη, Π. (2018). Η αυτοαξιολογηση της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της Διοίκησης ολικής Ποιότητας: το κριτήριο Διαδικασίες στο μοντέλο EFQM Στα Πρακτικά 1^οInternational Congress on Management of Educational Units December, (Thessaloniki 7-9, σ.σ.. 631-638. https://www.icomeu.gr/wp-content/uploads/comeu_2018_proceedings.pdf

ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΒΑΣΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΟΥ «ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ» ΚΑΙ ΤΟΥ «ΕΛΕΓΧΟΥ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ» ΚΑΙ Η ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ ΩΣ ΚΥΡΙΑΡΧΟΥ ΟΡΓΑΝΟΥ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Καραβασίλης Ιωάννης
Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ & Επιστημονικός Συνεργάτης ΔΙΠΑΕ
Σέρρες, Ελλάς
karavasilis.ioannis@gmail.com

Δελιοτζάκης Ζήσης
Δάσκαλος (ΠΕ70), 20^ο Δημοτικό Σχολείο Σερρών
Σέρρες, Ελλάς
zisisdel@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διοίκηση ενός «ζωντανού» εκπαιδευτικού οργανισμού, όπως είναι τα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, παρουσιάζει αρκετές ιδιαιτερότητες και διαφοροποιήσεις από τους υπόλοιπους οργανισμούς. Την ευθύνη διοίκησης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας την έχει ο διευθυντής και ο Σύλλογος Διδασκόντων (Σ.Δ.), σύμφωνα, πάντοτε, με την κείμενη νομοθεσία. Ο Σ.Δ. είναι το θεσμοθετημένο συλλογικό όργανο διοίκησης του σχολείου, που συνδέεται με την λειτουργία της σχολικής μονάδας και η αποστολή του επικεντρώνεται στην χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη διοίκηση της σχολικής μονάδας.

Σκοπός της ερευνητικής εργασίας είναι να καταγράψει και να διερευνήσει τις στάσεις και τις απόψεις των Εκπαιδευτικών, σχετικά με τον χαρακτήρα, τον τρόπο λειτουργίας και την αυτονομία του Συλλόγου Διδασκόντων.

Η έρευνα κατέδειξε σε σημαντικό βαθμό τον θετικό τρόπο αντίληψης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον βαθμό συμμετοχής και ικανοποίησής τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων αναφορικά με τις διαδικασίες του Σ.Δ., μέσα από την εφαρμογή των βασικών λειτουργιών της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων.

Λέξεις κλειδιά: Σύλλογος Διδασκόντων, Βασικές Λειτουργίες Διοίκησης, Προγραμματισμός, Έλεγχος-Αξιολόγηση, Μοντέλα Διοίκησης, Αυτονομία του Σχολείου, καινοτομία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αναμφίβολα κατατάσσεται ανάμεσα στα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα και είναι δομημένο σε μία πιστή εφαρμογή του ιεραρχικού μοντέλου διοίκησης. Η γραφειοκρατική και συγκεντρωτική δομή οργάνωσης των δύο πρώτων βαθμίδων του εκπαιδευτικού μας συστήματος έχει πολλές αρνητικές επιπτώσεις, όπως το γεγονός ότι καλλιεργεί την ευθυνοφοβία χωρίς να ενθαρρύνει πρωτοβουλίες περιορίζοντας τα όρια της δημοκρατικής λειτουργίας. Μια συνθήκη, η οποία είναι δυσλειτουργική και προκαλεί συχνά μεγάλη καθυστέρηση στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στην ομαλή και απρόσκοπτη λειτουργία των σχολείων. Που μετατρέπει το σχολείο σε μια στεγνή γραφειοκρατική υπηρεσία, ενώ θα έπρεπε να είναι ένας ζωντανός οργανισμός στενά συνδεδεμένος με το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον, περιορίζοντας τον ρόλο και τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να δράσει αποτελεσματικά και δημιουργικά, να αυτενεργήσει διδακτικά και παιδαγωγικά, να λάβει πρωτοβουλίες και να πρωτοτυπήσει μέσα στον εκπαιδευτικό και ευρύτερο κοινωνικό του περίγυρο. Ο Σβώλης (2017), επί παραδείγματι, σε

ποιοτική έρευνα αναφορικά με την Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ), σημειώνει ότι η γραφειοκρατία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν επιτρέπει στον διευθυντή της σχολικής μονάδας να εξωτερικεύσει τα πιθανά υπαρκτά χαρακτηριστικά του «ηγέτη», αλλά τον περιορίζει σε ρόλο παθητικό κι όχι «επιτελικό» που παίρνει πρωτοβουλίες στα πλαίσια ενός αποκεντρωμένου και αυτόνομου σχολείου.

Οι Vroom και Yetton διακρίνουν τρία μοντέλα διοίκησης (όπ. αναφ. στο Καμπουρίδης και συν., 2005):

- i. **Το αυταρχικό μοντέλο**, όπου ο ηγέτης παίρνει αποφάσεις με τα δικά του στοιχεία και την προσωπική του πληροφόρηση.
- ii. **Το συμβουλευτικό μοντέλο**, όπου ο ηγέτης αναζητά και ανταλλάσσει απόψεις αλλά στο τέλος αποφασίζει μόνος του, και
- iii. **Το συμμετοχικό μοντέλο**, στο πλαίσιο του οποίου τα μέλη της ομάδας αποφασίζουν από κοινού.

Στο συλλογικό-συμμετοχικό μοντέλο τα μέλη της ομάδας δεσμεύονται, ενισχύουν το θεσμό της οργάνωσης και συνειδητοποίησης του στόχου. Αυξάνεται η αυτοεκτίμηση, η αίσθηση της ευθύνης, το κλίμα της εμπιστοσύνης και του διαλόγου, η ανάπτυξη κινήτρων και οι σχέσεις αλληλεπίδρασης στην ομάδα. Τα συλλογικά διοικητικά όργανα εκφράζουν τη σύγχρονη διοικητική τάση και αποτελούν χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσπάθειας που γίνεται για «δημοκρατική» διοίκηση των οργανισμών, όπου *«ηγέτης και υφιστάμενοι λαμβάνουν αποφάσεις συλλογικά, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τους στόχους της ομάδας»* (Μαντζάρης, 2003).

Παρ' όλη την «γραφειοκρατία» του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, δεν μπορούμε να μην δεχθούμε πως μια πολύ θετική εξαίρεση αποτελεί το «**κύτταρο**» της **εκπαίδευσης** που είναι η σχολική μονάδα, η οποία στηρίζεται σε οριζόντια δομή και ως εκ τούτου λαμβάνονται αποφάσεις, λειτουργικού κυρίως επιπέδου είτε σε θέματα διαχείρισης της καθημερινής λειτουργίας είτε σε τριμηνιαίο ή το ανώτερο επιτρεπτό σε ετήσιο επίπεδο. Ως το βασικό «κύτταρο» λήψης αποφάσεων η σχολική μονάδα διεκδικεί μεγαλύτερη αυτονομία στην λήψη αποφάσεων και μικρότερο έλεγχο της κεντρικής εξουσίας (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Σε πυραμοειδείς μορφές οργάνωσης, όπως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όταν μιλάμε για την λήψη αποφάσεων η σκέψη μας παραπέμπεται στην Κεντρική Διοίκηση. Ο Κουτούζης (1999), σχετικά, αναφέρει πως σύμφωνα με το διαχωρισμό των Montana και Charmon, τα επίπεδα λήψης αποφάσεων σε ένα οργανισμό είναι τρία: το στρατηγικό, το διαχειριστικό και το λειτουργικό. Οι αποφάσεις στρατηγικού χαρακτήρα και χάραξης της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής λαμβάνονται σε κεντρικό – κυβερνητικό – πολιτικό επίπεδο. Βέβαια, τα τελευταία χρόνια «για να αμβλυνθεί το φαινόμενο του "διοικητικού υδροκεφαλισμού"» (Μπουρής, 2008), ψηφίζονται νομοθετικές ρυθμίσεις, ώστε οι αποφάσεις να λαμβάνονται από θεσμοθετημένα συλλογικά όργανα Διοίκησης, όπως ο σύλλογος διδασκόντων. Παρατηρούμε, επίσης, ότι και τα επίπεδα λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων σε μια εκπαιδευτική μονάδα ακολουθούν, σε γενικές γραμμές, τη γενική δομή και κατηγοριοποίηση (Μπουζάκης Γ., 2008).

Ο Σύλλογος Διδασκόντων (Σ.Δ.) είναι το συλλογικό όργανο διοίκησης του σχολείου και αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σ' αυτό με οποιαδήποτε σχέση εργασίας. Έργο του, στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, ως φορέα διαμόρφωσης και άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Καραβασιλής, 2012), είναι η χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου, στα όρια, πάντοτε, το οποία θέτει η κείμενη εκπαιδευτική νομοθεσία (Κουτούζης, 1999). Ως γνωστόν, η εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να λειτουργήσει ως ένας σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής και μάλιστα με δύο τρόπους: «α) με την κριτική διαμόρφωση και υποδοχή της κεντρικά διαμορφωμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, και β) με τη διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής της μονάδας στο πλαίσιο όμως της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής» (Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017). Αυτό, όμως, για να γίνει πραγματικότητα, όπως σημειώνει ο Μαυρογιώργος (2008), όπ. αναφ. στο (Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017), θέτει ως προϋπόθεση την μεταβίβαση ευθυνών και αρμοδιοτήτων από το κέντρο στην εκπαιδευτική μονάδα, η οποία θα έχει την δυνατότητα χάραξης «εσωτερικής πολιτικής», στην διαχείριση και αντιμετώπιση των ιδιαίτερων αναγκών και απαιτήσεων, δυνατοτήτων και ευκαιριών της κάθε μονάδας. Παρά την εμφανή αντίφαση, θα λέγαμε πως: «*Ο ίδιος ο κεντρικός σχεδιασμός και η άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, με δεδομένες τις αντιφάσεις της, δημιουργεί πολλά περιθώρια σχετικής αυτονομίας στις σχολικές μονάδες, όταν αυτές αντικειμενικά καλούνται να την προσαρμόζουν προς τις εκπαιδευτικές, κοινωνικές, και γεωγραφικές τους ιδιαιτερότητες*» (Μαυρογιώργος, 2007).

Ο Σύλλογος Διδασκόντων αποτελεί το σημαντικότερο όργανο διοίκησης του σχολείου και βρίσκεται στο επίκεντρο της σχολικής λειτουργίας, διότι λαμβάνει ουσιαστικές αποφάσεις «που αναφέρονται στην εσωτερική λειτουργία του σχολείου, τον προγραμματισμό, το σχεδιασμό και τον απολογισμό του έργου, την ιεράρχηση προτεραιοτήτων, την επαγγελματική κουλτούρα και το ήθος του σχολείου, τις επιμορφωτικές προτεραιότητες και την παιδαγωγική και διδακτική του σχολείου, την σύνδεση με την τοπική κοινωνία κ.ά.» (Μαυρογιώργος, 2004 όπ. αναφ. στο Μπούνιας, 2010), σε μια προσπάθεια αποκέντρωσης για «ανοιχτά σχολεία», που εστιάζει στο μέλλον και στην καινοτομία, την αυτοαξιολόγηση

του εκπαιδευτικού έργου και την ανατροφοδότησή του με τον προγραμματισμό των αναγκαίων παρεμβάσεων και των απαραίτητων διορθωτικών κινήσεων (Υ.Α. ΦΕΚ 1340/16-10-2002).

Συνεπώς, η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα των αποφάσεων που θα λάβει ο Σ.Δ., είναι αυτές που θα καθορίσουν την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας, καθώς υλοποιούνται στο σύνολο των Βασικών Λειτουργιών της Διοίκησης (Προγραμματισμός, Οργάνωση, Διεύθυνση, Αξιολόγηση, Ανατροφοδότηση) και συμβάλλουν στην διαμόρφωση κλίματος και θετικής σχολικής κουλτούρας, από όπου θα εξαρτηθεί η πρόοδος και εν τέλει η εξέλιξη και η ανάπτυξη της. Εγείρονται, όμως, πολλοί προβληματισμοί γύρω από το θέμα της ύπαρξης αυτονομίας και της εφαρμογής της στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, διότι αυτή «δεν εφαρμόζεται στο βαθμό που προτάσσουν οι επιταγές της εποχής και οι εξελίξεις στο χώρο της γνώσης και της τεχνολογίας» (Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017). Όπως, επίσης, εγείρονται αμφιβολίες σχετικά με την δυνατότητα διαμόρφωσης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής μέσα από την λειτουργία του Σ.Δ., στα πλαίσια ενός συλλογικού και συμμετοχικού μοντέλου διοίκησης και λήψης αποφάσεων.

Σε ένα συνεργατικό περιβάλλον αναπτύσσεται κουλτούρα συνεργασίας και συμμετοχής, ενδιαφέροντος, υποστήριξης και αλληλεπίδρασης. Διαδικασίες, πρακτικές και δράσεις που παραπέμπουν στην φιλοσοφία και τις θεωρίες μοντέλων διοίκησης, όπως αυτό της Διοίκησης μέσω Στόχων (MbO) και της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ), «οι οποίες θα φέρουν στο προσκήνιο το θέμα της αυτονομίας της εκπαίδευσης και της διαμόρφωσης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής με σκοπό την αψύπνιση της εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά και των υπευθύνων προς μια αποτελεσματικότερη διοίκηση των σχολικών μας μονάδων» (Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017). Βασικές Αρχές της ΔΟΠ όπως η εστίαση στις ανάγκες και τις προσδοκίες των πελατών-πολιτών και των εργαζομένων, η συνεχής βελτίωση του προϊόντος ή της παρεχόμενης υπηρεσίας και η διαρκής εκπαίδευση-επιμόρφωση και συμμετοχή του προσωπικού στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, προκειμένου να καταστούν ικανοί να συμμετέχουν στις διαδικασίες Διοίκησης και βελτίωσης των προϊόντων ή των υπηρεσιών, μεταβάλουν χρόνιες στάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές. Ο Ζαβλανός (2003), αναφερόμενος στην βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού σημειώνει πως όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να αναζητούν τρόπους «πώς μπορούν να κάνουν καλύτερα την δουλειά τους με βασικές παραμέτρους την υψηλή απόδοση, την αξιοκρατία και την αφιέρωση περισσότερου χρόνου και ενέργειας στην εκπαιδευτική διαδικασία». Η Χατζηπαναγιώτου (2001) σημειώνει χαρακτηριστικά: «για να αναπτυχθεί η στρατηγική της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων κρίνεται αναγκαία τόσο η διεύρυνση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας όσο και η ουσιαστική σύνδεσή της με την τοπική κοινωνία». Από μια άλλη οπτική γωνία, βέβαια, η Ζαραμπούκα (2018) θέτει ένα διαφορετικό σκεπτικό δηλώνοντας ότι: «με τις διατάξεις για την διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης, δόθηκαν πάμπολλες αρμοδιότητες στο σύλλογο διδασκόντων, σε τέτοιο σημείο που θα έλεγε κανείς ότι το συλλογικό αυτό όργανο με τις πλειοψηφικές του αποφάσεις δένει τα χέρια του Διευθυντή, μην αφήνοντάς του μεγάλο περιθώριο αυτόνομης λήψης αποφάσεων».

Σκοπός – Ερευνητικά ερωτήματα

Η έρευνα είναι ποσοτική, όπου έχουμε την συστηματική διερεύνηση διαφόρων φαινομένων με χρήση στατιστικών μεθόδων, μαθηματικών μοντέλων και αριθμητικών δεδομένων. Έρευνα, **σκοπός** της οποίας είναι να καταγράψει και να διερευνήσει τις στάσεις και τις απόψεις των Εκπαιδευτικών, σχετικά με τις λειτουργίες του Προγραμματισμού και του Ελέγχου –Αξιολόγησης καθώς και τον τρόπο και τον βαθμό σύνδεσης και αλληλεξάρτησής τους στα πλαίσια λειτουργίας του του Συλλόγου Διδασκόντων

Συγκεκριμένα προτείνεται να διερευνηθούν επιμέρους **ερωτήματα** και να καταγραφούν σκέψεις και αντιλήψεις αναφορικά με:

i. την εφαρμογή των βασικών λειτουργιών της Διοίκησης στις σχολικές μονάδες της Α/θμιας Εκπ/σης Σερρών, συγκεκριμένα, δε, τις λειτουργίες του «Προγραμματισμού» και του «Ελέγχου-Αξιολόγησης»

ii. τον τρόπο και τον βαθμό συσχέτισης, αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης μεταξύ των δύο αυτών βασικών λειτουργιών της διοίκησης, μέσα από ανατροφοδοτικές διαδικασίες, σε όλες τις πτυχές και διαδικασίες της λειτουργίας του Σ.Δ.

iii. το αν και σε ποιο βαθμό ο συγκεντρωτικός χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ευνοεί αποκεντρωμένες και συλλογικές διαδικασίες τόσο στον Προγραμματισμό όσο και στον Έλεγχο-Αξιολόγηση δίνοντας έναν βαθμό αυτονομίας στην διοίκηση των σχολικών μονάδων.

Μεθοδολογία της έρευνας

Δείγμα

Το δείγμα αποτελούν 160 εκπαιδευτικοί της Α/θμιας Εκπ/σης Σερρών όλων των ειδικοτήτων και ανεξαρτήτως φύλλου, ηλικίας, εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας και επιπέδου εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Ερευνητική μέθοδος

Ως ερευνητική μέθοδος χρησιμοποιήθηκε αυτή της «επισκόπησης». Μέθοδο με την οποία συλλέγουμε πληροφορίες και δεδομένα σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή, με σκοπό να περιγράψουμε τις δεδομένες κάθε φορά συνθήκες ή να εντοπίσουμε κάποιες σταθερές, βάσει των οποίων μπορεί να γίνει σύγκριση με τις υπάρχουσες συνθήκες ή να προσδιοριστούν οι σχέσεις στην αλληλεπίδραση συγκεκριμένων γεγονότων (Cohen, et al., 2008).

Ερευνητικό Εργαλείο

Η συλλογή των στατιστικών δεδομένων έγινε με δομημένο ερωτηματολόγιο, ως ένας τρόπος δειγματοληψίας που ενδείκνυται για μία επισκοπική έρευνα, το οποίο κατασκευάστηκε με την βοήθεια της «πλατφόρμας» GoogleForms, αναρτήθηκε στο διαδίκτυο, απεστάλη ηλεκτρονικά και ελήφθησαν ηλεκτρονικά οι απαντήσεις. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου έγινε με την χρήση του στατιστικού προγράμματος «**RCommander**», μέσα από την χρήση και ανάλυση γραφημάτων, στατιστικών πινάκων και πληροφοριακών στοιχείων που παρήγαγε το παρόν πρόγραμμα.

Επελέγη το ερωτηματολόγιο ως ένας τρόπος δειγματοληψίας που ενδείκνυται για μία επισκοπική έρευνα, δίνοντας δείγματα πιθανοτήτων, «στα οποία η πιθανότητα επιλογής είναι γνωστή στον καθένα που καλείται να απαντήσει» (Cohen, et al., 2008, όπ. αναφ. στο Σαγρή & Βουρνούκα, 2017).

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από δύο ενότητες. Στην πρώτη Ενότητα με κλειστού τύπου ερωτήσεις (συνολικά πέντε) σχετικές με δημογραφικά χαρακτηριστικά και υπηρεσιακά στοιχεία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Η δεύτερη Ενότητα αποτελούνταν από έξι (6) ομάδες ερωτήσεων (με την μορφή KellyGrid), εκ των οποίων οι πέντε (5) πρώτες περιείχαν ερωτήματα σχετικά με τις βασικές λειτουργίες της διοίκησης, όπως τις θέτει η σύγχρονη βιβλιογραφία της Επιστήμης της Διοίκησης. Η κάθε ομάδα περιελάμβανε ερωτήσεις που αναφέρονταν στην κάθε Λειτουργία χωριστά. Ειδικότερα, η πρώτη ομάδα περιείχε τέσσερα (4) ερωτήματα για την λειτουργία του Προγραμματισμού, η δεύτερη, επίσης τέσσερα (4), για την λειτουργία της Οργάνωσης, η τρίτη ομάδα αποτελούνταν από οκτώ (8) ερωτήματα για την Διεύθυνση, η τέταρτη έξι (6) αναφορικά με τον Έλεγχο και Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και η πέμπτη περιελάμβανε τέσσερα (4) ερωτήματα για την λειτουργία της Ανατροφοδότησης. Ερωτήσεις, οι οποίες καταγράφουν τις αντίστοιχες απαντήσεις σχετικά με τις απόψεις, τις στάσεις και τις αντιλήψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών. Η έκτη και τελευταία ομάδα, η οποία χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα εργασία, περιελάμβανε επτά (7) συνολικά ερωτήματα σχετικά με τον χαρακτήρα, τον τρόπο λειτουργίας, την εφαρμογή αρχών της ΔΟΠ και την αυτονομία του Συλλόγου Διδασκόντων στα πλαίσια του ελληνικού «γραφειοκρατικού» εκπαιδευτικού συστήματος.

Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα αυτή καθ' αυτή παρουσιάζει και αρκετούς περιορισμούς που έχουν να κάνουν:

- α) με το μικρό της δείγμα, το οποίο περιορίζεται περίπου στο 12% του «πληθυσμού δειγματοληψίας»
- β) το γεγονός ότι περιορίζεται σε μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή, εστιάζοντας αποκλειστικά στην Περιφερειακή Ενότητα των Σερρών,
- γ) το μειονέκτημα που μπορεί να υπάρξει σε ένα ερωτηματολόγιο με τις μη ακριβείς απαντήσεις, τις μη αυθόρμητες ή τις στοχευμένες απαντήσεις, (Στραβάκου, 2003) όπ. αναφ. στο (Σαγρή & Βουρνούκα, 2017)
- δ) το γεγονός ότι στις ερωτήσεις κλειστού τύπου οι ερωτώμενοι πολλές φορές περιορίζονται στο να δίνουν δεδομένες απαντήσεις και είναι δυνατόν να χάνεται ένα χρήσιμο ποσοστό πληροφορίας για την έρευνα (Σαγρή & Βουρνούκα, 2017)
- ε) με την χρήση μόνο ποσοτικών εργαλείων, αφού όπως έχει προαναφερθεί πρόκειται για ποσοτική έρευνα, από την οποία απουσιάζουν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά μιας ποιοτικής έρευνας.

Αποτελέσματα της έρευνας

«Η συμμετοχική διοίκηση είναι μια εξαιρετικά δύσκολη διαδικασία, -μια διαρκής άσκηση ισορροπίας- είναι όμως απολύτως αναγκαία για τη βελτίωση της απόδοσης των σχολικών μονάδων», (Arodaca et al., 2001, όπ. αναφ. στο Καστανίδου & Τσικαντέρη, 2015). Αυτό ανιχνεύεται και στα ευρήματα της παρούσας έρευνας,

ι. ως προς τον Προγραμματισμό της Σχολικής Μονάδας, σε θέματα διοίκησης και εκπαιδευτικού έργου (**Πίνακας 1**), όπου παρατηρούμε ότι ο προγραμματισμός της σχολικής μονάδας, στα πλαίσια της δραστηριοποίησης του Συλλόγου Διδασκόντων, θέτει και μακροπρόθεσμους στόχους και δεν ασχολείται μόνον με θέματα ρουτίνας (σε ποσοστό, μάλιστα, που ξεπερνάει συνολικά το 80%). Το ίδιο ποσοστό καταγράφεται, επίσης, αναφορικά με τις συνεδριάσεις του Σ.Δ. κατά την διάρκεια του σχολικού έτους για τον έλεγχο και την αξιολόγηση του αρχικού προγραμματισμού. Παρατηρούμε επίσης από την καταγραφή των αποτελεσμάτων πως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι γίνεται σωστός καταμερισμός των εργασιών και των αρμοδιοτήτων που τους ανατίθενται. Αξίζει να υπογραμμίσουμε το πολύ υψηλό ποσοστό, που αγγίζει το 95%, όσον αφορά την πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι η σχολική μονάδα πρέπει να προγραμματίζει στόχους και δράσεις όχι μόνον με αυτά που προβλέπονται από την κεντρική πολιτική του Υπουργείου και στα πλαίσια του Αναλυτικού Προγράμματος, αλλά και με βάση τις τοπικές κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Γεγονός που αντικατοπτρίζει απόψεις που σχετίζονται με την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, την αυτονομία της σχολικής μονάδας και την σύνδεσή της με την τοπική κοινωνία.

Πίνακας 1

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την λειτουργία του Προγραμματισμού στο πλαίσιο των διαδικασιών του Συλλόγου Διδασκόντων

| | Διαφω νώ απόλυτα | Διαφω νώ | Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ | Συμφ ωνώ | Συμφω νώ απόλυτα |
|--|------------------------|-------------|------------------------------------|-------------|------------------------|
| Ο προγραμματισμός της σχολικής μονάδας θέτει μακροπρόθεσμους στόχους και δεν ασχολείται μόνον με θέματα ρουτίνας | 1,88% | 6,25% | 9,38% | 60% | 22,50% |
| Ο σύλλογος διδασκόντων συνεδριάζει στην διάρκεια της σχολικής χρονιάς για την παρακολούθηση της πορείας του προγραμματισμού της σχολικής μονάδας | 0,62% | 6,88% | 8,12% | 61,88 % | 22,50% |
| Η σχολική μονάδα πρέπει να προγραμματίζει στόχους κα δράσεις πέρα από την πολιτική του Υπουργείου και με βάση τις τοπικές κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες | 0,62,% | 1,88% | 3,12% | 44,38 % | 50% |
| Με βάση τον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας, γίνεται σωστός καταμερισμός των εργασιών και των αρμοδιοτήτων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς | 1,25% | 5% | 9,38% | 56,88 % | 27,50% |

ii. ως προς τις λειτουργίες του Ελέγχου και της Αξιολόγησης, (**Πίνακας 2**) διαπιστώνεται ότι στα περισσότερα σχολεία γίνεται αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας από τον Σύλλογο Διδασκόντων. Επίσης είναι σημαντικό να σημειωθεί πως, αν και η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ο Έλεγχος της σχολικής μονάδας είναι απαραίτητος -σε ποσοστό, μάλιστα, κοντά στο 80%-, στο ερώτημα σχετικά με το αν γίνεται αξιολογηση του εκπαιδευτικού έργου, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται πολύ επιφυλακτικοί. Συμπεραίνεται ότι υπάρχει κενό στον τομέα της ενημέρωσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα ελέγχου, αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης. Επιπροσθέτως, καταγράφεται ότι η λειτουργία του Ελέγχου και Αξιολόγησης της σχολικής μονάδας γίνεται με βάση τον αρχικό Προγραμματισμό και στηρίζεται σε ένα κοινώς αποδεκτό σύστημα ελέγχου των διαδικασιών που ακολουθούνται, το οποίο καθορίζει ο Σ.Δ. . Τέλος, υπάρχει αντιστοιχία και αλληλεξάρτηση μεταξύ των δύο αυτών λειτουργιών, όπως και ότι η Αξιολόγηση έχει θετικό αντίκρισμα μιας και συμβάλει στον εντοπισμό των τυχουσών αδυναμιών και συντελεί στην βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, σε λειτουργικό πάντα επίπεδο κι όχι σε διαχειριστικό ή στρατηγικό (Κουτούζης, 1999).

Πίνακας 2

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την λειτουργία του Ελέγχου-Αξιολόγησης στο πλαίσιο των διαδικασιών του Συλλόγου Διδασκόντων

| | Διαφω νώ απόλυτα | Διαφω νώ | Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ | Συμφ ωνώ | Συμφω νώ απόλυτα |
|---|------------------------|-------------|------------------------------------|-------------|------------------------|
| Γίνεται αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας από τον Σύλλογο Διδασκόντων | 5% | 13,12 % | 19,38 % | 53,12 % | 9,38% |
| Η λειτουργία του Ελέγχου συνδέεται άμεσα με τον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας και συμβάλει στον εντοπισμό των αδυναμιών της | 1,25% | 9,38% | 14,38 % | 55,62 % | 19,38% |

| | | | | | |
|--|--------|--------|--------|--------|--------|
| Ο έλεγχος συντελεί στην βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας | 0,62% | 6,88% | 13,75% | 60% | 18,75% |
| Δεν είναι απαραίτητος ο έλεγχος σε μια σχολική μονάδα | 33,75% | 44,38% | 13,12% | 6,25% | 2,50% |
| Ο Σύλλογος διδασκόντων καθορίζει ένα κοινώς αποδεκτό σύστημα ελέγχου των διαδικασιών που ακολουθούνται | 1,88% | 6,25% | 24,38% | 58,12% | 9,38% |
| Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών γίνεται αξιοκρατικά | 9,38% | 11,88% | 32,50% | 38,75% | 7,50% |

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η έρευνα που έγινε στα πλαίσια της εργασίας αυτής κατέδειξε σε σημαντικό βαθμό τις θετικές αντιλήψεις όσον αφορά τον Προγραμματισμό, τον Έλεγχο και την Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπ/κού έργου καθώς και την αναγκαία συσχέτιση και αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο αυτών βασικών λειτουργιών της διοίκησης σε όλες τις πτυχές και διαδικασίες της λειτουργίας του Σ.Δ., μέσα από ανατροφοδοτικές διαδικασίες. Διαπιστώθηκε, επίσης, μέσα από τις θετικές στάσεις και απόψεις των «υποκειμένων» της ερευνητικής διαδικασίας ότι θα επιθυμούσαν την ενίσχυση της αυτονομίας του σχολείου καθώς και την παραχώρηση περισσότερων αρμοδιοτήτων στα πλαίσια ενός αποκεντρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος.

Επίσης, η έρευνα (μέσα από άλλες σχετικές ομάδες ερωτήσεων) καταδεικνύει πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το κλίμα είναι θετικό συλλογικό και εποικοδομητικό και βλέπουν την στάση του διευθυντή του σχολείου να είναι συνεργατική και υποστηρικτική κι όχι αδιάφορη και επιθετική, με την μεγάλη μερίδα των διευθυντών να θεωρείται ότι κατέχει πολλά από τα χαρακτηριστικά ενός «ηγέτη» κι όχι ενός απλού διεκπεραιωτή γραφειοκρατικών διαδικασιών. Επιπλέον, νιώθουν αρκετά έως πολύ ικανοποιημένοι για την συνεισφορά και την αποδοχή των απόψεων και των προτάσεών τους. Έχουμε λοιπόν το σχολείο να λειτουργεί μέσα σε συνεργατικά πλαίσια και ένας αέρας αυτονομίας και δημοκρατίας να πνέει μέσα και γύρω από αυτό και να διακατέχει τους ανθρώπινους πόρους που βρίσκονται και δρουν στο εσωτερικό και εξωτερικό του περιβάλλον.

Σε γενικές γραμμές, η εικόνα που αποτυπώνεται μέσω της έρευνας είναι ότι εκπαιδευτικοί έχουν διάθεση να συμμετέχουν ενεργά, λαμβάνοντας πρωτοβουλίες και καταθέτοντας γνώμες και προτείνοντας λύσεις, σε όλες τις πτυχές και διαδικασίες της λειτουργίας του Σ.Δ. στα πλαίσια της συλλογικής και συμμετοχικής διοίκησης των σχολικών μονάδων. Παρόλα αυτά, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις τους, πρέπει να γίνουν βήματα βελτίωσης μέσα από καινοτόμες πρωτοβουλίες και δράσεις από μέρους της διοίκησης τόσο σε ανώτατο πολιτικό επίπεδο όσο και σε διοικητικό επίπεδο. Βήματα για ένα σχολείο δημοκρατικό, αυτόνομο, καινοτόμο, δημιουργικό και αποτελεσματικό για όλους τους συμμετέχοντες στην σχολική διαδικασία και να αναδειχθεί η σχολική μονάδα και ο εκπαιδευτικός σε φορέα διαμόρφωσης πολιτικής. **Ειδικότερα προτείνεται:**

α) να ληφθούν μέτρα προς μια αποκεντρωμένη διοίκηση σε επίπεδο περιφέρειας, αλλά και να διευρυνθούν τα περιθώρια ανάληψης καινοτόμων πρωτοβουλιών και λήψης αποφάσεων σε σχολικό επίπεδο μέσα από την μεταβίβαση σημαντικών αρμοδιοτήτων στα διοικητικά όργανα του σχολείου, αφού όπως παρατηρεί στην έρευνά της και η Παναγοπούλου(2006) «ο διεκπεραιωτικός ρόλος των οργάνων της διοίκησης των σχολικών μονάδων περιορίζεται στην υλοποίηση αποφάσεων ειλημμένων από τα κεντρικά όργανα διοίκησης».

β) να ενισχυθεί η αυτονομία και η ευελιξία για να μπορέσει το σχολείο να αυτονομηθεί, να καινοτομήσει και να διασυνδεθεί με την τοπική κοινωνία.

γ) να ενισχυθεί ο ρόλος του συλλόγου διδασκόντων και να αυξηθούν οι αρμοδιότητες στην λήψη αποφάσεων μέσα από τις διαδικασίες των βασικών λειτουργιών της διοίκησης.

δ) να διαμορφωθεί και να θεσμοθετηθεί ένα κεντρικό σταθερό πρόγραμμα για την δια βίου, ουσιαστική -κι όχι απλώς μία διεκπεραιωτική διαδικασία, η οποία θα εκλαμβάνεται ως μια τυπική, θεσμική γραφειοκρατική υποχρέωση (Χατζηνικόλας, 2017)- επιμόρφωση και κατάρτιση προς την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών σε θέματα συλλογικών και συμμετοχικών μορφών διοίκησης, καθώς και σε ζητήματα που άπτονται στην εφαρμογή αρχών της ΔΟΠ. Σκοπός η βελτίωση των διαδικασιών τόσο στην διοίκηση του σχολείου όσο και στην βελτίωση της ποιότητας σε εκπαιδευτικό επίπεδο, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να συνειδητοποιήσουν τον σημαντικό ρόλο τους και την ουσία της

συμμετοχής τους στις διαδικασίες του Σ.Δ. και την αναγκαιότητα της σωστής και πλήρους εφαρμογής των βασικών λειτουργιών της διοικητικής επιστήμης στην διοίκηση και εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

ε) να εφαρμοστούν διαδικασίες ποιότητας στην διοίκηση της σχολικής μονάδας αυτοαξιολόγησης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου προς την βελτίωση των διαδικασιών του Προγραμματισμού, του Ελέγχου και της Ανατροφοδότησης, με την ταυτόχρονη ανάπτυξη συστήματος κινήτρων (υλικών και ηθικών), για την αποτελεσματικότητα, την αποδοτικότητα και την βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση μέσα από την αλλαγή κουλτούρας των εμπλεκόμενων σε θέματα αξιολόγησης.

στ)είναι σημαντικό, επίσης, να διερευνηθεί περαιτέρω ο λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν επιφυλάξεις για κάποια ερωτήματα κρατώντας ουδέτερη στάση, όσον αφορά την αντίληψή τους πως η αξιολόγησή τους δεν είναι αξιοκρατική.

Φυσικά η παρούσα έρευνα περιορίστηκε σε έναν σχετικά μικρό αριθμό δείγματος, αλλά καταδεικνύει, έστω και σε περιορισμένη κλίμακα, τις τάσεις στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Περεταίρω έρευνες θα μπορούσαν ίσως να αποτυπώσουν με μεγαλύτερη σαφήνεια τις απόψεις των εκπ/κών, αλλά και να καταδείξουν συγκεκριμένες προτάσεις και λύσεις. Έρευνες σε μεγαλύτερο δείγμα υποκειμένων που να περιλαμβάνει εκπ/κούς και της Β/θμιας Εκπ/σης, που θα προέρχονται από περισσότερα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας (Δαμαλά, 2018) και τα ερευνητικά δεδομένα να υποστηρίζονται και από ποιοτικά στοιχεία όπως είναι οι ημιδομημένες συνεντεύξεις.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

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

Δαλάκα, Ε., (2011). *Δημόσια διοίκηση ολικής ποιότητας και διοίκηση δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*.

Available at: <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/14375>

[Πρόσβαση 09 Μαΐου 2019].

Δαμαλά, Α., (2018). *Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η περίπτωση της Περιφερειακής Ενότητας Σερρών*.

Available at: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39467>

[Πρόσβαση 09 Μαΐου 2019].

Ζαραμπούκα, Ο., (2018). *Σύλλογος διδασκόντων εν έτει 2018/19 - Ένα πανίσχυρο όργανο.*

Available at: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/268155_syllogos-didaskonton-en-etei-2018/19-ena-panishyro-organo

[Πρόσβαση 11 Μαΐου 2019].

Καραβασίλης, Ι., (2012). *Ηλεκτρονική διακυβέρνηση στη διοίκηση και οργάνωση δημοσίων οργανισμών: η περίπτωση της Ελλάδας στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης*.

Available at: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/28540#page/434/mode/2up>

[Πρόσβαση 7 Ιανουάριος 2019].

Καστανίδου, Σ. & Τσικαντέρη, Ρ., (2015). *Ο Συμμετοχικός τρόπος λήψης αποφάσεων ως παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας*.

Available at: <http://journal.educircle.gr/el/24-teyxi-periodikon/tomos-3-teyxo-3/126-o-symmetoxikos-tropos-lipsis-apofaseon-os-paragontas-veltiosis-tis-poiotitas-kai-apotelesmatikotitas-tis-sxolikis-monadas>

[Πρόσβαση 27 Φεβρουάριος 2019].

Κουτούζης, Μ., (1999). *Γενικές αρχές Μάντζιμεντ*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Λαζαρίδου, Α. & Αντωνίου, Ζ., (2017). *Περιθώρια αυτονομίας των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής: Απόψεις εκπαιδευτικών*.

Available at: <http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/view/293>

[Πρόσβαση 16 Φεβρουάριος 2019].

Μαντζάρης, Γ., (2003). *Σύγχρονη Οργάνωση & Διοίκηση επιχειρήσεων*. Σέρρες: COPY CITY ΕΠΕ.

Μαυρογιώργος, Γ., (2007). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση*, Αθήνα:

Available at: <http://edu.pep.uoi.gr/gmavrog/index2.html>

[Πρόσβαση 24 Φεβρουάριος 2019].

Μπούνιας, Κ., (2010). *ΝΗΜΕΡΤΗΣ, Ιδρυματικό Αποθετήριο Παν/μίου Πατρών*.

Available at:

<http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/4126/1/%CE%97%20%CF%8D%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%BE%CE%B7%20%CF%83%CF%85%CE%BB%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82>

[%20%CF%83%CF%85%CE%BC%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%BF%CF%87%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%20%CE%B4%CF%82](http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/4126/1/%CE%97%20%CF%83%CF%85%CE%BC%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%BF%CF%87%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%20%CE%B4%CF%82)

[Πρόσβαση 13 Φεβρουάριος 2019].

Μπουρής, Ι., (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*.
Available at: <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4550/1297.pdf>
[Πρόσβαση 8 Ιανουάριος 2019].

Παναγοπούλου, Ε., (2006). *Η λειτουργία και η δημιουργικότητα του σχολείου μέσα από τις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων*.
Available at: <http://ir.lib.uth.gr/handle/11615/14439?locale-attribute=en>
[Πρόσβαση 05 Μάιος 2019].

Χατζηνικόλας, Μ., (2017). *Απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Δωδεκανήσου αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας*.
Available at: <http://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/17983>
[Πρόσβαση 12 Μαΐου 2019].

Χατζηπαναγιώτου, Π., (2001). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. [Ηλεκτρονικό]
Available at: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/13525#page/18/mode/1up>
[Πρόσβαση 12 Ιανουάριος 2019].

ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Παπαδόσηφου Μαρία
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Ρόδος, Ελλάδα
psed17012@aegean.gr

Ανδρεαδάκης Νικόλαος
Πανεπιστήμιο Αιγαίου,
Ρόδος, Ελλάδα
nandread@rhodes.aegean.gr

Γκαρνάρα Ροδούλα Στανρούλα
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Ρόδος, Ελλάδα
psed17001@aegean.gr

και

Κοντάκος Αναστάσιος
Πανεπιστήμιο Αιγαίου,
Ρόδος, Ελλάδα
nandread@rhodes.aegean.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ποιότητα στην εκπαίδευση αποτελεί σημείο μείζονος ενδιαφέροντος εκπαιδευτικών και μη οργανισμών, τόσο στον ελλαδικό όσο και στο διεθνή χώρο, ενώ συνάμα είναι έκδηλη η όλο και αυξανόμενη εστίαση στον οικονομικό-αναπτυξιακό ρόλο της σχολικής μονάδας. Η διασφάλιση ποιότητας, ως μια ολιστική προσέγγιση σχολικής αλλαγής που φιλοδοξεί να καλύψει τις αδυναμίες προηγούμενων προσεγγίσεων (λ.χ. της σχολικής βελτίωσης) και να ανταποκριθεί στο νέο παγκοσμιοποιημένο κοινωνικό πλαίσιο, επιδιώκει την πλαισίωση αυτών ακριβώς των προσπαθειών σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο -παραμένοντας η επικρατέστερη προσέγγιση σε μεγάλο τμήμα του σύγχρονου κόσμου από τη δεκαετία του 1990 μέχρι και σήμερα.

Εντούτοις, η έννοια της διασφάλισης της ποιότητας είναι ένας σχετικά καινούριος όρος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και δη στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η παρούσα έρευνα αποτελεί μέρος ευρύτερης ερευνητικής προσπάθειας αναφορικά με την αποτίμηση των απόψεων των διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διασφάλιση ποιότητας και την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Η εισήγηση εστιάζει στις απόψεις των διευθυντών/τριών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την ποιότητα και τη διασφάλιση της. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 120 διευθυντές/τριες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από διάφορες σχολικές μονάδες όλης της Ελλάδας.

Μέσα από την έρευνα προέκυψαν ενδιαφέροντα ευρήματα, που αφορούν την οπτική των διευθυντών/τριών για την ποιότητα, τη διασφάλιση ποιότητας και την ανάγκη της αυτονομίας και της επαγγελματικής στήριξης στο έργο τους, καθώς και την παρούσα κατάσταση σε ζητήματα διασφάλισης της ποιότητας στην ελληνική σχολική μονάδα. Διαπιστώνεται η απουσία ενεργών συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας, καθώς και επίσημου πλαισίου για τη λειτουργία τους, ενώ μεγάλο πρόβλημα αποτελεί και η έλλειψη επιμόρφωσης των διευθυντών/τριών στα παραπάνω ζητήματα. Το βάρος το επωμίζονται οι διευθυντές/τριες, για τους/τις οποίους/ες το έργο της συνεχούς βελτίωσης και η επιτακτική ανάγκη προσαρμογής φαίνεται να είναι η μόνη τους επιλογή. Οι σχολικές μονάδες έχουν ανάγκη από ουσιαστικές και σημαίνουσες αλλαγές στο πλαίσιο λειτουργίας τους, ώστε να μπορέσουν να συμβαδίσουν με το παρόν παγκόσμιο εκπαιδευτικό σκηνικό και τις νέες κοινωνικές ανάγκες.

Λέξεις Κλειδιά: Ποιότητα, διασφάλιση ποιότητας, σχολική μονάδα, διευθυντής, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εξέλιξη της προσέγγισης της διασφάλισης ποιότητας στους οργανισμούς και οι προϋποθέσεις εισαγωγής της - ειδικά στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, μπορούν να ανιχνευθούν ήδη από τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες, όταν πρωταγωνιστούσαν ακόμα τα άλλα δυο μεγάλα ρεύματα της σχολικής αλλαγής, που είναι η σχολική αποτελεσματικότητα και η σχολική βελτίωση.

Η αδυναμία της προσέγγισης της σχολικής αποτελεσματικότητας και, στη συνέχεια, της σχολικής βελτίωσης, να συλλάβουν την πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως και οι βαθιές κοινωνικές αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών, οδήγησαν στις αρχές της δεκαετίας του '90 στην ανάγκη ανάδυσης ενός εκπαιδευτικού παραδείγματος με τα χαρακτηριστικά της διασφάλισης ποιότητας. Μιας ολιστικής προσέγγισης, δηλαδή, που θα λάμβανε υπόψη της πολλαπλές δυναμικές παραμέτρους, στοχεύοντας στην εξέλιξη και λιγότερο στην επίτευξη στόχων και που, κυρίως, θα συνδύαζε την ενδυνάμωση των σχολείων με τη δημιουργική συνεργασία και το εξωτερικό περιβάλλον. Παρακάτω θα αναλυθούν εν συντομία οι έννοιες της «ποιότητας» στην εκπαίδευση, το περιεχόμενο και ο τρόπος λειτουργίας της διασφάλισης ποιότητας, όπως, επίσης και η προσέγγιση της διασφάλισης ποιότητας στην ελληνική εκπαίδευση.

ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Την τελευταία δεκαετία, δίνεται έμφαση στον οικονομικό- αναπτυξιακό ρόλο των σχολείων, με την εκπαίδευση να μετακινείται περισσότερο στην οικονομική παρά στην κοινωνική πολιτική, με μεγάλο μέρος της ορολογίας που αξιοποιείται στον εκπαιδευτικό διάλογο να αναφέρεται σε μοντέλα, πρακτικές και έννοιες οικονομικής προέλευσης. Ανάμεσα σ' αυτές τις έννοιες κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζει κι εκείνη της «ποιότητας» (Βαβουράκη κ.α., 2007). Επειδή η ορολογία και τα μοντέλα που χρησιμοποιήθηκαν μεταφέρθηκαν από τον οικονομικό κόσμο στον εκπαιδευτικό, πολλές έννοιες, όπως του προϊόντος και της απόδοσης, είχαν ανάγκη από νέα επεξεργασία και νοηματοδότηση, αφού στην εκπαίδευση σημεία αναφοράς, όπως «ο πελάτης» και «το προϊόν», είναι ασαφή ή, συχνότερα, πολλαπλώς εστιασμένα (Snyder, 2007). Η χρήση τεχνικών και εννοιών από τον επιχειρηματικό κόσμο αδυνατεί να συλλάβει το δυναμικό και διαδραστικό χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Sayed, 1993).

Η ποιότητα στην εκπαίδευση δεν είναι ζήτημα μόνο πολιτικής δέσμευσης, επαρκούς χρηματοδότησης, τεχνικής ικανότητας και ανθρώπινου δυναμικού. Η ποιότητα ως έννοια επηρεάζεται από τις εκάστοτε ιστορικές, οικονομικές και κοινωνικό-πολιτικές συνθήκες, ενώ συμβαίνει να ορίζεται διαφορετικά από τον κάθε μετέχοντα, δηλαδή από τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τις αρμόδιες αρχές κ.ο.κ. (Sheerens, 2011). Τα συμφέροντα των διάφορων μετόχων είναι συχνά ασυμβίβαστα, αν όχι διαμετρικά αντίθετα. Αυτό σημαίνει ότι, από την οπτική γωνία ενός μετόχου, ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα μπορεί να είναι υψηλής ποιότητας ενώ από την πλευρά κάποιου άλλου, χαμηλής (Cheng & Tam, 1997). Η προσπάθεια ορισμού της ποιότητας, η οποία προσαρμόζοταν -και προσαρμόζεται- στο πλαίσιο στο οποίο τοποθετείται κάθε φορά, έχει ως αποτέλεσμα όρους, όπως ο καθορισμός και η επίτευξη προτύπων αριστείας (excellence standards), η άριστη σχέση σκοπού-αποτελέσματος (fitness for purpose), η αποδοτική επένδυση (value for money), η διασφάλιση ποιότητας (quality assurance), η αξιολόγηση της ποιότητας (quality assessment), η βελτίωση της ποιότητας (quality improvement), η διαχείριση (quality management), η παρακολούθηση (quality monitoring) και ο ολικός έλεγχος ποιότητας (total quality control) (Πασιάς, 2012), καθώς και σε μοντέλα, όπως αυτά των Cheng & Tam (1997) και του Sheerens (2011).

Είναι έκδηλο, ωστόσο, ότι κανένα μοντέλο δεν είναι επαρκές από μόνο του. Ένας εκπαιδευτικός οργανισμός προσδιορίζεται μέσω του συνδυασμού μοντέλων, καθώς το καθένα έχει τη δική του σημασία και εφαρμόζεται σε διαφορετικούς τομείς του εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπλέον, επειδή τα μοντέλα αυτά έχουν μεταφερθεί από την παράδοση του οικονομικού μανάτζμεντ, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η απόκλιση που μπορεί να έχουν στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και φυσικά η ανάλογη προσαρμογή τους στο περιβάλλον και τη φύση του σχολείου στο οποίο επιδιώκεται να αξιοποιηθούν. Τέλος, ο Berry (2002) σημείωσε ότι η ποιότητα πρέπει να γίνει αντιληπτή κυρίως ως μια μακροπρόθεσμη διαδικασία συνεχούς βελτίωσης προς ορισμένα πρότυπα αριστείας στο πλαίσιο των κεντρικών ηθικών αξιών της σχολικής μονάδας εισάγοντας μέσα στον ορισμό την έννοια της σχολικής κουλτούρας. Αυτήν ακριβώς τη διαδικασία φαίνεται να αντιπροσώπευσε και να αντιπροσωπεύει, η διασφάλιση ποιότητας.

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2015):

«Η διασφάλιση ποιότητας αφορά ένα σύστημα πολιτικών, διαδικασιών, κανόνων, κριτηρίων, εργαλείων και οργάνων και μηχανισμών επικύρωσης που μαζί διασφαλίζουν και βελτιώνουν την ποιότητα που παρέχεται από ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα. Το σύστημα αυτό περιλαμβάνει διαδικασίες όπως ο σχεδιασμός, η εφαρμογή, η αξιολόγηση, η

παρακολούθηση και βελτίωση της ποιότητας. Το σύστημα αυτό επηρεάζεται από την κουλτούρα και το αξιακό σύστημα του σχολείου, τις συνθήκες που επικρατούν στο εξωτερικό και εσωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας»(E.C/DG EAC.,2015).

Η διασφάλιση ποιότητας αναφέρεται στην κατανόηση, τον προσδιορισμό, την καταγραφή και την αξιολόγηση της ποιότητας. Ωστόσο δεν υπονοεί ένα συγκεκριμένο ορισμό ποιότητας, ούτε μια συγκεκριμένη προσέγγιση για την επίτευξη της ποιότητας αυτής, αλλά η επιλογή του ορισμού της ποιότητας είναι αυτή που θα προσδιορίσει το περιεχόμενο του συστήματος διασφάλισης ποιότητας (Smith & Ngoma Maema, 2003). Η διασφάλιση ποιότητας στοχεύει, καταρχάς, σε μια κοινή συμφωνία γι' αυτό που πρέπει να επιτευχθεί. Βασίζεται στη συνεργασία και την αλληλοϋποστήριξη των δρώντων, οι οποίοι έχουν την κύρια ευθύνη για τη βελτίωση της ποιότητας και τις αποφάσεις για τη στρατηγική που θα ακολουθήσουν (Bizrae et al., 2005).

Ένας οδηγός για το πώς σκιαγραφούνται οι προσδοκίες για την «ποιότητα» στις σχολικές μονάδες απουσιάζει από το ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο και, όπου εμφανίζεται, συνδέεται με την αξιολόγηση. Στο Νόμο 2525/1997 αρθρ.8, παρ.1 ορίζεται ότι «*αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νοείται η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία*». Αντίστοιχα, ο Νόμος 2986/2002 (αρθρ. 4 παρ. 1) ορίζει ότι «*ο σκοπός αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας*». Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η σχολική ποιότητα ρυθμίζεται εκ των άνω. Η Saiti (2012) ορίζει ότι τρεις πλευρές της ελληνικής εκπαίδευσης ασκούν τη μεγαλύτερη επιρροή στην ποιότητα των ελληνικών σχολικών μονάδων: η σχολική ηγεσία, η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης και οι μετακινήσεις των εκπαιδευτικών.

Στις 9 Απριλίου 2013, με απόφαση της ελληνικής Βουλής ιδρύεται, υπό το Νόμο 4142, ανεξάρτητη διοικητική αρχή υπό την ονομασία «*Αρχή διασφάλισης ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*». Η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε εποπτεύεται μεν από το Υπουργείο Παιδείας, αλλά δρα ως ανεξάρτητη αρχή παρέχοντας στήριξη στο έργο του υπουργείου και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Όπως αναγράφεται στον προαναφερθέντα νόμο, «*η βελτίωση της εθνικής στρατηγικής για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει ως στόχο την επιτυχή μετάβαση των μαθητών στη μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τη σταδιοδρομία και τη δια βίου μάθηση*».

Η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε το Σεπτέμβριο του 2015 παρέδωσε έκθεση στο Υπουργείο Παιδείας, με την αποτίμηση της κατάστασης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους λειτουργίας της, το διάστημα από το Μάιο του 2014 έως το Μάιο του 2015.

Λόγω ακατάλληλων οικονομικών συνθηκών, ενδιάμεσης αλλαγής κυβέρνησης και έλλειψη σταθερού συστήματος αξιολόγησης στις σχολικές μονάδες, η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε δεν έχει μια επαρκή βάση δεδομένων για τοποθέτηση της κατάστασης των ελληνικών σχολικών μονάδων. Οι διεθνείς αξιολογήσεις, όπως εκείνες του Ο.Ο.Σ.Α. και της PISA, δείχνουν σαφή έλλειψη των Ελλήνων μαθητών στους βασικούς γνωστικούς τομείς, αλλά είναι αμφίβολη η κρίση των εκπαιδευτικών συστημάτων με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα, αφού, όπως προαναφέρθηκε, τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι ανακριβή, αποκομμένα από το κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε, 2015). Τέλος, χωρίς αποτελεσματικά και σταθερά συστήματα αξιολόγησης όλων των πτυχών του εκπαιδευτικού συστήματος δε μπορεί να υπάρξει δυνατότητα αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, ούτε ανάπτυξη συστήματος διασφάλισης ποιότητας.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται μέρος μιας ευρύτερης έρευνας για τη διασφάλιση ποιότητας και την αξιολόγηση των ελληνικών σχολικών μονάδων, που διεξήχθη κατά το διάστημα Ιανουάριος 2017-Μάρτιος 2017. Συνοπτικά, η έρευνα βασίστηκε, στην υπάρχουσα κατάσταση της προσέγγισης διασφάλισης ποιότητας και αξιολόγησης των σχολικών μονάδων σε διεθνές επίπεδο και επεδίωκε να μελετήσει τις συνθήκες που επικρατούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Σκοπός της έρευνας ήταν η μελέτη και συγκριτική αποτίμηση των απόψεων διευθυντών/τριών σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διασφάλιση ποιότητας και την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Το ερωτηματολόγιο εκπονήθηκε μέσω της πλατφόρμας GoogleForms και στάλθηκε με e-mail σε διάφορες σχολικές μονάδες όλης της Ελλάδας. Οι διευθύνσεις λήφθηκαν μέσω της σελίδας www.sch.gr. Η πλατφόρμα GoogleForms επέτρεψε την παρακολούθηση των απαντήσεων καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας και το επιθυμητό δείγμα συγκεντρώθηκε σε διάστημα των επτά(7) ημερών. Οι απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν μέσω του λογισμικού IBM SPSS 22. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 120 διευθύντριες και διευθυντές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας

Εκπαίδευσης και η δειγματοληψία ήταν ευκαιριακή. Λόγω του τρόπου δειγματοληψίας και του μεγέθους του δείγματος, τα αποτελέσματα δε μπορούν να γενικευτούν και αφορούν μόνο το συγκεκριμένο δείγμα. Από την ανάλυση της ενότητας των προσωπικών στοιχείων προέκυψε ότι το 75% των ερωτηθέντων είναι άντρες και το 25% γυναίκες. Το 53,3% προέρχεται από τη Δευτεροβάθμια και το 46,7% από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ-ΒΑΣΙΚΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, παραθέτουμε μέρος των αποτελεσμάτων της ευρύτερης έρευνας και συγκεκριμένα τα σημεία εκείνα που αφορούν:

- Την εστίαση της σχολικής μονάδας ως προς τη διασφάλιση ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου
- Την ευθύνη για τη διαμόρφωση της ποιότητας στις σχολικές μονάδες
- Τη σημασία της αξιολόγησης για τη βελτίωση της ποιότητας
- Τους παράγοντες βελτίωσης της ποιότητας αλλά και τη σημασία τους

Παρακάτω, παρουσιάζονται συνοπτικά τα αποτελέσματα των παραπάνω κατηγοριών.

Επιμόρφωση σε θέματα διασφάλισης ποιότητας και λειτουργία εσωτερικών συστημάτων διασφάλισης ποιότητας και αυτό-αξιολόγησης: Η επιμόρφωση των διευθυντών/τριών σε ζητήματα διασφάλισης ποιότητας είναι ποσοστιαία σχεδόν όμοια και στις δύο βαθμίδες: Μόλις το 23,2% (v=13) στην Πρωτοβάθμια και 31,3% (v=20) στη Δευτεροβάθμια. Συνολικά, το 27,5% του δείγματος δήλωσε ότι έχει επιμορφωθεί σε ζητήματα διασφάλισης ποιότητας. Ως ήταν αναμενόμενο, η λειτουργία συστημάτων διασφάλισης ποιότητας στις σχολικές μονάδες ήταν σχεδόν ανύπαρκτη: 5% επί του συνόλου του δείγματος (v=6) έδωσαν θετική απάντηση, εκ των οποίων οι 4 από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στη λειτουργία συστημάτων εσωτερικής αξιολόγησης, το ποσοστό παρέμεινε χαμηλό, μόλις στο 11,7% επί του συνόλου (v=14), 6 από την Πρωτοβάθμια και 8 από τη Δευτεροβάθμια.

Στόχος ενός συστήματος διασφάλισης ποιότητας: Το ερώτημα «Ένα σύστημα διασφάλισης της ποιότητας της σχολικής μονάδας πρέπει να στοχεύει, κυρίως*», βασίστηκε στα τρία παραδείγματα διασφάλισης της ποιότητας του Cheng(2003), βάσει των οποίων δόθηκαν στο δείγμα τρεις επιλογές: α) Στην επίτευξη των στόχων του εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος, β) Στην κάλυψη των αναγκών των μετόχων της εκπαίδευσης, και γ) Στον εφοδιασμό των μαθητών με δεξιότητες προσαρμογής στην κοινωνία του μέλλοντος.

Το μεγαλύτερο μέρος των διευθυντών/τριών (64,2%, v=77) τείνει προς τον εφοδιασμό των μαθητών με δεξιότητες προσαρμογής στην κοινωνία του μέλλοντος. Αυτό σημαίνει ότι, όσον αφορά το δείγμα, οι διευθυντές/τριες έχουν ενστερνιστεί την τάση της εκπαίδευσης να δημιουργεί στους μαθητές ικανότητες προσαρμογής και όχι ενός άκαμπτου πλαισίου δεξιοτήτων. Σημαντικά μικρό ποσοστό φαίνεται να ενδιαφέρεται για την επίτευξη των στόχων του ΑΠ ως κέντρο των διαδικασιών διασφάλισης ποιότητας (16,7%, v=20) και παρόμοιο ποσοστό τείνει προς την κάλυψη των αναγκών των διάφορων μετόχων (14,2%, v=17). Οι δύο βαθμίδες δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους.

Εστίαση της σχολικής μονάδας ως προς την διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου: Το ερώτημα «Πού πιστεύετε ότι θα πρέπει να εστιάζει, κυρίως, μια σχολική μονάδα για τη διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού της έργου;» βασίζεται στα μοντέλα ποιότητας των Cheng&Tam(1997) και διερευνά την αντίληψη για το περιεχόμενο του όρου «ποιότητα». Στο δείγμα δόθηκαν οι εξής επιλογές: α) Στους σκοπούς και στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος, β) Στην προσεκτική επιλογή του προσωπικού, των μαθητών και του υλικού εξοπλισμού τους, γ) Στην αποτελεσματικότητα των διοικητικών, διδακτικών και κοινωνικών λειτουργιών (μέθοδοι διδασκαλίας, διοίκηση, σχολικό κλίμα), δ) Στην ικανοποίηση των αναγκών και προσδοκιών των άμεσα ενδιαφερόμενων (Υπουργείο Παιδείας, γονείς, μαθητές κ.λπ.), ε) Στη φήμη της και στην ανταγωνιστικότητά της απέναντι στις άλλες σχολικές μονάδες, στ) Στην απουσία προβλημάτων και κρίσεων στο εσωτερικό της, και, τέλος, ζ) Στην προσαρμοστικότητα της στις αλλαγές και τη συνεχή της βελτίωση. Κατά τη στατιστική ανάλυση και για τον έλεγχο της διαφοράς ανάμεσα στις βαθμίδες η ερώτηση ανακωδικοποιήθηκε. Οι τροποποιήσεις οφείλονται στα πολύ μικρά ποσοστά των επιλογών “Στους σκοπούς και στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος”, “Στην ικανοποίηση των αναγκών και προσδοκιών των άμεσα ενδιαφερόμενων (Υπουργείο Παιδείας, γονείς, μαθητές κ.λπ.)” και “Στην απουσία προβλημάτων και κρίσεων στο εσωτερικό της”, που λόγω μεγέθους δεν υπήρξαν στατιστικά αξιοποιήσιμες. Επομένως, αποφασίστηκε οι απαντήσεις να ενοποιηθούν ως προς τη βάση τους σε εισροές, αποτελέσματα ή διαδικασίες, όπως είναι άλλωστε και η βάση του διαχωρισμού των μοντέλων ποιότητας των Cheng&Tam(1997).

Συγκεκριμένα, ενοποιήθηκαν οι επιλογές (α), (δ), ως προς την έμφαση τους στα αποτελέσματα, καθώς και λόγω της επικέντρωσης τους στην ικανοποίηση εξωτερικών, μάλλον, παρά εσωτερικών παραγόντων. Στην ενοποίηση συμπεριλήφθηκαν συμβιβαστικά και οι επιλογές (β) και (ε), οι οποίες, όμως, είχαν v=0.

Ως προς την έμφαση τους στις διαδικασίες, ενοποιήθηκαν οι επιλογές (γ) και (στ). Η επιλογή (ζ) , ενώ θεωρείται μοντέλο με έμφαση στις διαδικασίες, αποφασίστηκε να αποτελέσει ξεχωριστή κατηγορία, όχι μόνο λόγω του αριθμού των υποκειμένων, αλλά και ως προς την μορφή ολιστικής προσέγγισης που προβάλλει.

Βάσει των παραπάνω, το μεγαλύτερο ποσοστό τείνει προς την αποτελεσματικότητα των διοικητικών, διδακτικών και κοινωνικών λειτουργιών (μέθοδοι διδασκαλίας, διοίκηση, σχολικό κλίμα) (44,2%, v=53) ως κύριο στόχο ενός συστήματος διασφάλισης ποιότητας. Συγκριτικά, η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση διχάστηκε ανάμεσα στις εσωτερικές διαδικασίες (41,1%, v=23) και στη συνεχή βελτίωση (46,4%, v=26), ενώ η Δευτεροβάθμια τείνει σημαντικά προς τις εσωτερικές διαδικασίες (46,9%, v=30) και σε ένα επίσης σημαντικό ποσοστό, και τη συνεχή βελτίωση (29,7%, v=19), οπότε και παρατηρείται σύγκλιση -χωρίς στατιστικά σημαντική διαφορά.

Να σημειωθεί δε ότι υπάρχουν δύο επιλογές που απουσίαζαν από τον τελικό πίνακα, επειδή δεν επιλέχθηκαν από κανένα διευθυντή/τρια: η προσεκτική επιλογή του προσωπικού, των μαθητών και του υλικού εξοπλισμού της και η ανταγωνιστικότητα της απέναντι στις άλλες σχολικές μονάδες.

Ευθύνη διαμόρφωσης ποιότητας: Οι διευθυντές/τριες, χωρίς στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των βαθμίδων, θεωρούν τους εκπαιδευτικούς ως κύριους υπεύθυνους για τη διαμόρφωση ποιότητας (65,8%, v=79) και σε δεύτερο επίπεδο τους εαυτούς τους, σε συνολικό ποσοστό 17,5% (v=21). Ακολουθεί το υπουργείο (11,7%, v=14).

Σημασία αξιολόγησης για τη βελτίωση της ποιότητας: Το μεγαλύτερο ποσοστό των διευθυντών/τριών θεωρεί την αξιολόγηση ως σημαντική για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (72,5%, v=87), με ένα σημαντικό ποσοστό, ωστόσο, να μην τη θεωρεί απαραίτητη (19,2%, v=23).

Σημαντικότητα παραγόντων για τη βελτίωση της ποιότητας: Ζητήθηκε από τους διευθυντές/τριες να ορίσουν τη σημαντικότητα έξι παραγόντων που επηρεάζουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου μιας σχολικής μονάδας, όπως προέκυψε από τη βιβλιογραφία. Οι παράγοντες αυτοί είναι: α) η σχολική κουλτούρα, β) η εσωτερική αξιολόγηση, γ) η αύξηση της ευθύνης των διευθυντών/τριών, δ) η ανεξαρτητοποίηση της σχολικής μονάδας, ε) η επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας και στ) οι θετικές σχέσεις της σχολικής μονάδας με την οικογένεια. Στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται στον μέσο όρο που αφορά στην ισχυροποίηση των σχολικών μονάδων και την ανάπτυξη δικτύων επικοινωνίας μέσα στη σχολική μονάδα. Ανατρέχοντας στους μέσους όρους, διακρίνεται ότι οι διευθυντές/τριες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κρίνουν τα κριτήρια αυτά περισσότερο σημαντικά από τους/τις διευθυντές/τριες της Δευτεροβάθμιας. Στους υπόλοιπους παράγοντες, οι βαθμίδες βρίσκονται σε συμφωνία.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

1. Η διασφάλιση ποιότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Χωρίς υγιή και σταθερά συστήματα αξιολόγησης όλων των πτυχών του εκπαιδευτικού συστήματος, δεν υπάρχουν οι προϋποθέσεις ανάπτυξης συστήματος διασφάλισης ποιότητας. Το σχέδιο για σταθερή λειτουργία συστημάτων εσωτερικής αξιολόγησης στις σχολικές μονάδες δεν προϋποθέτει μόνο ένα νομοθετικό πλαίσιο και επίσημους οδηγούς για τα μέλη των σχολικών μονάδων. Απαιτεί επαρκή επιμόρφωση, η οποία δεν πρέπει να είναι περιστασιακή, αλλά να ενταχθεί σε ένα πλαίσιο συνεχών επιμορφώσεων και επαγγελματικής στήριξης τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους/τις διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων. Η στήριξη των σχολικών μονάδων, ως βασική συνιστώσα του εκπαιδευτικού συστήματος, είναι ο μόνος τρόπος ώστε σταδιακά η κάθε σχολική μονάδα να είναι σε θέση να εκτελέσει το έργο της αυτόνομα και να αναπτύσσει πρωτοβουλία. Χρειάζεται, δηλαδή, αποκέντρωση της εξουσίας από το Υπουργείο, στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, μια ενέργεια που αναφέρεται σε αλλαγή κουλτούρας πολλών δεκαετιών. Εν αντιθέσει με άλλα κράτη, η Ελλάδα θα πρέπει να ξεκινήσει σχεδόν από το μηδέν όσο αφορά την οργάνωση της σε θέματα διασφάλισης ποιότητας και να λάβει αποφασιστικές κινήσεις, ώστε να μπορέσει να συμβαδίσει με τις αλλαγές που συμβαίνουν στο παγκόσμιο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οι συχνές κυβερνητικές αλλαγές τα τελευταία χρόνια, που συνοδεύονται από μια σειρά ασύμφωνα υπουργικά διατάγματα, παράλληλα με την οικονομική κρίση των τελευταίων ετών, έχουν κάνει την πρόκληση της δημιουργίας συστημάτων διασφάλισης ποιότητας ακόμα πιο δύσκολη. Τέλος, απαιτείται περισσότερη έρευνα στο θέμα της διασφάλισης ποιότητας, ώστε να αρχίσει να υιοθετείται μια κοινή ορολογία στο δρόμο προς τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

2.Ο ορισμός της ποιότητας και ο στόχος ενός συστήματος διασφάλισης ποιότητας

Όπως έχει ήδη επισημανθεί, δεν υπάρχει μια σαφής θέση σχετικά με την ποιότητα στα ελληνικά επίσημα έγγραφα. Εντούτοις, η έμφαση που δίνεται στα μαθησιακά αποτελέσματα και οι ρυθμίσεις που υλοποιούνται αποκλειστικά από το Υπουργείο, φαίνεται να μαρτυρούν τις προτεραιότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Όπως σημειώθηκε και στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων, υπάρχουν δύο επιλογές που απουσιάζουν από τον ορισμό της ποιότητας, επειδή δεν επιλέχθηκαν από κανένα διευθυντή/τρια: η προσεκτική επιλογή του προσωπικού των μαθητών και του υλικού εξοπλισμού της και η φήμη της και στην ανταγωνιστικότητα της απέναντι στις άλλες σχολικές μονάδες. Η σχολική μονάδα δεν έχει σχεδόν κανένα λόγο για τις εισροές της, καθώς καθορίζονται από το Υπουργείο, και η φήμη και ο ανταγωνισμός είναι κάτι που ελάχιστα ενδιαφέρει τους διευθυντές/τριες, αφού δεν εξαρτάται η επιβίωση της σχολικής μονάδας από αυτό. Η μεγαλύτερη έμφαση φαίνεται να δίνεται στις διαδικασίες που εκτελούνται μέσα στη σχολική μονάδα, όπως η διδασκαλία, η διοίκηση και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της. Αυτά είναι στοιχεία που εξαρτώνται κυρίως από τη σχολική μονάδα, χωρίς να σημαίνει ότι είναι ανεξάρτητα από εξωτερικές επιδράσεις. Η αντίθεση ανάμεσα στην ποιότητα ως επίτευξη στόχων των αναλυτικών προγραμμάτων και στην ποιότητα ως τη φύση των λειτουργιών της σχολικής μονάδας, φαίνεται να δηλώνει την ανάγκη αποκέντρωσης της μονάδας και την προσαρμογή των εκπαιδευτικών στόχων στα μέτρα τους. Η συνεχής βελτίωση και η προσαρμοστικότητα είναι, επίσης, δημοφιλής επιλογή των διευθυντών/τριών, παρότι είναι, ίσως, η πιο ασαφής από τις δεδομένες επιλογές, καθώς αφορά μια συνεχή διαδικασία, χωρίς δυνατότητα ακριβούς μέτρησης. Τέλος, η προετοιμασία των μαθητών/τριων για την κοινωνία του μέλλοντος ήταν πρώτη στις προτιμήσεις. Εντοπίζεται, επομένως, μια μαθητοκεντρική προσέγγιση στη διασφάλιση ποιότητας. Παρ' όλα αυτά, ενώ η διασφάλιση ποιότητας πρέπει να χαρακτηρίζεται από εστίαση στο μέλλον, η ποιότητα ως προσαρμογή και ευελιξία της σχολικής μονάδας δεν ήταν τόσο δημοφιλής επιλογή. Χαρακτηριστικό είναι ότι το Υπουργείο Παιδείας και οι Διευθύνσεις εκπαίδευσης δεν θεωρήθηκαν βασικοί παράγοντες διαμόρφωσης ποιότητας στη σχολική μονάδα. Επομένως αναγνωρίζεται ότι η ευθύνη για την ποιότητα βρίσκεται εντός της σχολικής μονάδας ανεξάρτητα από τις δράσεις των εκπαιδευτικών αρχών ή/και ότι οι διευθυντές/τριες θεωρούν ότι το έργο του Υπουργείου δεν συμβάλλει στην ποιότητα ή, πιθανότατα, και την υποβαθμίζει.

3.Παράγοντες βελτίωσης της ποιότητας και αξιολόγηση

Η ποιότητα είναι μια δυναμική και πολύπλευρη έννοια. Για να αποκτήσει μια σχολική μονάδα “ποιότητα”, όπως εκείνη θα την ορίσει, υπάρχουν βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν την πορεία προς το στόχο της. Στην έρευνα αυτή επιλέχθηκαν οι εξής : κουλτούρα, η εσωτερική αξιολόγηση, η ενίσχυση του ρόλου του/της διευθυντής/τριας, η αύξηση της ελευθερίας της σχολικής μονάδας, η ανάπτυξη δικτύων επικοινωνίας στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας και η συνεργασία με την οικογένεια και την τοπική κοινότητα.

Οι παράγοντες κρίθηκαν πολύ σημαντικοί κατά μέσο όρο και κατά συνέπεια υπάρχει συμφωνία των διευθυντών/τριών με τους παράγοντες που ορίστηκαν. Σημαντικό είναι ότι από τους έξι παράγοντες, η αξιολόγηση θεωρήθηκε ο λιγότερο σημαντικός κατά μέσο όρο, με την επικοινωνία να κρίνεται μεγαλύτερης σπουδαιότητας. Συνδυαστικά με το ερώτημα, σχετικά με το αν η αξιολόγηση είναι απαραίτητη για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, υπάρχει ένα αρκετά σημαντικό μέρος του δείγματος, που δε θεωρεί την αξιολόγηση απαραίτητη στη δόμηση της ποιότητας. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει ανάγκη αλλαγής αντιμετώπισης απέναντι στην αξιολόγηση, ειδικά όσο αφορά την εσωτερική, η οποία απαιτεί ενδυνάμωση της σχολικής διοίκησης - ένας παράγοντας που, επίσης, φαίνεται να μην είναι στις προτεραιότητες των διευθυντών/τριων. Επιπλέον, η αλλαγή κουλτούρας φαίνεται ότι πρέπει να στραφεί προς την αλλαγή της κουλτούρας της αξιολόγησης.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η διασφάλιση ποιότητας είναι μια ολιστική προσέγγιση, που διέπει όλο το φάσμα της σχολικής μονάδας. Πρόκειται για δυναμική προσέγγιση, που ακολουθεί αλλαγές μάλλον, παρά θέτει στόχους. Αυτό είναι το χαρακτηριστικό που την κάνει απαιτητική, αλλά καταλληλότερη για τον τρόπο που έχουν διαμορφωθεί οι κοινωνίες στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. Η ασυμφωνία στην ορολογία και η έλλειψη αρθρογραφίας σχετικά με την ποιότητα και τη διασφάλιση ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και τη σύνδεση τους με την αξιολόγηση, δείχνει την επιτακτική ανάγκη για περαιτέρω έρευνα στις πρώτες εκπαιδευτικές βαθμίδες, που χρειάζονται την ενδυνάμωση και τη στήριξη που η νέα προσέγγιση προσφέρει. Είναι πολλές οι ενέργειες που πρέπει να εκτελεστούν και οι αλλαγές που πρέπει να γίνουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για να επιτευχθεί ένα υγιέστερο δίκτυο σχολείων. Επομένως, μια ισχυρή βιβλιογραφική βάση και επαρκείς πηγές ενημέρωσης θα στηρίξουν τις σχολικές μονάδες στο έργο που καλούνται να αναλάβουν. Σε αυτό περιλαμβάνεται η ύπαρξη ενός σταθερού νομοθετικού πλαισίου και η ίδρυση των αντίστοιχων αρμόδιων ανεξάρτητων αρχών. Οι δύο πρώτες βαθμίδες είναι αυτές που θα στηρίξουν αντίστοιχα την ποιότητα και τους στόχους της επαγγελματικής και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι σχολικές μονάδες επιθυμούν να ανεξαρτητοποιηθούν και να αναλάβουν την ευθύνη του έργου τους χωρίς να επιβαρύνονται με την επιθεώρηση και την ενοχοποίηση για το έργο τους. Αυτό που χρειάζεται είναι μια καθολική συνεργασία για την

αποσυμφόρηση της γραφειοκρατίας και του συγκεντρωτισμού της εξουσίας. Μια σχολική μονάδα δε μπορεί να αυτοαξιολογηθεί και να καινοτομήσει, αν δεν της επιτρέπεται να πάρει πρωτοβουλίες και να προσαρμόσει το έργο της στο πλαίσιο λειτουργίας της. Η ανάπτυξη μηχανισμών επαγγελματικής στήριξης και επικοινωνίας των σχολικών μονάδων με το περιβάλλον τους είναι από τα πρώτα βήματα για την υιοθέτηση της προσέγγισης διασφάλισης ποιότητας. Τέλος, σε οποιοδήποτε πρόγραμμα αλλαγής απαιτείται υπομονή, γιατί οι βαθιές αλλαγές, ειδικά όσο αφορά την κουλτούρα, διαρκούν χρόνια, μαζί με μια περίοδο πειραματισμών μέχρι η κάθε χώρα να βρει τις δικές της παράμετρους για να διασφαλίσει αυτό που έχει ορίσει ως ποιότητα. Αυτό δεν αποκλείει τους εθνικούς ούτε τους διεθνείς στόχους, αλλά αναγνωρίζει ότι οι σχολικές μονάδες μπορούν να λειτουργήσουν ομαλά μόνο όταν γίνει αποδεκτή η διαφορετικότητα τους και η ικανότητα του δυναμικού τους να διαχειριστούν την αλλαγή και να αποφέρουν το μέγιστο δυνατό έργο. Ο σεβασμός απέναντι στις απαιτήσεις του έργου αυτών που εργάζονται στις σχολικές μονάδες είναι ένα στοιχείο κουλτούρας, κρίσιμο για την συνολική αλλαγή αντιμετώπισης απέναντι στην εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

- Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., (2015). *Ετήσια Έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. για την Ποιότητα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 2014-2015*. Αθήνα: Ελληνική Δημοκρατία.
- Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε., & Κούτρα, Χ. (2007). Ευρωπαϊκές θέσεις για την ποιότητα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (13), 33-40.
- Bizrae et. al.. (2005). *Tool for Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in Schools*. Paris: UNESCO.
- Cheong Cheng, Y. & Ming Tam, W. (1997). Multi-models of quality in education. *Quality Assurance In Education*, 5(1), 22-31.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Ευριδίκη,. (2015). *Η Διασφάλιση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση: Πολιτικές και Προσεγγίσεις για την Αξιολόγηση των Σχολείων στην Ευρώπη. Έκθεση Δικτύου Ευρωδίκη*. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- European Commision/DG EAC,. (2015). *Comparative Study on Quality Assurance in EU School Education Systems – Policies, procedures and practices*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Saiti, A. (2012). Leadership and quality management. *Quality Assurance In Education*, 20(2), 110-138.
- Sayed, Y. (1993). A Perspective on Quality in Education: The Quest for Zero Defect. *Quality Assurance In Education*, 1(2), 35-39.
- Scheerens, J., Luyten, H., & Van Ravens, J. (2011). *Perspectives on Educational Quality* (1st ed., σσ. 3-16). NewYork: Springer.
- Smith, W. & Ngoma-Maema, W. (2003). Education for all in South Africa: developing a national system for quality assurance. *Comparative Education*, 39(3), 345-365.

«ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΟ ΘΕΣΜΟ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ ΔΟΠ»

M. Sc. Μπούρα Α. Στυλιανή
Νηπιαγωγός, Δ/τρια 13ο Νηπιαγωγείο Λάρισας
stellampoura@gmail.com

Dr. Καραβασίλης Ι. Ιωάννης
Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ & Επιστημονικός Συνεργάτης ΔΙΠΑΕ
karavasilis.ioannis@gmail.com

Περίληψη

Κύριος στόχος κάθε εκπαιδευτικού συστήματος είναι η παροχή του όσο το δυνατόν υψηλότερου επιπέδου μάθησης. Κάθε πολιτεία χτίζει το μέλλον της στην εκπαίδευση διερευνώντας μεθόδους βέλτιστων παροχών. Αναπόφευκτα οδηγούμαστε στον τρόπο Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, προκειμένου ο εκπαιδευτικός οργανισμός να ικανοποιήσει τους πελάτες του, να έχει όραμα, πρότυπα ποιότητας και να βελτιώνεται αξιοποιώντας κάθε μέσο. Γίνεται προσπάθεια να αποτυπωθεί η ποιότητα υπηρεσιών της Ελληνικής Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα των ελληνικών πολυδύναμων Νηπιαγωγείων μέσω των θεωρητικών προσεγγίσεων αλλά και της μελέτης περίπτωσης του 13ου Νηπιαγωγείου Λάρισας. Προσδιορίζεται η έννοια της «ποιότητας» στην εκπαίδευση, μία έννοια ιδεολογικά επιβαρυνμένη, αφού συνδυάζεται με τις κοινωνικές, ιστορικές, ιδεολογικές, πολιτικές συγκυρίες και επιλογές και κυρίως με την αξιολόγηση. Τέλος γίνονται προτάσεις προς τους αρμόδιους φορείς για τη βέλτιστη λειτουργία των σχολικών μονάδων Νηπιαγωγείου.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση, Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, Πολυδύναμο Νηπιαγωγείο

Διοίκηση στο χώρο της εκπαίδευσης

Πολλά από τα στοιχεία που περιγράφονται στους γενικούς ορισμούς της Δημόσιας Διοίκησης αφορούν και χαρακτηρίζουν και τους Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς, όπου η διοίκηση που ασκείται παρουσιάζει πολλές ομοιότητες με άλλους οργανισμούς. Αξιοσημείωτες όμως είναι και οι ιδιαιτερότητές της ώστε να θεωρείται αναγκαία η παρακάτω προσαρμογή των γενικών αρχών και συχνά η ανάπτυξη νέων προσεγγίσεων:

- ❖ Σύμφωνα με το άρθρο 16 του Συντάγματος της Ελλάδος (2008) «*Η παιδείαέχει ως σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων*».
- ❖ Επιπρόσθετα, στο Νόμο 1666/1985 αναφέρεται πως για την πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης ότι «*...σκοπός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών....*».
- ❖ Η διοίκηση σε μια σχολική μονάδα έχει ως σκοπό να δημιουργήσει όλες εκείνες τις προϋποθέσεις που θα διευκολύνουν την εκπαιδευτική διαδικασία.
- ❖ Στόχος της είναι η μέγιστη απόδοση των παραγόντων και συνεργασιών που συντελούν στη αποτελεσματική εκπαίδευση
 1. Το διδακτικό προσωπικό
 2. Η κτιριακή υποδομή
 3. Εποπτικά μέσα διδασκαλίας
 4. Οι οικονομικοί κι άλλοι πόροι (σχολική επιτροπή, διάφορες δωρεές..)
 5. Το βοηθητικό προσωπικό
 6. Η τοπική κοινωνία
 7. Η Δημοτική αρχή

8. Ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου

9. Οι γονείς στο σύνολό τους

- Η Διοίκηση σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων διευθύνει και καθοδηγεί, προγραμματίζει το εκπαιδευτικό έργο, φροντίζει με άλλα λόγια για την οργάνωση της σχολικής ζωής, συντονίζοντας και ελέγχοντας τους παράγοντες που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το 2008 ο Σαΐτης αναφέρει, πως κάθε σχολική μονάδα όπως και κάθε οργανωτικό σχήμα, δημιουργείται για να εξυπηρετήσει συγκεκριμένους σκοπούς, με κύριο σκοπό τους την επίτευξη των στόχων που έχουν θέσει. Στην επίτευξη όμως των στόχων συμβάλλουν:

- Τα μέσα που χρησιμοποιούνται πχ. πρόγραμμα σπουδών, βιβλία, γραφική ύλη, υπολογιστές, φωτοτυπικά μηχανήματα
- Το δομικό περιβάλλον που πλαισιώνει τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς πχ. ευρύχωρες και φωτεινές αίθουσες διδασκαλίας, αύλειος χώρος σύμφωνα με τις εκάστοτε αρχές της ΕΕ.
- Ο άνθρωπος, (διδασκτικό προσωπικό, διοικητικό προσωπικό, βοηθητικό....) συντελούν αποτελεσματικά στην επίτευξη των στόχων ανάλογα με τις γνώσεις τους και την εργατικότητα τους
- Ο χρόνος που χρειάζεται και συνήθως είναι το λιγότερο ένα διδακτικό έτος.

Όλοι οι παραπάνω συντελεστές θα πρέπει να συστηματοποιούνται και να διέπονται από ορισμένους κανόνες, τόσο επιστημονικούς όσο και πρακτικούς ώστε να καταλήγουν σε επιθυμητά αποτελέσματα. Η διοίκηση θα πρέπει να αξιοποιεί όχι μόνο τα επιστημονικά κριτήρια αλλά και τα «τεχνικά» στοιχεία, τα προερχόμενα από εμπειρικές γνώσεις των ατόμων που εργάζονται στο χώρο.

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση

Σε ένα σχολικό περιβάλλον η ποιότητα της εκπαίδευσης καθώς και το όλο και υψηλότερο επίπεδο μάθησης θα πρέπει να είναι οι κύριοι στόχοι αφού όλα τα παιδιά είναι εκπαιδευσιμα και ειδικά στην μικρή ηλικία την οποία αναφερόμαστε. Καθοριστικός φυσικά είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα πρέπει να διακατέχεται από συνέπεια στη διδασκαλία αλλά και από αποτελεσματικότητα ως προς τη μάθηση με την επίτευξη των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών στόχων. Αναφερόμενοι στην Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) είναι αναπόφευκτο να μην προβούμε και σε μία σύγκριση με τον Κλασικό τρόπο διοίκησης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού (Πετρίδου, 2005).

Πίνακας 1. Κλασικός εκπ/κος οργανισμός, οργανισμός με ΔΟΠ.. (Πετρίδου, 2005)

| ΚΛΑΣΣΙΚΟΣ ΕΚΠ/ΚΟΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ | ΕΚΠ/ΚΟΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΜΕ ΔΟΠ |
|---|---|
| Κύριος προσανατολισμός είναι οι εσωτερικές δυνατότητες του οργανισμού | Κύριος προσανατολισμός η ικανοποίηση των πελατών |
| Όλες οι επενδύσεις γίνονται μόνο σε βραχυπρόθεσμες λειτουργίες και δράσεις | Έχει όραμα και στηρίζεται στην εφαρμογή πολιτικών ποιότητας |
| Υπάρχει παντελής έλλειψη πρωτοτυπίας στις δράσεις του | Τα πρότυπα ποιότητας εφαρμόζονται σε όλους τους τομείς και τις δράσεις της εκπ/κης μονάδας |
| Το κόστος είναι εκείνος ο παράγοντας που καθορίζει την λήψη της απόφασης εκπαίδευσης του ανθρώπινου δυναμικού | Επενδύει αξιοποιώντας κάθε μέσο στην επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη του εκπ/κού δυναμικού |
| Γίνεται σαφής διάκριση των ανθρώπινων πόρων σε εκείνους που αποφασίζουν και εκείνους που εκτελούν | Η βελτίωση της ποιότητας αποτελεί κυρίαρχο στόχο όλου του ανθρώπινου δυναμικού χωρίς διακρίσεις |
| Έλλειψη διαδικασιών επαναπληροφόρησης | Αξιολογούνται διαρκώς οι προσπάθειες βελτίωσης της ποιότητας |
| Η κουλτούρα του οργανισμού εμπεριέχει και την ποιότητά του | Οι δράσεις κρίνονται ως θετικές ανάλογα με την ποιότητά τους |
| Η ιεραρχία καθορίζει και τον τρόπο αντιμετώπισης του ανθρώπινου δυναμικού | Οι εργαζόμενοι του οργανισμού είναι ταυτόχρονα και πελάτες άρα οι ανάγκες τους πρέπει να ικανοποιούνται |

Εναξεκπ/κός οργανισμός με τις αρχές ΔΟΠ, είναι εκείνος ο οργανισμός που λειτουργεί με τις βασικές αρχές της σύγχρονης διοίκησης βασιζόμενος στη συνεργασία, τη συμμετοχή, το όραμα και τον μακροπρόθεσμο σχεδιασμό (Karavasilis, etal., 2010). Στη χώρα μας, παρά τα όλα θετικά που έχει, η εφαρμογή της ΔΟΠ δείχνει να είναι αρκετά δύσκολη αν και τα τελευταία χρόνια γίνεται μια προσπάθεια. Θα πρέπει όμως να αλλάξουν και κάποια παλαιού τύπου στερεότυπα που ισχύουν μέχρι σήμερα, όπως:

- Οι αποφάσεις που παίρνονται από το ΥΠ.Π.Ε.Θ. χωρίς την συμμετοχή των κατωτέρων βαθμίδων, εμποδίζοντας έτσι την ανάπτυξη δράσεων που θα συντελέσουν στην εφαρμογή της ΔΟΠ. Ανασταλτικός παράγοντας που σηματοδοτεί τη μη εφαρμογή της είναι και η μη συμμετοχή των «πολιτών-πελατών», ώστε να εκφραστεί η άποψή τους καθώς και οι προσδοκίες τους.
- Προκειμένου να εφαρμοστεί η ΔΟΠ θα πρέπει να μην παρατηρείται από πλευράς των εκπαιδευτικών απάθεια και αβεβαιότητα, καθώς και πλήρη κατανόηση του τρόπου λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας με την ταυτόχρονη ύπαρξη ενός μακροχρόνιου σχεδιασμού. Τη στιγμή όμως που το σύστημα στελέχωσης, το σύστημα των μεταθέσεων, αποσπάσεων των εκπαιδευτικών οδηγεί στη μη έγκαιρη στελέχωση των σχολικών μονάδων, είναι δύσκολη έως και αδύνατη η εφαρμογή της ΔΟΠ.
- Ενώ η ΕΕ έχει ως προτεραιότητα την ποιότητα της εκπαίδευσης, υπάρχει έλλειψη στρατηγικού σχεδιασμού ποιότητας που να περιέχει πολιτικές ποιότητας και οράματος έχοντας ως στόχο μια μακροπρόθεσμη πολιτική συναίνεσης.
- Οι εκπαιδευτικοί δεν καλύπτονται από ένα σύστημα επιμόρφωσης και ανάπτυξης στελεχών ηγεσίας, που να βασίζεται στην καθιέρωση πρακτικών της εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της εργασίας τους. Λείπει επίσης η ενθάρρυνση στη συνεχή αυτοβελτίωσή τους καθώς και της εκπαίδευσή τους (Ζαβλανός, 2003).
- Με την μη εφαρμογή του συστήματος αξιολόγησης, ώστε να πραγματοποιείται συλλογή και ανάλυση επιστημονικών στοιχείων, δεδομένων καθώς και κριτηρίων ποιότητας ώστε να γίνει συγκέντρωση των ανάλογων στοιχείων σχετικών τόσο με τις προσδοκίες όσο και με τις ανάγκες των εμπλεκόμενων στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Στην περίπτωση αυτή θα ήταν και ευκολότερη η ανατροφοδότηση του συστήματος σχετικά με το πόσο αποτελεσματικά είναι κάποια μέτρα αλλά και πρακτικές κατά την εφαρμογή τους. Δεν νοείται βέβαια αξιολόγηση όπως είναι η σημερινή της μορφή με τις εξετάσεις να κατέχουν τον κυρίαρχο ρόλο στην εκπαίδευση των μαθητών. Η αξιολόγηση θα πρέπει να είναι συνεχής και να βασίζεται σε επιστημονικά τεκμηριωμένες επιστημονικές μεθόδους, σύμφωνα με τις αρχές της ΔΟΠ.

Καλή Διοίκηση σύμφωνα με τις αρχές της ΔΟΠ, έχουμε μόνο όταν υπάρχει:

- ✓ Σχεδιασμός
- ✓ Οργάνωση
- ✓ Διεύθυνση
- ✓ Έλεγχος, αξιολόγηση
- ✓ Ανατροφοδότηση των προηγούμενων (Κουτούζης, 1999).

Το μοντέλο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας αποτελεί μια νέα αντίληψη διοίκησης που έχει ως προτεραιότητα την ικανοποίηση στον υψηλότερο βαθμό των προσδοκιών και των αναγκών των τελικών αποδεκτών με το επαρκέστερο και αποτελεσματικότερο τρόπο μέσα από μια προσπάθεια συνεχούς βελτίωσης, αλλαγής και αυτομετασχηματισμού των εκπαιδευτικών οργανισμών. Είναι μια συνεχής συλλογική προσπάθεια όλων των εμπλεκόμενων. Η ΔΟΠ θεωρεί τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και το εκπαιδευτικό σύστημα σαν παραγωγικά συστήματα. Για το λόγο αυτό εστιάζει στην ανάγκη που προκύπτει για ποιοτικές εισροές πχ. προγράμματα σπουδών, εξοπλισμός, εποπτικό υλικό, εγκαταστάσεις, ώστε να υπάρχει μία εύρυθμη λειτουργία ποιοτικών διαδικασιών με συνέπεια τις ποιοτικές εκροές πχ. εκπαίδευση, μαθητικές επιδόσεις.

Με γνώμονα αυτή την προσέγγιση καθορίζονται και τα στοιχεία που δείχνουν τον τρόπο λειτουργίας ενός εκπαιδευτικού οργανισμού : 1)Η ύπαρξη οράματος και ποιότητας, 2)Η ικανοποίηση των αποδεκτών, 3)Η προσπάθεια για συνεχή βελτίωση της ποιότητας, 4)Η δέσμευση της διοίκησης, 4)Η συμμετοχή και η δέσμευση του ανθρώπινου δυναμικού, 5)Η έμφαση στην πρόληψη λαθών (Σαΐτης, 2008)

Στη ΔΟΠ διακρίνουμε δύο κατηγορίες εξυπηρετούμενων αποδεκτών

- ✓ Εσωτερικούς αποδέκτες. Είναι τα μέλη του οργανισμού και ειδικότερα στην εκπαίδευση είναι όσοι εμπλέκονται άμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη λειτουργία της σχολικής μονάδας δηλαδή οι εκπαιδευτικοί, τα διοικητικά στελέχη και οι μαθητές.
- ✓ Εξωτερικούς αποδέκτες. Είναι οι αποδέκτες των υπηρεσιών του και δεν αποτελούν μέλη του οργανισμού. Στην εκπαίδευση μπορούν να θεωρηθούν οι μαθητές, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί των ανώτερων βαθμίδων, οι μελλοντικοί εργοδότες, το κράτος και η κοινωνία.
- ✓ Μόνο οι μαθητές αποτελούν ιδιαίτερη κατηγορία καθώς ανήκουν ταυτόχρονα και στις δύο προαναφερθείσες κατηγορίες! Οι ίδιοι έχουν διττό ρόλο καθώς αποτελούν και τους εργαζόμενους του Σχολείου αλλά και τους αποδέκτες των υπηρεσιών του.

Για την εκπαίδευση η ολική ποιότητα είναι η διαρκής προσπάθεια που καταβάλλεται για το άριστο αποτέλεσμα με τη συμμετοχή όλων των φορέων, ώστε ακόμη και όταν προκύπτουν προβλήματα να επιλύονται ευκολότερα, αφού θα συμμετέχουν όλα τα άτομα που επηρεάζονται από το πρόβλημα, πετυχαίνοντας την αναδιοργάνωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Η διάσταση της ποιότητας βρίσκεται πίσω από προσεγγίσεις οι οποίες:

- I. Ειδικοί φορείς, όπως τα ΥΠΕΠΕΘ, ΠΕΚΕΣ, ΙΕΠ εστιάζουν στον καθορισμό πρότυπων διαδικασιών λειτουργίας ή μετρήσιμων στόχων και κριτηρίων όπως στο πρόγραμμα σπουδών. Με βάση τα προηγούμενα οι Δ/ντες, οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, οι Προϊστάμενοι μπορούν να αξιολογήσουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που προκύπτει.
- II. Με συμφωνία ανάμεσα στους εμπλεκόμενους εστιάζουν στον προσδιορισμό προτύπων ποιότητας στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού οργανισμού πχ. η υλοποίηση μιας καινοτόμου δράσης ή ενός ευρωπαϊκού προγράμματος.

Για την ΔΟΠ η εξωτερική ποιότητα θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική γιατί *«δεν περιορίζεται στο προϊόν ή στην υπηρεσία αυτή καθ αυτή, αλλά ταυτόχρονα συμπεριλαμβάνει και το στοιχείο της εξυπηρέτησης των πελατών»* (Μπουραντάς, 2002, σελ.514)

ΑΠΟΤΥΠΩΣΗ ΤΗΣ ΥΠΑΡΧΟΥΣΑΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ

Μελέτη περίπτωσης του 13^{ου} Νηπιαγωγείου Λάρισας.

Το 13^ο Νηπιαγωγείο είναι ένα κεντρικό σχολείο του Νομού Λάρισας που από το σχολικό έτος 2017-2018 λειτουργεί για πρώτη φορά με το νέο θεσμό του πολυδύναμου νηπιαγωγείου. Η περιοχή της Λάρισας και συγκεκριμένα το Λιβαδάκι, είναι μια σχετικά νέα αλλά και αναπτυσσόμενη αστική πυκνοκατοικημένη περιοχή, με αυξανόμενο ρυθμό ανάπτυξης και ανοικοδόμησης. Ως εκ τούτου ο αριθμός των οικογενειών που κατοικούν στην περιοχή αυξάνεται διαρκώς και κατά συνέπεια και οι εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών τους. Υπό το πρίσμα των αλλαγών η εκπαίδευση έπρεπε να επαναπροσδιορίσει το ρόλο της σε σχέση με την κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα αλλά και να πρωταγωνιστήσει σε νέα σχήματα. Τελικός αποδέκτης η ικανοποίηση των «πελατών» που στη προκειμένη περίπτωση είναι οι γονείς και οι μαθητές. Οι κτιριακές υποδομές φάνηκαν ανεπαρκείς για την απορρόφηση των νηπίων και η ανάγκη δημιουργίας ενός νέου σχολικού συγκροτήματος ολοφάνερη. Δημιουργήθηκε λοιπόν ένα νέο σχολικό συγκρότημα δύο συστεγαζόμενων νηπιαγωγείων:

- ❖ 13^ο 1/ΘΕΣΙΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ το οποίο προϋπήρχε και πραγματοποιήθηκε μετεγκατάσταση στο νέο κτίριο. Μπορούσε να έχει ένα τμήμα και να φοιτήσουν έως εικοσιπέντε (25) νήπια-προνήπια ή ανάλογα με τον ανώτερο αριθμό φοίτησης ανά τμήμα που όριζε το Υπουργείο Παιδείας
- ❖ 60^ο 2/ΘΕΣΙΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ το οποίο ήταν νεοσύστατο λόγω των απαιτήσεων και είχε έως δύο (2) τμήματα δηλ. 50 παιδιά.

Παρά του ότι οι προδιαγραφές ήταν για να απορροφηθεί ένας μεγάλος αριθμός παιδιών μέσα σε λίγα χρόνια αυτό διαψεύστηκε λόγω της αυξημένη ροής εγκατάστασης οικογενειών. Συχνό φαινόμενο της περιοχής ήταν τα νήπια που είχαν ανάγκες φοίτησης να μην μπορούν να απορροφηθούν (ξεπερνούσαν κατά πολύ τον αριθμό), με συνέπεια οι εντάσεις κατά τις περιόδους των εγγραφών να είναι πολλές. Ο τρόπος επιλογής όπως και σε όλα τα ανάλογα νηπιαγωγεία της χώρας γινόταν με κλήρωση ανάμεσα στα προνήπια και τους γονείς ταυτόχρονα να αμφισβητούν την διαδικασία.

Σύμφωνα με τις επίσημες καταγραφές του myschool το μαθητικό δυναμικό σε αναλογία διδακτικού προσωπικού κυμαίνονταν ως εξής:

Πίνακας 2. Δυναμικό Σχολικής Μονάδας 13ου Νηπιαγωγείου

| Σχολ. Έτος | Διδακτικό Προσωπικό | Μαθητικό Δυναμικό |
|------------|--|-------------------|
| 2013-2014 | 3 (2 νηπιαγωγοί πρωινό και 1 ολοήμερο) | 50 |
| 2014-2015 | 3 (2 νηπιαγωγοί πρωινό και 1 ολοήμερο) | 50 |
| 2015-2016 | 3 (2 νηπιαγωγοί και 1 ολοήμερο) | 45 |
| 2016-2017 | 3+1 (αναπλ. Ειδικής ΕΣΠΑ) | 43 |
| 2017-2018 | 5 (4νηπ.+1 δ/τρια) | 73 |
| 2018-2019 | 6 (5 νηπ.+1 δ/ντρια) | 80 |
| 2019-2020 | 9 (6νηπ/γοί +1 δ/ντρια) | 109 |

Το σχολικό έτος 2016-2017 το Υπουργείο Παιδείας ζητά από τους Διευθυντές Εκπαίδευσης της χώρας να γίνουν προτάσεις συγχώνευσης των νηπιαγωγείων. Ο Διευθυντής Εκπαίδευσης Λάρισας ζητά τη συγχώνευση έξι Νηπιαγωγείων και την ταυτόχρονη αύξηση των οργανικών θέσεων και των θέσεων μαθητικού δυναμικού με τη μετατροπή τους σε τετραθέσια και άνω. Την περίοδο αυτή γίνεται η συγχώνευση των 13^{ου} 2/θέσιου και 60^{ου} 1/θέσιου Νηπιαγωγείων ενώ ταυτόχρονα μετατρέπονται από 3/θέσιο σε 4/θέσιο και μετονομάζονται κρατώντας την επωνυμία του αρχαιότερου σε 13^ο 4/θέσιο Νηπιαγωγείο Λάρισας με ισχύ λειτουργίας από το επόμενο σχολικό έτος 2017-2018. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι είναι πολύ μικρός ο αριθμός παρόμοιων περιπτώσεων σε όλη την Ελλάδα, έχοντας ήδη η πόλη της Λάρισας τα περισσότερα ανά πληθυσμό (τέσσερα, το ένα από αυτά είχε δημιουργηθεί το προηγούμενο σχολικό έτος 2016-2017). Αξιοσημείωτο βέβαια είναι ότι κάθε εκπαιδευτική αλλαγή και καινοτομία που επιχειρείται προκαλεί πάντα αντιδράσεις. Οι αντιδράσεις προέρχονται από την τάση που υπάρχει για τη διαφύλαξη της υπάρχουσας κατάστασης καθώς και από τον φόβο που συνήθως προκαλεί το άγνωστο και που οδηγεί στο συντηρητισμό, θεωρούμενος ως φυσιολογικός μηχανισμός άμυνας (Everard&Moiris, 1999). Κάτι τέτοιο όμως το γνωρίζει πολύ καλά η επιστήμη της Διοίκησης της Εκπαίδευσης και οργανώνει ανάλογα τον τρόπο δράσης της.

Τι σημαίνει όμως Πολυδύναμο 4/θέσιο και άνω Νηπιαγωγείο;

Είναι εκείνο το σχολείο που έχει δυνατότητα να απορροφήσει από 100 παιδιά και άνω και δικαιολογεί θέση Δ/ντή καθώς και μειωμένο ωράριο στους εκπ/κούς που υπηρετούν σε αυτό.. Είναι ένα σχολείο που απασχολεί μόνιμο βοηθητικό προσωπικό καθαρίστρια, ή και επιπλέον άτομο με σύμβαση ανά σχολικό έτος γενικών καθηκόντων. Έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει τμήμα ένταξης και να έχει ταυτόχρονα ψυχολόγο και κοινωνική λειτουργό μία φορά την εβδομάδα. Στο μέλλον αισιοδοξεί και στην είσοδο και απορρόφηση ειδικοτήτων πχ. γυμναστών, θεατρολόγων, λογοθεραπευτών, ψυχολόγων.

Κριτική του νέου θεσμού «Πολυδύναμου Νηπιαγωγείου»

Αναλογιζόμενοι τα νέα δεδομένα και κάνοντας κριτική στον νέο θεσμό και τη νέα λειτουργία του σχολείου που τώρα πια έχει την εικόνα ενός «δυνατού σχολείου», μόνο πλεονεκτήματα μπορούμε να διαπιστώσουμε:

- ✓ Η μεγαλύτερη απορρόφηση νηπίων διευκολύνει τις οικογένειες
- ✓ Ισχυροποιεί το θεσμό της υποχρεωτικής εκπαίδευσης
- ✓ Η ύπαρξη του Διευθυντή κατόπιν διαδικασίας αξιολόγησης, βοηθάει στην εξομάλυνση διαφωνιών και εντάσεων

- ✓ Ο ίδιος ο Διευθυντής ενδιαφέρεται περισσότερο σε αντίθεση με πρώτα που είχε ολόκληρη τάξη (25 παιδιά) για την λειτουργία του σχολείου
- ✓ Βρίσκει χρόνο να ασχοληθεί με την εύρεση καινοτόμων προγραμμάτων τα οποία θα προτείνει για υλοποίηση στους εκπαιδευτικούς
- ✓ Προσπαθεί να ενθαρρύνει την επιμόρφωσή τους
- ✓ Ένα «Δυνατό» σχολείο δέχεται καλύτερες παροχές τόσο από τη σχολική επιτροπή όσο και από άλλους φορείς
- ✓ Μπορεί το ίδιο το σχολείο να πραγματοποιεί επιμορφωτικές συναντήσεις με αρμόδιους για ενημέρωση των γονέων σε θέματα που αφορούν τα παιδιά τους
- ✓ Συμμετέχει ευκολότερα σε εξωσχολικές δράσεις αφού οι αποφάσεις είναι συλλογικές και τα έξοδα κατανέμονται σε μεγαλύτερο αριθμό οικογενειών άρα είναι και πολύ λιγότερα
- ✓ Το μειωμένο ωράριο των εκπαιδευτικών με τα διδακτικά κενά που προκύπτουν στο εργασιακό τους ωράριο, τους δίνει την ευκαιρία για ανατροφοδότηση και προετοιμασία της επόμενης ώρας
- ✓ Η ενημέρωση των γονέων γίνεται καλύτερα και μέσα στο εργασιακό ωράριο κάτι που δεν συνέβαινε πριν διότι οι νηπιαγωγοί ήταν συνεχώς απασχολημένοι με τα παιδιά χωρίς διδακτικά κενά.

Προτάσεις

Με τη βοήθεια της θεωρητικής προσέγγισης αλλά και της μελέτης περίπτωσης, οδηγούμαστε αναπόφευκτα στο να προσδιορίσουμε υπό νέας βάσεως την έννοια της ποιότητας στο χώρο του Δημόσιου Νηπιαγωγείου. Με βάση τα παραπάνω διατυπώνονται στους αρμόδιους φορείς οι εξής προτάσεις:

1 Προς την Πολιτεία και το Υπουργείο Παιδείας

- 1.1. Οποσδήποτε πρέπει να οδηγηθούμε προς την κατεύθυνση της συγχώνευσης Νηπιαγωγείων, ώστε να δημιουργηθούν «Δυνατά Πολυδύναμα Νηπιαγωγεία», τα οποία θα βελτιώνουν διαρκώς τις υπηρεσίες τους, ενώ ταυτόχρονα θα αποφεύγονται οι αυθαίρετοι τρόποι λειτουργίας που ίσως να υπάρχουν σε μικρότερες σχολικές μονάδες
- 1.2. Κρίνεται απαραίτητη η ολοκληρωτική θέσπιση του θεσμού του Διευθυντή κατόπιν κρίσεως, προκειμένου να υπάρχει ορθότερη λειτουργία του σχολικού συγκροτήματος, αφού όπως φαίνεται από την έρευνα δίνει ώθηση στο Νηπιαγωγείο και συντελεί στην καλή του λειτουργία.
- 1.3. Να μειωθεί η αναλογία μαθητών εκπαιδευτικού, αφού όπως φαίνεται και οι γονείς νιώθουν καλύτερα, ενώ ταυτόχρονα βελτιώνεται το επίπεδο ασφάλειας αλλά και επίτευξης των μαθησιακών στόχων
- 1.4. Να τοποθετήσει στα Νηπιαγωγεία άτομα τα οποία μέσω της θεατρικής αγωγής, αλλά και της άθλησης θα φροντίζουν την ψυχοσωματική υγεία των μαθητών. Ταυτόχρονα θα οδηγούν τα παιδιά σε ειδικούς χώρους δράσης πχ κολυμβητήριο, σύμφωνα πάντα με τα αποτελέσματα της ερευνητικής μας διαδικασίας και τις επιθυμίες που εκδήλωσαν οι γονείς μέσω αυτής
- 1.5. Παροχές ειδικών υπηρεσιών πχ. λογοθεραπείας, εργοθεραπείας, θεραπευτικής ιππασίας σε παιδιά που το χρειάζονται στα πλαίσια λειτουργίας της σχολικής μονάδας, ώστε να επιτευχθεί ο στόχος του σύγχρονου Νηπιαγωγείου που φροντίζει για την εξυπηρέτηση των εξωτερικών πελατών-γονέων, σύμφωνα με τις αρχές της ΔΟΠ.
- 1.6. Για την καλύτερη παροχή υπηρεσιών ασφάλειας των παιδιών και λόγω της ηλικίας τους, που οδηγεί και σε αρκετά ατυχήματα, καλό θα ήταν η πολιτεία να τοποθετήσει σχολικούς νοσηλευτές, ώστε να παρέχονται εξειδικευμένες υπηρεσίες στους μαθητές όταν τις χρειαστούν

2. Προς τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

- 2.1. Να προτείνει στο Υπουργείο Παιδείας περισσότερες συγχωνεύσεις αφού αδιαμφισβήτητα η έρευνα μας έδωσε θετικά αποτελέσματα για το νέο θεσμό.
- 2.2. Να φροντίσει με τις ανάλογες ενέργειες την τοποθέτηση περισσότερων εκπαιδευτικών ώστε να μικρύνει η αναλογία εκπαιδευτικού-μαθητή.
- 2.3. Να συνεργαστεί και να προτείνει στη Σχολική Επιτροπή την οικονομική ανεξαρτησία των Πολυδύναμων Νηπιαγωγείων.

3. Προς τα ΠΕΚΕΣ

- 3.1. Να αυξήσουν το πλαίσιο συνεργασίας με τις σχολικές μονάδες προκειμένου να ενημερώνουν καλύτερα τις Νηπιαγωγούς σε παιδαγωγικά θέματα και εκείνες με τη σειρά τους άμεσα ενδιαφερομένους.
- 3.2. Να γίνει μια αναδιάρθρωση της μαθησιακής ύλης του Νηπιαγωγείου αφού οι γονείς σύμφωνα με την έρευνα, θεωρούν ότι ήδη το παιδί τους βρίσκεται σε υψηλότερο επίπεδο σε ορισμένα γνωστικά αντικείμενα, συνυπολογίζοντας ταυτόχρονα τη φοίτηση των παιδιών στους Παιδικούς Σταθμούς σε αντίθεση με παλαιότερα.

4. Προς τη Διεύθυνση του Νηπιαγωγείου

- 4.1. Να ενδιαφέρεται για την αναβάθμιση της παρεχόμενης ποιότητας σπουδών ώστε να έχουμε ένα σύγχρονο σχολικό οργανισμό. Ταυτόχρονα να γίνεται αντιληπτός ο τρόπος διοίκησης με τις αρχές της ΔΟΠ σε πολλές παραμέτρους της σχολικής ζωής όπως:
 - 4.1.1.1. Το καλό σχολικό κλίμα
 - 4.1.1.2. Η σχολική κουλτούρα
 - 4.1.1.3. Οι επιδόσεις των μαθητών
 - 4.1.1.4. Η συνεργασία εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και με τους γονείς
 - 4.1.1.5. Η υιοθέτηση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας
- 4.2. Να προωθεί με δημοκρατικό τρόπο το όραμα στη σχολική μονάδα, τη συνεργατικότητα, τη δημιουργικότητα και την αλλαγή προς την κατεύθυνση της επιτυχίας των προκαθορισμένων στόχων, κύρια χαρακτηριστικά του ηγέτη και όχι τη σταθερότητα, τη διοικητική τάξη και την αντιμετώπιση των προβλημάτων μέσα από τις υπάρχουσες δομές που είναι κύρια χαρακτηριστικά του τυπικού διευθυντή.
- 4.3. Να ενδιαφέρεται για την άμεση εξυπηρέτηση των «πελατών-γονέων», χωρίς γραφειοκρατικές καθυστερήσεις, ειδικά στην εποχή μας που η διεύρυνση της χρήσης των νέων τεχνολογιών αλλά και η εισαγωγή της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης (ΗΔ) συντελούν πολύ σε ένα νέο πρότυπο λειτουργίας.
- 4.4. Να φροντίζει για την εξασφάλιση των απαραίτητων πόρων για τον καλύτερο εξοπλισμό και λειτουργία του οργανισμού.
- 4.5. Να ωθεί τους εκπαιδευτικούς στην επιμόρφωσή τους ώστε οι γονείς να αισθάνονται ότι το επιστημονικό προσωπικό του σχολείου θα συντελέσει ουσιαστικά στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη του παιδιού τους.
- 4.6. Να φροντίζει για την ακριβή ώρα προσέλευσης και αποχώρησης των νηπίων, αλλά και για την ασφάλεια του χώρου κατά την παραμονή των νηπίων, γιατί σύμφωνα με την έρευνα προσδίδει αίσθημα σιγουριάς και ασφάλειας στους γονείς.
- 4.7. Να συνεργάζεται τόσο με το Σύλλογο Διδασκόντων όσο και με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων για την επίτευξη των στόχων.

5. *Προς το Εκπαιδευτικό Προσωπικό του Νηπιαγωγείου*

- 5.1. Να συνεχίσουν να είναι πρόθυμοι να εξυπηρετούν τις ανάγκες των γονέων και των νηπίων και να υποστηρίζουν με την επιστημονική τους κατάρτιση την ενημέρωση τις ενημερωτικές συναντήσεις μαζί τους.
- 5.2. Να ενδιαφέρονται για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.
- 5.3. Από τα αποτελέσματα της έρευνα φαίνεται και η επιθυμία των γονέων για αναβάθμιση της ύλης του Νηπιαγωγείου, κάτι που ίσως δεν θα πρέπει να μας παραξενεύει όταν σχεδόν όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται να έχουν φοιτήσει σε Παιδικούς Σταθμούς.
- 5.4. Να επιδιώκουν καινοτόμα προγράμματα αλλά και εξωδιδασκτικές επισκέψεις σε μια προσπάθεια ανοίγματος του σχολείου προς την κοινωνία. (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011).

6. *Προς τους γονείς, τους μαθητές και την τοπική κοινωνία*

- 6.1. Να αναφέρονται για θέματα που τους απασχολούν στην διεύθυνση του Νηπιαγωγείου προκειμένου σε ένα θετικό πνεύμα συνεργασίας να επιλύονται τα τυχόν προβλήματα που προκύπτουν.
- 6.2. Να επιδιώκουν τις τακτικές συναντήσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό, δείχνοντας εμπιστοσύνη στην επιστημονική τους κατάρτιση.

Να συμμετέχουν ενεργά στους Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων προκειμένου όχι μόνο να έχουν μια καλύτερη εικόνα για τα δρώμενα του σχολείου αλλά και να μπορούν να παίρνουν συλλογικές αποφάσεις, τις οποίες θα υλοποιούν σε συνεργασία με τη Διεύθυνση του Νηπιαγωγείου και τους αρμόδιους φορείς, (Οδηγός Γονέα, 2008).

7. *Προς τους φορείς του Δήμου και τη Σχολική Επιτροπή*

- 7.1. Κρίνεται απαραίτητη η εξεύρεση χώρων για τη στέγαση Πολυδύναμων Νηπιαγωγείων (υπάρχουν ακόμη και σήμερα πολλά Νηπιαγωγεία που στεγάζονται σε σπίτια ή καταστήματα), αφού σύμφωνα με την έρευνα οι γονείς αισθάνονται ηρεμία και ασφάλεια όταν το παιδί τους φοιτά σε έναν σύγχρονα διαμορφωμένο χώρο με καλή αισθητική και κανόνες ασφάλειας.
- 7.2. Θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στις υλικοτεχνικές υποδομές, τη συντήρηση και την ορθολογική αξιοποίηση των σχολικών εγκαταστάσεων, την εξασφάλιση υψηλού επιπέδου καθαριότητας αλλά και συνθηκών υγιεινής, ώστε να δίνεται η αίσθηση ασφάλειας και ηρεμίας στο γονιό όταν αφήνει το παιδί του στο σχολείο.
- 7.3. Να κάνουν αυτοδύναμα οικονομικά τα Πολυδύναμα Νηπιαγωγεία τη στιγμή που φιλοξενούν μεγάλο αριθμό παιδιών, με υψηλές απαιτήσεις, ώστε να επιτυγχάνεται η ορθολογικότερη διαχείριση των οικονομικών πόρων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ζαβλιανός, Μ. (2003). Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση, Σταμούλη, Αθήνα.
- Καραβασίλης, Ι., (2004). Περιφέρεια και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Εκπαίδευση και Ανάπτυξη (σσ. 367-374). Πρακτικά Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου, Λαμία.
- Καραβασίλης, Ι., (2006). Επιθεωρητές και Δάσκαλοι αντιμέτωποι, Cory City, Θεσσαλονίκη.
- Καραβασίλης, Ι., (2012). Ηλεκτρονική διακυβέρνηση στη διοίκηση και οργάνωση δημοσίων οργανισμών. Η περίπτωση της Ελλάδας στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Καραβασίλης Ι. & Καραβασίλης Ι., (2017). Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση ως βασικοί παράγοντες βελτίωσης και ανάπτυξης. 2ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο με τίτλο «Παραγωγική Ανασυγκρότηση της Ελλάδας: Οικονομική Κρίση και Προοπτικές Ανάπτυξης», 5 και 6 Μαΐου 2017, ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας, Σέρρες.
- Κουτούζης, Μ. (1999). Γενικές αρχές μανάτζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). Μάνατζμεντ, Μπένου, Αθήνα.
- Πετρίδου, Ε. (2002). Διοίκηση Ποιότητας στην Εκπαίδευση, Διοικητική ενημέρωση, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Σαΐτη, Χ. (2000). Η Συμβολή της Σχολικής Επιτροπής στην Αποτελεσματική Λειτουργία του Σχολείου, Διοικητική Ενημέρωση, Τεύχος 17, Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (2008). Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- Karavasilis, I. Samoladas, I. & Nedos, A., 2010, 'From empiricism to Total Quality Management in Greek education', in M Lytras, P Ordonez De Pablos, D Avison, D Sipior, Q Jin, L Uden, M Thomas, S Cervai & D Horner, Technology Enhanced Learning: Quality of Teaching and Educational Reform, ISBN 978-3-642-13165-3, Springer-Verlag Heidelberg, pp 572-583.
- Οδηγός Γονέα, ΥΠΠΕΠΘ, 2008
- Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, Αθήνα, 2011.

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΤΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αικατερίνη Χατζοπούλου
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Θεσσαλονίκη, Ελλάδα
e-mail: xatzopoulouk@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία μελετήθηκε ψυχολογική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον εργασιακό χώρο του δημοτικού σχολείου. Στην έρευνα συμμετείχαν 196 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων που εργαζόταν σε δημόσια δημοτικά σχολεία της εκπαιδευτικής περιφέρειας της Θεσσαλονίκης. Για την εκπλήρωση του σκοπού, τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν και να απαντήσουν σε μια σειρά ερωτήσεων που σχετίζονται με την ψυχολογική ενδυνάμωση, την επαγγελματική ικανοποίηση τους και τον βαθμό της ικανότητας τους για ενδυνάμωση των μαθητών τους. Προκειμένου να αναλυθούν οι συλλεχθείσες πληροφορίες η ερευνήτρια χρησιμοποίησε ποσοτική έρευνα (quantitative research) και χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική ανάλυση (Descriptive Statistics). Από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης προέκυψε ότι α) η ψυχολογική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών προβλέπει τη γενική ικανοποίησή τους από την εργασία και β) η ψυχολογική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην ικανότητά για ενδυνάμωση των μαθητών τους. Τα αποτελέσματα συζητούνται υπό το πρίσμα των θεωριών που έχουν διατυπωθεί. Τέλος, διατυπώνονται προτάσεις που επιστημονίζουν τη σπουδαιότητα της ψυχολογικής ενδυνάμωσης τόσο στο επίπεδο αποτελεσματικότερης διοίκησης των σχολικών μονάδων όσο και στο επίπεδο διαχείρισης των περιεχομένων της διδασκαλίας.

Λέξεις-κλειδιά: ψυχολογική ενδυνάμωση, εκπαιδευτικοί, δημοτικό σχολείο, αυτοαποτελεσματικότητα, αυτοπροσδιορισμός, ικανοποίηση από την εργασία, σχολική επίδοση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το αίτημα για τη βελτίωση της εκπαίδευσης είναι σήμερα το ίδιο επίκαιρο όσο και στις αρχές του αιώνα μας. Στο μεσοδιάστημα αυτό η εκπαίδευση έχει ευρέως αμφισβητηθεί σε συνάρτηση με κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές εξελίξεις, η απαιτούμενη αναβάθμισή της όμως παραμένει επιδιωκόμενος στόχος. Παρά τη συσσωρευθείσα γνώση θεωρητικών και εμπειρικών ερευνών, αναπάντητα παραμένουν καιρία ερωτήματα, όπως ποια είναι τα κριτήρια για την αποδοτικότητα της εκπαίδευσης και ποιες διαδικασίες αντιστρατεύονται την αναβάθμισή της.

Η ψυχολογική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα σύγχρονο επιστημονικό πεδίο έρευνας και μελέτης στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης. Στην παρούσα εργασία μελετήθηκε ψυχολογική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον εργασιακό χώρο του δημοτικού σχολείου. Κύριος σκοπός της εμπειρικής έρευνας ήταν η διερεύνηση της ύπαρξης των πέντε αντιλήψεων, δηλαδή της Αυτοαποτελεσματικότητας, του Αυτοπροσδιορισμού, του Προσωπικού Ελέγχου, του Νοήματος και της Εμπιστοσύνης ως διακριτών διαστάσεων και της συμβολής της κάθε μιας στη συνολική έννοια της ψυχολογικής ενδυνάμωσης. Σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνηθεί την ψυχολογική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, της ικανοποίησης που αντλούν από την εργασία τους οι εκπαιδευτικοί, σε συνάρτηση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία κ.α.), έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, την σχέση εργασίας τους (μόνιμοι-αναπληρωτές), τον αριθμό των επιμορφωτικών σεμιναρίων που παρακολούθησαν. Επιπλέον επιμέρους στόχοι ήταν η διερεύνηση της σχέσης της ψυχολογικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών α) με το βαθμό της γενικής ικανοποίησής τους από την εργασία και β) με το επίπεδο της ικανότητάς τους για ενδυνάμωση των μαθητών τους στο πλαίσιο της παιδαγωγικής διδασκαλίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 196 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων που εργαζόταν σε δημόσια δημοτικά σχολεία της εκπαιδευτικής περιφέρειας της Θεσσαλονίκης.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε σε χρονική διάρκεια τριών μηνών (Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2013). Πρόκειται για ποσοτική έρευνα με χρήση ερωτηματολογίου και βολική δειγματοληψία. Τα δεδομένα της έρευνας προέκυψαν με τη μέθοδο του γραπτού ερωτηματολογίου το οποίο δόθηκε και συμπληρώθηκε επί τόπου από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Το γραπτό ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε ως μέσο συλλογής δεδομένων βάσει των πολλών πλεονεκτημάτων του.

Τα ερευνητικά ερωτήματα αποσκοπούσαν:

στην διερεύνηση της ύπαρξης των πέντε αντιλήψεων, δηλαδή της Αυτοαποτελεσματικότητας, του Αυτοπροσδιορισμού, του Προσωπικού Ελέγχου, του Νοήματος και της Εμπιστοσύνης ως διακριτών διαστάσεων και της συμβολής της κάθε μιας στη συνολική έννοια της ψυχολογικής ενδυνάμωσης, και στην ανίχνευση του επιπέδου της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους και στην ικανότητα τους να ενδυναμώνουν τους μαθητές τους.

Εν συνεχεία παρατίθενται η μεθοδολογική προσέγγιση της, η ερευνητική διαδικασία και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε. Ακολουθούν τα αποτελέσματα της έρευνας, και στο τέλος παρουσιάζονται τα συγκεντρωτικά συμπεράσματα της, με εκτενή ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων της, αποτυπώνονται οι περιορισμοί και παρατίθενται οι προτάσεις για τη διεξαγωγή περαιτέρω ερευνών.

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Έχουν διατυπωθεί διάφορα γνωστικά μοντέλα για την ψυχολογική ενδυνάμωση των εργαζομένων, ωστόσο αυτό που κυρίως επικρατεί, είναι το γνωστικό μοντέλο της ενδυνάμωσης των Thomas και Velthouse (1990). Έτσι οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τα περιβάλλοντα εργασίας τους και επηρεάζονται περισσότερο από τις προσωπικές αντιλήψεις τους για αυτά παρά από την αντικειμενική πραγματικότητα (Spreitzer, 1996). Το γνωστικό μοντέλο των Thomas και Velthouse (1990) αντανακλά τη διαδικασία δια μέσω της οποίας οι εργαζόμενοι καταλήγουν στις εκτιμήσεις τους σχετικά με τον εργασιακό τους ρόλο, οι οποίες εν συνεχεία επιδρούν θετικά στην παρακίνηση και ικανοποίηση από την εργασία. Τα στοιχεία που συμμετέχουν στην προαναφερθείσα διαδικασία περιλαμβάνουν γεγονότα του περιβάλλοντος, γενικές εκτιμήσεις, ερμηνευτικά στυλ και παρεμβάσεις. Οι ως άνω ερευνητές στηρίχτηκαν στο θεωρητικό μοντέλο των πέντε σταδίων της ενδυνάμωσης των Conger και Kanungo (1988) και δημιούργησαν το δικό τους γνωστικό μοντέλο της ενδυνάμωσης. Πιο συγκεκριμένα προσδιορίζουν ως αφετηρία για την ψυχολογική ενδυνάμωση των εργαζομένων 4 αντιλήψεις- εκτιμήσεις σχετικά με την εργασία τους. Οι αντιλήψεις αυτές αφορούν: α) στην επιρροή που έχει το άτομο στην εργασία του δηλαδή στο μέτρο που επιδρά στο εργασιακό του περιβάλλον και επιτυγχάνει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα β) στην ικανότητα του δηλαδή στο βαθμό που το άτομο εκτελεί τις δραστηριότητες που του έχουν ανατεθεί με επιτυχία γ) στο νόημα και την αξία που έχει για αυτόν προσωπικά η εργασία του και δ) στη δυνατότητα επιλογής που έχει στο χώρο της εργασίας του δηλαδή όταν το άτομο αντιλαμβάνεται την αιτιώδη υπευθυνότητα στη συμπεριφορά του. Για τους Thomas και Velthouse (1990), η ικανότητα είναι συνώνυμη έννοια με την αυτοαποτελεσματικότητα των Conger και Kanungo (1988). Όταν συνυπάρχουν και οι 4 αντιλήψεις δημιουργείται μια συνολική δομή ενδυνάμωσης ενώ η έλλειψη ορισμένων από αυτές περιορίζει το συνολικό βαθμό ενδυνάμωσης. Άρα η ενδυνάμωση ορίζεται ως αυξημένη εσωτερική παρακίνηση των εργαζομένων για την εκτέλεση του έργου τους (Thomas & Velthouse 1990). HSpreitzer (1995) ασχολείται περισσότερο με την εξατομικευμένη θεώρηση της ενδυνάμωσης, την δέχεται ως μια έννοια παρακίνησης, αποδέχεται την ομάδα των τεσσάρων αντιλήψεων που σύμφωνα με τους Thomas και Velthouse (1990), την προσδιορίζουν (νόημα, ικανότητα, αυτοπροσδιορισμός, επιρροή) και την ονομάζει ψυχολογική ενδυνάμωση. Συγκεκριμένα η Spreitzer ορίζει την ψυχολογική ενδυνάμωση ως την αυξημένη εσωτερική παρακίνηση για την εργασία η οποία προέρχεται από ένα θετικό προσανατολισμό στο ρόλο που έχει το άτομο για αυτή.

Η Spreitzer (1995) επέκτεινε την έρευνα των προκατόχων της, Thomas και Velthouse (1990) και παρουσίασε ένα έγκυρο και πολυδιάστατο εργαλείο μέτρησης της ψυχολογικής ενδυνάμωσης στο χώρο της εργασίας. Τα ευρήματα της έρευνας της υιοθετούν την ύπαρξη τεσσάρων διακριτών αντιλήψεων-διαστάσεων της ψυχολογικής ενδυνάμωσης (επιρροή, ικανότητα, νόημα αυτοπροσδιορισμός) και κάθε μία αντίληψη συμβάλλει σε μια συνολική (overall) έννοια της ψυχολογικής ενδυνάμωσης. Η εσωτερική συνοχή των τεσσάρων παραγόντων και της συνολικής κλίμακας της ψυχολογικής ενδυνάμωσης και η αξιοπιστία της κλίμακας επιβεβαιώθηκαν πλήρως στην έρευνα της. Ωστόσο, οι Whetten και Cameron (1995), αποδέχονται την ομάδα των τεσσάρων αντιλήψεων του μοντέλου των Thomas και Velthouse (1990), και προσθέτουν μια πέμπτη μεταβλητή, την εμπιστοσύνη στους άλλους.

Συνοψίζοντας τα ανωτέρω διαφαίνεται ότι η έννοια της ψυχολογικής ενδυνάμωσης, οι διαστάσεις που την απαρτίζουν και τα αποτελέσματα της αποτελούν ένα σύγχρονο πεδίο έρευνας στο χώρο της διοίκησης των οργανισμών που η ενδελεχής μελέτη τους θα αποφέρει σημαντικά ευρήματα για την αποδοτικότερη και πιο εύρυθμη διοίκηση των οργανισμών. Η επαγγελματική ικανοποίηση του δασκάλου αναφέρεται σε μια συναισθηματική σχέση του δασκάλου με το διδασκαλικό του ρόλο και είναι μια συνάρτηση της σχέσης μεταξύ αυτού που αποζητά από τη διδασκαλία και αυτού που αντιλαμβάνεται ότι προσφέρει στον ίδιο το δάσκαλο (Zembylas & Papanastasiou, 2004). Οι παράγοντες που

επιρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών χωρίζονται σε ενδογενείς (intrinsic) και εξωγενείς (extrinsic) παράγοντες. Εσωτερική ικανοποίηση για το δάσκαλο μπορεί να προέρχεται από δραστηριότητες στην τάξη με τους μαθητές. Οι πρόσθετοι παράγοντες που συμβάλλουν στην ικανοποίηση από την εργασία περιλαμβάνουν μεταξύ των άλλων, την επιθυμία για τη δημιουργία θετικών αλλαγών στη ζωή των παιδιών, τις προσωπικές σχέσεις μαζί τους, την πνευματική πρόκληση της διδασκαλίας, τα υψηλά επίπεδα αυτονομίας των δασκάλων, τις ευκαιρίες να δοκιμάσουν και να εφαρμόσουν νέες ιδέες, την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με τους συναδέλφους, τις ευκαιρίες για επαγγελματική ανέλιξη, την ισχυρή ηγεσία και τη διοικητική στήριξη (Zigarelli, 1996; Houtte, 2006; Noddings, 2006). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ως πηγές της δυσαρέσκειας από την εργασία τους κατά κύριο λόγο την υπερφόρτωση εργασίας, το χαμηλό μισθό, τις κακές συνθήκες εργασίας, τις αντιλήψεις της κοινωνίας για τους εκπαιδευτικούς, την έλλειψη ενδιαφέροντος και την κακή συμπεριφορά των μαθητών, την κεντρική εκπαιδευτική αξιολόγηση του συστήματος, την έλλειψη επαγγελματικής αυτονομίας στα σχολεία και στους εκπαιδευτικούς και τέλος τις προοπτικές προαγωγής των δασκάλων (Zemprylas&Papanastasiou, 2006).

Από όλους τους ανωτέρω ορισμούς συνάγεται ευκρινώς το συμπέρασμα ότι η επαγγελματική ικανοποίηση του εργαζομένου από όποια σκοπιά της επιστήμης κι αν εξεταστεί είναι εξέχουσας σημασίας για την προαγωγή και διατήρηση της ψυχοσωματικής υγείας του ατόμου και για τη μέγιστη δυνατή αποδοτικότητα του οργανισμού στον οποίο υπηρετεί.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το δείγμα των συμμετεχόντων αποτέλεσαν 196 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων που εργαζόταν σε δημόσια δημοτικά σχολεία της Δυτικής Θεσσαλονίκης και των περιχώρων της. Από το δείγμα αποκλείστηκαν τα πειραματικά σχολεία και τα σχολεία ειδικής αγωγής. Οι ηλικίες του δείγματος κυμαινόταν από 22 έτη έως και 54 έτη. Από τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια 6 άτομα δεν έδωσαν το φύλο τους και την ηλικία τους. Οι άνδρες ήταν 62, ποσοστό 32,5% και οι γυναίκες ήταν 128, ποσοστό 67,5%. Το 59,5% του δείγματος (113 άτομα) ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί και το 40,5% του δείγματος (77 άτομα) ήταν αναπληρωτές. Η σύνθεση του δείγματος ήταν αναμενόμενη καθώς το δείγμα προήλθε από τη Θεσσαλονίκη όπου οι περισσότερες θέσεις στα σχολεία καλύπτονται από μόνιμους εκπαιδευτικούς (Μ.Ο. =43,95 και Τ.Α. =.73).

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε και διανεμήθηκε ένα γραπτό και αυτοσυμπληρώμενο ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο, το οποίο επιτρέπει τη συλλογή αρκετών δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα και επιχειρήθηκε μια δειγματοληπτική έρευνα αντιπροσωπευτικού δείγματος. Ο κύριος όγκος των ερωτήσεων ήταν κλειστού τύπου, ώστε αφενός να καλύψουν το περιεχόμενο της έρευνας και να εξασφαλίσουν μετρήσιμα και αριθμητικά δεδομένα, αφετέρου να συλλεχθούν σε σύντομο χρονικό διάστημα και να κωδικοποιηθούν και επεξεργαστούν σωστά τα αποτελέσματά της.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε ήταν των Whetten και Cameron (1995) και Quinn και Shepard (1974). Το εν λόγω ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει τρεις κλίμακες: Ικανότητα Ενδυνάμωσης Εκπαιδευτικών, Ψυχολογική Ενδυνάμωση, Γενική Ικανοποίηση από την εργασία.

Α μέρος. Για την αξιολόγηση της μεταβλητής: «Ικανότητα Ενδυνάμωσης Εκπαιδευτικών», χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα των Whetten και Cameron (1995), η οποία αποτελείται από δεκαέξι ερωτήματα (δύο ερωτήματα για κάθε στρατηγική ενδυνάμωσης). Το κάθε ερώτημα αξιολογείται σε 6-βάθμια κλίμακα τύπου Likert, η οποία κυμαίνεται από το 1=διαφωνώ έντονα έως και το 6=συμφωνώ έντονα.

Β Μέρος. Για την αξιολόγηση της «Ψυχολογικής ενδυνάμωσης» χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα των Whetten και Cameron (1995). Το κάθε ερώτημα αξιολογείται σε 7-βάθμια κλίμακα τύπου Likert, η οποία κυμαίνεται από το 1=διαφωνώ απόλυτα έως και το 7=συμφωνώ απόλυτα. Η κλίμακα των Whetten και Cameron (1995) βασίστηκε σε κλίμακα που η Spreitzer (1995) χρησιμοποίησε για τη μελέτη της Ψυχολογικής Ενδυνάμωσης και αφορούσε τις αντιλήψεις: Αυτοαποτελεσματικότητα, Αυτοπροσδιορισμός, Προσωπικός Έλεγχος, Νόημα ενώ για την αντίληψη Εμπιστοσύνη στους άλλους χρησιμοποίησε ερωτήσεις που η Mishra (1992) χρησιμοποίησε σε έρευνα της.

Γ Μέρος. Για την αξιολόγηση της μεταβλητής «Γενική Ικανοποίηση από την εργασία», χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα των Quinn και Shepard (1974). Η κλίμακα αποτελείται από πέντε ερωτήματα (βλ. υπόδειγμα του ερωτηματολογίου στο παράρτημα). Το κάθε ερώτημα αξιολογείται σε 5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert, η οποία κυμαίνεται από το 1=πολύ δυσαρεστημένος έως και το 5=πολύ ικανοποιημένος.

Τέλος συγκεντρώθηκαν πληροφορίες για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα όπως φύλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας, σχέση εργασίας, ειδικότητα και βαθμίδα υψηλότερου επιπέδου μόρφωσης των εκπαιδευτικών.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS version 21). Χρησιμοποιήθηκε περιγραφική στατιστική. Καταλληλότερος δείκτης αξιολόγησης της σχέσης μεταξύ των δομών του ερωτηματολογίου ήταν ο συντελεστής συσχέτισης Pearson (r). Για τη διερεύνηση της εσωτερικής συνοχής των παραγόντων εξετάστηκαν οι δείκτες Cronbach για κάθε παράγοντα ξεχωριστά και για όλες τις μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα. Κριτήριο για το δείκτη εσωτερικής συνοχής σε κάθε περίπτωση θεωρήθηκε το $\alpha > .60$. Όλες οι κλίμακες πλησίασαν το .90 γεγονός που συνιστά εξαιρετικά υψηλό δείκτη εσωτερικής συνοχής και μάλιστα ο παράγοντας- εμπιστοσύνη έφτασε στο $\alpha = .92$ (Πίνακας 1). Στη συνέχεια έγιναν συσχετίσεις των μεταβλητών που βασίστηκαν σε υποθέσεις της συγκεκριμένης έρευνας.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν γυναίκες (ποσοστό 67 % δηλ. 128 άτομα) ενώ το ποσοστό των ανδρών-εκπαιδευτικών ήταν 33% δηλ. 62 άτομα. Αυτό το ποσοστό, εύκολα μπορεί να εξηγηθεί λόγω του γεγονότος ότι την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών την αποτελούν γυναίκες.

Στον παράγοντα ηλικία που εξετάστηκε, βρέθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ατόμων που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο είχε ηλικία 41-50 έτη (125 άτομα δηλ. ποσοστό 66%). Το μικρότερο ποσοστό συγκέντρωνε το πεδίο 22-30 έτη (9 άτομα δηλ. 5%).

Όσον αφορά στα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δηλαδή το 32% (60 άτομα) εργάζεται στην εκπαίδευση 15-20 έτη ενώ το μικρότερο ποσοστό των ερωτώμενων απασχολείται στο χώρο της εκπαίδευσης 1-8 έτη (17%).

Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία της Δυτικής Θεσσαλονίκης είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί δηλαδή ποσοστό 59% (113 άτομα) αλλά και οι αναπληρωτές κατέχουν μεγάλο ποσοστό σε αυτά τα σχολεία, 41%.

Όπως ήταν αναμενόμενο, όταν εξετάστηκαν οι εκπαιδευτικοί κατά ειδικότητα, η πλειοψηφία αυτών ανήκε στους δασκάλους σε ποσοστό 65% δηλαδή 124 άτομα αφού αυτοί απασχολούν τους μαθητές τις περισσότερες ώρες του διδακτικού ωραρίου. Το μικρότερο ποσοστό καλύπτεται από την ειδικότητα των εικαστικών 5% δηλαδή 9 άτομα. Όταν εξετάστηκε ο αριθμός των επιμορφωτικών σεμιναρίων που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί, διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, παρακολούθησε λιγότερα από τρία σεμινάρια τη σχολική χρονιά που πέρασε.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης της γραμμικής συσχέτισης επιβεβαίωσαν την πρώτη υπόθεση ότι οι ανωτέρω πέντε αντιλήψεις αποτελούν διακριτές διαστάσεις, οι οποίες όμως συναποτελούν το χαρακτηριστικό της ψυχολογικής ενδυνάμωσης. Τα αποτελέσματα των πολλαπλών παλινδρομήσεων κατέδειξαν ότι α) η ψυχολογική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών προβλέπει τη γενική ικανοποίηση τους που βιώνουν από την εργασία και β) η ψυχολογική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην ικανότητα τους για ενδυνάμωση των μαθητών τους.

Πιο αναλυτικά η ανασκόπηση των δεδομένων της βιβλιογραφίας ενίσχυσε τη διατύπωση της πρώτης υπόθεσης που προέβλεπε σχέση μεταξύ των πέντε διακριτών διαστάσεων της ψυχολογικής ενδυνάμωσης οι οποίες συνεισφέρουν στη συνολική δομή της ψυχολογικής ενδυνάμωσης. Τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων για τον έλεγχο της συγλίνουσας αξιοπιστίας των παραγόντων της ψυχολογικής ενδυνάμωσης για το δείγμα της παρούσας εργασίας έδειξαν χαμηλές ως και υψηλές στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των πέντε διαστάσεων της Ψυχολογικής Ενδυνάμωσης. Συγκεκριμένα στην ανάλυση συσχέτισης που πραγματοποιήθηκε, βρέθηκε υψηλή συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων Αυτοπροσδιορισμού και Ελέγχου γεγονός που μπορεί εύκολα να εξηγηθεί. Ο αυτοπροσδιορισμός ή η αυτοδιάθεση αντικατοπτρίζει την προσωπική αίσθηση του ατόμου ότι έχει την αυτονομία της επιλογής των μεθόδων που θέλει να ακολουθήσει για την περάτωση της εργασίας που του έχει προσωπικά ανατεθεί. Προσωπικός έλεγχος είναι η αντίληψη που έχει ο ίδιος ο εργαζόμενος ότι έχει επιρροή στις στρατηγικές του οργανισμού και στα επερχόμενα αποτελέσματα σε αυτόν, έχει δηλαδή επιρροή στο χώρο της εργασίας του. Αυτή η υψηλή συσχέτιση εύκολα εξηγείται καθώς ο εργαζόμενος που βιώνει την αυτοδιάθεση μπορεί να έχει και συμμετοχή στα αποτελέσματα του οργανισμού που υπηρετεί (Spreitzer, 1995). Το αντίθετο δεν μπορεί να συμβεί. Περαιτέρω αποκαλύφθηκε υψηλή συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων Αυτοπροσδιορισμού και Αυτοαποτελεσματικότητας. Οι γνωστικές θεωρίες και οι έρευνες που έχουν έως τώρα συντελεστεί, συνδέουν την αυτοαποτελεσματικότητα με τον αυτοπροσδιορισμό. Τα ευρήματά μας συμφωνούν με θεωρίες και πλήθος ερευνών που ενισχύουν την άποψη ότι ο αυτοπροσδιορισμός σχετίζεται με την αυτοαποτελεσματικότητα του εργαζομένου (Hackman&Lawler, 1971; Hackman&Oldham, 1974). Αποκαλύφθηκε επιπρόσθετα υψηλή συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων Αυτοαποτελεσματικότητας και Νοήματος. Η αυτοαποτελεσματικότητα είναι η προσωπική πίστη ενός ατόμου ότι είναι ικανό να εκτελέσει το έργο που του έχει ανατεθεί με δεξιάτητα (Gist, 1987). Όταν το έργο αυτό είναι σύμφωνο με τα ατομικά ιδανικά και πρότυπα του εργαζομένου τότε είναι αναμενόμενο ότι το άτομο θα είναι αποτελεσματικό στον συγκεκριμένο του ρόλο (Thomas&Velthouse, 1990; Spreitzer, 1995). Τα ευρήματά της έρευνας μας είναι σύμφωνα με την έρευνα των

(Hackman&Oldham, 1980) που δέχεται ισχυρή συσχέτιση της διάστασης του νοήματος και της αυτοαποτελεσματικότητας. Ακόμη, ως προς τις συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων της Ψυχολογικής Ενδυνάμωσης, αυτό που προκαλεί εντύπωση είναι η πολύ χαμηλή συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων «Εμπιστοσύνη στους άλλους» και «Αυτοαποτελεσματικότητα». Ωστόσο σε μία περισσότερο ενδελεχή μελέτη της φύσης των δύο προαναφερθέντων μεταβλητών, το αποτέλεσμα που προέκυψε μπορεί να αιτιολογηθεί. Περαιτέρω, τα αποτελέσματα έδειξαν μέτρια συσχέτιση της Εμπιστοσύνης με τον Προσωπικό Έλεγχο, αποτέλεσμα αναμενόμενο αφού ο προσωπικός έλεγχος, η αίσθηση δηλαδή του εργαζομένου για την επίδραση (impact) που μπορεί να έχει στο περιβάλλον εργασίας του, συνδέεται με την απουσία υπαναχώρησης του σε δύσκολες καταστάσεις (Ashforth, 1990).

Πιο συγκεκριμένα όσον αφορά στην **δεύτερη υπόθεση που αφορούσε στην πρόβλεψη της γενικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους και της Ψυχολογικής Ενδυνάμωσης** που βιώνουν στο χώρο αυτό, τα ευρήματα της υπόθεσης αυτής υποστηρίζουν μερικώς ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλό επίπεδο ψυχολογικής ενδυνάμωσης, βιώνουν σε υψηλότερο βαθμό γενική ικανοποίηση από την εργασία τους. Τα αποτελέσματα έτσι της έρευνας μας επιβεβαιώνουν μερικώς ευρήματα άλλων εμπειριστατωμένων μελετών που δείχνουν ότι το επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία σχετίζεται θετικά με το επίπεδο της ψυχολογικής ενδυνάμωσης των εργαζομένων (Gordon, 1996; Whetten&Cameron, 1995; Johnson, 2004; Moran, 2005; Cypert, 2009; Jin-LiangWang&Da-JunZhang 2012). Ωστόσο σε περαιτέρω έλεγχο που διενεργήθηκε με τη γραμμική ανάλυση παλινδρόμησης κατά στάδια, αποκαλύφθηκε ότι η συνεισφορά δύο μόνο παραγόντων, του Αυτοπροσδιορισμού και του Νοήματος ήταν στατιστικά σημαντική για την πρόβλεψη της εξαρτημένης μεταβλητής «Ικανοποίηση από την Εργασία». Αυτό θα μπορούσε ίσως να εξηγηθεί από το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός που αισθάνεται ότι έχει την ελευθερία και την αυτονομία στην εργασία του να επιλέξει τις μεθόδους που επιθυμεί για τη διδασκαλία του, είναι αυτός που βιώνει την ικανοποίηση από την εργασία του. Επίσης, ο εκπαιδευτικός που αισθάνεται ότι οι στόχοι και οι σκοποί της εργασίας του βρίσκονται σε αρμονία με τα ατομικά του ιδανικά τότε κι αυτός αισθάνεται ικανοποίηση από την εργασία του.

Όσον αφορά στην **τρίτη υπόθεση που αφορούσε στην πρόβλεψη της αντιλαμβανόμενης ικανότητας των εκπαιδευτικών για ενδυνάμωση των μαθητών τους και της Ψυχολογικής Ενδυνάμωσης αυτών στο περιβάλλον εργασίας τους**. Τα ευρήματα των αναλύσεων υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί με το υψηλότερο επίπεδο ψυχολογικής ενδυνάμωσης θεωρούν ότι έχουν υψηλότερο επίπεδο ικανότητας ενδυνάμωσης των μαθητών τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί, όσο περισσότερη ενδυνάμωση δέχονται μέσω διαφόρων στρατηγικών τόσο περισσότερο παρακινούνται λόγω της ψυχολογικής τους ενδυνάμωσης και είναι μαθητοκεντρικοί στις αντιλήψεις τους (Edwardsetal., 2002), η δε ενδυνάμωση τους μεταφέρεται και στις σχέσεις τους με τους μαθητές. Αυτό το εύρημα είναι σύμφωνο και με τη γενικότερη άποψη πολλών ερευνητών που αναγνωρίζουν ότι η βίωση από τα άτομα συναισθημάτων ενδυνάμωσης αποτελεί καθοριστικό παράγοντα παροχής ενδυνάμωσης και σε τρίτους (Whetten&Cameron, 1995). Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης που πραγματοποιήθηκε έδειξαν χαμηλές έως υψηλές συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων της ψυχολογικής ενδυνάμωσης και της μεταβλητής «Ικανότητα Ενδυνάμωσης». Ακολούθως όμως η γραμμική ανάλυση παλινδρόμησης κατά στάδια που διεξήχθη, αποκάλυψε ότι μόνο η συνεισφορά του παράγοντα «αυτοαποτελεσματικότητα» της ψυχολογικής ενδυνάμωσης είναι αυτός που επηρεάζει την «Αντιλαμβανόμενη Ικανότητα Ενδυνάμωσης» των μαθητών κατά την παιδαγωγική διαδικασία. Τα ευρήματα μας επιβεβαιώνουν μερικώς την τρίτη υπόθεση μας. Αυτό θα μπορούσε ίσως να αιτιολογηθεί από το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός που έχει την πεποίθηση ότι είναι ικανός να εκτελέσει το έργο που του έχει ανατεθεί με επιτυχία, είναι αυτός που αισθάνεται ότι είναι ικανός να ενδυναμώσει και τους μαθητές του. Οι υπόλοιπες διαστάσεις δεν φαίνεται να συμμετέχουν στην μεταβλητή αυτή.

Τα αποτελέσματα συζητούνται υπό το πρίσμα των θεωριών που έχουν διατυπωθεί. Τέλος, διατυπώνονται προτάσεις που επισημαίνουν τη σπουδαιότητα της ψυχολογικής ενδυνάμωσης τόσο στο επίπεδο αποτελεσματικότερης διοίκησης των σχολικών μονάδων όσο και στο επίπεδο διαχείρισης των περιεχομένων της διδασκαλίας.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

•Οι συσχετίσεις επιβεβαιώνουν ότι η ψυχολογική ενδυνάμωση είναι μια πολυπαραγοντική κατασκευή. Η ψυχολογική ενδυνάμωση σχετίζεται με τη Γενική Ικανοποίηση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στο περιβάλλον εργασίας τους. Επίσης επιβεβαιώνεται ότι η ψυχολογική ενδυνάμωση σχετίζεται με την αντιλαμβανόμενη Ικανότητα των εκπαιδευτικών για Ενδυνάμωση των μαθητών τους κατά την παιδαγωγική διαδικασία

•Κύριο μέλημα του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος πρέπει να αποτελεί η βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και η μέγιστη δυνατή απόδοση των εκπαιδευτικών. Οι συνεχείς άλλωστε προσπάθειες της ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας για την εισαγωγή και προώθηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και για τη δόμηση ενός μοντέλου σύγχρονου ελληνικού σχολείου, εναρμονισμένου με τα ευρωπαϊκά και διεθνή πρότυπα, ενισχύουν την αναγκαιότητα αυτή

•Πρέπει να αναζητηθούν τρόποι ενίσχυσης της αντιλαμβανόμενης ψυχολογικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών και των επιπρόσθετων παραμέτρων που ενδεχομένως την απαρτίζουν, καθώς αυτή επηρεάζει θετικά και καθοριστικά την ικανοποίηση των ανωτέρω στο χώρο εργασίας τους.

•Επιπροσθέτως, η ενίσχυση της ψυχολογικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών πρέπει να αποτελεί βασική επιδίωξη του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος καθώς συμβάλλει θετικά στο επίπεδο της αντιλαμβανόμενης ικανότητας των εκπαιδευτικών να ενδυναμώνουν τους μαθητές τους. Οι ενδυναμωμένοι εκπαιδευτικοί επιλέγουν κατά τη διδασκαλία τους να εφαρμόζουν διδακτικές καινοτομίες στην τάξη, να χρησιμοποιούν κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας που ενισχύουν την αυτονομία των μαθητών, μειώνουν τον έλεγχο της ελευθερίας τους, ενισχύουν τα κίνητρα για μάθηση και την συμμετοχή στις δραστηριότητες της τάξης. Ωστόσο από τη διανομή των ερωτηματολογίων κατέστη σαφές ότι οι ενδυναμωμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν οι ίδιοι τους εαυτούς τους πως συμβάλλουν στην ενδυνάμωση των μαθητών τους. Θα ήταν χρήσιμο και σκόπιμο να γίνει μία μέτρηση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών και της ενδυνάμωσης που οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι εκλαμβάνουν από τους ενδυναμωμένους δασκάλους τους.

•Θέματα σχέσεων αιτιότητας, δύναμης και διάρκειας των σχέσεων που περιγράφονται στις υποθέσεις της παρούσας έρευνας, πρέπει να μελετηθούν σε διαχρονικές έρευνες. Τέλος, δεδομένου ότι η παρούσα έρευνα διεξήχθη σε δείγμα εκπαιδευτικών της δημόσιας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Δυτικής Θεσσαλονίκης και καθώς δεν υπάρχουν αρκετές αντίστοιχες μελέτες στον ελλαδικό χώρο, θεωρείται απαραίτητη η περαιτέρω διερεύνηση των υποθέσεων της και σε διαφορετικά επίπεδα της εκπαίδευσης. Αυτό θα επέτρεπε τη γενίκευση των συμπερασμάτων και θα συνέβαλε στην καλύτερη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού για πιο ποιοτικά και αποτελεσματικά σχολεία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175- 1184.
- Cypert, C. (2009). Job satisfaction and empowerment of Georgia high school career and technical education teachers. Electronic Version Approval: Maureen Grasso Dean of the Graduate School, The University of Georgia, August 2009.
- Davidson, B. M., & Dell, G. L. (2003). A school restructuring model: A tool kit for building teacher leadership. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Deal, T. (1985). The symbolism of effective schools. *The elementary school Journal*, 85(5), 601-620.
- Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. *Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. -Π.Ι.*
- Kelly, V. (2012). The relationship between teacher empowerment and student achievement. Electronic Version Approved: May 2012.
- Koustelios, D. A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The International Journal of Education Management*, 15(7), 354-358.
- Lawson, T. (2004). Teacher Autonomy: Power or Control? *Education*, 32(3), 3-18.
- Locke, E. (2001). The Nature and Causes of Job Satisfaction, in M.D. Dunette (Ed). *Handbook of industrial and organizational psychology*, 1297-1349. Chicago: Rand McNally.
- Saari, L., & Judge, T. (2004). Employee Attitudes and Job Satisfaction. *HumanResourceManagement*, 43(4), 395-407.
- Σαϊτης, Χρ. (2008). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. *Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. -Π.Ι.*
- Sweetland, S. R., & Hoy W. K. (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle school. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 703-729.
- Wang, J., & Zhang, D. (2012). An Exploratory Investigation on Psychological Empowerment Among Chinese Teachers. *Advances in psychology study*, 1(3).

ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ιωάννης Πουρνάρας

Med Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Med SWU “Neofit Rilski” Bulgaria.

Κομοτηνή, Ελλάδα

e-mail: giankrania@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι γυναίκες στην Ελλάδα, αποτελούν πλειοψηφία στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ωστόσο αποτελούν μειοψηφία στα στελέχη της εκπαίδευσης. Η επίσημη εκπαίδευση, αναπαράγει τους ρόλους, διατηρεί και διευρύνει τις διακρίσεις κατά των γυναικών. Ο στόχος της παρούσας έρευνας, είναι να διερευνήσει τις απόψεις γυναικών εκπαιδευτικών στη Θράκη, στελεχών ή μη, όσον αφορά στους παράγοντες που συνιστούν δυσκολίες και εμπόδια, όταν θέλουν να αναλάβουν θέσεις στελέχους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα κύρια αποτελέσματα της έρευνας, έδειξαν μικρή προθυμία των γυναικών να συμμετέχουν στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης, γεγονός που παρουσιάζει μεν αυξητική τάση, αλλά με αργούς ρυθμούς. Διαπιστώθηκε πως όταν τα παιδιά τους είναι μικρά δεν διεκδικούν θέσεις στελέχους. Ωστόσο, όταν κατέχουν τέτοιες θέσεις δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα από τους υφισταμένους και από τους προϊσταμένους και των δύο φύλων. Δυσκολεύονται να ανέβουν ψηλά στην ιεραρχία και όταν το καταφέρνουν, αντιμετωπίζονται με καχυποψία και υπεροψία. Προτιμούν τη διδασκαλία από τη διοίκηση και αυτό τους ακολουθεί ακόμη και όταν γίνονται Διευθύντριες Σχολείων.

Λέξεις κλειδιά: *αντιπροσώπηση, γυναίκα, διοίκηση της εκπαίδευσης*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα στερεότυπα, οι κοινωνικοί ρόλοι, όπως και η θεώρηση για τα επαγγέλματα που θεωρείται πως ταιριάζουν στις γυναίκες αλλάζουν δύσκολα. Η γυναίκα, προτιμά το επάγγελμα της εκπαιδευτικού, κάτι που αποτελεί συνέχεια της μητρικού ρόλου (Κανταράκη, Παγκάκη & Σταματελοπούλου, 2008). Πρόσφατες εμπειρικές και βιβλιογραφικές έρευνες, δείχνουν τη μικρή εκπροσώπηση των γυναικών στην εκπαιδευτική ηγεσία (Γαϊτανίδου, 2014. Fuller & Harford, 2015. Karamanidou, 2014. Μαράκη, 2010. Μαρκόπουλος & Αργυρίου, 2014. Παγούνη, 2012. Τάκη, 2006. Üstün, 2015). Οι γυναίκες στην Ελλάδα, αποτελούν πλειοψηφία στους εκπαιδευτικούς των δημοτικών σχολείων, ωστόσο αποτελούν μειοψηφία στα στελέχη της. Η διερεύνηση της χαμηλής συμμετοχής των γυναικών στην εκπαιδευτική διοίκηση, εκτιμάται ως αναγκαία και σημαντική. Η παρούσα εργασία εστιάζει και μελετάει τη διάσταση: Γυναίκες και αντιπροσώπηση τους στη διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Αναφερόμενα αίτια από τις ίδιες για τη συμμετοχή ή μη συμμετοχή τους σε αυτήν.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΣ, ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ

A.1 ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΣΤΟΧΟΥ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ

Η πατριαρχική κοινωνία δημιούργησε το πρότυπο της αδύναμης αλλά και ανίκανης να διοικήσει, γυναίκας (Μαράκη, 2010). Η είσοδος της γυναίκας στην αγορά εργασίας, αρχίζει ιστορικά με την έναρξη της βιομηχανικής εποχής (Γαϊτανίδου, 2014). Η εκπαίδευση, αποτελούσε εργασία για γυναίκες, ως δασκάλες (Κανταράκη, κ.συν., 2008). Η ανισότητα ανδρών - γυναικών, παρατηρείται ιδιαίτερα στην κατάληψη θέσεων στην ανώτατη ιεραρχία. Οι γυναίκες, προτιμούν να διδάσκουν ή να ηγηθούν της συμβουλευτικής διάστασης (Πατσιομίτου, 2015).

Όσον αφορά τώρα στον ορισμό της Διοίκησης: «Διοίκηση είναι η διαδικασία του συντονισμού ανθρώπων και δραστηριοτήτων για την επίτευξη κοινών στόχων» (Κουτούζης, 1999). Η «διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, είναι η διαδικασία του συντονισμού ανθρώπων, δραστηριοτήτων, υπαρχόντων πόρων και μέσων, για την αποτελεσματική παροχή εκπαίδευσης» (Κουτούζης, 2008).

Τα κοινωνικά στερεότυπα, οδηγούν σε χαμηλή συμμετοχή των γυναικών σε διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται γυναικείο (Παγούνη, 2012. Τάκη, 2006). Η υποεκπροσώπηση των γυναικών στην εκπαιδευτική διοίκηση, αποτελεί απόφαση τους, εξαιτίας οικογενειακών υποχρεώσεων ή εμποδίων από το ανδρικό κατεστημένο. Η είσοδος της γυναίκας στην εργασία, δεν διαφοροποίησε τα δεδομένα ως προς την ισότητα και την κατανομή των ρόλων στην οικογένεια (Γαϊτανίδου, 2014. Karamanidou, 2014. Μαράκη, 2010. Παγούνη, 2012. Üstün, 2015). Η επίσημη εκπαίδευση, αναπαράγει τους ρόλους και διατηρεί και διευρύνει τις διακρίσεις κατά των γυναικών. Ο όρος «γυάλινη οροφή» (glass ceiling), περιγράφει τα λεπτά μη εμφανή εμπόδια που δεν επιτρέπουν στη γυναίκα να καταλάβει θέσεις ευθύνης, ειδικότερα στα ανώτατα επίπεδα της ιεραρχίας όπως και την καμουφλαρισμένη έμφυλη ανισότητα (Γαϊτανίδου, 2014. Μαράκη, 2010. Παγούνη, 2012. Üstün, 2015). Το ανδρικό πρότυπο της διοίκησης, η αντρική υπερεκπροσώπηση στα ανώτερα κλιμάκια της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, αποκλείει συνήθως τις γυναίκες. Η ενασχόληση των ανδρών με τα κοινά (συνδικαλισμό, κόμματα), δίνει σε αυτούς ένα επιπλέον πλεονέκτημα. Οι γυναίκες, προτιμούν τη διδασκαλία από τη διοίκηση (Γαϊτανίδου, 2014. Μαρκόπουλος & Αργυρίου, 2014. Τάκη, 2006). Η κοινωνία, περιμένει οι άνδρες να δρουν στη δημόσια ζωή και οι γυναίκες στο σπίτι. Όταν οι γυναίκες διεκδικούν διοικητική θέση, τίθεται αμέσως το δίλημμα σπίτι ή εργασία (Karamanidou, 2014. Τάκη, 2006. Üstün, 2015). Ο όρος «οροφή φροντίδας» (care ceiling), περιλαμβάνει τις οικογενειακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες όταν γίνονται στελέχη (Παγούνη, 2012). Οι γυναίκες διευθύντριες, υποχρεώνονται να φέρονται με «ανδρικό τρόπο», υπηρετώντας το στερεότυπο της διοίκησης (Γαϊτανίδου, 2014. Κανταράκη κ.συν., 2008. Τάκη, 2006). Ανεβαίνοντας στις εκπαιδευτικές βαθμίδες, η παρουσία των γυναικών μειώνεται ως ποσοστό (Κανταράκη κ.συν., 2008. Παγούνη, 2012. Üstün, 2015). Η θεωρία των οργανώσεων από τη φεμινιστική σκοπιά, εξηγεί την χαμηλή συμμετοχή των γυναικών στην εκπαιδευτική ιεραρχία (Τάκη, 2006).

A.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Ο στόχος της παρούσας έρευνας, είναι να διερευνήσει τις απόψεις των γυναικών εκπαιδευτικών, στελεχών ή μη, στην περιοχή της Θράκης, όσον αφορά στους παράγοντες που δημιουργούν δυσκολίες και εμπόδια, όταν θέλουν να αναλάβουν θέσεις στελέχους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Θα διερευνηθούν οι απόψεις τους για τις δυσκολίες που συναντούν στην υποστήριξη της οικογένειας και στα παιδιά, θα περιγραφούν προσωπικοί δισταγμοί και συμπεριφορές του εργασιακού τους περιβάλλοντος, θα διερευνηθούν στερεότυπα αλλά και η λεγόμενη “γυάλινη οροφή”, όταν προτίθενται να αναλάβουν θέσεις εκπαιδευτικής διοίκησης.

Για την εμπόληση της έρευνας σε πτυχές του προβλήματος και την ανάδειξη των στάσεων των γυναικών εκπαιδευτικών, διατυπώνονται βασικά ερευνητικά ερωτήματα:

1. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διεκδικούν διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση και ποιοι οι λόγοι που το κάνουν ή δεν το κάνουν;
2. Οι γυναίκες προτιμούν τη διδασκαλία από τη διοίκηση, θεωρώντας πως οι άνδρες είναι καταλληλότεροι για τη διοίκηση;
3. Επιδρά το οικογενειακό περιβάλλον στην απόφαση των γυναικών να γίνουν διοικητικά στελέχη;
4. Θεωρούν οι γυναίκες πως συναντούν στερεότυπα, κοινωνικές προκαταλήψεις και «γυάλινη οροφή» που τις εμποδίζουν να διεκδικήσουν διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση;

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα βασίζεται στα ευρήματα ερευνών που δείχνουν πως υπάρχουν εμπόδια που δεν επιτρέπουν στη γυναίκα να καταλάβει θέσεις ευθύνης αλλά καταδεικνύουν και την καμουφλαρισμένη έμφυλη ανισότητα (Γαϊτανίδου, 2014. Μαράκη, 2010. Παγούνη, 2012. Üstün, 2015). Η υποεκπροσώπηση των γυναικών στην εκπαιδευτική διοίκηση, αποτελεί δική τους απόφαση (Γαϊτανίδου, 2014. Karamanidou, 2014. Μαράκη, 2010. Παγούνη, 2012. Üstün, 2015). Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, εδράζεται στα ευρήματα των ερευνών που δείχνουν πως οι γυναίκες προτιμούν να διδάσκουν ή να ηγούνται της συμβουλευτικής διάστασης, ενώ οι άνδρες προτιμούν να ηγούνται της διοίκησης της εκπαίδευσης (Γαϊτανίδου, 2014. Μαρκόπουλος & Αργυρίου, 2014. Πατσιομίτου, 2015. Τάκη, 2006). Οι γυναίκες, ως διευθύντριες, εμπλέκονται σε διαδικασίες που αφορούν στη διδασκαλία (Τάκη, 2006). Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, εστιάζει στα ευρήματα των ερευνών που δείχνουν ότι η κοινωνία αναμένει από τις γυναίκες να δρουν στο σπίτι και να επιβαρύνονται με τη φροντίδα της οικογένειας. Όταν αυτές, αποφασίσουν να διεκδικήσουν διοικητική θέση, τίθεται το δίλημμα σπίτι ή εργασία (Karamanidou, 2014. Τάκη, 2006. Üstün, 2015), καθώς και ο προβληματισμός για το αν θα ανταπεξέλθουν σε αυτό τον διπλό ρόλο («οροφή φροντίδας», care ceiling) (Παγούνη, 2012). Το τέταρτο ερώτημα, προσπαθεί να διερευνήσει την κοινωνική εικόνα της γυναίκας. Ο όρος «γυάλινη οροφή» (glass ceiling), περιγράφει τα λεπτά, μη εμφανή εμπόδια που δεν επιτρέπουν στη γυναίκα να καταλάβει θέσεις ευθύνης (Γαϊτανίδου, 2014. Μαράκη, 2010. Παγούνη, 2012. Üstün, 2015). Εν τέλει, οι προκαταλήψεις για το φύλο, οι έμφυλες διακρίσεις, η ανισότητα στην εργασία και το αντρικό πρότυπο διοίκησης, δημιουργούν εμπόδια για τις γυναίκες (Τάκη, 2006).

B. ΜΕΘΟΔΟΣ – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

B.1 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Ως προσέγγιση επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα. Στην ποιοτική έρευνα έχουμε τα εξής κοινά, συνήθως, χαρακτηριστικά: Η κοινωνική ζωή είναι ρευστή και γίνεται προσπάθεια να κατανοηθεί η δυναμική της. Η ερμηνεία και η κατανόηση του κοινωνικού γίνεσθαι, προβάλλεται μέσα από την οπτική και τις απόψεις των υποκειμένων της. Οι ερωτήσεις που υποβάλλονται είναι ανοιχτές (Creswell, 2011). Η ποιοτική έρευνα, τονίζει την πλαισίωση ενός φαινομένου, ερμηνεύοντάς το, μέσα στα κοινωνικά και ιστορικά συγκείμενα, στα οποία αναδύθηκε και δημιουργήθηκε. Επιχειρείται να ανακαλυφθούν και κατανοηθούν σε βάθος νέες πτυχές και διαστάσεις του φαινομένου. Οι έρευνες δεν είναι προκαθορισμένες. Προσαρμόζονται ανάλογα με τα ευρήματα που προκύπτουν στην πορεία τους. Η έρευνα και η εξέλιξή της ακολουθούν μια κυκλική διαδικασία, όπου ο ερευνητής επανέρχεται και ανακαθορίζει τα προηγούμενα στάδια ανάλογα με τα ενδιάμεσα ευρήματα. Ο ερευνητής δεν είναι ουδέτερος, εμπλέκεται ενεργά, έχοντας ουσιαστική επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους ερωτώμενους. Ο αναστοχασμός, οι προσωπικές παρατηρήσεις, οι σημειώσεις για τη διαδικασία και την πορεία της έρευνας, αξιοποιούνται για την προσέγγιση και ερμηνεία των δεδομένων (Τσιώλης, 2011).

Η διαδικασία που επιλέχτηκε, είναι η μεθοδολογία της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας (grounded theory) (Τσιώλης, 2014). Κατά τη διάρκεια της συλλογής των δεδομένων, επεξεργάζονται τα ευρήματα και αναπροσαρμόζεται το πλάνο της έρευνας, ενσωματώνοντας και ερευνώντας τις νέες γνώσεις και απόψεις που αναδύθηκαν, μέχρι τον κορεσμό των πληροφοριών της έρευνας, κατά την εκτίμηση του ερευνητή. Η θεμελιωμένη θεωρία εδράζεται στα δεδομένα, δίνει καλύτερη εξήγηση από μια έτοιμη θεωρία και εφαρμόζεται ρεαλιστικά στην πράξη, προσεγγίζοντας το πρόβλημα πιο σφαιρικά. Για αρχάριο ερευνητή, αποτελεί μια σταδιακή και συστηματική διαδικασία, ώστε να αναλυθούν επιτυχημένα τα ευρήματα (Creswell, 2011).

B.2 ΔΕΙΓΜΑ – ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΣΕΣ

Επιλέγονται άτομα που βοηθούν τον ερευνητή να καταλάβει καλύτερα το κεντρικό φαινόμενο. Η μονάδα ανάλυσης αφορά ένα επίπεδο (γυναίκες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) και προκύπτει από τον στόχο της έρευνας, καθορίζονται ο πληθυσμός (όλες οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα), ο πληθυσμός στόχος (όλες οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση στη Θράκη) και το δείγμα (οχτώ γυναίκες εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση στη Θράκη εν δυνάμει στελέχη διοίκησης). Το δείγμα επιλέχτηκε σκόπιμα (purposeful sampling). Ο ερευνητής επιλέγει τα υποκείμενα της έρευνας εκ προθέσεως για κατανόηση του κεντρικού φαινομένου (Creswell, 2011). Είναι δείγμα σκοπιμότητας αφού επιλέγονται τυπικές περιπτώσεις για τις ανάγκες της έρευνας (Cohen & Manion, 1997), που αντιπροσωπεύουν τον ερευνώμενο πληθυσμό. Στην ποιοτική έρευνα δεν χρειάζεται μεγάλο δείγμα για τη διεξαγωγή έγκυρης έρευνας και αφορά δείγμα ακόμα και μονοψήφιο. Μεγάλο δείγμα έχει αρνητική λειτουργία στην εγκυρότητα της έρευνας (Μαντζούκας, 2007). Μικρός αριθμός συνεντεύξεων, είναι αρκετός για μια ικανοποιητική και πολυδιάστατη εικόνα και με επιπλέον συνεντεύξεις επέρχεται ο πληροφοριακός κορεσμός (Κεδράκα, 2008). Η επιλογή γυναικών που βρίσκονται στην ιεραρχία της εκπαίδευσης δίνει τη δυνατότητα να μελετηθούν σε βάθος οι αιτίες του συγκεκριμένου φαινομένου. Οι εμπειρίες των γυναικών εκπαιδευτικών που είναι ή ήταν στελέχη δίνουν άλλη αντίληψη για τη διοίκηση στην εκπαίδευση μέσα από τις προσωπικές γυναικείες εκτιμήσεις. Πάρθηκαν συνεντεύξεις από οχτώ δασκάλες στη Θράκη, που είναι ή ήταν Διευθύντριες Δημοτικών Σχολείων, Διευθύντριες Εκπαίδευσης, μέλη σε Κεντρικά Υπηρεσιακά Συμβούλια, Σχολικές Σύμβουλοι και μία που δεν έχει υπηρετήσει ως στέλεχος. Η ηλικία των συμμετεχουσών ήταν από 43 ως 56 έτη. Τα έτη υπηρεσίας στην Εκπαίδευση ήταν από 13 ως 34.

B.3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Στην έρευνα εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας, χρησιμοποιούνται πολλά θεωρητικά και ερευνητικά μεθοδολογικά εργαλεία, που στις ποιοτικές προσεγγίσεις ρέπουν να είναι «πολυτροπικά αφηγηματικές» (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010). Έγιναν ημιδομημένες εστιασμένες συνεντεύξεις με ανοιχτές ερωτήσεις που απορρέουν από τον στόχο και τα ερευνητικά ερωτήματα. Η εστιασμένη συνέντευξη λαμβάνεται από άτομα που έχουν λάβει μέρος σε μια κοινωνική κατάσταση, ο ερευνητής έχει μια άποψη για τις επιδράσεις των ερευνώμενων στοιχείων στους ερωτώμενους, έχει κατασκευαστεί ένας οδηγός για τη συνέντευξη η οποία επικεντρώνεται στα βιώματα των υποκειμένων της έρευνας (Cohen & Manion, 1997. Creswell, 2011). Το πρωτόκολλο της συνέντευξης, κατασκευάστηκε από τον ερευνητή, λαμβάνοντας υπόψη, τον στόχο, τα ερευνητικά ερωτήματα, τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και αποτελείται από δύο μέρη. Από τα δημογραφικά στοιχεία της ερωτώμενης και το μέρος που αφορά τον στόχο της έρευνας. Το δεύτερο μέρος αποτελείται από δέκα (10) ερωτήσεις. Όταν οι απαντήσεις δεν εστίαζαν στα ερωτήματα, γίνονταν διευκρινιστικές ερωτήσεις. Όταν οι απαντήσεις οδηγούσαν σε νέα ευρήματα γίνονταν συμπλήρωση των ερωτήσεων.

B.4. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ

Επιλέχτηκε η ποιοτική μέθοδος και η προσέγγιση της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας με εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη και δείγμα βολικό. Κλείστηκαν συναντήσεις για συνέντευξη. Καταγράφονται, μεταγράφονται οι συνεντεύξεις και κωδικοποιούνται οι απόψεις σε κατηγορίες. Ερευνούνται και καταγράφονται οι όμοιες, οι διαφορετικές και οι συγκρουόμενες απόψεις. Γίνεται ομαδοποίηση σε θεματικές ενότητες και εξάγεται το κεντρικό φαινόμενο. Τα ευρήματα συνδέονται με τις προηγούμενες βιβλιογραφικές και εμπειρικές έρευνες (Μαντζούκας, 2007), ερμηνεύονται και βγαίνουν τα συμπεράσματα. Η εγκυρότητα εξασφαλίζεται αφού τα ευρήματα είναι πραγματικά (Robson, 2010). Η εγκυρότητα αναφέρεται στην προσπάθεια του ερευνητή να είναι όσο το δυνατόν αμερόληπτος, έγινε προσεκτικός σχεδιασμός των ερωτήσεων της συνέντευξης, ο ερευνητής έχει εμπειρία στο εργαλείο της συνέντευξης και τα χαρακτηριστικά του δείγματος ταιριάζουν με τον ερευνητή (Cohen & Manion, 1997). Η αξιοπιστία αναφέρεται στα ερωτήματα που είναι εστιασμένα και στη βιβλιογραφική ανασκόπηση που έχει δείξει πως οι απαντήσεις θα ήταν παρόμοιες σε περίπτωση επανάληψης της έρευνας με άλλο δείγμα (Robson, 2010).

Το ερευνητικό σχέδιο διαφοροποιείται με βάση το γενικό στόχο της έρευνας. Όταν ο προσδοκώμενος ερευνητικός στόχος είναι το εννοιολογικό ξεκαθάρισμα και η ανάπτυξη θεωριών, το ερευνητικό σχέδιο γίνεται ευέλικτο και συνδέεται με ποιοτικές μεθόδους έρευνας (Πετούση, 2014). Κατά την άποψη του Mason (όπ. αναφ. στον Robson, 2010), η εγκυρότητα εξαρτάται από το τελικό προϊόν και στο πώς πετύχαμε την ερμηνεία. Η αξιοπιστία εξαρτάται από την σχολαστικότητα, προσοχή, τιμιότητα των σταδίων διεξαγωγής της έρευνας, στην ικανότητα του ερευνητή να τα αποδείξει (Robson, 2010). Στην ποιοτική προσέγγιση τα κριτήρια αντικειμενικότητας, εγκυρότητα, αξιοπιστίας δεν αντιμετωπίζονται όπως στις ποσοτικές έρευνες (Τσιώλης, 2014).

B.5. ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Έγινε μεταγραφή των συνεντεύξεων και επικοινωνία με τις συνεντευξιαζόμενες για επαλήθευση και επικύρωση. Η συνέντευξη διαβαζόταν αρκετές φορές, αναλύονταν τα δεδομένα, για ανάδυση καινούριων ζητημάτων. Αποκτήθηκε μια γενική εικόνα των δεδομένων, έγινε γενική κωδικοποίηση μέσω αποσπασμάτων που απαντούσαν στα ερευνητικά ερωτήματα. Φάνηκε ποια ερευνητικά ερωτήματα απαντήθηκαν θετικά, πού βρέθηκαν ευρήματα παρόμοια με τις προηγούμενες έρευνες και πού διαφοροποιήθηκαν. Αναδύθηκε μια γενική εικόνα που απαντάει στον σκοπό της εργασίας.

Γ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Γ.1 ΔΙΕΚΔΙΚΗΣΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ ΘΕΣΕΩΝ ΑΠΟ ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα οι απαντήσεις είναι πως οι γυναίκες διεκδικούν διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση, σε μικρότερο ποσοστό από τους άνδρες. Το ποσοστό αυτό μεγαλώνει. Προτιμούν θέσεις Διευθυντών Σχολείων, να γίνουν Σχολικοί Σύμβουλοι παρά Διευθυντές Εκπαίδευσης. Οι γυναίκες θέλουν να γίνουν στελέχη εκπαίδευσης, για να προχωρήσουν ένα βήμα παραπάνω, πιστεύοντας ότι προσφέρουν περισσότερο από μια ανώτερη θέση. Θέλουν να αξιοποιήσουν καλύτερα τις επιπλέον σπουδές ως στελέχη.

*διεκδικεί, βέβαια όχι συχνά, ...το ποσοστό των γυναικών που διεκδικούν διοικητικές θέσεις σε σχέση με τους άνδρες είναι κατά πολύ μικρότερο
τόρα τελευταία έχουν αρχίσει όλο και περισσότερο οι γυναίκες να διεκδικούν κάποιες σπουδές, κάποια στιγμή θέλεις να προχωρήσεις*

Τα κίνητρα για να γίνει μια γυναίκα στέλεχος είναι εσωτερικά: Θέλουν να προσφέρουν περισσότερα να διορθώσουν συμπεριφορές, νοοτροπίες και πρακτικές λανθασμένες, να αποδείξουν ότι τα καταφέρνουν, είναι προσωπικό στοίχημα, πρόκληση. Καμιά γυναίκα δεν έθεσε προβληματισμούς φεμινιστικούς. Τα εξωτερικά κίνητρα παίζουν ρόλο, όχι σημαντικό, για διεκδίκηση θέσης στελέχους στην εκπαίδευση. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βάζουν ως πρώτο το ρόλο της μητέρας και της οικογένειας γενικότερα. Όταν ήταν Διευθύντριες Σχολείου, δεν αισθάνθηκαν να τις ελκύει η θέση. Οι πολλές ευθύνες δημιουργούν άγχος ιδιαίτερα για συνειδητοποιημένες εκπαιδευτικούς που θέλουν με ότι ασχολούνται να είναι σωστές. Βρίσκουν δικαιολογίες στις υποχρεώσεις της οικογένειας για να μην ασχοληθούν. Η διοίκηση είναι ταυτισμένη με τους άνδρες και πρέπει να συμπεριφέρεσαι με ανδρικό τρόπο για να τα καταφέρεις ως στέλεχος.

*είναι η υπηρετήση στην εκπαίδευση από μία άλλη θέση, ... Αν έχει τα προσόντα και τη θέληση και νομίζει ότι της ταιριάζει αυτή η δουλειά, νομίζω ότι το επιχειρεί. ...Η πρόκληση. Ότι είναι κάτι καινούριο που θέλει να δοκιμαστεί.
Ίσως επειδή έχουν στο ρόλο τους την οικογένεια
η διοίκηση πάντα είχε το ανδρικό πρότυπο, ήταν ταυτισμένη με την ανδρική παρουσία, γιατί έτσι το συνηθίσαμε*

Γ.2 ΟΙ ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΚΑΙ ΟΙ ΑΝΔΡΕΣ ΔΙΟΙΚΟΥΝ

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα κατά πόσο οι γυναίκες θέλουν να διδάσκουν παρά να διοικούν απαντούν πως ταιριάζει στη γυναίκα εκπαιδευτικό η διδασκαλία στην τάξη, αφού αυτό διδάχτηκαν στη σχολή τους. Θεωρούν τη διδασκαλία γοητευτική, τις αρέσει η επαφή με τα παιδιά στην τάξη. Είναι και πιο κοντά ως μητέρες και το θεωρούν πιο εύκολο από τη Διοίκηση.

πραγματικά, προτιμούν να διδάσκουν, αυτό αποδεικνύουν τα ποσοστά, η εμπειρία μας.

γιατί αυτό το κάνουν σίγουρα καλά, αρχίζουν μ' αυτό, νιώθουν υπευθυνότητα, είναι κοντά στα παιδιά και ως μητέρες και το προτιμούν ως πιο εύκολο σε σχέση με τη Διοίκηση

Σκέφτονται τις ευθύνες και δεν θέλουν να ασχοληθούν με καινούρια και άγνωστα θέματα, η συνήθεια δεν αλλάζει. Οι γυναίκες για να αναλάβουν μια θέση πρέπει να είναι σίγουρες πως θα τα καταφέρουν, γι' αυτό αποφασίζουν δύσκολα να γίνουν στελέχη. Οι τρεις από τις οχτώ γυναίκες που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν τον εαυτό τους καλύτερο στη Διοίκηση κι ότι είναι πιο εύκολη παρά το να γίνουν στελέχη καθοδήγησης, όπως είναι οι Σχολικοί Σύμβουλοι. Οι υπόλοιπες θα προτιμούσαν θέση Συμβούλου. Θεωρούν τις γυναίκες ικανότερες και πιο ευέλικτες στη Διοίκηση, επειδή μπορούν να δουν και συναισθηματικά τα προβλήματα.

Σαν Διευθύντρια μου τράβηξε πιο πολύ το ενδιαφέρον από το να κάνω μάθημα ...ίσως ταιριάζει καλύτερα στη φύση της γυναίκας ο ρόλος της Συμβούλου, νιώθει πιο κοντά και στα παιδιά

Προσωπικά θεωρώ τις γυναίκες ικανότερες απ' τους άνδρες, πιο ευέλικτες

Επίσης, μια γυναίκα Διευθύντρια θεωρούν ότι, μπορεί να τις καταλάβει καλύτερα, καθότι η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες. Κάποιες γυναίκες τις βόλευε να θεωρείται η διοίκηση ανδρική υπόθεση.

Γ.3 ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ - ΟΡΟΦΗ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ

Στο τρίτο ερώτημα για το πώς συμπεριφέρεται η οικογένεια όταν αποφασίζουν να διεκδικήσουν θέση στελέχους, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί απαντούν πως οι σύζυγοι και τα παιδιά γνωρίζοντας την προσωπικότητα, τις ικανότητές της ως συζύγου και μητέρας, είναι υποστηρικτικοί και παρωθητικοί. Νιώθουν περήφανοι και ευχαριστημένοι που τα καταφέρνει. Μία είχε εμπόδια από την πλευρά της οικογένειας για την ενασχόλησή της με τη Διοίκηση και άλλη μία κάποια παράπονα.

Με υποστήριζαν πάρα πολύ, και ο σύζυγος και τα παιδιάαπό την πλευρά του συζύγου υπήρξε πόλεμος ...Τα παιδιά μου έλεγαν, πρώτα το σχολείο έχεις και μετά εμάς.

Οι υπόλοιπες δεν είχαν εμπόδια που να έβαλαν άλλοι. Οι ίδιες είχαν αποφασίσει και αποδεχτεί πως ο κοινωνικός καταμερισμός ευθυνών δίνει στη γυναίκα την ανατροφή των παιδιών και το νοικοκυριό ή τη φροντίδα των ανήμπορων γονέων. Όταν δεν έχουν οικογενειακές υποχρεώσεις, ασχολούνται με σπουδές, έχοντας ελεύθερο χρόνο.

Αν έχεις οικογενειακές υποχρεώσεις, πρέπει να έχεις άνθρωπο να σε βοηθάει, να έχεις την οικονομική άνεση ...Η φροντίδα των παιδιών, του σπιτιού, παίρνει όλο το βάρος. Παίζει μεγάλο ρόλο και η εργασία του συζύγου, Όταν ήταν τα παιδιά μικρά ήταν ανασταλτικός παράγοντας

Κάποιες μπόρεσαν και συνδύασαν σπουδές και οικογένεια όταν τα παιδιά τους ήταν μικρά. Άλλες, όταν είχαν μικρά παιδιά, δεν είχαν χρόνο και κουράγιο να ασχοληθούν με επιπλέον σπουδές, υστερώντας σε ακαδημαϊκά προσόντα όταν διεκδικούν μία θέση, συγκρινόμενες με τους άνδρες.

Γ.4 ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΙΣ, ΓΥΑΛΙΝΗ ΟΡΟΦΗ

Στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αν συναντούν προκαταλήψεις και στερεότυπα που τις εμποδίζουν στη διεκδίκηση μιας θέσης στελέχους, καμιά γυναίκα δεν έθεσε προβληματισμούς φεμινιστικούς παρά μόνο ίσως έμμεσα όταν την αμφισβητούσαν. Η κοινωνία δεν αντιμετωπίζει ισότιμα τις γυναίκες και τους άνδρες. Τις γυναίκες τις τοποθετεί ως μητέρες και ως συζύγους με αποτέλεσμα να ενεργούν μέσα σ' αυτά τα κοινωνικά όρια.

Ως κοινωνία δεν έχουμε βάλει τη γυναίκα ισότιμα δίπλα στον άνδρα. με τα χρόνια αμβλύνεται Οι υφιστάμενοι, οι γυναίκες ... με τις γυναίκες είναι πιο σκληρές, πιο απαιτητικές από ότι με έναν άνδρα... παίζει ρόλο και το συνδικαλιστικό εκεί και το κομματικό και το πολιτικό, για να καταλάβει μια τέτοια θέση... είναι και θέμα οικονομικό και κοινωνικό... Μπορεί και να υπάρχουν (αόρατα εμπόδια) στην ιδιοσυγκρασία των γυναικών οι γυναίκες μόνες μας βάζουμε τα εμπόδια τελικά...

Υπάρχει το στερεότυπο πως η γυναίκα θα δυσκολευτεί σε μια ηγετική θέση, άρα και σε θέση εκπαιδευτικής διοίκησης.

Υπάρχουν τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις, κάποιες νοοτροπίες που θεωρούν τις γυναίκες ότι δεν τους αρμόζει αυτή η θέση, ότι ίσως δεν τα καταφέρουν τόσο καλά όσο ένας άνδρας. Δεν περίμεναν ότι μια γυναίκα μπορεί να τα καταφέρει να κάνει πράγματα. οι συνυποψήφιοι όμως μπορώ να πω ότι ήτανε ως εχθρικοί. Ένας άνδρας .. Ξεκινούσε από το 30 τοις εκατό της εμπιστοσύνης του Προϊσταμένου εγώ ξεκινούσα απ' το μηδέν και έπρεπε να κατακτήσω την εμπιστοσύνη με πολύ μεγάλη προσπάθεια.

Ακόμα κι όταν ο Νόμος ορίζει υποχρεωτικά ένα ποσοστό 30% των Υπηρεσιακών Συμβουλίων να στελεχώνεται από γυναίκες, αναμένεται από αυτές να έχουν διακοσμητικό ρόλο και τις δημιουργούν προσκόμματα όταν έχουν λόγο και άποψη. Η συμπεριφορά ανδρικού τύπου κάνει τη γυναίκα πιο εύκολα αποδεκτή *είχαν συνηθίσει η γυναίκα μέλος να είναι γλάστρα, ... να έχεις κάτι από το ανδρικό πρότυπο... με διευκόλυε το κοστούμι, έβλεπα την αντιμετώπιση των άλλων στο πρόσωπό μου έστω κι απ' αυτό.*

Στην εκπαίδευση αρχίζει και αλλάζει το τοπίο στις θέσεις των Σχολικών Συμβούλων, όπου οι γυναίκες αποτελούν την πλειοψηφία. Οι γυναίκες όταν ασχολούνται με τα συνδικαλιστικά και την πολιτική, αποκτούν εμπειρία και γνώριμες που βοηθά στη διεκδίκηση και κατάληψη μιας θέσης εκπαιδευτικής Διοίκησης. Αυτή είναι η πορεία που ακολουθούν και πολλοί άνδρες πριν γίνουν στελέχη.

Δ. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Οι απαντήσεις στο πρώτο ερώτημα συμφωνούν με τη βιβλιογραφία που βρίσκει πως υπάρχουν εμπόδια που δεν επιτρέπουν στη γυναίκα να καταλάβει θέσεις ευθύνης, αλλά και την καμουφλαρισμένη έμφυλη ανισότητα. Η υποεκπροσώπηση των γυναικών στην εκπαιδευτική διοίκηση, αποτελεί δική τους απόφαση (Γαϊτανίδου, 2014. Karamanidou, 2014. Μαράκη, 2010. Παγούνη, 2012. Üstün, 2015). Τα ευρήματα στο δεύτερο ερώτημα συμφωνούν μερικώς με τα ευρήματα των ερευνών που δείχνουν πως οι γυναίκες προτιμούν να διδάσκουν ή να γίνουν Σύμβουλοι (Γαϊτανίδου, 2014. Μαρκόπουλος & Αργυρίου, 2014. Πατσιομίτου, 2015. Τάκη, 2006), αφού κάποιες απαντούν πως τους ταιριάζει περισσότερο και θεωρούν πιο εύκολη τη διδασκαλία. Ως διευθύντριες εμπλέκονται σε διαδικασίες που αφορούν τη διδασκαλία (Τάκη, 2006), θεωρώντας πως η Διευθύντρια επιδρά σε όλους τους μαθητές του σχολείου και στο διδακτικό κομμάτι. Οι απαντήσεις στο τρίτο ερώτημα ταιριάζουν με τα ευρήματα των ερευνών που δείχνουν ότι η κοινωνία αναμένει από τις γυναίκες να δρουν στο σπίτι, στην οικογένεια και στα παιδιά κάτι βαθιά ριζωμένο στη νοοτροπία των ίδιων των γυναικών. Επιβαρύνονται αποκλειστικά με τη φροντίδα της οικογένειας. Όταν αποφασίσουν να διεκδικήσουν διοικητική θέση, θέτουν από μόνες τους το δίλημμα σπίτι ή καριέρα (Karamanidou, 2014. Τάκη, 2006. Üstün, 2015) και αν θα μπορούν να ανταπεξέλθουν στον διπλό ρόλο («οροφή φροντίδας», care ceiling) (Παγούνη, 2012). Όταν τα παιδιά μεγαλώνουν και δεν χρειάζονται φροντίδα, διεκδικούν θέσεις στελέχους. Η «οροφή φροντίδας», όταν τα παιδιά ήταν μικρά, τους δημιουργεί μειωμένα ακαδημαϊκά προσόντα στη διεκδίκηση διοικητικής θέσης. Τα ευρήματα στο τέταρτο ερώτημα συμφωνούν πως η κοινωνική εικόνα της γυναίκας αναπαράγει τους ρόλους των φύλων και τις διακρίσεις σε βάρος των γυναικών. Η «γυάλινη οροφή» (glass ceiling), τα λεπτά μη εμφανή εμπόδια που δεν επιτρέπουν στη γυναίκα να καταλάβει θέσεις ευθύνης (Γαϊτανίδου, 2014. Μαράκη, 2010. Παγούνη, 2012. Üstün, 2015), αναδεικνύεται ως αποτέλεσμα της «οροφής φροντίδας» ως ένα σημείο. Οι προκαταλήψεις για το φύλο, οι έμφυλες διακρίσεις, η ανισότητα στην εργασία και το αντρικό πρότυπο διοίκησης δημιουργούν εμπόδια για τις γυναίκες (Τάκη, 2006). Αυτό φαίνεται όταν μια γυναίκα φτάνει να καταλαμβάνει θέση στις ανώτατες δομές της διοίκησης όπου εκεί αναμένουν από αυτήν διακοσμητικό ρόλο. Όταν μια γυναίκα ακολουθεί το ανδρικό πρότυπο στη συμπεριφορά της, αντιμετωπίζεται πιο θετικά. Αναδείχθηκαν ταξικά ζητήματα. Η γυναίκα με οικονομική άνεση, βρίσκει τρόπους να φροντίσει τα παιδιά της, ελεύθερο χρόνο και τη δυνατότητα να σπουδάσει και να ασχοληθεί με την καριέρα της. Οι γυναίκες που ασχολούνται με τα συνδικαλιστικά και την πολιτική, αργότερα γίνονται στελέχη κατακτώντας υψηλές θέσεις στη ιεραρχία της εκπαίδευσης.

Ε. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η κοινωνική ανισότητα βρίσκει ιδιαίτερο πεδίο εφαρμογής στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Οι γυναίκες, ως μια από αυτές, το βιώνει και στον χώρο της εκπαίδευσης, αν και αποτελεί τη συντριπτική πλειοψηφία. Μια κοινωνία δημοκρατική, ελεύθερη με ισότιμη αντιμετώπιση όλων, μπορεί να μειώσει το έλλειμμα αντιπροσώπευσης των γυναικών και στην εκπαιδευτική διοίκηση. Η έρευνα προσπάθησε να δώσει και έδωσε ερεθίσματα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να αλλάξει αυτό το καθεστώς. Οι αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία θα έχουν στόχο να εκλείψουν τα κοινωνικά στερεότυπα για τις γυναίκες, με ολοκληρωμένη αντιμετώπιση. Τα Αναλυτικά Προγράμματα χρειάζεται να αλλάξουν τα μηνύματα διάκρισης των φύλων, που περνούν υποσυνείδητα. Μέσα από Σχέδια Εργασίας πρέπει να αναδειχτούν οι κοινωνικές διεργασίες που περνούν μηνύματα στερεοτύπων, όπως, οι διαφημίσεις, οι τηλεοπτικές σειρές, οι εφημερίδες και τα περιοδικά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Γαϊτανίδου, Α. (2014). *Υποαντιπροσώπωση των γυναικών στη διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σαΐτα.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (μτφ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Εκφραση. (έτος έκδοσης πρωτότυπου 1994)
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (μτφ. Ν. Κουβαράκου) Αθήνα: Ίων/Εκδόσεις Έλλην. (έτος έκδοσης πρωτότυπου 2008)
- Fuller, K. & Harford, J. (Eds). (2015). *Gender and Leadership in Education, Women Achieving Against the Odds*. Oxford, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Wien: Peter Lang.
- Κανταράκη, Μ., Παγκάκη, Μ. & Σταματελοπούλου, Ε. (2008). *Κατά φύλο Επαγγελματικός Διαχωρισμός (Κάθετος και Οριζόντιος): Διακρίσεις και Ανισότητες κατά των Γυναικών στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι. Ανακτήθηκε 24-10-2015 από http://www.kethi.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=137%3A2008-12-18-45-36&catid=9%3Aresearch&Itemid=23&lang=el
- Karamanidou, M. (2014). *Women Principals in Cyprus Primary Schools: Barriers to Accession*. University of Nottingham. Ανακτήθηκε 12-12-2015 από <http://www.belmasannualconference.org.uk/wp-content/uploads/2014/07/Maria-Karamanidou.pdf>
- Κεδράκα, Κ. (2008). *Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης*. Ανακτήθηκε 2-2-2016 από <https://eclass.duth.gr/modules/document/file.php/ALEX01201/%CE%BC%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CE%B1%CE%B%CE%B7%CF%88%CE%B7%CF%82%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%AD%CE%B%CE%B5%CF%85%CE%BE%CE%B7%CF%82.pdf>
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων*. (τόμ. Α): *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης, Μ. (2008). Η Εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο: Α. Αθανασούλα – Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Α. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης (επιμ.) (2008). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (τόμ. Α): *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (2η έκδοση). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική* 2007, 46(1) σελ. 88–98. Ανακτήθηκε 5-2-2016 από <http://openworkshop.pbworks.com/w/file/etch/64390801/6-bhmata-poiotikh-ereyna.pdf>
- Μαράκη, Ε. (2010). *Η θέση της γυναίκας στην αγορά εργασίας. Τα αίτια για την υποαντιπροσώπωση της στα ανώτερα επίπεδα της ιεραρχίας*. Επιθεώρηση εργασιακών σχέσεων, 57, 24-36. Ανακτήθηκε 21-10-2015 από: <http://www.special-edition.gr/EP.htm>
- Μαρκόπουλος, Ι. & Αργυρίου, Α. (2014). *Η απουσία των Γυναικών Εκπαιδευτικών από την Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Ανακοίνωση στο 9th Annual Mibes (Management Of International Business And Economics Systems) International Conference, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 22-10-2015 από: <http://mibes.teilar.gr/proceedings/2014/greek/%CE%9C%CE%B1%CF%81%CE%BA%CF%8C%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%BB%CE%BF%CF%82-%CE%91%CF%81%CE%B3%CF%85%CF%81%CE%AF%CE%BF%CF%85.pdf>
- Παγούνη, Β. (2012). *Η έμφυλη διάσταση στη διοίκηση σχολικών μονάδων Α/θμιας εκπαίδευσης στο Ν. Αργολίδας. Υφίσταται η ύπαρξη «γυάλινης οροφής»;* Διπλωματική μεταπτυχιακή εργασία. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Πατσιομίτου, Σ. (2015). *Διαμόρφωση της 'θεωρίας' για τις θέσεις στελεχών της Εκπαίδευσης μέσω της μελέτης των υποψηφίων στελεχών*. Πρακτικά 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ, Σύρος. Ανακτήθηκε 25-10-2015 από <http://www.researchgate.net/publication/277721244>
- Πετούση, Β. (2014). *Προκαθορισμένο και ευέλικτο ερευνητικό σχέδιο*. Ανακτήθηκε 25-2-2016 από <http://sociology.soc.uoc.gr/pegasoc/wp-content/uploads/2014/10/Microsoft-Word-Petousi%CE%A0%CF%81%CE%BF%CE%BA%CE%B1%CE%B8%CE%BF%CF%81%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CE%BF.pdf>
- Πουρκός, Μ. & Δαφέρμος, Μ. (2010). Πρόλογος. Στο: Μ., Πουρκός, & Μ., Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλάκου. (2^η Έκδ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Τάκη, Π. (2006). *Γυναίκες εκπαιδευτικοί στη διοίκηση της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. (Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Διαθέσιμη από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης. Ανακτήθηκε 22-10-2015 από <http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/15029>
- Τσιώλης Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσιώλης, Γ. (2011). Δευτερογενής ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: μια ερευνητική στρατηγική συμβατή με την ποιοτική προσέγγιση; Στο: Γ. Τσιώλης, Ν. Σερντεδάκης & Γ. Κάλλας (επιμ.), *Ερευνητικές υποδομές και δεδομένα στην εμπειρική έρευνα. Ζητήματα καταγραφής, τεκμηρίωσης και ανάλυσης κοινωνικών δεδομένων* (σελ. 129-159). Αθήνα: Νήσος.

Üstün, A. (2015). A research on the problems that female school administrators face at schools in Turkey: Case of Tokat and Samsun Provinces. *Educational Research and Reviews Vol. 10(14)*, 1953-1960. doi: 10.5897/ERR2015.2314.
Ανακτήθηκε 2-11-2015 από <http://www.academicjournals.org/journal/ERR/article-full-text-pdf/B6B03A354126>

ΑΡΧΕΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ ΚΑΙ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ: Η ΟΔΥΣΣΕΙΑ ΕΝΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Γεώργιος Παπαβασιλείου
Γενικό Λύκειο Φερών
Φέρες, Ελλάδα
e-mail: georapava@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η βαρύτητα των οικονομικών μαθημάτων στη δευτεροβάθμια γενική εκπαίδευση ακολούθησε μία αυξητική τάση τις τελευταίες δεκαετίες, ανταποκρινόμενη στις εθνικές και διεθνείς απαιτήσεις και επιταγές. Ωστόσο, την τελευταία διδακτική χρονιά, το μάθημα “Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών” αφαιρέθηκε από το Ωρολόγιο Πρόγραμμα του Γενικού Λυκείου και έπαυε πλέον να διδάσκεται. Σκοπός του συγκεκριμένου άρθρου είναι, αφού προβεί σε μία ανασκόπηση του ζητήματος σχετικά τα λάθη και τις παραλείψεις στη διδασκαλία του μαθήματος την προηγούμενη χρονική περίοδο, να επιχειρηματολογήσει υπέρ της επαναφοράς του μαθήματος και να προτείνει το πλαίσιο εντός του οποίου μπορεί αυτό να συμβεί. Η πρόταση αφορά την δημιουργία νέων, σύγχρονων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, με ένταξη του μαθήματος στα πανελλαδικά εξεταζόμενα στη Γ’ Λυκείου ή/και στα μαθήματα γενικής παιδείας στη Β’ Λυκείου.

Λέξεις Κλειδιά: Οικονομικός γραμματισμός, Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών, Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, επιλεγόμενο μάθημα, πανελλαδικά εξεταζόμενο μάθημα.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο οικονομικός γραμματισμός ή αλφαριθμητισμός, η ικανότητα του ανθρώπου να αντιλαμβάνεται οικονομικούς όρους και να επεξεργάζεται οικονομικές πληροφορίες ώστε να λαμβάνει στοιχειοθετημένες αποφάσεις στα οικονομικά ζητήματα που τον αφορούν (Lusardi&Mitchell, 2014), αποτελεί αδήριτη αναγκαιότητα στο σύγχρονο, εξαιρετικά πολύπλοκο και ρευστό κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον. Ακολουθώντας ανάλογη προσέγγιση, ο ΟΟΣΑ (OECD, 2018) επιβεβαιώνει τη σημασία του οικονομικού αλφαριθμητισμού ορίζοντάς τον ως τον συνδυασμό αντίληψης, γνώσεων, ικανοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών οι οποίες είναι απαραίτητες για τη λήψη συνετών οικονομικών αποφάσεων και την επίτευξη ατομικής οικονομικής ευημερίας. Ο όρος αποκτά ακόμη μεγαλύτερη βαρύτητα σήμερα, μετά τις οδυνηρές συνέπειες για την ελληνική κοινωνία της οικονομικής κρίσης της τελευταίας δεκαετίας. Εύλογα προκύπτει η σύνδεση του οικονομικού αλφαριθμητισμού με την εκπαίδευση, σε ολόκληρο το φάσμα της, από το νηπιαγωγείο έως το πανεπιστήμιο.

Παρά το γεγονός ότι ο οικονομικός/χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός και η συναφής εκπαίδευση αποτελούν άμεσες προτεραιότητες σε παγκόσμιο επίπεδο στρατηγικών, στη χώρα μας όπως και στην υπόλοιπη νότια Ευρώπη, υπάρχει ένα σχετικά υψηλό επίπεδο χρηματοοικονομικού αναλφαριθμητισμού (Λοΐζου, 2018). Επομένως, απαιτούνται πολιτικές ανάπτυξης της οικονομικής και επιχειρηματικής εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα. Η εκπαίδευση αυτού του είδους δεν ωφελεί μόνο όσους/ες κατευθύνονται στις οικονομικές σπουδές αλλά το σύνολο των μαθητών και γενικότερα των εκπαιδευόμενων, οι οποίοι εφοδιάζονται με γνώσεις και ικανότητες χρήσιμες για κάθε περίπτωση. Για παράδειγμα, καθώς οι περισσότεροι/ες θα εργαστούν σε κάποια ιδιωτική ή δημόσια επιχείρηση ή οργανισμό, είναι σημαντικό να γνωρίζουν, μεταξύ άλλων, βασικές αρχές οργάνωσης και διοίκησης, στοιχεία της παρακίνησης των εργαζομένων και της δυναμικής της ομάδας. Ακόμη περισσότερο, αν ορισμένοι/ες εμπλακούν στο επιχειρείν, θα πρέπει επιπλέον να έχουν εμβαθύνει στις έννοιες της δημιουργικής σκέψης, της καινοτομίας και της επιχειρηματικότητας.

Η διδασκαλία των οικονομικών μαθημάτων στην ελληνική, δευτεροβάθμια κυρίως εκπαίδευση, ξεκίνησε sporadικά από τις αρχές του προηγούμενου αιώνα. Εντούτοις, οργανωμένο/επιχειρηματικό διδασκαλίας με συγκεκριμένα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και καθορισμένους σκοπούς και στόχους δρομολογείται κατά την περίοδο της

μεταπολίτευσης. Στο άρθρο 11 του νόμου 576/1977³ αναφέρεται ότι τα Επαγγελματικά Λύκεια περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων τομέα “Οικονομίας και Διοικήσεως”, ενώ οικονομικά μαθήματα διδάσκονται και στα Τμήματα Οικονομικής Κατεύθυνσης Γενικών Λυκείων τα οποία προήλθαν από τα καταργηθέντα (στον ίδιο νόμο) Οικονομικά Λύκεια (Μαγουλά, 2009). Η οικονομική εκπαίδευση ενισχύεται περαιτέρω με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1985 και την παράλληλη προσπάθεια της πολιτείας να συμβαδίσει με τα κελεύσματα του Συμβουλίου της Ευρώπης για την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση (Επίσημη Εφημερίδα Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1988). Μέσω και των οικονομικών μαθημάτων επιχειρείται η διάδοση και ενδυνάμωση της ευρωπαϊκής ταυτότητας και του ευρωπαϊκού πολιτισμού (Παντίδης & Πασιάς, 2003). Μετά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1997, η διδασκαλία των οικονομικών στο Ενιαίο Λύκειο περιλαμβάνει το μάθημα “Αρχές Οικονομίας” στην Α’ τάξη, το μάθημα επιλογής “Αρχές Οικονομικής Θεωρίας” στη Γ’ τάξη και το μάθημα της τεχνολογικής κατεύθυνσης “Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης” στη Γ’ τάξη. Πρόβλημα αποτελεί η έλλειψη συνέχειας στην οικονομική παιδεία στη Β’ τάξη, αλλά και η διδασκαλία ως επιλεγόμενου (παρά τη δυσανάλογα υψηλή ζήτηση σε σχέση με τα άλλα επιλεγόμενα) του μαθήματος “Αρχές Οικονομικής Θεωρίας” (Μαγουλά, 2009). Η ίδια κατάσταση – με ορισμένες θετικές παρεμβάσεις, όπως η πενταετής πιλοτική εφαρμογή (2001 – 2005) του Προγράμματος “Επιχειρηματικότητα Νέων” και η ένταξη στο πλαίσιο των σχολικών δραστηριοτήτων των δράσεων “Οικονομία και εγώ” και “Οικονομία – Επιχειρηματικότητα” (Μαγουλά, 2009) – συνεχίστηκε για αρκετά χρόνια, έως την οριστική κατάργηση του μαθήματος “Αρχές Οικονομίας” το 2014 και του μαθήματος “Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης” το 2019 (από επιλεγόμενο, που είχε στο μεταξύ μετατραπεί, το 2015). Σήμερα, το μοναδικό αμιγώς οικονομικό μάθημα το οποίο απέμεινε να διδάσκεται στα Γενικά Λύκεια είναι οι “Αρχές Οικονομικής Θεωρίας” στην ομάδα προσανατολισμού Οικονομίας και Πληροφορικής της Γ’ τάξης.

Αναφορικά με το σημείο εκκίνησης, η ηλικία των 12 ετών θεωρείται από πολλούς η πλέον κατάλληλη για την έναρξη διδασκαλίας οικονομικών και επιχειρηματικών εννοιών, για λόγους, μεταξύ άλλων, όπως τα προγράμματα σπουδών άλλων μαθημάτων μέσω των οποίων κατανοείται το κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον, η δρομολόγηση σε αυτή την ηλικία των πρώτων επαγγελματικών ανησυχιών, η εξοικείωση με αντίστοιχες έννοιες λόγω ενασχόλησης στην οικογενειακή επιχείρηση, το “χαρτζιλίκι” για προσφορά εποχιακής εργασίας κ.ά. (Μπουρλετίδης, 2013). Στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η διδασκαλία οικονομικών εννοιών ακολουθεί δύο κυρίως στρατηγικές. Η πρώτη είναι η στρατηγική της “ενστάλαξης” (Πλιάκης, 2015) οικονομικών εννοιών και όρων στο πλαίσιο άλλων μαθημάτων, όπως η Ιστορία και τα γλωσσικά μαθήματα (Haskell&Jenkins, 2003). Παρουσιάζει αρκετά πλεονεκτήματα, όπως της καλύτερης κατανόησης των οικονομικών εννοιών και προβλημάτων λόγω της ένταξής τους σε αυθεντικά πλαίσια. Από την άλλη πλευρά, προϋποθέτει κατάλληλη στοχοθέτηση, γνώση και διάθεση από τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων να επικεντρώσουν στα οικονομικά ζητήματα και να τα αναλύσουν κατάλληλα, υπόθεση η οποία δεν μπορεί να λαμβάνεται ως δεδομένη. Η δεύτερη στρατηγική αφορά την διδασκαλία αμιγώς οικονομικών μαθημάτων, τα οποία βασίζονται σε αναλυτικά προγράμματα σπουδών συγκεκριμένης στοχοθεσίας και διδάσκονται από εξειδικευμένους στα οικονομικά εκπαιδευτικούς. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται και μία τρίτη στρατηγική, αυτή της διδασκαλίας ανεξάρτητων κεφαλαίων από μαθήματα κοινωνικών επιστημών συμπεριλαμβανομένων σε νέα “υβριδικά” αντικείμενα, όπως η Πολιτική Παιδεία και οι Βασικές Αρχές Κοινωνικών Επιστημών. Η προσέγγιση που ακολουθείται δεν είναι διαθεματική ή διεπιστημονική. Ουσιαστικά πρόκειται για ξεχωριστά κεφάλαια οικονομίας, κοινωνιολογίας και πολιτικής επιστήμης συρραμμένα στο ίδιο διδακτικό εγχειρίδιο.

ΑΡΧΕΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΓΕΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η οργάνωση και διοίκηση επιχειρήσεων αποτελεί ένα από τα περισσότερο δημοφιλή πεδία σπουδών σε προπτυχιακό και κυρίως σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Τα γνωστά MBA είναι περιζήτητα στον επιχειρηματικό κόσμο καθώς προσφέρουν στους κατόχους τους πολύ καλά αμειβόμενες θέσεις εργασίας (CollegeSalaryReport, 2019). Επιπλέον, οι προσφερόμενες γνώσεις είναι απαραίτητες σε μία μεγάλη ποικιλία επαγγελμάτων και δραστηριοτήτων, καθώς το πρόγραμμα σπουδών περιλαμβάνει αντικείμενα όπως λογιστική, χρηματοοικονομικά, μάρκετινγκ, μανάτζμεντ, οικονομία, επιχειρηματικότητα, πληροφορική, ψυχολογία κ.ά. Κατά συνέπεια, η ανάγκη διασύνδεσης της επιστήμης της οργάνωσης και διοίκησης με όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι εμφανής. Αναφορικά με την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έχουν εντοπιστεί τρεις διδακτικές προσεγγίσεις της επιχειρηματικής εκπαίδευσης. Στην πρωτοβάθμια και εν μέρει στο γυμνάσιο, ισχύει η διαθεματική προσέγγιση του επιχειρείν μέσω της ενσωμάτωσής του σε άλλα διδακτικά αντικείμενα. Αντίθετα στο λύκειο ισχύουν δύο διαφορετικές προσεγγίσεις: α) της διδασκαλίας ως υποχρεωτικού ξεχωριστού μαθήματος (ΑΟΔΕ τεχνολογικής κατεύθυνσης) ή ως μέρους άλλων υποχρεωτικών μαθημάτων (π.χ. της Πολιτικής Παιδείας) και β) της διδασκαλίας ως μαθήματος επιλογής (Έκθεση του Δικτύου Ευρυδίκη, 2016).

Στη σύγχρονη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το πρώτο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών Τεχνολογικής Κατεύθυνσης (κύκλος Πληροφορικής και Υπηρεσιών) της Γ’

³[Νόμος 576/1977 \(ΦΕΚ 102^/13-04-1977\)](#): Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσως.

τάξης Ενιαίου Λυκείου δημοσιεύεται στο άρθρο 27 της υπ' αριθ. Γ2/2768 Υ.Α. (ΦΕΚ 1540^B/29-07-1999)⁴. Σύμφωνα με αυτό, σκοπός του μαθήματος είναι η ανάπτυξη εκ μέρους των μαθητών ενός δομημένου εννοιολογικού υπόβαθρου μέσω του οποίου θα αντιληφθούν και θα κατανοήσουν τις επιχειρήσεις, τους οργανισμούς και την οργάνωση και διοίκηση αυτών, ενώ επιμέρους στόχοι αποτελούν η κατανόηση των λόγων δημιουργίας των επιχειρήσεων, των κύριων επιχειρησιακών λειτουργιών και της σπουδαιότητας και του περιεχομένου της οργάνωσης και διοίκησης και των διοικητικών λειτουργιών. Ακολουθεί, με το ίδιο ακριβώς περιεχόμενο, το Πρόγραμμα Σπουδών το οποίο αναφέρεται στο άρθρο 21 της υπ' αριθ. 8212/Γ2 Υ.Α. (ΦΕΚ 131B/07-02-2002)⁵ και καθορίζει για περισσότερο από μία δεκαετία τη διδασκαλία του μαθήματος. Παράλληλα, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο δημοσιεύει γενικές οδηγίες διδασκαλίας⁶, εστιάζοντας στην χρησιμότητα του μαθήματος και στην ανάγκη πρόκλησης του ενδιαφέροντος των μαθητών. Ωστόσο, οι προτάσεις διδασκαλίας και οι σχετικές προτεινόμενες μέθοδοι παραμένουν σχετικά γενικόλογες και εμφορούμενες από μία συμπεριφοριστική λογική.

Με τη μεταρρύθμιση στο σύστημα των Πανελλαδικών Εξετάσεων του 2015, το μάθημα ως πανελλαδικά εξεταζόμενο καταργείται, παραμένει όμως ως επιλεγόμενο στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα της Γ' Λυκείου. Ταυτόχρονα, το σχολικό εγχειρίδιο αντικαθίσταται από το αντίστοιχο των ΕΠΑΛ, ενώ το Πρόγραμμα Σπουδών στην υπ' αριθμ. 82437/Δ2 Υ.Α. (ΦΕΚ 921^B/25-05-2015)⁷ παραπέμπει στην παλαιότερη υπ' αριθμ. 19306/Γ2 Υ.Α. (ΦΕΚ 252^B/28-02-2002)⁸ η οποία αφορά το αντίστοιχο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος στα ΤΕΕ. Σύμφωνα με αυτό, σκοπός του μαθήματος είναι η ανάπτυξη εκ μέρους των μαθητών ενός δομημένου εννοιολογικού υπόβαθρου μέσω του οποίου θα αντιληφθούν και θα αναπτύξουν σφαιρικά τις λειτουργίες της σύγχρονης επιχείρησης ως οργανωτικού και διοικητικού συστήματος, ενώ επιμέρους στόχοι για τους μαθητές αποτελούν η διάκριση, επεξήγηση και αντιπαράθεση των κύριων επιχειρησιακών και διοικητικών λειτουργιών της επιχείρησης, της σχέσης της επιχείρησης με το περιβάλλον της και του προφίλ του σύγχρονου διοικητικού στελέχους. Ως εκπαιδευτικές μέθοδοι, προτείνονται εκτός της διάλεξης, η μελέτη περίπτωσης, τα πρακτικά παραδείγματα, οι ασκήσεις, οι ατομικές και ομαδικές εργασίες, οι επισκέψεις, τα παίγνια – προσομοίωση και η προβολή βιντεοταινιών. Για ακόμη μία φορά, οι προτάσεις διδασκαλίας αξιοποιούν ελάχιστα το τεράστιο δυναμικό που αποκρύπτεται στο μάθημα.

Με τις τελευταίες αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, το μάθημα καταργείται από το Ωρολόγιο Πρόγραμμα της σχολικής χρονιάς 2019-20, ύστερα από σχεδόν δύο δεκαετίες αδιάλειπτης παρουσίας. Εύλογα γεννάται το ερώτημα αν πρόκειται πράγματι για τίτλους τέλους του μαθήματος ή για άλλη μία εφαρμογή του περιφημου όρου της «δημιουργικής καταστροφής» (Schumpeter, 2006), της γέννησης δηλαδή κάτι «νέου» μέσα από την απαξίωση και καταστροφή του «παλιού». Το παρόν άρθρο συνηγορεί και επιχειρηματολογεί υπέρ της δεύτερης πιθανότητας.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η διδασκαλία του μαθήματος ως πανελλαδικά εξεταζόμενου έχει υποστεί σημαντικές στρεβλώσεις. Αρχικά, η ιδιότητα του πανελλαδικά εξεταζόμενου, δεν επέτρεπε στους εκπαιδευτικούς να ασκήσουν δημιουργικές διδακτικές πρωτοβουλίες. Επιπλέον ανασταλτικό παράγοντα αποτέλεσε το πρόγραμμα σπουδών και η αυστηρά καθορισμένη εξεταστέα ύλη, όπως συμβαίνει άλλωστε για όλα τα πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα. Στη συγκεκριμένη όμως περίπτωση, το μείζον πρόβλημα ήταν η ανάγκη απομνημόνευσης ολόκληρων παραγράφων καθώς το απαιτούσε η θεματολογία των εξετάσεων. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με ένα διδακτικό εγχειρίδιο το οποίο, σύμφωνα με τον συγγραφέα του, δεν είχε δημιουργηθεί για αυτό τον σκοπό, αποτέλεσε ένα ιδιόμορφο ζήτημα με αρνητικές συνέπειες ως προς τους στόχους τους μαθήματος. Το μάθημα, ίσως ένα από τα πιο “πρακτικά” και εφαρμοσμένα που διδάσκονταν στην εκπαίδευση, κατέληξε να λογίζεται “θεωρητικό”, καθώς οι μαθητές έπρεπε κυριολεκτικά να το αποστηθίσουν μέχρι την τελευταία γραμμή. Μαθητές και εκπαιδευτικοί, θυσίασαν τους πραγματικούς μαθησιακούς στόχους στο όνομα της επιτυχίας στις εξετάσεις, με το οξύμωρο αποτέλεσμα το μάθημα αφενός να συγκαταλέγεται στα μαθήματα με την υψηλότερη βαθμολόγηση, αφετέρου όμως να θεωρείται κουραστικό και βαρετό από την πλειοψηφία των μαθητών. Ενδεικτικά στοιχεία της παράδοξης κατάστασης αποτελούν η έκδοση “Μέθοδοι και τεχνικές απομνημόνευσης του κειμένου του σχολικού εγχειριδίου Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών” (Δήμου, 2014), ορισμένα βίντεο με ανάγνωση της ύλης για τη μελέτη του μαθητή, καθώς και άλλα με υβριστικό περιεχόμενο κατά του

⁴Γ2/2768 Υ.Α. (ΦΕΚ 1540^B/29-07-1999): “Πρόγραμμα Σπουδών των μαθημάτων της Α', Β', Γ' τάξης του Ενιαίου Λυκείου για το σχολικό έτος 1999-2000”.

⁵8212/Γ2 Υ.Α. (ΦΕΚ 131^B/07-02-2002): “Πρόγραμμα Σπουδών των μαθημάτων της Α', Β', Γ' τάξεων του Ενιαίου Λυκείου”.

⁶Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Εξεταστέα/Διδακτέα ύλη – Διδακτικές οδηγίες.

⁷82437/Δ2 Υ.Α. (ΦΕΚ 921^B/25-05-2015): “Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Α', Β', Γ' και Δ' τάξεων του Εσπερινού Γενικού Λυκείου. Προγράμματα Σπουδών των μαθημάτων της Γ' τάξης Ημερησίου Γενικού Λυκείου και της Δ' τάξης Εσπερινού Γενικού Λυκείου”.

⁸19306/Γ2 Υ.Α. (ΦΕΚ 252^B/28-02-2002): “Προγράμματα Σπουδών Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων (Τ.Ε.Ε.)”.

μαθήματος ή με εικόνες καψίματος του σχολικού εγχειριδίου. Αξίζει επιπλέον να αναφερθεί και η δημόσια τοποθέτηση του συγγραφέα του σχολικού εγχειριδίου για την άστοχη και επιζήμια χρήση του.

Η ευθύνη για την προαναφερθείσα κατάσταση βαρύνει πρωτίστως την εκπαιδευτική ηγεσία η οποία δεν φρόντισε όλα τα προηγούμενα χρόνια να θωρακίσει το μάθημα και το κύρος του. Για παράδειγμα, η απαίτηση απομνημόνευσης κειμένων θα μπορούσε να αντικατασταθεί με ερωτήσεις, με μικρές μελέτες περίπτωσης και με ασκήσεις κατανόησης και κρίσης. Αντιθέτως, δεν έγινε καμία προσπάθεια παρέμβασης και βελτίωσης της κατάστασης, αλλά συνέχισε να υφίσταται ένα μάλλον αναχρονιστικό Πρόγραμμα Σπουδών, σε αναντιστοιχία με τις σύγχρονες απαιτήσεις. Επιπροσθέτως, οι θεσμικά υπεύθυνοι σχολικοί σύμβουλοι και επιστημονικές ενώσεις οικονομολόγων εκπαιδευτικών καθώς και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν έδρασαν συντονισμένα προς την κατεύθυνση των αλλαγών, μέσω πιέσεων και προτάσεων προς την ηγεσία. Παρά τον εντοπισμό του προβλήματος και τις μεταξύ τους συζητήσεις για πιθανές λύσεις, δεν υπήρξε οργανωμένη και συντονισμένη αντίδραση και κατάθεση προτάσεων. Ως συνέπεια, η συνεχής φθορά στο κύρος του μαθήματος μέσω της αντεκπαιδευτικής λειτουργίας του, επέφερε την πλήρη απαξίωση και τελικά την κατάργησή του ως πανελλαδικά εξεταζόμενου.

Η μετατροπή του μαθήματος σε επιλεγόμενο, το απάλλαξε από το αυστηρό εξεταστικό πλαίσιο και ανέδειξε προοπτικές διόρθωσης των στρεβλώσεων του παρελθόντος. Ωστόσο, οι ελάχιστες αλλαγές που επιχειρήθηκαν ήταν άτολμες και δεν αντιμετώπισαν τον πυρήνα του προβλήματος. Η απόφαση αλλαγής του σχολικού εγχειριδίου με αυτό των ΕΠΑΛ αποτέλεσε μία προσπάθεια βελτίωσης, με ισχνά όμως αποτελέσματα. Με δεδομένη την πρότερη απαξίωση του μαθήματος στη συνείδηση των μαθητών, αλλά και τη γενικότερη απαξίωση όλων των μη πανελλαδικά εξεταζόμενων μαθημάτων στη Γ' Λυκείου, οι περιορισμένες προσπάθειες επωφελούς αξιοποίησης του μαθήματος δεν απέδωσαν καρπούς.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Όπως προαναφέρθηκε, το μάθημα της οργάνωσης και διοίκησης αποτελεί πολύτιμο εφόδιο και πηγή θεωρητικής και εφαρμοσμένης γνώσης όχι μόνο για όσους/ες φοιτήσουν σε οικονομικές σχολές, αλλά για το σύνολο σχεδόν των σπουδαστών στους περισσότερους τομείς. Μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους, η απασχόλησή τους σε κάποια επιχείρηση ή οργανισμό, δημόσιο ή ιδιωτικό, προϋποθέτει γνώσεις και δεξιότητες οργάνωσης και διοίκησης. Ιδιαίτερη μνεία αξίζει στην ωφέλεια που προκύπτει από τη διδασκαλία του μαθήματος στους υποψήφιους για τα σώματα ασφαλείας και τον στρατό. Είναι προφανής η χρησιμότητά του για όσους/ες πρόκειται να εισαχθούν στις υπηρεσίες αυτές, οι οποίες αποτελούν πολύπλοκους, γραφειοκρατικούς κατά Weber οργανισμούς (Serpa & Ferreira, 2019), με ιεραρχική οργάνωση, καθορισμένες αρμοδιότητες και αυστηρούς κανόνες. Οι γνώσεις και δεξιότητες που κατακτούν, τους/τις βοηθούν να εναρμονιστούν πλήρως με τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος των οργανισμών αυτών.

Με οδηγό τα παραπάνω, προτείνεται η εισαγωγή του μαθήματος “Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών” στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μέσω δύο διαφορετικών προσεγγίσεων, οι οποίες μπορεί να λειτουργήσουν μεμονωμένα ή σε συνδυασμό. Η πρώτη προσέγγιση, αφορά την εισαγωγή του μαθήματος στη Γ' τάξη Γενικού Λυκείου ως μάθημα πανελλαδικά εξεταζόμενο, σε ομάδα μαθημάτων οικονομικού προσανατολισμού. Επιπλέον, προτείνεται η εισαγωγή του ως μάθημα πανελλαδικά εξεταζόμενο σε νέα, ξεχωριστή ομάδα μαθημάτων με προσανατολισμό τα σώματα ασφαλείας και το στρατό. Η δεύτερη προσέγγιση αφορά την εισαγωγή του μαθήματος στη Β' τάξη Γενικού Λυκείου ως μάθημα γενικής παιδείας ή σε ομάδα μαθημάτων οικονομικού προσανατολισμού. Ανάλογη στρατηγική για το συγκεκριμένο μάθημα έχει υιοθετήσει η εκπαιδευτική ηγεσία στην Κύπρο (Υπουργείο Παιδείας Πολιτισμού Αθλητισμού και Νεολαίας, χ.η), με μαθήματα στη Β' και Γ' τάξη Γενικού Λυκείου στις κατευθύνσεις οικονομικών επιστημών και εμπορίου και υπηρεσιών.

Προκειμένου να υλοποιηθούν τα παραπάνω, απαιτείται η σύνταξη νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών. Τα Προγράμματα Σπουδών τα οποία ισχύουν σήμερα για τα οικονομικά μαθήματα και εκπονήθηκαν περίπου πριν από μία εικοσαετία, ακολουθούν το μοντέλο Curriculum (Westphalen, 1982), με δομικά στοιχεία τους στόχους μάθησης, το περιεχόμενο μάθησης, τη μεθοδική χρήση της διδασκαλίας και τον έλεγχο της επίτευξης των μαθησιακών στόχων. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στους στόχους σε σχέση με το περιεχόμενο, στο οποίο επικεντρώνονταν περισσότερο τα παλαιότερα παραδοσιακού τύπου Προγράμματα. Επιπλέον, υπάρχουν και τα Αναλυτικά Προγράμματα τα οποία βασίζονται στην εποικοδομητική προσέγγιση της μάθησης, με δομικά στοιχεία την επιστημονική γνώση την οποία πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές, τις ιδέες των μαθητών για το διδακτικό αντικείμενο, τη θεωρία του εποικοδομισμού για τη μάθηση και τη θεώρηση της τάξης ως κοινωνική ομάδα στην οποία υφίστανται σημαντικές αλληλεπιδράσεις (Κεχαΐδου, 2011).

Στην πρώτη προτεινόμενη προσέγγιση της εισαγωγής του μαθήματος στη Γ' Λυκείου ως πανελλαδικά εξεταζόμενου, προτείνεται η χρήση σύγχρονου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών τύπου Curriculum. Δεδομένου του εξεταστικού πλαισίου και των συμβάσεων που αυτό επιφέρει, το συγκεκριμένο μοντέλο θεωρείται ικανοποιητικό και

επαρκές. Ωστόσο, απαιτούνται σημαντικές βελτιώσεις και αλλαγές σε σχέση με το προηγούμενο Πρόγραμμα, στη στοχοθεσία, στο περιεχόμενο μάθησης και στη διδακτική μεθοδολογία. Το περιεχόμενο πρέπει σαφώς να ανανεωθεί, περιλαμβάνοντας νέες θεματικές, όπως η επιχειρηματικότητα (με επιμέρους έννοιες π.χ. της καινοτομίας, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης, της νεοφυούς επιχειρηματικότητας, των θερμοκοιτίδων επιχειρήσεων κ.ά.), η διοίκηση ολικής ποιότητας και η εφοδιαστική. Επιπλέον, πρέπει να δοθεί περισσότερη έμφαση σε προϋπάρχουσες από την προηγούμενη περίοδο του μαθήματος θεματικές, όπως η ηγεσία, η δυναμική της ομάδας, η εταιρική κοινωνική ευθύνη, η λήψη αποφάσεων και η επίλυση προβλημάτων. Αναφορικά με τη διδακτική μεθοδολογία, θα πρέπει να μειωθεί η στεία χρήση της διάλεξης και να εμπλουτιστεί με σχετικό υλικό και πηγές, όπως χρήση οπτικοακουστικών μέσων, στατιστικών δεικτών και πινάκων από τον κόσμο των επιχειρήσεων, ενώ μπορεί να συνδυαστεί περαιτέρω με τις τεχνικές της συζήτησης και των ερωτήσεων – απαντήσεων. Χρήσιμη θεωρείται επίσης η τεχνική της πρακτικής άσκησης για τη διασύνδεση της θεωρίας με την πράξη. Μία σύνθετη μορφή της πρακτικής άσκησης αποτελεί η μελέτη περίπτωσης, κατά την οποία οι μαθητές τίθενται ενώπιον ρεαλιστικών καταστάσεων, όπως για παράδειγμα μίας προβληματικής επιχειρησιακής κατάστασης και καλούνται με βάση τις γνώσεις τους να προτείνουν ορθές επιστημονικά λύσεις. Με τον τρόπο αυτό, εξασκούνται στην κριτική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων (Μπουρλετίδης, 2005). Τέλος, απαραίτητη θεωρείται η κατάλληλη προσαρμογή της θεματολογίας των εξετάσεων, η οποία θα πρέπει να περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, πρακτικές ασκήσεις και μικρές μελέτες περίπτωσης.

Αναφορικά με τη δεύτερη προτεινόμενη προσέγγιση της εισαγωγής του μαθήματος στη Β' Λυκείου ως μάθημα γενικής παιδείας, προτείνεται η χρήση Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών βασισμένου στην εποικοδομητική αντίληψη για τη μάθηση. Σύμφωνα με αυτήν, η μάθηση είναι μία ενεργητική διαδικασία οικοδόμησης νοήματος μέσω προσωπικών εμπειριών κατά την οποία τροποποιούνται οι προϋπάρχουσες γνωστικές δομές. Το άτομο αλληλεπιδρώντας με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, διερευνά, πειραματίζεται, ανακαλύπτει, επιλύει προβλήματα και κατακτά τη γνώση με τον δικό του προσωπικό τρόπο. Στην προσέγγιση αυτή, λειτουργεί ενισχυτικά το γεγονός ότι το μάθημα δεν εξετάζεται πανελλαδικά, επομένως ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναπτύξει την εφευρετικότητά του και να προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να αυτενεργήσουν και να βιώσουν αυθεντικές εμπειρίες μάθησης. Κατάλληλες διδακτικές τεχνικές θεωρούνται ο καταγισμός ιδεών, η μίμηση ρόλων, η προσομοίωση, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η μελέτη περίπτωσης και τα σχέδια εργασίας (Μακρίδου – Μπούσιου, 2005· Μπρίνια, 2006· Μαγουλά, 2009). Στη συνέχεια αναφέρονται εφαρμοσμένα παραδείγματα και άλλες προτάσεις.

Η τεχνική του σχεδίου εργασίας μπορεί να εφαρμοστεί στη διδασκαλία του μαθήματος μέσω των φάσεων της επιλογής και διερεύνησης του θέματος, του προγραμματισμού των διδακτικών δραστηριοτήτων, της διεξαγωγής των δραστηριοτήτων και της αξιολόγησης (Μπρίνια, Χρυσάφιδης, 2010). Η επιλογή ενός έργου τέχνης από όλες τις μορφές τέχνης (εικαστικά, μουσική, θέατρο κ.ά.) το οποίο να σχετίζεται με το διδακτικό αντικείμενο προάγει τη δημιουργική μάθηση (Μπρίνια, 2015). Ανάλογο αποτέλεσμα μπορεί να επιτευχθεί με τη διδακτική αξιοποίηση του κινηματογράφου (Ματσιώρη & Βασιλίου, 2014). Η χρήση ψηφιακών εννοιολογικών χαρτών στη διδασκαλία του μαθήματος συμβάλλει στην οργάνωση, σύνδεση και αναδόμηση των γνώσεων που ήδη κατέχουν οι μαθητές και τη συσχέτιση των νέων εννοιών με τις προϋπάρχουσες γνώσεις (Παπαβασιλείου, 2014). Η παιχνιδιοποίηση (gamification), δηλαδή η χρησιμοποίηση τεχνικών των παιχνιδιών, όπως η χρήση πόντων, η επιβράβευση με παράσημα, η κλιμάκωση των ενεργειών σε νέα επίπεδα κ.ά., παρακινεί και δεσμεύει συναισθηματικά τους μαθητές, ειδικά σε βαρετές και μονότονες καταστάσεις (Ζαχαριάς, 2014). Η δημιουργία εικονικών επιχειρήσεων, μέσω του εκπαιδευτικού προγράμματος του Σωματείου Επιχειρηματικότητας Νέων ή άλλων αντίστοιχων προγραμμάτων, προσφέρει στους μαθητές δυνατότητες απόκτησης αυτοπεποίθησης και αυτογνωσίας, γνωριμίας με τις επιχειρήσεις και εργασιακής εμπειρίας, συνεργασίας και αξιοποίησης των ταλέντων και ικανοτήτων τους. Τέλος, οι εκπαιδευτικές επισκέψεις σε επιχειρήσεις και οργανισμούς φέρνουν τους μαθητές σε επαφή με τον επιχειρηματικό κόσμο, την οργανωτική και διοικητική δομή των επιχειρήσεων και την καθημερινή λειτουργία τους, γεφυρώνοντας το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης.

Με μοναδικό όριο τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών και των μαθητών, μπορούν να υπάρξουν αμέτρητες προτάσεις διδασκαλίας, εντός του πλαισίου της εποικοδομητικής προσέγγισης. Αναφέρονται ενδεικτικά ορισμένες. Η τεχνική της μίμησης ρόλων μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία της εταιρικής κοινωνικής ευθύνης, με ρόλους οι οποίοι θα υποστηρίζουν αφενός την κερδοφορία της επιχείρησης, αφετέρου την ευθύνη της απέναντι στην κοινωνία. Μέσω πρακτικής άσκησης μπορούν να διερευνηθούν οι αιτίες αποτελεσματικότητας μίας επιτυχημένης επιχείρησης (π.χ. ΙΚΕΑ), συνδέοντας τη θεωρία με την πρακτική. Η μελέτη περίπτωσης της αποτυχίας μίας επιχείρησης (π.χ. της Kodacη οποία αδράνησε στην ενσωμάτωση της ψηφιακής τεχνολογίας στα προϊόντα της) τοποθετεί τους μαθητές απέναντι σε μία προβληματική κατάσταση με πραγματικά δεδομένα, τους βοηθά να αναλύσουν το περιβάλλον, να αναπτύξουν ικανότητες σύνθεσης και κριτικής σκέψης και τελικά επίλυσης προβλημάτων. Με ανάλογο τρόπο μπορεί να χρησιμοποιηθεί η ψηφιακή αφήγηση, όπου μέσα από την εξιστόρηση μίας περίπτωσης, οι μαθητές κατορθώνουν να εξάγουν συμπεράσματα και να συνδέσουν θεωρία και πράξη. Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να γίνει περισσότερο ελκυστική με χρήση animation ή comics, όπως για παράδειγμα η ιστορία της Lego (<https://www.youtube.com/watch?v=C85-0oXJls>). Διάφορα διαδικτυακά παιχνίδια, όπως το Simcity και η σειρά Tycoon games, αναπτύσσουν οργανωτικές και διοικητικές δεξιότητες και προάγουν με παγινιώδη τρόπο τη μάθηση. Η χρήση ψηφιακών εννοιολογικών χαρτών (π.χ.

στη μελέτη του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος της επιχείρησης) συμβάλλει στην οργάνωση και σύνδεση γνώσεων και τη συσχέτιση με νέες έννοιες. Η χρήση μικρής διάρκειας βίντεο με ιστορίες επιτυχίας (π.χ. της σειράς businessplanet στο Youtube ή της σειράς TED), επιχειρηματικές ιδέες, παραγωγική διαδικασία προϊόντων και υπηρεσιών, εγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αφόρμηση στο σχέδιο διδασκαλίας. Με τον ίδιο τρόπο μπορεί να λειτουργήσει ο καταγίγισμός ιδεών, μέσω του οποίου μπορεί επιπλέον ο εκπαιδευτικός να ερευνήσει τις πρότερες γνώσεις και ιδέες των μαθητών για διάφορες έννοιες, όπως η επιχειρηματικότητα, η διοίκηση, η ηγεσία, η αποτελεσματικότητα κ.ά.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η προσωρινή, ελπίζουμε, ανάκληση του μαθήματος από το Ωρολόγιο Πρόγραμμα του Γενικού Λυκείου, αποτελεί μία ευκαιρία ριζικής αναδιοργάνωσης του περιεχομένου και του τρόπου διδασκαλίας του ώστε να επανέλθει με τον τρόπο που αξίζει και να παρέχει όλα τα προαναφερόμενα ωφέλη. Από την οργάνωση της προσωπικής ζωής κάθε ατόμου, έως τις εξειδικευμένες γνώσεις οι οποίες απαιτούνται από τα στελέχη δημόσιων και ιδιωτικών επιχειρήσεων και οργανισμών, σωμάτων ασφαλείας και στρατού, το μάθημα “Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών” έχει κάτι σημαντικό να προσφέρει. Επαφίεται πλέον στην εκπαιδευτική ηγεσία η επανεκτίμηση του ζητήματος και η λήψη ώριμων και αποκρυσταλλωμένων αποφάσεων προς όφελος των μαθητών και γενικότερα της εκπαίδευσης και της κοινωνίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

College Salary Report. (2019). Ανακτήθηκε 4 Νοεμβρίου 2019 από: <https://www.payscale.com/college-salary-report>

Δήμου, Σ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές απομνημόνευσης του κειμένου του σχολικού εγχειριδίου “Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών”*. Ανακτήθηκε 7 Νοεμβρίου 2019 από: <https://sophiadimou.files.wordpress.com/2014/09/1-ceb1cebfc4ceb5-ceb4ceb9ceb1cf86cebfcf81cebfcf80cebfc9ceb7cf83ceb7-2011.pdf>

Έκθεση του Δικτύου Ευρυδίκη (2016). *Η εκπαίδευση στο επιχειρείν στα σχολεία της Ευρώπης*. Ανακτήθηκε 7 Νοεμβρίου 2019 από: <https://op.europa.eu/el/publication-detail/-/publication/74a7d356-dc53-11e5-8fea-01aa75ed71a1>

Επίσημη Εφημερίδα Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1988). *Ψήφισμα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας που συνήλθαν στα πλαίσια του Συμβουλίου σχετικά με την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε 27 Οκτωβρίου 2019 από: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:41988X0706\(01\)&from=EL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:41988X0706(01)&from=EL)

Ζαχαριάς, Π. (2014). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία: gamification*. Ανακτήθηκε 10 Νοεμβρίου 2019 από: http://www.economics.edu.gr/files/Gamification-in-education_AUEB.pdf

Haskell, J. H. & Jenkins, S. J. (2003). Teaching economic principals through literacy methods. *Journal of Economics and Economic Education Research*, 4(2), 19. Ανακτήθηκε 27 Οκτωβρίου 2019 από: <https://www.questia.com/read/1G1-166751923/teaching-economic-principles-through-literacy-methods>

Κεχαΐδου, Χ. Δ. (2011). *Οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία των οικονομικών μαθημάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση – Χριστιανοπαιδαγωγική θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Ανακτήθηκε 8 Νοεμβρίου 2019 από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/128985/files/Kexaidou.pdf>

Λοΐζου, Χ. (2018). *Η αξία του χρηματο-οικονομικού αλφαριθμητισμού*. Ανακτήθηκε 26 Οκτωβρίου 2019 από: <https://simerini.sigmalive.com/article/2018/1/13/e-axia-tou-khremato-oikonomikou-alphabetismou/>

Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2014). The economic importance of financial literacy: Theory and evidence. *Journal of Economic Literature*, 52(1), 5-44. DOI: <http://dx.doi.org/10.1257/jel.52.1.5>

Μαγουλά, Χ. Μ. (2009). *Εισαγωγή στη διδακτική των οικονομικών*. Αθήνα: Gutenberg.

Μακρίδου – Μπούσιου, Δ. (2005). *Θέματα μάθησης και διδακτικής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

- Ματσιώρη, Α., & Βασιλού, Κ. (2014). *Αξιοποίηση της τέχνης του κινηματογράφου για διδασκαλία οικονομικής ορολογίας στην αγγλική γλώσσα*. Ανακτήθηκε 9 Νοεμβρίου 2019 από: <http://docplayer.gr/4601342-Axiopoiisi-tis-tehnis-toy-kinimatografoy-gia-didaskalia-oikonomikis-orologias-stin-aggliki-glossa.html>
- Μπουρλετίδης, Κ. Α. (2005). *Σημειώσεις του μαθήματος “Εφαρμογή εκπαιδευτικών τεχνικών στη διδακτική των οικονομικών”*. Ανακτήθηκε 8 Νοεμβρίου 2019 από: <https://onedrive.live.com/view.aspx?cid=D0038F0C3AB6C962&resid=D0038F0C3AB6C962%21270&app=Word>
- Μπουρλετίδης, Κ. (2013). *Η προστιθέμενη αξία της διδασκαλίας των οικονομικών μαθημάτων στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε 26 Οκτωβρίου 2019 από: <http://marketnews.gr/article/5679/h-prostithemenh-aksia-ths-didaskalias-twn-oikonomikwn-mathimatwn-sthn-deyterobathmia-ekpaideysh>
- Μπρίνια, Β. (2006). *Γενική και ειδική διδακτική οικονομικών επιστημών. Ψυχοπαιδαγωγική για τις οικονομικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Μπρίνια, Β. (2015). *Η τέχνη ως εργαλείο στη διδακτική μεθοδολογία των οικονομικών επιστημών στο σχολείο: μία καινοτόμα εκπαιδευτική προσέγγιση για ένα σχολείο για την κοινωνία*. Ανακτήθηκε 9 Νοεμβρίου 2019 από: <http://www.economics.edu.gr/files/brinia-texni-stin-ekpedefsi.pdf>
- Μπρίνια, Β., & Χρυσάφιδης, Κ. (2010). Η εφαρμογή της μεθόδου project μέσω της “έρευνας δράσης” στις οικονομικές επιστήμες: μία εμπειρική προσέγγιση. *Επιστήμες Αγωγής, 1*, 111 – 120. Ανακτήθηκε 9 Νοεμβρίου 2019 από: <http://www.economics.edu.gr/files/brinia-vasilikh-didaskalia-oikonomikwn.pdf>
- OECD (2018). *OECD/INFEToolkitformeasuringfinancialliteracyandfinancialinclusion*. Ανακτήθηκε 26 Οκτωβρίου 2019 από: <http://www.oecd.org/financial/education/2018-INFE-FinLit-Measurement-Toolkit.pdf>
- Παντίδης, Σ., & Πασιάς, Γ. (2003). *Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαβασιλείου, Γ. (2014). *Διδασκαλία του μαθήματος «Οργάνωση και Διοίκηση Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών» με τη χρήση ψηφιακών εννοιολογικών χαρτών*. Ανακτήθηκε 14 Οκτωβρίου 2019 από: http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/VolD/VolD_401_411.pdf
- Πλιάκης, Η. (2015). *Η διεπιστημονική προσέγγιση του μαθήματος της οικονομίας στα πλαίσια του γενικού λυκείου (θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση)*. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας). Ανακτήθηκε 27 Οκτωβρίου 2019 από: https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/17277/1/PliakisIraklis_PhD2015.pdf
- Schumpeter, J. A. (2006). *Καπιταλισμός, σοσιαλισμός και δημοκρατία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Serpa, S., & Ferreira, C. M. (2019). The Concept of Bureaucracy by Max Weber. *International Journal of Social Science Studies, 7*(2). DOI: <http://doi.org/10.11114/ijsss.v7i2.3979>
- Westphalen, K. (1982). *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων: εισαγωγή στη μεταρρύθμιση του curriculum* (μτφ. Ι. Πυργιωτάκη). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Υπουργείο Παιδείας Πολιτισμού Αθλητισμού και Νεολαίας. (χ.η.). *Νέο ωρολόγιο πρόγραμμα*. Ανακτήθηκε 8 Νοεμβρίου 2019 από: <http://nop.moec.gov.cy/index.php>

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΠΟΔΟΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Φίλιου Δήμητρα

Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων
Α/θμιας Εκπ/σης Ν. Κοζάνης
e-mail : filiou_d@yahoo.com

Μπερμπύλη Ελένη

Διοικητικός Υπάλληλος, Υπουργείο Οικονομικών
Δ.Υ.Ε.Ε. Ν. Κοζάνης, ΠΕ Δημοσιονομικών
e-mail: eleniberbili@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος μεθοδολογία έρευνας. Σκοπός της είναι να μελετήσει τη σύνδεση της εργασιακής ικανοποίησης με την αποδοτικότητα. Η μελέτη διενεργήθηκε σε δείγμα εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Κοζάνης καθώς και σε ελεύθερους επαγγελματίες με τη χρήση ερωτηματολογίου, το οποίο σχεδιάστηκε με τη χρήση του Google Forms της Google. Στη συνέχεια τα δεδομένα αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας το λογισμικό IBM SPSS Statistics 20.0.

Λέξεις – Κλειδιά: Εργασιακή / επαγγελματική ικανοποίηση, αποδοτικότητα, εργασιακή απόδοση, κίνητρα.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία στοχεύει στη μελέτη της εργασιακής ικανοποίησης που αντλεί ο εργαζόμενος και κατά πόσο αυτή επηρεάζει την αποδοτικότητά του. Με βάση το σκοπό της έρευνας, διαμορφώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα, στα οποία στηρίχθηκε και η δομή του ερωτηματολογίου:

1. Πόσο ικανοποιημένοι είναι οι εργαζόμενοι από τις συγκεκριμένες εργασιακές συνθήκες ;
2. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την αποδοτικότητα στην εργασία;

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου το οποίο βρίσκεται στην παρακάτω διαδικτυακή διεύθυνση:

https://docs.google.com/forms/d/1Bn0MFCbCzz09xZBBO768INIVJ0nn9vrqq2fP_jMJtk/edit.

Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε ηλεκτρονικά σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και σε ελεύθερους επαγγελματίες. Η διαδικασία επιλογής του δείγματος ήταν τυχαία στρωματοποιημένη (Τσοπάνογλου Α. (2010).).

Στη συνέχεια η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με το λογισμικό πρόγραμμα SPSS Statistics 20.0.

Η χρήση του ερωτηματολογίου και η επεξεργασία των δεδομένων μας οδήγησαν σε συμπεράσματα που θα αναλυθούν σε επόμενες ενότητες, από την άλλη όμως η χρησιμότητα της συγκεκριμένης έρευνας αφορά στην επιβεβαίωση ευρημάτων άλλων ερευνών, στα οποία έγινε αναφορά μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης καθώς και στον καθορισμό των προτάσεων που είναι δυνατό να αποτελέσουν αντικείμενο μιας ευρύτερης έρευνας.

Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης

Η ικανοποίηση ενός ατόμου από την εργασία του αλλά και από τις συνθήκες που επικρατούν σε αυτή είναι καθοριστικός παράγοντας της κοινωνικής και οικογενειακής του κατάστασης. Συνεπώς η επαγγελματική ικανοποίηση συνιστά μια από τις πιο συχνά μελετώμενες έννοιες στο χώρο εργασίας και συνδέεται και επηρεάζεται τόσο από την ιδιοσυγκρασία του ατόμου όσο και από τη λειτουργία του εκάστοτε φορέα απασχόλησης.

Ο πιο συχνά χρησιμοποιημένος ερευνητικός ορισμός για την εργασιακή ικανοποίηση προέρχεται από τον Locke (1976), ο οποίος την προσδιορίζει ως «μία ευχάριστη ή θετική συναισθηματική ανταπόκριση του ατόμου, η οποία προέρχεται από την αποτίμηση της εργασίας ή των εργασιακών εμπειριών κάποιου στο βαθμό που παράλληλα εκπληρώνονται οι επαγγελματικές του αξίες».

Επίσης, η εργασιακή ικανοποίηση συχνά ορίζεται ως μία συναισθηματική αντίδραση του ατόμου απέναντι στην εργασία του (Cranny et al., 1992· Porac, 1987), αλλά συνήθως μετράται ως μία αποτίμηση

αξιολόγησης εργασιακών χαρακτηριστικών που συνδυάζεται είτε με εσωτερικά είτε με εξωτερικά πρότυπα σύγκρισης (Locke, 1976· Rice et al., 1989· Weiss & Cropanzano, 1996).

Επιπλέον, κατά τους Wanous & Lawler (1972) η επαγγελματική ικανοποίηση ενός ατόμου επιτυγχάνεται όταν οι ανάγκες του και τα χαρακτηριστικά της εργασίας του αλληλεπικαλύπτονται, ενώ και η προσέγγιση της Holland (1996) δεν διαφέρει καθώς υποστηρίζει ότι η εργασιακή ικανοποίηση αποτελεί συνάρτηση του βαθμού σύγκλισης της προσωπικότητας ενός ατόμου και του εργασιακού του περιβάλλοντος.

Λαμβάνοντας υπόψη όλες τις προσεγγίσεις που έχουν αναφερθεί, παρατηρούμε ότι σε γενικές γραμμές η επαγγελματική ικανοποίηση συνίσταται στη θετική στάση του ατόμου απέναντι στην εργασία, η οποία βέβαια διαμορφώνεται και επηρεάζεται άμεσα από τις προσδοκίες ενός ατόμου γύρω από αυτή.

Αποτελέσματα της εργασιακής ικανοποίησης στην αποδοτικότητα

Σύμφωνα με δεδομένα από προηγούμενες έρευνες δεν επιβεβαιώνεται η άμεση σχέση και επίδραση της εργασιακής ικανοποίησης στην αποδοτικότητα. Συγκεκριμένα, σε κάποιες έρευνες υποστηρίζεται ότι δεν υπάρχει καμία σχέση ανάμεσα στις δύο παραπάνω έννοιες και σε άλλες ότι υπάρχει περιορισμένη συνάφεια ανάμεσα στις δύο αυτές μεταβλητές (Krumn, 2001; Judge et al 2002; Bockerman & Ilmakunnas, 2012).

Στις παραπάνω έρευνες η περιορισμένη συνάφεια και έλλειψη σύνδεσης αποδίδεται σε διάφορους παράγοντες. Για παράδειγμα, η αποδοτικότητα επηρεάζεται από άλλους παράγοντες, όπως οι συνθήκες εργασίας, η αμοιβή και η αναγνώριση. Επιπλέον, υπάρχουν περιπτώσεις που η αποδοτικότητα του ατόμου σχετίζεται με την αποδοτικότητα και το ρυθμό των άλλων εργαζομένων.

Τέλος, το αντικείμενο της εργασίας και η θέση στην εργασία φαίνεται να επηρεάζει τόσο την εργασιακή ικανοποίηση όσο και την αποδοτικότητα. Πιο αναλυτικά, οι εργαζόμενοι σε κατώτερες θέσεις που εκτελούν μονότονη εργασία τείνουν να είναι λιγότερο ικανοποιημένοι και δεν αποδίδουν εξίσου με εκείνους υψηλότερες θέσεις, στους οποίους είναι πιο αυξημένο το αίσθημα ικανοποίησης.

Από την άλλη πλευρά, οι Locke & Latham (1990) υποστηρίζουν ότι η επιτυχία στην απόδοση και η παραγωγικότητα είναι αυτές που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση, αντίθετα με όσα πιστεύουν οι περισσότεροι.

Ερωτηματολόγιο

Σκοπός αυτής της ενότητας είναι να παράσχει μια ολοκληρωμένη στατιστική συμπερασματολογία των αποτελεσμάτων μετά από λεπτομερή περιγραφή και πλήρη παρουσίαση αυτών. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου IBM SPSS Statistics 20.0. Για την περιγραφή των αποτελεσμάτων θα κατασκευαστούν πίνακες και γραφήματα. Η στατιστική συμπερασματολογία θα γίνει με χρήση μέσων όρων (means) και τυπικών αποκλίσεων (standard deviations).

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο έρευνας ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από είκοσι ερωτήσεις, που εξειδικεύουν το ερευνητικό ερώτημα. Έξι από αυτές αφορούν δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Οι υπόλοιπες ερωτήσεις αφορούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι τρεις πρώτες από αυτές συντάχθηκαν για τη διερεύνηση του βαθμού ικανοποίησης των ερωτηθέντων από: τις εργασιακές συνθήκες, το αντικείμενο απασχόλησης και τη συνεργασία με τους συναδέλφους. Οι υπόλοιπες ερωτήσεις αφορούν τη σχέση που έχει η αποδοτικότητα με συγκεκριμένους παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης όπως το αντικείμενο εργασίας, το ωράριο, ο μισθός, το περιβάλλον εργασίας, τα χρόνια εργασίας.

Όλες οι ερωτήσεις είναι αντικείμενα Likert (Likert Items) των ακόλουθων ιεραρχημένων μορφών:

| | |
|---|---------------|
| 1 = Καθόλου Ικανοποιημένος | 1 = Καθόλου |
| 2 = Λίγο Ικανοποιημένος | 2 = Λίγο |
| 3 = Ούτε Ικανοποιημένος ούτε Δυσανεστημένος | 3 = Μέτρια |
| 4 = Πολύ Ικανοποιημένος | 4 = Πολύ |
| 5 = Απόλυτα Ικανοποιημένος | 5 = Πάρα Πολύ |

Τα αντικείμενα Likert συγκροτούν κλίμακες Likert (Likert Scales) (Likert R. (1932), όπως συνοψίζεται στον παρακάτω πίνακα:

| | |
|-----------------------------|---------------------------------|
| Πίνακας | Δομή Likert του Ερωτηματολογίου |
| Likert Scales | Likert Items |
| Βαθμός Ικανοποίησης | Τρεις Πρώτες Ερωτήσεις |
| Ικανοποίηση & Αποδοτικότητα | Τελευταίες Ερωτήσεις |

Με βάση την κωδικοποίηση των ερωτήσεων likert, είναι εμφανές ότι, όσο μεγαλύτεροι είναι οι μέσοι όροι από την τιμή 3 (που εκφράζει την ουδετερότητα), τόσο μεγαλύτερη θα είναι η ικανοποίηση. Για τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των παρατηρούμενων διαφορών χρησιμοποιήθηκε το t-test με στάθμη σημαντικότητας 0.05.

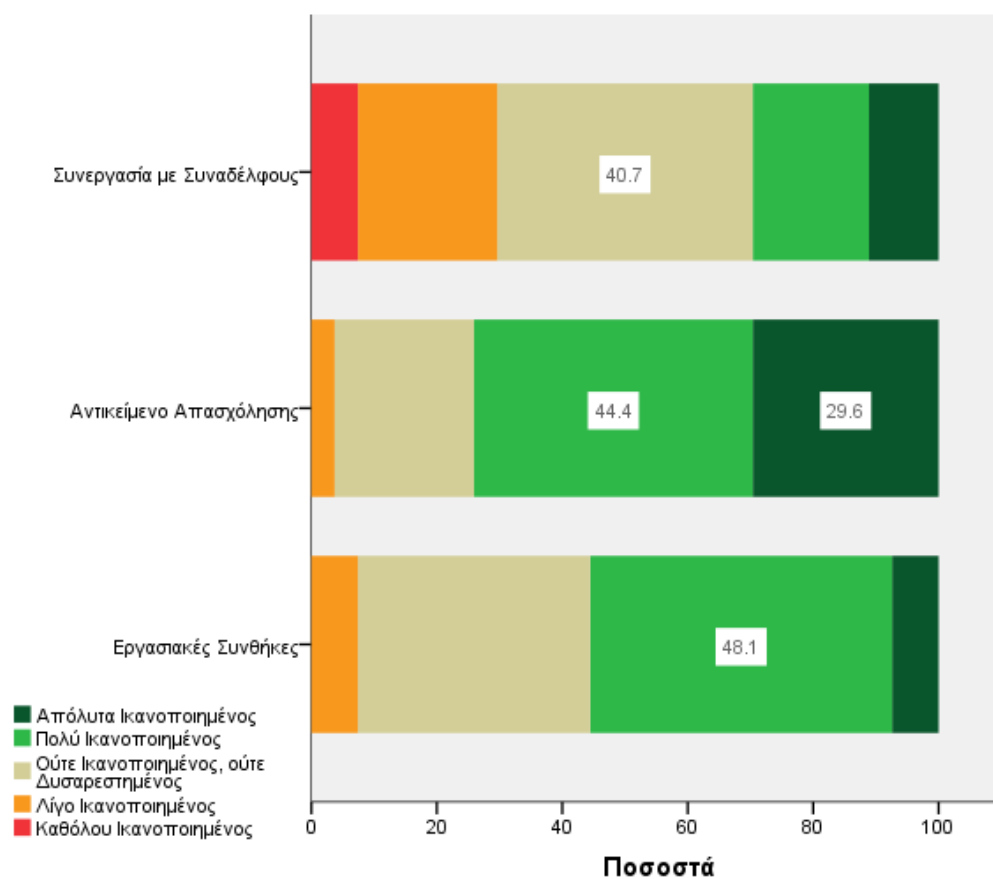
Περιγραφή δείγματος

Το δείγμα αποτελείται από 12 (40.7%) άντρες και 16 (59.3%) γυναίκες. Μόνο ένας από τους συμμετέχοντες στην έρευνα είχε ηλικία μεγαλύτερη από 55 και τρεις μικρότερη από 35. Η ηλικιακή κατανομή παρουσιάζει μεγάλη συγκέντρωση στις ηλικίες από 36 έως 55. 16 (59.3%) συμμετέχοντες είχαν ηλικία από 36 έως 45 και 7 (25.9%) από 46 έως 55. Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο, μισοί περίπου 13 (48.2%) κατέχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο. Τα περιγραφικά στοιχεία του δείγματος συνοψίζονται στον ακόλουθο πίνακα.

| | | | | |
|-------------------|-----------------------------|----------------------|-------------------------------|-------------------------|
| Πίνακας 1 | Δημογραφικά Στοιχεία | | | |
| Φύλο | Άνδρες: 12 (40.7%) | | Γυναίκες: 16 (59.3%) | |
| Ηλικία | 26-35: 3 (11.1%) | 36-45: 16 (59.3%) | 46-55: 7 (25.9%) | Άνω των 55: 1 (3.7%) |
| Μορφωτικό Επίπεδο | Λύκειο/IEK: 5 (18.5%) | AEI: 9 (33.3%) | Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό: | |

Βαθμός Ικανοποίησης

Διερευνήθηκε ο βαθμός ικανοποίησης από τους παράγοντες “εργασιακές συνθήκες”, “αντικείμενο απασχόλησης” και “συνεργασία με συναδέλφους”. Οι κατανομή των απαντήσεων φαίνεται στο παρακάτω γράφημα:

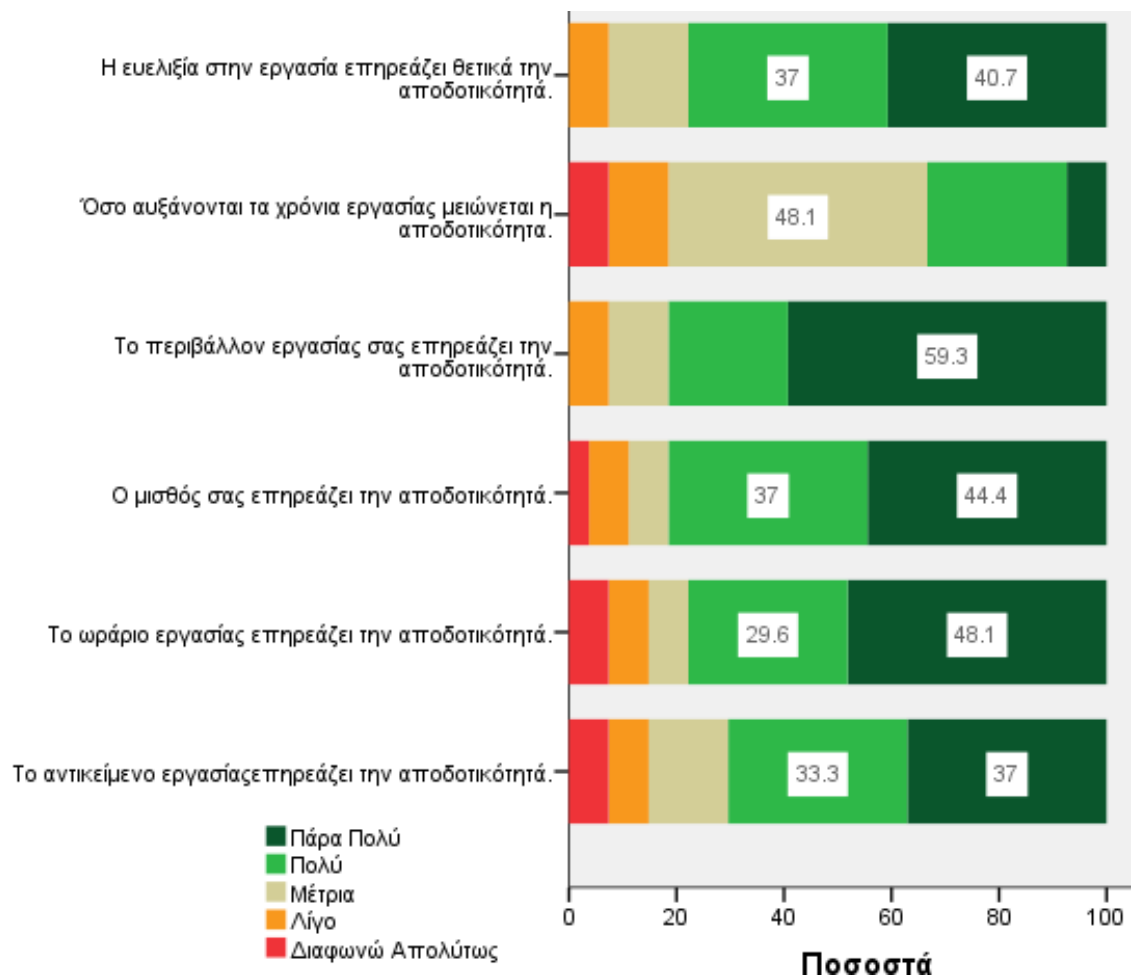


Σύμφωνα με τα αποτελέσματα (Πίνακας 2) οι ερωτώμενοι είναι ικανοποιημένοι από τις εργασιακές συνθήκες ($M=3.56$, $SD=0.751$) [$t(27)=3.844$, $p=.001$] και το αντικείμενο εργασίας ($M=4$, $SD=0.832$) [$t(27)=6.245$, $p<0.0001$]. Δεν είναι ικανοποιημένοι, ούτε δυσανεστημένοι από τη συνεργασία τους με τους συναδέλφους ($M=3.04$, $SD=1.091$) [$t(27)=.176$, $p=.861$].

| Πίνακας 2 | Βαθμός Ικανοποίησης | |
|---------------------------|---------------------|-----------------|
| | Μέσος Όρος | Τυπική Απόκλιση |
| ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ | | |
| Εργασιακές Συνθήκες | 3.56 | .751 |
| Αντικείμενο Απασχόλησης | 4 | .832 |
| Συνεργασία με Συναδέλφους | 3,04 | 1.091 |

Παράγοντες που επηρεάζουν την αποδοτικότητα

Μέσω της μελέτης του βαθμού συμφωνίας των συμμετεχόντων με ορισμένες προτάσεις, ερευνήθηκαν συγκεκριμένοι παράγοντες που επηρεάζουν την αποδοτικότητα. Η κατανομή των απαντήσεων φαίνεται στο παρακάτω γράφημα:



Με βάση τα αποτελέσματα (Πίνακας 3), παράγοντες που επηρεάζουν θετικά την απόδοση είναι:

1. Το αντικείμενο απασχόλησης ($M=3.86$, $SD=1.231$) [$t(27)=3.595$, $p=.001$].
2. Ικανοποιητικό ωράριο ($M=4.04$, $SD=1.255$) [$t(27)=4.293$, $p<.0001$].
3. Ο μισθός ($M=4.11$, $SD=1.086$) [$t(27)=5.316$, $p<.0001$].
4. Το περιβάλλον εργασίας ($M=4.33$, $SD=0.961$) [$t(27)=7.211$, $p<.0001$].
5. Η ευελιξία ($M=4.11$, $SD=0.934$) [$t(27)=6.183$, $p<.0001$].

Αντιθέτως, τα χρόνια εργασίας δεν επηρεάζουν την απόδοση ($M=3.15$, $SD=0.989$) [$t(27)=.779$, $p=.443$].

| Πίνακας 3 | Αποδοτικότητα (παράγοντες που την επηρεάζουν) | |
|-------------------------|--|-----------------|
| | Μέσος Όρος | Τυπική Απόκλιση |
| ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ | | |
| Αντικείμενο Απασχόλησης | 3.85 | 1.231 |
| Ωράριο | 4.04 | 1.255 |
| Μισθός | 4.11 | 1.086 |
| Περιβάλλον Εργασίας | 4.33 | .961 |
| Χρόνια Εργασίας | 3.15 | .989 |

| | | |
|----------|------|------|
| Ευελιξία | 4.11 | .934 |
|----------|------|------|

Σύνδεση ικανοποίησης με αποδοτικότητα

Οι συμμετέχοντες φαίνεται να συνδέουν την ικανοποίηση που νιώθουν κατά την εργασία με την απόδοσή τους, καθώς απάντησαν με μέσο όρο 3 στη σχετική ερώτηση, χαρακτηρίζοντας την απόδοση υπό συνθήκες μη ικανοποίησης μέτρια.

| Πίνακας 4 | Μπορείτε να αποδώσετε στην εργασία σας ακόμη και αν δεν είστε ικανοποιημένος/η με αυτήν; | |
|-------------------------|--|---------|
| | Συχνότητες | Ποσοστό |
| Αντικείμενο Απασχόλησης | 1 | 3,7 |
| Ωράριο | 8 | 29,6 |
| Περιβάλλον Εργασίας | 10 | 37,0 |
| Χρόνια Εργασίας | 6 | 22,2 |
| Ευελιξία | 2 | 7,4 |
| Σύνολα | 27 | 100,0 |

Επίλογος – Εξαγωγή αποτελέσματος

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα φαίνεται να είναι ικανοποιημένοι από τις εργασιακές συνθήκες και το αντικείμενο εργασίας. Δεν είναι ικανοποιημένοι, ούτε δυσαρεστημένοι από τη συνεργασία τους με τους συναδέλφους. Το αντικείμενο απασχόλησης, το περιβάλλον εργασίας και ο μισθός επηρεάζουν την αποδοτικότητα στην εργασία. Τέλος, οι συμμετέχοντες φαίνεται να συνδέουν την ικανοποίηση που νιώθουν κατά την εργασία με την απόδοσή τους.

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια προσπάθεια να ερευνηθεί η σχέση της εργασιακής ικανοποίησης με την αποδοτικότητα και πώς επηρεάζεται η τελευταία από την πρώτη, καθώς και από κάποιους άλλους παράγοντες. Η έρευνα έχει κάποιους περιορισμούς, όπως μικρό δείγμα συμμετεχόντων, ανάγκη επιπλέον συσχετίσεων και αποτελεσμάτων. Χρειάζεται περαιτέρω έρευνα για την εξαγωγή ασφαλούς συμπεράσματος.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Τσοπάνογλου Α. (2010). Μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας και εφαρμογές της στην αξιολόγηση της γλωσσικής κατάρτιση. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Ζήτη.

Ξενόγλωσση

Böckerman P., Ilmakunnas, P. (2012) The job satisfaction productivity nexus: A study using matched survey and register data. *Industrial & Labor Relations Review*, 65(2): 244-262.

Judge T.A., Thoresen C.J., Bono J. E., Patton G.K. (2001) The job satisfaction–job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological bulletin*, 127(3): 376-407.

Likert R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*. 140: 1–55.

Locke E.A., Latham, G.P. (1990) Work motivation and satisfaction: Light at the end of the tunnel. *Psychological science*, 1(4): 240-246.

Locke, E.A. (1976) The Nature and Causes of Job Satisfaction. In: Dunnette, M.D., Ed., Handbook of Industrial and Organizational Psychology, Vol. 1, 1297-1343.

Wanous, J.P. and Lawler, E.E. (1972) Measurement and Meaning of Job Satisfaction. Journal of Applied Psychology, 56, 95-105.

ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Βαλαή Παναγιώτα

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελλάδα, valaiyota@hotmail.com

Περίληψη

Βιώνουμε μια κοινωνία όπου η πληροφορία και η διαχείρισή της αποτελούν το «κεφάλαιο», και επιτάσσεται να διαμορφωθούν τέτοιες δεξιότητες στα άτομα μέλη της, ώστε να ανταποκριθούν με επάρκεια σε μια αέναα μεταβαλλόμενη πραγματικότητα. Ταυτόχρονα η ανάγκη για την ύπαρξη περισσότερων ευκαιριών για ατομική και κοινωνική εξέλιξη και για κοινωνική ένταξη και απασχόληση οδηγεί σε διαδικασίες δια βίου μάθησης. Βασικός πυλώνας της τελευταίας είναι η εκπαίδευση ενηλίκων.

Στο πρώτο μέρος λοιπόν της έρευνας αυτής μελετάται το έργο των Freire, Rogers & Mezirow που αφορούν τις σύγχρονες θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευτή να αναλάβει ρόλο εμπνευστικό και διευκολυντικό στη διεργασία της μάθησης και να αποφύγει τον παραδοσιακά διδακτικό και καθοδηγητικό του χαρακτήρα. Οι εκπαιδευτικές αυτές θεωρίες, οι οποίες αφορούν την εκπαίδευση ενηλίκων είναι οι: α) η θεωρία της Κοινωνικής Αλλαγής (P. Freire), β) η προσωποκεντρική θεωρία (C. Rogers) και γ) η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (J. Mezirow).

Στο δεύτερο μέρος της έρευνας, προσπαθούμε να συσχετίσουμε την παγίωση των υπαρχόντων γνωστικών σχημάτων και την απώλεια των μηχανισμών ενσωμάτωσης νέων δεδομένων. Όσο περισσότερο περνούν τα χρόνια και μεγαλώνουν οι άνθρωποι, μειώνεται και η ικανότητα αφομοίωσης νέων πληροφοριών και επιβραδύνεται η προσαρμογή σε καινούρια δεδομένα (Παπάνης & Ρουμελιώτου, 2007).

Στο τρίτο μέρος της έρευνας προσπαθούμε να καταγράψουμε τους τρόπους αντιμετώπισης των ψυχολογικών εμπόδιων, των οποίων συχνά αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι, εξαιτίας του επιπέδου αυτοαντίληψης, της ανασφάλειας, της επιφυλακτικότητας και της δυσπιστίας αλλά και της ενδεχόμενης αμφισβήτησης από το περιβάλλον στο οποίο ζουν, τα οποία αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για τη νέα μάθηση. Φόβος για την αποτυχία και για το άγνωστο, αίσθηση απειλής του γοήτρου τους και πίεσης λόγω υποχρεώσεων σε συνδυασμό με αρνητικές προϋπάρχουσες εμπειρίες αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της συναισθηματικής και ψυχολογικής κατάστασης των ενηλίκων εκπαιδευόμενων (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2003).

Σε κάθε πρόγραμμα ενηλίκων που πραγματοποιείται, χρειάζεται να ακολουθούνται ποικίλες εκπαιδευτικές τεχνικές. Στην παρούσα έρευνα μελέτη περίπτωσης αποτελούν τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας εν έτη 2018.

Λέξεις κλειδιά: θεωρία της Κοινωνικής Αλλαγής, προσωποκεντρική θεωρία, θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνική

Βεργίδης, Δ. επιμ., (2003): Εκπαίδευση Ενηλίκων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δημητρόπουλος, Ε. Γ., & Καλούρη – Αντωνοπούλου Ο.Χ. (2003). Παιδαγωγική ψυχολογία: Από τη θεωρία της μάθησης στην εκπαίδευση νέων και ενηλίκων. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Κόκκος, Α., (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Το Πεδίο, οι Αρχές Μάθησης, οι Συντελεστές (τόμος Α)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. (2005). Χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων και προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών. Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης. Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας. 87-112.

Κόκκος Αλέξης & Λιοναράκης Αντώνης (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων – διδασκόμενων*. Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κολιάδης Ε. (1997) Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη - Γνωστικές θεωρίες, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ματσαγγούρας, Η. (1999): *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, τόμος Α'. Αθήνα: Gutenberg.

Παπάνης, Ε., & Ρουμελιώτου Μ. (2007). Βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων: Παιδαγωγικές θεωρίες και ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. Ελληνική Κοινωνική Έρευνα. http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog_post_8267.html

Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2001). Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας. Αθήνα.

Ξένη

- Closs L., & Antonello C. S. (2011).** Transformative Learning: Integrating critical reflection into management education. *Journal of Transformative Education*, 9(2), 63-88. DOI: 10.1177/1541344611429129
- Courau, S. (2002).** Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων. Μεταίχμιο. Αθήνα.
- Rogers, A. (1999).** *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Henderson, G. M. (2002).** Transformative learning as a condition for transformational change in organizations. *Human Resource Development Review*, 1(2), 186-214. DOI: 10.1177/15384302001002004
- Jarvis P. 2004,** Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη, Μεταίχμιο, Αθήνα
- Knowles, M.S. (1978).** *The Adult Learner: A Neglected Species*, 2nd Houston. Gulf.
- Mezirow J. 2007,** Η μετασχηματίζουσα μάθηση, Μεταίχμιο, Αθήνα
- Rogers, A. (1999).** *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Μεταίχμιο. Αθήνα.

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ

Βαλαή Παναγιώτα

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελλάδα, valaiyota@hotmail.com

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες στον οικονομικό, τεχνολογικό και κοινωνικό τομέα οι εξελίξεις όλο και περισσότερο επιδρούν στη διαμόρφωση της Εκπαίδευσης στη χώρα μας. Η μεγάλη επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη, που επηρεάζουν τον διεθνή οικονομικό ανταγωνισμό και δημιουργούν συνεχείς αλλαγές στην αγορά εργασίας. Η νέα στρατηγική στον οικονομικό τομέα «δεν στηρίζεται στη συμπίεση του κόστους εργασίας, αλλά στοχεύει στη συνεχή βελτίωση του μορφωτικού και εκπαιδευτικού επιπέδου και στην εξειδίκευση των εργαζομένων, στην ανανέωση του τεχνολογικού εξοπλισμού και των μεθόδων εργασίας και τελικά στην άνοδο της παραγωγικότητας» (Βεργίδης & συν., 1998, 1999:119-123).

Στην ποσοτική αύξηση των ανθρώπων που απαρτίζουν τις κατηγορίες που ανήκουν στις ειδικές ομάδες (Τσιμπουκλή 2007 :241-255) και στη δημιουργία νέων κατηγοριών ειδικών ομάδων, λόγω των προαναφερόμενων εξελίξεων, ελλοχεύει ο κίνδυνος του κοινωνικού αποκλεισμού για αυτούς τους συνανθρώπους μας.

Η μεγάλη επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη, που επηρεάζουν τον διεθνή οικονομικό ανταγωνισμό και δημιουργούν συνεχείς αλλαγές στην αγορά εργασίας. Η νέα στρατηγική στον οικονομικό τομέα «δεν στηρίζεται στη συμπίεση του κόστους εργασίας, αλλά στοχεύει στη συνεχή βελτίωση του μορφωτικού και εκπαιδευτικού επιπέδου και στην εξειδίκευση των εργαζομένων, στην ανανέωση του τεχνολογικού εξοπλισμού και των μεθόδων εργασίας και τελικά στην άνοδο της παραγωγικότητας» (Βεργίδης & συν., 1998, 1999:119-123).

Ειδικές πληθυσμιακές ομάδες θεωρούνται εκείνες, που για οποιονδήποτε λόγο είναι αποκλεισμένες από την αγορά εργασίας. Στην εργασία αυτή θα επιχειρηθεί μία παρουσίαση του σχεδιασμού σε εθνική κλίμακα, ενός προγράμματος με επίκεντρο το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, βασιζόμενου στη μετασχηματιστική δράση της εκπαίδευσης σε ενήλικους σε δομές μη-τυπικής εκπαίδευσης. Αρχικά θα περιγραφθεί η διαδικασία διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών στο πλαίσιο σχεδιασμού του συγκεκριμένου προγράμματος. Στη συνέχεια θα δοθεί ο σκοπός και στόχοι του συγκεκριμένου προγράμματος σε συνδυασμό με τα επιμέρους στοιχεία και τέλος επιχειρείται να παρουσιαστούν οι παράγοντες και οι συντελεστές που θεωρούνται σημαντικοί για την αποτελεσματική οργάνωση της υλοποίησης του συγκεκριμένου προγράμματος κάτω από το πρίσμα της μετασχηματιστικής μάθησης. Είναι εφικτή η μετασχηματιστική μάθηση σε ένα πλαίσιο μη-τυπικής εκπαίδευσης; Πιο εξειδικευμένα ερωτήματα ανακύπτουν και τεκμηριώνονται μέσα από την παρουσίαση σχετικών ανασκοπήσεων και εμπειρικών μελετών.

Λέξεις κλειδιά: επικαιροποίηση νέων γνώσεων, εκπαιδευτικοί στόχοι, προκατασκευασμένες ιδέες

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση

Βεργίδης, Α. (1998). Υποεκπαίδευση. Κοινωνικές, Πολιτικές και Πολιτισμικές διαστάσεις. Αθήνα: Ύψιλον.

Βεργίδης, Α. & συν. (1999). Κοινωνικός και οικονομικός ρόλος της εκπαίδευσης

ενηλίκων στην Ελλάδα. Στο: Εκπαίδευση Ενηλίκων. Κοινωνική και Οικονομική λειτουργία. Τόμος Β΄, Πάτρα: ΕΑΠ.

Βεργίδης, Α., Abrahamsson, K., Davis, M., Fay, R. (1999). Εκπαίδευση Ενηλίκων, Κοινωνική και Οικονομική Λειτουργία, Πάτρα: ΕΑΠ.

Καραλής, Θ. Κ. (2002). Η εξέλιξη του δικτύου της λαϊκής επιμόρφωσης κατά την περίοδο 1989-1999. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Καραλής, Θ., Βεργίδης, Α. (2004). Τυπολογίες και στρατηγικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Εκπαίδευση Ενηλίκων, τεύχος 2, Μάιος-Αύγουστος 2004, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 11-16.

Καραλής Θ., (2005). Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων

Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Σχεδιασμός Προγραμμάτων, τόμος Β΄, ΕΑΠ Πάτρα.

Κόκκος, Α. (2002). Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ευρώπη και στην Ελλάδα: προσδιορισμός του πεδίου, τάσεις, πολιτικές. Στο: Κόκκος Α.(επιμ.), Διεθνής Συνδιάσκεψη για την εκπαίδευση ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσιμπουκλή Α., (2007). Η εκπαίδευση ειδικών ομάδων. Στο . Βαϊκούσης, Ι.

Ξενόγλωσση

Boshier, R. (1973). Educational Participation and Dropout: a Theoretical Model, Education Quarterly, 23/4, pp. 255-282.

Courau, S. (2002). Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων. Μεταίχμιο. Αθήνα.

Knowles, M.S. (1978). The Adult Learner: A Neglected Species, 2nd Houston. Gulf.

Knowles, M. (1980), The modern practice of adult education, New York: Adult Education, 66-68

ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ- ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΤΟΥ ΜΟΥΣΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΑΜΥΝΤΑΙΟΥ

Οικονόμου Νικόλαος

Μουσικό Σχολείο Αμυνταίου, Ελλάδα, Νέες Εργατικές Κατοικίες-Αμύνταιο-Φλώρινα, mail@gym-mous-amynt.flo.sch.gr

Περίληψη

Το αντικείμενο της παρούσας μελέτης είναι η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, μελετώντας την περίπτωση του Μουσικού Σχολείου του Αμυνταίου, το οποίο από το 2010 είχε μπει εκούσια στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, το μόνο στον Νομό Φλώρινας.

Αφορμή για την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος στάθηκε η παρατήρηση, αφενός, των αρνητικών σημείων ενός Δημοσίου Σχολείου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και μάλιστα Μουσικού Σχολείου, με τις ιδιαιτερότητές του, και αφετέρου, η διαπίστωση ότι, με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, τα αρνητικά αυτά σημεία ίσως μπορούν να αντιμετωπιστούν, όχι βέβαια καθολικά, γιατί αυτό μάλλον θα ήταν ουτοπία να το πιστεύει κανείς, αλλά σε βαθμό που θα μπορούσαμε πλέον να μιλούμε για αναβαθμισμένη και αρκετά πιο ποιοτική εκπαίδευση.

Θεωρούμε, λοιπόν, ότι η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας είναι ένα βασικό εργαλείο αποτίμησης των θετικών και αρνητικών της σημείων. Όταν βρεθούμε σε θέση να αναδείξουμε τα σημεία τα οποία χρειάζονται βελτίωση και μπορούν να βελτιωθούν, τότε θα μπορέσουμε να αναβαθμίσουμε και το εκπαιδευτικό έργο της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, δεδομένου ότι αυτό το εκπαιδευτικό έργο απευθύνεται σε μία κλειστή κοινωνία, με αρκετά χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, ειδικά σε θέματα μουσικής παιδείας. Το Μουσικό Σχολείο του Αμυνταίου καλείται να πείσει για πολλά που, σε άλλες αστικές κοινωνίες, θεωρούνται αυτονόητα. Είναι, επομένως, επιτακτική η ανάγκη να αναβαθμιστεί ποιοτικά η παρεχόμενη παιδεία του σχολείου, και προϋπόθεση γι' αυτό είναι η επισήμανση των αρνητικών του σημείων. Πρέπει βέβαια να τονιστεί ότι η αυτοαξιολόγηση, όπως και η αξιολόγηση γενικότερα του εκπαιδευτικού έργου, δεν γίνεται για να τιμωρήσει και να επιβάλλει ποινές σε σχολικές μονάδες και εκπαιδευτικούς, αλλά με διαγνωστικό καθαρά χαρακτήρα των αδυναμιών της εκπαίδευσης γενικότερα, και της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας ειδικότερα.

Μετά από μία σχετικά σύντομη ιστορική αναδρομή των όρων «αξιολόγηση» και «αυτοαξιολόγηση», προχωρήσαμε αρχικά στη θεωρητική προσέγγιση της «εσωτερικής αξιολόγησης» ή «αυτοαξιολόγησης», παρουσιάζοντας το θεματικό της πλαίσιο, όσον αφορά στην «αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου», τον τρόπο εφαρμογής της στη σχολική μονάδα, με τους συντελεστές αυτοαξιολόγησης και τους ρόλους του καθενός, καθώς και τον ετήσιο κύκλο του εκπαιδευτικού έργου, πάνω στον οποίο στηρίζεται η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης.

Στη συνέχεια προχωρήσαμε στη μελέτη της περίπτωσης της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, με πραγματικά στοιχεία, που προέκυψαν από την έρευνα των αρχείου του σχολείου. Αρχικά, προσδιορίστηκε η ταυτότητα και το πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας, εφαρμόζοντας ουσιαστικά μία SWOT ανάλυση με τα δυνατά και αδύνατα σημεία στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον και καθορίζοντας την αποστολή και τους στόχους του σχολείου. Το κύριο μέρος της μελέτης επικεντρώθηκε στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης κατά το σχολικό έτος 2013-2014, παρουσιάζοντας στοιχεία από την «Έκθεση Γενικής Εκτίμησης» η οποία περιέχει τα πεδία αξιολόγησης, τις «Εκθέσεις Συστηματικής Διερεύνησης» οι οποίες περιλαμβάνουν επιλεγμένους τομείς του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, τα «Σχέδια Δράσης», την «Ενδιάμεση παρακολούθηση του Σχεδίου Δράσης» και την «Ετήσια Έκθεση Αυτοαξιολόγησης του Μουσικού Σχολείου Αμυνταίου».

Πιο συγκεκριμένα, αποτιμήσαμε πρώτα όλους τους Τομείς που υποδεικνύει το Θεματικό Πλαίσιο της ΑΕΕ (Αυτοαξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου), δηλαδή:

A) Τα δεδομένα του σχολείου, δηλαδή τα **Μέσα** και τους **Πόρους**, που σχετίζονται με τον σχολικό χώρο, την υλικοτεχνική υποδομή, τους οικονομικούς πόρους και τη στελέχωση του σχολείου.

B) Τις διαδικασίες του σχολείου, δηλαδή τον τομέα της **Ηγεσίας και Διοίκησης** του σχολείου, σχετικά με την οργάνωση και τον συντονισμό της σχολικής ζωής, τη διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων και την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, τον τομέα της **Διδασκαλίας και Μάθησης**, σχετικά με την ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών, με την ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών, τον τομέα του **Κλίματος και των Σχέσεων** του σχολείου, σχετικά με τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών και

των μαθητών μεταξύ τους, καθώς και τις σχέσεις του σχολείου με γονείς και τη συνεργασία του με εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς, τον τομέα των **Προγραμμάτων, των Παρεμβάσεων και των Δράσεων βελτίωσης**, σχετικά με εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις και την εφαρμογή σχεδίων δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Γ) Τα αποτελέσματα του σχολείου, πρώτα στον τομέα της **Εκπαίδευσης**, σχετικά με τη φοίτηση και τη διαρροή μαθητών, τα επιτεύγματα και την πρόδοό τους, την ατομική και κοινωνική τους ανάπτυξη, και έπειτα στον τομέα των **Αποτελεσμάτων του Σχολείου**, σχετικά με την επίτευξη των στόχων του.

Τέλος, παρουσιάζονται τα γενικά συμπεράσματα που προκύπτουν από την όλη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, τα οποία λειτουργούν ως το εργαλείο για τη διάγνωση των αδυναμιών και τον σχεδιασμό και υλοποίηση των μεσοπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων, με γνώμονα πάντα τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Αποτιμώντας όλα όσα περιγράψαμε με αδρές γραμμές παραπάνω, θεωρούμε ότι μια μελέτη περίπτωσης μπορεί να βοηθήσει τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα στο να βελτιώσει την ποιότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών και κατ' επέκταση την εικόνα της στην τοπική κοινωνία ως προς την αναγκαιότητα και την αποτελεσματικότητα της ύπαρξής της στο συγκεκριμένο γεωγραφικό σημείο της χώρας.

Λέξεις Κλειδιά: Αξιολόγηση, Αυτοαξιολόγηση, Έκθεση Συστηματικής Διερεύνησης, Σχέδια Δράσης, Ενδιάμεση παρακολούθηση, Ετήσια Έκθεση Αυτοαξιολόγησης, Συμπεράσματα.

Βιβλιογραφία

Έκθεση του ΟΟΣΑ για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα, (2005)

Επίσημη Εφημερίδα Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (1998): «Σύσταση του Συμβουλίου της 24^{ης} Σεπτεμβρίου 1998 για την Ευρωπαϊκή συνεργασία με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (98/561/ΕΚ)», L 270/56, 07.10.1998, σελ. 57-58

Σταμέλος Γ., & Βασιλόπουλος Α., (2004). Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική-συγκρότηση, θεματολογία, μεθοδολογία υλοποίησης, επιδράσεις στην ελληνική εκπαίδευση και κατάρτιση. Αθήνα, Μεταίχιμο, σελ. 68

Bologna Process, (2001, 19 May). Towards the European Higher Education Area. Communique of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education. Prague. σελ. 2

Bologna Process, (2003, 19 September). Realising the European Higher Education Area. Communique of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. Berlin. σελ. 3

Bologna Process, (2005, 19-20 May). The European Higher Education Area-Achieving the Goals. Communique of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. Bergen. σελ.2-3

Rauhvargers A., (2011). Global University rankings and their impact. Report. Brussels: EUA

Rauhvargers A., (2013). Global University rankings and their impact. Report II. Brussels: EUA
<http://aee.iep.edu.gr>

ΤΟ ΕΛΛΕΙΜΜΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΟΙ ΠΑΡΑΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΟΥ ΑΠΟ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Μιχελιάκakis Στέφανος, Υποδιευθυντής
ΓΕΛ Πεύκων, Θεσσαλονίκη-Ελλάδα
gelpfkon@gmail.com

Περίληψη

Σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις στα καθήκοντα και αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών περιλαμβάνονται εκτός από δυναμικές διδακτικές-εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές ευθύνες και διαχειριστικές, διοικητικές και τεχνικές λειτουργίες. Επιπλέον, δεν είναι λίγες οι φορές που τη στιγμή που η επιτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος συνδέεται με την συμβολή του εκπαιδευτικού, στον τελευταίο αποδίδονται συχνά αρνητικοί και απαξιωτικοί χαρακτηρισμοί. Πρόκειται, για δύο μόνο ενδεικτικές εκφάνσεις που, ωστόσο, μπορεί να έχουν ευρύτερες παρενέργειες στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, καθώς συνδέονται με βασικούς όρους της αποτελεσματικότητάς του. Έτσι, πιθανή επιβάρυνση από τον πολυδιάστατο ρόλο του μπορεί να οδηγήσει σε αρνητική σχέση με τις συνθήκες εργασίας, ενώ η αντιληπτή έλλειψη αναγνώρισης στη δεύτερη περίπτωση σε αρνητικά συναισθήματα με αποτέλεσμα τη μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση αφενός και την πρόκληση επαγγελματικής εξουθένωσης αφετέρου. Απαιτείται, συνεπώς, η διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος αναγνώρισης των αναγκών των εκπαιδευτικών, όπως αυτές συμπυκνώνονται στους όρους της επαγγελματικής ικανοποίησης και επαγγελματικής εξουθένωσης ως κατάσταση αποφυγής της και τις σχετικές θεωρίες των Maslow, Herzberg και McClelland και ενός συστήματος διαδικασιών και μηχανισμών παρακίνησης με βάση τις θεωρίες των Bandura, Deci και Ryan, Eccles και Ames και Nicholls. Μέσα σε ένα τέτοιο συγκείμενο η επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να λειτουργήσει διαμεσολαβητικά για τη βελτίωση γενικότερα της επαγγελματικής συμπεριφοράς, την προσωπική ανάπτυξη, την υιοθέτηση θετικών στάσεων, την εργασιακή αφοσίωση και τέλος την προαγωγή της διδασκαλίας. Για την επιτυχία του εγχειρήματος θεωρείται σημαντική η μεταφορά και η εφαρμογή της θεωρίας της ιεράρχησης των αναγκών (Maslow), των δύο παραγόντων (Herzberg) και των τριών αναγκών (McClelland), της ισότητας (Adams), των προσδοκιών (Vroom), της αυτοδιάθεσης (Deci & Ryan), της αυτο-αποτελεσματικότητας (Bandura) και της επίτευξης στόχων (Ames και Nicholls) στην εκπαιδευτική λειτουργία και εννόηση αλλά και στην παρακινητική προσέγγιση των εκπαιδευτικών. Στόχος της συγκεκριμένης εργασίας, κατά συνακολουθία, είναι η παρουσίαση των κυριότερων όρων, χρήσεων αλλά και ερμηνειών κατά τη μεταφορά των θεωριών στην εκπαιδευτική πρακτική, καθώς παρά τις ερευνητικές επιστημονικές και προτροπές μικρή βελτίωση καταγράφεται σε σημαντικούς δείκτες επαγγελματικής ικανοποίησης. Έτσι, ειδικότερα ενδιαφέρει η επίδραση θεωριών και ερευνητικών παραδοχών σε μια νέα προσέγγιση παρακινητικών πολιτικών και στρατηγικών εκ μέρους των διευθυντών ως καταλυτικών παραγόντων του σχολικού κλίματος και περιβάλλοντος.

Λέξεις-Κλειδιά: επαγγελματική ικανοποίηση, σχολική ηγεσία, στρατηγικές παρακίνησης

Βιβλιογραφία

- Aydin, A., Sarier, Y. & Uysal, S. (2013). The effect of school principals' leadership styles on teachers' organizational commitment and job satisfaction. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 806-811.
- Brinia, V., Zimianiti, L. & Panagiotopoulos, K. (2014). The role of the principal's emotional intelligence in primary education leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4 Suppl), 28-44 .
- Cerit, Y. (2009). The Effects of Servant Leadership Behaviours of School Principals on Teachers' Job Satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(5) 600-623.
- Davis, J. & Wilson, S. M. (2000). Principals' efforts to empower teachers: effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 73(6), 349-353.
- Dumaya, X. & Galand, B. (2012). The multilevel impact of transformational leadership on teacher commitment: cognitive and motivational pathways. *British Educational Research Journal*, 38(5), 703-729.

- Eliophotou-Menon, M. & Ioannou, A. (2016). The link between transformational leadership and teachers' job satisfaction, commitment, motivation to learn, and trust in the leader. *Academy of educational leadership journal*, 20(3), 12-22.
- Eres, F. (2011). Relationship between Teacher Motivation and Transformational Leadership Characteristics of School Principals. *International Journal of Education*, 3(2), 1-17.
- Eyal, O. & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation. Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256-275.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting Intraindividual Changes in Teacher Burnout: The Role of Perceived School Environment and Motivational Factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514-525.
- Finnigan, K. S. (2010). Principal leadership and teacher motivation under high-stakes accountability policies. *Leadership and Policy in Schools*, 9(2), 161-189.
- Ιωαννίδου, Κ. (2017). Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην εξάλειψη του επαγγελματικού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 64, 1-27.
- Koutouzis, K. & Malliara, K. (2017). Teachers' job satisfaction: the effect of principal's leadership and decision-making style. *International Journal of Education*, 9(4), 71-88.
- Lauermann, F. (2017). Teacher motivation, responsibility, pedagogical knowledge and professionalism: a new era for research. Στο S. Guerriero (ed.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing.
- Lee, Y.-D. & Kuo, C.-T. (2019). Principals' transformational leadership and teachers' work motivation: evidence from elementary schools in Taiwan. *International Journal of Organizational Innovation*, 11(3), 90-111.
- Mulford, B. (2003). School leaders and impact on teacher and school effectiveness. Paris: OECD.
- Olsen, A. A., & Huang, F. L. (2018). Teacher job satisfaction by principal support and teacher cooperation: Results from the Schools and Staffing Survey. *Education Policy Analysis Archives*, 27(11), 1-31.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη* (2η έκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Shepherd-Jones, A. R. & Salisbury-Glennon, J. D. (2018). Perceptions Matter: The Correlation between Teacher Motivation and Principal Leadership Styles. *Journal of Research in Education*, 28(2), 93-131.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1):68-77.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038.
- Sparks, W. L. & Repede, J. F. (2016). Human motivation and leadership: assessing the validity and reliability of the actualized leader profile. *Academy of educational leadership journal*, 20(3), 23-43.
- Thoonen, E. E., Slegers, J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D. & Gejsel, F. P. (2011). How to improve Teaching Practices: The role of teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536.
- Whitaker, T., Whitaker, B. & Lumpa, D. (2009). *Motivating and Inspiring Teachers. The Educational Leader's Guide for Building Staff Morale 2nd Edition*. New York: [Eye on Education](#)

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΥΒΟΙΑΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΣΤΗ ΜΕΤΑΤΡΟΠΗ ΑΥΤΩΝ ΣΕ «ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ»

Μπούγας Άγγελος

Απόφοιτος του Π.Μ.Σ. Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων : Διεθνές Πανεπιστήμιο Της Ελλάδος
Διεύθυνση: Ολύμπου Οντάθι Δροσιά Χαλκίδας, e-mail: abougas@sch.gr, Τηλ.: 6937257157.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να εξαχθούν τα συμπεράσματα από την διερεύνηση και την αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας της Εύβοιας σχετικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και της σύνδεσής της με τη μετατροπή των σχολικών μονάδων σε «οργανισμούς και κοινότητες μάθησης». Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή 335 εκπαιδευτικών, που υπηρετούσαν το σχολικό έτος 2018-2019 στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Εύβοιας. Διαφαίνεται από τα ευρήματα της έρευνας μια θετική στάση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Εύβοιας που συμμετείχαν σε αυτή, σχετικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αναγνωρίζοντας τη σπουδαιότητα της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου τόσο για την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών όσο και για τη βελτίωση των διαδικασιών και του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Τα ερευνητικά προτάγματα προγενέστερων ερευνών καταδεικνύουν τη σημαντική αυτή συμβολή της αυτοαξιολόγησης στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Σαββίδης, 2014:284), κάτι που διαφαίνεται και στη παρούσα ερευνητική προσπάθεια σε ενδεικτικό πεδίο. Παρατηρούνται ωστόσο, χαρακτηριστικά τα αποτελέσματα της ενασχόλησης και τη «πρώτης γνωριμίας» των εκπαιδευτικών με θέματα της αυτοαξιολόγησης. Αυτά διαφαίνονται μετά την πρώτη υποχρεωτική εφαρμογή της κατά τα σχολικά έτη 2013-2014, η οποία φαίνεται πως έχει δημιουργήσει μια κουλτούρα αυτοαξιολόγησης και ένα θεωρητικό υπόβαθρο, το οποίο υπό προϋποθέσεις δύναται να ωθήσει τους εκπαιδευτικούς σε μια περισσότερο δεκτική στάση απέναντι στην αυτοαξιολόγηση. Αναδεικνύεται η θετική στάση των εκπαιδευτικών διότι αναγνωρίζουν πλέον την αναγκαιότητα και τον σκοπό της αυτοαξιολόγησης, συμφωνούν να μετέχουν σε διαδικασίες που την προάγουν και αναδεικνύουν ταυτόχρονα και τον επαγγελματικό – προσωπικό ρόλο τους μέσα στις σχολικές μονάδες και με αυτό τον τρόπο ενισχύουν και νεοοργανισμικές πολιτικές όπως ο θεσμός του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου και ο αναβαθμισμένος ρόλος του Υπεύθυνου Εκπαιδευτικών Θεμάτων που λειτουργούν με όρους αυτοαξιολόγησης και ποιοτικής ανασυγκρότησης της εκπαιδευτικής λειτουργίας εν συνόλω.

Σχετικά με τους σκοπούς της αξιολόγησης, οι δάσκαλοι επιθυμούν να εστιάζει στη διαπίστωση των αδυναμιών τους και την ενίσχυση του αισθήματος της αυτογνωσίας ως προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη, την επιστημονική τους συγκρότηση, την παιδαγωγική κατάρτιση και τη διδακτική τους ικανότητα. Ανάλογα ευρήματα βρέθηκαν και σε παρόμοιες έρευνες (Κολέζα, 2004:54), όπου ολοένα και περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως πρέπει να καλλιεργηθεί η συνεργασία και να ενισχυθεί η αυτογνωσία και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ώστε η συμμετοχή τους σε δράσεις που θα βελτιώνουν το εκπαιδευτικό έργο πρέπει να είναι διαρκής.

Επίσης στον μαραθώνιο δρόμο του ποιοτικού εκσυγχρονισμού και της μετασχηματιστικής ολοκλήρωσης των σχολικών οργανισμών οι κοινότητες μάθησης, τα σχολικά δίκτυα ως πυλώνες συνεργασίας των εκπαιδευτικών μονάδων αναδεικνύουν μέσω της αυτοαξιολόγησης όλα τα θέματα που αφορούν παράγοντες και διαδικασίες κομβικούς για την αναβάθμιση του σχολείου και του δικτύου συνεργαζόμενων σχολείων σε επίπεδο κοινοτήτων μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: Αυτοαξιολόγηση, καινοτομία, οργανισμός μάθησης, επαγγελματική ανάπτυξη

Βιβλιογραφία:

Σαββίδης, Γ. (2014). *Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Ίων.
Κολέζα, Ε. (17 Δεκεμβρίου, 2004). *Slideshare*. Ανακτήθηκε 9 Νοεμβρίου, 2018, από <http://www.slideshare.net/guest77f356/ss-3088303>.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΥΝΟΟΥΝ Η ΕΜΠΟΔΙΖΟΥΝ ΤΗΝ ΔΙΕΚΔΙΚΗΣΗ ΑΝΩΤΕΡΩΝ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ ΘΕΣΕΩΝ ΕΚ ΜΕΡΟΥΣ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Θανουρή Γλυκερία

2οΕΠΑ.Α. Κατερίνης, Ελλάδα, Κατερίνη Πιερίας, glykatha@yahoo.gr

Οι ευκαιρίες σταδιοδρομίας θα πρέπει να προσφέρονται με αντικειμενικά κριτήρια σε όσους έχουν τη δυνατότητα να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις που επιτάσσει η σύγχρονη εποχή για την εκπαίδευση, ενώ παράλληλα να δίνεται η δυνατότητα σε όλους τους εκπαιδευτικούς ανεξάρτητα από το φύλο τους να προσαρμόζονται σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον εργασίας. Η μειωμένη αντιπροσώπευση των γυναικών εκπαιδευτικών στην διοίκηση δεν είναι κάτι νέο αλλά αποτελεί διαχρονικό φαινόμενο τόσο στην Ελλάδα, όσο και διεθνώς. Ενώ οι γυναίκες αποτελούν τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αποτελούν τη μειοψηφία σε ανώτερες διοικητικές θέσεις. Στην χώρα μας ενώ η επιστημονική έρευνα έχει ασχοληθεί με θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης, δεν έχει εμβαθύνει επαρκώς και διεξοδικά σε θεωρητική και ερευνητική βάση με τις γυναίκες και τη θέση τους στη σχολική διοίκηση.

Η ύπαρξη στερεοτυπικών αντιλήψεων οδηγεί στην παρεμπόδιση των γυναικών από την ισότιμη συμμετοχή τους στη εκπαιδευτική διοίκηση, με αυτονόητη συνέπεια την «υποεκπροσώπηση» τους. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να αναλύσει τους παράγοντες που ευνοούν ή εμποδίζουν την διεκδίκηση ανώτερων διοικητικών θέσεων εκ μέρους γυναικών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Για τη διεξαγωγή της έρευνας ζητήθηκε η συμβολή άμεσα εμπλεκομένων, δηλαδή εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του Νομού Πιερίας, είτε ως διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης, είτε ως εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται καθημερινά και ενεργά με τα σχολικά δρώμενα. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 170 εκπαιδευτικοί και των δύο φύλων της Β/θμιας Εκπαίδευσης στο Νομό Πιερίας. Η επιλογή έγινε με βάση πληθυσμιακά (αριθμός μαθητών) και γεωγραφικά κριτήρια (αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές).

Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως μεθοδολογικό εργαλείο ερωτηματολόγιο που ήταν δομημένο με ερωτήσεις κλειστού τύπου και αξιοποιήθηκαν τα ποσοτικά δεδομένα που προέκυψαν μέσα από αυτό. Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο PSPP έκδοση 0.7.9.. Έγινε περιγραφική και επαγωγική παρουσίαση των μεταβλητών με χρήση γραφημάτων και πινάκων συχνοτήτων.

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας οι παράγοντες που ευνοούν τις γυναίκες στην διεκδίκηση ανώτερων διοικητικών θέσεων είναι οι επαγγελματικές φιλοδοξίες, η επικράτηση αξιοκρατικών κριτηρίων επιλογή, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Επίσης το γεγονός ότι θεσμικά έχει κατοχυρωθεί η δυνατότητα ισότιμης συμμετοχής των δύο φύλων στην επιλογή διοικητικών στελεχών και η τάση για αναβάθμιση προσόντων, έλεγχο της ποιότητας του παρεχόμενου έργου και δια βίου μάθηση-επιμόρφωση δίνει επιπλέον ώθηση στην εκπροσώπηση του γυναικείου φύλου στην σχολική ηγεσία.

Αντίθετα, η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, το διοικητικό στερεότυπο που ταυτίζει τον διοικητή με τον άνδρα, ο γραφειοκρατικός και συγκεντρωτικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης, οι διαφυλικές σχέσεις και οι διαφορετικοί ρόλοι στην κοινωνία, οι συγκρούσεις ανάμεσα στην καριέρα και την οικογένεια και η χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση είναι παράγοντες που εμποδίζουν την επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών εκπαιδευτικών σε διευθυντικές θέσεις.

Λέξεις κλειδιά: Φύλο, διοίκηση, στερεότυπο, ηγεσία

Βιβλιογραφία:

Αναγνωστοπούλου, Μ., Αρβανίτη, Ι. & Κανταρτζή, Ε., (2004), *Η ανάληψη διδασκαλίας στην Α' τάξη από γυναίκες εκπαιδευτικούς: επιλογή ή συμμόρφωση*, στο Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτικής Έρευνα (Χατζηδήμου, Δ. κ.ά, επιμ.), Πρακτικά 4 ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, Αλεξανδρούπολη 28, 29 και 30 Μαΐου 2004, Θεσσαλονίκη: Αφοί. Κυριακ

Δαράκη, Ε., (2007), *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*, , Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, Β(2002). Ο παράγοντας φύλο στην Ελληνική σχολική πραγματικότητα: Συνοψίζοντας τα ερευνητικά αποτελέσματα. Στο Β.Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Σ. Ζιώγου, Λ. Φρόση (επιμ). Σχέδιο Μελέτης: *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη.

- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κυριαζή, Ν., (2001), *Η κοινωνιολογική έρευνα : κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Σαΐτη Α., (2000), *Γυναίκες εκπαιδευτικοί και σχολική διοίκηση στην Ελλάδα*, Τα Εκπαιδευτικά, 57-8, σσ. 150-63.
- Σαΐτης, Χ., (2008), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Θεωρία και Πράξη*, Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Blackmore J. (2004). "Restructuring Educational Leadership in changing contexts: A local/ global
- Coleman, M. (2002) *Women as headteachers: striking the balance*, Stoke in Trent, Trentham Books

Educational Tourism/ Εκπαιδευτικός τουρισμός

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΧΡΗΣΗΣ ΤΩΝ Τ.Π.Ε. ΣΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ Β' ΛΥΚΕΙΟΥ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΑΡΧΑΙΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ

Σταυρούλα Χ. Καζάκη
Ε.Α.Π., Φιλολόγος
Θεσσαλονίκη, Ελλάδα
kazakistavroula@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο παρόν άρθρο διερευνάται η επίδραση που δύνανται να επιφέρει η συμπληρωματική σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών/τριών, κυρίως χάρη στις δυνατότητες που προσφέρει η χρήση της τεχνολογίας. Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, πραγματοποιήθηκε έρευνα δράσης. Στο πλαίσιο αυτής σχεδιάστηκε ένα πρόγραμμα συμπληρωματικής σχολικής εξΑΕ, το οποίο αφορούσε στη διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών Προσανατολι-σμού της Β' Λυκείου μέσω της μικτής μεθόδου και με τη χρήση της εκπαιδευτικής πλατφόρμας edmodo. Το εν λόγω πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε μία τάξη (7 μαθητών/τριών) φροντιστηρίου μέσης εκπαίδευσης της Θεσσα-λονίκης για 8 εβδομάδες. Εν συνεχεία, διερευνήθηκε η χρησιμότητα του εν λόγω προγράμματος και η αποτελεσματικότητά του ως προς τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των μαθητών/τριών.

Η έρευνα δράσης παρουσιάζει στοιχεία ποιοτικής έρευνας. Ως εργαλεία για τη συλλογή δεδομένων – προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα- χρησιμοποιήθηκαν οι ατομικές συνεντεύξεις των 7 μαθητών/τριών και το ημερολόγιο της ερευνήτριας. Επιπλέον, έγινε χρήση κι ενός ποσοτικού εργαλείου, αυτού της καταγραφής και μελέτης των βαθμών που πέτυχαν οι μαθητές σε 4 διαγωνίσματα (2 πριν και 2 κατά την εφαρμογή του προγράμματος), προκειμένου να επιτευχθεί τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων με στόχο την εξασφάλιση μεγαλύτερης αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Τα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν έδειξαν πως το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε είχε θετική επίδραση στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών/τριών. Τέλος, σημα-ντικό ρόλο διαδραμάτισαν οι αλληλεπιδράσεις που έλαβαν χώρα μέσω της πλατφόρμας και η ποιότητα αυτών.

Λέξεις – Κλειδιά: Συμπληρωματική σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σχολική επίδοση, αλληλεπίδραση, μικτή μάθηση, edmodo.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι ευρέως γνωστό, σε όσους σχετίζονται με τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση -και όχι μόνο, πως οι μαθητές/τριες κρίνουν, συνήθως, το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών ως δύσκολο, ανιαρό, αποκομμένο από τη σύγχρονη εποχή και, γενικώς, τείνουν να εμφανίζουν σημάδια αποστροφής προς αυτό. Έτσι, φτάνουν στην Β' Λυκείου έχοντας το ίδιο αίσθημα -ακόμη κι όταν έχουν επιλέξει να φοιτήσουν στο τμήμα «Ανθρωπιστικών Σπουδών»- αλλά και, κατ' επέκταση, δημιουργώντας πολλά κενά. Παράλληλα, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται η έντονη εξοικείωση και αγάπη που τρέφουν οι μαθητές/τριες προς την τεχνολογία. Αυτή, μάλιστα, κατά τις τελευταίες -κυρίως- δεκαετίες αναπτύσσεται ραγδαία, ενώ η χρήση της καθίσταται αναγκαία τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο στην σύγχρονη κοινωνία.

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω παρατηρήσεις και με την επιθυμία να ανατραπεί η αρνητική εικόνα των μαθητών/τριών για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών και να επιτευχθούν καλύτερα μαθησιακά αποτελέ-σματα, μελετήθηκε η διεθνής και εγχώρια βιβλιογραφία. Από την μελέτη αυτή προέκυψε πως η χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική πρακτική αλλά και η εφαρμογή προγραμμάτων συμπληρωματικής σχολικής εξΑΕ δύνανται να συμβάλλουν στην βελτίωση του γνωστικού επιπέδου των μαθητών/τριών. Το γεγονός αυτό οφείλε-ται στις δυνατότητες που προσφέρουν τα εν λόγω προγράμματα για εκτός τάξης επικοινωνία, επίλυση αποριών, περισσότερη εξάσκηση μέσω ασκήσεων και παροχή διαδραστικού-πολυμορφικού επιπρόσθετου υλικού. Παρόλα αυτά στην Ελλάδα δεν εφαρμόζονται επισήμως ανάλογα προγράμματα, ενώ οι σχετικές έρευνες που πραγματοποιούνται αφορούν, κυρίως, μικρά δείγματα

και, συνήθως, θετικά μαθήματα, τη στιγμή που καμία δεν έχει γίνει το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών Προσανατολισμού της Β' Λυκείου.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Α). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση και Πολυμορφικότητα

Η σύγχρονη σχολική εξΑΕ έχει ως κύριο στόχο της την εξασφάλιση μιας ποιοτικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2001) η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορεί να επιτευχθεί μόνο εάν τα τεχνολογικά μέσα, που θα χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία και την επικοινωνία, αλλά και η μέθοδος της διδασκαλίας χαρακτηρίζονται από ποικιλία και πλουραλισμό. Κι αυτό μοιάζει εύκολο επιτεύξιμο για την εξΑΕ, αφού τη διακρίνεται από ευελιξία, που της επιτρέπει να επιλέγει και διαχειρίζεται με ελευθερία τα μέσα με τα οποία μεταφέρονται οι πληροφορίες και πραγματώνεται η επικοινωνία, αλλά και τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης (Λιοναράκης, 2006).

Έτσι, καθίσταται σαφές ότι, προκειμένου να εξασφαλιστούν η αποτελεσματικότητα αλλά και η ποιότη-τα της εξΑΕ, είναι αναγκαίο να υιοθετηθεί η πολυμορφικότητα ως νέα παιδαγωγική διάσταση της σχολικής εξΑΕ. Η έννοια αυτή εισήχθη το 1998 από τον Λιοναράκη. Όπως ο ίδιος αναφέρει «η πολύμορφικότητα απορ-ρίπτει την αρχή το «μέσον για το μέσον» και προκρίνει το μέσον ως εργαλείο μετάδοσης και επεξεργασίας της γνώσης» (Λιοναράκης, 2001:7 όπ. αναφ. στο Lionarakis, 1998).

Έτσι, η πολυμορφική σχολική εξΑΕ οφείλει να εξασφαλίζει τα εξής, ούτως ώστε διασφαλίζει την ποιότη-τα και την αποτελεσματικότητά της: α)την εύελικτη και εύκολη χρήση των προγραμμάτων, των τεχνολογικών μέσων και των εργαλείων που χρησιμοποιούν διδάσκοντες και διδασκόμενοι (Λιοναράκης, 1999, 2001· Βασά-λα, 2005), β)τη χρήση κειμένων, που επιλέγονται με συνθετικό τρόπο, προκειμένου να καλύψουν το πλήρες φά-σμα του γνωστικού αντικειμένου (Λιοναράκης, 1999) και γ)τη συνεχή κι αδιάκοπη αξιολόγηση και τροποποίηση των διαφόρων προγραμμάτων της αναφορικά με το περιεχόμενο της αλλά και τις αρχές διδασκαλίας και μάθη-σης, που ακολουθεί (Βασάλα, 2005). Επομένως, το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται στην εξΑΕ πρέπει να είναι πολυμορφικό και διαδραστικό. Σε κάθε περίπτωση οφείλει να κινητοποιεί τους μαθητές/τριες και να τους δίνει οδηγίες, προκειμένου να επιτευχθεί η κατάκτηση της γνώσης (Μανούσου, 2008).

Αναφορικά με τη διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από την ειδικότητά τους ή από την εκπαιδευ-τική βαθμίδα που υπηρετούν, πρέπει να προσφέρουν στους μαθητές τους ένα εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο δεν θα αρκείται πια στην παραδοσιακή μορφή που όλοι γνωρίζουμε. Το υλικό αυτό θα πρέπει να αποτελεί έναν συνδυασμό διαφόρων μορφών (π.χ.εικόνων, γραφημάτων, βίντεο εκπαιδευτικά, αρχεία ήχου κλπ) αξιοποιώντας τις νέες τεχνολογίες, οι οποίες έχουν καταστεί πέρα από πολύ αγαπητές στα παιδιά και πολύ χρήσιμες σε όλη την πορεία της ζωής τους (Reiner, 2009).

Η παραπάνω άποψη του Reiner έρχεται σε συμφωνία με όσα είχε διατυπώσει ο Λιοναράκης λίγα χρόνια νωρίτερα. Για τον Λιοναράκη (1999) η πολυμορφική σχολική εξΑΕ έχει την ανάγκη από ένα «αναλυτικό και συνθετικό εκπαιδευτικό υλικό προσανατολισμένο πρώτα απ' όλα στη διαδικασία της διδασκαλίας, υποστηρίζο-ντας το έργο του διδάσκοντα, και στη διαδικασία της μάθησης, υποστηρίζοντας το έργο του διδασκόμενου» (Λιοναράκης, 1999). Χρειάζεται, επομένως, ένα πολυμορφικό εκπαιδευτικό υλικό (έντυπο, οπτικοακουστικό, ηλεκτρονικό, διαδραστικό κλπ), έτσι ώστε να επιτυχθεί τους στόχους της.

Στηριζόμενος στην τυπολογία του West (1996) ο Λιοναράκης (2001) προχώρησε στην διαίρεση του διδα-κτικού πολυμορφικού υλικού της εξΑΕ σε τρεις δέσμες. Στην πρώτη δέσμη συγκαταλέγονται: α)το κείμενο (το οποίο προσφέρει το κύριο επιστημονικό και διδακτικό υλικό), β)τα προκείμενα (π.χ. τίτλοι, περιεχόμενα, προς-δοκώμενα αποτελέσματα, λέξεις-κλειδιά κ.ο.κ) και γ)τα μετακείμενα (σύννοχη, παράρτημα, βιβλιογραφία κ.ο.κ). Στη δεύτερη δέσμη περιλαμβάνονται: α)διακείμενα (ασκήσεις αυτό-αξιολόγησης, παραπομπές, ανατροφοδοτή-σεις κ.ο.κ), β) τα επικείμενα (ορισμοί, γλωσσάρια, διασαφηνίσεις κ.ο.κ) και γ)τα περικείμενα (μελέτες περίπτω-σης, παραδείγματα, σενάρια κ.ο.κ). Την τρίτη δέσμη αποτελούν: α)τα πολυκείμενα (δηλαδή, οι εργασίες που πρέπει να φέρουν εις πέρας οι μαθητές/τριες) και β)τα πολυαντικείμενα (διαδίκτυο και ηλεκτρονικά μέσα, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, οπτικό και ακουστικό υλικό κ.ο.κ.) (Λιοναράκης, 2001).

Όπως φαίνεται, η πολυμορφικότητα της εξΑΕ της δίνει μια άλλη δυναμική στην εκπαίδευση. Επομένως, μέσω της συνεργασίας της συμβατικής και της εξΑΕ, δίνεται στους μαθητές η δυνατότη-τα περισσότερων επι-λογών αναφορικά με τα θέματα που μελετούν, τις πηγές που χρησιμοποιούν αλλά και τις ευκαιρίες για μάθηση που τους προσφέρονται. Επιπρόσθετα, τόσο η μέθοδος της διδασκαλίας όσο και τα τεχνολο-γικά μέσα διακρί-νονται πια από μια μεγαλύτερη ευελιξία. Έτσι, προάγεται η αυτονομία των μαθητών/τριών κατά τη διαδικασία της μάθησης, θέτοντας τα θεμέλια της - κοινωνικά επιβεβλημένης πλέον- δια βίου μάθησης (Πανάου, 2008).

Β) Θεωρητικές Έννοιες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Παρακάτω γίνεται προσπάθεια αποσαφήνισης των σημαντικότερων θεωρητικών εννοιών μάθησης που δια-δραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εξΑΕ και αφορούν άμεσα την παρούσα εργασία. Οι έννοιες αυτές είναι οι εξής: μικτή μάθηση, κοινωνικός εποικοδομισμός, αλληλεπίδραση.

- Μικτή Μάθηση

Η μικτή μάθηση αποτελεί κατ' ουσίαν τον συγκερασμό της παραδοσιακής με την ηλεκτρονική μάθηση. Στο μοντέλο αυτό χρησιμοποιείται ψηφιακό περιεχόμενο και ψηφιακά εργαλεία και μέσα, ώστε να ενισχυθεί και να επεκταθεί η συμβατική μάθηση, με στόχο την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος του συγκερασμού (Wichadee, 2017). Η διδασκαλία πραγματώνεται μέσω της συμβατικού τρόπου, ωστόσο επεκτείνεται με τη χρήση των ηλεκτρονικών εργαλείων. Το μοντέλο της μικτής μάθησης παρέχει τη δυνατότητα ευελιξίας στις ανάγκες μάθησης του κάθε διδασκόμενου, χάρη στους συμπληρωματικούς πόρους που προσφέρει. Ο κάθε εκπαιδευόμενος έχει τη δυνατότητα, αφού παρακολουθήσει τη συμβατική διδασκαλία, να μάθει και από οποιονδήποτε άλλο χώρο πέραν της σχολικής τάξης, ενώ το ποσοστό και ο τρόπος ανάμιξης διαφέρουν ανά περίπτωση. Σε γενικές γραμμές, επειδή η αποτελεσματικότητα της σχετίζεται με τις προσφερόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, τόσο οι πρακτικές που θα εφαρμοστούν όσο και οι συμπληρωματικοί πόροι που θα χρησιμοποιηθούν πρέπει να είναι ανάλογοι του περιεχομένου του μαθήματος (Cox, 2005).

- Κοινωνικός εποικοδομισμός

Σύμφωνα με τον Vygotsky και τη θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού, η μάθηση πραγματώνεται μέσω της αλληλεπίδρασης με την κοινωνική πραγματικότητα. Για τον λόγο αυτό ο τρόπος μάθησης των εκπαιδευομένων επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τα χαρακτηριστικά όλων των εμπλεκόμενων και της κουλτούρας τους (Κόκκος, 1998). Η μικτή μάθηση, λοιπόν, δύναται να αξιοποιήσει στοιχεία του κοινωνικού εποικοδομισμού, προκειμένου αφενός να προάγει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/τριών κυρίως, αλλά και μεταξύ όλων των συστατικών στοιχείων της εκπαίδευσης και αφετέρου να αποβεί αποτελεσματική. Για την επίτευξη αυτού πρέπει να σχεδιαστούν δραστηριότητες μάθησης που να επιτρέπουν την αλληλεπίδραση, τη συζήτηση, τη συνεργασία, την ανάπτυξη ιδεών και την μελέτη περιπτώσεων από την καθημερινή κοινωνική ζωή (Al-Huneidi, 2010).

- Αλληλεπίδραση

Η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών ενός εκπαιδευτικού προγράμματος αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα, προκειμένου να παρακινηθούν οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση επιτυγχάνοντας έτσι την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Wagner, 1994). Ο Moore(1989) διέκρινε τρεις μορφές αλληλεπίδρασης στην εξΑΕ: α)την αλληλεπίδραση μαθητή-περιεχομένου, β)την αλληλεπίδραση μαθητή-μαθητή και γ)την αλληλεπίδραση μαθητή-καθηγητή. Σε αυτές προστέθηκε και μια τέταρτη μορφή, αυτή της αλληλεπίδρασης μαθητή/τριας-διεπιφάνειας από τους Hillman, Wills και Cunawardena (1994).

Γ) Η χρήση των ΤΠΕ στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και η παράλληλη ανάπτυξη της εξΑΕ οδήγησε στην εκτεταμένη χρήση της πρώτης από τη δεύτερη κατά τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με τον Bates (2000) η τεχνολογία προσφέρει ένα ευρύ φάσμα άμεσα διαθέσιμο και προσιτό σε μειωμένο κόστος, η χρήση της έχει καταστεί ευκολότερη για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, ενώ σε παιδαγωγικό επίπεδο έχει ισχυροποιηθεί σημαντικά. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά της τεχνολογίας συνέβαλαν στην εκτεταμένη χρήση των ΤΠΕ από την εξΑΕ (Bates, 2000).

Η εξΑΕ χρησιμοποιεί κυρίως κείμενο, ήχο, την τηλεόραση και την πληροφορική (Bates, 2000), για να ενισχύσει τις δύο της διαστάσεις (διδασκαλία και μάθηση). Αυτά τα μέσα χρησιμοποιούν μία -ή και περισσότερες- τεχνολογίες και επιτρέπουν την μονόδρομη ή αμφίδρομη εφαρμογή τους, δηλαδή την επικοινωνία μαθητή-καθηγητή, μαθητή - μαθητή και μαθητή-διδασκτικού υλικού.

Η εξΑΕ, αναλόγως της χρήσης των ΤΠΕ, μπορεί να διακριθεί σε: σύγχρονη, ασύγχρονη και μικτή (Αναστασιάδης, 2014). Η σύγχρονη προσθέτει στην εξΑΕ αυξημένη κοινωνική διάσταση, καθώς επιτρέπει στους εμπλεκόμενους να επικοινωνούν σε πραγματικό χρόνο ανεξαρτήτως τόπου. Η ασύγχρονη απελευθερώνει τους συμμετέχοντες από χωροχρονικά όρια, αφού η αλληλεπίδραση πραγματοποιείται σε διαφορετικό χρόνο ανεξάρτητα από τον τόπο που βρίσκεται ο καθένας, και, επιπλέον, προσφέρει ευελιξία στο ρυθμό μελέτης. Τέλος, η μικτή αποτελεί τον συνδυασμό των προτερημάτων των δύο πρώτων. Επίσης, χαρακτηρίζεται από τον συνδυασμό διαφορετικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων, διαφορετικών μορφών της τεχνολογίας τους διαδικτύου και διαφορετικών μορφών της τεχνολογίας της με την συμβατική εκπαίδευση (Anastasiades, 2008).

Έτσι, η βασισμένη στον εποικοδομισμό μικτή μάθηση, δύναται να χρησιμοποιήσει ποικίλα σύγχρονα και ασύγχρονα τεχνολογικά μέσα, με σκοπό τη διευκόλυνση της επικοινωνίας, της συνεργασίας, της αλληλεπίδρασης και της ανταλλαγής απόψεων. Επιπλέον, η μάθηση με τη χρήση των κοινωνικών δικτύων δύναται να εξασφαλίσει την αυτονομία των μαθητών/τριών, καθώς ο τρόπος διδασκαλίας γίνεται περισσότερο εξατομικευμένος (Μανούσου & Χαρτοφύλακα, 2011). Κάθε μαθητής/τρια μπορεί να ανατρέξει στις πληροφορίες που επιθυμεί χωρίς τοπικούς ή χρονικούς περιορισμούς και όσες φορές εκείνος νιώθει την ανάγκη να το κάνει. Κά-ποια από τα εργαλεία που χρησιμοποιεί η ασύγχρονη τεχνολογία είναι: έγγραφα, ιστοσελίδες, προσομοιώσεις, ηχογραφήσεις, βίντεο, blogs, forums, διαδικτυακές κοινότητες μάθησης (Al-Huneidi, 2010).

Η ΕΡΕΥΝΑ

1. Η μεθοδολογία

Η έρευνα δράσης επιλέχθηκε ως η καταλληλότερη μέθοδος για την ικανοποίηση του στόχου της παρούσας έρευνας και την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν. Η επιλογή αυτή στηρίχθηκε στο γεγονός πως η έρευνα δράσης συνδυάζει την έρευνα με την ουσιαστική δράση εντός του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, επιτρέπει αφενός στον εκπαιδευτικό να αναλάβει ρόλο ερευνητή (Κατσαρού & Τσάφος, 2003) και, αφετέρου, στους μαθητές/τριες την εμπλοκή στην όλη διαδικασία, γεγονός που επιφέρει πολλά οφέλη στους ίδιους, καθώς τους εξασκεί στην συνεργασία και την αλληλεπίδραση με τα δεδομένα με γνώμονα τις δικές τους εμπειρίες και βοηθά να οικοδομήσουν καινούρια γνώση (Ματσαγούρας, 1994). Τέλος, σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1997) η έρευνα δράσης ενδείκνυται ως μέθοδος διδασκαλίας, στην περίπτωση που επιδιώκεται η αντικατάσταση μια μεθόδου συμβατικής από μια άλλη ανακάλυψη.

Επιπλέον, στην εν λόγω έρευνα δράσης εφαρμόστηκε το μοντέλο του Kemmis, το οποίο στηρίζεται σε εκείνο του Lewin. Το μοντέλο αυτό αφορά στη σπειροειδή αναστοχαστική διαδικασία και τις τέσσερις φάσεις αυτής, δηλαδή αυτές του σχεδιασμού, της δράσης, της παρατήρησης και του στοχασμού, με την προσθήκη της επαλληλίας των κύκλων της σπείρας (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

2. Η υλοποίηση της έρευνας δράσης

Παρακάτω παρουσιάζονται οι τέσσερις φάσεις του μοντέλου του Kemmis, όπως εφαρμόστηκαν στην προκειμένη έρευνα.

A) Σχεδιασμός

Στην πρώτη φάση της έρευνας, αφού μελετήθηκε ενδελεχώς η διεθνής κι εγχώρια βιβλιογραφία, καθορίστηκε το θεωρητικό πλαίσιο. Κατόπιν, προσδιορίστηκε η μεθοδολογική προσέγγιση που θα ακολουθούνταν και επιλέχθηκε το δείγμα της έρευνας, το οποίο αποτέλεσαν οι 7 μαθητές/τριες (2 αγόρια και 5 κορίτσια) ενός φρο-ντιστηριακού τμήματος της Β' Λυκείου στη Θεσσαλονίκη. Στη φάση αυτή προσδιορίστηκε και η ύλη που θα διδασκόταν μέσω του προγράμματος καθώς και η περίοδος εφαρμογής (8 εβδομάδες). Έπειτα, σχεδιάστηκε το ειδικό διδακτικό υλικό που θα χρησιμοποιούνταν κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Το υλικό αυτό ακολουθεί τις αρχές του επικοδομισμού, ενώ χαρακτηρίζεται από διαδραστικότητα και πολυμορφικότητα, καθώς ο σχε-διασμός του στηρίχθηκε στην κατηγοριοποίηση που προτείνουν οι West και Λιοναράκης συνδυασμένη με την ταξινόμια των στόχων των Bloom-Krathwohl (Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2005). Επιπλέον, μέσω της μελέτης της βιβλιογραφίας αλλά και προσωπικής αναζήτησης της ερευνήτριας επιλέχθηκε το edmodo ως η κα-ταλληλότερη εκπαιδευτική πλατφόρμα για την διεκπεραίωση του προγράμματος και την επίτευξη των στόχων του. Το edmodo είναι μια εύχρηστη πλατφόρμα που προσιδιάζει πολύ στα ευρέως χρησιμοποιημένα social media, ενώ ταυτόχρονα δίνει τη δυνατότητα σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας, ανάρτησης υλικού οποιασδήποτε μορφής (διαδικτυακό, έγγραφο, οπτικοακουστικό), διενέργεια τεστ αυτόματης βαθμολόγησης, δημιουργία-ανάρτηση εργασιών κλπ (Γούτας, 2012· Λύχνου, 2017· Παπαδημητρίου, 2018). Επιπλέον, στη φάση αυτή εξασφα-λίστηκαν οι απαραίτητες άδειες – από τα παιδιά, τους γονείς τους και τον διευθυντή-ιδιοκτήτη του φροντιστη-ρίου, για να υλοποιηθεί η έρευνα. Τέλος, σχεδιάστηκε το περιεχόμενο των ερωτήσεων των συνεντεύξεων.

B) Δράση

Στην δεύτερη φάση τέθηκε σε εφαρμογή το πρόγραμμα που σχεδιάστηκε. Αρχικά, παρουσιάστηκε το πρόγραμμα αλλά και η πλατφόρμα στους μαθητές/τριες, συζητήθηκαν κάποιοι κανόνες για την εύρυθμη λει-τουργία του και πραγματοποιήθηκε η εγγραφή-σύνδεσή τους στην πλατφόρμα. Μετά από κάθε διά ζώσης μάθη-μα αναρτούνταν στην πλατφόρμα το ειδικά σχεδιασμένο διδακτικό υλικό συνοδευμένο από πρόσθετο οπτικο-ακουστικό υλικό -λινκς, βίντεο κλπ- και τεστ αυτόματης βαθμολόγησης, τα οποία καλούνταν να επιλύσουν οι μαθητές/τριες, αφού θα είχαν μελετήσει την αντίστοιχη ύλη. Οι μαθητές/τριες είχαν σε αυτή τη φάση την ευκαι-ρία να αλληλεπιδράσουν με το διδακτικό υλικό, να διατυπώσουν απορίες, να επικοινωνήσουν με την διδάσκου-σα και τους συμμαθητές/τριές τους, να λάβουν ανατροφοδοτήσεις κοκ, ενώ συχνά η καθηγήριά τους προσπα-θούσε με μηνύματα και ποικιλότερες αναρτήσεις να τονώσει το ενδιαφέρον τους για μελέτη και να τους εμπν-χώσει. Επιπλέον, σε αυτό το στάδιο πραγματοποιήθηκε και ο χωρισμός των μαθητών/τριων σε 2 ομάδες προκει-μένου να υλοποιήσουν εξ αποστάσεως -μέσω της πλατφόρμας- τις ομαδοσυνεργατικές εργασίες που τους ανα-τέθηκαν. Τέλος, κρίνεται αναγκαίο να αναφερθεί πως, όπως επιτάσσουν η έρευνα δράσης και το μοντέλο του Kemmis, αφού ολοκληρώθηκε η παράδοση τους α' μισού της ύλης, πραγματοποιήθηκε παρατήρηση και ανα-μόρφωση-βελτίωση του προγράμματος και του δεύτερου μισού της ύλης στα σημεία που κρίθηκε απαραίτητο.

Γ) Παρατήρηση

Στην τρίτη αυτή φάση πραγματοποιήθηκε η συλλογή των δεδομένων από όλα τα εργαλεία.

Στην εν λόγω έρευνα χρησιμοποιήθηκαν τρία εργαλεία συλλογής δεδομένων, δύο ποιοτικά και ένα ποσοτι-κό. Πιο συγκεκριμένα, τα ποιοτικά ήταν: α) οι ημι-δομημένες ατομικές συνεντεύξεις των μαθητών/τριών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα και β) το ημερολόγιο της διδάσκουσας/ερευνήτριας, ενώ το ποσοτικό εργαλείο αποτέλεσαν οι βαθμολογίες των μαθητών/τριών σε τέσσερα διαγωνίσματα (δύο πριν και δύο μετά την εφαρμογή του προγράμματος).

Τα διαφορετικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν με στόχο να επιτευχθεί τριγωνοποίηση, ενώ κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων έγινε προσπάθεια για την αποφυγή επηρεασμού των συνεντευξιαζόμενων και την εξασφάλιση της ελεύθερης έκφρασης των απόψεών τους. Έτσι, διασφαλίστηκε η εγκυρότητα της έρευνας. Επιπλέον, χάρι στη χρήση των ποικίλων εργαλείων αλλά και στην ενδελεχή μελέτη της βιβλιογραφίας, την ενημέρωση και την εξασφάλιση της συναίνεσης των συμμετεχόντων, την προστασία των προσωπικών τους δεδομένων καθώς και τη δυνατότητα επανάληψης της έρευνας, πιστεύεται πως διασφαλίστηκε και η αξιοπιστία της έρευνας.

Δ) Στοχασμός

Σε αυτή την τέταρτη και τελευταία φάση της έρευνας δράσης πραγματοποιήθηκε η μελέτη όλων των δεδομένων από τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν. Έτσι, κατέστη δυνατή η εξαγωγή συμπερασμάτων και δόθηκε τελική απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα. Τέλος, έγιναν προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Από τη μελέτη των δεδομένων που συλλέχθηκαν εξήχθησαν τα παρακάτω αποτελέσματα:

A) Αποτελέσματα ποιοτικών εργαλείων

Όσον αφορά την αντιληπτή χρησιμότητα του προγράμματος που εφαρμόστηκε φαίνεται πως αυτό κρίθηκε από την συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων ως αποτελεσματικό και χρήσιμο, καθώς φάνηκε πως συνέβαλε στην πληρέστερη και βαθύτερη κατανόηση της ύλης. Τα σημαντικότερα οφέλη που αναφέρθηκαν πως προσέφερε στους μαθητές/τριες και τους βοήθησαν στην πληρέστερη κατανόηση της διδαχθείσας ύλης ήταν α) η δυνατότητα για αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων, β) η επίλυση αποριών, γ) το ίδιο το πολυμορφικό-διαδραστικό υλικό, δ) τα τεστ αυτόματης βαθμολόγησης, τα οποία παρείχαν άμεση επίλυση των λαθών και προβολή των σωστών απαντήσεων, ε) η επίτευξη υψηλού βαθμού εξοικείωσης με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, στ) η δυνατότητα παροχής επιπρόσθετου διδακτικού υλικού κατόπιν αιτήσεως των μαθητών/τριών και ζ) η ευκολία χρήσης της πλατφόρμας. Από την άλλη μεριά αναφέρθηκαν κάποια μειονεκτήματα, όπως παρα-δείγματος χάρι το γεγονός πως η εφαρμογή του edmodo για τα κινητά κάποιας φορές «κολλούσε», η κόπωση και οι πόνοι που ένιωσαν κάποιοι μαθητές/τριες κατά την μελέτη τους στα μάτια ή στο κεφάλι γεγονός που απέδωσαν στην παρατεταμένη επαφή τους με την ακτινοβολία της οθόνης. Τα προβλήματα όμως στην ολότητά τους αφορούν σε ζητήματα τεχνικά ή σε κάθε περίπτωση δεν μειώνουν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος αναφορικά με την πιθανότητα συμβολής του στην βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των παιδιών.

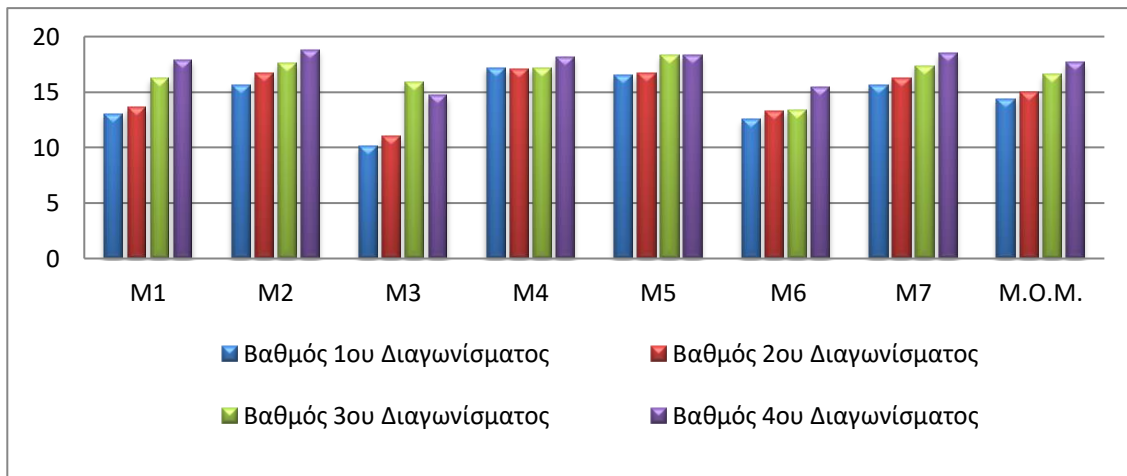
Αναφορικά με τα είδη των αλληλεπιδράσεων που έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια εφαρμογής του εν λόγω προγράμματος φαίνεται πως αυτή ανάμεσα στην καθηγήτρια και τους μαθητές/τριες ήταν η συχνότερη. Αυτή η μορφή αλληλεπίδρασης αφορούσε, κυρίως, την επίλυση αποριών των μαθητών/τριών, την ανατροφοδότηση, την παροχή πρόσθετου διδακτικού υλικού, την καθοδήγηση των μαθητών/τριών στη μελέτη τους αλλά και στην υλοποίηση των ομαδοσυνεργατικών εργασιών και η εμπύχωση των παιδιών. Οι μαθητές/τριες φαίνεται πως δεν αλληλεπίδρασαν μεταξύ τους παρά μόνο στο πλαίσιο των ομάδων τους κατά τη διάρκεια υλοποίησης των ομαδοσυνεργατικών εργασιών που τους ανατέθηκαν. Παρόλα αυτά πολύ θετικό κρίνεται το γεγονός πως, παρά τις πολλές αρχικές δυσκολίες συνεννόησης και συντονισμού, κατάφεραν εν τέλει να συνεργαστούν και να παραδώσουν εγκαίρως τις εργασίες τους και, μάλιστα, χωρίς να δημιουργηθούν καμιάς μορφής προστριβές. Τέλος, η αλληλεπίδραση μαθητή-περιεχομένου κρίθηκε από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων ως εύκολη, ευχάριστη, ενδιαφέρουσα και θετική. Συνολικά, συνήχθη το συμπέρασμα πως και από τις τρεις μορφές αλληλεπίδρασης οι μαθητές/τριες βγήκαν εν τέλει ωφελημένοι σε γνωστικό επίπεδο.

B) Αποτελέσματα ποσοτικών εργαλείων

Μελετώντας τα αποτελέσματα των διαγωνισμάτων των μαθητών/τριών παρατηρούμε πως σημειώθηκε βελτίωση των επιδόσεών τους. Πιο αναλυτικά, παρατηρούμε πως σε κάθε διαγώνισμα οι βαθμοί των μαθητών/τριών παρουσιάζουν βελτίωση, με εξαίρεση το τέταρτο διαγώνισμα του Μ3, ο οποίος είναι ο μοναδικός που σημείωσε πτώση, αλλά και τα τρία πρώτα διαγώνισμα του μαθητή Μ4, ο οποίος παραμένει σε όλα ιδιαζόντως σταθερός, ενώ και ο μαθητής Μ6 σημείωσε ακριβώς την ίδια βαθμολογία στο 2^ο και 3^ο διαγώνισμα. Ωστόσο, παρόλο που υπάρχει άνοδος στην πλειοψηφία των βαθμολογιών όλων των διαγωνισμάτων σε σύγκριση με το πρώτο, παρατηρούμε πως η άνοδος του δεύτερου διαγωνίσματος είναι πολύ μικρή σε σχέση με τα διαγώνισμα-τα που αφορούσαν στην ύλη που διδάχθηκε μέσω του προγράμματος (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1

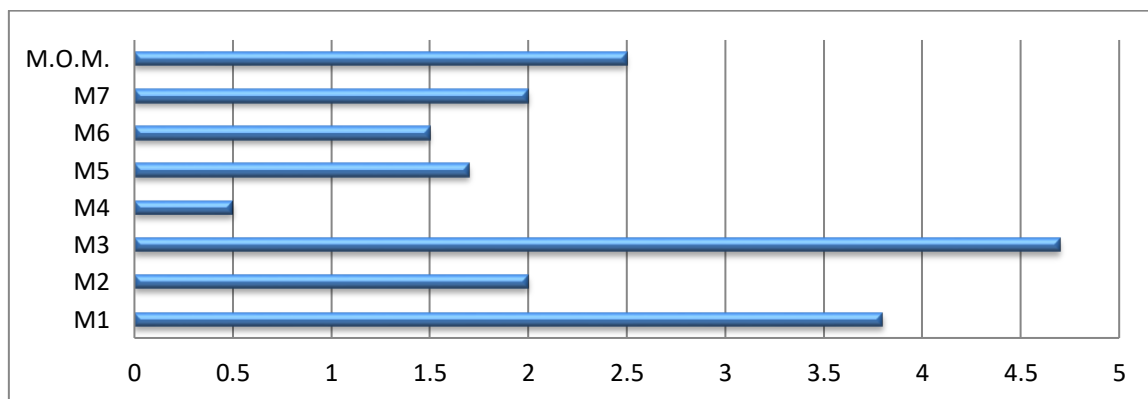
Βαθμολογίες τεσσάρων διαγωνισμάτων



Έτσι, παρατηρώντας τους μέσους όρους που πέτυχαν οι μαθητές/τριες στα δύο πρώτα και τα δύο τελευταία διαγωνίσματα (Πίνακας 2), μπορούμε να συμπεράνουμε πως το πρόγραμμα σχολικής συμπληρωματικής εξΑΕ που εφαρμόστηκε δεν μπορεί παρά να επηρέασε θετικά και να διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στην βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών/τριών.

Πίνακας 2

Διαφορά Μ.Ο. βαθμολογιών



Συμπερασματικά, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω δεδομένα καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως το πρόγραμμα συμπληρωματικής σχολικής εξΑΕ που εφαρμόστηκε βοήθησε τους μαθητές να βελτιώσουν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της εν λόγω έρευνας ήταν η διερεύνηση της χρησιμότητας και της αποτελεσματικότητας ενός προ-γράμματος σχολικής συμπληρωματικής εξΑΕ, καθώς και η διερεύνηση της συνάφειας ανάμεσα στην εφαρμογή του και την ακαδημαϊκή επίδοση. Επιπλέον, στόχος ήταν η μελέτη του ρόλου της αλληλεπίδρασης των μαθητών/τριών με τον εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές/τριές τους και το διδακτικό υλικό αναφορικά με την βελτίωσή τους σε γνωστικό επίπεδο.

Αναφορικά με τον πρώτο στόχο, η έρευνα έδειξε πως η συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα συμπληρωματικής σχολικής εξΑΕ μπορεί να αποβεί χρήσιμη και αποτελεσματική. Τα οφέλη που αποκομίζουν οι συμμετέχοντες είναι ποικίλα. Οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα σχολικής συμπληρωματικής εξΑΕ φαίνεται πως άντλησαν από αυτό σημαντική βοήθεια, προκειμένου να κατανοήσουν τη διδακτέα ύλη τους εις βάθος (Αναστασιάδη,2014· Αναστασίου κ.ά.,2010 και 2015· Γαρίου κ.ά.,2015· Γεωργάκαινας,2017· Monova-Zheleva & Tramonti,2015· Παπαφίλιππου κ. ά.,2016· Tramonti,2017· Χατζηαβραάμ,2013· Ψαλιδά & Μανούσου, 2011). Μάλιστα, οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών/τριών σημείωσαν σταδιακή άνοδο (Αναστασιάδης, 2014· Γαρίου κ.ά.,2015· Cavanaugh,1999· Γεωργάκαινας,2017· Δουκάκης και Μιχαλόπουλος, 2016· Κελενίδου,2017· Monova-Zheleva και Tramonti,2015· Σκουλαρίδου και Μαυροειδής,2015· Χατζηαβραάμ,2013), γεγονός που δεν μπορεί παρά να συσχετιστεί με την συμμετοχή των μαθητών/τριών στο εν λόγω πρόγραμμα. Βέβαια, καλό είναι να μην ξεχνάμε πως η βελτίωση των

επιδόσεων στα διαγωνίσματα ενδεχομένως να οφείλεται στην εξοικείωση που απέκτησαν οι μαθητές με την όλη διαδικασία μετά από τέσσερα διαγωνίσματα προσομοίωσης. Επιπλέον, όσο πλησιάζουν οι εξετάσεις το άγχος και ο ζήλος για επιτυχία σε αυτές οδηγεί πολλές φορές τους μαθητές να εντείνουν την μελέτη τους.

Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, συμπεραίνουμε πως οι μαθητές αλληλεπίδρασαν τόσο με την καθηγήτρια και τους συμμαθητές τους όσο και με το διδακτικό υλικό (Ψαλιδάς & Μανούσου, 2011). Μεγαλύτερης συχνότητας ήταν οι αλληλεπιδράσεις που πραγματοποιήθηκαν μεταξύ των μαθητών/τριών με την καθηγήτριά τους παρά μεταξύ τους (Γεωργάκαινας, 2017), ενώ από αυτή φάνηκε πως άντλησαν και περισσότερη βοήθεια σε γνωστικό επίπεδο (Λάζαρη κ.ά., 2015). Τέλος, την πρωτοβουλία των περισσότερων αλληλεπιδράσεων φαίνεται πως την έλαβαν οι μαθητές/τριες, πληροφορία που συμφωνεί και με τους Λάζαρη κ.ά. (2015). Τα δεδομένα αυτά μας οδηγούν στο συμπέρασμα πως ακόμα και στην σύγχρονη κοινωνία αλλά και εντός ενός καινοτόμου προγράμματος η αυθεντία του καθηγητή στα μάτια των μαθητών/τριών παραμένει ακέραιη και αναλλοίωτη. Πάρα ταύτα, από το σύνολο των αλληλεπιδράσεων επήλθε βαθύτερη και πληρέστερη κατανόηση της διδακτέας ύλης (Γαρίου κ.ά., 2015 Ζυγούρης & Μαυροειδής, 2013 Λιακέας & Γολικίδου, 2013 Ψαλιδάς & Μανούσου, 2011).

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς της έρευνας και το μικρό της δείγμα αλλά και τα θετικά αποτελέσματα που έφερε στο φως κρίνεται απαραίτητο να γίνουν κάποιες προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

α) Για την επαλήθευση και την ασφαλέστερη αποδοχή των αποτελεσμάτων, καλό θα ήταν να εφαρμοστούν αντίστοιχα προγράμματα σε περισσότερες τάξεις και μεγαλύτερο αριθμό μαθητών/τριών.

β) Κρίνεται σκόπιμο αντίστοιχα προγράμματα συμπληρωματικής σχολικής εξΑΕ να εφαρμοστούν και σε άλλα μαθήματα όλων των κατευθύνσεων και όλων των βαθμίδων.

γ) Προτείνεται οι παραπάνω εφαρμογές που προτάθηκαν να μην περιοριστούν σε ερευνητικό πλαίσιο, αλλά να οργανωθούν από τους αρμόδιους θεσμικούς φορείς, έτσι ώστε να αφορούν το σύνολο των μαθητών/τριών. Με αυτόν τον τρόπο όλοι οι φοιτούντες στο ελληνικό σχολείο θα μπορούν να καρπωθούν τα οφέλη της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αναστασιάδης, Π. (2014). Η έρευνα για την ΕξΑΕ με τη χρήση των ΤΠΕ (e-learning) στο Ελληνικό Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, Vol 10 (No 1), 5-32.

Αναστασίου, Α., Ανδρούτσου, Δ. & Γεωργιάλας, Π. (2010). “Η αξιοποίηση του Web 2.0 για τη συμπληρωματική εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εξάσκηση της αγγλικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο”. Στο Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), 7^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», 23-26 Σεπτεμβρίου 2010 (σσ. 345-352) τόμος II. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Κορίνθου.

Αναστασίου, Α., Ανδρούτσου, Δ. & Γεωργιάλας, Π. (2015). Η δυνατότητα αξιοποίησης των ΤΠΕ για τη συμπληρωματική εξ αποστάσεως ηλεκτρονική διδασκαλία θεμάτων της αγγλικής γραμματικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, Vol 11 (No 1), 106-123.

Βασάλα, Π. (2005). Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές* (σσ. 53-79). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Γαρίου, Α., Μανούσου, Ε., Αρλαπάνος, Γ. & Σπανακά Α. (2015). Διερεύνηση της εφαρμογής του μοντέλου της «αντεστραμμένης τάξης» ως συμπληρωματική μέθοδο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση – Έρευνα δράσης. 8ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ’ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Νοέμβριος 2015 (σσ. 138-154). Αθήνα.

Γεωργάκαινας, Χ. (2017). Η χρήση του Edmodo για δημιουργία «Ψηφιακής Τάξης» στο μάθημα της Φυσικής Θετικής και Τεχνολογικής Κατεύθυνσης Γ’ Λυκείου. Ανακοίνωση στο: 3^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας, Απρίλιος 2014 (σσ. 1-12). Ημαθία.

Γούτας, Θ. (2012). *Edmodo: Ασφαλές μέσο κοινωνικής δικτύωσης και ηλεκτρονικής μάθησης*. doi: <http://users.sch.gr/goutas/index.php/edmodo>.

Δουκάκης, Σ., & Μιχαλοπούλου, Γ. (2016). Η ένταξη προγραμμάτων e-tutoring στην ελληνική σχολική εκπαίδευση. Το Pierce e-tutoring online program. Αποτίμηση της λειτουργίας του. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 12(2), σσ. 143-165. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/jode.10867>

Ζυγούρης, Φ., & Μαυροειδής, Η. (2016). Η μάθηση σε ομάδες και η ανάπτυξη κοινοτήτων μάθησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), 7^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 8-10 Νοεμβρίου 2013 (σσ. 66-74) 7(5B). Αθήνα: Εκδόσεις του Ελληνικού Δικτύου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.553>

Κελενίδου, Π., Αντωνίου, Π. & Παπαδάκης, Σ. (2017). Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. Συστηματική ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Μ. Νιάρη, Γ. Μανούσου, Τ. Χαρτοφύλακα, Σ. Παπαδημητρίου & Α. Αποστολίδου (Επιμ.), 9ο Παγκόσμιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως

Εκπαίδευση, 24, 23-26 Νοεμβρίου 2017 (σσ. 168-184). Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.1141>

Λάζαρη, Κ., Μουζάκης, Χ. & Κουτρούμανος Γ. (2015). Η Αξιοποίηση του Edmodo σε Δράσεις Συμπληρωματικής εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: Μια Μελέτη Περίπτωσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Γ. Μανούσου, Τ. Χαρτοφύλακα, Σ. Παπαδημητρίου & Α. Αποστολίδου (Επιμ.), 8ο Παγκόσμιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 3Α, 7-8 Νοεμβρίου 2015. Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Doi: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.54>

Λιακέας Π. & Γολικίδου Λ. (2013). Σχεδιασμός και Υλοποίησης ενός Προγράμματος Συμπληρωματικής εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο μάθημα των Μαθηματικών. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), 7ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 8-10 Νοεμβρίου 2013 (σσ. 74-81) 7(5B). Αθήνα: Εκδόσεις του Ελληνικού Δικτύου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. doi: 10.12681/icodl.638

Λιοναράκης, Α. (2001). Για ποια εξ Αποστάσεως εκπαίδευση μιλάμε;. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ), 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (σσ. 185 - 195). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Λιοναράκης Α., (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης*, (σσ.7-41), Αθήνα: Προπομπός.

Λύχνου, Ε. (2017). Η χρήση του edmodo στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στην Α΄ Λυκείου. *OpenEducation Vol 13 (No1)*, 76-87.

Μανούσου, Ε. (2008). *Προδιαγραφές παιδαγωγικού πλαισίου για την εφαρμογή πολυμορφικής, συμπληρωματικής εξ αποστάσεως περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, σε μαθητές πρωτοβάθμιας, ολιγοθέσιων και απομακρυσμένων σχολείων της Ελλάδας* (Διδακτορική Διατριβή). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Μανούσου, Ε., & Χαρτοφύλακα, Τ. (2011). Κοινωνικά δίκτυα και μέσα κοινωνικής δικτύωσης στην εξ αποστάσεως τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία», 28-30 Απριλίου 2011 (σσ. 497-510). Πάτρα.

Παπαδημητρίου, Ν. (2018). *Η αξιοποίηση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Edmodo στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βιβλιογραφική επισκόπηση* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Παπαφιλίππου, Ν., Τσιάτσος, Θ., Μανούσου, Ε. & Λιοναράκης, Α. (2016). Διερεύνηση συμπληρωματικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο πλαίσιο ενισχυτικής διδασκαλίας μαθηματικών με την αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού. *OpenEducation - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology, Vol 12 (No 2)*, 73-89.

Σκουλαρίδου, Ε. & Μαυροειδής, Η. (2016). Συμπληρωματική σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση με χρήση μαθησιακών αντικειμένων από το Πανελλήνιο Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων – Φωτόδεντρο. *OpenEducation - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology, Vol 12 (No 2)*, 56-72.

Ψαλιδάς, Β. & Μανούσου, Ε (2011). Η αξιολόγηση εργαλείων του web 2.0 για την εφαρμογή συμπληρωματικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης: Ο σχεδιασμός και η οργάνωση του μαθήματος της Βιολογίας Γ΄ Γυμνασίου, των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και των προγραμμάτων της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη στο 2 Γυμνάσιο Βούλας. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) 6ο Παγκόσμιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Λουτράκι: Εκδόσεις του Ελληνικού Δικτύου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Ξεnýλωσηση

Cavanaugh, C., (1999). The Effectiveness of Interactive Distance Education Technologies in K-12 Learning: A Meta-Analysis. *ERIC*, 1-25

Chatziplis, P., Vassala, P. & Lionarakis, A. (2007). Supplementary distance learning in secondary education. In *Proceedings of the 2nd International Open and Distance Learning (IODL) Symposium*. Eskisehir, Turkey.

Ferguson, J.M., & DeFelice A.E. (2010). Length of online course and student satisfaction, perceived learning, and academic performance. *International Review of Research in Open and Distance Learning* Vol 11 (No2), 73-84.

Monova-Zheleva, M. H., & Tramonti, M. (2015). Uses of the virtual world for educational purposes. *Компютърни науки и комуникации*, 4(2), 106-125.

Moore, M.G. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, Vol 3 (No2), 1-6.

Tramonti, M., Galassi, L. A., & Lavallo, A. (2015) Collaborative learning and 3D virtual worlds: two experiences in a new didactic perspective. UNICEF (2009). *Open and distance learning for basic education in South Asia*. http://oro.open.ac.uk/27312/1/ODL_for_Hard_to_Reach_Children_B_and_SL.pdf

Tramonti, M. (2017). Reinforcing learning setting through the use of digital tools. *Digital Presentation and preservation of Cultural and Scientific Heritage Conference 7*.

Η ΕΠΙΤΕΥΞΗ ΤΗΣ ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΑΓΟΡΑΣ ΤΩΝ ΑΜΕΑ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΩΝ ΥΠΑΛΛΗΛΩΝ

Νικολάου Φωτεινή

Απόφοιτος ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας, Τμήμα Τουριστικών Επιχειρήσεων, Πτυχιούχος Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης(ΑΣΠΑΙΤΕ), Τμήμα ΕΠΠΑΙΚ, Αθήνα, Ελλάδα, nikolaoufoteini150@gmail.com

Κουφιώτη Γεωργία

Πολιτικός Επιστήμων, ΕΚΠΑ, Πτυχιούχος Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης(ΑΣΠΑΙΤΕ), Τμήμα ΕΠΠΑΙΚ MSc Οργάνωση και Διαχείριση Υπηρεσιών Υγείας και Κοινωνικής Φροντίδας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, MSc in Bioeconomy: Biotechnology and Law, Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδας, Αθήνα, Ελλάδα, gkoufi06@yahoo.gr

Κούνιος Αθανάσιος

Απόφοιτος Διοίκησης και Οργάνωσης Υπηρεσιών Υγείας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, MSc Οργάνωση και Διαχείριση Υπηρεσιών Υγείας και Κοινωνικής Φροντίδας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Αθήνα, Ελλάδα, thanasis20123@hotmail.com

Ζηλακάκη Μαρία

Ειδικευόμενη Νευρολογίας, Α' Νευρολογική Κλινική, ΠΓΝΘ ΑΧΕΠΑ, Θεσσαλονίκη, mariazhl0@gmail.com

Κρόκου Ζωή

3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής, Ελλάδα, Αθήνα, zkrokou@yahoo.com

Περίληψη:

Εισαγωγή: Η ποιοτική και βιώσιμη ανάπτυξη του τουρισμού απαιτεί αποτελεσματική εθνική πολιτική εκπαίδευσης και επαγγελματικής ανάπτυξης. Κατά την τελευταία δεκαετία δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευση του προσωπικού στους περισσότερους τομείς, διότι το καταρτισμένο προσωπικό αποτελεί τόσο τον πρώτο όσο και τον τελευταίο κρίκο στην αλυσίδα της ανταγωνιστικότητας και της επιχειρηματικής επιτυχίας. Τα επαγγέλματα του κλάδου της φιλοξενίας και του τουρισμού είναι λιγότερο δημοφιλή και ελκυστικά, οπότε ο τομέας αυτός αντιπροσωπεύεται από μικρότερο αριθμό φοιτητών που είναι εγγεγραμμένοι σε υπάρχουσες τουριστικές, ξενοδοχειακές σχολές και τμήματα φιλοξενίας. Το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να προσαρμοστεί στις σύγχρονες τάσεις της φιλοξενίας και του τουρισμού και ειδικότερα σε ό,τι αφορά την αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία (Roth&Fishbin, 2015).

Συζήτηση: Σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής για την Αναπηρία 2010-2020, τίθεται στην ατζέντα των κρατών μελών η προώθηση μιας Ευρώπης χωρίς φραγμούς και η ενδυνάμωση των ατόμων με αναπηρία, ώστε να μπορούν να απολαμβάνουν τα δικαιώματά τους και να συμμετέχουν ισότιμα στην κοινωνία και την οικονομία. Επιπροσθέτως, περιγράφει ένα σύνολο στόχων και δράσεων για την εφαρμογή της πολιτικής για τα άτομα με ειδικές ανάγκες σε συνδυασμό με τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία (UNCRPD) σε επίπεδο Ε.Ε. Υποστηρίζει, επίσης, τα κράτη μέλη κατά την εφαρμογή της σύμβασης και δίνει έμφαση στις μελλοντικές τάσεις που περιλαμβάνουν την ανθρωπιστική πτυχή, την εμπορική και οικονομική διάσταση και την ψυχοκοινωνική οπτική. Η ευρωπαϊκή στρατηγική για την αναπηρία 2010-2020 επικεντρώνεται σε δράσεις σε οκτώ τομείς προτεραιότητας, όπως η προσβασιμότητα, δηλαδή να καταστούν τα αγαθά και οι υπηρεσίες προσβάσιμα σε άτομα με αναπηρία και να προωθηθεί η αγορά υποστηρικτικών συσκευών· η συμμετοχή, που αφορά την εξασφάλιση ότι τα άτομα με αναπηρία απολαμβάνουν όλα τα οφέλη ως πολίτες της ΕΕ· η άρση των εμποδίων στην ισότιμη συμμετοχή στη δημόσια ζωή και τις δραστηριότητες αναψυχής· η παροχή ποιοτικών υπηρεσιών με βάση την κοινότητα και την αρχή της δικαιοσύνης, δηλαδή την καταπολέμηση των διακρίσεων λόγω αναπηρίας· η προώθηση των δίκαιων ευκαιριών· η απασχόληση που αφορά την αύξηση της συμμετοχής των ατόμων με αναπηρίες στην αγορά εργασίας, όπου σήμερα υποεκπροσωπούνται· η εκπαίδευση και κατάρτιση· προώθηση της συμμετοχικής εκπαίδευσης και της διά βίου μάθησης για τους μαθητές και τους μαθητές με αναπηρίες· η κοινωνική προστασία, που αφορά την προαγωγή

αξιοπρεπών συνθηκών διαβίωσης, την καταπολέμηση της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού· η υγεία μέσω της προώθησης της ισότιμης πρόσβασης στις υπηρεσίες υγείας και τις σχετικές εγκαταστάσεις και η εξωτερική δράση, δηλαδή η προώθηση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρίες στο πλαίσιο της διεύρυνσης της ΕΕ και των διεθνών αναπτυξιακών προγραμμάτων. Η ισότιμη πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση και διά βίου μάθηση επιτρέπει στα άτομα με αναπηρία να συμμετέχουν πλήρως στην κοινωνία και να βελτιώνουν την ποιότητα ζωής τους. Ο τουρισμός για άτομα με αναπηρία αποτελεί μια ειδική μορφή του τομέα αυτού με πολύ καλές προοπτικές ανάπτυξης (Ζαχαράτος & Τσάρτας, 2008·Richards, Pritchard&Morgan, 2010). Η χώρα μας ωστόσο δεν έχει αντιληφθεί ακόμη το μέγεθος της ευρωπαϊκής αγοράς ατόμων με αναπηρία, καθώς ο αριθμός αυτών ανέρχεται σε 50.000.000 (στοιχεία της Eurostat, έκδοση 2001) και μαζί με τους συνοδούς το ποσοστό αυτό ανεβαίνει στα 65.000.000 άτομα. Εάν σε αυτά τα νούμερα προσθέσουμε και τον αριθμό των ηλικιωμένων ατόμων άνω των 65 ετών, ο οποίος αναμένεται να διπλασιαστεί μέχρι το 2050, αλλά και των οικογενειών με παιδιά σε καρότσι, (δύο κατηγορίες με παρόμοιες ανάγκες πρόσβασης με τα άτομα με αναπηρίες), ο αριθμός αυτός υπερδιπλασιάζεται και γίνεται ιδιαίτερα ελκυστικός για τη βιομηχανία του τουρισμού (World Tourism Organization, 2016).

Όσον αφορά το κόστος των διακοπών, τα ΑμεΑ ξοδεύουν κατά μέσο όρο 15% περισσότερα χρήματα, ενώ επιλέγουν σε ποσοστό μεγαλύτερο αυτού των μη αναπήρων, την περίοδο της χαμηλής τουριστικής κίνησης. Οι 7 στους 10 τουρίστες με κάποια αναπηρία, για να επισκεφτούν έναν νέο προορισμό εμπιστεύονται για την πληροφόρησή τους άλλους ανθρώπους με αναπηρία που έχουν ήδη επισκεφτεί τον συγκεκριμένο προορισμό. Το 26% δείχνει προσηλωση στον τουριστικό προορισμό που έχει ικανοποιήσει τις προσδοκίες του και τον επισκέπτεται συνεχώς.

Συμπεράσματα: Έχοντας τις απαραίτητες υποδομές για την υποδοχή και εξυπηρέτηση των ΑμεΑ και εκπαιδύοντας τουριστικούς υπαλλήλους στην εξειδικευμένη παροχή υπηρεσιών προς αυτή την κατηγορία, η επιτυχία για το μέλλον του τουρισμού στη χώρα μας είναι δεδομένη. Η εκπαίδευση για την αποδοχή της διαφορετικότητας πρέπει να ενταχθεί στην πολιτισμική μας κουλτούρα και να κατανοήσουμε τις ανάγκες που αντιμετωπίζουν συγκεκριμένοι άνθρωποι, καθώς όλοι θεωρούνται ισότιμοι ως προς τα δικαιώματα και ο τουρισμός αποτελεί κοινωνικό δικαίωμα όλων των ατόμων με αναπηρία (Perman&Mikinac, 2014). Καθώς η στρατηγική πλησιάζει στο τέλος της, η Επιτροπή ξεκίνησε τη διαδικασία αξιολόγησης το 2019.

Λέξεις Κλειδιά: ΑμεΑ, εκπαίδευση τουριστικών υπαλλήλων, θεσμικό πλαίσιο, Τουρισμός

Βιβλιογραφία

ΖαχαράτοςΓ. &ΤσάρταςΠ., (2008). *ΤουριστικόςΤομέαςΤόμοςΓ'*. ΈκδοσηγιαΕ.Α.Π.

European disability strategy 2010-2020

Perman&Mikinac, (2014). Effectiveness of education processes in tourism and hospitality in the Republic of Croatia, Tourism and Hospitality Industry 2014. *CONGRESS PROCEEDINGS Trends in Tourism and Hospitality Industry*

Richards, V., Pritchard, A., & Morgan, N. (2010). (Re)Envisioning tourism and visual impairment. *The Annals of Tourism Research*, 37(4), 1097-1116. doi:<https://doi.org/10.1016/j.annals.2010.04.011>

Roth, H., &Fishbin, M. (2015). *Global Hospitality Insights - Top thoughts for 2015*. EY, New York.

World Tourism Organization (UNWTO) (2016). Cover photo: Copyright © Stbernardstudio Manual on Accessible Tourism for All: Principles, Tools and Best Practices – Module I: Accessible Tourism – Definition and Context Copyright © 2016

Vocational Training/ Επαγγελματική Κατάρτιση

COLLECTIVE TEACHER EFFICACY AND JOB SATISFACTION: PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF THE CTE SCALE

Anastasia Vatou

Phd Candidate, Department of Early Childhood Education,
Aristotle University of Thessaloniki, Greece

Athina Vatou

Postgraduate Student, Hellenic Open University, Greece

Abstract: Teachers' self-efficacy has widely recognized as a strong contributor to the student achievement and teachers' psychological well-being. A large body of research has focused on individual's self-efficacy beliefs. However, research on collective self-efficacy is sparse. The aim of the present study was to examine the factorial validity of the Collective Teacher Efficacy Scale (CTE) on Greek context and to examine how collective teacher efficacy was related to teacher job satisfaction. The sample consisted of 201 primary school teachers. Confirmatory factor analysis was conducted and showed that Collective Teacher Efficacy Scale had a two-factor structure. The results also indicated that collective teacher efficacy had a positive significant relationship with teacher's job satisfaction. Implications and directions for future research are suggested.

Keywords: collective teacher efficacy, job satisfaction, teachers' beliefs; self-efficacy; measurement; factorial validity

JEL Classification: I2

Biographical note: Anastasia Vatou is a PhD candidate in Early Childhood Education at the Aristotle University of Thessaloniki. Her research interests focused on a) the classroom management, b) professional development of early childhood teacher and c) the development of teacher-child relationships. She has participated in international research projects funded by the EU. Athina Vatou received her Bachelor in Early Childhood Education Sciences from Democritus University of Thrace (2014). Also, she has a M. ed in Special Education for People with Oral and Written Language Difficulties. Her research interests focused on a) special education, b) teacher education, and c) learning disabilities.

1 INTRODUCTION

Over the past 40 years, greater attention has been given to teacher self-efficacy (TSE) as an important factor underlying teaching and learning. Empirical studies have shown that teacher self-efficacy links positive with students' academic performance, teacher's behavior and practices related to classroom quality, and teachers' psychological well-being, such as personal accomplishment, job satisfaction, and commitment (Aloe, Amo, & Shanahan, 2014; Collie, Shapka, & Perry, 2012; Hölte, Ehm, Hartmann & Hasselhorn, 2017; Viel-Ruma, Houchins, Jolivet, & Benson, 2010). Moreover, teachers with high levels of self-efficacy engage more the parents in the learning process and they tend to be more patient with students who face any type of difficulties (Gibson & Dembo, 1984). Thus the importance of teacher efficacy is well established.

The construct of teachers' self-efficacy is defined as "teachers' beliefs in their own abilities to plan, organize, and carry out activities required to attain given educational goals" (Skaalvik & Skaalvik, 2007: 612). The most common measure to investigate teachers' self-efficacy for general aspects of teaching is the Teacher Sense of Efficacy Scale (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). However, despite the "trending" of the self-efficacy construct in researchers' interest, little is known about collective teacher efficacy (Tschannen-Moran & Barr, 2004; Skaalvik & Skaalvik, 2019; Viel-Ruma et al., 2010).

Collective teacher efficacy refers to teachers "beliefs about the ability both of the team and of the faculty of teachers at the school to have positive effects on students" (Goddard 2002: 100). Most of the studies that assessed collective teacher efficacy have focused on how collective teachers' beliefs influence teachers' motivation and well-being (Klassen, Usher, & Bong, 2010; Stephanou & Oikonomou, 2018). To date, though, we know very little about how collective teachers' efficacy impacts on other organizational outcomes such as job satisfaction (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca, 2003; Klassen, 2010).

The purpose of this study was a) to examine the factorial validity of CTE, b) to investigate the profile and characteristics of CTE and c) to support previous findings about relations between collective teacher efficacy and job satisfaction.

2 THEORETICAL FRAMEWORK

Teachers' Collective Efficacy and Teacher Self-Efficacy are conceptually different; the first refers to beliefs about capabilities of the whole teaching faculty, whereas the second construct refers to perceptions about one's own capability as a teacher (Goddard & Goddard, 2001). However, in educational psychology research, there are empirical findings that suggest a strong connection between these two constructs (Goddard & Goddard, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2007). Also, drawing on the Social Cognitive theory (Bandura, 1977), scholars have conceptualized collective teacher efficacy as an extension of teacher self-efficacy (Viel-Ruma et al., 2010). Within this framework teachers' collective efficacy is influenced by the same four principal sources of information: mastery experiences, vicarious experiences, verbal persuasion, and physiological and affective states (Bandura, 1977; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). The core distinction between the constructs is that for collective teacher efficacy, these sources are experienced at a group level rather (Klassen, Tze, Betts, & Gordon, 2011).

To date, there are various multidimensional or unidimensional instruments that assess the construct of teachers' self-efficacy (e.g., Bandura, 2006; Friedman & Kas, 2003; Ho & Hau, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Siwatu, 2007; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). The belief system of self-efficacy is not a global trait but a differentiated set of self-beliefs linked to distinct spheres of functioning (Bandura, 2000). In a similar vein, researchers also have developed a variety of measures that assess collective teacher efficacy, mainly as a one-dimensional construct (Goddard & Goddard, 2001; Goddard, Hoy, Woolfolk Hoy, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2007, 2010). This study followed the reasoning of Tschannen-Moran and Barr (2004), in which collective teacher efficacy divided by two dimensions (instructional strategies and student discipline). CTE beliefs may vary according to different types of tasks, students, and other circumstances in schools (Bandura, 2000; Tschannen-Moran Hoy, & Hoy, 1998).

A substantial body of research indicates the significant impact that collective teacher efficacy has on teacher motivation, job satisfaction, teacher burnout, job commitment, student achievement (Goddard et al., 2000; Klassen et al., 2010; Stephanou & Oikonomou, 2018; Viel-Ruma et al., 2010; Ware & Kitsantis, 2007). Research has shown that teaching is an occupation in which received job satisfaction is a necessary component of the educational process (Viel-Ruma et al., 2010). In this vein, job satisfaction impacts on teacher's creativity, personal efficacy, well-being, school climate and student's performance (Badri, Mohaidat, Ferrandino, & El Mourad, 2013; Caprara et al., 2003; Klassen et al., 2010; Lent, do Céu Taveira, & Lobo, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2009).

Thus, in this context, the research focuses on exploring the factors that influence teachers' collective efficacy, as a neglected concept.

3 METHODOLOGY AND SAMPLE

Prior to the main study, the researchers informed the school directors about the purpose of the study. The teacher's participation was voluntary and anonymous. Principals suggested teachers to participate in study out of working hours. Researchers noted all teachers not to discuss the items. The CTES was administered during April and June in elementary schools.

Participants were recruited through twenty seven elementary schools (grade 1–6), which are located in Northern Greece. The sample consisted from two hundred and one teachers. 72 were male and 129 female. The participants' ages varied from 40 to 65 years ($M_{age} = 51.9$, $SD = 4.14$) and their experience as teachers ranged from 6 to 43 years with a mean of 16 years.

The Collective Teacher Efficacy Scale (CTES; Tschannen-Moran & Barr, 2004) was used to assess teacher's perceptions about faculty's abilities to promote and influence student achievement. The CTES includes 12 items categorized in two dimensions namely, instructional strategies (6 items e.g. "How much can teachers in your school do to produce meaningful student learning?") and student discipline (6 items e.g. "To what extent can school personnel in your school establish rules and procedures that facilitate learning?"). Responses were recorded on a 4-point Likert-type scale ranging from 1 (nothing) to 5 (a great deal). As Tschannen-Moran and Barr (2004) reported, the CTES has satisfactory internal consistency for the two dimensions (Cronbach's alpha was .96 and .94 for instructional strategies and student discipline, respectively).

Prior to the main study, the CTES was translated into Greek by one of the authors (forward translation). Then, the set of 12 items was conducted a back translation into English by a bilingual scholar. Both of authors compared the original and back-translated versions of the instruments. Finally, minor discrepancies between language versions were found and corrected.

In the next phase, a pilot study was taken to confirm or invalidate the items for the content validity (DeVellis, 2017). Ten elementary teachers completed the Greek version of the CTES. The internal consistency of the Greek version of CTES was good for instructional strategies (.75) and student discipline (.79).

To measure job satisfaction, Teacher's Satisfaction Inventory (TSI; Gkolia & Koustelios, 2014) was used. The Inventory comprises 20 items regarding perceptions about their principal (5 items e.g. "My principal understand my problems"), colleagues (5 items e.g. "I have good relationships with my colleagues"), job itself (4 items, e.g. "My job is creative"), students (3 items e.g. "My students respect me") and working conditions (3 items e.g. "The school environment is safe"). Cronbach's alpha for the whole scale was .90, while for the individual dimensions it ranged from .78 to .92 (Gkolia, 2014).

In order to examine the psychometric properties of CTES in the Greek context, Exploratory Factor Analysis was conducted. Based on the proposed structure of CTES, a two factors model was postulated and tested.

EFA was employed to examine the number of reliable factors that should be retained (Lance, Butts, & Michels, 2006). To obtain the number of components there are several existing criteria such as Kaiser's rule, scree-plot, Minimum-Average-Partial-test (Map-test), there is no consensus on the appropriate criteria to use (Hayton, Allen, & Scarpello, 2004). However, Bartlett's Test of Sphericity and the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) were used to evaluate the strength of the relationships among the 12 items. Moreover, Principal axis factor analysis was employed. Remaining factors are those whose eigenvalues are greater than the mean eigenvalues from the random parallel datasets (Baglin, 2014).

On a further level, descriptive statistics were analyzed to assess the characteristics of CTES in the Greek context. Mean scores were used to estimate the degree of collective teacher's efficacy. Additionally, correlations between collective teacher efficacy and job satisfaction were calculated with Pearson *r*. All the statistical analyses were performed with the IBM SPSS v.25 statistical software (IBM Corp, 2017).

4 RESULTS AND DISCUSSION

Exploratory factor analysis (EFA) was employed for assessing the psychometric properties of the CTES when it is applied to the Greek educational setting. Results of the initial exploratory factor analysis in the 12 items showed two primary factors ($KMO = .703$, $Bartlett's\ test = 802.56$, $df = 55$, $p < .000$). However, item 11 "Our school can enhance student's creativity" has low loading (below .35) and was removed. EFA was performed again and results showed that all items displayed statistically significant loadings, ranging from .51 to .79. The first factor (Instructional Strategies) consist of 6 items and second factor (Student Discipline) involves 5 items. The two factors corresponded fully to the dimensions that were previously found for the CTES (Tschannen-Moran & Barr, 2004). (Table 1).

Table 1. Factor Analysis Results on the Greek Version of the CTES

| Items | Factor 1 Instructional Strategies | Factor 2 Student Discipline |
|-------|---|--------------------------------|
| ED_8 | ,79 | |
| ED_4 | ,73 | |
| ED_7 | ,72 | |
| ED_3 | ,71 | |
| ED_10 | ,69 | |
| ED_12 | ,51 | |
| EI_6 | | ,79 |
| EI_5 | | ,77 |
| EI_9 | | ,66 |
| EI_2 | | ,63 |
| EI_1 | | ,59 |
| ED_8 | ,79 | |

Note: Loadings below .35 are not presented.

This study was designed to examine the applicability of the CTES in a cultural context different from that Western Countries. Results have shown that the underlying structure of the CTES was replicated in a sample of Greek elementary teachers and that a 11-item version can be considered as a valid and reliable instrument to measure two dimensions of collective teacher efficacy in the Greek context.

In order to investigate the profile and characteristics of CTE in Greek context descriptive statistics were analyzed. The results showed (Table 2) that teachers sense of collective efficacy rated higher for Instructional Strategies ($M. = 4$, $S.D. = .44$) than Student Discipline Strategies ($M. = 3.7$, $S.D. = .44$). Correlational analysis revealed a moderate significant positive relationship between the collective teacher efficacy instruction subscale and student discipline subscale ($r = .30$, $p < .00$). Similar pattern of associations based on collective teacher efficacy was reported in previous studies (Tschannen-Moran & Barr, 2004; Klassen et al., 2010). Even more, few empirical investigations have been conducted to examine the teachers' level of collective efficacy (Arslan, 2017; Stephanou & Oikonomou, 2018). On the other hand,

there are several studies that investigate the outcomes of CTE to student achievement (Berebitsky&Salloum, 2017; Eells, 2011).

Table 2. Descriptive Statistics and Intercorrelation Matrix of the Two CTES Subscales

| | M (SD) | 1 | 2 | Student Discipline |
|-----------------------------|----------|------|---|--------------------|
| 1. Instructional Strategies | 4 (.44) | 1 | | |
| 2. Student Discipline | 3.7(.44) | .30* | 1 | |

Note: *p<.00

In addition, significant relationships were found between the collective teacher efficacy instruction subscale and all dimensions of job satisfaction. Table 3 presented the bivariate correlations among the seven variables of the study. Correlational analysis showed only one moderate significant positive relationship between the instructional strategies subscale of collective teacher efficacy and principal subscale of job satisfaction ($r = .29, p < .00$). On the other hand, the student discipline strategies subscale had moderate significant positive relationship with all the dimensions of job satisfaction.

Table 3. Intercorrelation Matrix of the CTES Subscales and Job Satisfaction Subscales

| | IS | SD | P | C | JI | S | WC |
|----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|----|
| IS | 1 | | | | | | |
| SD | .29** | 1 | | | | | |
| P | -.01 | .35** | 1 | | | | |
| C | .42** | .25** | .42** | 1 | | | |
| JI | .02 | .27** | .46** | .35** | 1 | | |
| S | .03 | .20** | .37** | .21** | .61** | 1 | |
| WC | .04 | .22** | .42** | .20** | .40** | .37** | 1 |

Note: Instructional Strategies (IS), Student Discipline (SD), Principal (P), Colleagues (C), Job itself (JI), Students (S), Working Conditions (WC).

Finally, the results from the study clarify the relation between collective teacher efficacy and job satisfaction in Greek educational setting. Studies of collective teacher efficacy conducted by Klassen et al. (2010) and Viel-Ruma et al. (2010) showed similar patterns.

REFERENCES

- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26(1), 101-126.
- Arslan, E. (2017). Self-efficacy as predictor of collective self-efficacy among preschool teachers in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 12(8), 513-517.
- Badri, M. A., Mohaidat, J., Ferrandino, V., & El Mourad, T. (2013). The social cognitive model of job satisfaction among teachers: Testing and validation. *International Journal of Educational Research*, 57, 12-24.
- Baglin, J. (2014). Improving your exploratory factor analysis for ordinal data: A demonstration using FACTOR. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 19(5), 2-15.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ*, 1986.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*, 5(1), 307-337.
- Berebitsky, D., & Salloum, S. J. (2017). The influence of collective efficacy on mathematics instruction in urban schools. *Journal of Research on Organization in Education*, 1, 61-76.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821-832.

- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1189-1204.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (Vol. 26). Sage publications.
- Eells, J. R. (2011). Meta-analysis of the relationship between collective teacher efficacy and student achievement. Loyola University Chicago.
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education, 18*(6), 675-686.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The elementary school journal, 86*(2), 173-184.
- Gkolia, A., Belias, D., & Koustelios, A. (2014). Teacher's job satisfaction and self-efficacy: A review. *European Scientific Journal, 10*(22), 321-342.
- Goddard, R. (2002). A theoretical and empirical analysis of the measurement of collective efficacy: The development of a short form. *Educational and Psychological measurement, 62*(1), 97-110.
- Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 807-818.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal, 37*(2), 479-507.
- Hayton, J. C., Allen, D. G., & Scarpello, V. (2004). Factor retention decisions in exploratory factor analysis: A tutorial on parallel analysis. *Organizational research methods, 7*(2), 191-205.
- Ho, I. T., & Hau, K. T. (2004). Australian and Chinese teacher efficacy: Similarities and differences in personal instruction, discipline, guidance efficacy and beliefs in external determinants. *Teaching and Teacher Education, 20*(3), 313-323.
- Höltge, L., Hartmann, U., Ehm, JH, & Hasselhorn, M. (2017). Additional individual support in day care centers. *Early education, 6*, 217-224.
- Ibm, C. R. (2017). IBM SPSS Statistics for Windows, Version Q3 25.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Klassen, R. M. (2010). Teacher stress: The mediating role of collective efficacy beliefs. *The Journal of Educational Research, 103*(5), 342-350.
- Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise?. *Educational psychology review, 23*(1), 21-43.
- Klassen, R. M., Usher, E. L., & Bong, M. (2010). Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and job stress in cross-cultural context. *The Journal of Experimental Education, 78*(4), 464-486.
- Lance, C. E., Butts, M. M., & Michels, L. C. (2006). The sources of four commonly reported cutoff criteria: What did they really say?. *Organizational research methods, 9*(2), 202-220.
- Lent, R. W., do CéuTaveira, M., & Lobo, C. (2012). Two tests of the social cognitive model of well-being in Portuguese college students. *Journal of Vocational Behavior, 80*(2), 362-371.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 611-625.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and teacher education, 25*(3), 518-524.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2019). Teacher Self-Efficacy and Collective Teacher Efficacy: Relations with Perceived Job Resources and Job Demands, Feeling of Belonging, and Teacher Engagement. *Creative Education, 10*(7), 1400-1424.
- Stephanou, G., & Oikonomou, A. (2018). Teacher emotions in primary and secondary education: Effects of self-efficacy and collective-efficacy, and problem-solving appraisal as a moderating mechanism. *Psychology, 9*(04), 820-875.
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and policy in schools, 3*(3), 189-209.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education, 23*(6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202-248.
- Viel-Ruma, K., Houchins, D., Jolivet, K., & Benson, G. (2010). Efficacy beliefs of special educators: The relationships among collective efficacy, teacher self-efficacy, and job satisfaction. *Teacher Education and Special Education, 33*(3), 225-233.
- Ware, H., & Kitsantis, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research, 100*, 303-310.

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΑΠΟΨΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Σταυρινούδης Σταύρος
Φυσικός
2^ο ΓΕΛ Χίου
Med Σπουδές στην Εκπαίδευση (ΕΑΠ)
Υποψήφιος Διδάκτορας (ΕUC)
ststavrinoudis@gmail.com

Περίληψη

Στη διάρκεια της προηγούμενης δεκαετίας και της δεκαετίας που διανύουμε υπήρξε αυξημένο ενδιαφέρον από την πλευρά των διεθνών οργανισμών για τις πολιτικές των κρατών στο πεδίο της εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικά η μελέτη του ΟΟΣΑ «Teachers Matter» αναφέρει ελλείψεις στις διδακτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών, αδυναμίες στις πρακτικές που υιοθετούνται με σκοπό την αναβάθμισή τους και ατελέσφορα κίνητρα αναβάθμισης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους τόσο κατά την είσοδο όσο και στη διάρκεια του επαγγελματικού βίου (Πασιάς, 2011, σ. 110-111).

Η οργανωμένη πολιτεία είναι υποχρεωμένη να δώσει την πρέπουσα προσοχή τόσο στην εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών όσο και στη συνεχιζόμενη κατάρτισή τους κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου, στηριζόμενη στις θεωρίες της «εκπαίδευσης ενηλίκων». Οφείλει να προβεί στις αναγκαίες ενέργειες ώστε ο εκπαιδευτικός που επιθυμεί τη βελτίωση, τη συμπλήρωση και την επέκταση της αρχικής του εκπαίδευσης και κατάρτισης να έχει τη σχετική δυνατότητα (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011, σ. 702).

Σκοπός της παρούσας εισήγησης αποτελεί η περιγραφή πιλοτικής έρευνας που διερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που υπηρέτησαν ως νεοδιόριστοι σε σχολικές μονάδες της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Χίου και παρακολούθησαν το πρόγραμμα της εισαγωγικής επιμόρφωσης του Περιφερειακού Επιμορφωτικού Κέντρου (ΠΕΚ) Βορείου Αιγαίου, αναφορικά με την ποιότητα και την αποτελεσματικότητά του. Ο ανωτέρω σκοπός εξειδικεύτηκαν στα εξής ερευνητικά ερωτήματα: i) Γίνεται διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών τόσο πριν την έναρξη όσο και κατά τη χρονική περίοδο που υλοποιείται το πρόγραμμα της εισαγωγικής επιμόρφωσης; ii) Οι επιμορφωτές του προγράμματος αξιοποιούν τις αρχές μάθησης ενηλίκων κατά την εκτέλεση του επιμορφωτικού τους έργου; iii) Οι επιμορφωτές του προγράμματος κάνουν χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών κατά την εκτέλεση του επιμορφωτικού τους έργου; iv) Το εκπαιδευτικό υλικό που αξιοποιήθηκε από τους επιμορφωτές στη διάρκεια του προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης ήταν σε αντιστοιχία με τις απαιτήσεις και τις ανάγκες των επιμορφούμενων;

Η διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων υποστηρίχθηκε με την ανάπτυξη ποσοτικής έρευνας και τη χρήση ανώνυμου γραπτού ερωτηματολογίου σε ένα δείγμα 60 εκπαιδευτικών που προέκυψε από πληθυσμό στόχο 120 νεοδιόριστων εκπαιδευτικών της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Χίου. Ο πληθυσμός-στόχος αναφέρεται σε εκπαιδευτικούς που ως νεοδιόριστοι το σχολικό έτος 2008-09 υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Χίου και παρακολούθησαν τις τρεις φάσεις της εισαγωγικής επιμόρφωσης όπως αυτή σχεδιάστηκε και οργανώθηκε από το ΠΕΚ Βορείου Αιγαίου.

Η πιλοτική έρευνα διαγνώσκει ότι το επιμορφωτικό πρόγραμμα σχεδιάζεται σε κεντρικό επίπεδο, με κλειστό αναλυτικό πρόγραμμα και με την πλειονότητα των επιμορφωτών να μη στηρίζει τη διδασκαλία σε αρχές που προάγουν τη μάθηση ενηλίκων. Επίσης από τα αποτελέσματα αναδύεται ως αξιοσημείωτο εύρημα η αποστροφή των επιμορφωτών στις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές και η προτίμησή τους στην τεχνική της εισήγησης.

Λέξεις κλειδιά: εισαγωγική επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη, εκπαίδευση ενηλίκων

Εισαγωγή

Ο εκπαιδευτικός στον 21^ο αιώνα έχει ανάγκη από εμπλουτισμό, συνεχή ανανέωση και εκσυγχρονιστικό των «εφοδίων» που πρέπει να διαθέτει ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις εργασιακές καταστάσεις και να επιτελέσει με επιτυχία όλες τις πτυχές του ρόλου του (Φραγκούλης & Βαλκάνος, 2011). Οι σημαντικές αλλαγές που έχουν επέλθει, εξαιτίας των ραγδαίων εξελίξεων, σε όλους τους επιστημονικούς και κοινωνικο-οικονομικούς τομείς επιβάλλουν επιτακτικά τον επαναπροσδιορισμό και την αναπροσαρμογή τόσο του περιεχόμενου της γνώσης όσο και στο πεδίο των μεθόδων και των τρόπων διδασκαλίας και μάθησης (Καναβάκης, 2007).

Σε μια εποχή που η εκπαιδευτική πολιτική εκλαμβάνει τη μάθηση ως κλειδί για την ευημερία και τη δημοκρατία και την αντιμετωπίζει ως βασική επένδυση που επιφέρει προστιθέμενη αξία στο ανθρώπινο και κοινωνικό κεφάλαιο συμβάλλοντας στην εν γένει ανάπτυξη των ανθρώπων (Merricks, 2001, σ. 12-13), ο επαναπροσδιορισμός και η αναπροσαρμογή της γνώσης, της διδασκαλίας και της μάθησης καθιστούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναγκαίο εργαλείο για να ασκήσει αποτελεσματικά το έργο του, για να επέλθει η επαγγελματική του ανάπτυξη και να διασφαλιστεί η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Βασάλα & Μότσιος, 2007, σ. 12· Φραγκούλης & Βαλκάνος, 2011, σ.763). Μιας επιμόρφωσης που έχει ως βάση της την προϋπάρχουσα γνώση, πυξίδα το ρόλο που καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός στην «Ευρώπη της γνώσης» και εργαλείο τις θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων.

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1. Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στην «Ευρώπη της Γνώσης»

Στη διάρκεια της προηγούμενης δεκαετίας (2000-2010) ο «πολιτικός λόγος» για τον εκπαιδευτικό και ειδικότερα για την ποιότητα της εκπαίδευσής του, αποτέλεσε πεδίο πρωτίστης σημασίας για τους πολιτικούς και τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε μια προσπάθεια προσδιορισμού κοινών προτεραιοτήτων (Νικολάου, 2011, σ. 121· Πασιάς, 2011, σ. 112). Ο εν λόγω «πολιτικός λόγος» αναπτύχθηκε στη βάση της «κεντρικής θέσης» που κατέχει ο εκπαιδευτικός στην κοινωνιολογία του σχολείου ως βασικός κρίκος της μικροκοινωνίας αυτού (Banks, 1983, σ. 145) και της πίστης ότι ο θεσμός της εκπαίδευσης αποτελεί κεντρικό πυλώνα της οικονομικής ανάπτυξης μιας κοινωνίας και ενός κράτους (Φραγκουδάκη, 1985, σ. 23-24).

Στην ενδιάμεση έκθεση του Συμβουλίου και της Επιτροπής για την εφαρμογή του «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010» (Συμβούλιο της ΕΕ, 2004) αποτυπώθηκε ιδιαίτερη αξία στην επαγγελματική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία. Τον αμέσως επόμενο χρόνο η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συνέταξε και δημοσίευσε κείμενο αναφορικά με τις κοινές ευρωπαϊκές αρχές που οφείλουν να διέπουν τις ικανότητες και τα προσόντα των εκπαιδευτικών με ορίζοντα τη διαμόρφωση κοινού ευρωπαϊκού πλαισίου προσόντων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2005). Το 2007 το Συμβούλιο Παιδείας επικυρώνει πλαίσιο προτάσεων της Επιτροπής που έχουν ως επίκεντρο τους τη βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Συμβούλιο της ΕΕ, 2007). Σε συμπληρωματικό κείμενο του Συμβουλίου Παιδείας αναφορικά με την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολείων (Συμβούλιο της ΕΕ, 2009) δίνονται προτάσεις για εφαρμογή στο πλαίσιο των εθνικών πολιτικών των κρατών μελών σε ζητήματα που επαφίενται της βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού, της στήριξης των νεοεισερχόμενων στο επάγγελμα, της διερεύνησης των αναγκών τους με γνώμονα την επαγγελματική τους ανάπτυξη, της αποτύπωσης αρμοδιοτήτων στους διευθυντές με έμφαση τη δημιουργία ενδεδειγμένου μαθησιακού και εργασιακού περιβάλλοντος καθώς και της διασφάλισης της πρόσβασης σε εκείνη τη γνώση που επιφέρει ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών αμφότερα (Πασιάς, 2011, σ. 116). Για την επίτευξη του ανωτέρου σκοπού είναι αναγκαία η συμμετοχή του νεοεισερχόμενου στο επάγγελμα εκπαιδευτικού σε προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης και κατάρτισης, η παροχή δυνατότητα καθοδήγησης από πεπειραμένους εκπαιδευτικούς ή εξειδικευμένους επαγγελματίες καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας και η συμμετοχή σε ετήσιες συζητήσεις που σκοπό τους θα έχουν την ανάδυση και ακολούθως την κάλυψη μαθησιακών τους αναγκών μέσω της απόκτησης νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων (Νικολάου, 2011, σ. 126, 128).

2. Η Βασική Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Ο όρος «εκπαίδευση των εκπαιδευτικών» αναφέρεται στην αρχική-βασική εκπαίδευση που παρέχεται στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς από τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και προσδιορίζει τον τρόπο με τον οποίον αυτά καλούνται να εκπαιδεύσουν σε επιστημονικό και επαγγελματικό πλαίσιο τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς της Προσχολικής, της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Poggeleer, 1982, σ. 101).

Στον Ελλαδικό χώρο έχουν εκφραστεί κατά καιρούς από τους άμεσα εμπλεκόμενους φορείς έντονες και πιεστικές απαιτήσεις για παροχή πλήρους και καθολικής παιδαγωγικής, διδακτικής, ψυχολογικής εκπαίδευσης και πρακτικής άσκησης στους υποψήφιους καθηγητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων, κατά την περίοδο των βασικών τους σπουδών, παροχή που τη λαμβάνουν, σε ικανοποιητικό βαθμό, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί Προσχολικής και Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρ' όλα αυτά δεν έχει καταστεί επιτεύξιμη η ανωτέρω απαίτηση στην ολότητά της για τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, παρά μόνο σε ελάχιστο αριθμό Πανεπιστημιακών Τμημάτων (Αντωνίου, 2008· Κωνσταντίνου, 2015, σ. 149· Ξωχέλλης, 2018, σ. 64). Η πλειονότητα των λεγόμενων «καθηγητικών σχολών» περιορίζεται στην παροχή ορισμένων κλάδων της Παιδαγωγικής Επιστήμης και της Διδακτικής Μεθοδολογίας ενώ η πρακτική άσκηση -όπου υπάρχει- είναι συνήθως ενσωματωμένη στα προσφερόμενα μαθήματα της Διδακτικής Μεθοδολογίας (Αντωνίου, 2008· Ξωχέλλης, 2018, σ. 64). Ο ανεπαρκής έως ανύπαρκτος εφοδιασμός του Έλληνα εκπαιδευτικού με γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες Παιδαγωγικής Επιστήμης και Διδακτικής Μεθοδολογίας τον οδήγησε να πορευτεί επαγγελματικά στη βάση των εμπειριών που έχει από βιώματα είτε ως μαθητής είτε ως εκπαιδευτικός. Έτσι ο εκπαιδευτικός έδωσε αποκλειστικά εμπιστοσύνη και εγκυρότητα στην εμπειρία, γεγονός που μυθοποίησε τον εμπειρισμό, τυποποίησε τη διδακτική μεθοδολογία και οδήγησε σε αυθαίρετες γενικεύσεις (Παπακωνσταντίνου, 1986, σ. 19-20· Πυργιωτάκης, 1992, σ. 165· Κωνσταντίνου, 2015, σ. 150).

Η σχετική θεωρητική συζήτηση φέρνει στο επίκεντρο τη σπουδαιότητα των παιδαγωγικών σπουδών ως προς την διεύρυνση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων όλων των εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτως βαθμίδας και ειδικότητας. Ο γνωστικός εξοπλισμός που πρέπει να διακρίνει τον εκπαιδευτικό δεν πρέπει να περιχαρακώνει τις βασικές του σπουδές μόνο στο ασφαλώς απαραίτητο γνωστικό αντικείμενο της ειδικότητας. Πρέπει οι βασικές σπουδές που λαμβάνει να επεκτείνουν το γνωστικό του εξοπλισμό και στο πεδίο της θεωρητικής και πρακτικής παιδαγωγικής και διδακτικής γνώσης. Έτσι θα επιτυγχάνεται η θεμελίωση της αποτελεσματικής διδασκαλίας και θα καθίσταται επιτυχές το εκπαιδευτικό έργο που θα επιτελεί (Παπαναούμ, 2011, σ. 291· Χαμπηλομάτη, 2010, σ. 61).

3. Επαγγελματική Ανάπτυξη & Επιμόρφωση του Εκπαιδευτικού

Ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη» (professional development) θεωρήθηκε από τους Fullan & Hargreaves (1992) ως η διαδικασία απόκτησης ή συμπλήρωσης γνώσεων και δεξιοτήτων στο πεδίο του γνωστικού αντικείμενου του εκπαιδευτικού, της παιδαγωγικής επιστήμης και της διδακτικής μεθοδολογίας που έρχεται να βελτιώσει τη διδακτική ικανότητα, να αναπτύξει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και να επιφέρει βαθύτερη συνειδητοποίηση του κοινωνικού τους ρόλου. Η Keiny (1994) συνδέει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με τη διεύρυνση του ορίζοντα των επαγγελματικών τους εμπειριών ώστε αυτές να αξιοποιηθούν στη σχηματοποίηση νέων προσεγγίσεων για τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού πρέπει να στοχεύει, μέσω της επιμόρφωσης, τόσο στην απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και εμπειριών σε νέα παιδαγωγικά, διδακτικά και εξειδικευμένα επιστημονικά θέματα ειδικότητας, όσο και στη συμπλήρωση γνώσεων που έχουν αποκτηθεί στο παρελθόν και εν γένει στη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματος που καλείται να υπηρετήσει. Δηλαδή η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού έχει από τη μία, αντισταθμιστικό χαρακτήρα όταν επιδιώκει τη συμπλήρωση της ελλιπούς βασικής εκπαίδευσης-κατάρτισης και από την άλλη, εκσυγχρονιστικό χαρακτήρα των γνωστικών αποσκευών των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, αλλά στην ολότητά της πρέπει να συνοδεύει τον εκπαιδευτικό καθ' όλη τη διάρκεια της θητείας του συνυφασμένη με την επαγγελματική και προσωπική του ανάπτυξη και εξέλιξη (Whitaker, 2013· Κωνσταντίνου, 2015, σ. 161-162· Ξωχέλλης, 2018, σ. 74).

4. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων Αρωγός στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών

Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων, με κύριο εκφραστή της συστηματικής επεξεργασίας του θέματος τον Malcolm Knowles (1913-1977), επικεντρώθηκαν τόσο στη διερεύνηση του τρόπου που μαθαίνουν οι ενήλικες όσο και στο σκοπό της εκπαίδευσής τους. Τους απασχόλησαν θέματα αναφορικά με την υποκίνηση των ενηλίκων για την εκπαίδευση, οι μαθησιακοί στόχοι, οι τρόποι με τους οποίους επιτυγχάνεται η μάθηση, τα εσωτερικά και εξωτερικά εμπόδια που έχει ο δρόμος προς τη μάθηση (Κόκκος, 2008, σ. 76-77).

4.1. Διδασκαλία και Μάθηση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Στο χώρο της εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων ο Jarvis (2004, σ. 154) ορίζει ως διδασκαλία, όχι την πρόθεση να παραχθεί μαθησιακό αποτέλεσμα, αλλά τη δημιουργία οποιασδήποτε κατάστασης όπου συμβαίνει μάθηση. Υπό αυτή την έννοια εκπαιδευτής ορίζεται το πρόσωπο που δημιουργεί εκείνο το περιβάλλον εντός του οποίου μπορεί να υπάρξει μάθηση. Της μάθησης ως δομημένης και σκόπιμης αλλαγής που επιδιώκει την επίτευξη βαθιάς γνώσης.

Χαρακτηρίζεται ως δυναμική διεργασία του μαθητευόμενου, που συντελείται ατομικά και εκούσια δηλαδή αποτελεί προσωπική υπόθεση και επιδίωξη του μαθητευόμενου χωρίς ίχνος επιβολής (Rogers, 1999, σ. 113). Στο εννοιολογικό αυτό πλαίσιο η μάθηση μπορεί να υπάρξει και υπάρχει και εν απουσία εκπαιδευτή, αλλά η διδασκαλία είναι το μέσο που διευκολύνει τη μάθηση με απώτερη στοχοθεσία της την επίτευξη της ανεξαρτησίας του εκπαιδευόμενου. Αυτό δίνει τη δυνατότητα στο Jarvis να πει «ότι η διδασκαλία είναι από τα ελάχιστα επαγγέλματα που στόχο έχουν να κάνουν τον πελάτη ανεξάρτητο από τον επαγγελματία» (Jarvis, 2004, σ. 154).

Ως βασική προϋπόθεση της αποτελεσματικής εκπαίδευσης ενηλίκων, αναφορικά με το περιεχόμενο της επιμορφωτικής δράσης, είναι η άμεση αντιστοίχσή του με τις ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων (Βεργίδης, 1998· Κόκκος, 2005, σ. 94). Έτσι στο μοντέλο της εμπυχωτικής προσέγγισης της διδασκαλίας (Jarvis, 2004, σ.160), ο εκπαιδευτής ενηλίκων καλείται να επικεντρωθεί στον εκπαιδευόμενο προσπαθώντας να του δημιουργήσει συνείδηση μιας συγκεκριμένης μαθησιακής ανάγκης, να τον φέρει αντιμέτωπο με ένα πρόβλημα που απαιτεί λύση ή μια ανάγκη που πρέπει να ικανοποιηθεί, να του δώσει ευκαιρίες απόκτησης εμπειρίας και να τον ενθαρρύνει να σκεφτεί γι' αυτήν και να την κατανοήσει ώστε να μπορεί μελλοντικά να την αξιοποιήσει.

4.2. Σχεδίαση Επιμορφωτικού Προγράμματος

Οι στρατηγικές δράσης της εκπαίδευσης ενηλίκων στις οποίες μπορούν να ενταχθούν επιμορφωτικά προγράμματα που απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς πρώτης και δεύτερης εκπαιδευτικής βαθμίδας είναι η στρατηγική της συμπληρωματικής εκπαίδευσης-κατάρτισης και η στρατηγική της επιστημονικής εξειδίκευσης. Η στρατηγική της συμπληρωματικής εκπαίδευσης-κατάρτισης έρχεται να καλύψει αδυναμίες του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και ειδικότερα στον επαγγελματικό χώρο των εκπαιδευτικών ελλείψεις των βασικών πανεπιστημιακών σπουδών (Βεργίδης, 2008, σ. 62-68), όπως είναι αυτή της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας. Η στρατηγική της επιστημονικής εξειδίκευσης έρχεται να εξειδικεύσει το εργατικό προσωπικό σε τομείς στους οποίους αναπτύσσεται ζήτηση από την αγορά εργασίας.

Ο Jarvis (2004) θεωρεί ως προσφορότερη μέθοδο σχεδίασης, οργάνωσης και υλοποίησης ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων εκείνη που οι υπεύθυνοι τόσο στη φάση της σχεδίασης όσο και στη φάση της υλοποίησης παραχωρούν τμήμα της εξουσίας τους. Συγκεκριμένα οι σχεδιαστές παρέχουν στους επιμορφωτές και οι επιμορφωτές με τη σειρά τους στους επιμορφούμενους τη δυνατότητα να έχουν συμμετοχικό ρόλο και ενεργητική δράση σε όλα τα επίπεδα. Το γεγονός αυτό συμβάλλει στην αποτύπωση των επιμορφωτικών αναγκών, στην αντιστοίχιση αυτών με τους εκπαιδευτικούς στόχους, στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος καθώς και στην αξιολόγηση (Κόκκος, 2008, σ. 75).

Πρωταρχικό στάδιο της σχεδίασης ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η μελέτη της υπάρχουσας κατάστασης όπου πέρα του εντοπισμού των κυριότερων προβλημάτων, του προσδιορισμού του πληθυσμού-στόχου, τη διερεύνηση των διαθέσιμων υλικών και ανθρώπινων πόρων έχουμε τη διερεύνηση και καταγραφή των εκπαιδευτικών αναγκών στη βάση των χαρακτηριστικών του εν λόγω πληθυσμού.(Βεργίδης, 2008b, σ. 17-18). Η διερεύνηση των αναγκών και η σχεδίαση-οργάνωση-υλοποίηση ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων γίνεται στη βάση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που φέρει ο πληθυσμός-στόχος. Οι ενήλικες έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους. Επιζητούν την εκπαίδευση όταν διαπιστώνουν ότι έχουν ανάγκη από γνώσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να ανταπεξέλθουν καλύτερα στις τρέχουσες και μελλοντικές εργασιακές συνθήκες. Επίσης τους διακρίνει ένα ευρύ φάσμα εμπειριών που αποτελεί αφητηρία για τη νέα μάθηση, έχουν αποκρυσταλλώσει τους προτιμώμενους τρόπους μάθησης, έχουν τάση για χειραφετική και ενεργή συμμετοχή αλλά παράλληλα αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση (Rogers, 1999, σ. 92-105· Κόκκος, 2008, σ. 81-84).

5. Η Εισαγωγική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Τα ΠΕΚ ιδρύθηκαν με το ΠΔ 250/1992, όπως τροποποιήθηκε με τα ΠΔ 101/1994, 145/1997 και 45/1999, στη βάση των νόμων 1566/85 και 2009/92 και τέθηκαν σε λειτουργία από το ακαδημαϊκό έτος 1992-93 (Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2003). Σκοπός τους είναι η εξασφάλιση στο σύνολο των εκπαιδευτικών ποικίλες μορφές επιμόρφωσης σε υποχρεωτική ή προαιρετική βάση, με προγράμματα μακράς ή βραχείας διάρκειας. Ένα από αυτά τα προγράμματα είναι η λεγόμενη «εισαγωγική επιμόρφωση» που απευθύνεται στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα και αποτελεί την πρώτη ουσιαστική επαφή και σύνδεση της εκπαιδευτικής θεωρίας με την αντίστοιχη πράξη (Καψάλης & Ραμπίδης, 2006). Με το νόμο 4547/2018 έχουμε την κατάργηση των ΠΕΚ και την ίδρυση των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) όπου μεταβιβάστηκε το σύνολο των αρμοδιοτήτων τους.

Τα ΠΕΚ κατά τη μέχρι σήμερα λειτουργία τους προσέφεραν εισαγωγική επιμόρφωση: i) τρίμηνης διάρκειας, στους υποψήφιους για διορισμό εκπαιδευτικούς, κατά τα δύο πρώτα χρόνια της λειτουργίας τους (1992-94) και ii) διάρκειας 100 ωρών, στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς αμέσως μετά το διορισμό τους, από το 2000 και εξής (Χατζηγιάννη, 2008, σ. 24). Το πρόγραμμα της «εισαγωγικής επιμόρφωσης» διάρκειας 100 ωρών δομείται σε τρεις φάσεις. Η α΄ φάση περιλαμβάνει φοίτηση διάρκειας δύο εβδομάδων, πριν την έναρξη των μαθημάτων του διδακτικού έτους, που αποβλέπει στην ενημέρωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για θέματα που έχουν σχέση με το σχολείο, τη διδασκαλία και την εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα (ΠΔ 45/1999). Το αναλυτικό πρόγραμμα καταρτίζεται από το συντονιστικό συμβούλιο του εκάστοτε ΠΕΚ και υποβάλλεται στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Περιλαμβάνει τέσσερα θεματικά πεδία: i) οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, ii) άσκηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, iii) διδακτικές μεθοδολογίες και iv) αξιολόγηση (Βαλμάς & Βεργίδης, 2011, σ. 748). Η β΄ φάση επικεντρώνεται σε άσκηση του εκπαιδευτικού έργου σε σχολεία με την υποστήριξη του αρμόδιου σχολικού συμβούλου και σε συνεργασία με έμπειρους εκπαιδευτικούς για την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν (ΠΔ 45/1999). Τέλος η γ΄ φάση περιλαμβάνει φοίτηση μίας εβδομάδας, στη λήξη του διδακτικού έτους, όπου συζητούνται τα προκύψαντα προβλήματα κατά τη διεξαγωγή της διδακτικής εργασίας και μελετώνται τρόποι για την καλύτερη αντιμετώπισή τους (ΠΔ 45/1999).

Ο Κόκκος (2005, σ.93), έχοντας ως δεδομένα, τόσο το χρόνο πραγματοποίησης της εισαγωγικής επιμόρφωσης δηλαδή την αφετηρία της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού, όσο τον υποχρεωτικό χαρακτήρα αυτής που γεννά σοβαρές δυσκολίες, κρίνει ότι η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών έχει βαρύνουσα σημασία. Παρόλα αυτά στις μελέτες που έχουν εκπονηθεί από τον Οργανισμό Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ) στο πλαίσιο της Εφαρμογής της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης δεν υπήρχε πρόβλεψη να διερευνηθεί μια τόσο βασική παράμετρος της επιμόρφωσης όπως είναι αυτή της διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών (Βαλμάς & Βεγίδης, 2011, σ. 748).

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

6. Μεθοδολογία της Έρευνας

Η ερευνητική μεθοδολογία αφορά τις γενικές προσεγγίσεις που διέπουν τη χρήση ερευνητικών μεθόδων και εργαλείων (Δαμασκηνίδης & Χριστοδούλου, 2014, σ. 39) και σύμφωνα με την άποψη των Cohen, Manion & Morrison (2008, σ. 117), καθοδηγείται από τη γενική ιδέα της «καταλληλότητας για το σκοπό». Οι Manstead και Smith (1988) (οπ.αναφ. στο Robson, 2010, σ. 94) αναφέρουν ότι ο τύπος των ερευνητικών ερωτημάτων διαμορφώνει τόσο τις στρατηγικές όσο και τις τακτικές που επιλέγονται και αξιοποιούνται στη διεξαγωγή του ερευνητικού εγχειρήματος. Η Κυριαζή (1998, σ. 45) επισημαίνει ότι εφόσον ο σκοπός της έρευνας αφορά την εξήγηση κοινωνικών φαινομένων, ο ρόλος της θεωρίας στην ερευνητική διαδικασία είναι προαπαιτούμενος. Στην εμπειρική έρευνα η θεωρία διαμορφώνει το γενικό πλαίσιο και προσφέρει τα εννοιολογικά εργαλεία για τη συστηματική οργάνωση, ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων. Η θεωρία μετασχηματίζεται σε θεωρητικές υποθέσεις με εμπειρικές απολήξεις που ελέγχονται βάση των εμπειρικών στοιχείων (Κυριαζή, 2011, σ. 44-48). Τόσο οι σκοποί όσο και η θεωρία τροφοδοτούν τα ερευνητικά ερωτήματα και αυτά με τη σειρά τους διαμορφώνουν την επιλογή της ερευνητικής μεθοδολογίας και της δειγματοληπτικής στρατηγικής (Robson, 2010, σ. 96).

Ο ερευνητής προσεγγίζει το υπό διαπραγμάτευση θέμα υπό το πρίσμα της υιοθέτησης των αρχών της θετικιστικής σχολής σκέψης που πρεσβεύει την εφαρμογή των μεθόδων των φυσικών επιστημών στη μελέτη της κοινωνικής πραγματικότητας (Bryman, 2017, σ. 52). Κύρια ερευνητική επιδίωξη είναι μέσω της αντικειμενικότητας, δηλαδή του σαφή διαχωρισμού παρατηρητή και παρατηρούμενου κόσμου, να υπάρξει μέτρηση, πρόβλεψη, έλεγχος, διατύπωση νόμων και κανόνων συμπεριφοράς βάση των αποτυπωμένων αιτιακών σχέσεων (Cohen et al, 2008, σ. 45).

6.1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας πιλοτικής έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που υπηρέτησαν ως νεοδιόριστοι σε σχολικές μονάδες της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Χίου και παρακολούθησαν το πρόγραμμα της εισαγωγικής επιμόρφωσης του Περιφερειακού Επιμορφωτικού Κέντρου (ΠΕΚ) Βορείου Αιγαίου, αναφορικά με την ποιότητα και την αποτελεσματικότητά του.

6.2. Ερευνητικά Ερωτήματα

Γίνεται διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών τόσο πριν την έναρξη όσο και κατά τη χρονική περίοδο που υλοποιείται το πρόγραμμα της εισαγωγικής επιμόρφωσης;

Οι επιμορφωτές του προγράμματος αξιοποιούν τις αρχές μάθησης ενηλίκων κατά την εκτέλεση του επιμορφωτικού τους έργου;

Οι επιμορφωτές του προγράμματος κάνουν χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών κατά την εκτέλεση του επιμορφωτικού τους έργου;

Το εκπαιδευτικό υλικό που αξιοποιήθηκε από τους επιμορφωτές στη διάρκεια του προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης ήταν σε αντιστοιχία με τις απαιτήσεις και τις ανάγκες των επιμορφούμενων;

6.3. Πληθυσμός – Δείγμα έρευνας

Πληθυσμός-στόχος της έρευνας είναι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί του σχολικού έτους 2008-09 που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Χίου και παρακολούθησαν την α', β' και γ' φάση της εισαγωγικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών όπως αυτή σχεδιάστηκε και οργανώθηκε από το ΠΕΚ Βορείου Αιγαίου. Αριθμητικά ο πληθυσμός-στόχος ανέρχεται στα 120 υποκείμενα. Από αυτόν τον πληθυσμό στόχο επιλέχθηκαν ως δείγμα 60 υποκείμενα με τη διαδικασία της δειγματοληψίας με πιθανότητα ώστε το δείγμα να καταστεί αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού και επομένως να μπορούν να γίνουν γενικεύσεις των συμπερασμάτων της έρευνας σε αυτόν, όπως προτάσσει η θετικιστική επιστημολογική προσέγγιση (Creswel, 2011, σ. 179-180).

6.4. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για την συλλογή των δεδομένων, ως κύριο εργαλείο της ποσοτικής έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Η επιλογή του ερωτηματολογίου στηρίζεται στη δυνατότητα που παρέχει ως εργαλείο να συγκεντρωθούν εμπειρικά δεδομένων από μεγάλες ομάδες πληθυσμού για τα ίδια θέματα σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα με σχετικά μικρό κόστος επιτρέποντας τη συγκρισιμότητα, την ποσοτικοποίηση και τη στατιστική ανάλυση των στοιχείων που συλλέγονται (Κυριαζή, 2011, σ. 117-118· Παρασκευόπουλος, 1993, σ. 106). Ως εργαλείο μπορεί να επιδοθεί χωρίς κατ' ανάγκη τη φυσική παρουσία του ερευνητή και είναι σχετικά εύληπτο και εύκολο τόσο στην επεξεργασία των δεδομένων μέσω της ποσοτικοποίησης, όσο και της ανάλυσης αυτών με στατιστικές μεθόδους (Cohen et al., 2008, σ. 414). Οι τυποποιημένες ερωτήσεις διασφαλίζουν ότι έχουν την ίδια εννοιολογική υπόσταση, δηλαδή σημαίνουν το ίδιο πράγμα για διαφορετικούς αποκρινόμενους (Robson, 2010, σ. 276), γεγονός που συμβάλει στην αξιοπιστία.

6.5. Δομή ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο είναι δομημένο σε τέσσερις ενότητες.

Η πρώτη ενότητα είναι δομημένη με ερωτήσεις που εκμαιεύουν προσωπικά και δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων, όπως φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, ειδικότητα, βασικές σπουδές, μεταπτυχιακές σπουδές, τρόπος διορισμού.

Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει τρεις ερωτήσεις που εστιάζουν στο θέμα της διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των επιμορφούμενων τόσο στη φάση του σχεδιασμού όσο και στη διαδικασία υλοποίησης του προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης. Στις δύο πρώτες ερωτήσεις γίνεται χρήση της κλίμακας Likert των πέντε επιλογών ενώ η τρίτη ερώτηση είναι κλειστού τύπου προκατασκευασμένων απαντήσεων των τριών επιλογών.

Η τρίτη ενότητα δομείται από τέσσερις ερωτήσεις σχετικά με την αξιοποίηση αρχών μάθησης ενηλίκων στο σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος της εισαγωγικής επιμόρφωσης. Σε όλες τις ερωτήσεις γίνεται χρήση της κλίμακας Likert των πέντε επιλογών.

Η τέταρτη ενότητα περιλαμβάνει τρεις ερωτήσεις που διερευνούν κατά πόσο αξιοποιήθηκαν συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές κατά τη φάση υλοποίησης του προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης. Στην πρώτη ερώτηση γίνεται χρήση της κλίμακας Likert με πέντε επιλογές ενώ οι άλλες δύο είναι κλειστού τύπου προκατασκευασμένων απαντήσεων των πέντε επιλογών η κάθε μία.

Η Πέμπτη ενότητα περιλάμβανε πέντε ερωτήσεις που διερευνούσαν την αντιστοιχία που είχε ποιοτικά το επιμορφωτικό υλικό με τις απαιτήσεις και τις ανάγκες των επιμορφούμενων. Σε όλες τις ερωτήσεις γίνεται χρήση της κλίμακας Likert των πέντε επιλογών.

7. Ανάλυση Δεδομένων - Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

7.1. Στατιστική επεξεργασία

Για τη στατιστική επεξεργασία των πρωτογενών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε κατάλληλο λογισμικό (SPSS 21.0). Τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και εν συνεχεία αναλύθηκαν με μεθόδους της στατιστικής, προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα και να εξαχθούν αξιόπιστα αποτελέσματα.

7.2. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Από τους 60 εκπαιδευτικούς που αποτέλεσαν δείγμα της πιλοτικής έρευνας οι 24 (40%) είναι άνδρες και οι 36 (60%) είναι γυναίκες. Το αποτέλεσμα κινείται στην κατεύθυνση της άποψης (Κατσουλάκης, 1999, σ. 234) που θέλει η αναλογία ανδρών-γυναικών στην εκπαίδευση να κλίνει υπέρ των δευτέρων.

Σε σχέση με την ηλικία των υποκειμένων της έρευνας 16 (26,6%) ήταν ηλικίας 25-29 ετών, 20 (33,3%) ήταν 30-34 ετών, 18 (30%) ήταν ηλικίας 35-39 ετών και 6 (10%) ήταν ηλικίας 40 ετών και άνω.

Ως προς την οικογενειακή κατάσταση 36 (60%) δήλωσαν άγαμοι και 24 (40%) έγγαμοι.

Σε σχέση με την ειδικότητα οι 15 (25%) ήταν θεολόγοι-φιλολόγοι, οι 18 (30%) ήταν μαθηματικοί-φυσικοί-χημικοί-βιολόγοι, οι 11 (18,3%) ήταν καθηγητές ξένων γλωσσών και 16 (26,6%) ήταν οικονομολόγοι-κοινωνιολόγοι-τεχνολόγοι-γυμναστές-πληροφορικοί.

Σε σχέση με πανεπιστημιακούς τίτλους, πέρα του βασικού που αποτέλεσε προσόν διορισμού, το 35% (21 εκπαιδευτικοί) κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σε αντίθεση με το υπόλοιπο 65% που δεν διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ενώ το 8,3% (5 εκπαιδευτικοί) είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου.

Αναφορικά με το σύστημα βάση του οποίου διορίστηκαν οι 38 (63,3%) δήλωσαν ως τρόπο διορισμού τους την επιτυχία στο γραπτό διαγωνισμό του Ανώτατου Συμβουλίου Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ), οι 20 (33,3%) δήλωσαν ως τρόπο διορισμού τους την εκ μέρους τους αποκτηθείσα προϋπηρεσία με την ιδιότητα του αναπληρωτή ή ωρομίσθιου εκπαιδευτικού και 2 (3,3%) με την ιδιότητα του πολύτεκνου γονέα.

Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών

Οι απαντήσεις των υποκειμένων της πιλοτικής έρευνας στην ερώτηση: «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι για την οργάνωση του προγράμματος της εισαγωγικής επιμόρφωσης που παρακολουθήσατε διερευνήθηκαν οι επιμορφωτικές ανάγκες του πληθυσμού των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών σε χρόνο προγενέστερο της έναρξής του;» αποτυπώνουν ότι 2 υποκείμενα (3,3%) ανέφεραν «πάρα πολύ», 4 ερωτούμενοι (6,7%) ανέφεραν «πολύ», 18 υποκείμενα (30%) ανέφεραν «αρκετά», 26 εκπαιδευτικοί (43,3%) δήλωσαν «ελάχιστα» και 10 (16,7%) ανέφεραν «καθόλου».

Αναφορικά με τις απαντήσεις που δόθηκαν στο ερώτημα: «Σε ποιο βαθμό κρίνετε πως η ομάδα που επιμελήθηκε την οργάνωση του προγράμματος που παρακολουθήσατε ή οι επιμορφωτές αυτού προεβήκαν σε διερεύνηση των επιμορφωτικών σας αναγκών κατά τη διάρκεια του προγράμματος;» διαπιστώνουμε ότι 3 (5%) και 6 (10%) υποκείμενα ανέφεραν «πάρα πολύ» και «πολύ» αντίστοιχα. Το 16,7% των ερωτούμενων (10 υποκείμενα) δήλωσαν «αρκετά», το 43,3% (26 υποκείμενα) δήλωσε «ελάχιστα» ενώ το 25% (15 υποκείμενα) δήλωσε «καθόλου».

Στην ερώτηση: «Ποιο εργαλείο αξιοποίησαν οι επιμορφωτές του προγράμματος προκειμένου να ανιχνεύσουν τις επιμορφωτικές σας ανάγκες;» το 75% των επιμορφούμενων (45 υποκείμενα) αποτύπωσαν ως απάντηση «καμία τεχνική», το 15% (9 υποκείμενα) ανέφερε το «ερωτηματολόγιο» και το 10% (6 υποκείμενα) τη «διαλογική συζήτηση».

Αξιοποίηση αρχών μάθησης ενηλίκων

Οι απαντήσεις των υποκειμένων της πιλοτικής έρευνας στην ερώτηση: «Σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι η δόμηση του επιμορφωτικού προγράμματος και το περιεχόμενο αυτής συνυπολόγισε τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες σας και οικοδομήθηκε βάση αυτών;» δίνουν τα εξής αποτελέσματα: το 20% δηλώνει «πάρα πολύ» (4 υποκείμενα) και «πολύ» (8 υποκείμενα), «αρκετά» έκρινε το 15% (9 υποκείμενα), «ελάχιστα» το 30% (18 υποκείμενα) και «καθόλου» το 35% (21 υποκείμενα).

Η επεξεργασία των απαντήσεων στην ερώτηση: «Σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι οι επιμορφωτές έλαβαν υπόψη τους τούς μαθησιακούς στόχους που ορίζονται στο σχετικό νομοθετικό πλαίσιο και τις προτιμήσεις σας στη δόμηση του περιεχομένου του επιμορφωτικού προγράμματος;» δίνει 3 υποκείμενα (5%) να δηλώνουν «πάρα πολύ», 6 υποκείμενα (10%) «πολύ», 14 υποκείμενα (23,3%) «αρκετά», 14 υποκείμενα (23,3%) «ελάχιστα» και 23 (38,4%) «καθόλου».

Τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς τις απαντήσεις στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό υιοθετήθηκε η ευρετική - ανακαλυπτική πορεία προς τη μάθηση» αποτυπώνονται ως εξής: «πάρα πολύ» και «πολύ» αναφέρουν 6 υποκείμενα (10%), «αρκετά» δηλώνουν 8 υποκείμενα (13,4%) και τα 44 υποκείμενα (73,3%) δηλώνουν «ελάχιστα» ή «καθόλου».

Αναφορικά με τα αποτελέσματα της επεξεργασίας των απαντήσεων που δόθηκαν από τα ερευνητικά υποκείμενα στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό αξιολογείτε ότι το επιμορφωτικό προσωπικό μερίμνησε στο να αναπτυχθεί κριτικός τρόπος σκέψης στο πλαίσιο της επιμόρφωσής σας;» αποτυπώνεται η εξής εικόνα: 5 υποκείμενα (8,3%) ανέφεραν «πάρα πολύ» ή «πολύ», 12 υποκείμενα (20%) ανέφεραν «αρκετά», ενώ 43 υποκείμενα (71,7%) δήλωσαν «ελάχιστα» ή «καθόλου».

Αξιοποίηση συμμετοχικών διδακτικών τεχνικών

Οι απαντήσεις των υποκειμένων της πιλοτικής έρευνας στην ερώτηση: «Σε ποιο βαθμό η επιμορφωτική ομάδα αξιοποίησε κατά τη διάρκεια της εισαγωγικής επιμορφωτικής δράσης συμμετοχικές διδακτικές τεχνικές;» δίνουν τα εξής αποτελέσματα: 2 υποκείμενα (3,3%) δήλωσαν «πάρα πολύ», 4 υποκείμενα (6,6%) ανέφεραν «πολύ», 14 υποκείμενα (23,3%) έκριναν «αρκετά», 22 υποκείμενα (36,6%) δήλωσαν «ελάχιστα» και 18 υποκείμενα (30%) ανέφεραν «καθόλου».

Η επεξεργασία των απαντήσεων στην ερώτηση: «Ποιες από τις ακόλουθες συμμετοχικές τεχνικές θεωρείται ενδεδειγμένες και θα προκρίνατε να χρησιμοποιηθούν από τους επιμορφωτές στο πλαίσιο μιας μελλοντικής σας επιμόρφωσης;» δίνει 12 υποκείμενα (20%) να δηλώνουν τον «καταγισμό ιδεών», 11 υποκείμενα (18,3%) να επιθυμούν τη «μάθηση σε ομάδες εργασίας», 7 υποκείμενα (11,7%) να εκφράζουν προτίμηση στο «παιχνίδι ρόλων», 11 υποκείμενα (18,3%) να δηλώνουν την συμμετοχική τεχνική των «ερωτήσεων - απαντήσεων» ενώ 19 υποκείμενα (31,7%) εξέφρασαν την επιθυμία για εφαρμογή «συνδυασμού των προαναφερόμενων εκπαιδευτικών τεχνικών».

Στην ερώτηση: «Ποιος από τους παρακάτω λόγους κρίνεται ότι καθιστά απαραίτητη τη χρήση συμμετοχικών διδακτικών τεχνικών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών;» προέκυψαν τα ακόλουθα ερευνητικά δεδομένα: 6 υποκείμενα (10%) έκριναν ως λόγο «την ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης επιμόρφωσης», 12 υποκείμενα (20%) ανέφεραν ως λόγο «την εργαλειοποίηση της εμπειρίας των επιμορφούμενων», 18 υποκείμενα (30%) πρόταξαν «την αξιοποίηση της ενεργητικής μάθησης στο πλαίσιο της επιμόρφωσης», 12 υποκείμενα (20%) ανέφεραν «τη δημιουργία κατάλληλου επικοινωνιακού κλίματος» ενώ 12 υποκείμενα (20%) δήλωσε ως λόγο «το συνδυασμό των προαναφερόμενων».

Επιμορφωτικό υλικό και απαιτήσεις-ανάγκες επιμορφούμενων

Οι απαντήσεις των υποκειμένων της πιλοτικής έρευνας στην ερώτηση: «Πως αξιολογείτε το επιμορφωτικό υλικό ως προς τη σαφήνεια του περιεχομένου του;» δίνουν την εικόνα ότι 15 υποκείμενα (25%) έκριναν «πάρα πολύ» ή «πολύ», 20 υποκείμενα (33,3%) «αρκετά», ενώ 25 υποκείμενα (41,7%) έκριναν «ελάχιστα» ή «καθόλου».

Η επεξεργασία των απαντήσεων στην ερώτηση: «Αξιολογείται ότι το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος ήταν επιστημονικά επικαιροποιημένο;» έδωσε τα ακόλουθα αποτελέσματα: «πάρα πολύ» δήλωσαν 5 εκπαιδευτικοί (8,3%), «πολύ» αξιολόγησαν 8 υποκείμενα (13,3%), «αρκετά» ανέφεραν 24 εκπαιδευτικοί (40%), «ελάχιστα» απάντησαν 10 (16,7%) και «καθόλου» 13 (21,7%).

Αναφορικά με τις απαντήσεις που δόθηκαν από τα ερευνητικά υποκείμενα στην ερώτηση: «Είχε το χρησιμοποιούμενο στην επιμορφωτική δράση υλικό ποικιλία αναφορικά με τη μορφή του; πχ ήταν πολυμεσικό;» αποτυπώνονται τα ακόλουθα αποτελέσματα: «πάρα πολύ» και «πολύ» δήλωσαν 10 υποκείμενα (16,7%), «αρκετά» έκριναν 10 υποκείμενα (16,7%), ενώ «ελάχιστα» και «καθόλου» δήλωσαν 40 υποκείμενα (66,7%)

Στα ερευνητικά υποκείμενα τέθηκε επίσης η ερώτηση: «Το εκπαιδευτικό υλικό που αξιοποίησαν οι επιμορφωτές είχε την ανάλογη ποιότητα στο να προσελκύσει την προσοχή και το ενδιαφέρον σας ως επιμορφούμενου;». Η στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων έδωσε την ακόλουθη περιγραφική εικόνα: «πάρα πολύ» δήλωσαν 3 υποκείμενα (5%), «πολύ» ανέφεραν 5 υποκείμενα (8,3%), «αρκετά» αποτύπωσαν 17 υποκείμενα (28,3%), «ελάχιστα» δήλωσαν 20 υποκείμενα (33,3%), ενώ «καθόλου» ανέφεραν 15 υποκείμενα (25%).

Τέλος στους επιμορφούμενους τέθηκε η ερώτηση: «Σε ποιο βαθμό η επιμόρφωση ήρθε να καλύψει ανάγκες σας σε θέματα που άπτονται των επιστημών της παιδαγωγικής και της διδακτικής μεθοδολογίας;». Η στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων αποτύπωσε την ακόλουθη περιγραφική εικόνα: «πάρα πολύ» δήλωσαν 2 υποκείμενα (3,3%), «πολύ» ανέφεραν 6 υποκείμενα (10%), «αρκετά» αποτύπωσαν 12 υποκείμενα (20%), «ελάχιστα» δήλωσαν 22 υποκείμενα (36,6%), ενώ «καθόλου» ανέφεραν 18 υποκείμενα (30%).

8. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα των απαντήσεων που δόθηκαν από τα υποκείμενα της πιλοτικής έρευνας στις ερωτήσεις της δεύτερης ενότητας αποτυπώνεται ότι η οργανωτική ομάδα, του προγράμματος της εισαγωγικής επιμόρφωσης που προσφέρθηκε στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, διερεύνησε ελάχιστα τις επιμορφωτικές ανάγκες των επιμορφούμενων τόσο σε χρόνο προγενέστερο της υλοποίησης του προγράμματος όσο και κατά το χρόνο διεξαγωγής της επιμορφωτικής παρέμβασης. Ανάλογη ήταν και η στάση των επιμορφωτών από τη στιγμή που δεν χρησιμοποίησαν τεχνικές για να εκμαιεύσουν τις επιμορφωτικές ανάγκες των επιμορφούμενων. Η άποψη αυτή ερμηνεύεται από τη συγκεντρωτική δομή και θετικιστική φιλοσοφία που διακρίνει το φορέα σχεδίασης και υλοποίησης του προγράμματος της εισαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Το επιμορφωτικό πρόγραμμα σχεδιάζεται σε κεντρικό επίπεδο με κλειστό αναλυτικό πρόγραμμα. Τα υποκείμενα της διδακτικής πράξης δηλαδή οι επιμορφωτές και οι επιμορφούμενοι

δεν έχουν τη δυνατότητα και την ευχέρεια να προσαρμόσουν τόσο το περιεχόμενο (τι;) όσο και την πράξη (πως;) της διδασκαλίας στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους και να πιστωθούν τις παροχές του τεχνολογικού, κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος. Αντιθέτως έχουμε ενσωμάτωση προκατασκευασμένων περιεχομένων στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, μετάδοση έτοιμων γνώσεων, καθοδήγηση και ανάπτυξη του επιμορφούμενου στηριζόμενη στην εξωτερική επιβολή, εκμάθηση τρόπων σκέψης και δράσης και μετάδοση ιδεών «από έδρας», στοιχεία που βρίσκονται πέρα και έξω από τη ζωντανή πραγματικότητα (Κοσσυβάκη, 2003, σ.37· Μιχαλακόπουλος, 2017, σ. 246-247). Αυτό ισοδυναμεί με υποβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτή και αποξένωση από τη διδακτική διαδικασία του σπουδαιότερου συντελεστή της. Στερείτε ο επιμορφωτής κάθε δυνατότητας επαγγελματικής παρέμβασης και υποβιβάζεται ο ρόλος του στην κατηγορία του «απλού τεχνικού» και «εφαρμοστή» της διδασκαλίας. Η παραγωγή «κλειστών» προς τον επιμορφωτή πακέτων διδακτικού υλικού που παρέχει στον εκπαιδευτή ενηλίκων «έτοιμη» τη διδακτέα ύλη, το διδακτικό υλικό και τις διδακτικές δραστηριότητες προέρχεται από μια «διδακτική βιομηχανία» που εδράζει πάνω από τον επιμορφωτή και έξω από τη σχολική αίθουσα που διεξάγεται η επιμόρφωση (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 480-481).

Η πιλοτική έρευνα διαγνώσκει ότι στην πλειονότητά τους οι επιμορφωτές που διεκπεραίωσαν την εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν στήριζαν τη διδασκαλία τους σε αρχές που προάγουν τη μάθηση ενηλίκων. Ειδικότερα δε στηρίχθηκαν σε προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των επιμορφούμενων, δεν έλαβαν υπόψη τους κατά τη δόμηση του περιεχομένου του προγράμματος τις προτιμήσεις και τις ανάγκες των επιμορφούμενων, δεν χρησιμοποιήθηκε η ερευνητική - ανακαλυπτική πορεία προς τη μάθηση με άμεσο αποτέλεσμα να μην καλλιεργηθεί ο κριτικός τρόπος σκέψης. Η διαπίστωση αυτή ερμηνεύεται από το γεγονός ότι οι επιμορφωτές δεν γνωρίζουν τις αρχές που προάγουν τη μάθηση ενηλίκων εξαιτίας της έλλειψης εξειδικευμένων γνώσεων σε θέματα που άπτονται της παιδαγωγικής και διδακτικής πράξης προς ενήλικες. Η διαπίστωση αυτή αποτυπώνεται στα αποτελέσματα σχετικής έρευνας που έχουν διεξάγει οι Φραγκούλης, Βαλκάνος & Καραμπέλας (2008).

Επίσης από τα αποτελέσματα αναδύεται ως αξιοσημείωτο εύρημα η αποστροφή των επιμορφωτών στις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές και η προτίμησή τους στην τεχνική της εισήγησης που τους είναι οικεία, τους κάνει να αισθάνονται ασφαλείς και χάρη της μπορούν να μεταφέρουν στους επιμορφούμενους ένα μεγάλο όγκο έτοιμης γνώσης που δεν επιδέχεται κριτική. Στον αντίποδα έχουμε την καταγραφή της επιθυμίας των επιμορφούμενων να αξιοποιηθούν οι συμμετοχικές τεχνικές στα πλαίσια των προσφερόμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων. Η προτίμησή τους αυτή έγκειται στην αναγνωρισμένη συμβολή που επιφέρουν οι βιωματικές τεχνικές στην ενεργητική μάθηση των υποκειμένων της επιμορφωτικής διαδικασίας και στη δυνατότητα να ληφθούν υπόψη οι προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες. Βάση των παιδαγωγικών αρχών του Dewey στο πλαίσιο της θεωρίας του πραγματισμού η διδακτική διαδικασία και η μάθηση οφείλουν από τη μία να λαμβάνουν υπόψη τους τις προγενέστερες εμπειρίες του εκπαιδευόμενου και από την άλλη να καλλιεργούν πεδίο ανάπτυξης νέων δεξιοτήτων και στάσεων στη βάση των κινήτρων, των ενδιαφερόντων και των αναγκών του εκπαιδευόμενου με διερευνητικό και βιωματικό τρόπο και απώτερο εκπαιδευτικό σκοπό τη βελτίωση και τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας. Η βιωματική μάθηση αναφέρεται στην εμπλοκή του μαθητευόμενου σε δραστηριότητες. Μια εμπλοκή που του επιτρέπει σε πρώτο χρόνο να βιώσει με πολυαισθητηριακό τρόπο αυτές τις δραστηριότητες μάθησης και σε δεύτερο χρόνο να αναστοχαστεί γι' αυτές. Η βιωματική μάθηση οικοδομείται στη βάση μαθησιακών εμπειριών που απορρέουν από πραγματικές καταστάσεις ή που μπορούν να προσομοιωθούν ή να βιωθούν κατά προσέγγιση (Καλδή & Κόνσολας, 2016, σ. 74-75· Ματσαγγούρας, 2009, σ. 183).

Όσον αφορά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού υλικού που αξιοποιήθηκε από τους επιμορφωτές η πιλοτική έρευνα κατέγραψε αδυναμίες και ελλείψεις που αφορούν τη σαφήνεια του περιεχομένου του, το βαθμό της επιστημονικής του επικαιροποίησης, την ποικιλία ως προς τη μορφή και το περιεχόμενο ώστε να προσελκύσει την προσοχή και να τραβήξει το ενδιαφέρον των επιμορφούμενων. Επίσης καταγράφεται έμμεσα η ανάγκη που έχουν οι εκπαιδευτικοί στο πεδίο της παιδαγωγικής επιστήμης και της διδακτικής μεθοδολογίας και αποτυπώνεται άμεσα η αδυναμία του προγράμματος να ανταποκριθεί και να καλύψει αυτήν την ανάγκη.

Με βάση τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την πιλοτική έρευνα αναδύεται η ανάγκη για περαιτέρω και διεξοδική διερεύνηση του θέματος με γνώμονα τη διασφάλιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων τόσο αυτό της εισαγωγικής όσο και αυτά της διά βίου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Αντωνίου, Χ. (2008). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, εκπαιδευτική πολιτική και κοινωνική δικαιοσύνη*. Στο Πρακτικά 5ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών με θέμα: «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη», Πάτρα 3-5 Οκτωβρίου 2008. Ηλεκτρονική έκδοση στον διεύθυνση:

<http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/?section=985&language=el>

Βαλμάς, Θ. & Βεργίδης, Δ. (2011). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιόριστων δασκάλων. Στο Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (746-762). Αθήνα: Πεδίο.

Βασσάλα, Π. & Μότσιοι, Γ. (2007). Η εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Συμβατικά ή εξ αποστάσεως προγράμματα;. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 11, 12-20.

Βεργίδης, Δ. (1998). Προϋποθέσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτική κοινότητα*, 45, 38-41.

Βεργίδης, Δ. (2008). Τυπολογία στρατηγικών εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης, *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων - Τόμος Β' - Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα και η κοινωνικο-οικονομική λειτουργία της*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Βεργίδης, Δ. (2008b). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης, *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων - Τόμος Γ' - Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*. Πάτρα: ΕΑΠ

Banks, O. (1983). *The sociology of education*. London: B. T. Batsford LTD.

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας* (μτφ. Π. Σακελλαρίου, επιμ. Α. Αϊδίνης). Αθήνα: Gutenberg.

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

Creswel, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Έλλην.

Δαμασκηνίδης, Γ. & Χριστοδούλου, Α. (2014). *Η ερευνητική πρόταση στη μεταπτυχιακή και διδακτορική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2005). *Οι βασικές ικανότητες για τη διά βίου μάθηση*. COM (2005) 548 τελικό. Βρυξέλλες, 10 Νοεμβρίου 2005.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). Teacher development and educational change. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds), *Teacher development and educational change* (1-9). London: Falmer Pres.

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση, θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καλδή, Σ. & Κόνσολας, Μ. (2016). *Διδακτική μέθοδος project και διαθεματικότητα: θεωρία, έρευνα και πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Καναβάκης, Δ. (2007). Ανοιχτή, ευέλικτη και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και αρχές μάθησης ενηλίκων, η βάση για μια αποτελεσματική επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο *Πρακτικά 3^{ου} συνεδρίου για τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση*. Ανάκτηση από www.epyna.gr στις 8.1.2019.

Κασσωτάκης, Μ. & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, Γ. (2011). Η συνεχιζόμενη κατάρτιση των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (673-705). Αθήνα: Πεδίο.

Κατσουλάκης, Σ. (1999). Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών. Στο Α. Κόκκος (επιμέλεια), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, τόμος Β',* (231-262). Πάτρα: ΕΑΠ.

Καψάλης, Α. & Ραμπίδης, Κ. (2006). Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας. *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, 3, 257-273.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2008). Θεωρίες μάθησης-Πως μαθαίνουν οι ενήλικοι. Στο Α. Κόκκος *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων - Τόμος Α' - Θεωρητικές Προσεγγίσεις*. Πάτρα: ΕΑΠ

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική διδακτική: προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

Κυριαζή, Ν. (1998). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.

- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Keiny, S. (1994). Constructivism and teachers professional development. *Teaching and Teacher Education*, 10 (2), 157-167.
- Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Εισαγωγή στις επιστήμες της παιδαγωγικής: εναλλακτικές προσεγγίσεις, διδακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μιχαλακόπουλος, Γ. (2017). *Φιλοσοφία της παιδείας: Ιστορικοί σταθμοί από τον Πλάτωνα στον Ντιούι*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Merricks, L. (2001). The emerging idea. In P. Jarvis (eds) *The age of learning: education and the knowledge society* (3-15). London: Kogan Page.
- Νικολάου, Σ. Μ. (2011). Η ποιότητα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ως ζήτημα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (121-131). Αθήνα: Πεδίο.
- Ν. 1566/1985. *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 167/Α/30.9.1985).
- Ν. 2009/1992. *Εθνικό Σύστημα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και άλλες διατάξεις*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 18/Α/14.2.1992).
- Ν. 4547/2018. *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018).
- Ξωχέλλης, Π. (2018). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτική πολιτική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1986). Από την παιδαγωγική ιδεολογία στην επιστημονική παιδαγωγική: Το περιεχόμενο κατάρτισης του έλληνα εκπαιδευτικού. Στο Θ. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, (17-24). Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Παπαναούμ, Ζ. (2011). Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Στο Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (284-298). Αθήνα: Πεδίο.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, (τόμος 2). Αθήνα.
- Πασιάς, Γ. (2011). Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του εκπαιδευτικού στην «Ευρώπη της γνώσης» - Προκλήσεις και διακυβεύματα. Στο Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (109-120). Αθήνα: Πεδίο.
- Π.Δ. 250/1992. *Ρύθμιση θεμάτων Υποχρεωτικής Επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και θεμάτων λειτουργίας των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 138/Α/1992).
- Π.Δ. 145/1997. *Ρύθμιση θεμάτων υποχρεωτικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και θεμάτων λειτουργίας των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 127/Α/20-6-1997).
- Π.Δ. 45/1999. *Εισαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 46/Α/11-3-1999).
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992). *Έλληνες Δάσκαλοι – Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Röggeler, F. (1982). Εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Στο Herder (Eds), *Λεξικό Σχολικής Παιδαγωγικής* (μτφ. Ελ. Κουτσούκης). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Συμβούλιο της ΕΕ (2004). *Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010. Επείγουσα ανάγκη μεταρρυθμίσεων, για να επιτύχει η Στρατηγική της Λισαβόνας*. Κοινή ενδιάμεση έκθεση του Συμβουλίου και της Επιτροπής για την εφαρμογή του «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010». Βρυξέλλες, 26 Φεβρουαρίου 2004.

Συμβούλιο της ΕΕ (2007). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 15.11.2007, σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών*. ΕΕ C 300. Βρυξέλλες, 12 Δεκεμβρίου, 2007.

Συμβούλιο της ΕΕ (2009). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 26^{ης} Νοεμβρίου 2009, για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολείων*. ΕΕ C 302/04. Βρυξέλλες, 12 Δεκεμβρίου 2009.

Whitaker, T. (2013). *Ο καλός δάσκαλος: Σε τι ξεχωρίζει;*. Αθήνα: Πατάκης.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Φραγκούλης, Ι., Βαλκάνος, Ε. & Καράμπελας, Σ. (2008). Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών σχολικών συμβούλων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Α. Τριλιανός & Ι. Καράμηνας (επιμ.) Πρακτικά 6^{ου} πανελληνίου συνεδρίου ελληνικής παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής έρευνας, τόμος Β' (747-757). Αθήνα: Ατραπός.

Φραγκούλης, Ι. & Βαλκάνος, Ε. (2011). Διερεύνηση απόψεων των εκπαιδευτικών για τον τρόπο επιμόρφωσής τους στο Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο Πάτρας. Στο Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (763-775). Αθήνα: Πεδίο.

Χαμπηλομάτη, Π. (2010). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ήπειρο (1940-1980)* (Διδακτορική διατριβή). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Χατζηγιάνη, Α. (2008). *Μελέτη με τίτλο «Οργάνωση θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης*. Αθήνα: Κέδρος Α.Ε. – Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Χατζηδήμου, Δ. & Στραβάκου, Π. (2003). *Τα ΠΕΚ ως φορείς θεσμοθετημένης επιμόρφωσης και η συμβολή τους στην εκπαιδευτική πράξη. Το παράδειγμα του 1^{ου} ΠΕΚ Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Η ΣΥΜΒΟΛΗ (ΡΟΛΟΣ) ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΑ ΙΕΚ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ (ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑ)

Τσικουδής Γεώργιος
Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος,
Θεσσαλονίκη, Ελλάδα
tsikoudisgeorge@gmail.com

και

Μαυρίδης Σάββας
Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος,
Θεσσαλονίκη, Ελλάδα
mauridissavvas@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία ερεύνησε τις απόψεις των καταρτιζόμενων σε ΙΕΚ σε ότι αφορά στα προγράμματα σπουδών που παρακολουθούν σε σχέση με την επίδρασή και την αποτελεσματικότητά τους στην επαγγελματική τους αποκατάσταση. Στην έρευνα συμμετείχαν 92 καταρτιζόμενοι στα ΙΕΚ το μεγαλύτερο μέρος των οποίων ήταν άνεργοι και οι οποίοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο 20 ερωτήσεων. Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα, διαπιστώθηκε ότι οι καταρτιζόμενοι στα ΙΕΚ, , δεν θεώρησαν ότι η κατάρτισή τους θα τους βοηθούσε σημαντικά στην επανένταξή τους στην αγορά εργασίας, ενώ σημαντικό εύρημα της μελέτης αφορούσε και στην περιορισμένη συνάφεια μεταξύ του αντικειμένου κατάρτισης και της θέσης εργασίας των ερωτηθέντων που ήταν ήδη εργαζόμενοι. Ως εκ τούτου, απαιτείται η περαιτέρω ρύθμιση του πλαισίου που διέπει το πεδίο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα, με βασικό ζητούμενο την αντιστοίχιση των αναγκών της αγοράς εργασίας και των προγραμμάτων σπουδών.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, δια βίου μάθηση, επαγγελματική αποκατάσταση, ΙΕΚ.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να καλύπτει μη επαγγελματικές, γενικές, τυπικές ή μη τυπικές μαθησιακές δραστηριότητες (Rogers, 1999) είναι άμεσα συνυφασμένη με τη δια βίου μάθηση, προσφέροντας πολύτιμες μαθησιακές εμπειρίες καθ' όλη τη διάρκεια ζωής του ατόμου και στοχεύοντας στην ευρύτερη αναβάθμιση του ανθρώπινου δυναμικού των σύγχρονων κοινωνιών (Evans, 2009). Υπό το πρίσμα της οικονομίας που βασίζεται στη γνώση (knowledge-based economy), η εκπαίδευση ενηλίκων σήμερα έχει αναδειχθεί σε στρατηγικό στόχο των αντίστοιχων πολιτικών και τοποθετείται στο επίκεντρο της σχετικής αναπτυξιακής ατζέντας (Evans&Kersh, 2017).

Τα οφέλη της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι πολλαπλά τόσο για τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο όσο και για το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, συμβάλλοντας στην αναβάθμιση του ανθρώπινου, κοινωνικού και ψυχολογικού κεφαλαίου των συμμετεχόντων (Schulleretal, 2004). Ειδικότερα όσον αφορά την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, η οποία αποτελεί και τον ερευνητικό άξονα της παρούσας εργασίας, αποτελεί κοινό τόπο ότι η συμμετοχή σε σχετικά προγράμματα παρέχει χρήσιμες δεξιότητες που απαιτούνται για την είσοδο στην αγορά εργασίας και την αύξηση των πιθανοτήτων μιας επιτυχημένης επαγγελματικής σταδιοδρομίας (OECD, 2013). Πράγματι, σε διεθνείς έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι οι απόφοιτοι προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης έχουν αυξημένες πιθανότητες απασχόλησης στα πρώτα χρόνια της εργασιακής ζωής τους (Ryan, 2001), επιτυγχάνουν υψηλότερες μισθολογικές απολαβές (Bishop&Mane, 2004), συμμετέχουν ενεργότερα στην αγορά εργασίας (Malamud&Pop-Elchies, 2010) και βελτιώνουν σημαντικά τις εργασιακές δεξιότητες και ικανότητές τους, καθώς και τις επαγγελματικές και ευρύτερες γνώσεις τους (Wolter&Weber, 2005).

Υπό το πρίσμα αυτών των παγκόσμιων και ευρωπαϊκών εξελίξεων, σημαντικές πρωτοβουλίες αναδιάρθρωσης της επαγγελματικής κατάρτισης ενηλίκων επιχειρούνται και στην Ελλάδα, με σημαντικότερη εξ αυτών τους Ν.3879/2010 για τη δια βίου μάθηση και Ν.4186/2013 για την αναδιάρθρωση της δευτεροβάθμιας και μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης της επαγγελματικής κατάρτισης. Βάσει του ισχύοντος νομοθετικού και ρυθμιστικού πλαισίου, οι δραστηριότητες επαγγελματικής κατάρτισης αφορούν εκπαιδευτικές

δραστηριότητες που παρέχουν βασικές επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες σε διάφορες ειδικότητες, αποσκοπώντας στην εργασιακή (επανε)ένταξη και κινητικότητα, καθώς και στην αναβάθμιση του ανθρώπινου δυναμικού όσον αφορά τον τομέα της απασχόλησης (Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014). Ωστόσο, παρά τις σημαντικές πρωτοβουλίες που αναλαμβάνονται, τα ποσοστά συμμετοχής των ενηλίκων στην Ελλάδα σε προγράμματα δια βίου μάθησης και επαγγελματικής κατάρτισης παραμένουν χαμηλά, τουλάχιστον σε σύγκριση με τον ευρωπαϊκό μέσο όρο (Καραλής, 2018). Παράλληλα, τα ευρήματα σχετικά με τον ουσιαστικό αντίκτυπο της συμμετοχής στα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην απασχόληση των αποφοίτων δεν είναι ενθαρρυντικά, εγείροντας προβληματισμούς για την αποτελεσματικότητά τους, καθώς και τη συνάφειά τους με τα προσόντα που απαιτούνται από την αγορά εργασίας (Γούλας και συν, 2013).

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Τα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων στην εκπαίδευση είναι πολυάριθμα και διαφοροποιούνται ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες των εκπαιδευόμενων και το κοινωνικοδημογραφικό τους προφίλ (Kimetal, 2004). Ωστόσο, ειδικότερα στην περίπτωση της αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, τα σημαντικότερα κίνητρα συμμετοχής αναφέρονται κυρίως σε εξωγενείς ανάγκες που συνδέονται με την εργασιακή αποκατάσταση και επαγγελματική ανέλιξη και, γενικότερα, με την απόκτηση γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που μπορούν να βελτιώσουν την εργασιακή κατάσταση των συμμετεχόντων (Goglio&Meroni, 2014).

Σε παλαιότερες έρευνες, πράγματι, έχει βρεθεί ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι στην Ελλάδα παρακινούνται να συμμετέχουν σε δραστηριότητες επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης κυρίως για να βελτιώσουν την εργασιακή τους κατάσταση. Σε έρευνα του Υπουργείου Παιδείας το 44% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι συμμετείχε σε σχετικά εκπαιδευτικά προγράμματα για επαγγελματικούς λόγους, με το 25% να δηλώνει τα βασικά κίνητρα συμμετοχής είναι τόσο επαγγελματικά όσο και προσωπικά (Υπουργείο Παιδείας & PublicIssue, 2011). Σε ανοιχτή ερώτηση που τέθηκε στους συμμετέχοντες της προαναφερθείσας έρευνας, οι ερωτώμενοι απάντησαν ότι οι βασικότεροι λόγοι συμμετοχής είναι «για να κάνουν τη δουλειά τους καλύτερα», «για να αυξήσουν τις γενικές τους γνώσεις» και «για προαγωγή ή εξέλιξη». Επίσης, σε μελέτη του Καραλή (2013) σε δείγμα εκπαιδευόμενων σε δομές γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων επιβεβαιώθηκε ότι η επαγγελματική ανέλιξη συνιστά βασικό κίνητρο συμμετοχής.

Σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευόμενοι στα ΙΕΚ παρακολουθούν τα σχετικά προγράμματα κυρίως για να γίνουν περισσότερο αποδοτικοί και αποτελεσματικοί στην εργασία τους, και σε δεύτερο βαθμό, για να αποκτήσουν το αντίστοιχο πιστοποιητικό παρακολούθησης που θα τους βοηθήσει στην επαγγελματική τους εξέλιξη (Niki&Karalis, 2016). Αντίστοιχα, ως σημαντικότερα εμπόδια συμμετοχής αναδείχθηκαν το κόστος, τα εμπόδια πρόσβασης μέσω των μέσων μαζικής μεταφοράς και η περιορισμένη πληροφόρηση σχετικά με τα προγράμματα σπουδών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία κλήθηκε να απαντήσει η έρευνα ήταν τα παρακάτω:

- Είναι το περιεχόμενο βασικών σπουδών που παρέχουν τα ιδρύματα επαγγελματικής εκπαίδευσης επαρκές ώστε να ανταποκριθούν οι πτυχιούχοι στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας;
- Ποιο το επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων, μεθοδολογικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων συμμετοχής που λαμβάνουν οι απόφοιτοι των σχολών επαγγελματικής εκπαίδευσης να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας;
- Ποιος ο βαθμός σύγκλησης των κοινωνικών δεξιοτήτων, με τις μεθοδολογικές δεξιότητες και τις δεξιότητες συμμετοχής των αποφοίτων των σχολών επαγγελματικής εκπαίδευσης;
- Ποια τα βασικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι απόφοιτοι των σχολών επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στηνααζήτηση εργασίας και στηφυσιολογική ροή τουεπαγγελματικού τους βίου;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑ

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ επαγγελματικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής αποκατάστασης στην Ελλάδα, εξετάζοντας τις απόψεις των ιδίων των καταρτιζόμενων στα ΙΕΚ. Πιο συγκεκριμένα, στόχος της έρευνας ήταν η εξέταση του πιθανού αντίκτυπου της επαγγελματικής κατάρτισης στις δυνατότητες απασχόλησης, εργασιακής αποκατάστασης, ένταξης και κινητικότητας στους ενήλικους εκπαιδευόμενους, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη τα κίνητρα συμμετοχής στα αντίστοιχα εκπαιδευτικά προγράμματα, καθώς και τις απόψεις τους αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των τελευταίων. Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου 20 κλειστών ερωτήσεων, το οποίο κλήθηκαν να συμπληρώσουν καταρτιζόμενοι σε ΙΕΚ της Θεσσαλονίκης.

Η συλλογή των δεδομένων διεξήχθη με τη μέθοδο της δειγματοληψίας ευκολίας ή ευχέρειας. Το συνολικό δείγμα έφτασε τα 92 άτομα, με ποσοστό ανταπόκρισης στην έρευνα που αγγίζει το 72,3%. Η εκτίμηση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου έγινε με τον υπολογισμό του συντελεστή άλφα του Cronbach (Cronbach's alpha), προκειμένου να διερευνηθεί τόσο ο βαθμός εσωτερικής συνέπειας των στοιχείων των ερωτήσεων όσο και ο βαθμός της επιμέρους συμβολής της κάθε ερώτησης στη διαμόρφωση της τιμής του εν λόγω συντελεστή. Στις ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκε η

πενταβάθμια κλίμακα Likert. Όπως προέκυψε από την αντίστοιχη ανάλυση, η τιμή του συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's alpha είναι 0,895, υποδηλώνοντας υψηλή εσωτερική συνέπεια μεταξύ των στοιχείων του ερωτηματολογίου.

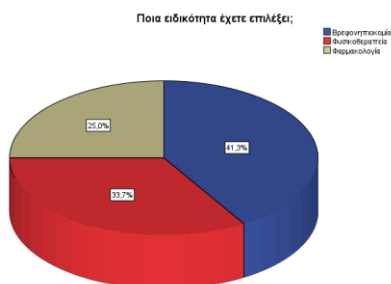
Από τη δημογραφική ανάλυση βρέθηκε ότι το δείγμα αποτελούνταν κατά 82,6% από γυναίκες και κατά 17,4% από άνδρες. Το 63,7% των ερωτηθέντων ήταν άγαμοι που διέμεναν με τους γονείς τους, το 17,6% από άγαμους που κατοικούσαν μόνοι, το 8,8% από έγγαμους, το 9,9% από άγαμους που συγκατοικούσαν, ενώ κανένας από τους ερωτηθέντες δεν ήταν διαζευγμένος ή σε διάσταση. Το 45,7% των ερωτηθέντων ήταν απόφοιτοι ΓΕΛ, το 21,7% απόφοιτοι ΕΠΑΛ, το 4,3% είχαν ολοκληρώσει τη φοίτηση τους σε ΣΕΚ, το 10,9% σε ΙΕΚ και το 17,4% των ερωτηθέντων ήταν κάτοχοι πτυχίου ΤΕΙ ή ΑΕΙ. Ακόμη το δείγμα αποτελούνταν κατά 21,7% από μισθωτούς, κατά 4,3% από αυτοαπασχολούμενους και κατά 73,9% από ανέργους, ενώ τέλος η μέση ηλικία του δείγματος ήταν 25,1±7,8 έτη.

Πίνακας 1:
Δημογραφικά χαρακτηριστικά ερωτηθέντων

| | | M.O. | T |
|-------------------------------|-----------------------------|-------|-------|
| Ηλικία | | 25,09 | 7,75 |
| | | N | % |
| Φύλο | Άνδρας | 16 | 17,4% |
| | Γυναίκα | 76 | 82,6% |
| Οικογενειακή κατάσταση | Άγαμος (κατοικεί με γονείς) | 58 | 63,7% |
| | Άγαμος (κατοικεί μόνος) | 16 | 17,6% |
| | Έγγαμος | 8 | 8,8% |
| | Διαζευγμένος / σε διάσταση | 0 | 0,0% |
| | Άγαμος (συγκατοικεί) | 9 | 9,9% |
| Επίπεδο εκπαίδευσης | ΓΕΛ | 42 | 45,7% |
| | ΕΠΑΛ | 20 | 21,7% |
| | ΣΕΚ | 4 | 4,3% |
| | ΙΕΚ | 10 | 10,9% |
| | ΤΕΙ/ΑΕΙ | 16 | 17,4% |
| Θέση στην απασχόληση | Μισθωτός | 20 | 21,7% |
| | Αυτοαπασχολούμενος | 4 | 4,3% |
| | Άνεργος | 68 | 73,9% |

Το 41,3% του δείγματος ήταν σπουδαστές βρεφονηπιοκομίας, το 33,7% σπουδαστές φυσικοθεραπείας και το 25,0% σπουδαστές φαρμακολογίας, ενώ μόλις το 17,4% των ερωτηθέντων είχε ολοκληρώσει με επιτυχία τις εξετάσεις πιστοποίησης για την ειδικότητα του.

Γράφημα 3:
Ειδικότητα σπουδών



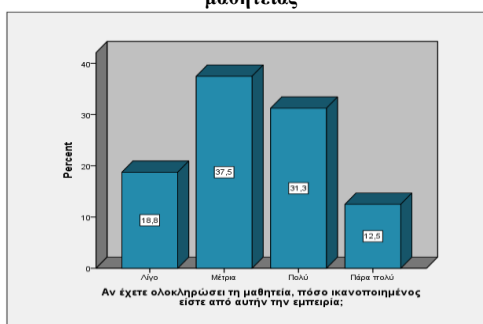
Γράφημα 4:
Ποσοστό κατόχων πιστοποίησης



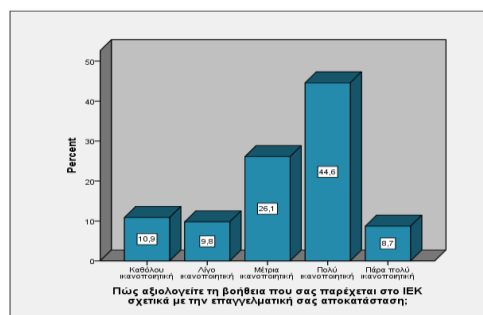
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Όσον αφορά το βαθμό ικανοποίησης των ερωτηθέντων από την εμπειρία της συμμετοχής τους στο θεσμό της μαθητείας, προκύπτει ότι το πάνω από το 50% των ερωτηθέντων δηλώνουν λίγο ως μέτρια ικανοποιημένοι από αυτόν. Αντίθετα οι καταρτιζόμενοι δήλωσαν ικανοποιημένοι από τη βοήθεια που λαμβάνουν από τα ΙΕΚ στο πεδίο της επαγγελματικής τους αποκατάστασης.

Γράφημα 3:
Βαθμός ικανοποίησης από το θεσμό της μαθητείας



Γράφημα 4:
Βαθμός βοήθειας που παρέχεται από το ΙΕΚ για την επαγγελματική αποκατάσταση των καταρτιζόμενων



Αναλύοντας το βαθμό ικανοποίησης των ερωτηθέντων από τα εκπαιδευτικά στοιχεία του προγράμματος κατάρτισης που παρακολουθούν προκύπτει ότι αυτός είναι αρκετά υψηλός με τη μέση βαθμολογία του αντίστοιχου παράγοντα να ισούται με 3,41 (T.A.= 0,92). Βέβαια αξίζει να σημειωθεί ότι η ικανοποίηση των σπουδαστών από την πρακτική άσκηση είναι σημαντικά υψηλότερη από την ικανοποίηση από το πρόγραμμα σπουδών. Ελαφρώς χαμηλότερος είναι ο βαθμός ικανοποίησης των ερωτηθέντων από τα οργανωτικά στοιχεία του προγράμματος κατάρτισης (M.O.= 3,30, T.A.= 0,81) με τους σπουδαστές να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την οργάνωση του προγράμματος κατάρτισης σε σχέση με τις θεματικές ενότητες. Παράλληλα, μέτριος είναι ο βαθμός ικανοποίησης των σπουδαστών από τους πόρους των προγραμμάτων κατάρτισης (M.O.= 3,15, T.A.= 0,78), με την ικανοποίηση από τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό να είναι χαμηλή και την ικανοποίηση από τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό υλικό ελαφρώς υψηλότερη.

Διαπιστώθηκε ότι τα κίνητρα συμμετοχής των καταρτιζόμενων ήταν κατά κύριο λόγο επαγγελματικής φύσης (M.O.=3,31, T.A.=0,98). Η βελτίωση της επαγγελματικής ανταγωνιστικότητας κρίθηκε ως ο σημαντικότερος λόγος με την αντίστοιχη μέση βαθμολογία του συγκεκριμένου παράγοντα να ισούται με 3,41 (T.A.= 0,88) καθώς οι ερωτηθέντες θεώρησαν ότι αν εξειδικευθούν στο αντικείμενο που είχαν επιλέξει και θα βελτίωναν τα τυπικά προσόντα και τις γνώσεις τους. Ελαφρώς μικρότερης σημασίας για την επιλογή των προγραμμάτων κατάρτισης ήταν οι κοινωνικοί λόγοι όπως η βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των ερωτηθέντων (M.O.= 3,23, T.A.= 0,86), Σημαντικό είναι, μάλιστα, να σημειωθεί ότι στην έρευνα βρέθηκε ότι οι συμμετέχοντες στα προγράμματα κατάρτισης των ΙΕΚ παρακινούνται περισσότερο από την επιθυμία τους να έχουν πρόσβαση στην αγορά εργασίας και λιγότερο από κίνητρα εργασιακής κινητικότητας (αλλαγή εργασιακού περιβάλλοντος), εύρημα που ερμηνεύεται βέβαια και από το εξαιρετικά υψηλό ποσοστό των ανέργων του δείγματος.

Σε δεύτερο επίπεδο, στην παρούσα μελέτη τεκμηριώθηκε ότι παρόλο που οι άνεργοι καταρτιζόμενοι είχαν υψηλές προσδοκίες για την επαγγελματική τους αποκατάσταση (M.O.= 2,83, T.A.= 1,46) μετά την ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, οι ήδη εργαζόμενοι έκριναν αρνητικά τη συνάφεια του προγράμματος κατάρτισης με το αντικείμενο της εργασίας τους (M.O.= 2,41, T.A.= 1,21) και, άρα, δεν θεώρησαν ότι η ολοκλήρωσή τους θα τους βοηθήσει ιδιαίτερα.

Πίνακας 1: Βαθμός στήριξης του προγράμματος κατάρτισης στην τρέχουσα εργασία και συνάφεια με το κείμενο αντικείμενο

| | | N | % | M.O. | T.A. |
|---|-------------|---|-------|------|------|
| Κατά πόσο θεωρείτε ότι η ολοκλήρωση του προγράμματος θα σας βοηθήσει στη θέση εργασίας σας; | Καθόλου | 6 | 25,0% | | |
| | Λίγο | 5 | 20,8% | | |
| | Μέτρια | 4 | 16,7% | 2,83 | 1,46 |
| | Πολύ | 5 | 20,8% | | |
| | Πάρα πολύ | 4 | 16,7% | | |
| Αν έχετε εργασία, πώς αξιολογείτε τη συνάφεια του αντικειμένου της με το πρόγραμμα; | Καμία | 7 | 29,2% | | |
| | Μικρή | 6 | 25,0% | | |
| | Μέτρια | 6 | 25,0% | 2,41 | 1,21 |
| | Μεγάλη | 4 | 16,7% | | |
| | Πολύ μεγάλη | 1 | 4,2% | | |

Επιπρόσθετα μπορεί να υποστηριχθεί ότι αν και η επιλογή φοίτησης στα ΙΕΚ από την πλευρά των ανέργων αποτελούσε μια λύση για επαγγελματική διέξοδο και (επαν)είσοδο στην αγορά εργασίας, στην πραγματικότητα, η φοίτηση στα εν λόγω προγράμματα δεν ενίσχυσε σημαντικά τις δυνατότητες επαγγελματικής αναβάθμισης και βελτίωσης της εργασιακής κατάστασης των αποφοίτων. Συγκεκριμένα, στην έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι καταρτιζόμενοι θεώρησαν ότι η συμμετοχή τους οδήγησε σε μέτρια αναβάθμιση των επαγγελματικών τους ικανοτήτων και δεξιοτήτων (M.O.= 3,07, T.A.= 1,03), αν και προσδοκούσαν περισσότερα από τη διεύρυνση των επαγγελματικών

τους επαφών (Μ.Ο.= 3,07, Τ.Α.= 0,95) και την κατανόηση της λειτουργίας της αγοράς εργασίας (Μ.Ο.= 3,25, Τ.Α.= 0,87).

Πίνακας 2: Μέσες βαθμολογίες παραγόντων σχετικά με τους τρόπους ενίσχυσης

| | Καθόλου | | Λίγο | | Μέτρια | | Πολύ | | Πάρα πολύ | | Μ.Ο. | Τ.Α. |
|--|---------|-------|------|-------|--------|-------|------|-------|-----------|-------|-------------|-------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | | |
| Νέες γνωριμίες με εργοδότες | 19 | 20,7% | 11 | 12,0% | 30 | 32,6% | 18 | 19,6% | 14 | 15,2% | 2,97 | 1,33 |
| Δικτύωση με επιχειρήσεις | 10 | 10,9% | 10 | 10,9% | 36 | 39,1% | 27 | 29,3% | 9 | 9,8% | 3,16 | 1,10 |
| Διεύρυνση επαγγελματικών επαφών | | | | | | | | | | | 3,07 | 0,95 |
| Απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων | 14 | 15,2% | 6 | 6,5% | 38 | 41,3% | 18 | 19,6% | 16 | 17,4% | 3,17 | 1,25 |
| Διεύρυνση γνώσεων | 8 | 8,7% | 15 | 16,3% | 44 | 47,8% | 11 | 12,0% | 14 | 15,2% | 3,09 | 1,12 |
| Μαθητεία | 15 | 16,3% | 17 | 18,5% | 30 | 32,6% | 19 | 20,7% | 11 | 12,0% | 2,93 | 1,24 |
| Διεύρυνση ικανοτήτων | | | | | | | | | | | 3,07 | 1,03 |
| Παροχή επαγγελματικού προσανατολισμού | 10 | 10,9% | 23 | 25,0% | 30 | 32,6% | 10 | 10,9% | 19 | 20,7% | 3,05 | 1,28 |
| Απόκτηση γνώσεων για τη λειτουργία της εργασιακής αγοράς | 8 | 8,7% | 15 | 16,3% | 26 | 28,3% | 14 | 15,2% | 29 | 31,5% | 3,45 | 1,32 |
| Αναγνώριση αγοράς εργασίας | | | | | | | | | | | 3,25 | 0,87 |

Προχωρώντας σε συσχέτιση των συνολικών παραγόντων που προέκυψαν από το ερευνητικό εργαλείο της μελέτης, με τη χρήση του παραμετρικού συντελεστή γραμμικής συσχέτισης r του Pearson, παρατηρήθηκε ότι αυτή ήταν θετική και στατιστικά σημαντική στις περιπτώσεις των ζευγών μεταβλητών: Επαγγελματική αποκατάσταση μέσω της αξιοποίησης της κατάρτισης- Ικανοποίηση από το πρόγραμμα κατάρτισης, Ικανοποίηση από το πρόγραμμα κατάρτισης- Εμπόδια επαγγελματικής αποκατάστασης και Εμπόδια επαγγελματικής αποκατάστασης- Επαγγελματική αποκατάσταση μέσω της αξιοποίησης της κατάρτισης. Πιο συγκεκριμένα όσο υψηλότερη ήταν η ικανοποίηση από το πρόγραμμα κατάρτισης τόσο αυξάνονταν και η προσδοκία των ερωτηθέντων αξιοποιώντας την κατάρτιση που λαμβάνουν θα μπορούσαν να επιτύχουν επαγγελματική αποκατάσταση ($r=0,420$, $p\text{-value}<0,001$). Παράλληλα, η υψηλή ικανοποίηση από τα προγράμματα κατάρτισης σηματοδότησε και αναγνώριση υψηλών εμποδίων επαγγελματικής αποκατάστασης ($r=0,267$, $p\text{-value}= 0,010$) και τέλος οι ερωτηθέντες θεώρησαν ότι η αξιοποίηση των προγραμμάτων κατάρτισης θα εννοούσε την επαγγελματική τους αποκατάσταση σκιαγραφώντας την άρρηκτη σχέση ανάμεσα στα δύο στοιχεία ($r=0,232$, $p\text{-value}= 0,026$).

Πίνακας 3: Μήτρα συσχετίσεων των βαθμολογιών των συγκεντρωτικών

| | | Ικανοποίηση από το πρόγραμμα κατάρτισης | Επαγγελματική αποκατάσταση μέσω της ολοκλήρωσης της κατάρτισης | Επαγγελματική αποκατάσταση μέσω της αξιοποίησης της κατάρτισης | Εμπόδια επαγγελματικής αποκατάστασης |
|--|-----|---|--|--|--------------------------------------|
| Ικανοποίηση από το πρόγραμμα κατάρτισης | r | 1 | -0,093 | 0,420 | 0,267 |
| | p | | 0,375 | 0,000 | 0,010 |
| Επαγγελματική αποκατάσταση μέσω της ολοκλήρωσης της κατάρτισης | r | -0,093 | 1 | -0,175 | -0,020 |
| | p | 0,375 | | 0,096 | 0,849 |
| Επαγγελματική αποκατάσταση μέσω της αξιοποίησης της κατάρτισης | r | 0,420** | -0,175 | 1 | 0,232 |
| | p | 0,000 | 0,096 | | 0,026 |
| Εμπόδια επαγγελματικής αποκατάστασης | r | 0,267* | -0,020 | 0,232* | 1 |
| | p | 0,010 | 0,849 | 0,026 | |

Ωστόσο, στην περίπτωση της Ελλάδας φαίνεται η επαγγελματική κατάρτιση δεν συμβάλλει καθοριστικά στη βελτίωση των επαγγελματικών δεξιοτήτων των καταρτιζόμενων, είτε για λόγους περιορισμένης συνάφειας των προγραμμάτων σπουδών με τις απαιτούμενες δεξιότητες από την αγορά εργασίας (Γούλας και συν, 2013; Ιωαννίδου, 2014; Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014; Καραλής, 2018), είτε εξαιτίας του ευρύτερου υφεσιακού περιβάλλοντος και άλλων δομικών προβλημάτων της αγοράς εργασίας και εγγενών παθογενειών της δομής της παραγωγής και οικονομίας (European Commission, 2015; Cedefop, 2018). Θα πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα σημείωσαν τα οφέλη της κατάρτισής τους σε όρους διεύρυνσης των επαγγελματικών συνδέσεων, ιδιαίτερα όσον αφορά τις επαφές με τους διάφορους επαγγελματικούς φορείς.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Συμπερασματικά, στην παρούσα μελέτη διαπιστώθηκε ότι η συμμετοχή σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης στα ΙΕΚ δεν επέφερε σημαντικά οφέλη σε ότι αφορά στην επαγγελματική αποκατάσταση και εργασιακή κινητικότητα των καταρτιζόμενων μετά την αποφοίτησή τους. Το συμπέρασμα αυτό ενισχύεται περαιτέρω τόσο από το μέτριο βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευόμενων από τα προγράμματα κατάρτισης, όσο και από τις σχετικά αρνητικές κρίσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα σχετικά με τη βοήθεια που παρέχεται από τα ΙΕΚ προς τους καταρτιζόμενους για την εύρεση θέσεων εργασίας. Μάλιστα, οι καταρτιζόμενοι που συμμετείχαν στην παρούσα μελέτη διαπιστώνεται ότι είχαν περιορισμένες προσδοκίες για την εργασιακή τους αποκατάσταση σε ευρύτερο πλαίσιο, καθώς αναγνώρισαν σημαντικά εμπόδια πέραν της κατάρτισής τους, με σημαντικότερα εξ αυτών την περιορισμένη εργασιακή εμπειρία, την ανεπάρκεια των αρμόδιων φορέων στήριξης της απασχόλησης και την οικονομική κρίση. Στη διεθνή έρευνα περί επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης έχει, πράγματι, διαπιστωθεί ότι η συμμετοχή σε προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης συνδέεται με σημαντική βελτίωση των επαγγελματικών ικανοτήτων και εργασιακών δεξιοτήτων, οδηγώντας σε γενικότερη επαγγελματική αναβάθμιση (Wolter&Weber, 2005; OECD, 2013; Hanusheketal, 2017). Παρόμοια ευρήματα έχουν καταγραφεί και για το σύνολο των δραστηριοτήτων εκπαίδευσης ενηλίκων που εντάσσονται στο ευρύτερο πεδίο της δια βίου μάθησης (Warner&Vorhaus, 2008; McDonald&Scollay, 2009; Myersetal, 2014).

Η διαμόρφωση ενός εθνικού αποτελεσματικού συστήματος για τη διάγνωση των αναγκών απασχόλησης αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επίτευξη του παραπάνω στόχου. Βασικό στοιχείο ενός τέτοιου πλαισίου είναι η συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων ομάδων ενδιαφέροντος και κοινωνικών εταίρων, συμπεριλαμβανομένων επαγγελματικών επιμελητηρίων, υπουργείων, φορέων της αγοράς εργασίας, επιχειρήσεων και επιστημονικών ενώσεων. Εκτός αυτού, εξίσου σημαντικό είναι και το ζήτημα της βελτίωσης του πλαισίου λειτουργίας και επικαιροποίησης των επαγγελματικών περιγραμμάτων, τα οποία θα πρέπει να συνδέονται άμεσα με τους μηχανισμούς διαμόρφωσης των προσφερόμενων ειδικοτήτων στους φορείς παροχής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης βάσει των αναγκών απασχόλησης.

Επιπλέον, απαιτείται περαιτέρω ευθυγράμμιση μεταξύ του εθνικού συστήματος επαγγελματικής κατάρτισης με το ευρωπαϊκό πλαίσιο περί διασφάλισης ποιότητας στη δια βίου μάθηση και πιστοποίησης των προσόντων, ώστε να ενισχυθεί η αξιοπιστία και αποτελεσματικότητα του συστήματος. Η ύπαρξη ενός ολοκληρωμένου και ενιαίου πλαισίου πιστοποίησης, οργάνωσης και διοίκησης της αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στη βελτιωμένη διασύνδεσή της με την αγορά εργασίας και την απασχόληση, ενώ σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η θεσμοθέτηση αποδοτικότερων κινήτρων για τη συμμετοχή των επιχειρήσεων στο εν λόγω σύστημα. Χαρακτηριστικό στην περίπτωση αυτή είναι το παράδειγμα της μαθητείας, ενός θεσμού που έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματικός σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες για την εργασιακή κινητικότητα και την ένταξη στην αγορά εργασίας, ιδιαίτερα για τις πιο ευάλωτες πληθυσμιακές ομάδες που βρίσκονται σε παραγωγική ηλικία. Παρόμοια οφέλη μπορεί να έχει και η επικαιροποίηση του θεσμού της πρακτικής άσκησης, η οποία αποτελεί μια καλή πρακτική ευθυγράμμισης των προγραμμάτων σπουδών που προσφέρονται στο πλαίσιο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και των αναγκών των εργοδοτών.

Ένας βασικός ερευνητικός περιορισμός αφορά στο δείγμα των συμμετεχόντων που κλήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, καθώς αυτοί φοιτούν αποκλειστικά σε έναν φορέα παροχής αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης (ΙΕΚ) και, μάλιστα, μόνο σε έναν περιορισμένο αριθμό ειδικοτήτων. Περιορισμένο είναι το δείγμα και σε γεωγραφικούς όρους, καθώς οι συμμετέχοντες φοιτούν μόνο σε ΙΕΚ της Θεσσαλονίκης. Δεδομένων των παραπάνω περιορισμών, η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να διερευνήσει περαιτέρω τη διασύνδεση απασχόλησης, επαγγελματικής αποκατάστασης, εργασιακής κινητικότητας και επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στο ρόλο που διαδραματίζουν όλες οι εμπλεκόμενες ομάδες ενδιαφερομένων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α' ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Bishop, J. H., &Mane, F. (2004). The impacts of career-technical education on high school labor market success. *Economics of Education Review*, 23(4), 381-402.
- Cedefop (2018). *The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 3: the responsiveness of European VET systems to external change (1995-2015)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2015). *Adult education and training in Europe: widening access to learning opportunities*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Evans, K. (2009). *Learning, Work and Social Responsibility*. Dordrecht: Springer.
- Evans, K., &Kersh, N. (2017). Competence Development and Workplace Learning: enduring Challenges in the Interplay of Policy and Practice in the UK. In: M. Mulder (Eds.), *Competence-based Vocational and Professional Education* (pp. 82-99). London: Springer.

- Goglio, V., & Meroni, E. C. (2014). *Adult participation in Lifelong Learning: the impact of using a 12-months or 4-weeks reference period – Technical Briefing (Joint Research Centre of the European Commission)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Hanushek, E. A., Schwerdt, G., Woessmann, L., & Zhang, L. (2017). General education, vocational education, and labor-market outcomes over the lifecycle. *Journal of Human Resources*, 52(1), 48-87.
- Kim, A., & Merriam, S. (2004). Motivation for learning among older adults in a learning in retirement institute. *Educational Gerontology*, 30, 441-455.
- Malamud, O., & Pop-Eleches, C. (2010). General education versus vocational training: Evidence from an economy in transition. *The Review of Economics and Statistics*, 92(1), 43-60.
- McDonald, B. A., & Scollay, P. A. (2009). Outcomes of Literacy Improvement: A Longitudinal View. In: S. Reder & J. Bynner (Eds.), *Tracking Adult Literacy and Numeracy Skills: Findings from Longitudinal Research* (pp. 312-328). New York: Routledge.
- Myers, K., Frenette, M., Sweetman, A., Dostie, B., & Langlois, C. (2014). *State of knowledge review of the wider benefits of adult learning*. Ontario: The Social Research and Demonstration Corporation.
- Niki, L., Karalis, T. (2016). Motives and Barriers of Adults Learners in Initial Vocational Education in Greece. *Training & Practice*, 14(1-2), 49-66.
- OECD (2013). *The survey of adult skills. A Reader's Companion*. Paris: OECD.
- OECD (2013). *The survey of adult skills. A Reader's Companion*. Paris: OECD.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ryan, P. (2001). The school-to-work transition: a cross-national perspective. *Journal of Economic Literature*, 39(1), 34-92.
- Schuller, T., Preston, J., Hammond, C., Brasnet-Grundy, A., & Bynner, J. (2004). *The Benefits of Learning. The impact of education on health, family life and social capital*. London and New York: Routledge.
- Warner, J., & Vorhaus, J. (2008). *The Learner Study: The impact of the Skills for Life strategy on adult literacy, language and numeracy learners. Summary report*. London: National Research and Development Centre for adult literacy and numeracy.
- Wolter, S., & Weber, B. (2005). Bildungsrendite – einzentraler ökonomischer Indikator des Bildungswesens. *Die Volkswirtschaft*, 10, 38-42.
- Wolter, S., & Weber, B. (2005). Bildungsrendite – einzentraler ökonomischer Indikator des Bildungswesens. *Die Volkswirtschaft*, 10, 38-42.

Β' ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Γούλας, Χ., Ζάγκος, Χ., Κατσίης, Α., Κόκκινος, Γ., Κορδάτος, Π., Μπουκουβάλας, Κ., Παληός, Ζ., Πανδής, Π., & Φωτόπουλος, Ν. (2013). *Διερεύνηση της σύνδεσης της επαγγελματικής κατάρτισης με την απασχόληση*. Αθήνα: Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας.
- Γούλας, Χ., Ζάγκος, Χ., Κατσίης, Α., Κόκκινος, Γ., Κορδάτος, Π., Μπουκουβάλας, Κ., Παληός, Ζ., Πανδής, Π., & Φωτόπουλος, Ν. (2013). *Διερεύνηση της σύνδεσης της επαγγελματικής κατάρτισης με την απασχόληση*. Αθήνα: Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας.
- Ιωαννίδου, Α. (2014). *Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα: Συνοπτική περιγραφή*. Λουξεμβούργο: Cedefop.
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη Διά Βίου Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Καραλής, Θ. (2018). *Έρευνα των Ινστιτούτων της ΓΣΕΒΕΕ (ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ) & της ΓΣΕΕ (ΙΝΕ ΓΣΕΕ) για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου μάθηση*. Αθήνα: ΓΣΕΒΕΕ & ΓΣΕΕ.
- Καραλής, Θ. (2018). *Έρευνα των Ινστιτούτων της ΓΣΕΒΕΕ (ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ) & της ΓΣΕΕ (ΙΝΕ ΓΣΕΕ) για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου μάθηση*. Αθήνα: ΓΣΕΒΕΕ & ΓΣΕΕ.
- Καρατζογιάννης, Σ., & Πανταζή, Σ. (2014). *Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα: αδυναμίες, δυνατότητες και προοπτικές*. Αθήνα: Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων και Γενική Συνομοσπονδία Επαγγελματιών Βιοτεχνών Ελλάδας.
- Καρατζογιάννης, Σ., & Πανταζή, Σ. (2014). *Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα: αδυναμίες, δυνατότητες και προοπτικές*. Αθήνα: Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων και Γενική Συνομοσπονδία Επαγγελματιών Βιοτεχνών Ελλάδας.
- Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων & Public Issue (2011). *Έρευνα κοινής γνώμης επί ζητημάτων διά βίου μάθησης: βασικά συμπεράσματα*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ & Public Issue.

ΔΙΑΘΕΣΗ ΑΝΑΛΗΨΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΗΣ ΘΕΣΗΣ ΣΕ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ: ΚΙΝΗΤΡΑ-ΑΝΤΙΚΙΝΗΤΡΑ

Δρ Γιώργος Παναγιωτόπουλος
Επίκουρος καθηγητής ΠΜΣ “Διοίκηση Εκπαίδευσης”
Πάτρα, Ελλάδα
pangiorgos@upatras.gr

Δρ Ζωή Καρανικόλα
Διδάσκουσα ΠΜΣ “Διοίκηση Εκπαίδευσης”
Πάτρα, Ελλάδα
karanikola.zoi@ac.eap.gr

Αθανασία Κίμογλου
Φοιτήτρια ΠΜΣ “Διοίκηση Εκπαίδευσης”
Πάτρα, Ελλάδα
athanasiakim@outlook.com

Περίληψη

Στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται στη σημερινή ραγδαία αναπτυσσόμενη κοινωνία, το σχολείο καλείται να ανταποκριθεί αποκτώντας ένα νέο πρόσωπο, πιο δυναμικό και καινοτόμο. Κατά συνέπεια, και ο διευθυντής οφείλει να επιτελέσει έργο μεγάλης ευθύνης προκειμένου να πετύχει την ομαλή και αποδοτική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί αν και γνωρίζουν την σπουδαιότητα του διευθυντικού ρόλου, δεν τολμούν όλοι να εκδηλώσουν επιθυμία ανάληψης μιας τέτοιας θέσης. Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τη διάθεση των μόνιμων εκπαιδευτικών για ανάληψη διευθυντικής θέσης στα Δημοτικά σχολεία. Ως καταλληλότερη μέθοδος προσέγγισης επιλέχθηκε η ποιοτική ανάλυση με ερευνητικά εργαλεία τη θεματική ανάλυση μέσω των θεματικών δικτύων και την ημιδομημένη προσωπική και τηλεφωνική συνέντευξη δεκατεσσάρων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Από την ανάλυση προέκυψαν διάφορα κίνητρα ώθησης των εκπαιδευτικών στην ανάληψη διευθυντικής θέσης και ενδεικτικά ως πιο ισχυρά διαπιστώθηκαν η διάθεση προσφοράς στον χώρο της εκπαίδευσης και η έντονη επιθυμία για διοίκηση, ενώ ορισμένα από τα σπουδαιότερα αντικίνητρα για όσους δεν εκφράζουν διάθεση να γίνουν διευθυντές προέκυψαν η προτίμηση της διδασκαλίας στην τάξη και η επιθυμία αποφυγής άγχους. Τα αποτελέσματα της έρευνας συγκρίθηκαν με θεματικά δίκτυα που διαμορφώθηκαν στη βιβλιογραφική επισκόπηση.

Λέξεις κλειδιά: Δημοτικό σχολείο, διευθυντής, κίνητρα, αντικίνητρα

Abstract

In the new conditions that are forming in today's rapidly growing society, the school has to respond by acquiring a new, more dynamic and innovative person. As a consequence, the principal must also perform a great deal of responsibility in order to achieve the smooth and efficient operation of the school unit. Teachers, although aware of the importance of the managerial role, do not all dare to express a desire for such a position. The purpose of this study was to investigate the disposition of permanent teachers for managerial positions in Primary schools. The most appropriate approach was qualitative analysis and the research tools developed were thematic analysis through thematic networks and semi-structured personal and telephone interviewing of fourteen primary education teachers. The analysis revealed various incentives for teachers to take up management and, as an indication, more strongly found an offer in education and a strong desire for management, while some of the major disincentives for those who did not wish to become managers of classroom teaching and the desire to avoid stress. The results of the research were compared with the thematic networks developed in the literature review.

Keywords: Primary school, principal, incentives, disincentives

1. Εισαγωγή

Οι προκλήσεις της σημερινής εποχής απαιτούν ένα σχολείο ευέλικτο, δυναμικό, ανοιχτό στην κοινωνία και ικανό να αντιμετωπίζει τη νέα γνώση με έναν δημιουργικό τρόπο. Κατά συνέπεια, και ο ρόλος του διευθυντή είναι πολύπλευρος και πολυσημάντος. Ο όρος «σχολική διεύθυνση» προσδιορίζει μια διακεκριμένη περιοχή (ή λειτουργία) μιας σχολικής μονάδας πάνω στην οποία έχει εξουσία ένα διευθυντικό στέλεχος για την εκτέλεση καθορισμένων δραστηριοτήτων (Σαΐτης, 2008). Η αξία της σχολικής διεύθυνσης γίνεται εμφανής και από τη νομοθεσία της χώρας, η οποία στην προσπάθειά της να στελεχώσει με τα κατάλληλα άτομα τον χώρο της εκπαίδευσης, υφίσταται αρκετά συχνά τροποποιήσεις προκειμένου η διαδικασία επιλογής εκπαιδευτικών στελεχών να οδηγήσει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου. Άλλωστε όλες οι μεγάλες μεταρρυθμιστικές κινήσεις προσδιορίζουν την σχολική διεύθυνση ως ένα σημαντικό συστατικό της εκπαιδευτικής αλλαγής (Fink, 2005) καθώς παίζει το ρόλο του καταλύτη στη σχολική βελτίωση και την επιτυχή αναδιοργάνωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Dimmock, 2003).

Ο διευθυντής αναλαμβάνει συγκεκριμένες αρμοδιότητες και οφείλει να έχει σαν προσωπικότητα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, κατάλληλες δεξιότητες και αρκετά προσόντα, ώστε να καταφέρει να ανταποκριθεί με επιτυχία στο έργο του. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν την σπουδαιότητα του διευθυντικού ρόλου και κάποιοι εκδηλώνουν επιθυμία ανάληψης μιας τέτοιας θέσης, ενώ δεν είναι λίγοι και αυτοί που δεν το τολμούν. Σιγά σιγά η Ελλάδα και άλλες χώρες του εξωτερικού επικεντρώνονται σε ερευνητικές μελέτες, όπως αυτές των Σπυριάδου & Κουτούζη (2017), Ράπτη και Βιτσιλάκη (2007), Κώστη (2005), Lieberman, Saxl, & Miles (2000), οι οποίες στοχεύουν στην αναζήτηση όλων των παραγόντων που κατευθύνουν τους εκπαιδευτικούς στην διεκδίκηση της θέσης του διευθυντή, καθώς τα αποτελέσματά τους θα αξιοποιηθούν κατάλληλα ώστε να δοθούν περισσότερα κίνητρα για επαγγελματική εξέλιξη αλλά και τα εφόδια για την προετοιμασία διευθυντών ικανών να ασκήσουν αποτελεσματικά τις διοικητικές τους υποχρεώσεις.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τη διάθεση των μόνιμων εκπαιδευτικών για ανάληψη διευθυντικής θέσης στα Δημοτικά σχολεία. Συγκεκριμένα, αξιοποιώντας θεματικά δίκτυα και 14 ημιδομημένες συνεντεύξεις, εξετάστηκαν οι λόγοι που ώθησαν τους εκπαιδευτικούς που έχουν ήδη διατελέσει διευθυντές Δημοτικών σχολείων στην ανάληψη διευθυντικού ρόλου και οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν διατελέσει διευθυντές, αν τους δινόταν αυτή η ευκαιρία, δε θα εκδήλωναν ενδιαφέρον ανάληψης διευθυντικής θέσης.

2. Κίνητρα-Αντικίνητρα και Θεωρίες Υποκίνησης

Κίνητρα ονομάζονται οι αιτίες που προκαλούν μια συγκεκριμένη ανθρώπινη συμπεριφορά ή οι λόγοι, οι οποίοι την εξηγούν (Κωσταρίδου - Ευκλείδη, 1998). Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι κατά το Ελληνικό Λεξικό των Τεγόπουλου-Φυτράκη (1993, σ. 72), αντικίνητρο αποτελεί «ό,τι αντιβαίνει σε κίνητρο, εμποδίζει την ανάπτυξη δραστηριότητας, αναχαιτίζει δράση».

Όπως αναφέρουν οι Παπαδόπουλος & Ζάχος (1985, σ. 333-344), «Μια γενικότερα αποδεκτή ταξινόμηση διακρίνει τα κίνητρα σε: α) πρωταρχικά ή πρωτογενή, τα οποία είναι έμφυτα, και β) δευτερογενή, τα οποία είναι επίκτητα. Η διάκριση αυτή βέβαια δεν είναι απόλυτη γιατί σε αρκετά κίνητρα υπάρχουν χαρακτηριστικά και των δυο κατηγοριών». Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι σύμφωνα με τους ίδιους συγγραφείς, «Τα κίνητρα συνοδεύονται πάντοτε από συναισθήματα-όπως κι αντίθετα, κάθε συναισθηματική κατάσταση κινητοποιεί το άτομο προς κάποια κατεύθυνση (έστω έμμεσα ή με κάποια καθυστέρηση)». Σύμφωνα με την Χατζηπαντελή (1999, σ. 63), «Τα κίνητρα συνηθίζεται επίσης να διακρίνονται σε “εσωτερικά” και “εξωτερικά”». Μια ακόμα κατηγορία κινήτρων είναι τα οικονομικά, δηλαδή αυτά που σχετίζονται με τα χρήματα. Τα κίνητρα, επίσης σχετίζονται με τη φύση και τα χαρακτηριστικά της εργασίας καθώς η δημιουργία πιο ευχάριστων χώρων εργασίας και γενικότερα οποιοδήποτε μέτρο μπορεί να βελτιώσει το χώρο και τη διάθεση των εργαζομένων απέναντι στην εργασία τους, μπορεί λειτουργήσει ως κίνητρο και να επηρεάσει ουσιαστικά την απόδοσή τους (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008. Κουτούζης, 1999). Σημαντικό κίνητρο για τους εργαζομένους μπορεί επίσης να αποτελέσει η δυνατότητα για δημιουργία δεσμών μέσα στο χώρο εργασίας, ειδικά για όσους επιθυμούν να ανήκουν σε μια ομάδα, για την οποία αισθάνονται υπερήφανοι (Lawrence & Nohria, 2002). Η αναγνώριση της προσπάθειας του εργαζομένου μπορεί σε αρκετές περιπτώσεις να χρησιμοποιηθεί ως κίνητρο για την υποκίνηση του αρκεί βέβαια να εφαρμοστεί δίκαια, με συνέπεια και συγκεκριμένα κριτήρια, για να αποφευχθούν τυχόν συγκρούσεις μεταξύ των εργαζομένων (Locke, 2011). Έχει διαπιστωθεί ότι όταν το έργο των εκπαιδευτικών δεν αναγνωρίζεται, αισθάνονται απογοήτευση και σταματούν να προσπαθούν (Ξωχέλης, 1990). Τέλος αρνητικά επιδρά στην υποκίνηση τους η αρνητική κριτική γονέων και συναδέλφων, αφού τους προκαλεί άγχος και τους αποθαρρύνει (Τσιπλητάρης, 2000).

Προκειμένου να γίνει όμως μια πιο ουσιαστική κατανόηση των κινήτρων-αντικινήτρων ανάληψης διευθυντικής θέσης κρίνεται αναγκαία η προσέγγιση της υποκίνησης και η εμβάθυνση στις θεωρίες υποκίνησης. Ο Koontz και ο Wehrlich (2004) υποστήριξαν ότι η υποκίνηση είναι μια περίπλοκη διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει ποικίλους τύπους αναγκών, επιθυμιών και κινήτρων.

Σύμφωνα λοιπόν με τη θεωρία του Maslow (1970), οι ανθρώπινες ανάγκες ιεραρχούνται ανάλογα με τη σειρά με την οποία χρειάζεται να ικανοποιούνται σε φυσιολογικές, ασφάλειας, κοινωνικές, σεβασμού/εκτίμησης και αυτοπραγμάτωσης, ενώ με βάση τη θεωρία του McClelland, οι ανάγκες που εκδηλώνουν οι εργαζόμενοι είναι: η ανάγκη επίτευξης σκοπών, η ανάγκη δημιουργίας δεσμών και η ανάγκη άσκησης εξουσίας. Όλοι όμως οι εργαζόμενοι δεν έχουν αυτές τις ανάγκες στον ίδιο βαθμό. Οι συνδυασμοί ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εργαζομένου και τις συνθήκες μπορεί να εμφανίζονται διαφορετικοί (Κουτούζης, 1999). Η θεωρία ωστόσο που διατύπωσε ο Vroom εστιάζει στο πώς οι εργαζόμενοι αποφασίζουν ποια συμπεριφορά θα υιοθετήσουν και πόση προσπάθεια θα καταβάλλουν κατά την εκτέλεσή της (George & Jones, 2008). Έτσι λοιπόν οι εργαζόμενοι πριν αναλάβουν κάποια δράση σχηματίζουν σκέψεις, συναισθήματα και προσδοκίες σχετικά με αυτή τη δραστηριότητα που θα υλοποιήσουν και τα αποτελέσματα που θα έχουν από αυτή. Για τους εισηγητές της θεωρίας της στοχοθέτησης (Locke, Shaw, Saari, & Latham, 1981), περιεχόμενα των κινήτρων είναι οι στόχοι. Έτσι λοιπόν αρχή της θεωρίας είναι ότι η απόδοση ενός εργαζόμενου και η υποκίνηση εξαρτάται από την προσπάθεια που καταβάλλει για την επίτευξη ενός καθορισμένου στόχου. Επίσης η θεωρία ενίσχυσης του Skinner στηρίχθηκε στη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στη συμπεριφορά και στις συνέπειες της και εστίασε την προσοχή της στο πώς θα επιτευχθεί η τροποποίηση της συμπεριφοράς στο χώρο εργασίας με την ορθή χρήση ανταμοιβής ή τιμωρίας, ανάλογα με την περίπτωση (Kim, 2006). Η συνειδητοποίηση της σχέσης ανάμεσα στη συμπεριφορά και τις συνέπειες της καθοδηγεί τα άτομα στην υιοθέτηση ή μη μελλοντικών πανομοιότυπων συμπεριφορών (Steers, Mowday & Shapiro, 2004). Τέλος όπως αναφέρουν οι Montana & Charnov (2002), κίνητρα σύμφωνα με τη θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg είναι: η επίτευξη κάποιου στόχου, η αναγνώριση της προσπάθειας, η εξέλιξη στην εργασία, το ίδιο το αντικείμενο της εργασίας, η υπευθυνότητα και η δυνατότητα προσωπικής ανάπτυξης, ενώ αντικίνητρα αποτελούν: η διοίκηση και η πολιτική του οργανισμού, η επίβλεψη, οι συνθήκες εργασίας, οι διαπροσωπικές σχέσεις στον οργανισμό, ο μισθός-η αμοιβή, το κύρος, η προσωπική ζωή και η ασφάλεια εργασίας.

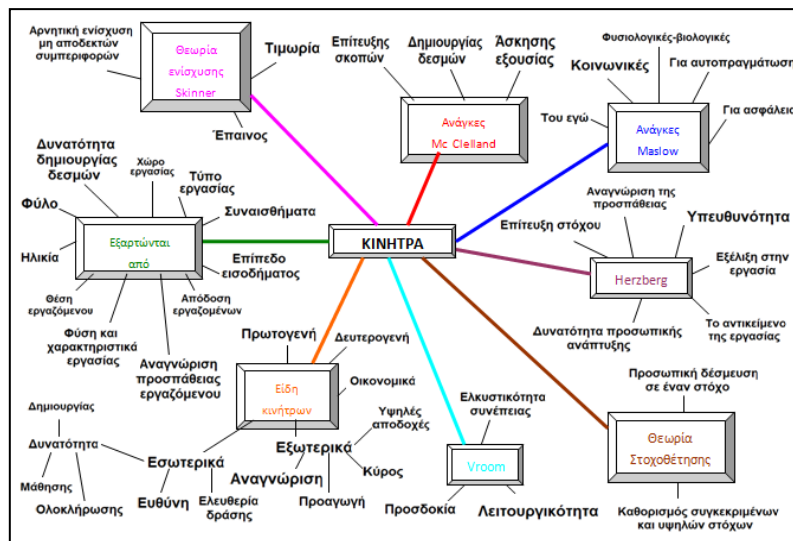
3. Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της διάθεσης των μόνιμων εκπαιδευτικών για ανάληψη διευθυντικής θέσης στα Δημοτικά σχολεία. Ως μεθοδολογική προσέγγιση της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική και ως μεθοδολογικό εργαλείο αρχικά εφαρμόστηκε η θεματική ανάλυση μέσω των θεματικών δικτύων και έπειτα οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, των οποίων η ανάλυση περιεχομένου συγκρίθηκε με τα θεματικά δίκτυα της βιβλιογραφικής επισκόπησης, παρέχοντας με αυτό τον τρόπο μια πλούσια και εις βάθος διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων πάνω στα ερευνητικά ερωτήματα.

Αρχικά λοιπόν έγινε η αναζήτηση μέσα από τη βιβλιογραφία των θεμάτων που είναι σημαντικά για το υπό εξεταζόμενο φαινόμενο. Έπειτα κατασκευάστηκαν τα θεματικά δίκτυα τα οποία στοχεύουν στην κατανόηση του ζητήματος, τη δόμηση των αναφερόμενων διαστάσεων και την απεικόνιση αυτών (Miles & Huberman, 1994). Σύμφωνα με την Attride- Stirling (2001), διαμορφώθηκαν τρεις τάξεις θεμάτων: το βασικό (basic theme) που σχετίζεται με τα πιο απλά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των δεδομένων του κειμένου και από μόνο του παρέχει λιγοστές πληροφορίες για το σύνολο του κειμένου, το οργανωτικό (organizing theme) που είναι μεσαίας τάξης θέμα και οργανώνει τα βασικά θέματα σε κατηγορίες «συγγενών» θεμάτων και το ολικό (global theme) το οποίο είναι υπερτασσόμενο θέμα και περιέχει τη βασική ιδέα του κειμένου ως συνόλου. Οπότε στη συγκεκριμένη έρευνα, ολικά θέματα ήταν: 1) τα κίνητρα ανάληψης διευθυντικής θέσης με οργανωτικά θέματα τα είδη κινήτρων, τους παράγοντες από τους οποίους εξαρτώνται και τα στοιχεία που προκύπτουν για αυτά μέσα από τις θεωρίες παρακίνησης (Herzberg, Vroom, Mc Clelland, Maslow, Skinner, θεωρία στοχοθέτησης) και 2) τα αντικίνητρα ανάληψης διευθυντικής θέσης με οργανωτικό θέμα τα στοιχεία που προκύπτουν για αυτά μέσα από τη θεωρία παρακίνησης του Herzberg. Έτσι λοιπόν η θεματική ανάλυση ως μέθοδος περιλαμβάνει τρία γενικά στάδια: τη μείωση του κειμένου, την εξερεύνηση του υλικού και την ολοκλήρωση της εξερεύνησης. Πιο αναλυτικά όμως, μέσα από την βιβλιογραφία αναδύονται έξι στάδια. Στο πρώτο πραγματοποιείται η κωδικοποίηση του υλικού, η οποία μπορεί να στηρίζεται σε προκαθορισμένα κριτήρια (π.χ. συγκεκριμένες λέξεις, θέματα) και στην εξέταση του κειμένου με βάση το πλαίσιο κωδικοποίησης. Το δεύτερο στάδιο αφορά στην αναγνώριση και τελειοποίηση θεμάτων. Στο τρίτο βήμα γίνεται η κατασκευή δικτύων. Συγκεντρώνονται, δηλαδή, τα θέματα που προκύπτουν από το κείμενο και κατηγοριοποιούνται σε παρόμοιες ομάδες. Αυτές οι ομάδες θα αποτελέσουν ουσιαστικά τα θεματικά δίκτυα. Ξεκινώντας από τα βασικά θέματα δημιουργούνται τα οργανωτικά θέματα και έπειτα διαμορφώνεται στο ολικό θέμα. Τα θέματα απεικονίζονται ως ιστός (web-like) και στο τέλος γίνονται οι απαραίτητες ενέργειες προκειμένου να επαληθευτεί και βελτιωθεί το δίκτυο. Το τέταρτο στάδιο είναι η περιγραφή και η ανακάλυψη των θεματικών δικτύων, το πέμπτο είναι η περίληψη του θεματικού δικτύου και στο έκτο βήμα γίνεται η ερμηνεία του δικτύου (Attride – Stirling, 2001).

Παρακάτω γίνεται μια προσπάθεια ομαδοποίησης και παρουσίασής με τη βοήθεια δύο σχεδιαγραμμάτων θεματικών δικτύων, των κινήτρων και αντικινήτρων που καθορίζουν τη διάθεση ενός εκπαιδευτικού για ανάληψη

διευθυντικής θέσης σε μια σχολική μονάδα, καθώς όπως αναφέρουν οι Broko, Liston & Whitcomb, η διάθεση αποτελεί ένα μοντέλο δράσης που μπορεί να προβλεφθεί (όπ. αναφ. στο Almerico, Johnston, Henriott & Shapiro, 2011). Αξίζει σε αυτό το σημείο να σημειωθεί ότι σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2002, σ. 480), «οι διαθέσεις είναι οι βαθύτεροι σκοποί, οι προθέσεις που κινούν κάποιον στην εκτέλεση των πράξεών του».



Σχεδιάγραμμα 1: Θεματικά δίκτυα με τα κίνητρα



Σχεδιάγραμμα 2: Θεματικά δίκτυα με τα αντικίνητρα

Υστερα λοιπόν από τη θεματική ανάλυση, πραγματοποιήθηκαν 14 ημιδομημένες συνεντεύξεις, προσωπικές ή τηλεφωνικές. Η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν περίπου 15 λεπτά της ώρας. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες είχαν δεύτερα πτυχία ή μεταπτυχιακά και ήταν εξοικειωμένοι με το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο, γι' αυτό κατάφεραν να ανταποκριθούν με τον καλύτερο τρόπο σε μικρό χρονικό διάστημα. Οι συναντήσεις με τους συμμετέχοντες πραγματοποιήθηκαν χρονικά και τοπικά σε μέρη που να τους διευκολύνει, δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο ένα φιλικό και ευχάριστο κλίμα κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, ικανό να τους βοηθήσει να απαντήσουν αυθόρμητα και με ειλικρίνεια. Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων εφαρμόστηκε η ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου τους, καθώς είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον η παρουσία ή η απουσία των σημαντικών στοιχείων που περιείχαν οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τα σημαντικά στοιχεία εκείνα που είχαν αξία σε σχέση με το σκοπό, το περιεχόμενο και την προβληματική της έρευνας (Λαμπίρη-Δημάκη, 2003). Για τη διαδικασία της ανάλυσης ακολουθήθηκαν πέντε βήματα, σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003): το στάδιο της αρχικής θεωρητικής επεξεργασίας και αποσαφήνισης του ερευνητικού αντικειμένου και των ερευνητικών ερωτημάτων, του ακριβή καθορισμού των πηγών του ποιοτικού υλικού, του προσδιορισμού της μονάδας καταγραφής και ανάλυσης (14 ημιδομημένες συνεντεύξεις), της συστηματοποίησης των εννοιολογικών κατηγοριών, στις οποίες κατατάσσονται τα ποιοτικά δεδομένα των συνεντεύξεων και στις οποίες βασίζεται ουσιαστικά η ανάλυση περιεχομένου και τέλος το στάδιο και της κωδικοποίησης του υλικού εντός κάθε

κατηγορίας και μεταξύ διαφορετικών κατηγοριών. Η κωδικοποίηση των δεδομένων έγινε με τέτοιο τρόπο που να επιτυγχάνεται η πλήρης κατανόηση τους και η ποσοτικοποιημένη παρουσίασή τους (Κόκκος, 2005). Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε ως προς άτομα που έχουν γίνει διευθυντές στο παρελθόν (7 συμμετέχοντες) και ως προς άτομα που δεν έχουν αναλάβει ποτέ διευθυντική θέση (7 συμμετέχοντες), προκειμένου να πραγματοποιηθεί και μια σύγκριση όχι μόνο ανάμεσα στα ευρήματα και τα θεματικά δίκτυα της βιβλιογραφικής επισκόπησης αλλά ανάμεσα και στις απόψεις αυτών των δύο κατηγοριών του δείγματος (διευθυντές-μη διευθυντές).

4. Προφίλ συμμετεχόντων

Στις συνεντεύξεις συμμετείχαν 4 άνδρες (Α) και 10 γυναίκες (Γ) εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων: τέσσερα άτομα ήταν 31-40 ετών, τρία άτομα ήταν 41-50 ετών, πέντε άτομα ήταν 51-60 ετών και δύο άτομα 61-70 ετών. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήταν παντρεμένοι, κάποιοι δήλωσαν ότι έχουν και παιδιά, ενώ μόνο τρία άτομα είναι άγαμοι. Από τους 14 εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα, οι 11 είναι εν ενεργεία και οι 3 είναι συνταξιούχοι. Όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας: έξι άτομα έχουν 10-19 χρόνια, ένα άτομο έχει 20-29 χρόνια και επτά άτομα 30-39 χρόνια. Επίσης οι 6 είναι κάτοχοι τουλάχιστον ενός μεταπτυχιακού διπλώματος, 3 άτομα είναι στη διαδικασία παρακολούθησης μεταπτυχιακού, ενώ υπάρχουν και κάποιοι έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια, προγράμματα εξομοίωσης ή την επιμόρφωση του Διδασκαλείου, εξαιτίας των ιδιαιτεροτήτων που εμφάνιζαν τα διετή προγράμματα της Παιδαγωγικής Ακαδημίας στα οποία είχαν φοιτήσει. Τέλος από το δείγμα, μόνο ένας ανέλαβε διευθυντική θέση έχοντας λιγότερα από 10 χρόνια υπηρεσίας ενώ οι περισσότεροι παρέμειναν σε αυτή τη θέση για περίπου 10 χρόνια.

5. Αποτελέσματα έρευνας

Τα κίνητρα και αντικίνητρα ανάληψης διευθυντικής θέσης κατατάχτηκαν αναλόγως με τις αναφορές που έγιναν σε αυτά στους παρακάτω πίνακες.

| ΚΙΝΗΤΡΑ ΑΝΑΛΗΨΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΗΣ ΘΕΣΗΣ | ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΦΟΡΩΝ |
|---|------------------|
| Η επιθυμία για εκπλήρωση στόχων | 5 |
| Η επιθυμία για διοίκηση | 3 |
| Η διάθεση προσφοράς στο χώρο της εκπαίδευσης | 2 |
| Η ανάγκη για βίωση καινούριων εμπειριών | 2 |
| Η επαγγελματική ανέλιξη | 2 |
| Το κύρος | 2 |
| Η πρόκληση | 1 |
| Το μέρος εργασίας | 1 |
| Τα χρόνια υπηρεσίας σε ένα συγκεκριμένο σχολείο | 1 |
| Η υψηλή αυτεπάρκεια | 1 |
| Η επιθυμία για αλλαγές | 1 |

| ΑΝΤΙΚΙΝΗΤΡΑ ΑΝΑΛΗΨΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΗΣ ΘΕΣΗΣ | ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΦΟΡΩΝ |
|--|------------------|
| Το άγχος | 7 |
| Η επιθυμία διδασκαλίας στην τάξη | 4 |
| Ο μισθός | 4 |
| Η κριτική από άλλους | 4 |
| Οι αυξημένες ευθύνες | 3 |
| Η χαμηλή αυτεπάρκεια | 2 |
| Οι αρνητικές εμπειρίες από τη διευθυντική θέση | 2 |
| Τα λίγα χρόνια υπηρεσίας | 2 |
| Η γραφειοκρατική δουλειά | 1 |

Πίνακας 1: Κίνητρα ανάληψης διευθυντικής θέσης

Πίνακας 2: Αντικίνητρα ανάληψης διευθυντικής θέσης

Α) Με τη βοήθεια λοιπόν ορισμένων αντιπροσωπευτικών αποσπασμάτων των απαντήσεων που έδωσαν οι συμμετέχοντες που έχουν γίνει διευθυντές στο παρελθόν, παρουσιάζονται οι λόγοι που τους ώθησαν στην ανάληψη διευθυντικής θέσης:

«Μόνος μου στόχος ήταν να μπορέσω να προσφέρω όσο μπορώ περισσότερο στο χώρο της εκπαίδευσης και επειδή είμαι ένας άνθρωπος που έχει ζήσει και μεγαλώσει στην ύπαιθρο πιστεύω ότι τα σχολεία της υπαίθρου πρέπει να τυγχάνουν μεγαλύτερης προσοχής δεδομένου του ότι δεν μπορούμε να επικαλούμαστε μία δημοκρατία των ίσων όταν ζούμε σε μία δημοκρατία των ανίσων».

«Το πρώτο κίνητρο, ο ισχυρός δηλαδή λόγος ήταν η επιθυμία μου να είμαι σε ένα κέντρο που να μπορώ να παίρνω αποφάσεις και να έχω τη δυνατότητα να επηρεάσω».

«Έκανα από αγάπη και ενδιαφέρον, επειδή ήθελα να προσφέρω σε έναν άλλο χώρο. Για κοινωνική προσφορά, γιατί μέσα από αυτή την προσφορά ήθελα να δομήσω έναν καλύτερο κόσμο στο χώρο της δουλειάς μου».

«Μετά ήθελα να νιώσω ικανοποίηση από την εργασία μου σε έναν άλλο χώρο γιατί την ικανοποίηση από τους μαθητές μου έτσι κι αλλιώς την είχα ζήσει επί σειρά ετών».

«Στην πρώτη μου αίτηση λοιπόν που έγινε στο τρίτο έτος της υπηρεσίας μου δεν ήταν απ' τις βασικές μου προτεραιότητες η ανάληψη μιας τέτοιας θέσης ευθύνης αλλά προέκυψε η θέση εκεί στην περιοχή που ζούσα».

«Τα κίνητρα ήταν ότι είχα τις απαραίτητες σπουδές, ένιωθα δυνατός ότι μπορώ να το κάνω αυτό».

Ωστόσο οι περισσότεροι πληροφορητές θεωρούν ότι ο μισθός δεν αποτέλεσε κίνητρο. Ως προς το κύρος και τη διάθεση προσωπικής ανέλιξης στο χώρο εργασίας για κάποιους αποτέλεσαν κίνητρο, ενώ για άλλους όχι. Τέλος ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών υποστηρίχθηκε κυρίως η άποψη ότι δεν επηρεάζει τη διάθεση ανάληψης διευθυντικής θέσης παρόλο που αναγνωρίζουν ότι μια δασκάλα λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων δεν θα είναι εύκολο να διεκδικήσει μια τέτοια θέση ή να αφιερώσει τον απαιτούμενο χρόνο στο διευθυντικό έργο.

«Πιστεύω όμως ότι ο βασικός λόγος που το έκανα είναι σαφώς όχι για οικονομικούς λόγους, άλλωστε το κόστος μετακίνησής μου στο σχολείο εδώ που υπηρετώ αυτή τη στιγμή δεν το καλύπτει ούτε καν το διευθυντικό επίδομα».
«Επίσης δεν ήταν στα κίνητρό μου ούτε το κύρος που λέγεται ότι προκύπτει από αυτή τη θέση, γιατί νομίζω αυτό το αποκτά κάποιος σε οποιαδήποτε θέση κι αν δουλεύει υπεύθυνα».
«Δεν νομίζω ότι έχει σχέση αυτό στη δική μας δουλειά. Νομίζω ότι και οι άνδρες και οι γυναίκες μπορούν αντίστοιχα να ανταποκριθούν. Για εμένα δεν έπαιξε κανένα ρόλο».

Β) Παρακάτω παρουσιάζονται διάφορα αντικίνητρα ανάληψης διευθυντικής θέσης με τη βοήθεια κάποιων αντιπροσωπευτικών αποσπασμάτων των απαντήσεων που έδωσαν οι συμμετέχοντες που δεν έχουν γίνει διευθυντές στο παρελθόν. Αξίζει να σημειωθεί ότι ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών υποστηρίχθηκε κυρίως η άποψη ότι δεν επηρεάζει τη διάθεση μη ανάληψης διευθυντικής θέσης.

«Ναι βέβαια και η τάξη σου επιφέρει άγχος, έτσι κι αλλιώς, αλλά πιστεύω ότι ο διευθυντής έχει σίγουρα πολύ περισσότερο άγχος γιατί έχει να διευθετήσει πάρα πολλά πράγματα».
«Δεν ήθελα να χάσω την άμεση επαφή μου με τα παιδιά και να είμαι δηλαδή σε μία θέση γραφείου και να ασχολούμαι μόνο με συγκεκριμένα θέματα. Αυτό δεν μου άρεσε καθόλου. Είναι πολύ βασικό στοιχείο η επαφή μου με τα παιδιά»
«Γενικά είναι λίγος ο μισθός ο δικός μας απλά θεωρώ ότι και του διευθυντή είναι λίγος»
«Η κριτική ναι. Φαντάζομαι ότι είναι κι αυτό ένα κομμάτι του άγχους. Πιστεύω ότι θα δεχόμουν αρκετή έντονη κριτική, πολλές φορές όχι μπροστά μου ίσως κι από πίσω μου, κάτι το οποίο θα με στενοχωρούσε κιόλας»
«Ο βασικός λόγος είναι αυτός και ότι έχουν πάρα πολλές ευθύνες οι διευθυντές τα τελευταία χρόνια. Ένιωθα ότι θα είμαι πιο ήρεμη αν είμαι απλά μια δασκάλα στο σχολείο... Τώρα έχουν πάρα πολλές ευθύνες οι διευθυντές και πολλά μέτωπα γονείς, μαθητές, συναδέλφους»
«Δεν νομίζω ότι θα το έκανα τώρα γιατί θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει εμπειρία πάνω σε αυτό και κατάλληλη κατάρτιση, την οποία δεν την έχω εγώ»
«Αρχικά θεωρούσα ότι ηλικιακά είμαι μικρή και δεν θα ήθελα να διοικώ και να δίνω εντολές σε μεγαλύτερούς μου ηλικιακά. Ίσως αργότερα»
«Όχι καθόλου. Και τα τελευταία χρόνια έχουμε πάρα πολλές γυναίκες αλλά θεωρώ ότι δεν με επηρεάζει το φύλο»

6. Σύγκριση κινήτρων με θεματικά δίκτυα βιβλιογραφίας

Τα κίνητρα που καταγράφηκαν στην παρούσα έρευνα, ταυτίζονται σε μεγάλο βαθμό με τα θεματικά δίκτυα που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Η διάθεση προσφοράς και η επιθυμία για διοίκηση τονίστηκαν ως κίνητρο ιδιαίτερα από τους συμμετέχοντες. Αναφέρθηκαν επίσης κι άλλα κίνητρα ανάληψης διευθυντικής θέσης που συμφωνούν με διάφορες θεωρίες υποκίνησης, όπως: η βίωση καινούριων εμπειριών, καθώς όταν ικανοποιηθεί η ανάγκη της αυτοπραγμάτωσης, το άτομο δεν σταματά τις προσπάθειές του, αλλά επιχειρεί νέες προσπάθειες αυτοπραγμάτωσης (Berry & Houston, 1993), το μέρος εργασίας που παρουσιάζεται ως κίνητρο στην βιβλιογραφική επισκόπηση από τους Αθανασούλα - Ρέππα (2008) και Κουτούζη (1999), τα χρόνια υπηρεσίας σε μια συγκεκριμένη σχολική μονάδα, η υψηλή αυτεπάρκεια, η επιθυμία για αλλαγές ως εσωτερικό κίνητρο, όπως παρουσιάζεται και από την Χατζηπαντελή (1999), η επιθυμία για εκπλήρωση στόχων που συμφωνεί με τη θεωρία καθορισμού των στόχων, με τη θεωρία του Herzberg και τη θεωρία της κάλυψης επίκτητων αναγκών του McClelland και τέλος η θεώρηση μιας τέτοιας θέσης ως πρόκληση.

Τα δευτερογενή λοιπόν, εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα που προέκυψαν φάνηκε να εξαρτώνται από τον χώρο και τον τύπο εργασίας, τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών, τη θέση που είχαν, τη φύση και τα χαρακτηριστικά εργασίας. Διαφοροποίηση υπάρχει με τα θεματικά δίκτυα ως προς το μισθό και το φύλο όπου παρουσιάστηκαν ως κίνητρα από πολύ μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών. Επίσης η αναγνώριση, η ευθύνη, η ηλικία, η υπευθυνότητα, η λειτουργικότητα, η ασφάλεια, η τιμωρία, ο έπαινος, η αρνητική ενίσχυση μη αποδεκτών συμπεριφορών και η δυνατότητα δημιουργίας δεσμών δεν αποτέλεσαν κίνητρα για τη διεκδίκηση διευθυντικής θέσης, όπως υποστηρίζεται από τις θεωρίες υποκίνησης και τη βιβλιογραφική επισκόπηση.

7. Σύγκριση αντικινήτρων με θεματικά δίκτυα βιβλιογραφίας

Τα αντικίνητρα που καταγράφηκαν στην παρούσα έρευνα, συμπίπτουν αρκετά με τα θεματικά δίκτυα που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Η επιθυμία διδασκαλίας στην τάξη και το άγχος που επιφέρει η διευθυντική θέση

τονίστηκαν ως αντικίνητρο σε μεγάλο βαθμό από τους συμμετέχοντες. Αναφέρθηκαν επίσης ως αντικίνητρα ανάληψης διευθυντικής θέσης και συμφωνούν με τα θεματικά δίκτυα: η γραφειοκρατική δουλειά και οι αυξημένες ευθύνες ως συνθήκες εργασίας, ο μισθός και η κριτική που δέχονται από γονείς, συναδέλφους ή μαθητές.

Ωστόσο η χαμηλή αυτεπάρκεια, οι αρνητικές εμπειρίες σχετικά με τη διευθυντική θέση και τα λίγα χρόνια υπηρεσίας που αποτέλεσαν αντικίνητρα για τους συμμετέχοντες, δεν εμφανίζονται στη βιβλιογραφική επισκόπηση. Επίσης το κύρος, η ασφάλεια εργασίας, η προσωπική ζωή, η επίβλεψη, η πολιτική του οργανισμού, η μη αναγνώριση της προσπάθειας των εργαζομένων, η στέρηση μισθού, οι πειθαρχικές ποινές και η απόλυση δεν αποτέλεσαν αντικίνητρα για τη διεκδίκηση διευθυντικής θέσης, όπως υποστηρίζεται από τη βιβλιογραφική επισκόπηση.

8. Συμπεράσματα έρευνας

Μετά την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που πραγματοποιήθηκε, διαπιστώθηκε αρχικά ότι παράγοντες όπως η επιθυμία για εκπλήρωση στόχων, για διοίκηση και για αλλαγές, η διάθεση προσφοράς στο χώρο της εκπαίδευσης, η ανάγκη για βίωση καινούριων εμπειριών και για επαγγελματική ανέλιξη, το μέρος εργασίας, τα χρόνια υπηρεσίας σε ένα συγκεκριμένο σχολείο, η υψηλή αυτεπάρκεια, το κύρος και η θεώρηση της θέσης αυτής ως πρόκληση, παίζουν ουσιαστικό ρόλο στη διάθεση των εκπαιδευτικών για ανάληψη διευθυντικής θέσης στα Δημοτικά σχολεία. Ως πιο ισχυρά κίνητρα, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, ξεχώρισαν η διάθεση προσφοράς, η επιθυμία για διοίκηση και επαγγελματική εξέλιξη, η δυνατότητα που παρέχει η θέση σε έναν διευθυντή να επιφέρει αλλαγές και τα χρόνια υπηρεσίας που έχει ένας εκπαιδευτικός σε μια συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

Από την άλλη πλευρά του νομίσματος, υπάρχουν κάποια εμπόδια που λειτουργούν ως αντικίνητρα ανάληψης διευθυντικής θέσης για αρκετούς εκπαιδευτικούς. Αυτοί οι αποτρεπτικοί παράγοντες, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν γίνει ποτέ διευθυντές είναι το άγχος, η επιθυμία διδασκαλίας στην τάξη, ο χαμηλός μισθός, η κριτική δέχονται από άλλους, οι αυξημένες ευθύνες, η χαμηλή αυτεπάρκεια, οι αρνητικές εμπειρίες που έχουν από τη διευθυντική θέση, τα λίγα χρόνια υπηρεσίας τους και η γραφειοκρατική δουλειά. Ως βασικότερα όμως αντικίνητρα αναδείχθηκαν η προτίμηση της διδασκαλίας στην τάξη, η επιθυμία προσωπικής ηρεμίας και αποφυγής άγχους, η έλλειψη εμπειρίας που θεωρούν ότι τους διακρίνει, η κριτική από συναδέλφους, γονείς ή μαθητές, οι ευθύνες που προκύπτουν από αυτή τη θέση και η γραφειοκρατική δουλειά που απαιτεί η διευθυντική θέση.

Τέλος όπως φαίνεται και από τους παρακάτω πίνακες, τα κίνητρα και τα αντικίνητρα που καταγράφηκαν στην παρούσα έρευνα, ταυτίζονται σε μεγάλο βαθμό με τα θεματικά δίκτυα που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση.

Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Αθήνα: Ίων. Ιωσηφίδης, Θ. (2003). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες. Κριτική: Αθήνα.
- Κόκκος, Α. (2005). Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Τόμος Α Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης, Μ. (1999). Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, (Τόμος Α) (σελ. 172). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1998). Ψυχολογία Κινήτρων (3η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κώτσης, Κ. (2005). Διοίκηση εποπτεία και λειτουργία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Το ισχύον θεσμικό πλαίσιο και οι αντιλήψεις, θέσεις και απόψεις των Προϊσταμένων Διευθύνσεων και Γραφείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και των Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων για το διοικητικό έργο σε περιφερειακό και σχολικό επίπεδο (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών (ND 23080).
- Λαμπίρη - Δημάκη, Ι. (2003). Η κοινωνιολογία και η μεθοδολογία της (τόμος Α'). Αθήνα- Κομοτηνή: Σάκουλας.
- Μπαμπινιώτης, Γ. Δ. (2002). Λεξικό Της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (4η εκδ.) (σελ. 480). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Ξωχέλλης, Π. (1990). Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Παπαδόπουλος, Ν. Γ., & Ζάχος, Δ. Η. (1985). Ψυχολογία (4η εκδ.) (σελ. 333-344). Αθήνα: Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών
- Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: η ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Σαΐτης, Χ. (2008). Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σπυριάδου, Κ., & Κουτούζης, Μ. (2017, 8-10 Δεκεμβρίου). Η Σημασία των Κεφαλαίων για τη Διεκδίκηση Διευθυντικής Θέσης: Στάσεις και Απόψεις Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτική, Παιδαγωγική και Τεχνολογίες της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών. Καβάλα.

- Τεγόπουλος, Χ., & Φυτράκης, Χ. (1993). Ελληνικό Λεξικό. Ορθογραφικό, Ερμηνευτικό, Ετυμολογικό, Συνωνύμων, Αντιθέτων, Κύριων Ονομάτων (σελ. 72). Διεύθυνση Σύνταξης Μανδαλά Μ.. Εκδόσεις Αρμονία Α. Ε.
- Τσιπλητάρης, Α. (2000). Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης. Αθήνα: Περιβολάκι.
- Χατζηπαντελή, Π. Σ. (1999). Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού (σελ. 63). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Almerico, G., Johnston, P., Henriott, D., & Shapiro, M. (2011). Dispositions assessment in teacher education: developing an assessment instrument for the college classroom and the field. *Research in High Education Journal*, 11, Article 1. Ανακτήθηκε στις 21/08/2013 από: <http://www.aabri.com/manuscripts/10665.pd>.
- Attride – Stirling, J. (2001). Thematic Networks: an Analytic Tool for Qualitative Research. *Qualitative Research* Copyright. London: SAGE Publications, 1 (3), 385-405.
- Berry, L. M., & Houston, J. P. (1993). *Psychology at work*. Madison: Brown & Benchmark.
- Dimmock, C. (2003). Leadership in learning-centred schools: Cultural context, functions and qualities. In M. Brundrett, N. Burton & R. Smith (Eds.), *Leadership in education*. London: Sage.
- Fink, D. (2005). Developing Leaders for their Future not our Past. In M. J. Coles & G. Southworth (Eds.), *Developing leadership. Creating the schools of tomorrow*. Maidenhead: Open University Press.
- George, J., & Jones, G. (2008). *Understanding and Managing Organizational Behavior* (5th ed.). New Jersey: Pearson Education Inc.
- Kim, D. M. (2006). Employee Motivation: Just Ask Your Employees. *Seoul Journal of Business*, 12 (1), pp. 19-35.
- Koontz, H., & Weihrich, H. (2004). *Essentials of Management: An International Perspective*. New Delhi: Tata McGraw-Hill.
- Lawrence, P. R., & Nohria, N. (2002). *Driven: How Human Nature Shapes Our Choices*. San Francisco: Jossey Bass.
- Lieberman, A., Saxl, E. R., & Miles, M. B. (2000). 'Teacher Leadership: Ideology and Practice', in *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership*, pp. 339–45. Chicago: Jossey-Bass.
- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M., & Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1969-1980. *Psychological Bulletin*, 90, 125-152.
- Locke, E. (2011). *Handbook of Principles of Organizational Behavior: Indispensable Knowledge for Evidence-Paid Management* (2nd ed.). New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality* (2nd edition). New York: Harper and Row.
- Miles, MB., & Huberman, AM. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Montana, J. P., & Charnov, H. B. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Steers, R. M., Mowday, R. T., & Shapiro, D. L. (2004). The Future of Work Theory. *Academy of Management Review*, 29 (3), pp. 379-387.

ΜΕΛΕΤΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ‘ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ’: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

Φωτεινή Κομσέλη
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο / Ινστιτούτο Επιμόρφωσης ΕΚΔΔΑ
Αθήνα, Ελλάδα
e-mail: fanikomseli@gmail.com

και

Μάνος Παυλάκης
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Αθήνα, Ελλάδα
e-mail: manospavlakis@gmail.com

ABSTRACT

Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης είναι ένα ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα που αφορά τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και την αποτίμηση της επένδυσης που γίνεται από τον οργανισμό. Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η αποτύπωση των αποτελεσμάτων από δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια εννιά ετών με σημείο αναφοράς το επιμορφωτικό πρόγραμμα του Ινστιτούτου Επιμόρφωσης του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης με τίτλο ‘Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων’. Τα αποτελέσματα αποδεικνύουν τη μεγάλη απήχηση του προγράμματος με ιδιαίτερα θετικές αξιολογήσεις όσον αφορά το πρώτο κυρίως επίπεδο (αντίδραση) του μοντέλου Kirkpatrick (Kirkpatrick&Kirkpatrick, 2006). Ταυτόχρονα, τα αποτελέσματα ενισχύουν την πεποίθηση ότι η αξιολόγηση χρειάζεται να αποτελεί μια αναγκαία συνιστώσα στον εισαγωγικό σχεδιασμό της μεθοδολογίας εκπαίδευσης, που θα επεκτείνεται και στα υπόλοιπα τρία επίπεδα του συγκεκριμένου μοντέλου (μάθηση, συμπεριφορά, αποτελέσματα), προς όφελος τόσο των εκπαιδευόμενων όσο και των οργανισμών.

Λέξεις Κλειδιά: Αξιολόγηση Εκπαίδευσης, Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Δημόσια Διοίκηση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της διαδικασίας αξιολόγησης των προγραμμάτων κατάρτισης στη Δημόσια Διοίκηση, όπως προσφέρονται από το Ινστιτούτο Επιμόρφωσης (ΙΝΕΠ) του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ). Πεδίο αναφοράς για αυτή την εργασία αποτέλεσε το επιμορφωτικό πρόγραμμα με τίτλο ‘Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων’. Η εργασία χωρίζεται σε τρία μέρη: στο πρώτο, παρουσιάζονται βασικές ιδέες γύρω από την έννοια της αξιολόγησης στην εκπαίδευση με έμφαση στο μοντέλο Kirkpatrick. Στο δεύτερο μέρος γίνεται αναφορά στο πεδίο και τη μεθοδολογία της έρευνας, ενώ στο τρίτο μέρος καταγράφονται τα βασικά αποτελέσματα από τη μελέτη. Η εργασία ολοκληρώνεται με μια συζήτηση για τους περιορισμούς της έρευνας, καθώς και συμπερασματικές διαπιστώσεις αναφορικά με τις προοπτικές της αξιολόγησης των προγραμμάτων που προσφέρονται στη Δημόσια Διοίκηση μέσα από το ΙΝΕΠ / ΕΚΔΔΑ.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί μια αναγκαία συνθήκη όσον αφορά τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος τόσο σε επίπεδο οργανισμού όσο και σε επίπεδο εθνικών ή ευρωπαϊκών αρχών (Βεργίδης&Καραλής, 2008). Ουσιαστικά με τον όρο αξιολόγηση κάνουμε λόγο για την προσπάθεια για διερεύνηση του βαθμού κατά τον οποίο επιλογές που έγιναν στη φάση του σχεδιασμού μιας εκπαίδευσης, αλλά και οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν κατά την υλοποίησή της κρίνονται εύστοχες και επιτυχημένες (Καραλής& Παπαγεωργίου, 2012). Σε γενικές γραμμές, ο σχεδιασμός ενός επιμορφωτικού προγράμματος απαιτεί μερικά βασικά βήματα: πρώτα από όλα, τη διερεύνηση των αναγκών κατάρτισης, κάτι που αναμένεται να οδηγήσει σε καθορισμό

εκπαιδευτικών στόχων και τελικά στον σχεδιασμό και την οργάνωση του περιεχομένου. Η προσπάθεια αυτή φαίνεται να έχει καλύτερα αποτελέσματα σε περιβάλλοντα επαγγελματικής κατάρτισης, όταν οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται να συμμετάσχουν στη διαδικασία αυτή (Γούλας, 2006). Ωστόσο, αυτό δεν είναι πάντα δεδομένο, ιδιαίτερα όταν υπάρχει αυξημένο επίπεδο γραφειοκρατίας και ελέγχου της διαδικασίας από τον φορέα που παρέχει τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η διαδικασία της αξιολόγησης μπορεί να έχει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο.

Ειδικότερα όσον αφορά προγράμματα κατάρτισης για εργαζόμενους σε επιχειρήσεις και οργανισμούς, φαίνεται ότι η αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος είναι αναγκαία, γιατί συνδέεται με θέματα λήψης αποφάσεων για τη συνέχειά του, την παροχή πληροφοριών για τη βελτίωση επόμενων καταρτίσεων στο μέλλον, αλλά και γιατί συμβάλει στην επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων που έχουν τεθεί για τον οργανισμό (Kirkpatrick&Kirkpatrick, 2006). Είναι γεγονός, ότι η αξιολόγηση ενός προγράμματος κατάρτισης μπορεί να λάβει διάφορες μορφές και τύπους. Τρεις από τους συνηθέστερους αφορούν στη διαμορφωτική, όταν ο στόχος είναι να βελτιωθεί το πρόγραμμα ενώ βρίσκεται σε εξέλιξη, στην απολογιστική, όταν το πρόγραμμα βρίσκεται στο τέλος του, και την αξιολόγηση βάσει στόχου, η οποία επικεντρώνεται στα αποτελέσματα που έχουν επιτευχθεί σε σχέση με τους στόχους που έχουν τεθεί (Scriven, 1991). Εκτός από τους στόχους, άλλα κριτήρια αξιολόγησης μπορούν να περιλαμβάνουν το εκπαιδευτικό υλικό και τα προγράμματα σπουδών, τους εκπαιδευτές, τη χρησιμοποιούμενη μεθοδολογία, τα εποπτικά μέσα και τον τόπο εκπαίδευσης ή ακόμα και τη διοικητική υποστήριξη της εκπαίδευσης (Karalis, 2005).

Το 1959, στη διδακτορική του διατριβή, ο Donald Kirkpatrick παρουσίασε για πρώτη φορά ένα μοντέλο αξιολόγησης της εκπαίδευσης, το οποίο περιλαμβάνει διαδικασίες αποτίμησης σε τέσσερα επίπεδα. Τα επίπεδα αυτά, τα οποία θεωρείται ότι επιδρούν διαδοχικά το ένα στο άλλο, είναι τα εξής: αντίδραση (reaction), μάθηση (learning), συμπεριφορά (behavior) και αποτελέσματα (results). Επιγραμματικά, η αντίδραση (1^ο επίπεδο) αφορά τον βαθμό ικανοποίησης των συμμετεχόντων σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα και η μάθηση (2^ο επίπεδο) αφορά τη βελτίωση γνώσεων και δεξιοτήτων και την αλλαγή των στάσεών τους. Και οι δυο αυτές διαστάσεις μπορεί να αποτιμηθούν κατά τη διάρκεια μιας εκπαίδευσης. Αντίθετα, στο 3^ο επίπεδο, στο οποίο επιδιώκεται να μετρηθεί η αλλαγή στη συμπεριφορά, η αποτίμηση φαίνεται να μπορεί να γίνει με ασφάλεια στον εργασιακό χώρο πλέον, όταν είναι εφικτό να παρατηρηθεί κατά πόσο η μάθηση (του 2^{ου} επιπέδου) έγινε πρακτική εφαρμογή από τον εργαζόμενο με συνέχεια και συνέπεια. Είναι προφανές ότι τα αποτελέσματα στο 4^ο επίπεδο (π.χ. αύξηση πωλήσεων, αναβάθμιση ποιότητας υπηρεσιών κ.ά.) είναι το πιο σημαντικό ζήτημα για κάθε οργανισμό, ωστόσο είναι και το πιο δύσκολο να αποτιμηθεί σε σχέση με την παρεχόμενη εκπαίδευση για λόγους που σχετίζονται, μεταξύ άλλων, με την ανάγκη συλλογής και επεξεργασίας πολλών και διαφορετικών δεδομένων από παράγοντες ακόμα και πέρα από την εκπαίδευση (Kirkpatrick&Kirkpatrick, 2006).

ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα αποτελέσματα της έρευνας που παρουσιάζονται στην παρούσα μελέτη προέρχονται από την αξιολόγηση του επιμορφωτικού προγράμματος με τίτλο 'Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων', που υλοποιείται από το ΙΝΕΠ του ΕΚΔΔΑ. Το ΕΚΔΔΑ ιδρύθηκε το 1983, ως νομικό πρόσωπο δημοσίου δικαίου με αποστολή «τη δημιουργία στελεχών της διοίκησης, επιτελικού και αναπτυξιακού χαρακτήρα, την αναβάθμιση του δυναμικού μέσα από τη διαρκή εκπαίδευση και την πιστοποιημένη επιμόρφωση, τον εκσυγχρονισμό του δημοσίου και των φορέων του, μέσω της έρευνας, της τεκμηρίωσης και της καινοτομίας» (ΕΚΔΔΑ, 2019). Η παρούσα εργασία ασχολήθηκε με τα αποτελέσματα αξιολογήσεων από συμμετέχοντες στο επιμορφωτικό πρόγραμμα 'Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων' σε μια περίοδο υλοποίησης άνω των εννιά ετών.

Το πρόγραμμα 'Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων' του ΙΝΕΠ έχει συνολική διάρκεια 70 διδακτικών ωρών, οι οποίες διεξάγονται εκτός ωραρίου σε απογευματινές ώρες ή/και Σάββατα, προκειμένου να μην διαταράσσεται η λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων στις οποίες υπηρετούν οι συμμετέχοντες. Βασικές θεματικές ενότητες που καλύπτονται στο πρόγραμμα περιλαμβάνουν τις εξής: Πολιτικές για την εκπαίδευση, θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας εκπαιδευτικών μονάδων, διοίκηση στον χώρο της εκπαίδευσης με έμφαση στην διοικητική οργάνωση, στη δομή, χαρακτηριστικά, στελέχωση του εκπαιδευτικού οργανισμού, τη διοίκηση μέσω στόχων και τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας στην εκπαίδευση και στην λήψη αποφάσεων, σχεδιασμός και προγραμματισμός στην εκπαίδευση, με ειδικές αναφορές στον λειτουργικό προγραμματισμό σε ετήσια βάση, στα επιχειρησιακά σχέδια δράσης, στην διαχείριση αλλαγών, σύγχρονος εκπαιδευτικός οργανισμός, αποτελεσματική λειτουργία και καινοτόμες δράσεις, ανάπτυξη και διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, με έμφαση στην ηγεσία, στον ρόλο του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο, στις πρακτικές και μεθόδους διαχείρισης και ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού του εκπαιδευτικού οργανισμού, στην επικοινωνία και στις δεξιότητες για την διαχείριση συγκρούσεων, οικονομική διαχείριση, αξιολόγηση εκπαιδευτικών μονάδων.

Τέλος, δεδομένης της φύσης του φορέα υλοποίησης (ΙΝΕΠ/ΕΚΔΔΑ) και της ομάδας στόχου (δημόσιοι λειτουργοί, εκπαιδευτικοί που ασκούν διοικητικά ή διευθυντικά καθήκοντα σε εκπαιδευτικές μονάδες), εντός του

επιμορφωτικού προγράμματος προσφέρονται και ενότητες, όπως: νομιμότητα διοικητικής δράσης στον χώρο της εκπαίδευσης, αρχές νομιμότητας και διοικητική διαδικασία, πειθαρχικά και δικαιώματα και υποχρεώσεις, σύνταξη και έκδοση δημοσίων εγγράφων (Ινστιτούτο Επιμόρφωσης, χχ).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, σημείο αναφοράς στην παρούσα εργασία είναι το επιμορφωτικό πρόγραμμα ‘Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων’ του ΙΝΕΠ. Κατά τη διάρκεια της περιόδου από την ημέρα έναρξης της υλοποίησής του (17/3/2011) έως και την 6/6/2019, ημέρα έκδοσης των στατιστικών στοιχείων από το Ολοκληρωμένο Πληροφοριακό Σύστημα του ΙΝΕΠ/ΕΚΔΔΑ, υλοποιήθηκαν συνολικά 109 επιμορφωτικά προγράμματα αυτού του τίτλου σε όλη την Ελλάδα και το πλήθος των συμπληρωμένων αξιολογήσεων από συμμετέχοντες των προγραμμάτων, που παρουσιάζεται σε αυτή τη μελέτη, ανέρχεται στις 2.455, επί συνόλου 2.574 επιμορφωμένων που ολοκλήρωσαν επιτυχώς τη συμμετοχή τους. Σε σχέση με την γεωγραφική αποτύπωση των δεδομένων, από τα 109 συνολικά επιμορφωτικά προγράμματα που διεξήχθησαν σε όλη τη χώρα, 75 υλοποιήθηκαν στην Αθήνα, 15 υλοποιήθηκαν στην Θεσσαλονίκη και 19 υλοποιήθηκαν σε άλλες Περιφέρειες της χώρας.

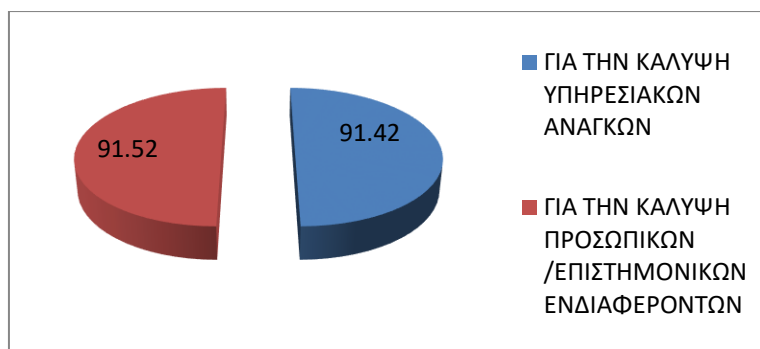
Είναι προφανές ότι η παρούσα εργασία στηρίζεται στη μελέτη δεδομένων από δευτερογενή πηγή, στην οποία λαμβάνεται ως δεδομένη για την αξιολόγηση του συγκεκριμένου επιμορφωτικού προγράμματος η ποσοτική προσέγγιση, η οποία γενικά θεωρείται ότι μπορεί να προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες για την αξιολόγηση προγραμμάτων (Creswell, 2016). Η ποσοτική έρευνα έχει ως σκοπό την εύρεση σχέσεων μεταξύ διαφόρων παραγόντων μέσω αριθμητικής ανάλυσης και συνήθως χρησιμοποιεί αντιπροσωπευτικό δείγμα προκειμένου να αναδείξει κάποιες γενικές τάσεις. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα δεν τέθηκε τέτοιο ζήτημα, μιας και το ποσοστό ανταπόκρισης από όσους ζητήθηκε να συμπληρώσουν το εργαλείο της έρευνας (ερωτηματολόγιο) ήταν εξαιρετικά υψηλό (95%). Το βασικό ερευνητικό εργαλείο, λοιπόν, αποτελεί ερωτηματολόγιο, το οποίο έχει αξιοποιηθεί από το ΙΝΕΠ στο σύνολο των 109 επιμορφωτικών προγραμμάτων με τίτλο ‘Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων’. Το εργαλείο περιλαμβάνει ερωτήσεις σε έξι γενικούς δείκτες ως εξής:

1. Γενικός Δείκτης 1: Αφορά στην χρησιμότητα της θεματολογίας του επιμορφωτικού προγράμματος
2. Γενικός Δείκτης 2: Αφορά στην αξιολόγηση Διδακτικού Προσωπικού
3. Γενικός Δείκτης 3: Αφορά στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών συνιστωσών, όπως το εκπαιδευτικό υλικό και οι εκπαιδευτικοί στόχοι
4. Γενικός Δείκτης 4: Αφορά στην οργάνωση του προγράμματος
5. Γενικός Δείκτης 5: Αφορά στην αξιολόγηση υποδομών
6. Γενικός Δείκτης 6: Αφορά στην αξιολόγηση των συνθηκών διαμονής των συμμετεχόντων

Η αποτύπωση των αποκρίσεων των συμμετεχόντων έγινε στη βάση επιλογής σε ενδεκαβάθμια κλίμακα τύπου Likert, όπου 0 = απόλυτα ανεπαρκής / καθόλου χρήσιμη και 10 = εξαιρετικά επαρκής / απόλυτα χρήσιμη. Για λόγους οικονομίας, αλλά κυρίως συνάφειας με τους στόχους της παρούσας εργασίας, στα αποτελέσματα παρουσιάζονται τα ευρήματα από τους τρεις πρώτους μόνο γενικούς δείκτες, καθώς και από τις ανοικτές ερωτήσεις. Όσον αφορά στην δεοντολογία της εργασίας μας, τηρήθηκε η δεοντολογία στην έρευνα, εφόσον αξιοποιήθηκαν στατιστικά δεδομένα που είναι στην διάθεση του ΙΝΕΠ/ΕΚΔΔΑ και διατέθηκαν από τον φορέα για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, ενώ δεν αξιοποιήθηκαν προσωπικά δεδομένα, ούτε υπάρχει αναφορά σε ονόματα και προσωπικά στοιχεία τόσο των συμμετεχόντων στις αξιολογήσεις, όσο και σε αξιολογούμενους από αυτούς.

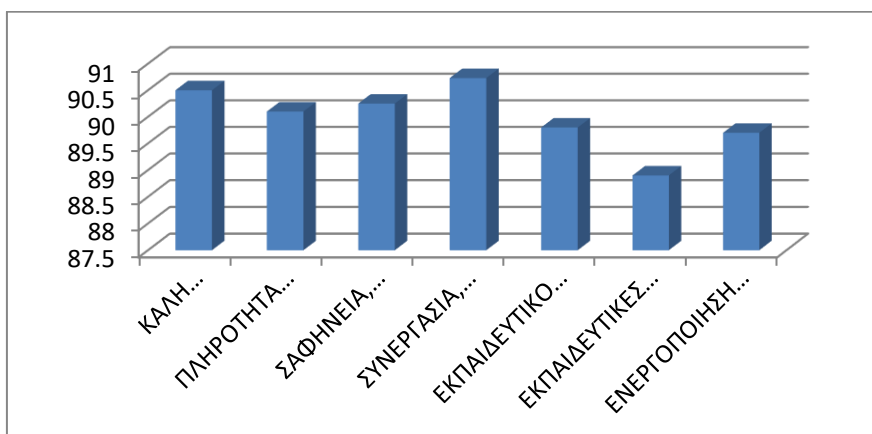
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια των τελευταίων εννιά ετών αναδεικνύουν ιδιαίτερα θετικά ευρήματα για το επιμορφωτικό πρόγραμμα ‘Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων’ που υλοποιεί το ΙΝΕΠ του ΕΚΔΔΑ. Οι θετικές γνώμες, όπως διατυπώνονται στη βάση της ενδεκαβάθμιας κλίμακας (από 0 έως 10), προσεγγίζουν τιμές της τάξης του 9 ή και ακόμα παραπάνω για όλες τις ερωτήσεις των επιμέρους γενικών δεικτών. Πρώτα απ’ όλα, ένα αρχικό σημαντικό εύρημα είναι ότι η κάλυψη των προσωπικών / επιστημονικών ενδιαφερόντων έρχεται ως επιλογή απάντησης πολύ κοντά στην κάλυψη υπηρεσιακών αναγκών, όσον αφορά την αξιολόγηση της χρησιμότητας του προγράμματος συνολικά, γεγονός που αναδεικνύει την αξία του προγράμματος, όχι μόνο σε επαγγελματικό επίπεδο, αλλά και επίπεδο προσωπικής ανάπτυξης. Ειδικότερα, φαίνεται ότι ο Μ.Ο. των αξιολογήσεων όσων έχουν απαντήσει ότι το πρόγραμμα ήταν χρήσιμο για την κάλυψη υπηρεσιακών αναγκών είναι 91,42%, ενώ ο αντίστοιχος Μ.Ο. για την κάλυψη προσωπικών /επιστημονικών ενδιαφερόντων είναι 91,52% επίσης (βλ. Γράφημα 1).



Γράφημα 1: Χρησιμότητα προγράμματος

Από τα αποτελέσματα γίνεται κατανοητό ότι όλες οι θεματικές ενότητες του προγράμματος (Παράρτημα, Ωρολόγιο πρόγραμμα) εκτιμώνται ως χρήσιμες για την κάλυψη τόσο των υπηρεσιακών, όσο και των προσωπικών/επιστημονικών ενδιαφερόντων των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα με μικρές αποκλίσεις. Το χαμηλότερο ποσοστό αξιολόγησης (74,55% αξιολογεί ως χρήσιμη την ενότητα για την κάλυψη υπηρεσιακών αναγκών και 81,36% αξιολογεί ως χρήσιμη την ενότητα για την κάλυψη προσωπικών/επιστημονικών ενδιαφερόντων) εμφανίζεται στην θεματική ενότητα του Γλωσσικού σεξισμού στα δημόσια έγγραφα, ενότητα που προστέθηκε στο πρόγραμμα από το 2015 και εντεύθεν. Σε πολύ υψηλά ποσοστά αξιολογείται η χρησιμότητα (96,09% για την κάλυψη υπηρεσιακών αναγκών και 95,45% στην κάλυψη προσωπικών /επιστημονικών ενδιαφερόντων) της ενότητας «Διοίκηση στον χώρο της Εκπαίδευσης», όπως και η ενότητα που αφορά στην «Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών μονάδων» (96,09% των ερωτηθέντων αξιολογεί θετικά την χρησιμότητα του προγράμματος για την κάλυψη υπηρεσιακών αναγκών και 95,55% των ερωτηθέντων αξιολογεί ως χρήσιμη την ενότητα για την κάλυψη προσωπικών /επιστημονικών αναγκών).



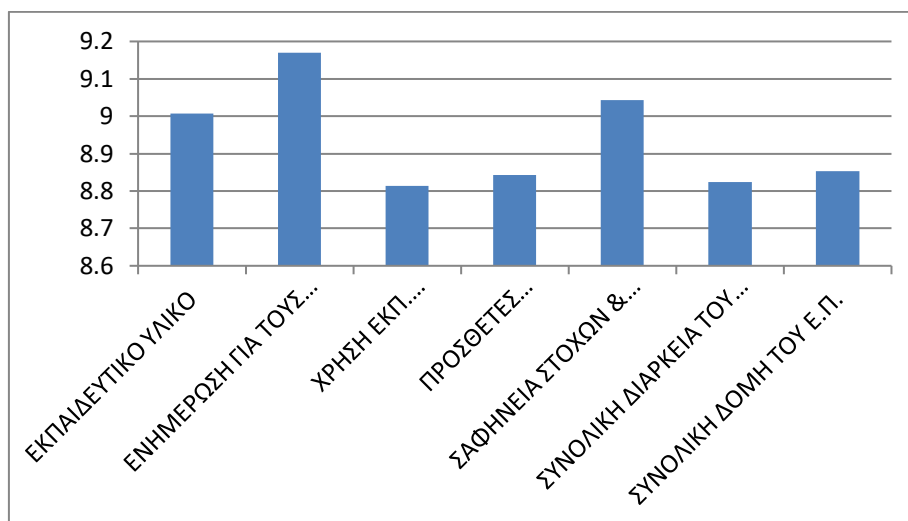
Γράφημα 2: Αξιολόγηση χαρακτηριστικών εισηγητών τίτλου προγράμματος

Ένα από τα σημαντικά ερωτήματα της αξιολόγησης αφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτών του προγράμματος. Στην ενότητα αυτή καλούνται οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα να αξιολογήσουν συνοπτικά ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα⁹. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι α) Καλή προετοιμασία, β) Πληρότητα εισήγησης, ολοκλήρωση της ύλης, γ) Σαφήνεια, κατανόηση, μεταδοτικότητα, δ) Συνεργασία, διαθεσιμότητα, ε) Εκπαιδευτικό υλικό, εποπτικό υλικό, στ) Εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές (πρακτικές εφαρμογές), ζ) Ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος – συμμετοχή. Η εικόνα των αποτελεσμάτων αυτής της αξιολόγησης κρίνεται επίσης θετική με τα δεδομένα της μελέτης των αξιολογήσεων να καταδεικνύουν ότι όλες οι εκπαιδευτικές συνιστώσες του προγράμματος αξιολογούνται σε ιδιαίτερα θετικές τιμές. Πιο συγκεκριμένα, η αξιολόγηση κυμαίνεται από 89,02% -ποσοστό των ατόμων που αξιολογεί την αξιοποίηση εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών (πρακτικές εφαρμογές) από τους εκπαιδευτές κατά την διάρκεια της εισήγησής τους- έως 91%, που αφορά το ποσοστό ατόμων που αξιολογεί θετικά τη συνεργασία, διαθεσιμότητα, παροχή συμβουλών και βοήθεια από πλευράς εισηγητών. Αναλυτικά στοιχεία αποτυπώνονται στο Γράφημα 2.

Στην ενότητα 4 του φύλλου αξιολόγησης του ΙΝΕΠ οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα καλούνται να αξιολογήσουν «Λοιπές συνιστώσες του προγράμματος». Ανάμεσα στις συνιστώσες αυτές είναι οι Εκπαιδευτικές

⁹Επισημαίνεται ότι στο ΙΝΕΠ/ΕΚΔΔΑ τηρείται αξιολόγηση ανά εκπαιδευτή, όμως επειδή η αξιολόγηση είναι προσωπικό δεδομένο δεν μπορούν να δοθούν στην δημοσιότητα. Κάθε εισηγητής μπορεί να ζητήσει την αξιολογήσή του με αίτηση και να του δοθεί σε έντυπη μορφή.

Συνιστώσες (Ενότητα 4.1) και οι οργανωτικές συνιστώσες του προγράμματος (Ενότητα 4.2). Στην παρούσα μελέτη εστίασαμε στις εκπαιδευτικές συνιστώσες του προγράμματος. Οι εκπαιδευτικές συνιστώσες αφορούν α) Εκπαιδευτικό υλικό που δόθηκε, β) Ενημέρωση για τους στόχους του επιμορφωτικού προγράμματος, γ) Χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών κατά το δυνατόν συμμετοχικών, σε σχέση με το αντικείμενο, δ) Πρόσθετες γνώσεις/δεξιότητες που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος σε σχέση με τις προϋπάρχουσες γνώσεις/δεξιότητες, ε) Σαφήνεια στόχων και περιεχομένου, στ) Συνολική διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος, ζ) Συνολική δομή του επιμορφωτικού προγράμματος (σειρά, σύνδεση, επικάλυψη θεματικών ενοτήτων). Οι εκπαιδευτικές συνιστώσες του προγράμματος αξιολογήθηκαν ως άριστες από τους συμμετέχοντες με βαθμολογία 8,95 / 10,00. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνιστωσών του προγράμματος αποτυπώνεται στο Γράφημα 3 που ακολουθεί.



Γράφημα 3. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών συνιστωσών του προγράμματος

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Χωρίς αμφιβολία, οι περιορισμοί στη παρούσα μελέτη, όπως για παράδειγμα η συλλογή των δεδομένων από ένα υπάρχον ερευνητικό εργαλείο που ήδη αξιοποιεί το ΕΚΔΔΑ, είναι δεδομένοι. Ωστόσο, είναι γεγονός ότι τα αποτελέσματα τα οποία παρουσιάζονται εδώ έχουν προκύψει από δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια εννιά ετών και περιλαμβάνουν την αποτίμηση ενός εξαιρετικά υψηλού δείγματος επί του συνολικού πληθυσμού. Υπό αυτή την έννοια, θεωρείται ότι πράγματι οι αποκρίσεις των συμμετεχόντων στα 109 επιμορφωτικά προγράμματα του ΙΝΕΠ / ΕΚΔΔΑ προσφέρουν σημαντική πληροφόρηση για τον τρόπο με τον οποίο το πρόγραμμα ‘Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων’ αξιολογείται από τους επιμορφωμένους. Είναι δεδομένο, ασφαλώς, ότι η αξιολόγηση αυτή αφορά τον βαθμό ικανοποίησης των συμμετεχόντων σε βασικές συνιστώσες του προγράμματος. Επομένως, είναι παραπάνω από σαφές ότι τα αποτελέσματα αυτά επιτείνουν την ανάγκη και για πρόσθετη, συμπληρωματική έρευνα, που μπορεί να συνδέεται με την έννοια της αποτίμησης στον πραγματικό χώρο εργασίας με στόχο τη διερεύνηση της βελτίωσης της μάθησης, της αλλαγής της συμπεριφοράς και εν τέλει την επίτευξη επιθυμητών αποτελεσμάτων για τους εκπαιδευόμενους – δημόσιους λειτουργούς, αλλά και την ίδια τη Δημόσια Διοίκηση

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Γούλας, Χ. (2006). Ο ρόλος και ο βαθμός συμμετοχής ενηλίκων εκπαιδευόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 7, 3-11. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων/Ελλην.
- Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (2019). Το όραμα και η αποστολή μας. Διαθέσιμο online στο <https://www.ekdd.gr>. Ανακτήθηκε την 12/08/2019.
- Ινστιτούτο Επιμόρφωσης (χχ). *Κατάλογος Επιμορφωτικών Προγραμμάτων*. Διαθέσιμο online στο https://www.ekdd.gr/images/seminaria/katalogos_programmaton_epimorfosis.pdf. Ανακτήθηκε την 12/08/2019.
- Καραλής, Θ. (2005). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Καραλής, Θ. & Παπαγεωργίου, Η. (2012). *Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Διά Βίου Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΙΝΕΓΣΕΕ.
- Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating Training Programs, Third Edition*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Scriven, M. S. (1991). *Evaluation Thesaurus*. California: Sage Publications.

Παράρτημα: Ωρολόγιο πρόγραμμα επιμορφωτικού προγράμματος ‘Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων’

| ΗΜΕΡΑ | ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ (Τίτλοι) | ΔΙΑΡΚΕΙΑ (σε ώρες) |
|--------------------|--|--------------------|
| 1 ^η | Έναρξη – Παρουσίαση ΕΣΠΑ - Περιεχόμενο και στόχοι προγράμματος | 1 |
| 1 ^η | Πολιτικές για την εκπαίδευση | 2 |
| 1 ^η | Θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας εκπαιδευτικών μονάδων | 4 |
| 2 ^η | Διοίκηση στο χώρο της εκπαίδευσης Διοικητική οργάνωση της Εκπαίδευσης Δομή, χαρακτηριστικά και στελέχωση Εκπαιδευτικού Οργανισμού Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης | 3 4 |
| 3 ^η | Διοίκηση στο χώρο της εκπαίδευσης (συνέχεια) Διοίκηση μέσω στόχων, μέτρηση αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας στην εκπαίδευση (συνέχεια) | 7 |
| 4 ^η | Σχεδιασμός και προγραμματισμός στην εκπαίδευση Λειτουργικός προγραμματισμός σε ετήσια βάση Επιχειρησιακά Σχέδια Δράσης | 7 |
| 5 ^η | Σχεδιασμός και προγραμματισμός στην εκπαίδευση Διαχείριση αλλαγών | 3 |
| 5 ^η | Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οργανισμός: αποτελεσματική λειτουργία και καινοτόμες δράσεις | 4 |
| 6 ^η | Ανάπτυξη και διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού Ηγεσία και Μοντέλα διοίκησης Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο Πρακτικές και μέθοδοι διαχείρισης και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού του εκπαιδευτικού οργανισμού | 7 |
| 7 ^η | Ανάπτυξη και διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού (συνέχεια) Η τέχνη της επικοινωνίας - Δεξιότητες συνεργασίας και διαχείριση συγκρούσεων | 7 |
| 8 ^η | Νομιμότητα της Διοικητικής δράσης στο χώρο της εκπαίδευσης Αρχές νομιμότητας διοικητικής δράσης Διοικητική Διαδικασία - Δικαιώματα και υποχρεώσεις Πειθαρχική διαδικασία και Πειθαρχικά Όργανα στο χώρο της Εκπαίδευσης | 3 4 |
| 9 ^η | Σύνταξη και έκδοση δημοσίων εγγράφων | 4 |
| 9 ^η | Η αντιμετώπιση του σεξισμού στη σύνταξη των δημοσίων εγγράφων | 3 |
| 10 ^η | Αποτίμηση του έργου Εκπαιδευτικών Μονάδων | 6 |
| 10 ^η | Αξιολόγηση προγράμματος | 0 |
| 10 ^η | Αξιολόγηση εκπαιδευομένων | 1 |
| ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ | | 70 |

ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ: Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΟΤΗΤΑΣ

Μποταΐτη Αρετή
2ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κεντρικής Μακεδονίας,
Θεσσαλονίκη, Ελλάδα
e- mail: arbotaiti@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ισότητας των Φύλων και με αφορμή την πρόσφατη Ετήσια Έκθεση για την Ισότητα μεταξύ Γυναικών και Ανδρών στην Ε.Ε. που δημοσιοποίησε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, η εργασία αυτή παρουσιάζει παράγοντες της σχολικής πράξης που δύνανται να επηρεάζουν την εναρμόνιση του τρίπτυχου Φύλο-Εκπαίδευση-Εργασία, το οποίο προσδιορίζει την επίσημη Εκπαιδευτική Πολιτική σήμερα. Η εργασία εκκινεί από την παραδοχή, ότι το φύλο είναι κοινωνική κατασκευή που διαμορφώνεται μεταξύ άλλων και από το Σχολείο. Επιπλέον βασίζεται στη διαπίστωση, ότι παρά την πρόοδο σε θέματα ισότητας φύλου σε όλα τα κράτη-μέλη αν και με σημαντικές διαφοροποιήσεις, η νομικά και θεσμικά κατοχυρωμένη ισότητα ευκαιριών δεν ανταποκρίνεται στην πραγματική ζωή. Πρόκειται για μια επισκόπηση διεθνών και ελληνικών ερευνών από τη δεκαετία του '70 έως σήμερα, με τη φεμινιστική προσέγγιση. Η έρευνα αφορά τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση και τη συμπεριφορά στη σχολική τάξη μαθητών και μαθητριών. Σκοπός της μελέτης είναι να αναδειχθούν οι σχολικές πρακτικές που συντηρούν, αναπαράγουν και μεταβιβάζουν στερεότυπα για την παρουσία των φύλων στο σχολικό περιβάλλον, οι οποίες εμποδίζουν ή καθιστούν δύσκολη τη συνεπή εναρμόνιση στο τρίπτυχο. Ειδικότερα επιδιώκεται να αναδειχθούν, αφενός οι αξιοσημείωτες πτυχές της θηλυκότητας και του ανδρισμού που διαμορφώθηκαν κατά περιόδους και αφετέρου, συνειδητές ή/και ασύνειδες πρακτικές των εκπαιδευτικών που συμβάλλουν στη διατήρηση ή την άρση των έμφυλων ανισοτήτων στο σχολικό περιβάλλον. Το κρυφό Α.Π. ευθύνεται γι' αυτό; Η γλώσσα εμπεριέχει σεξισμούς; Τα μαθήματα έχουν φύλο; Τα πρότυπα φύλου στα σχολικά εγχειρίδια έχουν ισότιμη (ποιοτικά) παρουσία; Η αξιοποίηση των χώρων και του εξοπλισμού του σχολείου γίνεται ισότιμα; Οι πεποιθήσεις εκπαιδευτικών και παιδιών για τα όρια επιβολής και τη θέση ισχύος των υποκειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ίδιες σε κάθε φύλο; Οι πεποιθήσεις για την ικανότητα αυτονομίας των παιδιών είναι ίδιες κατά φύλο; Η μελέτη του ερευνώμενου υλικού γίνεται με ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Η ανάλυση αναδεικνύει ότι, παρά την πρόοδο, ο ανδρισμός εξακολουθεί να συνδέεται με τη δημόσια/επαγγελματική σφαίρα επιρροής ενώ η θηλυκότητα με την ιδιωτική/οικιακή. Οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στη διατήρηση του έμφυλου καταμερισμού και των διακρίσεων, τόσο στη σχολική πράξη όσο και στις επιλογές σπουδών και ζωής των παιδιών. Παράλληλα, φαίνεται ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες διαμορφώνουν διαφορετικές σχολικές εμπειρίες και διαφορετική αυτοαντίληψη για τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία. Λαμβάνοντας υπόψη ότι στον παράγοντα φύλο προστίθενται κι άλλα στοιχεία ταυτότητας των παιδιών, που επηρεάζουν τις σχολικές πρακτικές, κρίνεται αναγκαία η ανάπτυξη παρεμβατικών προγραμμάτων με την οπτική του φύλου, για κριτικό προβληματισμό και ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών και παιδιών.

Λέξεις Κλειδιά: εκπαιδευτική πολιτική, ισότητα των φύλων, σχολικές πρακτικές, προσδοκίες εκπαιδευτικών, σφαίρα επιρροής

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο χαρακτηρισμός του ευρωπαϊκού έτους 2014 ως «Έτος για τη συμφιλίωση της οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής» δείχνει, ότι παρά την επίσημη πολιτική στο πλαίσιο της Ε.Ε. και παρά τις σημαντικές κοινωνικοοικονομικές αλλαγές στη ζωή των τελευταίων γενεών, ο έμφυλος καταμερισμός στις παραδοσιακές σφαίρες επιρροής (ιδιωτική/οικιακή και δημόσια/επαγγελματική) εξακολουθεί να αποτελεί ένα σύγχρονο ζήτημα, το οποίο συντηρεί τη σύγκρουση και τη σύγκρουση ρόλων, επηρεάζει τα άτομα στη διαμόρφωση ταυτοτήτων φύλου και εμποδίζει τη διαδικασία μετάβασής τους στην ενήλικη ζωή (Μποταΐτη, 2016). Τα πρόσφατα στοιχεία της *Ετήσιας Έκθεσης για την Ισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών στην Ε.Ε.* από τις Βρυξέλλες, που συνοψίζει την πρόοδο της ισότητας στα 28 κράτη-μέλη για το έτος 2018 (Γ.Γ.Ι.Φ., 2019), αναδεικνύουν σημαντικές κάθετες και οριζόντιες διακρίσεις στον

εργασιακό και δημόσιο χώρο, ποσοστιαίες αποκλίσεις κρατών-μελών από τον μέσο όρο και μεγάλες διακυμάνσεις μεταξύ τους. Η ισότητα των φύλων αποτελεί έναν από τους παγκόσμιους στόχους για τη βιώσιμη ανάπτυξη που έχουν θεσπιστεί από τα Ηνωμένα Έθνη για το διάστημα 2015-2030. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ενημερωθούν και να ευαισθητοποιηθούν (Μποταΐτη, 2017).

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η έρευνα έλκει τα θεωρητικά της ερείσματα από τη Φεμινιστική Ψυχολογία, τη Φεμινιστική Κοινωνιολογία και την Ιστορία της Γυναικείας Εκπαίδευσης, επιστημονικούς κλάδους που σχετίζονται με το Φεμινιστικό Κίνημα, οι οποίοι από τη δεκαετία του '70 υποστηρίζουν μια νέα οπτική στην έρευνα των ψυχολογικών και κοινωνικών θεμάτων, όπως είναι και η Εκπαίδευση. Από τη δεκαετία του '80, ασκούν κριτική στην παραδοσιακή Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, καθώς και στο Σχολείο, για τις άνισες σχέσεις των φύλων. Τα φεμινιστικά ρεύματα έχουν διαμορφωθεί στο πλαίσιο των βασικών κοινωνιολογικών θεωριών. Οι φεμινίστριες ερευνήτριες μελετούν τη σχέση Σχολείο- Φύλο-Εργασία.

Ο κυριότερος όγκος της έρευνας για το φύλο στην εκπαίδευση προέρχεται από τις αγγλοσαξονικές κοινωνίες. Η Ελλάδα ακολουθεί συστηματικά, με αξιόλογες εργασίες (Δεληγιάννη, 2007). Η πρώτη προσπάθεια να συσχετισθεί το φύλο με την εκπαίδευση γίνεται από την Ann Oakley (Dillabough, 2007), στη δεκαετία του '70. Αφορμή αποτελεί η μειωμένη σχολική επίδοση των κοριτσιών που αποδίδεται στην περιθωριοποίησή τους από το εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο, ενώ δίνει την ελευθερία διαμόρφωσης κατ' επιλογή σπουδών, εκπαιδεύει τη μαθήτριά ώστε να είναι πάντα «η χαμένη» γιατί είναι απροετοίμαστη για τις «σκληρές- ανδρικές» επιστήμες που οδηγούν σε τεχνολογικά και θετικά επαγγέλματα και σε πιο καλοπληρωμένες θέσεις (Francis and Skelton, 2007).

Στη δεκαετία του '80, με την εφαρμογή του National Curriculum στη Μ. Βρετανία, βελτιώνονται σημαντικά οι επιδόσεις των κοριτσιών σε όλα τα μαθήματα, σε επίπεδο ανάλογο των αγοριών, γεγονός που προκαλεί «ηθικό πανικό» στα αγόρια. Ως αποτέλεσμα, η δεκαετία του '90 βρίσκει το ενδιαφέρον της έρευνας στραμμένο στο θέμα των ανδρικών ταυτοτήτων και αναπτύσσεται στο πλαίσιο των «ανδρικών σπουδών». Σήμερα, η φεμινιστική οπτική, αναφορικά με την προετοιμασία του δημοκρατικού, κριτικού κι ενεργού πολίτη από το σχολείο, υποδεικνύει την ανάγκη όχι μόνο να ενισχυθούν τα κορίτσια για την παρουσία τους σε χώρους που σχετίζονται με την ανδρική κυριαρχία αλλά να συμπεριληφθεί η ιδιωτική σφαίρα στην αγωγή αγοριών και κοριτσιών ώστε, αφενός να γνωρίζουν θέσεις και ρόλους της ενήλικης ζωής χωρίς αποκλεισμούς από εμπειρίες και συναισθήματα, αφετέρου να αποκτήσουν ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις σε όλους τους τομείς (Μαραγκουδάκη, 2007).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ

Η έρευνα αυτή βασίζεται στην επισκόπηση βιβλιογραφικών και ηλεκτρονικών πηγών, με την οπτική του φύλου. Έχει σκοπό να παρουσιάσει σχολικές πρακτικές σε ακαδημαϊκούς και κοινωνικοσυναισθηματικούς τομείς, οι οποίες συσχετίζουν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών και μαθητριών τους με τη διαμόρφωση ταυτότητας «εαυτού» των παιδιών. Το υλικό της έρευνας περιλαμβάνει το κύριο εκπαιδευτικό υλικό του Δ.Μ.Π.Σ. «Παιδαγωγική της Ισότητας των Φύλων», που υλοποιήθηκε στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης το διάστημα 2000-2010, ως ευρωπαϊκό επιδοτούμενο πρόγραμμα στο πλαίσιο εφαρμογής μεσοπρόθεσμου θετικού μέτρου για την ενίσχυση των γυναικών. Ως μέθοδος ανάλυσης χρησιμοποιείται η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, συγκεκριμένα το μοντέλο της πρότυπης δόμησης, σύμφωνα με το οποίο αναδεικνύονται εκείνα τα στοιχεία που είτε παρουσιάζουν μεγάλη συχνότητα είτε τονίζονται ιδιαίτερα (Μπονίδης, 2004). Η ανάλυση ακολουθεί δύο άξονες:

A: Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα αγόρια,

B: Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα κορίτσια.

Σε κάθε άξονα αναπτύσσεται το σύστημα κατηγοριών που παρουσιάζεται στον Πίνακα 1, ως εξής:

Πίνακας 1
Σύστημα κατηγοριών

| | |
|------------|---|
| 10. | ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ |
| 10.1 | Γλωσσικά μαθήματα Α'/θμιας |
| 10.2 | Γλωσσικά μαθήματα Β'/θμιας |
| 10.3 | Μαθηματικά Α'/θμιας |
| 10.4 | Μαθηματικά Β'/θμιας |
| 10.5 | Χειροτεχνία |
| 10.6 | Τεχνολογία-Πληροφορική-Φυσ. Επιστήμες |
| 10.7 | Κοινωνική τάξη & οικογενειακή κουλτούρα |
| 11. | ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΠΟΥΔΩΝ |

| | |
|------------|---|
| 11.1 | Πρόβλεψη για συνέχιση σπουδών |
| 11.2 | Θεωρητικές σπουδές |
| 11.3 | Θετικές σπουδές - Τεχνολογία |
| 11.4 | Κοινωνική τάξη & οικογενειακή κουλτούρα |
| 12. | ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ |
| 12.1 | Προσοχή στο μάθημα/ενδιαφέρον |
| 12.2 | Πειθαρχία/υπακοή/ευγένεια |
| 12.3 | Αποκλίνουσα συμπεριφορά |
| 12.4 | Ανάπτυξη πρωτοβουλίας |
| 12.5 | Μελέτη/αφοσίωση στο έργο/επιμέλεια |
| 12.6 | Ανταγωνισμός |
| 12.7 | Συνεργατικότητα/αλληλεγγύη |
| 12.8 | Αμφισβήτηση/διαφωνία |
| 12.9 | Ενεργητικότητα |
| 13. | ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ |
| 13.1 | Θετική αυτοαντίληψη/αυτοεκτίμηση |
| 13.2 | Αρνητική αυτοαντίληψη/αυτοεκτίμηση |
| 13.3 | Άποψη για το σχολείο |
| 13.4 | Κίνητρα για επιτυχία |
| 13.5 | Αναπαραστάσεις επιτυχημένου ενήλικου |
| 14. | ΕΡΜΗΝΕΙΕΣ |
| 14.1 | Προετοιμασία μελλοντικού πολίτη |
| 14.2 | Προσποίηση/εντυπωσιασμός |
| 14.3 | Απόδειξη ικανοτήτων |
| 14.4 | Άρση καταπίεσης |
| 14.5 | Ευθύνη οικογενειακού περιβάλλοντος |
| 15. | ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ |
| 15.1 | Προβολή στερεοτύπων |
| 15.2 | Παράδειγμα προς μίμηση |
| 15.3 | Επαγγελματικός προσανατολισμός |
| 15.4 | Καθοδήγηση στη νόρμα |
| 15.5 | Ρητορική ισότητας |
| 15.6 | Ενίσχυση συμπεριφοράς |

Ειδικότερα, στην κατηγορία 10 εξετάζονται οι αναφορές για τις επιδόσεις αγοριών και κοριτσιών σε συγκεκριμένα σχολικά μαθήματα, τα οποία έχουν συσχετιστεί διαχρονικά με τα φύλα, καθώς και η συμβολή της κοινωνικής τάξης και της οικογενειακής κουλτούρας των παιδιών στις σχολικές επιδόσεις. Στην κατηγορία 11 εξετάζονται οι διαπιστώσεις για τις προσδοκίες/πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μετάβαση των παιδιών στην ενήλικη ζωή, καθώς και για τον προσανατολισμό των μαθητών και μαθητριών σε επιλογές σπουδών και στη διαμόρφωση του μελλοντικού πολίτη. Η κατηγορία 12 περιλαμβάνει αναφορές σε συμπεριφορές που εκδηλώνουν ή/και αναμένεται να εκδηλώνουν τα παιδιά στο σχολικό πλαίσιο. Η κατηγορία 13 αναφέρεται στα ευρήματα των ερευνών για τα συναισθήματα που προκαλούνται στα παιδιά από τον ρόλο του μαθητή και της μαθήτριας, καθώς και από τις αναπαραστάσεις τους για τον «επιτυχημένο» άνδρα και την «επιτυχημένη» γυναίκα. Στην κατηγορία 14 εξετάζονται οι ερμηνείες που δίνουν οι εκπαιδευτικοί για τις επιδόσεις και τις συμπεριφορές των παιδιών. Τέλος, στην κατηγορία 15 εξετάζονται οι ενέργειες που φαίνεται να επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να «καθοδηγήσουν» τα παιδιά στα μοντέλα των «επιτυχημένων» ατόμων, κατά τη μετάβασή τους στην ενήλικη ζωή.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

10 ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

Διαπιστώνεται διαχρονικά (Συγκολλίτου, Σακκά & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2007), ότι οι διαφορές φύλου στις σχολικές επιδόσεις είναι μικρές μεταξύ των παιδιών του Δημοτικού Σχολείου αλλά αυξάνονται κατά τη διάρκεια της φοίτησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ειδικότερα, ενώ στις θετικές επιστήμες δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στο δημοτικό, τα αγόρια έχουν καλύτερες επιδόσεις στο γυμνάσιο και στο λύκειο. Στα μαθηματικά, ενώ τα αγόρια έχουν καλύτερες επιδόσεις στο δημοτικό στη συνέχεια τα δύο φύλα δεν παρουσιάζουν διαφορές. Η Measor (Holland, 1999), χρησιμοποιώντας ως ερευνητικά αντικείμενα τα μαθήματα *Φυσική* και *Χειροτεχνία*, διαπιστώνει ότι τα παιδιά στις αλληλεπιδράσεις τους τα χρησιμοποιούν ως δείκτες ταυτότητας φύλου.

Η διεθνής και η ελληνική έρευνα δείχνει, ότι στα γλωσσικά μαθήματα τα κορίτσια παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις σε όλες τις βαθμίδες. Διαπιστώνεται μάλιστα (Ψάλτη,Σακκά&Δεληγιάννη-Κουϊμτζή,2007), ότι οι επιδόσεις των κοριτσιών αυξάνονται σταθερά, παίρνουν καλύτερους βαθμούς στο σχολείο ακόμη και σε μαθήματα που θεωρούνται «ανδρικά», συνεχίζουν στην ανώτατη εκπαίδευση σε ποσοστό μεγαλύτερο από τα αγόρια, ώστε κάποιοι ερευνητές μιλούν για «εκθήλυνση» της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Διαπιστώνεται ακόμη, ότι οι διαφορές στις επιδόσεις είναι πιο έντονες εντός του ίδιου φύλου και οφείλονται κυρίως, στο κοινωνικό οικονομικό περιβάλλον προέλευσης. Σύμφωνα με τη Lucey (2007), το περιβάλλον προέλευσης τόσο των κοριτσιών που επιτυγχάνουν όσο και των αγοριών που αποτυγχάνουν διαφέρει. Συγκεκριμένα, τα κορίτσια αυτά προέρχονται από τη μεσαία τάξη και τα αγόρια από την εργατική, αντιστοίχως. Διαπιστώνει γενικά, ότι οι βαθμολογίες των παιδιών από οικονομικά υποβαθμισμένες περιοχές είναι χαμηλότερες από εκείνες παιδιών από ευνοημένες περιοχές και ότι η διαφορά μεταξύ των κοινωνικών ομάδων διευρύνεται συνεχώς.

11. ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΠΟΥΔΩΝ

Τα περισσότερα κορίτσια προετοιμάζονται για την ανώτατη εκπαίδευση και μεγαλύτερο ποσοστό γυναικών έχει φοιτήσει στη δευτεροβάθμια σε σχέση με τους άνδρες (Συγκολίτου, Σακκά & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2007). Η αυξανόμενη συμμετοχή στην αγορά εργασίας, η άρση κάποιων κοινωνικών περιορισμών ήδη από τη δεκαετία του '60, η θέσπιση θετικών μέτρων για τις γυναίκες και, κυρίως, η παροχή ίδιας εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα κορίτσια εφηβικής ηλικίας έχουν τη δυνατότητα ν' αξιοποιήσουν ίσες ευκαιρίες και ίση μεταχείριση. Συνεπώς θα μπορούσε να συμπεράνει κάποιος, ότι οι επιλογές και ο σχεδιασμός της μελλοντικής ζωής, αγοριών και κοριτσιών, είναι απολύτως προσωπική τους επιλογή, κάτι που πιστεύουν και τα ίδια τα παιδιά (Chisholm, 1999).

Διαπιστώνεται όμως, ότι οι εκπαιδευτικές επιλογές προσδιορίζονται από την ταυτότητα φύλου και σχετίζονται με τις προσδοκίες που οι κοινωνικές δομές έχουν διαμορφώσει για τα φύλα (Ψάλτη, Σακκά & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2007). Καθώς ο ανδρισμός και η θηλυκότητα συνδέονται με διαφορετικά πρότυπα συμπεριφοράς, οι μαθήτριες προσανατολίζονται ευκολότερα στη σχολική και στην ακαδημαϊκή επιτυχία ενώ οι μαθητές θεωρούν ότι μόνο οι καλές σχολικές επιδόσεις και οι σπουδές δεν θα τους φέρουν να επιθυμητά αποτελέσματα (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2005). Η εξυπνάδα αναφέρεται ως στοιχείο της ανδρικής ταυτότητας και φαίνεται να αρκεί για την επιτυχία στη ζωή του αγοριού. Αντίθετα, η επιμέλεια, η σοβαρότητα, η ευγένεια και η πειθαρχία αναφέρονται ως χαρακτηριστικά της γυναικείας ταυτότητας.

Σύμφωνα με τους Walkerdine et al. (Reay, 2007), η όψιμη σύνδεση της λογικής με τη θηλυκότητα έδωσε ώθηση στα κορίτσια της μεσαίας τάξης ν' ασχοληθούν με σπουδές και επαγγέλματα κατά παράδοση ανδρικά. Ωστόσο υποστηρίζουν, ότι αυτή η έκφραση της αστικής λογικής που προσανατολίζει στην ακαδημαϊκή επιτυχία σε συνδυασμό με τη θηλυκότητα και τη σεξουαλικότητα της μεσαίας τάξης, καταπιέζουν τη γυναικεία ταυτότητα και προδιαθέτουν για διάφορες ψυχοσωματικές διαταραχές (π.χ. όρεξης, ύπνου κλπ). Παράλληλα διαπιστώνουν, ότι τα παιδιά εργατικής τάξης καταλαμβάνουν θέσεις ανειδίκευτης εργασίας, χαμηλότερης αμοιβής και κύρους, συχνότερα απ' ό,τι τα παιδιά της μεσαίας τάξης.

12. ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ

Στη νηπιακή ηλικία αγόρια και κορίτσια έχουν παρόμοιο τρόπο αλληλεπίδρασης στο παιχνίδι. Σταδιακά, τα κορίτσια γίνονται πιο ομιλητικά και παρουσιάζουν λιγότερο στερεότυπη συμπεριφορά ενώ, τα αγόρια γίνονται πιο ανταγωνιστικά και με περισσότερο στερεοτυπική συμπεριφορά. Πολλές μελέτες διαπιστώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους ανάλογα με το φύλο των παιδιών, αλλά και ότι το φύλο των παιδιών προκαλεί τους εκπαιδευτικούς να αλληλεπιδράσουν με αυτά (Φρόση, 2005).

Όπως υποστηρίζει η Walkerdine (Αλτάνη, 1999), η αλληλεπίδραση που συμβαίνει μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/-τριών διαμορφώνεται από σχέσεις υποκειμένων με μεταβαλλόμενη θέση ισχύος, οι οποίες συμβάλλουν στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των παιδιών στο σχολείο. Στην προσχολική εκπαίδευση, που η διαδικασία αυτή στηρίζεται κυρίως στο παιχνίδι, δημιουργούνται πολλές ευκαιρίες για συνομιλίες με τη μορφή συγκρούσεων, με σκοπό τα μικρά παιδιά να μαθαίνουν τους κανόνες των επιτρεπτών συνομιλιών, τη θέση υποκειμένου που μπορούν να παίρνουν κάθε φορά και το περιεχόμενο της συνομιλίας (Βιδάλη, 1997). Όμως, από το Δημοτικό σχολείο και μετά, που το πρόγραμμα μαθημάτων είναι αυστηρά καθορισμένο, η εξουσία περνά στον/στην εκπαιδευτικό και η συνομιλία αυτή μετατρέπεται σε μια μορφή «πάλης ισχύος», ένα παιχνίδι αμφισβήτησης της εξουσίας και της ικανότητας των εκπαιδευτικών (Αλτάνη, 1999). Για να υπάρχει θετική αλληλεπίδραση, κάτι που δεν είναι πάντα αυτονόητο, χρειάζεται να εξασφαλίζεται η αποδοχή της/του εκπαιδευτικού από τους μαθητές και η συναίνεσή τους.

13. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ

Διαπιστώνεται ότι, τα κορίτσια έχουν θετική αυτοαντίληψη για τις ικανότητές τους στη Γλώσσα, ενώ παρά την υψηλότερη βαθμολογία που παίρνουν στα Μαθηματικά, εξακολουθούν να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Συγκολίτου, Σακκά & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2007). Τόσο έντονες είναι οι επιδράσεις των πεποιθήσεων, που τα αγόρια δηλώνουν ότι τα καταφέρνουν καλύτερα στα μαθηματικά - πράγμα που δεν επιβεβαιώνεται από την βαθμολογία - ωστόσο, διαμορφώνει γενικότερες απόψεις για τη σχέση των αγοριών με τις θετικές επιστήμες (Γιαγκουνίδης, 1997). Η Delamont (Holland, 1999) υποστηρίζει ότι το σχολείο ενισχύει τους παραδοσιακούς τυπικούς ρόλους περισσότερο από άλλους θεσμούς που βιώνει το άτομο. Διαπιστώνεται επίσης (Ψάλτη, Σακκά & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2007), ότι η γνώμη των αγοριών για το σχολείο είναι περισσότερο αρνητική ενώ φαίνεται να το αντιλαμβάνονται περισσότερο ως έναν χώρο κοινωνικής συναναστροφής. Αντίθετα, τα κορίτσια εμφανίζονται να έχουν περισσότερο ακαδημαϊκό προσανατολισμό, να μιλούν για το σχολείο πιο θετικά και να του αποδίδουν πιο ιδεαλιστικό περιεχόμενο.

Η Συγκολίτου (1997), διαπιστώνει ότι τα αγόρια έχουν μεγαλύτερα κίνητρα για επιτυχία και ότι οι διαφορές αρκούν για να συντηρούν στερεότυπες αντιλήψεις. Κάποιες φορές μάλιστα, φαίνεται ότι οι μαθήτριες οικειοποιούνται γνώμες άλλων υποτιμώντας τη δική τους, πράγμα επιζήμιο για τη μάθηση και την αυτοεκτίμησή τους (Αλτάνη, 1999). Τα αγόρια ενισχύουν την αυτοεικόνα για τις νοητικές τους επιδόσεις και απολαμβάνουν περισσότερης κατανόησης (Φρόση, 2005). Μάλιστα, και οι ίδιοι οι μαθητές και μαθήτριες, επηρεασμένοι από την κοινή αντίληψη, δομούν διαφορετικές αναπαραστάσεις για τα φύλα, τόσο για τη σχολική ηλικία όσο και για την ενήλικη ζωή (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2005). Έτσι, περιγράφουν τον μαθητή ως «έξυπνο αλλά τεμπέλη», δραστήριο, θορυβώδη, ενεργητικό μέλος στη σχολική κοινότητα και του αποδίδουν θετική εικόνα, αντίθετα, περιγράφουν τη μαθήτρια ως μελετηρή και αγχώδη αλλά ποτέ ως ιδιαίτερα έξυπνη.

Οι αναπαραστάσεις για την καλή ή κακή σχολική επίδοση επηρεάζουν τις προσδοκίες των εφήβων και τον σχεδιασμό της ενήλικης ζωής τους. Τα μοντέλα του επιτυχημένου άνδρα και της επιτυχημένης γυναίκας, που εκφράζουν με τους λόγους τους οι έφηβοι, συμφωνούν με τις αντίστοιχες ηγεμονικές ταυτότητες του «άνδρα – κουβαλητή» και της εργαζόμενης μητέρας, της «σούπερ – γούμαν». Στην περίπτωση των εφήβων κοριτσιών της εργατικής τάξης, τα οποία διαφέρουν από το κυρίαρχο μοντέλο της ιδεολογίας του σχολείου, η McRobbie (Reay, 2007) υποστηρίζει, αφενός ότι οι επιδόσεις και η συμπεριφορά τους διαφοροποιούνται και από τη φυλετική τους προέλευση και αφετέρου, ότι η θηλυκότητά τους υπερτονίζεται ενισχύοντας παράλληλα την εξουσία των αγοριών.

Λαμβάνοντας υπόψη και άλλα κριτήρια εκτός από το φύλο, μελετήθηκαν «αποκλίνουσες ομάδες» που απορρίπτουν ό,τι σχετίζεται με την εκπαίδευση και ακολουθούν διαδικασίες αυτοκοινωνικοποίησης, δομώντας κάποια μορφή νεανικής υποκοουλτούρας (Holland, 1999). Στις περιπτώσεις αυτές διαπιστώνεται, ότι οι έφηβοι επιδιώκουν να αποκτήσουν ένα είδος ατομικής ταυτότητας, ως διακοσμητικές φιγούρες στο περιθώριο της ζωής και της υποκοουλτούρας των αγοριών, σε μια σχέση όπου ο ανδρισμός και η θηλυκότητα είναι κυρίαρχης σημασίας. Αναπτύσσουν μια αντικουλτούρα με χαρακτηριστικά την αλληλεγγύη, το ρομαντισμό και την επιθετική επιβεβαίωση της θηλυκότητας, με σχεδόν ολοκληρωτική αποδοχή και έγκριση του παραδοσιακού γυναικείου ρόλου.

14. ΕΡΜΗΝΕΙΕΣ

Οι εκπαιδευτικοί, αν και συμφωνούν ότι η εκπαίδευση είναι σημαντική για όλα τα παιδιά τη θεωρούν πιο σημαντική για τ' αγόρια - ακόμη και γ' αυτά με χαμηλή επίδοση - διότι εκτιμούν, ότι στο μέλλον θα ασχοληθούν με κάποιο επάγγελμα ευθύνης και εξουσίας ενώ τα κορίτσια είτε θα παντρευτούν σύντομα είτε θα ασχοληθούν με ένα τυπικά γυναικείο επάγγελμα και, μάλιστα, κατώτερο από τις ικανότητές τους (Φρόση, 2005). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, δηλώνουν ότι τα κορίτσια δεν ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και για την τεχνολογία (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., 2005)

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα κορίτσια διαφωνούν λιγότερο από τα αγόρια και το αντίθετο, πεποιθήσεις που αν και δεν επιβεβαιώνονται, ερμηνεύονται με βάση τα στερεότυπα (Αλτάνη, 1999). Τα κορίτσια αναμένεται να είναι ευγενικά, πειθαρχημένα και υπάκουα στον ρόλο της «καλής» μαθήτριας ενώ οι διαφωνίες των αγοριών ερμηνεύονται σαν ένδειξη φιλομάθειας, αυτοπεποίθησης και ενεργητικότητας. Για παράδειγμα, μια λεκτική πρωτοβουλία από αγόρια είναι δυνατόν να εκτιμάται και να επιβραβεύεται γιατί θεωρείται ότι συμβάλλει στην καλλιέργεια ηγετικής ικανότητας - στοιχείο επιθυμητό της ανδρικής ταυτότητας - ενώ αντίθετα, για τα κορίτσια μπορεί να ερμηνευθεί ως ενοχλητική και επιθετική συμπεριφορά (Φρόση, 2005). Μάλιστα, η Clarricoates (Reay, 2007) υποστηρίζει, ότι οι εκπαιδευτικοί δε διστάζουν να κακοχαρακτηρίσουν τα κορίτσια που εκδηλώνουν τέτοια συμπεριφορά και να την αποδώσουν σε μειονέκτημα του χαρακτήρα τους.

Διαφορετικός είναι επίσης, ο τρόπος με τον οποίον οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν τις σχολικές επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών. Η αποτυχία των αγοριών ερμηνεύεται ως έλλειψη προσπάθειας και η επιτυχία ως συνέπεια των αυξημένων ικανοτήτων τους. Αντίθετα, οι επιτυχίες των κοριτσιών ερμηνεύονται ως αποτέλεσμα αυξημένης προσπάθειας ενώ οι αποτυχίες τους αποδίδονται σε μειωμένη ικανότητα και θεωρούνται -κατά κάποιο τρόπο-

αναμενόμενες, κάτι που εισπράττεται από τα κορίτσια ως υποτίμηση. Έτσι συμβάλλουν στη διαμόρφωση των στερεότυπων εικόνων των Ελλήνων μαθητών και των Ελληνίδων μαθητριών. Αναγνωρίζουν όμως, ότι «αν τα αγόρια διάβαζαν όσο τα κορίτσια, η διαφορά θα ήταν χαώδης.» (Φρόση, 2005).

Η Φρόση (2005), διερευνώντας τις απόψεις και τις ερμηνείες των εκπαιδευτικών για τις διαφορές στις σχολικές επιδόσεις διαπιστώνει, ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τη μειωμένη επιμέλεια των αγοριών σε βιολογικές-ορμονικές αιτίες, ως κάτι το φυσικό και αναπόφευκτο που δεν απειλεί τα κορίτσια, ενώ συνδέουν την επιμέλεια και την υπομονή με τη γυναικεία ταυτότητα. Κάποιοι άλλοι, που αποδίδουν τη μειωμένη επιμέλεια σε κοινωνικές και κοινωνικοποιητικές συνθήκες, χρεώνουν την ευθύνη στους γονείς θεωρώντας, ότι ανατρέφουν με διαφορετικές απαιτήσεις και προσδοκίες τα δύο φύλα, ότι ασκούν διαφορετικά τον έλεγχο της προσωπικής ζωής των παιδιών τους και ότι είναι εκείνοι που συντηρούν τα στερεότυπα και αναπαράγουν την έμφυλη διχοτόμηση. Κάποιοι άλλοι θεωρούν, ότι οι υψηλές επιδόσεις-κυρίως- των κοριτσιών οφείλονται στις ψυχολογικές τους ανάγκες, που τα ωθούν ν' αποκτήσουν ανεξαρτησία, να ξεφύγουν από το καταπιεστικό οικογενειακό περιβάλλον, να επιβεβαιωθούν προσωπικά, ν' αντιμετωπίσουν την ανασφάλειά τους και τη μειονεκτική θέση του φύλου τους, να χειραφετηθούν, να διεκδικήσουν την ισότητα, καθώς και για λόγους ματαιοδοξίας.

15. ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ

Οι εκπαιδευτικοί, όταν διαπιστώνουν την παρουσία στερεοτύπων, δεν αναγνωρίζουν προσωπική ευθύνη αλλά θεωρούν τους γονείς υπεύθυνους για τις διαφορετικές συμπεριφορές απέναντι στα παιδιά τους ανάλογα με το φύλο, καθώς και για τις παραδοσιακές προσδοκίες που τρέφουν γι' αυτά (Chisholm, 1999). Ωστόσο, συμβάλλουν καθοριστικά στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων, χωρίς όμως να το συνειδητοποιούν πάντα. Ενώ υποστηρίζουν την ισότητα ως θέμα αρχής, ως επαγγελματίες δεν έχουν ασκηθεί να αναγνωρίζουν τις διακρίσεις. Μάλιστα, ερωτώμενες/-οι για τις προσδοκίες τους από τον «καλό» μαθητή και την «καλή» μαθήτριά, κρίνουν το δίλημμα ως σεξιστικό και η ρητορική της ισότητας τους κάνει να υιοθετούν ουδέτερη στάση μην αναγνωρίζοντας διαφορές στην αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση των μαθητών και μαθητριών τους (Βαρνάβα- Σκούρα, 1997).

Στην καθημερινή πρακτική, διαπιστώνονται ενέργειες που τεκμηριώνουν διακρίσεις. Οι νηπιαγωγοί προσέχουν πιο πολύ την ανταγωνιστική συμπεριφορά των αγοριών και ανταποκρίνονται συχνότερα στις διστακτικές συμπεριφορές των κοριτσιών. Στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό, οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν θετικά τα παιδιά και των δύο φύλων όταν ασχολούνται με μαθησιακές δραστηριότητες και παιχνίδια που ταιριάζουν κυρίως στα κορίτσια (Κακαβούλης, 1997). Στις μεγαλύτερες τάξεις αυξάνεται η καθοδήγηση και ο προσανατολισμός σε επιλογές που προσδιορίζονται από το κοινωνικό πλαίσιο.

Το σχολείο κατευθύνει έμμεσα τα άτομα σε εκπαιδευτικές επιλογές τυπικές ως προς το φύλο, που τις νομιμοποιεί μέσα από διαδικασίες αποκλεισμού λόγω επίδοσης συγκαλύπτοντας τις αιτίες, οι οποίες συνοψίζονται στους λόγους των κοριτσιών ότι όταν τα κορίτσια κάνουν «λάθος» επιλογές οι δάσκαλοι και οι γονείς παρεμβαίνουν για να τις διορθώσουν (Chisholm, 1999). Η άσκηση ελέγχου γίνεται άλλοτε με άμεση επίδραση και άλλοτε με έμμεση που, σε συνδυασμό με τα στερεότυπα χαρακτηριστικά της γυναικείας ταυτότητας, εύκολα οδηγούν σε «επίκτητη ανεπάρκεια» (Λεονταρή, 1997). Έτσι συντηρείται ο φαύλος κύκλος της ανισότητας στο σχολικό πλαίσιο που, με τη σειρά του, οδηγεί στον άνισο καταμερισμό εργασίας και στην κοινωνική διάκριση (Φρόση, 2005).

Ακόμη και καθηγητές που ασχολούνται με τον σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό εκφράζουν αντιλήψεις παραδοσιακές για τις ικανότητες των γυναικών, τη θέση τους στην αγορά εργασίας και την παρουσία τους στις σφαίρες επιρροής, συμβάλλοντας σημαντικά - και ως ειδικοί - στον κοινωνικό και επαγγελματικό καταμερισμό των φύλων (Σιδηροπούλου- Δημακάκου, 1997). Μάλιστα, οι συμβουλές τους βρίσκουν περισσότερη απήχηση σε μαθητές από χαμηλά κοινωνικά οικονομικά στρώματα, που ανήκουν συνήθως στην ομάδα της υποβαθμισμένης νεολαίας, όπου ο ρόλος της οικογένειας στη λήψη αποφάσεων είναι πολύ περιορισμένος (Μπουρνούδη & Ψάλλη, 1997). Ο προσανατολισμός των κοριτσιών σε ακαδημαϊκές σπουδές και «γυναικεία» επαγγέλματα και, αντίστοιχα, η αποτροπή τους από την τεχνολογική εκπαίδευση-κατάρτιση και γενικότερα από τις σπουδές και τα επαγγέλματα που χαρακτηρίζονται ως «ανδρικά», τα κατευθύνουν στο γενικό λύκειο. Αν, όμως, αποτύχουν να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εισέρχονται στην αγορά εργασίας χωρίς ειδικευση και με ασήμαντες προοπτικές.

Δυστυχώς, ακόμη και οι αντιλήψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών, σχετικά με τη διαμόρφωση της έννοιας του πολίτη και την έμφυλη παρουσία στην κοινωνική ζωή, διαμορφώνουν έναν σαφή καταμερισμό των ρόλων αναπαράγοντας τα κοινωνικά στερεότυπα, των οποίων την ύπαρξη αντιλαμβάνονται αλλά δεν κατανοούν τον μηχανισμό αναπαραγωγής τους (Δεληγιάννη & Ζιώγου, 1998). Ακόμη και με το παράδειγμά τους επιβεβαιώνουν τις στερεότυπες επιλογές σπουδών, καθώς οι περισσότεροι άνδρες είναι εκπαιδευτικοί των θετικών επιστημών ενώ οι γυναίκες των θεωρητικών. Μάλιστα, οι άνδρες έχουν πιο στερεότυπες αντιλήψεις.

Κατόπιν αυτών, γίνεται αντιληπτό ότι, με τη διαφορετική ερμηνεία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στη συμπεριφορά και στις επιδόσεις των παιδιών, τούς δίνουν διαφορετικά μηνύματα για τις ικανότητες και τις προοπτικές τους, διαμορφώνουν το επίπεδο των φιλοδοξιών τους, κατευθύνουν και επηρεάζουν τους στόχους τους ενισχύοντας ή αποθαρρύνοντας την αυτοαντίληψή τους. Για τον λόγο αυτό, χρειάζεται να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν επιμορφωτικά προγράμματα για την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση, με σκοπό την ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση της ισότητας. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υποστηριχθούν για να εφαρμόσουν στην τάξη τους παρεμβατικά σχολικά προγράμματα με την οπτική του φύλου, ώστε το ζήτημα της ισότητας να απασχολήσει ταυτόχρονα όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, στο πλαίσιο της διαμόρφωσης των (μελλοντικών) δημοκρατικών, κριτικών και ενεργών πολιτών. Μεθοδολογικά, οι παρεμβάσεις μπορούν να αναπτυχθούν με έρευνες-δράσεις και με κατάλληλες διδακτικές πρακτικές.

Τα παραπάνω δύο είδη προγραμμάτων οφείλουν να καλλιεργήσουν την ικανότητα αναγνώρισης των διακρίσεων, να δημιουργήσουν προβληματισμό, να ευαισθητοποιήσουν και να κινητοποιήσουν τα εμπλεκόμενα άτομα για εναλλακτικές μορφές συμπεριφοράς. Μπροστά στον στόχο της 15ετίας για την ισότιμη παρουσία των φύλων σε όλες τις μορφές κοινωνικής οργάνωσης, πρόκληση αποτελούν: α) η ενδυνάμωση και ενίσχυση των κοριτσιών για να κάνουν σύγχρονες επιλογές σπουδών και ζωής, β) η διεύρυνση των ανδρικών ταυτοτήτων ώστε να συμπεριλαμβάνουν ρόλους που συνδέονται παραδοσιακά με το γυναικείο φύλο και γ) η καλλιέργεια της αντίληψης, ότι η ποικιλία ανδρικών ταυτοτήτων δεν σημαίνει απόκλιση από την ανδρική συμπεριφορά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλτάνη,Κ.(1999). Αμφισβήτηση της «εξουσίας» και της ικανότητας του δασκάλου μέσα στην τάξη: υπάρχει διαφορά ανάμεσα στους μαθητές και στις μαθήτριες; Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ) *Εκπαίδευση και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Αποτ,Μ. (2006). Διαδικασίες αναπαραγωγής του φύλου. Εκπαιδευτική θεωρία και φεμινιστικές πολιτικές . (μτφ. Αθανασιάδου Χρ., Δαλακούρα Κ.) Αθήνα: Μεταίχμιο
- Βαρνάβα-Σκούρα, Ε.(1997). Θέματα φύλου και αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τη δουλειά τους. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ) *Φύλο και σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη : Βάνιας.
- Βιδάλη, Α. (1997). Η προοδευτική εκπαίδευση και η κατασκευή της έννοιας της νηπιαγωγού σήμερα. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ) *Φύλο και σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη : Βάνιας.
- Γ.Γ.Ι.Φ. (2019). Η ισότητα των φύλων στην Ε.Ε. και η καλή πρακτική της Γ.Γ.Ι.Φ. για την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των γυναικών προσφύγων (Βρυξέλλες, Μάρτιος 2019). (Δελτίο Τύπου). <http://www.isotita.gr/%ce%b4%ce%b5%ce%bb%cf%84%ce%af%ce%bf-%cf%84%cf%8d%cf%80%ce%bf%cf%85-%ce%b7-%ce%b9%cf%83%cf%8c%cf%84%ce%b7%cf%84%ce%b1-%cf%84%cf%89%ce%bd-%cf%86%cf%8d%ce%bb%cf%89%ce%bd-%cf%83%cf%84%ce%b7%ce%bd-5/>(ανακτήθηκε8-11-19)
- Γιαγκουνίδης, Π. (1997). Το σχολείο και ο ρόλος του στην αγορά εργασίας. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ) *Φύλο και σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Chisholm,L.(1999). Κορίτσια εφηβικής ηλικίας και σχολείο: φύλο, νεότητα και διαδικασίες μετάβασης. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ) *Εκπαίδευση και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Δεληγιάννη, Β.&Ζιώγου,Σ.(1998).Ενημέρωση, στάσεις και αξίες των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη θέση των ανδρών και των γυναικών στην ελληνική κοινωνία: διχοτομήσεις και διαφορές. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Σ. Ζιώγου (Επιμ).*Γυναίκες και ιδιότητα του πολίτη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Δεληγιάννη- Κουϊμτζή,Β. (2005).Από την πλευρά του μελλοντικού άνδρα-κουβαλητή: Μία ερμηνεία για τις διαφορές στις σχολικές επιδόσεις των δύο φύλων. Στο Β. Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, Δ. Σακκά (επιμ). *Μεγαλώνοντας ως αγόρι*. Αθήνα : Gutenberg.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή,Β.(2007). Η σύγχρονη έρευνα για τη νεανική ηλικία και το φύλο στο σχολικό πλαίσιο. Στο Β. Δεληγιάννη, Δ. Σακκά (Επιμ. Έκδ) *Από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή :Μία μελέτη για τις ταυτότητες φύλου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Ψυχολογίας, Φιλοσοφικής Σχολής, Α.Π.Θ.
- Dillabough, J.(2007).Θεωρία και έρευνα για το κοινωνικό φύλο στην εκπαίδευση: νεωτερικές παραδόσεις και αναδυόμενα σύγχρονα θέματα. Στο Β. Francis&C. Skelton, (Επιμ) *Διερευνώντας το κοινωνικό φύλο. Σύγχρονες προσεγγίσεις για την εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Ψυχολογίας, Φιλοσοφικής Σχολής, Α.Π.Θ.
- Francis, B. &Skelton, C.(2007). Διερευνώντας το κοινωνικό φύλο. Σύγχρονες προσεγγίσεις για την εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Ψυχολογίας, Φιλοσοφικής Σχολής, Α.Π.Θ.
- Holland, J.(1999).Μελετώντας τη νεότητα: Έρευνες για το φύλο και τη νεανική ηλικία στη Μεγάλη Βρετανία. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ) *Εκπαίδευση και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Κακαβούλης, Α. (1997).Στερέοτυπα των φύλων και σχολική αγωγή. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ) *Φύλο και σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη : Βάνιας.
- Λεονταρή,Α.(1997).Κέντρο ελέγχου: διαφορές ως προς το φύλο σε εφήβους. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ) *Φύλο και σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη : Βάνιας.

- Lucey,H.(2007). Κοινωνική τάξη, φύλο και σχολικό πλαίσιο. Στο B. Francis&C. Skelton, (Επιμ) *Διερευνώντας το κοινωνικό φύλο. Σύγχρονες προσεγγίσεις για την εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Ψυχολογίας, Φιλοσοφικής Σχολής, Α.Π.Θ.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2007) (επιμ.). Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την προώθηση της ισότητας των φύλων στο σχολείο-βιβλίο εγχειρίδιο για τους/τις εκπαιδευτικούς: εισαγωγή θεμάτων για την προώθηση της ισότητας των φύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία: Ιωάννινα <http://repository.edulll.gr/1442>(Ανακτήθηκε 8-11-19)
- Μπονίδης, Κ.(2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μποταίτη, Α.(2017). Σχεδιασμός επιμορφωτικού υλικού και επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας των φύλων στην Εκπαίδευση, στο Α. Δημητρίου, Χ. Σακονίδης, Ε. Μαλκοπούλου, Χ. Μπουτζιλούδη & Α. Τεμπρίδου (επιμ.) Πρακτικά 10ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Ο.Μ.Ε.Ρ. *Εκπαιδεύοντας πολίτες για ένα αειφόρο μέλλον*. Αλεξανδρούπολη: Δ.Π.Θ., τ. Α', σ σ. 270-279, ISBN 978-618-5182-05-2, ISBN 978-618-5182-04-5 (set)
- Μποταίτη, Α. (2016). «Η εκπαιδευτική πολιτική για την ισότητα των φύλων στην Ε.Ε. και στην Ελλάδα», στο Γ. Αλεξανδράτος, Α. Τσιβάς & Τ. Αρβανίτη (επιμ.) Πρακτικά του 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (Π.Ε.Σ.Σ) *Εκπαιδευτικές πολιτικές για το σχολείο του 21ου αι.*. Αθήνα: Π.Ε.Σ.Σ., ISSN2408-0543,τ. Α', σ. σ 451-462
- Μπουρνούδη, Ε., Ψάλτη,Α.,(1997).Επαγγελματικές επιλογές και προσδοκίες των νέων και της οικογένειάς τους: Η επίδραση του φύλου. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ) *Φύλο και σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη : Βάνιας.
- Reay,D.(2007). Το παράδοξο των σύγχρονων γυναικείων ταυτοτήτων στην εκπαίδευση: συνδυάζοντας τη ρευστότητα με τη σταθερότητα. Στο B. Francis&C. Skelton, (Επιμ) *Διερευνώντας το κοινωνικό φύλο. Σύγχρονες προσεγγίσεις για την εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Ψυχολογίας, Φιλοσοφικής Σχολής, Α.Π.Θ.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου,Δ.(1997). Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων: ο ρόλος του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ) *Φύλο και σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη : Βάνιας.
- Συγκολλίτου,Ε. (1997).Διαφορές των δύο φύλων: Ερευνητικά δεδομένα σε ποικιλία συμπεριφορών. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ) *Φύλο και σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη : Βάνιας.
- Συγκολλίτου, Ε., Σακκά, Δ., Δεληγιάννη-Κουιμτζή, Β.(2007).Εικόνα του εαυτού και φύλο κατά την εφηβική ηλικία. Στο Β. Δεληγιάννη, Δ. Σακκά (Επιμ. Έκδ) *Από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή :Μία μελέτη για τις ταυτότητες φύλου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Ψυχολογίας, Φιλοσοφικής Σχολής, Α.Π.Θ.
- Τεμπρίδου (επιμ.) Πρακτικά 10ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Ο.Μ.Ε.Ρ. *Εκπαιδεύοντας πολίτες για ένα αειφόρο μέλλον*. Αλεξανδρούπολη: Δ.Π.Θ., τ. Α', σ σ. 270-279, ISBN 978-618-5182-05-2, ISBN 978-618- 5182-04-5 (set)
- Φρόση,Λ. (2002-'03).Κοινωνιολογικές θεωρίες για την εκπαίδευση και το φύλο. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (Επιμ.) *Ταυτότητες φύλου στην εφηβία και το σχολικό πλαίσιο*. (Συλλογή άρθρων). Θεσσαλονίκη: Τμήμα Ψυχολογίας, Φιλοσοφικής Σχολής,Α.Π.Θ.
- Φρόση, Λ. (2005). Η κοινωνική κατασκευή της ανδρικής ταυτότητας: Απόψεις εκπαιδευτικών για τα αγόρια (και για τα κορίτσια) στο σχολείο. Στο Β. Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, Δ. Σακκά (επιμ). *Μεγαλώνοντας ως αγόρι*. Αθήνα:Gutenberg.
- Ψάλτη, Α., Σακκά, Δ., Δεληγιάννη-Κουιμτζή,Β.(2007). Ανδρικές και γυναικείες ταυτότητες στο σχολείο: εκπαιδευτικές επιλογές και φύλο. Στο *Από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή :Μία μελέτη για τις ταυτότητες φύλου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Ψυχολογίας, Φιλοσοφικής Σχολής, Α.Π.Θ.

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Ν. ΔΩΔΕΚΑΝΗΣΟΥ

Γκαρνάρα Ροδούλα Σταυρούλα
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Ρόδος, Ελλάδα
psed17001@aegean.gr

Ανδρεαδάκης Νικόλαος
Πανεπιστήμιο Αιγαίου,
Ρόδος, Ελλάδα
nandread@rhodes.aegean.gr

και

Παπαδόσηφου Μαρία
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Ρόδος, Ελλάδα
psed17012@aegean.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή, που θα οδηγήσουν στη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής μονάδας, αποτέλεσαν για χρόνια σημείο αναφοράς ποικίλων ερευνών. Αφετηρία για αυτές τις έρευνες υπήρξε σε πολλές περιπτώσεις η πολυπλοκότητα του ρόλου του σύγχρονου διευθυντή του σχολείου, ο οποίος καθημερινά καλείται να φέρει εις πέρας το έργο του και να αντιμετωπίσει ποικίλες προβληματικές καταστάσεις. Η σπουδαιότητα αναζήτησης των χαρακτηριστικών εκείνων που θα πρέπει να διέπουν τον διευθυντή της σχολικής μονάδας έγκειται στο γεγονός ότι ο ρόλος του κρίνεται μείζονος σημασίας, δεδομένου ότι οι αρμοδιότητές του ποικίλουν εντός αλλά και εκτός της σχολικής μονάδας, ενώ συναναστρέφεται με όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η εισήγηση εστιάζει στις απόψεις των διευθυντών/τριών σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να τους διακρίνουν, αλλά και τις αρμοδιότητές τους. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 107 διευθυντές/τριες του Ν. Δωδεκανήσου, ενώ το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το γραπτό και το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο.

Μέσα από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι η θέση του διευθυντή έχει αρκετά πλεονεκτήματα, όπως είναι η ανάπτυξη θετικής αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευτικούς, αλλά συγκεντρώνει και αρκετά μειονεκτήματα, όπως είναι οι ευθύνες της θέσης και ο φόρτος εργασίας σε συνδυασμό με το εκτεταμένο ωράριο εργασίας. Επιπλέον, για να μπορέσει ο διευθυντής να ανταποκριθεί στην πολυπλοκότητα του έργου του και να καταστεί αποτελεσματικός στη διοίκηση της σχολικής μονάδας θα πρέπει να είναι δημοκρατικός, οργανωτικός, να συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά που θα τον ανάγουν σε ηγέτη, να είναι γνώστης των νέων τεχνολογιών, αλλά και να είναι δίκαιος και αμερόληπτος.

Λέξεις Κλειδιά: Διευθυντής σχολικών μονάδων, χαρακτηριστικά διευθυντών, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο όρος «Εκπαιδευτική Διοίκηση» -που αποτελεί πιο εξειδικευμένη ορολογία- αναφέρεται στον επιστημονικό κλάδο που αφορά την εφαρμογή των λειτουργιών της διοίκησης σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008: 14). Η οργάνωση και η διοίκηση των σχολικών μονάδων αποτελεί μία δυναμική και εξελισσόμενη διαδικασία που περιλαμβάνει τη λειτουργία του προγραμματισμού, του ελέγχου και της αξιοποίησης των διαθέσιμων πόρων (Τσολακίδου, 2012: 53). Η διοικητική διάρθρωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος περιλαμβάνει το Εθνικό επίπεδο (Υπουργείο Παιδείας και βοηθητικοί οργανισμοί), το Περιφερειακό (Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και ανώτερα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια), το Νομαρχιακό επίπεδο (Διεύθυνση Εκπαίδευσης,

περιφερειακά συμβούλια και νομαρχιακά συμβούλια) και το επίπεδο σχολικής μονάδας (Διευθυντής, Υποδιευθυντής και Σύλλογος Διδασκόντων) (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011: 137-138· Καμίτση, 2008: 26-28· Γιαννακοπούλου & Γρίκος, 2005: 19). Συνεπώς, ο διευθυντής ανήκει στην ανώτερη βαθμίδα της ιεραρχίας της σχολικής μονάδας. Εντούτοις, αν και η πίεση στους διευθυντές προέρχεται από τα ανώτερα στρώματα, οι αλλαγές και οι αποφάσεις λαμβάνονται από το επίπεδο της σχολικής μονάδας (Stone-Johnson, 2014: 646).

Ο ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο διευθυντής έχει να επιτελέσει διττό ρόλο. Από τη μία πλευρά, θα πρέπει να ανταποκριθεί στα διοικητικά/γραφειοκρατικά του καθήκοντα της καθημερινής λειτουργίας του σχολείου ως εκτελεστικό όργανο της ανώτερης ιεραρχίας μέσα από τους νόμους που έχει οριοθετήσει η πολιτεία. Από την άλλη πλευρά, θα πρέπει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σύγχρονα διαμορφωμένης κοινωνίας που αντιλαμβάνεται το σχολείο ως ένα ανοιχτό σύστημα που έχει ως στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς του. Σ' αυτό σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η προσωπικότητα του διευθυντή και οι αντιλήψεις που αυτός φέρει αναφορικά με το ρόλο και την πραγμάτωση του έργου του και από το χειρισμό των εκπαιδευτικών του. Αυτοί οι ρόλοι είναι συχνά ασύμβατοι, καθώς ο ηγέτης χαρακτηρίζεται από το όραμα που έχει για τη σχολική μονάδα, την αυξημένη επιρροή που ασκεί στην ομάδα του και στις δραστηριότητες που οργανώνει και υλοποιεί (Βαλή, 2014: 33· Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005: 121-124· Melton, Mallory & Green, 2011: 47-49· Πρωτογεράκη, 2011: 80· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 211-212).

Μέσα από τα καθήκοντα –όπως αυτά αναφέρονται στους νόμους, στις υπουργικές αποφάσεις και στα προεδρικά διατάγματα- διαπιστώνουμε ότι από η διεκπεραίωση του έργου του στερείται δημιουργικότητας, ενώ λόγω των πολυάριθμων και πολυποίκιλων καθηκόντων του που δε μπορεί να τις αναθέσει αλλού, δε μπορεί να εξοικονομήσει λίγο χρόνο για την ενασχόλησή του με δραστηριότητες που θα αναπτύξουν τη σχολική μονάδα και θα βελτιστοποιήσουν την ποιότητά αυτής και των προϊόντων της (Στραβάκου, 2003: 63). Ο διευθυντής καλείται να επιτάξει δύο ασυμβίβαστες φαινομενικά έννοιες που είναι η συνέχεια και η αλλαγή, καθώς θα πρέπει αφενός να ανταποκριθεί στα διοικητικά του καθήκοντα, αφετέρου να κάνει τη σχολική μονάδα λειτουργικά αυτόνομη (Ξωχέλης, 2005: 96 στο Αγγελοπούλου, 2010: 27). Έτσι, πολλές φορές ο διευθυντής αισθάνεται αποξενωμένος κατά την άσκηση των καθηκόντων του και κατά τη λήψη αποφάσεων, καθώς ο ρόλος του είναι επιτελικός και εκτελεστικός. Αυτό ενισχύεται κι από το γεγονός ότι όποιες αποφάσεις κι αν λαμβάνονται για τους εκπαιδευτικούς από τις διάφορες μεταρρυθμίσεις, αυτές λαμβάνονται χωρίς την ανάμειξή τους (Μουτσάκης, 2011: 34).

Ο ρόλος του διευθυντή είναι πολυδιάστατος, πολυσύνθετος και πολυσήμαντος (Kilinc, 2014: 1729; Parco-Tropical & Guzman, 2014: 547). Οργανώνει, διοικεί και διευθύνει το ανθρώπινο δυναμικό της σχολικής μονάδας, το οποίο αποτελείται από μωσαϊκό ατόμων, τους οποίους καθοδηγεί, τους εμπνέει για να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και τους παρέχει παιδαγωγικές και διδακτικές συμβουλές. Επιπλέον, είναι υπεύθυνος για την αναβάθμιση της σχολικής μονάδας της οποίας ηγείται και οφείλει να αντιμετωπίζει τα προβλήματα που τυχόν προκύπτουν με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές ή τους γονείς αυτών. Συνεπώς, ο ρόλος του είναι πολύ σημαντικός όχι μόνο για τη σχολική μονάδα, αλλά και για την κοινωνία (Στραβάκου, 2003: 27-29). Αναφορικά με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα -που επιζητά μία ομοιόμορφη και ενιαία εκπαίδευση- ο ρόλος του είναι αρκετά αποδυναμωμένος, καθώς περισσότερο εκτελεί αποφάσεις ανωτέρων παρά δρα αυτόβουλα και αυτόνομα. Κι αυτό γιατί δε μπορεί να κάνει αλλαγές στη σχολική μονάδα που διαχειρίζεται σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος, επιλογής προσωπικού, κτλ. (Κανάκη, 2008: 42). Με το Ν. 2986/2002 γίνονται τα πρώτα βήματα, έτσι ώστε ο διευθυντής να μεταμορφωθεί σε φορέα διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής μονάδας που διοικεί και που –με τον τρόπο του- θα συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του, στην βελτίωση των σχέσεων της σχολικής μονάδας με τους γονείς και στην υλοποίηση καινοτόμων δράσεων (Καραγιαννίδου, 2013: 26). Τα τελευταία χρόνια ο ρόλος του διευθυντή και τα καθήκοντα αυτού έχουν αλλάξει αφού έχουν μειωθεί τα διοικητικά του καθήκοντα κι έχει δοθεί βαρύνουσα σημασία στην ανάπτυξη της διδασκαλίας και στη βελτιστοποίηση των γνωστικών αποτελεσμάτων των μαθητών- για τα οποία θα κριθούν (Μαδεμλής, 2014: 65-66). Το έργο του διευθυντή τα επόμενα χρόνια θα είναι να ενσωματώσει τις κοινωνικές αλλαγές –αφού πρώτα τις αναγνωρίσει και τις αποδεχτεί – μέσα στη σχολική μονάδα επενδύοντας σ' αυτές ως ευκαιρίες για δημιουργία νέων συνθηκών ευνοϊκότερων για τους δασκάλους και τους μαθητές (Williams, 1995: 154).

Το έργο των διευθυντών που αποτυπώνει το έργο της εκπαιδευτικής ηγεσίας συνίσταται στον προσδιορισμό των στόχων με ακρίβεια, στην εφαρμογή των κανόνων δικαίου που ορίζουν τις λειτουργίες της σχολικής μονάδας και στη δημιουργία ενός κατάλληλου εργασιακού περιβάλλοντος, που να προάγει το ομαδικό πνεύμα στα μέλη της. Επιπροσθέτως, έργο των διευθυντών είναι η καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των πόρων, η αποτίμηση τωνπραχθέντων μέσα από τη σύγκρισή τους με τους επιθυμητούς στόχους που είχαν τεθεί εξ αρχής και ο επαναπροσδιορισμός των στόχων της σχολικής μονάδας, έτσι ώστε να συμβαδίζουν με τις απαιτήσεις της κυρίαρχης κοινωνίας (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011: 33· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 212). Η Καπραβέλου (2009: 554-556) σε έρευνά της διαπίστωσε ότι τα ρήματα που χρησιμοποιούνται στο νομοθετικό πλαίσιο για να ορίσουν τα καθήκοντα του διευθυντή («προϊστανται», «συντονίζουν»,

«καθοδηγούν», «κατευθύνουν», «εποπτεύουν», «ελέγχουν», τιμωρούν») έχουν αυταρχικό χαρακτήρα και τονίζουν το γεγονός ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει αρκετά γραφειοκρατικό.

Ο διευθυντής, όπως φαίνεται και παραπάνω, έχει περιορισμένες δυνατότητες. Εντούτοις, μπορεί να μην γίνει τυπολάτρης των κανονισμών και διαχειριστής του σχολείου. Αντίθετα, μπορεί να δουλέψει σκληρά για τη δημιουργία ενός κοινού οράματος για την αλλαγή της σχολικής μονάδας (Ταρατόρη, 2015: 24). Έτσι, προχωρεί στην ανάθεση αρμοδιοτήτων, όταν είναι σε θέση να γνωρίζει πλήρως το τι θέλει να πετύχει ακριβώς με την εκτέλεση της συγκεκριμένης εντολής (Koontz&O'Donnell, 1983: 45). Η αρμοδιότητα μπορεί να περιγραφεί ως κάτι που πρέπει να μπορεί να κάνει ο εργαζόμενος πάνω ένα επαγγελματικό πεδίο και μπορεί να αντικατοπτρίζει μία δραστηριότητα, μία συμπεριφορά ή ένα αποτέλεσμα (TrainingAgency, 1988 στο Ouston, 1997: 75). Αφήνοντας στους εκπαιδευτικούς να λαμβάνουν την πρωτοβουλία για την ανάμειξή τους στα σχολικά δρώμενα, επιβραβεύοντάς τους και κάνοντας πιο «ισχυρή» τη θέση τους η σχολική μονάδα μπορεί να καταστεί αποτελεσματικότερη στο σύνολό της (Ανθοπούλου, 1999: 24), καθώς αυξάνεται η αλληλεπίδραση των μελών μίας ομάδας και δημιουργούνται προϋποθέσεις για αυθεντική επικοινωνία (Χατζηγιάννη & Αγγελίδης, 2008: 460). Επιπλέον, μία από τις αρμοδιότητες του διευθυντή είναι η αντιμετώπιση όλων των προβληματικών καταστάσεων που προκύπτουν μέσα στη σχολική μονάδα με βάση συγκεκριμένες μεθόδους και μοντέλα διαχείρισης (Νιθαυριανάκης, 2014: 35), ενώ η εμπλοκή του διευθυντή στον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας βοηθάει αφενός στη δημιουργία συνεργατικού κλίματος, αφετέρου στην εξοικείωση αυτού με τη διαδικασία δίνοντάς του τη δυνατότητα να την αξιοποιήσει ακόμα και κατά τη διδασκαλία (Ταρατόρη, 2015: 27).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας με αντικείμενο τη διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη διαδικασία επιλογής τους. Η έρευνα αυτή είχε ως σκοπό να εξετάσει τη διαδικασία και τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών, όπως επίσης και τις απόψεις τους για το Ν. 4327/2015 βάσει τον οποίο επιλέχθηκαν. Ωστόσο, η παρούσα εισήγηση, λόγω του περιορισμένου διαθέσιμου χρόνου, θα περιορισθεί στην παρουσίαση των χαρακτηριστικών και των δεξιοτήτων που θεωρούν οι ίδιοι οι διευθυντές ότι θα πρέπει να κατέχει κάποιος που βρίσκεται σε αυτό το αξίωμα. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 107 διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Δωδεκανήσου. Για την υλοποίηση του σκοπού της έρευνας, συντάχθηκε γραπτό και ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, που περιλάμβανε 13 κλειστού και ανοιχτού τύπου.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Θετικά στοιχεία της θέσης του διευθυντή

Στην ανοιχτή ερώτηση αναφορικά με τα θετικά στοιχεία του να είναι κανείς διευθυντής, οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να αναφέρουν από τρία στοιχεία, που οι ίδιοι θεωρούν ως πλεονεκτήματα της θέσης που κατέχουν. Η πλειονότητα των διευθυντών (43,5%) θεωρούν ως ένα σημαντικό πλεονέκτημα της θέσης τους τη συνεργασία, την παρότρυνση, την ανάπτυξη επικοινωνίας και την παροχή συμβουλών στους εκπαιδευτικούς, ενώ το 39,1% επισημαίνει ότι η θέση τους τους προσφέρει τη δυνατότητα να υλοποιήσουν το προσωπικό τους όραμα. Το 31,9% θεωρεί ότι η θέση τους τους παρέχει την ευκαιρία να βελτιώσουν τις συνθήκες και την ανάπτυξη της ποιότητας της σχολικής μονάδας και το 30,4% θεωρεί ότι από τη θέση του διευθυντή της σχολικής μονάδας μπορούν να δημιουργήσουν καλές σχέσεις με τους γονείς και την υπόλοιπη τοπική κοινωνία. Ακόμη, η εισαγωγή καινοτομιών (27,5%) και η οργάνωση της σχολικής μονάδας (26,0%) θεωρούν οι διευθυντές του δείγματος ότι είναι τομείς στους οποίους μπορούν να συμβάλουν με την παρουσία τους μέσα από τη θέση ευθύνης που κατέχουν.

Πίνακας 1

Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος με βάση τα πλεονεκτήματα που αποδίδουν οι διευθυντές στην κατοχή της θέσης τους

| Θετικά Στοιχεία της Θέσης | v | % |
|--|----|------|
| Συνεργασία, Παρότρυνση και επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς | 30 | 43,5 |
| Δυνατότητα υλοποίησης προσωπικού οράματος | 27 | 39,1 |
| Βελτίωση ποιότητας και συνθηκών σχολικής μονάδας | 22 | 31,9 |
| Συμβολή στη δημιουργία καλών σχέσεων με γονείς και τοπική κοινωνία | 21 | 30,4 |

| | | |
|---|----|------|
| Εισαγωγή καινοτομιών | 19 | 27,5 |
| Οργάνωση σχολικής μονάδας | 18 | 26,0 |
| Μέγιστη προσφορά στη σχολική μονάδα λόγω της θέσης | 14 | 20,3 |
| Δημιουργία θετικού κλίματος | 11 | 15,9 |
| Επαγγελματική εξέλιξη | 11 | 15,9 |
| Οικονομικές απολαβές | 9 | 13,0 |
| Πρόληψη και Διαχείριση προβλημάτων | 8 | 11,6 |
| Κύρος της θέσης | 7 | 10,1 |
| Εκπαιδευτικός Ηγέτης | 7 | 10,1 |
| Απόκτηση εμπειρίας στη Διοίκηση και στις κοινωνικές σχέσεις | 6 | 8,7 |
| Αλλαγή παραστάσεων εκτός τάξης | 6 | 8,7 |
| Αναγνώριση προσφοράς | 6 | 8,7 |
| Δυνατότητα μάθησης και εφαρμογής του πνεύματος του νόμου | 5 | 7,2 |
| Μετατροπή σχολείου σε ζωντανή κοινότητα | 4 | 5,8 |
| Ωρίμανση στη διαχείριση ανθρώπινων σχέσεων | 4 | 5,8 |
| Καθορισμός προγραμματισμού και στοχοθεσίας | 3 | 4,3 |
| Ανάληψη συνολικής ευθύνης | 3 | 4,3 |
| Αξιοποίηση επιστημονικής κατάρτισης | 2 | 2,9 |
| Απόκτηση πληρέστερης εικόνας για τη σχολική μονάδα | 2 | 2,9 |
| Εγκατάλειψη ερώτησης ή μη κατανόηση της ερώτησης | 38 | 35,5 |

Αρνητικά στοιχεία της θέσης του διευθυντή

Στην ανοιχτή ερώτηση αναφορικά με τα αρνητικά στοιχεία του να είναι κανείς διευθυντής, οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να αναφέρουν από τρία στοιχεία, που οι ίδιοι θεωρούν ως μειονεκτήματα της θέσης που κατέχουν. Οι τεράστιες ευθύνες (38,8%) και το εκτεταμένο ωράριο εργασίας (35,8%) θεωρούνται από την πλειονότητα του δείγματος των διευθυντών ως τα βασικότερα μειονεκτήματα της θέσης του διευθυντή. Έπειτα, άλλα ένα μειονεκτήματα της θέσης τους αναφέρουν ότι είναι ο φόρτος εργασίας με τον οποίο έρχονται αντιμέτωποι (28,4%), η αντιμετώπιση των προβληματικών καταστάσεων (26,9%) και το ότι βρίσκονται στο επίκεντρο αρνητικής κριτικής (25,3%).

Πίνακας 2

Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος με βάση τα μειονεκτήματα που αποδίδουν οι διευθυντές στην κατοχή της θέσης τους

| Αρνητικά Στοιχεία της Θέσης | v | % |
|--|----|------|
| Τεράστιες Ευθύνες | 26 | 38,8 |
| Εκτεταμένο ωράριο εργασίας | 24 | 35,8 |
| Φόρτος εργασίας | 19 | 28,4 |
| Αντιμέτωπιση προβληματικών καταστάσεων | 18 | 26,9 |
| Επίκεντρο κριτικής (αρνητικής) | 17 | 25,3 |
| Αναγκαιότητα να κάνει τα πάντα | 15 | 22,4 |
| Κούραση και Απώλεια ελεύθερου χρόνου | 15 | 22,4 |
| Εντάσεις με εκπαιδευτικούς | 14 | 20,9 |
| Γραφειοκρατία | 12 | 17,9 |

| | | |
|--|----|------|
| Αίσθημα άγχους και πίεσης | 12 | 17,9 |
| Απουσία προστατευτικού πλαισίου και βοήθειας | 11 | 16,4 |
| Διατήρηση ισορροπίας σχέσεων | 10 | 14,9 |
| Ελλιπείς σχολικοί πόροι | 10 | 14,9 |
| Χαμηλές οικονομικές απολαβές | 8 | 11,9 |
| Εντάσεις με γονείς και άλλους τοπικούς φορείς | 8 | 11,9 |
| Αναγκαία διδασκαλία | 6 | 9,0 |
| Έλλειψη προσωπικού | 5 | 7,5 |
| Εναλλαγή προσωπικού | 4 | 6,0 |
| Δύσκολες συνθήκες εργασίας | 3 | 4,5 |
| Άλλα | 3 | 4,5 |
| Εγκατάλειψη ερώτησης ή μη κατανόηση της ερώτησης | 40 | 37,4 |

Χαρακτηριστικά Αποτελεσματικού Ηγέτη

Στη συγκεκριμένη υποενοότητα εξετάζονται τα χαρακτηριστικά εκείνα που πρέπει να έχουν οι αποτελεσματικοί Διευθυντές, όπως προκύπτει από τον πίνακα 3. Στην κορυφή της κατάταξης οι διευθυντές του δείγματος ανέδειξαν το ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές θα πρέπει να είναι δημοκρατικοί (61,7%), οργανωτικοί (61,7%), ηγέτες (50,5%), γνώστες των νέων τεχνολογιών (48,6%), δίκαιοι (48,6%) και αμερόληπτοι (46,7%).

Πίνακας 3

Κατανομή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος με βάση τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού Διευθυντή

| Χ Α Ρ Α Κ Τ Η Ρ Ι Σ Τ Ι Κ Α Α Π Ο Τ Ε Λ Ε Σ Μ Α Τ Ι Κ Ο Υ Δ Ι Ε Υ Θ Υ Ν Τ Η | Ναι | | Όχι | | Εγκατάλειψη ερώτησης |
|---|-----|------|-----|------|-------------------------|
| | v | % | v | % | % |
| Δημοκρατικός /ή | 66 | 61,7 | 41 | 38,3 | 0,9 |
| Οργανωτικός/ή | 66 | 61,7 | 41 | 38,3 | |
| Ηγέτης | 54 | 50,5 | 53 | 49,5 | |
| Γνώστης νέων τεχνολογιών | 52 | 48,6 | 55 | 51,4 | |
| Δίκαιος/α | 52 | 48,6 | 55 | 51,4 | |
| Αμερόληπτος/η | 50 | 46,7 | 57 | 53,3 | |
| Επικοινωνιακός/ή | 49 | 45,8 | 58 | 54,2 | |
| Διοικητικά Καταρτισμένος/η | 47 | 43,9 | 60 | 56,1 | |
| Οραματιστής/στρια | 46 | 43,0 | 61 | 57,0 | |
| Εργατικός/ή | 40 | 37,4 | 67 | 62,6 | |
| Αποφασιστικός/ή | 39 | 36,4 | 68 | 63,6 | |
| Δημιουργικός/ή | 39 | 36,4 | 68 | 63,6 | |
| Καινοτόμος | 36 | 33,6 | 71 | 66,4 | |
| Συνεπής | 36 | 33,6 | 71 | 66,4 | |
| Επιστημονικά Καταρτισμένος/η | 32 | 29,9 | 75 | 70,1 | |
| Καλός/ή εκπαιδευτικός | 26 | 24,3 | 81 | 75,7 | |
| Εύστροφος/η | 24 | 22,4 | 83 | 77,6 | |
| Ικανός/ή | 20 | 18,7 | 87 | 81,3 | |
| Δυναμικός/ή | 14 | 13,1 | 93 | 86,9 | |

| | | | | |
|-----------------------------|----|------|-----|-------|
| Μετασχηματιστής/στρια | 14 | 13,1 | 93 | 86,9 |
| Τυπικός/ή με τους νόμους | 14 | 13,1 | 93 | 86,9 |
| Έτη προϋπηρεσίας | 13 | 12,1 | 94 | 87,9 |
| Ευαίσθητος/η | 11 | 10,3 | 96 | 89,7 |
| Επιβλητικός/η | 5 | 4,7 | 102 | 95,3 |
| Ριψοκίνδυνος/η | 5 | 4,7 | 102 | 95,3 |
| Άλλο. Παρακαλώ προσδιορίστε | 5 | 4,7 | 102 | 95,3 |
| Χαλαρός/ή | 2 | 1,9 | 105 | 98,1 |
| Απαιτητικός/ή | 1 | 0,9 | 106 | 99,1 |
| Συνδικαλιστής/στρια | 0 | 0,0 | 107 | 100,0 |

Τα χαρακτηριστικά εκείνα που συγκέντρωσαν τη χαμηλότερη προτίμηση αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών διευθυντών είναι το να είναι επιβλητικοί (4,7%), ριψοκίνδυνοι (4,7%), χαλαροί (1,9%), απαιτητικοί (0,9%) και συνδικαλιστές (0,0%). Ακόμη, κάποιοι διευθυντές του δείγματος ανέφεραν κάποια άλλα χαρακτηριστικά που θεωρούν ότι θα πρέπει να έχει ο αποτελεσματικός διευθυντής και αυτά είναι η σεμνότητα, η διορατικότητα και η ετοιμότητα για την επίλυση μελλοντικών προβλημάτων, η αποτελεσματικότητα και το να είναι ανθρωπίνος.

Συμπληρωματικά, τέθηκε το ερώτημα αναφορικά με την ικανοποίησή τους σε συγκεκριμένους τομείς που σχετίζονται με τη σχολική μονάδα. Ο τομέας που συγκέντρωσε το υψηλότερο ποσοστό ικανοποίησης των διευθυντών (μ.ο.: 4,57) είναι η σχέση τους με τους προϊστάμενους τους. Περίπου 3 στους 5 διευθυντές του δείγματος (62,5%) δήλωσαν ότι είναι πολύ ικανοποιημένοι, ενώ το 33,7% του συνολικού δείγματος των διευθυντών δήλωσε ότι είναι αρκούντως ικανοποιημένοι. Ο τομέας της ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων είναι ο τομέας που συγκέντρωσε το αμέσως επόμενο υψηλότερο μέσο όρο αναφορικά με την ικανοποίηση των διευθυντών (μ.ο.: 4,52), αφού η συντριπτική πλειονότητα της τάξης του 96,1% δήλωσε ότι είναι από πολύ έως αρκετά ικανοποιημένοι με παραπάνω από τους μισούς διευθυντές του δείγματος (57,1%) να δηλώνουν ότι είναι πολύ ικανοποιημένοι. Το σχολικό κλίμα είναι ένας παράγοντας βαρύνουσας σημασίας για τους διευθυντές που συγκέντρωσε υψηλό μέσο όρο (μ.ο.: 4,49) και αυτό είναι ολοφάνερο από το γεγονός ότι το 57,1% των διευθυντών του δείγματος δήλωσε ότι είναι πολύ ικανοποιημένο σε αυτό στον τομέα της σχολικής ζωής, ενώ το 37,1% δήλωσε αρκετά ικανοποιημένο. Αντίστοιχα, οι τομείς που συγκέντρωσαν τους χαμηλότερους μέσους όρους είναι το ωράριο εργασίας (μ.ο.: 3,46), οι ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη κι επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (μ.ο.: 3,27) και ο τομέας των οικονομικών τους απολαβών (μ.ο.: 2,86). Εντούτοις, άξιο αναφοράς είναι ότι ακόμη και στους τομείς που οι μέσοι όροι κυμάνθηκαν στα χαμηλότερα επίπεδα, εν γένει δεν είναι ιδιαίτερα χαμηλά, καθώς οι διευθυντές βάσει των απαντήσεών τους τοποθετούνται στην κατηγορία «Μέτρια ικανοποιημένοι».

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι το να είναι κανείς διευθυντής συγκεντρώνει αρκετά πλεονεκτήματα, όπως το να μπορεί ο διευθυντής να αναπτύσσει ένα πνεύμα συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς, καλύτερη επικοινωνία και καθοδήγηση σε θέματα που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό τους έργο. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από τους Σαΐτη & Σαΐτης (2011: 33) και την Αθανασούλα Ρέππα (2008: 212), οι οποίοι επισημαίνουν ότι βασικό έργο των διευθυντών αποτελεί η δημιουργία ενός κατάλληλου εργασιακού περιβάλλοντος, που προάγει το ομαδικό πνεύμα στα μέλη της, ενώ ο Raihani (2008: 482) συμπληρώνει και την ανάπτυξη προσωπικού στο έργο των διευθυντών. Από την άλλη πλευρά, η θέση του διευθυντή συγκεντρώνει και αρκετά μειονεκτήματα. Τα βασικότερα που προέκυψαν μέσα από την έρευνα είναι οι τεράστιες ευθύνες και ο φόρτος εργασίας που επωμίζεται ο διευθυντής σε συνδυασμό με το εκτεταμένο ωράριο εργασίας. Αυτό συνάδει με τα ευρήματα της έρευνας των Martin & Willower's το 1981 που είχαν κάνει σε διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαπίστωσαν μέσα από τις παρατηρήσεις τους ότι οι διευθυντές ασχολούνται περίπου με 149 δραστηριότητες την ημέρα, το 59% των οποίων διακόπτονται πολύ συχνά. Το 84% από αυτές ήταν δραστηριότητες που τους έπαιρνε ένα με τέσσερα λεπτά για να τις ολοκληρώσουν, ενώ οι περισσότεροι δεσμεύονταν σε πιεστικές καταστάσεις (Fullan & Stiegelbauer, 1991: 146).

Για να μπορέσει ο διευθυντής να ανταποκριθεί στην πολυπλοκότητα του έργου του και να καταστεί αποτελεσματικός στη διοίκηση της σχολικής μονάδας μέσα από την έρευνα οι διευθυντές θεωρούν ότι θα πρέπει να είναι δημοκρατικός, οργανωτικός, να συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά που θα τον ανάγουν σε ηγέτη, να είναι γνώστης των νέων τεχνολογιών, αλλά και να είναι δίκαιος και αμερόληπτος. Κάποια από τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά, όπως

είναι η γνώση των νέων τεχνολογιών και η οργανωτικότητα επισημαίνονται και από τους Koontz & O'Donnell (1983: 302-308), ενώ η δημοκρατικότητα συμπίπτει με τα ευρήματα του Γιασεμή (2001:86 στο Στιβακτάκης, 2006: 113). Όσον αφορά τους τομείς της σχολικής μονάδας όπου οι διευθυντές του δείγματος είναι περισσότερο ικανοποιημένοι αυτοί είναι ο τομέας των σχέσεων τους με τους προϊστάμενους τους, ο τομέας των διαπροσωπικών τους σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς, ο τομέας της διαχείρισης των μαθητών, ο τομέας του κλίματος της σχολικής μονάδας και ο τομέας της διοίκησης της σχολικής μονάδας. Αντίστοιχα, οι τομείς που οι διευθυντές είναι λιγότερο ικανοποιημένοι είναι με διαφορά ο τομέας των οικονομικών απολαβών κι έπειτα ακολουθούν ο τομέας των ευκαιριών για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ο τομέας του ωραρίου εργασίας τους, ο τομέας των συνθηκών εργασίας τους και ο τομέας που αφορά τη διαδικασία επιλογής τους. Σε αντίστοιχη έρευνα των Πασιαρδής και Παντσίδου (2011: 124-125) σε τρία δημοτικά σχολεία της Κύπρου με σύνολο 33 εκπαιδευτικούς επισημαίνεται ότι ο τομέας της επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης, της διεύθυνσης προσωπικού και της διαχείρισης των σχέσεων τους με τους γονείς και την κοινότητα οι διευθυντές χρειάζεται να βελτιωθεί –έρημα που συμπίπτει με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Αντίστοιχα, σύμφωνα με την ίδια έρευνα οι συγκεκριμένοι διευθυντές παρουσίαζαν υψηλή αποτελεσματικότητα στους τομείς της διοίκησης και της οικονομικής διαχείρισης των εκπαιδευτικών μονάδων, της επίλυσης προβλημάτων, της λήψης αποφάσεων και του σχολικού κλίματος, ευρήματα που επιβεβαιώνονται αντιστοίχως.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. [Toronto]: Ontario Institute for Studies in Education.
- Kiliņ, A. (2014). Examining the Relationship between Teacher Leadership and School Climate. *ESTP*. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2014.5.2159>
- Koontz, H., & O'Donnell, C. (1983). *Οργάνωση και διοίκηση : μια συστημική και ενδεχομενική ανάλυση των διοικητικών λειτουργιών* (2^η εκδ.). Τόμος Γ'. Στο Σπ. Ζευγαρίδης (μεταφρ. Χρ. Βαρδάκος). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Melton, T., Mallory, B., & Green, J. (2010). Identifying and Assessing Dispositions of Educational Leadership Candidates. *Education Leadership and Administration*, 22, 46-60. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ965161.pdf>
- Ouston, J. (1997). Competence in Educational Management. In L. Kydd, M. Crawford & C. Riches, *Professional development for educational management*. Buckingham: Open University Press.
- Parco-Tropicales, M., & de Guzman, A. (2014). A structural equation model (SEM) of the impact of transformational, visionary, charismatic and ethical leadership styles on the development of wise leadership among Filipino private secondary school principals. *Asia Pacific Educ. Rev.*, 15(4), 547-559. <http://dx.doi.org/10.1007/s12564-014-9346-5>
- Raihani, (2008). An Indonesian model of successful school leadership. *Journal Of Educational Admin*, 46(4), 481-496. <http://dx.doi.org/10.1108/09578230810882018>
- Stone-Johnson, C. (2013). Responsible Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 645-674. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161x13510004>
- Williams, V. (1995). Towards 2000- Organization and relationships. In V. Williams, *Towards self-managing schools: a secondary schools perspective*. London: Cassell.
- Αγγελουπούλου, Α. (2010). *Ο ρόλος της επιμόρφωσης των διευθυντικών στελεχών της Π/θμιας Εκπ/σης του νομού Αττικής στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά : η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ίων.
- Ανθοπούλου, Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο Α. Κόκκος, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Τόμος Β'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βαλή, Ε. (2013). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών/ριών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών, ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας των σχολείων τους : η περίπτωση των δημοτικών σχολείων στην περιφερειακή διεύθυνση εκπαίδευσης Θεσσαλίας* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Γεωργιάδου, Β., & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής-ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 121-129.

- Γιαννακοπούλου, Ε., & Τρίκος, Σ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση του δημοτικού σχολείου : το θεσμικό πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας του* (2^η εκδ.). Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Καμίτση, Ε. (2008). *Διερεύνηση απόψεων στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας σε σχέση με την εισαγωγή της Γαλλικής στο Δημοτικό σχολείο* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών
- Κανάκη, Ε. (2008). *Ο διευθυντής σχολείου ως διαχειριστής του ανθρωπίνου δυναμικού : μία συγκριτική μελέτη του ρόλου του στην Ελλάδα και τις Η.Π.Α.* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Καπραβέλου, Α. (2009). Η διοίκηση ως αναπόφευκτη διαδικασία ιεράρχησης/ανισότητας εντός του θεσμού της εκπαίδευσης. Στο *ΕΣΔΟ*. Φλώρινα. Ανακτήθηκε από: <http://esdo.teilar.gr/files/proceedings/2009/POSTER/KAPRAVELOU.pdf>
- Καραγιαννίδου, Σ. (2013). *Επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης : κατανομή ανά φύλο και κλάδο ειδικότητας σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο στις κρίσεις του έτους 2011* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Μαδεμλής, Η. (2014). *Η επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων : διεθνής εμπειρία και έρευνα πεδίου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μουτσάκης, Κ. (2011). *Διοικητική αποτελεσματικότητα σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Νιθαιριανάκης, Κ. (2014). *Ο ρόλος της διεύθυνσης σχολικών μονάδων στη διαχείριση των συγκρούσεων-εντάσεων στο σχολικό περιβάλλον* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Π.Δ. 25/2002 (Φ.Ε.Κ. 20 τ. Α/7-2-2002). (2002). *Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών*. Αθήνα.
- Πασιαρδής, Π., & Παντσίδου, Π. (2011). *Ο Διευθυντής του Διευθυντή του Δημοτικού Σχολείου υπό το πρίσμα του Συλλόγου Διδασκόντων. Επιστήμες Αγωγής, 1/2011*.
- Πρωτογεράκη, Ν. (2011). *Ο διευθυντής στη σχολική μονάδα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης : η τυπολογία και ο ρόλος του στη διαχείριση κρίσεων : η περίπτωση των διευθυντών του νομού Ηρακλείου* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης*. Τόμος Α'. Αθήνα.
- Στιβακτάκης, Ε. (2006). *Ο διευθυντής του σχολείου ως φορέας και αντικείμενο αξιολόγησης : συγκριτική μελέτη των απόψεων Διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Ταρατόρη, Ε. (2015). *Σχολική αξιολόγηση: αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Τσολακίδου, Χ. (2012). *Απόψεις διευθυντών και προϊσταμένων σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επικοινωνία τους με μέλη του συλλόγου διδασκόντων: η περίπτωση της διεύθυνσης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Σάμου* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Χατζηγιάννη, Μ., & Αγγελίδης, Π. (2008). *Αρχές της συμμετοχικής ηγεσίας όπως αυτές εμφανίζονται μέσα από την περίπτωση ενός σχολείου. Στο 10ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου "Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα και Διδασκαλία*. Λευκωσία.

ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΝΕΟΕΙΣΕΡΧΟΜΕΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΝΤΑΞΗΣ ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ

Κωνσταντία Μ. Γιαλαμά

Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Μ.Εδ.

Κατερίνη, Ελλάδα

e-mail: ntinagial@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Θέμα του παρόντος άρθρου αποτελεί η υποδοχή και η υποστήριξη των νεοεισερχόμενων στη σχολική μονάδα εκπαιδευτικών. Αρχικά γίνεται αναφορά στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι νέοι/ες εκπαιδευτικοί κατά την έλευση και προσαρμογή τους στο περιβάλλον ενός νέου σχολικού οργανισμού. Στη συνέχεια προσδιορίζεται ο ρόλος όλων των μελών της σχολικής μονάδας στη διαδικασία της υποδοχής, σε συνάρτηση με τις ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών. Το άρθρο ολοκληρώνεται με την ανάδειξη θεσμών και στρατηγικών προς την κατεύθυνση της ενδυνάμωσης και της υποστήριξης των νεοεισερχόμενων, καθώς και με την παρουσίαση πρακτικών για την αποτελεσματική υποδοχή και ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον.

Λέξεις κλειδιά: προβλήματα, νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός, ένταξη, σχολική μονάδα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η υποδοχή και η ένταξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στους σχολικούς οργανισμούς αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς συνιστά βασική προϋπόθεση για κάθε είδους μετεξέλιξη ή βελτιωτική δράση, προετοιμάζει τους νέους εκπαιδευτικούς και τους εξοπλίζει με βασικές αλλά ταυτόχρονα και ουσιαστικές γνώσεις προκειμένου να αντεπεξέλθουν στο εκπαιδευτικό τους έργο. Αποτελεί τον πρώτο και σημαντικότερο σταθμό στη δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Wong, 2004). Πρόκειται για ζήτημα μείζονος σημασίας, καθώς καθορίζει κατά πολύ την ομαλή είσοδο των νέων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα και την όσο το δυνατό ευνοϊκότερη χάραξη της επαγγελματικής τους πορείας στο χώρο της εκπαίδευσης.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από την έλλειψη συντονισμένων στρατηγικών προς την παραπάνω κατεύθυνση (Ντούρου, 2014). Οι νέοι εκπαιδευτικοί καλούνται, εντελώς απροετοίμαστοι, να αναλάβουν την ευθύνη της μετάδοσης της γνώσης με επιτυχία και αποτελεσματικότητα, σε μια κοινωνία απαιτητική και εξαιρετικά ανταγωνιστική. Είναι προφανές ότι η κατά κύριο λόγο θεωρητική πανεπιστημιακή προετοιμασία (βασική εκπαίδευση), που παρέχει ελάχιστη πρακτική κατάρτιση ή οι αδιάβλητοι διαγωνισμοί εισαγωγής (ΑΣΕΠ) στην εκπαίδευση ή ακόμη και κάποια σεμινάρια «διεκπαιρωτικού χαρακτήρα» δεν αρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών (Κωστανάσιος, 2008). Το αποτελεσματικό ξεκίνημα συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία και την επίτευξη της παιδαγωγικής επάρκειας των νέων εκπαιδευτικών, οι οποίοι προσδοκούν επαγγελματική υποστήριξη αλλά και συναισθηματική συνδρομή στα πρώτα τους βήματα.

1. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΕΙ Ο ΝΕΟΕΙΣΕΡΧΟΜΕΝΟΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Τα πρώτα χρόνια της εργασίας μέσα στην τάξη είναι ιδιαίτερα σημαντικά για το επαγγελματικό μέλλον και την εξέλιξη ενός νέου εκπαιδευτικού, καθώς σηματοδοτούν τη μετάβασή του από το πανεπιστημιακό θρανίο στην έδρα μιας αίθουσας διδασκαλίας. Είναι ευνόητο πως τα προβλήματα που θα ανακύψουν θα είναι πολλά και ποικίλα. Ως προβλήματα θεωρούνται οι προσωπικές και επαγγελματικές δυσκολίες που συναντά ο νέος εκπαιδευτικός κατά την

επιτέλεση των σύνθετων καθηκόντων του, με εμφανή αντίκτυπο στην ποιότητα του έργου του (Κατσουλάκης, 1999: 236).

Οι νέοι εκπαιδευτικοί, όπως η σύγχρονη βιβλιογραφία καταδεικνύει, προβληματίζονται ιδιαίτερος για ζητήματα ευαίσθητα και περίπλοκα αναφορικά με την εργασία τους, όπως η παρακίνηση και η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών τους, η διατήρηση της πειθαρχίας μέσα στην τάξη, ο προγραμματισμός και η οργάνωση της διδακτέας ύλης, η ενημέρωση γύρω από την εκπαιδευτική πολιτική και τα αναλυτικά προγράμματα, η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, η αξιολόγηση των μαθητών, η πίεση του χρόνου, το υπερφορτωμένο πρόγραμμα, η αποδοχή τους από τα μέλη της σχολικής μονάδας, ο φόβος της αποτυχίας, η αξιολόγησή τους (Βεργίδης, 2008).

1.1. Προβλήματα που σχετίζονται με παράγοντες εργασιακού περιβάλλοντος

Με δεδομένο ότι στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ενυπάρχει η ιδιαιτερότητα της «απομόνωσης» στην αίθουσα διδασκαλίας και της περιχαράκωσης μέσα «στους τοίχους» μιας αίθουσας, είναι κατανοητή η δυσκολία του μοναχικού αγώνα που δίνει ο νέος εκπαιδευτικός, καθώς αντιμετωπίζει σωρεία αντιξοοτήτων στα πρώτα του βήματα (Feiman-Nemser, 2003). Στην εκπαίδευση οι νέοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται από την πρώτη κιόλας ημέρα ως παλαιοί και πεπειραμένοι εργαζόμενοι και αναλαμβάνουν τα ίδια καθήκοντα με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους χωρίς καμία «περίοδο χάριτος». Συχνά μάλιστα επιφορτίζονται με τα δυσκολότερα τμήματα- αυτά που δεν θέλουν οι παλαιότεροι-, με ποικιλία γνωστικών αντικειμένων, πλήρες ωράριο, πολλές εξωδιδασκτικές εργασίες. Η γνώση της διαχείρισης όλων των ζητημάτων του σχολείου θεωρείται, πολλές φορές, αυτονόητη. Επιπρόσθετα, με την είσοδό τους στη σχολική μονάδα γίνονται δέκτες μιας ήδη διαμορφωμένης νοοτροπίας, της ενυπάρχουσας κουλτούρας του σχολείου, που δεν τους αφήνει και πολλά περιθώρια αυτενέργειας (Γκότοβος&Μαυρογιώργος, 1984). Εάν στις παραπάνω αντιξοότητες προστεθούν και μηχανοποιητικές συνθήκες εργασίας, περιορισμένες ευκαιρίες για επαγγελματική ανέλιξη, χαμηλή αμοιβή, μειωμένο κύρος του επαγγέλματος ή κακό σχολικό κλίμα, η κατάσταση επιδεινώνεται.

1.2. Προβλήματα που σχετίζονται με συναισθηματικούς παράγοντες

Η ένταση των προβλημάτων που βιώνουν οι νέοι εκπαιδευτικοί διαφέρει ανάλογα με το χαρακτήρα, τις γνώσεις, τις δεξιότητες του καθενός και τις συνθήκες εργασίας. Το άγχος, ωστόσο, η ανασφάλεια, η απογοήτευση από την έλλειψη κινήτρων καταβάλλουν συναισθηματικά τους περισσότερους (Γκούσια- Ρίζου, 2005).

Οι σχέσεις, ταυτόχρονα, με τους γονείς, με τους συναδέλφους και τον/την διευθυντή/ντρια αποτελούν ζητήματα ιδιαίτερος στρεσογόνα για όλους τους εργαζόμενους εκπαιδευτικούς σε σχολικές μονάδες, πόσω μάλλον για τους νεοεισερχόμενους σ' αυτές (Veenman, 1984). Κατάσταση ιδιαίτερα επιβαρυντική αποτελεί και το γεγονός ότι τις περισσότερες φορές οι νέοι εκπαιδευτικοί (π.χ. αναπληρωτές) τοποθετούνται πολύ μακριά από τη μόνιμη κατοικία τους και τον γνώριμο και οικείο τους χώρο. Αποκομμένοι από τις οικογενείες τους καλούνται να ζήσουν σε ένα άγνωστο και πολλές φορές όχι φιλικό κοινωνικό περιβάλλον, γεγονός με αρνητικές συνέπειες στην απόδοσή τους (Μυλωνάς, 2008).

1.3. Διάψευση των προσδοκιών

Δεν αποτελεί υπερβολή η διαπίστωση πως ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός ξεκινά τη σταδιοδρομία του με πολύ άγχος και ανησυχία σχετικά με την επαγγελματική του επιτυχία. Πολλές φορές η προσαρμογή στις απαιτήσεις της νέας θέσης αποδεικνύεται δύσκολη υπόθεση (Πέτρου κ.ά., 2008). Η ανεπάρκεια της βασικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, που είναι κατά βάση θεωρητική και δεν προσφέρει παρά ελάχιστα πρακτικά εφόδια, καθώς και η απουσία επίσημου προγράμματος υποδοχής στο σχολείο συνθέτουν ένα σκηνικό «βίαιης» μετάβασης από το ρόλο του μαθητή στο ρόλο του δασκάλου (Γκότοβος&Μαυρογιώργος, 1984). Από την πρώτη στιγμή ο νέος εκπαιδευτικός διαπιστώνει ότι οι συνθήκες στην εκπαίδευση δεν είναι ιδανικές: δυσλειτουργίες, ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή, αντιπαλότητες, ανασφάλεια, καχυποψία και απροθυμία των παλαιότερων να παράσχουν βοήθεια, οδηγούν το νέο εκπαιδευτικό, κατά τη διαδικασία της επαγγελματικής του ενσωμάτωσης, στη στρατηγική της συμμόρφωσης και στο συμβιβασμό με κατεστημένες και συντηρητικές τάσεις που αναπαράγονται στους σχολικούς οργανισμούς (Γκότοβος&Μαυρογιώργος, 1984). Μια τέτοια εξέλιξη όμως, αποδεδειγμένα είναι καταστροφική για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, για τη σχολική μονάδα, αλλά και για το εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει, που έχει τόσο ανάγκη τη νεανική ορμή, την καινοτομία και τις πρωτοπόρες ιδέες και πρακτικές.

2. ΥΠΟΔΟΧΗ ΚΑΙ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΝΕΟΕΙΣΕΡΧΟΜΕΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι εξαιρετικά απαιτητικό, καθώς απαιτεί άμεσα από το νέο και άπειρο να εφαρμόσει όσα και ένας πιο έμπειρος συνάδελφός του, επομένως η φάση της προσαρμογής των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών θεωρείται σημαντικότερη για την περαιτέρω εξέλιξη και την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Worthy, 2005).

Οι υποστηρικτικοί θεσμοί και η δημιουργία εσωτερικών διαδικασιών υποδοχής, υποστήριξης και ανάπτυξης στη σχολική μονάδα είναι απαραίτητοι (Κουτούζης κ.ά., 2009). Όπου υπάρχει συνδρομή και ενδυνάμωση, υπάρχει και αίσθημα επιτυχίας και σιγουριάς. Οι δραστηριότητες ένταξης των νέων εκπαιδευτικών στο ξεκίνημα της πορείας τους θα πρέπει να στοχεύουν: στην ενσωμάτωσή τους στο κοινωνικό και επαγγελματικό πλαίσιο της σχολικής κοινότητας, στην προσωπική και ψυχολογική τους υποστήριξη, στην καλλιέργεια παιδαγωγικών δεξιοτήτων, στη βελτίωση των επαγγελματικών τους γνώσεων, πρακτικών και δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη εκπαιδευτικού ήθους και στάσεων που ευνοούν συνθήκες στοχασμού, αυτοκριτικής και αυτοδέσμευσης, καθώς και στην παράλληλη ενίσχυση συνεργατικών στρατηγικών στο χώρο του σχολείου (Κατσουλάκης, 1999).

Είναι πολλοί οι φορείς που μπορούν να συνδράμουν στην υποδοχή ενός νέου εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα, στην ομαλή ένταξή του και στη συνολικότερη ενδυνάμωσή του, άτομα και υπηρεσίες, μέσα και έξω από τη σχολική μονάδα:

- Οι κεντρικές υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας, που ορίζουν τις διαδικασίες επιλογής και πρόσληψης εκπαιδευτικών, νομοθετούν και οργανώνουν σεμινάρια εισαγωγικής, αλλά και γενικότερα ενδοϋπηρεσιακής και ενδοσχολικής επιμόρφωσης.
- Η Τριτοβάθμια εκπαίδευση, που παρέχει βασική εκπαίδευση και επιστημονική επάρκεια στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς.
- Οι Περιφερειακές Διευθύνσεις, που οργανώνουν σε περιφερειακό επίπεδο επιμορφωτικά προγράμματα, ανάλογα με τις ανάγκες.
- Οι συνδικαλιστικές ενώσεις, οι οποίων έργο είναι η προώθηση των αιτημάτων των εκπαιδευτικών.
- Οι ιδιαίτερες επαγγελματικές ενώσεις εκπαιδευτικών της ίδιας ειδικότητας (π.χ. Ε.Κ.Φ.Ε., για καθηγητές φυσικών επιστημών), που αναλαμβάνουν να ενημερώνουν και να επιμορφώνουν τα μέλη τους σε θέματα ειδικού επιστημονικού ενδιαφέροντος σχετικού με τον κλάδο τους.
- Οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (Σ.Ε.Ε), οι οποίοι με την υψηλή παιδαγωγική και επιστημονική τους επάρκεια παρέχουν αρωγή και υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς, κυρίως στους συναδέλφους τους της ίδιας ειδικότητας.
- Η σχολική μονάδα, που αποτελεί το επίκεντρο στη διαδικασία ένταξης, κοινωνικοποίησης, επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης του νέου εκπαιδευτικού.
- Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ο οποίος από τη μια μεριά επωμίζεται τις ευθύνες που απορρέουν από το έργο που του ανατίθεται και από την άλλη, για να ενσωματωθεί με επιτυχία στην εκπαιδευτική κοινότητα, οφείλει να μαθαίνει διαρκώς, να διερευνά μεθοδικά το χώρο του, να αφομοιώνει νέες ιδέες και να καινοτομεί (Αντωνίου, 2006).

3. ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟΙ ΘΕΣΜΟΙ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ

3.1. Ο/Η διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας

Ο/Η διευθυντής/ντρια, ως ηγέτης της σχολικής μονάδας είναι το πρόσωπο που έχει τον πιο ενεργό ρόλο στην υποδοχή και στη στήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Στο πρόσωπό του αντικατοπτρίζεται η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική του εκπαιδευτικού οργανισμού (Longetal., 2012). Είναι αυτός που, ως Μέντορας, θα μυήσει τους νέους στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας (Μυλωνάς, 2008) και με τη στάση του και τη συμπεριφορά του θα αποτελέσει πρότυπο συμπεριφοράς. Ως μετασχηματιστικός ηγέτης έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει ένα υγιές και θετικό σχολικό περιβάλλον για μάθηση, ανάπτυξη και εξέλιξη, με την προϋπόθεση ότι έχει επιτρέψει την ύπαρξη κριτικής ατμόσφαιρας, όπου ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να διατυπώνει ελεύθερα τις απόψεις του και να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων και τον καθορισμό των στόχων της σχολικής κοινότητας (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014). Είναι αυτός που καλείται να οργανώσει και να προγραμματίσει την υποδοχή και τη στήριξη των νέων, να καλλιεργήσει κλίμα εμπιστοσύνης και να προωθήσει συνεργατικές αλληλεπιδράσεις, ώστε οι νεοεισερχόμενοι να αισθανθούν περισσότερο

οικεία στο νέο εργασιακό τους περιβάλλον. Ευθύνη του να παρακινεί το προσωπικό, να αναγνωρίζει και να επιβραβεύει τις αξιέπαινες προσπάθειες, να ασκεί επιρροή, να αποσοβεί την απειλή της «επαγγελματικής εξουθένωσης» στους νέους εκπαιδευτικούς (Farber, 2000).

Ο διευθυντής έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει επικοινωνία με τους υφισταμένους του, ιδιαίτερα τους νέους, προσφέροντας σε όλους στόχους και όραμα (Σαΐτης, 2008). Είναι ο κατά κύριο λόγο υπεύθυνος για την εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης και υποστήριξης των νέων εκπαιδευτικών και το άτομο που θα κατευθύνει και θα ελέγχει τις δράσεις τους (Αγαπητού κ.ά., 2011). Οφείλει να λάβει τα απαραίτητα μέτρα, ώστε οι εγκαταστάσεις, οι συνθήκες εργασίας και το κυριότερο οι παρακινητικοί παράγοντες να είναι υψηλού επιπέδου (Everard&Morris, 1999). Εάν λόγω των πολλαπλών διοικητικών και διδακτικών του καθηκόντων και του ασφυκτικού νομοθετικού πλαισίου, που δεν του αφήνει περιθώρια για πρωτοβουλίες και καινοτομίες (Κουτούζης κ.ά., 2009), δεν επιτύχει να υπηρετήσει σωστά το ρόλο του, ο αντίκτυπος της αποτυχίας είναι εμφανής σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής.

3.2.Ο Σύλλογος των διδασκόντων εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε μία σχολική μονάδα αποτελούν την ομάδα που έχει υψηλούς βαθμούς προτεραιότητας στη διαμόρφωση και άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, επομένως συνδέονται αντικειμενικά με την υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης των καινούργιων εκπαιδευτικών (Μαυρογιώργος, 2005). Είναι πολύ σημαντικό οι ήδη εργαζόμενοι στο σχολείο εκπαιδευτικοί, πολλοί από τους οποίους έχουν πλούσια διδακτική εμπειρία και πολλά χρόνια υπηρεσίας, να στηρίζουν και να ενδυναμώνουν τους νεοεισερχόμενους σε ζητήματα επαγγελματικής αλλά και συναισθηματικής φύσης, ώστε να αισθανθούν μέλη μιας μεγάλης ομάδας (Darling-Hammond et al., 2013). Οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί και κυρίως τα άτομα που θα συνεργάζονται πιο στενά με το νέο εκπαιδευτικό, οφείλουν να τον ενημερώσουν σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της τάξης, μεθοδολογικής πρακτικής και προγραμματισμού όπως: η διεκπεραίωση της γραφειοκρατικής εργασίας του, η τήρηση αρχείων, ο τρόπος διδασκαλίας, η αξιολόγηση των μαθητών του. Η αίσθηση της συλλογικότητας, της αλληλεγγύης και της συναδελφικότητας θα τον βοηθήσουν να καταπολεμήσει το άγχος, την ανασφάλεια και το φόβο. Σημαντική υποστήριξη στο νέο εκπαιδευτικό προσφέρουν επίσης, οι δειγματικές διδασκαλίες που μπορεί να παρακολουθήσει από έναν έμπειρο συνάδελφό του. Ιδιαίτερα χρήσιμες έχουν αποδειχθεί οι συνεργατικές διδασκαλίες που οργανώνονται από ένα νέο εκπαιδευτικό από κοινού με έναν παλαιότερο και περιλαμβάνουν την εκ περιτροπής διδασκαλία, με σκοπό τη μεταλαμπάδευση γνώσεων, εμπειρίας και τεχνικών διδασκαλίας. Πρόκειται ουσιαστικά για στρατηγικές Διαχείρισης Γνώσης, με οφέλη και για τους παλαιότερους, αλλά και για τους νεότερους εκπαιδευτικούς (Chuet. al., 2011).

3.3.Οι ομάδες συνεργασίας κατά αντικείμενο ή τάξη

Αν και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν φαίνονται πολύ πρόθυμοι να λαμβάνουν μέρος σε καινοτόμες δράσεις και δείχνουν να φοβούνται τις συνεργατικές πρακτικές (Γιαλαμά, 2017), επιβάλλεται η προώθηση στρατηγικών εργασίας κατά ομάδες ή ανά αντικείμενο ή ανά τάξη, όπως και κάθε είδους συναδελφικές συμπράξεις. Τα αποτελέσματα αυτών των μεθόδων έχουν κριθεί ως ευεργετικά σε άλλες χώρες, όπου εφαρμόζονται. Η συμμετοχική δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών (έμπειρων και νεοεισερχόμενων) σε ομάδες συνεργασίας, έχει ως αποτέλεσμα την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή ιδεών, την ανάλυση και λύση προβλημάτων και την άσκηση επαγγελματικής κριτικής και αναστοχασμού σε θέματα διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί με τον τρόπο αυτό αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες ή και ηγετικούς ρόλους, δραστηριοποιούνται συμμετοχικά, ολοκληρώνονται ως προσωπικότητες. Η εργασία σε ομάδες ευνοεί τη στήριξη των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματικότητά τους (Planche&Donohoo, 2018). Μέρος αυτής της προσέγγισης αποτελεί και η παρακίνηση του προσωπικού (Robbins&Judge, 2011). Απαραίτητη βέβαια, προϋπόθεση για την επιτυχία των συνεργατικών πρακτικών είναι η προσεκτική επιλογή των μελών των ομάδων και ο καθορισμός του ρόλου που ο καθένας θα αναλάβει να διαδραματίσει, ώστε να επιτευχθεί υψηλό επίπεδο αλληλεπίδρασης και να καλλιεργηθεί ενσυναίσθηση (Κοτσάνη, 2018).

3.4. Ο θεσμός του Μέντορα εκπαιδευτικού

Παρά το γεγονός ότι ακόμη δεν ολοκληρώθηκε σαφές θεσμικό πλαίσιο, γίνονται απόπειρες να υιοθετηθεί και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ένας δοκιμασμένος σε άλλες χώρες θεσμός, αυτός του Μέντορα εκπαιδευτικού. Για κάθε νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό ορίζεται ένας παλαιότερος και πιο έμπειρος ως Μέντοράς του, ο οποίος συμβουλεύει,

διδάσκει και ενθαρρύνει τον προστατευόμενό του, παρέχοντάς του εκπαιδευτική, κοινωνική και συναισθηματική/ψυχολογική ενδυνάμωση (Clement, 2010).

Για να σημειώσει, προφανώς, επιτυχία ο θεσμός του Μέντορα, απαιτούνται κάποιες προϋποθέσεις: Ο Μέντορας να είναι καλά καταρτισμένος, άριστος γνώστης του διδακτικού και παιδαγωγικού του αντικείμενου, πρακτικός παρά θεωρητικός, να έχει ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες και συναισθηματική νοημοσύνη (Ανδρούσου&Τσάφος, 2013). Να υπηρετεί, κατά προτίμηση, στο ίδιο σχολείο με τον εκπαιδευόμενο, ώστε να διευκολύνεται η μεταξύ τους επικοινωνία (Bullough, 2012), ακόμη και να ανήκει στο ίδιο φύλο με τον καθοδηγούμενό του (Boreenetal., 2009), να διδάσκουν το ίδιο γνωστικό αντικείμενο, ώστε να έχουν κοινό σημείο αναφοράς, να διαθέτουν αρκετό χρόνο, ώστε να ανατροφοδοτούνται. Και το σημαντικότερο, να αναπτυχθεί ανάμεσα στο Μέντορα και τον εκπαιδευόμενο ειλικρινής σχέση εμπιστοσύνης (Tschannen-Moran, 2001).

3.5. Η ενδοσχολική επιμόρφωση

Είναι σαφές ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί παλαιότεροι και νέοι έχουν ανάγκη από συνεχή επιστημονική ενημέρωση και κατάρτιση. Η επιμόρφωση είναι θεσμός υποστήριξης και αποτελεσματικής προώθησης εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων και θεωρείται αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών. Είναι αναγκαία, καθώς υπερκαλύπτει τα κενά της βασικής εκπαίδευσης, προσφέρει ενημέρωση για τις επιστημονικές εξελίξεις και αναβαθμίζει το εκπαιδευτικό έργο. Η επιμόρφωση των νέων εκπαιδευτικών αποτελεί ζήτημα υψηλής προτεραιότητας, καθώς προετοιμάζει τους πρωτόπείρους και τους εξοπλίζει με ουσιαστικές γνώσεις (Λαϊνά, 2013).

Ιδιαίτερης αξίας είναι η επιμόρφωση που μπορεί να οργανωθεί στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας για τους νεοεισερχόμενους, αλλά και τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς. Πρόκειται για μια πολύ αποδοτική μορφή επιμόρφωσης, σε μικρές ομάδες ή μία μεγάλη ομάδα, ώστε να καλλιεργείται η «συναντίληψη» σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Everard&Morris,1999). Με την τακτική αυτή το σχολείο μετατρέπεται σε μονάδα μάθησης και οι επιμορφούμενοι – όλος ο σύλλογος διδασκόντων- επιλέγουν το είδος και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης, μοιράζονται και συζητούν τους προβληματισμούς από τη νέα γνώση. Γίνονται συνιδιοκτήτες της πολύτιμης «άρρητης» γνώσης των μελών της σχολικής κοινότητας, που αποτελεί περιουσιακό στοιχείο της σχολικής μονάδας (Makambe, 2015).

Η επιμόρφωση μπορεί να αφορά σε θέματα εκπαιδευτικά, οργανωσιακά ή διοικητικά, όπως και στην αξιοποίηση και χρήση των νέων τεχνολογιών και επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία (ΤΠΕ), που δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αναβαθμίσει ποιοτικά τις διεργασίες διδασκαλίας και μάθησης, να εμπλουτίσει τη διδασκαλία και να την κάνει πιο ελκυστική στα μάτια των μαθητών (Σπανακά, 2012). Μέσα από τη χρήση του διαδικτύου εξάλλου, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να ανασύρει πλουσιότατο διδακτικό και επιστημονικό υλικό.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Με δεδομένο ότι τα πρώτα χρόνια εργασίας ενός εκπαιδευτικού αποτελούν ορόσημο για την επαγγελματική του ανάπτυξη και την εξέλιξή του, καθίσταται σαφές πως η υποδοχή, η αρχική στήριξη και η ενδυνάμωση του/της νέου/ας εκπαιδευτικού αποτελεί αναγκαίο έργο όλων των παραγόντων της εκπαίδευσης. Ένα πρόγραμμα υποδοχής και υποστήριξης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών πρέπει να λάβει υπόψη τις πραγματικές τους ανάγκες και ελλείψεις, για να μπορέσει να πετύχει τους στόχους του, καθώς οι νέοι εκπαιδευτικοί φέρνουν ενέργεια και ενθουσιασμό στις αίθουσες διδασκαλίας, αλλά και ένα συγκεκριμένο σύνολο αναγκών στο σχολείο. Εάν οι διευθυντές των σχολείων ενθαρρύνουν την ανάπτυξη δικτύου υποστήριξης, καθοδήγησης και εμπνέωσής με προσωπικούς Μέντορες, παράσχουν ευκαιρίες σύνδεσης θεωρίας και πράξης στο πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου, προγραμματίζουν κοινές συναντήσεις των εκπαιδευτικών ειδικότητας, ώστε να σχεδιάσουν τα μαθήματά τους με τη βοήθεια πιο έμπειρων συναδέλφων τους και ελαττώσουν το φόρτο εργασίας και προετοιμασία τους χωρίς τη μείωση της αμοιβής τους, μπορούν να μειώσουν το ποσοστό «των εξουθενωμένων καθηγητών» του πρώτου έτους εργασίας, από το 50% σε 18% (Smith&Ingersoll, 2004). Αυτή η επένδυση σε χρόνο και πόρους μπορεί να οδηγήσει σε μακροπρόθεσμα οφέλη, μετατρέποντας τους από αρχάριους σε έμπειρους και επιτυχημένους επαγγελματίες (Goodwin, 2012).

Η έλλειψη θεσμικά κατοχυρωμένης πολιτικής για τη στήριξη των νέων εκπαιδευτικών σηματοδοτεί μία ακόμη έλλειψη στο χώρο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, δεν αποτελεί ωστόσο δικαιολογία για τα μέλη της σχολικής κοινότητας, διευθυντή/ντρια και εκπαιδευτικούς, να αδρανούν. Αποτελεί επαγγελματική, αλλά και ηθική υποχρέωση όλων ο σχεδιασμός, αλλά και η οργανωμένη υλοποίηση υποδοχής και υποστήριξης των εκάστοτε νεοφερμένων εκπαιδευτικών, με την παράλληλη προσφορά αλληλεγγύης, συνεργασίας και συμπαράστασης. Τα οφέλη θα είναι σημαντικά για όλα τα μέλη, καθώς και για το κλίμα της σχολικής μονάδας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αγαπητού, Χ., Ξαφάκος, Ε., & Πίκλας, Ι. (2011). Ο ρόλος του Σχολικού Διευθυντή στην ομαλή ένταξη του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα. [Http://www.academia.edu/3027926/](http://www.academia.edu/3027926/). Προσπελάστηκε στις 13-03-2018.
- Αντωνίου, Α. (2006). Ένα πρόγραμμα ένταξης νέων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική μονάδα, *Επιστημονικό βήμα*, (6):159 – 169.
- Βασιλειάδου, Δ. & Διερωνίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, (3): 92-108.
- Βεργίδη, Δ. (2008). Προβλήματα δασκάλων στην επιτέλεση του έργου τους. [Http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4376/1271.pdf](http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4376/1271.pdf). Προσπελάστηκε στις 13-03-2018
- Γιαλαμά, Κ. (2017). *Απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το θεσμό του μέντορα ως υποστηρικτικής δομής στο γυμνάσιο και στο λύκειο*. (Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ).
- Γκότοβος, Θ. & Μαυρογιώργος, Γ. (1984). Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: Από το θρανίο στην έδρα. [Http://edu.per.uoi.gr/gmanrog/epAgErKoin.rtf](http://edu.per.uoi.gr/gmanrog/epAgErKoin.rtf). Προσπελάστηκε στις 14-03-2018.
- Γκούσια – Ρίζου, Μ. (2005). Βήματα προς την επαγγελματική εξέλιξη των νέων εκπαιδευτικών. Μαθαίνοντας από την εμπειρία του μέντορα και τη συνεργασία μαζί του. *Επιστήμες Αγωγής*, (4):105-118.
- Everard, K. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*, (μτφρ. Δ. Κίκιζα). Πάτρα: ΕΑΠ (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1996).
- Κατσουλάκης, Σ. (1999). Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών, Στο: Α. Αθανασούλα- Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος, (επιμ.), *Τόμος Β΄, Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, (σ.σ. 231- 261). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κοτσάνη, Α. (2018). *Η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών και η επίδρασή της στη διαμόρφωση φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς*. (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας).
- Κουτούζης, Μ., Μιχαηλίδου, Α. & Πέτρου Α. (2009). Προβληματισμοί και ανάγκες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο. *Επιστήμες Αγωγής*, (4): 59-73.
- Κωστανάσιος, Λ. (2008). Η υποδοχή των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στο σχολείο και η επαγγελματική τους ανάπτυξη: Η περίπτωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών του 7^{ου} γραφείου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αιτωλοακαρνανίας. (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων).
- Λαϊνά, Μ. (2013). Υποδοχή και υποστήριξη νέων εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση. *Νέος Παιδαγωγός*, (1):190-198.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση στις επαγγελματικής ανάπτυξης, Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, (σ.σ. 348- 354), Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μυλωνάς, Σ. (2008). Υποδοχή και στήριξη νέων εκπαιδευτικών στην Εκπαίδευση. *Τα Εκπαιδευτικά*, 89-90.
- Ντούρου, Ε. (2014). Η επαγγελματική ανάπτυξη και η υποδοχή του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στο ελληνικό σχολείο σε περίοδο οικονομικής κρίσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 2 (3): 79-98.
- Πέτρου, Α., Κουτούζης, Μ., & Μιχαηλίδου, Α. (2008, Ιούνιος). Οι απόψεις και οι προβληματισμοί των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο σχετικά με τις αρχικές τους ανάγκες και την αντιμετώπισή τους. *Ανακοίνωση στο 10^ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου: Ποιότητα στην Εκπαίδευση-Έρευνα και Διδασκαλία*. (σ.σ.786-803).
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Π.Ι.
- Σπανακά, Α. (2012). Μακροχρόνια Έρευνα Δράσης: ένα Μεθοδολογικό Πλαίσιο με την αξιοποίηση των ΤΠΕ. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1): 61-71.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Boreen, J., Johnson, M., Niday, D., & Potts, J. (2009). *Mentoring Beginning Teachers. Guiding, Reflecting, Coaching*. (2th ed.). Portland: Stenhouse publishers. <https://books.google.gr/books?id=e6Pu9-41bfgC&pg=PR3&lpg>. Προσπελάστηκε στις 23-05-2016.
- Bullough, R. (2012). Mentoring and New Teacher Induction in the United States: A Review and Analysis of Current Practices. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 20 (1): 57-74
- Chu, K.W., Wang, M., & Yuen, A.H.K. (2011). Implementing Knowledge Management in School Environment: Teachers' Perception. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 3 (2): 139-152.
- Clement, M. (2010). Making Time for Teacher Induction: A Lesson from the New Zealand Model. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 73 (6): 329-330.
- Darling-Hammond, L., Newton, S.P. & Chung Wei, R. (2013). Developing and Assessing Beginning Teacher Effectiveness: The Potential of Performance Assessments. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 25(3): 1-40.
- Farber, B.A. (2000). Treatment strategies for different types of teacher burnout. *Clinical Psychology*, 56 (5):675–689.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What New Teachers Need to Learn. *Educational Leadership*, 60 (8): 5-29.
- Goodwin, B. (2012). Supporting Beginning Teachers. *Educational Leadership*, 69(8): 84-85.
- Ingersoll, R., & Smith, T. (2004). Do teacher Induction and Mentoring matter? http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1134&context=gse_pubs. Προσπελάστηκε στις 17-09-2019.
- Long, J., McKenzie-Robblee, S., Schaefer, L., Steeves, P., Wnuk, S., Pinnegar, E., & Clandinin, J. (2012). Literature Review on Induction and Mentoring Related to Early Career Teacher Attrition and Retention. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 20 (1): 7-26
- Makambe, U. (2015). Perspectives on Knowledge Management- A literature Review. *Information and Knowledge Management*, 5 (1): 88-98.
- Planche, B. & Donohoo, J.A.M. (2018). *Learning and teaching together. The benefits of collaboration for beginning teachers*. <https://www.edcan.ca/articles/learning-and-teaching-together/>. Προσπελάστηκε στις 23-09-2018.
- Robbins, S.P. & Judge, T.A. (2011). *Organizational Behaviour* (15th Edition), New Jersey: Prentice Hall.
- Schwartz, G., & Dori, Y. (2016). Looking through the Eyes of Mentors and Novice Teachers: Perceptions Regarding Mentoring Experiences. *2nd International Conference of Higher Education Advances, HEAd'16*, 21-23 June 2016, Valencia.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, (39): 308-331.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2): 143–178.
- Wong, H. (2004). Induction Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving. *NASSP Bulletin*, 88 (638): 41-58.
- Worthy, J. (2005). It didn't have to be so hard: the first years of teaching in an urban school. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18 (3):379–398.

ΚΡΙΣΙΜΕΣ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ

Άννα Τσόπα
Med Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Κομοτηνή, Ελλάδα
E-mail: antso67@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Πολλές συσχετιστικές μελέτες, έχουν καταδείξει τα οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής όχι μόνο στις ακαδημαϊκές επιδόσεις αλλά και σε άλλους τομείς της ζωής των παιδιών, όπως επίσης τα οφέλη για τους εκπαιδευτικούς και τις σχολικές μονάδες. Η παρούσα εργασία, έχει σκοπό να διερευνήσει τις παραμέτρους που αφορούν στο σχολείο και στην οικογένεια και οι οποίες επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή, μέσω του καλά εδραιωμένου μοντέλου που διατύπωσαν οι Hoover-Dempsey και Sandler. Στην έρευνα, συμμετείχαν 305 γονείς παιδιών, που φοιτούσαν σε Δημοτικούς Παιδικούς Σταθμούς του νομού Ροδόπης. Η συλλογή των δεδομένων, πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγιο και προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα: Οι θετικές σχολικές εμπειρίες, οι πεποισθίσεις ρόλου-αρμοδιοτήτων και η αυτεπάρκεια των γονέων, καθώς και οι προσκλήσεις των παιδιών και του Παιδικού Σταθμού προς τους γονείς, συνδέονται με μεγαλύτερη εμπλοκή των γονέων στο σπίτι. Οι προσκλήσεις των εκπαιδευτικών προς τους γονείς, συνδέονται με μεγαλύτερη εμπλοκή των γονέων στον Παιδικό Σταθμό. Η κατοχή απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων και χρόνου και ενέργειας από τους γονείς, συνδέεται με μεγαλύτερη εμπλοκή των γονέων και στο σπίτι και στον Παιδικό Σταθμό. Η προσφορά της έρευνας, έγκειται στην αξιοποίηση των ευρημάτων της από παιδαγωγούς, για την προώθηση της συνεργασίας Παιδικού Σταθμού-οικογένειας, με το σχεδιασμό και την υλοποίηση ανάλογων προγραμμάτων και από άλλους ερευνητές για μελλοντικές έρευνες.

Λέξεις-κλειδιά: γονεϊκή εμπλοκή, συνεργασία σχολείου-οικογένειας, παράμετροι

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ως ζωτικής σημασίας συνιστώσα της εκπαιδευτικής εμπειρίας των παιδιών, αναγνωρίζεται εδώ και δεκαετίες, η συμμετοχή των γονέων σε αυτήν. Πολλοί ερευνητές, έχουν από καιρό θεωρήσει ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι αναπόσπαστος παράγοντας στην ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική επιτυχία των παιδιών (Erstein, 2001). Θετικά είναι τα αποτελέσματα της γονεϊκής εμπλοκής και σε παιδιά από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, σε παιδιά με αναπηρίες, με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και με προβλήματα συμπεριφοράς (Hilado, Kallemeyn, & Phillips, 2013). Επιπλέον, η πρόιμη γονεϊκή εμπλοκή στην παιδική ηλικία, έχει θετική επίδραση στην μετέπειτα εκπαιδευτική πορεία των παιδιών (Cristenson, 2004). Η οικοδόμηση συμπράξεων συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, περιλαμβάνεται στις ποιοτικές υπηρεσίες της εκπαίδευσης (DEEWR, 2009). Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας, κατά την οποία εφαρμόζονται εκπαιδευτικές πρακτικές και προγράμματα συμμετοχής των γονέων αλλά και εκπαίδευση του προσωπικού, ώστε να γίνει ικανό να στηρίζει και να ενθαρρύνει την εμπλοκή των γονέων, αποτελεί έναν από τους δείκτες για την αξιολόγηση των αποτελεσματικών σχολείων (Youngblom, & Houlihan, 2015).

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η γονεϊκή εμπλοκή, είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια ευρεία ποικιλία γονεϊκών πρακτικών, που κυμαίνονται από τις γονεϊκές πεποισθίσεις για τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών, τις γονεϊκές προσδοκίες και στάσεις, μέχρι μία ποικιλία ενεργειών, όπως η βοήθεια στις σχολικές εργασίες, η παροχή πόρων, η παρακολούθηση της λειτουργίας του σχολείου, η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο κ.α. (Leithwood & Patrician, 2015). Οι παράμετροι που επηρεάζουν την απόφαση των γονέων, να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική

διαδικασία των παιδιών, στο σπίτι και στο σχολείο, σχετίζονται με τους ίδιους, με τα παιδιά και με τους εκπαιδευτικούς. Οι Hoover-Dempsey & Sandler (2005), στο αναθεωρημένο μοντέλο τους, πρότειναν τη μελέτη της γονεϊκής εμπλοκής στη βάση πέντε διαδοχικών επιπέδων, τα οποία αφορούν στις παραμέτρους που επηρεάζουν τους γονείς να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, στους τρόπους με τους οποίους αυτοί εμπλέκονται και στις επιδράσεις της εμπλοκής στη σχολική επίδοση των παιδιών. Η παρούσα εργασία, αντλεί θεωρητικό έρεισμα από το πρώτο επίπεδο του μοντέλου, το οποίο αφορά στις παραμέτρους που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή και από τη μία διάσταση του δεύτερου επιπέδου, το οποίο αφορά στους τύπους εμπλοκής των γονέων.

Στο πρώτο επίπεδο του μοντέλου, παρουσιάζονται τρεις διαστάσεις παραμέτρων. Η πρώτη διάσταση, αφορά στα κίνητρα των γονέων, τα οποία μελετώνται μέσω τριών παραγόντων: τις μαθητικές εμπειρίες των γονέων, τις πεποιθήσεις ρόλου-αρμοδιοτήτων και την αυτεπάρκεια. Οι προσωπικές εμπειρίες των γονέων, στη διάρκεια του σχολικού τους βίου και η καταγραφή ανάλογων συμπεριφορών από άλλους γονείς, του στενότερου ή του ευρύτερου περιγυρού τους, επηρεάζουν την απόφαση τους για εμπλοκή. Οι γονείς που έχουν θετικές σχολικές εμπειρίες, είναι πιθανό να εμπλέκονται περισσότερο και αντίστροφα. Οι πεποιθήσεις ρόλου-αρμοδιοτήτων, αφορούν στις αντιλήψεις των γονέων για την αποστολή τους ως γονείς και για το θεσμό που θεωρούν υπεύθυνο για την εκπαίδευση του παιδιού τους. Οι αρμοδιότητες, αναφέρονται σε δικαιώματα, υποχρεώσεις ή προσδοκίες που καθοδηγούν τη συμπεριφορά τους. Οι απόψεις των γονέων για το ρόλο ή για την ευθύνη τους στην μαθησιακή διαδικασία, επηρεάζουν την απόφασή τους να εμπλακούν ή όχι στην εκπαίδευση του παιδιού τους. Οι γονείς που θεωρούν ότι είναι δική τους αρμοδιότητα η εκπαίδευση του παιδιού τους, είναι πιθανό να εμπλέκονται περισσότερο σε αυτή, αντίθετα, αν θεωρούν ότι η εκπαίδευση του παιδιού τους είναι αρμοδιότητα του σχολείου, είναι πιθανό να εμπλέκονται λιγότερο. Η αυτεπάρκεια, αφορά στο αν και πόσο, οι γονείς, νιώθουν ικανοί και επαρκείς να βοηθήσουν τα παιδιά τους στη μαθησιακή διαδικασία (αυτοσυναίσθημα γονέων) και δομείται κυρίως από τον τρόπο που βίωσαν την επιτυχία στο σχολείο, από τη δική τους εμπειρία όντας παιδιά γονέων που εμπλέκονταν στο σχολείο και από την παρατήρηση επιτυχούς εμπλοκής άλλων γονέων. Δομείται επίσης, από τις πεποιθήσεις τους για τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής και για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Η συνείδηση της προσωπικής ικανότητας, οδηγεί τους γονείς σε ενέργειες υποστηρικτικές προς το παιδί, ενώ στην αντίθετη περίπτωση, τους οδηγεί σε αποφυγή οποιασδήποτε εμπλοκής.

Η δεύτερη διάσταση του πρώτου επιπέδου, αφορά στις προσκλήσεις για εμπλοκή που δέχονται οι γονείς από τους εκπαιδευτικούς, το παιδί και το σχολείο και οι οποίες αυξάνουν τις πιθανότητες συμμετοχής τους. Ειδικότερα, οι προσκλήσεις του σχολείου προς τους γονείς, συμβάλουν στη δημιουργία ευνοϊκού, για την αύξηση των κινήτρων για εμπλοκή, περιβάλλοντος. Αυτό συμβαίνει, όταν το σχολείο λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες όλων των οικογενειών, οι οποίες νιώθουν ευπρόσδεκτες και όταν χρησιμοποιεί πρακτικές για να ενισχύσει την μεταξύ τους συνεργασία. Οι προσκλήσεις του παιδιού, αφορούν στις προσκλήσεις προς τους γονείς για βοήθεια στο σχολείο και στο σπίτι. Οι γονείς που έχουν παιδιά, τα οποία ζητούν τη βοήθειά τους στο σπίτι και στο σχολείο, κινητοποιούνται περισσότερο. Οι προσκλήσεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στη γονεϊκή εμπλοκή, επηρεάζουν τη γονεϊκή απόφαση για συμμετοχή. Οι γονείς εμπλέκονται περισσότερο, όταν δέχονται προσκλήσεις από τους εκπαιδευτικούς.

Η τρίτη διάσταση του πρώτου επιπέδου, αφορά στο πλαίσιο ζωής της οικογένειας, στο οποίο εντάσσονται ο χρόνος και η ενέργεια και οι γνώσεις και δεξιότητες των γονέων. Οι επαγγελματικές και οι οικογενειακές υποχρεώσεις των γονέων, ασκούν επίδραση στον τρόπο και στη συχνότητα της γονεϊκής εμπλοκής, διότι συνεπάγονται αυξημένες απαιτήσεις χρόνου και ενέργειας. Από την άλλη, άνεργοι γονείς, μπορεί να αδυνατούν να εμπλακούν λόγω προβλημάτων, εξαιτίας της οικονομικής δυσχέρειας ή της έλλειψης υποστηρικτικών κοινωνικών δικτύων. Ο τύπος εμπλοκής που επιλέγουν οι γονείς και η προσωπική αίσθηση της ικανότητάς τους, επηρεάζονται από τις γνώσεις, τις ειδικές γνώσεις και τις δεξιότητες που κατέχουν οι ίδιοι. Για το λόγο αυτό, επιλέγουν συνήθως, τομείς, στους οποίους θεωρούν ότι θα πετύχουν. Οι γνώσεις, σχετίζονται συχνά με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, όσο υψηλότερο είναι αυτό, τόσο πιθανότερο είναι οι γονείς να εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού τους και να πραγματοποιούν συχνότερες και ποιοτικότερες συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς.

Η μία διάσταση του δεύτερου επιπέδου του μοντέλου, αφορά στους τύπους εμπλοκής που επιλέγουν οι γονείς και είναι η εμπλοκή στο σπίτι και η εμπλοκή στο σχολείο. Η γονεϊκή εμπλοκή στο σπίτι, αφορά σε ποικιλία συμπεριφορών, όπως βοήθεια στις εργασίες στο σπίτι, συζητήσεις για την καθημερινότητα του παιδιού, αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου κ.λπ.. Η γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο, αφορά στην επικοινωνία των γονέων με τον εκπαιδευτικό του παιδιού τους, εθελοντική εργασία στο σχολείο, παρακολούθηση σχολικών εκδηλώσεων κ.λπ.

ΣΚΟΠΟΣ-ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Σκοπός της έρευνας, είναι η διερεύνηση των παραμέτρων που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σπίτι και στον Παιδικό Σταθμό.

Οι ερευνητικές μας υποθέσεις είναι οι εξής:

- 1) Οι θετικές σχολικές εμπειρίες των γονέων, σχετίζονται θετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή και κυρίως με την εμπλοκή στον Παιδικό Σταθμό.
- 2) Οι πεποιθήσεις ρόλου-αρμοδιοτήτων των γονέων, σχετίζονται θετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή και κυρίως με την εμπλοκή στο σπίτι.
- 3) Η αίσθηση αυτεπάρκειας των γονέων, σχετίζεται θετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή και κυρίως με την εμπλοκή στο σπίτι.
- 4) Οι προσκλήσεις που δέχονται οι γονείς από τα παιδιά τους, σχετίζονται θετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή και κυρίως με την εμπλοκή στο σπίτι.
- 5) Οι προσκλήσεις που δέχονται οι γονείς από τους/τις παιδαγωγούς, σχετίζονται θετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή και κυρίως με την εμπλοκή στον Παιδικό Σταθμό.
- 6) Οι προσκλήσεις που δέχονται οι γονείς από τον Παιδικό Σταθμό, σχετίζονται θετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή και κυρίως με την εμπλοκή στον Παιδικό Σταθμό.
- 7) Η κατοχή από τους γονείς, των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων, σχετίζεται θετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή και κυρίως με την εμπλοκή στο σπίτι.
- 8) Η κατοχή από τους γονείς, ελεύθερου χρόνου και ενέργειας, σχετίζεται θετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή και κυρίως με την εμπλοκή στο σπίτι.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Για τη συλλογή των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Parental Involvement Project-Parent Questionnaire» (PIP-PQ). Εφαρμόστηκε απλή τυχαία δειγματοληψία σε γονείς παιδιών, που φοιτούσαν σε δέκα πέντε Δημοτικούς Παιδικούς Σταθμούς. Στην έρευνα, συμμετείχαν 305 γονείς. Από αυτούς, το μεγαλύτερο ποσοστό ήταν γυναίκες (81%), το μεγαλύτερο ποσοστό ήταν ηλικίας 31-40 χρονών, το μεγαλύτερο ποσοστό ήταν παντρεμένοι, το μεγαλύτερο ποσοστό ήταν απόφοιτοι Λυκείου, με συζύγους επίσης απόφοιτους Λυκείου, το μεγαλύτερο ποσοστό ήταν άνεργοι, με συζύγους δημοσίους υπαλλήλους, το μεγαλύτερο ποσοστό κατοικούσε σε αστική περιοχή και το μεγαλύτερο ποσοστό είχε δύο παιδιά. Τα περισσότερα παιδιά των γονέων που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια, ήταν αγόρια ηλικίας 3,5 χρονών, με σειρά γέννησης πρώτη. Η ανάλυση των δεδομένων, έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Κατά τη διερεύνηση των ερευνητικών υποθέσεων, βρέθηκαν τα εξής:

Όσον αφορά στην πρώτη ερευνητική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία, οι θετικές σχολικές εμπειρίες των γονέων, σχετίζονται θετικά με την εμπλοκή τους στον Παιδικό Σταθμό, η υπόθεση μας δεν επιβεβαιώνεται. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνάς μας, οι γονείς που έχουν θετικές εμπειρίες από το σχολείο, εμπλέκονται περισσότερο στο σπίτι, από ότι στον Παιδικό Σταθμό.

Όσον αφορά στην δεύτερη ερευνητική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία, οι γονείς, που θεωρούν ότι είναι δική τους αρμοδιότητα η εκπαίδευση του παιδιού τους, εμπλέκονται περισσότερο στο σπίτι, η υπόθεση μας επιβεβαιώνεται και ενισχύεται.

Όσον αφορά στην τρίτη ερευνητική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία, οι γονείς, που νιώθουν ικανοί και επαρκείς, να βοηθήσουν τα παιδιά τους, εμπλέκονται περισσότερο στο σπίτι, η υπόθεσή μας επιβεβαιώνεται.

Όσον αφορά στην τέταρτη ερευνητική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία, όταν οι γονείς, δέχονται προσκλήσεις από τα παιδιά τους, για βοήθεια, εμπλέκονται περισσότερο στο σπίτι, η υπόθεσή μας επιβεβαιώνεται.

Όσον αφορά στην πέμπτη ερευνητική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία, όταν οι γονείς, δέχονται προσκλήσεις από τους/τις παιδαγωγούς, εμπλέκονται περισσότερο στον Παιδικό Σταθμό, η υπόθεσή μας επιβεβαιώνεται.

Όσον αφορά στην έκτη ερευνητική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία, όταν οι γονείς, δέχονται προσκλήσεις από τον Παιδικό Σταθμό, εμπλέκονται περισσότερο στον Παιδικό Σταθμό, η υπόθεσή μας δεν επιβεβαιώνεται. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνάς μας, όταν οι γονείς, δέχονται προσκλήσεις από τον Παιδικό Σταθμό, εμπλέκονται περισσότερο στο σπίτι, παρά στον Παιδικό Σταθμό.

Όσον αφορά στην έβδομη ερευνητική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία, οι γονείς, που έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, εμπλέκονται περισσότερο στο σπίτι, η υπόθεσή μας επιβεβαιώνεται εν μέρει. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνάς μας, οι γονείς, που έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, εμπλέκονται περισσότερο και στο σπίτι αλλά και στον Παιδικό Σταθμό.

Όσον αφορά στην όγδοη ερευνητική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία, οι γονείς, που έχουν ελεύθερο χρόνο και ενέργεια, εμπλέκονται περισσότερο στο σπίτι, η υπόθεσή μας επιβεβαιώνεται εν μέρει. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνάς μας, οι γονείς, που έχουν ελεύθερο χρόνο και ενέργεια, εμπλέκονται περισσότερο και στο σπίτι αλλά και στον Παιδικό Σταθμό.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην παρούσα εργασία, διερευνήθηκαν κρίσιμες παράμετροι οι οποίες επηρεάζουν τους γονείς, στην απόφασή τους για συμμετοχή στην παιδική εκπαίδευση στο σπίτι και στον Παιδικό Σταθμό και οι οποίες σχετίζονται με τα προσωπικά γονικά κίνητρα, τις γονικές αντιλήψεις για τις προσκλήσεις εμπλοκής και το οικογενειακό πλαίσιο ζωής.

Σύμφωνα λοιπόν με τα ευρήματά μας, οι θετικές σχολικές εμπειρίες των γονέων, συνδέονται με μεγαλύτερη εμπλοκή τους στο σπίτι και όχι και στον Παιδικό Σταθμό. Το εύρημα αυτό, δεν είναι σύνηθες σε σχέση με την πλειοψηφία των σχετικών ερευνών και έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα άλλων ερευνητών, οι οποίοι, συνδέουν τις σχολικές εμπειρίες των γονέων, κυρίως με την εμπλοκή τους στο σχολείο και όχι στο σπίτι. Ωστόσο, οι Yoder και Lopez (2013), αναγνωρίζουν ως άυλα εμπόδια για τη γονεϊκή εμπλοκή το να μην αισθάνονται οι γονείς ευπρόσδεκτοι στο σχολείο. Οι Williams και Sánchez (2012), προσθέτουν, την έλλειψη εμπιστοσύνης των γονέων στο σχολείο και την περιορισμένη επικοινωνία του σχολείου με αυτούς. Επίσης, οι Bracke και Corts (2012), διαπιστώνουν ότι εάν ένας γονέας, δεν έχει υποδείγματα για το πώς να εμπλακεί και απουσιάζει ένα μοντέλο γονεϊκής εμπλοκής καθώς μεγαλώνει, είναι λιγότερο πιθανό να συμμετέχει (Bracke & Corts, 2012). Τα δικά μας διαφορετικά ευρήματα σε σχέση με αυτές τις έρευνες, πιθανόν να οφείλονται στη μικρή ηλικία των παιδιών της έρευνάς μας, στην οποία το πλαίσιο παρακολούθησης, δεν παρέχει κυρίως εκπαίδευση, για να είναι πιο αναγκαία, σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων, η συμμετοχή τους σε αυτό.

Οι πεποιθήσεις ρόλου-αρμοδιοτήτων των γονέων, συνδέονται με μεγαλύτερη εμπλοκή των γονέων στο σπίτι. Το εύρημα αυτό, σύμφωνα με τους Hoover-Dempsey, Bassler, και Bugow (1995), συνδέεται με την πεποίθησή των γονέων πως η παροχή βοήθειας στις κατ' οίκον εργασίες των παιδιών, αποτελεί απόρροια του γονεϊκού τους ρόλου, γεγονός το οποίο ωστόσο, δεν αποκλείει την εμπλοκή τους στο σχολείο. Οι Whitaker και Hoover-Dempsey (2013), υπογραμμίζουν ότι η κατανόηση του ρόλου των γονέων στη μάθηση του παιδιού τους, επηρεάζεται ανάμεσα στα άλλα, από τις αντιλήψεις τους για τις προσκλήσεις συμμετοχής από το παιδί, το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς και από τις σιωπηρές προσδοκίες του σχολείου για συμμετοχή των γονέων. Επίσης, οι Deslandes και Bertrand (2010), αναφέρουν πως ότι οι γονείς που πιστεύουν ότι οι ίδιοι είναι υπεύθυνοι για την εκπαίδευση των παιδιών τους, συμμετέχουν λιγότερο στο σχολείο. Τα ευρήματά μας, μπορούν να εξηγηθούν, λαμβάνοντας υπόψη, όσα αναφέρουν οι Whitaker και Hoover-Dempsey (2013).

Η αυτεπάρκεια των γονέων, συνδέεται με μεγαλύτερη εμπλοκή των γονέων στο σπίτι. Τα ευρήματά μας, συμφωνούν με τα ευρήματα των Park και Holloway (2013), στην έρευνα των οποίων, η αίσθηση αυτεπάρκειας των γονέων, επηρεάζει την εμπλοκή τους στο σπίτι. Σε ανάλογα ευρήματα, καταλήγουν και άλλες έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες, οι γονείς που είναι σίγουροι για τις ικανότητές τους να καθοδηγήσουν το παιδί τους στην ακαδημαϊκή επιτυχία και θεωρούν πως οι προσπάθειές τους είναι χρήσιμες, είναι πιθανότερο να εμπλακούν σε αυτήν (Schunk, Pintrich, & Meece, 2010). Τα ευρήματά μας, μπορούν να ερμηνευτούν, μέσα από το πρίσμα των αναγκών των παιδιών της έρευνάς μας, οι οποίες, δεν είναι ιδιαίτερα απαιτητικές σε γνωστικό επίπεδο.

Οι προσκλήσεις των παιδιών προς τους γονείς, συνδέονται με μεγαλύτερη εμπλοκή των γονέων στο σπίτι. Τα ευρήματά μας, συμφωνούν με τα ευρήματα των Hoover-Dempsey, Battiatto, Walker, Reed, Dejong, & Jones, (2001), σύμφωνα με τους οποίους, οι γονείς, είναι πιθανό να εμπλακούν, εάν καταλάβουν ότι τα παιδιά περιμένουν από αυτούς να συμμετέχουν. Ο Peiffer (2015), επίσης, υπογραμμίζει ότι η συμμετοχή των γονέων, μπορεί να εξαρτάται από το επίπεδο της επιθυμίας του παιδιού. Αλλά και οι Robbins και Searby (2013), αναφέρουν πως εάν οι γονείς αντιληφθούν ότι η πρόσκληση του παιδιού είναι γνήσια, είναι πιο πιθανό να συμμετέχουν σε δραστηριότητες στο σπίτι. Η ερμηνεία που θα μπορούσε να δοθεί για τα δικά μας ευρήματα, είναι ότι τα παιδιά της έρευνάς μας, λόγω της μικρής τους ηλικίας και του πλαισίου που φοιτούν, έχουν περισσότερη ανάγκη από την εμπλοκή των γονέων στο σπίτι.

Οι προσκλήσεις των παιδαγωγών προς τους γονείς, συνδέονται με μεγαλύτερη εμπλοκή των γονέων στον Παιδικό Σταθμό. Το εύρημα αυτό, συμφωνεί με τα ευρήματα των Park και Holloway (2013), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι γονείς είναι ιδιαίτερος δραστήριοι στο σχολείο, όταν αντιλαμβάνονται ότι το προσωπικό του σχολείου καταβάλλει προσπάθειες, προκειμένου να εμπλακούν σε αποτελεσματική επικοινωνία. Επιπρόσθετα, οι Brandon, Higgins, Pierce, Tandy, και Sileo (2010), αναφέρουν ότι οι αρνητικές στάσεις που εκδηλώνονται από τους εκπαιδευτικούς, οδηγούν τους γονείς στην αποστασιοποίησή τους από το σχολείο. Τα ευρήματα μας, μπορούν να ερμηνευτούν σε σχέση με τις προσδοκίες και τη θετική στάση των παιδαγωγών της έρευνάς μας, οι οποίες θεωρούν την επικοινωνία και τη συνεργασία με τους γονείς, απαραίτητη, όσο και χρήσιμη (Ντινίδου, 2013).

Οι προσκλήσεις του Παιδικού Σταθμού προς τους γονείς, συνδέονται με μεγαλύτερη εμπλοκή των γονέων στο σπίτι. Τα ευρήματά μας, διαφοροποιούνται από τα ευρήματα άλλων μελετών σύμφωνα με τις οποίες οι προσπάθειες προσέγγισης των γονέων από το σχολείο, έχουν σαν αποτέλεσμα οι γονείς να συμμετέχουν περισσότερο σε αυτό (Galindo & Sheldon, 2012) και ότι οι αντιλήψεις των γονέων για ένα φιλόξενο και φιλικό σχολικό περιβάλλον, συνδέονται στενά με τη συμμετοχή τους στο σχολείο (Park & Holloway, 2013). Η ερμηνεία που θα μπορούσε να δοθεί, για τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, είναι ότι πιθανόν, οι γονείς, ερμηνεύουν τις προσκλήσεις του Παιδικού Σταθμού, ως πρόσκληση να ασχοληθούν περισσότερο με τα παιδιά τους στο σπίτι.

Οι γονείς, που έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, εμπλέκονται και στο σπίτι και στον Παιδικό Σταθμό. Τα ευρήματά μας, διαφοροποιούνται από τα ευρήματα άλλων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία, το πλαίσιο ζωής, επηρεάζει τη συμμετοχή των γονέων, μόνο στο σχολείο (Walker, Ice, Hoover-Dempsey, & Sandler, 2011). Επίσης, διαφοροποιούνται από έρευνες σύμφωνα με τις οποίες όταν οι γονείς πιστεύουν ότι έχουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες για να βοηθήσουν το παιδί τους, συμμετέχουν περισσότερο στο σπίτι (Strickland, 2015). Η κατασκευή, προϋποθέτει ότι, οι γονείς θα έχουν κίνητρα να συμμετέχουν, αν πιστεύουν ότι έχουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις, οι οποίες είναι χρήσιμες σε συγκεκριμένους τομείς και δραστηριότητες (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 2005). Τα δικά μας ευρήματα, σύμφωνα με τα οποία, οι γονείς, που έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, εμπλέκονται και στο σπίτι και στον Παιδικό Σταθμό, πιθανόν να σχετίζονται με την κατοχή από τους γονείς, του απαιτούμενου γνωστικού και πολιτισμικού κεφαλαίου, του υψηλού μορφωτικού επιπέδου και των ακαδημαϊκών τίτλων και της υψηλής κοινωνικο-οικονομικής θέσης (Μάνεσης, 2007).

Οι γονείς, που έχουν ελεύθερο χρόνο και ενέργεια, εμπλέκονται περισσότερο και στο σπίτι και στον Παιδικό Σταθμό. Τα ευρήματά μας, διαφοροποιούνται από τα ευρήματα του Strickland (2015), σύμφωνα με τον οποίο, οι γονείς που πιστεύουν ότι έχουν το χρόνο και την ενέργεια να βοηθήσουν το παιδί τους, συμμετέχουν περισσότερο στο σπίτι. Επίσης, διαφοροποιούνται, από τα ευρήματα των Walker et al. (2011), οι οποίοι, εντόπισαν τη γονεϊκή αντίληψη του χρόνου και της ενέργειας, ως προγνωστικό παράγοντα της εμπλοκής μόνο στο σχολείο. Ωστόσο, οι Bower και Griffin (2011), βρήκαν να σχετίζεται θετικά η εμπλοκή των γονέων με την αυτοαντίληψη τους για τον διαθέσιμο χρόνο και την ενέργεια. Τα ευρήματά μας, θα μπορούσαν να ερμηνευτούν, σε σχέση με το γεγονός της έλλειψης κατ' οίκον εργασιών, λόγω της μικρής ηλικίας των παιδιών που φοιτούν στους Παιδικούς Σταθμούς, οπότε, οι γονείς μπορούν να αφιερώνουν χρόνο και ενέργεια σε άλλες δραστηριότητες. Από την άλλη, η ύπαρξη ελεύθερου χρόνου και κατ' επέκταση ενέργειας, τους επιτρέπει να συμμετέχουν και σε δράσεις του Παιδικού Σταθμού.

Εστιάζοντας στον ρόλο των εκπαιδευτικών, διαπιστώνεται πως ο ρόλος τους είναι καθοριστικός όσον αφορά στην υιοθέτηση πρακτικών επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς. Τα ευρήματα της έρευνάς μας λοιπόν, είναι δυνατόν να προσφέρουν σε αυτούς, κατάλληλα εργαλεία για την εκπαιδευτική πρακτική, καθιστώντας τους ικανούς, να προωθούν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας και κατά συνέπεια, καθιστώντας τους αποτελεσματικότερους επαγγελματίες (Μανωλίτσης, 2004). Αν και η συνεργασία σχολείου-οικογένειας παρουσιάζει προκλήσεις, μέσα από τα ευρήματα της εργασίας μας, είναι δυνατόν οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίσουν ότι η δημιουργία ενός υποστηρικτικού, για τους γονείς περιβάλλοντος και η ενθάρρυνση της συμμετοχής τους, δημιουργεί αμοιβαίες σχέσεις εμπιστοσύνης και σεβασμού προς όφελος των μαθητών (Zolkoski, Sayman, & Lewis-Chiu, 2018). Επιπλέον, η κατανόηση, από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, της σημασίας της συνεργασίας με τους γονείς, είναι δυνατόν να έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη μίας συνεργατικής σχολικής κουλτούρας (Barr & Saltmarsh, 2014). Τέλος, η ιδέα πως η γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζει την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών, μπορεί να οδηγήσει στην ανάγκη, τα σχολεία να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν ολοκληρωμένα προγράμματα γονεϊκής εμπλοκής (Kurtulmus, 2016).

Όσον αφορά σε προτάσεις για μελλοντικές έρευνες, η μέτρηση της αλλαγής της γονεϊκής εμπλοκής και της δυναμικής της με την πάροδο του χρόνου μέσα από διαχρονικές έρευνες, αλλά και η αλλαγή της συμμετοχής της οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών καθώς αυτά μεγαλώνουν και αναπτύσσονται, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Abel, Y. (2012). African American fathers' involvement in their children's school-based lives. *Journal of Negro Education, 81*(2), 162–172. Ανακτήθηκε από www.journalnegroed.org.
- Barr, J., & Saltmarsh, S. (2014). “It all comes down to the leadership”: The role of the school principal in fostering parent-school engagement. *Educational Management Administration & Leadership, 42*(4), 491-505. Doi: 10.1177/1741143213502189.
- Bower, H., & Griffin, D. (2011). Can the Epstein model of parental involvement work in a high-minority, high-poverty elementary school? A case study. *Professional School Counseling, 15*(2), 77-87. Ανακτήθηκε από <http://www.professionalschoolcounseling.org/doi/pdf/10.5330/PSC.n.2011-15.77?code=asca-site>.
- Bracke, D., & Corts, D. (2012). Parental involvement and the theory of planned behavior. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 55*(3), 115-122. Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=EJ996985>.
- Brandon, R. R., Higgins, K., Pierce, T., Tandy, R., & Sileo, N. (2010). An exploration of the alienation experienced by African American parents from their children’s educational environment. *Remedial and Special Education, 31*(3), 208-222. Ανακτήθηκε από Google Scholar, SAGE Journals.
- Christenson, S. L., (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review, 33*(1), 83-104. Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=EJ683435>.
- Department of Education Employment and Workplace Relations (DEEWR). (2009). *Belonging, being & becoming. The early years learning framework for Australia*. Ανακτήθηκε από http://www.coag.gov.au/coag_meeting_outcomes/2009-07-02/docs/early_years_learning_framework.pdf.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2010). Motivation of Parent Involvement in Secondary-Level Schooling. *The Journal of Educational Research, 98*(3), 164-175. Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=EJ698742>.
- Epstein, J. L. (2001). Toward a Theory of Family-School Connections: Teacher Practices and Parent Involvement. In J. Epstein (Ed), *School, Family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*, 22-37. Colorado: Westview Press.
- Galindo, C., & Sheldon, S. B. (2012). School and home connections and children’s kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(1), 90-103. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.05.004>.
- Gintner, D. Y. (2017). *Self-Efficacy Influencing Parental Homework Involvement for Middle School Youth With Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)* (Walden Dissertations and Doctoral Studies, Walden University). Ανακτήθηκε από <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4874&context=dissertations>.
- Hilado, A. V., Kallemeyn, L., & Phillips, L. (2013). Examining understandings of parent involvement in early childhood programs. *Early Childhood Research & Practice, 15*(2). Ανακτήθηκε από <http://ecrp.uiuc.edu>.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001) Parental involvement in homework. *Educational Psychologist, 36*(3), 195-209. Ανακτήθηκε από https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15326985EP3603_5.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, C., & Burow, R. (1995). Parents’ reported involvement in students’ homework: Strategies and practices. *The Elementary School Journal, 95*(5), 435-450. Ανακτήθηκε από <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/461854>.
- Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H., (1995). Parental Involvement in Children's Education: Why Does It Make a Difference? *The Teachers College Record, 97*(2), 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2005). *The social context of parental involvement: A path to enhanced achievement*. Final Performance Report for OERI Grant R305T010673. University of Vanderbilt, Institute of Education Sciences, US Department of Education. Ανακτήθηκε από

<http://discoverarchive.vanderbilt.edu/bitstream/handle/1803/7595/OERIIESfinalreport032205.pdf?sequence=1>.

Ice, K. L., & Hoover-Dempsey, K. V. (2011). Linking Parental Motivations for Involvement and Student Proximal Achievement Outcomes in Homeschooling and Public Schooling Settings. *Education and Urban Society* 43(3), 339-369. Ανακτήθηκε από

http://iowaascd.org/files/8413/2598/4961/Linking_Parental_Motivations_for_Involvement.pdf

Kurtulmus, Z. (2016). Analyzing parental involvement dimensions in early childhood education. *Educational Research & Reviews*, 11(12), 1149-1153. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.5897/err2016.2757>.

Leithwood, K., & Patrician, P. (2015). Changing the Educational Culture of the Home to Increase Student Success at School. *Societies*, 5(3), 664-685.

Μάνεσης, Ν. (2007). Η κοινωνική κατηγορία των γονέων και το περιεχόμενο της επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής και Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Σχολείο και οικογένεια*, 6, 174-191). Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μανωλίτσης, Γ. (2004). Η εμπλοκή των γονέων στην προσχολική αγωγή. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 1(38), 121-145. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/279203485_E_emplode_ton_goneon_sten_proscholike_agoge.

Ντινίδου, Χ. (2013). *Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και γονέων για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Π. Τ. Νηπιαγωγών). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 39693). Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/10442/hedi/39693>.

Park, S., & Holloway, S. D. (2013). No Parent Left Behind: Predicting Parental Involvement in Adolescents' Education Within a Sociodemographically Diverse Population. *The Journal of Educational Research*, 106, 105-119. Doi:10.1080/00220671.2012.667012.

Peiffer, G. D. (2015). *The effect of self-efficacy on parental involvement at the secondary school level* (Doctoral, University of Pittsburgh, School of Education). Ανακτήθηκε από http://d-scholarship.pitt.edu/25252/1/DissertationGaryPeifferREV5-11_%281%29_MND_Edits_%281%29_Updated1.pdf.

Robbins, C., & Searby, L. (2013). Exploring parental involvement strategies utilized by middle school interdisciplinary teams. *School Community Journal*, 23(2), 113-136. Ανακτήθηκε από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1028844.pdf>.

Schunk, D. H., Pintrich, P. P., & Meece, J. L. (2010). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. (Επιμ. Ν. Μακρής & Δ. Πνευματικός, μτφ. Μ. Κουλεντιανού). Αθήνα: Gutenberg.

Strickland, S. C. (2015). *The Effects of Parental Motivations on Home-Based and School-Based Parental Involvement*. (Walden Dissertations and Doctoral Studies, Walden University). Ανακτήθηκε από <http://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1897&context=dissertations>.

Walker, J. T., Ice, C. L., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2011). Latino parents' motivations for involvement in their children's schooling: An exploratory study. *Elementary School Journal*, 111(3), 409-429. Doi: 10.1086/657653.

Whitaker, M., & Hoover-Dempsey, K. (2013). School influences on parents' role beliefs. *The Elementary School Journal*, 114(1), 73-99. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/259725493_School_Influences_on_Parents%27_Role_Beliefs.

Williams, T.T., & Sánchez, B. (2012). Parental involvement (and noninvolvement) at an inner-city high school. *Urban Education*, 47(3), 625-652. Doi: 10.1177/0042085912437794.

Youngblom, J. K., & Houlihan, D. (2015). Family Involvement in the Schools of Belize. *Journal of Education and Training Studies*, 3(1), 1-6. URL: <http://jets.redfame.com>.

Zolkoski, S. M., Sayman, D. M., & Lewis-Chiu, C. G. (2018). Considerations in Promoting Parent and Family Involvement. *Diversity, Social Justice, and the Educational Leader* 2(2), 1-16. Ανακτήθηκε από <https://scholarworks.uttyler.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1024&context=dsjel>.

ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΔΙΑΡΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

Στόικος Γρηγόριος

Med «Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων»,
Υποδιευθυντής 19^{ου} Δημ. Σχ. Ευόσμου Ελλάδα,
Αγίου Κωνσταντίνου 76 Ευόσμος, stoikos.grigoris@gmail.com

Περίληψη:

Στην εποχή μας, με την ταχεία επιστημονική πρόοδο και τις διαδοχικές κοινωνικοοικονομικές αλλαγές, ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει και καθίσταται πολυδιάστατος και απαιτητικός. Το παλιό μοτίβο του δασκάλου με εγγενή παιδαγωγικό ταλέντο θεωρείται ξεπερασμένος τρόπος αντιμετώπισης του εκπαιδευτικού έργου, αφού ο σύγχρονος εκπαιδευτικός προβληματισμός απαιτεί να θεωρείται ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας, που διαθέτει εξειδικευμένες επιστημονικές γνώσεις και ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση.

Είναι γενικά αποδεκτό ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ολοκληρώσουν επιτυχώς το έργο τους, ξεπερνώντας τις αδυναμίες, τις παραλείψεις και τα στρατηγικά λάθη του κράτους. Έχουν επίγνωση του ρόλου τους, αναζητούν αλλαγές στο σύστημα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, καταλαβαίνουν ότι η ακαδημαϊκή προετοιμασία τους δεν επαρκεί για τις υψηλές απαιτήσεις στις σημερινές μεταβαλλόμενες συνθήκες και αναγνωρίζουν την ανάγκη για συνεχή επαγγελματικής κατάρτισης (Ξωχέλλης Π., 2005).

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν την καρδιά του εκπαιδευτικού συστήματος. Όσο μεγαλύτερη σημασία έχει δοθεί στην εκπαίδευση ως σύνολο, είτε ως μέσο μετάδοσης του πολιτισμού είτε ως μέσον διασφάλισης της κοινωνικής συνοχής και δικαιοσύνης και ως μέσου ανάπτυξης ανθρώπινων πόρων, τόσο μεγαλύτερη πρέπει να είναι η προτεραιότητα που πρέπει να δοθεί στα ζητήματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την εκπαίδευση (OECD, Fullam, M & Hargreaves, A, 1989).

Θέμα της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι στάσεις και οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών της Δ/σης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης σχετικά με την επιμόρφωσή-διαρκή εκπαίδευσή τους.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 400 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες της Διεύθυνσης Π.Ε Δυτικής Θεσσαλονίκης κατά το σχολικό έτος 2017-2018.

Η εργασία δομείται σε τρία μέρη: Το πρώτο είναι το θεωρητικό μέρος και το δεύτερο μέρος είναι το ερευνητικό και περιλαμβάνει την εμπειρική έρευνα. Επιλέχθηκε η περιγραφική δειγματοληπτική μέθοδος και παρουσιάζονται η περιγραφική στατιστική ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, η οποία διεξήχθη το χρονικό διάστημα από 1 Απριλίου 2018 έως 30 Απριλίου 2018. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην ποσοτική έρευνα που διενεργήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων ήταν ένα ερωτηματολόγιο που περιελάμβανε είκοσι ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε στη διαδικτυακή πλατφόρμα της google forms και ο σύνδεσμος κοινοποιήθηκε στις σχολικές μονάδες των εκπαιδευτικών της Διεύθυνσης Π.Ε Δυτικής Θεσσαλονίκης που αποτέλεσαν το δείγμα. Ακολούθησε η μελέτη των απόψεων σε σύγκριση με αναφορές άλλων επιστημονικών ερευνών που επιβεβαίωναν ή όχι τα αποτελέσματα της έρευνας. Διατυπώθηκαν τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας και έγιναν προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος. Στο τρίτο μέρος που περιλαμβάνει το παράρτημα, αναφέρεται η βιβλιογραφία, η συνοδευτική επιστολή και το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι οι επιμορφώσεις είναι αναγκαίες τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τα στελέχη. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν είναι ευχαριστημένοι από τις μέχρι τώρα επιμορφώσεις τους και εκφράζουν την επιθυμία τους να παρακολουθήσουν προγράμματα επιμόρφωσης. Τέλος, πιστεύουν ότι οι επιμορφώσεις συντελούν θετικά στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου και της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, είναι χρήσιμες και αναγκαίες.

Λέξεις Κλειδιά: εκπαιδευτικοί, εκπαίδευση, επιμόρφωση, θεματικές ενότητες, επιμορφωτικές ανάγκες

Βιβλιογραφία

Ξωχέλλης, Π. (2005). «Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο». Αθήνα: Τυπωθήτω.

Fullam, M & Hargreaves, A. (1989). «*The condition of the teaching*». London: Falmer press.

ΑΠΟΤΙΜΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ ΚΑΙ ΦΟΙΤΗΤΩΝ

Τόκα Αικατερίνη,
Med,Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο katerinatoka@yahoo.gr
Λαμπρίνα Γιώτη,
Επικ. Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Το πεδίο της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής τα τελευταία χρόνια συγκεντρώνει σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο το ερευνητικό ενδιαφέρον. Συγκεκριμένα το ζήτημα της μεταστροφής της παραδοσιακής δασκαλοκεντρικής πανεπιστημιακής διδασκαλίας προς την κατεύθυνση μίας φοιτητοκεντρικής διδακτικής-μαθησιακής προσέγγισης έχει τεθεί πρόσφατα σε συζήτηση, δίνοντας έμφαση στην υιοθέτηση παιδαγωγικών αρχών, μεθόδων και πρακτικών της εκπαίδευσης ενηλίκων. Μάλιστα, σε κάποια ιδρύματα του εξωτερικού προσφέρεται στο πανεπιστημιακό διδακτικό προσωπικό επιμόρφωση σε ζητήματα παιδαγωγικής και εκπαίδευσης ενηλίκων ώστε να είναι αποτελεσματικότεροι στον τρόπο διδακτικής-μαθησιακής αξιοποίησης του γνωστικού τους αντικειμένου. Στη χώρα μας, η σχετική έρευνα πρωτοεμφανίστηκε εδώ και σχεδόν μία δεκαετία και εστιάζει είτε στις αντιλήψεις των φοιτητών/τριών για την υιοθέτηση διδακτικών μεθόδων, προσεγγίσεων και ρόλων που αντλούν από τη θεωρητική παράδοση της εκπαίδευσης ενηλίκων (Νίτσιου, 2018; Παυλάκη, Τάλια και Ζαννέτου, 2016; Τζώτζου και Μπιγιάκη, 2013; Παππά και Θανόπουλος, 2006) είτε στις διδακτικές οπτικές και πρακτικές των διδασκόντων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Φρεμεντίτη, 2018; Ρωτίδη, 2015; Ιωακειμίδου, Παπαδημητρίου και Λιοναράκη, 2015; RotidiandKaralis, 2014). Υπάρχει, ωστόσο, ανάγκη στο πεδίο της πανεπιστημιακής παιδαγωγικής για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος τόσο σε διαφορετικά ακαδημαϊκά πλαίσια όσο και με ταυτόχρονη διερεύνηση των αντιλήψεων φοιτητών και διδασκόντων που μοιράζονται την ίδια εμπειρία. Με γνώμονα την ανάγκη αυτή, και λαμβάνοντας υπόψη την πολυπλοκότητα του ερευνητικού θέματος λόγω της εμπλοκής πολλών παραγόντων (εκπαιδευτικό ίδρυμα, διδακτικό προσωπικό, φοιτητές/τριες, θεσμικοί περιορισμοί, εξωτερικοί παράγοντες) διεξαγάγαμε το 2018-19 μικτή έρευνα με χρήση τεχνικών ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας (τριγωνοποίηση), στο Αλεξάνδρειο ΤΕΙ Θεσσαλονίκης. Σκοπός μας ήταν να διερευνήσουμε τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας και των πρακτικών που υιοθετούνται στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών προγραμμάτων του τριτοβάθμιου ιδρύματος, τόσο με βάση τις αντιλήψεις των φοιτητών όσο και των διδασκόντων του. Οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων ήταν: η διεξαγωγή 7 ημιδομημένων συνεντεύξεων με το διδακτικό προσωπικό και η χορήγηση ερωτηματολογίου στους/ισφοιτητές/τριες των μεταπτυχιακών προγραμμάτων (n=98). Η πρωτοτυπία της συγκεκριμένης έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι αφενός είναι μία από τις ελάχιστες έρευνες που αφορά Ίδρυμα της Τριτοβάθμιας Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, αφετέρου είναι μία από τις ελάχιστες έρευνες σε εθνικό επίπεδο που εμπλέκει ταυτόχρονα και τους δύο βασικούς συμμετέχοντες στη μαθησιακή διαδικασία, διδακτικό προσωπικό και φοιτητές/τριες.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι φοιτητές/τριες των προγραμμάτων εμφανίζονται ικανοποιημένοι/ες από τη διδασκαλία και τη συνολική μαθησιακή εμπειρία. Κάνουν λόγο για θετικό κλίμα και για διδάσκοντες/ουσες που είναι φιλικόι, προσιτοί και μακριά από την εικόνα της αυθεντίας. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι χρησιμοποιούνται πολλές εκπαιδευτικές τεχνικές (συζήτηση, καταγισμός ιδεών, εργασία σε ομάδες) τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η εμπλουτισμένη εισήγηση παραμένει η τεχνική που χρησιμοποιείται με τη μεγαλύτερη συχνότητα. Τέλος, εντοπίστηκε μια σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο γνωστικό αντικείμενο των φοιτητών/τριών και στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία (δασκαλοκεντρική ή φοιτητοκεντρική).

Λέξεις Κλειδιά: Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική, εκπαίδευση ενηλίκων, φοιτητοκεντρική διδασκαλία, παιδαγωγική μεθοδολογία.

Βιβλιογραφία

Ιωακειμίδου, Β. Σ., Παπαδημητρίου, Σ., & Λιοναράκης, Α. (2015, Νοέμβριος). Διερεύνηση της Διδακτικής Εμπειρίας των Καθηγητών Συμβουλών: Μελέτη Περίπτωσης στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 8(2Α). Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.92>

- Νίτσιου, Χ. (2018). *Ο ρόλος του καθηγητή μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών ως εκπαιδευτή ενηλίκων. Η περίπτωση Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*. (Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από το apothesis Αποθετήριο του ΕΑΠ (<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39378>)
- Παππά, Μ., &Θανόπουλος, Γ. Ν. (2006). Βελτίωση της ποιότητας στην τριτοβάμια εκπαίδευση: διερεύνηση των αντιλήψεων των φοιτητών για τα κριτήρια αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή πανεπιστημίου. *SPOUDAI- Journal of Economics and Business*, 56(4), 58-82.
- Παυλάκης, Α., Τάλιας, Μ., &Ζαννέτος, Σ. (2016). *Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις (ΟΣΣ) στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου: Οι απόψεις των φοιτητών του Προγράμματος Σπουδών «Διοίκηση Μονάδων Υγείας»*. Ανακοίνωση στο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 7(5B). Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.557>
- Rotidi, G., &Karalis, T. (2014, Ιούνιος). *Reflection on teaching in higher education: Critically reflective processes of Greek academics in hard, soft, pure and applied disciplines*. Ανακοίνωση στο What's the point of Transformative Learning, Αθήνα. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/profile/Thanassis_Karalis/publication/263563065_Rotidi_G_Karalis_T_2014_Reflection_on_Teaching_in_Higher_Education_Critically_reflective_processes_of_Greek_academics_in_Hard_Soft_Pure_and_Applied_disciplines/links/00b7d53b405e543d38000000/Rotidi-G-Karalis-T-2014-Reflection-on-Teaching-in-Higher-Education-Critically-reflective-processes-of-Greek-academics-in-Hard-Soft-Pure-and-Applied-disciplines.pdf
- Ρωτίδη, Γ. (2015). *Διδακτικές, οπτικές και κριτικά στοχαστικές διεργασίες διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: ποσοτική και ποιοτική διερεύνηση με βάση την προσέγγιση TPI (Teaching Perspectives Inventory), την τυπολογία Biglan και το μοντέλο SoftT (Scholarship of teaching)* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Τζωτζου, Μ., &Μπιγιάκη, Ν. (2013). Διερεύνηση των απόψεων φοιτητών του ΜΠΣ 'Σπουδές στην Εκπαίδευση' για την εξ αποστάσεως εξατομικευμένη μάθηση του ΕΑΠ-Μία μελέτη περίπτωσης. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 9(1), 75-93.
- Φρεμεντίτη, Ε. Μ. (2018). *Πεποιθήσεις, στόχοι και πρακτικές των τριτοβάθμιων διδασκόντων για τη διδασκαλία και τη μάθηση: Η περίπτωση των μελών ΔΕΠ του Ιονίου Πανεπιστημίου* (Διπλωματική Εργασία). Διαθέσιμο από το apothesis του ΕΑΠ (<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/37908>)

Innovation and Education/ Καινοτομία και Εκπαίδευση

EDUCATION AND INNOVATION USING SCAMPER TECHNIQUE

Despoina K. Amarantidou

International University of Thessaloniki

Program of Postgraduate Studies

Thessaloniki, Greece

e-mail: damarant@sch.gr

ABSTRACT

In an environment of scientific and technological progress, globalization and finance, the need for continuous learning is really crucial and has been understood as an individual task and duty by teachers rather than as a collective product. Life-long development is a very important aspect for the personal improvement of teachers so that compatibility with the demands of modern times is obtained and continuous vocation is achieved. Training can be both pre-service or in-service as new educational methods and techniques are introduced in the teaching community. The following essay is referred to an innovative method of teaching that is called SCAMPER. The parameters of analysis involve teacher training and development, presentation of SCAMPER technique, the advantages of incorporating the technique into the school curriculum, conceptions of teaching and the enriched reflection model.

Key Words: SCAMPER, creativity, group work, reflection, innovation, multiple intelligences.

INTRODUCTION

Innovation in education means allowing imagination to flourish and not be afraid to try new things. Sometimes these new things fail but it's awesome when they are a success. Without the right attitude, innovation would just be a word and the art of education would miss out on some great accomplishments. SCAMPER is a technique that promotes innovation. The invention of SCAMPER is attributed to Bob Eberle (1971), author of books about creativity for children, after an initial list from brainstorming originator, Alex Osborn (1952b). It is actually an acronym for several thinking techniques that help those who use them come up with solutions to problems or creative writing and thinking. The method is actually used for constructing a new product using existing ones by substituting, combining, adapting, modifying, putting to other use, eliminating, reversing. The final outcome is always exciting because due to the use of imagination and creativity no-one can guess the components or the end of the story. As Osborn (1952b) pinpoints: each of us does have an Aladdin's lamp, and if we rub it hard enough, it can light our way to better living.

As far as general conceptions of teaching are concerned, SCAMPER method is a way of conceptualizing teaching as an art or craft, as something which depends upon the individual teacher's skill and personality. Zahorik (1986) characterizes this conception as invention and personalization that provide the essence of good teaching where teachers assess the needs of a situation and create and use practices that have promise for that situation as Freeman and Richards (1993) suggest. Practice may be compatible with an art or craft conception of teaching, with a philosophy of teaching as profession.

All the activities can be applied in the language classroom illustrating to the trainees how the method of SCAMPER can be incorporated into the lesson, for example with a reading or writing lesson, and how peer-work and group work can be involved into the activities. The technique focuses on the process of finding unusual and creative solutions to problems, but also to come up with innovative ideas, and the goal of improving a product or service.

Moreover, SCAMPER technique is used to produce original ideas. The creative process thrives on preparation, concentration, incubation, illumination, and verification (production testing). In organizations, its fruitful application depends on the existence of an enabling environment. There are, of course, personal blocks to creativity but these can often be removed. Supervisors who do foster creativity listen are comfortable with half-developed ideas, do not dwell on past mistakes, expect subordinates to succeed, capitalize on the strengths of subordinates, enjoy their jobs, and can make quick decisions. Last but not least, SCAMPER method promotes 21st century skills such as: multiple intelligences (Gardner, 1993), creativity, critical thinking, collaboration initiative, productivity and social skills.

TEACHER TRAINING AND DEVELOPMENT

The concepts of teacher education, training and development have been discussed by many theorists of teacher training. Freeman (1989) defines teacher education as a two-fold procedure divided into two main categories, teacher training and teacher development that should be seen as the two extremes of the education continuum. Teacher education keeps in step with teachers' professional career and personal improvement and aims at the constant provision of input and support with a view to increasing teachers' development (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Education adopts a holistic approach towards teacher preparation and refers to more complex concepts of teaching whose mastery can account for effective teaching (Richards, 1987).

Widdowson (1983), views teacher training as an approach that simplifies the complexities of teaching behavior since teaching is viewed as an aggregate of skills and techniques transferred from the trainer to the trainees. Training is located in the micro-perspective domain of teaching which is guided by technique-convergent, low-inference processes (Richards & Nunan, 1990) and refers to the transmission of a set of specific and trainable skills (Richards, 1987). It refers to the policies and procedures designed to equip prospective teachers with the knowledge and skills that are required to perform their tasks effectively whereas development is an in-service process for practicing teachers according to Howard (2003). General professional training embraces that which all teachers need to know, understand and do, as Strevens (1974) suggests.

According to Manolopoulou-Sergi (2005), teacher development should be the major component in teacher education programs since it can promote teacher efficacy and competence through a process of professional growth. Development is a necessity as no initial course of teaching education can be sufficient to prepare a teacher for a career of 30 or 40 years because the teaching skills required evolve continuously and the world changes rapidly (Strevens, 1974). Furthermore, development pursues a broader aim through a rather holistic approach and addresses the more personal aspects of teaching (Widdowson 1983). Bell and Gilbert (1996) also suggest that teacher development needs to take into account the existing knowledge, experiences, and values of the teachers. This will include their prior knowledge of teaching and learning, and the nature and status of knowledge together with their ways of learning.

All in all, Freeman (1989, p.37) offers an alternative relationship between education, training and development. Thus, the term education is preserved as the super-ordinate concept, whereas training and development are used to describe the strategies by which teachers are educated. Continuing teacher education is not a distinct and single event, but an evolutionary effort, an unceasing commitment for improvement and up-to-date practices, which will have a positive effect to learning (Roberts, 1998).

SCAMPER TECHNIQUE

SCAMPER technique is a method that was created by Bob Emerle, in the early 1970s. Each letter in the acronym represents a different way of solving a problem or developing an idea. The technique is used for stating a problem that needs to be solved and the mnemonic is used to guide and provides questions that will help the process. It involves weaving together thinking routines, setting dispositional goals and making learning interesting. It challenges the new view of the role of the art in the classroom and it can be used with pieces of art, charts, cartoons, films and simple objects. Learners see beyond the surface and explore different viewpoints and they build a multi-dimensional model of topic by identifying its different aspects. Learners are divided into seven groups and each group explores their ideas from the perspective of their representing verb in order to present their version of the project.

S is used for the verb substitute which replaces part of the problem or process with something else. In this way, participants come up with new ideas and they may change things, places, procedures, people, ideas and emotions. If the item of the process is a fairy-tail, students can use other materials and heroes, they can change names, shapes and colors and they can use new ideas in a different place.

C means combine and consequently two or more ideas can be combined so that a new product can be created, providing a great deal of creative thinking. Materials, objects even people can be merged to create a different process. The combine technique tends to analyze the possibility of merging two ideas, stages of the process or product in one single more efficient output. In some cases, combining two innovative ideas can lead to a new product or technology which leads to market strength.

A represents adapt an existing idea to solve the problem. Adapt refers to a brainstorming discussion that aims to adjust or tweak product or service for a better output. This adjustment can range between minor changes to radical changes in the whole project. Adaption is one of the efficient techniques to solve problems through enhancing the existing system.

M stands for magnify and modify and users think about ways to exaggerate their ideas. This approach may increase perceived values or provide new insights about important components in the story. The modify technique refers to changing the process in a way that unleashes more innovative capabilities or solves problems. This change is more than just adjustment as it focuses on the overall process. For example, it can target reducing the project's process or change our perspective of how to look at the problem.

P means put to other uses. This technique concerns how to put the current product or process in another purpose or how to use the existing product to solve problems. It involves integration of a current idea to other use.

E represents the notion of eliminate. As the name implies, this technique aims to identify the parts of the process that can be eliminated to improve the process product or service. It also helps to explore the unnecessary parts of the project.

R is for rearrange. The reverse or rearrange technique aims to explore the innovative potential when changing the order of the process in the production line. Reversing the process or part of it can help solving problems or produce more innovative output.

ADVANTAGES OF INCORPORATING SCAMPER INTO THE CURRICULUM

The basic advantages of integrating SCAMPER into the curriculum is that both social skills and 21st century skills are inherent in the process (Narum , 2008). More specifically students develop the following social skills:

- Team work: along the process of working in groups, children understand that the results they want to achieve are much more viable if they work together.
- Discipline and compromise: students understand and assimilate the importance of committing to the project they are working on, to be patient and persistent.
- Experimentation, trial and error: the results of learners' work become evident very quickly, and they can check by themselves if they are right or wrong. By experimenting, they discover that making mistakes is part of the learning process.
- Enhancement of self-esteem: while students learn that failure is necessary in every learning process, they develop their capacity for resilience and overcome the fear to make mistakes.
- Self autonomy: participants gain autonomy by creating their own robots and solving different problems by themselves, while they learn and have fun.

The 21st century skills are also promoted:

- Creativity and innovation: students verify that there is not a unique valid solution. This allows them to explode all their creativity, learning from their classmates, and to look for innovative solutions beyond the first possible solution.
- Problem solution: learners can analyze, plan, actualize, experiment and evaluate.
- Multiple intelligences: participants can develop interpersonal intelligence because of cooperative tasks (Gardner, 1993).
- Project management.
- Mental skills: analytical and complex thinking are involved.
- Critical thinking.
- Connectivism: creation of connections and Internet applications function as learning activities (Siemens, 2004). Students connect with each other and the world being able to interpret and construct online texts. They also interact via the computer in a real environment which cannot exist in a traditional classroom (Kern & Warschauer, 2000).
- Learner-centered teaching that promotes scaffolding (Dodge, 1995).
- Cooperational learning by assigning roles to the learners and demanding them share their results with their group (Pellicione & Craggs, 2007).
- Experiential learning.
- Constructivism which supports that students construct knowledge more effectively when they take part in the construction of real objects (Papert & Harel, 1991).
- Promotion of higher-level thinking skills through sequenced activities as they provide a new idea and not just a collection of information.

CONCEPTIONS OF TEACHING

Zahoric (1986) has formed the theories of teaching under the rubrics of theory-based and values-based conceptions. Freeman and Richards (1993: 206) summarize these conceptions into the art or craft model where teachers act on their own best understanding and have a compelling desire to explore teaching by careful observation and classification of the teaching process and depend on themselves to learn and develop.

According to Pennington (1990), perspective teaching depends on the teacher and participation in courses that are not obligatory proves that teachers try to improve themselves and transfer the new knowledge to their learners by discovering things that work and taking on new ones through bottom-up, processes of analysis and reflection (Freeman and Richards, 1993: 208).

SCAMPER is a method that involves all these as it provides trainees with the theory and then the practice. Through communication and group work learners try to reach an outcome and then present it to the rest of the group. Practice is improved from experiences and students are engaged in learning experiences and share their knowledge. In order all these to be accomplished, teachers should serve as students in both classroom and field. This can be done through active learning and constructivism. Learners work to create and interpret.

According to Wallace (1991) the teaching method belongs to the case of Reflective Model as practice and previous experiential knowledge are involved and professional competence is reflected. It is an enquiry approach that emphasizes an ethic of care, a constructivist approach to teaching and creative problem solving, as claimed by Henderson (1992). Emphasis is placed on construction and concepts, the learning is active and co-operative as the six teams interweave assessment with teaching. The trainees are viewed as thinkers, creators and constructors, adopting one basic principle of teacher training which is the special training for foreign language teachers, as suggested by Strevens (1974).

THE ENRICHED REFLECTION MODEL

Reflection in teaching refers generally to teachers learning to subject their own beliefs of teaching and learning to a critical analysis, and taking more responsibility for their actions, as Korthagen claims (1993) and self-motivated teachers might reach a level where their actions are guided by critical thinking and reflection as Richards (1990) suggests, where previous feedback and knowledge is used

However, according to Ur (1997), one needs to take advantage of the enormous amount of professional knowledge and expertise, by enriching experience by hearing, seeing or reading about the experiences of others or by reading the literature or listening to lectures and then process it through personal reflection and construction. SCAMPER is a method that presupposes a lot of studying, discussions and extra material in order trainees to be able to understand it and use it in an effective way.

CONCLUSION

It is obvious that teachers should not rely on their education which is the umbrella term for training and development and should participate in courses that can help them improve themselves. Teachers ought to motivate trainees and use innovative teaching methods as part of their teaching. Methods like SCAMPER help learners to reflect on how their ideas and impressions have changed overtime. It helps them recognize new understandings, opinions and beliefs and become more reflective and self-aware. Moreover, they learn how to apply social and 21st Century skills that are really important parameters for educational systems.

REFERENCES

- Bartlett, L. (1990). Teacher development through reflective teaching. In: Richards, J.C. & Nunan, D. (Eds). *Second Language Teacher Education*. Cambridge University Press, New York.
- Bell, B., & Gilbert, J. (1996). *Teacher development: A model from Science Education*. London: Falmer Press.
- Freeman, D. (1989). 'Teacher Training, Development, and Decision Making. A Model of Teaching and Related Strategies for Language Teacher Education'. *TESOL QUARTERLY*, 23/1: 28-46.
- Freeman, J. & Richards, J.C. (1993). Conceptions of teaching and the education of second language

teachers in *TESOL Quarterly* 27/2: 27-45.

Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Henderson, J.G. (1992). *Reflective Teaching: The Study of your Constructivist Practices*. Englewood Cliffs, N.J. : Merrill.

Howard, T.C. (2003). *Culturally Relevant Pedagogy: Ingredients for Critical Teacher Reflection*. *Theory into Practice*, 42 (3)-195-202.

Kern, R., & Warschauer, M. (2000). 'Theory and practice of network-based language teaching.' In M. Warschauer & R. Kern (Eds), *Network-based language teaching: Concepts and practice*. New York: Cambridge University Press, (1-19).

Korhagen, F. (1993). Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education* 9, 317-326.

Manolopoulou-Sergi, E. (2005). 'Teacher development'. In Beaumont, M., Manolopoulou-Sergi, E. & Aykli, C. (Eds.). *Designing Teacher Education Courses: From Teacher Training to Teacher Development*. Patras: Hellenic Open University, 256-304.

Narum, J. (2008). Transforming Undergraduate Programs in Science, Technology, Engineering, and Mathematics: Looking Back and Looking Ahead. *Liberal Education*, 94(2), p12-19.

Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

Osborn, A. F. (1952b). *Your creative power: How to use imagination*. New York: Scribners.

Papert, S., & Harel, I. (1991). Situating constructionism. In S. Papert & I. Harel (Eds.), *Constructionism*. New York: Ablex Publishing.

Pelliccione, L. & Grass, G. (2007). 'Webquests: An online learning strategy to promote cooperative learning and higher-level thinking'. AARE Conference.

Pennington, M.C. (1990). A professional development focus for the language teaching practicum in Richards & Nunan (eds): 132-151.

Richards, J.C. (1987). 'The dilemma of teacher education in TESOL'. *TESOL Quarterly*, 21/2: 209-226.

Richards, J.C., & Nunan, D. (1990). *Second language teacher education*. New York: Cambridge University Press.

Roberts, J. (1998). *Language teacher education*. London: Arnold.

Scrivener, J. (1994). *Learning Teaching. The essential guide to Eenglish Language Teaching*. Third Edition. Macmillan Books for Teachers. Series Editor: Adrian Underhill.

Siemens, G. (2004). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1).

Stevens, P. (1974). Some basic principles of teacher training in *ELTJ* 29/1: 19-27.

Ur, P. (1997). The English teacher as professional. *English Teaching Professional* 1 (2), 3-5.

Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Widdowson, H.G. (1983). *Learning purpose and language use*. Oxford University Press.

Zahorik, J. (1986). Acquiring teaching skills in *Journal of Teacher Education*, 27/2: 21-25.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). « Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης». Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δάρδανος.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ, ΑΝΤΑΛΛΑΓΗΣ ΑΠΟΨΕΩΝ, ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΜΕΛΩΝ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ.

Ιωάννης Χαριζάνης
Εκπαιδευτικός, MScΔιοίκηση
και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων
Θεσσαλονίκη, Ελλάδα
jharizan@gmail.com

Περίληψη

Η ανάπτυξη ενός συστήματος επικοινωνίας, ανταλλαγής απόψεων, διαχείρισης πληροφοριών μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας είναι μια καινοτόμο δράση που εφαρμόστηκε στο 8^ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης.

Το πρόγραμμα αναφερόταν στην δημιουργία μιας ηλεκτρονικής πλατφόρμας όπου τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές θα μπορούν να ανεβάζουν τις εργασίες τους, αφού μάθουν να τις ψηφιοποιούν, να ανταλλάσσουν πληροφορίες, να επικοινωνούν ηλεκτρονικά μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου οποιαδήποτε στιγμή της ημέρας και κυρίως εκτός ωραρίου. Αλλά και οι γονείς των μαθητών θα πρέπει να ενημερώνονται, να ανταλλάσσουν απόψεις, να μην είναι αποκομμένοι από το σχολικό γίγνεσθαι. Το σημερινό σχολείο πρέπει να έχει σαν στόχο του την προετοιμασία των αυριανών πολιτών ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις αλλά και να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες. Οι υπολογιστές και το διαδίκτυο έχουν μπει στη ζωή μας και όσοι τα επόμενα χρόνια δεν είναι γνώστες δε θα μπορούν να πραγματοποιήσουν ούτε τις βασικές τους ανάγκες. Θα θεωρούνται ηλεκτρονικά αναφάβητοι.

Λέξεις – Κλειδιά: καινοτομία, διαχείριση πληροφορίας, επικοινωνία, ανταλλαγή απόψεων, ηλεκτρονική πλατφόρμα.

Εισαγωγή

Σε μια κοινωνία που αλλάζει συνεχώς εξαιτίας των κοινωνικών, τεχνολογικών και επιστημονικών εξελίξεων δημιουργείται η αναγκαιότητα στο σχολείο να αλλάζει και να εξελίσσει τους σκοπούς και στόχους του.

Το σχολείο σαν χώρος προσφοράς γνώσεων αλλά και κοινωνικοποίησης προσπαθεί να δώσει όλα τα απαραίτητα εφόδια για την ομαλή ένταξη των μαθητών στην κοινωνία.

Μια σχολική μονάδα αποτελείται από διάφορα μέλη με σημαντικότερο τον διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς.

Η τεχνολογία της πληροφορικής και της επικοινωνίας παίζει καθοριστικό ρόλο στη καθημερινότητα μας. Ο όγκος των πληροφοριών είναι πάρα πολύ μεγάλος για αυτό η χρήση συστημάτων για την διαχείριση αυτού του όγκου είναι απαραίτητη.

«Οι τεχνολογίες των επικοινωνιών και της πληροφορικής τα τελευταία χρόνια εξελίσσονται με ταχύτατους ρυθμούς. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι δυνατότητες που δίνονται από τα τεχνολογικά επιτεύγματα να ξεπερνούν το φράγμα που θέτει στους ανθρώπους ο τόπος και ο χρόνος. Οι πληροφορίες είναι διαθέσιμες πέρα από τα χωρικά όρια ενός συγκεκριμένου τόπου, καθώς τα δίκτυα κάνουν εφικτή τη μεταφορά τους και σε άλλους μακρινούς τόπους. Ακόμα, η αποθήκευση των δεδομένων επιτρέπει τη χρήση τους όχι μόνο στο παρόν αλλά και στο μέλλον.

Παράλληλα, έχουν δημιουργηθεί πληροφοριακά συστήματα τα οποία αλλάζουν ριζικά την κοινωνική οργάνωση, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την εργασία, τη διασκέδαση, αλλά και κάθε πτυχή της ανθρώπινης ζωής.»(Μητάκος 2015: 31)

«Η τεχνολογία όμως επιτρέπει πλέον την άμεση επικοινωνία ανάμεσα σε ανθρώπους που ανήκουν σε εντελώς διαφορετικές κουλτούρες και διαμορφώνει έτσι τους δικούς της παγκόσμιους κανόνες.»(Μητάκος,2015: 31)

Ένα άλλο ζήτημα είναι οι απαιτήσεις μιας επαγγελματικής συνεργασίας που προϋποθέτουν λεπτές δεξιότητες επικοινωνίας και χειρισμού διενέξεων, τις οποίες οι δάσκαλοι ίσως να μην είχαν ποτέ χρειαστεί προηγουμένως. (Cook & Friend, 1991).

Οι εκπαιδευτικοί μιας σχολικής μονάδος δύσκολα παίρνουν πρωτοβουλίες επικοινωνίας είτε μεταξύ τους είτε με τους γονείς των μαθητών τους. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την ανάγκη πολλών συνεδριάσεων για την λήψη αποφάσεων ή τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δράσεων. Οι γονείς είναι απλοί επισκέπτες αφού έρχονται σε επαφή με την σχολική μονάδα το πρωί που φέρνουν τα παιδιά τους και το μεσημέρι που τα παίρνουν, αφού ενημερώνονται για τα διάφορα θέματα από σποραδικές έντυπες ανακοινώσεις. Η επικοινωνία των γονέων με το σχολείο και η δυνατότητα που αυτή θα παρέχει θα κάνει τους γονείς συμπαραστάτες και αρωγούς στο έργο της σχολικής μονάδος.

Μία σχολική μονάδα λοιπόν δεν μπορεί να είναι αποκομμένη από την επικοινωνία – ενημέρωση ειδικά στην εποχή μας που η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και του διαδικτύου και η κατασκευή μιας πλατφόρμας επικοινωνίας, με έτοιμες φόρμες, είναι κάτι εφικτό.

Η τεχνολογία έχει σήμερα εξελιχθεί σε τέτοιο βαθμό ώστε η εφαρμογή ενός συστήματος ενημέρωσης, ανταλλαγής απόψεων, διαχείρισης πληροφοριών είναι απαραίτητο στη εκπαίδευση. Τόσο στην οργάνωση της, όσο και στην διοίκηση γενικότερα, αλλά και στην επικοινωνία μεταξύ των μελών που την απαρτίζουν. Όσο ισχυρός όμως και να είναι ένας υπολογιστής δεν μπορεί να αντιμετωπίσει καταστάσεις στην εκπαίδευση αν δεν υπάρχει ένα σωστά οργανωμένο σύστημα.

Το αίτημα για τη δημιουργία μιας πλατφόρμας επικοινωνίας πρέπει να είναι σαφές και να περιγράφει με λεπτομέρεια την ανάγκη που πρόκειται να καλύψει. (Wallace,2014).

Στόχοι του πληροφοριακού συστήματος για την εκπαιδευτική μονάδα

Το σημερινό σχολείο πρέπει να έχει σαν στόχο του την προετοιμασία των αυριανών πολιτών ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις αλλά και να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες. Πρέπει να είναι ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία. Η συνεργασία σχολείου, οικογένειας είναι πολύ σημαντική.

«Οι περισσότερες έρευνες υποστηρίζουν ότι ένα εκπαιδευτικό σύστημα έχει καλύτερα αποτελέσματα και το παιδί έχει περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας, όταν οι γονείς συνεργάζονται με το σχολείο» (Olmsted,1991).

«Το πληροφοριακό σύστημα πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες και στις απαιτήσεις της εκπαίδευσης. Πρέπει να ορίζονται οι στόχοι και πάνω σε αυτούς να δομείται, να κατασκευάζεται και να λειτουργεί ένα σύστημα, ικανό να εξυπηρετήσει τους τιθέμενους στόχους και προσαρμοσμένο στις ιδιαιτερότητες της κάθε περιφέρειας, της κάθε σχολικής μονάδας και της κάθε τάξης». (Wayman & Cho, 2009)

Οι βασικότεροι στόχοι χρήσης μιας πλατφόρμας επικοινωνίας στην σχολική μονάδα είναι η βελτίωση των υπηρεσιών, η υποστήριξη λήψης αποφάσεων, η δημιουργία καινοτομιών που αφορούν την υποστήριξη των χρηστών της σχολικής μονάδος.

Το σύστημα μας λοιπόν είναι σύστημα που αναφέρεται τόσο στην διοίκηση όσο και στην διδασκαλία, την ενημέρωση και την ανταλλαγή απόψεων των μελών μιας σχολικής μονάδος.

«Θεωρώντας δεδομένο πως η βελτίωση μιας σχολικής μονάδος επέρχεται μέσα από την αξιοποίηση των δεδομένων που την περιβάλλουν» (Bernhardt,2004) συμπεραίνουμε ότι «η χρήση δεδομένων με σκοπό την σχολική βελτίωση αποτελεί επιτακτική εκπαιδευτική ανάγκη του 21^{ου} αιώνα.»(Earl&Katz, 2002)

Περιγραφή της καινοτομίας. Η ιδέα

Κατά το σχολικό έτος 2016-17 στο 8^ο Δημοτικό σχολείο Θεσσαλονίκης, Διευθυντής, Υποδιευθυντής και εκπαιδευτικοί αποφάσισαν την υλοποίηση ενός προγράμματος. Το πρόγραμμα αναφερόταν στην δημιουργία μιας ηλεκτρονικής πλατφόρμας όπου τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές θα μπορούν να ανεβάζουν τις εργασίες τους, αφού μάθουν να τις ψηφιοποιούν, να ανταλλάσσουν πληροφορίες, να επικοινωνούν ηλεκτρονικά μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου οποιαδήποτε στιγμή της ημέρας και κυρίως εκτός ωραρίου. Το σημερινό σχολείο πρέπει να έχει σαν στόχο του την προετοιμασία των αυριανών πολιτών ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις αλλά και να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες. Με την βοήθεια του εκπαιδευτικού πληροφορικής καθώς και των εκπαιδευτικών που κατείχαν επίπεδο επιμόρφωσης Β2 μετά από προτάσεις που έγιναν από τον Διευθυντή του σχολείου πραγματοποιήθηκαν ενδοσχολικές επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών σε πρώτη φάση και έπειτα των μαθητών και των γονέων.

Το 8^ο Δημοτικό σχολείο Θεσσαλονίκης διαθέτει την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή για να στηρίξει μια καινοτόμο δράση όπως η παραπάνω.

Κατά την διαδικασία του προγράμματος δόθηκε μεγάλη σημασία στην αξιοποίηση των τεχνολογικών εργαλείων, προγραμμάτων με σκοπό τον τεχνολογικό γραμματισμό των μαθητών του σχολείου.

Δημιουργήθηκε λοιπόν ένα σύστημα στηριζόμενο σε εργαλεία του διαδικτύου όπως είναι το Blogspot, c-box αλλά και του Πανελληνίου σχολικού δικτύου με τους κωδικούς που διαθέτουν όλοι οι εκπαιδευτικοί για την πρόσβαση τους σε αυτό.

Για την χρήση ενημερώθηκαν όλα τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων, ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων και κατά πρόεταση όλοι οι γονείς και μαθητές, τόσο με webmail όσο και με ενημερωτικό υλικό στην σελίδα +γραφισ που είναι χώρος αποθήκευσης και συνεργασίας για έγγραφα, αρχεία, σημειώσεις, ημερολόγια και άλλο υλικό, (<http://grafis.sch.gr>)

Έγινε τηλεδιάσκεψη (<http://meeting.sch.gr>) σε περιβάλλον του Πανελληνίου σχολικού δικτύου για τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας που υποστηρίζει οπτικοακουστική επικοινωνία και επιτρέπει την προβολή παρουσιάσεων, τον διαμοιρασμό υλικού και την προβολή εφαρμογών.

Αποφασίστηκε η επιμόρφωση εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων για την χρήση του συστήματος σε χρονικό διάστημα δυο μηνών από τον διευθυντή, τον εκπαιδευτικό πληροφορικής αλλά και από τους εκπαιδευτικούς με επίπεδο επιμόρφωσης Β2.

Κατασκευή δυο Blog ενός για ενημέρωση των γονέων (<http://8dimthes.blogspot.com>) με ανακοινώσεις, δράσεις, συμμετοχή των γονέων στα κοινά της σχολικής μονάδας και ένα του οποίου το όνομα επέλεξαν οι μαθητές, όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές, θα μπορούσαν να ανεβάζουν τις εργασίες τους, οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν ασκήσεις, να παρέχονται ηλεκτρονικά όλα τα βιβλία του Υπουργείου Παιδείας αλλά και άλλο πληροφοριακό υλικό. (<http://asteroskoni5.blogspot.com>)

Υπαρξη ενός ηλεκτρονικού διαδικτυακού τόπου επικοινωνίας εκπαιδευτικών – μαθητών, εκπαιδευτικών - γονέων σε πραγματικό χρόνο μετά από συνεννόηση ή με αποστολή μηνύματος, c-box (<https://www.cbox.ws/>). Είναι μια εύχρηστη πλατφόρμα online επικοινωνίας, κατανοητή και εύκολα διαχειρίσιμη. Εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς απέκτησαν mail στο gmail για να μπορούν να μπαίνουν με αυτό στην πλατφόρμα. Η πλατφόρμα c-boxpro έναντι ενός ποσού υποστήριζε εικόνα και ήχο και όχι μόνο αναρτήσεις σε κείμενο.

Το Blogspot είναι ένα από τα γνωστότερα εργαλεία κατασκευής και διαχείρισης ιστοσελίδων. Παρέχει ένα δωρεάν opensource λογισμικό που βοηθά τον κατασκευαστή να κατασκευάζει και να διαχειρίζεται τον διαδικτυακό του χώρο με μεγάλη ευκολία αλλά και τον προβάλλει σωστά στο παγκόσμιο ιστό. Η διαχείριση μιας ιστοσελίδας, είναι στις μέρες μας τις περισσότερες φορές ζήτημα ενός συστήματος διαχείρισης περιεχομένου (content management system –

CMS). Το Blogspot επιλέχθηκε γιατί είναι πολύ εύκολο να χρησιμοποιηθεί από μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς αφού μπορεί να συνεργαστεί με οποιαδήποτε πλατφόρμα. Επίσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί εκτός από ηλεκτρονικό υπολογιστή σε smartphone και tablet.

Η αναγκαιότητα λήψης απόφασης για την υλοποίηση της συγκεκριμένης καινοτόμου δράσης προήλθε από την καλλιέργεια της εμπιστοσύνης, του αλληλοσεβασμού, της ειλικρινούς και άδολης επικοινωνίας, της στήριξης στην δύσκολη στιγμή αλλά και της ενθάρρυνσης τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών που οδηγεί στην πρόοδο της σχολικής κοινότητας. Η δημιουργία ενός περιβάλλοντος ώστε μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς να αισθάνονται ευχάριστα και δημιουργικά με αποτέλεσμα την αύξηση των επιδόσεων μαθητών και εκπαιδευτικών. (Borich, 1999)

Ένα είναι βέβαιο και με βάση αυτό το γνώμονα χρειάζεται να λειτουργεί η σχολική μονάδα: η ανάπτυξη, η βελτίωση και η διατήρηση του σχολικού κλίματος απαιτεί συνεχή προσπάθεια, αφοσίωση και πίστη στην πεποίθηση ότι το κλίμα της σχολικής μονάδας είναι ότι η προσωπικότητα στον άνθρωπο (Πασιαρδή,2001).

Σε πολλές σχολικές μονάδες σήμερα οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν αυτόνομα. Δεν συνεργάζονται με κανέναν συνάδελφο τους, κλεισμένοι μέσα στο μικρόκοσμό τους. Η μάθηση όμως είναι συνεργασία και δε σταματά στο σχολείο ούτε περιορίζεται στους τοίχους των τάξεων.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφερόταν στην σημαντική χρήση των υπολογιστών και του διαδικτύου στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού στην καθημερινή διδασκαλία.

Δημιουργία Blog με διαδικτυακή online επικοινωνία μαθητών, εκπαιδευτικών.

Δημιουργία Blog για επικοινωνία, ανάρτηση ανακοινώσεων, ενημέρωση των γονέων των μαθητών. Δημιουργία ηλεκτρονικής πλατφόρμας επικοινωνίας, ανταλλαγής απόψεων, σε πραγματικό χρόνο μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας(Διευθυντή, εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων)

Χρήση του διαδικτύου και τρόποι προστασίας από αυτό.

Η πρόταση απαντά σε συγκεκριμένες και υπαρκτές ανάγκες εκπαιδευτικών και μαθητών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρέχει τη δυνατότητα για τον εμπλουτισμό και τη διεύρυνση του Προγράμματος Σπουδών. Προσφέρει στους εκπαιδευτικούς την δυνατότητα να ανανεώσουν, εκσυγχρονίσουν τη διδακτική διαδικασία με την εισαγωγή νέων στρατηγικών, μεθόδων, υλικών. Στους μαθητές προσφέρει ενίσχυση της προσωπικότητας, υπευθυνότητας, ανάπτυξης ικανοτήτων και δεξιοτήτων, επικοινωνίας, ανταλλαγής απόψεων, που οδηγούν τόσο στην απόκτηση γνώσης όσο και στην κοινωνικοποίηση.

Γενικά η καινοτόμος αυτή πρόταση βάζει τις βάσεις για ένα σχολείο- δίκτυο ανάπτυξης σχέσεων και επικοινωνίας μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων, γονέων, τοπικής κοινωνίας. Συμβάλει στον εμπλουτισμό και την εξέλιξη των διδακτικών στόχων του Προγράμματος Σπουδών. Είναι συμβατή με τις αρχές της σύγχρονης εκπαίδευσης.

Αναμενόμενα αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα που επετεύχθησαν είναι:

η επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας,

η αξιοποίηση των τεχνολογικών εργαλείων με σκοπό τον τεχνολογικό γραμματισμό, εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, οι τρόποι χρήσης σχολικών βιβλίων που παρέχονται από το Υπουργείο παιδείας σε ηλεκτρονική μορφή, η υποστήριξη των μαθητών κάθε τάξης και ειδικά των μαθητών με σοβαρά προβλήματα,

η μετάδοση γνώσεων στους μαθητές ώστε να τους καταστήσει από απλούς αναγνώστες ηλεκτρονικών κειμένων σε κατασκευαστές.

Βιβλιογραφία

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αβούρης, Ν.(2003),Επικοινωνία με τον υπολογιστή, Εφαρμογές Γραφείου. Τόμος Α', Επικοινωνία Ανθρώπου-Υπολογιστή. Πάτρα: ΕΑΠ

Αθανασούλα – Ρέππα Α. (2008) Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Πάτρα.

Κουτσάμπασης, Π. (2011), Αλληλεπίδραση Ανθρώπου – Υπολογιστή, Αρχές Μέθοδοι και Παραδείγματα, Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Κώτσης, Β. (2011), Μελέτη, Σχεδίαση και Ανάπτυξη Πληροφοριακού Συστήματος Διοίκησης για Εταιρεία Ηλεκτρονικής Παραγγελιοληψίας, Διπλωματική Εργασία, ΕΜΠ, Σχολή Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών.

Μητάκος, Θ.(2015), Εισαγωγή στα Πληροφοριακά Συστήματα Διοίκησης.

Πασιαρδή, Γ.(2001).Το σχολικό κλίμα - Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του, Αθήνα.

Σαΐτης, Χ. (2005). Οργάνωση & διοίκηση της εκπαίδευσης. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ξωχέλλης, Π. (1981). Παιδαγωγική του σχολείου. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Bernhardt, V. L. (2004). Data analysis for continuous school improvement. Larchmont, NY:Eye on Education.

Borich G, (1999). Effective Teaching Methods

Breiter, A., & Light, D. (2006). Data for School Improvement: Factors for designing effective information systems to support decision-making in schools. Educational Technology & Society,9(3), 206-217.

Cook, L. & Friend, M., (1991). Principles for the practice of collaboration in schools, Preventing School Failure, 35 (4), pp. 6-9.

Earl, L., & Katz, S. (2002). Leading schools in a data-rich world. In K. Leithwood & P.Hallinger (eds.), Second international handbook of educational leadership and administration, (pp. 1003–1022). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Hoy, W. & Miskel, C. (2013). Educational Administration: theory, research and practice. (9th Edition). New York: McGraw-Hill, Inc.

Olmsted,P. (1991) Parent involvement in elementary education Findings and Suggestion from the follow throughprogrammein the Elementary school Journal

Rau, K. G. (2004). Effective governance of IT: Design objectives, roles, and relationships. Information Systems Management, 21(4), 35-42.

Wallace, Patricia. 2014. *Πληροφοριακάσυστήματαδιοίκησης*. Αθήνα: Κριτική.

Wayman, J. C., & Cho, V. (2009). Preparing Educators to Effectively Use Student Data Systems. In T. J. Kowalski & T. J. Lasley II (Eds.), Handbook of Data-Based Decision Makingin Education, (pp. 89-104). New York: Routledge.

Wayman, J. C., Midgley, S., & Stringfield, S. (2006). Leadership for data-based decisionmaking: Collaborative educator teams. In A. B. Danzig, K. M. Borman, B. A. Jones, & W. F.

ASSESSING STUDENT'S AND PARENT'S SATISFACTION AND EXPECTATIONS OF THE SECONDARY EDUCATION SERVICES PROVIDED IN GREECE

Apostolou George
International Hellenic University, Greece
Papatsimpas Achilleas
International Hellenic University, Greece
Gounas Athanasios
International Hellenic University, Greece
GounaOurania
International Hellenic University, Greece

Abstract: *In Greece since 2010, the economic recession and subsequent adjustment measures have resulted in a significant drop in birth rates and public and private expenditure on education, creating new challenges in the secondary education field (IOBE 2018, 2019).*

A modern educational organization should provide services that meet the expectations and needs of students and parents in order to be an economically sound and growing business that will ensure its unobstructed operation, without any financial or operational problems (Jaworski B., Kohli AK, Sahay A., 2000). The implementation of innovative curricula, management models and processes ensure efficient management methods, quality services, reduced economic waste and optimal utilization of human resources. To be able to design and implement innovations, what should be explored and clarified are students' needs and the degree of satisfaction with the existing situation in organizations offering secondary education services in Greece today.

For the present survey, conducted in the form of a questionnaire between 10 March 2019 and 11 June 2019, a representative sample of 357 Greek nationals was selected. We investigated the educational system users' satisfaction degree, the services offered by the educational institutions and which criteria they use to attend one of them.

Keywords: *Secondary education in Greece, recession, selection criteria for educational services, educational organizations, needs of students.*

Biographical note: Apostolou Georgios MSc in Management of Educational Units, BS Mathematics.

Achilleas Papatsimpas MSc in Statistics and Operational Research, BS Mathematics.

Gounas Athanasios PhD Candidate, MBA Int. Marketing, MBA, BA, Department of Marketing, International Hellenic University, Greece.

GounaOurania PhD Business Economics, MA in European Union Studies, BA Economics.

1 THE CHALLENGES OF PUBLIC AND PRIVATE EDUCATION IN GREECE

The economic crisis that started in Greece in 2009, its prolonged duration and slow recovery, coupled with fiscal adjustment, a marked decline in employment levels and a drastic cut in household incomes had a significant impact on the educational system operation. The onset of the crisis led to the repatriation of many foreigners who had settled in Greece for the past two decades along with their children who had been attending Greek schools, but also to the migration of approximately half a million Greeks to other countries. The decline in household incomes apparently resulted in a decline in private consumption and impaired students' ability to attend private high schools, secondary tutorial schools and private courses (IOBE, 2018).

Private expenditure on secondary education before the crisis (in 2008) amounted to 1,772.3 million euros, 15% of the total expenditure. The bulk of this amount, 651 million euros, was channeled to secondary tutorial schools, 356.6 million euros were invested in private courses and 469 million euros in foreign language courses. In 2016, private spending on

secondary education reached 1,048.5 million euros, 12% of the total spending, registering an overall decrease of nearly 730 million euros.

More specifically, spending on a private gymnasium has been steadily declining since 2010, with the exception of 2014, when it rose marginally by 1%. In 2015 and 2016 this expenditure dropped by 20% and 11% respectively, reaching €66.8 million in 2016. Expenditure on private high schools also declined from 2008 to 2016, falling by 21%, 15%, 25% and 9% in the years 2010, 2011, 2012, and 2013 respectively, while in 2016 it rose by 17% to 64 million. The category of the largest household spending on secondary education is secondary tutorial schools, suggesting that the demand for the services they provide is less elastic than the demand for private gymnasium and high school. Expenditure on secondary schools decreased from 651 million euros in 2008 to 389.7 million euros in 2016, reduced by 6% in 2015 and 2016. The decline that was recorded from private expenditure on foreign language courses was stronger in 2013 and 2014 (12% and 14% respectively). In 2016, this expenditure was further reduced by 4% (€310 million), increasing its share of spending on secondary education from 26% in 2008 to 30% in 2016 (IOBE, 2019).

But the most serious impacts of the crisis on education, stemming from a surge in postnatal births after 2010, have already occurred in the early grades and as the decline in pupils progresses to the rest of the education system, the problem will become more acute. According to current data, highschool graduates participating in the Pan-Hellenic examinations were reduced from 71.8 thousand in 2008 to 54.2 thousand in 2035 (-24.5%). Moreover, these changes pose significant challenges to the future administration of the examinations. What is even more significant is the effectiveness and efficiency of public and private spending on education and linking the educational system with the labor market. Reducing the need for teachers in coming years will also have an impact on the labor market and employment in the educational field (public and private schools, language schools, private tutorial schools, etc.). As a result, in the private sector, the supply of training services will increase much more than the current needs and competition will become more intense.

Considering all the above-mentioned studies and the criticality of the situation, the struggle for the survival and smooth functioning of educational units becomes even more intense and imperative. The realisation that educational organizations will have to satisfy the needs and the aspirations of parents, pupils and society in general, coupled with the self-evaluation that they will have to go through in order to improve and become more competitive will be important tools in directors' hands with the target being the design and implementation of educational work and public or private spending (Apostolou G., Papatsimpas A., Gounas A., 2018).

2 MARKET ORIENTATION: A KEY ELEMENT IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS' MARKETING

Research on school marketing has received increased attention over the last few years as more and more professional consultants and researchers have incorporated marketing mechanisms into educational institutions, including private schools, tutorials, colleges and universities (James C., Philips P., 1995; Bagley, C., Woods, P., Glatter R., 1996; Bunnell T., 2006; Foskett N., 2002; Hemsley-Brown J, Oplatka I, 2006, Oplatka, I., Hemsley-Brown, J. 2007; Apostolou G., Papatsimpas A., Gounas A., 2018).

A common finding in many surveys worldwide is the important role of relationship marketing (RM) in devising and implementing a project and shaping a strategy in schools and other educational organizations. A relationship marketing (RM) approach emphasizes the development of relationships, especially regarding existing customers, and the development and support of market networks (Brown, S.W., Fisk, R.P., Bitner, M.J., 1994). The assumption that attracting, maintaining and enhancing customer relationships is an important factor in determining the overall customer's satisfaction with a service, especially as RM models have been observed in schools around the world (Bell L, 1999, Oplatka I., et al., 2002).

Many managers today recognize that the ability to succeed in the market requires more than mere sales techniques customers want to be recognized for their position and receive services that meet their needs. Successful marketing is now much more targeted and customer satisfaction is a priority. Therefore, businesses and service organizations seek to achieve a competitive advantage in their potential environment or, at least in part, by being driven by the market by anticipating, understanding and responding to customer preferences and behaviors (Jaworski B., Kohli AK, Sahay A., 2000).

The marketing literature defines the prospects of Marketing Orientation and there is an agreement on the basic concepts (Kohli, A., Jaworski, B.J., Kumar, A., 1993.; Slater, S. F., Narver, J. C. 2000; Harris LC., 2002; Helfert, G., Ritter, T., Walter, A., 2002). The importance of customer orientation comes from this very idea. As a result, customer needs, desires and specific circumstances, e.g. lifestyle, must be the focus of the market-oriented organization. In this sense, Marketing Orientation is the extent to which an organization creates and uses information about current and future customer needs. It develops a strategy to meet these needs and applies it for that purpose. Marketing Orientation considers the influence of competitors and integrates it into interoperable co-ordination. It encourages knowledge creation, use of data on competitors and integrated interoperable processes to implement a strategic organizational response to marketing opportunities. All these activities are geared towards creating and satisfying customers through a continuous need's assessment. Regarding school context, we believe that the focus on current and future clients (Parents,

students) should prevail over the other two Marketing Orientation functions. In our opinion, Marketing Orientation is a set of beliefs that prioritizes customer interests but also increases the willingness of the educational organization to obtain information about its competitors and create cross-sectoral activities in order to gain a distinct advantage in a hectic and competitive environment.

3 RESEARCH

The purpose of this research was to investigate the degree of satisfaction of the educational system users, the services offered by the educational institutions and which criteria they use to attend one of them. Self-completion questionnaires were distributed via e-mail and social media (Messenger, Facebook, Instagram), in order to achieve, low-cost answers from all over Greece in a short period of time. The population was approximately 7,000,000 i.e. Greek nationals, aged 18 to 65. The survey was conducted between 10 March and 11 June 2019. Stratified sampling was used, where the population's features are divided into distinct groups, or strata, where, within each stratum, the features are similar to each other with respect to select characteristics of importance to the survey (Parsons, 2017). A highly structured questionnaire was developed, making extensive use of 5-point Likert scales to measure attitudes and beliefs towards educational organizations. The demographic profile of the respondents was also one of the decision-influencing factors among others.

Descriptive data analysis includes descriptive statistics, graphs (pie charts, bar graphs), frequency tables and demographic characteristics of the respondents. Spearman's correlation coefficient was used (Mukaka, 2012) since Likert scale questions were included in the questionnaire. Nonparametric tests were used to determine if there were any statistically significant differences between two or more groups of an independent variable on a continuous or ordinal dependent variable. The Mann – Whitney U test was used in the case of two independent groups and the Kruskal – Wallis H test in the case of more than two groups. Additionally, correlations between the criteria for selecting a private educational organization were investigated. The differentiation between different occupations and genders is also presented in our research.

The 357 questionnaire responses comprised: 149 males (41.7%), 208 females (58.3%) (figure 1). The absolute (relative) frequencies of the occupation of the respondents are: 7 (2%) gymnasium students, 25 (7.1%) high school students, 87 (24.6%) graduates, 101 (28.6%) university students and 133 (37.7%) parents (figure, 2). The corresponding absolute (relative) frequencies of the educational organizations that the respondents attended are: 31 (4.75%) for private school, 52 (7.96%) for e-learning, 121 (18.53%) for private lessons, 187 (28.64%) for secondary tutorial schools and 262 (40.12%) for public schools. As for the educational level of the respondents, 9 (2.5 %) are Gymnasium graduates, 60 (16.8%) are High school graduates, 181 (50.7 %) have a bachelor's degree, 96 (26.9 %) have a master's degree and 11 (3.1 %) are PhD holders (figure 3).

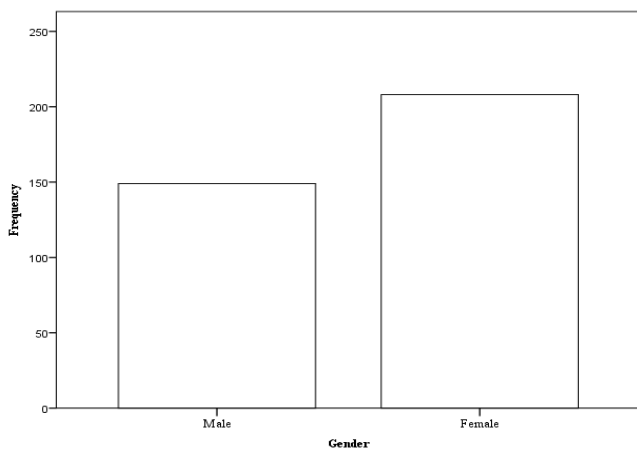


Figure 1. Gender

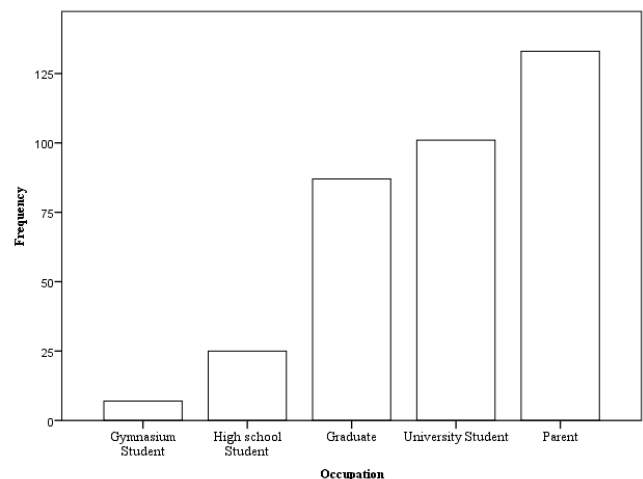
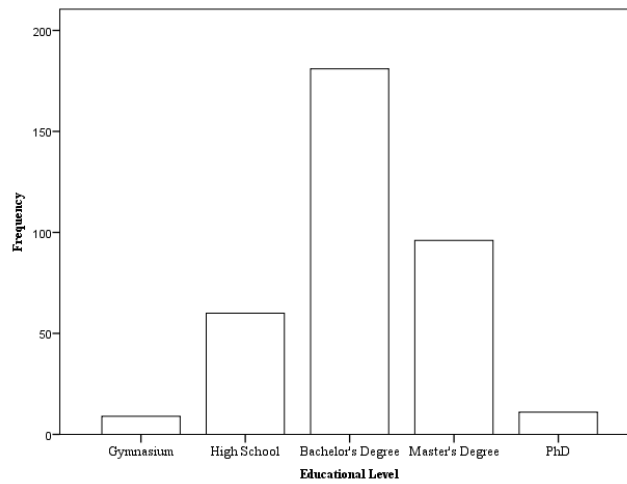


Figure 2. Educational organization

Figure 3. Educational Level



4 RESULTS AND DISCUSSION

The overall reliability coefficient of the questionnaire is 0.91. Table 1 shows the reliability coefficients of major variables. Overall most of the constructs showed Cronbach's α readings above 0.60 and these items were within the acceptable range of coefficient, as suggested by Nunnally (1978). Cronbach's alpha was also used to determine the extent to which the Likert scales employed produced consistent results if measures were taken repeatedly. Coefficients over 0.7 are considered acceptable, with coefficients greater than 0.8 considered good (Malhotra and Birks, 2006). All 51 items measured in this survey had a Cronbach's alpha of 0.91.

Table 1: Reliability coefficients for the questionnaire components

| Variable name | No. of items remaining | Cronbach's α |
|---|------------------------|---------------------|
| Scientific proficiency of staff and assessment of pupils' academic progress | 10 | 0.745 |
| Provision of Career Configuration Skills | 5 | 0.769 |
| Covering learning deficit gaps | 5 | 0.681 |
| In-school examinations | 5 | 0.767 |
| Pan-Hellenic examinations | 5 | 0.609 |
| Criteria for selecting a private educational organization | 21 | 0.889 |

Table 2 shows that students were generally satisfied with the in-school examinations ($M=3.68$, $SD=0.755$), the scientific proficiency of staff and the assessment of pupils' academic progress ($M=3.37$, $SD=0.765$). Conversely, students were less satisfied with the provision of career configuration skills ($M=3.08$, $SD=0.965$) and covering learning deficit gaps ($M=3.15$, $SD=0.754$).

Table 2: Means, standard deviation

| Variable name | Mean | SD |
|---|------|-------|
| Scientific proficiency of staff and assessment of pupils' academic progress | 3.37 | 0.765 |
| Provision of Career Configuration Skills | 3.08 | 0.965 |
| Covering learning deficit gaps | 3.15 | 0.754 |
| In-school examinations | 3.68 | 0.755 |
| Pan-Hellenic examinations | 3.33 | 0.763 |
| Criteria for selecting a private educational organization | 3.27 | 1.043 |

5 CORRELATIONS AND RELATIONSHIPS

Spearman's rank correlation coefficient (r_s) is a nonparametric (distribution-free) rank statistic proposed by Charles Spearman as a measure of the strength of an association between two variables. It is a measure of a monotone association that is used when the distribution of data makes Pearson's correlation coefficient undesirable or misleading (Hauke et al, 2011). Its interpretation is similar to that of Pearson's, e.g. the closer r_s is to +1 or -1 the stronger the monotonic relationship.

There is an increasing monotonic trend of 71.1 % (Spearman Coefficient, $r_s = .711, n = 346, p < .001$) between the respondents who choose to study at a private educational institution considering its innovative adoptions in the evaluation of all the factors involved in the education as a key criterion, and the respondents who choose to study at a private educational institution based on its innovative adoptions in the teaching methods.

Increasing monotonic trends were observed between the respondents who choose to:

- Attend a private educational institution with career guidance and counseling services as a key criterion to them and those who choose to attend a private educational institution considering the educational material provided to students, as a basic criterion (Spearman Coefficient, $r_s = .623, n = 352, p < .001$).
- Attend a private educational institution considering the educational material provided to students as a basic criterion and those who choose to attend a private educational institution with frequent progress reporting, as a key criterion (Spearman Coefficient, $r_s = .563, n = 352, p < .001$).
- Study at a private educational institution based on its innovative adoptions in organizing and communicating and those who choose to study at a private educational institution considering the innovations it adopts in the evaluation of all the factors involved in education, as a key criterion (Spearman Coefficient, $r_s = .668, n = 349, p < .001$).
- Study at a private educational institution based on the innovations it adopts in the teaching methods and those who choose to study at a private educational institution based on its innovative adoptions in organizing and communicating (Spearman Coefficient, $r_s = .582, n = 348, p < .001$).
- Attend a private educational organization based on its franchise procedures and those who choose to study at a private educational organization with a quality certification (ISO), as a key criterion (Spearman Coefficient, $r_s = .538, n = 349, p < .001$).
- Attend a private educational institution based on its career guidance and counseling services, as a key criterion, and those who choose to attend a private educational institution considering the frequent progress reporting, as a key criterion (Spearman Coefficient, $r_s = .519, n = 350, p < .001$).
- Attend a private educational institution based on the advertising campaign it follows and those who choose a private educational organization based on its franchise procedures (Spearman Coefficient, $r_s = .519, n = 350, p < .001$).

The Kruskal-Wallis test (Kruskal and Wallis 1952, 1953) is the nonparametric equivalent of a one-way ANOVA and is used for testing whether samples originate from the same distribution and test the relationship between a nominal independent variable and an ordinal (or numeric) dependent variable with more than three groups. Unlike the parametric ANOVA, the Kruskal-Wallis does not require the fulfilment of assumptions of normality, interval data and homogeneity of group variance. This test is a more flexible and convenient technique like a parametric one-way ANOVA (Ostertagova et. al, 2014). By applying the Kruskal-Wallis H test we derive the following results:

- There was a statistically significant difference in the respondents who, depending on their capacity, choose to study at a private educational organization based on the student's academic performance, $\chi^2(4) = 14.075, p = 0.007$, with a mean rank score of 150.36 for gymnasium students, 178.35 for high school students, 167.52 for graduates, 153.45 for university students and 198.47 for parents. These findings indicate that parents take more into account the academic performance of students in previous years.
- There was a statistically significant difference in the respondents who, depending on their capacity, choose to study at a private educational institution considering their personal acquaintance with the staff or the organization's principal very important, $\chi^2(4) = 16.294, p = 0.003$, with a mean rank score of 92.71 for gymnasium students, 204.11 for high school students, 181.66 for graduates, 170.90 for university students and 170.39 for parents. High school students consider their personal acquaintance with the staff or the director of the organization as very important.
- There was a statistically significant difference in those who, depending on their capacity, choose to attend a private educational institution with its advertising campaigns a key criterion, $\chi^2(4) = 10.22, p = 0.037 < 0.05$, with a mean rank score of 154.29 for gymnasium students, 189.48 for high school students, 200.56 for graduates, 159.60 for university students and 168.46 for parents. Graduates are more likely to choose an educational organization by its advertising campaign.
- There was a statistically significant difference in those respondents who, depending on their capacity, choose to study at a private educational institution based on its innovative teaching methods, $\chi^2(4) = 13.995, p = 0.007$, with a mean rank score of 264.43 for gymnasium students, 165.24 for high school students, 168.54 for graduates,

154.53 for university students and 186.96 for parents. Gymnasium students prefer an educational organization mainly on account of its innovative teaching methods.

The Mann-Whitney U tests the null hypothesis (H_0) that the two groups originate from the same population. In other words, it stipulates that the two independent groups are homogeneous and have the same distribution (Nachar, 2008). It is the non-parametric equivalent of the two-sample t test and tests the relationship between a two-group independent categorical variable and a dependent ordinal (or numeric) variable. An application of the Mann Whitney U test showed that:

- There was a statistically significant difference in those respondents who, depending on gender, choose to attend a private educational institution by its tuition fees, $U = 13302$, $p = .045 < .05$, with a mean rank score of 189.51 for males, and 168.07 for females. These findings indicate that males consider tuition fees more important than females.
- There was a statistically significant difference in the respondents who, depending on gender, choose to attend a private educational institution by its facilities, $U = 13136$, $p = .023 < .05$ with a mean rank score of 191.64 for males, and 167.46 for females.
- There was a statistically significant difference in those respondents who, depending on gender, choose to study at a private educational institution considering study programs as a basic criterion, $U = 16793$, $p = .046 < .05$ with a mean rank score of 191.64 for males, and 167.46 for females.
- There was a statistically significant difference in those respondents who choose to attend a private educational institution by its tuition fees between male and female parents, $U = 1404$, $p = .002 < .05$, with a mean rank score of 79.42 for male parents, and 58.62 for female parents. We conclude that male parents consider tuition fees more important than female parents.
- There was a statistically significant difference in those respondents who choose to study at a private educational institution by considering the payment schedule of tuition fees as a key criterion between male and female parents, $U = 1493$, $p = .01 < .05$, with a mean rank score of 76.64 for male parents, and 59.43 for female parents. Male parents believe that the payment schedule of tuition fees is of the highest priority to them.

6 CONCLUSIONS

The birth-rate declines in Greece and the reduction of household disposable income due to the economic crisis pose two very serious challenges to the country's educational system. The survival and long-term growth of a training organization that is active in secondary education cannot be taken for granted. This is a finding that concerns both public schools – especially private gymnasiums, high schools, private or group lessons – and online courses.

The differentiation of an educational organization from the competition and the design of innovative services that are geared towards meeting the needs of students and parents require proper design and strategies to satisfy their users and ensure the proper functioning of the organization.

Educational organizations in the realm of secondary education in Greece are public and private schools, secondary tutorial schools, private lessons and online platforms providing online courses.

In the first part of our survey, we examine the degree of trust that Greek people place, without much interest in the reasons, in the proper preparation of the students for their participation in in-school examinations ($M = 3.68$), in the evaluation of academic courses and the scientific adequacy of staff ($M = 3.37$), in the Pan-Hellenic examinations ($M = 3.33$), in covering the learning deficit gaps of previous years ($M = 3.15$) and the career development skills of their students ($M = 3.08$).

In the second part, we examine the criteria by which pupils choose to study and parents choose to cooperate. In particular, the educational material provided to students ($M = 4.09$), the curricula ($M = 3.99$), career guidance and counseling services ($M = 3.84$), innovations in teaching methods ($M = 3.76$), recommendations made by other students and parents ($M = 3.69$), innovations it adopts in organization and communication ($M = 3.68$), innovations it adopts in the evaluation of all the factors involved in education ($M = 3.67$), academic progress of students in previous years ($M = 3.63$), frequent progress reporting ($M = 3.53$), the school syllabus ($M = 3.46$), building infrastructure and equipment ($M = 3.35$); quality certification (ISO) ($M = 3.29$), payment facilities of fees ($M = 2.96$), distance from the place of residence ($M = 2.93$), impression created during the first progress report ($M = 2.93$), tuition fees ($M = 2.93$), accessibility of the organization ($M = 2.92$), personal acquaintance with the school principal ($M = 2.87$), franchise procedures ($M = 2.73$), wages of educational staff, (as the highest paid employees perform more) ($M = 2.48$) and advertising campaign ($M = 2.08$).

For the LSP selection criteria, the following statistically significant correlations were observed: between the evaluations of all the factors involved in education, innovative teaching methods, innovative adoptions in organizing and communicating, teaching material, career guidance and counseling services and frequent reporting on students' progress. Also, between franchise procedures, quality certification (ISO) and advertising campaign.

Statistically significant differences were observed in the LSP's selection criteria between different capacities (Kruskal – Wallis test). Parents take more into account the academic performance of the students in previous years (Mean Rank = 198.47). In addition, parents are more likely to choose a private educational institution considering their personal

acquaintance with the staff or the organization's principal (Mean Rank=198). Considering personal acquaintance with the staff or the organization's principal, High school students regard this as very important (Mean Rank=204.11). Also, graduates prefer advertising campaign (Mean Rank=200.56) and Gymnasium ones prefer innovative teaching methods (Mean Rank=264.43).

Statistically significant differences were observed in the LSP's selection criteria between genders (Mann-Whitney U test). Males consider tuition fees (Mean Rank=189.51), facilities (Mean Rank=191.64) and study programs (Mean Rank=191.64) as very important. Furthermore, male parents consider tuition fees more important than female parents (Mean Rank=79.42) and believe that the payment schedule of tuition fees is of the highest priority to them (Mean Rank=76.64).

All the above can be used in the design and implementation of a strategic marketing plan as they contain necessary information for the 7p's marketing mix. Additionally, data must be analyzed in order to gain insights into the opinion and preferences of Greeks in relation to their gender, status and educational level. A more detailed analysis of the learning services satisfaction and their selection criteria in relation to gender, occupation and educational level as well as a comparison with previous and future research is suggested.

REFERENCES

- Apostolou G., Papatsimpas A., Gounas A., (2018). Marketing in the Hellenic private secondary education during the recession. Paper presented at the 1st International Congress on Management of Educational Units, Thessaloniki, Greece: 6-9 November 2018.
- Bagley, C., Woods, P. and Glatter, R. (1996), "Scanning the market", *Educational Management and Administration*, Vol. 24(2), pp.125-138
- Bell, L. (1999). Primary schools and the nature of the education market place. *Educational management: Redefining theory, policy, practice*, 59-75.
- Brown, S.W., Fisk, R.P. and Bitner, M.J. (1994), "The development and emergence of services marketing thought", *International Journal of Service Industry Management*, Vol. 5 (1), pp. 21-48.
- Bunnell, T. (2005). "Perspective on public relations training in international schools". *Journal of Educational Administration*, 43(5),480-499.
- Carter Stephen, Amy Chu-May Yeo, (2016) "Students-as-customers' satisfaction, predictive retention with marketing implications: The case of Malaysian higher education business students", *International Journal of Educational Management*, Vol. 30 Issue: 5, pp.635-652.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS*, Los Angeles.
- Foskett, N. (2002), "Marketing", In T.Bush and L.Bell (eds), *The Principles and Practice of Educational Management*, Paul Chapman, London, pp. 241-257.
- Harris, L. C. (2002). Measuring market orientation: exploring a market-oriented approach. *Journal of market-focused management*, 5(3), 239-270.
- Helfert, G., Ritter, T., & Walter, A. (2002). Redefining market orientation from a relationship perspective: Theoretical considerations and empirical results. *European Journal of marketing*, 36(9/10), 1119-1139
- Hemsley-Brown, J. & Oplatka, I. (2006). "Universities in a competitive global marketplace: A systematic review of the literature on higher education marketing". *International Journal of Public Sector Management*, 19(4), 316-338.
- James, C., & Phillips, P. (1995). The practice of educational marketing in schools. *Educational Management & Administration*, 23(2), 75-88.
- Jaworski, B., Kohli, A. K., & Sahay, A. (2000). Market-driven versus driving markets. *Journal of the academy of marketing science*, 28(1), 45-54.
- Gravetter F., Wallnau L. (2009), *Statistics for the Behavioral Sciences*, Cengage Learning.
- Hauke J., Kossowski T., (2011) Comparison of values of Pearson's and Spearman's correlation coefficient on the same sets of data. *Quaestiones Geographicae* 30(2), BoguckiWydawnictwoNaukowe, Poznań 2011, pp. 87-93.
- IOBE, (2018). Crisis, demographic change and impact on education. (2018, December 17). Retrieved June 24, 2019, from http://iobe.gr/research_dtl.asp?RID=173
- IOBE, (2019), Education in Greece: Crisis and evolution of public and private expenditure. (2019, March 19). Retrieved June 24, 2019, from http://iobe.gr/research_dtl.asp?RID=175
- Ivy, Jonathan. (2008). A new higher education marketing mix: The 7Ps for MBA marketing. *International Journal of Educational Management*. 22. 288-299. 10.1108/09513540810875635
- Malhotra, N.K. and Birks, D.F. (2006), *Marketing Research: An Applied Approach*, 2nd ed., Pearson Education, Harlow.
- Mukaka, M. M. (2012). A guide to appropriate use of correlation coefficient in medical research. *Malawi Medical Journal*, 24(3), 69-71.
- Nachar N. (2008). The Mann-Whitney U: A Test for Assessing Whether Two Independent Samples Come from the Same Distribution, *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 2008, vol. 4(1), p. 13-20.
- Nunnally, J.C. (1978), *Psychometric Theory*, McGraw Hill, New York, NY.
- Oplatka, I., & Hemsley-Brown, J. (2007). The incorporation of market orientation in the school culture: An essential aspect of school marketing. *International Journal of Educational Management*, 21(4), 292-305.
- Ostertagova, Eva & Ostertag, Oskar & Kováč, Jozef. (2014). Methodology and Application of the Kruskal-Wallis Test. *Applied Mechanics and Materials*. 611. 115-120.
- Parsons V. L., (2017) *Stratified Sampling*, John Wiley and Sons.
- Rebekic A. et al. (2015). Pearson's or Spearman's Correlation Coefficient – Which one to use? *Poljoprivreda* 21:2015(2) 47-54.
-

Slater, S. F., & Narver, J. C. (2000). The positive effect of a market orientation on business profitability: a balanced replication. *Journal of business research*, 48(1), 69-73

DIGITAL CREATION-ICTS AND ART IN EDUCATION

Christodoula Vogiantzi

1o General Lyceum of Kilkis, Greece

Eleni Techlikidou

E.E.E.E.K Kilkis, Greece

Kiriaki Kokkineli

Nursery School for children with special needs, Ioannina, Greece

Aikaterini Papadopoulou

Nursery School for children with special needs, Ioannina, Greece

Abstract: *This article deals with the designing and implementing a complete didactic scenario on "Digital Creation" and is connected with the compulsory course "Research Creative Activities" of the General Lyceum (GEL). The teaching proposal was applied to the 1st GEL of Kilkis for the 2018-19 school year. The innovation of this teaching proposal lies in the introduction and teaching of ICTs, facilitating the multiple and alternative representation of information, the multimodal approach and presentation by students and teachers. The key pillars on which the teaching scenario is structured could be the teaching of the ICTs in the daily teaching practice and the students' engagement with them, as well as the creative and innovative teaching of Art in Education. The design and implementation of the didactic scenario that was compatible with the Curriculum mobilized and inspired students with or without disabilities, teachers of various specialties and their in-school and out-of-school institutions. It highlighted ICTs as a safe way in the context of Inclusive Education for Effective and Quality Education with Equal Opportunities for All.*

Keywords: *ICTs, Art, innovation, teaching, learning*

JEL Classification: *D4, G1*

Biographical note: Christodoula Vogiantzi received her M.Sc. (2007) and B.S. (2003) from the Faculty of Informatics, Aristotle University of Thessaloniki. Currently she is a professor of Informatics in Secondary Schools. Her interest of research is: the uses of Information Communication Technologies (ICTs) in education for improving access, quality and efficiency of education. Kiriaki Kokkineli received her first Bachelor Degree (2004) from the Department of Preschool Education and her second (B.S) from the Department of Primary Education in 2018, both from Ioannina University. She received her first Master Degree (M.Ed.) in Special Education and Training in 2007 and her second Master Degree (2017) in Organisation - Administration and Evaluation in Education from the Department of Primary Education, both from Ioannina University. Her interest of research are Information and Communications Technology and Special Needs Treatment in education. Eleni Techlikidou received her first M.Sc (2003) from the Department of Physical Education and Sports Science, her second Master Degree (2013) in Psychology and Special Education and her third Master Degree (2016), in Master's Education from the Department of Hellenic Open University and her PhD (2017) from the Department of Physical Education and Sports Science, in Adapted Physical Education. Her interest of research are Adapted Physical Activity, Information and Communications Technology and Applications in Special Education. Aikaterini Papadopoulou received her first Degree (2019) of the Department of School of Early Childhood Education, Aristotle University of Thessaloniki. Her interest of research is Special Education and innovative technology research methods.

1 INTRODUCTION

The project method was legally instituted and applied to Greek Secondary Schools in 2011 (Government Gazette 1213, Vol. B., 59609/Γ2), as a course of the official Curriculum.

The compulsory subject in General Lyceum was originally called Project, then Research Creative Activities, and now is taught for 2 hours per week in Grade A and 1 hour per week in Grade B.

Research Creative Activities extend the content of the Project and additionally to the scientific research activities, the course it includes artistic, social activities (volunteering, solidarity, interpersonal relationships, etc.), environmental, cultural activities, modern and traditional media and information, as well as other activities related to a variety of issues of school life and the environment.

The class, after brainstorming and discussion that is coordinated by the teacher of the lesson, chooses freely the topic of the project, which derives from their daily life and interests.

Bibliography as well as empirical evidence show that modern students devote several hours of their free time each day to using the Internet, smart devices and social media (Pew Research Center, 2018). On the basis of this data, this cross-

curricular proposal aims to foster students' creative expression and imagination through the creation of their own script, their own fictional story with humorous elements, idiomatic phrases of the Internet, as well as topics from subjects such as History, Physics etc.

The representation of information is multiple and alternative (text, image, sound, digital storytelling), multimodal presentation is achieved through the instructional exploitation of ICTs.

Students develop various skills while acquiring knowledge of the web 2.0 tools (such as Pixton), multimedia applications (such as AVS Video Editor, Audacity and Gimp) and specialized social media (such as FilmFreeWay).

In this context, it was decided to design and implement this project, seeking the optimum result within the existing time and resource-hardware and software conditions.

2 THEORETICAL FRAMEFORK

Within a general framework of reforming the educational system and adapting it to the modern requirements, in 2011 the "Research Projects" are included in the timetable of all type of High Schools as a distinctive part of the Curriculum (Government Gazette 1213/14-6-2011 · Government Gazette 1643/B/21-7-2011). The introduction of this course is part of the effort to implement the aspiration for the "New School" and in particular for the "New High School", which, according to the announcements of that Ministry of Education, put the student at the heart of educational change. In this school all students are protagonists without social, economic, educational, religious or cultural discrimination and inequalities (Ministry of Education, 2010: 4 - 6).

The theoretical background of the project method is based on the fundamental principles of discovery learning and the constructive teaching model. Students discover and structure their own knowledge through experiential teamwork, while teachers are limited to their inspirational, mentoring, and supportive roles, strictly adhering to the time limits for completing partial tasks (Matsagouras, 2011).

According to more recent studies (Markham, 2011), the project method integrates theoretical knowledge with practice. Students receive knowledge and elements from the Unified Curriculum while applying this knowledge to solve problems and produce meaningful results. They also leverage digital tools to deliver high quality collaborative products. PBL (project based learning) brings the student to the center of education by shifting the center of gravity from the Curriculum. This shift is enforced by the global community, which rewards values such as motivation, creativity, empathy and flexibility. These cannot be learned through a textbook, but they are activated through experience.

Art has a central role in this research creative activity entitled "Digital Creation". The educational value and contribution of art in the education and training of young people plays an important role in developing and enhancing the skills of critical thinking and creativity with a holistic approach (Wick, 2000 and Lawrence, 2008).

Also, the final product was often reshaped, depending on the interest and involvement of the students. It was formulated after a dialogue between the students, the groups and the teacher. Art generally broadens the learning process and gives students the choice of personal exposure and visibility.

3 METHODOLOGY AND SAMPLE

The didactic approach applied to 23 students of the A3 class of 1st General Lyceum of Kilkis for the 2018-19 school year. The first meeting was an introduction to the course "Research Creative Work" and its requirements. There was also a presentation of the teacher profile, specialty, knowledge and interests in order to delimit the group's scope of work and the scope of potential assistance. At this point, final products of draduatedstudents were shown. It became clear that the classcould use the IT lab and the teacher had the intention to organize educational visits and meetings with professionals in the field from which the subject would be selected.

After demonstrating potential Digital Creation tools such as Pixton (<https://www.pixton.com/gr/>), Pivot Animator (<https://pivotanimator.net/>), the Stop-Motion technique of Appinventor (<https://appinventor.mit.edu/>), Glogster (<https://edu.glogster.com/>), Prezi (<https://prezi.com/>) etc. and their capabilities, there has been intense interest in working with Pixton, a web 2.0 comics creation tool that can be additionally used on smart mobile devices such as tablets and smartphones.

In the next two hours thePixton tool had been described in detail. Its operating conditions (such as new user registration or existing user log-in), privileges for teachers or educational use, its components such as templates, characters, and various objects had been shown. Its varied capabilities include Greek textadding, saving and posting to social networks and online learning communities, such as Edmodo and Moodle.

After brainstorming and discussing, with students and teacher coordinating and giving directions and stimuli (eg encouraging intersectionality - connecting with other cognitive areas with a holistic approach to knowledge, using good behavioral rules on the Internet - netiquette, copyright and security on the Internet) the scenario that would be presented to Pixton was more clearly defined.

An educational visit to the French Institute of Thessaloniki and to the comic exhibition Comic N 'Play took place. There, students attended an experiential comics' production seminar and gained some fundamental knowledge of the art of comics, illustration, and script-discourse.

The next two hours, the 5 working groups had been constituted. The 23 students created 5 heterogeneous groups based on gender, degree of familiarity with ICT and school performance, with the aim of maximizing individual self-efficacy and improving the organization and performance of the team. (Matsagouras, 2011). Each student also plays a distinct role, such as a scriptwriter, director, etc. and undertake their respective responsibilities. The participants have constantly plenary meetings and discussions and they devise an action plan that is kept up to date. At each session, the team secretary keeps a diary of what was implemented, what was left behind, and which are the goals for the next time. The teacher is responsible for the coordination and support of the groups.

In the next 7 sessions the scenario was developed and the multimodal text was written after discussions and gathering information from printed materials and online sources. Pixton story frames were shaped with the environment, the characters and the objects. The steps that followed were the recording, evaluation and development of multimedia information by each group. There were often periods of team discussion and feedback for final composition and final form.

The final result, the scenario of comics satisfied the plenary. Students shared their story on social media and edited its print version. Then, the idea of transforming the story of comics into a multimedia presentation-film, after being enriched with transcript, background audio and transition effects, start and end titles. This would also be the subject of the second semester for the course Creative Research Activities.

In the first two hours, the roles were distributed to students and teachers. It was a process that the students themselves undertook. Through interaction, everyone took on the role that expressed themselves most satisfactorily and they could perform well.

The next two hours were audio recording and editing of audio files. Some of the students with good knowledge on sound and music production, who own and use sound equipment, took on the role of sound engineer. Then, the following problem was identified: Recording on the school premises with simple technical equipment was very difficult and of poor quality.

The solution was sought in the local community, specifically the help and use of the technical equipment of a local art club was asked and received. Through the specialized knowledge of the club's sound engineers and musicians and the appropriate recording studio, the audio recordings were re-recorded and processed. Conversion of the analogue audio signal to digital, removal of ambient noise, signal amplification and mixing audio files for final multimedia synthesis were discussed, showed and practised. Free and open source software Audacity and the appropriate libraries were used.

Some students took over editing comics frames and converting them into movie frames. Open and free Gimp, raster graphics editing software (<https://www.gimp.org/>) was used.

Finally, with the help of AVS Video Editor (<https://www.avs4you.com/avs-video-editor.aspx>) all media were created and synchronized to create the multimedia presentation-movie. The beginning and end titles were added and the work was exported to a suitable movie archive.

The film was presented in plenary and was encountered with great enthusiasm. There has been a strong need to promote the art both in the school community and in the local community as well as in the wider social context through the school website and social media.

As part of the dissemination of the results, a proposal for a co-education program with the EEEEK Kilkis (Vocational Training Laboratory) was sought and a collaboration on new technologies and visual arts (Aggelidis, 2011). The creation of comics and film has motivated and inspired students with or without disabilities, teachers of various specialties, and in-school and out-of-school institutions, highlighting the importance of the role of ICTs in inclusive education for effective and quality education (Hénard & Roseveare, 2012).

The pupils' willingness to display their art product was intense. Thus, they have shown a special zeal for participating in Student Competitions, Conferences and Festivals with similar artistic and cultural themes. When preparing to submit, the film needed to be added to a youtube channel, to cloud applications such as Google Drive and to specialized social networking platforms such as FilmFreeWay (<https://filmfreeway.com/>)

A formative assessment was carried out to investigate the extent to which the objectives were achieved. The data collection tools were teacher observation of each student's participation, interest and initiatives, discussion during briefings and feedback, and student-secretary's comments on group diaries. The final evaluation followed, with the aim of self-evaluating the individual contribution to the operation of the team and the hetero-evaluation by all participants of the final work, the teaching scenario and planning, in order to make the necessary improvements for the next time. The tool used was a Google questionnaire-form with 5-point Likert-type closed-ended questions (verz much, much, quite a bit, not at all) and open ended, which were anonymously filled out to ensure honesty.

4 RESULTS AND DISCUSSION

In conclusion, the program was successful due to a number of factors, such as the emergence of students' interests and abilities, self-organization of groups, interdisciplinary approach and cooperation with teachers of other specialties, recognition of individual contribution framework of a group with common goals, well-organized and flexible planning of tasks and objectives, methodological differentiation from traditional teacher-centered teaching, differentiated role of teacher and mutual respect, cooperation, co-education.

The main outcome of the "Digital Creation" tutorial scenario was the interest of the overwhelming majority of students and their active involvement through ICTs, as well as their expression and creative imagination through the Arts. They enriched their knowledge in the application of ICTs, the prudent use of web 2.0 tools and they improved their ability to produce written and multimedia presentations.

The students' attention was focused on working together, both conventional and online, but also with unknown, albeit initially different, peers. The teams worked cooperatively, managed problematic situations and valued diversity. They shown respect for their partners' action. They presented and promoted their art production to the school community but also to a specialized audience with more confidence and gradually reducing stress. Undoubtedly, there have been difficult points, such as technological problems or malfunction in organizing and operation of teams. Proper feedback, practice, quiz and compromise were some of the ways to solve the difficulties.

The design and implementation of the didactic scenario that was compatible with the Curriculum (Ministry of Education, 2018) mobilized and inspired students with or without disabilities, teachers of various specialties and their in-school and out-of-school institutions. It highlighted ICTs as a safe way in the context of Inclusive Education for Effective and Quality Education with Equal Opportunities for All (Hénard&Roseveare, 2012).

REFERENCES

- Αγγελίδης, Π. (2011). Παιδαγωγικές της συμπερίληψη, Αθήνα: Διάδραση.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011), Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, Αθήνα: Gutenberg
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2007). Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Ολική προσέγγιση. Τόμος, Α'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- ΥΠΠΕΘ, (2018). Οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος Ερευνητικές Δημιουργικές Δραστηριότητες στις Α' και Β' τάξεις Ημερησίου Γενικού Λυκείου για το σχ. έτος 2018-19
- Hénard, F., & Roseveare, D. (2012). Fostering quality teaching in higher education: Policies and practices. Paris: OECD.
- Lawrence, Rande Lipson (2008). Powerful Feelings: Exploring the Affective Domain of Informal and Arts-Based Learning. In: New Directions for Adult and Continuing Education, 120, 65-77.
- Pew Research Center. Internet & technology. (2018). «Teens, Social Media & Technology 2018». Ανακτήθηκε στις 11/8/2019 από <http://www.pewinternet.org>
- Wick, Rainer K. (2000). Γιοχάννες Ίπτεν, Η εικαστική παιδαγωγική ως ολιστική παιδαγωγική, μετάφρ: Στέλλα Μπεκιάρη, Αθήνα: Ένωση Καθηγητών Καλλιτεχνικών Μαθημάτων, PressLine

OPEN LEARNING MODEL ARCHITECTURE IN HIGER EDUCATION

Iлона Lukoševičiūtė-Noreikienė
Lithuanian University of Health Sciences,
Lithuania, Kaunas
E-mail: ilona.noreikiene@ismuni.lt

ABSTRACT

This article includes a theoretical analysis of the theories of the process of teaching/learning that form the basis both for the concept of the open teaching/learning process and the dimensions for the recognition of the open teaching/learning process, as well as for the criteria of the research of these dimensions. The most important characteristics of the open teaching/learning process are defined: learner independence, cooperative learning and flexibility of the teaching/learning content and environment. The created open learning matrix enables to design quality open learning studies in higher education.

Key Words: *open teaching/learning, cooperative learning, learnerself-directedness/autonomy*

INTRODUCTION

With the rapid change of modern technologies, a relevant tendency is becoming apparent: more and more members of society are aiming to acquire higher education or to improve their qualifications. The institutions of higher education are encouraged to take interest in the competencies that their learners have, in the individual learning needs and in the ability of the institutions of higher education to meet the need to ensure high quality and innovative learning conditions (European Commission (2017). European Digital Economy and Society Index (DESI). Learning as a process of self-education is related to the qualities of the learner, the learning environment, learning methods and the learning materials that can be chosen. The concept of learning independence assesses the learner's total responsibility and motivation to learn and, therefore, foresees the possibility to choose the content, method, direction and pace of learning. A new type of question becomes relevant to the institutions of higher education: how should they teach so that the learner would develop the skills to take responsibility of the decisions made; how to teach to learn and generate a need for constant improvement; what innovative learning ways and methods would encourage the learners to acquire high quality skills and competencies. It is possible to find various learning strategies in the works of educologists that these scientists recommend to choose in an attempt to encourage the learners' independent and cooperative learning, to perfect learning skills and to reflect the changes of the roles of the lecturer and the learner (Ehlers, 2013; Taylor, 2017; Mezirow, 2009; Kolb Fry, 1975; Jarvis, 1999; Paulsen, 2013, Shell et al. 2010). Thanks to these technologies that emphasize a new learning process a new term of open learning emerges and, in educational practice, it becomes more evident that, in encouraging both learning and taking responsibility of the learning process, special attention should be paid to the creation of the learning environment (Ehlers, 2013; Paulsen, 2013; Coomey and Stephenson, 2001; Bartalomé, 2008; Castells, 2000; Linkaitytė, 2006; Volungevičienė et al. 2018; Volungevičienė et al. 2008; Rutkauskienė et al. 2006). When applying the open learning concepts it is required to change attitude to the system of the provision of higher education services, to quality and to the concepts of teaching and studying. In order to achieve quality studying results, it is necessary to pay closer attention to the relation of the organization of an innovative teaching process and the received teaching/learning results (European Higher Education Strategy to implement the European Higher Education Area (ET2020 framework). When creating an innovative learning environment it is important to know the dimensions of open learning and the possibilities of their recognition in the learning process, as well as the peculiarities of the study process organization. Open learning is related to the change of the roles of the participants of this process, independent activity of the learner and forming the right conditions to choose learning content, studying at convenient time, communicating and cooperating with other learners and teachers directly or in the virtual environment. Upon reviewing literature analysis it is clear that the idea of open learning in its essence is integral as: a method that ensures a way and methods of the acquisition of the learning content that learners can choose according to their needs; a study organization form that unfolds via various efforts (pedagogical, organizational, planning, coordination and control) put by institutional structures and individuals that guarantee quality realization of the study programmes; a didactic system that connects learning goals, learning forms and methods realized in the pedagogical interaction process. Aiming to realize this idea

arise education problem and questions that this article will try to answer: what are the parameters of the open learning process, and what is the technique of their recognition?

The aim of the article is to analyze open learning as an object of educational activity research.

Goals:

- Define the concept of open learning;
- Theoretically base the dimensions of recognition of this type of learning and to establish their measurement criteria.

Methods: for problem investigation, scientific literature analysis and systemic analysis methods will be applied.

I. THE CONCEPT OF OPEAN TEACHING/LEARNING

Open learning and its concept have been actively discussed by various experts in the field of education for several decades. Open teaching/learning movement is gathering momentum as it strives to become open to the learner in its various teaching/learning venues and with its innovative methods and creative ideas. Open teaching/learning movement aims to provide free and flexible access to quality teaching/learning processes and study results. It also attempts to connect university lecturers of the whole world who want to implement their academic ambitions to be top level educational leaders, share their educational innovations, create, support and provide engaging, innovative and responsive open teaching/learning in higher education. The question arises whether the educational concept of open teaching/learning and its measurable criteria are clearly defined when striving towards quality studies and results

Different aspects are emphasised in the concept of open learning, so while analyzing scientific literature and publications an answer to the following question was sought: “What didactic elements are identified when defining open learning?” Open learning is based on a distinctive perspective on teaching/learning, its environment, methods, evaluation and feedback, the role of the lecturer and the learner ((Ehlers, 2013; Taylor, 2017; Mezirow, 2009; Gabeal, 2008). Open learning claims that the whole responsibility for learning resides only with the learners (Mezirow, 2009; Taylor 2017). Such scientists as Ehlers (2013), Teresevičienė et al. (2015) and Paulsen (2007) highlighted the peculiarities of open learning: the learner is allowed to choose a suitable study form, time, pace and venue; the learner, most often advised by a cognitive mentor or a tutor, can control the bigger part of the learning process, decide where, when and how to learn; learning forms that can be easily personalised, innovative methods and cutting edge information technology that facilitate transforming learning, teaching/learning content- development, learners’ communication and cooperation are used.

Ramsden (2003), Taylor, (2017), Paulsen (2017), Shell, (2010) believe the open learning presents learners with a unique possibility to construct knowledge on their own thanks to the communication and cooperation between the learners and their mentors. This knowledge can be used in practice and shared. Measurable study results are achieved by utilising flexible content, active teaching/learning, communication and quick constructive feedback.

After carrying out comparative analysis of the concepts of open learning, certain distinguishing characteristics of open learning have been identified: personalised teaching/learning materials prepared for independent learning, personalised teaching methods, self-directed/autonomous learning, collaborative learning, possibility to raise learning objectives, plan one’s studies and choose learning possibilities, the learner’s responsibility for learning, a lecturer as a cognitive mentor, flexible teaching/learning possibilities (time, venue, content, pace and accessibility). These distinguished characteristics encompass teaching/learning processes, development of teaching/learning skills and creation of an innovative teaching/learning environment.

Looking at the scientific analysis, the possibilities of open learning research modelling have become clear: the roles of learners and lecturers in open teaching/learning (Taylor, 2017, Karjalainen ir Niemi, 2000), the dimensions of open learning (Linkaitytė et al. 2005) and the system of paradigms of open learning (Commeey and Stephenson, 2001) which, according to the authors, defines the research object more comprehensively. In this system, the following teaching/learning paradigms were distinguished: resource and communication/cooperation-based learning with mediation by the mentor/lecturer and self-directional learning. These teaching/learning paradigms are recognized by applying two didactic techniques: learning process control – this control is performed either by the lecturer or by the learner himself/herself; definition of the learning/teaching content and formulation of tasks- the content can be controlled by the lecturer or chosen by the learner. The tasks are formulated as open tasks to encourage communication and cooperation, creativity and reflexive teaching/learning (Bartalomé, 2008; Coomey and Stephenson, 2001).

II. DIMENSIONS OF OPEN TEACHING/LEARNING

Analysing scientific literature, the dimensions of open learning process become clear: learning while communicating/cooperating; learner independence/autonomy; construction of teaching/learning content and flexibility of

learning conditions. The analysis of literature indicates that each of the dimensions should be understood as a continuous and uninterrupted sequence (Paulsen, 2003; Commey ir Stephenson, 2001). Analysis of these dimensions is important when attempting to define the dimensions of open learning and their parameters.

- *Communicative//collaborative learning* dimension that allows to construct and transform knowledge through social interaction. Learners form their cognitive skills and other learning culture by communicating, discussing, asking questions and constructively criticising in the collaborative environment (Beaty, 2000, Wiersema 2000, Johnston,Johnston 1996; Rutkauskienė at al. 2011). Communicative//collaborative learning enables to reflectively apply the knowledge constructed during learning/teaching for solving learning problems and doing practical work (Rutkauskienė, 2011; Ramsted, 2003). Such learning is based of the parity of the learner and the lecturer as each one learns from the other striving to achieve a common teaching/learning goal (Beaty, 2000; Johnston, Johnston, 1996).
- *Learner independence/autonomy* is understood as internal freedom, independence from the restrictions of the social environment. However, humans are social beings and they need communication. Candy (1991) suggests that the following features are characteristic of learner autonomy: collaboration, mutual respect, individual creativity, flexibility, rational criticism, inner-directedness, independence and autonomy. According to Bulajeva (2002), independence/autonomy should be understood as an ability to be self-directed, critically reflexive and able to make independent decisions. The learner is independent, freely chooses his/her goals and plans. The learner does not succumb to the pressure of others and his/her decisions and actions are based on independent thinking. The learner independently overcomes arising problems and failures and perceives himself/herself as an autonomous individual. The theory of self-directedness/autonomy states that the learner should be given a possibility to choose learning goals, study methods and ways of learning, study pace, course and assessment methods (Ehlers, 2007; Taylor, 2017; Paulsen, 2007; Moore, 1997).
- *Flexibility of teaching/learning conditions*. Cooperative/collaborative teaching/learning theory argues that learners need personal freedom as much as they need support while learning, favourable conditions for collaboration and for planning and implementing such collaboration (Ehlers, 2007; Taylor, 2017; Paulsen, 2003). The dimensions of open learning allow the learner to choose learning time, venue, pace, environment, access and content (Ehlers, 2013; Taylor, 2017; Teresevičienė et al. 2015, Paulsen, 2007). Teaching/learning process is modelled based on these dimensions in which the learner is at the centre (European Higher Education Area and Bologna Process, ENQA)

In summary, it can be stated that it is necessary to equally apply all three dimensions and assess them according to the identified characteristics while modelling open teaching/learning:

- *Learner self-directed* learning is assessed by evaluating whether the learner makes independent decisions, chooses learning goals and study plans or has to adapt to the decisions made in a group and by lecturers, and whether is able to solve arising learning problems.
- *Communicative/collaborative teaching/learning* is assessed based on the fact whether *communication/collaboration* knowledge and skills are developed when learning independently and performing tasks, or whether learning is based on the mutual efforts of the learner and lecturer and self-organisation of the group of the learners and whether knowledge is constructed;
- *Flexible teaching/learning conditions* are assessed based on the fact whether the learner is able to freely choose the content and environment (time, pace, access, place) of learning or it is determined how strictly learning content and learning conditions are formulated and whether they can be changed.

III. CRITERIA OF OPEN TEACHING/LEARNING PROCESS MODELLING AND RESEARCH

It is recommended to research open learning through the prism of the lecturer and the student, these being the pivotal subjects of teaching/learning process. According to Taylor, (2017) Bartalomé, (2008), Kolb (1974), learning in the process of knowledge acquisition, reflexive observation and abstract summing up.

It is recommended to research open learning through the prism of the lecturer and the student as the pivotal subjects of the teaching/learning process. According to Kolb (2017), learning is the process of knowledge acquisition, reflexive observation and abstract summing up as well as of active application of them all. Students learn from their experience by acting, observing and reflecting on their experience, which is called active, reflexive learning. In the process of teaching and learning the theoretical content of teaching/learning and the interaction between the student and lecturer are discerned. At the conceptual level abstract generalisations, concepts and hypotheses are formulated. At the level of interaction, learning takes place through practical activities of the learner. Learning that is to take place among the theoretical structures at the levels of conceptual and practical actions is a search for meaning, interpretations and analogues, formulation of theoretical generalisations and hypotheses, adjustment of rules and carrying out of actions.

Research of the dimensions and criteria of open learning process is based on two theoretical models- conversational framework and conversational framework. In the *conversational framework* (Mezirow and Taylor 2009; Ramsted, 2003; Laurillard, 1993) the lecturer can supplement teaching/learning content and additional learning

activities to the course the need for which becomes apparent from earlier conversations with the learner. An opportunity is created for creating individual learning activities. The following criteria of modelling are emphasized in the pedagogical interaction (see Table 1):

- *Discussion*- a dialogue between the lecturer and the learner when different concepts and questions are interpreted and publically discussed.
- *Interaction*- reflexive activity of the lecturer and the learner related to the formulation and execution of tasks, self-assessment, assessment and feedback.
- *Reflexion*- reflexion of the lecturer based on the analyses of the activities of the student and the student's reflexions that, in turn, are based on the analysis of the educational/learning environment created by the lecturer and feedback analysis.
- *Adaptation*- adaptation of the teaching/learning content and environment taking into account learning goals, results and needs.

1. Table
Criteria for modelling open learning process

| Dimensions of open learning | Criteria for modelling open learning process | | | |
|--|---|--|---|--|
| | Discussion | Adaptation | Interaction | Reflexion |
| Communicative/Collaborative learning | Learning is based on constructive dialogue | Educational activity with respect to the common needs of the group. | <ul style="list-style-type: none"> • Interaction (between the learner and the lecturer; also interaction among learners). • Feedback (to each other, 360) | Learning based on the mutual cooperative, collaborative reflexion of the group of learners |
| Learner autonomy | <ul style="list-style-type: none"> • Personalised learning/teaching objectives and plans. • Independent problem solving | Teaching/learning activity is adjusted in line with individual needs of the learner | Learning/teaching is based on personal obligation. | Learning/teaching is based on individuality, creativity and self-management |
| Flexibility of teaching/learning conditions | Learning/teaching objectives, plans and conditions are determined based on the dialogue | Learning/teaching content and environment are defined based on the current situation | <ul style="list-style-type: none"> • Absolutely guaranteed possibility to choose learning/teaching content. • Possibility to choose learning/teaching content and environment | <ul style="list-style-type: none"> • It is reflected whether teaching/learning content is fully understood • Teaching/learning content and conditions are assessed |

Viable system model (Szűcs, 2018; Ehlers, 2013; Coomey et al., 2001; Britain, Liber, 1999) is meant for the projection and assessment of the structures of the created organisations. The perspective system model offers

the criteria of organisational nature that enable its users to decide whether the system will complicate or facilitate the pedagogical model that is used. The suggested criteria are: adaptation, monitoring, coordination, self-organisation and personalisation. The application of the aforementioned criteria may allow to increase the versatility of the design and regulation of the open teaching/learning process while applying such intensive pedagogical models as the interaction model.

Table 2
Criteria for openteaching/learning process research

| teaching//learning | teaching/learning process | | | |
|--|--|--|---|---|
| | Monitoring | Coordinatio n | Self- organisation | Personalisation |
| Communicative/collaborative | Observation of group learning/teachingactivity | Provided feedback | Communication. Collegial solving of problems | Integration of the course structure and group activities |
| Learner self-directedness/autonomy | Self-observation of the learning/teachingactivity | Administration and planning of teaching/learning time | Participation in the formation of learner groups | Individual learning/teachinggoals and plans |
| Flexibility of teaching/learning conditions | Observation of teaching/ learning results and educational activities | Organisation of groups and subgroups. Coordination of educational activities | Independent control of teaching/learning content and conditions | Making of decisions related toteaching/ learning content and conditions |

Based on the four described interaction model procedures, the following criteria of open learning process are formulated: discussion- based on reasoning. Is discussion an integral part of learning/teaching? Does it allow to define teaching/learning objectives and tasks based on the dialogue? Adaptability- adaptation of the teaching/learning topic according to individual student or student subgroup needs that have been identified during communication. Interactivity- based on the interaction between two or more individuals, their mutual understanding and feedback. Reflexivity- based on reflection.

Viable system model offersteaching/learningguarantee criteria (see Table 2): monitoring – teaching/learningprocess observation, coordination – creation of groups, changing groups, regrouping, distribution of training content; self-organisation – ability of the learner group to independently control teaching/learning.Are the students allowed to rearrange the presented material, insert their own resources, comments, choose tasks. Individualisation- accountability for every learner. Individual consultations, differentiation of learners. This article offers a conceptual model for modelling open teaching/learningprocess that is designed as a matrix that includes the dimensions and criteria of open teaching/learning process. The criteria for the research of open teaching/learning criteria: while projecting the course curriculum the lecturer should take into account of the criteria of open learning/teaching process dimensions and the guarantee of conditions.

CONCLUSIONS

1. Theoretical research allows to define the concept of open teaching/learning and identify its main characteristics: flexible teaching/learning environment, communication collaboration based teaching/learning, reflexive cooperation of the learners and the lecturer enabling learner independence.
2. Educational activities that guarantee the recognition of open teaching/learning process that have been named as teaching/learning openness criteria, which entail learning through cooperation, learner self-directedness/autonomy and the flexibility of teaching/learning content and conditions.
3. The results of the theoretical research allow to assume that open teaching/learning environment plays an important role in open learning/teaching. A system of criteria that documents two functions is used: teaching/learning process documentation while observing the four criteria - monitoring, coordination, self-organisation and personalisation. Learning/teaching environment is assessed based on the following criteria: dialogue, adaptability, interactivity and the aspects of reflection.

REFERENCES

- Ehlers U.D. (2004). "Quality in e-Learning from Learner's Perspective", In U. Bernath, A. Szucs (Ed) *Proceedings of the Third EDEN Research Workshop Oldenburg*. Germany: Bibliotheks und Informationssystem der Universität Oldenburg, p. 130-137.
- Ehlers U.D. (2013). "Open Learning Cultures – A Guide to Quality, Evaluation, and Assessment for Future Learning". Springer.
- European Commission (2017). *European Digital Economy and Society Index (DESI)*. Retrieved from <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/desi>
- *European Higher Education Strategy to implement the European Higher Education Area (ET2020 framework)*. Internet address: https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020framework_en. Page viewed on 16/06/2019.
- *European Higher Education Area and Bologna Process, ENQA*. "Quality for learning" EIT Quality Assurance and Learning Enhancement Model. Internet address: <http://www.ehea.info/cid101643/enqa.html>.
- Bartalomé A. (2008). *Web 2.0 and New Learning Paradigms. eLearning Papers*.
- Beaty, L. (2000). *Supporting Learning from Experience*. In H. Fry, S. Ketteridge,
- Bulajeva T. (2002) Šiuolaikinio ugdymo ir saviugdų autonomijos problema. *Acta pedagogica vilnensia*. Nr.9. Vilnius: VU. 265-270.
- Candy P. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Castells, M. (2000). Materials for an exploratory theory of the network society. *British Journal of Sociology*, 2000a. 51(1), 5-24. Retrieved from <http://sociology.soc.uoc.gr/socmedia/zambarloukou/A001K/castells.pdf>
- Coomey M., Stephenson J. (2001). Online Learning: It Is All about Dialogue, Involvement, Support and Control –According to the Research. In Stephenson J. (Ed.), *Teaching and Learning Online: New Pedagogies for the New Technologies*, London: Kogan Page, , p. 37–52.
- Johnston C.A., Johnston, J.Q. (1997). Unlocking the Will to Learn: Teachers and Students as Partners. Paper presented at the *British Educational Research Association Annual Conference*, 11-14 09 1997, University of York.
- Gabeal M, Purser L, Wachter B, Wilson L. (2008). *Internationalisation of European Higher Education: An EUA/ACA Handbook*. Raabe.
- Karjalainen R., Niemi E. (2000). *New Learning Environments. Pedagogical approach*. University of Oulu.
- Kolb A. Y., Kolb D.A. (2017). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education* Vol. 4, No. 2 Articles. 2017. Online access: <https://doi.org/10.5465/amle.2005.17268566>
- Laurillard D. (1993). *Rethinking University Teaching: a Framework for the Effective Use of Educational Technology*. London. Routledge
- Linkaitytė, G; Valiuškevičiūtė A; Čubajevaitė L; Žilinskaitė, L. (2005). E-Learning As a Mean for Transition of Higher Education Towards the Paradigm of Lifelong Learning. Lifelong E-Learning: Bringing e-learning close to lifelong learning and working life, a new period of uptake: *Proceedings of the EDEN 2005 Annual Conference*, Helsinki, 20-23 June, 2005. Helsinki : EDEN, 2005
- Mezirow, J. Taylor E.W. (2009). *Transformative Learning in Practice – Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. Jossey Bass.
- Moore M.G., Kearsley G. (1997). *Distance Education. A Systems View*. Wadsworth Publishing Company. United States

- Paulsen M. F. (2007). *Cooperative Online Education*. Online access: file:///G:/Straipnis/paulsen_-_cooperative_online_education.pdf. Viewed on 15/04/2019.
- Paulsen M. F. (2003). "Online Education: Learning Management Systems. *Global E-Learning in a Scandinavian Perspective*", NKI Forlaget.
- Ramsden P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. Routledge.
- Rutkauskienė D, Casanova D, Huet, I, Gudoniene D, Karlsson, G. (2011). *Pedagogic traditions, skills and competences in higher education*. Kaunas: Kaunas University of Technology, 64 pp. ISBN: 978-609-452-017-4.
- Volungevičienė, A.; Teresevičienė, M. (2008) Nuotolinio mokymo/si turinio projektavimo kokybės vertinimo dimensijos. *Aukštojo mokslo kokybė = The quality of higher education*. Kaunas : Vytauto Didžiojo universitetas., 2008, Nr. 5
- Wiersiema, N. (2000). *How Does Collaborative Learning Actually Work in a Classroom and How Do Students React to It? A Brief Reflection*. Mexico City.
- Taylor E.W. (2017). *Transformative Learning Theory in Transformative Learning Meets Bildung*. Brill | Sense.
- Teresevičienė M, Volungevičienė A., Žydžiūnaitė V. Kaminskienė L. (2015). *Technologijomis grindžiamas mokymas ir mokymasis organizacijoje*. Vytauto Didžiojo universitetas. Versus Aureus. Isbn: 978-609-467-118-0.
- Shell, D.F, Brooks D.W, Trainin G, Wilson K.M, Kauffman D.F, Herr L.M. (2010). *The Unified Learning Model– How Motivational, Cognitive, and Neurobiological Sciences Inform best Teaching practices*. Springer.
- Szűcs, A. Volungevičienė, A. *EDEN* (2018): Exploring the micro, meso and macro: Navigating between dimensions in the digital learning landscape: 27th annual conference, Genoa, Italy, 17-20 June 2018: conference proceedings / edited by Airina Volungeviciene, András Szűcs

CULTURAL AWARENESS CONCEPT AND CONTENT IN ADULT SELF - EDUCATION

Egidijus Stancikas

Vytautas Magnus University, Kaunas, Lithuania

e-mail: vadovas@dramosteatras.lt

ABSTRACT

The paper seeks to explore adults' attitude to cultural awareness and its self-education through theatre arts. Theatre arts present unique way for the development of cultural awareness in the self-education of adults through the provision of the mutual culture space and interactivity, as well as by revealing the harmony of the world that surrounds us, to perceive environment using all senses, to become a sensitive, considerate, attentive, curious, merciful, balanced and creating person.

Quantitative survey of adults executed in Lithuania disclosed increasing attention of people to their cultural erudition, i.e. they indicated at least one way of cultural development. The results also show that cultural erudition development is statistically significantly related to theatre arts: watching performances at the theatre, recreation centres or via means of telecommunication.

Key words: adults, education, self – education, cultural awareness

INTRODUCTION

Culture is of utmost importance in the context of lifelong learning where adult education receives a priority attention. It is continuous adult learning, development of personal and professional knowledge and competences that provides exceptional importance to culture in person's and societal life. This idea is particularly relevant to an adult person who has considerable amount of life experience, knowledge and is able to choose ways and methods of self-education. Such a way of self-education for each person is an individual process which manifests itself, first, by self-integration or reintegration into the society and expansion of his/her opportunities in personal life and professional activity.

Art as part of culture has always been an important aspect of societal life. During various historical periods art has been the means of conveying and disseminating ideology; it helped to educate and develop a spectator, his/her awareness, patriotism, loyalty and other important features. Artistic means create a possibility to play any life situation without doing harm to a person. It means art is an instrument for the society to know itself under various even extreme conditions (Clayton, Fisher, Harris, Bateman, & Brown, 2008).

If participation at the theatre performance is considered to be education of adult-spectator's awareness, it is worth remembering G. Foley's (2007) approach to adult education where he discusses learning from four different perspectives. First, learning as acquisition, where competence, understanding, awareness, wisdom, and etc. are acquired by a person through his/her learning experience. Second, learning as reflection, where learners actively construct their knowledge which creates new meanings and realities. Third, learning as participation, where attention is devoted to human's ability to meaningfully participate in everyday work of a concrete community. Fourth, learning which emerges during common physical process, which challenges the current person's understanding and is expressed as a change process, emerging from relations between people and everything that participates in a concrete situation: people, special layout, movement, tools and things (Foley, 2007, p. 69). These four perspectives are merged into one universal definition of learning which speaks about learning as a change process that brings adult person's attitudes into question, develops his/her professional competences, and allows acquisition of new knowledge.

Research aim is to reveal adults' attitude to cultural awareness and its self-education through theatre arts.

Research methods

Theoretical and empirical analysis methods: scientific literature and document analysis and quantitative research. Questionnaire survey method was applied using semi-structured questionnaire. Statistical data analysis methods were used to process the obtained empirical research data.

Research population: The study participated 3302 adult respondents.

Cultural awareness concept and content

We are aware of our reality as we have knowledge about it, we perceive it as we have cognitive abilities to do that. The concept of consciousness is more often expressed by the term self-consciousness (conscience, being conscious, understanding, perception, sensation) which is more related to your inner being and giving sense to himself/herself and environment.

It follows that awareness should be strengthened by values such as responsibility, commitment, in other words, a person himself or herself assumes individual responsibility to consider, analyze, evaluate, accept or reject the essence of certain phenomena and on this basis they form their approaches and actions in the future (Kolbergytė & Indrašienė, 2012).

Cultural awareness can be defined as perception of the importance of expression of various creative ideas, experience and emotions in various modes, including music, stage art, literature, visual art (European Commission, 2007).

The importance of awareness education is to learn to think critically and critically question assumptions which learners' beliefs are based on. When the origin and consequences of beliefs are clarified, opportunities are created for meaningful transformation. In other words, changes happen only while questions are asked for himself or herself and environment and discovering a new perception of the world independently. While making decisions the self-educating person should be free from epistemic, sociocultural and psychic deteriorations of his/her meaning perspectives, overcoming of which is very important for personal development, human transforming learning and self-education to happen (Bulajeva, 2007).

It is possible to state that critical self-awareness formation begins from preparation to dissociate oneself from the present knowing, not tying oneself to previously created meanings of the world perception, moving towards open and free exchange, preparation for personality transformation.

Cultural awareness development aims at helping adults to acquire cultural knowledge, develop skills, participate in a transmitting cultural value. Cultural awareness formation is one of important aspects which define intercultural competence as ability to communicate with people from other cultures(Forrest,2003).

Cultural awareness education equals to creativity which is an omnipresent and all-embracing peculiarity of a human, an unusual talent, especially for artistic area. It is impossible to develop one's cultural awareness without developing one's creativity(Kim, 2005).

Educational activities based on the idea of theatre arts develop creative personality in the mutual culture space where creative process, are more important than the result of the activity(Landy, 2007). Means of theatre arts are used to reveal the harmony of the world that surrounds us, to perceive environment using all senses, to become a sensitive, considerate, attentive, curious, merciful, balanced and creating person.

Elements of the adult learning environment for the development of cultural awareness

It should be noted that to properly design the learning environment determines many of the reasons. In the learning process to enhance a positive adult's attitude to the learning, strengthen responsibility for self-education learning and self-motivation. In order to create the learning-oriented environment, it is necessary to guarantee safe conditions and cooperation. If we aim at creating the learning environment which helps the adult learner to reveal his/her internal potential and intellect, the learning environment should be activating, motivating, enhancing to assume responsibility, ensuring decision making and purposeful learning. Favorable learning environment encompasses the following features (Fig. 1):

1. Orientation to the learner. Such learning environment creates opportunities for the adult learner to pursue individual goals. Also such learning environment fosters the adult to construct new knowledge, on the basis of his/her individual needs.
2. Importance of authentic contexts existing under certain conditions. It is evident that learning it proceeds in the open environment, but each learning environment enhances acquisition of knowledge in a different way. Some environments presuppose inert acquisition of knowledge which is useless in practice; others create conditions for conscientious and meaningful learning, - knowledge and skills acquired in such an environment can successfully be applied in practical activity. It can be presumed then that authentic contexts determined by certain conditions allow learners to feel and recognize the practical value of the acquired knowledge and also the need to use it by interpreting, analyzing and solving real life problems.

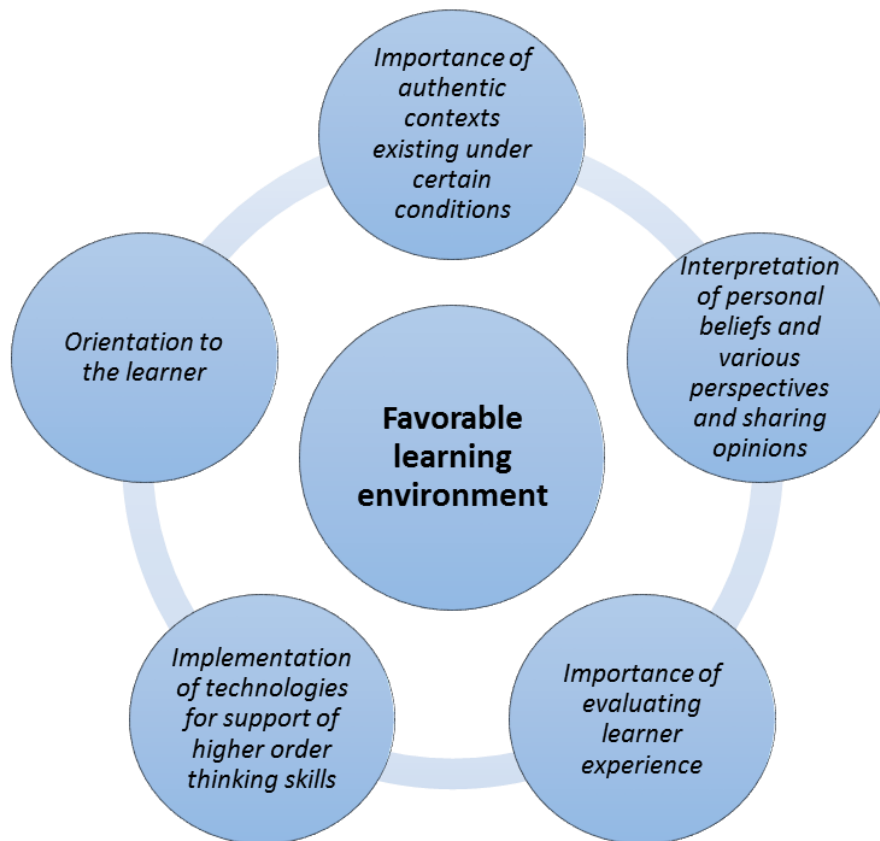


Fig. 1
Elements Which Comprise Favorable Learning Environment

3. Interpretation of personal beliefs and various perspectives and sharing opinions. In order to form the basis for new knowledge the learners have to evaluate different understandings and approaches expressed by their teachers - andragogues, experts or colleagues. It means that the learners do not receive unambiguous responses to the set questions or problems. Aiming at finding the answers they have to interpret and explain the problem on the basis of their experience, until they highlight it and form their own opinion about it. Then each expresses his/her opinion and listens to the opinions and approaches of others, compares them and evaluates if these approaches support their opinion or contradict it. When adult learners listen and consider all opinions, align all differences that emerged, then they develop and enrich their understanding. Thus, this environment enhances deeper, more exceptional and flexible thinking processes.
4. Importance of evaluating learner experience. Integration of new knowledge with the present experience allows to guarantee more meaningful learning. Although the present knowledge is very often hidden, latent, intangible, still it is the foundation on the basis of which the learner interprets and explains both everyday and formal scientific events and phenomena. In the constructive learning environment latent knowledge is “discovered”, manifests itself and is formalized so that it can be tested.
5. Implementation of technologies for support of higher order thinking skills. To deepen our understanding we employ thinking and action. When it is difficult to rely only on our own means, we apply technologies which allow to construct various objects or models in microspace or virtual environments, test their parameters and manage them. Technologies allow learners to represent their thinking by concrete methods and see as well as test the consequences of thinking. Technologies, means and resources are used seeking to expand and increase thinking skills rather than change integral cognitive processes and operations (Jonassen, & Easter, 2012).

Thus, it has emerged that the learning environment is driven by a variety of elements that help adult learners to develop cultural awareness. It is possible to state that the learning depends at education environment and on how it affects learners.

Importance of cultural awareness pursuits

Cultural awareness questionnaire consisted of 12 questions on concrete pursuits or hobbies related to cultural awareness. Each pursuit was evaluated according to its importance by a four-category scale from “very important” (1) to “not important at all” (4). The fifth possible response option was “not aware”. Table 1 presents the results of assessment of importance of cultural pursuits.

Table 1
Assessment of Cultural Pursuits

| Pursuits | Very important | | Important | | Not very important | | Unimportant at all | |
|--|----------------|-------|-----------|-------|--------------------|-------|--------------------|-------|
| | N | perc. | N | perc. | N | perc. | N | perc. |
| Reading books in leisure time | 204 | 35.3 | 237 | 41.0 | 109 | 18.9 | 28 | 4.8 |
| Reading newspapers and magazines in leisure time | 146 | 25.3 | 244 | 42.2 | 151 | 26.1 | 37 | 6.4 |
| Visiting art exhibitions | 81 | 14.4 | 201 | 35.8 | 209 | 37.3 | 70 | 12.3 |
| Visiting museums | 81 | 14.4 | 205 | 36.3 | 217 | 38.5 | 61 | 10.8 |
| Attending classical music concerts or listening to classical music in other ways | 64 | 11.7 | 179 | 32.7 | 222 | 40.5 | 83 | 15.1 |
| Attending pop music concerts or listening to pop music in other ways | 74 | 13.1 | 240 | 42.4 | 198 | 35.0 | 54 | 9.5 |
| Attending folk music concerts or listening to folk music in other ways | 55 | 10.0 | 156 | 28.5 | 236 | 43.1 | 101 | 18.4 |
| Attending performances at the theatre | 123 | 21.7 | 274 | 48.3 | 133 | 23.5 | 37 | 6.5 |
| Attending performances in recreation centers | 86 | 15.5 | 239 | 43.0 | 175 | 31.5 | 56 | 10.1 |
| Watching performances on TV | 53 | 9.7 | 156 | 28.7 | 252 | 46.3 | 83 | 15.3 |
| Watching movies at the cinema | 96 | 17.1 | 237 | 42.3 | 184 | 32.9 | 43 | 7.7 |
| Watching movies on TV | 110 | 19.4 | 269 | 47.4 | 156 | 27.5 | 32 | 5.6 |

The majority of the respondents assess these hobbies as important: reading books in leisure time (76.3 perc.), watching performances at the theatre (70.0 perc.), reading newspapers and magazines in leisure time (67.5 perc.), watching movies at the cinema (59.4 perc.), watching performances in recreation centers (58.5 perc.), watching movies on TV (56.8 perc.), attending pop music concerts or listening to pop music in other ways (55.55 perc.), visiting museums (50.7 perc.), and attending art exhibitions (50.2 perc.).

The least important leisure pursuits are the following: attending classical music concerts or listening to classical music in other ways (44.4 perc.), attending folk music concerts or listening to folk music in other ways (38.5 perc.), and watching performances on TV (38.4 perc.). It is interesting to note that in the research sample, watching performances at the theatre surrounded by importance only to reading books; however, it surpassed such popular and frequent leisure pursuits as reading newspapers and magazines, watching movies, attending pop music concerts or listening to such music in other ways.

Correlation coefficients and factor analysis performed show that the respondents can be characterized as having a general (often positive) attitude to art and the related leisure pursuits which foster their reading hobbies, attending art events, watching movies, and etc. For instance, those who consider attending art exhibitions as an important leisure time pursuit in most cases also consider attending museums as important – 90.6 perc., Kendall $\tau_b = 0.82^{***}$. Those who admit that attending art exhibitions is important also consider attending classic music concerts or listening to classic music in other ways to be an important leisure pursuit (67.3 perc., $\tau_b = 0.56^{***}$).

It was interesting to find out how watching performances is related to other leisure pursuits. Correlations show that those who assess watching performances at the theatre as important, most often find watching performances in recreation centers important as well (78.6 perc., $\tau_b = 0.66^{***}$); however, the correlation with the leisure pursuit watching performances on TV is considerably weaker: $\tau_b = 0.29^{***}$. It appears that people attend performances not only to satisfy their artistic needs but for other reasons as well, for instance, need to communicate with others.

Kendall τ_b correlations coefficients indicate that the importance of the pursuit watching performances at the theatre or recreation centre is first of all related to the following leisure pursuits: attending art exhibitions ($\tau_b = 0.49^{***}$), visiting museums ($\tau_b = 0.49^{***}$), attending classical music concerts or listening to classical music in other ways ($\tau_b = 0.46^{***}$). The second group consists of such leisure pursuits as reading books in leisure time ($\tau_b = 0.40^{***}$), attending pop music

concerts or listening to pop music in other ways ($\tau_b = 0.38^{***}$), attending folk music concerts or listening to folk music in other ways ($\tau_b = 0.37^{***}$), watching movies at the cinema ($\tau_b = 0.36^{***}$), watching performances on TV ($\tau_b = 0.32^{***}$), and reading newspapers and magazines in leisure time ($\tau_b = 0.28^{***}$). The importance of the pursuit watching performances at the theatre or recreation centre is related to the importance of the pursuit watching movies on TV; this relationship is considerably weak but statistically significant: $\tau_b = 0.19^{***}$.

Self-education of cultural awareness

Having performed the analysis of the respondents' answers about the place and method of their cultural erudition self-education, it was found out that almost all respondents (97.6 perc.) noted at least one method of education. Most often the respondents listed such ways of self-education as: reading books (73.7 perc.), reading newspapers and magazines (75.5 perc.), watching performances (52.4 perc.), and attending cultural events (50.9 perc.). The least popular ways of self-education are as follows: attending creative evenings (24.3 perc.), reading plays of the watched performances (8.6 perc.), reading theoretical and critical articles (18.4 perc.), performing creative assignments or working independently (24.1 perc.).

Table 1
Factors of Cultural Erudition Self-education

| | Factor | | |
|---|---|--|--------------------------------|
| | 1. Self-education by attending art events | 2. Self-education by attending libraries | 3. Professional self-education |
| Where and how do you develop your cultural erudition? | | | |
| Attending exhibitions | .729 | | |
| Attending museums | .687 | .137 | |
| Watching performances | .386 | .212 | |
| Attending culture events | .358 | .131 | .167 |
| Visiting bookshops | | .590 | .131 |
| Attending libraries | | .521 | |
| Reading books | .145 | .496 | |
| Reading newspapers and magazines | | .242 | |
| Reading plays of the watched performances | | | .644 |
| Attending creative social evenings | | | .575 |
| Reading theoretical critical articles | | | .444 |
| Performing creative assignments or work independently | .169 | | .202 |

Regarding the meaning of questions, the first factor was called self-education by attending art events. Factor two involves everything that is related with books, their reading and attending libraries and bookshops. Factor three expresses more professional and deeper self-education, presumably related with professional activity or maybe with deeper perception and feeling of art. All three directions of self-education are more expressed in the female rather than in the male sample, the difference is statistically significant. As indicated by Spearman correlations coefficient, the older the person is, the higher the attention to these ways of self-education is. They more often develop themselves by attending art events $\rho = 0.16^{**}$, reading and attending libraries $\rho = 0.24^{***}$, develop "professionally" $\rho = 0.22^{***}$. Educational background also positively correlates with the discerned three factors: all three correlation coefficients coincide approximately $\rho = 0.30^{***}$.

Attending theatre is also statistically significantly related to all three ways of self-education: with self-education by attending events ($\rho = 0.53^{***}$), with "professional" self-education ($\rho = 0.47^{***}$) and self-education by reading ($\rho = 0.46^{***}$). Table 2.

How are the ways of self-education related to cultural leisure pursuits? Applying the factors described above, correlations were obtained which are presented in Table 3:

Table 2
Correlations Between Cultural Awareness Leisure Pursuits Factor and Ways of Self-education Factor by Applying Spearman Correlation Coefficient

| F | Attending events | Reading, attending libraries and bookshops | Developing oneself “professionally” |
|------------------------------|------------------|--|-------------------------------------|
| “Classical” leisure pursuits | 0.611*** | 0.526*** | 0.608*** |
| “Popular” leisure pursuits | 0.156** | 0.201*** | 0.202*** |

Note. Sample size while calculating correlations is 457.

These research findings show that both types of leisure pursuits enhance the use of all types of cultural erudition self-education; however, the respondents’ “classical” leisure pursuits have stronger impact upon their cultural awareness self-education.

The analysis of correlations shows that the correlations between the skills assessed by the respondents are statistically significant ($p < 0.001$), positive and considerably strong: the majority’s Kendall tau coefficient is 0.4 and higher; therefore, it was purposeful to analyze them by factor analysis which yielded two obtained factors. Relations of factors with skills are presented in Table 4.

Table 4
Factors of Cultural Awareness Skills

| How do you assess your skill? | Factor | |
|---|--------|--------|
| | 1. | 2. |
| to plan and perform your work creatively? | 0.888 | -0.113 |
| to plan your time considering cultural events? | 0.804 | |
| to communicate and cooperate with people of other cultures? | 0.798 | |
| to act independently. | 0.747 | |
| to think in an original way. | 0.706 | |
| to express your opinion among the specialist of the same area? | 0.676 | |
| to take advantage of the emerged opportunities to express yourself? | 0.651 | 0.164 |
| to implement your goals and ideas? | 0.603 | 0.255 |
| to organize your activity according to your hobbies. | 0.596 | 0.188 |
| to assume responsibility for your actions. | 0.433 | 0.289 |
| to solve personal internal problems? | | 0.876 |
| to formulate your goals and ideas? | | 0.771 |
| to convince others that you can be as you are? | 0.192 | 0.604 |
| to face challenges and new opportunities for self-expression? | 0.291 | 0.519 |

These factors have strong mutual correlations ($r = 0.70***$). Before rotating, the second factor explained only about 5.4 perc. of the dispersion. The factors are difficult to interpret as it is not obvious what is common among the questions that fell into the same factor. This can be explained by the fact that there are no small correlations among the skills, all are at least 0.33. It can be assumed that it was too difficult for the respondents to assess each of the skills rather precisely; therefore, they often assessed them “in block”, equally. Only the first factor is used for further analysis as a generalized assessment of respondents’ skills. No statistically significant differences were found between skill assessment provided by different gender groups. There is also a weak dependence on age: $\rho = -0.12^*$, with age the assessment of skills decreases slightly. There is no statistically significant relation with the acquired education level, but skill assessment decreases slightly with the decreasing of number of residents in the respondent’s place of residence: $\rho = -0.10^*$. The highest assessment of skills was received from the city dwellers and the lowest from respondents living in rural places. Skill assessment positively correlates with the evaluation of the importance of cultural awareness: $\tau_b = 0.19***$. The frequency of attending a theatre has also a positive correlation with skill assessment: $\tau_b = 0.15***$.

Conclusions

Having performed the theoretical analysis it was identified that: cultural awareness is closely related to self-awareness and perception of person's existence, i.e. meaning of life and critical thinking, as it is reasoning about our thinking when we think in order to improve our thinking. Consequently, it is related not only to certain perception and analysis but also to the changes in thinking, adopting of certain attitudes and dispositions.

Having revealed to adult's attitude to cultural awareness and self-education through theatre arts, it emerged that: almost all respondents admitted enhancing their cultural erudition, i.e. they marked at least one way of cultural development. The results also show that cultural erudition development is statistically significantly related to theatre arts: watching performances at the theatre, recreation centres or via means of telecommunication.

References

1. Bulajava, T. (2007). *Suaugusiųjų ugdymas: kritinio sąmoningumo link*. Logos. Nr. 50, p.167-175.
2. Clayton B., Fisher, T, Harris, R., Bateman, A, & Brown, M. (2008). *Structures and cultures: a review of a literature*. Australian Government: NCVER.
3. Foley, G. (2007). *Suaugusiųjų mokymosi metmenys. Suaugusiųjų švietimas globalizacijos laikais*. Vilnius: Kronta.
4. Forrest, J. F. (2003). *Teaching cultural perspectives to future army officers at West Point*. London, New York: Routledge.
5. Jonassen, D. H., & Easter, M. (2012). Conceptual change. In D. H. Jonassen, & S. M. Land (Eds.). *Theoretical foundations of learning environments*(2nd ed.). (p. 95-113). New York: Routledge.
6. Kolbergytė, A., Indrašienė, V. (2012). *Saviugdos formavimosi kontekstas*. Socialinis darbas. Nr. 12(1), p. 137-150
7. Kim, Y. Y. (2005). Adapting to a New Culture: An Integrative Communication Theory. In: Gudykunst W. B. *Theorizing about Intercultural Communication*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, p. 375–400.
8. Key Concepts in Adult Education and Training (2012). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203434086>
9. Key competences for lifelong learning. (2018). <https://www.euroguidance.eu/key-competences-for-lifelong-learning>
10. Key Competences for lifelong learning. Recommendation of the European Parliament and of the Council. (2006). Available at: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>
11. Key competencies for lifelong learning, European Reference Framework. (2007). Available at: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/l1-learning/keycomp_en.pdf
12. Landy, R. (2007). *Drama as a means of preventing trauma within communities*. Keynote address at Inspiring Transformations: Arts and Health conference. University of Northampton.

THE MULTIDISCIPLINARY INTEGRATION OF GIS IN GREEK PRIMARY SCHOOLS

Markou Chrysanthi
ATEI of Thessaloniki,
Drama, Greece
chrisamarkou98@gmail.com

Malkakis Evangelos
Dep. of Environment and Spatial Planning-Region of East Macedonia–Thrace
Drama, Greece
v_malk@yahoo.com

ABSTRACT

Natural space around us is where we get information from and develop our understanding of the world (Lambrinos, 2012). Our first interactions with the environment are exclusively conducted through space and in order to function in it, man has to observe, acquire knowledge and make connections concerning space and time. Therefore, geographic interactions are part of everyday life, whether conscious or unconscious (Kerski, 2003). The role of education is to facilitate students in the process of learning and prepare them to meet the needs of 21st century skills, where critical spatial thinking is a key factor. Consequently, an educational reform towards integrating technology and, mostly, Geographical Information Systems in education is more than necessary (Kitrinou, 2001). Research has shown that the use of GIS in schools is uncommon in primary education (Giannaraki, 2016). Nowadays, there is a lot of guidance, examples and relevant material online easily accessible as well as free software-ArcGIS (Kontosi, 2009). When talking about GIS, the strongest issue is multidisciplinary, concerning terms such as environmental science, geography, mathematics, physics, chemistry, history, political science, social studies, economics, culture, foreign languages, media arts, even physical education (Roosaare&Liiber, 2013). Through the use of web based, open, GIS apps, students are able to comprehend more effectively global and local environmental issues, natural habitats, protected species or issues regarding chemistry, physics, engineering and other sciences. Additionally, the positive outcome is strengthened by the fact that these GIS apps, which can be fully customized in terms of approach and graphical user interface (GUI), are one of the most suitable tools for analyzing and manipulating “Big Data”. Thus, students can identify trends through space and time on a multidisciplinary horizon. Moreover, students are able to come across for the first time with a simple multicriteria analysis process. They can understand the several physical layers of nature and environment (through the GIS thematic data layers) and in a later stage they can undertake elementary multicriteria analysis tasks, taking the first steps in the decision making process (Kontosi, 2009). Furthermore, using special and simple crowdsourcing web GIS apps, they deal with multidimensional issues in local or large evolving groups through the internet since these apps are web-based. The work can be divided between team members to achieve a cumulative result. The blending of crowdsourcing with GIS in schools indubitably boosts educational speed, quality, flexibility, scalability and diversity. GIS helps to create a modern educational environment where students can collect, manipulate, analyse and modelize data by visualising information from the real world (Giannaraki 2016,). Furthermore, they can construct their own knowledge, get used to team work, argue, cooperate, acquire skills in problem solving, all of which are principal components of STEM methodology (Brauckman, 2012). The spatial perspective alters their communication patterns, enhances their curiosity and transforms knowledge into multiple outcomes of interactive experience by stimulating students to learn. In this way, geographical thinking is integrated into other disciplines, it also contributes to creating an environment of curiosity for the young learners to explore the world. Using GIS as a method and not as mere technology means that children do not just push buttons, they practise, apart from written and oral speech, multimedia usage, which leads to a geospatially literate society. Geo-media connects geoinformation, geotechnology and multimedia representation (Donert, 2012). It is enabled by mobile devices, online mapping tools and relates to any location –based information providing countless opportunities to teachers so as to adopt the role of mediator and mentor rather than being the main source of teaching and disseminating knowledge (Baker, 2010).

Key words: critical spatial thinking, multidisciplinary, open web-based, crowdsourcing, innovation

INTRODUCTION

In today's society of knowledge, where the system of learning has dramatically changed, it is necessary to renew the existing teaching models. Developing innovations is the key factor towards reform, which must focus on student-based approaches (Baker, 2010). The Greek educational system cannot ignore the new conditions that have been formed in the digital world where students have access to multiple sources of information. Young learners of the 21st century have experience with digital technology and they are capable of using it in ways which were previously considered premature for their age. Consequently, bold initiatives need to be taken such as the integration of GIS in primary education. The new challenge for educators is to engage and motivate students in the learning process through the introduction of 21st century technology crossing the boundaries between disciplines with the aim of paving the way for sustainable school development (Kerr, 2016)).

WHY IN PRIMARY SCHOOLS

The use of GIS is not widespread in primary education, although in Canada and the USA it has been being used in schools since the early 90s. However, Australia, Estonia, Saudi Arabia, Malaysia and Turkey are among the countries which have incorporated geospatial technologies into their school curricula. Research findings support that the inclusion of GIS in primary education is strongly connected with students' achievement (Goldstein & Alibrandi, 2013)). Critical thinking skills are enhanced because they are taught in context with sense-making tools. Through a problem-solving approach, they can observe patterns and make associations with the real world by exploring, visualizing, and modelling data. They can satisfy their own priorities, make inquiries and construct knowledge. GIS offers a way to meet the challenges of incorporating STEM skills and challenges into humanities. In an independent environment that fuels their growth, young learners use the software to analyze topics that transcend and bridge disciplines, combining it with personal experience.

GIS BENEFITS

GIS is a system which allows the collection, analysis and manipulation of geographical data with the help of multi-layered maps that can depict anything on the earth (Baker, 2010). Far beyond traditional maps and natural geography, a digital map can be enriched with 3D images, photographs, reports, multi-media, depending on the imagination and creativity of the user. It provides multi-source information on many levels, which makes it a very powerful decision-making tool. It is an emerging classroom technology the implementation of which has become easier thanks to rapid technological advances (Kerski, 2003). GIS can transform the educational process, it makes the students think geospatially in a world where everything has to do with location. The interaction between system and user produces quicker and more accurate results (Kitrinou, 2001).

Geospatial technology is inherently interdisciplinary where big Data, which is available through a multitude of sources, is processed and presented showing connections with events in the world (Kerr, 2016). Moreover, according to the theory of multiple intelligence (Gardner, 1983), the various forms of intelligence are given the space to grow by exposing a larger number of students to a way of thinking that suits their needs. As a result, young learners are able to participate in a project where the users can work together for the common good, share information, collect and evaluate data and finally solve a problem. In other words, GIS offers unique opportunities for crowdsourcing, either explicit or implicit, through a collective experience. Accordingly, for the teachers, it may alter their perceptions and the way they teach as it can be applied both in science and social studies as well. It opens up new possibilities and horizons for their professional development since they can apply 21st technology. Teaching in context allows better motivation for the students and bigger confidence for the teachers (Goldstein & Alibrandi, 2013).

OPEN - WEB – BASED

In the middle of the previous decade, with the introduction of free GIS software such as QGIS, the wide application of GIS in primary schools became more feasible. However, it remained limited due to the fact that extensive education of the teachers was inadequate (Kerr, 2016), rendering them unprepared to adopt innovative technology in class (Kitrinou, 2001).

Nevertheless, the main breakthrough in the application of GIS in schools was boosted with the introduction of ArcGISOnline platform in the mid 10s and its free licensing use initiative for schools (Hammond, Langram & Baker, 2014). ArcGISOnline is the web based platform of ArcGIS software where the only requirement is a computer with high-speed internet access. The platform works using only an internet browser, without the need of software installing, making it more appealing for the teacher and the student (Kontosi, 2009). The students are able to create their own datasets either by editing them on their own pc, or by collecting data on the field. They can form their own symbols and patterns and

create a fully customizable “Web map”. This web map formation procedure becomes more intuitive by the use of the “Living Atlas” data available, an extensive gallery of datasets of local and global scale, concerning a wide range of sciences, enriched by environmental, economic, social and demographic information (Strachan& Mitchell, 2014). Web maps can be shared with groups formed inside this platform or all over the global GIS community.

Furthermore, in a next and more interesting stage, students can transform their webmap into a “Storymap”, creating an interdisciplinary story through web applications, such as “story map tour”, “map journal” and more, using the “Web App Builder” of the platform (Carroll, 2019). The “programming load” is user-friendly, thanks to the very simple Graphical User Interface (GUI), with easy programming icons. Consequently, both teacher and student training does not present technical difficulties (Strachan& Mitchell, 2014). Additionally, along the educational procedure, a very important key role is undertaken by “GIS Mentors”, the GIS experts who guide the teacher and students towards the extensive use of the web GIS platform. GIS Mentors act as “Wizards”, helping the class achieve goals in a “two way” interactive inspiring process.

CONCLUSION

Education ought to prepare our youth for their future life. Using GIS, educators are able to connect with the global community and students can collaborate with peer school groups of the 21st century. Through interdisciplinarity, students’ performance and their ICT literacy are enhanced, cooperation and the team spirit are strengthened, solutions to problems and data-based documented proposals are produced, leading to a better and sustainable environment. Further instruction and training for educators is required so as to inspire them to incorporate geospatial technology into their teaching process, taking into consideration the notion of “MAP locally and ACT globally”.

REFERENCES

- Baker, T. 2010. *K-12 Science Education*. Retrieved August 6, 2019, from <https://www.geospatialworld.net>
- Brauckmann, S. 2012. *GIS in Primary Schools - Teaching Local History and Cultural Landscape*. *GI_Forum*. 309-318
- Γιανναράκη, Α. 2016. *Χρήση των Γεωγραφικών Συστημάτων Πληροφοριών (GIS) στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση από τους Καθηγητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Retrieved August 12, 2019, from <https://www.peakmagazine.gr>
- Carroll, A. 2019. *ArcGis Story Maps Revolutionize the Way You Tell Stories*. Retrieved October 12, 2019, from <https://www.esri.com/arcuser>
- Donert, K. 2012. *digital-earth.eu – geo-media in schools*, Progress Report. Retrieved August 9, 2019, from <https://eacea.ec.europa.eu>
- Gardner, H. 2004. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books
- Goldstein, D. & Alibrandi, M. 2013. Integrating GIS in the Middle School Curriculum: Impacts on Diverse Students’ Standardized Test Scores. *Journal of Geography*, 112(2), pp. 68-74
- Hammond, T.C., Langran, E., & Baker, T.R. 2014. Survey of geospatial information technologies in teacher education. In M. Searson & M. Ochoa (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2014* (pp. 873-881). Chesapeake, VA: AACE.
- Kerr, S. 2016. *Integrating Geospatial Technologies into Existing Teacher Education: Theoretical and Practical Notes from the Field*. Retrieved September 21, 2019, from <http://www.citejournal.org>
- Kerski, J. 2003. *The Implementation and Effectiveness of Geographic Information Systems Technology and Methods in Secondary Education*. Retrieved August 13, 2019, from <https://josephkerski.com>
- Κιτρίνου, Ε. 2001. *Τα γεωγραφικά συστήματα πληροφοριών στην εκπαίδευση: ένα δυνατό εργαλείο στα χέρια εκπαιδευτικών και μαθητών*. Retrieved August 6, 2019, from <https://www.hdm.gr/pdfs/conferences/175.pdf>
- Κοντόση, Κ. 2009. *Τα GIS στην Εκπαιδευτική Διαδικασία. Δυνατότητες και Προοπτικές Χρησιμοποίησής τους στη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών*. Retrieved August 16, 2019, from <https://www.docplayer.gr>

- Λαμπρινός, Ν. 2015. *Οι τεχνολογίες των Γεωγραφικών Συστημάτων Πληροφοριών (ΓΣΠ) ως εργαλεία υποστήριξης της χωρικής σκέψης. στο πλαίσιο της γεωγραφικής διερεύνησης*. Retrieved August 13, 2019, from www.researchgate.net
- Roosaare, J. & Liiber, Ü. 2013. *GIS in school education in Estonia – looking for an holistic approach*. Journal of Research and Didactics in Geography (J-READING). 2, pp. 47-56.
- Strachan, C. & Mitchell, J. 2014. Teachers' Perceptions of Esri Story Maps as Effective Teaching Tools. *Review of International Geographical Education Online ©RIGEO Volume 4, Number 3, Winter 2014, pp.195-220*

WORK SATISFACTION OR BURNOUT AND THEIR IMPACT ON INNOVATIVE WORK BEHAVIOR OF GREEK TEACHERS

Georgios Karavasilis

Physics Teacher (Ministry of Education and Religious Affairs), Greece

Abstract: Innovation is a lever for growth and prosperity in business and society as a whole. Innovations lead to the industrial revolutions which are transforming our world. Innovation is the solution to many of the side effects of industrial revolutions. We can prepare the future world citizens to face the challenges of the new world only by education. The purpose of this study was to investigate work satisfaction, work engagement, burnout and innovative work behavior of Greek teachers. From the investigation the relationships between the above concepts emerged and the demographic elements associated with them were identified. The applied statistical survey of this study was conducted from December 2018 to January 2019 and 324 primary and secondary school teachers participated in it. Survey data were collected using an online questionnaire that included demographic questions, the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI) and a Kleysen & Street innovative behavioral questionnaire adapted to Greek reality. The results of the survey showed a very low rate of burned-out and a high rate of work-engaged teachers. Because previous surveys have reported high rates of burnout for Greek teachers, we conclude that work engagement, as well as burnout, are time dependent on environmental factors related to the socio-economic changes of recent decades. Our research results also showed that establishing and supporting innovative work behavior by leadership and co-workers has the effect of demonstrating a high level of innovative work behavior by Greek educators. In addition, it was found a fluctuation of work engagement with age and an enhancement of innovative work behavior due to post-graduate studies. Moreover, it emerged that work engagement positively correlates with innovative work behavior, creating a virtuous circle, where one feeds the other.

Keywords: work satisfaction, work engagement, burnout, innovative work behavior, education

JEL Classification: D4, G1

Biographical note: Georgios Karavasilis received his Master of Science in Management & Organization of Educational Units (2019) from the Faculty of Business Administration, Marketing & Tourism, Alexandrian Technological Educational Institute of Thessaloniki (now International University of Greece). He also received his Master of Science in Electronic Physics (1999) and Bachelor of Science in Physics (1996) from the Physics Department, Aristotle University of Thessaloniki. Currently he is a physics teacher and deputy head teacher at a Greek public school.

1 INTRODUCTION

While today we are trying to deal with effects of the 1st Industrial Revolution, such as climate change, the fast-paced 4th Industrial Revolution drastically transforms societies and the world economy. This transformation, in its scale, scope and complexity, will be unlike anything humankind has experienced before (Schwab, 2017). How will we prepare 21st century citizens to meet the challenges of the new interconnected world that emerges? One of the biggest precariousness of the 4th Industrial Revolution is the reluctance or inability of individuals, organizations, governments and societies to adapt to the new reality it shapes (Schwab, 2017). That is why, as early as March 2000 in Lisbon, the leaders of the Member States of the European Union have decided to promote an ambitious project for Europe. The plan, known as the "Lisbon Strategy", highlights the goal of "making Europe the most competitive and knowledge-based economy in the world capable of sustaining its economic growth".

The Lisbon strategy calls for a radical transformation of the European economy while protecting the environment and upgrading social welfare and education systems. In particular, it seeks to support: (a) employment, (b) economic reform, and (c) European economic cohesion in the context of a knowledge-based economy. The aim is to "develop human capital for social cohesion and competitiveness in the knowledge society" through education and training (2003 / C 295/05, 2003).

In the framework of the Lisbon Strategy, the Education and Training 2020 program was decided and implemented with the strategic objective of encouraging creativity and innovation as well as entrepreneurship at all levels of education and training. In particular, individuals need to be helped to develop competences in the digital environment, initiative spirit, entrepreneurship and cultural consciousness.

However, in which ways creativity and innovation are encouraged in the Greek educational system? In particular, what is the role of work satisfaction, engagement and exhaustion in the innovative work behavior of Greek teachers?

2 THEORETICAL FRAMEWORK

The degree to which a person is satisfied with his job is considered to be a key factor in his mental health and may affect his work performance, his commitment to the organization in which he works and his relationships with internal or external organization's clients. Consequently, in the modern world economy, mental health of workers is a key factor in the effectiveness and well-being of businesses and organizations.

Work satisfaction, work engagement and burnout are three different kinds of job-related well-being (Schaufeli, Taris, & Van Rhenen, 2008). According to Locke (1976), work satisfaction is defined as the positive emotional response of the individual to the particular work he performs, provided that his professional values are fulfilled.

In the 1990s it was proposed (Wegge, Schmidt, Parkes, & Dick, 2007) to bridge the pre-existing concept of work satisfaction with the concept of work engagement. Specifically, the definition given for work engagement was "participation, dedication and satisfaction of an employee at work". The above definition incorporates the classic notions of work satisfaction and commitment to the organization.

According to MacLeod & Clarke (2009) it is the measurement of work engagement that explains how employees behave rather than the measurement of work satisfaction. The two concepts are mutually linked, but work satisfaction does not imply exceeding a standard level of performance, which is implied by work engagement. Therefore, an employee can be satisfied without being engaged. Work satisfaction, however, is the foundation upon which work engagement can be developed.

Robinson, Perryman & Hayday (2004) realize work engagement as "a step ahead of work satisfaction". Therefore, work engagement is emerging as a new trend, with older roots and a different "brand", based on modern needs.

Indeed, modern organizations need engaged workers who will give them a competitive advantage. Engaged employees have high levels of energy, are excited and often so absorbed in their work that time goes by very quickly (Macey & Schneider, 2008). Also, instead of considering their work as demanding and stressful, they consider it as a daily challenge (Bakker, Schaufeli, Leiter, & Taris, 2008). These characteristics of engaged employees have a significant influence on their innovative work behavior (Guzmán, Blanco-Mesa, & Gaviria, 2016).

Since in this study we are interested in factors affecting the innovative work behavior of Greek teachers and because the concept of work satisfaction is incorporated in the concept of work engagement, we will measure the work engagement instead of the work satisfaction of Greek teachers.

By burnout, we mean a state of emotional exhaustion, which is the result of chronic stress and occurs mainly in the humanitarian and social work professions. Burnout comprises three elements: emotional exhaustion, depersonalisation, and lack of personal fulfillment (Antoniou, Ploumpi, & Ntalla, 2013).

According to Maslach & Leiter (1997), burnout is characterized by the exactly three opposite dimensions of work engagement. In the case of burnout, energy is converted into exhaustion, involvement into cynicism / depersonalization, and efficiency into inefficiency and mental fatigue.

In the modern globalized world, an organisation's capability to innovate is particularly important in order to gain a sustainable competitive advantage (Tidd & Bessant, 2013). Schumpeter's (1947) observation that innovation is a lever for growth and prosperity in business and society as a whole is rarely disputed.

The concepts of innovative work behavior, innovation, invention and creativity are often used without distinction (Scott & Bruce, 1994). The above concepts, though related, differ from one another. Creativity refers mainly to the production of useful new ideas or objects (Mumford, 2003). An invention is the first appearance of an idea, product, or process (Epstein, 2017). The invention becomes an innovation when it begins to be used. Therefore, innovation refers to the successful implementation of creativity with the potential, in some cases, of financial result (Scott & Bruce, 1994). Innovation consists of the production, assimilation and exploitation of new achievements or ideas in the economic and social field (Frankelius, 2009). More specifically, the concept of educational innovation is defined as "... any dynamic change intended to add value to the educational process and resulting in measurable outcomes in terms of stakeholders satisfaction or educational performance" (OECD / CERI), 2010).

Farr & Ford (1990) define Innovative Work Behavior (IWB) as work behavior aimed at the purposeful production and implementation - through the work role of everyone - of new and useful ideas, processes and products/services. At the employee level, the concept of innovative work behavior can be described as the behavior that one manifests when "... taking initiatives to improve the prevailing conditions or to create new ones that will disturb the status quo..." (Crant, 2000). An innovative worker seeks new opportunities, adapts to his goals in a creative way, takes proactive behavior and creatively tackles problems that arise trying to implement alternative solutions (Bateman & Crant, 1999).

3 METHODOLOGY AND SAMPLE

The applied statistical survey of this study was conducted from December 2018 to January 2019. Survey data were collected using an online questionnaire that included demographic questions, the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI) and a Kleysen& Street innovative behavioral questionnaire adapted to Greek reality.

The Oldenburg Burnout Inventory (OLBI) was preferred over other work engagement and burnout questionnaires, such as the Maslach Burnout Inventory (MBI) or the Utrecht Work Engagement Scale (UWES), because OLBI consists of sixteen (16) sentences, both positive and negative phrased. From a psychometric point of view, questionnaires that have positive and negative statements are considered more reliable than those that have only one type of question (Demerouti& Bakker, 2008). OLBI evaluates two dimensions of work engagement or burnout, exhaustion and disengagement (from work), because the professional efficacy dimension is considered to be a consequence of the two preceding ones.

The Kleysen& Street (2001) questionnaire was used to measure innovative work behavior, because in this questionnaire, innovative work behavior is treated as a multidimensional concept (Jong & Hartog, 2010). This questionnaire measures five (5) dimensions of innovative work behavior through five (5) closed-ended questions. This questionnaire was also adapted to estimate the support of innovative work behavior by leadership and co-workers, the implementation of innovative educational programs and the application of innovative teaching methods.

The sample consisted of 324 (25% males and 75% females) primary and secondary Greek school teachers. The participants were grouped into four age categories: the younger group (up to 30 years) represented just 5.6% of the sample, the group of teachers aged from 31 to 40 years represented 31.5% of the sample, the group of teachers aged between 41 to 50 years represented 39.8% of the sample, and the older group (51 and above) represented 23.1% of the sample. Four categories were also formed in reference to participants' studies: teachers who hold one degree (51.9% of the sample), two degree teachers (12.0% of the sample), postgraduate degree teachers (33.3% of the sample) and teachers who hold doctoral degree (2.8% of the sample). Four categories were also formed in reference to participants' years of teaching experience: up to 10 years of teaching (18.5% of the sample), 11 to 20 years of teaching (56.5% of the sample), 21 to 30 years of teaching (20.4% of the sample) and 31 and above years of teaching (4.6% of the sample).

Initially, descriptive analyses were conducted for the two work engagement or burnout dimensions and the five dimensions of innovative work behavior. Participants were then classified into three groups for each of the two work engagement or burnout dimensions. The participants were also classified into three groups (low, moderate, high) for their total innovative work behavior.

Correlations between the two work engagement dimensions and the demographics of the participants were computed. The correlations were measured with a Chi-Square test. The same test was used to measure the correlations between the overall innovative work behavior of the participants and their demographics. Finally, a Chi-Square test was run to examine the correlations between each of the two work engagement dimensions and the overall innovative work behavior.

4 RESULTS AND DISCUSSION

The first aim of the study was to assess the perceived level of burnout in Greek teachers. The descriptive analysis revealed that only 1.9% of the participants were exhausted (Table 1) and merely 0.9% of the participants experienced depersonalisation or cynicism (Table 2). Contrary, about one third of the participants were work-engaged, since 30.6% of the participants showed high energy (Table 1) and 37% of the participants were actively involved (emotionally) in their work (Table 2).

Table 1: Exhaustion/Energy dimension of work engagement or burnout

| | Frequency | Percent (%) |
|---------------|-----------|-------------|
| High Energy | 99 | 30,6 |
| Medium Energy | 219 | 67,6 |
| Exhaustion | 6 | 1,9 |
| Total | 324 | 100,0 |

Table 2: Disengagement dimension of work engagement or burnout

| | Frequency | Percent (%) |
|-------------|-----------|-------------|
| Involvement | 120 | 37,0 |
| Neutrality | 201 | 62,0 |

| | | |
|-------------------|-----|-------|
| Depersonalisation | 3 | 0,9 |
| Total | 324 | 100,0 |

Regarding the Greek teachers' innovative work behavior the descriptive analysis presented that 62% of the participants reported high innovative work behavior and 38% of the participants reported moderate innovative work behavior (Table 3). It is remarkable that none of the participants reported low innovative work behavior.

Table 3: Innovative Work Behavior

| | Frequency | Percent (%) |
|----------|-----------|-------------|
| Low | 0 | 0,0 |
| Moderate | 123 | 38,0 |
| High | 201 | 62,0 |
| Total | 324 | 100,0 |

Because very few of the participants were burned-out, at Chi-Square test, the percentage of cells in the table with an expected count less than or equal to five exceeded 20%. Hence, in order to acquire a valid p-value, the participants were classified again into two groups for each of the two work engagement dimensions. In this new classification none of the participants was considered burned-out.

Inductive analysis revealed, regarding the correlation of age with the dimension of disengagement, that at younger ages (up to 30 years) high involvement/engagement is dominant, at the following age group (31 to 40 years) neutrality prevails, next, at ages from 41 to 50 years engagement again is higher than expected and finally, at ages over 51 years the count of neutrality is higher than expected (Table 4). In addition, the p-value of 0.008 is less than 0.05, so we can say that there is a strong correlation between age and disengagement. Along with the previous dimension of work engagement, energy (the opposite of exhaustion) is higher than expected at younger ages (up to 30 years), declines at the age group of 31 to 40 years, increases once again at ages from 41 to 50 years, and finally declines yet again at ages over 51 years (Table 5). A p-value of 0.031 is less than 0.05 and demonstrates the correlation between age and energy (or exhaustion).

Table 4: Correlation of Age with the dimension of Disengagement

| | | Disengagement | | Total | | |
|-----|--------------|----------------|------------|-------|-------|-----|
| | | Involvement | Neutrality | | | |
| Age | Up to 30 | Count | 9 | 9 | 18 | |
| | | Expected Count | 6,7 | 11,3 | 18,0 | |
| | 31 - 40 | Count | 27 | 75 | 102 | |
| | | Expected Count | 37,8 | 64,2 | 102,0 | |
| | 41 - 50 | Count | 60 | 69 | 129 | |
| | | Expected Count | 47,8 | 81,2 | 129,0 | |
| | 51 and above | Count | 24 | 51 | 75 | |
| | | Expected Count | 27,8 | 47,2 | 75,0 | |
| | Total | | Count | 120 | 204 | 324 |

Table 5: Correlation of Age with the dimension of Energy

| | | Energy | | Total | | |
|-----|--------------|----------------|---------------|-------|-------|-----|
| | | High Energy | Medium Energy | | | |
| Age | Up to 30 | Count | 6 | 12 | 18 | |
| | | Expected Count | 5,5 | 12,5 | 18,0 | |
| | 31 - 40 | Count | 24 | 78 | 102 | |
| | | Expected Count | 31,2 | 70,8 | 102,0 | |
| | 41 - 50 | Count | 51 | 78 | 129 | |
| | | Expected Count | 39,4 | 89,6 | 129,0 | |
| | 51 and above | Count | 18 | 57 | 75 | |
| | | Expected Count | 22,9 | 52,1 | 75,0 | |
| | Total | | Count | 99 | 225 | 324 |

With regard to the relationship between innovative work behavior and the participants' studies, it became evident that high innovative work behavior has count higher than expected at participants with more studies than their basic degree (Table 6). And since the p-value is 0.001 (less than 0.05), we can conclude that there is a significant correlation between the level of study and the innovative work behavior.

Table 6: Correlation of Studies with Innovative Work Behavior

| | | | Innovative Work Behavior | | Total |
|---------|---------------------|----------------|--------------------------|-------|-------|
| | | | Moderate | High | |
| Studies | One degree | Count | 81 | 87 | 168 |
| | | Expected Count | 63,8 | 104,2 | 168,0 |
| | Two degrees | Count | 9 | 30 | 39 |
| | | Expected Count | 14,8 | 24,2 | 39,0 |
| | Postgraduate degree | Count | 30 | 78 | 108 |
| | | Expected Count | 41,0 | 67,0 | 108,0 |
| | Doctoral degree | Count | 3 | 6 | 9 |
| | | Expected Count | 3,4 | 5,6 | 9,0 |
| Total | Count | 123 | 201 | 324 | |

Finally, in respect of the relationship between innovative work behavior and each of the dimensions of disengagement and exhaustion it became apparent that the count of high innovative work behavior is higher than expected in high engagement (Table 7) and high energy groups of participants (Table 8). Furthermore, since the p-value is 0.000 in both cases we conclude that there is an important correlation between work engagement and innovative work behavior.

Table 7: Correlation of Disengagement with Innovative Work Behavior

| | | | Innovative Work Behavior | | Total |
|---------------|-------------|----------------|--------------------------|-------|-------|
| | | | Moderate | High | |
| Disengagement | Involvement | Count | 27 | 93 | 120 |
| | | Expected Count | 45,6 | 74,4 | 120,0 |
| | Neutrality | Count | 96 | 108 | 204 |
| | | Expected Count | 77,4 | 126,6 | 204,0 |
| Total | Count | 123 | 201 | 324 | |

Table 8: Correlation of Energy with Innovative Work Behavior

| | | | Innovative Work Behavior | | Total |
|--------|---------------|----------------|--------------------------|-------|-------|
| | | | Moderate | High | |
| Energy | High Energy | Count | 21 | 78 | 99 |
| | | Expected Count | 37,6 | 61,4 | 99,0 |
| | Medium Energy | Count | 102 | 123 | 225 |
| | | Expected Count | 85,4 | 139,6 | 225,0 |
| Total | Count | 123 | 201 | 324 | |

The present study revealed a very low rate of burned-out and a high rate of work-engaged teachers. Since previous surveys have reported high rates of burnout for Greek teachers, we conclude that work engagement, as well as burnout, are time dependent on environmental factors (Brouwers, Evers, & Tomic, 1999) related to the socio-economic changes of recent decades (Sennett, 1998).

Another issue worthy of discussion concerns the finding that establishing and supporting innovative work behavior by leadership and co-workers has the effect of demonstrating a high level of innovative work behavior by Greek educators. The outcome of the high level of innovative work behavior is that the overwhelming majority of our research teachers are implementing innovative programs and applying innovative teaching methods.

Concerning the role of demographic variables in teachers' perceived levels of work engagement, this study revealed that the age groups of teachers with the highest work engagement and therefore participation, dedication and job satisfaction are those of young people up to 30 years of age and those aged 41 to 50 years old. These findings can be explained by the enthusiasm and appetite for work of new teachers and the maturity of teachers from 41 to 50 years of age to focus on their work (mental commitment), to exercise it with dedication (emotional commitment) and to take a step further in order to evolve professionally (physical commitment). For teachers aged over 30 enthusiasm subsides, whereas for teachers aged over 51 maturity is overwhelmed by monotony, lack of motivation, and the fact that they still have many years of working life ahead, because of the increase in retirement age, so they resort to economy of force.

Regarding the role of demographic variables in teachers' perceived levels of innovative work behavior, our research results showed that post-graduate studies promote innovative work behavior and that is why we have seen a strong correlation of the educational level of teachers with their innovative work behavior. Thus, innovative work behavior is an acquired property.

Finally, from this study emerged that work engagement positively correlates with innovative work behavior, creating a virtuous circle, where one feeds the other. Expectantly, this study promotes an understanding of the factors that affect work engagement and innovative work behavior. In this way, optimistically it will contribute to the development of an educational policy aiming at providing effective support to teachers in the performance of their duties, the enhancement of their professional skills and their upgrading. Consequence of this educational policy will be the "development of human capital for the purpose of social cohesion and competitiveness in the knowledge society".

REFERENCES

- Anderson, N., Potočník, K., & Zhou, J. (2014). Innovation and Creativity in Organizations: A State-of-the-Science Review, Prospective Commentary, and Guiding Framework. *Journal of Management*, 40(5), pp. 1297–1333.
- Antoniou, A.-S., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational Stress and Professional Burnout in Teachers of Primary and Secondary Education: The Role of Coping Strategies. *Psychology*, 4(3), pp. 349–355.
- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), pp. 682–690.
- Arnolds, C. A., & Boshoff, C. (2002). Compensation, esteem valence and job performance: an empirical assessment of Alderfer's ERG theory. *The International Journal of Human Resource Management*, 13(4), pp. 697–719.
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress*, 22(3), pp. 187–200.
- Bateman, T., & Crant, J. M. (1999). Proactive behavior: Meaning, impact, recommendations. *Business Horizons*, 42, pp. 63–70.
- Brouwers, A., Evers, W. J. G., & Tomic, W. (1999). Teacher Burnout and Self-Efficacy in Eliciting Social Support. <https://eric.ed.gov/?id=ED437342>. Accessed the 12th of November 2018, at 14:55.
- Brouwers, A., Evers, W. J. G., & Tomic, W. (2002). Burnout and Self-Efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, pp. 227–243.
- Burke, R. J., Greenglass, E. R., & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress and Coping*, 9(3), 261–275.
- Buunk, B. P., & Schaufeli, W. B. (1993). Burnout: A perspective from social comparison theory (pp. 53–69). In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*, Washington, DC: Taylor & Francis.
- Byrne, B. M. (1991). Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), pp. 197–209.
- Capel, S. A. (1992). Stress and Burnout in Teachers. *European Journal of Teacher Education*, 15(3), pp. 197–211.
- Carson, C. M. (2005). A historical view of Douglas McGregor's Theory Y. *Management Decision*, 43(3), pp. 450–460.
- Chan, K. B., Lai, G., Ko, Y. C., & Boey, K. W. (2000). Work stress among six professional groups: the Singapore experience. *Social Science & Medicine*, 50(10), pp. 1415–1432.
- Chan, T. L., & Rasli, A. (2014). The Relationship between Innovative Work Behavior on Work Role Performance: An Empirical Study. *International Conference on Innovation, Management and Technology Research*, Malaysia, 22–23 September 2013. Malaysia, 2, pp. 592–600.
- Chang, M. L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), pp. 193–218.
- Cherniss, C. (1989). Burnout In New Professionals: A Long-Term Follow-Up Study. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 12(1), pp. 11–24.
- Cherniss, C. (1992). Long-term consequences of burnout: An exploratory study. *Journal of Organizational Behavior*, 13(1), pp. 1–11.
- Cole, G. (2002). *Personnel and Human Resource Management* (5 edition). London: Thomson Learning.
- Cook, S. (2008). *The Essential Guide to Employee Engagement: Better Business Performance Through Staff Satisfaction*. Kogan Page Publishers.
- Cooper, C. L., & Dewe, P. J. (2008). *Stress: A Brief History*. John Wiley & Sons.
- Crant, J. M. (2000). Proactive Behavior in Organizations. *Journal of Management*, 26(3), pp. 435–462.
- Damanpour, F., & Schneider, M. (2009). Characteristics of Innovation and Innovation Adoption in Public Organizations: Assessing the Role of Managers. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 19(3), pp. 495–522.
- Demerouti, E., & Bakker, A. (2008). The Oldenburg Burnout Inventory: A good alternative to measure burnout and engagement (pp. 65–78). In J. Halbesleben (Ed.), *Handbook of Stress and Burnout in Health Care*, New York: Nova Science Publishers.
- Epstein, M. (2017). Inventive Thinking In The Humanities. *Common Knowledge*, 23(1), pp. 1–18.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Farr, J., & Ford, C. (1990). Individual innovation. In *Innovation and Creativity at Work*. Chichester: Wiley.
- Francis, L., & Barling, J. (2005). Organizational injustice and psychological strain. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 37(4), pp. 250–261.
- Frankelius, P. (2009). Questioning two myths in innovation literature. *The Journal of High Technology Management Research*, 20(1), pp. 40–51.
- Freudenberger, H. J., & Richelson, G. (1980). *Burnout: The High Cost of High Achievement* (1st ed., Anchor Press ed edition). Garden City, N.Y: Anchor Press.
- González-Morales, M. G., Peiró, J. M., Rodríguez, I., & Bliese, P. D. (2012). Perceived collective burnout: a multilevel explanation of burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, 25(1), pp. 43–61.
- González-Romá, V., Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Lloret, S. (2006). Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles? *Journal of Vocational Behavior*, 68(1), pp. 165–174.
- Guglielmi, R. S., & Tatrow, K. (1998). Occupational Stress, Burnout, and Health in Teachers: A Methodological and Theoretical Analysis. *Review of Educational Research*, 68(1), pp. 61–99.
- Guzmán, C., Blanco-Mesa, F., & Gaviria, M. (2016). Innovative Behaviour and Employee Engagement: A Case Study in a Family Business. *European Conference on Innovation and Entrepreneurship*, Jyväskylä - Finland, 15–16 September 2016. Jyväskylä - Finland, 11, pp. 1013–1016.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. New York: Teachers College Press.

- Harter, J. K., Schmidt, F. L., & Hayes, T. L. (2002). Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: a meta-analysis. *The Journal of Applied Psychology*, 87(2), pp. 268–279.
- Hassard, J., Teoh, K., & Cox, T. (2017). Organizational uncertainty and stress among teachers in Hong Kong: Work characteristics and organizational justice. *Health Promotion International*, 32(5), pp. 860–870.
- Herzberg, F. (1968). *One more time: how do you motivate employees*. Boston: Harvard Business Review.
- Ho, C.-L., & Au, W.-T. (2006). Teaching Satisfaction Scale: Measuring Job Satisfaction of Teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 66(1), pp. 172–185.
- Holland, J. L. (1996). Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions. *American Psychologist*, 51(4), pp. 397–406.
- Hoppock, R. (1935). *Job Satisfaction*. New York: Harper and Brothers.
- Hughes, R. E. (2001). Deciding to leave but staying: teacher burnout, precursors and turnover. *The International Journal of Human Resource Management*, 12(2), pp. 288–298.
- Hulin, C. L., & Smith, P. C. (1965). A linear model of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 49(3), pp. 209–216.
- Iacovides, A., Fountoulakis, K. N., Kaprinis, S., & Kaprinis, G. (2003). The relationship between job stress, burnout and clinical depression. *Journal of Affective Disorders*, 75(3), pp. 209–221.
- Inceoglu, I., & Warr, P. (2011). Personality and Job Engagement. *Journal of Personnel Psychology*, 10(4), pp. 177–181.
- Ironson, G., Smith, P., Brannick, M., Gibson, W., & Paul, K. (1989). Construction of a Job in General Scale: A Comparison of Global, Composite, and Specific Measures. *Journal of Applied Psychology*, 74, pp. 193–200.
- Janssen, O. (2003). Innovative behaviour and job involvement at the price of conflict and less satisfactory relations with co-workers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76(3), pp. 347–364.
- Janssen, O. (2005). The joint impact of perceived influence and supervisor supportiveness on employee innovative behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78(4), pp. 573–579.
- Jong, J. D., & Hartog, D. D. (2010). Measuring Innovative Work Behaviour. *Creativity and Innovation Management*, 19(1), pp. 23–36.
- Kahn, W. (1990). Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work. *Academy of Management Journal*, 33(4), pp. 692–724.
- Karger, H. J. (1981). Burnout as Alienation. *Social Service Review*, 55(2), pp. 270–283.
- Kourmoussi, N., Darviri, C., Varvogli, L., & Alexopoulos, E. C. (2015). Teacher stress inventory: Validation of the Greek version and perceived stress levels among 3,447 educators. *Psychology Research and Behavior Management*, 8, pp. 81–88.
- Koustelios, A. D. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *International Journal of Educational Management*, 15(7), pp. 354–358.
- Kremer-Hayon, L., & Kurtz, H. (1985). The relation of personal and environmental variables to teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 1(3), pp. 243–249.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), pp. 27–35.
- Lafontaine, O., & Muller, C. (2000). *No Fear Of Globalization*. Verso Press USA.
- Lambert, R., & McCarthy, C. (2006). *Understanding Teacher Stress in an Age of Accountability*. IAP.
- Lambert, R., McCarthy, C., O'Donnell, M., & Wang, C. (2009). Measuring elementary teacher stress and coping in the classroom: Validity evidence for the classroom appraisal of resources and demands. *Psychology in the Schools*, 46(10), pp. 973–988.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lippman, L., Burns, S., & McArthur, E. (1996). *Urban Schools: The Challenge of Location and Poverty*. DIANE Publishing.
- Lisbon European Council 23 and 24 march 2000. *Presidency Conclusions*. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm. Accessed the 2nd of November, 2018, at 18:35.
- Locke, E. (1976). The Nature and Causes of Job Satisfaction (pp. 1297-1343). In M. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Chicago, IL: Rand McNally & Co.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). Work Motivation and Satisfaction: Light at the End of the Tunnel. *Psychological Science*, 1(4), pp. 240–246.
- Ma, X., & MacMillan, R. B. (1999). Influences of Workplace Conditions on Teachers' Job Satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93(1), pp. 39–47.
- Macey, W. H., & Schneider, B. (2008). The Meaning of Employee Engagement. *Industrial and Organizational Psychology*, 1, pp. 3–30.
- MacLeod, D., & Clarke, N. (2009). *Engaging for success: enhancing performance through employee engagement*. London: Office of Public Sector Information.
- Mangione, T. W. (1995). *Mail Surveys: Improving the Quality*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Martin, C. A., & Julian, R. A. (1987). Causes of Stress and Burnout in Physicians Caring for the Chronically and Terminally Ill. *The Hospice Journal*, 3(2–3), pp. 121–146.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), pp. 397–422.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *MBI Maslach Burnout Inventory*. CPP, Incorporated.
- Maslow, A. H. (1955). *Toward a psychology of being*. Athens: Diodos.
- McGee-Cooper, A., Trammell, D., & Lau, B. (1990). *You Don't Have To Go Home From Work Exhausted!* Bowen & Rogers Publishing Company.
- Merton, R. K. (1948). The Self-Fulfilling Prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), pp. 193–210.
- Montana, P. J., & Charnov, B. H. (2008). *Management*. Barrons Educational Series.
- Mumford, M. D. (2003). Where Have We Been, Where Are We Going? Taking Stock in Creativity Research. *Creativity Research Journal*, 15(2–3), pp. 107–120.
- Nias, J. (1996). Thinking about Feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), pp. 293–306.

- OECD / CERL. (2010). *The Nature of Learning*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/9789264086487-en>. Accessed the 30th of November 2018, at 12:35.
- Ongore, O. (2014). A Study of Relationship between Personality Traits and Job Engagement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141, pp. 1315–1319.
- Oranje, A. H. (2001). *Van ouderenbeleid tot lerarentekort : taken, taakverdelingenarbeidstevredenheid in het onderwijs*. Universiteit van Amsterdam, Amsterdam.
- Perie, M., Baker, D., & Whitener, S. (1997). *Job satisfaction among America's teachers : effects of workplace conditions, background characteristics and teacher compensation*. Washington, D.C.: U.S. Dept. of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Pines, A., & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York, NY, US: Free Press.
- Pines, A. M., Aronson, E., & Kafry, D. (1981). *Burn Out: From Tedium to Personal Growth*. New York: Free Press.
- Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008). Burnout, Job Satisfaction and Instructional Assignment-Related Sources of Stress in Greek Special Education Teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1), pp. 61–76.
- Polsani, P. R. (2003). Use and Abuse of Reusable Learning Objects. *Journal of Digital Information*, 3(4). <https://journals.tdl.org/jodi/index.php/jodi/article/view/89/88>. Accessed the 15th of January, 2019, at 19:35.
- Prieto, I., & Pérez-Santana, P. (2014). Managing innovative work behavior: the role of human resource practices. *Personnel Review*, 43(2), pp. 184–208.
- Quick, J. C., & Tetrick, L. E. (2003). *Handbook of occupational health psychology*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Rainey, H. G. (1999). Using Comparisons of Public and Private Organizations to Assess Innovative Attitudes among Members of Organizations. *Public Productivity & Management Review*, 23(2), pp. 130–149.
- Riaz, S., Xu, Y., & Hussain, S. (2018). Understanding Employee Innovative Behavior and Thriving at Work: A Chinese Perspective. *Administrative Sciences*, 8(3), pp. 1–14.
- Rich, B., Lepine, J., & Crawford, E. (2010). Job Engagement: Antecedents and Effects on Job Performance. *Academy of Management Journal*, 53, pp. 617–635.
- Robinson, D., Perryman, S., & Hayday, S. (2004). *The Drivers of Employee Engagement Report 408*. UK: Institute for Employment Studies.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations, 5th Edition* (5th edition). New York: Free Press.
- Rollinson, D. (2008). *Organisational Behaviour and Analysis: An Integrated Approach*. Pearson Education.
- Saiti, A., & Papadopoulos, Y. (2015). School teachers' job satisfaction and personal characteristics: A quantitative research study in Greece. *International Journal of Educational Management*, 29(1), pp. 73–97.
- Saiti, Anna. (2007). Main factors of job satisfaction among primary school educators: Factor analysis of the Greek reality. *Management in Education*, 21, pp. 28–32.
- Sarafino, E. P., & Smith, T. W. (2014). *Health Psychology: Biopsychosocial Interactions* (8 edition). Hoboken, NJ: Wiley.
- Saunders, M. N. K., Lewis, P., & Thornhill, A. (2015). *Research Methods for Business Students* (7 edition). New York: Pearson.
- Schaufeli, W. B., Taris, T. W., & Van Rhenen, W. (2008). Workaholism, Burnout, and Work Engagement: Three of a Kind or Three Different Kinds of Employee Well-being? *Applied Psychology: An International Review*, 57, pp. 173–203.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2003). *Utrecht work engagement scale: Preliminary manual*. Utrecht: Occupational Health Psychology Unit, Utrecht University.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), pp. 71–92.
- Schaufeli, W., Daamen, J., & Van Mierlo, H. (1994). Burnout among Dutch Teachers: An Mbi-Validity Study. *Educational and Psychological Measurement*, 54, pp. 803–812.
- Schultz, D. (1988). On changes and changing. *Journal of Direct Marketing*, 2(2), pp. 4–5.
- Schumpeter, J. A. (1947). The Creative Response in Economic History. *The Journal of Economic History*, 7(2), pp. 149–159.
- Schwab, K. (2017). *The Fourth Industrial Revolution*. Crown Publishing Group.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology*, 57(s1), pp. 152–171.
- Schwarzkopf, K., Straus, D., Porschke, H., Znoj, H., Conrad, N., Schmidt-Trucksäss, A., & Känel, R. von. (2016). Empirical evidence for a relationship between narcissistic personality traits and job burnout. *Burnout Research*, 3(2), pp. 25–33.
- Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1994). Determinants of Innovative Behavior: A Path Model of Individual Innovation in the Workplace. *Academy of Management Journal*, 37(3), pp. 580–607.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.
- Sennett, R. (1998). *The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*. New York: W. W. Norton & Company, Inc.
- Shalley, C. E., & Gilson, L. L. (2004). What leaders need to know: A review of social and contextual factors that can foster or hinder creativity. *The Leadership Quarterly*, 15(1), pp. 33–53.
- Shimazu, A., Schaufeli, W. B., Kosugi, S., Suzuki, A., Nashiwa, H., Kato, A., Sakamoto, M., Irimajiri, H., Amano, S., Hirohata, K., Goto, R., Kitaoka-Higashiguchi, K. (2008). Work Engagement in Japan: Validation of the Japanese Version of the Utrecht Work Engagement Scale. *Applied Psychology*, 57(3), pp. 510–523.
- Shirom, A. (1989). Burnout in work organizations (pp. 25–48). In *International review of industrial and organizational psychology 1989*, Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Shukla, A., & Trivedi, T. (2008). Burnout in Indian Teachers. *Asia Pacific Education Review*, 9(3), pp. 320–334.
- Sørensen, E., & Torfing, J. (2011). Enhancing Collaborative Innovation in the Public Sector. *Administration & Society*, 43(8), pp. 842–868.
- Spear, M., Gould, K., & Lee, B. (2000). *Who would be a teacher? A review of factors motivating and demotivating prospective and practicing teachers*. Slough, UK: National Foundation for Educational Research.

- Spector, P. E. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes, and Consequences* (1st ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Street, C. T., & Kleysen, R. F. (2001). Toward a multi-dimensional measure of individual innovative behavior. *Journal of Intellectual Capital*, 2(3), pp. 284–296.
- Swetnam, L. A. (1992). Media Distortion of the Teacher Image. *The Clearing House*, 66(1), pp. 30–32.
- Teigen, K. H. (1994). Yerkes-Dodson: A Law for all Seasons. *Theory & Psychology*, 4(4), pp. 525–547.
- Tidd, J., & Bessant, J. (2013). *Managing Innovation: Integrating Technological, Market and Organizational Change* (5th edition). Chichester, West Sussex, United Kingdom: John Wiley & Sons.
- Timms, C., Cottrell, D., & Graham, D. (2007). “I just want to teach”: Queensland independent school teachers and their workload. *Journal of Educational Administration*, 45(5), pp. 569–586.
- Tsounis, A., & Sarafis, P. (2016). The Concept of Work Satisfaction: Theoretical Approaches and Results in Work Performance. *Interdisciplinary Health Care*, 8(2), pp. 36–47.
- van Horn, J. E., Schaufeli, W. B., Greenglass, E. R., & Burke, R. J. (1997). A Canadian-Dutch Comparison of Teachers’ Burnout. *Psychological Reports*, 81(2), pp. 371–382.
- Vroom, V. H. (1995). *Work and motivation* (1st ed). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Wanous, J. P., & Lawler, E. E. (1972). Measurement and meaning of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 56(2), pp. 95–105.
- Wegge, J., Schmidt, K.-H., Parkes, C., & Dick, R. V. (2007). Taking a sickie: Job satisfaction and job involvement as interactive predictors of absenteeism in a public organization. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 80(1), pp. 77–89.
- WHO. *Stress at the workplace*. http://www.who.int/occupational_health/topics/stressatwp/en. Accessed the 19th of November 2018, at 16:35.
- Wright, M., & Custer, R. (1998). Why They Enjoy Teaching: The Motivation of Outstanding Technology Teachers. *Journal of Technology Education*, 9(2), pp. 60–77.
- Yesil, S., & Sozibilir, F. (2013). An Empirical Investigation into the Impact of Personality on Individual Innovation Behaviour in the Workplace. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 81, pp. 540–551.

THE EFFECT OF ADMINISTRATIVE ACTIONS ON THE SATISFACTION OF PRIMARY AND SECONDARY PUBLIC SCHOOL PRINCIPALS

Oikonomidou Maria

PhD student, Department of Public Administration,
SOFIA UNIVERSITY ST. KLIMENT OHRIDSKI, Bulgaria,
1504 Sofia, 15 Tsar Osvoboditel Blvd.

Konstantinidis Ilias

PhD student, Department of Public Administration,
SOFIA UNIVERSITY ST. KLIMENT OHRIDSKI, Bulgaria,
1504 Sofia, 15 Tsar Osvoboditel Blvd.

Abstract: The quality and efficiency of Educational Administration affect the smooth operation of public schools. The aim of this study is to record the perceptions of school principals, who are the main customers of Educational Directorates in order to improve the quality of the provided services. The theoretical framework attempts to describe the prevalent view that the provision of qualitative and effective administrative support to schools can contribute to school smooth operation and school staff satisfaction in order to focus on educational services, rather than on administrative problems and restrictions. The administrative factors under investigation are the mode of administration, the efficiency of procedures, ICT skill enhancement and employees' performance, technological modernization efforts, and customer participation in decision-making. The study examines how these variables, affect the level of satisfaction of school principals. The regression analysis and the maximum frequency of answers within the rating range of the six-level Likert scale are used. The primary data was obtained by using an electronic questionnaire (through google forms) which allows for the use of econometric techniques. The school principals of the Primary and Secondary Directorates of Education in Eastern Thessaloniki comprise the research field. The results of the analysis show that Administrative factors have a major impact and summatively affect customer satisfaction. Current demands render the function of education more complex since it is asked to move beyond the simple experiential approach of administrative action that was based on the experience of older members of staff and to combine it with knowledge and skills on developments of New Public Management. A management system that valorizes technology and human resources, develops mechanisms for open communication and dialogue and examines the views of the users of services in an organized manner is considered to be essential.

Keywords: *quality of Public Administration, administrative procedures, modernisation, ICT, customer participation, customer satisfaction.*

INNOVATION AND EDUCATION: INVESTIGATING THE FACTORS THAT PROMOTE INNOVATION IN THE GREEK SCHOOL

MSc. Athina Her. Argyropoulou
Piraeus Bank
athinaargiropoulou@yahoo.gr

Dr. Vasilios Ath. Platis
Aristotle University of Thessaloniki
platisbasil@gmail.com

and

Olga Mousiou Mylona
Dr of Pedagogy - Language Teaching
Mr in Pedagogy, Mr in Language Teaching
22 Spiliadou Street, Florina, Greece 53100
e-mail: mousiou.olga@gmail.com

SUMMARY

Every school unit needs to have its own culture and identity to escape the faceless visage of most school units in order to be a system open to society. This can be achieved by implementing innovations and changes aimed at improving school efficiency. The school unit manager plays a special role in achieving these goals, who, through the role assigned by the state, directs the school unit and at the same time strives to meet educational goals and improve school functioning. The present study investigates the views of a competent sample of Secondary Education teachers serving in Central and Western Macedonia school units concerning factors affecting the development of favorable climate-promoting innovative classroom activities as well as teacher leadership. Teachers to undertake and complete innovative programs.

Keywords: innovation, school climate, principal, transformational leadership, change

1. INTRODUCTION

Over the last years, the focus of all education factors has been set on promoting a creative and innovative school climate in order to improve pupils' daily school life and stimulate their interest. Classroom experience has proven that the interest of students has been steadily decreasing in recent years, so much so that they are often "confined" and "suffocated" by the constraints imposed on them by their curriculum, their creativity declining and their skills unable to be discerned or developed at school. On the opposite side, the success of this endeavour lies in the joint effort of all the members of the school unit, with the school leader being the main force of the school unit (Χαλκιάτης, 2008, Χατζηπαναγιώτου, 2008).

2. RESEARCH QUESTIONS AND OBJECTIVES

The main purpose of the research is to investigate the factors that affect the formulation of an innovative school climate in order to improve school efficiency. In the present study, the innovative school climate and the factors that promote it, were considered as an independent variable. In particular, the research sought to answer the following research questions: What are teachers' attitudes towards an innovative school climate? What are the factors that influence the creation of an innovative school climate? In what ways does the transformative style of authority have a positive effect on teachers' attitudes towards implementing innovations aimed at school effectiveness?

3. BIBLIOGRAPHICAL OVERVIEW

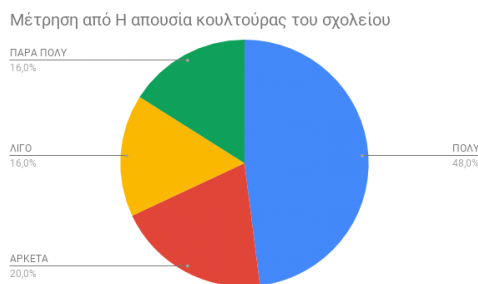
Prior research has been focused both on the content of the term innovation in education (Μαυροσκούφης, 2002, Χατζηπαναγιώτου, 2008, Υφαντή, 2000) as well as the role of the principal as a transformative leader in shaping the appropriate climate, for promoting innovation and most importantly reviewing attitudes and behaviors concerning the actual content of innovation and change at school (Rogers, 1999, Μπουραντάς, 2005, Μαυρογιώργος, 2007, Σαΐτης, 2007, Κυθραιώτης, 2009, Δακοπούλου, 2008, Μπαγάκης, 2006, Μπελαδάκης, 2010, Leithwood & Jantzi, 2009, Hoy & Miskel, 2013).

4. METHODOLOGY

In order to answer the research questions of the present research, quantitative approach was applied with the questionnaire as a research tool. The questionnaire developed for the research needs and distributed to the participants included open-ended and closed-ended questions. The research sample that was randomly selected is one hundred and two (102) teachers of both sexes from the total number of teachers who served during the research's conduction in the Secondary Education schools of Imathia, Pella and Florina districts of Central and Western Macedonia. The survey was conducted in June 2019. The questionnaires were filled in by quantitative analysis using statistical methods and other available methodological tools (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

5. PRESENTATION OF RESEARCH RESULTS

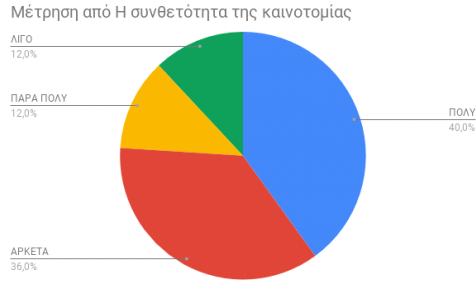
5.1. To what extent do the following factors inhibit innovation and decision-making in your school?



About half of the teachers surveyed (48%) felt that the lack of a culture of innovative actions at school was a strong inhibiting factor to their participation in similar programs.



More than half (56%) of teachers believe that bad interpersonal relationships among faculty members greatly influence their decision to participate in innovative actions.



Barely 40% of respondents mentioned that the complexity of innovation as a factor that inhibits decision-making and implementation of innovation can have a significant impact on teachers.

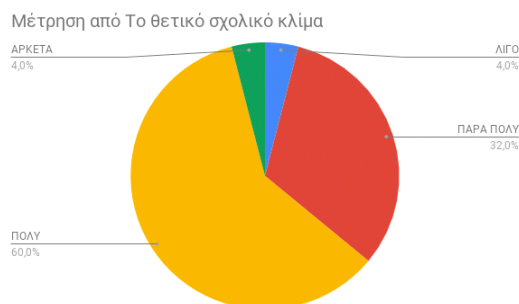


Approximately half (48%) of the teachers surveyed say that workload greatly influences their decision to participate in innovative programs.

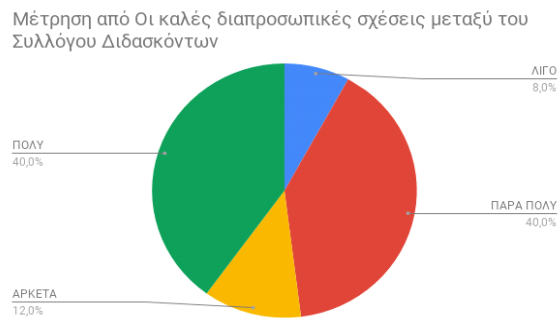
5.2. To what extent do the following factors play a positive role in making and implementing innovations in your school?



56% of teachers believe that culture has a positive impact on innovation at school.



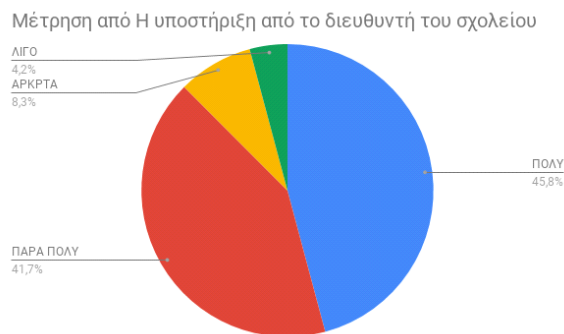
According to the respondents' responses, for the majority of teachers (60%), a positive school climate is a key component of innovation.



For a 40% of teachers, good interpersonal relationships are a powerful factor in making decisions about introducing and implementing innovations at school.



Only 8% of teachers think that the type of innovation has little impact on decision-making and implementation of innovations in school.

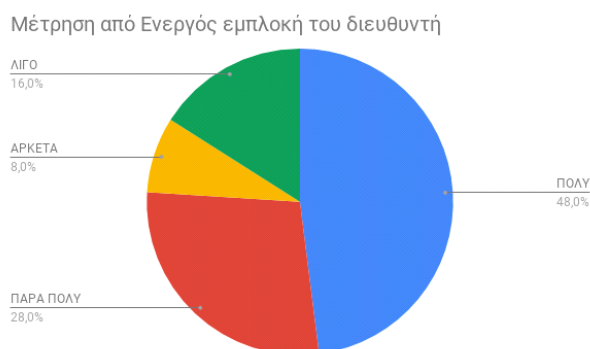


41.7% thinks that the principal's support is too important a factor for them to take up initiatives, while 45.8% consider it very important.

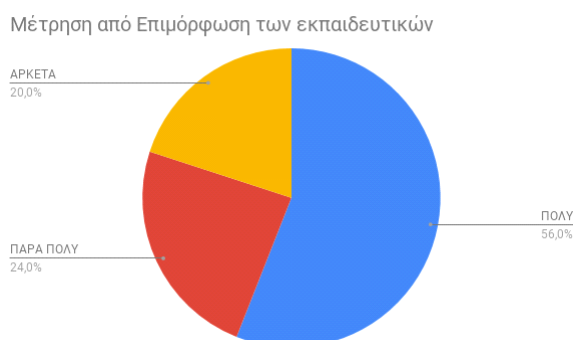


Proper logistical equipment can motivate teachers to participate in innovative programs. For 36% of the respondents, this factor can be very important in deciding to participate in such actions.

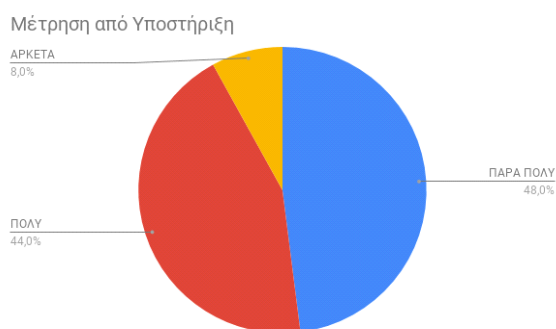
5.3. To what extent do you consider a principal's following managerial skills are contributory to enabling decisions for implementing innovation:



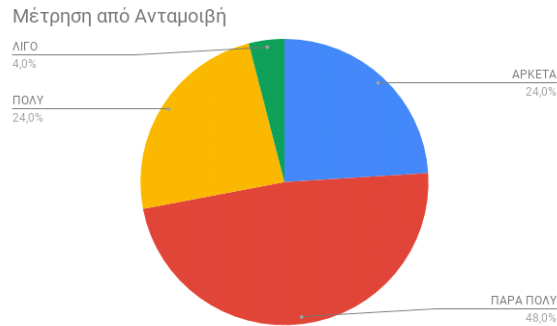
The active involvement of the principal greatly motivates (48% of respondents 'very') teachers to participate in innovative programs and actions.



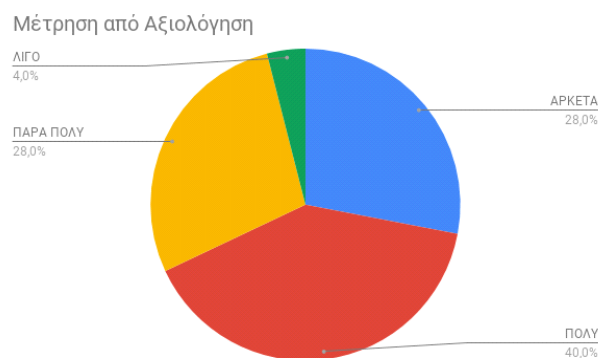
Obviously, teachers' reluctance to engage in innovative actions is a result of their lack of training on the subject.



Having a supportive framework, either from the principal or from the teachers' club, positively influences teachers to participate in the action. About one in two teachers (48%) are motivated by the existence of support.



The potential reward of engaging in innovative action is greatly appreciated by teachers in order to be willing to participate. In this sample, about half of the respondents (48%) are more positively inclined to participate, once the reward for their participation has been determined.



Four of the ten teachers who completed the questionnaire seem to be positively inclined to participate in innovative programs thanks to positive evaluation.

6. ANALYSIS - CONCLUSIONS

Through the processing of the questionnaire data, some useful conclusions came up. It is obvious that the cultural lack of materializing such actions in school has a negative impact in any attempt to introduce them. Approximately one out of two teachers thought it was necessary to have a culture of innovative programs implementation. At the same time, teachers find it difficult to manage innovation, especially when it comes in many aspects (complexity) where in order to access them, it requires skills and time. These weaknesses are the result of an inadequate to a non-existent teacher training in actualizing innovative actions.

Most of all teachers are discouraged from engaging in creative programs by the bad interpersonal relationships that exist in the teachers' association, as co-operation between teachers is a prerequisite for such activities to be completed. In addition, teachers seem to react strongly to mandatory assigning of innovation by the school's principal when there is no need to fill in hours or move to another school.

In general, the willingness of teachers to take up an innovative action depends on their personal commitment to completing the project and is associated with their own initiative. At the same time, teachers are reluctant to participate in a program from the moment that they themselves feel, that they will not receive the completion they expect, feel that they cannot rise to the occasion at a cognitive and logistical level, or that the team will not be to come through with the expected result.

Moreover, in their final decision they also appear to take into account the parameter of providing collegial support or the lack thereof. It is worth mentioning that besides their mandatory hours and daily preparation at home, teachers are also charged with bureaucratic work (head of departments, protocols, drawing up minutes, etc.) that they carry out at school.

Moreover, their concern, to take part in an innovative action, as shown by analyzing the questionnaires, is exacerbated by whether or not the manager will assist in the effort or whether there is an adequate logistical infrastructure in order to carry out the program, which is required in many Greek schools.

Concerning the principal's assistance and the facilities that he can offer in the implementation of the program, it is worth mentioning that not only is it a reference of his own workload but also of the climate prevailing in the school, which is greatly shaped by the principal himself.

Another parameter that works positively or negatively in the teacher's ability in taking innovative action and is directly related to the principal's and his colleagues' degree of involvement in it, is the dividing of responsibilities. Some teachers are incapable of "shouldering" the weight of the responsibilities, get stressed over the outcome and ultimately "wrong" themselves.

Of course, in many cases the environment is not supportive and teachers who take up such actions are left helpless by both the principal and their peers, despite the "statements of support" they receive from both, in order to engage them in creative programs and innovative actions and not others and shoulder solely the responsibility of a successful completion.

In fact, their anxiety, is in many cases increased, by the existence of schools with a single computer lab, while the use other types of infrastructure in some school units is non-existent. The lack of Infrastructures necessary to materialize innovative actions in the School, makes the work of the pupils involved in the programs difficult, as in many cases their involvement requires research activity and diligent Internet avocation, so as to gather these information.

On the other hand, potential rewarding and positive evaluation of the work produced, encourages the involvement of teachers in innovative programs. Teachers are personally motivated by their involvement in them, although for most of those who are aware of their role, it is enough that the pupils are satisfied and pleased by the events they are involved in.

It is important to address these weaknesses by initiatives, undertaken by both the Ministry of Education, which is called upon to fill in existing gaps in both teacher training and school unit principals, so that teachers are willing to participate in such actions. The challenge of engaging teachers in innovative programs is to motivate students to be more active and cultivate their creativity and most importantly to make a significant contribution in making Greek school, a modern, effective and open organization interconnected with society and technological developments.

BIBLIOGRAPHY

- Δακοπούλου, Α. (2008). «Εκπαιδευτική Αλλαγή-Μεταρρύθμιση- Καινοτομία». Στο: Α. Αθανασούλα- Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιάτης. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Τόμος Α'. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2002). «Η εισαγωγή και η υποδοχή των καινοτομιών στα σχολεία: Θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικά προβλήματα», *Νέα Παιδεία*, 103:16-23.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2007). *Μορφωτική πρωτοβουλία. Δίκτυο Σχολικής Καινοτομίας. Φάκελος εργαστηρίου*. <http://blogs.sch.gr/niptylisou/file> [Ανακτήθηκε 28/05/2019].
- Μπαγάκης, Γ. (2006). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπελαδάκης Ε., (2010). «Η συμβολή των ηγετών-στελεχών της εκπαίδευσης στην επιτυχή εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών», *Διοικητική ενημέρωση*, 53:103-111.
- Μπουραντάς Δ., (2005). *Ηγεσία: Ο Δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας*, Αθήνα: Κριτική.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία ... στην πράξη*. (3η έκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Υφαντή, Α. (2000). Εκπαιδευτικές αλλαγές και βελτίωση του σχολείου. Μια πολύπλευρη σχέση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 113:57-63.
- Χαλκιάτης, Δ. (2008). «Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οικονομία». Στο: Α. Αθανασούλα- Ρέππα, Α. Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). *Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, Θεσσαλονίκη.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2013). *Educational Administration: theory, research and practice*. (9th edition). New York: McGraw-Hill, Inc.

- Leithwood, K & Jantzi, D. (2009). *Τα αποτελέσματα της μετασχηματιστικής ηγεσίας στις συνθήκες ενός οργανισμού και στην εμπλοκή των μαθητών στο σχολείο*. Centre for Leadership Development, Ontario Institute for Studies in Education. Toronto, Canada: University of Toronto.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

INTRODUCTORY TRAINING ON ICT EDUCATIONAL UTILIZATION, ICT B1 LEVEL TRAINING: EVALUATION OF FIRST AND SECOND PERIOD PROGRAMS BY TRAINEES IN PIERIA REGIONAL UNIT

Paraskeui Goula

7th Highschool of Katerini, Instructor, Greece, 19th Maioy 1, Katerini

Pantelidis Ioannis

5th Highschool of Katerini, Deputy Principal, Greece, Eirinis 34, Katerini

Damala Eleni

3rd Highschool of Virona, ,Principal, Greece, Tataoylon 2, Vironas, Athens

Dikoglou Kerasia

1st Senior Highschool of Serres, Principal Greece, DimitriouMarouli 50, Serres

Abstract:

The aim of this paper is to evaluate the programs titled "Introductory Training for the Educational Utilization of ICT, B1 Training Level ICT" by the trainees in the Regional Unit of Pieria, which were implemented from May to June 2017 (first period) and from December 2017 to March 2018 (second period), based on the traditional model. In particular, the views of the trainees on program organization, adult educators and trainers and the degree of use of the electronic platform (moodle) are explored. For this reason, quantitative and qualitative methods were used. During the quantitative survey the trainees completed questionnaires and the survey was supplemented by a qualitative method with individual interviews in order to triangulate. After the data was processed, it was revealed that the trainees are generally satisfied with the organizational factors of the B1 level ICT training program. Further, the trainers applied the principles of adult education. However, the results for the use of the electronic platform (moodle) are not satisfactory.

Keywords: B1 level ICT training, program evaluation, program organization, adult trainers, e-learning platform (moodle).

INVESTIGATING THE VIEWS OF UNDERGRADUATE TEACHERS ON THE USE AND APPLICATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN TEACHING PRACTICE

Pantelidis Ioannis

5th Highschool of Katerini, Deputy Principal, Greece, Eirinis 34, Katerini

Paraskeui Goula

7th Highschool of Katerini, Instructor, Greece, 19th Maioy 1, Katerini

Damala Eleni

3rd Highschool of Virona, ,Principal, Greece, Tataoylon 2, Vironas, Athens

Dikoglou Kerasia

1st Senior Highschool of Serres, Principal Greece, Dimitriou Marouli 50, Serres

Abstract:

Main purpose of this paper is to investigate the level of satisfaction of instructors of elementary and high-school level education in the prefecture of Pieria, Greece who attended a level B training entitled «Introductory Training for the educational utilization of ICT (B1 level ICT) ». This educational seminar is an advancement of the first level training ICT, which was designed and implemented from 2008 to 2015. First level was related to the training of instructors, utilizing ICT in the teaching process, whereas the B1 level training is about a group of four specializations ('clusters' by field and specialty). Main objective is to examine trained instructors perception concerning the use of ICT in the teaching process is concerned. Both quantitative and qualitative approaches was applied to measure the results of the study. A structured questionnaire was mainly used, regarding quantitative method, and, semi-structured interviews were used, as a qualitative method. The methodology used in the research was therefore mainly quantitative, but information was also drawn from the interviews (qualitative method). The sample for the quantitative method consist of 93 instructors who attended the program and answer the questionnaire with a face to face distribution method. Questionnaire contain closed type questions. The interviews were conducted in a limited number of teachers, mainly to validate the findings of the quantitative method. The analysis of the results confirmed the positive effect of the training in the level of skills, knowledge and opinions of the trainees, when it comes to the utilization of ICT in the context of their everyday education life. The multi-layered obstacles the teachers are facing in the utilization of the ICT in the schools they are teaching in, are recognized. The positive change in the opinions of the teachers who took part in the research, is positively reflected in both methods of data collection, questionnaires as well as interviews, pointing out the teachers' positive point of view regarding ICT, their importance and the potential that they offer in the educational procedures in general. The subject of this particular research in the prefecture of Pieria, concerning the «Introductory Training for the educational utilization of ICT (B1 level ICT.) », is the only one that has taken place. For that reason further studies are needed in the future focused on the same prefecture or other prefectures in the country, for the implementation and comparison of results from similar studies.

Keywords: ICT, Training, In-Service Training of Teachers, Pieria, Greece.

ALICE IN QUALITY ASSURANCE-LAND: THE EVOLUTION OF QUALITY EVALUATION POLICIES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTES IN GREECE

Papanikolaou Vaia^{1*}, Roussakis Yannis¹ and Tzionas Panagiotis²

¹Dept. of Special Education, University of Thessaly, Greece. Email: vayapap@uth.gr

¹Dept. of Special Education, University of Thessaly, Greece. Email: yiannis.roussakis@uth.gr

²Dept. of Production Engineering and Management, International Hellenic University, Greece.

Email: ptzionas@ihu.gr

Abstract

- 'When I use a word', Humpty Dumpty said in rather a scornful tone, 'it means just what I choose it to mean — neither more nor less'.

- 'The question is,' said Alice, 'whether you can make words mean so many different things.'

- 'The question is,' said Humpty Dumpty, 'which is to be Master — that's all.'

Politics is variously defined as the science or art of political government, or the practice or profession of conducting political affairs using political methods or maneuvers, under political principles or ideologies. The very diversity of political views and the adversarial nature of politics can produce great opportunities for sound methods as far as the process of evaluation is concerned, since the policies and programs with which evaluation deals are direct results of Political decisions. They are proposed, defined, debated, enacted upon and funded through Political governmental processes. Thus, their implementation is constantly subjected to pressures -both supportive and opposing- that arise out of the play of politics. Moreover, since evaluation results are fed directly into the decision-making process, its reports enter heavily into the political arena. Finally, evaluation itself has a political perspective. By its very nature, it makes implicit political statements about such issues as the problematic nature of some programs and the indisputability of others, the legitimacy of specific goals and program strategies, the utility of strategies of incremental reform, and even the ideological nature of policy and program formation.

So, can words have arbitrary meaning, based on political power as Humpty Dumpty implies in 'Alice in Wonderland'? 'Quality evaluation' has a strong normative meaning and has therefore also a political basis since it has become the focus of educational policy worldwide. The state identifies 'Quality' in sections it prioritizes in higher education and wants to influence the quality of certain characteristics of higher education, for reasons such as economic development, equity, accountability, market pressures, public opinion and the activities of the stakeholders, according to the prevailing ideology.

In this context 'Quality Assurance' (QA) is a term that refers to the monitoring, evaluation or review of higher education. The current regulatory framework for QA in European higher education provides statutory powers to national QA Agencies (QAA's) to assess the quality of education. The application of the standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area was initiated in the Bologna process and is influenced by a variety of factors including legislation, economy factors, national and institutional context and culture, and program specificities. In Greek tertiary education QA processes are highly centralized. Hellenic Quality Assurance and Accreditation Agency (ADIP) is governed by its own board and overseen by the Ministry of education, and it determines the framework and the specific processes of internal and external evaluation of Greek HEI's.

But how can one be clear about what is meant by 'Value'? Value for whom? And value over what period? Are all 'results' amenable to standard methods of evaluation? And how does one evaluate results that are intended or expected to mature gradually or to occur many years in the future, as this is usually the case in higher education programs? Is that too risky? Should one only promote educational and research programs and projects that intend to deliver, and hence that can be measured in terms of immediate or short-term outcomes? Should the critical political institutions of accountability, transparency, participation and inclusion, for instance - that always take a long time to mature - be abandoned?

Obviously, there should be limitations to the reach of QA or whether a more encompassing QA would be beneficial to higher education institutions and society. The possible absurdity of authoritative extremes in quality assurance procedures in higher education institutions may affect vital functions of the HEI's.

In this paper we will present the evolution of quality assurance and evaluation concepts in higher education in Greece, through a 35-year period, characterized by the transition and shifting of political power throughout the political spectrum, from right-wing to socialist and to radical left parties. By studying the 3 framework laws prevailing during this period it will be shown that there is a strong link between political power and ideology and the determination of quality evaluation, leading to distinct and different outcomes, as implemented in national strategies for higher education, strongly affecting HEI's in all aspects.

Key words: *education policy, quality assurance, higher education*

References

- Adamson, L. (2015). Political Interference in Higher Education Quality Assurance. The Swedish Case. *Science and Society*, 33, 115-145
- Ball, S. J. (2012). *Politics and policy making in education: Explorations in sociology*. Routledge.
- Brady, N., & Bates, A. (2016). The standards paradox: How quality assurance regimes can subvert teaching and learning in higher education. *European Educational Research Journal*, 15(2), 155-174.
- Beerkens, M. (2015). Quality assurance in the political context: in the midst of different expectations and conflicting goals. *Quality in Higher Education*, 21(3), 231-250.
- Beerkens M. (2015) Agencification Challenges in Higher Education Quality Assurance. In: Reale E., Primeri E. (eds) *The Transformation of University Institutional and Organizational Boundaries*. Higher Education Research in the 21st Century Series. SensePublishers, Rotterdam
- Bostock, W. (2002). To the limits of acceptability: political control of higher education. *The subversion of Australian universities*, 19-40.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & evaluation in higher education*, 18(1), 9-34.
- Minina, E. (2017). 'Quality revolution' in post-Soviet education in Russia: from control to assurance?. *Journal of Education Policy*, 32(2), 176-197.
- Morley, L. (2003). *Quality and power in higher education*. McGraw-Hill Education (UK).
- OECD (2018), *Education for a Bright Future in Greece*, Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264298750-en>.
- Primeri, E., & Reale, E. (Eds.). (2015). *The Transformation of University Institutional and Organizational Boundaries: Organizational Boundaries*. Springer.
- Rhoades, G., & Sporn, B. (2002). Quality assurance in Europe and the US: Professional and political economic framing of higher education policy. *Higher education*, 43(3), 355-390.
- Skolnik, M. L. (2010). Quality assurance in higher education as a political process. *Higher Education Management and Policy*, 22(1), 1-20.
- Yingqiang, Z., & Yongjian, S. (2016). Quality assurance in higher education: Reflection, criticism, and change. *Chinese Education & Society*, 49(1-2), 7-19.

HOW TO SELL HISTORY? CHALLENGES IN CREATING AN INNOVATIVE AND MARKETABLE STUDY PROGRAMME

Assistant Professor Dubravka Božić Bogović

Department of History Faculty of Humanities and Social Sciences University of Rijeka
Sveučilišna avenija 4 51 000 Rijeka, Croatia e-mail: d.bozic@uniri.hr

Assistant Professor Kosana Jovanović

Department of History Faculty of Humanities and Social Sciences University of Rijeka
Sveučilišna avenija 4 51 000 Rijeka, Croatia e-mail: kjovanovic@ffri.hr

Abstract

With the ever-growing pressure to remain competitive in the humanistic field of study, history study programmes must adapt their curricula in accordance with new challenges dictated by the developing market. In this respect innovation is a key factor, as it will allow history students to develop a broad range of skills which will enable them to find alternative employment. By presenting a case study this paper proposal will demonstrate how one such programme was created. From the steps taken in formulating the programme curricula to the process of formalizing the qualification framework this paper will present all the challenges that occurred during the process of programme design. The graduate study programme History and Heritage Interpretation aims primarily at researching social phenomena and their changes through history. In establishing their impact on societies this study programme makes a step forward towards implementing the results of such research in the form of preserving the value of material and non-material culture on a global and local level. The intent of the study programme is to present how history and cultural heritage represent a basis for the society evolution. This special emphasis on the validation of history and cultural heritage aims at developing skills of building one's notion of the importance of tradition and customs and their role in developing and presenting identity. The programme also distances history and heritage from the political sphere, as they are often used as a mean of social instrumentalization. In this respect, the programme intends to demonstrate how the historiographical and history research results function as a socially gainful and wholesome market product. However, one of the challenges that presented itself while creating the programme is how to make it as marketable as possible while also not deviating from scientific integrity. It ought to be pointed out that this is the first and so far only such study programme in Croatia. In this regard another challenge that occurred is that this type of programme is very difficult to implement in the nowadays marketplace as potential Croatian employers have not yet acknowledged the value of qualifications and skills acquired through such study. In order to surpass this obstacle, another characteristic of this programme is linking students with potential employers even during the study course. Why was it necessary to implement such strategy? Humanistic field in Croatia but also in Europe unfortunately demonstrates a negative trend in graduate student employment and with this programme we aim at bridging that gap. The most notable challenge that presented itself stems from the evergrowing social perception of history as an unprofitable study field and socially inept, sometimes used in daily politics. In this respect the biggest challenge was to make this study so innovative but still preserve the scientific integrity of a history field programme. How did we manage to override this obstacle? With the instruments and methodology of the qualification framework we managed to

implement the results of current methods in history research in the study programme and make them recognizable to the nowadays market. By including modern methodologies and trends in history research, but also with applying other fields of study and their methodologies, such as social entrepreneurship, service learning, digital humanities, cultural and creative industries and so forth, this programme provides skills to students that can give them opportunities to find employment, even beyond the traditional job placements, such as history teaching, archive work or jobs in higher education.

A HOLISTIC APPROACH TO A NEW PERFORMANCE MANAGEMENT SYSTEM USING GAMIFICATION AND NEW TECHNOLOGIES IN EDUCATION, TRAINING AND DEVELOPMENT

KILIPIRI ELENI, JIP BARTELS, KIM VAN BEEK, MYRTHE POLFLIET

University of Amsterdam (UvA), Netherlands, Roetersstraat 11
1018 WB Amsterdam, eleni.f.kilipiri@gmail.com

ABSTRACT:

Employee performance is highly related to company's performance and organizational success. As a result, a well - designed and well-implemented performance management system is key to a company's success and sustainability (Hamari, Koivisto & Sarsa, 2014). This paper tries to present an innovative approach by using gamification theory and technology systems into employees' education, training and development process. By presenting a holistic approach, the three phases of identifying, measuring and developing were used to analyze and improve the general performance of employees in companies, such the case of Beiersdorf, and/or in academic institutions. Finally, conclusions regarding new technologies, new gamification processes, digital trends, and practical recommendations, supported by research and theory, are given.

Keywords: *performance management, Beiersdorf, gamification, employee performance, education, technology, digital trends, academic institutions, companies*

REFERENCES:

- Bakeret-Bojmel L., Hochman G. & Arriely D. (2017), It's (Not) all about the Jacks: Testing different types of short-term bonuses in the field, *Journal of Management*, 43(2), 534-554.
- Beiersdorf & UvA (2017). *Beiersdorf Case* [Internal Document]. University of Amsterdam (UvA).
- Beiersdorf (2017a). *About us: Our profile - Our core values*. Retrieved March 1, 2017, from <http://www.beiersdorf.com/about-us/our-profile/our-core-values>.
- Beiersdorf (2017b). *About us: Our profile - Executive board*. Beiersdorf, 2017. Retrieved March 1, 2016, from <http://www.beiersdorf.com/about-us/our-profile/executive-board>
- Biron, M., Farndale, E., & Paauwe, J. (2011). Performance management effectiveness: Lessons from world-leading firms. *The International Journal of Human Resource Management*, 22(06), 1294-1311.
- Buckingham, M., & Goodall, A. (2015). Reinventing Performance Management. (cover story). *Harvard Business Review*, 93(4), 40-50.
- Capterra. (2015, February 19). Real-Time Performance Appraisal: 6 Free Tools to Gamify Your Performance Reviews. Retrieved March 1, 2017, from <http://blog.capterra.com/real-time-performance-appraisal-6-free-tools-to-gamify-your-performance-reviews/>
- Cleveland JN, Colella A. 2010. Criterion Validity and Criterion Deficiency: What We Measure Well and What We Ignore. New York: Routledge/Taylor & Francis.
- Duhigg C. (2012), The Power of Habit: Why We Do What We Do in Life and Business, *Random House*, 336, 980-981.
- Eewenstein, B., Hancock, B., and Komm, A. (2016). Ahead of the curve: The future of performance management. *McKinsey Quarterly*.
- Fetzer, M. (2015). Serious games for talent selection and development. *TIP: The Industrial-Organizational Psychologist*, 52, 117-125.
- Fleener, J., Taylor, S., & Chappelow, C. (2008). Leveraging the impact of 360-degree feedback. New York, NY: Wiley.
- Gerhart B. & Fang M. (2014), Pay for (individual) performance: Issues, claims, evidence and the role of sorting effects, *Human Resource Management Review*, 24, 41-52.
- Hall, M., Glanz, S., Caton, S., & Weinhardt, C. (2013, September). Measuring your best you: A gamification framework for well-being measurement. In *Cloud and Green Computing (CGC), 2013 Third International Conference on* (pp. 277-282). IEEE.
- Hamari, J., & Koivisto, J. (2013, June). Social Motivations To Use Gamification: An Empirical Study Of Gamifying Exercise. In *ECIS* (p. 105).

- Hamari J., Koivisto J. & Sarsa H. (2014), Does Gamification Work? — A Literature Review of Empirical Studies on Gamification, *47th Hawaii International Conference on System Science*.
- Jonhson R. & Marakas G. (2000), The Role of Behavioral Modeling in Computer Skills Acquisition: Toward Refinement of the Model, *Information Systems Research* , 11 (4), 402 - 417.
- Kim, B. (2015). . Designing Gamification in the Right Way, *Library Technology Reports* , 51(2),29-35.
- Koivisto, J., & Hamari, J. (2014). Demographic differences in perceived benefits from gamification. *Computers in Human Behavior* ,35 , 179-188.
- Kumar, J. (2013, July). Gamification at work: Designing engaging business software. In *International Conference of Design, User Experience, and Usability* (pp. 528-537). Springer Berlin Heidelberg.
- Nowack, K. M., & Mashihhi, S. (2012). Evidence-based answers to 15 questions about leveraging 360-degree feedback, *Consulting Psychology Journal: Practice and Research* , 64(3), 157-182.
- Ordóñez, L. D., Schweitzer, M. E., Galinsky, A. D., & Bazerman, M. H. (2009). Goals gone wild: The systematic side effects of overprescribing goal setting, *The Academy of Management Perspectives* , 23(1), 6-16.
- Robson K., Plangger K., Kietzmann J., McCarthy I. & Pitt L. (2015), Is it all a game? Understanding the principles of gamification, *Business Horizons* ,58, 411—420.
- Robson K., Plangger K., Kietzmann J., McCarthy I. & Pitt L. (2016), Game on: Engaging customers and employees through gamification, *Business Horizons* ,59, 29-36.
- Ryan, A. M., & Ployhart, R. E. (2014). A century of selection. *Annual review of psychology* ,65 ,693-717.
- Santhanam R., De Liu & Shen W. (2016) Research Note-Gamification of Technology-Mediated Training: Not All Competitions Are the Same, *Information Systems Research* , 27(2),453-465.
- Schmidt, F. L., & Hunter, J. E. (1998). The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings, *Psychological bulletin* , 124(2), 262.
- Seaborn, K., & Fels, D. I. (2015). Gamification in theory and action: A survey. *International Journal of Human-Computer Studies* , 74 , 14-31.
- Sengupta, N., & Sengupta, M. (2015). Gamification: The New Mantra for Optimizing Employee and Organizational Performance. *Contemporary Research in Management*
- Shaw J. & Gupta N. (2015), Let the evidence speak again! Financial incentives are more effective than we thought, *Human Resource Management Journal* , 25(3), 281-293.
- Unilever Graduates Blog. (2016, August 31). Guide to the NEW UFLP Application Process. Retrieved March 1, 2016, from: <http://www.unilevergraduatesblog.com/2016/08/guide-to-the-new-uflp-application-process/>
- Zuckerman, O., & Gal-Oz, A. (2014). Deconstructing gamification: evaluating the effectiveness of continuous measurement, virtual rewards, and social comparison for promoting physical activity, *Personal and Ubiquitous Computing* ,18 (7), 1705-1719.

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΑΥΤΟΧΡΟΝΗΣ ΠΛΗΚΤΡΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΥΝΔΥΑΣΜΩΝ ΤΟΥ ΑΠΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΣΕ Η/Υ

Αγγέλης Αλέξανδρος

ΠΕ 60, ΠΕ 18

Υποψήφιος Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,

Τμήμα Πληροφορικής & Τηλεπικοινωνιών

aggelis.alexandros@kic.uoi.gr

Στύλιος Χρυσόστομος

Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Πληροφορικής & Τηλεπικοινωνιών

stylios@uoi.gr

Άρτα, Ελλάδα

Περίληψη

Η εκμάθηση της γραφής Braille από άτομα με προβλήματα όρασης, αποτελεί επίπονη διαδικασία, την οποία όμως η τεχνολογία διευκολύνει σε σημαντικό βαθμό. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μια προγραμματιστική εφαρμογή, η οποία ενσωματώνει καινοτομίες που διευκολύνουν τον χρήστη στην πληκτρολόγηση χαρακτήρων που στη συνέχεια θα τυπωθούν και θα χρησιμοποιηθούν για την εκπαίδευση ατόμων με προβλήματα όρασης. Αναλύεται ο αλγόριθμος και τα τεχνικά χαρακτηριστικά καθώς και ο κώδικας VBA για καλύτερη κατανόηση της εφαρμογής.

Εισαγωγή

Το σύστημα Braille, αποτελεί ένα απτικό (βασισμένο στην αφή) σύστημα ανάγνωσης και γραφής, προοριζόμενο για άτομα με προβλήματα όρασης. Αποτελείται από ένα σύνολο ανάγλυφων κουκκίδων (τελείες που μπορούν να ψηλαφηθούν) οι οποίες αντικαθιστούν γράμματα της αλφαβήτου. Το σύστημα έλαβε το όνομά του από τον Louis Braille και βάση του αποτελεί το «εξάστιγμο» (6 ανάγλυφες κουκκίδες που τοποθετούνται σε δυο στήλες, ανά τρεις).

Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει τη μεθοδολογία σχεδιασμού, τη δομή και τα κριτήρια κατασκευής μιας προγραμματιστικής εφαρμογής που στοχεύει στην υποβοήθηση της πληκτρολόγησης εξασφαλίζοντας αυτόματη μεταγλώττιση σε κώδικα Braille. Στόχος είναι να αποτελέσει ένα πολύ ισχυρό εργαλείο εκπαίδευσης, καθώς η μεταγλώττιση ολοκληρώνεται αυτοματοποιημένα, εξαιλείοντας τον κίνδυνο λαθών, ο οποίος υπάρχει ακόμη και για έμπειρους γνώστες της Braille.

Πρόκειται για μια μικροεφαρμογή σε περιβάλλον Access βασισμένη στον παραγοντισμό των μαθηματικών, η οποία υπολογίζει τους πιθανούς συνδυασμούς λαθών και οι οποίοι με τη σειρά τους καταχωρούνται σε ένα δομημένο πίνακα. Στη συνέχεια με μια νέα εφαρμογή σε κώδικα VBA, υπολογίζονται οι συνδυασμοί πιθανού λάθους τους οποίους μπορεί να δώσει το εξάστιγμο: με 6,5,4,3,2 και 1 γράμματα και καταχωρούνται σε έναν πίνακα. Επιπλέον, απενεργοποιήθηκαν στο πληκτρολόγιο τα πλήκτρα που δεν χρειάζονται για τους συνδυασμούς της γραφής Braille. Τέλος, υπολογίστηκε και ενσωματώθηκε η σωστή χρονική διάρκεια που μεσολαβεί από πλήκτρο σε πλήκτρο, ώστε να δημιουργείται στο χρήστη η ψευδαίσθηση της ταυτόχρονης πληκτρολόγησης, για την απόδοση και τύπωση ενός γράμματος στην απτική γραφή.

Περιγραφή μεθοδολογίας

Παράγοντες που επηρεάζουν τη γραφή Braille

Στην ανάγνωση Braille, η ανάκτηση γραπτών πληροφοριών πραγματοποιείται μέσα από συνεχή μετακίνηση των χεριών, αφού τα δάχτυλα πρέπει να σαρώνουν κάθε χαρακτήρα (Barlow-Brown & Connelly, 2002). Προκειμένου η ανάγνωση να είναι αποτελεσματικότερη, κινητοποιούνται διεργασίες όπως αντίληψη, μνήμη, αναγνώριση γραμμάτων/λέξεων και η κατανόησή τους. Ο αναγνώστης Braille ξετυλίγει το κείμενο προχωρώντας από τον ένα χαρακτήρα στον επόμενο, συγκρατώντας τουλάχιστον 15 χαρακτήρες στη μνήμη του για να φτιάξει λέξεις και φράσεις (Simon & Huertas, 1998). Οι τυφλοί έχουν μεγαλύτερους αισθητηριακούς περιορισμούς, καθώς το πεδίο αφής τους στη Braille καθορίζεται από τις πληροφορίες (τους μεμονωμένους χαρακτήρες) τους οποίους μπορούν να συλλέξουν οι άκρες των δαχτύλων (Lorimer, 2002). Η Braille συνήθως σχετίζεται με την τυπωμένη της εκδοχή και θεωρείται σύστημα επικοινωνίας και αλφάβητος. Οι σημερινές τεχνολογικές εφαρμογές διευκολύνουν τη δημιουργία, χρήση και μεταγλώττιση κειμένων στη Braille. Αν και παραμένει δημοφιλής η παραδοσιακή πρακτική (γραφομηχανή και ειδικός εκτυπωτής), υπάρχουν δυνατότητες

επαναπροσδιορισμού αξιοποιώντας τεχνολογικές καινοτομίες όπως η χρήση οθονών αφής ως πληκτρολόγια κ.α. (Southemetal., 2012).Υπάρχουν αρκετές μελέτες αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάγνωση και γραφή και τη μετακίνηση των χεριών, καθώς και η ταχύτητα επηρεάζει τη γραφή. Οι τυφλοί διαβάζουν χρησιμοποιώντας και τους δύο δείκτες των χεριών, ενώ είναι συχνή η χρήση και άλλων δακτύλων (Wolffe, 2003). Μάλιστα, από τους Searleman & Porac (2010) αναφέρεται και ένας αναλυτικός διαχωρισμός των σχεδίων ανάγνωσης σε κατηγορίες, όπως ανάγνωση με χρήση του δεξιού ή αριστερού χεριού, ταυτόχρονη ανάγνωση με χρήση δεξιού χεριού για διάβασμα και αριστερού ως δείκτη, ταυτόχρονη ανάγνωση και με χρήση και των δύο χεριών σε όλο το εύρος της γραμμής κ.ά.

Η ιδέα και τα αναμενόμενα αποτελέσματα

Οι άνθρωποι με προβλήματα όρασης διαβάζουν χρησιμοποιώντας τηνακοή και την αφή(Χιουρέα, 1998)και είναι σημαντικό να εντείνονται οι ερευνητικές προσπάθειες για τον σχεδιασμό τεχνολογικών εφαρμογών που διευκολύνουν ανθρώπους με ειδικές ανάγκες(Massof, 2009). Αξιοποιώντας την τεχνολογία γεννώνται νέες δυνατότητες για την προσαρμογή του αλφάβητου Braille(Emerson, Hobrook&D' Andrea,2009).Οχαρακτήρας στην ανάγνωση Braille αποτελεί την αντιληπτική μονάδα, ενώ η αναγνώριση μιας λέξης είναι αποτέλεσμα της διαδοχικής αφομοίωσης της πληροφορίας που δίνουν οι χαρακτήρες (Nolan & Kederis, 1969).

Προκειμένου να σχεδιαστεί μια μεθοδολογία για την αποτύπωση των κινήσεων πληκτρολόγησης από μια γραφομηχανή Braille στο πληκτρολόγιο ενός Η/Υ, απαιτήθηκε να δημιουργηθεί μιανέα μέθοδος πληκτρολόγησης ενός γράμματος (το οποίο αντιστοιχεί σε χαρακτήρες που μεταφράζονται από την ελληνική γραμματσοσειρά Braille) σε ανάγλυφες κουκίδες.Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να εξετασθεί η δυνατότητα απομνημόνευσης δύο χαρακτήρων ή και λέξεων,με τη δημιουργία (μέσω κώδικα)εντολώνκατακράτησης δυσύλλαβων συλλαβών ή λέξεων, στη μνήμη της εφαρμογής. Παρόμοιες τεχνικέςυπάρχουν στους κειμενογράφους (word) αλλά και στα κινητά τηλέφωνα, κατά την πληκτρολόγηση κειμένου.

Η προτεινόμενη μεθοδολογία

Σχεδιάστηκε μια μεθοδολογία βασισμένηστον παραγοντισμό για να υπολογίζονται οι πιθανοί συνδυασμοί λάθων και οι οποίοι καταχωρούνται σε πίνακα. Τα 6 γράμματα του εξάστιγμου μπορούν να δώσουν μέχρι 720 συνδυασμούς πιθανού λάθους. Ο πρώτος συνδυασμός του εξάστιγμου είναι ο (fidsjkl) και οι υπόλοιποι 719 είναι οι συνδυασμοί πιθανού λάθους. Στη χειροκίνητη γραφομηχανή χρησιμοποιείται ο πρώτος συνδυασμός για διαγραφή λάθους, αφήνοντας μουτζούρα στο χαρτί και κακογραμμένο γραπτό, δημιουργώνταςσύγχυση στην ανάγνωση ενός μη βλέποντα αλλά και καθυστέρηση μέχρι να καταλάβει ότι πρόκειται για λάθος. Σε μια ψηφιακή εφαρμογή δίνεται η δυνατότητα με Backspace, να διορθωθεί το λάθος και να εκτυπωθεί σωστά.Για να επιτευχθεί χρησιμοποιήθηκε αποθήκευση των χαρακτήρων στη μνήμη του Η/Υ,μέχρι να εμφανιστεί ο σωστός συνδυασμός που θα τυπωθεί. Σε περίπτωση λάθους συνδυασμούακούγεται χαρακτηριστικό ηχητικό μήνυμα beep.Αξιοποιώντας την συγκεκριμένη εφαρμογή κείμενα από το διαδίκτυο ή από έναν κειμενογράφο (word) μπορούν να μετατραπούν γρήγορα και αλάνθαστα, σε γραφή Braille.

Η τεχνική της ταυτόχρονης πληκτρολόγησης των συνδυασμών του απτικού συστήματος σε εφαρμογή Η/Υ

Βήματα υλοποίησης

Το ανθρώπινο κεντρικό νευρικό σύστημα είναι δομημένο κατά τέτοιο τρόπο ώστε να βρίσκεται σε συνεχή αναζήτηση ερεθισμάτων και αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τα αισθητήρια όργανα, προκειμένου να υπάρξει αλληλεπίδραση μεταξύ σώματος και εξωτερικού περιβάλλοντος (Γρούϊος, 2002). Από έρευνες διαπιστώθηκε ότι ένας μέσος όρος (7%) του συνολικού χρόνου ανάγνωσηςBraille, καταναλώνεται στον επαναπροσδιορισμό των άκρων της νέας γραμμής. Επομένως, οποιαδήποτε τεχνική διευκολύνει τη μετάβαση στη νέα γραμμή, θα μπορέσει και να βελτιώσει σημαντικά την ταχύτητα ανάγνωσης (Searleman & Porac, 2010), ενώ κατά τους Lusk & Corn (2006), οι τυφλοί χρησιμοποιούν την αντίληψη τους για κατανόηση μέρους της λέξης που προσέπερασαν. Εξετάζοντας επομένως το ρόλο που διαδραματίζει η μνήμη στη διαδικασία της ανάγνωσης Braille, πρέπει να ληφθούν υπόψη οι παράγοντες των αισθητηριακών καταγραφών, της βραχείας μνήμης και της μνήμης αίσθησης της αφής (απτική μνήμη) που αναπτύσσουν οι αναγνώστες της Braille.

Στην εφαρμογήεφαρμόστηκαν καινοτόμες τεχνικές, ώστε να επιτευχθεί ταυτόχρονη πληκτρολόγηση των συνδυασμών και έπειτα τύπωση σε γράμμα το οποίο αντιστοιχεί σε χαρακτήρα Braille.Αναφορικά με τον υπολογισμό του εξάστιγμου, αυτόδίνει 720 συνδυασμούς,καθώς το παραγοντικό ενός φυσικού αριθμού n συμβολίζεται με n!, και είναι το γινόμενο όλων των θετικών ακεραίων μικρότερων ή ίσων με n, δηλαδή: $n! = 1 \cdot 2 \cdot 3 \cdot \dots \cdot n$.

Στη μικροεφαρμογή απενεργοποιείται το πληκτρολόγιο, εκτός από τα πλήκτρα που χρειάζονται για τους συνδυασμούς Braille. Συγκεκριμένα,θα είναι σε λειτουργία τα «f, d, s, j, k, l», το κενό (spacebar), το backspace, το Enter και το Escape.Σε περίπτωση λάθους πληκτρολόγησης, εκτός των ενεργοποιημένων πλήκτρων το σύστημα ειδοποιεί ηχητικά με ήχο beep. Σε περίπτωση που πληκτρολογηθεί πάλι λάθος συνδυασμός - ο οποίος δεν υπάρχει στον πίνακα καταγραφής - το σύστημα ειδοποιεί ξανά με ηχητικό beep. Αν ο χρήστης επιλέξει συνδυασμό πλήκτρων για τους οποίους δεν υπάρχει περίπτωση να ακολουθεί άλλος χαρακτήρας (π.χ. fjk), τότε το λογισμικό κάνει αυτόματα τη μετάφραση. Για παράδειγμα, αν πληκτρολογήσει κανείςτα πλήκτρα για το γράμμα Γάμα [Γ], τα οποία με σωστή σειρά είναι (fdjk),θα τυπώσει το [Γ] ή

στα Αγγλικά το[g].Σε περίπτωση όμως λάθους,αν πληκτρολογήσει π.χ. (fsjk) αντί δηλαδή των σωστών (fdjk),το σύστημα κατά την πληκτρολόγηση θα ανιχνεύσει ότι δεν υπάρχει στον πίνακα τέτοιος συνδυασμός, γιατί στο Γάμα δεν έχει χαρακτήρα (s) και είναι λάθος, άρα θα ακουστείηχητική ειδοποίηση.Τα υπόλοιπα ενεργοποιημένα πλήκτρα (Esc, Backspace, Enter, Space, Delete) δουλεύουν κανονικά και δεν θα ακουστεί ποτέ το ηχητικό εάν πατηθούν.Τα βασικά πλήκτρα (f, d, s, j, k, l) λειτουργούν μόνο χάρη στην ανίχνευση συνδυασμών που αντιστοιχούν σε γράμματα από τον πίνακα *Tbl_Look_Greek* (ή τον αντίστοιχο αγγλικό), που αναφέρονται πιο κάτω.

Αν ο χρήστης πατήσει συνδυασμό ο οποίος αναγνωρίζει π.χ. τους 4 χαρακτήρες που αντιστοιχούν στο Γάμα(Γ), τότε δεν ακολουθεί κάποιο γράμμα που να περιέχει ένα χαρακτήρα παραπάνω, οπότε αμέσως θα τυπώσει πολύ γρήγορα το (Γ), ενώ πρέπει να σημειωθεί ότιη εφαρμογή κρατά στη μνήμη τον προηγούμενο χαρακτήρα, μέχρι να πατηθεί ο επόμενος και να δώσει κάποιο γράμμα (ή λάθος και ξανά από την αρχή με χρήση ηχητικού). Με την εντολή “keydown” (δηλαδή πατώντας το πλήκτρο κάτω) ενεργοποιείται η παραπάνω λειτουργία της εφαρμογής. Η μεθοδολογία που εφαρμόζεται είναι ανάλογη με τον τρόπο που σκέφτεται και ένας άνθρωπος προσπαθώντας να διαβάσει ή να γράψειBraille, δηλαδή κρατά στη μνήμη του τον πρώτο χαρακτήρα, περιμένει 2’’ και αν δεν ακολουθήσει άλλος, τότε τυπώνει. Αν σε 2’’ ακολουθήσει άλλος χαρακτήρας,πατώντας“keydown”ψάχνει να δει αν υπάρχει συνδυασμός που να έχει σχέση με τον προηγούμενο.Αν υπάρχεισυνδυασμός περιμένει 2’’.Αν υπάρχει και περάσουν τα 2’’,τότε τυπώνει, ενώ αν δεν υπάρχει περιμένει άλλα 2’’για να πληκτρολογηθεί ο τρίτος χαρακτήρας και η διαδικασία επαναλαμβάνεται έως ότου ανιχνευτεί το σωστό. Στη συνέχεια φαίνεται ο κώδικας στον οποίο έχει στηριχθεί η παραπάνω πρακτική λογική.

Private Sub Form_KeyDown(KeyCode As Integer, Shift As Integer)

```

If posa = 1 Then
  If booShift = False Then
    Me.TextBox1.Text = Nz(Me.TextBox1.Text, "") & Nz(DLookup("Lower", "Tbl_Lookup_English", "Sequence='" & strBuffer & "'"), "")
    Me.TextBox2.Text = Nz(Me.TextBox2.Text, "") & Nz(DLookup("Lower", "Tbl_Look_Greek", "Sequence='" & strBuffer & "'"), "")
    Me.TextBox1.SelStart = Len(Me.TextBox1.Text)
    Me.TextBox1.SelLength = 0
    Me.TextBox2.SelStart = Len(Me.TextBox2.Text)
    Me.TextBox2.SelLength = 0
  Else
    Me.TextBox1.Text = Nz(Me.TextBox1.Text, "") & Nz(DLookup("Upper", "Tbl_Lookup_English", "Sequence='" & strBuffer & "'"), "")
    Me.TextBox2.Text = Nz(Me.TextBox2.Text, "") & Nz(DLookup("Upper", "Tbl_Look_Greek", "Sequence='" & strBuffer & "'"), "")
    Me.TextBox1.SelStart = Len(Me.TextBox1.Text)
    Me.TextBox1.SelLength = 0
    Me.TextBox2.SelStart = Len(Me.TextBox2.Text)
    Me.TextBox2.SelLength = 0
  End If
  strBuffer = ""
  booShift = False
Else
  'syndyasmos poy den yparxei ston pinaka
  If posa = 0 Then
    strBuffer = Left(strBuffer, Len(strBuffer) - 1)
    KeyCode = 0
    Beep
  End If

```

Εικόνα 1. Ο προαναφερθέν κώδικας

Στην εφαρμογή περιλαμβάνονται πίνακες, στους οποίους τοποθετήθηκαν όλοι οι συνδυασμοί Braille, καθώς και πιθανοί συνδυασμοί λάθους με την αντίστοιχη μετάφρασή τους. Αυτό θα μπορούσε να γίνει και προγραμματιστικά με κώδικα (δηλαδή να μη δημιουργηθούν πίνακες για την όλη διαδικασία αλλά να πραγματοποιηθεί χρησιμοποιώντας γλώσσα προγραμματισμούVBA)αλλά επιλέχθηκε η δημιουργία πιθανών λανθασμένων συνδυασμών που στηρίζονται στο παραγοντικό και σε κάθε ένασυνδυασμό - ανάλογα με πόσους χαρακτήρες έχει - προθέτονται και οι συνδυασμοί πιθανούς λάθους (π.χ. για το Υ χρειάζεται να πατηθούν 5 πλήκτρα με τη σειρά «fdsjl» και οι πιθανοί λάθος συνδυασμοί θα είναι 119). Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται ταχύτερη πληκτρολόγηση ενός συνδυασμού, με αποτέλεσμα να δημιουργείται η ψευδαίσθηση της ταυτόχρονης πληκτρολόγησης, ενώ στην ουσία πληκτρολογούνται οι συνδυασμοί πιθανού λάθους (δηλαδή ο χρήστης δεν πατάει έναν-έναν του χαρακτήρες, όπως είναι γραμμένοι στηBraille αλλά ταυτόχρονα και τυπώνεται αμέσως το γράμμα ή οι κουκίδεςπου αντιστοιχούν στο συνδυασμό, επομένως δεν υπάρχει καθυστέρηση).

Ο πρώτος συνδυασμός λοιπόν θα είναι ο σωστός και έπειτα ακολουθούν οι υπόλοιποι συνδυασμοί πιθανού λάθους,οι οποίοι τοποθετούνταιέπειτα σε πίνακα με πεδία.Στον πίνακα λοιπόν καταγράφεται πάντα πρώτος ο συνδυασμός της γραφήςBraille και από κάτω ακολουθούν οι πιθανοί συνδυασμοί λάθους,οι οποίοι στην εφαρμογή δίνουν το ίδιο αποτέλεσμα, δηλαδή τον επιθυμητό χαρακτήρα.Στη μεταγλώττιση, ο νους επιλέγει για να μεταφράσει πάντα το σωστό συνδυασμό,οπότε δε σπαταλάται χρόνος. Αντίθετα στην εκμάθηση Brailleμπορεί να κάνει λάθος πληκτρολόγηση ή να μεσολαβήσουν διορθώσεις, γιατί πληκτρολογούνται ταυτόχρονα τα πλήκτρα και σχεδόν σίγουρα, δε θα είναι ο πρώτος συνδυασμός του πίνακα.Οπότε, σε μια σελίδα θα διαπιστωθεί και μια χρονοκαθυστερέση, αφού το σύστημα ανιχνεύει για λίγο χρόνο μέχρι να επιλέξει το σωστό, όμως πρόκειται για πολύ μικρή καθυστέρηση κάθε φορά.Όταν ο χρήστης πληκτρολογεί ταυτόχρονα όλους τους χαρακτήρες του συνδυασμού, δεν υπάρχει απώλεια χρόνου (γιατί το λογισμικό τυπώνει και το συνδυασμό πιθανού λάθους) για το σωστό χαρακτήρα, ο οποίος αντιστοιχεί στη γραμματοσειρά Braille το σωστό συνδυασμό.

Η βάση δεδομένων της εφαρμογής διαθέτει έναν πίνακα για τους χαρακτήρες Brailleπου ανήκουν στο ελληνικό αλφάβητο, τον «*Tbl_Look_Greek*» και ο οποίος διαθέτει 4 πεδία: τα **Sequence**, **Lower**, **Upper** και **Description**.Το **Sequence** είναι η ακολουθία συνδυασμών, το **Lower** η αντιστοιχία του συνδυασμού σε ελληνικό χαρακτήρα και το

Upper η αντιστοιχία σε χαρακτήρα που θα λάβει η γραμματοσειρά Braille, για να το μετατρέψει σε κουκίδες (στην Αγγλική γραφή με πίνακα «Tbl_Lookup_English»).

| sequence | Lower | Upper | Description |
|----------|-------|-------|-------------|
| α | a | | |
| β | b | | |
| γ | c | | |
| δ | d | | |
| ε | e | | |
| ζ | f | | |
| η | g | | |

Πίνακας 1. Πεδία του πίνακα «Tbl_Lookup_Greek» (μέρος του πίνακα)

Επιπλέον, καταγράφονται τα σημεία στίξης σε πίνακα - όπως στο παράδειγμα με το γράμμα (Γ) - και κατά την πληκτρολόγηση ο Η/Υ θα τυπώνει ένα συνδυασμό ανάλογα με τη σειρά πληκτρολόγησης που πραγματοποιεί ο χρήστης. Όταν δηλαδή ο χρήστης πληκτρολογεί το συνδυασμό, ο Η/Υ κρατά στη μνήμη το πρώτο γράμμα για 2'' (ανάλογα με το χρόνο που δόθηκε στο Timer),μέχρι να πατηθεί ο επόμενος χαρακτήρας.Υπολογίζεται αν υπάρχει χαρακτήρας με 2 γράμματα και τα τυπώνει, ενώ αν δεν υπάρχει τον κρατά στη μνήμη και περιμένει το τρίτο,όπου ξανά κάνει έλεγχο και αν υπάρχει τυπώνει τον χαρακτήρα, ενώ αν δεν υπάρχει τον κρατά στη μνήμη και ούτε καθ' εξής.Για παράδειγμα στην περίπτωση του (Γ), με τον τέταρτο συνδυασμό θα τυπώσει το χαρακτήρα που αντιστοιχεί στο (Γ) και το οποίο αντιστοιχεί στο (g). Η εφαρμογή έτσι μεταγλωττίζει το (g), σε γραμματοσειρά Braille,η οποία μεταγλώττιση αντιστοιχεί σε 4 κουκίδες, όπως φαίνεται στο παράδειγμα πιο κάτω.



Εικόνα 2. Οι 4 κουκίδες του εξάστιγμοι οι οποίες αντιστοιχούν στα γράμματα του πληκτρολογίου του(fdjk),δηλαδή στο γράμμα (Γ)

Η επινόηση όμως της ταυτόχρονης πληκτρολόγησης εφαρμόζοντας το παραγοντικό, προβλέπει για ευκολία μικροεφαρμογή η οποία εντοπίζει όλους τους συνδυασμούς ενός π.χ. συνδυασμού 4 χαρακτήρων και τους τοποθετεί σε πίνακα στην κύρια εφαρμογή. Έτσι, θα δίνεται τελικά ο επιθυμητός χαρακτήρας ενός γράμματος, ακόμη και αν πληκτρολογούνται λάθος συνδυασμοί από το χρήστη.

Τεχνικά και κώδικας

Στον κώδικα VBA χρησιμοποιήθηκε χρονόμετρο, ώστε να κρατά στη μνήμη για 2'' το χαρακτήρα και μετά να πληκτρολογείται ο επόμενος. Το χρονόμετρο **Form TimerInterval** δείχνει πόσο γρήγορα εκτελείται ο κώδικας κάτω από το Timer. Το Timer - VALUE_TIMER >, είναι ο χρόνος που πρέπει να περάσει για να εκτελεστεί το if στον Timer. Έτσι, μπορεί να ρυθμιστεί ο χρόνος που πρέπει να περάσει για να πληκτρολογηθεί άλλο πλήκτρο, το οποίο μπορεί να αλλάξει μελλοντικά. Π.χ. Εάν δηλωθεί Timer Interval = 1000 και η πράξη > 0, αυτό σημαίνει ότι πάντα η πράξη θα είναι > 0. Ουσιαστικά, δεν ήταν στα πλάνα να ακυρώνεται το if αλλά αυτό θα ελέγχει το Timer κάθε δευτερόλεπτο. Στην εφαρμογή έχουν επιλεγεί τα εξής:

- Το Form TimerInterval είναι πόσο γρήγορα εκτελείται ο κώδικας κάτω από το timer. Στο 300 εκτελείται 3 φορές το δευτερόλεπτο περίπου και αν δηλωθεί στο 200 θα εκτελείται 2 φορές το δευτερόλεπτο, περίπου
- Το Timer - VALUE_TIMER > είναι ο χρόνος που πρέπει να περάσει για να εκτελεστεί το if στο timer

Στη συνέχεια παρουσιάζεται ο κώδικας από τη φόρμα της μικροεφαρμογής, σε γλώσσα προγραμματισμού VBA, ο οποίος υπολογίζει σε μια βάση δεδομένων τους πιθανούς συνδυασμούς έως 5 γράμματα. Είναι μια βοηθητική εφαρμογή η οποία μπορεί και υπολογίζει συνδυασμούς, αφού πρώτα της εισάγει κανείς τους χαρακτήρες των συνδυασμών που τον ενδιαφέρουν.

| | |
|--|---|
| <pre>Option Compare Database Option Explicit Private Sub cmdRecursion_Click() Dim j As Long, tmr As Single, fso As Object, oFile As Object, strS As String Dim numFACT As Variant, strFileName tmr = Timer 'Πλήθος λέξεων (μεταθέσεων) ισούται με το παραγοντικό των 0!, 1!, 2!,...,10! numFACT = Array(1, 1, 2, 6, 24, 120, 720, 5040, 40320, 362880, 3628800) Me.txtCombin = numFACT(Me.txtNum) 'Αρχικοποίηση Public μεταβλητών (Δηλώνονται στο Module1) numLetters = Me.txtNum</pre> | <pre>tmr = Timer 'Πλήθος λέξεων (μεταθέσεων) ισούται με το παραγοντικό των 0!, 1!, 2!,...,10! numFACT = Array(1, 1, 2, 6, 24, 120, 720, 5040, 40320, 362880, 3628800) Me.txtCombin = numFACT(Me.txtNum) 'Αρχικοποίηση Public μεταβλητών (Δηλώνονται στο Module1) numLetters = Me.txtNum maxRec = numFACT(Me.txtNum) ReDim pWords(maxRec) cnt = 0 'Υπολογίζει συνδυασμούς πιθανού λάθους του γράμματος (Y) pLetters = Array("F", "S", "J", "K", "L",) pWords(0) = "ΓWords"</pre> |
|--|---|

| | |
|---|---|
| <pre> ReDim pWords(numFACT(Me.txtNum)) cnt = 0 'Υπολογίζει συνδυασμούς πιθανούς λάθους του γράμματος (Y) pLetters = Array("F", "S", "J", "K", "L",) pWords(0) = "fWords" 'Κλήση αναδρομικής υπορουτίνας (Δηλώνεται στο Module1) CreateWords 'Εκκένωση πίνακα tblWords CurrentDb.Execute ("DELETE * FROM tblWords") 'Άνοιγμα αρχείου κειμένου και αποθήκευση string strFileName = Environ("AppPath") & "\Words.txt" Set fso = CreateObject("Scripting.FileSystemObject") Set oFile = fso.CreateTextFile(strFileName) strS = Join(pWords, vbCrLf) oFile.WriteLine strS oFile.Close 'Εισαγωγή του αρχείου κειμένου DoCmd.TransferText acImportDelim, , "tblWords", strFileName, -1 MsgBox "Ολοκληρώθηκε σε: " & Round(Timer - tmr, 3) & " δευτερόλεπτα" End Sub Private Sub cmdRecursionDAO_Click() Dim j As Long, tmr As Single, rs As DAO.Recordset, numFACT As Variant, maxRec As Long </pre> | <pre> 'Κλήση αναδρομικής υπορουτίνας (Δηλώνεται στο Module1) CreateWords 'Εκκένωση πίνακα tblWords CurrentDb.Execute ("DELETE * FROM tblWords") 'Άνοιγμα αρχείου κειμένου και αποθήκευση string Set rs = CurrentDb.OpenRecordset("SELECT * FROM tblWords") For j = 1 To maxRec rs.AddNew rs.Fields("fWords") = pWords(j) rs.Update Next MsgBox "Ολοκληρώθηκε σε: " & Round(Timer - tmr, 3) & " δευτερόλεπτα" End Sub </pre> |
|---|---|

Αξιολόγησης της εφαρμογής

Η προτεινόμενη τεχνική της ταυτόχρονης πληκτρολόγησης συνδυασμών σε Η/Υ αναμένεται να βελτιώσει την διαδικασία και την ποιότητα εκμάθησης της γραφής Braille. Στόχος είναι να εφαρμοστεί σε σχολεία και να αξιολογηθεί η εφαρμογή από εκπαιδευτικούς και με βάση τα σχόλια τους και τα συμπεράσματά τους να βελτιωθεί.

Βιβλιογραφία

- AER - Association for Education & Rehabilitation of the Blind & Visually Impaired (2016). Available at: <https://aerbvi.org/about/> [Access: April 04, 2019].
- Barlow-Brown, F. & Connelly, V. (2002). The role of letter knowledge and phonological awareness in young Braille readers. *Journal of Research in Reading*, 25 (3), 259-270.
- Emerson, R.W., Hobrook, C.M. & D' Andrea, F.M. (2009). Acquisition of literacy skills by young children who are blind: Results from the ABC Braille study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 610-624.
- Ganesh, M., Choudhary, P., Trivedi, K. & Bhaskar, V. (2011). Visually impaired children can we throw some light? *The Journal of Ahmedabad Dental College & Hospital*, 1, 24-9.
- Harrison, J.R., Cooch, C.G. & Alsup, J. (2003). Using distance education for families to improve children's Braille literacy. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, Vol. 97 (No. 3), pp. 169.
- Knowlton, M. & Wetzel, R. (1996). Braille reading rates as a function of reading tasks. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 90 (3), 227-237.
- Lorimer, P. (2002). Hand techniques in reading Braille; Synthesis of spatial and verbal elements of reading. *The British Journal of Visual Impairment*, 20(2), 76-79.
- Massof, R.W. (2009). The role of Braille in literacy of blind and visually impaired children. *Archives of Ophthalmology*, 127 (11), 1530-1531.
- Nolan, C.Y. & Kederis, C.J. (1969). *Perceptual factors in Braille word recognition* (Research Series no. 20). New York: American Foundation for the Blind.
- Scheithauer, M.C. & Tiger, J.H. (2012). A computed-based program to teach Braille reading to sighted individuals. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45 (2), 315-327.
- Scheithauer, M.C., Tiger, J.H. & Miller, S.J. (2013). On the efficacy of a computer-based program to teach visual braille reading. *Journal of Applied Behavior Analysis*, Vol. 46, pp. 436-443. <https://doi:10.1002/jaba.48>
- Simon, C. & Huertas, J.A. (1998). How blind readers perceive and gather information written in Braille. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 92 (5), 322-330.
- Wolffe, K. (2003). Wired to work: An analysis of assistive technology training for people with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 97, 633-645.
- Χιουρέα, Ρ. (1998). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση των τυφλών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδόσεις Λύχνος.

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗ: ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΚΕΣ ΠΡΟΒΟΛΕΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ.

Κωνσταντίνος Δ. Μαντζανάρης
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Θεσσαλονίκη, Ελλάδα
e-mail: mantzanaris@gmail.com

Περίληψη

Στο πλαίσιο του διαθεματικού σχεδίου δράσης, το οποίο έλαβε χώρα σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ στο εξής) της Θεσσαλονίκης επιχειρήσαμε να αξιοποιήσουμε τη μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω της τέχνης, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του project, δηλαδή η παραγωγή κειμένου στο πλαίσιο της δημιουργικής γραφής. Η λειτουργία των ΣΔΕ διέρχεται εκ της καινοτόμου εκπαιδευτικής πολιτικής διαμορφώνοντας διαρκώς ένα διερευνητικό τρόπο συνάντησης με τη δυναμική της εκπαιδευτικής διεργασίας. Πρόκειται για μια διαλεκτική, η οποία δεικνύει την οδό της αλληλεπίδρασης με τις στάσεις, τις γνώσεις και τις δεξιότητες των εκπαιδευομένων θέτοντας ως όρο διεργασίας την πράξη και το βίωμα. Ο αναστοχασμός και η εκ νέου αναμέτρηση με τις πρότερες διαπιστωτικές στάσεις των εκπαιδευομένων θέτει νέες προκλήσεις στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τη σχέση τους με την εκπαίδευση ενηλίκων.

Στην παρούσα ανακοίνωση θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε την ανωτέρω δυναμική έχοντας ως καίρια αναφορά την ανοικτότητα και την ευελιξία των ΣΔΕ προτείνοντας μια διαφορετική οπτική στον τρόπο με τον οποίο δομείται η πολιτική πράξη κατά την εκπαιδευτική διεργασία. Συγκεκριμένα, εφαρμόσαμε τη μέθοδο Perkins ακολουθώντας τα σχετικά στάδια έχοντας ως τελικό στόχο τη συγγραφή ενός κειμένου, το οποίο αποτέλεσε και προϊόν της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου. Το προϊόν του εγχειρήματος, (ένα μικρής έκτασης διήγημα σύμφωνα με τους όρους της Δημιουργικής Γραφής) παρουσιάστηκε από την ομάδα έργου των μαθητών στο πλαίσιο παρουσίασης των projects στο τοπικό ΣΔΕ. Κατ' αυτόν τον τρόπο, αναδείχθηκαν οι αναστοχαστικές ορίζουσες του λόγου, όπως αυτές υιοθετήθηκαν από τους εκπαιδευόμενους, θέτοντας εκ νέου τους όρους πρόσληψης και διαλεκτικής με την πρόταση των κοινωνικών και πολιτικών συμφορομένων.

Λέξεις κλειδιά: μετασχηματίζουσα μάθηση, τέχνη, κριτικός στοχασμός, project.

Εισαγωγικά

Τα ΣΔΕ, στο μέτρο που προσανατολίζουν την πορεία τους σε μια διαφορετική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πρακτικής, επιχειρούν να αποδώσουν νέες διαστάσεις στο εκπαιδευτικό έργο. Πρόκειται για μια διαφορετική αντίληψη στην εκπαίδευση, η οποία αποτυπώνει τις καινοτομικές εφαρμογές στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Διαμορφώνεται, κατ' αυτόν τρόπο, μια κριτική θεώρηση της εκπαιδευτικής διεργασίας διερχόμενη τόσο από εκ της διερευνητικής προσπέλασης των επιμέρους Γραμματισμών όσο και από τις προκλήσεις της νέας μορφής του εγγράμματος πολίτη ως προς τη διαχείριση της γνώσης κατά τα αιτήματα της δια βίου μάθησης (Παντισίδου, 2013).

Η καινοτομία, ως εκ τούτου, αποτελεί ένα διαρκές ζητούμενο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, αφού ο τρόπος αναφοράς της διέρχεται από εκείνες τις βελτιωτικές προθέσεις επί των νέων στοιχείων και διαδικασιών της εκπαιδευτικής πρακτικής, που την καθιστούν στοιχείο της οικολογίας των σχολείων και της εκπαιδευτικής κουλτούρας (Bruner, 1997). Υπό αυτούς τους όρους, η διερευνητική συμμετοχή κατά τη διδακτική φιλοσοφία του ΣΔΕ διαμορφώνει τους όρους, κάτω από τους οποίους ο εκπαιδευόμενος δύναται να αναδομήσει και να μετασχηματίσει τα ίδια νοητικά σχήματά του. Ο καινοτόμος, λοιπόν, χαρακτήρας των μεθοδολογικών προκειμένων (Sultana, 2001) άπτεται του τόπου παραγωγής του ΣΔΕ σε τόπο γνώσης κατά την εμπλοκή των εκπαιδευομένων σε βιωματικές δημιουργικές ενέργειες και σε διερευνητικό πειραματισμό κατανοώντας τον τρόπο εκφοράς της κριτικής αξιολόγησης επί των γνώσεων που μετέχει.

Πρόκειται, με άλλους λόγους, για μια κριτική αξιολόγηση, η οποία προκρίνει ένα καίριο αναστοχασμό ως προς την πράξη της ανακάλυψης της γνώσης.

Υπό το ανωτέρω πλαίσιο και με γνώμονα την αναστοχαστική πρόταση των εκπαιδευομένων, επιχειρήσαμε να εμβάλουμε στην κρίση τους μια μεθοδολογική πρόταση με άξονα και προϋπόθεση τη μετασχηματίζουμε μάθηση. Αρωγός σε μια τέτοια πρόταση αποτέλεσε η τέχνη και ειδικότερα, η ζωγραφική, κατά την αισθητική προδιαγραφή της οποίας επιχειρήσαμε να εφαρμόσουμε τη μέθοδο Perkins ακολουθώντας τα σχετικά στάδια της τεχνικής.

Ο στόχος, βέβαια, του εγχειρήματος ήταν να παραχθεί ένα κείμενο στο πλαίσιο της θεματικής του project, το οποίο θα ερείδεται στις αναστοχαστικές προβολές των εκπαιδευομένων με βάση την αλληλεπίδραση με ένα συγκεκριμένο έργο τέχνης. Κατ' αυτόν τον τρόπο, αφού οι εκπαιδευόμενοι διέδρασαν επί της συγκεκριμένης τεχνικής, διαμόρφωσαν ένα κείμενο κατά ομαδοσυνεργατικό τρόπο, το οποίο και αποτέλεσε προϊόν του project. Τέλος, η συνολική διδακτική πρόταση αποτελεί έναν ακόμα αναβαθμό διερεύνησης των τρόπων, με τους οποίους στοχεύονται οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι κατά την ενεργή συμμετοχή τους σε βιωματικές εκπαιδευτικές δράσεις.

Το σχέδιο δράσης ως αναφορά καινοτομίας στα ΣΔΕ: δημιουργική γραφή και τέχνη.

Η μέθοδος project, ως μίας μεθόδου επί του σχεδιασμού και της πραγματοποίησης ενός έργου με θεωρητικό και πρακτικό περιεχόμενο (Frey, 1998), άπτεται των προδιαγραφών σπουδών των ΣΔΕ, αφού αποτελεί καίριο πεδίο ως προς την ομαδικότητα και τη συνεργασία των εκπαιδευομένων διαμορφώνοντας ένα διερευνητικό περιβάλλον μάθησης και διανοίγοντας την οπτική τους “προς τα προβλήματα της καθημερινής ζωής και κοινότητας” (Πηγιάκη, 2006: 119). Από την άλλη, θα υποστήριζε κάποιος ότι προωθεί την εξατομίκευση της διδασκαλίας παρέχοντας τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να αναπτύξει τον δικό του τρόπο μάθησης εμπλουτίζοντας παράλληλα τον φάκελό του (portfolio) (Κατσαρού, 2003). Διαμορφώνονται, ως εκ τούτου, οι προϋποθέσεις για μια ανακαλυπτική πορεία της μάθησης, η οποία συντελεί στην ανεύρεση και παραγωγή πρωτότυπου υλικού στο πλαίσιο της κοινωνικής συσχέτισης και της διεπιστημονικότητας.

Προάγεται, κατά τις ανωτέρω συνθήκες, τόσο το ερευνητικό πνεύμα όσο και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αναπτύσσοντας τις ανάλογες στάσεις στους εκπαιδευόμενους. Πρόκειται, με άλλους λόγους, για μια “πνευματική περιπέτεια, μέσα στην οποία οι εκπαιδευόμενοι ανακαλύπτουν σημαντικά για αυτούς πράγματα” (Θεοφανέλλης & Καραγεωργίου, 2009:16). Κέντρο όλων των ανωτέρω όρων αποτελεί η κριτική μάθηση διαλεγόμενη με τις καινοτομικές προσεγγίσεις, που προτείνονται κάθε φορά από τους εκπαιδευτές. Καθίσταται, συνεπώς, ως καίριο ζητούμενο ο κριτικός στοχασμός, όπως προκρίνεται από τη διαλεκτική που αναπτύσσει ο εκπαιδευόμενος με τη διαχείριση της γνώσης (Δολιώτη, 2009).

Ο τρόπος, λοιπόν, με τον οποίο προκρίνεται η μάθηση, άπτεται του κριτικού στοχασμού διαμορφώνοντας έναν μετασχηματισμό ως προς τον τρόπο αντίληψης των ενηλίκων (Mezirow, 2007). Ο κριτικός στοχασμός, κατ' αυτόν τον τρόπο, ελέγχει την εγκυρότητα των αντιλήψεών τους συντείνοντας στην κατανόηση των ισχυρισμών τους και υιοθετώντας τις σχετικές αλλαγές στον τρόπο σκέψης τους (Illeris, 2004). Η τέχνη, επιπροσθέτως, θέτει ένα ερμηνευτικό πλαίσιο κριτικής ανασκόπησης των εκπαιδευομένων, αφού “κτίζει εκείνες τις γέφυρες” (Perkins, 1994: 89), που απαιτούνται προκειμένου να εκφραστούν τα συμβολικά μηνύματά της.

Η δημιουργική γραφή, από την άλλη, ως τόπος κατασκευής της λογοτεχνίας, στοχεύει στην έτερη ανακάλυψή της με άξονα τη συγχώνευση της σκέψης ερίζοντας τόσο στον τρόπο της προσωπικής έκφρασης όσο και στον τρόπο μιας κατ' ένδον αντιπροσώπευσής της (Myers, 1993). Πρόκειται, δηλαδή, για μια μέθεξη του γράφοντας επί των αρχών της λογοτεχνίας, κατά την οποία εκφράζονται οι όψεις της αισθητικής καλλιέργειας και της διάνοησης (Myers, 2006). Ο λόγος που θέσαμε τη δημιουργική γραφή ως διδακτική πρόταση του συγκεκριμένου σχεδίου δράσης άπτεται του τρόπου, με τον οποίο δύνανται οι εκπαιδευόμενοι να συμμετέχουν στην εκμάθηση της λογοτεχνικής γραφής και δευτερευόντως σε άλλους τύπους συγγραφικών δεξιοτήτων καθώς, εν προκειμένω, η μάθηση οριοθετείται με βάση τον κριτικό μετασχηματισμό ως προς την κατακτηθείσα γνώση (Wright et al., 2010).

Ειδικότερα, στο συγκεκριμένο project της δημιουργικής γραφής, τέθηκαν οι εξής κατωτέρω στόχοι, προκειμένου να εξυπηρετηθεί το ζητούμενο της ανάπτυξης των δεξιοτήτων, των γνώσεων και των στάσεων των εκπαιδευομένων. Οι στόχοι, ως εκ τούτου, προδιέγραφαν τα ζητούμενα:

-ως προς την εκμάθηση της λογοτεχνικής γραφής και δευτερευόντως και ως προς την εκμάθηση άλλων τύπων συγγραφικών δεξιοτήτων,

-ως προς την καλλιέργεια θετικής στάσης ως προς τη γραπτή έκφραση,

-ως προς την ενεργοποίηση της φαντασίας,

-ως προς την παραγωγή νοήματος κατά τις προδιαγραφές της λογοτεχνίας,

-ως προς την αντίληψη της αξίας του γραπτού λόγου στη ζωή μας.

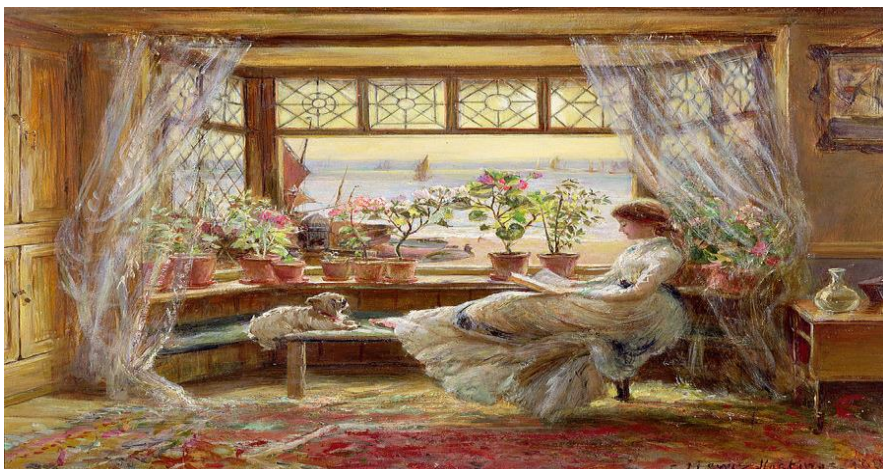
Από την άλλη, η τεχνική Perkins (Visible Thinking) συνιστά ένα δημιουργικό τρόπο προσέγγισης της μάθησης μέσα από τα προϊόντα της τέχνης, προκειμένου ο παρατηρητής να ανακαλύψει τόσο τις ετεροτροπίες των αμφισημιών του έργου όσο και τις ερμηνευτικές παραδοχές του ως προς αυτό (Perkins, 1992). Πρόκειται, με άλλους λόγους, για την αναζήτηση των προοπτικών του βίου μέσα από το απρόσμενο του φαντασιακού, όπως αυτό ερείδεται στον *τόπο* της τέχνης.

Μεθοδολογία του διαθεματικού σχεδίου δράσης.

Ειδικότερα, κατά το συγκεκριμένο project υιοθετήθηκε η μέθοδος Perkins, προκειμένου να διαμορφώσουμε μια ολιστική οπτική κατανόηση των κείμενων συμφραζομένων της τέχνης νοηματοδοτώντας με αυτόν τον τρόπο την παραγωγή ενός κειμένου, το οποίο θα αντιπροσώπευε τη δυναμική του φαντασιακού των εκπαιδευομένων. Κατά τις ανωτέρω προϋποθέσεις, η δημιουργική γραφή, ως κοινή εκφορά της δημιουργικής έκφρασης, του γραμματισμού της τεχνικής και της εκ ένδον μελέτης (Dawson, 2005), θα διέυρνε τις επιμέρους πτυχές της μάθησης κατατείνοντας σε έναν κριτικό μετασχηματισμό (Wright et al., 2010). Από την άλλη, οι διαστάσεις της εικόνας, ως *τόπος* διαλεκτικής με τη σημειολογία και την αισθητική αναφορά της, θα *πρότειναν* μια διαδραστική σχέση με το κείμενο μαθησιακό αντικείμενο (Μουζακιώτου, 2017).

Κατ' αυτόν τον τρόπο, προσδιορίσαμε την ανάγκη για μια κριτική εξέταση του θέματος των εξ αποστάσεων σχέσεων συζητώντας για τις δυσκολίες, τις οποίες αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι που αναγκάζονται να βιώνουν την απόσταση λόγω ορισμένων συνθηκών του βίου τους. Στη συνέχεια, ορίσαμε τα κριτικά ερωτήματα, τα οποία θα επεξεργαζόμασταν και, επιπροσθέτως, επιλέξαμε έναν πίνακα ζωγραφικής του Charles James Lewis, προκειμένου να αλληλεπιδράσουμε με τα μηνύματα του καλλιτέχνη σύμφωνα με τις προδιαγραφές επιλογής ενός έργου τέχνης (Κόκκος & Ραΐκου, 2014).

Τα κριτικά ερωτήματα αφορούσαν τον τρόπο συνάντησης των ανθρώπων στις εξ αποστάσεως σχέσεις και τις βιωματικές όψεις αυτής της συνάντησης κατά τη διάρκεια της απομάκρυνσής τους. Τέλος, τέθηκε το ερώτημα με ποιον τρόπο αυτή η διάσταση του βίου επηρεάζει τον σύγχρονο άνθρωπο στην καθημερινότητά του.



Πίνακας 1: Reading by the Window, Hastings, Charles James Lewis, <https://bit.ly/32uuZtk>, τ.π. 23-8-2019.

Ακολουθήσαμε, λοιπόν, τα στάδια της τεχνικής, αφού χωριστήκαν οι εκπαιδευόμενοι σε ομάδες, προκειμένου να υπάρξει μια ομαδοσυνεργατική πορεία προς τους εξ αρχής τιθέμενους στόχους.

Κατά το 1^ο στάδιο, λοιπόν, οι εκπαιδευόμενοι στον χρόνο που τους δόθηκε για παρατήρηση, έθεσαν τα πρώτα ερωτήματά τους με αυθόρμητο τρόπο, αλλά και απάντησαν στο ερώτημα, *τι βλέπουν*. Η ανανέωση του βλέμματος κάποιες φορές διαμόρφωσε μια περισσότερο διευρυμένη παρατήρηση των εκπαιδευομένων αναπτύσσοντας μια μεγαλύτερη οικειότητα με τον *τόπο* του ζωγραφικού θέματος. Όλα όσα ανέφεραν σημειώθηκαν στον πίνακα, προκειμένου να υπάρχει μια αλληλεπίδραση με τις σκέψεις τους.

Στη συνέχεια, κατά το 2^ο στάδιο και κατά την ανοικτή και περιπετειώδη παρατήρηση της τεχνικής, οι εκπαιδευόμενοι επιχείρησαν να εντοπίσουν πιθανούς συμβολισμούς και μηνύματα, τα οποία ανέγνωσαν κατά την παρατήρησή τους επί του πίνακα ζωγραφικής επεξεργαζόμενοι ερωτήματα σχετικά με τα συναισθήματα ή τις εκπλήξεις που τους προκαλεί το έργο. Η διερεύνηση του τόπου και του χρόνου κατά την καλλιτεχνική έκφραση αλλά και η αναφορά στην ψυχική διάθεση των εκπαιδευομένων από την αλληλεπίδρασή τους με το έργο ζωγραφικής προσέδωσαν μια περισσότερο εσωτερική ανάγνωσή του.

Στο 3^ο στάδιο και στην προσπάθειά τους οι εκπαιδευόμενοι να εμβαθύνουν τη σκέψη τους επιχείρησαν να εξηγήσουν ή να ερμηνεύουν τα ερωτήματα που έθεσαν εξ αρχής διαμορφώνοντας ένα πλαίσιο συσχετίσεων με τις πρότερες προτάσεις τους και εξάγοντας ορισμένα συμπεράσματα σχετικά με τις αφορμήσεις του καλλιτέχνη και τα εικαστικά μηνύματα που προτείνει. Ερωτήματα όπως: με ποιον τρόπο λύνεται το μυστήριο των συμβολισμών του καλλιτέχνη ή με ποια αλλαγή στον πίνακα θα απέδιδαν περισσότερο ένταση και δύναμη στη συνολική ατμόσφαιρα του θέματος επιδίωξαν να διαμορφώσουν μια περισσότερο εδραία θεώρηση της παρατήρησής τους.

Στο 4^ο και τελευταίο στάδιο, κατά τις οικίες αναγνώσεις και αναστοχαστικές προτάσεις των εκπαιδευομένων επιχειρήθηκε να παραχθεί ένα κείμενο, το οποίο αποτέλεσε και το προϊόν του project. Το διήγημα είχε το τίτλο *Το γράμμα* και εξιστορούσε την εξ αποστάσεως σχέση μιας γυναίκας με τον σύζυγό της κατά τη διάρκεια του πολέμου.

Τα ανωτέρω στάδια θέτουν το περίγραμμα του πεδίου, εντός του οποίου διαμορφώνονται οι επιμέρους διεργασίες της αναστοχαστικής προβολής των αισθητικών προδιαγραφών των εκπαιδευομένων, προκειμένου να τίθεται κάθε φορά το ζητούμενο της συλλογιστικής του εκφοράς. Πρόκειται, εν τέλει, για τη δυναμική της τέχνης που αποτελεί τον δημιουργικό φορέα της παράστασης αλλά και του απarisτάτου, ο οποίος γονιμοποιεί τις εσωτερικές διερωτήσεις ή αφορμήσεις των παρατηρητών επί της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής διεργασίας.

Συμπεράσματα

Από τα ανωτέρω δύναται να συμπεράνει κάποιος ότι ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιείται η τέχνη κατά τη μαθησιακή διεργασία κομίζει και την έκφραση προσωπικών αποκωδικοποιήσεων, οι οποίες διαμορφώνουν διαρκώς νέες νησίδες σκεπτέων διαδρομών. Σε αυτή τη μετάβαση προς τις νέες συλλογιστικές αποτυπώσεις σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο κριτικός στοχασμός, όπως αυτός προέρχεται εκ της αλληλεπίδρασης των εκπαιδευομένων τόσο με το έργο τέχνης όσο και με τις συζητήσεις που λαμβάνουν χώρα μέσα στην τάξη.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευόμενοι ανέπτυξαν τις προσωπικές νοηματοδοτήσεις τους διαλεγόμενοι με τα σύμβολα και μηνύματα της τέχνης αποτυπώνοντας αυτές τις περιπέτειες του φαντασιακού τους στις προσκλήσεις της γραφής. Η συγγραφή του κειμένου (διήγημα, εν προκειμένω), ως εκ τούτου, αναδεικνύει αφενός μεν τον τρόπο αναφοράς των εκπαιδευομένων με την συγκεκριμένη τεχνική αφετέρου δε τη δυναμική της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση, τέλος, προτείνει ένα παράδειγμα της κριτικής προσέγγισης του project, στο πλαίσιο του οποίου δύναται να αξιολογηθούν τόσο ορισμένες τεχνικές όσο και κάποιες μεθοδολογικές προτάσεις επί των τιθέμενων στόχων. Ζητούμενο, εν τέλει, αποτελούν τα ερωτήματα, που αναφύονται κάθε φορά από τις κείμενες διδακτικές προσεγγίσεις διαμορφώνοντας μια, ως επί το πλείστον, ακαδημαϊκή συζήτηση.

Βιβλιογραφία

- Bruner, J. (1997). *The culture of education*. London: England Harvard University Press.
- Dawson, P. (2005). *Creative Writing and the New Humanities*. London and New York: Routledge.
- Frey, K. (1998). *Η μέθοδος project*. (μτφρ. Κ. Μάλλιος), Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Illeris, K., (2004). Transformative learning in the perspective of a comprehensive learning theory. *Journal of Transformative Education*, 2(2): 79-89.
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο: J. Mezirow & συνεργάτες (Eds), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Myers, D. G. (1993). The Rise of Creative Writing. *Journal of the History of Ideas*, 54(2): 277-297.
- Myers, D. G. (2006). *The Elephants Teach. Creative Writing since 1880*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Perkins, D.N. (1992). *Smart Schools: From Training Memories to Educating Minds*. New York: The Free Press.
- Perkins, D.N. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles: Getty.
- Sultana, R. (2001). Educational Innovation in the Context of Challenge and Change: an Euro – Mediterranean Perspective. In R. G. Sultana (Ed.), *Challenge and Change in the Euro - Mediterranean Region, Case Studies in Educational Innovation*, New York: Peter Lang Publishing.
- Wright, R. R. & Coryell, J. E. & Martinez, M. & Harmon, J. & Henkin, R. & Keehn, S., (2010). Critical Transformative Learning Through Adult Poetry Reading, Rhyme, Response, and Reflection: An Investigation of the Possibilities for Critical Transformative Learning Through Adult Poetry Reading. *Journal of Transformative Education*, 8(2): 103-123.
- Δολιώτη, Α., (2009). *Ο ρόλος των συναισθημάτων και της φαντασίας στο πλαίσιο του κριτικού στοχασμού στη μάθηση και ανάπτυξη των ενηλίκων: κριτική ανάλυση της προσέγγισης του John Dirkx*, Μεταπτυχιακή Εργασία, Φιλοσοφική Σχολή. Α.Π.Θ: Θεσσαλονίκη.
- Θεοφανέλλης, Τ. & Καραγεωργίου, Ε. (2009). Η μέθοδος project ως μια προσέγγιση μάθησης για τους ενήλικους. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 17: 11-16.
- Κατσαρού, Ε. (2003). Αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο Α. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (επιμ.) *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: ΓΓΕΕ/ΙΔΕΚΕ.
- Κόκκος, Α. & Ραΐκου, Ν. (2014). Αξιοποίηση της τέχνης στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «εκπαίδευση ενηλίκων»: μια καινοτομική πρακτική, *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 2(2): 9-23.
- Μουζακιάτου, (2017). Η σημειολογία της εικόνας στην Τέχνη και την Εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, *Ο σχεδιασμός της μάθησης*, (σφ. 196-206). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Αθήνα.
- Παντσίδου, Ε. (2013). *Δια βίου εκπαίδευση: μια σύγχρονη «πανάκεια»*. Ευρύτερα ατομικά και κοινωνικά οφέλη. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Πηγάκη, Π. (2006). *Δημοκρατική – Κριτική Εκπαιδευτική Καινοτομία. Μαθήματα από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Η ΥΠΑΙΘΡΙΑ ΔΙΑΒΙΩΣΗ ΩΣ ΠΡΟΤΑΣΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Παπακωνσταντίνου Αικατερίνη
Υποψήφια Διδάκτωρ Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής ΑΠΘ,
Θεσσαλονίκη, Ελλάδα
kat.pap71@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να παρουσιάσει την περίπτωση προγράμματος υπαίθριας διαβίωσης ως πρόταση καινοτομίας στο πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Για τον σκοπό αυτό θα αιτιολογηθεί το γιατί το συγκεκριμένο πρόγραμμα αποτελεί εκπαιδευτική καινοτομία και θα αναλυθούν τα οφέλη που αυτό αναμένεται να επιφέρει στη σχολική πραγματικότητα και στη μαθησιακή διαδικασία. Επειδή η καινοτομία αυτή δράσéhχει ήδη εφαρμοστεί σε κάποια σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Χαλκιδικής με βάση την υπάρχουσα εμπειρία θα παρουσιαστούν τα βήματα εισαγωγής της στο σχολικό πλαίσιο, καθώς και τα πιθανά προβλήματα που μπορεί να προκύψουν.

Λέξεις κλειδιά: υπαίθρια διαβίωση, καινοτομία, περιβαλλοντική εκπαίδευση, βιωματική μάθηση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ανάγκη για καινοτόμες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση είναι έκδηλη. Η καινοτομία είναι δυνατόν να σχετίζεται εκτός από την εκπαιδευτική διαδικασία και με τον χώρο στον οποίο λαμβάνει χώρα η διαδικασία αυτή, καθώς ο χώρος αποτελεί σημαντικό παράγοντα για μια βιωματικού τύπου μάθηση, όπου καλλιεργείται η πρωτοβουλία, η επικοινωνία και η συμμετοχικότητα (Γεωργόπουλος, 2014). Συγκεκριμένα, η εκτός των θυρών εκπαίδευση είναι συμβατή με τις αρχές της βιωματικής προσέγγισης συμβάλλοντας στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση, αναπτύσσοντας τη δημιουργικότητα και τη θετική στάση προς το φυσικό περιβάλλον. Υπάρχει ισχυρή σύνδεση μεταξύ της υπαίθριας, της βιωματικής και της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με την πρώτη να συνιστά το πλαίσιο, τη δεύτερη τη μέθοδο και την Τρίτη να προσφέρει τις βασικές έννοιες και δεξιότητες για τη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών (όπ.π.).

Η ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Ο Παπακωνσταντίνου (2008) αναφέρει ότι η καινοτομία εντός ενός εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί προσπάθεια αλλαγής των συνθηκών που επικρατούν προκειμένου να αντιμετωπιστούν προβλήματα που προκύπτουν, αλλά μπορεί και να αποτελούν προσπάθεια ανανέωσης της καθιερωμένης πρακτικής. Η εκπαιδευτική καινοτομία, συγκεκριμένα, αποτελεί μία δέσμη ενεργειών που εμπεριέχουν τη χρήση νέων διδακτικών προσεγγίσεων, τη χρήση νέων διδακτικών μέσων (Δακοπούλου, 2008), τον μετασχηματισμό των προγραμμάτων σπουδών, των παιδαγωγικών πρακτικών, της αξιολόγησης των μαθητών και της επαγγελματικής συνεργασίας των εκπαιδευτικών (Ellison, 2009).

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση έχει ενταχθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως ένας από τους πυλώνες των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, τα οποία λειτουργούν ως όχημα προκειμένου να εισαχθεί η καινοτομία στα σχολεία. Επικεντρώνεται στην ευαισθητοποίηση για περιβαλλοντικά ζητήματα, στην προαγωγή της αειφόρου ανάπτυξης (Unesco, 1976) μέσω της συνειδητοποίησης, της γνώσης, της αλλαγής στάσεων, της ανάπτυξης δεξιοτήτων και ικανότητας αξιολόγησης, καθώς και της συμμετοχικότητας (Φλογαίτη, 1993). Αποτελεί επίσης μια διαδικασία αναγνώρισης αξιών και διασαφήνισης γενnoιών, προκειμένου να αναπτυχθούν οι ικανότητες και οι στάσεις, οι οποίες είναι απαραίτητες για την κατανόηση και εκτίμηση των σχέσεων που υπάρχουν ανάμεσα στον άνθρωπο, τον πολιτισμό και το βιοφυσικό περιβάλλον τουαπαιτώντας παράλληλα άσκηση στηλήψη αποφάσεων και στη διαμόρφωση μια νέας συμπεριφοράς από το ίδιο το άτομο πάνω σε θέματα που αφορούν στην ποιότητα του περιβάλλοντος (Παπαδημητρίου, 1998: 48; Φλογαίτη: 119). Οι τρεις διαστάσεις της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης έτσι όπως καθορίστηκαν στη Συνάντηση της IUCN (International Union of Nature και της UNESCO στη Νεβάδα των Η.Π.Α (Φλογαίτη, 1993) περιλαμβάνουν την εκπαίδευση *γύρω από* το περιβάλλον (about), *από και μέσα* στο περιβάλλον (from and through) και *για* το περιβάλλον (for the environment). Σύμφωνα με εγκύκλιο του ΥΠΠΕΘ (ΥΠΠΕΘ, 2018) ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ανάμεσα σε άλλα θα πρέπει να ενσωματώνει τις αρχές και τις υψηλές αξίες

της αειφορίας, να εμπίπτει στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, προκειμένου να ενεργοποιούνται εσωτερικά κίνητρα, να σχετίζεται άμεσα με τις προσωπικές/κοινωνικές εμπειρίες των μαθητών/τριών και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους, να είναι επίκαιρο, να διέπεται από στοιχεία καινοτομίας ως προς τις διδακτικές/ερευνητικές προσεγγίσεις, να μπορεί να εξεταστεί και να αναλυθεί πολύπλευρα στο πλαίσιο της διαθεματικής/διεπιστημονικής προσέγγισης, να προάγει τη συνεργασία της σχολικής κοινότητας με την κοινωνία και ιδίως την τοπική, να ενθαρρύνει δημοκρατικές συμπεριφορές που διέπονται από τις αξίες της αλληλεγγύης και του σεβασμού της διαφορετικότητας, να δίνει τη δυνατότητα εμπλοκής όλων των μαθητών/τριών, αξιοποιώντας τις ξεχωριστές ικανότητες, δεξιότητες και γνώσεις κάθε μαθητή/τριας, να δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να δρουν ως ενεργοί πολίτες. Σύμφωνα με την ίδια εγκύκλιο (ΥΠΠΕΘ, 2018) κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος θα πρέπει να επιδιώκεται η συνεργατική, η βιοματική και ανακαλυπτική μάθηση, καθώς και η δημιουργική και ελεύθερη έκφραση μέσα από μαθητοκεντρικές διαδικασίες.

ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

Η βιοματική μάθηση, αποτελεί τρόπο μάθησης κατά τον οποίο το άτομο προσεγγίζει τη γνώση μέσω της εμπειρίας και της απόδοσης προσωπικού νοήματος σε αυτή. Η διαδικασία αυτή, συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών, στην καλλιέργεια ανθρώπινων σχέσεων, όπως και στην ευαισθητοποίηση σε διάφορα θέματα. Με την εισαγωγή της εμπειρίας η διαδικασία της μάθησης ενισχύεται, οι δεσμοί μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας ενδυναμώνονται και αποκτώνται δεξιότητες διαφόρων ειδών. Πάνω απ' όλα, μέσω της εμπειρικής μάθησης δίνεται έμφαση στην ολιστική και πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή. Ο Kolb (1984:12) αναφέρει τις τρεις μεγάλες παραδόσεις βιοματικής μάθησης, ο οποίος προέρχονται από τον Dewey, σύμφωνα με τον οποίο κάθε γνήσια μορφή εκπαίδευσης γεννιέται από την εμπειρία, τον Lewin, που μίλησε για τη δυναμική της ομάδας και τον Piaget, που υποστήριξε ότι η μάθηση είναι μια διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε άτομο και περιβάλλον.

Η βιοματική εκπαίδευση που λαμβάνει χώρα έξω από τη σχολική τάξη καλλιεργεί την κριτική σκέψη στους μαθητές (Dewey, 1938). Ο ίδιος (Dewey, 1897) πίστευε ότι η πραγματική μάθηση συμβαίνει μέσω της πραγματικής εμπειρίας, που προκαλεί περιέργεια και έμπνευση και πρότείνει την αλληλεπίδραση των μαθητών με το περιβάλλον και όχι την απομόνωση από αυτό, που επιφέρει η σχολική τάξη. Γι αυτόν «η εκπαίδευση, προκειμένου να εξυπηρετήσει τους σκοπούς τόσο του μαθητή, όσο και της κοινωνίας πρέπει να βασίζεται στην εμπειρία» (Dewey, 1938:113). Ο Sharp (1943:363-364) πρότείνει τη μάθηση εκτός σχολείου με πραγματικές εμπειρίες ως συμπλήρωμα της συμβατικής εκπαίδευσης που συμβαίνει εντός τάξης. Για τη σημασία των εμπειριών των μαθητών μίλησε επίσης ο Freire (1970), ο οποίος κατέκρινε την υπάρχουσα «τραπεζική εκπαίδευση», όπου ο δάσκαλος «καταθέτει» και οι μαθητές «αποταμιεύουν». Υποστήριξε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δημιουργεί παθητικούς μαθητές με το να τους παρέχει απλά συσσωρευτικές γνώσεις που δε συνδέονται με τον κόσμο, ενώ θα έπρεπε να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης χωρίς να είναι αποστασιοποιημένοι από το περιβάλλον, να δημιουργούν οι ίδιοι τη γνώση και να γίνονται φορείς αλλαγής (Freire, όπ.π.). Ο ίδιος μίλησε για «προβληματίζουσα εκπαίδευση», που θέτει προβληματισμούς και ενθαρρύνει τους μαθητές να συζητούν με τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους και να ανακαλύπτουν την πραγματικότητα. Κεντρικά θέματα όσον αφορά στη βιοματική εκπαίδευση είναι το ότι η διαδικασία είναι καθαρά μαθητοκεντρική με τον μαθητή να έχει τον κεντρικό ρόλο προσδιορίζοντας το τι, πως και γιατί θα διδαχτεί, και με τον δάσκαλο να δρα ως διευκολυντής (Charman, 1995).

Συνδεδεμένες με την βιοματική μάθηση και τη σχέση μεταξύ γνώσης, παρατήρησης και εμπειρίας είναι οι έννοιες της ελεύθερης μάθησης, η επιτόπια παρατήρηση, η επιτόπια επίσκεψη και η άτυπη μάθηση. Η ελεύθερη μάθηση (Freebased) ασχολείται με διαφορετικούς τρόπους μάθησης για παιδιά (informal) σε διαφορετικά περιβάλλοντα όπως το σπίτι, τα πάρκα, τα μουσεία, οι ζωολογικοί κήποι κλπ. Έτσι προκύπτει η περιβαλλοντική μάθηση, που σχετίζεται με τα στάδια της παιδικής ανάπτυξης μέσα από την προσωπική παρατήρηση και την βιοματική εμπειρία (Kola-Olysanaya, 2005). Συγκεκριμένα, στο τελικό στάδιο της ενηλικίωσης το άτομο έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει την προσωπικότητά του και να οδηγηθεί στην πραγματική γνώση μέσω της οικειοθελούς συμμετοχής στην εξερεύνηση (Miles&Zavala, 1994). Η επιτόπια παρατήρηση έχει σχέση με την ιδέα ότι οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν γνώση με το να βγουν εκτός αίθουσας και να επιλύσουν προβλήματα μέσω βιοματικών εμπειριών και περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσης με τα χέρια και συγκεκριμένα με το άγγιγμα. Είτε πρόκειται για μουσεία, είτε για ζωολογικούς κήπους, πάρκα ή τη φύση γενικότερα, η μάθηση προκύπτει λόγω του ενδιαφέροντος του ατόμου με το αντικείμενο (φυσικό περιβάλλον, ζώα, φυτά κλπ) με το οποίο έρχονται σε επαφή (Kola-Olysanaya, 2005). Η επιτόπια παρατήρηση, με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, σύμφωνα με τον Kellert (2002), προσφέρει δυνατό κίνητρο για γνώση και ανάπτυξη με μεγάλα παιδαγωγικά οφέλη. Μέσω της επιτόπιας επίσκεψης οι μαθητές μπορούν να εκτεθούν σε αυθεντικές καταστάσεις αποκτώντας όχι μόνο πραγματικές εμπειρίες αλλά και μια άλλη αίσθηση του εαυτού τους σε σχέση με τον κόσμο. Έχοντας την ευκαιρία να συνδέσουν τα θέματα διδασκαλίας με καταστάσεις εκτός τάξης, αυτά αποκτούν νόημα για τους μαθητές (Piaget, 1981). Τέλος, η άτυπη μάθηση δεν είναι οργανωμένη και προκύπτει αυτόματα (Livingstone, 1999).

ΜΑΘΗΣΗ ΕΚΤΟΣ ΤΑΞΗΣ

Ο Hahn(1960) υποστήριξε ότι η εκπαίδευση πρέπει να στοχεύει και στην ανάπτυξη του χαρακτήρα του μαθητή και ότι οι αντιξοότητες και οι δύσκολες καταστάσεις που οι μαθητές θα πρέπει να αντιμετωπίσουν και να ξεπεράσουν εκτός τάξης τους βοηθούν να αναπτύξουν όλες τις πτυχές της προσωπικότητάς τους και να μάθουν, προκειμένου να αντιμετωπίσουν δυσκολίες. Στη θεωρία του Hahnστηρίχτηκαν μεταγενέστεροι ερευνητές, οι οποίοι μιλώντας για εκπαιδευτικά προγράμματα περιπέτειας υποστήριζαν ότι οι προκλήσεις πρέπει να συμπεριλαμβάνονται σε αυτού του είδους την εκπαίδευση, επειδή συνδέονται με την προσωπική ανάπτυξη (DeanκαιHarré, 2014)αναπτύσσοντας προσωπικές δεξιότητες, όπως η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση (D'Amato&Krasny, 2011) ή κοινωνικές (Furman&Sibthorp, 2013). Φυσικά σε τέτοιου είδους προγράμματα, θα πρέπει να δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα της επιλογής ώστε να αισθάνονται άνετα και ευχάριστα (Rohnke, 1989;Wallia, 2008)

Τα οφέλη της εισαγωγής ενός προγράμματος υπαίθριας διαβίωσης σε μια σχολική μονάδα κατά ένα μεγάλο βαθμό ταυτίζονται με τα οφέλη που φέρνει η υιοθέτηση μιας καινοτόμας προσέγγισης. Σύμφωνα με τη Γιαννακάκη (2005) υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην εισαγωγή αλλαγών και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, την ανάπτυξη κοινωνικών και ανώτερων νοητικών δεξιοτήτων, καθώς επίσης και συσχέτιση ανάμεσα στην αλλαγή και τη βελτίωση του σχολείου(Bryk, Sebring, Kerbow, Rollow&Easton, 1998). Δεν περιορίζονται, όμως, μόνο σε αυτά. Ο συνδυασμός της βιωματικής μάθησης και ενός υπαίθριου περιβάλλοντος μάθησης οδήγησε στον όρο OutdoorEducation (Carlson,2005), τον οποίο ο Κουθούρης (2009) μετέφρασεως Αγωγή Υπαίθρου εννοώντας με αυτόν «κάθε εκπαιδευτικήδιαδικασία η οποία σχετίζεται με την παραμονή, τη δραστηριοποίηση, τηδιαπαιδαγώγηση ατόμων σε υπαίθριο χώρο και τελικά την ευαισθητοποίησή τους έναντι του φυσικού περιβάλλοντος».Σκοπός του αντικειμένου της Αγωγής Υπαίθρουείναι η βιωματική ενασχόληση των ατόμων σε υπαίθριο χώρο με: α) Κινητικέςαθλητικές δραστηριότητες, το επίπεδο δυσκολίας των οποίων διαμορφώνεται ανάλογα με τις ικανότητες και την πρότερη εμπειρία των μαθητών. Οι δράσεις παρότι άλλοτε είναι παιγνιώδεις και άλλοτε συναγωνιστικοί λαμβάνουν χώρα σε ασφαλές και ελεγχόμενα περιβάλλον και έχουν επιτεύξιμους στόχους. β) Παιχνίδια/δράσεις ανάπτυξης- βελτίωσηςπροσωπικών / ομαδικών δεξιοτήτων & αξιών ζωής, τα οποία ενεργοποιούν τους μαθητές σε ενδο-προσωπικό, αλλά και σε διαπροσωπικό επίπεδο και γ) Δράσειςευαισθητοποίησης για περιβαλλοντικά ζητήματα. (όπ.π). Πρέπει να τονιστεί ότι ένα τέτοιο πρόγραμμα δεν συμβαίνει απλά έξω από την τάξη, αλλά στη φύση,πράγμα που το διαφοροποιεί αρκετά σε σχέση με άλλα προγράμματα εκτός σχολικής τάξης. Ο Hahn(1960) υποστήριξε ότι η εκπαίδευση πρέπει να στοχεύει και στην ανάπτυξη του χαρακτήρα του μαθητή και ότι οι αντιξοότητες και οι δύσκολες καταστάσεις που οι μαθητές θα πρέπει να αντιμετωπίσουν και να ξεπεράσουν εκτός τάξης τους βοηθούν να αναπτύξουν όλες τις πτυχές της προσωπικότητάς τους και να μάθουν, προκειμένου να αντιμετωπίσουν δυσκολίες. Στη θεωρία του Hahnστηρίχτηκαν μεταγενέστεροι ερευνητές, οι οποίοι μιλώντας για εκπαιδευτικά προγράμματα περιπέτειας υποστήριζαν ότι οι προκλήσεις πρέπει να συμπεριλαμβάνονται σε αυτού του είδους την εκπαίδευση, επειδή συνδέονται με την προσωπική ανάπτυξη (Dean καιHarré, 2014) και βοηθούν στην ανάπτυξη ατόμων με αποκλίνουσες συμπεριφορές (Αυθίνος, 1998) ή με σωματικές ή πνευματικές αδεξιότητες(Priest&Cass, 1997). Η διαβίωση στη φύση τους παρέχει προκλήσεις, ώστε να καταφέρουν να επιβιώσουν μακριά από τις ανέσεις του πολιτισμού (Ford, 1981) και να αποκτήσουν πρακτικές δεξιότητες (Sharp, 1943). Σύμφωνα με τους Deane καιHarré (2014) η φύση αποτελεί ένα ιδιαίτερο περιβάλλον μάθησης, στο οποίο οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν σκληρές δεξιότητες, όπως δεξιότητες επιβίωσης(Sharp, 1943) και προσανατολισμού (D'Amato&Krasny, 2011), αλλάκαι ήπιες, όπως ικανότητες ηγεσία (Ewert&Garvey, 2007), αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση (D'Amato&Krasny, 2011), επίλυση προβλημάτων(Raynoldsetal., 2007),διαχείριση χρόνου, διαχείριση στρες, καθώς και δεξιότητες επικοινωνίας (Sibthorp&Jostad, 2014).

Η ΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΥΠΑΙΘΡΙΑΣ ΔΙΑΒΙΩΣΗΣ

Ένα πρόγραμμα υπαίθριας διαβίωσης συνδυάζει την περιβαλλοντική εκπαίδευση με την εκπαίδευση περιπέτειας (Priest, 1986) και μεταφέρει το πεδίο δράσης από το στενό πλαίσιο του σχολείου στην ύπαιθρο. Για να πραγματοποιηθεί, είναι σημαντικό να έχει προηγηθεί ένας συνδυασμός θεωρητικής και πρακτικής εκπαίδευσης, που θα έχει άμεση σχέση με το αντικείμενο και σκοπός του θα είναι να προετοιμάσει και να εκπαιδεύσει τους μαθητές σχετικά με τη διαβίωση και τις δραστηριότητες σε φυσικό περιβάλλον. Η διαβίωση στη φύση θα πρέπει, λοιπόν, όχι απλά να διδαχθεί, αλλά και να βιωθεί σε συνθήκες, που θα προσομοιάζουν όσο το δυνατόν περισσότερο τις κανονικές. Φυσικά, ένα πρόγραμμα τέτοιου είδους, που μεταφέρει τους μαθητές εκτός τάξης και τους εκθέτει στη φύση εμπεριέχει πιθανούς κινδύνους και δυσκολίες, για τα οποία θα πρέπει να υπάρχει πρόβλεψη στο σχεδιασμό. Τέτοιου είδους προβλήματα είναι: Η σύνθεση των ομάδων, η εξεύρεση υλικών πόρων, η εξεύρεση φορέων-συνεργατών, η πολυπλοκότητα της διοργάνωσης και του σχεδιασμού των δραστηριοτήτων, απρόβλεπτες καταστάσεις εξαιτίας της ιδιαίτερης φύσης του προγράμματος (καιρικές συνθήκες, προστριβές στην ομάδα κλπ).

Επομένως, το πρόγραμμα θα πρέπει να σχεδιαστεί προσεκτικά, να προβλεφθούν οι τυχόν δυσκολίες, ώστε να υπάρχουν εναλλακτικές λύσεις και να τεθούν από την αρχή ξεκάθαρα οι γενικοί, καθώς και οι επί μέρους στόχοι του προγράμματος. Αρχικά οι εκπαιδευτικοί που θα αναλάβουν το πρόγραμμα θα πρέπει να είναι πλήρως

συνειδητοποιημένοι, υπεύθυνοι και ενημερωμένοι. Οι μαθητές που θα σχηματίσουν την ομάδα θα πρέπει να επιλεγθούν με βάση το ενδιαφέρον που επιδεικνύουν για τις συγκεκριμένες δραστηριότητες και να έχει εξασφαλιστεί από την αρχή η συναίνεση και η υποστήριξη των κηδεμόνων τους. Λόγω του βιωματικού χαρακτήρα του προγράμματος, είναι σημαντικό η ομάδα να είναι διαχειρίσιμη, πράγμα που σημαίνει ότι ο αριθμός των μελών της δεν θα πρέπει να ξεπερνά τα 20. Είναι δυνατό το πρόγραμμα να υλοποιηθεί στο πλαίσιο ενός δικτύου σχολείων, πράγμα που θα αποτελέσει ευκαιρία για συνεργασία, ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών και περαιτέρω δυνατότητα για κοινωνικοποίηση. Σε αυτή την περίπτωση, καλό είναι να υπάρχει επαφή μεταξύ των σχολικών ομάδων κατά τη διάρκεια όλου του προγράμματος είτε μέσω διαζώσης συναντήσεων (π.χ. σε εκδρομές ή κοινές δράσεις) είτε μέσω διαδικτυακής επικοινωνίας (ηλεκτρονικές πλατφόρμες διδασκαλίας, e-twinning, μέσα κοινωνικής δικτύωσης κλπ). Στη συνέχεια, θα πρέπει να υπάρξουν μερικές προκαταρκτικές συναντήσεις κατά τις οποίες θα δοθεί έμφαση στη γνωριμία και στο δέσιμο της ομάδας μέσω ασκήσεων εμπύκνωσης. Επιπλέον θα πρέπει να καταρτιστεί το πρόγραμμα θεωρητικής εκπαίδευσης, το οποίο θα συνοδεύεται τόσο από τη θεωρητική προσέγγιση των θεμάτων που θα παρουσιαστούν όσο και από την πρακτική εφαρμογή τους. Οι άξονες εκπαίδευσης σε ένα τέτοιο πρόγραμμα μπορεί να είναι οι εξής: Είδη και σχεδιασμός κατασκήνωσης, απαραίτητος εξοπλισμός για διαβίωση στη φύση, διατροφή, είδη προσανατολισμού, συμπεριφορά στο φυσικό περιβάλλον, κίνδυνοι, κανόνες ασφαλείας, πρώτες βοήθειες, δραστηριότητες στη φύση, είδη φυτών και ζώων στην περιοχή. Είναι καλό κατά τη διάρκεια των συναντήσεων η επίδειξη να ακολουθείται από την πρακτική εφαρμογή, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η μάθηση και να ενεργοποιείται το ενδιαφέρον των μαθητών. Οι εισηγήσεις μπορεί να πραγματοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς που υλοποιούν το πρόγραμμα, η παρουσία ειδικών όμως θα δώσει στο πρόγραμμα ιδιαίτερη αξία. Επομένως, η αναζήτηση εθελοντών και ειδικών, οι οποίοι θα αναλάβουν να διδάξουν και να εκπαιδεύουν τους μαθητές προετοιμάζοντάς τους πρακτικά για τη διαβίωση στη φύση, θα πρέπει να απασχολήσει αυτούς που θα αναλάβουν την υλοποίηση του προγράμματος. Φυσικά, η είσοδος ανθρώπων εκτός της εκπαιδευτικής κοινότητας απαιτεί έγγραφη άδεια από την υπηρεσία, οπότε η αναζήτηση εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι γνώστες του αντικειμένου, αλλά και εκπροσώπων αναγνωρισμένων φορέων κρίνεται η πλέον πρακτική λύση. Οι σχολικοί περιπάτοι μπορούν επίσης να αξιοποιηθούν και να αποτελέσουν μέρος του προγράμματος, προσφέροντας επιπλέον δυνατότητες πρακτικής εφαρμογής. Η πεζοπορία και η ορειβασία μπορούν να αποτελέσουν δραστηριότητες κατά τη διάρκεια των περιπάτων, καθώς επίσης και η παρατήρηση των περιοχών όσον αφορά στη βιοποικιλότητα και οι επισκέψεις σε Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Προκειμένου να οργανωθεί η δράση στην ύπαιθρο, οι διοργανωτές-εκπαιδευτικοί θα πρέπει να φροντίσουν για την εύρεση του κατάλληλου χώρου. Για την επιλογή θα πρέπει να ληφθούν υπόψη τα γεωμορφολογικά χαρακτηριστικά της περιοχής, η ασφάλειά της, η πρόσβαση σε αυτήν, η ύπαρξη νερού και τουαλέτας. Πρωταρχικής σημασίας είναι επίσης η εξεύρεση πόρων, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η μεταφορά των μαθητών, η απομάκρυνσή τους σε περίπτωση ανάγκης, η προετοιμασία του χώρου, η τοποθέτηση χημικών τουαλετών, το φαγητό, η μεταφορά ψησταριών, τραπέζιων κλπ. Υποστήριξη μπορεί να προσφέρουν οι ΟΤΑ και οι Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων. Συγκεκριμένα καλό είναι η δράση να τεθεί υπό την αιγίδα του τοπικού Δήμου, αλλά και της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης. Θα πρέπει ακόμα να σχεδιαστούν οι δραστηριότητες, που θα συνθέσουν το πρόγραμμα της δράσης. Η διάρκεια μιας τέτοιας δράσης μπορεί να είναι ένα διήμερο, έτσι ώστε και να είναι εύκολο να οργανωθεί άρτια, αλλά και οι συμμετέχοντες να έχουν τον απαραίτητο χρόνο για να εξοικειωθούν με τη διαβίωση στη φύση. Οι δραστηριότητες που θα σχεδιαστούν θα πρέπει να είναι συμβατές με τους στόχους του συγκεκριμένου προγράμματος, να είναι συναφείς με την εκπαίδευση που προηγήθηκε αλλά και να εξυπηρετούν γενικά τους στόχους της εκπαίδευσης. Οι δραστηριότητες μπορεί να χωριστούν σε τρία είδη: Κινητικές αθλητικές δραστηριότητες, δραστηριότητες ανάπτυξης δεξιοτήτων ζωής και δραστηριότητες περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης. Για την εισαγωγή των δραστηριοτήτων αυτών, εκτός από τους εκπαιδευτικούς που υλοποιούν το πρόγραμμα, καλό είναι να επιλεγούν εισηγητές με εμπειρία για αυτό η συνεργασία με φορείς κρίνεται επιθυμητή. Μη κερδοσκοπικές οργανώσεις, σύλλογοι εθελοντών, πανεπιστημιακές κοινότητες, σύλλογοι, όμιλοι κλπ είναι δυνατόν να διαθέσουν μέλη τους στο πλαίσιο συνεργασίας με το σχολείο και με τον τρόπο αυτό να υπάρξει αλληλεπίδραση με φορείς και άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Η προσεκτική κατανομή εργασιών και ο σχηματισμός ομάδων αποτελεί, επίσης, σημαντικό μέρος για έναν αποτελεσματικό σχεδιασμό. Θα πρέπει να υπάρχει καταμερισμός αρμοδιοτήτων και τα μέλη των ομάδων να γνωρίζουν τις υποχρεώσεις τους, ώστε να διασφαλιστεί η ομαλή διεξαγωγή των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων. Τέλος, μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος είναι επιθυμητή η διάχυση των αποτελεσμάτων του, των πρακτικών και των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν, προκειμένου να ενισχυθεί το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας για τέτοιου είδους προγράμματα.

Η ΥΠΑΙΘΡΙΑ ΔΙΑΒΙΩΣΗ ΩΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ – ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΧΑΛΚΙΔΙΚΗΣ

Το πρόγραμμα υπαίθριας διαβίωσης, το οποίο υλοποιήθηκε στη Χαλκιδική επί τρία συνεχόμενα έτη, πραγματοποιήθηκε την πρώτη χρονιά ως συνδιοργάνωση της Υπεύθυνης Σχολικών Δραστηριοτήτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Χαλκιδικής και δύο σχολείων και τις επόμενες δύο χρονιές ως συνδιοργάνωση τριών σχολείων. Το πρόγραμμα τελούσε από το ξεκίνημά του υπό την αιγίδα του Δήμου Σιθωνίας και είχε σαν γενικό στόχο

να ενημερώσει και να κινητοποιήσει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριων σε θέματα υγείας και περιβάλλοντος μέσω της διαδικασίας της υπαίθριας διαβίωσης. Επομένως σχεδιάστηκε έτσι ώστε να καλύπτει θέματα, που αφορούν το φυσικό περιβάλλον και τη ζωή στη φύση και να δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να γνωρίσουν βιωματικά την ύπαιθρο στον τόπο τους, να ενημερωθούν, να ανταλλάξουν εμπειρίες και πληροφορίες, να υιοθετήσουν στάσεις και συμπεριφορές που προάγουν την ποιότητα της ζωής τους, αλλά και τη βιώσιμη ανάπτυξη. Οι επί μέρους στόχοι του προγράμματος περιλάμβαναν το να έρθουν οι μαθητές σε άμεση επαφή με τη φύση και να κατανοήσουν την έννοια της διαβίωσης και της συμβίωσης μέσα σε αυτήν. Επιπλέον, να μνηθούν σε διαφορετικές δραστηριότητες, καθώς και σε έναν ενεργό και διαφορετικό τρόπο ζωής, να μάθουν να εξερευνούν και να ανακαλύπτουν, να αποκτήσουν γνώσεις, να αισθανθούν την ευεξία που η επαφή με τη φύση μπορεί να προσφέρει, να κοινωνικοποιηθούν, να συνεργαστούν, να αποκτήσουν υπευθυνότητα, να ευαισθητοποιηθούν σε περιβαλλοντικά ζητήματα και να αναπτύξουν οικολογική συνείδηση συμμετέχοντας ενεργά στην προστασία του φυσικού περιβάλλοντος.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα είχε διάρκεια πέντε μηνών και περιλάμβανε τόσο τη θεωρητική προσέγγιση του θέματος, όσο και βιωματικές πρακτικές με σκοπό την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που θα προετοίμαζε τους μαθητές ώστε να διαβιώσουν στη φύση επί ένα Σαββατοκύριακο. Η θεωρία περιλάμβανε προβολές και διαλέξεις, κατά τις οποίες υπήρξε ενημέρωση για τα είδη και τον σχεδιασμό κατασκήνωσης. Συγκεκριμένα, οι μαθητές ενημερώθηκαν σχετικά με τον απαραίτητο εξοπλισμό που θα πρέπει να διαθέτει κάποιος, προκειμένου να διαβιώσει στη φύση. Ένα άλλο θέμα σχετικά με το οποίο ενημερώθηκαν οι μαθητές ήταν ο προσανατολισμός στο φυσικό περιβάλλον (βουνό, δάσος, ποτάμια). Μέσω έρευνας στο διαδίκτυο, αλλά και πρακτικής εκπαίδευσης τα παιδιά εκπαιδεύτηκαν στους διαφορετικούς τρόπους προσανατολισμού, δηλαδή στους εμπειρικούς τρόπους (ιερό εκκλησίας, νεκροταφεία, κοντάρι, ρολόι με ωροδείκτη, βρύα, μυρμηγκοφωλιές, πολικός αστέρας κλπ), αλλά και στη χρήση μέσων όπως είναι η πυξίδα, ο χάρτης και το gps. Κατά τη θεωρητική εκπαίδευση οι μαθητές ενημερώθηκαν για τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουμε το φυσικό περιβάλλον και την επαφή μας με αυτό. Σε αυτό το πλαίσιο αναλύθηκαν θέματα, όπως οι κανόνες ασφαλείας και η τήρησή τους, καθώς και η συμπεριφορά στη φύση και στον κατασκηνωτικό χώρο και πραγματοποιήθηκε βιωματικό σεμινάριο πρώτων βοηθειών από ομάδα εθελοντών διασωστών. Η βιοποικιλότητα της περιοχής αποτέλεσε ένα ακόμα θέμα που παρουσιάστηκε από κατοίκους της περιοχής με εμπειρία στην υπαίθρια διαβίωση, όπως επίσης και η παρουσίαση και περιγραφή αθλημάτων βουνού και περιπέτειας. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι θεωρητικές προσεγγίσεις εναλλασσόταν με βιωματικές πρακτικές όπως ήταν το στήσιμο σκηνής στην αυλή του σχολείου, περπατητικές εκδρομές και ορειβασία, σεμινάριο ασφαλείας και πυρόσβεσης από κλιμάκιο εθελοντών πυροσβεστών, ασκήσεις προσανατολισμού εκτός τάξης και παρατήρηση χλωρίδας κατά τη διάρκεια περιπάτων.

Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε με τη διαβίωση μαθητών και εκπαιδευτικών σε ελεύθερη κατασκήνωση στο Πλατανίτσι της Χαλκιδικής για ένα Σαββατοκύριακο. Το σεμινάριο ήταν ανοιχτό σε όλους τους εκπαιδευτικούς των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Χαλκιδικής που επιθυμούσαν να συμμετάσχουν, να ενημερωθούν για το πρόγραμμα που υλοποίησαν τα σχολεία και τις καλές πρακτικές που χρησιμοποίησαν οι συμμετέχοντες συνάδελφοι, αλλά και να βιώσουν την πραγματική εμπειρία της διαβίωσης σε φυσικό περιβάλλον. Γενικώς, το πρόγραμμα των δραστηριοτήτων έδινε τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να βιώσουν όλα όσα έμαθαν κατά διάρκεια του προγράμματος, να διασκεδάσουν ερχόμενοι σε επαφή με τη φύση, να έρθουν σε επαφή με εκπαιδευτικούς και μαθητές, να κοινωνικοποιηθούν και να ανταλλάξουν γνώσεις και εμπειρίες.

Η δράση περιλάμβανε συγκέντρωση στον χώρο και παρουσίαση βασικών σημείων της θεωρητικής εκπαίδευσης, έτσι ώστε να γίνει σύνδεση της θεωρίας με το βιωματικό μέρος, αλλά και να ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί-επισκέπτες σχετικά με τη δομή και το περιεχόμενο του προγράμματος. Ακολουθούσε ο έλεγχος του εξοπλισμού και παιχνίδια γνωριμίας, προκειμένου οι συμμετέχοντες να εξοικειωθούν μεταξύ τους, αλλά και με τον χώρο. Εισηγητές και εμπνευστές ήταν μέλη της Πανεπιστημιακής κοινότητας του ΤΕΦΑΑ του ΑΠΘ, αλλά και οι εκπαιδευτικοί που υλοποιούσαν το πρόγραμμα. Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες σε ομάδες οργάνωναν τον χώρο προετοιμάζοντάς τον για τις δραστηριότητες και έστηναν τις σκηνές τους επιλέγοντας τον τόπο σύμφωνα με τις γνώσεις που είχαν αποκομίσει κατά τη διάρκεια της θεωρητικής εκπαίδευσης. Το επόμενο στάδιο περιλάμβανε την κατανάλωση ενός ελαφρού πρόχειρου γεύματος και ομαδικές αθλητικές κινητικές δραστηριότητες για τα παιδιά και βιωματικές ασκήσεις περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Οι ομάδες μαθητών και εκπαιδευτικών τελικά ενωνόταν καταλήγοντας να παίζουν μαζί κυνήγι θησαυρού. Οι ασκήσεις προσανατολισμού σε φυσικό περιβάλλον αποτελούσαν επίσης μέρος του προγράμματος, όπως επίσης και η πεζοπορία προς παραλία της περιοχής και το κολύμπι. Κατά τη διάρκεια της πεζοπορίας δινόταν η ευκαιρία για την υπενθύμιση των κανόνων ασφαλείας. Μετά την επιστροφή και το άναμμα της υπαίθριας φωτιάς, που το παρακολουθούσαν όλοι, οι συμμετέχοντες κατά ομάδες αναλάμβαναν συγκεκριμένα καθήκοντα, όπως προετοιμασία του χώρου, προετοιμασία δείπνου, σερβίρισμα, καθαριότητα, ασφάλεια κλπ.

Η παρατήρηση του έναστρου ουρανού ήταν μία ακόμα από τις δραστηριότητες του προγράμματος. Εθελοντές του Ομίλου Φίλων της Αστρονομίας συμμετείχαν στο πρόγραμμάμε εισηγήσεις για την παρατήρηση του έναστρου ουρανού και τον προσανατολισμό το βράδυ, στήσιμο τηλεσκοπίων και αναλυτικές οδηγίες χρήσης. Χρησιμοποιώντας

τις κατευθυντήριες γραμμές, τις οδηγίες και τις επεξηγήσεις τους, μαθητές και εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στην αστροπαράτηρηση. Η συγκέντρωση γύρω από τη φωτιά, η αφήγηση ιστοριών και τα τραγούδια πριν την κατάκλιση στις σκηνές αποτελούσαν δραστηριότητες, οι οποίες ενθάρρυναν τη δημιουργία δεσμών ανάμεσα στους συμμετέχοντες και τους διασκέδαζαν. Η επόμενη ημέρα ξεκινούσε με την παρασκευή και κατανάλωση λιτού παραδοσιακού πρωινού με τοπικά προϊόντα. Στη συνέχεια, το πρόγραμμα περιλάμβανε πορεία προς το βουνό μέσω του δάσους και παράλληλα με ένα ποτάμι, ώστε να δοθεί στους συμμετέχοντες οι ευκαιρία να παρατηρήσουν τη χλωρίδα και την πανίδα της περιοχής. Την επιτόπια ξενάγηση με έμφαση στην ανάδειξη της βιοποικιλότητας αναλάμβαναν εκπαιδευτικοί των σχολείων και μόνιμοι κάτοικοι της περιοχής. Υπήρχαν επίσης προγραμματισμένα εργαστήρια σε ομάδες με δραστηριότητες στη φύση, όπως κατασκευές από φυσικά υλικά (πέτρες από το ποτάμι, κλαδιά κλπ), δημιουργία φυτολογίου, αλλά και εργαστήρι φωτογραφίας στη φύση. Μετά την επιστροφή στον χώρο της κατασκήνωσης, οι συμμετέχοντες συνέλλεγαν τα προσωπικά τους αντικείμενα, μάζευαν τις σκηνές και αποκαθιστούσαν τον χώρο για να ακολουθήσει η εξαγωγή συμπερασμάτων, η αξιολόγηση της δράσης και τέλος, η αποχώρηση και η επιστροφή. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι υπήρχε υποστήριξη από κλιμάκιο εθελοντών πυροσβεστών και υπαλλήλων του Δήμου.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ένα πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων, που εστιάζει στην υπαίθρια διαβίωση, δίνει τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να βιώσουν μια διαφορετική εμπειρία από αυτή που σχετίζεται με την παραδοσιακή μάθηση εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Ανάμεσα στα πλεονεκτήματα που προσφέρει είναι η απόκτηση γνώσεων, η απόκτηση ενδοπροσωπικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων και πάνω από όλα η ψυχική, σωματική και συναισθηματική ευεξία που αισθάνεται ο εμπλεκόμενος σε αυτή την εμπειρία. Μια εμπειρία, που σύμφωνα με τα λεγόμενα των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα που περιγράφηκε, μπορεί να θεωρηθεί ως μετασχηματιστική μιας και οι ίδιοι φαίνεται να έρχονται σε επαφή με το φυσικό περιβάλλον και να ευαισθητοποιούνται ως προς αυτό. Τέλος, η επαφή με έναν τρόπο ζωής που αφήνει μικρό ενεργειακό αποτύπωμα, καθώς και η ουσιαστική γνωριμία με το οικοσύστημα της ευρύτερης περιοχής αναδεικνύει την ανάγκη για αειφορική ανάπτυξη και στρέφει τους συμμετέχοντες προς αυτή.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αυθίνος, Γ. (1998). *Άσκηση – άθληση κινητική αναψυχή – οργανωτική διάσταση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Γεωργόπουλος, Α. (2014). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ζητήματα ταυτότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γιαννακάκη, Μ. Σ. (2002). Διοικητική αποκέντρωση και εφαρμογή της καινοτομίας στη σχολική μονάδα. Στο Α. Παπάς, Α. Τσιπλητάρης, Ν. Πετρουλάκης (Επιμ). *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*, τόμος Β' Αθήνα: Ατραπός, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος
- Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αλλαγή - Μεταρρύθμιση - Καινοτομία. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης (επιμ). Διοίκηση *Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Τομ. Α' (2^η έκδ.) Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική σελ. 165-211. Πάτρα: Ε. Α. Π.
- Κουθούρης Χ. (2009). *Υπαίθριες Δραστηριότητες Αναψυχής, Ακραία Αθλήματα Μάνατζμεντ Υπηρεσιών & Εκπαίδευση Στελεχών*. Θεσ/νίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Παπαδημητρίου, Β. (1998). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση και σχολείο*. Αθήνα: τυπωθήτω
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008) Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, σ. 231 – 240. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ
- ΥΠΕΠΘ (2018). Εγκύκλιος με θέμα: Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων) για το σχολικό έτος 2018-2019. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ
- Φλογαΐτη, Ε. (1993) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικές Πανεπιστημιακές Εκδόσεις,
- Bryk, A.S., Sebring, P., Kerbow, D., Rollow, S. & Easton, J. (1998). *Charting Chicago school reform, boulder*. CO: Westview Press.
- Chapman, S. (1995). What is experiential education? What is the question? In K. Warren, M. Sakofs, & J. Hunt (Eds.), *The theory of experiential education*, 236-239. Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing Company.
- D'Amato, L. G. & Krasny, M. E. (2011). Outdoor adventure education: Applying transformative learning theory to understanding instrumental learning and personal growth in environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 42(4), 237-254.
- Deane, K. L. & Harré, N. (2014). The youth adventure programming model. *Journal of Research on Adolescence*, 24(2), 293-308.
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *The School Journal*, LIV(3), 77-80.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Kappa Delta Pi.
- Ellison, S. (2009). Hard-wired for innovation? Comparing two policy paths toward innovative schooling. *International Education*, 39(1), 30-48.

- Ewert, A. W., Sibthorp, R. J., & Sibthorp, J. (2014). *Outdoor adventure education: Foundations, theory, and research*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ford, P. (1981). *Principles and practices of outdoor/environmental education*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Friere, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: The Continuum International Publishing Group Inc.
- Furman, N. & Sibthorp, J. (2013) The development of prosocial behavior in adolescents: A mixed methods study from NOLS. *Journal of Experiential Education*, 37(2): 160-175.
- Hahn, K. (1960). *The moral equivalent of war (Outward Bound)*. Ανακτήθηκε από <http://kurthahn.org/writings/writings.html>.
- Kola-Olusanya, A. (2005). Free-choice environmental education: Understanding where children learn outside of school. *Environmental Education Research*, 11(3): 297-307.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kellert, S. R. (2002). Experiencing nature: Affective, cognitive, and evaluative development in children. In P. H. Kahn, Jr. & S. R. Kellert (Eds.), *Children and nature: Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations* (pp. 117-151). Cambridge, MA, US: MIT Press.
- Livingstone, D. W. (1999). Exploring the icebergs of adult learning: findings of the first Canadian survey of informal learning practices. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 13(2), 49.
- Milew, R.S. & Zavala, L (eds 1994). *Towards the Museum of the Future: New European Perspectives*. London: Routledge
- Piaget, J. (1981). *Intelligence and affectivity: Their relationship during child development*. Palo Alto, CA: Annual Review, Inc.
- Priest, S. & Gass, M. (1997). *Effective leadership in adventure programming*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Raynolds, J., Lodato, A., Gordon, R., Blair-Smith, C., Welsh, J., & Gerzon, M. (2007). *Leadership the Outward Bound way*. Seattle, WA: The Mountaineers Books.
- Rohnke, K. (1989). *Cowstails and cobras II: A guide to games, initiatives, ropes courses & adventure curriculum*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Sharp, L. B. (1943). Outside the classroom. *The Educational Forum*, 7(4), 361–368.
- Sibthorp, J. & Jostad, J. (2014). The social system in outdoor adventure education programs. *Journal of Experiential Education*, 37(1): 60–74.
- Wallia, S. S. (2008). Challenge by choice: A sojourn at the intersection of challenge and choice. *Australian Journal of Outdoor Education*, 12(2): 39.

ΑΝΑΛΥΣΗ SWOT: ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Αικατερίνη Ι. Τσακλάρη

M.Ed. Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση, Π.Ε.70

Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Διευθύντρια 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου Βασιλικού

Χαλκίδα, Εύβοια

e-mail: katnikpan@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία, αναφέρεται στην ανάλυση SWOT, η οποία αναδεικνύεται σε σημαντικό εργαλείο για τον στρατηγικό σχεδιασμό από την ίδια τη σχολική μονάδα, κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, διερευνώντας το περιβάλλον της (εσωτερικό και εξωτερικό), δίνοντας πληροφορίες, ώστε να ληφθούν οι κατάλληλες αποφάσεις, επικεντρωμένες σε τομείς που είναι δυνατοί ή βρίσκονται οι μεγαλύτερες ευκαιρίες, ελαχιστοποιώντας ταυτόχρονα τις επιδράσεις των αδυναμιών και απειλών.

Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στην αυτοαξιολόγηση, διαδικασία δια μέσω της οποίας η σχολική μονάδα αποκτά δυναμισμό, ενεργητική στάση και συμπεριφορά, εστιαζόμενη στη συμμετοχή και συμβολή των μελών της για τον εντοπισμό και σχεδιασμό βελτιωτικών δράσεων, αναλαμβάνοντας την ευθύνη για την ανάπτυξη και τη βελτίωση του συγκεκριμένου μοναδικού περιβάλλοντός της. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η ανάλυση SWOT, πότε και γιατί χρησιμοποιείται, εντοπίζονται επίσης πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της. Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφεται η Μελέτη Περίπτωσης, αναφερόμενη και στον συγκεκριμένο τομέα όπου αναδείχθηκε από τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης ότι χρήζει βελτίωσης και στο τρίτο κεφάλαιο εφαρμόζεται η ανάλυση SWOT.

Εντοπίζονται τα δυνατά και αδύνατα σημεία του εσωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου, τα οποία προκύπτουν από τους εσωτερικούς του πόρους, αλλά και οι ευκαιρίες και απειλές του εξωτερικού περιβάλλοντος, ώστε λαμβάνοντας υπόψη όλους τους εντοπιζόμενους παράγοντες, να γίνει προγραμματισμός και να ληφούν οι κατάλληλες αποφάσεις για να καταστεί το σχολείο ανταγωνιστικότερο, αποτελεσματικότερο και ποιοτικότερο.

Λέξεις κλειδιά: ανάλυση SWOT, αυτοαξιολόγηση, αυτονομία, εξωτερικό περιβάλλον, εσωτερικό περιβάλλον, λήψη απόφασης, προγραμματισμός.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο προγραμματισμός εκπαιδευτικού έργου έχοντας διττό ρόλο, λειτουργεί προστατευτικά, μειώνοντας τις πιθανότητες κάποιου ανεπιθύμητου συμβάντος, ταυτόχρονα όμως και επιθετικά, δίνοντας την ευκαιρία εκμετάλλευσης ευκαιριών, καθορίζοντας την μελλοντική πορεία της εκπαιδευτικής μονάδας (Κουτούζης, 2008).

Ο σχεδιασμός σε επίπεδο σχολείου, σχετίζεται με το βαθμό αυτονομίας του (Καράλλης, 2007). Το σχολείο μετατρέπεται σε αυτόνομο και ανανεούμενο οργανισμό, μέσω της αυτοαξιολόγησης, όπου έχοντας την εποπτεία και τον προγραμματισμό της όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς, επικεντρώνονται σε εστίες του δικού τους συγκεκριμένου (Θεοφιλίδης, 2014) και από απλό εκτελεστικό όργανο της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής, χωρίς να την παρακάμπτει, διερευνά συνθήκες και προϋποθέσεις και μετατρέπεται σε φορέα ανάπτυξης, αλλαγής και βελτίωσης του δικού του πλαισίου (Νικολαΐδου, Καραγιώργη, Γεωργιάδης & Γιασεμής, 2015).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι στα πλαίσια της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, να χρησιμοποιηθεί ανάλυση SWOT ως εργαλείο σχεδιασμού, ώστε εξετάζοντας συνεργατικά οι εκπαιδευτικοί πρόβλημα που την αφορά, μέσα από την ανάλυση του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντός της, να λάβουν συναινετικές αποφάσεις για την επίλυσή του, διαμορφώνοντας την μελλοντική εξέλιξή της.

Ειδικότερα, θα επιδιωχθεί να εισαχθούν νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών-Φ.Ε, ώστε κάνοντας χρήση νέων λογισμικών η γνώση να είναι θελκτική και όχι αδρανής, αποκομμένη από την καθημερινότητα των παιδιών και την κατανόηση επιστημονικών εννοιών, με απώτερο σκοπό τα βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Μέσω της ανάλυσης SWOT, ο Σύλλογος Διδασκόντων με συντονιστή τον Διευθυντή, διερευνώντας παράγοντες του εξωτερικού και εσωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου, θα καταλήξουν σε συναινετικές αποφάσεις, ώστε να καταστεί ποιοτικότερη η διδασκαλία και αναβαθμισμένα τα μαθησιακά αποτελέσματά της στο συγκεκριμένο μάθημα.

1. ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ - ΑΝΑΛΥΣΗ SWOT

Το κεφάλαιο αυτό, αναφέρεται στην αυτοαξιολόγηση, στο τι είναι ανάλυση SWOT, πότε και γιατί χρησιμοποιείται, καθώς και τα πλεονεκτήματα-μειονεκτήματα που προκύπτουν κατά τη χρήση της.

1.1. ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Το σχολείο, υιοθετώντας πρακτικές αυτοαξιολόγησης, αναπτύσσεται με τις δικές του δυνάμεις, αναγνωρίζοντας στον πρωτεύοντα ρόλο των εκπαιδευτικών σε όλες τις φάσεις της διαδικασίας, δίνοντας τους τη δυνατότητα να διερευνήσουν και να αναλάβουν πρωτοβουλίες, ενισχύοντας τον επαγγελματισμό τους (Μαντάς, Ταβουλάρη & Δαλαβίκας, 2009).

Ο Θεοφιλίδης (2014) επισημαίνει, πως ενισχύεται η αυτονομία του, προγραμματίζοντας τη δική του ανάπτυξη, αξιοποιώντας τη συλλογική νοημοσύνη της ομάδας και λαμβάνοντας θεραπευτικά μέτρα στους τομείς που χρήζουν βελτίωση, προσαρμοσμένα στο δικό του συγκείμενο. Αποτελεί εσωτερική διαδικασία αυτοκριτικής, όπου οι εμπλεκόμενοι φορείς στην εκπαιδευτική διαδικασία, αυτόβουλα, μέσω διαβούλευσης, συμμετέχουν ενεργά και συλλογικά στην αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων και επίλυσης προβλημάτων, στοχεύοντας στη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου, μέσω της αναμόρφωσης της παιδαγωγικής πράξης.

1.2. ΑΝΑΛΥΣΗ SWOT

Η ονομασία της ανάλυση SWOT είναι ακρωνύμιο των αντίστοιχων αγγλικών λέξεων (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) και είναι στρατηγική που συντονίζει ο διευθυντής, βοηθώντας το Σύλλογο Διδασκόντων να φτάσει σε συναινετική απόφαση ή να αποφασίσει τη σειρά των ενεργειών που θα ακολουθήσει, αναφορικά με την τρέχουσα βελτιωτική δράση -που προέκυψε κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης- μέσω της κατανόησης του περιβάλλοντος, εσωτερικού και εξωτερικού της σχολικής μονάδας, εντοπίζοντας τα Δυνατά (Strengths) και Αδύνατα (Weaknesses) σημεία, καθώς και τις Ευκαιρίες (Opportunities) και Απειλές (Threats) που αυτό προβάλλει (Θεοφιλίδης, 2012). Σύμφωνα με τους Καράλλη (2007) και Μπουρέλου (2014), αποτελεί ένα από τα στάδια για την ανάπτυξη στρατηγικού σχεδίου από το ίδιο το σχολείο, ώστε να οδηγηθεί προς την αυτονόμησή του. Περιλαμβάνει την ανάλυση του εσωτερικού περιβάλλοντος (ανθρώπινο δυναμικό και μέσα) και συγκεκριμένα «*επισημάνση δυνατοτήτων, πλεονεκτημάτων καθώς και αδυναμιών του οργανισμού και την ανάλυση του εξωτερικού περιβάλλοντος, των ευκαιριών και απειλών που ελλοχεύουν*» (Καράλλης, 2007:2).

Κατά τη Μπρίνια (2008) μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανάλυση της ανταγωνιστικής θέσης μιας εκπαιδευτικής μονάδας και για τη διάγνωση και αξιολόγηση των δεδομένων της, με σκοπό τη λήψη αποφάσεων για τη διαμόρφωση μελλοντικής στρατηγικής. Πρέπει να επισημανθεί ότι, ενώ θεωρεί πως αποτελεί χρήσιμη μέθοδο για την αξιολόγηση ενός σχολείου, κατά την εφαρμογή της, θα πρέπει να αναλυθεί μόνο το εσωτερικό του και όχι οι αδυναμίες και απειλές σε σχέση με το περιβάλλον του.

Στα πλεονεκτήματα της ανάλυσης SWOT, συγκαταλέγονται, ότι ενισχύει τα στοιχεία του εσωτερικού δυναμισμού της οργάνωσης και των ευκαιριών του εξωτερικού περιβάλλοντος, εξαλείφει ή μειώνει τις εσωτερικές αδυναμίες και αντιμετωπίζει τις προερχόμενες από το εξωτερικό περιβάλλον απειλές, είναι απλή στην εφαρμογή, δεν απαιτούνται ιδιαίτερες γνώσεις και τεχνικές ικανότητες καθώς και το γεγονός ότι επιτρέπει τη σύνθεση διαφορετικών τύπων πληροφοριών. Μειονεκτημάτά της, εντοπίζονται στο ότι, δεν ιεραρχούνται ανάλογα με τη σημαντικότητά τους οι παράγοντες, δεν είναι πολυεπίπεδη ανάλυση και χαρακτηρίζεται από υποκειμενικότητα (Bakey, Kalem & Slavik, 2010· Μαρμαρά, 2013).

2. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Η παρούσα εργασία αναφέρεται σε 10/θέσιο δημοτικό σχολείο, το οποίο διευθύνει το ίδιο άτομο επί 6 χρόνια και υπηρετούν εκπαιδευτικοί όλων των ηλικιών (5 μόνιμοι, 2 νεοδιοριζόμενοι, 3 αναπληρωτές). Τρεις έχουν μεταπτυχιακό τίτλο στις Νέες Τεχνολογίες, ενώ οι περισσότεροι επιμορφώνονται σε κάθε δοθείσα ευκαιρία. Ο διευθυντής, διακατέχεται από εμπειρία και γνώσεις όσον αφορά στην εκτέλεση των καθηκόντων του και την ομαλή, αποτελεσματική ροή του εκπαιδευτικού έργου. Έχει σαφές όραμα, ενδυναμώνει το προσωπικό προωθώντας πνεύμα συνεργασίας, εμφυσώντας δημοκρατικές αξίες και είναι ευπροσάρμοστος σε περιβάλλοντα αλλαγών. Η οικονομική κατάσταση του σχολείου είναι πενιχρή, συμβαδίζοντας με την επικρατούσα οικονομική κρίση, αδυνατώντας να καλύψει τις βασικές ανάγκες του. Επιπρόσθετα, φοιτούν αλλοδαποί μαθητές, σε ποσοστό 25%, προσδίδοντας ανομοιογένεια στη μαθητική κοινότητα, μιας και το κοινωνικό-οικονομικό-μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών ποικίλει από χαμηλό έως μεσαίο.

Κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, δόθηκε προτεραιότητα στον τομέα «Βελτίωση Ποιότητας Διδασκαλίας και Μάθησης», λόγω χαμηλών επιδόσεων στο μάθημα των Φ.Ε. Συγκεκριμένα, θα ερευνηθεί με την ανάλυση SWOT, η εισαγωγή νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία του, προκειμένου να επιτευχθεί ουσιαστική κατανόηση των επιστημονικών φαινομένων, αυξάνοντας το ενδιαφέρον αλλά και τις επιδόσεις των μαθητών. Άλλωστε, η αυξανόμενη χρήση νέων τεχνολογιών στην καθημερινότητα δημιουργεί καινούρια πραγματικότητα στην οποία το σχολείο καλείται να αντεπεξέλθει επιτυχώς, παρέχοντας ανανεωμένη γνώση.

3. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΑΣΤΑΣΕΩΝ ΜΕΘΟΔΟΥ SWOT

3.1. ΕΣΩΤΕΡΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

3.1.1. ΔΥΝΑΤΑ ΣΗΜΕΙΑ

Κατά την εξέταση του εσωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου, επισημάνθηκε πως δυνατό σημείο του είναι ο ρόλος του διευθυντή, που διαθέτει εμπειρία και είναι προσανατολισμένος στην υιοθέτηση καινοτομιών και αλλαγών. Παράλληλα προωθεί κλίμα συνεργασίας, συνέργειας και δημοκρατικότητας. Ενδιαφέρεται για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία κοινότητας μάθησης και πρακτικής.

Επίσης, αρκετοί εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων στις ΤΠΕ, καθιστώντας τους αρωγούς στη μεθοδική οργάνωση της δράσης και η πλειονότητα των υπολοίπων, έχουν πιστοποίηση στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές.

Άλλο δυνατό σημείο είναι ότι στελεγχώνεται κυρίως από μόνιμους εκπαιδευτικούς και λίγους αναπληρωτές.

Αξιοσημείωτη είναι η προθυμία των νεότερων να εργαστούν με τη νέα μέθοδο. Ακόμα κι αυτοί που ήταν αρνητικοί, κυρίως οι παλαιότεροι, με την παρότρυνση και τη θετική διάθεση του διευθυντή άλλαξαν στάση.

Στο σχολείο επικρατεί κλίμα συνεργασίας και καλές διαπροσωπικές σχέσεις, ανάμεσα σε όλα τα μέλη του, γεγονός που καθιστά ευκολότερη την επικοινωνία και την κατανόηση της φιλοσοφίας της αλλαγής.

Στα δυνατά σημεία συγκαταλέγεται η ύπαρξη ξεχωριστού εργαστηρίου Φυσικής, όπου μπορούν να εγκατασταθούν σύγχρονοι υπολογιστές.

Ταυτόχρονα ο μικρός αριθμός μαθητών ανά τμήμα προσφέρει μεγαλύτερη ευελιξία, δίνοντας τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εργαστούν καλύτερα.

3.1.2. ΑΔΥΝΑΤΑ ΣΗΜΕΙΑ

Η άσχημη οικονομική κατάσταση του σχολείου, αποτελεί τροχοπέδη για την επίτευξη της δράσης. Επίσης, κάποιοι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας, αδυνατούν, να χρησιμοποιήσουν τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, δυσχεραίνοντας την υλοποίηση του εγχειρήματος.

Παράλληλα ο φόρτος των μαθημάτων δεν δίνει τη δυνατότητα ενδοσχολικής επιμόρφωσης με αποτέλεσμα αυτοί οι εκπαιδευτικοί να παραμένουν ανεκπαιδευτοι.

3.2. ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

3.2.1. ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ

Με τη χρήση νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία των Φ.Ε. παρέχεται η ευκαιρία στο σχολείο να εφαρμόσει προγράμματα, εκσυγχρονίζοντας την εκπαίδευση και το παρεχόμενο έργο.

Η συνεργασία με άλλες σχολικές μονάδες ακόμα και με μονάδες στο εξωτερικό, μέσω ευρωπαϊκών προγραμμάτων (e-twinning, Comenius κ.ά.), προσφέρει τη δυνατότητα επαφής των μαθητών με νέες μεθόδους επικοινωνίας και τρόπους μάθησης. Οι καινοτόμες αυτές δράσεις ενισχύουν ταυτόχρονα και την επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, συμβάλλοντας στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Επιπρόσθετα, οι νέες επικρατούσες συνθήκες στην εκπαίδευση, οδήγησαν στην αναδιαμόρφωση και εξέλιξη του αναλυτικού προγράμματος, προσαρμόζοντάς το στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, επιβάλλοντας και την προσαρμογή της διδασκαλίας σε αυτό. Οι διδακτικές δραστηριότητες παίρνουν μορφή βιωματικής μάθησης, προσεγγίζονται επικοινωνιακά, όπου με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών μπορεί να επιτευχθεί το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα.

Αξιοσημείωτο είναι η ύπαρξη προγραμμάτων επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς, αλλά και πραγματοποίηση επισκέψεων των μαθητών σε όμορα σχολεία που ήδη υλοποιούν αντίστοιχη δράση, παρέχοντας την ευκαιρία να τη δουν εφαρμοσμένη στην πράξη.

3.2.2. ΑΠΕΙΛΕΣ

Αναφορικά με τις απειλές, είναι φανερό ότι η οικονομική κρίση και δυσχέρεια που επικρατεί στην κοινωνία, έχει επηρεάσει και την εκπαίδευση, με αποτέλεσμα οι οικονομικοί πόροι που διατίθενται στα σχολεία να είναι πενιχροί και ανίκανοι να βοηθήσουν ουσιαστικά την αναβάθμιση και εκσυγχρονισμό της αίθουσας των Φ.Ε. Το αποτέλεσμα είναι να παραμένουν τα εργαστήρια σε κακές συνθήκες, ημιτελή, εμποδίζοντας την εποικοδομητική μάθηση των μαθητών και λειτουργώντας ανασταλτικά στην πρόοδό τους.

Επίσης, η ανασφάλεια λόγω της αστάθειας στο εργασιακό και οικονομικό μέλλον, επιφέρει και μείωση των κινήτρων, εις βάρος της ίδιας της εκπαίδευσης (Πασιαρδής, 2004).

Η μείωση των προσλήψεων εκπαιδευτικών ειδικοτήτων-συγκεκριμένα πληροφορικής-καθιστά ανέφικτη την ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας των νέων τεχνολογιών.

Ακολουθώντας και οι γονείς, που αποτελούν βασικό παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δύσκολα στέκονται αρωγοί, οικονομικά και ηθικά, σε μια καινοτόμα προσπάθεια, πιθανών λόγω έλλειψης χρόνου, χαμηλού μορφωτικού επιπέδου ή επειδή και το ίδιο το σχολείο δεν επικοινωνεί σωστά το όραμά του.

Δεν μπορεί να παραβλεφθεί ότι η συχνή εναλλαγή μέρους του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι ένα καθοριστικό στοιχείο για τη λειτουργία και απόδοση της μονάδας, καθώς κάθε χρόνο απαιτείται η προσαρμογή των νεοεισαχθέντων στις εκάστοτε καταστάσεις κάθε σχολείου. Η ύπαρξη μόνιμου προσωπικού αποτελεί ιδανικό παράγοντα, προκειμένου να ακολουθείται μια συνεχιζόμενη, δυναμική πορεία επίτευξης συμπεφωνημένων στόχων.

Σημαντική αδυναμία είναι και η έλλειψη κινήτρων. Το Υπουργείο Παιδείας ή η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δεν κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς, κατόχους μεταπτυχιακών τίτλων και με γνώσεις για το αντικείμενο, να υλοποιούν τέτοιες δράσεις, ώστε να παρωθούνται και οι υπόλοιποι. Οι εκπαιδευτικοί, λόγω έλλειψης κινήτρων, είτε οικονομικών ή κοινωνικών δεν μπορούν να αποδώσουν τα μέγιστα στην εργασία τους, ανταποκρινόμενοι σωστά στο ρόλο τους.

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Κάθε σχολική μονάδα έχει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, αποτελεί μια μικροκοινωνία με διάφορες ιδιαιτερότητες. Οι στόχοι κάθε σχολείου υλοποιούνται ανάλογα με την κουλτούρα του και οποιαδήποτε αλλαγή και βελτίωση πρέπει να είναι άμεσα συνδεδεμένη με τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας.

Η ανάλυση SWOT, εξετάζοντας τα Δυνατά και Αδύνατα σημεία του σχολείου, τις Ευκαιρίες και Απειλές του περιβάλλοντός του, αποτελεί σημαντικό, εύχρηστο διοικητικό εργαλείο, συμβάλλοντας και διευκολύνοντας τις πρακτικές αυτοαξιολόγησής του, υποδεικνύοντας την κατεύθυνση ανάπτυξης και διαμόρφωσης του επιδιωκόμενου βελτιωτικού σχεδίου δράσης. Οι εκπαιδευτικοί από παθητικοί δέκτες γίνονται ενεργοί φορείς οι οποίοι αναπτύσσουν και λαμβάνουν διάφορες πρωτοβουλίες, με αποτέλεσμα να ενισχύεται σε μεγάλο βαθμό η αυτονομία της σχολικής μονάδας η οποία από εκτελεστικό όργανο μετατρέπεται σε φορέα αλλαγής και ανάπτυξης.

Βοηθά το σύλλογο διδασκόντων να κατανοήσει, αν οι σαφώς διατυπωμένες πληροφορίες που συγκέντρωσε, θα συμβάλλουν στην ικανοποίηση του στόχου, εστιάζόμενοι, αφενός στην ενδυνάμωση και πλήρη εκμετάλλευση των ισχυρών σημείων, επωφελοόμενοι και αξιοποιώντας στο μέγιστο τις ευκαιρίες και αφετέρου ελαχιστοποιώντας τις αδυναμίες και απειλές, οργανώνοντας ένα συνεκτικό πλαίσιο για τη λήψη συναινετικών αποφάσεων (Bakey, Kalem & Slavik, 2010).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Bakay, M.E., Kalem, G. & Slavik, M. (2010). *Σχολική Διοίκηση Μέσω Έργων, Εκπαιδευτικό Υλικό για διευθυντές και στελέχη της εκπαίδευσης*. Education and Culture DG. Lifelong Learning Program. Ανακτήθηκε, Απρίλιος 4, 2017 από:

http://www.enter.educagri.fr/fileadmin/user_upload/pages/Projets/PROSCHOOL_GREK.pdf

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Θεοφιλίδης, Χ. (2014). *Αυτοαξιολόγηση σχολείου. Τα σχολεία γνωρίζουν το σχολείο τους*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Καράλλης, Γ. (2007). Το στρατηγικό σχέδιο ανάπτυξης της σχολικής μονάδας ως μέρος της διαδικασίας αυτονομιστικής της. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου*, 9. Ανακτήθηκε Μάρτιος 29, 2017 από:

http://www.pi.ac.cy/pi/files/tekmiriosi/ekdoseis/deltia/deltio09_apr_dec2007.pdf

Κουτούζης, Μ. (2002). Ο Σχεδιασμός – Προγραμματισμός στις Εκπαιδευτικές Μονάδες, στο Α. Αθανασούλα - Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, Δ. Χαλκιάτης (Επιμ.) . *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων Τύπος Α*, (Κεφάλαιο 2ο). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 1, σ. 195-209. Ανακτήθηκε Απρίλιος 4, 2016 από: <http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos15/195-209.pdf>
- Μαρμαρά, Χ. (2015). Σημειώσεις μαθήματος EDUC – 570DL: *Έννοιες, Αρχές και Μοντέλα Εκπαιδευτικής Διοίκησης*. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- Μπουρέλου, Β. (2014). Πρόταση υιοθέτησης του στρατηγικού σχεδιασμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε επίπεδο σχολικής μονάδας – Ανάλυση SWOT του περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών οργανισμών. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, Vol 2 Νο (3), 183-209. Ανακτήθηκε 2 Απριλίου, 2017 από: <http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2014/teuxos3/10.pdf>
- Μπρίνια, Β. (2011). Ανάλυση SWOT του Εκπαιδευτικού Περιβάλλοντος για την Αποτελεσματική Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Οργανισμού. *Ανοιχτό Σχολείο*. Ανακτήθηκε Απρίλιος 1, 2017 από: www.anoixto-sxoleio.gr
- Νικολαΐδου, Μ., Καραγιώργη, Γ., Γεωργιάδης, Π. & Γιασεμής, Χ. (2015). Τρία Σχολεία σε Πορεία Βελτίωσης: Η Εφαρμογή του Προγράμματος Αυτοαξιολόγησης Σχολικής Μονάδας. *Βελτίωση και Ανάπτυξη Σχολικής Μονάδας*, 1 (1). Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Ανακτήθηκε Μάρτιος 30, 2017 από: http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/ekdoseis/pdf/2015_feb_tomos1_tefchos1.pdf
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

**Παράρτημα
Πίνακας Ι:**

Δυνατά σημεία, Αδυναμίες, Ευκαιρίες και Απειλές

| Περιβάλλον | Δυνατά σημεία | Αδυναμίες |
|-----------------------|---|---|
| Ε Σ Ω Τ Ε | <ul style="list-style-type: none"> • Ρόλος του διευθυντή/καινοτόμος/έμπειρος με γνώσεις • Διάθεση του διευθυντή για αλλαγή της αρνητικής κατάστασης • Κλίμα συνεργασίας και καλές διαπροσωπικές σχέσεις • Εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακούς τίτλους στις ΤΠΕ • Εκπαιδευτικοί με πιστοποίηση ΤΠΕ • Στελέχωση κυρίως από μόνιμους εκπ/κούς • Προθυμία των νεώτερων εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν την καινοτομία • Μικρός αριθμός μαθητών στα τμήματα • Εργαστήριο Φυσικής | <ul style="list-style-type: none"> • Κακή οικονομική κατάσταση, που δε δίνει τη δυνατότητα ανανέωσης εξοπλισμού • Άγνοια παλαιότερων εκπαιδευτικών πάνω στη χρήση Η/Υ • Έλλειψη ενδοσχολικής επιμόρφωσης |
| Περιβάλλον | Ευκαιρίες | Απειλές |

| | | |
|--|---|---|
| <p>Ε Ξ Ω Τ Ε -</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Εφαρμογή προγραμμάτων σε συνεργασία με σχολικές μονάδες εξωτερικού • Νέο αναλυτικό πρόγραμμα • Νέοι τρόποι διδασκαλίας και μάθησης • Επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς από αρμόδιους φορείς • Εκπαιδευτικά προγράμματα και επισκέψεις για μαθητές | <ul style="list-style-type: none"> • Ελλιπής χρηματοδότηση • Μη αναβαθμισμένα εργαστήρια • Μείωση προσλήψεων εκπαιδευτικών ειδικοτήτων • Έλλειψη κινήτρων για τους εκπαιδευτικούς • Ανασφάλεια εκπαιδευτικών, λόγω αστάθειας εργασιακού περιβάλλοντος • Αδυναμία συλλόγου γονέων και κηδεμόνων να σταθεί αρωγός • Συχνή εναλλαγή μέρους του εκπαιδευτικού προσωπικού • Έλλειψη κινήτρων |
|--|---|---|

ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΕ ΜΟΝΑΔΕΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Παναγιώτης-Χρήστος Τριχάς
Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος
Θεσσαλονίκη, Ελλάδα
e-mail: panagiotis.trichas@hotmail.gr

Σπύρος Αβδημιώτης
Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος
Θεσσαλονίκη, Ελλάδα
e-mail: rdoffice@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στη μελέτη των στυλ ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ). Επιπλέον, ερευνάται ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης η καταλληλότητα του θεσμικού πλαισίου επιλογής διευθυντών για το θεσμό της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, η παρούσα μελέτη στοχεύει στη διερεύνηση ενδεχόμενης συσχέτισης του στυλ ηγεσίας που υιοθετείται από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας με το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Η έρευνα διεξήχθη τον Ιανουάριο του 2019. Έλαβαν μέρος 69 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ΣΜΕΑΕ της Ελλάδας. Η έρευνα είναι ποσοτική, ενώ το εργαλείο συλλογής των δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο.

Λέξεις - κλειδιά: Στυλ ηγεσίας, επαγγελματική ικανοποίηση, κριτήρια επιλογής διευθυντών, ειδική αγωγή

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε μια εποχή όπου καταγράφονται προκλήσεις και αλλαγές σε πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, οι σχολικές μονάδες καλούνται να φέρουν εις πέρας την αποστολή τους. Είναι προφανές ότι ο ρόλος του διευθυντή καθίσταται ολοένα πιο απαιτητικός και πολυδιάστατος. Οι διευθυντές καλούνται να ανταποκριθούν στην αυξανόμενη πολυμορφία των χαρακτηριστικών των μαθητών, συμπεριλαμβανομένου του πολιτισμικού τους υπόβαθρου, της διαφορετικότητας που αναπόφευκτα επιφέρει η μετανάστευση ως κατάσταση, του οικονομικού υπόβαθρου και των εισοδηματικών ανισοτήτων, αλλά και των σωματικών και νοητικών αναπηριών καθώς και των αποκλίσεων στην ικανότητα μάθησης. Παρόλα αυτά, οι διευθυντές οφείλουν να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις της νέας εποχής και να εξυπηρετούν τις ανάγκες των μαθητών παρά το γεγονός ότι τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα καθίστανται ολοένα και πιο πολύπλοκα. Οι διευθυντές, λειτουργώντας ως ηγέτες της σχολικής μονάδας, μαζί με το σύλλογο διδασκόντων, καλούνται να πραγματοποιήσουν πολλές πραγματικές αλλαγές, τόσο ουσιαστικές όσο και μετασχηματιστικές, ενώ από κοινού αναπτύσσουν αμοιβαίους σκοπούς οι οποίοι στην πορεία συνθέτουν τον κοινό σκοπό (Rost, 1991).

Τα βασικά στοιχεία της ηγεσίας του σχολείου επικεντρώνονται στην καθοδήγηση του σχολείου, στην ανάπτυξη των ανθρώπων και στην ανάπτυξη του οργανισμού, καθώς κύριες λειτουργίες της συνιστούν η παροχή καθοδήγησης και η άσκηση επιρροής (Leithwood & Riehl, 2003). Ο τομέας της ειδικής αγωγής, ωστόσο, έχει μια ιδιαίτερη παράδοση η οποία οδηγεί τους λειτουργούς της να χρησιμοποιούν έναν ιδιόζοντα τρόπο κατά την εργασία τους (Ainscow, 2002). Συνεπώς, η ηγεσία στην ειδική εκπαίδευση έχει ορισμένα χαρακτηριστικά τα οποία την οδηγούν να διαφοροποιείται καθώς η ποικιλομορφία η οποία αποτελεί δεύτερη φύση της ειδικής αγωγής, διαφοροποιεί το περιεχόμενο της ηγεσίας (Rayner & Ribbins, 1999).

Ο γενικός σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η μελέτη των στυλ ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές των ΣΜΕΑΕ. Το ιδιαίτερο ενδιαφέρον της παρούσας μελέτης εστιάζει στο στυλ ηγεσίας που είναι πλέον κατάλληλο για τις ΣΜΕΑΕ. Επιπρόσθετα, σκοπός της μελέτης αποτελεί η διερεύνηση της καταλληλότητας των κριτηρίων επιλογής διευθυντών για τις ΣΜΕΑΕ. Τέλος, επιδίωξη αποτελεί ο προσδιορισμός του επιπέδου επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ΣΜΕΑΕ καθώς και η σύνδεση της επαγγελματικής ικανοποίησης με το στυλ ηγεσίας που υιοθετείται.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η έρευνα που αφορά την ηγεσία σε δομές ειδικής αγωγής είναι περιορισμένη σε παγκόσμια κλίμακα. Το γεγονός αυτό έχει δημιουργήσει ένα κενό στη βιβλιογραφία και έχει άμεσο αντίκτυπο στις γνώσεις μας σε αυτό τον τομέα σε μια εποχή που η εκπαίδευση αναδιαρθρώνεται και μεταβάλλονται τόσο τα καθήκοντα των λειτουργών της εκπαίδευσης όσο και οι επαγγελματικές σχέσεις (Powers, Rayner, & Gunter, 2001).

Η έλλειψη γνώσης που υπάρχει στο κομμάτι της ηγεσίας σε ΣΜΕΑΕ δεν είναι μόνο αποτέλεσμα της περιορισμένης έρευνας αλλά και των περιορισμών και των εμποδίων που αναδύονται στην ειδική αγωγή τα οποία ένας λειτουργός της εκπαίδευσης καλείται να αντιμετωπίσει. Σύμφωνα με τους Rayner και Ribbins (1999), η ηγεσία στην ειδική εκπαίδευση έχει ορισμένα χαρακτηριστικά που την κάνουν να διαφέρει από θέματα που αφορούν την ηγεσία σε γενικότερο επίπεδο, καθώς η ποικιλομορφία αναφορικά με τη φύση της ειδικής αγωγής διαφοροποιεί το περιεχόμενο της ηγεσίας. Οι ερευνητές υπογραμμίζουν ότι τα άτομα που ηγούνται μιας ΣΜΕΑΕ οφείλουν να επενδύουν στις σχέσεις και την προσωπική τους ανάπτυξη και βελτίωση, και να έχουν διαχρονικά θετική στάση για την αξία της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες ακόμα και εκείνων που είναι λιγότερο ικανά να αποκτήσουν την ακαδημαϊκή γνώση.

Επιπρόσθετα, η ανάπτυξη της σχολικής κουλτούρας συμβάλλει στην αποδοχή των προσαρμογών που οδηγούν στην εξέλιξη των σχολικών κοινοτήτων. Από αυτή την πλευρά, η ηγεσία δείχνει να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Η υπευθυνότητα, η ομαδική εργασία και η δημιουργία ενός οράματος αποτελούν βασικούς παράγοντες για τη επιτυχή διαχείριση των προσαρμογών έτσι ώστε τα ειδικά σχολεία να κατορθώσουν να αναπτύξουν νέους ρόλους (Atfield & Williams, 2003). Παράλληλα, το σχολείο ενθαρρύνοντας τους γονείς να εμφυσησουν τις αξίες της εκπαίδευσης στα παιδιά τους μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής κουλτούρας των οικογενειών και των μαθητών του κατ' επέκταση. Συνεπώς, ένας τρόπος να αυξηθεί η επιρροή της ηγεσίας του σχολείου με στόχο τη βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων είναι να εστιάσει στην ανάληψη πρωτοβουλιών που στοχεύουν στη συστηματική ενίσχυση της εκπαιδευτικής κουλτούρας κάθε οικογένειας (Leithwood & Jantzi, 1999).

Σύμφωνα με τον Ainscow (2002), ο τομέας της ειδικής αγωγής έχει μια ιδιαίτερη παράδοση η οποία οδηγεί τους λειτουργούς της να χρησιμοποιούν έναν ιδιαίτερο τρόπο κατά την εργασία τους. Στην πραγματικότητα η ειδική αγωγή λειτουργεί σε μια κουλτούρα επίλυσης προβλημάτων μέσα στην οποία όλοι όσοι εμπλέκονται μαθαίνουν να χρησιμοποιούν ο ένας τους πόρους και τις εμπειρίες του άλλου προκειμένου να επινοήσουν καλύτερους τρόπους ώστε να ξεπερνούν τα εμπόδια που εμφανίζονται.

Είναι προφανές πως ο τρόπος με τον οποίο ένας διευθυντής αντιμετωπίζει και διαχειρίζεται το προσωπικό του σχολείου έχει μεγάλη επιρροή στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε μια διαδικασία αλλαγής στάσης και παιδαγωγικής σε σχέση με πρακτικές εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Η ελλιπής επικοινωνία μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με τον ανεπαρκή χρόνο για την ανάπτυξη ρόλων καθοδήγησης στο σχολείο, μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα εκπαιδευτικούς που δεν είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν και, κατά συνέπεια, μπορεί να δημιουργήσει ένα περιβάλλον στο οποίο είναι δύσκολο οι όποιες αλλαγές να πραγματοποιηθούν (Wlodarczyk, Somma, Bennett, & Gallagher, 2015).

Το καλό κλίμα σε διοικητικό επίπεδο καλλιεργεί μια θετική σχολική κουλτούρα η οποία υποστηρίζει τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες που υποστηρίζουν και ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς προς την θετική αλλαγή, αναπτύσσουν σχέσεις με το προσωπικό τους, παρέχουν ευκαιρίες για ανάπτυξη τόσο σε επαγγελματικό όσο και προσωπικό επίπεδο, και τέλος αντιλαμβάνονται ότι οι πολιτικές διευκολύνονται μέσα σε ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον (Hoppey & McLeskey, 2013).

ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ

Το στυλ ηγεσίας είναι ένα σύνολο από συμπεριφορές που παρουσιάζει ο ηγέτης στη σχέση του με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Έχοντας ως κριτήριο το βαθμό στον οποίο συμμετέχουν τα μέλη της ομάδας στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων, οι Lewin, Lippitt and White (1939) διέκριναν τρία κύρια στυλ ηγετικής συμπεριφοράς: το αυταρχικό, το εξουσιοδοτικό και το δημοκρατικό.

Το αυταρχικό στυλ ηγεσίας έρχεται συχνά σε αντίθεση με το δημοκρατικό στυλ. Σύμφωνα με τον Bass (1990), ο αυταρχικός ηγέτης λαμβάνει αποφάσεις χωρίς να γίνει διαβούλευση και εστιάζει το ενδιαφέρον του στη δομή και την απόδοση. Η αυταρχική ηγεσία έχει ως αποτέλεσμα χαμηλά επίπεδα ήθικου και ικανοποίησης στα μέλη της ομάδας, ενώ παράλληλα συντελεί στην ανάπτυξη υψηλού επιπέδου άγχους. Επίσης, ο Bass (1990) αμφισβητεί το αν μια αυταρχική ηγεσία μπορεί να ενισχύσει την παραγωγικότητα, διότι ο περιορισμοί στην εστίαση και η έλλειψη ευελιξίας που την χαρακτηρίζει, οδηγεί στην αδυναμία να δημιουργήσει αίσθημα ικανοποίησης ή δέσμευσης στα μέλη της ομάδας.

Ο ηγέτης που υιοθετεί το εξουσιοδοτικό στυλ ηγεσίας καθορίζει την αποστολή του οργανισμού. Θέτει ευρεία όρια, και αναμένει από τα μέλη της ομάδας να επιδιώξουν δυναμικά την ολοκλήρωσή της αποστολής. Τα μέλη της ομάδας, ωστόσο, έχουν μεγάλα περιθώρια ευελιξίας. Αυτό το πλαίσιο χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης από την πλευρά του ηγέτη ο οποίος κατανέμει την εξουσία αναθέτοντας αρμοδιότητες σε στελέχη κατώτερης βαθμίδας (Dyer, 1986).

Το εξουσιοδοτικό στυλ ηγεσίας επιτρέπει την ελευθερία επιλογών κατά τη διαδικασία λήψης των αποφάσεων. Στην ανασκόπηση του, ο Bass (1990) διαπιστώνει ότι σε γενικές γραμμές η υιοθέτηση του εξουσιοδοτικού στυλ ηγεσίας έχει ως αποτέλεσμα χαμηλά επίπεδα οργάνωσης, αποδοτικότητας και παραγωγικότητας, αλλά και ηθικού και ικανοποίησης στα μέλη της ομάδας.

Από την άλλη πλευρά, το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας προκρίνει την οικοδόμηση κατανόησης και συνεκτικής ομαδικής εργασίας. Αυξάνει την ικανοποίηση των μελών της ομάδας, συμβάλλει στην επίλυση των συγκρούσεων και βελτιώνει την ποιότητα των αποφάσεων αλλά και την αποδοχή τους. Συμβάλλει, επίσης, στην ανάπτυξη των ηγετικών χαρακτηριστικών καθώς και των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τη λήψη των αποφάσεων (Bass, 1990). Υιοθετώντας το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, ο ηγέτης επιλέγει να εμπλέκει τα μέλη της ομάδας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και επιλογής κατευθύνσεων του οργανισμού. Σύμφωνα, όμως, με τον Sorenson (2000), το επίπεδο συμμετοχής ενδέχεται να διαφοροποιείται σε κάθε περίπτωση. Το εύρος της συμμετοχής μπορεί να αναφέρεται από τη συγκέντρωση πληροφοριών και τη κατάθεση γνώμης και άποψης έως και την από κοινού λήψη αποφάσεων και ανάθεση καθηκόντων (Sorenson, 2000).

Έρευνα με αντικείμενο τη σχέση μεταξύ ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους και της συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων έδειξε ότι όσο μεγαλύτερη είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, τόσο υψηλότερο είναι το επίπεδο ικανοποίησής τους από την εργασία τους (Rice & Schneider, 1994). Όταν συντηρείται ένα ανοιχτό κλίμα όπου οι διευθυντές υιοθετούν το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας και διατηρούν ανοικτά κανάλια επικοινωνίας με το προσωπικό, τότε οι εκπαιδευτικοί είναι πιο ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους σε σύγκριση με τα σχολεία όπου οι διευθυντές εκδηλώνουν μια πιο σκληρή και αυταρχική στάση (Kottkamp, Mulhern, & Hoy, 1987).

Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τον Bogler (2001), προκειμένου να βελτιωθεί η αίσθηση που προσλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία, οι διευθυντές οφείλουν να συνειδητοποιήσουν τον αντίκτυπο που έχει ο ρόλος τους και η συμπεριφορά τους στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ικανοποίησή τους. Υιοθετώντας το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας οι διευθυντές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν και να ενισχύσουν τα θετικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποστολή τους. Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη βελτίωση των σχέσεών τους με τους μαθητές και στην ενίσχυση του ενθουσιασμού τους για το εργασιακό τους αντικείμενο δηλαδή τη διδασκαλία (Bogler, 2001).

Επιπρόσθετα, οι Komorita και Parks (1994) τονίζουν ότι προκειμένου να διατηρηθεί η βιωσιμότητα μιας ομάδας, ο ηγέτης οφείλει να διασφαλίσει ότι τα μέλη της ομάδας είναι επαρκώς αφοσιωμένα για να παραμείνουν στην ομάδα. Σε αυτό το σημείο, το στυλ ηγεσίας που υιοθετείται από τον ηγέτη είναι σημαντικό. Οι ανοιχτοί, δημοκρατικοί ηγέτες, που εμπλέκουν ενεργά τα μέλη της ομάδας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, είναι πιθανότερο να κρατήσουν αφοσιωμένα τα μέλη τους από τους κλειστούς, αυταρχικούς ηγέτες. Τα μέλη της ομάδας μπορεί να είναι λιγότερο αφοσιωμένα με έναν αυταρχικό ηγέτη, διότι τέτοιοι ηγέτες τους δίνουν ελάχιστες δυνατότητες επιλογών (Komorita & Parks, 1994).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑ

Η παρούσα έρευνα επιλέχθηκε να είναι ποσοτική. Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας το εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο είναι ένα ερευνητικό εργαλείο που επιτρέπει τη στάθμιση των απαντήσεων ενός αριθμού συμμετεχόντων μέσα από ένα περιορισμένο σύνολο ερωτήσεων. Το γεγονός αυτό διευκολύνει τη σύγκριση και τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων (Yilmaz, 2013).

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου. Στην πλειονότητα των ερωτήσεων χρησιμοποιείται η κλίμακα Likert η οποία είναι μια κλίμακα που καταγράφει το βαθμό συμφωνίας των συμμετεχόντων της έρευνας με μία συγκεκριμένη θέση. Η συγκεκριμένη θέση διατυπώνεται με τη μορφή μιας καταφατικής πρότασης και ζητείται από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν το βαθμό στον οποίο συμφωνούν ή διαφωνούν με τη συγκεκριμένη πρόταση. Οι κλίμακες Likert είναι προτιμότερο να έχουν περιττό αριθμό επιλογών, οι οποίες είναι συνήθως πέντε. Ο λόγος είναι ότι ο άρτιος αριθμός διαθέσιμων επιλογών, μη δίνοντας τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να επιλέξει τη μεσαία επιλογή, τον ωθεί έμμεσα να πάρει θέση (Ζαφειρόπουλος, 2012). Η παρούσα μελέτη

υιοθέτησε σε μεγάλο βαθμό την πενταβάθμια κλίμακα Likert. Συμπεριλήφθηκε επίσης ένας μικρός αριθμός ερωτήσεων κλειστού τύπου πολλαπλών επιλογών, κυρίως για την καταγραφή των δημογραφικών στοιχείων.

Η κατάρτιση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με γνώμονα την ανταπόκριση στα ερευνητικά ερωτήματα, τη σαφήνεια των ερωτήσεων, ενώ το μέγεθός του δεν ήταν μεγάλο έτσι ώστε να μην προκαλέσει δυσφορία προς τους συμμετέχοντες κατά τη συμπλήρωσή του.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας αποτελείται από τέσσερα μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελείται από 13 ερωτήσεις, όπου γίνεται χρήση της κλίμακας Likert, οι οποίες στοχεύουν στον προσδιορισμό του προσδοκώμενου στυλ ηγεσίας των διευθυντών των ΣΜΕΑΕ. Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου ζητείται από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν σε 11 ερωτήσεις με τη χρήση της κλίμακας Likert, με στόχο τον προσδιορισμό του επιπέδου επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ΣΜΕΑΕ. Ακολουθεί το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου το οποίο αποτελείται από 7 ερωτήσεις οι οποίες διαπραγματεύονται το βαθμό καταλληλότητας των κριτηρίων επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων, εκ των οποίων οι 5 χρησιμοποιούν την κλίμακα Likert και οι 2 είναι πολλαπλών επιλογών. Τέλος το τέταρτο και τελευταίο μέρος αποτελείται από 4 ερωτήσεις κλειστού τύπου οι οποίες αναφέρονται σε δημογραφικά στοιχεία.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 69 εκπαιδευτικούς που υπηρετούν αποκλειστικά σε ΣΜΕΑΕ, καθώς στόχος της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το στυλ ηγεσίας που υιοθετείται από τους διευθυντές των ΣΜΕΑΕ. Οι σχολικές μονάδες που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αποτελούν το δείγμα της παρούσας έρευνας είναι πέντε στον αριθμό και βρίσκονται στην Αριδαία, τα Γιαννιτσά, τη Νάουσα, τη Φλώρινα και την Καβάλα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν, όμοια με την έρευνα του Bogler (2001), ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ΣΜΕΑΕ προτιμούν να συνεργάζονται με έναν διευθυντή που υιοθετεί το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας, ο οποίος, σύμφωνα με τον Bogler (2001), μεγιστοποιεί το αίσθημα αυτονομίας των εκπαιδευτικών, έχει όραμα για το μέλλον και αποτελεί πηγή έμπνευσης. Επιπρόσθετα, από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, το οποίο συμβάλλει στην οικοδόμηση θετικού κλίματος, κατανόησης και συνεκτικής ομαδικής εργασίας (Bass, 1990).

Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, δηλώνουν στη συντριπτική τους πλειοψηφία ότι ο πρωταρχικός ρόλος του διευθυντή μιας ΣΜΕΑΕ είναι να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του σχολείου του, το οποίο έχει ιδιαιτερότητες σε σχέση με τα σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης, οι οποίες σχετίζονται με την ασφάλεια των μαθητών του σχολείου οι οποίοι έχουν ειδικά χαρακτηριστικά, τον τρόπο προσέλευσής τους στο σχολείο, την προσβασιμότητα κ.ά. Επίσης, μεγάλης σηματικότητας για τους εκπαιδευτικούς είναι ο διευθυντής τους να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες τους που σχετίζονται με τα καθήκοντά τους στο σχολείο. Σύμφωνα με τους Leithwood και Jantzi (2000), ένα από τα κύρια κοινά χαρακτηριστικά που έχουν οι διευθυντές που υιοθετούν το μετασχηματιστικό ηγεσίας είναι η παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης στο προσωπικό. Επίσης, οι Bass και Avolio (1990) θεωρούν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία εστιάζει το ενδιαφέρον του ηγέτη στα μέλη της ομάδας.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι ο διευθυντής οφείλει να βάζει το καλό της ομάδας πάνω από το προσωπικό του συμφέρον, να αναζητά διαφορετικές οπτικές και να συνεργάζεται μαζί τους. Πράγματι, όταν συντηρείται ένα ανοιχτό κλίμα όπου οι διευθυντές υιοθετούν το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας και διατηρούν ανοιχτά κανάλια επικοινωνίας με το προσωπικό τότε οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι (Kottkamp, Mulhern, & Hoy, 1987). Επιπλέον, για τους εκπαιδευτικούς είναι σημαντικό ο διευθυντής να δίνει έμφαση στη σπουδαιότητα ύπαρξης μιας συλλογικής αίσθησης της αποστολής καθώς επίσης ενός οράματος για το σχολείο. Οι Bass και Avolio (1990) υπογραμμίζουν ότι σύμφωνα με το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, ο ηγέτης έχει το χάρισμα, το οποίο αναφέρεται στην ικανότητα που διαθέτει ο ηγέτης να εμπνέει τους συνεργάτες του έτσι ώστε αυτοί να ακολουθήσουν το όραμα που εκφράζει.

Επίσης, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ο διευθυντής είναι σημαντικό να αυξάνει την επιθυμία τους να προσπαθούν περισσότερο. Οι Leithwood και Jantzi (2005) θεωρούν ότι η υιοθέτηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας συντελεί στην προθυμία από πλευράς των εκπαιδευτικών να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, δεν πιστεύουν ότι ο διευθυντής πρέπει να ενεργεί με γνώμονα τα δικά του πιστεύω, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με όσα πρεσβεύει το αυταρχικό στυλ ηγεσίας σύμφωνα με το οποίο ο ηγέτης επιβάλλει τις αποφάσεις του με την εξουσία που του παρέχει η θέση ευθύνης που κατέχει δίχως να λαμβάνει υπόψη του τις απόψεις των συνεργατών του (Bass, 1990). Τέλος, για τους εκπαιδευτικούς είναι σημαντικό ο διευθυντής να καθιστά σαφές ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.

Αναφορικά με το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης, τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ΣΜΕΑΕ δηλώνουν αρκετά ικανοποιημένοι από τα καθήκοντα που έχουν αναλάβει στο σχολείο τους. Δηλώνουν, επίσης, ότι τυγχάνουν της αναγνώρισης που θα έπρεπε όταν κάνουν σωστά τη δουλειά τους στο σχολείο. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν την επικοινωνία που υπάρχει στο σχολείο τους ως αρκετά καλή. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν ότι ο διευθυντής τους στο σχολείο τους αδικεί, ούτε ότι δε δείχνει ενδιαφέρον για τα συναισθήματά τους. Πράγματι, όταν η επικοινωνία διατηρείται σε καλά επίπεδα, όταν επικρατεί ένα αίσθημα δικαίου, όταν υπάρχει ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς από την πλευρά του διευθυντή και οι εκπαιδευτικοί είναι ευχαριστημένοι από τα καθήκοντα που τους έχουν ανατεθεί, τότε οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοποιημένοι από την εργασία τους (Kottkamp, Mulhern, & Hoy, 1987).

Αναφορικά με τα κριτήρια επιλογής διευθυντών, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ΣΜΕΑΕ θεωρούν ότι η κατάρτιση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικής μονάδας αποτελεί βασικό κριτήριο για την επιτυχή τέλεση των καθηκόντων του διευθυντή. Θεωρούν, μάλιστα, ότι οι διευθυντές, μετά την επιλογή τους, θα έπρεπε να παρακολουθούν επιμορφωτικό πρόγραμμα με θέμα την οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων. Πράγματι, σύμφωνα με τον Κιουλάφα (2016), απαραίτητη προϋπόθεση για τη διασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας της σχολικής μονάδας είναι ο διευθυντής να διαθέτει τις δεξιότητες που σχετίζονται με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Συνεπώς, η συμμετοχή των διευθυντών των σχολείων σε επιμορφωτικά προγράμματα με στόχο την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων αποτελεί επιτακτική ανάγκη (Κιουλάφας, 2016). Επίσης, σύμφωνα με τους Rayner, Gunter και Powers (2002), η επαγγελματική ανάπτυξη και η επιμόρφωση είναι απαραίτητες προϋποθέσεις σε ζητήματα που αφορούν τις σχολικές μονάδες και τα στελέχη της εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν στην πλειοψηφία τους ότι τα ακαδημαϊκά προσόντα (μεταπτυχιακό/διδασκαλικό) των υποψηφίων διευθυντών που σχετίζονται με τις αρχές της οργάνωσης και διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων θα έπρεπε να μοριοδοτούνται με περισσότερες μονάδες στη διαδικασία επιλογής τους για τη θέση του διευθυντή. Στο ίδιο μήκος κύματος, οι Rayner, Gunter και Powers (2002) υπογραμμίζουν ότι τόσο οι επιμορφώσεις που πραγματοποιούνται σε τοπικό επίπεδο όσο και η μακροπρόθεσμη επαγγελματική ανάπτυξη μέσω μεταπτυχιακών σπουδών ενισχύουν το προσωπικό των δομών της ειδικής αγωγής στο έργο του.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να μην εμπιστεύονται την προσωπική συνέντευξη ως κριτήριο στη διαδικασία επιλογής διευθυντών σχολείων, παρά το γεγονός ότι σύμφωνα με το νόμο 4547/2018 πραγματοποιείται η μαγνητοφώνηση της συνέντευξης έτσι ώστε να διασφαλίζεται η διαφάνεια της διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί, συνεπώς, εμφανίζονται επιφυλακτικοί απέναντι στην προσωπική συνέντευξη ως κριτήριο για την επιλογή στελεχών διοίκησης.

Από τις συσχετίσεις που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας διαπιστώνουμε ότι όταν ο διευθυντής υιοθετεί το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας καθώς και το δημοκρατικό στυλ, τότε η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών για την εργασία τους ενισχύεται. Σύμφωνα με τον Bogler (2001), η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη βελτίωση των σχέσεων με τους μαθητές τους και την ενίσχυση του ενθουσιασμού τους για το εργασιακό τους αντικείμενο. Τα παραπάνω αποτελούν βασικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

Σύμφωνα με την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, όταν ο διευθυντής αναζητά διαφορετικές οπτικές, δίνει έμφαση στη συλλογική αίσθηση της αποστολής και συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς, τότε οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνουν ένα αίσθημα ικανοποίησης όσον αφορά το επάγγελμά τους. Πράγματι, όταν οι διευθυντές συντηρούν ένα ανοιχτό κλίμα και διατηρούν ανοιχτά κανάλια επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς υιοθετώντας το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, τότε οι εκπαιδευτικοί εμφανίζεται να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι σε σύγκριση με σχολεία όπου οι διευθυντές παρουσιάζουν ένα πιο σκληρό και αυταρχικό προφίλ (Kottkamp, Mulhern, & Hoy, 1987). Από την άλλη πλευρά, η αυταρχική ηγεσία έχει ως αποτέλεσμα χαμηλά επίπεδα ηθικού και ικανοποίησης στα μέλη της ομάδας, ενώ παράλληλα συντελεί στην ανάπτυξη υψηλού επιπέδου άγχους (Bass, 1990).

Επίσης, από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι όταν ο διευθυντής δίνει έμφαση στη συλλογική αίσθηση της αποστολής, η επικοινωνία είναι καλή και οι διαπληκτισμοί και οι συγκρούσεις είναι λιγότερες. Η αίσθηση της συνεργασίας, σύμφωνα με τον Bass (1990), οικοδομεί την κατανόηση, αυξάνει την ικανοποίηση των μελών της ομάδας, συμβάλλει στην επίλυση των συγκρούσεων και βελτιώνει την ποιότητα των αποφάσεων αλλά και την αποδοχή τους. Συμβάλλει, επίσης, στην ανάπτυξη των ηγετικών χαρακτηριστικών καθώς και των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τη λήψη των αποφάσεων (Bass, 1990). Σύμφωνα με τους Leithwood, Riedlinger, Bauer και Jantzi (2003), οι συνθήκες που επικρατούν εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας, οι ρόλοι των εκπαιδευτικών του σχολείου τόσο ατομικά όσο και ως μέλη της επαγγελματικής κοινότητας αποτελούν βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

Επιπρόσθετα, από την έρευνα προκύπτει ότι όταν ο διευθυντής έχει όραμα για το μέλλον, ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, και ενισχύει την επιθυμία τους να προσπαθούν περισσότερο, τότε η επικοινωνία στο σχολείο βρίσκεται σε καλά επίπεδα και οι εκπαιδευτικοί έχουν ένα αίσθημα ικανοποίησης. Σύμφωνα με τους Bass και Avolio (1990), ο μετασχηματιστικός ηγέτης αποτελεί πηγή έμπνευσης για τους συνεργάτες του, εστιάζει την προσοχή του σε αυτούς και τους παρακινεί να βρουν τρόπους ώστε να επιλύουν τα προβλήματα που αναδύονται, με συνέπεια ο οργανισμός να λειτουργεί πιο αποτελεσματικά. Οι Leithwood και Jantzi (2005) συμπληρώνουν ότι οι διευθυντές που υιοθετούν το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας διαπιστώνουν μεγαλύτερη προθυμία από την πλευρά των εκπαιδευτικών να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια, η οποία αναφέρεται ακόμα και σε αλλαγές σε διδακτικές πρακτικές ή και συμπεριφορές.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σε μια εποχή όπου λαμβάνουν χώρα τεχνολογικές, πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές μεταβολές και μεταπτώσεις, οι σχολικές μονάδες καλούνται να λειτουργήσουν έχοντας ως σκοπό «την ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών», όπως αναφέρεται στο άρθρο 16 του Συντάγματος 1975/1986. Προκειμένου να επιτύχουν το σκοπό τους, οι σχολικές μονάδες καλούνται να αξιοποιήσουν με αποτελεσματικό τρόπο τους διαθέσιμους πόρους, ανθρώπινους και υλικούς. Κατά συνέπεια, τόσο ο ρόλος των εκπαιδευτικών όσο και του σχολικού ηγέτη υφίστανται αλλαγές, οι απαιτήσεις αυξάνονται, και τα στελέχη της εκπαίδευσης καλούνται να ισορροπήσουν ανάμεσα στις νέες προκλήσεις.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας οφείλει να διαθέτει οργανωτικές και διοικητικές δεξιότητες, δεξιότητες συντονισμού, να θέτει στόχους, να αξιοποιεί το ανθρώπινο δυναμικό και τους υλικούς πόρους. Καλείται να συντονίσει, να καθοδηγήσει και να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς με στόχο την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Καλείται, επίσης, να αποτελέσει το συνδετικό κρίκο του σχολείου του οποίου ηγείται με την τοπική κοινωνία. Είναι εμφανές ότι ο ρόλος του σχολικού ηγέτη είναι πολυδιάστατος, ενώ παράλληλα η ηγεσία του σχολείου επηρεάζει την αποτελεσματικότητά του.

Στην εκπαίδευση, αλλά ακόμη περισσότερο στον ευαίσθητο χώρο της ειδικής αγωγής, η σταθερότητα του συστήματος καθώς επίσης και των προσώπων αποτελούν σημαντικό παράγοντα ώστε να υπάρχει μία συνέχεια με στόχο το καλύτερο μαθησιακό αποτέλεσμα. Η στελέχωση, όμως, των ΣΜΕΑΕ κατά βάση με αναπληρωτές εκπαιδευτικούς λόγω έλλειψης εξειδικευμένου μόνιμου εκπαιδευτικού προσωπικού, καθιστά το εγχείρημα της σταθερότητας σχεδόν αδύνατο. Συνεπώς, τίθενται ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής τα οποία θα πρέπει να μελετηθούν σε κεντρικό επίπεδο ώστε να δημιουργηθούν οι συνθήκες για ουσιαστικότερη και ποιοτικότερη εκπαίδευση στις ΣΜΕΑΕ, αλλά και στα δημόσια σχολεία γενικότερα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ainscow, M. (2002). Using research to encourage the development of inclusive practices. In P. Farrell, & M. Ainscow, *Making special education inclusive*. London: Fulton.
- Atfield, R., & Williams, C. (2003). Leadership and Inclusion: A special schools perspective. *British Journal of Special Education*, 30(1), pp. 28-33.
- Bass, B. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications* (3rd ed.). New York: Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European Industrial Training*, 14, pp. 21-27.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), pp. 662-683.
- Dyer, G. (1986). *Cultural Change in Family Firms: Anticipating and Managing Business and Family Transitions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hoppey, D., & McLeskey, J. (2013). A case study of principal leadership in an effective inclusive school. *The Journal of Special Education*, 46(4), pp. 245-256.
- Komorita, S. S., & Parks, C. D. (1994). *Social dilemmas*. Dubuque: Brown & Benchmark.
- Kottkamp, R. B., Mulhern, J. A., & Hoy, K. (1987). Secondary school climate: A revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 23(3), pp. 31-48.
- Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly*, 35, pp. 679-706.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), pp. 112-129.

- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leader research: 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4, pp. 177-199.
- Leithwood, K., Riedlinger, B., Bauer, S., & Jantzi, D. (2003). Leadership program effects on student learning: The case of the Greater New Orleans School Leadership Center. *Journal of School Leadership*, 13(6), pp. 707-738.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. (1939). Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created "Social Climates". *Journal of Social Psychology*, 10(2), pp. 271-299.
- Powers, S., Rayner, H., & Gunter, H. (2001). Leadership in Inclusive Education: A professional development agenda for Special Education. *British Journal of Special Education*, 28(3), pp. 108-112.
- Rayner, S., Gunter, H., & Powers, S. (2002). Professional Development Needs for Leaders in Special Education. *Journal of In-service Education*, 28(1), pp. 79-94.
- Rayner, S., & Ribbins, P. (1999). *Headteachers and Leadership in Special Education*. London: Cassell.
- Rice, E. M., & Schneider, G. T. (1994). A decade of teacher empowerment: An empirical analysis of teacher involvement in decision making, 1980-1991. *Journal of Educational Administration*, 32(1), pp. 43-58.
- Rost, J. (1991). *Leadership for the twenty-first century*. Westport: Praeger Publishers.
- Sorenson, R. (2000). The contribution of leadership style and practices to family and business success. *Family Business Review*, 13(3), pp. 183-200.
- Wlodarczyk, K., Somma, M., Bennett, S., & Gallagher, T. L. (2015). Moving Toward Inclusion: Inclusion Coaches' Reflections and Discussions in Supporting Educators in Practice. *Exceptionality Education International*, 25(3), pp. 55-73.
- Yilmaz, K. (2013). Comparison of quantitative and qualitative research traditions: epistemological, theoretical, and methodological differences. *European Journal of Education*, 48(2), pp. 311-325.
- Κιουλάφας, Μ. (2016). Διαδικασία Λήψης Απόφασης σε επίπεδο σχολικής μονάδας: Η περίπτωση της αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδακτική πρακτική. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 10, σσ. 135-145.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2012). *Ποσοτική εμπειρική έρευνα και δημιουργία στατιστικών μοντέλων*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΥΝΟΪΚΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΜΙΑ ΟΛΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Γενοβέφα Καζακλάρη

Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος
Σέρρες, Ελλάδα
gkazaklari@gmail.com

Γεώργιος Καραβασίλης

Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος
Σέρρες, Ελλάδα
gkaravas@ee.duth.gr

Βασιλική Βράνα

Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος
Σέρρες, Ελλάδα
vrana@teicm.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το σχολικό κλίμα περιλαμβάνεται ανάμεσα στους παράγοντες που προάγουν την αποτελεσματικότητα και αποτελεί την ειδοποιό διαφορά μεταξύ των σχολικών μονάδων. Οι Thapa, Cohen, Guffey&Higgins-D'Alessandro (2013) όρισαν το σχολικό κλίμα ως: «τους στόχους, τις νόρμες, τις αξίες, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης και την οργανωσιακή δομή ενός σχολείου και ότι εκφράζει τις κοινωνικές, συναισθηματικές, ακαδημαϊκές, κοινοτικές και ηθικές εμπειρίες που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς τους από τη συμμετοχή τους στο γίνεσθαι του σχολείου τους». Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η καταγραφή του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τους παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος. Το δείγμα αποτέλεσαν 404 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε βασίστηκε σε τρία προηγούμενα ερωτηματολόγια των Kraft, Marinell&Yee (2016), Σωτηρίου & Ιορδανίδη (2015) και Ζμπαίνου&Γιαννακούρα (2010). Οι διαστάσεις διαμόρφωσης σχολικού κλίματος στη ερωτηματολογίου αφορούν στη διοίκηση/διεύθυνση, συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, ευελιξία και καινοτομία, επάρκεια και λειτουργικότητα των σχολικών εγκαταστάσεων, σχέσεις και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και, τέλος, στη διάσταση των προσδοκιών ανάπτυξης που έχουν οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές και τις στάσεις που διαμορφώνουν οι μαθητές στις προσδοκίες αυτές. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν την ύπαρξη στατιστικής σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στις απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών που δεν κατέχουν θέση ευθύνης, σε όλες τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος. Επιπλέον, προσδιορίστηκαν οι στατιστικές σημαντικές διαστάσεις του σχολικού κλίματος που επιδρούν στους μαθητές και μοντελοποιήθηκε η επίδραση τους σε αυτούς.

ΛέξειςΚλειδιά: Σχολικό Κλίμα, Διαστάσεις Σχολικού Κλίματος, Εκπαιδευτικές Μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ποσοτική Έρευνα.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σχολικό κλίμα αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια, γι αυτό και οι ερευνητές δεν κατάφεραν να καταλήξουν σε έναν και μοναδικό ορισμό, αφού ο καθένας τους το προσέγγισε διαφορετικά. Στην παρούσα ενότητα γίνεται προσπάθεια ομαδοποίησης τους σε δύο κατηγορίες.

Αρχικά, για κάποιους θεωρητικούς αποτελεί μια αφηρημένη ιδέα χαρακτηρίζοντας το σαν την «αίσθηση» ή την «ατμόσφαιρα» ή τον «τόνο» που κάνει την κάθε σχολική μονάδα ξεχωριστή (Thomas, 1976: 444). ΟFreiberg (1999) χαρακτηριστικά αναφέρει: «δεν του δίνουμε σημασία, εκτός αν υπάρχει κάποιο πρόβλημα μ' αυτό». Άλλοτε πάλι το περιγράφουν σαν την «καρδιά και τη ψυχή, αυτό που οδηγεί ένα μαθητή, μια δασκάλα, ένα διευθυντή να αγαπούν το σχολείο και επιθυμούν να βρίσκονται εκεί».

Η δεύτερη κατηγορία ορίζει το σχολικό κλίμα ως τις κοινές πεποιθήσεις, τις αξίες και τις στάσεις που διαμορφώνουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών-ενηλίκων και θέτουν το πλαίσιο της αποδεκτής συμπεριφοράς και των κανόνων του σχολείου (Ζαβλανός, 2003; Thapaetal., 2013: 363). Τα παραπάνω κοινά στοιχεία λειτουργούν

υποστηρικτικά και συντελούν στο να αισθάνονται κοινωνικά, συναισθηματικά και σωματικά ασφαλή τα μέλη της σχολικής μονάδας. Η ασφάλεια αφενός, είναι σημαντικό στοιχείο τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές, αφού απομακρύνει το φόβο της κοινωνικής και συναισθηματικής απόρριψης με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συνθήκες ευημερίας και ικανοποίησης στη σχολική μονάδα για όλα τα εμπλεκόμενα μέλη. Αφετέρου, οι κοινές αξίες, φιλοσοφίες και ιδεολογίες δημιουργούν συνοχή μεταξύ των μελών ενός κοινωνικού συνόλου αναπτύσσοντας ταυτόχρονα μια σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ τους με αποτέλεσμα η συνεργασία και η επικοινωνία να είναι περισσότερο αποδοτικές.

Συνοψίζοντας, το σχολικό κλίμα περιλαμβάνει τους πόρους, την υποδομή, την οργάνωση, το στυλ ηγεσίας, την αποστολή αλλά και την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και με τη διοίκηση του σχολείου, μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών και τέλος του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα (Γεωργίου & Ηλιοφώτου-Μένον, 2006:426). Γι' αυτό και στην παρούσα προσπάθεια προσέγγισης του σχολικού κλίματος, θα εξεταστεί συναρτήσει των διαστάσεων που το διαμορφώνουν-διοίκηση, σχέσεις και συνεργασία μεταξύ των καθηγητών, επαγγελματική ανάπτυξη καθηγητών, προσδοκίες από τους μαθητές, επάρκεια και λειτουργικότητα σχολικών εγκαταστάσεων, ευελιξία και καινοτομία, συμμετοχή των καθηγητών στη λήψη αποφάσεων και ασφάλεια στο σχολείο. Αναλυτικότερα:

- **Διοίκηση/Διεύθυνση:** Η διοίκηση της σχολικής μονάδας αποτελεί σημείο αναφοράς και σχετίζεται άμεσα με τη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής μονάδας μέσω της διαμόρφωσης θετικού σχολικού κλίματος. Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος είναι σημαντικός, αφού θα δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για την ενίσχυση της ομαδικότητας, της επικοινωνίας, της συνοχής, της εμπιστοσύνης και της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών του σχολείου (Μυλωνά, 2005:70).
- **Σχέσεις και συνεργασία μεταξύ των καθηγητών:** Ο ρόλος των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός για την ευημερία της εργασιακής τους ζωής αλλά και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Η ύπαρξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων τους βοηθά να αντεπεξέρχονται στις απαιτήσεις και τις δυσκολίες της δουλειάς, να μειώνεται το άγχος τους και να αυξάνεται η ικανοποίησή τους.
- **Επαγγελματική ανάπτυξη καθηγητών:** Η βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών αποτελεί προϋπόθεση της βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης. Η προσωπική ανάπτυξη ενός ατόμου στον επαγγελματικό του ρόλο αποτελεί την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης (Villegas-Reimers, 2003:11). Ιδιαίτερα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δίνει δυνατότητες για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη (Μαυρογιώργος, 1993). Ενημερωμένοι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να συμβάλλουν στη βελτίωση και στην απόκτηση δεξιοτήτων των μαθητών (Joyce & Showers, 1988) και ταυτόχρονα να τους δημιουργήσουν ερεθίσματα και ευκαιρίες που θα υποκινήσουν όλες τις πλευρές της ανάπτυξής τους (Κακανά, 2008:20).
- **Συμμετοχή των καθηγητών στη λήψη αποφάσεων:** Σ' ένα ενδυναμωμένο σχολείο οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων και όχι αυτές να λαμβάνονται αποκλειστικά από το διευθυντή. Η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων τους κάνει να αισθάνονται πως αναγνωρίζονται ως προσωπικότητες και ενισχύεται η αφοσίωσή τους (Hulpric&Devos, 2010).
- **Μαθητές:** Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τους μαθητές επηρεάζουν την προσωπικότητα της σχολικής μονάδας. Οι υψηλές προσδοκίες με συνακόλουθο τις υψηλότερες επιδόσεις και τη βελτίωση της αυτό-εικόνας και της αυτοπεποίθησης των μαθητών αλλά και η επαγγελματική ικανοποίηση που χαρακτηρίζεται από αφοσίωση και δέσμευση και λιγότερη ανησυχία από την πλευρά των εκπαιδευτικών δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες για ένα θετικό και δημιουργικό κλίμα στη σχολική μονάδα (Scales & Leffert, 1999). Επιπλέον, διερευνώνται και οι στάσεις που αναπτύσσουν οι μαθητές σε αυτό το πλαίσιο των προσδοκιών αλλά και του γενικότερου σχολικού κλίματος.
- **Επάρκεια και λειτουργικότητα σχολικών εγκαταστάσεων:** Ο κοινωνικός ρόλος του σχολείου μετουσιώνεται βιωματικά και δυναμικά στο σχολικό χώρο. Η πληρότητα, η καταλληλότητα των σχολικών χώρων, όπως η ορθολογική διάταξη και η συντήρησή τους, αποτελούν προϋπόθεση για τη δημιουργία ενός δημιουργικού και ευχάριστου κλίματος (Ζωγόπουλος, 2013:48). Οι ερευνητές αναφέρουν πως υπάρχει θετική σχέση μεταξύ των εγκαταστάσεων και των μαθησιακών επιτευγμάτων (O'Neill&Oates, 2001) αφού η καλύτερη ποιότητα τους προετοιμάζει και την πνευματική ετοιμότητα των μαθητών ενώ αντίθετα η κακή κατάσταση των σχολικών εγκαταστάσεων ενοχοποιείται για μειωμένα μαθησιακά αποτελέσματα (Nepal, 2016:47).
- **Ευελιξία και καινοτομία:** Οι καινοτομίες στον εκπαιδευτικό χώρο διακρίνονται κυρίως σε δύο είδη: αυτές που σχετίζονται από τη μια με την εκπαιδευτική-παιδαγωγική διάσταση και από την άλλη αυτές με τη διοικητική-οργανωτική. Παρά τις όποιες δυσκολίες στην εφαρμογή τους –σε ορισμένες περιπτώσεις λόγω αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών– οι επιπτώσεις τους στο κλίμα της μονάδας είναι σημαντικές. Ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός, καθώς θα πρέπει αφενός να δημιουργήσει εκείνες τις συνθήκες που θα διευκολύνουν τη διαδικασία υιοθέτησης της καινοτομίας και αφετέρου να εμπλέξει το προσωπικό της μονάδας, για την επιτυχία της εφαρμογής της. Τη στενή σχέση μεταξύ εκπαιδευτικής αλλαγής-βελτίωσης σχολείου διατυπώνουν και οι Βεργίδης & Υφαντή (2011) αλλά και η Γιαννακάκη (2005) που θεωρεί πως η εκπαιδευτική καινοτομία σχετίζεται και με την ακαδημαϊκή επίδοση.

- Ασφάλεια στο σχολείο: Πολλές φορές το σχολικό κλίμα επηρεάζεται από την ασφάλεια που επικρατεί στο περιβάλλον του σχολείου. Ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον όπου οι μαθητές μπορούν να αναπτυχθούν συναισθηματικά, κοινωνικά και ακαδημαϊκά βασίζεται στην ποιότητα των σχέσεων οι οποίες δημιουργούνται μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Η έννοια της ασφάλειας είναι διττή και αναφέρεται από τη μια ως η ασφάλεια που αισθάνονται οι μαθητές στο φυσικό χώρο του σχολείου και από την άλλη ως ένα περιβάλλον απαλλαγμένο από εκφοβισμό, θυματοποίηση και βία.

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Σκοπός της έρευνας είναι να προσδιοριστούν οι διαστάσεις του σχολικού κλίματος, όπως αυτές αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το σχολικό κλίμα αξιολογείται μέσω των οκτώ διαστάσεων που το προσδιορίζουν και συγκεκριμένα: διοίκηση/διεύθυνση, σχέσεις και συνεργασία μεταξύ καθηγητών, επαγγελματική ανάπτυξη, προσδοκίες από τους μαθητές, επάρκεια και λειτουργικότητα των σχολικών εγκαταστάσεων, ευελιξία και καινοτομία, συμμετοχή των καθηγητών στη λήψη αποφάσεων και ασφάλεια στο σχολείο. Τα ερευνητικά ερωτήματα που μελετώνται είναι τα εξής:

1. Ποια είναι η αντίληψη των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος;
2. Υπάρχει διαφορά στις αντιλήψεις των Διευθυντών σχολικών μονάδων για το σχολικό κλίμα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν θέση ευθύνης;
3. Ποιες διαστάσεις επηρεάζουν τις προσδοκίες ανάπτυξης των μαθητών και σε ποιο βαθμό;

Η υλοποίηση της παρούσας έρευνας διενεργήθηκε με πρωτογενή ποσοτική μέθοδο και ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Επιλέχθηκε ως μέθοδος δειγματοληψίας η μη πιθανοτική ή ευκαιρίας, σύμφωνα με την οποία η επιλογή των μονάδων του δείγματος από τον πληθυσμό γίνεται με βάση την ευκολία πρόσβασης των ερευνητών στο δείγμα.

Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου της βασίστηκε σε τρία προηγούμενα ερωτηματολόγια που διερευνούσαν την έννοια του σχολικού κλίματος και τους παράγοντες διαμόρφωσής του. Συγκεκριμένα πρόκειται για αυτό των Kraft, Marinell & Yee (2016) στη μελέτη τους με τίτλο: “School Organizational Contexts, Teacher Turnover, and Student Achievement: Evidence from Panel Data”, των Σωτηρίου και Ιορδανίδη (2015) με θέμα: «Σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων» και των Ζμπαίνου και Γιαννακούρα (2010) με τίτλο: «Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής». Το τελικό μεθοδολογικό εργαλείο εμπλουτίστηκε με επιπλέον ερωτήσεις που κάλυπταν τις ανάγκες της ελληνικής πραγματικότητας.

Το παρόν ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε δύο βασικές θεματικές ενότητες:

Στην πρώτη ενότητα (Α΄ μέρος) οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να απαντήσουν σε 36 ερωτήσεις με στόχο την αξιολόγηση των μεταβλητών που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα. Οι διαστάσεις που αξιολογήθηκαν με βάση το ερωτηματολόγιο είναι οι κάτωθι έξι καθώς αφαιρέθηκαν οι δύο διαστάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης και της ασφάλειας στο σχολείο λόγω της μη αποδεκτής τιμής του δείκτη αξιοπιστίας:

- Διοίκηση-διεύθυνση: Ο τρόπος που ο διευθυντής διαχειρίζεται τα καθήκοντα του στη σχολική μονάδα έχει και επίπτωση στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Οκτώ ερωτήσεις αξιολογούσαν την ικανότητα του διευθυντή ως manager που διασφαλίζει την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας και αναλαμβάνει όλες τις ευθύνες που απορρέουν από το ρόλο του. Στα σχολεία που το κλίμα χαρακτηρίζεται ως ανοιχτό απαιτείται τα εμπλεκόμενα μέρη να συνάπτουν ειλικρινείς σχέσεις που βασίζονται στον αλληλοσεβασμό και τη συναδελφικότητα. Γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να απαντήσουν σε ερωτήσεις, όπως αν ο διευθυντής ενθαρρύνει την ανοιχτή επικοινωνία για σημαντικά σχολικά ζητήματα ή αν είναι προσιτός με τους καθηγητές και υπάρχει άνεση στην επικοινωνία μαζί του.
- Σχέσεις και συνεργασία μεταξύ των καθηγητών: Οι παράμετροι της επικοινωνίας και της συνεργασίας συμβάλλουν σημαντικά στη διαμόρφωση ευχάριστου και θετικού κλίματος. Πέντε ερωτήσεις διερευνούσαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις σχέσεις και το βαθμό της συνεργασίας τους με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, αφορούσαν στο αν οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων/προγραμμάτων ή αν μπορούσαν να εμπιστευτούν τους συναδέλφους τους για ένα προσωπικό ή οικογενειακό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να απαντήσουν για το βαθμό συμφωνίας τους σχετικά με το αν σέβονται τους συναδέλφους τους που αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες βελτίωσης του σχολείου.
- Προσδοκίες από τους μαθητές και στάσεις των μαθητών: Οι προσδοκίες από τους μαθητές αποτελούνταν από τέσσερις ερωτήσεις. Συγκεκριμένα, ανιχνεύονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν το σχολείο τους έχει υψηλές προσδοκίες από όλους τους μαθητές του, αν τους ενισχύει να αναπτύξουν υψηλούς μαθησιακούς στόχους ή αν στο σχολείο τους οι μαθητές συνεργάζονται μεταξύ τους και έχουν καλές σχέσεις. Επιπλέον, σε δύο ερωτήσεις διερευνάται η στάση των μαθητών στις προσδοκίες με ερωτήσεις που αφορούν τη διάθεση που επιδεικνύουν στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και στις σχέσεις συνεργασίας μεταξύ τους.

- Επάρκεια και λειτουργικότητα σχολικών εγκαταστάσεων: Με τέσσερις ερωτήσεις προσδιορίστηκε η επάρκεια και λειτουργικότητα των σχολικών εγκαταστάσεων. Οι εκπαιδευτικοί απαντούσαν σε ερωτήσεις που σχετίζονταν με το αν το σχολείο τους διαθέτει ικανό αριθμό αιθουσών διδασκαλίας και χώρων διεξαγωγής εκδηλώσεων ή αν στη βιβλιοθήκη του σχολείου βρίσκουν υλικό που καλύπτει τις ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Ευελιξία και καινοτομία: Σημαντική ωστόσο είναι η ευελιξία και η καινοτομία για το σχολικό κλίμα. Οι ερωτώμενοι στην ενότητα αυτή απαντούσαν αν το σχολείο τους είναι ανοιχτό σε αλλαγές και καινοτομίες που αφορούν κυρίως τη διδασκαλία ή αν υλοποιούνται καινοτόμα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων (περιβαλλοντικά, πολιτιστικά, υγείας).
- Συμμετοχή των καθηγητών στη λήψη αποφάσεων: Ένα ανοιχτό σχολικό κλίμα χαρακτηρίζεται από δημοκρατικότητα, διάλογο και συμμετοχικό χαρακτήρα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συμμετέχουν στις αποφάσεις του σχολείου αν επιζητείται βελτίωση της ποιότητας των σχολείων. Για την αποτίμηση της συμμετοχής των καθηγητών στη λήψη αποφάσεων χρησιμοποιήθηκαν τρεις διατυπώσεις οι οποίες διερευνούσαν αν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο τους προσκαλούνται να λάβουν μέρος στη λήψη αποφάσεων ή αν μπορούσαν να εκφράζουν τις ιδέες τους στις συνελεύσεις του συλλόγου διδασκόντων και κατά πόσο οι προτάσεις τους να γίνονται αποδεκτές.

Οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να δώσουν απαντήσεις χρησιμοποιώντας την πενταβάθμια κλίμακα Likert: διαφωνώ απόλυτα, διαφωνώ, ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα. Οι απαντήσεις αυτές κωδικοποιήθηκαν με τις τιμές από το 1 έως το 5 αντίστοιχα.

Στη δεύτερη ενότητα (Β' μέρος) οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Περιλαμβάνονταν οκτώ προσωπικές και επαγγελματικές ερωτήσεις κλειστού τύπου που αφορούσαν:

- το φύλο (άντρας, γυναίκα),
- την ηλικιακή ομάδα (≤ 30 , 31-40, 41-50, 51-60, > 60),
- τη σχέση εργασίας (μόνιμος, αναπληρωτής),
- τη θέση εργασίας ως διευθυντής (ναι, όχι),
- τα χρόνια υπηρεσίας (0-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21-25, > 25),
- τον ανώτερο τίτλο πτυχίου που κατέχουν (πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό)
- τον τόπο εργασίας και
- τον τύπο σχολείου στο οποίο υπηρετούν.

ΕΛΕΓΧΟΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ

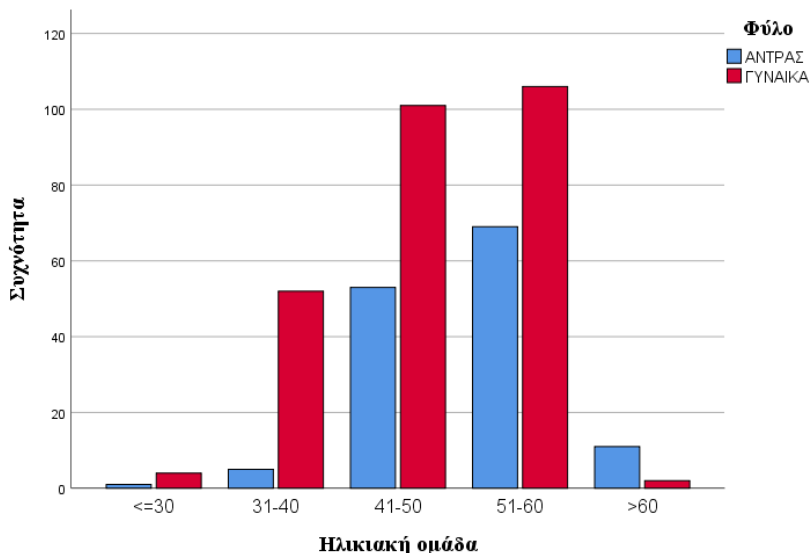
Σε κάθε έρευνα και ιδιαίτερα στις ποσοτικές είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούνται εργαλεία έτσι ώστε τα ερευνητικά αποτελέσματα που προκύπτουν να είναι αξιόπιστα. Στην παρούσα έρευνα ο δείκτης αξιοπιστίας που χρησιμοποιήθηκε είναι το Cronbach's alpha ή δείκτης εσωτερικής συνάφειας (Cronbach, 1951). Ειδικότερα, ο συντελεστής αξιοπιστίας ήταν υψηλός για τις περισσότερες διαστάσεις του σχολικού κλίματος πλην των διαστάσεων: «Επαγγελματική ανάπτυξη των καθηγητών» και «Ασφάλεια στο σχολείο», που είχαν τιμές κάτω από το σύνηθες κατώφλι του 0,7. Εξαιτίας των μη αποδεκτών τιμών τους, παρά την προσπάθεια αφαίρεσης ερωτήσεων δεν υπήρξε βελτίωση της τιμής του δείκτη, οι συγκεκριμένες διαστάσεις αφαιρέθηκαν. Στο σύνολο του ερωτηματολογίου ο έλεγχος έδωσε υψηλή αξιοπιστία ($\alpha=0.94$) για το σύνολο των 29 ερωτήσεων-προτάσεων (Πίνακας 1).

Πίνακας 1
Εσωτερική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου

| Διαστάσεις Σχολικού Κλίματος | Προτάσεις | Cronbach's α |
|---|-----------|---------------------|
| Διοίκηση-Διεύθυνση | 8 | 0.94 |
| Σχέσεις και συνεργασία μεταξύ των καθηγητών | 5 | 0.84 |
| Προσδοκίες από τους μαθητές | 6 | 0.86 |
| Επάρκεια και λειτουργικότητα σχολικών εγκαταστάσεων | 4 | 0.82 |
| Ευελιξία και καινοτομία | 3 | 0.86 |
| Συμμετοχή των καθηγητών στη λήψη αποφάσεων | 3 | 0.88 |
| Σύνολο | 29 | 0.94 |

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από τον Ιανουάριο 2019 έως το Μάρτιο 2019. Η διανομή-αποστολή των ερωτηματολογίων έγινε ηλεκτρονικά με τη χρήση της πλατφόρμας googleforms. Η ηλεκτρονική διεύθυνση στην οποία μπορεί κάποιος να το αναζητήσει είναι η ακόλουθη: https://docs.google.com/forms/d/1OJkrsCU_poe9iqWT4oLcyFvPHuEeytGY75YpeKiDqKQ



Σχήμα 1. Ραβδόγραμμα μεταξύ της ηλικιακής κατανομής και του φύλου των ερωτώμενων

Μετά τη συλλογή των δεδομένων το δείγμα αποτέλεσαν 404 εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της ελληνικής περιφέρειας από ένα σύνολο 432 ερωτηματολογίων μη επαρκώς απαντημένων. Σε ό,τι αφορά τα δημογραφικά στοιχεία που προέκυψαν από το δείγμα έχουμε τα ακόλουθα αποτελέσματα:

-ως προς το φύλο, η πλειονότητα του δείγματος ήταν γυναίκες, 265 από τους 404 ερωτώμενους που αντιστοιχούσαν στο 65.6%, ενώ οι 139 ήταν άντρες που αντιστοιχούσαν στο 34.4%.

-ως προς την ηλικία, περίπου τα 2/5 κυμαίνονταν από 51-60 ετών (175 στους 404), ακολουθούσαν οι έχοντες ηλικία από 41-50 ετών (154 στους 404). Κάτω από το 1/3 του δείγματος δηλαδή οι 57 από τους 404 ήταν από 31-40 ετών, οι 13 από τους 404 του δείγματος ήταν μεγαλύτεροι από 61 ετών και μόνο 5 ήταν μικρότεροι από 30 ετών. Στο ραβδόγραμμα του Σχήματος 1 αναπαριστώνται το φύλο και η ηλικιακή ομάδα των ερωτώμενων.

-ως προς τη σχέση εργασίας, οι 360 από τους 404 των εκπαιδευτικών ήταν μόνιμοι, ενώ οι υπόλοιποι 44 αναπληρωτές εκπαιδευτικοί.

-ως προς τη θέση, η πλειονότητα των συμμετεχόντων (343 στους 404) δεν κατείχαν θέση ευθύνης (διευθυντή) σε αντίθεση με τους υπόλοιπους 61 που ήταν διευθυντές/ντριες.

-ως προς την προϋπηρεσία, 104 εκπαιδευτικοί είχαν προϋπηρεσία από 11-15 έτη και ακολουθούσαν αυτοί με εμπειρία από 16-20 έτη (99 στους 404). 73 στους 404 είχαν εμπειρία που κυμαινόταν από 21-25 χρόνια και οι έχοντες εμπειρία μεγαλύτερη από 26 έτη (72 στους 404). Μόνο 35 άτομα είχαν προϋπηρεσία από 6-10 έτη και 21 εκπαιδευτικοί μικρότερη των 5 ετών.

-ως προς τον ανώτερο τίτλο σπουδών, σχεδόν οι μισοί (194 στους 404) ήταν πτυχιούχοι ΑΕΙ/ΤΕΙ, 162 στους 404 ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος. Από τους 404 οι 31 ήταν κάτοχοι διδακτορικού τίτλου και 17 κάτοχοι δεύτερου πτυχίου.

-ως προς τον τόπο εργασίας, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος προήλθε από την περιφερειακή ενότητα Θεσσαλονίκης σε ποσοστό 19.8% (80 στους 404) και ακολούθησαν οι περιφερειακές ενότητες Πιερίας σε ποσοστό 10.6% (43 στους 404), Σερρών 6,2% (25 στους 404),Κυκλάδων 5.4% (22 στους 404), Μαγνησίας 5% (20 στους 404), Πέλλας και Ημαθίας με 4.7% (19 στους 404), Χαλκιδικής 4.5% (18 στους 404) και έπονται οι υπόλοιπες περιφερειακές ενότητες.

-ως προς τον τύπο σχολείου, η πλειονότητα του δείγματος 191 από τους 404 εκπαιδευτικούς εργάζονταν σε Γυμνάσια,123 σε γενικά λύκεια (ΓΕΛ), 48 σε επαγγελματικά λύκεια (ΕΠΑΛ) και 42 σε μουσικά, εκκλησιαστικά, καλλιτεχνικά και ειδικά σχολεία.

Πίνακας 2
Μέσοι όροι ανά διάσταση και p values για τον έλεγχο υποθέσεων της ισότητας των μέσων τιμών
Διευθυντών και Εκπαιδευτικών

| ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ | Μέσος όρος (Σύνολο, N=404) | Μέσος όρος (Διευθυντές N=61) | Μέσος όρος (Εκπαιδευτικοί N=343) | p value |
|---|----------------------------------|------------------------------------|--|---------|
| Διοίκηση-Διεύθυνση | 3.99 | 4.61 | 3.88 | 0.000 |
| Σχέσεις και συνεργασία μεταξύ των καθηγητών | 3.43 | 3.75 | 3.37 | 0,000 |
| Προσδοκίες από τους μαθητές | 3.33 | 3.75 | 3.25 | 0,000 |
| Επάρκεια και λειτουργικότητα σχολικών εγκαταστάσεων | 3.55 | 4.24 | 3.43 | 0,000 |
| Ευελιξία και καινοτομία | 3.55 | 4.09 | 3.45 | 0,000 |
| Συμμετοχή των καθηγητών στη λήψη αποφάσεων | 3.89 | 4.60 | 3.76 | 0,000 |

Με βάση τα αποτελέσματα της δεύτερης στήλης του Πίνακα 2(μέσοι όροι ανά διάσταση για το σύνολο του δείγματος) μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είναι συνολικά ευχαριστημένοι από τις διαστάσεις Διοίκηση-Διεύθυνση και Συμμετοχή των καθηγητών στη λήψη αποφάσεων καθώς οι μέσοι όροι των απαντήσεών τους προσεγγίζουν το 4. Επομένως, μπορούμε να συνάγουμε ότι σε γενικές γραμμές οι συμμετέχοντες είναι ευχαριστημένοι από τον τρόπο διοίκησης και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία των αποφάσεων. Μία ερμηνεία που μπορούμε να δώσουμε είναι ότι οι διευθυντές και τα στελέχη εκπαίδευσης επιλέγονται εδώ και πολλά χρόνια με αξιολογικές διαδικασίες που έχουν σε γενικές γραμμές προωθήσει αξιόλογα και ικανά στελέχη στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων. Στον αντίποδα βρίσκεται η διάσταση για τους μαθητές στην οποία οι συμμετέχοντες εμφανίζονται αρκετά συγκρατημένοι με μέσο όρο 3.33. Διάφορες ερμηνείες μπορούν να δοθούν για αυτό τον σχετικά χαμηλό μέσο όρο. Μία πρώτη προσέγγιση αφορά τις διαφορετικές προσδοκίες που έχουμε οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές αυτής της γενιάς. Καλό είναι να έχουμε υπόψη μας τη μεγάλη ηλικιακή διαφορά που υπάρχει μεταξύ μαθητών-καθηγητών λόγω και της έλλειψης διορισμών τα τελευταία δέκα χρόνια στη Δημόσια Εκπαίδευση. Επίσης είναι μια γενιά που μεγάλωσε σε έναν κόσμο που κυριαρχεί η ψηφιακή τεχνολογία και η εικόνα. Αυτό έχει επηρεάσει τον τρόπο που αντιλαμβάνονται και προσεγγίζουν τη γνώση, δίνοντας έμφαση στην εικόνα και το βίντεο και λιγότερο στο γραπτό κείμενο.

Πίνακας 3

Συντελεστές του μοντέλου πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης

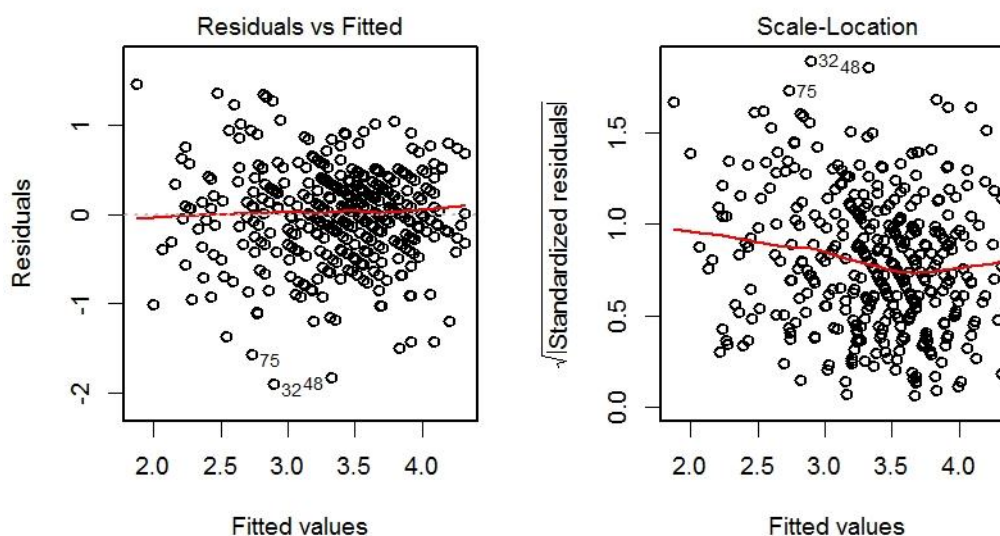
| Model | Unstandardized Coefficients | | Standardized Coefficients | t | p value |
|---|-----------------------------|------------|---------------------------|-------|---------|
| | B | Std. Error | Beta | | |
| Constant | ,832 | ,141 | | 5,912 | ,000 |
| Διοίκηση-Διεύθυνση | ,229 | ,035 | ,287 | 6,446 | ,000 |
| Σχέσεις και συνεργασία μεταξύ των καθηγητών | ,281 | ,044 | ,298 | 6,426 | ,000 |
| Ευελιξία και καινοτομία | ,187 | ,039 | ,239 | 4,751 | ,000 |

Ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα της παρούσας έρευνας αποτελεί η διαφοροποίηση στις μέσες τιμές μεταξύ αυτών που έχουν και αυτών που δεν έχουν θέση ευθύνης, δηλαδή μεταξύ Διευθυντών και Εκπαιδευτικών. Ενώ, οι στάσεις και απόψεις των συμμετεχόντων είναι παρόμοιες ως προς τις διαστάσεις στις οποίες έχουν τον μικρότερο και μεγαλύτερο βαθμό αποδοχής, εντούτοις υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων Διευθυντών και Εκπαιδευτικών, ανά διάσταση. Ο έλεγχος υποθέσεων πραγματοποιήθηκε με παραμετρικές (t-test ανεξάρτητων δειγμάτων) αλλά και μη παραμετρικές μεθόδους (Mann-Whitney) με τα ίδια ακριβώς αποτελέσματα, που αναδεικνύει την ισχύ των ευρημάτων. Συγκεκριμένα, οι Διευθυντές εμφανίζονται περισσότερο ευχαριστημένοι σε όλες τις διαστάσεις σε σχέση με τους Εκπαιδευτικούς. Οι Διευθυντές δηλαδή υπερασπιζόμενοι τη δουλειά τους στη σχολική μονάδα έχουν πολύ υψηλό βαθμό ικανοποίησης από αυτήν. Αυτό βεβαίως είναι απολύτως θεμιτό, καλό είναι όμως ο Διευθυντής να έχει πάντα κάποιες δεύτερες σκέψεις για την βελτίωση του τρόπου διοίκησης και της αποτελεσματικότητας. Από την άλλη μεριά οι Εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να ζητούν περισσότερα σε κάθε διάσταση για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Αυτή η επιθυμία ή απαίτηση μπορεί, όταν γίνεται με τρόπο δημιουργικό, να οδηγήσει στη βελτίωση πολλών παραγόντων που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα. Όμως, ορισμένες φορές ίσως να παραπονιούνται σε βαθμό μεγαλύτερο από αυτόν που θα έπρεπε διότι ενδεχομένως δεν συμμετέχουν ενεργά στην διοίκηση και γενικότερα στην καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας, με αποτέλεσμα να αξιολογούν αυστηρότερα από όσο θα έπρεπε το σχολικό κλίμα.

Πίνακας 4
Δείκτες καταλληλότητας του μοντέλου πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης

| R | R Square | Adjusted R Square | Std. Error of the Estimate |
|-------|----------|-------------------|----------------------------|
| 0,684 | 0,468 | 0,464 | 0,53094 |

Αποτιμώντας τους μαθητές ως το επίκεντρο της εκπαιδευτικής διεργασίας στο σχολείο επιχειρήθηκε στην παρούσα μελέτη ο προσδιορισμός και η μοντελοποίηση των παραγόντων που επηρεάζουν τις προσδοκίες και τη διάθεση για μάθηση και συνεργασία των μαθητών σε σχέση με τις υπόλοιπες διαστάσεις-μεταβλητές του σχολικού κλίματος. Για το σκοπό αυτό ένα μοντέλο πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης επιλέχθηκε με εξαρτημένη μεταβλητή τους Μαθητές και ανεξάρτητες τις υπόλοιπες διαστάσεις του σχολικού κλίματος. Το παραπάνω μοντέλο ανέδειξε τις διαστάσεις Διοίκηση-Διεύθυνση, Σχέσεις και συνεργασία μεταξύ των καθηγητών και Ευελιξία και καινοτομία ως τις στατιστικά σημαντικές διαστάσεις του μοντέλου. Επιπλέον, οι συντελεστές του μοντέλου (Πίνακας 3) υπογραμμίζουν περισσότερο τη σπουδαιότητα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό και τη βελτίωση των διδακτικών τους πρακτικών ως ενδεχομένως το σημαντικότερο από τους τρεις παράγοντες αναβάθμισης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Σύμφωνα με τα διαγνωστικά γραφήματα καταλληλότητας του μοντέλου του Σχήματος 2 (αριστερά), έχουμε ενδείξεις καταλληλότητας στην προσαρμογή ενός γραμμικού μοντέλου στα δεδομένα του δείγματος, διότι έχουμε μέσο όρο των υπολοίπων πολύ κοντά στο μηδέν και απουσία κάποιου μοτίβου που να αποτυπώνεται γραφικά στα υπόλοιπα (residuals) του μοντέλου. Στο Σχήμα 2 (δεξιά) η σχετικά μικρή απόκλιση της κόκκινης γραμμής από την οριζόντια ευθεία αποτελεί ένδειξη ομοσκεδαστικότητας του μοντέλου. Στα μειονεκτήματα του μοντέλου, μπορεί να θεωρηθεί η μέτρια τιμή του συντελεστή προσδιορισμού R^2 (Πίνακας 4), που αποτελεί μια ένδειξη για την αναζήτηση ενός καταλληλότερου μοντέλου, με την προσθήκη και άλλων μεταβλητών που καταγράφουν επιπλέον πτυχές των πολυσύνθετων εννοιών της μάθησης και του σχολικού κλίματος, όπως για παράδειγμα θα μπορούσε να είναι μία διάσταση για τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών.



Σχήμα 2. Διαγνωστικά γραφήματα για την καταλληλότητα του μοντέλου παλινδρόμησης

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Στην παρούσα εργασία μελετήθηκαν οι παράγοντες διαμόρφωσης σχολικού κλίματος σε ένα αρκετά μεγάλο εύρος σχολικών μονάδων της ελληνικής επικράτειας. Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται σχετικά ευχαριστημένοι από τον τρόπο διοίκησης και το βαθμό συμμετοχής τους στη λήψη των αποφάσεων ενώ αντίθετα δεν είναι ιδιαίτερα ευχαριστημένοι από τους μαθητές. Σε γενικές γραμμές τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με την έρευνα των Ζμπαΐνου&Γιαννακούρα (2010). Σημαντικό εύρημα αποτελούν οι αποκλίνουσες απόψεις Διευθυντών και Εκπαιδευτικών σε όλες τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος. Σε αυτή την κατεύθυνση προτείνεται η μεγαλύτερη ενεργός εμπλοκή των εκπαιδευτικών στα διοικητικά θέματα του σχολείου, ώστε να συνδράμουν το διευθυντή στο δύσκολο έργο του και να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά του, για να συνειδητοποιήσουν τις δυσκολίες που πολλές φορές οφείλονται σε εξωτερικούς προς το σχολείο παράγοντες, όπως για παράδειγμα η δυσχερής σε ορισμένες περιπτώσεις συνεργασία με τον τοπικό Δήμο και την χρηματοδότηση που αυτός παρέχει.

Η μοντελοποίηση τέτοιων αλληλεπιδράσεων και μάλιστα στον σύνθετο τομέα της εκπαίδευσης παρουσιάζει σοβαρές δυσκολίες. Η πολυπαραγοντική φύση της εκπαίδευσης δυσχεραίνει την ερμηνεία της διακύμανσης του δείγματος από ένα

μοντέλο. Η αντικειμενική αυτή δυσκολία μπορεί ενδεχομένως να ξεπεραστεί με την εφαρμογή ενός εναλλακτικού μη-γραμμικού μοντέλου ή ενός μοντέλου δομικών εξισώσεων (structure equation modeling) που αποτελεί αντικείμενο μελλοντικής εργασίας από τους συγγραφείς. Παρόλα αυτά, η μοντελοποίηση ανέδειξε τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν τις προσδοκίες και στάση των μαθητών που είναι η διεύθυνση του σχολείου που επιδρά σαφώς σε όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών σε θέματα αναβάθμισης της διδακτικής και παιδαγωγικής τους ικανότητας και τέλος η ευελιξία της σχολικής μονάδας στην υιοθέτηση καινοτομιών και εναλλακτικών διδακτικών παρεμβάσεων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βεργίδης, Δ., & Υφαντή, Α. (2011). *Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Αθήνα: Έψιλον.
- Γιαννακάκη, Μ.-Σ. (2005). Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Στο Καψάλης, Α. (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, σσ. 243-270. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Γεωργίου, Μ. & Ηλιοφώτου-Μένον, Μ. (2006). Διερευνώντας ένα δυναμικό μοντέλο σχέσεων ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, το σχολικό κλίμα και την αποτελεσματικότητα του σχολείου: μια εμπειρική έρευνα στη μέση εκπαίδευση. Στο *9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου: Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών, Σχολικό Κλίμα και Αποτελεσματικότητα* (σσ. 423-436). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Ζμπαίνος, Δ. & Γιαννακούρα, Α., (2010). Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3: 43-60.
- Ζωγόπουλος, Α. (2013). Η σπουδαιότητα των παραγόντων «Υλικοτεχνική Υποδομή» και «Πόροι» στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. *Τα Εκπαιδευτικά*, 107-108: 47-62.
- Κακανά, Δ-Μ. (2008). Ο κύβος του Rubik και το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού, στο Δ.Μ. Κακανά, Γ. Σιμούλη (επιμ.). *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Πρακτικές* (σσ.13-25). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). Εκπαίδευση και όροι εργασίας των εκπαιδευτικών: τάσεις και αντιφάσεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 73:13-22.
- Μυλωνά, Δ.Ζ. (2005). *Διευθυντής και Αποτελεσματική Σχολική Μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Σωτηρίου, Α., & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση*, 3(1): 80-100.
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3): 297-334.
- Freiberg, H. (1999). *Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Routledge.
- Hulpia, H. & Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teacher's organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and teacher Education*, 26(3): 565-575.
- Joyce, B. & Showers, B. (1998). *Student achievement through staff development*. New York: Longman.
- Kraft, M. A., Marinell, W. H., & Shen-Wei Yee, D. (2016). School organizational contexts, teacher turnover, and student achievement: Evidence from panel data. *American Educational Research Journal*, 53(5): 1411-1449.
- Nepal, B. (2016). Relationship among school's infrastructure facilities, learning environment and student's outcome. *International Journal for Research in Social Science and Humanities Research*, 2(5): 44-57.
- O'Neill, D. & Oates, A. (2001). The Impact of School Facilities on Student Achievement, Behavior, Attendance, and Teacher Turnover Rate in Central Texas Middle Schools. *Educational Facility Planner*. 36: 14-22.
- Scales, P. C., & Leffert, N. (1999). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis, MN, US: Search Institute.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3): 357-385.
- Thomas, A.R. (1976). The organizational climate of schools. *International Review of Education*, 22(4): 441-463.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.

Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΝΟΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΩΣ ΠΡΟΤΑΣΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Ελπίς Α.Τοκμακίδου

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στη Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων,
Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος
Θεσσαλονίκη, Ελλάδα
e-mail: elpisline2@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο χώρο της εκπαίδευσης προβάλλει όλο και πιο επιτακτικό το ζητούμενο της αλλαγής και της υιοθέτησης καινοτόμων δράσεων, με το αντίστοιχο ελληνικό παράδειγμα να χαρακτηρίζεται αποσπασματικό και μεμονωμένο (Μαγκλάση, 2018). Ο αντίκτυπος στην καθημερινότητα του σχολείου όσο και στις απαιτήσεις για την ανανέωσή του είναι εμφανής και δημιουργεί νέες προκλήσεις στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Αυτές προϋποθέτουν τη συνεχή ενημέρωσή του με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση του παιδαγωγικού, επιστημονικού και επαγγελματικού του προφίλ (Ανδρής, 2013). Όπως άλλωστε αναφέρει ο M.Fullan (2007:54), «η επιτυχία της καινοτομικής εφαρμογής εξαρτάται από το τι σκέφτονται και τι κάνουν οι εκπαιδευτικοί» ενώ η σχετική ενεργοποίησή τους δεν εξασφαλίζει μόνο την επίτευξη ατομικών στόχων αλλά και τη συνδιαμόρφωση αξιών και οράματος (Fullan, 2007).

Από την άλλη πλευρά το κρίσιμο ζήτημα της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται ολοένα και περισσότερο. Αναγνωρίζεται η συμβολή τους κατά την επιτυχή ανταπόκριση στις μεταβαλλόμενες ανάγκες και απαιτήσεις, στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και στην ποιοτική βελτίωση του σχολείου. Στο πλαίσιο αυτό τόσο η προοπτική της εκπαίδευσης όσο και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών βρίσκεται σε διαδικασία επαναπροσδιορισμού καθώς διαφαίνονται διέξοδοι βελτίωσης της ζωής του ίδιου του ατόμου, αλλαγής των συνθηκών διαβίωσής του και προσφοράς στην κοινωνία και τους συνανθρώπους του (Vivitsou et al.,2006).

Στην εισήγηση αναπτύσσεται μια πρόταση επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ενός δημόσιου δημοτικού σχολείου μέσα από την εκπόνηση μιας έρευνας δράσης και την εμπλοκή τους σε μια κοινότητα μάθησης/πρακτικής. Έχει υποστηριχθεί (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.,2018) ότι μια σχολική μονάδα μπορεί να αποκτήσει αντίστοιχα χαρακτηριστικά μέσω της διεύρυνσης των τομέων και αποδεκτών της μάθησης, με τον συνυπολογισμό των εκπαιδευτικών αναγκών και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Η καινοτόμος ιδέα κινείται στην κατεύθυνση της αναζήτησης κοινού υπόβαθρου για την έννοια του γραμματισμού (πολυτροπικότητα, κειμενικά είδη...) αλλά και για την αντίστοιχη προστιθέμενη αξία της χρήσης των Τ.Π.Ε. στη γλωσσική διδασκαλία. Αποτελεί μια βελτιωτική πρόταση, συμπληρωματική της τρέχουσας εκπαιδευτικής πολιτικής, εντασσόμενη στην κατηγορία της θεσμοθετημένης προαιρετικής καινοτομίας. Βασίζεται στη δημιουργία ενός ψηφιακού περιβάλλοντος κατά το παράδειγμα της αντίστοιχης κοινότητας ([Διάλογος](#)) του [Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας](#). Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θα κληθούν να ενεργοποιηθούν, αντλώντας ιδέες και δρομολογώντας τον εκ νέου σχεδιασμό των διδακτικών τους προτάσεων και των αντίστοιχων παιδαγωγικών τους πρακτικών. Στη διαμορφούμενη κοινότητα το σχετικό επιμορφωτικό υλικό θα αντιμετωπιστεί αντίστοιχα ως βάση αρχικού προβληματισμού αλλά και ως αφορμή εμπλοκής στη διαφοροποίηση και εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αναμένεται να συμβάλλει στην αφομοίωση της νέας γνώσης και στην απόκτηση αντίστοιχων δεξιοτήτων εκ μέρους των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με καταγεγραμμένους ορισμούς (Δακοπούλου, 2008· Κουλουμπαρίτη, 2006), η προτεινόμενη καινοτομία αφορά μια δέσμη ενεργειών που εμπεριέχουν και προωθούν νέες αντιλήψεις· εισηγούνται την αλλαγή στάσεων και πρακτικών. Παρουσιάζονται τα συγκεκριμένα βήματα υλοποίησης μαζί με τους δείκτες μέτρησης προόδου και τις επιδιωκόμενες τιμές τους, παράλληλα με την εστίαση στον καθοριστικό ρόλο του ηγέτη μιας καινοτομίας. Επιπρόσθετα αναδεικνύεται η αναγκαιότητα διαμόρφωσης συλλογικής κουλτούρας που μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από τη λειτουργία του σχολείου ως μιας κοινότητας επαγγελματιών (Τσιάτσος, 2015, Wenger, 2009).

Λέξεις Κλειδιά: Καινοτομία, Κοινότητα μάθησης/πρακτικής, Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, Επαγγελματική ανάπτυξη

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η κοινωνία του αύριο τείνει να γίνει «τεχνολογική» και η παροχή γνώσεων που αφορούν στη χρήση των νέων τεχνολογιών και στην «αξιοποίηση της πληροφορίας» (Ντρενογιάννη, 2001) εντάσσεται στο πλαίσιο της διαρκούς πρόσκλησης της εκπαίδευσης για προσαρμογή σε έναν ασταθή κόσμο (Kress, 1999). Παρ' όλο που η παρουσία των Η/Υ στα σημερινά σχολεία ολοένα και πολλαπλασιάζεται, δεν είναι αντίστοιχη η αξιοποίησή τους, γεγονός που καταδεικνύει ότι η διαθεσιμότητά τους δεν μπορεί να επιβάλλει τη χρήση τους. Ειδικότερα όσον αφορά στα ελληνικά δεδομένα η αρχική αισιοδοξία για το μέλλον της τεχνολογίας στην εκπαίδευση δεν έχει μέχρι σήμερα επιβεβαιωθεί. Συχνά αγνοείται η δυναμική των Η/Υ στην ανάπτυξη εξειδικευμένων δεξιοτήτων γραμματισμού μέσα στο σύγχρονο πολυτροπικό τοπίο. Έχει άλλωστε καταγραφεί ότι στο ελληνικό σχολείο η αξιοποίησή τους υπηρετεί μια εργαλειακή λογική (Μπατσίδου, 2011)· περιορίζεται κυρίως στην προβολή των διδακτικών βιβλίων ή στη χρήση λογισμικών κλειστού τύπου. Το δεδομένο αυτό έχει αντίκτυπο τόσο στην καθημερινότητα του σχολείου όσο και στις απαιτήσεις για την ανανέωσή του, δημιουργώντας νέες προκλήσεις στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

1. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

1.1. Η ιδέα

Η συγκεκριμένη πρόταση αφορά στην περίπτωση ενός δημόσιου δημοτικού σχολείου και στην εκπόνηση μιας έρευνας δράσης με βασική επιδίωξη την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. για την προώθηση στόχων του γλωσσικού γραμματισμού.

Η δυναμική των νέων τεχνολογικών δεδομένων με την εξάπλωση της χρήσης των Τ.Π.Ε. και του διαδικτύου αναδεικνύει μια σημαντική εκπαιδευτική προτεραιότητα, την αντιμετώπιση του νέου γραμματισμού -που συχνά συναντάται και ως τεχνολογικός, ψηφιακός γραμματισμός ή τεχνογραμματισμός- ως αναπόσπαστη ενότητα του κοινωνικού γραμματισμού, που το σύγχρονο σχολείο καλείται να προσφέρει στους μαθητές/τριές του. Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών προτείνουν την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με την απομάκρυνση από το ένα και μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο και την ανάπτυξη σεναρίων διδασκαλίας για κάθε γνωστικό αντικείμενο. Ειδικότερα για τη διδασκαλία της Γλώσσας/ Λογοτεχνίας η εστίαση στην έννοια του γραμματισμού προβάλλει ως μια νέα προοπτική στη διδακτική του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου. Αποδίδεται ιδιαίτερη έμφαση στις διαφορετικές μορφές γραμματισμού και η γνώση ορίζεται ως «προϊόν κριτικής αντιμετώπισης της πληροφορίας» (Ι.Ε.Π., 2019^γ). Η συμπληρωματική λειτουργία τους (Ι.Ε.Π., 2019^γ) ως προς τα ισχύοντα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ (Ι.Ε.Π., 2018^{α,β}) προβάλλει τις καινοτομίες που αυτά φέρουν ως «γεγονός» και όχι ως «διαδικασία» (Σπυροπούλου, κ.ά., 2007), παραδίδοντας πλέον τη σκυτάλη στον/στην εκπαιδευτικό της τάξης.

Η πρόταση εξοικείωσης των μικρών παιδιών με τα νέα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα πρακτικής γραμματισμού αντιμετωπίζεται ως πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς του συγκεκριμένου σχολείου και κυρίως για την ηγετική της ομάδα, η οποία αναλαμβάνει τη διαμόρφωση και διατύπωση του οράματος του οργανισμού μέσα από τη διερεύνηση και ανάλυση του διαμορφούμενου σχολικού περιβάλλοντος. Αυτή αποτυπώνεται στα δεδομένα ενός ερωτηματολογίου, τα οποία παρέχουν μια εικόνα δυσαρμονίας μεταξύ της πραγματικότητας του σχολείου και του κόσμου της ζωής των μαθητών/τριών με την περιορισμένη χρήση των Τ.Π.Ε., που άλλωστε έχει καταγραφεί στη σχετική βιβλιογραφία (Κουτσογιάννης, 2011). Η ανατροπή της υφιστάμενης κατάστασης επιχειρείται με τη δημιουργία εκείνων των συνθηκών που διαμορφώνουν τη διαδικασία της μάθησης ως μιας ενδιαφέρουσας και ευχάριστης διαδικασίας για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, κυρίως για τους μαθητές/τριες αλλά και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Ευνοϊκή συνθήκη για την υλοποίηση της προτεινόμενης καινοτομίας στα εκπαιδευτικά μας δεδομένα αποτελεί η πρόβλεψη -του νέου Νόμου 4547/2018- για τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Από αυτή διαφαίνεται μια τάση στροφής από το συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης με εχέγγυα αυτονομίας της σχολικής μονάδας ενώ παράλληλα προδιαγράφονται οι συνθήκες λειτουργίας της ως ένα επιμέρους κύτταρο του συνολικού εκπαιδευτικού οργανισμού. Η συγκεκριμένη περίπτωση κινείται στην κατεύθυνση αναζήτησης κοινού εννοιολογικού υπόβαθρου για τις έννοιες του γραμματισμού (και των διαφόρων ειδών του, της πολυτροπικότητας, των διαφορετικών κειμενικών ειδών και άλλων επιμέρους θεμάτων της γλωσσικής διδασκαλίας) αλλά και για την αντίστοιχη προστιθέμενη αξία της χρήσης των Τ.Π.Ε. στη γλωσσική διδασκαλία. Πρόκειται για την εφαρμογή μιας πρότασης συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών της ίδιας σχολικής μονάδας που έχουν κοινό πεδίο ενδιαφέροντος και οι οποίοι είναι πρόθυμοι να αρνηθούν την απομόνωσή τους και να αλληλοεπιδράσουν συνεισφέροντας με τη συμμετοχή τους στην αξιοποίηση αλλά και δημιουργία διδακτικού υλικού που ανταποκρίνεται σε καθορισμένες προδιαγραφές (καλλιέργεια της γλωσσικής ανάπτυξης των μαθητών/τριών του σχολείου με τη χρήση των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία).

1.2. Αναμενόμενα αποτελέσματα

Η λειτουργία κοινότητας μάθησης αφορά στην ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών -που θα επιχειρηθεί σε βάθος χρόνου- και την παρακίνησή τους για αναθεώρηση των παιδαγωγικών τους πρακτικών στην κατεύθυνση της αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. κατά τη γλωσσική διδασκαλία. Έχει υπογραμμιστεί ότι οι αλλαγές στις παιδαγωγικές

αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι η σημαντικότερη διάσταση της αλλαγής και μόνο τότε μπορεί να θεωρηθεί πραγματική (Sparkes, 1989, στην Πετκοπούλου, 2016).

Για την ικανοποίηση των παραπάνω στρατηγικών στόχων της σχολικής κοινότητας, προβλέπεται η ανάπτυξη ενός πληροφοριακού συστήματος, που θα αποτελέσει το χώρο ανάπτυξης προβληματισμού, συνεργασίας, επικοινωνίας, ανταλλαγής ιδεών, το οποίο και θα λειτουργήσει ως σημείο αναφοράς αλλά και εκκίνησης για την υλοποίηση της καινοτομίας. Στο πλαίσιο αυτό προβλέπονται χώροι όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μελετήσουν κάποιες έτοιμες διδακτικές προτάσεις μέσω της παροχής φακέλων, που θα περιέχουν εκπαιδευτικό υλικό με τις απαραίτητες θεωρητικές προσεγγίσεις και προτάσεις δραστηριοτήτων. Αυτές θα αντιμετωπίζονται ως παραδείγματα από τα οποία μπορούν να αντληθούν ιδέες, έχοντας ως στόχο την ενεργοποίηση της δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών καθώς θα είναι ανοιχτές σε βελτιωτικές αλλαγές. Για το σκοπό αυτό θα υπάρξει πρόβλεψη συμμετοχής σε ομαδικές και ατομικές δραστηριότητες (π.χ. συζητήσεις ή αναστοχασμός) με στόχο την ενημέρωση της ομάδας για την τυχόν διαφοροποίηση και εμπλουτισμό των διδακτικών προτάσεων κατά την εφαρμογή τους στην τάξη. Τα παραπάνω όπως και η καταγραφή των ιδεών, απόψεων των εκπαιδευτικών και η επιπλέον αξιοποίηση εκ μέρους τους άλλων κειμένων και ψηφιακού υλικού θα δρομολογήσει τον εκ νέου σχεδιασμό των διδακτικών τους προτάσεων, έχοντας τη δυνατότητα ανάρτησής τους στην ιστοσελίδα του σχολείου για τη διάχυση των αποτελεσμάτων της έρευνας δράσης αλλά και ενημέρωσης της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας.

Το εύρος εφαρμογής του συστήματος θα αφορά ολόκληρη την εκπαιδευτική μονάδα. Η βασική λειτουργία του θα είναι η αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Το σύστημα θα ενημερώνει άμεσα τους χρήστες για οποιαδήποτε αλλαγή στη βάση δεδομένων και θα ζητάει τη συμμετοχή τους. Οι συμμετέχοντες στην αξιοποίηση και παραγωγή του εκπαιδευτικού υλικού θα αλληλοεπιδρούν σε ένα λειτουργικό ψηφιακό περιβάλλον έχοντας τη δυνατότητα προβολής- ανάγνωσης (συζητήσεων, περιεχομένων κοινότητας, προφίλ χρηστών, σημειώσεων), προσθήκης (ομάδας συζήτησης ή μηνύματος) καθώς και επεξεργασίας ή διαγραφής (δημοσιευμένου μηνύματος ή κάποιου αναρτημένου κειμένου). Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης κοινότητας προβλέπεται η ενσωμάτωση διαφόρων δραστηριοτήτων, όπως είναι η πρόβλεψη συμμετοχής σε ομαδικές και ατομικές δραστηριότητες, η «Ομάδα Συζητήσεων» (για την πρόβλεψη ύπαρξης συζητήσεων σχετικά με θέματα που ενδιαφέρουν τα μέλη ή σχόλια πάνω στις διδακτικές προτάσεις), οι «Φάκελοι Υλικού» (για την παροχή του κατάλληλου ποικίλου υλικού για τη χρήση του από τα μέλη της κοινότητας), «Cloud computing» (για την δωρεάν αποθήκευση των προϊόντων της κοινότητας και τη ενδεχόμενη από κοινού πρόσβαση σε αυτά) και «Ευρετηρίου Όρων», για τη συμμετοχική δημιουργία της ορολογίας της κοινότητας πρακτικής (Τσιάτσιος, 2015) αλλά και εργαλείων «web-conferencing» και «e-portfolio».

1.3. Κριτήρια επιτυχίας

Η ηγετική ομάδα θα ξεκινήσει την πιλοτική δράση στις αρχές της σχολικής χρονιάς -πρώτο τρίμηνο- με τη σταδιακή ανάρτηση φακέλων υλικού, των πρώτων καταγραφών στο πεδίο των συζητήσεων όπως και των δοκιμαστικών εφαρμογών σε δύο τμήματα του σχολείου. Στις αρχές του επόμενου έτους θα ξεκινήσουν τις εγγραφές οι υπόλοιποι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, προκειμένου να γίνει η εξοικείωσή τους με το περιβάλλον. Η αξιοποίηση εφαρμοσμένων διδακτικών προτάσεων -ενταγμένη σε ένα σχέδιο δημιουργίας βραχυπρόθεσμων επιτυχιών- θα συμβάλλει στη διαμόρφωση συνθηκών εμπιστοσύνης σε μια κρίσιμη μάζα του εκπαιδευτικού δυναμικού, που φιλοδοξεί να φτάσει στο 75% του Συλλόγου Διδασκόντων στο τέλος μιας διετίας. Στο ποσοστό αυτό συνυπολογίζεται το ενδεχόμενο απομάκρυνσης κάποιου συμμετέχοντα, λόγω υπηρεσιακής μεταβολής ή ασυμφωνίας.

Κατά τα πρώτα στάδια αλλαγής θα επιδειχθεί σεβασμός όσων εκφράζουν ενδοιασμούς, με προοδευτική ένταξη νέων συμμετεχόντων -κατά 20% - ανά εξάμηνο δράσης. Η ευελιξία στην ανάληψη διαφορετικών ρόλων αλλά και η υιοθέτηση εναλλακτικών λύσεων θα αντιμετωπίσει τους κινδύνους αντίστασης, κόπωσης, ρουτίνας και στασιμότητας με την πρόβλεψη εναλλαγής μεταξύ αυτών που εμπλέκονται στο σχολιασμό, στον εμπλουτισμό του υλικού ή στην παραγωγή νέου.

Βασικός δείκτης μέτρησης επιτυχίας της πρότασης θα αποτελέσει ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών (επιμέρους δείκτες μέτρησης προόδου της καινοτομίας κατά τον πρώτο χρόνο της προβλεπόμενης διετούς εφαρμογής της, μαζί με τις επιδιωκόμενες τιμές τους και τις προτεινόμενες δράσεις καταγράφονται στον Συγκεντρωτικό Πίνακα του παραρτήματος). Η σχετική εξοικείωση των συμμετεχόντων και μύησή τους στη λογική του γλωσσικού γραμματισμού, θα συμβάλλει στην αλλαγή των στάσεων/ αντιλήψεών τους κυρίως όσον αφορά στην κριτική αντιμετώπιση της πληθώρας πληροφοριών που προσφέρονται από τις Τ.Π.Ε., ζητούμενου στη σύγχρονη τεχνοκρατική κοινωνία.

Ενισχυτικό στοιχείο μπορεί να αποτελέσει η εξασφάλιση αυτομόρφωσης των εκπαιδευτικών μέσα σε συνθήκες ασφάλειας μεταξύ των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων, χωρίς ιδιαίτερη σπατάλη χρόνου παράλληλα με τη νοηματοδότηση της καθημερινότητας τόσο των ίδιων όσο και των μαθητών/τριών τους.

Η γνωστοποίηση του έργου (σε μαθητές/τριες και γονείς) θα δεσμεύσει τους ίδιους τους συμμετέχοντες. Ιδιαίτερο βάρος θα δοθεί στη προβολή της καινοτομίας και τη διάχυση του παραγόμενου έργου (σεναρίων διδασκαλίας, διδακτικών προτάσεων/δραστηριοτήτων της γλωσσικής διδασκαλίας) με την αξιοποίηση του διαδικτύου.

1.4. Βήματα υλοποίησης

Στην αρχική επιχειρηματολογία για την υιοθέτηση της πρότασης η σχολική μονάδα θα παρουσιαστεί ως μέρος ενός ευρύτερου συστήματος που επηρεάζεται από παράγοντες όπως οι πολιτικοί (ο νέος εκπαιδευτικός νόμος), οι οικονομικοί (μορφές εργασίας που προϋποθέτουν τη χρήση των Τ.Π.Ε.), οι κοινωνικοί (πίστη στην τεχνολογική πρόοδο και στην αναγκαιότητα του ψηφιακού γραμματισμού) αλλά και οι τεχνολογικοί (τρόποι επικοινωνίας και μάθησης). Η στοχευμένη ανάλυση των δεδομένων που αφορούν στο περιβάλλον της σχολικής μονάδας θα οδηγήσει στον εντοπισμό των πλεονεκτημάτων αλλά και των αδυναμιών του, στον εντοπισμό των ευκαιριών που παρουσιάζονται παράλληλα με τις απειλές που ελλοχεύουν (Πασιαρδής, 2004). Το σχολείο -για το οποίο προβλέπεται η εφαρμογή της καινοτομίας- διαθέτει ικανοποιητική υλικοτεχνική υποδομή (στο εργαστήριο πληροφορικής και στις σχολικές αίθουσες) ύστερα από την εμπλοκή του σε Πιλοτικό Πρόγραμμα αλλά και με τη συνδρομή του Συλλόγου Γονέων. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί του σχολείου συμμετείχαν στο πρόγραμμα μείζονος επιμόρφωσης ενώ έχουν πιστοποίηση στη χρήση των Η/Υ. Η μικρότερη εμπειρία των αναπληρωτών εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτό, αντισταθμίζεται με την εξασφάλιση υγιούς κλίματος συνεργασίας στο Σύλλογο Διδασκόντων. Η ανάληψη της διοίκησης του σχολείου από μια Διευθύντρια, με προφίλ μετασχηματιστικού ηγέτη, συμβάλλει στην προώθηση καινοτόμων πρωτοβουλιών. Επιπλέον στο σχολείο εργάζεται δασκάλα με εμπλοκή στη διαδικτυακή κοινότητα εκπαιδευτικών του Κ.Ε.Γ., η οποία έχει τη γνώση και τη διάθεση μεταφοράς της εμπειρίας της στους/στις υπόλοιπους/ες συναδέλφους.

Στο σχετικό προγραμματισμό οι εκπαιδευτικοί του σχολείου έχουν συμμετάσχει εθελοντικά σε δίωρες ενδοσχολικές συναντήσεις εργαστηριακής μορφής (σχετικές με την έννοια του γραμματισμού και των σεναρίων διδασκαλίας) ενώ στη φάση που ακολουθεί προβλέπεται η ενεργοποίησή τους σε μια ψηφιακή κοινότητα. Η διαδικασία υλοποίησης της προτεινόμενης καινοτομίας ακολουθεί επιμέρους φάσεις (διερεύνησης του θέματος, ευαισθητοποίησης συμμετεχόντων/φορέων/γονέων/ διαμόρφωσης σχεδίου δράσης/ ορισμού ομάδων εργασίας/ υλοποίησης δράσεων, διάχυσης αποτελεσμάτων/ αξιολόγησης προγράμματος), οι οποίες περιγράφουν μια δυναμική διαδικασία. Προβλέπεται επίσης η ισομερής κατανομή του ενδιαφέροντος σε κάθε φάση και η αμφίδρομη, συνεχής και επαρκής ροή πληροφοριών αναφορικά με τις μεθόδους και τα στάδια εφαρμογής της, όπου το καθένα ανατροφοδοτείται από το προηγούμενο και επηρεάζει το επόμενο.

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (Ράπτης, 2006· Παπακωνσταντίνου, 2008· Πετκοπούλου, 2014) η διαχείριση της ομαλής μετάβασης από μια προηγούμενη κατάσταση σε μια νεότερη, προϋποθέτει συγκεκριμένα βήματα υλοποίησης, μέρος των οποίων (προκαταρκτική διάγνωση, περιγραφή του παρόντος, μελλοντική προδιαγραφή) έχει ήδη παρουσιαστεί κατά την ανάπτυξη της συγκεκριμένης πρότασης. Ο εντοπισμός κενών, η μετακίνηση από το παρόν στο μέλλον, η αξιολόγηση και διαρκής παρακολούθηση της αλλαγής θα περιγραφούν στη συνέχεια με εστίαση στο ρόλο του ηγέτη μιας καινοτομίας.

2. ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΥΞΗΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Συνδυασμός μετασχηματιστικής και συμμετοχικής ηγεσίας

Η πολυπαραγοντική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας προδιαγράφει για τη διευθύντρια του σχολείου -που περιγράφεται στη συγκεκριμένη πρόταση καινοτομίας- ένα πολυδιάστατο ρόλο. Η γνώση βασικών αρχών της συμβουλευτικής αλλά και η εμπειρία της σε επιμορφώσεις ενηλίκων μπορεί να συμβάλλει στη συνεχή παρακίνηση των εκπαιδευτικών. Θα αναλάβει το ρόλο του συντονιστή, εφοδιασμένη με χαρακτηριστικά όπως η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, η αίσθηση καθήκοντος, η ροπή προς την αισιοδοξία, η μαχητικότητα και η επιμονή αλλά και η ευχέρειά της στη διαχείριση συγκρούσεων. Γνωρίζοντας πως η αλλαγή στάσεων, συμπεριφορών και πρακτικών εκ μέρους των εκπαιδευτικών προϋποθέτει τη συνειδητοποίηση από τους ίδιους της ανάγκης για αλλαγή (Fullan & Hargreaves, 1995) θα βασιστεί στην αρχική θετική πρόθεση τους και την αντίστοιχη συνεργατική κουλτούρα του σχολικού οργανισμού. Θα επιμείνει, για να τους πείσει, πως οι καινοτομικές αλλαγές είναι αποτελεσματικότερες από τις παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές και ότι είναι εφικτή η εξ αρχής εμπλοκή τους, στηριζόμενοι στις δυνάμεις τους και τη συλλογική προσπάθεια (Μπάκας, 2006). Ακολουθώντας όσα αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία (Κολέζα, 2009) βασική προτεραιότητα της διευθύντριας θα είναι η εξατομικευμένη υποστήριξη, η παροχή του οράματος όπως και τη σύνδεσή του με την ενδυνάμωση των συμμετεχόντων. Έχοντας αρχικά στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός της τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς θα επιδιώξει τη διαρκή παρακίνησή τους μέσω της ενίσχυσης του επαγγελματισμού τους και της προβολής του ρόλου τους ως κυριότερου φορέα αλλαγής στην κατεύθυνση μετασχηματισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Διερευνώντας τις ικανότητες και δεξιότητες των συνεργατών της θα φροντίσει να αντισταθμίσει τις τυχόν αντιδράσεις και την αντίστασή τους στην αλλαγή, αναφερόμενη στη συμμετοχική λήψη των αποφάσεων όπως και στη συλλογική δέσμευση. Θα φροντίσει για το συνεχή έλεγχο των μεταβλητών εκείνων που μπορεί να οδηγήσουν σε συγκρούσεις (αναφορικά με το ίδιο το έργο, τις σχέσεις των συμμετεχόντων αλλά και τη διαδικασία, τον τρόπο εκτέλεσης των απαραίτητων ενεργειών) εξασφαλίζοντας τη διατήρηση της συνοχής μεταξύ των εκπαιδευτικών και την από κοινού εστίαση στους στόχους.

Εντοπίζοντας τα πρόσωπα που μπορούν να βοηθήσουν, θα προχωρήσει στον καθορισμό και την εκπαίδευση των εμπέδων εμπυχωτών. Το συγκεκριμένο ρόλο θα μπορούσε να αναλάβει καταρχήν η ίδια αλλά και ο υποδιευθυντής, η πληροφορικός, η εκπαιδευτικός που έχει προηγούμενη εμπειρία εκπαιδευτικής κοινότητας - δημιουργώντας την αναγκαία ηγετική ομάδα- ενώ κοινοποιώντας το όραμά της στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα θα μπορούσε να εξασφαλίζει και επιπλέον συμπαράστατες κατά την υλοποίηση της καινοτομίας. Ανάμεσά τους θα μπορούσε να είναι ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, Διευθυντές όμορων σχολείων αλλά και ειδικοί επιστήμονες που θα κληθούν να αναλάβουν το ρόλο του κριτικού φίλου της όλης διαδικασίας.

3. ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΚΑΙ ΒΙΩΣΙΜΟΤΗΤΑ

Η αφοσίωση όσων θα εργαστούν για την επιτυχία της αλλαγής θα αποτελέσει τη βασική πηγή άντλησης των αναγκαίων πόρων για τη χρηματοδότηση των απαραίτητων εργασιών. Η σχετική κοστολόγηση δε θα αφορά τόσο υλικούς πόρους όσο το χρόνο και την προσπάθεια που θα αφιερώσουν οι εμπλεκόμενοι κατά το σχεδιασμό και την εκτέλεση της καινοτομίας. Η προοπτική δημιουργίας κοινότητας μάθησης απομακρύνει από το ενδεχόμενο οικονομικής επιβάρυνσης των εκπαιδευτικών ενώ η συμμετοχή τους σε αυτή δεν εξασφαλίζει μόνο την επίτευξη ατομικών στόχων αλλά και τη συνδιαμόρφωση των αξιών και του οράματος του σχολείου, επιδιώξεις που σύμφωνα με τον Fullan (2007) περιλαμβάνουν τη βελτίωση της ποιότητας της επαγγελματικής ζωής των ατόμων, τη λειτουργία και απόδοση του οργανισμού με άμεση ή έμμεση επίδραση στα εκπαιδευτικά ζητήματα.

Η δημιουργία του πληροφοριακού συστήματος θα στηριχθεί σε ελεύθερο λογισμικό (πλατφόρμα Moodle). Το συνολικό κόστος θα μπορούσε να ενταχθεί στις λειτουργικές ανάγκες της σχολικής μονάδας και να καλυφθεί από τη Σχολική Επιτροπή. Άλλωστε η αξιοποίηση της υλικοτεχνικής υποδομής και των εγκαταστάσεων του σχολείου εντάσσεται στο πλαίσιο της ευρύτερης αποστολής του. Από τη στιγμή που η σχολική μονάδα είναι επαρκώς εξοπλισμένη θα χρειαστεί ένας συστηματικός προγραμματισμός στη χρήση των Η/Υ και της διατιθέμενης τεχνολογίας. Για την αρχική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στη λειτουργία του πληροφοριακού συστήματος και την αντιμετώπιση τυχόν δυσκολιών προβλέπεται σχετική μέριμνα από τους συντονιστές της κοινότητας με ομαδικές εξ' απ' αποστάσεως συναντήσεις ή με ατομική επικοινωνία αλλά και την ύπαρξη FAQ (βάσης συχνών ερωτήσεων).

Ως εν δυνάμει πρόβλημα θεωρείται η ενδεχόμενη ελλιπής ανάπτυξη της κουλτούρας συνεργασίας (Βουζαξάκης, Γεωργιάδη, 2013). Η διευθύντρια του σχολείου, ως γενική διαχειρίστρια της καινοτομίας θα αναλάβει με το προσωπικό της παράδειγμα την ενεργοποίηση των συμμετεχόντων μέσα από τη σαφή περιγραφή των αρμοδιοτήτων/ευθυνών και τον προσεκτικό καταμερισμό, επιδεικνύοντας την απαραίτητη προσοχή στις ομάδες που βρίσκονται στα όρια. Παρακολουθώντας τακτικά τα χρονοδιαγράμματα θα ελέγχει για τον εντοπισμό τυχόν τάσεων παλινδρόμησης. Η προοπτική της βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης, μέσα από την αλλαγή στάσεων των συμμετεχόντων μπορεί άλλωστε να αποτελέσει για όλους την πηγή ενός συστήματος αναγνώρισης και ανταμοιβής που θεωρείται αναγκαία και ικανή συνθήκη για την κινητοποίηση όλων των εμπλεκόμενων (Ράπτης, 2006).

Η πρόβλεψη μελλοντικής ένταξης σε κάποιο ευρωπαϊκό πρόγραμμα (ΚΑ2) θα συμβάλλει στην εξασφάλιση χρηματοδότησης των παραγόμενων εκπαιδευτικών πνευματικών προϊόντων (σεναρίων διδασκαλίας και εφαρμογών) όπως και των δυνατοτήτων πολλαπλασιαστικών δράσεων, στοιχείο που μπορεί να ενεργοποιήσει την παραγωγικότητα των συμμετεχόντων αλλά και την εξασφάλιση οικονομικών πόρων για την περαιτέρω αναβάθμιση και εμπλουτισμό του σχολικού εξοπλισμού.

4. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Για τη διασφάλιση των παραπάνω σε τακτά χρονικά διαστήματα θα υπάρχει παρακολούθηση των χρονοδιαγραμμάτων καθώς και απολογισμός της κάθε φάσης. Η τακτική αυτή θα επιτρέπει την εφαρμογή διορθωτικών κινήσεων και την αποτροπή τυχόν παλινδρομήσεων (Ράπτης, 2006). Η εξασφάλιση της παρακολούθησης εφαρμογής της καινοτομίας θα γίνεται μέσα από τη συστηματική καταγραφή των στοιχείων που την αφορούν και στη συνέχεια αποτίμησης αυτών των δεδομένων. Παράλληλα η δημιουργία δεικτών παρακολούθησης της αποτελεσματικότητας της καινοτομίας στο σχολείο, μπορεί να διαμορφώσει τις αντίστοιχες τροποποιήσεις για προσαρμογή στους αρχικούς στόχους.

Η αξιολόγηση της καινοτομίας μπορεί να επιτευχθεί κυρίως μέσω του πληροφοριακού συστήματος. Σε αυτό θα υπάρχει πρόβλεψη παροχής δεδομένων στους διαχειριστές του για τη μελέτη του κοινωνικού δικτύου της εκπαιδευτικής κοινότητας. Οι σχετικές πληροφορίες θα αφορούν τις συνδέσεις και σχέσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ των μελών ενώ η δυνατότητα οργάνωσης του παραγόμενου υλικού σε ενότητες μπορεί να συμβάλλει στον έλεγχο αξιοποίησής του από τους χρήστες. Επιπλέον για την εν γένει εποπτεία του όλου εγχειρήματος θα αξιοποιηθούν δεδομένα από έρευνες ερωτηματολογίου και από τη σύγκρισή τους με διαδοχικές διαδικασίες αποτίμησης του παραγόμενου έργου. Παράλληλα θα αξιοποιηθούν στατιστικές αναλύσεις στα πρότυπα της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, στην κατεύθυνση βελτιστοποίησης των διαδικασιών και επανελέγχου (Ζαβλανός, 2003).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ανδρής, Ευστ. (2016). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Στο Γ. Παπαδάτος, Στ. Πολυχρονοπούλου, Αγ.Μπατσέα (Επιμ.), *Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης Λειτουργίες Νόησης και Λόγου στη Συμπεριφορά, στην Εκπαίδευση και στην Ειδική Αγωγή*, (σσ. 156-160). Αθήνα. <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/136>. [Ανακτήθηκε στις 2-8-2019, 8:15].
- Vivitsou, M., Lambropoulos, N., Paraskevas, M. (2006). The Teachers in the Life-long Learning of the 21st Century: The example of the Greek Schools Network. *Οι Εκπαιδευτικοί και η Δια Βίου Μάθηση στον 21ο αιώνα: Το παράδειγμα του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου*. *Aspects Today Journal*, Greek Association of English Teachers working in Public Education (PEKADE). Athens, 2006. pp. 22-34. https://www.researchgate.net/publication/312017518_Oi_Ekpaideutikoi_kai_e_Dia_Biou_Mathese_ston_21o_aino_To_paradeigma_tou_Panelleniou_Scholiku_Diktyou. [Ανακτήθηκε στις 4-8-2019, 9:00].
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M., Hargreaves, A. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Μεταφρ. Π. Χατζηπαντελή. Αθήνα: Πατάκη.
- Kress, G. (1999). *Education of the 21st century. Inaugural Lecture*, London: Institute of Education, University of London.
- Wenger, E., (2009). Μια κοινωνική θεωρία μάθησης. Στο Κ. Illeris (Επιμ.), *Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης* (Μεταφρ. Γ. Κουλαουζίδης). (σ.σ. 281-293). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., (2018). Ετήσια Έκθεση της Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. <http://www.adippde.gr/images/data/ektheseis/ekth2018.pdf>. [Ανακτήθηκε στις 14/8/2019, 14:55].
- Βουζαζάκης, Γ., Γεωργιάδη, Ε. (2013). Η χρήση της πλατφόρμας Moodle ως εργαλείο για την εξ αποστάσεως επιμόρφωση καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Κρήτης. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *Πρακτικά 7^{ου} Συνεδρίου για την Ανοικτή & την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Τόμος 4, Μέρος Α, 8-10 Νοεμβρίου 2013 (σ. 114-127). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/725>. [Ανακτήθηκε στις 15/8/2019, 12:00].
- Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αλλαγή - Μεταρρύθμιση - Καινοτομία. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Γ. Χαλκιώτης. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Τομ. Α' (2η έκδ.). Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, (σσ. 165-211), Πάτρα: Ε. Α. Π..
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Κολέζα, Ε. (2009). Δίκτυο Σχολικής Καινοτομίας, Φάκελος εργαστηρίου. Ενότητα Α', Μορφωτική Πρωτοβουλία. Σεπτέμβριος 2009. [Δίκτυο Σχολικής Καινοτομίας, Φάκελος εργαστηρίου](#). [Ανακτήθηκε στις 22/4/2018, 13:45].
- Κουλουμπαρίτη, Α. (2006). Εκπαιδευτική «αλλαγή και συνέχεια»: Νομοθετική επιταγή ή θεσμοθετημένη επιλογή; Στο Ε. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. (σσ. 66-73). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2011). *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Μαγκλάση, Σ. (2018). Καινοτομία στην Εκπαίδευση. <http://eprl.korinthos.uop.gr/BlogsPortal/mps2018/2018/06/09/2293/>. [Ανακτήθηκε στις 20/7/2019, 12:00].
- Μπάκας, Θ. (2006). Ο παρωθητικός ρόλος του Διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο. *Παιδαγωγική: Θεωρία και Πράξη*, 1, (σσ. 118-125). <http://www.pedagogy.gr/images/tefchoi/teuxos1.pdf>. [Ανακτήθηκε στις 12/9/2019, 13:55].
- Μπατσίδου, Β. (2011). *Ένταξη των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία: η περίπτωση του ελληνικού γλωσσικού προγράμματος σπουδών για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. <http://old.greek->

language.gr/sites/default/files/digital_school/ellada_athmia-mpatsidou_0.pdf. [Ανακτήθηκε στις 17/9/2019, 20:00].

Ντρενογιάννη, Ε. (2001). Δεξιότητες διαχείρισης και επεξεργασίας πληροφοριών: Ένας στόχος αιχμής για την εκπαίδευση στην κοινωνία της πληροφορίας. Στο Μακράκης Β.(Επιμ.), *Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση από Απόσταση*. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή (σσ. 359- 369). Ρέθυμνο: Ατραπός.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή, στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο*. (σσ. 231-240). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ..

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

Πετκοπούλου, Ε. (2014). Σχέδιο δράσης για την επιτυχημένη εφαρμογή εκπαιδευτικής καινοτομίας σε ίδρυμα προσχολικής αγωγής, *Τα εκπαιδευτικά*. τ.109-110, (σσ. 215-226).

Ράπτης, Ν. (2006). Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική τάξη, *Επιστημονικό Βήμα*. 6: 32-42.

Σπυροπούλου, Δ., Βαβουράκη, Α., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε. & Μπούρας, Σ. (2007). Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 13: 69-83

Τσιάτσιος, Θ.Κ. (2015). *Εκπαιδευτικά περιβάλλοντα διαδικτύου*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.

Ι.Ε.Π (2019^α). Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Δ.Ε.Π.Π.Σ. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών Δημοτικού και Γυμνασίου, Γενικό Μέρος (Ανακτήθηκε στις 13/8/2019 ώρα 18.00).

Ι.Ε.Π (2019^β). Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, [Α.Π.Σ.](#), Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου (Ανακτήθηκε στις 13/8/2019, 20.00).

Ι.Ε.Π (2019^γ). Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, [Συμπληρωματικά προς τα ισχύοντα προγράμματα σπουδών](#), (Πρόσβαση στις 13/8/2019, 20.00).

[Κ.Ε.Γ.](#). Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, [Πρωτεύας](#), εκπαιδευτικά σενάρια για τα γλωσσικά μαθήματα, (Πρόσβαση στις 10/8/2019, 20.00).

[Νόμος 4547/](#) 12-6-2018 (Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ
Συγκεντρωτικός πίνακας

| ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΜΑΘΗΣΗ | | | |
|--|---|---|--|
| Στρατηγικός στόχος: Αναθεώρηση των παιδαγωγικών πρακτικών των εκπαιδευτικών μέσα από την ενεργοποίηση και την παρακίνησή τους για συμμετοχή σε μια κοινότητα μάθησης. | | | |
| ΕΠΙΜΕΡΙΣΜΟΣ του στρατηγικού στόχου | ΔΕΙΚΤΕΣ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΠΡΟΟΔΟΥ/ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΤΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ | ΕΠΙΔΙΩΚΟΜΕΝΕΣ ΤΙΜΕΣ ΤΩΝ ΔΕΙΚΤΩΝ ΜΕΤΡΗΣΗΣ | ΔΡΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΝΑ ΕΠΙΤΕΥΧΘΟΥΝ ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ |
| ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΣ 1 Ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών και παρακίνησή τους | Κατανομή διδακτικού και διοικητικού έργου στα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού (ανάλογα με την εμπειρία, τις ικανότητες και ιδιαίτερες δεξιότητες των εκπαιδευτικών) | Αρχική εμπλοκή ηγετικής ομάδας (διευθύντρια, υποδιευθυντής, πληροφορικός, εκπαιδευτικός που έχει προηγούμενη εμπειρία εκπαιδευτικής κοινότητας) Αναμένεται η ενεργής συμμετοχή του 75% του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου στο χρονικό εύρος μιας διετίας | Συγκέντρωση των απόψεων των εκπαιδευτικών με ερωτηματολόγιο στη λογική διαμορφωτικής αξιολόγησης της δράσης (σε τακτά χρονικά διαστήματα υλοποίησης της καινοτομίας) Κατάκτηση μέσων τιμών σε κλίμακα μέτρησης Likert |
| ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΣ 2 Εμπλοκή σε διαδικασία αυτομόρφωσης με συμμετοχή σε κοινότητα μάθησης | Ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών ενδοσχολικής επιμόρφωσης και αυτομόρφωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών | Προοδευτική αύξηση του αριθμού των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε συνεργατικές πρακτικές ενδοσχολικής επιμόρφωσης, κατά 20% ανά εξάμηνο δράσης. Περιορισμένες αποχωρήσεις. | Σχετική τεκμηρίωση από δεδομένα του πληροφοριακού συστήματος |
| | Υποστήριξη των συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών | Προοδευτική διαφοροποίηση της μορφής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (δραστηριότητες που ξεκινούν από ανταλλαγές επισκέψεων στις σχολικές τάξεις μέχρι και πρωτοβουλίες κοινού σχεδιασμού της διδασκαλίας, προσφοράς σεναρίων διδασκαλίας) Κατάκτηση μέσων τιμών σε κλίμακα μέτρησης Likert | Καταγραφή αμοιβαίων επισκέψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, τεκμηρίωση βάσει ημερολογίων παρακολούθησης διδακτικών εμπειριών και πρακτικών Καταγραφή σε πρωτόκολλα παρατήρησης Συγκέντρωση απόψεων σχετικά με την ικανοποίησή τους από την εμπλοκή στην κοινότητα εκπαιδευτικών |
| | | Καταγραφή αριθμού, είδους, συχνότητας των ψηφιακών συναντήσεων μεταξύ των μελών της κοινότητας | Πρόσβαση και αξιοποίηση του διαθέσιμου επιμορφωτικού υλικού (σχετικές πληροφορίες από το πληροφοριακό σύστημα) |
| | Υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτικών | Δημιουργία και εμπλουτισμός της τράπεζας επιμορφωτικού υλικού | Σχετική τεκμηρίωση από δεδομένα του πληροφοριακού συστήματος αναφορικά με το πλήθος των πηγών και την πρόσβαση σε αυτές |
| ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΣ 3 Αναθεώρηση των παιδαγωγικών πρακτικών | Διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών σε σχέση με την ένταξη των Τ.Π.Ε. στη γλωσσική διδασκαλία | Αξιοποίηση, επεξεργασία και σχεδιασμός διδακτικού υλικού (σχέδια μαθήματος, φύλλα εργασίας, λογισμικό κ.λπ.) για τις διδακτικές ανάγκες στο μάθημα της γλώσσας Κατάκτηση μέσων τιμών σε κλίμακα μέτρησης Likert. | Σχετική τεκμηρίωση από δεδομένα του πληροφοριακού συστήματος Συγκέντρωση των απόψεων των εκπαιδευτικών με ερωτηματολόγιο στη λογική διαμορφωτικής αξιολόγησης της δράσης Συγκέντρωση των απόψεων μαθητών και γονέων. |

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΝΤΡΙΑ ΣΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ

Κωνσταντίνος Φράγκατζης
ΜΑ, Εκπαιδευτικός Δ.Ε.
Θεσσαλονίκη, Ελλάδα
E-mail: k.fragkatzis@gmail.com

Κωνσταντίνος Τσιούμης
Καθηγητής Τμ. Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Α.Π.Θ.
Θεσσαλονίκη, Ελλάδα
e-mail: ktsioumi@edlit.auth.gr

ABSTRACT

The purpose of this survey was to investigate the role of the school directors at the implementation of innovation at schools. It will specifically try to reveal the principal's characteristics of their personality that are vital for innovations. It will show the value of implementation at their schools or the reaction to the other members of it. Furthermore it will reveal the principal's efforts to the innovation process. The results confirm that the most helpful of school leadership form is the Transformational leadership. Through this form, the principal should have a vision for his school and try to increase the chances of the member's cooperation. Moreover, it is crucial for the principal to develop and reinforce the cultural innovation of the school. The participation of the leader in innovation is not realistic because of the amount of work. He should participate only where it is necessary. Many problems may come up but the director should support both students and teachers. If there are cases of low student's learning level, he has to combine empathy and compatibility in order to decrease the tense. He can avoid possible reactions. Finally, the leader should be against the bureaucracy and take over his responsibilities in legal frameworks.

Keywords: innovation, education, school director, leadership

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έννοια της Καινοτομίας

Παραδοσιακά, η καινοτομία αναφέρεται σαν μια διαδικασία που μεταφέρει το προϊόν από την έρευνα στο τελικό στάδιο της παρασκευής του προϊόντος, είτε είναι αυτό ένα αντικείμενο είτε μία υπηρεσία (21st Century Working Group, 2004). Σήμερα θεωρείται ένα πολύπλοκο σύστημα με πολλές εισροές και εκροές και το οποίο επηρεάζει δραματικά τη διαδικασία καθώς επιθυμεί ένα πετυχημένο προϊόν μέσω μιας διαδικασίας που καθορίζει το ίδιο. Ένας επίσης πολύ σημαντικός και περιεκτικός ορισμός της Καινοτομίας αναφέρεται στο ίδιο βιβλίο: «*Η Καινοτομία είναι η διαδικασία η οποία μετασχηματίζει το όραμα και την τεχνολογία σε καινοφανή προϊόντα, διαδικασίες και υπηρεσίες τα οποία δημιουργούν νέα αξία στα ενδιαφερόμενα μέρη, οδηγεί σε οικονομική ανάπτυξη και βελτιώνει το επίπεδο ζωής*».

Η Καινοτομία στην εκπαίδευση

Η αναγκαιότητα των καινοτομιών αναδεικνύεται με σαφήνεια στο άρθρο για την σχολική καινοτομία (Koch, Binnewies & Dormann, 2015) όπου αναφέρουν ότι οι καινοτομίες είναι ζωτικές για τα σχολεία έτσι ώστε να ελέγχονται οι αλλαγές και οι εξελίξεις σε αυτά. Επίσης, μέσω της προσαρμογής που αυτές προσφέρουν, συμβάλλουν ουσιαστικά στη βιωσιμότητα των σχολικών μονάδων καθώς και στο ότι προσδιορίζουν τις αποδόσεις των μαθητών. Παρομοίως, υποστηρίχθηκε από τον Fullan (2001) ότι η καινοτομία προωθεί αλλαγές εισάγοντας νέες αντιλήψεις και λειτουργεί σε τρία επίπεδα: α) στην αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων, β) στην εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων και γ) στη χρήση νέων διδακτικών μέσων.

Η διαδικασία εισαγωγής των καινοτόμων προγραμμάτων και δράσεων

Η πορεία εισαγωγής των καινοτόμων δράσεων αποτελείται από πέντε ενδιάμεσα στάδια τα οποία περιγράφονται στη συνέχεια (Παπακωνσταντίνου, 2008). Πρώτο βήμα είναι να γίνει μια ουσιαστική ανάλυση της

υπάρχουσας κατάστασης με ταυτόχρονη ανάδειξη των προβλημάτων για τα οποία θα αναζητηθεί λύση. Επόμενο βήμα είναι η γνωστοποίηση στο προσωπικό του σχολείου της καινοτομίας που πρόκειται να εισαχθεί και η ανάλυση των συνθηκών, των προϋποθέσεων εισαγωγής και των αποτελεσμάτων που αυτή θα επιφέρει. Ακολούθως, πρέπει να γίνει μία γόνιμη συζήτηση μεταξύ του προσωπικού και του διευθυντή/ντριας για την εύρεση της καλύτερης διαδικασίας εφαρμογής της καινοτομίας και του ρόλου του καθενός στην δράση. Επόμενο βήμα είναι η εφαρμογή της διαδικασίας μέσα από ένα ολοκληρωμένο οργανωτικό μοντέλο και τέλος καταγράφονται τα αποτελέσματα και αξιολογείται η καινοτομία.

Η επίδραση και η συσχέτιση του μοντέλου διοίκησης στην εισαγωγή της καινοτομίας: ο ρόλος του διευθυντή/ντριας

Ο τύπος της σχολικής ηγεσίας που εφαρμόζεται σε μία σχολική μονάδα θεωρείται ότι επηρεάζει σημαντικά την εφαρμογή των καινοτομιών σε αυτήν (Fazio&Kartow, 2013). Από τους διάφορους τύπους ηγεσίας που συναντώνται στην εκπαίδευση αυτός που διαμορφώνει το πιο κατάλληλο κλίμα και συνθήκες για την ομαλή ανάπτυξη των καινοτόμων δράσεων είναι ο τύπος της Συμμετοχικής ηγεσίας. Βασική προτεραιότητα της Συμμετοχικής ηγεσίας είναι η προώθηση της ομαδικής συνεργασίας κατά την λήψη των αποφάσεων. Με αυτόν τον τρόπο αφενός αξιοποιεί τις ιδιαίτερες ικανότητες και δεξιότητες των μελών του οργανισμού αφετέρου δε, μέσω αυτής αναπτύσσεται στο σχολείο συμμετοχικό και δημοκρατικό κλίμα.

Επίσης όμως, το μοντέλο της Αναγνωριστικής ηγεσίας (Orr&Cleveland-Innes, 2015) έχει ως βασικό σκοπό την υλοποίηση των καινοτομιών στην εκπαίδευση. Η βασική ιδέα στηρίζεται στο ότι σε κάθε ζωντανό οργανισμό υπάρχει ένας πυρήνας που είναι πλούσιος σε αχρησιμοποίητη ενέργεια, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τις επικείμενες αλλαγές στον οργανισμό. Η αναγνωριστική ηγεσία δηλαδή, εργάζεται για την συμμετοχή όλων των μελών στην υλοποίηση καινοτόμων δράσεων. Είναι μία νέα θεωρία η οποία χρειάζεται να επιβεβαιωθεί και στην πράξη.

Η επιρροή των σχέσεων του διευθυντή/ντριας με τις ανώτερες ιεραρχικά δομές: δυνατότητες και όρια

Οι ανώτερες διοικητικές βαθμίδες της εκπαίδευσης έχουν μία εγγενή δυσκολία στο να αποδεχτούν τις καινοτόμες δράσεις που ξεκινούν και προτείνονται από τις σχολικές μονάδες (Sannino&Noceri, 2008). Αντίθετα, ευρύτεροι συστημικοί επανασχεδιασμοί και δράσεις που αναπτύσσονται από τα ανώτερα διοικητικά στελέχη μεταφέρονται και εφαρμόζονται και στις σχολικές μονάδες. Οπότε ο σχολικός ηγέτης για να μπορέσει να υποστηρίξει τις αλλαγές που επιδιώκει θα πρέπει να διατηρήσει ένα βιώσιμο επικοινωνιακό δίκτυο με τον οργανισμό (up, down, in και out) (Bruner, 2006). Επίσης, οι διοικητικές σχέσεις μεταξύ του διευθυντή/ντρια ενός εκπαιδευτικού οργανισμού με τις ανώτερες βαθμίδες έχουν σημαίνοντα ρόλο στην υλοποίηση των καινοτομιών (ΟΟΣΑ, 2001). Αυτό σημαίνει ότι οι δυνατότητες που υπάρχουν σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό εξαρτώνται από το πόσο συγκεντρωτικό είναι το σύστημα της εκπαίδευσης.

Ο ρόλος του προσωπικού της σχολικής μονάδας και η συνεργασία του Διευθυντή/ντριας με τον Σύλλογο διδασκόντων

Ο διευθυντής/ντρια καλείται αρχικά να συνειδητοποιήσει ότι την καινοτόμο δράση θα κληθούν να την εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου και ο ίδιος θα περιοριστεί στην προσφορά σε αυτούς της δομής, της υποδομής, στον συντονισμό των ενεργειών και στην ενθάρρυνσή τους (Παπακωνσταντίνου, 2008). Οι οργανισμοί άλλωστε χρειάζεται να αυξήσουν την ικανότητα καινοτομίας και η πιο ασφαλή οδός για αυτό, είναι να διευρυνθεί η συμμετοχή στη διαδικασία (Bessant, 2003). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ενδυναμώνεται από την συνεργασία τους με έναν δημιουργικό και οραματιστή ηγέτη βασισμένο στην καινοτομία και στην ανανέωση του διοικητικού και εκπαιδευτικού έργου και ο οποίος θα μπορεί να προτείνει μέσω αυτής εναλλακτικούς τρόπους παρουσίας της διοικητικής αρχής (Abu-Shreah&Zidan, 2017).

Αφετέρου όμως, χρειάζεται να ενεργοποιηθεί ένας πυρήνας – ομάδα εκπαιδευτικών που θα αναλάβει την διεκπεραίωση της διαδικασίας. Αυτοί, που ονομάζονται υποκινητές (Hauschildt, 2003), χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη αφορά έναν ειδικό τεχνικό που προσφέρει στην καινοτομία την τεχνολογία, η δεύτερη αφορά κάποιον που θα προσφέρει την εγγύηση της διοίκησης υλικών και άυλων πραγμάτων και στην τρίτη υπάρχει αυτός θα συνδέει τις ποικίλες ικανότητες.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στόχος – ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» της Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ. και μάλιστα κατά την διάρκεια του τέταρτου εξαμήνου των σπουδών καθώς αποτελεί μέρος της πτυχιακής εργασίας. Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τις καινοτόμες δράσεις/προγράμματα που εφαρμόζονται σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η επίδραση που έχουν οι διευθυντές/ντριες στην εφαρμογή αυτών. Φιλοδοξεί δηλαδή να διαφωτίσει μέσα από την διαδικασία της ποιοτικής έρευνας πτυχές της

προσωπικότητας του διευθυντή/τρια και πως αυτές επηρεάζουν την εφαρμογή των καινοτομιών. Στη συνέχεια, για τις ανάγκες της έρευνας ο σκοπός αυτός αναλύθηκε στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα.

- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των διευθυντών/τριών του δείγματος που εφαρμόζουν τις καινοτόμες δράσεις/προγράμματα
- Η υλοποίηση από μέρους των διευθυντών/τριών του δείγματος καινοτόμων δράσεων/προγραμμάτων στις σχολικές τους μονάδες
- Η στάση των διευθυντών/τριών απέναντι στα μέλη της σχολικής τους μονάδας όσον αφορά τις καινοτόμες δράσεις/προγράμματα και τέλος
- Τον τρόπο εφαρμογής αυτών των καινοτόμων δράσεων/προγραμμάτων.

Η πορεία που ακολουθήθηκε

Το πρώτο βήμα της έρευνας ήταν ο καθορισμός και η διαμόρφωση του σκοπού της έρευνας και κατόπιν έγινε μία εκτενής βιβλιογραφική έρευνα του θέματος όπου και τέθηκαν οι βάσεις της κατασκευής των ερωτημάτων. Για πιο ασφαλή συμπεράσματα επιλέχθηκε, σαν η πιο κατάλληλη, η μέθοδος της ποιοτικής έρευνας. Σαν ερευνητικό εργαλείο επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη και η οποία απευθύνθηκε στους δέκα διευθυντές/τριες, όπου συνεντευξιάστηκαν κυρίως στις σχολικές τους μονάδες. Οι διευθυντές/τριες αυτοί επιλέχθηκαν με γνώμονα να έχουν εφαρμόσει σημαντικό αριθμό καινοτόμων δράσεων/προγραμμάτων στο σχολείο τους. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν σε ψηφιακό λογογράφο και αφού απομαγνητοφωνήθηκαν τα ηχητικά αρχεία σε γραπτό κείμενο ακολούθησε η ανάλυσή τους. Τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα τα οποία εξήχθησαν από την διαδικασία της ανάλυσης ελέγχθηκαν ως προς την αξιοπιστία τους βιβλιογραφικά σε σύγκριση με άλλες έρευνες ή άλλες εργασίες. Δυσκολία υπήρχε καταρχήν στο να βρεθούν διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων με πλούσιο βιογραφικό στις καινοτομίες και στην κατανόηση από τους ίδιους, του όρου «Καινοτομία».

ΑΝΑΛΥΣΗ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Προσωπικά χαρακτηριστικά, γνώσεις και δεξιότητες

Σε αυτήν την υποκατηγορία ζητήθηκε η άποψη των διευθυντών/τριών όσον αφορά απαραίτητα εφόδια που θα πρέπει να έχει ένας μελλοντικός διευθυντής/τρια ώστε να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της εισαγωγής και υλοποίησης των καινοτόμων προγραμμάτων και δράσεων στην σχολική μονάδα. Οι απαντήσεις ταξινομήθηκαν στις παρακάτω υποενότητες.

A) Διοικητικές ικανότητες

Σύμφωνα με τους ερωτηθέντες το πιο σημαντικό εφόδιο των στελεχών για την προώθηση και εφαρμογή των καινοτομιών είναι η ικανότητα της διοίκησης και της ηγεσίας. Σε αυτόν τον παράγοντα αναφέρονται μόλις οι τέσσερις από τους δέκα διευθυντές/τριες δηλαδή όχι πολύ σημαντικό ποσοστό αναλογικά με την αξία της παραμέτρου. Αυτή η ικανότητα βέβαια εκφράζεται με πολλούς τρόπους όπως είναι η διαχείριση των κρίσεων, ο συντονισμός των ομάδων και η αποτελεσματική εκμετάλλευση του δυναμικού του σχολείου.

Η αναγκαιότητα της ύπαρξης ενόσροάματος αναφέρεται καθαρά από μόλις τέσσερις διευθυντές/τριες, ποσοστό έλισης μικρό συγκριτικά με την σημασία του στην υλοποίηση των καινοτομιών. Οι βασικές αιτίες της έλλειψης αυτής είναι αφενός η τεράστια γραφειοκρατία, αφετέρου το ότι η εφαρμογή των δράσεων αυτών αντιμετωπίζεται τις περισσότερες φορές ως κάτι μονομερές και πρόσκαιρο. Ίσως διαφεύγει το γεγονός ότι οι καινοτόμες δράσεις συνήθως χρειάζονται μακροχρόνια μελέτη και προγραμματισμό οπότε και η ύπαρξη οράματος καθίσταται αναγκαία.

Ο διευθυντής/τρια όμως, να για να μπορέσει μεταδώσει το όραμά του στους εκπαιδευτικούς και τελικά να το εφαρμόσει στην σχολική μονάδα θα πρέπει να έχει πειθώ. Δύο διευθυντές αναφέρουν το χαρακτηριστικό αυτό στις συνεντεύξεις τους. Ο Ε3 αναφέρεται στην έννοια της επιμόρφωσης – εκπαίδευσης και της ευαισθητοποίησης όσον αφορά στην υλοποίηση των καινοτομιών. Βασικό αξίωμα είναι ότι για να υπάρχει καταρχήν το όραμα αλλά κυρίως για να στεφθεί με επιτυχία θα πρέπει να υπάρχει ζήλος αλλά και ουσιαστικό ενδιαφέρον – θέληση. Αυτά αποτελούν έκφραση της ευαισθητοποίησης στο αντικείμενο που αποτελεί μία από τις βασικές προϋποθέσεις για την εφαρμογή των καινοτομιών. Αυτή όμως δεν αποτελεί πανάκεια για τους διευθυντές καθότι μόνο για μια μερίδα από αυτούς θεωρείται ζητούμενο και θα μπορούσε να αναπτυχθεί κατ' αυτούς, μέσω της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης. Ουσιαστικό βέβαια είναι η ευαισθητοποίηση πριν την ανάληψη θέσεως ευθύνης και όχι μετά από αυτήν δαπανώντας πολύτιμο χρόνο και ενέργεια.

B) Χαρακτηριστικά προσωπικότητας

Η συνεργατικότητα αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για την ανάπτυξη δημιουργικής σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών ενώ παράλληλα επιδρά και στην αποτελεσματικότητα της καινοτομίας. Κάτω από αυτό το πρίσμα, δικαιολογείται η επιμονή των ερωτώμενων (50%) στην ανάγκη καλλιέργειας της συνεργατικότητας στις σχολικές μονάδες. Το ποιαξιολογοστοιχείο του Ε2 είναι ότι εμπλέκει την έννοια της συνεργατικότητας με όλη την πορεία υλοποίησης μιας καινοτομίας. Από την φάση εισαγωγής της δράσης δηλαδή ώστε να μην επιβάλλεται εξουσιαστικά, κατά την διάρκεια της δράσης ώστε μέσω της συζήτησης να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες, αλλά ακόμα και στην αντιμετώπιση του αποτελέσματος, θετικού ή αρνητικού. Είναι ζωτικό συστατικό ενός υγιούς οργανισμού το να υπάρχει απ' όλους η πεποίθηση ότι το έργο και τα αποτελέσματα ανήκουν σε όλους.

Την αναγκαιότητα του να είναι ένας διευθυντής/ντρία ανοιχτός και εξωστρεφής επισημάνθηκε από τρεις ερωτώμενους με τους δύο να αναφέρονται ενδελεχώς. Σημειώθηκε δηλαδή ότι το πρώτο βήμα που θα πρέπει να κάνει ένας διευθυντής/ντρία για να λειτουργήσει με ανοιχτό πνεύμα είναι να βρει τον τρόπο να αφοουκραστεί τον περίγυρό του. Επίσης το ανοιχτό πνεύμα θα του επιτρέψει να προβεί σε ευρύτερη ερμηνεία, όπου είναι δυνατό, της κείμενης νομοθεσίας που ορίζει τα εκπαιδευτικά πράγματα ώστε να μπορέσει να ξεπεράσει γραφειοκρατικούς σκόλοπες.

Δύο από τους ερωτώμενους αναφέρουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί βασική ικανότητα στην διοίκηση των σχολικών μονάδων καθότι, όπως καταγράφεται στο θεωρητικό μέρος, μια ενδεχόμενη αδυναμία του διευθυντή/ντριάς να κατανοήσει τον κόσμο του άλλου αποτελεί βασικό λόγο ανεπιτυχούς έκβασης των καινοτομιών.

Γ) Χαρακτηριστικά που είναι απαραίτητα στην εργασιακή διαδικασία

Σε αυτή την υποκατηγορία αναφέρονται τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την εργασία. Η εισαγωγή και η υλοποίηση των καινοτόμων δράσεων και προγραμμάτων αποτελεί ένα γεγονός αγχωτικό για τους εκπαιδευτικούς μιας σχολικής μονάδας και, σύμφωνα πάντα με το δείγμα της έρευνας, ο διευθυντής/ντρία θα πρέπει να είναι ο πρώτος που θα εργάζεται, θα έχει διάθεση και θα δείχνει το καλό παράδειγμα στους υπόλοιπους. Ένας ολοκληρωμένος διευθυντής/ντρία όμως θα πρέπει να λειτουργεί ως εμπνευστής ή συντονιστής στις περιπτώσεις όπου μεγάλο μέρος της εργασίας μετακυλιέται σε άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας. Συνοδοπιόρος βέβαια στα προηγούμενα χαρακτηριστικά θα πρέπει να είναι η επιμονή και η υπομονή καθότι αποτελούν προϋπόθεση της αγωνιστικής διάθεσης και της ισχυρής θέλησης.

Τέλος, τρεις διευθυντές/ντρίες πρόβαλαν εντόνως την έννοια της ευθύνης στα αναγκαία προσόντα του διοικητικού στελέχους. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί κυρίως ως η τελική υποστήριξη της δράσης και η καθολική ή μερική ανάληψη των ευθυνών σε περίπτωση μη επιτυχούς έκβασης της. Ακόμη σημαντικότερο όμως είναι ότι η βασικότερη έκφραση της ανάληψης της ευθύνης σε νομικής φύσεως ζητήματα. Αυτό έχει πολύ καλή εφαρμογή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθότι χαρακτηρίζεται από δυσκίνητα συστήματα. Ένας διοικητικός ηγέτης θα πρέπει να μπορεί να αναλάβει τις νομικές ευθύνες και μέσω ποικίλων δρόμων να προχωρήσει τις διαδικασίες.

Δ) Γνώσεις

Και αυτός ο παράγοντας αδιαμφισβήτητα, καθορίζει εν πολλύς την επιτυχία ή μη έκβαση της υλοποίησης μιας καινοτομίας. Η γνώση αναφέρθηκε με οποιοδήποτε τρόπο από τους οχτώ διευθυντές/ντρίες που πήραν μέρος στην έρευνα. Αυτό σημαίνει ότι η γνώση αποτελεί προϋπόθεση για την ομαλή εισαγωγή της καθώς και για την επιτυχία – ουσιαστική εφαρμογή της. Η γνώση αυτή μεταφράζεται κατά τους συνεντευξιζόμενους καταρχήν στην γνώση της συγκεκριμένης καινοτομίας, που πρόκειται να υλοποιηθεί το σχολείο. Επιπροσθέτως όμως, ως γνώση θεωρείται και το να γνωρίζει ο εκάστοτε διευθυντής/ντρία το ιστορικό της συγκεκριμένης καινοτομίας, δηλαδή το πώς αυτή εφαρμόστηκε στο παρελθόν σε άλλα σχολεία, τι αντίκτυπο είχε και τι αποτελέσματα. Μέσω αυτής της γνώσης ο διευθυντής/ντρία θα μπορέσει να προσαρμόσει την καινοτομία και να την εφαρμόσει μέσα από τις ειδικές συνθήκες που υπάρχουν στην δική του σχολική μονάδα (κοινωνικές, υλικές, ανθρώπινες, οικονομικές).

Αφετέρου όμως, η γνώση επεκτείνεται και στην προσωπική καλλιέργεια του διευθυντή/ντρία και συγκεκριμένα στο επιστημονικό υπόβαθρο. Αυτό αφορά φυσικά στην ειδικότητά του, αλλά ως προεξάρχων και ηγέτης του οργανισμού αυτή επεκτείνεται και σε κάθε επιστητό. Δεν είναι μόνο η ανάγκη της συμβουλής ή πρακτικής βοήθειας που ωθεί σε αυτήν την αναγκαιότητα αλλά κάτι περισσότερο. Είναι η απαίτηση του σεβασμού του ως άνθρωπος που μαζί με όλα τα προηγούμενα χαρακτηριστικά χρειάζεται ο διευθυντής/ντρία να ακουμπά και να κατεργάζεται όσο το δυνατόν περισσότερα αντικείμενα. Εξίσου σημαντική βέβαια είναι και η γνώση της νομοθεσίας για την ομαλή υλοποίηση των καινοτόμων δράσεων. Τέλος, απαραίτητα κρίνεται να λειτουργείται μία συνεχής διαδικασία μαθήτευσης του καινούργιου δηλαδή η συνεχής ενημέρωση και μελέτη σε ό,τι χρειάζεται για τις εφαρμογές των καινοτομιών. Γι' αυτό τον λόγο, γίνεται αναφορά στην αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των διευθυντών οι οποίοι με την σειρά τους θα λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές για το υπόλοιπο προσωπικό. Αυτό μας οδηγεί στην δημιουργία σε κάθε σχολική μονάδα μιας κοινότητας μάθησης που θα οδηγήσει από μόνη της στην δημιουργία ευκαιριών για καινοτόμες πρακτικές.

Ε) Χρήση ΤΠΕ

Από όλα τα χαρακτηριστικά που προτάθηκαν ως αναγκαία για την εισαγωγή και εφαρμογή των καινοτόμων δράσεων/προγραμμάτων στις σχολικές μονάδες, εξέχουσα θέση έχει σίγουρα η δεξιότητα της χρήσης της Τεχνολογίας Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Είναι χαρακτηριστικό ότι αναφέρθηκαν σε αυτή οι έξι διευθυντές/ντριες, και μάλιστα πολυσχιδώς, όπου οκαθένας τόνισε την αναγκαιότητα της γνώσης σε ξεχωριστό τομέα των ΤΠΕ. Αυτό οφείλεται, κατά τα φαινόμενα, στις ηλικίες των διευθυντών καθώς οι μεγαλύτεροι σε ηλικία ερωτώμενοι απάντησαν ότι είναι απαραίτητα οι ΤΠΕ κυρίως για τα αναγκαία και απαραίτητα τρέχοντα θέματα ή για την διευκόλυνση διεκπεραίωσης των τρεχόντων διοικητικών θεμάτων. Αντίθετα, στους πιο νέους σε ηλικία διευθυντές η χρήση των ΤΠΕ επεκτείνεται και στην έντονη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης ή και άλλων αντίστοιχων εφαρμογών.

2. Η υλοποίηση από μέρος των διευθυντών/ντριών καινοτόμων προγραμμάτων στην σχολική τους μονάδα.

Ένα πολύ σημαντικό αποτέλεσμα επίσης είναι ότι από το σύνολο των δέκα διευθυντών/ντριών τουλάχιστον οι τέσσερις υλοποίησαν και κατά το χρόνο της έρευνας ένα τουλάχιστον καινοτόμο πρόγραμμα είτε ως υπεύθυνοι, είτε σε συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς. Είναι ερώτημα εάν αυτό το ποσοστό είναι υψηλό ή χαμηλό για το σύνολο των διευθυντών. Πριν εξάγουμε οποιοδήποτε συμπέρασμα, είναι πολύ σημαντικό να λάβουμε υπόψη μας τον Ε5, ο οποίος υποστηρίζει ότι ο όγκος της γραμματειακής εργασίας και η ευθύνη της θέσης δεν του επέτρεψαν την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων. Παρόλο βέβαια που ο εν λόγω διευθυντής/ντρια ανήκει σε ένα πολυδύναμο ΕΠΑ.Λ., ο μεγάλος όγκος εργασίας αποτελεί τον κανόνα στο σύνολο των σχολείων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αν όμως ο διευθυντής/ντρια θέλει να λειτουργήσει ως ηγέτης με όραμα, ο χρόνος με τις υπάρχουσες συνθήκες είναι πραγματικά πολύ λίγος και η εφαρμογή των δράσεων αυτών καθίσταται οπωσδήποτε δυσχερής. Ακόμα όμως και σε αυτούς που υλοποίησαν υπήρχαν κάποια βοηθητικά στοιχεία. Ο Ε7 συμμετείχε ως δεύτερος, ο Ε4 αναγκάστηκε να συμμετάσχει λόγω έλλειψης εύκαιρων εκπαιδευτικών, ο Ε3 ανήκει σε ένα μικρό ΕΠΑ.Λ. και έχει αρκετά χρόνια εμπειρίας ως διευθυντής ενώ, τέλος, ο Ε6 έχει ιδιαίτερη εμπειρία στην υλοποίηση των προγραμμάτων οπότε του είναι πιο εύκολο.

3. Η στάση του διευθυντή/ντριας απέναντι στα μέλη της σχολικής μονάδας στην υλοποίηση αυτών των καινοτομιών.

Στο ερώτημα αυτό εξετάζεται κατά πόσο οι διευθυντές/ντριες αντιμετώπισαν δυσκολίες κατά την εφαρμογή των καινοτόμων δράσεων στο σχολείο καθώς και πώς τις διαχειρίστηκαν. Δημιουργήθηκαν τέσσερις κατηγορίες ανάλυσης.

Το πιο σημαντικό πρόβλημα που σημειώνουν οι ερωτηθέντες είναι οι αντιδράσεις που υπάρχουν από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Οι λόγοι και οι αντιδράσεις εκατέρωθεν των δύο μελών βεβαια ποικίλουν σε κάθε περίπτωση. Παρόλα αυτά, εκτός από αυτές που είχαν έρεισμα νομικό, οι αντιδράσεις οφείλονταν κυρίως σε μια αρνητική στάση απέναντι στην αλλαγή και χωρίζουσιαιστικά αίτια. Δεν είχαν όμως όλοι αντιδράσεις στην εισαγωγή των καινοτομιών. Οι τέσσερις διευθυντές/ντριες αναφέρουν ότι δεν αντιμετώπισαν κανένα είδος αντίδρασης είτε λόγω κάποιων ιδιαίτερων συνθηκών είτε λόγω διαχείρισης. Συγκεκριμένα, το σχολείο του Ε1 έχει αποκτήσει από καιρό κουλτούρα καινοτομίας, του Ε2 φαίνεται ότι ο τρόπος διοίκησης είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικός όσον αφορά τις καινοτομίες, ο Ε3 λειτουργεί μέσα στα νομικά όρια που ορίζει ο νόμος και τέλος στο σχολείο του Ε4, τα καινοτόμα προγράμματα είναι και δεδομένα και ευπρόσδεκτα για μαθησιακούς λόγους επειδή είναι ειδικό.

Τα υπόλοιπα όμως στελέχη αντιμετώπισαν είτε μικρές είτε μεγάλες αντιδράσεις. Οι κύριες αιτίες ήταν η φοβία και η απροθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν, κυρίως λόγω φόρτου εργασίας. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του εκκλησιαστικού σχολείου του Ε7 όπου η ιδιόρρυθμη και αδρανής προηγούμενη διοικητική κατάσταση οδήγησε σε πολύχρονη αδράνεια όσον αφορά την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων. Ο διευθυντής/ντρια πρόταξε την αποδοχή της αλλαγής μέσω της προσωπικής επικοινωνίας και της ενημέρωσης, αλλά ταυτόχρονα χρησιμοποίησε και την αναγκαιότητα, που ήταν η ανάγκη των εκπαιδευτικών να συμπληρώσουν το υποχρεωτικό τους ωράριο. Ταυτόχρονα λειτούργησε επικουρικά, παρέχοντας υποστήριξη και ενδυνάμωση της σχέσης και μεταξυ εκπαιδευτικού – μαθητή. Μέσα από όλα αυτά οι αντιδράσεις περιορίστηκαν αισθητά και τα προγράμματα μπήκαν στον ετήσιο προγραμματισμό του σχολείου.

Ενδιαφέρον όμως παρουσιάζει η περίπτωση του Ε5 ο οποίος έκανε προσπάθεια να εισάγει καινοτόμες δράσεις που, όπως υποστήριζε τουλάχιστον, θα βοηθούσαν την καθημερινότητα του σχολείου, κυρίως διοικητικά. Ιδιαίτερες αντιδράσεις έφερε η προσπάθεια να εισάγει την τακτική αποστολής μαζικών γραπτών μηνυμάτων μέσω κινητής τηλεφωνίας για την ενημέρωση των γονέων, καθώς και την δημιουργία ηλεκτρονικής καταχώρησης των απουσιών των μαθητών. Για την αντιμετώπιση των αντιδράσεων που οφειλόταν στην έλλειψη νομικής κάλυψης της δράσης, το εν λόγω στέλεχος ήρθε καταρχήν σε δημιουργική σύγκρουση και σε διαλογική αντιπαράθεση ενώ τις πιο σθεναρές διαφωνίες τις έκαμψε αναλαμβάνοντας προσωπικά την νομική ευθύνη του προγράμματος.

Στην έρευνά μας υπάρχουν και οι δύο τάσεις όσον αφορά την αντίδραση των μαθητών, η θετική και η αρνητική, με την δεύτερη να παρουσιάζεται πέντε φορές. Η πιο συνηθισμένη αναφορά, οι τρεις στους δέκα, σχετίζεται με

τον τρόπο αντιμετώπισης μιας καινοτόμου δράσης από τους μαθητές που είναι η αδιαφορία. Ειδικά στην περίπτωση του Ε7 έλλειψη ενδιαφέροντος οφείλεται στο χαμηλό μαθησιακό επίπεδο των μαθητών και σε συνδυασμό με την απροθυμία ή/και απειρία των εκπαιδευτικών, δημιουργήθηκε ένα σχήμα με πολύ μικρές δυνατότητες. Το εν λόγω στέλεχος ενήργησε υποδειγματικά και αποτελεσματικά ενδυναμώνοντας όχι μόνο την σχέση διευθυντή - εκπαιδευτικού αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή αναλαμβάνοντας έτσι μέρος του ρόλου του εκπαιδευτικού.

Όμως το σοβαρότερο πρόβλημα προέκυψε, όταν οι μαθητές αντιδρούσαν αρνητικά σε κάποια καινοτόμο δράση όπως ανέφεραν οι Ε5 και Ε8. Ειδικά, ο δεύτερος αναφέρει ότι στην προσπάθεια να αναπτύξει μια καινοτομία, παρουσιάστηκαν αντιδράσεις από την μαθητική κοινότητα. Οι μαθητές, παρότι αρχικά ενημερώθηκαν και συμφώνησαν, αντέδρασαν στη δημιουργία αίθουσας απασχόλησης. Τελικά, ο διευθυντής/ντρία κατανοώντας τους ουσιαστικούς λόγους αντίδρασης κατάφερε με κάποιες παραχωρήσεις σε δευτερεύοντα θέματα να κάμψει τις αντιδράσεις και να υλοποιηθεί η δράση.

Αδιαμφισβήτητο, το πιο κοινό και έντονα αναφερόμενο πρόβλημα διοικητικής φύσεως, είναι το βραδύ κίνητο και ανασταλτικό γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα, που κυριαρχεί στην ελληνική πραγματικότητα. Ήδη τέσσερις διευθυντές/ντριες δηλώνουν ξεκάθαρα τον προβληματισμό τους με το γραφειοκρατικό πλαίσιο ενώ ενδιαφέρον παρουσιάζουν η αντίδραση των διευθυντών/ντριών στην εμφάνιση του προβλήματος.

Ο Ε2 και ο Ε3 φαίνεται να ξεπέρασαν το εμπόδιο με την αποδοχή της κατάστασης και την δραστηριοποίηση μέσα στα νόμιμα πλαίσια. Υπάρχουν όμως και διαφορετικές στάσεις στο πρόβλημα της γραφειοκρατίας. Ο Ε9 βρήκε λύση με το να αναλάβει ο ίδιος μαζί με κάποιον άλλο την εργασία. Ομοίως ο Ε5 όταν είδε τις αντιδράσεις και τις φοβίες του συλλόγου διδασκόντων, ανέλαβε τις νομικές ευθύνες προσωπικά. Ιδιαίτερη αντιμετώπιση αποκάλυψε ότι έχει και ο Ε4, υποστηρίζοντας ότι κάποιες φορές η διαχείριση της γραφειοκρατίας είναι κάποιες φορές θέμα ερμηνείας των νόμων χωρίς βέβαια να καταλήγει σε παράνομες πράξεις. Ο Ε8 φέρθηκε με ευελιξία καθώς ενεργοποίησε τους ιεραρχικά ανώτερους με το κίνητρο της προβολής ενώ τέλος, ο Ε3 ανέφερε την βοήθεια που του παρείχε ο σύμβουλος παιδαγωγικής ευθύνης και ο οποίος βοήθησε να «ξεκολλήσει» μια δύσκολη κατάσταση.

4. Ο τρόπος εφαρμογής των καινοτόμων προγραμμάτων

Το συγκεκριμένο ερώτημα αφορά τον ρόλο του διευθυντή/ντρια στην εφαρμογή των καινοτόμων δράσεων/προγραμμάτων. Οι απαντήσεις που δόθηκαν εντοπίζονται σε δύο παραμέτρους. Η πρώτη αφορά στις ενέργειες που έκανε ο ίδιος ο διευθυντής/ντρια στο σχολείο για να προωθήσει την εφαρμογή των καινοτόμων δράσεων ενώ η δεύτερη στο τι έκανε ο διευθυντής/ντρια για να εμπλέξει και τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας στην υλοποίηση των καινοτομιών.

Όσον αφορά τον ρόλο του διευθυντή/ντριας στην προώθηση των καινοτόμων προγραμμάτων θα πρέπει να γίνει κάποια ταξινόμηση με κριτήριο τις ενέργειες που έλαβαν χώρα. Οι συγκεκριμένοι διευθυντές/ντριες επιλέχθηκαν με πρωταρχικό κριτήριο την υλοποίηση προγραμμάτων οπότε η θετική τους στάση θεωρήθηκε δεδομένη. Ακόμη, μέσα από τις απαντήσεις αποτυπώθηκαν οι ενέργειές τους όσον αφορά την προώθησή τους στη σχολική μονάδα. Αυτές είναι: η ενημέρωση του συλλόγου για τις δράσεις, η κατάθεση των δικών τους προτάσεων, η ενθάρρυνση των υπολοίπων, ο συντονισμός και η συμβουλευτική των υπευθύνων και τέλος η αναγνώριση της αξίας των αποτελεσμάτων και της προσπάθειας των συντελεστών μέσα από επαίνους και βραβεύσεις.

Επίσης σημαντικά θεωρούνται και τα δύο παρακάτω στοιχεία που αναδύθηκαν από την έρευνα και αφορούν την προώθηση των δράσεων. Το πρώτο είναι η δημιουργία μιας ομάδας εκπαιδευτικών που έχουνα φανερός θετική στάση στην πραγματοποίηση των προγραμμάτων αυτών, αφετέρου δυναμότητα και διάθεση να τα εφαρμόσουν ή τουλάχιστον να βοηθήσουν. Όπως φαίνεται από τις συνεντεύξεις, τέσσερις από τους διευθυντές επέλεξαν και φρόντισαν να αναπτυχθεί μία ομάδα, τυπική ή άτυπη, ώστε μέσω αυτών να προωθηθούν οι καινοτομίες στα σχολεία. Η προσωπική παρακίνηση είναι σιγή πια πιο αποτελεσματική καθότι αναπτύσσεται το αίσθημα της ευθύνης και των προσωπικών κινήτρων.

Το δεύτερο στοιχείο είναι η δημιουργία κουλτούρας στη σχολική μονάδα, μέσα από την οποία η υλοποίηση των καινοτομιών γίνεται θεσμός στο σχολείο. Τρία από τα εν λόγω στελέχη αναφέρουν την ύπαρξη ειδικής φιλοσοφίας/κουλτούρας υλοποίησης καινοτομιών. Πολύ χαρακτηριστική είναι η απάντηση ενός εξ' αυτών όπου στο ερώτημα σε τι ενέργειες προέβη για την εισαγωγή των καινοτομιών ανέφερε ότι δεν χρειάστηκε να προβεί σε καμία ενέργεια, καθότι «το σχολείο έχει την κουλτούρα των αλλαγών και καινοτομιών». Και συμπληρώνει, ότι μετά από πολλά χρόνια υλοποίησης καινοτομιών, όλοι γνωρίζουν ότι οι καινοτομίες είναι επιθυμητές στην σχολική μονάδα. Φαίνεται όμως ότι ο συγκεκριμένος διευθυντής/ντρια έπαιξε πρωταρχικό ρόλο στην δημιουργία αυτής της κατάστασης που αποτυπώνεται σε μία πρότασή του: «ποτέ δεν είπα όχι σε μία πρόταση τους». Όσο δύσκολος και αν φαίνεται, είναι ίσως ο ευκολότερος τρόπος να καταστεί ηγέτης σε μια σχολική μονάδα και την βοηθήσει να αναπτύξει κλίμα καινοτομίας. Τέλος, η ύπαρξη της κουλτούρας φαίνεται και σε έτερο διευθυντή/ντρια ο οποίος αναφέρει ότι υπάρχει μία φιλοσοφία στο σχολείο υλοποίησης καινοτομιών και η οποία διαμορφώθηκε μέσα από ενέργειες της διοίκησης, τονίζοντας έτσι την σπουδαιότητα του ρόλου του διευθυντή/ντρια στην ανάπτυξη αυτής της κουλτούρας.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η αναγκαιότητα υλοποίησης των καινοτόμων προγραμμάτων/δράσεων είναι βέβαια δεδομένη, αλλά η εισαγωγή και εφαρμογή στις σχολικές μονάδες, αποτελεί πάντα ένα στοιχείο. Σύμφωνα με την έρευνα, στα απαραίτητα χαρακτηριστικά των καινοτόμων διευθυντών/ντριών, συμπεριλαμβάνονται η αποδοχή της Μετασχηματιστικής ηγεσίας ως η καταλληλότερη μορφή διοίκησης του σχολείου. Ταυτόχρονα, θα πρέπει να έχει την ικανότητα ανάπτυξης και μετάδοσης ενός οράματος αλλά και της ενεργοποίησης της συνεργατικότητας. Θα πρέπει επίσης να είναι ανοιχτός σε νέες ιδέες, ώστε να δώσει χώρο στην εισαγωγή καινοτόμων ιδεών. Οποσδήποτε όμως θα πρέπει να κατέχει γνωστικά το επιστημονικό του πεδίο, τις καινοτομίες που σκοπεύει να υλοποιήσει, αλλά απαραίτητως και τις ΤΠΕ που είναι το εργαλείο υλοποίησης αυτών. Σε όλα αυτά θα πρέπει να βοηθηθεί από τη συναισθηματική νοημοσύνη, που θεωρείται απαραίτητη στην αποτελεσματική διοίκηση.

Για την εισαγωγή όμως των καινοτόμων δράσεων ο δρόμος περνάει καταρχήν μέσα από την ανάπτυξη κουλτούρας καινοτομίας στην σχολική μονάδα όπου οι καινοτομίες θεωρούνται δεδομένες. Δευτερευόντως είναι και η δημιουργία μικρών ομάδων εκπαιδευτικών στο σχολείο για την ανάπτυξη της καινοτομίας. Εκεί θα προωθούνται οι καινοτομίες μέσω προσωπικών σχέσεων των διευθυντών-προσωπικό του σχολείου.

Τελικά, η υλοποίηση των προγραμμάτων προσωπικά από κάποιον διευθυντή/ντρια είναι μια πολύ δύσκολη και απαιτητική υπόθεση ενώ πολλές φορές καθίσταται αδύνατη. Για τη διευκόλυνση της υλοποίησης των όμως είναι σημαντική η εμπειρία του διευθυντή/ντριας σε θέση ευθύνης καθώς και στην εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών. Τελικά, η αναγκαιότητα εφαρμογής από τον ίδιο τον διευθυντή/ντρια των δράσεων αυτών κρίνεται εξατομικευμένα με βάση τις δυνατότητες και τις ανάγκες της σχολικής κοινότητας. Καθότι ένας ηγέτης δεν είναι πάντα εφικτό να ασχολείται ενδελεχώς με κάθε πεδίο δράσης του σχολείου.

Η κουλτούρα του σχολείου τελικά είναι αυτή που κατεξοχήν μπορεί να διασφαλίσει την υλοποίηση των καινοτόμων προγραμμάτων, ανεμπόδιστα και αποτελεσματικά. Είναι δηλαδή ο δρόμος όπου θα απορρίψει την οποιαδήποτε κακόβουλη αντίδραση σαν ξενόσωματης σχολικής μονάδας. Ακόμη όμως και σε περίπτωση αντίδρασης, υπάρχει τρόπος υπέρβασής της, μέσα από την αποτελεσματική διοίκηση. Μέσα από προγραμματισμένες ενέργειες, ποικίλες τεχνικές και συμπεριφορές, μπορούν να καμφθούν οι αντιρρήσεις. Βέβαια, οι αντιδράσεις δεν είναι πάντοτε αστήρικτες. Ο διευθυντής/ντρια θα πρέπει να επιλαμβάνεται και να διαβλέπει πότε αυτές έχουν έρεισμα ώστε να καταφύγει στην τροποποίηση του προγράμματός του.

Το πιο ευαίσθητο σημείο ομολογουμένως, είναι η συμπεριφορά απέναντι σε μαθητές που αποτελούν πρόσκομμα στην υλοποίηση των καινοτομιών. Δύο είναι οι λόγοι που μπορούν να δυσκολέψουν οι μαθητές σε αυτόν το σκοπό. Ο πρώτος είναι ακούσιος και σχετίζεται με χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις. Αυτό προκαλεί και μικρό ενδιαφέρον από μέρους τους για την εφαρμογή των καινοτομιών. Αν συνοδεύεται και από απειρία εκπαιδευτικών, τότε το εγχείρημα γίνεται ακόμα πιο δύσκολο. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις ο διευθυντής/ντρια θα πρέπει να λειτουργήσει υποστηρικτικά, από την αρχή μέχρι το τέλος, και στους μαθητές και στους καθηγητές, αλλά ταυτόχρονα να φροντίσει να ενθαρρύνει και να δυναμώσει τη σχέση μαθητών-εκπαιδευτικών. Αυτό τελικά θα οδηγήσει στην ανάπτυξη πνεύματος καινοτομίας στο σχολείο και θα είναι η μεγαλύτερη παρακαταθήκη της δράσης.

Ο δεύτερος λόγος που μπορεί οι μαθητές να αντιδράσουν είναι γιατί κάτι δεν τους άρεσε στο πρόγραμμα. Θεωρείται δεδομένο βέβαια, ότι τηρήθηκε επακριβώς το πρόγραμμα ανάπτυξης της καινοτομίας (προγραμματισμός, προετοιμασία, ενημέρωση, συνεργασία κ.α.). Αν όμως έρθει η ρήξη τότε ο διευθυντής/ντρια θα πρέπει να αναγνωρίσει επ' ακριβώς τα αίτια της αντίδρασης, όχι δηλαδή αυτό που φαίνεται απλώς, και να προσέξει να μην ερεθίσει τους έφηβους μαθητές με την συμπεριφορά του. Αντίθετα, με αρωγό την ενσυναίσθηση και την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης, που θεωρούνται απαραίτητες για ένα τέτοιο εγχείρημα, θα πρέπει να βρει μία λύση στο πρόβλημα. Με αυτόν τον τρόπο, αφενός προσπαθεί να ικανοποιήσει μέρος των αιτημάτων τους αφετέρου δε, τους «κερδίζει» διασφαλίζοντας έτσι την μεταξύ τους σχέση.

Στο εγχείρημα αυτό της εφαρμογής των καινοτομιών υπάρχουν δυνατότητες να ξεπεραστεί ο σκόπελος της γραφειοκρατίας. Σίγουρα θεωρείται δεδομένη η αναγκαιότητα να κινηθεί κανείς στα νόμιμα πλαίσια και να εφαρμόσει αυτά που προβλέπονται. Ένας απλός αλλά δύσκολος δρόμος, και γι' αυτό και μη δημοφιλής, είναι να αναλάβει ο διευθυντής/ντρια, μαζί ή όχι με κάποιον άλλο, την γραφειοκρατική διαδικασία, ώστε να μην αποθαρρυνθεί κάποιος που δεν έχει εμπειρία. Όμως αλλοίμονο, αν αυτό συνεχιζόταν και σε επόμενα χρόνια. Πολύ βοηθητικός είναι ο ρόλος των τρίτων στην σχολική ζωή, όπως για παράδειγμα ο σχολικός σύμβουλος, οι οποίοι έχουν την δυνατότητα να δίνουν λύσεις στα οποιαδήποτε γραφειοκρατικά εμπόδια. Επίσης, το να είναι κανείς ανοιχτόμυαλος και αναστοχαστικός είναι σημαντικό προσόν σε αυτές τις διαδικασίες, καθώς πολλές φορές υπάρχει η δυνατότητα μιας διαφορετικής ερμηνείας των νόμων, μέσω των οποίων μπορεί να επιτευχθεί όπου σκοπός του προγράμματος. Τέλος, ίσως το τελευταίο προπύργιο σε δύσκολες περιπτώσεις, όπως είναι τα νομικά εμπόδια, είναι το να αναλάβει ο ίδιος ο διευθυντής/ντρια την ευθύνη και το κόστος οποιασδήποτε αποτυχίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- 21th Century Working Group Recommendations. (2004). *Innovation: The New Reality for National Prosperity*. USA: National Innovation Initiative.
- Abu-Shreah, M. and Zidan, H. (2017). The Degree of Schools Principals Practicing Innovation and its Relation with the Teachers' Professional Development. *Education and Practice*, 8(8): 20-36.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138830.pdf>. [Accessed the 15th of February 2018, 09:00]
- Bessant, J. (2003). Challenges in Innovation Management. In L. Shavinima (Eds.), *The International Handbook on Innovation* (pp. 761-774). Oxford: Pergamon.
- Fazio, X. & Karrow, D. (2013). Negotiating the constraints of schools: environmental education practices within a school district. *Environmental Education Research*, 19(5): 639-655.
doi: 10.1080/13504622.2012.729812 [Accessed the 26th of February 2018, 09:00]
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2002). *Principals as Leaders in a Culture of Change. Paper prepared for Educational Leadership* [Special Issue, May 2002].
<http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396053050.pdf> [Accessed the 20th of March 2018, 10:00]
- Hauschildt, J. (2003). Promotors and Champions in Innovation: Development of a Research Paradigm. Στο L. Shavinima (Eds.), *The International Handbook on Innovation* (pp. 804-811). Oxford: Pergamon.
- Koch, A. Binnewies, C. & Dormann, C. (2015). Motivating innovation in schools: School principals' work engagement as a motivator for schools' innovation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 24(4): 505-517.
doi: <https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1247049>.
- OECD - Centre for Educational Research and Innovation. (2001). *What Works in Innovation in Education: New School Management Approaches*. Paris: OECD.
- Orr, T. & Cleveland-Innes, M. (2015). Appreciative Leadership: Supporting Education Innovation. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(4): 235-241. Alberta-Canada: Athabasca University
- Sannino, A. & Nocon, H. (2008). *Introduction: Activity theory and school innovation*. Springer Science+Business Media B.V.
doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264013100-en>. \10.1007/s10833-008-9079-5
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). *Εισαγωγή των καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή*. Στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ένταξη παιδιών παλλινοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. (σσ. 231-240) Θεσσαλονίκη
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΑΣΚΗΣΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΥΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ ΣΤΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΠΟΛΗΣ ΤΩΝ ΣΕΡΡΩΝ

Δημήτριος Στ. Κολλιόπουλος
15^ο Δημοτικό Σχολείο Σερρών
Σέρρες, Ελλάδα
Email: dkolliopoulos@gmail.com

ABSTRACT

Στις σχολικές μονάδες της πόλης των Σερρών, οι εκπαιδευτικοί επιτελούν το έργο τους κάτω από συνθήκες υποβάθμισης του βιοτικού τους επιπέδου και μειωμένων λειτουργικών δαπανών στα σχολεία λόγω κρίσης. Ο μαθητικός πληθυσμός μειώνεται εξαιτίας του δημογραφικού προβλήματος. Για να είναι αποτελεσματικοί μέσα σ' αυτό το κλίμα πρέπει να διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες.

Η παρούσα εργασία μελετά τον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων της πόλης των Σερρών, στα πλαίσια άσκησης ηγεσίας, διαμορφώνουν την κουλτούρα των σχολικών μονάδων και επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς για την υιοθέτηση καινοτομιών.

Το ερευνητικό εργαλείο που επιλέχθηκε ήταν οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Η διαδικασία της συνέντευξης δεν είναι ούτε αντικειμενική ούτε υποκειμενική αλλά διυποκειμενική (Kvale, 1996 στο (Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σ. 449). Η ποιοτική συνέντευξη αντιλαμβάνεται τις εμπειρίες, απόψεις, ερμηνείες και διαδράσεις των ανθρώπων, ως σημαντικές διαστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας. (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ. 91). Το δείγμα αποτέλεσαν είκοσι τέσσερις εκπαιδευτικοί από δεκαέξι σχολεία της πόλης των Σερρών. Η επιλογή έγινε με στόχο να υπάρχει αντιπροσώπευση σε σχέση με το φύλο, τις σπουδές, τα έτη υπηρεσίας, την ειδικότητα. Η επιλογή του «συνετού συμβιβασμού» και της διατήρησης των υπαρχόντων σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ ερευνητή και συμμετεχόντων στην συνέντευξη αποτέλεσε μέρος της στρατηγικής για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας.

Η πλειοψηφία των διευθυντών διαθέτει ακαδημαϊκά προσόντα, διευθύνει με δημοκρατικό τρόπο και καταβάλει προσπάθειες να εμπνεύσει και να παρακινήσει τους συνεργάτες εκπαιδευτικούς. Το επικοινωνιακό κλίμα είναι αρκετά ανοιχτό. Οι ηγεσίες υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς κυρίως σε θέματα υλικοτεχνικής υποδομής ενώ λιγότερο σε θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής. Παράλληλα, φροντίζουν για την προσωπική τους ανάπτυξη. Οι καινοτόμες επιλογές των διευθυντικών στελεχών των σχολείων εστιάζουν σε τρεις τομείς: εισαγωγή των Τ.Π.Ε, συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα και ενεργειακή αναβάθμιση των σχολικών κτιρίων. Αρνητικοί παράγοντες για την επικοινωνία και για την υιοθέτηση καινοτομιών αποτελούν η αδυναμία του διευθυντή να ισορροπήσει τις αντιθέσεις στο σύλλογο διδασκόντων, λειτουργώντας παράλληλα δίκαια, και περιορισμός του βαθμού ελευθερίας των εκπαιδευτικών.

Σχολικές μονάδες που πετυχαίνουν αποτελέσματα και όπου το επικοινωνιακό κλίμα είναι ανοιχτό διαθέτουν διευθυντές με αρκετές δεξιότητες και χαρακτηριστικά ηγετών. Τα παραπάνω θεωρούνται έμφυτα αλλά όλοι δέχονται πως πρέπει να καλλιεργούνται αλλά και να επικαιροποιούνται συνεχώς. Το νομικό πλαίσιο λόγω ασάφειας σε κάποιες περιπτώσεις δημιουργεί προβλήματα καθώς ερμηνεύεται με διαφορετικό τρόπο.

Οι εκπαιδευτικοί είναι σκεπτικοί, κουρασμένοι ή και δυσαρεστημένοι. Η κόπωση δεν επηρεάζει ιδιαίτερα τις προσπάθειες για αποτελεσματικότητα στο διδακτικό έργο αλλά αποτελεί εμπόδιο στην εισαγωγή καινοτομιών και την υιοθέτηση αλλαγών. Η υπερφόρτωση πληροφορίας που διοχετεύεται καθημερινά από τις ανώτερες ιεραρχικές δομές ενισχύει την κόπωση. Οι αντιλήψεις τους και ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζουν τα θέματα παίζουν ουσιαστικό ρόλο. Τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται να συμφωνούν με άλλες έρευνες. (Αμαραντίδου, 2010) (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014) (Γραμματικού, 2016).

Οι σχέσεις που δομούνται στηρίζονται κυρίως στην λεκτική επικοινωνία στην οποία δίνουν ιδιαίτερη σημασία διευθυντές και εκπαιδευτικοί. Όσον αφορά τη μη λεκτική επικοινωνία, δίνεται σημασία στην οπτική επαφή, τις κινήσεις του σώματος, τον τόνο της φωνής, την γνώση του αντικειμένου. Οι διευθυντές δεν εστιάζουν σε θέματα διευθέτησης της επικοινωνίας μέσω του χρόνου και του χώρου.

Λέξεις Κλειδιά: καινοτομία, ηγεσία, ΤΠΕ.

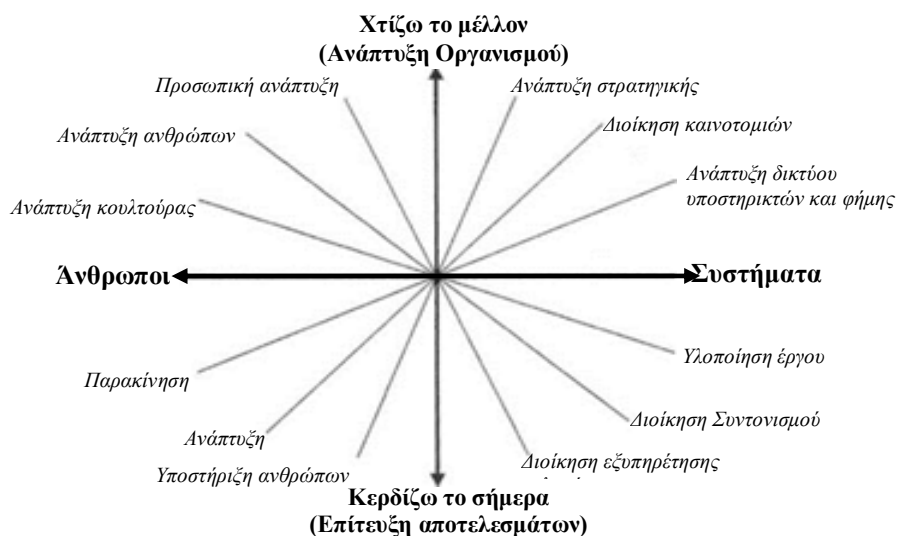
ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην βιβλιογραφία υπάρχουν πάρα πολλοί ορισμοί για την ηγεσία. Ο Cohen(1990, σ. 215) ορίζει ως ηγετική ικανότητα την «επιδεξιότητα να καθοδηγείς ανθρώπους να δημιουργούν πράγματα τα οποία δεν γνωρίζουν ότι μπορούν να επιτύχουν ή δεν γνωρίζουν ότι είναι απαραίτητο να γίνουν πραγματικότητα». Η φύση της ηγετικής ικανότητας είναι επίκτητη(Σκουλάς, 1983, σ. 83). Συνεπώς η ηγετική ικανότητα δεν είναι στατική αλλά δυναμική. Η διερεύνηση και εξεύρεση όμως των χαρακτηριστικών που διαχωρίζουν τους ηγέτες από τους μη ηγέτες αλλά κυρίως το ακριβές περιεχόμενο της ηγεσίας αποτελεί ένα δύσκολο πρόβλημα (Hallinger&Ronald, 2004).Ο Μπουραντάς, αξιοποιώντας και συνθέτοντας τους πιο έγκυρους ορισμούς της βιβλιογραφίας, (Μπουραντάς, 2005, σ. 197), καταλήγει πως «ηγεσία θα μπορούσε να οριστεί η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον». Από την παραπάνω διατύπωση, αναδεικνύονται δυο θεμελιώδη στοιχεία που απορρέουν από τον πυρήνα της έννοιας. Το πρώτο είναι η επιρροή (influence) και το δεύτερο είναι η προθυμία και η εθελούσια προσφορά των ατόμων ή των ομάδων να υλοποιήσουν στόχους, φιλοδοξίες, οδηγούμενοι σε ένα καλύτερο μέλλον.

Προϋπόθεση κατανόησης της βαθύτερης έννοιας της ηγεσίας αποτελεί η αποσαφήνιση των εννοιών της «δύναμης» και της «επιρροής». Η ικανότητα κάποιου να κινητοποιήσει κάποιους να συμφωνήσουν και να κάνουν αυτό που τους ζητά πετυχαίνοντας την παράκαμψη των αντιρρήσεων υποδηλώνει δύναμη. Είναι η δυνατότητα να επηρεάσεις κάποιον άλλον.(Nelson & Quick, 2012).Η επιρροή όμως είναι η αλλαγή της σκέψης, των ιδεών, των συναισθημάτων, των στάσεων, των ικανοτήτων, των προσδοκιών και κυρίως της συμπεριφοράς ενός ατόμου, η οποία προκύπτει από την επίδραση της δύναμης που ασκείται σε ένα άτομο από ένα άλλο (Μπουραντάς, 2005). «Ηγεσία» λοιπόν είναι μια λειτουργία ενώ η «δύναμη» και η «επιρροή» αποτελούν τα μέσα που χρησιμοποιεί ο ηγέτης για να είναι αποτελεσματικός.

Η ηγετική συμπεριφορά είναι τόσο σύνθετη και επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες κι αυτό ακριβώς αποτελεί την αχίλλειο πτέρνα κατά την προσπάθεια κωδικοποίησης. Ανάμεσα στις δέκα ηγετικές ενέργειες που πρότειναν οι Kouzes και Posner(αναφορά σε (Μπουραντάς, 2005, σ. 215), περιλαμβάνεται η υιοθέτηση καινοτομιών.

Σχήμα Error! No text of specified style in document. Ηγετικοί ρόλοι για τη διαρκή επιτυχία



Πηγή: (Μπουραντάς, 2005, σ. 219)

Ο καθηγητής του πανεπιστημίου του Michigan, Robert E Quinn (Becoming a Master manager, 1996), έχοντας ως υπόβαθρο τη θεωρία των ανταγωνιστικών αξιών που ανέπτυξε, υποστηρίζει πως στην ζωή και τις επιχειρήσεις αναπτύσσεται ένα πλαίσιο στο οποίο συνυπάρχουν διλήμματα, παράδοξα αλλά και καθημερινές αντιφατικότητες. Στην εκπαίδευση τα στελέχη και οι εκπαιδευτικοί της τάξης, προσπαθούν να εξασφαλίζουν σταθερότητα στην καθημερινή λειτουργία, αντίστοιχα όμως πρέπει να εισάγουν καινοτόμες προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία. Θέτουν όρια στις παρεμβάσεις των γονέων στη λειτουργία του σχολείου χωρίς να τους ωθούν εκτός των λειτουργιών που λαμβάνουν χώρα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο βιβλίο «Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας», ο Μπουραντάς (2005), βασίζοντας την μελέτη του στη διεθνή βιβλιογραφία, προτείνει δώδεκα ρόλους που πρέπει να αναλαμβάνει ο ηγέτης, (Σχήμα 1). «Η Ενεργοποίηση-Παρακίνηση συνεργατών», η «Υποστήριξη συνεργατών» η «Ανάπτυξη ομάδας και συνεργασίας», η «Υλοποίηση έργου», η «Διοίκηση συντονισμού», η «Διοίκηση εξυπηρέτησης πελατών», η «Ανάπτυξη συνεργατών», η «Διοίκηση καινοτομιών και συνεχούς βελτίωσης», η «Ανάπτυξη δικτύου συνεργατών – υποστηρικτών και φήμης», η «Προσωπική Ανάπτυξη», η «Ανάπτυξη Ανθρώπων» και η «Ανάπτυξη κουλτούρας».

Στο μέρος που αφορά την διοίκηση καινοτομιών και συνεχούς βελτίωσης που αφορά την παρούσα εργασία, η συνεχής προσπάθεια για την βελτίωση δομών, υπηρεσιών, μεθόδων, τεχνολογίας αποτελεί αναγκαιότητα για την υλοποίηση του οράματος. Την ίδια ώρα η ικανότητα της επιχείρησης – οργανισμού να προβαίνει σε στρατηγικές καινοτομίες δίνει ισχυρό ανταγωνιστικό πλεονέκτημα. Ευθύνη του ηγέτη είναι να δημιουργεί και να ενισχύει σε καθημερινή βάση την ικανότητα αυτή της οργανωτικής του μονάδας. Διατηρεί κλίμα ενθάρρυνσης και επιβράβευσης ανάλογων πρωτοβουλιών, εξασφαλίζει διαδικασίες και μεθόδους συνεχούς βελτίωσης αναζητεί ο ίδιος νέες λύσεις.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η έρευνα που έγινε είχε ως σκοπό να καταγράψει τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή και ασκείται η επικοινωνία στο πλαίσιο της άσκησης ηγεσίας στα δημοτικά σχολεία της πόλης των Σερρών. Ανάμεσα στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ιδιαίτερη σημασία για την παρούσα εργασία έχουν τα εξής: Ποιους ρόλους αναλαμβάνουν και ποια χαρακτηριστικά έχουν οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων της πόλης των Σερρών, ποια είναι τα προβλήματα που διαπιστώνουν εκπαιδευτικοί και διευθυντές και δυσχραίνουν την άσκησης ηγεσίας, ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σημασία της επικοινωνίας κατά την άσκηση των ρόλων, ποιες είναι οι απόψεις των διευθυντών για τη σημασία της επικοινωνίας κατά την άσκηση των ρόλων και τέλος ποιο είναι το επικοινωνιακό κλίμα στις σχολικές μονάδες της πόλης των Σερρών και πώς επηρεάζει την άσκηση της ηγεσίας.

Ως μέθοδος συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε η συνέντευξη. Η μέθοδος βασίζεται σε μια οντολογική προσέγγιση για το τι συνιστά τον κοινωνικό κόσμο, αντιλαμβάνεται τις εμπειρίες τις απόψεις, τις ερμηνείες και τις διαδράσεις των ανθρώπων ως σημαντικές διαστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας. (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ. 91). Στην κοινωνική πραγματικότητα των σχολικών μονάδων, εκπαιδευτικοί πραγματοποιούν ένα λειτουργήμα, υπηρετώντας συγκεκριμένους σκοπούς του Αναλυτικού Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ). Η διοίκηση ασκείται από επιλεγμένους διευθυντές μέσα από τους κόλπους της εκπαίδευσης με συγκεκριμένο τρόπο επιλογής. Η εις βάθος μελέτη των διαστάσεων αυτής της κοινωνικής πραγματικότητας γίνεται με τη μελέτη των διαδράσεων που συμβαίνουν καθημερινά εντός των οργανισμών και αντανακλώνται στο επικοινωνιακό κλίμα. Η επιλογή ποιοτικής έρευνας μέσω συνεντεύξεων θεωρήθηκε ως ενδεδειγμένη μέθοδος. Αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων, κατά κάποιον τρόπο, ερωτήσεων και χρησιμοποιείται συχνά από νέους ποιοτικούς μελετητές ώστε να έχουν έναν οδηγό για τα θέματα που θεωρούν ότι είναι σημαντικά να καλύψουν στο πλαίσιο της συνέντευξης. (Ισαρη & Πουρκός, 2015, σ. 93) Πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις σε στοχευμένο δείγμα εκπαιδευτικών (της τάξης ή διευθυντών).

Η αναζήτηση δεδομένων και η επεξεργασία τους, βασίστηκε στη μέθοδο ποιοτικής ανάλυσης επειδή ο αριθμός των σχολικών μονάδων της πόλης των Σερρών είναι σχετικά μικρός (24). Σχεδιάστηκε με βάση ερευνητικά ερωτήματα ενώ έγινε προσπάθεια να αποφευχθούν λογικές υπέρ της μιας ή της άλλης θέσης. Έγινε προσπάθεια να δοθεί έμφαση στα φαινόμενα. Τα πράγματα δηλαδή που αντιλαμβανόμαστε με τις αισθήσεις δίνοντας σημασία στο πλαίσιο μέσα στο οποίο συμβαίνουν. Σύμφωνα με το ερμηνευτικό παράδειγμα, σκοπός του ερευνητή, είναι να κατανοήσει πώς συμβαίνει αυτή η ερμηνεία της πραγματικότητας σε συγκεκριμένο χρόνο και τόπο και να τη συγκρίνει με αυτήν που συμβαίνει σε άλλους τόπους και χρόνους. (Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σσ. 36-37).

Στα είκοσι τέσσερα (24) Δημοτικά σχολεία της πόλης των Σερρών σύμφωνα με τα στοιχεία από τη Δ/νση Α/θμιας Εκπαίδευσης Σερρών, υπηρετούν τετρακόσιοι πενήντα πέντε (455) εκπαιδευτικοί. Από αυτούς, 38,46% είναι άνδρες και 61,54% γυναίκες. Από τους είκοσι πέντε διευθυντές των σχολείων της πόλης των Σερρών μόνο οι έξι είναι γυναίκες. Βασική επιδίωξη ήταν το δείγμα να είναι αρκετά αντιπροσωπευτικό. Πραγματοποιήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με επιλεγμένους εκπαιδευτικούς και εξασφαλίστηκε η συναίνεσή τους. Επιλέγησαν συνολικά: Είκοσι τέσσερις (24) εκπαιδευτικοί για τις συνεντεύξεις. Δώδεκα (12) διευθυντές/τριες, τέσσερις (4) γυναίκες και οκτώ (8) άνδρες. Επιλέγησαν επίσης δώδεκα (12) εκπαιδευτικοί οκτώ (8) γυναίκες και τέσσερις (4) άνδρες. Μέσα από τους τελικούς

πίνακες υποψηφίων διευθυντών κατά τις κρίσεις του 2017, αναζητήθηκαν εκπαιδευτικοί που είχαν σχετικά επιστημονικά προσόντα. Διδακτορικούς τίτλους, μεταπτυχιακά, 2ο πτυχίο κλπ.

Πίνακας 3:
Βασικά στοιχεία δείγματος εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στις συνεντεύξεις

| α/α | Φύλο | Ηλικία | Ιδιότητα | Ειδικότητα | Ετη Υπηρεσίας | Ετη έχοντας την ιδιότητα (εκπ/κός στο σχολείο) | Ετη έχοντας την ιδιότητα(Δ/ντης) | Λειτουργικότητα σχολείου | Βασικές σπουδές | Άλλες σπουδές |
|-----|--------|--------|----------|------------|---------------|--|----------------------------------|--------------------------|-----------------|------------------------------|
| 1 | Άνδρας | 52 | Δ1 | ΠΕ70 | 23 | | 2 | 6/Θ | Π.Α- | Μεταπτυχιακό |
| 2 | Άνδρας | 56 | Ε1 | ΠΕ70 | 33 | 14 | | 6/Θ | Π.Α- | |
| 3 | Άνδρας | 52 | Δ2 | ΠΕ70 | 23 | | 2 | 10/Θ | Π.Τ.Δ.Ε. | Μεταπτυχιακό |
| 4 | Γυναίκ | 61 | Δ3 | ΠΕ70 | 33 | | 8 | 7/Θ | Π.Α- | 2 ^ο Πτυχίο |
| 5 | Άνδρας | 56 | Δ4 | ΠΕ70 | 33 | | 6 | 12/Θ | Π.Α-ΕΞΟΜ | Μεταπτυχιακό |
| 6 | Άνδρας | 55 | Ε2 | ΠΕ70 | 33 | 12 | | 12/Θ | Π.Α-ΕΞΟΜ | |
| 7 | Άνδρας | 58 | Ε3 | ΠΕ70 | 32 | 7 | | 7/Θ | Π.Α-ΕΞΟΜ | 2 ^ο Πτυχίο |
| 8 | Γυναίκ | 58 | Ε4 | ΠΕ70 | 24 | 1 | | 6/Θ | Π.Α-ΕΞΟΜ | |
| 9 | Άνδρας | 58 | Δ5 | ΠΕ70 | 33 | | 8 | 6/Θ | Π.Α-ΕΞΟΜ | Δ.Δ.Ε |
| 10 | Γυναίκ | 53 | Δ6 | ΠΕ70 | 30 | | 8 | 12/Θ | Π.Α-ΕΞΟΜ | Μεταπτυχιακό |
| 11 | Γυναίκ | 32 | Ε5 | ΠΕ71 | 6 | 1 | | 12/Θ | ΑΕΙ-ΕΑΕ | |
| 12 | Άνδρας | 55 | Δ7 | ΠΕ11 | 30 | | 11 | 9/Θ | Τ.Ε.Φ.Α.Α | Διδακτορικό |
| 13 | Γυναίκ | 38 | Ε6 | ΠΕ70 | 16 | 1 | | 10/Θ | Π.Τ.Δ.Ε. | Μεταπτυχιακό |
| 14 | Γυναίκ | 49 | Ε7 | ΠΕ70 | 26 | 11 | | 12/Θ | Π.Τ.Δ.Ε. | Μεταπτυχιακό |
| 15 | Άνδρας | 55 | Δ8 | ΠΕ11 | 26 | | 8 | 12/Θ | Τ.Ε.Φ.Α.Α | Μεταπτυχιακό |
| 16 | Γυναίκ | 58 | Δ9 | ΠΕ70 | 31 | | 10 | 12/Θ | Π.Α-ΕΞΟΜ | 2 ^ο Πτυχίο-Δ.Δ.Ε |
| 17 | Άνδρας | 56 | Δ10 | ΠΕ11 | 29 | | 11 | 10/Θ | Τ.Ε.Φ.Α. | Διδακτορικό |
| 18 | Άνδρας | 55 | Δ11 | ΠΕ70 | 30 | | 1 | 12/Θ | Π.Α-ΕΞΟΜ | |
| 19 | Άνδρας | 58 | Δ12 | ΠΕ70 | 35 | | 10 | 12/Θ | Π.Α-ΕΞΟΜ | |
| 20 | Άνδρας | 48 | Ε8 | ΠΕ70 | 19 | 7 | | 9/Θ | Π.Τ.Δ.Ε. | 2 ^ο Πτυχ.-Μεταπτ. |
| 21 | Γυναίκ | 53 | Ε9 | ΠΕ70 | 29 | 2 | | 10/Θ | Π.Α-ΕΞΟΜ | Δ.Δ.Ε |
| 22 | Γυναίκ | 52 | Ε10 | ΠΕ70 | 18 | 10 | | 12/Θ | Π.Α-ΕΞΟΜ | 2 ^ο Πτυχίο |
| 23 | Γυναίκ | 58 | Ε11 | ΠΕ06 | 28 | 18 | | 7/Θ | Α.Ε.Ι | |
| 24 | Άνδρας | 56 | Ε12 | ΠΕ70 | 32 | 15 | | 12/Θ | Π.Α-ΕΞΟΜ | |

Για την εγκυρότητα, έγινε προσπάθεια να μειωθεί η μεροληψία: η τάση από τον ερευνητή, να βλέπει τον απαντώντα όπως αυτός θέλει να τον βλέπει, η τάση να αναζητά απαντήσεις που υποστηρίζουν προϊδεασμένες απόψεις του, καλή επεξεργασία των ερωτήσεων έτσι ώστε να μην υπάρχουν παρανοήσεις σχετικά με το τι ρωτά ο ερευνητής γιατί είναι πολύ σημαντικό για την αποφυγή μεροληψίας το κάθε άτομο που δίνει συνέντευξη να κατανοήσει την ερώτηση με το ίδιο τρόπο. (Silverman στο Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σ. 207). Τέλος έγινε καλή μελέτη των απαντήσεων ώστε να μην υπάρξουν παρανοήσεις για το τι ήθελε να πει ο ερωτώμενος. Στη διατύπωση των ερωτήσεων έγινε προσπάθεια προκειμένου το μήνυμα που εξέπεμπαν να είναι ξεκάθαρο.

Για την αξιοπιστία σημαντικό μειονέκτημα είναι οι καθοδηγητικές ερωτήσεις. Ερωτήσεις δηλαδή που αντικανονικά. Η προσπάθεια έτεινε στην δόμηση ερωτήσεων όσο το δυνατόν λιγότερο καθοδηγητικές ώστε να μην «βάζουν λόγια στο στόμα» επηρεάζοντας την απάντηση. Για την άρση της ασυμμετρίας δύναμης ανάμεσα στον

ερωτώμενο και τον ερευνητή έγινε μια προσπάθεια από τον ερευνητή προς την κατεύθυνση του «συνετού συμβιβασμού» και την προσπάθεια διατήρησης των ήδη υπαρχόντων σχέσεων εμπιστοσύνης με τους ερωτώμενους. Έγινε από την αρχή ξεκάθαρη η εθελοντική συμμετοχή, η διασφαλισμένη ανωνυμία και η πρόσβαση στο αποτέλεσμα και τα συμπεράσματα της έρευνας μετά την ολοκλήρωσή της.

ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Το σύνολο των ερωτηθέντων, διευθυντές και εκπαιδευτικοί της τάξης, απάντησαν με αρκετά κατηγορηματικό τρόπο πως η ηγεσία σε μια σχολική μονάδα αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την πορεία της. Ως προς τον τρόπο με τον οποίο η ηγεσία μιας σχολικής μονάδας έχει πιθανότητες επιτυχίας ως προς τους επιδιωκόμενους σκοπούς, η κυρίαρχη άποψη ήταν πως ο ηγέτης πρέπει να στοχεύει στο θυμικό των εκπαιδευτικών. Η δύναμη επιρροής του ηγέτη με άλλα λόγια είναι από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Είτε αυτή προκύπτει από την επιρροή που ασκούν ως προσωπικότητες είτε από τη νομιμοποιημένη δύναμη που τους παρέχει η θέση και το αξίωμά τους. Στις απόψεις που εξέφρασαν στον τομέα αυτό οι εκπαιδευτικοί, δεν υπήρχαν διαφοροποιήσεις σε σχέση με τα προσόντα ή τη θέση που κατείχαν. Η κυρίαρχη αντίληψη συγκλίνει στο ότι σημαντικά και ουσιαστικά «εφόδια» του διευθυντή στην καθημερινή λειτουργία, είναι οι γνώσεις που πρέπει να έχει. Παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια αλλά και γνώση του νομικού πλαισίου, θεωρούνται σπουδαία. Εξίσου απαραίτητη νοείται η γνώση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας(Τ.Π.Ε) επειδή όλα τα δεδομένα λαμβάνονται, αποστέλλονται και καταχωρούνται σε πληροφοριακά συστήματα τη χρήση των οποίων είναι υποχρεωμένος να γνωρίζει κάθε διευθυντής. Σε γενικές γραμμές κανείς από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα δεν αμφισβήτησε ιδιαίτερα τις γνώσεις των διευθυντών σε επίπεδο ακαδημαϊκό.

Σε επίπεδο δεξιοτήτων εκπαιδευτικοί και διευθυντές τοποθετούν σε υψηλή θέση τους διευθυντές με καλές τεχνικές δεξιότητες, δεξιότητες ανάπτυξης στρατηγικών συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης. Θεωρούν πως η πολιτεία κάνει προσπάθειες για την αναβάθμιση της διοίκησης στις σχολικές μονάδες ώστε να ασκείται ηγεσία και λιγότερο μανάτζμεντ. Το εγχείρημα όμως πιστεύουν πως δεν έχει αποδώσει τους επιθυμητούς καρπούς επειδή οι διευθυντές των σχολικών μονάδων είναι επιφορτισμένοι με πολλούς ρόλους στους οποίους δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν.

Ως προς την υιοθέτηση θετικών στάσεων στην καινοτομία, διαπιστώθηκε μια συγκεκριμένη κατάσταση στα διάφορα σχολεία της πόλης. Σημαντική προϋπόθεση αποτελεί η κουλτούρα που δημιουργείται σε βάθος χρόνου. Παρατηρούμε πως σε σχολεία που έχει δημιουργηθεί μια κουλτούρα προσανατολισμού προς την πλευρά της ανάδειξης του σχολείου, σχολεία των (Δ7,Δ12, Ε2,Ε8,Ε10) οι εκπαιδευτικοί νιώθουν τα αποτελέσματα του σχολείου ως δικά τους επιτεύγματα, αντλούν ικανοποίηση επαγγελματική και προσπαθούν για το καλύτερο, υποστηρίζοντας το όραμα της ηγεσίας. Σε σχολεία που η υπάρχουσα διάθεση και διαμορφωθείσα κουλτούρα τείνει προς την έξοδο από την υπηρεσία οι εκπαιδευτικοί νιώθουν κουρασμένοι, δεν έχουν κίνητρα για περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη. Οι ηγεσίες προφανώς αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Εκπαιδευτικοί από τη δική τους πλευρά(Ε2,Ε3,Ε5,Ε8,Ε10) μίλησαν για επαγγελματική ή ακόμη και φυσική κόπωση κάποιων εκπαιδευτικών, ωστόσο για τις δικές τους σχολικές μονάδες ανέφεραν πως αρκετοί εκπαιδευτικοί αν και κάποιοι είναι σε μεγάλη ηλικία πολλές φορές προσφέρουν ίσως με την εμπειρία τους «και την ψυχή τους» για τα παιδιά

Σε ότι αφορά την διοίκηση καινοτομίας(σχήμα 1.), αυτή βρίσκεται στο τεταρτημόριο όπου η διοίκηση εστιάζει στο σύστημα με το βλέμμα στο μέλλον του οργανισμού. Οι επιλογές των διευθυντικών στελεχών των σχολείων εστίασαν σε τρεις τομείς. Εισαγωγή των Τ.Π.Ε, Ευρωπαϊκά προγράμματα ενώ τρεις, έδωσαν μεγάλη σημασία στην ενεργειακή αναβάθμιση των σχολικών κτιρίων. Διευθυντές και εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη προϋπόθεση την ύπαρξη απαραίτητου εξοπλισμού. Τουλάχιστον ένας υπολογιστής, βιντεοπροβολέας σε πρώτη φάση και διαδραστικός πίνακας σε κάθε αίθουσα διδασκαλίας. Μια σημαντική παράμετρος που πρέπει να λάβουμε υπόψη μας βέβαια είναι το σημαντικό κόστος εκσυγχρονισμού του εξοπλισμού. Συνδυάζοντας αυτή την παράμετρο με το γεγονός πως γρήγορα ο εξοπλισμός αυτός θεωρείται παλιός και πρέπει να αντικατασταθεί γίνεται αντιληπτό πόσο δύσκολο είναι για τις σχολικές μονάδες να ακολουθήσουν την τεχνολογική εξέλιξη. Τέσσερις από τους διευθυντές ανέφεραν πως απευθύνθηκαν με υπομνήματα και επιστολές σε κοινωφελή ιδρύματα(Νιάρχου, Λάτση) αναζητώντας χορηγίες. Η συμβολή της ηγεσίας στις αποφάσεις που θα ληφθούν και την οπτική γωνία από την οποία θα προσεγγίσουν το ζήτημα, είναι αναμφισβήτητη σημαντική. Η επιστημονική κατάρτιση που οφείλει να έχει ο διευθυντής και ο ξεκάθαρος προσανατολισμός είναι μια «δύναμη» ικανή να επηρεάσει τους συνεργάτες εκπαιδευτικούς. Η ευθύνη από την άλλη επειδή είναι ανάλογη με την παραχωρημένη εξουσία (Σαϊτς & Σαϊτς, 2011, σ. 151), δε βαρύνει αποκλειστικά την διεύθυνση του σχολείου. Οι αποφάσεις για την υιοθέτηση και προώθηση καινοτόμων προσεγγίσεων αφορούν όλο το σύλλογο διδασκόντων.

Εδώ ακριβώς οι επικοινωνιακές δεξιότητες του ηγέτη της σχολικής μονάδας έρχονται να παίξουν σημαντικό ρόλο. Δέκα διευθυντές(Δ1,Δ2,Δ4,Δ5,Δ6,Δ7,Δ15,Δ9,Δ10,Δ12), ανέφεραν πως είναι σημαντικό στοιχείο και τους βοηθά στην άσκηση των ρόλων τους η γνώση των συνεργατών. Άρα έχουν κάνει μια εκτίμηση για το ποιοι είναι οι πιθανοί εκπαιδευτικοί για τους οποίους η καινοτομία που προωθείται βρίσκεται μέσα στον κύκλο ενδιαφερόντων τους. Όταν

φέρουν το θέμα στο σύλλογο διδασκόντων έχουν ήδη φροντίσει σε άτυπες συζητήσεις να έχει γίνει μια πρώτη προσέγγιση. Ωστόσο ανέφεραν πως πρέπει να γίνει τέτοιος χειρισμός. Υπάρχει κίνδυνος να εκληφθεί ως προσπάθεια του διευθυντή για να περάσει με έμμεσο τρόπο και εκ του πονηρού προειλημμένες αποφάσεις όπως προαναφέρθηκε από τον (Δ4). Ένας διευθυντής (Δ11) ανέφερε πως υπάρχει πρόθεση συμμετοχής σε καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις και οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν προγράμματα. Ωστόσο στην πορεία ενώ αναλαμβάνουν κάτι, υπαναχωρούν και δείχνουν κόπωση, όταν διαπιστώνουν κάποια προβλήματα στην εφαρμογή. Γίνεται σ' αυτή την περίπτωση εμφανής η ανάγκη καλού προγραμματισμού και ανάλυσης όλων των παραμέτρων που επηρεάζουν την πορεία. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν πως θα υποστηριχθούν σε κάθε περίπτωση από τον ηγέτη ή την ομάδα σε κάθε περίπτωση.

Ένα στοιχείο που μελετήθηκε στις απαντήσεις, είναι ο βαθμός ελευθερίας που έχουν οι εκπαιδευτικοί στις διάφορες δράσεις που αναλαμβάνουν. Επτά (Δ1, Δ2, Δ5, Δ9, Δ10, Δ11, Δ12) από τους δώδεκα διευθυντές που ρωτήθηκαν, έδειξαν πως εμπιστεύονται απόλυτα τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί E1, E5, E6, E8, E9, E10 ανέφεραν πως απολαμβάνουν πλήρη ελευθερία από τις διοικήσεις τους. Οι υπόλοιποι ανέφεραν περιπτώσεις εποπτείας μικρής έτσι ώστε οι ηγεσίες τους να έχουν γνώση ή έλεγχο των καταστάσεων. Ερωτώμενοι για τον δικό τους διευθυντή, οι επτά (E1, E2, E5, E6, E8, E9, E10) από τους δώδεκα ανέφεραν πως συνεργάζονται μαζί του. Βρίσκουν συμπαραστάτη σε θέματα παιδαγωγικά, τους κατανοεί και βοηθά.

Το σχολικό κλίμα έχει άμεση σχέση με τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται εντός του οργανισμού μεταξύ των εμπλεκόμενων (Shechtman, Zoubi, & Katz, 1994). Στις σχολικές μονάδες της πόλης είναι συμμετοχικό και αρκετά υποστηρικτικό από τους διευθυντές. Διακρίνονται σχέσεις εμπιστοσύνης. Σύμφωνα με τα λεγόμενα εκτιμούμε πως σε επτά σχολεία των Δ1, Δ7, Δ9, Δ10, Δ12, E8 και E10 παρατηρούνται πιο ισχυρές σχέσεις εμπιστοσύνης χωρίς βέβαια να αναφέρεται πως απουσιάζουν κάποιες στιγμές κρίσης στις σχέσεις του προσωπικού. Οι σχέσεις αυτές θέλουν πολύ χρόνο για να εδραιωθούν και ελάχιστο για να γκρεμιστούν. Καθώς άπτονται με ζητήματα της ηθικής, απαιτούν συνέπεια, συνέχεια και ειλικρίνεια (Κοτζαϊβάζογλου & Πασχαλούδης, 2016, σ. 79).

Το στοιχείο που χαρακτηρίζει την επικοινωνία μεταξύ στελεχών διοίκησης των σχολείων και εκπαιδευτικών, είναι η λεκτική επικοινωνία. Η μη λεκτική επικοινωνία αναγνωρίζεται ως σημαντική δεξιότητα αλλά δεν αξιοποιείται συνειδητά. Για τη μελέτη της έγιναν αρκετές διευκρινιστικές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων που αφορούσαν την οπτική επαφή, τον τόνο της φωνής, την έκφραση του προσώπου, τη γενική παρουσία (ντύσιμο), τη διεύθυνση του χώρου, του χρόνου που διαθέτουν οι διευθυντές για επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς. Η οπτική επαφή είναι αυτή που λαμβάνεται περισσότερο υπόψη. Το ντύσιμο παρότι είναι σημαντικός παράγοντας, για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς και διευθυντές δεν θεωρείται κρίσιμος παράγοντας επικοινωνίας. Ο χώρος για παράδειγμα που γίνονται οι συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων δεν υπάρχουν σε πολλά σχολεία. Οι διευθυντές των σχολείων που διαθέτουν ξεχωριστό γραφείο (Δ1, Δ4, Δ5, Δ6, Δ11, Δ12) θεωρούν πως είναι σημαντικό ο διευθυντής να έχει τον δικό του χώρο, που του επιτρέπει να διεκπεραιώνει με την απαραίτητη ηρεμία την διεκπεραίωση του γραφειοκρατικού έργου, να σχεδιάζει και να προγραμματίζει. Η ιδιωτικότητα του χώρου επιτρέπει την απρόσκοπτη επικοινωνία και συνεργασία με γονείς, επισκέπτες, μέλη φορέων και εκπαιδευτικούς όταν χρειάζεται διακριτική συζήτηση. Οι επτά εκπαιδευτικοί E2, E5, E6, E7, E8, E9, E10 ανέφεραν πως οι διευθυντές τους, ακούν με προσοχή. Πέντε όμως μόνο από αυτούς φροντίζουν ιδιαίτερα να δώσουν ανατροφοδότηση σχετικά με το αν έχουν εισπράξει με τον σωστό τρόπο το μήνυμα από τον εκπαιδευτικό με συστηματικό τρόπο. Ως δεύτερη σημαντική παράμετρος που συζητήθηκε, ήταν ο χρόνος που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί για την επικοινωνία, παραμένοντας εντός του σχολικού χώρου. Η παραμονή μπορεί να είναι είτε κατά τη διάρκεια των ενδιάμεσων κενών που έχουν οι εκπαιδευτικοί από μάθημα σε μάθημα, είτε κατά την ώρα των διαλειμμάτων είτε μετά το τέλος του διδακτικού ωραρίου. Τις περισσότερες φορές οι εκπαιδευτικοί κουρασμένοι από την ημερήσια εργασία αλλά και την υφιστάμενη κουλτούρα επιθυμούν να ολοκληρωθούν οι διαδικασίες και να αποχωρήσουν.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στόχος της προσπάθειας ήταν να διερευνηθεί το επικοινωνιακό κλίμα που υπάρχει στα δημοτικά σχολεία της αστικής περιοχής της πόλης των Σερρών, στα πλαίσια άσκησης της ηγεσίας. Μειονέκτημα της διαδικασίας αποτελεί το γεγονός πως από την πλειονότητα των σχολείων μόνο ένας ή μια εκπαιδευτικός πήρε μέρος στη συνέντευξη και ως εκ τούτου οι απόψεις που κατατέθηκαν εμπεριέχουν τον περιορισμό σε μια μόνο άποψη η οποία επιπροσθέτως είναι και υποκειμενική.

Η διαδικασία των συνεντεύξεων ανέδειξε και επιβεβαίωσε τα προβλήματα που συναντάμε στα περισσότερα Δημοτικά σχολεία της χώρας μας. Προσωπικό με μεγάλο μέσο όρο ηλικίας, συγκεντρωτισμός, έλλειψη κινήτρων στους εκπαιδευτικούς (OECD, 2018). Η άσκηση της ηγεσίας επηρεάζεται από όλα αυτά και δυσχεραίνει το έργο των διευθυντών. Θεωρούν τους εκπαιδευτικούς συνεργάτες τους και προσπαθούν να τους επηρεάσουν επενδύοντας όπως χαρακτηριστικά ειπώθηκε από διευθυντή, «στο φιλότιμο», το συναίσθημα, το θυμικό. Οι περισσότεροι από τους διευθυντές διαθέτουν αρκετά προσόντα. Έχουν επιπλέον σπουδές στην παιδαγωγική ή στη διοίκηση. Τα σχολεία της πόλης στελεχώνονται από διευθυντές που συγκεντρώνουν τα περισσότερα μόρια (μετρήσιμα και συνέντευξη) (Διεύθυνση Α/θμιας Εκπ/σης Σερρών, 2017) Και συνήθως πολλά χρόνια υπηρεσίας. Χαρακτηριστικά για την πόλη των Σερρών ο

νεότερος διευθυντής έχει 23 χρόνια υπηρεσίας. Η θεσμοθέτηση κριτηρίων με μοριοδότηση ακαδημαϊκών γνώσεων, οδήγησε τους εκπαιδευτικούς με φιλοδοξίες και διάθεση να υπηρετήσουν την εκπαίδευση από διοικητικές θέσεις, να αναβαθμίσουν τις γνώσεις τους. Τούτο ανταποκρίνεται στα κελεύσματα του διεθνούς Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης(ΟΟΣΑ) για την βελτίωση του σχολείου.

Τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για την ατομική τους απόδοση, έχουν άμεση σχέση με το τύπο, $A=I \times \Pi \times O.Y.$ Όπου $A=$ Απόδοση του ατόμου, $I=$ Ικανότητες του ατόμου, $\Pi=$ Παρακίνηση(προσπάθεια) του ατόμου και $O.Y=$ Οργανωσιακή Υποστήριξη (Σαΐτης & Σαΐτη, 2011, σ. 266). Από τους παραπάνω παράγοντες της αποδοτικότητας, η τελευταία αποτελεί σε μεγάλο μέρος, ευθύνη της διοίκησης του σχολείου, δηλαδή του διευθυντή. Οι ικανότητες των εκπαιδευτικών είναι συγκεκριμένες και η κουλτούρα που διαπερνά μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών έχει άμεση σχέση με την έλλειψη κινήτρων που θα αποτελούσαν στοιχεία που θα βελτίωναν την παρακίνηση. Για τις ατομικές ικανότητες των εκπαιδευτικών χρειάζεται συνεχής, δια βίου μάθηση και επιμόρφωση. Η οικονομική κρίση όμως οδήγησε σε αναστολή λειτουργίας των Διδασκαλείων Δημοτικής Εκπαίδευσης από το 2012. Το προσωπικό λοιπόν είναι μεγάλης ηλικίας δεν επιμορφώνεται συστηματικά, δεν ανανεώνεται και τα κίνητρα είναι μειωμένα.

Από την πλευρά της επικοινωνίας, στα σχολεία της αστικής περιοχής των Σερρών η αλλαγές του προσωπικού αφορούν μικρό αριθμό εκπαιδευτικών κάθε χρόνο και κυρίως των αναπληρωτών που τοποθετούνται για ένα χρόνο. Οι σχέσεις μεταξύ του προσωπικού τείνουν να παγιώνονται. Στα περισσότερα σχολεία η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συνυπάρχει για πολλά χρόνια. Οι στάσεις και οι αντιλήψεις καθενός εκπαιδευτικού είναι γνωστές. Η μη λεκτική συμπεριφορά σύμφωνα με την (Κούτρη, 2007, σ. 32), έχει διαφορετική σημασία όταν εκδηλώνεται στο σπίτι ή στο δρόμο, ενώ το πόσο επίσημο είναι το πλαίσιο καθορίζει κατά πόσο κάποιες μη λεκτικές συμπεριφορές θα εκδηλωθούν, ενώ κάποιες άλλες θα καταπιεστούν. Η αδιάλειπτη παρουσία των εκπαιδευτικών επί πολλά χρόνια στον ίδιο οργανισμό, επιτρέπει την κατανόηση και τη δημιουργία σταθερών επικοινωνιακών δομών. Η εκπομπή και κατανόηση των μη λεκτικών μορφών επικοινωνίας είναι υπόθεση λίγου χρόνου.

Τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται να συμφωνούν με άλλες έρευνες. Οι εκπαιδευτικοί είναι σκεπτικοί κουρασμένοι ή και δυσαρεστημένοι, (Γραμματικού, 2016, Αμαραντίδου, 2010, Στάγια & Ιορδανίδης, 2014). Η φυσική κόπωση μετά από πολλά χρόνια υπηρεσίας και η επαγγελματική εξουθένωση που οι μεγαλύτεροι σε ηλικία επικαλούνται, συνιστούν προβλήματα στις ηγεσίες των σχολικών μονάδων και στην υιοθέτηση καινοτομιών. Οι μεγάλοι σε ηλικία εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν περιορισμένα κίνητρα παραμονής στην εκπαίδευση. Οι περισσότεροι από αυτούς που έχουν περισσότερα από τα τριάντα χρόνια υπηρεσίας έχουν στραμμένη την προσοχή τους περισσότερο προς τη συνταξιοδότηση παρά στην καινοτομία. Γενικά δεν είναι θετικοί σε αλλαγές και έχουν αρνητική προσέγγιση προ το νέο που τείνει να αλλάξει την ισχύουσα κατάσταση καθώς θα είναι αναγκασμένοι να διαθέσουν αρκετό χρόνο και προσπάθεια για να ενσωματώσουν τις αλλαγές. Διαμορφώνεται λοιπόν στις σχολικές μονάδες μια κουλτούρα ανάλογη με τις στάσεις που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί. Το προσωπικό των σχολείων παραμένει σταθερό δεν εισέρχονται νέα πρόσωπα, εκτός από αναπληρωτές, ιδιαίτερα με τις συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις του Ν. 4336/2015 και την αύξηση ορίων ηλικίας. Γίνεται κατανοητό πως δεν είναι εύκολο στις ηγεσίες να εμπνεύσουν, να εισάγουν αλλαγές ενεργοποιώντας τους εκπαιδευτικούς ώστε να δώσουν τον καλύτερο εαυτό τους για υψηλές αποδόσεις.

Το νομικό πλαίσιο λόγω ασάφειας σε κάποιες περιπτώσεις δημιουργεί προβλήματα καθώς ερμηνεύεται με διαφορετικό τρόπο. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών παίζουν ουσιαστικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζονται τα θέματα. Το συνδικαλιστικό κίνημα από την πλευρά του συμβάλλει αρκετές φορές αρνητικά. Υποστηρίζει εργασιακά δικαιώματα των εκπαιδευτικών, ορθώς μεν, αλλά από την άλλη πλευρά η καθημερινή λειτουργία απαιτεί ευελιξία η οποία δεν υπάρχει. Εδώ βέβαια αξίζει να τονίσουμε μια αντίφαση που προέκυψε από τις συνεντεύξεις. Οι εκπαιδευτικοί επικαλούνται τις αποφάσεις του συνδικαλιστικού κινήματος για να υποστηρίξουν τις θέσεις τους αλλά δεν φαίνεται να έχουν και την καλύτερη άποψη για τους εκπροσώπους τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρá, & Μ. Φίλοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.
- Cohen, W. A. (1990). *The art of the leader*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hallinger, P., & Ronald, H. (2004). Learning to read critically in educational leadership and management. Στο Μ. Wallace, & L. Poulson, *Understanding the contribution of leadership to school improvement* (σσ. 215-235). London: SAGE.
- Nelson, D. L., & Quick, J. C. (2012). *Understanding organizational behavior*. Mason.
- OECD. (2018). *Education for a Bright Future in Greece, Reviews of National Policies for Education*. doi:<https://doi.org/10.1787/9789264298750-en>
- Porras, J. I., & Collins, J. C. (2005). *BUILT TO LAST: Sccessfull Habits of Visionary Companies*. Cornerstone.
- Quinn, R. E. (1996). *Becoming a Mastermanager*. Στο Δ. Μπουραντάς, *Ηγεσία, Ο δρόμος της διαρκούς Επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Shechtman, Z., Zoubi, M., & Katz, M. (1994, Φθινόπωρο/Χειμώνας). Principal Leadership Style and Teacher Feelings and Behavior: Arab Schools in Israel. *School Community Journal*, 4(2). Ανάκτηση Μάρτιος 5, 2019, από Principal Leadership Style and Teacher Feelings and Behavior: Arab Schools in Israel.; <http://www.adi.org/journal/fw94/ShechtmanZoubiKatzFall1994.pdf>
- Αμαραντίδου, Σ. Λ. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση και Επαγγελματική ικανοποίηση Εκπαιδευτικών: Μια διαχρονική μελέτη. (*Ανέκδοτη διδακτορική διατριβή*). Τρίκαλα.
- Γραμματικού, Κ. Σ. (2016). Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Α/Θμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. *Ελλάδα-Ευρώπη 2020. Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα, Καινοτομία και Οικονομία, 1*. Αθήνα.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία Έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Ανάκτηση από www.kallipos.gr
- Κοτζαϊβάζογλου, Ι., & Πασχαλούδης, Δ. (2016). *Οργανωσιακή Επικοινωνία* (8η εκδ.). Αθήνα: ΠΑΤΑΚΗ.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία, Ο δρόμος της διαρκούς Επιτυχίας* (1η Έκδοση εκδ.). Αθήνα: ΚΡΙΤΙΚΗ.
- Σαΐτης, Χ., & Σαΐτη, Α. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. (Τόμ. Α). Αθήνα: Άννα Χρ. Σαΐτη.
- Σκουλάς, Ν. Ε. (1983). *Η ανθρώπινη διοίκηση*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Στάγια, Δ., & Ιορδανίδης, Γ. (2014). Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών*. Ανάκτηση Απρίλιος 14, 2019, από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/article/viewFile/855/873>

Η ΕΙΚΟΝΑ ΤΩΝ ΙΔΙΩΤΙΚΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΤΟΥ ΜΑΡΚΕΤΙΝΓΚ. ΠΩΣ ΕΠΗΡΕΑΖΕΤΑΙ Η ΑΦΟΣΙΩΣΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ

Καλούλη Παρασκευή
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος
Θεσσαλονίκη, Ελλάδα
email: eyhka1@yahoo.gr

Τσεκουρόπουλος Γεώργιος
Διεθνές Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Θεσσαλονίκη, Ελλάδα
email: georgiostsek@gmail.com

Χατζηγεωργίου Χρυσούλα
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδος
Θεσσαλονίκη, Ελλάδα
email: chrxtatz@farm.teithe.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα ασχολείται με την ευαισθητοποίηση και την παρακίνηση των ιδιωτικών Νηπιαγωγείων στην εύρεση λύσεων για την παροχή ολοένα και καλύτερων υπηρεσιών στην πρόμη παιδική ηλικία, προσφέροντας αξία στους γονείς και αντιμετωπίζοντας τις αυξανόμενες προκλήσεις του μέλλοντος. Αντικείμενο μελέτης είναι η κατανόηση σε βάθος, η διερεύνηση των πτυχών εφαρμογής και η συγκριτική μελέτη τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη, του σύγχρονου Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ. Στην συνέχεια παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα, η μέθοδος διερεύνησης, τα ευρήματα της έρευνας και τα συμπεράσματα με τις προτάσεις. Η θεωρία του Μάρκετινγκ υποδεικνύει την ανάγκη ύπαρξης συστηματικού σχεδιασμού, συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που να σχετίζονται με την ζήτηση της αγοράς-στόχου και προσαρμογής της λήψης αποφάσεων γύρω από αυτή (Davis and Ellison, 1997).

Λέξεις Κλειδιά: Μείγμα Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ, Ιδιωτικά Νηπιαγωγεία, Συμπεριφορά γονέων, Εικόνα Νηπιαγωγείου, 7ps Μάρκετινγκ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε ένα εξαιρετικά ανταγωνιστικό εκπαιδευτικό περιβάλλον όπως είναι αυτό των ιδιωτικών σχολείων, η επιβίωση και η διάκριση γίνεται ένας από τους σημαντικότερους στόχους για τα σχολεία. Η διατήρηση ή ακόμα και η ενίσχυση της εικόνας ενός ιδρύματος θεωρείται σημαντικός δείκτης επιτυχίας (Zeithaml et al., 1996) Μέσα από εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση αποδεικνύεται ότι μία ευνοϊκή εικόνα ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος συνδέεται θετικά με την αφοσίωση των γονέων σε αυτό (Andreassen and Lindstand, 1998a; Dick and Basu, 1994; Helgesen and Nettet, 2007; Nguyen and Leblanc, 2001a; Palacio et al., 2002).

Μέσα στα πλαίσια αυτά ένα ιδιωτικό νηπιαγωγείο μπορεί να ενισχύσει την διοικητική αποτελεσματικότητά του αποκτώντας μεγαλύτερη ανταπόκριση στις ανάγκες των γονέων επιλέγοντας στρατηγικές Μάρκετινγκ. Ο Kotler (1986), ορίζει το σχολικό Μάρκετινγκ ως μια ανθρώπινη δραστηριότητα που είναι προσανατολισμένη στην ικανοποίηση των ανθρώπινων αναγκών και επιθυμιών μέσω μιας διαδικασίας ανταλλαγής- συναλλαγής με την αγορά στόχο. Το Εκπαιδευτικό Μάρκετινγκ είναι ένας χρήσιμος τρόπος για ένα σχολείο να επικοινωνεί ενεργά με τους γονείς, προωθώντας τις αξίες, τον σκοπό και τα προϊόντα του στους μαθητές, τους γονείς, το εκπαιδευτικό προσωπικό αλλά και την ευρύτερη κοινωνία (Sferle, Gardan, Gudei & Geangu, 2012).

ΣΤΟΧΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ

Οι κύριοι στόχοι αυτής της έρευνας διερευνήθηκαν μέσα από την διατύπωση των ερευνητικών υποθέσεων. Οι υποθέσεις που μελετήθηκαν ήταν δύο. Η πρώτη υπόθεση διερευνά αν οι δημογραφικοί παράγοντες που χρησιμοποιήθηκαν στο ερωτηματολόγιο όπως το επάγγελμα των γονέων, το μορφωτικό επίπεδο και ο αριθμός παιδιών, επηρεάζουν την προσήλωση των γονέων αλλά και την εικόνα ενός ιδιωτικού νηπιαγωγείου. Και το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που μελετήθηκε ήταν ποιο από τα 7ps του εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ θεωρούν οι γονείς ότι είναι το δυνατό σημείο του Νηπιαγωγείου στο οποίο φοιτούν τα παιδιά τους και πόσο η εικόνα του ιδρύματος επηρεάζει την επιλογή αυτή.

Για τη διερεύνηση των απόψεων η μέθοδος που επιλέχθηκε είναι η ποσοτική προσέγγιση με 180 ερωτηθέντες γονείς των Ιδιωτικών Νηπιαγωγείων της Ανατολικής Θεσσαλονίκης, χρησιμοποιώντας ένα κατάλληλα διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο 40 ερωτήσεων κλειστού τύπου κλίμακας Likert 5 σημείων διαβάθμισης από το υψηλή δυσαρέσκεια έως την υψηλή ικανοποίηση, για τη συλλογή πρωτογενών δεδομένων. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε γονείς που τα παιδιά τους φοιτούν στα ιδιωτικά νηπιαγωγεία της Ανατολικής Θεσσαλονίκης με την μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας, ώστε να υπάρχει αντιπροσωπευτικό δείγμα γονέων όλων των ιδιωτικών νηπιαγωγείων της Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Οι ερωτήσεις χωρίζονται σε τέσσερις ενότητες, η πρώτη ενότητα αποτελείται από ερωτήσεις για την συγκέντρωση των δημογραφικών στοιχείων των ερωτηθέντων, η δεύτερη ενότητα περιέχει ερωτήσεις σχετικές με τα στοιχεία στρατηγικής Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ των 7ps, η τρίτη ενότητα αφορά ερωτήσεις για την αφοσίωση και συμπεριφορά των γονέων στο Νηπιαγωγείο όπου φοιτά το παιδί τους και η τέταρτη ενότητα περιέχει ερωτήσεις για την εικόνα και φήμη ενός νηπιαγωγείου.

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με στοιχεία της περιγραφικής και της επαγωγικής στατιστικής, κάνοντας στατιστική ανάλυση spss (Superior Performance Software System) των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί ώστε να διεξαχθούν συμπεράσματα που συμβάλλουν στην τεκμηριωμένη απόδοση στοιχείων.

Η ενότητα της αφοσίωση των γονέων στο Νηπιαγωγείο όπου φοιτά το παιδί τους είναι παράγοντας για την εικόνα ενός ιδιωτικού νηπιαγωγείου, μιας και η δέσμευση των γονέων σε ένα ίδρυμα με συνέπεια στο μέλλον “χτίζει” την εικόνα ενός καλού σχολείου, ενθαρρύνοντας και άλλους να στείλουν τα παιδιά τους να φοιτήσουν εκεί (Zeithaml et al., 1996). Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν κλιμακωτά είναι οι εξής: «αν το συγκεκριμένο Νηπιαγωγείο διέθετε και Δημοτικό Σχολείο θα επέλεγα το παιδί μου να συνεχίσει εκεί;», «ήταν η πρώτη μου επιλογή το συγκεκριμένο νηπιαγωγείο;», «συστήνω οικιοθελώς το συγκεκριμένο Νηπιαγωγείο σε γνωστούς και φίλους;» (Zeithalm et al. (1996). Ο συντελεστής alpha cronbach όλων των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου είναι $0,903 > 0,7$, γεγονός που υποδηλώνει τον υψηλό βαθμό αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου.

ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας (πίνακας 1) ανέδειξε την ύπαρξη εξάρτησης με στάθμη σημαντικότητας $p=0,000$, μεταξύ του Δημογραφικού «Αριθμό παιδιών» και της ποιοτικής μεταβλητής «Αν το συγκεκριμένο Νηπιαγωγείο διέθετε και Δημοτικό Σχολείο θα επέλεγα το παιδί μου να συνεχίσει εκεί;». Σε περαιτέρω ανάλυση (Πίνακας 1α.) αναφέρουμε ότι η πλειοψηφία (89,9%) των γονέων που διέθεταν 1 παιδί απάντησαν ότι θα δέχονταν να συνεχίσει την φοίτηση στο Δημοτικό σχολείο και το 10,1% απάντησε αρνητικά. Από τους γονείς που είχαν 2 παιδιά το 79,6% απάντησε θετικά στην συνέχιση της φοίτησης, ενώ το 20,4% απάντησε αρνητικά. Μεταξύ των γονέων που διέθεταν 3 παιδιά, το 43,8% απάντησε θετικά ενώ το 56,2% απάντησε αρνητικά. Και τέλος από τους γονείς που είχαν 4 παιδιά οι απαντήσεις είναι μοιρασμένες ισόποσα στις δύο επιλογές (50% και 50%).

Πίνακας 1
Δημογραφικά στοιχεία και αφοσίωση των γονέων στο νηπιαγωγείο

| | Αριθμός παιδιών | Σημαντικότητα |
|-----|--|---------------|
| P32 | Αν το συγκεκριμένο Νηπιαγωγείο διέθετε και Δημοτικό σχολείο θα επέλεγα το παιδί μου να συνεχίσει εκεί; | 0,000 |
| P34 | Συστήνω οικιοθελώς το συγκεκριμένο Νηπιαγωγείο σε γνωστούς και φίλους; | 0,003 |

Πίνακας 1α.

| | | Αν το συγκεκριμένο Νηπιαγωγείο διέθετε και Δημοτικό σχολείο θα επέλεγα το παιδί μου να συνεχίσει εκεί; | | |
|------------------------|------------|---|------------|--------|
| Αριθμός παιδιών | | ΝΑΙ | ΟΧΙ | Σύνολο |
| | 1 παιδιά | 62 (89,9%) | 7 (10,1%) | 69 |
| 2 παιδιά | 74 (79,6%) | 19 (20,4%) | 93 | |
| 3 παιδιά | 7 (43,8%) | 9 (56,2%) | 16 | |
| 4 παιδιά | 1 (50%) | 1 (50%) | 2 | |
| | 144 (80%) | 36 (20%) | 180 (100%) | |

Εξάρτηση επίσης με στάθμη σημαντικότητας $p=0,005$ βρέθηκε μεταξύ του Δημογραφικού «Αριθμός παιδιών» και της ποιοτικής μεταβλητής «Συστήνω οικιοθελώς το συγκεκριμένο Νηπιαγωγείο σε γνωστούς και φίλους;» (Πίνακας 1). Ερμηνεύοντας την παραπάνω εξάρτηση (Πίνακας 1β.) διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία (95,7%) των γονέων με 1 παιδί συστήνουν οικιοθελώς το συγκεκριμένο Νηπιαγωγείο που φοιτούν τα παιδιά τους σε γνωστούς και φίλους ενώ το 4,3% όχι. Από τους γονείς του δείγματος που έχουν 2 παιδιά, η πλειοψηφία (93,5%) απάντησε θετικά και μόλις το 6,5% αρνητικά. Οι γονείς που έχουν 3 παιδιά σε ποσοστό 68,8% απάντησαν θετικά και σε ποσοστό 31,2% αρνητικά. Τέλος όλοι οι γονείς που διαθέτουν 4 παιδιά απάντησαν όλοι θετικά. Συνοψίζοντας, τα παραπάνω μπορούμε να πούμε ότι όσο αυξάνονται τα παιδιά σε μια οικογένεια δυσκολεύει η δέσμευση με κάποιο Ιδιωτικό Νηπιαγωγείο, αυτό ίσως οφείλεται και σε οικονομικούς λόγους, αλλά αυτό δεν επηρεάζει καθόλου την οικιοθελή σύσταση των Νηπιαγωγείων τους σε γνωστούς και φίλους.

Πίνακας 1β.

| | | Συστήνω οικιοθελώς το συγκεκριμένο Νηπιαγωγείο σε γνωστούς και φίλους; | | |
|------------------------|-------------|---|------------|--------|
| Αριθμός παιδιών | | ΝΑΙ | ΟΧΙ | Σύνολο |
| | 1 παιδιά | 66 (95,7%) | 3 (4,3%) | 69 |
| 2 παιδιά | 87 (93,5%) | 6 (6,5%) | 93 | |
| 3 παιδιά | 11 (68,8%) | 5 (31,2%) | 16 | |
| 4 παιδιά | 2 (100%) | 0 | 2 | |
| Σύνολο | 166 (92,2%) | 15 (7,8%) | 180 (100%) | |

Πίνακας 2**Δημογραφικά στοιχεία και εικόνα του Νηπιαγωγείου**

| Μορφωτικό επίπεδο γονέων | | Σημαντικότητα |
|---------------------------------|---|----------------------|
| I36. | Θεωρείτε πως το διαδίκτυο (ύπαρξη ιστοσελίδας, facebook κ.α) βοηθάει στην βελτίωση της εικόνας και την ενίσχυση της φήμης του Νηπιαγωγείου; | |

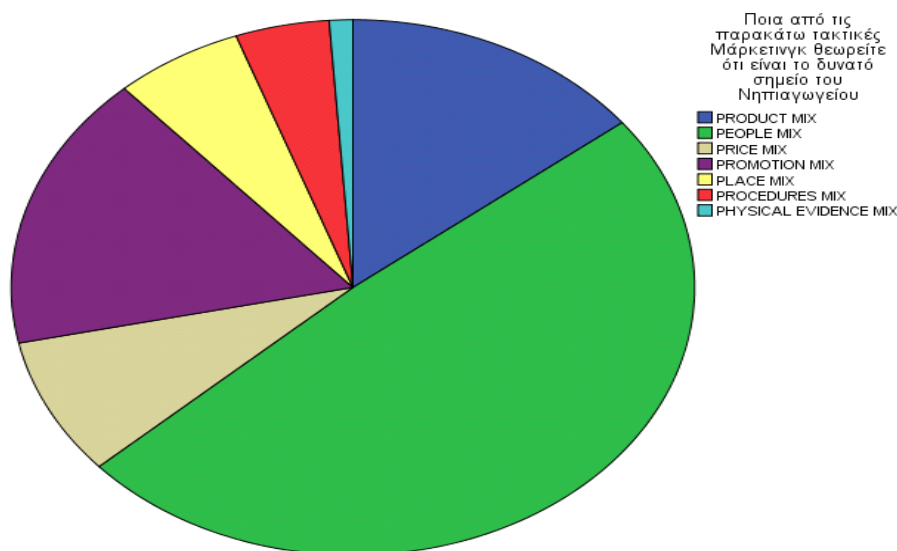
Επίσης, ως προς το δεύτερο σκέλος της πρώτης ερευνητικής υπόθεσης και παρατηρώντας τον Πίνακα 2, διακρίνουμε ότι μεταξύ του δημογραφικού χαρακτηριστικού “μορφωτικό επίπεδο γονέων” και της ποιοτικής μεταβλητής “Θεωρείτε πως το διαδίκτυο (ύπαρξη ιστοσελίδας, facebook κ.α) βοηθάει στην βελτίωση της εικόνας και την ενίσχυση της φήμης του Νηπιαγωγείου;” υπάρχει εξάρτηση με στάθμη σημαντικότητας $p=0,005$. Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 2α, μπορούμε να ερμηνεύσουμε ότι όλοι οι γονείς του δείγματος που ολοκλήρωσαν το Λύκειο θεωρούν πως το διαδίκτυο βοηθάει στην βελτίωση της εικόνας και φήμης ενός Νηπιαγωγείου, από τους γονείς που φοίτησαν σε κάποιο

ΙΕΚ το 88,2% απάντησε θετικά ενώ το 11,8% αρνητικά. Η πλειοψηφία (92,2%) των γονέων του δείγματος που αποφοίτησαν από ΤΕΙ-Πανεπιστήμιο απάντησαν θετικά, ενώ το 7,8% απάντησε αρνητικά, η ίδια αναλογία ισχύει και για τους γονείς που κατέχουν Μεταπτυχιακό δίπλωμα με το 93% να απαντάει θετικά, ενώ μόλις το 7% αρνητικά. Τέλος από τους γονείς που κατέχουν Διδακτορικό δίπλωμα οι γνώμες είναι ισόποσα μοιρασμένες (50% και 50%) μεταξύ θετικών και αρνητικών απαντήσεων. Συνοψίζοντας τα παραπάνω, μπορούμε να επεξηγήσουμε ότι όσο το μορφωτικό επίπεδο των γονέων αυξάνεται τόσο θεωρείται από τους γονείς ότι το διαδικτυο βοηθά στην βελτίωση της εικόνας και φήμης του Νηπιαγωγείου.

Πίνακας 2α.

| | | Θεωρείτε πως το διαδικτυο (ύπαρξη ιστοσελίδας, facebook κ.α) βοηθάει στην βελτίωση της εικόνας και την ενίσχυση της φήμης του Νηπιαγωγείου; | | |
|--|------------------|---|-----------|------------|
| | | ΝΑΙ | ΟΧΙ | Σύνολο |
| Το μορφωτικό σας επίπεδο σε ποια από τις παρακάτω κατηγορίες ανήκει; | Λύκειο | 10 (100%) | 0 | 10 |
| | ΙΕΚ | 15 (88,2%) | 2 (11,8%) | 17 |
| | ΤΕΙ-Πανεπιστήμιο | 83 (92,2%) | 7 (7,8%) | 90 |
| | Μεταπτυχιακό | 53 (93%) | 4 (7%) | 57 |
| | Διδακτορικό | 3 (50%) | 3 (50%) | 6 |
| | | 164 (91,1%) | 16 (8,9%) | 180 (100%) |

Σχήμα 1
Ποια τακτική Μάρκετινγκ θεωρούν οι γονείς το δυνατό σημείο του Νηπιαγωγείου



Παρατηρώντας το Σχήμα 1, βλέπουμε ότι οι μισοί από τους ερωτηθέντες γονείς θεωρούν ότι το δυνατό σημείο του νηπιαγωγείου όπου φοιτούν τα παιδιά τους είναι το μείγμα Ανθρώπων, στην συνέχεια ακολουθεί το μείγμα Προώθησης με ποσοστό 16,7%, αλλά και το μείγμα Προϊόντος με ανάλογο ποσοστό 14,4% και ακολουθούν με μικρότερα ποσοστά το μείγμα Τιμής (8,3%), Τοποθεσίας (6,1%), Διαδικασιών (4,4%) και Φυσικών στοιχείων (1,1%) (βλ.Πίνακα 3).

Πίνακας 3
Ποσοστά τακτικών Μάρκετινγκ των 7πς των νηπιαγωγείων

| P 35.Ποια από τις παρακάτω τακτικές Μάρκετινγκ θεωρείτε ότι είναι το δυνατό σημείο του Νηπιαγωγείου | | Frequency | Percent |
|--|-----------------------|------------------|----------------|
| Valid | PEOPLE MIX | 88 | 48,9% |
| | PROMOTION MIX | 30 | 16,7% |
| | PRODUCT MIX | 26 | 14,4% |
| | PRICE MIX | 15 | 8,3% |
| | PLACE MIX | 11 | 6,1% |
| | PROCEDURES MIX | 8 | 4,4% |
| | PHYSICAL EVIDENCE MIX | 2 | 1,1% |
| | Total | 180 | 100% |

Εξετάζοντας το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και παρατηρώντας τον πίνακα 3 αλλά και Σχήμα 1, γίνεται φανερό ότι οι μισοί από τους ερωτώμενους (48,9%) επιλέγουν το μείγμα ανθρώπων ως το δυνατό σημείο του Νηπιαγωγείου τους, ενώ η αμέσως επόμενη επιλογή (16,7%) είναι το μείγμα προώθησης.

Πίνακας 4
Κριτικές στο διαδίκτυο και τακτικές Μάρκετινγκ

| | Διαβάσατε κριτικές στο διαδίκτυο για το συγκεκριμένο Νηπιαγωγείο πριν εγγραφείτε το παιδί σας; | Σημαντικότητα |
|------|---|----------------------|
| P.35 | Ποια από τις παρακάτω τακτικές Μάρκετινγκ θεωρείτε ότι είναι το δυνατό σημείο του Νηπιαγωγείου | 0,001 |

Παρατηρώντας τον Πίνακα 4, διαπιστώνουμε ότι μεταξύ της ποιοτικής μεταβλητής “ Διαβάσατε κριτικές στο διαδίκτυο για το συγκεκριμένο Νηπιαγωγείο πριν εγγραφείτε το παιδί σας;” και της μεταβλητής “Ποια από τις παρακάτω τακτικές μάρκετινγκ θεωρείτε ότι είναι το δυνατό σημείο του νηπιαγωγείου;”, υπάρχει μια εξάρτηση με στάθμη σημαντικότητας $p=0,001$.

Πίνακας 4α.

| | | Ποια από τις παρακάτω τακτικές Μάρκετινγκ θεωρείτε ότι είναι το δυνατό σημείο του Νηπιαγωγείου; | | | | | | | |
|---|-----|--|---------------|---------------|-------------------|--------------|-----------------------|----------------------------------|---------------|
| Διαβάσατε κριτικές στο διαδίκτυο για το συγκεκριμένο Νηπιαγωγείο πριν εγγραφείτε το παιδί σας; | | PRODU CT MIX | PEOPLE MIX | PRICE MIX | PROMOT ION MIX | PLACE MIX | PROCE DURES MIX | PHYSICA L EVIDENC E MIX | Σύνολο |
| | ΝΑΙ | 10 (11,6%) | 36 (41,9%) | 4 (4,7%) | 21 (24,4%) | 5 (5,8%) | 8 (9,3%) | 2 (2,3%) | 86 (47,7%) |
| | ΟΧΙ | 16 (17%) | 52 (55,3%) | 11 (11,7%) | 9 (9,6%) | 6 (6,4%) | 0 | 0 | 94 (52,2%) |
| Σύνολο | | 26 | 88 | 15 | 30 | 11 | 8 | 2 | 180 (100%) |

Ο παραπάνω Πίνακας 4α, επεξηγεί τον τρόπο με τον οποίο απάντησαν οι γονείς στην μεταβλητή “Διαβάσατε κριτικές στο διαδίκτυο για το συγκεκριμένο Νηπιαγωγείο πριν εγγραφείτε το παιδί σας;” σε σύγκριση με την τακτική Μάρκετινγκ που θεωρούν ως το πιο δυνατό σημείο του Νηπιαγωγείου τους. Επεξηγώντας λοιπόν, μπορούμε να διακρίνουμε ότι οι μισοί περίπου (41,9%) από τους γονείς που διαβάσανε κριτικές στο διαδίκτυο, θεωρούν το Μείγμα Ανθρώπων (People mix) ως το πιο δυνατό σημείο του Νηπιαγωγείου τους, στην συνέχεια με ποσοστό 24,4% οι γονείς επέλεξαν το Μείγμα Προβολής (Promotion mix), ακολουθεί (με 11,6%) το Μείγμα Προϊόντος (Product mix), μετά

έρχεται το Μείγμα Διαδικασιών (Procedures mix) με 9,3%, και τέλος μικρότερα ποσοστά ακολουθούν τα: Μείγμα Διανομής-Τοποθεσίας (Place mix) με 5,8%, Μείγμα Τιμής (Price mix) με 4,7% και Μείγμα Φυσικών στοιχείων (Physical evidence mix) με 2,3%.

Από την άλλη πλευρά, το ποσοστό των γονέων που δεν διαβάζει κριτικές του Νηπιαγωγείου του στο διαδίκτυο ανέρχεται στο 52,2% (94 απαντήσεις) λίγο μεγαλύτερο από το προηγούμενο (47,7%, 86 απαντήσεις). Ο τρόπος με τον οποίο επέλεξε την τακτική Μάρκετινγκ που ταιριάζει περισσότερο στο Νηπιαγωγείο όπου φοιτά το παιδί του είναι ο παρακάτω: Οι μισοί από τους συγκεκριμένους γονείς (55,3%) επέλεξαν και αυτοί την τακτική του Μείγματος Ανθρώπων (People mix), ακολουθεί με ποσοστό 17% το Μείγμα Προϊόντος (Product mix), μετά έρχεται το Μείγμα Τιμής (Price mix) με 11,7%, και τέλος το Μείγμα Προβολής (Promotion mix) και Μείγμα Διανομής -Τοποθεσίας (Place mix) με ποσοστά 9,6% και 6,4% αντίστοιχα. Παρατηρώντας επίσης τον Πίνακα 4α, διαπιστώνουμε ότι το ποσοστό των γονέων που δεν διαβάσανε κριτικές στο διαδίκτυο για το Νηπιαγωγείο, δεν επέλεξε και τις τακτικές, Μείγμα Διαδικασιών (Procedures mix) και Μείγμα Φυσικών στοιχείων (Physical evidence mix) ενώ στην δεύτερη θέση τοποθετείται το Μείγμα Τιμής (Price mix) και μετά έρχεται το Μείγμα Προβολής (Promotion mix).

Πίνακας 5
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και τακτικές Μάρκετινγκ

| Ποιος ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσωπικού στην εικόνα ενός Νηπιαγωγείου; | | Σημαντικότητα |
|---|--|---------------|
| P.35 | Ποια από τις παρακάτω τακτικές Μάρκετινγκ θεωρείτε ότι είναι το δυνατό σημείο του Νηπιαγωγείου | 0,000 |

Στον παραπάνω πίνακα 5, φαίνεται ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εικόνα ενός Νηπιαγωγείου είναι σημαντικός και επηρεάζει την επιλογή της τακτικής Μάρκετινγκ που θεωρεί ο κάθε γονιός ως το δυνατό σημείο του νηπιαγωγείου, με στάθμη σημαντικότητας $p=0,000$. Αυτό δικαιολογείται και από το παραπάνω Σχήμα 1, που δείχνει ότι οι μισοί γονείς θεωρούν το μείγμα ανθρώπων ως το δυνατό σημείο του νηπιαγωγείου τους.

Πίνακας 5α.

| Ποιος ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσωπικού στην εικόνα ενός Νηπιαγωγείου; | Ποια από τις παρακάτω τακτικές Μάρκετινγκ θεωρείτε ότι είναι το δυνατό σημείο του Νηπιαγωγείου; | | | | | | | | Σύνολο |
|---|---|------------|-----------|----------------|-----------|-----------------|-------------------------|-------------|--------|
| | PRODUC T MIX | PEOPLE MIX | PRICE MIX | PROMO TION MIX | PLACE MIX | PROCE DURES MIX | PHYSIC AL EVIDEN CE MIX | | |
| ΟΥΔΕΤΕ ΡΗ ΣΤΑΣΗ | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 (100%) | 0 | 0 | 2 (1,1%) | |
| ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤ ΙΚΟΣ | 4 (16,7%) | 8 (33,3%) | 5 (20,8%) | 5 (20,8%) | 0 | 1 (4,2%) | 1 (4,2%) | 24 (13,3%) | |
| ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤ ΙΚΟΣ | 22 (14,3%) | 80 (51,9%) | 10 (6,5%) | 25 (16,2%) | 9 (5,8%) | 7 (4,5%) | 1 (0,6%) | 154 (85,5%) | |
| Σύνολο | 26 | 88 | 15 | 30 | 11 | 8 | 2 | 180 (100%) | |

Παρατηρώντας τον Πίνακα 5α, μπορούμε να εξαγάγουμε συμπεράσματα για τις απόψεις των γονέων που υποστηρίζουν την σπουδαιότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού στην εικόνα ενός Νηπιαγωγείου σε σχέση με την επιλογή της πιο ουσιαστικής τακτικής Μάρκετινγκ του Νηπιαγωγείου τους. Όλοι οι γονείς του δείγματός μας, θεωρούν από πολύ έως πάρα πολύ σημαντικό τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην εικόνα ενός Νηπιαγωγείου. Ένα πολύ μικρό ποσοστό (1,1%) , που διατηρεί ουδέτερη στάση, προτιμά το Μείγμα Τοποθεσίας-Διανομής (Place mix) ως το πιο δυνατό σημείο του Νηπιαγωγείου του. Η πλειοψηφία των γονέων (85,5%) θεωρεί πάρα πολύ σημαντική την θέση του εκπαιδευτικού και το μισό αυτού του ποσοστού (51,9%) επικροτεί το Μείγμα Ανθρώπων (People mix) στο Νηπιαγωγείο του, το 16,2% επιλέγει το Μείγμα Προβολής (Promotion mix), το 14,3% το Μείγμα Προϊόντος (Product mix), και ακολουθούν με μικρότερα ποσοστά τα: Μείγμα Τιμής (Price mix), Μείγμα Τοποθεσίας (Place mix), Μείγμα Διαδικασιών (Procedures

mix) και τέλος Μείγμα Φυσικών στοιχείων (Physical evidence mix) με αντίστοιχα ποσοστά το 6,5%, 5,8%, 4,5%, και 0,6%.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η εικόνα ενός σχολικού ιδρύματος εξαρτάται από πολλούς παράγοντες που μπορούν είτε να υποστηρίξουν, είτε να καταστρέψουν τις πεποιθήσεις των γονέων για το συγκεκριμένο ίδρυμα επηρεάζοντας με την σειρά τους την στάση και την συμπεριφορά τους (Abdullah et al., 2000).

Οι αποτελεσματικότεροι τρόποι για να ξεχωρίσει ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα και κυρίως ένα νηπιαγωγείο που ασχολείται με πολύ μικρές ηλικίες παιδιών, απ'ότι φάνηκε από τα αποτελέσματα αρκεί να επενδύσει σε ικανό, προσφιλέσ και σωστά εκπαιδευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό. Οι γονείς ιδιαίτερα των μικρών παιδιών θα εμπιστευτούν ένα ιδιωτικό νηπιαγωγείο μόνο αν νιώσουν ασφάλεια του χώρου αλλά κυρίως των εκπαιδευτικών που θα φροντίζουν τα παιδιά τους, και έτσι θα συμβάλλουν με την σειρά τους στην δημιουργία και διαιώνιση μιας ευνοϊκής εικόνας του νηπιαγωγείου. Τα οφέλη αυτής της τακτικής Μάρκετινγκ θα φανούν μακροπρόθεσμα και είναι πολύ δύσκολο να αντιγραφούν από τον ανταγωνισμό. Εδώ θα μπορούσαμε να πούμε ότι θα περίμενε κανείς ότι η επένδυση στην τακτική Προώθησης του Μάρκετινγκ, θα επηρέαζε περισσότερο την αφοσίωση των γονέων σε ένα ιδιωτικό νηπιαγωγείο, όπως και την εικόνα του προς τα έξω. Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση φαίνεται ότι η συμμετοχή σε διαφημιστικές εκστρατείες, και παροχή προσφορών (π.χ σε γεύματα ή μεταφορά) φέρνει γρήγορα και βραχυχρόνια αποτελέσματα σε ένα ίδρυμα, αλλά, μακροχρόνια άλλες τακτικές είναι που μετράνε κυρίως για τους γονείς (Silk, 2006).

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις του δείγματος με τα δημογραφικά στοιχεία προέκυψαν κάποια αποτελέσματα. Ο αριθμός παιδιών σε μια οικογένεια που φοιτούν σε ένα νηπιαγωγείο επηρεάζουν θετικά την αφοσίωση των γονέων στο νηπιαγωγείο αυτό, όμως όσο αυξάνονται τα παιδιά στην οικογένεια μειώνεται η δέσμευση στο υπάρχον Ιδιωτικό Νηπιαγωγείο. Και τέλος, όσο το μορφωτικό επίπεδο των γονέων αυξάνεται τόσο θεωρείται από τους γονείς ότι το διαδικτυο βοηθά στην βελτίωση της εικόνας και φήμης του Νηπιαγωγείου .

Τα ευρήματα αυτής της μελέτης βασίζονται πάνω σε ένα περιορισμένο δείγμα, των γονέων που τα παιδιά τους φοιτούν σε Ιδιωτικά Νηπιαγωγεία της Ανατολικής Θεσσαλονίκης η γενίκευση τους και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας, θα παρείχε σημαντική στήριξη στην προσπάθεια διεύρυνσης των αποτελεσμάτων.

Επίσης κρίνεται απαραίτητο να διεξαχθεί μια ποιοτική μελέτη στο μέλλον για να δοθεί περαιτέρω εικόνα και απαντήσεις στα αποτελέσματα αυτής της μελέτης εξηγώντας το γιατί νιώθουν ή σκέφτονται έτσι οι γονείς που στέλνουν τα παιδιά τους σε ιδιωτικά νηπιαγωγεία. Τέλος, η διεύρυνση του δείγματος τόσο σε επίπεδο ιδιωτικών όσο και σε επίπεδο δημόσιων Νηπιαγωγείων θα ήταν μια ακόμα πρόταση με σκοπό την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Abdullah, M., Al-Nasser, A.D. and Husain, N. (2000). Evaluating functional relationship between image, customer satisfaction and customer loyalty using general maximum . *Total Quality Management*, Vol. 11 No 4-6, pp. S826-9.

Andreassen, T.W. and Lindestand, B. (1998a). Customer loyalty and complex services .*International Journal of Service Industry Management*, Vol. 9 No. 1, pp. 7-23.

Davis, B., and Ellison, L. (1997). *Strategic Marketing for Schools*. Pitman Publishing, London.

Dick, A.S. and Basu, K. (1994). Customer loyalty: toward an integrated conceptual framework. *Journal of the Academy of Marketing Science*, Vol. 22 No. 2, pp. 99-113.

Helgesen, O. and Nasset, E. (2007). What accounts for students' loyalty? Some field study evidence. *International Journal of Educational Management*, Vol. 21 No. 2, pp. 126-43.

Kotler, P.(1986). *The principles of marketing* (3rd ed.) Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.

Nguyen, N. and Leblanc, G. (2001a). Corporate image and corporate reputation in customers' retention decisions in services. *Journal of Retailing and Consumer Services*, Vol.8 No.4, pp. 227-36.

Palacio, A.B., Meneses, G.D. and Perez, P.J. (2002). The configuration of the university image and its relationship with the satisfaction of students. *Journal of Educational Administration*, Vol. 40 No. 5, pp. 486-505.

Silk, A. J. (2006). *What is Marketing?* Boston: Harvard Business School Press

Sferle, S., Gardan, D.A., Gudei, S.C., & Geangu, I.P.(2012). Implementation of Marketing principles: A necessity in primary school education. *Contemporary Readings in Law and Social Justice*, 4(2), 764-773.

Zeithaml, V.A., Berry,L.L. and Parasuraman,A.(1996). The behavior consequences of service quality. *Journal of Marketing*, Vol. 60 No.2,pp.31-46.

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΗΣ(ΤΟΥ) ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑΣ(-ΝΤΗ) ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ ΣΤΟΥΣ ΠΑΙΔΙΚΟΥΣ-ΒΡΕΦΙΚΟΥΣ ΣΤΑΘΜΟΥΣ ΚΑΙ ΣΤΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ.

Ευαγγελούλα Α. Παπαδάτου
Phd.,Med Χαροκοπίου Πανεπιστημίου
Αθήνα,Ελλάδα
email:sissipanagiota@gmail.com

Περίληψη

Αποτελεί κοινή διαπίστωση από παιδαγωγούς και ψυχολόγους η σημασία της εκπαίδευσης στην πρώιμη παιδική ηλικία,καθώς σύμφωνα με έρευνες η πρόωρη ένταξη των μαθητών(-τριών) (ιδίως των παιδιών που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες) σε οργανωμένα περιβάλλοντα μάθησης (παιδικούς-βρεφικούς σταθμούς, νηπιαγωγεία) αυξάνει τις πιθανότητες για βελτίωση της οικονομικής-κοινωνικής και επαγγελματικής ενήλικης ζωής τους.

Προκειμένου όμως να επιτευχθεί η ομαλή ένταξη και ανάπτυξη των μικρών μαθητών(-τριών) (σωμα-τική και ψυχική υγεία)απαιτείται αφενός η συνεχής φυσική παρουσία των βρεφών-νηπίων στις αντίστοιχες εκπαιδευτικές μονάδες,αφετέρου θα πρέπει να υπάρχει μία σειρά παραγόντων που θα κάνουν την μάθηση αποτελεσματική.Ενδεικτικά αναφέρουμε:την ικανή σχολική ηγεσία,το καλαίσθητο εργασιακό περιβάλλον,το έμπειρο εκπαιδευτικό προσωπικό,το θετικό κλίμα συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων φορέων (εκπαιδευτι-κών,γονέων,μελών της τοπικής αυτοδιοίκησης), την υιοθέτηση καινοτόμων βιωματικών δράσεων ,κ.α.

Η εισαγωγή καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (όπως:χρήση ΤΠΕ,προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων,εγκεκριμένα εκπαιδευτικά βιωματικά προγράμματα δημόσιων ή ιδιωτικών φορέων,κ.α.) απο-τελεί πλέον μία πραγματικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.Η(Ο) διευθύντρια(-ής) της προσχολικής αγωγής αποκτά έναν ρυθμιστικό ρόλο καθώς καλείται αφενός,να αναγνωρίζει και να προωθεί την ανάπτυξη καινοτόμων ιδεών στην εκπαιδευτική μονάδα που ηγείται και αφετέρου λειτουργώντας μεντορικά οφείλει να στοχεύει στην εφαρμογή τους.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει μέσω της ανασκόπησης της σχετικής βιβλιογραφίας τη διερεύνηση του ρόλου της(του) διευθύντριας(-ή) της προσχολικής αγωγής στην εισαγωγή καινοτόμων δράσεων (δηλ.την υιοθέτηση,την εφαρμογή και τη διάχυση-θεσμοθέτηση της καινοτομίας) στους παιδικούς-βρεφικούς σταθμούς και στα νηπιαγωγεία.Οι επιμέρους στόχοι της ερευνητικής μελέτης μας είναι:η καταγραφή εκείνων των χαρακτηριστικών-δεξιοτήτων-ικανοτήτων που οφείλει να διαθέτει η(ο) διευθύντρια(-ής) προκει-μένου να ασκήσει τον ηγετικό της(του) ρόλο αφενός, υλοποιώντας τους καινοτόμους εκπαιδευτικούς-μαθησια-κούς στόχους της(του) αφετέρου, να είναι σε θέση να αντιμετωπίζει τις ενδεχόμενες αντιδράσεις που πιθανόν να προκύψουν από τους εμπλεκόμενους φορείς.Παράλληλα, η διερεύνηση του τρόπου λήψης των αποφάσεων στις προσχολικές εκπαιδευτικές μονάδες και η εξέταση των προϋποθέσεων της επαγγελματικής ανάπτυξης τόσο της(του) διευθύντριας(-ή) όσο και των εκπαιδευτικών των προσχολικών εκπαιδευτικών μονάδων είναι κρίσιμα ζητήματα που οφείλουμε επιπλέον να διερευνήσουμε.

Τα πορίσματα της έρευνας μας έδειξαν ότι η έννοια της καινοτομίας και οι καινοτόμες δράσεις είναι υπαρκτές στην προσχολική αγωγή.Κύριος ρυθμιστής για την εισαγωγή των καινοτομιών είναι κατά κύριο λόγο η(ο) διευθύντρια(-ής). Αν πρόκειται για νηπιαγωγείο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τότε εκτός από τη διευ-θύντρια λόγο έχουν και οι υπεύθυνοι σχολικών δραστηριοτήτων που υπάρχουν σε κάθε Διεύθυνση Εκπαί-δευσης.Παρόλα αυτά, δυστυχώς υπάρχει έλλειμμα διοικητικών γνώσεων τόσο για τις διευθύντριες των παιδικών-βρεφονηπιακών σταθμών που ανήκουν στους δήμους όσο και για τις διευθύντριες των νηπιαγωγείων που ανή-κουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά:προσχολική αγωγή, διευθύντρια, καινοτομία,ηγεσία

1. ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι η κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη μίας χώρας εξαρτάται σε με-γάλο βαθμό από τις γνώσεις και τις δεξιότητες του ανθρώπινου δυναμικού της. Ο κρίσιμος παράγοντας για την υλοποίηση αυτού του σκοπού είναι η εκπαίδευση (Schultz, 1963 • Σαΐτη, 2000 • Καρατζά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006 • Tyler, 2012). Για τον λόγο αυτό, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι κατά τις τελευταίες πέντε δεκα-ετίες, οι κυβερνήσεις των σύγχρονων κοινωνιών έχουν επικεντρώσει το ενδιαφέρον τους σε μεταρρυθμιστικές προσπάθειες για τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών τους συστημάτων και την εισαγωγή καινοτόμων πρω-τοβουλιών τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο (Craft et al, 2001 • Hargreaves, 2003 • Υφαντή & Κυριακό-πούλου, 2011).

Η προσχολική εκπαίδευση στη χώρα μας σύμφωνα με τον ν. 4521/18 άρθρο 33 παρ. 3 & 4¹⁰ «...καθί-σταται δίχρονη και υποχρεωτική σταδιακά από το σχολικό έτος 2018-2019 και σε κάθε περίπτωση εντός τριε-τίας, κατά δήμους¹¹...». Δηλαδή η εκπαίδευση των νηπίων ηλικίας 4-6 ετών παρέχεται εξ ολοκλήρου πλέον στα νηπιαγωγεία¹² (δημόσια ή ιδιωτικά).

Δυστυχώς όμως η προσχολική αγωγή και εκπαίδευση στην Ελλάδα ακολουθεί δύο παράλληλες πορείες που ρυθμίζονται ανάλογα με την ηλικία των παιδιών που φοιτούν στις αντίστοιχες δομές. Έτσι «... οι αρμοδιό-τητες για τη διακυβέρνηση, τον κανονισμό και τη χρηματοδότηση της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης κατανέμονται: α) στο Υπουργείο Παιδείας που αναλαμβάνει την ευθύνη των νηπίων από 4 ετών έως 6 ετών και β) στο Υπουργείο Εσωτερικών, το οποίο φροντίζει για τα νήπια έως 4 ετών (Eurydice, 2019).

Όποιο όμως και αν είναι το είδος της προσχολικής μονάδας δηλαδή νηπιαγωγείο ή παιδικός σταθμός, από όποιον δημόσιο φορέα και αν εποπτεύεται η λειτουργία της, για να είναι σε θέση να εφαρμόσει καινοτόμες δράσεις, θα πρέπει να διαθέτει μια σειρά παράγοντων που θα ενισχύουν θετικά την υλοποίηση τους (Edmonds, 1979 • Purkey & Smith, 1983 • Stall & Mortimore, 1997 • Brookover, 1998 • Θεοφιλίδης, 1994: 98-104 • Πασιαρδής & Πα-σιαρδή, 2000: 20-21 • Καψάλης, 2005). Ανάμεσα στους βασικούς παράγοντες καταξίωσης και ανάπτυξης μιας σχο-λικής μονάδας είναι: η ικανή σχολική ηγεσία και η ύπαρξη θετικού κλίματος.

Στον κόσμο της πραγματικότητας, ωστόσο, εμπειρικές έρευνες έχουν δείξει ότι στον χώρο της προσχολικής αγωγής:

- ✓ «...οι προϊσταμένες επιθυμούν επιμορφωμένους και ενημερωμένους παιδαγωγούς με προσωπική τους ευθύνη ενώ οι παιδαγωγοί ζητούν από τους προϊστάμενους να προωθούν την επιμόρφωσή του προσωπικού...» (Κιεχαγιά, 2016: 66),
- ✓ «... σε μεγάλο ποσοστό αυτών φάνηκε να μην έχουν ακριβή επίγνωση των καθηκόντων τους ως προϊ-σταμένες... σχετικά με διοικητικά θέματα προκύπτει μια αδυναμία του κράτους ενδεχομένως έλλειψη ενδιαφέροντος και ταυτόχρονα έλλειψη προσωπικού κατάλληλα καταρτισμένου...» (Φλώρου, 2019: 77),
- ✓ «...μεγάλο ποσοστό του δείγματος (60,8%) είναι μέτρια ικανοποιημένοι από τον αριθμό των προγραμ-μάτων που έχουν παρακολουθήσει... το 58,3% απάντησαν ότι το περιεχόμενο της επιμόρφωσης τους έχει βοηθήσει από μέτρια μέχρι λίγο...» (Παπάζογλου, 2019: 68-69),
- ✓ «...στόχος της προϊσταμένης τους είναι κυρίως το καλό σχολικό κλίμα, η συνεργασία και η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου... η συνεργασία βολεύει στα καινοτόμα προγράμματα και στις κοινές επισκέ-ψεις...» (Νεραντζίδου, 2017: 56-57),
- ✓ «...η επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση των Ελλήνων Εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής σε δημόσιο και ιδιωτικό τομέα... βιώνουν συναισθηματική εξάντληση άνω του μετρίου...» (Tsigilis et al, 2006),
- ✓ μόνο το 18% διαθέτει μεταπτυχιακό χωρίς όμως να προσδιορίζεται αν έχει ειδικευση στη διοίκηση της εκπαίδευσης (Παπαντωνίου, 2018).

Από όλα όσα προηγήθηκαν και λαμβάνοντας υπόψη ότι η επένδυση ενός κράτους στην προσχολική ηλικία είναι η επένδυση με τη μεγαλύτερη απόδοση από οποιοδήποτε άλλο στάδιο εκπαίδευσης (Heckman et al, 2010), ο κύριος στόχος της παρούσας βιβλιογραφικής επισκόπησης είναι η διερεύνηση της συμβολής της (του) διευθύντριας (-ή) της προσχολικής αγωγής στην εισαγωγή, προώθηση και εφαρμογή καινοτόμων δράσεων στην εκπαιδευτική μονάδα που διευθύνει.

2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σύμφωνα με τα παραπάνω και με τη βεβαιότητα ότι η(ο) διευθύντρια(-ής) αποτελεί τον ρυθμιστικό παράγοντα για την υλοποίηση ή μη της προώθησης της εκπαιδευτικής καινοτομίας στο σχολείο της τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα τα οποία θα προσπαθήσουμε να ερευνήσουμε είναι τα εξής :

¹⁰Φ15/27268/Δ1/29-2-2019 και 127860/Δ1/13-08-2019 Υ.Α.

¹¹ Μόνο 13 δήμοι την σχολική χρονιά 2019-2020 εξαιρούνται από την εφαρμογή της προηγούμενης Υ.Α

¹² Σύμφωνα με τον ν. 1566/85 άρθρο 3 «Η προσχολική αγωγή παρέχεται σε νηπιαγωγεία που λειτουργούν είτε ως ανεξάρ-τητα είτε μέσα σε παιδικά κέντρα»

- ✓ E1: Σε ποιο βαθμό η(ο) διευθύντρια(-ής) λειτουργεί μεντορικά στις(τους) συναδέλφισσες(-ούς) της προάγοντας την επαγγελματική τους εξέλιξη;
- ✓ E2: Ποια στοιχεία της προσωπικότητας οφείλει να διαθέτει η(ο)διευθύντρια(ής) σε μία μονάδα της προ-σχολικής αγωγής προκειμένου να εισάγει καινοτόμες δράσεις στο σχολείο της;
- ✓ E3: Με ποιους τρόπους γίνεται η λήψη των αποφάσεων σε μία προσχολική μονάδα;
- ✓ E4: Ποια είναι τα αίτια ενδεχόμενων συγκρουσιακών καταστάσεων που πιθανόν να προκύψουν κατά την πορεία επεξεργασίας ή υλοποίησης της εν λόγω δράσης;

3.Μεθοδολογία

Η εργασία στηρίχθηκε σε βιβλιογραφική ανασκόπηση από επιλεγμένες δημοσιευμένες πηγές των τελευταίων δέκα ετών. Οι πηγές αυτές είναι σχετικές με το θέμα της εργασίας μας και συνοδεύονται από σχο-λιασμό και κριτική ανάλυση των περιεχομένων. Σε ορισμένες περιπτώσεις θα υπάρξει παράθεση των βασικών συμπερασμάτων ορισμένων μελετών - ερευνών ελληνικής βιβλιογραφίας διαφόρων ερευνητών – επιστημόνων που έχουν ασχοληθεί με το υπό εξέταση θέμα.

4.Έννοια και περιεχόμενο της καινοτομίας στην εκπαίδευση

Η έννοια της καινοτομίας πρωτοχρησιμοποιήθηκε στον χώρο της οικονομικής επιστήμης από τον Schumpeter(1934:20)«ως εμπορική ή βιομηχανική εφαρμογή κάτι νέο (ένα νέο προϊόν), διαδικασία ή μέθοδος παραγωγής, μια νέα αγορά ή πηγή εφοδιασμού, μια νέα μορφή εμπορικού, επιχειρηματικού ή χρηματοπιστωτι-κού οργανισμού».

Από την πληθώρα ορισμών που συναντήσαμε στη διεθνή βιβλιογραφία (ενδεικτικά αναφέρουμε: Freeman, 1982•Dosi, 1988•Edquist, 1997•Tidd&Bessant, 2009) για την έννοια της καινοτομίας εστιάζουμε την προσοχή μας στον ορισμό που εντοπίσαμε στο Oslo Manual (2005:47) ο οποίος ορίζει την έννοια αυτή ως «...η εφαρμογή μιας νέας ή σημαντικά βελτιωμένου προϊόντος (αγαθού ή υπηρεσίας) ή διαδικασίας ή μιας νέας μεθόδου αγοράς ή μιας νέας οργανωτικής μεθόδου στις εσωτερικές πρακτικές του χώρου εργασίας ή των εξωτερικών σχέσεων». Από αυτό καταλαβαίνουμε ότι η καινοτομία μπορεί να προκύψει σε οποιονδήποτε τομέα της οικονομίας συμπεριλαμβανομένων των κρατικών υπηρεσιών όπως είναι η υγεία και η εκπαίδευση (Oslo Manual, 2005:16). Στον χώρο της εκπαίδευσης κατά τον Fullan (2007:94-95) υπάρχουν τουλάχιστον τρεις δια-στάσεις που διακυβεύονται σε μία εκπαιδευτική καινοτομία: α) η πιθανή χρήση νέων ή αναθεωρημένων υλικών/πόρων, β) η πιθανή χρήση νέων προσεγγίσεων διδασκαλίας και γ) η πιθανή τροποποίηση των πεποιθήσεων.

Έτσι και στο εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα μας παρόλο που είναι συγκεντρωτικό και οι οποιεσδήποτε αλλαγές (καινοτομίες) προέρχονται από το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με το Ι.Ε.Π προς τις σχολι-κές μονάδες μπορούμε να εντοπίσουμε τις καινοτομίες αυτές: στα μέσα διδασκαλίας, στις υποδομές, στο εκπαι-δευτικό σύστημα ή στη διδασκαλία-μάθηση. Οι αλλαγές που προωθούνται (κατά κύριο λόγο προαιρετικά) από την κεντρική διοίκηση έρχονται πολλές φορές για να αντιμετωπίσουν ελλείψεις στις υπάρχουσες εκπαιδευτικές διαδικασίες (π.χ. εισαγωγή ΤΠΕ, χρήση πολυμέσων), να εκσυγχρονίσουν (π.χ. αναλυτικά προγράμματα, προγράμ-ματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας, μεθόδους διδασκαλίας, κ.α.) ή να βελτιώσουν στάσεις και συμπεριφορές των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ο.Δ.Π, σχολικός εκφοβισμός, ξενοφοβία κ.ά).

Τα είδη των εκπαιδευτικών καινοτομιών που συναντάμε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αφορούν είτε δράσεις ευρωπαϊκές είτε εγχώριες. Στις πρώτες περιλαμβάνονται τα διάφορα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προ-γράμματα (Comenius, Teacher4Europe, e-Twinning, Erasmus, κ.α.) και στις δεύτερες εντάσσονται τα διεπιστημο-νικά προγράμματα/σχολικές δραστηριότητες (περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, πολιτιστικά προγράμματα, αγωγή υγείας κ.ά, ευέλικτη ζώνη). Βασικός στόχος όλων αυτών των προγραμμάτων είναι η διεπιστημονική προσέγ-γιση μέσα από την προώθηση και ενσωμάτωση νέων προσεγγίσεων στη διδασκαλία-μάθηση, η βιωματική γνώ-ση για καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και η διερευνητική διαδικασία της μάθησης προκειμένου οι μαθη-τές να κατακτήσουν την κοινωνία της γνώσης. Στον χώρο της προσχολικής αγωγής μπορούμε να εντάξουμε όλα τα προαναφερόμενα προγράμματα πλην της Ευέλικτης ζώνης που υπάρχει στην δημοτική εκπαίδευση.

Διάφορες έρευνες όμως έδειξαν ότι αυτά τα προγράμματα έγιναν δεκτά από ένα μικρό ποσοστό εκπαι-δευτικών καθώς διαπιστώθηκαν αρκετές οργανωτικές αδυναμίες (π.χ: χρόνος υλοποίησης, κόστος, υποδομές, κατάρτιση και σχεδιασμός δράσης ιδίως των ευρωπαϊκών, έλλειψη παροχής κινήτρων (ηθικής ή υλικής). Το αποτέλεσμα ήταν είτε να υλοποιούνται περιστασιακά είτε να μην υλοποιούνται καθόλου (Μαυρογιώργος, 2008• Παπακωνσταντίνου, 2008).

5.Ο ρόλος της διευθύντριας της προσχολικής αγωγής στην εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία

Σύμφωνα με το Ν.1566/85 (ΦΕΚ 167/1985), άρθρο 12 & 6 «Οι προϊστάμενοι των νηπιαγωγείων ασκούν διδακτικά και διοικητικά καθήκοντα. Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των προϊσταμένων των νηπιαγωγείων και των νηπιαγωγών

καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων»¹³. Μία δεκαετία αργότερα, το Π.Δ. 200/1998 αναφέρει ότι τα νηπιαγωγεία αποτελούν αυτόνομες μονάδες, έχουν δική τους περιφέρεια από την οποία εγγράφονται τα νήπια που θα φοιτήσουν, δικό τους αρχείο, πρόγραμμα εργα-σίας, σύλλογο διδασκόντων και δική τους διεύθυνση. Λίγα χρόνια αργότερα, με την υπ' αριθμ. Φ.353.1./324/105657/Δ1/8-10-2002, Υ.Α(ΦΕΚ1340/16-10-2002) ενώ ορίζονται αναλυτικά τα καθήκοντα του διευθυντή, υποδιευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων στα δημοτικά σχολεία, στο 5^ο τμήμα του άρθρου 39 συναντάμε τις ειδικές αρμοδιότητες του Συλλόγου διδασκόντων της προσχολικής αγωγής, χωρίς να γίνεται καμία αναφορά στο αντίστοιχο καθηκοντολόγιο για την(τον) διευθύντρια(-ντή) σε ένα νηπιαγωγείο. Τα ίδια όμως παρατηρούμε και στο ΠΔ 79/2017. Όμως, ο ν.4547/2018 στα άρθρα 21&22 ορίζει για πρώτη φορά τον τρόπο επιλογής αλλά και τις προϋποθέσεις για την επιλογή διευθυντριών(-ντών)(ή προϊσταμένων) σε νηπιαγωγεία. Πιθανόν, ο νομο-θέτης να θεωρεί ότι η περιγραφική ανάλυση των ενεργειών μίας(ενός) διευθύντριας(-ντή) αποτελεί και το καθη-κοντολόγιο του. Θα ήταν μεγάλη μας παράλειψη, να μην αναφέρουμε ότι η διευθύντρια ενός νηπιαγωγείου έχει πλήρη άσκηση των διδακτικών και διοικητικών καθηκόντων της χωρίς μείωση του διδακτικού της ωραρίου, όπως συμβαίνει στις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης εξαιρουμένων των τετραθέσιων και άνω νηπιαγωγείων.¹⁴ Επίσης, τους παρέχεται μία μικρή αποζημίωση για την εκτέλεση των διοικητικών τους καθηκόντων¹⁵ ως στέλε-χος εκπαίδευσης.

Από όσα αναφέρουμε παρατηρούμε ότι η(ο) διευθύντρια(-ής) στην προσχολική εκπαίδευση έχει έναν διπλό ρόλο εξαιρετικά δύσκολο και αντιφατικό, της(του) παιδαγωγού και του στελέχους εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά η Πολιτεία δεν δίνει τη δέουσα αξία για το έργο που επιτελεί. Πρόκειται για ένα έργο τίτάνιο που το προσχολικό εκπαιδευτικό προσωπικό έχει τη δυνατότητα αφενός, την απλή «ημερήσια φροντίδα» να την πάει πιο πέρα γιατί έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει τις βάσεις για μια δια βίου αγάπη για τη μάθηση και τη βελ-τίωση της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των νηπίων. Για να συμβεί όμως αυτό η(-ο) διευθύν-τρια(-ής) θα πρέπει να αναλάβει πρωταγωνιστικό ρόλο στην εφαρμογή και υλοποίηση καινοτόμων δράσεων στη μονάδα της. Για τον λόγο αυτό οφείλει ίδια να είναι σε θέση την έννοια της αλλαγής να τη μεταδώσει σε όσους θα εμπλακούν στη διαδικασία της μεταβολής δηλαδή στον σύλλογο διδασκόντων και στους γονείς. Θεωρούμε αυτονόητο ότι η εκπαιδευτική ηγεσία πρέπει να διαθέτει γνώσεις αλλά και ικανότητες για τη διαχείριση της αλλαγής είτε μέσα από την παρακίνηση είτε μέσα από το σύστημα των κινήτρων και τα συστήματα της ανταμοιβής, ενώ θα συνδράμει με το ταλέντο της σε μια διαδικασία αλλαγής κουλτούρας στον εκπαιδευτικό της οργανισμό. Το είδος της ηγεσίας που θα επιλέξει να εφαρμόσει, θα επηρεάσει την εργασία της καθώς θα έχει να διαχειριστεί την επικοινωνία, τη συνεργασία, αλλά και τις συγκρούσεις, από τους υφισταμένους της, τους ανωτέρους της, ή ακόμα και από τους γονείς των μαθητών. Για τον λόγο αυτό, πρέπει να διαθέτει τις απαραίτητες δεξιότητες επικοινωνίας και διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού, προκειμένου να ελαχιστο-ποιήσει τις υπάρχουσες αντιρρήσεις (Everard & Morris, 1999 • Robbins & Judge, 2011 • Σαϊτή & Σαϊτής, 2012).

Όμως, για να υπάρχει αποτελεσματική λειτουργία μιας μονάδας προσχολικής αγωγής, όπως και κάθε οργανισμού, θα πρέπει «... υπάρχει αγαστή συνεργασία μεταξύ διευθυντή και διδακτικού προσωπικού, καλή επικοινωνία των διδασκόντων με τους μαθητές τους, και φυσικά ο παράγοντας ικανοποίησης των ατομικών αναγκών των εκπαιδευτικών» (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012: 231). Βέβαια, η διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος και κατ' επέκταση η ύπαρξη αγαστής συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη μιας πολύπλοκης οργάνωσης, όπως είναι μια μονάδα προσχολικής αγωγής, δεν είναι εύκολη υπόθεση. Αντίθετα, η διαμόρφωση θετικού κλίματος οφείλεται σε μεγάλο βαθμό από τις ηγετικές ικανότητες (Goleman, 2000 • Μπουραντάς, 2005 • Saitis & Saiti, 2018) της(του) διευθύντριας(-η) της προσχολικής μονάδας και φυσικά από τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας. Πραγ-ματικά, όταν η(ο) διευθύντρια(-ης): *λειτουργεί* ως παράδειγμα προς μίμηση στους συναδέλφους του εκπαιδευ-τικού, *γνωρίζει* τις ανάγκες, τις ιδιαίτερες ικανότητες, τις κλίσεις και την προσωπικότητα αυτών, δηλαδή των εκπαιδευτικών, *επικοινωνεί* καθημερινά με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και τα ενθαρρύνει σε κάθε δη-μιουργική προσπάθειά τους, η(ο) συγκεκριμένη(-ος) διευθύντρια(-ης) έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει ένα ευνοϊκό εργασιακό περιβάλλον στο σχολείο που ηγείται (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012: 234-241). Συνακόλουθα, μέσα σε ένα ευχάριστο εργασιακό περιβάλλον, λογική απόρροια είναι να κυριαρχούν καλές διαπροσωπικές σχέσεις και ειλικρινής συνεργασία, μεταξύ διοικούντος και διοικουμένων, παράγοντες που συντελούν σημαντικά στην ποιό-τητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες.

¹³ Ενώ υπάρχουν συγκεκριμένα άρθρα (11 κεφ. Δ) που αφορούν τα καθήκοντα ενός διευθυντή δημοτικού σχολείου, για την προσχολική αγωγή δεν αναφέρεται απολύτως τίποτα. Πρόκειται για μία διάταξη Νόμου που είναι ασαφής.

¹⁴ Υπάρχουν ελάχιστα νηπιαγωγεία στις περιφερειακές διευθύνσεις που έχουν οργανικότητα από 40 έως 60 έσοια που ε-πιτρέπει στις διευθύντριες να έχουν μειωμένο ωράριο (Υπουργική Απόφαση: 127187/Ε1/01-08-2016 (ΦΕΚ 2524Β)

¹⁵ Ν.4354/2015 (ΦΕΚ 176/Α/16-12-2015)

6.Η ελληνική σχολική πραγματικότητα

Σε έρευνα της Φ. Αζναουρίδου (2006) σε δείγμα 271 νηπιαγωγών της εκπαιδευτικής περιφέρειας των νομών Αττικής και Λέσβου με το σύνολο του δείγματος να είναι αποκλειστικά γυναίκες (100%)¹⁶ παρατηρούμε ότι το: «7,4% έχουν άλλο πτυχίο ΑΕΙ εκτός του Παιδαγωγικού, το 51,3% έχουν πτυχίο από Διδασκαλείο, το 4,1% έχουν Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Σπουδών, το 26,2% έχουν πτυχίο από τη Σχολή Νηπιαγωγών διετούς φοίτησης, Διδακτορικό δεν έχει κανείς, το 93% έχει πτυχίο από τις σχολές του Παιδαγωγικού Νηπιαγωγών» (σ.70). Εκτός αυτού, το 87,9% των νηπιαγωγών υποστηρίζει ότι για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας από «μεγάλο βαθμό» έως «πολύ μεγάλο βαθμό» ρόλο παίζει η γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας (ερώτηση 8, σ.73). Επίσης, το 65,7% είναι ευχαριστημένες από τη συνεργασία με τη διευθύντριά τους ενώ μία στις τρεις νηπιαγωγούς (34,3%) είναι από «πολύ μικρό βαθμό» έως «μικρό βαθμό» ευχαριστημένες από τη μεταξύ τους συνεργασία (ερώτηση 15, σ.77). Επιπλέον μόνο το 53,1% των διευθυντριών χρησιμοποιεί την έμπνευση και την πειθώ για αυτή τη συνεργασία (ερώτηση 18, σ.78). Καμία απολύτως νηπιαγωγός δεν έχει παρακολουθήσει από «καθόλου» έως «σπάνια» επιμορφωτικό σεμινάριο από τη διευθύντριά του (ερώτηση 20, σ.80), ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντριών δύο στις δέκα (23,2%) δεν λαμβάνει αποφάσεις με βάση το μέλλον (ερώτηση 22) και τις εξελίξεις της κοινωνίας (σ.80). Τέλος, από «συχνά» έως «πολύ συχνά» μόνο το 45,4% των διευθυντριών δίνει έμφαση στις καινοτομίες και τις αλλαγές (ερώτηση 25, σ.82).

Η Ξενάκη (2017) σε έρευνα που πραγματοποίησε σε παιδικούς σταθμούς του Δήμου Αθηναίων, σε δείγμα 129 παιδαγωγών εκ των οποίων οι 15 ήταν διευθύντριες παιδικών σταθμών του Δήμου Αθηναίων παρατηρούμε τα εξής: α) τα υποκείμενα της έρευνας είναι όλες γυναίκες, β) το 60% από τις διευθύντριες είχε βασικό τίτλο σπουδών από ΤΕΙ ενώ το 40% από ΑΕΙ, γ) οι παιδαγωγοί σε ποσοστό 47,7% προέρχονται είτε από ΕΠΑΛ ή από ΙΕΚ, δ) μία μόνο από τις διευθύντριες είχε δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ και μία μόνο μεταπτυχιακόστη Ψυχοθεραπεία (σ.76). Το 43% περίπου των Διευθυντριών (ερώτηση 10) είχαν παρακολουθήσει μαθήματα Διοίκησης και από αυτές στο μεγαλύτερο ποσοστό, 33,3%, είχαν λάβει εβδομαδιαία επιμόρφωση. Το υπόλοιπο ποσοστό επιμερίζεται (16,7%) σε μαθήματα στο προπτυχιακό επίπεδο, στο μεταπτυχιακό επίπεδο, σε μαθήματα ημερήσιας επιμόρφωσης και τέλος σε επιμόρφωση άνω των 3 μηνών (σ.78-79). Οι παιδαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα και απάντησαν στην ερώτηση σχετικά με το βασικό τους πτυχίο, σε ποσοστό 39,6% είχε πτυχίο ΤΕΙ, 35,1% ήταν απόφοιτοι ΙΕΚ, 12,6% ήταν απόφοιτοι ΕΠΑΛ και 12,6%, ήταν πτυχιούχοι Πανεπιστημίου (σ.80). Από τις 11 μόνο παιδαγωγούς που απάντησαν στην ερώτηση 6 «τίτλους σπουδών εκτός του βασικού πτυχίου διορισμού» μόνο 4 παιδαγωγοί διαθέτουν β' πτυχίο, 3 παιδαγωγοί ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου και συγκεκριμένα στην Ψυχολογία, στην Ειδική Αγωγή και στην Λογιστική, ενώ 4 παιδαγωγοί έχουν παρακολουθήσει παιδαγωγικά σεμινάρια (σ.81). Αναφορικά με τα μαθήματα Διοίκησης (ερώτηση 10) που είχαν παρακολουθήσει μόνο 2 στις 10 παιδαγωγούς έχει παρακολουθήσει τα αντίστοιχα μαθήματα. Ως προς τον τρόπο λήψης αποφάσεων, το 100% των διευθυντριών και το 93,9% των παιδαγωγών υποστηρίζει τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (ερώτηση 12). Παρόλα αυτά το 42,9%, των συμμετεχουσών διευθυντριών δηλώνει ότι δεν έκαναν καμία συγκέντρωση παιδαγωγών (ερώτηση 15). Επίσης, σε θέματα μεθόδων διδασκαλίας-παιδαγωγικών χειρισμών, η πλειονότητα των προϊσταμένων σε ποσοστό 78,6% απάντησε θετικά ότι ζητάει τη συμβολή των παιδαγωγών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (ερώτηση 18β), ενώ το 65,9% των παιδαγωγών συμφωνεί στην αντίστοιχη ερώτηση. Το 78,6% των διευθυντριών (ερώτηση 21β) υποστηρίζει ότι η συνεργασία και η καλή επικοινωνία μεταξύ παιδαγωγών και προϊσταμένων είναι αποτέλεσμα του τρόπου λήψης των αποφάσεων ενώ οι παιδαγωγοί υποστηρίζουν αυτή την άποψη σε ποσοστό 84,4% (σ.93).

Τέλος, σε έρευνα της Μεζίνη (2018) που πραγματοποίησε σε παιδικούς σταθμούς της Καλλιθέας σε δείγμα 109 γονέων διαπιστώσαμε τα εξής: Το 35,8% έχουν πτυχίο Ανώτατης Εκπαίδευσης, 27,5% είναι απόφοιτοι Λυκείου, 24,8% είναι απόφοιτοι ΙΕΚ, 8,3% έχουν Μεταπτυχιακό τίτλο, 2,8% έχουν τελειώσει Γυμνάσιο και το 0,9% έχει τελειώσει Δημοτικό (σ.62). Το 68% των ερωτηθέντων είναι εργαζόμενοι και το 32% δεν έχει επαγγελματική απασχόληση (σ.63). Το 75,2% των μητέρων έχουν καταγωγή Ελληνική και το 24,8% κατάγονται από άλλες χώρες ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για τους πατεράδες είναι 87,4% με καταγωγή Ελληνική και 12,6% κατάγονται από άλλες χώρες (σ.64-65). Οι λόγοι που επηρέασαν τους γονείς να στείλουν το παιδί τους σε παιδικό σταθμό ήταν αντιφατικοί. Το γεγονός ότι εργάζονταν εξασφάλισε περίπου τα ίδια ποσοστά με το «καθόλου» δηλαδή 26,8% και 31,7% αντίστοιχα (ερώτηση Β4.1, σ.70). Έτσι, εξηγείται γιατί το 89,4% εμπιστεύεται τον παιδικό σταθμό για το πρόγραμμα που προσφέρει στα νήπια (ερώτηση Β4.2, σ.71). Για τον λόγο αυτό το 71,6% των γονέων αναγνωρίζει την ποιότητα των παροχών του συγκεκριμένου παιδικού σταθμού (ερώτηση Β5.3, σ.76). Το 83,1% εξάλλου των γονέων δηλώνει ότι δεν έπαιξε ρόλο ότι δεν πήραν το παιδί τους στο δημόσιο νηπιαγωγείο (ερώτηση Β.6.1-σ.80), το 53,5% των γονέων δεν θεωρεί σημαντικό γεγονός ότι στον παιδικό σταθμό θα σιτίζεται το παιδί τους (ερώτηση Β.6.3-σ.82), ενώ το 59,1% των γονέων δεν αποφάσισε την επιλογή του παιδικού σταθμού επειδή το ωράριο λειτουργίας του είναι περισσότερες ώρες (ερώτηση Β.6.2). Θεωρεί όμως

¹⁶ Οι άντρες νηπιαγωγοί ανέρχονται περίπου στο 4% σύμφωνα με την ΕΛΣΤΑΤ για την περίοδο 2017-2018 ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στη Δανία ανέρχεται στο 15%. Επίσης, ο πρώτος άντρας νηπιαγωγός αποφοίτησε το 1984 ενώ η πρώτη γυναίκα νηπιαγωγός το 1880 (Κιτσαράς, 2001).

το 43,7% ότι το πρόγραμμα του παιδικού σταθμού είναι πιο κοντά στην ηλικία του (ερώτηση Β.6.4-σ.83). Επίσης, το 85,6% των γονέων πιστεύει από «πολύ» έως «πάρα πολύ» ότι ο παιδικός σταθμός παρέχει ασφαλή και παιδαγωγικά κατάλληλα παιχνίδια (ερώτηση Γ1.2.-σ.86). Ενώ το 76,2% των γονέων θεωρούνσημαντικό από «πολύ» έως «πάρα πολύ» να υπάρχουν σύγχρονα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης, έτσι ώστε να ενθαρρύνονται τα παιδιά για επικοινωνία και συνεργασία με παιδιά και ενήλικους. Ακόμα, το 77,2% των γονέων θεωρεί ότι η διοίκηση του παιδικού σταθμού (πρόεδρος, διοικητικό συμβούλιο, διεύθυνση) οφείλει να καλεί τους γονείς σε συνελεύσεις για να ληφθούν αποφάσεις (ερώτηση Δ.1.3.-σ.113). Επιπλέον, το 86,2% των γονέων πιστεύουν ότι είναι επικοδομητικό από τον παιδικό σταθμό να οργανώνονται δράσεις για την επιμόρφωση των γονέων (π.χ σχολές γονέων, συναντήσεις με ειδικούς, σεμινάρια με θέματα οικογένειας και παιδιού κ.α.)(ερώτηση Δ.1.6-σ.116).

Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής ερευνητικής μελέτης όπως έχει ήδη αναφερθεί, ήταν η διερεύνηση του ρόλου της(του) διευθύντριας(-η) της προσχολικής αγωγής στην εισαγωγή καινοτόμων δράσεων. Από τα αποτελέσματα της μέχρι τώρα ανασκόπησης διαπιστώθηκε ότι υπάρχει έλλειμμα διοικητικών ικανοτήτων τόσο στις διευθύντριες των νηπιαγωγείων όσο και των παιδικών σταθμών(Αζναουρίδου,2006•Ξενάκη,2016). Αυτό επιβεβαιώνεται τόσο από τους τίτλους σπουδών που αναφέρονται στις έρευνες όσο και ανάλογες έρευνες που έχουν γίνει στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο(Σαϊτής,1997•Φλώρου,2019•Παπαντωνίου,2018). Δυστυχώς, η ελλιπής κατάρτισή τους σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης αλλά και σε θέματα που άπτονται στον χώρο της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού έχει σαν συνέπεια η διευθύντρια να λειτουργεί περισσότερο διεκπεραιωτικά και λιγότερα μεντορικά στο έργο της. Η ανάληψη επιμορφωτικών δράσεων/πρωτοβουλιών εκ μέρους της διευθύντριας, τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους γονείς φαντάζει μία δύσκολη υπόθεση γιατί πιθανόν να μην αισθάνεται και η ίδια ασφαλής για να καθοδηγήσει επιστημονικά τους επιμορφούμενους (Αζναουρίδου,2006•Ξενάκη,2016•Μεζίνη,2018). Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει το Ε1 ερευνητικό μας ερώτημα.

Παράλληλα, παρά τη διαφαινόμενη δυστοκία στην ανάληψη καινοτόμων πρωτοβουλιών (Αζναουρίδου,2006•Ξενάκη,2016) εν τούτοις είναι αναγκαία η εισαγωγή τους καθώς αυτή συνδέεται με την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας που ηγούνται (Hoy&Miskel,2013•Fullan&Miles,1992•Μεζίνη,2018•Τσιώλη,2011). Έτσι, επιβεβαιώνεται μερικώς το Ε2 ερευνητικό μας ερώτημα γιατί, οι διευθύντριες ενώ είναι δημοκρατικές, συνεργάσιμες και βοηθητικές στο προσωπικό τους εν τούτοις δεν δραστηριοποιούνται με ευκολία στην εισαγωγή καινοτόμων δράσεων. Πιθανόν το εύρημα αυτό να σχετίζεται και με τον τρόπο επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης στις σχολικές μονάδες αυτές καθώς κριτήριο τοποθέτησής τους αποτελεί η αρχαιότητα και όχι οι σπουδές (Σαϊτής,1997•Τσιώλη,2011). Ταυτόχρονα, στο Ε3 ερευνητικό μας ερώτημα επιβεβαιώνεται ότι η συμμετοχική λήψη αποφάσεων μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες είναι ο καλύτερος τρόπος για ένα εύρυθμο και θετικό εργασιακό περιβάλλον (Μεζίνη,2018•Παπαδάτου,2018•Ξενάκη,2016).

Όμως, ο φόβος του άγνωστου, το χάσιμο χρόνου, η απροθυμία, η ρουτίνα, η έλλειψη κινήτρων για την ανάληψη καινοτόμων δράσεων, ο γραφειοκρατικός φόρτος της διευθύντριας κ.ά., είναι καθημερινές αρνητικές καταστάσεις που δυσχεραίνουν τις διαδικασίες για αλλαγές που απαιτούνται σε μία μονάδα προσχολικής αγωγής. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τις περισσότερες φορές να δημιουργούνται συγκρουσιακές καταστάσεις με αποτέλεσμα να επιβεβαιώνεται και το Ε4 ερευνητικό μας ερώτημα καθώς ξένες και ελληνικές έρευνες έχουν αναφερθεί τόσο στο φαινόμενο των συγκρούσεων και τα αίτια του στις σχολικές μονάδες όσο και στις αντιστάσεις (δομική αδράνεια) που δέχονται οι οργανισμοί δηλαδή να αντιστέκονται στις αλλαγές (Αζναουρίδου, 2006•Everard&Morris,1999•Robbins&Judge,2011•Παπαδάτου&Στέφος,2014). Για τον λόγο αυτό η διευθύντρια είναι αναγκαίο εκτός από τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων θα πρέπει να εξασφαλίζει την αίσθηση ασφάλειας αλλά και την συμβουλευτική στήριξη σε περίπτωση λάθους (Μπουραντάς,2005).

Προτάσεις

Στον κόσμο του αύριο αν θέλουμε να καλλιεργήσουμε φιλομαθείς, δημιουργικούς, κριτικούς και ανεξάρτητους μαθητές πρέπει να αναμορφώσουμε το προσχολικό εκπαιδευτικό μας σύστημα τόσο σε επίπεδο σχολικής ηγεσίας όσο και σε επίπεδο στελέχωσης του εκπαιδευτικού του προσωπικού. Για να γίνει αυτό θα πρέπει η Πολιτεία να επιμορφώσει τόσο τα στελέχη εκπαίδευσης όσο και τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα χρειάζεται ένα σταθερό αξιοκρατικό πλαίσιο επιλογής στελεχών εκπαίδευσης και όχι ένα διαρκές «ράβε-ξήλων» προκειμένου να αναδειχθεί ο ικανότερος εκπαιδευτικός. Αυτός δηλαδή που θα διαθέτει γνώσεις αλλά και εμπειρία. Ακόμα, οφείλει η Πολιτεία να θεσπίσει ένα σύστημα παροχής ανταποδοτικών κινήτρων για να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς που υλοποιούν καινοτόμες δράσεις ή απασχολούνται σε εκπαιδευτικά προγράμματα του σχολείου εκτός ωραρίου. Επίσης, θα πρέπει να ενοποιηθούν οι δομές της προσχολικής αγωγής δηλαδή να υπάρχει ένα υπουργείο που να είναι αρμόδιο και να καθοδηγεί με σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα, με εστιασμένες οδηγίες για την κάθε ηλικιακή μονάδα προσχολικής αγωγής και τέλος να αναμορφωθούν τα προσχολικά αλλά και τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών των Πανεπιστημίων και να υπάρχουν παρεμφερείς ομάδες μαθημάτων για τις σχολές που ασχολούνται με την προσχολική αγωγή του παιδιού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Αζναουρίδου,Φ.(2006).*Η συμβολή του διευθυντή στην ανάπτυξη Εκπαιδευτικού Οργανισμού Προσχολικής Εκπαίδευση*.Μεταπτυχιακή Εργασία.Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών.ΕΑΠ:Πάτρα
- Ζαμπέτα,Ε.(1998). *Αγωγή και εκπαίδευση της πρώιμης παιδικής ηλικίας στην Ευρώπη: συγκριτική προσέγγιση*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Θεοφιλίδης,Χ.(1994).*Ο Ηγετικός Ρόλος του Διευθυντή στη Δημιουργία Αποτελεσματικού Σχολείου*. Παρουσία, τεύχος, 1,σσ. 48-56.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη,Ε.&Λαμπρόπουλος,Χ.(2006).*Αξιολόγηση,Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καψάλης, Α.(2005).Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου.Στο Α.Καψάλης (Επιμ.).*Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σσ.3-30) Θεσσαλονίκη:Εκδόσεις Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- Κιεχαγιά,Ι.(2016).*Αντιλήψεις παιδαγωγών προσχολικής αγωγής σχετικά με την άσκηση ηγεσίας στους Δημοτικούς Βρεφονηπιακούς και Παιδικούς σταθμούς στη Δυτική Αθήνα*.Μεταπτυχιακή Εργασία.Ανθρωπιστικές Επιστήμες, ΕΑΠ.Πάτρα
- Κιτσαράς,Γ.(2001).*Προσχολική Αγωγή*.Αθήνα:Αυτοέκδοση
- Μαυρογιώργος,Γ.,(2008).Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής.Στο Αθανασούλα-Ρέππα,Α.,Δακοπούλου,Α.,Κουτούζης,Μ.,Μαυρογιώργος,Γ.,Χαλκίωτης, Δ.,*Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων,Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*,τομ.Α',ΕΑΠ.Πάτρα
- Μεζίνη,Α.(2018).*Οι αντιλήψεις των γονέων σχετικά με τον ρόλο των παιδικών σταθμών/ παιδαγωγικών κέντρων. Μελέτη περίπτωσης:Δημοτικοί παιδικοί σταθμοί Δήμου Καλλιθέας-Αττικής*.Μεταπτυχιακή Εργασία.Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής.Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.Κόρινθος
- Μπουραντάς, Δ.(2005).*Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*.Αθήνα:Κριτική.
- Νεραντζίδου,Α.(2017).*Ο ρόλος της προϊσταμένης νηπιαγωγείου ως επιμορφώτριας των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής*.Μεταπτυχιακή Εργασία.Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής,ΠΑΜΑΚ.Θεσσαλονίκη
- Ξενάκη,Χ.(2017).*Συμμετοχική Λήψη Αποφάσεων στους Παιδικούς Σταθμούς του Ν.Αττικής*.Μεταπτυχιακή Εργασία.Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.Φλώρινα
- Παπαδάτου,Ε.(2018).*Διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της σχολικής ηγεσίας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφομένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα στη Χώρα*.Διδακτορική Διατριβή.Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Καλλιθέα
- Παπαδάτου,Ε.,&Στέφος,Π.(2014).Διερεύνηση του φαινομένου των συγκρούσεων στη λειτουργία των σχολικών μονάδων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου*, 26-28 Σεπτεμβρίου, (τόμ. Α', σσ.400-408). Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ-ΕΕΜΑΠΕ
- Παπάζογλου,Σ.(2019). *Ο εκπαιδευτικός οργανισμός ως οργανισμός μάθησης.Διερεύνηση αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν στα Νηπιαγωγεία του Νομού Καβάλας, για την επιμόρφωση που τους παρέχεται στα πλαίσια της εκπαιδευτικής τους μονάδας*.Μεταπτυχιακή Εργασία.Επιστημών της Αγωγής,ΕΑΠ. Πάτρα.
- Παπακωνσταντίνου,Γ.(2008).Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή.Στο Δ.Μαυροσκούφης (Επιμ).*Οδηγός Επιμόρφωσης-Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.-ΥΠ.Ε.Π.Θ
- Παπαντωνίου,Μ(2018).*Η επαγγελματική εξουθένωση και η επαγγελματική ικανοποίηση και η σχέση τους με τις συνθήκες εργασίας των παιδαγωγών προσχολικής αγωγής(νηπιαγωγών)*.Μια εμπειρική διερεύνηση στην περιφερειακή ενότητα Κοζάνης.Μεταπτυχιακή Εργασία.Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. ΠΑΜΑΚ.Θεσσαλονίκη
- Πασιαρδής,Π.&Πασιαρδή,Γ.(2000).*Αποτελεσματικά Σχολεία:Πραγματικότητα Η Ουτοπία*;Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σαΐτη,Α.(2000). *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη*. Αθήνα:Τυπωθήτω.
- Σαΐτη,Α&Σαΐτης,Χ.(2012).*Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*.Αθήνα:Αυτοέκδοση
- Σαΐτης,Χ.(1997).Σκέψεις για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση. *Δημόσιος Τομέας*, τεύχος 127, σσ. 33-38.
- Τσιώλη,Σ.(2011).*Ο ρόλος του διευθυντή στο νηπιαγωγείο*.Μεταπτυχιακή Εργασία.Σχολή Επιστημών της Αγωγής.Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.Βόλος
- Υφαντή,Α.&Κυριακοπούλου,Σ.(2011).Σχολική αποτελεσματικότητα και σχολική ενδυνάμωση.Στο Δ.Βεργίδης&Α.Υφαντή(επιμ.).*Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής,Θεωρητικές αφηρημένες και εκπαιδευτικά προγράμματα για τη βελτίωση του σχολείου*.Αθήνα:Ύψιλον/Βιβλία, 25-39.
- Φλώρου,Α.(2019).*Άσκηση διοικητικών καθηκόντων σε ολιγοθέσια νηπιαγωγεία:απόψει εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*.Μεταπτυχιακή Εργασία.Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών,ΕΑΠ.Πάτρα.

Ξενόγλωσση

- Brookover, W.B. (1998). School Improvement and Effectiveness Movements. In R.A. Gorton, G. T. Schneider & J.C. Fisher (Eds.) *Encyclopedia of School Administration and Supervision*. Phoenix, Arizona: The Oryx Press.
- Craft, A., Jeffrey, B., & Leibling, M. (2001). *Creativity in education*. London: Continuum.
- Dosi, G. (1988). *The Nature of the Innovative Process», Technical Change & Economic Theory*. London: Pinter Publications
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Education Leadership*, 37(1), pp. 15-24.
- Edquist, C. (1997, 2005). *Systems of Innovation. Technologies, Institutions and Organizations*. London & N.Y.: Routledge, Taylor & Francis Group
- Eurydice, (2019). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. Luxembourg: Publications Office on the European Union
- Everard, K., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. (Επιμέλεια: Κίκιζας, Δ.). Πάτρα: ΕΑΠ
- Freeman, Ch. (1982). *The Economics of Industrial Innovation*. London: Frances Pinter
- Fullan, M.G. & Miles, M.B. (1992). Getting reform right: what works and what doesn't. *Delta Kappan*, 73(10), pp. 745±752.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. Fourth Edition. N.Y.: Teachers College Press.
- Goleman, D. (2000, 2002). Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας, (μεταφρ. Φωτ. Μεγαλούδη), Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Hargreaves, D.H. (2003). *Working Laterally: How Innovation networks make an Education Epidemic*. Nottingham: Demos & Dfes Publications
- Heckman, J.J., S.H. Moon, R. Pinto, P.A. Savelyev & A.Q. Yavitz (2010). The rate of return to the HighScope Perry Preschool Program. *Journal of Public Economics* 94 (1-2), 114–128.
- Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed). NY: McGraw-Hill.
- Oslo Manual (2005). *Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data* (3rd Edition). OECD & Eurostat
- Purkey, S. & Smith, M. (1983). Effective Schools: A review. *The Elementary School Journal*, Vol. 83, 4, pp. 427-452.
- Robbins, S.P., & Judge, T.A. (2011). Οργανωσιακή Συμπεριφορά-Βασικές Έννοιες και Σύγχρονες Προσεγγίσεις. Αθήνα: Κριτική
- Saitis, C. & Saiti, A. (2018). *Initiation of Educators into Educational Management Secrets*. Switzerland: Springer International Publishing
- Schultz, Th. (1963). *The Economic Value of Education*. USA: Columbia University Press
- Schumpeter, J. (1934, 2017). *The theory of economic development*. London & New York: Routledge,
- Stall, L. & Mortimore, P. (1997). *School effectiveness and school improvement, in the book: Perspectives on School Effectiveness and School Improvement*, edited by J. White and M. Barber, London, pp. 9-24.
- Tyler, W. (2012). *The sociology of educational inequality*, Volume 202. London: Routledge
- Sergiovanni, Th. (1990). *Value-Added Leadership: How to get extraordinary performance in schools*. Florida: Harcourt Brace Jovanowich.
- Tidd, J. & Bessant, J. (2009). *Managing Innovation: integrating technological, market and organizational change*, John Wiley & Sons Inc
- Tsigilis, N., Zachopoulou, E., & Grammatikopoulos, V. (2006). Job satisfaction and burnout among Greek early educators: A comparison between public and private sector employees. *Educational Research and Review*, 1(8), 255-261.

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ “ΧΟΡΗΓΗΣΗ ΑΔΕΙΩΝ” ΣΤΗΝ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πέτρος Σιδηρόπουλος
Αλεξάνδρειο ΤΕΙ Θεσσαλονίκης
Θεσσαλονίκη, Ελλάδα
e-mail: psidiropoulos@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στα πλαίσια της διπλωματικής αυτής εργασίας επιχειρείται κατά αρχήν μια γενική αναφορά στα Πληροφοριακά Συστήματα, την έννοια, τον ορισμό και τον σκοπό που για τον οποίο και δημιουργήθηκαν. Στην συνέχεια γίνεται μια πιο εκτενής αναφορά για τα πληροφοριακά συστήματα στην εκπαίδευση και μια πιο ειδική αναφορά στο πληροφοριακό σύστημα του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, Myschool, το οποίο τέθηκε σε λειτουργία το 2014 για όλες τις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αλλά και τις διοικητικές δομές του Υπουργείου. Παρά το γεγονός ότι το σύστημα χρησιμοποιείται σε όλα τα σχολεία, ωστόσο δεν έχει ολοκληρωθεί και παρουσιάζει αδυναμίες. Μια από αυτές είναι ότι δεν καλύπτει την ανάγκη των Διευθυντών των σχολείων να το χρησιμοποιούν για να χορηγούν άδειες σε εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό του σχολείου στο οποίο προΐστανται, μια αρμοδιότητα που τους δόθηκε με την υπουργική απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 (1340 Β') όπως έχει τροποποιηθεί και ισχύει. Αυτό το γεγονός αποτέλεσε το εφελκυστικό για την δημιουργία του Πληροφοριακού Συστήματος «ΧΟΡΗΓΗΣΗ ΑΔΕΙΩΝ». Για την διανομή του Πληροφοριακού Συστήματος «ΧΟΡΗΓΗΣΗ ΑΔΕΙΩΝ», τον τρόπο σχεδιασμού του, δημιουργίας του, την εγκατάστασή του, όπως και την λεπτομερή λειτουργία του, πληροφορίες στο e-mail: psidiropoulos@gmail.com

Λέξεις Κλειδιά: Πληροφοριακά Συστήματα, Myschool, ΧΟΡΗΓΗΣΗ ΑΔΕΙΩΝ.

ΕΝΝΟΙΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

Εμφανίζεται σύνηθες ορισμένοι να θεωρούν ως **Πληροφοριακό Σύστημα** ένα σύστημα ηλεκτρονικών υπολογιστών που συνδέεται με **τράπεζες δεδομένων**, στις οποίες υπάρχει αποθηκευμένη πληροφορία. Τα Πληροφοριακά Συστήματα δεν είναι απαραίτητα να βασίζονται και να συνδέονται σε Ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Πληροφοριακά συστήματα υπήρχαν από πολύ παλιά, πολύ πριν από την εμφάνιση των ηλεκτρονικών υπολογιστών.

Ένα Πληροφοριακό Σύστημα, είτε είναι χειρογραφικό είτε μηχανογραφικό, αποτελείται μεταξύ των άλλων από τα ακόλουθα τέσσερα στοιχεία.

- Συλλογή δεδομένων
- Αποθήκευση δεδομένων
- Επεξεργασία δεδομένων
- Παρουσίαση της πληροφορίας

ΟΡΙΣΜΟΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

Στη διεθνή βιβλιογραφία είναι γενικά παραδεκτό ότι δεν υπάρχει σύμπτωση και ομοφωνία ως προς τον ορισμό του Πληροφοριακού Συστήματος. Από ορισμένους συγγραφείς ο όρος **Πληροφοριακά Συστήματα** χρησιμοποιήθηκε ως συνώνυμος με τον όρο **συστήματα επεξεργασίας δεδομένων βασισμένα σε Ηλεκτρονικούς υπολογιστές** (computerbaseddataprocessingsystems). Αυτό βέβαια δεν ισχύει για δυο κυρίως λόγους: **αφενός**, όπως αναφέρεται στην προηγούμενη ενότητα, όταν λέμε ΠΣ θεωρούμε ένα σύστημα, το οποίο μπορεί να είναι χειρογραφικό ή μηχανογραφημένο και επομένως όχι απαραίτητα βασισμένο σε Ηλεκτρονικό υπολογιστή. **Αφετέρου**, είναι δυνατό να υπάρχει ένα σύστημα επεξεργασίας δεδομένων βασισμένο σε Ηλεκτρονικούς υπολογιστές, το οποίο όμως, να μην παρέχει πληροφόρηση στη διοίκηση της επιχείρησης. Για παράδειγμα ένα σύστημα πληρωμών, το οποίο δίνει όλα τα απαραίτητα στοιχεία για την πληρωμή των εργαζομένων, καθώς επίσης και για τις ασφαλιστικές, φορολογικές και λοιπές κρατήσεις, αλλά το οποίο δε δίνει πραγματική πληροφόρηση στη διοίκηση του οργανισμού. Άλλοι πάλι συγγραφείς ενώ

δεν αναφέρουν τι ακριβώς εννοούν με τον όρο Πληροφοριακό Σύστημα, αφήνουν τον αναγνώστη να συμπεράνει το τι είναι, με βάση τις εμπειρίες που έχει αποκτήσει.

Μερικοί ορισμοί που δόθηκαν για την έννοια των πληροφοριακών συστημάτων καταγράφονται παρακάτω. Ορισμένοι από αυτούς που δόθηκαν στην διεθνή βιβλιογραφία είναι με μεγάλη ανάλυση και πολυπλοκοί.

- **Daviskai Olson(1985)** θεωρούν ότι, το Πληροφοριακό Σύστημα είναι ένα ολοκληρωμένο σύστημα ανθρώπου - μηχανής για την παροχή πληροφοριών, που υποστηρίζει τις δραστηριότητες της διαχείρισης, ανάλυσης και λήψης των αποφάσεων σ' έναν οργανισμό. Το σύστημα χρησιμοποιεί μηχανολογικό εξοπλισμό και λογισμικό, χειρογραφικές διαδικασίες, υποδείγματα για ανάλυση, προγραμματισμό, έλεγχο και λήψη αποφάσεων, καθώς επίσης και μια τράπεζα δεδομένων.

- Σύμφωνα με τους **Kettley και Reilly (2003)** ένα Πληροφοριακό Σύστημα Ανθρώπινου Δυναμικού αποτελείται από ένα πλήρως ολοκληρωμένο δίκτυο στο εύρος ενός οργανισμού από δεδομένα, πληροφορίες, υπηρεσίες, βάσεις δεδομένων, εργαλεία και συναλλαγές για το ανθρώπινο δυναμικό. Εάν αυτές οι συναλλαγές γίνονται με την χρήση του διαδικτύου λέμε για 'elektronic-HR' ή 'e-HR' που πολλές φορές συμπεριλαμβάνουν την εφαρμογή συμβατικών, δικτυακών τεχνολογιών και τεχνολογιών φωνής, portals και web εφαρμογών (Panayotopoulou, L., Vakola and Galanaki E., 2007).

Αν θέλαμε θα ήταν δυνατόν να δώσουμε και άλλους ορισμούς, στο τι είναι ένα Πληροφοριακό Σύστημα. Φαίνεται όμως ξεκάθαρα, ότι ένα Πληροφοριακό Σύστημα αποτελεί μια ειδική κατηγορία συστήματος, του οποίου τα στοιχεία είναι **άνθρωποι, διαδικασίες και μηχανήματα**, τα οποία αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται για να επεξεργασθούν δεδομένα και να παρέχουν πληροφορία στον χρήστη. Το Πληροφοριακό Σύστημα είναι επομένως ένα **επιχειρησιακό σύστημα, το οποίο επεξεργάζεται δεδομένα από το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον της επιχείρησης και παρέχει πληροφορίες στη διοίκηση της, έτσι ώστε να ληφθούν γρήγορα σωστές και έγκυρες αποφάσεις.**

Από την προηγούμενη ανάλυση συνάγεται ότι οι κύριες **γενικές λειτουργίες** ενός ΠΣ είναι οι ακόλουθες:

- **Η αναγνώριση και κάλυψη** των πληροφοριακών αναγκών των χρηστών.
- **Η επιλογή** συναφών δεδομένων από τη μεγάλη ποικιλία των δεδομένων στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον της επιχείρησης.
- **Η δημιουργία** της πληροφορίας από τα επιλεγμένα δεδομένα με τη χρήση των κατάλληλων εργαλείων, και
- **Η μεταφορά** της δημιουργημένης πληροφορίας στους χρήστες

ΣΚΟΠΟΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ

Το Πληροφοριακό Σύστημα του οργανισμού πρέπει να αποσκοπεί στην ικανοποίηση όχι μόνο των πληροφοριακών αναγκών για τις αποφάσεις ρουτίνας και τις λειτουργικές αποφάσεις, αλλά και των πληροφοριακών αναγκών για τις στρατηγικές αποφάσεις. Έτσι, θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε, ότι **οι σπουδαιότεροι σκοποί των πληροφοριακών συστημάτων** είναι οι ακόλουθοι:

- **Η συλλογή και αποθήκευση δεδομένων**, τα οποία με κατάλληλη επεξεργασία να μετασχηματίζονται σε **χρήσιμη πληροφορία**.
- Η παροχή λειτουργικής πληροφόρησης στους εργαζομένους για να επιτελούν κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις δραστηριότητες του οργανισμού τις σχετικές με τις καθημερινές συναλλαγές και το βραχυπρόθεσμο προγραμματισμό και έλεγχο
- Η παροχή **στρατηγικής** πληροφόρησης σε κατάλληλη μορφή στα διευθυντικά στελέχη για να παίρνουν τις καλύτερες δυνατές αποφάσεις, που σχετίζονται με τη μελλοντική πορεία του οργανισμού.
- Η επέκταση της αλυσίδας αξίας του οργανισμού. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού είναι αναγκαίο το Πληροφοριακό Σύστημα του οργανισμού να συνδέεται με εξωτερικά, και ιδιαίτερα με εκείνα των προμηθευτών, των ενδιάμεσων και των αγοραστών, προκειμένου να δημιουργηθούν οφέλη από την απόκτηση επιπρόσθετης πληροφορίας.

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

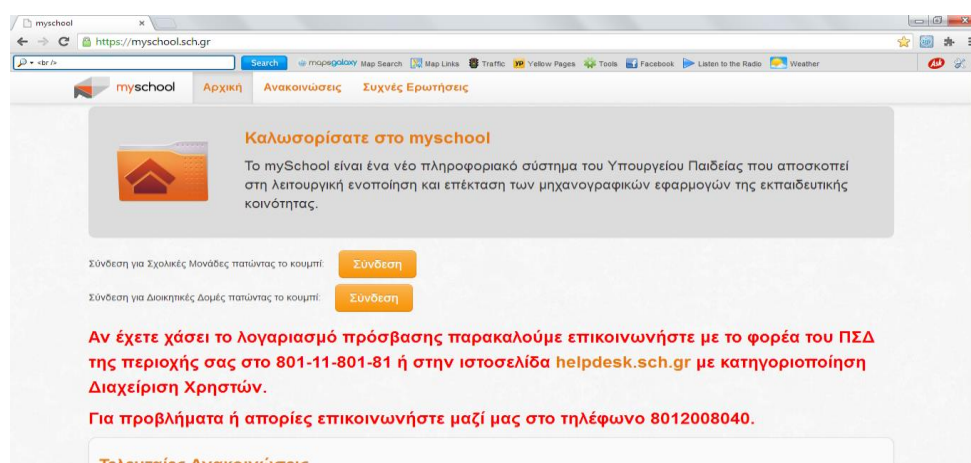
Τα Εκπαιδευτικά Πληροφοριακά Συστήματα είναι εκείνη η κατηγορία πληροφοριακών συστημάτων που έχει ως αντικείμενο την παραγωγή πληροφοριών οι οποίες είναι απαραίτητες στα στελέχη της εκπαίδευσης και στους λειτουργούς της σχολικής πράξης, ώστε να λαμβάνονται οι κατάλληλες αποφάσεις και να προκύπτει βελτιστοποίηση στην συνολική άσκηση του εκπαιδευτικού έργου (διδασκτικού και διοικητικού) τόσο σε στρατηγικό, όσο και σε λειτουργικό επίπεδο.

Τα οφέλη που προκύπτουν από τη χρησιμοποίηση των εκπαιδευτικών πληροφοριακών συστημάτων σχετίζονται με τη βελτίωση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας της διεύθυνσης και του απλού προσωπικού κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού

ΤΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ MYSCHOOL

Με την εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων με αρ. πρωτ.: 171490/Δ2/12-11-2013 γνωστοποιήθηκε στην εκπαιδευτική κοινότητα η έναρξη της παραγωγικής λειτουργίας του νέου ενιαίου Πληροφοριακού Συστήματος Σχολικών Μονάδων και Διοικητικών δομών «myschool».

Το νέο αυτό σύστημα υποστηρίζεται από το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο και είναι διαθέσιμο στη διεύθυνση <https://myschool.sch.gr>



Δημιουργήθηκε με την επιχορήγηση ΕΣΠΑ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ: «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΡΑΞΗΣ: «Ανάπτυξη Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Υλικού - Ψηφιακή Βάση Δεδομένων - Υποδομές για ένα Ψηφιακό Σχολείο και Ψηφιακό Υλικό για τα Σχολεία». ΠΡΑΞΗ: «Ανάπτυξη κι Αξιοποίηση της Ψηφιακής Καρτέλας Σχολικής Μονάδας».

ΣΤΟΧΟΙ

- Η καθημερινή μηχανογραφική υποστήριξη
- Να συγκεντρώσει κεντρικά όλα (ή τα περισσότερα) επιμέρους πληροφοριακά συστήματα που λειτουργούν σήμερα (όπως survey, e-dataloader, Nestor, Δ-βάση, e-school, κ.α) και αφορούν το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

Παρά το γεγονός ότι το σύστημα χρησιμοποιείται σε όλα τα σχολεία, ωστόσο δεν έχει ολοκληρωθεί σε όλα τα σημεία του και παρουσιάζει σοβαρές αδυναμίες που προσπαθούν με διάφορες αναβαθμίσεις να τις επιλύσουν.

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ «ΧΟΡΗΓΗΣΗ ΑΔΕΙΩΝ» ΣΤΗΝ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Με υπουργική απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 (1340 Β'), όπως έχει τροποποιηθεί και ισχύει στις αρμοδιότητες των Διευθυντών των σχολείων μεταβιβάστηκε το δικαίωμα να χορηγούν άδειες σε εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό του σχολείου στο οποίο προϊστανται.

Οι άδειες αυτές αφορούν:

- Στην κανονική άδεια (έως και 10 εργάσιμες ημέρες το έτος).
- Στην αναρρωτική άδεια.
- Στην άδεια απουσίας λόγω γάμου.
- Στην άδεια απουσίας λόγω θανάτου συγγενικού προσώπου.
- Στην άδεια απουσίας λόγω γέννησης τέκνου.
- Στην άδεια άσκησης εκλογικού δικαιώματος.
- Στην άδεια συμμετοχής σε δίκη.
- Στην άδεια νοσήματος.
- Στην άδεια αναπηρίας.
- Στην άδεια αιμοδοσίας.
- Στην άδεια παρακολούθησης σχολικής επίδοσης.
- Στην άδεια εξετάσεων

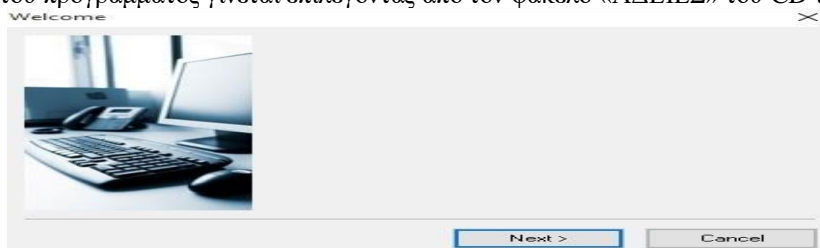
Η «ΧΟΡΗΓΗΣΗ ΑΔΕΙΩΝ» είναι ένα εκπαιδευτικό πληροφοριακό σύστημα που σχεδιάστηκε και δημιουργήθηκε για να βοηθήσει τον χρήστη (Διευθυντή Σχολικής Μονάδας) να χορηγεί άδειες σε εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό του σχολείου στο οποίο προΐσταται, να κρατά σε ηλεκτρονική μορφή αρχείο όλων των αδειών, στατιστικά στοιχεία για αυτές και να μπορεί να τα εκτυπώσει.

Το πληροφοριακό σύστημα «ΧΟΡΗΓΗΣΗ ΑΔΕΙΩΝ» σχεδιάστηκε και δημιουργήθηκε με την βοήθεια:

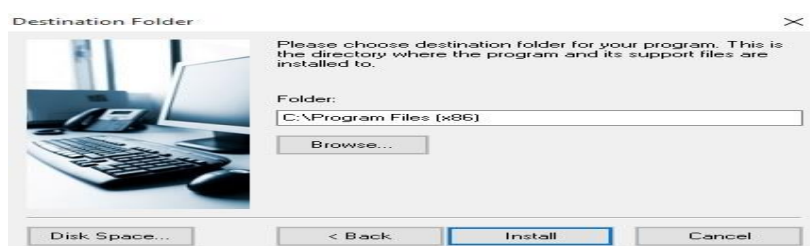
- i. **VisualBasic**
- ii. **Access**
- iii. **MicrosoftWord**

ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

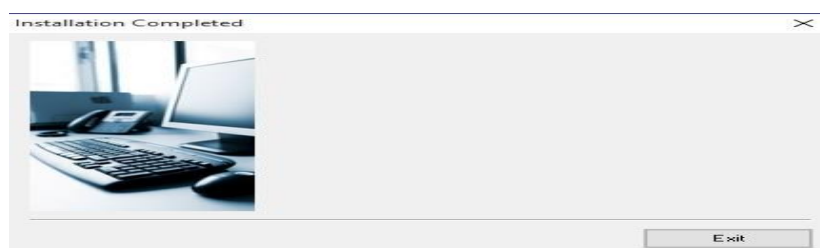
Η εγκατάσταση του προγράμματος γίνεται επιλέγοντας από τον φάκελο «ΑΔΕΙΕΣ» του CD το αρχείο «Setup».



Στην συνέχεια επιλέγει ο χρήστης τη διαδρομή που θέλει να εγκαταστήσει το πρόγραμμα στον σκληρό του δίσκο



Αν πατήσει ο χρήστης το κουμπί «Install» που φαίνεται στην παραπάνω εικόνα, αρχίζει η εγκατάσταση και η αντιγραφή των αρχείων. Μόλις ολοκληρωθεί, εμφανίζεται η παρακάτω εικόνα και ίσως χρειαστεί επανεκκίνηση του υπολογιστή



ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Για την διανομή του Πληροφοριακού Συστήματος «ΧΟΡΗΓΗΣΗ ΑΔΕΙΩΝ», τον τρόπο σχεδιασμού του, δημιουργίας του, την εγκατάσταση του, όπως και την λεπτομερή λειτουργία του, πληροφορίες στο e-mail: pnsidiropoulos@gmail.com

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Έργο: Απλούστευση Διαδικασιών Διοικητικής Υποστήριξης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Εγχειρίδιο Χρήσης Πύλης myschool, Έκδοση 04-11-2013

Έγγραφο του ΥΠΑΙΘ Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 (1340 Β΄) του κράτους, όπως έχει τροποποιηθεί και ισχύει.

Davis, G. B., & Olson, M. H. (1985). Management Information Systems: Conceptual Foundations, Structure, and Development. New York: McGraw-Hill.

Kettley, P., & Reilly, P.(2003). eHR: An Introduction. IES Research Networks

<https://myschool.sch.gr>

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΙ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΕΣ ΜΕΛΕΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ: ΜΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

Μαρία Δάρρα
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Ρόδος, Ελλάδα
darra@aegean.gr

και

Αναστασία Παπανθόμου
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Ρόδος, Ελλάδα
an2005pap@hotmail.com

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι, μέσα από την ανάλυση περιεχομένου 33 εμπειρικών ερευνών που διερευνούν το θέμα της αυτοαξιολόγησης του μαθητή στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι οποίες έχουν δημοσιευτεί κατά την τελευταία δεκαετία (2009-2019) σε άρθρα 19 επιστημονικών περιοδικών που κατατάσσονται στο SCImago (μόνο άρθρα σε περιοδικά με σύστημα ανώνυμης κρίσης προκειμένου να διασφαλιστεί η ποιότητα αυτών) να διερευνήσει: α) τον ερευνητικό τύπο των μελετών (πειραματικός, ημιπειραματικός, μη πειραματικός), β) την ερευνητική μέθοδο (μικτή μέθοδος, ποιοτική, ποσοτική), γ) τον ειδικό σχεδιασμό (όπως προέλεγχος-μεταέλεγχος κ.ά.), και τέλος, δ) τη μέθοδο συλλογής δεδομένων (όπως ερωτηματολόγιο, συνεντεύξεις κ.ά.). Σύμφωνα με τα κυριότερα ευρήματα της έρευνας τα άρθρα στα περισσότερα εξεταζόμενα περιοδικά αφορούν σε μη πειραματικές έρευνες, ακολουθούν οι πειραματικές και τέλος οι ημιπειραματικές. Ως προς τις ερευνητικές μεθόδους, η ποσοτική μέθοδος είναι αυτή που έχει χρησιμοποιηθεί περισσότερο σε όλους τους τύπους ερευνών είτε δηλαδή η έρευνα είναι πειραματική, είτε ημιπειραματική ή μη πειραματική, ενώ η ποιοτική και η μικτή μέθοδος έχουν χρησιμοποιηθεί σε μικρότερο βαθμό και μόνο στις πειραματικές και μη πειραματικές έρευνες. Σε σχέση με τον ειδικό σχεδιασμό, οι περισσότερες πειραματικές και ημιπειραματικές έρευνες υιοθετούν το σχεδιασμό “προέλεγχος-μεταέλεγχος”, ενώ οι μη πειραματικές ακολουθούν κυρίως περιγραφικό σχεδιασμό. Τέλος, αναφορικά με τις μεθόδους συλλογής δεδομένων, το ερωτηματολόγιο είναι η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη μέθοδος σε όλους τους τύπους μελετών, σε αντιδιαστολή με άλλες μεθόδους, όπως είναι η συνέντευξη ή ο συνδυασμός των δύο αυτών εργαλείων. Επομένως, προκύπτει ανάγκη διερεύνησης της αυτοαξιολόγησης κυρίως με πειραματικό ή ημιπειραματικό ερευνητικό σχεδιασμό όπου θα υιοθετείται η μικτή μεθοδολογική προσέγγιση και θα συλλέγονται δεδομένα μέσω του συνδυασμού ερευνητικών εργαλείων όπως είναι για παράδειγμα η συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο προκειμένου να επιτυγχάνεται τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων.

Λέξεις-Κλειδιά: αυτοαξιολόγηση μαθητή, μεθοδολογία, ερευνητικός σχεδιασμός, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση των μαθητών ως συνεχής και παρούσα διαδικασία στο σχολικό σύστημα είναι πολύ σημαντική για τους μαθητές, την οικογένεια, το σχολείο και την κοινωνία εν γένει (Gashi-Shatri&Zabeli, 2018). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση γίνεται για διαμορφωτικούς και για αθροιστικούς σκοπούς. Για τους μαθητές συγκεκριμένα, η αξιολόγηση χρησιμοποιείται για να τους παρακινήσει, να βελτιώσει τις μελλοντικές τους επιδόσεις, να τους παράσχει ανατροφοδότηση, να διαγνώσει τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες τους, να διαφοροποιήσει τις ευκαιρίες μάθησης και τέλος, να κατευθύνει τις επιλογές τους καθώς και την επιλογή της σταδιοδρομίας τους (Wong, 2017).

Η ανάγκη να βελτιωθεί η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης έχει γίνει επιτακτική και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αναζητούνται νέοι εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, καθώς δεν είναι λίγοι αυτοί που επικρίνουν και εντοπίζουν αδυναμίες στον παραδοσιακό τρόπο αξιολόγησης (Παπαγεωργίου, 2017). Αυτοί οι νέοι τρόποι αξιολόγησης συνιστούν τη λεγόμενη αυθεντική αξιολόγηση. Το χαρακτηριστικό της αυθεντικής αξιολόγησης είναι η συμμετοχή του μαθητή στις διαδικασίες αξιολόγησης χρησιμοποιώντας αυθεντικά στοιχεία των μαθησιακών

διαδικασιών και αποτελεσμάτων (Chang, Tseng, & Lou, 2012) και αυτή του η συμμετοχή ή αλλιώς εμπλοκή στην αξιολόγηση έχει διάφορα οφέλη για αυτόν όπως είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων μάθησης, η βελτίωση της επίδοσης, η ενίσχυση μεταβιβάσιμων δεξιοτήτων, καθώς και θετικές συναισθηματικές επιδράσεις (Tai, 2012).

Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια μορφή αυθεντικής αξιολόγησης με σημαντικά οφέλη για τους μαθητές. Μεταξύ αυτών είναι το γεγονός ότι τους βοηθά να αναγνωρίζουν τα επόμενα βήματα στην μάθησή τους, να γίνονται πιο ανεξάρτητοι (Gashi-Shatri & Zabeli, 2018), να εντοπίζουν κενά στην κατανόησή τους, να είναι αυθόρμητοι, αυτορρυθμιζόμενοι μαθητές (Johnson & Winterbottom, 2011), ενώ ταυτόχρονα επιδρά στα κίνητρά τους (Johnson & Winterbottom, 2011; Gashi-Shatri & Zabeli, 2018).

Παρά το πλήθος των ερευνών που διαπραγματεύεται το θέμα της αυτοαξιολόγησης του μαθητή δεν έχουν εντοπιστεί πολλές έρευνες που να έχουν ως αντικείμενο διερεύνησης τον ερευνητικό σχεδιασμό και τις μεθόδους που υιοθετούνται προκειμένου να συλλεχθούν χρήσιμες πληροφορίες που θα βοηθήσουν μελλοντικά τους ερευνητές που μελετούν αυτή τη συγκεκριμένη μορφή αυθεντικής αξιολόγησης.

Συγκεκριμένα, στο πεδίο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης διενεργήθηκε η έρευνα που πραγματοποίησε η Pastore (2017). Πρόκειται για μια ανάλυση περιεχομένου που στόχο είχε να μελετήσει τον ερευνητικό σχεδιασμό και τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται σε έρευνες που εξετάζουν την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στο χώρο της Ευρώπης. Σύμφωνα με τα κυριότερα ευρήματα της εν λόγω έρευνας, ο μη πειραματικός σχεδιασμός είναι ο πιο συχνά χρησιμοποιούμενος. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι δεν χρησιμοποιείται ο ημιπειραματικός σχεδιασμός, ενώ ο πειραματικός σχεδιασμός χρησιμοποιείται σπάνια. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι η έμφαση σε αποκλειστικά ποιοτικές ή ποσοτικές μεθόδους είναι ένας περιορισμός στο ερευνητικό πεδίο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Harris και Brown (2018) οι παρεμβάσεις που έχουν σχεδιαστεί για να βελτιώσουν τη χρήση της αυτοαξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς έχουν βρει ιδιαίτερα χρήσιμα τα μοντέλα που είναι βασισμένα στις αρχές της έρευνας δράσης. Κάτω από ένα τέτοιο μοντέλο, οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν πρώτα τις πρακτικές και στη συνέχεια αναπτύσσουν τα δικά τους σχέδια δράσης σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο η αυτοαξιολόγηση θα ενσωματωθεί στη διδασκαλία τους. Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν την εφαρμογή, συγκεντρώνουν δεδομένα σχετικά με την αποτελεσματικότητα και αναστοχάζονται πάνω στα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες προκειμένου να προχωρήσουν σε βελτιώσεις στις επόμενες εφαρμογές.

Επιπλέον, η Wong (2016) που διερεύνησε τις απόψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών για την ικανότητα αυτοαξιολόγησης των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στη Σιγκαπούρη, ως προς τις μεθόδους συλλογής δεδομένων σημειώνει συγκεκριμένα ότι οι περισσότερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί δεν χρησιμοποιούν δεδομένα από συνεντεύξεις με μαθητές και εκπαιδευτικούς που θα μπορούσαν να δώσουν μια πιο πλούσια ανάλυση της ικανότητας των μαθητών και τονίζει την ανάγκη τριγωνοποίησης των αποτελεσμάτων από ποιοτικές και ποσοτικές πηγές.

Η παρούσα έρευνα σκοπεύει να διερευνήσει το θέμα της αυτοαξιολόγησης του μαθητή στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση από την πλευρά του ερευνητικού σχεδιασμού και των μεθόδων που έχουν χρησιμοποιηθεί διεθνώς την τελευταία δεκαετία (2009-2019), προχωρώντας σε μια ανάλυση περιεχομένου ανάλογη με αυτήν που υιοθέτησε η Pastore (2017). Η εργασία περιλαμβάνει τις ακόλουθες ενότητες: α) το θεωρητικό πλαίσιο, γ) τους σκοπούς και τα ερευνητικά ερωτήματα, δ) τα αποτελέσματα, ε) τη συζήτηση, στ) τα συμπεράσματα, και ζ) τους περιορισμούς και τις προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η αυτοαξιολόγηση σύμφωνα με τους Panadero και Alonso-Tapia (2013) είναι η ποιοτική αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας και του τελικού προϊόντος, που πραγματοποιείται βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων και δεν επικεντρώνεται στη βαθμολογία αλλά στην κατανόηση των διαδικασιών αυτών μέσω των οποίων ο μαθητής μπορεί να μάθει από τα λάθη και τα επιτεύγματά του. Επομένως, πρόκειται για μια διαδικασία αναστοχασμού. Αποτελεί μια δυναμική τεχνική κατά την οποία οι μαθητές αξιολογούν την ποιότητα της εργασίας τους βάσει κριτηρίων ώστε στο μέλλον να μάθουν να εργάζονται ακόμα καλύτερα (Ross, Hogaboam-Gray, & Rolheiser, 2002), ή όπως αναφέρει η Andrade (2008) κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης οι μαθητές αναστοχάζονται πάνω στην ποιότητα της εργασίας τους και αξιολογούν το βαθμό στον οποίο αυτή ανταποκρίνεται στους στόχους ή τα κριτήρια.

Συγκεκριμένα, η αυτοαξιολόγηση ορίζεται με μεγαλύτερη ακρίβεια ως μια διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές: α) παρακολουθούν και αξιολογούν την ποιότητα της σκέψης και της συμπεριφοράς τους κατά τη μάθησή τους και β) προσδιορίζουν στρατηγικές οι οποίες συμβάλλουν στη βελτίωση της κατανόησης και των δεξιοτήτων τους. Δηλαδή, η αυτοαξιολόγηση συμβαίνει όταν οι μαθητές αξιολογούν την εργασία τους για να βελτιώσουν την επίδοσή τους, καθώς εντοπίζουν αποκλίσεις μεταξύ της τρέχουσας και της επιθυμητής επίδοσης. Αυτή η πτυχή της αυτοαξιολόγησης

ευθυγραμμίζεται στενά με τα πρότυπα της εκπαίδευσης, η οποία παρέχει σαφείς στόχους και κριτήρια που μπορούν να διευκολύνουν την αυτοαξιολόγηση των μαθητών (McMillan&Hearn, 2008).

Όπως σημειώνουν οι Andrade και Cizek (2010) παρόλο που ακόμη και οι μικρής ηλικίας μαθητές είναι συνήθως σε θέση να αναλογιστούν πάνω στην ποιότητα της εργασίας τους, δεν το κάνουν πάντα. Αυτό συμβαίνει επειδή δεν υπάρχουν μία ή περισσότερες από τις παρακάτω αναφερόμενες απαραίτητες συνθήκες.

Πιο συγκεκριμένα, προκειμένου να υπάρξει αποτελεσματική αυτοαξιολόγηση, οι μαθητές χρειάζονται:

- συνειδητοποίηση της αξίας της αυτοαξιολόγησης
- πρόσβαση σε σαφή κριτήρια στα οποία θα βασίζεται η αξιολόγηση
- μια συγκεκριμένη εργασία ή επίδοση για αξιολόγηση
- μοντέλα αυτοαξιολόγησης
- άμεση παροχή οδηγιών και βοήθεια για τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, συμπεριλαμβανομένης της ανατροφοδότησης
- πρακτική εξάσκηση στις διαδικασίες εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης
- συμπεράσματα σχετικά με το πότε είναι σκόπιμο να προχωράνε σε αυτοαξιολόγηση και
- ευκαιρίες επανεξέτασης και βελτίωσης της εργασίας ή της επίδοσής τους.

Παρά το γεγονός ότι η παραπάνω λίστα των συνθηκών φαίνεται αποθαρρυντική η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης είναι εφικτή και έχει εφαρμοστεί σε πολλά σχολεία σε όλο τον κόσμο.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι μέσα από την ανάλυση περιεχομένου 33 εμπειρικών ερευνών που σχετίζονται με την αυτοαξιολόγηση του μαθητή στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και οι οποίες έχουν δημοσιευτεί κατά την τελευταία δεκαετία (2009-2019) σε άρθρα 19 επιστημονικών περιοδικών που κατατάσσονται στο SCImago (μόνο άρθρα σε περιοδικά με σύστημα ανώνυμης κρίσης προκειμένου να διασφαλιστεί η ποιότητα αυτών) να διερευνήσει τον ερευνητικό σχεδιασμό και τη μεθοδολογία των μελετών αυτών που διαπραγματεύονται το θέμα της αυτοαξιολόγησης του μαθητή στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Συγκεκριμένα, η εργασία αυτή αποσκοπεί να απαντήσει στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- α) ποιος είναι ο ερευνητικός σχεδιασμός που χρησιμοποιείται (πειραματικός, ημιπειραματικός, μη πειραματικός);
- β) ποια ερευνητική μέθοδος είναι η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη (μικτή μέθοδος, ποιοτική, ποσοτική);
- γ) ποιος είναι ο ειδικός σχεδιασμός που χρησιμοποιείται (προέλεγχος-μεταέλεγχος κ.ά.);
- δ) ποια είναι η μέθοδος συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιείται (ερωτηματολόγιο, συνεντεύξεις κ.ά.);

Μεθοδολογία

Το δείγμα των ερευνών που εξετάστηκε εντοπίστηκε σε άρθρα που επιλέχθηκαν με βάση τα εξής κριτήρια: α) περιέχονται σε περιοδικά που υπάρχουν στη λίστα Scimago και είναι peerreview προκειμένου να εξασφαλιστεί η υψηλή ποιότητα των προς εξέταση ερευνών, β) έχουν δημοσιευτεί την τελευταία δεκαετία (2009-2019) και γ) μελετούν το θέμα της αυτοαξιολόγησης εμπειρικά στην πρωτοβάθμια ή/και δευτεροβάθμια εκπαίδευση διεθνώς. Επομένως, θεωρητικά άρθρα ή βιβλιογραφικές έρευνες δεν συμπεριλήφθηκαν. Στη συνέχεια παρατίθενται η λίστα των περιοδικών με το αντίστοιχο ISSN.

Πίνακας 1
Λίστα περιοδικών με τα αντίστοιχα ISSN

| Τίτλος περιοδικού | ISSN |
|--|----------------------|
| 1 Asia-Pacific Education Researcher | 0119-5646 |
| 2 Assessment in Education: Principles, Policy & Practice | 0969-594X, 1465-329X |
| 3 Australian Educational Researcher | 0311-6999 |
| 4 British Journal of Religious Education | 1740-7931, 0141-6200 |
| 5 Early Childhood Education Journal | 1082-3301 |
| 6 Education 3–13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education | 1475-7575, 0300-4279 |

| | | |
|----|---|----------------------|
| 7 | Educational Psychology | 1469-5820, 0144-3410 |
| 8 | Educational Studies | 0305-5698, 1465-3400 |
| 9 | Innovations in Education and Teaching International | 1470-3297, 1470-3300 |
| 10 | Instructional Science | 0020-4277 |
| 11 | International Journal of Educational Research | 0883-0355 |
| 12 | International Journal of Instruction | 1694609X, 13081470 |
| 13 | Irish Educational Studies | 17474965, 03323315 |
| 14 | Journal of Social Studies Education Research | 1309-9108 |
| 15 | Pedagogies: An International Journal | 1554-480X |
| 16 | Procedia - Social and Behavioral Sciences | 0000-2009, 0000-2012 |
| 17 | Reading and Writing | 0922-4777, 1573-0905 |
| 18 | Reading Psychology | 0270-2711, 1521-0685 |
| 19 | The Journal of Educational Research | 19400675,0022-0671 |

Συγκεκριμένα, εντοπίστηκαν 33 άρθρα από το σύνολο των 19 περιοδικών, τα οποία στη συνέχεια εξετάστηκαν ως προς τον ερευνητικό σχεδιασμό και τις ερευνητικές μεθόδους ενώ, χρησιμοποιώντας την ανάλυση περιεχομένου δημιουργήθηκαν κωδικοί και πίνακες διπλής εισόδου. Η μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν παρόμοια με αυτή που είχε ακολουθήσει η Pastore (2017), η οποία διερεύνησε το ίδιο θέμα με την παρούσα έρευνα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ευρώπη.

Αναλυτικά, στην αρχή δημιουργήθηκε μια πρώτη γενική κατηγοριοποίηση των ερευνών με βάση το ερευνητικό σχεδιασμό ή αλλιώς τύπο των ερευνών (πειραματικός, ημιπειραματικός ή μη πειραματικός) ανά εξεταζόμενο περιοδικό, καθώς και μια άλλη γενική κατηγοριοποίηση με βάση την ερευνητική μέθοδο που υιοθετήθηκε (μικτή, ποσοτική ή ποιοτική) σε κάθε ερευνητικό σχεδιασμό. Στη συνέχεια, δημιουργήθηκε μια πιο συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση του τύπου των ερευνών που περιλάμβανε τον ειδικό σχεδιασμό που χρησιμοποιήθηκε σε αυτές όπως είναι ο προέλεγχος-μεταέλεγχος κ.τ.λ. Επιπρόσθετα, δημιουργήθηκε και μια τελευταία πιο ειδική κατηγοριοποίηση των ερευνητικών μεθόδων που περιλάμβανε συγκεκριμένες μεθόδους συλλογής δεδομένων όπως είναι το ερωτηματολόγιο, η συνέντευξη κ.ά., οι οποίες παρουσιάζονται ανά ερευνητικό σχεδιασμό. Επομένως, ο ερευνητικός σχεδιασμός και οι μέθοδοι κωδικοποιήθηκαν από ένα γενικό σε ένα πιο συγκεκριμένο επίπεδο.

Αποτελέσματα

Ο πίνακας 2 παρουσιάζει ανά περιοδικό τον ερευνητικό σχεδιασμό που ακολουθήθηκε σε έρευνες που διαπραγματεύονται την αυτοαξιολόγηση του μαθητή στις δύο πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, δείχνει το αποτέλεσμα της πρώτης κωδικοποίησης των ερευνών σε πειραματικές, ημιπειραματικές και μη πειραματικές.

Πίνακας 2

Ερευνητικός σχεδιασμός που χρησιμοποιήθηκε σε έρευνες για την αυτοαξιολόγηση του μαθητή στις δύο πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης ανά περιοδικό

| Τίτλος περιοδικού | Τύπος έρευνας/Ερευνητικός σχεδιασμός | | | |
|--|--------------------------------------|----------------|----------------|----------------|
| | Πειραματική | Ημιπειραματική | Μη πειραματική | Σύνολο γραμμής |
| Asia-Pacific Education Researcher | 1 | 0 | 1 | 2 |
| Assessment in Education: Principles, Policy & Practice | 1 | 0 | 3 | 4 |
| Australian Educational Researcher | 0 | 0 | 1 | 1 |
| British Journal of Religious Education | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Early Childhood Education Journal | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Education 3-13 | 0 | 0 | 3 | 3 |
| Educational Psychology | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Educational Studies | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Innovations in Education and Teaching International | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Instructional Science | 2 | 1 | 0 | 3 |
| International Journal of Educational | 1 | 0 | 2 | 3 |

| Research | | | | |
|---|----|---|----|----|
| International Journal of Instruction | 1 | 0 | 1 | 2 |
| Irish Educational Studies | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Journal of Social Studies Education Research | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Pedagogies: An International Journal | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Procedia - Social and Behavioral Sciences | 0 | 0 | 2 | 2 |
| Reading and Writing | 0 | 1 | 0 | 1 |
| ReadingPsychology | 0 | 0 | 1 | 1 |
| The Journal of Educational Research | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Σύνολο στήλης | 10 | 5 | 18 | 33 |

Ο πίνακας 3 δείχνει τις ερευνητικές μεθόδους (μικτή, ποσοτική, ποιοτική) που έχουν χρησιμοποιηθεί σε κάθε ερευνητικό σχεδιασμό ή τύπο έρευνας (πειραματική, ημιπειραματική, μη πειραματική).

Πίνακας 3

Ερευνητικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν σε έρευνες για την αυτοαξιολόγηση του μαθητή στις δύο πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης με βάση τον τύπο έρευνας

| Ερευνητικές μέθοδοι | | | | |
|----------------------------|----------------------|-------------------------|-------------------------|-----------------------|
| Τύπος έρευνας | Μικτή μέθοδος | Ποσοτική μέθοδος | Ποιοτική μέθοδος | Σύνολο γραμμής |
| Πειραματική | n=2(29%;20%)* | n=7(33%;70%) | n=1(20%;10%) | 10 |
| Ημιπειραματική | n=0(0%;0%) | n=5(24%;100%) | n=0(0%;0%) | 5 |
| Μη πειραματική | n=5(71%;28%) | n=9(43%;50%) | n=4(80%;22%) | 18 |
| Σύνολο στήλης | 7 | 21 | 5 | 33 |

Σημείωση: Στα κελιά που υπάρχουν δύο ποσοστά στις παρενθέσεις, το ποσοστό που βρίσκεται στα αριστερά είναι το ποσοστό της στήλης και αυτό που είναι στα δεξιά είναι το ποσοστό της γραμμής.

Στον πίνακα 4 παρουσιάζεται ο ειδικός σχεδιασμός (μόνο μεταέλεγχος, προέλεγχος-μεταέλεγχος, κ.τ.λ.) που έχει χρησιμοποιηθεί σε κάθε ερευνητικό σχεδιασμό ή τύπο έρευνας (πειραματική, ημιπειραματική, μη πειραματική).

Πίνακας 4

Ειδικός σχεδιασμός που χρησιμοποιήθηκε σε έρευνες για την αυτοαξιολόγηση του μαθητή στις δύο πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης με βάση τον τύπο έρευνας

| Ειδικός σχεδιασμός | | Τύπος έρευνας | | | Σύνολο γραμμής |
|---|-------------------|----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | | Πειραματική | Ημιπειραματική | Μη πειραματική | |
| Μόνο μεταέλεγχος | | n=1(10%;100%) | n=0(0%;0%) | n=0(0%;0%) | 1 |
| Προέλεγχος-Μεταέλεγχος/Αρχικό Τελικό προσχέδιο | προσχέδιο- | n=7(70%;64%) | n=4(80%;36%) | n=0(0%;0%) | 11 |
| Περιγραφικός σχεδιασμός | | n=0(0%;0%) | n=0(0%;0%) | n=10(56%;100%) | 10 |
| A priori ανάλυση περιεχομένου | | n=0(0%;0%) | n=0(0%;0%) | n=1(5%;100%) | 1 |
| Επεξηγηματική διαδοχική σχεδίαση | | n=0(0%;0%) | n=0(0%;0%) | n=1(5%;100%) | 1 |
| Μελέτη χρονικής στιγμής | | n=0(0%;0%) | n=0(0%;0%) | n=2(11%;100%) | 2 |
| Έρευνα επαγγελματιών της πράξης | | n=0(0%;0%) | n=0(0%;0%) | n=1(5%;100%) | 1 |
| Διαχρονική-διαμήκης μελέτη | | n=0(0%;0%) | n=1(20%;50%) | n=1(5%;50%) | 2 |
| Άλλο | | n=2(20%;50%) | n=0(0%;0%) | n=2(11%;50%) | 4 |
| Σύνολο στήλης | | 10 | 5 | 18 | 33 |

Σημείωση: Στα κελιά που υπάρχουν δύο ποσοστά στις παρενθέσεις, το ποσοστό που βρίσκεται στα αριστερά είναι το ποσοστό της στήλης και αυτό που είναι στα δεξιά είναι το ποσοστό της γραμμής.

Στη κατηγορία “άλλο” περιλαμβάνονται σχεδιασμοί που βασίζονται σε συγκεκριμένα μοντέλα ή σε θεωρίες αυτοαξιολόγησης ή σε προτάσεις αναφορικά με τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης.

Στη συνέχεια στον πίνακα 5, παρουσιάζεται ο τύπος συλλογής δεδομένων σε κάθε ερευνητικό σχεδιασμό ή τύπο έρευνας (πειραματική, ημπειραματική, μη πειραματική).

Πίνακας 5
Τύπος συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε σε έρευνες για την αυτοαξιολόγηση στις δύο πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης με βάση τον τύπο έρευνας

| Τύπος έρευνας | Πειραματική | Ημπειραματική | Μη πειραματική | Σύνολο γραμμής |
|---|--------------|---------------|----------------|----------------|
| Ερωτηματολόγιο | n=9(90%;36%) | n=5(100%;20%) | n=11(61%;44%) | 25 |
| Συνεντεύξεις | n=1(10%;20%) | n=0(0%;0%) | n=4(22%;80%) | 5 |
| Ανάλυση περιεχομένου σχολίων | n=0(0%;0%) | n=0(0%;0%) | n=1(5%;100%) | 1 |
| Ερωτηματολόγιο, συνέντευξη παρατήρηση κ.τ.λ. | n=0(0%;0%) | n=0(0%;0%) | n=2(11%;100%) | 2 |
| Σύνολο στήλης | 10 | 5 | 18 | 33 |

Σημείωση: Στα κελιά που υπάρχουν δύο ποσοστά στις παρενθέσεις, το ποσοστό που βρίσκεται στα αριστερά είναι το ποσοστό της στήλης και αυτό που είναι στα δεξιά είναι το ποσοστό της γραμμής.

Συζήτηση

Από τις (N=33) έρευνες που μελετούν το θέμα της αυτοαξιολόγησης του μαθητή στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και που προέκυψαν από το δείγμα των (N=19)εξεταζόμενων περιοδικών, οι περισσότερες (N=18) ακολουθούν μη πειραματικό σχεδιασμό, λιγότερες (N=10) πειραματικό σχεδιασμό και ακόμη λιγότερες (N=5) ημπειραματικό. Οι έρευνες που ακολουθούν μη πειραματικό σχεδιασμό είναι εξίσου περισσότερες σύμφωνα με τα ευρήματα που προέκυψαν από ανάλογη έρευνα που διενήργησε η Pastore (2017) στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στον Ευρωπαϊκό χώρο αποκλειστικά, με τη διαφορά ότι στη συγκεκριμένη βαθμίδα δεν εντοπίστηκε κάποια ημπειραματική έρευνα, ενώ απεναντίας στην παρούσα έρευνα βρέθηκαν ημπειραματικές έρευνες στις δύο πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης που είναι σχεδόν οι μισές από τις πειραματικές και σχεδόν το ένα τέταρτο σε αριθμό συγκριτικά με τις μη πειραματικές. Επομένως, εντοπίζεται ένας περιορισμός που αφορά στην κατά βάση αποκλειστική χρήση της μη πειραματικής προσέγγισης για τις εξεταζόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης περιορισμό τον οποίο υπογραμμίζει και η Pastore (2017) για την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ως προς τις ερευνητικές μεθόδους, η ποσοτική (N=21) είναι αυτή που χρησιμοποιείται περισσότερο σε όλους τους τύπους ερευνητικού σχεδιασμού (πειραματική, ημπειραματική, μη πειραματική), ενώ η μικτή (N=7) και η ποιοτική (N=5) χρησιμοποιούνται σε πολύ μικρότερο βαθμό. Συγκεκριμένα, οι ποσοτικές ερευνητικές μέθοδοι χρησιμοποιούνται πρωτίστως στις πειραματικές (N=7;70%) και μη πειραματικές έρευνες (N=9;50%) ενώ σε μικρότερο βαθμό γίνεται χρήση των μικτών και ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων. Στις ημπειραματικές έρευνες χρησιμοποιούνται μόνο οι ποσοτικές ερευνητικές μέθοδοι (N=5;100%). Η Pastore (2017) σημειώνει ότι στην τριτοβάθμια εκπαίδευση οι ποσοτικές ερευνητικές μέθοδοι είναι εξίσου πιο συχνά χρησιμοποιούμενες. Ακόμη υπάρχει χρήση ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων σε μικρότερο βαθμό ενώ όμως δεν παρατηρείται καθόλου χρήση μικτών ερευνητικών μεθόδων κάτι που δεν ισχύει για τις έρευνες στις μικρότερες βαθμίδες εκπαίδευσης, που εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα, καθώς στις δύο αυτές βαθμίδες εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια) παρατηρείται και χρήση μικτών ερευνητικών μεθόδων πέραν των ποσοτικών και ποιοτικών. Βέβαια θα πρέπει να σημειωθεί ότι η έρευνα της Pastore (2017) είχε γεωγραφικό περιορισμό τον οποίο δεν έχει η παρούσα έρευνα και ίσως να οφείλονται στον περιορισμό αυτό οι διαφορές που παρατηρήθηκαν.

Αναφορικά με τον ειδικό σχεδιασμό, οι περισσότερες πειραματικές (N=7;70%) και ημπειραματικές (N=4;80%) έρευνες υιοθετούν τον σχεδιασμό «προέλεγχος-μεταέλεγχος»/«αρχικό προσχέδιο-τελικό προσχέδιο», ενώ η πλειοψηφία των μη πειραματικών ερευνών (N=10;56%) υιοθετεί τον περιγραφικό σχεδιασμό και σε πολύ μικρότερο βαθμό τη μελέτη χρονικής στιγμής (N=2;11%) και την κατηγορία “άλλο” (N=2;11%) στην οποία περιλαμβάνονται σχεδιασμοί που βασίζονται σε συγκεκριμένα μοντέλα ή σε θεωρίες αυτοαξιολόγησης ή σε προτάσεις αναφορικά με τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης. Επιπρόσθετα, οι πειραματικές σε πολύ μικρό βαθμό (N=2;20%) υιοθετούν την κατηγορία “άλλο” και το σχεδιασμό “μόνο μεταέλεγχος” (N=1;10%). Ακόμη, στις μη πειραματικές έρευνες συγκαταλέγονται στον εξίσου ίδιο και μικρό βαθμό ειδικοί σχεδιασμοί όπως η a priori ανάλυση περιεχομένου (N=1;5%), η επεξηγηματική διαδοχική σχεδίαση (N=1;5%), η έρευνα επαγγελματιών της πράξης (N=1;5%) και τέλος, η διαχρονική-διαμήκης μελέτη (N=1;5%), η οποία εντοπίζεται και στον ημπειραματικό σχεδιασμό (N=1;20%).

Σε σχέση με τις μεθόδους συλλογής δεδομένων, το ερωτηματολόγιο είναι η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη μέθοδος (N=25) σε όλους τους τύπους ερευνητικού σχεδιασμού, ενώ σε μικρότερο βαθμό χρησιμοποιούνται οι συνεντεύξεις (N=5), ο συνδυασμός ερωτηματολογίου συνεντεύξεων, παρατήρησης κ.ά. (N=2) και τέλος, η ανάλυση περιεχομένου σχολίων (N=1). Αναλυτικά, οι πειραματικές έρευνες χρησιμοποιούν περισσότερο το ερωτηματολόγιο (N=9;90%) και πολύ λιγότερο τις συνεντεύξεις (N=1;10%) ενώ, οι ημιπειραματικές έρευνες χρησιμοποιούν μόνο το ερωτηματολόγιο (N=5;100%). Οι μη πειραματικές έρευνες χρησιμοποιούν περισσότερο το ερωτηματολόγιο (N=11;61%) ως μέθοδο συλλογής δεδομένων και δευτερευόντως τις συνεντεύξεις (N=4;22%), ενώ σε ακόμα μικρότερο βαθμό χρησιμοποιείται ο συνδυασμός του ερωτηματολογίου, της συνέντευξης, της παρατήρησης κ.ά. (N=2;11%) και η ανάλυση περιεχομένου σχολίων (N=1;5%). Παρά το γεγονός ότι σημειώνεται από ερευνητές όπως η Wong (2016) η σημασία της τριγωνοποίησης των δεδομένων, δεν φαίνεται να είναι προτιμητέα η συλλογή δεδομένων παράλληλα από διάφορες πηγές ποσοτικού και ποιοτικού χαρακτήρα.

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα, αποτελεί μια ανάλυση περιεχομένου μέσα από την οποία επιχειρείται να διερευνηθεί ερευνητικός σχεδιασμός και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται σε μελέτες που εξετάζουν το θέμα της αυτοαξιολόγησης του μαθητή στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι οποίες διενεργήθηκαν την τελευταία δεκαετία (2009-2019).

Ο ερευνητικός σχεδιασμός που επιλέγεται στις εξεταζόμενες έρευνες είναι κυρίως ο μη πειραματικός και επομένως, προκύπτει η ανάγκη για περισσότερη εφαρμογή πειραματικού σχεδιασμού συμπεριλαμβανομένου και του ημιπειραματικού προκειμένου να ξεπεραστεί ο περιορισμός που θέτει η σχεδόν αποκλειστική χρήση της μη πειραματικής προσέγγισης της αυτοαξιολόγησης του μαθητή στις δύο πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης.

Ως προς τις ερευνητικές μεθόδους προκύπτει ότι η ποσοτική είναι αυτή που επιλέγεται κυρίως σε όλους τους ερευνητικούς σχεδιασμούς και συνεπώς θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα και στις υπόλοιπες μεθόδους, δηλαδή την ποιοτική και τη μικτή ερευνητική μέθοδο.

Ως προς τον ειδικό σχεδιασμό, διαπιστώνεται η επιλογή κυρίως του περιγραφικού σχεδιασμού για τις μη πειραματικές έρευνες ενώ για τις πειραματικές και τις ημιπειραματικές ο “προέλεγχος-μεταέλεγχος/Αρχικό προσχέδιο-Τελικό προσχέδιο”. Επιπρόσθετα, έχουν χρησιμοποιηθεί και άλλοι ειδικοί σχεδιασμοί προκειμένου να διερευνηθεί το θέμα της αυτοαξιολόγησης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπως είναι η έρευνα επαγγελματιών της πράξης, η διαχρονική-διαμήκης μελέτη, η επεξηγηματική διαδοχική σχεδίαση, η αργιστή ανάλυση περιεχομένου, η χρήση μόνο μεταέλεγχου, καθώς και σχεδιασμοί που βασίζονται σε συγκεκριμένα μοντέλα ή σε θεωρίες αυτοαξιολόγησης ή σε προτάσεις αναφορικά με τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης.

Τέλος, ως προς τις μεθόδους συλλογής δεδομένων, το ερωτηματολόγιο είναι εκείνο το εργαλείο που χρησιμοποιείται περισσότερο σε όλους τους ερευνητικούς σχεδιασμούς και επομένως προκύπτει η ανάγκη για συλλογή δεδομένων ταυτόχρονα από διαφορετικές πηγές όχι μόνο ποσοτικού αλλά και ποιοτικού χαρακτήρα, όπως είναι για παράδειγμα οι συνεντεύξεις.

Εν κατακλείδι, υπάρχει ανάγκη να διερευνηθεί το θέμα της αυτοαξιολόγησης του μαθητή στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά βάση με πειραματικό ή ημιπειραματικό ερευνητικό σχεδιασμό όπου θα υιοθετείται η μικτή μεθοδολογική προσέγγιση και η συλλογή των δεδομένων θα πραγματοποιείται με τη χρήση διαφόρων ερευνητικών εργαλείων όπως είναι για παράδειγμα η συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο προκειμένου να επιτυγχάνεται τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων.

Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας συγκαταλέγεται το γεγονός ότι συμπεριλήφθηκαν έρευνες από ένα συγκεκριμένο αριθμό περιοδικών και επομένως μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει την αναζήτηση σε βάσεις ενός μεγαλύτερου αριθμού περιοδικών ενώ, επιπρόσθετα θα μπορούσε να γίνει μια πιο ειδική έρευνα για τον ερευνητικό σχεδιασμό και τις μεθόδους ξεχωριστά για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή ακόμη και να πραγματοποιηθεί μια συγκριτική μελέτη η οποία να συμπεριλαμβάνει όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης προκειμένου να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα για τη μεθοδολογική προσέγγιση του θέματος της αυτοαξιολόγησης ανά βαθμίδα εκπαίδευσης. Τέλος, ενδιαφέρον θα ήταν να προσεγγιστεί το θέμα της αυτοαξιολόγησης του μαθητή στις δύο πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης με πειραματικό σχεδιασμό και τριγωνοποίηση δεδομένων από ποιοτικές και ποσοτικές πηγές.

Βιβλιογραφία

Andrade, H., & Cizek, G. J. (2010). *Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning*. In Handbook of formative assessment (pp. 102-117). New York: Routledge.

Andrade, H. (2008). Self-assessment through rubrics. *Educational leadership*, 65(4): 60-63.

Chang, C. C., Tseng, K. H., & Lou, S. J. (2012). A comparative analysis of the consistency and difference among teacher-assessment, student self-assessment and peer-assessment in a Web-based portfolio assessment environment for high school students. *Computers & Education*, 58(1):303-320.

Gashi-Shatri, Z. F., & Zabeli, N. (2018). Perceptions of students and teachers about the forms and student self-assessment activities in the classroom during the formative assessment. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(2): 28-46.

Harris, L. R., & Brown, G. T. (2018). *Using Self-Assessment to Improve Student Learning*. New York: Routledge.

Johnson, N., & Winterbottom, M. (2011). Supporting girls' motivation in science: a study of peer-and self-assessment in a girls-only class. *Educational Studies*, 37(4): 391-403.

McMillan, J. H., & Hearn, J. (2008). Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons*, 87(1): 40-49.

Παπαγεωργίου, Κ. Α. (2017). Εναλλακτικές προτάσεις αξιολόγησης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Μ. Νιάρη, Γ. Μανούσου, Τ. Χαρτοφύλακα, Σ. Παπαδημητρίου, Α. Αποστολίδου (Επιμ.) 9^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 24-26 Νοεμβρίου 2017, (σσ. 150-159). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: theoretical and practical connotations, when it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 11(2): 551-576.

Pastore, S. (2017). Research Designs and Methods in Self-Assessment Studies: A Content Analysis. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 6(4): 257-264.

Ross, J.A., Hogaboam-Gray, A., & Rolheiser, C. (2002). Student self-evaluation in grade 5-6 mathematics: Effects on problem-solving achievement. *Educational Assessment*, 8(1): 43-59.

Tai, C. (2012). *Undergraduate business and management students' experiences of being involved in assessment* (Dissertation thesis). Edinburgh: University of Edinburgh.

Wong, H. M. (2016). I can assess myself: Singaporean primary students' and teachers' perceptions of students' self-assessment ability. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* 44(4): 442-457.

Wong, H. M. (2017). Implementing self-assessment in Singapore primary schools: effects on students' perceptions of self-assessment. *Pedagogies: An International Journal*, 12(4): 391-409.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΩΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Δάρρα Μαρία
Επίκουρη Καθηγήτρια,
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
darra@aegean.gr

Τάγαρη Μαρία
(M.Ed.) Φιλολόγος, Διευθύντρια Γ. Γουμέρου, Ηλείας
magizaf@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ πρακτικών ηγεσίας και λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού μάθησης με έμφαση στην προώθηση της μάθησης των μαθητών. Η έρευνα διεξήχθη από τον Μάρτιο έως τον Απρίλιο του 2017 με τη μέθοδο του ανώνυμου ερωτηματολογίου σε δείγμα 216 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Ηλείας. Τα αποτελέσματα, τα οποία προέκυψαν με στατιστική ανάλυση, παρουσιάζουν πως τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Ηλείας έχουν υιοθετήσει τα χαρακτηριστικά της οργανωσιακής μάθησης σε μεσαία επίπεδα. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως ο διευθυντής της σχολικής μονάδας παίζει καθοριστικό ρόλο στην κατεύθυνση μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης και πως υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ διευθυντή και οργανισμού μάθησης με στόχο την προώθηση της μάθησης των μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά: οργανισμός μάθησης, εκπαιδευτική ηγεσία, πρακτικές ηγεσίας, μάθηση μαθητών

1. Εισαγωγή

Το μοντέλο της οργανωσιακής μάθησης διατυπώθηκε από τον Senge (1990) και αφορούσε αρχικά τον χώρο των επιχειρήσεων. Σταδιακά επεκτάθηκε και στον χώρο της εκπαίδευσης ως βασικής παραμέτρου οργανωσιακής αλλαγής και προώθησης της μάθησης των μαθητών. Στην Έκθεση της Εθνικής Επιτροπής για τη Διδασκαλία και το Μέλλον της Αμερικής (National Commission on Teaching & America's Future, 1996) τονίστηκε πως η επιβίωση των εθνών σχετίζεται με την ικανότητά τους να μαθαίνουν. Επίσης, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, το 2010 με ορίζοντα δεκαετίας, πρότεινε τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010) μέσα από οργανωσιακές αλλαγές. Για να συντελεστούν, όμως, αυτές οι αλλαγές σημαντικός κρίνεται ο ρόλος των διευθυντών και οι πρακτικές ηγεσίες που αυτοί υιοθετούν.

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προέκυψε πως στο διεθνή χώρο μια πληθώρα ερευνών έχει ασχοληθεί με θέματα μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης (McLaughlin & Talbert, 1993; Brunner & Mitchell, 1997; Newmann, King, & Youngs, 2000; Leithwood & Jantzi, 2000; Silins, Zarins, & Mulford, 2002; Silins & Mulford, 2002; Mullen & Sullivan, 2002; Knapp et al, 2003; Hayes, Christie, Mills, & Lingard, 2004; Sandbakken, 200; Bowen, Roderick, & Ware, 2006; Timperley, 2005; Lee, 200; Giles & Hargreaves, 2006; Assor, Kaplan, Feinberg, & Tal, 2009; Leclerc, Moreau, Dumouchel, & Sallafranque-St-Louis, 2012; Giles, 2015; Conway & Andrews, 2016).

Αντίθετα, στην ελληνική βιβλιογραφία εντοπίζεται ένας μικρός αριθμός ερευνών, και αυτών τα τελευταία χρόνια, με αντικείμενο αναφοράς την οργανωσιακή μάθηση, αλλά με διαφορετική στόχευση από αυτή της συγκεκριμένης εργασίας. Οι έρευνες των Σάββα (2007) και Κανατά (2016) αναφέρονται στο ρόλο των Τεχνολογιών Επικοινωνίας και Πληροφορικής στις οργανωσιακές αλλαγές. Η Βύσσα (2009) εξετάζει την ύπαρξη ή μη χαρακτηριστικών οργανωσιακής μάθησης στα σχολεία, η Μπουσίου (2015) τους ανασταλτικούς παράγοντες μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, η Αντωνίου (2015) ασχολείται με ζητήματα συνεργατικής κουλτούρας και το ρόλο του διευθυντή, ενώ η Παπάζογλου (2016) για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση εστιάζει στα μοντέλα ηγεσίας. Με ζητήματα αξιολόγησης και οργανωσιακής μάθησης ασχολούνται οι έρευνες της Αποστολόπουλου (2014) για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και του Πασιά και των συνεργατών του (2015).

Η έρευνα με συναφή θεματολογία της Μπινιάρη (2012), αναφέρεται σε μια σχολική μονάδα ενώ της Παντελοπούλου και των συνεργατών της (2012) χρησιμοποιεί συγκεκριμένο εργαλείο μέτρησης το SSP-LO του G. Bowen. Αξιολογώντας τα παραπάνω δεδομένα κρίνεται σκόπιμη η διερεύνηση του θέματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με την χρήση ποσοτικών μεθόδων αναφορικά με το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης και το ρόλο του διευθυντή με έμφαση στην προώθηση της μάθησης των μαθητών.

2. Θεωρητική προσέγγιση

Η έννοια οργανισμός που μαθαίνει εισήχθη το 1990 από τον Peter Senge και τους συνεργάτες τους στο Center for Organizational Learning του MIT και συγκεκριμένα στο έργο του "The Fifth Discipline". Σε αυτό αναλύει τα χαρακτηριστικά ενός οργανισμού μάθησης αναφέροντας: i) τη συστημική σκέψη ως βασικό στοιχείο μετεξέλιξης σε μαθάνοντα οργανισμό, καθώς η γραμμική σκέψη αντικαθίσταται από διασύνδεση των επιμέρους σκέψεων, ii) την προσωπική μάθηση ως προσπάθεια όλων των μελών του οργανισμού για συνεχή μάθηση και αυτοβελτίωση, iii) τα νοητικά μοντέλα που αποτελούν τη συνισταμένη της εσωτερικευμένης σκέψης των μελών του οργανισμού, iv) το κοινό όραμα που συνίσταται από τα επιμέρους οράματα των μελών και v) την ομαδική-συνεργατική μάθηση (Senge, 1990).

Οι Argyris & Schön (1978) θεωρούν πως η οργανωσιακή μάθηση αποτελεί υψηλότερο επίπεδο μάθησης και είναι μια διαδικασία εντοπισμού και διόρθωσης των λαθών από τα ίδια τα μέλη του οργανισμού, μάλιστα αναγνωρίζουν τρία επίπεδα μάθησης. Στο πρώτο επίπεδο, μάθηση μονού βρόγχου (single-loop learning), το λάθος διαπιστώνεται, διορθώνεται, χωρίς αυτό να συνεπάγεται αλλαγή στόχων και πολιτικής υλοποίησής τους. Στο δεύτερο επίπεδο, μάθηση διπλού βρόγχου (double-loop learning), η διόρθωση του λάθους συνεπάγεται και αλλαγή, ενώ στο τρίτο επίπεδο, η μάθηση μετατρέπεται σε ικανότητα του οργανισμού να μαθαίνει διαμορφώνοντας διανοητικά μοντέλα και νέους στόχους (Argyris & Schön, 1978).

Βασική παράμετρος για το μετασχηματισμό ενός οργανισμού σε μαθάνοντα διαδραματίζει ο διευθυντής ως ηγέτης, που καθοδηγεί και κατευθύνει τα μέλη του οργανισμού στην υλοποίηση κοινών σκοπών και στόχων (Ogawa & Bossert, 1995; Κουτούζης, 1999; Χατζηπαντελή, 1999; Popper & Lipshitz, 2000; Yukl, 2002; Μπουραντάς, 2005; Καλογιάννης, 2014). Για να μπορέσει ο διευθυντής να πετύχει μαζί με τα μέλη του οργανισμού τη λειτουργία του ως οργανισμού μάθησης θα πρέπει να διαθέτει όραμα (Wick & Leon, 1995; Cullen, 1999), να έχει πολλαπλή νοημοσύνη και ευελιξία (Amiayetal, 2005), να μεταβιβάζει αρμοδιότητες και να συνεργάζεται με όλα τα μέλη για την επίτευξη του κοινού οράματος (Zhang, Ullrich, & Van Dick, 2015).

Οι σύγχρονες οργανωσιακές θεωρίες αναγνωρίζουν το σχολείο ως ένα ανοικτό οργανισμό όπου αναπτύσσονται στρατηγικές όπως ο προγραμματισμός, η αξιολόγηση, ο έλεγχος, η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας που προσανατολίζουν τις ενέργειες της εκπαιδευτικής κοινότητας σε μεθόδους οργανωσιακής μάθησης με σκοπό τη συνεχή βελτίωση (Μιχόπουλος, 1997; Χατζηπαναγιώτου, 2003; Tsiakkios, 2005; Σαΐτη & Σαΐτης, 2011). Η οργανωσιακή μάθηση ξεπερνά τα όρια της ατομικής μάθησης και εξελίσσεται σε συλλογική μάθηση με δυο μορφές: "μάθηση μέσα στο σχολείο" μέσω των ατόμων που το απαρτίζουν και "μάθηση μέσω του σχολείου", το σχολείο ως πηγή μάθησης (Popper & Lipshitz, 2000).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Kruse, Louis, & Bryk, 1994; DuFour & Berkey, 1995; Hord, 1997; Stoll, Bolam, McMahon, Leclercetal, 2012) για να μπορέσει ένα σχολείο να εξελιχθεί σε μαθάνοντα οργανισμό θα πρέπει να υπάρξει συλλογική μάθηση, από-ιδιωτικοποίηση της γνώσης και διδασκαλίας, κοινοποίηση της εμπειρογνωμοσύνης σε όλους, συνεργασία και άνοιγμα προς την κοινότητα. Επίσης, βασική παράμετρο αποτελεί η προώθηση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας, καθώς και η επιμόρφωση της εκπαιδευτικής κοινότητας, εντός και εκτός σχολείου, με στόχο την αναγνώριση και ενίσχυση των εκπαιδευτικών, τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών και τη διασύνδεση σχολείου-κοινωνίας (DuFour & Berkey, 1995; Silinsetal, 2002; Πασιαρδής, 2004; Kontoghiorghes, 2005). Ταυτόχρονα, υιοθετούνται πρακτικές αυτοαξιολόγησης, αναστοχασμού και επαναπροσδιορισμού στόχων και μεθόδων με σκοπό τη συνεχή βελτίωση (Brandt, 2003; Αποστολόπουλος, 2014).

Για την υλοποίηση των παραπάνω καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος ως διοικητικός, επιστημονικός και παιδαγωγικός υπεύθυνος και καθοδηγητής καλείται να εμπνεύσει και να προσανατολίσει την σχολική κοινότητα προς την κατεύθυνση της οργανωσιακής μάθησης. Για να το πετύχει αυτό θα πρέπει να διαθέτει απόθεμα αξιών (σεβασμό, ακεραιότητα, υπευθυνότητα, υπομονή) και αρχών (συνεργατικότητα, αλληλεγγύη) (Muijs & Harris, 2007). Επίσης, οφείλει να ενστερνιστεί χαρακτηριστικά μετασχηματιστικής και καταναμημένης ηγεσίας, θέτοντας στο επίκεντρο τον ανθρώπινο παράγοντα. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών, η ώθηση για συνεχή μάθηση και επαγγελματική ανάπτυξη, η εμπλοκή εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, χωρίς σε καμία περίπτωση να αναιρείται η εξουσία του διευθυντή (Bennett, Wise, Woods, & Harvey, 2003).

Για να καταφέρει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας να εμπλέξει το σχολείο και όσους το απαρτίζουν σε διαδικασίες μάθησης θα πρέπει να υιοθετήσει πρακτικές ηγεσίας (Bredeson, 1996; Leithwood & Jantzi, 2000; Πασιαρδής, 2004). Οι Kouzes & Posner (2002) πρότειναν πέντε διαφορετικές παραμέτρους των πρακτικών ηγεσίας που αφορούν στη διαμόρφωση σχεδίου (model the way), στην έμπνευση κοινού οράματος (inspire a shared vision), στην πρόκληση καινοτομιών (challenge the process), στην ενεργοποίηση συνεργατών (enable others to act) και στην ψυχική ενθάρρυνση (encourage the heart).

Στην προσπάθεια μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης καθοριστική κρίνεται η συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων, αλλά και στη διατύπωση κρίσεων και προτάσεων για βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Leithwood & Jantzi, 2000). Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η συμμετοχή του συλλόγου γονέων και της τοπικής κοινωνίας. Μέσα από τη συμμετοχή οικοδομούνται σχέσεις εμπιστοσύνης, συνεργασίας που επιτρέπουν τη συνεχή ανατροφοδότηση και ανταλλαγή πληροφοριών. Επίσης, η συνεργασία μπορεί να επεκταθεί σε άλλα σχολεία ή φορείς δημιουργώντας ευρύτερες κοινότητες μάθησης με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχουν οι νέες τεχνολογίες (Stolletal, 2006).

3. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας, που αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας, είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Ηλείας αναφορικά με το ρόλο της εκπαιδευτικής διοίκησης/ηγεσίας και των πρακτικών ηγεσίας στη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης με έμφαση στη μάθηση των μαθητών.

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα στα οποία θα επιχειρήσει να απαντήσει η εργασία είναι τα ακόλουθα:

1^ο: Ποιες είναι οι απόψεις αλλά και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το είδος και το βαθμό εφαρμογής χαρακτηριστικών οργανωσιακής μάθησης στο σχολείο τους;

2^ο: Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος:

α) για το ρόλο του διευθυντή και των πρακτικών διοίκησης/ηγεσίας στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης;

β) για το ρόλο του διευθυντή στην προώθηση της μάθησης των μαθητών;

3^ο: Πώς σχετίζονται οι πρακτικές διοίκησης/ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές με την αποτελεσματική εφαρμογή αρχών και τεχνικών οργανωσιακής μάθησης;

4^ο: Ποιες οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του διευθυντή στη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης και στην προώθηση της μάθησης των μαθητών;

4. Μεθοδολογία

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε από τις 10 Μαρτίου έως 10 Απριλίου 2017 με την χρήση ανώνυμου ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από 216 εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων, που κατά το σχολικό έτος 2016-2017, υπηρετούσαν σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Ηλείας.

Τα αριθμητικά και λεκτικά δεδομένα της έρευνας συγκεντρώθηκαν μέσω ενός ερωτηματολογίου το οποίο απαρτίζεται από τρία ήδη διαμορφωμένα ερωτηματολόγια, τα οποία τροποποιήθηκαν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας για να αποτελέσουν ένα ενιαίο ερωτηματολόγιο με τα παρακάτω πέντε σκέλη:

Το πρώτο σκέλος περιέχει ερωτήσεις για τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων που συνιστούν τις μεταβλητές ελέγχου της εμπειρικής έρευνας και αφορούν στην περιοχή του σχολείου, στο φύλο, στην ηλικία, στα χρόνια υπηρεσίας, στην ειδικότητα, στη σχέση εργασίας και στους τίτλους σπουδών πέραν του βασικού.

Το δεύτερο σκέλος ανιχνεύει τη υφιστάμενη κατάσταση και το βαθμό εφαρμογής αρχών οργανωσιακής μάθησης στα σχολεία των ερωτηθέντων. Για τις ερωτήσεις αυτού του σκέλους αξιοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο των Διαστάσεων του Οργανισμού Μάθησης (Dimensions of The Organizations Questionnaire - DLOQ) των Yang, Marsick & Watkins (2004), όπως μεταφράστηκε από τη Δεκούλου (2012). Πρόκειται για ένα εργαλείο που περιέχει 21 κλειστές ερωτήσεις που ανά τρεις μετρούν κάθε μια από τις επτά διαστάσεις του οργανισμού μάθησης (Συνεχής Μάθηση, Αναζήτηση και Διάλογος, Συνεργασία και Ομαδική Μάθηση, Ενσωματωμένα Συστήματα Μάθησης, Ενδυνάμωση Ανθρώπων, Συστημική Σύνδεση, Ηγεσία Προσανατολισμένη στη Μάθηση). Η μέτρηση γίνεται σε εξαβάθμια κλίμακα τύπου Likert από το 1 (Σχεδόν ποτέ) έως το 6 (Σχεδόν πάντα). Μάλιστα, η χρήση της εξαβάθμιας κλίμακας χρησιμοποιήθηκε σε όλα τα σκέλη του ερωτηματολογίου.

Το τρίτο σκέλος εξετάζει μέσα από τις 30 κλειστές ερωτήσεις, όπως διαμορφώθηκαν από τους Kouzes & Posner (2002), πέντε πρακτικές ηγεσίας (Διαμόρφωση Σχεδίου, Έμπνευση Κοινού Οράματος, Πρόκληση Καινοτομιών, Ενεργοποίηση Συνεργατών, Ψυχική Ενθάρρυνση) που πρέπει να υιοθετήσει ο διευθυντής για μετατροπή του σχολείου σε κοινότητα μάθησης. Επίσης, οι ερωτήσεις, όπως δίνονται στο ερωτηματολόγιο, δεν ακολουθούν κάποια εμφανή

ομαδοποίηση των πέντε πρακτικών ηγεσίας, για να αποφευχθούν καθοδηγητικές ερωτήσεις/καθοδηγούμενες απαντήσεις (Cohen&Manion, 1994).

Το τέταρτο σκέλος εξετάζει τη συμβολή της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην προώθηση της μάθησης των μαθητών, βασικής παραμέτρου της οργανωσιακής μάθησης. Στο μέρος αυτό αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο PrincipalInstructionalManagementRatingScale (PIMS) που δημιουργήθηκε από τον Hallinger αρχικά το 1982. Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει χρησιμοποιηθεί σε πάνω από 110 μελέτες διεθνώς που αφορούν σε θέματα ηγεσίας (Hallinger&Heck). Από τις 50 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αξιοποιήθηκαν οι πέντε, που ανήκουν στον άξονα X (ProvideIncentivesforLearning) που εξετάζει το ρόλο του διευθυντή στην προώθηση της μάθησης των μαθητών.

Το πέμπτο σκέλος περιλαμβάνει δυο υποερωτήματα ανοικτού τύπου με σκοπό να διατυπώσουν οι ερωτώμενοι ελεύθερα τις προτάσεις τους για το ρόλο του διευθυντή α) στη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης και β) στην προώθηση της μάθησης των μαθητών.

Ο δείκτης αξιοπιστίας υπολογίστηκε για όλες τις κλίμακες του κυρίου μέρους του ερωτηματολογίου, μεταξύ 0,728 και 0,944 που σημαίνει πως υπάρχει καλή αξιοπιστία μεταξύ των ερωτήσεων. Για τις απαντήσεις στο πρώτο, δεύτερο και τρίτο ερευνητικό ερώτημα χρησιμοποιήθηκε στατιστική επεξεργασία με την χρήση του λογισμικού SPSSv22.0, ενώ για την παρουσίαση και ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι περιγραφικής στατιστικής. Επίσης, με τη μέθοδο της Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης (MultipleLinearRegression), διερευνήθηκε η συσχέτιση των πρακτικών της ηγεσίας, του ρόλου του διευθυντή και των μεταβλητών ελέγχου με τον οργανισμό μάθησης, προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα. Τέλος, για τις δυο ανοικτές ερωτήσεις του πέμπτου σκέλους του ερωτηματολογίου η επεξεργασία των απαντήσεων έγινε μέσω της κωδικοποίησης των δεδομένων και της θεματικής ανάλυσης.

5. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

5.1 Το προφίλ του ερευνητικού δείγματος

Στη μελέτη συμμετείχαν συνολικά 216 εκπαιδευτικοί

- σε ποσοστό 37,50% άνδρες και 62,50% γυναίκες
- από περιοχές με διαφορετική αστικότητα, αστικές (33,33%), ημιαστικές (30,56%) και αγροτικές περιοχές (36,11%)
- ηλικίας από 41-50 ετών (43,98%), ενώ κάτω από 30 είναι μόνο το 3,70% και πάνω από 61 το 4,17%
- το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων έχει εκπαιδευτική εμπειρία κυρίως 11-20 χρόνια (41,20%)
- το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων δηλώνει πως υπηρετεί τα τελευταία 5 χρόνια (56,02%) στο ίδιο σχολείο.
- Η πλειονότητα του δείγματος ανήκει στις θεωρητικές ειδικότητες (44,91%), ακολουθούν οι θετικές (36,11%) και έπονται οι τεχνικές των ΕΠΑΛ (9,72%).
- Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δηλώνει πως κατέχει οργανική θέση σε ποσοστό 62,50% και ακολουθούν οι αναπληρωτές σε ποσοστό 22,22%.
- Το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων 53,66% δεν έχει περαιτέρω σπουδές στο αντικείμενο ενώ το 45% περίπου έχει 2^ο πτυχίο ή μεταπτυχιακό.

5.2 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης

Αναφορικά με την υφιστάμενη κατάσταση και το βαθμό εφαρμογής αρχών οργανωσιακής μάθησης στα σχολεία του δείγματος προκύπτει πως δεν έχουν αναπτυχθεί ικανοποιητικά αρχές οργανωσιακής μάθησης. Στον Πίνακα 1 φαίνεται συνοπτικά πως από τις διαστάσεις του οργανισμού μάθησης πιο αναπτυγμένες εμφανίζονται η ηγεσία προσανατολισμένη στη μάθηση (μ.ό. 3,875) και η ενδυνάμωση των ανθρώπων (μ.ό. 3,830). Αντίθετα, η συνεχής μάθηση (μ.ό. 3,314) και τα ενσωματωμένα συστήματα μάθησης (μ.ό. 3,0108) εμφανίζουν τις χαμηλότερες τιμές.

Πίνακας 1

Περιγραφικά μέτρα για τη μεταβλητή του Οργανισμού Μάθησης

| | Πλήθος | Ελάχιστο | Μέγιστο | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση |
|--------------------------------|--------|----------|---------|-----------|-----------------|
| Οργανισμός μάθησης | 216 | 1,19 | 5,67 | 3,5807 | ,92216 |
| Συνεχή Μάθηση | 216 | 1,00 | 6,00 | 3,3148 | ,94864 |
| Αναζήτηση και Διάλογο | 216 | 1,33 | 6,00 | 3,8251 | 1,02793 |
| Συνεργασία και Ομαδική Μάθηση | 216 | 1,00 | 6,00 | 3,5941 | 1,02495 |
| Ενσωματωμένα Συστήματα Μάθησης | 216 | 1,00 | 5,67 | 3,0108 | 1,08377 |
| Ενδυνάμωση Ανθρώπων | 216 | 1,00 | 6,00 | 3,8302 | 1,15649 |

| | | | | | |
|------------------------------------|-----|------|------|--------|---------|
| Συστημική Σύνδεση | 216 | 1,00 | 6,00 | 3,7701 | 1,14712 |
| Ηγεσία Προσανατολισμένη στη Μάθηση | 216 | 1,00 | 6,00 | 3,8750 | 1,35537 |

5.3 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές ηγεσίας ως προϋπόθεση οργανωσιακής αλλαγής

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν πως για να μετασχηματιστεί ένα σχολείο σε οργανισμό μάθησης, ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικός, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις που κινούνται σε ικανοποιητικό επίπεδο. Μάλιστα, στον Πίνακα 2 φαίνεται πως από τις πρακτικές ηγεσίας αναγνωρίζουν ως πιο καθοριστικές την ενεργοποίηση συνεργατών (μ.ο. 4,331) και την ψυχική ενθάρρυνση (μ.ο. 4,217) προκειμένου ο διευθυντής μέσα από συνεργατικές διαδικασίες να συνεισφέρει στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Μικρότερα ποσοστά εμφανίζει η πρόκληση καινοτομιών (μ.ο. 3,713) και η έμπνευση κοινού οράματος (μ.ο. 3,878).

Πίνακας 2
Περιγραφικά μέτρα για τη μεταβλητή των Πρακτικών Ηγεσίας

| | Πλήθος | Ελάχιστο | Μέγιστο | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση |
|--------------------------|--------|----------|---------|-----------|-----------------|
| Διαμόρφωση σχεδίου | 216 | 1,00 | 6,00 | 3,9877 | 1,14779 |
| Έμπνευση κοινού οράματος | 216 | 1,00 | 6,00 | 3,8781 | 1,16641 |
| Πρόκληση καινοτομιών | 216 | 1,00 | 6,00 | 3,7137 | 1,17992 |
| Ενεργοποίηση Συνεργατών | 216 | 1,17 | 6,00 | 4,3310 | 1,18261 |
| Ψυχική ενθάρρυνση | 216 | 1,00 | 6,00 | 4,2176 | 1,22347 |
| Ρόλος διευθυντή | 216 | 1,23 | 6,00 | 4,0256 | 1,12916 |
| Valid N (listwise) | 216 | | | | |

5.4 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του διευθυντή στην προώθηση της μάθησης των μαθητών

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαπιστώνουμε, ότι θεωρούν το διευθυντή σημαντικό παράγοντα για τη μάθηση των μαθητών (μ.ο. 4,3148) (Πίνακας 3). Συγκεκριμένα, κρίνουν πως ο διευθυντής πρέπει πολύ συχνά (26,40%) ή σχεδόν πάντα (20,80%) να ανταμείβει τους μαθητές για τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις μέσα από ενδοσχολικές εκδηλώσεις. Επίσης, πρέπει να δέχεται τους μαθητές στο γραφείο του σε μια προσπάθεια ενδυνάμωσης της γνώσης πολύ συχνά ή σχεδόν πάντα (26,90%). Η επικοινωνία με τους γονείς με αντικείμενο την πρόοδο των παιδιών αξιολογείται σημαντικά από τους ερωτώμενους (54,10% πολύ συχνά και σχεδόν πάντα), όπως και η παρότρυνση προς τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν ή να ανταμείψουν τις μαθησιακές προσπάθειες των μαθητών (57,90% συχνά και πολύ συχνά).

Πίνακας 3
Περιγραφικά μέτρα για το ρόλο του διευθυντή στη μάθηση των μαθητών

| | Πλήθος | Ελάχιστο | Μέγιστο | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση |
|---|--------|----------|---------|-----------|-----------------|
| Ρόλος του διευθυντή στην προώθηση της μάθησης των μαθητών | 216 | 1,00 | 6,00 | 4,3148 | 1,16066 |
| Valid N (listwise) | 216 | | | | |

5.5 Σχέση των πρακτικών ηγεσίας και των μεταβλητών ελέγχου με τον οργανισμό μάθησης

Μέσα από μοντέλα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης εντοπίζεται συσχέτιση των πρακτικών της ηγεσίας, του ρόλου του διευθυντή και των μεταβλητών ελέγχου με τον οργανισμό μάθησης. Συγκεκριμένα, εντοπίζεται θετική συσχέτιση μεταξύ διευθυντή/πρακτικών ηγεσίας (κυρίως της ηγεσίας προσανατολισμένης στη μάθηση) και του σχολείου ως οργανισμού μάθησης (StdBeta = ,616). Από τις διαστάσεις του οργανισμού μάθησης η διαμόρφωση σχεδίου (StdBeta = ,655) και η έμπνευση κοινού οράματος (StdBeta = ,643) εμφανίζουν τη μεγαλύτερη συσχέτιση, ενώ μικρότερη συσχέτιση εμφανίζει η ενεργοποίηση συνεργατών (StdBeta = ,493). Από τις μεταβλητές ελέγχου, τα λιγότερα χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο, οι μικρές εκπαιδευτικές μονάδες, οι επιπλέον τίτλοι σπουδών σχετίζονται θετικά με την οργανωσιακή αλλαγή.

5.6 Προτάσεις ερωτηθέντων

Ενδιαφέρουσες είναι και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του διευθυντή στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Σε ποσοστό 27,69% πιστεύουν πως οι οργανωσιακές αλλαγές μπορούν να συντελεστούν από κοινού με το διευθυντή μέσα από συλλογικές διαδικασίες. Η ενίσχυση του ρόλου των εκπαιδευτικών και η συμπεριφορά του διευθυντή προβάλλονται από τους ερωτώμενους ως σημαντικές προϋποθέσεις σε ποσοστό

18,46%. Άλλες προτάσεις σχετίζονται με την επιμόρφωση των διευθυντών (9,23%), τον περιορισμό του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος (9,23%), τις κτιριακές και τεχνολογικές υποδομές (6,15%) και τη διαχείριση κρίσεων (4,62%).

Αναφορικά με το ρόλο του διευθυντή στην προώθηση της μάθησης των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί προβάλλουν ως σημαντική παράμετρο σε ποσοστό 32,14% την παροχή ισότιμων και διαφοροποιημένων ευκαιριών μάθησης. Επίσης, η ενθάρρυνση των μαθητών και η συμμετοχή σε βιωματικές δράσεις συμβάλλουν στη δημιουργική μάθηση σε ποσοστό 19,64%. Το ίδιο ποσοστό εκπαιδευτικών θεωρεί πως ο διευθυντής διδάσκει με το παράδειγμά του και όταν προωθεί καινοτόμες και συνεργατικές μεθόδους μάθησης.

6. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Σύμφωνα με τις απαντήσεις προκύπτουν συγκεκριμένες διαπιστώσεις για το βαθμό εφαρμογής προσεγγίσεων και τεχνικών οργανωσιακής μάθησης στο σχολείο.

Αναφορικά με τη συνεχή μάθηση, τα στοιχεία μας οδηγούν στο συμπέρασμα πως οι προϋποθέσεις διαρκούς μάθησης στα ελληνικά σχολεία κυμαίνονται σε μέτρια επίπεδα, σε αντίθεση με τα σχολεία της Αμερικής (McLaughlin&Talbert, 1993;Giles&Hargreaves, 2006), καθώς δεν έχει αναπτυχθεί κουλτούρα μάθησης και ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός παρέχει περιορισμένες δυνατότητες επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανέλιξης των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με πρόσφατες ελληνικές έρευνες (Μπινιάρη, 2012; Αντωνίου, 2015;Αποστολοπούλου, 2016; Παπάζογλου, 2016).

Στα ίδια επίπεδα κινείται και η προώθηση της αναζήτησης και του διαλόγου, γεγονός που πιθανόν οφείλεται στον έντονο ατομικισμό και στην ιδιωτικοποίηση της διδασκαλίας που χαρακτηρίζει τον έλληνα εκπαιδευτικό (Αντωνίου, 2015). Επίσης, ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και η αδυναμία ανάπτυξης συλλογικού πνεύματος αποτελούν αιτίες της έλλειψης συνεργασίας και της ομαδικής μάθησης που εντοπίζονται στα σχολεία του δείγματος και σε ανάλογες ελληνικές έρευνες (Χατζηπαναγιώτου, 2003;Βύσσα, 2009; Αντωνίου, 2015;Αποστολοπούλου, 2016) σε αντίθεση με αντίστοιχες διεθνείς (Silinsetal, 2002;Lee, 2006;Leclercetal, 2012).

Σχετικά με την παρουσία ενσωματωμένων συστημάτων μάθησης για δημιουργία, διάδοση και αποτίμηση των γνώσεων και εμπειριών εντός του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν πως μερικές φορές εφαρμόζονται μέθοδοι αποτίμησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με στοιχεία από τις έρευνες των Βύσσα (2009) και Παπάζογλου (2016) και ερμηνεύονται από το γεγονός ότι απουσιάζουν από τα ελληνικά σχολεία πρακτικές αυτοαξιολόγησης που αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση οργανωσιακής μάθησης.

Η ενδυνάμωση των εργαζομένων αποτελεί τη διάσταση του μανθάνοντα οργανισμού που εμφανίζει τα υψηλότερα ποσοστά και αυτό τεκμαίρεται από το γεγονός ότι στα ελληνικά σχολεία οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν δράσεις και πρωτοβουλίες στα πλαίσια καινοτόμων προγραμμάτων. Ανάλογα αποτελέσματα εντοπίζονται και σε άλλες σχετικές ελληνικές έρευνες (Αποστολοπούλου, 2016; Παπάζογλου, 2016), καθώς και σε διεθνείς (Brunner&Mitchell, 1997;Newmannetal 2000).

Αναφορικά με την προώθηση της συστημικής σύνδεσης του σχολείου με το ενδοσχολικό και εξωσχολικό περιβάλλον, η πλειοψηφούσα άποψη αναφέρει πως οι εκπαιδευτικοί μερικές φορές και συχνά συνεργάζονται με την τοπική κοινωνία. Στον αντίποδα βρίσκονται οι έρευνες των Σαΐτη και Σαΐτη, (2011),Αποστολοπούλου(2016) και Παπάζογλου (2016), οι οποίες αναφέρονται στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όπου το εργασιακό περιβάλλον ενισχύει και επιδιώκει την εμπλοκή του εξωσχολικού παράγοντα.

Σχετικά με το ρόλο της ηγεσίας προσανατολισμένης στη μάθηση για τα σχολεία του δείγματος, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων παρουσιάζει μια εκπαιδευτική ηγεσία που προωθεί τη μάθηση. Ανάλογα ευρήματα εντοπίζονται και στις έρευνες των Μπρίνια(2008),Βύσσα, (2009), Αντωνίου (2015),Αποστολοπούλου, (2016) και Παπάζογλου (2016) και επαληθεύουν τους ισχυρισμούς και άλλων μελετητών (Leithwoodetal, 1998;Stolletal, 2006).

Από την επεξεργασία των ευρημάτων για το ρόλο του διευθυντή και των πρακτικών διοίκησης/ηγεσίας στην οργανωσιακή μάθηση προέκυψαν τα ακόλουθα:

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως ο διευθυντής μέσα από συνεργατικά μοντέλα διοίκησης οφείλει να διαμορφώσει τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό για το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με τα στοιχεία της σχετικής βιβλιογραφίας (Timperley, 2005;Muijs&Harris, 2007). Για να συντελεστεί, όμως, αυτή η οργανωσιακή αλλαγή θα πρέπει να αρθεί ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας και να δοθούν περιθώρια αυτονομίας στην εκπαιδευτική μονάδα.

Σχετικά με το ρόλο του διευθυντή στην έμπνευση κοινού οράματος η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εκτιμά πως ο διευθυντής οφείλει να θέτει εφικτά οράματα και να καθιστά κοινωνούς τους εκπαιδευτικούς και την τοπική κοινωνία, αλλά και να εκφράζει θετική στάση και εκτίμηση προς το εκπαιδευτικό έργο. Τα ευρήματα αυτά, τα οποία συμφωνούν με ανάλογες διαπιστώσεις από τις έρευνες των Σάββα (2007) και Αντωνίου (2015), εκφράζουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για αναγνώριση του εκπαιδευτικού έργου και άρση του συγκεντρωτικού χαρακτήρα στα ελληνικά σχολεία.

Η παρότρυνση-παρακίνηση του διευθυντή για την εφαρμογή καινοτομιών αποτιμάται θετικά από το δείγμα. Τα ευρήματα αυτά που ανάλογα εντοπίζονται και στη σχετική βιβλιογραφία (Popper&Lipshitz, 2000. Αντωνίου, 2015; Δάρρα & Σοφός, 2015) προβάλλουν τη σπουδαιότητα της συνεργασίας και της ενθάρρυνσης από την πλευρά του διευθυντή. Το ίδιο ισχύει και για την ενεργοποίηση συνεργατών, όπου η πλειονότητα των εκπαιδευτικών κρίνει καθοριστικό το ρόλο του διευθυντή και αναδεικνύει την σπουδαιότητα της συνεργατικής διοίκησης ως προϋπόθεση για τη μετατροπή του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Με τις απόψεις αυτές συμφωνούν και τα στοιχεία ανάλογων ερευνών (Bush&Glover, 2003; Lee, 2006; Σάββας, 2007; Αντωνίου, 2015).

Σχετικά με την ψυχική ενθάρρυνση ως πρακτική ηγεσίας, για τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης, η πλειοψηφούσα άποψη επισημαίνει τη συμβολή του διευθυντή στην ηθική στήριξη των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Leithwood&Jantzi, 2000, Βύσσα, 2009) τονίζοντας πως ο έπαινος, η ηθική ανταμοιβή, η εκτίμηση της μαθησιακής διαδικασίας από την πλευρά του διευθυντή κινητοποιούν το έμψυχο δυναμικό της σχολικής μονάδας για να επιτευχθεί το ανώτερο των δυνατοτήτων του.

Αναφορικά με το ρόλο του διευθυντή στην προώθηση της μάθησης των μαθητών, η συντριπτική πλειοψηφία θεωρεί πως ο διευθυντής συμβάλλει καθοριστικά στα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών. Μάλιστα, με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συγκλίνουν και ανάλογες διεθνείς (Bredeson, 1996; Leithwood&Jantzi, 2000; Witziersetal, 2003) και ελληνικές έρευνες (Πασιαρδής, 2004; Σάββας, 2007; Αποστολοπούλου, 2016; Παπάζογλου, 2016). Η πρόταση του μαθητή, η έμφαση στην επίτευξη επιδόσεων και η αναγνώριση των προσπαθειών από το διευθυντή σε συνδυασμό με την ανοικτή επικοινωνία δημιουργούν το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα προκειμένου οι μαθητές να αυξήσουν την απόδοσή τους και καταδεικνύουν το ρόλο του διευθυντή σε ένα σχολείο που λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης.

Η συσχέτιση των πρακτικών ηγεσίας και των μεταβλητών ελέγχου καταδεικνύουν πως όσο περισσότερο υιοθετούνται από τους διευθυντές των ελληνικών σχολείων πρακτικές ηγεσίας οργανωσιακής μάθησης, τόσο περισσότερο δομείται η λειτουργία του σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει. Τα ευρήματα της έρευνας βρίσκονται σε αρμονία με τις απόψεις των Αναγνωστοπούλου (2001), Murphy (2002), Θεοφιλίδη και Στυλιανίδη (2002), Σαΐτη (2005), Haydon (2007) και Leclercetal. (2012).

Από τις πρακτικές ηγεσίας τη μεγαλύτερη συσχέτιση με τον οργανισμό μάθησης εμφανίζουν η διαμόρφωση σχεδίου και η έμπνευση κοινού οράματος. Επιπρόσθετα, η ηγεσία προσανατολισμένη στη μάθηση είναι εκείνη η διάσταση του οργανισμού μάθησης που επηρεάζεται περισσότερο από το ρόλο του διευθυντή συνολικά, αλλά και των πέντε πρακτικών ηγεσίας. Ανάλογα ευρήματα εντοπίζονται στις έρευνες της Παπάζογλου (2016), προβάλλοντας την ανάγκη για επέκταση της μάθησης σε όλους (διευθυντή, εκπαιδευτική κοινότητα, μαθητές).

Στον αντίποδα, η διάσταση που επηρεάζεται λιγότερο από όλες τις πρακτικές ηγεσίας είναι η αναζήτηση και ο διάλογος, εξαιτίας της απομόνωσης των εκπαιδευτικών και της έλλειψης επικοινωνίας. Για το λόγο αυτό μέσα από τις πρακτικές ηγεσίας που υιοθετεί ο διευθυντής θα πρέπει να αναπτυχθεί ο διάλογος και η συνεργασία. Η διαπίστωση αυτή συναντάται και στην έρευνα της Αντωνίου (2015) και του Lashway (1997).

Αναφορικά με τις μεταβλητές ελέγχου τα λιγότερα χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο σχετίζονται θετικά με την οργανωσιακή αλλαγή, καθότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι πιο ευέλικτοι. Θετική συσχέτιση εντοπίζεται στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε μικρές σχολικές μονάδες και διαθέτουν επιπλέον τίτλους σπουδών.

Στις προτάσεις των εκπαιδευτικών επικρατεί η πεποίθηση πως η οργανωσιακή αλλαγή θα συντελεστεί μέσα από συνεργατικές διαδικασίες μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή και πως όλοι θα πρέπει να έχουν τις δυνατότητες για επιμόρφωση (Leclercetal., 2012; Βουγιουκλή, 2014). Επίσης, επικεντρώνονται στα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο διευθυντής τα οποία συμφωνούν με την σχετική βιβλιογραφία (Hiatt-Michael, 2001; Αντωνίου, 2015). Επιπρόσθετα, απαραίτητη κρίνεται από τους εκπαιδευτικούς η παροχή αυτονομίας στην σχολική μονάδα μέσα από την αποκέντρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Tsiakkiros, 2005; Κατσαρός, 2008) και την αναβάθμιση της υλικοτεχνικής και κτιριακής υποδομής του σχολείου (Mulford&Silins, 2003; Stolletal, 2006).

Αναφορικά με το ρόλο του διευθυντή στην προώθηση της μάθησης των μαθητών ως βασικής παραμέτρου οργανωσιακής μάθησης, οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν την ανάγκη ο διευθυντής να διδάξει με το προσωπικό του παράδειγμα και να παρέχει ισότιμες και διαφοροποιημένες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές, άποψη την οποία συμμερίζεται και η Αντωνίου (2015). Επίσης, ως προέκταση των παραπάνω απόψεων, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν πως η εκπαιδευτική ηγεσία θα πρέπει να εστιάσει σε δραστηριότητες οι οποίες αποβλέπουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή προκειμένου το σχολείο να εξελιχθεί σε οργανισμό μάθησης.

7. Συμπεράσματα και προτάσεις

Σχετικά με την υφιστάμενη κατάσταση για τη λειτουργία των σχολείων ως οργανισμών μάθησης η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών υποστηρίζει πως τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό χαρακτηριστικά οργανωσιακής μάθησης.

Αναφορικά με τη συμβολή του διευθυντή στη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης, οι απαντήσεις όλων των εκπαιδευτικών του δείγματος συγκλίνουν στον καθοριστικό ρόλο του διευθυντή, καθώς παρουσιάζεται ως φορέας οργανωσιακών αλλαγών και βασικός συντελεστής του μετασχηματισμού του σχολείου σε μανθάνοντα οργανισμό.

Εντοπίζεται θετική συσχέτιση μεταξύ διευθυντή και πρακτικών ηγεσίας με τον οργανισμό μάθησης, με αποτέλεσμα όσο περισσότερο ο διευθυντής υιοθετεί πρακτικές οργανωσιακής μάθησης τόσο περισσότερο το σχολείο να εξελίσσεται σε μανθάνοντα οργανισμό.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στις προτάσεις τους τονίζουν πως για να επιτευχθούν οργανωσιακές αλλαγές και προώθηση της μάθησης των μαθητών απαιτείται συνεργασία της ενδοσχολικής κοινότητας και δημιουργία ενός πλούσιου μαθησιακού περιβάλλοντος όπου η γνώση θα κατακτάται με ενεργητικό και βιωματικό τρόπο.

Με την παρούσα έρευνα έγινε αποτίμηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πάνω στο ερευνώμενο θέμα, σε μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή (Ν. Ηλείας). Κρίνεται σκόπιμο να υπάρξει περαιτέρω έρευνα που:

- Να αποτιμά τις απόψεις των διευθυντών πάνω σε ανάλογα ζητήματα.
- Να διερευνά συγκριτικά τις απόψεις εκπαιδευτικών διαφορετικών βαθμίδων.
- Να υπάρξει συσχέτιση πρακτικών ηγεσίας και στυλ ηγεσίας με την χρήση του ερωτηματολογίου των Kouzes&Posner (2002).

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αντωνίου, Δ. (2015). *Διερεύνηση της Συνεργατικής Κουλτούρας σε Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών και του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας*. (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αποστολοπούλου, Ε. (2016). *Οργανισμός μάθησης: Ο ρόλος του ηγέτη στη δημιουργία οργανισμού μάθησης με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αποστολόπουλος, Κ. (2014). Η αξιολόγηση της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Μια διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 1, 25-51.
- Βουγιουκλή, Ε. (2014). *Διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αναγκαιότητα επιμόρφωσης τους στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Συγκριτική μελέτη*. (Διπλωματική εργασία). Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Βύσσα, Ε. (2009). *Η περίπτωση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού* (Διπλωματική εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Cohen, L., & Manion, L. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρá & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δάρρα, Μ. & Σοφός, Λ. (2015). Διαμορφώνοντας σχολική κουλτούρα ποιότητας. *i-TEACHER Διαδικτυακό Περιοδικό* 11, 49-69. Ανακτήθηκε 02/02/2017, από http://i-teacher.gr/files/11o_teyxos_i_teacher_5_2015.pdf
- Δεκούλου, Π. (2012). *Οργανωσιακή μάθηση στις επιχειρήσεις μέσω μαζικής επικοινωνίας και Διαφήμισης στην Ελλάδα: Η αλληλεπίδραση μεταξύ του οργανισμού μάθησης, της οργανωσιακής δομής και επίδοσης* (Διδακτορική Διατριβή). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2010). *Ευρώπη 2020. Στρατηγική για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη*. Βρυξέλλες. Ανακτήθηκε στις 28/11/2019 από http://ec.europa.eu/archives/growthandjobs_2009/pdf/complet_el.pdf
- Θεοφιλίδης, Χ., & Στυλιανίδης, Μ. (2002). Ελλείμματα στη διοίκηση του δημοτικού σχολείου στην Κύπρο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 33, 137-156.

- Καλογιάννης, Δ. (2014). *Η σχολική ηγεσία και η επαγγελματική της ανάπτυξη στο σύγχρονο περιβάλλον. Διεθνείς εξελίξεις, παρεχόμενα προγράμματα και στοιχεία ποιότητας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κανατά, Β. (2016). *Η σχολική μονάδα ως οργανισμός μάθησης και ο ρόλος των Νέων Τεχνολογιών. Διερεύνηση απόψεων Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Διπλωματική εργασία). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Π.Ι.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων, Τόμος Α*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μιχόπουλος, Α. (1998). *Εκπαιδευτική διοίκηση: Διαδικασίες δομικής μορφολογίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μπινιάρη, Λ. (2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και Προφίλ (Διδακτορική Διατριβή)*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μπουραντάς (2001) *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Μπένου.
- Μπουσίου, Ξ. (2015). *Το σχολείο ως μανθάνων οργανισμός: εμπόδια και αμυντικές ρουτίνες*. (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών μονάδων & Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Παντελοπούλου, Σ., Σπυριδάκος, Α. & Ψαρομιλήγκος, Ι. (2012). Η Σχολική Μονάδα ως Οργανισμός Μάθησης: Έρευνα στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στα Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος & Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.) *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές*, (792-804). Αθήνα 11-13 Μαΐου 2012.
- Παπάζογλου, Α. (2016). *Εκπαιδευτική Ηγεσία και Οργανισμός Μάθησης: Διερεύνηση της Σχέσης στις Σχολικές Μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Διπλωματική Εργασία)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιάς, Γ., Αποστολόπουλος, Κ. & Στυλιάρης, Ε. (2015). «Αυτοαξιολόγηση» και «Αξιολόγηση ομοτέχνων»: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετασχηματισμού του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 7, 25-35.
- Σάββας, Ι. (2007). *Μανθάνοντες Εκπαιδευτικοί Οργανισμοί - Η περίπτωση του Προγράμματος Εκπαίδευσης Ενηλίκων "Ηρών"*. (Διπλωματική εργασία). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και μελέτη περιπτώσεων*, Τόμος Α. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η Διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Amitay, M., Popper, M., & Lipshitz, R. (2005). Leadership styles and organizational learning in community clinics. *The Learning Organization*, 12(1), 57-70.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading: MA, Addison-Wesley.
- Assor, A., Kaplan, H., Feinberg, O., & Tal, K. (2009). A learning and implementation structure promoting teachers' internalization of practices based on self - determination theory. *Theory and Research in Education*, 7(2), 234-243.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P., & Harvey, J. (2003). *Distributed Leadership: A Review of Literature*. National College for School Leadership.
- Bowen, G., Roderick, R., & Ware, W. (2006). The Reliability and Validity of the School Success Profile Learning Organization Measure. *Evaluation and Program Planning*, 29, 97-104.
- Brandt, R. (2003). Is this school a learning organization? 10 ways to tell. *Journal of Staff Development*, 24(1).
- Bredeson, P. V. (1996). New directions in the preparation of educational leaders. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger, & A. Hart (Eds.), *International handbook of educational leadership and administration* (pp. 251-277). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic.
- Brunner, I., & Mitchell, P. (1997). Celerated Schools as Learning Organization: Cases from the University of New Orleans Accelerated Schools Network. *A Paper Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (Chicago, March 24- 28)*, 1-36.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Conway, J., & Andrews, D. (2016). A school wide approach to leading pedagogical enhancement: An Australian perspective. *Journal of Education Change*, 17, 115-139.
- Cullen, J. (1999). Socially constructed learning. *The Learning Organization*, 6(1), 45-52.
- DuFour, R., & Berkey, T. (1995). The principal as staff developer. *Journal of Staff Development*, 16(4).
- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities During Standardized Reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156.

- Giles, D. (2015). A storyline of ideological change in a New Zealand primary school. *International Journal of Organizational Analysis*, 13(2), 320-332.
- Hallinger, P., & Heck R. (1998). Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness: A Review of Empirical Research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Haydon, G. (2007). *Values for Educational Leadership*. Sage.
- Hayes, D., Christie, P., Mills, M., & Lingard, B. (2004). Productive leaders and productive leadership: Schools as learning organisations. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 520-538.
- Hiatt-Michael, D. (2001). Schools as learning communities: A vision for organic school reform. *The School Community Journal*, 11, 113-127.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Knapp, M., Copland, M., Ford B., Markholt, A., McLaughlin, M., Milliken, M., & Talbert J. (2003). *Leading for learning sourcebook: Concepts & Examples*. Washington: Center for the Study of Teaching & Policy University of Washington.
- Kontoghiorghes, C., Awbrey, S., &Feurig, P. (2005). Examining the Relationship Between Learning Organization Characteristics and Change Adaptation, Innovation, and Organizational Performance. *Human Resource Development Quarterly*, 16(2), 185-211.
- Kouzes, J., & B. Posner (2002). *The Leadership Challenge*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kruse, S., Louis, K., & Bryk, A. (1994). Building Professional Community in Schools. *Issues in Restructuring Schools*, 6 (Spring 1994), 3-6.
- Lashway, L. (1997). *Leading with Vision*. Eugene Oregon: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Leclerc, M., Moreau, A., Dumouchel, C., &Sallafranque-St- Louis, F. (2012). Factors that promote Progression in Schools Functioning as Professional Learning Community. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 7(7).
- Lee, M. (2006). What makes a difference between two schools? Teacher job satisfaction and educational outcomes. *International Education Journal*, 7(5), 642-650.
- Leithwood, K., &Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- McLaughlin, M., & Talbert, J. (1993). *Contexts That Matter for Teaching and Learning: Strategic Opportunities for Meeting the Nation's Education Goals*. Stanford: Center for Research on the Context of Secondary.
- Muijs, D., & Harris, A (2007). Teacher Leadership in (In)action Three Case Studies of Contrasting Schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(1), 111-134.
- Mulford, B., &Silins, H. (2003). Leadership for Organizational Learning and Improved Student Outcomes: what do we know? *Cambridge Journal of Education*, 33(2), 175-195.
- Mullen, C., & Sullivan, E. (2002). The New Millennium High School: tomorrow's school today?*International Journal of Leadership in Education*, 5(3), 273-284.
- Murphy, J. (2002). *The educational leadership challenge: redefining leadership for the 21st century*. Yearbook of the National Society for the Study of Education.
- National Commission on Teaching & America's Future, (1996). *What Matters Most: Teaching for America's Future*. Retrieved from National Commission on Teaching & America's Future website: <http://nctaf.org/>
- Newmann, F., King, B., & Youngs, P. (2000). Professional development that Addresses School Capacity: Lessons from Urban Elementary Schools. *American Journal of Educational*, 108(4), 259-299.
- Ogawa, R., & Bossert, S (1995). Leadership as an Organizational Quality. *Educational Administration Quarterly*, 31(2), 224-243.
- Popper, M., &Lipshitz, R. (2000). Organizational Learning: mechanisms, culture and feasibility. *Management Learning*, 31(2), 181-196.
- Sandbakken, A. (2004). The factor structure of the Kouzes and Posner Leadership Practices Inventory (LPI) revisited in a Norwegian Context.*Henley Management College*, 1-20.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency.
- Silins, H., & Mulford, B. (2002). Schools as learning organizations. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 425-446.
- Silins, H., Zarins, S., & Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organization? Is this a useful concept to apply to schools?*International Education Journal*, 3(1), 24-32.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- Timperley, H. (2005). Distributed leadership: developing theory from practice. *J. Curriculum Studies*, 1-26.
- Tsiakkios, A. (2005). The Application of The Concept of Continuous Development To The Cyprus Educational System. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 9(7).

- Yang, B., Watkins, K. & Marsick, J. (2004). The Construct of the Learning Organization: Dimensions, Measurement and Validation. *Human Resource Development Quarterly*, 15 (1), 31-55.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in Organizations*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Wick, C., & Leon, L. (1995). From ideas to action: Creating a learning organization. *Human Resource Management*, 34(2), 299-311.
- Witziers, B., Bosker, R., & Krüger M. (2003) Educational Leadership and Student Achievement: The Elusive Search for an Association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.
- Zhang, X., Li, L., Ullrich, J., & Van Dick, R. (2015). Getting Everyone on Board: The Effect of Differentiated Transformational Leadership by CEOs on Top Management Team Effectiveness and Leader-Rated Firm Performance. *Journal of Management* 41(7), 1898-19.

ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΕ ΤΡΙΣΔΙΑΣΤΑΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ (3D ENVIRONMENT INTERACTIVE EDUCATIONAL PROGRAMS)

Φανή Μπισκανάκη
Συντονίστρια Εκπαιδευτικού έργου
fani.biskan@gmail.com
Αρτα, Ελλάδα

Περίληψη

Η εισαγωγή καινοτομιών στο χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία, αφού θα πρέπει να συνυπολογιστούν όλοι εκείνοι οι παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάσουν το τελικό αποτέλεσμα. Ειδικά όταν γίνεται αναφορά στο χώρο της τεχνολογίας, η οποία τα τελευταία χρόνια έχει εισβάλει για τα καλά στις ζωές όλων των ανθρώπων άρα και των μαθητών, τότε μια σχεδιαζόμενη καινοτομία θα πρέπει να πληρεί αρκετές προϋποθέσεις ώστε να είναι επιτυχημένη και να συμβάλλει στο εκπαιδευτικό έργο. Έτσι και στην παρούσα εργασία, η καινοτομία που περιγράφεται αφορά την εκμετάλλευση των δυνατοτήτων που προσφέρει η σύγχρονη τεχνολογία και το πλάνο αφορά τη χρήση τρισδιάστατων διαδραστικών προβολών σε ειδικά διαμορφωμένο περιβάλλον μιας σχολικής αίθουσας.

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση στην Ελλάδα αποτελεί ένα χώρο όπου πραγματοποιούνται ανά τακτά διαστήματα πειραματισμοί - ιδίως στη δευτεροβάθμια - με αμφιλεγόμενα αποτελέσματα, ενώ δυστυχώς δε φαίνεται να υπάρχει ένα οργανωμένο σχέδιο για το είδος των γνώσεων που πρέπει να προσφερθούν στους νεαρούς μαθητές.

Έτσι και στην παρούσα εργασία, περιγράφεται μια καινοτομία η οποία θα μπορέσει να συνεισφέρει στην καλύτερη κατανόηση ορισμένων καταστάσεων από τους μαθητές αλλά να δώσει και μια αίσθηση πρωτοβουλίας στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Η καινοτομία αυτή περιλαμβάνει τη χρήση νέων τεχνολογιών οι οποίες εισέρχονται δυναμικά στο χώρο, όπως το *Τρισδιάστατο Περιβάλλον*(3Denvironment) που δημιουργούν οι σύγχρονες εφευρέσεις υψηλής τεχνολογίας, με χαρακτηριστικότερη περίπτωση αυτή των προβολών απεικονίσεων εικονικής πραγματικότητας στο Ευγενίδειο Πλανητάριο (Ίδρυμα Ευγενίδου, 2017).

Επιπλέον, εφαρμογή βρήκαν διάφορα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα αλλά και το αντικείμενο της Ευέλικτης Ζώνης, το οποίο έδινε τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να μελετήσουν με την τάξη διάφορα θέματα της επικαιρότητας ή θέματα που απασχολούσαν γενικά τους μαθητές (Αλαχιώτης, 2002).

Ο βασικός σκοπός λοιπόν της συγκεκριμένης καινοτομίας είναι, αφού εφαρμοστεί δοκιμαστικά σε έναν αριθμό σχολείων και μελετηθούν τα αποτελέσματά της, στη συνέχεια να βελτιωθεί και να υιοθετηθεί από τις υπόλοιπες σχολικές μονάδες, εισάγοντας την - σε πρώτη φάση Πρωτοβάθμια - Δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε μια νέα, πιο σύγχρονη εποχή.

1. Περιγραφή της καινοτομίας

1.1. Η ιδέα

Η καινοτομία, όπως ήδη έχει αναφερθεί, θα περιλαμβάνει τη χρήση νέων ψηφιακών τεχνολογιών τρισδιάστατης απεικόνισης. Η ιδέα είναι να δημιουργηθεί σε κάθε σχολείο μια αίθουσα στην οποία θα μπορούν να γίνονται παρουσιάσεις/προβολές βίντεο σε τρισδιάστατο περιβάλλον, ώστε να δημιουργεί την αίσθηση του ρεαλισμού στους μαθητές. Η χρήση γυαλιών 3D τεχνολογίας μπορεί να πραγματοποιηθεί με μέτρο και ανάλογα με το περιεχόμενο του βίντεο, ενώ βασικά εργαλεία είναι μια κυρτή (curved) επιφάνεια προβολής οπτικού υλικού, ένα σύστημα ήχου τύπου Dolby Surround (περιμετρική απόδοση ήχου) και ο κατάλληλος projector για αυτό το είδος προβολών.

Το περιβάλλον μάθησης θα δημιουργηθεί με την προβολή των κατάλληλα σχεδιασμένων βίντεο που θα προσομοιάζουν καταστάσεις οι οποίες έχουν προφορικά αναφερθεί στους μαθητές, δίνοντάς τους έτσι την ευκαιρία να τις αντιληφθούν καλύτερα, όπως για παράδειγμα τη δημιουργία καιρικών φαινομένων. Οι εφαρμογές που μπορούν να βρουν πρόσφορο έδαφος μέσω τις συγκεκριμένης καινοτομίας είναι πολλές και χαρακτηριστικά αναφέρονται ορισμένα παραδείγματα (Parton&Hancock, 2012):

- ✚ Αναπαραστάσεις μαχών της αρχαιότητας αλλά και πιο σύγχρονες.
- ✚ Ψηφιακά ταξίδια έξω από τον πλανήτη Γη, με προορισμό άλλους πλανήτες ή ηλιακά συστήματα.
- ✚ Κατασκευές σύγχρονων εντυπωσιακών οικοδομημάτων ή και γνωστών κτιριακών κατασκευών του παρελθόντος.
- ✚ Ταξίδια σε εκατοντάδες περιοχές του πλανήτη και ξενάγηση στις ιδιαιτερότητες των πολιτισμών των τοπικών κοινωνιών τους.
- ✚ Αναπαραστάσεις υπό ασφαλείς συνθήκες, πειραμάτων χημείας ή φυσικής.
- ✚ Αναπαραστάσεις οδηγικής συμπεριφοράς, με παράλληλη επισήμανση των σφαλμάτων που μπορούν να προκαλέσουν ατυχήματα.
- ✚ Περιηγήσεις στη φύση, στο βυθό και σε οποιαδήποτε δυσπρόσιτη περιοχή, για ευαισθητοποίηση απέναντι στη γλωρίδα και την πανίδα.

Οι εφαρμογές αυτές ωστόσο αποτελούν απλά μια ενδεικτική λίστα των δεκάδων εφαρμογών της καινοτομίας, ενώ με τη χρήση γυαλιών 3D ή διαδραστικών μέσων με τα οποία το βίντεο θα προχωρά σε διαφορετική πλοκή ανάλογα με τις επιλογές των μαθητών, η εμπειρία μπορεί να γίνει ακόμη πιο ενδιαφέρουσα. Όπως εξάλλου έχουν τονίσει και οι Martin-Gutierrezetal. (2017), η διδασκαλία σε ένα τέτοιο περιβάλλον θα ωφελήσει τους μαθητές, αφού με αυτό τον τρόπο μπορούν να διδαχθούν ζητήματα που είναι αδύνατο να αναπαρασταθούν σε πραγματικές συνθήκες μιας τάξης.

Τέλος, η ιδέα αυτής της καινοτομίας πληρεί τις αρχές που διέπουν τη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία, αφού πρωτίστως έχει τη δυνατότητα να μετατραπεί σε μαθητοκεντρική και όχι να υπακούει σε οδηγίες, πέραν φυσικά ενός ευρύτερου πλαισίου που διέπει την εκπαίδευση (Στυροπούλου, 2004). Επιπλέον, είναι σχεδόν δεδομένο όπως επισημαίνουν και οι Harris&Reid(2005) ότι θα βελτιώνει τη διάθεση των παιδιών για μάθηση, αφού θα προκαλεί το ενδιαφέρον τους σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι η - πολλές φορές - ανιαρή ησυχία μιας τάξης (Ματσαγγούρας, 2002). Επιπροσθέτως, είναι προφανές ότι πρόκειται για μια αντιπρόταση μάθησης, αφού στην Ελλάδα δεν πραγματοποιείται κάτι αντίστοιχο, ενώ σημαντικό ζητούμενο είναι και ο περιορισμός του άγχους, το οποίο προκαλείται από την παραδοσιακή διαδικασία εκπαίδευσης στα παιδιά, με την αποστήθιση ύλης (Βουδούρη και συνεργάτες, 2009).

1.2. Αναμενόμενα αποτελέσματα

Η συγκεκριμένη καινοτομία δεν έχει προηγούμενα δεδομένα για να συγκριθεί η αποτελεσματικότητά της κατόπιν εφαρμογής, ωστόσο η πάροδος του χρόνου και η μέτρηση διαφόρων δεικτών οι οποίοι θα αναφερθούν στη συνέχεια, θα αποδείξουν πόσο πράγματι βοηθά σε σημεία που αναμένεται βελτίωση ή απαιτούνται αλλαγές για την παρουσίαση ικανοποιητικών αποτελεσμάτων. Ωστόσο, πραγματοποιώντας μια προσεκτική εκτίμηση των πιθανών αποτελεσμάτων, αυτά αναμένεται να εντοπιστούν στη βαθύτερη κατανόηση του παρουσιαζόμενου υλικού, κάτι που θα μπορέσει εύκολα να συγκριθεί με την αντίστοιχη απόδοση των παραδοσιακών διαδικασιών στην τάξη, όπως επισημαίνουν οι Harris&Reid (2005).

Επιπλέον, έρευνες έχουν συνδέσει τη χρήση σύγχρονων τεχνολογιών στην εκπαίδευση - όπως για παράδειγμα η εικονική πραγματικότητα - με αύξηση του κινήτρου για μάθηση (Holley, Hobbs&Menown, 2016), ενώ άλλες έχουν αποδείξει ότι αυξάνονται τα επίπεδα κοινωνικοποίησης των μαθητών αλλά και η διάθεση για συνεργασίες (Martin-Gutierrezetal., 2010). Η βασική πεποίθηση όμως είναι ότι θα αυξηθούν ταχύτερα οι γνωστικές ικανότητες των μαθητών σχετικά με ζητήματα που δεν είναι εύκολα αντιληπτά από την πλειοψηφία αλλά και η διάθεση για μάθηση γενικότερα, εξαιτίας του ενδιαφέροντος που παρουσιάζει η εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από μια τέτοια μέθοδο (Feng, Duh&Billinghurst, 2008). Αποτελέσματα ωστόσο αναμένεται να σημειωθούν και στις σχέσεις μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικής διοίκησης, αφού ενδέχεται να μειωθεί ο όγκος δουλειάς των διδασκόντων και να τους δώσει έτσι την ευκαιρία να επικεντρωθούν στην ποιότητα της διδασκαλίας, τη διεύρυνση των γνώσεων των μαθητών πέραν του προγράμματος σπουδών και στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων (Βουδούρη και συνεργάτες, 2009).

1.3. Κριτήρια επιτυχίας

Τα κριτήρια επιτυχίας της εφαρμογής της εν λόγω καινοτομίας προέρχονται κυρίως από τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να πραγματοποιηθεί μια στοχοθεσία η οποία θα αποδεικνύει την κατάσταση ορισμένων μεταβλητών πριν την εφαρμογή της αλλά και μετά από προκαθορισμένα διαστήματα όπως έξι μήνες ή στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Έτσι, θα χρειαστεί ένα διάστημα (πιθανόν μικρό) προσαρμογής προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να εντάξουν στο πρόγραμμά τους τη νέα μέθοδο, οι μαθητές να εξοικειωθούν με τον διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας, να κατανοήσουν τις απαιτήσεις των διδασκόντων και να αποκτήσουν αυτοματισμούς στην κατανόηση των δεδομένων που προσφέρει η καινοτομία. Η αντίληψη λοιπόν για την επιτυχή έκβασή της θα έρθει μέσα από δείκτες όπως τα αποτελέσματα ορισμένων εξετάσεων γνωστικού περιεχομένου, για τα οποία θα γίνει σύγκριση της παραδοσιακής διδασκαλίας και της καινοτόμου διδασκαλίας ή δείκτες όπως η ικανοποίηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Δείκτες όμως μπορούν να δημιουργηθούν για πολλά μεγέθη. Κοινώς η αύξηση της περιέργειας των μαθητών θα μπορούσε να αποτελεί έναν καλό δείκτη μέτρησης της επιτυχίας του προγράμματος, ενώ για τις τιμές των δεικτών προτείνεται αρχικά - πέραν των αριθμητικών τιμών που θα δίνουν τα τεστ εξετάσεων - η χρήση κλιμάκων Likert (4 ή 5 βαθμίδων), με τις οποίες θα μετρηθούν μεγέθη όπως η ικανοποίηση και η διάθεση για μάθηση.

1.4. Βήματα υλοποίησης

Εν μέρει τα βήματα υλοποίησης έχουν ήδη αναφερθεί, ωστόσο σε αυτό το σημείο μπορεί να γίνει μια συνολική ανασκόπηση. Σε πρώτη φάση θα πρέπει να εγκριθεί η χρηματοδότηση ενός τέτοιου σχεδίου, ωστόσο το ζήτημα αυτό θα περιγραφεί αναλυτικότερα σε επόμενη ενότητα της εργασίας. Μετά την έγκριση της χρηματοδότησης θα πρέπει να καταρτιστεί ένα πλάνο υλοποίησης, προκειμένου η εφαρμογή του να πραγματοποιηθεί ομαλά από τις σχολικές μονάδες.

Το επόμενο βήμα είναι η εκπαίδευση του προσωπικού για την καλύτερη δυνατή εκμετάλλευση των δυνατοτήτων που προσφέρει η νέα τεχνολογία και η ένταξη ωρών στα εβδομαδιαία προγράμματα των τάξεων. Παράλληλα με την εκπαίδευση των διδασκόντων θα πρέπει να υλοποιηθεί και η κατασκευή των σχολικών ιστοσελίδων ή ομάδων, από όπου οι εκπαιδευτικοί θα προβάλλουν το υλικό στην τάξη όσες φορές χρειαστεί, ώστε οι μαθητές να κρατήσουν τις απαραίτητες σημειώσεις. Επίσης, βασικό στοιχείο της όλης διαδικασίας είναι η συνεργασία του Υπουργείου με εταιρείες παραγωγής τέτοιων προγραμμάτων ψηφιακής εκπαίδευσης και ο έλεγχος εκπλήρωσης όλων εκείνων των χαρακτηριστικών που απαιτούνται ώστε το υλικό να προβάλλεται με ασφάλεια στις τάξεις, ενώ θα πρέπει να λάβουν χώρα και διαγωνισμοί προμήθειας υλικοτεχνικού εξοπλισμού. Οι ίδιες εταιρείες φυσικά θα επωμιστούν και με την ευθύνη της υποστήριξης της όλης διαδικασίας (ανανεώσεις, εκπαίδευση προσωπικού κ.α.). Τέλος, η ενημέρωση των γονέων επιβάλλεται να λάβει χώρα από κάθε σχολική μονάδα ξεχωριστά, ώστε να γνωρίζουν τη νέα διαδικασία που θα εισαχθεί στην εκπαίδευση.

2. Διοίκηση και Ηγεσία για την αύξηση της αποτελεσματικότητας

Είναι γνωστό ότι μια ικανή διοίκηση μπορεί να οδηγήσει έναν οργανισμό σε υψηλότερα επίπεδα αποτελεσματικότητας αλλά και ικανοποίησης του προσωπικού, όπως αναφέρει και η Μυλωνά (2005). Απαραίτητη φυσικά θεωρείται η εμπλοκή του Υπουργείου Παιδείας, το οποίο θα χαράσσει μια γενική πολιτική επί του θέματος της εκπαίδευσης με σύγχρονα τεχνολογικά μέσα και στη συνέχεια τα ηνία θα αναλαμβάνουν οι περιφέρειες και μετά οι διευθυντές των σχολείων (Υφαντή, 2011).

Η πρακτική αυτή θα δώσει έναν χαρακτήρα αποκέντρωσης στην εκπαίδευση, θα επιτρέψει την ανάληψη πρωτοβουλιών από τις εκάστοτε διοικήσεις των σχολείων και θα αναδείξει τις ικανότητες διαχείρισης καταστάσεων από τους διευθυντές (Hoy&Miskel, 2005), επιτρέποντας την αντικειμενικότερη αξιολόγησή τους μελλοντικά.

Το Υπουργείο Παιδείας θα πρέπει να αναλάβει το ρόλο του οραματιστή ηγέτη και να μεταδώσει στις κατά τόπους περιφέρειες αλλά και στους διευθυντές των σχολείων το όραμα για τις μελλοντικές γενιές μαθητών, τον τρόπο διδασκαλίας σε ένα, τρία ή πέντε έτη από σήμερα (βραχυπρόθεσμος, μεσοπρόθεσμος και μακροπρόθεσμος στρατηγικός σχεδιασμός) και να θέσει ορισμένους γενικούς ή ειδικούς στόχους (Marks&Printy, 2003).

Η συμμετοχή των γονέων με δικές τους προτάσεις σίγουρα δεν βλάπτει, ωστόσο είναι προτιμητέα αυτή των εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρει και η Μαί (2004), οι συμμετοχικές διαδικασίες μέσα από κατάθεση προτάσεων για βελτίωση των πρακτικών που εφαρμόζονται και η λήψη αποφάσεων κατόπιν συζητήσεων και ανεύρεσης κοινού τόπου στις μεθόδους δράσης, μπορούν να βελτιώσουν όχι μόνο το την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και διοίκησης (Τερζίδης & Τζωρτζάκης, 2004). Επιπλέον, οι συμμετοχικές διαδικασίες προσφέρουν σε πολλούς ένα κίνητρο να προσπαθήσουν περισσότερο, ενισχύοντας έτσι την αποδοτικότητα της εργασίας, αφού αισθάνονται μέρος της διαδικασίας και όχι απλά ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται για να εφαρμοστεί μια μέθοδος (Μαί, 2004).

Από πλευράς εκπαιδευτικών, οι γνώσεις που απαιτούνται είναι η ικανότητα χειρισμού της τεχνολογίας. Από πλευράς διοίκησης, εκεί απαιτείται δεξιότητα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού και ηγετικές ικανότητες. Επιπλέον, η διοίκηση θα πρέπει να παρουσιάζει κριτικό πνεύμα ώστε να μπορεί να αναλύσει τα αποτελέσματα των ερευνών. Τέλος, η ελεγχόμενη ανάληψη πρωτοβουλιών αναμένεται να δώσει ώθηση στην εφαρμογή της καινοτομίας, να αναδείξει ικανούς διευθυντές εκπαίδευσης και να τονώσει το ενδιαφέρον του κλάδου για τη χρήση νέων τεχνολογιών.

Αναφορικά τώρα με το χρονοδιάγραμμα εφαρμογής της καινοτομίας, αυτό απαιτεί καλή προετοιμασία αλλά και σταδιακή εισαγωγή στις σχολικές μονάδες, αφού μελετηθούν πρώτα οι αδυναμίες του. Υπολογίζεται ότι οι διαδικασίες αυτές θα πρέπει να ξεκινήσουν πριν το τέλος μιας σχολικής χρονιάς, ώστε στην αρχή της επόμενης να μπορέσουν να εφαρμοστούν πιλοτικά σε ορισμένες σχολικές μονάδες.

Με το πέρασμα της δοκιμαστικής περιόδου ενός χρόνου, θα πρέπει ήδη να έχουν εντοπιστεί οι περισσότερες ατέλειες του σχεδίου και στην επόμενη χρονιά αυτό να εφαρμοστεί καθολικά. Τέλος, με την υλοποίηση των ερευνών για τα αποτελέσματα του πρώτου χρόνουκαθολικής εφαρμογής της, οι διευθύνσεις των σχολείων θα στείλουν συγκεντρωτικές καταστάσεις με την επίτευξη των στόχων, την αποτελεσματικότητά της, τα επίπεδα συνεργασίας και όλες τις μεταβλητές που θα τεθούν προς διερεύνηση προκειμένου να πραγματοποιηθούν αλλαγές. Επιπροσθέτως, οι

διοικήσεις θα ήταν καλό να μελετήσουν όλους εκείνους τους παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάσουν τη διαδικασία και να πραγματοποιήσουν αναλύσεις SWOT και PESTEL (Harris, 2004), Ο παρακάτω πίνακας αποτελεί ένα ενδεικτικό πλάνο παρουσίασης του στρατηγικού σχεδίου υλοποίησης:

| ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ-ΜΑΘΗΣΗ | | | |
|---------------------------|---|---|---|
| Στρατηγικοί στόχοι | Δείκτες μέτρησης προόδου/επιτυχίας της καινοτομίας | Επιδιωκόμενες τιμές των δεικτών μέτρησης | Δράσεις για την επίτευξη των στόχων |
| Κατανόηση ύλης | Βαθμολογικοί | Τουλάχιστον 75% του μέγιστου βαθμού | Περιοδικά τεστ & εκπόνηση εργασιών |
| Ομαδικότητα μαθητών | - | - | Δημιουργία ομάδων, εκπόνηση ομαδικών εργασιών & κριτική αξιολόγηση της πορείας τους από τους ίδιους τους μαθητές |
| Διάθεση μαθητών | Κλίμακες Likert | Σημαντικά άνω του μετρίου (για πεντάβαθμη κλίμακα, πάνω από το ΚΑΛΗ για το 90% των μαθητών) | Εκπαίδευση διδακτικού προσωπικού για άριστη χρήση εξοπλισμού & προβολή υλικού. Δημιουργία προβολών με υψηλό ενδιαφέρον & ζητήματα από όλα τα μαθήματα του προγράμματος σπουδών |
| Μαθησιακά αποτελέσματα | Βαθμολογικοί | Τουλάχιστον 70% του μέγιστου βαθμού | Τελικές εξετάσεις μαθητών |
| Διάθεση εκπαιδευτικών | Κλίμακες Likert | Σημαντικά άνω του μετρίου (για πεντάβαθμη κλίμακα, πάνω από το ΚΑΛΗ για το 80% των εκπαιδευτικών) | Ολοκληρωμένη εκπαίδευση στη χρήση εξοπλισμού & την αντιμετώπιση προβλημάτων. Σχεδιασμός προβολών που να μην απαιτούν επιπλέον ώρες δουλειάς. |
| Συμμετοχή εκπαιδευτικών | Στατιστικοί | Τουλάχιστον το 50% του εκπαιδευτικού προσωπικού κάθε σχολικής μονάδας | Εκπαίδευση & ενημέρωση διοικήσεων των σχολικών μονάδων για προώθηση συμμετοχικών δράσεων στη λήψη αποφάσεων & απόδοση κινήτρων. |
| Ικανοποίηση διοίκησης | Κλίμακες Likert | Σημαντικά άνω του μετρίου (για πεντάβαθμη κλίμακα, πάνω από το ΚΑΛΗ για το 80% των διοικήσεων) | Υποστήριξη από την κεντρική διοίκηση στην αντιμετώπιση προβλημάτων. Συνεχή τεχνική υποστήριξη της καινοτομίας. Σαφείς οδηγίες για τους επιδιωκόμενους στόχους του προγράμματος. |

3. Χρηματοδότηση και βιωσιμότητα

Η χρηματοδότηση και το πλάνο της καινοτομίας αρχικά περιέχει την πιλοτική λειτουργία της, μπορεί να ενταχθεί στα πλαίσια ερευνητικών διαδικασιών. Ωστόσο, η βιωσιμότητά της δε μπορεί να βασιστεί σε κονδύλια του ΕΣΠΑ, αφού αυτά κάποια στιγμή παύουν να περιλαμβάνουν χρηματοδοτήσεις που τρέχουν για καιρό. Έτσι, θα πρέπει να έχει καταρτιστεί ένα πλάνο με το οποίο η βιωσιμότητα της καινοτομίας θα ενταχθεί στον κρατικό προϋπολογισμό ή σε αυτό των περιφερειών στις οποίες ανήκουν τα σχολεία.

Γενικότερα η βιωσιμότητά της θα κριθεί αφενός από την αποτελεσματικότητα που θα παρουσιάσει σε ορισμένα ζητήματα και αφετέρου από το σχέδιο που θα καταρτιστεί για συνέχιση της παρεχόμενης αυτής υπηρεσίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μια ακόμη πρόταση είναι η στήριξη της καινοτομίας από χορηγίες.

4. Αξιολόγηση

Ο όρος *αξιολόγηση* αποτελεί για την ελληνική δημόσια εκπαίδευση μια έννοια η οποία δεν αντηχεί ιδιαίτερα ευχάριστα, μιας και στην όλη διαδικασία εντοπίζονται σημαντικά κενά για πλήθος ζητημάτων όπως οι φορείς που θα αξιολογούν το εκπαιδευτικό έργο και ποιο είναι το αντικείμενο και οι στόχοι της αξιολόγησης (Κασσωτάκης, 2005).

Στην πραγματικότητα η αξιολόγηση πρέπει να αποτελεί μια διαδικασία που να μην τρομάζει τον εκπαιδευτικό, αντιθέτως να τον βοηθά να καλύψει πιθανά κενά στην εκπαιδευτική διαδικασία που εφαρμόζει και να βελτιώνει την ποιότητα του έργου του, παρέχοντας καλύτερες υπηρεσίες προς μαθητές αλλά και γονείς (Μπαράλος & Χαρακόπουλος, 2006).

Αναφορικά με την προτεινόμενη καινοτομία, αυτό που θα αξιολογηθεί σε πρώτη φάση είναι η αποτελεσματικότητα της πιλοτικής της εφαρμογής κατά τον πρώτο χρόνο. Οι τρόποι με τους οποίους θα γίνει αυτή η αξιολόγηση έχουν ήδη αναφερθεί και είναι η στατιστική αποτύπωση μετρήσεων των κατάλληλων δεικτών.

Αυτό λοιπόν που θα αξιολογηθεί δεν είναι ο τρόπος διδασκαλίας ή οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να μεταδώσουν τις γνώσεις, αφού αυτές θα μεταδίδονται με αυτοματισμούς χάρη στην καινοτομία των προβολών στους μαθητές. Θα αξιολογηθεί η κατανόηση από τους μαθητές του υλικού που θα προβάλλουν οι εκπαιδευτικοί, αφού εκεί θα κριθεί η επίλυση πιθανών αποριών και η τελειοποίηση της αντίληψης του παρουσιαζόμενου θέματος. Η αξιολόγηση δηλαδή θα φανεί στα αποτελέσματα των γραπτών εξετάσεων, αφού ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα είναι επικουρικός, συμπληρώνοντας τις γνώσεις που προβάλλονται και όχι μεταδίδοντάς τις απευθείας.

Βιβλιογραφία

- Feng, Z., Duh, H.B.L., & Billinghamurst, M. (2008). Trends in augmented reality tracking, interaction and display: A review of ten years of ISMAR. (Paper presented at the 7th IEEE/ACM International Symposium on mixed & Augmented Reality (ISMAR), Cambridge). doi: 10.1109/ISMAR.2008.4637362.
- Harris, K. & Reid, D. (2005). The influence of virtual reality play on children's motivation. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 72 (1), 21-29.
- Holley, D., Hobbs, M. & Menown, C. (2016). The Augmented Library: Motivating STEM Students. *Networks*, 19, 77-84.
- Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2005). *Educational Administration. Theory, research and practice* (7th edn). New York: McGraw-Hill.
- Mai, R. (2004). Leadership for school improvement: Cues from organizational learning and renewal efforts. *The Educational Forum*, 68, 211-221.
- Marks, H.M. & Printy, S.M. (2003). Principals leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39 (3), 370-397.
- Martin-Gutierrez, J., Mora, C.E., Anorbe-Diaz, B. & Gonzalez-Marrero, A. (2017). Virtual technologies trends in education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 13 (2), 469-485.
- Martin-Gutierrez, J., Saorin, J.L., Contero, M., Alcaniz, M., Perez-Lopez, D.C. & Ortega, M. (2010). Design and validation of an augmented book for spatial abilities development in engineering students. *Computers & Graphics*, 34 (1), 77-91. doi: 10.1016/j.cag.2009.11.003.
- Parton, B.S. & Hancock, R. (2012). Animating the Inanimate using Aurasma: Applications for deaf students. (Proceedings of: *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*). 3743- 3745.
- Αλαχιώτης, Σ. (2002). Η Ευέλικτη Ζώνη του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 5-13.
- Βουδούρη, Ε., Γκούρας, Α., Λαντζούλη, Π. & Λιούκας, Σ. (2009). *Η καινοτομία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών & Ίδρυμα Κόκκαλη.
- Ίδρυμα Ευγενίδου (2017). *Πρόγραμμα προβολών από 8 Ιανουαρίου έως 11 Φεβρουαρίου 2018*. Retrieved from: <http://www.eugenfound.edu.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=node&cnode=18>
- Κασσωτάκης, Μ. (2005). Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Στο: Χ. Κοσμίδου-Hardy, *Ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση*). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 64-81.
- Ματσαγγούρας, (2002). *Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μπαράλος, Γ. & Χαρακόπουλος, Κ. (2006). Το μετέωρο βήμα της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, *Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Διοίκησης Εκπαίδευσης*, Άρτα, 2006.
- Μυλωνά, Ζ.Δ. (2005). *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα. Απόψεις και στάσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Σπυροπούλου, Δ. (2004). Η Ευέλικτη Ζώνη ως εκπαιδευτική καινοτομία: Μια μελέτη περίπτωσης της εφαρμογής της τρία Γυμνάσια. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 157-171.
- Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε. & Μπούρας, Σ. (2005). *Καινοτόμα Προγράμματα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τερζίδης, Κ. & Τζωρτζάκης, Κ. (2004). *Διοίκηση ανθρώπινων πόρων*. Αθήνα: Εκδόσεις Rosili.
- Υφαντή, Α.Α. (2011). Η πολιτική των εκπαιδευτικών αλλαγών και η βελτίωση του σχολείου (Στο: Δ.Κ. Βεργίδης & Α.Α. Υφαντή, *Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Θεωρητικές αφετηρίες και εκπαιδευτικά προγράμματα για τη βελτίωση του σχολείου*, 13-24). Αθήνα: Εκδόσεις Ύψιλον.

ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

Ζωή Δεσποτοπούλου

ΜΡΑ, Οικονομικό Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ψαχνά Ευβοίας, Ελλάδα,
zdespotopoulou@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι συγκρούσεις είναι αναπόσπαστο κομμάτι των ανθρώπινων σχέσεων. Εμφανίζονται στην προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική ζωή με διαφορετική ένταση και σημαντικότητα για τη ζωή μας, την κάθε στιγμή. Η σύγκρουση είναι μια διαμάχη αντίθετων δυνάμεων. Πίσω από κάθε σύγκρουση υπάρχει μια διαφορά. Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να προσεγγίσουμε τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να αντιμετωπιστεί μια σύγκρουση είτε είναι ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, είτε ανάμεσα σε μαθητές. Συγκρούσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί.

Λέξεις Κλειδιά: α) συγκρούσεις, β) σχολική τάξη, γ) εκπαιδευτικοί δ) τρόποι αντιμετώπισης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σύγκρουση δημιουργείται από εμπλοκή της επικοινωνίας. Αν εστιάσουμε στο χώρο εργασίας, μία σύγκρουση μπορεί να μοιάζει με αντιπαράθεση ανάμεσα σε προϊστάμενους και υφιστάμενους γύρω από θέματα καταμερισμού της εργασίας ή την τήρηση των χρονοδιαγραμμάτων. Η εμφάνιση μιας σύγκρουσης σημαίνει, καταρχήν την ύπαρξη μιας σχέσης και κατά συνέπεια, την αλληλεξάρτηση των δύο ή περισσότερων πλευρών. Η αλληλεξάρτηση είναι βασικό χαρακτηριστικό κάθε ομάδας. Οι άνθρωποι δεν λειτουργούν ο ένας ανεξάρτητα από τον άλλον, οι ενέργειες του ενός επηρεάζουν τους υπόλοιπους. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο της αλληλεπίδρασης, μπορεί να προκύψουν πιθανές συγκρούσεις. Μια σύγκρουση που αντιμετωπίζεται με εποικοδομητικό τρόπο δημιουργεί οφέλη και για τις δύο πλευρές.

Οι συγκρούσεις που αντιμετωπίζουμε κινούνται σε τρία επίπεδα ταυτόχρονα. Είναι διαπροσωπικές, δηλαδή συγκρούσεις ανάμεσα σε δυο ανθρώπους. Είναι και εσωτερικές, δηλαδή συγκρούσεις ανάμεσα σε δυο δικές μας εσωτερικές πλευρές/φωνές. Είναι και κοινωνικές, δηλαδή συγκρούσεις ανάμεσα σε κοινωνικούς ρόλους. Η σχολική τάξη δεν είναι μια απλή υπόθεση. Είναι μια ομάδα που εμφανίζει σταθερά χαρακτηριστικά αλλά και αρκετές ιδιαιτερότητες. Η δομή της ομάδας αυτής είναι «τυπική», γιατί η ομαδοποίηση γίνεται με βάση εξωτερικούς παράγοντες, αλλά και «λειτουργική», με την έννοια ότι τα μέλη μεταξύ τους επικοινωνούν και μοιράζονται ορισμένες λειτουργίες ή «ρόλους» και αποκτούν μια ιδιαίτερη ταυτότητα.

Θεωρητικό Πλαίσιο: Προσδιορισμός των συγκρούσεων

Η σύγκρουση ήταν και είναι συνηθισμένο κομμάτι της κοινωνίας στη ζωή των ανθρώπων και ειδικά όταν υπάρχουν ταξικές διαφορές.

Όπως αναφέρουν οι Sullivan και Decker (2005), ως σύγκρουση (conflict) χαρακτηρίζεται το αποτέλεσμα των πραγματικών ή των αντιλαμβανόμενων διαφορών σε αμοιβαία αποκλειόμενους στόχους, αξίες, ιδέες, στάσεις, πεποιθήσεις, συναισθήματα ή ενέργειες. Ακόμα, μερικές συγκρούσεις χαρακτηρίζονται θετικές για τον οργανισμό και έχουν την δυνατότητα να κερδίσουν την μεγάλη ευαισθησία συγκεκριμένων μελών του προσωπικού για ένα θέμα, προκαλώντας πιο πολύ το ενδιαφέρον και την περιέργεια των υπολοίπων. Επιπλέον, η σύγκρουση έχει την δυνατότητα να μεγαλώσει τη δημιουργικότητα, ενεργώντας ως ερέθισμα για την δημιουργία καινούριων ιδεών ή την εξεύρεση μεθόδων για την καταπολέμηση διαφόρων ζητημάτων. Ένα ακόμα θετικό που παρουσιάζεται από τη παρουσία μιας αντιπαράθεσης στον οργανισμό, είναι ότι βοηθά τους εργαζόμενους να αναγνωρίσουν τις διαφορές της θέσης τους μέσα στον οργανισμό ή στον επαγγελματικό τους κλάδο και βοηθά ακόμα ως μεγάλο κίνητρο για τη καλύτερευση της απόδοσης και της αποτελεσματικότητας, αλλά και της ικανοποίησης από την εργασία.

Ο Rahim (2001) χαρακτηρίζει τη σύγκρουση ως μια διαδραστική διαδικασία που παρουσιάζεται με ασυμβατότητα, διαφωνία ή αντίδραση ανάμεσα ατόμων ή ομάδων ατόμων (Pondy, 1997). Ουσιαστικά, η σύγκρουση είναι μια ανοιχτή ή κλειστή αντιπαράθεση που δεν έχει πραγματοποιηθεί η σωστή καταπολέμησή της. Ακόμα, η οργανωσιακή σύγκρουση γίνεται όταν τα μέλη της οργάνωσης ενεργούν ή υιοθετούν στάσεις που είναι ασυμβαστές με εκείνες των άλλων μελών ή των εξωτερικών μελών που αξιοποιούν τις υπηρεσίες ή τα προϊόντα της οργάνωσης (Rahim, 2001).

Συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον

Το σχολικό περιβάλλον-κλίμα

Από την καθημερινότητα παρατηρούμε ότι πολλές φορές ένας κοινωνικός οργανισμός, όπως είναι η σχολική μονάδα, εμφανίζει μια γενική ατμόσφαιρα, που καθορίζει τις αντιδράσεις των μελών του προς αυτόν ως σύνολο.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, η έννοια του σχολικού κλίματος εμφανίζεται με αρκετούς όρους, όπως «τόνος», «ατμόσφαιρα», «πνεύμα» «κουλτούρα» κ.ά. (Super,1965, Sumner, 1919, Κούλα,2011). Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2012,σελ.230), «η αντίληψη των ατόμων (μαθητών, δασκάλων, διευθυντή) που κινούνται μέσα σε μια σχολική μονάδα, είναι συνυφασμένη με το κλίμα της συγκεκριμένης μονάδας. Το κλίμα, ουσιαστικά, ενός σχολείου έχει να κάνει με την πεποίθηση του κάθε ατόμου για αυτό και όχι απαραίτητα αυτό που στην πραγματικότητα είναι».

Ακόμα, ο Δημητρακόπουλος (1999), δηλώνει ότι το σχολικό κλίμα σε μία σχολική μονάδα έχει την δυνατότητα να είναι είτε χαρούμενο και δημιουργικό, είτε από την άλλη δυσάρεστο και καταθλιπτικό.

Σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Δήμου (2011),παρουσιάζει ότι ο βασικός σκοπός του Διευθυντή χρειάζεται να είναι η ανάπτυξη και διατήρηση ενός ευχάριστου σχολικού κλίματος, ευνοϊκού για την απρόσκοπτη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, όπως ακόμα και η ενίσχυση της συναδελφικότητας, του φιλικού κλίματος και της καλής συμπεριφοράς. Επίσης, οι διαπροσωπικές σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι συνήθως «συναδελφικές» και δημιουργούνται μέσα σε ένα ευχάριστο και φιλικό κλίμα (Πομάκη,2007,Κούλα,2011).

Μορφές-Είδη συγκρούσεων

Μετράται ότι τα διευθυντικά στελέχη ξοδεύουν σχεδόν το 20% του χρόνου τους για την λύση κάποιας μορφής σύγκρουσης ή διαφωνίας (Καντάς,1995).

Ωστόσο σε ένα ανοιχτό σύστημα, όπως είναι το σχολείο, που κατέχει αρκετά στοιχεία-υποσυστήματα που είναι σε μόνιμη αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση μεταξύ τους, οι συγκρούσεις που εμφανίζονται είναι αρκετές και ποικίλες. Επομένως, οι ενδοσχολικές συγκρούσεις που ίσως παρουσιαστούν ανάμεσα στους εμπλεκόμενους φορείς έχουν την δυνατότητα να είναι οι εξής:

- Διαπροσωπικές, διαφωνίες δηλαδή σε προσωπικό επίπεδο
- Ομαδικές, δηλαδή αυτές που προκύπτουν π.χ. μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων και του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων του σχολείου
- Συγκρούσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων ή αλλιώς αντιθέσεις υφισταμένων (Ζαβλανός, 2000), λόγω χάρη ανάμεσα στον διευθυντή και στον σύλλογο διδασκόντων (Χυτήρης,2001, Σαΐτη & Σαΐτης, 2012β).

Από τη βιβλιογραφία που έχουμε στη διάθεσή μας παρατηρούμε τα εξής: Ο Ζαβλανός (1999),παρουσιάζει δύο είδη συγκρούσεων στους οργανισμούς. Σύγκρουση μεταξύ ατόμων και σύγκρουση μεταξύ ομάδων. Ο Μπουραντάς (2001), αναφέρεται σε «διαπροσωπικές συγκρούσεις» και σε «ομαδικές συγκρούσεις» που παρατηρούνται στους οργανισμούς.Ο West (2004), δηλώνει ότι υπάρχουν διαπροσωπικές συγκρούσεις, διαφωνίες για τις διαδικασίες και διαφωνίες που αφορούν στην ίδια την εργασία.

Ο Schermerhorn (2010) αναλύει δύο βασικές μορφές αντιπαράθεσεων σε έναν οργανισμό: α) τις ουσιαστικές, όταν προκύπτουν σε ζητήματα στόχων και εκτέλεση εργασιών, διανομής πόρων, σύστημα αμοιβών, πολιτικές, αλλά και αναθέσεις εργασιών και β) συναισθηματικές, αίσθημα ανασφάλειας, θυμού, δυσπιστίας, προβληματικών σχέσεων.

Πηγές-Αιτίες συγκρούσεων

Οι λόγοι των συγκρούσεων στα σχολεία είναι:

α) οργανωτικές αδυναμίες, διότι η υπάρχουσα σχολική νομοθεσία, δεν ρυθμίζει ξεκάθαρα βασικά θέματα της σχολικής ζωής, όπως π.χ. την κατανομή των τάξεων, τα καθήκοντα και τις ευθύνες του διευθυντή και τις αρμοδιότητες του συλλόγου διδασκόντων

β) η υποτονική οργανωσιακή υποστήριξη, διότι πρακτικά αρκετά προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής και μέσων διδασκαλίας δεν έχουν βρει λύση και

γ) η αντισυνεργατική συμπεριφορά των διευθυντών σχολικών μονάδων. (Σαΐτης, κ.ά 1996).

Οι Crawford και Bodine, (1996) χώρισαν τις πηγές των συγκρούσεων στα σχολεία σε τρεις θεματικές κατηγορίες (βλ. πίνακα κειμένου 1):

Πίνακας κειμένου 1: Πηγές Συγκρούσεων στο Σχολείο

| Περιορισμένοι Πόροι | Ακάλυπτες Βασικές Ανάγκες | Διαφορετικές Αξίες |
|----------------------|---------------------------|--------------------|
| Υλικοτεχνική υποδομή | Η αίσθηση του «ανήκειν» | Πεποιθήσεις |
| Οικονομικοί Πόροι | Η ελευθερία λόγου | Προτεραιότητες |
| Διαχείριση χρόνου | Η δύναμη | Αρχές |

Ο Καντάς (1995), έψαξε τους λόγους στους παρακάτω παράγοντες: στην ασυμβατότητα στόχων των ατόμων ή των ομάδων, στα εμπόδια στην επικοινωνία, στο διαφορετικό πολιτιστικό και κοινωνικό υπόβαθρο, στην απουσία σημαντικών διοικητικών αρχών.

Ακόμα, ο Schermertonh (2010) μερικά χρόνια πιο μετά, αναφέρθηκε σε :

α) ασάφειες ρόλων, την απόκρυψη των στόχων, τη σύγκρουση ανάμεσα στα μέλη, την κακή λειτουργία των ενδοϋπηρεσιακών σχέσεων κ.ά. και

β) στην άνιση και άδικη κατανομή έργου και αρμοδιοτήτων που έχει ως αποτέλεσμα την επιβάρυνση κάποιων συναδέλφων και έχει την δυνατότητα να είναι πηγή συγκρούσεων, αλληλεξαρτήσεις εργασιών, ανταγωνιστικοί στόχοι.

Επομένως, «όταν οι στόχοι είναι ασαφώς καθορισμένοι ή το σύστημα ανταμοιβών είναι ελλιπώς σχεδιασμένο, υπάρχει η πιθανότητα να δημιουργηθούν κόντρες ανάμεσα στα άτομα και τις ομάδες με το να ασχολείται ο ένας με τα μειονεκτήματα του άλλου» (Schermertonh ,2010). Για αυτό το λόγο χρειάζεται τα καθήκοντα να προσδιορίζονται με σωστά και δίκαια κριτήρια και να γίνονται αντιληπτά από όλα τα μέλη της σχολικής οργάνωσης.

Η ελληνική σχολική πραγματικότητα

Από την ανάλυσή μέχρι αυτό το σημείο, βλέπουμε ότι οι κόντρες και οι εντάσεις στον εργασιακό χώρο μιας οργάνωσης, άρα και στη σχολική μονάδα, έχουν ως αποτέλεσμα να υπάρχουν διάφορες δυσλειτουργίες. Τι γίνεται όμως στην ελληνική σχολική πραγματικότητα;

Στην έρευνα που έκανε ο Λυμπέρης (2003) στο Νομό Αχαΐας, οι Διευθυντές παρουσίασαν ένα αριθμό ζητημάτων που έχουν κατά την συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς όπως: «... μη τήρηση ωραρίου, έλλειψη υπηρεσιακής συνέπειας, συχνές απουσίες, δημιουργία διασπαστικών ομάδων, άρνηση αντικατάστασης απόντα συναδέλφου, δυσφορία σε πρόσθετη εργασία, νοοτροπία δημοσίου υπαλλήλου...» ενώ οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν για τους Διευθυντές: «...γεροντοκρατία, χαρακτηριστικά άνισης μεταχείρισης, κομματικής συμπεριφοράς, αδιαλαξίας και εμμονή στις απόψεις τους, αδυναμία κατανόησης προσωπικών προβλημάτων των εκπαιδευτικών, φειδωλοί στη χορήγηση υλικοτεχνικής υποδομής, αντιδημοκρατικότητα και «υποταγή» στις απόψεις τους...» (Λυμπέρης,2003:154-155).

Σύμφωνα με τις παραπάνω απόψεις των εκπαιδευτικών, βλέπουμε ότι οι Διευθυντές «...όχι μόνο δε επιλύουν ενδεχόμενα προβλήματα, αλλά συσσωρεύουν αντιθέσεις και εντάσεις που μελλοντικά θα έχουν ως κατάληξη να υπάρχουν εκρήξεις και εντάσεις, που μόνο καλό δε κάνουν στο κλίμα του σχολείου...» (Λυμπέρης, 2003 σελ. 156).

Ακόμα, σε μια παρόμοια έρευνα που έκανε ο Μαυρικάκης (2008) στην Κρήτη δείχνει ότι: «...σημαντικός αριθμός δασκάλων και Διευθυντών έχει βιώσει διάφορες και ποικίλες συγκρούσεις. Ο λόγος των συγκρούσεων προέρχεται από υπηρεσιακούς (κατανομή τάξεων, κατανομή μαθητών λόγω απουσίας δασκάλου, κατανομή εξωδιδασκτικού έργου κ.ά.) ή προσωπικούς λόγους (ατομικές διαφορές, κακή επικοινωνία, έλλειψη συνοχής) ή σε συνδυασμό των δύο.... Επίσης, η έρευνα παρουσίασε ότι: το μεγαλύτερο μέρος των διευθυντών και των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι τα αποτελέσματα των αντιπαραθέσεων και εντάσεων επηρεάζουν αρνητικά την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου (κλίμα σχολικής μονάδας, επικοινωνία ανάμεσα των εκπαιδευτικών και εκπαιδευτική διαδικασία). «... Ρυθμιστικός παράγοντας των συγκρούσεων είναι ο Διευθυντής. Ακόμα... ένας μικρός αριθμός από Διευθυντές αλλά και εκπαιδευτικούς έχουν παρευρεθεί σε σεμινάρια οργάνωσης και διοίκησης, ενώ έχουν την πεποίθηση ότι είναι πολύ κύρια η επιμόρφωση των Διευθυντών σε θέματα χειρισμού του ανθρώπινου παράγοντα» (Μαυρικάκης, 2008 σελ. 90-98)

Πριν μερικά χρόνια η Τόζιου (2012) έκανε μια έρευνα στους Νομούς Θεσσαλονίκης και Ημαθίας και παρουσιάζει ότι : «...το ζήτημα των συγκρούσεων είναι υπαρκτό στα σχολεία των Νομών οι περισσότερες γυναίκες – Διευθύντριες στηρίζουν ότι υπάρχουν πολύ περισσότερες εντάσεις σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους... Η συχνότητα των συγκρούσεων είναι υψηλότερη στις αστικές περιοχέςΟ λόγος του συγκεκριμένου φαινομένου βρίσκεται για ακόμα μια φορά σε υπηρεσιακούς λόγους (κατανομή τάξεων, ασαφή όρια εξουσίας ή ευθύνης, κατανομή εφημεριών ... κ.ά.) , προσωπικούς (κακή επικοινωνία, ατομικές διαφορές ...κ.ά.) ή στον συνδυασμό των δύο... Οι αντιπαραθέσεις και οι εντάσεις έχουν άσχημες επιπτώσεις στην λειτουργία της σχολικής μονάδας (κλίμα, επικοινωνία, εκπαιδευτική διαδικασία, συμπεριφορά των παιδιών κ.ά.)Τα πιθανά θετικά αποτελέσματα είναι η απελευθέρωση συναισθημάτων, δόμηση συνεργασίας παραγωγή καινοτόμων ιδεών ... Ρυθμιστικός παράγοντας είναι ο Διευθυντής..... Πιο σωστή τεχνική είναι ο συμβιβασμός, η αμοιβαία υποχώρηση και η αμοιβαία αντιπαραθέση.Ακόμα ο κυριότερος παράγοντας μείωσης των αντιπαραθέσεων στο σχολείο είναι ο σωστός οργανωτικός σχεδιασμός και η επιμόρφωση διοικούντων και διοικουμένων σε θέματα χειρισμού του ανθρώπινου παράγοντα». (Τόζιου, 2012)

Προϋποθέσεις αποτελεσματικής αντιμετώπισης των συγκρούσεων

Σε μια τυπική οργάνωση όπως είναι το σχολείο, οι προϋποθέσεις αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων όπως αναφέρουν οι Deutch & Coleman (2000) είναι οι εξής:

- αποφυγή κάθε μορφής σύγκρουσης, γιατί είναι πηγή αρνητικών συναισθημάτων όλων των εμπλεκομένων
- σεβασμός της προσωπικότητας και της διαφορετικότητας όλων των ατόμων
- σαφής καθορισμός των στόχων των εμπλεκομένων
- γνώση του είδους της σύγκρουσης
- γνώση της αιτίας αλλά και του αποτελέσματος που θα προκύψει από αυτήν

Ακόμα η ύπαρξη θετικού κλίματος και η στρατηγική της συναίνεση εκ μέρους των δύο πλευρών όταν παρουσιάζεται η αντιπαράθεση (Deutsch, 2005) για την επίλυση της, η δεξιοτεχνία που χρειάζεται να κατέχει η σχολική ηγεσία για την μη σύνδεση προβλήματος και ατόμου και η ωριμότητα που οφείλει να έχει το διδακτικό προσωπικό (Μπουραντάς, 2001) είναι κάποιες επιπλέον προϋποθέσεις που συνηγορούν στην αποτελεσματική διαχείριση συγκρουσιακών φαινομένων .

Επίσης οι εκπαιδευτικοί, στη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας, πολλές φορές έρχονται αντιμέτωποι με ποικίλες μορφές συγκρουσιακών καταστάσεων. Η επιμόρφωση και η κατάρτιση εκ μέρους της σχολικής ηγεσίας σε θέματα διαχείρισης του ανθρώπινου παράγοντα, όπως και ευρύτερα θέματα διαχείρισης κρίσεων, είναι ο σημαντικότερος παράγοντας που θα τους βοηθήσει να ανταπεξέλθουν σωστά εκείνη τη στιγμή. Παρόλα αυτά, και ο εκπαιδευτικός από την δική του πλευρά χρειάζεται να παρακολουθεί την επιστήμη του μέσα από σεμινάρια ή εκπαιδευτικά προγράμματα για να ενισχύσει πρώτα απ' όλα την αυτοεικόνα του και δεύτερον να πλουτίσει τις γνώσεις του.

Στρατηγικές για τη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων και προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη.

Η σχολική τάξη δεν είναι μια απλή υπόθεση. Είναι μια ομάδα που εμφανίζει σταθερά χαρακτηριστικά αλλά και αρκετές ιδιαιτερότητες. Η δομή της ομάδας αυτής είναι «τυπική» , γιατί η ομαδοποίηση γίνεται με βάση εξωτερικούς παράγοντες, αλλά και «λειτουργική», με την έννοια ότι τα μέλη μεταξύ τους επικοινωνούν και μοιράζονται ορισμένες λειτουργίες ή «ρόλους» και αποκτούν μια ιδιαίτερη ταυτότητα.

Ο ρόλος των μελών προσδιορίζει και την διαδικασία αλληλεπίδρασης. Αν μια σχολική δομή είναι «αυταρχική», το δίκτυο επικοινωνίας έχει το σχήμα μιας πυραμίδας. Από την άλλη αν είναι δημοκρατική, το σχήμα είναι της μορφής του κύκλου. Ωστόσο, η άτυπη δομή που διαμορφώνεται στο εσωτερικό της ομάδας επηρεάζει περισσότερο ή λιγότερο τις επαφές και του ρόλους μεταξύ των μελών της τάξης και αυτό οφείλεται σε αυθόρμητες και ανεπίσημες ομαδοποιήσεις. Τα κριτήρια για την δημιουργία των ομάδων ποικίλουν, αν για παράδειγμα η δημιουργία ομάδων στηρίζεται στη συμπάθεια, η επικοινωνία των ομάδων δεν επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό, αν όμως στηρίζεται σε έλλειψη ικανοποίησης ή δυσαρέσκεια τότε έχουμε ένα σύστημα αντίθετων δυνάμεων, με αποτέλεσμα την δημιουργία «κλικών».

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η ανάγκη του εκπαιδευτικού να γνωρίζει τις σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας, κρίνεται επιτακτική. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να ενισχυθούν οι κοινωνικά αδύναμοι ή ισχυροί μαθητές.

Η ενδοταξική επικοινωνία

- Σύμφωνα με τον καθηγητή Δ. Μαυροσκούφη, ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσέξει μια σειρά διαπιστώσεων και ένα σύνθετο πλέγμα παραγόντων ώστε να βελτιώσει την ενδοταξική επικοινωνία. Βασικότεροι παράγοντες είναι:
- Η κοινωνική αλληλεπίδραση, ρεαλιστική ή συμβολική ή πρόσωπο με πρόσωπο, αποτελεί μια διαδικασία καθημερινής «διαπραγματεύσεως», που υπόκειται σε κανόνες.

Οι κανόνες συμπεριφοράς, ρητοί και άρητοι ή εφευρημένοι «*εκ των υστέρων*», γίνονται συνήθως αντιληπτοί ως «*ομοιομορφίες*».

- Η διαμόρφωση του σχολικού και ενδοταξικού χώρου και χρόνου, το μέγεθος της τάξης (<=25 άτομα) και η κυρίαρχη κουλτούρα.
- Ιδιαίτερη σημασία έχει η υποκείμενη θεωρία για το «ρόλο». Σύμφωνα με το *συμπεριφορισμό* (Skinner) ή το *δομολειτουργισμό* (Parsons) ο ρόλος γίνεται αντιληπτός ως ρεαλιστική συμπεριφορά που προϋποθέτει τη γνώση και την εφαρμογή σαφών κανόνων, ενώ σύμφωνα με την ερμηνευτική αντίληψη ο ρόλος αποτελεί μια συνεχή ερμηνευτική διαδικασία, ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες και τον απέναντι.
- Η κυρίαρχη αντίληψη στα περισσότερα σχολεία, οδηγεί στην αντιμετώπιση των περιστάσεων που δυσχεραίνουν την πραγμάτωση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως προβλήματα τα οποία πρέπει να αντιμετωπιστούν ή να ενσωματωθούν στην καθημερινότητα.
- Τα παιδιά και οι έφηβοι συνήθως αντιμετωπίζονται, ακόμη και από το σχολείο, ως μικροί ενήλικες. Αυτό ευθύνεται σε μεγάλο βαθμό για την άρνηση των εφήβων, κυρίως, να συνεργαστούν όταν αντιλαμβάνονται ότι οι μεγαλύτεροι θέλουν να τους επιβάλλουν τη δική τους θέληση.

Στρατηγικές για την εξασφάλιση της τάξης

Με βάση την διαφοροποίηση των ρόλων εκπαιδευτικού (εύρυθμη λειτουργία, ορισμός προβλημάτων) και μαθητή (πειθαρχία), διαμορφώνονται στρατηγικές για την εξασφάλιση της τάξης που συνήθως περιλαμβάνουν:

- Το στιγματισμό και την περιθωριοποίηση («κανονικοί» και «μη»)
- Τη χειραγώγηση
- Την ενσωμάτωση
- Τις κυρώσεις (απειλή, επιβολή, αναστολή).

Οι κυρώσεις δεν έχουν πάντα το επιθυμητό αποτέλεσμα, μιας και ο μαθητής δεν τις αναγνωρίζει πάντα ως τέτοιες, ενώ η ποιότητα τους εξαρτάται από την αποτελεσματικότητα και τη φυσιογνωμία του εκπαιδευτικού. Με βάση την παραπάνω διαπίστωση έχουμε:

- Τον αυστηρό εκπαιδευτικό, που επιμένει στην τήρηση των κανόνων, συχνά σε αντίθεση με το γενικότερο πλαίσιο, προκαλώντας τις έντονες αντιδράσεις των μαθητών
- Τον εκπαιδευτικό που αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα πειθαρχίας και που εμπλέκεται σε έναν φαύλο κύκλο από αδυναμία του ίδιου και των μαθητών να ερμηνεύσουν ορθά τις ποινές
- Τον ανεκτικό εκπαιδευτικό που αρκετά συχνά ταυτίζεται, κακώς βέβαια, με τον προοδευτικό
- Τον εκπαιδευτικό που αποδίδει τα προβλήματα στο σύστημα.

Οι συγκρούσεις μέσα στο σχολείο

Ο Μαυροσκούφης παρατηρεί ότι, η έλλειψη σαφώς καθορισμένων κανόνων για την συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και των μαθητών, η παρεξήγηση της ελευθερικής κριτικής, η κρίση νομιμοποίησης του παραδοσιακού σχολείου και του συστήματος αξιών του, οι συχνές και «εκ των άνω» αλλαγές στα σχολεία με συνέπεια την απορύθμιση τους, η τάση προσαρμογής των εκπαιδευτικών συστημάτων στις ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς και η συνακόλουθη υποχώρηση της ανθρωπιστικής παιδείας, η απαξίωση των δημόσιων εκπαιδευτικών συστημάτων, η κοινωνικοποιητική αδυναμία της οικογένειας και τα αρνητικά πρότυπα της μαζικής κουλτούρας, οι διαφορετικές προτεραιότητες και τα διαφορετικά ενδιαφέροντα, έλλειψη χρόνου, χώρου και πόρων, τα ανταγωνιστικά συναισθήματα κ.α έχουν ως αποτέλεσμα την αμφισβήτηση των παραδοσιακών ρόλων και τις συγκρούσεις μέσα στο σχολείο.

Γενικότερα σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής μας, όπως και στην σχολική ζωή, οι συγκρουσιακές καταστάσεις δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ανεπιθύμητες, γιατί αποτελούν σημαντική πτυχή της κοινωνικής ζωής και αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας μας. Έτσι μπορούν να προκαλέσουν ευκαιρίες για πρόοδο και μάθηση και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη των παιδιών και εφήβων. Όμως μια σύγκρουση για να λειτουργήσει ως παιδαγωγική ευκαιρία θα πρέπει να αντιμετωπίζεται συστηματικά και κατά την γένεση της. Άρα τίθεται το ερώτημα πώς θα αντιμετωπιστούν οι συγκρούσεις αυτές. Αν επιλυθούν με τρόπο «καταστροφικό», δηλαδή εξαναγκασμό, απειλές και ποινές, ή με τρόπο «εποικοδομητικό», δηλαδή με την εφαρμογή καλοσχεδιασμένων στρατηγικών.

Έχει αποδειχτεί ότι η εποικοδομητική διαχείριση των συγκρούσεων συνεισφέρει τα μέγιστα στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, την ικανότητα χειρισμού των συναισθημάτων και την αντιμετώπιση των αγχογόνων καταστάσεων. Θα πρέπει πάντως οι εκπαιδευτικοί να λάβουν υπόψη τους τα εξής:

- ✓ Οι μαθητές σήμερα είναι πιο αγχώδεις, εγωκεντρικοί και παρορμητικοί, λιγότερο υπεύθυνοι και ευαίσθητοι στις ανάγκες των άλλων, χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και ασθενέστερα κίνητρα για μάθηση
- ✓ Η ανοχή προς τις λανθάνουσες μορφές συγκρούσεων, επιθετικότητας ή παραβατικής συμπεριφοράς ενισχύει την επανειδίκευσή τους εξαιτίας της «σταδιακής μάθησης» μέσα από ενδιάμεσες σχετικές καταστάσεις στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος
- ✓ Οι συγκρούσεις οφείλονται σε βασικές ψυχολογικές ανάγκες των ανθρώπων: να ανήκουμε, να ακούγεται η άποψη μας, να έχουμε τον έλεγχο
- ✓ Οι αρνητικές συμπεριφορές και πρακτικές των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με την καθιέρωση παράλογων κανόνων (ειρωνεία, ερωτήσεις ελέγχου, υποτίμηση, εντολές, κ.α) ασκούν αρνητική επίδραση στους μαθητές, μια και σύμφωνα με την κοινωνική θεωρία της μάθησης τα παιδιά και οι έφηβοι επηρεάζονται από την παρατήρηση προτύπου.
- ✓ Στα θέματα, τις μορφές, τις στρατηγικές επίλυσης και την έκβαση των συγκρούσεων παίζουν ρόλο η ηλικία, το φύλο και η παρουσία ή μη ενηλίκου.

Το σχολείο υποθέτουμε πώς μπορεί να διαγνώσει τα βαθύτερα αίτια μιας σύγκρουσης, όμως δεν είμαστε πεπεισμένοι ότι μπορεί να συστήσει και να εφαρμόσει θεραπεία. Το πιθανότερο είναι να επιφέρει μια αλλαγή των συγκρουσιακών και προβληματικών καταστάσεων, αφού αυτές αποτελούν μέρος της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Στρατηγικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων

Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να εντοπίσουν τις σχέσεις αιτίου-αποτελέσματος σε μια προβληματική συμπεριφορά, κάνοντας μια σειρά από υποθέσεις ώστε να βρεθεί η πηγή του προβλήματος. Κατά γενική ομολογία, το θέμα δεν είναι η εγκυρότητα της ερμηνείας αλλά η δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί ως βάση για την αλλαγή της προβληματικής συμπεριφοράς. Η συλλογιστική πορεία που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός, μπορεί να εστιάσει τις προσπάθειες στα άτομα που δημιουργούν τα προβλήματα. Είναι όμως δύσκολο να προκαλέσει την αλλαγή συμπεριφοράς σε χρόνιες καταστάσεις.

Στο εσωτερικό του σχολείου δεν επικρατεί πνεύμα συνεργασίας, αλλά η σύγκρουση που μπορεί να σχετίζεται με διαφορετικές αξίες, στάσεις, πεποιθήσεις, αντιλήψεις, κοινωνικές και πολιτισμικές αντιθέσεις, αγώνα για την εξουσία και τον έλεγχο κλπ. Έτσι επιτακτική ανάγκη είναι να εφαρμοστούν στρατηγικές για τη διαχείριση των συγκρούσεων, ώστε να μετατραπουν από παράγοντα δημιουργίας προβληματικών καταστάσεων σε αποτελεσματική διαδικασία μάθησης.

Μια ολοκληρωμένη στρατηγική είναι η γνωστή «οικοσυστημική προσέγγιση», σύμφωνα με την οποία το σχολείο ή η σχολική τάξη θεωρείται ως «οικοσύστημα», μια ενότητα δηλαδή, τα μέρη της οποίας βρίσκονται σε σχέση αλληλεπίδρασης και δυναμικής ισορροπίας μεταξύ τους. Η οικοσυστημική προσέγγιση εστιάζει στην αλλαγή της προβληματικής κατάστασης και όχι στην αντιμετώπιση της με άμεση αναφορά στο άτομο.

Σύμφωνα με την στρατηγική αυτή, για την αλλαγή μιας προβληματικής κατάστασης θα πρέπει να ακολουθείτε η εξής διαδικασία:

- i) Αλλαγή της οπτικής γωνίας του προβλήματος
- ii) Συνεργατική δυνατότητα και θετική εναλλακτική ερμηνεία
- iii) Ρόλος του ντεντέκτιβ
- iv) Αναζήτηση θετικών κινήτρων στα προβλήματα συμπεριφοράς
- v) Ενθάρρυνση της προβληματικής συμπεριφοράς με άλλο τρόπο
- vi) Αξιοποίηση του χιούμορ
- vii) Εστίαση σε ότι δεν αποτελεί πρόβλημα
- viii) Αλλαγή του εαυτού μας
- ix) Εντοπισμός αλλαγών μετά τις προσπάθειες. (Δ.Μαυροσκούφης).

Η «ομαδοσυνεργατική μάθηση» θα μπορούσε να θεωρηθεί ως συμπληρωματική στρατηγική, μιας και είναι λειτουργική για την διαχείριση των συγκρούσεων και την μετατροπή τους σε αποτελεσματική διαδικασία μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό καθορίζεται ένας «εμπυχωτής» και προσδιορίζονται οι παρακάτω δεξιότητες, κρίσιμες για τη διαχείριση των συγκρούσεων:

- ❖ Αποστολή: έκθεση του σκοπού επικοινωνίας, αποκάλυψη όλων των σχετικών πληροφοριών, πρόνοια για τα γεγονότα, απόψεις και συμβουλές, ανακοίνωση του τρόπου αντίληψης των πραγμάτων, κατάλληλη χρήση φωνής, αναγνώριση ιδεών (πχ «νομίζω ότι...» και όχι «αυτοί λένε...»), αποσαφήνιση των θέσεων.
- ❖ Αποδοχή: έλεγχος της κατανόησης μέσω παράφρασης, διακοπών, διερεύνησης και εξέτασης σε βάθος.
- ❖ Απόδοση προσοχής στο εαυτό μας και τους άλλους: ενημέρωση για τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων, εγρήγορση για τις παραμέτρους της φωνής των άλλων, τη μη λεκτική επικοινωνία και τη χρήση του χώρου, επίγνωση των καθηκόντων και των διαθέσεων της ομάδας.

Η τήρηση πρωτοκόλλων κατά την διάρκεια της διαδικασίας είναι αρκετά χρήσιμη, γιατί μπορούν να συμβάλλουν στην επίτευξη ψυχολογικού κλίματος ασφαλείας, απαραίτητου για την ειλικρινή συναισθηματική εμπλοκή με άλλους. Κάποιοι θεωρούν ασφάλεια το να είναι προστατευμένοι από λεκτικές επιθέσεις ή την αναγνώριση της βοήθειάς τους. Μπορεί ακόμα να σημαίνει ότι δεν υποτιμάται η προσωπικότητα τους ή ότι δεν έρχονται σε αμηχανία, ότι νιώθουν ισότιμοι ή δεν έχουν άγχος για επικείμενη τιμωρία. Τέλος μπορεί να σημαίνει ότι χρειάζονται χρόνο για να σκεφτούν, πριν να μιλήσουν, ότι οι συζητήσεις δεν κυριαρχούνται από φωνές ή, ίσως και το πιο σημαντικό, στην ομαδική δουλειά, ότι είναι ελεύθεροι να μιλήσουν, χωρίς να είναι απολύτως βέβαιοι για κάτι.

Ο «εμπυχωτής» επιλέγει στρατηγικές χαλαρές ή αυστηρά δομημένες από ένα συνεχές, ανάλογα βέβαια με τις δεξιότητες της ομάδας, την συναισθηματική ένταση των μελών και το βαθμό γνωστικής πολυπλοκότητας του θέματος.

Ο τύπος της διαδικασίας ποικίλει ανάλογα με τον σκοπό της συνάντησης. Για να εξαχθούν πληροφορίες, οι συναντήσεις πρέπει να είναι εστιασμένες σε αυτές ή να διαμορφώνονται με βάση στρατηγικές με τις οποίες η ομάδα θα είναι σε θέση να συγκεντρώσει δεδομένα. Σε θέματα που προκαλούν συναισθηματικές φορτίσεις η ομάδα πρέπει να κινείται αργά, ώστε τα μέλη της να είναι βέβαιοι πως γίνονται κατανοητά. Σε κάθε περίπτωση, ουσιώδες στοιχείο είναι ο ακριβής υπολογισμός του χρόνου.

Αν οι στρατηγικές για την διαχείριση συγκρούσεων δεν μπορούν να οδηγήσουν σε κοινά αποδεκτές λύσεις και στην περίπτωση που το άτομο ή μια ομάδα διατρέχει κίνδυνο, είναι αναγκαίο να ελεγχθούν οι συγκρούσεις, αφού έχουν εξαντληθεί οι προσπάθειες για συνεργατική αντιμετώπιση της.

Βιβλιογραφία

- Ρούσσο, Π., Τσαούσης, Γ. (2002). Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χλουβεράκης, Γ. (2002). Εισαγωγή στη Στατιστική: Περιγραφικές μέθοδοι και εφαρμογές στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηγιαν, Γ. (2006). Διαχείριση συγκρούσεων/λήψη αποφάσεων & επικοινωνία –υποκίνηση. Αθήνα : Πρακτικά Ελληνικού κολλεγίου Αθηνών
- Μαυροσκούφης Δημήτρης Κ. , «Στρατηγικές για τη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων και προβληματικών συμπεριφορών στη σχολική τάξη» (Διαδίκτυο)
- Bennis, W., 1976. The unconscious conspiracy : Why leaders can't lead. New York: Amacon.
- Bennis, W. & Nanus, B., 1985. The leaders the strategies for taking charge. New York: Harper & Row.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., Woods, P. (1999). Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη – Εγχειρίδιο Μελέτης, Πάτρα: ΕΑΠ.

- Boowling, A. (2005). Mode of questionnaire administration can have serious effects on data quality. Oxford: Journal of Public Health, 27 (3): 281-291.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). Μεθοδολογία εκπαιδευτική έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dawes, P.L. & Graham R.M. (2005). 'Antecedents of Conflict in Marketing's Cross- Functional Relationship with Sales'. European Journal of Marketing. 39:1327-1344.
- De Dreu, Carsten K. W. (2008). Conflict at work: Basic principles and applied issues. Chapter13, 482-483 pp.
- Filey, A., 1975 . Interpersonal conflict resolution. scott: Forsman.
- Javeau, C. (1996). Η έρευνα με ερωτηματολόγιο – Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή (Μτφ.: Κ. Τζαννόνε-Τζώρτζη). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Katz, D. & Kahn, R.L. (1978). The social psychology of organizing. New York:McGraw Hill.
- Marquis, B. & Jorgesen, C., 1994. Management decision making for nurses. Στο: s.l.: Lippincott Co, pp. 285, 287,291..
- Marriner-Tommay, A., 1996. Guide to nursing management and leadership.. St. Louis: C.V. Mosby.
- Mocker, D., Noble, E. (1981). Training part-time instructional staff στο: Grabowski, S. (επιμ) Preparing Educators of Adults, San Fransisco: Jossey-Bass
- Oppenheim, A.N. (1986). Questionnaire design and attitude measurement. London: Gower.
- Pondy, RL (1997). "Organizational conflict: concepts and models", Administrative Science Quarterly. 12: 296-320 pp.
- Porter, L., 1996. Conflict. Seminars in Perioperative Nursing, Issue 5, pp. 199-126.
- Rahim, M.A. (1983a). Rahim Organizational Conflict Inventory-II. Pao Alto, CA:Consulting Psychologists Press.
- Rahim, M.A., (1983b). A measure of styles of handling interpersonal conflict. Academy of Management Journal. 26: 368-376.
- Rahim, A. &Magner, R. (1995). Confirmatory factor analysis of the styles of handling interpersonal conflict: First – Order factor model and its invariance across groups. Journal of Applied Psychology. 80: 122-132.
- Rahim, A., Magner, R. & Shapiro, L. (2000). Do justice perceptions influence styles of handling conflict with supervisors?: What justice perceptions precisely? International Journal of Conflict Management. 11: 9-31.
- Rahim, M.A. (2001). Managing conflict in organizations. 3rd ed. Praeger, Westport,CT.
- Ruekert, W.R. & Walker, C.O. (1987). 'Marketing's Interaction with Other Functional Units: A Conceptual Framework and Empirical Evidence'. Journal ofMarketing. 51: 1-19.
- Ruekert, W.R. & Walker, C.O. (1987a). Interactions between Marketing and R & D departments in implementing different business strategies. Strategic ManagementJournal. 8: 233-348.
- Stevens, S., 1985. The nurse as executive. 3rd επιμ. Aspen : Gaithersburg,.
- Sullivan, E &Decker,P. , 2009. Διαχείριση συγκρούσεων. Στο: Θ. Μπελλάλη, επιμ. Αποτελεσματική ηγεσία και διοίκηση στις υπηρεσίες υγείας. . 6η επιμ. Αθήνα: Γνωστικός, pp. 133-141.
- Tjosvold, D. (2008). Conflicts in the study of conflict in organizations. In C.K.W. De Dreu& M. J. Gelfand. The psychology of conflict and conflict management in organizations. 445-454 pp. NewYork: Erlbaum.

ΚΙΝΔΥΝΟΙ ΑΠΟ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ -ΟΙ ΤΠΕ ΩΣ ΑΝΑΣΤΑΛΤΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ

Γαλανός Δημήτριος
M.Sc Πανεπιστήμιο Duisburg –Essen Γερμανίας
Θεσσαλονίκη, Ελλάδα
digalanos@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια είμαστε μάρτυρες μιας συνεχώς διογκούμενης τάσης για ένταξη των Νέων Τεχνολογιών σε κάθε πτυχή της ανθρώπινης δραστηριότητας. Η ίδια τάση, καταγράφεται και στην ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Στο σύνολο σχεδόν των αναφορών υπερτονίζεται η προστιθέμενη αξία και οι θετικές επιπτώσεις, που προκύπτουν από την εμπλοκή των ΤΠΕ στη διδασκαλία και στη μάθηση, καθώς και η απαίτηση όλων των σύγχρονων θεωριών μάθησης για την εμπλοκή των ΤΠΕ σε αυτήν.

Ωστόσο η υιοθέτηση εκπαιδευτικών επιλογών και ειδικότερα, όταν αυτές αφορούν βαθιές αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος, αποτελούν σύνθετη και πολύ-παραγοντική απόφαση. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια υπόθεση με αρκετές κρυφές πτυχές που συνήθως υποβαθμίζονται ή αποσιωπούνται. Η εκπαίδευση υποχρεούται να λάβει υπόψη της και τις αρνητικές επιπτώσεις από την χρήση των Νέων Τεχνολογιών. Οι κίνδυνοι αυτοί διακρίνονται σε δύο κατηγορίες. Πρόκειται για τους ατομικούς κινδύνους, οι οποίοι είναι εν πολλοίς, γνωστοί, κυρίως λόγω των εντυπωσιακών αποτελεσμάτων τους, και οι διδακτικοί κίνδυνοι, οι οποίοι έχουν να κάνουν με την εμπλοκή των ΤΠΕ στη διδασκαλία και τις επιπτώσεις σε αυτήν. Τα προβλήματα αυτά οξύνονται σε εκπαιδευτικά συστήματα, στα οποία οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε από τη μία να αναδείξουν την προστιθέμενη αξία χρήσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία και από την άλλη να μετριάσουν τις αρνητικές επιπτώσεις τους.

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στο να αναδείξει την αναγκαιότητα κριτικής στάσης απέναντι στην χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία. Τελικά ο Η/Υ είναι απλά ένα ακόμη διδακτικό μέσο.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση, ΤΠΕ, κίνδυνοι, διδασκαλία

ABSTRACT

In recent years we have witnessed an ever-increasing trend to integrate New Technologies into every aspect of human activity. The same trend is reflected in the integration of ICT in education. Almost all of the reports exaggerate the added value and positive impact of ICT's involvement in teaching and learning, as well as the requirement of all modern learning theories for ICT involvement.

However, adopting educational choices, and in particular when they involve profound changes in the education system, is a complex and multi-factorial decision. Exploiting ICT in the educational process is a case with several hidden aspects that are usually degraded or silenced.

Education must also take into account the negative effects of using New Technologies. These risks fall into two categories. These are the individual risks, which are widely known, mainly because of their impressive results, and the teaching risks, which have to do with the involvement of ICT in teaching and its implications. These problems are exacerbated in educational systems, where teachers lack the knowledge and skills needed to highlight the added value of using ICTs in teaching and to mitigate their negative impacts.

The purpose of the present work is to highlight the need for a critical attitude towards the use of ICT in teaching. After all, computers are just another teaching tool.

Keywords: education, ICT, risks, teaching

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η υιοθέτηση εκπαιδευτικών επιλογών και ειδικότερα όταν αυτές αφορούν βαθιές μεταρρυθμίσεις αποτελούν σύνθετη πολύ-παραγοντική απόφαση. Οι κρατούσες κοινωνικές – πολιτικές και οικονομικές συνθήκες και οι κυρίαρχες παιδαγωγικές αντιλήψεις είναι ίσως οι σπουδαιότεροι παράγοντες, που καθορίζουν τη μορφή και το βαθμό αποδοχής τέτοιων προσπαθειών. Από την άλλη η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια υπόθεση με αρκετές κρυφές πτυχές που συνήθως υποβαθμίζονται ή αποσιωπούνται. Οι σημαντικότερες πτυχές που άπτονται την ένταξη των ΤΠΕ στο σχολείο θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν σε δύο άξονες. Ο πρώτος αφορά την πολιτική, οικονομική και ιδεολογική διάσταση και ο δεύτερος τη πολιτισμική και παιδαγωγική. Οι δύο άξονες περιπλέκονται μεταξύ τους δημιουργώντας ομιχλώδες τοπίο (Κουτσογιάννης 2001).

Η εμφάνιση μιας εντελώς νέας πρωτόγνωρης μορφής κοινωνίας με κέντρο της οικονομικής ζωής την πληροφορία – γνώση, την τεχνολογική εξέλιξη και την παγκοσμιοποίηση, έχει επιφέρει αλλαγές στο πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων συνολικά. Αποτέλεσμα αυτού είναι η αλλαγή βασικών συστατικών στοιχείων της – κοινωνικών, θεσμικών και ιδεολογικών. Συνέπεια αυτού είναι ότι το σύστημα εκπαίδευσης που επικράτησε μετά το Β΄ Π.Π, υποστηρίζοντας ανάγκες μιας άλλου τύπου κοινωνίας (Hammond, 2000) δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της μεταμοντέρνας παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας του σήμερα (Rubin&Linturi 2001, Rusell&Holkner, 2000). Η ραγδαία ανάπτυξη της Τεχνολογίας έχει επιφέρει ένα ευρύ φάσμα αλλαγών σε κοινωνικό, πολιτικό, πολιτισμικό και οικονομικό επίπεδο εγκαινιάζοντας μια πρωτόγνωρη στην ανθρώπινη ιστορία σχέση με την Πληροφορία και τη Γνώση. Ταυτοχρόνως σηματοδοτεί αλλαγές στο φαντασιακό επίπεδο πυροδοτώντας ένα πλήθος ανεξέλεγκτων, εν μέρει αυτοτροφοδοτούμενων, δικαιολογημένων και αδικαιολόγητων προσδοκιών. Στην εκπαίδευση η μεταβολή αυτή εκφράζεται με την ραγδαία είσοδο των Τ.Π.Ε, σε σημείο που συνειρμικά οι δύο όροι σε πολλές περιπτώσεις να ταυτίζονται.

Στα πλαίσια μιας τεχνολογικής φρενίτιδας, αντικαθίστανται οι θεωρητικά και εμπειρικά αναγνωρισμένοι πλουτοπαραγωγικοί πόροι - εργασία, κεφάλαιο, φυσικοί πόροι - (Webster&Robins, 1998) με την εκπληροφορημένη γνώση. Η αντικατάσταση της εργασίας από τη γνώση σαν κορυφαίος παράγοντας παραγωγής πλούτου και δύναμης, σε συνάρτηση με την τεχνολογική εξέλιξη σηματοδοτεί τεράστιες αλλαγές στην αγορά εργασίας και κατά συνέπεια στην εκπαίδευση. Το βασικό ερώτημα που απασχολεί την εκπαίδευση σήμερα είναι το κατά πόσον οι αλλαγές αυτές έχουν την παιδαγωγική νομιμοποίηση. Αναμφισβήτητο το πεδίο του άμεσου ενδιαφέροντος και εφαρμογής των ΤΠΕ είναι αυτό της εργασίας. Ωστόσο η παιδεία είναι το πεδίο ανάπτυξης και αναπαραγωγής τους, αφού μέσα σ' αυτήν μεταβιβάζονται γνώσεις και στάσεις και διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό η ατομική συνείδηση (Ραβάνης, 2006:127). Συνεπακόλουθο είναι η ραγδαία, βίαιη σε πολλές περιπτώσεις, ενσωμάτωσή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, γύρω από την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση εμπλέκεται ένας μεγάλος αριθμός ετερόκλητων ενδιαφερόμενων, με αποτέλεσμα πολλές φορές να επικρατεί ανεπαρκής θεωρητική τεκμηρίωση και παιδαγωγική απλοϊκότητα στις αποφάσεις και στην αιτιολόγησή τους.

Η απάντηση βρίσκεται στη διαχρονική, αμφίδρομη διαλογική σχέση μεταξύ κοινωνίας και εκπαίδευσης. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα που συνομιλεί με την κοινωνία οφείλει να μην αποστασιοποιείται από τη σύγχρονη πραγματικότητα και κατ' επέκταση να λαμβάνει υπ' όψιν του την τεχνολογική πρόοδο, την παγκοσμιότητα, τις εργασιακές απαιτήσεις και τις απαιτήσεις της Κοινωνίας.

Έτσι η σύγχρονη εκπαίδευση καλείται να ισορροπήσει από τη μια ανάμεσα:

- στις απαιτήσεις της αγοράς και την απαίτηση των εκπαιδευόμενων για Προγράμματα Σπουδών που εξασφαλίζουν υλικά αποδοτικές και κοινωνικά αποδεκτές θέσεις εργασίας, σε έναν κόσμο που μαστίζεται από την ανεργία, τον ανταγωνισμό, την αβεβαιότητα και τον ατομικισμό.
- από την άλλη στις υποδείξεις των νέων θεωριών μάθησης για ανάπτυξη δεξιοτήτων αναζήτησης, συλλογής, αξιολόγησης, σύνθεσης και αξιοποίησης της πληροφορίας για επίλυση προβλημάτων.
- επιπλέον να μετουσιώσει με σύγχρονο τρόπο αξίες και ιδέες του πολιτισμού, προκειμένου να ξεπεραστούν η «διανοητική πενία» και ο «πολιτισμικός αναλφαριθμισμός» των μαθητών.

Οι νέες συνθήκες επιβάλλουν η γνώση να μην είναι συμμετοχή στο πολιτιστικό κεφάλαιο αλλά κοινωνική δεξιότητα (Bourdieu, Bohemia), μια ευκαιρία να «θέσουμε σε κίνηση κάτω» (Stehr, 2000: 81), επιλογή λήψης αποφάσεων (Mannheim, 1929: 14). Αρωγός και καταλύτης των εξελίξεων προς την κατεύθυνση αυτή αποτελεί η τεχνολογική εξέλιξη των Τ.Π.Ε, που κάνουν την πληροφορία και τη γνώση διαθέσιμη σε πρωτόγνωρο βαθμό.

ΚΙΝΔΥΝΟΙ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΜΕΣΩΝ

Η ευεργετική χρήση των ψηφιακών μέσων είναι σε όλους ευρέως γνωστή καθώς υπερτονίζεται από μέσα και θεσμούς. Αντιθέτως τα προβλήματα, που δημιουργεί στη διδασκαλία η εμπλοκή των ΤΠΕ δεν αποτελούν σύνθετες θέματα ερευνών, ενώ όταν εμφανίζονται τέτοια στοιχεία σε κάποιες έρευνες δεν γίνονται αντικείμενο βαθύτερης έρευνας. Συνήθως υποβιβάζεται η αξία τους, αφού συχνά παρουσιάζονται είτε ως μέρος βαθιά παγιωμένων αρνητικών στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών, είτε ως απόψεις μειωμένης αξίας λόγω αδυναμίας των εκπαιδευτικών να παραθέσουν ολοκληρωμένες ή αντικειμενικές απόψεις σχετικά με το θέμα. Η υποβάθμιση αυτών των απόψεων δημιουργούν εύλογα ερωτήματα στον εκπαιδευτικό κόσμο. Οι ισχυρισμοί όμως επανέρχονται σχεδόν σε κάθε έρευνα, όχι μόνον στην Ελλάδα, αλλά και στο εξωτερικό π.χ η έρευνα ICILS 2013. Ανάλογα μηνύματα εκπέμπονται και από την αξιολόγηση διαφόρων πιλοτικών προγραμμάτων. Η επανάληψη τέτοιων ευρημάτων επιβάλει την αξιολόγηση της χρήσης των ΤΠΕ κάτω από το πρίσμα και αυτών των απόψεων.

Οι πιο γνωστοί από τους κινδύνους είναι αυτοί που εμφανίζονται πολύ συχνά στον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο, κυρίως λόγω των άμεσα εμφανών αποτελεσμάτων και των οξύτατων συνεπειών τους. Οι πιο γνωστοί από αυτούς είναι οι αλλαγές στον εγκέφαλο, που προκαλεί η χρήση του Η/Υ, οι οποίες, με τη σειρά τους, προκαλούν διαταραχές στη μνήμη, την προσοχή και τη συγκέντρωση. Όπως και η συναισθηματική απομόνωση (Prensky 2001, Spitzer 2012).

Αντιθέτως οι κίνδυνοι που είναι δυνατόν να εμφανιστούν από την εμπλοκή των ΤΠΕ στη διδασκαλία και στη μάθηση παραμένουν λίγο γνωστές όχι μόνον για τους γονείς αλλά και σε πολλές περιπτώσεις και στους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία οι σημαντικότεροι από αυτούς είναι:

Οξυνση της Εκπαιδευτικής ανισότητας. Πέρα από τον προαναφερόμενο κίνδυνο, από τα πρώτα χρόνια της ευρείας χρήσης των Η/Υ εκφράστηκε έντονος σκεπτικισμός σχετικά με το ενδεχόμενο της όξυνσης των μορφωτικών ανισοτήτων, στην περίπτωση αυτή μιλάμε για την «digitaldivide». Λαμβάνοντας υπόψη τη θεωρία του «κοινωνικού κεφαλαίου» του Bourdieu 1983, καθώς και ευρήματα μεταγενέστερων ερευνών, μπορούμε να ισχυριστούμε με βεβαιότητα ότι η διαφορετική χρήση των Ν.Τ δεν μπορεί να γίνει κατανοητή ως αδυναμία ή έλλειμμα των παιδιών αλλά ως προϊόν κοινωνικών, οικονομικών και μορφωτικών διαφορών. Ο Bowers (1988) μιλάει για τη μη «ουδετερότητα της τεχνολογίας». Αναφέρεται στη μη ουδετερότητα της γνώσης που παρέχεται μέσω της τεχνολογίας, αφού και αυτή κατασκευάστηκε μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό - ιδεολογικό - πολιτισμικό πλαίσιο. Ο τρόπος της διακίνησής της ή η συνύπαρξη με την αντίθετη γνώση δεν της αφαιρεί τα ιδεολογικά της χαρακτηριστικά. Έρευνες των Albertetal 2010, Zillien 2009 κ.α έδειξαν ότι παιδιά αδύναμων κοινωνικών και μορφωτικών ομάδων χρησιμοποιούν με διαφορετικό τρόπο τον Η/Υ και το διαδίκτυο από συνομηλίκους τους που ανήκουν σε ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Σύμφωνα με την έρευνα, τα παιδιά χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων χρησιμοποιούν τον Η/Υ κυρίως για να συνομιλούν με τυχαία άτομα ή με φίλους, να παίζουν διαδικτυακά παιχνίδια και γενικά χρησιμοποιούν το διαδίκτυο πολύ συχνότερα από τους άλλους. Αντίθετα οι μαθητές που ανήκουν σε ανώτερα κοινωνικά στρώματα χρησιμοποιούν το διαδίκτυο περισσότερο για την εύρεση πληροφοριών, για να επισκέπτονται ηλεκτρονικά περιοδικά και κάνουν χρήση μηχανών αναζήτησης. Σύμφωνα με τους Iskeetal(2004) οι μαθητές αυτοί αναπτύσσουν υψηλότερες ικανότητες κριτικής αντιμετώπισης της πληροφορίας, κάτι που με την σειρά του οδηγεί σε καλύτερες επιλογές χρήσης του διαδικτύου. Αντίθετα είναι τα αποτελέσματα για τα παιδιά της πρώτης ομάδας, για τα οποία η έρευνα δείχνει ότι τείνουν στην υιοθέτηση κλισέ και στην άκριτη αποδοχή πληροφοριών. Όλα τα παραπάνω έχουν, σύμφωνα με τον Kutscher(2014) συνέπειες στην σχολική πορεία των παιδιών. Μαθητές ανώτερων κοινωνικών ομάδων τείνουν να παρουσιάζουν πιο ολοκληρωμένες εργασίες, οι οποίες επιβραβεύονται και προβάλλονται πολύ συχνότερα από τους εκπαιδευτικούς. Αυτό με τη σειρά του οδηγεί στην εμπέδωση συναισθήματος επιτυχίας στους μαθητές αυτούς, που εντείνει την προσπάθειά τους, αυξάνοντας την απόδοσή τους. Στην πραγματικότητα μιλάμε για έναν φαύλο κύκλο και για τις δύο περιπτώσεις. Το τελικό αποτέλεσμα είναι ότι παιδιά ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων επωφελοούνται σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από την χρήση του Η/Υ και του διαδικτύου. Τα ευρήματα αυτά αποτελούν συνέπειες της κοινωνικής ανισότητας και εμφανίζονται και σε άλλα εκπαιδευτικά συγκείμενα, αποτελούν όμως απάντηση σε όσους υποστηρίζουν ότι ο Η/Υ αποτελεί μέσον άμβλυνσης των κοινωνικών διαφοροποιήσεων που δημιουργεί η κοινωνική ανισότητα.

Η εποικοδομητική χρήση των ΤΠΕ είναι βαρετή για τους μαθητές: Ένα από τα πλεονεκτήματα της εμπλοκής των ΤΠΕ στη διδασκαλία είναι, σύμφωνα με τους υποστηρικτές είναι η αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Στους περισσότερους εκπαιδευτικούς είναι οικία η εικόνα ενθουσιασμένων μαθητών όταν ο Η/Υ εμπλέκεται στη διδασκαλία. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν ότι ο ενθουσιασμός δεν έχει μεγάλη διάρκεια. Από την στιγμή που θα αντιληφθούν οι μαθητές ότι αποτελεί διδακτικό μέσο χάνουν το ενδιαφέρον τους.

Διάσπαση της προσοχής των μαθητών: Οι εκπαιδευτικοί προχωρούν ένα ακόμη βήμα παρακάτω και ισχυρίζονται ότι η εμπλοκή των ΤΠΕ στη διδασκαλία όχι μόνον δεν αυξάνει το ενδιαφέρον, την προσοχή και την προσήλωση των μαθητών, αλλά αντίθετως αποπροσανατολίζουν τους μαθητές. Η αντίθετη γνώμη υποστηρίζει ότι λόγω της έλλειψης μηχανημάτων οι μαθητές παραμένουν παθητικοί δέκτες, με αποτέλεσμα να χάνουν γρήγορα το ενδιαφέρον τους και να ασχολούνται με άλλες δραστηριότητες. Έρευνες όμως από τις Η.Π.Α των Fried 2008 και των Raganetal.

2014 αποκαλύπτουν ότι σε διδακτικά περιβάλλοντα, όπου οι μαθητές χρησιμοποιούσαν ατομικά laptops και tablets οι μαθητές αφιέρωναν τα δύο τρίτα του διδακτικού χρόνου σε δραστηριότητες που δεν είχαν σχέση με την επεξεργασία του διδακτικού υλικού. Παρόμοια ευρήματα καταγράφουν έρευνες στην Ευρώπη (Schaumburgetal. 2007, Gutknecht και Neugschwentner 2012). Ωστόσο άλλες έρευνες δείχνουν ότι η ενασχόληση με άλλες δραστηριότητες εμφανίζεται σε «νεκρές περιόδους» κατά την διδασκαλία, όταν ο δάσκαλος είναι απασχολημένος με κάτι άλλο. Ιδιαίτερα για την ελληνική πραγματικότητα το πρόβλημα της διάσπασης της προσοχής παραμένει σημαντικό, αφού ο εκπαιδευτικός δεν διαθέτει την τεχνική υποστήριξη, τα κατάλληλα λογισμικά αλλά ούτε και την πολυτέλεια του βοηθού εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη. Αυτό σημαίνει ότι οποιαδήποτε δυσλειτουργία υλικού, πολύ συχνό φαινόμενο, ή αδυναμία του εκπαιδευτικού να χειριστεί με ευχέρεια κάποιο λογισμικό δημιουργεί συνθήκες αποπροσανατολισμού.

Απώλεια πολύτιμου διδακτικού χρόνου: Ένα από τα σημαντικότερα επιχειρήματα των εκπαιδευτικών είναι η απώλεια πολύτιμου διδακτικού χρόνου για την προετοιμασία των Η/Υ. Στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία τονίζεται η αναγκαιότητα της οργάνωσης της διδασκαλίας, με στόχο την ελάττωση του χαμένου διδακτικού χρόνου. Στο ελληνικό σχολείο όμως φαίνεται ότι αυτό δεν φτάνει αφού το πρόβλημα του εξοπλισμού των σχολείων και της υποστήριξης παραμένει οξύτατο. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί τονίζουν συνεχώς ότι η πραγματική εμπλοκή του μαθητή με τον Η/Υ προϋποθέτει τη μεταφορά της τάξης στο εργαστήριο πληροφορικής, δεδομένης της έλλειψης υποδομών και μηχανημάτων στις αίθουσες. Υπολογίζεται ότι περίπου το ένα τρίτο του διδακτικού χρόνου χάνεται κατά την μεταφορά της τάξης στο εργαστήριο πληροφορικής, την τακτοποίηση των μαθητών, την προετοιμασία των μηχανημάτων και την διευθέτηση επιμέρους ζητημάτων. Η πρακτική αυτή αν και χρησιμοποιήθηκε από κάποιους εκπαιδευτικούς κατά τα πρώτα χρόνια της δημιουργίας των εργαστηρίων Πληροφορικής, εγκαταλείφθηκε στη συνέχεια σταδιακά κυρίως λόγω της απώλειας του χρόνου, της χρήσης από τον εκπαιδευτικό της Πληροφορικής και της αναστάτωσης που προκαλεί στους μαθητές, αφού δεν αποτελεί μέρος της σχολικής καθημερινότητάς τους.

Η άντληση πληροφοριών από το διαδίκτυο αποτελεί αναμφισβήτητη τη συχνότερη εργασία, που αναθέτουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους. Κατά γενική παραδοχή το διαδίκτυο αποτελεί τη σημαντικότερη πηγή πληροφόρησης. Ταυτόχρονα όμως ο μεγάλος όγκος πληροφοριών και ο τεράστιος αριθμός των πηγών δημιουργεί σημαντικά προβλήματα.

Απώλεια προσανατολισμού -Αδυναμία αξιολόγησης των πληροφοριών. Το πρώτο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν όχι μόνον μαθητές αλλά και ενήλικες χρήστες του διαδικτύου, είναι η απώλεια του προσανατολισμού, κατά τη διάρκεια της έρευνας. Κατά τη ανίχνευση πληροφοριών, ο χρήστης πολύ συχνά «πέφτει επάνω» σε άλλα παρεμφερή ή και άσχετα ενδιαφέροντα θέματα, τα οποία του αποσπούν την προσοχή «Serendipity-Effekt». Το φαινόμενο αυτό είναι πολύ εντονότερο σε νεαρούς μαθητές, οι οποίοι δεν διαθέτουν τη γνώση και κυρίως την πειθαρχία, προκειμένου να παραμείνουν προσηλωμένοι στο στόχο τους. Σε έρευνα της Feil (2007) προέκυψε ότι οι μαθητές των μικρότερων τάξεων είχαν δυσκολία να ακολουθήσουν ακόμη και τις οδηγίες των δασκάλων τους, με αποτέλεσμα να προκύπτουν καθυστερήσεις, «νεκρά διαστήματα» και απογοήτευση στους μαθητές.

Πληθώρα ερευνών αναφέρονται στην αδυναμία των μαθητών να αντιπαρατεθούν κριτικά με τις πληροφορίες, που προέρχονται από το διαδίκτυο (Spitzer 2014). Οι μικροί μαθητές δεν διαθέτουν ούτε τον απαραίτητο ψηφιακό εγγραμματισμό αλλά ούτε και την κριτική ικανότητα, για να αξιολογήσουν την αξιοπιστία των πηγών και την ποιότητα των πληροφοριών. Σύμφωνα με τον Spitzer(2014), σε τέτοιες περιπτώσεις υπάρχει πάντοτε ο κίνδυνος να «αλιευτούν» ψεύτικες ή ακόμη και επικίνδυνες πληροφορίες, οι οποίες όμως εγχαράσσονται στην συνείδηση των μαθητών και διαδίδονται. Σε ανάλογη έρευνα των Wellingtonetal. (2014), αναφέρεται ότι οι μαθητές δείχνουν περισσότερη εμπιστοσύνη στο διαδίκτυο, ως πηγή πληροφόρησης, ενώ συγχρόνως η χρήση του σχολικού βιβλίου διαρκώς υποχωρεί. Αν θεωρήσουμε ως πραγματικότητα ότι ολοένα και περισσότερο γίνεται συνείδηση ότι η γνώση δεν μπορεί να προέρχεται μόνον από μια πηγή πληροφόρησης και σίγουρα το σχολείο δεν είναι η μοναδική πηγή γνώσης, η εξέλιξη αυτή φαίνεται να είναι απολύτως απόλυτα φυσιολογική και ίσως επιθυμητή. Το ανησυχητικό είναι ότι ο πλουραλισμός στην πληροφόρηση δεν συνοδεύεται από την απόκτηση αντίστοιχων ικανοτήτων αξιολόγησης της. Η γνώση που προσφέρει το σχολικό εγχειρίδιο είναι μετασηματισμένη, δομημένη, οριοθετημένη και προσφέρεται σε επάλληλους κύκλους, που λαμβάνουν υπόψη τους την πρότερη γνώση και τις δυνατότητες των μαθητών σε κάθε ηλικία. Η προσφερόμενη γνώση στο διαδίκτυο είναι δομημένη με έναν εντελώς διαφορετικό τρόπο, γνωστό ως «υπερκειμενικό», αφήνοντας στον μαθητή το έργο των ειδικών. Κατά τον Μείμάρη 2007, το να χαθεί κάποιος μέσα σε ένα πλήθος ανοιχτών παραθύρων και το να αδυνατεί να οργανώσει τις γνώσεις του είναι περισσότερο από πιθανό. Επιπλέον το τι θα χαρακτηριστεί ως πληροφορία δεν είναι θέμα πλέον κάποιου ειδικού αλλά του μαθητή, ο οποίος ακόμη και αν διαθέτει τις ικανότητες, ώστε να βρει τις σωστές πληροφορίες, δεν είναι καθόλου σίγουρο ότι αυτές θα συγκροτήσει σε αξιοποιήσιμη γνώση. Η εύρεση της σχετικής πληροφορίας δεν εξασφαλίζει σε καμία περίπτωση ότι αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί, αφού το κείμενο μπορεί να περιέχει όρους και πληροφορίες που αντιστοιχούν σε άλλα γνωστικά επίπεδα. Πολλοί ερευνητές αποδέχονται ότι οι μαθητές και ειδικότερα αυτοί του δημοτικού σχολείου δεν διαθέτουν ούτε την κριτική ικανότητα αλλά ούτε και τη γνώση να ξεχωρίσουν τη «σχετική από την άσχετη» πληροφορία (Fischer 2007). Σε άλλη έρευνα του Braun(2007) αναφέρεται ότι οι μαθητές αξιολογούσαν τις ιστοσελίδες και το περιεχόμενό τους, με κριτήριο το κατά πόσο τους άρεσε η φωτογραφία.

Δυσκολία στην κατανόηση των κειμένων. Το διαδίκτυο αποτελεί πηγή άντλησης πληροφοριών. Στο πεδίο αυτό αντικαθιστά σήμερα την παλαιότερη εγκυκλοπαίδεια, η οποία διαφοροποιούνταν για παιδιά, έχοντας προβλέψει για την χρήση κατάλληλης γλώσσας και μετασηματισμένων περιεχομένων. Τα διαδικτυακά κείμενα δεν είναι φτιαγμένα για παιδιά και γι αυτό υπάρχει σοβαρό πρόβλημα κατά την επεξεργασία τέτοιων κειμένων. Σε έρευνα της Feil (2007) αναφέρεται ότι περισσότερο από το μισό των μαθητών δηλώνουν ότι δεν κατανοούν τα κείμενα που βρίσκουν στο διαδίκτυο. Λόγω της αδυναμίας κατανόησης των κειμένων, οι μαθητές συνηθίζουν να παρουσιάζουν τις πληροφορίες που αντλούν στο διαδίκτυο σχεδόν αυτούσιες στην τάξη ή εμπλέκουν τους γονείς τους σε διαδικασίες που θα έπρεπε να ολοκληρώνονται από τους ίδιους. Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρουν ότι οι μαθητές, στα πλαίσια σχεδίων μαθημάτων project, εμφανίζουν εργασίες τις οποίες αδυνατούν να παρουσιάσουν στους συμμαθητές τους, δεν μπορούν να απαντήσουν σε στοιχειώδεις ερωτήσεις, που αφορούν τα κείμενα που «έγραψαν» τα ίδια και σε κάποιες περιπτώσεις δεν μπορούν ούτε καν να τα αναγνώσουν, καθώς τα κείμενα αυτά περιέχουν γλωσσικούς κώδικες άγνωστους και ακατανόητους για τον μέσο μαθητή (Hutchison & Reinking 2011).

Υπερβολική χρήση μόνον μια πηγής πληροφοριών. Εμφανίζεται μια συνεχώς διογκούμενη τάση για πληροφόρηση αποκλειστικά και μόνον από το διαδίκτυο. Η πληροφόρηση μέσω του διαδικτύου είναι φτηνή εύκολη και διαθέσιμη κάθε στιγμή. Με τον τρόπο αυτό υποχωρούν και αχρηστεύονται άλλες μορφές πληροφόρησης, όπως (περιοδικά, εφημερίδες, βιβλία), τα οποία προσφέρουν εμπειριστατωμένη, αξιόπιστη, καλά δομημένη και κυρίως μη επιφανειακή γνώση. Αυτό δημιουργεί μια άσχημη παρακαταθήκη για το μέλλον αφού οι μαθητές του σήμερα θα συνεχίσουν και ως ενήλικοι να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο ως κύρια ή και μοναδική πηγή άντλησης πληροφοριών

Επιφανειακή επεξεργασία πληροφοριών. Η ευκολία με την οποία μπορούν να ολοκληρωθούν οι εργασίες, που δίνονται στα πλαίσια των projects οδηγούν τους μαθητές στην υπερβολική χρήση των διαδικτύου. Η παλαιότερη, ευρέως διαδεδομένη πρακτική της «αντιγραφής» των εργασιών από τους συμμαθητές έχει αντικατασταθεί από το «αντιγραφή – επικόλληση» από το διαδίκτυο. Αν αυτό συνδυαστεί και με τις προαναφερθείσες δυσκολίες κατανόησης διαδικτυακών περιεχομένων, τότε μιλάμε για επιφανειακή επεξεργασία της γνώσης. Σε έρευνα του Fraillon et al. (2014) αναφέρεται ότι οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί των Η.Π.Α αξιολογούν το συγκεκριμένο θέμα ως πολύ συχνό και σοβαρό. Στην Ελλάδα το πρόβλημα είναι πολύ έντονο. Οι συνέπειες από αυτού του τύπου χρήση της πληροφορίας είναι πολλαπλές. Οι μαθητές δεν μπορούν να μετασηματίσουν την πληροφορία σε γνώση, αφού δεν την κατανοούν. Ακυρώνεται η δυναμική των σχεδίων εργασίας, τα οποία έχουν σαν κύριο στόχο την ενεργή και κριτική αντιπαράθεση του μαθητή με την πληροφορία, την συνάντηση με την προϋπάρχουσα γνώση και την δημιουργία νέων γνωστικών δομών. Η σημαντικότερη ίσως συνέπεια είναι ότι ο μαθητής αναπτύσσει λανθασμένη αντίληψη για την χρήση της πληροφορίας και λανθασμένη σχέση με τη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης και της προσπάθειας. Η πρακτική αυτή επεκτείνεται και σε άλλα πεδία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε έρευνα των Wellington et al. (2014) αναφέρεται ότι σε τάξεις με αναλογία μαθητών προς tablet 1:1 οι μαθητές τείνουν να ανατρέχουν στο διαδίκτυο, προκειμένου να απαντήσουν ακόμη και σε απλές ερωτήσεις του δασκάλου.

Οι δυσκολίες στις οποίες έγινε αναφοράς μέχρι τώρα έχουν να κάνουν περισσότερο με τη χρήση του διαδικτύου από τον μαθητή. Στη συνέχεια θα γίνει αναφορά στις δυσχέρειες που εμφανίζονται στην διδασκαλία και στη μάθηση από την χρήση του Η/Υ.

Ένας από τους σημαντικότερους φόβους των εκπαιδευτικών, σχετικά με την εμπλοκή των ΤΠΕ στη διδασκαλία είναι η μειωμένη διάδραση, και συνεργασία καθώς και αλλαγές στο παιδαγωγικό κλίμα της τάξης. Παλαιότερες έρευνες καταγράφουν αυτούς του φόβους και μιλούν για τον κίνδυνο αλλαγών μέσα στην τάξη (Mitzlaff 1996). Οι φόβοι αυτοί προήλθαν κυρίως από τις επιπτώσεις που έχει ο εθισμός των νέων στο διαδίκτυο. Αντίθετα νεότερες έρευνες δείχνουν ότι η εμπλοκή των ΤΠΕ στη διδασκαλία ενισχύει την επικοινωνία και τη συνεργασία μέσα στην τάξη (Schulz-Zander 2005).

Ένας από τους κινδύνους στον οποίο αναφέρονται οι Ράπτης & Ράπτη 2007 είναι η πιθανότητα της μαζικοποίησης της διδακτικής διαδικασίας. Οι συγγραφείς αναφέρονται στην περίπτωση κατά την οποία η μαζική είσοδος του Η/Υ στην τάξη οδηγεί στην υποβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού και την βαθμιαία υποκατάστασή του από τον Η/Υ. Αυτό θα οδηγούσε στην αντιμετώπιση του συνόλου των υποκειμένων της σχολικής τάξης ως μάζας. Το ενδεχόμενο αυτό βρίσκεται αρκετά μακριά από την Ελληνική πραγματικότητα.

Επιπτώσεις στη γραφή και στη μάθηση. Είναι γνωστή η σπουδαιότητα των κινητικών δεξιοτήτων για την ζωή του ανθρώπου. Οι δεξιότητες αυτές απαιτούν την «εκπαίδευση» του νευρικού συστήματος, κάτι το οποίο με τη σειρά του οδηγεί σε ανάπτυξη του εγκεφάλου. Μια από τις καλύτερες ασκήσεις ανάπτυξης των κινητικών δεξιοτήτων θεωρείται η γραφή. Έρευνες των τελευταίων χρόνων (Kiefer et al. 2015) αναδεικνύουν την σπουδαιότητα της γραφής για την μάθηση. Σύμφωνα με τις έρευνες αυτές παιδιά τα οποία ζωγράφιζαν με το χέρι γράμματα ή λέξεις είχαν καλύτερη αποτύπωση στη μνήμη από τα παιδιά που πληκτρολογούσαν τις ίδιες λέξεις στον υπολογιστή. Άλλες έρευνες των Müller & Oppenheimer (2014) στις ΗΠΑ έδειξε ότι οι χειρόγραφες σημειώσεις μαθητών ήταν πολύ πιο πλήρεις από σημειώσεις που κρατούσαν μαθητές στον Η/Υ. Σύμφωνα με τους ίδιους «...όταν γράφουμε με το χέρι προσέχουμε πιο

συνειδητά...». Η σύνδεση γραφόμενου περιεχομένου και κίνησης αφήνει ένα είδος θύμησης. Η υπερβολική χρήση του πληκτρολογίου, η παραίτηση από το χαρτί και το μολύβι φαίνεται ότι έχει σημαντικές μακροχρόνιες επιδράσεις, για την έκταση των οποίων δεν μπορούμε να μιλήσουμε ακόμη με σιγουριά (Castlesetal., 2013; Doughtyetal., 2013; Zhengetal., 2013).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Η ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία και στη μάθηση έχει δημιουργήσει νέες πραγματικότητες, μέσω των πρωτόγνωρων δυνατοτήτων τους για συνεργασία, εύρεση και παρουσίαση της πληροφορίας. Πλήθος ερευνών δείχνουν ότι τα αποτελέσματα της χρήσης τους στη διδακτική διαδικασία είναι αναμφισβήτητα θετικά. Παράλληλα η χρήση τους μπορούν να αποτελέσουν, κάτω από ορισμένες συνθήκες, καταλύτης για ευρύτερες αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα. Ωστόσο τόσο σε ελληνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο καταγράφονται σκεπτικισμός ή ακόμη και αντιδράσεις, σχετικά με την χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία, από τους κύριους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι δάσκαλοι αλλά και άλλοι επιστήμονες αναφέρουν μια σειρά προβλημάτων, που μπορούν να προκύψουν από την χρήση των ΤΠΕ στη μάθηση.

Πολλές από τις ανησυχίες αυτές δεν μπορούν να επαληθευθούν επιστημονικά και ίσως αποτελούν προϊόν της ανησυχίας των εκπαιδευτικών για τις διαφαινόμενες αλλαγές στην επαγγελματική πρακτική και ρουτίνα.

Οι ΤΠΕ δεν είναι τίποτε παραπάνω από ένα ακόμη διδακτικό εργαλείο. Η σημασία του για τη διδασκαλία και τη μάθηση προκύπτει από τον τρόπο χρήσης του. Κυρίαρχος παράγοντας της επιτυχίας αναδεικνύεται ο εκπαιδευτικός, στον οποίο οφείλονται να παρέχονται εκείνες οι συνθήκες, που θα του επιτρέψουν να επιτελέσει το έργο του με αποτελεσματικότητα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Κουτσογιάννης Δ (2001) Ηλεκτρονικοί υπολογιστές και γλωσσική διδασκαλία – Πτυχές μιας πολύπλευρης πραγματικότητας. In *“information – communication technology and literacy: the international experience”*. Centre for the Greek Language. Thessaloniki 2001.
- Μεϊμάρης, Μ., «Επικοινωνιακές Διαστάσεις του Νέου Τεχνολογικού Περιβάλλοντος», *Ζητήματα Επικοινωνίας*, 5 (2007), σσ. 27-34
- Ραβάνης, Κ. (2006). Η "Κοινωνία της Γνώσης και της Πληροφορίας" ως ιδεολογική κατασκευή και οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην εκπαίδευση: η πρόκληση της ορθολογικότητας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, IB(48), 121-138.
- Ράπτης Α., &Ράπτη, Α.,(2006), *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας. Ολική προσέγγιση*. Τόμος Α', Αθήνα. Ατραπός.
- Ράπτης Α.- Ράπτη Α., (2007), *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας* (τόμος Α), Αθήνα: Α. Ράπτης
- Ράσσης, Σ., «Η ανθρωπιστική Παιδεία από την Προβιομηχανική στη Βιομηχανική εποχή, περ. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τομ.ΙΒ', τευχ. 48, 2006.
- Albert, M., K. Hurrelmann, undG. Quenzel (2010). *Jugend 2010. 16. Shell Jugendstudie*. Hamburg: Deutsche Shell Holding. Internet-Dokument: <http://s05.static-shell.com/content/dam/shell-new/local/country/deu/downloads/pdf/youth-study-2010flyer.pdf> [Ανακτήθηκεστις12.11.2017]
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. *Soziale Ungleichheiten*. Hrsg.R. Kreckel. Göttingen: Schwartz. 183–198.
- Braun, S. (2007). Teilprojekt 5: Recherchieren im Internet am Beispiel des Themas Wetter und des Themas Blumen. In W. Sander (Hrsg.), *Digitale Medien in der Grundschule*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Castles A., McLean G. M. T., Bavin E., Bretherton L., Carlin J., Prior M., ... Reilly S. (2013) Computer use and letter knowledge in pre-school children: A population-based study. *Journal of Paediatrics and Child Health*. 2013;49:193–198
- Doughty T. T., Bouck E. C., Bassette L., Szwed K., Flanagan S. Spelling on the fly: Investigating a pentop computer to improve the spelling skills of three elementary students with disabilities. *Assistive Technology*. 2013;25:166–175
- Feil, Ch. (2007). Lernen mit dem Internet – Daten aus einer quantitativen und qualitativen Studie in Grundschulen. In H.Mitzlaff (Hrsg.), *InternationalesHandbuch Computer (ICT), Grundschule, Kindergartenund Neue Lernkultur* (S. 187-194). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fischer, M. (2007). Teilprojekt 2: Recherchieren im Internet am Beispiel des Themas «Indianer». In W. Sander (Hrsg.), *Digitale Medien in derGrundschule* (S. 47-56). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Fraillon, J., J. Ainley, W. Schulz, T. Friedman und E. Gebhardt (2014). Preparing for life in a digital age. The IEA International Computer and Information Literacy Study. International Report. Springer.
- Fried, C. (2008). In-class laptop use and its effects on student learning. *Computers & Education* 50(3). 906–914.

- Gutknecht-Gmeiner, M., und M. Neugschwendtner (2012). *Mobile Lernbegleiter im Unterricht 2011–2012. Evaluationsbericht*. Wien: Impulse. Internet-Dokument: http://www.impulse.at/media/pdf/Berichte/2012_05_30_Gutknecht-Gmeiner_%20Mobile-Lernbegleiter.pdf [Ανακτήθηκεστις22.10.2019]
- Hammond, L., (2000) Futures of Teaching in American Education. *Journal of Educational Change* 1, 353 – 373.
- Hutchison, A., und D. Reinking (2011). Teachers' perceptions of integrating information and communication technologies into literacy instruction: A national survey in the United States. *Reading Research Quarterly*46(4). 312–333.
- Iske, S., A. Klein und N. Kutscher (2004). *Digitale Ungleichheit und formaler Bildungshintergrund – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Nutzungsdifferenzen von Jugendlichen im Internet*. Bielefeld: Universität Bielefeld, Kompetenzzentrum Informelle Bildung.
- Kiefer M., Schuler S, Mayer C., Trumpp N., Hille K., and Sachse S. (2015) Handwriting or Typewriting? The Influence of Pen- or Keyboard-Based Writing Training on Reading and Writing Performance in Preschool Children *Adv Cogn Psychol*. 2015; 11(4): 136–146. Published online 2015 Dec 31.
- Kutscher, N. (2014). Soziale Ungleichheit. *Handbuch Kinder und Medien*. Hrsg. A. Tillmann, S. Fleischer und K.-U. Hugger. Wiesbaden: Springer. 101–112.
- Mannheim, K., *Ideologie und Utopia*, Bonn, 1929: 14.
- Mitzlaff, H. (Hrsg.) (1996). *Handbuch Grundschule und Computer*. Vom Tabu zur Alltagspraxis. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Müller P., Oppenheimer D., (2014), The Pen Is Mightier Than the Keyboard: Advantages of Longhand Over Laptop Note Taking <https://doi.org/10.1177/0956797614524581> [Ανακτήθηκεστις18.09.2019].
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. Part I. *On the Horizon* 9(5). 1–6.
- Ragan, E. D., S. R. Jennings, J. D. Massey und P. E. Doolittle (2014). Unregulated use of laptops over time in large lecture classes. *Computers & Education* 78. 78–86.
- Rubin, A. & Linturi, H. (2001) Transition in the Making. The image of the future in education and decision making. *Futures*, 33, 267 – 305.
- Russel, G. & Holkner, B. (2000), Virtual Schools. *Future*, 32, 887 – 897.
- Schaumburg, H., D. Prasse, K. Tschackert und S. Blömeke (2007). Lernen in Notebook-Klassen. Bonn: *Schulen ans Netz*.
- Spitzer, M. (2012). *Digitale Demenz*. München: Droemer.
- Spitzer, M. (2014). Information technology in education: Risks and side effects. *Trends in Neuroscience and Education* 3(3). 81–85.
- Schulz-Zander, R. (2005). Veränderung der Lernkultur mit digitalen Medien im Unterricht. In H. Kleber (Hrsg.), *Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis*. München: kopaed.
- Stehr, N.: *Die Zerbrechlichkeit der moderner Gesellschaften*, Weilerswist 2000.
- Webster F., Robins K., (1998) „The Iron Cage of the Information Society“ *Information, Communication and Society* 1(April): 23-45.
- Welling, S., I. Aeverbeck, B. E. Stolpmann und L. Karbautzki (2014). *Paducation. Evaluation eines Modellversuchs mit Tablets am Hamburger Kurt-Körber-Gymnasium*. Bremen, Hamburg: ifib und Universität Hamburg. Internet-Dokument: http://www.ifib.de/publikationsdateien/paducation_bericht.pdf [Ανακτήθηκεστις22.10.2019]
- Zheng B. B., Warschauer M., Farkas G. Digital writing and diversity: The effects of school laptop programs on literacy processes and outcomes. *Journal of Educational Computing Research*. 2013;48:267–299.
- Zillien, N. (2009). *Digitale Ungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

ΗΓΕΣΙΑ, ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Νεκταρία Π. Λεμπέση
Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
Αθήνα, Ελλάδα
nklempesi@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το φαινόμενο της ηγεσίας έχει αποτελέσει πεδίο έντονου ενδιαφέροντος των κοινωνικών επιστημών, καθώς αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές παραμέτρους της διοίκησης ανθρώπινων πόρων. Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί, ανάλογα με την αντίληψη και τη σκοπιά διερεύνησης του κάθε ερευνητή. Αν και αυτή η ποικιλία των ορισμών προσδίδει μία έννοια υποκειμενικότητας στον όρο, εντούτοις, υπάρχουν πολλά κοινά σημεία μεταξύ αυτών που παρουσιάζουν το φαινόμενο της ηγεσίας, ως μία σχέση επιρροής μεταξύ ανθρώπων, με στόχο την ανάπτυξη και εξέλιξη ενός οργανισμού, μέσω των σωστών κατευθύνσεων. Στόχος της παρούσας εισήγησης είναι να παρουσιαστούν οι κυριότερες θεωρητικές προσεγγίσεις του όρου Ηγεσία (leadership), ώστε να διαφανεί η διάκριση της Ηγεσίας ανάμεσα στους όρους Διεύθυνση (management) και Διοίκηση (administration) και κατά συνέπεια, ανάμεσα στον Ηγέτη και τον Διευθυντή.

Λέξεις κλειδιά: ηγεσία, εκπαιδευτική μονάδα, καινοτομία, στόχοι, αποτελεσματικότητα.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ηγεσία είναι σήμερα ένα από τα πιο ευρέως συζητούμενα και ταυτόχρονα ένα από τα πιο σύνθετα θέματα, καθώς αποτελεί μια από τις κεντρικές έννοιες στη θεωρία της Διοικητικής Επιστήμης (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007). Θεωρείται δε ως μια από τις βασικές συνιστώσες στην επιτυχία ή στην αποτυχία των κοινωνικών οργανώσεων (Κατσαρός, 2008), καθώς είναι το καθοριστικό στοιχείο που εξηγεί γιατί ένας οργανισμός πετυχαίνει και ένας άλλος όχι. Κρίσιμος συντελεστής της οργανωτικής και εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και επιτυχίας, δεν εκπλήσσει το ότι η ηγεσία και η αναζήτηση αποτελεσματικής άσκησης της απασχολεί την επιστημονική έρευνα, τις επιχειρήσεις και γενικά τις παντοειδείς οργανώσεις (Καραγιάννης, 2014).

Η ηγεσία ως όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει έναν ιδιαίτερο συνδυασμό προσωπικών ποιοτικών χαρακτηριστικών, «έναν τρόπο ζωής». Τα άτομα που αναμένεται δύνανται θέσης, προσωπικών γνωρισμάτων ή περιστάσεων να ασκούν ηγετικό ρόλο αναφέρονται ως ηγέτες. Τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν την προσωπικότητα του ηγέτη ενθαρρύνουν και προσελκύουν τους άλλους να ακολουθήσουν.

Η αντίληψη ότι κάποιος διαθέτει ηγετικά χαρακτηριστικά, σημαίνει πρακτικά ότι εφαρμόζει με επιτυχία ένα σύνολο από πρακτικές, οι οποίες διδάσκονται και καλλιεργούνται (Καμπουρίδης, 2002). Ο προσδιορισμός ενός ατόμου ως ηγέτη κάποιου οργανισμού είναι σχετικά εύκολη υπόθεση, επειδή συγκεντρώνει ορισμένες εξαιρετικές ικανότητες για υψηλές θετικές επιδόσεις. Η εξακρίβωση, όμως, των προσωπικών χαρακτηριστικών των ηγετών, αυτών δηλαδή των στοιχείων που ξεχωρίζουν τους ηγέτες από τους μη ηγέτες, καθώς και ο ακριβής προσδιορισμός του περιεχομένου του όρου ηγεσία παραμένει ένα δύσκολο πρόβλημα (Σαΐτης, 2002).

Παρά το γεγονός ότι η αναζήτηση των μυστικών της αποτελεσματικής άσκησης ηγεσίας εξακολουθεί να απασχολεί την επιστημονική έρευνα, το περιεχόμενό της δεν έχει προσδιοριστεί με τρόπο σαφή και κοινά αποδεκτό (Κατσαρός, 2008). Η ασάφεια αυτή μπορεί να αποδοθεί τόσο στην ασυμφωνία των συγγραφέων για την αποδοχή ενός κοινού ορισμού, όσο και στις απρογραμμάτιστες προσεγγίσεις των ερευνητών στο θέμα αυτό (Σαΐτης, 2008).

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται πάνω από 350 ορισμοί της ηγεσίας, χωρίς, ωστόσο, να είναι δυνατό να οριστεί ποιο είναι το καθοριστικό στοιχείο που διακρίνει τον ηγέτη από τον μη ηγέτη. Ο Yukl υποστηρίζει ότι, όπως όλες οι

εννοιολογικές κατασκευές στις κοινωνικές επιστήμες, ο ορισμός της ηγεσίας είναι αυθαίρετος και πολύ υποκειμενικός. (Yukl, 1994).

Κάποιοι ορισμοί είναι πιο χρήσιμοι από άλλους, αλλά δεν υπάρχει ένας και μόνο σωστός ορισμός. Ο Stogdill αναφέρει ότι υπάρχουν τόσοι ορισμοί για την ηγεσία όσοι και οι άνθρωποι που προσπάθησαν να την ορίσουν. Οι αναρίθμητοι ορισμοί της ηγεσίας διαφέρουν ως προς το ποιος την ασκεί, τον επιδιωκόμενο σκοπό της επιρροής, τον τρόπο με τον οποίο ασκείται η επιρροή, τα αποτελέσματα της προσπάθειας επιρροής (Βιτσιλιάκη & Ράπτης, 2007).

Αυτό που προκύπτει από τη βιβλιογραφική επισκόπηση είναι ότι η έννοια της ηγεσίας είναι σύνθετη και παρουσιάζει πολλές διαφοροποιήσεις. Γι' αυτό το λόγο θεωρείται μία «έννοια ομπρέλα», η οποία καλύπτει πολλές παραμέτρους. Η θεωρία η σχετική με την ηγεσία είναι ένα πεδίο που παρουσιάζει εννοιολογική σύγχυση, αφού αυτοί οι οποίοι ασχολούνται με τη διοίκηση στην εκπαίδευση και την ηγεσία εξερευνούν μία πρόσφατα χαρτογραφημένη περιοχή. Κατά συνέπεια, τα θεωρητικά μοντέλα, ίσως με διαφορετικό τρόπο ανεπτυγμένα και με διαφορετική ορολογία ερμηνευμένα από πολυάριθμους ερευνητές, παρουσιάζουν αλληλοεπικαλύψεις.

Τρεις διαστάσεις της ηγεσίας μπορεί να οριστούν ως βάση, για να αναπτυχθεί ένας λειτουργικός ορισμός: α) η ηγεσία αφορά μια διαδικασία επιρροής από ένα πρόσωπο ή μια ομάδα πάνω σε άλλους ανθρώπους ή ομάδες, για να δομηθούν οι δραστηριότητες και οι σχέσεις σε έναν οργανισμό, β) η ηγεσία θα πρέπει να βασίζεται σε σταθερές προσωπικές και επαγγελματικές αξίες και γ) η ηγεσία έχει σχέση με την ανάπτυξη και την έκφραση ενός οράματος για τον οργανισμό (Yukl, 2002 στο Βιτσιλιάκη & Ράπτης, 2007).

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι βασικές προϋποθέσεις του όρου ηγεσία είναι, αφενός η ύπαρξη ηγέτη (leader), ο οποίος πρέπει να κατέχει μια «καίρια» θέση στην ιεραρχική κλίμακα της οργάνωσης, η ύπαρξη μελών ομάδας/οπαδών (followers), που θα υλοποιήσουν τους στόχους, και αφετέρου η ύπαρξη αποτελεσματικής δράσης, δηλαδή το έργο (task) που επιτελεί ο ηγέτης και η επίτευξη επιδιωκόμενων στόχων, αλλά και η κατάσταση ή περιβάλλον μέσα στο οποίο δρα ο ηγέτης. Τα συστατικά αυτά της ηγεσίας μεταβάλλονται συνεχώς (Σαΐτης, 2008).

Η έννοια της ηγεσίας, αποσκοπεί στον επηρεασμό της συμπεριφοράς των μελών της ομάδας, προκειμένου να εργασθούν πρόθυμα και αποτελεσματικά για την ανάπτυξη και επίτευξη στόχων. Τα άτομα με την ικανότητα της επιρροής διαθέτουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για να κερδίζουν τους άλλους, συντονίζουν καλά τις παρουσιάσεις τους, ώστε να είναι ελκυστικές για τους ακροατές, χρησιμοποιούν σύνθετες στρατηγικές, όπως την έμμεση επιρροή, για να κερδίσουν τη συναίνεση και την υποστήριξη των άλλων και, τέλος, συνθέτουν με τον κατάλληλο τρόπο τα σημαντικά δεδομένα έτσι ώστε να αναδείξουν την άποψή τους με αποτελεσματικό τρόπο (Goleman, 2000).

Η επιρροή ασκείται και από ομάδες, όχι μόνο από μεμονωμένα άτομα. Στις οργανώσεις, ο βαθμός της ικανότητας ενός φορέα να επηρεάζει ένα άλλο μέρος αποδίδεται με την έννοια της ισχύος. Οι ορισμοί της ηγεσίας συχνά δεν αποκλείουν την αμφίδρομη επιρροή, κάνοντας δεκτό ότι επιρροή ασκείται από τους ηγέτες προς τα μέλη ή και προς άλλους ηγέτες, αλλά και ότι οι ηγέτες επηρεάζονται από άλλους ηγέτες ή από τα μέλη της ομάδας (Καραγιάννης, 2014).

Δεδομένου ότι ο επηρεασμός των μελών της ομάδας δε γίνεται τυχαία, η ηγεσία προϋποθέτει κάποιο άτομο (ηγέτη) το οποίο να ηγείται αποτελεσματικά, κάποιο άτομο που να δραστηριοποιεί όλα τα στοιχεία του ρόλου του, για να εξασφαλίσει τη διάθεση των συνεργατών του να εργαστούν με ζήλο και εμπιστοσύνη (Σαΐτης, 2008).

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΗΓΕΤΗ

Το άτομο που επηρεάζει περισσότερο την ομάδα και αναμένεται να αναλάβει εξειδικευμένο ηγετικό ρόλο είναι ο ηγέτης, ο οποίος αποτελεί πρωτεύον στοιχείο της ηγεσίας. Εκλαμβάνεται ως το άτομο το οποίο, μέσω της ηθελημένης συμπεριφοράς του, ασκεί επιρροή σε άλλα άτομα, διευκολύνει την πρόδό τους και τους κάνει εθελοντικά και πρόθυμα να τον ακολουθούν (Μπουραντάς, 2005). Ο ρόλος του ηγέτη είναι από τους δυσκολότερους και πολυπλοκότερους μέσα σε μια ομάδα.

Κάποιοι ερευνητές κατατάσσουν το ρόλο του ηγέτη σε τρεις κατηγορίες:

1. **διαπροσωπικός ρόλος**, όπου ο ηγέτης αλληλεπιδρά με τους εργαζομένους και δίνει τις κατευθυντήριες γραμμές του οργανισμού,
2. **πληροφοριακός ρόλος**, όπου ο ηγέτης συνδέεται με τα καθήκοντα που απαιτούνται για την απόκτηση της πληροφορίας και τη μετάδοσή της από τη διοίκηση προς τους υφισταμένους και αντίστροφα,
3. **ρόλος λήψης απόφασης**, που σχετίζεται με τις μεθόδους που χρησιμοποιεί ο ηγέτης για να σχεδιάσει τη στρατηγική που θα οδηγήσει στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Mintzberg, 1990).

Συγκεκριμένα, ο ρόλος του ηγέτη σε μια ομάδα είναι και ρόλος προσπάθειας επιρροής της συμπεριφοράς των μελών της, ώστε αυτά να εκτελούν το έργο τους, αφιερώνοντας σε αυτό όλες τις δυνατότητές τους. Για να επιτευχθεί αυτό, πρέπει η εκτέλεση του έργου τους να τους προσφέρει ατομικές ικανοποιήσεις και να ικανοποιεί ταυτόχρονα τους προσωπικούς τους στόχους. Ένας άλλος πολύ σημαντικός ρόλος του ηγέτη είναι ο καθορισμός του στόχου της ομάδας. Για να το επιτύχει αυτό θα πρέπει να γνωρίζει πολύ καλά το αντικείμενό του, ώστε να το γνωστοποιήσει στην ομάδα. Επομένως, θα πρέπει οι στόχοι που έχουν καθοριστεί από τον ηγέτη και την ομάδα να είναι ρεαλιστικοί και εφικτοί, χρονικά προσδιορισμένοι και προκλητικοί.

Η σύγχρονη αντίληψη για το ρόλο του ηγέτη, τον αντιμετωπίζει ως μεταμορφωτή/ μετασχηματιστή. Ο ηγέτης «μεταμορφώνει» τους υφιστάμενους ανεβάζοντάς τους σε υψηλότερα επίπεδα και αυτό επιτυγχάνεται με το να τους βοηθά στην εκπλήρωση των στόχων τους.

Ο ηγέτης που υιοθετεί το ρόλο του μετασχηματιστή, έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

1. **Χαρισματικό στοιχείο:** ο ηγέτης κάνει τους υφιστάμενους του να νιώσουν πίστη, σεβασμό και έμπνευση.
2. **Εξατομικευμένη φροντίδα:** ο ηγέτης αντιμετωπίζει κάθε εργαζόμενο ως ξεχωριστό άτομο, που εκχωρεί αρμοδιότητες και συμβάλλει στην προσωπική του ανάπτυξη.
3. **Διανοητικά ερεθίσματα:** ο ηγέτης προσπαθεί να κάνει τους υφιστάμενους να σκέφτονται και να λαμβάνουν σωστές αποφάσεις (Bass, 1985).

Μερικοί από τους ρόλους που θα πρέπει να αναλάβει ο ηγέτης για να διοικήσει αποτελεσματικά τον οργανισμό, σύμφωνα με τον Μπουραντά (2002), είναι οι ακόλουθοι:

- α) ενεργοποίηση και παρακίνηση συνεργατών,
- β) υποστήριξη συνεργατών,
- γ) ανάπτυξη ομαδικότητας και συνεργασίας,
- δ) υλοποίηση του έργου,
- ε) διοίκηση συντονισμού,
- στ) ανάπτυξη συνεργατών,
- ζ) ανάπτυξη κουλτούρας και
- η) διοίκηση στρατηγικής-όραμα.

ΣΧΕΣΗ ΗΓΕΣΙΑΣ – ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

Κάθε διοικητικό στέλεχος, κάθε προϊστάμενος, δεν αποτελεί εξ' ορισμού έναν ηγέτη, παρά το γεγονός ότι, για να είναι αποτελεσματικός, θα πρέπει να μπορεί να ασκεί ηγεσία. Το διοικητικό στέλεχος έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει τη συμπεριφορά των άλλων, λόγω της επίσημης εξουσίας που του παρέχει η θέση του. Αυτό, όμως, δεν τον καθιστά ηγέτη, αφού, όπως προαναφέρθηκε, η ηγεσία εξαρτάται από την ικανότητα άσκησης επιρροής και δεν εξασφαλίζεται μόνο από τη θέση (Κατσαρός, 2008). Η ηγεσία σε κάθε κοινωνικό οργανισμό είναι κάτι περισσότερο από την απλή εφαρμογή των διευθυντικών λειτουργιών, πολλές από τις οποίες σχετίζονται με τη διοίκηση (Σαΐτης, 2002). Επομένως, σημαντική για την εννοιολογική αποσαφήνιση της ηγεσίας είναι η διάκρισή της από αυτή.

Η ηγεσία λειτουργεί καταλυτικά μεταβάλλοντας τον τρόπο σκέψης των ανθρώπων αναφορικά με το δυνατό και το αναγκαίο, ενώ η διοίκηση ασχολείται με το παρόν της οργάνωσης (Μπουραντάς, 2005) και αναφέρεται στον κατάλληλο συνδυασμό των ανθρώπινων και υλικών πόρων για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών, καλύπτοντας όλες τις δραστηριότητες μιας οργάνωσης (Σαΐτης, 2008).

Σε αυτό το πλαίσιο ο Cuban (1988) παρέχει μια από τις σαφέστερες διακρίσεις μεταξύ της ηγεσίας και της διοίκησης, τονίζοντας ότι οι ηγέτες είναι άνθρωποι που διαμορφώνουν τους στόχους, τα κίνητρα και τις ενέργειες των άλλων και συχνά ξεκινούν αλλαγές για την επίτευξη των υφιστάμενων αλλά και νέων στόχων. Ενώ στη διοίκηση εμφανίζονται συχνά ηγετικές δεξιότητες, η συνολική λειτουργία της είναι προς τη συντήρηση και όχι προς την αλλαγή, καθώς διατηρεί αποδοτικά και αποτελεσματικά τις τρέχουσες οργανωτικές ανάγκες. Πράγματι, η καταλυτική δράση όσον αφορά στην αλλαγή είναι η ικανότητα που διακρίνει τον ηγέτη από τον manager. Τα άτομα με αυτή την ικανότητα αναγνωρίζουν την ανάγκη για αλλαγή και απομακρύνουν τα εμπόδια, προκαλούν το κατεστημένο να παραδεχθεί την ανάγκη για αλλαγή, είναι υπέρμαχοί της και στρατολογούν και άλλους για την επιδίωξή της, ενώ αποτελούν οι ίδιοι υπόδειγμα της αλλαγής που περιμένουν από τους άλλους (Goleman, 2000).

Πίνακας 1
Διαφορές Ηγεσίας – Διοίκησης

| Η Ηγεσία (Leading) ασχολείται με: | Η Διοίκηση (Managing) ασχολείται με: |
|--|---|
| το όραμα (vision) | την εφαρμογή (implementation) |
| τα στρατηγικά θέματα (strategic issues) | τα λειτουργικά θέματα (operational issues) |
| τον μετασχηματισμό (transformation) | τη συναλλαγή (transaction) |
| τα αποτελέσματα (ends) | τα νοήματα (means) |
| τους ανθρώπους (people) | τα συστήματα (systems) |
| το να κάνει σωστά πράγματα (doing the right things) | το να κάνει τα πράγματα σωστά (doing things right) |

Πηγή: West - Burnham (1997)

Εν κατακλείδι, η διοίκηση νοείται το είδος εκείνο της ηγεσίας όπου κυριαρχεί η τελεσφόρα εφαρμογή των αποφάσεων και η υλοποίηση των πολιτικών που αποσκοπούν στην επίτευξη των οργανωτικών στόχων. Απεναντίας, η ηγεσία είναι μια διαδικασία επιρροής που οικοδομείται πάνω σε αξίες και αντιλήψεις που καταλήγουν σε ένα ξεκάθαρο όραμα, χάρη στο οποίο η οργάνωση όχι μόνο εφαρμόζει επιβεβλημένες αλλαγές, αλλά και εισάγει νέες. Μέσα από την ηγεσία εμπνέονται οι άνθρωποι, ανυψώνονται οι επιδόσεις, σχεδιάζονται και υλοποιούνται φιλοπρόοδες αλλαγές και κατορθώνονται προκαθορισμένοι αλλά και μεγαλεπήβολοι στόχοι. (Καραγιάννης, 2014)

Η ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η ηγεσία στην εκπαίδευση αποτελεί αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών παγκοσμίως και θεωρείται ένα από τα βασικά στοιχεία ενός αποτελεσματικού σχολείου. Ο στοχασμός για την ηγεσία στην εκπαίδευση έχει ακολουθήσει τις γενικές ερευνητικές τάσεις πάνω στην ηγεσία. Κατά μία κυρίαρχη άποψη θεωρητικών της οργανωτικής και διοικητικής επιστήμης, οι αρχές της διοίκησης συμφιλώνονται σε μεγάλο βαθμό στην εκπαίδευση, ώστε να μην μπορεί να θεωρηθεί η εκπαιδευτική διοίκηση αυθύπαρκτο και ξέχωρο επιστημονικό πεδίο. Στην εκπαίδευση τίθεται συχνά επί τάπητος ο έλεγχος της εγκυρότητας και η επιμελημένη προσαρμογή γενικών αρχών διοίκησης, η εισαγωγή καλών πρακτικών και η ανάπτυξη νέων προσεγγίσεων (Bush, 1999). Οι ιδιαιτερότητες της εκπαίδευσης σε σχέση με τις οργανώσεις γενικά και η ανάπτυξη της εκπαιδευτικής διοίκησης ίσως εγείρουν τη ροπή αυτή.

Υπάρχει η διαδεδομένη πεποίθηση ότι η σχολική ηγεσία έχει έναν κεντρικό ρόλο στην ανάπτυξη του σχολείου και ότι μπορεί να επηρεάσει την αποτελεσματικότητά του. Υπάρχει, επίσης, η κοινή αντίληψη ότι η σχολική ηγεσία μπορεί να διδαχθεί. Τα τελευταία χρόνια επισυμβαίνει ένας ιδεολογικός μετασχηματισμός που κρίνει την εκπαίδευση ως γινόμενο προστιθέμενης αξίας, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ως παραγωγικές μονάδες, τους διευθύνοντες ως ηγετικά στελέχη, τους διδασκόμενους και τους γονείς ως καταναλωτές. Έτσι, η εκπαίδευση υπόκειται σε έλεγχο ποιότητας και ενδίδει σε μια ολόένα πιο τεχνοκρατική εικόνα της ηγεσίας.

Η εκπαιδευτική ηγεσία ορίζεται ως η διαδικασία της επιρροής που βασίζεται σε σαφείς αξίες και ηγείται σε ένα όραμα για το σχολείο. Οι επιτυχείς ηγέτες αναπτύσσουν ένα όραμα για τα σχολεία τους με βάση τις προσωπικές και επαγγελματικές τους αξίες. Το όραμα διαρθρώνεται από τους ηγέτες που επιθυμούν να εξασφαλίσουν τη δέσμευση του προσωπικού στο όνειρο για ένα καλύτερο μέλλον για το σχολείο, τους μαθητές του και τα ενδιαφερόμενα μέλη. Η φιλοσοφία, οι δομές και οι δραστηριότητες του σχολείου προσανατολίζονται προς την επίτευξη αυτού του κοινού οράματος. Ειδικότερα, για την ηγεσία στην εκπαίδευση υπάρχουν πολλές προσεγγίσεις.

Το National College for School Leadership τη διαχωρίζει σε ηγεσία ως όραμα, ηγεσία ως επιρροή και ηγεσία ως αξίες (Bush & Glover, 2003).

Το όραμα εξυπηρετεί τρεις κυρίως σκοπούς: την αποσαφήνιση της κατεύθυνσης, την παρακίνηση των ατόμων, την ευθυγράμμιση και τον επιτυχή συντονισμό τους. Τα ουσιαστικά οράματα είναι αντιληπτά, επιθυμητά, εφικτά, εστιασμένα, ευέλικτα και μεταδόσιμα. Το όραμα συναρτάται με τη δηλωμένη πρόθεση του ηγέτη, που αναφέρεται σε μια επιθυμητή μελλοντική κατάσταση. Ωστόσο, σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών (Bush & Glover, 2003), τα οράματα δε διατυπώνονται με σαφήνεια, συχνά είναι ασαφή ή πολύπλοκα και δεν αποτελούν κάτι ιδιαίτερο ή διαφορετικό από την επίσημη γραμμή των εκπαιδευτικών συστημάτων. Ο Fullan αναφέρει ότι το όραμα μπορεί να αποβεί ακόμη και καταστροφικό για το σχολείο όταν ο ηγέτης τυφλωμένος από το δικό του όραμα παραπλανεί τους εκπαιδευτικούς να συμμορφωθούν σε αυτό. Το σωστό όραμα δεσμεύει και ενεργοποιεί τα μέλη, δίνει νόημα στη ζωή τους, θέτει μέτρα αριστείας, γεφυρώνει το παρόν και το μέλλον (Namus, 1992).

Η επιρροή στα πλαίσια της εκπαιδευτικής ηγεσίας δε συσχετίζεται με την αυθεντία και την εξουσία που παρέχει στο διευθυντή-ηγέτη η θέση του στην ιεραρχία του οργανισμού. Από τη θέση αυτή προκύπτει μόνο ο διοικητικός-διαχειριστικός του ρόλος, ενώ η ηγεσία ως άσκηση επιρροής μπορεί να αναδυθεί από κάθε μέλος του σχολείου, είτε από άτομα, είτε από ομάδες. Η επιρροή αναφέρεται στη διαδικασία κοινωνικής επίδρασης ενός σε μια ομάδα για τη δόμηση δραστηριοτήτων και σχέσεων στον οργανισμό (Yukl, 1994).

Επιπλέον, οι ηγέτες καλούνται να εξηγήσουν τις ενέργειές τους σύμφωνα με τις προσωπικές και επαγγελματικές τους αξίες, επιδεικνύοντας συνέπεια και ακεραιότητα αλλά και προσήλωση στις αξίες που συναρτώνται άμεσα με την αποστολή του σχολείου. Ο Wasserberg υποστηρίζει ότι ο πρωταρχικός ρόλος του κάθε ηγέτη είναι η ενοποίηση των ανθρώπων γύρω από τις βασικές αξίες. Οι αξίες αυτές συνοψίζονται στα εξής: α) τα σχολεία είναι άμεσα συνδεδεμένα με τη μάθηση και όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας είναι μαθητευόμενοι, β) κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας έχει μοναδική αξία και αντιμετωπίζεται ως ιδιαίτερη προσωπικότητα, γ) το σχολείο υπάρχει για να εξυπηρετεί τη συνολική ανάπτυξη του ατόμου και συμβαίνει μέσα και έξω από τις αίθουσες διδασκαλίας, δ) οι άνθρωποι ευημερούν με την εμπιστοσύνη, την ενθάρρυνση και τον έπαινο. (Wasserberg, 1999).

Το ερώτημα που προκύπτει αναφορικά με τις αξίες του σχολείου είναι κατά πόσο έχουν τη δυνατότητα οι ηγέτες να ενεργούν σύμφωνα με τις αξίες τους, όταν το εκπαιδευτικό σύστημα τους επιβάλλει τη συμμόρφωση με τις επιταγές της κεντρικής εξουσίας (Bush, 1999), ενώ από την άλλη εγείρονται ερωτήματα κατά πόσο ένα μοντέλο ηθικής ηγεσίας, που στηρίζεται στην ηθική συνείδηση του ηγέτη είναι το ίδιο προβληματικό αν δεν ελέγχεται από μια δημοκρατική πολιτική συναίνεση.

Η εκπαιδευτική ηγεσία προέκυψε ως απάντηση στη βασισμένη σε επιχειρηματικά μοντέλα και θεωρίες εκπαιδευτική διοίκηση. Η εκπαιδευτική διοίκηση βασίζεται στις αρχές της γενικής διοίκησης, διαφοροποιείται, όμως, από αυτήν καθώς ο σκοπός και οι στόχοι ενός σχολείου διαφέρουν ουσιαστικά από αυτούς μιας οργάνωσης με κερδοσκοπικό χαρακτήρα. Το σχολείο ως δημόσια οργάνωση δεν μπορεί να διέπεται από την ίδια λογική που διέπει τις επιχειρήσεις και αυτή η αντίθεση πηγάζει από τους στόχους των δύο ειδών οργάνωσης: Στόχος μιας επιχείρησης είναι το κέρδος και κάθε απόφαση και πρακτική κινείται σύμφωνα με αυτόν. Αντίθετα, ο στόχος του σχολείου αφορά όχι μόνο την ανάπτυξη δεξιοτήτων αλλά και αρχών, καθώς στοχεύει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και της κρίσης των μαθητών και του εμποτισμού τους με τις αρχές της δημοκρατίας.

Οι προσεγγίσεις της ηγεσίας στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης ακολούθησαν τις γενικότερες τάσεις που αναπτύχθηκαν στη διοικητική επιστήμη και γνώρισαν ιδιαίτερη ανάπτυξη μετά τη δεκαετία του '80. Τις προσεγγίσεις αυτές αρκετοί συγγραφείς προσπάθησαν να ταξινομήσουν σε έναν περιορισμένο αριθμό μοντέλων-τύπων ηγεσίας (Κατσαρός, 2008).

Ο Sergiovani (1992) διακρίνει, για παράδειγμα, πέντε μοντέλα-τύπους της εκπαιδευτικής ηγεσίας:

- 1) **την τεχνική**, που αναφέρεται στις ορθολογικές τεχνικές διαχείρισης και ταυτίζεται με τη διαχειριστική-διοικητική ηγεσία,
- 2) **την ανθρώπινη**, που συναρτάται με την αξιοποίηση κοινωνικών και διαπροσωπικών πόρων και συνδέεται με τη συμμετοχική και διαπροσωπική ηγεσία,
- 3) **την εκπαιδευτική**, που προέρχεται από την εξειδικευμένη γνώση για θέματα της εκπαίδευσης και ταυτίζεται με την παιδαγωγική ηγεσία,
- 4) **τη συμβολική**, που συσχετίζεται με την εστίαση της προσοχής των άλλων για θέματα που έχουν σχέση με το σχολείο και συνακόλουθα με το σύνολο των ορισμών για την ηγεσία και παρουσιάζει ομοιότητα με τη μετασχηματιστική ηγεσία και
- 5) **την πολιτισμική**, η οποία προέρχεται από την οικοδόμηση της μοναδικής κουλτούρας του σχολείου, τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις πολιτιστικές πτυχές και συσχετίζεται με την ηθική ηγεσία.

Το ερώτημα που προκύπτει είναι ποια μορφή ηγεσίας μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικότερα στην πολυπλοκότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών; Η απάντηση δεν μπορεί να περιλαμβάνει μια μονοδιάστατη μορφή ηγεσίας, ακριβώς γιατί καμία μορφή ηγεσίας δεν μπορεί να αντιμετωπίσει από μόνη της την πολύπλοκη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η ηγεσία στο σχολείο είναι έννοια με πολύπλοκες και ποικίλες διαστάσεις, τις οποίες άλλες περισσότερο και άλλες λιγότερο οι σχολικοί ηγέτες ενσωματώνουν στο έργο τους. Οι διαφοροποιήσεις, οι αλληλοεπικαλύψεις, η διαφορετική εστίαση και σημαντικότητα της κάθε μορφής ηγεσίας, αλλά και τα δυσδιάκριτα όρια μεταξύ τους οδηγούν στη διαπίστωση ότι δεν πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα αποκλειστικά στην επισήμανση και την κατηγοριοποίηση των διαφόρων τύπων ηγεσίας, αλλά κυρίως στην αναζήτηση εκείνων των μοντέλων, η εφαρμογή των οποίων μπορεί να προωθήσει θετική οργανωτική αλλαγή και βελτίωση. Η εννοιολογική ποικιλομορφία του όρου της ηγεσίας καθιστά επιτακτική την ανάγκη διασαφήνισης του πλαισίου που κάθε φορά χρησιμοποιείται, προκειμένου να

γίνονται κατανοητές οι προθέσεις του κάθε ερευνητή. Υπάρχουν τυπολογίες ηγεσίας των οποίων οι κατηγορίες συχνά εμφανίζουν επικαλύψεις ή δεν κρίνονται επαρκείς (Μπινιάρη, 2012).

Είναι γεγονός, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008), πως καμιά μορφή ηγεσίας δεν μπορεί να θεωρηθεί κατάλληλη και αποτελεσματική για όλες της σχολικές μονάδες. Σε κάθε περίπτωση η αποτελεσματική ηγεσία είναι ταυτόσημη με την εξέλιξη και την προσαρμογή στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος μέσα από διαδικασίες συνεχούς επαναξιολόγησης (Μπουραντάς, 2002). Αυτό που χρειάζεται να υιοθετηθεί είναι ένας συνδυασμός μοντέλων ηγεσίας, που θα ενσωματώνει προσεγγίσεις και στοιχεία από διάφορους τύπους ηγεσίας αξιοποιώντας τις επιμέρους πρακτικές και βασισμένους στην ιδιαιτερότητα της κάθε σχολικής μονάδας και στην κατάσταση που επικρατεί στον εκπαιδευτικό οργανισμό και στο περιβάλλον του.

Πιο συγκεκριμένα, ο Σαΐτης (2005) αναφέρει ότι ο διευθυντής – ηγέτης του σχολείου, για να είναι αποτελεσματικός, πρέπει να διαθέτει τις παρακάτω ικανότητες:

- ✓ να κατανέμει το διδακτικό και εξω-διδακτικό έργο του σχολείου σύμφωνα με τα προσόντα των διδασκόντων και μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες
- ✓ να παρακινεί τους δασκάλους για την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών
- ✓ να έχει ανοιχτή επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας
- ✓ να ενεργεί ως παράγοντας διοικητικής ανάπτυξης, “διδάσκοντας” στους δασκάλους- συνεργάτες του τον τρόπο εκτέλεσης διοικητικών εργασιών, μέσα από μια σταδιακή αύξηση των ευθυνών που αναλαμβάνουν
- ✓ να χειρίζεται σωστά τις διαφορές που παρουσιάζονται στο σχολείο
- ✓ να αντιλαμβάνεται έγκαιρα τη σχολική πραγματικότητα, τηρώντας μια αποστασιοποίηση από την καθημερινότητα, διακρίνοντας τις ευκαιρίες και προλαμβάνοντας τα προβλήματα
- ✓ να χειρίζεται κατάλληλα το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου, συνεργαζόμενος αρμονικά με τους διάφορους κοινωνικούς φορείς.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βιτσιλάκη, Χ. & Ράπτης, Ν. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Η ταυτότητα του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Καραγιάννης, Α. (2014). *Ηγεσία στη διοίκηση της εκπαίδευσης και τα δίκτυα συμμετοχής*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης, Σχολή Νομικών, Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).

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

Μπινιάρη, Λ. (2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και προφίλ*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένου.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο – Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης - Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bass, M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.

Bush, T. (1999). Crisis or crossroads? The discipline of educational management in the 1990s. UK: *Sage Journals, Educational Management Administration & Leadership*.

Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.

Goleman, D. (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Mintzberg, H. (1990). The Manager's Job: Folklore and Fact. *Harvard Business Review*, March-April, 1990.

Namus, B. (1992). *Visionary leadership: Creating a compelling sense of direction for your organization*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Sergiovanni, T. (1992). *Moral leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Wasserberg, M. (1999). *Creating the vision and making it happen*. London: Paul Chapman.

Yukl, G. (1994). *Leadership in Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Η ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΠΑΡΕΧΟΜΕΝΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΤΩΝ ΚΔΑΠ

Χατζηκόρκου Μαρία

Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
marhatzik@yahoo.gr

Τσαγκάρης Απόστολος

Τμήμα Μηχανικών Παραγωγής και Διοίκησης, Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος
tsagaris@autom.teithe.gr

Βέλιου Καλλιόπη

Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
kalliopiveliou@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συγκεκριμένη έρευνα προσπαθεί να εντοπίσει την ευχαρίστηση και την ικανοποίηση από τη συμμετοχή των παιδιών ηλικίας 5 έως 12+ ετών στις παρεχόμενες υπηρεσίες των Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών (ΚΔΑΠ). Η ικανοποίηση αναφέρεται στις εγκαταστάσεις των ΚΔΑΠ, το εκπαιδευτικό προσωπικό τους, το διοικητικό προσωπικό, το πρόγραμμα, τις υποστηρικτικές υπηρεσίες και εν γένει την επιλογή τους να συμμετέχουν στις δραστηριότητες ενός ΚΔΑΠ της περιοχής τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 96 παιδιά και όπως προέκυψε οι ερωτηθέντες ήταν ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα και ένιωθαν δικαιωμένοι από την επιλογή τους να εγγραφούν σε ένα ΚΔΑΠ ώστε να αξιοποιούν δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο τους. Επίσης, από την έρευνα γίνεται προφανές ότι οι εγκαταστάσεις είναι ικανοποιητικές, αν και επιδέχονται βελτίωση ενώ το εκπαιδευτικό προσωπικό καλύπτει σε γενικές γραμμές τις ανάγκες των παιδιών. Το πρόγραμμα ανταποκρίνεται αρκετά στις προσδοκίες των παιδιών και αυτό τους προκαλεί μεγάλη χαρά ενώ σε ότι αφορά το διοικητικό προσωπικό και τις υποστηρικτικές υπηρεσίες φαίνεται πως αυτά δεν απασχολούν ιδιαίτερα τους μαθητές.

Λέξεις κλειδιά: ΚΔΑΠ, ικανοποίηση, STEAM, εκπαιδευτική ρομποτική

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η λειτουργία των Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών (ΚΔΑΠ) εντάσσεται στο πλαίσιο της δράσης «Εναρμόνιση οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής» που στοχεύει στην ουσιαστική στήριξη των ωφελουμένων προκειμένου να διασφαλιστεί η ισότιμη πρόσβασή τους στην εργασία, μέσω της παροχής ποιοτικών υπηρεσιών φροντίδας και φιλοξενίας νηπίων και παιδιών τυπικής εκπαίδευσης όπως και παιδιών με ελαφράς μορφής κινητικά ή αισθητηριακά προβλήματα.

Η παροχή στους ωφελούμενες/ους θέσης φροντίδας και φιλοξενίας νηπίων και παιδιών σε αντίστοιχες Δομές πραγματοποιείται μέσω της λήψης ενός κουπονιού, «αξία τοποθέτησης» (voucher), όπως αποκαλείται κι έπειτα γίνεται η εγγραφή τους σε Δομή νομίμως αδειοδοτημένη που θα επιλέξει ο ωφελούμενος γονέας. Η «αξία τοποθέτησης» (voucher) καλύπτει όλες τις υπηρεσίες που οι Δομές είναι υποχρεωμένες να παρέχουν, σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο που διέπει την ίδρυση και λειτουργία τους.

Τα Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών πρωτοσυστάθηκαν στα μέσα της δεκαετίας του 1990 και η λειτουργία τους υπάγεται στην υπ' αριθμ. Π1β/οικ.14951/9.10.2001 (ΦΕΚ 1397/ Β') απόφαση του Υπουργού Υγείας και Πρόνοιας «Προϋποθέσεις ίδρυσης και λειτουργίας Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών (ΚΔΑΠ) από Δημοτικές Επιχειρήσεις του άρθρου 277 και επόμενα του Δημοτικού και Κοινοτικού Κώδικα (Δ.Κ.Κ.), Διαδημοτικές Επιχειρήσεις, Ενώσεις Δημοτικών Επιχειρήσεων και φορείς ιδιωτικού δικαίου μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα».

Η δράση των ΚΔΑΠ υλοποιείται μέσα από ετήσιο κύκλο πρόσκλησης που αντιστοιχεί σε ένα σχολικό έτος διάρκειας 11 μηνών, δηλαδή από την 1η Σεπτεμβρίου έως την 31η Ιουλίου του επόμενου έτους, όση και η μέγιστη διάρκεια ισχύος της «αξίας τοποθέτησης» για τους ωφελούμενους που επιλέγονται.

Ωφελούμενες/οι της δράσης είναι μητέρες νηπίων και παιδιών οι οποίες πρέπει να πληρούν συγκεκριμένες προϋποθέσεις όπως να είναι εργαζόμενες/οι (μισθωτές/οί, αυτοαπασχολούμενες/οι), ή να είναι άνεργες/οι οι οποίες/οι να διαθέτουν δελτίο ανεργίας σε ισχύ.

Για την επιλογή των ωφελούμενων εκδίδεται πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος από την Ε.Ε.Τ.Α.Α. Α.Ε. βάσει της οποίας καλούνται τα ενδιαφερόμενα άτομα να υποβάλλουν αίτηση συμμετοχής. Στην πρόσκληση περιλαμβάνονται κατ' ελάχιστον οι προϋποθέσεις συμμετοχής, τα κριτήρια επιλογής και η μοριοδότηση ανά κριτήριο των δυνητικών ωφελούμενων. Τα κριτήρια επιλογής αφορούν στο οικογενειακό εισόδημα, στην κατάσταση απασχόλησης και την εργασιακή σχέση καθώς και στην οικογενειακή κατάσταση.

Σκοπός της λειτουργίας των Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών είναι -αφενός- η δημιουργική απασχόληση των παιδιών μετά τη λήξη του σχολικού ωραρίου και η σωστή αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους με ομαδικές και ατομικές δραστηριότητες, ψυχαγωγικές και καλλιτεχνικές, οι οποίες επιτυγχάνονται μέσω του παιχνιδιού, των εικαστικών, του θεάτρου, του χορού και των τεχνών γενικότερα αλλά και του αθλητισμού και των δραστηριοτήτων STEAM, όπως πληροφορική, ρομποτική, 3D printing και άλλων συναφών αντικειμένων. Αφετέρου, τα Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών αποσκοπούν στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας των παιδιών, της συνεργασίας, της αλληλεγγύης, της εξοικείωσής τους με την τέχνη, τον πολιτισμό και την ιστορία του τόπου. Είναι ένας χώρος έκφρασης, δημιουργικότητας, ανάπτυξης δεξιοτήτων, απόκτησης νέων εμπειριών, ανακάλυψης των ιδιαίτερων κλίσεων και φυσικά χώρος καταπολέμησης κάθε μορφής προκαταλήψεων, ρατσιστικών συμπεριφορών και περιθωριοποίησης.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΚΔΑΠ

Τα Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών έχουν ένα ευέλικτο πρόγραμμα το οποίο αποφασίζεται από τον ή τους υπευθύνους της Δομής και δεν επιβάλλεται από τον επιβλέποντα φορέα. Το εβδομαδιαίο πρόγραμμα διαμορφώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται στους σκοπούς σύστασης και λειτουργίας των ΚΔΑΠ. Ενδεικτικές δραστηριότητες αποτελούν οι Ξένες γλώσσες, η Φιλαναγνωσία και η Δημιουργική γραφή, η Θεατρική και Μουσικοκινητική αγωγή, τα Επιτραπέζια παιχνίδια/Ομαδικό παιχνίδι (ελεύθερα ή κατευθυνόμενα), τα Εικαστικά, η Πληροφορική, η Ρομποτική και τα STEAM, η Μαγειρική/Ζαχαροπλαστική, ο Χορός, η Αυτοάμυνα, οι Εκπαιδευτικές ταινίες, οι αθλητικές δραστηριότητες και τα εκπαιδευτικά προγράμματα που το περιεχόμενό τους ποικίλλει. Και βέβαια οι δραστηριότητες δεν εξαντλούνται εδώ.

Με τις δραστηριότητες των ξένων γλωσσών τα παιδιά παίζοντας γνωρίζουν γλώσσες όπως τα αγγλικά, τα ιταλικά και τα γερμανικά ενώ με τη Φιλαναγνωσία και τη Δημιουργική γραφή τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τη λογοτεχνία και μαθαίνουν να γράφουν παίρνοντας ερεθίσματα από όσα διαβάζουν. Επίσης, μέσω της Θεατρικής και Μουσικοκινητικής αγωγής τα παιδιά μαθαίνουν να εκφράζονται μέσα από το θέατρο, τη μουσική και την κίνηση. Απαραίτητο συμπλήρωμα αποτελούν φυσικά τα Ομαδικά παιχνίδια (ελεύθερα ή κατευθυνόμενα) και τα Επιτραπέζια παιχνίδια, δραστηριότητες με τις οποίες τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται και να εξασκούν το μυαλό τους. Τα Εικαστικά προσφέρουν στα παιδιά τη δυνατότητα να εκφράζονται μέσα από τη ζωγραφική και τις κατασκευές και να απελευθερώνουν τη δημιουργικότητά τους. Η Πληροφορική (Κυριακού, Γ. & Φαχαντίδης, Ν., 2012), η Ρομποτική και τα STEAM (Ατματζίδου, Σ. & Δημητριάδης, 2016), δραστηριότητες με πολύ μεγάλη απήχηση, δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να έρθουν σε επαφή με την τεχνολογία και να μάθουν πώς να τη χρησιμοποιούν εποικοδομητικά αποκτώντας με αυτό τον τρόπο γνώσεις των φυσικών επιστημών μέσω του παιχνιδιού (Αβραμίδου, 2016). Επιπλέον, η Μαγειρική και η Ζαχαροπλαστική αναπτύσσουν τις δεξιότητες των παιδιών και τα αποφορτίζουν από την ένταση της ημέρας ενώ οι επισκέψεις σε ενδιαφέροντες ψυχαγωγικούς, πολιτιστικούς και ιστορικούς χώρους ενισχύει τη συνείδηση των παιδιών. Εκτόνωση και έκφραση όμως προσφέρει και ο Χορός ενώ η αυτοάμυνα βοηθά τα παιδιά να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους και να μπορούν να αντιδρούν κατάλληλα σε περίπτωση ανάγκης.

Σε ό,τι αφορά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, εδώ εντάσσονται διάφορες θεματικές ενότητες με μία διαθεματική προσέγγιση, όπως ενδεικτικά μπορούν να αναφερθούν η Κυκλοφοριακή αγωγή, με σκοπό τα παιδιά να γνωρίσουν πώς πρέπει να κυκλοφορούν με ασφάλεια στο δρόμο, η Περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, δραστηριότητα που θα μάθει στα παιδιά να αγαπούν και να σέβονται το περιβάλλον, τα Σεμινάρια πρώτων βοηθειών, για να μάθουν πώς πρέπει να αντιδρούν σε έκτακτες καταστάσεις.

Αυτές είναι μερικές από τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στα Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης και δεν εξαντλούνται εδώ, αρκεί οι υπεύθυνοι της εκάστοτε δομής να έχουν φαντασία και να σχεδιάζουν με γνώμονα τη δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΈΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιείται ένα πολύ σημαντικό θέμα και επίκαιρο όσο ποτέ. Μέσω της σχετικής έρευνας επιδιώκεται ο εντοπισμός της ευχαρίστησης και της ικανοποίησης από τη συμμετοχή παιδιών ηλικίας 5-12 ετών στις δραστηριότητες των Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών (ΚΔΑΠ) καθώς και η αξιολόγηση των εγκαταστάσεων των ΚΔΑΠ, το εκπαιδευτικό προσωπικό τους, το διοικητικό προσωπικό, το πρόγραμμα και οι υποστηρικτικές τους υπηρεσίες.

Σύμφωνα με τους Bird και συν. (1999), δεν υπάρχουν συγκεκριμένοι κανόνες βάσει των οποίων πρέπει να επιλέγεται η μέθοδος για τη μελέτη ενός ερευνητικού προβλήματος, καθώς καθεμία έχει πλεονεκτήματα και

μειονεκτήματα. Εξηγούν, δε, ότι η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου είναι συνάρτηση διαφόρων παραγόντων, όπως το αντικείμενο καθαυτό, οι υπάρχοντες πόροι, ο διαθέσιμος χρόνος, κ.λπ.

Στη συγκεκριμένη έρευνα, λαμβάνοντας υπόψη ότι το αντικείμενο είναι ο εντοπισμός της ευχαρίστησης και της ικανοποίησης από τη συμμετοχή παιδιών στις δραστηριότητες των Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών (ΚΔΑΠ), η συλλογή των κατάλληλων πληροφοριών γίνεται μέσω ενός σταθμισμένου εργαλείου, ερωτηματολογίου. Δεδομένου ότι τα στοιχεία που συγκεντρώνονται είναι ποσοτικά, ότι καθίσταται εφικτή η προσέγγιση των εκπαιδευομένων μέσω των πιλοτικών προγραμμάτων που εφαρμόζονται, ότι είναι εφικτή η συλλογή δεδομένων από έναν επαρκή αριθμό εξ αυτών (δείγμα), και ότι ο διαθέσιμος χρόνος για τη διεξαγωγή της έρευνας και την επεξεργασία των αποτελεσμάτων της είναι σχετικά περιορισμένος, επιλέγεται η μέθοδος της εν λόγω έρευνας να είναι περιγραφική, ποσοτική, δειγματοληπτική, βασική με προοπτική εφαρμογής των αποτελεσμάτων της και να υλοποιηθεί με εργαλείο κάποιο ερωτηματολόγιο.

Αρχικά, εξασφαλίστηκε η συναίνεση των γονέων για τη συμμετοχή των παιδιών στην εν λόγω έρευνα και έπειτα χρησιμοποιήθηκε η πιλοτική εφαρμογή του εργαλείου. Για να δοκιμαστούν εγκαίρως ενδεχόμενες ατέλειες στη διατύπωση των ερωτήσεων που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε οποιαδήποτε παρερμηνεία από τους ερωτηθέντες, έγινε δοκιμαστικός έλεγχος του ερωτηματολογίου σε πέντε παιδιά διαφορετικών ηλικιών. Από τις παρατηρήσεις τους, έγιναν κάποιες μικρές έκτασης και ουσίας προσαρμογές και, υπολογίστηκε ο μέσος χρόνος για την συμπλήρωση του. Τα σημαντικότερα προβλήματα πήγαιναν από το γεγονός ότι κάποιες ερωτήσεις δεν ήταν κατανοητές, γιατί χρησιμοποιούνταν λεξιλόγιο που δεν γινόταν αντιληπτό από τη συγκεκριμένη ομάδα ατόμων. Το δείγμα διαμορφώθηκε με δειγματοληψία σκοπιμότητας. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 96 παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν σε πρόγραμμα των ΚΔΑΠ για ένα ή περισσότερα έτη.

Στην αρχή του ερωτηματολογίου γίνεται μία σύντομη αναφορά στη φύση της έρευνας καθώς επίσης σε θέματα εμπιστευτικότητας των πληροφοριών, αλλά και οδηγίες συμπλήρωσης. Η δομή του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει δύο ενότητες εκ των οποίων η πρώτη αναφέρεται στα γενικά στοιχεία των παιδιών και η δεύτερη στις λεπτομέρειες συμμετοχής στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των ΚΔΑΠ.

Στις ερωτήσεις που αφορούν τα γενικά στοιχεία των συμμετεχόντων, κρίθηκε σκόπιμο να ζητηθούν το φύλο και η ηλικία, μιας και αποτελούν καθοριστικά στοιχεία για τα αποτελέσματα της έρευνας, ορίζοντας έτσι και τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας. Στις ερωτήσεις της δεύτερης ενότητας αναφέρονται οι λεπτομέρειες της υλοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και υποδιαιρείται σε έξι υποενότητες.

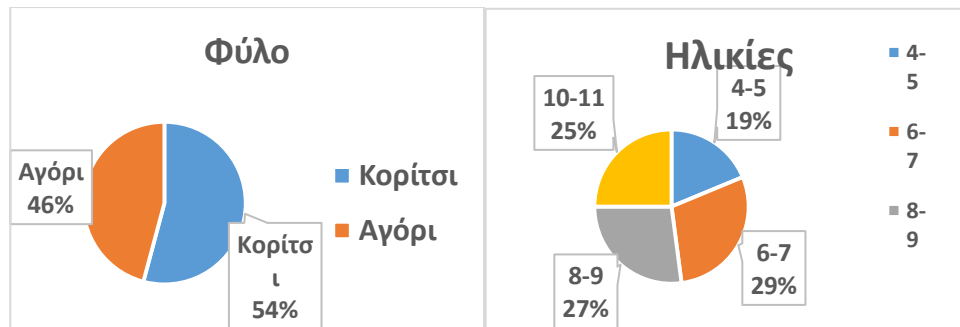
Οι ερωτήσεις της πρώτης ενότητας αναφέρονται στις εγκαταστάσεις των ΚΔΑΠ και στον εξοπλισμό τους. Οι ερωτήσεις της δεύτερης ενότητας ανιχνεύουν την ικανοποίηση των παιδιών από το εκπαιδευτικό προσωπικό ενώ αυτές της τρίτης αναφέρονται στο διοικητικό προσωπικό. Από τις ερωτήσεις της τέταρτης ενότητας γίνεται μια προσπάθεια για τον εντοπισμό της ευχαρίστησης από το πρόγραμμα των δραστηριοτήτων των ΚΔΑΠ. Οι ερωτήσεις της πέμπτης ενότητας σχετίζονται με τις υποστηρικτικές υπηρεσίες που πλαισιώνουν τα ΚΔΑΠ, όπως οι συμβουλευτικές υπηρεσίες και η ψυχολογική υποστήριξη. Τέλος, οι ερωτήσεις της τελευταίας ενότητας αναφέρονται στη συνολική ικανοποίηση που νιώθουν τα παιδιά συμμετέχοντας στις δραστηριότητες των ΚΔΑΠ.

Στο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε η πενταβάθμια κλίμακα κατά Likert, με αξιολόγηση, Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Αρκετά, Πολύ. Ως προς το εργαλείο έρευνας, από τα διαφορετικά εργαλεία που έχουν αναπτυχθεί για την ποιότητα των υπηρεσιών, επιλέχθηκε το HEdPERF, που κατασκευάστηκε τα τελευταία χρόνια ειδικά για το χώρο της εκπαίδευσης (Alves & Raposo, 2009). Παρουσιάζει επομένως ερευνητικό ενδιαφέρον να ελεγχθεί σε ένα καινούριο περιβάλλον η αξιοπιστία και η εγκυρότητά του. Επιπλέον, η επιλογή αυτή επιτρέπει να γίνουν συγκρίσεις και με άλλες αντίστοιχες έρευνες που το έχουν χρησιμοποιήσει και ειδικά με την έρευνα των Vrana et al (2015), που διαμόρφωσαν και μια ελληνική έκδοσή του HEdPERF.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Μετά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, έγινε μία πρώτη επεξεργασία τους, όπου έγινε ένας αρχικός έλεγχος. Ακολούθησε η αρίθμηση τους, η κωδικοποίηση των απαντήσεων και καταχώρηση των δεδομένων σε συγκροτημένα ηλεκτρονικά αρχεία. Ακολούθησε η ηλεκτρονική επεξεργασία των δεδομένων και η στατιστική ανάλυση τους, που οδήγησε στα αντίστοιχα ευρήματα και στην εξαγωγή των συμπερασμάτων.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν συνολικά 96 παιδιά, τα οποία είναι εγγεγραμμένα σε δομές Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης και παρακολουθούν το αντίστοιχο πρόγραμμά τους. Από αυτά το 54% ήταν κορίτσια και το 46% αγόρια. Ως προς τις ηλικίες το 19% ήταν 5 ετών, το 29% ήταν 6-7 ετών, το 27% ήταν 8-9 ετών ενώ το 25% ήταν 10-11 ετών (Διάγραμμα 1).



Διάγραμμα 1. Φύλο και ηλικίες συμμετεχόντων

Όπως προέκυψε από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων τα παιδιά αξιολογούν αρκετά θετικά τις εγκαταστάσεις των ΚΔΑΠ καθώς βαθμολογούν την τοποθεσία, τους χώρους, τον εξοπλισμό και τις αίθουσες με $M.O > 4,1$ ενώ φαίνεται πως θα προτιμούσαν περισσότερες ψυχαγωγικές εγκαταστάσεις αφού αξιολογούν την επάρκεια τους λίγο χαμηλότερα ($M.O$ 3,32).

Στη δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου που αναφέρεται στο διδακτικό προσωπικό φάνηκε πως τα παιδιά θεωρούν ότι το διδακτικό προσωπικό των ΚΔΑΠ διαθέτει γνώσεις ($M.O.$ 4,87), εμπειρία, υψηλό μορφωτικό επίπεδο ($M.O.$ 4,74) και τους αντιμετωπίζουν με φροντίδα και ευγένεια ($M.O.$ 4,85). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ειλικρινές ενδιαφέρον για την επίλυση των προβλημάτων των παιδιών ($M.O.$ 4,87), έχουν καλή επικοινωνία μαζί τους ($M.O.$ 4,81) και τους διαθέτουν αρκετό και κατάλληλο χρόνο για να τους παρέχουν συμβουλές ($M.O.$ 4,72).

Στην επόμενη ενότητα που αναφέρεται στο διοικητικό προσωπικό φαίνεται πως αυτό μάλλον δεν απασχολεί ιδιαίτερα τα παιδιά αφού οι αξιολογήσεις τους φαίνονται λίγο πιο ουδέτερες ($M.O.$ 3,60). Τα παιδιά θεωρούν πως το διοικητικό προσωπικό δείχνει ικανοποιητικό ενδιαφέρον για την επίλυση των προβλημάτων των μαθητών ($M.O.$ 3,74) και τους παρέχει φροντίδα και προσοχή ($M.O.$ 3,79). Επιπλέον, δείχνουν θετική στάση απέναντι στους μαθητές ($M.O.$ 3,74) και έχουν καλή επικοινωνία μαζί τους ($M.O.$ 3,70). Τέλος, αποδεικνύεται πως τα παιδιά νιώθουν ασφάλεια στις συναλλαγές τους με το προσωπικό του ΚΔΑΠ ($M.O.$ 3,74) αφού γνωρίζουν καλά τα συστήματα και τις διαδικασίες ($M.O.$ 3,68).

Στην επόμενη υποενότητα που σχετίζεται με το πρόγραμμα δραστηριοτήτων αποδεικνύεται από τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων ότι τα παιδιά δηλώνουν ευχαριστημένα από την ποιότητα των προγραμμάτων καθώς τα αξιολογούν πολύ υψηλά ($M.O.$ 4,1) με εξαίρεση την τελευταία ερώτηση που τα παιδιά βαθμολόγησαν το βαθμό ελευθερίας που τους παρέχεται χαμηλά ($M.O.$ 2,45). Τα παιδιά θεωρούν το πρόγραμμα δραστηριοτήτων των ΚΔΑΠ άριστης ποιότητας, με ευρύ φάσμα ειδικοτήτων και με ευέλικτη δομή αλλά φαίνεται πως θα ήθελαν περισσότερη ελευθερία στο χώρο του ΚΔΑΠ. Αυτό ερμηνεύεται από το γεγονός ότι οι μαθητές πολλές φορές κουρασμένοι από το σχολικό πρόγραμμα, πηγαίνουν στο ΚΔΑΠ έχοντας την αίσθηση ότι θα κινούνται ασύδοτα μέσα στο χώρο χωρίς έλεγχο και χωρίς πρόγραμμα.

Στην προτελευταία ενότητα που αναφέρεται στις υποστηρικτικές υπηρεσίες, φαίνεται πως και πάλι τα παιδιά είναι σχετικά αδιάφορα με αυτά τα ερωτήματα που σχετίζονται είτε με τις συμβουλευτικές υπηρεσίες είτε με την ψυχολογική υποστήριξη ($M.O.$ 3,1)

Συμπερασματικά, στην τελευταία υποενότητα που καταδεικνύεται η γενικότερη ικανοποίηση των παιδιών από τις υπηρεσίες των ΚΔΑΠ, γίνεται φανερό πως τα παιδιά δηλώνουν ικανοποιημένα από την ποιότητα των υπηρεσιών που τους παρέχονται ($M.O.$ 4,87), αφού ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους και καλύπτουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους ($M.O.$ 4,60). Είναι χαρούμενα που επέλεξαν να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του ΚΔΑΠ ($M.O.$ 4,89) διότι το θεωρούν ιδανικό για δημιουργική απασχόληση ($M.O.$ 4,89).



Διάγραμμα 2. Συγκεντρωτικά αποτελέσματα

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας και από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων, τα παιδιά ηλικίας 5-12 ετών που συμμετέχουν σε πρόγραμμα δραστηριοτήτων ενός Κέντρου Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών για ένα ή περισσότερα έτη δηλώνουν αρκετά ικανοποιημένοι από τις εγκαταστάσεις και τον εξοπλισμό των ΚΔΑΠ αλλά περισσότερο ικανοποιημένοι από το διδακτικό προσωπικό που είναι πάντα συμπαραστάτης τους. Επιπλέον, φαίνεται πως τα παιδιά είναι σχετικά αδιάφορα ως προς το διοικητικό προσωπικό και τις υποστηρικτικές υπηρεσίες που τους πλαισιώνουν, ίσως επειδή δεν τους είναι άμεσα ωφέλιμοι. Το πρόγραμμα δραστηριοτήτων ευχαριστεί ιδιαίτερα τους μαθητές γι' αυτό και το αξιολογούν αρκετά υψηλά. Τέλος, είναι πραγματική δικαίωση για τους συντελεστές ενός ΚΔΑΠ η γενικότερη ικανοποίηση που δηλώνουν τα παιδιά μέσω των απαντήσεων τους για τη δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους και την ευχαρίστηση που νιώθουν από τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες των Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Alves, H., & Raposo, M. (2009). The measurement of the construct satisfaction in higher education. *The Service Industries Journal*, 29(2), 203-218. doi:10.1080/02642060802294995

Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R. & Woods, P. (1999). Σχέδιο Έρευνας. Στο: *Εγχειρίδιο Μελέτης για τη ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ «Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη»*. Μετάφραση Φράγκου Ε., ΕΑΠ.

Vrana, V. G., Dimitriadis, S. G., & Karavasilis, G. J. (2015). Students' perceptions of service quality at a Greek higher education institute. *International Journal of Decision Sciences, Risk and Management*, 6(1), 80-102. doi:10.1504/IJDSRM.2015.072770

Αβραμίδου, Μ. (2016). Εκπαιδευτική Ρομποτική και ανάπτυξη υπολογιστικής σκέψης: ο ρόλος του φύλου στη σύνθεση των ομάδων. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Πληροφορικής, Θεσσαλονίκη.

Ατματζίδου, Σ. & Δημητριάδης, Σ. (2016). Σχεδίαση και εφαρμογή εκπαιδευτικού πλαισίου δραστηριοτήτων Εκπαιδευτικής Ρομποτικής. 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο: «Διδακτική της Πληροφορικής», Ιωάννινα, 23-25 Σεπτεμβρίου 2016. Ιωάννινα, 89-96.

Κυριακού, Γ. & Φαχαντίδης, Ν. (2012). Διδακτική της Πληροφορικής με εφαρμογές Εκπαιδευτικής Ρομποτικής, βασισμένης στην Εποικοδομητική θεωρία. 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Διδακτική της Πληροφορικής», Φλώρινα, 20-22 Απριλίου 2012. Φλώρινα, 247-262.

ΑΤΥΠΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΑ ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ERASMUS+KA2 ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥΣ ΣΤΟΝ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Λόης Αναστάσιος
Καλογιάννη Βασιλική- Αλίκη
(Εσπερινό Γυμνάσιο & Λυκειακές τάξεις Τρικάλων)

Στόχος της παρούσας περίληψης είναι να παρουσιάσει τα αποτελέσματα δύο ερευνητικών προσπαθειών, και να καταδείξει ζητήματα που προκύπτουν κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων ERASMUS + KA2 στα σχολεία μας καθώς και την επίδραση που έχουν στον γραμματισμό και στην αυτοεκτίμηση των μαθητών οι χρησιμοποιούμενες άτυπες καινοτόμες μορφές μάθησης .

Τα προγράμματα ERASMUS+ KA2 είναι μια προσπάθεια της ΕΕ στο τομέα της εκπαίδευσης με αναμενόμενα αποτελέσματα την καλλιέργεια πνεύματος ανάληψης πρωτοβουλιών, την ενίσχυση ξενόγλωσσων και ψηφιακών δεξιοτήτων, την κατανόηση της πολυπολιτισμικότητας και τη βελτίωση δεξιοτήτων, ώστε να αυξηθούν οι δυνατότητες απασχόλησης και επαγγελματικής εξέλιξης των συμμετεχόντων.

Ως άτυπη μάθηση ορίζεται η διαδικασία που δεν είναι διαρθρωμένη από άποψη μαθησιακών στόχων, με την οποία κάθε άτομο ακούσια, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, μαθαίνει, αποκτά στάσεις και αξίες. Η άτυπη μάθηση δύναται να υπάρξει ακόμη και σε ένα επίσημο εκπαιδευτικό ίδρυμα, με τη διαφορά ότι η διαδικασία αυτής της μάθησης δε συνδέεται με τους επιδιωκόμενους στόχους ενός επίσημου προγράμματος σπουδών.

Σε αντίθεση με την παλιότερη έννοια του αλφαριθμητισμού (που συνδεόταν αποκλειστικά με το λόγο), ο γραμματισμός πλέον νοείται ως «Η ικανότητα προσδιορισμού, κατανόησης, ερμηνείας, δημιουργίας, επικοινωνίας και υπολογισμού χρησιμοποιώντας έντυπο ή οπτικό γραπτό υλικό που σχετίζεται με διαφορετικά περιβάλλοντα». Είναι μια συνεχής διαδικασία μάθησης που βοηθά το άτομο να αναπτύξει γνώσεις και δεξιότητες με απώτερο στόχο την πλήρη συμμετοχή του στο κοινωνικό γίνεσθαι.

Η αυτοεκτίμηση αναφέρεται στη γνώμη που έχουμε για τον εαυτό μας, την προσωπική μας αξία και την αξιολόγηση των δεξιοτήτων μας. Ως βασική συναισθηματική στάση για τον εαυτό επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την ψυχική υγεία και την επιτυχία του ατόμου σε ποικίλους τομείς και δη στις σχολικές επιδόσεις.

Τα συμπεράσματα αντλήθηκαν από δύο ποιοτικές έρευνες στις οποίες συμμετείχαν αφενός οι υπεύθυνοι υλοποίησης των προγραμμάτων ERASMUS+KA2 στο νομό Τρικάλων και αφετέρου οι μαθητές του Εσπερινού Σχολείου που συμμετείχαν στα προγράμματα ERASMUS+. Η επιλογή δεν ήταν τυχαία, αφού οι υπεύθυνοι υλοποίησης είναι αυτοί που έχουν την πλήρη εποπτεία, προγραμματίζουν, υλοποιούν και αποτιμούν τις δράσεις του σχεδίου. Όσον αφορά τους μαθητές Εσπερινού Σχολείου πρόκειται για ένα μαθητικό δυναμικό προερχόμενο από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα που έχει βιώσει την σχολική αποτυχία, αφού έχει διακόψει την φοίτηση κατά την εφηβεία, χαρακτηρίζεται από χαμηλή αυτοεκτίμηση και αναζητά τρόπους να αυτοεπιβεβαιωθεί.

Συμπερασματικά, διαφάνηκε ότι οι άτυπες μορφές μάθησης απαλλάσσουν τον μαθητή από το άγχος της αξιολόγησης, του αφήνουν περιθώρια δράσης σε ένα πιο ελεύθερο περιβάλλον εκτός τυπικής τάξης και συνιστούν έναν αβίαστο τρόπο για τον πολύπλευρο γραμματισμό τους. Αντιλαμβανόμενοι οι μαθητές την αλλαγή αυτή και την απόκτηση νέων δεξιοτήτων, ικανοτήτων και στάσεων, αποκτούν μια βελτιωμένη εικόνα για τον εαυτό τους, χωρίς βέβαια να μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η επίδραση αυτή θα καταστεί μόνιμη. Επίσης, προέκυψε η επιφυλακτικότητα για τις άτυπες μορφές μάθησης από πλευράς των μη συμμετεχόντων εκπαιδευτικών που συνήθως βασίζεται σε πρακτικά ζητήματα που προκύπτουν από την εσωτερική λειτουργία του σχολείου ή από την συντηρητικότερη άποψή τους για την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: Ευρωπαϊκά προγράμματα, καινοτομία, γραμματισμός, άτυπες μορφές μάθησης, αυτοεκτίμηση.

Ενδεικτική βιβλιογραφία περίληψης

- Byrne, B. (1984). The General/Academic self concept nomological Network: a review of construct validation. *Review of Educational Research*, Vol. 54, No 3: 427-456.
- Huitt, W. (2004). *Self-concept and self-esteem*. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University
- Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών, (I.K.Y), (2018). Οδηγός διαχείρισης για το πρόγραμμα Erasmus+. Ανακτήθηκε από https://www.iky.gr/el/eggrafa-eplus/odigos-eplus/item/download/4413_d2193bd121e78e872a0fa43c63e7fb39
- Jeffs T. and Smith M. (1990) educating informal educators in Jeffs T. and Smith M (1990). *Using Informal Education*. Buckingham: Open University Press.
- Μακρή - Μπότσαρη, Ε. (2001). Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Samuels, Shirley. C.(1977), *Enchasing self –concept in early childhood*, Human Sciences Press.
- Schugurensky, B. D. (2000). The Forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field (WALL Working Paper#19). Toronto, University of Toronto. Ανακτήθηκε από <http://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/07/2733/2/19formsofinformal.pdf>
- Smith, L. & B. Clayton (2009). *Recognising non formal-informal learning: participant insights & perspectives*. Australia: NCVER
- Straka, G. (2004). *Informal learning: genealogy, concepts, antagonisms and questions*. Bremen: Institut Technik & Bildung
- OECD (2005). *The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning*. Ανακτήθηκε από <http://www.oecd.org/education/innovation-education/34376318.pdf>
- UNESCO, (2004). *The plurality of literacy and the implications of its policies and programs*. Education Position Paper. Ανακτήθηκε από <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>
- Weinert, E., (1990). Theory building in the domain of motivation and learning in school. In P. Yedder (Ed.), *Fundamental studies in educational research* (pp. 91-119). Amsterdam: Swets & Zeitlingcr.
- Χατζησαββίδης, Σ.(2007). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη. *Στα Πρακτικά του 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της OMEP*, Πάτρα 1-3 Ιουνίου 2007. Ανακτήθηκε από <https://drive.google.com/file/d/0B4bxze3YrxEMNI80VmxOYTBoZ1E/view>

ΜΑΘΗΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΤΕΧΝΕΣ. Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΩΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Γρούδου Σ. Μαρία

Τμήμα Προσχολικής Αγωγής ΝΠΔΔ Δήμου Προσοτσάνης
Ελλάδα, Προσοτσάνη Δράμας, mgroudou@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη αναδεικνύεται η μάθηση μέσα από τις τέχνες, ως μια καινοτόμα πρόταση που αξίζει να αξιοποιηθεί στην ελληνική εκπαίδευση των παιδιών Προσχολικής ηλικίας για μια ολιστική και βιωματική προσέγγιση της γνώσης, καθώς προσφέρει ευκαιρίες για διασύνδεση πολλών διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων. Βασική προϋπόθεση για την οργάνωση μιας διδακτικής παρέμβασης μέσω των τεχνών, αποτελεί η γνώση του παιδαγωγού και η ευρύτερη παιδαγωγική του επάρκεια και αυτο-αποτελεσματικότητα, καθώς αυτός αναλαμβάνει την ευθύνη για την συνάντηση του παιδιού με την τέχνη μέσα από την παιδαγωγική πράξη. Βασικός στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει πως και πόσο αξιοποιούνται οι τέχνες στην Προσχολική Εκπαίδευση σε σύγχρονα προσχολικά περιβάλλοντα, ως ένα καινοτόμο εργαλείο που δίνει ποικίλες δυνατότητες για βιωματική/εμπειρική μάθηση και εάν και πόσο συμβάλουν στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων που θέτουν οι παιδαγωγοί. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Μάιο του 2018 και ακολουθεί πιστά τα πρότυπα των ποσοτικών ερευνών. Βασικό ερευνητικό εργαλείο για τη διεξαγωγή της αποτέλεσε το ανώνυμο δομημένο ερωτηματολόγιο. Οι 151 παιδαγωγοί που συμμετείχαν εργάζονται σε δομές Προσχολικής εκπαίδευσης, δημόσια Νηπιαγωγεία, Παιδικούς και Βρεφονηπιακούς Σταθμούς σε διάφορους δήμους της Ελλάδας. Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι αρκετά ενθαρρυντικά για τη δημιουργία μιας διδακτικής συνθήκης των τεχνών στην Προσχολική Εκπαίδευση, σε ένα κατάλληλο περιβάλλον, όπου τα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία να εκπαιδευτούν στην τέχνη και μέσω αυτής. Οι συμμετέχοντες παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι οι τέχνες αποτελούν ένα χρήσιμο παιδαγωγικό εργαλείο το οποίο συμβάλει ουσιαστικά στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων που θέτουν. Όπως δηλώνουν, δίνουν στα παιδιά τη δυνατότητα να ασχοληθούν με τις τέχνες, οι οποίες εντάσσονται εξίσου στην οργανωμένη και ελεύθερη δραστηριότητα, κάτι το οποίο επηρεάζει την ικανοποίησή τους από την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που θέτουν. Οι ερωτώμενοι παιδαγωγοί εφαρμόζουν περιορισμένες παιδαγωγικές πρακτικές σχετικά με τις τέχνες, οι οποίες συμβάλουν διαφορετικά στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που θέτουν με τη διδασκαλία μέσω των τεχνών. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι που εξυπηρετούνται από τα διάφορα είδη των τεχνών φαίνεται ότι επηρεάζονται σημαντικά από τον βαθμό συχνότητας της χρήσης τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συχνότητα χρήσης των τεχνών στην εκπαιδευτική πρακτική εξαρτάται σημαντικά και από την αυτοαντίληψη των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας για τις τέχνες. Τέλος, οι παιδαγωγοί δηλώνουν ότι διαθέτουν μέτριο θεωρητικό υπόβαθρο για τη διδασκαλία των τεχνών και δηλώνουν ότι είναι αναγκαία η επιμόρφωσή τους σε θέματα διδακτικής της τέχνης. Με λίγα λόγια, η μελέτη αυτή κατάφερε να δώσει μια θετική κατανόηση του ρόλου που επιδεικνύουν οι τέχνες στη διδασκαλία και τη μάθηση επί του παρόντος και υποστηρίζει ότι οι τέχνες πρέπει να ενσωματωθούν στη διδασκαλία και εκμάθηση όλων των θεμάτων σε όλα τα επίπεδα, να καλλιεργήσουν μια γενιά που μπορεί να επιβιώσει σε έναν κόσμο απαιτητικό που αλλάζει συνεχώς.

Λέξεις κλειδιά: Μάθηση μέσω των τεχνών, Παιδαγωγική διάσταση της τέχνης, Τέχνες και προσχολική εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

- Βάος Α. (2008). *Ζητήματα Διδακτικής των Εικαστικών Τεχνών*. Αθήνα: Τόπος
- Δαφέρμου, Χ., Σερλέτη, Ε., και Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*, ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΔΕΠΠΣ, (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων*. ΦΕΚ 303Β/13-3-2003.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία*. 2^η έκδοση, Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Κανελλόπουλος, Π. & Τσαφταρίδης, Ν. (2010). *Τέχνη στην Εκπαίδευση, Εκπαίδευση στην Τέχνη*. Αθήνα: Νήσος.
- Καψάλης, Α. (1986). *Μάθηση και διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κόκκος, Αλέξης & συνεργάτες. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κούβου, Ο. (2010). *Και όμως διδάσκεται: Οκτώ μοντέλα διδασκαλίας της τέχνης*. Στο: Π. Κανελλόπουλος & Ν. Τσαφταρίδης (Επιμ.). *Τέχνη στην εκπαίδευση εκπαίδευση στην τέχνη* (σσ. 47-56). Αθήνα: Νήσος.
- Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2011). Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό. Τόμος Γ': Αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Προσβάσιμο στο:
<http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebookepimorfotes/texnes/9.TEXNES.pdf> (28/05/2018).
- Ντολιοπούλου, Ε. (1999). *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής Αγωγής*, Αθήνα: «Τυπωθήτω».
- Παπαδοπούλου, Μ. (2016). *Παίζοντας τέχνη με τα παιδιά. Το πρόγραμμα της Έλλης Τρίμη για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Bamford, A. (2006). A child's rights to quality arts and cultural education. Retrieved January, 7, 2010.
- Catterall, J. S. (2005). Conversation and Silence: Transfer of Learning through the Arts. *Journal for Learning through the Arts*, 1(1), 1.
- Chapman, L. (1993). Διδακτική της τέχνης. *Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*, Αθήνα, Νεφέλη.
- Dewey, J. (1934). *Dewey Art as Experience 1934*. New York: Minton, Balch & Co.
- Dhanapal, S., Kanapathy, R., & Mastan, J. (2014,). A study to understand the role of visual arts in the teaching and learning of science. In *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching* (Vol. 15, No. 2, pp. 1-25). The Education University of Hong Kong, Department of Science and Environmental Studies.
- Dickinson, D. (2002). Learning through the arts. *New Horizons for learning*, 3(3), 1-14.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (2006). *Reggio Emilia: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Πατάκη.
- Eisner, E. W. (2002). What can education learn from the arts about the practice of education?. *Journal of curriculum and supervision*, 18(1), 4-16.
- Erstein, A. W., & Τρίμη, Ε. (2005). *Εικαστικές τέχνες και μικρά παιδιά: Ενισχύοντας τους μικρούς καλλιτέχνες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Fleming, P. (2008). *Exemplarity and mediocrity: the art of the average from bourgeois tragedy to realism*. Stanford University Press.
- Gardner, M. F. (1990). *Expressive One-word Picture Vocabulary Test, Revised: EO-WPVT-R*. Academic Therapy Publications.
- Garvis, S., & Pendergast, D. (2011). An investigation of early childhood teacher self-efficacy beliefs in the teaching of arts education. *International Journal of Education & the Arts*, 12(9), 1-15.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. Jossey-Bass.
- Gloton, R. (1976). *Η Τέχνη στο Σχολείο*, μετάφρ. Α. Σαφαρίκας & Η. Βιγγόπουλος, Αθήνα: Νικόδημος.
- Lee, M. A. (1993). Learning through the arts. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 64(5), 42-46.
- Nutbrown, C. (2013). Conceptualising arts-based learning in the early years. *Research Papers in Education*, 28(2), 239-263.
- Öztürk, E., & Erden, F. T. (2011). Turkish preschool teachers' beliefs on integrated curriculum: integration of visual arts with other activities. *Early Child Development and Care*, 181(7), 891-907.
- Pavlou, V. (2004). Profiling primary school teachers in relation to art teaching. *International Journal of Art & Design Education*, 23(1), 35-47.
- Prentice, R., Matthews, J., & Taylor, H. (2003). Creative development: Learning and the arts. *Learning in the Early Years*. London: Paul Chapman Publishing.

ΑΞΙΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΤΙΣ ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ - ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΚΑΙΝΟΤΟΜΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ ΜΕ ΤΙΤΛΟ: ‘ΤΟ ΧΡΥΣΟ ΚΑΠΕΛΟ’

Αικατερίνη Βέλλιου | Εικαστικός ΠΕ08

M.A. (Arch.Uth), Α.Π.Θ. Καλών Τεχνών, Ελλάδα, kvelliou@hotmail.com, <http://katerinavelliou.com/>

Ευτυχία Τούλιου | Εκπαιδευτικός ΠΕ70

M.Sc., Υποψήφια Διδάκτωρ Δημοσιογραφίας και ΜΜΕ (ΑΠΘ) etouliou@jour.auth.gr

Περίληψη

Η εργασία αποτελεί την παρουσίαση ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού σεναρίου διδασκαλίας, που υλοποιήθηκε σε μαθητές της πρώτης σχολικής ηλικίας και δύναται να αποτελέσει διδακτική πρόταση, για περαιτέρω παιδαγωγική αξιοποίηση, ενταγμένη στο ευρύτερο πλαίσιο σχεδιασμού προγραμμάτων Οπτικοακουστικής Παιδείας για την καλλιέργεια του Γραμματισμού στα Μέσα και στην Πληροφορία μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του Δημοτικού Σχολείου. Μέσα από την εν λόγω εκπαιδευτική διαδικασία, επιχειρείται η διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία της Τέχνης στο σχολείο, με την παράλληλη αξιοποίηση της μεθοδολογίας της έρευνας-δράσης από εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων.

Κατά τη διάρκεια του σεναρίου διδασκαλίας, οι μαθητές γίνονται δημιουργοί πρωτότυπης οπτικοακουστικής (ραδιοφωνικής και κινηματογραφικής) παραγωγής με τίτλο: «Το χρυσό καπέλο». Έρχονται σε επαφή με την ιδιαίτερη ύλη και υλική πολιτιστική κληρονομιά της περιοχής τους, αναζητούν και αξιολογούν πηγές ιστορικού ενδιαφέροντος, προσεγγίζουν κριτικά τα δεδομένα και αποκωδικοποιούν τις οπτικοακουστικές πληροφορίες σε πολλά επίπεδα. Οι μαθητές αφουγκράζονται τα προσλαμβανόμενα ερεθίσματα κατά τη διδασκαλία, επιστρατεύουν τη φαντασία τους και αναδεικνύουν τη δημιουργικότητά τους, αντλώντας και αξιοποιώντας στοιχεία από την παράδοση, την ιστορία, τη λαογραφία, τα στοιχεία της φύσης και τον πολιτισμό του τόπου τους, που συνδέονται με την καθημερινότητα και τη ζωή των πολιτών, των γονιών και των προγόνων τους, ως την πρώτη ύλη για να πλάσουν πρωτότυπο υλικό. Ο συνδυασμός του αυθόρμητου γραπτού και προφορικού λόγου των μαθητών, της μουσικής και της εικόνας οδηγούν στη συντονισμένη δημιουργία μαθητικής ραδιοφωνικής εκπομπής και οπτικοακουστικού φιλμ, μέσα από τη συστηματική και οργανωμένη διδακτική παρέμβαση. Οι μαθητές εκφράζονται μέσω της δημιουργικής γραφής ενός παραμυθιού και χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τις διάφορες λεκτικές πραγματώσεις της γλώσσας (γλωσσικά, μη γλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία του λόγου), ενώ παράλληλα πειραματίζονται στην κατασκευή εικόνας έχοντας ως αφετηρία τις προσωπικές τους παρατηρήσεις και σχολιασμούς. Συνδυάζουν την εικόνα με τον λόγο, τον λόγο με την εικόνα με βασικό και σταθερό χαρακτηριστικό τον ήχο και είναι σε θέση να αποδώσουν μουσικοκινητικά και θεατρικά τη δημιουργία τους. Εκτιμούν τη δυναμικότητα και των τριών τρόπων επικοινωνίας, που όταν ενώνονται συνθέτουν α) την πιο σύγχρονη μορφή διαδικτυακής ραδιοφωνικής εκπομπής ως πολιτιστικό προϊόν Ραδιοφωνικής Τέχνης, και β) ένα πρωτότυπο οπτικοακουστικό φιλμ βασισμένου την τεχνική stop-care ως πολιτιστικό προϊόν Κινηματογραφικής Τέχνης.

Οι παραπάνω διεργασίες συνθέτουν μια νέα προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης σε παιδιά δημοτικού σχολείου στο μάθημα των Τεχνών. Στόχος είναι η δημιουργία ενός μεθοδολογικού πλαισίου διδασκαλίας πέρα από τους συμβατικούς τρόπους, μέσω του οποίου αξιοποιείται η χρήση οπτικοακουστικών τεχνών, ενθαρρύνεται ο πειραματισμός, η διαφοροποίηση, η πρωτοβουλία και η φαντασία εκπαιδευτικών και μαθητών, υπερβαίνοντας πολιτισμικές, οικονομικές και κοινωνικές διαφοροποιήσεις.

Λέξεις Κλειδιά: καινοτόμες εκπαιδευτικοί μέθοδοι, Ραδιοφωνική Τέχνη, Πολιτισμός στην εκπαίδευση, Οπτικοακουστική Παιδεία.

ΤΟΠΙΚΕΣ ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΠΙΝΕΛΙΕΣ, Η ΝΑΥΜΑΧΙΑ ΤΗΣ ΝΑΥΠΑΚΤΟΥ

Μαραγκού Μαρία

Α΄ Βάθμια Εκπαίδευση, Ελλάδα/ Ν. Αιτωλ/νίας
Αιτωλικής Συμπολιτείας, Ναύπακτος, Τ.Κ. 30300
maragkouma@yahoo.gr

Περίληψη

Η Ναυμαχία της Ναυπάκτου, της 7ης Οκτωβρίου του 1571, που σήμερα από πολλούς μελετητές και ιστορικούς ανάγεται σε συμβολικό ιστορικό γεγονός, λόγω της επίδρασής της στην πορεία της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, αποτέλεσε το αποκορύφωμα ενός τριετούς ναυτικού πολέμου στα πλαίσια των διεθνών οικονομικο-πολιτικών συγκυριών εκείνης της εποχής, στην ευρύτερη περιοχή της Μεσογείου, μιας περιοχής που όπως αναφέρει ο Μπροντέλ «είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις χώρες που βρέχονται από τα νερά της, όσο και ο πηλός με τα χέρια του κεραμοποιού που τον πλάθει». Η Ναυμαχία των ενωμένων χριστιανικών δυνάμεων εναντίον των οθωμανικών καταγράφηκε ως από τα ιστορικά γεγονότα, που άσχετα από τη βούληση των πρωταγωνιστών τους, αλλά λόγω μιας σειράς συγκυριών, σημάδεψαν και σημαδεύουν την ιστορία σε πολύ ευρύτερες περιοχές. Το ιστορικό αυτό γεγονός αποτέλεσε την αφορμή για την εκπόνηση καινοτόμου διαθεματικού σεναρίου διδασκαλίας στο μάθημα της Ιστορίας, φέροντας ομώνυμο τίτλο, εξυπηρετώντας παράλληλα τη Θεματική ενότητα της Τοπικής Ιστορίας. Εφαρμόστηκε στη Δ΄ τάξη του 1ου Δημοτικού Σχολείου Ναυπάκτου, για 2 μήνες κατά το σχολικό έτος 2018-19 και συμμετείχαν 14 μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες. Για το αυτό μάθημα οι σκοποί του Νέου Α.Π.Σ. αναφέρουν ότι οι μαθητές/τριες θα πρέπει να αναπτύξουν την ιστορική τους σκέψη και συνείδηση, ώστε να καταστούν εντέλει ιστορικά εγγράμματοι και υπεύθυνοι πολίτες. Οι γενικοί στόχοι αφορούν κυρίως στην καλλιέργεια της δεξιότητας της ιστορικής αφήγησης, της γραφής, της διαχείρισης πληροφοριών από ιστορικές πηγές, που παράλληλα μέσα από τη διατύπωση ενδοκλαδικών και διακλαδικών γενικεύσεων θα οδηγήσουν σταδιακά τα παιδιά σε μεταγνώση, όπως και σε υιοθέτηση νέων αξιών και στάσεων ζωής (μετασχηματίζουσα μάθηση). Από τη μελέτη της Τοπικής Ιστορίας επιδιώκεται τα παιδιά να ενδιαφερθούν για την καθημερινή ζωή των ανθρώπων στον τόπο που διαβιών, να γνωρίσουν μνημεία της δικής τους περιοχής, αλλά και να εκτιμήσουν την πολιτισμική τους κληρονομιά και όλα αυτά ενταγμένα ανάλογα στις σχετικές χωρο-χρονικές διαστάσεις. Η μελέτη της τοπικής ιστορίας και μνήμης στα πλαίσια του σχολείου ενδείκνυται, γιατί σε αντίθεση με τη γενική ιστορία που καταπατιάνεται με το μακρινό και απαιτεί αφαιρετική ικανότητα σκέψης, αυτή προσφέρει στο παιδί τη δυνατότητα να διεισδύσει στο δυσδιάκριτο παρελθόν μέσα από το απτό. Ο μαθητής έχει την ευκαιρία να έρθει σε επαφή με τα ιστορικά τεκμήρια της περιοχής του, να αυτενεργήσει, να μάθει να παρατηρεί και να περιγράφει, να κατανοεί το παρόν συγκρίνοντάς το με το παρελθόν και έτσι να αναπτύξει την επαγωγική και ιστορική του σκέψη, σφυρηλατώντας, σε έλλογη βάση, τους δεσμούς του με τον τόπο στον οποίο ζει. Καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις οφείλουν να παρουσιάζουν τις διάφορες μεθοδολογικές πρακτικές, τους σύγχρονους τρόπους και τα εργαλεία της σχετικής έρευνας αλλά και κάθε παράγοντα που συμβάλλει στην παραγωγή της ιστορικής γνώσης. Η Τοπική Ιστορία ανιχνεύεται διαθεματικά/διεπιστημονικά, ενώ με την εφαρμογή της μεθόδου Project επιτυγχάνεται άμεση εμπλοκή σχεδόν όλων των γνωστικών/διδακτικών αντικειμένων. Η Κονστрукτιβιστική/Εποικοδομηστική και ομαδοσυνεργατική προσέγγιση της μάθησης σε συνδυασμό με τις ενεργητικές/μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας και τα εναλλακτικά περιβάλλοντα μάθησης δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να συνδιαλέγονται δημοκρατικά, να πραγματοποιούν επισκέψεις, έρευνες πηγών, παρατηρήσεις, καταγραφές, φωτογραφίσεις, εικαστικές αναπαραστάσεις, γραπτές ή προφορικές περιγραφές και γενικά την πολύπλευρη/πολυτροπική επεξεργασία κάθε θέματος, κινούμενοι πάντα στη «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης» τους. Στις καινοτόμες διδακτικές πρακτικές στοχεύεται να περιοριστεί σταδιακά ο ρόλος του διδάσκοντα και να αυξηθεί αντίστοιχα η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στη διδακτική και στη μαθησιακή πράξη. Για την υλοποίηση του σεναρίου διδασκαλίας έγινε χρήση ποικίλου διδακτικού υλικού και πολυμορφικών/πολυτροπικών περιβαλλόντων διδασκαλίας, ενώ «αξιοποιήθηκαν» ταυτόχρονα τα βιώματα, τα ενδιαφέροντα και οι εμπειρίες των παιδιών. Ξεφεύγοντας από τα πλαίσια του αυστηρού σχολικού πλαισίου πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις σε αρχαιολογικούς χώρους, μνημεία, θέατρα. Έτσι, έγινε επαφή με ιστορικά τοπία και χώρους πολιτισμικής αναφοράς, εκεί όπου το παρελθόν είναι «πανταχού παρόν», και όπου προσφέρονται ουσιαστικές πληροφοριακές, μνημονικές και ερμηνευτικές διαστάσεις σχετικά με την ιστορική γνώση, εκεί εν τέλει, όπου καθίστανται οι τόποι αυτοί σε περιβάλλοντα κατανόησης, όχι ενός αυθεντικού και αδιαπραγμάτευτου παρελθόντος, αλλά ενός δυναμικού παρόντος. Ενώ παρόντος του οποίου η σχέση με το παρελθόν μας προκαλεί άλλοτε συναισθήματα συγκίνησης, άλλοτε μας καθορίζει, ενώ μερικές άλλες φορές μας απελευθερώνει. Η προσέγγιση του ιστορικού γεγονότος ξεκίνησε μέσα από βιβλιογραφικές αναφορές και παρουσιάσεις. Επισκέψεις πραγματοποιήθηκαν στο πάρκο Θερβαντιστών της Ναυπάκτου, στο Δημαρχείο της Πόλης, όπου είχαμε και την ευκαιρία να δούμε την εικόνα της "Παναγίας της Ναυμαχίας της Ναυπάκτου". Άλλη επίσκεψη ήταν στο μουσείο Μπότσαρη, όπου

παρουσιάζονται διάφορα εκθέματα εποχής. Επίσης, παρακολουθήσαμε σχετικές μουσικές εκδηλώσεις, καθώς και ανάλογη θεατρική παράσταση. Μαθητές συμμετείχαν στη νυχτερινή παρέλαση ενδεδυμένοι με ρούχα εποχής. Ακόμη, στα πλαίσια των αθλητικών δραστηριοτήτων του Δήμου υπήρξε παρακολούθηση του αγωνίσματος της σκοποβολής. Στην τάξη ζωγραφίστηκαν είδη πλοιαρίων που συμμετείχαν στη Ναυμαχία. Στο μάθημα των εικαστικών με «άχρηστα και ανακυκλώσιμα» υλικά κατασκευάστηκαν πλοίαρια εκείνου του καιρού, αλλά και σχετικό τρισδιάστατο παιχνίδι ερωτήσεων γνώσης. Σε σύνδεση με το μάθημα των μαθηματικών διατυπώθηκαν και λύθηκαν σχετικά προβλήματα. Επιπλέον, έγινε και καλλιτεχνική προσέγγιση του θέματος. Στα πλαίσια ουσιαστικής αλληλεπίδρασης με τις Νέες Τεχνολογίες πραγματοποιήθηκαν ιστοεξερευνήσεις, ποιοτική αξιολόγηση του υλικού, ενώ δημιουργήθηκε φάκελος/αρχείο των σχετικών δράσεων. Από τη μελέτη των ιστορικών πηγών συγκεντρώθηκε υλικό και ομαδοσυνεργατικά συγγράφηκε το δικό μας «μικρό βιβλιάρικ» για την Ναυμαχία. Οι δράσεις του σεναρίου παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια των μαθητών της τάξης, ενώ ακολούθησε παρουσίαση λογισμικού POWER POINT στους γονείς και ακολούθως ανάρτηση στην ιστοσελίδα του σχολείου. Η αξιολόγηση (αρχική, διαμορφωτική, τελική), συνιστώντας σημαντικό στοιχείο της διδακτικής και ανατροφοδοτικής διαδικασίας, στηρίχτηκε σε ποιοτικά χαρακτηριστικά της μάθησης. Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και του αναστοχασμού πάνω στη γνώση αποτελεί βασική επιδίωξη του μαθήματος της Ιστορίας και για αυτό το μεγαλύτερο μέρος των προφορικών ή των γραπτών εργασιών που απευθύνεται στους μαθητές στόχευε στην κινητοποίηση της κρίσης, της φαντασίας και της επινοητικότητας των μαθητών και όχι μόνο της μνήμης τους. Η αξιολογική διαδικασία διαπιστώνει την έκταση, το βάθος των αποκτημένων ιστορικών γνώσεων αλλά και την ικανότητα χρήσης, ερμηνείας και μετασχηματισμού των γνώσεων αυτών. Σημαντικό κριτήριο της αξιολόγησης παραμένει η επιτυχία των σκοπών και στόχων του Α.Π.Σ. και πάντα σε σχέση με την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και τον πολυεπίπεδο ιστορικό εγγραμματισμό τους.

ΛέξειςΚλειδιά: Πολυεπίπεδος Ιστορικός Εγγραμματισμός, Τοπική Ιστορία, Πολυτροπικές/Εναλλακτικές Πηγές Μάθησης, Μεταγνώση, Μετασχηματίζουσα μάθηση

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Dewey, John (1897) "My Pedagogic Creed", The School Journal, Volume LIV, Number 3 (January 16, 1897), σελ. 77-80.

Jimoyannis, A (2010). Integrating Web 2.0 in education: Towards a framework for Pedagogy 2.0. In R. Hankey & C. Evans (eds.). Web 2.0 Conference Abstracts (p.5), 8-9 April, Brunel University, London.

Jonassen, D. H. (1999). Computer as mindtools in schools. Engaging critical thinking (2nd ed). Columbus , OH: Prentice- Hall.

Ελληνόγλωσση

Ayers, W., & Alexander-Tanner, R. (2016). *Το να διδάσκεις: Το ταξίδι, σε κόμικς*. (Ν. Χριστοδούλου, Μ. Πετρίδης, & Α. Παπασάββα, Μτφρ.). Καβάλα, Ελλάδα:Σαΐτα.

Καραμηνάς, Ι. (2010). Ο Αναστοχασμός ως μεταγνωστική διαδικασία κατά την πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών με μικροδιδασκαλία: Η περίπτωση των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ στην ΑΣΠΑΙΤΕ. *Στο Πρακτικά Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης* (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ). 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου.

Καρυδά, Ε. Χ. (2009). *Η μέθοδος Project «βήμα προς βήμα»*. Αθήνα: Σαββάλα

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

Knud Illeris, (2009). *Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης, 16 θεωρίες μάθησης ... με τα λόγια των δημιουργών τους*, (μτφρ. Κουλαουζίδης Γ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κωνσταντινίδης, Α. (2005) «*Θεωρίες Μάθησης και η Επίδραση τους στη Σχεδίαση Εκπαιδευτικού Λογισμικού*» Πτυχιακή Εργασία, ΑΠΘ, Τμήμα Πληροφορικής, Θεσσαλονίκη (τελευταία προσπέλαση: 9-8-2019)

Ματσαγγούρας, Η., (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρης

Ματσαγγούρας, Η.,(2003). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρη

Ματσαγγούρας, Η., (2002). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη

Μπασέτας, Κ. (2002). *Ψυχολογία της Μάθησης*. Αθήνα: Ατραπός

Νεραντζής Ι. (2007).*Ιστορική Αρχαιολογία Ναυπάκτου- Προϊστορική- Οζολαία Λοκρική-Ρωμαιοκρατούμενη-Βυζαντινή-Μεσαιωνική-Οθωμανοκρατούμενη*.Αγρίνιο:Ίφιτος-Δ.Ν. Σταμάτης,

Νικονάτου, Ν. και Κασβίκης, Κ. (2008). «Περιβάλλοντα ιστορικής εκπαίδευσης εκτός σχολείου: ιστορικό τοπίο, αρχαιολογικοί χώροι, μνημεία και «τόποι» πολιτισμικής αναφοράς», στο *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο, εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*, Ν. Νικονάτου, Κ. Κασβίκης (επιμ.). Αθήνα:Πατάκη

Slavin, R. E. (2006). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Thompson, P.(2002). *Φωνές από το Παρελθόν*. Προφορική Ιστορία, επιμ. Κων/να Μπάδα -Ρ. Βαν Μπουσχότεν, μτφρ. Ρ. Βαν Μπουσχότεν- Ν. Ποταμιάνος. Αθήνα:Πλέθρον.

ΥΠΕΠΘ/Π., (2006). *Βιβλίο Μαθητή Ιστορία Δ ' τάξης Δημοτικού*.

Χασιώτης Ι. (1970). *Οι Έλληνες στις παραμονές της Ναυμαχίας της Ναυπάκτου*. Θεσσαλονίκη.

Χριστοδούλου, Ν. (2017). *Κατανοώντας το αναλυτικό Πρόγραμμα ως πεδίο μελέτης και έρευνας*. Αθήνα: Γρηγόρη

Ιστοβιβλιογραφία(τελευταία προσπέλαση: 25-8-2019)

http://www.pi-schools.gr/programs/epimorfosi/epimorfotiko_yliko/dimotiko/istoria.pdf

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑΣ,

file:///H:/9deppsaps_Istorias.pdf.

Αναλυτικά προγράμματα: <https://eclass.aspete.gr/modules/document/file.php/EPPAIK310/>

https://el.wikipedia.org/wiki/Αναλυτικό_πρόγραμμα

file:///H:/didaktika_senaria.pdf

http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/allages_kainotomies/entypa_ergaleia/kales_praktikes_diacheirisis_allagis_analytikon.pdf

<http://socialactivism.gr/index.php/kales-praktikes/358-kales-praktikes-orismos-antikeimeno-methodos>

http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/history_d/BK_ISTORIA%20D%20DHMOT.pdf βιβλίο Δασκάλου

Δ' Δημοτικού

Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΩΣ ΜΟΧΛΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Αρτσίτα Φωτεινή

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ελλάδα, Σικελιανού 18-20, Χαλκίδα, fotiniartsita@gmail.com

Περίληψη:

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Δ.Ο.Π) στην Εκπαίδευση, εισάγοντας μια καινοτόμο διαδικασία σκέψης και οργάνωσης της ζωής του σχολείου. Διασφαλίζει την ύπαρξη οράματος, τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την ανατροφοδότησή του από όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η φιλοσοφία της Δ.Ο.Π. προάγει μέσα από διαδικασίες συνεχούς βελτίωσης, πρακτικές που ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή τόσο στη διαχείριση, όσο και στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, με εμφανή αποτελέσματα στο παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο.

Βασικά στοιχεία της Δ.Ο.Π αποτελούν, ο προσανατολισμός στην πρόληψη τυχόν προβλημάτων, η αφοσίωση και η δέσμευση στο κοινό όραμα, η ανάπτυξη και συμμετοχή του ανθρώπινου δυναμικού, η αυτοαξιολόγηση και η αλλαγή κουλτούρας με κεντρικό άξονα τη συμμετοχική διαδικασία.

Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται η εφαρμογή της στις προκλήσεις του 21ου αιώνα διασφαλίζοντας την παρεχόμενη ποιότητα εκπαίδευσης σε περιβάλλον αυτονομίας, συνεργασίας, αναστοχασμού και όχι υποταγής στις επιταγές και σχεδιασμού της κεντρικής διοίκησης.

Στο δεύτερο μέρος αναλύεται σχέδιο δράσης προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες της τοπικής κοινωνίας που ανήκει το σχολείο, καθώς και ο ρόλος του διευθυντή αναφορικά με την ποιοτική αναβάθμιση του σχολείου.

Καταλήγοντας, υιοθετώντας το μοντέλο της Δ.Ο.Π. το σχολείο προσανατολίζεται στις ραγδαία εξελισσόμενες απαιτήσεις της κοινωνίας, εισάγοντας καινοτομίες και ακολουθώντας τα πρότυπα του παγκόσμιου σκηνικού για την εκπαίδευση του 21ου αιώνα.

Λέξεις Κλειδιά: διοίκηση ολικής ποιότητας, καινοτομία, διευθυντής, συνεργασία, αυτοαξιολόγηση

Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΩΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Μερεντίτης Χρήστος

φιλόλογος – συγγραφέας

ΜΑ στην Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα

ΜΑ στη Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Ελλάδα, xmerentitis@yahoo.gr

Αβδημιώτης Σπυρίδων

επίκουρος καθηγητής Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος,

Σχολή Οικονομίας και Διοίκησης

τμήμα Διοίκησης Οργανισμών, Μάρκετινγκ και Τουρισμού

Ελλάδα, rdoffice@gmail.com

Σε αυτή την εισήγηση παρουσιάζεται η διεξαγωγή μιας έρευνας με αντικείμενο την λειτουργία των σχολικών κοινοτήτων ως κοινοτήτων μάθησης.

Στις μέρες μας το σχολείο θα πρέπει να πάψει να λειτουργεί ως ένας διεκπεραιωτικός θεσμός τυπολατρικής και μονομερούς μετάδοσης παρωχημένων γνώσεων και να μετατραπεί σε έναν φορέα που θα μεταδίδει γνώσεις και δεξιότητες κατά τρόπο δυναμικό και σύγχρονο.

Προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός, ο ρόλος των εκπαιδευτικών και του διευθυντή είναι κομβικός και καθοριστικής σημασίας. Άλλωστε, «στην “οικονομία της γνώσης” η κεφαλαιακή αξία εντοπίζεται όλο και περισσότερο στις δεξιότητες του ανθρώπινου δυναμικού και στην ικανότητα της επιχείρησης να αποκτά, να συστηματοποιεί, να διατηρεί και να εφαρμόζει τη γνώση [...]» (Kalanztis & Cope, 2013: 147).

Μείζων στόχευση ενός σύγχρονου σχολείου θα πρέπει να είναι η συγκράτηση των γνώσεων τις οποίες αποκομίζουν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί, η διάχυσή τους, ο εμπλουτισμός τους και η μετάδοσή τους σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο ακροατήριο.

Πλέον, η εποχή μας επιτάσσει όχι τον περιορισμό της γνώσης σε στενά πλαίσια ούτε και την υιοθέτηση μιας ανταγωνιστικής νοοτροπίας. Η ενίσχυση του κοινού καλού θέτει ως επιτακτική αναγκαιότητα όχι μόνο τη διατήρηση της γνώσης των εκπαιδευτικών, αλλά και τη διάχυσή της σε όσο γίνεται περισσότερους εκπαιδευτικούς προς όφελος εν τέλει των μαθητών τους. Προς αυτή την κατεύθυνση συνηγορεί και η επιστημονική βιβλιογραφία στην οποία διαβάζουμε ότι: «η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επιδρά σημαντικά στις επιδόσεις των μαθητών τους» (Yoon κ.ά. 2007, Hill, Beisiegel & Jacob 2013, στη Λιακοπούλου, 2016: 20).

Το κύριο ερώτημα το οποίο ετέθη από τη διεξαγωγή της έρευνας είναι εάν και κατά πόσον τα ελληνικά σχολεία λειτουργούν με όρους κοινότητας μάθησης, δηλαδή εάν συγκρατούν τη γνώση την οποία «παράγουν» ή εάν σε αυτά κυριαρχούν σχέσεις ανταγωνισμού.

Σε αυτό το πλαίσιο και με λογική απαγωγική, δηλαδή από το γενικό προς το ειδικό, αναλύονται βασικές έννοιες οι οποίες σχετίζονται με την εύρυθμη λειτουργία μιας εκπαιδευτικής μονάδας, όπως οι έννοιες του ανθρώπινου κεφαλαίου, της διά βίου μάθησης, της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και της κοινότητας μάθησης. Παράλληλα, λόγος γίνεται για τις βασικές στοχεύσεις τις οποίες θα πρέπει να έχει ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης, ενώ συγχρόνως αναλύεται η χρησιμότητα της διεξαγωγής έρευνας δράσης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Στη συνέχεια, εστιάζουμε στην έννοια της διαχείρισης γνώσης, ενώ αναφερόμαστε στα εμπόδια μετάδοσής της και στις μεθόδους με τις οποίες μπορεί αυτή να διαχυθεί.

Ακόμη, αναλύεται ο θεσμός του μέντορα, δοθέντος ότι οι μεντορικές σχέσεις ενισχύουν ενεργά το σχολείο ως σχολική κοινότητα και συμβάλουν στην υποστήριξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Μακροπούλου και Ιορδανίδης, 2016: 165).

Ακολούθως, περνούμε στην παρουσίαση της ποιοτικής έρευνας, στην ανάλυση των ευρημάτων και στην παρουσίαση των τελικών μας συμπερασμάτων.

Από τη διεξαγωγή της έρευνας εξήχθη ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν λειτουργεί κατά τρόπο που να διαφυλάσσει και να διαχέει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών, οπότε δύσκολα θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε την ελληνική σχολική μονάδα ως μια κοινότητα μάθησης.

Επιπροσθέτως, ευρέθη ότι ο ρόλος του διευθυντή, αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός, για να μετατραπεί ένα σχολείο σε μια «κυψέλη» αμοιβαίας μάθησης, προβλήθηκε ως επιτακτική η ανάγκη μέριμνας της πολιτείας για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, απερίφθη ο εμπειρισμός που φαίνεται να κυριαρχεί σε πολλές περιπτώσεις κατά τη διδασκαλία και τονίσθηκε η σημασία της ύπαρξης ενός μέντορα ο οποίος, όμως, δεν θα αρκείται στην καθοδήγηση μόνο των νεότερων εκπαιδευτικών.

Ακόμη, έμφαση δόθηκε στη συγκεκριμενοποίηση των αρμοδιοτήτων του μέντορα και την παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα αναλάβουν αυτόν τον ρόλο.

Τέλος, προέκυψε ως συμπέρασμα πως ένα μείζον ζήτημα είναι αυτό της κουλτούρας· η καθιερωμένη νοοτροπία αναφέρεται ως η κύρια αιτία αναστολής της εφαρμογής καινοτόμων μεθόδων που θα επέτρεπαν τον εκσυγχρονισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

λέξεις κλειδιά: βελτίωση του εκπαιδευτικού, κοινότητα μάθησης, διά βίου εκπαίδευση, ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση, μέντορας

βιβλιογραφία

Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.

Λιακοπούλου, Μ. (2016). *Μπορεί το σχολείο να αποτελέσει κοινότητα μάθησης των εκπαιδευτικών; Δυνατότητες και περιορισμοί*. Επιστήμες της Αγωγής, 1: 19-38.

Μακροπούλου, Ε. και Ιορδανίδης, Γ. (2016). *Ο θεσμός του μέντορα: απόψεις έμπειρων εκπαιδευτικών για τις προϋποθέσεις και τα προσδοκώμενα οφέλη*. Επιστήμες της Αγωγής, 2: 156-175.

ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΥΧΡΗΣΤΙΑ ΤΟΥ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ “MYSCHOOL” ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΟΥ ΤΟ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΝ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ.

Μ. Θωμά¹, Α. Τσαγκάρης²

¹Chemistry teacher MSc, Secondary Education Schools Greece
mag.thom1@gmail.com

²Τμήμα Μηχανικών Παραγωγής και Διοίκησης, Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος
tsagaris@autom.teithe.gr

Περίληψη:

Στόχος της εργασίας είναι η αξιολόγηση της ευχρηστίας του πληροφοριακού συστήματος του Υπουργείου Παιδείας «myschool», που χρησιμοποιείται από όλες τις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αλλά και τις υπόλοιπες διοικητικές δομές του Υπουργείου. Σκοπός της έρευνας που διεξήχθη είναι η διερεύνηση των απόψεων ως προς την «ευχρηστία» του πληροφοριακού συστήματος «myschool» των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που το χρησιμοποιούν σε επίπεδο διοίκησης της σχολικής μονάδας. Επιπλέον σκοπός είναι η διερεύνηση ύπαρξης διαφορών στο παραπάνω αποτέλεσμα σε σχέση με παράγοντες όπως η κατηγορία εκπαίδευσης, το φύλλο, ο τύπος σχολείου.

Για την επίτευξη των παραπάνω πραγματοποιήθηκε έρευνα στην οποία συμμετείχαν 103 εκπαιδευτικοί από διάφορες περιοχές της χώρας συμπληρώνοντας ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο, το οποίο στηρίχτηκε στο δομημένο ερωτηματολόγιο μέτρησης ευχρηστίας USE (Usefulness, Satisfaction, EasyofUse) του Lund (2001) το οποίο σύμφωνα με έρευνες (Yang, etal, 2012) ανήκει στα universalquestionnaires δηλαδή στα ερωτηματολόγια που περιέχουν αυτά που απαιτούνται για την αξιολόγηση όλων των τύπων ηλεκτρονικών προϊόντων. Η επεξεργασία και η στατιστική ανάλυση του υλικού της έρευνας έγινε με τη χρήση του λογισμικού πακέτου “SPSS (StatisticalPackagefortheSocialScience) 25.0 for Windows”, με τις μεθόδους της Περιγραφικής (Descriptive) και της Επαγωγικής (Inferential) Στατιστικής.

Η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής (internalconsistencyreliability), προσδιοριζόμενη με το συντελεστή Cronbach’sAlpha, βρέθηκε $\alpha=0,975$, συνεπώς όλες οι ερωτήσεις συνθέτουν ικανοποιητικά την κλίμακα της Ευχρηστίας. Από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν κατά μέσο όρο ήπια συμφωνία ως προς την ευχρηστία του πληροφοριακού συστήματος «myschool».

Ερευνήθηκε επίσης αν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συγκλίνουν στις απόψεις τους αναφορικά με την ευχρηστία, του συστήματος. Η ανάλυση t-test έδειξε ότι οι μέσες τιμές των απόψεων διαφέρουν μεταξύ τους. Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν το πληροφοριακό σύστημα myschool πιο εύχρηστο, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας. Οι απόψεις για την «Ευχρηστία» του Π.Σ myschool διαφέρουν με σιγουριά 95% ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και στους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Κατά την ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα για έλεγχο ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς «Ευχρηστίας» - «τύπος σχολείου» βρέθηκε ότι οι μέσες τιμές διαφέρουν. Ο έλεγχος PostHoc (σε ομάδες ανά δύο) για να βρεθεί πού οφείλεται η διαφορά / ποιες ομάδες διαφέρουν μεταξύ τους έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο Δημοτικό και Γυμνάσιο και ανάμεσα στο Δημοτικό και Λύκειο.

Η έρευνα επίσης έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά για την ευχρηστία του σε σχέση με το φύλο.

Τα αποτελέσματα της μπορούν να αποτελέσουν ένα μικρό μέρος μιας γενικότερης έρευνας που θα στοχεύει στην ευρύτερη αξιολόγηση του myschool στην εκπαιδευτική διοικητική διαδικασία ώστε η χρήση του, που μπορεί να θεωρηθεί ιδιαίτερα πρωτοπόρα, να αποδώσει τα μέγιστα με την ανατροφοδότηση που θα δεχτεί.

Λέξεις Κλειδιά: Αξιολόγηση ευχρηστίας, Πληροφοριακό σύστημα, «myschool», Εκπαίδευση

Ββλιογραφία

- Lund, A., (2001), “Measuring usability with the USE questionnaire”, *Usability and User Experience Newsletter, STC Usability SIG*, vol.8, no.2, pp.1–4. [TimesNewRoman, 10pt, αριστερήστοίχιση, χωρίςαρίθμηση]
- Yang, T. Linder, J. andBolchini, D., (2012), “DEEP: Design-Oriented Evaluation of Perceived Usability”, *International Journal of Human Computer Interaction*, vol.28, no.5, pp. 308-346.

ΟΔΗΓΟΣ ΨΗΦΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΑΡΧΕΙΟΥ ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΙΕΡΙΑΣ

Ιωακείμиду Αναστασία

Διοικητική υπάλληλος, Προϊσταμένη Δ' Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πιερίας (ΔΙ.Π.Ε. Πιερίας), ioakimanast@gmail.com, τηλ.6942774966

Εισαγωγή

Με την παρούσα εργασία επιχειρείται στην πράξη, (για πρώτη φορά στην Ελλάδα), σύμφωνα με τα διεθνή αρχιονομικά πρότυπα, η αναδιοργάνωση και ψηφιοποίηση του αρχαικού υλικού της Δ/σης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πιερίας (ΔΙ.Π.Ε. Πιερίας) από την συμβατική του μορφή (φυσικό έγγραφο αρχείο) σε ψηφιακή μορφή, αλλά ταυτόχρονα και η αυτόματη ψηφιοποίηση κάθε εγγράφου που παραλαμβάνεται ηλεκτρονικά από την Υπηρεσία. Με τον τρόπο αυτό η ψηφιοποίηση, επιτυγχάνει την ανάπτυξη ενός συστήματος διαχείρισης του ψηφιοποιημένου υλικού που εγγυάται την ασφαλή αποθήκευσή του διαχρονικά αλλά και την υψηλή ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών αποφέροντας πολλαπλά οφέλη στην οργάνωση και λειτουργία της Υπηρεσίας.

Έρευνα

Η έρευνα υλοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίων, με τη μελέτη της σχετικής νομοθεσίας, βιβλιογραφίας και διοικητικής ιστορίας της Δ/σης, με την άμεση συμμετοχική παρατήρηση-καταγραφή της τρέχουσας κατάστασης του Αρχείου και με την εξαγωγή συμπερασμάτων για την εφαρμογή της στο παρόν και το μέλλον. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται ο σχεδιασμός και η προτεινόμενη μεθοδολογία υλοποίησης του έργου, η περιγραφή των εργασιών και του χώρου καθώς και οι συντελεστές που είναι απαραίτητοι για την υλοποίηση του έργου.

Αποτελέσματα

Ειδικότερα, με βάση τις περισσότερες απαντήσεις του ερωτηματολογίου στην περιγραφή της παρούσας κατάστασης του αρχείου οι περισσότεροι πιστεύουν ότι η διαδικασία της αρχειοθέτησης είναι σημαντική για την βελτίωση της διαφάνειας, της λογοδοσίας, της προσβασιμότητας του υλικού και για τη συλλογή έγκυρης, αξιόπιστης και ολοκληρωμένης πληροφορίας διαχρονικά. Όσον αφορά στις ενέργειες που πρέπει να γίνουν στην διαδικασία της αρχειοθέτησης θεωρούν ότι είναι οι εξής: προετοιμασία του χώρου ψηφιοποίησης και του εξοπλισμού, προετοιμασία του πρωτότυπου υλικού, ψηφιοποίηση, επεξεργασία, ταξινόμηση του υλικού σε καταλόγους και διατήρηση ψηφιακού υλικού.

Οι περισσότεροι ερωτηθέντες απάντησαν ότι για να είναι αποτελεσματική η ψηφιοποίηση των εγγράφων, απαιτείται πολύ καλός σχεδιασμός, φιλικό περιβάλλον με προδιαγραφές και καταγραφή των απαιτήσεων του έργου, σε συνδυασμό με την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή. Επίσης οι περισσότεροι συμφώνησαν ότι η έλλειψη τεχνογνωσίας των υπευθύνων υπαλλήλων και η συχνή αλλαγή του προσωπικού αρχειοθέτησης δημιουργεί πολλά επιμέρους προβλήματα.

Με βάση τις περισσότερες απαντήσεις του ερωτηματολογίου στην περιγραφή των απαιτούμενων διαδικασιών ψηφιοποίησης όλοι γνώριζαν τι σημαίνει ψηφιοποίηση των εγγράφων. Οι σημαντικότεροι λόγοι για την ψηφιοποίηση των εγγράφων σύμφωνα με τις περισσότερες απαντήσεις είναι η διάσωση του αρχείου μέσα από την ασφαλή, γρήγορη και αξιόπιστη αποθήκευση των εγγράφων και η αναβάθμιση του λειτουργικού επιπέδου των παρεχόμενων υπηρεσιών.

Στην ερώτηση «γιατί πιστεύουν ότι είναι απαραίτητη η σημαντικότητα οργάνωσης της ομάδας έργου του τμήματος αρχειοθέτησης» συμφώνησαν όλοι σχεδόν ότι όλα τα άψυχα δεδομένα που χαρακτηρίζουν την ψηφιοποίηση (σχεδιασμός, χώρος, εξοπλισμός κτλ.) είναι άχρηστα, όταν δεν υπάρχουν οι άνθρωποι κατάλληλα ενημερωμένοι και οργανωμένοι σε ομάδα που θα υλοποιήσουν τη διαδικασία. Όλοι οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι πρέπει να δαπανηθούν χρήματα, για την εξασφάλιση κατάλληλου εξοπλισμού και λογισμικού καθώς και για την επιμόρφωση του προσωπικού.

Με βάση τις περισσότερες απαντήσεις του ερωτηματολογίου στα αναμενόμενα αποτελέσματα της ψηφιοποίησης, όλοι οι ερωτηθέντες δήλωσαν για τα οφέλη της ψηφιοποίησης, ότι είναι οι παρεχόμενες ποιοτικότερες υπηρεσίες υψηλής προστιθέμενης αξίας, εφόσον υπάρχει σωστή, ασφαλής και γρήγορη λειτουργική χρήση του αρχείου.

Οι εκτιμώμενες προκλήσεις της ψηφιοποίησης είναι: η αυξανόμενη και άναρχη συσσώρευση εγγράφων, η ύπαρξη αξιοπιστίας και εμπιστευτικότητας στην ψηφιοποίηση, η συμβατότητα της τεχνολογίας σε κάθε εποχή με την ψηφιακή διαδικασία, και η αδυναμία λειτουργίας κάθε υπηρεσίας που δεν θα επενδύσει στην ηλεκτρονική ψηφιοποίηση.

Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη εργασία έχει στόχο, να αποτελέσει οδηγό υιοθέτησης και εφαρμογής μεθοδολογίας, διαδικασιών και εξοπλισμού ψηφιοποίησης του αρχειακού υλικού, όχι μόνο στον εξεταζόμενο οργανισμό της ΔΙ.Π.Ε. Πιερίας, αλλά και σε οποιοδήποτε οργανισμό ή φορέα που πρόκειται να ξεκινήσει κάποιο έργο ψηφιοποίησης. Η παρούσα μελέτη δεν εξαντλεί το υπάρχον ερευνητικό πεδίο, αντίθετα υποδεικνύει νέες κατευθύνσεις για μελλοντικές εργασίες, αφού τα αποτελέσματά της μπορούν να αποτελέσουν μέρος έρευνας που στοχεύει στην ψηφιοποίηση του ευρύτερου δημόσιου και ιδιωτικού τομέα, καθώς και στην αναβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών τους. Απαραίτητη προϋπόθεση για την υλοποίηση της ζώλης διαδικασίας είναι η συνδρομή (υλικοτεχνική υποδομή, ανθρώπινοι πόροι) της πολιτείας (Γιαννακόπουλος & Μπουντούρη, 2016; Lubar, 1999).

Αναφορές

Γιαννακόπουλος, Γ., Μπουντούρη, Β. (2016). Γιαννακόπουλος, Γ., Μπουντούρη, Β. (2016). Ο κόσμος των αρχείων. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. *Εισαγωγή στην Αρχειονομία*. Αθήνα.

Lubar, S. (1999). Information culture and the archival record. *The American Archivist*, 62(1), pp. 1022.

ΠΩΣ Η ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΠΗΡΕΑΖΕΙ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥΣ ΑΠΟ ΤΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ;

Μήττα Αγορίτσα

Δασκάλα, MEd., MSc., Δ.Σ. Αθαμάνιου Άρτας

roimitta@gmail.com

Πλατσίδου Μαρία

Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

platsidou@uom.edu.gr

Περίληψη

Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι μια δυναμική διαδικασία στην οποία κάποιες εσωτερικές ικανότητες, αλλά και η επίδραση συγκεκριμένων εξωτερικών προστατευτικών παραγόντων, μπορούν να επιτύχουν σημαντικά, θετικά αναπτυξιακά αποτελέσματα ακόμη και σε ένα αντίξοο πλαίσιο. Η επαγγελματική ικανοποίηση, από την άλλη πλευρά, θεωρείται ένας από τους βασικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την απόδοση και την αποτελεσματικότητα των εργαζομένων. Ως τώρα, δεν έχει μελετηθεί σε βάθος η αλληλεπίδραση των μεταβλητών αυτών στην εκπαιδευτική κοινότητα, κάτι που σκοπεύει να μελετήσει η παρούσα έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, στόχος της έρευνας είναι να εξετάσει αν η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει την ικανοποίηση που βιώνουν από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν. Στην έρευνα συμμετείχαν 146 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης οι οποίοι εξετάστηκαν με το ερωτηματολόγιο της Πολυδιάστατης Κλίμακας Ψυχικής Ανθεκτικότητας Εκπαιδευτικών (Multidimensional Teacher Resilience Scale) το οποίο κατασκευάστηκε από τους Mansfield και Wosnitza (2015) και μεταφράστηκε στα ελληνικά από τις Daniilidou και Platsidou (2018). Για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης από τον Διευθυντή χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις από το Ερωτηματολόγιο Καταγραφής της Επαγγελματικής Ικανοποίησης για Εκπαιδευτικούς των Κουστέλιου και Κουστέλιου (2001). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η υποκλίμακα "Συναισθηματική Ψυχική Ανθεκτικότητα και Κίνητρα" σχετίζεται αρνητικά με την Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή τους, ενώ οι υποκλίμακες "Επαγγελματική Ψυχική Ανθεκτικότητα" και "Κοινωνική Ψυχική Ανθεκτικότητα" δεν σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με την Επαγγελματική Ικανοποίηση. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας θέτουν τα θεμέλια για έναν γόνιμο προβληματισμό, αποτελώντας χρήσιμη γνώση για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, τους ηγέτες εκπαίδευσης, αλλά και την ευρύτερη ακαδημαϊκή κοινότητα.

Λέξεις κλειδιά: Ψυχική ανθεκτικότητα, επαγγελματική ικανοποίηση, εκπαιδευτικοί

Βιβλιογραφία

- Daniilidou A., & Platsidou M. (2018). Teachers' resilience scale: An integrated instrument for assessing protective factors. *Hellenic Journal of Psychology*, 15, 15-39.
- Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιος, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 8 (1), 30-39.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T. & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: an evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77-87.

**Future trends in Education and Training/
Μελλοντικές Τάσεις στην Εκπαίδευση και
την Κατάρτιση**

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αθανάσιος Λουλούδης
Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος
Θεσσαλονίκη, Ελλάδα
e-mail: louloudis@sch.gr

ABSTRACT

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται εμπειρικά δεδομένα από ένα δείγμα εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για: (α) το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι συνεργάζονται μεταξύ τους στο πλαίσιο του σχολείου, (β) τη μορφή που λαμβάνει η μεταξύ τους συνεργασία και (γ) το ρόλο ορισμένων παραγόντων ατομικών διαφορών αλλά και παραγόντων πλαισίου οι οποίοι παραδοσιακά έχουν μελετηθεί ως παράγοντες που διαμορφώνουν το πλαίσιο της μεταξύ των εκπαιδευτικών συνεργασίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 143 εκπαιδευτικοί και των δυο φύλων, διαφόρων ειδικοτήτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι υπηρετούσαν σε Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια και ΕΠΑΛ κυρίως της Θεσσαλονίκης. Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας χορηγήθηκαν στους/στις εκπαιδευτικούς ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς και ζητήθηκε να αναφέρουν το βαθμό και τη μορφή των συνεργασιών τους. Ο έλεγχος της αξιοπιστίας και της παραγοντικής εγκυρότητας έδειξε ότι τα συγκεκριμένα ερωτηματολόγια είναι έγκυρα και αξιόπιστα, τουλάχιστον όσον αφορά τις απαντήσεις του δείγματος της έρευνας. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πολύ υψηλό βαθμό συνεργασίας. Η συνεργασία αυτή παίρνει κυρίως τη μορφή της άτυπης ανταλλαγής απόψεων για τη διδασκαλία, την κινητοποίηση των μαθητών/τριών, την αξιολόγηση της προόδου τους και τη λύση προβλημάτων. Σε μικρότερο βαθμό αναφέρουν ότι συμμετέχουν σε συνεργατικές δράσεις με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσα από την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων. Δεν εντοπίστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των αναφορών των εκπαιδευτικών για το βαθμό και τη μορφή της συνεργασίας τους με βάση τα ατομικά τους χαρακτηριστικά και τα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων που υπηρετούν. Τα ευρήματα συζητούνται αναφορικά με τις εκπαιδευτικές τους προεκτάσεις.

KeyWords: Εκπαιδευτικοί, Συνεργασία, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Πρακτικές συνεργασίας των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Αθανάσιος Λουλούδης
Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος

Ένας από τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής στο νέο εργασιακό περιβάλλον που έχει διαμορφωθεί είναι η προαγωγή των συνεργατικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, έτσι ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις εργασιακές απαιτήσεις κατά την αποφοίτησή τους από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο οι συνεργατικές δράσεις των εκπαιδευτικών θεωρούνται κομβικής σημασίας καθώς μπορούν να λειτουργήσουν ως ένα παράδειγμα συνεργατικής δουλειάς και μάθησης για τα παιδιά. Διδάσκουν δεξιότητες συνεργασίας μέσα από το προσωπικό τους παράδειγμα συνεργασίας στο πλαίσιο μιας ομάδας (Coke, 2005). Επιπλέον, η εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών μεθόδων μέσα στην τάξη φαίνεται να προϋποθέτει ένα υψηλό επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (Slavitetal. 2011). Όσον αφορά τη μορφή που παίρνει η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικά υπάρχει εννοιολογική σύγχυση από την πλευρά των ερευνητών και μέρος της αντιφατικότητας των σχετικών ευρημάτων οφείλεται στους διαφορετικούς λειτουργικούς ορισμούς της έννοιας (Vangriekenetal. 2015). Πιο συγκεκριμένα, η συνεργασία περιγράφεται με όρους όπως: "ομάδες εκπαιδευτικών", "συνεργασία εκπαιδευτικών", "επαγγελματικές κοινότητες μάθησης", "κοινότητες μάθησης εκπαιδευτικών", "ομάδες μάθησης εκπαιδευτικών", κ.ά. Ειδικότερα, όταν χρησιμοποιείται στη βιβλιογραφία ο όρος "συνεργασία" (collaboration), συνήθως διακρίνει μεταξύ τεσσάρων τύπων συνεργασίας, οι οποίοι μπορούν να τοποθετηθούν σε ένα συνεχές από τη συνεργασία στην οποία διατηρείται η ανεξαρτησία του εκπαιδευτικού έως τη συνεργασία που περιλαμβάνει σχέσεις αλληλεξάρτησης. Έτσι ο

συγκεκριμένος όρος χρησιμοποιείται στη βιβλιογραφία συνήθως ως ένας όρος ομπρέλα για να περιγράψει ποικίλες μορφές συνεργασίας. Διαφοροποιείται από την έννοια της συναδελφικότητας (collegiality), καθώς η συνεργασία προκύπτει από το ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναζητούν τη συνεργασία και τις συνεργατικές δράσεις ως κινητήρια δύναμη και ως μέσο που θα τους βοηθήσει στο έργο τους, γι' αυτό και αντλούν ικανοποίηση από τη συμμετοχή τους σε συνεργατικές δράσεις, ενώ η συναδελφικότητα πηγάζει από την "υποχρέωση" που έχουν να λειτουργούν συναδελφικά (συναδελφική αλληλεγγύη) και να έχουν αρμονικές σχέσεις μεταξύ τους και τίθεται συνήθως από τη διεύθυνση του σχολείου. Ανεξάρτητα από τη μορφή και τα δομικά χαρακτηριστικά της συνεργασίας, τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα από έρευνες και μελέτες επισκόπησης που έχουν πραγματοποιηθεί στο εξωτερικό δείχνουν ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται είτε στο πλαίσιο του σχολείου που υπηρετούν είτε συμμετέχουν σε "κοινότητες μάθησης" (π.χ., ομάδες εκπαιδευτικών με κοινά ενδιαφέροντα όπου αναπτύσσουν τις γνώσεις τους και ανταλλάσσουν εμπειρίες και απόψεις για τη διδασκαλία των γνωστικών τους αντικειμένων και για καινοτόμες πρακτικές διδασκαλίας), τότε βελτιώνονται τόσο οι διδακτικές τους πρακτικές, η ποιότητα της διδασκαλίας τους και το αίσθημα της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους όσο και οι επιδόσεις των μαθητών/τριών τους (Duyaretal. 2013; Goddardetal. 2007; HausmanandGoldring, 2001; Louisetal. 1996; Ronfeldtetal. 2015; Sehgaletal. 2017; Vangriekenetal. 2017). Όσον αφορά την "ποιότητα" ή το "βάθος" των διαφόρων μορφών συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, τις περισσότερες φορές οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι, παρότι συνεργάζονται σε μεγάλο βαθμό, επιδιώκουν μια επιφανειακή συνεργασία η οποία αφορά πρακτικά ζητήματα, όπως ο χρονικός προγραμματισμός της διδασκαλίας μιας ενότητας, το περιεχόμενο της αξιολόγησης και το υλικό διδασκαλίας, και όχι ζητήματα ουσίας που αφορούν τη διδακτική του αντικειμένου, τον τρόπο λειτουργίας τους μέσα στην τάξη και την κριτική αποτίμηση του έργου τους (Ronfeldtetal. 2015; Vangriekenetal. 2015).

Ανεξάρτητα από την ανάγκη ή την επιθυμία των ίδιων των εκπαιδευτικών για συνεργασία, υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες, που σύμφωνα με τις αναφορές των ίδιων των εκπαιδευτικών, διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν την οργάνωση και την υλοποίηση συνεργατικών δράσεων ή συνεργασιών γενικά. Οι παράγοντες αυτοί μπορεί να αφορούν είτε το ίδιο το πλαίσιο και τις δυνατότητες που αυτό παρέχει ή τα εμπόδια που βάζει (π.χ., μέγεθος σχολείου, βαθμίδα εκπαίδευσης, κουλτούρα συνεργασίας, κ. ά) είτε ατομικά χαρακτηριστικά των ίδιων των εκπαιδευτικών (π.χ., επίπεδο εξειδίκευσης, ηλικία, φύλο, κ.ά.) (Ronfeldtetal. 2015; Vangriekenetal. 2015). Ειδικότερα, ένας από τους λόγους που φαίνεται να συμβάλλει στην έλλειψη ουσιαστικής συνεργασίας αφορά το μέγεθος του σχολείου. Σχολεία τα οποία έχουν έναν μεγάλο αριθμό μαθητών/τριών δεν ευνοούν την συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, ανεξάρτητα από τον τύπο του σχολείου, καλύτερη ποιότητα συνεργασίας για το πρόγραμμα και τις στρατηγικές διδασκαλίας έχει αναφερθεί από εκπαιδευτικούς σχολείων με μεγάλο αριθμό μαθητών/τριών, ενώ αντίθετα οι εκπαιδευτικοί αυτών των σχολείων αναφέρουν χαμηλή ποιότητα συνεργασίας εστιασμένη στις ανάγκες των μαθητών/τριών. Επίσης, ενώ ο σχεδιασμός συνεργατικών δράσεων είναι συχνός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δεν παρατηρείται με την ίδια συχνότητα και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρουν σε μικρότερο βαθμό ποιοτική συνεργασία συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας, τόσο ως προς τη συνεργασία τους γενικά όσο και ως προς τη συνεργασία που είναι εστιασμένη στη διαμόρφωση του προγράμματος, των στρατηγικών διδασκαλίας και στις ανάγκες των μαθητών/τριών. Αυτό αποδίδεται σε ένα μεγάλο βαθμό στην πολύ μεγαλύτερη εξειδίκευση των γνωστικών αντικειμένων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί, όταν συνεργάζονται προτιμούν συνήθως συναδέλφους της ίδιας ειδικότητας. Σύμφωνα μάλιστα με τον Hargreaves(1995) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κυριαρχεί μια κουλτούρα κατακερματισμού των εκπαιδευτικών σε μικρές ομάδες με βάση κυρίως το κοινό γνωστικό αντικείμενο και αυτό δυσκολεύει την ουσιαστική συνεργασία με συναδέλφους άλλων γνωστικών αντικειμένων.

Ός προς την επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στην ποιότητα της συνεργασίας, το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών βρέθηκε να συνδέεται θετικά με αναφορές πιο ποιοτικής συνεργασίας. Επίσης, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ανέφεραν γενικά πιο ποιοτική συνεργασία, τόσο ως προς τις στρατηγικές διδασκαλίας όσο και ως προς την αξιολόγηση των μαθητών/τριών (Ronfeldtetal. 2015). Παρόμοια ήταν τα ευρήματα και της έρευνας των (Mora-Ruanoetal. 2018 σε δείγμα Γερμανών εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο της PISA, σύμφωνα με τα οποία οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ανέφεραν σημαντικά υψηλότερο βαθμό συνεργασίας από ότι οι άνδρες. Ειδικότερα, οι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι παράγοντες που διευκολύνουν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και αυξάνουν την αποτελεσματικότητά της αφορούν τόσο το άτομο όσο και την ομάδα και το πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η συνεργασία. Για παράδειγμα, ο χρόνος συντηρήτησης των εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο είναι ένας παράγοντας που σε κάθε περίπτωση βρέθηκε να συμβάλλει θετικά προς την οργάνωση πιο μόνιμων μορφών συνεργασίας. Τέλος, αξιοσημείωτα είναι τα ευρήματα μιας πολύ πρόσφατης μετα-ανάλυσης που αφορούσε τη μορφή και το είδος της συνεργασίας των Γερμανών εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία βασίστηκε σε δεδομένα από την έρευνα της PISA 2012. Σύμφωνα με τα ευρήματα, το επίπεδο συνεργασίας των Γερμανών εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι γενικά χαμηλό, ανεξάρτητα από το ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις ως προς τη συχνότητα της συνεργασίας με βάση τον τύπο του σχολείου (Mora-Ruanoetal. 2018).

Παρόμοια σε πολύ μεγάλο βαθμό είναι τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα που αφορούν τη συνεργασία μεταξύ Ελλήνων εκπαιδευτικών. Σε επισκόπηση των περιορισμένων σχετικών ερευνών σε δείγματα Ελλήνων εκπαιδευτικών από τους Γεωργιάδου et al. (2011) επισημαίνεται ότι, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι έχουν συναδελφικές σχέσεις μεταξύ τους και με τη διεύθυνση του σχολείου σε καθημερινή βάση, οι σχέσεις αυτές συχνά είναι τυπικές κυρίως λόγω του περιορισμένου διαθέσιμου χρόνου για τη μεταξύ τους συνεργασία. Συνήθως χρησιμοποιούν το χρόνο που διατίθεται για τις συνεδριάσεις του Συλλόγου των διδασκόντων για να ανταλλάξουν απόψεις και να συνεργαστούν πάνω σε θέματα που αφορούν κυρίως το πρόγραμμα σπουδών και ζητήματα της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών του σχολείου. Σε έρευνα που πραγματοποίησε η Πομάκη (2007) με συνεντεύξεις σε ένα μικρό δείγμα 37 εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαπίστωσε με βάση τις αναφορές των ίδιων των εκπαιδευτικών επιφανειακές συνεργατικές δράσεις σε μέτριο βαθμό, οι οποίες υλοποιούνταν κυρίως από ομάδες εκπαιδευτικών της ίδιας ειδικότητας. Αλλά και οι ίδιες οι συνεργατικές δράσεις που αναφέρουν περιορίζονται στην ανταλλαγή απόψεων, συμβουλών και διδακτικού υλικού και πόρων και δεν αφορούν συστηματικές δράσεις συνεργασίας οι οποίες έχουν μόνιμη βάση και προκύπτουν μέσα από έναν σχεδιασμό του ωρολόγιου προγράμματος με στόχο την εξασφάλιση χρόνου. Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, το εύρημα ότι μόνο οι επιπλέον σπουδές των εκπαιδευτικών (π.χ., τίτλοι μεταπτυχιακών σπουδών, επιμορφώσεις) βρέθηκε να συνδέονται θετικά με τη διάθεσή τους να εμπλακούν σε συνεργατικές δράσεις, ενώ το φύλο και η ηλικία τους δεν βρέθηκε να διαφοροποιεί με κάποιο τρόπο με τη διάθεσή τους να εμπλακούν σε αντίστοιχες δράσεις.

Με βάση τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, οι μελέτες που αφορούν τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια είναι περιορισμένες συγκριτικά με αυτές στην πρωτοβάθμια, ιδιαίτερα σε δείγματα ελλήνων εκπαιδευτικών. Επίσης, τα ερευνητικά δεδομένα δεν είναι συνεπή ως προς την επίδραση παραγόντων πλαισίου (π.χ., ο τύπος του σχολείου) και παραγόντων ατομικών διαφορών (π.χ., το φύλο), κυρίως λόγω της διαφορετικής μεθοδολογίας που χρησιμοποιείται από τους ερευνητές για τη διερεύνηση του ρόλου αυτών των παραγόντων. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται εμπειρικά δεδομένα από ένα δείγμα εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για: (α) το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι συνεργάζονται μεταξύ τους στο πλαίσιο του σχολείου και (β) τη μορφή που λαμβάνει η μεταξύ τους συνεργασία και (γ) το ρόλο ορισμένων παραγόντων ατομικών διαφορών των εκπαιδευτικών αλλά και παραγόντων πλαισίου οι οποίοι παραδοσιακά έχουν μελετηθεί ως παράγοντες που διαμορφώνουν το πλαίσιο της μεταξύ των εκπαιδευτικών συνεργασίας.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες/ουσες

Στην έρευνα συμμετείχαν 143 εκπαιδευτικοί διάφορων ειδικοτήτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι υπηρετούσαν σε Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια και ΕΠΑΛ κυρίως της Θεσσαλονίκης. Στον Πίνακα 1 δίνεται η πλήρης σύνθεση του δείγματος.

Πίνακας 1
Σύνθεση του Δείγματος της έρευνας

| Προφίλ | Συχνότητες | % |
|-----------------------------|------------|-------|
| Ηλικία | | |
| έως 49 ετών | 56 | 39.2% |
| > 50 ετών | 87 | 60.8% |
| Φύλο | | |
| Ανδρες | 60 | 42% |
| Γυναίκες | 83 | 58% |
| Επίπεδο εκπαίδευσης | | |
| Βασικό Πτυχίο/Μετεκπαίδευση | 79 | 55.3% |
| Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό | 63 | 44.8% |
| Έτη προϋπηρεσίας | | |
| έως 10 | 19 | 14% |
| 11-20 | 75 | 52.4% |
| 21+ | 48 | 33.6% |
| Προϋπηρεσία στη διεύθυνση | | |
| Ναι | 37 | 25.9% |
| Όχι | 106 | 74.1% |
| Σχολείο τρέχουσας υπηρεσίας | | |
| Γυμνάσιο | 61 | 42% |
| Γενικό Λύκειο | 50 | 35% |

| | | |
|-------------------------|----|-------|
| ΕΠΑΛ | 32 | 22% |
| Μέγεθος Σχολείου | | |
| έως 200 | 62 | 43.4% |
| >200-300 | 81 | 56.6% |
| Προϋπηρεσία στο σχολείο | | |
| <2 έτη | 30 | 21% |
| 2-5 έτη | 22 | 15.4% |
| > 5 έτη | 91 | 63.6% |

Εργαλείο

Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος της μεταπτυχιακής εργασίας του συγγραφέα στην οποία οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συμπληρώσουν 4 επιμέρους ερωτηματολόγια αυτο-αναφορών. Λόγω περιορισμών ως προς την έκταση του κειμένου, στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστούν τα ευρήματα που αφορούν τα δυο από τα 4 ερωτηματολόγια, τα οποία αφορούσαν: (α) το βαθμό στον οποίο συνεργάζονται με επιμέρους κατηγορίες συναδέλφων και (β) το είδος ή τη μορφή που παίρνει αυτή τη συνεργασία. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω 100 εντύπων και 43 ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων. Πριν τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων υπήρχαν πληροφορίες που αφορούσαν το στόχο και το πλαίσιο της έρευνας. Επιπλέον, δόθηκαν από την αρχή οι πληροφορίες ότι η συμμετοχή στην έρευνα ήταν ανώνυμη και εθελοντική, ότι δεν θα ζητούνταν πληροφορίες για πολύ ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα και ότι δεν θα ήταν δυνατόν γίνει ταυτοποίησή τους από τα αποτελέσματα της έρευνας.

Ερωτηματολόγιο Συνεργασίας με επιμέρους κατηγορίες συναδέλφων

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε από την Πομάκη (2007) και αποτελείται από 6 προτάσεις και εξέταζε το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι συνεργάζονται με επιμέρους κατηγορίες συναδέλφων τους με βάση μια κλίμακα έξι σημείων από το 1: ελάχιστα έως το 6: πάρα πολύ. Στην έρευνα της Πομάκη δεν ελέγχθηκαν οι ψυχομετρικές ιδιότητες του εργαλείου. Προκειμένου να ελεγχθεί η παραγοντική εγκυρότητα του εργαλείου στο συγκεκριμένο δείγμα, εφαρμόστηκε με τη χρήση του SPSS διερευνητική ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο περιστροφής τύπου varimax και επίπεδο φορτίσεων πάνω από .40, μετά τον έλεγχο του Μέτρου Επάρκειας της Δειγματοληψίας των Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .816$) και του Κριτηρίου Σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity, $\chi^2 (15) = 451.95, p < .001$). Αναδείχθηκε, όπως προβλεπόταν ένας **παράγοντας συνεργασίας** με ιδιοτιμή 3.69 και εξηγούμενη διακύμανση 61.59%, στον οποίο φόρτιζαν πολύ υψηλά όλες οι επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Στον Πίνακα 2 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης. Η εφαρμογή του δείκτη *Cronbach's alpha* για τον έλεγχο αξιοπιστίας του παράγοντα έδειξε ότι ο συγκεκριμένος παράγοντας έχει υψηλή αξιοπιστία ($\alpha = .87$).

Πίνακας 2
Αποτελέσματα της Ανάλυσης Παραγόντων στο Ερωτηματολόγιο Συνεργασίας

| Συνεργάζομαι με τους/τις..... | Φορτίσεις |
|---|-----------|
| 1. ...συναδέλφους της ειδικότητάς μου γενικά | .778 |
| 2. ...συναδέλφους της ειδικότητάς μου που διδάσκουμε στην ίδια τάξη | .729 |
| 3. ...συναδέλφους όλων των ειδικοτήτων που διδάσκουμε σε ίδια Τμήματα | .805 |
| 4. ...παλαιότερους/ες και πιο έμπειρους/ες συναδέλφους | .836 |
| 5. ...νεότερους/ες συναδέλφους | .833 |
| 6. ...συναδέλφους που συνδεόμαστε και με φιλικές σχέσεις | .719 |

Ερωτηματολόγιο μορφών συνεργασίας

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε για τους στόχους της παρούσας έρευνας προσαρμόζοντας κάποια σχετικά ερωτήματα από την έρευνα της Πομάκη και από το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στο ερευνητικό πρόγραμμα TALIS (Teaching and Learning International Service), στο οποίο συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης από 23 χώρες. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 10 προτάσεις και ζητούνταν από τους εκπαιδευτικούς πάλι με βάση μια κλίμακα έξι σημείων (1: ελάχιστα έως το 6: πάρα πολύ) να αναφέρουν το βαθμό στον οποίο συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους σε συγκεκριμένες συνεργατικές δράσεις. Εφαρμόστηκε διερευνητική ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο περιστροφής τύπου varimax και επίπεδο φορτίσεων πάνω από .40, μετά τον έλεγχο του Μέτρου Επάρκειας της Δειγματοληψίας των Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .893$) και του Κριτηρίου Σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity, $\chi^2 (45) = 803.08, p < .001$). Αναδείχθηκαν οι δυο παράγοντες που σχεδιάστηκε να διακρίνει με βάση τα προηγούμενα εμπειρικά δεδομένα: (α) ένας παράγοντας συνεργασίας για την ανταλλαγή απόψεων και εκπαιδευτικού υλικού με ιδιοτιμή 5.53 και εξηγούμενη διακύμανση 55.35%, και (β) ένας παράγοντας συνεργασίας με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη και τη συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις συνεργασίας με ιδιοτιμή 1.15 και εξηγούμενη

διακύμανση 11.46%. Στον Πίνακα 3 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης. Η εφαρμογή του δείκτη *Cronbach α* για τον έλεγχο αξιοπιστίας των δυο παραγόντων έδειξε ότι είχαν υψηλή αξιοπιστία και οι δυο ($\alpha = .89$, ο πρώτος και $\alpha = .84$ ο δεύτερος).

Πίνακας 3
Αποτελέσματα της Ανάλυσης Παραγόντων στο Ερωτηματολόγιο Μορφών Συνεργασίας

| Ερωτήματα | Φορτίσεις Παρ. Α | Φορτίσεις Παρ. Β |
|---|------------------|------------------|
| Συνεργάζομαι για τον προσδιορισμό των διδακτικών στόχων που έχουμε σε κάθε τάξη. | .841 | |
| Συνεργάζομαι για τη διαμόρφωση κοινών κριτηρίων αξιολόγησης της προόδου των μαθητών/τριών. | .780 | |
| Συνεργάζομαι για την εύρεση τρόπων κινητοποίησης και εμπλοκής των μαθητών/τριών σε μαθησιακές δραστηριότητες. | .780 | |
| Συνεργάζομαι για να συζητήσουμε και να αξιολογήσουμε την πρόοδο που έχουν κάνει ορισμένοι μαθητές. | .755 | |
| Συνεργάζομαι για την αντιμετώπιση προβλημάτων (π.χ., ζητήματα πειθαρχίας) | .674 | |
| Συνεργάζομαι για την ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού(βιβλία, ταινίες, cd κ.ά.) | .618 | |
| Συμμετέχω με άλλους/ες συναδέλφους του σχολείου σε προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών (π.χ., πάνωκαινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις). | | .866 |
| Συμμετέχω με άλλους/ες συναδέλφους του σχολείουσε Ημερίδες και Συνέδρια για την επιμόρφωσή μαςσε επίπεδο γνώσεων αλλά και διδακτικών πρακτικών. | | .787 |
| Συνεργάζομαι για την εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας. | | .745 |
| Συνεργάζομαι για την υλοποίηση σε συνεργασία με άλλους συναδέλφους εκπαιδευτικών προγραμμάτωντου σχολείου (π.χ., Αγωγής Υγείας). | | .683 |

Σημείωση: Παρ. Α σημαίνει Παράγοντας Α και Παρ. Β, σημαίνει παράγοντας Β.

ΑΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στον Πίνακα4 παρουσιάζονται οι συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το βαθμό της συνεργασίας με βάση τα χαρακτηριστικά των συναδέλφων με τους οποίους επιδιώκουν να συνεργάζονται. Μια πρώτη εκτίμηση με βάση αυτές τις απαντήσεις είναι ότι συγκριτικά πολύ λιγότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι δεν συνεργάζονται με τους/τις συναδέλφους τους. Τα δυο πρώτα σημεία της κλίμακας συγκεντρώνουν με διαφορά τα χαμηλότερα ποσοστά απαντήσεων, ενδεικτικό της τάσης των εκπαιδευτικών να αναφέρουν ότι συνεργάζονται από μέτριο έως υψηλό βαθμό. Στην ίδια λογική, τα υψηλότερα ποσοστά των απαντήσεων συγκεντρώνονται στις δυο τελευταίες τιμές της κλίμακας. Τα αποτελέσματα σχολιάζονται στην ενότητα των συμπερασμάτων.

Πίνακας 4
Ποσοστά και Συχνότητες των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών για το Βαθμό Συνεργασίας

| Συνεργάζομαι.... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|-----------|-----------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| ...με τους/τις συναδέλφους της ειδικότητάςμου γενικά | 2 1.4% | 6 4.2% | 11 7.7% | 27 18.9% | 55 38.5% | 42 29.4% |
| ...με τους/τις συναδέλφους της ειδικότητάς που διδάσκουμε στην ίδια τάξη | 3 2.1% | 2 1.4% | 12 8.4% | 26 18.2% | 43 30.1% | 57 39.9% |
| ...με τους/τις συναδέλφους όλων των ειδικοτήτωνπου διδάσκουμε στα ίδια Τμήματα | 8 5.6% | 3 2.1% | 29 20.3% | 46 32.2% | 38 26.6% | 19 13.3% |
| ...με τους/τις παλαιότερους/ες και πιο έμπειρους/εςσυναδέλφους | 5 3.5% | 8 5.6% | 25 17.5% | 41 28.7% | 40 28% | 24 16.8% |
| ...με τους/τις νεότερους/ες συναδέλφους | 4 2.8% | 10 7% | 26 18.2% | 30 21% | 44 30.8% | 29 20.3% |
| ...με τους/τις συναδέλφους με τους/τις οποίους/εςσυνδεόμαστε και με φιλικές σχέσεις | 0 0% | 1 0.7% | 14 9.8% | 25 17.5% | 36 25.2% | 67 46.9% |

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται οι συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη μορφή που λαμβάνει αυτή η συνεργασία. Τα δυο πρώτα σημεία της κλίμακας συγκεντρώνουν με διαφορά τα

χαμηλότερα ποσοστά απαντήσεων, ενδεικτικό της τάσης των εκπαιδευτικών να αναφέρουν ότι συνεργάζονται από μέτριο έως υψηλό βαθμό. Τα υψηλότερα ποσοστά των απαντήσεων συγκεντρώνονται αυτήν τη φορά στις τρεις τελευταίες τιμές της κλίμακας και σε κάποιες περιπτώσεις υπάρχουν πολλές αναφορές και στην τιμή 3 (δηλωτικό του σχετικά μικρού ή μέτριου βαθμού συνεργασίας).

Πίνακας 5
Ποσοστά και Συχνότητες των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών για τη Μορφή της Συνεργασίας

| Συνεργάζομαι για..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| ...τον προσδιορισμό των διδακτικών στόχων που έχουμε σε κάθε τάξη. | 5 3.5% | 7 4.9% | 22 15.4% | 49 34.3% | 35 24.5% | 25 17.5% |
| ...τη διαμόρφωση κοινών κριτηρίων αξιολόγησης της προόδου των μαθητών/τριών. | 2 1.4% | 8 5.6% | 21 14.7% | 49 34.3% | 45 31.5% | 18 12.6% |
| ...την εύρεση τρόπων κινητοποίησης και εμπλοκής των μαθητών/τριών σε μαθησιακές δραστηριότητες. | 5 3.5% | 12 8.4% | 15 10.5% | 42 29.4% | 47 32.9% | 22 15.4% |
| ...να συζητήσουμε και να αξιολογήσουμε την πρόοδο ορισμένων μαθητών/τριών. | 1 0.7% | 10 7% | 12 8.4% | 37 25.9% | 52 36.4% | 32 21.7% |
| ...την αντιμετώπιση προβλημάτων (π.χ., ζητήματα πειθαρχίας) | 1 0.7% | 1 0.7% | 13 9.1% | 32 22.4% | 55 38.5% | 41 28.7% |
| ...την ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού (βιβλία, ταινίες, cds, εργαλεία, κ.ά.) | 5 3.5% | 7 4.9% | 23 16.1% | 36 25.2% | 44 30.8% | 28 19.6% |
| ... προγράμματα επιμόρφωσης (π.χ., στην εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων). | 6 4.2% | 15 10.5% | 31 21.7% | 44 30.8% | 27 18.9% | 20 14% |
| ... Ημερίδες και Συνέδρια με στόχο την επιμόρφωσή μας σε επίπεδο γνώσεων και διδακτικών πρακτικών. | 11 7.7% | 8 5.6% | 33 23.1% | 34 23.8% | 36 25.2% | 21 14.7% |
| ...την εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας στις τάξεις μας ή στο σχολείο. | 10 7% | 11 7.7% | 29 20.3% | 44 30.8% | 34 23.8% | 15 10.5% |
| ...την υλοποίηση σε συνεργασία με άλλους συναδέλφους εκπαιδευτικών προγραμμάτων του σχολείου (π.χ., Αγωγής Υγείας). | 9 6.3% | 12 8.4% | 28 19.6% | 27 18.9% | 47 32.9% | 20 14% |

Διαφορές με βάση δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και παράγοντες πλαισίου

Προκειμένου να διερευνηθούν πιθανές διαφορές στους μέσους όρους των αναφορών των εκπαιδευτικών για το βαθμό και τις δυο μορφές της μεταξύ τους συνεργασίας, καταρτήθηκαν δημιουργήθηκαν 3 σύνθετες μεταβλητές με βάση τους παράγοντες που προέκυψαν από τις αναλύσεις παραγόντων στις απαντήσεις του κάθε ερωτηματολογίου. Δηλαδή μια μεταβλητή με το μέσο όρο του βαθμού συνεργασίας και 2 μεταβλητές για τους μέσους όρους των δυο μορφών συνεργασίας. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε σειρά Αναλύσεων Διακύμανσης (Ανοva) με εξαρτημένη μεταβλητή κάθε φορά τους μέσους όρους των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών σε κάθε μια από τις σύνθετες μεταβλητές που κατασκευάστηκαν για το βαθμό και τη μορφή της συνεργασίας και ανεξάρτητη μεταβλητή το καθένα από τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και τα χαρακτηριστικά του πλαισίου, όπως αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Οι διαφορές μεταξύ των επιμέρους ομάδων δεν βρέθηκαν σε καμία περίπτωση στατιστικώς σημαντικές. Ειδικότερα, δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς το βαθμό και τις μορφές της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με βάση: (α) το φύλο τους [$F(1, 142) = .01, p > .05$ για συνεργασία, $F(1, 142) = .02, p > .05$ για συνεργασία με στόχο την ανταλλαγή απόψεων και $F(1, 142) = .04, p > .05$ για συνεργασία με στόχο επαγγελματική αναβάθμιση], (β) την ηλικία [$F(1, 142) = .01, p > .05, F(1, 142) = .01, p > .05$ και $F(1, 142) = .77, p > .05$ οι αντίστοιχες τιμές], (γ) το επίπεδο εκπαίδευσης [$F(1, 142) = 1.39, p > .05, F(1, 142) = 2.74, p > .05$ και $F(1, 142) = .44, p > .05$], (δ) τα χρόνια προϋπηρεσίας [$F(1, 142) = .86, p > .05, F(1, 142) = .59, p > .05$ και $F(1, 142) = .79, p > .05$], και (ε) την προϋπηρεσία σε διευθυντική θέση [$F(1, 142) = .15, p > .05, F(1, 142) = 1.87, p > .05$ και $F(1, 142) = .28, p > .05$]. Το ίδιο μη στατιστικώς σημαντικές ήταν οι διαφορές μεταξύ των ομάδων των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε σχολεία με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένες δεν διαφοροποιούνταν οι αναφορές των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε διαφορετικά σχολεία ως προς: (α) τον τύπο του σχολείου [$F(1, 142) = 2.10, p > .05, F(1, 142) = .82, p > .05$ και $F(1, 142) = 1.39, p > .05$], (β) το μέγεθος του σχολείου [$F(1, 142) = .22, p > .05, F(1, 142) = .01, p > .05$ και $F(1, 142) = .01, p > .05$] και (γ) την προϋπηρεσία τους στο συγκεκριμένο σχολείο [$F(1, 142) = 1.01, p > .05, F(1, 142) = 2.54, p > .05$ και $F(1, 142) = .67, p > .05$]. Τα αποτελέσματα σχολιάζονται στην ενότητα των συμπερασμάτων.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Πριν σχολιαστούν τα βασικότερα ευρήματα, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ο έλεγχος της παραγοντικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων έδειξε ότι αυτά διαθέτουν παραγοντική εγκυρότητα και αξιοπιστία ως προς τη μέτρησι του βαθμού και των μορφών της συνεργασίας τις οποίες κατασκευάστηκαν για να αξιολογήσουν. Το εύρημα αυτό είναι σημαντικό καθώς δείχνει ότι εννοιολογικά οι εκπαιδευτικοί διακρίνουν μεταξύ των δυο μορφών συνεργασίας. Μέρος της συμβολής, λοιπόν, της παρούσας εργασίας είναι η δημιουργία ενός έγκυρου και αξιόπιστου ερωτηματολογίου για τη μέτρηση των μορφών της συνεργασίας, όπως την αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, το οποίο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σε σχετικές μελλοντικές έρευνες.

Ός προς το βαθμό στον οποίο αναφέρουν ότι συνεργάζονται μεταξύ τους, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι συνεργάζονται σε μεγάλο βαθμό. Το συγκεκριμένο εύρημα, μπορεί εκ πρώτης όψεως να έρχεται σε αντίθεση με τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα, σύμφωνα με τα οποία, τουλάχιστον για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει αναφερθεί ένα επίπεδο συνεργασίας χαμηλό ή μέτριο (Mora-Ruanoetal. 2018;Vangriekenetal. 2015). Τα ευρήματα, ωστόσο, αυτά αφορούν την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών της μεταξύ τους συνεργασίας (π.χ., το βάθος ή την έκταση της συνεργασίας) και σε ορισμένες περιπτώσεις προκύπτουν μέσα από δεδομένα ατομικών συνεντεύξεων. Το εύρημα, ωστόσο, συμφωνεί με σχετικά ευρήματα των Ronfeldtetal. (2015) από ένα μεγάλο δείγμα εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των ΗΠΑ, σύμφωνα με τα οποία ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών (84%) απάντησαν καταφατικά στην ερώτηση αν αποτελούν μέλος μιας ομάδας συναδέλφων που συνεργάζονται για ζητήματα διδασκαλίας. Βέβαια, πάντα υπάρχει ο κίνδυνος, στα ερωτηματολόγια αυτο-αναφορών να δίνονται απαντήσεις οι οποίες αντανακλούν ως ένα βαθμό και μια κοινωνικά επιθυμητή απάντηση ή μια διαφορετική αντίληψη του τι σημαίνει συνεργασία ή ομάδα συνεργασίας. Επίσης, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με σχετικά εμπειρικά δεδομένα από Έλληνες εκπαιδευτικούς (Πομάκη, 2007), σύμφωνα με τα οποία αναφέρουν συχνότερη συνεργασία με συναδέλφους της ειδικότητά τους. Το εύρημα αυτό αντανακλά την άποψη ότι τα πολύ διακριτά γνωστικά αντικείμενα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δημιουργούν έναν "φυσικό" κατακερματισμό και αυτό διευκολύνει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών της ίδιας ειδικότητας (Hargreaves,1995). Το αυξημένο ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσαν στην παρούσα έρευνα ότι συνεργάζονται κυρίως με συναδέλφους της ειδικότητας αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, αν σκεφτούμε ότι κάποιος από τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα δεν είχαν συναδέλφους της ειδικότητάς τους στο σχολείο που υπηρετούσαν (π.χ., μουσικοί, γυμναστές). Η αμέσως επόμενη κατηγορία συναδέλφων που ανέφεραν ότι επιλέγουν για συνεργασία ήταν οι συνάδελφοι με τους/τις οποίους/ες έχουν φιλικές σχέσεις, εύρημα κοινό και στην έρευνα της Πομάκη. Το εύρημα αυτό δείχνει την ανάγκη οικοδόμησης ουσιαστικών σχέσεων μεταξύ τους.

Όσον αφορά τη μορφή αυτών των συνεργασιών, τα δεδομένα επιβεβαίωσαν τη σχετική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί θα αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό συνεργασία με στόχο την ανταλλαγή απόψεων για τη διδασκαλία, την αξιολόγηση των μαθητών/τριών και την ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού (βλ. επίσης Ronfeldtetal. 2015;Vangriekenetal. 2015)και σε μικρότερο βαθμό τη συνεργασία με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσα από τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα και προγράμματα καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας στην τάξη. Γενικά, υπάρχει πολύ μεγαλύτερη διακύμανση στις απαντήσεις που αφορούν τη δεύτερη μορφή συνεργασίας, δηλαδή τη συνεργασία για λόγους επαγγελματικής ανάπτυξης (συμμετοχή σε επιμορφωτικές Ημερίδες, καινοτόμα προγράμματα και εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας), συγκριτικά με την πρώτη μορφή συνεργασίας. Αξιοσημείωτο είναι το εύρημα ότι το 67.2% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι συνεργάζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό για την αντιμετώπιση προβλημάτων κυρίως των μαθητών/τριών, ενώ το 67.2% αναφέρουν ότι συνεργάζονται σε μικρό ή στην καλύτερη περίπτωση σε μέτριο βαθμό για επιμορφωτικές δράσεις και την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων στην τάξη. Άλλωστε, η εφαρμογή κοινών καινοτόμων διδακτικών μεθόδων και πρακτικών μέσα στην τάξη προϋποθέτει ειδική εκπαίδευση και πολύ υψηλό επίπεδο ουσιαστικής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (Slavitetal. 2011) και δεν είναι πρακτικά εύκολη η συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών σε ανάλογα προγράμματα. Μια μελλοντική έρευνα με τη μορφή συνέντευξης θα μπορούσε να ρίξει ως στους λόγους για τους οποίους δεν επιλέγουν συχνά αυτές τις πρακτικές συνεργασίας.

Όσον αφορά στις διαφορές στη συνεργασία με βάση τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και τους υπό εξέταση παράγοντες πλαισίου, αξιοσημείωτο είναι ότι δεν βρέθηκαν στατιστικές σημαντικές διαφορές μεταξύ των υπο-ομάδων εκπαιδευτικών σε καμία περίπτωση. Τα ευρήματα βρίσκονται σε συμφωνία με σχετικά ευρήματα της Πομάκη (2007), σύμφωνα με τα οποία δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στις αναφορές των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο και την ηλικία τους. Δεν επιβεβαιώνουν, ωστόσο, τα ευρήματά της ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης, καθώς στην παρούσα έρευνα δεν επιβεβαιώθηκε το εύρημα σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί που αναφέρουν έχουν επιπλέον σπουδές (κάτοχοι μεταπτυχιακών ή διδακτορικών διπλωμάτων) αναφέρουν και συμμετοχή σε συνεργατικές δράσεις σε μεγαλύτερο βαθμό, πάντα με βάση τις αναφορές τους. Επίσης, δεν επιβεβαιώθηκαν τα ευρήματα σύμφωνα με τα οποία όσα περισσότερα χρόνια αναφέρουν ότι υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί στο ίδιο σχολείο και όσο πιο μικρό είναι σε μέγεθος το σχολείο τους τόσο πιο ισχυρές σχέσεις συνεργασίας θα αναφέρουν (Vangriekenetal. 2015). Αυτή η διαφορά ενδεχομένως να είχε βρεθεί αν τα ερευνητικά δεδομένα προέρχονταν από συνεντεύξεις, καθώς θα υπήρχε η δυνατότητα

διερεύνησης του είδους και της ποιότητας των συνεργασιών που υλοποιούν εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας και συνυπηρέτησης με άλλους στο ίδιο σχολείο. Αυτό δεν μπορούσε να ελεγχθεί στην παρούσα έρευνα. Μόνο μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να δείξει αν αυτά τα ευρήματα είναι συστηματικά ή οφείλονται ως ένα βαθμό στο μικρό μέγεθος και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του δείγματος της παρούσας έρευνας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γεωργιάδου, Χρ. Κεραμιτσόγλου, Δ. Λέκκας, Ι. Μουλάκη, Σ. Μπουτζιλούδη, Χρ.&Σαρικά, Σ. (2011). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική μονάδα*. Αδημοσίευτη εργασία, Διδασκαλείο Αλεξανδρούπολης "Θεόδωρος Καστάνας", Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Coke, P. K. (2005). Practicing what we preach: an argument for cooperative learning opportunities for elementary and secondary educators. *Education*, 126(2): 392–398.
- Duyar, I.Gumus, S. &Bellibas, M.S. (2013). Multilevel analysis of teacher work attitudes: the influence of principal leadership and teacher collaboration. *International Journal of Educational Management*, 27(7): 700-719.
- Goddard, Y. L. Goddard, R. D. &Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Records*, 109(4): 877-896.
- Hargreaves, D. H.(1995).School Culture, School Effectiveness and School Improvement.*School Effectiveness and School Improvement*,6(1):23-46.
- Hausman, C. S. &Goldring, E. B. (2001). Sustaining teacher commitment: the role of professional communities. *Peabody Journal of Education*, 76(2): 30–51.
- Louis, K. S. Marks, H. M. & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33(4): 757–798.
- Mora-Ruano, J. G. Gebhardt, M.& Wittmann, E. (2018). Teachers collaboration in German Schools: do gender and school type influence the frequency of collaboration among teachers? *FrontiersinEducation*. doi: 10.3389/educ.2018.00055
- Πομάκη, Π. (2007). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της διεύθυνσης*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ronfeldt, M. Owens Farmer, S. McQueen, K. &Grisson, J. A. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal*, 52(3): 475-514.
- Sehgal, P.Nambudiri, R.&Mishra, S. K. (2017). Teacher effectiveness through self-efficacy, collaboration and principal leadership. *International Journal of Educational Management*, 31(4):505–517.
- Slavit, D. Kennedy, A. Lean, Z. Nelson, T. & Deuel, A. (2011). Support for professional collaboration in middle school mathematics: a complex web. *Teacher Education Quarterly*, 38(3): 113–131.
- Vangrieken, K. Dochy, F. Raes, E. &Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: a systematic review. *Educational Research Review*, 15(1): 17-40.
- Vangrieken, K. Meredith, C. Packer, T. &Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61(1): 47-59.

ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ. ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ. ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ Η «ΜΙΑ ΕΥΚΑΙΡΙΑ ΠΟΥ ΔΙΑΡΚΩΣ ΧΑΝΕΤΑΙ»;

Δρ. Χριστίδης Περικλής
Διευθυντής 1^{ου} Δ.Σ. Σταυρούπολης -
Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος
Θεσσαλονίκη, Ελλάδα
chperik@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο Σύλλογος Διδασκόντων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αποφασίζει, συναποφασίζει με το/την διευθυντή/ρια, ελέγχει τον/την διευθυντή/ρια και αποτελεί τον πυρήνα λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας. Στην πραγματικότητα ο ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων είναι ακόμη πιο πολυσύνθετος και εμπεριέχει στοιχεία που τον απομακρύνουν από την πρόθεση του νομοθέτη.

Στο άρθρο διερευνάται ο ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων νομοθετικά, στη θεωρία και κυρίως ακούγοντας τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς από συνεντεύξεις που δόθηκαν στον γράφοντα για το σκοπό αυτό.

All the teachers in elementary schools, as an established administration body, participate in decisions, co-act with the school principal, control him/her and are the operation core of the school unit. The actual role of that body is even more complex and concludes elements which pose it beyond legislators' intention.

The article explores teachers' role concerning administration, legislatively, in theory and especially by listening them using interviews given to the writer for this purpose.

ΣΚΟΠΟΣ

Οι νομοθετικές διατάξεις ορίζουν τον τρόπο λειτουργίας και τις αποφασιστικές αρμοδιότητες του Συλλόγου Διδασκόντων. Οι τελευταίες είναι αρκετά εκτεταμένες δείχνοντας την πολιτική αλλά και την παιδαγωγική πρόθεση μετά την Μεταπολίτευση, η διοίκηση της εκπαιδευτικής μονάδας να μην αποτελεί «αρχή ενός ανδρός».¹⁷

Στην πράξη προκύπτει όμως ένα κρίσιμο ερώτημα: Ο Σύλλογος με βάσει τη νομοθεσία αλλά και τη δυναμική του στο πεδίο της δράσης, το σχολείο, αποτελεί ένα αποφασιστικό όργανο, στην πράξη όμως αποτελεί κυρίως όργανο επικύρωσης προτάσεων;

Η παρούσα εισήγηση μπορεί να θεωρηθεί μία συνέχεια της περσινής εισήγησης του γράφοντα με τίτλο «Διευθυντής/ρια δημοτικού σχολείου. Από τη θεωρία στην πράξη. Ένας ηγέτης ή ένας «άνθρωπος για όλες τις δουλειές»;». Μέσα από συνεντεύξεις διευθυντών/ριών διερευνούνταν ο ρόλος του/της δ/ντή-τριας.

Η παρούσα εργασία επιθυμεί να συμβάλει, ως ερέθισμα, στην διερεύνηση όλων των πτυχών που αφορούν τη σχολική ζωή ώστε να μπορεί να γίνουν κατανοητές οι συνθήκες συμβίωσης εκπαιδευτικών και μαθητών προκειμένου οι σχετικές έρευνες να αποτελέσουν εργαλείο άσκησης μιας εκπαιδευτικής πολιτικής με κατεύθυνση από κάτω (ζωή στο σχολείο) προς τα πάνω (πολιτική-νομοθέτης).

¹⁷ Ενδεικτικά στο ΠΔ 79/2017 γίνονται εξήντα τρεις (63) αναφορές στο Σύλλογο Διδασκόντων σε σαράντα τέσσερις (44) σελίδες του σχετικού ΦΕΚ, σε είκοσι ένα (21) άρθρα.

ΕΡΕΥΝΑ

Η επιλογή των εκπαιδευτικών για συνέντευξη έγινε συνδυάζοντας τα κριτήρια της δυνατότητας και της τυχαιότητας. Το δείγμα αποτελείται από τους/τις:

- Δάσκαλος ΠΕ70 με 17 χρόνια προϋπηρεσία, υπηρετεί στη Θεσσαλονίκη για το σχολικό έτος 2019/2020
- Δασκάλα ΠΕ70 με 17 χρόνια προϋπηρεσία, υπηρετεί στη Θεσσαλονίκη για το σχολικό έτος 2019/2020
- Δασκάλα ΠΕ71 - αναπληρώτρια, με 12 χρόνια προϋπηρεσία, υπηρετεί στη Θεσσαλονίκη για το σχολικό έτος 2019/2020
- Δασκάλα ΠΕ70 – αναπληρώτρια που εργάζεται στην Ειδική Αγωγή, με 3 χρόνια προϋπηρεσία, υπηρετεί στην Αθήνα για το σχολικό έτος 2019/2020
- Δασκάλα (Μουσικός), με 27 χρόνια προϋπηρεσία, υπηρετεί στη Θεσσαλονίκη για το σχολικό έτος 2019/2020
- Δασκάλα ΠΕ70 με 27 χρόνια προϋπηρεσία, υπηρετεί στη Νάουσα για το σχολικό έτος 2019/2020
- Δασκάλα ΠΕ70 με 27 χρόνια προϋπηρεσία, υπηρετεί στη Θεσσαλονίκη για το σχολικό έτος 2019/2020
- Δασκάλα ΠΕ70 με 25 χρόνια προϋπηρεσία, υπηρετεί στη Θεσσαλονίκη για το σχολικό έτος 2019/2020

Η συνέντευξη περιλάμβανε ανοιχτές ερωτήσεις προκειμένου να υπάρχει το περιθώριο αυθόρμητης έκφρασης.¹⁸ Η οδηγία που δόθηκε ήταν πως θα έπρεπε να μιλήσουν για τον εαυτό τους αλλά και για τους συναδέλφους τους. Όσον αφορά τους δεύτερους θα έπρεπε να κάνουν χρήση της εμπειρίας τους από το σύνολο των σχολείων που υπηρέτησαν αλλά και από ότι έχουν αποκομίσει από συζητήσεις με συναδέλφους από διαφορετικά σχολεία.

ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ-ΘΕΩΡΙΑ-ΕΡΕΥΝΑ

Η νομοθεσία χωρίς ποτέ να μπορεί να θεωρηθεί πλήρης (εγγενής αδυναμία)_δημιουργεί επαρκώς το πλαίσιο για τη συμμετοχή του συνόλου των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας ως θεσμικό όργανο στη συνδιοίκησή της. Το κύριο πρόβλημα που παρατηρείται αφορά μια πληθώρα λεπτομερειών που αφορούν στη λειτουργία του σχολείου, για τις οποίες δεν διαφαίνεται σαφώς ποιο από τα δύο όργανα φέρει την ευθύνη της απόφασης (Σύλλογος Διδασκόντων ή διευθυντής/ρια).¹⁹

Η θεωρία, η οποία δεν έχει μεγάλο παρελθόν στην Ελλάδα, δεν περιγράφει επαρκώς την πραγματική ζωή σε μια σχολική μονάδα. Χρειάζονται πολλές και σε βάθος έρευνες. Τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να διαμορφώνεται ένα σώμα εργασιών που σχηματίζεται αρχικά με τις διπλωματικές εργασίες το οποίο είναι μια αρχή παρά τις αδυναμίες τους (πχ δείγμα).

Ακόμη η θεωρία μοιάζει να εξακολουθεί να έχει την αφετηρία της και να εξακολουθεί να αντλεί υλικό, σε σημαντικό βαθμό, από τη διοίκηση επιχειρήσεων όπου όμως δεν υπάρχει αντίστοιχο του Συλλόγου Διδασκόντων που αποτελεί όργανο συνδιοίκησης. Στον ιδιωτικό χώρο τέτοιο σχήμα διοίκησης δεν μπορεί να υπάρξει.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Όσον αφορά τις συνεντεύξεις οι οποίες αποτελούν ενδεδειγμένο τρόπο για να αφουγκραστεί κάποιος/α τον/την μάχιμο/η εκπαιδευτικό έβγαλαν ενδιαφέρουσες αν και όχι μοναδικές σε σχέση με άλλες εργασίες απόψεις.

Έτσι λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δεν θεωρούν ότι είναι πλήρως ενημερωμένοι όσο θα ήθελαν και όσο θα έπρεπε οι ίδιοι για τη νομοθεσία (εργασιακά - λειτουργία σχολείου). Το ίδιο πιστεύουν για τους συναδέλφους τους²⁰ και η γνώση τους είναι κυρίως εμπειρική (κύρια πηγή γνώσης οι συζητήσεις με συναδέλφους).²¹

Ακόμη δεν θεωρούν όλοι ότι συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις συνεδριάσεις και ακόμη περισσότερο πιστεύουν το ίδιο για τους συναδέλφους τους (αν και κάποτε εξαρτάται από το θέμα).²²

¹⁸ Θεωρούμε ότι ο/η καθένας/μία μίλησε με περισσότερη επιείκεια για τον εαυτό του/της και αυστηρότερα για τους/τις συναδέλφους/ισσες (χωρίς αυτό να θίγει οπωσδήποτε την αξιοπιστία τους) συνεπώς από αυτή την άποψη θεωρούμε ομοιογενή τον πληθυσμό και τυχαίο το δείγμα.

¹⁹ Π.χ. Η σύνταξη σχεδίου «Εκτακτης ανάγκης σχολείου» (Υ.Π.Ε.Θ. ΑΠ Φ.201.011.422.Α1/06/09/2018) αφορά τον διευθυντή με επικύρωση ή λήψη γνώσης από το Σύλλογο; Αφορά το Σύλλογο αλλά γίνεται με ευθύνη του διευθυντή; Συντάσσεται με ευθύνη του Συλλόγου υπό την επίβλεψη του διευθυντή; Ή... Υπό αυτό το πρίσμα ενδιαφέρον θα είχε μια εργασία που θα αφορά τη νομική σχέση του διευθυντή και του Συλλόγου Διδασκόντων.

²⁰ Έτσι και προηγούμενη εργασία.

²¹ Ένας εκπαιδευτικός μόνο απάντησε ότι είναι περισσότερο εξοικειωμένος λόγω της φοίτησης του σε μεταπτυχιακό διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων.

Ανάλογα με τον ερωτώμενο η άποψη περί παλαιότητας και συμμετοχή στις συνελεύσεις κυμάνθηκε από το ότι οι παλαιότεροι ενδιαφέρονται περισσότερο έως ότι η συμμετοχή των νεότερων είναι ουσιαστική ενώ των παλαιότερων πιο υποτονική.

Ισχυρή είναι η αίσθηση ότι πολλές αποφάσεις παίρνονται με βάση τι συνηθίζεται ή τι ουσιαστικά προτείνει ο διευθυντής.

Οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι αντιλαμβάνονται όλοι οι συνάδελφοί τους το βάρος της υπογραφής τους στο πρακτικό των συνελεύσεων, εντάσσοντας την σε μια ρουτίνα του σχολείου, αν και σαφώς διακρίνουν τις περιπτώσεις των ιδιαίτερα σοβαρών θεμάτων για τα οποία συναποφασίζουν. Παραδέχονται δε ότι ούτε και οι ίδιοι συνειδητοποιούν πάντα το βάρος της ευθύνης της υπογραφής στα πρακτικά του συλλόγου.²³

Σημαντικότερο πρόβλημα στις συνεδριάσεις είναι ο χρόνος (δεν είναι επαρκής αν και έτσι κι αλλιώς οι συνάδελφοι πολλές φορές βιάζονται και δεν θέλουν να ξοδέψουν ούτε το διαθέσιμο χρόνο),²⁴ η μη ουσιαστική συμμετοχή (εκτός αν αφορά φλέγον ζήτημα ή ενδιαφέρει συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς), η ατομία των εκπαιδευτικών να εκφέρουν την άποψή τους. Ακόμη η έλλειψη προετοιμασίας για τις συνελεύσεις.

Θεωρούν ότι υπάρχουν διευθυντές/ντριες που: θέλουν μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, που τους βολεύει η χαλαρή συμμετοχή, που προσπαθούν να προκαλέσουν τη χαλαρή συμμετοχή (πάντα για να περάσει η δική τους απόφαση).

Η εμπειρία των εκπαιδευτικών δείχνει ότι οι διευθυντές/ντριες κατά κύριο λόγο επιθυμούν οι συνελεύσεις να είναι περιεκτικές από άποψη συμμετοχής και συζήτησης.²⁵ Αλλά δεν είναι λίγες οι φορές που διευθυντές/ντριες εκμεταλλεύονται την αβουλία των εκπαιδευτικών για να περάσουν τις δικές τους αποφάσεις.

Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι λειτουργούν ως να τους αφορά μόνο η τάξη τους (αν και έκαναν σχετική αυτοκριτική) αλλά ότι αυτό συμβαίνει σε μεγάλο βαθμό με τους συναδέλφους τους. Θεωρούν ότι η λειτουργία του σχολείου αφορά και πρέπει να αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς αλλά στην πράξη δεν συμβαίνει αυτό όσο πρέπει, αφήνοντας μεγάλο μέρος της στον/στην διευθυντή/ρια. Πολλοί συνάδελφοι θεωρούν γενικά ότι η λειτουργία του σχολείου αφορά τον/την διευθυντή/ρια.²⁶

Στο θέμα της συνεργασίας θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται κατά μικρές ομάδες ή παρέες αλλά όχι ως σύλλογος ενιαίος συμπαγής και περιεκτικός. Υπάρχουν ανταγωνισμοί και δεν υπάρχει κουλτούρα ομαδικότητας.

Η αλλαγή της κουλτούρας θεωρούν όλοι ότι θα βοηθήσει το σύλλογο να είναι πιο λειτουργικός και θεωρούν ότι είναι ζήτημα του/της διευθυντή/ντριας, επιμόρφωσης ή επιβολής για να αλλάξει, δείχνοντας όμως μια δυσπιστία ως προς τη δυνατότητα αυτή, καθώς πιστεύουν πως αφορά κυρίως «τον χαρακτήρα του ανθρώπου». Γενικότερα πιστεύουν ότι δύσκολα αλλάζει η κουλτούρα καθώς αφορά διαφορετικούς ανθρώπους που «έτσι είναι» ή «έχει να κάνει με τον άνθρωπο» και το συνδυάζουν με το ότι οι συνάδελφοι προτιμούν να ασχολούνται με το μικρόκοσμο της τάξης τους.

Όμως τελικά πιστεύουν ότι ο σύλλογος συναποφασίζει, το φαινόμενο όμως της απλής επικύρωσης των προτάσεων του διευθυντή είναι ιδιαίτερα φανερό στην πράξη,²⁷ ενώ συμφωνούν με τον ενισχυμένο ρόλο που θα πρέπει να παίζει ο σύλλογος.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ήδη με την παρουσίαση των πιο πάνω ευρημάτων των συνεντεύξεων έχει δομηθεί ένα σώμα συμπερασμάτων που αφορά στο θέμα μας. Επιπρόσθετα όμως μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών στις συνεντεύξεις, μπορεί άλλοτε να συμφωνούν περισσότερο ή λιγότερο και άλλοτε όχι, με τα αποτελέσματα άλλων εργασιών ή και της θεωρίας, αλλά μοιάζει ως κοινή συνισταμένη η ελλιπής συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διοίκηση της σχολικής μονάδας και της εν γένει σχολικής ζωής. Το ίδιο φαίνεται να ισχύει ισχυρά και όσον αφορά τη γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας από τους εκπαιδευτικούς αλλά και τη μέτρια ένταση στη συμμετοχή τους στις αποφάσεις.

Εδώ θα μπορούσε να προστεθεί επιπλέον ο προβληματισμός που αφορά στο αν, στο βαθμό που ο νόμος καλεί τους εκπαιδευτικούς να συναποφασίζουν, αυτό λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα δομημένο ιεραρχικά πλαίσιο «από πάνω» και δεν αφορά τόσο τη δυνατότητα αποφάσεων που θα καθορίζουν ουσιαστικά την πολιτική του σχολείου.

²² Παρατηρήθηκε όμως ότι σε κάποια σχολεία κάποιες φορές δεν θεωρείται η παρουσίαση των αναπληρωτών στις συνελεύσεις απαραίτητη.

²³ Παρατήρηση του γράφοντα: Ειδικά καθώς αρκετοί θεωρούν ότι οι περισσότερες αποφάσεις είναι τυπικές. Μπορεί να είναι αλλά δεν σημαίνει ότι δεν επιφέρουν αποτελέσματα για τα οποία μπορεί να ζητηθούν ευθύνες.

²⁴ Οι εκπαιδευτικοί δεν έθιξαν ιδιαίτερα το ποια θα μπορούσε να είναι η λύση στο ζήτημα του χρόνου από τη στιγμή που το εργασιακό ωράριο είναι 8-2 με λήξη των μαθημάτων στις 1.15.

²⁵ Σχεδόν όλοι απάντησαν ότι δεν γνώρισαν διευθυντή/ντρια που είναι αυταρχικός/ή ή πραγματικά άβουλος/η.

²⁶ Έτσι και στην άλλη εργασία.

²⁷ Έτσι και προηγούμενη εργασία.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ – ΚΑΤΑΚΛΕΙΔΑ

Οι αλλαγές στα σχολεία μας που θα τα κάνουν κοιτίδες πολιτισμού και θα εκπαιδεύουν λειτουργικούς ανθρώπους, πολίτες, αποτελούν διαχρονικά το προς κατάκτηση ζητούμενο, προκειμένου οι παρεμβάσεις στα σχολεία να αφορούν ακριβώς αυτά και όχι τα φαντασιακά είδωλά τους.

Φαίνεται πως το πεδίο είναι ανοιχτό και λαμπρό, για τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης θεωρίας (που θα περιλαμβάνει μελέτες και από άλλες επιστήμες που ασχολούνται με τον άνθρωπο τις σχέσεις του και τις συμπεριφορές του– καθώς οι αλλαγές αφορούν ανθρώπους σε συγκεκριμένο περιβάλλον) που να αντανακλά την ελληνική σχολική πραγματικότητα, από τους νέους επιστήμονες στο πεδίο της διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΒΙΒΛΙΑ (ενδεικτικά)

Everard, K.B., Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: ΕΑΠ
<http://documents.tips/documents/everard-morris-.html> - Ημερομηνία πρόσβασης (12/09/2019)

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην

Κατσαρός Ιωάνν. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Π.Ι.
http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book3.pdf - Ημερομηνία πρόσβασης (12/09/2019)

Σαΐτης, Χ. (2001). *Η λειτουργία του σχολείου μέσα από τις αποφάσεις του συλλόγου Διδασκόντων*, Αθήνα: Ατραπός.

Σαΐτη, Α., Σαΐτης, Χ. (2012), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η Διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ (ενδεικτικά)

Δελιοτζάκης, Ζ. (2019), *Η λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων ως κυρίαρχο Όργανο Διοίκησης του Δημόσιου Σχολείου*, Διπλωματική Εργασία, Τ.Ε.Ι. Κεντρικής Μακεδονίας, Σχολή Διοίκησης κι οικονομίας, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Π.Μ.Σ. Δημόσια Διοίκηση και Διοίκηση και Οργάνωση Εκκλησιαστικών Μονάδων,
<http://apothesis.teicm.gr/xmlui/handle/123456789/4014>, Ημερομηνία πρόσβασης (09/09/2019)

Κατσούδα, Χ. (2009), *Η συμβολή του Συλλόγου Διδασκόντων στη λειτουργία της σχολικής μονάδας*, Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Π.Μ.Σ. «Νέες μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης»,
<http://hellenicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/7505/file0.pdf?sequence=1>, Ημερομηνία πρόσβασης (09/09/2019)

Κοτινοπούλου, Μ. (2015), *Γραπτοί και άγραφοι νόμοι στη λειτουργία των Συλλόγων Διδασκόντων Δημοτικής Εκπαίδευσης της Πρωτοβάθμιας*, Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Οργάνωση και Διαχείριση Αθλητισμού, Π.Μ.Σ. Οργάνωση και Διοίκηση Αθλητικών Οργανισμών και Επιχειρήσεων»,
<http://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/2626/Konitopoulou%20MDE%20full%20text.pdf?sequence=1>, Ημερομηνία πρόσβασης (11/09/2019)

Μυλωνά, Σ. (2016), *Η συμβολή του Συλλόγου Διδασκόντων/σκουσών στη Διοίκηση της Σχολικής Μονάδας*, Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Π.Μ.Σ «Νέες μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης»,
<http://hellenicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/17185/%20.pdf?sequence=4>, Ημερομηνία πρόσβασης (11/09/2019)

Οτζάκογλου, Θ., (2011), *Σύλλογος διδασκόντων: Μια a la carte προσέγγιση των εκπαιδευτικών στη διοίκηση της σχολικής μονάδας*, Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό

Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Π.Μ.Σ. «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, <http://ir.lib.uth.gr/handle/11615/42037>, Ημερομηνία πρόσβασης (14/09/2019)

Παπακόστα, Σ. (2017), *Ο Διευθυντής και ο Σύλλογος των Διδασκόντων της εκπαιδευτικής μονάδας - το δίπολο της εξουσίας. Στάσεις, απόψεις και προτάσεις για ένα αποτελεσματικό σχολείο*, Διπλωματική Εργασία, Μ.Π.Σ. Ε.Α.Π., <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/35804>, Ημερομηνία πρόσβασης (14/09/2019)

Παπαστεργίου, Αθ. (2007), *Ο σύλλογος διδασκόντων σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων: η περίπτωση των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Καβάλας*, Διπλωματική Εργασία, Μ.Π.Σ. ΕΑΠ, <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/20221>, Ημερομηνία πρόσβασης 08/09/2019)

Σουσαμλή, Δ. (2018), *Η λήψη και εφαρμογή αποφάσεων στο Σύλλογο Διδασκόντων*, Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Π.Μ.Σ. «Νέες μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης», <http://hellenicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/19000/%CE%A3%CE%9F%CE%A5%CE%91%CE%9C%CE%9B%CE%97%CE%A3%20%CE%94%CE%97%CE%9C%CE%97%CE%A4%CE%A1%CE%99%CE%9F%CE%A3%20%CE%94%CE%99%CE%A0%CE%9B%CE%A9%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, Ημερομηνία πρόσβασης (09/09/2019)

Τζήκας, Δ. (2017), *Η λήψη και εφαρμογή αποφάσεων στο σύλλογο διδασκόντων*, Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Π.Μ.Σ. «Νέες μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης», <http://hellenicus.lib.aegean.gr/handle/11610/18812>, Ημερομηνία πρόσβασης (10/09/2019)

ΑΡΘΡΑ (ενδεικτικά)

Sarafidou, J.O. & Chatziioannidis, G. (2013), Teacher participation in decision making and its impact on school and teachers, *International Journal of Educational Management*, 27(2), 170-183.

Ανδρέου, Α., Γεωργιάδης, Ν. & Παπαδόπουλος, Α. (2001), Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το Σύλλογο Διδασκόντων, *ΙΝΕ/ΓΣΕΕ/ΑΔΕΔΥ Ενημέρωση*, 68, <http://www.inegsee.gr/enimerwsi-68.htm>, Ημερομηνία πρόσβασης (15/09/2019)

Κουσουλός, Α., Μπούνιας, Κ. & Καμπουρίδης, Γ. (2004), Συμμετοχική διοίκηση και διαδικασία λήψης αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 33-41

Χριστίδης, Π. (2018), Διευθυντής δημοτικού σχολείου. Από τη θεωρία στην πράξη. Ένας ηγέτης ή ένας «άνθρωπος για όλες τις δουλειές»;», *Πρακτικά, 1st International Congress on Management of Educational Units*, December 7-9, 2018, Thessaloniki, Greece

ΝΟΜΟΘΕΤΗΜΑΤΑ

Νόμος Ν.1566/85 (ΦΕΚ 167/1985): <http://edu.klimaka.gr/nomothesia/dioikhtika/1854-n1566-1988-domh-leitourgia-prwtovathmias-devterovathmias-ekpaidevshs.html>, Ημερομηνία πρόσβασης (10/09/2019)

Π.Δ. 201/1998 (ΦΕΚ 161/1998): http://www.et.gr/docs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wEeWRs27M2niXdtvSoClrL8px6_ZGPuoJd5MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKl3nP8NxdnJ5r9cmWgJWelDvWS_18kAEhATUkJb0x1LIIdQ163nV9K--td6SIuWjEALP5cq-QC5_IGdVW91zRuMWNMoZ4d24soxOZJiEf, Ημερομηνία πρόσβασης (10/09/2019)

ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΚΑΙ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ - ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ, ΦΕΚ 1340/2002 - Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002, <https://edu.klimaka.gr/nomothesia/kathkontologio/543-nomothesia-kathkontologio-didaktiko-prosvpiko-sylogos-didaskontvn>, Ημερομηνία πρόσβασης (10/09/2019)

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ ΚΑΙ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ (ΠΔ 79/2017): <https://edu.klimaka.gr/sxoleia/dimotiko/2894-organwsh-leitourgia-dimotiko-sxoleio>, Ημερομηνία πρόσβασης (10/09/2019)

N. 4559/2018,

http://www.et.gr/idos-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wG3UHK-ZeQumndtvSoClrL8cHFJddP1Ek55MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKl3nP8NxdnJ5r9cmWyJWeIDvWS_18kAEhATUkJb0x1LIIdQ163nV9K--td6SIuUsQgev8KCrEG8b1gww8jZ19dmJEaH98WihWuWmX-0Hb – Ημερομηνία πρόσβασης (10/09/2019)

N. 4521/2018, <https://www.esos.gr/arthra/55754/fek-toy-nomoy-452118-gia-pan-dyt-attikis> -Ημερομηνία πρόσβασης (10/09/2019)

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Συνεντεύξεις οκτώ εκπαιδευτικών, ΠΕ70, ειδικοτήτων αναπληρωτών και μόνιμων, δημοτικών σχολείων Αθήνας, Νάουσας και Δ. Θεσσαλονίκης.

ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΑΣΦΑΛΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

Ζωγόπουλος Κωνσταντίνος
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Διευθυντής Σχολικής μονάδας Π. Ε. Ηλείας
M.Sc Διοίκηση Εκπαίδευσης
e-mail: kzogopoulos@gmail.com

Μπαντούνα Μαρία
Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας, ΠΕ06
Διευθύντρια Σχολικής μονάδας Δ. Ε. Ηλείας
M.Ed Σπουδές στην Εκπαίδευση, M.Sc Διοίκηση Εκπαίδευσης
e-mail: mabad4250@yahoo.gr

Μητρόπουλος Ιωάννης
Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών
Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης & Τεχνολογίας
e-mail: imitro@upatras.gr

και

Αγγελόπουλος Νικόλαος
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Υποδιευθυντής Σχολικής Μονάδας Π. Ε. Αχαΐας
e-mail: nikoagg@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο καθοριστικός ρόλος των εκπαιδευτικών στη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών αναδεικνύει τη σημασία της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στην ποιότητα εκπαίδευσης που παρέχεται. Η ικανοποίηση που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους σχετίζεται με την εργασιακή τους απόδοση, την εργασιακή τους δέσμευση, επηρεάζει την ψυχοσωματική τους υγεία και τελικά την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η εργασιακή ικανοποίηση, ως έκφραση θετικών ή αρνητικών συναισθημάτων του εργαζόμενου για την εργασία του προσεγγίζεται και διαμορφώνεται μέσα από πολλές διαστάσεις, επιμέρους πτυχές της εργασίας και παράγοντες ενδογενείς και εξωγενείς με την εργασία. Επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών όπως η σχέση εργασίας τους (μόνιμοι, αναπληρωτές εκπαιδευτικοί) επηρεάζουν τις απόψεις τους για την ικανοποίηση που αποκομίζουν από την εργασία τους. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της επίδρασης της εργασιακής ασφάλειας στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των Δημοτικών σχολείων του Δήμου Πατρέων, Αχαΐας για την εργασιακή ικανοποίηση που βιώνουν, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή και αναφέρεται από τους ίδιους, μέσα από τις θεματικές ενότητες του ερωτηματολογίου. Ακολούθησε η ποσοστιαία μέθοδος δειγματοληψίας και στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 19,8% του συνόλου των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των σχολείων του Δήμου Πατρέων κατά το σχολικό έτος 2018-2019. Πρόκειται για 204 εκπαιδευτικούς οι οποίοι αποτελούν το δείγμα της έρευνας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών επιδρά σε μικρό σχετικά βαθμό στις αντιλήψεις τους για την εργασιακή ικανοποίηση στο σύνολο των ερωτήσεων-δηλώσεων στις 11 θεματικές ενότητες, οι οποίες αντιστοιχούν σε διαστάσεις της εργασιακής ικανοποίησης.

Λέξεις – Κλειδιά: εργασιακή ασφάλεια, σχέση εργασίας, εργασιακή ικανοποίηση, εκπαιδευτικοί

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει αυξημένο ενδιαφέρον των ερευνητών και επιστημόνων για την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η εργασιακή ικανοποίηση και η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελούν σημαντικές συνιστώσες του ρόλου των εκπαιδευτικών (Χατζηγιάννης & Χατζηπαναγιώτου, 2012) και συνδέεται με τη σχέση τους με τους μαθητές, την εργασιακή δέσμευση και την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Zigalleri, 1996). Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται επαγγελματική ολοκλήρωση όταν αποκομίζουν ικανοποίηση από το έργο τους, από το εργασιακό τους

περιβάλλον και αναπτύσσονται επαγγελματικά (Evans, 1998). Μολονότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ως κύριο κίνητρο της επαγγελματικής τους ενασχόλησης την αγάπη και τη μετάδοση γνώσεων στους μαθητές (Papanastasiou & Zembylas, 2004) παρουσιάζεται το φαινόμενο της δυσαρέσκειας από τον φόρτο εργασίας τους, τις μισθολογικές απολαβές, την αναγνώριση της εργασίας τους, τις συνθήκες εργασίας και το σχολικό περιβάλλον με αρνητικές επιπτώσεις στο έργο τους, στην επαγγελματική τους εξέλιξη και στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου (Saiti, 2007).

Κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της επίδρασης της εργασιακής σχέσης εκπαιδευτικών (μόνιμοι-αναπληρωτές) Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σύμφωνα στις αντιλήψεις τους για την εργασιακή τους ικανοποίηση.

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ

Όπως πολλές έννοιες στις κοινωνικές επιστήμες η εργασιακή ικανοποίηση δεν έχει σαφή ορισμό που να είναι αποδεκτός από όλους (Demirtas, 2010). Ωστόσο, με βάση τις συνθήκες εργασίας και την εκπλήρωση των φιλοδοξιών από την εργασία η εργασιακή ικανοποίηση έχει να κάνει με το πώς το άτομο αντιλαμβάνεται ότι οι ανάγκες του σχετίζονται και εκπληρώνονται με την εργασία. Είναι μια ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση όπως την αντιλαμβάνεται το άτομο σύμφωνα με την εκτίμηση της εργασίας του και την επίτευξη των στόχων του (Demirtas, 2010:1069; Locke, 1976:1304). Εκφράζει τον βαθμό όπου οι εργαζόμενοι αντλούν ευχαρίστηση από την επαγγελματική τους δραστηριότητα (Spector, 1997). Η ανάπτυξη της εργασιακής ικανοποίησης σχετίζεται με τις εργασιακές απαιτήσεις και τις προσδοκίες των εργαζομένων από την εργασία (Bush & Middlewood, 2005) καθώς και την αμοιβή τους από αυτή (Akhtarar et al., 2010). Ο βαθμός συνεισφοράς των εργαζόμενων σε έναν οργανισμό και της εκπλήρωσης των στόχων τους σε αυτόν επιδρά και προσδιορίζει την εργασιακή τους ικανοποίηση (Oshagbemi, 2003).

Στον χώρο της εκπαίδευσης η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει να κάνει με τη συναισθηματική σχέση που δημιουργείται από το πώς βιώνουν τον ρόλο τους ως διδάσκοντες. Η εργασιακή ικανοποίηση προκύπτει από την αλληλεπίδραση των προσδοκιών και των αξιών τους από το επάγγελμά τους και των όσων συνειδητοποιούν ότι τελικά εισπράττουν από την εργασία τους (Klassen & Chiu, 2010; Papanastasiou & Zembylas, 2004). Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τον Hughes (2006) σχετίζεται με τη συναισθηματική κατάσταση ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας που μπορεί να βιώνουν στον εργασιακό τους χώρο.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού διαφοροποιείται σε σχέση με άλλα επαγγέλματα καθώς το σχολικό κλίμα και η σχολική κουλτούρα, όπως διαμορφώνονται, μπορούν να συμβάλλουν στην ενίσχυση θετικών συναισθημάτων με διάθεση προσφοράς και αίσθηση αποστολής για να μεταδώσουν αξίες και να αναπτύξουν δεξιότητες στους μαθητές που είναι καθοριστικές για την εξέλιξή τους (Sahlberg, 2010). Υπάρχουν ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες που συνδέονται με την εργασιακή ικανοποίηση. Οι Dinham και Scott (1998, 2000) παρουσίασαν τρεις κατηγορίες παραγόντων που προκαλούν ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια, στους εκπαιδευτικούς βασισμένοι στη θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg. Η πρώτη κατηγορία έχει να κάνει με τους εσωτερικούς παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με τον παιδαγωγικό τους ρόλο και τη διδασκαλία (ικανοποίηση από τη διδασκαλία, τη σχέση τους με τους μαθητές, τις δεξιότητες και ικανότητες, την αυτονομία, τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας). Η δεύτερη κατηγορία αφορά τους εξωτερικούς παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με τις κοινωνικές συνθήκες και το εκπαιδευτικό σύστημα (κοινωνική αποδοχή του ρόλου τους, κοινωνικά στερεότυπα για την εργασία τους, τη στήριξη του έργου τους μέσα από την επιμόρφωση, τις συχνές αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης). Η τρίτη κατηγορία έχει να κάνει με τις συνθήκες του σχολείου και τις συνθήκες εργασίας (κλίμα με συναδέλφους και γονείς, ηγεσία, επαγγελματική εξέλιξη, σύστημα αμοιβών και προαγωγών, υλικοτεχνική υποδομή σχολείου, μισθολογικές απολαβές, φόρτο εργασίας, εργασιακό ωράριο, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων). Ο Δημητρόπουλος (1998) παρουσιάζει τέσσερις παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών: α) τους ατομικούς παράγοντες (προσωπικότητα και ατομικά χαρακτηριστικά του καθενός, μορφωτικό επίπεδο, εργασιακή εμπειρία), β) τους κοινωνικούς (οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον), γ) τους εκπαιδευτικούς (εκπαιδευτικό σύστημα) και δ) τους εργασιακούς και επαγγελματικούς παράγοντες.

ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Πλήθος ερευνών έχουν πραγματοποιηθεί για την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με έρευνες των Zembylas και Papanastasiou (2006) οι εκπαιδευτικοί αντλούν ικανοποίηση από την υλοποίηση καινοτόμων δράσεων και προγραμμάτων. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με σχέση εργασίας ως αναπληρωτές και οι οποίοι έχουν συνήθως λίγα έτη υπηρεσίας και είναι σε φάση προσαρμογής (Ματσαγγούρας, 2005) πολύ περισσότερο όταν βιώνουν εργασιακή ανασφάλεια και θα πρέπει να αλλάζουν σχολεία κάθε νέο σχολικό έτος εκφράζουν μικρή ικανοποίηση από τις ευκαιρίες να κάνουν νέα πρωτότυπα πράγματα μόνοι τους. Σχετικά με τα περιθώρια αυτόνομης

δράσης των εκπαιδευτικών, ο Ξωχέλλης (2006) τονίζει ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχει σημαντική έλλειψη αυτονομίας του εκπαιδευτικού για τη λήψη αποφάσεων και τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού του έργου περιορίζοντας έτσι την επαγγελματική του ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν έλλειψη ικανοποίησης από τα συνδικαλιστικά όργανα (Μπρούζος, 2004). Σύμφωνα με τους Πατσάλη και Παπουτσάκη (2016) οι εκπαιδευτικοί βιώνουν έλλειψη ικανοποίησης από την κοινωνική τους θέση και την επαγγελματική τους προοπτική. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ενδεχομένως να νιώθουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό και ικανοποίηση, ειδικά σε περίοδο οικονομικής κρίσης και μεγάλης ανεργίας, από το γεγονός ότι έχουν βρει εργασία και κάνουν τα πρώτα τους βήματα στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Επίσης, σύμφωνα με έρευνα της Γραμματικού (2010) οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι από τη χρηματοδότηση των σχολείων η οποία είναι μειωμένη με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ουσιαστικά δυνατότητα βελτίωσης των υποδομών. Σε αντίθεση βρίσκονται τα αποτελέσματα της έρευνας του Μυλωνά (2018) όπου οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τους αναπληρωτές από τις υποδομές των σχολικών μονάδων. Όσον αφορά το αίσθημα ασφάλειας, τα αποτελέσματα ερευνών των Dawson και Veliziotis (2013) και Μυλωνά (2018) οι αναπληρωτές δείχνουν να είναι λιγότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με τους μόνιμους καθώς βιώνουν μεγάλη ανασφάλεια και αβεβαιότητα λόγω της προσωρινής απασχόλησης και της μη σταθερής εργασιακής σχέσης στα σχολεία όπου υπηρετούν. Επίσης, από τα ευρήματα ερευνών (Abeles, 2009; Saiti, 2007) διαφαίνεται ότι η μείωση των μισθολογικών απολαβών επηρεάζει αρνητικά την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Τέλος, η ικανοποίηση που αποκομίζουν από την εργασία τους εξαρτάται από το πώς την αξιολογούν με βάση τις αξίες, τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους (Sempane et al., 2002).

Η ετήσια έκθεση της Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2018) σύμφωνα με τις απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών, έδειξε ότι υπήρχαν ελλείψεις στις Δομές Εκπαίδευσης με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να στηρίξουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή με ειδικές ανάγκες. Σημειώνεται, ότι πρόσφατα, έχουν δημιουργηθεί νέες Δομές Εκπαίδευσης (Ν. 4547/2018.) οι οποίες κατά τη διάρκεια της παρούσας έρευνας δεν είχαν λειτουργήσει ολοκληρωμένα σε βάθος χρόνου ώστε να υπάρχει η δυνατότητα εκτίμησής τους ως προς την κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευτικών.

Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με την εργασιακή τους απόδοση και συμπεριφορά. Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων και στη δημιουργία θετικής στάσης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, αποτελεί κίνητρο για την παραμονή τους στον χώρο εργασίας και την επαγγελματική τους εξέλιξη (Bogler & Nir, 2012). Επιπρόσθετα, η εργασιακή ικανοποίηση ενισχύει θετικά την ψυχολογία των εκπαιδευτικών με διάθεση συμμετοχής στις σχολικές διαδικασίες, την καλή συνεργασία με τους συναδέλφους τους, τους γονείς και την ανάληψη πρωτοβουλιών για καινοτόμες δράσεις για την παροχή καλύτερης εκπαίδευσης στους μαθητές. Ωστόσο, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν ευνοεί και δεν βοηθάει αποτελεσματικά την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010). Αντίθετα, η έλλειψη ικανοποίησης οδηγεί στη μείωση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική διαδικασία και την ανάπτυξη αρνητικών συναισθημάτων για τους ίδιους και τους άλλους που σχετίζονται με το έργο τους. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε διάψευση των ατομικών και επαγγελματικών προσδοκιών τους, μείωση της εργασιακής τους απόδοσης, συναισθηματική εξάντληση και επαγγελματική εξουθένωση με αρνητικές επιπτώσεις στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου (Platsidou & Agaliotis, 2010).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΚΟΠΟΣ

Κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της επίδρασης της σχέσης εργασίας (μόνιμοι-αναπληρωτές) στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την εργασιακή τους ικανοποίηση.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

Το ερωτηματολόγιο, το οποίο κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας, αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει 11 ερωτήσεις κλειστού τύπου όπου καταγράφονται τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Το δεύτερο μέρος δομείται σε 11 Θεματικές ενότητες που σχετίζονται με την εργασιακή ικανοποίηση των ερωτώμενων την περίοδο της οικονομικής κρίσης (ικανοποίηση από την αυτονομία και ελευθερία, από τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις του κλάδου, από τις ευκαιρίες για προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη, από το εργασιακό ωράριο και τον φόρτο εργασίας, από την υποστήριξη (ενδοσχολική και υπηρεσιακή), από το κύρος και την αναγνώριση, από τη

συνεργασία και τη συλλογικότητα, από τη χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων, από τον μισθό και την ασφάλεια στην εργασία και την ικανοποίηση από το συνταξιοδοτικό πρόγραμμα). Κάθε Θεματική ενότητα περιέχει από 5 έως 11 ερωτήσεις και συνολικά το δεύτερο μέρος με τις 11 Θεματικές ενότητες αποτελείται από 81 ερωτήσεις κλειστού τύπου για την καταγραφή της εργασιακής ικανοποίησης των συμμετεχόντων. Σε όλες τις ερωτήσεις-δηλώσεις υπήρχε η δυνατότητα επιλογής των απαντήσεων σε πενταβάθμια κλίμακα Likert η οποία εκτεινόταν από το 1 έως το 5 (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ, 4=Συμφωνώ και 5=Συμφωνώ Απόλυτα).

ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 204 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Πατρέων Αχαΐας κατά το σχολικό έτος 2018-2019. Η μέθοδος δειγματοληψίας βασίστηκε στην ποσοστιαία δειγματοληψία (Ζαφειρόπουλος, 2015). Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 19,8% του συνόλου των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των σχολείων του Δήμου Πατρέων. Για την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος συμπεριλήφθησαν δάσκαλοι/ες και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με σχέση εργασίας μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Από τα 250 ερωτηματολόγια που δόθηκαν, επεστράφησαν 204 συμπληρωμένα με ποσοστό απόκρισης 81,6%. Από τους 204 εκπαιδευτικούς οι 54 (26,5%) ήταν άνδρες και 150 (73,5%) γυναίκες. Όσον αφορά τη σχέση εργασίας, 185 (90,7%) ήταν μόνιμοι και 19 (9,3%) αναπληρωτές.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στα ερωτηματολόγια που συγκεντρώθηκαν έγινε έλεγχος για την πληρότητα και την ορθότητα των απαντήσεων. Με το λογισμικό στατιστικής επεξεργασίας Spss v 25 δημιουργήθηκε βάση δεδομένων προκειμένου να εισαχθούν οι κωδικοποιημένες πληροφορίες από τα ερωτηματολόγια. Ακολούθησε έλεγχος Cronbach 'alpha ο οποίος κυμαινόταν από 0,557 έως 0,918 για κάθε Θεματική ενότητα, ενώ για το σύνολο των 11 Θεματικών ενότητων ο συνολικός δείκτης ήταν Cronbach's Alpha =0,918. Στη συνέχεια, έγινε περιγραφική στατιστική επεξεργασία των δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων του δείγματος και ακολούθησε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis H για τον έλεγχο συσχετίσεων της σχέσης εργασίας των συμμετεχόντων με όλες τις ερωτήσεις-δηλώσεις των 11 Θεματικών ενότητων και ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U για τα τελικά αποτελέσματα από τις συσχετίσεις (Δαφέρμος, 2011).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας. Από τις 11 συνολικά Θεματικές ενότητες βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με 7 Θεματικές ενότητες (ικανοποίηση από την αυτονομία/ελευθερία, από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις του κλάδου, από την ενδοσχολική και υπηρεσιακή υποστήριξη, από το κύρος/αναγνώριση, από τη χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων, από τον μισθό/ασφάλεια της εργασίας και από το συνταξιοδοτικό πρόγραμμα), ενώ με τις υπόλοιπες 4 Θεματικές ενότητες (Ικανοποίηση από τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, από την προσωπική επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη, από το εργασιακό ωράριο / φόρτο εργασίας και από τη συνεργασία/συλλογικότητα) δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Στις 7 Θεματικές ενότητες (πίνακας 1) οι οποίες αντιστοιχούν στην εργασιακή ικανοποίηση των συμμετεχόντων στην έρευνα και καταγράφηκαν συσχετίσεις, η μέση τιμή σχετικά με τους αναπληρωτές κυμάνθηκε από 2,8 έως 4,2 με συνολική μέση τιμή 3,25, ενώ για τους μόνιμους η μέση τιμή για τις επιμέρους θεματικές ενότητες κυμάνθηκε από 2,9 έως 4,5 με συνολική μέση τιμή 3,36. Διαφαίνεται ότι τόσο οι αναπληρωτές όσο και οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν παίρνουν ξεκάθαρη και σαφή θέση στις θεματικές ενότητες που αφορούν την εργασιακή ικανοποίηση με μια διαφαινόμενη τάση μεγαλύτερου βαθμού συμφωνίας για τους μόνιμους. Εξαιρέση αποτελεί η Θεματική ενότητα ΙΑ (ικανοποίηση από συνταξιοδοτικό) στην οποία οι απαντήσεις τόσο των αναπληρωτών όσο και των μόνιμων εκπαιδευτικών καταδεικνύουν σημαντικό βαθμό συμφωνίας. Υπενθυμίζεται ότι οι απαντήσεις των ερωτώμενων ήταν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert η οποία εκτεινόταν από το 1 έως το 5 (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ, 4=Συμφωνώ και 5=Συμφωνώ Απόλυτα).

Πίνακας 1
Μέσοι όροι απαντήσεων αναπληρωτών-μόνιμων εκπαιδευτικών στις θεματικές ενότητες εργασιακής ικανοποίησης

| A/A | Θεματικές ενότητες | Σχέση εκπαιδευτικών | εργασίας |
|----------|---|---------------------|-----------|
| | | Αναπληρωτές | Μόνιμοι |
| | | Μέση τιμή | Μέση τιμή |
| 1 | Θεματική ενότητα A: αυτονομία/ελευθερία | Ικανοποίηση από | 3,1 |
| | | | 3,4 |

| | | | |
|---------------|---|-------------|-------------|
| 2 | Θεματική ενότητα Γ: Ικανοποίηση από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις του κλάδου | 3,1 | 3,1 |
| 3 | Θεματική ενότητα ΣΤ: Ικανοποίηση από υποστήριξη (ενδοσχολική) και υπηρεσιακή | 3,1 | 2,9 |
| 4 | Θεματική ενότητα Ζ: Ικανοποίηση από το κύρος και την αναγνώριση | 3,3 | 3,4 |
| 5 | Θεματική ενότητα Θ: Ικανοποίηση από τη χρηματοδότηση σχολικών μονάδων | 2,8 | 3,1 |
| 6 | Θεματική ενότητα Ι: Ικανοποίηση από μισθό/ασφάλεια στην εργασία | 3,1 | 3,2 |
| 7 | Θεματική ενότητα ΙΑ: Ικανοποίηση από συνταξιοδοτικό πρόγραμμα | 4,2 | 4,5 |
| Σύνολο | | 3,36 | 3,25 |

Για τον έλεγχο της σχέσης εργασίας των ερωτώμενων με τις δηλώσεις-απαντήσεις τους στις 11 Θεματικές ενότητες που αφορούν την εργασιακή ικανοποίηση την περίοδο της οικονομικής κρίσης στα σχολεία όπου υπηρετούν (ικανοποίηση από την αυτονομία και ελευθερία, από τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις του κλάδου, από τις ευκαιρίες για προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη, από το εργασιακό ωράριο και το φόρτο εργασίας, από την υποστήριξη (ενδοσχολική και υπηρεσιακή), από το κύρος και την αναγνώριση, από τη συνεργασία και τη συλλογικότητα, από τη χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων, από το μισθό και την ασφάλεια στην εργασία και την ικανοποίηση από το συνταξιοδοτικό πρόγραμμα) έγινε μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal– Wallis H, με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0.05$ (5%).

Σχετικά με τις δηλώσεις της Θεματικής ενότητας Α (Ικανοποίηση από αυτονομία/ελευθερία) έγινε έλεγχος Kruskal-Wallis H ο οποίος καταδεικνύει σημαντικές διαφορές της σχέσης εργασίας των ερωτώμενων εκπαιδευτικών με 3 ερωτήσεις-δηλώσεις από τις συνολικά 11 (Πίνακας 2):

1) «Οι ευκαιρίες να κάνω νέα και πρωτότυπα πράγματα μόνος μου είναι πολλές» (Ερώτηση 1 – Θεματική ενότητα Α: Ικανοποίηση από αυτονομία/ελευθερία). Ο έλεγχος Kruskal-Wallis H έδειξε: ($X^2(2)=6,718$, $p=0,035<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 2) για τη σύγκριση της σχέσης εργασίας καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές οι οποίες εντοπίζονται στους «Μόνιμους» και «Αναπληρωτές» ($U(185, 19)=1130,000$, $p=0,014<0,05$), όπου οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό ($meanrank=104,89$) από τους αναπληρωτές ($meanrank=72,28$) με τη δήλωση αυτή.

2) «Ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη και η ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού καθιστά αδύνατη οποιαδήποτε παρέκκλιση από το ωρολόγιο πρόγραμμα» (Ερώτηση 7 – Θεματική ενότητα Α: Ικανοποίηση από αυτονομία/ελευθερία). Ο έλεγχος Kruskal Wallis H έδειξε: ($X^2(2)=12,426$, $p=0,002<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 2) για τη σύγκριση της σχέσης εργασίας καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές οι οποίες εντοπίζονται στους «Μόνιμους» και «Αναπληρωτές» ($U(185, 19)=904,000$, $p=0,001<0,05$), όπου οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό ($meanrank=106,11$) από τους αναπληρωτές ($meanrank=59,72$) με αυτή τη δήλωση.

3) «Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών μου αφήνει περιθώρια να διαμορφώσω τη διδασκαλία μου όπως θέλω» (Ερώτηση 8 – Θεματική ενότητα Α: Ικανοποίηση από αυτονομία/ελευθερία). Ο έλεγχος Kruskal-Wallis H έδειξε: ($X^2(2)=8,513$, $p=0,014<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 2) για τη σύγκριση της σχέσης εργασίας καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές οι οποίες εντοπίζονται στους «Μόνιμους» και «Αναπληρωτές» ($U(185, 19)=1028,500$, $p=0,004<0,05$), όπου οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό ($meanrank=105,44$) από τους αναπληρωτές ($meanrank=66,64$) με τη δήλωση αυτή.

Πίνακας 2
Αποτελέσματα ελέγχου Mann Whitney U συσχέτισης δηλώσεων Θεματικής ενότητας Α
(Ικανοποίηση από αυτονομία/ελευθερία) με τη σχέση εργασίας

| A/A Ερ. | Ερώτηση-Δήλωση | Σχέση εργασίας | Συχνότητα (N) | Μέσος όρος κατάταξης | Mann Whitney U | p-value |
|---------|---|----------------|---------------|----------------------|----------------|---------|
| 1 | Οι ευκαιρίες να κάνω νέα και πρωτότυπα πράγματα μόνος μου είναι πολλές. | Μόνιμος | 185 | 104,89 | 1130,000 | 0,014 |
| | | Αναπληρωτής | 19 | 72,28 | | |
| 7 | Ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη και η ανομοιογένεια του | Μόνιμος | 185 | 106,11 | 904,000 | 0,001 |

| | | | | | | |
|---|--|-------------|-----|--------|----------|-------|
| | μαθητικού πληθυσμού καθιστά αδύνατη οποιαδήποτε παρέκκλιση από το ωρολόγιο πρόγραμμα. | Αναπληρωτής | 19 | 59,72 | | |
| 8 | Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών μου αφήνει περιθώρια να διαμορφώσω τη διδασκαλία μου όπως θέλω. | Μόνιμος | 185 | 105,44 | 1028,500 | 0,004 |
| | | Αναπληρωτής | 19 | 66,64 | | |

Αναφορικά με τις δηλώσεις της Θεματικής ενότητας Γ (Ικανοποίηση από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις του κλάδου) έγινε έλεγχος Kruskal-Wallis H ο οποίος καταδεικνύει σημαντικές διαφορές της σχέσης εργασίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με 2 ερωτήσεις-δηλώσεις από τις συνολικά 6 (Πίνακας 3):

1) «Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις συναλλάσσονται με την εκάστοτε εξουσία» (Ερώτηση 4 – Θεματική ενότητα Γ: Ικανοποίηση από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις του κλάδου). Ο έλεγχος Kruskal-Wallis H έδειξε: ($X^2(2)=11,740$, $p=0,003<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 3) για τη σύγκριση της σχέσης εργασίας καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές όπου οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί συμφωνούν περισσότερο σε σχέση με τους αναπληρωτές με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

2) «Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις προσπάθησαν, ώστε να είναι δίκαιες οι περικοπές μισθών των εκπαιδευτικών στο πρόσφατο παρελθόν» (Ερώτηση 5 – Θεματική ενότητα Γ: Ικανοποίηση από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις του κλάδου). Ο έλεγχος Kruskal-Wallis H έδειξε: ($X^2(2)=9,180$, $p=0,010<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 3) για τη σύγκριση της σχέσης εργασίας καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές σύμφωνα με τις οποίες οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μικρότερο βαθμό από τους αναπληρωτές με αυτή τη δήλωση.

Πίνακας 3
Αποτελέσματα ελέγχου Mann Whitney U συσχέτισης δηλώσεων Θεματικής ενότητας Γ (Ικανοποίηση από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις του κλάδου) με τη σχέση εργασίας

| A/A Ερ. | Ερώτηση-Δήλωση | Σχέση εργασίας | N | Μέσος όρος κατάταξης | Mann Whitney U | p-value |
|---------|---|----------------|-----|----------------------|----------------|---------|
| 4 | Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις συναλλάσσονται με την εκάστοτε εξουσία. | Μόνιμος | 185 | 105,26 | 1062,500 | 0,004 |
| | | Αναπληρωτής | 19 | 68,53 | | |
| 5 | Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις προσπάθησαν, ώστε να είναι δίκαιες οι περικοπές μισθών των εκπαιδευτικών στο πρόσφατο παρελθόν. | Μόνιμος | 185 | 98,52 | 1021,500 | 0,004 |
| | | Αναπληρωτής | 19 | 137,75 | | |

Όσον αφορά τις δηλώσεις της Θεματικής ενότητας ΣΤ (Ικανοποίηση από υποστήριξη (ενδοσχολική και υπηρεσιακή) έγινε έλεγχος Kruskal-Wallis H ο οποίος καταδεικνύει σημαντικές διαφορές της σχέσης εργασίας των εκπαιδευτικών του δείγματος με 1 ερώτηση-δήλωση από τις συνολικά 7 (Πίνακας 4):

1) «Οι υποστηρικτικές δομές της πολιτείας (Συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, ΚΕΣΥ) καλύπτουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών» (Ερώτηση 3 – Θεματική ενότητα ΣΤ: Ικανοποίηση από υποστήριξη (ενδοσχολική και υπηρεσιακή). Ο έλεγχος Kruskal-Wallis H έδειξε: ($X^2(2)=12,463$, $p=0,002<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 4) για τη σύγκριση της σχέσης εργασίας καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές, όπου οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί συμφωνούν λιγότερο σε σχέση με τους αναπληρωτές με τη δήλωση αυτή.

Πίνακας 4
Αποτελέσματα ελέγχου Mann Whitney U συσχέτισης δηλώσεων Θεματικής ενότητας ΣΤ (Ικανοποίηση από υποστήριξη (ενδοσχολική και υπηρεσιακή) με τη σχέση εργασίας

| A/A Ερ. | Ερώτηση-Δήλωση | Σχέση εργασίας | N | Μέσος όρος κατάταξης | Mann Whitney U | p-value |
|---------|---|----------------|-----|----------------------|----------------|---------|
| 3 | Οι υποστηρικτικές δομές της πολιτείας (Συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, Κ.Ε.Σ.Υ.)* καλύπτουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. | Μόνιμος | 185 | 98,27 | 974,500 | 0,002 |
| | | Αναπληρωτής | 19 | 140,36 | | |

*Κ.Ε.Σ.Υ.=Κέντρο Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης

Σχετικά με τις δηλώσεις της Θεματικής ενότητας Z (Ικανοποίηση από το κύρος/την αναγνώριση) έγινε έλεγχος Kruskal-Wallis H ο οποίος καταδεικνύει σημαντικές διαφορές της σχέσης εργασίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με 1 ερώτηση-δήλωση από τις συνολικά 7 (Πίνακας 5):

1) «Με ευχαριστεί το κύρος που έχει το επάγγελμα των εκπαιδευτικών» (Ερώτηση 4 – Θεματική ενότητα Z: Ικανοποίηση από το κύρος/την αναγνώριση). Ο έλεγχος Kruskal-Wallis H έδειξε: ($X^2(2)=9,843$, $p=0,007<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 5) για τη σύγκριση της σχέσης εργασίας καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές, όπου οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί συμφωνούν λιγότερο σε σχέση με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με αυτή τη δήλωση.

Πίνακας 5
Αποτελέσματα ελέγχου Mann Whitney U συσχέτισης δηλώσεων Θεματικής ενότητας Z (Ικανοποίηση από το κύρος/την αναγνώριση με τη σχέση εργασίας)

| A/A Ερ. | Ερώτηση-Δήλωση | Σχέση εργασίας | N | Μέσος όρος κατάταξης | Mann Whitney U | p-value |
|---------|---|----------------|-----|----------------------|----------------|---------|
| 5 | Με ευχαριστεί το κύρος που έχει το επάγγελμα των εκπαιδευτικών. | Μόνιμος | 185 | 98,15 | 952,500 | 0,002 |
| | | Αναπληρωτής | 19 | 141,58 | | |

Αναφορικά με τις δηλώσεις της Θεματικής ενότητας Θ (Ικανοποίηση από τη χρηματοδότηση σχολικών μονάδων) έγινε έλεγχος Kruskal-Wallis H ο οποίος καταδεικνύει σημαντικές διαφορές της της σχέσης εργασίας των συμμετεχόντων με 2 ερωτήσεις-δηλώσεις από τις συνολικά 5 (Πίνακας 6):

1) «Ο Δήμος φροντίζει, ώστε οι κτιριακές εγκαταστάσεις να βρίσκονται στην πρόπευσα κατάσταση» (Ερώτηση 4 – Θεματική ενότητα Θ: Ικανοποίηση από τη χρηματοδότηση σχολικών μονάδων). Ο έλεγχος Kruskal-Wallis H έδειξε: ($X^2(2)=7,996$ $p=0,018<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 6) για τη σύγκριση της σχέσης εργασίας καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές όπου οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί συμφωνούν περισσότερο σε σχέση με τους αναπληρωτές με αυτή τη δήλωση.

2) «Ο τεχνολογικός εξοπλισμός του σχολείου δεν ανανεώνεται το ίδιο εύκολα όπως παλιά» (Ερώτηση 5 – Θεματική ενότητα Θ: Ικανοποίηση από τη χρηματοδότηση σχολικών μονάδων). Ο έλεγχος Kruskal-Wallis H έδειξε: ($X^2(2)=6,380$, $p=0,041<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 6) για τη σύγκριση της σχέσης εργασίας καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές όπου οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους αναπληρωτές με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

Πίνακας 6
Αποτελέσματα ελέγχου Mann Whitney U συσχέτισης δηλώσεων Θεματικής ενότητας Θ (Ικανοποίηση από τη χρηματοδότηση σχολικών μονάδων) με τη σχέση εργασίας

| A/A Ερ. | Ερώτηση-Δήλωση | Σχέση εργασίας | N | Μέσος όρος κατάταξης | Mann Whitney U | p-value |
|---------|---|----------------|-----|----------------------|----------------|---------|
| 4 | Ο Δήμος φροντίζει, ώστε οι κτιριακές εγκαταστάσεις να βρίσκονται στην πρόπευσα κατάσταση. | Μόνιμος | 185 | 105,48 | 1022,000 | 0,005 |
| | | Αναπληρωτής | 19 | 66,28 | | |
| 5 | Ο τεχνολογικός εξοπλισμός του σχολείου δεν ανανεώνεται το ίδιο εύκολα όπως παλιά. | Μόνιμος | 185 | 104,15 | 1268,000 | 0,005 |
| | | Αναπληρωτής | 19 | 79,94 | | |

Όσον αφορά τις δηλώσεις της Θεματικής ενότητας I (Ικανοποίηση από τον μισθό/ασφάλεια από την εργασία) έγινε έλεγχος Kruskal-Wallis H ο οποίος καταδεικνύει σημαντικές διαφορές της σχέσης εργασίας των ερωτώμενων εκπαιδευτικών με 2 ερωτήσεις-δηλώσεις από τις συνολικά 6 (Πίνακας 7):

1) «Ο μισθός των εκπαιδευτικών είναι αντάξιος της εργασίας που εκείνοι εκτελούν» (Ερώτηση 1 – Θεματική ενότητα I: Ικανοποίηση από τον μισθό/ασφάλεια από την εργασία). Ο έλεγχος Kruskal-Wallis H έδειξε: ($X^2(2)=6,503$, $p=0,039<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 7) για τη σύγκριση της σχέσης εργασίας καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές όπου οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με τους αναπληρωτές με αυτή την ερώτηση-δήλωση.

2) «Η μονιμότητα της δουλειάς μου προκαλεί αίσθημα ασφάλειας» (Ερώτηση 4 – Θεματική ενότητα I: Ικανοποίηση από τον μισθό/ασφάλεια από την εργασία). Ο έλεγχος Kruskal-Wallis H έδειξε: ($X^2(2)=12,484$, $p=0,002<0,05$). Ο

μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 7) για τη σύγκριση της σχέσης εργασίας καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές όπου οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί συμφωνούν περισσότερο σε σχέση με τους αναπληρωτές με τη δήλωση αυτή.

Πίνακας 7
Αποτελέσματα ελέγχου Mann Whitney U συσχέτισης δηλώσεων Θεματικής ενότητας I (Ικανοποίηση από τον μισθό/ασφάλεια από την εργασία) με τη σχέση εργασίας

| A/A Ερ. | Ερώτηση-Δήλωση | Σχέση εργασίας | N | Μέσος όρος κατάταξης | Mann Whitney U | P-value |
|---------|--|----------------|-----|----------------------|----------------|---------|
| 1 | Ο μισθός των εκπαιδευτικών είναι αντάξιος της εργασίας που εκείνοι εκτελούν. | Μόνιμος | 185 | 99,89 | 1275,500 | 0,006 |
| | | Αναπληρωτής | 19 | 123,64 | | |
| 4 | Η μονιμότητα της δουλειάς μου προκαλεί αίσθημα ασφάλειας. | Μόνιμος | 185 | 105,49 | 1019,500 | 0,003 |
| | | Αναπληρωτής | 19 | 66,14 | | |

Σχετικά με τις δηλώσεις της Θεματικής ενότητας IA (Ικανοποίηση από το συνταξιοδοτικό πρόγραμμα) έγινε έλεγχος Kruskal-Wallis H ο οποίος καταδεικνύει σημαντικές διαφορές της σχέσης εργασίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με 1 ερώτηση-δήλωση από τις συνολικά 5 (Πίνακας 8):

1) «Νιώθω απογοητευμένος από τον περιορισμό των συνταξιοδοτικών απολαβών» (Ερώτηση 5 – IA': Ικανοποίηση από το συνταξιοδοτικό πρόγραμμα). Ο έλεγχος Kruskal-Wallis H έδειξε: ($X^2(2)=18,383$, $p=0,000<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 8) για τη σύγκριση της σχέσης εργασίας καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές όπου οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους αναπληρωτές με αυτή τη δήλωση.

Πίνακας 8
Αποτελέσματα ελέγχου Mann Whitney U συσχέτισης δηλώσεων Θεματικής ενότητας IA (Ικανοποίηση από το συνταξιοδοτικό πρόγραμμα) με τη σχέση εργασίας

| A/A Ερ. | Ερώτηση-Δήλωση | Σχέση εργασίας | Συχνότητα | Μέσος όρος κατάταξης | Mann Whitney U | P-value |
|---------|---|----------------|-----------|----------------------|----------------|---------|
| 5 | Νιώθω απογοητευμένος από τον περιορισμό των συνταξιοδοτικών απολαβών. | Μόνιμος | 185 | 106,38 | 854,000 | 0,000 |
| | | Αναπληρωτής | 19 | 56,94 | | |

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της επίδρασης της σχέσης εργασίας στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Αχαΐας στην εργασιακή τους ικανοποίηση. Στην έρευνα συμμετείχαν 204 εκπαιδευτικοί από τους οποίους 54 (26,5%) ήταν άνδρες και 150 (73,5%) γυναίκες. Αναφορικά με τη σχέση εργασίας, 185 (90,7%) ήταν μόνιμοι και 19 (9,3%) αναπληρωτές.

Στη συσχέτιση της σχέσης εργασίας των ερωτώμενων εκπαιδευτικών με το σύνολο των 81 ερωτήσεων-δηλώσεων για τις 11 Θεματικές ενότητες που αποτελούν βασικά στοιχεία της εργασιακής ικανοποίησης (A: αυτονομία και ελευθερία, B: συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, Γ: τις συνδικαλιστικές οργανώσεις του κλάδου, Δ: ευκαιρίες για προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη, Ε: το εργασιακό ωράριο και το φόρτο εργασίας, ΣΤ: υποστήριξη (ενδοσχολική και υπηρεσιακή), Ζ: κύρος και αναγνώριση, Η: συνεργασία και συλλογικότητα, Θ: χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων, Ι: μισθός και ασφάλεια στην εργασία και ΙΑ: συνταξιοδοτικό πρόγραμμα) εντοπίζονται στατιστικά σημαντικά ευρήματα μόνο με 12 ερωτήσεις-δηλώσεις (14,8%). Επομένως, η σχέση εργασίας στο σύνολο των ερωτήσεων-δηλώσεων επιδρά σε μικρό σχετικά βαθμό στις αντιλήψεις τους ως προς την εργασιακή ικανοποίηση.

Η μέση τιμή για τις 7 θεματικές ενότητες όπου παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις για τους αναπληρωτές κυμάνθηκε από 2,8 έως 4,2 με συνολική μέση τιμή 3,25 ενώ για τους μόνιμους η μέση τιμή για τις

επιμέρους θεματικές ενότητες κυμάνθηκε από 2,9 έως 4,5 με συνολική μέση τιμή 3,36. Διαφαίνεται ότι τόσο οι αναπληρωτές όσο και οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν παίρνουν ξεκάθαρη και σαφή θέση στις θεματικές ενότητες που αφορούν την εργασιακή ικανοποίηση με διαφαινόμενη τάση μεγαλύτερου βαθμού συμφωνίας για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Εξάιρεση αποτελεί η Θεματική ενότητα ΙΑ (ικανοποίηση από συνταξιοδοτικό) στην οποία οι απαντήσεις τόσο των αναπληρωτών όσο και των μόνιμων εκπαιδευτικών καταδεικνύουν σημαντικό βαθμό συμφωνίας.

Όσον αφορά την *ικανοποίηση από την αυτονομία/ελευθερία* (Θεματική ενότητα Α), οι συμμετέχοντες στην έρευνα μόνιμοι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους αναπληρωτές ότι: α) οι ευκαιρίες να κάνουν νέα και πρωτότυπα πράγματα μόνιμοι τους είναι πολλές, β) ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη και η ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού καθιστά αδύνατη οποιαδήποτε παρέκκλιση από το ωρολόγιο πρόγραμμα και γ) το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών τους αφήνει περιθώρια να διαμορφώσουν τη διδασκαλία τους όπως θέλουν.

Σχετικά με την *ικανοποίηση από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις του κλάδου* (Θεματική ενότητα Γ) οι ερωτώμενοι μόνιμοι εκπαιδευτικοί συμφωνούν περισσότερο από τους αναπληρωτές ότι οι συνδικαλιστικές οργανώσεις συναλλάσσονται με την εκάστοτε εξουσία, ενώ οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους μόνιμους ότι οι συνδικαλιστικές οργανώσεις προσπάθησαν, ώστε να είναι δίκαιες οι περικοπές μισθών των εκπαιδευτικών στο πρόσφατο παρελθόν.

Όσον αφορά την *ικανοποίηση από την υποστήριξη (ενδοσχολική) και υπηρεσιακή* (Θεματική ενότητα ΣΤ) οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους μόνιμους ότι οι υποστηρικτικές δομές της πολιτείας (Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, ΚΕΣΥ) καλύπτουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με την *ικανοποίηση από το κύρος και την αναγνώριση* (Θεματική ενότητα Ζ) οι συμμετέχοντες αναπληρωτές εκπαιδευτικοί συμφωνούν περισσότερο σε σχέση με τους μόνιμους ότι τους ευχαριστεί το κύρος που έχει το επάγγελμα των εκπαιδευτικών.

Σχετικά με την *ικανοποίηση από τη χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων* (Θεματική ενότητα Θ) οι ερωτώμενοι μόνιμοι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους αναπληρωτές ότι: α) ο Δήμος φροντίζει, ώστε οι κτιριακές εγκαταστάσεις να βρίσκονται στην πρόπαισα κατάσταση και β) ο τεχνολογικός εξοπλισμός του σχολείου δεν ανανεώνεται το ίδιο εύκολα όπως παλιά.

Όσον αφορά την *ικανοποίηση από μισθό/ασφάλεια στην εργασία* (Θεματική ενότητα Ι) οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν περισσότερο σε σχέση με τους μόνιμους ότι ο μισθός των εκπαιδευτικών είναι αντάξιος της εργασίας που εκείνοι εκτελούν, ενώ οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους μόνιμους ότι η έλλειψη μονιμότητας της δουλειάς τους προκαλεί αίσθημα ανασφάλειας.

Σχετικά με την *ικανοποίηση από το συνταξιοδοτικό πρόγραμμα* (Θεματική ενότητα ΙΑ) οι συμμετέχοντες μόνιμοι εκπαιδευτικοί συμφωνούν περισσότερο σε σχέση με τους αναπληρωτές ότι νιώθουν απογοητευμένοι από τον περιορισμό των συνταξιοδοτικών απολαβών.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Το δείγμα της παρούσας έρευνας ήταν από εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Πατρέων Αχαΐας και τα ευρήματα βασίστηκαν στις αντιλήψεις τους με βάση την εργασιακή τους σχέση. Τα ευρήματα αυτά δεν θα μπορούσαν να γενικευθούν λόγω των περιορισμών καθώς αφορούν μικρό αριθμό συμμετεχόντων εκπαιδευτικών μιας συγκεκριμένης περιοχής. Κρίνεται σκόπιμο να συνεχιστεί η έρευνα με επιπλέον διαστάσεις της εργασιακής ικανοποίησης. Επίσης, να χρησιμοποιηθεί η μεικτή μέθοδος έρευνας (ποσοτική και ποιοτική) με τη δυνατότητα τριγωνοποίησης για ασφαλέστερα και εγκυρότερα αποτελέσματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Abeles, L. R. (2009). Absenteeism among teachers - Excused absence and unexcused absence. *International Journal of Educational Administration*, 1(1):31-49.
- Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (2018). *Ετήσια Έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.* Αθήνα: Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. Στο: <https://goo.gl/cbAFP3>, (προσπελάστηκε στις 17/8/2019).
- Akhtara, S. N., Hashmib, M. A., & Naqvic, S. I. (2010). A comparative study of job satisfaction in public and private school teachers at secondary level. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(1):4222-4228.
- Αντωνίου, Α.-Σ. & Ντάλλα, Μ. (2010). *Επαγγελματική Εξουθένωση και Ικανοποίηση από το Επάγγελμα Ελλήνων Δασκάλων (Ειδικής και Γενικής Αγωγής) και Καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Συγκριτική Μελέτη.* Στο Χ. Καρακιουλάφη & Μ. Σπυριδάκη, (επιμέλεια). Εργασία και Κοινωνία. Αθήνα: Εκδόσεις Διόνικος, 365-399.
- Bolger, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5).
- Bush, T. & Middlewood, D. (2005). *Leading and Managing People in Education.* London: Sage.
- Γραμματικού, Κ. (2010). *Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας.* Μη εκδεδομένη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο (τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας).
- Δαφέρμος, Β. (2011). Κοινωνική Στατιστική & Μεθοδολογία Έρευνας με το Spss. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Dawson, C. & Veliziotis, M. (2013). Temporary employment, job satisfaction and subjective well-being. *Economics Working Papers Series, 1309.* Στο: <https://urlzs.com/owgw1>, (προσπελάστηκε στις 18/8/2019).
- Demirtas, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia and Behavioral Sciences*, 9, 1069-1073.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). Οι Εκπαιδευτικοί και το Επάγγελμά τους. Συμβολή στην Ανάπτυξη μιας Επαγγελματικής Ψυχολογίας του Έλληνα Εκπαιδευτικού. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Dinham S. & Scott C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4):379-396.
- Dinham, S. & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36 (4):362-378.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς Γίνεται μια Επιστημονική Εργασία; Επιστημονική Έρευνα και Συγγραφή Εργασιών.* Αθήνα: Κριτική.
- Hughes, V. M. (2006). *Teacher Evaluation Practices and Teacher Job Satisfaction.* Dissertation. Missouri: University Columbia.
- Klassen, R. & Chiu, M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 102(3):741-756.
- Locke, E. A. (1976). The nature and cause of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.). *Handbook of Industrial and Organisational Psychology*, p.p.1297-1394, Chicago: Rand McNally.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και Επαγγελματική Ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού* (σ.σ. 63-81). Αθήνα:Μεταίχμιο.
- Μπρούζος, Α. (2004). *Ικανοποίηση των Δασκάλων από το Επάγγελμά τους.* Στο Δ.,Χατζηδήμου, Ε., Ταρατόρη, Μ.,Κουγιουρούκη & Π.,Στραβάκου. Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Μυλωνάς, Γ. (2018). *Εργασιακή Ικανοποίηση μεταξύ Μονίμων και Αναπληρωτών Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.* Μη εκδεδομένη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Σπάρτη: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου (Οργάνωση & Διοίκηση Αθλητικών Οργανισμών & Επιχειρήσεων).
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο Εκπαιδευτικός στον Σύγχρονο Κόσμο. Ο Ρόλος και το Επαγγελματικό του Προφίλ σήμερα, η Εκπαίδευση και η Αποτίμηση του Έργου του.* Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Oshagbemi, T. (2003). Personal correlates of job satisfaction: empirical evidence from UK universities. *International Journal of Social Economics*, 30(12):1210-1232.
- Πατσάλη, Χ. & Παπουτσάκη, Κ (2016). Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο παράδειγμα των εκπαιδευτικών της 9ης Περιφέρειας Σ.Σ. Π.Ε. Αττικής. *Προοπτικές για ένα σύγχρονο και δημοκρατικό σχολείο*, Αθήνα, 26-28 Φεβρουαρίου 2016. Αθήνα, 3ο, (Α)785-796.
- Papanastasiou, E. & Zembylas, M. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3):357-374.
- Platsidou, M. & Agaliotis, I. (2009). Burnout, job satisfaction and instructional as-signment-related sources of stress in Greek Special Education Teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1):61-76.
- Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change*, 11(1):45-61.
- Saiti, A. (2007). Main factors of Job satisfaction among primary school educators: Factor analysis of the Greek reality. *Management in Education*, 21(2):28-32.
- Sempene, M. E., Rieger, H. S. & Roodt, G. (2002). Job satisfaction in relation to organisational culture. *Journal of Industrial Psychology*, 28(2):23-30

- Spector, P. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes and Consequences*. Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.
- Χατζηγιάννης, Γ. & Χατζηπαναγιώτου, Π. (2012). *Η επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική ανάπτυξη των Κυπρίων δασκάλων ως βασικές διαστάσεις του επαγγελματικού τους ρόλου*. 12^ο Παγκύπριο συνέδριο. Κύπρος: Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου.
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *A Journal of Comparative Education*, 36(2):229-247.
- Zigarelli, M. (1996). An empirical test of conclusions from effective school research. *The Journal of Educational Research*, 90(2):103-109.

ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

- Ν. 4547/2018. *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018).

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Αναστάσιος Καπώνης

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Διευθυντής σχολικής μονάδας Π.Ε. Ηλείας,
M.Sc Διοίκηση Εκπαίδευσης
e-mail: kaponis62@gmail.com

Κωνσταντίνος Ζωγόπουλος

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Διευθυντής σχολικής μονάδας Π.Ε. Ηλείας,
M.Sc Διοίκηση Εκπαίδευσης
e-mail: kzogopoulos@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σύγχρονη πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από τις ραγδαίες αλλαγές σε κάθε τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας και κυρίως στο πεδίο της οικονομίας, των επιστημονικών και τεχνολογικών επιτευγμάτων καθώς και στις ανθρώπινες σχέσεις και δραστηριότητες. Η έκρηξη των γνώσεων και της πληροφορίας επιδρούν καθοριστικά στην εμφάνιση νέων δυναμικών κοινωνικών και οικονομικών σχηματισμών. Οι γενικότερες αυτές αλλαγές δεν θα μπορούσαν να μην επηρεάσουν και τον χώρο της εκπαίδευσης με αποτέλεσμα η ανάγκη για αναδιοργάνωση και εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών να είναι επιτακτική. Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός όπως κάθε οργανισμός γενικότερα, για να μπορεί να ανταποκριθεί και να επιβιώσει στις νέες προκλήσεις και ανάγκες, θα πρέπει να αλλάζει. Οι πολλές αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης που προωθούνται τα τελευταία χρόνια καθιστά αναγκαία τη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών σε αυτές τις αλλαγές και τη συσχέτισή τους με τον επαγγελματισμό τους. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Ηλείας για τη συμβολή των εκπαιδευτικών αλλαγών στον επαγγελματισμό τους. Χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος με τη χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς το οποίο κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας ύστερα από μελέτη της βιβλιογραφίας. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται εκτός από τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος, από 15 ερωτήσεις-δηλώσεις που σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές αλλαγές και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 165 εκπαιδευτικοί (μόνιμοι-αναπληρωτές) όλων των ειδικοτήτων από Γυμνάσια και Λύκεια όλων των τύπων της Περιφερειακής Ενότητας Ηλείας κατά την περίοδο Μαΐου-Ιουνίου του 2018. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές συμβάλλουν από μέτρια ως ελάχιστα στον επαγγελματισμό τους, αφού βασικοί παράγοντες του επαγγελματισμού, όπως η αυτονομία, η συνεργασία, η ευελιξία, η προσαρμοστικότητα, η εμπιστοσύνη, αξιοπιστία, και η επαγγελματική ανάπτυξη φαίνεται να επηρεάζονται σε μικρό βαθμό από τις εκπαιδευτικές αλλαγές. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι περισσότερο συμβάλλουν στον επαγγελματισμό τους οι αλλαγές που έχουν να κάνουν με την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στο σχολείο και τις διδακτικές προσεγγίσεις σύμφωνα με τις εξελίξεις στις επιστήμες. Έτσι, η αυτονομία, η συλλογική κουλτούρα και η επαγγελματική εξέλιξη δεν ευνοούνται από τις αλλαγές και οι εκπαιδευτικοί είναι απλά διεκπεραιωτές των αλλαγών και της εκπαιδευτικής πολιτικής της εκάστοτε κυβέρνησης.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτική αλλαγή, επαγγελματισμός εκπαιδευτικών, σχολείο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μέσα από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, διαπιστώνει κανείς πως οι έννοιες της μεταρρύθμισης, της αλλαγής και της καινοτομίας συχνά συνδέονται με τον εκπαιδευτικό μετασχηματισμό. Ωστόσο υπάρχουν αρκετές διαφοροποιήσεις μεταξύ τους και ως εκ τούτου κρίνεται αναγκαία η εννοιολογική αποσαφήνισή τους. Κάθε ενέργεια που χαρακτηρίζεται από νέα πρωτοποριακή αντίληψη για την πραγματικότητα ετυμολογικά ορίζεται ως καινοτομία (Λεξικό Κοινής Νεοελληνικής, Α.Π.Θ., 1998). Σε ό, τι έχει να κάνει με την καινοτομία στην Εκπαίδευση, αυτή

επικεντρώνεται σε δράσεις που περιέχουν νέες αντιλήψεις στην εφαρμογή πρωτοποριακών διδακτικών προσεγγίσεων, την αλλαγή πεποιθήσεων και αρχών και στη χρήση νέων διδακτικών μέσων (Fullan, 1991).

Η εκπαιδευτική καινοτομία είναι παρέμβαση που αφορά κυρίως στην εκπαιδευτική πράξη στην Σχολική μονάδα και αξιοποιεί αποτελεσματικά τις νέες μεθόδους και ιδέες που αναδύονται (Σπυροπούλου κ.ά., 2007). Οι καινοτόμες δράσεις στοχεύουν να αλλάξουν την κουλτούρα στον τρόπο που παρέχεται το εκπαιδευτικό έργο, έτσι ώστε ξεπερασμένες μέθοδοι που συντηρούνται από νοοτροπίες και πρακτικές παγιωμένες, να ανανεωθούν (Παπακωνσταντίνου, 2008). Αλλαγές με χαρακτηριστικά καινοτομίας στο σημερινό Σχολείο είναι η διαθεματικότητα, τα σχέδια project και οι συνθετικές εργασίες. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν την κινητήρια δύναμη για την εφαρμογή της Εκπαιδευτικής καινοτομίας και για αυτόν τον λόγο δίνεται μεγάλη προσοχή στον τρόπο με τον οποίο αυτοί καταλαβαίνουν την ανάγκη για καινοτομία. Για να εφαρμοστεί, λοιπόν, η καινοτομία παράγοντες που θεωρούνται σημαντικοί και αποτελεσματικοί είναι η συμμετοχή του Εκπαιδευτικού στη διαδικασία της καινοτομίας και η δημιουργία κοινών αξιών και στόχων (Evans, 1997; Fullan, 1992).

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν ταυτίζεται με την Εκπαιδευτική αλλαγή, παρότι πολλές φορές χρησιμοποιείται ως συνώνυμο. Η εκπαιδευτική αλλαγή έχει ως στόχο την ολική αλλαγή του υπάρχοντος συστήματος και χρησιμοποιείται για εκπαιδευτικές μεταβολές μεγάλης κλίμακας (Δημαράς, 1986 όπ. αναφ. Δακοπούλου, 2008:168-170). Μπορεί να περιλαμβάνει μια ολική μεταβολή ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος σε ό, τι αφορά την εξωτερική οργάνωση αλλά και την αλλαγή κουλτούρας σε ό, τι αφορά την εκπαιδευτική πράξη. Ως εκπαιδευτική αλλαγή θεωρείται κάθε εκπαιδευτική μεταβολή στο πλαίσιο του σχολείου που έχει θεσμοθετηθεί με αλλαγές μικρής κλίμακας, από προεδρικά διατάγματα και αποφάσεις υπουργών. Μπορεί οι αλλαγές αυτές να γίνονται από εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες ή από την επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία σε επίπεδο τοπικό στην αρχή. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές προέρχονται στην ουσία από δυο επίπεδα, το εθνικό και το ευρωπαϊκό που και αυτό επηρεάζεται από το παγκόσμιο. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές σχεδιάζονται από την κεντρική διοίκηση και η διαχείρισή τους αφορά στις σχολικές μονάδες, όπου εκεί ουσιαστικά εφαρμόζεται η εκπαιδευτική αλλαγή (Δακοπούλου, 2008). Πολλοί παράγοντες μπορεί να επιδράσουν στη διαδικασία της εκπαιδευτικής αλλαγής. Οι παράγοντες αυτοί μπορούν να επηρεάσουν σε διαφορετικό στάδιο και σε διαφορετικό βαθμό, με συνέπεια η αλλαγή να μην έχει γραμμική πορεία και να μην είναι εύκολο να βρεθεί η σύνδεση του τελικού αποτελέσματος με την αιτία. Για την αληθινή αξιοποίηση της αλλαγής πρέπει να την βλέπουμε όχι ως διαδικασία αλλά ως στιγμίοτυπο και να προσπαθούμε να αντιλαμβανόμαστε περισσότερο τις αλληλεπιδράσεις. Στην ενότητα αυτή θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε τους παράγοντες που καθορίζουν το πλαίσιο των Εκπαιδευτικών αλλαγών, όπου εκεί δρουν οι φορείς της αλλαγής της σχολικής μονάδας που είναι οι εκπαιδευτικοί (Fullan & Stiegelbauer, 1991 όπ.αναφ. Ellsworth, 2000).

Οι εκπαιδευτικές αλλαγές έχουν ποικιλία και είναι δυνατόν να αφορούν την μεταβολή κάποιων αξόνων του συστήματος της εκπαίδευσης. Τέτοιες αλλαγές θα μπορούσαν να είναι: η αξιολόγηση και προαγωγή των μαθητών, η οργάνωση και το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων, ο τρόπος εισαγωγής στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, η επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης, η αξιολόγηση εκπαιδευτικών και γενικότερα της εκπαιδευτικής μονάδας, οι τρόποι χρηματοδότησης και επιχορηγήσεων των σχολικών οργανισμών (Ginsburg et al., 1990). Επομένως, ενώ η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι μια μεγάλης κλίμακας παρέμβαση στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής πολιτικής με συγκεκριμένο ιδεολογικό υπόβαθρο, οι εκπαιδευτικές αλλαγές δεν έχουν επίδραση στη φιλοσοφία και το περιεχόμενο του συστήματος εκπαίδευσης, αλλά στοχεύουν σε επιμέρους διοικητικές και οργανωτικές πλευρές του (Δακοπούλου, 2008:166-169).

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ

Η παγκοσμιοποίηση που έχει κυριαρχήσει σηματοδοτεί και έναν έντονο ανταγωνισμό σε διεθνές επίπεδο, ο οποίος επιτάσσει στις επιχειρήσεις να αλλάζουν πολύ γρήγορα, μεταβάλλοντας τα οργανογράμματα, τις γνώσεις και δεξιότητες του προσωπικού τους, αλλάζοντας την στρατηγική τους και τους τομείς δραστηριότητας. Συχνά οι αλλαγές στους οργανισμούς αρχίζουν με τη στρατηγική αλλαγή, την αλλαγή του οράματός τους και της αποστολής τους (Dessler, 2015). Οι μεγάλες όμως αλλαγές βρίσκουν πολλές φορές εμπόδια στην εφαρμογή τους. Ένα βασικό εμπόδιο αποτελούν οι εργαζόμενοι, οι οποίοι δυσκολεύονται να αποδεχτούν την αλλαγή για διάφορους λόγους, όπως η συνήθεια στον παλιό τρόπο λειτουργίας ή ο φόβος για την απώλεια της θέσης τους και του κύρους τους (Dessler, 2015). Αλλαγή θα μπορούσαμε ένα πούμε ότι είναι μια διαδικασία μετασηματισμού, εισάγεται από εσωτερικές και εξωτερικές δυνάμεις, εμπλέκονται σε αυτή άτομα, ομάδες ή οργανισμοί και έχει ως στόχο να οδηγήσει σε μια νέα κατάσταση των παρόντων αξιών, πρακτικών και αποτελεσμάτων (Morison, 1998), όπως αναφέρει ο Παναγιωτόπουλος (2018).

ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ

Παρότι ένα βασικό στοιχείο της φύσης του ανθρώπου είναι η αλλαγή, τις περισσότερες φορές αντιστέκεται. Προκειμένου, λοιπόν, να εφαρμοστούν οι αλλαγές πρέπει να αντιμετωπιστούν οι αντιστάσεις αυτές. Για τη σωστή και άμεση αντιμετώπιση των αντιστάσεων, πρέπει πρώτα να εντοπιστούν οι αιτίες που τις προκαλούν και να αντιμετωπιστούν (Μπουραντάς, 2005).

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005), οι κύριες πηγές αντίστασης στην αλλαγή είναι: 1) Το αίσθημα απώλειας: πολλοί άνθρωποι ικανοποιούνται από την κατεστημένη κατάσταση, γιατί αισθάνονται ότι η αλλαγή μπορεί να τους οδηγήσει σε απώλεια παραγόντων που τους ικανοποιούν 2) Συνήθεια: επειδή η συνήθεια οδηγεί σε αδράνεια, αφού συνδέεται με το αίσθημα του βολέματος και με κατεστημένες καταστάσεις, μοιραία οδηγεί σε αντίσταση στην αλλαγή. Η συνήθεια ως παράγοντας αντίστασης στις αλλαγές είναι πολύ σημαντική, γιατί πρόκειται να αλλάξουμε στάσεις, τρόπο συμπεριφοράς και τρόπο σκέψης των ανθρώπων. 3) Μη κατανόηση της χρησιμότητας της αλλαγής: επειδή πολλές φορές υπάρχει έλλειψη αποτελεσματικής επικοινωνίας με αυτούς που σχεδιάζουν τις αλλαγές, οι εργαζόμενοι, επειδή δεν κατανοούν την χρησιμότητά τους, δεν έχουν κανέναν λόγο να τις δεχτούν και να τις εφαρμόσουν. 4) Διαφορετικές αντιλήψεις: οι διαφορετικές αντιλήψεις που υπάρχουν ως προς την αλλαγή οδηγούν στην ενεργή ή παθητική άρνηση στο περιεχόμενο όσο και στον τρόπο εφαρμογής των αλλαγών. 5) Αντίδραση στον φορέα της αλλαγής: πολλές φορές πηγή αντίστασης στις αλλαγές είναι και τα άτομα και οι ομάδες που σχεδιάζουν τις αλλαγές, εξαιτίας της έλλειψης αξιοκρατίας και εμπιστοσύνης. 6) Αρνητικές επιπτώσεις: αιτία αρνητικών στάσεων για τις αλλαγές μπορεί να είναι οι άσχημες επιπτώσεις των επιχειρούμενων αλλαγών για τα άτομα.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΛΛΑΓΗ

Πολλοί ερευνητές και μελετητές ασχολήθηκαν με την αλλαγή στην εκπαίδευση, αφού την δεκαετία του 1990 κυριαρχούσε ως όρος στη διοικητική σκέψη. Μια διοίκηση τόσο στον χώρο του εμπορίου, της οικονομίας και του δημοσίου όσο και στον χώρο της εκπαίδευσης, προκειμένου να είναι αποτελεσματική και επιτυχημένη θα πρέπει να έχει την ικανότητα να διαχειρίζεται σωστά την αλλαγή. Σε μια προσπάθεια οριοθέτησης της εκπαιδευτικής αλλαγής, διαπιστώνει κανείς πως άλλοτε συσχετίζεται με αρνητικά φορτισμένους όρους, όπως οπισθοδρόμηση, αναστάτωση και καθυστέρηση και άλλοτε με θετικούς όρους όπως αναμόρφωση, πρόοδος, ανανέωση, καινοτομία, ανάπτυξη (Μπαγάκης 2006). Ωστόσο, η εκπαιδευτική αλλαγή μπορεί να έχει διάφορες διαστάσεις και όχι μόνο να χαρακτηρίζεται ως θετική ή αρνητική. Επιπλέον, μπορεί να είναι εσωτερική ή εξωτερική, εθελοντική ή επιβεβλημένη, ακούσια ή προγραμματισμένη, να έχει μικρή έκταση ή μεγάλη, να είναι καθολική ή μερική, απειλητική ή μη (Dean, 1993).

Οι περισσότερες εκπαιδευτικές αλλαγές σχεδιάζονται από παράγοντες οι οποίοι βρίσκονται εκτός της σχολικής μονάδας που θα αναγκαστεί να της εφαρμόσει, όπως το Υπουργείο Παιδείας, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, οι σχολικοί σύμβουλοι. Επίσης χαρακτηριστικό τους είναι η πρόχειρη και βιαστική σχεδιάσή τους, και η κάθετη ιεραρχική κατεύθυνσή τους (Μπαγάκης, 2006).

Οι Torrington & Weightman (1989), όπ.αναφ. Μπαγάκης (2006), υποστηρίζουν ότι υπάρχουν τρεις τύποι αλλαγής στην εκπαίδευση. Ο πρώτος έχει να κάνει με την επιβολή στην οποία η πρωτοβουλία για αλλαγή ανήκει σε κάποιον άλλο και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας θα πρέπει απλά να εφαρμόσουν, με αποτέλεσμα να χάνεται η αίσθηση της ασφάλειας και η εμπιστοσύνη προς τον εαυτό μας, όπως έγινε με τα σχολικά βιβλία και αναλυτικά προγράμματα. Ο δεύτερος τύπος αλλαγής είναι η προσαρμογή, όπου υποδεικνύεται η τροποποίηση της εργασιακής συμπεριφοράς και γενικότερα της εργασιακής κουλτούρας, όμως δημιουργούνται προβλήματα προσωπικής προσαρμογής. Τρίτος τύπος αλλαγής είναι η ανάπτυξη, με την οποία τα άτομα έχουν οφέλη. Τέτοιες ευκαιρίες ανάπτυξης είναι η προαγωγή, η αλλαγή καθηκόντων, μια μετάθεση.

Τέλος η ικανότητα για δημιουργία θεωρείται από τις πιο βασικές ανθρώπινες ανάγκες και εντοπίζεται στην ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τη διαδικασία υλοποίησης των αλλαγών, πραγματοποιώντας το όραμά του. Επίσης η επιτυχία των εκπαιδευτικών αλλαγών καθορίζεται από πολλούς παράγοντες, όπως η ύπαρξη υψηλού επιπέδου αναπτυξιακής κουλτούρας, η οποία χαρακτηρίζει την ποιότητα των μεθόδων διδασκαλίας και οργάνωσης σχολείου, η θέληση των εκπαιδευτικών του σχολείου για πειραματισμό και ανάληψη πρωτοβουλιών για αλλαγές, η ανάληψη πρωτοβουλιών από τη διεύθυνση του σχολείου, η υποστήριξη από γονείς, τοπικούς φορείς, η παροχή κάθε τεχνικής υποστήριξης και η αναγνώριση, από όλους, των προσπαθειών για την εφαρμογή της αλλαγής (Παναγιωτόπουλος, 2018).

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΣ

Οι εκπαιδευτικοί εδώ και πολλά χρόνια μέσα από τα συλλογικά τους όργανα προσπαθούν να διεκδικήσουν την αναγνώριση του επαγγέλματός τους βελτιώνοντας το επαγγελματικό τους κύρος, την αυτονομία στη δουλειά τους, τις

συνθήκες εργασίας, τις χρηματικές αμοιβές και τον εκσυγχρονισμό των προτύπων εκπαίδευσης (Hargreaves & Goodson, 1996). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δεν αποδέχονται τις κατασκευές αλλά και τις διοικητικές κατευθύνσεις του επαγγελματισμού και προσπαθούν να αναπτύξουν τις δικές τους, εξαιτίας της μεταβλητότητας του ορισμού του (Troman, 1996). Η αυτονομία, η υπευθυνότητα και η γνώση είναι σημαντικά στοιχεία που το ένα εξαρτάται από το άλλο και συνιστούν τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού, ενώ η φύση του μπορεί να μεταβληθεί με οποιοσδήποτε αλλαγές συμβούν στους παραπάνω τρεις παράγοντες (Furgong et al., 2000; Leaton-Gray & Whitty, 2010). Στην προσπάθεια διερεύνησης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος διάφορα εμπόδια (μικρός βαθμός αυτονομίας, μεγάλος αριθμός γυναικών στο επάγγελμα, κ.λ.π.) δυσκολεύουν τον χαρακτηρισμό της εκπαίδευσης ως επάγγελμα (Leggatt, 1970). Διεκδικώντας την αναγνώριση του επαγγέλματός τους και γενικότερα την αποδοχή του, όπως συμβαίνει με αυτά της ιατρικής και της νομικής, συναντούν τρεις ανασταλτικούς παράγοντες.

Ο πρώτος παράγοντας σχετίζεται με το συγκεντρωτικό σύστημα που διέπει τον τρόπο λειτουργίας της εκπαίδευσης, το οποίο δίνει ελάχιστα περιθώρια αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν ευέλικτα τις ιδιαίτερες συνθήκες που υπάρχουν στη εκπαίδευση. Ο δεύτερος παράγοντας αφορά στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι πιστεύουν ότι οι δεξιότητες και οι γνώσεις τους δεν είναι θεμελιωμένες θεωρητικά, γεγονός που δυσκολεύει την προσπάθεια για επαγγελματική καταξίωση και αναγνώριση. Αλλωστε, οι εμπειρίες του εκπαιδευτικού στην τάξη μέσα από την ανατροφοδότηση αποτελούν μια διαφορετική μορφή γνώσης, καθώς τα προβλήματα κατά τη διαδικασία της μάθησης είναι απρόβλεπτα και δεν μπορούν να καθοριστούν και αμφισβητείται η συσχέτιση θεωρίας και πράξης. Επομένως, ένα από τα κύρια γνωρίσματα του επαγγελματισμού, που είναι η εδραίωση του επαγγέλματος σε θεωρητική γνώση, δεν θα ταίριαζε σε ένα τέτοιο δυναμικό επάγγελμα. Ο τρίτος παράγοντας αναφέρεται στην αμφισβήτηση της παραδοσιακής έννοιας του επαγγελματισμού (Swann, 2010:550-553). Μετά το 1990 στην έννοια της αυτονομίας άρχισε σιγά - σιγά να συμπεριλαμβάνεται και η έννοια της συνεργασίας, η οποία σταδιακά άρχισε να περιλαμβάνει τους συναδέλφους, τους γονείς, τους μαθητές αλλά και όλους τους επαγγελματίες που εμπλέκονται με την εκπαίδευση (Webb et al., 2004; Whitty, 2008). Η συνεργασία αναμφίβολα προσέφερε σημαντικά στην ενίσχυση της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών και, όπως αναφέρει ο Hargreaves (1994), οι αρχές οι οποίες αναδεικνύουν την σπουδαιότητα της συνεργασίας είναι η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα τη μείωση του άγχους και του φόρτου εργασίας. Αυτή βελτιώνει την αποδοτικότητα και την παρεχόμενη διδασκαλία των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια τη μάθηση, βοηθάει στην καλύτερη υλοποίηση των αλλαγών μέσα από την σύγκλιση των απόψεων και την αντιμετώπισή τους ως διαδικασία βελτίωσής τους και δίνει την ευκαιρία στα άτομα να μαθαίνουν μεταξύ τους, τέλος μειώνει την αβεβαιότητα και ενισχύει την συλλογική επαγγελματική αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών.

Μετά τον συνεργατικό επαγγελματισμό που εμφανίστηκε ως αποτέλεσμα τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των κοινωνικών αλλαγών, έχουμε τη δημιουργία μιας νέας μορφής επαγγελματισμού που ονομάζεται δημοκρατικός επαγγελματισμός που επιδίωκε να γεφυρώσει τις επαγγελματικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους υπόλοιπους επαγγελματίες που εμπλέκονταν στην εκπαίδευση δημιουργώντας μια βάση ισοτιμίας μεταξύ τους (Whitty, 2008: 43-45). Η ευθύνη και ο ρόλος του εκπαιδευτικού πλέον σταματά να περιορίζεται στα πλαίσια της τάξης του και απλώνεται στους μαθητές, στο σχολείο και στην ευρύτερη κοινωνία. Εργαζόμενος συνεργατικά αναπτύσσει συνεργασίες και δίκτυα με διάφορες ομάδες και οργανισμούς χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες στρατηγικές. Οι σχέσεις αυτές είναι δυναμικές και μετασχηματίζονται ανάλογα με τα προβλήματα που προκύπτουν (Sachs, 2003. Brennan, 1996). Ο συνεργατικός και ο δημοκρατικός επαγγελματισμός, έχουν εκείνα τα στοιχεία για να δημιουργήσουν ένα προοδευτικό μοντέλο επαγγελματισμού το οποίο θα αντξεί τις προωθούμενες μεταρρυθμίσεις και αλλαγές (Whitty, 2008).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΚΟΠΟΣ

Κύριος σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε παράγοντες των εκπαιδευτικών αλλαγών που συμβάλλουν στον επαγγελματισμό τους.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας η οποία βασίστηκε στην ποσοτική μέθοδο με τη χρήση ερωτηματολογίου το οποίο αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικές με δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει τρεις άξονες (Α' = Η επίδραση των εκπαιδευτικών αλλαγών στην εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, Β' = Η συμβολή των εκπαιδευτικών αλλαγών στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και Γ' = Αλλαγές στην εκπαίδευση και εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών). Κάθε άξονας περιλαμβάνει από 14-15 ερωτήσεις. Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζονται τα ευρήματα από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις-δηλώσεις του Β' άξονα που αφορούν 15 ερωτήσεις-δηλώσεις για τη συμβολή των εκπαιδευτικών αλλαγών στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Σε κάθε ερώτηση

υπήρχε η δυνατότητα απάντησης σε μια πενταβάθμια κλίμακα Likert (1=Καθόλου, 2=Ελάχιστα, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ). Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας μετά από εμπειριστατωμένη μελέτη της βιβλιογραφίας. Στην αρχή έγινε πιλοτική εφαρμογή και έλεγχος αξιοπιστίας (εγκυρότητα εσωτερικής συνέπειας των ερωτήσεων-δηλώσεων Cronbach's Alpha). Στο σύνολο των 15 ερωτήσεων-δηλώσεων ο δείκτης Cronbach's Alpha=0,909 ήταν πολύ ικανοποιητικός.

ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 165 εκπαιδευτικοί (μόνιμοι-αναπληρωτές) της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Γυμνασίων-Λυκείων όλων των τύπων της Περιφερειακής Ενότητας Ηλείας την περίοδο Μαΐου- Ιουνίου του 2018. Από αυτούς 67 (40,6%) ήταν άνδρες και 98 (59,4%) ήταν γυναίκες. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το δείγμα ευκαιρίας λόγω της αναγκαιότητας για μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Καταβλήθηκε προσπάθεια για τη διασφάλιση της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος με την κάλυψη όσο το δυνατόν μεγαλύτερου εύρους σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Ηλείας με ανομοιογενή χαρακτηριστικά (αστικές-ημιαστικές-αγροτικές περιοχές) και μεγαλύτερου φάσματος εκπαιδευτικών (φύλο, σχέση εργασίας, ειδικότητα, πρόσθετες σπουδές, έτη υπηρεσίας, ηλικία) σε όλους τους τύπους Γυμνασίων-Λυκείων σε όλη την Περιφερειακή Ενότητα Ηλείας. Διανεμήθηκαν 200 ερωτηματολόγια από τα οποία επεστράφησαν συμπληρωμένα 165 με ικανοποιητικό ποσοστό απόκρισης (82,5%).

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Μετά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων και αφού έγινε έλεγχος για την πληρότητα και ορθότητα των απαντήσεων, δημιουργήθηκε βάση δεδομένων για την κωδικοποίηση των πληροφοριών με το στατιστικό λογισμικό SPSS v 25. Μετά τον έλεγχο αξιοπιστίας της εσωτερικής συνέπειας των μεταβλητών (Cronbach's Alpha=0,909), πραγματοποιήθηκε περιγραφική στατιστική ανάλυση για τη δημιουργία πινάκων συχνοτήτων με ποσοστά, μέση τιμή και τυπική απόκλιση των δεδομένων.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των 165 των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στα ερωτηματολόγια για τον βαθμό επίδρασης των εκπαιδευτικών αλλαγών στον επαγγελματισμό παρουσιάζονται στον πίνακα 1. Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι πρόσφατες εκπαιδευτικές αλλαγές συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό (πολύ, πάρα πολύ) στον επαγγελματισμό τους, με ποσοστά που συμφωνούν στις δηλώσεις που κυμαίνονται από 9,7% έως 31,5%. Το μικρότερο ποσοστό (9,7%) αφορά την ερώτηση-δήλωση ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναλύουν τις μαθησιακές ανάγκες και τα προβλήματα των μαθητών, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (31,5%) αφορά την ερώτηση-δήλωση ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές βοηθούν στην εισαγωγή νέων τεχνολογικών (Τ.Π.Ε.) στην τάξη όπου οι συμμετέχοντες συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό. Οι περισσότερες απαντήσεις των εκπαιδευτικών βρίσκονται ανάμεσα στο *Ελάχιστα* και το *Αρκετά*, αφού τα ποσοστά σε αυτές τις δυο προτιμήσεις κυμαίνονται από 60%-70%. Μικρότερα είναι τα ποσοστά των απαντήσεων των συμμετεχόντων (7,9%-26,7%) όπου οι εκπαιδευτικές αλλαγές δεν συμβάλλουν καθόλου στον επαγγελματισμό τους.

Πίνακας 1

Η συμβολή των εκπαιδευτικών αλλαγών στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών

| Ερωτήσεις-δηλώσεις | Καθόλου | Ελάχιστα | Αρκετά | Πολύ | Πάρα πολύ |
|--|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| | (1) Ποσοστό % | (2) Ποσοστό % | (3) Ποσοστό % | (4) Ποσοστό % | (5) Ποσοστό % |
| 15 Στην καλλιέργεια της συλλογικής κουλτούρας. | 21,2 | 32,1 | 33,9 | 7,3 | 5,5 |
| 16 Στην μεγαλύτερη αυτονομία του εκπαιδευτικού. | 26,7 | 35,8 | 29,1 | 7,3 | 1,2 |
| 17 Βοηθούν την επαγγελματική ανάπτυξη. | 22,4 | 37,6 | 27,9 | 10,9 | 1,2 |
| 18 Δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες στον εκπαιδευτικό για ευελιξία , προσαρμοστικότητα. | 18,2 | 38,2 | 29,7 | 13,3 | ,6 |
| 19 Βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στο σχολικό πλαίσιο | 13,3 | 36,4 | 28,5 | 28,5 | 4,8 |

| | | | | | |
|---|------|------|------|------|------|
| και να εγκαταλείψουν τα στενά όρια της τάξης. | | | | | |
| 20 Στην δημιουργία συνθηκών για αξιοποίηση διαφόρων διδακτικών προσεγγίσεων πέρα από το παραδοσιακό μοντέλο. | 10,3 | 31,5 | 37,6 | 14,5 | 6,1 |
| 21 Βοηθούν τον εκπαιδευτικό να εμπνέει εμπιστοσύνη και αξιοπιστία. | 21,8 | 37,6 | 26,7 | 11,5 | 2,4 |
| 22 Δημιουργούν συνθήκες συνεχούς ενημέρωσης και επιμόρφωσης. | 12,7 | 28,5 | 31,5 | 21,2 | 6,1 |
| 23 Στην ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην αλλαγή. | 19,4 | 35,8 | 24,8 | 15,8 | 15,8 |
| 24 Βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναλύουν τις μαθησιακές ανάγκες και τα προβλήματα των μαθητών. | 18,2 | 36,4 | 35,8 | 7,3 | 2,4 |
| 25 Στην εισαγωγή νέων τεχνολογιών (Τ.Π.Ε.) στην τάξη. | 7,9 | 15,2 | 45,5 | 24,2 | 7,3 |
| 26 Δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες για την βοήθεια των εκπαιδευτικών στην διαχείριση του σχολείου. | 18,2 | 40,6 | 29,1 | 10,3 | 1,8 |
| 27 Συμβάλλουν στη δημιουργία κλίματος συνεργασίας με όλους ως μέρος μιας μεγαλύτερης μαθησιακής κοινότητας. | 13,9 | 38,8 | 35,2 | 10,3 | 1,8 |
| 28 Στην αντιμετώπιση της γνώσης ως μιας συνεχιζόμενης δυναμικής διαδικασίας που καθιστά τους εκπαιδευτικούς να παίρνουν μόνοι τους αποφάσεις. | 18,2 | 33,3 | 34,5 | 11,5 | 2,4 |
| 29 Βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να εντάσσουν τη διδασκαλία τους σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και να ενδιαφέρονται για τις τρέχουσες εξελίξεις των επιστημών. | 15,8 | 29,7 | 30,3 | 21,2 | 3,0 |

Από τον πίνακα 2 διαπιστώνεται ότι η μέση τιμή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την συμβολή των εκπαιδευτικών αλλαγών σε διάφορες εκφάνσεις του επαγγελματισμού κυμαίνεται από 2,2 έως 3,1., δηλαδή ανάμεσα στο ελάχιστο και αρκετά, αποτυπώνοντας μέτρια συμβολή σε όλες τις ερωτήσεις-δηλώσεις. Η μικρότερη μέση τιμή (2,2) αφορά την αλλαγή με τη μεγαλύτερη αυτονομία και η μεγαλύτερη μέση τιμή (3,1) αφορά την αλλαγή με την εισαγωγή νέων τεχνολογιών (Τ.Π.Ε.) στην τάξη. Η συνολική μέση τιμή των απαντήσεων όλων των ερωτήσεων-δηλώσεων είναι 2,5 καταδεικνύοντας ότι οι διάφοροι παράγοντες των εκπαιδευτικών αλλαγών συμβάλλουν αρκετά στον επαγγελματισμό των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Υπενθυμίζεται ότι η κλίμακα των απαντήσεων είναι (1=Καθόλου, 2=Ελάχιστο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ).

Πίνακας 2
Η συμβολή των εκπαιδευτικών αλλαγών στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών

| Ερωτήσεις-δηλώσεις | Ελάχιστο | Μέγιστο | Μέση τιμή* | Τυπική απόκλιση. |
|--|----------|---------|------------|------------------|
| 15 Στην καλλιέργεια της συλλογικής κουλτούρας. | 1 | 5 | 2,4 | 1,07 |
| 16 Στην μεγαλύτερη αυτονομία του εκπαιδευτικού. | 1 | 5 | 2,2 | 0,96 |
| 17 Βοηθούν την επαγγελματική ανάπτυξη. | 1 | 5 | 2,3 | 0,98 |
| 18 Δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες στον εκπαιδευτικό για ευελιξία, προσαρμοστικότητα. | 1 | 5 | 2,4 | 0,96 |
| 19 Βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στο σχολικό πλαίσιο και να εγκαταλείψουν τα στενά όρια της τάξης. | 1 | 5 | 2,6 | 1,07 |

| | | | | |
|--|---|---|------------|-------------|
| 20 Στην δημιουργία συνθηκών για αξιοποίηση διαφόρων διδακτικών προσεγγίσεων πέρα από το παραδοσιακό μοντέλο. | 1 | 5 | 2,8 | 1,03 |
| 21 Βοηθούν τον εκπαιδευτικό να εμπνέει εμπιστοσύνη και αξιοπιστία. | 1 | 5 | 2,4 | 1,02 |
| 22 Δημιουργούν συνθήκες συνεχούς ενημέρωσης και επιμόρφωσης. | 1 | 5 | 2,8 | 1,10 |
| 23 Στην ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην αλλαγή. | 1 | 5 | 2,5 | 1,10 |
| 24 Βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναλύουν τις μαθησιακές ανάγκες και τα προβλήματα των μαθητών. | 1 | 5 | 2,4 | 0,95 |
| 25 Στην εισαγωγή νέων τεχνολογιών (Τ.Π.Ε.) στην τάξη. | 1 | 5 | 3,1 | 1,00 |
| 26 Δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες για την βοήθεια των εκπαιδευτικών στην διαχείριση του σχολείου. | 1 | 5 | 2,6 | 2,64 |
| 27 Συμβάλλουν στην δημιουργία κλίματος συνεργασίας με όλους ως μέρος μιας μεγαλύτερης μαθησιακής κοινότητας. | 1 | 5 | 2,5 | 0,92 |
| 28 Στην αντιμετώπιση της γνώσης ως μιας συνεχιζόμενης δυναμικής διαδικασίας που καθιστά τους εκπαιδευτικούς να παίρνουν μόνοι τους αποφάσεις. | 1 | 5 | 2,5 | 1,00 |
| 29 Βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να εντάσσουν τη διδασκαλία τους σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και να ενδιαφέρονται για τις τρέχουσες εξελίξεις των επιστημών. | 1 | 5 | 2,7 | 1,07 |
| Σύνολο | | | 2,5 | 1,12 |

*Μέση τιμή: 2,2-2,4=Ελάχιστα, Μέση τιμή: 2,5-3,1=Αρκετά

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Ηλείας για τη συμβολή των εκπαιδευτικών αλλαγών στον επαγγελματισμό τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 165 εκπαιδευτικοί (μόνιμοι-αναπληρωτές) από Γυμνάσια και Λύκεια όλων των τύπων. Από αυτούς 67 (40,6%) ήταν άνδρες και 98 (59,4%) ήταν γυναίκες. Μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε 15 ερωτήσεις-δηλώσεις του ερωτηματολογίου που αφορούν εκπαιδευτικές αλλαγές οι οποίες συμβάλλουν (στη συλλογικότητα, στην αυτονομία, στην επαγγελματική ανάπτυξη, στην ευελιξία και προσαρμοστικότητα, στη συμμετοχή στο σχολικό γήνεσθαι, στις νέες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, στην ενεργή συμμετοχή, στη δυνατότητα ανίχνευσης των μαθησιακών αναγκών, στην εισαγωγή των Τ.Π.Ε., στην αυτονομία στη λήψη αποφάσεων, στη θετική στάση στη νέα γνώση και στις αλλαγές στη διδασκαλία τους με βάση τα πορίσματα των επιστημών), ανιχνεύεται μια μέτρια συμβολή των εκπαιδευτικών αλλαγών στον επαγγελματισμό τους. Ο Poppleton, (2000) στην έρευνά του που έγινε στην Αγγλία διαπίστωσε συμβολή των αλλαγών στον επαγγελματισμό και στην δημιουργία θετικών συναισθημάτων, γεγονός που διαφοροποιεί σε ένα βαθμό τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Αντίθετα η έρευνα των Γκαζούλας & Μανούσος (2015) αναφέρουν την επιμόρφωση ως σημαντικό παράγοντα για τη βελτίωση του κύρους του επαγγελματία εκπαιδευτικού, η οποία απουσιάζει από τις εκπαιδευτικές αλλαγές. Περισσότερο συμβάλλουν στον επαγγελματισμό οι αλλαγές που έχουν να κάνουν με την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην τάξη και τη δημιουργία συνθηκών για διδακτικές προσεγγίσεις πέρα των παραδοσιακών και έξω από τα όρια της τάξης, σύμφωνα με τις εξελίξεις της επιστήμης. Τα ευρήματα αυτά ενισχύονται και από τα αποτελέσματα μεγάλης διεθνούς έρευνας (OECD, 2014), σύμφωνα με την οποία τα πρότζεκτ και η χρήση ΤΠΕ συμβάλλουν στην επαγγελματική τους καταξίωση. Επίσης, οι εκπαιδευτικές αλλαγές συμβάλλουν ελάχιστα σε βασικά στοιχεία του επαγγελματισμού, όπως η αυτονομία, η επαγγελματική ανάπτυξη, η συλλογική κουλτούρα, η ευελιξία, η προσαρμοστικότητα, η εμπιστοσύνη και η αξιοπιστία (Leaton- Gray & Whitty, 2010 Furgonng et al., 2000). Ο σημαντικός ρόλος της αυτονομίας στην αύξηση του επαγγελματισμού επιβεβαιώνεται από την έρευνα της Καρακώστα (2013) καθώς επίσης και από την έρευνα των Pearson και Moomaw (2005) οι οποίες έδειξαν ότι, όσο αυξάνεται η αυτονομία, ενισχύεται ο επαγγελματισμός, άρα η έλλειψη αυτονομίας των εκπαιδευτικών από της αλλαγές έχει σαν συνέπεια να μην συμβάλλουν στον επαγγελματισμό τους. Επίσης η έρευνα που έγινε από τους Γκαζούλας & Μανούσος (2015) και η ετήσια έκθεση της Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2018) επιβεβαιώνουν, ότι η έλλειψη από τις αλλαγές, σωστής και σχεδιασμένης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να φέρει την επαγγελματική ανάπτυξη και την αξιοπιστία.

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, οι εκπαιδευτικές αλλαγές συμβάλλουν από μέτρια ως ελάχιστα στον επαγγελματισμό τους, αφού βασικοί παράγοντες του επαγγελματισμού, όπως η αυτονομία, η συνεργασία, η ευελιξία, η προσαρμοστικότητα, η εμπιστοσύνη, αξιοπιστία, και η επαγγελματική ανάπτυξη φαίνεται να επηρεάζονται σε

μικρό βαθμό από τις εκπαιδευτικές αλλαγές. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι περισσότερο συμβάλλουν στον επαγγελματισμό τους οι αλλαγές που έχουν να κάνουν με την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στο σχολείο και τις διδακτικές προσεγγίσεις σύμφωνα με τις εξελίξεις τις επιστήμες. Έτσι, η αυτονομία, η συλλογική κουλτούρα και η επαγγελματική εξέλιξη δεν ευνοούνται από τις αλλαγές και οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι είναι απλά διεκπεραιωτές των αλλαγών και της εκπαιδευτικής πολιτικής της εκάστοτε κυβέρνησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (2018). *Ετήσια Έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.* Αθήνα: Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. Στο: <https://goo.gl/cbAFP3>, (προσπελάστηκε στις 14/4/2018).
- Brennan, M. (1996). *Multiple professional for Australian teachers in the information age?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research association, New York.
- Γκατζούλας, Ν. & Μανούσος, Ε. (2015). Εξ αποστάσεως επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη και επαγγελματική ικανοποίηση, *Ανοιχτή Εκπαίδευση το περιοδικό για την Ανοιχτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση και την τεχνολογία*, 11, 72-88.
- Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αλλαγή-Μεταρρύθμιση-Καινοτομία. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτουζής, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιάτης, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*. Τόμος Α. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Dean, J. (1993). *Managing the Secondary school*. London: Routledge.
- Dessler, G. (2015). *Διοίκηση ανθρώπινου οργανισμού*. Αθήνα: κριτική. 71 schools. AERA, Annual Meeting March 1997, 1-25.
- Ellsworth, J. (2000). *Surviving Change: A survey of Educational Change models*, 1-296. ERIC.
- Fullan, M. & Steigelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change* New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1992). *Successful school improvement Buckingham*: Open University Press
- Evans, L. (1997). Understanding Teacher morale and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 13 (8), 830-846.
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C. & Whitty, G. (2000). *Teacher education in transition: reforming professionalism? Buckingham*: Open University Press.
- Gingburg, M. B., Cooper, S., Rajeshwari, R. & Zeggara, H. (1990). National and World-system Explanations of Educational Reform. *Comparative Education Review* 34(4), 471-499.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. (1996). Teachers professional lives: Aspirations and actualities. In I.F. Goodson and A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional Lives*. London: Falmer press
- Καρακώστα, Α. (2013). *Η αυτονομία του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μία εμπειρική μελέτη*. Μη εκδεδομένη μεταπτυχιακή διατριβή. Πάτρα: ΤΕΕΑΠΗ.
- Leaton-Gray, S. & Whitty, G. (2010). Social trajectories or disrupted identities? Changing and competing models of teacher professionalism under New labor. *Cambridge Journal of Education*, 40(1), 5-23.
- Leggatt, T. (1970). Teaching as a profession. In J.A. Jackson (Ed.), *Professions and professionalization* (156-178). Cambridge: Cambridge University Press.
- Μπαγάκης, Γ. (2006). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- OECD, (2014). Teaching and learning international survey. A teachers' guide to TALIS 2013. Στο: https://drive.google.com/file/d/0B_-v_xeB5URmdUJQVFJIVDVhZEU/view, (προσπελάστηκε στις 18/6/2018).
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη, σ.231-240.
- Παναγιωτόπουλος, Γ. (2018). Πανεπιστημιακές Παρουσιάσεις Μ.Π.Σ. Τ.Ε.Ι. Πάτρας. Στο: <https://eclass.pat.teiwest.gr/eclass/modules/document/?course=766218>, (προσπελάστηκε στις 19/7/2018).
- Pearson, L. & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54.
- Poppleton, P. (2000). Receptiveness and resistance to educational change: Experiences of English teachers in the 1990s. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA. Ανακτήθηκε από ERIC Document reproduction Service No. ED 441794.
- Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούρτα, Χ., Λουκά, Ε. & Μπούρας, Σ. (2007). Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*.
- Swann, M, McIntyre, D., Pell, T., Hargreaves, L. & Cunningham, M. (2010). Teachers' conceptions of teacher professionalism in England in 2003 and 2006. *British Educational Research Journal*, 36(2), 169-184.

- Troman, G. (1996). The rise of the new professionals? The restructuring of primary teachers' work and professionalism. *British Journal of sociology of Education*, 17(4), 473-487.
- Webb, R. & Vulliamy, G., Hamalainen, S., Sarja, A., Kimonen, E. & Nevalainen, R. (2004). A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland. *Comparative Education*, 40(1), 83-107.
- Whitty, G. (2008). Changing modes of Teacher professionalism: Traditional, managerial, collaborative and democratic. In B. conning ham (Ed.), Foreword by Sir D. Watson *Exploring professionalism*. Institute of Education: University of London.

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΣΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

Μαρία Μπαντούνα
Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας, ΠΕ06
Διευθύντρια Σχολικής μονάδας Δ. Ε. Ηλείας
Μ.Εδ Σπουδές στην Εκπαίδευση, Μ.Σc Διοίκηση Εκπαίδευσης
e-mail: mabad4250@yahoo.gr

Ιωάννης Μητρόπουλος
Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών
Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης & Τεχνολογίας
e-mail: imitro@upatras.gr

Κωνσταντίνος Ζωγόπουλος
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Διευθυντής Σχολικής μονάδας Π. Ε. Ηλείας
Μ.Σc Διοίκηση Εκπαίδευσης
e-mail: kzogopoulos@gmail.com

και

Νικόλαος Αγγελόπουλος
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Υποδιευθυντής Σχολικής Μονάδας Π. Ε. Αχαΐας
e-mail: nikoagg@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι εκπαιδευτικοί, με τον πολυσύνθετο ρόλο τους στη σχολική μονάδα, αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την αποτελεσματική της λειτουργία. Η ικανοποίηση που εισπράττουν από το επάγγελμά τους σχετίζεται με την εργασιακή τους συμπεριφορά, την αποδοτικότητα και την αφοσίωσή τους στη σχολική μονάδα, στοιχεία καθοριστικής σημασίας για την ποιότητα του διδακτικού έργου και γενικότερα την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της επίδρασης του εργασιακού χρόνου στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των Δημοτικών σχολείων Δήμου Πατρέων, Αχαΐας για την επαγγελματική τους ικανοποίηση, όπως αυτή καταγράφεται σε δηλώσεις των θεματικών ενότητων του ερωτηματολογίου. Για τις ανάγκες της έρευνας κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο, μετά από βιβλιογραφική μελέτη, με δηλώσεις-ερωτήσεις σε 11 διαστάσεις που σχετίζονται με την ικανοποίηση που λαμβάνουν από την εργασία τους. Στην έρευνα ακολουθήθηκε η ποσοστιαία δειγματοληψία και συμμετείχαν εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 19,8% επί του συνόλου των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι υπηρετούσαν το σχολικό έτος 2018-2019 στα σχολεία του Δήμου Πατρέων. Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 204 εκπαιδευτικοί Δημοτικών σχολείων του Δήμου Πατρέων Αχαΐας. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με το ειδικό στατιστικό λογισμικό SPSS v25. Για την παρούσα ερευνητική μελέτη αξιοποιήθηκαν δεδομένα που αφορούν σε 4 από τις 11 θεματικές ενότητες του ερωτηματολογίου (*ικανοποίηση από τις ευκαιρίες για προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη, ικανοποίηση από το εργασιακό ωράριο και τον φόρτο εργασίας, ικανοποίηση από το κύρος και την αναγνώριση, ικανοποίηση από τον μισθό και την ασφάλεια στην εργασία*). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ο εργασιακός χρόνος, τα έτη συνολικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση των συμμετεχόντων επιδρούν στις αντιλήψεις τους για την ικανοποίηση από τις ευκαιρίες για προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη, από το εργασιακό ωράριο και τον φόρτο εργασίας, από το κύρος και την αναγνώριση, από τον μισθό και την ασφάλεια στην εργασία.

Λέξεις κλειδιά: έτη υπηρεσίας, εκπαιδευτικοί, επαγγελματική ικανοποίηση, Δημοτικά σχολεία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται έννοια που έχει ευρέως μελετηθεί στην οργανωσιακή ψυχολογία περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη (Judge, Parker, Colbert, Heller & Pies, 2001). Το ζήτημα της ικανοποίησης από την εργασία κυριαρχεί στο ερευνητικό πεδίο στο πέρασμα των ετών και εμφανίζει μεγάλη συχνότητα διερεύνησης εξαιτίας της σημασίας που έχει για τον εργαζόμενο και τον οργανισμό (Spector, 1997). Αποτελεί επίσης αντικείμενο ενδιαφέροντος για την αποτελεσματική διοίκηση (Silverthorne, 2005). Το πλήθος των δημοσιευμένων μελετών έως σήμερα το αποδεικνύει με αφετηρία τη δεκαετία του 1930 (Rafferty & Griffin, 2009). Η ικανοποίηση από την εργασία αποτελεί μέρος της ικανοποίησης από τη ζωή (Near, Rice & Hunt, 1978). Μια ποικιλία ορισμών έχουν αναπτυχθεί και προσεγγίζουν την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης χωρίς όμως έναν κοινά αποδεκτό ορισμό (Evans, 1998). Η ικανοποίηση που εισπράττει ο εργαζόμενος από την εργασία του αποτελεί παράγοντα διαμόρφωσης της συμπεριφοράς του στον χώρο που εργάζεται και σχετίζεται με την επιτυχία του έργου του (Koustelios & Tsigilis, 2005). Πολλοί αλληλοσχετιζόμενοι παράγοντες έχουν καταγραφεί οι οποίοι συνεισφέρουν στην ικανοποίηση που αποκομίζουν οι εργαζόμενοι (Datta, 2013). Η ικανοποίηση από την εργασία των εργαζομένων είναι σημαντική για όλους τους οργανισμούς όπως και για τις σχολικές μονάδες. Ειδικότερα, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την ποιότητα της διδασκαλίας τους (Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003) και κατ'επέκταση με τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Βασικός σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να συμβάλλει στα βιβλιογραφικά δεδομένα προσθέτοντας στοιχεία που σχετίζονται με τον εργασιακό χρόνο, τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και την επίδρασή τους στις αντιλήψεις τους για την επαγγελματική τους ικανοποίηση σε διαστάσεις της εργασίας τους.

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Ο απαιτητικός ρόλος των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται στη βιβλιογραφία και αποτελεί κεντρικής σημασίας παράγοντα για την ποιότητα της εκπαίδευσης στη σχολική μονάδα (Koutouzis & Malliara, 2017). Σύμφωνα με τους Watt και Clapperton (2010) οι ευχαριστημένοι εργαζόμενοι θα συνεισφέρουν και θα αποδώσουν καλύτερα σε ένα οργανισμό. Συνεπώς, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να εισπράττουν ικανοποίηση από την εργασία τους για να ανταποκρίνονται επιτυχώς στο έργο τους, δεδομένου ότι η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με την οργανωσιακή τους συμπεριφορά, τη δέσμευσή τους και την απόδοσή τους (Robbins, Judge, Millett & Boyle, 2014) χαρακτηριστικά τα οποία επηρεάζουν τη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών. Επίσης, το επίπεδο ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας που λαμβάνουν από την εργασία τους σχετίζεται με απουσίες και διάθεση αποχώρησης από την εργασία (Robbins, Judge, Millett & Boyle, 2014). Τέλος, η έλλειψη ικανοποίησης από την εργασία σχετίζεται με την εκδήλωση επαγγελματικής εξουθένωσης (Platsidou & Agaliotis 2008)

Στη βιβλιογραφία καταγράφεται πλήθος ορισμών που βασίζονται σε ανάλογες θεωρίες. Η επαγγελματική ικανοποίηση γίνεται αντιληπτή ως η γενική στάση του εργαζόμενου στην εργασία του. Εργαζόμενος που αποκομίζει υψηλά επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία του την αντιμετωπίζει με θετική στάση, ενώ ο δυσαρεστημένος εργαζόμενος διατηρεί αρνητική στάση (Oshagbemi, 2013). Η ικανοποίηση από την εργασία αντιπροσωπεύει το σύνολο των συναισθημάτων και τη θετική στάση των εκπαιδευτικών αναφορικά με το επάγγελμά τους (AlTobi, Al-Shboul, Aldoulat, Al-Halalsheh & Aldoulat, 2019). Η επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να προσεγγισθεί ως μια συνολική στάση απέναντι στην εργασία αλλά και ως ικανοποίηση από την εργασία που πηγάζει από διάφορες επιμέρους διαστάσεις της (Khandelwal, 2003), στην περίπτωση αυτή η ικανοποίηση από την εργασία διαμορφώνεται και προσδιορίζεται από σύνθεση συνισταμένων. Επίσης, η έννοια της εργασιακής ικανοποίησης αποδίδει τα θετικά συναισθήματα που έχει ο εργαζόμενος και τα οποία προκύπτουν από την αξιολόγηση χαρακτηριστικών της εργασίας του (Robbins, Judge, Millett & Boyle, 2014). Ο Jex (2002) προσεγγίζει την εργασιακή ικανοποίηση ως το επίπεδο της θετικής διάθεσης, της στάσης και της συμπεριφοράς του εργαζόμενου απέναντι στην εργασία του. Η επαγγελματική ικανοποίηση αποδίδει την αξιολόγηση που κάνει ο εργαζόμενος για την εργασιακή του ζωή μέσα από τις διάφορες πτυχές της. Είναι το αποτέλεσμα της εξισορρόπησης διαστάσεων που ικανοποιούν και αυτών που δυσαρεστούν στην εργασία (Ganguli, 1994).

Οι Anastasiou και Papakonstantinou (2014) παρουσιάζουν συνοπτικά τους παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μετά από μελέτη συναφών ερευνών. Συγκεκριμένα αναγνωρίζονται στη βιβλιογραφία δυο ευρύτερες κατηγορίες «εσωτερικών» και «εξωτερικών» παραγόντων που επηρεάζουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους και περιλαμβάνουν παράγοντες προσωπικούς, ατομικούς (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, προϋπηρεσία), παράγοντες σχετικούς με τη διδασκαλία καθεαυτή (η πρόκληση της διδασκαλίας, η αυτονομία, η ανεξαρτησία), παράγοντες οργανωσιακούς σχετικούς με το περιβάλλον εργασίας (ηγεσία,

έλεγχος, υποστήριξη, σχολικό κλίμα, συμμετοχή σε αποφάσεις, μισθός, εξέλιξη, συνθήκες εργασίας κ.α.) και τέλος παράγοντες ευρύτερους που σχετίζονται με το κοινωνικό πλαίσιο και την πολιτεία (επιβαλλόμενες αλλαγές, εργασιακό status, κριτική μέσω, αντίληψη κοινωνίας για εκπαιδευτικούς). Στη διαμόρφωση της εργασιακής ικανοποίησης συμβάλλουν και τα ατομικά χαρακτηριστικά του εργαζόμενου (Dirboye, 2018). Πρόκειται επομένως για έναν συνδυασμό παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση.

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με δημογραφικές μεταβλητές. Ανάμεσα σε άλλες αναφέρονται τα έτη υπηρεσίας (Demitras, 2010). Έρευνες έχουν καταγράψει αντιφατικά αποτελέσματα για την επίδραση του εργασιακού χρόνου στην επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζόμενων (θετική, αρνητική, καμιά σχέση) (Dobrow Riza, Ganzach & Liu, 2016). Αλλά και στον χώρο της εκπαίδευσης έρευνες αναδεικνύουν αντιφατικά επίσης δεδομένα για την επίδραση των ετών υπηρεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Οι Liu και Ramsey (2008) κατέγραψαν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αυξάνει καθώς αυξάνουν τα έτη υπηρεσίας, διδασκαλίας τους. Οι Perie και Baker (1997) ανέφεραν ότι η εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών σχετίζεται αρνητικά με την ικανοποίηση από την εργασία τους. Τέλος, η έρευνα του Κωνσταντινίδη (2017) ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη υπηρεσίας από «0-8» εμφανίζονται λιγότερο ικανοποιημένοι με πτυχές της εργασίας τους από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς με περισσότερα έτη συνολικής υπηρεσίας.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΚΟΠΟΣ

Κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της επίδρασης του επαγγελματικού παράγοντα, εργασιακός χρόνος, της συνολικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση, στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επαγγελματική ικανοποίηση.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ήταν η ποσοτική. Το κατασκευασμένο ερωτηματολόγιο για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου για τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Το δεύτερο μέρος αποτελείται από 11 θεματικές ενότητες που αναφέρονται σε διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης των ερωτώμενων την περίοδο της οικονομικής κρίσης (*ικανοποίηση από την αυτονομία και ελευθερία, από τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις του κλάδου, από τις ευκαιρίες για προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη, από το εργασιακό ωράριο και τον φόρτο εργασίας, από την υποστήριξη (ενδοσχολική και υπηρεσιακή), από το κύρος και την αναγνώριση, από τη συνεργασία και τη συλλογικότητα, από τη χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων, από τον μισθό και την ασφάλεια στην εργασία και την ικανοποίηση από το συνταξιοδοτικό πρόγραμμα*). Σημειώνεται ότι στην παρούσα μελέτη αξιοποιήθηκαν τα δεδομένα από 4 θεματικές ενότητες που σχετίζονται με διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης των ερωτώμενων αναφορικά με τις ευκαιρίες για προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη, το εργασιακό ωράριο και τον φόρτο εργασίας, το κύρος και την αναγνώριση, και τέλος τον μισθό και την ασφάλεια στην εργασία. Οι 4 θεματικές ενότητες περιλαμβάνουν 35 ερωτήσεις κλειστού τύπου για την καταγραφή της επαγγελματικής ικανοποίησης των συμμετεχόντων στις συγκεκριμένες διαστάσεις της εργασίας. Οι απαντήσεις των ερωτώμενων δόθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ, 4=Συμφωνώ και 5=Συμφωνώ Απόλυτα). Ο έλεγχος του δείκτη Cronbach 'Alpha, έδειξε ικανοποιητικά αποτελέσματα, καθώς κυμαινόταν από 0,732 έως 0,819 για τις 4 θεματικές ενότητες, ενώ για το σύνολο των 11 θεματικών ενότητων ο συνολικός δείκτης ήταν Cronbach's Alpha =0,918.

ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 204 εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούσαν το σχολικό έτος 2018-2019 στα Δημοτικά σχολεία του Δήμου Πατρέων Αχαΐας. Ακολουθήθηκε η ποσοστιαία μέθοδος δειγματοληψίας με συμμετοχή του 19,8% επί του συνόλου των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου Δήμου. Γνωρίζοντας κάποια χαρακτηριστικά του πληθυσμού αναφοράς μπορεί να σχηματιστεί ένα δείγμα τα στοιχεία του οποίου επιλέγονται από μια συγκεκριμένη υποομάδα ενδιαφέροντος του πληθυσμού (Ζαφειρόπουλος, 2015). Το δείγμα επιλέχτηκε τυχαία για να είναι αντιπροσωπευτικό και συμπεριλήφθησαν δάσκαλοι/ες και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων που υπηρετούσαν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με σχέση εργασίας διορισμένων μόνιμα και αναπληρωτών. Το δείγμα αποτελείται από 3 κατηγορίες αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας. Από τους 204 εκπαιδευτικούς, 16 (7,85%) είχαν «0-10» έτη συνολικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση, 142 (69,6%) είχαν «11-24» έτη, και 46 (22,55%) είχαν «25 και άνω» έτη συνολικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η ανάλυσή των δεδομένων έγινε με την αξιοποίηση του στατιστικού λογισμικού επεξεργασίας Spss v 25. Ακολούθησε έλεγχος της αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας και φαινομενικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου (Cronbach's Alpha). Στη συνέχεια, αφού έγινε περιγραφική στατιστική επεξεργασία των δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων του δείγματος, διενεργήθηκε έλεγχος της κανονικής κατανομής των μεταβλητών με το τεστ Kolmogorov-Smirnov γιατί το δείγμα ήταν $204 > 50$ (Δαφέρμος, 2011). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχε κανονικότητα κατανομής των μεταβλητών. Επιλέχθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis H για τον έλεγχο συσχετίσεων της συνολικής υπηρεσίας των εκπαιδευτικών με όλες τις ερωτήσεις-δηλώσεις των 4 θεματικών ενότητων. Στη συνέχεια ακολούθησε ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U για τα τελικά αποτελέσματα από τις συσχετίσεις.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Οι μέσοι όροι για την επαγγελματική ικανοποίηση (Πίνακας 1) στις 4 θεματικές ενότητες κυμάνθηκαν από 2,95 έως 3,35 καταδεικνύοντας μη ξεκάθαρη θέση των ερωτώμενων εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ικανοποίηση, με τάση για πιο σαφή θέση ως προς την ικανοποίηση από το κύρος/την αναγνώριση (Ενότητα Ζ). Την ίδια μη σαφή θέση καταδεικνύει και ο συνολικός μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στο σύνολο των 11 θεματικών ενότητων οι οποίες αντιστοιχούν στην επαγγελματική ικανοποίηση των ερωτώμενων εκπαιδευτικών. Υπενθυμίζεται ότι οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ήταν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert η οποία εκτεινόταν από το 1 έως το 5 (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ, 4=Συμφωνώ και 5=Συμφωνώ Απόλυτα).

Πίνακας 1
Μέσοι Όροι 4 επαγγελματικής ικανοποίησης θεματικών ενότητων του ερωτηματολογίου
Συνολικός Μέσος Όρος

| A/A | Θεματική Ενότητα | Μέσος όρος | Τυπική απόκλιση |
|---|--|-------------|-----------------|
| 1 | Δ': Ικανοποίηση από ευκαιρίες για προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη | 2,95 | 0,389 |
| 2 | Ε': Ικανοποίηση από εργασιακό ωράριο/φόρτο εργασίας | 3,26 | 0,355 |
| 3 | Ζ': Ικανοποίηση από το κύρος/την αναγνώριση | 3,35 | 0,507 |
| 4 | Γ': Ικανοποίηση από τον μισθό / Ασφάλεια από την εργασία | 3,15 | 0,294 |
| Συνολικός Μέσος Όρος 11 θεματικών ενότητων | | 3,33 | 0,412 |

Για τον έλεγχο των ετών συνολικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση των ερωτώμενων με τις δηλώσεις-απαντήσεις τους στις 4 θεματικές ενότητες που αφορούν την επαγγελματική ικανοποίηση στα σχολεία όπου υπηρετούν (ικανοποίηση από ευκαιρίες για προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη, ικανοποίηση από εργασιακό ωράριο/φόρτο εργασίας, ικανοποίηση από το κύρος και την αναγνώριση και ικανοποίηση από τον μισθό και ασφάλεια από την εργασία) έγινε μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis H με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0.05$ (5%).

Όσον αφορά τις δηλώσεις της θεματικής ενότητας Δ (Ικανοποίηση από ευκαιρίες για προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη) έγινε έλεγχος Kruskal Wallis H ο οποίος καταδεικνύει σημαντικές διαφορές της συνολικής υπηρεσίας των ερωτώμενων εκπαιδευτικών με 1 ερώτηση-δήλωση από τις συνολικά 9 (Πίνακας 2):

1) «Ο/Η διευθυντής/τρια αναλαμβάνει πρωτοβουλίες ενδοσχολικής επιμόρφωσης» (Ερώτηση 3–Θεματική ενότητα Δ: Ικανοποίηση από ευκαιρίες για προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη). Ο έλεγχος Kruskal Wallis H έδειξε: ($X^2(2)=9,367$, $p=0,009 < 0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 2) για τη σύγκριση όλων των ζευγών των ετών συνολικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές οι οποίες εντοπίζονται μεταξύ των ετών συνολικής υπηρεσίας «0-10» και «11-24» ($U(16, 142)=690,000$, $p=0,007 < 0,05$). Οι συμμετέχοντες με λιγότερα έτη συνολικής υπηρεσίας την εκπαίδευση («0-10») συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό ($\text{meanrank}=107,38$) από αυτούς με περισσότερα έτη συνολικής υπηρεσίας («11-24») με την ερώτηση-δήλωση αυτή ($\text{meanrank}=76,36$).

Πίνακας 2
Αποτελέσματα ελέγχου Mann Whitney U συσχέτισης δηλώσεων θεματικής ενότητας Δ
(Ικανοποίηση από ευκαιρίες για προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη) με τα έτη συνολικής
υπηρεσίας στην εκπαίδευση

| A/A Ερ. | Ερώτηση-Δήλωση | Συνολικά έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση | Συχνότητα (N) | Μέσος όρος κατάταξης | Mann Whitney U | p-value |
|---------|--|--|---------------|----------------------|----------------|---------|
| 3 | Ο/Η διευθυντής/ντρια αναλαμβάνει πρωτοβουλίες ενδοσχολικής επιμόρφωσης | 0-10 | 16 | 107,38 | 690,000 | 0,007 |
| | | 11-24 | 142 | 76,36 | | |

Σχετικά με τις δηλώσεις της θεματικής ενότητας Ε (*Ικανοποίηση από εργασιακό ωράριο/φόρτο εργασίας*) έγινε έλεγχος Kruskal Wallis H ο οποίος καταδεικνύει σημαντικές διαφορές της συνολικής υπηρεσίας των ερωτώμενων εκπαιδευτικών με 1 ερώτηση-δήλωση από τις συνολικά 7 (Πίνακας 3):

1) «Οι απαιτήσεις της εργασίας μου δεν μου αφήνουν ικανοποιητικό ελεύθερο χρόνο να ασχοληθώ με τον εαυτό μου και την οικογένειά μου» (Ερώτηση 4–Θεματική ενότητα Ε: *Ικανοποίηση από εργασιακό ωράριο/φόρτο εργασίας*). Ο έλεγχος Kruskal Wallis H έδειξε: ($X^2(2)=7,161$, $p=0,028<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 3) για τη σύγκριση όλων των ζευγών των ετών συνολικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές οι οποίες εντοπίζονται μεταξύ των ετών συνολικής υπηρεσίας «11-24» και «25 και άνω» ($U(142, 46)=2479,000$, $p=0,008<0,05$). Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη συνολικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση («11-24») συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό ($meanrank=100,04$) συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα έτη συνολικής υπηρεσίας («25 και άνω») με την ερώτηση-δήλωση αυτή ($meanrank=77,39$).

Πίνακας 3
Αποτελέσματα ελέγχου Mann Whitney U συσχέτισης δηλώσεων θεματικής ενότητας Ε
(Ικανοποίηση από εργασιακό ωράριο/φόρτο εργασίας) με τα έτη συνολικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση

| A/A Ερ. | Ερώτηση-Δήλωση | Συνολικά έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση | Συχνότητα | Μέσος όρος κατάταξης | Mann Whitney U | p-value |
|---------|---|--|-----------|----------------------|----------------|---------|
| 4 | Οι απαιτήσεις της εργασίας μου δεν μου αφήνουν ικανοποιητικό ελεύθερο χρόνο να ασχοληθώ με τον εαυτό μου και την οικογένειά μου | 11-24 | 142 | 100,04 | 2479,000 | 0,008 |
| | | 25 και άνω | 46 | 77,39 | | |

Αναφορικά με τις δηλώσεις της θεματικής ενότητας Ζ (*Ικανοποίηση από το κύρος/την αναγνώριση*) έγινε έλεγχος Kruskal-Wallis H ο οποίος καταδεικνύει σημαντικές διαφορές της σχέσης εργασίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με 1 ερώτηση-δήλωση από τις συνολικά 9 (Πίνακας 4):

1) «Με ευχαριστεί το κύρος που έχει το επάγγελμα των εκπαιδευτικών» (Ερώτηση 5–Θεματική ενότητα Ζ: *Ικανοποίηση από το κύρος/την αναγνώριση*). Ο έλεγχος Kruskal Wallis H έδειξε: ($X^2(2)=7,182$, $p=0,028<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 4) για τη σύγκριση όλων των ζευγών των ετών συνολικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές οι οποίες εντοπίζονται μεταξύ των ετών συνολικής υπηρεσίας: α) «0-10» και «25 και άνω» ($U(16, 46)=196,500$, $p=0,004<0,05$) και β) «0-10» και «11-24» ($U(16, 142)=806,500$, $p=0,048<0,05$). Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν λιγότερα έτη υπηρεσίας συμφωνούν περισσότερο σε σχέση με όσους έχουν περισσότερα έτη υπηρεσίας με τη δήλωση αυτή.

Πίνακας 4
Αποτελέσματα ελέγχου Mann Whitney U συσχέτισης δηλώσεων θεματικής ενότητας Ζ
(Ικανοποίηση από το κύρος/την αναγνώριση) με συνολικά έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση

| A/A Ερ. | Ερώτηση-Δήλωση | Συνολικά έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση | Συχνότητα | Μέσος όρος κατάταξης | Mann Whitney U | p-value |
|---------|----------------|--|-----------|----------------------|----------------|---------|
|---------|----------------|--|-----------|----------------------|----------------|---------|

| | | | | | | |
|---|--|------------|-----|--------|---------|-------|
| 5 | Με ευχαριστεί το κύρος που έχει το επάγγελμα των εκπαιδευτικών | 0-10 | 16 | 42,22 | 196,500 | 0,004 |
| | | 25 και άνω | 46 | 27,77 | | |
| | | 0-10 | 16 | 100,09 | 806,500 | 0,048 |
| | | 11-24 | 142 | 77,18 | | |

Όσον αφορά τις δηλώσεις της θεματικής ενότητας Ι (*Ικανοποίηση από τον μισθό/ασφάλεια από την εργασία*) έγινε έλεγχος Kruskal-Wallis H ο οποίος καταδεικνύει σημαντικές διαφορές της σχέσης εργασίας των εκπαιδευτικών του δείγματος με 4 ερωτήσεις-δηλώσεις από τις συνολικά 10 (Πίνακας 5):

1) «Ο μισθός των εκπαιδευτικών είναι αντάξιος της εργασίας που εκείνοι εκτελούν» (**Ερώτηση 1–Θεματική ενότητα Ι: Ικανοποίηση από τον μισθό/ασφάλεια από την εργασία**). Ο έλεγχος Kruskal-Wallis H έδειξε: ($X^2(2)=15,741$, $p=0,000<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 5) για τη σύγκριση όλων των ζευγών των ετών συνολικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές οι οποίες εντοπίζονται μεταξύ των ετών συνολικής υπηρεσίας: α) «11-24» και «25 και άνω» ($U(142, 46)=2628,500$, $p=0,031<0,05$) και β) «0-10» και «11-24» ($U(16, 142)=549,500$, $p=0,000<0,05$). Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί με συνολική υπηρεσία «11-24» έτη συμφωνούν σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα έτη συνολικής υπηρεσίας («0-10») ή με περισσότερα έτη («25 και άνω») σχετικά με τη δήλωση αυτή.

2) «Ο μισθός μόλις που φτάνει για να καλύψω τις ανάγκες μου» (**Ερώτηση 2–Θεματική ενότητα Ι: Ικανοποίηση από τον μισθό/ασφάλεια από την εργασία**). Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί με «11-24» έτη συνολικής υπηρεσίας συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα έτη υπηρεσίας («0-10») ή με περισσότερα έτη («25 και άνω») με τη δήλωση αυτή.

3) «Αισθάνομαι μεγαλύτερη ανασφάλεια με τον τωρινό μου μισθό σε σχέση με το παρελθόν» (**Ερώτηση 3–Θεματική ενότητα Ι: Ικανοποίηση από τον μισθό/ασφάλεια από την εργασία**). Ο έλεγχος Kruskal-Wallis H έδειξε: ($X^2(2)=20,695$, $p=0,000<0,05$). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με «11-24» έτη συνολικής υπηρεσίας συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα έτη υπηρεσίας («0-10») ή με περισσότερα έτη («25 και άνω») με αυτή την ερώτηση-δήλωση.

4) «Η μονιμότητα της δουλειάς μου προκαλεί αίσθημα ασφάλειας» (**Ερώτηση 4–Θεματική ενότητα Ι: Ικανοποίηση από τον μισθό/ασφάλεια από την εργασία**). Ο έλεγχος Kruskal-Wallis H έδειξε: ($X^2(2)=15,717$, $p=0,000<0,05$). Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας με «0-10» έτη συνολικής υπηρεσίας συμφωνούν σε μικρότερο βαθμό συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα έτη υπηρεσίας («11-24» και «25 και άνω») με αυτή την ερώτηση-δήλωση.

Πίνακας 5

Αποτελέσματα ελέγχου Mann Whitney U συσχέτισης δηλώσεων θεματικής ενότητας Ι (*Ικανοποίηση από τον μισθό/ασφάλεια από την εργασία*) με τα έτη συνολικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση

| A/A Ερ. | Ερώτηση-Δήλωση | Συνολικά έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση | Συχνότητα | Μέσος όρος κατάταξης | Mann Whitney U | p-value |
|---------|--|--|-----------|----------------------|----------------|---------|
| 1 | Ο μισθός των εκπαιδευτικών είναι αντάξιος της εργασίας που εκείνοι εκτελούν | 11-24 | 142 | 90,01 | 2628,500 | 0,031 |
| | | 25 και άνω | 46 | 108,36 | | |
| | | 0-10 | 16 | 116,16 | 549,500 | 0,000 |
| | | 11-24 | 142 | 75,37 | | |
| 2 | Ο μισθός μόλις που φτάνει για να καλύψω τις ανάγκες μου | 0-10 | 16 | 54,19 | 731,000 | 0,012 |
| | | 11-24 | 142 | 82,35 | | |
| | | 11-24 | 142 | 100,20 | 2456,500 | 0,007 |
| | | 25 και άνω | 46 | 76,90 | | |
| 3 | Αισθάνομαι μεγαλύτερη ανασφάλεια με τον τωρινό μου μισθό σε σχέση με το παρελθόν | 11-24 | 142 | 102,98 | 2061,500 | 0,009 |
| | | 25 και άνω | 46 | 68,32 | | |
| | | 0-10 | 16 | 53,84 | 725,500 | 0,001 |
| | | 11-24 | 142 | 82,39 | | |
| 4 | Η μονιμότητα της δουλειάς μου προκαλεί αίσθημα ασφάλειας | 0-10 | 16 | 44,72 | 579,500 | 0,001 |
| | | 11-24 | 142 | 83,42 | | |
| | | 0-10 | 16 | 17,59 | 145,500 | 0,000 |
| | | 25 και άνω | 46 | 36,34 | | |

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της επίδρασης του εργασιακού χρόνου (συνολική υπηρεσία) στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Στην έρευνα συμμετείχαν 204 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όπου υπηρετούσαν σε σχολεία του Δήμου Πατρέων Αχαΐας. Από αυτούς, 54 (26,5%) ήταν άνδρες και 150 (73,5%) γυναίκες. Επίσης, 16 (7,85%) είχαν «0-10» έτη συνολικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση, 142 (69,6%) είχαν «11-24» έτη και 46 (22,55%) είχαν «25 και άνω» έτη συνολικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση.

Από το σύνολο των 35 ερωτήσεων-δηλώσεων στις 4 θεματικές ενότητες που αντιστοιχούν σε διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης (*ικανοποίηση από ευκαιρίες για προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη, ικανοποίηση από εργασιακό ωράριο/φόρτο εργασίας, ικανοποίηση από το κύρος και την αναγνώριση και ικανοποίηση από τον μισθό και την ασφάλεια από την εργασία*) ως προς τη συσχέτισή τους με τα συνολικά έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση των ερωτώμενων εκπαιδευτικών βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά ευρήματα με 7 ερωτήσεις-δηλώσεις (20%). Επομένως, τα συνολικά έτη υπηρεσίας στο σύνολο των ερωτήσεων-δηλώσεων των 4 θεματικών εννοιών επιδρούν σε μικρό βαθμό στις αντιλήψεις τους για την επαγγελματική ικανοποίηση.

Σχετικά με την *Ικανοποίηση από ευκαιρίες για προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη* (θεματική ενότητα Δ) οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη συνολικής υπηρεσίας την εκπαίδευση («0-10») συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους έχουν περισσότερα έτη συνολικής υπηρεσίας («11-24») ότι ο/η διευθυντής/ντρια αναλαμβάνει πρωτοβουλίες ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

Όσον αφορά την *ικανοποίηση από το εργασιακό ωράριο/φόρτο εργασίας* (θεματική ενότητα Ε) οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη συνολικής υπηρεσίας την εκπαίδευση («11-24») συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα έτη συνολικής υπηρεσίας («25 και άνω») ότι οι απαιτήσεις της εργασίας τους δεν τους αφήνει ικανοποιητικό ελεύθερο χρόνο να ασχοληθούν με τον εαυτό τους και την οικογένειά τους.

Αναφορικά με την *ικανοποίηση από το κύρος/την αναγνώριση της εργασίας τους* (θεματική ενότητα Ζ) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος οι οποίοι έχουν λιγότερα έτη υπηρεσίας («0-10») συμφωνούν περισσότερο σε σχέση με όσους έχουν περισσότερα έτη υπηρεσίας («11-24» και «25 και άνω») πως τους ευχαριστεί το κύρος που έχει το επάγγελμα των εκπαιδευτικών.

Σχετικά με την *ικανοποίηση από τον μισθό και την ασφάλεια από την εργασία* (θεματική ενότητα Ι) οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί:

α) με συνολική υπηρεσία «11-24» έτη συμφωνούν σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα έτη συνολικής υπηρεσίας («0-10») ή με περισσότερα έτη («25 και άνω») ότι ο μισθός των εκπαιδευτικών είναι αντάξιος της εργασίας που εκείνοι εκτελούν,

β) με «11-24» έτη συνολικής υπηρεσίας συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα έτη υπηρεσίας («0-10») ή με περισσότερα έτη («25 και άνω») πως ο μισθός μόλις που φτάνει για να καλύψει τις ανάγκες τους,

γ) με «11-24» έτη συνολικής υπηρεσίας συμφωνούν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα έτη υπηρεσίας («0-10») ή με περισσότερα έτη («25 και άνω») ότι αισθάνονται μεγαλύτερη ανασφάλεια με τον τωρινό τους μισθό σε σχέση με το παρελθόν

και δ) με «0-10» έτη συνολικής υπηρεσίας συμφωνούν σε μικρότερο βαθμό συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα έτη υπηρεσίας («11-24» και «25 και άνω») ότι η μονιμότητα της δουλειάς τους προκαλεί αίσθημα ασφάλειας.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί των Δημοτικών σχολείων του Δήμου Πατρέων Αχαΐας και τα ευρήματα βασίστηκαν στις αντιλήψεις τους σε ένα περιορισμένο αριθμό διαστάσεων της εργασίας τους που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση. Τα ευρήματα, συνεπώς, αν και συμβάλλουν στον γενικότερο προβληματισμό και στη νέα γνώση, δε θα μπορούσαν να γενικευθούν, λόγω των περιορισμών από το ερωτηματολόγιο, του αριθμού των συμμετεχόντων μιας συγκεκριμένης περιοχής και της μεθόδου προσέγγισης. Κρίνεται, επομένως, σκόπιμο η συνέχεια της έρευνας να συμπεριλάβει και άλλες διαστάσεις που αφορούν την επαγγελματική ικανοποίηση με εμπλουτισμένο ερωτηματολόγιο και να επεκταθεί και σε άλλες περιοχές. Επίσης, να επεκταθεί και σε άλλες βαθμίδες της

εκπαίδευσης συμπεριλαμβάνοντας δημόσια και ιδιωτικά σχολεία. Επιπρόσθετα, δύναται να αξιοποιηθούν και άλλες μέθοδοι προσέγγισης (ποιοτική μέθοδος, συμμετοχική έρευνα, έρευνα δράσης κ.ά.) προκειμένου να υπάρχει η δυνατότητα συγκριτικής αξιολόγησης και αλληλοσυσχέτισης για την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων που θα μπορούσαν να γενικευθούν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- AlTobi, A., Al-Shboul, M., Aldoulat, A., Al-Halalsheh, N. & Aldoulat, H. (2019). Teaching competencies and job satisfaction among Basic Education teachers. *Modern Applied Science*; 13(2):140-148.
- Anastasiou, S. & Papakonstantinou, G. (2014). Factors affecting job satisfaction, stress and work performance of secondary education teachers in Epirus, NW Greece. *International Journal. of Management in Education*, 8(1):37-53.
- Darra, M. (2013). Teacher motivation and job satisfaction in Greek primary schools. *International Journal of Economics & Business Administration*, 1(4):31-49.
- Δαφέρμος, Β. (2011). *Κοινωνική Στατιστική και Μεθοδολογία Έρευνας με το Spss*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Demirtas, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9:1069-1073.
- Dipboye, R. L. (2018). *The Emerald Review of Industrial and Organizational Psychology*. UK: Emerald Publishing Limited.
- Dobrow Riza, S., Ganzach, Y. & Liu, Y. (2016). Time and job satisfaction: a longitudinal study of the differential roles of age and tenure. *Journal of Management*, 44 (7):2558-2579.
- Evans, L. (1998). *Teacher Morale, Job Satisfaction and Motivation*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πως Γίνεται Μια Επιστημονική Εργασία*. Αθήνα: Κριτική.
- Ganguli, H. C. (1994). *Job Satisfaction Scales for Effective Management: Manual for Managers and Social Scientists*. New Delhi, Concept Publishing Company.
- Jex, S. M. (2002). *Organizational Psychology: A Scientist-Practitioner Approach*. New York: John Wiley & Sons.
- Judge, T. A., Parker, S., Colbert, A. E., Heller, D. & Ilies, R. (2001). Job satisfaction. A cross cultural review. In N. Anderson, D. Ones, H. K. Sinangil, & C. Viswesvaran (Eds), *Handbook of Industrial, Work & Organizational Psychology: Volume 2 Organizational Psychology*. SAGE Publications Ltd.
- Khandelwal, P. (2003). Job satisfaction. In M. S. Saiyadain (Ed) *Organisational Behaviour*. Delhi, Publisher, Tata McGraw Hill.
- Koustelios, A. & Tsigilis, N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: A multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11(2):189-203.
- Koutouzis, M. & Malliara, K. (2017). Teachers' job satisfaction: the effect of Principal's leadership and decision-making style. *International Journal of Education*, 9(4):71-89.
- Κωνσταντινίδης, Χ. (2017). *Διερεύνηση της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μη εκδεδομένη διπλωματική εργασία. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Liu, X. S. & Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the teacher follow-up survey in the United States for 2000–2001. *Teaching and Teacher Education*, 24(5):1173-1184.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. & Ματσαγγούρας, Η. (2003). Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Αθήνα <https://bit.ly/34gzk3G>
- Near, J. P., Rice, R. W. & Hunt, R. G. (1978). Work and extra work correlates of life and job satisfaction. *Academy of Management Journal*, 21:248-264.
- Oshagbemi, T. (2013). *Job Satisfaction in Higher Education*. London, UK: Trafford Publishing.
- Perie, M. & Baker, D. P. (1997). *Job Satisfaction Among America's Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher Compensation*. (Report No. NCES-97-471). Washington, DC: National Center for Education Statistics (ED).
- Platsidou, M. & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55:61-76.
- Rafferty, A. E. & Griffin, M. A. (2009). Job satisfaction in organizational research. In D. Buchanan & A. Bryman (Eds), *The Sage Handbook of Organizational Research Methods*. SAGE Publications Inc.
- Robbins, S., Judge, T. A., Millett, B. & Boyle, M. (2014). *Organisational Behaviour*, 7th edition. Frenchs Forest, N.S.W.: Pearson.
- Silverthorne, C. P. (2005). *Organizational Psychology in Cross-Cultural Perspective*. New York University Press.
- Spector, P. E. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes, and Consequences*. Thousand Oaks, CA: Sage publications, Inc.
- Warr, P. & Clapperton, G. (2010). *The Joy of Work? Jobs, Happiness, and You*. London: Routledge.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΣΤΗ ΔΥΤΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ. ΈΡΕΥΝΑ ΠΕΔΙΟΥ ΣΕ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΥΣ ΚΑΙ ΑΠΟΦΟΙΤΟΥΣ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ

Μπούτσκου Λεμονιά Δρ, Μιλτιάδης Σταμπούλης
Υποψήφια Διδάκτορας Επίκουρος Καθηγήτρια Τμήμα
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
lemonmp3@gmail.com Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
staboulis@uom.edu.gr

Εισαγωγή

Η αναγνώριση προηγούμενης γνώσης επιφέρει πολλά πλεονεκτήματα στους εκπαιδευόμενους, αλλά και στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Τα πλεονεκτήματα αυτά θα πρέπει να ιδωθούν ιδίως στη βάση της δια βίου μάθησης, λαμβάνοντας υπόψη τα προβλήματα που δημιούργησε η οικονομική κρίση στην αγορά εργασίας, την κινητικότητα των εργαζομένων, τη γήρανση του πληθυσμού. Ως εκ τούτου, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, κάτι που έχει αναγνωριστεί σε ευρωπαϊκό επίπεδο, όπως για παράδειγμα με την οδηγία του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της 20^{ης} Δεκεμβρίου 2012 για την επικύρωση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης.

Στην πρόταση σύστασης του Συμβουλίου για τη θέσπιση εγγύησης δεξιοτήτων (COM(2016) 382 final) αναφέρεται πως, «η υψηλή παραγωγικότητα και η βιώσιμη ανταγωνιστικότητα και ανάπτυξη εξαρτώνται από την ύπαρξη ειδικευμένου και προσαρμόσιμου εργατικού δυναμικού και από την πλήρη αξιοποίηση των διαθέσιμων δεξιοτήτων. Η απασχολησιμότητα κάποιου αποτελεί συνάρτηση των δεξιοτήτων του. Οι χώρες με υψηλά ποσοστά ενηλίκων με ανεπαρκή προσόντα σε βασικές (γνώση γραφής, ανάγνωσης και αριθμητικής) και ψηφιακές δεξιότητες έχουν χαμηλότερα επίπεδα παραγωγικότητας στην εργασία και, συνεπώς, χαμηλότερες προοπτικές ανάπτυξης και ανταγωνιστικότητας. Υπάρχουν περιθώρια να αξιοποιηθεί καλύτερα το ανθρώπινο κεφάλαιο της Ευρώπης κατά τη διάρκεια του βίου, ακόμη και να βελτιωθεί με την αναβάθμιση του συνολικού επιπέδου των δεξιοτήτων του».

Βιβλιογραφική επισκόπηση

Η δημιουργία συστημάτων για την αναγνώριση και την επικύρωση όλων των μορφών μάθησης έχει καταστεί ένα από τα κεντρικά θέματα σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Η αναγνώριση προηγούμενης γνώσης που προσφέρεται σε Ευρωπαϊκό Επίπεδο είναι η APL (Accreditation of Prior Learning), APCL (Accreditation of Prior Certificated Learning) και APEL (Accreditation of Prior Experiential Learning) (Perrin & Helyer, 2015). Η APL αναφέρεται στη γνώση που έχει αποκτηθεί για παράδειγμα μέσα από την συμμετοχή σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και ως εκ τούτου δε χρειάζεται εκ νέου η παρακολούθησή του σε κάποιο άλλο εκπαιδευτικό ίδρυμα. Η APCL είναι γνώση η οποία έχει αναγνωριστεί και πιστοποιηθεί από κάποιον επίσημο φορέα. Η APEL είναι η γνώση που απορρέει από την εργασιακή εμπειρία ενός ατόμου, από την μελέτη, ή από την κατάρτισή του, η οποία ενδέχεται να μην είναι επίσημα αναγνωρισμένη.

Η αναγνώριση της προηγούμενης γνώσης συνδέεται και με τις κοινωνικοοικονομικές αλλαγές που συντελούνται και με ορισμένα χαρακτηριστικά και προϋποθέσεις που θα πρέπει να συντρέχουν. Πιο συγκεκριμένα, η οδηγία της 20^{ης} Δεκεμβρίου 2012 για την επικύρωση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης αναφέρει πως τα κράτη μέλη θα πρέπει να «εφαρμόζουν, οσάκις ενδείκνυται, τις ακόλουθες αρχές στις ρυθμίσεις για την επικύρωση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης, συνυπολογίζοντας παράλληλα τις εθνικές, περιφερειακές και/ή τοπικές καθώς και τομεακές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικές προκλήσεις που πρότείνει η UNESCO πριν από αρκετές δεκαετίες δεν είναι τόσο διαφορετικές από τις προκλήσεις μάθησης που αντιμετωπίζουμε σήμερα: ζητήματα κοινωνικής ανισότητας, αυξανόμενο κενό ανάμεσα στην εκπαίδευση και την εργασία και μια διεύρυνση του χάσματος μεταξύ των διαφόρων ομάδων του πληθυσμού, ενώ παράλληλα τα επίσημα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης βρίσκουν όλο και πιο δύσκολο να ανταποκριθούν στο πλήρες φάσμα των ατομικών και κοινωνικών αναγκών και απαιτήσεων σε έναν συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο (English, 2015).

Η αναγνώριση της προηγούμενης γνώσης αποφέρει ιδιαίτερα οφέλη σε όρους εργάζονται και παρακολουθούν κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μερικής φοίτησης, καθώς έχουν ήδη κάποια γνώση και απλώς επιθυμούν να την αναβαθμίσουν για λόγους προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης (Betts, 2010). Επιπρόσθετα, ο αρχικός στόχος της αναγνώρισης της προηγούμενης γνώσης, ο οποίος ήταν η αξιολόγηση των ικανοτήτων, διευρύνεται σε ένα πιο γενικό σκοπό που σχετίζεται με την ψυχική υγεία: να φέρει θετικές αλλαγές στον αυτό-ορισμό του ατόμου, δηλαδή στον ορισμό του εαυτού του (Robertson, 2011). Για τις επιχειρήσεις, η καλύτερη αναγνώριση της προηγούμενης γνώσης και των δεξιοτήτων των εργαζομένων είναι ένας τρόπος για να ξεπεραστούν οι ελλείψεις δεξιοτήτων και να υπάρξει καλύτερη αντιστοιχία δεξιοτήτων ζήτησης με την προσφορά. Μπορεί επίσης να τους παρέχει την ευκαιρία να βελτιώσουν το γενικό επίπεδο δεξιοτήτων και απόδοσης στην εργασία ενός κλάδου (Dyson&Keating, 2005). Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν πλεονεκτήματα στη βάση της δια βίου μάθησης τόσο για τους εκπαιδευόμενους, όσο και για τις επιχειρήσεις και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, λαμβάνοντας υπόψη τα προβλήματα που δημιούργησε η οικονομική κρίση στην αγορά εργασίας και την κινητικότητα των εργαζομένων (DenReijer, 2006; Eurofound, 2010; OECD, 2010, 2013). Στη φάση ύφεσης του οικονομικού κύκλου, οι τομείς της οικονομίας που αναπτύσσονταν γρήγορα πρόσφατα μπορούν να χάσουν γρήγορα τον όγκο τους (Dustmann, 2009). Εκτός των παραπάνω, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορούν να ωφεληθούν από μια αξιολόγηση των πολιτικών τους, τις διαδικασίες και τις πρακτικές όσον αφορά τη συνολική ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών τους, μέσα από την αξιολόγηση των προγραμμάτων αναγνώρισης προηγούμενης γνώσης (OECD, 2010; Robertson, 2011), που θα επιτρέψει τη βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και συνολικά του εκπαιδευτικού συστήματος (Travers&Evans, 2011; Lafont&Pariat, 2012; Anderssonetal., 2013).

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση οι φορείς που παρέχουν βεβαιώσεις για αναγνώριση προηγούμενης γνώσης και εμπειρίας είναι τα Σχολεία Ενηλίκων, τα Επιμελητήρια, τα Σχολεία Νέων, καθώς και άλλες Σχολές και Οργανισμοί. Επίσης, κάθε χώρα έχει δημιουργήσει έναν δικό της φορέα (Αρβανίτη, 2005). Ωστόσο, πρόβλημα υπάρχει ως προς το ότι δεν υπάρχει ένα κοινό πλαίσιο ορισμού της αναγνώρισης προηγούμενης γνώσης (Day, 2002; Singh, 2015), παρά το γεγονός ότι υπάρχουν βασικές γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που αναγνωρίζονται από διάφορα πλαίσια αναγνώρισης προσόντων (Καλαντζή, 2006; Ελευθερίου, 2013). Κατά συνέπεια, η αναγνώριση και η αξιολόγηση προηγούμενης γνώσης πρέπει να είναι τοποθετημένη μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο αναγνώρισης, αξιολόγησης και πιστοποίησης προσόντων (Καλαντζή, 2005).

Στη βάση των ανωτέρω, σκοπός αυτής της έρευνας είναι να διερευνήσει το ζήτημα της αναγνώρισης προηγούμενης γνώσης ενηλίκων μέσα από μία έρευνα πεδίου. Τα ερευνητικά ερωτήματα που διαμορφώνονται είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που αναγνωρίζονται;
2. Ποιοι είναι οι λόγοι που καθιστούν σημαντική την αναγνώριση προηγούμενης γνώσης;
3. Ποια είναι τα οφέλη που απορρέουν από την αναγνώριση της προηγούμενης γνώσης των ενηλίκων εκπαιδευόμενων;
4. Ποια είναι η διαδικασία με την οποία αναγνωρίζεται η προηγούμενη γνώση;
5. Ποια είναι τα προβλήματα που απορρέουν κατά τη διαδικασία αναγνώρισης της προηγούμενης γνώσης των ενηλίκων εκπαιδευόμενων;

Μέθοδος

Χρησιμοποιήθηκε η πρωτογενής έρευνα και πιο συγκεκριμένα η ποσοτική (Dawson, 2009). Η ποσοτική έρευνα επιλέχθηκε καθώς επιτρέπει τη διερεύνηση ενός φαινομένου μέσω των απόψεων των ιδίων των ενδιαφερομένων (Muijs, 2010). Η ποσοτική μέθοδος χρησιμοποιείται στην περίπτωση που επιθυμείται η διερεύνηση των απόψεων, της στάσης και της συμπεριφοράς των υποκειμένων στην έρευνα (Clark - Carter, 2004). Επιπρόσθετα, επιτρέπει τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων προκειμένου να ποσοτικοποιηθεί τις απόψεις των ερωτηθέντων και να εξεταστεί τυχόν συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών (Vanderstoep&Johnston, 2009; Muijs, 2010), επιτρέποντας, υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις, τη γενίκευση αυτών των αποτελεσμάτων στο ευρύτερο πληθυσμό της έρευνας (Vanderstoep&Johnston, 2009; Babbie, 2010).

Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο του δομημένου ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε διότι έχει τα παρακάτω πλεονεκτήματα (Singh, 2007; Vanderstoep&Johnston, 2009): α) είναι εύκολο να διανεμηθεί σε ένα μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων την ίδια στιγμή, β) μπορεί να συμπληρωθεί από τους ίδιους τους συμμετέχοντες στην έρευνα, γ) είναι χαμηλού κόστους, δ) είναι εύκολο στην κωδικοποίησή του, στην εξαγωγή αποτελεσμάτων και στην επεξεργασία του. Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια στη βάση της βιβλιογραφικής επισκόπησης και με στόχο να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Ο βαθμός εσωτερικής αξιοπιστίας βάσει του δείκτη Cronbach'sa βρέθηκε πολύ υψηλός (0,960).

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται συνολικά από 100 άτομα, των οποίων τα δημογραφικά στοιχεία απεικονίζονται στον πιο κάτω πίνακα. Το δείγμα των ατόμων προέρχεται από τη Βόρεια Ελλάδα, με το 14% εξ αυτών να είναι από την Κομοτηνή και το 13% από τη Θεσσαλονίκη.

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία δείγματος

| | Συχνότητα | Ποσοστό |
|------------------------------|-----------|---------|
| Φύλο | | |
| • Άντρας | 51 | 51.0 |
| • Γυναίκα | 49 | 49.0 |
| Ηλικία | | |
| • Έως 25 ετών | 81 | 81.0 |
| • 26-35 | 3 | 3.0 |
| • 36-45 | 6 | 6.0 |
| • 46-55 | 9 | 9.0 |
| • Άνω των 55 | 1 | 1.0 |
| Εκπαίδευση | | |
| • Πρωτοβάθμια εκπαίδευση | 3 | 3.0 |
| • Δευτεροβάθμια εκπαίδευση | 8 | 8.0 |
| • Μεταλυκειακή εκπαίδευση | 2 | 2.0 |
| • Επαγγελματική εκπαίδευση | 1 | 1.0 |
| • Τριτοβάθμια εκπαίδευση | 82 | 82.0 |
| • Μεταπτυχιακό | 2 | 2.0 |
| • Διδακτορικό | 1 | 1.0 |
| • ΔΑ | 1 | 1.0 |
| Οικογενειακή κατάσταση | | |
| • Άγαμος | 84 | 84.0 |
| • Έγγαμος / Συγκατοίκηση | 9 | 9.0 |
| • Διαζευγμένος / Σε διάσταση | 7 | 7.0 |
| Παιδιά | | |
| • Ναι | 16 | 16.0 |
| • Όχι | 83 | 83.0 |
| • ΔΑ | 1 | 1.0 |
| Καθεστώς εργασίας | | |
| • Μερική απασχόληση | 67 | 67.0 |
| • Πλήρης απασχόληση | 23 | 23.0 |
| • ΔΑ | 10 | 10.0 |
| Εισόδημα | | |
| • Έως 10.000 | 61 | 61.0 |
| • 10.001-20.000 | 27 | 27.0 |
| • 20.001-30.000 | 9 | 9.0 |
| • 30.001-40.000 | 3 | 3.0 |
| Τόπος διαμονής | | |
| • Αστική περιοχή | 66 | 66.0 |
| • Ημιαστική περιοχή | 22 | 22.0 |
| • Αγροτική περιοχή | 12 | 12.0 |

Ηθική

Για τη διεξαγωγή της έρευνας τηρήθηκαν οι δεοντολογικές κατευθυντήριες γραμμές που αφορούν την ανωνυμία των συμμετεχόντων, την ενήμερη συγκατάθεσή τους, τη διασφάλιση των προσωπικών τους δεδομένων, καθώς και την ελεύθερη συμμετοχή και έκφραση των συμμετεχόντων, χωρίς να υπάρξει πίεση από μέρος της ερευνήτριας (European Commission, 2013; Neuman, 2014). Τέλος, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η ερευνήτρια δεν υπέδειξε καθ' οποιονδήποτε τρόπο τις απαντήσεις σε κανέναν από τους συμμετέχοντες, ενώ παράλληλα δεν παρεμήνευσε σκόπιμα και συνειδητά τα αποτελέσματα της έρευνας, καθώς δε διέπεται από σύγκρουση συμφερόντων.

Αποτελέσματα

Αναγνώριση της προηγούμενης γνώσης

Η ικανότητα που έχουν ή που θα ήθελαν να έχουν αναγνωρίσει οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι η επικοινωνία σε μία ξένη γλώσσα (74%). Η προηγούμενη γνώση που αναγνώρισαν προήλθε μέσω του ελεύθερου χρόνου (εθελοντισμός, αθλητισμός, πολιτιστικές δραστηριότητες κλπ.) (65%) και μέσω προγραμμάτων επιμόρφωσης, γενικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (συμπεριλαμβανομένης της ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης και της γενικής επιμόρφωσης ενηλίκων) (52%). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι το 76% των ερωτηθέντων δεν οδηγήθηκε στην αναγνώριση προηγούμενης γνώσης ύστερα από πληροφόρησή τους.

Αναφορικά με τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν για την αναγνώριση της προηγούμενης γνώσης, σε επίπεδο γνώσεων (θεωρητικών και / ή αντικειμενικών) είναι σε αρκετά προς πολύ μεγάλο βαθμό τα εξής: Βασικές γενικές γνώσεις (M=3,90, TA=0,909), Βασικές αντικειμενικές γνώσεις ενός πεδίου εργασίας ή σπουδής (M=3,63, TA=0,984), Γνώση αντικειμενικών στοιχείων, αρχών, διαδικασιών και γενικών εννοιών σε ένα πεδίο εργασίας ή σπουδής (M=3,54, TA=0,907). Σε επίπεδο δεξιοτήτων είναι σε αρκετά προς πολύ μεγάλο βαθμό τα εξής: Βασικές δεξιότητες που απαιτούνται για την εκτέλεση απλών εργασιών (M=3,95, TA=1,038), Βασικές γνωστικές και πρακτικές δεξιότητες που απαιτούνται για την αξιοποίηση σχετικών πληροφοριών, με σκοπό την εκτέλεση εργασιών και την επίλυση συνήθων προβλημάτων με τη χρήση απλών κανόνων και εργαλείων (M=3,91, TA=0,911), Φάσμα γνωστικών και πρακτικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για την εξεύρεση λύσεων σε συγκεκριμένα προβλήματα σε ένα επίπεδο εργασίας ή σπουδής (M=3,73, TA=0,973). Σε επίπεδο ικανοτήτων είναι σε αρκετά προς πολύ μεγάλο βαθμό τα εξής: Ανάλυση ευθύνης για την εκπλήρωση καθηκόντων στην εργασία ή τη σπουδή (M=3,71, TA=0,918), Προσαρμογή της προσωπικής συμπεριφορά στις περιστάσεις κατά την επίλυση προβλημάτων (M=3,68, TA=0,963), Εργασία ή σπουδή υπό άμεση επίβλεψη σε δομημένο πλαίσιο (M=3,51, TA=1,059).

Λόγοι που καθιστούν σημαντική την αναγνώριση προηγούμενης γνώσης

Από την έρευνα βρέθηκαν οι εξής λόγοι για τους οποίους η αναγνώριση προηγούμενης γνώσης είναι σημαντική σε αρκετά προς πολύ μεγάλο βαθμό, βάσει των απόψεων των ερωτηθέντων: Αύξηση της κινητικότητας στην αγορά εργασίας (M=4,02, TA=0,869), Αύξηση της παραγωγικότητας (M=3,97, TA=0,909), Εξασφάλιση της κοινωνικής και ατομικής ευημερίας (M=3,89, TA=0,823), Κοινωνική συνοχή και προστασία των κοινωνικά μειονεκτούντων με άρση των όποιων κοινωνικών αποκλεισμών (M=3,88, TA=0,812), Περαιτέρω εκπαιδευτική εξέλιξη μέσω υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων (M=3,83, TA=0,833) και Ανταπόκριση στις ραγδαίες αλλαγές στην αγορά εργασίας (M=3,82, TA=0,804). Μάλιστα, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων πιστεύει σε αρκετά μεγάλο βαθμό ότι η αναγνώριση προηγούμενης γνώσης είναι πιο σημαντική σήμερα εξαιτίας της οικονομικής κρίσης (37%) και εξαιτίας της ανεργίας και της κινητικότητας των εργαζομένων (35%).

Σε προσωπικό επίπεδο, οι συμμετέχοντες στην έρευνα θα ήθελαν να έχουν προχωρήσει, ή έχουν όντως προχωρήσει, στην αναγνώριση προηγούμενης γνώσης για τους κάτωθι λόγους σε πολύ προς πάρα πολύ μεγάλο βαθμό: Προσωπική ικανοποίηση (M=4,05, TA=0,946), Απόκτηση / Εμπλουτισμός δεξιοτήτων (M=4,01, TA=0,827), Βελτίωση θέσης εργασίας (M=4,01, TA=0,953), Για να νιώθουν πιο παραγωγικοί και ενεργοί στην εργασία (M=4,00, TA=0,808), Για αύξηση μισθολογικών απολαβών (M=4,00, TA=1,035).

Οφέλη που απορρέουν από την αναγνώριση της προηγούμενης γνώσης

Σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, τα οφέλη που απορρέουν από την αναγνώριση της προηγούμενης γνώσης για τους ενηλίκους εκπαιδευομένους είναι σε αρκετά προς πολύ μεγάλο βαθμό τα εξής: Οδηγεί σε θετικές αλλαγές στην αυτογνωσία (M=3,89, TA=0,823), Οδηγεί σε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος με κατάργηση άσκοπων μορφών κατάρτισης για τα άτομα που έχουν αποκτήσει τις σχετικές δεξιότητες (M=3,73, TA=0,930), Συμβάλλει στην ενίσχυση της απασχολησιμότητας (M=3,72, TA=0,925), Εντείνει τη συμμετοχή ατόμων, ιδίως όσων ανήκουν σε μειονεκτικές ομάδες, στη δια βίου μάθηση και στην ένταξή τους στην αγορά εργασίας (M=3,71, TA=0,908).

Οι φορείς που μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην οργάνωση συστημάτων αναγνώρισης προηγούμενης γνώσης είναι οι Εργοδοτικές οργανώσεις (72%), τα Επιμελητήρια (70%), οι Υπηρεσίες απασχόλησης (65%), οι Μεμονωμένοι εργοδότες (64%), οι Πάροχοι εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα και το εξωτερικό (61%), οι Συνδικαλιστικές οργανώσεις (56%), οι Οργανώσεις νεολαίας και εθελοντισμού (55%) και τέλος οι Οργανώσεις κοινωνίας των πολιτών (59%).

Στην περίπτωση διαδικασίας της επικύρωσης της προηγούμενης γνώσης, τα στάδια τα οποία υλοποιήθηκαν είναι η Πληροφόρηση – εξατομικευμένη συμβουλευτική (64%), ο Προσδιορισμός των μαθησιακών αποτελεσμάτων (39%), η Καταγραφή των μαθησιακών αποτελεσμάτων (39%), η Αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (54%) και τέλος η Πιστοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (56%).

Τέλος, όσον αφορά στα προβλήματα τα οποία αντιμετώπισαν ή αντιμετωπίζουν οι ερωτηθέντες κατά τη διαδικασία αναγνώρισης προηγούμενης γνώσης, βρέθηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας πως είναι το γεγονός ότι δεν υπήρχαν τα απαραίτητα κριτήρια από φορείς πιστοποίησης, σε αρκετά προς πολύ μεγάλο βαθμό ($M=3,03$, $TA=1,042$).

Συσχετίσεις απόψεων ερωτηθέντων με τα δημογραφικά τους στοιχεία

Διεξήχθησαν συσχετίσεις προκειμένου να εξεταστεί αν τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων επηρεάζουν τις απόψεις που εξέφρασαν. Καθώς τα δεδομένα δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή - έπειτα από τον έλεγχο με το Kolmogorov-Smirnovtest- επιλέχθηκαν μη παραμετρικά τεστ και πιο συγκεκριμένα το Mann-Whitney (φύλο, ύπαρξη παιδιών, καθεστώς εργασίας) και το Kruskal-Wallis (ηλικία, εκπαιδευτικό επίπεδο, οικογενειακή κατάσταση, ετήσιο οικογενειακό εισόδημα, τόπος διαμονής). Από τα αποτελέσματα προέκυψε πως το φύλο αποτελεί μεταβλητή που επηρεάζει αρκετές από τις απόψεις των ερωτηθέντων. Αντίθετα, η ηλικία, ύπαρξη παιδιών, η οικογενειακή κατάσταση, το καθεστώς εργασίας και το εκπαιδευτικό επίπεδο αποτελούν μεταβλητές που επηρεάζουν ελάχιστες μόνο από τις απόψεις των ερωτηθέντων. Τέλος, το επίπεδο του ετήσιου οικογενειακού εισοδήματος και ο τόπος διαμονής δε βρέθηκαν να επηρεάζουν τις απόψεις των ερωτηθέντων.

Συζήτηση αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν πως η επικοινωνία σε μία ξένη γλώσσα είναι η ικανότητα που θα ήθελαν να έχουν ή πράγματι έχουν αναγνωρίσει οι ερωτηθέντες. Η συγκεκριμένη ικανότητα περιλαμβάνεται στο πλαίσιο αναγνώρισης προηγούμενης γνώσης στην Ελλάδα (Καλαντζή, 2006) και την Κύπρο (Ελευθερίου, 2013). Οι αλλαγές στην αγορά εργασίας, η αύξηση της ατομικής ευημερίας, η εκπαιδευτική εξέλιξη και η κοινωνική συνοχή είναι οι λόγοι που καθιστούν σημαντική την αναγνώριση προηγούμενης γνώσης, σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων. Οι συγκεκριμένοι λόγοι συνάδουν με τα όσα αναφέρονται στην οδηγία του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της 20^{ης} Δεκεμβρίου 2012 για την επικύρωση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης, τις εκπαιδευτικές προκλήσεις που έχει αναγνωρίσει η Unesco (English, 2015) και ο ΟΟΣΑ (OECD, 2013), αλλά και τα όσα αναφέρονται από τη διεθνή βιβλιογραφία (Dyson&Keating, 2005; DenReijer, 2006; Robertson, 2011; Travers&Evans, 2011). Ως εκ τούτου, τα οφέλη που απορρέουν από τη διαδικασία αυτή είναι η ενίσχυση της αυτογνωσίας των εκπαιδευομένων, η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, η ενίσχυση της απασχολησιμότητας και η βελτίωση των ευκαιριών απασχόλησης μειονεκτούντων ατόμων. Τα αποτελέσματα αυτά δεν έρχονται σε αντίθεση με τα όσα αναφέρονται από άλλους ερευνητές και διεθνείς εκθέσεις σχετικά με τη συμβολή της αναγνώρισης της προηγούμενης γνώσης στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων (Wheeler&etal., 2003; Betts, 2010; OECD, 2010) και στη δα βίου μάθηση (Andersson&etal., 2013).

Αναφορικά με τη διαδικασία με την οποία αναγνωρίζεται η προηγούμενη γνώση, βρέθηκε πως υπάρχει συμβουλευτική, αξιολόγηση και πιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αλλά δεν υπάρχει προσδιορισμός και καταγραφή αυτών. Ενδεχομένως αυτό να οφείλεται στο ότι υπάρχει έλλειψη ενός συνεκτικού πλαισίου αναγνώρισης της προηγούμενης γνώσης (Singh, 2005; Harris&etal., 2011; Lafont&Pariat, 2012). Τέλος, βρέθηκε πως οι φορείς πιστοποίησης δεν είχαν τα απαραίτητα κριτήρια, κάτι το οποίο αποτέλεσε σημαντικό πρόβλημα που απορρέει κατά τη διαδικασία αναγνώρισης της προηγούμενης γνώσης των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Αυτό, άλλωστε, προκύπτει και από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, βάσει των οποίων τα κριτήρια γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων δεν είναι σε μεγάλο βαθμό όλα εκείνα τα οποία προβλέπονται από το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων της Κύπρου (Ελευθερίου, 2013).

Συμπεράσματα

Μέσα από την παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε πως οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα, τη σημασία και τα οφέλη αναγνώρισης της προηγούμενης γνώσης, τα οποία σχετίζονται ως επί το πλείστον με την προσωπική ανάπτυξη, την οικονομική κρίση, την ανεργία, την κινητικότητα στην εργασία, καθώς και τις μισθολογικές απολαβές. Ιδιαίτερα προβλήματα δεν αντιμετωπίζουν οι ερωτηθέντες, εκτός της ύπαρξης συγκεκριμένων κριτηρίων από μέρους των φορέων πιστοποίησης.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η αναγνώριση της προηγούμενης γνώσης δεν προήλθε από την πληροφόρηση των ερωτηθέντων. Αυτό σημαίνει πως θα πρέπει να γίνουν περαιτέρω βήματα για την ενημέρωση των ενηλίκων εκπαιδευομένων σχετικά με τη σημασία και τα οφέλη που απορρέουν από την αναγνώριση της προηγούμενης γνώσης. Εκτός από αυτό, το γεγονός πως δεν υπάρχει σε μεγάλο βαθμό προσδιορισμός και καταγραφή των μαθησιακών αποτελεσμάτων θα πρέπει να προβληματίσει τους φορείς που είναι υπεύθυνοι για, ή που μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο, την αναγνώριση της προηγούμενης γνώσης. Παρομοίως, έμφαση θα πρέπει να δοθεί στον προσδιορισμό των κριτηρίων εκείνων που οδηγούν σε επικύρωση και αναγνώρισης της προηγούμενης γνώσης από τους αρμόδιους φορείς πιστοποίησης. Ως εκ τούτου, δεδομένων των οφελών που απορρέουν από την αναγνώριση της

προηγούμενης γνώσης, κάτι το οποίο έχει αναγνωρισθεί τόσο από την Ευρωπαϊκή Ένωση, όσο και από τους ίδιους τους ενήλικους εκπαιδευόμενους, θα πρέπει να εφαρμοστούν πολιτικές που βελτιώνουν τη διαδικασία αναγνώρισης προηγούμενης γνώσης. Η διερεύνηση των αναγκών των ενήλικων εκπαιδευόμενων, και κυρίως η συνεργασία των εμπλεκόμενων φορέων, είναι ιδιαίτερα σημαντικά στοιχεία προς αυτήν την κατεύθυνση.

Παρά το γεγονός ότι η παρούσα έρευνα οδηγήθηκε σε σημαντικά ευρήματα και συμπεράσματα όσον αφορά στην αναγνώριση της προηγούμενης γνώσης, τίθενται και ορισμένοι περιορισμοί. Ο πρώτος περιορισμός αφορά στο ότι το δείγμα της έρευνας αποτελείται από άτομα τα οποία διαμένουν στη Βόρεια Ελλάδα και ως εκ τούτου δεν είναι δυνατή η γενίκευση των αποτελεσμάτων. Για τον λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη η επέκταση της έρευνας και σε υποκείμενα από άλλες γεωγραφικές περιφέρειες της Ελλάδας. Ο δεύτερος περιορισμός αυτής της έρευνας σχετίζεται με το ότι διεξήχθη σε ενήλικες εκπαιδευόμενους που θα ήθελαν να έχουν ή πράγματι έχουν αναγνωρίσει την προηγούμενη γνώση. Ωστόσο, οι απόψεις των συμμετεχόντων ενδεχομένως να διαφέρουν ανάλογα με το αν έχουν ή όχι προχωρήσει σε αναγνώριση της προηγούμενης γνώσης και για αυτό θα είναι χρήσιμο να διερευνηθούν οι απόψεις αυτών των δύο ομάδων μεμονωμένα. Ο τελευταίος περιορισμός σχετίζεται με το ότι στην έρευνα έλαβαν μέρος ενήλικες εκπαιδευόμενοι, αλλά όχι υποκείμενα από φορείς πιστοποίησης. Κατά συνέπεια, μία μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να διερευνήσει τις απόψεις και άλλων εμπλεκόμενων και ενδιαφερομένων φορέων, ούτως ώστε να αποκτηθεί μία πληρέστερη εικόνα των οφελών, της διαδικασίας και των εμποδίων της αναγνώρισης της προηγούμενης γνώσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αρβανίτη, Ε. (2005). Εθνικά Συστήματα Προσόντων & Πλαίσια Δια Βίου Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2448/732.pdf>
- Andersson, P., Fejes, A., & Sandberg, F. (2013). Introducing research on recognition of prior learning. *International Journal of Lifelong Education*, (32)4, 405-411.
- Babbie, E.R. (2010). *The practice of social research*. Belmont: Wadsworth Cengage
- Betts, M. (2010). A Users Guide to Credit for Prior Learning through APCL and APEL. Ανακτήθηκε από: http://www.bbk.ac.uk/linkinglondon/resources/apel-credit-resources/pub_May2010_A%20Users%20Guide%20to%20Credit%20for%20Prior%20Learning%20through%20APCL%20and%20APEL_MB-1.pdf
- Clark - Carter, D. (2004). *Quantitative Psychological Research: A Student's Handbook*. New York: Psychology Press.
- COM(2016) 382 final. *Σύσταση του συμβουλίου για τη θέσπιση εγγύησης δεξιοτήτων*. Ευρωπαϊκή Επιτροπή.
- Day, M. (2002). *Assessment of Prior Learning: A Practitioner's Guide*. Delta Place, UK: Nelson Thomes Ltd.
- Dawson, C. (2009). *Introduction to Research Methods: A Practical Guide for Anyone Undertaking a Research Project*. Oxford: How to Books.
- Den Reijer, A. (2006). The Dutch business cycle: which indicators should we monitor?. DNB Working Paper. Ανακτήθηκε από: https://www.dnb.nl/binaries/Working%20Paper%20No%20100-2006%20_%20versie3_tcm46-146757.pdf
- Dustmann, C., Glitz, A., & Vogel, T. (2009). Employment, wages, and the economic cycle: Differences between immigrants and natives. *European Economic Review*, 54, 1-17.
- Dyson, C., & Keating, J. (2005). *Recognition of prior learning: Policy and practice for skills learned at work*. Geneva: Skills and Employability Department.
- Ελευθερίου, Α. (2013). Το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων της Κύπρου. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου.
- English, L.M. (2015). Global Perspectives on Recognising Non-formal and Informal Learning: Why Recognition Matters. IACE Hall of Fame Repository.
- Eurofound (2010). Effects of economic crisis on labour market. Ανακτήθηκε από: <https://www.eurofound.europa.eu/publications/article/2010/effects-of-economic-crisis-on-labour-market>
- European Commission (2013). Ethics for researchers. Ανακτήθηκε από: https://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/fp7/89888/ethics-for-researchers_en.pdf
- Καλαντζή, Μ. (2006). Σχέδιο δεικτών Πιστοποίησης γνώσεων και δεξιοτήτων εκπαιδευόμενων Δια Βίου και Διευρυμένη Μάθηση. Ανακτήθηκε από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2512/753.pdf>
- Καλαντζή, Μ. (2005). Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε.) Οδηγίες για τη διαμόρφωση δεικτών Αξιολόγησης Πιστοποίησης γνώσεων και δεξιοτήτων. Ανακτήθηκε από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2511/752.pdf>
- Lafont, P., & Pariat, M. (2012). Review of the recognition of prior learning in member states in Europe. Ανακτήθηκε από: http://niu.edu/p20network/resources/work-groups/adult-learners/eu_prior_learning.pdf
- Muijs, D. (2010). *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. London: Sage.
- Neuman, L. W. (2014). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Essex: Pearson.
- OECD (2013). *All in it together? The experience of different labour market groups following the crisis*. Paris: OECD.
- OECD. (2010). *Recognition of non-formal and informal learning: Country practices*. Paris: OECD.
- Perrin, D., & Helyer, R. (2015). Planning and negotiating your learning. Στο: Helyer, R. (Ed.), *The Work-Based Learning Student Handbook* (σελ. 96-119). London: Palgrave Macmillan.

- Robertson, L.H. (2011). Prior Learning Assessment and Recognition in Aboriginal Self (Re) Construction. *Pimatisiwin: A Journal of Aboriginal and Indigenous Community Health*, 9(2), 459-472.
- Singh, M. (2015). *Global Perspectives on Recognising Non-formal and Informal Learning: Why recognition matters*. Hamburg: Unesco Institute for Education.
- Singh, K. (2007). *Quantitative social research methods*. New Delhi: Sage.
- Travers, N.L., Evans, M.T. (2011). Evaluating Prior Learning Assessment Programs: A Suggested Framework. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(1), 151-160.
- Vanderstoep, S. W., & Johnston, D. D. (2009). *Research methods for everyday life. Blending Qualitative and Quantitative Approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.

Η ΣΚΟΤΕΙΝΗ ΠΛΕΥΡΑ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ. ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Μπαχαράκης Θωμάς
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Χίος, Ελλάδα
e-mail: thbachar@aegean.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σχετική με την ηγεσία βιβλιογραφία επικεντρώνεται συνήθως σε παράγοντες που συνδέονται με την αποτελεσματική ηγεσία, θεωρώντας σιωπηρά ότι η αναποτελεσματική ηγεσία απλώς αντανάκλα την απουσία ηγεσίας (Ashforth, 1994). Ωστόσο, η έρευνα σχετικά με τις καταστροφικές πτυχές της ηγεσίας έχει αποδείξει ότι αναφερόμαστε σε μια ποικιλία διαφορετικών συμπεριφορών που δεν περιορίζονται στην απλή απουσία ηγεσίας (Ashforth, 1994; Eriksonet. al., 2015; Aaslandet. al., 2010; Tepper, 2000). Εξαιτίας των συμπεριφορών αυτών, οι οργανισμοί επιβαρύνονται με ένα σημαντικό οικονομικό κόστος, ενώ αναφέρονται και σοβαρές επιπτώσεις στους εργαζόμενους (Schyns&Schilling, 2013). Στην παρούσα εργασία διερευνώνται οι επιπτώσεις της καταστροφικής ηγεσίας στους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας. Ειδικότερα ερευνώνται οι εργασιακές στάσεις και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και η απόδοση τους με τη βοήθεια συνεντεύξεων από 8 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και 8 δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Λέξεις Κλειδιά: εκπαιδευτική ηγεσία, καταστροφική ηγεσία, αποκλίνουσα συμπεριφορά, εργασιακή ικανοποίηση, οργανωσιακή δέσμευση, πρόθεση για αποχώρηση από την εργασία.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο όρος «σκοτεινή πλευρά της ηγεσίας» χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τον Conger (1990) για την περιγραφή συμπεριφορών ηγετών επιβλαβών για τους οργανισμούς και τους εργαζόμενους. Μέχρι τώρα οι ερευνητές δεν έχουν καταλήξει σε έναν ενιαίο ορισμό που να περιγράφει τη σκοτεινή πλευρά της ηγεσίας. Έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί που παρουσιάζουν επικαλύψεις αλλά και σημαντικές αποκλίσεις. Διακρίνονται εμφανώς δύο «σχολές» στην έρευνα, με κριτήριο τον τρόπο που περιγράφουν την «προβληματική» ηγεσία: (α) η «σχολή» που χρησιμοποιεί τον όρο καταχρηστική διοίκηση (abusive supervision), όπου μπορεί να περιληφθεί και η μικροπρεπής τυραννία (petty tyranny) του Ashforth, με κύριους εκφραστές τον Ben Tepper και τους συνεργάτες του και (β) η «σχολή» που χρησιμοποιεί τον καταστροφική ηγεσία (destructive leadership) με βασικούς εκφραστές τους Eiransen, Krasikova, Schyns, Shilling, Thoroughood, Padilla και τους συνεργάτες τους (Φωτιάδου, 2018).

ΚΑΤΑΧΡΗΣΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ (ABUSIVE SUPERVISION)

Ο Tepper (2000) ορίζει την καταχρηστική διοίκηση ως την αντίληψη που έχουν οι υφιστάμενοι για την έκταση στην οποία οι προϊστάμενοι τους εμπλέκονται συνεχώς σε εχθρικές συμπεριφορές, λεκτικές ή μη λεκτικές, εξαιρουμένης της φυσικής επαφής. Οι συμπεριφορές καταχρηστικής διοίκησης μπορεί πχ. να εκφράζονται προς τους υφισταμένους ως δημόσιος χλευασμός, παραβίαση της ιδιωτικότητας, λανθασμένος καταλογισμός ευθυνών, αγένεια, δημόσια κριτική και επιπλήξεις, πράξεις που έχουν σκοπό να ντροπιάσουν και να ταπεινώσουν, εκφράσεις που δείχνουν προκατάληψη (ρατσιστική, σεξιστική), θορυβώδεις εκρήξεις θυμού, απερίσκεπτες πράξεις, εξαναγκασμός, εκφοβισμός, απόκρυψη χρήσιμων πληροφοριών, επιθετικά βλέμματα, ταπείνωση, εξευτελισμός ενώπιον τρίτων (Φωτιάδου, 2018). Στην ίδια σχολή μπορεί να περιληφθεί και η μικροπρεπής τυραννία (petty tyranny) η οποία ορίζεται από τον Ashforth (1994) ως η χρήση της δύναμης και της εξουσίας ενός ανθρώπου με καταπιεστικό, ιδιότροπο και ίσως εκδικητικό τρόπο (π.χ. αυθαιρεσία και αυτοεπιβεβαίωση, μείωση των άλλων, έλλειψη σεβασμού και φροντίδας, εξαναγκαστικό στυλ επίλυσης διαφορών, αποθάρρυνση της πρωτοβουλίας, ανεξήγητες τιμωρίες).

ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ (DESTRUCTIVE LEADERSHIP)

Οι Einarsen et al (2007) ορίζουν την καταστροφική ηγεσία ως τη συστηματική και επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά ενός ηγέτη, προϊσταμένου ή μάντζερ, η οποία παραβιάζει το έννομο συμφέρον του οργανισμού, υπονομεύοντας και/ή καταστρέφοντας τους στόχους, τους σκοπούς, τους πόρους και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού και/ή την παρακίνηση, την ευημερία, ή την επαγγελματική ικανοποίηση των υφισταμένων.

Οι Krasikova et al (2013) διαφοροποιούν τον προηγούμενο ορισμό και ορίζουν την καταστροφική ηγεσία ως την ηθελημένη συμπεριφορά ενός ηγέτη, η οποία μπορεί να βλάψει ή έχει σκοπό να βλάψει τον οργανισμό του και/ή τους υφισταμένους του (α) με το να ενθαρρύνει τους υφισταμένους να επιδιώξουν στόχους που αντιβαίνουν στα νόμιμα συμφέροντα του οργανισμού και/ή (β) με το να χρησιμοποιεί ένα στυλ ηγεσίας που περιλαμβάνει τη χρήση επιβλαβών μεθόδων επιρροής επί των υφισταμένων, ανεξαρτήτως των αιτιών μιας τέτοιας συμπεριφοράς.

Οι Padilla et al (2007) υποστηρίζοντας ότι κριτήριο για το χαρακτηρισμό της ηγεσίας ως καταστροφικής είναι τα αποτελέσματα της, την ορίζουν με βάση πέντε χαρακτηριστικά: (α) η καταστροφική ηγεσία σπάνια είναι απολύτως καταστροφική, (β) η διαδικασία της καταστροφικής ηγεσίας περιλαμβάνει κυριαρχία, καταναγκασμό και χειραγώγηση, παρά επιρροή, πειθό και δέσμευση, (γ) η διαδικασία της καταστροφικής ηγεσίας έχει εγωιστικό προσανατολισμό και εστιάζει περισσότερο στις ανάγκες του ηγέτη, παρά στις ανάγκες της ευρύτερης κοινωνικής ομάδας, (δ) οι επιπτώσεις της καταστροφικής ηγεσίας φαίνονται στα αρνητικά αποτελέσματα του οργανισμού και (ε) τα καταστροφικά οργανωσιακά αποτελέσματα δεν εξαρτώνται μόνο από τη συμπεριφορά του ηγέτη, αλλά και από τους ευάλωτους υφισταμένους και το ευνοϊκό περιβάλλον.

Οι Thoroughgood et al. (2016) δίνουν έναν πιο ολιστικό ορισμό της καταστροφικής ηγεσίας. Την ορίζουν ως μια σύνθετη διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ ηγετών με ελαττώματα, τοξικών, ή αναποτελεσματικών ηγετών, ευάλωτων υφισταμένων και ευνοϊκού περιβάλλοντος, η οποία εκτυλίσσεται στο χρόνο και τελικά, κορυφώνεται με καταστροφικά αποτελέσματα για την ομάδα ή τον οργανισμό, τα οποία θέτουν σε κίνδυνο την ποιότητα ζωής των εσωτερικών και εξωτερικών συστατικών μερών και υπονομεύουν τους στόχους και σκοπούς τους, οι οποίοι είναι εστιασμένοι στην ομάδα. Η καταστροφική ηγεσία αντιμετωπίζεται ως μια κοινωνική ή ομαδική διαδικασία, μεταξύ (α) προβληματικών, τοξικών, ή αναποτελεσματικών ηγετών, (β) ευάλωτων υφισταμένων και (γ) ευνοϊκού περιβάλλοντος. Ο ορισμός αυτός αποστασιοποιείται από προηγούμενους που την εξετάζουν μόνο βάσει της συμπεριφοράς του ηγέτη.

ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΚΟΤΕΙΝΗΣ ΠΛΕΥΡΑΣ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΟΥΣ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΥΣ

Η καταχρηστική διοίκηση επηρεάζει σημαντικά τις εργασιακές στάσεις των υφισταμένων, την ψυχολογική και οικογενειακή ευημερία τους, ενώ επιδρά στις επιδόσεις τους στην εργασία, καθώς και στην εκδήλωση αντικοινωνικών και αποκλινουσών συμπεριφορών, όπως και συμπεριφορών αντίστασης (Tepper, 2007). Οι Schyns & Schilling(2013) την θεωρούν αιτία συναισθηματικής εξουθένωσης, δυσaréσκειας και παραίτησης από την εργασία.Οι Woestman & Wasonga, (2015) αναφέρονται σε εργασία των Blase & Blase (2003) σύμφωνα με την οποία, οι επιπτώσεις της καταστροφικής ηγεσίας είναι εξαιρετικά επιβλαβείς για την επαγγελματική και προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών.Μελέτη του Ashforth (1994) δείχνει ότι η μικροπρεπής τυραννία (petty tyranny) οδηγεί σε μειωμένη παραγωγικότητα και αυξημένα επίπεδα καταγγελιών, παράλειψης και απόσυρσης των υφισταμένων. Στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρεται ότι οι εργαζόμενοι μπορεί να χρησιμοποιήσουν συμπεριφορές καταχρηστικής διοίκησης του προϊσταμένου για να δικαιολογήσουν δικές τους αντικοινωνικές συμπεριφορές (Tepper et. al., 2001; Zellars et. al., 2002).Ο Tepper (2007) αναφέρει ότι οι Grandey και Kern (2004) διαπίστωσαν ότι η επίδραση της καταχρηστικής διοίκησης ήταν περιορισμένη σε περιπτώσεις μισθωτών υψηλού κύρους, όπως οι γιατροί και οι καθηγητές. Οι εργαζόμενοι αυτοί επειδή βρίσκονται σε καλύτερη οικονομική κατάσταση και έχουν μεγαλύτερη κοινωνική καταξίωση αντιμετωπίζουν μικρότερη απειλή από τη λεκτική επιθετικότητα του προϊσταμένου.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στην παρούσα εργασία η καταστροφική ηγεσία περιγράφεται από τον ορισμό των Einarsen et al (2007) με σκοπό τη διερεύνηση των επιπτώσεων της στις εργασιακές συμπεριφορές, στις στάσεις και στην απόδοση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της συνέντευξης, που αποτελεί μια ιδιαίτερα ικανή μέθοδο έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες (Mishler, 1996). Οι πληροφορίες που συλλέγονται από τη συνέντευξη θεωρούνται υψηλότερης ποιότητας και μικρότερου βαθμού στατιστικής μεροληψίας συγκριτικά με άλλες μεθόδους(Howard and Sharp, 1998).Στην έρευνα πήραν μέρος 16 εκπαιδευτικοί, 8 πρωτοβάθμιας και 8 δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Χρησιμοποιήθηκε μορφή της εστιασμένης συνέντευξης (focused interview), που δίνει τη δυνατότητα για μελέτη σε βάθος των αξόνων της έρευνας (Παρασκευόπουλος, 1993). Σημαντικό πλεονέκτημα της εστιασμένης συνέντευξης είναι ότι ορίζεται εκ των προτέρων ένα πλαίσιο εργασίας, ώστε η ανάλυση να είναι σε μεγάλο βαθμό απλοποιημένη (Bell, 1997).

Οι άξονες της συνέντευξης είναι η επίδραση της καταστροφικής ηγεσίας (α) στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, (β) στην οργανωσιακή δέσμευσή τους, (γ) στην πρόθεση των εκπαιδευτικών για αποχώρηση από τη σχολική μονάδα, (δ) στην εκδήλωση συμπεριφορών αντίστασης, (ε) στην εκδήλωση αποκλινοσών συμπεριφορών, (στ) στην απόδοση των εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο, (ζ) στην εκτέλεση των εξωδιδακτικών εργασιών και (η) στην ανάληψη και υλοποίηση καινοτόμων δράσεων.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

(α) Εργασιακή ικανοποίηση. Όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι οι συμπεριφορές καταστροφικής ηγεσίας του διευθυντή επηρέασαν αρνητικά την ευχαρίστηση που νοιώθουν από την εργασία τους. «Σηκώνομαι το πρωί να πάω στη δουλειά και έλεγα τι θα ακούσουμε και σήμερα. Γυρίζουμε σπίτι και λέγαμε που μπλέξαμε φέτος. Δεν υπήρχε ικανοποίηση από τη δουλειά. Πηγαίναμε στο σχολείο με σφιγμένο το στομάχι» (Εκπαιδευτικός 3). «Πηγαίνω στο σχολείο με βαριά καρδιά. Δεν θέλω να βρισκομαι σε εκείνο τον χώρο. Όταν αναφέρομαι στο σχολείο έχω μια πικρία» (Εκπαιδευτικός 8). Η επίπτωση αυτή φαίνεται πως μετριάζεται από τη φύση της δουλειάς του εκπαιδευτικού και τη σχέση με τους μαθητές και τους γονείς. «Δεν θέλαμε να πάμε σχολείο. Στην αρχή είχα απογοητευτεί και ήθελα να τα παρατήσω, από ένα σημείο και μετά όμως κατάλαβα ότι δεν φταίνε οι μαθητές και ότι έκανα το έκανα γι' αυτούς» (Εκπαιδευτικός 5). «Ευτυχώς υπήρχε ανταπόδοση από τα παιδιά» (Εκπαιδευτικός 7).

(β) Οργανωσιακή δέσμευση. Οι 12 από τους 16 εκπαιδευτικούς του δείγματος δήλωσαν ότι οι συμπεριφορές καταστροφικής ηγεσίας που βίωσαν μείωσαν την οργανωσιακή τους δέσμευση με το σχολείο. «Είχα δέσιμο με το σχολείο, θεωρούσα ότι ήμουν μέλος της οικογένειας του. Αυτή η συμπεριφορά όμως μ' έκανε να αισθανθώ ξένο στοιχείο. Ακόμη και σήμερα το κουβαλάω αυτό» (Εκπαιδευτικός 1). «Είχε μειωθεί το δέσιμο μου με το σχολείο. Πήγα να καταναγκαστικά» (Εκπαιδευτικός 2). «Δεν νοιώθω μέλος της οικογένειας του σχολείου, ούτε δέσιμο. Δεν συζητώ για το σχολείο ούτε κατά διάνοια ... επηρεάστηκε η αφοσίωση μου στο σχολείο, δεν αισθανόμουν σώμα του» (Εκπαιδευτικός 6). «Δεν υπήρχε κανένα συναισθηματικό δέσιμο με το σχολείο. Και μεταξύ μας δεν υπήρχε συναισθηματικό δέσιμο. Όλοι σκεφτόμασταν πως θα περάσει η χρονιά και να φύγουμε. Τα προβλήματα του σχολείου ούτε για αστέιο δεν μας απασχολούσαν. Σε καμιά περίπτωση δεν θέλαμε να καταβάλλουμε προσπάθεια για να είναι το σχολείο ένα πετυχημένο σχολείο» (Εκπαιδευτικός 7). Οι 4 εκπαιδευτικοί που δεν επηρεάστηκαν εξηγούν ότι αυτό οφείλεται στην πολυετή παρουσία τους στο σχολείο, καθώς και στη σχέση τους με τους μαθητές και τους δεσμούς με συναδέλφους τους. «Είμαι 13 χρόνια στο σχολείο και το αγαπώ. Μ' ενδιαφέρει το σχολείο. Έχουν προσωπικό νόημα για μένα τα παιδιά και οι συνάδελφοί μου» (Εκπαιδευτικός 8). «Δεν επηρεάστηκε το δέσιμο με το σχολείο γιατί με δένουν άλλα πράγματα, οι σχέσεις μου με τους μαθητές και με τους συναδέλφους» (Εκπαιδευτικός 4).

(γ) Πρόθεση για αποχώρηση από τη σχολική μονάδα. Συνολικά οι 13 από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας άλλαξαν σχολείο εξαιτίας των συμπεριφορών καταστροφικής ηγεσίας. Στην πράξη αυτή οδηγούνται τόσο αποσπασμένοι, όσο και εκπαιδευτικοί με οργανική στο σχολείο. «Δεν είμαι στο σχολείο τώρα. Ενώ έχω οργανική εκεί, προσπαθώ να παίρνω αποσπάσεις λόγω της διευθύντριας» (Εκπαιδευτικός 2). «Υπηρετούσα με απόσπαση στο σχολείο. Την επόμενη χρονιά άλλαξα σχολείο. Γενικά υπήρχε τάση φυγής» (Εκπαιδευτικός 3). «Προτίμησα να φύγω από το σχολείο γιατί θα γινόταν συνέχεια φασαρίες. Και εγώ και άλλοι φύγαμε προκειμένου να μη χαλάει η καθημερινότητα μας» (Εκπαιδευτικός 5). Ενδιαφέρον παρουσιάζει αναπληρώτρια εκπαιδευτικός που δηλώνει: «...περίμενα πως και πως να τελειώσει η χρονιά και να φύγω από αυτό το σχολείο ... στις επιλογές περιοχών, ως αναπληρώτρια, δεν ξαναέβαλα την περιοχή που ανήκει το συγκεκριμένο σχολείο λόγω της διευθύντριας, προτιμώ μάλιστα να μείνω άνεργη από το να ξαναπάω και να έχω όλη αυτή την αντιμετώπιση». Και συνεχίζει: «οι μόνιμοι την επόμενη χρονιά ζήτησαν απόσπαση αλλού, ενώ οι αποσπασμένοι δεν ξαναζήτησαν το σχολείο» (Εκπαιδευτικός 7). «Όσοι είχαμε μια θητεία έως 6 περίπου χρόνων στο σχολείο, συνειδητοποιήσαμε ότι το τζάμι είχε ραγίσει, ο συναισθηματικός δεσμός με το σχολείο είχε αρχίσει να θρυμματίζεται, έστω και αν έλειπε η αυταρχική ηγεσία και η διάδοχη κατάσταση ήταν αρκετά ελπιδοφόρα. Κινούμασταν στους χώρους, στους διαδρόμους, στις αίθουσες, οι οποίες ήταν συνδεδεμένες στη συνείδηση μας με τραυματικές εμπειρίες, με φωνές, με ουρλιαχτά, με απειλές, βλέπαμε το πρακτικό το οποίο ήταν ένα επίδικο θέμα και διαρκώς ανακαλούσαμε τα προηγούμενα. Ήταν μια αδιέξοδη κατάσταση παραμονής σε εκείνο το σχολείο. Νοιώθαμε ότι έπρεπε να φύγουμε, αν θέλαμε να βρούμε τον εκπαιδευτικό ρυθμό μας» (Εκπαιδευτικός 11). Σε μια από τις συνεντεύξεις γίνεται λόγος για συστηματικές απουσίες αντί της αποχώρησης από το σχολείο, λόγω των συμπεριφορών καταστροφικής ηγεσίας: «Πολλοί συνάδελφοί άρχισαν να χρησιμοποιούν τις άδειες για να βρίσκονται όσο γίνεται λιγότερο στο σχολείο» (Εκπαιδευτικός 10). Τέλος εμφανίζονται και 3 περιπτώσεις εκπαιδευτικών οι οποίοι δεν έχουν εκδηλώσει πρόθεση αποχώρησης από το σχολείο. «Δεν σκέφτηκα αλλαγή σχολείου, ήθελα να αλλάξει ο διευθυντής» (Εκπαιδευτικός 4). Κοινό χαρακτηριστικό τα πολλά χρόνια παρουσίας στο σχολείο και οι στενοί δεσμοί με τα παιδιά της περιοχής και τους συναδέλφους τους.

(δ) Εκδήλωση συμπεριφορών αντίστασης. Σε 10 από τις 16 συνεντεύξεις αναφέρεται αντίσταση στην εκτέλεση εντολών του διευθυντή από τους ίδιους ή/και τους συναδέλφους τους, άλλοτε ήπια, αλλά μερικές φορές και έντονη. «Μου πέταξε ο διευθυντής τα χαρτιά στο πρόσωπο μου λέγοντας αυτά να γίνουν μέχρι αύριο και του απάντησα ότι

δεν είναι δική μου δουλειά αυτό αλλά των υποδιευθυντών» (Εκπαιδευτικός 3). «Όταν ο διευθυντής δημιουργεί μια κλίμα ευνοούμενων και συμπεριφέρεται άσχημα στους άλλους, τότε οι υπόλοιποι αποφεύγουν τις εργασίες που τους ανατίθενται» (Εκπαιδευτικός 1). «Δεν έγραφα το τελικό κείμενο του project, παρά το ότι ήταν υποχρέωση μου και ούτε το ανέβασα στο site, για να μην φανεί ο διευθυντής» (Εκπαιδευτικός 6). Σε αρκετές περιπτώσεις αναφέρεται πλημμελής εκτέλεση των εργασιών. «Μου έχει ανατεθεί το πρωτόκολλο, αλλά αδιαφορώ. Αφήνω να μαζεύονται αρκετά έγγραφα απρωτοκόλλητα. Δεν θέλω να μπαίνω στο γραφείο της διευθύντριας, ...προσπαθώ να την αγνοώ» (Εκπαιδευτικός 8). «Δεν ενδιαφερόμασταν για το αν ενημερώθηκαν οι γονείς για τις απουσίες των παιδιών τους» (Εκπαιδευτικός 7).

(ε) Εκδήλωση αποκλινουσών συμπεριφορών. Σε όλες τις συνεντεύξεις περιγράφονται αποκλινουσες συμπεριφορές και απέναντι στον διευθυντή, αλλά και προς το σχολείο, καθώς και μεταξύ των εκπαιδευτικών. «Υπήρχαν κάποιοι ομηρικοί καυγάδες μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών ακόμη και ενώπιον των μαθητών» (Εκπαιδευτικός 11). «Από ένα σημείο και μετά δεν θα κάθεται να τρως την προσβολή αλλά θα απαντήσεις κι εσύ με τον ίδιο τρόπο. Οδηγηθήκαμε σε επιθετική συμπεριφορά απέναντι στον διευθυντή» (Εκπαιδευτικός 3). «Εγώ μιλούσα ... έλεγα ευθέως την άποψη μου... Ήμουν από αυτούς που τραβούσαν τα πράγματα στα άκρα, μερικές φορές στρέφονταν και οι ίδιοι οι συνάδελφοι απέναντι μου γιατί θεωρούσαν ότι χαλούσα τις ισορροπίες του σχολείου. Υπήρχαν πολλές φασαρίες. Είχαν δημιουργηθεί στρατόπεδα ... είχαμε έντονα επιθετική συμπεριφορά απέναντι της ...και οι μαθητές το καταλάβαιναν αυτό» (Εκπαιδευτικός 5). «Η διευθύντρια είχε 2 – 3 αυλικούς. Υπήρχε κόντρα ανάμεσα στους αυλικούς και τους άλλους. Χτυπούσαν τους αυλικούς γιατί δεν μπορούσαν να χτυπήσουν τη διευθύντρια. Κάναμε αρνητικά σχόλια κυρίως μεταξύ μας. Μερικοί της μιλούσαν άσχημα. Γενικά δεν της δίναμε σημασία» (Εκπαιδευτικός 7). «Προσπαθώ να την αγνοώ ... γίνονται πολλά αρνητικά σχόλια εναντίον της ... εκδηλώνεται ειρωνεία» (Εκπαιδευτικός 8). «Άρχισαν να εκδηλώνονται και επιθετικές συμπεριφορές μεταξύ των συναδέλφων. Λογομαχίες, φασαρίες. Οι καυγάδες μεταξύ των συναδέλφων ακουγόταν μέχρι έξω, στους μαθητές. ... Κατάλαβα ότι αυτός ο άνθρωπος δεν αξίζει να του δώσω σημασία. Τον παράκαμπτα» (Εκπαιδευτικός 1). «Δεν διαμαρτύρομαι αλλά προσπαθώ να παρακάμνω τον διευθυντή» (Εκπαιδευτικός 4). «Ένοιωσα αδικία, αλλά, δεν αντέδρασα για να μην δυσκολευτεί η καθημερινότητα μου. Εκνευρισμός, προσβολή, υποτίμηση. Αντιδρώ, λέω ένα σχόλιο, αλλά δεν το τραβάω παραπέρα για να μη θιχτεί η καθημερινότητα μου. Συναλλαγή για την καθημερινότητα» (Εκπαιδευτικός 6). «Όταν διατυπώσαμε αντίθετες απόψεις, πεταχτήκαν καρέκλες, εκσφενδονίστηκαν καρέκλες. Φτάνεις στο σημείο να αποκαλέσεις τον διευθυντή φασίστα μέσα στο σύλλογο» (Εκπαιδευτικός 10). Ενδιαφέρον έχει η δήλωση του Εκπαιδευτικού 11 ότι θεωρεί την αντίδραση απέναντι στις συμπεριφορές του διευθυντή ως μάθημα δημοκρατίας. «Από κάποια στιγμή και μετά θεωρήσαμε ότι (η αντίδραση μας) είναι ένα μάθημα δημοκρατίας που έπρεπε να δώσουμε προς τους μαθητές μας. Νοιώθαμε ότι διακυβευόταν περισσότερα πράγματα από τη δική μας λειτουργία και παιδαγωγική συμπεριφορά. Διακυβευόταν ένα όραμα δημοκρατίας που ο καθείς είχε στο μυαλό του με διαφορετικό τρόπο, γιατί όλοι διαφέρομε και το οποίο θεωρούσαμε ότι εμπράκτως πρέπει να παρουσιάσουμε και στα μάτια των μαθητών».

(στ) Απόδοση στο διδακτικό έργο. Όλοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η απόδοση τους στην εκτέλεση των διδακτικών τους καθηκόντων επηρεάζεται αρνητικά από τις συμπεριφορές καταστροφικής ηγεσίας του διευθυντή. «Θυμάμαι ότι δαπανούσα τεράστια αποθέματα δυνάμεων όσον αφορά την άμυνα και την προφύλαξη. Υπολόγιζα το τι πρόκειται να πω και το πως θα το πω, γεγονός που με έδενε, με κούμπωνε και με εμπόδιζε να λειτουργήσω παιδαγωγικά. Εκείνη τη χρονιά το μεγαλύτερο έγκλημα δικό μου είναι ότι ... το 40% με 45% των εκπαιδευτικών υπηρεσιών προσέφερα. Και αυτό το έκανα με πόνο ψυχής. Αλλά δεν μπορούσε να γίνει διαφορετικά υπό την έννοια ότι από το πρωί ως το βράδυ με ταλάνιζε η ανησυχία και ο φόβος» (Εκπαιδευτικός 11). «Η συμπεριφορά αυτή με επηρέαζε και δεν μπορούσα να αποδώσω στο μάθημα» (Εκπαιδευτικός 9). «Ένοιωθα ότι δεν μπορώ να ανταποκριθώ στα διδακτικά μου καθήκοντα» (Εκπαιδευτικός 2). «Δεν μπήκα στην τάξη εκείνη τη μέρα. Ήμουν εκνευρισμένος» (Εκπαιδευτικός 1). «Βραχυπρόθεσμα επηρεάστηκε η ποιότητα της διδασκαλίας. Δεν κάνεις το ίδιο μάθημα όταν είσαι ταραχμένος» (Εκπαιδευτικός 4). «Στο μάθημα μπαίναμε κουμπωμένοι. Προσπαθούσαμε να τα ξεχάσουμε για το καλό των μαθητών» (Εκπαιδευτικός 3). Σε 3 περιπτώσεις αυτή καθωυτή η συμπεριφορά του διευθυντή δημιουργεί πρόβλημα στη διδασκαλία. «Την ώρα που κάναμε μάθημα και υπήρχε ένα ήρεμο κλίμα, άνοιξε την πόρτα απότομα, χωρίς να χτυπήσει, έβαζε τις φωνές και χαλούσε όλη την ισορροπία της τάξης. Ένοιωθα οργή, δεν κρατιόμουν...» (Εκπαιδευτικός 5). «Μπαίνει στην τάξη χωρίς να υπολογίζει τον καθηγητή. Επηρεάζομαι ψυχολογικά και αυτό έχει αντίκτυπο στα παιδιά. Όταν έχει προηγηθεί κάποια παρατήρηση που τη θεωρώ άδικη ή κάποιο συμβάν στο γραφείο, αισθάνομαι φορτωμένη και μπορεί να βγάλω νεύρα την ώρα του μαθήματος, αδικαιολόγητα νεύρα. Μερικές φορές νοιώθω ότι έχω μειωμένη απόδοση στο μάθημα» (Εκπαιδευτικός 8). «Αντιμετώπιζα δυσκολία στο μάθημα. Είχα πρόβλημα με τα μάτια μου και ζητούσα πίνακα με μαρκαδόρο. Ενώ είχα την αίθουσα μου δεν με άφηνε να την χρησιμοποιώ. Ήμουν περιπλανώμενη σε όλο το σχολείο και έκανα μάθημα σε πίνακα με κιμωλία. Δεν ήμουν σε ηρεμία» (Εκπαιδευτικός 6).

(ζ) Εκτέλεση εξωδιδακτικών εργασιών. Εκτός από 2, όλοι οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφέρουν ότι οι εξωδιδακτικές εργασίες που τους ανατίθενται υλοποιούνται στοιχειωδώς και υποτυπωδώς. «Τις εξωδιδακτικές εργασίες τις έκανα σαν αghαρεία» (Εκπαιδευτικός 2). «Εκτός τάξης είμασταν απλά διεκπεραιωτικοί στην επιτέλεση των καθηκόντων και το κάναμε υπό τον διαρκή φόβο μην υποστούμε κάποια διοικητική πειθαρχική κίνηση εναντίον μας. Σε όλα είμασταν τυπικοί χωρίς να εννοούμε τι κάνουμε» (Εκπαιδευτικός 11). «Στις εξωδιδακτικές εργασίες δείχναμε αδιαφορία. Κάναμε το απολύτως τυπικό» (Εκπαιδευτικός 7). «Όλοι κοιτάζουμε να κάνουμε τη δουλειά μας

γρήγορα και να φύγουμε» (Εκπαιδευτικός 8). «Μειώθηκε το ενδιαφέρον για τις εξωδιδασκτικές εργασίες. Τις κάναμε οριακά» (Εκπαιδευτικός 3). Ακόμη και περίπτωση συναλλαγής αναφέρεται από την Εκπαιδευτικό 6. «Σε ότι αφορά τις εξωδιδασκτικές εργασίες μπήκα σε διαδικασία συναλλαγής. Τις αναλάμβανα με ανταλλάγματα» Σε 4 συνεντεύξεις αναφέρθηκε επίπτωση στη συμμετοχή σε εκδρομές και διδακτικές ή εκπαιδευτικές επισκέψεις, ακόμη και μετά την αλλαγή διευθυντή. «Για χρόνια συνάδελφοι που συμμετείχαν σ' εκείνα τα γεγονότα και κουβαλώντας φοβικά σύνδρομα, απέφευγαν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ακόμη και σε εκδρομές. Για πολλά χρόνια, στο συγκεκριμένο σχολείο, οι εκδρομές από παιδαγωγικό καθήκον, εθμική υποχρέωση των εκπαιδευτικών μετακλήθηκε στις πλάτες των γονιών. Γίνονταν όχι με τη συνοδεία εκπαιδευτικών, αλλά τα Σαββατοκύριακα με γονείς. Ο φόβος παρέλυε πολλές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, έστω και αν είχε λείψει η πηγή της έντασης» (Εκπαιδευτικός 11). Οι 2 εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι δεν επηρεάστηκε η απόδοση τους στην εκτέλεση των εξωδιδασκτικών εργασιών αναφέρουν ως αιτία την ευθύνη απέναντι στους μαθητές τους. «...Δεν επηρεάστηκαν γιατί είχαν να κάνουν με τους μαθητές, εξακολούθησα με τον ίδιο ζήλο» (Εκπαιδευτικός 4).

(η) Ανάλυση και υλοποίηση καινοτόμων δράσεων. Οι 13 από τους 16 δήλωσαν ότι η καταστροφική ηγεσία είχε αρνητική επίδραση στην ανάλυση και υλοποίηση καινοτόμων δράσεων. «Με επηρέασε αρνητικά στην ανάλυση καινοτόμων δράσεων, λόγω προβλημάτων στη συνεργασία. Η συμπεριφορά του διευθυντή με αποθάρρυνε. Επηρεάστηκε η ψυχολογία μας. Δεν υπήρχε η διάθεση για το κάτι παραπάνω» (Εκπαιδευτικός 3). «Μας ανάγκαζε με το ζόρι να αναλάβουμε καινοτόμα προγράμματα. Κόναμε εργασίες πολύ τυπικές, μόνο και μόνο για να φανεί ότι κάναμε κάτι, κάτι έτοιμο, τελείως τυπικό και ανούσιο, για να φύγει η υποχρέωση» (Εκπαιδευτικός 7). «Η ανάλυση καινοτόμων δράσεων επηρεάστηκε. Σταμάτησαν. Η διευθύντρια μας έβαζε τρικλοποδιές συνέχεια. Ενώ ξεκινούσα να κάνω πράγματα πέρα από τη διδασκαλία, από ένα σημείο και μετά σταματούσα. Δεν ήθελα να συμμετέχω καθόλου. Οτιδήποτε καλό κάναμε εμείς το οικειοποιούνταν η ίδια» (Εκπαιδευτικός 5). «Μειώθηκαν οι καινοτόμες δράσεις στο σχολείο. Δεν αναλάμβανα για να μη φανεί ο διευθυντής» (Εκπαιδευτικός 1). «Δεν αισθανόμουν σώμα του σχολείου και γι' αυτό δεν ασχολήθηκα με καινοτόμες δράσεις, καθώς επίσης και λόγω της κακής συνεργασίας με τον διευθυντή» (Εκπαιδευτικός 6). «Οι καινοτόμες δράσεις σταμάτησαν λόγω της συμπεριφοράς της διευθύντριας» (Εκπαιδευτικός 8). Οι 3 εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι δεν επηρεάζονται εξηγούν ότι συνέχισαν να ασχολούνται με καινοτόμες δράσεις επειδή πιστεύουν ότι συμβάλλουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και ωφελούν τους μαθητές.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η καταστροφική ηγεσία επιδρά αρνητικά στην εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού. Έχει ενδιαφέρον να διερευνηθεί περαιτέρω ο ρυθμιστικός ρόλος της σχέσης του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του και τους γονείς τους στην επίδραση αυτή. Η οργανωσιακή δέσμευση του εκπαιδευτικού με τη σχολική του μονάδα προκύπτει ότι μειώνεται από την εκδήλωση συμπεριφορών καταστροφικής ηγεσίας, ενώ αυξάνεται η πρόθεση για αποχώρηση από αυτήν. Τα έτη παρουσίας του εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα και οι σχέσεις με τους συναδέλφους φαίνεται να αποτελούν ρυθμιστικούς παράγοντες στις παραπάνω συσχετίσεις. Παρατηρήθηκε αντίσταση των εκπαιδευτικών στην εκτέλεση εντολών του διευθυντή, η οποία εκδηλώνεται είτε απευθείας και άμεσα, είτε με έμμεσο τρόπο και πλημμελή εκτέλεση των εργασιών. Ως αιτίες αναφέρονται η υποτιμητική και προσβλητική συμπεριφορά του διευθυντή στους υφιστάμενους του, η αντίδραση στην εύνοια του διευθυντή σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς του σχολείου, καθώς και η επιθυμία των εκπαιδευτικών να μην καρπωθεί ο διευθυντής τα όποια θετικά αποτελέσματα από την εκτέλεση των εργασιών. Η περαιτέρω διερεύνηση των αιτιών αυτών, αποτελεί αντικείμενο έρευνας για το μέλλον. Είναι γενικευμένη η εκδήλωση αποκλινοσών συμπεριφορών σε σχολεία με καταστροφική ηγεσία. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, οι συμπεριφορές αυτές εξαρτώνται από το μέγεθος και το είδος της καταστροφικής ηγεσίας, αλλά και από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών. Λόγω του ρόλου του σχολείου οι συμπεριφορές αυτές αποκτούν ιδιαίτερη σημασία, μιας και τις περισσότερες φορές γίνονται αντιληπτές από τους μαθητές. Αποκτά ενδιαφέρον να ερευνηθεί στο μέλλον η επίδραση της καταστροφικής εκπαιδευτικής ηγεσίας στους μαθητές. Καταγράφεται καθολικά αρνητική επίδραση της καταστροφικής ηγεσίας επί της απόδοσης των εκπαιδευτικών στην άσκηση των διδακτικών τους καθηκόντων. Ακόμη και στην εκτέλεση των εξωδιδασκτικών εργασιών παρατηρείται αρνητική επίδραση από την καταστροφική ηγεσία. Συνήθως εκτελούνται με μειωμένη ποιότητα και χωρίς υπευθυνότητα. Αναφέρθηκε επιπλέον αρνητική επίδραση στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες όπως οι διδακτικές, εκπαιδευτικές επισκέψεις και οι εκδρομές. Σε ότι αφορά τις καινοτόμες δράσεις εμφανίζεται σοβαρή μείωση τους λόγω της προβληματικής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή, καθώς και της αρνητικής ψυχολογίας των εκπαιδευτικών. Ακόμη αναφέρεται ως αιτία και η αντίθεση των εκπαιδευτικών στην προβολή του διευθυντή μέσω της υλοποίησης των καινοτόμων δράσεων. Για όλα τα παραπάνω απαιτείται η περαιτέρω διερεύνηση τους και με ποσοτική έρευνα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aasland, M., Skogstad, A., Notelaers, G. & Nielsen, M. (2010). The prevalence of destructive leadership behaviour. *British Journal of Management*. 21, 438-452.
- Allen, N. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*. 63, 1-18.
- Arvey, R., Bouchard, T., Segal, N. & Abraham, L. (1989). Job satisfaction: Environmental and genetic components. *Journal of Applied Psychology*. 74, (2), 187-192.
- Ashforth, B. (1994). Petty tyranny in organizations. *Human Relations*. 47, (7), 755-778.
- Bakker, A., Demerouti, E. & Dollard, M. (2008). How job demands affect partners' experience of exhaustion: integrating work-family conflict and crossover theory. *Journal of Applied Psychology*. 93, (4), 901-911.
- Bamberger, P. & Bacharach, S. (2006). Abusive supervision and subordinate problem drinking: Taking resistance, stress and subordinate personality into account. *Human Relations*. 59, (6), 723-752.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bennett, R. & Robinson, S. (2000). Development of a measure of workplace deviance. *Journal of Applied Psychology*. 85, (3), 349-360.
- Bligh, M., Kohles, J., Pearce, C. & Justin, J. (2007). When the Romance is over: Follower perspectives of aversive leadership. *Applied Psychology: An International Review*. 56, (4), 528-557.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*. 37, (5), 662-683.
- Bowling, N. & Michel, J. (2011). Why do you treat me badly? The role of attributions regarding the cause of abuse in subordinates' responses to abusive supervision. *Work & Stress*. 25, (4), 309-320.
- Cacciatore, G. (2015). *Petty tyranny as a form of destructive leadership: results of studies based on a French-Canadian measure*. Μηκεδεδομένηδιδαστορικήδιδαστορική, Universite du Quebec a Montreal, Κεμπέκ.
- Cerit, Y. (2009). The effects of servant leadership behaviours of school principals on teachers' job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*. 37, (5), 600-623.
- Chan, D., Lam, C., Chow, S. & Cheung, S. (2008). Examining the job-related, psychological, and physical outcomes of workplace sexual harassment: a meta-analytic review. *Psychology of Women Quarterly*. 32, 362-376.
- Colbert, A., Mount, M., Harter, J. & Witt, L. (2004). Interactive effects of personality and perceptions of the work situation on workplace deviance. *Journal of Applied Psychology*. 89, (4), 599-609.
- Colquitt, J. (2001). On the dimensionality of the organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*. 86, (3), 386-400.
- Conger, J. (1990). The dark side of leadership. *Organizational Dynamics*. 19, 44-55.
- Dupre, K., Inness, M., Connelly, C. & Barling, J. (2006). Workplace aggression in teenage part-time employees. *Journal of Applied Psychology*. 91, (5), 987-997.
- Einarsen, S., Aasland, M. & Skogstad, A. (2007). Destructive leadership behaviour: A definition and conceptual model. *The Leadership Quarterly*. 18, 207-216.
- Erickson, A., Shaw, B., Murray, J. & Branch, S. (2015). Destructive leadership: Causes, consequences and countermeasures. *Organizational Dynamics*. 44, 266-272.
- Ferris, G., Zinko, R., Brouer, R. & Buckley, R. (2007). Strategic bullying as a supplementary, balanced perspective on destructive leadership. *The Leadership Quarterly*. 18, 195-206.
- Greenberg, L. & Barling, J. (1999). Predicting employee aggression against coworkers, subordinates and supervisors: the roles of person behaviors and perceived workplace factors. *Journal of Organizational Behavior*. 20, 897-913.
- Harris, K. J., Kacmar, K. M., & Zivnuska, S. (2007). An investigation of abusive supervision as a predictor of performance and the meaning of work as a moderator of the relationship. *Leadership Quarterly*. 18, 252-263.
- Harris, K., Kacmar, M. & Zivnuska, S. (2007). An investigation of abusive supervision as a predictor of performance and the meaning of work as a moderator of the relationship. *The Leadership Quarterly*. 18, 252-263.
- Harvey, P., Harris, K., Gillis, W. & Martinko, M. (2014). Abusive supervision and the entitled employee. *The Leadership Quarterly*. 25, 204-217.
- Harvey, P., Stoner, J. Hochwarter, W., & Kacmar, C. (2007). Coping with abusive bosses: The neutralizing effects of ingratiation and positive affect on negative employee outcomes. *Leadership Quarterly*. 18, 264-280
- Hoobler, J. & Brass, D. (2006). Abusive supervision and family undermining as displaced aggression. *Journal of Applied Psychology*. 91, (5), 1125-1133.
- Hoobler, J. & Hu, J. (2013). A model of injustice, abusive supervision, and negative affect. *The Leadership Quarterly*. 24, 256-269.
- Howard, K. & Sharp, J. (1994). *Ηεπιστομικήμείλετη. Οδηγός σχεδιασμού και διαχείρισης πανεπιστομιακών ερενηητικών εργασιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Inness, M., Barling, J. & Turner, N. (2005). Understanding supervisor-targeted aggression: A within-person, between-jobs design. *Journal of Applied Psychology*. 90, (4), 731-739.

- Karthikeyan, C. (2017). An exploratory study on increasing social undermining in organisations: A socio-psychological leadership perspective. *International Journal of Research in Social Sciences*. 7, (4), 554-590.
- Klassen, R. & Chiu, M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*. 102, (3), 741-756.
- Krasikova, D., Green, S. & LeBreton, J. (2013). Destructive leadership: A theoretical review, integration, and future research agenda. *Journal of Management*. 39, 1308-1338.
- Martinko, M., Harvey, P., Brees, J. & Makay, J. (2013). A review of abusive supervision research. *Journal of Organizational Behavior*. 34, 120-137.
- McGinnis, J. (2010). *Leaders behaving badly: Antecedents and consequences of abuse*. Μηκεδεδομένη διδακτορική διατριβή, North Carolina State University, Raleigh, North Carolina.
- Meyer, J. & Allen, N. (1984). Testing the "Side-Bet Theory" of organizational commitment: Some methodological considerations. *Journal of Applied Psychology*. 69, 372-378.
- Meyer, J. & Allen, N. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*. 1, 61-89.
- Meyer, J., Allen, N. & Smith, C. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*. 78, (4), 538-551.
- Mishler, E. (1996). *Συνέντευξη έρευνας: Νοηματικό πλαίσιο και αφαγήμα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mitchell, M. & Ambrose, M. (2007). Abusive supervision and workplace deviance and the moderating effects of negative reciprocity beliefs. *Journal of Applied Psychology*. 92, (4), 1159-1168.
- Mullen, J., Fiset, J. & Rhéaume, A. (2018). Destructive forms of leadership: The effects of abusive supervision and incivility on employee health and safety. *Leadership & Organization Development Journal*. 39, (8), 946-961.
- Netemeyer, R., Boles, J. & McMurrian, R. (1996). Development and validation of work-family conflict and family-work conflict scales. *Journal of Applied Psychology*. 81, (4), 400-410.
- Ngunia, S., Slegersb, P. & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional Leadership Effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*. 17, (2), 145-177.
- Oh, J. & Farh, C. (2017). An emotional process theory of how subordinates appraise, experience, and respond to abusive supervision over time. *Academy of Management Review*. 42, (2), 207-232.
- Padilla, A., Hogan, R. & Kaiser, R. (2007). The toxic triangle: Destructive leaders, susceptible followers, and conducive environments. *The Leadership Quarterly*. 18, 176-194.
- Podsakoff, P., MacKenzie, S., Paine, J. & Bachrach, D. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management*. 26, (3), 513-563.
- Polat, S. (2009). Organizational citizenship behavior (OCB) display levels of the teachers at secondary schools according to the perceptions of the school administrators.. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 1, 1591-1596.
- Rani, L., Mee, L. & Heang, T. (2018). Intrinsic and extrinsic factors in relation to junior auditors' job satisfaction and turnover intention. *International Academic Research Journal of Business and Technology*. 4, (1), 8-20.
- Robinson, S. & Bennett, R. (1995). A typology of deviant workplace behaviors: A multidimensional scaling study. *The Academy of Management Journal*. 38, (2), 555-572.
- Sancar, M. (2009). Leadership behaviors of school principals in relation to teacher job satisfaction in north Cyprus. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 1, 2855-2864.
- Schaubhut, N., Adams, G. A., & Jex, S. M. (2004). Self-esteem as a moderator of the relationships between abusive supervision and two forms of workplace deviance. Paper presented at the annual meeting of the Society for Industrial Organizational Psychology, Chicago, IL.
- Schyns, B. & Schilling, J. (2013). How bad are the effects of bad leaders? A meta-analysis of destructive leadership and its outcomes. *The Leadership Quarterly*. 24, 138-158.
- Shaw, J. & Erickson, A. (2015). Destructive leader behavior: A comparison of Australian, American, and Iranian leaders using the Destructive Leadership Questionnaire. *International Journal of Cross Cultural Management*. 15, (3), 329-345.
- Shaw, J., Erickson, A. & Harvey, M. (2011). A method for measuring destructive leadership and identifying types of destructive leaders in organizations. *The Leadership Quarterly*. 22, (4), 575-590.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*. 27, 1029-1038.
- Tepper, B. (2000). Consequences of abusive supervision. *Academy of Management Journal*. 43, 178-190.
- Tepper, B. (2007). Abusive supervision in work organizations: Review, synthesis, and research agenda. *Journal of Management*. 33, 261-289.
- Tepper, B., Carr, J., Breaux, D. & Geider, S. (2009). Abusive supervision, intentions to quit, and employees' workplace deviance: A power/dependence analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 109, 156-167.

- Tepper, B., Duffy, M. & Shaw, J. (2001). Personality moderators of the relationship between abusive supervision and subordinates' resistance. *Journal of Applied Psychology*. 86, (5), 974-983.
- Tepper, B., Duffy, M., Henle, C. & Lambert, L. (2006). Procedural injustice, victim precipitation, and abusive supervision. *Personnel Psychology*. 59, 101-123.
- Tepper, B., Eisenbach, R., Kirby, S. & Potter, P. (1998). Test of a justice-based model of subordinates' resistance to downward influence attempts. *Group & Organizational Management*. 23, (2), 144-160.
- Tepper, B., Henle, C., Lambert, L. & Giacalone, R. (2008). Abusive supervision and subordinates' organization deviance. *Journal of Applied Psychology*. 94, (3), 721-732.
- Tepper, B., Moss, S., Lockhart, D. & Carr, J. (2007). Abusive supervision, upward maintenance communication, and subordinates' psychological distress. *Academy of Management Journal*. 50, (5), 1169-1180.
- Tepper, B., Simon, L. & Park, H. (2017). Abusive supervision. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. 4, 123-152.
- Tett, R. & Meyer, J. (1993). Job satisfaction, organizational commitment, turnover intention, and turnover: Path analyses based on meta-analytic findings. *Personnel Psychology*. 46, 259-293.
- Thau, S. & Mitchell, M. (2010). Self-gain or self-regulation impairment? Tests of competing explanations of the supervisor abuse and employee deviance relationship through perceptions of distributive justice. *Journal of Applied Psychology*. 96, (5), 1009-1031
- Thoroughgood C., Sawyer K., Padilla A. & Lunsford L. (2016), Destructive leadership: A critique of leader-centric perspectives and toward a more holistic definition. *Journal of business Ethics*.<http://dx.doi.org/10.1007/s10551-016-3257-9>
- Thoroughgood, C., Tate, B., Sawyer, K. & Jacobs, R. (2012). Bad to the bone: empirically defining and measuring destructive leader behavior. *Journal of leadership & organizational studies*. 19, (2), 230-255.
- Woestman, D. & Wasonga, T. (2015). Destructive leadership behaviors and workplace attitudes in schools. *NASSP Bulletin*. 1, 1-17.
- Wu, T. & Hu, C. (2009). Abusive supervision and employee emotional exhaustion. *Group & Organization Management*. 34, (2), 143-169.
- Xu, A., Loi, R. & Lam, L. (2015). The bad boss takes it all: How abusive supervision and leader-member exchange interact to influence employee silence. *The Leadership Quarterly*. 26, 763-777.
- Zeinabadi, H. (2010). Job satisfaction and organizational commitment as antecedents of organizational citizenship behavior (OCB) of teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 5, 908-1003.
- Zellers, K., Tepper, B. & Duffy, M. (2002). Abusive supervision and subordinates' organizational citizenship behavior. *Journal of Applied Psychology*. 87, (6), 1068-1076.
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*. 42, (3), 357-374.
- Zhang, Y., Liu, X., Xu, S. & Yang, L. (2019). Why abusive supervision impacts employee OCB and CWB: A meta-analytic review of competing mediating mechanisms. *Journal of Management*. XX, (X), 1-24.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας (Δεύτερος τόμος)*. Αθήνα: ΑΘΗΝΑ.
- Φωτιάδου, Κ. (2018). *Η σκοτεινή πλευρά της ηγεσίας στους οργανισμούς*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Χίος.

ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΗΛΙΚΙΑ ΤΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΟΥΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΚΡΙΣΕΙΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Μαρία Μπαντούνα

Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας, ΠΕ06
Διευθύντρια Σχολικής Μονάδας Δ. Ε. Ηλείας
M.Ed. Σπουδές στην Εκπαίδευση, M.Sc. Διοίκηση Εκπαίδευσης
e-mail:mabad4250@yahoo.gr

Κωνσταντίνος Ζωγόπουλος

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70
Διευθυντής Σχολικής Μονάδας Π. Ε. Ηλείας
M.Sc. Διοίκηση Εκπαίδευσης
e-mail:kzogopoulos@gmail.com

και

Νικόλαος Κουσάβελος

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70
Διευθυντής Σχολικής Μονάδας Π. Ε. Ηλείας
M.Sc. Διοίκηση Εκπαίδευσης
e-mail:nkousavelos@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σχολική μονάδα είναι χώρος εργασίας όπου συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν εκπαιδευτικοί διαφορετικοί σε κάθε επίπεδο. Επομένως, αναπόφευκτα, μπορεί να παρουσιασθεί ασυμβατότητα, διαφωνία ανάμεσά τους και να εκδηλωθούν συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, οι οποίες όταν ενταθούν και οξυνθούν μπορεί να οδηγήσουν σε κρίση. Οι συγκρούσεις αποτελούν καταστάσεις που μπορεί να προκαλέσουν αναστάτωση στην κανονικότητα και τη σταθερότητα της σχολικής μονάδας. Είναι όμως ένα φυσικό αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών και τελικά αναμενόμενο φαινόμενο με θετικά και αρνητικά αποτελέσματα. Οι κρίσεις που οφείλονται σε συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και η διαχείρισή τους από τη Διεύθυνση του σχολείου είναι ζητήματα ιδιαίτερης σημασίας για την εύρυθμη λειτουργία του. Η εποικοδομητική διαχείριση των συγκρούσεων απαιτεί να ελαχιστοποιηθούν οι αρνητικές συνέπειές τους και να μεγιστοποιηθούν οι θετικές. Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών παραγόντων, φύλου και ηλικίας των Διευθυντών και των Υποδιευθυντών των Δημοτικών σχολείων της Ηλείας στις απόψεις τους σχετικά με τις κρίσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και τη διαχείρισή τους. Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο κατασκευάστηκε έπειτα από συστηματική βιβλιογραφική επισκόπηση. Η ποσοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε στο σύνολο των Διευθυντών και Υποδιευθυντών σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ηλείας, τον Απρίλιο του 2018 με ποσοστό ανταπόκρισης 77,22%. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με το στατιστικό λογισμικό SPSS v25. Σημαντικά στατιστικά ευρήματα κατεγράφησαν αναφορικά με την επίδραση του φύλου και της ηλικίας στις απόψεις των ερωτηθέντων στελεχών εκπαίδευσης για τις κρίσεις λόγω συγκρούσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και τη διαχείρισή τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Διευθυντής, φύλο, ηλικία, συγκρούσεις, εκπαιδευτικοί

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σχολική μονάδα είναι χώρος εργασίας όπου εκδηλώνονται συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, οι οποίες όταν ενταθούν και οξυνθούν μπορεί να οδηγήσουν σε κρίση. Η σύγκρουση είναι φυσικό αποτέλεσμα της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης (Rahim, Magner & Saphiro, 2000) και εγγενής, σύμφυτη με τη ζωή και τη δυναμική των ομάδων (Medina, Munduate & Dorado, 2005). Είναι «η ενέργεια ενός ατόμου ή μιας ομάδας που ενσυνείδητα στοχεύει να εμποδίσει ή να περιορίσει την επιθυμητή ενέργεια κάποιου άλλου για την επίτευξη των στόχων του» (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012:297). Η σχολική μονάδα αποτελεί χώρο συνεργασίας και αλληλεπίδρασης διαφορετικών ατόμων σε κάθε επίπεδο (Saiti, 2015).

Έρευνες αναδεικνύουν ότι οι συγκρούσεις είναι φαινόμενο υπαρκτό, μια πραγματικότητα στις σχολικές μονάδες (Jordanides, Bakas, Saiti & Ifanti, 2014, Saiti, 2015, Σαΐτης, Δάρρα & Ψάρρη, 1996). Το φαινόμενο των συγκρούσεων αποτελεί σημαντική πτυχή της οργανωσιακής συμπεριφοράς στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Οι συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και η κρίση στην οποία μπορεί να οδηγήσουν ενδεχομένως να πάρουν μεγάλες διαστάσεις και να αποβούν επιζήμιες για τα εμπλεκόμενα μέρη και τον οργανισμό, καθώς επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την οργανωσιακή απόδοση (Saiti, 2015). Οι συγκρούσεις ανάμεσα σε εργαζόμενους μπορεί να έχουν αποτελέσματα αρνητικά ή/και θετικά, ανάλογα με τον τρόπο διαχείρισής τους. Η αποφυγή και παράβλεψη ενδείξεων που οδηγούν σε σύγκρουση μπορεί στην πορεία να οδηγήσει σε ανεξέλεγκτη κλιμάκωσή της (De Drue, 1997). Επομένως, ο τρόπος με τον οποίο οι Διευθυντές και οι Υποδιευθυντές διαχειρίζονται την κρίση εντός της σχολικής μονάδας αποτελεί ένα εξαιρετικό θέμα προς μελέτη και τα συμπεράσματα που θα προκύψουν θα συμβάλλουν στη βελτίωση της λειτουργίας των σχολικών μονάδων.

ΚΡΙΣΕΙΣ ΑΠΟ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Η εκδήλωση στη σχολική κοινότητα μιας οποιαδήποτε κατάστασης που προκαλεί ή έχει τη δυνατότητα να προκαλέσει αναστάτωση στην κανονική λειτουργία της σχετίζεται με κρίση (Metzgar, 1994). Οι συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς μπορεί να δημιουργήσουν αναστάτωση στην κανονικότητα, στη σταθερότητα και ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας (Saiti, 2015). Η σύγκρουση αποτελεί μια διαδικασία διάδρασης κατά την οποία εκδηλώνεται ασυμβατότητα, διαφωνία ή δυσαρέσκεια εντός ή μεταξύ ατόμων, ομάδων, οργανώσεων (Rahim, 2002). Ο Μπουραντάς (2001) προσεγγίζει τη σύγκρουση ως μια κατάσταση όπου η ατομική ή ομαδική συμπεριφορά σκόπιμα επιδιώκει να εμποδίσει την επίτευξη των στόχων ενός άλλου ατόμου ή ομάδας. Η σύγκρουση αρχίζει όταν κάποιος αντιλαμβάνεται ότι οι στόχοι, οι συμπεριφορές, οι αξίες ή οι πεποιθήσεις του είναι ασυμβίβαστες με αυτές του άλλου ή των άλλων (Rahim et al., 2000).

Οι πηγές-αιτίες μιας σύγκρουσης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς ποικίλουν και σχετίζονται με την κακή επικοινωνία, τις ατομικές διαφορές, τις οργανωτικές αδυναμίες, την ανεπάρκεια πόρων, τους συγκρουόμενους στόχους και το εξωτερικό περιβάλλον (Σαΐτης, 2007). Επίσης, οι δυσκολίες στις σχέσεις (Martinez, 2004) οι επιβαλλόμενες αλλαγές αναφέρονται ανάμεσα στις πηγές συγκρούσεων σε εκπαιδευτικούς (Λάζου, 2018), όπως και το αυταρχικό στυλ ηγεσίας του Διευθυντή εντείνει την εκδήλωση συγκρούσεων (Ghaffar, 2009). Τέλος, οι πολιτικές, οι διαδικασίες και οι ρόλοι εγείρουν συγκρούσεις (De Drue, 1997).

Ο Schermerhorn (2011) διακρίνει τις συγκρούσεις σε έναν οργανισμό σε α) ουσιαστικές, οι οποίες αφορούν στόχους, εκτέλεση εργασιών, διανομή πόρων, αναθέσεις εργασιών και β) συναισθηματικές, οι οποίες σχετίζονται με σύγκρουση προσωπικοτήτων, αισθήματα ανασφάλειας, δυσαρέσκειας, θυμού, αντιπάθειας και γενικότερα σχέσεων με προβλήματα. Ο Rahim (2011) τις προσεγγίζει σε λειτουργικές με συνέπειες θετικές και σε δυσλειτουργικές με συνέπειες αρνητικές. Σε μια σχολική μονάδα μπορεί να εκδηλωθούν α) διαπροσωπικές συγκρούσεις, β) διομαδικές συγκρούσεις και γ) συγκρούσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων (Σαΐτης, 2007).

Η παρουσία συγκρούσεων μεταξύ των εργαζομένων μπορεί να έχουν τόσο αρνητικές όσο και θετικές συνέπειες για τους οργανισμούς (Rahim et al., 2000). Τα θετικά αποτελέσματα των συγκρούσεων ανάμεσα σε εργαζόμενους, όπως και τους εκπαιδευτικούς, σχετίζονται με τη δημιουργία νέων ιδεών, την απελευθέρωση της έντασης, την επαναξιολόγηση και αποσαφήνιση των στόχων, την ενδυνάμωση της ικανότητας των μελών για συνεργασία (Somech, 2008), τη δημιουργικότητα, την επικοινωνία των μελών, τον καθορισμό ορίων ανάμεσα σε ομάδες, την ποιότητα αποφάσεων στις ομάδες, τη βελτίωση της αποδοτικότητας και τη λειτουργία της ομάδας (De Drue, 1997). Τα αρνητικά αποτελέσματα μπορεί να περιλαμβάνουν την παράταση και κλιμάκωση των συγκρούσεων, την έλλειψη ευελιξίας, την εχθρότητα και τελικά τη μείωση της αποτελεσματικότητας της ομάδας (Somech, 2008), το στρες, την αναστάτωση και νευρικότητα, την επιδείνωση του κλίματος, ακόμα και τη σωματική βλάβη (De Drue, 1997). Ειδικότερα, η Saiti (2015) αναφέρει ως αρνητικό αποτέλεσμα των συγκρούσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς την έλλειψη επικοινωνίας, την εκδήλωση στρες, τις συχνές απουσίες, τη μείωση κινήτρων και απόδοσής τους, την εκδήλωση γενικά συμπεριφοράς που επηρεάζει αρνητικά τις ανθρώπινες σχέσεις και θέτει σε κίνδυνο την εκπαιδευτική διαδικασία.

ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Η εποικοδομητική διαχείριση των συγκρούσεων απαιτεί να ελαχιστοποιηθούν οι αρνητικές συνέπειές της και να μεγιστοποιηθούν οι θετικές. Βασικός της παράγοντας είναι το στυλ διαχείρισης (Rahim et al., 2000). Ο Διευθυντής

της σχολικής μονάδας αποτελεί τον καθοριστικό παράγοντα που θα αντιμετωπίσει έγκαιρα τις συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και θα αμβλύνει τις αρνητικές συνέπειες τους για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου (Παναγιώτου-Χαριλάου & Τσιάκκιρος, 2011). Οι Διευθυντές αναλώνουν αρκετό χρόνο στη διαχείριση συγκρούσεων (Saiti, 2015). Η ικανότητα χειρισμού των συγκρούσεων από τον Διευθυντή συμβάλλει στην επιτυχία του έργου του (Everard & Morris, 1999). Κάθε κατάσταση, όμως, είναι μοναδική και, επομένως, δεν υπάρχει μια ενιαία αντιμετώπιση για όλες τις περιπτώσεις (Martinez, 2004). Η ανάπτυξη κλίματος καλής επικοινωνίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999) και αποδεικνύεται βασικός παράγοντας για την άμβλυνση των συγκρούσεων.

Ο Schermerhorn (2011) παρουσιάζει πέντε διαφορετικούς τρόπους χειρισμού των συγκρούσεων στους οργανισμούς οι οποίοι συνδυάζουν συνεργατικές συμπεριφορές και συμπεριφορές επιβολής όπως: την αποφυγή (αποχώρηση), τη διευκόλυνση (εξομάλυνση), τον ανταγωνισμό (εξουσιαστική εντολή), τον συμβιβασμό και τέλος τη συνεργασία (επίλυση προβλήματος). Η εφαρμογή κάθε ενός από τα παραπάνω στυλ οδηγεί και σε διαφορετικά αποτελέσματα. Μόνο η επιλογή της συνεργασίας και η ουσιαστική επίλυση του προβλήματος επιφέρει αμοιβαίο όφελος των εμπλεκόμενων μερών.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο ερευνητικός σκοπός της παρούσας μελέτης αφορά στη διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών παραγόντων (φύλο και ηλικία) των στελεχών εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στη διαμόρφωση των απόψεών τους για τη διαχείριση κρίσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Στη συνέχεια διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία κατήυθναν την έρευνα και έθεσαν τα όρια:

- Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο των Διευθυντών-Υποδιευθυντών Δημοτικών σχολείων Ηλείας και στις απόψεις τους για τη διαχείριση κρίσεων που οφείλονται σε συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς;
- Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην ηλικία των Διευθυντών-Υποδιευθυντών Δημοτικών σχολείων Ηλείας και στις απόψεις τους για τη διαχείριση κρίσεων που οφείλονται σε συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς;

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, η οποία αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας, με την ποσοτική μέθοδο κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο έπειτα από κατάλληλη συστηματική βιβλιογραφική επισκόπηση. Το ερευνητικό εργαλείο περιελάμβανε 34 ερωτήσεις. Η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου περιελάμβανε 4 ερωτήσεις αναφορικά με τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά και η δεύτερη ενότητα 30 ερωτήσεις που δομούσαν σε υποενότητες (*τύποι κρίσεων στους εκπαιδευτικούς, πηγές και αίτια κρίσεων, συνέπειες και επίλυση των κρίσεων, τεχνικές διαχείρισης των κρίσεων και αποτελεσματικότητα αυτών και επιμόρφωση και ζητήματα διαχείρισης κρίσεων*) για τις κρίσεις από συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς. Για τον έλεγχο του δείκτη αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας του ερευνητικού εργαλείου υπολογίστηκε ο δείκτης Cronbach's με ικανοποιητικό αποτέλεσμα (0,77>0,7).

ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο 2018 στο σύνολο των Διευθυντών και Υποδιευθυντών σχολικών μονάδων (τετραθέσια και άνω) της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ηλείας. Πρόκειται για συνολικά 79 Διευθυντές/Υποδιευθυντές των Δημοτικών σχολείων. Στο ερωτηματολόγιο, το οποίο τους στάλθηκε ηλεκτρονικά (Google Forms), απάντησαν 61 Διευθυντές/Υποδιευθυντές, οι οποίοι και αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας (ποσοστό απόκρισης 77,2%).

ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Η ανάλυση των δεδομένων, από τις απαντήσεις των στελεχών εκπαίδευσης του δείγματος, πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πρόγραμμα επεξεργασίας SPSS v 25. Ακολούθησε έλεγχος της αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας και φαινομενικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου (Cronbach's Alpha). Στη συνέχεια, αφού έγινε περιγραφική στατιστική επεξεργασία των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος, διενεργήθηκε έλεγχος της κανονικής κατανομής των μεταβλητών με το τεστ Kolmogorov-Smirnov. Λόγω μη κανονικότητας κατανομής των μεταβλητών επιλέχθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis H για τον έλεγχο συσχετίσεων του φύλου και της ηλικίας των Διευθυντών -

Υποδιευθυντών σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ηλείας με όλες τις ερωτήσεις των 5 Θεματικών ενότητων. Στη συνέχεια ακολούθησε ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U για τα τελικά αποτελέσματα από τις συσχετίσεις.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ: ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΗΛΙΚΙΑ

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας αφορά τις συσχετίσεις των απόψεων Διευθυντών/Υποδιευθυντών με το φύλο και την ηλικία τους. Το προφίλ των 61 Διευθυντών/ντρινών του δείγματος, όπως προκύπτει από τον Πίνακα 1, έχει ως εξής: Σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, 40 (65,6%) από τα στελέχη εκπαίδευσης είναι άνδρες και 21 (34,4%) είναι γυναίκες. Επίσης, 17 (27,9%) ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία «40 έως 49» ετών και 44 (72,1%) στην ηλικιακή κατηγορία των «50 ετών και άνω».

Πίνακας 1
Δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων Διευθυντών/Υποδιευθυντών

| Μεταβλητές | | N (Συχνότητα) | Ποσοστό (%) |
|------------|------------|---------------|-------------|
| Φύλο | Ανδρας | 40 | 65,6 |
| | Γυναίκα | 21 | 34,4 |
| | Σύνολο | 61 | 100,0 |
| Ηλικία | 40 έως 49 | 17 | 27,9 |
| | 50 και άνω | 44 | 72,1 |
| | Σύνολο | 61 | 100,0 |

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΦΥΛΟΥ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΟΥΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ

Για τον έλεγχο της συσχέτισης του φύλου των συμμετεχόντων στελεχών εκπαίδευσης (Διευθυντές-Υποδιευθυντές) με τις 5 θεματικές ενότητες (τύποι κρίσεων στους εκπαιδευτικούς, πηγές και αίτια κρίσεων, συνέπειες και επίλυση των κρίσεων, τεχνικές διαχείρισης των κρίσεων και αποτελεσματικότητα αυτών και επιμόρφωση και ζητήματα διαχείρισης κρίσεων) πραγματοποιήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος συσχέτισης Kruskal-Wallis H, με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0.05$ (5%).

Σχετικά με τις δηλώσεις της θεματικής ενότητας 4 (τεχνικές διαχείρισης των κρίσεων και αποτελεσματικότητα αυτών), η εκτέλεση του ελέγχου Kruskal-Wallis καταδεικνύει στατιστικά σημαντικές διαφορές του φύλου με 1 ερώτηση από τις συνολικά 11:

1) «Θεωρείτε ότι οι προσεγγίσεις που ακολουθείτε ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στη διαχείριση κρίσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς;» (Ερώτηση 22) ($\chi^2(1)=3,874$, $p=0,042<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (πίνακας 2) για τη σύγκριση με το φύλο των στελεχών εκπαίδευσης δείχνει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($U(21, 40)=460,000$, $p=0,042<0,05$). Οι γυναίκες συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό ($\text{meanrank}=32,90$) σε σχέση με τους άνδρες ($\text{meanrank}=30,00$) ότι οι προσεγγίσεις που ακολουθούν, ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στη διαχείριση κρίσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 2
Έλεγχος Mann-Whitney συσχέτισης φύλου με τις δηλώσεις της ενότητας 4

| A/A Ερ. | Ερώτηση -Δήλωση | Φύλο | N | Μέσος όρος κατάταξης | Mann-Whitney U | p-value |
|---------|--|---------|----|----------------------|----------------|---------|
| 22 | Θεωρείτε ότι οι προσεγγίσεις που ακολουθείτε ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στη διαχείριση κρίσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς; | Γυναίκα | 21 | 32,90 | 460,000 | 0,042 |
| | | Ανδρας | 40 | 30,00 | | |

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΟΥΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ

Για τον έλεγχο της συσχέτισης της ηλικίας των συμμετεχόντων στελεχών εκπαίδευσης (Διευθυντές-Υποδιευθυντές) με τις 5 θεματικές ενότητες, πραγματοποιήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος συσχέτισης Kruskal-Wallis H, με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0.05$ (5%).

Αναφορικά με τις δηλώσεις της θεματικής ενότητας 3 (*Συνέπειες και επίλυση των κρίσεων*), η εκτέλεση του ελέγχου Kruskal-Wallis καταδεικνύει στατιστικά σημαντικές διαφορές της ηλικίας με 2 ερωτήσεις από τις συνολικά 8:

1) «*Η επίλυση μιας κρίσης συμβάλει στην εκτίμηση των ικανοτήτων των ομάδων;*» (**Ερώτηση 11**) ($\chi^2(2)=4,481$, $p=0,034<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (πίνακας 3) για τη σύγκριση όλων των ζευγών των ηλικιακών κατηγοριών των συμμετεχόντων στελεχών εκπαίδευσης δείχνει ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών «40-49» και «50 ετών και άνω» ($U(17, 44)= 499,500$, $p=0,034<0,05$). Όσοι βρίσκονται στην ηλικιακή κατηγορία «50 ετών και άνω» συμφωνούν περισσότερο ($\text{meanrank}=33,85$) σε σχέση με όσους βρίσκονται στην ηλικιακή κατηγορία «40-49» ετών ($\text{meanrank}=23,62$) ότι η επίλυση μιας κρίσης συμβάλει στην εκτίμηση των ικανοτήτων των ομάδων.

Πίνακας 3

Έλεγχος Mann-Whitney συσχέτισης ηλικίας στελεχών εκπαίδευσης με τις δηλώσεις της ενότητας 3

| A/A Ερ. | Ερώτηση -Δήλωση | Ηλικία | N | Μέσος όρος κατάταξης | Mann-Whitney U | p-value |
|---------|---|------------|----|----------------------|----------------|---------|
| 11 | Η επίλυση μιας κρίσης συμβάλει στην εκτίμηση των ικανοτήτων των ομάδων; | 40-49 | 17 | 23,62 | 499,500 | 0,034 |
| | | 50 και άνω | 44 | 33,85 | | |

2) «*Ποιες είναι κατά τη γνώμη σας οι συνέπειες από μια κρίση στους εκπαιδευτικούς;*» (**Ερώτηση 13**) ($\chi^2(1)=6,463$, $p=0,011<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (Πίνακας 4) για τη σύγκριση όλων των ζευγών των ηλικιακών κατηγοριών των συμμετεχόντων στελεχών εκπαίδευσης δείχνει ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών «40-49» και «50 ετών και άνω» ($U(17, 44)=240,500$, $p=0,011<0,05$). Όσοι βρίσκονται στην ηλικιακή κατηγορία «40-49» συμφωνούν περισσότερο ($\text{meanrank}=38,85$) σε σχέση με όσους βρίσκονται στην ηλικιακή κατηγορία «50 ετών και άνω» ($\text{meanrank}=27,97$) ως προς τις συνέπειες από μια κρίση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 4

Έλεγχος Mann-Whitney συσχέτισης ηλικίας στελεχών εκπαίδευσης με τις δηλώσεις της ενότητας 3

| A/A Ερ. | Ερώτηση -Δήλωση | Ηλικία | N | Μέσος όρος κατάταξης | Mann-Whitney U | p-value |
|---------|--|------------|----|----------------------|----------------|---------|
| 13 | Ποιες είναι κατά τη γνώμη σας οι συνέπειες από μια κρίση στους εκπαιδευτικούς; (αύξηση στρες, πτώση ηθικού, μείωση εργασιακής απόδοσης, κατάθλιψη, αύξηση πίεσης). | 40-49 | 17 | 38,85 | 240,500 | 0,011 |
| | | 50 και άνω | 44 | 27,97 | | |

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα ερευνητική εργασία διερευνήθηκε η επίδραση των δημογραφικών παραγόντων φύλου και ηλικίας στις απόψεις των Διευθυντών/Υποδιευθυντών για τη διαχείριση κρίσεων από συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς. Από τις συνολικά 5 θεματικές ενότητες με τις 30 ερωτήσεις: α) ως προς το φύλο εντοπίζονται σημαντικά στατιστικά ευρήματα μόνο σε 1 ερώτηση (3,3%), επομένως, το φύλο των στελεχών εκπαίδευσης επιδρά σε

πολύ μικρό βαθμό στις απόψεις τους για τις κρίσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, β) ως προς την ηλικία εντοπίζονται σημαντικά στατιστικά ευρήματα μόνο σε 2 ερωτήσεις (6,6%), επομένως, η ηλικία των στελεχών εκπαίδευσης επιδρά σε μικρό βαθμό στις απόψεις τους για τις κρίσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς.

Το φύλο των ερωτώμενων επηρεάζει σημαντικά τις απόψεις τους για τις κρίσεις από συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και τη διαχείρισή τους. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες συμφωνούν περισσότερο σε σχέση με τους άνδρες ότι οι προσεγγίσεις που ακολουθούν, ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στη διαχείριση κρίσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

Η ηλικία των συμμετεχόντων στελεχών εκπαίδευσης συσχετίζεται σημαντικά με τις απόψεις τους σε θέματα διαχείρισης συγκρούσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα: α) όσοι ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία «50 ετών και άνω» συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία «40-49» ετών ότι η επίλυση μιας κρίσης από συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς συμβάλλει στην εκτίμηση των ικανοτήτων των ομάδων, β) όσοι ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία «40-49» ετών συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία των «50 και άνω» ετών για τις συνέπειες μιας κρίσης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (αύξηση στρες, πτώση ηθικού, μείωση εργασιακής απόδοσης, κατάθλιψη, αύξηση πίεσης).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ. Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης & Γ. Μαυρογιώργος, *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*, τόμος Β'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- De Dreu, C. K. W. (1997). Productive conflict: the importance of conflict management and conflict issue. In C. K. W. De Dreu & E. Van de Vliert (Eds), *Using Conflict in Organizations*. London: Sage.
- Everard, K. B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ghaffar, A. (2009). Conflict in schools: Its causes & management strategies. *Journal of Managerial Sciences*, 3 (2):212-227.
- Jordanides, G., Bakas, T., Saiti, A. & Ifanti, A. (2014). Primary teachers' and principals' attitudes towards conflict phenomenon in schools in Greece. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 2(2):45-69.
- Λάζου, Β. (2018). *Συναισθηματική νοημοσύνη και διαχείριση συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Μη εκδεδομένη διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Martinez, M. C. (2004). *Teachers Working Together for School Success*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Medina, F. J., Munduate, L. & Dorado, M. A. (2005). Types of intragroup conflict and affective reactions. *Journal of Managerial Psychology*, 20 (3/4):219-230.
- Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές* (σ. 423). Αθήνα: Μπένος.
- Παναγιώτου-Χαριλάου, Α. & Τσιάκκιρος, Α. (2011). Η διαχείριση συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς: ποιο στίλ υιοθετούν οι διευθυντές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 52:134-153.
- Rahim, M., Magner, N. R. & Shapiro, D. (2000). Do justice perceptions influence styles of handling conflict with supervisors? What justice perceptions, precisely? *International Journal of Conflict Management*, 11:9-31.
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *International Journal of Conflict Management*, 13(3):206-235.
- Rahim, M. A. (2011). *Managing conflicts in organizations, 4th Edition*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο. Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4):582-609.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο. Από τη Θεωρία... στην Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- 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.
- Schermerhorn, J. R. (2011). *Εισαγωγή στο management*. Γ. Α. Παλλάλης (Επιμ.). Nicosia, Cyprus: Broken Hill, Αθήνα: Π. Χ. Πασχαλίδης.
- Somech, A. (2008). Managing conflict in school teams: The impact of task and goal interdependence on conflict management and team effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 44(3):359-390.

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΗ ΜΕΤΑΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΤΡΙΤΟΓΕΝΗ ΤΟΜΕΑ

Θεόδωρος Κουτρούκης

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Ελλάδα,
Πανεπιστημιούπολη, Κομοτηνή,
tkoutro@econ.duth.gr

και

Γεώργιος Κουλαουζίδης

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελλάδα,
Αγ. Δημητρίου 19Α Πλαγιάρι Θεσσαλονίκης,
koulaouz@otenet.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι σύγχρονες «κοινωνίες των υπηρεσιών» χαρακτηρίστηκαν από ένα ριζικό αναπροσανατολισμό των κομβικών δεξιοτήτων, που απαιτούνται στη νέα παραγωγική οργάνωση αλλά και της φύσης της εργασίας. Οι δεξιότητες που διασφάλιζαν απασχόληση στη βιομηχανική οικονομία απώλεσαν σταδιακά τη σημασία τους, ενώ αναδείχθηκαν νέες κομβικές δεξιότητες (κυρίως κοινωνικές), που απεικόνιζαν τις απαιτήσεις της οικονομίας των υπηρεσιών. Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση των ιδιαιτεροτήτων της εργασίας και των δεξιοτήτων στον τομέα των υπηρεσιών.

Οι θέσεις εργασίας στον 3Τ μπορεί να έχουν χαμηλή αμοιβή και χαμηλό status αλλά αυτό δε σημαίνει ότι είναι πάντοτε χαμηλών δεξιοτήτων. Αυτό συμβαίνει γιατί: α) τα χαρακτηριστικά των νέων πελατοκεντρικών μορφών εργασίας είναι δύσκολο να ποσοτικοποιηθούν β) ενσωματώνονται στο ανθρώπινο κεφάλαιο ως αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησης των εργαζομένων γ) η πλειοψηφία των απασχολούμενων στην αλληλεπιδραστική αυτή εργασία είναι γυναίκες.

Επιπλέον, στον 3Τ εμφανίζονται οι μορφές εργασίας, που έχουν ονομαστεί συναισθηματική και αισθητική εργασία. Ακόμη, και αν γίνει αποδεκτό ότι οι απασχολούμενοι στον 3Τ ασκούν ένα βαθμό ελέγχου και διακριτικής ευχέρειας πάνω στην εξωτερική τους συναισθημάτων τους στο εργασιακό περιβάλλον, όλα αυτά συντελούνται εντός αυστηρά καθορισμένων ορίων, που θέτει το μανάτζμεντ (Payne, 2006)

Το ανθρώπινο δυναμικό πλήττεται πλέον από ένα «χάσμα δεξιοτήτων και συναισθημάτων», ενώ το πρόβλημα της «μεταβιβασιμότητας» του ανθρώπινου κεφαλαίου αποτελεί μια κολοσσιαία πρόκληση των σύγχρονων πολιτικών απασχόλησης και εκπαίδευσης.

Τα σύγχρονα εργασιακά περιβάλλοντα του 3Τ απαιτούν από το ανθρώπινο δυναμικό να διαχειρίζονται πολύπλοκα συστήματα ανθρωπίνων σχέσεων σε μια πολύ ανταγωνιστική και εξειδικευμένη αγορά εργασίας (Longworth&Davies, 1996).

Οι αναδυόμενες κομβικές δεξιότητες είναι περισσότερο προσανατολισμένες σε απαιτήσεις που εμφανίζονται σε μια πελατοκεντρική κοινωνία υπηρεσιών και αφορούν κυρίως στις διαπροσωπικές σχέσεις και την προσωπική ανάπτυξη. Αυτές οι δεξιότητες (socialandssoftskills) αλλάζουν και τη φύση της εργασίας εφόσον συνδυάζονται με κυριαρχία της «ελεγχόμενης» συναισθηματικής και αισθητικής εργασίας.

Η ανάπτυξη ενός συστήματος δια βίου εκπαίδευσης απαιτεί ενέργειες διορατικές, που θα αποβλέπουν στην προπαρασκευή της μελλοντικής αγοράς εργασίας, μέσω της με την απόκτηση από το εργατικό δυναμικό των απαιτούμενων δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης.

Οι ενέργειες μάθησης σε όλη τη διάρκεια του εργασιακού βίου -που ξεπερνούν την παραδοσιακή εκπαίδευση και επεκτείνονται στην ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση, την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τις πράξεις αυτομόρφωσης, τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας ενηλίκων κ.λπ.- μπορούν να συγκροτήσουν μια αποτελεσματική απάντηση στην διαρθρωτική ανεργία. Η διάχυση της φιλοσοφίας της δια βίου μάθησης από τους αρμόδιους φορείς και ο ενστερνισμός της από τους κοινωνικούς εταίρους ενδέχεται να παρέχει αξιόπιστες εναλλακτικές λύσεις σε ένα πολυσήμαντο πρόβλημα της αγοράς εργασίας.

Λέξειςκλειδιά: Τριτογενής Τομέας, Κομβικές Δεξιότητες, Υπηρεσίες, Εργασία, Δια Βίου Μάθηση .

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εποχή της μετανεωτερικότητας συνοδεύεται από θεμελιώδεις μεταβολές στην απασχόληση και την εκπαίδευση/κατάρτιση. Κύρια χαρακτηριστικά αυτών των αλλαγών είναι η αύξηση της απασχόλησης στις υπηρεσίες, η ταχύρρυθμη διεύρυνση των νέων μορφών μορφές οργάνωσης της εργασίας, η επαναθεμελίωση καινοτόμων επιχειρηματικών δομών, η περαιτέρω διάδοση της τηλεργασίας και της εργασίας σε εικονικό περιβάλλον, η υιοθέτηση της εργασίας σε ομάδες με αυξημένη αυτονομία και η ανάπτυξη καινοφανών απαιτήσεων για συνεχιζόμενη μάθηση, που θα προωθή τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα, την υπευθυνότητα.

Με άλλα λόγια, στα σύγχρονα εργασιακά περιβάλλοντα είναι ιδιαίτερα επιθυμητές μια σειρά από προσωπικές ικανότητάς που εδράζονται σε μακροχρόνια συμμετοχή σε μαθησιακές διαδικασίες και στην εξατομίκευση ποικίλων κομβικών δεξιοτήτων (Heideman, 2000). Στις σύγχρονες θέσεις εργασίας παρέχεται η δυνατότητα στον απασχολούμενο να εργαστεί με ευελιξία και περισσότερο αυτοέλεγχο στον χώρο και το χρόνο του εντός ενός διαρκώς μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος εργασίας.

Η έλλειψη των κατάλληλων δεξιοτήτων, ιδίως κοινωνικών/ηπίων) αποτελεί ανασχετικό παράγοντα στην οικονομική ανάπτυξη και επομένως, τη δημιουργία κοιτασμάτων θέσεων απασχόλησης.

Στο νέο σκηνικό η δια βίου μάθηση εντάσσεται στο πλαίσιο της οργάνωσης ανάπτυξης και της εταιρικής πολιτικής ποιότητας αλλά εν τέλει και της εταιρικής κουλτούρας.

Η ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΟΥ ΤΡΙΤΟΓΕΝΗ ΤΟΜΕΑ

Ο τριτογενής τομέας (3T) είναι ο μεγαλύτερος εργοδοτών τομέας στις χώρες μέλη του ΟΟΣΑ (Πίνακας 3) με σημαντικές διαφοροποιήσεις από χώρα σε χώρα (55%-80%), και η άνοδος της απασχόλησης στον 3T σε μεγάλο βαθμό οδηγείται από την οικονομική μεγέθυνση στη διαχείριση ακινήτων, την ενοίκιαση και τις επιχειρηματικές υπηρεσίες. Οι υπηρεσίες ιδιωτικού τομέα απασχολούν μεγάλο αριθμό γυναικών, μεταναστών και νέων. Ωστόσο, ο 3T είναι πολύ ανομοιογενής με διαφορετικά χαρακτηριστικά και τάσεις ανά υπο-τομέα. Οι θέσεις εργασίας στον 3T πολλές φορές χαρακτηρίζονται από συμβάσεις μερικής ή/και προσωρινής απασχόλησης, σχετικά υψηλό ποσοστό συμμετοχής των γυναικών, οι παράγοντες αυτοί επηρεάζονται από τις εθνικές ρυθμίσεις στην αγορά εργασίας και τη διεθνή κινητικότητα των εργαζομένων στις υπηρεσίες (Wöfl, 2005).

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι επιμέρους διαστάσεις της απασχόλησης στις υπηρεσίες. Εξαιρετικά σημαντικό είναι το φαινόμενο της τριτογενοποίησης, δηλαδή η ταχύρρυθμη αύξηση της σημασίας της απασχόλησης στις υπηρεσίες (AnxoandStirrie, 2000, Erlinhagen, 2003, Μακρυγιάννη, 2001). Μερικές ακόμη ενδιαφέρουσες όψεις της απασχόλησης στις υπηρεσίες είναι (DølvikandWaddington, 2002, 2004, Δεδουσόπουλος, 2002):

- δημιουργούνται πολλές θέσεις εργασίας σε δημόσιες και ημι-δημόσιες υπηρεσίες,
- υπάρχει μεγάλη αύξηση στην απασχόληση γυναικών,
- εμφανίζεται σημαντικός αριθμός ανεξάρτητων επαγγελματιών,
- συγκαλύπτεται αριθμός ανέργων στο Δημόσιο και τους Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης λόγω της αντικυκλικής οικονομικής πολιτικής,
- υπάρχουν πολλές οικογενειακές επιχειρήσεις με συμβοηθούντα μέλη στον ιδιωτικό τομέα,
- υπάρχει υψηλό ποσοστό εργαζομένων με ευέλικτη απασχόληση,
- μεταφέρονται σταδιακά θέσεις εργασίας από δημόσιους σε ιδιωτικούς φορείς παροχής υπηρεσιών,
- εξωτερικεύονται πολλές υποστηρικτικές υπηρεσίες της βιομηχανίας (outsourcing),
- εισάγεται ο ανταγωνισμός σε πολλές δραστηριότητες που παραδοσιακά βρίσκονταν υπό κρατικό έλεγχο.

Αναφορικά με τις εργασιακές σχέσεις στις υπηρεσίες, είναι χαρακτηριστικό ότι εμφανίζονται ορισμένες κρίσιμες διαφορές σε σχέση με το μοντέλο σχέσεων εργασίας και κεφαλαίου που επικράτησε στις μεταποιητικές επιχειρήσεις (NewtonandHunt, 1997, Dølvik, 2002).

Έτσι, στον 3T κυριαρχούν οι μικρές και νέες επιχειρήσεις, ενώ υφίστανται: α) μία ποικιλία εργατικού δυναμικού με υψηλό βαθμό υποκατάστασης καθώς και β) υψηλή συμμετοχή των γυναικών.

Είναι πρόδηλο ότι ο 3T σε πολλές περιπτώσεις προσφέρει θέσεις εργασίας που δεν αντιστοιχούν -ως προς τις δεξιότητες- σε αυτές που χάνονται από τη μεταποίηση. Είναι χαρακτηριστικό ότι η αύξηση της απασχόλησης στις υπηρεσίες οφείλεται στην αύξηση της γυναικείας απασχόλησης, ενώ οι εργαζόμενοι που χάνουν την εργασία τους στη βιομηχανία είναι συνήθως άνδρες ημι-ειδικευμένοι ή τεχνίτες (Δεδουσόπουλος, 2002). Έτσι, τα άτομα που αποδεσμεύονται από τη μεταποίηση συνήθως διαθέτουν διαφορετικές δεξιότητες/ προσόντα από εκείνα που απαιτούνται στις επιχειρήσεις παροχής υπηρεσιών

Η συνάθροιση πολλών διαφορετικών δραστηριοτήτων στον 3T δημιουργεί μια πόλωση του εργατικού δυναμικού και συντελείται παράλληλα με το φαινόμενο της τριτογενοποίησης της απασχόλησης (Μακρυγιάννη, 2001), δηλαδή την ενίσχυση των επαγγελματικών ομάδων στη μεταποίηση που διαθέτουν χαρακτηριστικά του 3T (για παράδειγμα ένας διευθυντής ανθρώπινων πόρων εκτελεί παντού την ίδια εργασία) και τη μείωση των ομάδων που εμπλέκονται στην άμεση παραγωγική διαδικασία (Δεδουσόπουλος, 2002).

Ένα άλλο κρίσιμο ζήτημα που ενδημεί στον τριτογενή τομέα είναι η αναντιστοιχία των εργασιακών δεξιοτήτων. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το γεγονός ότι πολλοί άνεργοι αποφεύγουν να αναζητήσουν εργασία στον 3T,

γιατί έχουν αρνητική άποψη για την ποιότητα των θέσεων εργασίας στις υπηρεσίες (Christopherson, 1989), ενώ όσοι εργάστηκαν στον δευτερογενή τομέα εξακολουθούν να στοχεύουν σε αυτόν, μολονότι οι πιθανότητες να καταλάβουν θέση εργασίας στη μεταποίηση είναι ελαχιστοποιημένες (LindsayandMcQuaid, 2004). Επίσης, πολλοί άνδρες μεσήλικες που αναζητούν υψηλούς μισθούς δεν επιθυμούν να εργαστούν στον 3Τ, και μάλιστα η βρετανική εμπειρία έδειξε ότι απέρριψαν αρκετές θέσεις εργασίας στο λιανικό εμπόριο και την τουριστική βιομηχανία, θεωρώντας ότι δεν αντιστοιχούν στις δεξιότητες που διαθέτουν, ούτε βέβαια στις απαιτήσεις τους για αμοιβές και συνθήκες εργασίας, απαιτήσεις που, ωστόσο, προέρχονται από το πολύ διαφορετικό οικονομικό περιβάλλον της μεταποίησης.

Πολύ χαρακτηριστικά οι LindsayandMcQuaid (2004) επισημαίνουν ότι οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικών έχουν πλέον πειστεί σε μεγάλο βαθμό για την αξία των πρωτοβουλιών που ενθαρρύνουν τους άνεργους να προσανατολίσουν την αναζήτησή τους σε θέσεις εργασίας στον 3Τ και να αναπτύξουν τις ανάλογες δεξιότητες που απαιτούνται από τους αντίστοιχους εργοδότες, ιδίως οι άνεργοι που ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες και απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό (ηλικιωμένοι, μακροχρόνια άνεργοι κ.α.).

Σε αυτό το αντιφατικό σκηνικό είναι ιδιαίτερα ανησυχητική η διαπίστωση πως αν οι αναζητούντες θέσεις εργασίας αποκλείουν ολόκληρους κλάδους του 3Τ από το εγχείρημα τους, θεωρώντας ότι δε διαθέτουν τα αναγκαία εργασιακά προσόντα και δεξιότητες, αυξάνουν σε σημαντικό βαθμό την πιθανότητα να βιώσουν πολλά και εκτεταμένα διαστήματα ανεργίας (Δεδουσόπουλος, 2004, LindsayandMcQuaid, 2004). Επομένως και οι εργοδότες θα συνεχίσουν να δυσκολεύονται στην πρόσληψη και διατήρηση ανθρώπινου δυναμικού, αν δεν μπορέσουν να πείσουν τους εργαζόμενους ότι ο 3Τ (κυρίως το λιανικό εμπόριο, ο τουρισμός και οι συναφείς δραστηριότητες και οι τηλε-υπηρεσίες) μπορεί να προσφέρει μια προοπτική καριέρας, ανάπτυξης νέων δεξιοτήτων και υψηλότερων αμοιβών (LindsayandMcQuaid, 2004).

ΟΙ ΝΕΕΣ ΚΡΙΣΙΜΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΙΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ

Σε αυτό το πλαίσιο έχει αναπτυχθεί κι ένας πολυσήμαντος προβληματισμός, που αναφέρεται στην «συναισθηματική εργασία» (emotionallabour) δηλ. δηλ. τη διαχείριση ή εμφάνιση των κατάλληλων συναισθημάτων ενώ κάποιος εργάζεται (MehraandRedi, 2018), και την «αισθητική εργασία» (aestheticlabour) δηλ. την προσφορά ενσωματωμένων ικανοτήτων και στάσεων που διατίθεται από τους εργαζόμενους κατά την ένταξη τους στην απασχόληση (Warhurstetal, 2000). Η πρώτη αναφέρεται στην προσπάθεια που καταβάλλεται από τον εργαζόμενο για να εκφράσει το κατάλληλο συναίσθημα για την εκτέλεση της εργασίας του και διερευνά την εσωτερική διαχείριση των συναισθημάτων (Payne, 2006). Η δεύτερη αναφέρεται στην η ιδέα ότι πολλοί εργοδότες στον 3Τ αναζητούν να προσλάβουν –και να διαπλάσουν– εργαζόμενους που «φαίνονται καλά» και «ακούγονται σωστά», ενσωματώνοντας σε αυτούς μια συγκεκριμένη επιχειρηματική εικόνα ή ύφος. Η φιλολογία περί «αισθητικής εργασίας» επικεντρώνεται στους τρόπους με τους οποίους οι εργαζόμενοι διαχειρίζονται την εξωτερική τους εμφάνιση, δηλ. την εικόνα και την προφορική τους έκφραση (Payne, 2006).

Στο νευραλγικό ζήτημα της απασχολησιμότητας στον 3Τ, εμλέκεται και η *συναισθηματική νοημοσύνη*, δηλ. το σύνολό από συναισθηματικές δεξιότητες, οι οποίες μας επιτρέπουν να επιλέγουμε τον ορθό τρόπο χρήσης των συναισθημάτων και των ασυνείδητων ενστικτωδών μηχανισμών για να αλληλοεπιδράσουμε με τους άλλους καθώς και να αντιληφθούμε τον εαυτό μας. Ένα κλειδί για την αύξηση της παραγωγικότητας είναι η αναζήτηση και η ικανοποίηση των «απαλών» και «εξατομικευμένων» απαιτήσεων του πελάτη και για την επίτευξη αυτού του αποτελέσματος χρειάζονται η συναισθηματική νοημοσύνη και οι ηγετικές δεξιότητες. Άλλωστε, έχει βρεθεί πως υφίσταται σχέση ανάμεσα στην αποτελεσματικότητα του μάντζιμεντ, και τη συναισθηματική νοημοσύνη.

Οι επιχειρήσεις για το λόγο αυτό απαιτούν όχι μόνο επαγγελματίες και ικανούς εργαζόμενους αλλά, επιπλέον, εκείνους που διαθέτουν την συναισθηματική ωριμότητα για να συμβαδίσουν με τις πολυπλοκότητες, χρήσης των συναισθημάτων, όπως και με τις αμφιβολίες, τις αβεβαιότητες, τους κινδύνους και την ποικιλότητα των καιρών μας.

Μερικές ακόμη από τις κοινωνικές ικανότητες που συνδράμουν την παραγωγικότητα είναι η κοινωνική ευαισθητοποίηση (socialawareness) δηλ. να αισθάνεσαι τα συναισθήματα και τις ανάγκες του άλλου και η διαχείριση των σχέσεων (relationshipmanagement) δηλ. η ικανότητα να διοικείς, καλλιεργείς και κτίζεις σχέσεις.

Όπως σημειώνει και η Rubery (1999), αναγνωρίζεται πλέον ότι οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες – συμπεριλαμβανομένης της άσκησης ελέγχου στα συναισθήματα των εργαζομένων – είναι σημαντικές. Η ίδια προσθέτει επίσης ότι «υπάρχει πραγματολογικό υλικό σχετικά με την ανάπτυξη νέων μορφών τμηματικών περιβαλλόντων εργασίας στον τομέα των υπηρεσιών, όπου η πληροφορική τεχνολογία χρησιμοποιείται για να ελεγχθούν ασφικτικά και να περιοριστούν τα συναισθήματα και η ελευθερία κρίσης του μεμονωμένου χειριστή» (Rubery, 1999).

Η εμπορευματοποίηση της συναισθηματικής και αισθητικής εργασίας και η τάση προς ομογενοποίηση της εργασιακής διαδικασίας εντός του τομέα των υπηρεσιών έχουν σχηματιστεί από την υιοθέτηση νέων διοικητικών πρακτικών που σχεδιάζονται για να προωθήσουν κανόνες συναισθημάτων και προσωπικά υποδείγματα συμπεριφοράς που ενισχύουν την επίδοση της επιχείρησης/ οργάνωσης ή τη θέση της στον ανταγωνισμό (Payne, 2006).

Τα συναισθήματα έχουν γίνει ένα αυξανόμενης σημασίας στοιχείο πολλών επαγγελματικών δεξιοτήτων τα τελευταία χρόνια. Αυτή η διαδικασία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη καθιέρωση μιας διαρθρωτικής ανισότητας ανάμεσα στον εργαζόμενο και το «αντικείμενο» του συναισθήματος του, συνήθως του πελάτη. Εξάλλου, υπάρχουν

πολλοί τρόποι με τους οποίους το μάνατζμεντ φαίνεται ότι αυξάνει τον έλεγχο στη διαδικασία της συναισθηματικής και αισθητικής εργασίας (Poynter, 2002).

Επομένως, υφίσταται μια αυξανόμενη σημασία της μισθωτής εργασίας που περικλείει την άσκηση των ελεγχόμενων συναισθημάτων του εργαζόμενου, ενώ η «συναισθηματική εργασία» γίνεται ολοένα και περισσότερο αντιληπτή από τη διοίκηση σε πολλούς κλάδους ως ένα σημαντικό στοιχείο της σύγχρονης εργασιακής διαδικασίας. Έτσι, ο πελάτης ή ο καταναλωτής γίνεται ένα εσωτερικό στοιχείο αυτής της διαδικασίας (Poynter, 2002). Αντίστοιχη προβληματική έχει αναπτυχθεί *mutatis mutandis* για την «αισθητική εργασία» (Korczynski, 2005).

Οι θέσεις εργασίας στον 3T μπορεί να έχουν χαμηλή αμοιβή και χαμηλό status αλλά αυτό δε σημαίνει ότι είναι πάντοτε χαμηλών δεξιοτήτων. Αυτό συμβαίνει γιατί: α) οι δεξιότητες που σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη είναι δύσκολο να μετρηθούν ή να ποσοτικοποιηθούν β) γιατί ενσωματώνονται στον εργαζόμενο ως αποτέλεσμα της προηγούμενης κοινωνικοποίησης του αλλά συνήθως δεν θεωρούνται προσωπικά χαρακτηριστικά ή γνώρισμα γ) η πλειοψηφία των απασχολούμενων στην αλληλεπιδραστική εργασία στις υπηρεσίες είναι γυναίκες (Payne, 2006).

Αν γίνει αποδεκτό ότι οι εργαζόμενοι στις υπηρεσίες ασκούν ένα βαθμό ελέγχου και διακριτικής ευχέρειας στην εξωτερίκευση των συναισθημάτων τους, αυτό δεν αλλάζει το γεγονός πως όλα αυτά συμβαίνουν εντός αυστηρά καθορισμένων ορίων που καθορίζονται από το μάνατζμεντ και αυτά ακριβώς τα στοιχεία συχνά απουσιάζουν εμφανώς από το υπόλοιπο της εργασίας τους (Payne, 2006)

Σε αυτό το τοπίο είναι άξιο προσοχής το γεγονός πως μολονότι οι εργοδότες υιοθετούν πρόθυμα τη ρητορική της απασχολησιμότητας (Lindsay and McQuaid, 2004), αποφεύγουν να επενδύσουν στην παροχή «μεταβιβάσιμης» εκπαίδευσης στο προσωπικό τους, γιατί φοβούνται την «απαγωγή» εργαζομένων από ανταγωνιστές τους (*freerider approach*), σε έναν τομέα που σε πολλές περιπτώσεις χαρακτηρίζεται από υψηλό ποσοστό υποκατάστασης της εργασίας (Arrowsmith and McGoldrick, 1996).

ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Η δόμηση μιας ολοκληρωμένης στρατηγικής για την επίλυση των προβλημάτων που δημιουργεί το φαινόμενο της τριτογενεοποίησης της απασχόλησης περνά μέσα από την ανάδειξη νέων αξόνων εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Είναι σχεδόν αυτονόητο ότι η σύγχρονη πρόκληση στην εκπαιδευτική σκέψη είναι να αναδυθούν τα νέα θεμελιώδη συστατικά στοιχεία της. Με άλλα λόγια να αναζητηθούν νέοι άξονες της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, η εφαρμογή των οποίων θα μπορέσει να προκαλέσει την αλλαγή στη συμπεριφορά (στάσεις) και πράξη (γνώσεις, δεξιότητες) των εργαζομένων του πρωτογενούς και δευτερογενούς τομέα και να τους οδηγήσει στην επιτυχή διεκδίκηση θέσεων εργασίας στον τομέα των υπηρεσιών.

Η δια βίου μάθηση αναδεικνύεται από διάφορους οργανισμούς (π.χ. Ευρωπαϊκή Ένωση, ΟΟΣΑ, Παγκόσμια Τράπεζα) ως ένας από αυτούς τους άξονες. Στη δια βίου μάθηση αποδίδεται συνεχώς αυξανόμενο βάρος καθώς, λόγω της ραγδαίας ανάπτυξης των γνώσεων και τεχνολογιών, ζούμε πλέον σε κοινωνικούς σχηματισμούς που αποκαλούνται «κοινωνίες της γνώσης».

Συχνά στη βιβλιογραφία οι έννοιες εκπαίδευση και μάθηση χρησιμοποιήθηκαν ως ταυτόσημες, με την εκπαίδευση να επιτελεί τον παραδοσιακό σκοπό της, τη μετάδοση δηλ. αξιών, γνώσεων και δεξιοτήτων από γενιά σε γενιά, διαμέσου της σχολικής διαδικασίας, με έμμεσο άλλα σαφή στόχο τη συντήρηση ενός κοινωνικοοικονομικού προτύπου (Illich, 1973).

Από τη στιγμή όμως που η εκπαίδευση έχει αρχίσει να λειτουργεί με βάση τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και ιδιαίτερα στην εποχή της οικονομίας των υπηρεσιών και της 4^{ης} βιομηχανικής επανάστασης, οι διαφορές των δύο εννοιών γίνονται ολοένα και πιο ανάγλυφες. Η μάθηση επιτυγχάνεται πλέον και με άλλους τρόπους (π.χ. μέσω της ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης ή της εξ αποστάσεως αυτομόρφωσης), οπότε η συμβατική εκπαίδευση αποτελεί πλέον μία μόνο από τις πολλές και διαφορετικές πηγές παροχής μάθησης. Το ενδιαφέρον έχει πλέον στραφεί στην ίδια τη μάθηση, μολονότι η μονομερής αναφορά στη (δια βίου) μάθηση αποσυνδέει τη σχετική διαδικασία από τον εκπαιδευτικό θεσμό (τυπικό ή μη-τυπικό) και παραπέμπει -σιωπηρά- στην αντίληψη ότι η μάθηση αποτελεί ατομική υπόθεση του πολίτη (Βεργίδης, 2001; Jarvis, 2005). Μια εκδήλωση αυτού του αναπροσανατολισμού είναι πως οι σύγχρονοι υπεύθυνοι παραγωγής υλικών μάθησης δεν είναι καν εκπαιδευτικοί και ενδεχομένως δεν γνωρίζουν τους δυνητικούς τρόπους αποτελεσματικής προαγωγής της μάθησης (Jarvis, Holford, & Griffin, 1998).

Σε μια προσπάθεια επικαιροποίησης των εννοιών ο Galbraith διευκρινίζει ότι ο όρος “δια βίου μάθηση” περιλαμβάνει όλες τις αλλαγές στη συνείδηση κατά τη διάρκεια της ζωής που έχουν ως αποτέλεσμα την ενεργή και προοδευτική διαδικασία κατανόησης των διανοητικών, κοινωνικών και προσωπικών αλλαγών σε κάθε άτομο, ενώ “δια βίου εκπαίδευση” είναι κάθε ακούσια και εκούσια διαδικασία που επηρεάζει τη μάθηση κατά τη διάρκεια της ζωής (Galbraith, 1995).

Η εκπαιδευτική φιλοσοφία της δια βίου μάθησης λειτουργεί χαρακτηριζόμενη από τρεις διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση αναφέρεται στην οριζόντια ολοκλήρωση υποστηρίζοντας την αναγκαιότητα διασύνδεσης εκπαίδευσης και ζωής. Αυτό ουσιαστικά συνεπάγεται την ύπαρξη πολλών παραγόντων στην κοινωνία οι οποίοι και θα πρέπει να εμπλακούν στην εκπαίδευση, ενώ η γνώση αυτή καθαυτή πρέπει να θεωρηθεί ως ένα ευρύ και ολοκληρωμένο δίκτυο

πηγών γνώσης. Η δεύτερη διάσταση αφορά στην κάθετη ολοκλήρωση υποστηρίζοντας ότι η σχολική διαδικασία και η εκπαίδευση δεν αποτελούν συνώνυμες διαδικασίες. Η δεύτερη αυτή διάσταση δεν απορρίπτει τη σχολική διαδικασία, αλλά δέχεται ότι οι πιο ραγδαίες αλλαγές στη διαδικασία της προσωπικής ανάπτυξης συμβαίνουν πολύ πριν την έναρξη της συμμετοχής του ατόμου στην τυπική εκπαίδευση και το σημαντικότερο σε διάρκεια μέρος της ζωής ενός ανθρώπου είναι αυτό που ξεκινά μετά τη λήξη της σχολικής διαδικασίας (Copley&Dave, 1978). Σε αυτές τις δύο διαστάσεις ο Galbraith προσθέτει τη διάσταση της γνώσης της αξίας της μάθησης (Galbraith, 1992). Αυτή η διάσταση υποστηρίζει ότι μια καλλιεργημένη κοινωνία απαιτεί από τα μέλη της να γνωρίζουν πώς να μαθαίνουν. Αυτή η ικανότητα θεωρείται απαραίτητη στο πλαίσιο μιας οικονομίας υπηρεσιών. Σημαίνει επίσης ότι κάθε μέλος της κοινωνίας θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζει τις εκπαιδευτικές του ανάγκες, να θέτει εκπαιδευτικούς στόχους, να εντοπίζει και να αναγνωρίζει τις πηγές μάθησης για την ικανοποίηση των αναγκών του, να σχεδιάζει τρόπους μάθησης, να υλοποιεί τα σχέδια μάθησης και τέλος να αξιολογεί τα αποτελέσματα.

Η ανάπτυξη ενός συστήματος δια βίου εκπαίδευσης απαιτεί ενέργειες διορατικές, που θα αποβλέπουν στην προπαρασκευή της μελλοντικής αγοράς εργασίας, μέσω της μάθησης των κατάλληλων δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης. Η ψηφιακή οικονομία των υπηρεσιών απαιτεί από τους εργαζόμενους να είναι οι ίδιοι ειδικοί και όχι απλά χρήστες ή δέκτες της γνώσης και της τεχνολογίας άλλων ειδικών. Επίσης απαιτεί από τους εργαζόμενους να διαχειρίζονται πολύπλοκα συστήματα ανθρώπινων σχέσεων σε μια πολύ ανταγωνιστική και εξειδικευμένη αγορά εργασίας (Longworth&Davies, 1996).

Συνεπώς, από το σύγχρονο εργαζόμενο απαιτείται μια σειρά νευραλγικών «ήπιων» δεξιοτήτων (softskills), που αναδεικνύουν εργασιακά πρότυπα υψηλής στάθμης και απεικονίζονται στον πίνακα 1. Ακόμη, οι κρίσιμες/κομβικές δεξιότητες τείνουν να εστιαστούν στις προσωπικές σχέσεις, παρά στην παροχή μιας άρτιας υπηρεσίας, ενώ η εργασία που παρέχει υπηρεσίες είναι συχνά υψηλής στάθμης και ενσωματώνει κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες απαιτούνται λόγω της άμεσης συναλλαγής με τον πελάτη. Αυτές οι «ήπιες δεξιότητες» (softskills) δημιουργούν τις νέες δυνατότητες και ευκαιρίες βελτίωσης της σταδιοδρομίας γιατί σήμερα είναι απαραίτητο να αναδειχθεί κανείς όχι μόνος ως ειδικός αλλά και ως προσωπικότητα.

Οι ήπιες δεξιότητες παρέχουν σήμερα τη δυνατότητα στους εργαζόμενους να εμπλουτίσουν πολλαπλώς τη θέση τους στην αγορά εργασίας με στοιχεία όπως ο επαγγελματισμός και η αξιοπιστία (TAKE, 2019) και θεωρούνται ιδιαίτερα κρίσιμες για το μέλλον (OECD, 2018). Ενδεικτικά, μια εκτίμηση για τις κρίσιμες ήπιες δεξιότητες που ελλείπουν στην αγορά εργασίας των ΗΠΑ το 2019 αναφέρει την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων-κριτική σκέψη-καινοτομία-δημιουργικότητα (37%), την ικανότητα συνδιαλλαγής με την πολυπλοκότητα και την ασάφεια (32%) και την ικανότητα επικοινωνίας (31%) (SHRM, 2019). Μια ενδεικτική καταγραφή των πιο χαρακτηριστικών δεξιοτήτων που

αναδεικνύονται στον τομέα των υπηρεσιών φαίνεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας1
Απαιτούμενες Δεξιότητες στις Υπηρεσίες

| ΕΡΓΑΣΙΑΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΟΝ 3Τ | |
|--|--|
| επιχειρηματικές δεξιότητες | δημιουργικότητα & αίσθηση του χιούμορ |
| δεξιότητα μάθησης | δεξιότητα επικοινωνίας & διαλόγου |
| αντικειμενική κρίση | δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων |
| δεξιότητες αυτοδιαχείρισης | ευελιξία & ευκολία προσαρμογής |
| δεξιότητα επεξεργασίας πληροφοριών | δεξιότητα παρουσίασης απόψεων |
| κατανόηση & ανεκτικότητα πολιτισμικών διαφορών | δεξιότητα χρήσης τεχνολογιών πληροφορικής & επικοινωνιών |
| διαπραγματευτική δεξιότητα | δεξιότητα γραφής, ανάγνωσης, ομιλίας |
| δεξιότητα λήψης αποφάσεων | δεξιότητες γνώσης ξένων γλωσσών |
| εχεμύθεια | δέσμευση & συνέχεια στην επιχείρηση |
| επιχειρηματικές δεξιότητες | δημιουργικότητα & αίσθηση του χιούμορ |
| δεξιότητα μάθησης | δεξιότητα επικοινωνίας & διαλόγου |

Πηγή: επεξεργασία από Pezer, 2015, και Ευσταθόπουλος & Ιωακείμογλου, 2004)

Οι δεξιότητες αυτές είναι φανερό ότι αφενός είναι περισσότερο προσανατολισμένες σε απαιτήσεις που εμφανίζονται σε μια πελατοκεντρική κοινωνία υπηρεσιών (Korczyński, 2005) και αφετέρου αφορούν κυρίως στις διαπροσωπικές σχέσεις και την προσωπική ανάπτυξη. Αυτές οι δεξιότητες, οι οποίες συνήθως χαρακτηρίζονται ως κοινωνικές (social skills), θεωρούνται πλέον ουσιαστικές όχι μόνο για την ανεύρεση εργασίας αλλά και για τη διατήρησή της (Joinson, 1997; Commission of the European Communities, 2000; CEDEFOP, 2003; Tsang, 2003). Συγκεκριμένα, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ο τομέας των υπηρεσιών δε δημιουργεί μόνο θέσεις εργασίας χαμηλών προσόντων, αλλά επιπλέον παρέχει ευκαιρίες απασχόλησης για διευθυντικά στελέχη και υψηλόβαθμους επαγγελματίες. Οι υπηρεσίες έντασης γνώσης είναι πολυσήμαντες για τη διαδικασία δημιουργίας θέσεων εργασίας, γιατί αυξάνονται ταχύρρυθμα και αναβαθμίζουν τις δεξιότητες του ανθρώπινου δυναμικού (Schneeberger, 2006). Επομένως, διαφαίνεται ανάγλυφα μια αυξανόμενη σημασία του των κοινωνικών και «ήπιων» δεξιοτήτων και της ελεγχόμενης «συναισθηματικής» και «αισθητικής» εργασίας.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Οι σύγχρονες 'κοινωνίες των υπηρεσιών' χαρακτηρίστηκαν από ένα ριζικό αναπροσανατολισμό των κομβικών δεξιοτήτων, που απαιτούνται στη νέα παραγωγική οργάνωση. Επομένως, οι δεξιότητες που διασφάλιζαν απασχόληση στη βιομηχανική οικονομία απώλεσαν σταδιακά τη σημασία τους, ενώ αναδείχθηκαν νέες κομβικές δεξιότητες (κυρίως κοινωνικές), που απεικόνιζαν τις απαιτήσεις της οικονομίας των υπηρεσιών. Το ανθρώπινο δυναμικό πλήττεται πλέον από το 'χάσμα των δεξιοτήτων', ένα φαινόμενο που είναι αλληλένδετο με την εδραίωση υψηλών ποσοστών ανεργίας στις αναπτυσσόμενες χώρες. Είναι πολύ χαρακτηριστικό το δίλημμα που αντιμετωπίζουν τα πολυπληθή στρώματα εργαζομένων, τα οποία αποδεσμεύονται από τη μεταποίηση: να αναζητήσουν εργασία σε συρρικνούμενες παραγωγικές δραστηριότητες, οι οποίες αντιστοιχούν στις δεξιότητες που κατέχουν ή να επιχειρήσουν την μετάβαση τους σε επιχειρήσεις και οργανισμούς παροχής υπηρεσιών, δίχως να διαθέτουν τις κατάλληλες δεξιότητες;

Το πρόβλημα της 'μεταβιβασιμότητας των δεξιοτήτων' από το δευτερογενή στον τριτογενή τομέα αποτελεί μια κολοσσιαία πρόκληση των σύγχρονων πολιτικών απασχόλησης και εκπαίδευσης.

Στις σύγχρονες οργανώσεις, νέες στρατηγικές ανθρώπινων πόρων χαράσσονται, οι χωριο εργασίας γίνονται οργανισμοί μάθησης οι σχέσεις καταρτισης³ και κοινωνίας αναπροσαρμόζονται.

Η Δια Βίου Μάθηση γίνεται διαρκής και πιο κρίσιμη και αναγκαία για άτομα και επιχειρήσεις/ οργανισμούς αλλά και για την κοινωνία ως σύνολο.

Οι ενέργειες μάθησης σε όλη τη διάρκεια του εργασιακού βίου -που δεν περιχαράκωνονται στις παραδοσιακές δράσεις εκπαίδευσης, αλλά επεκτείνονται στην ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση, την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τις πράξεις αυτομόρφωσης, τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας ενηλίκων κ.λπ.- μπορούν να συγκροτήσουν μια αποτελεσματική απάντηση στη διαρθρωτική ανεργία. Η διάχυση της φιλοσοφίας της δια βίου μάθησης από τους φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής και ο ενστερνισμός της από τις επιχειρήσεις και τους μεμονωμένους εργαζόμενους μπορεί ενδεχομένως να παρέχει αξιόπιστες εναλλακτικές λύσεις σε ένα πολυσήμαντο πρόβλημα της αγοράς εργασίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

Anxo, D. & Stirrie, D. (2000), *The job creation potential of the service sector in Europe* (final report), Employment Observatory Research Network, European Commission.

Arrowsmith, J. & McGoldrick, A. (1996), HRM service practices: flexibility, quality and employee strategy, *International Journal of Service Industry Management*, 7,3, 46-62.

Βεργίδης, Δ. (2001), Δια βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Στο: Κ. Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρούλακης, & Σ. Νικόδημος, *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Προοπτική*. Αθήνα: Ατραπός, 127-144.

CEDEFOP (2003) *Lifelong Learning: Citizens' views*. Thessaloniki: CEDEFOP

CEDEFOP (2004), *Guidance policies in the knowledge society: Trends, challenges and responses across Europe – A Cedefop synthesis report*, Luxembourg.

Christopherson, S. (1989), Flexibility in the US Service economy and the emerging spatial division of Labour, *Transactions of the Institute of British Geographers* (New Series), 14, 131-143.

Commission of the European Communities (2000), Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: A memorandum on lifelong learning. Brussels, 12 October 2000. Found at <http://europa.eu.int/comm/education/life/memoen.pdf>

Cropley, A. & Dave, R. (1978), *Lifelong education and training of teachers*. Oxford:Pergamon.

Δεδουσόπουλος, Α. (2002), *Οι αναδιαρθρώσεις της παραγωγής*, Αθήνα:Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός

Dølvik J.E. & Waddington J. (2002), Private sector services: challenges to European Trade unions, *Transfer*, 3.

Dølvik, J.E. & Waddington J. (2004), Organizing Marketized services: Are trade unions up to the job, *Economic and Industrial Democracy*, 25(1), 9-40.

Dølvik, J.E. (2002), Introduction, in Dølvik J.E. (ed.), *At your service? Comparative perspectives on Employment and Labour Relations in the European private sector services*, Bruxelles: Peter Lang, 11-15.

Erlinghagen, M. (2003), *Job stability in Transition from industrial society to service society: Evidence from Germany*, paper to the 13th World Congress of the International Industrial Relations Association, Berlin, September, 8-12.

Ευσταθόπουλος, Γ. &Ιωακείμογλου, Η. (2004), *Ο τομέας των υπηρεσιών, η ανταγωνιστικότητα και η εργασία*, Αθήνα:INE ΓΣΕΕ/ΑΔΕΔΥ.

Galbraith, M. (1992), *Lifelong education and community in Education in the rural community*, Malabar: Krieger.

Galbraith, M. (1995), *Community-based organizations and the delivery of lifelong learning opportunities, a commissioned paper* presented to the National Institute of Post-secondary Education, Libraries, and Lifelong Learning. Washington D.C.: U.S. Department of Education.

Heidemann, W. (2000), *Lifelong learning and employability- Is the European model of vocational training in crisis?*, OP European Trade Union Inst., Brussels.

Illich, I. (1973), *De-schooling Society*, Harmondsworth: Penguin.

Jarvis, P. (1999), *International Dictionary of Adult and Continuing Education*. London: KoganPage.

Jarvis, P. (2005), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Προσωρινό φαινόμενο ή μόνιμη πραγματικότητα*. Ανακοίνωση στο 1ο συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Αθήνα, 22-23 Οκτωβρίου, 2004 (πρακτικά συνεδρίου), Αθήνα: Μεταίχμιο, 19-28.

Jarvis, P., Holford, J. & Griffin, C. (1998), *The theory and practice of Learning*. London: Kogan Page.

Joinson, C. (1997), A return to good manners - social skills for employees. *HR Magazine*, 02/1997. Found at <http://www.shrm.org/hrmagazine>

Korczynski, M. (2005), Skills in Service work: an overview, *Human Resource Management Journal*, 15 (2), 3-13.

Lindsay, C. and McQuaid, R.W.(2004), “Avoiding the ‘McJobs’: unemployed job seekers and attitudes to service work”, *Work, Employment and Society*, 18,2, 297-319.

Longworth, N. & Davies, W.K. (1996), *Lifelong learning*. London: KoganPage.

Μακρυγιάννη, Α. (2001), Φαινόμενα τριτογενοποίησης της απασχόλησης, *Τόπος*, 17/2001, 75-92.

Mehra, P. and Redi, M. (2018), the effect of emotional labour on organizational commitment an empirical evidence in Indian Banking Sector, *Amity Journal of Training and Development*, 3(1):12-21.

- Meisenhelmer, J.R. (1998), The services industry in the 'good' versus 'bad' jobs debate, *Monthly Labor Review*, February, 22-47.
- Newton, J. & Hunt, J. (1997), Employment relations in small service organization: The case of general practice, *Employee Relations*, 19,1, 67-80.
- OECD (2018), *The future of Education and Skills: Education 2030*, European Training Foundation.
- OECD – STI (2000), *The service economy*, Business and Industry Policy Forum Series, Paris.
- Payne, J. (2006), *Emotional labour and skill: a re-appraisal*, Oxford and Warwick Universities, SKOPE, Issues Paper 10.
- Poynter G. (2002), Emotions in the labour process, *European Journal of Psychotherapy and Counselling* 5(3):247-261.
- Pezer, D. (2015), *The importance of soft skills in technical education*, 7th international Scientific and Experts Conference TEAM 2015, 75-79, Belgrade.
- Rubery, J. (1999), *The shaping of work and working time in the service sector*, paper to the 21st conference of the International Working Party on Labour Market Segmentation, Bremen, 9-11 September.
- Schneeberger, A. (2006), Skills form the knowledge and service society: Trends determining future pre-service and in-service needs, *European Journal of Vocational Training*, 38 (6), 7-23.
- SHRM (2019), *The Global skills shortage: Bridging the Talent of Human Resource Management Gap with Education, Training and Sourcing*, Alexandria: Society
- TAKE (2019), *Take Conference 2019: Theory and applications in the Knowledge Economy*, 3th-5th July, Vienna, (Book of Abstracts).
- Tsang, H. (2003), Augmenting vocational outcomes of supported employment with social skills training - Vocational Outcomes of Supported Employment, *Journal of Rehabilitation*, 69(3), Found at http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0825/is_3_69/ai_106646164.
- Warhurst, C. Nickson, D., Witz, A. and Cully, A.-M. (2000), Aesthetic Labour in Interactive Service Work: Some case study Evidence from the New Glasgow, *The Service Industries Journal*, 20(3), 1-18.
- Wölfl, A. (2005), *The service economy in OECD countries*, STI working paper 2005/3, OECD-STI.

Η ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΣΥΓΧΡΟΝΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. Η ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΩΣ ΒΑΣΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΖΩΗ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Λιάπης Ελευθέριος,
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc
Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος,
Τρίκαλα, Ελλάδα
EleftheriosKLiapis@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός: Οι ιδιαίτερες απαιτήσεις που παρουσιάζουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες αποτέλεσαν και αποτελούν ένα μείζονος σημασίας θέμα για την παιδαγωγική επιστήμη. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει το ζήτημα της οργάνωσης και της λειτουργίας των σύγχρονων σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και να μελετηθεί η γονεϊκή εμπλοκή ως βασικός παράγοντας στη σχολική ζωή, καθώς και ο ρόλος της στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Δευτερεύοντες στόχοι της έρευνας αποτελούν η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών που αφορούν τόσο τον ρόλο τους, όσο και αυτόν των διευθυντών στην οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων της ειδικής αγωγής. Επίσης, γίνεται προσπάθεια εντοπισμού σημείων βελτίωσης των σχολικών μονάδων σε λειτουργικό και εκπαιδευτικό επίπεδο, αλλά και στον προσδιορισμό του ρόλου των γονέων στη διοίκηση της εκπαίδευσης και στην ανάδειξη της ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, όσον αφορά την ανέλιξη των παιδιών.

Μέθοδος: Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα είναι το ερωτηματολόγιο της Αξιώτη Χ. (2016), από τη διπλωματική της εργασία, κατόπιν τροποποίησης του, ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες της παρούσας έρευνας. Συμπληρώθηκε από 124 εργαζόμενους στην ειδική αγωγή, είτε μέσω email, είτε μέσω των SocialMedia (Facebook). Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS.

Αποτελέσματα: Από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων φαίνεται ότι ιδιαίτερη βαρύτητα δίνουν οι εκπαιδευτικοί στον κυρίαρχο ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας, αλλά και στην ουσιαστική και ειλικρινή σχέση με τους γονείς των μαθητών τους. Ενδεικτικά, αναφέρονται ότι το 93,6% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η άριστη συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ του διευθυντή και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών μελών είναι αναγκαία για την αποτελεσματική λειτουργία ενός σχολείου. Το 91,9% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων είναι απαραίτητη για τη σωστή διαπαιδαγώγηση των μαθητών και το 92,7% ότι η συνεργασία ενός εκπαιδευτικού με γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες συμβάλλει στην ολική ανάπτυξη του παιδιού. Ωστόσο, η γονεϊκή εμπλοκή, μπορεί να αποτελέσει πρόβλημα στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη διοίκηση της εκπαίδευσης (51,6%). Οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα από 15 έτη προϋπηρεσίας έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να αντιμετωπίσουν ζητήματα συνεργασίας με άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας ($\alpha=0,552$), όπως επίσης εμφανίζουν και χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τον ρόλο του διευθυντή ($\alpha=0,855$). Ακόμη, φαίνεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν καλύτερη σχέση με τους γονείς των μαθητών ($\alpha=0,551$), αλλά και μεγαλύτερη πρόθεση επικοινωνίας με τους μαθητές τους συγκριτικά με τους άνδρες εκπαιδευτικούς ($\alpha=0,915$). Επίσης, το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την ποιότητα επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών, αφού οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών φαίνεται να επικοινωνούν καλύτερα με τους γονείς ($\alpha=0,705$) και είναι σε θέση να δείξουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, συγκριτικά με συναδέλφους με κατώτερο τίτλο ($\alpha=0,886$). Παράλληλα, εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 15 έτη προϋπηρεσίας φαίνεται να συμβάλλουν περισσότερο στη λειτουργία του σχολείου ($\alpha=0,634$).

Συμπεράσματα: Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από έναν ηγέτη – διευθυντή για τη σωστή λειτουργία της σχολικής μονάδας και γονείς – συνοδοιπόρους στην εκπαίδευση των παιδιών τους, διατηρώντας ένα

υποστηρικτικό ρόλο προς τους πρώτους. Τέλος, τόσο το φύλο, όσο και το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στο τελικό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα.

Λέξεις Κλειδιά: *Εκπαίδευση, Ειδική Αγωγή, Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια, Γονεϊκή εμπλοκή*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στον χώρο της εκπαίδευσης σημαντική θέση κατέχει η Ειδική Αγωγή, καθώς απευθύνεται σε όλα τα μέλη της κοινωνίας και εστιάζει σε εκείνα που παρουσιάζουν κάτι το διαφορετικό. Κατά καιρούς έγινε προσπάθεια να δοθεί ένας ορισμός της ειδικής αγωγής που να τον προσδιορίζει όσο το δυνατό πληρέστερα, όπως ο ορισμός της Ιμβριώτη (1939) ή του Καλαντζή (1979). Η μοναδικότητα και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά καθορίζουν τη ζωή του κάθε ατόμου σε σχέση με το μέσο όρο του κοινωνικού συνόλου. Τα άτομα που αποκλίνουν θεωρούνται ότι έχουν ειδικές ανάγκες κι αυτές προσπαθεί να κατανοήσει η Ειδική Αγωγή (Heward, 2008).

Στην Ελλάδα μέχρι τις αρχές του 20^{ου} αιώνα δεν υπήρχε ουσιαστική μέριμνα. Αργότερα άρχισαν να ιδρύονται σωματεία, ειδικά σχολεία και να επιμορφώνονται εκπαιδευτικοί, αν και γενικά η πολιτεία άργησε πολύ σε σχέση με τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες να υποστηρίξει τη συστηματική εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Σήμερα στην Ελλάδα η Ειδική Αγωγή είναι ευθύνη του κράτους και συμβαδίζει καλά σε σχέση με τις εξελίξεις στην Ευρώπη, ενώ αποτελεί μέρος της εκπαίδευσης και των κοινωνικών επιστημών (Παπαδοπούλου, 2010). Ο σκοπός της Ειδικής Αγωγής δε διαφέρει πολύ από εκείνον της γενικής. Η διαφορά έγκειται στα μέσα, στις μεθόδους προσέγγισης, ώστε το παιδί με ειδικές ανάγκες να ενταχθεί στην κοινωνία.

Η κοινωνία αποτελείται από ανθρώπους με διαφορετικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Μέρος της διαφορετικότητας είναι και η αντίληψη και η ικανότητα μάθησης. Υπάρχουν παιδιά – μαθητές που δε μαθαίνουν το ίδιο εύκολα με άλλους και αποκλίνουν σε μεγάλο βαθμό από τον μέσο όρο του συνόλου, με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζονται λανθασμένα ως προβληματικά, ενώ είναι παιδιά με ειδικές ανάγκες, τα οποία υστερούν ψυχοσωματικά και αντιμετωπίζονται με ιδιαίτερο τρόπο κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και αυτό έχει καθοριστική σημασία στη μετέπειτα εξέλιξη τους. Αρκετοί ερευνητές θεωρούν ότι ο όρος «ειδικές ανάγκες» είναι αρνητικός για τα παιδιά. Ωστόσο, δέχονται ότι τα συγκεκριμένα παιδιά έχουν δικαίωμα στη μόρφωση και στην πνευματική εξέλιξη μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν άτομα με νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες, κινητικές αναπηρίες, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ΔΕΠΥ, αναπτυξιακές διαταραχές, αυτισμός και ψυχικές αναπηρίες (Ζώνιου – Σιδέρη, 2004, Heward, 2008).

Η Ειδική Αγωγή και η εκπαίδευση γενικότερα είναι αλληλένδετες. Η εκπαίδευση των ΑΜΕΑ δεν είναι εύκολη υπόθεση και σχετίζεται με το μέγεθος και το εύρος των αναγκών. Αφού εντοπιστούν τα προβλήματα, οι μαθητές μπορούν είτε να φοιτήσουν κανονικά σε γενικό σχολείο χωρίς ειδική βοήθεια είτε να έχουν παράλληλη στήριξη σε γενικό σχολείο, με συνεργασία ΚΕΔΔΥ και των εκπαιδευτικών της γενικής και ειδικής αγωγής. Ακόμη, μπορούν να φοιτήσουν σε ειδικά διαμορφωμένα τμήματα των γενικών σχολείων (ΤΕ), στα οποία τα παιδιά παρακολουθούν ορισμένες ώρες με τον ειδικό παιδαγωγό και τις υπόλοιπες με το τμήμα, είτε εντάσσονται σε ΣΜΕΑΕ, τα οποία είναι αυτοτελείς εξειδικευμένες σχολικές μονάδες, όταν τα μαθησιακά προβλήματα δεν μπορούν να καλυφθούν στις προαναφερθείσες δομές. Στα ΣΜΕΑΕ ανήκουν νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια, λύκεια, επαγγελματικά εργαστήρια (ΕΕΕΕΚ). Τα ΣΜΕΑΕ χαρακτηρίζονται αρνητικά από μερίδα της κοινωνίας λόγω προκαταλήψεων για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Υπάρχουν και ΣΜΕΑΕ τα οποία υπάγονται σε άλλα ιδρύματα, όπως νοσοκομεία και μονάδες ψυχικής υγείας. Διαθέτουν ειδικούς παιδαγωγούς όλων των ειδικοτήτων και ομάδα συμβούλων για καλύτερη καθοδήγηση (Μπουρής, 2008).

Το θετικό με την Ειδική Αγωγή είναι ότι υπάρχει δομή που επιτρέπει στα ΑΜΕΑ να έχουν πρόσβαση στο δικαίωμα της μάθησης. Η ένταξη στην Ειδική Αγωγή με αξιολόγηση των ιδιομορφιών των παιδιών είναι σημαντική, γιατί αποκολλάται από το οικογενειακό περιβάλλον και ενσωματώνεται σε καινούριο με διαφορετικά χαρακτηριστικά.

Η ένταξη των ΑΜΕΑ στην εκπαίδευση είναι δύσκολη, αφού καθορίζεται από πολλούς παράγοντες, όπως η προσωπικότητα του παιδιού, οι ιδιαιτερότητες, η οργάνωση της σχολικής μονάδας, οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται. Η ένταξη, όσο δύσκολη κι αν είναι, πρέπει να είναι αποτελεσματική και να αποβλέπει σε συγκεκριμένους στόχους, έτσι ώστε εκτός από τη φυσική συνύπαρξη με τα υπόλοιπα παιδιά, τα ΑΜΕΑ να μοιράζονται συναισθήματα, να ανταλλάσσουν απόψεις, να δημιουργούν κοινωνικές σχέσεις πέρα από οποιαδήποτε προκατάληψη. Έτσι, δημιουργούνται προϋποθέσεις για βελτίωση συμπεριφοράς και καλύτερευση αυτοεκτίμησης και γλωσσικής επικοινωνίας. Με την εξέλιξη της κοινωνίας όμως άλλαξε και η στάση απέναντι στα ΑΜΕΑ, ειδικά στον τομέα της εκπαίδευσης. Σημαντικά βήματα έγιναν μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο με τη διακήρυξη της Σαλαμάνκα, που τόνιζε ότι όλα τα παιδιά ΑΜΕΑ οφείλουν να φοιτούν σε σχολεία (UNESCO, 1994). Στην Ελλάδα η Ειδική Αγωγή στηρίζεται στη φιλοσοφία των ίσων ευκαιριών για όλα τα παιδιά στην ένταξη των μαθητών ΑΜΕΑ, στην καθοδήγηση και στην κοινωνικοποίησή τους.

Όλες οι μονάδες Ειδικής Αγωγής υπάγονται στο ΥΠΕΠΘ (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια). Η Πρωτοβάθμια περιλαμβάνει τα νηπιαγωγεία και τα δημοτικά, ενώ η Δευτεροβάθμια τα γυμνάσια, τα λύκεια και τα ΕΕΕΕΚ. Τα νηπιαγωγεία μπορούν να φιλοξενήσουν μαθητές έως 7 ετών, τα δημοτικά έως 15 ετών, ενώ τα Λύκεια μέχρι την ηλικία των 19 ετών με χαρακτηριστική παράταση χρόνου. Η διάθρωση των τάξεων είναι ίδια με τη γενική. Η δομή λειτουργίας της στηρίζεται κυρίως στο ανθρώπινο δυναμικό (εκπαιδευτικούς, διοικητικούς, βοηθητικούς), που έχει λάβει ειδικές γνώσεις για να ανταπεξέλθει (είτε απόφοιτοι με ειδικότητα στην ΕΑΕ, είτε απόφοιτοι γενικής με διδακτορικά, μεταπτυχιακά ή σεμινάρια ειδικής αγωγής). Η διοίκηση κάθε σχολικής μονάδας αποτελείται από τον διευθυντή, τον υποδιευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων (Μπουρής, 2008).

Ο τρόπος δόμησης και ανάπτυξης του σχολικού περιβάλλοντος εξαρτώνται σημαντικά από τον διευθυντή και τον τρόπο που στηρίζει το εκπαιδευτικό έργο και το ενδιαφέρον που δείχνει, λαμβάνοντας υπ' όψιν τις ανάγκες των παιδιών. Όσον αφορά τους σωστούς τρόπους λειτουργίας των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής, προκειμένου να υπερκεραστούν τυχόν αδυναμίες προτείνονται καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των ειδικών και γενικών σχολείων, σεμινάρια επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε μονάδες ειδικής αγωγής, ύπαρξη ικανού αριθμού συμβούλων σε κάθε νομό για την παροχή υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς, μέριμνα για στέγαση, συνθήκες και εξοπλισμό, στελέχωση ειδικών σχολείων με άρτια εξειδικευμένο προσωπικό (ΕΕΠ), διαρκής ενημέρωση του εκπαιδευτικού υλικού, αгаσθή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή και η εκπαίδευση των ΑΜΕΑ να γίνεται τις πρώτες πρωινές ώρες (08:00 – 10:00), διότι αποδίδουν καλύτερα (Μητροπούλου, 2009).

Όπως σε κάθε οργανισμό ή επιχείρηση, έτσι και στα σχολεία, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο διευθυντής, καθώς συντελεί καθοριστικά στην οργάνωση και λειτουργία της σχολικής μονάδας, χωρίς να παραγκωνίζεται η εξίσου σημαντική δράση του συλλόγου διδασκόντων. Τα ειδικά σχολεία αποτελούν πολύπλοκα κοινωνικά συστήματα και αντιμετωπίζονται ως αυτόνομες σχολικές μονάδες λόγω των ιδιαιτεροτήτων και των διαφορετικών αναγκών των μαθητών.

Ο ρόλος του διευθυντή στο ειδικό σχολείο είναι σπουδαίος. Δίνει τις κατευθυντήριες γραμμές, εισάγει καινοτόμες ιδέες διδασκαλίας. Στηρίζεται στον προγραμματισμό, την οργάνωση, διεύθυνση και έλεγχο όλων των παραγωγικών πόρων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική προσπάθεια. Λύνει προβλήματα και λαμβάνει σημαντικές αποφάσεις από κοινού με τον σύλλογο διδασκόντων. Προάγει την ενότητα των εκπαιδευτικών, αποτελεί πρότυπο για μαθητές και εκπαιδευτικούς με την ηγετική του συμπεριφορά. Ακόμη, στηρίζεται στο «εμείς» και όχι στο «εγώ». Έτσι, οι αποφάσεις ακολουθούνται καλύτερα από τους μαθητές, με σκοπό την ένταξή τους καλύτερα στο κοινωνικό σύνολο. Υπάρχουν όμως και παράγοντες που δυσχεραίνουν τον ρόλο του διευθυντή, όπως η συνεχής μετακίνηση προσωπικού, η ασαφής εκχώρηση ευθύνης (Σαΐτης, 2005).

Ο διευθυντής έχει υπεύθυνο ρόλο και αποτελεί τον συνδετικό κρίκο μεταξύ των εκπαιδευτικών, των διαφόρων ομάδων και υποσυστημάτων του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και η εν γένει οργάνωση και λειτουργία του σχολείου επηρεάζονται από τις αποφάσεις και τον τρόπο δραστηριοποίησης του διευθυντή. Μερικά από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που οφείλει να φέρει ο διευθυντής είναι η δυναμική προσωπικότητα, το επικοινωνιακό χάρισμα, ο ανθρωπισμός, η κατάρτιση επί παντός επιστητού, η υπευθυνότητα. Επίσης, να θέτει υψηλούς στόχους, να συντονίζει, να είναι δραστήριος, ευέλικτος, προσαρμοστικός, οργανωτικός και τέλος να είναι συνεργάσιμος τόσο με το σχολικό περιβάλλον, όσο και με το οικογενειακό (Σαΐτης, 2005, Μητροπούλου, 2009).

Ο ρόλος του συλλόγου διδασκόντων είναι διττός. Από τη μία συμμετέχει θεσμικά στη λειτουργία του σχολείου, μεριμνά για την εκπαίδευση καθώς και τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών κι από την άλλη εκτελεί έργο σε ψυχοπαιδαγωγικό, αξιακό και ψυχοκινητικό επίπεδο. Επιπλέον, ο σύλλογος διδασκόντων χαράζει κατευθύνσεις, υλοποιεί προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής (ενισχυτική διδασκαλία), διαμορφώνει τον εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας του σχολείου, αναπτύσσει δεσμούς με την κοινωνία. Η δράση τους δεν περιορίζεται μόνο εντός του σχολείου, αλλά επεκτείνεται και στις εξωσχολικές δραστηριότητες και στην κοινωνική ζωή του μαθητή. Τέλος, με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων μπορεί να παραπεμφθεί κάποιος μαθητής στο ΚΕΣΥ (Αγγελοπούλου, 2009).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να συμβάλλει επιτυχώς στην ένταξη των μαθητών στο σχολείο, να υποστηρίξει τους μαθητές, να δίνει έμφαση στη χρήση της γλώσσας, της γραφής, της ακοής και της επικοινωνίας, εάν και εφόσον είναι εφικτό, να επιμορφώνεται συνεχώς, να κοινωνικοποιεί τα παιδιά και τέλος να παρέχει ποιοτική παιδεία. Με λίγα λόγια, ο ρόλος του είναι πολυσύνθετος και πολυδιάστατος, καθώς αλληλεπιδρά με τους μαθητές, τις ανάγκες τους, τις αλλαγές στον ψυχισμό και τη συμπεριφορά τους κατά τη διάρκεια της σχολικής τους πορείας (Καλαντζής, 1979, Αγγελοπούλου, 2009).

Ειδικά στον τομέα της Ειδικής Αγωγής, λόγω του άγχους, της ψυχικής φόρτισης και της επαγγελματικής εξουθένωσης, οι εκπαιδευτικοί προσδοκούν από τον διευθυντή τη δημιουργία αρμονικής συνύπαρξης με τους μαθητές, την ικανοποίηση των αναγκών τους, να ενδιαφέρεται για τους προβληματισμούς τους, να τους ενθαρρύνει καθώς και να αναγνωρίζει το έργο τους, με απώτερο σκοπό την αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου (Μητροπούλου, 2009).

Ο ρόλος της γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική ζωή είναι καθοριστικός και πρέπει να μελετώνται όλες οι παράμετροι. Η γονεϊκή εμπλοκή έχει να κάνει με τις προσδοκίες στο σχολείο και κυρίως με τη συμπεριφορά του γονέα τόσο στο σπίτι, όσο και στο σχολείο. Οι γονείς μπορούν να διαβάζουν βιβλία στα παιδιά τους, να συζητούν μαζί τους, να τηρούν ακαδημαϊκή στάση και να μην ακυρώνουν το σχολείο, να ενδιαφέρονται για τις επιθυμίες των παιδιών τους και να τους δείχνουν στοργή. Επιπλέον, θα μπορούσαν να τροφοδοτούν τα παιδιά με τις απαραίτητες δεξιότητες, να ενθαρρύνουν την επικοινωνία, κυρίως στην αντιμετώπιση προβλημάτων, να συμμετέχουν εθελοντικά σε κοινές δραστηριότητες με το σχολείο για να ενισχύσουν τον ρόλο του σχολείου, να συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων με το σύλλογο διδασκόντων (Γεωργίου, 2000, Seligman&Darling, 2007).

Παράγοντες που επηρεάζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο είναι το φύλο του γονέα, η ηλικία του παιδιού, το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον των γονέων, η προσωπικότητα του παιδιού, η σχέση γονέων – δασκάλων, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων καθώς και οι ψυχολογικοί παράγοντες (Τσιμπιδάκη, 2013).

Η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ανέλιξη και κοινωνικοποίηση του παιδιού. Συνήθως έχουμε γονεϊκή εμπλοκή, όταν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι γονείς για διάφορους λόγους είναι αδιάφοροι και δε μοιράζονται πρόθυμα πληροφορίες για τη μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών και τις τεχνικές που ακολουθούνται, πράγμα που υπαγορεύεται από τον νόμο. Ιδιαίτερα στην Ειδική Αγωγή η γονεϊκή εμπλοκή δεν υπήρξε καθοριστική είτε λόγω ανικανότητας, είτε λόγω της έλλειψης γνώσεων (Αγγελοπούλου, 2009).

Στη γονεϊκή εμπλοκή, οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές διαμαρτύρονται για την αδιαφορία των γονέων ή ακόμη και για τον υπερβάλλοντα ζήλο που αποτελεί τροχοπέδη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Άλλες φορές είναι συντηρητικοί, περιμένοντας τους γονείς να αναλάβουν δράση και όχι να ενδιαφέρονται μόνο όταν νιώσουν ότι μπορούν να ασκήσουν εξουσία. Οι γονείς βλέπουν ανταγωνιστικά τον εκπαιδευτικό, ίσως λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του κάθε παιδιού και του άγχους τους, όμως κι έτσι ακόμη η εμπλοκή μπορεί να δημιουργήσει υγιές περιβάλλον και να προσφέρει τα αναγκαία στα παιδιά. Επίσης, η γονεϊκή εμπλοκή καθορίζεται από την ικανοποίηση που νιώθουν οι γονείς σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς. Όσο μεγαλύτερη είναι η απογοήτευση, τόσο μεγαλύτερη είναι η σύγκρουση, αλλά και τόσο μικρότερη η επιρροή της γονεϊκής εμπλοκής ως αντίδραση (Hill&Taylor, 2004, Αγγελοπούλου, 2009).

Η σχολική κοινότητα επηρεάζεται από τον τρόπο που εμπλέκονται οι γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η διοίκηση της εκπαίδευσης θεωρεί ότι οι γονείς εμπλέκονται ως συνεργάτες στην εκπαιδευτική πρακτική. Οι γονείς υποστηρίζουν τα παιδιά στο σχολείο, παραδείγματος χάριν με χρηματοδοτήσεις ή με παρουσία σε εκδηλώσεις και εμμέσως ασκούν μια μορφή επιρροής που επηρεάζει τη λήψη των αποφάσεων σχετικά με την εκπαίδευση (Fan&Chen, 2001). Η εμπλοκή των γονέων σχετίζεται και με την ιδιομορφία των σχολείων για δύο λόγους. Αρχικά, το σχολείο είναι ένας διοικητικός θεσμός που διέπεται από σχετική νομοθεσία και συγκεκριμένους κανόνες και ρόλους και επιπλέον αποτελεί κοινωνικό θεσμό με παρουσία στην τοπική κοινωνία και συνάπτει σχέσεις με πολιτιστικές, γεωγραφικές, οικονομικές προεκτάσεις (Epstein, 1995).

Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι σύνθετη και πολυδιάστατη. Η γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζει το σχολείο ως διοικητική μονάδα στο πλαίσιο της οργάνωσης, λειτουργίας και λήψης αποφάσεων απ' την πλευρά της διοίκησης. Η αποτελεσματική διοίκηση της εκπαίδευσης αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και τη διευθέτηση όλων των ζητημάτων που προκύπτουν, με τους γονείς να έχουν δεσπόζουσα θέση λόγω της επιρροής που μπορούν να ασκήσουν (Hill&Taylor, 2004, Αγγελοπούλου, 2009).

ΣΚΟΠΟΣ

Κύριος στόχος της παρούσας εργασίας είναι να μελετηθεί το ζήτημα της οργάνωσης και λειτουργίας των σύγχρονων σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και η γονεϊκή εμπλοκή ως βασικός παράγοντας στη σχολική ζωή, αλλά και ο ρόλος της στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

- Να μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχετικά με την οργάνωση και λειτουργία των σύγχρονων σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής.
- Να εντοπιστούν σημεία που μπορούν να κάνουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και της εκπαιδευτικής διαδικασίας περισσότερο αποδοτική και αποτελεσματική.
- Να μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και να αποσαφηνιστεί η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση και ο ευρύτερος ρόλος τους στο σχολείο.
- Να προσδιοριστεί ο ρόλος των γονέων στη διοίκηση της εκπαίδευσης και να γίνει κατανοητή η σημασία της ανάπτυξης σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων για την εξέλιξη των παιδιών.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Ακολούθηθηκε ποσοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων με τη χρήση έτοιμου ερωτηματολογίου, το οποίο τροποποιήθηκε προκειμένου να καλύψει τις ανάγκες της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο συγκροτείται από 38 ερωτήσεις σε κλίμακα Likert 5 βαθμίδων, που εντάσσονται σε τέσσερις τομείς: Οργάνωση και Λειτουργία Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής, Σχέση Γονέων και Εκπαιδευτικών, Επικοινωνία Γονέων και Εκπαιδευτικών, Συνεργασία Γονέων και Εκπαιδευτικών. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 124 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης καθώς και από εργαζόμενους άλλων ειδικοτήτων, στους οποίους διανεμήθηκε είτε μέσω email είτε μέσω των SocialMedia (Facebook). Να τονιστεί πως δεν εξετάστηκαν οι απόψεις διευθυντικών στελεχών ή γονέων. Η επεξεργασία των ερωτηματολογίων έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος PSPP 1.2.0. Το επίπεδο σημαντικότητας έχει οριστεί σε $\alpha = 0,05$.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στην έρευνα οι γυναίκες υπερτερούν των ανδρών (98 έναντι 26). Παράλληλα, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος κατέχει τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών, υπηρετεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και πιο συγκεκριμένα στο δημοτικό σχολείο. Επιπλέον, εργάζονται είτε ως αναπληρωτές είτε ως μόνιμοι, έχοντας από 0 έως 15 έτη προϋπηρεσίας.

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι οι ειδικές ανάγκες των μαθητών καλύπτονται σε μέτριο βαθμό από τα υφιστάμενα σχολεία καθώς το 45 % των ερωτηθέντων απάντησαν μέτρια, πράγμα το οποίο πιθανώς να οφείλεται στην ανεπάρκεια προσωπικού που αδυνατεί να τις καλύψει (25,8 % λίγο & 33,1% μέτρια). Ακόμη, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν λόγο όσον αφορά τη λειτουργία του σχολείου καθώς το 58,8% εκφράζει ανοιχτά τις αντιρρήσεις του για τα κακώς κείμενα και δεν υπάρχουν προβλήματα στη συνεργασία τους με άλλα μέλη του σχολείου (50%). Το 59,7% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και το 87,1% θεωρεί τον ρόλο του διευθυντή καθοριστικό για τη λειτουργία του σχολείου. Τον σημαντικό ρόλο του διευθυντή ενισχύει και η άποψη των ερωτηθέντων σε ποσοστό 72,6% όσον αφορά την επίτευξη των γενικότερων στόχων του σχολείου. Η καλή δομή και λειτουργία μιας σχολικής μονάδας βοηθά τα παιδιά να αντιληφθούν τη μαθησιακή διαδικασία (70,1%). Θεωρείται πως οι σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υποστηρίζουν μετρίως το έργο της ειδικής αγωγής (53,3%). Ένα από τα πιο σημαντικά αποτελέσματα της έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη την άριστη σχέση, συνεργασία και επικοινωνία με τον διευθυντή για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, καθώς το 93,5% υποστηρίζει αυτή την άποψη. Το 69,4% των εκπαιδευτικών αισθάνεται ότι συμβάλλουν ενεργά στη λειτουργία του σχολείου, ασκώντας επιρροή σε συναδέλφους και μαθητές, και το 65,4% αισθάνεται ότι έχει την άμεση στήριξη των συναδέλφων μου και την άμεση ανταπόκριση του διευθυντή.

Οι ερωτηθέντες διχάζονται από την ποιότητα των πληροφοριών που λαμβάνουν από τους γονείς με το 43,5% να πιστεύει ότι είναι καλή, ενώ το 45,2% μέτρια, όπως επίσης διχάζονται και για την ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων για θέματα που ανακύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία με το 42,8% να τη θεωρεί μέτρια και το 43,5% να τη θεωρεί καλή. Ακόμα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων αποκλίνουν μεταξύ τους αρκετά γεγονός που υποστηρίζεται από το 53,2% των ερωτηθέντων. Η συμβολή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία με τις παρεμβάσεις τους φαίνεται λιγότερο ή μέτρια βοηθητική με το 72,6% των ερωτηθέντων να το υποστηρίζουν. Το 66,2% των εκπαιδευτικών της έρευνας δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στις απόψεις των γονέων σχετικά με ζητήματα που αφορούν τα παιδιά τους, ενώ το 30,6% μέτρια. Το 80,6% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι η σχέση των γονέων με τα παιδιά – μαθητές επηρεάζει έντονα την εκπαιδευτική διαδικασία. Το 47,6% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι ο τρόπος παρέμβασης των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία του σχολείου είναι μετρίως ορθός και προσεγμένος και το 31,5% τον θεωρεί λανθασμένο. Φιλική θεωρούν τη σχέση τους με τους γονείς των μαθητών το 48,3% των ερωτηθέντων και μέτρια φιλική το 44,4 %, ενώ επαγγελματική και ωφέλιμη την θεωρούν το 61,3% των ερωτηθέντων. Το δείγμα της έρευνας έδειξε ότι σε σημαντικό βαθμό (51,6%) οι γονείς των μαθητών ενδιαφέρονται για τις εκπαιδευτικές ικανότητες του προσωπικού του σχολείου και υπάρχει αμοιβαία εκτίμηση στη σχέση τους (67,8%). Ακόμη, η συμβολή των γονέων στη διοίκηση της σχολικής μονάδας και στον τρόπο διαχείρισης των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς γίνεται σε ομαλά πλαίσια, χωρίς την πρόκληση παρά μόνο επιφανειακού άγχους (44,4% λίγο και 33,9% μέτρια), χωρίς να είναι υπερβολική και κουραστική (51,6% λίγο και 32,3% μέτρια).

Η επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι καλή σε ποσοστό 57,4% και μέτρια 36,3% και αφιερώνεται ο απαραίτητος χρόνος στη σχέση αυτή σε ποσοστό 58% επαρκώς και 31,5% μετρίως. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας θεωρούν ότι η επικοινωνιακή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη εκπαίδευση σε ποσοστό 90,4%. Επιπλέον, οι περισσότεροι ερωτηθέντες απάντησαν ότι νιώθουν σε μεγάλο βαθμό την ανάγκη επικοινωνίας με τους μαθητές τους (90,3%). Ένα ακόμη ενδιαφέρον στοιχείο αποτελεί η άποψη των εκπαιδευτικών ότι στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, η

επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων κρίνεται περισσότερο αναγκαία από ότι στην γενική αγωγή (85,5%). Το 82,3% του δείγματος θεωρεί ότι έχει «ανοιχτή» και ειλικρινή επικοινωνία σε μεγάλο βαθμό με τους γονείς των παιδιών.

Επίσης, θεωρείται ότι η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων είναι απαραίτητη για τη σωστή διαπαιδαγώγηση των παιδιών σε ποσοστό 91,9% και ότι συμβάλλει στην ολική ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε ποσοστό 92,8%. Ακόμη, το 88,7% των εκπαιδευτικών της έρευνας πιστεύει πως η θεσμοθέτηση και ενίσχυση της συνεργασίας τους με τους γονείς θα βελτιώσει τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, και την θεωρούν αξιόπιστη σε ποσοστό 73,4%. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για το τι συμβαίνει στο οικογενειακό περιβάλλον και στη ζωή των παιδιών και των γονέων τους (75%), αλλά θεωρούν ότι στην καθημερινότητά τους, η συνεργασία τους με τους γονείς είναι μέτρια (47,6%). Τέλος, ένα ενδιαφέρον αποτέλεσμα αποτελεί η διασπασμένη απάντηση του δείγματος στο κατά πόσο διαπιστώνουν την ευεργετική ή μη παρουσία των γονέων στο σχολείο: Το 33% την θεωρούν επιζήμια, το 38,7% αδιάφορη και το 28,3% ωφέλιμη.

Από τις μεταβλητές που συσχετίστηκαν στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα δίνει η συσχέτιση των ετών διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη συνεργασία τους με άλλα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας στα πλαίσια της γενικότερης λειτουργίας του σχολείου. Εκπαιδευτικοί με λιγότερα από 15 έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση αντιμετωπίζουν μεγαλύτερα ζητήματα συνεργασίας συγκριτικά με εκπαιδευτικούς με περισσότερα έτη ($a = 0,552$).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και το αποτέλεσμα της συσχέτισης των ετών προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση με την ικανοποίηση από τον ρόλο του διευθυντή καθώς και την ικανότητα του τελευταίου να διαμορφώνει το πλέον κατάλληλο σχολικό κλίμα. Εκπαιδευτικοί με λιγότερα από 15 έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση φαίνεται να μην είναι απολύτως ικανοποιημένοι από τον διευθυντή ($a = 0,855$).

Επίσης, από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει πως οι άνδρες εκπαιδευτικοί δεν έχουν καλή επαγγελματική σχέση με τους γονείς των μαθητών ($a = 0,551$).

Στατιστικά σπουδαίο είναι και το αποτέλεσμα της συσχέτισης του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών με την επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών. Εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών έχουν καλύτερη επικοινωνία συγκριτικά με εκείνους με μόνον προπτυχιακές σπουδές ($a = 0,705$). Επιπλέον, το επίπεδο σπουδών επιδρά στις απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το αν οι συνάδελφοι τους δείχνουν ενδιαφέρον για τη λειτουργία του σχολείου, με τους εκπαιδευτικούς που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται καλύτερα το ενδιαφέρον τους για την αρτιότερη λειτουργία του σχολείου ($a = 0,886$).

Απρόσμενο ήταν το αποτέλεσμα συσχέτισης των ετών προϋπηρεσίας με το αίσθημα ουσιαστικής συμβολής στη λειτουργία του σχολείου, με τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα έτη προϋπηρεσίας να έχουν καθοριστικό ρόλο στην ολοτελή λειτουργία του σχολείου ($a = 0,634$).

Τέλος, αξιόλογο αποτέλεσμα παρουσιάζει η συσχέτιση του φύλου με την ανάγκη επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του. Το αποτέλεσμα είναι υπέρ των γυναικών με το επίπεδο σημαντικότητας στο 0,915.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ– ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Όσον αφορά το οργανωσιακό κλίμα και το λειτουργικό σύστημα των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως είναι αρκετά καλό. Ακόμη, πιστεύουν ότι οι ειδικές ανάγκες των μαθητών καλύπτονται κάτωθεν του μετρίου από το προσωπικό που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες. Επιπλέον, φαίνεται να εκφράζουν τις απόψεις τους, όταν αντιλαμβάνονται πως δεν υφίσταται ορθή οργάνωση και λειτουργία. Παράλληλα, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί συνεργάζονται σε καλό βαθμό μεταξύ τους – δεδομένο που επηρεάζεται από τον παράγοντα της προϋπηρεσίας – επιτυγχάνοντας τους εκπαιδευτικούς στόχους και αντιμετωπίζοντας τυχόν δυσκολίες που ανακύπτουν στο πλαίσιο της διοίκησης. Δείχνουν έντονο και διαρκές ενδιαφέρον για την καλύτερη δυνατή λειτουργία και οργάνωση της σχολικής μονάδας, εστιάζοντας στον ευρύτερο τρόπο της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Αναγνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό την προσφορά του διευθυντή καθώς και το δύσκολο έργο του. Διατηρούν καλές σχέσεις και έχουν τακτική και τυπική επικοινωνία με τον διευθυντή, επιβεβαιώνοντας πως είναι αυτός ο ίδιος που διαμορφώνει το κατάλληλο σχολικό κλίμα και συμβάλλει ουσιαστικά στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Ακόμη, κατανοούν πως για την καλύτερη δυνατή λειτουργία του σχολείου είναι αναγκαία η ύπαρξη άριστων σχέσεων των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση. Από την έρευνα μάλιστα επαληθεύεται πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι προσφέρουν στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, εύρημα το οποίο μάλιστα επικυρώνεται και από προγενέστερες μελέτες (Culp, Schadle, Robinson&Culp, 2000), σύμφωνα με τις οποίες, ο ρόλος του πατέρα είναι συνυφασμένος με την πειθαρχία και την επιβολή της τιμωρίας, ενώ η μητέρα βρίσκεται πιο κοντά σε θέματα που αφορούν την υγεία και την υποστήριξη σε δυσκολίες. Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως είναι σε θέση να ασκήσουν επιρροή τόσο στους συναδέλφους τους, όσο και στους

μαθητές τους. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με τα λιγότερα έτη προϋπηρεσίας έχουν σφαιρικότερη και ουσιαστικότερη συμβολή στη λειτουργία του σχολείου που πιθανώς να οφείλεται στην έλλειψη κούρασης και φθοράς.

Αξιοσημείωτη είναι και η σχέση γονέων – εκπαιδευτικών στην οργάνωση και λειτουργία μιας σχολικής μονάδας ειδικής αγωγής. Παρατηρήθηκε ότι η σχέση γονέων – εκπαιδευτικών χωράει βελτίωση, μιας και οι τελευταίοι θεωρούν ότι δεν έχουν την επιθυμητή επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών τους. Εξάλλου, οι εκπαιδευτικοί αξιούνdefacto πως οι απόψεις τους δε συγκλίνουν με αυτές των γονέων, αν και είναι σε θέση να τις συμεριστούν και δέχονται τις παρεμβάσεις των γονέων, όταν κι αν πραγματοποιούνται. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δείχνουν μεγαλύτερη πρόθεση να ασχοληθούν με τα παιδιά, ίσως λόγω της φύσης του επαγγέλματος. Παρόλο που οι γονείς δε συμμετέχουν ενεργά στη διοίκηση της εκπαίδευσης, παρατηρήθηκε πως όταν αυτό συμβαίνει, δημιουργεί διαχειρίσιμοάγχος στους εκπαιδευτικούς, αφού πραγματώνεται μετρίως ορθά. Στατιστικά διαφαίνεται πως η σχέση των γονέων με τα παιδιά – μαθητές τους επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία, ωστόσο αρνητικά. Παρότι η σχέση γονέων – εκπαιδευτικών δε θεωρείται υποδειγματική και ιδανική, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αποκομίζουν σημαντικά οφέλη από τη συναναστροφή τους όσον αφορά την επαγγελματική τους σταδιοδρομία και τη συμπεριφορά τους. Επιπρόσθετα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται περισσότερο πρόθυμες για επικοινωνία τόσο με τους γονείς όσο και με τους μαθητές, που πιθανώς να απορρέει από το μητρικό τους ένστικτο. Συν τοις άλλοις, ότι τρέφουν περισσότερα συναισθήματα για κοινωνικά ζητήματα και διαθέτουν περισσότερες κοινωνικές δεξιότητες. Επιπλέον, φαίνεται ότι η μεταβλητή του φύλου επηρεάζει τόσο τις διαπροσωπικές σχέσεις όσο και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Εξίσου σημαντική επιρροή ασκεί και το επίπεδο σπουδών με τους κατόχους τίτλων σπουδών ανωτέρων του πτυχίου να επιτελούν τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα πιο αποτελεσματικά, να επικοινωνούν καλύτερα και να συνεργάζονται επιτυγχάνοντας με τον τρόπο αυτό τους εκπαιδευτικούς στόχους.

Μέσω των διακυμάνσεων των απαντήσεων όσον αφορά την επικοινωνία γονέων – εκπαιδευτικών φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί επιζητούν την επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών, προκειμένου να παρέχουν μια αποτελεσματικότερη εκπαίδευση. Ο παράγοντας της επικοινωνίας γονέων – εκπαιδευτικών ίσως να αποτελεί το σημείο στο οποίο πρέπει να στρέψει το βλέμμα η κοινότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής προκειμένου να επιτύχει καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Σημαντικά ήταν τα ευρήματα που προέκυψαν σχετικά με τη συνεργασία γονέων – εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί, αφενός αναγνωρίζουν τη σημασία της συνεργασίας με τους γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφετέρου θεωρούν σημαντικό να γνωρίζουν τα σχετικά με το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κατανοούν τη σημασία της παρουσίας των γονέων στο σχολείο. Υπογραμμίζεται ότι η συνεργασία γονέων – εκπαιδευτικών τόσο σε εκπαιδευτικό όσο και διοικητικό επίπεδο βρίσκεται στα σπάργανα. Η γονεϊκή εμπλοκή φαίνεται σε γενικές γραμμές ικανοποιητική με περιθώρια βελτίωσης. Ίσως αυτό να συμβαίνει λόγω της ψυχολογικής καταπόνησης που υφίστανται, χάνοντας στην ουσία και το ενδιαφέρον για τα παιδιά τους. Το θετικό είναι πως οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να επιθυμούν περισσότερη συνεργασία με τους γονείς για το καλό των παιδιών.

Προτείνεται οι εκπαιδευτικοί να οργανώνουν ανοιχτές συζητήσεις με θεματολογία σχετικά με παιδιά με ειδικές ανάγκες και να διατηρούν στενές επαφές με τους γονείς. Επιπλέον, επειδή σήμερα αρκετοί γονείς δεν επικοινωνούν με το σχολείο και το αντιμετωπίζουν ως λύση ανακούφισης μερικών ωρών ημερησίως, αδιαφορώντας παντελώς για ό, τι συμβαίνει εκεί, θα μπορούσε να εφαρμοστεί η δια νόμου υποχρεωτική επικοινωνία γονέων με το σχολείο. Αυτό που σίγουρα χρειάζεται είναι η τόνωση των σχέσεων γονέων – εκπαιδευτικών για την ορθή διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Ίσως τελικά να χρειάζεται η υιοθέτηση νέων εκπαιδευτικών μοντέλων και η διερεύνηση των χαρακτηριστικών της ειδικής αγωγής. Επίσης, προτείνεται η διενέργεια έρευνας προκειμένου να μελετηθούν οι απόψεις των γονέων και των διευθυντικών στελεχών.

Κλείνοντας, για την οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής αναδεικνύονται σπουδαίοι παράγοντες οι εκπαιδευτικοί, ο διευθυντής καθώς και οι γονείς. Είναι ωφέλιμο να γίνει σχεδιασμός κι εφαρμογή προγραμμάτων που βελτιώνουν τη διοίκηση των σύγχρονων σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και να αξιοποιηθεί η εμπειρία των χωρών του εξωτερικού.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΉ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγγελοπούλου, Ι. (2009). *Πρακτικές συνεργασίας σχολείου – οικογένειας: ο ρόλος των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή της εμπιστοσύνης τους προς τους γονείς και των πεποιθήσεων αυτό - αποτελεσματικότητάς τους*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

Γεωργίου, Σ. (2000). *Παράμετροι και συνέπειες της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους*. Σύγχρονη εκπαίδευση, 20 (Τεύχος 110), σσ. 56-64.

Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2004). *Η αναγκαιότητα της ένταξης*. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη (επιμ.) *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*. Τόμος Α' Θεωρία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 55-68.

Ιμβριώτη, Ρ. (1939). *Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά*. Αθήνα: Ελληνική Εκδοτική Εταιρία Α.Ε.

Καλαντζής, Κ. (1979). *Το πρόβλημα των μειονεκτικών παιδιών και εφήβων και η αντιμετώπισή τους*, Εκδόσεις Καβαδίας-Ρουσόπουλος.

Μητροπούλου, Ε. (2009). *Ο ρόλος του Διευθυντή στις σύγχρονες σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.

Μπουρής, Ι. (2008). Γενικές αρχές της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, Υ.Π.Ε.Π.Θ. Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων Κ.Π.Σ.

Παπαδοπούλου, Σ. (2010). *Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα*, <http://docplayer.gr/2425052-I-eidiki-agogi-stin-ellada.html>, [Πρόσβαση στις 05/02/2019].

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, 3η έκδοση, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

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

Culp, R. E., Schadle, S., Robinson, L., & Culp, A. M. (2000). *Relationships among parental involvement and young children's perceived self-competence and behavioral problems*. *Journal of Child and Family Studies*, 9(1), 27-38.

Epstein, J. L. (1995). *School-family-community partnerships: Caring for the Children We Share*. *PhiDeltaKappan*, 76 (9), 701-712.

Fan, X. & Chen, M. (2001). *Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis*. *Educational Psychology Review*, 13, 1-21.

Heward, W.L. (2008). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες– Μια εισαγωγή στη ειδική εκπαίδευση*. Α. Δαβάζογλου & Κ. Κόκκινος (επιμ.). Αθήνα.

Hill, N.E., & Taylor, L.C. (2004). *Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issue*. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 161-164.

Seligman, M., & Darling, B. (2007). *Ordinary families, special children (3rd ed.)*. New York: The Guilford Press.

UNESCO, (1994). *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την ειδική αγωγή*. Παγκόσμια διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή, Σαλαμάνκα, Ισπανία.

Η ΝΕΥΡΟΕΠΙΣΤΗΜΗ ΣΤΗΝ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΈΡΕΥΝΑ ΠΕΔΙΟΥ ΣΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΤΟΙΚΟΥΝΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Κούνιος Αθανάσιος

Απόφοιτος Διοίκησης και Οργάνωσης Υπηρεσιών Υγείας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, MSc Οργάνωση και Διαχείριση Υπηρεσιών Υγείας και Κοινωνικής Φροντίδας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Αθήνα, Ελλάδα, thanasis20123@hotmail.com

Κουφιότη Γεωργία

Πολιτικός Επιστήμων, ΕΚΠΑ, Πτυχιούχος Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης(ΑΣΠΑΙΤΕ), Τμήμα ΕΠΠΑΙΚ MSc Οργάνωση και Διαχείριση Υπηρεσιών Υγείας και Κοινωνικής Φροντίδας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, MSc in Bioeconomy: Biotechnology and Law, Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδας, Αθήνα, Ελλάδα, gkoufi06@yahoo.gr

Νικολάου Φωτεινή

Απόφοιτος ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας, Τμήμα Τουριστικών Επιχειρήσεων, Πτυχιούχος Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης(ΑΣΠΑΙΤΕ), Τμήμα ΕΠΠΑΙΚ, Αθήνα, Ελλάδα, nikolaoufoteini150@gmail.com

Ζηλακάκη Μαρία

Ειδικευόμενη Νευρολογίας, Α' Νευρολογική Κλινική, ΠΓΝΘ ΑΧΕΠΑ, Θεσσαλονίκη, mariazhl0@gmail.com

Κρόκου Ζωή

3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής, Ελλάδα, Αθήνα, zkrokou@yahoo.com

Περίληψη:

Εισαγωγή: Η συσχέτιση της νευροεπιστήμης με την παιδαγωγική επιστήμη και την εκπαιδευτική διαδικασία ειδικότερα αποτελεί έναν αναδύομενο τομέα μελέτης που εντάσσει σχετικές πρακτικές επιδράσεις της έρευνας της νευροεπιστήμης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Το νέο αυτό πεδίο αφορά τη διασταύρωση της εκπαίδευσης με τη νευροεπιστήμη και τις πρόσθετες γνωστικές και αναπτυξιακές επιστήμες, μεταξύ άλλων, προκειμένου να δημιουργηθούν τεκμηριωμένες προτάσεις ένταξης των νευροεπιστημονικών πορισμάτων στη διδασκαλία και την εκπαίδευση (Fischer et al., 2010). Ως σημείο καινοτομίας ή νεωτερικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των μεθόδων διδασκαλίας μπορεί να αποτελέσει η ένταξη πολυεπιστημονικών πεδίων και τεκμηρίων, μέσω της επακόλουθης καθιέρωσης μίας νέας ορολογίας και τυπολογίας των πρακτικών μάθησης, στο πλαίσιο της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, μέσω της νευροεπιστήμης και της συσχέτισής της με την εκπαιδευτική διαδικασία, ο εκσυγχρονισμός μπορεί να επιτευχθεί στο πλαίσιο της μετάβασης από ένα παραδοσιακό σύστημα διδασκαλίας που μπορεί να χαρακτηρίζεται ακόμα και από σκεπτικισμό σε μία νέα μορφή εκπαιδευτικής διαδικασίας διαπνεύσιμη από νεωτερικότητα, κυρίως μέσω της πρόβλεψης των αναγκών του μαθητικού πληθυσμού και την ουσιαστική μετάβαση του εκπαιδευτικού από τις παραδοσιακές τεχνικές διδασκαλίας σε εκσυγχρονισμένες. Η εισαγωγή και η διαφαινόμενη καθιέρωση των πρακτικών της νευροεπιστήμης στην εκπαιδευτική διαδικασία εκφράζεται συχνά και συνοδεύεται από μία σειρά θεσμοθετημένων ή μη παραινέσεων και επισημάνσεων, όπως η συσχέτιση της νευροεπιστήμης με τον αυτισμό ή άλλες δυσκολίες μάθησης (Geake, 2008). Έτσι, υποστηρίζεται ότι δε θα στερούνται από τον γενικό μαθητικό πληθυσμό τα οφέλη της ένταξης των νευροεπιστημονικών πρακτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Goldring et al., 2013).

Σκοπός: Ο σκοπός αυτής της ερευνητικής προσπάθειας είναι η ποσοτική διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων 150 εκπαιδευτικών, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, σχετικά με την ένταξη της νευροεπιστήμης στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, στόχος της μελέτης αυτής είναι να διερευνηθούν ως έναν

βαθμό οι παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν και να ευθύνονται για τη στάση του συγκεκριμένου υπό μελέτη δείγματος απέναντι σε πρακτικές ή προσεγγίσεις διδασκαλίας που βασίζονται σε νευροεπιστημονικά τεκμήρια.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου και επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος για να εξετασθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών που εργάζονται στην Ελλάδα. Για τη βελτιστοποίηση των αποτελεσμάτων τέθηκαν συγκεκριμένα κριτήρια των ερωτώμενων, όπως η εκπαιδευτική επαγγελματική δραστηριότητα και η κατοικία και η εργασία τους να είναι στην Ελλάδα, οπότε να εντάσσονται στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, και να είναι μητρικοί ομιλητές της Ελληνικής γλώσσας, ανεξαρτήτου ηλικίας. Η διαδικασία των ερωτηματολογίων διεξήχθη από τον Απρίλιο 2019 έως και τον Αύγουστο του 2019. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε μέσω του συστήματος GoogleForms και διακινήθηκε μέσω διαφόρων μέσων κοινωνικής δικτύωσης, όπως το Facebook και οι προσωπικές διευθύνσεις ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ιδιαίτερα από συλλόγους και ομοσπονδίες σχετικές με εκπαιδευτικούς, ώστε να ενταχθούν στη μελέτη όσο το δυνατόν περισσότερα άτομα ποικίλου ηλικιακού, μορφωτικού και οικονομικού προφίλ. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα, ώστε οι συμμετέχοντες να αισθάνονται άνετα κατά τη συμπλήρωση των ερωτήσεων. Λόγω ελλιπούς βιβλιογραφίας και ανάλογων ερωτηματολογίων, οι ερωτήσεις δημιουργήθηκαν εξ αρχής για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης. Για την ολοκλήρωση του σχεδιασμού του ερωτηματολογίου ακολουθήθηκε η πιλοτική διανομή του σε ένα μικρό αριθμό ατόμων (δεκαπέντε αποδέκτες), ώστε να εξακριβωθεί ότι δεν περιέχει ασάφειες, συντακτικά και γλωσσικά λάθη.

Αναμενόμενα αποτελέσματα: Τα αποτελέσματα της μελέτης (84 άτομα στα 150 που έχουν συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο) δείχνουν ότι μέχρι τη στιγμή της συγγραφής της παρούσας περίληψης η τάση των εκπαιδευτικών υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί διαχωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: η πρώτη κατηγορία αφορά αυτούς που πιστεύουν ότι η νευροεπιστήμη μπορεί να συνδράμει θετικά στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω τεχνικών διδασκαλίας που άπτονται του πεδίου της, που όμως το ποσοστό τους ανέρχεται σε ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα. Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται οι εκπαιδευτικοί που παρόλο που είναι θετικοί στο θεωρητικό πλαίσιο της ένταξης της νευροεπιστήμης στην εκπαιδευτική διαδικασία και αναγνωρίζουν τα οφέλη της, στην πράξη δηλώνουν επιφυλακτικοί, και αποτελούν το υψηλότερο ποσοστό της παρούσας μελέτης. Τέλος, στην τρίτη κατηγορία εντάσσονται οι εκπαιδευτικοί που είναι σαφώς αρνητικοί με τη χρήση των επωφελών νευροεπιστημονικών πορισμάτων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Συμπεράσματα: Όπως έχει αναφερθεί από σημαντικό αριθμό μελετών, ο εκπαιδευτικός κατά την έναρξη της εκπαιδευτικής του δραστηριότητας και με την ένταξη του στο εκπαιδευτικό σύστημα πιστεύει ότι μπορεί να «αλλάξει» τη ζωή των μαθητών του και να αποτελέσει βάσει των προσωπικών του εμπειριών, της επαγγελματικής του εμπειρίας, της πρόσθετης γνώσης του, ένα πρότυπο για τον εκπαιδευόμενο (Levin&He, 2008· Luft&Roehrig, 2007). Η νευροεπιστήμη από την άλλη μπορεί να είναι δελεαστική σε ότι αφορά την ένταξη των πορισμάτων της στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ μπορεί να συμβάλλει στην αύξηση του ποσοστού παρουσίας βέλτιστων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

ΛέξειςΚλειδιά: Νευροεπιστήμη, Εκπαίδευση, Εκπαιδευτική Διαδικασία,, Εκπαιδευτικοί, Στάσεις

Βιβλιογραφία

- Fischer, K. W., Goswami, U., and Geake, J. (2010). The future of educational neuroscience. *Mind Brain Educ.* 4, 68–80.
- Geake, J. (2008). Neuromythologies in education. *Educ. Res.* 50, 123–133.
- Goldring, R., Gray, L., &Bitterman, A. (2013). *Characteristics of Public and Private Elementary and Secondary School Teachers in the United States: Results from the 2011–12 Schools and Staffing Survey* (NCES 2013-314).
- Levin, B., & He, Y. (2008). Investigating the content and sources of teacher candidates' personal practical theories (PPTS). *Journal of Teacher Education*, 59, 55–68.
- Luft, J. A., &Roehrig, G. H. (2007). Capturing science teachers' epistemological beliefs: The development of the teacher beliefs interview. *Electronic Journal of ScienceEducation*, 11, 38–63.

ΠΡΟΣΩΠΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ: Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Κουφιώτη Γεωργία

Πολιτικός Επιστήμων, ΕΚΠΑ, Πτυχιούχος Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης(ΑΣΠΑΙΤΕ), Τμήμα ΕΠΠΑΙΚ MSc Οργάνωση και Διαχείριση Υπηρεσιών Υγείας και Κοινωνικής Φροντίδας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, MSc in Bioeconomy: Biotechnology and Law, Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδας, Αθήνα, Ελλάδα, vkoufi06@yahoo.gr

Κούνιος Αθανάσιος

Απόφοιτος Διοίκησης και Οργάνωσης Υπηρεσιών Υγείας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, MSc Οργάνωση και Διαχείριση Υπηρεσιών Υγείας και Κοινωνικής Φροντίδας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Αθήνα, Ελλάδα, thanasis20123@hotmail.com

Νικολάου Φωτεινή

Απόφοιτος ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας, Τμήμα Τουριστικών Επιχειρήσεων, Πτυχιούχος Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης(ΑΣΠΑΙΤΕ), Τμήμα ΕΠΠΑΙΚ, Αθήνα, Ελλάδα, nikolaoufoteini150@gmail.com

Ζηλακάκη Μαρία

Ειδικευόμενη Νευρολογίας, Α' Νευρολογική Κλινική, ΠΓΝΘ ΑΧΕΠΑ, Θεσσαλονίκη, mariazhl0@gmail.com

Κρόκου Ζωή

3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής, Ελλάδα, Αθήνα, zkrokou@yahoo.com

Περίληψη:

Εισαγωγή: Η προσωποποίηση και η εξατομίκευση χάρη στις πολυάριθμες εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης αποτελεί ένα πολυεπιστημονικό πεδίο μελέτης, που δεν άπτεται μόνο της εκπαίδευσης αλλά και της υγείας, της οικονομίας, της κοινωνιολογίας και πολλών ακόμα πεδίων εφαρμογής (Russell&Norvig, 2010). Σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση, η προσβασιμότητα μέσω έξυπνων συσκευών και υπολογιστικών συστημάτων έχει οδηγήσει σε καθολικότητα στην παροχή εκπαίδευσης, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τις αναπτυσσόμενες χώρες, χωρίς να υποτιμάται η παρατηρούμενη ανισότητα ιδιαίτερα σε οικονομικά μη εύρωστες περιοχές ή περιοχές με περιορισμένους παρεχόμενους πόρους πολιτικής και εκπαιδευτικής χρηματοδότησης. Επιπροσθέτως, η τεχνητή νοημοσύνη έχει διευκολύνει τη διοικητική διαδικασία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, μειώνοντας ως επακόλουθο τον χρόνο που καλείται ο εκπαιδευτικός να αφιερώσει σε διοικητικές υποχρεώσεις και επιτρέποντας τη μετακύλιση αυτού του χρόνου προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (McArthur et al., 2005). Η παραπάνω παράμετρος αφορά την αυτοματοποίηση διαφόρων διαδικασιών της εκπαιδευτικής πρακτικής, όπως για παράδειγμα της αξιολόγησης. Η προσωποποιημένη εκπαίδευση μπορεί να συντελέσει στην εξατομικευμένη και πλήρως εναρμονισμένη με τις ανάγκες του μαθητή διδασκαλία, καθώς το πρόγραμμα σπουδών συνήθως έχει σχεδιαστεί, για να καλύπτει τις ανάγκες τις πλειοψηφίας του μαθητικού συνόλου, δηλαδή ενός ποσοστού 70-80%, γεγονός που σημαίνει ότι ένα ποσοστό 20-30% δεν καλύπτεται από το υπάρχον πρόγραμμα σπουδών (Maderer, 2016).

Σκοπός: Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η ανασκόπηση των σύγχρονων εφαρμογών τεχνητής νοημοσύνης που χρησιμοποιούνται ή δύνανται να χρησιμοποιηθούν στην εκπαίδευση. Επίσης, μέσω της διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών επιχειρείται η καταγραφή των θετικών αποτελεσμάτων που μπορεί να προσδώσει η τεχνητή νοημοσύνη στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και η επισήμανση των προβλημάτων που μπορεί να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός από την ευρεία εφαρμογή των τεχνολογιών αυτών στο σχολικό περιβάλλον.

Μεθοδολογία: Δόθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο βασίστηκε σε ανάλογα ερωτηματολόγια βάσει της διεθνούς και εγχώριας βιβλιογραφίας προσαρμοσμένο στις ανάγκες της παρούσας μελέτης και τις ανάγκες του μελετώμενου πληθυσμού. Η πλειοψηφία των ερωτήσεων είναι πολλαπλής επιλογής, είτε με δυνατότητα επιλογής μόνο μίας απάντησης από μία σειρά πολλαπλών επιλογών είτε με δυνατότητα επιλογής περισσότερων απαντήσεων από μία σειρά πολλαπλών επιλογών. Η έρευνα διενεργήθηκε μέσω της πλατφόρμας GoogleForms. Ο αριθμός του υπό μελέτη δείγματος αντιστοιχεί σε 200 άτομα στο σύνολο. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με συμπλήρωση κατά κύριο λόγο ηλεκτρονικώς των ερωτηματολογίων με ελάχιστες περιπτώσεις 9 ατόμων, που το συμπλήρωσαν με φυσική παρουσία. Κατά την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι στατιστικές μέθοδοι της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής με τυχαιοποιημένο πειραματικό σχέδιο.

Συμπεράσματα: Η τεχνητή νοημοσύνη και οι εφαρμογές της μπορούν να βοηθήσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω πολλών εφαρμογών αυτοματοποίησης, προσομοίωσης και εικονικής πραγματικότητας. Για παράδειγμα, η χρήση "Smart content" διαδικασιών, από τους ψηφιοποιημένους οδηγούς των εγχειριδίων έως τις εξατομικευμένες μαθησιακές ψηφιακές διεπαφές, μπορεί να εισαχθεί σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, από την πρωτοβάθμια έως τη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η εκπαίδευση είναι ένας τομέας που καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου και η ενσωμάτωση της τεχνητής νοημοσύνης αποτελεί ένα καθοριστικό παράγοντα σε ότι αφορά την ανάπτυξη των αναγκαίων ανθρώπινων χαρακτηριστικών της επικοινωνίας, της προσαρμοστικότητας και της κατανόησης. Παράλληλα, η προσαρμογή της μάθησης με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες των μεμονωμένων μαθητών είναι ζήτημα που είναι δύσκολο να επιτευχθεί από τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να διαχειριστούν 25 περίπου μαθητές σε κάθε τάξη (Tuomi, 2018).

Λέξεις Κλειδιά: Τεχνητή Νοημοσύνη, Αυτοματισμοί, Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Προσωποποιημένη μάθηση

Βιβλιογραφία

- Maderer, J. (2016). *Artificial intelligence course creates AI teaching assistant*. Georgia Tech News Center, 9 May 2016.
- McArthur, D., Lewis, M. & Bishary, M. (2005). The Roles of Artificial Intelligence in Education: Current Progress and Future Prospects. *Journal of Educational Technology*, 1(4), 42-80.
- Russell, SJ, & Norvig, P. (2010). *Artificial intelligence: a modern approach*, (3rd ed.). Upper Saddle River: Prentice-Hall.
- Tuomi, J. (2018) *The Impact of Artificial Intelligence on Learning, Teaching, and Education*, Joint Research Centre (JRC), the European Commission's science and knowledge service.

ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΑ ΣΥΜΒΟΥΛΙΑ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Γεώργιος Ξενέλης
Email: ksenelisg@gmail.com
Τηλ:6974019421

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αντικείμενο της παρούσας μελέτης είναι ο θεσμός των Υπηρεσιακών Συμβουλίων (Υ.Σ) εκπαίδευσης και η συμβολή τους στη διοίκηση της εκπαίδευσης.

Αρχικά, αναλύθηκαν οι βασικές σχολές της Διοίκησης με στόχο να διερευνηθεί η συμβολή των Υπηρεσιακών Συμβουλίων στη διοίκηση της εκπαίδευσης, ως συλλογικά όργανα της διοίκησης.

Στα επίπεδα της Διοικητικής Πυραμίδας του εκπαιδευτικού συστήματος, λειτουργούν Υπηρεσιακά Συμβούλια. Σε κεντρικό επίπεδο λειτουργούν τα Κεντρικά Υπηρεσιακά Συμβούλια. Σε περιφερειακό επίπεδο τα Ανώτερα Υπηρεσιακά Συμβούλια και σε επίπεδο Αντιπεριφέρειας τα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια.

Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνηθεί η συμβολή των Υ.Σ της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΥΣΔΕ – ΑΠΥΣΔΕ – ΚΥΣΔΕ) στη διοίκηση της εκπαίδευσης και οι απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κιλκίς για τα Υ.Σ.

Οι αποφάσεις που λαμβάνονται από τα Υ.Σ είναι σημαντικές για την εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στα Υ.Σ με αιρετούς εκπροσώπους τους για τον έλεγχο της νομιμότητας των ενεργειών και των αποφάσεων που λαμβάνονται. Οι υπηρεσιακές μεταβολές των εκπαιδευτικών γνωμοδοτούνται από τα Υ.Σ και έχουν επιπτώσεις στη ζωή τους (μεταθέσεις, αποσπάσεις, μετατάξεις, τοποθετήσεις, αναγνώριση συνάφειας μεταπτυχιακών κ.λπ.).

Η έρευνα της μελέτης έγινε με ερωτηματολόγιο που απαντήθηκε από εκπαιδευτικούς του νομού Κιλκίς και τα αποτελέσματα επεξεργάστηκαν με τη μέθοδο SPSS.

Η μελέτη ολοκληρώνεται με την εξαγωγή των συμπερασμάτων που προέκυψαν από την συγκεκριμένη έρευνα.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα μέλη των Υ.Σ πρέπει να διαθέτουν επιμόρφωση στις ΤΠΕ, Μεταπτυχιακό στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης, διοικητική εμπειρία, καλή γνώση της νομοθεσίας, κοινωνική ευαισθησία και συναδελφικότητα.

Όσον αφορά τη σύνθεση και τις αρμοδιότητες των Υ.Σ, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρέπει να υπάρχει και τρίτος αιρετός εκπρόσωπός τους, τα μέλη των Υ.Σ να ορίζονται από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης και η πρόβλεψη που αφορά την ποσόστωση των γυναικών συμβάλλει θετικά στη λειτουργία τους.

Τα Υπηρεσιακά συμβούλια είναι συλλογικά όργανα και οι εκπαιδευτικοί τα θεωρούν απαραίτητα για την αξιόπιστη διοίκηση της εκπαίδευσης.

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ Α/ΒΑΘΜΙΑΣ ΤΗΣ Π.Ε.Ν. ΑΡΤΑΣ

Νικολάου Ελένη
Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος
Θεσσαλονίκη, Ελλάδα
eleninicol@gmail.com
Δρ. Χριστίδης Περικλής
Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος
Θεσσαλονίκη, Ελλάδα
chperik@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να αποτυπώσει συγκριτικά τη σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης με την εργασιακή δέσμευση στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Άρτας. Συγκεκριμένα, θέτει ως στόχο να αποτυπώσει τα επίπεδα και των δύο αλλά και να αναδείξει τη σημασία και τη βαρύτητα που θα πρέπει να δίνεται στην πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης και την ενίσχυση της εργασιακής δέσμευσης. Επιπλέον επιδιώκει να αναδείξει την επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών σε αυτές, ενώ ταυτόχρονα αναζητά διαφοροποιήσεις, αναφορικά των υπό διερεύνηση αξόνων μεταξύ δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ο προβληματισμός αυτής της σύγκρισης ξεκινά από το γεγονός, ότι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση εργάζονται όχι μόνο δάσκαλοι αλλά και εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων με διαφορετικές συνθήκες εργασίας αφού κατά περίπτωση απαιτείται για την διδασκαλία τους, π.χ. αθλητικός εξοπλισμός και χώρος για τους γυμναστές. Επιπλέον η έρευνα αφορά εκπαιδευτικούς με μόνιμη ή μη σχέση εργασίας καθώς ένα μεγάλο κομμάτι της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι και οι αναπληρωτές, οι απόψεις των οποίων είναι εξ' ίσου σημαντικές. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται και στις μετακινήσεις και την απόσταση από το σχολείο αλλά και τον τόπο κατοικίας των εκπαιδευτικών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα Οκτώβριος – Δεκέμβριος 2018. Μεθοδολογικά θεωρήθηκε σκόπιμη η εφαρμογή ποσοτικής έρευνας ως καταλληλότερη και έγινε με βάση τη χρήση ερωτηματολογίου. Τα ερωτήματα ελήφθησαν από το MBI-ES και από την κλίμακα Utrecht Work Engagement Scale. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο επεξεργασίας SPSS16. Συνολικά στην έρευνα το δείγμα αποτέλεσαν 200 εκπαιδευτικοί άνδρες και γυναίκες δημοσίων σχολείων και νηπιαγωγείων Π.Ε.ν. Άρτας. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν άλλοτε επιβεβαιώνουν και άλλοτε όχι τις ερευνητικές μας υποθέσεις. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί απέχουν από υψηλή επαγγελματική εξουθένωση, παρουσιάζουν επαγγελματική δέσμευση. Εργασιακή δέσμευση λειτουργεί θετικά ως προς την ψυχολογία των εκπαιδευτικών και λειτουργεί αντίθετα με το φαινόμενο εργασιακής εξουθένωσης. Όπως προκύπτει απαιτείται βελτίωση των εργασιακών συνθηκών και καταπολέμηση της επαγγελματικής εξουθένωσης χωρίς όμως τη μείωση της δέσμευσης. Οι παράγοντες που διαδραματίζουν στατιστικά σημαντικό ρόλο ως προς την επαγγελματική εξουθένωση είναι το φύλο και η επαγγελματική εμπειρία. Οι εργαζόμενοι με εργασιακή δέσμευση, αφοσιώνονται και κοπιάζουν όμως αντιλαμβάνονται πως η εργασία και η ενασχόληση με τους μαθητές δεν αποτελούν παράγοντες άγχους και πίεσης, καθώς αισθάνονται προσωπική ικανοποίηση από την ενασχόλησή τους με αυτή και διατηρούν την κοινωνικότητά τους.

Λέξεις – κλειδιά: επαγγελματική εξουθένωση, εργασιακή δέσμευση, δάσκαλοι, εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια στον τομέα της Διοίκησης ανθρωπίνων πόρων η έρευνα στρέφεται όλο και περισσότερο στη μελέτη των φαινομένων της επαγγελματικής εξουθένωσης και της εργασιακής δέσμευσης. Από το 1995 δημοσιεύονται ετησίως περισσότερα από εκατόν πενήντα άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά (Αντωνίου, 2008). Οι μελέτες αφορούν κατά βάση οργανισμούς αν και ειδικά για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού περιπτώσεις εξουθένωσης και δέσμευσης αναφέρονται ήδη από τις αρχές του 20ου αιώνα (Αμαραντίδου, 2010).

Η βιβλιογραφική μελέτη παρουσιάζει την επαγγελματική δέσμευση ως πολυδιάστατη έννοια, καθώς υπό το πρίσμα των εννοιών μπορεί να προσεγγιστεί πολύπλευρα. Τουτό έχει ως επακόλουθο άλλοτε να σχετίζεται με τον ενθουσιασμό για εργασία και άλλοτε με την ικανοποίηση αναγκών (Schaufeli & Bakker, 2004). Η εργασιακή δέσμευση αναφέρεται ως κάτι θετικό αλλά παράλληλα λογίζεται συχνά και συνδέεται ως αντίθετο της επαγγελματικής

εξουθένωσης η οποία αναφέρεται στην ψυχική ή και σωματική εξάντληση του εργαζομένου που οδηγεί στην κόπωση, την απάθεια, την έλλειψη διάθεσης, τον εκνευρισμό και ακόμα και την αυτοκτονία. Τόσο η επαγγελματική εξουθένωση όσο και η εργασιακή δέσμευση πάντως φαίνεται να αφορούν ψυχολογικές καταστάσεις, συναισθηματικές αντιδράσεις των εργαζομένων που επιδρούν στη σχέση τους με τον οργανισμό, στο ρόλο τους, στην αποτελεσματικότητά τους και στους στόχους που θέτουν (Schaufeli & Bakker, 2004; Zeinabi, 2010).

Η γενικότερη ερευνητική ανασκόπηση αποκαλύπτει ότι το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζει ως προς την επαγγελματική εξουθένωση κυρίως στον προσδιορισμό των επιπέδων της (Kantas & Vassilaki, 1997), αλλά και στον εντοπισμό συσχετίσεων με το στρες και το άγχος (Γιαννακίδου, 2014), ενώ ως προς την εργασιακή δέσμευση οι περισσότερες μελέτες αφορούν τη διερεύνηση επιπέδων αλλά και αιτιολογικών παραγόντων και ασχολήθηκαν περισσότερο με την οργανωσιακή δέσμευση η οποία όπως θα δούμε διαφοροποιείται από την εργασιακή δέσμευση (Μουρκογιάννη & Αντωνίου, 2014; Παπαζαφειρόπουλος, 2012). Στην Ελλάδα οι έρευνες που αφορούν τα δύο και τα συσχετίζουν είναι ελάχιστες για το λόγο αυτό και το ερευνητικό κενό είναι μεγάλο, καθώς υπάρχουν προεκτάσεις και επιπτώσεις στη λειτουργία του σχολείου, την απόδοση των εκπαιδευτικών αλλά και την επαφή με τους μαθητές (Δεσλή, 2017).

Στο επίκεντρο της παρούσας μελέτης βρίσκεται το σχολείο, που αποτελεί και αυτό με τη σειρά του οργανισμό αφού εργάζεται συστηματικά για την επίτευξη κοινών σταθερών και συγκεκριμένων στόχων, αποτελεί σταθερή οντότητα, έχει διάρκεια στο χρόνο, είναι ανοιχτό ως προς τη κοινωνία και γενικά έχει μία τυπική δομή. Επομένως η μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης και της εργασιακής δέσμευσης στους εργαζομένους του σχολείου δεν διαφέρει από εκείνη της μελέτης σε οργανισμούς που συχνά παρατηρείται στη διεθνή βιβλιογραφία.

Ο προβληματισμός αυτής της σύγκρισης ξεκινά από το γεγονός, ότι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση εργάζονται όχι μόνο δάσκαλοι αλλά και εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων με διαφορετικές συνθήκες εργασίας αφού κατά περίπτωση απαιτείται για την διδασκαλία τους, π.χ. αθλητικός εξοπλισμός και χώρος για τους γυμναστές, ή ακόμη μουσικά όργανα για τους μουσικούς που δεν υπάρχουν πάντα. Επιπλέον η έρευνα αφορά εκπαιδευτικούς με μόνιμη ή μη σχέση εργασίας καθώς ένα μεγάλο κομμάτι της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι και οι αναπληρωτές, οι απόψεις των οποίων είναι εξ' ίσου σημαντικές. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται και στις μετακινήσεις και την απόσταση από το σχολείο αλλά και το τόπο κατοικίας των εκπαιδευτικών. Άραγε διαφέρουν τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και εργασιακής δέσμευσης ανάμεσα σε αναπληρωτές, μόνιμους, ειδικότητες, αλλά και εκπαιδευτικούς που διαβίουν είτε εντός είτε εκτός νομού αλλά και ειδικότητες; Επιπλέον, από εμπειρικές παρατηρήσεις και συζητήσεις παρατηρείται μια έντονη κόπωση και δυσαρέσκεια στους εκπαιδευτικούς γενικότερα και διάθεση παραίτησης, που όμως δεν ενδοκμεί από τις νέες συνταξιοδοτικές μεταρρυθμίσεις, γεγονός που επηρεάζει τη σχολική μονάδα την απόδοση και μπορεί να θεωρηθεί αιτία επαγγελματικής εξουθένωσης. Είναι όμως πραγματική αυτή η εικασία;

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον της επιστημονικής έρευνας στον τομέα της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, την ψυχολογία και την κοινωνιολογία. Είναι γνωστό ως σύνδρομο "burnout", που ετυμολογικά στην αγγλική γλώσσα ορίζεται ως: «αναλώνομαι εσωτερικά και προοδευτικά μέχρι το σημείο της απανθράκωσης» (Baker et. al., 2000). Η πρώτη χρήση του όρου έγινε το 1930 για αθλητές υψηλών επιδόσεων που δεν απέδιδαν το ίδιο σε αγωνιστικό επίπεδο μετά από χρόνια. Η Maslach το 1982 κατέληξε σ έναν ορισμό, που έως και σήμερα είναι ο πιο διαδεδομένος, διότι θεωρείται αντιπροσωπευτικότερος όλων και ορίζει την επαγγελματική εξουθένωση ως «απόλεια ενδιαφέροντος για τους ανθρώπους με τους οποίους κάποιος εργάζεται, συμπεριλαμβανομένης της σωματικής εξάντλησης και χαρακτηρίζεται από συναισθηματική εξάντληση όπου ο επαγγελματίας δεν έχει πλέον καθόλου θετικά αισθήματα συμπάθειας ή σεβασμού για τους πελάτες ή ασθενείς» (Θεοφίλου, 2009). Η συγκεκριμένη επιστήμονας δημιούργησε και μία κλίμακα μέτρησης, το MBI (Maslach Burnout Inventory) που αποτελεί το σημαντικότερο εργαλείο μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης με ερωτήματα που αξιολογούν και τις τρεις διαστάσεις, του οποίου γίνεται χρήση και στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια (Leiter & Maslach, 2001). Επιπρόσθετα, στα σημαντικότερα μοντέλα ερμηνείας της επαγγελματικής εξουθένωσης ανήκει το διαδραστικό μοντέλο του Cherniss, το οποίο ορίζει την επαγγελματική εξουθένωση ως μία διαδικασία τριών φάσεων, που ξεκινά με τη φάση "του εργασιακού στρες", όταν τα διαθέσιμα μέσα δεν αρκούν για να ικανοποιήσουν τους προσωπικούς στόχους και τα αιτήματα του εργασιακού περιβάλλοντος, οπότε διαταράσσεται η ισορροπία, χωρίς όμως απαραίτητα ο εργαζόμενος να οδηγηθεί στην επαγγελματική εξουθένωση. Στην επόμενη φάση "της εξάντλησης" όπως ονομάζεται, ο εργαζόμενος φορτίζεται συναισθηματικά λόγω της προηγούμενης ανισορροπίας, εκδηλώνοντας στοιχεία στρες, κόπωσης, διαρκούς έντασης, έλλειψης ενδιαφέροντος και απάθειας. Αντιλαμβάνεται τον εργασιακό χώρο ως πηγή εξάντλησης και στρέφεται περισσότερο σε γραφειοκρατικά ζητήματα, ενώ είναι πιθανό να οδηγηθεί στην παραίτηση. Στην τρίτη και τελική φάση, "της αμυντικής κατάληξης" σύμφωνα με τον Cherniss (1980), ο εργαζόμενος διαφοροποιεί τη στάση και τη συμπεριφορά του, αποστασιοποιείται και εμφανίζει κυνική συμπεριφορά. Με τον τρόπο αυτό μειώνονται οι σωματικές και ψυχολογικές πιέσεις και υπάρχει ελπίδα επαγγελματικής επιβίωσης. Βάσει των πιο πρόσφατων ερευνών αναφέρονται η εξάντληση, ο κυνισμός και η αναποτελεσματικότητα ως τα βασικότερα συμπτώματα της εργασιακής εξουθένωσης. Η

εξάντληση προκύπτει ως απότοκο της επίδρασης του εργασιακού άγχους στην ψυχική και σωματική υγεία, ο κυνισμός αποτελεί αντίκτυπο της αρνητικής στάσης προς την εργασία και τους άλλους και η αναποτελεσματικότητα είναι το αποτέλεσμα της χαμηλής αυτοεκτίμησης (Ντελέζος & συν., 2014; ΕΛ.ΙΝ.Υ.Α.Ε, 2007; Δελήχας & συν., 2012). Η μελέτη της βιβλιογραφίας καταλήγει στην ομαδοποίηση τους σε τρεις κατηγορίες -όπως αναλύονται στη συνέχεια - θέτοντας ως βασικότερες τις σωματικές, ψυχικές, και συμπεριφορικές σύμφωνα με τους Δελήχα & συν. (2012), που ταλανίζουν ιδιαίτερα τον εργαζόμενο σε σημείο να οδηγούν σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και επιπρόσθετα να εμφανίζουν αντίκτυπο στην προσωπική και κοινωνική του ζωή (Δημητράπουλος & Φιλίππου, 2008; Αντωνίου, 2008).

Όσον αφορά στην εργασιακή δέσμευση, το ενδιαφέρον προέκυψε μέσα από τη μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης. Ο τομέας της ψυχολογίας της εργασίας διέκρινε μία θετική διάσταση πέραν της αρνητικής της εξουθένωσης για το λόγο αυτό και τις τελευταίες δεκαετίες ο όρος συνδέθηκε με τον εργαζόμενο και τον επαγγελματικό του ρόλο (Simpson, 2009). Επίσημα η έννοια εισήχθη για πρώτη φορά το 1990 από τον William Kahn, ο οποίος την επικαλέστηκε για να μιλήσει για την αξιοποίηση των ικανοτήτων των εργαζομένων στους εργασιακούς ρόλους που λαμβάνουν. Στη δέσμευση, τόνισε οι εργαζόμενοι, στους εργασιακούς ρόλους τους λαμβάνουν, εκφράζουν τους εαυτούς τους σε σωματικό, νοητικό και συναισθηματικό επίπεδο κατά τη διάρκεια της απόδοσης τους. Επιπλέον, ανέφερε ότι για να είναι επιτευχθεί ουσιαστική δέσμευση του εργαζομένου, θα πρέπει εκείνος να είναι διαθέσιμος, να θεωρεί σημαντική την εργασία και να αισθάνεται ασφάλεια (Μπελιάς & συν. 2013). Οι Maslach & Leiter (1997), προχώρησαν ένα βήμα παραπάνω συγκρίνοντας τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης (συναισθηματική εξάντληση, κυνισμό και αναποτελεσματικότητα) με τα χαρακτηριστικά της δέσμευσης δηλαδή την ενέργεια, την εμπλοκή και την αποτελεσματικότητα στην εργασία, οπότε κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η επαγγελματική δέσμευση αποτελεί το αντίθετο του φαινομένου της εργασιακής εξουθένωσης. Η διερεύνηση νέων ορισμών και η διατύπωση εναλλακτικών προσεγγίσεων με σκοπό την πληρέστερη κάλυψη του ορισμού της εργασιακής δέσμευσης, έχει συμβάλει στον διαχωρισμό της από συναφείς όρους όπως την εργασιομανία και την οργανωσιακή δέσμευση με τις οποίες συνήθως συγχέεται λανθασμένα καθώς ειδικότερα, η εργασιακή δέσμευση εστιάζει στην εργασία ενώ η οργανωσιακή στην αφοσίωση του εργαζομένου στον συγκεκριμένο οργανισμό που εργάζεται (Bakker et.al., 2011; Maslach et.al., 2001).

Οι εργαζόμενοι με εργασιακή δέσμευση, αφοσιώνονται και κοπιάζουν όμως αντιλαμβάνονται την εργασία ως διασκέδαση, αισθάνονται προσωπική ικανοποίηση από την ενασχόλησή τους με αυτή, δεν νιώθουν τύψεις όταν θα πρέπει να ασχοληθούν με κάτι άλλο, διατηρούν την κοινωνικότητά τους και διαθέτουν ευεξία και βρίσκονται σε ψυχολογική ανάταση διότι αντλούν ευχαρίστηση (Schaufeli & Bakker, 2004; Schaufeli, 2013). Προκειμένου να μελετηθούν οι αιτιολογικοί παράγοντες της εργασιακής δέσμευσης διατυπώθηκαν διάφορα θεωρητικά μοντέλα, τα οποία τους ομαδοποιούν σε γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχολογικούς:

- Το θεωρητικό μοντέλο των Maslach, Schaufeli&Leiter (2001).
- Το θεωρητικό μοντέλο των May, Gilson&Harter (2004).
- Το μοντέλο της κοινωνικής ανταλλαγής του Sacks (2006).
- Το μοντέλο των Bakker & Demerouti (2008).
- Το μοντέλο των Shucks&Wollard (2011).

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑ

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια έχει ως βασικό σκοπό να διερευνήσει συγκριτικά τη σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης με την εργασιακή δέσμευση στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Π.Εν. Άρτας. Συγκεκριμένα, θέτει ως στόχο να εξετάσει τα επίπεδα και των δύο αλλά και να αναδείξει τη σημασία και τη βαρύτητα που θα πρέπει να δίνεται στην πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης και την ενίσχυση της εργασιακής δέσμευσης. Επιπλέον επιδιώκει να αναδείξει την επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών σε αυτές. Διατυπώθηκαν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

1. Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας της Π.Εν. Άρτας εμφανίζουν επαγγελματική εξουθένωση.
2. Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας της Π.Εν. Άρτας παρουσιάζουν εργασιακή δέσμευση.
3. Η επαγγελματική εξουθένωση σχετίζεται με την εργασιακή δέσμευση στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας της Π.Εν. Άρτας.
4. Υπάρχει διαφορά στον βαθμό εργασιακής δέσμευσης ανάμεσα σε δασκάλους και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων της Π.Εν. Άρτας.
5. Υπάρχει διαφορά στο βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης ανάμεσα σε δασκάλους και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων της Π.Εν. Άρτας.
6. Επηρεάζουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά το βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης και εργασιακής δέσμευσης.

7. Η επαγγελματική εξουθένωση σχετίζεται με τη μετακίνηση των εκπαιδευτικών.
8. Η επαγγελματική δέσμευση σχετίζεται με την μετακίνηση των εκπαιδευτικών.

Επιλέχθηκε εφαρμογή ποσοτικής έρευνας ως καταλληλότερη καθώς σύμφωνα με τον Creswell (2011) θεωρείται η ιδανικότερη όταν ο σκοπός είναι η διερεύνηση τάσεων αλλά και η μελέτη συσχετίσεων μεταβλητών. Για το σκοπό αυτό μοιράστηκε ερωτηματολόγιο όπου τα πρώτα είκοσι δύο ερωτήματα ελήφθησαν από την κλίμακα του συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης Εκπαιδευτικών (Maslach Burnout Inventory- Educators Survey) ή MBI- ES και αφορούν τρεις υποκλίμακες που αντιστοιχούν στις τρεις διαστάσεις του φαινομένου (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση, προσωπική επίτευξη). Ακολουθώντας για τη διερεύνηση του συνδρόμου της επαγγελματικής δέσμευσης τα ερωτήματα συλλέχθηκαν από την κλίμακα Utrecht Work Engagement Scale (Schaufeli & Bakker, 2003), η οποία κι εκείνη αντίστοιχα μελετά τα τρία επίπεδα της εργασιακής δέσμευσης: σθένος, αφοσίωση και απορρόφηση. Ο χρόνος που απαιτούνταν για τη συμπλήρωσή του δεν υπερέβαινε τα δέκα λεπτά. Η παρούσα έρευνα είναι ποιοτική-δεδειγματοληπτική και επιλέχθηκε « δείγμα ευκολίας » όπως χαρακτηρίζεται ερευνητικά. Το δείγμα συλλέχθηκε από σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Π.Εν. Άρτας, όπου υπήρχε ευκολότερη πρόσβαση στο πληθυσμό λόγω της μόνιμης διαμονής και εργασίας της ερευνήτριας, με μοναδικό κύριο χαρακτηριστικό να είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που ανήκουν σε δημόσια σχολεία της Π.Εν. Άρτας με οποιαδήποτε σχέση εργασίας τη δεδομένη στιγμή που διεξήχθη η έρευνα. Στην προσπάθεια να είναι κατά το δυνατό πιο αντικειμενικά και αντιπροσωπευτικά τα στοιχεία τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε εκπαιδευτικούς που ανήκουν σε δημοτικά σχολεία εντός και εκτός πόλεως και υπηρετούν σε χωριά ολιγοθέσια αλλά και πολυθέσια, αλλά και σε νηπιαγωγεία. Καθώς δεν απαιτούνταν σχετική άδεια από τη Δ/νση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμπλήρωσή του, μπορούσαν να συμμετέχουν κατά βούληση όσοι από τους εκπαιδευτικούς είχαν την ευχέρεια αλλά και το χρόνο. Συνολικά στην έρευνα δέχθηκαν να συμμετάσχουν περισσότεροι από διακόσιοι πενήντα εκπαιδευτικοί όμως τελικά το δείγμα αποτέλεσαν διακόσιοι εκπαιδευτικοί άνδρες και γυναίκες δημοσίων σχολείων και νηπιαγωγείων (ποσοστό ανταπόκρισης 80%). Η έρευνα διεξήχθη το χρονικό διάστημα Οκτώβριος -Δεκέμβριος 2018.

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα εργασία εξέτασε οκτώ ερευνητικές υποθέσεις ως προς την ισχύ τους στην περίπτωση των εκπαιδευτικών της Π.Εν. Άρτας. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν επιβεβαιώνουν τις δύο πρώτες υποθέσεις πως οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Π.Εν. Άρτας εμφανίζουν επαγγελματική εξουθένωση και εργασιακή δέσμευση. Η επαγγελματική εξουθένωση σχετίζεται αρνητικά στο επίπεδο της συναισθηματικής εξασθένισης με την εργασιακή δέσμευση στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας της Π.Εν. Άρτας, απαντώντας στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Αντίθετα δεν επιβεβαιώθηκε η τέταρτη ερευνητική υπόθεση πως υπάρχει διαφορά ανάμεσα σε δασκάλους και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων σε σχέση με την εργασιακή δέσμευση. Μπορεί να θεωρηθεί ότι υπάρχει όμως διαφορά στην επαγγελματική εξουθένωση όπως έθετε η πέμπτη υπόθεση. Όμως διαπιστώθηκε από τη μελέτη του έκτου ερωτήματος ότι η επαγγελματική εξουθένωση επηρεάζεται σημαντικά από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και συγκεκριμένα το φύλο και την επαγγελματική εμπειρία για την εξουθένωση και τον τόπο κατοικίας για την εργασιακή δέσμευση. Τέλος η εξουθένωση φάνηκε ότι σχετίζεται με την μετακίνηση των εκπαιδευτικών και φυσικά την απόσταση από τον τόπο κατοικίας αλλά δεν υπάρχει καμία διαφορά στην δέσμευση ως προς αυτό. Το δείγμα αποτελείται κυρίως από γυναίκες δασκάλες που εργάζονται ως αναπληρώτριες, έχουν ηλικία κάτω των τριάντα πέντε ετών και προϋπηρεσία έξι έως δέκα έτη, ενώ μένουν σε μικρή απόσταση από το σχολείο που διδάσκουν. Στο σύνολό τους πάσχουν από υψηλή επαγγελματική εξουθένωση και παρουσιάζουν επαγγελματική δέσμευση. Σημαντικές διαφορές εμφανίζονται στην συναισθηματική εξασθένιση ως προς τη διδακτική εμπειρία και το φύλο. Επίσης, φαίνεται ότι η συναισθηματική εξασθένιση πιθανότατα αφορά τις γυναίκες, ενώ η αποπροσωποποίηση τους άντρες που έχουν εμπειρία έως δέκα χρόνια. Η προσωπική επίτευξη πιθανότατα εμφανίζεται σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται έξι έως δέκα έτη. Η συναισθηματική εξασθένιση εξηγεί τις μεταβολές ως προς την επαγγελματική εξουθένωση και έχει αρνητική συσχέτιση με την αποπροσωποποίηση και την προσωπική επίτευξη. Σημαντικές διαφορές για τις υποκατηγορίες της επαγγελματικής δέσμευσης εμφανίζονται μόνο για την παράμετρο του τόπου κατοικίας και η απορρόφηση έχει ισχυρή θετική συσχέτιση με την αφοσίωση και το σθένος. Καταλήγουμε επομένως και με την παρούσα εργασία σε ίδια συμπεράσματα με αυτά που προέκυψαν στο θεωρητικό κομμάτι της εργασίας. Η εργασιακή δέσμευση λειτουργεί θετικά ως προς την ψυχολογία των εκπαιδευτικών και λειτουργεί αντίθετα με το φαινόμενο εργασιακής εξουθένωσης. Οι εργαζόμενοι με εργασιακή δέσμευση, αφοσιώνονται και κοπιάζουν όμως αντιλαμβάνονται πως η εργασία και η ενασχόληση με τους μαθητές δεν αποτελούν παράγοντες άγχους και πίεσης, καθώς αισθάνονται προσωπική ικανοποίηση από την ενασχόλησή τους με αυτή, δεν νιώθουν τύψεις όταν θα πρέπει να ασχοληθούν με κάτι άλλο, διατηρούν την κοινωνικότητά τους και διαθέτουν ευεξία και θετική ψυχολογία. Συνεπώς η εργασιακή δέσμευση εστιάζει στην αποδοτική και αποτελεσματική ενασχόληση με την εργασία, ως μια διαδικασία που δεν προκύπτει από εσωτερικό καταναγκασμό και σχετίζεται αρνητικά με το άτομο, αλλά, αντίθετα, προσφέρει ικανοποίηση, χαρά και πληρότητα στον εκπαιδευτικό.

Γίνεται φανερό πως στην Ελλάδα του 2019, με την οικονομική κρίση να δεσπόζει για μια δεκαετία στην καθημερινότητα των πολιτών, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, νοιώθουν υψηλά επίπεδα

συναισθηματικής εξασθένησης και αποπροσωποποίησης. Οι παράγοντες που διαδραματίζουν στατιστικά σημαντικό ρόλο ως προς την επαγγελματική εξουθένωση είναι το φύλο και η επαγγελματική εμπειρία. Σχετικά με το σύνδρομο της επαγγελματικής δέσμευσης, οι εκπαιδευτικοί αν και με φανερά τα σημάδια της κόπωσης, διατηρούν το σθένος και έχουν την αφοσίωση που τους επιτρέπει να συνεχίσουν το λειτουργικό τους έργο με θέρμη και αποφασιστικότητα. Το εργασιακό άγχος που στη βιβλιογραφία αναφέρεται ως βασικός παράγοντας επαγγελματικής εξουθένωσης στο χώρο ενός οργανισμού είναι ένα συχνό φαινόμενο, με επιπτώσεις στην καλή λειτουργία και αποτελεσματικότητά του. Στην έρευνα που παρουσιάστηκε έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί η επαγγελματική εξουθένωση καθώς και η δέσμευση που εμφανίζεται μέσα στο σχολικό περιβάλλον, στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Π.Εν. Άρτας, μέσα από την καταγραφή των απόψεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών.

Η παρούσα εργασία, θα μπορούσε να επεκταθεί και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση καθώς και να συμπεριλάβει τις απόψεις των διευθυντών για να γίνει μια συγκριτική μελέτη των απαντήσεων και από τις δύο πλευρές (εκπαιδευτικοί - διευθυντές). Θα άξιζε να διερευνηθεί περισσότερο, η σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης με θέματα που σχετίζονται με την κοινωνική κατάσταση που υπάρχει στη συγκεκριμένη εποχή και την περιοχή που διεξάγεται η έρευνα. Έτσι, εκτός από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, θα μπορούσε να γίνει εμβάθυνση σε συγκεκριμένα προβλήματα ώστε να εξετασθούν οι πιθανοί τρόποι αντιμετώπισης του συνδρόμου. Η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να συνδυαστεί με το εργασιακό άγχος, την εργασιακή ανασφάλεια, την ποιότητα στην εκπαίδευση και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, έτσι ώστε να αξιολογηθούν σε βάθος οι επιβαρυντικοί παράγοντες του συνδρόμου.

Βάση των συμπερασμάτων που προέκυψαν διατυπώνονται οι παρακάτω προτάσεις με σκοπό τη βελτίωση των εργασιακών συνθηκών και την καταπολέμηση της επαγγελματικής εξουθένωσης διατηρώντας και ενισχύοντας την δέσμευση στο καθήκον, που βελτιώνει την ποιότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

1. *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών*

Η εκπαίδευση των εργαζομένων για την εποικοδομητική διαχείριση της επαγγελματικής εξασθένησης καθώς και του εργασιακού άγχους, είναι μέγιστης σημασίας καθώς αποτελεί το μέσο για τη βελτίωση της στάσης απέναντι στην εργασία και το αίσθημα δέσμευσης απέναντι στη σχολική μονάδα, αλλά και την αύξηση της παραγωγικότητας, καθώς οι ικανοποιημένοι εργαζόμενοι αποδίδουν περισσότερο. Για να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να διαμορφώνουν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις και να συνεργάζονται αρμονικά στο εργασιακό τους περιβάλλον, με αποτέλεσμα την αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας, θα πρέπει να διοργανώνονται επιμορφωτικά σεμινάρια με θέματα διαπροσωπικών σχέσεων, ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης, διαχείρισης συγκρούσεων και αντιπαράθεσεων σε ετήσια βάση.

2. *Σαφή και καθορισμένα καθήκοντα και αρμοδιότητες*

Η σαφής περιγραφή των θέσεων εργασίας και των καθηκόντων κάθε θέσης στη σχολική μονάδα είναι ιδιαίτερα σημαντική. Όταν ο κάθε εκπαιδευτικός γνωρίζει ότι τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητές του ορίζονται επίσημα και με ακρίβεια, μειώνεται η πιθανότητα εμπλοκής του ενός εκπαιδευτικού στην εργασία του άλλου και η αναζήτηση ευθυνών σε λάθος άτομα, ενώ διευκολύνεται και ο έλεγχος της επαρκούς εκτέλεσης καθηκόντων.

3. *Ενσωμάτωση σύγχρονης τεχνολογίας πληροφορικής και επικοινωνίας (ΤΠΕ) και εκσυγχρονισμός της κτηριακής και υλικοτεχνικής υποδομής*

Η επένδυση σε τεχνολογία και ο εκσυγχρονισμός των εγκαταστάσεων και του εξοπλισμού, αναβαθμίζει τη διοίκηση και λειτουργία της σχολικής μονάδας, βελτιώνοντας την καθημερινότητα και ενισχύοντας την απόδοση και αποτελεσματικότητά της. Η μείωση του χρόνου εκτέλεσης εργασιών και ο έλεγχος των προβλημάτων που δημιουργούνται λόγω της γραφειοκρατίας και του διοικητικού συγκεντρωτισμού, μπορούν να μειώσουν τις τριβές, τον ανταγωνισμό απόκτησης πόρων και το κλίμα έντασης.

4. *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών και σχολικής μονάδας στα πλαίσια της διοίκησης ολικής ποιότητας αλλά και με βάση τη συμπεριφορά τους προς τους συναδέλφους, τους μαθητές και όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία.*

Η σωστή, αντικειμενική και δίκαιη αξιολόγηση έχει σαν αποτέλεσμα να επιβραβεύονται άτομα που αφιερώνουν χρόνο και κόπο στην σωστή αντιμετώπιση καταστάσεων, στο δημιουργικό χειρισμό της επαγγελματικής εξουθένωσης, στη δημιουργία κλίματος ηρεμίας και στην εξομάλυνση των σχέσεων με τους συναδέλφους και τους μαθητές, πάντα σε δίκαια πλαίσια και λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες της κάθε περίπτωσης. Με αυτούς τους τρόπους, η συχνότητα και οι αρνητικές επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης μπορούν να μειωθούν και η συναισθηματική νοημοσύνη να ενεργήσει θετικά υπέρ της επαγγελματικής δέσμευσης και της εύρυθμης λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Η αξιολόγηση σε κάθε περίπτωση θα έχει στόχο τη βελτίωση με ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών και δεν θα είναι τιμωρητικού χαρακτήρα ή θα μετατρέπει τη συνεργατικότητα τους σε ανταγωνισμό.

Για την επιτυχή έκβαση όλων των παραπάνω, πρωταγωνιστικός είναι ο ρόλος της διοίκησης/ηγεσίας και πιο συγκεκριμένα τρόπος διοίκησης του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής είναι ο κύριος υπεύθυνος της διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων στη σχολική μονάδα και ο πλέον αρμόδιος για να προωθήσει το πνεύμα συνεργασίας και αλληλοσεβασμού μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών και όλων των συμμετεχόντων στη σχολική μονάδα ώστε να διαχειρίζονται οι τυχόν δυσκολίες και να επιτυγχάνεται η δημιουργία θετικού κλίματος στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Το εργασιακό άγχος και η πίεση που μπορεί να οδηγήσουν στην επαγγελματική εξουθένωση με αποτέλεσμα και τις συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών αποτελούν συχνά φαινόμενα που χαρακτηρίζουν την καθημερινή λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. Σε κάθε περίπτωση όμως, ένας εκπαιδευμένος/επιμορφωμένος εκπαιδευτικός πατώντας στις αρχές της χρηστής και λειτουργικής ηγεσίας, μπορεί να διευθετήσει όλα τα προαναφερόμενα (Σαΐτης, 2008; Πασιαρδής, 2004; Αθανασούλα-Ρέππα, 2012).

Εν κατακλείδι, συνοψίζοντας, η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η επαγγελματική εξουθένωση δεν βρίσκεται στον αντίποδα της εργασιακής δέσμευσης όπως είχε υποστηριχθεί σε παλαιότερες έρευνες (Maslach & Leiter, 1997), για το λόγο αυτό προτείνεται να ανοίξει η έρευνα και πάλι -τόσο ποσοτική αλλά και ποιοτική- ως προς τη σχέση των δύο αυτών παραγόντων, ενώ προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί παρόλο που κοπιάζουν και αισθάνονται εξασθενημένοι δεν αποστασιοποιούνται, δεν παραιτούνται από το έργο και το στόχο τους παρά εμμένουν με ζήλο. Τα συμπεράσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν λόγω μεθοδολογικών ζητημάτων, θα μπορούσαν όμως να θεωρηθούν ενδεικτικά μιας αρκετά πιθανής τάσης για το θέμα που μελετήθηκε στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2012). Συγκρούσεις-Ηγεσία και αποτελεσματικότητα στα σχολεία, στο: Παπαδιαμαντάκη, Π., Καρακατσάνη, Δ., Σύγχρονα Ζητήματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το «Νέο Σχολείο», εκδ. Επίκεντρο, Αθήνα. Στο: *Παράλληλα Κείμενα για τη Θεματική Ενότητα «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αμαραντίδου, Σ.Α. (2010). *Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: Μία διαχρονική μελέτη*. (Διδακτορική διατριβή) Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης & Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τρίκαλα. <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/90/P0000090.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Ανακτήθηκε 8 Σεπτεμβρίου, 2018]

Αντωνίου, Α.Σ. (2008). *Burnout. Σύνδρομο Επαγγελματικής εξουθένωσης ερευνητικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Δεληγάς, Μ., Τούκας, Δ. & Σπυρούλη, Α. (2012, 2 Απριλίου). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. *Υγιεινή και Ασφάλεια της εργασίας*. 50, 5-12.

Δεσλή, Ε. (2017). *Σύγχρονη διερεύνηση του βαθμού επαγγελματικής δέσμευσης και επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/34871>. [Ανακτήθηκε στις 22 Οκτωβρίου 2018]

Δημητρόπουλος, Χ., Φιλίππου, Ν. (2008). Η επαγγελματική εξουθένωση στο χώρο της υγείας. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*. 25,(5), 642-647. <http://www.mednet.gr/archives/2008-5/pdf/642.pdf>. [Ανακτήθηκε 13 Σεπτεμβρίου 2018]

Ελληνικό Ινστιτούτο Υγιεινής και Ασφάλειας της Εργασίας (2007). *Πηγές εργασιακού στρες: Το σύνδρομο Mobbing - το σύνδρομο Burn-out*. Αθήνα: Υπουργείο Απασχόλησης & Κοινωνικής προστασίας Γενική Διεύθυνση Συνθηκών και υγιεινής της Εργασίας.

Θεοφίλου, Π. (2009). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στο χώρο της υγείας. *e. Journal of Science & Technology*. 04,(4). <http://hypatia.teiath.gr/xmlui/handle/11400/5001>. [Ανακτήθηκε 9 Σεπτεμβρίου, 2018].

Μουρκογιάννη, Κ., Αντωνίου, Α.Σ. (2014). Επίπεδα επαγγελματικής δέσμευσης και ικανοποίησης σε σχέση με τους μηχανισμούς αντιμετώπισης ψυχοπαιστικών καταστάσεων σε Έλληνες εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 24-26 Ιουνίου 2014(2). <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/about>. [Ανακτήθηκε στις 22 Οκτωβρίου 2018]

Μπελιάς, Δ., Κουτίβα, Μ., Ζουρνατζή, Ε., Κουστέλιος, Α. (2013). Εργασιακή Δέσμευση και εργασιακό άγχος εργαζομένων σε Ελληνικό τραπεζικό οργανισμό. *Prime*. 6(1), 98-117. <http://prime.teithessaly.gr/vol6.html>. [Ανακτήθηκε στις 6 Οκτωβρίου 2018]

Ντελέζος, Κ., Μέντζιου, Ε., Κοντού, Α., Κανόμη, Κ., Νεστορίδου, Α. (2014, 13 Απριλίου). Διερεύνηση εκδήλωσης εργασιακού stress σε περίοδο οικονομικής κρίσης στο διοικητικό προσωπικό του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Αθήνας. *Περιεγχειρητική Νοσηλευτική*, 1,(4).<http://dialogos.teiath.gr/handle/11400/8351>. [Ανακτήθηκε 12 Σεπτεμβρίου, 2018]

Παπαζαφειρόπουλος, Κ. (2012). *Το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως παράγων οργανωσιακής δέσμευσης και αίσθησης συλλογικότητας*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. <http://www.pre.uth.gr/new/el/content/1263-ergasiako-kathestos-ton-ekpraideytikon-protovathmias>. [Ανακτήθηκε στις 2 Δεκεμβρίου 2018]

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

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

Bakker, A., Killmer, C., Siegrist, J. & Schaufeli, W. (2000, 31 April). Effort- reward imbalance and burnout among nurses. *Journal of Advanced Nursing*. 31, 884-891.

Bakker, A.B., Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*. 13(3), 209-223. https://www.ionderhouden.nl/doc/pdf/arnoldbakker/articles/articles_arnold_bakker_164.pdf. [Retrieved in 24 October 2018]

Bakker, A.B., Albrecht, S.L., Leiter, M.P.(2011). Key questions regarding work engagement. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 20(1), 4-28. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2010.485352>. [Retrieved in 12 October 2018]

Cherniss, C. (1980). *Staff Burnout: Job Stress in the Human Services*. Beverly Hills CA: Sage.

Creswell, J.W. (2011). *Εκπαιδευτική έρευνα : Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Μτρρ. Κουβαράκου, Ν. Αθήνα: Ελλην.

Kantas, A., Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work and Stress*. 11(1), 94-100. <https://doi.org/10.1080/02678379708256826>. [Retrieved in 8 November 2018]

May, D.R., Gilson, R.L., Harter, L.M. (2001). The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 77(1), 11-37. <https://doi.org/10.1348/096317904322915892>. [Retrieved in 24 October 2018]

Maslach, C., Jackson, S., Leiter, M.(1996). *The Maslach Burnout inventory manual. (3rd ed.)*. C.A.Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Maslach, C. & Leiter, M.P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Maslach, C., Schaufeli, W.B., Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual review of Psychology*. 52(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>. [Retrieved in 23 October 2018]

Saks, A. M. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of Management Psychology*. 21(7), 600-619.

Schaufeli, W.B., Bakker, A.B. (2003). *UWES. Utrecht Work Engagement Scale*. Preliminary Manual. Valencia: Utrecht University.

Schaufeli, W.B. & Bakker, A.B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*. 25, 293-315 . DOI: 10.1002/job.248. <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/209.pdf>. [Retrieved in 12 October 2018]

Schaufeli, W.B. (2013). What is engagement? In Truss, C., Alfes, K., Delbridge, R., Shantz, A., Soane, E. (eds), *Employee Engagement in Theory and Practice*. London: Routledge.

Shucks, B., Wolland, K. (2011).Employee Engagement: an examination of the antecedents and outcome variables. *Human Resource Development Review*. 14(4), 427-445. <https://doi.org/10.1080/13678868.2011.601587>. [Retrieved in 24 October 2018]

Simpson, M.R., (2009). Predictors of work engagement among Italian schoolteachers. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 20(3), 285-304.

Zeinabi, H. (2010). Job satisfaction and organizational commitment as antecedents of Organizational Citizenship Behavior of teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*.5(2010), 998-1003 <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.225>. [Retrieved in 12 December 2018]

Civilization as a Product of Education/ Ο Πολιτισμός ως Προϊόν της Εκπαίδευσης

THE BENEFITS OF CULTURAL ACTIVITIES FROM A SCHOOL ENVIRONMENT

Dimitra Longinou

Open Hellenic University, Greece

Abstract: *The school, as an educational space for cultivating cultural sensitivity, critical thinking, and aesthetics, enables the development of cultural activities - from infancy to adolescence - through the implementation of cultural events and / or activities, participation in cultural events and/or programs and browsing in cultural and/or artistic web sites. At the same time, as a social operator, it is a miniature of the society in which its living potential lives and is developed. Its goal is to learn and develop the children's organizational and management skills that will help them to meet the challenges and demands of the modern environment. The purpose of the present study is to analyze the concept of cultural activity in the elementary school and to examine the importance of applying innovative models - such as the CPFM. The study's another purpose is to reveal the educational benefits which come from organizing a theatrical performance. The study consists of two modules. The first - theoretical - attempts to delineate the concept of cultural activity in the school's environment, through a variety of theoretical perspectives and bibliographical research. At the same time, the stages of organizing and shaping a cultural activity in the information and knowledge society are studied. Examples are given of how these steps could be applied in education and in particular in the school environment. Also, it emphasizes the importance of innovative models such as the CPFM in shaping a cultural activity, and highlights their educational character. The second section - practical - attempts to link the theoretical views, presented in the first part, with the structured as a whole, to the school's reality through the organization of a play. The stages are presented in a sequence through the analysis of the play's design and are linked to the elementary schools curriculum at the interdisciplinary level. In addition, the educational benefits resulting from this process are identified, and the importance and role of Innovative Models in the schools environment are highlighted.*

Keywords: *cultural activity, CPFM, organizing, management*

JEL Classification: *I2, Z11*

Biographical note: Dimitra Longinou received her M.Sc. in Cultural Organisations Management (2010) from the Faculty of social studies, Open Hellenic University and B.S. (2000) in primary school pedagogy from the Faculty of Humanities, University of Aegean. Currently, she is a school teacher in primary school. Her research interests are: cultural history, cultural management, cultural activities, cross-cultural management, educational management.

1 INTRODUCTION

It has been historically proven that urbanization was the main reason that led people to engage in cultural activities. Scholars say that the cultural development of man includes his material and spiritual works, his spiritual cultivation and education, his morals and values, his habits and traditions, his aesthetics, as well as the refinement of his behaviour (Kokkinos, Alexaki, 2002).

Researchers point out that cultural activities are a system of goals, instruments, and bodies that are combined in a program to achieve the enhancement and dissemination of a cultural good through specific cultural processes (Gadziar, 2019).

Other scholars observe that cultural activities make sense when (Philips, 1994):

1. they take into account the needs of the public.
2. they provide opportunities for creativity and expression.
3. they supply equality and justice for everyone.
4. they are formed according to participatory freedom and democracy.

The existence of many different perspectives within a society can determine the content and interpretation of a particular cultural activity (Gilroy, 2000).

Moreover, cultural activities are integrated systems that are developed on the basis of specific strategies and steps. Within this context, the manager is required to be careful, insightful, and able to design flexible strategies to explore the ever-changing 21st-century environment (Console, 1990).

An effective cultural activity (Gilroy, 2000):

1. has a proper management.
2. relies on the simplicity and the common logic.
3. is based on a specific method.
4. is the result of a scientific design.
5. contains rational thinking and is composed after scientific research.
6. takes under consideration every opinion on a subject.

The benefits of having a strategy in organizing a cultural activity are particularly important. The strategy encourages a systematic way of thinking, predicts the future, and contributes to the successful operation of the event (Console, 2006).

Furthermore, it is widespread that the context in which a cultural activity develops is influenced by both the real and the digital landscape, shaping the cultural perception of societies. At the same time, the dynamic potential of new technologies is shaping a new learning environment that could lead to the optimization of education. Coordinators keep at their disposal exploratory learning tools such as educational simulation, educational games, and interactive multimedia, which can be used by all students (Lewis, 2008).

At the same hand, It is accepted that the transmission of information through audio and images could bring changes in society. Visual and audial media emotionally stimulate the human brain and can alter a person's behavior and in the long-term the structure of a society (Morley 1992).

Based on modern scientific research, students prefer to devote their free time to new technologies. They show particular interest in the domain of Space. Many scholars point out that it is not enough for the design of cultural property to be in harmony with students' views in order to make the program successful. The active participation of the individuals, that is the students, who take part in this particular cultural activity is also required (Carey, 1989).

Cultural activities are not just a way of entertainment, as most people think. It is a way of creative and experiential learning, which helps children to embed the curriculum, discover themselves and build a mentally healthy personality (Storey, 2010).

Considering all of the above, it is concluded that the concept of cultural activity is highly complex and can be interpreted in a variety of ways. Therefore the combination of strategies and models is desirable in order to have a complete result (Morley 1992).

It is concluded that organizing a cultural activity is a process of coordinating human resources, a combination of effort between people, and with the aim of achieving a common goal and purpose (Clarke, 1992).

2 THEORETICAL FRAMEWORK

The development and shaping of a cultural activity encompass the areas of planning, implementation, and evaluation. In particular, the scope of the design includes the following stages (Koutouzis, M. 1999):

- Choosing a cultural activity: At this stage, teachers and students choose the type of cultural activity - for example, a theatrical or musical dance, artistic or photographic exhibition - that they will organize. With the help of the internet, they search for the subject and classify the content of the event in a way appropriate for the age of the pupils, compatible with the curricula and to respond to the pupils' interests.
- Specifying space and time: Here teachers and pupils are called upon to find the appropriate venue for cultural activity (for example a school event hall, a theatre or an outdoor community hall, etc.). E-mail, electronic forms, and digital chat help members reach out to cultural leaders in order to virtually see any relevant sites and determine the time for cultural activity.
- Artistic Selection: At this stage, teachers and students are sharing tasks. Depending on the interests of the students, responsibilities are shared in order to highlight the students' talents in painting, theatre, music, organization and other areas of school life. Here, through social networks, stakeholders can communicate with each other to discuss and share tasks quickly, saving valuable time.
- Budgeting: Teachers and students calculate the costs of cultural activity and seek financial resources. online spreadsheet software helps coordinators calculate costs.
- Schedule: At this stage, the students determine the time of completion of the tasks (for example the stage sets) and determine the rehearsals. Electronic diaries are a powerful organizing tool for this stage.
- Promoting: At this stage, students are designing the advertising campaign for the cultural activity. Online advertising, presentations, posters, and newsletters demonstrate the usefulness of new technologies in organizing and developing of a cultural activity.
- Project Implementation: Includes execution of all the previous stages. Here new technologies leveraging digital

audio and video systems, which deliver a sleek result, delighting the public and contributing to the success of the event.

- Evaluation: Includes the evaluation stage of the cultural activity. The organizers examine whether the cultural event has achieved its purpose and record their observations - positive or negative - in a portfolio. Managers are called upon to identify mistakes and to resolve them so that they will not be repeated in the future.

At the same time, the CPFM (Active Perception Cultural Activities) model bases the planning on the core of the operation and management. The first two dimensions of the core of operation relate to the research part of the design, while the third involves the choice of the type of cultural activity, the organization of the event, and the execution. In particular (Hill, O'Sullivan, & O'Sullivan, 2003):

- the identity dimension helps in developing perceptions based on the content of an idea, reflecting the particularities of the audience. For example, from the concept of freedom emerge the particular characteristics of students in a classroom, since it will be approached in a different way on a group of immigrants or refugees, differently on a group of Gypsies, and also differently on a group of children who reside at civil or non-civil areas.
- The dimension of impact enhancement detects positive or negative reactions by helping to resolve potential issues. For example, it is supposed that the approach of the concept of freedom -based on the mentality of the Gypsies- creates negative reactions to other groups. This creates a fertile ground for dialogue, through which similarities and differences are sought to change the students' attitudes and make them accept the diversity of people.
- the dimension of innovation leverages the landscape of cultural activity that students are going to organize (music, theatre, art, etc.) and assesses whether the opportunities presented in the two previous dimensions have been explored or not. For example, students choose the kind of cultural activity they want to implement through voting. Then, via a draw the perspective through which the children will approach the concept of freedom is chosen - such as that of the Gypsies. The students' willingness to participate in the activity may indicate either or not their attitude has finally changed.

The core of management is developed simultaneously with the core of operation. The first three dimensions concern the research part of the design, while the latter two focus on the type of cultural activity, its organization as well as its execution. In particular (Kotler, Andreasen, 1996):

- The ability to perceive is developed at the same time with the dimension of the identity and provides students with cognitive information. Also, it helps them to convey an idea briefly. Here, bibliographic research based on the material of the websites can assist children to collect data.
- The ability to understand is developed in parallel with the dimension of the impact. Students record advantages and disadvantages, similarities and differences, as well as problems that arise against design and discussion in electronic or printed notebooks.
- The principles of public law incorporate the dimension of the impact and enable children to understand the concepts which emerge in planning, relying on the socio-economic environment and the anthropocentric model. Here, conceptual maps, whether printed or electronic, can be a great tool for classification, grouping, drawing conclusions and dialogue.
- The possibility of adoption is developed alongside the dimension of innovation. Students choose the type of the cultural activity they want to implement, and they create innovative practices. Electronic applications, virtual reality, digital or traditional games, music and theatrical improvisations in an electronic or a physical environment, all of the above are modern dynamic tools for this part.
- The feasibility of implementation is part of the dimension of innovation and concerns the presentation of the cultural activity chosen by the learners themselves.

3 METHODOLOGY AND SAMPLE

Based on the above theoretical framework, this research examines whether fourth-grade students can operate in accordance with the stages and principles presented earlier to design and organize a cultural activity. The sample of the study consists of twenty fourth - grade students and the data collection method combines participatory observation along with formal and informal interviewing (Fopp, 1997).

At the first stage of selection, students discussed with each other and after voting they decided to organize a theatrical performance. In order to organize their tasks, they searched for relevant material on the internet, but they were disappointed when they didn't find appropriate material for their class according to the curriculum. In addition, they raised concerns about copyrights. Thus, they took the decision to follow the instructions of the 9th module of the language lesson in order to create a theatrical performance (Bandimaroudis, 2011).

As far as space is concerned, it was agreed for the performance to be presented at the school's event hall, since it is highly secure, equipped adequately, large, easily accessible for rehearsals as well as financially efficient. However, while students were debating, they realized that they had to obtain permission from the headmaster of the school in order to gain access to the event hall. They felt upset with the thought that they might receive a negative response. The teacher suggested creating a delegation of students who would mediate to the headmaster to take permission. The students

proposed their classmates who they considered to be able and reliable to ultimate that task. Moreover, they were skeptical regarding how they could manage the headmaster's possibly negative feedback, but they were relieved when they realized that the delegation had accomplished its purpose(Bandimaroudis, 2011).

Regarding the selection of actors, the children created artistic groups according to their inclinations and interests. There were some tensions over who would become a member and in which group, but it was overcome through dialogue, arguments and advice(Fopp,1997).

For budgeting, students used Excel to record the cost of the materials (sets, posters, invitations, program) and found that they needed about twenty euros to buy the materials. They felt stressed for the second time, and they wondered where they could find the money. Some children suggested that they could offer the amount from their pocket money, others to ask for money from the headmaster, and some from their parents. After a conversation, the children decided to rely on their own strengths and put the amount from their pocket money(Hawkins, Menear,1988).

At the timetable's stage, the children used Microsoft Outlook to set a task completion schedule. There were disagreements regarding the division of roles and the definition of the number of rehearsals. Also, delays were observed in completion of the work, which were overcome by mutual subsidence by the members of each team (Arnold, 2005).

At the promoting stage, the children designed the posters, the invitations and the schedule of the show, using PowerPoint and Publisher. Then, they posted the material to their school and their neighbourhood and distributed invitations to other students and their parents(Hawkins, Menear,1988).

In designing, the students depending on the group they belonged to, searched the web for information about Mother's and Father's Day. With those searches in mind they could collect data in order to write the acts, compose the music, create digital stories in video format, as well as to search for clothing choices. The students were particularly pleased because of the good design of the previous stages. There wasn't much tension and for that reason the tasks were completed on time(Lewis,2008).

At the evaluation stage, the students they agreed that everything was under control and they felt particularly happy for the fact that they were able to implement the design steps. They were delighted that they worked in teams according to their talents. They pointed out that at first, the whole process seemed difficult, but with the distribution of activities, the arrangements were easier. When they were asked to define improvements for the whole process, students stated that they would need more time to complete the tasks and they highlighted that next time they would redefine the limits of the schedule(Fitts,1962).

About the dimensions of CPFM modelthe following were observed:

- During the dimension of identity, the students recorded on their digital notebook the topics in which they were interested in looking for more information about organizing the theatrical performance. Then, they voted. The topic that dominated concerned the family life and particularly the Mother's and Father's Day (Storey, (2010).
- During the dimension of impact enhancement, the students faced the following difficult situation: Some of their classmates came from single-parent families and they felt uncomfortable under the thought of approaching the specific subject. The coordinator suggested to the children to search the web to find who the Mother's and Father's Days are dedicated to. After the research process and the following discussion, the students realized that these celebrations are not exclusively about mothers and fathers. Any person who protects and loves a child as a mother or a father could celebrate those days. It was observed that the students' negative attitude, after this approach was altered (Arnold, 2005).
- In the course of the dimension of innovation, a student who was an immigrant proposed to acquire the theatrical act's cross-cultural content. Most students decided to give to the theatrical play a multicultural character. The idea of approaching other cultures on the occasion of the performance was welcomed with enthusiasm by all students(Fopp,1997).

Concerning the abilities of the CPFM model, the following were observed:

- At the stage of the perception's ability, the children worked harmoniously with each other and organized the bibliographic research using the web. However, there were difficulties when they had to choose the material that was important to them. There, the coordinator had an advisory role and helped them complete the process(Liakos, 2007).
- During the comprehension phase, the students recorded in their digital notebook the similarities and differences between the ancient and modern cultures, and they realized that in earlier historical times, different peoples identified the sky as the father and earth as the mother.Theyloved the civilization of Incas and they decided to start the event under the traditional music of Incas(Liakos, 2007) .
- Based on the principles of public law, children created conceptual maps. Using Mind Mapping software, they grouped and sorted the information, and they decided the order of the presentation(Philips, 1994).
- In the course of the possibility of adoption, the children through discussion decided to present a part of the theatrical tribute visually. They agreed to make a digital storytelling video about Gaia and the Sky and a presentation dedicated to a family's daily life (Fitts,1962).
- At the stage of the implementation, the theatrical tribute was presented by the students. Overall, the whole process went smoothly, but there were minor issues mainly with the digital media (the video was stop unexpectedly) and the tuning (some students forgot their words), which were overcome by the students' ability to keep their temper(Philips, 1994).

4 RESULTS AND DISCUSSION

Figure 1. A snapshot from the beginning of the theatrical performance.



Based on the observation, the formal and informal interviewing as well as the result, the organizational process was considered satisfactory. It was especially important that students could manage their research spirit, that they were able to work in groups, as well as to understand the concept of teamwork. What made the whole process difficult was the limited time, and for this reason the next time the tasks will be divided even more (Figure 1).

In addition, teamwork mitigated students' anxiety, improved their performance in the individual areas, and brought forward alternative ideas and practices in completing goals.

Furthermore, through teamwork, students with learning difficulties and physical disabilities were encouraged to take part in the process as equal members, avoiding their targeting.

The students, having in mind the information that they processed, they attempted to create a rule-based framework for the theatrical performance. Of course, the result was not 100% their own work, as the trainees took into account other information to make their work more comprehensive to the rest of the group. This process allowed them to express personal views sufficiently.

The content of the event reflected the personal desires of the students, which contributed significantly to the success of the event. Students were eager to work on an idea they had chosen.

Figure 2. A part from the theatrical scenario.

- Αφηγητής 1 :** Η Σάρα και ο Αβραάμ... δύο κέρινα ομοιώματα από κάποιο παιδικό παιχνίδι, ξεχασμένα σε τούτο το πατάρι...
- Αφηγητής 2:** Η Σάρα και ο Αβραάμ... χρόνια ικέτευαν τον Ουράνιο Πατέρα για ένα παιδί...
- Αφηγητής 1 :** ...και τελικά μετά από πολλές προσευχές και παρακάλια...
- Αφηγητής 2 :** ...κρατούν στα χέρια τους τον Ισαάκ.
- Αφηγητής 1 :** Όμως, ο Πατέρας θέλει να τους δοκιμάσει, να δει τον αγαπούν από πίστη ή από συμφέρον;
- Αφηγητής 2:** Προστάζει ο Θεός τον Αβραάμ να θυσιάσει το παιδί του κι εκείνος την εντολή υπακούει...
- Αφηγητής 1:** κι η Σάρα ... τον γιο της για θυσία ετοιμάζει.
- Αφηγητής 2:** Ο ένας γονιός μοιρολογεί... (τρυφερά προς τη Σάρα)
- Αφηγητής 1 :** Κι ο άλλος τον στηρίζει... (τρυφερά προς τον Αβραάμ)
- Αφηγητής 2 :** Γιατί πίσω από το περιτύλιγμα που λέγεται σώμα, κρύβεται η πνοή που δίνει ζωή στα πάντα, η άυλη ουσία, που οι άνθρωποι συνηθίζουν να ονομάζουν ψυχή...

Another important aspect of the results was the opportunity for the students to work in a democratic context. Through voting, draw, and discussion they determined the frame of the topic on the basis of free choice. Thus, the children realized that through dialogue and a positive approach to an issue, the contradictions were mitigated and the problems minimized (Figure 2).

Figure 3. The program of the theatrical event

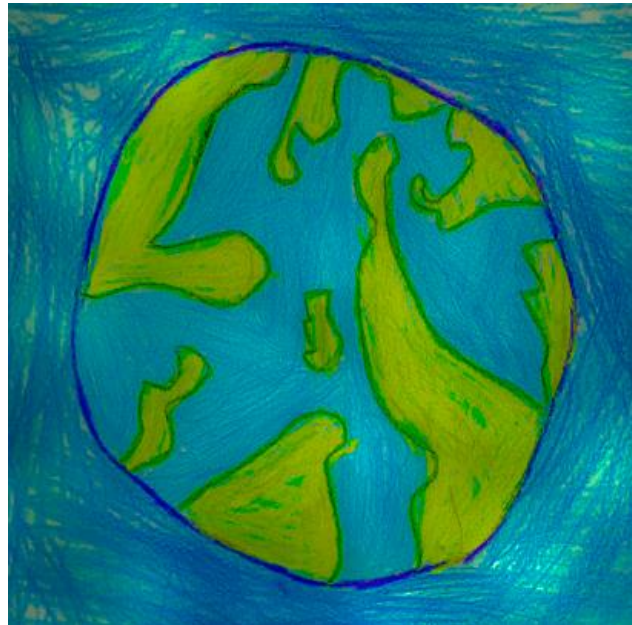


In addition, students understood the importance of timing to the success of a project. They realized that the event could not be completed if all the teams did not finish their work in a timely manner (Figure 3).

In general, the teams felt that the time to complete the work was insufficient, so it was agreed to devote more time to complete the project next time.

Furthermore, the students realized the value of strategy in organizing a cultural event. The steps that the children followed both during the planning and during the implementation process of the event, helped them to determine the sequence of actions they had to take to accomplish their tasks.

Figure 4. A snapshot from the digital story telling.



At the same time, using innovations in the planning of the theatrical event brought students in touch with new technologies and greatly enhanced their digital skills. Moreover, their psychology and self-confidence were enhanced (Figure 4).

In addition, it was found that the power of digital media lies in conveying values, ideas or attitudes through images and audio.

Figure 5. The invitation



Also, the advertising campaign stage allowed children to express themselves artistically and release their imagination to create posters and invitations. At the same time, it strengthened the organizational skills and relationships of the group (Figure 5).

Finally, the fact that the students evaluated the event and focused on the tasks that they would like to redesign next time, gave them the opportunity to develop their critical thinking ability. Feedback has enabled students to realize the importance of validity, to maintain a positive attitude towards error as well as to understand the importance of flexibility in organizing process.

All in all, Children were pleased with the alternative approach of the ceremony and they expressed the wish to repeat the whole process for other events such as the Greek War of Independence or World War Two.

REFERENCES

- Arnold, J. (2005). *Work psychology: Understanding human behavior in the workplace* (4th ed.). England: Prentice Hall.
- Bandimaroudis, F. (2011). *Cultural Communication*. Athens: Review.
- Carey, J. (1989). *Communication as Culture: Essays on Media and Society*. Boston: Unwin Hyman.
- Clarke, J. (1992). *New Times and Old Enemies: Essays on Cultural Studies and America*. London: Routledge.
- Console, N. (1990). *Cultural activity and state policy in Greece*. Athens: Papazisis.
- Console, N. (2006). *Cultural development and policy*. Athens: Papazisis.
- Fitts, P. (1962). *Factors in complex skill training*. New York: John Wiley.
- Fopp, M. (1997). *Managing museums and galleries* (2ed ed.). London: Routledge.
- Gadzas, G. (2019). *Cultural policy, sponsorship & corporate social responsibility*. Athens: Papatotiriou.
- Gilroy, P. (2000). *Against Race: Imagining Political Culture beyond the Color Line*. Cambridge: Mass.: Harvard University Press.
- Hawkins, T., & Menear, P. (1988). *Stage management and theater administration: A Phaidon theater manual*. London: Phaidon.
- Hill, L., O'Sullivan, C., & O'Sullivan, T. (Eds.). (2003). *Creative arts marketing*. England: Butterworth heinemann.
- Kokkinos, G., & Alexaki, E. (2002). *Interdisciplinary approaches to museum education*. Athens: Ephemeral.
- Kotler, P., & Andreasen, A. (1996). *Strategic marketing for non-profit organizations* (5th ed.). England: Prentice Hall.
- Koutouzis, M. (1999) *General principles of management*. Patras: Greek Open University.
- Lewis, J., (2008). *Cultural studies: The basics*. (2d ed.). CA: SAGE.
- Liakos, A. (2007). *How does the past become history ?*. Athens: Polis.
- Morley, D. (1992). *Television, Audiences and Cultural Studies*. London: Routledge.
- Philips, C. (1994). *Museum director, as manager*. London: Routledge.
- Storey, J., (2010). *Culture and power in cultural studies: The politics of signification*. Edinburgh: Edinburgh Univ. Press.
-

Ο ΛΑΪΚΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΩΣ ΠΡΟΪΟΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Σπανόπουλος Κ. Δημήτριος
Διεθνές Πανεπιστήμιο, Ελλάδα

Εισαγωγή

Η επιστήμη της Λαογραφίας δημιουργήθηκε στο δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα. Ο λαϊκός πολιτισμός είναι ένα από τα ουσιαστικά αγαθά της πολιτιστικής κληρονομιάς των λαών καθώς και μία έκφραση της πολιτισμικής ταυτότητας. Με τον όρο λαϊκό πολιτισμό εννοούμε πρώτα απ' όλα τον παραδοσιακό πολιτισμό, τα στοιχεία του οποίου είναι καταξιωμένα με το πέρασμα του χρόνου στη συνείδηση του λαού, ανάγονται στο πολιτιστικό παρελθόν και αποτελούν την παράδοσή του και έπειτα το σύγχρονο πολιτισμό, όπως αυτός διαμορφώνεται μέσα στα ευρύτερα πλαίσια των εθνών-κρατών από τις σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις (Ντούλια, 2012).

Ερευνητικό ερώτημα

Είναι αναγκαίο και εφικτό, να ενταχθεί η εκμάθηση του λαϊκού πολιτισμού, στα προγράμματα των σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ο λαϊκός πολιτισμός ουδέποτε υπήρξε στεγανός και αναλλοίωτος. Πάντοτε υπήρξε δεκτικός σε εξωτερικά στοιχεία. Η κινητικότητα των πληθυσμών στα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής ένωσης, οδηγεί το μαθητικό πληθυσμό να είναι όλο και περισσότερο εθνικά ανομοιογενής. Η ενασχόληση με θέματα και από τον λαϊκό πολιτισμό των αλλοδαπών παιδιών, μπορεί να δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για μια πρώτη διαπολιτισμική αγωγή. Ο λαϊκός πολιτισμός είναι από τα πιο πρόσφορα πεδία, για την πραγματοποίηση της πολιτισμικής συνάντησης και της ανάδειξης των κοινών πολιτισμικών στοιχείων ανάμεσα στους λαούς. (Καμηλάκη- Πολυμέρου, Καραμανές, 2008, Κάντζου, Νικολούδη, 2012).

Η ένταξη και η αξιοποίηση του «πολιτισμικού κεφαλαίου» της χώρας, στα αναλυτικά προγράμματα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, θα αποτελέσει όχι μόνο πλεονέκτημα στη σύγκριση με τους υπαρκτούς πολιτισμικούς κύκλους των άλλων λαών, αλλά θα συμβάλλει και στην αποδοχή από τους μαθητές, σ' αυτή την κρίσιμη ηλικία διαμόρφωσης της ταυτότητας τους, της πολιτισμικής ετερότητας, του διαφορετικού (Μπενέκος, 2006).

Γλώσσα και λαϊκός πολιτισμός

Στα αναλυτικά προγράμματα του Δημοτικού σχολείου ο λαϊκός πολιτισμός υπάρχει στη θεματολογία των σχολικών βιβλίων (λαϊκά παραμύθια, παροιμίες, αινίγματα, ήθη και έθιμα διαφόρων περιοχών).

Στα σχολικά βιβλία επίσης υπάρχουν αναφορές για την παραδοσιακή παρασκευή του ψωμιού, του λαδιού, καθώς και στα παραδοσιακά επαγγέλματα. (βιβλίο μαθητή Γ' τάξης, λαογραφικό κείμενο «το πιο γλυκό ψωμί», σελ.28-48), του λαδιού (βιβλίο γλώσσας μαθητή Δ' τάξης, β' τεύχος, ενότητα «η ελιά», σελ.27-46), τα παραδοσιακά επαγγέλματα (βιβλίο γλώσσας μαθητή Β' τάξης, γ' τεύχος, ενότητα 20, σελ. 39-42),(Μπενέκος, 2013).

Δημοτικά τραγούδια και παραδοσιακοί χοροί

Τα Δημοτικά τραγούδια και οι παραδοσιακοί χοροί, εξελίσσονται και αλλάζουν στο πέρασμα του χρόνου, αποτυπώνουν τα συναισθήματα, τις χαρές και τις λύπες, τα ήθη και τα έθιμα του Ελληνικού λαού.

Τα δημοτικά τραγούδια και οι παραδοσιακοί χοροί, μεταφέρουν από γενιά σε γενιά, πολιτισμικά στοιχεία της εθνικής μας ταυτότητας. Μέσα από την εκμάθηση των παραδοσιακών χορών κάθε περιοχής καλλιεργείται η τοπική πολιτισμική ταυτότητα.(Γκαρτζονίκα,2009)

Εντάσσονται στο αναλυτικό πρόγραμμα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μέσω του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής.(ΥΠΕΠΘ- Π. Ι., τεύχος Β'303/13-3-2003)

Λαϊκοί μύθοι και παραμύθια

Τα παραμύθια είναι ένας φανταστικός, ξεχωριστός κόσμος για τους μαθητές, ενώ παράλληλα λειτουργούν και εκπαιδευτικά. Αποτελούν πηγή εμπειριών που βιώνονται μέσα από τη φαντασία τους, ενώ ταυτόχρονα γνωρίζουν πολιτισμικά στοιχεία της χώρας μας.(Αναγνωστόπουλος, 2008,Καπλάνογλου,2009).

Η αφήγηση ιστοριών στα παιδιά αποτελεί σχεδόν καθημερινή δραστηριότητα, τόσο στην προσχολική όσο και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Στα Ευρωπαϊκά σχολεία, υλοποιούνται εκπαιδευτικά project, που χρησιμοποιούν αφηγήσεις παραμυθιών και ιστοριών, από διαφορετικές χώρες, με στόχο την προώθηση και ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της πολιτισμικής αλληλεπίδρασης.

Παροιμίες

Οι παροιμίες είναι μέρος της λαϊκής προφορικής λογοτεχνίας του λαού μας. Είναι διάσπαρτο υλικό που κατά καιρούς στο παρελθόν έχει καταγραφεί και δημοσιευτεί, χάρη στις προσπάθειες πολλών και συχνά αφανών ανθρώπων(Λουκάτος, 1977,σελ.122).

Οι παροιμίες είναι το «ευαγγέλιο», το «πιστεύω» κάθε λαού καθώς πηγάζουν από τη σοφία και την εμπειρία του στη ζωή, ατομική και εθνική. Είναι εκφράσεις πότε σκωπτικές, πότε απλώς αστείες, αλλά και σοβαρές που εικονικά και με παροιμιώσεις χαρακτηρίζουν ιδιόρρυθμες και ασυνήθεις ανθρώπινες πράξεις και ενέργειες.(Γιάνναρης, 2000)

Τα χαρακτηριστικά της παροιμίας που την καθιστούν κατάλληλη για συμπερίληψη στο διδακτικό υλικό στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι η συντομία και ο ρυθμός.(Δουλαβέρας,2010:80,Μερακλής, 2011:31).) Είναι ευκολομνημόνευτη και εύχρηστη από τα παιδιά.

Αινίγματα

Τα αινίγματα όπως και οι παροιμίες είναι μέρος της λαϊκής προφορικής λογοτεχνίας.

Έχουν κωδικοποιημένο περιεχόμενο, με ισχυρό μεταφορικό και αλληγορικό λόγο.

Είναι δυνατή η διδακτική αξιοποίηση των αινιγμάτων, αλλά με μεγάλη προσοχή στην επιλογή τους από τον εκπαιδευτικό. Μπορεί να αρχίσει από απλά στα πιο σύνθετα ερωτήματα, στη συνέχεια να συμπεριληφθούν αριθμητικά προβλήματα σε αινιγματική μορφή, και να καταλήξει στη σύγχρονη γραπτή εξέλιξή του, το σταυρόλεξο.(Μπενέκος,2006).

Σύμφωνα με τον καθηγητή λαογραφίας Μηνά Αλ. Αλεξιάδη τα αινίγματα αποτελούν για τη σχολική πράξη «πολύτιμο όργανο παιγνιώδους πνευματικής δοκιμασίας. Όπως το παιδί δικαιούται τον κόσμο του αινίγματος, έτσι και ο εκπαιδευτικός οφείλει να το παρακολουθεί και να το αναλύει διδακτικά και πρακτικά στους μαθητές του»(Αλεξιάδης,1999).

Λαϊκοί θρύλοι και παραδόσεις

Παραδόσεις ή θρύλοι λέγονται οι φανταστικές διηγήσεις που πλάθει ο λαός με βάση τις δοξασίες για ορισμένους τόπους και όντα και που τις πιστεύει για αληθινές.(Λουκάτος,1977).

Οι θρύλοι και οι παραδόσεις, με τη μυστηριακή ατμόσφαιρα που δημιουργούσαν στους ανθρώπους, ασκούσαν πάντα μια γοητεία σαγηνεύοντας ιδιαίτερα τα νεαρά άτομα. Επειδή αυτές οι φανταστικές διηγήσεις πήγαιναν, κατά κύριο λόγο, από το χώρο των δεισιδαιμονικών αντιλήψεων των κατοίκων μιας περιοχής και εκλαμβάνονταν ως αληθινά συμβάντα, ενδείκνυνται για πολλαπλή και πολυθεματική χρήση μέσα στην τάξη και χορηγούν την κατάλληλη ύλη για δημιουργικές σχολικές δραστηριότητες.(Μπενέκος,2006).

Οι μαθητές ανιχνεύουν την τοπική ιστορία, βλέπουν την ψυχοσύνθεση των προγόνων τους και μαθαίνουν για τοπικά ιστορικά γεγονότα και τοπικούς ήρωες, για τους οποίους δημιουργήθηκαν οι τοπικές παραδόσεις.

Παραδοσιακά παιχνίδια

Στην Ανθολογία του «Λαϊκά τραγούδια και παιχνίδια για παιδιά»(1993) ο καθηγητής λαογραφίας Βασίλειος Αναγνωστόπουλος αναφέρει: «Το παιχνίδι, είναι ο μίτος που ξεκινάει από τα πανάρχαια χρόνια και συνεχίζει αδιάλειπτα εφόσον υπάρχουν παιδιά στον κόσμο. Έξω από το παιχνίδι είναι αδύνατο να φανταστούμε τη βρεφική, τη νηπιακή και την παιδική ηλικία του ανθρώπου. Ποιος δε θυμάται λίγο-πολύ και με πόση συγκίνηση και νοσταλγία τα παιδικά του παιχνίδια, όπως τις ομάδες, τη

σβούρα, το ζιμ, τα κότσια, το τσέρκι, τις κούκλες, τα σκαμνάκια, την τυφλόμυγα, τα καροτσάκια, τον χαρταετό, τη ροκάνα, τα σκλαβιάκια, τον καλόγερο και τόσα άλλα».(Αναγνωστόπουλος,1993, σελ.227).

Ο συγγραφέας και λαογράφος Δημήτριος Λουκόπουλος σημειώνει: «Η ελληνική γλώσσα δεν μπορούσε βέβαια να πλάσει καταλληλότερη λέξη από τη λέξη «παιδί», για να ονομάσει τον άνθρωπο στο πρώτο στάδιο της ηλικίας του. Γιατί με τι άλλο ασχολείται ο άνθρωπος στην παιδική του ηλικία, αν όχι με το παιχνίδι και σχεδόν μόνο μ' αυτό;»(Λουκόπουλος,1926,σελ.224)

Το θέατρο σκιών- Ο Καραγκιόζης

«Θα φάμε, θα πιούμε και νηστικοί θα κοιμηθούμε», «αυτός κάνει Καραγκιοζιλίκια», «Μου έδωσες κι εσύ ξύλο αλλά έφαγα κι εγώ»

Ο Καραγκιόζης στάθηκε πνευματική τροφή και ψυχαγωγία, μικρών και μεγάλων για 200 χρόνια περίπου. Γνήσιο λαϊκό δημιούργημα, βγήκε μέσα από την ομαδική συνείδηση του Ελληνικού λαού. Είναι μια φιγούρα, μια καρικατούρα του Έλληνα που ζει μέσα στη φτώχεια και προσπαθεί να επιβιώσει με κάθε τρόπο.

Σύμφωνα με τον καθηγητή του τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών Βάλτερ Πούχγερ «είναι το πρότυπο του απόλυτα εγωκεντρικού αποσυνάγωγου αντικοινωνικού ατόμου, το οποίο δεν πιστεύει σε τίποτε εκτός από την εκπλήρωση των σαματικών του αναγκαιοτήτων. Είναι ο υπονομευτής κάθε κοινωνικής πραγματικότητας και ο αποδομιστής κάθε λογικής, ο απαρνητής κάθε αξίας, κάθε ιδανικού και κάθε ιδεολογίας.»(Πούχγερ,2012)

Το λαϊκό θέατρο σκιών και η αναβίωση του Καραγκιόζη, προσφέρει τη δυνατότητα δημιουργίας ποικίλων εκπαιδευτικών εφαρμογών στην σχολική τάξη. Με την καθοδήγηση του δασκάλου ή του καθηγητή τους οι μαθητές θα μπορούσαν να φτιάξουν οι ίδιοι φιγούρες και να γράψουν τα δικά τους σύγχρονα κείμενα Καραγκιόζη, τα οποία θα παρουσιαστούν σε σχολικές παραστάσεις, σε φεστιβάλ θεάτρου ή σε καλλιτεχνικούς αγώνες. Τα οφέλη που θα προκύψουν στους μαθητές θα είναι πολλαπλά. Οι μαθητές θα αναφερθούν σε σύγχρονα προβλήματα, οικογενειακά, σχολικά και κοινωνικά, και θα εκφράσουν διαλογικά τους προβληματισμούς τους. (Μπενέκος,2006.)

Λαογραφικά μουσεία

Τα μουσειακά αντικείμενα όταν αποσπαστούν από το αρχικό πλαίσιο στο οποίο ανήκαν ή όταν παύσουν να εκπληρώνουν τον αρχικό λειτουργικό ή χρηστικό σκοπό τους, αποκτούν μια πρόσθετη εννοιολογική σήμανση στο νέο πλαίσιο που εντάσσονται(Αντζουλάτου-Ρετσίλα,2005:111) και «βγαίνουν πάλι στη ζωή, διεκδικώντας, προφανώς, μια νέα λειτουργική αναγνώριση»(Μερακλής,2011).Οι μουσειακές διαδικασίες μάθησης προάγουν τη δια βίου άτυπη μάθηση και εκπαίδευση, η οποία σύμφωνα με το νόμο 3789/2010 περί της ανάπτυξης της δια βίου μάθησης και λοιπών διατάξεων ορίζεται ως «οι μαθησιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου ή επαγγελματικών κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων. Περιλαμβάνει τις κάθε είδους δραστηριότητες αυτομόρφωσης, όπως η αυτομόρφωση με έντυπο υλικό ή μέσω διαδικτύου ή με χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή ή ποικίλων εκπαιδευτικών υποδομών, καθώς και τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αποκτά το άτομο από την επαγγελματική εμπειρία του».(Εφημερίδα της κυβερνήσεως 2010:3402)

Τα Λαογραφικά Μουσεία παρουσιάζουν ποικιλομορφία, από την ίδρυση και την κατασκευή τους, προσαρμόζονται στις ανάγκες και τις εξελίξεις κάθε εποχής και τα συναντούμε εκτός από την κλασική τους μορφή και σε χώρους εκθέσεων, στην κινητή τους εκδοχή με τη μορφή καταλόγων και τώρα πια και στη διαδικτυακή τους εκδοχή με παροχή ψηφιοποιημένων μουσειακών πληροφοριών που συγκεντρώνονται σε μια συλλογή προσβάσιμη απευθείας μέσω διαδικτύου, μέσα από μια πληθώρα ονομασιών όπως ηλεκτρονικό μουσείο, ψηφιακό μουσείο, σε απευθείας σύνδεση(on-line) μουσείο, υπερμεσικό(hypermedia) μουσείο, μετά-μουσείο(meta-), διαδικτυακό(web) μουσείο, μουσείο του κυβερνοχώρου(cyberspace), εικονικό(virtual) μουσείο. Το ζητούμενο είναι η ενεργός συμμετοχή του μαθητή, ώστε να ασκείται η κρίση και η φαντασία του στο μουσειακό χώρο. Η αίθουσα Πληροφορικής κάθε εκπαιδευτικής μονάδας της χώρας μας μπορεί να γίνει ένα «παράθυρο» στη γνώση μέσω νέων διαδικτυακών εργαλείων, όπως εικονικές εκθέσεις, on-line βάσεις δεδομένων, διαδικτυακά παιχνίδια, on-line εκπαιδευτικά εγχειρίδια που μπορούν να συμβάλλουν στην εκπαιδευτική-μαθησιακή διαδικασία.

Η Λαογραφία στην ψηφιακή εποχή

Η εκπαιδευτική- μαθησιακή διαδικασία στο πλαίσιο του ψηφιακού- διαδικτυακού λαογραφικού μουσείου, χρησιμοποιεί έμμεσα τις συλλογές, τις τοποθεσίες, τα κτίρια, τα αντικείμενα και γενικά όλα τα εκθέματα, προσφέροντας πληροφορίες μέσω νέων διαδικτυακών εργαλείων, όπως εικονικές εκθέσεις, on-line βάσεις δεδομένων, διαδικτυακά παιχνίδια, online εκπαιδευτικά εγχειρίδια, τα οποία καλούνται να ενισχύσουν τον παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό ρόλο

των μουσειακών ιστοτόπων, προσφέροντας διαδικτυακές εμπειρίες που στοχεύουν στην ανάπτυξη των ικανοτήτων, στην απόκτηση νέων γνώσεων, στη συναισθηματική, κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευόμενου.

Το ζητούμενο είναι η ενεργός συμμετοχή του μαθητή, ώστε να ασκείται η κρίση και η φαντασία του στο μουσειακό χώρο. Η αίθουσα Πληροφορικής κάθε εκπαιδευτικής μονάδας της χώρας μας μπορεί να γίνει ένα «παράθυρο» στη γνώση μέσω νέων διαδικτυακών εργαλείων που μπορούν να συμβάλλουν στην εκπαιδευτική-μαθησιακή διαδικασία.

Το διαδίκτυο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διάσωση και διάδοση του λαϊκού πολιτισμού, και είναι αρωγός στην προσπάθεια αποφυγής της καταστροφής, αλλοίωσης και απαξίωσης σημαντικών αρχείων και συλλογών, καθώς και ιστορικών και πολιτισμικών τεκμηρίων. Είναι καθήκον της Πολιτείας για την συντήρηση, ψηφιοποίηση, τεκμηρίωση και ανάδειξη τους. Το σύνολο των αναξιοποίητων αρχείων λαϊκού πολιτισμού, αποτελεί σημαντικό μέρος του πολιτιστικού αποθέματος της χώρας μας. Η διάσωση ανέκδοτου λαογραφικού υλικού, αποτελεί ένα από τα βασικότερα προβλήματα για την αξιοποίηση αυτού του αποθέματος. (Καπανιάρης, 2008).

Προτάσεις

- Δημιουργία «γωνιάς της παράδοσης» σε κάθε σχολική μονάδα της χώρας. (Καλαμπαλίκη-Μπάου, 1996).
- Αξιοποίηση των παροιμιών σε πολυεθνικές τάξεις, με συλλογές και αντιπαραβολές. (Κακάμπουρα, 2005).
- Ένταξη των αφηγήσεων παραμυθιών στα σχολεία, αλλά και επέκτασή τους, μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα αφηγήσεων και σε άλλους πολιτιστικούς φορείς όπως τα μουσεία και οι λαογραφικοί σύλλογοι.
- Δημιουργία νέων αινιγμάτων από τους μαθητές, με μεθόδους ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης.
- Δημιουργία αρχείου του σχολείου, ανέκδοτων λαϊκών και αστικών μύθων, με διηγήσεις από γονείς, παππούδες, γιαγιάδες και συγγενείς μαθητών και εκπαιδευτικών, αλλά και βιβλιογραφική αναζήτηση.
- Παραδοσιακά παιχνίδια στην αυλή του σχολείου στο διάλειμμα ή στην ώρα της Φυσικής αγωγής.
- Παραστάσεις Καραγκιόζη στο τέλος της σχολικής χρονιάς, καθώς και κουκλοθεατρικά έργα-διάλογοι μεταξύ των παιδιών με κούκλες και αντικείμενα, στο μάθημα των Καλλιτεχνικών.
- Οργάνωση, με τη συμβολή του Υπουργείου Παιδείας, σε κάθε σχολείο, ανεξάρτητων ψηφιακών συλλογών λαϊκού πολιτισμού, με παράλληλη λειτουργία των αντίστοιχων ανεξάρτητων συστημάτων διαχείρισης βάσης δεδομένων, με στόχο την αποθήκευση, συστηματοποίηση και ταχύτατη ανάκτηση του υλικού τους.
- Δημιουργία από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εφαρμογών εκπαιδευτικού λογισμικού για το Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων του Ψηφιακού Σχολείου (Φωτόδεντρο), ψηφιακών κουίζ, ψηφιακών κόμικ και ψηφιακών βιβλίων λαϊκού πολιτισμού.

Συμπεράσματα

Υπάρχει μια ευρέως διαδεδομένη κουλτούρα, η «κουλτούρα της λήθης» η οποία θέλει να τοποθετήσει την παράδοση και τον λαϊκό πολιτισμό, στο «χρονοντούλαπο» της ιστορίας. Όμως σύμφωνα με τον Λέκκα πρωταρχική μέριμνα του εθνικού κράτους αποτελεί η οικοδόμηση μιας ενιαίας ομοιογενούς και αδιαμφισβήτητης εθνικής ταυτότητας, είτε υπερτονίζοντας τα συνεκτικά γνωρίσματα που της αποδίδονται, είτε απαλείφοντας ή υποβαθμίζοντας τα όποια διαφοροποιητικά στοιχεία ενυπάρχουν στο εθνικό σώμα. Ο προσδιορισμός και η ανάδειξη της εθνικής ιδιαιτερότητας και της μοναδικότητας, επιβάλλει την αναζήτηση, την ανάδειξη και τη διατήρηση εκείνων των πολιτιστικών γνωρισμάτων, που διακρίνουν ένα συγκεκριμένο Έθνος-κράτος (Λέκκας, 2006).

Σύμφωνα με τον ποιητή μας Οδυσσέα Ελύτη (<https://www.youtube.com/watch?v=5mnVspqKfu8>) «Είτε σε ένα Παρθενώνα, είτε σε ένα λιθάρι, το παν είναι η ευγένεια, η ποιότητα.. Σε αυτό που θαυμάζουμε στην Ελληνική τέχνη της ακμής είναι πιο κοντά μια αυλή σπιτιού, ο περίβολος ενός μοναστηριού, η Ελληνικότητα σαν τρόπος να βλέπεις και να κάνεις τα πράγματα. Ο λαϊκός μας πολιτισμός συνέχισε και διατήρησε την Ελληνική αισθαντικότητα. Ο Ελληνισμός έδειξε ανέκαθεν μια καταπληκτική ικανότητα να αφομειώνει, να προσαρμόζεται και να δραστηριοποιείται, μέσα στα ξένα σύνολα. Να μη φοβηθούμε τη σύγκριση και την άμιλλα, και να προχωρήσουμε με την προοπτική να διακριθούμε στην ποιότητα που σημαίνει στο πνεύμα, διατηρώντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της φυσιογνωμίας μας»

Ο Ίωνας Δραγούμης ο ελληνοκεντρικός αυτός στοχαστής, στις αρχές του περασμένου αιώνα έλεγε τα εξής: «Πήγαινε στα δημοτικά τραγούδια, στη δημοτική τέχνη και στη χωριάτικη και λαϊκή ζωή, για να βρεις τη γλώσσα σου και την ψυχή σου και μ' αυτά τα εφόδια, αν έχεις ορμή μέσα σου και φύσημα, θα πλάσεις ό,τι θέλεις, παράδοση και πολιτισμό και αλήθεια και φιλοσοφία.», ενώ ο Φώτης Κόντογλου τόνιζε ότι: «ένας λαός που έχει χάσει την παράδοσή του, είναι σαν τον άνθρωπο που έχει χαμένο το μνημονικό του, που έχει πάθει αμνησία.». Ο Βορειοηπειρώτης

συγγραφέας Σταύρος Ντάγιος αναφέρει: «*Το σβήσιμο του παραδοσιακού προφορικού λόγου θα είναι για τα μέλη όλων των εθνών πηγή μιας ενοχής που θα σημαδεύει τον ψυχισμό τους: θα είναι η ενοχή της αυτοεξαφάνισης*» (Ντάγιος,1997).

Η διδασκαλία και η εκμάθηση του λαϊκού πολιτισμού, θα οδηγήσει σταδιακά τους μαθητές μας στη βαθύτερη συνειδητοποίηση της ιστορίας μας, θα συνδέσει τις γενιές, το παρόν και το μέλλον, τους κρίκους στην αλυσίδα της ιστορικής συνέχειας.

Είναι αναγκαίο και εφικτό, να ενταχθεί η εκμάθηση του λαϊκού πολιτισμού, στα προγράμματα των σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Abrahams, Roger, (1968), «Introductory Remarks to a Rhetorical Theory of Folklore». *Journal of American Folklore*, 81:143-158.
- Abrahams, Roger, (1972), «Proverbs and Proverbial Expressions», Στο Richard M. Dorson (επιμ.), *Folklore and Folklife. An Introduction*. Chicago-London: The University of Chicago Press, 118-127.
- Αλεξιάδης, Μηνάς,(1999),Λαϊκόαινιγμακαιπαιδί(Παιδαγωγικήδιάστασητηςσχέσης), στο
Αλεξιάδης, Μ. (2008). *Η Ελληνική και διεθνής ονοματοθεσία της λαογραφίας*. Εκδόσεις Καρδαμίτσα.
- Αναγνωστόπουλος, Β.(1993) Λαϊκά τραγούδια και παιχνίδια για παιδιά, *Ανθολογία* (σ.σ. 227), Αθήνα: εκδόσεις Ψυχογιός.
- Αναγνωστόπουλος, Β.,(1999),Λαϊκή παράδοση και παιδί, σ.σ. 43-56,Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη
- Αναγνωστόπουλος, Β. (1999). *Λαϊκή παράδοση και σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (2008). *Τάσεις και εξελίξεις της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οι εκδόσεις των φίλων.
- Αντζουλάτου-Ρετσίλα, Ευρυδίκη,(2005), Πολιτιστικά και Μουσειολογικά Σύμμεικτα, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Αυδίκος, Ε. (2006). *Μια φορά κι έναν καιρό...αλλά ...μπορεί να γίνει και τώρα. Η εκπαίδευση ως χώρος διαμόρφωσης παραμυθάδων*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα.
- Αυδίκος, Ε. (2012). Ο λαϊκός πολιτισμός ως μέσο εκπαιδευτικής δραστηριότητας: Άγωνα επιστροφή στο παρελθόν η αναγκαία συνθήκη για το μέλλον; Στο Αυδίκος, Ε. &Κοζιού, Σ. (επιμ.) *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο "Λαϊκός πολιτισμός και Εκπαίδευση", 19,20 και 21 Οκτωβρίου 2012*. Καρδίτσα: Εκδόσεις ΗλίαςΚαρκαλέτσος, σσ. 287-298.
- Bell Lee, A. (2003) Telling Tales: What stories can teach us about racism. *JournalRace, EthnicityandEducation*, 6(1),3-28
- Γιάνναρης, Γ. (2000). Η Παροιμία ως εργαλείο καλλιέργειας και γνώσης της Γλώσσας και του Πολιτισμού. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (114/115), 33-37. Ανακτήθηκε από <http://ejournals.lib.auth.gr/1105-3968/article/view/3500>.
- Γκαρτζονίκα, Ε.(2009), «Ο ελληνικός παραδοσιακός χορός στη Μέση εκπαίδευση: Σκοπός και περιεχόμενο του μαθήματος την περίοδο 1960-1980». Στο 16^ο Διεθνές Συνέδριο Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Κομοτηνή: Τ.Ε.Φ.Α.Α. Θράκης.
- Γκαρτζονίκα, Ε. (2012) Χορός και λαϊκά δράματα-Τελετουργίες: Μια πρόταση διδασκαλίας για την υποχρεωτική εκπαίδευση. Στο Αυδίκος, Ε. &Κοζιού, Σ. (επιμ.) *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο "Λαϊκός πολιτισμός και Εκπαίδευση", 19, 20 και 21 Οκτωβρίου 2012*. Καρδίτσα: Εκδόσεις Ηλίας Καρκαλέτσος, σσ 287-298.
- Γκόβαρης, Χ., (2001), Εισαγωγή στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Αθήνα: Ατραπός
- Ζαβιτσάνου, Π, Αυδίκος, Ε. (2012). Η παροιμία ως εκπαιδευτικός μηχανισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Από τον γραμμικό στον κυκλικό χρόνο, Στο Αυδίκος, Ε. &Κοζιού, Σ. (επιμ.) *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο "Λαϊκός πολιτισμός και Εκπαίδευση", 19,20 και 21 Οκτωβρίου 2012*. Καρδίτσα: Εκδόσεις Ηλίας Καρκαλέτσος, σσ. 387-395.
- Κακάμπουρα-Τίλη, Ρέα, (2005), Ο λαϊκός πολιτισμός ως πεδίο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης- Μια διδακτική πρόταση, Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης, Β' τόμος: *Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης*, Πρακτικά Ε' Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή,(σ.σ. 267 – 274) τόμοι Α'και Β', Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α. / Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ
- Κακάμπουρα-Τίλη Ρ. (2006), Από τη συλλογή λαογραφικού υλικού στη διαθεματική προσέγγιση του λαϊκού πολιτισμού. Η καθοδήγηση των Πανεπιστημιακών λαογράφων και η ανταπόκριση των δασκάλων. *Λαογραφία* (40), σσ. 175-191.
- Καλαμπαλίκη-Μπάου, Θάλεια, (1996), Δημιουργώντας με τη λαϊκή παράδοση, στο Αυδίκος, Ε.(επιμ.) συλλογικό τόμο: Από το παραμύθι στα κόμικς. Παράδοση και νεωτερικότητα, Π.Τ.Ν. Δ.Π.Θ. (σελ.515),Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Καμηλάκη-Πολυμέρου, Αι.,Καραμανές,Ε.,(2008), Λαογραφία: Παραδοσιακός πολιτισμός, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

- Κάντζου, Νικολούδη (2012). Με αφορμή... μια Παγκόσμια Ημέρα. Αναπτύσσοντας τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση, μέσα από το λαϊκό πολιτισμό. Η περίπτωση εθελοντικής συνεργασίας εκπαιδευτικών με το Μουσείο Ελληνικής Λαϊκής τέχνης της Αθήνας, Στο Αυδίκος, Ε. & Κοζιού, Σ. (επιμ.) *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο 'Λαϊκός πολιτισμός και Εκπαίδευση'*, 19,20 και 21 Οκτωβρίου 2012. Καρδίτσα: Εκδόσεις Ηλίας Καρκαλέτσος, σσ. 407-415.
- Καπανιάρης, Α.,(2008), Ψηφιοποίηση, τεκμηρίωση και ανάδειξη του Ελληνικού Πολιτισμού: Η περίπτωση του αρχείου «Δημήτριος Γ. Κασλάς», Διπλωματική εργασία, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο-Σχολή Εφαρμοσμένων Τεχνών.
- Καπλάνογλου,Μ.(2009),Παραμύθι και αφήγηση στην Ελλάδα: Μια παλιά τέχνη σε μια νέα εποχή. Το παράδειγμα των αφηγητών από τα νησιά του Αιγαίου και από τις προσφυγικές κοινότητες των Μικρασιατών Ελλήνων, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Καυταντζόγλου, Ρωξάνη,2003, Λαογραφικά μουσεία, λαϊκός πολιτισμός και το κοινό των μουσείων, Εθνογραφικά 12-13, σσ. 33-46
- Κιουρτσάκης, Γιάννης, (1983), Προφορική παράδοση και ομαδική δημιουργία. Το παράδειγμα του Καραγκιόζη, Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος
- Κιουρτσάκης, Γιάννης, (1985), Καρναβάλι και Καραγκιόζης. Οι ρίζες και οι μεταμορφώσεις του λαϊκού γέλιου , Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος
- Κότσαρη Ε., Γ. (2018). Ο λαϊκός πολιτισμός στην Ευέλικτη Ζώνη: Πολιτιστικό πρόγραμμα «Λαογραφική προσέγγιση των μηνών» για την Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Διπλωματική εργασία. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.
- Λέκκας, Π.(2006), Η Εθνικιστική Ιδεολογία, Αθήνα: Εκδόσεις Κατάρτι
- Λουκάτος, Δημήτριος, (1977),Εισαγωγή στην Ελληνική λαογραφία, Αθήνα: Εκδόσεις Μορφωτικό ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης).
- Λουκόπουλος, Δημήτριος,(1926), Ποια παιχνίδια παίζουν τα ελληνόπουλα, περιγραφές ελληνικών παιχνιδιών από όλα τα μέρη της Ελλάδας, Αθήνα: 1926, σ. 224.
- Μάγος Κ. (2013) «Διδάσκοντας με αφηγήσεις»: Η αξιοποίηση της αφήγησης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Τ. Τσιλιμένη, Α. Σμυρναίος, Ν. Γραϊκός (επιμ.) *Αφήγηση και φιλαναγνωσία στην εκπαίδευση*. Βόλος: Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Πανελλήνιος Όμιλος Φίλων Αφήγησης
- Μαλαφάντης, Κ.,(2006),Το παραμύθι στην εκπαίδευση. Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Μερακλής, Μ.(2011), Ελληνική Λαογραφία. Κοινωνική συγκρότηση-Ηθη και έθιμα-Λαϊκή τέχνη. Τρίτη έκδοση συμπληρωμένη, Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου-Α. Καρδαμίτσα.
- Μπενέκος Δ. (2005) Πολιτισμική παράδοση ως μορφωτικό κεφάλαιο στην εκπαίδευση παιδιών με μεταναστευτικό παρελθόν. *Ελληνογερμανικό περιοδικόEkrath.*, 5, σ.σ.6-9.
- Μπενέκος Δ. (2006). *Πολιτισμική παράδοση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Μπενέκος Δ. (2013). Λαογραφία και Εκπαίδευση: Τα Σύγχρονα Σχολικά Εγχειρίδια του Δημοτικού και ο Λαϊκός Πολιτισμός. *Λαογραφία* (42), σ.σ.662-671).
- Νάκου, Ειρήνη(2001), Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός, Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.
- Νικολάου, Γ.,(2000), Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών στο Δημοτικό σχολείο, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νόμος υπ.αριθμ.3879(2010), Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Πρώτο, Αρ. φύλλου 163).
- Nunes, M. (1997), What space is cyberspace? The internet and virtuality, στο Holmes, D.(επιμ.), *Virtual politics*(σελ. 163-168), London: Sage.
- Ντάγιος, Σ.(1997),Αποκληρωμένο έθνος, η λαϊκή λογοτεχνία των Ελλήνων της Βορείου Ηπείρου,σελ.57,Θεσσαλονίκη:Εκδόσεις Κυρομάνος.
- Ντούλια Α. (2012), Λαϊκός Πολιτισμός και εκπαίδευση: Μια σχέση δυναμικής αλληλοεπίδρασης και συνεργασίας. Η παιδαγωγική σημασία της ενασχόλησης των παιδιών με το λαϊκό πολιτισμό: Ένα παράδειγμα. Στο Αυδίκος, Ε. & Κοζιού, Σ (επιμ.) *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο 'Λαϊκός πολιτισμός και Εκπαίδευση'*, 19,20 και 21 Οκτωβρίου 2012. Καρδίτσα: Εκδόσεις Ηλίας Καρκαλέτσος, σσ.113-122.
- Οικονομίδης,Δ.(1995),Το παραμύθι και ο παραμυθάς εν Ελλάδι, Άκου μια ιστορία, στο Παπαλιού, Ντορίνα (Επιμ.),Η παραδοσιακή τέχνη της προφορικής αφήγησης και η αναβίωσή της στις μέρες μας,σ.σ.67-83,Αθήνα: Εκδόσεις Ακρίτας

- Πασχαλίδου, Ε. (2004). *Η διδασκαλία του μαθήματος της λαογραφίας στα προγράμματα των Παιδαγωγικών Ακαδημιών. Η συμβολή των δασκάλων στην ανάπτυξη των λαογραφικών σπουδών*. Διδακτορική διατριβή. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.
- Πολίτης, Ν. (1914). *Εκλογαί από τα τραγούδια του Ελληνικού λαού*. Αθήνα: Εκδόσεις Εστία
- Πούγχερ, Β.(2012), Το ελληνικό θέατρο σκιών και η παιδευτική του αξία. Στο Αυδίκος, Ε. &Κοζιού, Σ (επιμ.) *4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο 'Λαϊκός πολιτισμός και Εκπαίδευση'*, 19,20 και 21 Οκτωβρίου 2012. Καρδίτσα: ΕκδόσειςΗλίαςΚαρκαλέτσος, σσ.25-32
- Sade-Beck,L.& Gurion, B.,(2004) «Internet Ethnography: Online and offline», *International Journal of Qualitative Methods* 3(2), June, 2004.
- Schaller David, Allison-Bunell Steven, BorunMinda, Chambers Margaret(2002), How Do You Like To Learn? Comparing User Preferences And Visit Length Of Educational Web Sites, *Museum and the Web 2002*, Διαθέσιμοαπό: <https://www.museumsandtheweb.com/mw2002/papers/schaller/schaller.html>
- Vergo, P.(1999),Επανεξέταση της «Νέας Μουσειολογίας», *Αρχαιολογία και Τέχνες*, Τεύχος 70, 50-2.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.,Φ.Ε.Κ. τευχ.Β'303/13-3-2003
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.,Φ.Ε.Κ.804/9-9-2010
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.-βιβλίο γλώσσας μαθητή Β' τάξης, γ' τεύχος, ενότητα 20, σελ. 39-42. Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.- βιβλίο γλώσσας μαθητή Δ' τάξης, β' τεύχος, ενότητα «η ελιά», σελ.27-46. Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.- βιβλίο μαθητή Γ' τάξης, λαογραφικό κείμενο «το πιο γλυκό ψωμί», σελ.28-48, σελ.27-46. Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων.

ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗ ΩΣ ΠΡΟΪΟΝΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ - ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ Δ.Σ. ΑΓΧΙΑΛΟΥ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ

Ιωάννου Νικολέτα

Προϊσταμένη Δ.Σ. Αγχιάλου- Θεσ/νίκης
Msc Education Management of Hellenic Open University
Θεσσαλονίκη, Ελλάδα
email: nicol_ioannou@yahoo.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σχέση με τον πολιτισμό είναι μία αέναη διαδικασία και ξεκινά από τα πρώτα βήματα της ζωής του ανθρώπου με τον εκπαιδευτικό να παίζει καθοριστικό ρόλο σε αυτήν, καθώς μετά την πρώτη ομάδα την “οικογενειακή” στην οποία υποχρεωτικά ανήκει με τη γέννηση του κάθε άνθρωπος, ακολουθεί η επόμενη σημαντική ομάδα, η “σχολική”. Συχνά η εκπαιδευτική διαδικασία καλείται να καλύψει κενά βασικών κανόνων που διέπουν την ομαλή καθημερινή ζωή των ανθρώπων τόσο μεταξύ τους όσο και με το περιβάλλον, καθώς η σύγχρονη κοινωνία και οι απαιτήσεις της δεν ευνοούν την οικογένεια να έχει ποιοτικό χρόνο που θα βοηθούσε στην πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών θέτοντας τις βασικές αρχές στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο όπου αναπτύσσεται και διαμορφώνεται κάθε παιδί. Ο πολιτισμός έχει πολλές συνιστώσες, γεγονός που δίνει τη δυνατότητα σε κάθε εκπαιδευτικό σύμφωνα με τις δεξιότητες και τις εμπειρίες του να εκμεταλλευτεί το σύνθετο εκπαιδευτικό περιβάλλον και με σύμμαχο την τεχνολογία και καινοτόμα προγράμματα να κατορθώσει την άμεση επαφή των παιδιών με αυτόν σε διάφορα επίπεδα. Στην παρούσα εργασία λοιπόν, η περιβαλλοντική συνείδηση δεν παρουσιάζεται ως κάτι νέο αλλά ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές/τριες του συγκεκριμένου σχολείου βίωσαν και ενέταξαν καθημερινές απλές συνήθειες στην προάσπιση του περιβάλλοντος μέσω της φιλοζωίας, της ανακύκλωσης και της εικαστικής δημιουργίας, τονίζει την παραγωγή πολιτισμού διαμέσου καινοτόμων προγραμμάτων.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση, πολιτισμός, καινοτομία, περιβαλλοντική συνείδηση

ABSTRACT

A human being's relationship with culture is a perpetual process, which starts from the early stages of his/hers childhood. At this matter, a schoolteacher plays an important role. The first group that educates a person at his/her first footsteps in culture, is his/ her own family followed by the second group, which is the school where he/she belongs. Nowadays, quality time between children and parents can be found very rarely. Consequently, children might face difficulties in their intellectual and emotional up growth due to parenting lack of time and attention as a result of overwork. In other words, parents have less contact with their children and therefore cannot lead them to open their minds and learn how to live and respect life and environment, the fundamentals of knowledge. Usually gaps in norms that rule an ordinary daily life between people and environment are filled in by education. Every teacher has, his/her own way of teaching about culture to children based on his/her experiences and skills. In order to succeed in this, a teacher is taking advantage of the multi-educational backgrounds, innovations and technologies to assist him/her in making more clear and familiar the many aspects of culture, such as environmental protection to his/her classroom. This survey has no intention to present environmental consciousness as a brand new concept but to feature how the children of the elementary school of Agchialos - Thessaloniki coped with all the innovation programs held in their school and adopted them in their quotidian life by recycling, protecting animal rights, and creating art projects by using recyclable materials. Students of the particular school, by joining an innovating project set an example of culture concerning the environment.

Keywords: education, culture, innovation, environmental consciousness

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με τον Musgrove (1982) ο πολιτισμός αποτελεί μια από τις πιο ευρέως χρησιμοποιημένες έννοιες των κοινωνικών επιστημών τον 20ο αιώνα. Ως έννοια έχει πολλές σημασίες όχι μόνο στον καθημερινό αλλά και στον επιστημονικό λόγο, ακόμα και ανάμεσα στις επιμέρους επιστημονικές προσεγγίσεις (Μπακαλάκη, 1997. Giroux and McLaren, 1994, όπ. αναφ. στο Πλεξουσάκη, 2007, σελ.16). Πρόκειται για μία έννοια σύνθετη η οποία συνδέεται άρρηκτα με τον άνθρωπο σε κάθε εποχή ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της, και διαρκώς εξελισσόμενη για το λόγο αυτό. Σε απόλυτη αρμονία με τα παραπάνω βρίσκεται και η έννοια της περιβαλλοντικής συνείδησης ή αειφορίας, όπως επικράτησε τις τελευταίες δεκαετίες στη ρητορική των σύγχρονων κρατών στην προσπάθεια να δοθεί απάντηση στις δυσοίωνες προβλέψεις για το μέλλον του πλανήτη και την αποξένωση του ανθρώπου από το περιβάλλον του (Παπαπαναγιώτου, 2018). Προς την κατεύθυνση αυτή τα τελευταία χρόνια πολλές ευρωπαϊκές χώρες εφάρμοσαν καινοτόμα προγράμματα/δράσεις αναζητώντας νέους τρόπους εκμάθησης (Βότση, 2016) ώστε να απομακρυνθούν από το παραδοσιακό πρότυπο της απομνημόνευσης και να στραφούν σε αυτό της διερευνητικής μάθησης που εμπλέκει ενεργά τους/τις μαθητές/τριες διαμορφώνοντας στάσεις ζωής μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και της βιοματικής προσέγγισης.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στοχεύοντας στην αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στρέφεται προς την κατεύθυνση εισαγωγής καινοτομιών στη διδακτική διαδικασία, καθώς από τις σημαντικότερες επιδιώξεις της εκπαίδευσης σήμερα είναι να διαμορφώσει πολίτες κριτικά σκεπτόμενους και κοινωνικά ολοκληρωμένους (Ιορδανίδης, 2006) που θα προσφέρουν στο κοινωνικό σύνολο και θα προβάλλουν το σεβασμό προς το περιβάλλον υπερασπίζοντας την έννοια της αειφορίας στην καθημερινή τους ζωή. Σύμφωνα με τον Ball (1994, όπ. αναφ. στο Υφαντή & Βοζαϊτή, 2005) είναι απαραίτητο η εκπαιδευτική πολιτική να συγχρονίζεται με τις απαιτήσεις της εποχής, γεγονός που ενισχύεται από την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αποτελούν ανοιχτά εκπαιδευτικά συστήματα που αλληλεπιδρούν με το εξωτερικό περιβάλλον (Σαϊτής, 2005). Ο ρόλος του σχολείου, ειδικότερα του διευθυντή που είναι "...υπεύθυνος για την τήρηση των νόμων..." (Λαΐνας, 2000, σελ.31) και αρμόδιος ώστε να αναπτυχθούν τρόποι επικοινωνίας και συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων (Κατσαρός, 2008), καθώς και του εκπαιδευτικού σε αυτή τη διαδικασία είναι καταλυτικός μέσω της εμπλοκής σε Καινοτόμα Προγράμματα (Περιβαλλοντικά, Πολιτιστικά, Αγωγής Υγείας) κατά της διάρκειας της Ευέλικτης Ζώνης αλλά και διαθεματικά εμπλέκοντας άλλα διδακτικά αντικείμενα διαμέσου της συνεργασίας των εκπαιδευτικών, όπως τα Εικαστικά στην προκειμένη περίπτωση.

Τα Καινοτόμα Προγράμματα, Περιβαλλοντικά, Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικά, ως φορείς πολιτιστικών αγαθών και πομποί πολιτιστικών μηνυμάτων, διαμορφώνουν ένα πλαίσιο πολιτιστικής επικοινωνίας εντός της σχολικής μονάδας, με δέκτες όχι μόνο τους μαθητές αλλά, άμεσα ή έμμεσα, όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Για να εγκατασταθεί όμως ένα ουσιαστικό πλαίσιο επικοινωνίας μεταξύ του μαθητικού κοινού και των πολιτιστικών αγαθών, είναι απαραίτητο αυτό να βασίζεται σε τρεις αλληλένδετες θεμελιακές αρχές (Αθανασοπούλου, 2003, σ.131): α) Την ευαισθητοποίηση, την ενεργοποίηση δηλαδή του ενδιαφέροντος να έρθει σε επαφή κάποιος με τα προσφερόμενα αγαθά. β) Τη συμμετοχή, την αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων που ενσωματώνουν, ύστερα από τη γνωριμία του με αυτά. γ) Τη συνειδητοποίηση, την άσκηση κριτικής ματιάς και τη διεύρυνση της αισθητικής παιδείας, στοιχεία που προκύπτουν από την αποκωδικοποίηση των παραπάνω μηνυμάτων. Σύμφωνα με τις παραπάνω αρχές, προκύπτει ότι η πολιτιστική επικοινωνία στο περιβάλλον ενός δημιουργικού σχολείου, περνά μέσα από τρεις διαδοχικές φάσεις, τον συντονισμό των οποίων αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί (Παπαπαναγιώτου, 2018). Η εφαρμογή τέτοιων Καινοτόμων Προγραμμάτων στο Δημοτικό Σχολείο Αγγιάλου Θεσσαλονίκης αποτελεί "αγαπημένη συνήθεια", καθώς κάθε χρόνο συμμετέχουν όλες οι τάξεις είτε ανεξάρτητα είτε σε συνεργασία σε Προγράμματα Περιβαλλοντικά, Πολιτιστικά και Αγωγής Υγείας ανάλογα με τα ερεθίσματα και τα θέματα που απασχολούν το πληθυσμό της σχολικής κοινότητας το εκάστοτε διδακτικό έτος.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΦΟΡΕΑΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗΣ

Η δυσκολία να οριστεί με ακρίβεια η έννοια του πολιτισμού επισημαίνεται από τον κοινωνιολόγο και ιστορικό Norbert Elias (1992, σελ.25) ο οποίος αναφέρει πως "η έννοια του πολιτισμού σχετίζεται με το επίπεδο της τεχνικής, με τους τρόπους συμπεριφοράς, με την εξέλιξη της επιστημονικής γνώσης, με θρησκευτικές ιδέες και συνήθειες...για την ακρίβεια δεν υπάρχει τίποτα που να μην μπορεί να γίνει κατά έναν "πολιτισμένο" ή έναν "απολίτιστο" τρόπο". Διακρίνουμε λοιπόν, δύο διαστάσεις της έννοιας του πολιτισμού που χαρακτηρίζουν και τις χρήσεις του όρου τόσο στο επιστημονικό όσο και στο καθημερινό πεδίο. Πράγματι ο πολιτισμός αναφέρεται άλλοτε στην καθημερινή ζωή, άλλοτε σε κοινωνικά σύνολα και άλλοτε σε συστήματα συμβόλων και σημασιών. Η τελευταία εκδοχή είναι αυτή που υιοθετούν συχνότερα οι ερευνητές όπου σύμφωνα με αυτή, ο πολιτισμός παρέχει στα άτομα πρότυπα οργάνωσης και ταξινόμησης

της πραγματικότητας. “Ο πολιτισμός αποτελεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο οι άνθρωποι προσλαμβάνουν τον κόσμο, νοηματοδοτούν την πραγματικότητα και οργανώνουν τη δράση τους” (Geertz, 1993, όπ. αναφ. στο Πλεξουσάκη, 2007, σελ.18).

Στην περίπτωση που εξετάζουμε, μας ενδιαφέρει η καθημερινή ζωή, οι κανόνες και τα πρότυπα συμπεριφοράς που τη διέπουν αλλά και η οργάνωση της πραγματικότητας. Σε αυτό το επίπεδο μπορεί η εκπαίδευση να παρέμβει και να επηρεάσει τη διαμόρφωση τρόπων ζωής των ανθρώπων μιας μικρής κοινωνίας μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και των καινοτόμων προγραμμάτων (Περιβαλλοντικά, Πολιτιστικά). “Στη χώρα μας η Περιβαλλοντική Αγωγή και Εκπαίδευση έχει ερμηνευθεί ως ενημέρωση και ευαισθητοποίηση για τα μείζονα περιβαλλοντικά οικολογικά προβλήματα του κόσμου μας και σαν ενεργοποίηση για την προστασία και τη βελτίωση των φυσικών συνθηκών της ζωής. Έτσι, τις περισσότερες φορές η ενημερωτική διάσταση πλαισιώνεται από δραστηριότητες στο ύπαιθρο που έχουν ταυτόχρονα φυσιογνωστικό και φυσιολατρικό χαρακτήρα” (Σχίζα, 2005, σελ.11). Τα παραπάνω δεν είναι αρκετά, καθώς αυτό που έχει μεγαλύτερη σημασία είναι η γνώση των περιβαλλοντικών και κοινωνικών προβλημάτων να συνοδεύεται από δράση για τη βελτίωση του περιβαλλοντικού προβλήματος που διαπιστώνεται. Σκοπός λοιπόν της σχολικής μονάδας στην οποία αναφερόμαστε είναι πέρα από τη γνώση να “παράγει” πολιτισμό και να ευαισθητοποιείται γύρω από τη διαμόρφωση περιβαλλοντικής συνείδησης μέσω συμπεριφορών και καλών πρακτικών που υιοθετούν οι μαθητές/τριες κατά την καθημερινή φοίτησή τους στο σχολείο.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Στα πλαίσια λοιπόν γενικών στόχων περί οικονομικής ανάπτυξης των κρατών σε αρμονία με το περιβάλλον και την κοινωνία εμφανίζεται η έννοια της βιώσιμης ή αειφόρου ανάπτυξης που μέσα σε άλλα αφορά και την ευθύνη για την προστασία και βελτίωση του ανθρώπινου και φυσικού περιβάλλοντος (Παπαπαναγιώτου, 2018). Ευκαιρίες για καλές πρακτικές δίνονται διαρκώς αρκεί να είμαστε ανοιχτόμυαλοι και πρόθυμοι να τις “αρπάξουμε”. Έτσι, το σχολείο που αποτελεί το φυτώριο ανάπτυξης καλών συμπεριφορών, περιβαλλοντικής συνείδησης και πολιτιστικής δημιουργικότητας δράττεται των γεγονότων και προσεγγίζει με πρωτοτυπία κι ευαισθησία θέματα της καθημερινότητας. Πιο συγκεκριμένα με εφελτήριο τα προγράμματα “Σχολικά γεύματα” και “Διανομή φρούτων, λαχανικών και γάλακτος” τα οποία εφαρμόστηκαν στην περιοχή του εν λόγω Δημοτικού Σχολείου κατά το σχολικό έτος 2018-19 και είχαν ως σκοπό την ανάπτυξη σωστών διατροφικών συνηθειών στα παιδιά, δόθηκε η αφορμή για περαιτέρω δράση. Μέσα από την εβδομαδιαία και καθημερινή επαφή όλων των εμπλεκόμενων (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονιών) έγινε γρήγορα αντιληπτό πόσο επιβαρύνεται το περιβάλλον από απλές καθημερινές “κακές” συνήθειες των ανθρώπων που περνούν απαρατήρητες όμως αποβαίνουν τόσο επισφαλείς. Τα παιδιά μέσα από συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς διαπίστωσαν πρώτα απ’ όλα ότι τόνοι πλαστικού ξοδεύονται καθημερινά για τη σίτισή τους και κάνοντας απλούς υπολογισμούς για τη γύρω περιοχή τρόμαξαν αντιλαμβανόμενα το μέγεθος της περιβαλλοντικής καταστροφής. Προεκτείνοντας το συλλογισμό μας γύρω από το θέμα της περιβαλλοντικής μόλυνσης προέκυψαν εύλογα ερωτήματα σχετικά με το τι γίνονται μετά την κατανάλωση των γευμάτων τόσες συσκευασίες πλαστικού και αν η πλειοψηφία του αριθμού των σιτιζομένων μπαίνει στη διαδικασία να τις ανακυκλώνει. Άραγε ανακυκλώνονται όλα τα πλαστικά που χρησιμοποιούνται στο πρόγραμμα σίτισης; Τα ερωτήματα κι οι ανησυχίες ξεπηδούσαν αβίαστα από το σύνολο των μαθητών/τριών, οι απαντήσεις όμως δεν ήταν εύκολες ούτε δεδομένες. Μπήκαμε έτσι σε ένα κυκλώνα συζητήσεων αναλαμβάνοντας να διερευνήσουμε το θέμα με τις προεκτάσεις και τις συνέπειές του σε διάφορα επίπεδα, μια και εμπλεκόμαστε ήδη σε Περιβαλλοντικό Πρόγραμμα που μπορούσε να συνδυαστεί.

“Σύμφωνα με τον ορισμό της UNESCO (1977, όπ. αναφ. στο Στεφανόπουλος & Δημοπούλου, 2006, σελ.648), η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι εκπαιδευτική διαδικασία και αγωγή που στοχεύει στη διαμόρφωση πολιτών με κατάλληλες στάσεις απέναντι στο περιβάλλον, με κατάλληλη συμπεριφορά, που να είναι εφοδιασμένοι με τις απαραίτητες γνώσεις για το περιβάλλον και τα συναφή προβλήματα, να ενδιαφέρονται για την προστασία του, να έχουν τη διάθεση για ενεργό συμμετοχή, να έχουν δεξιότητες για την αναγνώριση και την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και τη βελτίωση του περιβάλλοντος”. Λαμβάνοντας υπόψη ότι το περιβάλλον και η προστασία του μας αφορά όλους αποφασίσαμε να εμβαθύνουμε στο συγκεκριμένο θέμα και να διερευνήσουμε τις πτυχές του. Για τον παραπάνω λόγο χωριστήκαμε σε ομάδες με συγκεκριμένη θεματολογία η καθεμία με σκοπό να παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα των ερευνών στην ολομέλεια του σχολείου και να συναποφασίσουμε κατόπιν τον τρόπο δράσης μας. Έτσι, προέκυψαν στοιχεία σχετικά με τους τόνους πλαστικού που παράγονται ετησίως, την ανακύκλωση πλαστικού στον τόπο μας, τη ρύπανση του περιβάλλοντος και του υδάτινου κόσμου λόγω απορριμμάτων κυρίως από πλαστικό, τα χρόνια αποσύνθεσης διαφόρων υλικών και ποια υλικά επιτρέπεται να ανακυκλώνονται, πού και πώς. Στο σημείο αυτό να τονίσουμε ότι η συγκεκριμένη διαχείριση ομάδων, παρουσίασης αποτελεσμάτων και λήψης κοινών αποφάσεων δράσης ήταν εφικτή λόγω του μικρού αριθμού μαθητικού δυναμικού που έχει το συγκεκριμένο σχολείο καθότι τριθέσιο, γεγονός που διευκόλυνε τη συνεργασία. Μετά τη συλλογή των αποτελεσμάτων της έρευνας της εκάστοτε ομάδας, προέκυψαν τα

συμπεράσματα που συνοψίζονταν στην ανάγκη ανακύκλωσης πλαστικού, στη μείωση παραγωγής μη ανακυκλώσιμων πλαστικών ειδών, στη δημιουργική χρήση όσων περισσεύουν ή δεν είναι εφικτό να ανακυκλωθούν, στην ευαισθητοποίησή μας γύρω από άλλα ζητήματα του περιβάλλοντος, όπως τη φιλοζωία και τη σίτιση αδέσποτων της περιοχής.

Έπειτα από ενδελεχή έρευνα γύρω από την έννοια της αειφορίας που είναι δύσκολο να γίνει κατανοητή από τα παιδιά, πολύ συχνά και από τον ευρύτερο κύκλο των ενηλίκων ή ακόμα και τον εκπαιδευτικό κόσμο, καταλήξαμε πως αυτή τη φορά δε θα κινηθούμε σε απλή καταγραφή των δομικών στοιχείων του περιβάλλοντος όπως συχνά συμβαίνει στα Περιβαλλοντικά Προγράμματα με αποτέλεσμα να λείπει η δυναμική σχέση (οικονομική, κοινωνική, πολιτική) των στοιχείων αυτών (Στεφανόπουλος & Δημοπούλου, 2006). “Οι τρεις διαστάσεις (γύρω από – μέσα και για το περιβάλλον) που λειτουργήσαν συνδυαστικά και μορφοποίησαν τη σύγχρονη έννοια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης έχει παρατηρηθεί ότι δε συμμετείχαν ισοδύναμα στο γίνεσθαι της Π.Ε.” (Στεφανόπουλος & Δημοπούλου, 2006, σελ. 649). Για το λόγο αυτό σκεφτήκαμε να υποστηρίξουμε και να εστιάσουμε ιδιαίτερα στην τρίτη διάσταση (για το περιβάλλον) που προσδίδει πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό βάθος, βαρύτητα στην έννοια του πολίτη αλλά και της ευθύνης που ο ίδιος φέρει για την ποιότητα του περιβάλλοντος και της ζωής γύρω του. (Φλογαίτη, 2006).

Με γνώμονα λοιπόν τα παραπάνω και κατόπιν μακρών συζητήσεων, καταιγισμού ιδεών και πολλών προβληματισμών καταλήξαμε σε ένα “σχέδιο” που θα “εκμεταλλευόταν” το πρόγραμμα των “Σχολικών Γευμάτων” όχι μόνο για τη διαμόρφωση σωστών διατροφικών συνθηκών αλλά τόσο περιβαλλοντικών όσο και εικαστικών. Καθημερινά μετά τη σίτιση λειτουργούσε ένας σφιχτός προγραμματισμός με μία ακολουθία κινήσεων που τηρούταν ευλαβικά ως ιεροτελεστία με σκοπό την επιτέλεση τριπλού στόχου, ΣΩΣΤΗ ΑΝΑΚΥΚΛΩΣΗ -ΣΙΤΙΣΗ ΑΔΕΣΠΟΤΩΝ- ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ.

Η ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Γενικότερα ως καινοτομία σε έναν οργανισμό νοείται μια νέα ιδέα αναφορικά με ένα πρόγραμμα, ένα σύστημα, ένα προϊόν ή τη δομή του οργανισμού που υιοθετούν τα μέλη του (Russell & Russell, 1992). Στην εκπαίδευση πίσω από τον όρο “καινοτομία” δεν εννοείται ούτε η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που αφορά τη μεταβολή συνολικά του εκπαιδευτικού συστήματος (Δημαράς, 1988. Μαυρογιώργος, 1984, όπ. αναφ. στο Ιωάννου, 2017) ούτε η εκπαιδευτική αλλαγή που χαρακτηρίζεται ως οργανωτικός μετασχηματισμός μικρής εμβέλειας (Δακοπούλου, 2008). Ως “καινοτομία” λοιπόν ορίζεται κάτι νέο, πρωτοποριακό (Zaltman & Duncan, 1977, όπ. Αναφ. Στο Μαυροσκούφης, 2002. Υφαντή, 2000), ενώ συχνά ως συνώνυμό του χρησιμοποιείται ο όρος “νεωτερισμός” (Δακοπούλου, 2008. Μαυροσκούφης, 2002), που προωθεί την αλλαγή, την πρόοδο και συνήθως αυτή είναι συνυφασμένη με την τεχνολογία. Παρόλα αυτά καινοτομία μπορεί να θεωρηθεί όχι μόνο κάτι νέο αλλά κάτι υπάρχον που παρουσιάζεται με πρωτοποριακό τρόπο. Η καινοτομία ως όρος συνδέεται με τη δημιουργικότητα, όπου καθετί νέο που υλοποιείται, προωθεί την πρωτοβουλία, την αυτενέργεια, με στόχο την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ματθαίου, 2011). Επιδιώκοντας σαφή προσδιορισμό της εκπαιδευτικής καινοτομίας έχουν τεθεί κάποια κριτήρια, με βασικότερο τη σύλληψη των νέων ιδεών από τα ίδια τα στελέχη της εκπαίδευσης ή την εφαρμογή τους για πρώτη φορά από αυτά παρόλο που δεν αποτέλεσαν έμπνευσή τους (Μπελαδάκης, 2007). Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί με τη στάση τους διαμορφώνουν και τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες την εμπλοκή τους σε καινοτόμα προγράμματα (Bullock, 2004, όπ. αναφ. στο Ιωάννου, 2017).

Στην παρούσα περίπτωση λοιπόν “καινοτομία” δεν είναι η συμμετοχή σε ένα Περιβαλλοντικό ή/ και Πολιτιστικό Πρόγραμμα αλλά η ουσιαστική δράση και διαμόρφωση της “αλλαγής” καθημερινών συμπεριφορών. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα από μόνα τους δεν αποτελούν καινοτομία ούτε θα μπορούσε κανείς πλέον να τα χαρακτηρίσει πρωτοποριακά, η διάσταση όμως που δόθηκε βασίστηκε σε καθημερινές συνήθειες που τηρούνταν από το σύνολο της σχολικής κοινότητας με ευλάβεια καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Η διαφοροποίηση λοιπόν και η καινοτομία έγκειται στο γεγονός ότι τα συγκεκριμένα προγράμματα δεν είχαν μόνο γνωστικό χαρακτήρα αλλά ουσιαστικό, διότι μέσα από την εφαρμογή τους παγιώθηκαν στάσεις ζωής, σωστές καθημερινές συνήθειες ευαισθητοποίησης και έμπρακτης προστασίας του περιβάλλοντος με μεγάλη διάρκεια.

Αναλυτικότερα το πλαίσιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο οποίο κινηθήκαμε βασιζόταν περισσότερο στη δράση και στην προσφορά των εμπλεκόμενων (μαθητών, εκπαιδευτικών, διευθύντριας). Οι στόχοι των προγραμμάτων διατυπώθηκαν έτσι ώστε να είναι εφαρμόσιμοι κι άμεσα υλοποιήσιμοι από εμάς τους ίδιους γιατί θεωρήσαμε ότι φτάνουν τα λόγια. Αυτό που χρειάζεται η γη, ο πλανήτης, είναι πράξεις στο εγγύς περιβάλλον του

καθενός και διάχυση των καλών πρακτικών. Συνθέσαμε λοιπόν τους προβληματισμούς μας μετά από τα πρώτα στάδια της έρευνάς μας σε ένα πλαίσιο τριών πυλώνων που αφορούσαν:

- Τη μείωση του πλαστικού μέσω καθημερινής ανακύκλωσης συσκευασιών από τα σχολικά γεύματα
- Την επαναχρησιμοποίηση μη ανακυκλώσιμων υλικών για εικαστικές παρεμβάσεις
- Τη σίτιση αδέσποτων της περιοχής με το περίσσειμα των σχολικών γευμάτων (έμπρακτη φιλοζωία)

Τα παραπάνω συνδέθηκαν αργότερα με περαιτέρω δράσεις που προέκυψαν στην πορεία και διάνθισαν περισσότερο την προσπάθειά μας δίνοντάς της προβολή και βαθύτερη σημασία. Συγκεκριμένα αναφέρουμε πως σχετικά με τη μείωση των πλαστικών οργανώθηκε εκπαιδευτική επίσκεψη στο Περιβαλλοντικό Πάρκο Ανταποδοτικής Ανακύκλωσης στο Λαγκαδά, όπου ανακυκλώσαμε εκατοντάδες, ίσως και χιλιάδες μπουκάλια πλαστικού, αλουμινίου και γυαλιού που συλλέγαμε όλη τη χρονιά μέχρι τον Ιούνιο, οπότε κι είχε κανονιστεί η επίσκεψή μας. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει πως δεν ήμασταν μόνοι σε όλη αυτή την προσπάθεια αλλά αρωγοί μας στάθηκαν οι γονείς, οι συγγενείς και οι φίλοι μας με τους οποίους μοιραστήκαμε την επιθυμία μας να ανακυκλώσουμε κι όλοι μαζί ενωμένοι καταφέραμε το αποτέλεσμα αυτό. Μια μικρή αλλά όχι ασήμαντη διάχυση και διασπορά της έμπρακτης ανακύκλωσης με αυτό τον τρόπο κατορθώθηκε σχεδόν σε όλο το χωριό, καθώς πρόκειται για μια κοινωνία μικρή με στενούς οικογενειακούς δεσμούς.

Παράλληλα, προέκυψε το 5ο Φεστιβάλ Ανακύκλωσης στον πολυχώρο της ΔΕΘ, όπου όλο ενθουσιασμό δηλώσαμε συμμετοχή. Επί εβδομάδες συλλέγαμε υλικά και κατασκευάζαμε πρωτότυπα έργα τέχνης με την καθοδήγηση και την ευρηματικότητα των εκπαιδευτικών μας, ιδίως του δασκάλου των Εικαστικών. Τα “άχρηστα”, μη ανακυκλώσιμα δηλαδή υλικά, όπως τα μαχαιροπίρουνα μίας χρήσεως, τα οποία βρίσκονταν σε αφθονία στα ντουλάπια του σχολείου μετατράπηκαν σε πολύ όμορφα διακοσμητικά στοιχεία. Η θεωρία που είχαμε υιοθετήσει απέτρεπε τους μαθητές/τριες από τη χρήση σκληρών πλαστικών μιας χρήσης, καθώς δεν ανακυκλώνονται. Επομένως, η οδηγία που είχε δοθεί ήταν να έχουν μαζί τους τα δικά τους προσωπικά μαχαιροπίρουνα μέσα στο τσαντάκι φαγητού τους, ώστε να τα χρησιμοποιούν καθημερινά κατά τη διάρκεια σίτισης των σχολικών γευμάτων. Την άποψή μας αυτή τη συνδιαμορφώσαμε μαζί με τα παιδιά κατά τη διάρκεια της έρευνάς μας γύρω από τα υλικά που ανακυκλώνονται και καταλήξαμε ότι μπορούμε να αποφύγουμε την επιπλέον παραγωγή πλαστικού με αυτό τον τρόπο. Το παράδοξο ωστόσο ήταν ότι, ενώ βρήκαμε τον τρόπο αυτό ώστε να μη χρησιμοποιούμε άσκοπα παραπάνω πλαστικό, πρακτικά δεν καταφέραμε τη μείωση της παραγωγής του. Η διευθύντρια μετά από συζήτηση τόσο με την ολομέλεια όσο και με το Σύλλογο Διδασκόντων απέστειλε επιστολή τόσο στην εταιρεία που ανέλαβε τη σίτιση όσο και στις ανώτερες αρχές που ζητούσε τη μη αποστολή μαχαιροπίρουνων μίας χρήσης, γεγονός που δε συνέβη ποτέ και γραπτώς δεν υπήρξε καμία απάντηση στο αίτημά μας. Έτσι, αναλογιστήκαμε πώς μπορούμε να γίνουμε δημιουργικοί μέσα από “άχρηστο” πλαστικό και καταλήξαμε να κατασκευάζουμε υπέροχα χρήσιμα έργα τέχνης, όπως φωτιστικά οροφής. Με αυτά και πολλά άλλα έργα, όχι μόνο από πλαστικό, διακοσμήσαμε και στήσαμε το περίπτερό μας στη ΔΕΘ κατά τη διάρκεια του 5ου Φεστιβάλ Ανακύκλωσης (Απρίλιος 2019), όπου χιλιάδες επισκέπτες θαύμασαν τις πρωτότυπες και χρηστικές ιδέες όλων των μαθητών/τριων.

Από την πρώτη στιγμή του προβληματισμού μας μάς απασχόλησε ιδιαίτερα το εύλογο ερώτημα “τι θα γίνουν όλα αυτά τα φαγητά που περισσεύουν;” γιατί σχεδόν σπάνια οι μαθητές/τριες κατανάλωναν όλο τους το γεύμα. Το σχολείο μας, όπως και όλα τα σχολεία της χώρας, συχνά επισκέπτονται τετράποδοι φίλοι οι οποίοι χωρούν από τις περιφράξεις κι αναζητούν λίγο φαγητό που πολλές φορές μπορεί να έχει πέσει από τους μαθητές/τριες εν ώρα διαλείμματος κι ακόμα συχνότερα ψάχνουν τους κάδους και στη γύρω περιοχή. Το ζήτημα των αδέσποτων και της φροντίδας τους δε μας ήταν άγνωστο καθότι τα προηγούμενα έτη είχαμε αναλάβει Περιβαλλοντικά προγράμματα σχετικά με αυτά, επομένως ο συνειρμός ήταν εύκολος για μας. Η ιδέα έπεσε γρήγορα στο τραπέζι κι η απόφαση ήταν ομόφωνη. Το περίσσειμα του φαγητού θα δίνεται στα αδέσποτα της περιοχής καθημερινά σε σημείο έξω από το σχολείο με σκοπό να μην πεινούν και να μην έχουν την ανάγκη να ψάχνουν στους κάδους ή να εισέρχονται εντός του προαυλίου προς ανεύρεση τροφής. Τα παιδιά είχαν ήδη εμπλακεί όπως προαναφέρθηκε σε πρόγραμμα σχετικά με τα ζώα και γνώριζαν ότι η σίτιση επιτρέπεται βάσει νόμου αλλά και συνείδησης, καθώς είναι δείγμα πολιτισμού και εθελοντισμού. Με αυτή τους την πράξη πετύχαιναν ταυτόχρονα επιπλέον στόχους, τα ζώα όταν δεν πεινούν δεν ψάχνουν στα σκουπίδια και δεν δημιουργούν εστίες μόλυνσης, δεν αναπτύσσουν επιθετικές τάσεις επιβίωσης και δεν έχουν την ανάγκη να ακολουθούν παιδιά που κρατούν φαγητά, γεγονός που τα τρομάζει και συχνά οδηγεί σε φοβίες. Έτσι, το καθημερινό πρόγραμμα σίτισης είχε πολλαπλά οφέλη και αποτελέσματα καταλήγοντας να είναι μία καθημερινή ευχάριστη συνήθεια με υψηλούς στόχους σε πολλά πεδία ταυτόχρονα. Η ακολουθία των κινήσεων που εφαρμόστηκε καθημερινά είχε ως εξής, οι μαθητές/τριες έπαιρναν το γεύμα τους, κατόπιν μάζευαν όσα μαχαιροπίρουνα μίας χρήσης περίσσειαν σε ένα σημείο που είχαμε συμφωνήσει, στη συνέχεια άδειάζαν το υπόλοιπο του φαγητού τους σε σκεύος/σακούλα για τα αδέσποτα ζώα, ξέπλεναν τη συσκευασία και την πετούσαν σε ειδικό κάδο για ανακύκλωση. Τα τρία αυτά βήματα τηρούνταν καθημερινά με ευλάβεια υπό την καθοδήγηση κι αρωγή των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ολοκλήρωναν τη διαδικασία φροντίζοντας να πεταχτούν οι συσκευασίες σωστά σε κάδους ανακύκλωσης και αναλάμβαναν τη σίτιση των αδέσποτων μετά το πέρας του Ολοήμερου εκτός σχολείου.

Τα αποτελέσματα υπήρξαν θεαματικά, η συμμετοχή σε όλα τα επίπεδα ξεπέρασε τις προσδοκίες μας. Οι μαθητές/τριες συνεργάζονταν άψογα σε κάθε βήμα, ανακύκλωσαν τόσο πλαστικό που δε χωρούσαμε στο λεωφορείο για να πάμε στο Πάρκο Ανταποδοτικής Ανακύκλωσης. Κατασκεύαζαν κατενθουσιασμένοι έργα τέχνης από ανακυκλώσιμα υλικά αδημονώντας για την ώρα του Φεστιβάλ Ανακύκλωσης. Παράλληλα ευαισθητοποιήθηκαν σχετικά με τα προβλήματα του τόπου τους, όπως τα αδέσποτα κι η διαχείρισή τους, προβαίνοντας σε πράξεις καθημερινού εθελοντισμού, ενώ ταυτόχρονα εμβαθύνοντας μερίμνησαν και για την ιατρική περίθαλψη ορισμένων από αυτά σε συνεργασία με το Δήμο. Τέλος, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι έκαναν το πρώτο βήμα, όμως η σίτιση των αδέσποτων δεν επαρκεί. Αυτό που κρίνεται απαραίτητο είναι η υγεία και η μείωση του πληθυσμού τους ώστε να επιτευχθεί κάποτε η εξάλειψη του φαινομένου, ευθύνη του οποίου έχουμε όλοι μας και αμαυρώνει την εικόνα της χώρας μας αναφορικά με τη συμπεριφορά μας απέναντι στα ζώα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασοπούλου, Α., (2003), *Πολιτιστική Επικοινωνία. Μέσα Επικοινωνίας*. ΕΑΠ. Πάτρα.
- Βότση, Ε. (2016), Η εκπαιδευτική καινοτομία στην σχολική πραγματικότητα και η αυτονομία της σχολικής μονάδας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 517-523.
- Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αλλαγή – Μεταρρύθμιση – Καινοτομία. Στο: Α. Αθανασούλα – Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιάτης, Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, τομ. Α' (σελ.165-211). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Elias, N. (1992). *Η διαδικασία του πολιτισμού. Μια ιστορία της κοινωνικής συμπεριφοράς στη Δύση. Κοινωνιογενετικές και ψυχογενετικές έρευνες I*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Ιορδανίδης, Γ. (2006) Διεύθυνση Σχολείου και διαχείριση αλλαγής, Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σελ.90-97). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ιωάννου, Ν. (2017). *Η συμβολή του/της διευθυντή/ντριας στην εισαγωγή καινοτομιών: Απόψεις εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων της Δυτικής Θεσσαλονίκης*, ΕΑΠ. Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/35980>
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Λαΐνας, Α. (2000). Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: Επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα. Στο: Ζ. Παπαναούμ (επιμ), *Ο προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*, (σελ.33), Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Musgrove, F. (1982). *Other cultures and the teacher*, John Wiley & sons, Λονδίνο.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2002). *Η εισαγωγή και η υποδοχή των καινοτομιών στα σχολεία: Θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικά προβλήματα*. Νέα Παιδεία, 103, σ. 16-23.
- Ματθαίου, Μ. (2011, Μάιος). *Η καινοτομία στην εκπαίδευση: Από τη δημιουργικότητα στην καινοτομία και τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία*. Ανακτήθηκε από: <https://blogs.sch.gr/istiea/2011/12/07>
- Μπελαδάκης, Μ. (2007). *Προβλήματα λειτουργίας και αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών οργανισμών και τρόποι αντιμετώπισής τους. Μελέτη περίπτωσης: Τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία*. Παιδαγωγικό βήμα Αιγαίου, (65), 24-31.
- Παπαπαναγιώτου, Λ. (2018). *Δημιουργικό σχολείο στα πρότυπα της Δημιουργικής Πόλης: πολιτιστική επικοινωνία, δημιουργικότητα και συνεργείες στο πλαίσιο του δημοτικού σχολείου. Το παράδειγμα του δημοτικού σχολείου ΠΕ Ανατολικής Αττικής*, ΕΑΠ. Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/38106>
- Πλεξουσάκη, Ε. (2007). *Πολιτισμός και σχολείο*, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Russell, R.D., & Russell, C. J. (1992). *An examination of the effects of organizational norms, organizational structure, and environmental uncertainty on entrepreneurial strategy*. Journal of Management, 18(4), 639-656.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ίδιος.
- Στεφανόπουλος, Ν. & Δημοπούλου, Μ. (2006, Δεκέμβριος). *Ιδέες και αντιλήψεις των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου για το περιβάλλον και την αειφορία*, 2ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αθήνα. Ανακτήθηκε από: kre-kastor.kas.sch.gr/kre/yliko/sppe2/oral/PDFs/647-655_oral.pdf
- Σχίζα, Κ. (2005). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: μια Εκπαίδευση για την Πραγματικότητα, για τον κόσμο που μοιραζόμαστε με τους άλλους*. Περιβαλλοντική Αγωγή, θέματα & προβληματισμοί, (6), σ.11
- Υφαντή, Α. (2000). *Εκπαιδευτικές αλλαγές και βελτίωση του σχολείου. Μία πολύπλοκη σχέση*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, (113), 57-63.
- Υφαντή, Α., & Βοζαΐτης, Γ. (2005). *Απόπειρες αποκέντρωσης του Εκπαιδευτικού Ελέγχου και Ενδυνάμωσης του Σχολείου στην Ελλάδα*. Διοικητική Ενημέρωση, Τριμηνιαία Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης, 34, σ.28-44.
- Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

ΑΝΑΔΕΙΚΝΥΟΝΤΑΣ ΤΑ «ΓΕΝΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ» (GLO) ΚΑΙ ΤΑ «ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ» (GSO) ΣΕ ΈΝΑ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΟ ΜΟΥΣΕΙΟ

Ιωακείμης Παναγιώτης
Ιόνιο Πανεπιστήμιο
Κέρκυρα, Ελλάδα
ioakimidisp@yahoo.gr

Η συμπερίληψη αναφέρεται στη δίκαιη και ισότιμη συμμετοχή όλων των ανθρώπων σε όλες τις σφαίρες της ζωής τους, όπως το σχολείο, την κοινωνία, την αγορά εργασίας, τους θεσμούς, τα προγράμματα και τις υπηρεσίες, ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου, εθνικότητας, πολιτισμού, γεωγραφικής θέσης, γλώσσας, ή οικονομικής κατάστασης (ARCRsourcepack, 2009).

Η συμπερίληψη είναι προσανατολισμένη στη δημιουργία συνδέσεων μεταξύ των ανθρώπων, σε όλα τα θέματα με την πάροδο του χρόνου. Πρόκειται για ένα εκτεταμένο και συνεχές πλαίσιο αλληλεπίδρασης που χρησιμοποιεί τις ευκαιρίες για να αναλάβει δράση σε συγκεκριμένα αντικείμενα του δημόσιου τομέα, ως μέσο για τη σκόπιμη δημιουργία μιας κοινωνίας που συμμετέχει σε μια συνεχή ροή θεμάτων (QuickK.S. &FeldmanM.S., 2011).

Στην Ελλάδα αυτήν την στιγμή, γεννιέται η ανάγκη επαναπροσδιορισμού των σκοπών και των στόχων που έχουν θέσει τα σχολικά ιδρύματα αλλά και γενικότερα η Ελληνική κοινωνία. Η αύξηση της οικονομικής ανισότητας, της έλευσης των μεταναστών, της περιθωριοποίησης των διαφόρων κοινωνικών ομάδων και της αμφισβήτησης των αξιών είναι μερικά μόνο από τα ζητήματα που καλείται να διαχειριστεί το Ελληνικό σχολείο και η κοινωνία γενικότερα. Το συμπεριληπτικό σχολείο που επιζητεί η Ελληνική κοινωνία είναι αυτό που θα διοικείται από έναν δημοκρατικό ηγέτη, το συμπεριληπτικό μουσείο από έναν ικανό διευθυντή με όραμα τη συμπερίληψη και θα συγκροτείται από ανθρώπινο δυναμικό που επιζητά την συνεχή επιμόρφωση, την μετεκπαίδευση, θα προάγει την συνεργασία και την ομαδικότητα τόσο μέσα στο μουσείο όσο και προς την κοινωνία.

Η ανεπιτυχής συμπερίληψη και η αδυναμία συμμετοχής, μπορεί να οδηγήσει τους ανθρώπους σε κοινωνικό αποκλεισμό. Η προώθηση της ένταξης απαιτεί την ανάλυση και την αντιμετώπιση των παραγόντων που μειώνουν, περιθωριοποιούν ή αποκλείουν τους ανθρώπους. Αυτοί οι φραγμοί μπορούν να είναι πολλών διαφορετικών τύπων, συμπεριλαμβανομένων της χρήσης γλώσσας, των κοινωνικών δομών, της υποδομής και της έλλειψης πρόσβασης στις υπηρεσίες (Bromell D. &Hyland M., 2007).

Στην προσπάθεια εντοπισμού των στόχων και των επιδιώξεων των GSOs, τα κοινωνικά αποτελέσματα της μάθησης εκθέτουν τους ενδεικτικούς τρόπους με τους οποίους τα ιδρύματα τέχνης και πολιτισμού επηρεάζουν την ευρύτερη κοινωνική ζωή και βοηθούν στη μέτρηση και την καταγραφή για τα ευρύτερα οφέλη της τέχνης και των πολιτιστικών δραστηριοτήτων. Αυτό συμβαίνει (ArtsCouncil, n.d.):

- καταδεικνύοντας τον τρόπο με τον οποίο τα ιδρύματα υποστηρίζουν τα οφέλη της ευρύτερης κοινότητας
- επιδεικνύοντας συμβολή στην κοινωνική συνοχή, την υγεία και την ευημερία
- αποδεικνύοντας τη σύνδεση με ευρύτερες τοπικές και εθνικές προτεραιότητες.

Ο καθορισμός των αποτελεσμάτων βρίσκεται στο επίκεντρο του σχεδιασμού και της βελτίωσης των υπηρεσιών. Τα GSOs βοηθούν επίσης:

- να σχεδιάσουν, να θέσουν στόχους και να τιμήσουν την παράδοση
- να αναπτύξουν βέλτιστες πρακτικές
- να ευθυγραμμιστούν με τα κοινά οφέλη για τον τοπικό πληθυσμό και τις προτεραιότητες ευρύτερης πολιτικής
- να αναπτύξουν αντανακλαστικούς επαγγελματίες
- να ενθαρρύνουν τη συνεργασία μέσω κοινών προτεραιοτήτων.

Τα GSOs βοηθούν τα ιδρύματα να περιγράψουν τον αντίκτυπο των εργασιών τους σε διάφορους τομείς ευρείας έκβασης, οι οποίοι σχετίζονται με τις προτεραιότητες του δημόσιου τομέα σχετικά με (ArtsCouncil, n.d.):

- Ισχυρότερες και ασφαλέστερες κοινότητες
- Βελτίωση του διαλόγου και της κατανόησης μεταξύ ομάδων
- Υποστήριξη της πολιτιστικής πολυμορφίας και ταυτότητας
- Ενθάρρυνση οικογενειακών δεσμών και σχέσεων
- Αντιμετώπιση του φόβου της εγκληματικότητας και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς
- Συμβολή στην πρόληψη και τη μείωση της εγκληματικότητας
- Ενίσχυση της δημόσιας ζωής
- Ενθάρρυνση και υποστήριξη της ευαισθητοποίησης και της συμμετοχής στην τοπική λήψη αποφάσεων και ευρύτερη συμμετοχή πολιτών
- Δημιουργία κοινοτικών και εθελοντικών ομάδων
- Παροχή ασφαλών, χωρίς αποκλεισμούς και αξιόπιστων δημόσιων χώρων
- Ενεργοποίηση της ενδυνάμωσης της κοινωνίας μέσω της συνειδητοποίησης των δικαιωμάτων, των παροχών και των υπηρεσιών
- Βελτίωση της ανταπόκρισης των υπηρεσιών στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας, συμπεριλαμβανομένων άλλων ενδιαφερόμενων
- Ενθάρρυνση του υγιεινού τρόπου ζωής και συμβολή στην ψυχική και σωματική ευεξία
- Υποστήριξη φροντίδας και επανένταξης στην κοινωνία
- Υποστήριξη των ηλικιωμένων για να ζουν ανεξάρτητη ζωή
- Βοήθεια στα παιδιά και τους νέους να απολαμβάνουν τη ζωή και να συνεισφέρουν θετικά.

Το εθνικό πλαίσιο GSOs αναπτύχθηκε επειδή τα ιδρύματα τέχνης και πολιτισμού πρέπει να είναι σε θέση να αποδείξουν τα οφέλη των υπηρεσιών τους σε κυβερνητικούς και ευρύτερους ενδιαφερόμενους. Τα GSOs δεν αποτελούν εργαλείο για τη συνεργασία με τις κοινότητες, αλλά εργαλείο σχεδιασμού και μέτρησης του αντίκτυπου της συνεργασίας με τις κοινότητες (ArtsCouncil, n.d.).

Μέσα σε αυτό το περιβάλλον η MLA χρηματοδότησε μία έρευνα σχετικά με τον πιθανό κοινωνικό αντίκτυπο των μουσείων, στην ανάπτυξη της πολιτιστικής συμμετοχής. Το αποτέλεσμα ήταν η δημιουργία 3 GSOs: ισχυρότερη και ασφαλέστερη κοινότητα, ενίσχυση της δημόσιας ζωής, υγεία και ευημερία. Κάθε μία από αυτές υποδιαιρείται σε ένα σύνολο θεμάτων κοινωνικής έκβασης (MLA, n.d.).

Το 2008, το MLA North East και το North East Regional Museums Hub ανέθεσε στο CHE Associates να σχεδιάσει και να αναπτύξει ένα σύνολο δεικτών, το οποίο θα υποστηρίζει το προσωπικό να χρησιμοποιήσει το πλαίσιο στον προγραμματισμό, την απόδοση και την αξιολόγηση των υπηρεσιών. Αυτοί οι δείκτες, προσφέρουν, λοιπόν, καθοδήγηση, βασισμένη στην πραγματική πρακτική η οποία (MLA, n.d.):

- Ενημερώνει τη διαδικασία προγραμματισμού
- Ενημερώνει τη διαδικασία αναθεώρησης και αξιολόγησης
- Ενεργοποιεί τα μουσεία να καταγράφουν τη διαφορά που κάνουν στη ζωή των ανθρώπων όσον αφορά τις ισχυρότερες, ασφαλέστερες κοινότητες, την υγεία και την ευημερία και την ενίσχυση της δημόσιας ζωής.

Οι δείκτες μπορούν να χρησιμοποιηθούν από έναν οργανισμό σε διάφορους τομείς δραστηριότητας, συμπεριλαμβανομένης της μάθησης, της προβολής, των εκθέσεων και των συλλογών. Επιπλέον, ενσωματώνουν γενικές ερωτήσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως οδηγός αξιολόγησης για την έκδοση των αποτελεσμάτων. Οι δραστηριότητες σε μουσεία που προωθούν την αλλαγή συμπεριφοράς (ατομική ή κοινωνική), συνεπάγονται απαραίτητα μάθηση (ενεργό συμμετοχή και ευαισθητοποίηση). Ο τομέας ωφελεί τα άτομα και τις κοινότητες, δημιουργώντας ευκαιρίες μάθησης για το άτομο, την κοινότητα και το περιβάλλον. Τα μουσεία έχουν τη δυνατότητα να βοηθήσουν τους ανθρώπους να καταλάβουν καλύτερα ποιοί είναι και από πού προέρχονται. Αν και η μάθηση είναι αναπόσπαστο στοιχείο της κοινωνικής αλλαγής, κανένας από τους δείκτες δεν επικεντρώνεται ρητά στην επίσημη μάθηση ή την ανάπτυξη δεξιοτήτων (MLA, n.d.).

Η υγεία, η ποιότητα ζωής και η ευημερία έχουν γίνει οι νούμερο ένα τομείς προτεραιότητας για τα άτομα, τις κοινότητες και τις κυβερνήσεις σε όλο τον κόσμο και έχουν άμεση επίδραση στη χάραξη πολιτικής σε μεγάλο μέρος του ανεπτυγμένου κόσμου. Ένα σημαντικό σύνολο αποδεικτικών στοιχείων και πολυάριθμες πολιτικές οδηγίες αναγνωρίζουν το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει ο πολιτισμός και η πρόσβαση στην πολιτιστική κληρονομιά, όπως η ενεργός συμμετοχή του πολίτη, η εμπλοκή της κοινότητας, η βελτίωση της ευημερίας και η ικανοποίηση της ζωής. Ο τομέας της πολιτιστικής κληρονομιάς έχει την ευκαιρία να εμπλακεί στενότερα με αυτήν την ευρεία ατζέντα και σε αντάλλαγμα να ωφεληθεί από την ισχύ της. Τα μουσεία έχουν ήδη επιπτώσεις στην ευημερία μέσω των προγραμμάτων εκμάθησης, πρόσβασης και προβολής. Η πρόκληση, όπως και με τη μάθηση, είναι η μέτρηση της ιδιαίτερης αλλά δυναμικά σημαντικής συμβολής των μουσείων στην ατομική και την κοινωνική ευημερία (ChatterjeeH.J., 2013).

Μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι οι δραστηριότητες που επικεντρώνονται στην τέχνη μπορούν να οδηγήσουν σε μειωμένη κατανάλωση ναρκωτικών, μειωμένη παραμονή στο νοσοκομείο, βελτίωση της ψυχικής υγείας, κοινωνική ένταξη και αυξημένη εν συναίσθηση σε επαγγελματίες του τομέα της υγείας που έχουν ψυχική υγεία (ChatterjeeH.J., 2013).

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε από τον ερευνητή στην παρούσα μελέτη, αποτέλεσε κυρίως η ανάπτυξη μιας ερευνητικής στρατηγικής και σχεδιασμού. Ο σαφής προσδιορισμός της έρευνας, δηλαδή το κατά πόσο γνωρίζουν εκπαιδευτικοί και μουσειολόγοι τις έννοιες της συμπερίληψης, των κοινωνικών αποτελεσμάτων της μάθησης και των γενικών αποτελεσμάτων της μάθησης, τεχνικές της συμπερίληψης, αποτέλεσε έναν από τους κυριότερους παράγοντες επιτυχίας της έρευνας. Με οδηγό λοιπόν το σαφές ερώτημα που ερευνήθηκε, προσδιορίστηκαν οι ειδικοί και επί μέρους στόχοι. Οι επιμέρους στόχοι ήταν χρονικά προσδιορισμένοι, μετρήσιμοι ποσοτικά και ποιοτικά εκτιμήσιμοι, υλοποιήσιμοι και εξυπηρετήσαν αυστηρά τις ανάγκες που καλύπταν τα ερωτήματα της έρευνας. Σύμφωνα με τους στόχους ορίστηκε το είδος της ερευνητικής μεθοδολογίας που ήταν η σύνταξη ερωτηματολογίων, η παρατήρηση και η προσωπική επαφή. Η συλλογή των στοιχείων προήλθε από συνεντεύξεις, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και ανάλυση των απαντήσεων των ερωτηματολογίων. Ο ακριβής χρονικός προσδιορισμός της έρευνας ήταν συγκεκριμένος: 3 μήνες. Στους 3 αυτούς μήνες διεξήχθησαν και τα δύο βασικά είδη έρευνας: η πρωτογενή και η δευτερογενή έρευνα. Στην πρωτογενή έρευνα, η έρευνα προσδιόρισε την επιτυχία της στο να εκτελέσει επιτυχώς τουλάχιστον τρεις από τους τέσσερις κύριους τρόπους πρωτογενών στοιχείων (Chisnal, 1986):

- Χρήση των ερωτηματολογίων (questionnairesurvey)
- Συνεντεύξεις σε βάθος και με εκπαιδευτικούς και με μουσειολόγους (depthinterviews)
- Η μέθοδος της παρατήρησης (observation)
- Ο πειραματισμός (experimentation)

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί και ένα άλλο σημαντικό ζήτημα το οποίο σχετίζεται άμεσα με την ερευνητική μέθοδο που ακολουθήθηκε: ο τρόπος επικοινωνίας με τον πληθυσμό που ερευνήθηκε και η μεγιστοποίηση της ανταπόκρισης στην έρευνα. Στο σημείο αυτό ορίστηκε υποχρεωτικό για την επιτυχή έκβαση της έρευνας να υλοποιηθούν και οι τρεις σημαντικότεροι τρόποι επικοινωνίας με το κοινό:

- Την προσωπική συνέντευξη (personalinterviews)
- Την αποστολή ερωτηματολογίων μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (mailquestionnaires)
- Την τηλεφωνική επικοινωνία (telephonequestionnaires).

Στην δευτερογενή έρευνα που διεξήχθη, ο ερευνητής βασίστηκε σε συλλογή στοιχείων που υπάρχουν ήδη εντός και εκτός των σχολείων και των μουσείων. Η ραγδαία ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών και της πληροφορικής είχε σαν αποτέλεσμα οι πληροφορίες που χρειάστηκε ο ερευνητής να διαχειριστεί, να προέρχονται εύκολα και γρήγορα.

Αξιολογώντας τα αποτελέσματα της έρευνας, ο ερευνητής οδηγήθηκε σε αναμενόμενα αποτελέσματα. Το 69% των εκπαιδευτικών και το 63% των μουσειολόγων δεν γνωρίζουν τις έννοιες που ερευνήθηκαν. Το 70% αυτών που γνωρίζουν τις έννοιες και έχουν μελετήσει σχετικές έρευνες και άρθρα, δεν γνωρίζουν τεχνικές και τρόπους της συμπερίληψης στην τάξη ή το μουσείο. Το 80% των ερωτηθέντων που δεν γνώριζε τί είναι η συμπερίληψη και πώς αναδεικνύονται τα κοινωνικά αποτελέσματα της μάθησης, θα ήθελε να εκπαιδευτεί στους νέους τρόπους εκπαιδευτικής πολιτικής που φαίνεται πως θα διαμορφωθεί το αμέσως επόμενο χρονικό διάστημα. Επίσης, το 90% των ερωτηθέντων δέχτηκε πως δεν μπορεί να επωμίξεται ο απλός μουσειολόγος και εκπαιδευτικός την ευθύνη της εξατομικευμένης διδασκαλίας σε μία τάξη ή ένα μουσείο με μαθητές διαφορετικών γνωστικών, νοητικών, γλωσσικών επιπέδων, αλλά και ενδιαφερόντων. Θα πρέπει να εφοδιαστεί με επιπλέον γνώσεις. Εμφανώς αποτυπώνεται στην έρευνα η ανάγκη για συνεργασίες φορέων. Η συνεργασία του σχολείου με διάφορες δημόσιες υπηρεσίες (π.χ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.) ίσως θα πρέπει να εμπλουτιστεί και με επιλεγμένους ιδιωτικούς φορείς που έχουν εμπειρία στην συμπερίληψη. Η ανάγκη για περαιτέρω εκπαίδευση και μετεκπαίδευση είναι εμφανής και επιθυμητή. Συμπερασματικά, η ιδανική και πλέον εποικοδομητική μορφή επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και μουσείου είναι η συνεργατική, καθώς προάγει τη γνώση, οδηγεί σε βελτιστοποίηση των προγραμμάτων μέσω της ανατροφοδότησης που δέχονται τα μουσεία από τους μαθητές, προτείνει

έναν εναλλακτικό τρόπο μάθησης, που ενισχύει, παρά παρεμποδίζει τη μάθηση στο χώρο του σχολείου και με την σωστή ενημέρωση για την συμπερίληψη, όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς (εκπαιδευτικοί, μουσειολόγοι, μαθητές) θα είναι ευτυχισμένοι.

Τα τελευταία χρόνια, πολλά μουσεία έχουν χρησιμοποιήσει ένα σύνολο μέτρων που ονομάζονται GLOs (Generic Learning Outcomes) για να αξιολογήσουν τον αντίκτυπο της εργασίας τους στη μάθηση. Τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι οι διατυπώσεις όλων αυτών που ο επισκέπτης του μουσείου γνωρίζει, κατανοεί και μπορεί να κάνει μετά την ολοκλήρωση μιας μαθησιακής διαδικασίας ή μουσειακής ξενάγησης. Στη συνέχεια, τα GSOs σχεδιάστηκαν για να μετρήσουν τα κοινωνικά οφέλη που προκύπτουν από μια επίσκεψη στο μουσείο, όπως το επίπεδο της αλληλεπίδρασης μεταξύ των επισκεπτών ως αποτέλεσμα της δέσμευσης με ένα αντικείμενο ή ιστορικό χώρο (Chatterjee H.J., 2013).

Ο καθορισμός και η συμβολή του τομέα της πολιτιστικής κληρονομιάς με την ενίσχυση της υγείας και της ευημερίας είναι κρίσιμης σημασίας για τον κλάδο καθώς και για την ευρύτερη κοινωνία, συμπεριλαμβανομένων των συναφών τομέων, όπως η υγειονομική περίθαλψη και ο εθελοντισμός. Η έρευνα έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει τους τρόπους με τους οποίους τα μουσεία αξιολογούν τα κοινοτικά προγράμματα εσωτερικής και εξωτερικής εμβέλειας και, κυρίως, να προσαρμόζουν αυτά τα προγράμματα ανάλογα με τις ανάγκες των επισκεπτών (Chatterjee H.J., 2013).

Οι επισκέπτες υπογραμμίζουν την ανάγκη για πληροφορίες σχετικά με τα έργα τέχνης κατά την επίσκεψή τους στο μουσείο. Επίσης, προτιμούν να ενημερωθούν για την ιστορία της τέχνης, όπως το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο ή τη θέση στα κινήματα της τέχνης. Παρόλο που οι επισκέπτες είναι ενάντια σε υπερβολικές πληροφορίες, ο δυνητικός ρόλος των εκπαιδευτικών εργαλείων δεν αμφισβητείται και τα ερευνητικά ευρήματα έδειξαν ότι τα μουσεία πρέπει να τα χρησιμοποιούν. Οι ερωτηθέντες τόνισαν ότι προτιμούν να έχουν τα κείμενα των μουσείων κοντά στο έργο τέχνης. Ορισμένοι επισκέπτες ανέφεραν ότι δεν παρακολουθούν βίντεο και ηχητικές συνεντεύξεις λόγω έλλειψης ελέγχου των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών εργαλείων. Ορισμένοι συμμετέχοντες θα ήθελαν απλώς να δουν αυτά τα βίντεο στο σπίτι μέσω διαδικτύου. Ένας άλλος λόγος για τον οποίο ο επισκέπτης παραλείπει ακουστικές συνεντεύξεις και βίντεο είναι η έλλειψη χρόνου. Τα τρία τέταρτα των επισκεπτών δεν επέλεξαν να τα παρακολουθήσουν, επειδή θα χρειαζόταν πολύς χρόνος (Backer F.D. et al., 2015).

Φυσικά, το πώς οι επισκέπτες βιώνουν το μουσείο, και επομένως αυτό που μαθαίνουν, επηρεάζεται από ένα ευρύ φάσμα παραγόντων (Νικονάνου Ν., 2006).

Ο πρώτος παράγοντας, είναι ο προσωπικός, ο οποίος αναφέρεται στο άτομο, στον επισκέπτη και στα ιδιαίτερα και μοναδικά χαρακτηριστικά του, στις γνώσεις του στις εμπειρίες του, στις προσλαμβάνουσες του, στις συνθήκες και στους λόγους για τους οποίους πραγματοποιεί την επίσκεψη στο μουσείο. Αναφέρεται ακόμα στα ενδιαφέροντα του επισκέπτη, στα ατομικά του κριτήρια, στα κίνητρα και στους τρόπους επικοινωνίας και μάθησης. Αποτελεί δηλαδή τον ιδιαίτερο συνδυασμό ατομικής εμπειρίας, ενδιαφερόντων και γνώσεων για τον κάθε επισκέπτη ξεχωριστά.

Ο δεύτερος παράγοντας είναι ο κοινωνικός ή κοινωνικό-πολιτισμικός, όπως ονομάστηκε αργότερα, και σχετίζεται με την επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση ευρύτερα του επισκέπτη με τους άλλους επισκέπτες ή άλλα άτομα όπως οι μουσειοπαιδαγωγοί, το προσωπικό του μουσείου κ.λπ. Οι επισκέπτες του μουσείου συνήθως επικοινωνούν με το προσωπικό, με την παρέα τους και σπανίως με άλλους άγνωστους επισκέπτες ανάλογα πάντα με τις δυνατότητες που προσφέρονται από την εκθεσιακή διαμόρφωση, το χώρο και γενικότερα από τις συνθήκες της επίσκεψης. Όλα τα παραπάνω συνιστούν επικοινωνιακές διαδικασίες τόσο μέσα στο πλαίσιο κάποιων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, όσο και άτυπες μορφές επικοινωνίας.

Τέλος, ο τρίτος παράγοντας είναι ο φυσικός, ο οποίος αναφέρεται στο υλικό υπόβαθρο της επίσκεψης, την εννοιολογική οργάνωση του χώρου και στη λειτουργία ενισχυτικών γεγονότων και εμπειριών εκτός μουσείου. Εκτός από την έκθεση, η οποία αντιμετωπίζεται ως ένα μέσο επικοινωνίας του μουσείου με το κοινό του, σημαντικό ρόλο παίζουν και οι δυνατότητες του χώρου που προσφέρουν στον επισκέπτη εκτός από άνεση, την ευκαιρία για απομόνωση από τους υπόλοιπους επισκέπτες, αλλά και την επικοινωνία με άλλα άτομα μέσα στα πλαίσια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Ωστόσο, οι Falk και Dierking (2000), συμπληρώνουν και έναν τέταρτο παράγοντα, το χρόνο, ως απαραίτητο στοιχείο για να θεωρηθεί η μάθηση ολοκληρωμένη. Συμπερασματικά, σύμφωνα με το συνολικό μοντέλο των Falk και Dierking (2000), οι παραπάνω τέσσερις παράγοντες έχουν άμεση επίδραση στη βιωματική εμπειρία των επισκεπτών, στην εικόνα που θα σχηματίσουν οι επισκέπτες για το συγκεκριμένο μουσείο, στη συμπεριφορά τους και στο είδος της γνώσης που θα αποκομίσουν. Από τη σύντομη ανασκόπηση των θεωριών αυτών προκύπτει ότι η μάθηση στο μουσείο μπορεί να επιτευχθεί, αρκεί το μουσείο να αντιληφθεί και να κατανοήσει τις επιθυμίες και τις ανάγκες του κοινού του,

ώστε να δημιουργεί εκθέσεις και να σχεδιάζει δραστηριότητες με τις οποίες οι επισκέπτες μπορούν να αλληλοεπιδρούν με τα εκθέματα, να συνδιαλέγονται με αυτά, να παρατηρούν, να καταγράφουν, να συγκρίνουν, να αναζητούν και να συμπεραίνουν. Έτσι τους δίνεται η ευκαιρία, μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, να καλλιεργήσουν τις ικανότητές τους στις επιστημονικές διαδικασίες, να αναπτύξουν δεξιότητες, να επιβεβαιώσουν, να διευρύνουν, να αναδομήσουν τα γνωστικά μοντέλα τους και να κατανοήσουν έννοιες, αρχές και νόμους με τον προσωπικό τους ρυθμό και ιδιαίτερο τρόπο.

Τα μουσεία του 21^{ου} αιώνα λειτουργούν ως εκπαιδευτικά ιδρύματα που διαμορφώνονται από τα χαρακτηριστικά που καθορίζουν την κοινωνία, αντικατοπτρίζουν τις πραγματικές της αξίες, της δίνουν ταυτότητα και αρχιτεκτονική αξία. Ο σύγχρονος άνθρωπος δεν είναι παρατηρητής και παθητικός στα εκθέματα και τους χώρους που παρουσιάζονται σε αυτά, αλλά λειτουργεί συμμετοχικά με τρόπο που ενισχύει περαιτέρω τους οργανικούς δεσμούς μεταξύ του μουσείου και της κοινωνίας. Τα μουσεία σύγχρονης τέχνης αποσκοπούν στην ελαχιστοποίηση και κατ' επέκταση στην κατάργηση του αποκλεισμού που έχει δημιουργηθεί στην κοινωνία και που η τέχνη θα μπορούσε να απαλύνει (KarayılanogluG. &ArabaciogluB.C., 2016).

Η ανάπτυξη των τεχνολογιών του κοινωνικού ιστού στα μέσα της δεκαετίας του 2000 μετασημάτισε τη συμμετοχή από κάτι περιορισμένο και σπάνιο σε κάτι ευρύ, οποιαδήποτε στιγμή, για οποιονδήποτε και οπουδήποτε. Όλο και περισσότερα πολιτιστικά ιδρύματα ανοίγουν το υλικό τους και προσκαλούν τους ανθρώπους να δημιουργήσουν, να μοιραστούν και να αλληλοεπιδράσουν γύρω από αυτό. Ιδιαίτερα για τα πολιτιστικά ιδρύματα που έχουν την εντολή να χρησιμοποιούν τις συλλογές τους δημόσια, η ψηφιοποίηση και η προσβασιμότητα του περιεχομένου έχει καταστεί κορυφαία προτεραιότητα. Υπάρχουν επίσης ευκαιρίες για τα πολιτιστικά ιδρύματα να διακριθούν, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή του κοινού στο φυσικό περιβάλλον των μουσείων, των βιβλιοθηκών και των κέντρων τέχνης. Αυτά τα ιδρύματα έχουν κάτι που δεν μπορεί να προσφέρει το διαδίκτυο: φυσικά μέρη, αυθεντικά αντικείμενα και έμπειρους σχεδιαστές πραγματικού κόσμου. Για να μπορεί ένα ίδρυμα να διαχειρίζεται τη συμμετοχή, το προσωπικό πρέπει να είναι σε θέση να σχεδιάζει εμπειρίες που προκαλούν την ενεργή συμμετοχή του κοινού. Η συμμετοχή έχει το μεγαλύτερο αντίκτυπο όταν οι σχεδιαστές μπορούν να αυξήσουν τις ευκαιρίες αλληλεπίδρασης σε όλους τους εν δυνάμει επισκέπτες. Αυτό σημαίνει ότι κάθε επισκέπτης νομιμοποιείται να συνεισφέρει στο θεσμό, να συνδέεται με άλλους ανθρώπους και να αισθάνεται σαν ένας αφοσιωμένος και σεβαστός συμμετέχων. Εφόσον το επιθυμεί και αυτό γιατί, υπάρχουν επισκέπτες που δε θα τραβήξουν ποτέ το μοχλό σε ένα διαδραστικό αντικείμενο, που προτιμούν να αγνοούν τις ταμπέλες, που θα διαμαρτυρηθούν αν τους ζητηθεί να μοιραστούν την ιστορία τους ή να μιλήσουν με έναν ξένο. Θα υπάρχουν όμως, πάντα οι επισκέπτες που απολαμβάνουν στατικές εκθέσεις που προσδίδουν γνώσεις, που απολαμβάνουν διαδραστικά προγράμματα που τους επιτρέπουν να δοκιμάσουν αυτές τις γνώσεις και που έχουν την ευκαιρία να προσθέσουν τις δικές τους φωνές στις συνεχιζόμενες συζητήσεις για τις γνώσεις που παρουσιάζονται (SimonN., 2010).

Οι συμμετοχικές τεχνικές είναι εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων θεσμικών θεμάτων ώστε τα μουσεία να είναι συναφείς, πολυφωνικοί, δυναμικοί και ευαίσθητοι κοινοτικοί χώροι. Οι αλληλεπιδραστικές τεχνικές σχεδιασμού είναι πρόσθετες μέθοδοι που συμπληρώνουν την παραδοσιακή παρουσίαση του διδακτικού περιεχομένου. Τα διαδραστικά εκθέματα, όταν υλοποιούνται με επιτυχία, προωθούν εμπειρίες μάθησης που είναι μοναδικές και συγκεκριμένες για την αμφίδρομη φύση του σχεδιασμού τους. Και ενώ υπάρχουν κάποια ιδρύματα, τα οποία έχουν σε πρωταρχική θέση τα αλληλεπιδραστικά εκθέματα, υπάρχουν και άλλα, στα οποία οι αλληλεπιδράσεις διαδραματίζουν υποστηρικτικό ρόλο (Simon N., 2010).

Οποιοδήποτε ρόλο κι αν παίζουν τα μουσεία, τα συμμετοχικά στοιχεία πρέπει να είναι καλά σχεδιασμένα για να είναι χρήσιμα. Οι καλύτερες συμμετοχικές πρακτικές δημιουργούν νέα αξία για το ίδρυμα και τους συμμετέχοντες και έλκει τα μη συμμετέχοντα μέλη του κοινού. Η συμφωνία μεταξύ ιδρύματος και συμμετεχόντων σχετικά με τη διαχείριση της πνευματικής ιδιοκτησίας, τα αποτελέσματα των τεχνικών και την ανατροφοδότηση προς τους συμμετέχοντες, θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των. Ακόμη και αν τα εργαλεία πρέπει να αλλάξουν κατά τη διάρκεια μιας έκθεσης, θα πρέπει πάντα το προσωπικό να είναι σε θέση να διατυπώσει τι προσφέρεται με σαφήνεια και ευγένεια. Με αυτόν τον τρόπο αποδεικνύεται ο σεβασμός για το χρόνο και τις ικανότητες των συμμετεχόντων. Η έρευνα του JohnFalk δείχνει ότι οι επισκέπτες επιλέγουν και απολαμβάνουν εμπειρίες μουσείων βασισμένες στην αντιληπτή ικανότητα τους να αντικατοπτρίζουν και να ενισχύουν τις ιδιαίτερες ιδέες τους (Simon N., 2010).

Τα αποτελέσματα της συμμετοχής μπορεί να είναι τόσο διαφορετικά όσο οι στόχοι του ιδρύματος συνολικά. Αυτά τα αποτελέσματα περιλαμβάνουν: την προσέλκυση νέων επισκεπτών, τη συλλογή και τη διατήρηση περιεχομένου που προέρχεται από επισκέπτες, την παροχή εκπαιδευτικών εμπειριών στους επισκέπτες, την παραγωγή ελκυστικών εκστρατειών μάρκετινγκ, την προβολή εκθέσεων σχετικών με το τοπικό επίπεδο και τη δημιουργία μιας πλατφόρμας για συζήτηση (Simon N., 2010).

Π.χ. η HaarlemOost, μια βιβλιοθήκη υποκαταστημάτων στην Ολλανδία θέλησε να βρει έναν τρόπο να προσκαλέσει τους αναγνώστες να βάζουν ετικέτες στα βιβλία που διαβάζουν. Περιγράφοντας βιβλία με φράσεις όπως “σπουδαία για παιδιά”, “βαρετά” ή “αστεία”, οι αναγνώστες θα μπορούσαν να συμβάλλουν στο σύστημα του καταλόγου, ενώ παράλληλα παρέχουν συστάσεις και γνώμες για τους μελλοντικούς αναγνώστες. Η συμμετοχική πράξη

σήμανσης θα προσέδιδε οφέλη τόσο στο ίδρυμα όσο και στο κοινό. Η πρόκληση ήταν ο τρόπος σχεδιασμού της δραστηριότητας ετικετών. Η βιβλιοθήκη δημιούργησε μια σειρά βιβλίων για κάθε μια από τις προκαθορισμένες θέσεις. Κατασκεύασαν επίσης ράφια μέσα στη βιβλιοθήκη για τις μεμονωμένες ετικέτες. Όταν οι πολίτες επέστρεφαν βιβλία, τα έβαζαν στα ράφια ή στις θέσεις που περιέγραφαν τα βιβλία. Οι ετικέτες συνδέονταν ηλεκτρονικά με τα βιβλία στον κατάλογο και οι νέες απόψεις έγιναν άμεσα διαθέσιμες στους on-line επισκέπτες. Υπήρχαν ελάχιστα εμπόδια στην υιοθεσία και ασήμαντα έξοδα υποδομής ή υποστήριξης. Δούλεψε επειδή ήταν μια έξυπνη, απλή εφαρμογή της βασικής ιδέας της σήμανσης. Η διενέργεια μιας δραστηριότητας διαλογής είναι μια παρατεταμένη μορφή συμμετοχής, αλλά αυτό δε μειώνει την ικανότητά της να είναι χρήσιμη (Simon N., 2010).

Αξιολογώντας την παρούσα μελέτη, βγαίνει το συμπέρασμα πως οι νέες ιδέες που αναδύονται, προσφέρουν συναρπαστικές ευκαιρίες ώστε τα μουσεία να επαναπροσδιορίσουν τον κοινωνικό τους ρόλο και σκοπό, αν και στον τομέα στο σύνολό του παραμένει σημαντική σύγχυση, παρανόηση και διστακτικότητα. Η κατάσταση επιδεινώνεται από το γεγονός ότι οι ορισμοί του κοινωνικού αποκλεισμού και της κοινωνικής ένταξης είναι ευρύτατοι και εξελισσόμενοι. Τα μουσεία έχουν την κοινωνική ευθύνη και τη δυνατότητα να επηρεάσουν θετικά τις ζωές εκείνων με τους οποίους αλληλεπιδρούν και να συμβάλουν ουσιαστικά στην κοινωνική ένταξη (Dodd J. & Sandell R., 2001).

Οι υπεύθυνοι που ασχολούνται με τη συμπερίληψη νέων μέσων πρέπει να σκεφτούν προσεκτικά τον τρόπο με τον οποίο οι υπολογιστές χρησιμοποιούνται από διαφορετικά άτομα και από διαφορετικές ομάδες στην κοινωνία. Ο ιστός, για παράδειγμα, μπορεί να θεωρηθεί ως “παγκόσμιος”, αλλά η χρήση του στην πραγματικότητα διαφέρει ανά τον κόσμο. Ίσως είναι τόσο παραπλανητική η αναφορά γενικά στο “διαδίκτυο”, όσο η γενίκευση θεμάτων όπως, “αναπηρία” ή “πολιτισμός” (Dodd J. & Sandell R., 2001).

Η συμπερίληψη της νέας τεχνολογίας με στοχαστικό και αποτελεσματικό τρόπο μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στους στόχους κοινωνικής ένταξης, εφόσον ληφθούν υπόψη οι εξελίξεις στην τεχνολογία, τα πρότυπα και η κουλτούρα χρήσης, δηλαδή τι μπορεί να κάνει, ποιος και πώς το χρησιμοποιεί. Ομοίως, είναι σημαντικό να αναγνωριστεί το δυναμικό των νέων μέσων, πέραν της δυνατότητάς των να διευκολύνουν την πρόσβαση μέσω τεχνολογιών δικτύων. Για παράδειγμα, οι τεχνολογίες πληροφορικής παρέχουν εμπειρίες για αρχάριους στον τομέα της πληροφορικής και πρόσβαση σε μάθηση ΤΠΕ (σε χώρους που θα μπορούσαν να βρίσκονται σε μουσεία) από άτομα που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση ή ζουν σε μειονεκτικές περιοχές. Επιπλέον, η ανταπόκριση στο νέο περιβάλλον ΤΠΕ είναι να κάνει περισσότερα από ό,τι οι συλλογές on-line. Ο σχεδιασμός και το περιεχόμενο των ιστοσελίδων, η δομή και η θέση των αλληλεπιδραστικών αντικειμένων, η γλώσσα και η ευελιξία των ψηφιακών συλλογών, πρέπει να αποτελούν μέρος των ψηφιακών πολιτισμών που συμπεριλαμβάνουν. Η αυξημένη πρόσβαση στις συλλογές, μπορεί να αυξήσει τη συμμετοχή, γεγονός που, με τη σειρά του, θα συμβάλει στην ενθάρρυνση της ατομικής δημιουργικότητας και της αγάπης της μάθησης. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο κοινός στόχος, πρέπει να γίνει κατανοητό ότι οι σημαντικότερες αλληλεπιδράσεις, στην πραγματικότητα, δε συμβαίνουν με ένα καλώδιο οπτικών ινών. Αντιθέτως, έρχονται ανάμεσα στους επισκέπτες και τα αντικείμενα, τους ανθρώπους και τις κοινότητές τους, τα άτομα και την προσωπική τους αίσθηση. Όσο περισσότερο αγκαλιαστεί αυτή η ιδέα, τόσο τα νέα μέσα θα γίνουν ένας από τους πολλούς ισχυρούς τρόπους για τη μεσολάβηση της κοινωνικής αλλαγής (Dodd J. & Sandell R., 2001).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Arts Council England (n.d.). Ανάκτηση στις 25/7/2019, από: <https://www.artscouncil.org.uk/measuring-outcomes/generic-social-outcomes> και <https://www.artscouncil.org.uk/generic-social-outcomes/origins-gsos>
- Backer F.D., Peeters J., Kindekens A., Brosens D., Elias W. & Lombaerts K. (2015). “Adult Visitors In Museum Learning Environments”. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191(2015) 152-162.
- Bromell D. & Hyland M. (03/2007). *Social Inclusion and Participation: A Guide for Policy and Planning*. Social Inclusion and Participation Group. New Zealand: Ministry of Social Development.
- Chatterjee H.J. (05/2013). *Developing a heritage focused wellbeing measure from Generic Social Outcomes to Generic Wellbeing Outcomes*. University College London. Ανάκτηση στις 30/7/2019, από: <https://gtr.ukri.org/projects?ref=AH%2FJ008524%2F1>
- Dodd J. & Sandell R. (2001). *Including Museums: perspectives on museums, galleries and social inclusion*. Leicester: Research Centre for Museums and Galleries.
- Falk J. & Dierking L. (2000). *Learning from Museums: Visitors Experience and the Making of Meaning*. USA: Altamira Press
- Karayilanoglu G. & Arabacioglu B.C. (2016). *The “new” museum comprehension: “Inclusive museum”*. International Conference on New Trends in Architecture and Interior Design.

MLA (n.d.). *Generic Social Outcomes. Indicator Bank for museums, libraries and archives*. Ανάκτηση στις 30/7/2019, από: https://www.artscouncil.org.uk/sites/default/files/S3D29_GSO_Indicator_Bank.pdf
Quick K.S. & Feldman M.S. (08/2011). "Distinguishing Participation and Inclusion". *Journal of Planning Education and Research*, 31(3), pp. 272-290.

Simon N. (2010). *The Participatory Museum*. California: Museum 20.

Νικονάνου Ν. (2006). *Έκθεμα και επισκέπτης: μορφές επικοινωνίας σε εκθεσιακούς χώρους*. Στο: Παπαγεωργίου Δ., Μπουμπάρης Ν. & Μυριβήλη, Ε. (Επιμ.) Πολιτιστική Αναπαράσταση (σ. 165-185). Αθήνα: Κριτική

ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΩΣ ΠΡΟΪΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑΣ

Μαργαρίτη Συναγώ (Φυσικός ΑΠΘ)

Εκπαιδευτικός Μέσης εκπαίδευσης, Διευθύντρια Σχολικής Μονάδας ,ευρισκόμενη σε σύνταξη.
Διεύθυνση email: syramargar@sch.gr

Είμαι εκπαιδευτικός – Διευθύντρια σε σύνταξη από το 2ο Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης. Ο κύκλος της εκπαιδευτικής μου καριέρας έκλεισε με 30 συναπτά έτη και διευθυντική θέση στα πρώτο και τα τέσσερα τελευταία χρόνια. Καταθέτω την εμπειρία μου σαν αφετηρία για τα ζητήματα που αφορούν την έρευνα αυτού του συνεδρίου.

Ο άνθρωπος είναι από τη φύση του ζώο πολιτικό εννοώντας ότι είναι από τη φύση του προορισμένος να ζει σε κοινωνία με άλλους, μπορεί να επικοινωνεί με ομιλία με τους άλλους ,διαθέτει νόηση. Επίσης βασική διαφορά με τα ζώα είναι ότι ο άνθρωπος επινοεί και κατασκευάζει εργαλεία με τα οποία μπορεί να επεμβαίνει και να τροποποιεί κάθε φορά το περιβάλλον του ανάλογα με τις ανάγκες του, υπάρχει συνείδηση και ελευθερία της βούλησης. Όλες αυτές οι ιδιότητες θεωρούνται αποκλειστικά ανθρώπινα χαρακτηριστικά .Έτσι ο κάθε άνθρωπος έχει την ικανότητα να προβληματίζεται και να κρίνει διαρκώς τις καταστάσεις. Αυτά τα χαρακτηριστικά του ανθρώπου είναι που τον κάνουν να δημιουργεί κώδικες επικοινωνίας και ηθικής , να ζει σε κάποια κοινωνία υπακούοντας στους νόμους της, να κατασκευάζει πόλεις , να δημιουργεί τέχνη, επιστήμη, φιλοσοφία, τεχνολογία. Άρα ο άνθρωπος είναι το μοναδικό ον που παράγει Πολιτισμό . Ο πολιτισμός είναι έννοια ευρύτερη από την καλλιέργεια ή την παιδεία. Όταν λέμε ένας άνθρωπος χαρακτηρίζεται πολιτισμένος ως προς την συμπεριφορά του ή στις σχέσεις του με τους άλλους ανθρώπους μέσα στην κοινωνία, αυτό είναι κοινωνικό φαινόμενο. Ο πολιτισμός είναι τρόπος προσέγγισης και εκμάθησης κανόνων και συμπεριφορών στα μικρά παιδιά για την κοινωνικοποίησή τους σε σχέση με άλλα παιδιά της ίδιας ή μεγαλύτερης ηλικίας και με τους μεγάλους, Ο Πολιτισμός είναι θέμα παιδείας άρα προϊόν εκπαίδευσης και γνώσης. Η εκπαίδευση είναι αυτή που θα μελετήσει το παρελθόν της πολιτισμικής ταυτότητας μιας ομάδας και θα οργανώσει το μέλλον που θα διαφοροποιείται από τις μάζες και θα είναι αξιόλογο χαρακτηριστικό πολιτισμού .Η άρρηκτη σχέση ανάμεσα στον πολιτισμό και την εκπαίδευση καθιστά επιτακτική και αυτονόητη την ανάγκη να αναζητάμε διαρκώς νέους τρόπους μέσω των οποίων ο πολιτισμός θα εξελιχθεί και θα είναι χαρακτηριστικός για συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων. Η πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει τις σημερινές κοινωνίες προσκρούει στην πολύ διαδεδομένη αντίληψη που επικρατεί συχνά περί αναγκαιότητας για εθνική γλωσσική και πολιτισμική ομοιογένεια. Καθώς όμως η συνύπαρξη πολλών πολιτισμών αποτελεί μια κατάσταση, ως εκ τούτου προκύπτει ότι θα πρέπει να υπάρξουν αντίστοιχες αλλαγές τόσο στον ιδεολογικό προσανατολισμό όσο και στους θεσμούς της δεδομένης κοινωνίας. Ο πολιτισμικός πλουραλισμός δεν χαρακτηρίζει , βέβαια , μόνο την Ελληνική αλλά όλες τις δυτικές κοινωνίες και δεν οφείλεται αποκλειστικά στις πληθυσμιακές μετακινήσεις που είναι αποτέλεσμα της μετανάστευσης .. Ζούμε λοιπόν σε μια εποχή επικράτησης υπερεθνικών οικονομικών συστημάτων, ευρωπαϊκής ενοποίησης και διεθνούς επικοινωνίας. Οι συνθέσεις αυτές δημιουργούν ένα πλαίσιο αλληλεξάρτησης, μεταξύ των λαών η οποία έχει ως αποτέλεσμα την πολιτισμική επαφή και επικοινωνία. Χαρακτηριστικό της είναι η αποδοχή διαφορετικότητας, η ανεκτικότητα, η ικανότητα ταύτισης με τον άλλο, η ικανότητα για σύγκριση αλλά και η υιοθέτηση διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων.

Η εκπαίδευση μπορεί να αναδείξει αυτή τη δυνατότητα με την προοπτική οι διάφορες ταυτότητες να μεταβληθούν σε θετική εμπειρία που μπορεί να χρησιμοποιηθεί παραγωγικά στη διάθεση καθενός που κατανοεί.

Η άρρηκτη σχέση ανάμεσα στο πολιτισμό και την εκπαίδευση καθιστά επιτακτική και αυτονόητη την ανάγκη ο πολιτισμός να μπορέσει να προσεγγίσει ολοένα και μεγαλύτερες κοινωνικές ομάδες. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν εξαντλείται μόνο στη μετάδοση της γνώσης. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να

μεταλαμπαδεύει και να εμπνέει αξίες. Οι πολιτιστικές μας αξίες , ιδιαίτερα στη χώρα μας , οφείλουν να βρίσκονται ψηλά στον πίνακα των προτεραιοτήτων του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Η πολιτισμική εμπειρία είναι κατεξοχήν εκπαιδευτική εμπειρία (Hooper Greenhill) Η εκπαίδευση όπως όλα στη ζωή είναι θέμα αγάπης και έρωτα. Δεν είναι θέμα μόνο νόμων, μεταρρυθμίσεων και χρημάτων. Αν ο εκπαιδευτικός δεν είναι ερωτευμένος με αυτό που κάνει το αποτέλεσμα είναι ελάχιστο έως μηδενικό και αρνητικό πολλές φορές. Έρωτας εννοώ αυτό που κάνεις να σε αφορά με πάθος, με πόνο. Να κοιτάς τον μαθητή στα μάτια και να σε αφορά αν θα μάθει αυτό που του διδάσκεις. Ο δάσκαλος μεταφέρει έναν ολόκληρο κόσμο μια και η εκπαίδευση είναι μεταφορά γνώσεων, ήθους, στάσης ζωής και αξιών γενικότερα. Συζητούμε για αλλαγές και μεταρρυθμίσεις μόνο και μόνο για να μην επιστρέψουμε στην αρχή των πραγμάτων.

Η αρχή των πραγμάτων είναι να αγαπάς τον άλλο, το παιδί, την κοινωνία, τη δουλειά σου, τη ζωή. Να νοιάζεσαι και να είσαι έτοιμος να δοθείς με όλες σου τις δυνάμεις και τις δεξιότητές σου.

Οι πολιτιστικοί χώροι εκφράζουν το ιδεώδες της ανοικτής εκπαίδευσης, γιατί μέσα σε αυτούς, η μόρφωση είναι δικαίωμα όλων των ανθρώπων και μπορούν να την απολαμβάνουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους, χωρίς κανένα περιορισμό και ανάλογα με τις προσωπικές επιλογές τους.

Η χρήση των νέων τεχνολογιών ενισχύει το διαπολιτισμικό διάλογο, καθώς δίνεται η δυνατότητα άμεσης ανταλλαγής ιδεών και πληροφοριών από διαφορετικές κουλτούρες και διαφορετικούς πολιτισμούς ανά τον κόσμο.

Η Γλώσσα άρα και η ομιλία είναι μορφή έκφρασης και επικοινωνίας που χαρακτηρίζει τον πολιτισμό. Ο Οδυσσεύς Ελύτης στο λόγο του στην Ακαδημία της Στοκχόλμης αναφέρει «Μου δόθηκε να γράψω σε μια γλώσσα που μιλιέται μόνο από μερικά εκατομμύρια ανθρώπων.. Παρόλα αυτά, μια γλώσσα που μιλιέται επί δυόμισι χιλιάδες χρόνια χωρίς διακοπή και με ελάχιστες διαφορές. Η παράλογη αυτή, φαινομενικά, διάσταση αντιστοιχεί και στην υλικοπνευματική οντότητα της χώρας μου, που είναι μικρή σε έκταση χώρου και απέραντη σε έκταση χρόνου.» Και το λέω αυτό γιατί την ίδια γλώσσα που χρησιμοποίησε ο Πίνδαρος και η Σαπφώ την ίδια κι ο Ελύτης αντιμετωπίζοντας τις ίδιες δυσκολίες. Ο Γιώργος Ψυχάρης αναφέρει «Πρέπει να σπουδάσουμε καλύτερα την Αρχαία για να καταλάβουμε την ιστορική αξία της Δημοτικής.»

Ο κ. Μπαμπινιώτης αναφέρει « η δική μας γλώσσα μιλιούνταν στο παρελθόν, μιλιέται σήμερα και θα μιλιέται για πάντα αν εμείς οι ίδιοι δεν πρέπει να την αλλοιώσουμε αλλά μόνο να την εξελίξουμε. Είναι το μέσον που εκφράζει με ακρίβεια τα στοιχεία μεταξύ των ανθρώπων.»

Η θητεία μου στην Αρχαία Ελληνική Γλώσσα υπήρξε η σπουδαιότερη πνευματική μου άσκηση. Στη γλώσσα αυτή υπάρχει η πληρέστερη αντιστοιχία ανάμεσα στη λέξη και στο εννοιολογικό της περιεχόμενο γράφει ο Werner Heisenberg στην αυτοβιογραφία του.

Δεν ξέρω να υπάρχει παρά μια γλώσσα, η ενιαία γλώσσα, η ΕΛΛΗΝΙΚΗ, όπως εξελίχθηκε από την Αρχαία που έφτασε να είναι το μεγάλο μας καμάρι και στήριγμα, λέει ο Ελύτης Η Ελληνική γλώσσα αποκτά μια συνεχή παράδοση που φθάνει στην εποχή μας

Η Λατινική και η Ελληνική, αποτελούν ανεξάντλητη πηγή υλικών για την δημιουργία επιστημονικών όρων, αναφέρει στο νέο διεθνές λεξικό του ο Webster. Όλα αυτά σας τα αναφέρω γιατί σαν παρατηρητής και εκπαιδευτικός οι καινοτομίες που επιχειρείται να γίνουν κάποιες φορές για εξέλιξη δεν πρέπει να είναι ριζικές και τελείως ξένες προς την δική μας παράδοση παραδείγματος χάριν τα greeklish που θέλησαν να τα περάσουν μέσα από το διαδίκτυο, είναι θάνατος για την ελληνική γλώσσα και παράδοση. Κάθε στραβή δήθεν διόρθωση είναι αλλοίωση και οι νέες γενιές θα αποποιηθούν τη γλώσσα τους ως δύσκολη. Σίγουρα θα υπάρξουν νέες ενιαίες λέξεις με την εξέλιξη της γλώσσας αλλά όχι αλλοίωση της γλώσσας. Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερα κράτη εντάσσουν στα προγράμματα σπουδών την Ελληνική γλώσσα και κουλτούρα. Ο Άγγλος πρωθυπουργός Μπόρις Τζόνσον αισθάνεται υπερήφανος που έχει μελετήσει Αριστοτέλη και Σωκράτη. Σε μια συνέντευξή του σε ομάδα παιδιών αναφέρθηκε ότι ασχολήθηκε με την πολιτική γιατί διάβασε και μελέτησε τον Επιτάφιο του Περικλέους. Αυτό σημαίνει ότι ο πολιτισμός αδιαμφισβήτητα διδάσκεται κι όταν είναι σημαντικός είναι διαχρονικός και παγκόσμιος

Ο Ελληνικός πολιτισμός είναι ως γνωστόν η αρχή πολλών πολιτισμών. Σήμερα περισσότερο από ποτέ η κοινωνία μας χρειάζεται και τον Ελληνορθόδοξο πολιτισμό.

Η ιστορικός και ιστοριογράφος Βιργινία Δ. Χαμουδοπούλου Κωνσταντινίδη γράφει ; Στην Ελληνορθόδοξη Αυτοκρατορία του Μ. Κωνσταντίνου ο οικουμενικός χαρακτήρας του Ελληνισμού συνταιριάστηκε με τον υπερφυλετικό και υπερεθνικό χαρακτήρα της Ορθοδοξίας. Από την αρχαιότητα οι Έλληνες σεβόμενοι την ετερότητα των άλλων λαών ταξίδευαν «κατ'εμπορίαν και θεωρίαν» μεταβάλλοντας την ανάγκη αυξήσεως των γνώσεων τους και εμπλουτισμού του πολιτισμού τους. Η υπεροχή του Ελληνισμού, στη σύζευξή του με την Ορθοδοξία, δηλώνεται κυρίως με την θέση της Ελληνικής Γλώσσας στις γραπτές χριστιανικές πηγές (Αγία Γραφή - Λειτουργικά Βιβλία – Υμνογραφία – Πατερικός Λόγος), χωρίς τη διασύνδεσή της με κάθε έννοια Ελληνικού φυλετισμού. Άλλωστε με γνώμονα την Πεντηκοστή, οπότε καταργήθηκαν τα γλωσσικά, εθνικά και πολιτισμικά σύνορα, οι τοπικές γλώσσες γίνονται αποδεκτές ως μέσου διατυπώσεως και διαδόσεως του Ευαγγελίου και συγχρόνως τις πολιτιστικές δομές που είχαν αναπτυχθεί. Προσέφεραν στους προσήλυτους λαούς ό,τι αρτιότερο είχαν στον τομέα της Τέχνης, της Ζωγραφικής, Μουσικής και της Αρχιτεκτονικής. Παράλληλα ενδιαφέρθηκαν για την κοινωνική και πολιτική διάσταση της ζωής. Έτσι η Ελληνορθόδοξία αποτέλεσε και αποτελεί για όλους μια κοινή αφετηρία πολιτισμού.

Ο Βρετανός Βυζαντινολόγος Στήβεν Ράνσινμαν έγραψε; Ο πολίτης της Βυζαντινής αυτοκρατορίας έμεινε συνειδητά ο πιο πολιτισμένος εκπρόσωπος του ανθρωπίνου γένους, συνειδητά Ορθόδοξος, συνειδητά κληρονόμος της Ελληνικής εκλεπτύνσεως. Οι Βυζαντινοί δέχονταν οποιοδήποτε για συμπολίτη τους φθάνει να ήταν Ορθόδοξος και να μιλούσε Ελληνικά (μετάφρ. Δ. Δετζώρτζη Αθήνα 1969).

Η ενότητα στο σώμα του Χριστού εξασφάλιζε δίκαιη κρίση, αγαθή συνείδηση, αγνό πόθο για μια ειρηνική Οικουμένη, με σεβασμό στην Ελευθερία και στην ιδιαιτερότητα κάθε ανθρώπου και λαού. Από τότε μέχρι σήμερα, όσο πιο αυθεντικό και καθαρό είναι το ελληνορθόδοξο βίωμα, τόσο πιο αποφασιστική και θετική είναι η συμβολή του στο παγκόσμιο γίγνεσθαι. Ως εκ τούτου ο Ελληνορθόδοξος Πολιτισμός ενέχει όλη τη σοφία και την παιδεία των Αρχαίων Ελλήνων από την οποία οι πατέρες, στοχεύοντας στη θέωση, αφίνουν έξω τον παγανισμό, την εκφλοσόφηση της Πίστεως όπως και την κατοχύρωσή της μέσα από τις διανοητικές ανθρώπινες δυνάμεις. Ο υπερφυλετικός ελληνορθόδοξος πολιτισμός είναι πανανθρώπινος. Δεν είναι τυχαίο ότι μεγαλούργησαν άνθρωποι που υπήρξαν κάτοχοι τόσο της αρχαίας Ελληνικής Σοφίας όσον και της θείας Αποκαλύψεως. Ο ανυπέβλητος, υπερφυλετικός, πανανθρώπινος πολιτισμός μας μπορεί να καλύψει θετικά όλες τις πλευρές της ζωής και να δώσει τις ορθές λύσεις σε όλα τα σύγχρονα προβλήματα.

Δυστυχώς όμως σε πολιτικό επίπεδο η Ελλάδα μας παραμένει εγκλωβισμένη και αλλοτριωμένη από τον αυθεντικό Ελληνοχριστιανισμό και υποδουλωμένη στην οικονομική και τεχνοκρατική παντοδυναμία. Αντίθετα μεγάλο μέρος του λαού μας, εντός και εκτός των γεωγραφικών συνόρων μας διατηρεί το θαύμα της ελληνορθόδοξης συζεύξεως, διατηρώντας πάντα το «υπέρ Πίστεως και Πατρίδας» θαυματουργή μαγιά του αείμνηστου Μακρυγιάννη. Ο Ελληνικός πολιτισμός καταξιώθηκε σε παγκόσμιο αγαθό και μορφωτικό αγαθό της οικουμένης. Πολιτισμός είναι η πραγμάτωση του περιεχομένου της ψυχής των ανθρώπων. Αυτό ενσαρκώνεται και αποτυπώνεται στο περιβάλλον του, το οποίο διαμορφώνεται σύμφωνα με την κουλτούρα – καλλιέργεια της ψυχής του. Ορθά ο Arnold Tombee είπε: « η ψυχή του πολιτισμού είναι ο πολιτισμός της ψυχής » Στην ιστορική διαμόρφωση του πολιτισμού μας, υπάρχει πνευματική συνέχεια. Θεμελιακό στοιχείο του αρχαίου Ελληνικού πολιτισμού (γλώσσας, παιδείας,, τέχνης κλπ)είναι η ζήτηση της αλήθειας που οδήγησε στην ένωση Ελληνισμού και Χριστιανισμού. Όμως στη σύγχρονη Ελλάδα κάποιοι υπεύθυνοι άλλαξαν το εκπαιδευτικό σύστημα με αποτέλεσμα τα ελληνόπουλα να μη διδάσκονται την αρχαία ελληνική παιδεία από το πρωτότυπο κείμενο. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα οι μαθητές μας να μην είναι επαρκείς γνώστες και τα πρότυπά τους να έχουν επιδράσεις ξένες προς τα ίδια. Επίσης δεν διδάσκεται ορθά η Ελληνοχριστιανική παιδεία που είναι η σύγχρονη βάση του πολιτισμού μας για να το κατανοήσουν σωστά οι μαθητές μας τι πρέπει να δεχθούν και να το κάνουν κτήμα τους και τι να απορρίψουν. Άρα και ο νέος πολιτισμικός παράγων είναι ξένος προς τα ελληνικά ιδεώδη Πάντα θα υπάρχουν επιδράσεις κι ιδιαίτερα σήμερα με την γρήγορη και ποικίλη επικοινωνία και πολυπολιτισμικότητα

Το ρόλο αυτό θα τον παίξει η εκπαίδευση κι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θα διδάξουν και θα μνήσουν τους μαθητές τους στην μελέτη και εμπέδωση του παλαιότερου πολιτισμού για να γίνει η βάση για το νεότερο που θα οργανώσει τον μελλοντικό

Θεωρώ ότι για όλα αυτά καταλυτικό ρόλο παίζει το εκπαιδευτικό σύστημα, που σε γενικές γραμμές, θα ορίζει το πρόγραμμα και τον τρόπο που θα συντελεστεί η κατάλληλη εφαρμογή της γνώσης. Τον κύριο λόγο όμως τον έχουν τα σχολεία, από τον διευθυντή έως τους καθηγητές. Ο διευθυντής σε συνεργασία με τους καθηγητές θα καθορίζουν το πρόγραμμα που θα περιλαμβάνει την παρακολούθηση πολιτιστικών εκδηλώσεων παράλληλα με τα μαθήματα της

γλώσσας , που είναι αναπόσπαστο κομμάτι του πολιτισμού, επισκέψεις σε κατάλληλους χώρους ελληνορθόδοξης παιδείας και μουσεία. Αναφέρομαι στη μέση εκπαίδευση γιατί αυτήν υπηρετήσα. Κατάλληλα προγράμματα μπορούν να εφαρμοστούν και στη στοιχειώδη εκπαίδευση αλλά και στην ανώτατη πιο εξειδικευμένα πλέον.

Το συμπέρασμά μας πλέον είναι : Για να υπάρξει πολιτισμός και εξέλιξη πρέπει να γίνουμε γνώστες του αρχαίου Ελληνικού πολιτισμού , του νεότερου και του σύγχρονου, της Ελληνορθόδοξης παιδείας χωρίς επιφυλάξεις και παρωπίδες, αλλά με ανοικτή διάθεση απόκτησης όλων των προσφερόμενων γνώσεων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Γιαννούλης Γ . Γιαννούλης (πολιτισμός και εκπαίδευση)

Ποταμιά Σταυρούλα (διπλωματική εργασία πολιτισμός-εκπαίδευση)

Π. Γεώργιος Δ. Μεταλλινός (Ελληνορθόδοξος Πολιτισμός)

Βιργινία Δ. Χαμουδοπούλου Κωνσταντινίδη (Βάση της οικουμενικής συνείδησης η Ορθοδοξία)

Κεσίδου Α. (Διαπολιτισμική εκπαίδευση)

Μπαμπινιώτης (εισαγωγή Λεξικό)

Η ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΤΟΠΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΡΟΔΟΥ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΕΙΚΟΝΙΚΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ OPENISM

Γεωργία Πέππα
Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος, Ελλάδα
Γεώργιος Πέππας
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Abstract: Η εισαγωγή μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας έγκειται σε προσπάθειες διαφοροποίησης των συνθηκών που σχετίζονται με τη διδακτική πράξη, αλλά και στην ανανέωση των καθιερωμένων διδακτικών πρακτικών, αφού ως εκπαιδευτική καινοτομία ορίζεται μια σειρά από ενέργειες, οι οποίες εισάγουν και προωθούν νέες ιδέες στην εκπαίδευση, σχετικά με νέες στάσεις και πρακτικές στη διδασκαλία και στην αξιοποίηση εναλλακτικών διδακτικών μεθόδων και εργαλείων (Δακοπούλου, 2008). Η εφαρμογή της στοχεύει στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και στην εξοικείωση των μαθητών με την κοινωνία της γνώσης. Έτσι, στην παρούσα εργασία, μέσα από ένα Πολιτιστικό Πρόγραμμα Τοπικής Ιστορίας και πολιτιστικής κληρονομιάς-θρύλοι του τόπου μας, που υλοποιήθηκε από την Στ' τάξη του 3ου Δημοτικού Σχολείου Ρόδου, επιχειρήθηκε η προσέγγιση της τοπικής ιστορίας μέσω ενός περιβάλλοντος εικονικής πραγματικότητας (opensim), διαφοροποιώντας τις συνθήκες που σχετίζονται με τη διδακτική πράξη. Σκοπός μας ήταν να οδηγηθούν οι μαθητές στην ανακάλυψη ιστορικών πληροφοριών που έχουν σχέση με την τοπική ιστορία και τους θρύλους του τόπου μας, μέσα από μαθησιακές δραστηριότητες ανακάλυψης και κοινωνικής εμπειρίας, μιας και το μάθημα της Ιστορίας κατέχει σπουδαία θέση στο πρόγραμμα σπουδών του Δημοτικού Σχολείου. Για το λόγο αυτό πρέπει να είναι πολυδιάστατο και να προωθεί την ανάπτυξη αξιών και όχι μόνο γνώσεων, όπως αναφέρεται στο βιβλίο του εκπαιδευτικού της Ιστορίας της Στ' τάξης.

Keywords: εκπαιδευτική καινοτομία, τοπική ιστορία, εικονικός κόσμος, μαθησιακή διαδικασία, νέες τεχνολογίες

JEL Classification: I260, I210

1 INTRODUCTION

Στα πλαίσια της γενικής ιστορίας, εντάσσεται και η τοπική ιστορία, οι θρύλοι και οι παραδόσεις του κάθε τόπου, τα οποία είναι συνδεδεμένα και με άλλες επιστήμες, όπως η εθνογραφία, η λαογραφία και η γεωγραφία (Τζωρτζόπουλος, 2010). Η προσέγγιση της τοπικής ιστορίας είναι παραγκωνισμένη στο ελληνικό σχολείο, παρόλο που μέσα από την ενασχόληση με θέματα τοπικής ιστορίας και πολιτιστικής κληρονομιάς, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να μετέχει ενεργά στη δημιουργία και στην κατάκτηση της ιστορικής γνώσης. Καταλυτικό ρόλο σε αυτή την προσπάθεια έχει η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών, ώστε να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες της εκπαίδευσης και οι στόχοι της μάθησης. Πιο συγκεκριμένα οι εικονικοί κόσμοι (με τους οποίους ασχολήθηκε η συγκεκριμένη εργασία) είναι μια περιοχή η οποία έχει έντονο το στοιχείο της διεπιστημονικότητας. Τα συστήματα αυτά αξιοποιούν τις σύγχρονες εξελίξεις στους χώρους των γραφικών με υπολογιστή, της συνθετικής κίνησης, της προσομοίωσης και της τεχνητής νοημοσύνης για την παρουσίαση του κόσμου και των αντικειμένων του. Ως περιβάλλοντα διεπαφής υιοθετούν το τρισδιάστατο μοντέλο προβολής και αλληλεπίδρασης με τον κόσμο (Βοσινάκης, 2015). Στους Εικονικούς Κόσμους (Virtual Worlds), οι χρήστες παρουσιάζονται ως «ενσάρκωσεις» (avatars) και μπορούν να εξερευνούν ελεύθερα το περιβάλλον, να χειρίζονται τα αντικείμενά του, να δημιουργούν νέο περιεχόμενο, να συναντούν και να αλληλεπιδρούν με άλλους χρήστες ή και συνθετικές οντότητες και γενικότερα να δρουν και να επικοινωνούν με τρόπους ανάλογους με αυτούς του πραγματικού κόσμου (Βοσινάκης, 2015).

Αυτό λοιπόν που ζητήθηκε από τους μαθητές μας ήταν να συνδέσουν τα σημεία ενδιαφέροντος της περιοχής τους με ιστορικά και λαογραφικά στοιχεία, μέσα από ιστορικές πηγές και προφορικές αφηγήσεις των γηρεότερων και να φτιάξουν στην εφαρμογή opensim μια μικρογραφία του νησιού τους, όπου θα υπήρχαν τα αξιοθέατα της Ρόδου, οι ιστορικές πληροφορίες γι' αυτά καθώς και οι θρύλοι που ήταν άρρηκτα συνδεδεμένοι τόσο με τα αξιοθέατα όσο και με τη Μεσαιωνική πόλη της Ρόδου. Η σύνθεση όλων των ιστορικών στοιχείων οδήγησε στη δημιουργία μιας μικρογραφίας του νησιού τους, όπου μέσα από την περιήγησή του ο κάθε επισκέπτης μπορεί να ξεναγηθεί σε όλα τα σημεία ενδιαφέροντός του, αφού μέσω της εφαρμογής εικονικής πραγματικότητας πληροφορείται για τα ιστορικά γεγονότα του

κάθε σημείου. Στόχος μας, εκτός από τη γνώση που εμείς οι ίδιοι αποκομίσαμε μέσα από αυτή τη δημιουργική διαδικασία, ήταν να μπορεί οποιοσδήποτε επισκέπτης να γνωρίζει πράγματα για το νησί της Ρόδου και να αναγνωρίζει τα αξιοθέατά του σαν να τα είχε επισκεφθεί στην πραγματικότητα.

2 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες είναι κάθε είδους δραστηριότητα, οργανωτικές λύσεις, συστήματα, διαδικασίες ή μέθοδοι εφαρμογής εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που διαφέρουν σημαντικά από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και τις καθιερωμένες πρακτικές και χρησιμοποιούνται για πρώτη φορά σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα και αποσκοπούν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας, της λειτουργίας και της ανάπτυξης της οργάνωσης σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες περιλαμβάνουν, την καινοτόμο ανάπτυξη των ΤΠΕ, την προσωπική ανάπτυξη του προσωπικού, την διευκόλυνση και μεγέθυνση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την ανάπτυξη της επιστήμης και της κοινωνικής ανάπτυξης. Ειδικότερα, η εκπαιδευτική καινοτομία περιλαμβάνει την αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας και οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την εισαγωγή μοντέλων που χαρακτηρίζονται από καινοτομία τα οποία μετατρέπουν τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα των προγραμμάτων, τη χρήση ΤΠΕ που είναι κατάλληλες για την εκπαίδευση και την διαφοροποίηση της αλληλεπίδρασης των μαθητών και εκπαιδευτικών. Από την άλλη πλευρά, η επιστημονική και εκπαιδευτική καινοτομία περιλαμβάνει την επικαιροποίηση του περιεχομένου των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και στην δημιουργία σύγχρονου εκπαιδευτικού περιεχομένου (Mykhailyshynetal., 2008).

2.1. Η ΙΔΕΑ ΤΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

Η βασική ιδέα ήταν να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές την εφαρμογή εικονικής πραγματικότητας «Opensim» που είναι βασισμένη στο γνωστό online παιχνίδι το «Secondlife». Σε αντίθεση με το παιχνίδι η εφαρμογή «Opensim» είναι δωρεάν, δεν χρειάζεται σύνδεση με το διαδίκτυο και σου δίνει την δυνατότητα να δημιουργείς πάνω σε ένα υπάρχον νησί σχεδόν ό,τι θες.

Πιο συγκεκριμένα η εφαρμογή Opensim μας δίνει την δυνατότητα να αλλάζουμε ό,τι παραμέτρους θέλουμε όπως: α) να διαμορφώσουμε το νησί μας (π.χ να υψώσουμε βουνά, να του αλλάξουμε σχήμα), β) να τοποθετήσουμε στο νησί μας αντικείμενα από την έτοιμη βιβλιοθήκη (πάνω από 10.000) τα οποία σε αντίθεση με το Online Παιχνίδι είναι όλα δωρεάν και ανεξάντλητα, γ) να σχεδιάσουμε και να επεξεργαστούμε δικά μας τρισδιάστατα αντικείμενα (κύβος, κύλινδρος κλπ) και να τους αλλάξουμε μορφή, υφή, χρώμα, σχήμα, ακόμη και να τους βάλουμε δικές μας εικόνες, βίντεο, μουσική, ιστοσελίδα, ειδικά εφέ περιστροφής κειμένου, ώστε να κάνουμε έναν κόσμο μοναδικό αλλά και διαδραστικό, δ) να κάνουμε μέρα ή νύχτα και ε) να τροποποιήσουμε το avatar μας (ύψος, φύλο, πάχος, ρούχα, δέρμα ακόμη και να το κάνουμε alien, βάτραχο, λύκο μέχρι καιdarthvader!).

Αξίζει να σημειωθεί ότι σ' αυτή την εφαρμογή δεν συμμετέχει άλλος παίχτης στο νησί παρά μόνο εμείς (οι χρήστες) μέσω του avatar μας και αυτό είναι που την κάνει ασφαλή, μιας και δεν υπάρχουν οι κίνδυνοι που μπορεί να ελλοχεύουν στο ίντερνετ.

2.2. ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Αυτό που καθιστά το πρόγραμμά μας καινοτόμο είναι ότι μέσα από αυτό ο μαθητής οδηγείται στη γνώση και στην κατάκτησή της από μια εντελώς διαφορετική διαδικασία μάθησης, αφού η μέθοδος Project που χρησιμοποιείται κατά την υλοποίησή του, διεξάγεται από την ενεργή συμμετοχή της ομάδας των μαθητών και οδηγεί σε ένα συλλογικό έργο που είναι και νέο προϊόν μάθησης (Frey, 1986).

Η ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών και η χρήση τεχνολογικών εργαλείων εισάγουν νέες μεθόδους διδασκαλίας στη μαθησιακή διαδικασία. Οι ΤΠΕ είναι εργαλεία εκπαιδευτικής καινοτομίας, αφού λειτουργούν ως μεταρρυθμιστικός μοχλός της παιδαγωγικής διαδικασίας (Κωνσταντινίδης, 2007).

Το ελληνικό σχολείο οφείλει να ανταποκριθεί στη νέα πραγματικότητα που έχει δημιουργήσει η ευρεία ανάπτυξη των Νέων Τεχνολογιών στη σύγχρονη εποχή και θα πρέπει να διασφαλιστεί η ενεργητικότερη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία χάριν της αμεσότητας και της διαδραστικότητας που εξασφαλίζει η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, η διερευνητική μάθηση και η καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης και της φαντασίας των μαθητών (Πεσματζόγλου & Παπαδοπούλου, 2013).

2.3. ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΟΙ ΦΟΡΕΙΣ

Για την υλοποίηση ενός καινοτόμου προγράμματος, ήταν απαραίτητη η συνεργασία όσων άμεσα ή έμμεσα εμπλέκονταν στη διαδικασία. Η καλή συνεργασία με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό, που δεν ήταν απαραίτητο να εμπλέκεται άμεσα, κρίθηκε πολύ σημαντική για τη βελτίωση των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων. Καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση μιας κουλτούρας ανανέωσης και αλλαγής έχει τόσο η διοίκηση όσο και ο Διευθυντής του εκπαιδευτικού οργανισμού, γιατί ήταν αυτοί που συνέβαλαν στην εισαγωγή και υιοθέτηση της καινοτομίας από την εκπαιδευτική μονάδα.

Ο ρόλος του Διευθυντή είναι σύνθετος, αφού πρέπει να γίνει ο διαμορφωτής μιας εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, που εξυπηρετεί τις ανάγκες της κοινωνίας και του σχολείου, διαφοροποιώντας το Πρόγραμμα Σπουδών (Μαυρογεώργος, 2008). Ο Διευθυντής είναι αυτός που κατέχει τον ηγετικό και συντονιστικό ρόλο, μιας και καλείται να ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες του διδακτικού προσωπικού, να κάμψει τις αντιστάσεις που τυχόν προκύπτουν από εκπαιδευτικούς του οργανισμού και εμπνέει το όραμα της υιοθέτησης μιας κουλτούρας αλλαγής και συναδελφικής αλληλεγγύης. Για τη διαμόρφωση της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής φυσικά και η υποστήριξη της ιδέας από την τοπική κοινωνία ήταν αναγκαία, γι' αυτό το σχολείο και ήταν ανοιχτό στη συνεργασία με τους γονείς.

3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑ

Στη συγκεκριμένη μελέτη επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα, αφού το ερευνητικό της εργαλείο είναι το δομημένο ερωτηματολόγιο και οι απαντήσεις των ερωτώμενων εκφράζονται με ποσοστά (Παρασκευόπουλος, 1993).

Όσον αφορά την τεχνική της δειγματοληψίας, επιλέχθηκε η δειγματοληψία ευκολίας, όπου σχηματίζεται δείγμα με βάση την ευκολία πρόσβασης και τη διαθεσιμότητα των μελών (Ζαφειρόπουλος, 2005). Ακολουθούμε δηλαδή την τεχνική της δειγματοληψίας ευκολίας-Convenience Sampling, λόγω του χαμηλού κόστους και της εύκολης πρόσβασης στο δείγμα.

Ο πληθυσμός της έρευνας περιλαμβάνει τους μαθητές της Στ' τάξης που συμμετείχαν στο καινοτόμο πρόγραμμα, τους γονείς των μαθητών αυτών και τέλος τους εκπαιδευτικούς του σχολείου μας που ήταν είτε οι βασικοί διεκπεραιωτές του προγράμματος (οι βασικοί δάσκαλοι των τμημάτων της Στ') είτε αρωγοί στην υλοποίησή του (εκπαιδευτικός Πληροφορικής και εκπαιδευτικός Αγγλικής γλώσσας).

Στόχος μας ήταν να μετρηθεί ο βαθμός αποδοχής του προγράμματος, με το πέρας του καθώς και να εξετασθεί ο βαθμός ικανοποίησης της κάθε ομάδας από την νέα διαφοροποιημένη μαθησιακά, ερευνητική διαδικασία. Οι απαντήσεις που λήφθηκαν, μας έδωσαν μια αρκετά ξεκάθαρη εικόνα για την επιτυχία ή μη του προγράμματος. Ως δείκτης επιτυχίας είχε οριστεί ένα ποσοστό ικανοποίησης άνω του 80%.

Συγκεκριμένα συμμετείχαν 50 μαθητές, 50 γονείς και 4 εκπαιδευτικοί. Το δείγμα δεν ήταν τυχαίο, μιας και όλοι όσοι συμμετείχαν συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, κάτι που διευκόλυνε τη συλλογή δεδομένων, όμως δεν εξασφαλίζει το σφάλμα λάθους να είναι το μικρότερο δυνατό. Εκτός αυτού, το δείγμα ήταν αρκετά μικρό με αποτέλεσμα να το καθιστά ακατάλληλο για αξιόπιστα συμπεράσματα, κατάλληλο ωστόσο για να αξιολογηθεί η επιτυχία του προγράμματος για το τρέχον σχολικό έτος.

Για να συγκεντρωθούν τα δεδομένα που απαιτούνταν για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο απάντησαν όλοι οι εμπλεκόμενοι (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί). Το ερωτηματολόγιο δόθηκε αυτοπροσώπως από τις εκπαιδευτικούς του κάθε τμήματος στους μαθητές, στους γονείς και στους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς στο καινοτόμο πρόγραμμα χέρι με χέρι και χρειάστηκε περίπου 15 λεπτά για να απαντηθεί.

Το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι συμμετέχοντες ήταν ανώνυμο και οι ερωτήσεις ήταν δομημένες με την κλίμακα Likert, δηλαδή από 1 Διαφωνώ Απόλυτα έως 5 Συμφωνώ Απόλυτα. Οι ερωτήσεις κατηγοριοποιήθηκαν σε 3 ομάδες, κάθε μία από τις οποίες περιείχε έως 10 ερωτήσεις.

Στα ερωτηματολόγια των μαθητών στην πρώτη ομάδα συμπεριλήφθηκαν ερωτήσεις με σκοπό τη διερεύνηση των αποκτηθέντων γνώσεων αυτών από το μάθημα της ιστορίας και τις απόψεις τους για τις Τ.Π.Ε κι αν αυτές αποτελούν κίνητρο για τη μαθησιακή διαδικασία. Στη δεύτερη ομάδα τέθηκαν ερωτήσεις σχετικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα και την απόδοσή τους στο μάθημα μετά την εφαρμογή του προγράμματος, ενώ στην τρίτη ομάδα έγιναν ερωτήσεις με σκοπό τη συλλογή δημογραφικών στοιχείων (φύλο, ηλικία, τόπο καταγωγής κ.λπ.).

Στα ερωτηματολόγια των γονέων στην πρώτη ομάδα συμπεριλήφθηκαν ερωτήσεις με σκοπό τη διερεύνηση της βοήθειας που χρειάζεται να δώσουν οι γονείς στα παιδιά τους στο σπίτι και την στάση που είχαν τα παιδιά τους ως προς το μάθημα της ιστορίας κατά την εφαρμογή του καινοτόμου προγράμματος. Στη δεύτερη ομάδα τέθηκαν ερωτήσεις σχετικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα και την απόδοσή των παιδιών τους στο μάθημα μετά την εφαρμογή του προγράμματος καθώς και την ικανοποίηση αυτών από την εφαρμογή αυτού. Τέλος, στην τρίτη ομάδα έγιναν ερωτήσεις με σκοπό τη συλλογή δημογραφικών στοιχείων (φύλο, ηλικία, τόπο καταγωγής, επάγγελμα, βαθμίδα εκπαίδευσης, επίπεδο σπουδών, κ.λπ.).

Τέλος, στα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών στην πρώτη ομάδα μπήκαν ερωτήσεις για τις απόψεις τους σχετικά με την ενσωμάτωση των καινοτόμων δράσεων στη μαθησιακή διαδικασία και το είδος της σχετικής επιμόρφωσης που κατείχαν, ενώ στη δεύτερη ομάδα συμπεριλήφθηκαν ερωτήσεις για την άποψή τους σχετικά με την εφαρμογή του καινοτόμου προγράμματος στο σχολείο και τα συναισθήματα που αποκόμισαν από αυτό. Στην τρίτη και τελευταία ομάδα τέθηκαν ερωτήσεις για συλλογή δημογραφικών στοιχείων (φύλο, ηλικία, τόπο καταγωγής, ειδικότητα, βαθμίδα εκπαίδευσης, επίπεδο σπουδών, κ.λπ.).

4 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

4.1. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

Τα αποτελέσματα από την υλοποίηση της παραπάνω καινοτομίας ήταν η αναβάθμιση της διδασκαλίας του διδακτικού αντικειμένου της Ιστορίας, μέσω της δημιουργίας ενός περιβάλλοντος μάθησης, όπου το σχολικό εγχειρίδιο δε θα μονοπωλεί τη μαθησιακή διαδικασία.

Με την ολοκλήρωση του προγράμματος, η εξοικείωση των μαθητών με την ιστορική έρευνα, αλλά και με την τοπική και προφορική ιστορία ήταν δεδομένη. Βασικό κίνητρο αποτέλεσε η χρήση και η αξιοποίηση των τεχνολογικών εργαλείων, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την επίδοση, την καταγωγή ή το κοινωνικό τους υπόβαθρο.

Σε επίπεδο κατάκτησης γνώσεων, με την ολοκλήρωση του προγράμματος, οι μαθητές μπορούσαν να αναγνωρίζουν τα σημεία ενδιαφέροντος του νησιού και να ανακαλούν πληροφορίες γι' αυτά ακόμα κι αν δεν τα είχαν επισκεφθεί όλα πραγματικά, αφού οι ίδιοι ήταν οι μικροί ερευνητές που ανέτρεξαν σε μηχανές αναζήτησης του διαδικτύου και είχαν πάρει συνεντεύξεις από τους γηροότερους.

4.2. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

Η αξιολόγηση ήταν το τελικό βήμα εφαρμογής της καινοτόμας ιδέας, αφού αποτέλεσε διαδικασία ανατροφοδότησης, που σχετιζόταν με όλα τα στάδια υλοποίησης του καινοτόμου προγράμματος, από τον σχεδιασμό ως την ολοκλήρωσή του. Μέσα από την αξιολόγηση διαπιστώθηκε, κατά πόσο τα αποτελέσματα ανταποκρίνονται στους στόχους που τέθηκαν κατά το σχεδιασμό του, στα αποτελέσματα που υπήρξαν και στους δείκτες επιτυχίας του.

Έτσι, με την ολοκλήρωση των δράσεων έγινε η τελική αποτίμηση του προγράμματος, το οποίο κρίθηκε ως επιτυχές. Αυτή η ανατροφοδότηση αξιολογήθηκε μέσω ερωτηματολογίων, απ' όπου φάνηκε ο βαθμός ικανοποίησης των εμπλεκόμενων και η επίτευξη των στόχων των επιμέρους δραστηριοτήτων και παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 1: Αποτελέσματα καινοτομίας στην μάθηση

| ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ-ΜΑΘΗΣΗ | | | |
|---|---|---|---|
| ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ | ΔΕΙΚΤΕΣ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΠΡΟΟΔΟΥ/ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ | ΕΠΙΔΙΟΚΝΟΜΕΝΕΣ ΤΙΜΕΣ ΤΩΝ ΔΕΙΚΤΩΝ ΜΕΤΡΗΣΗΣ | ΔΡΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΝΑ ΕΠΙΤΕΥΧΘΟΥΝ ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ |
| Ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών-Επιδόσεις μαθητών | Ανάλυση ερωτηματολογίων-Βελτιωμένες επιδόσεις στις γραπτές δοκιμασίες | Συμμετοχή:100% Ερωτηματολόγια: 80% Αύξηση του μέσου όρου επιτυχίας σε σύγκριση με τα προηγούμενα δεδομένα | 1.Εργασία εκτός τάξης 2.Χρήση τεχνολογικών εργαλείων 3. Συνεντεύξεις ντόπων και γηροότερων κατοίκων |
| Αναβάθμιση διδακτικού αντικειμένου Ιστορίας | Ανάλυση ερωτηματολογίων | 80% | 1.Χρήση σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων 2.Ενσωμάτωση της τεχνολογίας 3.Δραστηριότητες ανακάλυψης και κοινωνικής εμπειρίας 4.Διεπιστημονικότητα 5. Διεξαγωγή επιμορφωτικών σεμιναρίων για εκπαιδευτικούς |
| Εξοικείωση με τεχνολογικές εφαρμογές και εργαλεία | | | 1.Χρήση Η/Υ 2. Χρήση εφαρμογής OpenSim 3.Χρήση Διαδικτύου, επεξεργαστή κειμένου, λογισμικού παρουσιάσεων, πληροφοριών του google, video youtube . |
| Ενίσχυση σχέσεων μαθητών και εκπαιδευτικών | | | 1.Συνεργατική μέθοδος 2.Διαφοροποίηση ρόλων |

4.3. ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΚΑΙ ΒΙΩΣΙΜΟΤΗΤΑ

Η ελλιπής ή περιορισμένη οικονομική υποστήριξη των καινοτόμων προγραμμάτων αποτελεί έναν από τους βασικότερους λόγους που δυσχεραίνουν την υλοποίησή τους. Γι' αυτό η εξεύρεση και διάθεση υλικών πόρων για την εισαγωγή και εφαρμογή της προτεινόμενης καινοτομίας απασχόλησε τη συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων.

Εξίσου σημαντική με την εξασφάλιση των πόρων, είναι και η διασφάλιση της βιωσιμότητας και της διεισδυτικότητας της καινοτομίας, ώστε να διατηρηθούν για σημαντικό χρονικό διάστημα τα αποτελέσματα του καινοτόμου προγράμματος. Για τον σκοπό αυτό πρωταρχικός στόχος θα είναι η επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών της σχολικής κοινότητας, σχετικά με τη χρησιμότητα των καινοτόμων προγραμμάτων και τον εμπλουτισμό της μαθησιακής διαδικασίας με αυτά.

Μάλιστα, το ότι τα αποτελέσματα και η διαδικασία υλοποίησης του προγράμματος, θα παραμένουν αναρτημένα στο διαδίκτυο, ανοίγει τις πόρτες για χρήση της καινοτομίας και από άλλες σχολικές μονάδες στο διδακτικό αντικείμενο της Ιστορίας.

Οι αποσταθεροποιητικοί παράγοντες που συνήθως προκύπτουν είναι η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής ή οικονομικής υποστήριξης, η αδυναμία ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών στις απαιτήσεις του προγράμματος λόγω ελλιπούς επιμόρφωσης ή αδιαφορίας, αλλά και η ανελαστικότητα του Ωρολογίου Προγράμματος.

Ένας ακόμη αποσταθεροποιητικός παράγοντας, μπορεί να είναι η απροθυμία ή η έλλειψη ενδιαφέροντος και συνεργασίας των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων. Ωστόσο, αυτός μπορεί να αντιμετωπιστεί μέσω των κατάλληλων χειρισμών από τον Διευθυντή, αλλά και μέσω επιμορφωτικών συναντήσεων, που στόχο θα έχουν την αποδοχή και την ισότιμη αντιμετώπιση των καινοτόμων προγραμμάτων με αυτή των γνωστικών αντικειμένων. Επιπλέον, θα πρέπει να αποδοθούν κίνητρα στους εκπαιδευτικούς και δυνατότητες υποστήριξης για τέτοια εγχειρήματα.

Τέλος, δεν πρέπει να παραβλέπεται το ότι το πρόγραμμα σπουδών δεν είναι ευέλικτο και επομένως η εξεύρεση «χρόνου» για την υλοποίηση ενός καινοτόμου προγράμματος είναι δύσκολη. Ο «ελεύθερος χρόνος» για τους μαθητές της Στ' τάξης είναι ανύπαρκτος, διότι εκλείπει η Ευέλικτη Ζώνη από το Ωρολόγιο Πρόγραμμα της. Η «κακή» διαχείριση του χρόνου μπορεί να λειτουργήσει αποσταθεροποιητικά.

Έχοντας όλα αυτά κατά νου, επιχειρήθηκε να μειωθούν όσο το δυνατόν οι παράγοντες που λειτουργούν αποσταθεροποιητικά και με αρνητικές συνέπειες για την ολοκλήρωση του προγράμματος.

4.4. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Η αξιολόγηση είναι το τελικό βήμα εφαρμογής μιας καινοτόμας ιδέας, αφού αποτελεί μια διαδικασία ανατροφοδότησης, η οποία πρέπει να σχετίζεται με όλα τα στάδια υλοποίησης του καινοτόμου προγράμματος, από τον σχεδιασμό ως την ολοκλήρωσή του. Μέσα από την αξιολόγηση θα διαπιστωθεί, κατά πόσο τα αποτελέσματα ανταποκρίνονται στους στόχους που τέθηκαν κατά το σχεδιασμό του, στα αποτελέσματα που υπήρξαν και στους δείκτες επιτυχίας του.

Αρχικά, λοιπόν, πριν την έναρξη του καινοτόμου προγράμματος, θα πρέπει να καταγραφεί ό,τι αφορά το ενδιαφέρον των μαθητών για την Ιστορία, στην ανταπόκριση τους στην καθημερινή μαθησιακή διαδικασία και στις επιδόσεις τους στις προφορικές και γραπτές δοκιμασίες, καθώς και την άποψή τους για τις γνώσεις τους για τις ΤΠΕ και τη χρήση τους. Επιπλέον, θα καταγραφούν και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα καινοτόμα προγράμματα και η διάθεσή τους για ενσωμάτωση αυτών στη μαθησιακή διαδικασία, ο τρόπος που η σχολική ηγεσία υποδέχεται και διαχειρίζεται την εισαγωγή τους και το κλίμα και το όραμα του σχολείου.

Με την ολοκλήρωση των δράσεων θα γίνει η τελική αξιολόγηση του προγράμματος με σκοπό να διερευνηθεί η αποδοχή του προγράμματος από τους μαθητές και ο βαθμός ανταπόκρισης τους σε αυτό, αλλά και ο βαθμός αποδοχής του τόσο από το οικογενειακό τους περιβάλλον όσο και από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου μας. Αυτή η ανατροφοδότηση από τις τρεις εμπλεκόμενες ομάδες, θα αξιολογηθεί μέσω ερωτηματολογίων, απ' όπου θα φανεί και ο βαθμός ικανοποίησης τους. Ενδεικτικές ερωτήσεις των ερωτηματολογίων παρουσιάζονται στο Παράρτημα της παρούσας εργασίας.

Τέλος, ένας ακόμη παράγοντας αξιολόγησης, θα είναι η επίδοση των μαθητών στη γραπτή δοκιμασία αξιολόγησης γνώσεων, που θα ακολουθήσει κατά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Τα αποτελέσματα θα συγκριθούν με τα αποτελέσματα γραπτών δοκιμασιών που ακολουθούσαν την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας. Η συνολική επιτυχία του προγράμματος, θα κριθεί από την επίτευξη των στόχων των επιμέρους δραστηριοτήτων, με βάση τους δείκτες επιτυχίας που έχουν τεθεί και συγκριτικά με την αρχική αποτίμηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- FreyKarl (1986), Η Μέθοδος "Project", Εκδόσεις Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη.
- Lambrinos, N. &Asiklari, F. (2014). The Introduction of GIS and GPS through Local History Teaching in Primary School. European Association of Geographers, 5 (1), 32-47.
- Mykhailyshyn, H., Kondur, O., &Serman, L. (2018). Innovation of Education and Educational Innovations in Conditions of Modern Higher Education Institution. Journal of VasyIStefanykPrecarpathian National University, 5(1), 9-16.
- Βακαλούδη, Α. &Δαγδιλέλης, Β. (2014). Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία της Ιστορίας με την αξιοποίηση διαδραστικών εκπαιδευτικών λογισμικών. Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 7(1-2)
- Βοσινάκης, Σ. (2015) . Εικονικοί Κόσμοι. Σύγχρονες Προσεγγίσεις, Εφαρμογές και Ανάπτυξη σε Περιβάλλον OpenSimulator. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αλλαγή - Μεταρρύθμιση - Καινοτομία. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούρης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιάτης, Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τομ. Α' (2η έκδ.) Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική (σελ. 165-211), Πάτρα, Ε. Α. Π
- Κόκκινος, Γ. (2003). Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκόσμιας ποίησης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κολιόπουλος, Ι., Μιχαηλίδης, Ι., Καλλιανιώτης, Α. &Μηνάογλου, Χ. (2012). Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου: Βιβλίο δασκάλου. Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων.
- Κοτσιφάκης, Θ. (2016).Οι δαπάνες για την εκπαίδευση Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου, 2019 από <http://www.alfavita.gr/apopsin/oi-dapanes-gia-tinekpaideysi#ixzz5ErST3AmC>
- Κωνσταντινίδης, Γ. (2007). Το Σύγχρονο Σχολείο. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σταμούλη
- Ματσαγγούρας, Η. (επιμ.) (2011). Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
-

-
- Νομικού, Χ. (2006). Αξιολόγηση προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης από μαθητές εφτά χρόνια μετά την εκπόνησή του. Ανακοίνωση στο 2ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αθήνα
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008) Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή. Οδηγός Επιμόρφωσης – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή, σ. 231 – 240. Θεσσαλονίκη :Α.Π.Θ.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (1993). Το αποτελεσματικό σχολείο και ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός. Θεσσαλονίκη: ArtofText
- Πεσματζόγλου, Ε., & Παπαδοπούλου, Α. (2013). Η πρόθεση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία: Ερευνητικά δεδομένα. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου "Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία", Πειραιάς
- Σπυροπούλου, Δ., Βαβουράκη, Α., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε. & Μπούρας, Σ. (2007) Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, τεύχος 13. Ανακτήθηκε 09/01/2019 από <http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/069-083.pdf>
- Τζωρτζόπουλος, Δ. (2010). Η τοπική Ιστορία ως αντικείμενο διδασκαλίας. Πρακτικά 4ου Συνεδρίου Φθιωτικής Ιστορίας. Μ.Κ.Ο. Σόλων για τη Σύνθεση και τον Οικολογικό Πολιτισμό στον 21ο αιώνα. Διαθέσιμο στο <http://www.solon.org.gr>
- Τσίβας, Α. (2011) Παιδαγωγική αξιοποίηση των δυνατοτήτων των ΤΠΕ στην ιστορική εκπαίδευση: Θεωρητικές και ερευνητικές εκδοχές και προσεγγίσεις. Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 4(1-3).
- Χατζηδήμου, Δ. (2008). Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη
-

Globalization of Education/ Παγκοσμιοποίηση της Εκπαίδευσης

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΤΡΟΠΟΥ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΣΕ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΣΚΑΝΔΙΝΑΒΙΑ

Κωνσταντίνος Κουνελάκης
Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος
Θεσσαλονίκη, Ελλάδα
kkoun@hotmail.gr

Σπυρίδων Αβδημώτης, M.B.A., Ph.D.
Επίκουρος καθηγητής
Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος
Θεσσαλονίκη, Ελλάδα

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια σε παγκόσμιο επίπεδο οι αλλαγές που συντελούνται στη χάραξη και υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής επικεντρώνονται όλο και περισσότερο στον ρόλο που διαδραματίζουν τα στελέχη της εκπαίδευσης. Στην ευρωπαϊκή ήπειρο κατά τη διάρκεια των τελευταίων 50, τουλάχιστον, χρόνων οι ζυμώσεις, οι μεταρρυθμίσεις και οι αλλαγές στα εκπαιδευτικά πράγματα είναι δραματικές. Το σχολείο της δεκαετίας του 1970 παρουσιάζει λίγες ομοιότητες με το σχολείο του 2020. Ο λόγος της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του ΟΟΣΑ από γενικόλογος, θεωρητικός και συμβουλευτικός άλλαξε με την πάροδο του χρόνου. Έγινε πιο συγκεκριμένος, πρακτικός και κατευθυντικός. Έννοιες, όπως *αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, ενίσχυση των υποστηρικτικών θεσμών, συνεργασία, κατάρτιση και επιμόρφωση, δια βίου μάθηση, ανταγωνιστικοί μαθησιακοί οργανισμοί, αποτελεσματική σχολική διοίκηση, μετασχηματιστική ηγεσία* είναι αυτές στις οποίες αναφέρονται όλο και περισσότερο τα δημόσια εθνικά και υπερεθνικά έγγραφα σε όλα τα μήκη και πλάτη της ευρωπαϊκής ηπείρου.

Φτάνοντας στο τέλος της δεύτερης δεκαετίας του 21^{ου} αιώνα είναι πλέον κάτι παραπάνω από επιτακτική η ανάγκη τα στελέχη της εκπαίδευσης να αφήσουν πίσω τους γραφειοκρατικά μοντέλα διοίκησης και στείρες νοοτροπίες του παρελθόντος και να προχωρήσουν με τρόπο δυναμικό στην αναδιοργάνωση των σχολικών τους μονάδων με όραμα και θέληση για αλλαγή, εισάγοντας καινοτομίες και πρωτοβουλίες που θα τις κάνουν πιο αποτελεσματικές.

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια συγκριτική μελέτη του τρόπου διοίκησης σχολικών μονάδων στις τρεις σκανδιναβικές χώρες (Νορβηγία, Σουηδία, Φινλανδία) και στην Ελλάδα.

Λέξεις κλειδιά: σχολική διοίκηση – μετασχηματιστική ηγεσία, ανταγωνιστικός μαθησιακός οργανισμός.

Σκοπός της εργασίας

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να δώσει απαντήσεις σε συγκεκριμένους προβληματισμούς, όπως «*ποιος είναι ο ρόλος των σχολικών ηγετών σε Σκανδιναβία και Ελλάδα;*», «*κατά πόσο επηρεάζεται αυτός ο ρόλος από τις εθνικές και υπερεθνικές πολιτικές;*», «*πόσο εφικτό είναι ένα σκανδιναβικό μοντέλο σχολικής ηγεσίας στη χώρας μας και πόσο έτοιμοι είναι οι (κεντρικά και τοπικά) εμπλεκόμενοι φορείς να το υιοθετήσουν έστω και μερικώς;*». Όλα τα παραπάνω συνοψίστηκαν σε δύο πολύ συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα:

α) Θα μπορούσε να εφαρμοστεί στην Ελλάδα ένα αποκεντρωμένο σύστημα, όμοιο με αυτό των σκανδιναβικών κρατών;

β) Αν εφαρμοζόταν στην Ελλάδα ένα σύστημα παρόμοιο με το σκανδιναβικό, ποια θα ήταν τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας και ποια η συστημική δομή του;

Η διεθνής βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι μια θέση ιδιαίτερης βαρύτητας κι αυτός που θα εφαρμόσει άμεσα τους στόχους που ορίζει η εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική. Από τη στάση και τις ενέργειές του εξαρτάται πολλές φορές η επιτυχία μιας μεταρρύθμισης και σε συστήματα μη συγκεντρωτικά έχει επιπροσθέτως τη δυνατότητα να μετασχηματίσει και να προσαρμόσει τις γενικές εκπαιδευτικές διατάξεις στα μέτρα και τις ιδιαίτερες συνθήκες της τοπικής κοινωνίας (Ball, 1998).

Με βάση όλα τα παραπάνω παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον αφενός να καταστούν ορατές σε Σκανδιναβία και Ελλάδα οι ομοιότητες και οι διαφορές των σχολικών ηγετών τόσο σε θεσμικό επίπεδο, όσο και στον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν, όπως επίσης και στα περιθώρια που αφήνει το σύστημα (εθνικό και υπερεθνικό) να πραγματοποιήσουν το

οράμά τους και αφετέρου στο πώς πραγματικά βλέπουν τους Σκανδιναβούς συναδέλφους τους, αλλά και τον ίδιο τους τον εαυτό, οι Έλληνες διευθυντές.

Θεωρητική συγκρότηση του ερευνητικού αντικειμένου - Μελέτη των τεσσάρων εκπαιδευτικών συστημάτων (των τριών σκανδιναβικών και του ελληνικού) μέσα στο χρονικό πλαίσιο των τελευταίων 120 χρόνων

Στις σκανδιναβικές κοινωνίες και κατ' επέκταση στον λόγο της πολιτικής εξουσίας, όσον αφορά τις ιδεολογίες που διαμορφώθηκαν τα τελευταία 120 χρόνια, υπάρχουν περισσότερες ομοιότητες παρά διαφορές. Η εκπαίδευση, ως θεμελιώδης παράγοντας και εκφραστής του κράτους, υιοθέτησε έννοιες – στόχους όπως: α) ισότητα και ίσες ευκαιρίες σε όλους, β) φοίτηση (6ετής στην αρχή και 9ετής στη συνέχεια) σ' ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, γ) αφοσίωση στην κεντρική εξουσία που κι αυτή με τη σειρά της σέβεται τις ατομικές ελευθερίες και ιδιαιτερότητες και δ) αποδοχή της διακυβέρνησης σε όλη τη διαστρωμάτωση του συστήματος (κρατική – περιφερειακή – τοπική) (Johannesson, Lindblad και Simola, 2002).

Το «κράτος πρόνοιας» που σταδιακά δημιουργείται την εικοσαετία 1950 – 1970 και που αποτελεί ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των χωρών της Σκανδιναβίας βασίζεται σε έναν σκοπό: τη δημιουργία δίκαιων συνθηκών διαβίωσης για όλες τις κοινωνικές ομάδες, ανεξάρτητα από το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο, την εθνικότητα, το φύλο, και τη γεωγραφική θέση. (Antikainen, 2006).

Ωστόσο η οικονομική κρίση στα μέσα της δεκαετίας του 1970 προλείπει το έδαφος για την εξάπλωση νεοφιλελεύθερων ιδεών εξασθενώντας σταδιακά το κράτος πρόνοιας και φέρνοντας στο προσκήνιο μεγάλες μεταρρυθμίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης που θα ολοκληρωθούν στις αρχές της επόμενης εικοσαετίας, όπου η εκπαιδευτική πολιτική θα βασιστεί στην επιλογή, την απορρύθμιση, την αξιολόγηση και τη διαχείριση (Kivirauma, Rinne και Seppänen, 2014). Έτσι στη δεκαετία του 1990, μεταφέρεται μεγάλο μέρος των αρμοδιοτήτων και των ευθυνών από την κυβέρνηση στην περιφέρεια με στόχο τη λήψη αποφάσεων για τη λειτουργία του σχολείου από τους άμεσα εμπλεκόμενους φορείς (δήμο, σύλλογο διδασκόντων, σύλλογο γονέων, σύλλογο συνδικάτου εκπαιδευτικών κ.λπ.). Στον λόγο των επίσημων κυβερνητικών εξαγγελιών η αποκέντρωση θεωρείται επιβεβλημένη ως ένα πρώτο βήμα που θα οδηγήσει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών με δεδομένο ότι οι τοπικοί φορείς διαθέτουν τις ικανότητες να κάνουν τις αλλαγές που απαιτούνται και παράλληλα οι γονείς γίνονται κοινωνοί και συνδιαμορφωτές στη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων (Levin, 1998).

Η ένταση, που λαμβάνουν μέρος αυτές οι αλλαγές, είναι διαφορετική σε κάθε μια από τις τρεις χώρες (πολύ πιο έντονα στη Σουηδία και πολύ λιγότερο στη Φινλανδία) και πραγματοποιείται με διαφορά λίγων ετών από χώρα σε χώρα. Η επιχειρηματική διαχείριση των σχολικών μονάδων, που είναι μέρος της Νέας Δημόσιας Διοίκησης, εστιάζει κυρίως στην παραγωγή, στον ανταγωνισμό, στη λογοδοσία και στην ισχυρή ηγεσία (Moos, 2009). Αναδύεται, λοιπόν, στα εκπαιδευτικά πράγματα η πεποίθηση ότι η εκπαίδευση των «καλύτερων» πρέπει να τονιστεί, διότι η παγκόσμια αγορά χρειάζεται "νικητές" κι αυτό με την έλευση της νέας χιλιετίας αποτελεί σοβαρό παράγοντα κλυδωνισμού του σκανδιναβικού κράτους πρόνοιας (Johannesson, Lindblad και Simola, 2002).

Την ίδια περίοδο στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις διαδέχονται η μία την άλλη και ακολουθούν στενά τις πολιτικές εξελίξεις. Άλλωστε η εκπαίδευση, όλα αυτά τα χρόνια, δεν έπαψε να αποτελεί πεδίο αναμέτρησης, ανάλογα με τις κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις της εποχής (Δημαράς, 2009). Δεν είναι σπάνιο επίσης, ένα αντιπολιτευόμενο κόμμα να αντιπαλεύεται μια μεταρρυθμιστική προσπάθεια την οποία θα εφαρμόσει (με ελάχιστες ή ασήμαντες τροποποιήσεις) μόλις βρεθεί στην εξουσία, όπως επίσης και μια μεταρρύθμιση να καταλήγει «κενό γράμμα» εν μέσω της θητείας της ίδιας κυβέρνησης μόνο με την αλλαγή προσώπου στον αντίστοιχο υπουργικό θώκο. Το σημαντικό στοιχείο στην συγκεκριμένη περίπτωση είναι ότι ναι μεν, οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες διαδέχονται η μία την άλλη (1951- 1959 – 1964 – 1967 – 1976 – 1985 – 1993 – 1997 – 2003 – 2009 – 2011 – 2013 – 2015), ωστόσο διατηρούν ουσιαστικά αναλλοίωτο τον χαρακτήρα του σχολείου χωρίς να εκχωρείται μέρος της κεντρικής εξουσίας στην περιφέρεια παρά τις όποιες εξαγγελίες για το αντίθετο.

Οι διευθυντές σχολικών μονάδων στις τρεις σκανδιναβικές χώρες και στην Ελλάδα διατηρούν κοινά χαρακτηριστικά μέχρι λίγο πριν την έλευση της δεκαετίας του 1990. Πρώτιστα ήταν υποχρεωμένοι να διαθέτουν μεγάλο μέρος του χρόνου τους στην τήρηση και ενημέρωση των υπηρεσιακών βιβλίων του σχολείου και στη διεκπεραίωση και αρχειοθέτηση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας. Οι εντολές έφταναν σε αυτούς ακολουθώντας ένα τυπικό δίκτυο ιεραρχίας με φορά από πάνω (κεντρική εξουσία) προς τα κάτω (σχολική μονάδα). Βάση ενός πολύ συγκεκριμένου και λεπτομερούς πλαισίου διατάξεων και νόμων οι διευθυντές ήταν υποχρεωμένοι να επιβλέπουν για τη σωστή εφαρμογή

τους (Hansen κ.ά., 2019), ενώ επιπρόσθετα αξιολογούσαν τη συμπεριφορά εκπαιδευτικών και μαθητών (Κατσαρός, 2008).

Στο πρώτο αυτό διάστημα υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά που παρατηρούνται στα εκπαιδευτικά συστήματα των τεσσάρων υπό εξέταση χωρών:

- Ο απρόσωπος προσανατολισμός στη λήψη αποφάσεων. Τα σχολεία λειτουργούσαν ως απρόσωπα ιδρύματα και αντιμετώπιζαν τους μαθητές με τον ίδιο τρόπο (στην περίπτωση της Ελλάδας με ιδιαίτερη αυστηρότητα). Σε κάθε διοικητική βαθμίδα υπήρχε πειθαρχία και υπακοή στους κανονισμούς που αφορούσε μαθητές – εκπαιδευτικούς - διευθυντή.
- Η λήψη αποφάσεων σε κεντρικό επίπεδο και η κάθετη ανταλλαγή πληροφοριών αποξένωνε τις ανώτερες βαθμίδες από τη βάση του συστήματος και από τις πραγματικές ανάγκες που είχαν τα σχολεία, ενώ παράλληλα ο ελλιπής συντονισμός, οι δυσλειτουργίες στην εποπτεία και τον έλεγχο μείωναν την αποτελεσματικότητά τους.
- Η σταθερότητα, η ομοιομορφία και η υλοποίηση της κεντρικής πολιτικής επιτυγχάνονταν με την εφαρμογή κανόνων και κανονισμών ανεξάρτητα από το ποιόν των ανθρώπων που ασκούσαν διοίκηση στις σχολικές μονάδες. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνονταν ομοιομορφία στο σύστημα.
- Η όποια ποιότητα και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, εξασφαλιζόνταν μέσα από την τυποποίηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και από τον έλεγχο τήρησης των κανόνων και κανονισμών μιας αυστηρής γραφειοκρατικής οργάνωσης που κατένειμε ρόλους και καθήκοντα στους εκπαιδευτικούς (Γιολδάσης, 2018).
- Η ύπαρξη κινήτρων με την προαγωγή των εκπαιδευτικών σε θέσεις ευθύνης προαπαιτούσε την αφοσίωση και την τυφλή υπακοή τους στην υπηρεσία (Πασιαρδής, 2004).
- Η εκπαίδευση ήταν βασικό εργαλείο της κεντρικής εξουσίας για την κατάρτιση και την απασχόληση και στα δύο φύλα και ο σημαντικότερος μοχλός ανάπτυξης του κράτους (Virolainen και PerssonThunqvist, 2017).

Και ενώ το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έδειχνε εγκλωβισμένο κάτω από την πολύπλοκη γραφειοκρατική δομή του Υπουργείου Παιδείας, στις σκανδιναβικές χώρες τη δεκαετία του 1990 έχει ωριμάσει η ιδέα για τις απαραίτητες μεταρρυθμιστικές κινήσεις που θα στηριχθούν σε δύο χαρακτηριστικά που αποτελούν καταλυτικούς παράγοντες για την επιτυχία του εγχειρήματος: κατά πρώτον στη βαθιά εμπιστοσύνη που δείχνει η κοινωνία στον ρόλο του εκπαιδευτικού (Brauckmann και Pashiardis, 2011) και κατά δεύτερον στην κουλτούρα συνεργασίας ανάμεσα στους εμπλεκόμενους φορείς που έχει δημιουργηθεί όλα αυτά τα χρόνια μέσα στα σχολεία (Sahlberg, 2009). Οι Σκανδιναβοί διευθυντές, από τούδε και στο εξής, δεν είχαν πλέον στη δικαιοδοσία τους μόνο τη διαχείριση των θεσμικών υποδομών και την εποπτεία εκτέλεσης των προγραμμάτων των σχολείων τους, αλλά ήταν επίσης υπεύθυνοι για την ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος που έπρεπε να είναι εξυπηρετικό και ασφαλές ώστε να ικανοποιεί τις κοινωνικές και υγειονομικές ανάγκες των παιδιών και των νέων, έπρεπε να υποστηρίζει την ανάπτυξη του προσωπικού, να ικανοποιεί τις ανάγκες της κοινότητας, να ανταποκρίνεται στους ελέγχους λογοδοσίας, να καταδεικνύει υψηλά ποσοστά επιτευγμάτων των μαθητών και φυσικά να συνεργάζεται με γονείς, κοινοτικές επιχειρήσεις και κοινωνικούς οργανισμούς (Snyder, 2015).

Από την άλλη πλευρά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρά τις όποιες αλλαγές που επιχειρήθηκαν με τις μεταρρυθμίσεις της τελευταίας τεσσαρακονταετίας παρέμεινε έντονα γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό (συγκεντρωτική λήψη αποφάσεων από το Υπουργείο Παιδείας, απουσία κινήτρων στους τοπικούς εμπλεκόμενους φορείς, χαμηλή ποιότητα υπηρεσιών) προσκολλημένο σε μια διογκούμενη τυπολατρική γραφειοκρατία. Στη χώρα μας συμβαίνει το εξής παράδοξο: Ενώ η επίσημη ρητορική υπογραμμίζει τη σπουδαιότητα της σχολικής ηγεσίας, η πολιτική βούληση για μεταφορά εξουσίας από το κεντρικό επίπεδο σε τοπικό δεν πραγματοποιήθηκε ποτέ. Τα χαρακτηριστικότερα γνωρίσματα των ιθυνόντων της εκπαιδευτικής πολιτικής όλα αυτά τα χρόνια συνοψίζονται αφενός στην έλλειψη σύγχρονης διοικητικής τεχνογνωσίας και αφετέρου στην έλλειψη εμπιστοσύνης στα κατώτερα στελέχη της εκπαίδευσης (Μπατζιάκας, 2012). Σ' ένα τέτοιο κλειστό σύστημα δύο είναι τα απαραίτητα προσόντα που πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής του σχολείου: α) άριστη γνώση των κανόνων και των νόμων που διέπουν τη λειτουργία του και β) κατάλληλες δεξιότητες για την ταχύτερη και αρτιότερη διεκπεραίωση των αποφάσεων που έχουν ληφθεί στο ανώτατο επίπεδο. Αυτές οι αποφάσεις οι οποίες ορίζονται μέσα από ένα πυκνό πλέγμα κανόνων και νόμων οδήγησαν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε δυσκαμψία και χαμηλή ικανότητα προσαρμογής σ' ένα περιβάλλον που τα τελευταία χρόνια σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο γίνεται όλο και πιο δυναμικό και πολύπλοκο (Κατσαρός, 2008). Όσον αφορά τα στελέχη της εκπαίδευσης οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες επικεντρώθηκαν κυρίως στον τρόπο επιλογής τους και σχεδόν καθόλου στην κατάρτιση και βελτιστοποίηση των ικανότητων τους, πριν αλλά και κατά τη διάρκεια της θητείας τους (Σαΐτης, 2008).

Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

Η αναζήτηση των παραγόντων που διαμόρφωσαν το εκπαιδευτικό σύστημα σε Σκανδιναβία και Ελλάδα και η πιθανότητα εφαρμογής (έστω και μερικώς) ενός τέτοιου συστήματος στην χώρα μας προσανατόλισαν τον ερευνητή στην ποιοτική προσέγγιση. Οι λόγοι που το επέβαλαν ήταν ότι η ποιοτική προσέγγιση επικεντρώνεται στη διερεύνηση των

προσωπικών αντιλήψεων των συμμετεχόντων στην έρευνα και έχει μεγαλύτερο βάθος σε σχέση με μια στατιστική ανάλυση (Bell, 2001). Για το σκοπό αυτό προτιμήθηκε η συνέντευξη, η οποία ορίζεται ως η συζήτηση δύο ατόμων που αρχίζει από τον ερευνητή, με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών μέσω της άμεσης αλληλεπίδρασης των ατόμων (Cohen και Manion, 1994). Επιπρόσθετα ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να την προσαρμόσει στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε υποκειμένου της έρευνας και να έχει πιο άμεση πρόσβαση στις νοητικές δομές του και επομένως ευκολότερη και ακριβέστερη καταγραφή των γνώσεων και των απόψεων του.

Ανάμεσα στις υπόλοιπες μορφές (δομημένη, μη δομημένη, μη κατευθυντική) επιλέχθηκε από τον ερευνητή η ημιδομημένη εστιασμένη συνέντευξη (Bell, 2001). Η διαφοροποίηση της συγκεκριμένης μεθόδου από τις υπόλοιπες έγκειται στα εξής:

α) Τα υποκείμενα της έρευνας ήταν 12 διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (4 γυναίκες – 8 άντρες). Όλοι τους είναι εκπαιδευτικοί με πολυετή πείρα (25 – 30 έτη υπηρεσίας) και ως διευθυντές διαθέτουν αυξημένα τυπικά προσόντα (5 εξ αυτών με διδακτορικό τίτλο σπουδών, ένας υποψήφιος διδάκτορας και οι υπόλοιποι με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και δεύτερο πτυχίο πανεπιστημιακού επιπέδου). Όλοι πλην μιας διευθύντριας έχουν τουλάχιστον δύο θητείες στη θέση του στελέχους εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα είναι άριστοι γνώστες του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας και το έχουν υπηρετήσει από πολλές θέσεις (ως μαθητές, γονείς, δάσκαλοι και στελέχη εκπαίδευσης).

β) Ο ερευνητής μέσω της τεχνικής της ανάλυσης περιεχομένου ανέλυσε τα βασικά σημεία του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας και σε ένα αδρομερές υπόμνημα φρόντισε να τους το κοινοποιήσει αρκετές μέρες πριν τη διεξαγωγή της συνέντευξης. Παράλληλα είχε επικοινωνία (τηλεφωνική, μέσω διαδικτύου ή δια ζώσης) με τα υποκείμενα πριν την τελική συνέντευξη με σκοπό την αποσαφήνιση πολλών στοιχείων του θεωρητικού πλαισίου της εργασίας και την όσο το δυνατόν καλύτερη προετοιμασία τους.

γ) Με οδηγό τα ερευνητικά ερωτήματα και τα αποτελέσματα από την ανάλυση περιεχομένου του θεωρητικού μέρους συντάχθηκε ένας αριθμός ερωτήσεων που αποτέλεσαν τον κύριο κορμό της συνέντευξης.

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης τηρήθηκαν από μέρους του ερευνητή κάποια βασικά κριτήρια έτσι ώστε η συνέντευξη να δώσει το απαραίτητο παραγωγικό υλικό:

α) Ο ερευνητής προσπάθησε να καθοδηγήσει το υποκείμενο στο ελάχιστο δυνατό.

β) Όπου οι απαντήσεις δεν θεωρούνταν από τον ερευνητή ολοκληρωμένες, γίνονταν κάποιες επιπλέον διευκρινιστικές ερωτήσεις.

γ) Έγινε προσπάθεια από τον ερευνητή ώστε οι απαντήσεις να απλώνονται σε ένα ευρύ πεδίο και να ξεπερνούν τη στενά όρια της κάθε ερώτησης.

δ) Πέρα από τη λήψη ενός γενικού τυπικού πλαισίου στο οποίο κινήθηκαν οι απαντήσεις, στα στοιχεία που συλλέχτηκαν, διαφαινόταν η ιδιοσυγκρασιακή κατάσταση του υποκειμένου και η ιδεολογική του τοποθέτηση.

Οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν ηλεκτρονικά και αυτό ήταν πολύ χρήσιμο στον ερευνητή γιατί από τα μη λεκτικά σημεία της συνέντευξης (όπως π.χ. ο τόνος της φωνής, ο διαταγμός, η αγανάκτηση κ.λ.π.) βγήκαν γόνιμα συμπεράσματά κατά την αποκωδικοποίηση των απαντήσεων. Εννοείται ότι πρώτιστα ζητήθηκε η συναίνεση των υποκειμένων για τον τρόπο καταγραφής, υπήρξε η διαβεβαίωση για το απόρρητο όσων θα ειπωθούν και αποκλείστηκε το ενδεχόμενο να ενημερωθεί οποιοσδήποτε άλλος για το περιεχόμενο της συζήτησης. Επίσης τους έγινε γνωστό ότι αν κρίνουν κάποια απάντηση τους μη ικανοποιητική μπορεί να σβηστεί και να επαναδιατυπωθεί.

Συμπεράσματα της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα επικεντρώθηκε στην απάντηση των δυο ερευνητικών ερωτημάτων. Οι απόψεις των 12 υποκειμένων της έρευνας κρίνονται από τον ερευνητή σε μεγάλο βαθμό ικανοποιητικές στην προσπάθεια εξαγωγής αξιόπιστων συμπερασμάτων με τελικό σκοπό να απαντηθούν τα δύο ερευνητικά ερωτήματα.

Περιγράφουν τον διευθυντή στο ελληνικό σχολείο ως ένα απλό εκτελεστικό όργανο μέσα σ' ένα κάθετο συγκεντρωτικό σύστημα που διέπεται από σωρεία εγκυκλίων, διατάξεων και νόμων κεντρικά καθορισμένων. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μην μπορεί να «ξεδιπλώσει» όλες τις ικανότητές και αρετές του και να στερείται, οποιασδήποτε μορφή ευελιξίας και αυτονομίας. Το σύστημα επιδιώκει την ομοιομορφία, απαιτεί από τον διευθυντή πολύ συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και συχνά ευνοεί στελέχη που χαρακτηρίζονται από απουσία οποιοδήποτε οράματος, με μικρές διοικητικές και οργανωτικές ικανότητες, χωρίς κύρος, με έλλειμμα στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού αλλά και των κρίσεων.

Φυσικά στις απαντήσεις τους φαίνεται πόσο σημαντικό είναι ακόμη και μέσα σ' ένα τέτοιο «στενό» πλαίσιο ο διευθυντής να έχει ηγετικές ικανότητες. Το να είναι ανοιχτός σε σκέψεις, ιδέες και προτάσεις, επικοινωνιακός, με χιούμορ, ευελιξία και προσαρμοστικότητα, να μπορεί να διαχειρίζεται με άνεση δύσκολες καταστάσεις, να εμπιστεύεται και να μοιράζει αρμοδιότητες και να αποτελεί σημείο αναφοράς για τους υφισταμένους του είναι στοιχεία απαραίτητα στη δημιουργία ενός καλού κλίματος, στην ενίσχυση της συνεργασίας και της διάχυσης καλών πρακτικών ή καινοτόμων

δράσεων, της οργάνωσης και βελτίωσης της υλικοτεχνικής υποδομής, της συμμετοχής σε σχολικά δίκτυα και ευρωπαϊκά προγράμματα και εν κατακλείδι στην ανάπτυξη ολόκληρου του εκπαιδευτικού οργανισμού που διευθύνει.

Το να έχει όλα αυτά τα προσόντα και επιπροσθέτως όραμα είναι κάτι περισσότερο από μια αναγκαιότητα, επί των ημερών μας ή στην παρούσα συγκυρία, και είναι πια καιρός οι θέσεις και προτάσεις των στελεχών, που εκφράζονται μεμονωμένα μέσα από επιστημονικές έρευνες, να υιοθετηθούν συλλογικά τόσο από τη Δ.Ο.Ε., όσο και από τους εκάστοτε ιθύνοντες του Υπουργείου Παιδείας.

Οι απαντήσεις των περισσότερων, είτε σε στοχευμένες ερωτήσεις, είτε σε μια γενικότερη συζήτηση, δείχνουν ότι δεν είναι ευχαριστημένοι από την κατάσταση που επικρατεί αυτή τη στιγμή στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Μεγάλος φόρτος εργασίας κυρίως γραφειοκρατικός, έλλειψη ευελιξίας, αδιάφορη και πολλές φορές εχθρική αντιμετώπιση από την κοινωνία, έλλειψη συνεργασίας με τις δημοτικές αρχές, διδακτικό προσωπικό που πλησιάζει ή έχει ξεπεράσει τα 30 χρόνια υπηρεσίας με παγωμένες αντιλήψεις και συμπεριφορές, υποχρηματοδότηση, ασάφεια και σύγκρουση ρόλων και αρμοδιοτήτων.

Ωστόσο στο κύριο ερώτημα: αν ένα εκπαιδευτικό σύστημα παρόμοιο με το σκανδιναβικό θα μπορούσε να εφαρμοστεί στην Ελλάδα, σχεδόν όλοι δίνουν αρνητική απάντηση. Κάποιοι είναι απόλυτοι στην απάντησή τους, ενώ κάποιοι άλλοι πιστεύουν ότι χρειάζονται πολλά χρόνια και πολλές αλλαγές κυρίως στην κουλτούρα και τη νοοτροπία που έχουν οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, η τοπική αυτοδιοίκηση και η κεντρική πολιτική εξουσία. Οι περισσότεροι εντοπίζουν τα προβλήματα που θα αντιμετώπιζε ένα τέτοιο εγχείρημα στις πελατειακές σχέσεις (απλωμένες σε όλα τα στρώματα της ελληνικής κοινωνίας), στην έλλειψη δεξιοτήτων συνεργασίας (ή συνεργατικής κουλτούρας), στο χαμηλό κοινωνικό status του Έλληνα εκπαιδευτικού, στη γήρανση του διδακτικού προσωπικού (η μη ανανέωσή του οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην οικονομική κρίση), στην ανυπαρξία προγραμμάτων κατάρτισης και επιμόρφωσης, στην ελλιπή κρατική χρηματοδότηση των σχολείων, στην αδυναμία της τοπικής αυτοδιοίκησης να ανταποκριθεί σε ένα ρόλο πιο αναβαθμισμένο και ουσιαστικό και τέλος στην περίπλοκη γραφειοκρατική δομή, τον συγκεντρωτισμό και την πάγια τακτική της κεντρικής αρχής για όλο και περισσότερο έλεγχο.

Στην προσπάθεια του ερευνητή να εκμαιεύσει (μέσα από διευκρινιστικές ερωτήσεις) να αναφέρουν αλλαγές και μέτρα που θα μπορούσαν να παρθούν βραχυπρόθεσμα ώστε να αμβλυνθούν τα προβλήματα λόγω νοοτροπίας και κουλτούρας και το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας σταδιακά να αποκτήσει στοιχεία από τα αντίστοιχα σκανδιναβικά, όλοι απάντησαν γενικόλογα και γενικά έδειξαν αδυναμία στο να προτείνουν κάτι συγκεκριμένο (το μόνο μέτρο που πρότειναν σχεδόν όλοι ήταν η οικονομική αυτοδυναμία κάθε σχολείου). Αυτό προφανώς δείχνει ότι, ενώ εύκολα εντοπίζονται τα προβλήματα και οι δυσλειτουργίες, είναι πολύ δύσκολο, ως φαίνεται, να προταθούν κάποια βραχυπρόθεσμα έστω μέτρα στα πλαίσια μιας ήπιας πολιτικής παρέμβασης.

Όλοι, ωστόσο, θεωρούν ότι είναι απαραίτητες κάποιες αλλαγές με «άρωμα σκανδιναβικό», κυρίως στον τομέα της συνεργασίας αλλά και της κατάρτισης. Εντοπίζουν ότι το σημερινό σχολείο στην Ελλάδα σε πολύ μεγάλο βαθμό στερείται δημιουργικότητας, φαντασίας και συνήθως διευθυντές και εκπαιδευτικοί αποφεύγουν τη συνεργασία προτιμώντας να δουλεύουν κατά μόνας. Πιστεύουν παράλληλα πως η συνεργασία είναι κάτι που μαθαίνεται και δυστυχώς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν την υποστηρίζει ούτε μέσα από τα προγράμματα σπουδών και τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων αλλά ούτε και από προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Όσον αφορά το 2^ο ερευνητικό ερώτημα τα υποκείμενα της έρευνας αναφέρθηκαν σε αρκετά στοιχεία που θα μπορούσε να υιοθετήσει ο σχολικός ηγέτης στην Ελλάδα από τους Σκανδιναβούς συναδέλφους του. Κατ' αρχάς αναφορικά με το σχεδιασμό και την υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος, ο διευθυντής σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό, λαμβάνοντας υπόψιν τις ιδιαιτερότητες της τοπικής κοινωνίας και τις ανάγκες των μαθητών του θα μπορούσε να το σχεδιάσει κατά τα πρότυπα της Σκανδιναβίας. Αρκετοί αναφέρθηκαν σε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης που θα προετοίμαζε τα στελέχη εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς γι' αυτό το σκοπό. Επίσης τονίστηκε ότι θα ήταν λάθος να εφαρμοστεί κατευθείαν και ότι καλύτερα θα ήταν να προηγηθεί ένα προκαταρκτικό πιλοτικό στάδιο κάποιων ετών.

Δεν ήταν λίγοι εκείνοι που φάνηκαν διστακτικοί μπρος σε ένα τέτοιο εγχείρημα θεωρώντας ότι, ναι μεν, τα προκαθορισμένα προγράμματα σπουδών είναι ανελαστικά και περιορίζουν την ελευθερία και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών, ωστόσο είναι «έτοιμη τροφή» που μειώνει τον κίνδυνο λανθασμένου σχεδιασμού σε επίπεδο σχολικής μονάδας και δεν επιβαρύνει με επιπλέον φόρτο εργασίας διευθυντές και εκπαιδευτικούς. Κάποιοι μίλησαν για κατάσταση πανικού στην περίπτωση που δοθεί ο σχεδιασμός αναλυτικών προγραμμάτων στους συλλόγους διδασκόντων και προεξόφλησαν ότι σε πολλά σχολεία, τουλάχιστον στην αρχή, θα «αντιγραφούν» ουσιαστικά τα προϋπάρχοντα αναλυτικά προγράμματα του Υπουργείου.

Εκείνο που θεωρήθηκε ιδιαίτερα θετικό στην περίπτωση αυτή, από την πλειοψηφία των ερωτηθέντων, είναι η δυνατότητα που θα είχαν οι εκπαιδευτικοί, αφενός να επιλέξουν ελεύθερα το εκπαιδευτικό υλικό που θα χρησιμοποιήσουν, συμπεριλαμβανομένου του βασικού σχολικού εγχειριδίου και αφετέρου την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων χωρίς όλο αυτό τον γραφειοκρατικό φόρτο και τους περιορισμούς που τις συνοδεύει σήμερα. Αρκετοί, βέβαια, παραδέχτηκαν πως εκτός από το βασικό σχολικό εγχειρίδιο σε κάθε γνωστικό αντικείμενο, το σύστημα και σήμερα επιτρέπει στον Έλληνα εκπαιδευτικό να χρησιμοποιήσει οποιοδήποτε υλικό χρειάζεται, αρκεί να είναι νομότυπο και παιδαγωγικά ορθό. Υπάρχει, δηλαδή, σε μεγάλο βαθμό ελευθερία επιλογών και με δεδομένου ότι πολλές σχολικές αίθουσες είναι εξοπλισμένες με Η/Υ, βιντεοπροβολέα ή ακόμη και διαδραστικό πίνακα η διδασκαλία έχει γίνει περισσότερο βιωματική, διαθεματική και διαδραστική.

Όσον αφορά την επιλογή διδακτικού και λοιπού προσωπικού παρ' όλο που αρκετοί εκ των ερωτηθέντων εξέφρασαν τη δυσαρέσκειά τους για προβλήματα που αντιμετωπίζουν με εκπαιδευτικούς των σχολείων τους (π.χ. αναγκάζονται συχνά να απολογούνται σε γονείς και προϊστάμενες αρχές για συναδέλφους που φυσικά δεν έχουν επιλέξει οι ίδιοι), θεωρούν ότι είναι «πολύ μεγάλη η ευθύνη» της επιλογής του προσωπικού από μέρους τους και θα τους δημιουργούσε ένα επιπρόσθετο άγχος στο ήδη επιβαρυνόμενο εργασιακό περιβάλλον.

Ακόμη μεγαλύτερο είναι το ψυχικό κόστος στην περίπτωση που αναγκαστούν να πάρουν μέρος σε μια επικείμενη αξιολογική διαδικασία βαθμολογώντας αρνητικά κάποιον εκπαιδευτικό του σχολείου τους. Παρ' όλες τις δυσκολίες, ωστόσο, όλοι σχεδόν πιστεύουν ότι η ουσιαστική «ανυπαρξία» οποιουδήποτε αξιολογικού μηχανισμού δεν μπορεί να συνεχιστεί άλλο και μια μορφή λογοδοσίας θα πρέπει να υπάρξει που όμως να λειτουργεί ανατροφοδοτικά (και όχι τιμωρητικά) για τη σχολική μονάδα, τους εκπαιδευτικούς και τον ίδιο τον σχολικό ηγέτη. Στο ποια θα πρέπει να είναι η μορφή της δεν υπάρχει σύγκλιση απόψεων. Κάποιοι μιλούν μόνο για εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) πριν, κατά τη διάρκεια και στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς, ενώ κάποιοι άλλοι πιστεύουν ότι έχουν ωριμάσει οι συνθήκες για να εφαρμοστεί κάποια μορφή περιοδικής εξωτερικής αξιολόγησης με δεδομένο ότι στις παρούσες συνθήκες έχουν ξεπεραστεί και δεν πρόκειται να επαναληφθούν τα φαινόμενα «επιθεωρητισμού» του παρελθόντος. Ωστόσο όλοι σχεδόν εκφράζουν τον προβληματισμό τους στη δομή που θα έχει και στα πρόσωπα που θα επιλεγούν να την εφαρμόσουν αφήνοντας αιχμές για την προχειρότητα, τον ελλιπή σχεδιασμό και τον τρόπο που επί σειρά ετών λειτουργούν η εξαγγελία, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δράσεων αλλά και η δημιουργία νέων εκπαιδευτικών θεσμικών οργάνων στην χώρα μας.

Ένα άλλο ερώτημα στο οποίο ζητήθηκε η γνώμη των ερωτηθέντων είναι η θητεία των στελεχών. Πιστεύουν ότι στα σχολεία ο διευθυντής πρέπει να υπηρετεί με σύμβαση αορίστου χρόνου (κάποιοι έκαναν λόγο για τουλάχιστον μια δεκαετία στο ίδιο σχολείο), όπως ακριβώς συμβαίνει στη Σκανδιναβία. Ορισμένοι μάλιστα συνέδεσαν τη μείωση της θητείας των Δ/ντων-Δ/ντριών από 4 σε 3 χρόνια με την πολιτική βούληση της κεντρικής εξουσίας για ακόμη μεγαλύτερο έλεγχο επάνω τους. Οι περισσότεροι συμφώνησαν στο γεγονός ότι ο χρόνος της θητείας τους είναι ελάχιστος για να αναδειχτεί το έργο τους. Επί της ουσίας λειτουργούν κυρίως ως απλοί διεκπεραιωτές των άνωθεν εντολών και πριν ολοκληρώσουν τους στόχους που έχουν θέσει είναι αναγκασμένοι (λόγω και της διαδικασίας επιλογής που δεν τους εξασφαλίζει την επανεκλογή στο ίδιο σχολείο) να μετακινηθούν σε ένα άλλο σχολείο και να ξεκινήσουν από την αρχή. Είναι επιβεβλημένο, επίσης, να υπάρξει ένα αδιάβλητο σύστημα επιλογής. Δεν είναι τυχαίο ότι σε όλες τις κρίσεις στελεχών εκπαίδευσης (διευθυντές – υποδιευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) από τη δεκαετία του 1980 και μετά, τα κριτήρια επιλογής ήταν πάντα διαφορετικά ακολουθώντας πιστά τις πολιτικές σκοπιμότητες της εκάστοτε κυβέρνησης (Κελεσιδής, 2018).

Εκείνο που επίσης τονίστηκε είναι οι δυσλειτουργίες που παρατηρούνται στη συνεργασία με τους παράγοντες της τοπικής αυτοδιοίκησης. Οι διευθυντές αποζητούν ένα ρόλο που θα τους δίνει μεγαλύτερη διαπραγματευτική ικανότητα και συνεπώς μεγαλύτερα οφέλη για το σχολείο τους. Από τις συζητήσεις εξήχθη το συμπέρασμα ότι το μέγεθος του δήμου και ο βαθμός συνεργασίας με τα σχολεία του είναι δύο ποσά αντιστρόφως ανάλογα. Όσο πιο μεγάλος είναι ο δήμος τόσο μειώνεται η δυνατότητα του να ανταπεξέλθει στα αιτήματα των διευθυντών και σημειωτέον οι αρμοδιότητές του μέχρι σήμερα περιορίζονται κυρίως σε θέματα συντήρησης και λειτουργίας των σχολικών κτιριακών εγκαταστάσεων. Οι ερωτηθέντες εξέφρασαν την απαισιοδοξία τους (κάποιοι την απόλυτη αντίθεσή τους) στην περίπτωση που οι δήμοι αναλάβουν επιπλέον αρμοδιότητες που θα τους εμπλέξουν και στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Βασικό στοιχείο στη δομή και τη λειτουργία που εκπαιδευτικού συστήματος και μέγιστο πρόβλημα, σύμφωνα πάντα με την άποψη όλων των ερωτηθέντων, είναι ο βραχύς χρονικός ορίζοντας μέσα στον οποίο σχεδιάζεται και ασκείται η εκπαιδευτική πολιτική, η οποία οριοθετείται σχεδόν πάντα από την αλλαγή κυβέρνησης ή ακόμη χειρότερα από την αλλαγή του εκάστοτε υπουργού παιδείας. Αν λάβει, μάλιστα, κανείς υπόψιν του, ότι οι άνθρωποι που στελέχωσαν τον συγκεκριμένο υπουργικό θώκο πλησιάζουν σε αριθμό αυτά τα 189 χρόνια του ανεξάρτητου ελληνικού κράτους, καταλαβαίνει αμέσως για «πόσο μικρό χρονικό διάστημα» γίνεται λόγος! Επιπροσθέτως, εκτός ελαχίστων περιπτώσεων, δεν υπήρξε σχεδόν ποτέ συναίνεση και συμμετοχή όλων των πολιτικών δυνάμεων (ή της πλειοψηφίας αυτών) στον σχεδιασμό και πολύ συχνά τα όποια μέτρα ελήφθησαν δεν υποστηρίχτηκαν με τις απαραίτητες θεσμικές

αλλαγές και τους οικονομικούς πόρους που απαιτούσε η πραγματοποίησή τους. Οι λόγοι που συμβάλλουν σ' αυτή τη συνεχή στρεβλή κατάσταση εντοπίζονται από την πλειοψηφία των ερωτηθέντων κυρίως στο αξιακό πρόβλημα που αντιμετωπίζει η ελληνική κοινωνία. Η παιδεία, σύμφωνα με την άποψή τους, δεν θα έπρεπε να αποτελεί πεδίο πολιτικής αντιπαράθεσης, αλλά έναν υπερκομματικό χώρο όπου όλες οι πολιτικές δυνάμεις θα έπρεπε να συνεπικουρούν και να στηρίζουν μακρόχρονους σχεδιασμούς 15-20 ετών κατά τα πρότυπα των σκανδιναβικών χωρών. Έτσι μέσα σ' ένα τέτοιο σταθερό πολυετές πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής, που συνδιαμορφώνεται από την κεντρική εξουσία και την σχολική κοινότητα, ο σχολικός ηγέτης θα μπορούσε απρόσκοπτα να χρησιμοποιήσει τις παιδαγωγικές γνώσεις και τις διοικητικές του ικανότητες για να εμπνεύσει, να παρακινήσει, να βελτιώσει την οργανωτική ικανότητα, την επικοινωνία και τη συνεργασία των υφισταμένων του στοχεύοντας σ' ένα σχολείο πιο δημιουργικό, πιο αποτελεσματικό, πιο καινοτόμο, έτοιμο να ανταποκριθεί στις προκλήσεις των καιρών και να ικανοποιήσει τις σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις.

Οι περισσότεροι κάνουν λόγο για αναγκαίες αλλαγές που δεν παίρνουν αναβολή. Για εκπαιδευτικούς οργανισμούς περισσότερο ανεξάρτητους, διοικούμενους από σχολικούς ηγέτες με διευρυμένες εξουσίες και οικονομική αυτοδυναμία μέσα σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα δίνει έμφαση στους «ανθρώπους» του σχολείου και θα τους υποστηρίζει μέσα από προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης. Ένα τέτοιο μοντέλο, απαλλαγμένο από την μέχρι τώρα ισοπεδωτική ομοιομορφία που προωθεί ο απρόσωπος κεντρικός σχεδιασμός του Υπουργείου, θα δώσει τον απαραίτητο χώρο για να δράσουν όλες εκείνες οι δημιουργικές δυνάμεις με τελικό αποτέλεσμα την «ενεργοποίηση» του σημαντικότερου κεφαλαίου της χώρας: την εκπαίδευση του αυριανού πολίτη.

Όλοι αφουγκράζονται τα μηνύματα που έρχονται από το εξωτερικό. Γνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό τον εκπαιδευτικό πολιτικό λόγο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των άλλων διεθνών Οργανισμών. Επίσης εκτιμούν ότι πρέπει κάποια στιγμή να γίνει μια αρχή. Δύσκολη, αλλά αναγκαία. Θα πρέπει η κεντρική εξουσία να ξεπεράσει σκοπιμότητες και υστεροβουλίες και να εμπιστευτεί τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή του σχολείου. Το αν αυτή η μετάβαση εξουσίας φτάσει στα σχολεία σταδιακά μέσω διαδοχικών θεσμικών οργάνων (π.χ. Περιφερειακές Διευθύνσεις) είναι κάτι που ίσως πρέπει να μελετηθεί πολύ προσεχτικά πριν εφαρμοστεί. Υπάρχει η καθολική παραδοχή ότι η παρούσα κατάσταση δεν μπορεί να συνεχιστεί. Η παιδεία είναι ο πυλώνας πάνω στον οποίο θα στηριχτεί μια κοινωνία για να γίνει πιο ανταγωνιστική, πιο ευέλικτη, πιο έτοιμη στην αντιμετώπιση των ποικίλων προβλημάτων που πλέον ξεπερνούν τα εθνικά σύνορα. Το παράδειγμα της Φινλανδίας στη δεκαετία του 1990, αν μη τι άλλο, δικαιώνει μια τέτοια οπτική. Η χώρα αντιμετώπισε την οικονομική κρίση χωρίς να καταφύγει πανικόβλητη σε λογιστικού τύπου περικοπές στην εκπαίδευση. Αντίθετα όλες οι πολιτικές δυνάμεις συνεπικουρούμενες από την φινλανδική κοινωνία επένδυσαν στην παιδεία πιστεύοντας ότι ήταν η ατμομηχανή που θα οδηγούσε τη χώρα ξανά πίσω στην ανάπτυξη. Η μετέπειτα πορεία της τους δικαίωσε και έδειξε ότι η επιλογή αυτή ήταν σωστή.

Προεκτάσεις

Η εκπαίδευση και ο τρόπος που παρέχεται ως κοινωνικό αγαθό μέσα από τα εκπαιδευτικά συστήματα των τεσσάρων χωρών είναι μια έννοια πολύπλευρη, πολυσύνθετη, δυναμική και διαρκώς μεταβαλλόμενη και επομένως είναι πολύ δύσκολο στα πλαίσια μιας περιορισμένης έρευνας να μελετηθεί και να αξιολογηθεί.

Η συγκεκριμένη έρευνα στηρίχτηκε στις απόψεις 12 διευθυντών δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης με αυξημένα τυπικά προσόντα και πολυετή παιδαγωγική και διοικητική πείρα. Λόγω της μεθόδου το δείγμα ήταν μικρό και άφηνε εκτός μελέτης στελέχη της εκπαίδευσης, όπως π.χ. διευθυντές σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, διευθυντές Εκπαίδευσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας, Συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης, που θα ήταν ενδιαφέρον από επιστημονικής άποψης να αποτυπωθεί η άποψή τους πάνω στα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα.

Ωστόσο από την έρευνα εξήχθησαν χρήσιμα συμπεράσματα που ευελπιστούμε να προετοιμάσουν το έδαφος για να διενεργηθούν περισσότερες και μεγαλύτερες έρευνες στην Ελλάδα (θα μπορούσαν να επεκταθούν και στις σκανδιναβικές χώρες) συμπεριλαμβάνοντας μεγαλύτερο δείγμα (πιθανότατα με συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων) και μελετώντας σε μεγαλύτερο βάθος τις συνθήκες και τα προβλήματα που υπάρχουν και τις στρατηγικές επίλυσης που εφαρμόζονται ή πρόκειται να εφαρμοστούν.

Τέλος θα ήταν πολύ χρήσιμο όλες οι συγκριτικές μελέτες, που κατά καιρούς εκπονούνται και στοχεύουν να φωτίσουν πτυχές των τεσσάρων εκπαιδευτικών συστημάτων, να αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης των ιθυνόντων του ΥΠΕΠΘ στα πλαίσια χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας.

Βιβλιογραφία

- Γιολδάσης, Γ. (2018) *Μοντέλα Διοίκησης στην Επαγγελματική Εκπαίδευση*. Α.Τ.Ε.Ι Πειραιά. Διαθέσιμο στο: <chrome-extension://oemmnrcbldboiebfnladdacbfmadadm/http://oceanis.lib.puas.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/4207/ΠΤΥΧΙΑΚΗΤΕΛΙΚΟ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Δημαράς, Α. (2009) *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. 1st έκδ. Αθήνα: ΕΣΤΙΑ.
- Κατσαρός, Ι. (2008) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*.
- Κελεσιδής, Ε. (2018) 'Ιστορική εξέλιξη των συστημάτων επιλογής στελεχών εκπαίδευσης κατά τη μεταπολίτευση', *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 7(1), σ 20. Διαθέσιμο στο: <chrome-extension://oemmnrcbldboiebfnladdacbfmadadm/https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/download/18123/16740>.
- Μπατζιάκας, Γ. (2012) *Δημοκρατικά προβλήματα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ο οργανωτικός ρόλος των στελεχών Διοίκησης, Το βήμα*. Διαθέσιμο στο: <https://www.tovima.gr/2012/10/15/opinions/dimokratika-problimata-sto-elliniko-ekpaideytiko-systima-kai-o-organwtikos-rolwn-twn-stelexwn-diokisis/> (Ημερομηνία πρόσβασης: 18 Απρίλιος 2019).
- Πασιαρδής, Π. (2004) *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαΐτης, Χ. (2008) *Ο Διευθυντής στο Δημοτικό Σχολείο*. 1st έκδ. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Antikainen, A. (2006) 'In Search of the Nordic Model in Education', *Scandinavian Journal of Educational Research*. Routledge, 50(3), σσ 229–243. doi: 10.1080/00313830600743258.
- Ball, S. J. (1998) 'Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy', *Comparative Education*. Routledge, 34(2), σσ 119–130. doi: 10.1080/03050069828225.
- Bell, J. (2001) *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. 1η Έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.
- Brauckmann, S. και Pashiardis, P. (2011) 'A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework', *International Journal of Educational Management*. Emerald, 25(1), σσ 11–32. doi: 10.1108/09513541111100099.
- Cohen, L. και Manion, L. (1994) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. 1η Έκδοση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hansen, P. κ.ά. (2019) 'Moving landscapes of Nordic basic education: approaching shifting international influences through the narratives of educational experts', *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. Routledge, σσ 1–19. doi: 10.1080/03057925.2018.1557509.
- Johannesson, I. A., Lindblad, S. και Simola, H. (2002) 'An Inevitable Progress? Educational restructuring in Finland, Iceland and Sweden at the turn of the millennium', *Scandinavian Journal of Educational Research*. Routledge, 46(3), σσ 325–339. doi: 10.1080/0031383022000005706.
- Kivirauma, J., Rinne, R. και Seppänen, P. (2014) *Neo-liberal education policy approaching the Finnish shoreline?* Helsinki. Διαθέσιμο στο: <chrome-extension://oemmnrcbldboiebfnladdacbfmadadm/http://www.jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/01-1-07.pdf>.
- Levin, B. (1998) 'An Epidemic of Education Policy: (what) can we learn from each other?', *Comparative Education*. Routledge, 34(2), σσ 131–141. doi: 10.1080/03050069828234.
- Moos, L. (2009) 'Hard and Soft Governance: The Journey from Transnational Agencies to School Leadership', *European Educational Research Journal*. SAGE Publications, 8(3), σσ 397–406. doi: 10.2304/eej.2009.8.3.397.
- Sahlberg, P. (2009) 'Educational Change in Finland BT - Second International Handbook of Educational Change', στο Hargreaves, A. κ.ά. (επιμ.). Dordrecht: Springer Netherlands, σσ 323–348. doi: 10.1007/978-90-481-2660-6_19.
- Snyder, K. (2015) 'Engaged leaders develop schools as quality organisations', *International Journal of Quality and Service Sciences*. Emerald, 7(2/3), σσ 217–229. doi: 10.1108/IJQSS-03-2015-0027.
- Virolainen, M. και Persson Thunqvist, D. (2017) 'Varieties of universalism: post-1990s developments in the initial school-based model of VET in Finland and Sweden and implications for transitions to the world of work and higher education', *Journal of Vocational Education & Training*. Routledge, 69(1), σσ 47–63. doi: 10.1080/13636820.2016.1238836.

**Multicultural Educational Environments/
Πολυπολιτισμικά Εκπαιδευτικά
Περιβάλλοντα**

MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENTS BASED ON THE EXAMPLE OF THE EUROPEAN SCHOOLS

Kyriaki Chatzivassiliadou,
Educational Advisor, European School Frankfurt
Ferdinand Patscheider, Director, European School Frankfurt

The European schools are official public institutions that were established in the 1950s to accommodate the children of the European employees who had to move from their own country to another country of the European union. The idea and the educational concept of these schools was that these children would be able to return to the school system of their own country and be reintegrated without a problem when their parents would have to move back. The first school was built in Luxemburg and was followed by a series of others. Today there are 13 so called type 1 European schools in various countries: Luxemburg, Belgium, The Netherlands, Spain, Italy and Germany, all places where European institutions have their headquarters. In the meantime, the system has expanded and many schools in various European cities, which host smaller European organizations have opened. These are state schools which offer the European curriculum and the European baccalaureate.

The European schools are not private schools as so many tend to believe; they only offer a limited number of study places to individual private students if possible, based on their enrolment policy.

This said, this presentation/paper focuses on the multinational, multicultural and multilingual character of the educational environment in the European schools. Every such school has at least three so called language sections of which usually the language of the host country plus an English section and/or a French one while the bigger schools in Brussels (4) and Luxemburg (2) have language sections of all the languages of the European Community member states.

All students are taught in their own language while it is compulsory to learn at least two more European languages throughout their school career. Schools that do not have all language sections are obliged to offer mother tongue tuition in any European community language even if it is only for one student.

The teachers who teach in the European schools are either seconded from their own countries and ministries of education or if a teaching post is still vacant, the schools offer it to locally recruited teachers.

Consequently, these schools are definitely perfect representative examples of a multicultural education setting. Directors and teachers from all European member states and not only, students from all over Europe and the rest of the world under one roof, in one system, working together, harmonizing their work and progress heading in one direction, the aim of becoming educated European citizens.

This presentation/paper will depict the diversity of the population of the European schools both in terms of students as well as in terms of teaching and administrative staff. The focus will remain on the fact that learning and progressing is not only possible but reaches high levels, too, in a setting made up of teachers and students from a variety of educational backgrounds, with mixed teaching and learning experiences deriving from their diverse individual national systems. It will describe the sunny side of the situation but also the difficulties that go with it only to stress what remarkable results can be achieved through collaboration, team spirit, positive thinking, harmonization, togetherness.

On the official web site of the European schools their aim is described as follows:

“Educated side by side, untroubled from infancy by divisive prejudices, acquainted with all that is great and good in the different cultures, it will be borne in upon them as they mature that they belong together. Without ceasing to look to their own lands with love and pride, they will become in mind Europeans, schooled and ready to complete and consolidate the work of their fathers before them, to bring into being a united and thriving Europe.”

(Marcel Decombis, Head of European School, Luxembourg between 1953 and 1960) Source:
<https://www.eursec.eu/en/European-Schools/principles>)

Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΖΩΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ (Ι Ζ.Ε.Π) ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΚΑΒΑΛΑ

Εμμανουηλίδης Δανιήλ

M.B.A. (Master in Education Management), M.Ed. (Master in Education)

6^ο Γενικό Λύκειο

Καβάλα, Ελλάδα

e-mail: danemmano@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το μεγάλο προσφυγικό ρεύμα στην Ελλάδα δημιουργεί την ανάγκη της εκπαίδευσης των προσφύγων, όχι μόνο γιατί αυτό είναι αναφαίρετο και αδιαμφισβήτητο ανθρώπινο δικαίωμα, αλλά και γιατί η εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα βασικότερα και ισχυρότερα εχέγγυα για την ομαλή ένταξη των προσφύγων στην κοινωνία. Ο Νόμος 3879/2010 εισάγει το θεσμό των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), για να μπορέσει να γίνει δυνατή η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα, μέσα από τη λειτουργία υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης. Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Περιφερειακής Ενότητας Καβάλας, λειτούργησαν τμήματα Ζ.Ε.Π. από το σχολικό έτος 2017-2018, καθώς και το σχολικό έτος 2018-2019, με παιδιά από δομές φιλοξενίας, τόσο ασυνόδευτα, όσο και συνοδευόμενα. Στο ερευνητικό μέρος του παρόντος άρθρου, πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα, στο σύνολο των εκπαιδευτικών του Ν. Καβάλας, οι οποίοι ασχολήθηκαν με το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το πρόγραμμα είχε μεγαλύτερη επιτυχία από ό,τι αρχικά αναμενόταν και η γενική εμπειρία που απόκτησαν οι εκπαιδευτικοί αξιολογήθηκε από πολύ καλή μέχρι και άριστη.

Λέξεις Κλειδιά: Εκπαίδευση προσφύγων, Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, Προσφυγόπουλα, Εκπαιδευτικοί

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες (UNHCR), με παγκόσμια στοιχεία εγγραφής από το Ινστιτούτο Στατιστικής της UNESCO που αφορούν το 2016, οι μισοί από τους πρόσφυγες του κόσμου είναι παιδιά. Από τα παιδιά που είναι σχολικής ηλικίας, περισσότερο από το ήμισυ δεν λαμβάνουν εκπαίδευση, που ισοδυναμεί με τέσσερα εκατομμύρια παιδιά που δεν είναι στο σχολείο (UNHCR, 2017). Περισσότερα από 51 εκατομμύρια άνθρωποι είναι με τη βία πρόσφυγες ή αιτούντες άσυλο ή εκτοπίστηκαν εσωτερικά στις χώρες τους (Zetter, 2015).

Μέσα σε αυτή τη δύσκολη παγκόσμια πραγματικότητα υπάρχει και η ελληνική πραγματικότητα, στην οποία υπάρχει συνεχής εισροή προσφύγων και επομένως παιδιών που πρέπει να πάνε στο σχολείο, για να τους δοθεί η δυνατότητα να αποκτήσουν γνώσεις, να ολοκληρώσουν την προσωπικότητά τους και να παλέψουν στη ζωή τους για έναν καλύτερο κόσμο.

Σύμφωνα με την έκθεση της Fundamental Rights Agency για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων, η οποία δημοσιεύτηκε το Μάιο 2017, οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι αρχές σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες σε σχέση με τη νένταξη των παιδιών των μεταναστών και των προσφύγων στο σχολικό περιβάλλον είναι παρόμοιες με της ελληνικής πραγματικότητας. Με βάση το Σχέδιο Δράσης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, ορίζονται οι εξής προτεραιότητες όσο αφορά στην εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων: α) Να ενταχθούν όσο πιο νωρίς γίνεται τα παιδιά των προσφύγων στο κανονικό πρόγραμμα στα σχολεία, β) Να μπορέσει το σχολείο να τα εντάξει ούτως ώστε να προλάβουν τους συμμαθητές τους στα μαθήματα, και να μπορέσουν να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και γ) Να προωθηθεί ο διαπολιτισμικός διάλογος και η συμμετοχή των παιδιών των προσφύγων σε πολιτιστικές δραστηριότητες όπως αθλήματα, πολιτιστικές εκδηλώσεις και δραστηριότητες που αρμόζουν στις ηλικίες τους (Αναγνώστου & Νικόλοβα, 2017).

Πρώτη φορά επίσημα η Ευρωπαϊκή Ένωση αναφέρει και συζητάει την εκπαίδευση των ανήλικων προσφύγων στη σύνοδο κορυφής που πραγματοποιήθηκε στο Γκέτεμποργκ της Σουηδίας στις 15-16 Ιουνίου 2001 και εκδίδει την επίσημη οδηγία 2001/0091, όπου στο άρθρο 12 αναφέρεται τα κράτη μέλη εξασφαλίζουν, υπό προϋποθέσεις ίδιες με

αυτές που ισχύουν για τους ημεδαπούς, την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα των ανήλικων τέκνων των αιτούντων άσυλο και των ανήλικων αιτούντων άσυλο (Επίσημη Εφημερίδα Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2001).

Στο πλαίσιο της Ατζέντας για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη του 2030, τα μέλη των Ηνωμένων Εθνών δεσμεύτηκαν να εξασφαλίσουν μια «ανοικτή και ισότιμη ποιοτική εκπαίδευση» και να προωθήσουν «ευκαιρίες διά βίου μάθησης για όλους». Και στη Διακήρυξη της Νέας Υόρκης για τους πρόσφυγες και τους μετανάστες, που εγκρίθηκε από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών το 2016, οι κυβερνήσεις δεσμεύτηκαν να μοιραστούν την ευθύνη για τους πρόσφυγες στον κόσμο και να βελτιώσουν την πρόσβαση στην εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων (UNHCR, 2017).

ΖΩΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο θεσμός των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.) εισάγεται για πρώτη φορά με το Νόμο 3879/2010 (ΦΕΚ 163/21.09. 10, τ.Α'), άρθρο 26 §1α και §1β του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., σύμφωνα με τον οποίο στόχος των Ζ.Ε.Π. είναι η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης

Στη συνέχεια με την εγκύκλιο 120284 /Γ1/ 05-10-2012 δίνονται οι βασικές κατευθύνσεις και οδηγίες για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) Ι και ΙΙ Ζ.Ε.Π., καθώς και Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων (Ε.Φ.Τ.) Ζ.Ε.Π. για σχολικό έτος 2012-2013, ώστε να προωθηθούν μέτρα που αποβλέπουν στην εκπαιδευτική ισότητα, στην άρση των ανισοτήτων που βιώνουν οι αλλόγλωσσοι μαθητές και στη διασφάλιση ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές στην κατεύθυνση προώθησης των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ιδιαίτερα για τους έφηβους πρόσφυγες μαθητές, η ίδρυση των ανωτέρω τάξεων, ιδιαίτερα των Τ.Υ. Ι Ζ.Ε.Π., είναι αδήριτη αναγκαιότητα, με δεδομένο ότι τα παιδιά αυτά, φτάνοντας στην χώρα μας και διαθέτοντας ισχνό ως μηδενικό επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας, αδυνατούν να ενταχθούν στην δευτεροβάθμια λυκειακή βαθμίδα εκπαίδευσης (Γενικό - Επαγγελματικό Λύκειο).

Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση με Αριθμ. 79942/ΓΔ4, με θέμα: «Οι ανήλικοι/ες πολίτες τρίτων χωρών ή ανιθαγενείς, κατά την παραμονή τους στη χώρα, έχουν πρόσβαση στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, υπό προϋποθέσεις ανάλογες με αυτές που ισχύουν για τους/τις Έλληνες/ίδες πολίτες και με διευκολύνσεις ως προς την εγγραφή σε περίπτωση δυσχερειών υποβολής όλων των απαιτούμενων δικαιολογητικών. Οι ανήλικοι πολίτες τρίτων χωρών εγγράφονται κατ' εξαίρεση με ελλιπή δικαιολογητικά, εφόσον εμπίπτουν στην παρ. 8 του άρθρου 21 του ν. 4251/2014 (Α' 80) ή στις διατάξεις του άρθρου 71 του ν. 4547/2018 (Α'102), σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου οποτεδήποτε κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους και εγγράφονται αποκλειστικά στην Α' τάξη Λυκείου, οποτεδήποτε κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους (άρθρο 14, παρ. 4)».

Με την με αρ. πρωτ.: 104463 / ΓΔ4 / 28-6-2019 Εγκύκλιο με θέμα: «Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) Ζ.Ε.Π. για το σχολικό έτος 2019-2020 σε Δημόσια Γυμνάσια, Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια της χώρας» το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ.) έχοντας, όπως αναφέρεται σχετικά: «ως βασική αρχή την προώθηση μέτρων που αποβλέπουν στην άρση των ανισοτήτων και στη διασφάλιση ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές/τριες» ζητεί από τις εκπαιδευτικές αρχές να προχωρήσουν έγκαιρα στην διαδικασία των προτάσεων για την ίδρυση Τ.Υ. Ι και ΙΙ Ζ.Ε.Π., υπενθυμίζοντας ότι: «Στόχος των Ζ.Ε.Π. είναι η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως ιδίως η λειτουργία τάξεων υποδοχής».

Η έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου, το οποίο θα λειτουργήσει σε επίπεδο προετοιμασίας των παιδιών αυτών για την ομαλή ένταξή τους στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση της χώρας μας, διαμορφώνει συνθήκες βίαιης ένταξής τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η ίδρυση Τ.Υ. Ι και ΙΙ Ζ.Ε.Π. διαμορφώνει συνθήκες ομαλότερης ένταξης των προσφύγων μαθητών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, χωρίς ωστόσο η ίδρυση των τάξεων αυτών να είναι η πλέον κατάλληλη εκπαιδευτική λύση. Είναι, πάντως μια εναλλακτική εκπαιδευτική επιλογή, όταν βέβαια υλοποιείται έγκαιρα και με συνέπεια.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος και ιδιαίτερα του εκπαιδευτικού στη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα είναι πολύ σημαντικός, καθώς αποτελεί έναν από τους βασικότερους μηχανισμούς διαμόρφωσης των στάσεων, των αξιών και της συμπεριφοράς του ατόμου (Παλαιολόγου&Ευαγγέλλου, 2003). Το φαινόμενο της μετανάστευσης επηρεάζει τα σχολεία και απαιτεί νέες γνώσεις και δεξιότητες από τους εκπαιδευτικούς. Μέσα στην

πολιτιστική ποικιλομορφία της τάξης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επικεντρώνονται στη βελτίωση της μάθησης, αλλά και να προετοιμάζουν όλους τους μαθητές στο να μπορούν να αγωνίζονται μέσα στις δυσκολίες της ζωής (Saklan&Erginer, 2017).

Σήμερα ο εκπαιδευτικός, λαμβάνοντας υπόψη του τις δυναμικές που αναπτύσσονται ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο, πρέπει να διαφοροποιήσει τη στάση και τις μεθόδους του και να τις προσαρμόσει στις συνθήκες του σύγχρονου σχολικού περιβάλλοντος. Πρέπει να δώσει να δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα στις αναζητήσεις και τις δυσκολίες όλων των μαθητών ανεξάρτητα από τη χώρα καταγωγής τους και να εμπνεύσει μέσα από τη διδασκαλία και το παράδειγμά του το σεβασμό απέναντι σε κάθε διαφορετική κουλτούρα και γλώσσα (Γεραρής, 2011). Τα παιδιά πρόσφυγες, όπως και όλοι οι μαθητές, έχουν τη δική τους ταυτότητα και τα ιδιαίτερα τους γνωρίσματα. Αυτά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους απαιτούν διαφοροποιημένη διαχείριση και στρατηγικές διδασκαλίας (Hamilton&Moore, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί που προσλαμβάνονται για να υπηρετήσουν σε Τ.Υ. Ζ.Ε.Π. δεν έχουν την απαραίτητη και προσημοδιασμένη εκπαίδευση για να αποκριθούν στις ειδικές προκλήσεις του εγχειρήματος, όπως να διδάξουν παιδιά τα οποία δεν είχαν πάει ποτέ σε σχολείο ή δεν έχουν παρακολουθήσει σχολείο τα δυο προηγούμενα χρόνια (ή και περισσότερο), καθώς και να διδάξουν τα ελληνικά ως ξένη γλώσσα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι καταρτισμένοι να εργαστούν σε τάξεις με ξενόγλωσσα παιδιά, ούτε και έχουν πρόσβαση σε υπηρεσίες συμβουλευτικής ή επιμόρφωση σχετικά με την διαχείριση της διαφορετικότητας στην τάξη (Αναγνώστου & Νικόλοβα, 2017).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν είναι πανάκεια, αλλά είναι βοήθεια στο δύσκολο έργο τους. Ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να ξεχνά πως για πολλούς πρόσφυγες η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στα παιδιά τους δε αποτελεί κυρίαρχο ζήτημα, λόγω του πρόσκαιρου και αβέβαιου χαρακτήρα της παραμονής τους στην Ελλάδα (Σοφός, 2019).

Η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικά ζητήματα και η επιμόρφωσή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ετερότητας αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την εκπαίδευση των παιδιών-προσφύγων και την απελευθέρωση όλου του μαθητικού συνόλου από τα πολιτισμικά τους σύνορα (Μητροπούλου κ.α, 2017) και προς αυτή την κατεύθυνση πρέπει να κινηθεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε Τ.Υ. Ζ.Ε.Π. να είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους.

ΕΡΕΥΝΑ - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα, στο σύνολο των εκπαιδευτικών του Νομού Καβάλας, οι οποίοι ασχολήθηκαν με το συγκεκριμένο πρόγραμμα Ι Ζ.Ε.Π. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη διανομή κατάλληλα διαμορφωμένου ερωτηματολογίου, το οποίο ήταν χωρισμένο σε δύο βασικές ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορούσε στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επίδραση του προγράμματος που αυτό είχε στους μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, ενώ η δεύτερη ενότητα αφορούσε στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επίδραση του προγράμματος στη σχολική μονάδα γενικότερα. Από τους ερωτώμενους καθηγητές, το 55% ήταν γυναίκες και το 45% άντρες. Η μέση ηλικία των εκπαιδευτικών της έρευνας ήταν τα 46,5 έτη, ενώ κατά μέσο όρο, ο χρόνος υπηρεσίας ήταν 19,6 χρόνια. Όσο αφορά στην ειδικότητα, η πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών ανήκαν στον κλάδο των Φιλολόγων (28%), ενώ το 17,1% ήταν Μαθηματικοί και το 14,6% των ερωτηθέντων ήταν από τον κλάδο των Φυσικών Επιστημών (Φυσικοί, Χημικοί, Βιολόγοι).

Αποτελέσματα για τους μαθητές

Αρχικά, από την επεξεργασία του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου που αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών του προγράμματος για τους μαθητές που συμμετείχαν, προέκυψαν ενδιαφέροντα στοιχεία. Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 1, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι μαθητές ερχόταν στο σχολείο στα πλαίσια του προγράμματος Ι Ζ.Ε.Π., γιατί το ήθελαν πολύ οι ίδιοι (ποσοστό 41,2% στην αναγωγή στο 100% των απαντήσεων) και για να ενταχθούν στην Ελληνική πραγματικότητα (40,2% με αναγωγή). Πολύ μικρά ποσοστά συγκέντρωσαν οι απαντήσεις «Ήταν Υποχρεωτικό» και «Για να περάσουν τον χρόνο τους».

Πίνακας 1
Οι μαθητές του προγράμματος έρχονταν στο σχολείο, γιατί:

| | | Απαντήσεις | | Ποσοστό επί των περιπτώσεων |
|--|---|------------|---------|-----------------------------|
| | | N | Ποσοστό | |
| Οι μαθητές του προγράμματος ερχόταν στο σχολείο γιατί: | Ήταν υποχρεωτικό | 6 | 5,9% | 7,3% |
| | Το ήθελαν πολύ οι ίδιοι | 42 | 41,2% | 51,2% |
| | Για να ενταχθούν στην Ελληνική πραγματικότητα | 41 | 40,2% | 50,0% |
| | Για να περάσουν τον χρόνο τους | 13 | 12,7% | 15,9% |
| Σύνολο | | 102 | 100,0% | 124,4% |

Παρόλο που η απόδοση των μαθητών στα μαθήματα δεν ήταν πολύ ικανοποιητική, αφού το 60% των ερωτώμενων εκπαιδευτικών απάντησαν πως ήταν Κακή ή Μέτρια, γεγονός απόλυτα δικαιολογημένο, εντούτοις φαίνεται πως υπήρξε βελτίωση και μάλιστα σημαντική στο επίπεδο των Ελληνικών, των μαθητών του προγράμματος, όπως φαίνεται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2
Στο τέλος του προγράμματος, υπήρξε βελτίωση των Ελληνικών των μαθητών

| | Συχνότητα | Ποσοστό |
|---------------------------|-----------|---------|
| Διαφωνώ | 1 | 1,2 |
| Ούτε Διαφωνώ ούτε Συμφωνώ | 7 | 8,5 |
| Συμφωνώ | 43 | 52,4 |
| Συμφωνώ Απόλυτα | 31 | 37,8 |
| Σύνολο | 82 | 100,0 |

Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (90,2%) συμφώνησαν ότι στο τέλος του προγράμματος, τα Ελληνικά των μαθητών που συμμετείχαν, είχαν βελτιωθεί σε σημαντικό βαθμό. Επίσης, οι μαθητές φαίνεται ότι εντάσσονταν, τόσο στις δραστηριότητες της σχολικής μονάδας, όσο και στις δραστηριότητες των διαλειμμάτων με τα υπόλοιπα παιδιά, πολύ ομαλά και χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα και γενικά έδειχναν τον απαιτούμενο σεβασμό και την ευγένεια (Πίνακες 3 και 4).

Πίνακας 3
Οι μαθητές του προγράμματος εντάσσονταν στις δραστηριότητες στα διαλείμματα με τα υπόλοιπα παιδιά;

| | Συχνότητα | Ποσοστό |
|---------------------------|-----------|---------|
| Διαφωνώ | 7 | 8,5 |
| Ούτε Διαφωνώ ούτε Συμφωνώ | 29 | 35,4 |
| Συμφωνώ | 46 | 56,1 |
| Σύνολο | 82 | 100,0 |

Πίνακας 4
Οι μαθητές του προγράμματος εντάσσονταν στις δράσεις γενικά της σχολικής μονάδας;

| | Συχνότητα | Ποσοστό |
|---------------------------|-----------|---------|
| Διαφωνώ | 9 | 11,0 |
| Ούτε Διαφωνώ ούτε Συμφωνώ | 26 | 31,7 |
| Συμφωνώ | 38 | 46,3 |
| Συμφωνώ Απόλυτα | 9 | 11,0 |
| Σύνολο | 82 | 100,0 |

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός ότι η πλειοψηφία των μαθητών φαίνεται να συνέχισε τα μαθήματα και να μη τα διέκοψε, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 5.

Πίνακας 5
Συνέχισαν στην πλειοψηφία τους τα παιδιά τα μαθήματα;

| | Συχνότητα | Ποσοστό |
|--------|-----------|---------|
| OXI | 29 | 35,4 |
| NAI | 53 | 64,6 |
| Σύνολο | 82 | 100,0 |

Στη συνέχεια, για να διερευνηθεί αν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ του αν τα παιδιά συνέχισαν τα μαθήματα και του αν ήταν συνοδευόμενα ή όχι, πραγματοποιήθηκε ένας X^2 έλεγχος ανεξαρτησίας του Pearson, ανάμεσα σε αυτές τις δύο μεταβλητές. Ο έλεγχος έδειξε ($X^2(1)=9,236$ με $p=0,002<0,05$) ότι υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Αυτό σημαίνει ότι φαίνεται να σχετίζεται η συνέχιση των μαθημάτων των παιδιών του προγράμματος, με το αν τα παιδιά είναι συνοδευόμενα ή όχι. Από τον πίνακα συνάφειας (Πίνακας 6) που ακολουθεί προκύπτουν τα εξής:

Πίνακας 6
Πίνακας συνάφειας για τις μεταβλητές συνέχιση μαθημάτων και συνοδευόμενα παιδιά

| | Τα παιδιά συνέχισαν τα μαθήματα | | Σύνολο |
|-----------------------------|---------------------------------|-----|--------|
| | OXI | NAI | |
| Τα παιδιά ήταν συνοδευόμενα | OXI 9 | 35 | 44 |
| | NAI 20 | 18 | 38 |
| Σύνολο | 29 | 53 | 82 |

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα φαίνεται ότι τα μη συνοδευόμενα παιδιά είναι αυτά τα οποία στην πλειοψηφία τους συνέχισαν τα μαθήματα. Αντίστοιχα από τα συνοδευόμενα παιδιά το ποσοστό φαίνεται να είναι περίπου στο 50%. Δηλαδή τα μισά φαίνεται να συνέχισαν τα μαθήματα και τα μισά να μην τα συνέχισαν.

Αποτελέσματα για τους εκπαιδευτικούς

Από την έρευνα, προκύπτουν και σημαντικά στοιχεία σε σχέση με τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για τα συγκεκριμένα προγράμματα. Αρχικά, από τον Πίνακα 7 φαίνεται ότι οι σύλλογοι των εκπαιδευτικών αποφάσισαν σχεδόν ομόφωνα τη δημιουργία των συγκεκριμένων ζωνών προγραμμάτων.

Πίνακας 7
Ο σύλλογος εκπαιδευτικών του σχολείου αποφάσισε ομόφωνα τη δημιουργία ζωνών Ι Ζ.Ε.Π;

| | Συχνότητα | Ποσοστό |
|--------|-----------|---------|
| OXI | 19 | 23,2 |
| NAI | 63 | 76,8 |
| Σύνολο | 82 | 100,0 |

Περίπου το 77% (76,8%) των ερωτώμενων εκπαιδευτικών απάντησαν ότι η απόφαση για τη δημιουργία του συγκεκριμένου προγράμματος λήφθηκε ομόφωνα, ενώ μόλις το 23% απάντησε ότι δεν ήταν ομόφωνη η απόφαση αυτή.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα σχετικά με τη δυσκολία του εγχειρήματος, όπως πίστευαν οι εκπαιδευτικοί ότι θα ήταν πριν από την εφαρμογή και η δυσκολία που τελικώς συνάντησαν κατά την εφαρμογή του προγράμματος. Ο X^2 έλεγχος ανεξαρτησίας του Pearson που πραγματοποιήθηκε, έδειξε ότι ($X^2(3)=5,334$ με $p=0,02<0,05$) οι μεταβλητές «Δυσκολία πριν» και «Δυσκολία μετά» είναι εξαρτημένες. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν διαφορές στις απαντήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσκολία που πίστευαν ότι θα αντιμετωπίσουν και τη δυσκολία που τελικώς αντιμετώπισαν. Πιο συγκεκριμένα, από τον πίνακα συνάφειας (Πίνακας 8) που ακολουθεί, προκύπτουν τα εξής στοιχεία:

Πίνακας 8

Πίνακας συνάφειας για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δυσκολία του προγράμματος πριν και μετά την εφαρμογή του

| | | Μετά το πέρας του προγράμματος, πιστεύετε ότι η δυσκολία τελικά ήταν: | | | | Σύνολο |
|--|--------------------|---|---------------|------------|--------|--------|
| | | Πολύ Μεγάλη | Μεγάλη-Μέτρια | Πολύ Μικρή | Μικρή- | |
| Πριν την έναρξη του προγράμματος πιστεύατε ότι η δυσκολία θα ήταν: | Πολύ Μεγάλη-Μεγάλη | 14 | 24 | 21 | 59 | |
| | Μέτρια | 3 | 6 | 10 | 19 | |
| | Πολύ Μικρή-Μικρή | 0 | 0 | 4 | 4 | |
| Σύνολο | | 17 | 30 | 35 | 82 | |

Ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (21/82=25,6%) περίπου δηλαδή το ένα τέταρτο των εκπαιδευτικών που αρχικά πίστευαν ότι η δυσκολία του εγχειρήματος θα ήταν πολύ μεγάλη ή μεγάλη, στο τέλος δήλωσαν ότι τελικώς η δυσκολία ήταν μικρή ή πολύ μικρή. Επίσης, περίπου το ένα τρίτο των ερωτώμενων εκπαιδευτικών (24/82=29%) που αρχικά πίστευαν ότι η δυσκολία θα είναι μεγάλη ή πολύ μεγάλη, στο τέλος δήλωσαν ότι τελικώς η δυσκολίες που αντιμετώπισαν ήταν μέτριου επιπέδου. Γενικά φαίνεται ότι το ποσοστό των ερωτώμενων εκπαιδευτικών που πίστευαν ότι οι δυσκολίες θα είναι πολύ μεγάλες ή μεγάλες πριν από την εφαρμογή του προγράμματος είναι πολύ υψηλό (59/82=71,9%), ενώ το αντίστοιχο ποσοστό όσων είχαν την ίδια άποψη για τη δυσκολία και μετά την εφαρμογή, πέφτει σημαντικά στο 20% (17/82).

Γενικά, όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 9, το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα φαίνεται να αξιολογεί πολύ καλά την εμπειρία που απέκτησε από την εφαρμογή του προγράμματος.

Πίνακας 9

Πώς θα αξιολογούσατε γενικά την εμπειρία σας από το συγκεκριμένο πρόγραμμα;

| | Συχνότητα | Ποσοστό |
|-----------|-----------|---------|
| Μέτρια | 8 | 9,8 |
| Καλή | 20 | 24,4 |
| Πολύ καλή | 36 | 43,9 |
| Άριστη | 18 | 22,0 |
| Σύνολο | 82 | 100,0 |

Παρατηρούμε ότι το 43,9% των εκπαιδευτικών χαρακτήρισε την εμπειρία που απέκτησε από το πρόγραμμα ως «πολύ καλή» και το 22% ως «άριστη». Μόλις το 9,8% χαρακτήρισε την εμπειρία του «μέτρια», ενώ κανένας εκπαιδευτικός δεν αξιολόγησε την εμπειρία ως «καθόλου καλή».

Στη συνέχεια και για να διερευνηθεί ακόμη περισσότερο η στάση των εκπαιδευτικών, πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχετίσεων. Αρχικά καθορίστηκε η μεταβλητή «Δυσκολία» η οποία προήρθε από τον μέσο όρο των ερωτήσεων B3 και B4 και οι οποίες ερωτήσεις έχουν υψηλή αξιοπιστία (Cronbach's Alpha=0,761>0,07). Η συγκεκριμένη μεταβλητή συσχετίστηκε τόσο με την ηλικία, όσο και με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Ο Πίνακας 10 στη συνέχεια, παρουσιάζει τις συγκεκριμένες συσχετίσεις.

Πίνακας 10

Ανάλυση συσχετίσεων

| | | Δυσκολία | Ηλικία | Έτη Υπηρεσίας |
|---------------|--------------------|----------|--------|---------------|
| Δυσκολία | PearsonCorrelation | 1 | ,431** | ,369** |
| | Sig. (2-tailed) | | ,000 | ,001 |
| | N | 82 | 82 | 82 |
| Ηλικία | PearsonCorrelation | ,431** | 1 | ,767** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | | ,000 |
| | N | 82 | 82 | 82 |
| Έτη Υπηρεσίας | PearsonCorrelation | ,369** | ,767** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | ,001 | ,000 | |

| | | | |
|---|----|----|----|
| N | 82 | 82 | 82 |
|---|----|----|----|

** . Σημαντική συσχέτιση στο 1% επίπεδο σημαντικότητας

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 10, υπάρχει σημαντική θετική, γραμμική συσχέτιση ανάμεσα στη δυσκολία που δήλωσαν ότι αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί και στην ηλικία τους ($r=0,431$ με $p<0,01$). Αυτό σημαίνει ότι οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί φαίνεται να δηλώνουν ότι αντιμετώπισαν και υψηλότερες δυσκολίες.

Σε σχέση με τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών, η ανάλυση έδειξε ότι, δεν φαίνεται να υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τρεις βασικές ειδικότητες, ως προς τη μέση δυσκολία που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί ($F(2,46)=1.945$ με $p=0.152>0.05$), στο 5% επίπεδο σημαντικότητας. Ο Πίνακας 11 παρουσιάζει τη μέση δυσκολία έτσι όπως τη δήλωσαν οι Φιλολόγοι, οι Μαθηματικοί και οι εκπαιδευτικοί των Φυσικών Επιστημών.

Πίνακας 11
Μέση τιμή και τυπική απόκλιση της Δυσκολίας του προγράμματος ανά ειδικότητα εκπαιδευτικών

| | N | Μέση Τιμή | Τυπ. Απόκλιση |
|-------------------|----|-----------|---------------|
| Φιλολόγοι | 23 | 2,217 | ,498 |
| Μαθηματικοί | 14 | 2,571 | ,605 |
| Φυσικών Επιστημών | 12 | 2,361 | ,481 |
| Σύνολο | 49 | 2,353 | ,537 |

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα υλοποιήθηκε μόνο δύο σχολικά έτη στην Περιφερειακή Ενότητα Καβάλας και Θάσου, σκοπός της έρευνας ήταν να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών, ως άμεσα εμπλεκόμενων, και μέσα από τις απόψεις αυτές να τονιστούν αρχικά οι ιδιαιτερότητες του προγράμματος και στη συνέχεια η επίδραση που αυτό έχει, τόσο στους μαθητές που συμμετέχουν, αλλά και στο σύνολο της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, μέσω της συγκεκριμένης έρευνας μπορούν παράλληλα να διαμορφωθούν οι συνθήκες ώστε να βελτιωθούν τυχόν προβλήματα τα οποία ανέκυψαν από την εφαρμογή του προγράμματος. Τα συμπεράσματα μπορεί να θεωρηθούν ότι κινούνται σε δύο βασικούς άξονες. Τόσο για τα ίδια τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, όσο και για τους εκπαιδευτικούς, πάντα έχοντας υπόψη ότι καταγράφηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών του προγράμματος.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το πρόγραμμα είχε μεγαλύτερη επιτυχία, από ό,τι αρχικά αναμενόταν και στους δύο προαναφερθέντες άξονες. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι μαθητές δυσκολεύτηκαν αρκετά στην εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας, (σε ένα σχετικά ικανοποιητικό επίπεδο), ενώ φάνηκαν να εντάσσονται ομαλά, όχι μόνο στις γενικές δράσεις της σχολικής μονάδας, αλλά και στην επαφή τους με τους υπόλοιπους μαθητές. Η απόδοση των μαθητών του προγράμματος κρίθηκε από την πλειοψηφία των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών ως ικανοποιητική, στο μέτρο του δυνατού, ενώ η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών συνέχισαν μέχρι τέλους τα μαθήματα, κάτι το οποίο είναι ιδιαίτερα σημαντικό.

Βασικά συμπεράσματα όμως, προκύπτουν και για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι συμμετείχαν στο Ι Ζ.Ε.Π.. Το πιο σημαντικό είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ο σύλλογος εκπαιδευτικών αποφάσισε σχεδόν ομόφωνα τη δημιουργία ζωνών Ζ.Ε.Π., ενώ εξίσου σημαντικό μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός ότι στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η δυσκολία του συγκεκριμένου εγχειρήματος ήταν τελικώς, μικρότερη από ό,τι αρχικά αναμενόταν. Τέλος, η γενική εμπειρία που απόκτησαν οι εκπαιδευτικοί αξιολογήθηκε από Πολύ Καλή μέχρι και Άριστη, γεγονός το οποίο είναι πάρα πολύ σημαντικό.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα, όπως αναφέρθηκε, πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά στην Περιφερειακή Ενότητα Καβάλας. Αυτό θέτει κάποιους περιορισμούς στη συγκεκριμένη έρευνα, όσο αφορά στον αριθμό των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν, όπως επίσης και στη γενίκευση των συμπερασμάτων. Όμως, τα πρώτα αποτελέσματα που προέκυψαν είναι πολύ ενθαρρυντικά και η συγκεκριμένη έρευνα, μπορεί να αποτελέσει τη βάση για μελλοντικές έρευνες οι οποίες μπορεί να πραγματοποιηθούν για το συγκεκριμένο θέμα, αρχικά στην ευρύτερη περιοχή της Περιφέρειας Αν. Μακεδονίας και Θράκης, αλλά και γενικά στις σχολικές μονάδες περιοχών με πολύ υψηλότερο αριθμό μαθητών που να θέλουν να συμμετάσχουν, ώστε να βγουν σημαντικά συγκριτικά συμπεράσματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αναγνώστου, Ν., & Νικόλοβα, Μ. (2017). Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: Πολιτική και διαχείριση σε «κινούμενη άμμο». Κείμενο Εργασίας 84/2017. Αθήνα. ΕΛΙΑΜΕΠ.

Γεραρής, Η. (2011). Ένταξη και αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών μέσω της διαπολιτισμικής αγωγής. Τα εκπαιδευτικά, 99-100.

Επίσημη Εφημερίδα Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2001). Ελάχιστες απαιτήσεις για την υποδοχή των προσώπων που ζητούν άσυλο στα κράτη μέλη. 2001/C213E/19.

Zetter, R. (2015). Protection in Crisis: forced migration and protection in a global era. Washington, DC: Migration Policy Institute. Retrieved from <https://goo.gl/V872mt>

Hamilton, R. J., & Moore, D. (Eds.) (2004). Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice. N.Y.: Routledge Falmer.

Μητροπούλου, Φ., Σγούρα, Α. & Μάνεσης, Ν. (2017). Εκπαίδευση Παιδιών-Προσφύγων: Γνώσεις και Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου Συνέδριου eTwinning. Πάτρα.

Saklan, E., & Erginer, A. (2017). Classroom management experiences with Syrian refugee students. Education Journal, 6(6), 207-214. doi:10.11648/j.edu.20170606.17.

Σοφός, Α., (2019). Πρόγραμμα επιμόρφωσης «Κατάρτιση εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση για μαθητές με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο». Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

https://translate.googleusercontent.com/translate_c?depth=1&hl=el&prev=search&rurl=translate.google.gr&sl=en&sp=nmt4&u=https://www.unhcr.org/turnthetide/&xid=17259,15700019,15700186,15700190,15700256,15700259&u sg=ALkJrhj7NrNj7uGJDAAzXoKT4hsFQn6Bdg

ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΧΡΕΙΑΖΟΝΤΑΙ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ, ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟΥ ΝΑ ΕΞΕΛΙΧΘΟΥΝ ΣΕ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΥΣ ΔΙΔΑΣΚΟΜΕΝΟΥΣ (ΣΕ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ) - Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

ΚΕΦΑΛΑ ΕΥΜΟΡΦΙΑ
ΕΛΛΑΔΑ

Περίληψη : Ο αποτελεσματικός διδασκόμενος διακρίνεται για τις γενικές και ειδικές ικανότητες που κατέχει καθώς και για την ετοιμότητά του, χαρακτηριστικό αναγκαίο για την κατάκτηση νέων προσόντων. Οι προϋπάρχουσες γνώσεις και τα βιώματα ενός μαθητή που προσέρχεται στο σχολείο βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τους παράγοντες που αποτελούν το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο του μαθητή οι οποίοι διαμορφώνουν την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του. Αυτό, επίσης, καθορίζει και τη δυνατότητα προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον, στοιχείο καθοριστικό για να τεθεί σε λειτουργία η διαδικασία της μάθησης. Στη διαδικασία μετάβασης του παιδιού σε «αποτελεσματικό διδασκόμενο» πρωταρχικό ρόλο διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός. Αξιοποιώντας τις ικανότητες του παιδιού τις εξελίσσει επιλέγοντας την πλέον κατάλληλη μέθοδο. Η υλοποίηση και η προσαρμογή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος στις ανάγκες του μαθητή οδηγεί στον τελικό στόχο. Ο σκοπός της μελέτης αυτής είναι διττός. Αφενός, εξετάζονται οι κοινωνικές και επικοινωνιακές ικανότητες που απαιτούνται από τα παιδιά προκειμένου να εξελιχθούν σε αποτελεσματικούς διδασκόμενους και αφετέρου, ο ρόλος του δασκάλου σε αυτή τη διαδικασία. Έχει αποδειχθεί ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι αυτή που δημιουργεί το κατάλληλο πλαίσιο και που επιφέρει αυξημένα αποτελέσματα μάθησης και αξιοποίησης των ικανοτήτων του μαθητή παρέχοντας συνάμα και την ευκαιρία ανάπτυξης των κοινωνικών και επικοινωνιακών του δεξιοτήτων. Η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου διαμορφώνει τη διδασκαλία. Αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης αυτής στα πλαίσια της σχολικής τάξης είναι η μάθηση. Είναι προφανές ότι η εκπαίδευση είναι ένα φαινόμενο κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένο.

Λέξεις κλειδιά: αποτελεσματικός διδασκόμενος, κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης, Υποστήριξη, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο.

Ιδιότητα : ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΠΕ70

Βιογραφικό σημείωμα: Η Ευμορφία Κεφάλα είναι απόφοιτος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Λαμίας (1986), του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών (1998) και κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης «Επιστήμης της Αγωγής», της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών του ΕΑΠ (2018). Παρακολούθησε ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα και κατέχει πιστοποιητικό παρακολούθησης στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων ΕΑΠ (2018), στην Ειδική Αγωγή και στις Ενταξιακές Προσεγγίσεις παιδιών με ειδικές ανάγκες (2019). Εργάζεται στο Τμήμα Ένταξης του 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ιστιαίας Ευβοίας.

Εισαγωγή

"Ο κυριότερος στόχος της εκπαίδευσης δεν είναι η γνώση αλλά η δράση" αναφέρει χαρακτηριστικά ο Herbert Spencer. Σε δράσεις και ενέργειες οι οποίες προωθούν νέες αντιλήψεις στην εκπαίδευση εστιάζεται η εκπαιδευτική καινοτομία: στην αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων, στην εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων και στη χρήση των νέων διδακτικών μέσων.

Αποτελέσματα μελετών έχουν δείξει ότι η προώθηση καινοτόμων προγραμμάτων είναι αποτελεσματική όταν η εκπαιδευτική καινοτομία αντιμετωπίζεται ως διαδικασία και όχι ως γεγονός.

Τα σχολεία σήμερα για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία έχουν ανάγκη για οργανωτικής και Παιδαγωγικής φύσεως αλλαγές οι οποίες παρέχονται στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η εφαρμογή των καινοτομιών θεωρείται σήμερα απαραίτητη προϋπόθεση για την προσαρμογή, επιβίωση και ανάπτυξη της στο πλαίσιο των σύγχρονων συνθηκών. Για να πετύχει εστιάζεται η εκπαιδευτική καινοτομία χρειάζεται εκτός των άλλων ένα επίπεδο ποιότητας από εκπαιδευτικούς και μαθητές αφού οι εκπαιδευτικοί είναι οι συνδιαμορφωτές της γνώσης και οι μαθητές οι πρωταγωνιστές στην διδακτική διαδικασία.

1.0 “αποτελεσματικός διδασκόμενος”, οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες και επικοινωνιακές δεξιότητες

1.α. “Ο αποτελεσματικός διδασκόμενος”

“Ο αποτελεσματικός διδασκόμενος” διαθέτει κάποιες γενικές και ειδικές ικανότητες. οι γενικές σχετίζονται με τη νοημοσύνη, ενώ οι ειδικές με ορισμένες κλίσεις. Επίσης διαθέτει ετοιμότητα, ορισμένη δηλαδή ωριμότητα, απαραίτητη για την απόκτηση νέων προσόντων.

Ο μαθητής έρχεται στο σχολείο έχοντας ένα σύνολο εμπειριών και βιωμάτων που εξαρτώνται από το επίπεδο κοινωνικό και μορφωτικό του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντος από το οποίο προέρχεται. Είναι γεγονός ότι τα παιδιά από οικογένειες με ανώτερο μορφωτικό επίπεδο, φέρουν ένα δυναμικό σύνολο ερεθισμάτων και δεξιοτήτων που διευκολύνει την ετοιμότητά τους καθώς και την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον. Θεωρούμε ότι η προσαρμογή είναι ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας, γιατί μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό την εκπαίδευσή του θετικά ή αρνητικά. "Όταν κατορθώσει να προσαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον, τότε εντάσσεται αρμονικά μέσα σ' αυτό και θέτει σε λειτουργία τη διαδικασία της μάθησης". (B. I. Χαραλαμπίδης, 1982)

Το αν θα εξελιχθεί ένας μαθητής σε αποτελεσματικό διδασκόμενο εξαρτάται φυσικά και από τον εκπαιδευτικό που έχει αναλάβει την εκπαίδευσή του.

1.β. Κοινωνικές δεξιότητες

" Ένα μεγάλο μέρος της προόδου μας στη ζωή είτε πρόκειται για το σχολείο είτε για τον επαγγελματικό κόσμο αργότερα, εξαρτάται από την άνεση με την οποία χειριζόμαστε τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες. Το ίδιο ισχύει και για ένα σημαντικό μέρος της επιτυχίας μας στις οικογενειακές σχέσεις με φίλους και συναδέλφους" (D. Fontana 1996)

Επομένως όσον αφορά στα παιδιά ως κοινωνικές δεξιότητες ορίζονται εκείνες που τους επιτρέπουν να ξεκινήσουν, να καλλιεργήσουν, ν' αναπτύξουν και να διατηρήσουν τις κοινωνικές τους σχέσεις. Στις δεξιότητες αυτές αναφέρεται η "διεκδικητικότητα", η οποία έχει να κάνει με την ικανότητα των ατόμων να διεκδικούν τα δικαιώματά τους, να λένε αυτό που θέλουν, να μπορούν να πουν "όχι" όταν χρειάζεται, ν' αρχίζουν, να διεξάγουν και να τελειώνουν συζητήσεις, καθώς και το πότε και πώς να τη χρησιμοποιούν χωρίς να γίνονται δυσάρεστοι ή αγενείς. Μια δεύτερη δεξιότητα είναι η "εγκαρδιότητα", η ικανότητα δηλαδή των ατόμων ν' αναγνωρίζουν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και ο τρόπος που αντιδρούν όταν γίνονται τα ίδια αντικείμενο κοινωνικής εγκαρδιότητας. Μια τρίτη πολύ σημαντική δεξιότητα είναι η "αυτοαποκάλυψη". Πόσο εύκολα δηλαδή και σε ποιο βαθμό μοιράζεται κανείς τον εαυτό του με τους άλλους και κάτω από ποιες συνθήκες. Και αντίθετα κατά πόσο δίνει την ευκαιρία στους άλλους να αποκαλύπτονται και αυτοί με τη σειρά τους, ακούγοντάς τους με ενδιαφέρον.

1.γ. Επικοινωνιακές δεξιότητες

Επικοινωνία είναι η διαδικασία της μεταβίβασης και αμοιβαίας ανταλλαγής πληροφοριών μεταξύ των ατόμων. Μπορεί να επιτευχθεί με δύο μέσα με τη γλώσσα ή τα γλωσσικά λεγόμενα σύμβολα, δηλαδή με τον προφορικό ή γραπτό λόγο και με τα νοήματα, τους μορφασμούς, τις κινήσεις και τις χειρονομίες, δηλαδή τα λεγόμενα μη γλωσσικά σύμβολα. Πολλές φορές τα δύο αυτά μέσα διαπλέκονται μεταξύ τους για την ακριβέστερη ερμηνεία και για την έμφαση του περιεχομένου της. Αυτονόητο είναι ότι προκειμένου να προσληφθεί ένα μήνυμα χωρίς εμπόδια και να κατανοηθεί το περιεχόμενό του εκτός από τις ικανότητες αντιληπτικής λειτουργίας των ατόμων, βασική προϋπόθεση είναι να υπάρχει σαφής και πλήρης μετάδοση των πληροφοριών εκ μέρους του πομπού και ακριβής αποκωδικοποίηση αυτών εκ μέρους του δέκτη, καθώς επίσης και η ύπαρξη ενός κοινού συστήματος γλωσσικών ή μη γλωσσικών συμβόλων.

Η διδασκαλία είναι επικοινωνία και επομένως ισχύουν για αυτή όσα αναφέραμε παραπάνω. Ως επικοινωνία απαιτεί την ορθή χρήση δύο βασικών συστημάτων συμβόλων της γραπτής γλώσσας και των μαθηματικών. Μαζί με τις ακαδημαϊκές δεξιότητες: γραφή - ανάγνωση – αριθμηση αναφέρεται σαν βασική επικοινωνιακή δεξιότητα η ομιλία μέσα στην τάξη με την ειδική φύση της οποίας και τον ρόλο της στη δημιουργία της γνώσης έχει ασχοληθεί ο N. Mercer (2000) στο βιβλίο "The Guide Construction of knowledge".

2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Πώς όμως ένα παιδί εισερχόμενο στο σχολικό περιβάλλον θα αναπτύξει κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες και θα εξελιχθεί σε "αποτελεσματικό διδασκόμενο"; Πρωτεύοντα και ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός, στον οποίο ανήκουν επισήμως η δύναμη και η ευθύνη της διδασκαλίας και της μάθησης. Αυτός μέσα στα πλαίσια του καθορισμένου αναλυτικού προγράμματος και της δεδομένης ποσότητας ύλης που είναι υποχρεωμένος να διδάξει, θα αξιοποιήσει τις ήδη υπάρχουσες ικανότητες θα τις καλλιεργήσει και θα τις προάγει, ακολουθώντας τις κατάλληλες διαδικασίες και στρατηγικές.

Ο δάσκαλος θα πρέπει πρώτα από όλα να λάβει υπ' όψιν του τις προσωπικότητες των μαθητών του και να φροντίσει για τη δημιουργία του σωστού εκπαιδευτικού κλίματος, όπου οι προκαταλήψεις για το πώς πρέπει να είναι οι μαθητές θα αμβλύνονται, τα παιδιά θα δέχονται τους συμμαθητές τους όπως είναι και οι μεταξύ τους σχέσεις θα είναι συνεργατικές και όχι ανταγωνιστικές.

Ο Stone (1999) υποστηρίζει ότι «οι κοινές αντιλήψεις και τα κοινά πλαίσια αναφοράς δεν οικοδομούνται από τη μία στιγμή στην άλλη» και ότι «η επιτυχία ή όχι κάθε διδακτικής ή μαθησιακής συνδιαλλαγής καθορίζεται σε σημαντικό βαθμό από την ποιότητα της διαπροσωπικής σχέσης που υπάρχει μεταξύ του διδάσκοντα και του διδασκόμενου». Επομένως ο εκπαιδευτικός για να δημιουργήσει θα πρέπει να προσανατολιστεί προς την κατεύθυνση επίτευξης διυποκειμενικότητας.

2.α. Διαδικασίες ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων

Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων θα έπρεπε να αποτελεί ουσιαστικό μέρος της εκπαίδευσης. Για να γίνει κάτι τέτοιο όμως πρέπει να καταρτιστούν προγράμματα με συγκεκριμένους στόχους, που θα περιλαμβάνουν ανάλογες και οργανωμένες τεχνικές.

Σε αυτό το σημείο επισημαίνουμε ο εκπαιδευτικός που θα προβεί σε αυτό το εγχείρημα θα πρέπει να λάβει υπ' όψιν του και σε καμία περίπτωση να μην αγνοήσει, τους παράγοντες που αποτελούν το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο του μαθητή οι οποίοι διαμορφώνουν την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του:

- Την κοινωνική και εκπαιδευτική μάθηση που αποκτήθηκε μέχρι τώρα από το μαθητή στην οικογένεια, τη γειτονιά και το σχολείο.
- Τις τωρινές κοινωνικές σχέσεις του με τους γονείς, τους άλλους δασκάλους, τους συνομηλίκους και τους ενήλικες του περιβάλλοντός του.
- Τις αντικειμενικές επιρροές που δέχεται ο μαθητής από την παιδική βιβλιογραφία καθώς και από τα ΜΜΕ. (Α.Τσιπλητάρης,1998) και το διαδίκτυο.

Ένα πρόγραμμα κοινωνικών δεξιοτήτων θα πρέπει να ξεκινά με την εκτίμηση από τους συμμετέχοντες της κοινωνικής τους επιτηδειότητας στην παρούσα κατάσταση. Για το σκοπό αυτό ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει ένα απλό κατάλογο κοινωνικών περιστάσεων και να τον παρουσιάσει στην τάξη μαζί με κάποιο ερωτηματολόγιο, για να αξιολογηθεί η ικανότητα των παιδιών να τις αντιμετωπίζουν. Μετά τη συγκέντρωση των απαντήσεων ακολουθεί το επόμενο στάδιο: ο προσδιορισμός των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Αν απομονωθεί η κοινωνική διεκδικητικότητα σαν μία από τις πιο σημαντικές μεταβλητές και εντοπιστούν τα στοιχεία που την αποτελούν, το επόμενο βήμα θα είναι να δοθεί η ευκαιρία στα παιδιά να ασκηθούν σε συμπεριφορές που περιέχουν αυτά τα στοιχεία. Να διδαχθούν πώς να την αποκτήσουν και πώς να τη χρησιμοποιήσουν, δεδομένου ότι η διεκδικητικότητα έχει αξία μόνο όταν χρησιμοποιείται μέσα στα σωστά πλαίσια.

Ένα πρόγραμμα κοινωνικών δεξιοτήτων θα πρέπει να προσφέρει ενδείξεις για το πώς θα εκτιμήσει κανείς σωστά μία κοινωνική περίσταση. Στο στάδιο αυτό τα άτομα «παίζουν» την αντίδραση κάποιου άλλου. Στη συνέχεια ακολουθούν ασκήσεις παιξίματος ρόλων. «Η ενσάρκωση από τα παιδιά χαρακτήρων που είναι γραμμένοι από τους δασκάλους, τα βοηθά να οξύνουν την κριτική τους εγρήγορση. Το παιχνίδι της αναγνώρισης, όπου δίνεται στο κάθε παιδί ένα χαρτί με μία συγκεκριμένη κοινωνική δεξιότητα ή έλλειψη και του ζητείται στη συνέχεια να την υποδυθεί, ενώ η υπόλοιπη τάξη προσπαθεί να αναγνωρίσει τη συγκεκριμένη μεταβλητή, είναι χρήσιμο και πολύ δημοφιλές» (D. Fontana, 1998)

Η διαδικασία αυτή απαιτεί μεγάλη προετοιμασία και σχεδιασμό εκ μέρους του εκπαιδευτικού. Τα διστακτικά παιδιά θα πρέπει να ενθαρρύνονται να αναλαμβάνουν ρόλους με λιγότερες απαιτήσεις και να επαινούνται για την επίδοσή τους. Ενώ όλοι οι μαθητές θα πρέπει να υποστηρίζονται μεταξύ τους και όχι να κριτικάρονται και τα διάφορα τοπικά κοινωνικά προβλήματα να αντιμετωπίζονται ιδιαιτέρως και όχι δημόσια. Η εργασία θα πρέπει να διεξάγεται σε χαλαρή ατμόσφαιρα.

Ανάλογες διαδικασίες ακολουθούνται αν ο στόχος είναι η εξάσκηση στον τομέα της εγκαρδιότητας ή της αυτοαποκάλυψης.

2β. Διαδικασίες ανάπτυξης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Η γλώσσα είναι το βασικό μέσο διδασκαλίας. Ευκαιρίες για να διδαχθούν οι μαθητές τη γλώσσα και τις σχετικές με αυτή δεξιότητες, εκτός του προγραμματισμένου γλωσσικού μαθήματος, δίνονται κάθε στιγμή μέσα στη σχολική τάξη. Τις ευκαιρίες αυτές τις εκμεταλλεύεται ο δάσκαλος για να διορθώσει, να καθοδηγήσει και να ενθαρρύνει τη σωστή χρήση του λόγου. Τα αποτελέσματα τότε είναι πολύ πιο σημαντικά αφού η θεωρία εφαρμόζεται πλέον και στην πράξη.

Ο D. Fontana (1996) διατυπώνει 5 χρυσούς κανόνες, τους οποίους πρέπει να ακολουθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με τη γλωσσική εξέλιξη των παιδιών:

- Να ενσωματώνουν τη νέα λεκτική δομή που εισάγεται στην τάξη μέσα σε ήδη γνωστικές δομές.
- Να φροντίζουν να απαντούν σε ερωτήσεις των παιδιών με εύστοχες και ορθές απαντήσεις.
- Να εξασφαλίζουν μία σωστή και βοηθητική ανατροφοδότηση σχετικά με το αν εκφράζονται σωστά ή όχι.
- Να επεκτείνουν τη συζήτηση των γλωσσικών θεμάτων, τόσο όταν μιλούν σε συγκεκριμένους μαθητές όσο και όταν απευθύνονται σε όλη την τάξη και
- Να διδάξουν τα παιδιά τους κανόνες της γλώσσας και τη χρησιμότητά τους

Ειδικότερα η εκμάθηση των γραπτών συμβόλων της γλώσσας και των μαθηματικών είναι διαδικασία απαραίτητη στη σχολική εκπαίδευση. Η διδασκαλία της γραφής εκπορεύεται από τη διδασκαλία της ανάγνωσης. Η ανάγνωση είναι μία σύνθετη γνωστική δεξιότητα γιατί αφενός ο μαθητής μαθαίνει την αντιστοιχία μεταξύ γραμμάτων και ήχων, αφετέρου γίνεται ικανός να κατανοεί το περιεχόμενο του κειμένου. Ανάμεσα σε αυτά τα δύο σκέλη θα πρέπει να υπάρχει μια ισορροπία για να επιτευχθούν τα ανώτερα δυνατά αποτελέσματα.

Σχετικά με την αριθμητική τα παιδιά, έρχονται στο σχολείο έχοντας την ικανότητα να μετρούν, καθώς και να αντιστοιχίζουν ένα προς ένα τις λέξεις των αριθμών με τα αντικείμενα. Σύμφωνα με τους M. Cole και S. Cole (2002) η εκμάθηση των μαθηματικών στο σχολείο απαιτεί από τους μαθητές να αποκτήσουν τρία είδη γνώσεων: «την εννοιολογική γνώση, τη διαδικαστική γνώση ή ικανότητα να πραγματοποιούν ακολουθίες πράξεων για να λύσουν ένα πρόβλημα και τη χρηστική γνώση ή τη γνώση του πότε να εφαρμόζονται οι συγκεκριμένες διαδικασίες».

Οι ίδιοι επισημαίνουν ότι η διδασκαλία στην τάξη χαρακτηρίζεται από ένα ιδιαίτερο είδος λόγου. Χαρακτηριστικά για την ομιλία στην τάξη ο N. Mercer (2000) αναφέρει ότι χρησιμοποιείται για τη δημιουργία κοινής αντίληψης μεταξύ διδάσκοντα και μαθητών και λειτουργεί ως εργαλείο πολύτιμο για τη συγκρότηση της γνώσης. Μάλιστα η γνώση που δημιουργείται απηχεί τις συζητήσεις από τις οποίες προέκυψε.

Ο εκπαιδευτικός έχει την ευθύνη της διατήρησης της ομιλίας μέσα στην τάξη με την επιβεβαίωση, την επαναδιατύπωση, την επανάληψη, την επεξεργασία του λόγου. Στη συζήτηση θα πρέπει να φροντίζει να συμμετέχουν όλοι ενεργά, εκφράζοντας τις απόψεις τους με σαφήνεια και καθαρότητα έτσι ώστε να γίνονται κατανοητές και να μπορούν να αξιολογηθούν.

Κατά τη διδασκαλία υποβάλλονται ερωτήσεις από τους δασκάλους και από τους μαθητές. Οι ερωτήσεις των δασκάλων πρέπει να είναι ανάλογες του γνωστικού επιπέδου των μαθητών, να εξυπηρετούν τους διδακτικούς στόχους και να καλλιεργούν την κρίση και τον επιστημονικό τρόπο σκέψης.

Οι εκπαιδευόμενοι με τις ερωτήσεις που θέτουν και με τις απαντήσεις που δίνουν επηρεάζουν τη ροή της διδασκαλίας, κατευθύνουν και οδηγούν τη σχολική εργασία. Παρόλα αυτά στις περισσότερες σχολικές τάξεις ευκαιρίες που δίνονται στους μαθητές να συμμετάσχουν στη συζήτηση είναι λίγες και όταν συμμετέχουν μιλούν σχετικά λίγο.

Η ομιλία στη σχολική τάξη έχει πολλές ιδιαιτερότητες, είναι διαφορετική από την ομιλία στο οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον του παιδιού, για αυτό αντιμετωπίζει συχνά δυσκολίες. Ισχύει όμως ότι και σε όλες τις συζητήσεις: δεδομένου ότι οι συμμετέχοντες διαθέτουν κοινωνικές ταυτότητες, επηρεάζεται από τις αξίες του ευρύτερου κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος.

2 γ. Μάθηση και ανάπτυξη στη συνεργατική ομάδα

Θεωρούμε ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία δημιουργεί το κατάλληλο πλαίσιο που επιφέρει αυξημένα αποτελέσματα ακαδημαϊκής μάθησης και αξιοποίησης των ιδιαίτερων, ικανοτήτων των μαθητών και συγχρόνως τους δίνει την ευκαιρία να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Και αυτό γιατί ενεργοποιείται η συλλογική συμμετοχή των μαθητών μέσα σε ένα γενικότερο ψυχολογικό κλίμα συνεργασίας, αποδοχής και ενθάρρυνσης που ευνοεί την αυτοπεποίθηση. Η αυθεντική επικοινωνία, η διαλεκτική αντιπαράθεση και οι διαδικασίες ερμηνείας και αιτιολόγησης απόψεων κινητοποιούν ανώτερου επίπεδου γνωστικές λειτουργίες και συμβάλλουν στην οικοδόμηση της μάθησης. Επιπλέον εξασφαλίζει συνθήκες αλληλεπικοινωνίας που ρυθμίζονται μέσα από θεσμοθετημένες συλλογικές διαδικασίες, στις οποίες όλα τα άτομα έχουν τη δυνατότητα παρέμβασης. Μέσα στην ομάδα αναπτύσσονται διαπροσωπικές σχέσεις συνεργατικές και όχι ανταγωνιστικές και η επίλυση κάθε είδους αντιπαράθεσεων και προβλημάτων γίνεται διαλεκτικά χωρίς απαραίτητα με την επέμβαση του δασκάλου. «Γι' αυτό το ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο θεωρείται το καταλληλότερο για την ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων που συνεπάγεται η αυτόνομη κοινωνικοποίηση».(Η. Ματσαγγούρας,1995)

2δ «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης» και «Υποστήριξη»

Ο εκπαιδευτικός για να επιτύχει στο έργο του χρειάζεται να εκτιμήσει τη «Ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» του μαθητή. Σύμφωνα με τη θεωρία του (Vygotsky,1978) η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης είναι «η απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό επίπεδο εξέλιξης, όπως καθορίζεται από την προσπάθεια επίλυσης προβλημάτων και στο επίπεδο της εν δυνάμει εξέλιξης, όπως καθορίζεται από την ανεξάρτητη προσπάθεια επίλυσης προβλημάτων, υπό την καθοδήγηση των ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο έμπειρους συνομηλίκους». (Μαθησιακές Σχέσεις στη Σχολική Τάξη, σελ.135)

Χρειάζεται επίσης να παρέχει «Υποστήριξη» η οποία κατά τους Maybin κ. συν., (1992), (ο όρος έχει χρησιμοποιηθεί αρχικά από τον Bruner), «δεν είναι η οποιαδήποτε ενίσχυση που βοηθά το μαθητή να επιτελέσει ένα έργο. Είναι η βοήθεια που θα του επιτρέψει να πραγματοποιήσει ένα έργο που δεν θα μπορούσε να το κάνει μόνος του. Στοχεύει να φέρει το μαθητή σε ένα τέτοιο επίπεδο δεξιοτήτων που θα τον βοηθήσει τελικά να ολοκληρώσει ένα τέτοιο έργο με τις δικές του δυνάμεις...» (Μαθησιακές Σχέσεις στη Σχολική Τάξη, σελ. 137)

Οι δύο αυτές έννοιες περιέχονται στην νέο-βιγκοτσική θεωρία, μία θεωρία μάθησης και διδασκαλίας συγχρόνως, η οποία «παρ' όλες τις αδυναμίες της είναι η μόνη διαθέσιμη θεωρητική προοπτική που είναι ικανή να χειριστεί τη διδασκαλία και τη μάθηση ως μία ενταγμένη δραστηριότητα που βασίζεται στον πολιτισμό» ((Μαθησιακές Σχέσεις στη Σχολική Τάξη, σελ. 135)

Οι N.Mercer και E.Fisher (1999) στο κεφάλαιο «Πώς Βοηθούν οι Δάσκαλοι τα Παιδιά να Μάθουν; Μία Ανάλυση των Παρεμβάσεων των Δασκάλων Σε Δραστηριότητες που βασίζονται στη Χρήση Ηλεκτρονικού Υπολογιστή» σχολιάζοντας τις δύο αυτές έννοιες αναφέρουν ότι η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης πρακτικά είναι δύσκολο να εφαρμοστεί στη σχολική τάξη, αφού από τη μία οι μαθητές δεν είναι δυνατόν να έχουν κοινή ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, ενώ από την άλλη οι εκπαιδευτικοί με τις δραστηριότητές τους απευθύνονται στην ομάδα των μαθητών και όχι στον κάθε μαθητή μεμονωμένα. Ο ορισμός της «Υποστήριξης» είναι χρήσιμος για να δει κανείς πως οι δάσκαλοι οργανώνουν ενεργά και στηρίζουν τη μάθηση των παιδιών σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες. Είναι επίσης χρήσιμος γιατί δημιουργεί σύνδεσμο ανάμεσα στην επιδίωξη των μαθησιακών στόχων και στη χρησιμοποίηση συγκεκριμένων στρατηγικών για να γίνει η παρέμβαση του δασκάλου στη μάθηση των παιδιών.

Οι L.Moll και K. Whitmore (1999) στο κεφάλαιο «Ο Vygotsky Στη Σχολική Πρακτική Η Μετάβαση από την Ατομική Μεταβίβαση Στην Κοινωνική Συναλλαγή», προτείνουν μια «συλλογική» ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, γιατί θεωρούν ότι είναι λάθος, ότι αποτελεί ατομικό χαρακτηριστικό, η δε μάθηση είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης δασκάλων και μαθητών μέσα στις σχολικές τάξεις, οι οποίες θεωρούνται κοινωνικοπολιτισμικά συστήματα.

3. Το κοινωνικό και το πολιτισμικό στοιχείο στην εξέλιξη του παιδιού της μέσης παιδικής ηλικίας.

Η εκπαίδευση είναι φαινόμενο καθολικό. Εκτός από την καλλιέργεια δεξιοτήτων και τη μετάδοση γνώσεων διαμορφώνει και ενσωματώνει τον νέο άνθρωπο στην κοινωνία. Μεταδίδει κοινωνικά πρότυπα, αξίες και κανόνες συμπεριφοράς. Το είδος του σχολείου, το σύστημα διαμόρφωσης των εκπαιδευτικών, οι στόχοι και οι μέθοδοι διδασκαλίας οι προσανατολισμοί στους διάφορους γνωστικούς τομείς, είναι έκφραση των ευρύτερων κοινωνικών - πολιτισμικών αντιλήψεων, επιλογών και επιδιώξεων. Αυτά προκύπτουν από τη μελέτη διαφόρων πολιτισμών και εκπαιδευτικών συστημάτων και αποδεικνύουν ότι η εκπαίδευση είναι φαινόμενο κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένο.

Συμπεράσματα

Το παιδί στην ηλικία των έξι ετών περίπου μπαίνει στη σχολική τάξη για να αρχίσει η επίσημη εκπαίδευσή του. Διαθέτει συγκεκριμένες νοητικές ικανότητες και ορισμένες δεξιότητες, φέρει τις επιρροές και τα βιώματα του άμεσου

οικογενειακού και φιλικού περιβάλλοντος και επιπλέον έχει την εμπειρία κάποιας προσχολικής αγωγής. Αν αυτό το παιδί καλλιεργήσει τις ικανότητές του, αναπτύξει κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητές του με αποτέλεσμα να εξελιχθεί σε αποτελεσματικό διδασκόμενο, εξαρτάται κατά κύριο λόγο από το δάσκαλό του.

Το αναλυτικό πρόγραμμα περιέχει συγκεκριμένους στόχους, διδακτέα ύλη, μεθόδους διδασκαλίας και τρόπους αξιολόγησης της σχολικής εργασίας. Ο εκπαιδευτικός θα αναλάβει να υλοποιήσει αυτό το πρόγραμμα και να το προσαρμόσει στις ανάγκες των μαθητών του, αφού πρώτα φροντίσει να δημιουργήσει ευχάριστο και ελκυστικό περιβάλλον συνεργασίας. Εργαζόμενος με άτομο ή με μικρές ομάδες καθοδηγεί τους μαθητές του, τους παρωθεί ν' αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, συνεργάζεται μαζί τους, με τελικό στόχο την απόκτηση γνώσεων αλλά και την κοινωνικοποίησή τους.

Ο δάσκαλος και ο μαθητής γεννιούνται και μεγαλώνουν μέσα σε ένα κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο που διαμορφώνει την προσωπικότητά τους και καθορίζει τη συμπεριφορά τους, τις στάσεις και τις προσδοκίες τους. Αλλά και το σχολείο είναι ένας θεσμός κοινωνικός του οποίου η οργάνωση και λειτουργία καθορίζεται από αξίες, αντιλήψεις και πρότυπα. Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι η διαδικασία της μάθησης και συγχρόνως της απόκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων, είναι μια διαδικασία πολύπλοκη που επηρεάζεται κοινωνικοπολιτισμικά.

Σκοπός μας θα πρέπει να είναι να δείξουμε στους μαθητές μας πώς να μαθαίνουν και πώς να σκέφτονται αντί του «παραδοσιακού» τι να σκέφτονται!!!

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ματσαγγούρας Η.,(1995), «Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία», Αθήνα, εκδόσεις Μ.Π.Γρηγόρης.

Τσιπλητάρης Α.,(1998), «Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης», Αθήνα, εκδόσεις Περιβολάκι.

Χαραλαμπίδης Β.Ι., (1982), «Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά», Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Cole M., και Cole S., (2002), «Η ανάπτυξη των παιδιών», β' τόμος Αθήνα, εκδόσεις Τυποθήτω.

Fontana D.,(1996), «Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς», Αθήνα, εκδόσεις Σαββάλας.

Maybin J.,και συν. (1992), “*Scaffolding*” learning in the classroom. Στο K. Norman (ed.) Thinking voices: The work of the National Oracy Project. London: Hodder and Stoughton for the National Curriculum Council.

Mercer N., και Fisher E.,(1999), «Πώς Βοηθούν οι Δάσκαλοι τα παιδιά να Μάθουν;» στο Faulkner D., Littleton K., Woodhead M.,*Μαθησιακές Σχέσεις στη Σχολική Τάξη*», Πάτρα ΕΑΠ.

Mercer N., (2000), «Η συγκρότηση της γνώσης», Αθήνα, εκδόσεις Μεταίχμιο.

Moll L.και Whitmor K.,(1999), “*Ο Vygotsky στη Σχολική Πρακτική Η Μετάβαση από την Ατομική Μεταβίβαση στην Κοινωνική Συναλλαγή στο Faulkner D., Littleton K., Woodhead M.,Μαθησιακές Σχέσεις στη Σχολική Τάξη*”, Πάτρα ΕΑΠ.

Stone (1999), “*Faulkner D.,Εγχειρίδιο Μελέτης*”, Πάτρα ΕΑΠ.

Vygotsky, L.S., (1978), “*Mind in society*”, Cambridge, MA: Harvard University Press.

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ: ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥΣ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Ιφιγένεια Κωφού
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ikofou@gmail.com

Ελένη Γρίβα
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
egriva@uowm.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών και η καλλιέργεια στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας θεωρούνται πολύτιμη συνιστώσα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, καθώς στόχος της σύγχρονης εκπαίδευσης είναι να καταρτίσουν κατάλληλα οι μαθητές, ώστε να επικοινωνούν και να δρουν αποτελεσματικά-ως πολίτες και μελλοντικοί εργαζόμενοι- σε έναν πολυπολιτισμικό κοινωνικό και εργασιακό ιστό. Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία της επικοινωνιακής και διαπολιτισμικής ικανότητας στη συνύπαρξη, τη συνεργασία και την ανάπτυξη ποιοτικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, στην παρούσα εργασία προτείνεται ένας οδηγός για την ανάπτυξη στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας, με στόχο την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής 'επίγνωσης' και της ανάπτυξη/καλλιέργεια στρατηγικών μέσα από έμμεση ή άμεση διδασκαλία σε ένα πολυτροπικό και πολυμεσικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, ii) την αξιολόγησή τους μέσω εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, όπως το διαπολιτισμικό Portfolio, η παρατήρηση και οι λίστες ελέγχου (checklists) που συμβάλλουν στην αποτύπωση των εμπειριών των μαθητών και στον αναστοχασμό τους (βλ. Γρίβα & Κωφού, 2019).

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών και των φοιτητών αποτελεί βασική προτεραιότητα των περισσότερων ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων, αλλά και του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος τα τελευταία χρόνια, λόγω της κινητικότητας, των μεταναστευτικών ροών, της πολυπολιτισμικότητας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, και των νέων μορφών εξ αποστάσεως διδασκαλίας.

Η έννοια της κουλτούρας έχει χαρακτηριστεί ως «η κορυφή του παγόβουνου», «η κόλλα που συνδέει μια ομάδα ανθρώπων» και «το λογισμικό του μυαλού» ((Finkbeiner, 2008). Τα άτομα μπορεί να ανήκουν σε υπο-ομάδες με διάφορα πολιτισμικά, εθνικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά. Συνεπώς, η αποτελεσματική αλληλεπίδραση και επικοινωνία προϋποθέτει όχι μόνο την ανταλλαγή πληροφοριών, αλλά και την «ικανότητα να καταλαβαίνει κανείς την οπτική γωνία του 'άλλου' για τον δικό του πολιτισμό, επιλύοντας -όπου χρειάζεται- δυσλειτουργίες στην επικοινωνία και τη συμπεριφορά του» (Byram, 1997, p. 42). Άλλωστε, η διαπολιτισμική επικοινωνία είναι μια από τις οκτώ βασικές ικανότητες για τη διά βίου μάθηση που προτείνονται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και θεωρούνται αναγκαίες για την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου, την καλλιέργεια της συνείδησης του ενεργού πολίτη, την κοινωνική ένταξη και απασχόληση (βλ. Κωφού, 2012): α) επικοινωνία στην πρώτη γλώσσα, β) ικανότητα επικοινωνίας σε ξένες γλώσσες, γ) ικανότητα στην τεχνολογία, δ) ψηφιακή ικανότητα, ε) «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», στ) πολιτειότητα, η οποία περιλαμβάνει τις διαπροσωπικές και διαπολιτισμικές σχέσεις, ζ) διαπολιτισμική επίγνωση και επικοινωνία (European Commission, 2012).

Το σύγχρονο πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό εκπαιδευτικό περιβάλλον επιτείνει την ανάγκη να προωθηθεί η διαπολιτισμική επικοινωνία και ενθαρρύνονται οι προσπάθειες για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής κατανόησης ακόμη και από πολύ μικρές ηλικίες. Ως εκ τούτου, ο προσδιορισμός στόχων διαπολιτισμικής μάθησης και ικανότητας αποτελεί βασική συνιστώσα των σύγχρονων εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε όλες τις βαθμίδες, με σκοπό να κατανοήσουν οι μαθητές τις διαφορετικές πολιτισμικές απόψεις και τα διαφορετικά πρότυπα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, η καλλιέργεια των στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας στους μαθητές όλων των βαθμίδων κρίνεται αναγκαία καθώς συμβάλλει στην άρση των γλωσσικών και επικοινωνιακών εμποδίων κατά την αλληλόδραση ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια (Berardo, 2008).

Στη συγκεκριμένη εργασία τίγονται ζητήματα διαπολιτισμικών στρατηγικών και τονίζεται η ανάγκη συστηματικής καλλιέργειάς τους είτε σε άτυπο είτε σε τυπικό πλαίσιο. Έτσι προτείνεται ένας οδηγός για την ανάπτυξη στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας με διττό προσανατολισμό, αφενός την ανάπτυξη/καλλιέργεια στρατηγικών μέσα από έμμεση ή άμεση διδασκαλία, αφετέρου την αξιολόγησή τους μέσω εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης.

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΑΞΙΝΟΜΙΕΣ

Όπως ήδη ειπώθηκε, σε ένα σύνθετο πολιτισμικό περιβάλλον, οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να λειτουργούν επιτυχώς σε μια πολυπολιτισμική κατάσταση, δηλαδή να γίνουν διαπολιτισμικοί ομιλητές κατέχοντας μια σειρά από σύνθετες και αλληλοεξαρτώμενες δεξιότητες, όπως: α) σύγκριση και αντιπαραβολή (β) αποδοχή του διαφορετικού, (γ) υπεράσπιση της δικής τους άποψης αποδεχόμενοι παράλληλα αυτή των άλλων, (δ) προθυμία συμμετοχής στον 'άλλο' πολιτισμό (βλ. Kramsch, 1993). Σύμφωνα με τον Byram (1997), η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα περιλαμβάνει τις δεξιότητες της ανακάλυψης, την κριτική πολιτισμική επίγνωση και ανοικτότητα, την αναγνώριση της πολιτισμικής πολυμορφίας και του πλουραλισμού, καθώς και τον σεβασμό του τρόπου ζωής και των συνθηκών ανθρώπων από «άλλους» πολιτισμούς (Council of Europe, 2016). Έτσι, θα πρέπει να καλλιεργηθούν «δεξιότητες και στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας», ώστε να βοηθηθούν οι μαθητές να επικοινωνήσουν στη γλώσσα-στόχο σε οποιοσδήποτε συνθήκες της καθημερινότητας και να κατανοήσουν τους κώδικες του πολιτισμού-στόχου.

Οι στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας εντάσσονται στην ευρύτερη κατηγορία των επικοινωνιακών στρατηγικών, οι οποίες προϋποθέτουν τη χρήση των γλωσσικών πόρων (π.χ. μητρική γλώσσα, δεύτερη ή ξένη γλώσσα) και την αξιοποίηση εξωγλωσσικών μηχανισμών (Mariani, 2013) που επιβάλλουν οι συνθήκες και οι ιδιότητες των συμμετεχόντων στην επικοινωνία. Οι στρατηγικές επικοινωνίας αναφέρονται σε εκείνα τα βήματα/διαδικασίες που χρησιμοποιεί κάποιος για την επίτευξη ενός επικοινωνιακού στόχου και τη διαχείριση της αλληλεπίδρασης. Θεωρούνται ως διαδικασίες/«δράσεις» που χρησιμοποιεί κάποιος για τη διαχείριση της αλληλεπίδρασης (η επικοινωνία ως μια συνεργατική «διαδικασία» αλληλεπίδρασης). Επίσης ορίζονται ως οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί κάποιος για να επιτύχει το επιδιωκόμενο μήνυμα όταν αντιλαμβάνεται τα προβλήματα που προκύπτουν κατά την επικοινωνία λόγω των δικών του γλωσσικών ελλείψεων (Poullisse, 1990, p. 22). Με άλλα λόγια, ορίζονται ως διαδικασίες που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευόμενος για να ξεπεράσει τα προσωρινά και άμεσα εμπόδια στην επίτευξη της επικοινωνίας (παραδοσιακή προσέγγιση προσανατολισμένη στο πρόβλημα).

Λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω εννοιολογικούς προσδιορισμούς, διαπιστώνουμε πως οι στρατηγικές επικοινωνίας εξυπηρετούν διττό σκοπό:

Α) έναν αντιστάθμιστικό σκοπό, δηλαδή συμβάλλουν στην *αντιστάθμιση των προβλημάτων επικοινωνίας* (Dorney & Scott, 1997; Kongsom, 2009; Mariani, 2013). Με βάση αυτή την οπτική, οι στρατηγικές βοηθούν τους μαθητές να γεφυρώσουν το χάσμα μεταξύ της περιορισμένης γλωσσικής τους ικανότητας και των επικοινωνιακών σκοπών που θέλουν να επιτύχουν, μέσα από την ενεργοποίηση μιας σειράς από διαδικασίες, όπως χρήση παράφρασης ή αποφυγής ή τη χρήση εξωγλωσσικών ή διαγλωσσικών μηχανισμών.

Β) έναν σκοπό βελτίωσης/ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας, δηλαδή βοηθούν τους μαθητές να αξιοποιήσουν τους πόρους τους (Dorney & Scott, 1997; Kongsom, 2009; Mariani, 2013). Με άλλα λόγια καθιστούν τους μαθητές πιο ικανούς να: i) ανοίξουν και να κλείσουν μια συζήτηση, ii) διαχειριστούν τη λήψη αποφάσεων, iii) παρακολουθούν/ελέγχουν την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση, iv) αναδιατυπώσουν/αποκαταστήσουν τυχόν παρερμηνείες.

Όμως, η επικοινωνία δεν περιλαμβάνει μόνο τη γλωσσική και εξωγλωσσική διάσταση, αλλά και την κοινωνιολογική και πολιτισμική διάσταση. Έτσι για την επιτυχή επικοινωνία στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά κοινωνικά και επικοινωνιακά περιβάλλοντα, εκτός από την ενίσχυση της επικοινωνιακής ικανότητας, κρίνεται αναγκαίο να αναπτυχθεί η διαπολιτισμική ικανότητα που δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές: αφενός να αλληλεπιδρούν με ομιλητές από άλλους πολιτισμούς δείχνοντας αμοιβαία κατανόηση και αποδεχόμενοι τη διαφορά, αφετέρου να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με κοινωνικά και πολιτισμικά κατάλληλους τρόπους, αξιοποιώντας τις κατάλληλες επικοινωνιακές δεξιότητες και στρατηγικές. Οι στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας, οι οποίες ανήκουν στην ευρύτερη ταξινόμια των επικοινωνιακών στρατηγικών, είναι εκείνες οι ενέργειες από την πλευρά του μαθητή που συμβάλλουν στην αντιστάθμιση των προβλημάτων επικοινωνίας με άτομα από άλλους πολιτισμούς, στην αντιμετώπιση των διαπολιτισμικών παρεξηγήσεων και των συγκρούσεων και στην αποτελεσματική διαχείριση της επικοινωνίας με άτομα από διαφορετικά γλωσσολογικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Άλλωστε η γλώσσα δεν είναι μόνο ένα μέσο επικοινωνίας, αλλά αντιπροσωπεύει τις μορφές της πολιτιστικής έκφρασης, τους φορείς της ταυτότητας, τις αξίες και κοσμοθεωρίες.

Με βάση τις προϋπάρχουσες ταξινομήσεις και μοντέλα ανάπτυξης διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και στρατηγικών (βλ. Barrett, 2018; Byram, 1997; Kramsch, 1993; Mariani, 2013), προτείνεται μια πενταμερής τυπολογία που αποτελείται από τις παρακάτω αλληλοεξαρτώμενες στρατηγικές: στρατηγικές διαχείρισης διαπολιτισμικής συνομιλίας, στρατηγικές ελέγχου διαπολιτισμικής συνομιλίας, στρατηγικές διαχείρισης διαπολιτισμικών παρανοήσεων, στρατηγικές πολιτισμικής προσαρμογής, στρατηγικές διαπολιτισμικής διαμεσολάβησης (βλέπε επίσης Griva, 2019).

1) *Στρατηγικές διαχείρισης διαπολιτισμικής συνομιλίας*: Για παράδειγμα, Είμαι σε θέση να ξεκινήσω και να τερματίσω/ολοκληρώσω μια συνομιλία, Ζητώ διευκρινίσεις για να ελέγξω την κατανόηση, Ζητώ σχόλια ή διορθώσεις, Επαναδιατυπώνω τα λεγόμενα του συνομιλητή, Ζητώ από τον συνομιλητή να εξηγήσει / διευκρινίσει την πολιτισμική του οπτική. 2) *Στρατηγικές ελέγχου διαπολιτισμικής συνομιλίας*: Για παράδειγμα, Επαναδιατυπώνω τις δηλώσεις μου, Καταβάλλω προσπάθεια να γίνω κατανοητός στον συνομιλητή μου, Κερδίζω χρόνο να σκέφτομαι χρησιμοποιώντας «γεμίσματα»/τεχνάσματα, Ελέγχω την κατανόηση της αλληλεπίδρασης, Ζητώ από τον συνομιλητή να μιλάει πιο αργά, Εστιάζω στο γενικό πλαίσιο της συνομιλίας. 3) *Στρατηγικές εξωλεκτικής επικοινωνίας*: Για παράδειγμα, Είμαι σε θέση να κατανοώ τα πολιτιστικά πρότυπα μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας, Χρησιμοποιώ παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία στην επικοινωνία μου, Παρατηρώ και αξιοποιώ τις χειρονομίες και τη γλώσσα του σώματος του ομιλητή για να καταλάβω τα λεγόμενα και τη στάση του στο θέμα. 4) *Διαχείριση διαπολιτισμικών παρανοήσεων*: Για παράδειγμα, Ζητώ συγγνώμη εξηγώντας και δικαιολογώντας τις αντιδράσεις μου, Ζητώ συγγνώμη για κάτι ακατάλληλο που έκανα ή είπα στο συγκεκριμένο πολιτιστικό πλαίσιο, Επιδιορθώσω τις διαπολιτισμικές παρεξηγήσεις/παρερμηνείες. 5) *Στρατηγικές πολιτισμικής προσαρμογής*: Για παράδειγμα, Δείχνω ενσυναίσθηση, Παρουσιάζω επικοινωνιακή ευελιξία, Είμαι προσεκτικός/ή στη χρήση των γλωσσικών μου επιλογών, Συμμετέχω ενεργά σε πολιτισμικές δραστηριότητες.

Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών και η καλλιέργεια στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας θεωρούνται πολύτιμες συνιστώσες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, καθώς στόχος της σύγχρονης εκπαίδευσης είναι να καταρτιστούν κατάλληλα οι μαθητές, ώστε να επικοινωνούν και να δρουν αποτελεσματικά-ως πολίτες και μελλοντικοί εργαζόμενοι- σε έναν πολυπολιτισμικό κοινωνικό και εργασιακό ιστό.

ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Ευρεία συζήτηση έχει αναπτυχθεί σχετικά με το εάν η διδασκαλία των στρατηγικών θα πρέπει να ενσωματώνεται στην κανονική τάξη του γλωσσικού μαθήματος ή θα πρέπει να προσφέρεται σε ξεχωριστή ώρα διδασκαλίας με στόχο να αντιλαμβάνεται ο μαθητής "πώς να μάθει" (βλ. Γρίβα & Ντίνας, 2018). Έτσι κυριάρχησαν δύο βασικές προσεγγίσεις διδασκαλίας:

1) *Η Άμεση Διδασκαλία Στρατηγικών*. Αυτή η προσέγγιση περιλαμβάνει μια σειρά από συγκεκριμένα βήματα όπως: Αναγνώριση των στρατηγικών με την ονομασία τους, Μοντελοποίηση των στρατηγικών από τον εκπαιδευτικό, Ανάπτυξη της επίγνωσης των μαθητών για τη χρήση τους, Παροχή ευκαιριών για εξάσκηση και αυτοαξιολόγηση (Chamot, 2005; Γρίβα & Ντίνας, 2018; Pressley, 2000). Οι μαθητές συνειδητοποιούν τη λειτουργία των στρατηγικών και τη συμβολή τους στη μαθησιακή και επικοινωνιακή διαδικασία και είναι σε θέση να εφαρμόσουν στρατηγικές αυτόνομα σε ποικίλα πλαίσια (Nguyen & Gu, 2013).

2) *Η Ενσωματωμένη/Έμμεση Εξάσκηση Στρατηγικών*. Με την ενσωμάτωση των στρατηγικών σε καθημερινές πρακτικές διδασκαλίας, η εξάσκηση των στρατηγικών υλοποιείται σε ένα φυσικό και υποστηρικτικό περιβάλλον, όπου οι μαθητές γίνονται όλο και πιο ικανοί μαθητές/συνομιλητές (Ness, 2009). Με τη χρήση αυτής της προσέγγισης έχουμε το πλεονέκτημα της εξοικονόμησης χρόνου. Όμως, δεν καθιστά τους μαθητές ικανούς να αντιληφθούν (έχουν επίγνωση) για τη στρατηγική που χρησιμοποιούν και, κατά συνέπεια, μπορεί να μην είναι σε θέση να μεταφέρουν τη συγκεκριμένη στρατηγική σε άλλη δραστηριότητα ή μαθησιακό περιβάλλον (Psaltou, 2010).

Οδηγός ανάπτυξης διαπολιτισμικής επικοινωνίας

Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία της καλλιέργειας της επικοινωνιακής και διαπολιτισμικής ικανότητας για τη συνύπαρξη, τη συνεργασία και την ανάπτυξη ποιοτικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, σε αυτή την ενότητα προτείνεται ένας οδηγός για την ανάπτυξη στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας, με στόχο την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής 'επίγνωσης' και της διαπολιτισμικής 'επιδεξιότητας' (Fritz et al., 2002).

Με βάση προγενέστερα πλαίσια διδασκαλίας (Chamot & Robbins, 2005; Grenfell & Harris, 1999; Rubin et al., 2006), προτείνεται ένας οδηγός που έχει διττό προσανατολισμό: i) την ανάπτυξη/καλλιέργεια στρατηγικών μέσα από έμμεση ή άμεση διδασκαλία σε ένα πολυτροπικό και πολυμεσικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, ii) την αξιολόγησή τους μέσω εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, όπως το διαπολιτισμικό Portfolio, η παρατήρηση και οι λίστες ελέγχου που συμβάλλουν στην αποτύπωση των εμπειριών των μαθητών και στον αναστοχασμό τους (Γρίβα & Κωφού, 2019).

Στόχοι-Μαθησιακά αποτελέσματα

- Να είναι ικανοί οι μαθητές να αξιοποιούν ποικίλες στρατηγικές για την επιτυχή επικοινωνία με τον/τους άλλο/ους πολιτισμό/ούς.
- Να είναι ικανοί να αναλαμβάνουν τον ρόλο του πολιτισμικού διαμεσολαβητή μεταξύ του δικού τους πολιτισμού και του ξένου πολιτισμού και να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις διαπολιτισμικές παρεξηγήσεις και τις συγκρούσεις.
- Να είναι ικανοί να ερμηνεύουν ένα έγγραφο/γεγονός από μια άλλη κουλτούρα και να το συσχετίσουν/συνδέσουν με έγγραφο/γεγονότα από τον δικό τους πολιτισμό.
- Να είναι σε θέση να αξιοποιήσουν τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις για έναν πολιτισμό για αποτελεσματική επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πραγματικές καταστάσεις.

Ειδικότερα, προτείνεται ένα διδακτικό πλαίσιο που ολοκληρώνεται μέσα από τα παρακάτω στάδια:

1^ο Στάδιο: Προετοιμασία

Στόχος αυτού του σταδίου είναι η καταγραφή της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών και η προγενέστερη εμπειρία τους με τις στρατηγικές. Προσδιορίζεται η διαπολιτισμική ικανότητα των μαθητών και των μαθησιακών τους στυλ με χρήση ερωτηματολογίων ή άλλων δοκιμασμένων εργαλείων. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός καταγράφει τα προσωπικά στυλ των μαθητών, τα κίνητρα, το πολιτισμικό υπόβαθρο και τις στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιούνται από τους ίδιους τους μαθητές. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει τις προγενέστερες γνώσεις των μαθητών και τις προτιμήσεις τους, καταγράφει τις διαφορές στα πολιτισμικά μαθησιακά στυλ. Μέσα από αυτή την ανάλυση των αναγκών τους, είναι σε θέση να αξιοποιήσει τις προηγούμενες γνώσεις και πολιτισμικές εμπειρίες τους και υπενθυμίζει/τονίζει στους μαθητές να χρησιμοποιούν τις στρατηγικές που γνωρίζουν.

2^ο Στάδιο: Παρουσίαση/μοντελοποίηση των στρατηγικών

Σε αυτό το στάδιο, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει βασικό ρόλο και σε συνεργασία με κάποιον/κάποιους μαθητές μοντελοποιεί συγκεκριμένες στρατηγικές. Ο εκπαιδευτικός καλλιεργεί την επίγνωση των μαθητών σχετικά με τη διαδικασία επικοινωνίας και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν ήδη, και τα οφέλη που αποκτήθηκαν από τη χρήση τους. Λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές προτιμήσεις και ανάγκες και τους ποικίλους τύπους μάθησης, παρουσιάζει και εξηγεί συγκεκριμένες στρατηγικές και επιλέγει να εστιάσει σε συγκεκριμένες, να μοντελοποιήσει και να χρησιμοποιήσει κατάλληλες διαδικασίες/στρατηγικές επικοινωνίας. Μπορεί να μοντελοποιήσει τη στρατηγική χρησιμοποιώντας πρωτόκολλα προφορικής εξωτερικεύσης, δείχνοντας τα βήματα που απαιτούνται για την προσέγγιση και την ολοκλήρωση της δραστηριότητας. Για παράδειγμα, μπορεί να δοθεί το Scenario: Βοήθησε δύο παιδιά από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο που αντιμετωπίζουν μια παρεξήγηση, και να γίνει μοντελοποίηση συγκεκριμένων στρατηγικών (Πίνακας 1).

Πίνακας 1

Παράδειγμα μοντελοποίησης στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας

| Στόχος-Συγκεκριμένη στρατηγική | Ομάδα στρατηγικών |
|--|--|
| Κεντρίστε την προσοχή του συνομιλητή | Στρατηγικές διαχείρισης διαπολιτισμικής συνομιλίας |
| Μετριάστε την ταχύτητα (μικρή παύση καθώς μιλάτε) | Στρατηγικές ελέγχου διαπολιτισμικής συνομιλίας |
| Θέστε συγκεκριμένες ερωτήσεις για διευκρινίσεις | Στρατηγικές διαχείρισης διαπολιτισμικής συνομιλίας |
| Λάβετε υπόψη τις πολιτισμικές διαφορές | Στρατηγικές πολιτισμικής διαμεσολάβησης |
| Εκφράστε την εκτίμησή σας για τις διαφορετικές οπτικές | Στρατηγικές πολιτισμικής διαμεσολάβησης |
| Αναζητήστε λύσεις για την ομαλή επικοινωνία | Στρατηγικές πολιτισμικής διαμεσολάβησης |
| Αναλάβετε τον έλεγχο της διαπολιτισμικής περίπτωσης | Στρατηγικές πολιτισμικής διαμεσολάβησης |
| Θέστε συγκεκριμένες ερωτήσεις για διευκρινίσεις | Στρατηγικές διαχείρισης διαπολιτισμικής συνομιλίας |

3^ο Στάδιο: Συντονισμένη Εξάσκηση

Στο συγκεκριμένο στάδιο επιχειρείται η εξάσκηση των στρατηγικών που έχουν ήδη μοντελοποιηθεί σε συγκεκριμένες δραστηριότητες που τις επιλέγει ή σχεδιάζει ο εκπαιδευτικός. Η εξάσκηση γίνεται μέσα από τη χρήση πολυτροπικού, πολυπολιτισμικού υλικού, όπως βίντεο, τραγουδιών, διαφημίσεων, παραμυθιών κλπ, αλληλοδραστικών δραστηριοτήτων και δραστηριοτήτων επίλυσης προβλήματος. Μέσα από αυτό τα στάδια επιδιώκεται να βοηθηθούν οι μαθητές να προχωρήσουν στην αυτόνομη χρήση των στρατηγικών. Ο εκπαιδευτικός δίνει ευκαιρίες στους μαθητές για να εφαρμόζουν στρατηγικές και χρησιμοποιεί διάφορα ερεθίσματα και δραστηριότητες για να διατηρήσει την προσοχή και τα κίνητρα των μαθητών. Οι μαθητές εργάζονται, λοιπόν, σε ζεύγη ή ομάδες σε μια εστιασμένη δραστηριότητα μέσα σε ένα πολυτροπικό περιβάλλον που συμβάλει στην πολυαισθητηριακή μάθηση. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να πειραματιστούν με ένα ευρύ φάσμα στρατηγικών (από τη μοντελοποίηση στο προηγούμενο στάδιο), εστιάζουν την προσοχή τους σε κοινά επικοινωνιακά 'τεχνάσματα', και τους δίνονται ευκαιρίες να αναπτύξουν κάποια ευχέρεια στο να χρησιμοποιούν τη γνώση του πολιτισμού για να κατανοήσουν σε βάθος τον δικό τους και άλλους πολιτισμούς.

Τεχνικές και δραστηριότητες

Προτείνεται η χρήση σεναρίων – παροχή υλικού, φυλλαδίων, πηγών στο Ίντερνετ κλπ.- όπου οι μαθητές θα πρέπει να ανταποκρίνονται επικοινωνιακά σε σενάρια της καθημερινότητας, σε διαπολιτισμικές καταστάσεις. Επίσης, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και η τεχνική της πολιτισμικής κάψουλας, σύμφωνα με την οποία παρουσιάζεται σε πολυτροπικό περιβάλλον ένα έθιμο, το οποίο είναι διαφορετικό σε δύο ή περισσότερες χώρες, (Reid, 2015), έτσι οι μαθητές μπορούν να διακρίνουν τις συγκλίσεις και αποκλίσεις ανάμεσα στις παραδόσεις και τη ζωή σε δύο χώρες, να εντοπίζουν κοινά στοιχεία και να επιχειρούν να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τους «άλλους», να ανταλλάξουν απόψεις και να επικοινωνήσουν. Βασικό άξονα αυτού του σταδίου αποτελούν και οι αλληλοδραστικές δραστηριότητες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο, άλλα και μια σειρά από hands-on δραστηριότητες, ερευνητικού τύπου δραστηριότητες, δραστηριότητες επίλυσης προβλήματος και αλληλοδραστικές δραστηριότητες (role play, debates).

4^ο Στάδιο: Μεταφορά των στρατηγικών σε νέο πλαίσιο

Στόχος αυτού του σταδίου είναι να εφαρμόσουν οι μαθητές τις στρατηγικές στις οποίες έχουν εξασκηθεί σε νέες εργασίες και νέα πλαίσια, είτε στο σχολείο είτε εκτός σχολείου. Έτσι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επεκτείνουν την κατανόησή τους για τη χρήση των στρατηγικών σε άλλες δραστηριότητες και άλλα πλαίσια, να αναστοχαστούν για το «γιατί» και το «πώς» χρησιμοποίησαν αυτές τις νέες στρατηγικές και να προβληματιστούν για τις αλλαγές στη στάση τους και στην επικοινωνία.

5^ο Στάδιο: Αξιολόγηση

Στόχος αυτού του σταδίου είναι η αξιολόγηση των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές και η επανεξέταση για το πώς να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στην επικοινωνία και ανεξάρτητοι/αυτορρυθμιζόμενοι και αυτόνομοι μαθητές. Προτείνεται οι επιδόσεις των μαθητών να εκτιμώνται με πολλαπλούς τρόπους, εφαρμόζοντας συνεχείς και εναλλακτικές πρακτικές αξιολόγησης που υποστηρίζουν τη μάθηση και συμβάλλουν στην αποτίμηση της προόδου σε σχέση με την επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων.

Κάποιες από τις πρακτικές αυτές είναι το ημερολόγιο σε διάφορους τύπους, το διαπολιτισμικό Portfolio και η παρατήρηση στην τάξη σε συνδυασμό με λίστες ελέγχου ή κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων. Οι λίστες ελέγχου είναι φόρμες κριτηρίων στις οποίες σημειώνεται η χρήση/αξιοποίηση ή όχι των συγκεκριμένων κριτηρίων, ενώ οι κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων επιτρέπουν την καταχώριση του βαθμού στον οποίο γίνεται χρήση/αξιοποίηση αυτών των κριτηρίων.

Ημερολόγιο: α) *Ημερολόγιο στρατηγικών:* Το ημερολόγιο στρατηγικών χρησιμοποιείται από τους μαθητές για να αναστοχαστούν στο τι και πώς μαθαίνουν, για παράδειγμα, πώς διαβάζουν ή γράφουν ένα κείμενο. Είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για την αποτίμηση των δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου και ταυτόχρονα προωθεί την ενδυνάμωση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών και την αυτόνομη μάθηση. β) *Ημερολόγιο στάσεων και συναισθημάτων:* Αυτός ο τύπος ημερολογίου διευκολύνει τους μαθητές να έχουν αυτογνωσία αναφορικά με τη μαθησιακή διαδικασία τους, ενώ ταυτόχρονα τους δίνει τη δυνατότητα να αντιλαμβάνονται και να αναστοχάζονται σε αυτή καθαυτή τη διαδικασία της τήρησης του ημερολογίου. Παρέχει επίσης ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να βοηθήσουν τους μαθητές να επιτύχουν τους στόχους τους. γ) *Ημερολόγιο διαλόγου:* Το ημερολόγιο διαλόγου χρησιμοποιείται για μία «γραπτή» συζήτηση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών που στοχεύουν στην «αλληλεπίδραση» των δύο πλευρών σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης. Θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για έναν διάλογο αναφορικά με τις στρατηγικές που διδάχθηκαν οι μαθητές, ποιες από αυτές χρησιμοποίησαν για τη διαπολιτισμική επικοινωνία και σε ποιες επιβάλλεται να γίνει περαιτέρω εξάσκηση στην τάξη. δ) *Ημερολόγιο ανάγνωσης πολυτροπικών κειμένων:* Αυτό το

ημερολόγιο είναι ένα ευέλικτο εργαλείο για την αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων (ταινίες, ιστορίες, παραμύθια κλπ.), τα οποία καλούνται οι μαθητές να διαβάσουν και να εξάγουν το νόημά τους (Moon, 2006). Αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επίγνωσης μέσω πολυτροπικών κειμένων από διάφορες χώρες. Η συγγραφή αξιοποιείται ως μια διαδικασία έκφρασης της σκέψης και της στάσης των μαθητών, ενώ η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού μπορεί να βοηθήσει στην άρση στερεοτύπων και να προωθήσει τον αναστοχασμό των μαθητών ως προς τους «άλλους».

Διαπολιτισμικό portfolio: Το portfolio αποτελεί μια ουσιαστική μέθοδο μάθησης και αξιολόγησης και προσφέρει πολλές ευκαιρίες για την καταγραφή και αποτίμηση των πολιτισμικών και γλωσσικών αναγκών των μαθητών. Ειδικότερα, το διαπολιτισμικό portfolio παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν τη γλωσσική ποικιλομορφία και τη στενή σχέση μεταξύ γλωσσών και πολιτισμών, και τους προσφέρει την ευκαιρία να μοιραστούν τις εμπειρίες τους και να εξοικειωθούν με ποικίλες γλώσσες και πολιτισμούς (Γρίβα & Κωφού, 2019). Αποτελεί ακόμη ένα σημαντικό εργαλείο για τη σύμπραξη της πολιτισμικής μάθησης με τις διαπροσωπικές/διαπολιτισμικές διαδικασίες, αλλά και για την αξιολόγηση του 'πώς' μαθαίνουν οι μαθητές τη/τις γλώσσα/ες και πώς αντιλαμβάνονται και εξοικειώνονται με τον/τους πολιτισμό/ούς-στόχο (Byon, 2007; Lee, 1997 στο Su Ya-Chen, 2011). Ανταποκρινόμενο στις ατομικές ανάγκες των μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά 'κεφάλαια', τους εμπλέκει στη διαδικασία αναστοχασμού και αποτίμησης του πολυγλωσσικού και διαπολιτισμικού τους προφίλ. Οι μαθητές έχουν δηλαδή την ευκαιρία να εκτίθενται σε διαπολιτισμικές εμπειρίες, να αναπτύσσουν διαπολιτισμικές δεξιότητες και να συμμετέχουν στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και του αναστοχασμού (Γρίβα & Κωφού, 2019).

Παρατήρηση: Η παρατήρηση αποτελεί ένα αυθεντικό εργαλείο αξιολόγησης και συστηματικής συλλογής πληροφοριών κατά τη διεκπεραίωση δραστηριοτήτων από τους μαθητές (Lynch, 2001). Δίνει ακόμη τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να διαπιστώσει κατά πόσο χρειάζονται ευκαιρίες οι μαθητές του για να αναπτύξουν τις δεξιότητες και τις στρατηγικές τους (Gitomer, 2009). Καθώς δηλαδή ο εκπαιδευτικός παρατηρεί και συλλέγει στοιχεία, έχει την ευκαιρία να κατανοήσει 'πώς αποκτούν τη γνώση' οι μαθητές και να αντιληφθεί τις αλλαγές στις στρατηγικές διδασκαλίας που πρέπει να υιοθετήσει για το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Κατά την εφαρμογή της παρατήρησης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει στοιχεία για το φαινόμενο που επιθυμεί να παρατηρήσει και να αξιολογήσει, και να σχεδιάσει τη λίστα ελέγχου ή την κλίμακα διαβάθμισης που συνάδει με αυτά. Μπορεί επίσης να εμπλέξει τους μαθητές στη διαδικασία της αξιολόγησης μέσω της αυτό- ή ετεροαξιολόγησης.

ΕΠΙΛΟΓΙΚΟΣ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Οι πρακτικές της ανάπτυξης/εξάσκησης στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας θεωρούνται ως μια πολύτιμη συνιστώσα της σύγχρονης τάξης, προκειμένου να δημιουργηθούν στρατηγικοί μαθητές, ακόμη και στα πρώτα τους χρόνια. Στόχος είναι να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές : α) θα είναι σε θέση να χρησιμοποιούν στρατηγικές ευέλικτα σε διαφορετικές δραστηριότητες και εργασίες, β) θα αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να εντοπίσουν και να οργανώσουν πληροφορίες σχετικά με τον 'άλλο' πολιτισμό. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη διδασκαλία, μοντελοποίηση, εξάσκηση των στρατηγικών, όπως διατυπώθηκε προηγουμένως στον «οδηγό», καθώς και μέσα από την αξιολόγηση, αξιοποιώντας διάφορες μορφές εναλλακτικής αξιολόγησης και δημιουργώντας ή προσαρμόζοντας διάφορα εργαλεία.

Μέσα από τον οδηγό και το διδακτικό πλαίσιο που προτείνουμε ευελπιστούμε πως δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη της αυτονομίας των μαθητών, μέσα από ευκαιρίες , ώστε να υπάρχει περισσότερος χώρος για εμπλοκή και προβληματισμό/αναστοχασμό των μαθητών σχετικά με τον τρόπο που μαθαίνουν, αλληλεπιδρούν και επικοινωνούν. Φυσικά, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη και να υπερπηδά εμπόδια ή περιορισμούς, όπως οι περιορισμοί του αναλυτικού προγράμματος, οι χρονικοί περιορισμοί, τα κίνητρα των μαθητών, το μέγεθος της τάξης, περιορισμοί που προκύπτουν από τη μεθοδολογία, το υλικό και τις δραστηριότητες. Για όλους τους παραπάνω λόγους, κρίσιμο ρόλο παίζει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να καταστούν ικανοί να διαμορφώσουν το εκπαιδευτικό πλαίσιο, να αναπτύξουν το υλικό και τα εργαλεία και να μπορέσουν να διδάξουν και να αξιολογήσουν τις στρατηγικές που πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Barrett, M. (2018). How schools can promote the intercultural competence of young people. *European Psychologist*, 23(1): 93-104.
- Berardo, K. (2008). *The intercultural profession in 2007: Profile, practice, challenges*. Available at: <http://www.sietareu.org/what-is-sietar/facts-and-figures>.
- Byon, A. (2007). The Use of Culture Portfolio Project in a Korean Culture Classroom: Evaluating Stereotypes and Enhancing Cross-Cultural Awareness. *Language, Culture and Curriculum* 20 (1): 1-19.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chamot, A. and Robbins, J. (2005). *The CALLA model: Strategies for ELL student success: A handbook*. New York, NY: New York City Board of Education.

- Chamot, A.U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25: 112-130.
- Council of Europe. (2012). *Intercultural competence for all: Preparation for living in a heterogeneous world*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. (2016). *Competence for Democratic Culture*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Dörnyei, Z. and Scott, M. (1997). Review article: communication strategies in a second language: definitions and taxonomies. *Language Learning*, 47(1): 173-210.
- Dörnyei Z. (2005). *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Finkbeiner, C. (2008). Culture and good language learners. In Griffiths, C. (2008). *Lessons from Good Language Learners* (Eds). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fritz, W., Möllenberg, A. and Chen, G. (2002). Measuring Intercultural Sensitivity in Different Cultural Contexts. *Intercultural Communication Studies*, 11: 2-10.
- Gitomer, D. (2009). *Measurement Issues and Assessment for Teaching Quality*. London: SAGE.
- Grenfell, M. and Harris, V. (1999). *Modern Languages and Learning Strategies in Theory and Practice*. London, New York: Routledge.
- Kongsom, T. (2009). *The effect of teaching communication strategies to Thai learners of English*. Unpublished Ph.D.thesis. University of Southampton.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Mariani, L. (2013). Intercultural communication strategies for learner autonomy. In M. Menegale (Ed), *Autonomy in language learning: Getting learners actively involved*. Canterbury: IATEFL.
- Lynch, B. (2001). Rethinking assessment from a critical perspective. *Language Testing*, 18(40): 351-372.
- Moon, J. (2006). *Learning Journals: a handbook for reflective practice and professional development*. London: Routledge Falmer.
- Ness, M. K. (2009). Reading comprehension strategies in secondary content area classrooms: Teacher use of and attitudes towards reading comprehension instruction. *Reading Horizons*, 49/2: 143-166.
- Nugent, N and Pam, M.S. (2013). Controlled observation. *PsychologyDictionary.org*. Available at: <https://psychologydictionary.org/controlled-observation/>
- O'Malley, J. M. and Chamot, A. (1990). *Learning strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R.L. and Leaver, B.L., 1996: A synthesis of strategy instruction for language learners. In R. Oxford (Ed.), *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives* (pp. 227-246). Manoa: University of Hawaii Press.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newborn House/Harder & Row.
- Oxford, R. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Harlow: Pearson Longman.
- Poulisse, N. (1990) *The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English*, Dordrecht: Foris Publications.
- Pressley, M. (2000). Comprehension instruction: What makes sense now, what might make sense soon. In M.L. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson, and R. Barr (eds.) *Handbook of Reading Research: Volume III*. New York: Longman.
- Psaltou-Joycey, A. (2010). *Language learning strategies in the foreign language classroom*. Thessaloniki: University Studio Press.
- Reid, E. (2015). Techniques Developing Intercultural Communicative Competences in English Language Lessons. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 939-943.
- Rubin, K., Bukowski, W., και Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon, R. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development*(pp.571-645). New York: Wiley.
- Skehan, P. (1989). Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 275-298.
- Su, Ya-Chen. (2011). Promoting intercultural understanding and reducing stereotypes: incorporating the cultural portfolio project into Taiwan's EFL college classes. *Educational Studies*, 37(1), 73-88.
- Γρίβα, Ε. και Ντίνας Κ. (2018). Στρατηγικές κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου και διδασκαλία τους στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος. Στο Κ. Ντίνας (επιμ.), Αφιερωματικός τόμος στον Καθηγητή Αθ.Νάκα *FIGURA in PRAESENTIA* (σσ.57-73). Αθήνα: Εκδ. Πατάκη.
- Γρίβα, Ε. και Κωφού, Ι. (2019). *Η εναλλακτική αξιολόγηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον: Σχεδιασμός και εφαρμογή περιγραφικών μεθόδων αξιολόγησης για τα γλωσσικά μαθήματα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Κωφού, Ι. (2012). *Η συμβολή του project, πύρην των Καινοτόμων Δράσεων, στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ & ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΛΗΨΗΣ ΟΡΘΟΛΟΓΙΚΗΣ ΑΠΟΦΑΣΗΣ

Κωνσταντίνος Χριστόπουλος
ΑΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας
Πάτρα, Ελλάδα
e-mail: k_christ@otenet.gr

Βασιλική Κουρκούτα
ΑΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας
Πάτρα, Ελλάδα
e-mail: vasilikikourkouta@gmail.com

και

Νικόλαος Κουσάβελος
ΑΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας
Πάτρα, Ελλάδα
e-mail: nkousavelos@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης είναι ένα από τα κυρίαρχα και αμφιλεγόμενα ζητήματα τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Κατά κοινή ομολογία αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου καθώς μπορεί να αποτελέσει μηχανισμό ανατροφοδότησης και βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Στο κείμενο που ακολουθεί επιχειρείτε να αναλυθεί η αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, με έμφαση στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, των μοντέλων που χρησιμοποιούνται διεθνώς καθώς και της μεθόδου αξιολόγησης, που σύμφωνα με την προτεινόμενη βιβλιογραφία θα οδηγήσει στην διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στην εκπαιδευτική κοινότητα και μοχλό βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Στη συνέχεια περιγράφεται και αναλύεται ένας ορθολογικός τρόπος λήψης απόφασης με σκοπό την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Η διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών παρά τις όποιες αντιδράσεις, είναι μια διαδικασία που μπορεί να λειτουργήσει ανατροφοδοτικά για τον αξιολογούμενο, στοχεύοντας στην βελτίωση της μάθησης, τόσο σε σχέση με τις διαδικασίες όσο και με τα επιτεύγματα της.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Μοντέλα Αξιολόγησης, Ορθολογική Λήψη Απόφασης, Εκπαίδευση, Μέθοδοι Αξιολόγησης, Εκπαιδευτικοί.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι σύγχρονες οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές προκλήσεις στο ευρωπαϊκό και διεθνές περιβάλλον ασκούν σημαντικές πιέσεις για αλλαγές στον εκπαιδευτικό θεσμό. Η οργάνωση του σχολείου, το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού έργου, τα μέσα που χρησιμοποιεί, τα αποτελέσματα που παράγει, η επαγγελματική ανάπτυξη και αναβάθμιση των εκπαιδευτικών, αποτελούν βασικά πεδία μελέτης, κριτικής και αναθεώρησης, τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο.

Το θέμα αξιολόγησης της εκπαίδευσης απασχολεί έντονα σήμερα την κοινή γνώμη, τους συντελεστές του σχολείου, τους ερευνητές και τους υπεύθυνους λήψης αποφάσεων για την εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα. Στη χώρα μας για μια μεγάλη χρονική περίοδο υπήρξε στασιμότητα στο χώρο της αξιολόγησης. Σήμερα όμως είναι επιτακτική η ανάγκη να δοθεί ώθηση στην εκπαιδευτική αξιολόγηση και ιδιαίτερα στις μορφές της που μπορούν να λειτουργήσουν καλύτερα ως μέσα βελτίωσης και ανάπτυξης του σχολείου και των εκπαιδευτικών. (Σολομών, 1999, σ.7).

Οι στόχοι και το περιεχόμενο της αξιολόγησης στη σύγχρονη εποχή δεν είναι εύκολο να οριστούν με ενιαίο τρόπο. Παρά τις διαφορές τείνει να είναι πλέον κοινή πεποίθηση ότι η αξιολόγηση της εκπαίδευσης είναι αναγκαία καθώς, συμβάλλει στη διεύρυνση της γνώσης για την επιτελούμενη εκπαιδευτική δραστηριότητα σε κάθε σχολική

μονάδα, καθώς ενισχύει διαδικασίες ανάπτυξης των σχολικών μονάδων, προωθεί τη λήψη ορθολογικών πρωτοβουλιών και λειτουργεί ως μοχλός εξέλιξης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος (Σολομών, 1999,σ.15).

Με την αξιολόγηση του προσωπικού προσπαθούμε να διαπιστώσουμε το επίπεδο του σχετικά με τις γνώσεις, τις ικανότητες - δεξιότητες, τη συμπεριφορά του στην εργασία και γενικά την απόδοσή του στον οργανισμό. Τα παραπάνω στοιχεία, αν συνδυαστούν μεταξύ τους, ολοκληρώνουν το γενικό προφίλ του εργαζόμενου, ο οποίος μπορεί να αποτελέσει πρότυπο για τους υπόλοιπους και να συγκριθεί με αυτούς. Η αξιολόγηση της απόδοσης του προσωπικού έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς μεταξύ άλλων μπορεί να συμβάλλει ώστε να παρθεί απόφαση για προαγωγές, μετακινήσεις, να εντοπιστούν ανάγκες εκπαίδευσης, να σχεδιαστούν προγράμματα ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού καθώς και να πληροφορηθούν οι εργαζόμενοι για τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους (Βαξεβανίδου και Ρεκλείτης, 2008,σ.288).

Σκοπός αυτής της εργασίας, πέρα από την αιτιολόγηση της αναγκαιότητας και σημασίας της αξιολόγησης προσωπικού, είναι να αναλυθούν υφιστάμενα μοντέλα αξιολόγησης προσωπικού, καθώς και πιθανά προβλήματα που ανακύπτουν σε μια αξιολογική διαδικασία. Επίσης θα αναλυθεί το είδος και το επίπεδο των αποφάσεων που απαιτούνται για να υλοποιηθεί ένα μοντέλο αξιολόγησης καθώς και το χρονοδιάγραμμα υλοποίησης της υιοθετούμενης λύσης.

ΜΟΝΤΕΛΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Η Αξιολόγηση του προσωπικού αποτελεί τον κεντρικό σκοπό για τη Διαχείριση Ανθρώπινων Πόρων καθώς μέσα από την κατάλληλη ανάπτυξη και παρακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού επιτυγχάνονται οι καθορισμένοι στόχοι (Βαξεβανίδου και Ρεκλείτης, 2008). Ο Dessler (2012,σ.275) ορίζει την αξιολόγηση ως την εκτίμηση της τρέχουσας ή της παρελθούσας απόδοσης ενός εργαζομένου σε σχέση με τα πρότυπα απόδοσης που έχουν τεθεί για τη θέση του. Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2006), ως αξιολόγηση νοείται η με επιστημονική τεχνογνωσία και μεθοδολογία αποτίμηση της λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας όλων των παραμέτρων του εκπαιδευτικού έργου, από τις προϋποθέσεις έως τα αποτελέσματα του. Όσον αφορά την εκπαιδευτική αξιολόγηση θεωρείται ότι είναι μια συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια, ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια, μέσα και σκοπούς Δημητρώπουλος (1999).

Ο Κασσωτάκης (1992), αναφέρει ότι με τον όρο αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου εννοούμε τη συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι καθώς και τον εντοπισμό των αιτιών που εμποδίζουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική επίτευξή τους, έτσι ώστε μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της ίδιας της εκπαίδευσης.

Ο προσδιορισμός της έννοιας της αξιολόγησης εξαρτάται άμεσα από το μοντέλο που κάθε φορά υιοθετείται. Γενικά πάντως, η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί βασική διαδικασία συστηματικής συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που βοηθούν στον εντοπισμό απαραίτητων στοιχείων για την βελτίωση του αξιολογούμενου (Κατσαρού και Δεδούλη, 2008,σ.115). Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν διατυπωθεί πολλές τυπολογίες μορφών που παίρνουν οι πρακτικές αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με την Κατσαρού και Δεδούλη (2008), η τυπολογία που εκφράζει τα σύγχρονα επιστημονικά ρεύματα σχετικά με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, διακρίνει τρία μοντέλα αξιολόγησης:

Παραδοσιακό Διοικητικό Μοντέλο

Το συγκεκριμένο μοντέλο στοχεύει στον δημόσιο διοικητικό έλεγχο των εκπαιδευτικών ως ατόμων και της απόδοσής τους στην εκπαιδευτική πράξη. Ο έλεγχος αυτός πραγματοποιείται από άτομα ή ομάδα επιθεωρητών με σκοπό την επιθεώρηση – παρατήρηση ως προς την τήρηση της νομιμότητας κατά την άσκηση των καθηκόντων τους και ως προς τη διδακτική τους επάρκεια. Πρόκειται για ένα ιεραρχικό μοντέλο αξιολόγησης όπου τοποθετεί χαμηλά στην ιεραρχία τους εκπαιδευτικούς και ακόμα χαμηλότερα τους μαθητές. Βασίζεται στην λογική της εξασφάλισης ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, χωρίς να ξεετάζονται και να αξιολογούνται οι ιδιαιτερότητες των μαθητικών πληθυσμών, των σχολικών μονάδων καθώς και της παιδαγωγικής συγκρότησης του κάθε εκπαιδευτικού.

Τεχνοκρατικό – Ανταγωνιστικό Μοντέλο

Στηρίζεται στη λογική της «απόδοσης λόγου στον καταναλωτή». Δίνει έμφαση στις απαιτήσεις της αγοράς και όπου εφαρμόζεται στο εξωτερικό, δείκτης για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού θεωρείται η επίδοση των μαθητών σε σταθμισμένα τεστ. (Κατσαρού και Δεδούλη, 2008,σ.173-177).

Σύμφωνα με το τεχνοκρατικό μοντέλο υπάρχει ένας μηχανισμός ελέγχου της καταλληλότητας, της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητας των διαφόρων παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ουσιαστικά διαπιστώνεται σε ποιόν βαθμό έχουν καλυφθεί οι στόχοι που έχουν τεθεί αρχικά χρησιμοποιώντας ποσοτικά κριτήρια. Η επιτυχία μιας τέτοιας αξιολόγησης προϋποθέτει τον καθορισμό συγκεκριμένων σαφών και μετρήσιμων στόχων. Κάποιοι ιεραρχικά ανώτερος αξιολογεί έναν κατώτερο με συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης τα οποία απορρέουν από τους καθορισμένους στόχους. Ο αξιολογούμενος δεν συμμετέχει στη διαδικασία και αποδέχεται το αποτέλεσμα της αξιολόγησης. Μια τέτοια αξιολόγηση θεωρείται μεν αντικειμενική αλλά δεν προσδιορίζει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του αξιολογούμενου και επομένως δεν συντελεί στη βελτίωση του (Κατσαρού και Δεδούλη, 2008,σ.116-118, Κασσωτάκης και Φλουρής, 2005,σ.467-468).

Το τεχνοκρατικό – ανταγωνιστικό μοντέλο συνδυάζεται συχνά με το παραδοσιακό διοικητικό μοντέλο και εστιάζουν στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ως κριτήριο αναφοράς έχουν τον εκπαιδευτικό που διεκπεραιώνει τις εντολές που έρχονται από ιεραρχικά ανώτερα όργανα. (Κατσαρού και Δεδούλη, 2008,σ.173-177).

Τα βασικά σημεία κριτικής που δέχθηκε το τεχνοκρατικό μοντέλο συνοψίζονται στο ότι στην εκπαίδευση δεν είναι όλα μετρήσιμα, ότι αξία μπορεί να έχουν και εκπαιδευτικές διαδικασίες που διακρίνονται για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά τους καθώς το ότι μια αξιολόγηση που ελέγχει, ιεραρχεί και ταξινομεί, συχνά τιμωρεί και οδηγεί σε αποκλεισμούς με αρνητικά αποτελέσματα (Κατσαρού και Δεδούλη, 2008,σ.116-118)

Δημοκρατικό Συμμετοχικό Μοντέλο

Το συγκεκριμένο μοντέλο δίνει προτεραιότητα στην διαδικασία της επαγγελματικής βελτίωσης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Δίνεται έμφαση στη ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου μέσα από την ανάπτυξη συνεργατικών διαδικασιών με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας. Το μοντέλο αυτό επικεντρώνεται στα υποκείμενα της εκπαίδευσης και συνυπολογίζει πολλούς παράγοντες και όχι μόνο την επίτευξη των στόχων. Βασική επιδίωξη αυτού του μοντέλου αξιολόγησης είναι ο εντοπισμός των ελλείψεων του αξιολογούμενου με σκοπό την κατανόηση τους αρχικά και την βελτίωση τους στη συνέχεια. Βασικό χαρακτηριστικό της αξιολόγησης αυτού του τύπου είναι ότι ξεκινά ταυτόχρονα με την εκπαιδευτική διαδικασία, εξελίσσεται μαζί της την ανατροφοδοτεί και την βελτιώνει. Σε μια τέτοια αξιολόγηση, ο αξιολογητής μετατρέπεται σε σύμβουλο – κριτικό φίλο που στοχεύει να αναπτύξει στον αξιολογούμενο την ικανότητα της αυτοαξιολόγησής του. (Κατσαρού και Δεδούλη, 2008,σ.119).

Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο προτείνεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέσω της συμμετοχής του σε ομάδα συναδέλφων του εκπαιδευτικών. Θεωρείται ότι η αξιολογική διαδικασία μπορεί να πετύχει καλύτερα τους στόχους της γιατί στηρίζεται στην ανατροφοδότηση που θα πάρει μέσα από την ομάδα του καθώς το πλαίσιο είναι υποστηρικτικό, με έμφαση στην μάθηση και στην βελτίωση, σε συνδυασμό με το ότι τους ανατίθενται καθήκοντα αξιολόγησης και επιμόρφωσης πέρα από τα παραδοσιακά διδακτικά τους καθήκοντα. Το βασικό όφελος μέσα από μια τέτοια διαδικασία είναι η ενδυνάμωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών καθώς αναγνωρίζουν την πολυπλοκότητα της εργασίας τους. (Κατσαρού και Δεδούλη, 2008,σ.173-177).

Με βάση τα παραπάνω η αξιολόγηση, ανάλογα με τους στόχους που θέτει, χαρακτηρίζεται ως: α) ελεγκτική, όταν εστιάζει στο αποτέλεσμα και μετρά το βαθμό επίτευξης προκαθορισμένων στόχων β) διαμορφωτική και ανατροφοδοτική όταν εστιάζει στην αποτίμηση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Αντίστοιχα, τα είδη και οι μορφές αξιολόγησης διακρίνονται, μεταξύ άλλων: α) για το σκοπό: αποτίμησης, διαπιστωτική, διαμορφωτική β) για το χρόνο: περιοδική, μόνιμη - συνεχής, γ) για τις μεθόδους: ποιοτική, ποσοτική, μεικτή και δ) για τα εργαλεία που χρησιμοποιούν: κριτήρια, δείκτες, ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, ατομικός φάκελος / portfolio (Υπ.Παι.Θ.Π.Α., 2012). Με βάση το φορέα αξιολόγησης, οι μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου διακρίνονται σε εξωτερική (επιθεώρηση, εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης) και σε εσωτερική (ιεραρχική εσωτερική αξιολόγησης και αυτοαξιολόγηση).

ΜΕΘΟΔΟΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Οι περισσότερες μέθοδοι αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται σήμερα διαχωρίζονται σε αντικειμενικές και υποκειμενικές. Οι αντικειμενικές μέθοδοι εφαρμόζονται περισσότερο σε εργαζόμενους στην παραγωγή και στηρίζονται στα αποτελέσματα, εκτιμώντας την απόδοση των εργαζομένων σε αριθμούς. Οι υποκειμενικές μέθοδοι στηρίζονται στην ανθρώπινη κρίση και έχουν περισσότερο ποιοτικό χαρακτήρα. Η χρησιμοποίηση υποκειμενικών μεθόδων αξιολόγησης δίνει τη δυνατότητα να παρακολουθείται η επίδοση του αξιολογούμενου καθώς πραγματοποιείται με την συμμετοχή στην αξιολογική διαδικασία, προϊσταμένων, υφισταμένων, συναδέλφων ακόμα και «πελατών». Με τις υποκειμενικές μεθόδους αξιολογείται τόσο η συμπεριφορά των εργαζομένων όσο και τα αποτελέσματα της εργασίας τους (Παπαλεξανδρή και Μπουραντάς, 2002,σ.334-335).

Οι υποκειμενικές μέθοδοι διακρίνονται σε συγκριτικές και σε εκτιμήσεις σε σχέση με απόλυτα πρότυπα απόδοσης (standards) Υπάρχουν αρκετά είδη μεθόδων αξιολόγησης των εργαζομένων με σύγκριση, εκ των οποίων τρία από αυτά είναι: α/ κατάταξη (ranking) β/ κατάταξη σε ζευγάρια και γ/ μέθοδος της επιβεβλημένης επιλογής, (Παπαλεξανδρή και Μπουραντάς, 2002,σ.338-339, Dessler, 2012,σ.281, Βαξεβανίδου και Ρεκλείτης, 2008,σ.295-308).

Από αυτές που βασίζονται σε απόλυτα πρότυπα απόδοσης αυτό που θεωρείται σαν το καλύτερο και πιο αμερόληπτο πρότυπο αξιολόγησης είναι η «κυκλική αξιολόγηση» των 360 μοιρών, η οποία απαιτεί καταχώρηση πληροφοριών από τους προϊσταμένους, τους συναδέλφους, τους υφιστάμενους, τους συμβούλους και όποιους άλλους εμπλέκονται στην μαθησιακή διαδικασία. Όπως αναφέρθηκε βασικό πλεονέκτημα αυτής της προσέγγισης είναι ότι η αξιολόγηση είναι λιγότερο επιρρεπής σε μεροληψίες και θεωρείται ως η πιο αντικειμενική. Προσφέρει πολλές πληροφορίες για τον αξιολογούμενο δίνοντας μια ολοκληρωμένη εικόνα για το επαγγελματικό του προφίλ.

Σύμφωνα με τον Dessler (2012), τα αποτελέσματα αυτής της μεθόδου είναι ανάμεικτα. Οι συμμετέχοντες δείχνουν μια προτίμηση σε αυτή τη διαδικασία, ωστόσο έρευνα έχει δείξει ότι η συλλογή πληροφοριών από πολλές πηγές οδηγούν σε μικρές βελτιώσεις. Τα μειονεκτήματα που καταγράφονται σχετικά με την «κυκλική αξιολόγηση», είναι ο συνολικός χρόνος που απαιτείται για την διαδικασία, η μεγάλη γραφειοκρατία διαχείρισης των πολλών και πολυεπίπεδων πληροφοριών, η συλλογή και επεξεργασία αντικρουόμενων εκτιμήσεων και η χρήση κατάλληλου λογισμικού για την ανάλυση και σύγκριση όλων των αξιολογήσεων (Βαξεβανίδου και Ρεκλείτης, 2008,σ. 291-292, Dessler, 2012,σ.280, Παπαλεξανδρή και Μπουραντάς, 2002,σ.348-349, Χυτήρης, 2001,σ. 224-232).

Άλλη μέθοδος που χρησιμοποιείται είναι η αυτοαξιολόγηση. Είναι ιδανική όταν χρησιμοποιείται για την βελτίωση της απόδοσης και την εξέλιξη των εργαζομένων. Πλεονεκτήματα αυτής της τεχνικής είναι ότι δραστηριοποιεί όλους τους παράγοντες ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, τους εντάσσει σε κοινά αποφασισμένες δράσεις, τους δεσμεύει απέναντι στους προαποφασισμένους από τους ίδιους σχεδιασμούς, αφομοιώνει συνεργατικές στάσεις, καθορίζει προβλήματα, επισημαίνει πεδία για αυτομόρφωση και επιμόρφωση και δεν έχει στόχο τον έλεγχο, αλλά τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Στα μειονεκτήματα αυτής της τεχνικής καταγράφεται το ότι οι εργαζόμενοι βαθμολογούν τον εαυτό τους υψηλότερα από ότι οι προϊστάμενοι τους και δεν θεωρείται αντικειμενική καθώς ο αξιολογούμενος προσπαθεί να αποδώσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα επιτεύγματα του (Dessler, 2012,σ.279, Παπαλεξανδρή και Μπουραντάς, 2002,σ.347, Βαξεβανίδου και Ρεκλείτης, 2008,σ.289).

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Μερικά από τα προβλήματα που υποσκάπτουν τις αξιολογήσεις και ένα από τα σημαντικότερα είναι η έλλειψη «κουλτούρας αξιολόγησης» καθώς η αξιολόγηση δεν αντιμετωπίζεται ως διαδικασία ανατροφοδότησης και ενίσχυσης του εκπαιδευτικού έργου. Η ανεπαρκής σχεδίαση του συστήματος αξιολόγησης καθώς και τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται, συνήθως είναι φτωχά, με αποτέλεσμα η αξιολόγηση να μετατρέπεται σε μια τυπική διαδικασία και όχι σε εργαλείο βελτίωσης της απόδοσης. Επίσης ανασταλτικό στοιχείο θεωρείται ο μη αυστηρός καθορισμός των παραγόντων που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη ως ενδεικτικοί της απόδοσης των αξιολογούμενων. Η κλίμακα αξιολόγησης που υπόκειται σε ερμηνεία μεγάλου εύρους, η τάση βαθμολόγησης όλων με τον μέσο όρο, αποφεύγοντας έτσι τις πολύ υψηλές και τις πολύ χαμηλές βαθμολογήσεις καθώς και η αντίδραση στο σύστημα αξιολόγησης αφού δεν έχει εξασφαλισθεί η υποκειμενικότητα, η διαφάνεια και η αξιοκρατία οδηγούν στην μη εφαρμογή της στο εκπαιδευτικό σύστημα (Τερζίδης και Τζωρτζάκης, 2004,σ.146-148, Τερζίδης, 2004,σ.262, Παπαλεξανδρή και Μπουραντάς, 2002,σ.355).

ΕΙΔΟΣ ΕΠΙΠΕΔΟ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΑΠΟΦΑΣΗΣ

Η λήψη αποφάσεων αποτελεί μια από τις πιο συνηθισμένες ανθρώπινες ενέργειες καθώς αποτελεί την επιλογή μεταξύ δύο ή περισσότερων εναλλακτικών επιλογών. Η επιλογή αυτή είναι αναγκαία, εξαιτίας της απόστασης που παρατηρείται μεταξύ μιας πραγματικής και μιας επιθυμητής κατάστασης. Ως λήψη απόφασης σε σχέση με το αντικείμενο της συγκεκριμένης εργασίας θα μπορούσε να οριστεί η διαδικασία επιλογής μεθόδου αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μέσα από τις προσφερόμενες εναλλακτικές λύσεις (Τύπας και Κατσαρός, 2003,σ.84, Χυτήρης, 2006,σ. 108-118).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί η κυκλική αξιολόγηση των 360°, θεωρείται σαν το καλύτερο και πιο αμερόληπτο πρότυπο αξιολόγησης με βασικό πλεονέκτημα αυτής, πέραν της αντικειμενικότητας, ότι προσφέρει πολλές πληροφορίες για τον αξιολογούμενο δίνοντας μια ολοκληρωμένη εικόνα για το επαγγελματικό του προφίλ.

Σχετικά με την προτεινόμενη μέθοδο αξιολόγησης, οι συνθήκες κάτω από τις οποίες θα ληφθεί η απόφαση εφαρμογής της μεθόδου στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, είναι σε *συνθήκες αβεβαιότητας*, καθώς δεν είναι γνωστά τα αποτελέσματα της απόφασης και δεν υπάρχει επαρκής εμπειρία εφαρμογής αξιολόγησης στο χώρο της εκπαίδευσης.

Σε σχέση με το είδος κατατάσσεται στις απρογραμμάτιστες αποφάσεις καθώς για πρώτη φορά θα υλοποιηθεί διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικών και δεν υπάρχει προηγούμενη εμπειρία. Όσον αφορά το επίπεδο, θα είναι λειτουργική απόφαση καθώς η αξιολόγηση θα υλοποιηθεί εντός της σχολικής μονάδας με την συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στην μαθησιακή διαδικασία (Μητρόπουλος, 2000).

Σύμφωνα με το ορθολογικό πρότυπο λήψης απόφασης σχετικά με την υλοποίηση της αξιολογικής διαδικασίας των εκπαιδευτικών με την μέθοδο των 360°, έχουμε μια ακολουθία βημάτων η οποία αρχίζει με την συλλογή των απαραίτητων πληροφοριών ώστε να υπάρξει η καλύτερη δυνατή κατανομή χρόνου ανάλογα με το μέγεθος και τη σημαντικότητα του κάθε θέματος. Στη συνέχεια ακολουθεί ο ακριβής και πλήρης προσδιορισμός του προβλήματος που είναι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Για τον καλύτερο προσδιορισμό των συνιστωσών που σχετίζονται με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα χρησιμοποιηθεί η τεχνική ανάλυση τύπου SWOT. Σύμφωνα με την ανάλυση SWOT έχουμε:

| | |
|--|---|
| <p>ΔΥΝΑΤΑ ΣΗΜΕΙΑ Επάρκεια διδακτικού προσωπικού (αριθμός, σύνθεση, επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, εμπειρία των εκπαιδευτικών) Συμμετοχή των μαθητών του σχολείου σε καινοτόμα προγράμματα καθώς και σε διαγωνισμούς (μαθηματική εταιρεία, ρομποτική κ.α.) Εφαρμογή μεθοδολογικά διαρθρωμένων διδακτικών και μαθησιακών δράσεων Δημιουργία θετικού εκπαιδευτικού πλαισίου & διαπροσωπικών σχέσεων. Υποστήριξη της συνεχούς επιστημονικής και παιδαγωγικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών Υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτικών και των συνεργασιών μεταξύ τους</p> | <p>ΑΔΥΝΑΜΙΕΣ Έλλειψη μόνιμου εκπαιδευτικού προσωπικού Κακή οργάνωση της σχολικής μονάδας. Αρνητική διάθεση συμμετοχής σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις Κακή υλικοτεχνική υποδομή. Απουσία εργαστηρίου πληροφορικής</p> |
| <p>ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ Δυνατότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Αξιοποίηση εκπαιδευτικών που διαθέτουν δεξιότητες & ικανότητες. Αξιοποίηση πόρων για βελτίωση υλικοτεχνικής υποδομής Συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα Ανάληψη καινοτόμων πρωτοβουλιών και υποστήριξη καινοτομικών παρεμβάσεων Υλοποίηση ειδικών υποστηρικτικών / αντισταθμιστικών προγραμμάτων για ορισμένες κατηγορίες μαθητών Υιοθέτηση μέτρων και παρεμβάσεων στο σχολείο για την αντιμετώπιση προβλημάτων φοίτησης και διαρροής Νέοι τρόποι προσέγγισης της διδασκαλίας</p> | <p>ΑΠΕΙΛΕΣ Οικονομική κρίση Μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη. Δυσμενείς αλλαγές στο νομικό εκπαιδευτικό πλαίσιο Μαθητική διαρροή</p> |

Το επόμενο στάδιο αφορά τον προσδιορισμό των στόχων που πρέπει να επιτευχθούν μέσα από την διαδικασία αξιολόγησης. Σε αυτό το στάδιο ιδιαίτερη σημασία έχει και η ιεράρχηση των στόχων με βάση τη σημαντικότητά τους. Η αξιολόγηση θα πρέπει να είναι μια διαδικασία συνεχούς ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού όσο και ολόκληρου το εκπαιδευτικού συστήματος. Δεν πρέπει να αποτελεί απλώς μία διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά να ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων. Η μετά την αξιολόγηση ανατροφοδότηση μπορεί να πάρει διαφορετικές μορφές, όπως τη μορφή εναλλακτικών τύπων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με βάση τις ανάγκες τους.

Ακολουθεί το επόμενο βήμα που είναι η αξιολόγηση των εναλλακτικών λύσεων ώστε να υπάρχει η δυνατότητα εφαρμογής της στη σχολική μονάδα. Σε αυτό το στάδιο είναι αναγκαίος ο προσδιορισμός των ωφελειών κάθε εναλλακτικής λύσης σε σχέση με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών καθώς και ο προσδιορισμός των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων της λύσης που έχει επιλεγεί σε σύγκριση με τις άλλες. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η εφαρμογή της κυκλικής αξιολόγησης πλεονεκτεί καθώς θεωρείται η πιο αντικειμενική, δίνει συνολική εικόνα για τον αξιολογούμενο και στηρίζεται στην ανατροφοδότηση με απώτερο σκοπό την ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευομένων. Αντίθετα οι άλλες εναλλακτικές λύσεις στηρίζονται στη λογική της «απόδοσης λόγου στον

καταναλωτή», ελέγχοντας στο κατά πόσο έχουν καλυφθεί οι στόχοι που έχουν τεθεί αρχικά χρησιμοποιώντας ποσοτικά κριτήρια ή μέσα από ένα ιεραρχικό μοντέλο αξιολόγησης με σκοπό την επιθεώρηση ως προς την τήρηση της νομιμότητας κατά την άσκηση των καθηκόντων τους και της διδακτικής τους επάρκειας.

Τα επόμενα βήματα αφορούν την εκτίμηση και την σύγκριση των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν από την επιλεγμένη μέθοδο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο επιτυγχάνεται η προσέγγιση των αρχικών στόχων. Τέλος ακολουθεί η εφαρμογή, η παρακολούθηση και η αξιολόγηση του βαθμού εκπλήρωσης των προκαθορισμένων στόχων της απόφασης. Σε αυτά τα στάδια θα πρέπει να προσδιορισθούν το πότε και από ποιους θα υλοποιηθεί η συγκεκριμένη μέθοδος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Το χρονοδιάγραμμα υλοποίησης της αξιολόγησης περιλαμβάνει αρχικά την συναίνεση εφαρμογής της, με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων μέσα από συνεδρίαση του στις αρχές Οκτωβρίου. Στην ίδια συνεδρίαση θα διατυπωθεί η αναγκαιότητα της αξιολόγησης, η μέθοδος που θα ακολουθηθεί και θα συζητηθεί ο τρόπος διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών. Αυτά εντάσσονται στο προκαταρτικό πλαίσιο, ενώ θα ακολουθήσουν επόμενες συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων μέχρι τις διακοπές των Χριστουγέννων, όπου θα γίνει καταγραφή των δυνατών – αδύνατων σημείων και των ευκαιριών – απειλών, μέσω της ανάλυσης SWOT. Αμέσως μετά, με βάση την ανάλυση SWOT, θα προσδιορισθούν οι στόχοι που προκύπτουν και θα πρέπει να διερευνηθούν, ενώ θα ξεκινήσει η εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας με εργαλείο την συμπλήρωση ερωτηματολογίου. Στην διαδικασία συμμετέχουν ο Διευθυντής και ο Υποδιευθυντής του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων και ο σχολικός σύμβουλος. Ο κάθε αξιολογούμενος παίρνει ανατροφοδότηση ανώνυμα από όλους τους εμπλεκόμενους μέσω του ερωτηματολογίου που καλείται να συμπληρώσει. Με το τέλος της σχολικής χρονιάς θα γίνει η αποτίμηση όλης της αξιολογικής διαδικασίας και θα σχεδιαστούν οι δράσεις που είναι απαραίτητες για την διόρθωση και βελτίωση των αδύνατων σημείων που καταγράφηκαν μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων. Ο σχεδιασμός των δράσεων θα προβλέπει συγκεκριμένες ενέργειες που θα υλοποιηθούν την επόμενη σχολική χρονιά.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία, απαιτεί όμως την συναίνεση των εμπλεκόμενων μερών όσο και την πολιτική βούληση. Είναι αναγκαία η ανάπτυξη της εμπιστοσύνης στον εκπαιδευτικό χώρο μεταξύ της Πολιτείας και της εκπαιδευτικής κοινότητας, η διαμόρφωση της κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία, η οποία θα στηρίζεται στη συμμετοχή και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσα από ένα αξιολογικό σύστημα που θα διασφαλίζει τη δικαιοσύνη και τις ίσες ευκαιρίες για όλους τους εκπαιδευτικούς.

Η αξιολόγηση δεν πρέπει να χρησιμοποιηθεί σαν "ελεγκτικός" μηχανισμός αλλά σαν μια διαδικασία που θα έχει έντονα το στοιχείο της ανατροφοδότησης καθώς και της συμμετοχής όλων όσων εμπλέκονται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Μέσω της ανατροφοδότησης στοχεύει στη διαρκή βελτίωση, αναβάθμιση και ενίσχυση του εκπαιδευτικού έργου και στην επίτευξη των στόχων ποιότητας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος.

Με το προτεινόμενο μοντέλο αξιολόγησης και με την εξασφάλιση της συμμετοχής όλων των εμπλεκόμενων στην αξιολογική διαδικασία, μπορεί να επιτευχθούν καλύτερα οι στόχοι της αξιολόγησης καθώς στηρίζεται στον αυτό-στοχασμό και στην ανατροφοδότηση που θα πάρει ο εκπαιδευτικός από όλη την ομάδα. Το πλαίσιο λειτουργίας θα είναι επιμορφωτικό για τον εκπαιδευτικό και δεν έχει το στοιχείο της απειλής αλλά της συνεχούς βελτίωσης και μάθησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βαξεβανίδου, Μ. και Ρεκλείτης, Π. (2008). *Management Ανθρώπινων Πόρων. Θεωρία & Πράξη*. Αθήνα: Προπομπός
- Dessler, G. (2012). *Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού - Βασικές έννοιες και σύγχρονες τάσεις*. Αθήνα: Κριτική
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. (1992). *Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματα του. Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών.
- Κασσωτάκης, Μ. και Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και Διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Κατσαρού, Ε. και Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μητρόπουλος, Ι. (2000). *Λήψη Αποφάσεων. Σε Ποσοτικές Μέθοδοι: Στατιστικής - Πιθανοτήτων - Επιχειρησιακής Έρευνας για Λήψη Αποφάσεων & Προγραμματισμό των Υπηρεσιών Υγείας*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μουλά - Λαζαρίδη, Α. (2013). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα: Ζυγός.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός
- Παπαλεξανδρή, Ν. και Μπουραντάς, Δ. (2002). *Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων*. Αθήνα: Μπένου.
- Σόλων, Ι. (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση & Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τερζίδης, Κ. (2004). *Μάνατζμεντ: Στρατηγική Προσέγγιση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Τερζίδης, Κ. και Τζωρτζάκης, Κ. (2004). *Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων - Διοίκηση προσωπικού*. Αθήνα: Rosili.
- Τύπας, Γ. και Κατσαρός, Γ. (2003). *Εισαγωγή στη Διοικητική Σκέψη*. Αθήνα: Gutenberg
- Υπ.Παι.Θ.Π.Α. (2012). *Πρόταση για ένα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα
- Χυτήρης, Λ. (2001). *Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων*. Αθήνα: Interbooks.
- Χυτήρης, Λ. (2006). *Μάνατζμεντ. Αρχές Διοίκησης Επιχειρήσεων*. Αθήνα: Interbooks.

ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ

Χάψαλη Ειρήνη

Ιδιωτικό Ενιαίο Λύκειο Αριστοτέλειο Κολλέγιο Θεσσαλονίκης

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση στη σύγχρονη κοινωνία επιτελεί πολλαπλές λειτουργίες. Λόγω της σημαντικότητας του ρόλου της και του πλήθους των λειτουργιών της, αποτελεί ως σήμερα αντικείμενο διεπιστημονικής έρευνας που δύναται να απαντήσει στο αν η εκπαίδευση είναι ένας μηχανισμός αναπαραγωγής της κοινωνίας που προάγει και διατηρεί αναλλοίωτο τον πολιτισμό της, διαμορφώνοντας πρότυπα συμπεριφοράς, ιδανικά και προσωπικότητες, ή αν αποτελεί απλά μοχλό μετακίνησης του ατόμου σε μια ανώτερη κοινωνική ή επαγγελματική θέση. Σκοπός της παρούσης εργασίας είναι αφενός μεν να αναδείξει τα οφέλη των πολυπολιτισμικών εκπαιδευτικών συστημάτων για τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους αλλά και τους εκπαιδευτές τους όσον αφορά στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, τον περιορισμό προκαταλήψεων απέναντι στην ετερότητα, την αποδοχή διαφορετικής κουλτούρας, την ομαδική συνεργασία στα πλαίσια δράσεων εντός και εκτός των σχολικών μονάδων, αφετέρου δε να παρουσιάσει τους μηχανισμούς που θα περιορίσουν τις δυσκολίες που ανακύπτουν κατά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε ομάδες που διακρίνονται από πολιτισμική ανομοιογένεια, δεδομένου ότι η διάδοση τεχνολογικών επιτευγμάτων και συνηθειών άλλων λαών σε μια κοινωνία έχει ως αποτέλεσμα τη σύνθεση ενός κράματος πολιτισμικών στοιχείων των οποίων η αρχική προέλευση είναι δύσκολο να αναγνωρισθεί. Επιπλέον, αναδεικνύεται ο ρόλος του κράτους στα πλαίσια της συνεργασίας του με αρμόδιους επί του θέματος Διεθνείς Οργανισμούς και Επιτροπές, εφόσον αμφότεροι καλούνται να κατασκευάσουν πολιτικές δομές εντός των οποίων η πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική είναι δυνατό να αναπτυχθεί. Από τη μελέτη και χρήση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση διακρινόμενη σε τρία μοντέλα σχολείου, το αφομοιωτικό, το ενταξιακό και το συμπεριληπτικό είναι μία διαδικασία διαχρονικής αξίας που εμπνέει ιδανικά, αναπτύσσει αισθήματα ατομικής και κοινωνικής συνεργασίας αλλά και ένα αίσθημα υπευθυνότητας εκ μέρους των εκπαιδευτικών, διαμορφώνοντας ολοκληρωμένες προσωπικότητες. Στην επιτυχία των παραπάνω συμβάλλει κυρίως το Συμπεριληπτικό Μοντέλο το οποίο δε στοχεύει αποκλειστικά στη σχολική επιτυχία των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα αλλά εμπεριέχει ένα σχέδιο αντιπροκατάληψης, τη συμμετοχή σε προγράμματα ανταλλαγής μαθητών μεταξύ διαφορετικών σχολείων εκτός των εθνικών συνόρων, τη μετάβαση από τη θεωρία στην πράξη, τις νέες τεχνολογίες, την εκπαίδευση διδασκόντων όσον αφορά στην κουλτούρα των μαθητικών ομάδων που πρόκειται να αποκομίσουν τα οφέλη της μάθησης. Η συνύπαρξη διαφορετικών χαρακτηριστικών εκπαιδευόμενων αναδύει κυρίως πρακτικά τις δυσκολίες που προκύπτουν τόσο σε επίπεδο εκμάθησης όσο και σε επίπεδο αποδοχής της ετερότητας. Οι μηχανισμοί περιορισμού των τυχόν προβλημάτων στηρίζονται σε μια πολιτική ένταξης που ενισχύει τον πολιτισμικό πλουραλισμό από πλευράς κράτους για την εκπαίδευση. Συνεπώς, οφείλει η πολιτική αυτή να προωθεί την αρχή της ισότητας ευκαιριών στην απόκτηση της γνώσης επιδιώκοντας ταυτόχρονα τη διατήρηση των πολιτισμικών στοιχείων των όποιων μειονοτικών ομάδων. Συμπερασματικά, η ενσωμάτωση ετερόκλητων γνωρισμάτων στον εθνικό κορμό της εκπαίδευσης, υπαγορεύει τη χάραξη και εφαρμογή ενός σχεδίου που θα αποδώσει καρπούς σε βάθος χρόνου και που δεν αναφέρεται αποκλειστικά στην απόκτηση ενός τίτλου σπουδών απαραίτητου για εύρεση εργασίας, αλλά στην «κατασκευή» καλλιεργημένων ανθρώπων που συνυπάρχουν αρμονικά σε μια κοινωνία δίχως να αλλοιώνεται η πολιτισμική τους ταυτότητα.

Λέξεις- Κλειδιά: Ετερότητα, Μοντέλα Εκπαίδευσης, Περιορισμοί, Επιτροπές Εκπαίδευσης, Κοινωνική Ενσωμάτωση

1. Εισαγωγή

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση περιγράφεται ως μία δομική αλλαγή στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος (Gay, 2004; Banks, 1999). Περιγράφοντας την, ο Banks (1999) έδωσε έμφαση στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση ως μία μορφή εκπαίδευσης που επιδιώκει να αναθρέψει ανθρώπους, οι οποίοι αποστασιοποιούνται από στερεότυπες εθνοτικές κρίσεις και διακρίσεις και υποστηρίζουν τον πολιτιστικό πλούτο της κοινωνίας, δίνοντας, παράλληλα, αξία σε αυτόν. Πιο πρόσφατα, ο Aydin (2013) υποστήριξε ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι μία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση σχεδιασμένη ώστε να προκαλέσει βαθιές μεταβολές ως προς το ρόλο και τη θέση των μαθητών εντός του εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με την πολυπολιτισμική εκπαίδευση, η φυλή, η εθνική καταγωγή και η κοινωνική τάξη

αντιπροσωπεύουν διακριτά στοιχεία της κοινωνίας, ενώ παράλληλα, η εθνική και η πολιτιστική ποικιλομορφία συμβάλλουν στον εμπλουτισμό τους έθνους και στην ανάπτυξη της ικανότητας αντίληψης κι επίλυσης προσωπικών προβλημάτων (AlanayandAydin, 2016).

Συνδυάζοντας τα προαναφερόμενα στοιχεία με τα ευρήματα των GrantandSleeter (2006), Banks (2004), Nieto (2004) και Sleeter (1996), ο Gorski (2006) όρισε τα πέντε συστατικά χαρακτηριστικά της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης ως εξής (Gorski, 2006): (i) η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι ένα πολιτικό και κοινωνικό κίνημα και μία διαδικασία, μέσω της οποίας επιδιώκεται η ασφάλεια της κοινωνικής δικαιοσύνης για τα φυσικά πρόσωπα και την κοινωνία, χωρίς να πραγματοποιούνται διακρίσεις ως προς τη φυλή ή την εθνοτική καταγωγή, τη σεξουαλικότητα, τη μητρική γλώσσα, την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση ή οποιαδήποτε άλλη ατομική ή ομαδική ταυτότητα, (ii) η πολυπολιτισμική εκπαίδευση, αν και σχετίζεται και συνδέεται με συγκεκριμένα στοιχεία πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης παρόντα σε αυθεντικές μορφές των εκπαιδευτικών συστημάτων, συνιστά ένα φαινόμενο κοινωνικής δικαιοσύνης και μπορεί να προστατευθεί μόνο μέσω των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, (iii) η πολυπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να επιτύχει μόνο μέσω σχολικών μεταρρυθμίσεων που διεξάγουν κριτικές αναλύσεις επί των δυνατών σημείων και των προτεραιοτήτων των υφιστάμενων εκπαιδευτικών συστημάτων, (iv) μόνο βασικές και κρίσιμες αναλύσεις των στόχων της εκπαίδευσης μπορούν να οδηγήσουν στον περιορισμό των ανισοτήτων στην εκπαίδευση και (v) η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αντιπροσωπεύει μία θετική και ποιοτική εκπαίδευση για το σύνολο των μαθητών.

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση δίνει έμφαση στην ανάγκη δημιουργίας μίας κοινωνίας, στην οποία επιδεικνύεται σεβασμός έναντι διαφορετικών κουλτουρών που συναντώνται εντός της κοινωνίας, ενώ τα παγκόσμια και δημογραφικά δικαιώματα θεωρούνται καίριας σημασίας (Kaya, 2014; Lafer, 2014). Σε αυτό το πλαίσιο, ο Bulut (2015) υποστήριξε ότι η εμπάθεια και οι δημιουργικές ικανότητες των μαθητών θα πρέπει να ενισχυθούν και θα πρέπει να δοθεί έμφαση στα συναισθήματα των άλλων και στις ικανότητες των μαθητών να τοποθετούν εαυτούς στην θέση των άλλων. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές δε θα παραμένουν, απλώς, επικεντρωμένοι στη δική τους χώρα, αλλά θα εισέρχονται σε μία κατάσταση, στην οποία θα αποκτούν μία αίσθηση καθολικότητας. Οι αξίες που μπορούν να αποκτήσουν οι μαθητές, μέσω της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, συνοψίζονται στις εξής (Parekh, 2002): (i) ανάπτυξη μίας κουλτούρας που αποτελείται από διαφορετικές κουλτούρες, (ii) αύξηση της επικοινωνίας μεταξύ των κουλτουρών και ικανότητα εκμετάλλευσης των αμοιβαίων πολιτιστικών αξιών, (iii) απόκτηση εμπειριών και πρακτικών από όλον τον κόσμο και (iv) εγκατάλειψη οποιωνδήποτε προκαταλήψεων και ρατσιστικών σκέψεων.

2. Μοντέλα πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και οφέλη

Η βάση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως ορίζεται από τον Banks (1995), είναι η ανάπτυξη πεποιθήσεων ότι όλοι οι μαθητές έχουν δικαίωμα στη μάθηση, όλοι οι μαθητές θα πρέπει να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες μάθησης και οι εν λόγω στόχοι θα πρέπει να είναι επιτεύξιμοι μέσω μίας διαδικασίας συνεχούς μεταρρύθμισης κι αλλαγής. Το αποτελεσματικό μοντέλο πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης του Banks (1995) περιλαμβάνει πέντε βασικά στοιχεία. Το πρώτο στοιχείο ορίζει ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση υποστηρίζει την ενσωμάτωση της πολυπολιτισμικής εκπαιδευτικής επαφής και απαιτεί την ποικιλομορφία των υλικών των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Το δεύτερο στοιχείο ορίζει ότι υφίσταται ανάγκη διερεύνησης της ανάπτυξης της γνώσης και από θεωρητική σκοπιά καθοδήγησης ως προς τον τρόπο διαμόρφωσης της γνώσης και απόκτησης των επιθυμητών αποτελεσμάτων, μέσω της διαδικασίας εκμάθησης. Το τρίτο στοιχείο ορίζει ότι θα πρέπει να καταβάλλεται προσπάθεια περιορισμού των προκαταλήψεων, μέσω της ανάδειξης των θετικών στοιχείων των διαφορετικών ομάδων. Το τέταρτο στοιχείο ορίζει ότι, μέσω της χρήσης διαφορετικών μαθησιακών προσεγγίσεων και προσεγγίσεων διδασκαλίας, θα πρέπει να καταβάλλεται προσπάθεια ώστε να επιτυγχάνεται ο κατάλληλος τρόπος διδασκαλίας. Τέλος, το πέμπτο στοιχείο του μοντέλου πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης του Banks (1995) ορίζει ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση οδηγεί σε αλλαγές του σχολικού περιβάλλοντος και σε αναμόρφωση του εκάστοτε εκπαιδευτικού ιδρύματος, ενώ παράλληλα διασφαλίζει την παροχή της θετικής σχολικής ατμόσφαιρας και επιτρέπει στους μαθητές να αλληλεπιδρούν ο ένας με τον άλλον.

Λίγο αργότερα, ο Kitano (1997), στηριζόμενος στις ιδέες του Banks (1995) περιέγραψε τρεις τύπους μαθημάτων που θα πρέπει να περιλαμβάνονται στα πλαίσια μίας πολυπολιτισμικής εκπαιδευτικής προσέγγισης, τους οποίους όρισε ως: (i) μη αποκλειστικό, (ii) περιεκτικό και (iii) μετασηματισμένο μάθημα. Το μη αποκλειστικό μάθημα είναι αυτό στο πλαίσιο του οποίου, η ιστορία και η γνώση βασίζονται στη χρήση ενσωματωμένων ή στερεότυπων εκφράσεων, συμπεριλαμβάνοντας μεν την παρουσίαση διαφορετικών πολιτισμών, εμμένοντας δε στην παραδοσιακή παρουσίαση του

μαθήματος. Το περιεκτικό μάθημα ορίστηκε ως αυτό, το οποίο παρουσιάζει γενικές τάσεις και παραδοσιακές οπτικές επί ενός θέματος, όμως συμπεριλαμβάνει επιπλέον απόψεις και σκέψεις. Τέλος, το μετασχηματισμένο μάθημα είναι αυτό, το οποίο αμφισβητεί τις αποδεκτές παραδόσεις, αναπτύσσει νέες έννοιες και νέους τρόπους σκέψης και επιτρέπει την ανταλλαγή δύναμης μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Το περιεχόμενο ενός μετασχηματισμένου μαθήματος μεταβάλλεται ως προς το περιεχόμενο του αντικειμένου, τις στρατηγικές διδασκαλίας, τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εντός της σχολικής τάξης, τις αξιολογήσεις και τη δυναμική της σχολικής τάξης. Βάσει των ορισμών τους επί της μετασχηματισμένης πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι Kitano (1997) και Banks (1995) υποστήριξαν ότι η επιτυχία της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης απαιτεί περισσότερα από μία απλή αλλαγή στάσης.

Πιο πρόσφατα, οι Sleeter and Grant (2001) περιέγραψαν πέντε προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης: (i) τη διδασκαλία του εξαιρετικού και πολιτιστικά διαφορετικού, (ii) τις ανθρώπινες σχέσεις, (iii) τις μονομερείς μελέτες, (iv) την πολυπολιτισμική εκπαίδευση και (v) την εκπαίδευση που είναι πολυπολιτισμική και συμβάλλει στην κοινωνική ανοικοδόμηση. Η πρώτη προσέγγιση που στηρίζεται στη διδασκαλία του εξαιρετικού και πολιτιστικά διαφορετικού, επικεντρώνεται στους μαθητές εντός της υφιστάμενης κοινωνικής δομής και κουλτούρας. Η προσέγγιση αυτή λαμβάνει υπόψη της εξαιρετικούς ή πολιτιστικά διαφορετικούς μαθητές, μέσω της χρήσης στρατηγικών και πολιτιστικά σχετικού υλικού, σύμφωνα με τον τρόπο εκμάθησης των μαθητών. Η προσέγγιση των ανθρώπινων σχέσεων δίνει έμφαση στην αφομοίωση μεμονωμένων μαθητών, μέσω κυρίως λεκτικών και πρακτικών δραστηριοτήτων της τάξης. Η συγκεκριμένη προσέγγιση ενθαρρύνει τη διδασκαλία που στηρίζεται στη συνεργατική εκμάθηση μεταξύ των μαθητών. Η τρίτη προσέγγιση, των μονομερών μελετών, βασίζεται στη ξεχωριστή διδασκαλία της γνώσης αναφορικά με μία συγκεκριμένη ομάδα, τόσο στα μέλη της ομάδας όσο και σε άλλους. Αυτή η προσέγγιση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης επικεντρώνεται στην προώθηση της κοινωνικής ισότητας και του πολιτιστικού πλουραλισμού. Στα πλαίσια αυτής της προσέγγισης, η διδασκεία ύλη οργανώνεται γύρω από τη συμβολή και την οπτική μίας συγκεκριμένης ομάδας τόσο ως προς τα μέλη της όσο και ως προς τους άλλους. Η τελευταία προσέγγιση στηρίζεται στην προώθηση του κοινωνικού και δομικού πλουραλισμού και περιλαμβάνει την ενεργή και δημοκρατική λήψη αποφάσεων των μαθητών. Περαιτέρω, προετοιμάζει τους εκπαιδευτικούς ώστε να καταστήσουν τα επίσημα και ανεπίσημα προγράμματα σπουδών, κατάλληλα και πολιτιστικά αυθεντικά και υποστηρίζει την ιδέα ότι η αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης βασίζεται στη γνώση του εκπαιδευτικού για τον εαυτό του, τους μαθητές και τις οικογένειες τους και τις αντίστοιχες κοινωνίες (Kozka, 2001).

Όσον αφορά στα οφέλη της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, αυτά περιλαμβάνουν, κατά κύριο λόγο, κοινωνικά και ακαδημαϊκά οφέλη. Οι Tiedt and Tiedt (1990) υποστήριξαν ότι η φυλετική και πολιτιστική αρμονία στηρίζεται στην αποτελεσματική πολυπολιτισμική εκπαίδευση, δηλώνοντας ότι «οι μαθητές θα πρέπει να μαθαίνουν ότι η διαφορετικότητα δεν είναι συνώνυμο του ελαττώματος» (Tiedt and Tiedt, p.6). Οι ίδιοι συγγραφείς εξήγησαν ότι γνώση αναφορικά με άλλες κουλτούρες δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να συμμετέχουν ολοκληρωτικά στον κόσμο όταν ενηλικιωθούν. Στο ίδιο πλαίσιο, ο Bennett (1999) περιέγραψε ότι η ύπαρξη ενός διασυνδεδεμένου κόσμου είναι ένας από τους λόγους που καθιστούν την πολυπολιτισμική εκπαίδευση επωφελή. Καθώς ο κόσμος γίνεται ολοένα και περισσότερο συνδεδεμένος, καθίσταται προφανές ότι κάθε άνθρωπος δεν είναι πολίτης συγκεκριμένης χώρας αλλά παγκόσμιος πολίτης. Κατά συνέπεια, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη πολιτών ενημερωμένων σε παγκόσμιο επίπεδο, γεγονός που συνιστά προσωπικό αλλά και επαγγελματικό πλεονέκτημα (Bennett, 1999). Άλλοι υποστηρικτές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης εξηγούν ότι κάθε εκπαιδευτικός, ανεξάρτητα από την κουλτούρα, τη φυλή και τις προκαταλήψεις του, έχει το δικαίωμα και την ευθύνη να επηρεάσει με θετικό τρόπο τη ζωή κάθε μαθητή που θα έρθει σε επαφή μαζί του (Cummins, 2008). Νωρίτερα, ο Grant (1975) είχε επισημάνει ότι είναι ηθικά κακό να αποθαρρύνεις τους μαθητές μέσω άδικης εκπαίδευσης, η οποία οδηγεί σε προκατειλημμένες κοινωνικές σκέψεις, ενώ ο Bennett (1999, p.19) δήλωσε ότι «η ισότητα δε συνιστά απλώς ζήτημα βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας. Απαιτείται εφόσον δίνουμε αξία στα δημοκρατικά ιδεώδη του έθνους: τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα, την κοινωνική δικαιοσύνη, το σεβασμό για τις εναλλακτικές επιλογές ζωής και τις ίσες ευκαιρίες για όλους». Ο Nieto (2004) εξήγησε ότι η αύξηση της πολιτισμικής και εθνοτικής ποικιλομορφίας έχει οδηγήσει πολλούς εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν την ανάγκη τους να αναπτύξουν περαιτέρω την κατανόηση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στα δημόσια σχολεία, ενώ ο Schugurensky (2002) υποστήριξε ότι όταν η πολιτισμική ποικιλομορφία και η παγκόσμια ανεκτικότητα προωθούνται μέσω της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, τότε ξεπερνούνται ο παραδοσιακός ελιτισμός και τα αποτελέσματα αυτού. Νωρίτερα, ο Martins (2008, p. 203) δήλωσε ότι «η γνώση των παραδοχών, των προκαταλήψεων και των στερεότυπων του κάθε ανθρώπου αποτελεί το πρώτο βήμα προκειμένου αυτός να είναι σε θέση να αλληλεπιδράσει θετικά και να μάθει από τους άλλους. Σε αυτή τη διαδικασία βρίσκεται και η ουσία της πολυπολιτισμικής

εκμάθησης». Ουσιαστικά, η έμφυτη απόρριψη της πολιτιστικής διαφοράς είναι τόσο απειλητική καθώς «προκαλεί τον άνθρωπο να αναθεωρήσει εθνοκεντρικές απόψεις του κόσμου και να αντιμετωπίσει κάθε διαπολιτισμική συνάντηση με ανοιχτό μυαλό και ως μία μοναδική εμπειρία» (MahoneyandSchamber, 2004, p.312).

3. Μηχανισμοί περιορισμού προκαταλήψεων στα πλαίσια της εκπαίδευσης

Οι σχέσεις μεταξύ των κυρίαρχων και των μη κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων χαρακτηρίζονται, παραδοσιακά, από ένταση (Ashmoreet al., 2001; PrenticeandMiller, 1999). Προκειμένου τα σχολικά συστήματα να αναπτύξουν μέτρα πρόληψης και παρέμβασης, είναι απαραίτητο, το προσωπικό της σχολικής μονάδας που συμμετέχει στην ανάπτυξη πολιτικών και τη διδασκαλία, να κατανοήσει τις διαμορφωτικές διαδικασίες που σχετίζονται με τις προκαταλήψεις, τις διακρίσεις και την καταπίεση. Οι θεωρίες που ερμηνεύουν τις προκαταλήψεις ποικίλουν από τις θεωρίες του εθνοκεντισμού στις θεωρίες του ορεκτισμού, του ανταγωνισμού και του προσανατολισμού της κοινωνικής κυριαρχίας καθώς και στη θεωρία της αυταρχικής προσωπικότητας και τη θεωρία των χαρακτηριστικών (Huddy, 2004; Sue, 2004; Miller, 2002; SidaniusandPratto, 1999). Καθώς οι μαθητές αναπτύσσονται, αρχίζουν να οργανώνουν γνωστικά τις αντιλήψεις τους προκειμένου να κατανοήσουν τον κόσμο. Η γνωστική αναπτυξιακή θεωρία και η θεωρία της κοινωνικής μάθησης περιγράφουν τις διαδικασίες της μοντελοποίησης, της κατηγοριοποίησης και της ενίσχυσης και την αλλαγή της γνωστικής λειτουργίας, η οποία συμβάλλει στην κατανόηση του τρόπου, με τον οποίον αναπτύσσονται τα στερεότυπα (BiglerandLiben, 1992). Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν επί των προκαταλήψεων μεταξύ των μαθητών, επικεντρώθηκαν στα γνωστικά και αναπτυξιακά στάδια των παιδιών, υποδεικνύοντας ότι η ανάπτυξη προσεγγίσεων για την πρόληψη των προκαταλήψεων είναι κριτικής σημασίας. Παρ' όλα αυτά, είναι εξίσου σημαντικό αυτό το αναπτυξιακό πλαίσιο, εντός των περιβαλλοντικών και συστημικών στρωμάτων, στα οποία εντάσσεται κατά την εφαρμογή προγραμμάτων που αποσκοπούν στην καλλιέργεια της πολυπολιτισμικής ευαισθησίας και ικανότητας (Rettig, 2002).

Στον περιορισμό των προκαταλήψεων στα πλαίσια της εκπαίδευσης συμβάλλει, σε εξίσου σημαντικό βαθμό, η κουλτούρα και το κλίμα που επικρατεί εντός της σχολικής μονάδας, καθώς μπορεί είτε να ενθαρρύνει τον αποκλεισμό των παιδιών, λόγω της διαφορετικότητάς τους ως προς τη θρησκεία, τη φυλή, την ικανότητα ή το σεξουαλικό προσανατολισμό, είτε να είναι εχθρικό, προάγοντας την προκατάληψη, την παρενόχληση και τον αποκλεισμό από τη μάθηση. Η καθιέρωση ενός συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος συνεπάγεται την εφαρμογή παρεμβάσεων, οι οποίες επιδιώκουν να αλλάξουν τη σχολική κουλτούρα και το σχολικό κλίμα (Ericksonetal., 2004). Η προσοχή ως προς τη χρήση της γλώσσας στα πλαίσια της επικοινωνίας και της διδασκαλίας ύλης υποδεικνύει τον τρόπο με τον οποίον τα παιδιά διδάσκονται την ποικιλομορφία που υφίσταται μεταξύ τους και τους κανόνες και τις προσδοκίες σχετικά με το πώς θα πρέπει να αποδέχονται τη διαφορετικότητα και παρέχει ενδείξεις ως προς την αξιολόγηση του τρόπου διαμόρφωσης της σχολικής κουλτούρας (PearceandPearce, 2001). Σε επίπεδο σχολικού κλίματος, το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι μετριάξει τον κίνδυνο της αυτοκτονίας για τους ομοφυλόφιλους νέους (EisenbergandResnick, 2006). Παράλληλα, προκύπτει ότι ο βαθμός στον οποίον ομοφυλόφιλοι μαθητές αισθάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί τους ενδιαφέρονται για αυτούς και τους αντιμετωπίζουν ως ίσους, επηρεάζει την ακαδημαϊκή και κοινωνική επιτυχία των εν λόγω μαθητών (Russelletal., 2001). Δεδομένου ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν την ικανότητα ενός παιδιού να μάθει ποικίλουν, η αντιμετώπιση της προκατάληψης και της παρενόχλησης στο σχολείο είναι κριτικής σημασίας για τη βελτίωση της σχολικής κουλτούρας και του σχολικού κλίματος. Σε κάθε περίπτωση, οι προσπάθειες αλλαγής της σχολικής κουλτούρας θα πρέπει να σχεδιάζονται και να υλοποιούνται προσεκτικά, μέσω μίας συμμετοχικής διαδικασίας, η οποία περιλαμβάνει την ηγεσία του σχολείου. Οι GlissonandSchoenwald (2005) παρατηρούν ότι η κουλτούρα είναι ιδιαίτερα δύσκολο να αλλάξει και ο Hoy (1990) προτείνει προσοχή κατά την προσπάθεια αλλαγής κυρίαρχων συστημάτων κουλτούρας, τα οποία ενδεχομένως αντιπροσωπεύουν κοινωνική άμυνα έναντι της ανησυχίας.

Ένας άλλος μηχανισμός περιορισμού των προκαταλήψεων στο σχολικό περιβάλλον είναι η βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των διαφορετικών ομάδων που εντοπίζονται στο σχολείο. Προγράμματα που επιδιώκουν να περιορίσουν την προκατάληψη και τη διαμάχη μεταξύ διαφορετικών ομάδων μαθητών, επικεντρώνονται στην εκπαίδευση κατά των προκαταλήψεων, στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση, στη συνεργατική μάθηση, την ηθική ανάπτυξη και τη μείωση της βίας (Paluck, 2006; Banks, 2005; Ericksonetal., 2004; StephanandVogt, 2004). Οι παρεμβάσεις αφορούν σε ηλικίες που ποικίλουν από την προσχολική ηλικία έως τους μαθητές της ανώτατης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι περισσότερες έρευνες δίνουν έμφαση στην εκμάθηση των μαθητών και όχι στην παρέμβαση σε επίπεδο εκπαιδευτικού, διοίκησης ή

συστήματος, παρά τις υφιστάμενες προτάσεις για αλλαγή της οργανωσιακής κουλτούρας που περιλαμβάνει παρέμβαση σε όλα τα επίπεδα του συστήματος (GlissonandSchoenwald, 2005). Συνεργατικά προγράμματα εκμάθησης εμπλέκουν παιδιά από μικτές ομάδες ταυτότητας σε εργασίες, οι οποίες είναι σχεδιασμένες ώστε να προωθούν τη συνεργασία και τον εντοπισμό της νέας ανώτερης ομάδας. Τέτοια προγράμματα προκύπτει ότι συμβάλλουν στη διευκόλυνση της ανάπτυξης διαπολιτισμικών φιλιών και σε ακαδημαϊκά επιτεύγματα (SlavinandCooper, 1999; Stephan, 1999). Ηθικά εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως η εκπαίδευση χαρακτήρα, βασίζονται στη θεωρία της κοινωνικής εκμάθησης και αποσκοπούν στην προώθηση της κοινωνικής υπευθυνότητας και των δημοκρατικών αρχών. Τέτοιου είδους προγράμματα προκύπτει ότι συμβάλλουν στον περιορισμό προβλημάτων πειθαρχίας και συμπεριφοράς και σε βελτιώσεις αναφορικά με τις κοινωνικές σχέσεις και τις σχέσεις μεταξύ ομάδων.

Δύο παραδειγματικές προσεγγίσεις περιορισμού των προκαταλήψεων στο σχολικό περιβάλλον είναι τα συνεργατικά προγράμματα εκμάθησης (SlavinandCooper, 1999) και τα προγράμματα ανάπτυξης του χαρακτήρα (Schultzetal., 2001). Τα προγράμματα συνεργατικής εκμάθησης αντιμετωπίζουν την προκατάληψη μέσω της εφαρμογής μικρών ομάδων μαθητών, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από διαφορετικά επίπεδα ακαδημαϊκών επιδόσεων και της χρήσης διαφόρων μαθησιακών δραστηριοτήτων, οι οποίες προάγουν την ακαδημαϊκή επιτυχία για κάθε μέλος της ομάδας (SlavinandCooper, 1999). Ετερογενείς ομάδες μαθητών αναλαμβάνουν την επίλυση προβλημάτων και την από κοινού ολοκλήρωση εργασιών. Αν και τα συνεργατικά προγράμματα μάθησης δεν εφαρμόζονται πάντοτε για τον περιορισμό των προκαταλήψεων και πιθανώς να μη μετρούν πάντοτε την αλλαγή της στάσης έναντι των προκαταλήψεων, τα αποτελέσματά τους υποδεικνύουν ότι οι μαθητές που συμμετέχουν σε αυτά είναι περισσότερο πιθανό να παρουσιάσουν βελτίωση ως προς τις διαφυλετικές αξιολογήσεις τους και να αναπτύξουν διαπολιτισμικές φιλίες (SlavinandCooper, 1999). Από την άλλη πλευρά, τα προγράμματα ανάπτυξης του χαρακτήρα επικεντρώνονται στην εκπαίδευση αναφορικά με ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης και βελτίωσης των διαπροσωπικών σχέσεων. Η προσέγγιση τους συνδυάζει την παραδοσιακή εκπαίδευση ηθικής συλλογιστικής με την κριτική εξέταση του ρατσισμού, των προκαταλήψεων, του αντισημιτισμού και της καταπίεσης. Οι στόχοι αυτών των προγραμμάτων περιλαμβάνουν τη σωστή αντιμετώπιση των άλλων ανθρώπων, την αλληλεπίδραση με άλλους με σεβασμό και την ενσωμάτωση της οπτικής των άλλων στις σχέσεις του ατόμου με τους υπόλοιπους (Schultzetal., 2001).

4. Ο ρόλος του κράτους στην πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα

Οι Ευρωπαϊκές κοινωνίες στηρίζονται σε διαφορετικά μοντέλα για την αντιμετώπιση της πολιτιστικής και θρησκευτικής ποικιλομορφίας στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα, η Γερμανία, η Ελλάδα και η Ιρλανδία προτιμούν τον όρο διαπολιτισμικότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ η Μεγάλη Βρετανία, η Ολλανδία, η Αυστραλία, οι Η.Π.Α. και η Μαλαισία, ιστορικά, χρησιμοποιούν τον όρο της πολυπολιτισμικότητας (NietoandBode, 2007). Οι Έλληνες ακαδημαϊκοί ξεκίνησαν έναν έντονο διάλογο αναφορικά με την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στα μέσα της δεκαετίας του 1980. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι οι GotosandMarkou (1984) κατέκριναν την αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική και πρακτικές και πρότειναν να επιτρέπεται στους μαθητές να διατηρούν τα δικά τους πολιτιστικά στοιχεία κατά τη διάρκεια της παραμονής τους στη χώρα υποδοχής, χωρίς αυτά να θεωρούνται μειονεκτήματα. Σε μία χρονική περίοδο που η έννοια της πολυπολιτισμικότητας και οι προοπτικές ενσωμάτωσης των εθνοτικών μειονοτήτων, θεωρείται από πολλούς, ότι βρίσκονται υπό κρίση (Modoodetal., 2006), προκύπτει ότι οι υπεύθυνοι χάραξης της πολιτικής επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους, ολοένα και περισσότερο, στην κοινωνική συνοχή και την επιστροφή σε μία αφομοιωτική προσέγγιση, η οποία δίνει έμφαση στην εθνική κουλτούρα και αξίες ή σε μία ολοκληρωτική προσέγγιση, η οποία αναγνωρίζει μεν την πολιτιστική ποικιλομορφία, όμως, συχνά, τείνει υπέρ της αφομοίωσης (PalaiologouandFaas, 2012). Για παράδειγμα, η Ολλανδία έχει αποτελέσει πρόδρομο της πολυπολιτισμικότητας από τη δεκαετία του 1980, όμως, πρόσφατα παρουσίασε στροφή υπέρ της ενσωμάτωσης, μέσω της εισαγωγής μαθημάτων ενσωμάτωσης για τους νεοεισερχόμενους και μίας δημοτικής δοκιμασίας, την οποία καλούνται να διεξάγουν μελλοντικοί μετανάστες, πριν από την αναχώρησή τους από τη χώρα καταγωγής τους (Vasta, 2007). Από την άλλη πλευρά, ενόψει της αυξανόμενης πολιτικής αναταραχής και του κοινωνικού αποκλεισμού της μεταναστευτικής νεολαίας δεύτερης γενιάς, η γαλλική κυβέρνηση ανακοίνωσε το πολιτικό μοντέλο της δημοκρατικής ενσωμάτωσης, το οποίο απαγορεύει τα θρησκευτικά σύμβολα από τα σχολεία (Guiraudon, 2006).

Ο περιορισμός των εμποδίων που δεν επιτρέπουν την πρόοδο, λόγω της διαφορετικής γλώσσας, της διαφορετικής κουλτούρας ή του διαφορετικού οικογενειακού υποβάθρου που χαρακτηρίζουν τους μαθητές που μετανάστευσαν στην Ελλάδα, αποτελεί, ίσως, την κυριότερη παράμετρο παρέμβασης, τόσο για τη διασφάλιση της αποτελεσματικής σχολικής

εκμάθησης και αποδοχής των συμμαθητών αλλά και για την επιτυχημένη σχολική και ευρύτερη κοινωνική συμπερίληψη των μαθητών και των οικογενειών τους. Προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ανάγκες των εν λόγω μαθητών και να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις που θέτει η πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού σήμερα, ιδιαίτερα στα πλαίσια της Ελληνικής σχολικής μονάδας, το κράτος καλείται να αναπτύξει και να εφαρμόσει μία σειρά μέτρων, τα οποία μπορεί να απευθύνονται στο σύνολο των μαθητών ή να απευθύνονται σε συγκεκριμένα σχολεία, τα οποία χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερα υψηλούς αριθμούς μαθητών, με διαφορετικό υπόβαθρο.

Στην Ελλάδα, κατά τα τελευταία έτη, το κράτος έχει εφαρμόσει μία σειρά παρεμβάσεων στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με σκοπό να εισάγει τη διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε αυτές τις μεταρρυθμίσεις περιλαμβάνονται, μεταξύ άλλων: (i) ο επανασχεδιασμός και η αναδόμηση του σχολικού προγράμματος σπουδών και των σχολικών βιβλίων ώστε αυτά να συμβαδίζουν με τις αρχές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, (ii) η καθιέρωση μίας διεπιστημονικής προσέγγισης, στα πλαίσια μίας προσπάθειας ανάλυσης ζητημάτων που σχετίζονται με την πολυπολιτισμικότητα, την Ευρωπαϊκή ταυτότητα, την παγκοσμιοποίηση και τις καθημερινές ζωές των πολιτών, (iii) η καθιέρωση συνεργασιών μεταξύ των Ελληνικών σχολείων και σχολείων ξένων χωρών, (iv) η ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο πρόγραμμα σπουδών των πανεπιστημιακών τμημάτων εκπαιδευτικής πολιτικής, (v) η οργάνωση της εκπαίδευσης και των σεμιναρίων ανάπτυξης των καθηγητών σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την πολυπολιτισμική εκπαίδευση και (vi) η ανάπτυξη προγραμμάτων για την πολυπολιτισμική παρέμβαση σε σχολικό επίπεδο (MarkouandParthenis, 2016). Πέραν των προαναφερόμενων μέτρων, τα οποία εφαρμόζονται στο σύνολο των σχολικών μονάδων, περαιτέρω και περισσότερο εξειδικευμένα μέτρα έχουν ληφθεί ώστε να διασφαλιστεί η επιτυχής ενσωμάτωση και συμμετοχή των μαθητών με διαφορετικό υπόβαθρο, στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα κυριότερα μέτρα εκπαιδευτικής παρέμβασης που έχουν υιοθετηθεί, επικεντρώνονται (MarkouandParthenis, 2016): (i) στην έμφαση στην αποτροπή της σχολικής αποτυχίας, (ii) στην πρόωπη παρέμβαση στην περίπτωση μαθητών που δυσκολεύονται και (iii) στην επαγγελματική ανάπτυξη κι εκπαίδευση των δασκάλων, σε εξειδικευμένα μέτρα στήριξης. Σε επίπεδο εφαρμογής, τα βραχυπρόθεσμα αυτά μέτρα εφαρμόζονται με τη μορφή πρόσθετων ή συμπληρωματικών μαθημάτων, οργανωμένων, συνήθως, υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας ή υπό την ευθύνη Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων Εκπαιδευτικής Πολιτικής και αναφέρονται σε τάξεις υποδοχής, σε τάξεις απογευματινών συμπληρωματικών μαθημάτων, σε διαπολιτισμικά σχολεία – τάξεις και στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και κουλτούρας των μαθητών με διαφορετικό υπόβαθρο, σε ώρες εκτός σχολείου και σε εθελοντική βάση (MarkouandParthenis, 2016).

Παρ' όλα αυτά, γίνεται αντιληπτό ότι βάσει της υφιστάμενης κατάστασης, το μέγεθος του προγράμματος πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στη χώρα, όπως αυτό καθιερώθηκε από τη σχετική νομοθεσία, είναι μάλλον περιορισμένο. Ο αριθμός των πολυπολιτισμικών σχολείων εκτιμάται σε 0,17% του συνόλου της δημόσιας εκπαίδευσης, ενώ ξένοι και επαναπατρισθέντες μαθητές υπολογίζεται ότι αντιπροσωπεύουν περίπου το 10% του συνολικού σχολικού πληθυσμού (Apergi, 2016). Βέβαια, θα πρέπει να αναγνωρισθεί το γεγονός ότι ποτέ δεν έχει πραγματοποιηθεί μία συστηματική αξιολόγηση των μέτρων που έχουν ληφθεί, ούτε έχει πραγματοποιηθεί μία αξιόπιστη έρευνα αναφορικά με την απόδοση των ξένων μαθητών στα πλαίσια των σπουδών τους και τις γενικότερες εισροές στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Scourtoutetal., 2004; Damanakis, 1998). Περαιτέρω ενέργειες που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στη συμπερίληψη μίας πολυπολιτισμικής προσέγγισης στα πλαίσια του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος περιλαμβάνουν τη λειτουργική σύνδεση της εκμάθησης της Ελληνικής γλώσσας με τη μητρική γλώσσα των ξένων και επαναπατρισθέντων μαθητών (Apergi, 2016). Επιπλέον, η ανάπτυξη εξατομικευμένων και ευέλικτων προγραμμάτων για τους αδύναμους μαθητές εντός του εκτεταμένου σχολικού προγράμματος, η καθιέρωση ετήσιων εκπαιδευτικών σεμιναρίων για το σύνολο των εκπαιδευτικών με σκοπό την ενημέρωση και την ευαισθητοποίησή τους επί ζητημάτων πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και η υποχρεωτική παρακολούθηση αυτών των σεμιναρίων για όλο το διδακτικό προσωπικό τουλάχιστον μία φορά ανά τρία έτη, σε συνδυασμό με συγκεκριμένα προγράμματα και πολυπολιτισμικές εκδηλώσεις στα σχολεία, θα μπορούσαν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην ενσωμάτωση των μαθητών αλλά και των οικογενειών τους (Apergi, 2016).

5. Συμπεράσματα

Δεδομένου ότι υπάρχει πληθώρα διαθέσιμης πληροφόρησης για την αντιμετώπιση θρησκευτικών, φυλετικών και πολιτιστικών προκαταλήψεων και παρενοχλήσεων στα σχολεία, κρίνεται αναγκαίο να αναλογιστεί κανείς τους λόγους για τους οποίους οι αποτελεσματικές πρακτικές δεν εφαρμόζονται πλήρως στα σχολικά συστήματα. Η θεσμική

αντίσταση στην αλλαγή μπορεί να αντικατοπτρίζει τη γενικότερη συντηρητική φύση της εκάστοτε κυρίαρχης εθνικής κουλτούρας και της επιθυμίας διατήρησης της παρούσας κατάστασης. Οι κοινωνικές ομάδες που αντιπροσωπεύουν την κυρίαρχη κουλτούρα είναι αυτές που θέτουν τους κανόνες και οι οποίες, συχνά, δεν αντιλαμβάνονται το προνόμιό τους και είναι απρόθυμες να παραιτηθούν από την εξουσία (Goodman, 2001). Οι μεμονωμένες αξίες και χαρακτηριστικά ενδέχεται να συνιστούν προστατευτικούς μηχανισμούς, που αναπτύχθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του υποκειμένου, ενώ τα πρότυπα και οι προσδοκίες των κυρίαρχων ομάδων, ορίζουν τη σχολική κουλτούρα, προκαλώντας, κατά συνέπεια, σε όσους διαφέρουν την αίσθηση ότι είναι αόρατοι και θέτοντας τις βάσεις της ανισότητας και της διαμάχης (Goodman, 2001). Η ανάπτυξη μίας συμπεριληπτικής κουλτούρας απαιτεί έναν ηγέτη, ένα όραμα κοινής γλώσσας και αξιών και μία συμμετοχική προσέγγιση στην αλλαγή (Banks, 2005). Είναι ιδιαίτερα σημαντικό, ερευνητές και σχολικό προσωπικό να συνεργάζονται προκειμένου να μεταλαμπαδεύσουν τη γνώση και να παρέχουν ανατροφοδότηση ως προς την αποτελεσματικότητα των εφαρμοζόμενων πρακτικών. Περαιτέρω, σύμβουλοι μπορούν να παρέχουν βοήθεια στους εκπαιδευτικούς, όσον αφορά στην οργάνωση της κοινωνίας ως προς τη σχολική συμπερίληψη, τη διαπραγμάτευση των σχέσεων μεταξύ των συμβαλλομένων μερών, την πραγματοποίηση αλλαγών στο προσωπικό και το πρόγραμμα σπουδών, την εφαρμογή εξατομικευμένων προσεγγίσεων σε συγκεκριμένες υφιστάμενες σχολικές κουλτούρες και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος (StephanandVogt, 2004).

Σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει να γίνεται κατανοητό μεταξύ των υπευθύνων χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής, ότι η φιλοσοφία και οι στόχοι των πολυπολιτισμικών πολιτικών που αναπτύσσονται και υιοθετούνται, τόσο σε επίπεδο επιστημονικού διαλόγου όσο και σε επίπεδο εφαρμογής, δε θα πρέπει να συμβάλλουν στη δημιουργία ή στην αναπαραγωγή μειονοτήτων αλλά να ενθαρρύνουν την πολυπολιτισμική κατανόηση και την εποικοδομητική συνεργασία μεταξύ των μαθητών με διαφορετικό υπόβαθρο (π.χ. μετανάστες) και των υπόλοιπων μαθητών. Οι πολιτικές και οι παρεμβάσεις της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πρέπει να προσανατολίζονται στην καθιέρωση ενός κράτους δικαίου, όπου όλοι οι πολίτες έχουν τη δυνατότητα να συμπεριλαμβάνονται και να παρέχουν νομιμότητα στο κράτος. Αυτός ο τύπος πολυπολιτισμικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων βοηθά όλους τους μαθητές να αποκτήσουν τη γνώση και τις ικανότητες που θα τους επιτρέψουν να αγωνιστούν για την υιοθέτηση των βασικών δημοκρατικών αρχών της ισότητας και της δικαιοσύνης. Επί της ουσίας, ο βασικός σκοπός των εν λόγω δραστηριοτήτων είναι η διαμόρφωση πολυπολιτισμικών και δημοκρατικών πολιτών. Για το σκοπό αυτό, είναι κατεπείγουσα ανάγκη να επαναπροσδιοριστεί το σχολικό πρόγραμμα σπουδών και το σχολικό μάθημα της πολιτικής και κοινωνικής εκπαίδευσης. Οι παραδοσιακές αρχές της αγωγής του πολίτη ως μέσω απόκτησης γνώσης επί της διακυβέρνησης, των δημοκρατικών θεσμών και της εθνικής συνταγματικής και πολιτικής ιστορίας πρέπει να επεκταθεί και να επαναπροσδιοριστεί υπό το φως ευρύτερων εννοιών για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των πολιτών που ζουν και εργάζονται σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Οι αξίες της συλλογικότητας, της αλληλεγγύης, της ανεκτικότητας, της αμοιβαίας κατανόησης και του αμοιβαίου σεβασμού για την πολιτισμική ποικιλομορφία, την ειρήνη και τη διεθνή συνεργασία, θα πρέπει να καλλιεργηθούν μεταξύ των νέων ανθρώπων. Οι τελευταίοι θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι οι αξίες του ατομικισμού, του ανταγωνισμού και του καταναλωτισμού, οδηγούν στην φτωχοποίηση μεγάλων τμημάτων του πληθυσμού και ουσιαστικά εξαλείφουν τη μεσαία τάξη, η οποία ιστορικά αποτελούσε τον πυλώνα και τον εγγυητή των δημοκρατικών θεσμών.

Βιβλιογραφία

- Alanay, H. and Aydin, H. (2016). Multicultural Education: The Challenges and Attitudes of Undergraduate Students in Turkey. *Education and Science*, 41(184), 169-191
- Apergi, M. (2016). Intercultural Education Issues in Greece. *International Journal of Education, Culture and Society*, 1(2), 29-32
- Ashmore, R., Jussim, L. and Wilder, D. (2001). *Social Identity, Intergroup Conflict and Conflict Resolution*. (eds.), New York, NY: Oxford University Press.
- Aydin, H. (2013). A Literature-Based Approaches on Multicultural Education. *Anthropologist*, 16(1-2), 31-44
- Banks, J. (1995). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice. In J.A. Banks & C.A. McGee Banks (eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 3-24). New York, NY: Simon & Schuster

- Banks, J. (1999). *An Introduction to Multicultural Education*. (2nd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon Press
- Banks, J. (2004). Multicultural Education: Characteristics and Goals. In J. Banks, & C. Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (pp.3-30). San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Banks, J. (2005). *Improving Multicultural Education: Lessons from the Intergroup Education Movement*. (eds.), New York, NY: Teachers College Press
- Bennett, C. (1999). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. (4th eds.), Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon
- Bigler, R. and Liben, I. (1992). Cognitive Mechanisms in Children's Gender Stereotyping: Theoretical and Educational Implications of a Cognitive-Based Intervention. *Child Development*, 63(6), 1351-1363
- Bulut, Y. (2015). Multiculturalism and Education: Contemporary Issues in Education Studies (Book Review). *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 2(1), 55-57
- Cummins, J. (2008). Rights and Responsibilities of Educators of Bilingual/Bicultural Children. In L.D. Soto (ed.), *Making a Difference in the Lives of Bilingual / Bicultural Children* (pp.195-210). New York, NY: Peter Lang Publishing Inc.
- Damanakis, M. (1998). *The Education of Repatriated and Foreign Students in Greece. Multicultural Approach*. (eds.), Athens: Gutenberg
- Eisenberg, M. and Resnick, M. (2006). Suicidality Among Gay, Lesbian and Bisexual Youth: The Role of Protective Factors. *Journal of Adolescent Health*, 39(5), 662-668
- Erickson, C., Mattaini, M. and McGuire, M. (2004). Constructing Nonviolence Cultures in Schools: The State of the Science. *Children and Schools*, 26(2), 102-116
- Gay, G. (2004). Curriculum Theory and Multicultural Education. In J.A. Banks & C.A.M. Banks (Eds), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 30-49). San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Glisson, C. and Schoenwald, S. (2005). The ARC Organizational and Community Intervention Strategy for Implementing Evidence-Based Children's Mental Health Treatments. *Mental Health Services Research*, 7(4), 243-259
- Goodman, D. (2001). *Promoting Diversity and Social Justice: Educating People from Privileged Groups*. (Eds.), Thousand Oaks, CA: Sage
- Gorski, P. (2006). Complicity with Conservatism: The Do-Politicizing of Multicultural and Intercultural Education. *Intercultural Education*, 17(2), 163-177
- Gotovos, A. and Markou, G. (1984). The Re-Integration of Repatriated Pupils: A Theoretical Approach. In A. Gotovos and G. Markou (Eds.), *School Re-Integration of Repatriated Pupils: Problems, Perspectives* (pp.77-86). Athens: Ministry of Education
- Grant, C. (1975). Racism in School and Society. *Educational Leadership*, 33(3), 184-188
- Grant, C. and Sleeter, C. (2006). *Turning on Learning: Five Approaches to Multicultural Teaching Plans for Race, Class, Gender and Disability*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall
- Guiraudon, V. (2006). Different Nations, Same Nationhood: The Challenges of Immigrant Policy. In Pepper D. Culpepper, Peter A. Hall and Bruno Palier (Eds.), *Changing France. The Politics that Markets Make* (pp.129-149). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan
- Hoy, W. (1990). Organizational Climate and Culture: A Conceptual Analysis of the School Workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 149-168

- Huddy, L. (2004). Contrasting Theoretical Approached to Intergroup Relations. *Political Psychology*, 25(6), 947-967
- Kaya, D. (2014). Multiculturalism and Education: Contemporary Issues in Education Studies (Book Review). *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 1(1), 38-39
- Kitano, M. (1997). What a Course Will Look Like After Multicultural Change. In A.I. Morey and M.K. Kitano (Eds.), *Multicultural Course Transformation in Higher Education: A Broader Truth* (pp.18-34). Boston: Allyn Bacon
- Koza, J. (2001). Multicultural Approaches to Music Education. In C.A. Grant and M.L. Gomez (Eds.), *Campus and Classroom: Making Schooling Multicultural* (pp.239-259). Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall
- Lafer, S. (2014). Democratic Design for the Humanization of Education. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 1(1), 6-12
- Mahoney, S. and Schamber, J. (2004). Exploring the Application of a Development Model of Intercultural Sensitivity to A General Education Curriculum on Diversity. *The Journal of General Education*, 53(3-4), 311-334
- Markou, G. and Parthenis, C. (2016). Intercultural Education in Europe: The Greek Experience. In M. Catarci and M. Fiorucci (eds.), *Intercultural Education in the European Context*. London, UK: Routledge
- Martins, I. (2008). Learning to Live Together: The Contribution of Intercultural Education. *European Journal of Education*, 43(2), 197-206
- Miller, N. (2002). Personalization and the Promise of Contact Theory. *Journal of Social Issues*, 58, 387-410
- Modood, T., Triandafyllidou, A. and Zapata-Barrero, R. (2006). *Multiculturalism, Muslims and Citizenship: A European Approach*. (Eds.), London, UK: Routledge
- Nieto, S. (2004). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. New York, NY: Longman
- Nieto, S. and Bode, P. (2007). *Affirming Diversity: The Socio-Political Context of Multicultural Education*. (Eds.), Boston: Allyn and Bacon
- Palaiologou, N. and Faas, D. (2012). How “Intercultural” is Education in Greece? Insights from Policymakers and Educators. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(4), 563-584
- Paluck, E. (2006). Diversity Training and Intergroup Contact: A Call to Action Research. *Journal of Social Issues*, 62(3), 577-595
- Pearce, K. and Pearce, W. (2001). The Public Dialogue Consortium’s School-Wide Dialogue Process: A Communication Approach to Develop Citizenship Skills and Enhance School Climate. *Communication Theory*, 11(1), 105-123
- Prentice, D. and Miller, D. (1999). *Cultural Divides*. (eds.), New York, NY: Russell SAGE Foundation
- Rettig, M. (2002). Cultural Diversity and Play from an Ecological Perspective. *Children and Schools*, 24(3), 189-199
- Russell, S., Seif, I. and Truong, N. (2001). School Outcomes of Sexual Minority Youth in the United States: Evidence from a National Study. *Journal of Adolescence*, 24(1), 111-127
- Schugurensky, D. (2002). The Eight Curricula of Multicultural Citizenship Education. *Multicultural Education*, 10(1), 2-6
- Schultz, L., Barr, D. and Selman, R. (2001). The Value of a Developmental Approach to Evaluating Character Developmental Programs: An Outcome Study of Facing History and Ourselves. *Journal of Moral Education*, 30(1), 3-27
- Scourtou, E., Vratisalis, K. and Govaris, X. (2004). Immigration and Education in Greece. Valuation of the Existing Situation. Goals and Prospects to Improve. [online], available at:

[http://old.psych.uoa.gr/~vpavlop/index.files/pdf/ddpms%20IMEPO%20immigration%20and%20education%20\(Skourtou%20et%20al.\).pdf](http://old.psych.uoa.gr/~vpavlop/index.files/pdf/ddpms%20IMEPO%20immigration%20and%20education%20(Skourtou%20et%20al.).pdf)

Sidanius, J. and Pratto, F. (1999). *Social Dominance: An Intergroup Theory of Social Hierarchy and Oppression*. (eds.), Cambridge, UK: Cambridge University Press

Slavin, R. and Cooper, R. (1999). Improving Intergroup Relations: Lessons Learned from Cooperative Learning Programs. *Journal of Social Issues*, 55(4), 647-663

Sleeter, C. (1996). *Multicultural Education as Social Activism*. Albany, NY: State University of New York Press

Sleeter, C. and Grant, C. (1993). *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class and Gender*. (eds.), Columbus, OH: Merrill

Stephan, W. (1999). *Reducing Prejudice and Stereotyping in Schools*. (eds.), New York, NY: Teachers College Press

Stephan, W. and Vogt, W. (2004). *Education Programs for Improving Intergroup Relations*. (eds.), New York, NY: Teachers College Press

Sue, D. (2004). Whiteness and Ethnocentric Monoculturalism: Making the "Invisible" Visible. *American Psychologist*, 59(8), 759-769

Tiedt, P. and Tiedt, I. (1990). *Multicultural Teaching: A Handbook of Activities, Information and Resources*. (3rd eds), Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon

Vasta, E. (2007). From Ethnic Minorities to Ethnic Majority Policy? Multiculturalism and the Shift to Assimilationism in the Netherlands. *Ethnic and Racial Studies*, 30, 713-741

Η ΠΡΟΒΟΛΗ ΤΗΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΑΣ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗΣ ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑΣ ΔΙΑΜΕΣΟΥ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

Βαλεντίνη Χρ. Καμπατζά,

ΔΙ.ΠΑ.Ε.

Θεσσαλονίκη, Ελλάδα

e-mail: kambatza@fl.teithe.gr

Περίληψη: Ο όρος «Πολιτισμός» προέρχεται από τη γαλλική λέξη «Civilisation», δάνειο που υιοθέτησε ο Αδαμάντιος Κοραΐς κατά την περίοδο του Νεοελληνικού Διαφωτισμού. Ταυτίστηκε με τα ανώτερα προϊόντα του τρόπου ζωής μιας κοινότητας, που αφορούν στην υψηλή τέχνη, στη φιλοσοφία και στις επιστήμες. Επομένως, ο όρος «πολιτισμός» ακολουθεί πιστά την ιστορική πορεία του ανθρώπου. Στην πρωτόγονη κοινωνία, ο άνθρωπος –στην προσπάθειά του για ικανοποίηση των βασικών του αναγκών– δημιούργησε σταδιακά μία στοιχειώδη μορφή κοινωνίας. Με την πάροδο των αιώνων και την πνευματική και οικονομική εξέλιξη, παρατηρήθηκε ένα φαινόμενο εσωτερικής μετανάστευσης από την επαρχία στην πόλη. Συνέπεια αυτού ήταν η αστικοποίηση του ατόμου, η οποία συνέβαλε στην ανάπτυξη του πολιτισμού, σε παγκόσμιο επίπεδο. Ο όρος «Πολιτισμός» (με τη σημερινή του σημασία) περιλαμβάνει υλικά και πνευματικά έργα, δραστηριότητες και έθιμα, ενώ η πνευματική καλλιέργεια ή «culture» αντανακλά τις αξίες, τις παραδόσεις, τη μόρφωση, την αισθητική, την εκλεπτυσμένη μορφή ανθρώπινης συμπεριφοράς. Κάθε λαός διατηρεί τα δικά του ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και έχει την εθνική του ταυτότητα. Ωστόσο, το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης επέφερε πολλές αλλαγές στις διάφορες εθνότητες και με γνώμονα την ιδέα του πανανθρώπινου πολιτισμού, δημιούργησε συνθήκες για την εμφάνιση και προβολή κοινών στοιχείων στους λαούς. Υπεύθυνοι για την προώθηση και προβολή της Παγκόσμιας «Πολιτιστικής Κληρονομιάς» είναι οι «Πολιτισμικοί Οργανισμοί» (: Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, Σχολεία, Βιβλιοθήκες, Μουσεία, Κοινοφελή Ιδρύματα), με αμιγώς κοινωφελείς σκοπούς. Αυτοί αποσκοπούν στη διαμόρφωση της κοινής αντίληψης ότι το άτομο συνιστά μέλος ενός ευρύτατου κοινωνικού ιστού, με την προβολή της κοινής ιστορίας εξέλιξης του ανθρώπου. Παράλληλα, επιχειρείται και διάδοση των πολιτισμικών αγαθών, με ανάδειξη των σχέσεων αλληλεπίδρασης των λαών από το παρελθόν μέχρι σήμερα (π.χ. στους τομείς της μουσικής, της τέχνης, της λογοτεχνίας κ.ά.). Σημαντικός σύμμαχός τους στα ανωτέρω εγχειρήματα, στη σύγχρονη εποχή των πολυπολιτισμικών και ψηφιακών εξελίξεων, είναι η –συνεχώς μεταλλασσόμενη– Ψηφιακή Τεχνολογία. Στην αξιοποίηση και προβολή της Παγκόσμιας «Πολιτιστικής Κληρονομιάς» σημαντικό ρόλο αναλαμβάνει και η Λογοτεχνία. Η Λογοτεχνία περιλαμβάνει κάθε έργο που δημιουργήθηκε από την εποχή του Ομήρου, την Ελληνική Αρχαιότητα μέχρι σήμερα. Το λογοτεχνικό κείμενο λειτουργεί ως ένας διαγής καθρέφτης της ιστορικο-κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας. Παράλληλα, δεν πάει να συνιστά και ένα αυθεντικό προϊόν προσωπικών βιωμάτων και εμπειριών του δημιουργού, επηρεασμένο από τα πρότυπα και τις ιδέες της εποχής του. Συνεπώς, η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στις διάφορες βαθμίδες της Εκπαίδευσης δύναται να συμβάλλει σημαντικά στη διάχυση και προβολή της Παγκόσμιας Πολιτιστικής Κληρονομιάς, δεδομένου ότι ο αναγνώστης-εκπαιδευόμενος –διαμέσου της επαφής του με συγκεκριμένα λογοτεχνικά κείμενα– μεταφέρεται νοητά σε διάφορες εποχές και γνωρίζει πληθώρα πολιτισμών και κυρίως, την εξέλιξη της δικής του εθνικής-πολιτιστικής κληρονομιάς. Επιπλέον, διαμέσου της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, η Παγκόσμια «Πολιτιστική Κληρονομιά» προβάλλεται με έναν τρόπο άμεσο, οικείο και απολύτως κατανοητό. Το άτομο –σταδιακά– συνειδητοποιεί ότι ανήκει σε μία παγκόσμια αλυσίδα πολιτισμών, ως ένας βασικός κρίκος που ασκεύει και δέχεται επιρροές από τους άλλους. Τελικά, αυτή η πνευματική συνδιαλλαγή, αυτός ο γόνιμος διάλογος μεταξύ των λαών που φέρνει στο φως το πρωτόγνωρο, το άγνωστο στο άτομο που κινείται και δρα στον εθνικό του πολιτισμό, συντελεί σε πράξεις εφευρετικότητας και δίνει μια παγκόσμια δημιουργική πνοή.

Λέξεις-κλειδιά: Πολιτισμός, Παγκόσμια Πολιτιστική Κληρονομιά, Λογοτεχνία, Εκπαίδευση.

Θεματολογία: Πολυπολιτισμικά Περιβάλλοντα

Βιογραφικό σημείωμα συγγραφέα: η Βαλεντίνη Χρ. Καμπατζά είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Δ.Ε.Π. του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος, με γνωστικό αντικείμενο: «Ελληνική-Γαλλική Λογοτεχνία». Σπούδασε Γαλλική Φιλολογία (1^ο Πτυχίο–1984), καθώς και Ελληνική Φιλολογία (2^ο Πτυχίο–1988) στο Α.Π.Θ. Διακρίθηκε με υποτροφίες του Ι.Κ.Υ. και Βραβεία. Είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος της Γαλλικής Φιλολογίας – Τομέας Γαλλικής Λογοτεχνίας (1989) και Διδάκτωρ Συγκριτικής Λογοτεχνίας του Α.Π.Θ. (2000), με θέμα διατριβής: *Η επίδραση της γαλλικής σκέψης στους Έλληνες Διαφωτιστές: Λογοτεχνική και Γλωσσική προσέγγιση*. Δίδαξε την Ελληνική και Γαλλική Λογοτεχνία & Γλώσσα (σε Έλληνες και ξένους φοιτητές) επί 35 συνεχή έτη σε Δημόσιο και Ιδιωτικό τομέα. Από το 1990–2019 (: 29 έτη διδασκαλίας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση) διδάσκει τα ανωτέρω μαθήματα στο Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος, καθώς και μαθήματα που αφορούν στις Θεωρίες της Μάθησης, στην

Τέχνη και στον Πολιτισμό. Επίσης, έχει εμπειρία 2 ετών με διδασκαλία μαθημάτων και σε δύο Μεταπτυχιακά Προγράμματα του ΔΙ.ΠΑ.Ε.: μαθήματα «Πολιτιστικοί Οργανισμοί και Ψηφιακή Τεχνολογία», «Μεθοδολογία Έρευνας», «Συμπεριφορά αναζήτησης πληροφοριών σε Ψηφιακό περιβάλλον», «Διαπροσωπικές Δεξιότητες και Επικοινωνία στην Εκπαίδευση». Έχει αναλάβει (από το 1990–σήμερα) ανώτατο ειδικό διοικητικό έργο (μεταξύ άλλων, Πρόεδρος Τμήματος Βιβλιοθηκονομίας, Αρχαιονομίας και Συστημάτων Πληροφόρησης και Διευθύντρια Π.Μ.Σ., Τακτικό Μέλος του Ε.Λ.Κ.Ε. του ΔΙ.ΠΑ.Ε., Διευθύντρια Τομέα του Τμ. Βιβλιοθηκονομίας, κ.ά.), στο πλαίσιο της υπηρεσίας της στο ΔΙ.ΠΑ.Ε.. Παράλληλα, ασχολήθηκε με Μεταφράσεις και Διερμηνείες. Διαθέτει πλούσιο Ερευνητικό-Επιστημονικό έργο. Έχει την ιδιότητα της λογοτέχνης (τακτικό μέλος της Εταιρείας Λογοτεχνών Θεσσαλονίκης και πρ. μέλος της Ένωσης Λογοτεχνών Β. Ελλάδος –2009). Είναι τακτικό Μέλος πολλών έγκριτων Λογοτεχνικών Περιοδικών. Στο ενεργητικό της έχει συγγράψει και εκδώσει 5 ατομικά βιβλία και 5 που εμπεριέχονται σε συλλογικούς τόμους, τα οποία κυκλοφορούν στο εμπόριο. Επίσης, συνέγραψε και δημοσίευσε 75 Δημοσιεύσεις και 7 Δηγήματα σε έγκριτα λογοτεχνικά περιοδικά και σε περιοδικά γλώσσας και πολιτισμού. Στον παρόντα χρόνο, συγγράφει 1 Μυθιστόρημα και 1 βιβλίο σχετικά με τη σχέση Τέχνης και Λογοτεχνίας Ελλήνων και Γάλλων δημιουργών. Έχει διοργανώσει πολλές Λογοτεχνικές Ημερίδες (και Δημιουργικής Γραφής) με προσκεκλημένους καταξιωμένους λογοτέχνες, καθώς επίσης και Ημερίδες που αφορούσαν στην Τέχνη και στον Πολιτισμό. Έχει πολλές Ετεροαναφορές στο έργο της από άλλους ερευνητές και φορείς, καθώς επίσης και διακρίσεις. Τα έργα της βρίσκονται σε Βιβλιοθήκες της Ελλάδος και του εξωτερικού, καθώς επίσης και σε Διεθνείς Ηλεκτρονικούς Καταλόγους. Τα ενδιαφέροντά της κινούνται γύρω από τους Τομείς της Λογοτεχνίας, της Γλώσσας, του Πολιτισμού, της Μαθησιακής διαδικασίας και της Εκπαίδευσης.

Πλήρες κείμενο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο όρος «Πολιτισμός» προέρχεται από τη γαλλική λέξη «Civilisation», δάνειο που υιοθέτησε ο διανοούμενος Αδαμάντιος Κοραΐς κατά την περίοδο του Νεοελληνικού Διαφωτισμού, επιχειρώντας να εμπλουτίσει την ελληνική γλώσσα (που είχε υποστεί πολλαπλές φθορές και αλλοιώσεις, λόγω του τουρκικού τυραννικού καθεστώτος και του πνευματικού λήθαργου που επέφερε αυτός στον ελληνικό λαό). Ο Έλληνας Διαφωτιστής δημιούργησε τη γλωσσική διάλεκτο της «Μέσης Οδού» (μία από τις τρεις γλωσσικές επιλογές της εποχής που οδήγησαν τους οπαδούς τους σε σφοδρή αντιπαράθεση, μέσω της Επιστολογραφίας και της εργογραφίας τους): πρόκειται για μία πρόσμιξη καθαρεύουσας, δημοτικής και ξενικών γλωσσικών επιλογών, κυρίως λέξεων που θεμελιώναν τις βασικές αρχές του Γαλλικού Διαφωτισμού. Ο όρος «Πολιτισμός» σηματοδοτούσε το άνοιγμα σε μία νέα εποχή, στο νεωτεριστικό πνεύμα του 18^{ου} αιώνα και ειδικότερα, του υπέρμαχου αυτής της στάσης-μεταστροφής ζωής, του φιλοσόφου και Γάλλου Διαφωτιστή θεϊστή Voltaire (φιλολογικό ψευδώνυμο του Francois-Marie Arouet, 1694-1778). Με τη νέα αυτή οπτική της ζωής, ο Voltaire άφηνε πίσω του τις θεωρούμενες –από αυτόν– αναχρονιστικές αντιλήψεις του ομότεχνού του Jean-Jacques Rousseau, ο οποίος έδινε προβάδισμα στη διαβίωση σύμφωνα με τις αρχές της φύσης, ενώ απέρριπτε τους κανόνες της απόλυτης δύναμης της λογικής. Για τον πρώτο, ο Πολιτισμός δεν θα μπορούσε να ανθίσει και να ευδοκιμήσει σε ένα τυραννικό περιβάλλον, ούτε βέβαια σε μία απόλυτη προσκόλληση στη διαβίωση στη φύση (που για τον Voltaire συνιστούσε μία άμεση οπισθοδρόμηση του ανθρώπινου είδους). Σύμφωνα με αυτόν, η διαβίωση του ατόμου –με τη συνδρομή όλων των ανέσεων του πολιτισμού– συνάδει απόλυτα με τη φύση του και επιπλέον, αυτή η κατάσταση ευζωίας –σε καθεστώς πολιτικής ελευθερίας– συμβάλλει σε μέγιστο βαθμό και στην πνευματική ανάπτυξη του ανθρώπινου είδους (που χάρη στη λογική του, υπερέχει από τα άλλα έμβια όντα).

Εξάλλου, ο 18^{ος} αιώνας θεωρείται ως η κατεξοχήν εποχή του ορθολογισμού και του φιλελευθερισμού και οτιδήποτε ουτοπιστικό ή ρομαντικό, απωθείται. Σύμφωνα με τις δύο αυτές θεωρίες, δίνεται –αντίστοιχα– προβάδισμα στην κριτική σκέψη (απαραίτητο εφόδιο και εχθρός των απολυταρχικών καθεστώτων) και στα ανθρώπινα δικαιώματα, με έμφαση σε αυτό της ατομικής ελευθερίας. Αυτές οι βασικές αρχές του Διαφωτισμού επέφεραν αναπόφευκτα και μία αλυσίδα ανατρεπτικών αλλαγών σε κοινωνικοπολιτικό και οικονομικό επίπεδο. Τότε ήταν που η Ευρώπη γνώρισε την απαρχή της Βιομηχανικής Επανάστασης και του οικονομικού φιλελευθερισμού (2^ο μισό του 18^{ου} αι.). Οι νεωτεριστικές ιδέες είχαν –ασφαλώς– ως επακόλουθο και πολιτικές εξελίξεις, με τον αγώνα για την Αμερικανική Ανεξαρτησία να προηγείται και να ακολουθεί, αργότερα, η πολύ σημαντική Γαλλική Επανάσταση του 1789-1815. Το τρίπτυχο «Liberté» [: Ελευθερία], «Egalité» [: Ισότητα], «Fraternité» [: Αδελφότητα, Αλληλεγγύη] προκάλεσε ποικίλες πολιτικοκοινωνικές ανατροπές και αποτέλεσε τη βάση για την επιβολή των αστικών δυνάμεων, που πλέον αποκτούν οικονομικοκοινωνική δύναμη και κατά συνέπεια, και πολιτική εξουσία.

Ο όρος «Πολιτισμός» ταυτίστηκε με τα ανώτερα προϊόντα του τρόπου ζωής μιας κοινότητας, που αφορούν στην υψηλή τέχνη, στη φιλοσοφία και στις επιστήμες. Επομένως, ακολουθεί πιστά την ιστορική πορεία του ανθρώπου και αποδίδει τα αληθινά χαρακτηριστικά και τις πνευματικές δυνατότητες της ανθρώπινης φύσης.

Στην πρωτόγονη κοινωνία, ο άνθρωπος –στην προσπάθειά του να ικανοποιήσει τις βασικές του ανάγκες και να καταφέρει να επιβιώσει ενάντια στις αντίξοες καιρικές συνθήκες, την ανεπάρκεια τροφίμων και τις θανατηφόρες επιθέσεις από τα άγρια θηρία– προσέλκυσε τους συνανθρώπους του και σταδιακά, το ατομικό πρόβλημα μετατράπηκε σε συλλογικό. Με τον τρόπο αυτό, δημιουργήθηκε μία στοιχειώδης μορφή κοινωνίας στην οποία υπήρχε μία μερική ασφάλεια.

Με την πάροδο των αιώνων και την πνευματική και οικονομική ανάπτυξη, παρατηρήθηκε ένα φαινόμενο εσωτερικής μετανάστευσης από την επαρχία στην πόλη. Η μετακίνηση αυτή ήταν απόρροια αφ' ενός, της οικονομικής δυσχέρειας και των περιορισμένων δυνατοτήτων απασχόλησης του πληθυσμού στην επαρχία και αφ' ετέρου, των προσδοκιών που γεννούσε η ζωή στην πόλη και δη, στην πρωτεύουσα. Συνέπεια αυτού ήταν η *αστικοποίηση του ατόμου*, η οποία συνέβαλε –με τη σειρά της– στην ανάπτυξη του πολιτισμού, σε παγκόσμιο επίπεδο. Τότε, εφαρμόστηκαν συγκεκριμένοι τρόποι διαβίωσης και συμπεριφοράς. Οι καλοί τρόποι ή αλλιώς, το «savoir vivre» ήταν πλέον επιβεβλημένο σε όλους τους πολίτες. Με τον τρόπο αυτό, δημιουργήθηκε ένα κλίμα ασφάλειας στην αστική κοινότητα, που –παράλληλα με την ευζωία– δόθηκε ώθηση στην ανάπτυξη των Τεχνών, της Εκπαίδευσης, της Φιλοσοφίας και της Επιστήμης.

Ο όρος «Πολιτισμός» (με τη σημερινή του έννοια) περιλαμβάνει τα υλικά και πνευματικά έργα, δραστηριότητες και έθιμα, ενώ η πνευματική καλλιέργεια ή «culture» αντανάκλα τις αξίες, τις παραδόσεις, τη μόρφωση, την αισθητική, την εκλεπτυσμένη μορφή της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Κάθε λαός διατηρεί τα δικά του, ιδιαίτερα, πολιτισμικά χαρακτηριστικά και έχει την εθνική του ταυτότητα. Ωστόσο, το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης επέφερε πολλές αλλαγές στις διάφορες εθνότητες και υπό την ιδέα του πανανθρώπινου πολιτισμού, δημιούργησε συνθήκες για την εμφάνιση και προβολή κοινών στοιχείων μεταξύ των λαών. Μεταξύ αυτών, συγκαταλέγονται και οι –κοινώς– αποδεκτές ηθικές αξίες, η κοινωνική νοημοσύνη, η ενσυναίσθηση και η οικολογική συνείδηση. Ο όρος «Πολιτισμός» (πιο ευρύς από τον όρο «Κουλτούρα») εμπεριέχει, τελικά, τις διάφορες διαμορφωθείσες κουλτούρες, προσλαμβάνοντας έτσι έναν παγκόσμιο χαρακτήρα (βλ. και Levi-Strauss σχετικά με «υπερκειμενικό πολιτισμό»). Για τον Albert Sanon, «ο πολιτισμός εξέφρασε την ανάγκη παγκοσμιοποίησης του διαφωτισμού και την πίστη του σε μία πρόοδο δίχως τέλος ολόκληρης της ανθρωπότητας, [...]» (Sanon, Albert (1978). *Vocabulaire critique des relations culturelles internationales*. Παρίσι: La maison du dictionnaire).

ΚΥΡΙΩΣ ΜΕΡΟΣ

A. «ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑ»

Σύμφωνα με τον Tibor Navracsecs (Ευρωπαϊό Επίτροπο αρμόδιο για θέματα Εκπαίδευσης, Νεολαίας, Πολιτισμού και Αθλητισμού), «η Πολιτιστική Κληρονομιά δεν είναι μόνο κληροδότημα του παρελθόντος, είναι και πόρος για το μέλλον μας». Ο όρος «Πολιτιστική Κληρονομιά» είναι ιδιαίτερα ευρύς. Με αυτόν εννοούμε την «Εθνική Κληρονομιά» των λαών, η οποία αποτυπώνεται ως το κληροδότημα από φυσικά αντικείμενα (πολιτιστική ιδιοκτησία-περιουσία) και από άυλα χαρακτηριστικά μιας ομάδας ή μιας κοινωνίας, δώρο των προηγούμενων γενεών στις νεότερες. Όλα αυτά διατηρούνται στο παρόν και μεταβιβάζονται –ως ένα ιερό χρέος– στο μέλλον, στις επόμενες γενιές.

Ο όρος περιλαμβάνει τον απτό πολιτισμό (κτήρια, μνημεία, τοπία, βιβλία, έργα τέχνης, τεκμήρια), τον άυλο πολιτισμό (λαογραφία, παραδόσεις, γλώσσα, γνώση) και τη «φυσική» κληρονομιά (πολιτιστικά τοπία, «βιοποικιλότητα», όπου εντάσσεται το σύνολο γονιδίων, βιολογικών ειδών και οικοσυστημάτων μιας περιοχής).

Συγκεκριμένα, η Πολιτιστική Κληρονομιά αντανάκλαται:

- Στις πόλεις, στα τοπία, στους αρχαιολογικούς χώρους, στα πάρκα, στις πλατείες
- Στις βιβλιοθήκες και πινακοθήκες, στα μουσεία
- Στη Γλώσσα, στη Λογοτεχνία και στις ποικίλες εκφάνσεις της
- Στον κινηματογράφο και στις τάσεις που διαφοροποιούνται και τελικά, επικρατούν

- Στην πολύμορφη τέχνη, στη χειροτεχνία των λαών και στα ευφυή δημιουργήματά τους
- Στην ιστορία
- Στη μαγειρική τέχνη και στην εξέλιξή της, κ.ά.
- Τελικά, η «Πολιτιστική Κληρονομιά» αποτυπώνεται στον ευρωπαϊκό τρόπο ζωής, στον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και αξιών, καθώς και των δημοκρατικών ιδεών.

Η Ευρώπη περιβάλλει τους πολίτες της, έχοντας ως γνώμονα τα δημοκρατικά ιδεώδη (αποτέλεσμα πολύχρονων αγώνων των λαών) και διασφαλίζει μία ποιότητα ζωής σε αυτούς. Παραμένοντας ένας σθεναρός θεματοφύλακας της ασφάλειάς τους, μετατρέπεται σε πόλο έλξης για τους εξωτερικούς μετανάστες, που εισρέουν στις ευρωπαϊκές χώρες, αναζητώντας ασυλία σε ένα ασφαλές έδαφος. Η «Πολιτιστική Κληρονομιά» χαρακτηρίζεται από μεγάλη ποικιλομορφία, από τομέα σε τομέα, αλλά και από μία χώρα σε άλλη. Ωστόσο, τα κοινά στοιχεία των εθνικών πολιτισμών γίνονται ο συνδυαστικός κρίκος που ενώνει ανθρώπους διαφορετικών εθνοτήτων, κουλτούρας και νοοτροπίας. Σημειώνεται ρόλο σε αυτό αναλαμβάνει η τεχνολογία και το διαδίκτυο που προβάλλουν τα σημεία ταυτότητας των λαών και –ταυτόχρονα– τα στοιχεία σύγκλισής τους, αναδεικνύοντας έτσι έναν ταυτόσημο παγκόσμιο πολιτισμό με εθνικές αποκλίσεις.

Η μεγάλη σημασία της Εθνικής Πολιτιστικής Κληρονομιάς και του παραδοσιακού πολιτισμού επισημάνθηκε και από τους επιστήμονες της *Ανθρωπολογίας* προς τα τέλη του 19^{ου} με αρχές του 20^{ου} αιώνα. Συγκεκριμένα, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στους αυτόχθονες πληθυσμούς των αποικιών των ευρωπαϊκών κρατών (Μεγάλης Βρετανίας, Γαλλίας, Γερμανίας, Ολλανδίας, Βελγίου, Ιταλίας, Ισπανίας) και της Βόρειας Αμερικής και επισημάνθηκε ο κίνδυνος να εκλείψουν οι τοπικές παραδόσεις και ο πολιτισμός τους μέσα από την υπέρμετρη πίεση του δυτικού πολιτισμού. Έτσι, οι ερευνητές της Ανθρωπολογίας ή της Εθνολογίας επιχείρησαν να καταγράψουν, να μελετήσουν και να διασώσουν τον άυλο και υλικό πολιτισμό αυτών των λαών, πριν να επέλθουν εξωτερικές παρεμβάσεις-αλλοιώσεις και, τελικά, η πλήρης εξαφάνισή τους. Πολύ αργότερα, το 1952, ο Γάλλος ανθρωπολόγος Claude Levi-Strauss (1908-2009), στο έργο του *Race et Histoire* [: Φυλή και Ιστορία], εξέφραζε την αναγκαιότητα της διαφορετικότητας των πολιτισμών, την ανάγκη διάσωσης και διατήρησής τους ως αναπόσπαστο και βασικό μέρος της Παγκόσμιας Πολιτιστικής Κληρονομιάς. Οι ιδέες του αυτές ενέπνευσαν τον Διεθνή Οργανισμό της UNESCO και τη βασική του στρατηγική στους τομείς πολιτισμού και διαπολιτισμικών ανταλλαγών. Συνέπεια αυτής της μέριμνας του οργανισμού ήταν η σύνταξη και υιοθέτηση της Σύμβασης της UNESCO για τη Διαφύλαξη της Αυλής Πολιτιστικής Κληρονομιάς της Ανθρωπότητας (2003). Η UNESCO μαζί με το Συμβούλιο της Ευρώπης ανέλαβαν τη διάσωση των πολιτιστικών αγαθών, παγκοσμίως, λαμβάνοντας υπ' όψιν και άλλους κινδύνους: την κλοπή και το παράνομο εμπόριο ανεκτίμητης αξίας έργων τέχνης, με τα πολιτιστικά προϊόντα να μεταναστεύουν και να εγκαθίστανται σε τόπους ξένους προς την καταγωγή τους. Κάτι που συνέβη με τα «Ελγίνεια Μάρμαρα» του Παρθενώνα (Γλυπτά του Παρθενώνα), που είχαν κλαπεί από τον Τόμας Μπρους (7^ο κόμη του Έλγιν, πρέσβη της οθωμανικής αυτοκρατορίας από το 1799 μέχρι το 1803). Τα μάρμαρα αυτά μεταφέρθηκαν στη Βρετανία το 1806 και έκτοτε, το γεγονός αυτό συνιστά το μήλον της έριδος σε πολιτικό και διπλωματικό επίπεδο μεταξύ Ελλάδος και Βρετανίας. Σήμερα, το τμήμα της ζωφόρου του Παρθενώνα βρίσκεται στο Βρετανικό Μουσείο, αποκομμένο από το κυρίως σώμα του και από τον τόπο γένεσής του. Το φαινόμενο της υφαρπαγής και της άνομης διακίνησης έργων τέχνης έχει μεγεθυνθεί κατά τις τελευταίες δεκαετίες, δεδομένου ότι αποτελεί ένα εύκολο και ιδιαίτερα προσοδοφόρο μέσον βελτίωσης της οικονομικής κατάστασης των επιτηδείων.

Η «Πολιτιστική Κληρονομιά» συνδέεται άμεσα ή έμμεσα με την κοινωνική, πολιτική και οικονομική ζωή των χωρών. Έτσι, παραδείγματος χάριν, η προβολή των εθνικών πολιτισμικών αγαθών, η διαφήμιση ιδανικών –για διακοπές– τόπων επίσκεψης και διαμονής, συμβάλλει στην ανάπτυξη του τοπικού τουρισμού και συνεπώς, της εθνικής οικονομίας. Η ιδιαίτερη αξία της «Πολιτιστικής Κληρονομιάς» συντέλεσε στη θέσπιση του «2018 ως Ευρωπαϊκό Έτος Πολιτιστικής Κληρονομιάς» από την Ευρώπη, που με τον τρόπο αυτό, επιθυμεί να παρακινήσει τους πολίτες της εμβέλειάς της να ανακαλύψουν και να περιηγηθούν στον πλούσιο χώρο της ευρωπαϊκής πολιτιστικής κληρονομιάς. Έτσι, κάθε έτος, γίνονται διάφορες εκδηλώσεις παγκοσμίως, με σκοπό την ευαισθητοποίηση των πολιτών στους ποικίλους θησαυρούς της παγκόσμιας Πολιτιστικής Κληρονομιάς. Τα τελευταία χρόνια, στις εκδηλώσεις συμπεριλαμβάνονται και θεματικές που αφορούν στην επιστήμη, στη βιομηχανία, στη γεωργία, καθώς επίσης και τόποι θρησκευτικού ενδιαφέροντος.

Σε ό, τι αφορά στη συνέχιση της «Πολιτιστικής Κληρονομιάς» από τους νέους, υπάρχει η δυνατότητα μετατροπής του προφίλ της, με την προώθηση και βελτίωση δεξιοτήτων που σχετίζονται με αυτήν και αποτυπώνεται στη διατήρηση των

παραδοσιακών επαγγελμάτων και την μετεξέλιξή τους σε νέα, σύμφωνα με τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας (φαινόμενο καινοτομίας).

Β. «ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟΙ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ» ΚΑΙ «ΨΗΦΙΑΚΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ»

Υπεύθυνοι για την προάσπιση και προβολή της Παγκόσμιας «Πολιτιστικής Κληρονομιάς» είναι οι «Πολιτιστικοί Οργανισμοί» ή «Οργανισμοί Πολιτιστικής Κληρονομιάς» (*Cultural Heritage Institutions*) ή «Συλλεκτικοί Οργανισμοί» και συγκεκριμένα: τα εν γένει Κοινωφελή Ιδρύματα (όπως είναι τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, τα Σχολεία), οι Βιβλιοθήκες (και οι «Ψηφιακές Βιβλιοθήκες» ή «Εικονικές Βιβλιοθήκες» ή «Βιβλιοθήκες χωρίς σύνορα» –έτος δημιουργίας το 1990), τα Μουσεία, τα Αρχεία, τα ιστορικά μνημεία, κτήρια, κοινότητες (π.χ. η Ισραηλινή), τα Εθνικά Πάρκα και οι προστατευόμενοι από την Ευρώπη Βιότοποι, άλλα Ιδρύματα (Εκθεσιακά Κέντρα, Πλανητάρια, Αστεροσκοπεία, Ενυδρεία, Ζωολογικοί Κήποι, Βοτανικοί Κήποι, Θερμοκήπια, κ.ά.). Στην κατηγορία των Πολιτιστικών Οργανισμών εντάσσονται όλοι οι Δημόσιοι και Ιδιωτικοί Οργανισμοί, που έχουν αμιγώς κοινωφελείς σκοπούς. Συγκεκριμένα, έργο τους συνιστά η πρόσκτηση, η συντήρηση, η διατήρηση, η μελέτη, η ερμηνεία και η ευχέρεια πρόσβασης του κοινού (για καθαρά επιμορφωτικούς και ψυχαγωγικούς σκοπούς) σε πληθώρα αντικειμένων, ειδών, εγγράφων, τεκμηρίων, μαρτυριών καλλιτεχνικού, επιστημονικού, τεχνολογικού κ.ά. περιεχομένου. Στην κατάταξη των Πολιτιστικών Οργανισμών δεν ανήκουν, ασφαλώς, όσοι οργανισμοί αποσκοπούν αποκλειστικά σε ίδιο όφελος, χωρίς να παράγουν ίχνος πολιτισμού (π.χ. οι κερδοσκοπικές επιχειρήσεις).

Με την πάροδο του χρόνου, υπήρξε μία σημαντική μεταβολή ως προς τη δομή και τους στόχους των Πολιτιστικών Οργανισμών, δεδομένου ότι επηρεάστηκαν και από το γεγονός της μεγάλης συρρίκνωσης του ελεύθερου χρόνου των πολιτών. Είναι χαρακτηριστικό το παράδειγμα του πρωτοποριακού για την εποχή του Πολιτιστικού Κέντρου Georges Pompidou ή αλλιώς, Beaubourg, ένας πολυχώρος, που σε ένα μόνο κτήριο, συνδυάζει και φιλοξενεί –μεταξύ άλλων– τη Δημόσια Βιβλιοθήκη Πληροφοριών και το Αναγνωστήριο, το Εθνικό Μουσείο Μοντέρνας Τέχνης, περιοδικές εκθέσεις έργων τέχνης, υπαίθριες καλλιτεχνικές εκδηλώσεις, αλλά και χώρους αναμνηστικής και χαλάρωσης στο καφέ της ταράτσας του.

Οι Πολιτιστικοί Οργανισμοί συλλέγουν, διατηρούν και κοινωνούν τα ανθρώπινα υλικά τεκμήρια και τις πνευματικές μαρτυρίες. Οι συλλογές τους διαφοροποιούνται ανάλογα με τον επιστήμονα και τον κλάδο που αυτός υπηρετεί (Ιστορία, Αρχαιολογία, Τέχνη, κ.ά.). Αποβλέπουν δε στη διαμόρφωση της κοινής αντίληψης ότι το άτομο συνιστά αναπόσπαστο μέλος ενός ευρύτερου κοινωνικού ιστού, με την προβολή της κοινής ιστορίας της ανθρώπινης εξέλιξης. Παράλληλα, επιχειρείται και διάδοση των πολιτισμικών αγαθών, με ανάδειξη των σχέσεων αλληλεπίδρασης των λαών από το παρελθόν μέχρι σήμερα (π.χ. στους τομείς της μουσικής, της τέχνης, της λογοτεχνίας κ.ά.).

Σημαντικός σύμμαχος τους στα ανωτέρω εγχειρήματα, στη σύγχρονη εποχή των πολυπολιτισμικών και ψηφιακών εξελίξεων, είναι η –συνεχώς μεταλλασσόμενη– Ψηφιακή Τεχνολογία. Διαμέσου της ψηφιοποίησης χειρογράφων-αυθεντικών εγγράφων, που γίνεται από τις βιβλιοθήκες, καθώς και την ψηφιακή αναζήτηση του χρήστη, παρατηρούνται τα εξής οφέλη: καθίσταται δυνατή η ενημέρωση από απόσταση, η πληροφορία είναι διαθέσιμη ανά πάσα στιγμή, υπάρχει πολλαπλή πρόσβαση της ίδιας πηγής από πολλούς χρήστες, παρατηρείται μία δομημένη προσέγγιση από τον κατάλογο στο βιβλίο, η ανάκτηση της πληροφορίας γίνεται με εύκολο τρόπο, υπάρχει ασφαλής συντήρηση-διατήρηση του πρωτοτύπου (με τη χρήση του αντιγράφου), δεν απαιτείται μεγάλος χώρος για το ψηφιακό υλικό, το κόστος λειτουργίας των ψηφιακών οργανισμών είναι μηδενικό, υπάρχει μία διαρκής ανανέωση της πληροφορίας.

Η υιοθέτηση της μεθόδου της ψηφιοποίησης επιτρέπει τη διάδοση και προβολή των παγκόσμιων πολιτισμικών αγαθών σε κάθε γωνιά του πλανήτη κάθε αρχείο που μέχρι τότε δεν ήταν προσβάσιμο, είτε λόγω απόστασης του χρήστη-επισκέπτη, είτε εξαιτίας του χαρακτηρισμού του ως πληροφοριακό (: μη δανειζόμενο λόγω ειδικής κατηγορίας, σπανιότητας ή παλαιότητας), πλέον, μέσω της ψηφιοποίησής του, γίνεται προσιτό σε όλους. Με τον τρόπο αυτό, η τεχνολογία συμβάλλει και στην παγκοσμιοποίηση, στην κοινωνικοποίηση των χρηστών παγκοσμίως, ενώ ταυτόχρονα, ελαχιστοποιεί το κόστος γνώσης-γνωριμίας του εθνικού και παγκόσμιου πολιτιστικού πλούτου. Το παρελθόν, η χαμένη ή βυθισμένη στη λήθη Ιστορία του Ανθρώπου, αναβιώνει τώρα διαμέσου της προβολής της εθνικής και παγκόσμιας

πολιτιστικής κληρονομιάς. Πολλές φορές, αυτή γίνεται περισσότερο κατανοητή και ενδιαφέρουσα, όταν –χάρη στα επιτεύγματα της τεχνολογίας– ενεργοποιείται μία «ζωντανή» περιήγηση στα αντικείμενα του μουσείου, με δυνατότητα παρέμβασης στα δρώμενα από τον διαδικτυακό επισκέπτη σε μία εικονική πραγματικότητα που καλείται να βιώσει. Η συνδρομή εικόνας, ήχου και κειμένου αναβιώνει τη χαμένη πραγματικότητα και γίνεται αρωγός στην ανακάλυψη της εθνικής και παγκόσμιας ιστορικής πορείας του ανθρώπου από τον χρήστη.

Γ. ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στην αξιοποίηση και προβολή της Παγκόσμιας «Πολιτιστικής Κληρονομιάς» σημαντικό ρόλο αναλαμβάνει και η *Λογοτεχνία*. Η Λογοτεχνία, ως κλάδος των ανθρωπιστικών επιστημών, περιλαμβάνει κάθε έργο που δημιουργήθηκε από την εποχή του Ομήρου, την Ελληνική Αρχαιότητα μέχρι σήμερα. Η διαδρομή της λογοτεχνικής δημιουργίας και η σύνδεσή της με τον Πολιτισμό και την Κοινωνία είναι ιδιαίτερα εμφανής, ήδη, από την Ελληνική Αρχαιότητα. Κατά την περίοδο του Διαφωτισμού (Ευρωπαϊκού και Νεοελληνικού), υπάρχει η επικράτηση ενός ανθρωποκεντρικού μοντέλου που προτάσσει τις ανθρώπινες ελευθερίες και δικαιώματα από κάθε ατομικό συμφέρον και αναδεικνύει τα οφέλη του πολιτισμού (με κύριο προασπιστή τον Γάλλο Φιλόσοφο και Διαφωτιστή François-Marie Arouet, γνωστό και ως Voltaire).

Με τον όρο «Λογοτεχνία» γίνεται αναφορά στη γραπτή και προφορική παραγωγή του έντεχνου λόγου. Η Λογοτεχνία διατηρεί μία στενή σχέση με τη μυθοπλασία, την ιδιαιτερότητα στη γλώσσα και την αισθητική απόλαυση που προσφέρει στον αναγνώστη. Ανάλογα με τις χρονικές περιόδους και τις κοινωνικοπολιτικές αλλαγές που τις χαρακτηρίζουν, καθώς επίσης και τους εκπροσώπους της, τα λογοτεχνικά κείμενα εντάσσονται σε διάφορα ρεύματα.

Η Λογοτεχνία, αρωγός της κοινωνίας και των εξελίξεών της, διατηρεί μία γόνιμη-εποικοδομητική σχέση με τις Τέχνες, τα Μέσα ενημέρωσης (π.χ. τον Κινηματογράφο, την Τηλεόραση, τον Τύπο) και τους διάφορους Πολιτιστικούς Φορείς. Τα λογοτεχνικά κείμενα μεταφέρονται στη μικρή οθόνη της τηλεόρασης ή στον κινηματογράφο και με τη συμβολή των μέσων τεχνολογίας (γιγαντοοθόνη με τρισδιάστατη προβολή της εικόνας, έντονος φωτισμός, χρώματα που διαχέονται κ.ά.), αναδεικνύονται ιστορικά πρόσωπα και γεγονότα, πολιτιστικά επιτεύγματα των λαών και της εθνικής πολιτιστικής κληρονομιάς. Παράλληλα, μεταδίδονται ιδέες του συγγραφέα και του σκηνοθέτη περί πολιτισμικών ομοιοτήτων, αλληλεγγύης των λαών και ειρηνικής συμβίωσης σε ένα κόσμο που δεν ανήκει σε κανένα λαό, αλλά –ταυτόχρονα– σε όλους.

Η Τεχνολογία καλλιέργησε σταδιακά και την ηλεκτρονική μορφή της Λογοτεχνίας, την «Κυβερνολογοτεχνία» («Cyberliterature»). Η τελευταία ορίζεται και ως «ηλεκτρονική», «ψηφιακή», «πληροφορική», «δυναμική», «δικτυακή» ή «υπερλογοτεχνία» («hyperliterature»). Όλοι αυτοί οι συναφείς όροι έχουν ένα κοινό στοιχείο: το γεγονός ότι αναφέρονται σε μία αναδυόμενη μορφή λογοτεχνίας, όπου η πρόσληψή της από τον αναγνώστη απαιτεί την ύπαρξη της τεχνολογίας και των μέσων της. Αυτή η μορφή Λογοτεχνίας αναφέρεται σε έργα τα οποία, εξ' αρχής, δημιουργήθηκαν σε ηλεκτρονικό περιβάλλον και δεν υφίστανται σε έντυπη έκδοση.

Επί σειρά ετών, στην Ελλάδα, υπήρχε μία παγιωμένη-συντηρητική στάση σε ό, τι αφορά στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στις δομές της Εκπαίδευσης. Τα λογοτεχνικά κείμενα διδάσκονταν με επανάληψη έτοιμων ερμηνειών από τον εκπαιδευτικό, χωρίς τη δημιουργική παρέμβαση των μαθητών. Σταδιακά, με την εξέλιξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης και την ανάπτυξη της Τεχνολογίας, ο μαθητής αποκτά πλέον έναν πιο ουσιαστικό ρόλο, όντας το βασικό κοινωνικό υποκείμενο, ενώ η Λογοτεχνία –με τη συνδρομή των μέσων τεχνολογίας– εντάσσει τον διδασκόμενο στον σύγχρονο πολιτισμό και μάλιστα, δυναμικά. Η ψηφιοποιημένη λογοτεχνία, τα ηλεκτρονικά βιβλία (e-books) μεταφέρουν αυτούσια τα λογοτεχνικά έργα και διευκολύνουν την αγορά ή, τη μερική τους ανάγνωση.

Το λογοτεχνικό κείμενο λειτουργεί ως ένας διαυγής καθρέφτης της ιστορικής, κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας. Παράλληλα, δεν παύει να συνιστά και ένα αυθεντικό προϊόν προσωπικών βιωμάτων και εμπειριών του δημιουργού, επηρεασμένου από τα πρότυπα και τις ιδέες της εποχής του. Συνεπώς, η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στις διάφορες βαθμίδες της Εκπαίδευσης δύναται να συμβάλλει σημαντικά στη διάχυση και προβολή της Παγκόσμιας Πολιτιστικής Κληρονομιάς, δεδομένου ότι ο αναγνώστης-εκπαιδευόμενος –διαμέσου της επαφής του με συγκεκριμένα λογοτεχνικά κείμενα– μεταφέρεται νοερά σε διάφορες εποχές και γνωρίζει πληθώρα πολιτισμών και κυρίως, την εξέλιξη της δικής του, εθνικής, πολιτιστικής κληρονομιάς. Ειδικότερα στην Ελλάδα, με όλες αυτές τις πληθυσμιακές αλλαγές και τη μεγάλη εισροή προσφύγων κατά τα τελευταία χρόνια, ο εκπαιδευόμενος αντιλαμβάνεται τη διαφορετικότητα κουλτούρας των ξένων εθνοτήτων και τον πλούτο που η καθεμία περικλείει και μεταφέρει στη χώρα υποδοχής. Έτσι, γίνεται πιο διαλεκτικός και ανεκτικός απέναντί τους, αποβάλλοντας κάθε εθνικιστική παρόπλιση. Ακόμη, ενδέχεται να διακρίνει και κοινά στοιχεία στους άλλους πολιτισμούς. Η καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων στον ευαίσθητο χώρο της Εκπαίδευσης μπορεί να συμβάλλει σταδιακά σε μία ειρηνική διαβίωση των λαών. Ιδιαίτερα στην πόλη της Θεσσαλονίκης, λόγω και της γεωπολιτικής της θέσης, η οποία –κατά το παρελθόν– αποτέλεσε το πολιτισμικό σταυροδρόμι, με τη μετανάστευση και ειρηνική συνύπαρξη λαών διαφορετικών εθνικοτήτων (Εβραίων, Τούρκων, Αρμενίων, ντόπιων, Μικρασιατών κ.ά.). Οι λαοί αυτοί μετέφεραν πολιτισμικές αξίες (διαφορετικές από τις επικρατούσες –τότε– στη συμπρωτεύουσα), οι οποίες –σταδιακά– επέφεραν το στοιχείο της ανανέωσης και της προόδου.

Επιπλέον, διαμέσου της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, η Παγκόσμια «Πολιτιστική Κληρονομιά» προβάλλεται με έναν τρόπο άμεσο, οικείο και απολύτως κατανοητό. Το άτομο –σταδιακά– συνειδητοποιεί ότι ανήκει σε μία παγκόσμια αλυσίδα πολιτισμών, ως ένας βασικός κρίκος που ασκεί και δέχεται επιρροές από τους άλλους. Τελικά, αυτή η πνευματική συνδιαλλαγή, αυτός ο γόνιμος διάλογος μεταξύ των λαών που φέρνει στο φως το πρωτόγνωρο, το άγνωστο στον πολίτη που κινείται και δρα στον εθνικό του πολιτισμό, συντελεί στην εφευρετικότητα και δίνει παγκόσμια δημιουργική πνοή.

Λέξεις-κλειδιά: Πολιτισμός, Παγκόσμια Πολιτιστική Κληρονομιά, Λογοτεχνία, Εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Α. Ελληνόγλωσση

Αποστολίδου, Β. (2012). Ερευνητικό πρόγραμμα στο πλαίσιο ΕΣΠΑ. *Η Λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ:*

Κυβερνολογοτεχνία και e-books, Ψηφιακές Κοινότητες Αναγνωστών, Δημιουργική Γραφή και Αφήγηση στον Ψηφιακό κόσμο.

Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (ΥΠΕΠΘ).

Γεωργούτσου, Μ., Παναγιωτάκη, Μ.Α., & Κολιόπουλος, Δ. (2010). *Εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για την έννοια της σκιάς μέσω της χρήσης προσομοιώσεων του δικτυακού τόπου του μουσείου Cite des Sciences et de l'Industrie.* Άρθρο με επιμέλεια του Τζιμογιάννη Α., στα Πρακτικά Εργασιών 7^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση» (τόμος ΙΙ, σσ.727-735). Κόρινθος: 2010.

Δάλκος, Γ. (2000). *Σχολείο και Μουσείο.* Αθήνα: Καστανιώτη.

Δημητρούλια, Τ. (2006). Άρθρο με τίτλο: *Κυβερνολογοτεχνία, μια πρόκληση του μέλλοντος. Σύγκριση/ Comparaison 17.* Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 94-113.

Δουβίτσας, Β., Κωβαίος, Α. κ.ά. (2006). *Παγκόσμια Πολιτιστική Εγκυκλοπαίδεια: τα μνημεία της UNESCO. Συλλογικό έργο.* Αθήνα: Δομή.

Ζερβάκη, Α. (2010). *Η έννοια της πολιτιστικής και φυσικής κληρονομιάς της ανθρωπότητας: η συμβολή της UNESCO.* Αθήνα: Σάκκουλα.

Κόνσολα, Ν. (1995). *Η διεθνής Προστασία της Παγκόσμιας Πολιτιστικής Κληρονομιάς*. Αθήνα: Παπαζήση.

Κουτσογιάννης, Δ. (2011). *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (ΥΠΕΠΘ).

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. και Κεκές, Ι. (2002). *Διαδραστικές «Αφηγήσεις»: Δυνατότητες και Εκπαιδευτικές Προεκτάσεις της Μοντελοποίησης Μη Γραμμικών Δυναμικών Συστημάτων στον Υπολογιστή*, Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, Τόμος Α', σσ. 765-774.

Τροβά, Ε. (2018). *Η πολιτιστική κληρονομιά της Ευρώπης. Έννοια και περιεχόμενο*. Αθήνα: Σάκκουλα.

B. Ξενόγλωσση

Enard, J.-P. & Fournet, P. (1998). *The Theater Tree: A Combinatory Play* στο Warren, F., Motte, J., Outipio A primer of Potentiel Literature. London: Dalkey Archive Press.

Murphet, J. & Rainford, L. (2003). *Literature and Visual Technologies: Writing After Cinema*. New York: Palgrave Macmillan.

Rigoneu, J. (2008). *Cyberculture and New Media*. Amsterdam: Rodopi.

Sanon, Albert (1978). *Vocabulaire critique des relations culturelles internationales*. Παρίσι: La maison du dictionnaire.

Tzara, T. *How to Make a Dadaist Poem*. (1920). <http://www.madsci.org/~lynn/juju/surr/games/dada-poem.html>, ανακτήθηκε στις 6/11/2011.

Europa.eu *Η πολιτιστική κληρονομιά της Ευρώπης*.

UNESCO ([χ.χ.]). *Τι είναι η προστασία της παγκόσμιας φυσικής και πολιτιστικής κληρονομιάς*. Αθήνα: UNESCO.

www.blod.gr/lectures/Pages/viewevent.aspx?EventID=247. *Διαχείριση Πολιτιστικών Οργανισμών σε Περίοδο Κρίσης*. (31/5/2013). *Ομιλίες σε Ημερίδα της Παντείου*.

<http://whc.unesco.org/> (ανακτήθηκε στις 4/4/2013)

<http://whc.unesco.org/uploads/activities/documents/activity-558-1.pdf>

www.athensmuseums.net

www.culture.gr

<http://www.noesis.edu.gr>

έτη διδασκαλίας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση) διδάσκει τα ανωτέρω μαθήματα στο Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος, καθώς και μαθήματα που αφορούν στις Θεωρίες της Μάθησης, στην Τέχνη και στον Πολιτισμό. Επίσης, έχει εμπειρία 2 ετών με διδασκαλία μαθημάτων και σε δύο Μεταπτυχιακά Προγράμματα του ΔΙ.ΠΑ.Ε.: μαθήματα «Πολιτιστικοί Οργανισμοί και Ψηφιακή Τεχνολογία», «Μεθοδολογία Έρευνας», «Συμπεριφορά αναζήτησης πληροφοριών σε Ψηφιακό περιβάλλον», «Διαπροσωπικές Δεξιότητες και Επικοινωνία στην Εκπαίδευση». Έχει αναλάβει (από το 1990–σήμερα) ανώτατο ειδικό διοικητικό έργο (μεταξύ άλλων, Πρόεδρος Τμήματος Βιβλιοθηκονομίας, Αρχαιονομίας & Συστημάτων Πληροφόρησης και Διευθύντρια Π.Μ.Σ., Τακτικό Μέλος του Ε.Λ.Κ.Ε. του ΔΙ.ΠΑ.Ε., Διευθύντρια Τομέα του Τμ. Βιβλιοθηκονομίας, κ.ά.), στο πλαίσιο της υπηρεσίας της στο ΔΙ.ΠΑ.Ε.. Παράλληλα, ασχολήθηκε με Μεταφράσεις και Διερμηνείες. Διαθέτει πλούσιο Ερευνητικό-Επιστημονικό έργο. Έχει την ιδιότητα της λογοτέχνης (τακτικό μέλος της Εταιρείας Λογοτεχνών Θεσσαλονίκης και πρ. μέλος της Ένωσης Λογοτεχνών Β. Ελλάδος –2009). Είναι τακτικό Μέλος πολλών έγκριτων Λογοτεχνικών Περιοδικών. Στο ενεργητικό της έχει συγγράψει και εκδώσει 5 ατομικά βιβλία και 5 που εμπεριέχονται σε συλλογικούς τόμους, τα οποία κυκλοφορούν στο εμπόριο. Επίσης, συνέγραψε και δημοσίευσε 75 Δημοσιεύσεις και 7 Διηγήματα σε έγκριτα λογοτεχνικά περιοδικά και σε περιοδικά γλώσσας και πολιτισμού. Στον παρόντα χρόνο, συγγράφει 1 Μυθιστόρημα και 1 βιβλίο σχετικά με τη συνεργασία Τέχνης Λογοτεχνίας στους Έλληνες και Γάλλους δημιουργούς. Έχει διοργανώσει πολλές Λογοτεχνικές Ημερίδες (και Δημοιοργικής Γραφής) με προσκεκλημένους καταξιωμένους λογοτέχνες, καθώς επίσης και Ημερίδες που αφορούσαν στην Τέχνη και στον Πολιτισμό. Έχει πολλές Ετεροαναφορές στο έργο της από άλλους ερευνητές και φορείς, καθώς επίσης και διακρίσεις. Τα έργα της βρίσκονται ταξινομημένα με αριθμό καταχώρησης σε Βιβλιοθήκες της Ελλάδος και του εξωτερικού, καθώς επίσης και σε Διεθνείς Ηλεκτρονικούς Καταλόγους. Τα ενδιαφέροντά της κινούνται γύρω από τους Τομείς της Λογοτεχνίας, της Γλώσσας, του Πολιτισμού, της Μαθησιακής διαδικασίας και της Εκπαίδευσης.

ΠΑΡΕΣ ΚΕΙΜΕΝΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«Ποίηση είναι η έκφραση του ωραίου, διαμέσου λέξεων περίτεχνα υφασμένων μεταξύ τους», σύμφωνα με τον Αργεντινό συγγραφέα Χόρχε Λουίς Μπόρχες (Borges Jorge-Luis). Επομένως, ο ποιητής αποτυπώνει το ωραίο, συνδυάζοντας αρμονικά και εντυπωσιακά τις λέξεις που συνθέτουν τους στίχους ενός ποιήματος. Αυτή η διεργασία απαιτεί ασφαλώς ορισμένες ιδιαίτερες ικανότητες.

Η Λογοτεχνία, ως ένα κατεξοχήν ιστορικό φαινόμενο (αφού εκφράζει το κλίμα της εποχής της και –συνά– διαφοροποιείται από αυτή), συνδέεται άμεσα με την ίδια την πραγματικότητα, την κοινωνία και τη χρονική περίοδο κατά την οποία λαμβάνει χώρα και εξελίσσεται. Ασκεί δε και έναν παρεμβατικό ρόλο, δεδομένου ότι διαμορφώνει την ίδια τη δομή της κοινωνίας και –ταυτόχρονα– γίνεται βασικός φορέας πολιτισμού. Είναι ο κοινός τόπος επαφής και εποικοδομητικού διαλόγου του συγγραφέα με το αναγνωστικό του κοινό, εκφράζοντας πολιτισμικά το δεύτερο. Διαμέσου του λόγου, ο πρώτος αναπαράγει την καθημερινότητα, χρωματίζοντάς την όμως με τις πινελιές των προσωπικών του συναισθημάτων, βιωμάτων, εμπειριών, ιδεολογίας. Μέσα σε ένα λογοτεχνικό κείμενο, οι αναγνώστες –όπως συμβαίνει και με το είδωλο ενός διαγούσ καθρέφτη– αναγνωρίζουν στοιχεία του χαρακτήρα τους, παρόμοια βιώματα και αντίστοιχα συναισθήματα.

ΚΥΡΙΩΣ ΜΕΡΟΣ

Α. ΠΟΙΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Η ποιητική διαδικασία –και, γενικότερα, η συγγραφή– είναι λοιπόν μία πολύπλοκη διεργασία, η οποία γίνεται αντιληπτή με διαφορετικό τρόπο από κάθε συγγραφέα. Έτσι, για άλλους συνιστά μία μυσταγωγική διαδρομή όπου ο δημιουργός-ποιητής εκθέτει τον εσωτερικό του κόσμο, τις σκέψεις, τα προσωπικά του βιώματα και εμπειρίες, διαμέσου των στίχων, όντας σε μία κατάσταση ονειροπόλησης ή, οραματισμού· σε μία συνθήκη λανθάνουσας ύπνωσης, που συνιστά τη συνειρμική γέφυρα μεταξύ πραγματικότητας και φανταστικού. Βέβαια, αυτό το καθαρά προσωπικό στοιχείο στην ποίηση επηρεάζεται αναπόφευκτα και από εξωτερικούς παράγοντες, οι οποίοι παρεμβαίνουν εμμέσως αλλά με έναν τρόπο κυριαρχικό, καθοριστικό. Πρόκειται για την επικρατούσα ιδεολογία της εποχής, το κοινωνικοπολιτικό status και την ηθική αντίληψη της κοινωνίας.

Αυτή η βιοματική εμπειρία της ποιητικής δημιουργίας είναι ιδιαίτερα ψυχοφθόρα και καταπιεστική γι' αυτόν που τη γεύεται. Και αυτό, επειδή ο ποιητής βιώνει μία σειρά από αρνητικά συναισθήματα, μέχρι να κατορθώσει να υπερβεί το τέλμα και να ανακαλύψει την έξοδο διαφυγής. Ωστόσο, η τραυματική εμπειρία συνδυάζεται –ταυτόχρονα– και με μία θεραπευτική αγωγή για τον ίδιο. Η αποκάλυψη-έκθεση του εσωτερικού του κόσμου, οι ανησυχίες που ταλανίζουν τη σκέψη του, οι αντικομοφομιστικές του ιδέες που προσκρούουν στις βασικές, άκαμπτες αρχές της συντηρητικής-συμβατικής κοινωνίας της εποχής, όλα αναδύονται στο φως και, στη συνέχεια, επέρχεται η πολυπόθητη λύτρωση, η κάθαρση για τον συγγραφέα. Για τον ποιητή Κ. Π. Καβάφη το διάχυτο –στην ποίησή του– αρνητικό συναίσθημα

απαλώνεται –σε σημαντικό βαθμό– από την ικανοποίηση και την ξεχωριστή αίγλη που του προσφέρει η μαγική γένεση της ποίησης.

Για τους περισσότερους ποιητές, η συγγραφή ποιημάτων συνιστά μία κατάσταση απόλυτης ελευθερίας, αυτονομίας, προβολής του εγώ και των προσωπικών συναισθημάτων, που καταπιέζονται από το συντηρητικό βλέμμα της κοινωνίας: έτσι, διαμέσου της δημιουργίας, απελευθερώνονται και ανακαλύπτουν τελικά μία διέξοδο. Σε αυτό το πνεύμα κινούνται και οι Γάλλοι Σουρρεαλιστές ποιητές και, γενικότερα, Σουρρεαλιστές δημιουργοί, οι οποίοι συνδυάζοντας πράγματα –φαινομενικά– παράταιρα, αποδίδουν τελικά την πραγματικότητα και ολόκληρο τον εσωτερικό τους πλούτο. Εξάλλου, το κίνημα του Σουρρεαλισμού (*Surréalisme*) ή Υπερρεαλισμού (από τις γαλλικές λέξεις «sur» = επάνω + «réalisme» = ρεαλισμός, πραγματικότητα), κίνημα που αναπτύχθηκε αρχικά στον χώρο της λογοτεχνίας, αλλά επεκτάθηκε σταδιακά και στην καλλιτεχνική και πολιτική ζωή (Γαλλία, αρχές του 20^{ου} αι.), είναι ένας κατεξοχήν ψυχικός αυτοματισμός, με τον οποίο επιχειρείται η προφορική, γραπτή ή καλλιτεχνική έκφραση της σκέψης, μακριά από τους στενούς περιορισμούς της λογικής και ανεξάρτητα από κάθε ηθική ή αισθητική (τεχνητή) φροντίδα.

Ειδικότερα, οι *Γάλλοι Σουρρεαλιστές* βασίστηκαν σε μία συνειρμική διαδικασία (ακολουθώντας τις σκέψεις και τη θεωρητική προσέγγιση του Σίγκμουντ Φρόυντ περί ψυχανάλυσης του ατόμου), με βασικότερη πηγή έμπνευσης το όνειρο όπου η συνύπαρξη πραγματικού και εξωπραγματικού-φαντασιακού ή, και παραλόγου είναι καθ’ όλα αρμονική. Εκεί όπου η ανθρώπινη σκέψη δεν εγκλωβίζεται στις στείρες νόρμες της συμβατικής σύγχρονης δυτικής κοινωνίας. Με το «Μανιφέστο του Σουρρεαλισμού» (1924), το κίνημα γίνεται καθαρά λογοτεχνικό, με πρωταγωνιστές τον θεωρητικό του ρεύματος και διευθυντή του περιοδικού *Littérature* [: Λογοτεχνία], André Bréton, τους Louis Aragon, Paul Eluard (: ψευδώνυμο του Eugène Grindel), René Crevel κ.ά. Ειδικότερα, για τον ποιητή Paul Eluard, η ποιητική πράξη είναι ένας συνεχής αγώνας που αποσκοπεί στην κατάκτηση της ελευθερίας και στην προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, που υπονομεύονταν –τότε– από συντηρητικά και φασιστικά καθεστώτα σε όλο τον πλανήτη. Μακριά από μεταφυσικές ανησυχίες και αναζητήσεις, ο Eluard (όπως και ο André Bréton) επικεντρώνεται στον Άνθρωπο και διεκδικεί τη σύνδεση κάθε μορφής τέχνης, που θα καταφέρει να οδηγήσει στην ατομική ευτυχία. Εξάλλου, η ποίηση δεν είναι μία παγωμένη, στερεότυπη έκθεση συναισθημάτων του δημιουργού της, αλλά ένα ευφρές γλωσσικό παιχνίδι, που εμπνέεται από την πραγματικότητα και από την ανθηρή φαντασία του ποιητή.

Για να ενεργοποιηθεί όμως αυτή η ιεροτελεστία της ποιητικής πράξης, αυτή η μυσταγωγική τελετή, απαραίτητη είναι η ώθηση, το έναυσμα, αυτή η σπίθα που θα διαπεράσει το πνεύμα του ποιητή και θα τον καταστήσει ικανό να δημιουργήσει –τελικά– ποίηση. Αυτό το έντομο, η ενοχλητική μύγα που βασάνιζε συνεχώς με την αναπάντεχη παρουσία της τον νεωτερικό πεζογράφο της Θεσσαλονίκης Νίκο Μπακόλα και τον καλούσε να δημιουργήσει το έργο του.

Για τον Αλεξανδρινό ποιητή Κ. Π. Καβάφη, η Ποίηση έχει μια θεϊκή και επιβλητική παρουσία, όντας ιδιαίτερα απρόσιτη ακόμη και στον ίδιο τον δημιουργό, ο οποίος –όντας, εκ των πραγμάτων, σε μειονεκτική θέση σε σχέση με αυτή– βιώνει σιωπηλά και με το απαιτούμενο δέος την ταραγμένη ατμόσφαιρα αυτής της μυσταγωγικής τελετής. Ο ίδιος ως βασικός πρωταγωνιστής του ποιήματος «Το Πρώτο Σκαλί», φορά το προσωπείο του Θεόκριτου (ενός καταξιωμένου βουκολικού ποιητή του 3^{ου} π.Χ. αιώνα, με καταγωγή από τις Συρακούσες) και απαντά –έχοντας πλήρη γνώση αυτού– σε έναν ανερχόμενο ποιητή της εποχής (τον Ευμένη, πιθανόν, ψευδο-ιστορικό πρόσωπο): «[Ευμένης:] “[...] *Αλλοίμονον, είν’ υψηλή το βλέπω,/ πολύ υψηλή της Ποίσεως η σκάλα:/ κι απ’ το σκαλί το πρώτο εδώ που είμαι/ποτέ δεν θ’ ανεβώ ο δυστυχημένος.*”/ *Είπ’ ο Θεόκριτος:* “[...] *Εις το σκαλί για να πατήσεις τούτο/ πρέπει με το δικαίωμά σου νάσαι/ πολίτης εις των ιδεών την πόλι*”» (Κ. Π. Καβάφης, *Άπαντα Ποιητικά* (1990), ενότητα: *Τα Ποιήματα (1897-1933)*, ποίημα με τίτλο: «Το Πρώτο Σκαλί» [1899], σ. 26. Αθήνα: «Ύψιλον»). Η Ποίηση επομένως τοποθετείται σε ένα ανώτερο σημείο όπου είναι ιδιαίτερα δύσκολο να την προσεγγίσει κανείς. Πρόκειται για μία σφαίρα όπου επικρατεί το πνεύμα δικαιοσύνης και απόλυτης απόρριψης της υποκρισίας. Η άνοδος του ποιητή στο τελευταίο «σκαλί» τον διαφοροποιεί πλήρως από τους υπόλοιπους ανθρώπους. Η έφεση στην ποίηση είναι στην ουσία ένα θεϊκό χάρισμα που προσφέρεται μόνον σε ελάχιστους.

Για τον ποιητή και πεζογράφο της Θεσσαλονίκης, Τόλη Νικηφόρου, η ποιητική διαδικασία είναι μία συνεχής αναζήτηση και διερεύνηση του άγνωστου, του ανείπωτου, της πηγής της ανθρώπινης ύπαρξης. Η πορεία που ακολουθείται –μεταξύ πομπού-ποιητή και δέκτη-αναγνώστη– είναι αμφίδρομη, με δυνατότητα συνεχούς ανατροφοδότησης. Είναι μία διαδρομή προς το «θαύμα», δεδομένου ότι οι λέξεις γονιμοποιούνται από τη μαγική πένα του δημιουργού στο «λευκό χαρτί» και αποκτούν υπόσταση, αναδύοντας μία αίσθηση μαγείας, ένα άρωμα μεθυστικό, λαμπερά χρώματα, δέος. Και φυσικά, όταν ο τελικός σκοπός της ανακάλυψης κρυμμένων μυστικών σχετικά με την ύπαρξη του ατόμου δεν επιτυγχάνεται, ο Τ. Νικηφόρου στρέφει τους αναγνώστες του σε μία περισσότερο ρεαλιστική επιλογή: στην προσπάθεια για αλλαγή της καθημερινότητας, με έμφαση στις αυθεντικές αξίες της ζωής. Η αλήθεια, η ειλικρίνεια, η αγάπη, ο έρωτας, η απόλαυση μικροχαρών-instantanés ευτυχίας ενάντια στη ρευστότητα και ματαιότητα της σύντομης –χρονικά– επίγειας ζωής.

Για έναν άλλο ποιητή της Θεσσαλονίκης, τον Νίκο-Αλέξη Ασλάνογλου, η ποίηση είναι μία νυχτερινή περιπλάνηση στους έρημους και μελαγχολικούς δρόμους της συμπρωτεύουσας και ένας διαρκής αγώνας για μια ζωή βελτιωμένη και αυθεντική, απαλλαγμένη από τα βαρίδια της υποκρισίας.

Ο ποιητής και ζωγράφος της Αθήνας Γιάννης Δ. Στεφανάκης παρατηρεί με αγωνία και διερωτάται για το γεγονός ότι είναι «σκληρές οι λέξεις άκαμπτες/ και πώς να τις σμιλέψεις/ πώς να τις κάνεις ζωγραφιά/ και πώς ουράνιον ύμνο/ πώς να μιλήσουν στο χαρτί/ στο τόφλι μόνες μένουν/ κόμπος στο πικραμύγδαλο/ ζητούν στο φως να βγούνε/ μα εγώ επιμένω τον πόνο αποζητώ/ να θεραπεύσω· θέλω για πράγματα/ καθημερινά να γράψω/ του ήλιου κλέβω το φως και/ αθέατες ζωγραφίζω σκιές/ Για θεατές πασχίζω σκέψεις» (Γιάννη Δ. Στεφανάκης (2019). Ποιητική συλλογή με τίτλο *Ο κόσμος των πραγμάτων*, ποίημα «Σκληρές οι λέξεις άκαμπτες», σ.40. Αθήνα: Καστανιώτη). Η ποιητική επομένως διαδικασία είναι μία δύσκολη πορεία προς την αποκάλυψη, προς το «φως», προς την εξουδετέρωση του ανθρώπινου πόνου, που προκαλεί η σκληρή καθημερινότητα. Οι λέξεις, που θα συνθέσουν αργότερα τους στίχους του Γ. Στεφανάκη, προβάλλουν σθεναρές αντιστάσεις σε αυτόν και επιλέγουν πεισματικά τη μοναξιά τους· μέχρι το στάδιο της μετουσίωσης τους σε στίχους ή σε εικόνα ενός εικαστικού πίνακα, παραμένουν απομακρυσμένες, απρόσιτες, καλά προφυλαγμένες στον προσωπικό τους χώρο. Και έγκειται στις ιδιαίτερες ικανότητες του δημιουργού να τις αποκαλύψει, να τις απελευθερώσει, να τις μεταποιήσει, προσδίδοντας σε αυτές έναν ρόλο απολύτως χρήσιμο στους αναγνώστες. Παραδόξως, οι λέξεις, ταυτόχρονα, επιθυμούν να κάνουν την εμφάνισή τους στο φως. Μοναδική μέριμνα του ποιητή-καλλιτέχνη παραμένει η καταγραφή της καθημερινότητας, του ανθρώπινου πόνου πολιτών εγκλωβισμένων σε μία συμβατή-καταπιεστική πραγματικότητα. Και υιοθετώντας τον ρόλο του ψυχαναλυτή, με τη συμβολή των στίχων του, επιχειρεί να απαλύνει κάπως τη φορτισμένη –συναισθηματικά– ατμόσφαιρα.

Γενικά, η ποιητική διαδικασία, ως μία καθαρά μυσταγωγική τελετή, λειτουργεί καθοδηγητικά απέναντι σε κάθε μυημένο ποιητή. Η λέξη μετατρέπεται σε φωτεινό ραβδί και τον καθοδηγεί στον δρόμο για την αποκάλυψη της δημιουργίας. Βασικοί συνδρομητές σε αυτή την πράξη συνιστούν τα βιώματα, οι εμπειρίες, οι μνήμες του ποιητή, που παραμένουν αποθηκευμένες στο μυαλό του.

Το *χρονικό πλαίσιο*, κατά το οποίο εκτυλίσσεται αυτή η μυσταγωγική διαδικασία, είναι συνήθως η νύχτα, όπου ο ποιητής –απομακρυσμένος από τα προβλήματα της καθημερινότητας– εμπνέεται και δημιουργεί ανεμπόδιστα. Και φυσικά, η σύλληψη πολλών ποιημάτων γίνεται κατά την εξέλιξη ενός ονείρου, όπου το πνεύμα του ποιητή είναι ελεύθερο να εκφραστεί όπως αυτό επιθυμεί. Βασική πηγή έμπνευσης της πλειονότητας των ποιητών είναι το παρελθόν, ευχάριστο ή τραυματικό, ωστόσο, θεμέλιος λίθος του παρόντος και οδηγός για το αβέβαιο και ανατρεπτικό μέλλον. Πολλές φορές, η σχέση του δημιουργού με τους στίχους, είναι ιδιαίτερα ανταγωνιστική. Οι στίχοι δεν απελευθερώνονται ανεμπόδιστα, αλλά απαιτούν ιδιαίτερη προσήλωση, αφιέρωση χρόνου, υποταγή και σεβασμό από αυτόν. Η υπεροπτική θεά της Ποίησης επιλέγει η ίδια τον χρόνο εμφάνισής της στον ποιητή και απομακρύνεται και πάλι, με δική της βούληση και πρωτοβουλία, αφήνοντας στον δεύτερο συναισθήματα βαθιάς απογοήτευσης. Στην περίπτωση δηλαδή αυτή, ο δημιουργός βρίσκεται σε μειονεκτική θέση σε σχέση με τις λέξεις που θα αποτελέσουν στη συνέχεια το ποίημά του. Και ασφαλώς, ένα ποίημα ποτέ δεν κρίνεται απολύτως τέλει, εντελώς άρτιο, έτσι ώστε να επιτρέψει ο ποιητής να δει το φως της δημοσιότητας. Τέτοια είναι η περίπτωση του Αλεξανδρινού Κ. Π. Καβάφη, που πολλά ποιήματά του τα άφησε ημιτελή, ενώ άλλα τα αποκήρυξε (λόγω αλλαγής καταστάσεων και στάσης ζωής από την πλευρά του). Μερικά δε, τελικά, δεν θέλησε ποτέ να τα δημοσιοποιήσει και να τα εκθέσει σε ανάγνωση από το κοινό του. Έτσι, συχνό είναι το φαινόμενο της ποιητικής απραξίας, όταν δεν υπάρχει το έναυσμα που θα προκαλέσει τελικά τους στίχους.

Βέβαια, αυτή η πλασματική-ονειρική πραγματικότητα που αποτυπώνεται διαμέσου της ποίησης, η οποία εμπνέεται –ασφαλώς– από την ίδια τη ζωή (και εν μέρει, την αναπαράγει, άλλοτε πιστά, άλλοτε λιγότερο ικανοποιητικά), ενδέχεται να διαφέρει αισθητά από αυτήν και να προτείνει μία διαφορετική οπτική των πραγμάτων, περισσότερο δελεαστική, πιο εναρμονισμένη στις ανθρώπινες ανάγκες· ανάγκες που καταπιέστηκαν από τα ισχύοντα πρότυπα και τους κανόνες της παρούσας συμβατικής δυτικής κοινωνίας. Ο σύγχρονος άνθρωπος έχει απομακρυνθεί –κατά πολύ– από την αληθινή του φύση, από το πρότυπο ατόμου με αλληλεγγύη και ενσυναίσθηση απέναντι στους άλλους, που σέβεται την προσωπικότητά τους. Αντίθετα, έχει υιοθετήσει –αλόγιστα– έναν τεχνητό ρόλο, απολύτως συμβατό με τις απαιτήσεις της σύγχρονης κομοφομιστικής εποχής.

Κάθε χρονική περίοδος σηματοδεύει καταλυτικά τους ανθρώπους του πνεύματος, οι οποίοι –ανάλογα με την ιδεολογία τους και τη στάση ζωής– άλλοι επιλέγουν να διαφοροποιηθούν από τα στερεότυπα της κοινωνίας και να αγωνιστούν για μια καλύτερη κοινωνικοπολιτική δομή, ενώ, μερικοί, συντάσσονται με τις συμβατικές επιταγές της και συμπράττουν σε αυτό με το έργο τους. Έτσι, στη δεύτερη περίπτωση, συμβάλλουν στην παγίωση της τεχνητής κατάστασης των πραγμάτων.

B. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η έννοια της «*Δημιουργικής Γραφής*» τοποθετείται στο ίδιο μήκος κύματος με την ποιητική διαδικασία. Στην πραγματικότητα, εντάσσεται σε αυτή. Όσοι ενστερνίζονται και εμπλέκονται με αυτή, διακατέχονται από τα ίδια συναισθήματα και ανησυχίες. Η χαρά της δημιουργίας, του νέου, της ατομικής έκφρασης και της νοητής συνένωσης με τον αποδέκτη-αναγνώστη είναι διάχυτες. Επιπλέον, το άτομο ανακαλύπτει άγνωστες –μέχρι τότε– δυνατότητες του εαυτού του. Παράλληλα, στην όλη διαδικασία, υπάρχει και μία τάση εξωστρέφειας. Η θετική εμπειρία δημιουργεί τη βούληση για περαιτέρω συνέχεια σε αυτό το εγχείρημα και για καλλιέργεια των δυνατοτήτων παραγωγής ενός λογοτεχνικού κειμένου.

Στη Δημιουργική Γραφή εντάσσονται όλα τα μυθιστορήματα, τα διηγήματα, τα ποιήματα και τα θεατρικά έργα, τα οποία έχουν ένα πραγματικό λογοτεχνικό ενδιαφέρον. Οι οπαδοί της δημιουργικής γραφής διαθέτουν λυρισμό και ποιητικότητα και σύμφωνα με τη συγγραφέα Πασχαλία Τραυλού, σε ένα τέτοιο δημιουργό θα ταίριαζε ο όρος του «*εραστή της γραφής*», ανεξαρτήτως της ερασιτεχνικής ή επαγγελματικής του ιδιότητας ή και, απειρίας. Και αυτό, επειδή το κάθε άτομο που αποπειράται να δημιουργήσει ένα κείμενο με λογοτεχνικές αξιώσεις, διακατέχεται από έναν ερωτισμό, μια μαγεία για τη γραφή, για τη δημιουργία ενός έργου προσιτού και –ταυτόχρονα– εκτεθειμένου στο αναγνωστικό κοινό.

Αυτή η διαδικασία γραφής χαρακτηρίζεται από υποκειμενικότητα, δεδομένου ότι ο συγγραφέας αποδίδει τον κόσμο με τη μορφή λέξεων· με κάτι δηλαδή απτό και κατανοητό από τον αναγνώστη, σύμφωνα με τη δική του οπτική, προσλαμβάνοντας με τον προσωπικό του τρόπο λέξεις και ιδέες, μέχρι τότε ακατέργαστες ή, γενικές. Αυτή ακριβώς η παρεμβατική του ενέργεια προσδίδει τον χαρακτήρα της δημιουργικής γραφής, υπό την έννοια της ανάπλασης-αναδημιουργίας της πραγματικότητας, σύμφωνα με ατομικά –κυρίως– κριτήρια.

Για τον καταξιωμένο διεθνώς και πολυμεταφρασμένο Έλληνα συγγραφέα Βασίλη Βασιλικό, η δημιουργική γραφή, συνήθως, είναι αυτοδίδακτη, ως μία πράξη πειραματισμού και τεχνικής «*μοντάζ ενός κειμένου*» του επίδοξου δημιουργού. Απαιτεί δε ιδιαίτερες προσπάθειες για να γεννηθεί, να προκύψει κάτι αξιόλογο. Η δημιουργική γραφή αποτυπώνει την εσωτερικότητα του υποκειμένου, που επιθυμεί διακαώς να εξωτερικευθεί και να ανοίξει διάλογο με τους αναγνώστες, οι οποίοι θα εντοπίσουν εκεί κοινά σημεία του εαυτού τους.

Σε αυτή τη διαδικασία μεταποίησης λέξεων και ιδεών, ο επίδοξος δημιουργός οφείλει να υιοθετήσει κατάλληλους συγγραφικούς χειρισμούς για να αποδώσει με σαφήνεια και γλαφυρότητα την εξωτερική πραγματικότητα, ενώ ως προς τις ιδέες, η ανάλυση –που θα ακολουθήσει– θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα σαφής και εύληπτη από το ευρύ αναγνωστικό κοινό.

Σε ό, τι αφορά στην καλλιέργεια και ανάδειξη των ικανοτήτων δημιουργικής γραφής των μαθητών, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Συνδρομητικά λειτουργούν και οι αναλύσεις από τον διδάσκοντα ποιημάτων, διηγημάτων, μυθιστορημάτων, θεατρικών έργων καταξιωμένων δημιουργών (Ελλήνων και ξένων), καθώς επίσης, και αντίληψων σχετικά με την ποιητική διαδικασία και γενικότερα, τη συγγραφή, από τους ίδιους τους συγγραφείς. Μάλιστα, αυτό ισχυροποιείται όταν στα κείμενα εντοπίζονται κοινά σημεία σύμπλευσης των συγγραφέων μεταξύ τους σχετικά με τη συγγραφική δημιουργία. Ο εκπαιδευτικός, για να φθάσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα της εμφάνισης και καλλιέργειας της δημιουργικής γραφής των μαθητών του, θα πρέπει να παρουσιάσει τα θετικά της στοιχεία:

- Η δημιουργική γραφή παρουσιάζεται ως θείο δώρο σε αυτόν που την ενστερνίζεται
- συμβάλλει στη βελτίωση του ανθρώπινου χαρακτήρα και στις σχέσεις με τους άλλους
- χαρίζει την αίσθηση της απόλυτης ελευθερίας και της προσφοράς στο κοινό, διαμέσου της αυτόνομης δημιουργίας
- καθίσταται ένας διάυλος επικοινωνίας με τους άλλους
- αναπτύσσει το πνεύμα παραγωγής του νέου, του ανανεωμένου
- βελτιώνει τις αναγνωστικές ικανότητες του μαθητή, μέσω της βιωματικής κατανόησης των διδασκόμενων λογοτεχνικών κειμένων
- συνιστά μία αληθινή διέξοδο από την καθημερινότητά μας
- είναι ένας ευχάριστος πειραματισμός με την τέχνη και ένα ευφυές παιχνίδι με λέξεις και ιδέες

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της δημιουργικής γραφής, απαραίτητη κρίνεται και η χρήση βιωματικών μεθόδων μάθησης για την καλλιέργεια των ατομικών δεξιοτήτων συγγραφής. Επειδή, με αυτόν τον τρόπο, αναδεικνύονται καθαρά, απτά τα οφέλη αυτής της διαδικασίας. Διαφορετικά, οποιαδήποτε πρακτική δυσκολία θα θέσει σε κίνδυνο τη διαδικασία και θα αποτρέψει την προσπάθεια από τους μαθητές. Εξάλλου, το ταλέντο –εφόσον δεν είναι έμφυτο, πράγμα ιδιαίτερα σπάνιο– μπορεί ασφαλώς να καλλιεργηθεί. Και αυτό αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι πολλοί

καταξιωμένοι, πλέον, συγγραφείς έχουν διανύσει πολλά και δύσκολα στάδια για να κατορθώσουν να φθάσουν –τελικά– στο στάδιο της συγγραφικής τους ωριμότητας.

Παράλληλα, η χρήση του διαδικτύου κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της δημιουργικής γραφής, με προβολές σχετικών αυθεντικών συνεντεύξεων συγγραφέων ή κειμένων προς ανάλυση, ενδείκνυται απολύτως για την ανάδειξη της μαγείας της δημιουργικής γραφής, αλλά και των βασικών λόγων της καλλιέργειάς της. Ακόμη, υπάρχουν και ορισμένες εικονικές-διαδικτυακές κοινότητες συγγραφέων δημιουργικής γραφής (τις οποίες ο εκπαιδευτικός οφείλει να επιλέξει προσεκτικά), όπου το αρχικό κείμενο (που υποβάλλεται από έναν συγγραφέα –συνήθως, έμπειρο) κατατίθεται σε ένα site και οι αναγνώστες-χρήστες και επίδοξοι συγγραφείς καλούνται να το συμπληρώσουν, δίνοντας σε αυτό όποια τροπή-εξέλιξη επιθυμούν. Τελικά, το κείμενο ενδέχεται να τροποποιηθεί ολοσχερώς και να λάβει μία εντελώς διαφορετική πλοκή από αυτή που ενδεχομένως είχε υπ’ όψιν του ο αρχικός συγγραφέας. Ακριβώς εδώ, βρίσκεται η μαγεία της δημιουργικής γραφής που προσφέρει τη χαρά της δημιουργίας και συμβάλλει στην καλλιέργεια κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των χρηστών-συγγραφέων.

Ακόμη, η πρόσκληση καταξιωμένων λογοτεχνών που ασχολούνται –επαγγελματικά ή ερασιτεχνικά– με τη δημιουργική γραφή θα μπορούσε αφ’ ενός να ενδυναμώσει την έφεση των μαθητών για παραγωγή λογοτεχνικών κειμένων και αφ’ ετέρου, να εμψύσει το μικρόβιο της συγγραφής και σε άτομα που δεν είχαν –μέχρι τότε– σκεφτεί ότι θα μπορούσαν να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν με τους άλλους, διαμέσου της δημιουργικής γραφής.

Μετά από όλη αυτή την ανάλυση επιλεγμένων λογοτεχνικών έργων από τους εκπαιδευτικούς και την επαφή των μαθητών με τις σκέψεις και τον τρόπο γραφής γνωστών συγγραφέων, σταδιακά, θα δημιουργηθεί η ανάγκη και η επιθυμία για καλλιέργεια ή απόπειρα δοκιμασίας αυτής της εμπειρίας: τελικά, η όλη διαδικασία θα λειτουργήσει ως βασικός μοχλός εκκίνησης για τη δημιουργική γραφή. Εξάλλου, «η συγγραφή δεν είναι τίποτε άλλο από ένα κατευθυνόμενο όνειρο» (Borges Jorge-Luis). Ένα «όνειρο» που αξίζει να το βιώσουμε, να το γευτούμε για να αλλάξουμε την ανούσια πραγματικότητα ή, έστω, να προσπαθήσουμε να τη βελτιώσουμε αισθητά.

Λέξεις-κλειδιά: Ποιητική διαδικασία, Δημιουργική γραφή, Εκπαίδευση, Εκπαιδευτικός.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

A. Ελληνόγλωσση

- Αποστολίδου, Βενετία (2012). Ερευνητικό πρόγραμμα στο πλαίσιο ΕΣΠΑ. *Η Λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ: Κυβερνολογοτεχνία και e-books, Ψηφιακές Κοινότητες Αναγνωστών, Δημιουργική Γραφή και Αφήγηση στον Ψηφιακό κόσμο*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (ΥΠΕΠΘ).
- Ιδίας. (2011). *Μελέτη για τη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου ψηφιακού περιβάλλοντος μάθησης για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας*, ΚΕΓ.
- Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.). (1999). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Τυπωθήτω Γ. Δαρδανός, σσ. 319-333.
- Γεωργούτσου, Μ., Παναγιωτάκη, Μ.Α., & Κολιόπουλος, Δ. (2010). *Εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για την έννοια της μέσου της χρήσης προσομοιώσεων του δικτυακού τόπου του μουσείου Cite dew Sciences et de l’Industrie*. Άρθρο με επιμέλεια του Τζιμογιάννη Α., στα Πρακτικά Εργασιών 7^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση» (τόμος II, σσ. 727-735). Κόρινθος.
- Δάλκος, Γ. (2000). *Σχολείο και Μουσείο*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Δημητρούλια, Τιτίκα (2006). Άρθρο με τίτλο: *Κυβερνολογοτεχνία, μια πρόκληση του μέλλοντος. Σύγκριση/ Comparaison 17*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 94-113.
- Έννοιες της Μοντέρνας Τέχνης: από τον Φωβισμό στον Μεταμοντερνισμό*. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Ζήρας, Α. (2000). *Η Τέχνη της γραφής στον 20^ο αιώνα*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Κουτσογιάννης, Δημήτρης (2011). *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (ΥΠΕΠΘ). Θεσσαλονίκη.
- Λαμπρόπουλος, Α. (2009). *Σύντομες ιστορίες στο διαδίκτυο: δημιουργική γραφή, παγκόσμια λογοτεχνία, θεωρία*, στο Ε. Πολίτου-Μαρμαρινού, Σ. Ντενίση (επιμ.), *Το διήγημα στην ελληνική και στις ξένες λογοτεχνίες, Θεωρία-γραφή-πρόσληψη*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 564-579.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. και Κεκέ, Ι. (2002). *Διαδραστικές «Αφηγήσεις»: Δυνατότητες και Εκπαιδευτικές Προεκτάσεις της Μοντελοποίησης Μη Γραμμικών Δυναμικών Συστημάτων στον Υπολογιστή*, Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, Τόμος Α’, σσ. 765-774.
- Πετσόπουλος, Σ. (επιμ.), Παπαδόπουλος, Κ. (μετ.). (1991). James, H. (Τζέιμς, Χένρι). *Η Τέχνη της Μυθοπλασίας [The Art of Fiction]*. Αθήνα: Άγρα.
- Σίφοντας Χ. (επιμ.), Ντινόπουλος, Β. (μετ.), (2013). Chekhov, A. (Τσέχοφ, Άντον). *Η Τέχνη της Γραφής [Consigli di Scrittura]*. Αθήνα: Πατάκη.

Β. Ξενόγλωσση

Clement, Jean. *De la littérature informatique*. (Πρόσβ. 20.5.2006),

<http://www.ciren.org/ciren/colloques/131198/clement.html>

Hayles, Katherine. (2007). *Electronic Literature: What is it?*,

<http://eliterature.org/pad/eld.html>. (Πρόσβ.: 11.12.2010).

Kortzin, Miriam N. *Flash Fiction : An Essay*,

<http://www.percontra.net/flashfiction.htm>. (Πρόσβ. 3.11.2011), χ.χ.

Koskimaa, Raine. *Is There a Place for Digital Literature in the Information Society?* (2003),

<http://www.brown.edu/Research/dichtung-digital/2003/issue/4/koskimaa/index.htm> . Πρόσβ. 7.7.2011.

Monfront, Nick & Wardin-Fruin, Noah (επιμ.). (2003). *The New Media Reader*. The MIT Press, Massachusetts.

Perloff, Marjorie. (2006). *Screening the page/paging the screen: digital poetics and the differential text*, *New media Poetics*, The MIT Press, Massachusetts.

Sanon, Albert (1978). *Vocabulaire critique des relations culturelles internationales*. Παρίσι: La maison du dictionnaire.

Tzara, Tristan. (1920). *How to Make a Dadaist Poem*,

<http://www.madshi.org/~lynn/juju/surr/games/dada-poem.html>, (πρόσβ. 6.11.2011).

Γ. Ηλεκτρονικές πηγές

<https://el.wikipedia.org/wiki>

<http://www.scribd.com> άρθρο με τίτλο: «Η κριτική-παρανοϊκή μέθοδος».

<https://www.poemes.co> > paul-eluard

www.unjourunpoeme.fr > eluard-paul

<https://www.etudes-litteraires.com> > surrealisme

Ιστοσελίδα Κυβερνολογοτεχνίας www.eastgate.com

Λέσχη του βιβλίου <http://www.λέσχη.gr/forum/content.php>

Τι είναι μια ψηφιακή ιστορία <http://www.youtube.com/watch?v=>

Technology and Education/ Τεχνολογία και Εκπαίδευση

TECHNOLOGY INNOVATION IN HIGHER EDUCATION AND THE MORAL ATMOSPHERE: A CYBER-ETHICAL DEVELOPMENTAL STAGE MODEL

DeVoy, Julia E. PhD, MBA

Boston College, Lynch School of Education and Human Development
United States of America
Chestnut Hill, MA 02467

Atkinson, John B. MMS, MA

United States Marine Corps.
United States of America
Marine Corps Base Quantico,
Quantico, VA 22134

Abstract

Digital technologies play an increasingly strategic role in higher education settings. Technology trends, use, and information security management within universities are areas of challenge, as well as, key spaces for innovations. Cybersecurity, cyber-awareness, preparation, investment, training, and protection that help higher education institutions limit, respond, and prevent ‘cyber harms’ (Agrafiotis, 2016) are, however, still highly under-investigated topics. Moreover, deeper gaps exist in terms of scholarship regarding cyber-ethics and digital technology practices in higher education organizations and human developmental stage models.

Cyber-security and digital technologies are arguably some of the most momentous and growing challenges facing societies today. As a whole, the higher education industry must not only embrace, generate, and pioneer new cyber-security approaches and programming itself and through various partnerships, but it must also undertake a founding role and commitment to develop and facilitate a culture of cyber-ethics and theory-build around “cyber-ethical developmental stage growth and transitions” across the human lifespan. The proposed cyber-ethical stage model would deliver insights into how, why, and what interactions of ‘person and context’ would best facilitate higher cyber-ethical stage transitions and thus, additional resultant technology and cyber-security enhancements to individuals and organizations. A cyber-ethics developmental model will inform and impact positive outcomes for university business management processes, as well as, across research, teaching, and learning. Cyber-ethics models may be further refined, tested, and innovated through international and interdisciplinary higher education setting collaborations similarly to the ways in which ‘environmental developmental ethics’ (Postel, 2010, 2008) has been shared and imperative to innovations in ecological sustainability, planning, and management.

The technological and cyber-safeguard of educational and research environments is unmistakably important to the welfare, growth, and stability of individuals, organizations, businesses and nations. Yet, all the cyber-security mechanisms one could imagine, invest in, and create might generate little more than our ‘fingers crossed’ and meek attempts to shoot into cyber-darkness without also congruently establishing exogenous and endogenous (Moshman, 1982) cyber and human ecosystem alignments (Heracleous & Werres, 2016) and a deliberate facilitation towards higher level ‘moral climates’ that should exist within and across the managed business units and scholarly areas of university settings. Higher education must play a pivotal and more ‘active’ role in leading, developing, and facilitating both the content (McClelland, 2003; Maslow, 1987) and process (Locke & Latham, 1990; Bélanger, Porter, & Lawler, 1968) qualities of cutting-edge digital technology and cyber-security ‘change and innovation’ via strategic, ethical-social impact (Basu, & Palazzo, 2008), bidirectional-reciprocal (Lewis, 2000), and person-centric (Powell, 2014) developmental approaches. Adopting this type of ‘cyber-security’ human-centric lens will yield strategic benefits to the

higher education environment itself, but also, provide ‘multiplicative’ (Powell & Puccinelli, 2012) additional assets for present and future individuals and contexts both inside and outside university settings.

Higher education environments must begin to theory-build, explore, and generate new models and techniques that support individuals in cyber-ethical developmental progressions in much the same vein that universities have previously served to enhance the cognitive, social, emotional, and linguistic advancement of both its employees and students. The proposed ‘cyber-ethical stages’ model will help provide fresh insights for creating integrated technology and cyber-security cultures that are deeper, wider, agenic, dynamic, interactive and ones that initiate the conditions and processes which facilitate positive, moral human relationships, connectivity, and integrity in the digital and non-digital realms. Higher education must embrace its central role and strategically participate across its university stakeholders (employees, students), external partnerships, and within both its institutional (business side *and* academic domain) ‘content’ and ‘processes’ to become an indispensable producer of technology and cyber-related solutions. Humans are the ones behind cyber harms and cyber-*in*security (Shackelford & Fort, 2016), and humans with enhanced ethical developmental stage attainment will be the most vital components of solutions for generating new ‘moral climates’ and ‘atmospheres’ both inside the university and outside in other industries. This paper proposes a new cyber-ethical developmental stage model and suggests implications for further theory-building and industry-based practices.

Keywords: *technology; cybersecurity; higher education; human development, organisational security.*

References:

- Adams, J. (1963). Wage inequities, productivity and work quality. *Industrial Relations*, 3,9-16.
- Agrafiotis, I., Bada, M., Cornish, P., Creese, S., Goldsmith, M., Ignatuschtschenko, E., Roberts, T., & Upton, D. (2016). Cyber Harm: Concepts, Taxonomy and Measurement. *Saïd Business School Research Papers* RP 2016-23.
- Anand, N., Gardner, H., & Morris, T. (2007) Knowledge-Based Innovation: Emergence and Embedding Of New Practice Areas in Management Consulting Firms. *Academy of Management Journal*, 50(2) 406–428.
- Austin, R., & Upton, D. (2016). Leading in the Age of Super-Transparency. *MIT Sloan Management Review*, 57(2) 24-33.
- Baldi, M., Bianchi, M., & Chiaraluce, F. (2012). Coding with scrambling, concatenation, and HARQ for the AWGN wire-tap channel: A security gap analysis. *IEEE Transactions on Information Forensics and Security*, 7(3), 883-894.
- Baghai, M., Coley, S. & White, D. (1999). Turning capabilities into advantages. *The McKinsey Quarterly*, (1), 100-101.
- Barron, D. (1995) Integrated strategy: market and nonmarket components, *California Management Review*, 37(2)47-65.
- Basham, M. (2003). Technology, Law, & Higher Education Policy. *Community College Journal*.
- Basu, K., & Palazzo, G. (2008). Corporate Social Responsibility: A Process Model of Sensemaking. *Academy Of Management Review*, 33(1), 122-136.
- Basu, K., & Palazzo, G. (2005). An Inductive Typology for Corporate Social Responsibility. *Academy Of Management. Annual Meeting Proceedings*, C1-C6.
- Beaudin, K. (2015). College and University Data Breaches: Regulating Higher Education Cyber-security Under State and Federal Law. *Journal of College and University Law*, 41(3).
- Bélanger, L., Porter, L., & Lawler, E. (1968). *Managerial Attitudes and Performance*. Homewood, IL: Richard Irwin, Inc.
- Bottino, R. (2016). Societal Challenges and New Technologies: Education in a Changing World. *International Journal of Cyber Ethics in Education (IJCEE)*, 4(1), 46-55.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Biological theory of human development*. Cornell University.

- Burke, E. (1790) *Reflections on the Revolution in France*, in 'The Works of the Right Honourable Edmund Burke', Vol 2 (London: Henry G. Bohn, 1864), pp. 515-516.
- Chang, V., & Ramachandran, M. (2016). Towards achieving data security with the cloud computing adoption framework. *IEEE Transactions on Services Computing*, 9(1), 138-151.
- Clarke, N., Symes, J., Saevanee, H., & Furnell, S. (2016). Awareness of Mobile Device Security: A Survey of User's Attitudes. *International Journal of Mobile Computing and Multimedia Communications (IJMCMC)*, 7(1), 15-31.
- Curry, A., & Hodgson, A. (2008). Seeing in multiple horizons: connecting futures to strategy. *Journal of Futures Studies*, 13(1), 1-20.
- Creery, A., & Byres, E. (2005). *Industrial cyber-security for power system and SCADA networks*. In Record of Conference Papers Industry Applications Society 52nd Annual Petroleum and Chemical Industry Conference (pp. 303-309). IEEE.
- Comai, A. & Tena, J. (2007) Early warning systems for your competitive landscape. *Society of Competitive Intelligence Professionals*, 10, (3), May-June.
- CyberEdge Group (2016). *Cyberthreat Defense Report*.
- Culp, S. & Thompson, C. (2015). *The Convergence of Operational Risk and Cyber Security*. Accenture Finance & Risk Services & Chartis Research.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Dennett, D. (1995). *Darwin's Dangerous Idea: Evolution and the Meanings of Life*. Simon & Schuster.
- Dennett, D. (1991). *Consciousness Explained*. The Penguin Press.
- Dodd, D. (2015). Top Cybersecurity Risks 2015. *College Planning & Management*.
- Dopson, S. & Morris, T. (2016) *Leadership*. [lectures, cases & handouts]. 22-26 February & 9-13 May Oxford University, SBS.
- Dopson, S., Fitzgerald, L., & Ferlie, E. (2008). Understanding Change and Innovation in Healthcare Settings: Reconceptualizing the Active Role of Context. *Journal of Change Management*, 8(3-4) 213-231.
- Dopson, S. & Fitzgerald, L. (2005). *Knowledge to action: Evidence-based health care in context*. Oxford University Press. 2005
- Dopson, S. (2007). A view from organizational studies. *Nursing Research*, 56, S72-7.
- Driesch, H. (1924). The biological setting of psychical phenomena. *The Quest*. 15, 433-456.
- Driesch, H. (1925). *The Crisis in Psychology*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ferrell, O., & Ferrell, L. (2008). A decision making framework for business ethics education. *Advancing business ethics education*, 221-241.
- Hagel, J. (2016). The Power of Company Narratives. *The Marketing Journal*. February 24.
- Hagel, J. (2013). The Untapped Potential of Corporate Narratives. *Edge Perspectives*. October 07.
- Hayes R. & Upton D. (1998). Operations Based Strategy. *California Management Review*, 14(4)8 – 25.
- Hayes, R. & Pisano, G. (1994). Beyond World-Class: The New Manufacturing Strategy, *Harvard Business Review*, 72(1)77-87.

- Herzberg, F. (1974). Motivation-hygiene profiles: Pinpointing what ails the organization. *Organizational Dynamics*, 3(2), 18-29.
- Heracleous, L., & Werres, K. (2016). On the Road to Disaster: Strategic Misalignments and Corporate Failure. *Long Range Planning*, 49(4), 491-506.
- Higher Education Information Security Council & EDUCAUSE Center for Analysis and Research (2016). *Technology in Higher Education: Information Security Leadership*.
- Hoffman, S., & Podgurski, A. (2007). In sickness, health, and cyberspace: Protecting the security of electronic private health information. *Boston College Law Review*, 48(2), 331-386.
- Hubbard, D. W., & Seiersen, R. (2016). *How to measure anything in cyber-security risk*. John Wiley & Sons.
- Huckman, R., Staats, B., & Upton, D. (2009). Team Familiarity, Role Experience, and Performance Evidence from *Indian Software Services*. *Management Science*, 55(1) 85-100.
- Jamal, A., Ferdoos, A., Zaman, M., & Hussain, M. (2016). Cyber-Ethics and the Perceptions of Internet Users: A Case Study of University Students of Islamabad. *Pakistan Journal of Information Management & Libraries (PJIM&L)*, 16.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (2015). Cognitive development in the emerging adult: The emergence of complex cognitive skills. *The Oxford handbook of emerging adulthood*, 105.
- Kohlberg, L. (1964). Development of moral character and moral ideology. *Review of Child Development Research*, 1, 381-431.
- Kohlberg, L. (1958). *Kohlberg's Moral Stages*. In *Theories of Development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ, 118-36.
- Leibenstein, H. (1966). Allocative efficiency vs. "X-efficiency". *The American Economic Review*, 56(3), 392-415.
- Lehto, M. (2016). Cyber Security Education and Research in the Finland's Universities and Universities of Applied Sciences. *International Journal of Cyber Warfare and Terrorism (IJCWT)*, 6(2), 15-31.
- Lerner, R. & Kauffman, M. (1985). The Concept of Development in Contextualism. *Developmental Review*, 5(4), 309-333.
- Lewis, M. (2000). The promise of dynamic systems approaches for an integrated account of human development. *Child Development*, 71(1)36-43.
- Lingenheld, M. (2015), 'The Unfortunate Growth Sector: Cyber-security', *Forbes*, April 27.
- Locke, E. & Latham, G. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Prentice-Hall, Inc.
- Loveland G., & Lobel, M. (2012). Cyber-security: The New Business Priority. *PWC View*, 15, 24-33.
- Makinen, O & Naarmala, J. (2102). *Defining Cyber-ethics*. The Tritonia Academic Library. <http://iceb.nccu.edu>
- Maslow, A. (1987). Maslow's hierarchy of needs. *Salenger Incorporated*.
- McCarthy, K. (2015). 5 Colleges With Data Breaches Larger Than Sony's in 2014. *Huffington Post*, Mar 17, 2015.
- McClelland & Burnham (2003). Power is the Great Motivator, *Harvard Business Review*, 81(1)117-126
- Mitra, S., & Ransbotham, S. (2015). Information disclosure and the diffusion of information security attacks. *Information Systems Research*, 26(3), 565.
- Molenaar, P., & Nesselroade, J. R. (2015). *Systems methods for developmental research*. Handbook of child psychology and developmental science.
- Moshman, D. (1982). Exogenous, endogenous, and dialectical constructivism. *Developmental Review*, 2(4) 371-384.
- Morrison, D., Upton, D., & Cordery, J. (1999). The role of supervisor behavior in facilitating opportunities for skill development and utilization. *Human Factors and Ergonomics in Manufacturing*, 9 (1) 49-67.

- National Cyber Security Centre Cyber-security (2016). *Risks in the Supply Chain*. Available directly from (NCSC) www.cert.gov.uk
- O'Brien, D., Budish, R., Faris, R., Gasser, U., & Lin, T. (2016). *Privacy and Cyber-security Research Briefing*. Berkman Klein Center Research Publication.
- Overton, W. (2015). Processes, relations, and relational developmental systems. *Handbook of child psychology and developmental science*.
- Palazzo, G. & Basu, K. (2007) The Ethical Backlash of Corporate Branding, *Journal of Business Ethics*, 73(4): 333-346.
- Patterson, W., Winston, C., & Fleming, L. (2016). Behavioral Cyber-security: Human Factors in the Cyber-security Curriculum. In *Advances in Human Factors in Cyber-security* (pp. 253-266). Springer International Publishing.
- Perry, W. & Chickering, A. (1997). Cognitive and ethical growth: The making of meaning. *College student development and academic life*, 4, 48-116.
- Pfeffer, J. (1994). *Competitive Advantage Through People - Unleashing the Power of the Work Force*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Porter, M. (2008). The five competitive forces that shape strategy, *Harvard Business Review* 86(1): 78-93.
- Porter, M. (2002). The importance of being strategic, Balanced Scorecard Report, *Harvard Business Review*.
- Porter, M. (1980). *Competitive Strategy*. Free Press: New York.
- Postel, S. (2010). Water Adapting to a New Normal. a New Normal to a New Normal to a New Normal, *Post Carbon Institute*, Santa Rosa, California.
- Postel, S. (2008). "The missing piece: a water ethic: we must make the protection of freshwater ecosystems a central goal in all that we do", *The American Prospect*, 19 (6) 14.
- Powell, T. (2014). Strategic management and the person. *Strategic Organization* 12: 200–207.
- Powell, T. & Puccinelli, N. (2012). The Brain as Substitute for Strategic Organization. *Strategic Organization*, 10(3) 207–214.
- Powell, T. (2011). Neurostrategy. *Strategic Management Journal* 32: 1484–1499.
- Powell, T., Lovallo, D. & Fox, C. (2011). Behavioral Strategy. *Strategic Management Journal*, 32: 1369–1386.
- Powell, T. (2006). Unlock the deep structure of competitive performance, *Strategy* (September) 9-14.
- Powell, T. (2004). Strategy, execution and idle rationality. *Journal of Management Research*, 4(2), 77.
- Powell, T. (1992). Organizational alignment as competitive advantage. *Strategic Management Journal* 13 (2)119–134.
- Sayer, A. (2005) *Reductionism in Social Science*, Paper for workshop on "Challenges to Dominant Modes of Knowledge: Reductionism," Paris, France. Department of Sociology, Lancaster University.
- Sohail, K. (2016). Cyber-ethics. *Professional Practices in IT*, Microsoft.
- Raicu, I. (2016). Data Collection: Harvesting” Personalities Online. *Markkula Center for Applied Ethics*, May 9.
- Raman, A., Kabir, F., Hejazi, S., & Aggarwal K. (2016). Cyber-security in higher education: the changing threat landscape. *Performance*, 8 (3) August.
- Ransbotham, S. & Mitra, S. (2009). Choice and Chance: A Conceptual Model of Paths to Information Security Compromise. *Information Systems Research*, 20(1), 121-139.
- Repenning, D., & Serman, J. (2001). Nobody ever gets credit for solving problems that never arose, *California Management Review*, 43(4) 64-88.
- Roscorla, T. (2016). 8 Cyber-security Challenges Facing Higher Education. *Center for Digital Education*.

- Ross, E. (2014). Ethics, Fraud, and Internal Control. *Broad issues pertaining to business ethics Ethics in accounting information systems*.
- Rycroft-Malone, J., Burton, C., Wilkinson, J., Harvey, G., McCormack, B., Baker, R., Dopson, S., Graham, I., Staniszewska, S., Thompson, C., Ariss, S. Melville-Richards, L., & Williams, L. (2016). Collective action for implementation: Realist evaluation of organisational collaboration in healthcare. *Implementation Science: IS, 11*, 17.
- Shackelford, S., & Fort, T. L. (2016). Sustainable Cyber-security: Applying Lessons from the Green Movement to Managing Cyber Attacks. *University of Illinois Law Review, 2016*.
- Shapiro, B., Rangan, V. & Sviokla, J. (2004). Staple Yourself to an Order, *Harvard Business Review*, 82 (7/8) 162-171.
- SIFMA (2014). *Cyber Security Checklist*
http://www.sifma.org/uploadedfiles/issues/technology_and_operations/cyber_security/cybersecurity-small-firms-action-item-checklist.pdf?n=50189
- Smets, M, Morris, T, & Greenwood, R (2012) From Practice to Field: Multilevel Model of Practice-Driven Institutional Change. *Academy Of Management Journal*, 55, (4) 877-904.
- Smith, D. (2015). Putting 2015's Higher Education Cyberattacks into Perspective. *EdTech: Focus on Higher Education*.
- Smith, D. (2015). Is your supply chain safe from cyberattacks? *Supply Chain Quarterly*.
- Soto, C. (2016). Data Breach 101: Cyber Security Issues in Higher Education. *Tenable Network Security*, March 10.
- Staats, B., & Upton, D. (2011). Lean knowledge work. *Harvard Business Review*, 89(10), 100-110.
- Sylvain, L. & Baldwin, C. (2007). From Manufacturing to Design: An Essay on the Work of Kim B. Clark. *Harvard Business School. Working Paper*, No. 07-057, pp12-16.
- Symantic (2015). *Internet Security Threat Report*, No. 20.
- Tavani, H. T. (2013). Cyber-ethics. In *Encyclopedia of Sciences and Religions*. (pp. 565-570). Springer Netherlands.
- Tavani, H. T. (2013). ICT Ethics Bibliography 2012-2014: A select list of recent books. *Ethics and Information Technology*, 15(3), 243.
- Tavani, H. T. (2011). *Ethics and technology: Controversies, questions, and strategies for ethical computing*. John Wiley & Sons.
- The Identity Theft Resource Center. (2016). *Data Breaches*. <http://www.idtheftcenter.org/id-theft/data-breaches.html>
- Upton, D. & Creese, S. (2014), The Danger From Within, *Harvard Business Review*, 92(9) 94-101.
- Upton, D., & Staats, B. (2008). Radically simple IT. *Harvard Business Review*, 86(3) 118.
- Verizon (2016). *Data Breach Investigations Report*. Verizon Enterprise.
- Vesna, J & Nivedith, D. (2012). Ethics in cyberspace- a philosophical approach. *International Journal of Advancements in Research & Technology*, 1(3).
- Vincent, R. (2014) *The Cause*. Roundfire Books, Alresford, UK.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wang, A. (2014). College Campuses Get An "F" In Cybersecurity. *PC Magazine*. September 23rd.
- Werdelin, H. (2010). Why Defining Your Company Narrative and Creating a "Social Object" Is Important. *Fast Company*, August 17.
- Winnefield, J., Kirchoff, C., Upton, D. (2015), 'Cyber-security's Human Factor: Lessons from the Pentagon', *Harvard Business Review*, 93(9), 86-95.

A SYSTEMIC STUDY OF THE EFFECT OF MIGRATION FLOWS ON PRIMARY EDUCATION

Stavroula Mastorogianni²⁸, Ioannis Roussakis²⁹
Alexander Technological Educational Institute of Thessaloniki

ABSTRACT

Greece has seen a great inflow of refugees the past the past three years. They are coming from countries torn by persecutions, wars and dire economic conditions. These refugees choose Greece due to its strategic position as an entry point to more developed countries in Europe. However, due to a combination of reasons, they can be forced to remain in Greece for an extended period. Taking also into account that a percentage of the refugee flows is children, it increases the need to provide a just an equal education to these children.

The objective of the present paper is to investigate the question of *how refugee flows can affect the system of primary education in Greece*.

To achieve the objective, two methods were employed. First, an extensive literature review on the issue of primary education and refugees. The review is divided into two parts: the first is focused on the system of primary education itself, while the second deals with the psychological aspects of refugee children during their transition to a new system of education.

The literature review is used as a basis for the development of a quantitative Causal Loop Diagram (CLD) with the method of System Dynamics. Major notions are translated as systemic variables and their major causal relations are identified. The analysis of the diagram reveals that training programs targeted at school teachers and cooperative actions targeted at students and parents (refugees and local) can determine the success of any central policy regarding the integration of refugees in primary education. Finally, the stance of (local) school leadership is of the utmost importance, as it can ease the integration of refugee children an at the same time mitigate any xenophobic reactions from the local population.

KeyWords: Refugees, Integration, Elementary school, System dynamics, Educational system, Causal Loop Diagrams

²⁸Corresponding Author: stavmast89@yahoo.gr

²⁹yiannis.roussakis@gmail.com

Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΩΝ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ PBWORKS

Ελευθέριος Βέτσιος

Φιλολόγος

Οργανωτικός Συντονιστής 1^{ου} ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κ. Μακεδονίας

Εισαγωγή

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ), δηλαδή τα «Ψηφιακά τεχνολογικά Μέσα», που παρέχουν υπηρεσίες διαχείρισης της πληροφορίας και διευκολύνουν την επικοινωνία, βρίσκουν στη σύγχρονη εποχή σε εκτεταμένο βαθμό εφαρμογή σε όλους σχεδόν τους τομείς δραστηριότητας του σύγχρονου ανθρώπου (παραγωγική διαδικασία, διοικητικές και οικονομικές συναλλαγές, δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, επικοινωνία, διασκέδαση κ.λπ.) και αποτελούν τον πυρήνα της μεταβιομηχανικής οικονομίας, η οποία αναπτύσσεται μέσα σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης. Η διαμορφωμένη αυτή πραγματικότητα δε θα μπορούσε να μην ασκήσει επίδραση στο χώρο της εκπαίδευσης (Sobiech 1997, Διαμαντάκη κ.ά. 2001, Μπουραντάς 2014).

Στο πλαίσιο αυτό εντάσσονται και οι συστηματικές πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν οι φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής με σκοπό την εξοικείωση, διαμέσου της εκπαίδευσης των στελεχών εκπαίδευσης, με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης, η οποία στοχεύει να διαμορφώσει αποδοτικές και αποτελεσματικές υπηρεσίες, αξιοποιώντας τις δυνατότητες των τεχνολογικών εργαλείων στην Εκπαιδευτική Διοίκηση. Μάλιστα, οι αρμόδιοι πολιτειακοί φορείς έχουν επιτύχει μια ιδιαίτερως αποτελεσματική προβολή των απόψεών τους σχετικά με τις ΤΠΕ και έχουν εξασφαλίσει μ' αυτόν τον τρόπο την ευρεία αποδοχή από το σύνολο των εκπαιδευτικών στελεχών των τεχνολογιών αυτών ως τεχνολογιών-κλειδιών, που μπορούν να αποτελέσουν μοχλό ανάπτυξης και προόδου της εκπαιδευτικής διοίκησης και γενικότερα της σχολικής μονάδας (Ράπτης & Ράπτη 2004, Μπουραντάς 2014).

Συνεπακόλουθα, η ενσωμάτωση των ψηφιακών μέσων στην εφαρμογή της σχολικής διοίκησης δημιουργεί έναν καινούριο τρόπο ηγεσίας των εκπαιδευτικών μονάδων που ονομάζεται εκπαιδευτική ψηφιακή ηγεσία. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό τα εκπαιδευτικά διοικητικά στελέχη να συνειδητοποιήσουν τι μπορούν να κάνουν τα ψηφιακά μέσα, πως μπορούν να προσφέρουν στη βελτίωση της ατομικής και συλλογικής παραγωγικότητας και πως μπορούν να εφαρμοστούν ώστε να συμβάλλουν στη σχολική μάθηση. Η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη σχολική ζωή αποτελεί ένα συλλογικό έργο με ηγέτη το σχολικό διευθυντή. Οι διευθυντές θα πρέπει να λαμβάνουν αποφάσεις σε σχέση με την τεχνολογία στα σχολεία τους και να παραμένουν ενημερωμένοι για τα καινούργια επιτεύγματα και εξελίξεις στο τομέα της τεχνολογίας (Γκουτζήκα 2018).

Αναφορικά με την ενσωμάτωση των Ψηφιακών Μέσων στην εκπαιδευτική διοίκηση, αυτές συνδράμουν στο έργο της αποδοτικής οργάνωσης και επεξεργασίας της διοικητικής πληροφορίας, καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα παράγει ένα τεράστιο όγκο ψηφιακής πληροφορίας και, προκειμένου να πραγματοποιηθεί η επεξεργασία τους, απαραίτητη κρίνεται η χρήση των Μέσων αυτών (Ρεντίφης, 2014). Απώτερος στόχος θεωρείται η εγρήγορση, απλοποίηση και ευελιξία των καθημερινών διοικητικών λειτουργιών, η δυνατότητα πρόσβασης σε μια πλειάδα πληροφοριών, η ελαχιστοποίηση των χρόνων διεκπεραίωσης, ο εκσυγχρονισμός της εκπαιδευτικής διοίκησης και η επίτευξη της επικοινωνίας. Παράλληλα, το παραδοσιακό σχολείο, το στηριζόμενο στη γραφειοκρατική και χειρόγραφη διεύθυνση των διαχειριστικών εργασιών, αποτελεί πλέον μακρινό παρελθόν εφόσον έχει μετασχηματιστεί σε ένα σχολείο «ψηφιακό», ευέλικτο, προσαρμοσμένο στα σύγχρονα «ψηφιακά» περιβάλλοντα, του οποίου οι διακηρύξεις θεωρούνται ως ο ακρογωνιαίος λίθος του οράματος για το σχολείο του 21ου αιώνα (Μακρή & Βλαχόπουλος 2015).

Γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, πως οι στάσεις των διευθυντών απέναντι στις ΤΠΕ είναι μείζονος σημασίας για την βελτίωση της αποτελεσματικότητας των σχολικών οργανισμών (Σαϊτής, 2008). Όλα αυτά είναι σημαντικά γιατί το σχολείο είναι ένας δομημένος οργανισμός που περικλείεται από ανθρώπινο δυναμικό και έχει συγκεκριμένη στοχοθεσία. Η υλοποίηση των δραστηριοτήτων που επιθυμούν είναι δύσκολο να πραγματοποιηθεί χωρίς τη σωστή χρήση των ψηφιακών μέσων. Ο διευθυντής που γνωρίζει καλύτερα τις ΤΠΕ μπορεί να σκεφτεί και να εφαρμόσει πολλές στρατηγικές βελτίωσης των σχολείων (Bozeman & Spuck, 1991).

Στην παρούσα εργασία θα εξετάσουμε τις δυνατότητες που προσφέρει στο διευθυντή της σχολικής μονάδας η αξιοποίηση των συνεργατικών εργαλείων (Wikis) στο διοικητικό έργο και ιδιαίτερα στους τομείς της συνεργασίας και επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, τα διαδικτυακά συστήματα συνεργασίας και τα εργαλεία διαδραστικής επικοινωνίας διαμορφώνουν ένα αναβαθμισμένο περιβάλλον εργασίας, το οποίο παρέχει τη δυνατότητα ταχύτερης και ασφαλέστερης διακίνησης δεδομένων, καθώς και αποτελεσματικότερης συνεργασίας μέσω του διαδικτύου, ανεξαρτήτως χρόνου και φυσικού χώρου, ενισχύοντας τις αρχές και δράσεις της Κοινωνίας της Πληροφορίας (ελεύθερη πρόσβαση, διαφάνεια, αποτελεσματικές υπηρεσίες, κ.ά.).

Τα συνεργατικά εργαλεία (wikis)

Μεταξύ των Web 2.0 τεχνολογιών, τα wikis φαίνεται να προσφέρουν περισσότερο δυναμικές δυνατότητες συνεργασίας (West & West, 2009). Η ονομασία του wiki προέρχεται από τη χαβανέζικη λέξη “Wiki” που σημαίνει γρήγορα και εμπνευστής του όρου είναι ο Ward Cunningham. Ο Cunningham χρησιμοποίησε τον όρο πρώτη φορά το 1994 για να υποδηλώσει το χαρακτηριστικό του “Quick Web” στην διαδικτυακή εφαρμογή Wiki Wiki Web, που δημιούργησε για τη διευκόλυνση της ανταλλαγής ιδεών μεταξύ των προγραμματιστών, θέλοντας με αυτόν τον τρόπο να δηλώσει την ικανότητα της εφαρμογής του για εύκολη και ταχεία ενημέρωση. Τα wikis σήμερα έχουν τύχει ευρείας αποδοχής από οργανισμούς και επιχειρήσεις και αξιοποιούνται κυρίως ως εργαλεία διαχείρισης έργων για την υποστήριξη της επικοινωνίας και της διανομής πληροφοριών μεταξύ στελεχών, καθώς και για την συνεργατική σύνταξη εγγράφων (West & West, 2009, Godwin-Jones, 2003).

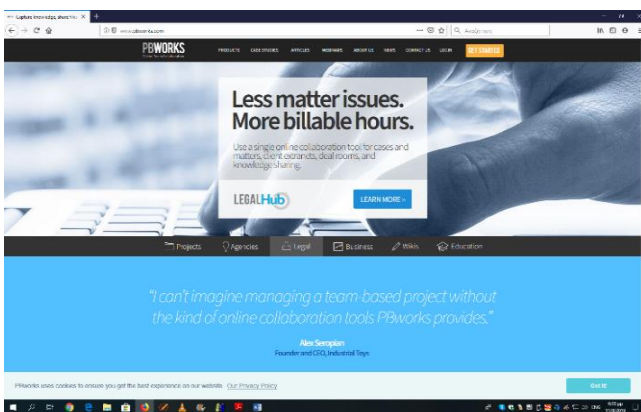
Πλεονέκτημα από την αξιοποίηση αυτών των συνεργατικών εργαλείων είναι ότι ο καθένας μπορεί να συμμετάσχει σε διαδικασίες συγγραφής και μορφοποίησης, μέσα από συνεργατικό τρόπο. Μάλιστα το περιεχόμενο μπορεί να ανανεώνεται σε σύντομο χρονικό διάστημα και να είναι άμεσα ορατό σε όλα τα συνεργαζόμενα άτομα. Τα wikis αποτελούν εύκολα εργαλεία που ο καθένας μπορεί να μάθει να τα χειρίζεται. Δεν απαιτείται γνώση και η υπερσύνδεση σελίδων γίνεται με εύκολο τρόπο (Godwin-Jones 2003, Lamb 2004).

Τα μέλη ενός wiki μπορούν να συνεργάζονται σε οποιοδήποτε χρονικό διάστημα και χώρο, αφού το μόνο που απαιτείται είναι μια σύνδεση στο Διαδίκτυο και ένας φυλλομετρητής (Karasanvidis, 2010). Τα πλεονεκτήματα των wikis, σύμφωνα με απόψεις εκπαιδευτικών, είναι η ευκολία πρόσβασης και το χαλαρό περιβάλλον που παρέχουν, καθώς το κάθε μέλος μπορεί να εκφέρει την άποψή του. Ακόμη, είναι εύκολο να δει κανείς τις αλλαγές που έχουν γίνει από άλλα μέλη, παρέχει γρήγορη καταβίβαση (download) και τη δυνατότητα να «υπογράψει» κανείς όταν κάνει αλλαγές και να προσθέσει την ώρα που πραγματοποιήθηκε η αλλαγή. Επίσης τα wikis δίνουν την ευκαιρία στα μέλη να δημιουργούν προφίλ, ανεβάζοντας φωτογραφίες και διάφορα ενδιαφέροντα, ώστε η παρουσία τους στο wiki να είναι πιο ζωντανή (Weietal., 2005). Σημαντικό στοιχείο, επιπλέον, είναι το ιστορικό που διαθέτουν τα wikis, ώστε οι χρήστες ανά πάσα στιγμή να μπορούν να επιστρέψουν σε προηγούμενες εκδόσεις. Επιπρόσθετα, δίνεται η δυνατότητα στους χρήστες να ελέγχουν τις αλλαγές που πραγματοποιούνται, ποιος χρήστης πραγματοποιεί τις αλλαγές και την ακριβή ώρα. Αξιόλογο είναι και το μενού της συζήτησης που διαθέτουν τα wikis, το οποίο επιτρέπει στους χρήστες να θέτουν ερωτήσεις και κατ’ επέκταση απαντήσεις, προκειμένου να βελτιωθεί το περιεχόμενό του, όπως επίσης και το εργαλείο σχολιασμού που διαθέτουν ορισμένα από αυτά (Chatfield 2009, Αλτανοπούλου 2017).

Τα wikis μπορεί να είναι δημόσια ή ιδιωτικά. Τα ιδιωτικά είναι ορατά μόνο σε όσους έχουν κωδικό πρόσβασης ή σε όσους έχει αποσταλεί πρόσκληση για να συμμετάσχουν σε αυτό. Πολλές πλατφόρμες που υποστηρίζουν τη χρήση wiki διαθέτουν εργαλεία μορφοποίησης και διάφορα στυλ θεμάτων (West & West, 2009). Για να δημιουργηθεί ένα wiki χρειάζεται να επιλεγεί η κατάλληλη υπηρεσία, να δημιουργηθεί ο λογαριασμός (απαιτείται διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου), να δοθεί το όνομα της ιστοσελίδας και στη συνέχεια να προσκληθούν τα μέλη μέσω των διευθύνσεων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Η αξιοποίηση του Pbworks στην διοίκηση της σχολικής μονάδας

Ένα χρήσιμο συνεργατικό εργαλείο για το διευθυντή της σχολικής μονάδας στο τομέα της επικοινωνίας και συνεργασίας με τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων είναι και το ψηφιακό περιβάλλον του [Pbworks](#).



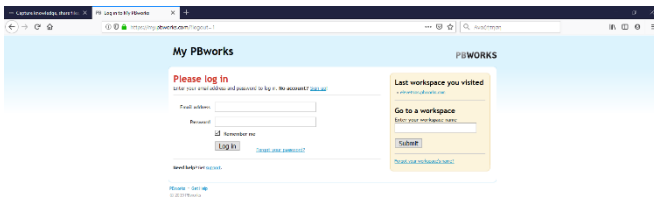
Το εργαλείο Pbworks, που δημιουργήθηκε το 2005 από τον David Weekly με βάση το SanMateo της Καλιφόρνιας των ΗΠΑ, είναι μια Διαδικτυακή πλατφόρμα Κοινωνικής Δικτύωσης, η οποία επιτρέπει στα μέλη της σχολικής κοινότητας να επικοινωνούν, να συνεργάζονται, ενώ είναι συνδεδεμένοι στο διαδίκτυο, και να αλληλοεπιδρούν σε σχέση με εκπαιδευτικούς στόχους. Το Pbworks θεωρείται σήμερα ένας από τους μεγαλύτερους παροχείς υπηρεσιών εμπορικών και εκπαιδευτικών wikis στον κόσμο. Η εγγραφή και η χρήση του Pbworks από τους εκπαιδευτικούς είναι εντελώς δωρεάν και ως σκοπό έχει την αξιοποίηση των τεχνολογιών του Web 2.0 για την προαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δημιουργώντας ένα σύγχρονο, διαδραστικό περιβάλλον, που ενισχύει την

συνεργατικότητα των μελών του.

Θεωρούμε ότι το Pbworks μπορεί να αξιοποιηθεί με άνεση στη διοίκηση της σχολικής μονάδας για τους εξής λόγους:

- ❖ Μεγάλη ευκολία και ταχύτητα στη δημιουργία και την εγκατάσταση
- ❖ Δεν περιέχει ενοχλητικές διαφημίσεις
- ❖ Περισσότερες επιλογές επεξεργασίας και παραμετροποίησης σε σχέση με τα άλλα συνεργατικά εργαλεία
- ❖ Δωρεάν είτε για δημόσια είτε για ιδιωτική χρήση

- ❖ Παροχή πληθώρας plug – in και άλλων χαρακτηριστικών
- ❖ Ικανοποιητική τεχνική υποστήριξη και παροχή βοήθειας
- ❖ Παροχή ικανοποιητικού χώρου στο διακομιστή



Η διαδικασία της δημιουργίας ενός Pbwiki μπορεί να παρομοιαστεί με αυτή της δημιουργίας ενός blog ή ενός λογαριασμού e-mail ή facebook. Στην αρχή γίνεται μία σχετικά σύντομη διαδικασία εγγραφής και δημιουργίας ενός λογαριασμού. Ο ιδρυτής του λογαριασμού είναι και ο διαχειριστής του (administrator). Από εκεί και πέρα ζητείται από το χρήστη το όνομα του νέου Pbwiki και γίνεται έλεγχος ενδεχόμενης ύπαρξης άλλων με το ίδιο όνομα. Το νέο Pbwiki δημιουργείται αυτόματα και είναι έτοιμο για χρήση. Αυτό που είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία ενός λογαριασμού, είτε πρόκειται για τον διαχειριστή, είτε για οποιονδήποτε συμμετέχοντα στο wiki είναι η ύπαρξη ενός έγκυρου λογαριασμού ηλεκτρονικής αλληλογραφίας

(e-mail).

Το συγκεκριμένο wiki είναι δημόσιο (public), πράγμα που σημαίνει ότι μπορεί να αναγνωστεί από οποιονδήποτε αλλά και να σχολιαστεί από τον οποιονδήποτε. Στο wiki ο διαχειριστής ορίζει τα δικαιώματα πρόσβασης των χρηστών και κατά συνέπεια και το βαθμό πρόσβασης που θα έχουν στο wiki.

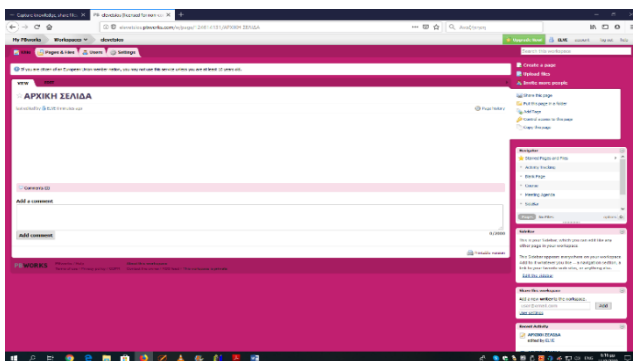
Οι ρόλοι είναι οι εξής:

- ❖ **Administrator** – Διαχειριστής: δημιουργός του wiki, αυτός μόνο μπορεί να διαγράψει το wiki, να προσθέσει και να αφαιρέσει χρήστες. Έχει ολοκληρωμένη πρόσβαση στο περιεχόμενο του wiki. Μπορεί να αναγνώσει, να προσθέσει και να αφαιρέσει υλικό, ακόμα και αν πρόκειται για σχόλια ή υλικό άλλων. Επίσης, μπορεί να ορίσει τις ρυθμίσεις του wiki, τη διαρρύθμιση, τις σελίδες και τις λειτουργίες. Μόνο αυτός μπορεί να δημιουργήσει έναν ακόμη διαχειριστή.
- ❖ **Editor** – Συντάκτης / Διορθωτής: μπορεί να προσθέσει αλλά και να αφαιρέσει υλικό
- ❖ **Writer** – Συγγραφέας: μπορεί να προσθέσει υλικό
- ❖ **Reader** – Αναγνώστης: μπορεί απλά να διαβάσει το υλικό / περιεχόμενο
- ❖ **Page – level only** – Πρόσβαση μόνο στο επίπεδο μιας σελίδας: έχει πρόσβαση μόνο σε συγκεκριμένες σελίδες του wiki

Όπως σε όλα τα wikis, έτσι και σε αυτό, υπάρχουν κάποιες βασικές δυνατές ενέργειες. Οι πιο βασικές ενέργειες είναι:

- ❖ Εισαγωγή/Διόρθωση/Διαγραφή και φυσικά ανάγνωση κειμένου
- ❖ Δημιουργία σχολίων
- ❖ Ανέβασμα (uploading) αρχείων και εικόνων
- ❖ Δημιουργία συνδέσμων με άλλα αρχεία ή URL
- ❖ Δημιουργία φακέλων και οργάνωση του υλικού
- ❖ Χρήση πολυμέσων (video, ήχοι, παρουσιάσεις, web albums)
- ❖ Χρήση plug-in όπως chat, calendar, photoshows και άλλα
- ❖ Λήψη ενημερώσεων και τροφοδοτήσεων RSS
- ❖ Ανάγνωση παλαιότερων εκδόσεων του wiki και σύγκριση μεταξύ τους (history)

Μία από τις πολύ σημαντικές δυνατότητες του συγκεκριμένου συνεργατικού εργαλείου είναι αυτή της



«συνεταιρικής» συγγραφής. Οι χρήστες γίνονται μαζί συντάκτες του περιεχομένου. Έτσι συντάσσουν κείμενο, ανεβάζουν υλικό και το διαμοιράζονται, δημιουργούν υπερσυνδέσμους κ.ά. Όλες αυτές οι συνεργατικές συνεισφορές μπορούν εύκολα να γίνουν αντικείμενο παρακολούθησης, αφού το wiki έχει δυνατότητες διατήρησης ιστορικού (history). Έτσι, οι διαδοχικές αλλαγές καταγράφονται και υπάρχει ακόμα και η δυνατότητα σύγκρισης διαφορετικών εκδόσεων της σελίδας με χρονολογικά κριτήρια. Είναι επίσης, αξιοσημείωτο πως το wiki μπορεί να δείξει και το βαθμό συμμετοχής που είχε ο κάθε χρήστης: την τελευταία

στιγμή πρόσβασης στην ιστοσελίδα, την τελευταία τροποποίηση που έκανε κτλ.

Μία σημαντική δυνατότητα του wiki είναι η χρήση υπερσυνδέσμων. Οι υπερσυνδέσμοι προσδίδουν στο wiki μεγάλη ευελιξία, αφού απλώς συνδέουν το wiki με άλλο υλικό που είναι αποθηκευμένο σε κάποιον άλλο διακομιστή, δίνοντας, ωστόσο, την ψευδαίσθηση πως όλο αυτό το υλικό είναι μέρος της ιστοσελίδας. Έτσι υπάρχουν σύνδεσμοι με

αρχεία, φακέλους και σελίδες του ίδιου του wiki. Το σημαντικότερο, όμως, είναι ότι μπορούν να δημιουργηθούν σύνδεσμοι με εικόνες και URL του παγκόσμιου ιστού, χωρίς περιορισμούς. Αυτό είναι μία δυνατότητα που κάθε wiki με φιλοδοξίες οφείλει να εκμεταλλευτεί, αφού με αυτόν τον τρόπο η σελίδα εμπλουτίζεται με πολύ ενδιαφέρον υλικό αλλά συγχρόνως παραμένει «ελαφριά». Παράλληλα το wiki παρέχει μια σειρά εργαλείων για γρήγορη μετάβαση σε εξειδικευμένο περιεχόμενο. Οι εσωτερικοί υπερσύνδεσμοι που οδηγούν σε άλλες σελίδες, οι ετικέτες (tags) η πλευρική στήλη (sidebar), η ενότητα navigator βοηθούν πολύ στην εύκολη πλοήγηση.

Η διαχείριση των αρχείων είναι μία από τις δυνατότητες του wiki της pbworks, που επιτρέπει την εύκολη και γρήγορη οργάνωση των αρχείων. Τα αρχεία αναρτώνται μέσω μιας απλής και εύκολης διαδικασίας “uploading” στο wiki και ταξινομούνται σε φακέλους, για ευκολότερη διαχείριση. Επίσης, το wiki μπορεί να λειτουργήσει και σαν αποθηκευτικός χώρος χρήσιμου υλικού, το οποίο οι χρήστες μπορούν να κατεβάσουν (downloading) και να χρησιμοποιήσουν στο σπίτι.

Μία ακόμη πολύ σημαντική πτυχή του wiki είναι η επικοινωνία μεταξύ των μελών του. Η αλληλεπίδραση μπορεί να συνοψιστεί στους παρακάτω τρόπους:

- ❖ Μέσω της συγγραφής στις σελίδες του wiki. Έτσι μπορεί για παράδειγμα κάποιος να παραθέσει την άποψή του και οι υπόλοιποι χρήστες μπορούν να αντιδράσουν θετικά ή αρνητικά παραθέτοντας πάντα με την άποψή τους κατάλληλο υλικό.
- ❖ Μέσω σχολίων. Τα σχόλια υπάρχουν πάντα στο κάτω μέρος της σελίδας, κάτω από το βασικό περιεχόμενο της σελίδας. Τα σχόλια είναι ένας πιο σύντομος και πρόχειρος τρόπος αλληλεπίδρασης, που δεν αφήνει πολλά περιθώρια για σύνδεση υλικού.
- ❖ Μέσω σύγχρονης επικοινωνίας. Εκτός από την ασύγχρονη επικοινωνία μέσω σχολιασμών και τροποποίησης του περιεχομένου των σελίδων, υπάρχουν δυνατότητες επικοινωνίας σε πραγματικό χρόνο. Πρόσφατα, η εταιρεία pbworks, ενσωμάτωσε στο wiki ένα δημοφιλές plug-in εργαλείο, το Skype, επιτρέποντας έτσι στα μέλη, να επικοινωνούν με φωνητικές κλήσεις, βιντεοκλήσεις ή και άμεσα μηνύματα (Κατσαμάκη 2010).

Το Pbworks είναι ένα νέο ψηφιακό μέσο στην εκπαίδευση, το οποίο έχει μελετηθεί πολύ λίγο σε σχέση με το φυσικό διάλογο στη σχολική κοινότητα, παρουσιάζει δε χαρακτηριστικά που το κάνουν άξιο μελέτης. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας στο ψηφιακό περιβάλλον του Pbworks μπορεί να δημιουργήσει μια διαδικτυακή κοινότητα όπου θα συμμετέχουν όλα τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων. Η έννοια της κοινότητας αφορά στη διαδικασία ανάπτυξης αμοιβαίας συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, που έχουν κοινά ενδιαφέροντα για κάποιο θέμα, προκειμένου να ανταλλάξουν πληροφορίες, να λάβουν απαντήσεις σε προσωπικές ερωτήσεις ή προβλήματα, να βελτιώσουν την κατανόησή τους σε ένα θέμα, να μοιραστούν προβληματισμούς και ανησυχίες, να βρουν λύσεις και να αναπτύξουν καινοτόμες δραστηριότητες (Wegner, McDermott&Snyder, 2002). Σε αυτό το πλαίσιο, οι κοινότητες μπορούν να λειτουργήσουν ως όχημα για την αλλαγή, την αναβάθμιση της εκπαίδευσης μέσα από την δημιουργία καινοτόμων σχέσεων επικοινωνίας, την ανταλλαγή καλών πρακτικών, τη διαρκή ανατροφοδότηση, τη δράση και τον αναστοχασμό. Κατά συνέπεια, μια θεμελιώδης πρόκληση για τη σχολική διοίκηση είναι να δημιουργηθούν οι συνθήκες που θα διευκολύνουν τη δημιουργία ψηφιακών κοινότητων και μέσω αυτών την άψογη συνεργασία μεταξύ των μελών της κοινότητας.

Ο διευθυντής με τη χρήση του Pbworks μπορεί να οργανώσει και να διαχειριστεί όλες τις δραστηριότητες και τις συζητήσεις με τα μέλη του Συλλόγου διδασκόντων και εκτός ωραρίου λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Μέσω του Pbworks ο διευθυντής έχει την δυνατότητα να:

- ❖ αναπτύξει ένα κλειστό δίκτυο επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς,
- ❖ δημιουργήσει ιστοσελίδες με κείμενα, πίνακες, εικόνες, βίντεο, κ.α.,
- ❖ ανεβάσει (upload) και να διαμοιραστεί έγγραφα και αρχεία,
- ❖ κάνει ανακοινώσεις και να προωθήσει συζητήσεις,
- ❖ δημιουργήσει εργασίες ομαδικές ή εξατομικευμένες,
- ❖ δημιουργήσει forum γόνιμης συζήτησης επί του προγραμματισμού και της αποτίμησης του έργου της σχολικής μονάδας και επί όλων γενικότερα των θεμάτων που αφορούν το σχολείο

Σε αυτό το σημείο αξίζει να τονιστεί ότι η επικοινωνία του διευθυντή σχολικής μονάδας με το Διδακτικό Προσωπικό, είναι μία σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία, καθώς δεν περιορίζεται μόνο στην ανταλλαγή μηνυμάτων – πληροφοριών. Η καθημερινή επικοινωνία των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας μεταξύ τους και με το διευθυντή, εξυπηρετεί την αποστολή του οργανισμού και αποτελεί έναν από τους βασικότερους παράγοντες διαμόρφωσης στρατηγικής, καθοδήγησης, παρακίνησης, επίτευξης των στόχων, διευκόλυνσης, υποστήριξης και βελτίωσης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας όλων των λειτουργιών του. Επηρεάζει στάσεις, πεποιθήσεις, παραδοχές και καλλιέργει σημαντικές δεξιότητες όπως αυτή της κατανόησης, της αποδοχής, του αλληλοσεβασμού και της αρμονικής συνύπαρξης, στοιχείων απαραίτητων για τη διαμόρφωση της κουλτούρας και την εξέλιξη των ίδιων των ατόμων και του οργανισμού.

Η αξιοποίηση του Pbworks μπορεί να αμβλύνει πολλά προβλήματα που ανακύπτουν στην επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ διευθυντή και Συλλόγου Διδασκόντων και να συμβάλει στην ουσιαστικότερη και αποτελεσματικότερη πραγμάτωση τους. Είναι γεγονός ότι η παιδαγωγική – εκπαιδευτική διαδικασία στο σχολείο είναι διαποτισμένη από το γραφειοκρατικό πνεύμα, το οποίο εμφανίζεται συχνά σε όλες τις καθημερινές σχολικές

διαδικασίες, ενώ οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη γραφειοκρατία ως ένα σύνολο χρονοβόρων διαδικασιών χωρίς νόημα. Παράλληλα η εντατικοποίηση της εργασίας των εκπαιδευτικών και η πιεστική εφαρμογή του προγράμματος Σπουδών επιδεινώνει τις αποτελεσματικές και ουσιαστικές σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον. Ανασταλτικό παράγοντα της σωστής επικοινωνίας, αποτελεί επίσης και η υπερφόρτωση μηνυμάτων, η οποία παρατηρείται όταν έχουμε συνεχή και μεγάλη ροή πληροφοριών. Η κατάσταση αυτή μειώνει την ικανότητα αφομοίωσης των σημαντικών πληροφοριών του μηνύματος από τη πλευρά του δέκτη. Τέλος, ως πολύ βασικό εμπόδιο για την ομαλή διαδικασία της επικοινωνίας είναι η έλλειψη επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Αν τα επικοινωνούντα μέλη δεν κατέχουν επικοινωνιακές δεξιότητες σε ικανοποιητικό βαθμό, δημιουργούνται προβλήματα και εμπόδια στην επικοινωνία. Θεωρούμε, λοιπόν, ότι η αξιοποίηση ενός συνεργατικού εργαλείου που λειτουργεί με ασύγχρονο και σύγχρονο τρόπο θα έδινε λύσεις σε αρκετά θέματα που αφορούν τη σχολική κοινότητα.

Ένα Ρbwiki μπορεί ο διευθυντής της σχολικής μονάδας να το χρησιμοποιήσει και για την αποτελεσματική διεκπεραίωση πολλών άλλων δράσεων του σχολείου, όπως ευρωπαϊκά προγράμματα, προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Αγωγής Υγείας, αλλά και για συνεργασία με τους γονείς των μαθητών. Μια σχολική κουλτούρα, που ενισχύει την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στη συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας και την αποτελεσματική, από πλευράς επικοινωνίας, υλοποίηση δράσεων και προγραμμάτων, συμβάλλει στην αρτιότερη επίτευξη των στόχων του σύγχρονου σχολείου. Τα βασικά αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας είναι η αύξηση της παραγωγικότητας, η βελτίωση της ταχύτητας με την οποία διεκπεραιώνονται οι διαδικασίες, ενώ επιπλέον βελτιώνεται η ίδια η ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών (Αναστασιάδης, 2000).

Τα πρωταρχικά στοιχεία για τη σωστή λειτουργία μιας διαδικτυακής κοινότητας αποτελούν οι σχέσεις μεταξύ των μελών και η δυναμική που αναπτύσσεται έτσι στην ομάδα, η αλληλοδέσμευση και το αίσθημα του ανήκειν, και σε καμία περίπτωση μια άτεγκτη δομή που επιβάλλει αυστηρή πειθαρχία, ιεραρχία και κανόνες. Τη θέση αυτής της αυστηρής δομής θα πρέπει να πάρουν αξίες και αρχές όπως η εμπιστοσύνη, η αλληλοδέσμευση στον κοινό σκοπό που είναι η μάθηση, το μοίρασμα των ευθυνών, η συμμετοχή, η συνεργασία και η ελευθερία πρωτοβουλίας από τα μέλη (Αποστολάκης κ. ά. 2008). Παράλληλα το προφίλ του εκπαιδευτικού είναι δυνατόν να καθυστερήσει ή να ακυρώσει την αξιοποίηση την ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών στη διοικητική διαδικασία, εφόσον ο εκπαιδευτικός δε διαθέτει γνώσεις και εξοικείωση χειρισμού των ψηφιακών μέσων, δεν είναι επιμορφωμένος και διατηρεί αρνητική στάση στις αλλαγές που αφορούν στον τρόπο της διοίκησης (Μπίκος, 2012, Διαμαντής, 2019). Γίνεται φανερό ότι η υλοποίηση μιας λειτουργικής και διαχρονικής συνεργατικής κοινότητας, η οποία θα καταφέρνει συνεχώς να ικανοποιεί τις εκπαιδευτικές και επικοινωνιακές ανάγκες των μελών της, δεν είναι απλή υπόθεση. Απαιτείται προσεκτική ανάλυση απαιτήσεων και ενδελεχής σχεδιασμός, όπου πλήθος δεδομένων και παραγόντων θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και να αξιολογηθούν.

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να επισημάνουμε ότι τα ψηφιακά μέσα θα εξακολουθούν να αλλάζουν με ταχείς ρυθμούς την διοίκηση στην εκπαίδευση αλλά οι διαδικασίες της εν λόγω αλλαγής εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο με τον οποίο διευθυντής και εκπαιδευτικοί θα αποφασίσουν να τις αξιοποιήσουν, καθώς και από τις συνθήκες που θα διαμορφώσουν το κανονιστικό πλαίσιο για τη βιώσιμη ένταξη των ψηφιακών τεχνολογιών. Οι προσπάθειες πρέπει να εστιάσουν στις σημαντικές προκλήσεις που απαιτούν κοινή δράση, αλλαγή απόψεων, πεποιθήσεων, στάσεων, αξιών, ουσιαστικές επενδύσεις σε υποδομές και δεξιότητες, ώστε να δημιουργηθούν οι συνθήκες που θα επιτρέψουν στην εκπαιδευτική κοινότητα να καινοτομήσει δημιουργικά και να δρέψει τα οφέλη από την ενσωμάτωση των ψηφιακών μέσων. Απαιτείται ευαισθησία και αρμονική συνεργασία από όλους τους συμμετέχοντες, καθώς είμαστε κάτοχοι μιας πολύχρονης δοκιμασμένης γνώσης και ο μαγνητισμός που ασκεί ο «ψηφιακός κόσμος» μπορεί να ενεργοποιήσει βίαια τα αδρανή ως τώρα αντανακλαστικά στην προσπάθεια για επιβολή καινοτόμων και ανατρεπτικών πρακτικών στην καθημερινή διοικητική πρακτική.

Βιβλιογραφία

- Αλτανοπούλου, Π.** (2017). *Διερεύνηση παραγόντων που επηρεάζουν την αποτελεσματική ένταξη της τεχνολογίας wiki στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*, Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πατρών.
- Αναστασιάδης Π.** (2000). *Στον αιώνα της πληροφορίας: προσεγγίζοντας τη νέα ψηφιακή εποχή*. Αθήνα Νέα Σύνορα.
- Αποστολάκης, Ι., Βαρλάμης, Η., & Παπαδοπούλου, Α.** (2008). *Ηλεκτρονικές Κοινότητες Μάθησης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Bozeman, W. C, & Spuck, D. W.** (1991). Technological competence: Training educational leaders. *Journal of Research on Computing in Education*, 23 (4), 514-529.
- Γκουτζήκα, Ό.** (2018). *Η τεχνολογία ως πλατφόρμα επικοινωνίας μέσα στη σχολική μονάδα. Ευκαιρίες και περιορισμοί για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς*, Διπλωματική εργασία, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγική Σχολή του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Διαθέσιμο στο <http://bit.do/e3sY4> (ανακτήθηκε στις 31-7-2019).
- Chatfield, T. B.** (2009). *The Complete Guide to Wikis: How to Set Up, Use, and Benefit from Wikis for Teachers, Business Professionals, Families, and Friends*. Atlantic Publishing Group, Inc.
- Διαμαντάκη, Κ.Ντάβου, Μ. Πανούσης, Γ.** (2001). *Νέες Τεχνολογίες και Παλαιοί Φόβοι στο Σχολικό Σύστημα*. Αθήνα: Παπαζήσης.

- Διαμαντής, Κ.** (2019). *Επιμόρφωση και αξιοποίηση των Ψηφιακών Μέσων στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα: Δυνατότητες και προκλήσεις*, Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
- Godwin-Jones, R.** (2003). Emerging technologies: Blogs and wikis: Environments for on-line collaboration. *Language Learning & Technology*, 7(2), 12–16.
- Karasavvidis, I.** (2010). Wiki uses in higher education: exploring barriers to successful implementation. *Interactive Learning Environments*, 18(3), 219-231.
- Κατσαμάκη, Φ.** (2010). *Αξιοποίηση Τεχνολογιών Web2.0 για τις Μαθησιακές Δυσκολίες*. Διπλωματική εργασία, Τμήμα Πληροφορικής, Σχολή Θετικών Επιστημών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Διαθέσιμο στο <https://bit.ly/2kCTwLI> (ανακτήθηκε στις 9-9-2019).
- Lamb, B.** (2004). Wide open spaces: Wikis, ready or not. *EDUCAUSE Review*, 39(5) (September/October), 36-48.
- Λάσχου, Σ.** (2017). *Ο Μετασχηματιστικός ρόλος του σχολικού ηγέτη και η χρήση των Τ.Π.Ε στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Περιφέρεια Θεσσαλίας με στόχο υψηλής ποιότητας μάθηση*, Διπλωματική εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Βόλος. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο <https://bit.ly/2zE3xw2> (ανακτήθηκε 31-8-2019).
- Μακρή, Α. & Βλαχόπουλος, Α.** (2015). Οι Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Οργάνωση και Διοίκηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Μία διερευνητική μελέτη στην Περιφερειακή Ενότητα Θεσσαλονίκης. *Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου «Ανοικτή Μάθηση και Μάθηση από Απόσταση»*, (σσ. 229-242). Αθήνα. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο <https://bit.ly/2PyrKif> (ανακτήθηκε 31-8-2019).
- Μπίκος, Κ.** (2012). *Ζητήματα Παιδαγωγικής που θέτουν οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Μπουραντάς, Ο.** (2014). *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας ως Εκπαιδευτικά Μέσα και ως Αντικείμενα Έρευνας*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη Α.** (2004). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας: ολική προσέγγιση*. Αθήνα.
- Ρεντίφης, Γ.** (2014). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ, ως το κλειδί της αποτελεσματικής σχολικής διοίκησης. *i - teacher*, 7, 125 - 131.
- Σαΐτης, Χ.** (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Sobiech, D.** (1997). *Theorie und Praxis der Medienerziehung im Vergleich: Eine Analyse von Konzepten, Strukturen und Bedingungen*. München: KoPäd.
- Wei, C., Maust, B., Barrick, J., Cuddihy, E. & Spyridakis, J.H.** (2005). Wikis for supporting distributed collaborative writing. *In Proceedings of the Society for Technical Communication 52nd Annual Conference*, Seattle: Washington, USA. May 8-11, 2005, 204-209.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M.** (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- West, J. A. & West, M. L.** (2009). *Using Wikis for online collaboration*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

ΨΗΦΙΑΚΟΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΕΝΤΑΞΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ E-TUTORING ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΈΝΑ ΜΟΝΤΕΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Σπυρίδων Δουκάκης, Γεωργία Μιχαλοπούλου & Θεοδώρα Χήρα

Pierce-Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος

sdoukakis@acg.edu, gmihalopoulou@acg.edu, tchira@acg.edu

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο/μοντέλο πραγματοποίησης e-tutoring συνεδριών/συναντήσεων για μαθητές και μαθήτριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ως προέκταση της σχολικής δράσης τους. Με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρει το διαδίκτυο και με τη χρήση web 2.0 εργαλείων, οι συνεδρίες/συναντήσεις e-tutoring πραγματοποιούνται πέρα και μετά την ολοκλήρωση του υποχρεωτικού πρωινού σχολικού προγράμματος και αποσκοπούν στη συνεργασία μαθητών/ριών και εκπαιδευτικών, με σκοπό την υποστήριξη της μάθησης των πρώτων σε πραγματικό χρόνο. Παράλληλα, τα δύο βασικά πλεονεκτήματα του e-tutoring, δηλαδή η ευκολία πρόσβασης και χρήσης του ψηφιακού περιβάλλοντος, καθώς και η δυνατότητα που προσφέρεται τόσο στους/στις μαθητές/ήτριες όσο και στους/ις εκπαιδευτικούς να βρίσκονται κατά τη διάρκεια της συνεργασίας τους στον χώρο όπου επιθυμούν -και όχι απαραίτητα στον χώρο εργασίας τους- συμβάλλουν στον μετασχηματισμό της οπτικής και της γνώσης μαθητών/ριών, εκπαιδευτικών και κηδεμόνων απέναντι στον τρόπο προσέγγισης της διδασκαλίας και μάθησης. Στην εργασία, αρχικά, θα επιχειρηθεί μία σύντομη ανασκόπηση -βάσει της διεθνούς βιβλιογραφίας- των τρόπων υποστήριξης της μάθησης μαθητών/ριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μετά την ολοκλήρωση του υποχρεωτικού σχολικού προγράμματος διδασκαλίας. Ακολούθως, θα περιγραφεί το Pierce e-tutoring online program, το πρώτο πρόγραμμα e-tutoring που λειτουργεί και συνεχίζει να λειτουργεί στην Ελλάδα, το οποίο πραγματοποιείται σε πραγματικό χρόνο και προσφέρεται στους μαθητές και τις μαθήτριες του Pierce-Αμερικανικού Κολλεγίου Ελλάδος. Ταυτόχρονα, θα παρουσιαστούν τα πιθανά πλεονεκτήματα που έχουν τα σχετικά προγράμματα και τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες από τη συμμετοχή τους σε αυτά. Τέλος, στην εργασία συζητείται το ζήτημα της δυνατότητας/αναγκαιότητας ένταξης αντίστοιχων προγραμμάτων e-tutoring στην ελληνική εκπαιδευτική πρακτική, με στόχο την καινοτομία και τον ψηφιακό μετασχηματισμό.

Λέξεις Κλειδιά: e-tutoring, ψηφιακός μετασχηματισμός, μετασχηματισμός γνώσης

1. Εισαγωγή

Η ευρεία ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε συνδυασμό με την ανάγκη επαναπροσδιορισμού του τρόπου διδασκαλίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια) έχουν οδηγήσει ερευνητές και εκπαιδευτικούς στη διερεύνηση των τρόπων ενσωμάτωσής των εργαλείων, ώστε αυτά να λειτουργούν ως μέσο υποστήριξης της μάθησης των μαθητών/ριών και των φοιτητών/ριών, προσφέροντας ευκαιρίες διαλόγου και συνεχούς αλληλεπίδρασης.

Ένας από τους σύγχρονους τρόπους ενσωμάτωσης των ψηφιακών εργαλείων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η εξ αποστάσεως υποστήριξη των εκπαιδευόμενων ως προέκταση της τυπικής εκπαιδευτικής δομής στην οποία συμμετέχουν. Με τον όρο e-tutoring (electronic tutoring ή online tutoring) προσδιορίζεται η εκπαίδευση, υποστήριξη και ενίσχυση της μάθησης των εκπαιδευόμενων με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων σε πραγματικό χρόνο (Δουκάκης & Μιχαλοπούλου, 2016).

Στην παρούσα εργασία, αρχικά, θα παρουσιαστεί η λειτουργία προγραμμάτων υποστήριξης της μάθησης των εκπαιδευόμενων -βάσει της διεθνούς βιβλιογραφίας- και στη συνέχεια, θα περιγραφεί το Pierce e-tutoring online program, το οποίο αποτελεί το πρώτο πρόγραμμα e-tutoring που λειτουργεί και συνεχίζει να λειτουργεί στην Ελλάδα. Ακολούθως, θα παρουσιαστούν τα πλεονεκτήματα των συγκεκριμένων σύγχρονων προγραμμάτων και τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν οι μαθητές/ριες, οι φοιτητές/ριες, καθώς και οι εκπαιδευτικοί από τη συμμετοχή τους σε αυτά. Τέλος, θα επιχειρεί η ανάδειξη του ζητήματος της δυνατότητας/αναγκαιότητας ευρείας ένταξης αντίστοιχων προγραμμάτων e-tutoring στην ελληνική εκπαιδευτική πρακτική, με στόχο την καινοτομία και τον ψηφιακό μετασχηματισμό.

2. Πρόγραμμα e-tutoring

Το πρόγραμμα e-tutoring αποτελεί μία εξ αποστάσεως υπηρεσία εκπαίδευσης, υποστήριξης και μάθησης, που αξιοποιεί τη χρήση ψηφιακών εργαλείων. Πρόκειται για ένα καινοτόμο μοντέλο διδασκαλίας, όπου, από τη μια πλευρά, υπάρχει ένας/μία εκπαιδευτικός ο οποίος διευκολύνει τους εκπαιδευόμενους να αποσαφηνίσουν έννοιες, να αποκτήσουν γνώσεις, να αναπτύξουν δεξιότητες και να τροποποιήσουν στάσεις απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο (Corrigan, 2012) και από την άλλη, υπάρχει ένας/μία ή περισσότεροι/εξεκπαιδευόμενοι/ες οι οποίοι/ες αποζητούν γενικότερα την πρόσβαση στη γνώση ή ζητούν υποστήριξη/διευκρίνιση πάνω σε κάποια συγκεκριμένη μαθησιακή τους ανάγκη. Οι συνεδρίες/συναντήσεις e-tutoring των δύο αυτών μερών πραγματοποιούνται μέσα από τις δυνατότητες που προσφέρει το Διαδίκτυο και τα εργαλεία web 2.0, αποσκοπώντας στη συνεργασία εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικών, πέρα και μετά την ολοκλήρωση του υποχρεωτικού τους εκπαιδευτικού προγράμματος.

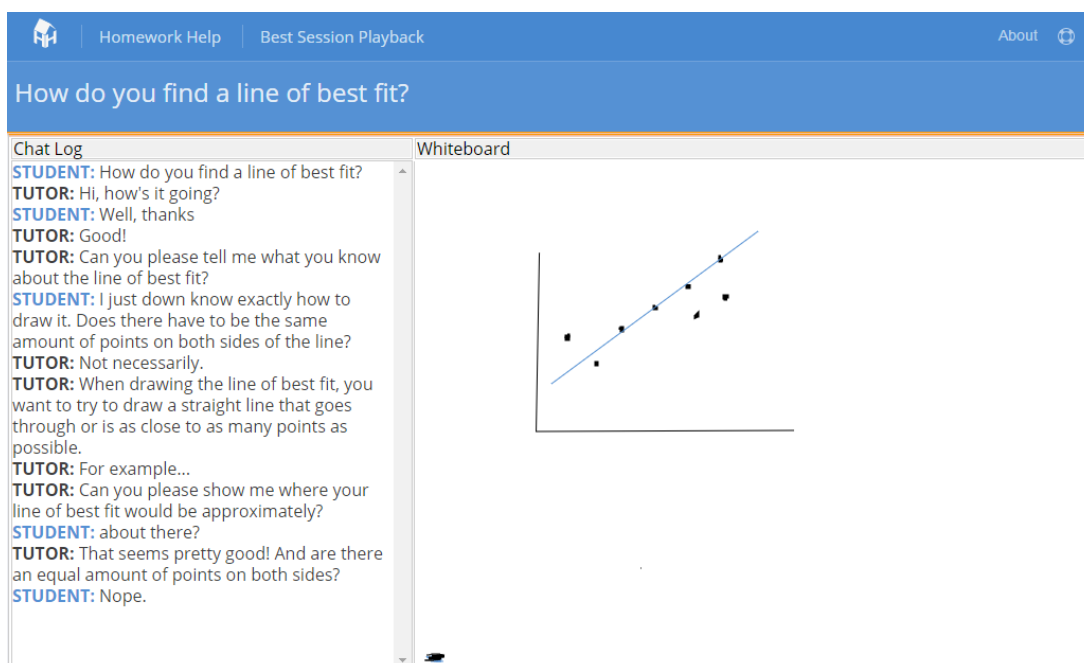
Τα εργαλεία που απαιτούνται για να συμμετάσχουν οι εκπαιδευόμενοι/ες στο πρόγραμμα e-tutoring είναι εύχρηστα και ευκόλως προσβάσιμα. Απαιτείται πρόσβαση/σύνδεση στο Διαδίκτυο, υπολογιστής ή tablet ή κινητό τηλέφωνο και διαδικτυακή διεύθυνση της συνεδρίας.

Στην επόμενη παράγραφο, θα επιχειρηθεί μία σύντομη επισκόπηση -βάσει της διεθνούς βιβλιογραφίας- σχετικά με την υλοποίηση προγραμμάτων e-tutoring και να αναδειχθούν κάποια από τα οφέλη αυτών των προγραμμάτων.

3. Επισκόπηση προγραμμάτων e-tutoring

Τα τελευταία χρόνια, το e-tutoring προσφέρεται διεθνώς από δημόσια, ιδιωτικά και μη κερδοσκοπικά ιδρύματα. Σύμφωνα με την έρευνα των George & Dykman (2009), η υλοποίηση προγραμμάτων e-tutoring στις Ηνωμένες Πολιτείες παρουσιάζει αύξηση κατά 15% ανά έτος, γεγονός που δικαιολογείται από το χαμηλό κόστος της υπηρεσίας και τα πολλαπλά οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές/ήτριες. Προγράμματα e-tutoring υλοποιούνται με σπουδαία αποτελέσματα σε επαρχίες του Καναδά και σε πολιτείες των Η.Π.Α., όπως το πρόγραμμα HomeworkHelp του Οντάριο και το αντίστοιχο του Σιάτλ.

Το πρόγραμμα HomeworkHelp του Οντάριο ξεκίνησε το 2008, μέσω του Υπουργείου Παιδείας του Καναδά, και χρηματοδοτείται αποκλειστικά από αυτό. Υποστηρίζει δωρεάν μαθητές/ριες του Οντάριο, θεωρώντας ότι πρέπει να υπάρχουν πρόσθετες ευκαιρίες και δυνατότητες μάθησης, σε μία εποχή που χαρακτηρίζεται από την ανταγωνιστική οικονομία και την αλματώδη ανάπτυξη στον τεχνολογικό τομέα. Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν τον ρόλο του/της e-tutor είναι ειδικά εκπαιδευμένοι/ες και πιστοποιημένοι/ες από το Υπουργείο Παιδείας του Καναδά. Έτσι, σε ένα ασφαλές ψηφιακό περιβάλλον, e-tutors και μαθητές/ριες (από την Α' Γυμνασίου μέχρι και την Α' Λυκείου) συνεργάζονται με στόχο την υποστήριξη των τελευταίων στα Μαθηματικά, με σύγχρονο τρόπο επικοινωνίας. Σήμερα, το πρόγραμμα υποστηρίζει πάνω από 20.000 μαθητές/ριες του Οντάριο. Οι μαθητές/ριες για πέντε ημέρες την εβδομάδα, από την Κυριακή μέχρι και την Πέμπτη, από τις 17:30 έως τις 21:30 μπορούν να συνδεθούν στο δικτυακό τόπο του προγράμματος (<https://www.tvomathify.com/students>) και να ζητήσουν βοήθεια από πιστοποιημένους/ες εκπαιδευτικούς μαθηματικών ή να παρακολουθήσουν έτοιμα βιντεομαθήματα. Η επικοινωνία είναι εμπιστευτική και ανώνυμη, ενώ η εκπαίδευση προσφέρεται σε δεκατέσσερις γλώσσες. Στην Εικόνα 1, απεικονίζεται ένα στιγμιότυπο από συνάντηση e-tutoring στο «HomeworkHelp».

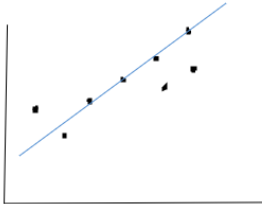


The screenshot shows a web interface for 'Homework Help' with a 'Best Session Playback' header. The main content area is titled 'How do you find a line of best fit?'. It is divided into two panes: 'Chat Log' on the left and 'Whiteboard' on the right. The chat log contains a conversation between a student and a tutor about finding a line of best fit. The whiteboard displays a scatter plot with several data points and a blue line of best fit drawn through them.

Chat Log

STUDENT: How do you find a line of best fit?
TUTOR: Hi, how's it going?
STUDENT: Well, thanks
TUTOR: Good!
TUTOR: Can you please tell me what you know about the line of best fit?
STUDENT: I just don't know exactly how to draw it. Does there have to be the same amount of points on both sides of the line?
TUTOR: Not necessarily.
TUTOR: When drawing the line of best fit, you want to try to draw a straight line that goes through or is as close to as many points as possible.
TUTOR: For example...
TUTOR: Can you please show me where your line of best fit would be approximately?
STUDENT: about there?
TUTOR: That seems pretty good! And are there an equal amount of points on both sides?
STUDENT: Nope.

Whiteboard

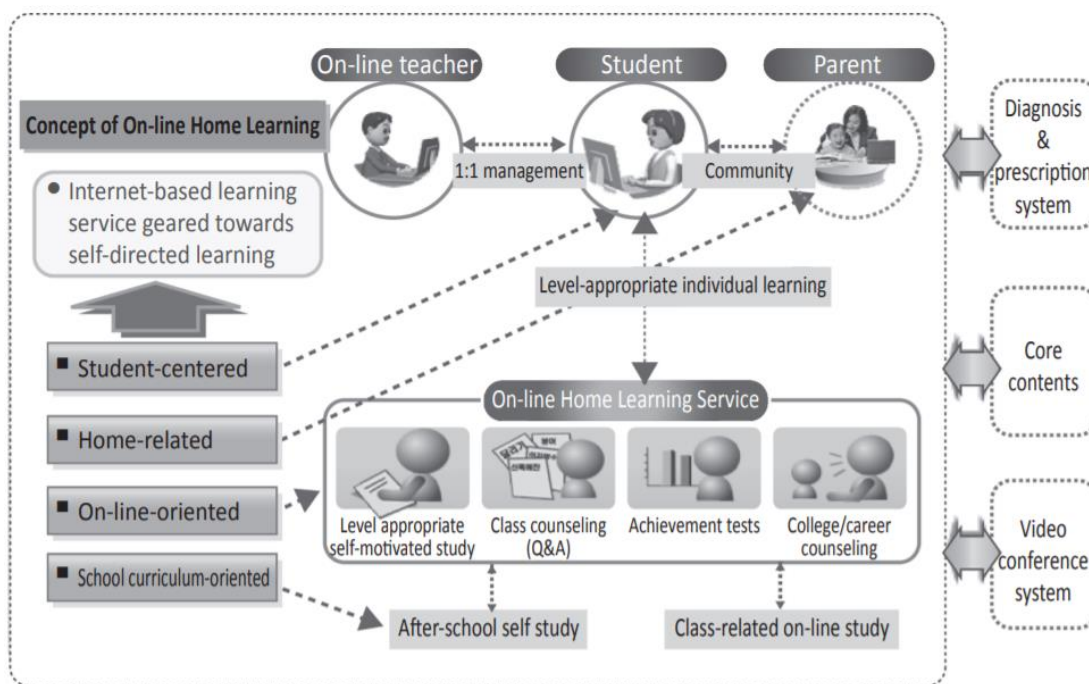


Εικόνα 1. Στιγμιότυπο από συνάντηση e-tutoring στο «HomeworkHelp»

Προγράμματα e-tutoring προσφέρονται και στην πόλη του Σιάτλ της πολιτείας Ουάσιγκτον, όπου 2.200 e-tutors μέσω ενός κατάλληλου περιβάλλοντος (<https://www.spl.org/programs-and-services/learning/student-success/homework-help>) υποστηρίζουν μαθητές/ριες από τη Δ' Δημοτικού μέχρι και τη Γ' Λυκείου. Το e-tutoring προσφέρεται μέσω των δημόσιων βιβλιοθηκών της Πολιτείας.

Επιπλέον, στις Η.Π.Α. υπάρχουν ιδιωτικοί φορείς που προσφέρουν e-tutoring υπηρεσίες, έναντι αμοιβής, σε μαθητές/ριες Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου, ακόμα και σε φοιτητές/ριες Πανεπιστημίων, για πέντε ημέρες την εβδομάδα, από τις επτά το πρωί μέχρι τις εννέα το βράδυ. Τα πιο δημοφιλή αντικείμενα που μπορεί να βρει κάποιος/α στα προγράμματα αυτά είναι Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία, Γεωμετρία, Γλώσσα, Ερευνητικές Εργασίες, όπου οι εκπαιδευόμενοι/ες προετοιμάζονται ακόμα και για τα διαγωνίσματα ή τις γραπτές εργασίες (Ventura&Jang, 2010).

Παρόμοια προγράμματα διενεργούνται και στην Κορέα με την ανάπτυξη του CyberHomeLearningSystem (CHLS) onKorean (Διαδικτυακό Σύστημα Μάθησης στο Σπίτι). Το σύστημα ξεκίνησε το 2004, για να μετριάσει τα περιφερειακά και οικονομικά χάσματα στην εκπαίδευση και να μειώσει τα έξοδα για φροντιστηριακή εκπαίδευση. Η κορεατική κυβέρνηση, λόγω των χαμηλών επιδόσεων των μαθητών/ριών που προέρχονταν από φτωχά νοικοκυριά ή των μαθητών/ριών που είχαν δύσκολη πρόσβαση σε εκπαιδευτικές δομές, δημιούργησε ένα σύστημα υποστήριξης που είχε ως στόχο την ατομική πρόοδο κάθε μαθητή/τριας. Σύμφωνα με τη νομοθετική ρύθμιση με θέμα: «Μέτρα πολιτικής για τη μείωση του κόστους ιδιωτικής εκπαίδευσης μέσω κανονικοποίησης» που ψηφίστηκε τον Ιούλιο του 2004, το σύστημα, αρχικά, πραγματοποιήθηκε μέσω ηλεκτρονικής μάθησης, προσφέροντας συμβουλευτικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Από την έναρξη της δοκιμής του, τον Σεπτέμβριο του 2004, το CHLS λειτουργεί διαδικτυακά, ενισχύοντας τη μάθηση στο σπίτι μέσω της χρήσης προσαρμοσμένου περιεχομένου, δημιουργώντας διαδικτυακές κοινότητες μαθητών/ριών ίδιων τάξεων. Το πρόγραμμα λειτουργεί και στα δεκαέξι (16) περιφερειακά γραφεία εκπαίδευσης της χώρας. Κάθε γραφείο λειτουργεί τη συγκεκριμένη υπηρεσία για την αντίστοιχη περιφέρεια. Ο αριθμός των διδασκόντων είναι ανάλογος με τον αυξανόμενο αριθμό μαθητών/ριών που χρησιμοποιούν το CHLS, καθώς όλο και περισσότεροι κηδεμόνες και μαθητές/ριες, αξιοποιούν τις δυναμικές πτυχές του περιβάλλοντος. Ταυτόχρονα, εξετάζεται η αντικατάσταση ορισμένων μαθημάτων στο σχολείο με μαθήματα στο σπίτι, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της δημόσιας εκπαίδευσης και την εξάλειψη των κοινωνικοπεριφερειακών εκπαιδευτικών χάσμάτων. Οι βασικές υπηρεσίες του CHLS, όπως φαίνεται στην Εικόνα 2, συνίστανται από το ατομικό σύστημα διαχείρισης μάθησης (LMS) και βασίζονται σε υπηρεσίες διαχείρισης της μελέτης, καθοδήγησης και παροχής συμβουλών από τον/τη διαδικτυακό/ή εκπαιδευτικό, σε υπηρεσίες αυτοδιδασκαλίας, διαγνωστικών αξιολογήσεων και τηλεδιδασκείων. Το πρόγραμμα αξιοποιείται σε όλα τα επίπεδα των σχολικών βαθμίδων της χώρας. Στους μαθητές και τις μαθήτριες Δημοτικού οι υπηρεσίες e-tutoring παρέχονται μέσω του Υπουργείου Παιδείας της Κορέας. Στις άλλες βαθμίδες, οι υπηρεσίες e-tutoring προσφέρονται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Ανάπτυξης της Κορέας (Chang et al., 2005).



Εικόνα 2. Εννοιολογική δομή του Cyber Home Learning System, Son (2009)

Ένα μέρος του παραπάνω πλαισίου αξιοποίησης των δυνατοτήτων που διαθέτουν τα ψηφιακά και διαδικτυακά εργαλεία, αναπτύχθηκε από το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων (I.T.Y.E.), που αποτελεί φορέα του Υπουργείου Παιδείας. Το I.T.Y.E. ανέπτυξε τον δικτυακό τόπο study4exams.gr, ο οποίος αποτελεί ένα ασύγχρονο

μοντέλο εκπαίδευσης και μάθησης με πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό και βιντεομαθήματα, σεοκτώ γνωστικά αντικείμενα της Γ΄ Λυκείου. Ο δικτυακός τόποςδέχεται πάνω από50.000 επισκέψεις ανά μήνα,μεμέση διάρκεια παραμονήςμικρότερη των δέκα (10) λεπτών. Επιπλέον, πρόσφατα αναπτύχθηκε η πλατφόρμα aesop.iop.edu.gr, μέσω του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές/ριες μπορούν να έχουν πρόσβαση σε ψηφιακά διδακτικά σενάρια στη σχολική ύλη (Γραμμένος, 2016). Οι δύο προαναφερόμενεςδομές στηρίζονται σε μορφές ασύγχρονης επικοινωνίας, αναδεικνύοντας μία έλλειψη αξιοποίησης των δυνατοτήτων σύγχρονης επικοινωνίας εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών, που έχουν ήδη ενταχθεί σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα.

Στην ελληνική σχολική εκπαίδευση, δεν υπήρχαν καταγεγραμμένα προγράμματα e-tutoring στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και δημοσιευμένη σχετική αρθρογραφία, μέχρι προσφάτως. Οι Doukakisk. συν. (2013) δημοσίευσαν τα πρώτα αποτελέσματα από την πιλοτική λειτουργία ενός προγράμματος e-tutoring. Επιπλέον, στην έρευνα της Μιχαλοπούλου (2015) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μελέτης αναφορικά με θέματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη λειτουργία και χρήση του e-tutoring.

Ταυτόχρονα, τα τελευταία χρόνια,έχουν δημοσιευτεί διεθνώς αρκετές μελέτες σχετικά με προγράμματα e-tutoring. Ωστόσο, μόνο δεκαεπτά (17)μελέτες προσφέρουν εμπειρικά δεδομένα. Απ' αυτές,οκτώ (8)διεξήχθησαν στις Η.Π.Α., τρεις (3) στην Αγγλία, δύο (2) στον Καναδά, μία(1) στην Ισπανία, μία(1) στη Σκωτία, μία(1) στο Μεξικό και μία(1) στην Αυστραλία. Από τις δεκαεπτά (17) έρευνες, οι έντεκα (11) αφορούν αποκλειστικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Απώτερος στόχος των μελετών αυτών υπήρξε η ανεύρεση των πιθανών οφελών που προκύπτουν από υλοποίηση προγραμμάτων e-tutoring. Σύμφωνα με την πλειονότητα των αποτελεσμάτων, το e-tutoring μπορεί να λειτουργήσει πιο αποτελεσματικά από την παραδοσιακή διδασκαλία στην τάξη, λόγω της συχνότητας της αλληλεπίδρασης, της αμεσότητας της ανατροφοδότησης και του προσωπικού στυλ διδασκαλίας και μάθησης που μπορεί να υποστηρίξει (Prensky, 2003).Αξιοσημείωτο είναι πως οι εννέα (9) από τις έντεκα (11) έρευνες αναδεικνύουν ως πιθανό όφελοςτη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών/ριών (Jorpling, 2012).

Πιο συγκεκριμένα, από τις μελέτεςαναδεικνύεται ότι, όταν οι μαθητές/ριες συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα e-tutoring:α) παρατηρείται αυξανόμενη εμπλοκή τους στη διαδικασία μάθησης, (Pinder, 2008), β) προσφέρεται η δυνατότητα να αναδείξουν τα ενδιαφέροντά τους (Hastieetal., 2007), γ) αντιμετωπίζεται η ανασφάλειά τους να «εκτεθούν» σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο, όπως πιθανόν να συμβαίνει στην παραδοσιακή τάξη, (Jorpling, 2012), δ)τροποποιείται η οπτική τους απέναντι στη μάθηση και το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο (Dekhinetal., 2008), ε) ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους, λόγω της άμεσης ανταπόκρισης των e-tutors (Corrigan, 2012), στ) δίδεται η ευκαιρία σε etutorsκαι μαθητές/ριες να χρησιμοποιήσουν παιδαγωγικά εργαλεία και μέσα που δεν μπορούν να αξιοποιήσουν στην παραδοσιακή τάξη (Balajthyetal., 2001), ζ) ενισχύεται η έννοια της ομάδας, μιας και οι μαθητές/ριες συμμετέχουν σε μία κοινότητα μάθησης η οποία ενθαρρύνειαυτούς/ές που στοπαραδοσιακό περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης ήταν απομονωμένοι/ες (Gabriel και Kaufield, 2008), η) παρατηρούνται «αμφίδρομες ευκαιρίες μάθησης» για τον/την εκπαιδευτικό και τον/η μαθητή/τρια (Gabriel και Kaufield, 2008), θ) παρατηρείται καλύτερη επικοινωνία μιας και διατηρείται η ανωνυμία μαθητών/ριών και εκπαιδευτικών (Corrigan, 2012),ι) προσφέρεται η ευκαιρία στους etutorsνα λάβουν περισσότερο υπόψη τους το στυλ μάθησης και σκέψης των μαθητών/ριών τους (Hastieetal., 2007).

Ταυτόχρονα, τεχνοοικονομικά χαρακτηριστικά ενισχύουν το πλαίσιο λειτουργίας προγραμμάτων e-tutoring, μιας και α) το κόστος σχεδιασμού, ανάπτυξης και υλοποίησης e-tutoring προγραμμάτων εμφανίζεται πέντε (5) φορές χαμηλότερο από το κόστος άλλων μορφών υποστήριξης (Kozar, 2012), β) η υποστήριξη της μάθησης από το σπίτι εξασφαλίζει σε μαθητές/ριες και εκπαιδευτικούς περισσότερο ελεύθερο χρόνο, αποθέματα ενέργειας και μεγαλύτερη ασφάλεια, αφού μειώνονται οι μετακινήσεις, με δεδομένο ότι οι συνεδρίες πραγματοποιούνται από το σπίτι των μαθητών/ριών και των εκπαιδευτικών αντίστοιχα, γ)αποτελεί εργαλείο που έχει τη δυνατότητα να υποστηρίξει οικογένειες που δεν μπορούν να αντεπεξέλθουν στο υψηλό κόστος εκπαίδευσης των παιδιών τους, καθώς και σε οικογένειες που έχουν δύσκολη πρόσβαση σε υπάρχουσες εκπαιδευτικές δομές, επειδή ζουν σε απομακρυσμένες ή δύσβατες περιοχές (Kozar, 2012). Είναι χαρακτηριστική η επισήμανση του ερευνητή Bray(2009): «μέσω του διαδικτύου όλες οι μορφές εκπαίδευσης μαθητών/ριών μπορούν πλέον να πραγματοποιηθούν χωρίς σύνορα».

Όλα τα παραπάνω, ελήφθησαν υπόψη στον σχεδιασμό και την ανάπτυξη του πρώτου προγράμματος e-tutoringπου λειτούργησε στην Ελλάδα, του Piercee-tutoringonlineprogram. Στην επόμενη ενότητα, θα παρουσιαστεί το πρόγραμμα, το οποίο βρίσκεται στον όγδοο χρόνο της λειτουργίας τουκαι θα αναλυθούν οι προοπτικές του.

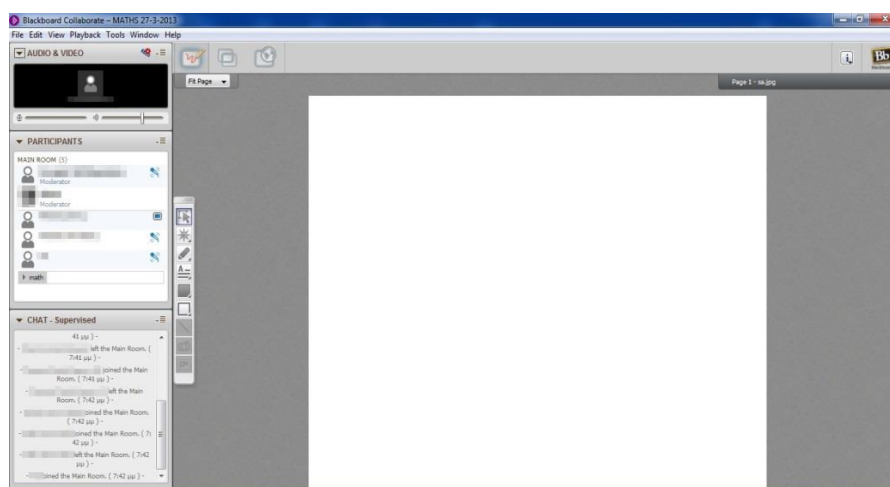
4. Piercee-tutoringonlineprogram

Με σκοπό την ενίσχυση της ακαδημαϊκής ανάπτυξης των μαθητών/ριών τουPiercee-Αμερικανικού Κολλεγίου Ελλάδος, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2012-2013, εντάχθηκεστις παροχές του Σχολείου ηδωρεάν απογευματινή ακαδημαϊκή στήριξη των μαθητών/ριών του, μέσωe-tutoring και συγκεκριμένα,τουPiercee-tutoringonlineprogram.

Το πρώτο έτος λειτουργίας του προγράμματος (2012-2013), η υποστήριξη μαθητών/ριών υλοποιήθηκε πιλοτικά, επί επτά εβδομάδες, για δύο μόνον τμήματα της Β΄ Γυμνασίου. Τα δύο επόμενα σχολικά έτη (2013-2014 και 2014-2015), υλοποιήθηκε καθόλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, για τους μαθητές και τις μαθήτριες του Γυμνασίου και της Α΄ Λυκείου, ενώ το σχολικό έτος 2015-2016, το πρόγραμμα λειτούργησε και κατά την περίοδο των προαγωγικών και απολυτηρίων εξετάσεων του Ιουνίου, προσφέροντας ένα ολοκληρωμένο και πλήρες πλαίσιο υποστήριξης.Από το

σχολικό έτος 2016-2017 μέχρι και σήμερα, το Piercee-tutoringonlineprogram προσφέρεται σε όλους τους μαθητές του Γυμνασίου και στους μαθητές της Α΄ Λυκείου σε τέσσερα (4) γνωστικά αντικείμενα: στην Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, στη Νέα Ελληνική Γλώσσα, στα Μαθηματικά και στη Φυσική. Αναλυτικότερα, για τα Μαθηματικά προσφέρεται δύο (2) ώρες την ημέρα, τέσσερα (4) απογεύματα την εβδομάδα (Δευτέρα έως και Πέμπτη), για τα Γλωσσικά μαθήματα (Αρχαία Ελληνικά και Νέα Ελληνικά) τέσσερις (4) ώρες την ημέρα, τέσσερα (4) απογεύματα την εβδομάδα (Δευτέρα έως και Πέμπτη) και για τη Φυσική δύο (2) ώρες την ημέρα, δύο (2) απογεύματα την εβδομάδα. Η προαναφερθείσα δομή προέκυψε μετά από την ανάλυση των απαντήσεων σε ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε προς συμπλήρωση στους γονείς και κηδεμόνες.

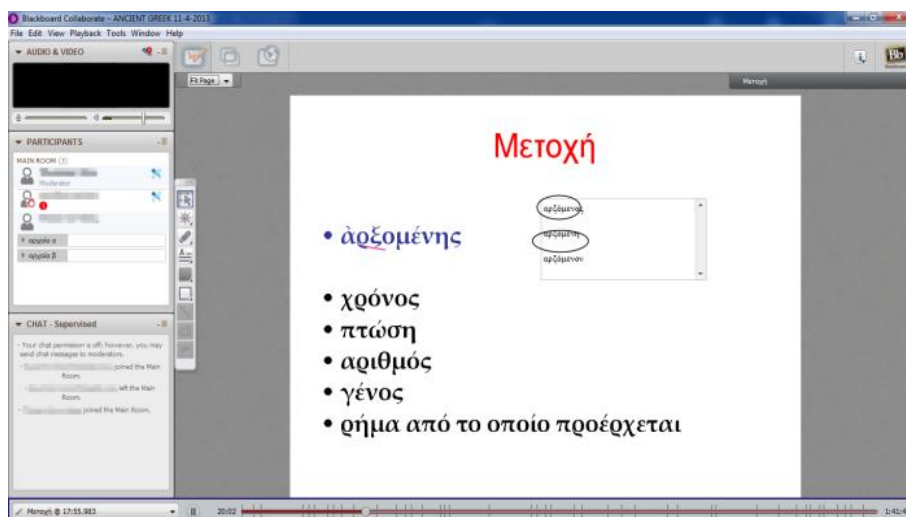
Για την υλοποίηση του προγράμματος Piercee-tutoringonlineprogram επιλέχθηκε η πλατφόρμα BlackboardCollaborate (BlackboardInc., 2012), η οποία έγινε -και γίνεται- διαθέσιμη στους χρήστες (εκπαιδευτικούς και μαθητές/ριες) μέσα από ένα περιβάλλον που βασίζεται σε πρόγραμμα φυλλομετρητή (browser-based) και επιτρέπει διαδικτυακές συνεδρίες σε πραγματικό χρόνο. Με τον τρόπο αυτό η επικοινωνία πραγματοποιείται άμεσα, αποτελεσματικά και έχει προσωπικό χαρακτήρα. Στην Εικόνα 3, παρουσιάζεται το περιβάλλον του BlackboardCollaborate.



Εικόνα 3. Το περιβάλλον του BlackboardCollaborate

Για να έχουν οι μαθητές/ριες πρόσβαση στο συγκεκριμένο περιβάλλον χρειάζεται να διαθέτουν υπολογιστή ή tablet ή κινητό τηλέφωνο, σύνδεση στο Διαδίκτυο και τη διαδικτυακή διεύθυνση σύνδεσης στην πλατφόρμα. Πριν την έναρξη κάθε συνεδρίας, οι μαθητές/ήτριες λαμβάνουν τρεις διαδικτυακές διευθύνσεις (μία για την Αρχαία Ελληνική και τη Νεοελληνική Γλώσσα, μία για τα Μαθηματικά και μία για τη Φυσική) από τον/την e-tutor που έχει αναλάβει το e-tutoring τη συγκεκριμένη ημέρα. Έτσι, οι εκπαιδευόμενοι/ες έχουν τη δυνατότητα να συνδεθούν σε ένα ή ακόμα και στα τρία γνωστικά αντικείμενα, εφόσον επιθυμούν.

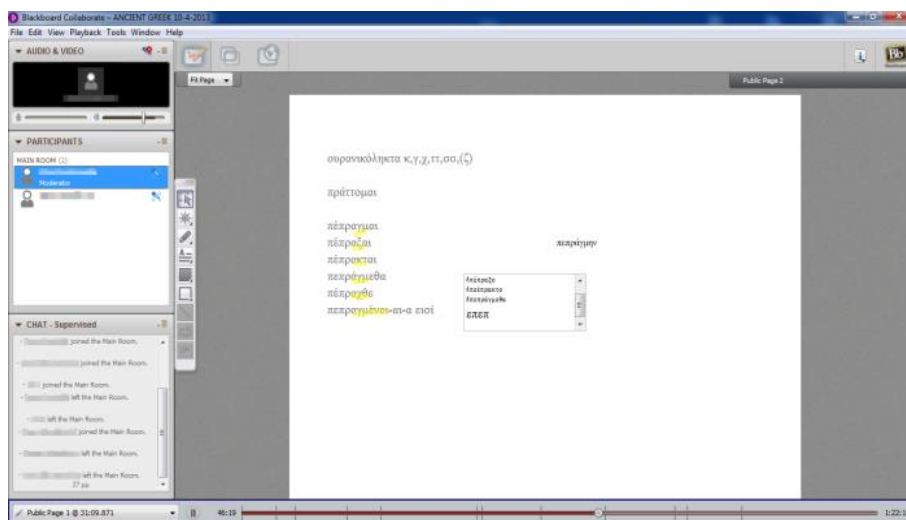
Τα ψηφιακά εργαλεία που διαθέτει το περιβάλλον είναι πολυποίκιλα. Κατά τη διάρκεια της συνεδρίας, οι e-tutors διαμοιράζονται με τους μαθητές και τις μαθήτριές τους το εκπαιδευτικό υλικό που έχουν προηγουμένως σχεδιάσει. Το υλικό αναπτύσσεται κυρίως, με τη χρήση προγραμμάτων παρουσίασης (π.χ. PowerPoint), επεξεργασίας εικόνας (π.χ. Ζωγραφικής, Gimp) ή εργαλείων που βοηθούν στη λήψη μέρους της εικόνας της οθόνης (screenshottools) του υπολογιστή (π.χ. Lightshot). Η μεταφόρτωση του επεξεργασμένου υλικού στην πλατφόρμα γίνεται μέσω κατάλληλης εφαρμογής του BlackboardCollaborate και στη συνέχεια, εμφανίζεται στον διαδραστικό πίνακα (whiteboard) του περιβάλλοντος, όπως φαίνεται στην Εικόνα4.



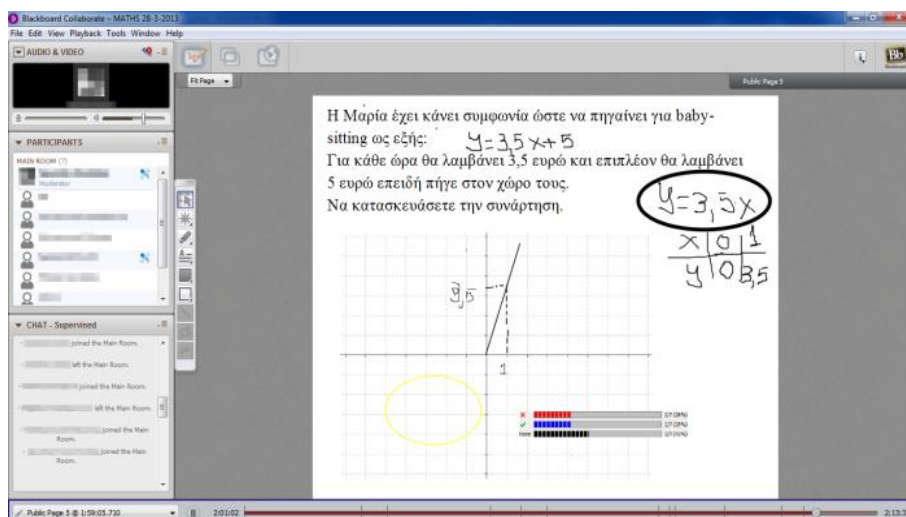
Εικόνα 4. Η αξιοποίηση της φόρτωσης περιεχομένου μιας παρουσίασης και η παρέμβαση μαθητή και e-tutor.

Το υλικό που αναρτάται στο e-tutoring είναι πλήρως διαδραστικό, αφού μαθητές/ριες και e-tutors έχουν τη δυνατότητα να παρέμβουν σημειώνοντας, υπογραμμίζοντας, σβήνοντας, συμπληρώνοντας, γράφοντας απευθείας στον διαδραστικό πίνακα (whiteboard), αξιοποιώντας τα εργαλεία που διαθέτει το περιβάλλον. Παράλληλα, το πρόγραμμα προσφέρει άλλες δυνατότητες, όπως δυνατότητα: α) γραπτής συνομιλίας και επικοινωνίας (chatting), β) διαμοιρασμού της οθόνης του υπολογιστή (application sharing), γ) διαμοιρασμού ομάδας μαθητών/ριών σε εικονικά δωμάτια εργασίας, προκειμένου να συνεργαστούν μεταξύ τους ή προκειμένου να επιτευχθεί η προσωπική/αποκλειστική επικοινωνία με τον/τηνε-tutor, δ) αξιοποίησης λογισμικών, όπως το GeoGebra, ε) αξιολόγησης των μαθητών/ριών με ερωτήσεις κλειστού τύπου (Ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, Σωστό /Λάθος), στ) χρονόμετρησης της διάρκειας επίλυσης ενός ζητουμένου, ζ) παροχής και αποστολής ασκήσεων στους μαθητές και τις μαθήτριες προς εξάσκηση και η) ηλεκτρονικής καταγραφής της συνάντησης (του session) και αποθήκευσης αυτής, για περαιτέρω χρήση από εκπαιδευόμενους/ες και e-tutors.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα των δυνατοτήτων του περιβάλλοντος φαίνονται στις Εικόνες 5 και 6.



Εικόνα 5: Η αξιοποίηση του πίνακα whiteboard



Εικόνα 6: Αξιοποίηση εργαλείου λήψης εικόνας από το GeoGebra και αξιολόγηση μαθητών/ριών μέσω του e-tutoring

Στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, κάθε σχολικό έτος διενεργούνται επιμορφώσεις εκπαιδευτικών, με σκοπό να πιστοποιηθούν, ώστε να μπορούν να αναλάβουν τον ρόλο του/της e-tutor. Συνολικά και μετά από δήλωση ενδιαφέροντος εκπαιδευτικών του Piercee-Αμερικανικού Κολλεγίου Ελλάδος, είκοσιπέντε (25) εκπαιδευτικοί και από τις τρεις ειδικότητες (Μαθηματικοί, Φιλολόγοι και Φυσικοί) έχουν πιστοποιηθεί. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών βασίστηκε στο μοντέλο ανάπτυξης της Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου εκπαιδευτικών (Δουκάκης, 2016). Πραγματοποιήθηκε με ένα μεικτό μοντέλο επιμόρφωσης που περιελάμβανε συναντήσεις τόσο στον χώρο της εκπαιδευτικής μονάδας, όσο και εξ αποστάσεως, μετά το πέρας του πρωινού προγράμματος μαθημάτων (μέσω της πλατφόρμας Blackboard Collaborate). Η πιστοποίηση πραγματοποιήθηκε στο online περιβάλλον, μέσω μιας αξιόπιστης και αδιάβλητης διαδικασίας.

Επιπρόσθετα, κάθε χρόνο πραγματοποιείται εκπαίδευση των νέων μαθητών/ριών τόσο στον τρόπο αξιοποίησης, όσο και στην ορθή χρήση του εργαλείου.

Τα προηγούμενα χρόνια διενεργήθηκαν πλήθος μελετών, με απώτερο στόχο να αναδειχθούν τα πιθανά οφέλη του προγράμματος Piercee-tutoring online program για τους/τις εκπαιδευόμενους/ες και για τους/τις εκπαιδευτικούς. Οι έρευνες πραγματοποιήθηκαν με ποιοτικά και ποσοτικά εργαλεία και τα αποτελέσματα αξιοποιήθηκαν, για να επιτευχθεί η βελτιστοποίηση του προγράμματος. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών, αναδεικνύεται ότι η αξιοποίηση του Piercee-tutoring online program βοηθάει τους μαθητές και τις μαθήτριες: α) να αναγνωρίσουν/διαπιστώσουν τις επιμέρους εκπαιδευτικές ανάγκες τους, β) να εμπλακούν περαιτέρω στη διαδικασία μάθησης, γ) να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους στα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, δ) να τροποποιήσουν την οπτική τους απέναντι σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, ε) να τροποποιήσουν την οπτική τους απέναντι στον τρόπο προσέγγισης της διδασκαλίας και της μάθησης, κάτι που παρατηρήθηκε και στους/στις εκπαιδευτικούς και τους κηδεμόνες, στ) να υπερβούν τη διστακτικότητα που είχαν «να εκτεθούν» σε μια ομάδα, ζ) να βιώσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και σύγχρονες τεχνικές διδασκαλίας και η) να αναστοχαστούν για τις πρόσθετες ευκαιρίες και δυνατότητες μάθησης που μπορούν να έχουν. Τέλος, αναδεικνύεται η δυνατότητα των εμπλεκόμενων (μαθητών/ριών, etutors και κηδεμόνων) να εξοικονομήσουν χρόνο και χρήμα (Doukakiset al., 2013 Δουκάκης & Μιχαλοπούλου, 2016).

6. Επίλογος

Η δυνατότητα ένταξης και αξιοποίησης προγραμμάτων e-tutoring στην ελληνική σχολική εκπαίδευση μέσα από υπάρχουσες δομές του Υπουργείου Παιδείας θεωρείται εφικτή και αναγκαία. Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την αποτίμηση του Piercee-tutoring online program, η ευκαιρία που παρέχεται στους μαθητές και τις μαθήτριες να βελτιώσουν το επίπεδο της γνώσης τους, τις δεξιότητές τους, καθώς και τη στάση τους απέναντι σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, σε συνδυασμό με το μειωμένο κόστος του προγράμματος και την εξοικονόμηση χρημάτων για τις οικογένειες, αποτελούν αναγκαίους δείκτες που υπαγορεύουν την ένταξη των προγραμμάτων e-tutoring στην εκπαιδευτική διαδικασία, προβάλλοντας ένα σύγχρονο μοντέλο εκπαίδευσης το οποίο βρίσκεται κοντά στις ανάγκες των μαθητών/ριών.

Τα προγράμματα e-tutoring μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός μοντέλου εκπαίδευσης το οποίο, μέσω του εναλλακτικού τρόπου προσέγγισης και υποστήριξης της μάθησης, καταφέρνει να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών/ριών και των οικογενειών τους άμεσα και αποτελεσματικά.

Βιβλιογραφία

- Balajthy, E., Reuber, K. & Robinson, C. (2001). Teachers' Use of Technology in a Reading Clinic. *Reading Online*, 5(3).
- Bray, M. (2009). *Confronting the Shadow Education System: What Government Policies for What Private Tutoring?* Paris: UNESCO-IIEP.
- Chang, S., Song, S. Park, J., Chae, B. & Lee, K. (2005). *A manual of Cyber Homeschooling System*. Korea Education and Research Information Service.
- Corrigan, J.A. (2012). The Implementation of E-Tutoring in Secondary Schools: A Diffusion Study. *Computers & Education*, 59(3), 925-936.
- Dekhinet, R., Topping, K., Duran, D., & Blanch, S. (2008). Let Me Learn with My Peers Online: Foreign language learning through reciprocal tutoring. *Innovate* 4(3).
- Doukakis, S., Koutroumpa, C., Chira, T., & Michalopoulou, G. (2013). A pilot e-tutoring program for first and second grade students of lower secondary education (Gymnasio). In A. Lionarakis (Ed.), *7th International Conference in Open & Distance Learning* (Vol. 2, pp. 198-211). Athens: Hellenic Network of Open and Distance Education.
- Gabriel, M.A. & Kaufeld, K.J. (2008). Reciprocal mentorship: an effective support for online instructors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 16, 311-327.
- George, B., & Dykman, C. (2009). Virtual tutoring: the case of TutorVista. *Journal of Cases in Information*, 3(3), 45-61.
- Hastie, M., Chen, N. & Kuo, Y. (2007). Instructional design for best practice in the synchronous cyber classroom. *Educational Technology & Society*, 10, 281-294.
- Jopling, M. (2012). 1:1 online tuition: a review of the literature from a pedagogical perspective. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(4), 310-321.
- Kozar, O. (2012). Use of synchronous online tools in private English language teaching in Russia. *Distance Education*, 33(3), 415-420.
- Pinder, P.J. (2008). Exploring and understanding the benefits of tutoring software on urban students' science achievement: what are Baltimore city practitioners' perspectives? *Regional Eastern Educational Research Association Conference, SC*.
- Prensky, M. (2003). e-Nough! On The Horizon, 11(1), 1-14, *MCB University Press*.
- Son, Byung-Gil (2009). *Informatization of Education: ICT Use in Education*. Understanding Korean Educational Policy, 6: KEDI, Seoul.
- Ventura, A., & Jang, S. (2010). Private tutoring through the internet: globalization and offshoring. *Asia Pacific Education Review*, 11(1), 59-68. <http://doi.org/10.1007/s12564-009-9065-5>.
- Γραμμένος, Ν. (2016). Η Πλατφόρμα ψηφιακών διαδραστικών διδακτικών σεναρίων «Αίσωπος». Ένα ολοκληρωμένο εργαλείο Web στην υπηρεσία της εκπαίδευσης, *Πρακτικά Εργασιών 10ου Πανελληνίου Συνεδρίου Καθηγητών Πληροφορικής*, Ναύπλιο.
- Δουκάκης, Σ. (2016). *Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*, Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών, Αθήνα.
- Δουκάκης, Σ., & Μιχαλοπούλου, Γ. (2016). Η ένταξη προγραμμάτων e-tutoring στην ελληνική σχολική εκπαίδευση. Το Pierce tutoring online program. Αποτίμηση της λειτουργίας του. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 12, 143-165.
- Μιχαλοπούλου, Γ. (2015). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο e-tutoring. Η περίπτωση του Pierce e-Tutoring online program*. Διπλωματική Εργασία για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ FACEBOOK ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΔΡΑΜΑΣ

Λεύκελη Σιδερί,
ΠΕ 70, Msc στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση,
Δασκάλα στο 6/θ Δ.Σ, Ριζίων, roylaleu@hotmail.gr
Τάζογλου Μελοπομένη,
Φιλολόγος, Msc στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση,
Υποδιευθύντρια στο 1^ο ΓΕΛ Δράμας, meltazoglou@gmail.com

Τα περιβαλλοντικά προβλήματα εξελίσσονται σταδιακά σε ολόκληρο τον κόσμο και η ολοκληρωμένη αντίληψη της έννοιας του περιβάλλοντος είναι ένα από τα θέματα πάνω στο οποίο εργάζονται χώρες και οργανισμοί σε διεθνές επίπεδο (Verma, 2016). Επειδή οι χώρες αντιμετωπίζουν περιβαλλοντική κρίση, είτε σε τοπικό είτε σε διεθνές επίπεδο, είναι απαραίτητη η αναζήτηση τρόπων επίλυσής της. Η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και η εκπαίδευση είναι δύο από τους τρόπους επίλυσης των προβλημάτων αυτών. Η συμβολή των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης (Μ.Κ.Δ.) (Σταμούλης κ.ά., 2008) είναι σημαντική στην ευαισθητοποίηση σχετικά με το περιβάλλον.

Σήμερα, τα Μ.Κ.Δ. έχουν γίνει ένας ενδιαφέρων νέος τρόπος διασύνδεσης της κοινωνίας, μεταμορφώνοντας ταυτόχρονα την καθημερινότητα των ανθρώπων και αλλάζοντας την ανθρώπινη επικοινωνία. Αναπτύχθηκαν γρήγορα ως ένα είδος ηλεκτρονικού εργαλείου επικοινωνίας που δίνει στους χρήστες τη δυνατότητα όχι μόνο να ενημερώνονται αλλά και να σχολιάζουν, να μοιράζονται και να ανεβάζουν οι ίδιοι βίντεο και φωτογραφίες (Asuretal, 2010). Προωθούν, ταυτόχρονα, και πληροφορίες στο ευρύ κοινό όπως και τα Μ.Μ.Ε. (Skanavis&Giannakopoulou, 2014) αλλά έχουν και κάποια επιπλέον πλεονεκτήματα όπως η ευρύτερη διάδοση, η εύκολη διαθεσιμότητα, η ταχύτητα, η αμεσότητα και η χρηστικότητα, που είναι κατάλληλα για την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση (Rahim&Jalaladeen, 2016).

Είναι γεγονός ότι κάποια μέσα είναι πιο χρήσιμα από κάποια άλλα στο να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής συμπεριφοράς και αντίληψης (Nixon&Saphores, 2009). Παρά τη βέβαιη θέση, όμως, που κατέχουν στη ζωή των χρηστών του διαδικτύου τα Μ.Κ.Δ., δεν έχει μελετηθεί ιδιαίτερα η σχέση που μπορεί να έχουν τα συγκεκριμένα με την ανάπτυξη περιβαλλοντικής στάσης και συμπεριφοράς.

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να προσδιορίσει την σχέση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης με την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Θεωρήθηκε σκόπιμο να αναζητηθεί η σχέση που πιθανόν υπάρχει ανάμεσα στα Μ.Κ.Δ. και στην εκδήλωση φιλοπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς. Λαμβάνοντας υπόψη τη σχετική βιβλιογραφία που αναφέρει πολλούς παράγοντες που συντελούν στην ευαισθητοποίηση των πολιτών για το περιβάλλον, με βασικό την απόκτηση γνώσης, δημιουργήθηκε ο προβληματισμός για το αν τα Μ.Κ.Δ. περνούν περιβαλλοντικά μηνύματα και συμβάλλουν στην απόκτηση γνώσης μέσω των πληροφοριών που μεταδίδουν.

Επιλέχθηκε το κομμάτι του μαθητικού πληθυσμού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Δράμας για τη διεξαγωγή αυτής της έρευνας, γιατί οι νέοι αποτελούν την κοινωνική ομάδα με την υψηλότερη προσβασιμότητα στα Μ.Κ.Δ. και τη μεγαλύτερη ευθύνη μελλοντικής διαχείρισης των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Αυτό δίνει ιδιαίτερη σημασία στη συμπεριφορά τους και μετατρέπει την ευαισθητοποίησή τους σε κινητήρια δύναμη για τη βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης, ενώ πιθανή αδιαφορία τους και άρνηση ανάληψης πρωτοβουλίας και δράσης θα αποτελέσει αφορμή για έντονο προβληματισμό και αναζήτηση λύσεων. Έτσι, η παρούσα έρευνα αναμένεται να παράσχει σημαντικά δεδομένα για το ρόλο των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης και πιο συγκεκριμένα του Facebook, τον τρόπο χρήσης του από τους μαθητές και τη συμβολή του στην περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των νέων.

Λέξεις – κλειδιά: περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης, φιλοπεριβαλλοντική συμπεριφορά, facebook

Εισαγωγή

Το διαδίκτυο αποτέλεσε πραγματική επανάσταση στον κόσμο της πληροφορίας, ξεπερνώντας τα κλασικά μέσα επικοινωνίας και μέσω αυτού του παγκόσμιου δικτύου υπολογιστών που συνδέονται μεταξύ τους δημιουργούνται, διακινούνται και επεξεργάζονται πληροφορίες και επιτυγχάνεται η επικοινωνία, καθώς και η παροχή στο χρήστη

διαφόρων υπηρεσιών. Ο Παγκόσμιος Ιστός (WorldWideWeb - www) που είναι η πιο δημοφιλής υπηρεσία του Διαδικτύου, καθώς μας επιτρέπει με ιδιαίτερα εύκολο τρόπο να έχουμε πρόσβαση σε μια τεράστια συλλογή ψηφιακών εγγράφων, τις ιστοσελίδες, αν και έχει πολύ μικρότερη ιστορία από το διαδίκτυο (το οποίο ξεκίνησε το 1969), πολύ γρήγορα ενσωματώθηκε στις υπηρεσίες του διαδικτύου γνωρίζοντας τεράστια απήχηση χάρη στον απλό και ελκυστικό τρόπο περιήγησης και αναζήτησης πληροφοριών(Thackerayetal, 2008).

Το ενδιαφέρον είναι τόσο έντονο για τα Μ.Κ.Δ. και αυτό φαίνεται όταν αναζητήσει κάποιος έναν ορισμό γι' αυτά. Πλήθος ορισμών στηριγμένων σε κάποιο από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους έρχεται να τους διαφοροποιήσει συγκλίνοντας, όμως, πάντα στην αλληλεπίδραση, τη δημιουργία και την ανταλλαγή περιεχομένου.

Τα Μ.Κ.Δ. αποτελούν ένα σύνολο από διαδικτυακές εφαρμογές που επιτρέπουν τη δημιουργία και την ανταλλαγή περιεχομένου από τους χρήστες (Kaplanetal, 2010). Σύμφωνα με τον Jones (2009) αυτά είναι μια κατηγορία μέσων ενημέρωσης όπου οι άνθρωποι μιλούν, συμμετέχουν και μοιράζονται απόψεις και πληροφορίες. Οι χρήστες έχουν την ευκαιρία να αποτελούν τα μέλη μιας ομάδας και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, τόσο για την επίτευξη των προσωπικών τους στόχων, όσο και για την πραγμάτωση των στόχων της ομάδας (Antocietal., 2010). Ουσιαστικά είναι διαδικτυακές πλατφόρμες που προσφέρουν τις τεχνολογικές δυνατότητες για onlineκοινωνική δικτύωση. Ο κάθε χρήστης μπορεί να δημιουργήσει έναν προσωπικό εικονικό χώρο με τα πραγματικά του στοιχεία, να επικοινωνήσει με τους άλλους, να μοιραστεί τις ιδέες του και να συνδεθεί με άλλους ανθρώπους (Laietal., 2008) λειτουργώντας πλέον τα Μ.Κ.Δ. ως πολύπλευρο μέσο επικοινωνίας μεταξύ των χρηστών (Evans, 2008),στο οποίο δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην αλληλεπίδραση και όχι στο περιεχόμενο (Zhang, 2010). Ο Enans, άλλωστε, ήταν αυτός που μίλησε για εκδημοκρατισμό της πληροφορίας μέσω των Μ.Κ.Δ., αφού ο χρήσης δημιουργεί ο ίδιος περιεχόμενο και δεν περιορίζεται μόνο στην ιδιότητα του αναγνώστη.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι η κατηγοριοποίηση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης έγινε από πολλούς ερευνητές, χρησιμοποιώντας ο καθένας τους διαφορετική βάση. Ενδεικτικά αναφέρουμε τους Kaplanetal (2010) οι οποίοι διακρίνουν τις εξής βασικές κατηγορίες Μ.Κ.Δ.:

1. Συνεργατικά έργα
2. Ιστολόγια
3. Κοινότητες περιεχομένου
4. Ιστοσελίδες Κοινωνικής δικτύωσης και
5. Εικονικοί κόσμοι.

Μια από τις πιο πρόσφατες κατηγοριοποιήσεις είναι η κατηγοριοποίηση του Cavazza(2011) ο οποίος διαχωρίζει το Facebook απ' όλα τα όλα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και μαζί με τη Google τα τοποθετεί στο κέντρο, χωρίζοντας τα υπόλοιπα σε 7 κατηγορίες: Δημοσιεύσεις, διαμοιρασμός, συζήτηση, εμπόριο, τοποθεσία,δίκτυο και παιχνίδια.

Από την κατηγοριοποίηση του Cavazza (2011)γίνεται αντιληπτό ότι από όλα ταΜ.Κ.Δ. το Facebook, το οποίο ξεκίνησε το 2004, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους χρήστες, με αποτέλεσμα να διαχωρίζεται αυτό από όλα τα άλλα μέσα.Το Facebook είναι μια ανοιχτή διαδικτυακή υπηρεσία κοινωνικής δικτύωσης, όπου οι χρήστες μπορούν να συγκροτήσουν ομάδες κοινού ενδιαφέροντος. Είναι ένα εργαλείο που συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των ανθρώπων, καθώς συγκεντρώνει διάφορες κοινότητες ανθρώπων, που ανταλλάσσουν μεταξύ τους πληροφορίες (Dudi, 2010)και η πλατφόρμα του βελτιώνεται συνεχώς για να εξυπηρετούνται ο χρήστες του δίνοντάς τους τη δυνατότητα να επιλέγουν από ένα πλήθος διεργασιών(Κόνσουλας, 2014). Στα δύο δεκατομμύρια ενεργούς μηνιαίους χρήστες -πάνω από το ένα τέταρτο του παγκόσμιου πληθυσμού των 7,5 δεκατομμυρίων- έφθασε το Μάρτη του 2017 πλέον το Facebook, όπως ανακοίνωσε επίσημα ο ιδρυτής και επικεφαλής του Μαρκ Ζάκερμπεργκ. Ο αριθμός των χρηστών είναι πλέον μεγαλύτερος από τον πληθυσμό των έξι από τις επτά ηπείρους (πλην της Ασίας) και ασφαλώς οποιασδήποτε χώρας στη Γη. Μάλιστα ο Cavazza (2017) το χαρακτήρισε ως κυρίαρχο μέσο του 21^{ου} αιώνα.

Έρευνα που έγινε από τους Robeliaetal.(2011),χρησιμοποιώντας μια εφαρμογή στο Facebook που επέτρεπε στους χρήστες να δημοσιεύουν ειδήσεις από άλλους ιστοχώρους για την κλιματική αλλαγή,δίνοντας τη δυνατότητα στους άλλους να τις σχολιάζουν, έδειξε ότι οι χρήστες της εφαρμογής αυτής κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους σε αυτήν αύξησαν όχι μόνο τις γνώσεις τους για το αντικείμενο αυτό αλλά ταυτόχρονακαι τις ενέργειες που μπορούσαν να αναλάβουν για τη μείωση των εκπομπών αερίων του θερμοκηπίου. Αυτό φανέρωσε ότιη συμμετοχή σε μια κοινότητα ομοειδών χρηστών μπορεί να ωθήσειπολλούς συμμετέχοντες να μάθουν περισσότερο για την αλλαγή του κλίματος και να υποκινήσειφιλοπεριβαλλοντικές συμπεριφορές, που επιδιώκουννα ελαχιστοποιήσουντις αρνητικές επιπτώσεις των ανθρώπινων δραστηριοτήτων στο φυσικό κόσμο.

Ο Buzon(2014) σε έρευνα στο Πανεπιστήμιο του Split κατέδειξε ότι, παρόλο που ο αριθμός των φοιτητών που δραστηριοποιούνταν σε Μ.Κ.Ο. ήταν περιορισμένος και πολλοί λίγοι αγόραζαν βιβλία που σχετίζονταν με περιβαλλοντικά θέματα, ένας πολύ μεγάλος αριθμός αυτών καταχωρεί και επιδεικνύειέντονο ενδιαφέρονγια περιβαλλοντικά ζητήματα μέσω ιστοτόπων κοινωνικών δικτύων.

Η εκπαίδευση για το περιβάλλον που επιτυγχάνεται μέσα στο σχολείο εντάσσεται στη σφαίρα της τυπικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και αποτελεί ένα σημαντικό τομέα ενίσχυσης της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης των μαθητών είτε μέσω της μετάδοσης περιβαλλοντικών γνώσεων είτε μέσα από τη συμμετοχή των παιδιών σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Τη σημασία της αξιοποίησης των Μ.Κ.Δ. στην εκπαιδευτική πράξη και μάλιστα ως εκπαιδευτικό εργαλείο στην περιβαλλοντική εκπαίδευση απέδειξε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε Πανεπιστήμιο του Βελιγραδίου, Σερβία. Η χρήση εργαλείων κοινωνικής δικτύωσης, όπως το Facebook και οι κλειστές ομάδες του, αυξάνει την παραγωγικότητα των νέων και βελτιώνει το ενδιαφέρον τους σε περιβαλλοντικά θέματα, αυξάνει την εμπλοκή τους στη διάδοση των πληροφοριών για τα περιβαλλοντικά προβλήματα, μεγιστοποιεί τη συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας για τη ανάληψη περιβαλλοντικών δράσεων και οδηγεί σε αλλαγή προτύπων περιβαλλοντικής συμπεριφοράς (Petrovic et al., 2012).

Η Greenberg, 2013 στο Illinois διερεύνησε κατά πόσον η χρήση των Μ.Κ.Δ. έχει εκπαιδευτικά οφέλη, όπως την ενίσχυση της διαδραστικότητας και την εμπλοκή των συμμετεχόντων και ο αντίκτυπος της χρήσης του Facebook μετρήθηκε σε τρεις τομείς: (α) γνώση (β) στάση απέναντι στην αλλαγή του κλίματος και (γ) δράσεις δημόσιας δέσμευσης και προθέσεις για δράση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές που χρησιμοποίησαν το Facebook, ενώ δεν σημείωσαν καμία αισθητή διαφορά στο περιεχόμενο των γνώσεων, είχαν σημαντικές διαφορές στη στάση, όλο και περισσότερο ανησυχούσαν για την παγκόσμια κλιματική αλλαγή και έδειξαν σημαντικά μεγαλύτερη τάση προς δράση εκφράζοντας μεγαλύτερη πρόθεση να ενεργήσουν σε σχέση με τους μαθητές που δε χρησιμοποίησαν το FB κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα.. Επιπλέον, το Facebook βελτίωσε το μαθησιακό περιβάλλον κάνοντας το περισσότερο ενεργό.

Οι Warner et al., 2014 σε έρευνα που πραγματοποίησαν στη Νέα Ζηλανδία σε παιδιά σχολικής ηλικίας που συμμετείχαν σε πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αναζήτησαν αν η μάθηση από τις εμπειρίες πεδίου θα μπορούσε να ενισχυθεί με την αλληλεπίδραση των κοινωνικών μέσων μεταξύ του εκπαιδευτικού και της τάξης μέσω ενός blog. Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν έδειξαν ότι τα ιστολόγια ήταν ευπρόσδεκτα τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές και προωθούσαν τη συνεχή εμπλοκή των μαθητών στην πρόσληψη της γνώσης τονίζοντας, όμως, τη σημασία της άποψης των εκπαιδευτικών για την αξία των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Και η Tsenveni, 2011 με έρευνα της στην Αθήνα σε μαθητές, επιχειρώντας μια εναλλακτική προσέγγιση στην περιβαλλοντική εκπαίδευση που επικεντρώνεται στις ιδέες και τη δράση των παιδιών αντί στην επιστημονική γνώση, ενισχύει την άποψη ότι το blogging στα πλαίσια ενός προγράμματος Π.Ε. μπορεί να δώσει στα παιδιά που είναι εξοικειωμένα με τα Μ.Κ.Δ. τη δυνατότητα να εκφράσουν τη γνώμη τους για περιβαλλοντικά ζητήματα επιδρώντας και στη διαμόρφωση της άποψης των συμμαθητών τους.

Μέθοδος έρευνας

Η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε είναι η πολυσταδιακή δειγματοληψία σε επιλεγμένο δείγμα σχολικών μονάδων και αριθμού μαθητών μέσα από τη χρήση κατάλληλα δομημένου ερωτηματολογίου. Έτσι επιλέχθηκαν για την έρευνα δύο (2) Γενικά Λύκεια του Δήμου Δράμας, ένα (1) του Δήμου Κ. Νευροκοπίου και ένα (1) Γυμνάσιο με Λυκειακές τάξεις Νικηφόρου του Δήμου Παρανεστίου με συνολικό αριθμό διακόσιους εξήντα δύο (262) μαθητές. Κριτήριο επιλογής του δείγματος ήταν η εκπροσώπηση όλων των δήμων του νομού και η ομαδοποίησή τους με βάση τη γεωγραφική τοποθέτηση στα όρια του νομού και ο χαρακτηρισμός τους ως αστικές και μη αστικές περιοχές.

Το επιλεγμένο ερευνητικό εργαλείο είναι το ερωτηματολόγιο που είναι κατάλληλα προσαρμοσμένο για να μην κουράσει και ταλαιπωρήσει τον ερωτώμενο μαθητή. Αξίζει να σημειωθεί ότι προηγήθηκε ανιχνευτική δειγματοληπτική έρευνα, ώστε να δοκιμαστεί η καταλληλότητα του ερωτηματολογίου. Το επιλεγμένο ερευνητικό εργαλείο ήταν κατάλληλα προσαρμοσμένο για εφήβους ηλικίας 15-16 ετών. Ειδικότερα, το λεξιλόγιο και η μορφή των ερωτήσεων είχε επιλεγεί κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να μειωθούν οι πιθανότητες παρερμηνείας των εννοιών και ερωτήσεων.

Ιδιαίτερης σημασίας ήταν η διασφάλιση της ενημερωμένης συναίνεσης των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών μια που η έρευνα απευθυνόταν σε ανήλικους μαθητές. Αυτό εξασφαλίστηκε τυπικά με τη σύνταξη επιστολής και υπεύθυνης δήλωσης του γονέα η οποία ενσωματώθηκε στο αναλυτικό σχέδιο της έρευνας. Στην επιστολή αυτή περιλαμβάνονταν η σκοπιμότητα και η διαδικασία της έρευνας καθώς επίσης και οι λόγοι για τους οποίους είναι απαραίτητη η συμμετοχή των μαθητών. Αναφερόταν ο προαιρετικός χαρακτήρας της συμμετοχής τους και η δυνατότητά τους να αποχωρήσουν σε οποιαδήποτε στάδιο διεξαγωγής της έρευνας.

Αποτελέσματα

Μέσα από τη μελέτη των ερευνητικών στοιχείων εμφανίζονται τα δεδομένα που αφορούν την ανάδειξη του Facebook ως εκπαιδευτικό εργαλείο στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Στην έρευνά μας, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 1, συμμετείχαν συνολικά 262 μαθητές εκ των οποίων οι 114 ήταν αγόρια και τα 148 κορίτσια. Τα κορίτσια αποτελούν το 56,5% του δείγματός μας, ενώ το ποσοστό των αγοριών ανέρχεται στο 43,%. Το 57,6% του δείγματος κατοικεί στην πόλη της Δράμας, ενώ το 32,4% κατοικεί σε χωριά. Μόλις ένας στους δέκα μαθητές κατοικεί σε κομόπολη (Πίνακας 2).

Πίνακας 1. Ποσοστιαίες αναλογίες σχετικά με το φύλο των μαθητών.

| | Συχνότητα | Ποσοστό |
|---------|-----------|---------|
| Αγόρι | 114 | 43,5 |
| Κορίτσι | 148 | 56,5 |
| Σύνολο | 262 | 100 |

Πίνακας 2. Ποσοστιαίες αναλογίες σχετικά με τον τόπο κατοικίας των μαθητών.

| | Συχνότητα | Ποσοστό |
|----------|-----------|---------|
| Πόλη | 151 | 57,6 |
| Κωμόπολη | 26 | 9,9 |
| Χωριό | 85 | 32,4 |
| Σύνολο | 262 | 100 |

Από τις απαντήσεις των μαθητών αναφορικά με τις πηγές πληροφόρησης για τα περιβαλλοντικά θέματα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, διαπιστώθηκε ότι η ενημέρωση από τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης είναι το κυριότερο μέσο ενημέρωσης με ποσοστό 37,8%, ενώ ακολουθούν η ενημέρωση από την τηλεόραση και το ραδιόφωνο και από το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον με ποσοστό 25,6%. Αντίθετα, οι μαθητές δήλωσαν πως ενημερώνονται λίγο ή καθόλου από τις εφημερίδες ή τα περιοδικά σε ποσοστό 86,7%. Το ίδιο περιορισμένη είναι και η ενημέρωσή τους από την επίσκεψη των ιδίων στη φύση αλλά και από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, καθώς ένα ποσοστό πάνω από 60% δήλωσε πως αυτά αποτελούν καθόλου ή λίγο πηγή πληροφόρησης για το περιβάλλον.

Πίνακας 3. Ποσοστιαίες αναλογίες σχετικά με τις βασικές πηγές της ενημέρωσης των μαθητών για θέματα που αφορούν το περιβάλλον.

| | Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάραπολύ |
|---|---------|------|--------|------|----------|
| 1. Οικογένεια / φίλοι | 6,1 | 30,9 | 37,4 | 17,2 | 8,4 |
| 2. Σχολικά βιβλία | 14,9 | 33,6 | 29,0 | 15,6 | 6,9 |
| 3. Τηλεόραση | 12,6 | 32,4 | 29,4 | 18,7 | 6,9 |
| 4. Εφημερίδες / περιοδικά | 53,1 | 33,6 | 8,8 | 3,8 | 0,8 |
| 5. Γενικές ειδησεογραφικές ιστοσελίδες | 33,2 | 28,2 | 19,1 | 11,1 | 8,4 |
| 6. Ιστοσελίδες ειδικού ενδιαφέροντος | 38,5 | 27,1 | 19,1 | 9,9 | 5,3 |
| 7. Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης π.χ fb, twitter | 12,2 | 21,8 | 28,2 | 18,3 | 19,5 |
| 8. Από μόνος σου με επίσκεψη στη φύση | 40,8 | 34 | 10,7 | 8,4 | 6,1 |
| 9. Συμμετοχή σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης | 39,7 | 22,9 | 18,7 | 8,8 | 9,9 |

Στον Πίνακα 4 φαίνεται ότι περίπου 96 μαθητές στους 100 που συμμετέχουν στην έρευνα έχουν στο σπίτι τους ηλεκτρονικό υπολογιστή και σύνδεση στο διαδίκτυο, αποδεικνύοντας έτσι ότι η ζωή των μαθητών είναι πλέον άρρηκτα συνδεδεμένη με την τεχνολογία και το διαδίκτυο.

Πίνακας 4. Συχνότητες και εκατοστιαίες αναλογίες σχετικά με την ύπαρξη σύνδεσης στο διαδίκτυο στο σπίτι των μαθητών.

| | Συχνότητα | Ποσοστό |
|--------|-----------|---------|
| Ναι | 253 | 96,6 |
| Όχι | 9 | 3,4 |
| Σύνολο | 262 | 100,0 |

Από την επεξεργασία των απαντήσεων για τα θέματα που αναζητούν οι μαθητές κατά την πρόσβασή τους στο διαδίκτυο (Πίνακας 5) προκύπτει ότι βασική προτεραιότητα τους είναι τα ψυχαγωγικά θέματα δηλαδή τα βίντεο, η μουσική, τα ανέκδοτα κ. λ. π. με ποσοστό περίπου 93%. Στη δεύτερη θέση συναντάμε τα θέματα γνώσεων και τα κοινωνικά θέματα

με περισσότερους από επτά μαθητές στους 10 να τα αναζητούν αρκετά συχνά στο διαδίκτυο. Πάνω από μισοί μαθητές ανατρέχουν σε επίκαιρα και αθλητικά θέματα ενώ τα περιβαλλοντικά ζητήματα δεν απασχολούν τους μαθητές την ώρα της αναζήτησης στο διαδίκτυο, μια που το 70% αυτών ποτέ ή λίγες φορές αναζήτησε κάτι σχετικό με αυτά.

Πίνακας 5. Ποσοστιαίες αναλογίες σχετικά με τα θέματα που αναζητούν οι μαθητές κατά την πρόσβασή τους στο διαδίκτυο.

| | Ποσοστό(%) | | | | |
|---|------------|-------------|---------------|--------------|-------|
| | Ποτέ | Λίγες φορές | Μερικές φορές | Πολλές φορές | Πάντα |
| 1. Γνώσεων | 4,6 | 19,1 | 40,5 | 29,4 | 6,1 |
| 2. Περιβαλλοντικά | 25,2 | 46,9 | 22,5 | 4,6 | 0,4 |
| 3. Κοινωνικά | 9,5 | 16,8 | 35,1 | 26,3 | 11,8 |
| 4. Επικαιρότητα | 12,2 | 25,2 | 30,2 | 23,3 | 8,8 |
| 5. Αθλητικά | 22,9 | 20,2 | 16,8 | 21,8 | 17,9 |
| 6. Ψυχαγωγικά (βίντεο, μουσική, ανέκδοτα) | - | 1,5 | 5,0 | 27,1 | 66 |

Η ενασχόληση των μαθητών με την τεχνολογία και η παρουσία τους στα Μ.Κ.Δ. μπορεί να αξιοποιηθεί με τη δημιουργία κλειστής ομάδας που χρησιμοποιείται ως εργαλείο εκπαιδευτικό. Ο Πίνακας 6 αποδεικνύει ότι μόνο το 34% των μαθητών που παρακολούθησαν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα χρόνια των γυμνασιακών τους σπουδών συμμετείχαν σε μία τέτοια ομάδα κατά τη διάρκεια υλοποίησης των προγραμμάτων αυτών.

Πίνακας 6. Συχνότητες και εκατοστιαίες αναλογίες σχετικά με τη συμμετοχή των μαθητών σε κλειστή ομάδα στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κατά τη διάρκεια της υλοποίησης κάποιου από τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

| | Συχνότητα | Ποσοστό |
|-----|-----------|---------|
| Ναι | 89 | 34 |
| Όχι | 161 | 61,5 |

Οι μαθητές που συμμετείχαν σε κλειστή ομάδα στα Μ.Κ.Δ. κατά τη διάρκεια υλοποίησης κάποιου περιβαλλοντικού προγράμματος κλήθηκαν να αναφέρουν τα οφέλη τους από αυτή τη διαδικασία και τα ποσοστά των απαντήσεών τους καταγράφονται στον Πίνακα 7. Σύμφωνα με τα στοιχεία αυτά το μεγαλύτερο κέρδος έγκειται στην ενημέρωσή τους για περιβαλλοντικά ζητήματα, μια που περισσότεροι από οκτώ μαθητές στους δέκα κατέγραψαν το σημαντικό ρόλο που έπαιξε η συμμετοχή τους σε αυτή την ομάδα στην πρόσληψη πληροφοριών για ζητήματα σχετικά με το περιβάλλον. Επίσης, και η δυνατότητα που τους δόθηκε να επικοινωνήσουν με τους συμμαθητές τους που συμμετείχαν στην ομάδα αυτή για θέματα εργασιών που τους ανατέθηκαν θεωρήθηκε σημαντική για το 76,4% αυτών. Η ενεργός εμπλοκή τους κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων αξιολογήθηκε θετικά από τους μαθητές χωρίς, όμως, να δραστηριοποιηθούν περισσότερο σε όλες τις φάσεις υλοποίησης του προγράμματος. Μάλιστα, το 66% των μαθητών απάντησε λίγο ή αρκετά στο ερώτημα αν δραστηριοποιήθηκαν περισσότερο σε όλες τις φάσεις υλοποίησης του προγράμματος. Μολονότι, όμως, η συντριπτική τους πλειοψηφία αναγνωρίζει τη συμβολή της ομάδας αυτής στην ενημέρωση για το περιβάλλον, βλέπουμε πως ένα ποσοστό περίπου 40% θεωρεί πως δε βοηθήθηκε στην ανακαλυπτική μάθηση, μια που η αποκτιθείσα γνώση δεν ήταν προϊόν δικής τους αυτενέργειας

Πίνακας 7. Ποσοστιαίες αναλογίες σχετικά με τα οφέλη από τη συμμετοχή στην κλειστή ομάδα στα Μ.Κ.Δ κατά τη διάρκεια της υλοποίησης κάποιου από τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

| | Ποσοστά(%) | | | | |
|--|------------|------|--------|------|----------|
| | Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάραπολύ |
| 1. Δραστηριοποιήθηκαν περισσότερο σε όλες τις φάσεις υλοποίησης του προγράμματος | 2,2 | 19,1 | 47,2 | 24,7 | 6,7 |
| 2. Εμπλέχθηκαν πιο ενεργά κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων | 2,2 | 22,5 | 38,2 | 22,5 | 14,6 |
| 2. Ενημερώθηκαν για περιβαλλοντικά ζητήματα | 3,4 | 11,2 | 22,5 | 39,3 | 23,6 |

| | | | | | |
|---|-----|------|------|------|------|
| 3. Ανακάλυψε την περιβαλλοντική γνώση με τη δική σου αναζήτηση | 6,7 | 30,3 | 23,6 | 21,3 | 18,0 |
| 4. Επικοινωνήσαμε τους συμμαθητές σου που συμμετείχαν στην ομάδα αυτή για θέματα εργασιών | 7,9 | 15,7 | 30,3 | 31,5 | 14,6 |

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκε η δυνατότητα αξιοποίησης του facebook στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Για το σκοπό αυτό διερευνήθηκαν οι απόψεις 262 μαθητών της Α΄ Λυκείου του νομού Δράμας με διασπορά σε αστικά και επαρχιακά περιβάλλοντα διαβίωσης.

Οι μαθητές είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με τα Μ.Κ.Δ. και τη χρήση του διαδικτύου, μια που η συντριπτική τους πλειοψηφία έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο και υπολογιστή στο σπίτι. Όπως προκύπτει από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων οι μαθητές φαίνεται να χρησιμοποιούν, επίσης, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και ειδικότερα τα Μ.Κ.Δ. για να ενημερωθούν για περιβαλλοντικά θέματα. Βλέπουμε, επίσης, ότι η τηλεόραση καταλαμβάνει την τρίτη θέση ως πηγή πληροφόρησης, ενώ στο παρελθόν αποτελούσε τη βασική πηγή ενημέρωσης (Kara, 1998, Τζιότζου, κ.α., 2016).

Επειδή, όμως γνωρίζουμε ότι η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση καλλιεργείται και από το σχολείο και από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αναζητήσαμε τις συσχετίσεις αυτών μέσα από την έρευνα αυτή. Από τους μαθητές που συμμετείχαν σε περιβαλλοντικά προγράμματα μόνο το ένα τρίτο αυτών χρησιμοποίησαν Τ.Π.Ε. και συγκεκριμένα Μ.Κ.Δ. και τα εργαλεία που αυτά προσφέρουν στην εκπαιδευτική πράξη, όπως για παράδειγμα μια κλειστή ομάδα των Μ.Κ.Δ., αξιοποιώντας τις δυνατότητες που παρέχουν για την πραγμάτωση των στόχων της ομάδας (Antocietal., 2010). Το γεγονός αυτό καταδεικνύει την αδυναμία των ίδιων των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν τα Μ.Κ.Δ. στην εκπαιδευτική πράξη, αν και οι μαθητές, όπως φάνηκε από την έρευνα, είναι πολύ εξοικειωμένοι με τα μέσα αυτά. Μάλιστα, ποσοστό 65,5% των μαθητών του δείγματος απάντησε πως δεν χρησιμοποίησε τα Μ.Κ.Δ. για εκπαιδευτικούς λόγους.

Οι μαθητές, όμως, που χρησιμοποίησαν κατά τη διεξαγωγή των περιβαλλοντικών προγραμμάτων και τα Μ.Κ.Δ., με τη μορφή κλειστής ομάδας επικοινωνίας και ανταλλαγής πληροφοριακού υλικού, δήλωσαν ότι το μεγαλύτερο κέρδος τους από αυτή τη διαδικασία έγκειται στην ενημέρωσή τους για περιβαλλοντικά ζητήματα. Το αρνητικό σημείο μέσα από αυτή τη διαδικασία ήταν ότι οι μαθητές δεν είχαν ενεργό ρόλο στην ανακάλυψη της γνώσης αλλά η πληροφόρηση παρασχέθηκε έτοιμη από τον καθηγητή. Επίσης, δήλωσαν ότι η συμμετοχή τους ήταν περιορισμένη σε αρκετές φάσεις του προγράμματος και εστίασαν το ενδιαφέρον τους στις δυνατότητες επικοινωνίας με τους συμμαθητές τους που τους πρόσφερε η κλειστή ομάδα, αναπτύσσοντας πνεύμα συνεργασίας. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι ακόμη το ελληνικό σχολείο βρίσκεται στην αρχή της αξιοποίησης των μέσων αυτών καθώς και του ίδιου του διαδικτύου στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Αναφορές

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Κόνσουλας, Θ. (2014). «Τι είναι το Facebook (FB) και πώς λειτουργεί;», Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.socialmedialife.gr/109111/facebook-ti-einai-kai-pos-leitourgei/> [Ανακτήθηκε 4.9.2016].

Σταμούλης, Ε., Γρίλλιας, Α. και Πήλιουρας, Π. (2008). «Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μέσω ιστοεξερεύνησης. Μια εφαρμογή στη Μελέτη του προβλήματος του Γλυκού Νερού της Γης», Πρακτικά, 4ο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ, Ναύπλιο.

Τζιότζιου, Λ., Μηλιώνης, Γ., Αυγέρου, Π. (2016). Περιβαλλοντική Αγωγή & Μ.Μ.Ε. Κ.Π.Ε ΚΑΣΤΟΡΙΑΣ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Antoci, A., Sabatini, F. and Sodini, M. (2010). «See you on Facebook: The effect of Social Networking on Human Interaction». Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: https://mpr.ub.uni-muenchen.de/27661/1/MPPA_paper_27661.pdf [Ανακτήθηκε 15/6/2016].

Asur, S. and B.A. Huberman (2010). Predicting the Future with Social Media.: p. 492-499.

Buzov, I. (2014). Social network sites as area for students' pro-environmental activities. Procedia -Social and Behavioral Sciences. Vol.152, pp. 1233-1236.

Dudi, A. (2010). «The direct and Indirect Effect of Exchange to Build Customer Loyalty in Social Network Sites». Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://mpr.ub.unimuenchen.de/25277/>. [Ανακτήθηκε 27/8/2016].

Evans, D. (2008). «Social Media Marketing: an hour a day», Wiley Publishing, Inc. Indianapolis.

- Greenberg S, (2013), "Impact of social media as an instructional component on content knowledge, attitudes, and public engagement related to global climate change <https://search.proquest.com/openview/a2894f8e13c602a1f370f1f5a29428a2/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Jones, R. (2009). Social Media Marketing 101, part 1. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://sbinfocanada.about.com/gi/dynamic/offsite.htm?zi=1/xj&sdn=sbinconaa&cdn=money&tm=49&fook&bt=1&z=http%3A//searchenginewatch.com/3632809> d [Ανακτήθηκε 17/7/2016].
- Kaplan, A. M. and Haenlein, M. (2010). «Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business Horizons*», 53, pp. 59-68.
- Kara K.W. Chan,(1998).Mass media and environmental knowledge of secondary school students in Hong Kong *The Environmentalist*, Volume 19, Issue 2, pp 85–97.
- Lai, L. and Turban, E. (2008). «Groups Formation and Operations in the Web 2.0. Environment and Networks». *Group DecisNegot* 17 (5) pp. 387-402.
- Nixon, H., Saphores, J.M. (2009). Information and the decision to recycle: Results from a survey of US households. *Journal of Environmental Planning and Management*. Vol. 52, Issue 2, pp. 257-277.
- Petrović N., Petrović D., Jeremić V., Milenković N., Ćirović M.(2012) Possible education use of Facebook in Higher Environmental Education, *ICICTE 2012 Proceedings*;2012, p.355.
- Rahim M.&Jalaladeen J. (2016). The Role of Social Media on Environmental Awareness of Undergraduate Students in University of Sulaimani in Iraq. *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences – JALHSS* ISSN: 2414 – 338.
- Robelia, B. A., Greenhow, C., & Burton, L. (2011). Environmental learning in online social networks: Adopting environmentally responsible behaviors. *Environmental Education Research*, 17(4), 553-575.
- Skanavis, C., Giannakopoulou, H. (2014). Creating buzz by using media to make school gardens communication happen. *Studies in Media and Communication*. Vol. 2, No. 2, pp. 36-48.
- Tsevreni, I. (2011). Towards an environmental education without scientific knowledge: An attempt to create an action model based on children's experiences, emotions and perceptions about their environment. *Environmental Education Research*, 17(1), 53-67.
- Verma, S.K., Environmental awareness: A need of nature. *Journal of Global Resources* Volume, 2016: p. 182-185.
- Warner A., Eames C., Irving R.(2014). Using Social Media to Reinforce Environmental Learning And Action-Taking for School Students, *International Electronic Journal of Environmental Education* Vol.4, Issue 2, Pages 83-96.
- Zhang (2010), "Social Media and Distance Education", Instructional Support Specialist Center for Support of Instruction, δημοσιευμένοστονιστότοπο: <http://deoracle.org/online-pedagogy/emerging-technologies/social-media-anddistance-education.html>.

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ

- <https://fredcavazza.net/2010/12/14/social-media-landscape->
- <https://fredcavazza.net/2017/04/19/social-media-landscape-2017/>

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΛΑΔΩΝ ΠΕ70, ΠΕ60 ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ (ΠΕ71, ΠΕ61, ΕΕΠ ΚΑΙ ΕΒΠ) ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ Β1 ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΤΠΕ ΣΤΗ ΣΥΣΤΑΔΑ Β1.4 ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Τσουμπάρη Ιωάννα
Med, Δ/ντρια του 16^{ου} Δημοτικού Σχολείου Κατερίνης
Επιμορφώτρια Β Επιπέδου στις ΤΠΕ
Κατερίνη, Ελλάδα
tsoumpari5@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα μελετά τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση Β1 επιπέδου στη συστάδα Β1.4 κλάδων Δασκάλων, Νηπιαγωγών και Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής στην 4η και την 5^η περίοδο εφαρμογής του προγράμματος. Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) αποτελούν βασικό συστατικό των δραστηριοτήτων της σύγχρονης κοινωνίας. Η συνεχής και ταχύτατη ανάπτυξη τους έχει οδηγήσει στην δημιουργία μιας νέας πραγματικότητας σε όλες τις διαστάσεις της ανθρώπινης ζωής με αποτέλεσμα η ένταξη των ΤΠΕ να είναι απαραίτητη σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι νέες τεχνολογίες αποτελούν απαραίτητο εργαλείο για την μάθηση, την συμμετοχή και την ενεργοποίηση των μαθητών σύμφωνα με τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα και τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης.

Στο επίκεντρο αυτών των αλλαγών βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αποφασίζουν ποια μέθοδο διδασκαλίας και ποια μέσα θα υιοθετήσουν ώστε να επιτύχουν τους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για την υιοθέτηση νέων παιδαγωγικών πρακτικών και την καθιέρωση θετικών στάσεων απέναντι στις ΤΠΕ, καθοριστικό ρόλο παίζει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η συνεχιζόμενη επαγγελματική τους εξέλιξη.

Η εργασία αποτελεί μία από τις πρώτες προσπάθειες αξιολόγησης της επιμόρφωσης Β1 επιπέδου της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τη μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και θα διερευνήσει το βαθμό ικανοποίησης και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν, σε θέματα που αφορούν τις γνώσεις που απέκτησαν και την εφαρμογή τους μετά την ολοκλήρωση της επιμόρφωσης Β1 επιπέδου.

Λέξεις κλειδιά: επιμόρφωση Β1 επιπέδου, ΤΠΕ, διδασκαλία, απόψεις εκπαιδευτικών

Εισαγωγή

Η νέα πραγματικότητα στην πληροφορική εποχή απαιτεί την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης αναδεικνύουν τις ΤΠΕ ως εργαλείο που κινητοποιεί τη μάθηση και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην τάξη. (Μήτκας, Τσουλής & Πόθος, 2014). Οι ΤΠΕ λοιπόν αναγνωρίζονται ως πολύτιμα εργαλεία που ενισχύουν τη δυνατότητα του παιδιού να σκέφτεται ορθολογικά και να μαθαίνει. Οι εκπαιδευτικοί όμως είτε αντιστέκονται στην ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διδακτική πρακτική τους, είτε την αξιοποιούν με τρόπους που δεν συντονίζονται με την επίσημη οπτική των προγραμμάτων επαγγελματικής εξέλιξης. Η μαθητεία τελικά σε προγράμματα ενσωμάτωσης των ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία, αποτελεί πολιτισμική πρακτική, η οποία προσδιορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τα κοινωνικά, πολιτικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα στα οποία είναι ενταγμένοι οι εκπαιδευτικοί. Έτσι οι εκπαιδευτικοί είναι «πρόσωπα σε μετάβαση», καθώς εισήλθαν σε διαδικασίες μετασχηματισμού των συνθηκών τους, ανακατασκευής ταυτότητων και από κοινού οικοδόμησης νοημάτων αναφορικά με τις πρακτικές της μάθησης και της διδασκαλίας με ΤΠΕ.

Στο πλαίσιο αυτής της πραγματικής ανάγκης, υλοποιείται το πλαίσιο της Πράξης «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των Ψηφιακών Τεχνολογιών στην Διδακτική Πράξη (Επιμόρφωση Β' επιπέδου Τ.Π.Ε.)», <http://e-rimorfosi.cti.gr> του Ε.Π. «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», ΕΣΠΑ 2014-2020, η οποία αφορά στη συνέχιση και την μετεξέλιξη της γνωστής επιμόρφωσης Β' επιπέδου Τ.Π.Ε. Στην Πράξη αυτή υλοποιούνται προγράμματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης για την εκπαιδευτική αξιοποίηση Τ.Π.Ε. (Επιμόρφωση Β1 επιπέδου Τ.Π.Ε., διάρκειας 36 διδακτικών ωρών), τα οποία απευθύνονται σε όλους τους κλάδους και ειδικότητες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η επιμόρφωση απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς των κλάδων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διεξάγεται με την ευθύνη και με αξιοποίηση υποδομών Κέντρων Στήριξης Επιμόρφωσης (Κ.Σ.Ε.) σε όλη την Ελλάδα, εκτός σχολικού ωραρίου, σε ομάδες των 10-15 ατόμων, από πιστοποιημένους επιμορφωτές Β' επιπέδου ΤΠΕ. Η Πράξη υλοποιείται με ευθύνη του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων – «Διόφαντος» (Ι.Τ.Υ.Ε. – «Διόφαντος»), ως δικαιούχου φορέα, σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.).

Στο πλαίσιο της Πράξης, υλοποιούνται οι εξής κατηγορίες προγραμμάτων: I. Προγράμματα «παραδοσιακού μοντέλου» επιμόρφωσης μόνο δια ζώσης επιμορφωτικές συνεδρίες, δηλαδή δώδεκα (12) τρίωρες επιμορφωτικές συνεδρίες που λαμβάνουν χώρα στο Κ.Σ.Ε., με συχνότητα εν γένει μία την εβδομάδα, με τοπικούς επιμορφωτές και επιμορφούμενους (σε επίπεδο Γεωγραφικού Νομού). II. Προγράμματα με χαρακτηριστικά «μεικτού μοντέλου» επιμόρφωσης, τα οποία θα περιλαμβάνουν μόνο σύγχρονες εξ αποστάσεως συνεδρίες, δηλαδή δώδεκα (12) τρίωρες σύγχρονες εξ αποστάσεως συνεδρίες (με χρήση ειδικής πλατφόρμας σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και διαχείρισης εικονικής τάξης), με συχνότητα εν γένει μία την εβδομάδα.

Ως συμπληρωματικό και αναπόσπαστο μέρος της επιμορφωτικής διαδικασίας, στο μεσοδιάστημα των συνεδριών, οι επιμορφούμενοι υλοποιούν μικρές εργασίες - δραστηριότητες που τους ανατίθενται από τους επιμορφωτές τους. Τα προγράμματα επιμόρφωσης Β1 επιπέδου Τ.Π.Ε. συγκροτούνται εν γένει από εκπαιδευτικούς ομοειδών – «συναφών» κλάδων («συστάδες» κλάδων εκπαιδευτικών). Προβλέπονται τέσσερις (4) «συστάδες» κλάδων εκπαιδευτικών στις οποίες εντάσσονται όλοι οι κλάδοι και ειδικότητες εκπαιδευτικών περιλαμβανομένων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Στην συστάδα Β1.4 ανήκουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής, του κλάδου Δασκάλων και Νηπιαγωγών. Αντικείμενο της επιμόρφωσης είναι οι εκπαιδευτικοί να γνωρίσουν και να εξοικειωθούν με την χρήση των νέων τεχνολογιών, να αλλάξουν τη στάση τους απέναντι στις ΤΠΕ και να αξιοποιήσουν στη διδακτική πρακτική τους τα ψηφιακά εργαλεία που θα διδαχθούν, όπως οι εκπαιδευτικές πλατφόρμες, τα ψηφιακά αποθετήρια και διάφορα άλλα εργαλεία web2.0. Χαρακτηριστικά παραδείγματα από τα εργαλεία που διδάσκονται οι εκπαιδευτικοί είναι οι χάρτες εννοιολογικής χαρτογράφησης, τα ιστολόγια, τα κοινόχρηστα έγγραφα, ο διαμοιρασμός υλικού με στόχο τη συνεργατικότητα και τη συμμετοχικότητα των μαθητών στη διαδικασία. Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ ο «Σκοπός της εισαγωγής της Πληροφορικής στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό είναι να εξοικειωθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες με τις βασικές λειτουργίες του υπολογιστή και να έρθουν σε μια πρώτη επαφή με διάφορες χρήσεις του ως εποπτικού μέσου διδασκαλίας, ως γνωστικού – διερευνητικού εργαλείου και ως εργαλείου επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών στο πλαίσιο των καθημερινών σχολικών τους δραστηριοτήτων με τη χρήση κατάλληλου λογισμικού και ιδιαίτερα ανοιχτού λογισμικού διερευνητικής μάθησης». Με άλλα λόγια ο πληροφορικός αλφαριθμητισμός (ανάπτυξη τεχνολογικών γνώσεων και δεξιοτήτων για τους υπολογιστές και την πληροφορική) των παιδιών λαμβάνει χώρα μέσα από καθημερινές δραστηριότητες των παιδιών με τους υπολογιστές, οι οποίες είναι απόλυτα ενταγμένες στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Το θέμα της έρευνας είναι η παρουσίαση και η αξιολόγηση του προγράμματος επιμόρφωσης Β1 στη συστάδα των δασκάλων και νηπιαγωγών γενικής και ειδικής αγωγής. Στοιχεί στη διερεύνηση των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών τόσο σε διαδικαστικά θέματα όπως η οργάνωση, η λειτουργία, οι διδάσκοντες, το βοηθητικό υλικό, όσο και σε θέματα γνώσεων που αποκτήθηκαν μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος της επιμόρφωσης. Ειδικότερα εξετάστηκε ο τεχνολογικός γραμματισμός των επιμορφούμενων μέσω της απόκτησης ΤΓ (Τεχνολογικών Γνώσεων) καθώς και οι συνιστώσες ΤΠΠ (Τεχνολογικές Γνώσεις Περιεχομένου), ΤΠΓ (Τεχνολογικές Παιδαγωγικές Γνώσεις) ΠΠΠ (Παιδαγωγικές Γνώσεις Περιεχομένου) καθώς και η συνθετική ΤΠΠΠ (Τεχνολογικές Παιδαγωγικές Γνώσεις Περιεχομένου) που αποσκοπούσε στον σχεδιασμό ολοκληρωμένων διδακτικών σεναρίων. Θα καταδείξει το βαθμό ικανοποίησης και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν πάνω στις γνώσεις που απέκτησαν μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει μέρος της συνολικής έρευνας και ειδικότερα αυτό που αφορά τα παρακάτω ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των επιμορφωμένων στις ΤΠΕ για τον βαθμό απόκτησης ΤΠΠΠ, μετά την ολοκλήρωση παρακολούθησης του εξ αποστάσεως επιμορφωτικού προγράμματος στις ΤΠΕ;
2. Αν εφαρμόζουν και σε ποιο βαθμό οι επιμορφωμένοι τις ΤΠΠΠ που απέκτησαν, μετά την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στις ΤΠΕ στη διδακτική τους πρακτική;
3. Αν και σε ποιο βαθμό επιδρούν δημογραφικοί παράγοντες των επιμορφωμένων (φύλο, ηλικιακή ομάδα, έτη προϋπηρεσίας, επίπεδο σπουδών, είδος και επίπεδο επιμόρφωσης, πιστοποίηση, έτη εμπειρίας χρήσης Η/Υ) στην απόκτηση ΤΠΠΠ και την αξιοποίηση αυτής της γνώσης στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους.

Μέθοδος – εργαλεία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε στη βιβλιογραφική επισκόπηση ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν για να αξιολογήσουν προγράμματα επιμόρφωσης και δημιουργήθηκε με το διαδικτυακό κοινόχρηστο εργαλείο GoogleForms και η ηλεκτρονική διεύθυνση που στάλθηκε στους επιμορφωμένους είναι: https://docs.google.com/forms/d/11YrP6UriaCGhJHsxJfN0_g4OZ7MXou2qZqMVBo0JotU/edit

Αποτελείται από τρία τμήματα:

1) την απόκτηση γνώσεων (15 ερωτήσεις). **2)** την εφαρμογή των γνώσεων, που περιλαμβάνουν 45 ερωτήσεις συνολικά με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1=καθόλου, 2=λίγο, 3= καλά, 4= πολύ καλά, 5=άριστα.) και **3)**τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων αποτυπώθηκαν με 8 ερωτήσεις.

Η έρευνα ανήκει μεθοδολογικά στην κατηγορία της ποσοτικής επισκόπησης. Οι εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν το εξ αποστάσεως πρόγραμμα Β1.4 στην 4^η και 5^η επιμορφωτική περίοδο. Αρχικά το ερωτηματολόγιο εστάλη πιλοτικά σε 10 επιμορφωμένους και στη συνέχεια διανεμήθηκε με τον ακόλουθο τρόπο: η ηλεκτρονική διεύθυνση του ερωτηματολογίου απεστάλη σε ομάδα επιμορφωτών οι οποίοι το διένειμαν στα προσωπικά email των επιμορφωμένων των ΚΣΕ στα οποία δίδασκαν. Ακολουθήθηκε η μέθοδος της δειγματοληψίας χωρίς πιθανότητα, απλή δηλαδή, τυχαία δειγματοληψία. (Ζαφειρόπουλος Κων/νος 2015). Οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν σύμφωνα με τα ερωτηματολόγια των Archambault & Crippen (2009) και Schmidt et al. (2009).

Από το σύνολο του δείγματος οι 108 ήταν γυναίκες και οι 43 άνδρες, ισορροπημένο δείγμα ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών, καθώς από τα στατιστικά στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα και ειδικότερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αντιστοιχούν σε ποσοστά 70% γυναίκες και στην προσχολική 98%. Η πλειοψηφία του δείγματος ανήκει στην ηλικία των 24 μέχρι 34 ετών (56,8%), ενώ αρκετά μεγάλο ποσοστό ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 35-44 (16,2%) και 45-54 (21,6%). Παρατηρείται λοιπόν φθίνουσα πορεία στο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ και την διδακτική αξιοποίησή τους στην τάξη, καθώς αυξάνεται η ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το ενδιαφέρον των νέων εκπαιδευτικών για την διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ.

Από τα ευρήματα παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι κάτοχοι ενός πανεπιστημιακού τίτλου (51,4%), ενώ σε πολύ υψηλό ποσοστό βρίσκονται και οι κάτοχοι μεταπτυχιακού (45,9%). Ακολουθούν με πολύ μικρά ποσοστά οι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου και διδακτορικού. Παρατηρούμε ότι οι μισοί περίπου συνέχισαν τις σπουδές τους. Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε διαδικασία να βελτιώνουν τα προσόντα και τις δεξιότητές τους σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας. Το 59,5% των ερωτηθέντων έχουν μέχρι 10 χρόνια προϋπηρεσίας ενώ το 27% έχει μέχρι 20 χρόνια προϋπηρεσίας. Το υπόλοιπο ποσοστό καλύπτει μεγαλύτερες ηλικιακές κλίμακες. Το 67,6% των ερωτηθέντων εργάζονται ως αναπληρωτές και το 32,4% ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Από τα ποσοστά που προκύπτουν σε αυτή την ερώτηση διαπιστώνουμε το ιδιαίτερα αυξημένο ενδιαφέρον των αναπληρωτών να παρακολουθήσουν την επιμόρφωση Β1 στις ΤΠΕ και μάλιστα το εξ αποστάσεως πρόγραμμα, δικαίωμα που δεν υπήρχε σε προηγούμενες φάσεις που υπήρχε ο περιορισμός της επιμόρφωσης Α' επιπέδου στις ΤΠΕ.

ΓΕΝΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ: Εξετάζοντας συνολικά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων παρατηρούμε ότι είναι σε ποσοστό 72% γυναίκες, περισσότεροι από τους μισούς είναι μέχρι 34 ετών, οι μισοί περίπου είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού, εργάζονται ως αναπληρωτές σε δημόσια σχολεία για περίπου 10 σχολικά έτη.

Αποτελέσματα έρευνας

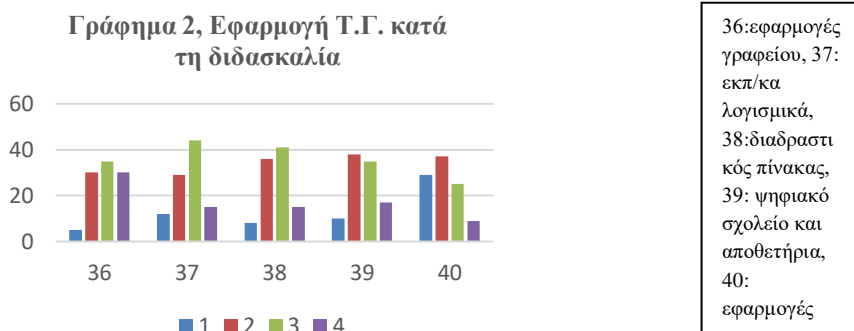
Ως προς το **1ο** ερευνητικό ερώτημα εξετάστηκε ο τεχνολογικός γραμματισμός των επιμορφωμένων μέσω της απόκτησης ΤΓ καθώς και οι συνιστώσες ΤΓΠ, ΤΠΓ ΠΓΠ καθώς και η συνθετική ΤΠΓΠ που αποσκοπούσε στον σχεδιασμό ολοκληρωμένων διδακτικών σεναρίων. Παρατηρήθηκε ότι οι επιμορφωμένοι βελτίωσαν τις δεξιότητές τους στη χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών, στο διαδραστικό πίνακα και το ψηφιακό σχολείο-αποθετήρια εκπ/κών Αντικειμένων. Ως προς τις διαδικτυακές εφαρμογές, απέκτησαν πολύ καλή γνώση στις δυνατότητες που παρέχει το διαδίκτυο όσον αφορά στην αναζήτηση πηγών και πληροφοριών. Εντύπωση προκαλεί ότι και όταν πρόκειται για πιο εξειδικευμένα εργαλεία όπως το Web 2.0 δηλώνουν ότι βελτίωσαν τις δεξιότητές τους. Αν και όπως θα δούμε παρακάτω η εφαρμογή των δεξιοτήτων αυτών στη διδακτική πρακτική δεν έχει υψηλά επίπεδα βελτίωσης.

ΓΡΑΦΗΜΑ 1 ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΓΝΩΣΗΣ



Στο **2ο** ερευνητικό ερώτημα, που αφορούσε την **αξιοποίηση** των αποκτηθείσων γνώσεων εξετάστηκε κατά πόσο οι επιμορφούμενοι χρησιμοποίησαν τις αποκτηθείσες γνώσεις τους στην διδασκαλία τους. Ως προς την εφαρμογή των

τεχνολογικών γνώσεων κατά τη διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος χρησιμοποιούν **πολύ** 1. τις εφαρμογές γραφείου, 2. τα εκπαιδευτικά λογισμικά, 3. τον διαδραστικό πίνακα και το ψηφιακό σχολείο. **Λιγότερο** χρησιμοποιούν τις εφαρμογές web2

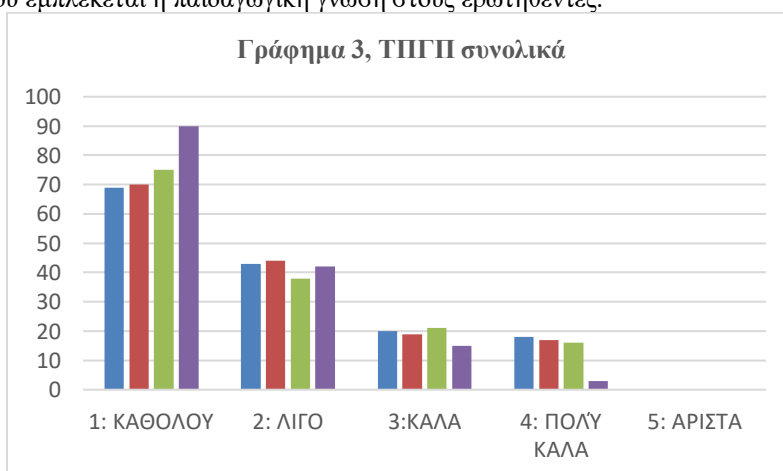


Συνεπώς, τα επιμορφωτικά προγράμματα στις ΤΠΕ ήταν αποτελεσματικά σχετικά με τον τεχνολογικό γραμματισμό των ερωτηθέντων, αφού ο Μ.Ο. των απαντήσεων για την απόκτηση ΤΓ ήταν 3,05 (**Πίνακας 1**), που καθιστά την ΤΓ στην υψηλότερη βαθμίδα συγκριτικά με τις άλλες συνθετικές γνώσεις που εξετάστηκαν.

Πίνακας 1. Απόκτηση Γνώσεων, Μ.Ο.

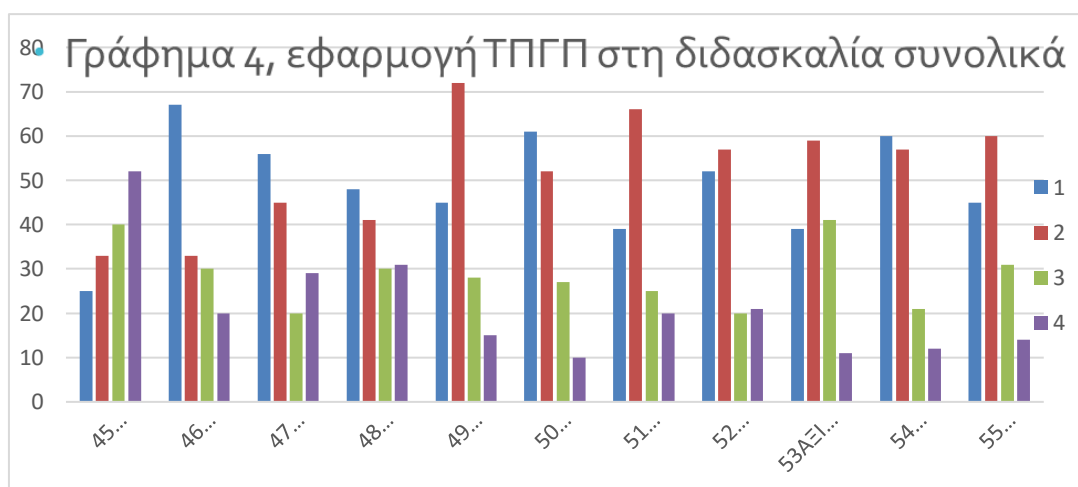
| Ερευνητικό Ερώτημα: Απόκτηση Γνώσεων | | |
|--------------------------------------|--|------|
| α/α | Είδος γνώσεων | Μ.Ο. |
| 1 | Βασικές Τεχνολογικές Γνώσεις | 3,05 |
| 2 | Διαδικτυακή Τεχνολογική Γνώση | 3,67 |
| 3 | Τεχνολογική Γνώση Περιεχομένου | 3,14 |
| 4 | Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση | 2,75 |
| 5 | Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου | 2,86 |
| 6 | Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου | 2,39 |

Ενώ οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι απέκτησαν υψηλή ΤΓ, όταν αυτή η γνώση συνδυάζεται με το Περιεχόμενο ή την Παιδαγωγική γνώση, η αυτοαξιολόγηση κινείται σε χαμηλότερα επίπεδα. Ως προς τη συνθετική γνώση ΤΠΠ, οι ερωτώμενοι σημείωσαν τον χαμηλότερο Μ.Ο. της τάξης του 2,39. Υψηλότερο Μ.Ο. είχαν οι ερωτήσεις 31, 32 για τα σενάρια με μαθητοκεντρικές και ομαδοσυνεργατικές στρατηγικές διδασκαλίας. Διακρίνουμε, λοιπόν, ένα έλλειμμα στις συνθετικές γνώσεις όπου εμπλέκεται η παιδαγωγική γνώση στους ερωτηθέντες.



Ως προς την εφαρμογή των συνθετικών γνώσεων ΤΠΠ κατά τη διδασκαλία (Γράφημα 4), οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν αρκετά/πολύ τις ΤΠΕ:ως **εποπτικό μέσο, στην ανάθεση εργασιών** στους μαθητές που απαιτούν

συγγραφή και εκτύπωση κειμένου ή αναζήτηση και σύνθεση πηγών και μαθησιακών πόρων, λιγότερο όταν απαιτούνται **εκπαιδευτικά λογισμικά** καθώς επίσης για την **ανάπτυξη της πρωτοβουλίας των μαθητών**, την **ανακάλυψη της γνώσης από τους ίδιους** και για **διαθεματική, διεπιστημονική προσέγγιση της διδασκαλίας**. Ακόμη λιγότερο χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ για να **οργανώσουν ομαδοσυνεργατικά τη διδασκαλία τους και στην αξιολόγηση των μαθητών τους**. Ως προς την υλοποίηση διδακτικών σεναρίων σημειώνουν ένα χαμηλό **Μ.Ο. της τάξεως 2,5**.



Επομένως, τα τεχνολογικά εργαλεία, στα οποία οι ερωτηθέντες απάντησαν ότι απέκτησαν υψηλή γνώση, αυτά δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν και στη διδασκαλία τους, γεγονός αναμενόμενο αλλά και που καταδεικνύει και τη συνέπεια των απαντήσεών τους (βρέθηκε υψηλή συσχέτιση της τάξης του 90% στη συνολική εικόνα των δύο ενοτήτων: απόκτηση – εφαρμογή γνώσης).

Πίνακας 2. Συνολική συσχέτιση απόκτησης- εφαρμογής της γνώσης

| | N | Correlation | Sig |
|----------------------------|----|-------------|-----|
| Pair 1 Total Q1 & Total Q2 | 91 | .901 | 000 |

Αν συγκρίνουμε τον Μ.Ο.: 2,9 (**Πίνακας 3**) σε αυτή την ομάδα των ερωτήσεων για την αξιοποίηση της αποκτηθείσας ΤΓ στη διδασκαλία, με τον Μ.Ο. της απόκτησης ΤΓ (**Πίνακας 1**) καταλήγουμε στο ότι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί αξιοποιούν κατά τι λιγότερο τις ΤΠΕ στη διδασκαλία, αποτέλεσμα αναμενόμενο, αφού η εφαρμογή των γνώσεων στην τάξη μπορεί να σχετίζεται και με άλλους εξωγενείς παράγοντες, όπως: **έλλειψη υποδομών, διαθεσιμότητα των εργαστηρίων, θέση της διεύθυνσης για τη διευκόλυνση των εκπαιδευτικών**

Πίνακας 3, εφαρμογή γνώσεων συνολικά Μ.Ο.

| α/α | Εφαρμογή γνώσεων κατά τη διδασκαλία | Μ.Ο. |
|-----|-------------------------------------|------|
| 1 | Τ.Γ. | 2,94 |
| 2 | Τ.Π.Γ.Π. | 3,01 |

Το 3^ο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε το βαθμό επίδρασης των δημογραφικών παραγόντων των επιμορφωμένων στην απόκτηση ΤΠΓΠ και την αξιοποίηση αυτής της γνώσης στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους. Διαπιστώθηκαν τα εξής: Οι επιπλέον σπουδές (ANOVA: $F_{2,88}=4.276$; $P<0.05$) και τα έτη χρήσης Η/Υ (ANOVA: $F_{1,89}=23.253$; $P<0.05$) επηρεάζουν την απόκτηση γνώσης στον επεξεργαστή κειμένου αλλά όχι την απόκτηση γνώσης στα διδακτικά σενάρια, όπου επίδραση ασκούν η ηλικία (ANOVA: $F_{1,89}=12.297$; $P<0.05$), η προϋπηρεσία (ANOVA: $F_{1,89}=17.118$; $P<0.05$), ο τύπος σχολείου (ANOVA : $F_{1,89}=4.799$; $P<0.05$) και η πιστοποίηση της επιμόρφωσης (ANOVA: $F_{1,89}=56.075$; $P<0.05$). Όμως οι επιπλέον σπουδές (ANOVA: $F_{2,88}=4.741$; $P<0.05$) το επίπεδο επιμόρφωσης (ANOVA : $F_{1,89}=39.290$; $P<0.05$) και η πιστοποίηση (ANOVA: $F_{1,89}=35.092$; $P<0.05$) επηρεάζουν την υλοποίηση διδακτικών σεναρίων, οπότε αν το ζητούμενο είναι η ολοκληρωμένη αξιοποίηση των ΤΠΕ στο πλαίσιο διδακτικών σεναρίων, τότε η επιμόρφωση Β1, επιπέδου συνίσταται να επεκταθεί, ώστε να επιμορφωθεί μεγαλύτερο πλήθος εκπαιδευτικών.

Συζήτηση Αποτελεσμάτων

Η αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων ως προς την απόκτηση γνώσεων ήταν υψηλή στην πλειονότητα των ερωτημάτων. Οι ερωτηθέντες δήλωσαν επάρκεια σε βασικές τεχνολογικές γνώσεις ή μεγάλη ανάπτυξη των βασικών τεχνολογικών γνώσεων τους μετά την επιμόρφωσή τους. εύρημα που συμφωνεί και με σχετικές έρευνες της βιβλιογραφίας (Abuhmaid, 2011. Avidov-Ungar & Eshet-Alkakai, 2011. Archambault & Crippen, 2009. Ζέττα κ.ά., 2009. Μάινας 2009, Τζιφόπουλου (2014). Οι ερωτώμενοι εμφανίζουν ελλείψεις γνώσεις σε εξειδικευμένα εργαλεία και λογισμικά αλλά και στην αξιοποίησή τους σε ολοκληρωμένα σενάρια διδασκαλίας. Η αδυναμία ένταξης των εκπαιδευτικών λογισμικών στη διδακτική πράξη συμφωνεί με την έρευνα των Δουκάκη κ.ά. (2010). Τη μεγαλύτερη έλλειψη γνώσεων όμως θεωρούν ότι την παρουσιάζουν στις εφαρμογές του Web 2.0. Επίσης, οι ελλείψεις γνώσεις για το λογισμικό διαδραστικού πίνακα, παρόλο που αποτελεί σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο, δικαιολογείται τόσο από την έλλειψη υποδομών στα σχολεία. Αξίζει να επισημάνουμε ότι ο τεχνολογικός γραμματισμός των εκπαιδευτικών αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία αλλά όχι ικανή για την απόφαση εφαρμογής των ΤΠΕ ή ακόμα και για την αποτελεσματική αξιοποίησή τους στην τάξη, δεδομένου ότι διαπιστώθηκε έλλειμμα γνώσεων στις συνιστώσες της ΤΠΓΠ όπου εμπλέκεται η Παιδαγωγική Γνώση. Κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, η πλειονότητα των αποκρινόμενων (σχεδόν το 80%) ισχυρίστηκαν ότι χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ ως εποπτικό μέσο, που καταδεικνύει μια προσκόλληση στο παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας και έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα των Archambault και Crippen (2009), όπου οι εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο προασανατολισμένοι σε παραδοσιακά διδακτικά μοντέλα και χρησιμοποιούσαν περισσότερο τις ΤΠΕ ως μέσο κυρίως εποπτικό κι όχι ως εργαλείο ή περιβάλλον μάθησης που να υποστηρίζει γνωστικές διεργασίες όπως την κριτική σκέψη, την επίλυση προβλημάτων, τη μάθηση μέσω ενεργειών του μαθητή. Το αρνητικό επίσης είναι και το γεγονός ότι τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης οι ερωτηθέντες τις χρησιμοποιούν αξιοποιώντας τις ΤΠΕ κυρίως σε μεμονωμένες δραστηριότητες κι όχι σε ολοκληρωμένα σενάρια διδασκαλίας, αφού οι περισσότεροι (62%) δήλωσαν ότι υλοποιούν σενάρια με ΤΠΕ καθόλου / λίγο. γεγονός που σχετίζεται και με τη μικρή απόκτηση της συνθετικής γνώσης ΤΠΓΠ, αφού φαίνεται να χωλαίνει ο συνδυασμός Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Γνώσης. Πιθανόν οι δυσκολίες αυτές να σχετίζονται και με την έλλειψη υποδομών στις σχολικές μονάδες, τη διαθεσιμότητα του εργαστηρίου της Πληροφορικής, την πίεση χρόνου και διδακτέας ύλης και των μη ευέλικτων και ασφυκτικών ΑΠΣ, μιας και τα σενάρια διδασκαλίας συνήθως δεν ολοκληρώνονται στο πλαίσιο της 1 διδακτικής ώρας.

Εν κατακλείδι οφείλουμε να τονίσουμε τη σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε νέες παιδαγωγικές μεθόδους και διδακτικά μοντέλα, η οποία αποτελεί τον θεμέλιο λίθο πάνω στον οποίο θα στηριχθούν τα επιμορφωτικά προγράμματα του Β1 και Β2 επιπέδου και θα μετουσιωθούν πραγματικά η ΤΓ σε ΤΠΓΠ, προκειμένου να ενσωματωθούν γόνιμα και δημιουργικά οι ΤΠΕ εντός της διδακτικής πράξης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Abuhmaid, A. (2011). ICT training courses for teacher professional development in Jordan. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(4), 195-210
- Archambault, L., & Crippen, K. (2009). Examining TPACK among K-12 online distance educators in the United States. *Contemporary issues in technology and teacher education*, 9(1), 71-88.
- Avidov-Ungar, O., & Eshet-Alkakai, Y. (2011). [Chais] Teachers in a World of Change: Teachers' Knowledge and Attitudes towards the Implementation of Innovative Technologies in Schools. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 7(1), 291-303.
- ΔΕΠΠΣ: Εφημερίδα Κυβερνήσεως: Αρ. Φύλλου 1376, τ. Β' 18-10-2001, άρθρο 6
- Ζαφειρόπουλος, Κ., (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία*.: Επιστημονική Έρευνα και συγγραφή εργασιών. 2^η έκδοση. Εκδόσεις Κριτική. <https://static.eudoxus.gr/books/65/chapter-11765.pdf>
- Ζέττα, Β., Παπακωνσταντίνου, Σ., & Αποστολίδης, Γ. (2009). Αξιολογώντας την επιμόρφωση Β επιπέδου για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία στους φιλολόγους Σερρών, Δράμας και Καβάλας. Στο Π. Πολίτης (επιμ.), *Πρακτικά 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου "Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία"* (σ. 307-313), Βόλος, Οκτώβριος 2009. Ανακτήθηκε στις 12 Ιουνίου 2019, από <http://www.etpe.eu/new/custom/pdf/etpe1451.pdf>
- Κανονιστικό πλαίσιο υλοποίησης και συμμετοχής σε πρόγραμμα επιμόρφωσης Β1 επιπέδου Τ.Π.Ε., Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των Ψηφιακών Τεχνολογιών στη Διδακτική Πράξη, Διεύθυνση Επιμόρφωσης και Πιστοποίησης, Πάτρα, Νοέμβριος 2017
- Κελεσιδης, Ε., Μανάφη, Ι. & Μπότσας, Γ. (2016). Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την επιμόρφωση τους για την ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία με το μεικτό μοντέλο μάθησης. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 9(1), σ. 15-29. Ανακτήθηκε στις 09 Μαΐου 2019 από earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete/article/download/258/133.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*, Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κόμης, Β., Τσουράπη, Χ., Λαβίδας, Κ. & Ζαγούρας, Χ. (2015). Απόψεις και Πρακτικές Σχετικά με την Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία των Επιμορφωμένων Εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης στο

- Πρόγραμμα ΒΕπιπέδου. Στο Δαγδιλέλης, Β., Λαδιάς, Α., Μπίκος, Κ., Ντρενογιάννη, Ε., Τσιτουρίδου Μ., (επιμ.), Πρακτικά Εργασιών 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης & Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 8 Απριλίου 2019 από <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe2316.pdf>
- Μάινας, Δ. (2009). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη Χρήση και Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία: μια Απόπειρα Αξιολόγησης. Στο: Ν., Τζιμόπουλος, Α., Πόρποδα (επιμ.), Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ, Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη, 8 - 10 Μαΐου 2009, 398-407. Ερμούπολη: ΕΤΠΕ. Ανακτήθηκε στις 12 Ιουνίου 2019, από http://www.erpya.eu/agialama/synedrio_syros_5/apostash-epimorfwsh.htm
- Μήτκας, Κ., Τσουλής, Μ., & Πόθος, Δ. (2014). Αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Ο Ρόλος της σχολικής μονάδας. Μελέτη Περίπτωσης. Στο Θ. Σαμαρά, Ε. Κουσλόγλου, Ι. Σαλονικίδη & Ν. Τζιμόπουλος (επιμ.), Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας «Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη (σ.233-246). Νάουσα. Ανακτήθηκε στις 24 Απριλίου 2019 από http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/VolD/VolD_233_246.pdf
- Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J., & Shin, T. S. (2009). Technological pedagogical content knowledge (TPACK) the development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123-149.
- Τζαβάρα, Α., & Κόμης, Β. (2010). Η ενσωμάτωση της Παιδαγωγικής Γνώσης στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων με ΤΠΕ. Στο: Α., Τζιμογιάννης (επιμ.), Πρακτικά 7ου Συνεδρίου, ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, 287-294, Κόρινθος. Ανακτήθηκε στις 24 Ιουνίου 2019, από <http://korinthos.uop.gr/~hcicte10/proceedings/154.pdf>.
- Ψύλλος, Δ. (2014). Ανάπτυξη του μεικτού μοντέλου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και πιλοτική του εφαρμογή στους εκπαιδευτικούς ΠΕ04. Π. Αναστασιάδης, Ν. Ζαράνης, Β. Οικονομίδης & Μ. Καλογιαννάκης, (Επιμ.). Πρακτικά 9^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση». Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 3-5 Οκτωβρίου 2014. Ανακτήθηκε στις 16 Μαΐου 2019 από <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe2257.pdf>

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ MARKETING ΕΝΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΙΔΡΥΜΑΤΟΣ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Αλευράς Χρ. Γεώργιος
Υπ. Διδάκτορας Νεότερης Οικονομικής Ιστορίας
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Κοζάνη, Ελλάδα
Email: alevraskozani@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Εισαγωγή: Η παρούσα εισήγηση στοχεύει στην παρουσίαση του στρατηγικού σχεδιασμού marketing του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, με χρονικό ορίζοντα πέντε ετών (2019-2023). Η επιλογή του παρόντος θέματος οφείλεται σε λόγους εντοπιότητας του συγγραφέως. Επομένως, οι απόψεις του γράφοντος δεν ταυτίζονται με τις στρατηγικές επιλογές που επρόκειτο να ακολουθήσει το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Το συγκεκριμένο πόνημα αποτελεί ενδεικτικό παράδειγμα στρατηγικού σχεδιασμού marketing ενός ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σκοπός: Η εργασία στοχεύει στην προσέγγιση των στρατηγικών, που επρόκειτο να ακολουθήσει το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, ώστε να εδραιωθεί ως αξιοσημείωτο επιστημονικό ίδρυμα, αφενός στην εγχώρια αγορά και αφετέρου στη πολύπλευρη και απαιτητική αγορά του εξωτερικού. Αξίζει να σημειωθεί πως η τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί ιδιαίτερη παράμετρο για την εξέλιξη της οικονομίας και κοινωνίας σε παγκόσμια κλίμακα. Ακόμη, η τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί σημείο στίξης στην εξέλιξη ενός κράτους, καθώς επηρεάζει θετικά τον τρόπο σκέψης του, την ιδεολογία του, τις φιλοδοξίες του και τις συμπεριφορές του, με γνώμονα πάντα τις αξίες και αντιλήψεις της Ευρωπαϊκής κοινωνίας της γνώσης.

Υλικό και μέθοδος: Οι επιστημονικές έρευνες των τελευταίων δεκαετιών αποδεικνύουν πως το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας κατέχει σημαντική θέση στην παγκόσμια κατάταξη των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επομένως, για να αναπτύξουμε ένα πενταετές στρατηγικό σχεδιασμό marketing του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (αφετηρία 1 Οκτωβρίου 2019- λήξη 2023), θα πρέπει πρώτα από όλα να εστιάσουμε στη «SWOT» ανάλυση της εκπαιδευτικής μονάδας, ώστε να προσεγγίσουμε όλα εκείνα τα απαραίτητα δεδομένα, που επηρεάζουν σε μέγιστο βαθμό τη στρατηγική που θα ακολουθηθεί. Αυτό θα επιτευχθεί με την ανάλυση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής μονάδας, τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό της περιβάλλον. Η στρατηγική που θα ακολουθηθεί επρόκειτο να στηριχθεί σ' ένα μείγμα marketing μεταξύ στρατηγικών σταθερότητας και ανάπτυξης σε ποσοστό 50%. Από τη μία πλευρά το πενταετές πλάνο στοχεύει αφενός στη διατήρηση της ποιοτικής λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και αφετέρου στην εξέλιξη και διαφοροποίηση του από τους πιθανούς ανταγωνιστές του. Κύριοι στόχοι της στρατηγικής που θα ακολουθηθεί είναι: α) η προώθηση του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, αφενός στην ελληνική κοινωνία και αφετέρου στις χώρες της Ε.Ε., γεγονός που θα πραγματοποιηθεί με επικείμενη εκστρατεία στα Μ.Μ.Ε., στον τύπο και στο διαδίκτυο, β) η ενίσχυση και η ανάπτυξη των Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών του ιδρύματος, γ) η δημιουργία νέων υποδομών στέγαση για τους φοιτητές, δ) διαφήμιση του ιδρύματος μέσω της κοινωνικής δικτύωσης και ε) η εισχώρηση του ιδρύματος στην τηλεοπτική καμπάνια για την ανάπτυξη του τουρισμού της Δυτικής Μακεδονίας.

Αποτελέσματα: Ο στρατηγικός σχεδιασμός marketing του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας θα επιφέρει θετικά αποτελέσματα με προβλεπόμενο ρυθμό ανάπτυξης 10% ανά έτος μεσοσταθμικό (ήτοι $10\% \cdot 5 \text{έτη} = 50\%$) ή 50% σε βάθος πενταετίας. Αν προσδιορίσουμε, εν μέρει, τις οικονομικές δυσπραγίες του Ελληνικού κράτους, ως κύριος χρηματοδότης του Επιστημονικού Ιδρύματος/Εκπαιδευτικής μονάδας που μελετάμε, θεωρούμε άξιο λόγου να υποθέσουμε πως ο ρεαλιστικός ρυθμός ανάπτυξης του ιδρύματος σε βάθος πενταετίας θα είναι 38%. Πρόκειται για ένα ικανοποιητικό ποσοστό ανάπτυξη που θα επιφέρει πολλά οφέλη για την εκπαιδευτική μονάδα του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, όπως στην απόκτηση πολλών και αξιόλογων φοιτητών, τόσο σε προπτυχιακό όσο και σε μεταπτυχιακό επίπεδο, οι οποίοι θα προέρχονται αφενός από την ελληνική επικράτεια και αφετέρου από ανεπτυγμένες χώρες του εξωτερικού.

Συμπέρασμα: Ο στρατηγικός σχεδιασμός marketing του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας θα αποτελέσει κινητήριο δύναμη για την ανάπτυξη των υπόλοιπων ιδιωτικών και δημόσιων πανεπιστημίων της χώρας, μέσα σ' ένα κλίμα ευγενούς άμιλλας και ανταγωνισμού. Κύριο μέλημα της εκπαιδευτικής μονάδας αποτελεί αφενός η προώθηση, η ενίσχυση καθώς και η αναβάθμιση της επιστημονικής και τεχνολογικής έρευνας και εκπαίδευσης σε επίπεδο Ιδρύματος και αφετέρου να συμβάλει καθοριστικά στη δημιουργία ενός ενιαίου Ευρωπαϊκού χώρου έρευνας και εκπαίδευσης.

Λέξεις Κλειδιά: Στρατηγικός σχεδιασμός marketing, εκπαιδευτικό ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αρχικά, θα αναφερθεί ένας σύντομος αλλά συνάμα περιεκτικός ορισμός για το στρατηγικό σχεδιασμό marketing, ο οποίος συμβάλλει τα μέγιστα στην πορεία εξέλιξης μίας επιχείρησης και κατ' επέκταση μίας εκπαιδευτικής/σχολικής μονάδας, διότι προσδιορίζει τις μελλοντικές κινήσεις που επρόκειτο να ακολουθήσει η επιχείρηση/εκπαιδευτική μονάδα για να επιτύχει τους επιθυμητούς της στόχους, μέσα σε ένα κλίμα δημιουργίας αλλά και υιοθέτησης εναλλακτικών στρατηγικών.

Έτσι λοιπόν, ο στρατηγικός σχεδιασμός marketing περιλαμβάνει την σταδιακή διαδικασία ανάλυσης και αξιολόγησης της φύσης της επιχείρησης, την διαδικασία καθορισμού των πιθανών στόχων που θα τεθούν από το συμβούλιο της επιχείρησης, την ανάπτυξη ειδικών στρατηγικών που θα ακολουθηθούν (Παντουβάκης Άγγελος *etal.*, 2015, σ. 111), ώστε να στεφθεί με επιτυχία η συλλογιστική πορεία της επιχείρησης/ εκπαιδευτικής μονάδας ή ακόμη και η εξεύρεση εναλλακτικών λύσεων και στόχων σε περίπτωση μη επιθυμητού αποτελέσματος.

Επομένως, αξίζει να τονισθεί πως καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία χάραξης της στρατηγικής διαδραματίζει η εξεύρεση τόσο των απειλών που θα εμφανισθούν όσο και των ευκαιριών που θα προκύψουν σε μία επιχείρηση/ εκπαιδευτική μονάδα, μέσα σ' ένα πλαίσιο ανταγωνισμού και επιχειρηματικότητας (Παντουβάκης Άγγελος *etal.*, 2015).

Στο σημείο αυτό, θα παρουσιάσουμε την εκπαιδευτική μονάδα, (το «Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας»), όπου θα αναπτύξουμε ένα πενταετές στρατηγικό σχεδιασμό με αφετηρία τη πρώτη Οκτωβρίου του 2019. Το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα επιστημονικά ιδρύματα της Ελλάδας με αξιόλογη θέση στην εσωτερική αγορά.

Συν τοις άλλοις, για να αναπτύξουμε το στρατηγικό σχεδιασμό marketing του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, θα πρέπει πρώτα από όλα να εστιάσουμε στη «SWOT» ανάλυση της εκπαιδευτικής μονάδας, ώστε να προσεγγίσουμε όλα εκείνα τα απαραίτητα δεδομένα, που επηρεάζουν σε μέγιστο βαθμό τη στρατηγική που θα ακολουθηθεί. Αυτό θα επιτευχθεί με την ανάλυση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής μονάδας, τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό της περιβάλλον.

Παράλληλα, για να προχωρήσουμε στην ανάλυση του περιβάλλοντος της εκπαιδευτικής μονάδας, θεωρούμε κάλλιστο, να αναπτύξουμε εν συντομία το περιεχόμενο του όρου που επρόκειτο να χρησιμοποιήσουμε, ώστε να επιτύχουμε το στρατηγικό σχεδιασμό marketing. Με τον όρο «SWOT Analysis» λοιπόν, καλούμε τη συγκεκριμένη στρατηγική που αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1960 στο Χαρβαρντ και σε άλλες οικονομικές σχολές της Αμερικής και υποστηρίζει πως: «...για να επιτευχθεί μία επιτυχημένη στρατηγική πρέπει να διασφαλισθεί ένα καλό συνταίριασμα μεταξύ της εξωτερικής κατάστασης που αντιμετωπίζει μια επιχείρηση (ευκαιρίες και απειλές) σε συνδυασμό με τις δυνατότητες και τα χαρακτηριστικά που αναπτύσσονται στο εσωτερικό της επιχείρησης...» (Παντουβάκης Άγγελος *etal.*, 2015, σ. 121).

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ MARKETING

Έτσι λοιπόν, με γνώμονα την παραπάνω θεωρία θα περιγράψουμε τη «SWOT» ανάλυση της εκπαιδευτικής μονάδας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Στο εσωτερικό του περιβάλλον παρατηρούμε πως λαμβάνουν χώρα τα δυνατά σημεία καθώς και οι αδυναμίες της εκπαιδευτικής μονάδας, όπως παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

| Α) Ισχυρά σημεία: |
|---|
| ➤ Μεγάλη και σύγχρονη δημοτική βιβλιοθήκη (ΚΔΒΚ). Πρόκειται για ένα εντυπωσιακό κτίριο δίπλα στο δημοτικό κήπο της πόλης. Κατασκευάστηκε με γνώμονα τις ανάγκες των νέων μαθητών και φοιτητών. Περιέχει αμφιθέατρο, αίθουσες Η/Υ, αίθουσες διδασκαλίας, αναγνωστήρια καθώς και πληθώρα βιβλίων για όλους τους επιστημονικούς κλάδους. |
| ➤ Σύγχρονη Πανεπιστημιούπολη υπό κατασκευή. |
| ➤ Αξιόλογο και έμπειρο διδακτικό προσωπικό (ΔΕΠ) με μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές σε διάφορα πανεπιστήμια του εξωτερικού. |
| ➤ Σύγχρονη και αξιόλογη φοιτητική λέσχη, με έμπειρο προσωπικό. |

| |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Μεγάλες αίθουσες διδασκαλίας, με σύγχρονο εξοπλισμό Η/Υ και προβολέων. |
| Β) Αδυναμίες: |
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Η έλλειψη νέων φοιτητικών εστιών, γεγονός που οδηγεί τους υποψηφίους φοιτητές να επιλέγουν άλλα επιστημονικά ιδρύματα της χώρας. |
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Οι φοιτητικές εστίες δεν επαρκούν για μεγάλο αριθμό φοιτητών. |
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ο εξοπλισμός των εργαστηρίων είναι μεν σύγχρονος και αξιόπιστος αλλά δεν μπορεί να καλύψει τις ανάγκες του πανεπιστημίου, διότι ο αριθμός των φοιτητών αυξάνεται συνεχώς. |
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Πολλές κενές θέσεις διδασκόντων, που θα πρέπει να καλυφθούν με έκτακτο προσωπικό. |

Στο εξωτερικό περιβάλλον της εκπαιδευτικής μονάδας, αξίζει να επισημανθούν οι ευκαιρίες που παρουσιάζονται καθώς και οι απειλές που επρόκειτο να προκύψουν από ανταγωνιστές, όπως αναφέρονται στον παρακάτω πίνακα:

| |
|--|
| Α) Ευκαιρίες: |
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Η ανάπτυξη και η εξέλιξη της δια βίου μάθησης μπορεί να αυξήσει τον αριθμό των φοιτητών του ιδρύματος. |
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Η προώθηση των προγραμμάτων ανταλλαγής φοιτητών (erasmους⁺) ενισχύουν τη θέση και αξιολόγηση του ιδρύματος. |
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Τα σύγχρονα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών. |
| Β) Απειλές: |
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ταχεία εξέλιξη άλλων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων σε διπλανές περιφέρειες της Ηπείρου, Κεντρικής και Ανατολικής Μακεδονίας. |
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Μικρό αεροδρόμιο Κοζάνης (Λίγες πτήσεις). |
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Έλλειψη επαρκών χρηματοδοτήσεων από το κράτος στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. |
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Εμφάνιση ιδιωτικών σχολών (ανταγωνιστές). |

Στο σημείο αυτό, αξίζει να ειπωθεί ότι στην αγορά που τοποθετείται η εκπαιδευτική μονάδα υπάρχουν καταναλωτές/χρήστες διπλής όψεως. Πρώτον, οι εκπαιδευόμενοι φοιτητές που επιδιώκουν την απόκτηση ενός πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και δεύτερον οι γονείς των φοιτητών που επιδιώκουν την καλύτερη δυνατή λύση, για την επιτυχημένη επαγγελματική πορεία των παιδιών τους μετά την φοίτηση στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Παράλληλα, αξίζει να σημειωθεί ότι το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας έχει αναπτύξει μία ειδική διεύθυνση, η οποία στοχεύει στην παρουσίαση αλλά και τοποθέτηση του πανεπιστημίου στην τοπική αλλά και διεθνή αγορά. Πρόκειται για τη «Διεύθυνση Διεθνών & Δημοσίων Σχέσεων», η οποία αποτελεί μία από τις δομικές διοικητικές μονάδες του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας με πρωταρχικό σκοπό, την σύνδεση με την κοινωνία τόσο σε τοπικό, εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο

Στη συνέχεια, θα αναφερθούν επιγραμματικά οιστόχοι marketing του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, ως έχουν στον παρακάτω πίνακα:

| Στόχοι marketing: |
|---|
| ➤ Η εφαρμογή της στρατηγικής διεθνοποίησης του Ιδρύματος. |
| ➤ Η διατήρηση και ενίσχυση της θετικής εικόνας του Πανεπιστημίου προς την κοινωνία που απευθύνεται. |
| ➤ Η προβολή του εκπαιδευτικού, επιστημονικού και ερευνητικού έργου του ιδρύματος. |
| ➤ Η μέριμνα για τη διασύνδεση του Πανεπιστημίου με την τοπική κοινωνία. |

Αφού λοιπόν, έχουν καταγραφεί οι στόχοι του marketing, θα αναλύσουμε την στρατηγική που θα ακολουθήσει η εκπαιδευτική μονάδα, ώστε να επέλθουν τα επιθυμητά αποτελέσματα τόσο για τη διεύθυνση όσο και την πορεία του ιδρύματος. Πρόκειται για ένα ολοκληρωμένο σχέδιο αποφάσεων καθοριστικής σημασίας, οι οποίες διαδραματίζουν το σημαντικότερο ρόλο για την ανάπτυξη και εξέλιξη της εκπαιδευτικής μονάδας (Varadarajan, 2010).

Η στρατηγική που θα ακολουθηθεί επρόκειτο να στηριχθεί σ' ένα μείγμα marketing μεταξύ στρατηγικών σταθερότητας και ανάπτυξης σε ποσοστό 50%. Από τη μία πλευρά το πενταετές πλάνο στοχεύει αφενός στη διατήρηση της ποιοτικής λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και αφετέρου στην εξέλιξη και διαφοροποίηση του από τους πιθανούς ανταγωνιστές του.

Κύριος στόχος της στρατηγικής (Σταμέλος, 2015) που θα ακολουθηθεί είναι: α) η προώθηση του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, αφενός στην ελληνική κοινωνία και αφετέρου στις χώρες της Ε.Ε., γεγονός που θα πραγματοποιηθεί με επικείμενη εκστρατεία στα Μ.Μ.Ε., στον τύπο και στο διαδίκτυο, β) η ενίσχυση και η ανάπτυξη των Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών του ιδρύματος, γ) η δημιουργία νέων υποδομών στέγαση για τους φοιτητές, δ) η διαφήμιση του ιδρύματος μέσω της κοινωνικής δικτύωσης και ε) η εισχώρηση του ιδρύματος στην τηλεοπτική καμπάνια για την ανάπτυξη του τουρισμού της Δυτικής Μακεδονίας.

Στο σημείο αυτό θα αναφερθεί ο προτεινόμενος στρατηγικός σχεδιασμός marketing της εκπαιδευτικής μονάδας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας με πενταετές χρονοδιάγραμμα (από το 2019 έως το 2023), αναφέρεται ως εξής:

| Α' ΕΤΟΣ: (2019) Α) Στόχος ανάπτυξης: 9%. Β) Επρόκειτο να λάβουν χώρα: |
|---|
| ➤ Εκδηλώσεις, τελετές αναγορεύσεων και ορκωμοσίες. |
| ➤ Σύναψη διμερών σχέσεων και πρωτοκόλλων συνεργασίας με άλλα επιστημονικά ιδρύματα σε Ελλάδα και Εξωτερικό. |
| ➤ Δημιουργία νέων Προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών. |

| Β' ΕΤΟΣ: (2020) Α) Στόχος ανάπτυξης: 11% > 2019. Β) Επρόκειτο να λάβουν χώρα: |
|---|
| ➤ Εξεύρεση απαραίτητων Ευρωπαϊκών επιχορηγήσεων, με γνώμονα την εξέλιξη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. |
| |

| |
|---|
| ➤ Υλοποίηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων. |
| ➤ Κατασκευή νέου κτιρίου στέγασης για τις γραμματείες των σχολών του Πανεπιστημίου. |
| ➤ Κατασκευή σύγχρονων φοιτητικών εστιών. |
| ➤ Δημιουργία και εξέλιξη της υπηρεσίας για την εύρεση στέγης στους φοιτητές της πανεπιστημιακής κοινότητας. |

| |
|---|
| <u>Γ' ΈΤΟΣ: (2021)</u> <u>Α) Στόχος ανάπτυξης: 14% > 2020. Β) Επρόκειτο να λάβουν χώρα:</u> |
| ➤ Επιστημονικές σχέσεις καθώς και οι ακαδημαϊκές ανταλλαγές με άλλα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα και φορείς. |
| ➤ Συνεχόμενη διαφήμιση στον τύπο και στα Μ.Μ.Ε (μέσα μαζικής ενημέρωσης). |
| ➤ Ανάπτυξη και εξέλιξη της πρακτικής άσκησης των φοιτητών. |

| |
|---|
| <u>Δ' ΈΤΟΣ: (2022)</u> <u>Α) Στόχος ανάπτυξης: 16% > 2021. Β) Επρόκειτο να λάβουν χώρα:</u> |
| ➤ Οργάνωση και διεξαγωγή τελετών αναγορεύσεων, εορτών και ορκωμοσιών. |
| ➤ Ανάπτυξη και εξέλιξη του προγράμματος ανταλλαγής φοιτητών Erasmus+ . |
| ➤ Περαιτέρω ανάπτυξη της βιβλιοθήκης με περισσότερους Η/Υ. |

| |
|--|
| <u>Ε' ΈΤΟΣ: (2023)</u> <u>Α) Συνολικός στόχος ανάπτυξης πενταετίας: 50%. Β) Επρόκειτο να λάβουν χώρα:</u> |
| ➤ Αξιολόγηση του στρατηγικού σχεδιασμού marketing, από τη διεύθυνση της εκπαιδευτικής μονάδας. |
| ➤ Αξιολόγηση της πορείας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, από τους καταναλωτές/χρήστες, μέσω ερωτηματολογίων. |

Συμπερασματικά, ευελπιστούμε πως ο στρατηγικός σχεδιασμός marketing του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας θα επιφέρει θετικά αποτελέσματα με προβλεπόμενο ρυθμό ανάπτυξης 10% ανά έτος μεσοσταθμικό (ήτοι 10%*5έτη=50%) ή

50% σε βάθος πενταετίας. Αν προσδιορίσουμε, εν μέρει, τις οικονομικές δυσπραγίες του Ελληνικού κράτους, ως κύριος και μη εξαιρετέος χρηματοδότης του Επιστημονικού Ιδρύματος/Εκπαιδευτικής μονάδας που μελετάμε, θεωρούμε άξιο λόγου να υποθέσουμε πως ο ρεαλιστικός ρυθμός ανάπτυξης του ιδρύματος σε βάθος πενταετίας θα είναι 38%. Πρόκειται για ένα ικανοποιητικό ποσοστό ανάπτυξη που θα επιφέρει πολλά οφέλη για την εκπαιδευτική μονάδα του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Αρχικά, στις εκπαιδευτικές μονάδες λαμβάνουν χώρα καταναλωτές/χρήστες διπλής όψεως. Αφενός οι εκπαιδευόμενοι φοιτητές: οι οποίοι επιδιώκουν άμεσα την απόκτηση ενός αξιόλογου πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, που θα τους οδηγήσει σε μια επιτυχημένη καριέρα στον ιδιωτικό/δημόσιο τομέα, και αφετέρου οι γονείς των εκπαιδευομένων φοιτητών: οι οποίοι λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των παιδιών τους, επιδιώκουν μια συμφέρουσα λύση που θα συνδυάζει τόσο την απόκτηση του πτυχίου από ένα αξιόλογο επιστημονικό ίδρυμα όσο και περιορισμένη οικονομική δαπάνη για τις σπουδές των παιδιών τους, σε εποχές οικονομικής δυσπραγίας.

Επομένως, παρατηρούμε ότι οι καταναλωτές/χρήστες της εκπαιδευτικής μονάδας είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί στα προγράμματα σπουδών, απαιτητικοί στο διδακτικό προσωπικό καθώς και αυστηροί κριτές του διδακτικού έργου, επιζητώντας συνεχώς την αξιοπιστία των επιστημονικών ιδρυμάτων. Σε κάποιες περιπτώσεις οι φοιτητές επιλέγουν το επιστημονικό ίδρυμα που θα σπουδάσουν με βάση: α) το μέγεθος της πόλης που εδρεύει η εκπαιδευτική μονάδα καθώς και β) τις ποικίλες δυνατότητες που ενδέχεται να τους παρέχει, γεγονός που σηματοδοτεί μια νέα δυνατότητα για το επιστημονικό ίδρυμα της Δυτικής Μακεδονίας.

Παράλληλα, η εκπαιδευτική μονάδα του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας στοχεύει στην απόκτηση πολλών και αξιόλογων φοιτητών, τόσο σε προπτυχιακό όσο και σε μεταπτυχιακό επίπεδο, οι οποίοι θα προέρχονται αφενός από την ελληνική επικράτεια και αφετέρου από ανεπτυγμένες χώρες του εξωτερικού. Αξίζει να τονισθεί ότι το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας σε συνεργασία με το ελληνικό κράτος, προσπαθεί να προωθήσει τη δια βίου μάθηση-εκπαίδευση, γεγονός που οδηγεί στην εισροή φοιτητών με ηλικία άνω των 35 ετών.

Ακόμη, θα ήταν άξιο λόγου να αναφερθεί πως η προσπάθεια για αναβάθμιση και εξέλιξη των Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών του ιδρύματος, σύμφωνα με τα Ευρωπαϊκά πρότυπα, στοχεύει στην προσέγγιση νέων σπουδαστών, οι οποίοι θα προέρχονται από την αγορά εργασίας και επιδιώκουν επαγγελματική πρόοδο καθώς και αναβάθμιση.

Στο σημείο αυτό, θα παρουσιασθεί το μείγμα marketing που επρόκειτο να ακολουθήσει η εκπαιδευτική μονάδα ώστε να εφαρμόσει το στρατηγικό σχεδιασμό, που έχει αναλυθεί στα προηγούμενα υποκεφάλαια. Έτσι στον παρακάτω πίνακα εστιάζουμε στα *i)Product=Προϊόν*, *ii)Place=Διανομή*, *iii)Promotion=Προώθηση*, *iv)Price=Τιμή*, τα οποία αποτελούν τα 4Π του marketing και έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό τους την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικής μονάδας και καταναλωτή/χρήστη:

| ΠΡΟΪΟΝ | ΔΙΑΝΟΜΗ |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Επιστημονικό Ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. ➤ Προπτυχιακή, Μεταπτυχιακή και Διδακτορική Εκπαίδευση. ➤ Αξιολογή και Ποιοτική Διδασκαλία. ➤ Διασφάλιση Ποιότητας ISO, από την Ε.Ε.. ➤ Έμπειρο Διδακτικό Προσωπικό. ➤ Απονομή Τίτλου Σπουδών, για επαγγελματική καριέρα. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Εισαγωγή φοιτητών στο ίδρυμα: <ul style="list-style-type: none"> i)Υπουργείο Παιδείας με Πανελλαδικές εξετάσεις ii)Φοιτητές από χώρες της Ε.Ε. iii)Φοιτητές από χώρες της Ανατολής. ➤ Μεταπτυχιακά προγράμματα. |
| ΠΡΟΩΘΗΣΗ | ΤΙΜΗ |
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Διεθνή Επιστημονικά Συνέδρια. ➤ Διαδίκτυο-Κοινωνική δικτύωση. ➤ Μ.Μ.Ε. ➤ Τύπος. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Κρατικές χρηματοδοτήσεις. ➤ Ευρωπαϊκές χρηματοδοτήσεις. ➤ Χρήματα από χορηγίες. ➤ Έσοδα Μεταπτυχιακών. |

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Επομένως, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω συμπεράνουμε πως ο στρατηγικός σχεδιασμός marketing του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας είναι εναρμονισμένος με τους ερευνητικούς στόχους των Σχολών του καθώς και τις σχετικές αποφάσεις της Συγκλήτου. Κύριο μέλημα της εκπαιδευτικής μονάδας είναι αφενός η προώθηση, η ενίσχυση καθώς και η αναβάθμιση της επιστημονικής και τεχνολογικής έρευνας και εκπαίδευσης σε επίπεδο Ιδρύματος και αφετέρου να συμβάλει καθοριστικά στη δημιουργία ενός ενιαίου Ευρωπαϊκού χώρου έρευνας και εκπαίδευσης.

Ευελπιστούμε πως η επιτυχία του στρατηγικού σχεδιασμού marketing του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας θα αποτελέσει κινητήριο δύναμη για την ανάπτυξη των υπόλοιπων ιδιωτικών και δημόσιων πανεπιστημίων, μέσα σ' ένα κλίμα ευγενούς άμιλλας και ανταγωνισμού, διότι η ανάπτυξη των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων προωθεί την ανταγωνιστικότητα μεταξύ των κρατών, βελτιώνει εν πολλοίς την Ευρωπαϊκή και παγκόσμια οικονομία, έχοντας παράλληλα αντίκτυπο στην κοινωνία, καθώς οδηγεί στη βελτίωση και αυτοπραγμάτωση των πολιτών (Ρουσσάκης, 2008).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Βιβλία με πολλούς συγγραφείς:

-Παντουβάκης Μ. Άγγελος, Γεώργιος Ι. Σιώμκος, Ευάγγελος Σ. Χρήστου (2015). *Μαρκετινγκ*. Αθήνα: Λιβανη.

-Ρουσσάκης Ιωάννης, Χρήστος Γκόβαρης (2008), *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

-Σταμέλος Γιώργος, Βασιλόπουλος Ανδρέας, Καβασακάλης Άγγελος (2015), *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές πολιτικές*, Αθήνα: εκδΣΕΑΒ.

Άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά:

-Varadarajan, R. (2010), "Strategic Marketing and Marketing Strategy: Domain, Definition, Fundamental Issues and Foundational Premises", *Journal of the Academy of Marketing Science*, Vol. 38, pp. 119-140.

ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΟ ΤΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Μαρία Γκουβέλη

Γυμνάσιο με Λυκειακές Τάξεις Ζίτσας
Ιωάννινα, Ελλάδα
e-mail: mgouveli@sch.gr

Σοφία Αναστασίου

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Ιωάννινα, Ελλάδα
e-mail: anastasiou@uoi.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σε ένα σκηνικό διαρκών απαιτήσεων για επιμόρφωση και δια βίου μάθησης, οικονομικών και τεχνολογικών εξελίξεων, παρουσιάζονται προκλήσεις για βελτίωση της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων με στόχο την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης και τα αναμενόμενα οφέλη στην κοινωνία που σε παγκόσμιο επίπεδο προσδοκούνται από ένα εκπαιδευτικό σύστημα. Τα Πληροφοριακά Συστήματα Διοίκησης Εκπαίδευσης (ΠΣΔΕ) αποτελούν ένα σύγχρονο εργαλείο της Διοίκησης. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί η συμβολή των πληροφοριακών συστημάτων στην ομαλή λειτουργία και την αποτελεσματική διοίκηση της εκπαιδευτικής μονάδας από τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές/ντρίες σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων. Πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου. Το δείγμα της έρευνας (n=95) ήταν χρήστες ΠΣΔΕ, στην πλειοψηφία τους καθηγητές πληροφορικής, διευθυντές/ντρίες και υποδιευθυντές Γυμνασίων, Λυκείων και ΕΠΑΛ του Νομού Ιωαννίνων. Έγινε ανάλυση των ερωτηματολογίων και καταγραφή των ΠΣΔΕ που χρησιμοποιούνται και των διοικητικών πράξεων που διεκπεραιώνονται μέσω αυτών και εκτιμήθηκε η ύπαρξη προβλημάτων ή δυσκολιών που πιθανόν αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί / διευθυντές στη τη χρήση τους. Τα Πληροφοριακά Συστήματα, που χρησιμοποιούνταν σε μεγαλύτερο βαθμό αφορούσε το μητρώο των μαθητών, τη δ-βάση, το ΝΕΣΤΩΡ και το e-school για την καταγραφή του προσωπικού, το survey και το myschool. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δήλωσε ικανοποιημένοι από τη χρήση των ΠΣΔΕ και εξέφρασε την άποψη ότι είναι χρήσιμα στην υλοποίηση των διοικητικών δραστηριοτήτων και γενικά στην άσκηση διοίκησης καθώς τους παρέχουν τις απαραίτητες πληροφορίες, βελτιώνουν σημαντικά την παραγωγικότητα και την αποτελεσματικότητά τους, βοηθούν στην καλύτερη επικοινωνία της σχολικής μονάδας τόσο με τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όσο και με την κεντρική διοίκηση, διευκολύνουν τον προγραμματισμό και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων καθώς και την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύεται η χρησιμότητα των ΠΣΔΕ στη διοίκηση των σχολικών μονάδων. Παράλληλα όμως καταγράφηκε ως σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας η ισχνή παρουσία - ελλιπής επιμόρφωση για τη χρήση και διαχείριση των πληροφοριακών συστημάτων στην υποστήριξη της διοίκησης της εκπαίδευσης. Η ισχνή παρουσία επιμορφωτικών προγραμμάτων θα μπορούσε να ξεπεραστεί με την ανάπτυξη Προγραμμάτων επιμόρφωσης και την ενθάρρυνση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών και Διευθυντών/τριών δεδομένου ότι στα πληροφοριακά συστήματα που χρησιμοποιούνται στη διαχείριση και διοίκηση της εκπαίδευσης προστίθενται συνεχώς νέες επιλογές, λειτουργίες και δυνατότητες.

Λέξεις Κλειδιά: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Πληροφοριακά συστήματα, Εκπαιδευτικοί, Ικανοποίηση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε ένα σκηνικό διαρκών απαιτήσεων για επιμόρφωση και δια βίου μάθησης, οικονομικών και τεχνολογικών εξελίξεων, παρουσιάζονται προκλήσεις για βελτίωση της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων με στόχο την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης και τα αναμενόμενα οφέλη στην κοινωνία που σε παγκόσμιο επίπεδο προσδοκούνται από ένα εκπαιδευτικό σύστημα (Yang&Wu ,2014).

Το διοικητικό εκπαιδευτικό σύστημα παράγει έναν τεράστιο όγκο πληροφοριών, σε κεντρικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο, το οποίο από μόνο του αποτελεί ένα δύσκολο και σημαντικό έργο. Σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας, η διοίκηση καλείται να διαχειριστεί διοικητικά έγγραφα (εγκύκλιοι, αναφορές, κ.ά.), νομοθετικά κείμενα (νόμοι, προεδρικά διατάγματα, κ.ά.) και πληροφορίες που σχετικές με τον προγραμματισμό, τη διαχείριση δεδομένων, του εκπαιδευτικού έργου και του ανθρώπινου δυναμικού της. Σκοπός της εισαγωγής των πληροφοριακών συστημάτων στα σχολεία είναι η αύξηση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού ιδρύματος στο οποίο εισάγονται (Yuen, Law, &Wong, 2003).

Τα Πληροφοριακά Συστήματα Διοίκησης Εκπαίδευσης (ΠΣΔΕ) αποτελούν ένα σύγχρονο εργαλείο της Διοίκησης. Σε παγκόσμιο επίπεδο, οι τεχνολογικές εξελίξεις και προκλήσεις έχουν αυξήσει τις δυνατότητες και εφαρμογές των ΠΣΔΕ, υποστηρίζοντας διάφορες λειτουργίες της διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων. Αναμενόμενα οφέλη από την εφαρμογή των ΠΣΔΕ στην διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων είναι η συλλογή και επεξεργασία δεδομένων και η υποστήριξη διαδικασιών λήψης αποφάσεων με στόχο τη βέλτιστη αξιοποίηση της υλικοτεχνικής υποδομής, των οικονομικών και των ανθρώπινων πόρων (Panagoroulosetal., 2014; Farrell, 2015).

Βασικές παράμετροι της εφαρμογής και αξιοποίησης των ΠΣΔΕ είναι η υλικοτεχνική υποδομή, οι τεχνολογικές εξελίξεις και οι ανθρώπινοι πόροι. Η στάση των εκπαιδευτικών καθώς και το επίπεδο κατάρτισής τους στις νέες τεχνολογίες αποτελούν σημαντικό παράγοντα για το επίπεδο υιοθέτησης και το βαθμό αξιοποίησης των ΝΤ στην εκπαίδευση (Jimoyiannis&Komis. 2007).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί η συμβολή των πληροφοριακών συστημάτων στην ομαλή λειτουργία και την αποτελεσματική διοίκηση της εκπαιδευτικής μονάδας από τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων.

Επιμέρους στόχοι / ερωτήματα αποτέλεσαν: η ανάδειξη της χρησιμότητάς των Πληροφοριακών Συστημάτων στις διοικητικές δραστηριότητες της σχολικής μονάδας, η επισήμανση των επιπτώσεων στην άσκηση διοίκησης στα σχολεία μετά την εισαγωγή των Π.Σ.Δ., η εξερεύνηση της ικανότητας των εκπαιδευτικών και διευθυντών/ντριων στη χρήση των Πληροφοριακών Συστημάτων και ο βαθμός ικανοποίησης των χρηστών ικανοποιημένοι από τα ήδη υπάρχοντα Πληροφοριακά Συστήματα.

Πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου που περιλάμβανε μεταξύ άλλων ερωτήσεις από δύο προηγούμενες σχετικές έρευνες (Αμυδαλάκη, 2006; Παναγούλη, 2010).

Το δείγμα της έρευνας (n=95) ήταν χρήστες ΠΣΔΕ, στην πλειοψηφία τους καθηγητές πληροφορικής, διευθυντές και υποδιευθυντές Γυμνασίων, Λυκείων και ΕΠΑΛ του Νομού Ιωαννίνων.

Έγινε ανάλυση των ερωτηματολογίων και καταγραφή των ΠΣΔΕ που χρησιμοποιούνται και των διοικητικών πράξεων που διεκπεραιώνονται μέσω αυτών και εκτιμήθηκε η ύπαρξη προβλημάτων ή δυσκολιών που πιθανόν αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί / διευθυντές στη τη χρήση τους.

ΚΥΡΙΟΤΕΡΑ ΕΥΡΥΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στη συγκεκριμένη έρευνα μοιράστηκαν 120 ερωτηματολόγια, από τα οποία επεστράφησαν τα 100 (83,33%). Από τα 100 ερωτηματολόγια τα πέντε δεν πληρούσαν ούτε στο ελάχιστο το κριτήριο της πληρότητας, αφού πάνω από το

50% των ερωτημάτων δεν είχαν απαντηθεί και για το λόγο αυτό δεν συμπεριελήφθησαν στη στατιστική ανάλυση. Έτσι το σύνολο των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν στη στατιστική ανάλυση είναι 95. Από αυτά τα 57 τα συμπλήρωσαν άντρες και τα 38 γυναίκες, από τους οποίους οι 32 είναι Διευθυντές/τριες, οι 10 Υποδιευθυντές/τριες, οι 49 καθηγητές πληροφορικής, οι 3 καθηγητές άλλης ειδικότητας και 1 διοικητικός υπάλληλος.

Από την έρευνα προκύπτει πως υπεύθυνοι του Πληροφοριακού Συστήματος Διοίκησης(Π.Σ.Δ.) δηλώνουν πως είναι τόσο διευθυντές και υποδιευθυντές, όσο και εκπαιδευτικοί και ιδιαίτερα Καθηγητές Πληροφορικής (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Υπεύθυνος/η Π.Σ.Δ στη σχολική Μονάδα

| Ιδιότητα | Υπεύθυνος για Π.Σ.Δ | | | | Σύνολο | |
|------------------------------------|---------------------|--------------|-----------|--------------|-----------|--------------|
| | Ναι | | Όχι | | N | % |
| | N | % | N | % | | |
| Διευθυντής/τρια-Υποδιευθυντής/τρια | 32 | 49,2 | 10 | 33,3 | 42 | 44,2 |
| Εκπαιδευτικοί | 33 | 50,8 | 20 | 66,7 | 53 | 55,8 |
| Σύνολο | 65 | 100,0 | 30 | 100,0 | 95 | 100,0 |

Οι διοικητικές πράξεις που διεκπεραιώνονται μέσω των Πληροφοριακών Συστημάτων, που χρησιμοποιούνταν σε μεγαλύτερο βαθμό αφορούσε το μητρώο των μαθητών, τη δ-βάση, το ΝΕΣΤΩΡ και το e-school για την καταγραφή του προσωπικού, το survey και το myschool.

Πιο συγκεκριμένα, το 92,3% απάντησε πως πραγματοποιούν την Εγγραφή Μαθητών και την Καταγραφή Προσωπικού μέσω Π.Σ.Δ., το 81,3% την Αξιολόγηση-βαθμολόγηση Μαθητών, το 76,9% το Απουσιολόγιο Μαθητών, το 57,1% τη Δακτυλογράφηση – Εκτύπωση Εγγράφων, το 56% τη δημιουργία του Ωρολογίου Προγράμματος σε ψηφιακή μορφή, το 30,8% την παραγγελία Εκπαιδευτικού Υλικού και το 10% την Ηλεκτρονική Οργάνωση Βιβλιοθήκης (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Διοικητικές πράξεις που υλοποιούνται μέσω Π.Σ.Δ.

| Διοικητικές πράξεις | Ναι N(%) | Όχι N(%) | Σύνολο N(%) |
|---|-------------|-------------|----------------|
| Εγγραφή μαθητών | 84 (92,3) | 7 (7,7) | 91 (100,0) |
| Αξιολόγηση μαθητών | 74 (81,3) | 17 (18,7) | 91 (100,0) |
| Απουσιολόγιο μαθητών | 70 (76,9) | 21 (23,1) | 91 (100,0) |
| Δακτυλογράφηση- εκτύπωση εγγράφων | 52 (57,1) | 39 (42,9) | 91 (100,0) |
| Καταγραφή προσωπικού | 84 (92,3) | 7 (7,7) | 91 (100,0) |
| Ωρολόγιο πρόγραμμα | 51 (56,0) | 40 (44,0) | 91 (100,0) |
| Παραγγελία εκπαιδευτικού υλικού | 28 (30,8) | 63 (69,2) | 91 (100,0) |
| Ηλεκτρονική οργάνωση σχολικής βιβλιοθήκης | 9 (10,0) | 81 (90,0) | 90 (100,0) |

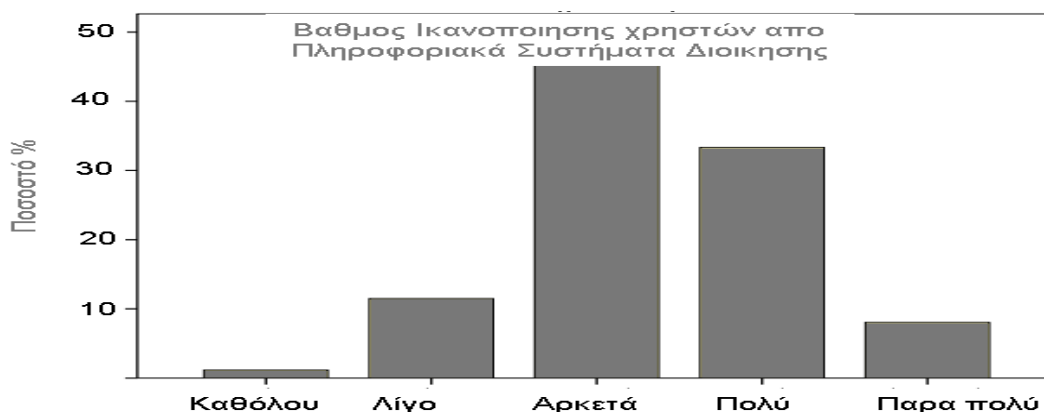
Οι συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν ότι η υιοθέτηση των ΠΣΔ στη σχολική τους μονάδα διευκόλυνε τον προγραμματισμό, τη λειτουργία και τον καλύτερο έλεγχο των εσωτερικών διεργασιών του σχολείου τους, βοήθησε στη βελτίωση της ποιότητας και της παραγωγικότητας της δουλειάς τους, διευκόλυνε την επικοινωνία μεταξύ του ανθρώπινου δυναμικού της μονάδας τους και διευκόλυνε την ανοδική ροή πληροφοριών (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Επίδραση της χρήσης ΠΣΔ στην άσκηση της διοικητικής λειτουργία της μονάδα

| Επίδραση στην άσκηση διοίκησης | Καθόλου N(%) | Λίγο N(%) | Αρκετά N(%) | Πολύ N(%) | Πάρα Πολύ N(%) | Σύνολο N(%) | Μ.Τ (Γ.Α) |
|---|-----------------|--------------|----------------|--------------|-------------------|----------------|----------------|
| Βελτιώνει την ποιότητα και την παραγωγικότητα της δουλειάς | 3 (3,5) | 3 (3,5) | 25 (29,4) | 27 (31,8) | 27 (31,8) | 85 (100,0) | 3,85 (1,03) |
| Διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ του ανθρώπινου δυναμικού της μονάδας σας | 14 (16,3) | 31 (36,0) | 19 (22,1) | 11 (12,8) | 11 (12,8) | 86 (100,0) | 2,70 (1,26) |
| Διευκολύνεται η ροή των πληροφοριών προς τα ανώτερα επίπεδα διοίκησης | 2 (2,3) | 4 (4,7) | 20 (23,3) | 32 (37,2) | 28 (32,6) | 86 (100,0) | 3,93 (0,98) |
| Διευκολύνει τον προγραμματισμό και την λειτουργία του σχολείου | 8 (9,3) | 16 (18,6) | 23 (26,7) | 26 (30,2) | 13 (15,1) | 86 (100,0) | 3,23 (1,20) |
| Βοηθάει τον καλύτερο έλεγχο των εσωτερικών διεργασιών της μονάδας | 5 (5,8) | 14 (16,3) | 24 (27,9) | 32 (37,2) | 11 (12,8) | 86 (100,0) | 3,35 (1,08) |

Αναφορικά τώρα με την επίδραση που έχει η χρήση των Π.Σ.Δ στην άσκηση διοίκησης στη σχολική μονάδα όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτου ειδικότητας θεωρούν ότι η χρήση των Π.Σ.Δ βελτιώνει «αρκετά» έως «πολύ» τα θέματα διοίκησης του σχολείου αφού σε όλες τις ερωτήσεις η μέση τιμή είναι από 3 έως 4.

Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δήλωσε ικανοποιημένοι από τη χρήση των ΠΣΔΕ (Σχήμα 1) και εξέφρασε την άποψη ότι είναι χρήσιμα στην υλοποίηση των διοικητικών δραστηριοτήτων και γενικά στην άσκηση διοίκησης καθώς τους παρέχουν τις απαραίτητες πληροφορίες, βελτιώνουν σημαντικά την παραγωγικότητα και την αποτελεσματικότητά τους, βοηθούν στην καλύτερη επικοινωνία της σχολικής μονάδας τόσο με τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όσο και με την κεντρική διοίκηση, διευκολύνουν τον προγραμματισμό και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων καθώς και την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών.



Σχήμα 1. Βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τα υπάρχοντα ΠΣΔΕ

Διερευνώντας τον στόχο που αφορά την ικανότητα των συμμετεχόντων στην σωστή και αποτελεσματική χρήση των Π.Σ.Δ αν και δηλώνουν πως έχουν εμπειρία στους Η/Υ ωστόσο δεν έχουν δεχθεί καμία επιμόρφωση στο σύνολο τους στην χρήση των Π.Σ.Δ. που χρησιμοποιούν στην σχολική τους μονάδα και δηλώνουν την επιθυμία τους στη παρακολούθηση σχετικών σεμιναρίων (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Βαθμός επιθυμίας παρακολούθησης επιμορφωτικών σεμιναρίων στη χρήση ΠΣΔ

| Ενδιαφέρον για παρακολούθηση σεμινάρια στη χρήση Η/Υ σε διοικητικά θέματα | Συχνότητα | % |
|---|-----------|-------|
| Καθόλου | 9 | 10,2 |
| Λίγο | 13 | 14,8 |
| Αρκετά | 20 | 22,7 |
| Πολύ | 20 | 22,7 |
| Πάρα πολύ | 26 | 29,5 |
| Σύνολο | 88 | 100,0 |

Επιπρόσθετα, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων θεωρούν ως πιο αποτελεσματικό τρόπο επιμόρφωσης των διευθυντών των σχολικών μονάδων τα σεμινάρια επιμόρφωσης από δημόσιους φορείς (64,2%), το 15,8% η προσωπική ενασχόληση των διευθυντών και το 10,5% τα μαθήματα εξ αποστάσεως.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων έδειξαν ότι χρήστες και διαχειριστές των ΠΣΔΕ στα σχολεία της έρευνας είναι στη πλειοψηφία τους Καθηγητές Πληροφορικής. Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι λόγω του αντικειμένου τους και των γνώσεων τους υπάρχει η τάση να ανατίθενται όλες οι εργασίες, που σχετίζονται με τη χρήση Η/Υ, στους εκπαιδευτικούς αυτής της ειδικότητας.

Τα Πληροφοριακά Συστήματα, που χρησιμοποιούνταν σε μεγαλύτερο βαθμό αφορούσε το μητρώο των μαθητών, τη δ-βάση, το ΝΕΣΤΩΡ και το *e-school* για την καταγραφή του προσωπικού, το *survey* και το *myschool*. Μέσω των συστημάτων αυτών διεκπεραιώνονται διοικητικές πράξεις, όπως η εγγραφή, η αξιολόγηση και το απουσιολόγιο των μαθητών, το μητρώο των καθηγητών, δακτυλογράφηση – εκτύπωση εγγράφων, το ωρολόγιο πρόγραμμα, η οργάνωση της βιβλιοθήκης, η παραγγελία και διανομή εκπαιδευτικού υλικού.

Σχεδόν όλοι εκ των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα δήλωσαν πως δεν έχουν επιμορφωθεί στη χρήση των πληροφοριακών συστημάτων διοίκησης. Η έλλειψη επιμόρφωσης στη χρήση πληροφοριακών συστημάτων έχει επισημανθεί και σε παρόμοιες έρευνες (Visscher&Bloemen, 1999; Pelgrum, 2001) σχετικά με τις δυσκολίες, που παρουσιάζονται κατά την εφαρμογή των Π.Σ.Δ., διαπιστώθηκε ότι ένα τα πιο συχνά προβλήματα ήταν η ανεπαρκής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σ' αυτά.

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δήλωσε ικανοποιημένοι από τη χρήση των ΠΣΔΕ και εξέφρασε την άποψη ότι είναι χρήσιμα στην υλοποίηση των διοικητικών δραστηριοτήτων και γενικά στην άσκηση διοίκησης καθώς τους παρέχουν τις απαραίτητες πληροφορίες, βελτιώνουν σημαντικά την παραγωγικότητα και την αποτελεσματικότητά τους, βοηθούν στην καλύτερη επικοινωνία της σχολικής μονάδας τόσο με τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όσο και με την κεντρική διοίκηση, διευκολύνουν τον προγραμματισμό και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων καθώς και την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Σε διεθνές και εθνικό επίπεδο, σχετικές έρευνες (Visscheretal., 1999; Gurr; 2000; Visscheretal., 2003; Zain, Atan, &Idrus, 2004; Demir, 2006; Αμυγδαλάκη, 2006) τονίζουν πως η χρήση των Π.Σ.Δ. επιδρά θετικά τόσο στη διοίκηση των σχολικών μονάδων όσο και στην απόδοση των διευθυντών των σχολείων (Borruso, 2000; May, 2003).

Στη παρούσα έρευνα, ως σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας καταγράφηκε η ισχνή παρουσία - ελλιπής επιμόρφωση για τη χρήση και διαχείριση των πληροφοριακών συστημάτων στην υποστήριξη της διοίκησης της εκπαίδευσης όπως στον προγραμματισμό του σχολικού έργου, της οργάνωσης δράσεων και της διαχείρισης και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού της. Παρόμοιος προβληματισμός αναφορικά με την ελλιπή επιμόρφωση έχει καταγραφεί και σε παρόμοιες έρευνες (Καμπούρης &Ψάνη, 2016).

Μεγάλος είναι ο αριθμός των ερωτηθέντων στην παρούσα έρευνα, που θεωρεί πως θα πρέπει να είναι απαραίτητη και υποχρεωτική η επιμόρφωση των διευθυντών στη χρήση των Η/Υ όσον αφορά τις διοικητικές δραστηριότητες. Η επιμόρφωση των διευθυντών στις ΤΠΕ και ο ρόλος που διαδραματίζει αυτή στην χρήση των νέων τεχνολογιών στις σχολικές μονάδες έχει γίνει αντικείμενο ερευνών (Jacops, 1993) δεδομένου ότι οι διευθυντές/ντριες είναι οι ηγέτες των σχολικών μονάδων, οι όποιες βελτιώσεις ξεκινούν από τη διοίκηση ενώ με την κατάλληλη εκπαίδευση και υποστήριξη των αλλαγών μπορούν να γίνουν καταλύτες για την τεχνολογική καινοτομία.

Επίσης, σημαντικό ρόλο φαίνεται πως παίζουν στην ποιότητα ένταξης και στην αποτελεσματική χρήση των νέων τεχνολογιών στα σχολεία, η στάση και οι απόψεις των διευθυντών σχετικά με τις νέες τεχνολογίες επηρεάζουν την αξιοποίηση ή μη των πληροφοριακών συστημάτων διοίκησης (Bisaso*et al.*, 2008).

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύεται η χρησιμότητα των ΠΣΔΕ στη διοίκηση των σχολικών μονάδων. Μια βασική συνιστώσα των πληροφοριακών συστημάτων είναι ο ανθρώπινος παράγοντας που αποτελεί το ζωντανό κομμάτι του συστήματος με ρόλο τεχνικό, ηγετικό ή διοικητικό.

Η ισχνή παρουσία επιμορφωτικών προγραμμάτων θα μπορούσε να ξεπεραστεί με την ανάπτυξη προγραμμάτων επιμόρφωσης και την ενθάρρυνση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών και Διευθυντών δεδομένου ότι στα πληροφοριακά συστήματα που χρησιμοποιούνται στη διαχείριση και διοίκηση της εκπαίδευσης προστίθενται συνεχώς νέες επιλογές, λειτουργίες και δυνατότητες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αμυδαλάκη, Ο. (2006). Πληροφοριακά Συστήματα Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων. *Μεταπτυχιακή Εργασία*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
http://class.eap.gr/LotusQuickr/ekpde/Main.nsf/h_Toc/759FFA3E2564434AC2257035003BF579/?OpenDocument

Καμπούρης, Α., & Ψάνη, Α. (2016). Πληροφοριακά συστήματα στην εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης: αξιολόγηση του συστήματος ηλεκτρονικής διακυβέρνησης – MYSCHOOL. *Μεταπτυχιακή Εργασία*. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Αθήνα: ΠΑΔΑ.
<http://oceanis.lib2.uniwa.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/3241/ΠΤΥΧΙΑΚΗ%20ΕΡΓΑΣΙΑ%20MYSCHOOL%202016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Παναγούλη, Ε. (2010). Οι Νέες Τεχνολογίες στη Δημόσια Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η χρήση τους στη Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων. *Μεταπτυχιακή Εργασία*. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
<http://www.openarchives.gr/view/486204>

Bisaso, R., Kereteletswe, O., Selwood, I. & Visscher, A., (2008). The use of information technology for educational management in Uganda and Botswana. *International Journal of Educational Development* 28, pp.656-668.

Borruso, G. A. (2000). A study of secondary principal's utilization of computer software as it relates to their job tasks. *Unpublished PhD Thesis*. Dowling College.

Demir, K. (2006). School management information systems in primary schools. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(2), pp.32-45.

Gurr, D. (2000) How Information and Communication Technology is changing the Work of Principals. International Congress of School Effectiveness and Improvement, Hong Kong.

Jacobs, D. (1993). Computer-related information seeking behavior of school administrators. Doctoral dissertation, State University of New York, Buffalo. *Dissertation Abstracts International*, 54, 390A.

Jimoyiannis, A. & Komis, V. (2007). Examining teachers' beliefs about ICT in education: implications of a teacher preparation programme. *Teacher Development*, 11(2), pp.149 -173.

May, S. J. (2003). The impact of technology on job effectiveness: Perceptions of high-school principals. *Unpublished Doctorate Thesis*. Northern Illinois University.

Panagopoulos, N., Anastasiou, S., & Goloni, V. (2014). Professional Burnout and Job Satisfaction among Physical Education teachers in Greece. *Journal of Scientific Research & Reports*, 3(13), pp. 1710-1721.

Pelgrum, W.J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment. *Computers & Education*, 37, pp.163-178.

Yuen, A. H. K., Law, N., & Wong, K. (2003). ICT implementation and school leadership: Case studies of ICT integration in teaching and learning. *Journal of Educational Administration*, 41(2), pp.158-170.

Visscher, A.J., Fung, A. & Wild, P. (1999). The evaluation of the large scale implementation of a computer-assisted management information system in Hong Kong schools. *Studies in Educational Evaluation*, 25, pp.11-31.

Visscher, A.J., Wild, Ph., Smith, D. & Newton, L., (2003). Evaluation of the implementation, use and effects of a computerized management information system in English secondary schools. *British Journal of Educational Technology*, 34(3), pp.357-366.

Zain, M. Z., Atan, H., & Idrus, R. M. (2004). The impact of information and communication technology (ICT) on the management practices of Malaysian Smart Schools. *International Journal of Educational Development*, 24(2), pp.201–211.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ – ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΦΟΙΤΗΣΗ ΣΤΑ ΕΠΑΛ. ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ

ΕΛΕΥΘΕΡΙΟΣ Γ. ΑΝΤΩΝΙΑΔΗΣ

Ηλεκτρολόγος-Μηχανολόγος Μηχανικός Τ.Ε.

Εκπαιδευτικού Τεχνικής Εκπαίδευσης ΕΠΑΛ.

Θεσσαλονίκη, Ελλάδα

lefterisantoniadis@gmail.com

ABSTRACT

Σκοπός αυτής της μελέτης είναι να διερευνηθεί ένα σύγχρονο και σύνθετο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές που έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες Ε.Μ.Δ.- Δυσλεξία και φοιτούν στα επαγγελματικά λύκεια ΕΠΑΛ. Οι γνώσεις που θα αποκομίσουν, η επαγγελματική τους καθοδήγηση, ο προσανατολισμός τους προς ειδικότητες που ενδεχομένως ταιριάζουν περισσότερο στο δικό τους προφίλ. Ποια είναι τα επαγγελματικά προσόντα, η εξειδίκευση, οι προοπτικές της αποκατάστασης, το μελλοντικό εργασιακό τους περιβάλλον. Τα ΕΠΑΛ κατά πόσο μπορούν να συμβάλουν σε αυτές τις προσδοκίες τους.

Ο στόχος της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθούν οι ανάγκες των μαθητών με Ε.Μ.Δ. - Δυσλεξία. Οι μαθητές αυτοί με την κατάλληλη συμβουλευτική προετοιμασία να μπορέσουν να προσανατολιστούν προς την μία ή την άλλη ειδικότητα στα ΕΠΑΛ. Τελικώς μπορεί να διατυπωθεί το επιχείρημα ότι στην Δευτεροβάθμια Τεχνική Εκπαίδευση δηλαδή μέσα στα ΕΠΑΛ μπορούν οι μαθητές με Ε.Μ.Δ. – Δυσλεξία να βρουν το όραμα που τους λείπει από την ζωή, την ελπίδα για το αύριο?

Τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώνονται στο πλαίσιο της έρευνας μας αφορούν στην διαχείριση των μαθητών με Ε.Μ.Δ. - Δυσλεξία και την φοίτηση τους στα ΕΠΑΛ τις προσδοκίες και τους προβληματισμούς τους. Ποιά η συμβολή εκ μέρους της διοίκησης – εκπαιδευτικής κοινότητας μιας εκπαιδευτικής μονάδας ενός ΕΠΑΛ. Στην παρούσα μεθοδολογία έρευνας θα χρησιμοποιηθεί πρωτογενή έρευνα μεταξύ των εκπαιδευτικών οι οποίοι υπηρετούν στην τεχνική εκπαίδευση στην συνέχεια θα ακολουθήσει και δευτερογενή συλλογή στοιχείων.

Η αφορμή για αυτήν την έρευνα δόθηκε για πολλούς λόγους. Πρώτον γιατί επί 20 χρόνια εργαστήκαμε στον ιδιωτικό τομέα, ως Διευθύνοντες Σύμβουλοι και μέτοχοι σε μια εμπορική τεχνική εταιρεία (ASTORIAA.B.E.T.E.) στην οποία προσλαμβάναμε κατά καιρούς τεχνικούς, απόφοιτους πτυχιούχους των τεχνικών σχολών της εποχής (ηλεκτρολόγους, μηχανολόγους κ.α.). Δεύτερον έχουμε 4 παιδιά εκ των οποίων τα 3 έχουν μαθησιακές δυσκολίες - δυσλεξία. Από αυτά τα 2 φοίτησαν στο 2ο ΕΠΑΛ ΕΥΟΣΜΟΥ Θεσσαλονίκης. Οι εντυπώσεις μας από την σχολική διαδρομή τους μέσα στις τάξεις του ΕΠΑΛ ήταν εξαιρετικές. Τα παιδιά κέρδισαν πάρα πολλά. Από την προσωπική μας εμπειρία πιστεύουμε ότι οι μαθητές με Ε.Μ.Δ. - Δυσλεξία μπορούν τελικά να βοηθηθούν μέσα από την φοίτηση τους στα ΕΠΑΛ. Να βρουν τον δρόμο που τους ταιριάζει περισσότερο.

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Ε.Μ.Δ.- Δυσλεξία ταλαιπωρούν εδώ και πολλές δεκαετίες μεγάλο μέρος του μαθητικού δυναμικού της χώρας μας. Από την ημέρα που θα διαπιστωθεί ότι ένας μαθητής έχει Ε.Μ.Δ.-Δυσλεξία τότε αρχίζει ο Γολγοθάς τόσο για τον μαθητή όσο και για την οικογένεια του. Αναστάτωση, κατάθλιψη, απόρριψη, ενοχές και χιλιά δυο άλλα συναισθήματα κυριαρχούν στον μαθητή και στην οικογένεια του. Ε.Μ.Δ. και προεκτάσεις αυτής περί δυσλεξίας, διάσπασης προσοχής και τόσα άλλα. Το δυστύχημα είναι ότι αυτά τα παιδιά μετά από κάποια προσπάθεια για να βοηθηθούν τελικά δυστυχώς αφήνονται στην τύχη τους. Οι μαθητές αυτοί στο τέλος εισπράττουν τις πρώτες πίκρες της ζωής τους. Υποθέτουν ότι αυτή είναι η μοίρα τους και ότι δεν θα μπορέσουν να κάνουν και πολλά πράγματα για να πετύχουν μία «θέση» στην ζωή. Σταδιακά μειώνεται η αυτοεκτίμηση τους.

Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι να παραιτούνται της προσπάθειας για πρόοδο στο σχολείο τους. Αν προσέξει κανείς όμως λίγο πιο βαθιά το πρόβλημα θα δει ότι οι μαθητές αυτοί να μην δεν τα καταφέρνουν γενικά στο διάβασμα αλλά τους έλκει οτιδήποτε έχει να κάνει με «χειρονακτική εργασία». Π.χ. συναρμολόγηση ενός περίπλοκου μηχανήματος.

Συχνά ακούμε αυτούς τους μαθητές να λένε με παράπονο.... μα εγώ θέλω να κάνω κάτι με τα χέρια μου! Επίσης συνηθίζουν να λένε συχνά – πυκνά ...δεν μου αρέσει η θεωρία αντίθετα θέλω να δουλεύω μόνο με τα χέρια μου , έτσι τα καταφέρνω καλύτερα. Και πολλά παρόμοια που λέγονται και που δηλώνουν σαφώς μια πραγματικότητα που βιώνουμε ούτως ή άλλως.

Οι μαθητές με Ε.Μ.Δ. – Δυσλεξία στην πορεία τους μέσαστις σχολικές αίθουσες και διαβαίνοντας από χίλια μύρια κύματα κάποια στιγμή θα κληθούν να επιλέξουν σε ποιο Λύκειο θα φοιτήσουν. Γενικό ή ΕΠΑΛ. Σοβαρότατο δίλημμά γιατί τόσο οι μαθητές αλλά και οι γονείς τους πρέπει να εξετάσουν πάρα πολλά πράγματα εκείνη την ώρα.

ΕΠΑΛ : Επαγγελματικά Λύκεια. Αυτά έχουν την δυνατότητα να δώσουν γενικές γνώσεις αλλά και ταυτόχρονα την εφαρμογή τους σε ένα πλήθος από κατασκευές. Από την θεωρία λοιπόν πηγαίνουμε κατευθείαν στην πράξη μέσα στα εργαστήρια. Υπάρχουν στα ΕΠΑΛ πλήρως εξοπλισμένα εργαστήρια στα οποία αυτοί οι μαθητές μπορούν να δουλέψουν με τα «χέρια τους» , αυτό που ζητάνε ούτως ή άλλως. Ένας μαθητής με Ε.Μ.Δ. – Δυσλεξία αποφοιτώντας από τα ΕΠΑΛ θα αποκτήσει εκτός του Απολυτηρίου Λυκείου και ένα Πτυχίο Ειδικότητας (επίπεδο 4). Μετά την παραλαβή του Πτυχίου του και μόνο με μία απλή αίτηση στην Διοικητική Περιφέρεια της περιοχής του δίδεται η πρώτη άδεια εξάσκησης του επαγγέλματος του.

Επιπλέον από το έτος 2017 έχει ξεκινήσει η λεγόμενη μαθητεία στην οποία όσοι απόφοιτοι μας θελήσουν μπορούν να συνεχίσουν στην 4^η τάξη κάνοντας στην ουσία «πρακτική εξάσκηση» επάνω στο επάγγελμα τους. Φυσικά αμειβόμενοι και με τελική κατάληξη τα εξής πλεονεκτήματα:

1. επαγγελματική εμπειρία - προϋπηρεσία ,
2. ασφάλιση ,
3. και ως τελικό επιστέγασμα την απόκτηση ενός ακόμα Πτυχίου επιπέδου 5.

Όλα αυτά εάν τα δούμε συνολικά τότε έχουμε ένα πολύ σημαντικό πλεονέκτημα έναντι των άλλων Λυκείων της χώρας. Η τοπική κοινωνία θα ανακαλύψει σιγά –σιγά ότι μέσα από αυτές τις σχολικές μονάδες θα βρει την λύση που ψάχνει για τους μαθητές της με Ε.Μ.Δ. – Δυσλεξία.

Παρακάτω σας δίδετε ένας συγκριτικός πίνακας ως εργαλείο σύγκρισης ΓΕΛ / ΕΠΑΛ. Ο πίνακας μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς των ΕΠΑΛ για ενημέρωση των κηδεμόνων αλλά και των υποψηφίων μαθητών.

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ.

| ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ ΕΠΑΛ | ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ |
|---|---|
| ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΦΟΙΤΗΣΗ 3 ΕΤΩΝ: Α] ΑΠΟΛΥΤΗΡΙΟ ΛΥΚΕΙΟΥ | ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΦΟΙΤΗΣΗ 3 ΕΤΩΝ ΑΠΟΛΥΤΗΡΙΟ ΛΥΚΕΙΟΥ |
| Β] ΠΤΥΧΙΟ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ ΕΠΙΠΕΔΟ 4(+ ΜΕΑΠΛΗ ΑΙΤΗΣΗ ΛΗΨΗ ΤΗΣ 1 ^{ης} ΑΔΕΙΑΣ ΑΣΚΗΣΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ) | ----- |
|  |  |
| ΣΥΝΕΧΙΖΟΝΤΑΣ ΠΡΟΑΙΡΕΤΙΚΑΣΤΟ 4 ^ο ΕΤΟΣ ΜΑΘΗΤΕΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ (ΕΡΓΑΣΙΑ & ΑΜΟΙΒΗ). + ΛΗΨΗ ΠΤΥΧΙΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ 5 | ----- |
|  |  |
| ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΣΤΑ ΙΕΚ *3Εξάμηνα ΣΤΗΝ ΙΔΙΑ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ή *5Εξάμηνα ΣΕΔΙΑΦΟΡΕΤΚΗ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ + ΛΗΨΗ ΠΤΥΧΙΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ 5 | ΦΟΙΤΗΣΗ ΣΤΑ ΙΕΚ *5Εξάμηνα ΣΕ ΤΕΧΝΙΚΗ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΠΤΥΧΙΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ 5 |
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΜΕ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΕΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ ΣΤΑ ΑΕΙ /ΤΕΙ | ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΜΕ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΕΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ ΣΤΑ ΑΕΙ /ΤΕΙ |

Η επεξεργασία των δεδομένων της παρούσας έρευνας έγινε με την βοήθεια εργαλείων της Googleforms όσον αφορά στην αποστολή και την λήψη τους μέσω Email. Επίσης χρησιμοποιήσαμε τα εργαλεία word και excel για να γίνει η επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας μας.

Όταν φτάσαμε στην ανάλυση των δεδομένων εκτελέσαμε τις εξήξενέργειες. Παραλάβαμε πρώτα τις απαντήσεις από τα πρωτογενή στοιχεία (απαντητικά e-mail) . Κατόπιν τα δεδομένα τα επεξεργαστήκαμε στατιστικά φύλλα μορφής word / excel . Συνοψίσαμε τα στοιχεία αυτά σε πίνακες κάνοντας αναγωγή σε ποσοστά % , χρησιμοποιήσαμε γραφήματα / διαγράμματα και με την βοήθεια αυτών τελικά οδηγηθήκαμε στην εξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνας μας.

Αντικείμενο της έρευνας μας ήταν το επίκαιρο θέμα Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Δυσλεξία και φοίτηση στα ΕΠΑΛ, προσδοκίες και προβληματισμοί. Οι ερωτήσεις τέθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να γίνει μια πρώτη καταγραφή στο έμφυλο υλικό και δεύτερον να διατυπωθούν προτάσεις που να βελτιώνουν τις δομές διδασκαλίας σε μαθητές με ΕΜΔ – Δυσλεξία.

Με την ανάλυση των απαντήσεων που πήραμε στις ερωτήσεις που θέσαμε, είχαμε επαλήθευση σε αρκετά σημεία της δευτερογενούς έρευνας. Βέβαια προέκυψαν καινούργια θέματα τα οποία θα αποτελέσουν αντικείμενο νέων ερευνών στο μέλλον.

Οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα δήλωσαν ότι γνωρίζουν σχετικά με το πώς να συμπεριφερθούν σε έναν μαθητή με ΕΜΔ – Δυσλεξία. Δήλωσαν ότι είναι δεκτικοί σε νέες αντιλήψεις διδακτικής προσέγγισης με την βοήθεια της τεχνολογίας. Έχουν καλή συνεργασία με ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα για όφελος των μαθητών με ΕΜΔ – Δυσλεξία.

Έχουν την άποψη ότι οι γονείς των μαθητών με ΕΜΔ – Δυσλεξία δεν γνωρίζουν αρκετά το θέμα αυτό και του τι μέλει γενέσθαι. Έτσι τους προτείνουν διαβαθμισμένα σεμινάρια για τις ΕΜΔ – Δυσλεξία. Ταυτόχρονα δέχονται και οι ίδιοι να περνούν τακτικά από επανεκπαίδευση για τις ΕΜΔ – Δυσλεξία. Προτείνουν μάλιστα η εκπαίδευση ενημέρωσης τους να γίνεται από τους καλύτερους Πανεπιστημιακούς φορείς της χώρας μας. Οι διεργασίες ΣΕΠ πιστεύουν ότι βοηθούν τους μαθητές. Στον ίδιο άξονα πιστεύουν ότι επαγγελματικοί φορείς της αγοράς θα βοηθήσουν στην προσπάθειά τους με τους μαθητές ώστε να βρουν το επάγγελμα που τους ταιριάζει π.χ. μέσα από ημερίδες καριέρας.

Έχουν την άποψη ότι οι κηδεμόνες και οι μαθητές μάλλον δεν είναι ικανοποιημένοι από το επίπεδο σπουδών του σημερινού ΕΠΑΛ. Αντιλαμβάνονται όμως ότι πρέπει να αυξηθούν οι ώρες των εργαστηριακών μαθημάτων. Προφανώς έτσι θα αυξηθεί το ενδιαφέρον και η ικανοποίηση των μαθητών με ΕΜΔ – Δυσλεξία. Υποστηρίζουν με θέρμη την καινοτομία του 4^{ου} έτους μαθητείας σαν ένα μέτρο που θα ανατρέψει τα μέχρι σήμερα προβλήματα. Δεν γνωρίζουν για την επαγγελματική αποκατάσταση που πιθανά να έχουν παλαιότεροι απόφοιτοι μαθητές τους με ΕΜΔ – Δυσλεξία.

Εν τέλει τελειώνοντας να πούμε ότι αυτό που εισπράξαμε είναι ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι θετική στην επιμόρφωση της για τις ΕΜΔ – Δυσλεξία. Υπάρχει καλή διάθεση για να γίνουν ακόμα μεγαλύτερα βήματα για να βελτιωθούν οι δείκτες της ολικής ποιότητας στην τεχνική εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- 1] Αδαμόπουλος Π. (2002, σελ. 361). *Δυσλεξία* Τόμος Α΄ , Αθήνα, Εκδόσεις Σαββάλας.
- 2] Αδαμόπουλος Π., Χατζημαπάλογλου Β. (2002, σελ. 432). *Δυσλεξία* Τόμος Β΄, Αθήνα, Εκδόσεις Σαββάλας.
- 3] Αγερίδου Β. (2004) , *Έρευνα & Στατιστική μελέτη δυσλεξίας* , Αλεξανδρούπολη , Πανεπιστήμιο Θράκης .
- 4] Alan Sayles (2001), *Συμβουλές για εκπαιδευτικούς από τον πρόεδρο του Ευρωπαϊκού Συνδέσμου Δυσλεξίας*. http://www.fa3.gr/eidiki_agogi/14_math_dysk_orismos2.htm (Πρόσβαση την 16^η Οκτωβρίου 2017, 22:40).
- 5] Ελληνική Εταιρία Δυσλεξίας. <https://www.dyslexia.gr/index.php/yliko/tritovathmia-ekpaideysi> (Πρόσβαση την 13^η Οκτωβρίου 2017 , 19:45).
- 6] Κονταξής Α. Σύμβουλος Μηχανολόγων . *Επαγγελματικός και ο Κοινωνικός ρόλος του ΕΠΑΛ– Γιατί και πως να ενισχυθούν*. <http://users.sch.gr/kontaxis/LINKS/160327KontaxisEpaggelmatiki.pdf> (Πρόσβαση την 6^η Νοεμβρίου 2017, 18:15).
- 7] Κονταξής Α. Σύμβουλος Μηχανολόγων . *Επαγγελματικός και ο Κοινωνικός ρόλος του ΕΠΑΛ– Γιατί και πως να ενισχυθούν*. <http://users.sch.gr/kontaxis/LINKS/160327KontaxisEpaggelmatiki.pdf> (Πρόσβαση την 6^η Νοεμβρίου 2017, 18:15).
- 8] Παντελιάδου Σ. – Πατσιοδήμου Α. – Μπότσας Γ. (2004). *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση* . Βόλος. Ιδιωτική έκδοση
- 9] British Dyslexia Association. What is Dyslexia? <http://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexic/dyslexia-and-specific-difficulties-overview#What%20is%20Dyslexia> (πρόσβαση την 11^η Οκτωβρίου 2017, 22:45).
- 10] Dyslexia foundation, Employment Advice & info. <http://www.dyslexia-help.org/employment/employment-advice-info> (Πρόσβαση την 16^η Νοεμβρίου 2017, 21:00)

ΨΗΦΙΑΚΟ ΜΑΡΚΕΤΙΝΓΚ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ : Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΙΔΙΩΤΙΚΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΤΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

Ωραιοζήλη Π. Αραμπατζάκη
Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος
Θεσσαλονίκη, Ελλάδα
e-mail: zarampatzaki@gmail.com
Γεώργιος Ε. Τσεκουρόπουλος
Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος
Θεσσαλονίκη, Ελλάδα
e-mail: georgiostsek@gmail.com
και
Ευγενία Παπαϊωάννου
Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος
Θεσσαλονίκη, Ελλάδα
e-mail: epap@mkt.teithe.gr

Περίληψη

Οι διαφημίσεις κάθε μορφής καθώς και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας των ανθρώπων. Η συμβολή τους στην καταναλωτική συμπεριφορά είναι αδιαμφισβήτητη και αρκετές φορές σε μέγιστο βαθμό. Η παρούσα έρευνα αφορά την διερεύνηση της συμβολής της διαφήμισης και του ψηφιακού μάρκετινγκ στην καταναλωτική συμπεριφορά και ειδικότερα στην επιλογή ιδιωτικής σχολικής μονάδας στην περιφέρεια του νομού Θεσσαλονίκης. Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στην μελέτη του βαθμού επιρροής των διαφημίσεων των ιδιωτικών σχολικών μονάδων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης στην γονεϊκή επιλογή, στη διερεύνηση του μέσου κοινωνικής δικτύωσης με την μεγαλύτερη επίδραση στην επιλογή ιδιωτικής σχολικής μονάδας καθώς επίσης στην διερεύνηση του διαφημιστικού μέσου προβολής με την μεγαλύτερη επίδραση στην καταλυτική επιλογή των γονέων. Πρόκειται για ποσοτική έρευνα με χρήση ανώνυμων ερωτηματολογίων για την συλλογή των απαντήσεων. Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η έρευνα είναι ότι οι γονείς δεν επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τις διαφημίσεις στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης για την επιλογή ιδιωτικής σχολικής μονάδας. Το μέσο κοινωνικής δικτύωσης το οποίο επικράτησε στις προτιμήσεις των ερωτώμενων είναι το Facebook ενώ το διαφημιστικό μέσο προβολής με την μεγαλύτερη επιρροή στην επιλογή των γονέων είναι η άτυπη μορφή διαφήμισης Word of Mouth.

Λέξεις κλειδιά: Ψηφιακή διαφήμιση, Word of Mouth, Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης, ιδιωτικές σχολικές μονάδες.

Εισαγωγή

Με την εξέλιξη της τεχνολογίας και ειδικότερα με την εξέλιξη του διαδικτύου και την εισχώρηση του κυβερνοχώρου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην καθημερινότητα των ανθρώπων, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης φαίνεται να κατακτούν τον τομέα του Μάρκετινγκ ολοένα και περισσότερο. Ο ανταγωνισμός που υφίσταται στην αγορά καθώς και στον τομέα της εκπαίδευσης, έχει δημιουργήσει την ανάγκη εισχώρησης της επιστήμης του Μάρκετινγκ στις επιχειρήσεις. Η επιστήμη του Μάρκετινγκ δεν βοηθάει μόνο στην επιβίωση των επιχειρήσεων από τον ανταγωνισμό, αλλά τους δίνει την ευκαιρία να δημιουργήσουν στρατηγικές για να εκμεταλλευτούν κάθε ευκαιρία πιθανής επιτυχίας αλλά και να αποφύγουν κάθε είδους αδυναμία η οποία θα οδηγήσει σε αποτυχία. Το 2016 σε έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε από το Συμβούλιο για την Πρόοδο και την Υποστήριξη της Εκπαίδευσης (Council for Advancement and Support of Education) , σχεδόν το 90% από τους 1,100 συμμετέχοντες συμπεριλαμβανομένων ιδρυμάτων κάθε είδους, συμφώνησαν ότι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης τα τελευταία τρία χρόνια είναι σημαντικότερα για την στρατηγική μάρκετινγκ απ' ότι ήταν παλαιότερα (Chen και DiVall, 2018).

Η εισαγωγή της προώθησης και διαφήμισης στον τομέα της Εκπαίδευσης, δημιούργησε την ανάγκη ενσωμάτωσης τεχνικών προώθησης και στρατηγικών μάρκετινγκ στα σχολεία έτσι ώστε να μπορούν να συνεχίσουν να προσελκύουν μαθητές (Foskett, 1998; James and Philips, 1995; Levin, 2001; Oplatka, 2002; Woods et al., 1996). Αναφορικά, οι Davies και Ellison (1997, σ. 3) χαρακτήρισαν το μάρκετινγκ εκπαιδευτικών μονάδων ως «το μέσο με το οποίο το σχολείο επικοινωνεί ενεργά και προάγει τους σκοπούς, τις αξίες και τα προϊόντα του στους μαθητές, τους γονείς, το προσωπικό και την ευρύτερη κοινότητα». Σύμφωνα με τον Lumby (1999), οι εκπαιδευτικές μονάδες ενστερνίζονται την φιλοσοφία του μάρκετινγκ και τείνουν περισσότερο προς την ικανοποίηση των αναγκών και επιθυμιών των γονέων και μαθητών και πραγματοποιούν κάθε αλλαγή με μεγάλη προσοχή στηρίζόμενοι στις ανάγκες της κοινότητας. Άξια αναφοράς είναι η νέα τάση στον τομέα της εκπαίδευσης, η οποία παρατηρείται μέσω της συνεχούς εξέλιξης και σχετίζεται με αυτό που αποκαλούν "παγκόσμια εμπορική προώθηση" (Marginson και van der Wende 2007; Naidoo και Wu 2011). Με τον όρο "εμπορική προώθηση" εννοείται η ανάγκη που έχει δημιουργηθεί στα ιδρύματα εκπαίδευσης, λόγω του αυξανόμενου ανταγωνισμού, για χρήση στρατηγικών μάρκετινγκ καθώς και σχεδιασμού ενεργειών μάρκετινγκ με απώτερο σκοπό την αύξηση αριθμού μαθητευόμενων (Angulo et al. 2010; Hemsley-Brown και Oplatka 2006).

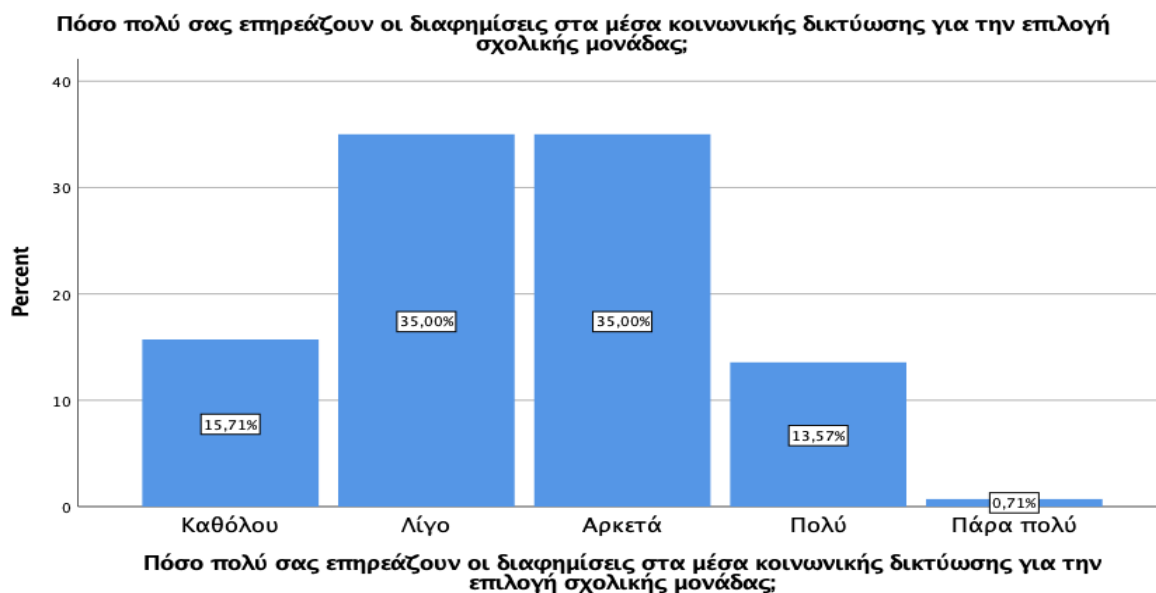
Ένα από τα θέματα τα οποία μελετήθηκαν είναι το ψηφιακό Μάρκετινγκ το οποίο αναφέρεται στην ικανοποίηση των πελατειακών αναγκών, στην προώθηση του προϊόντος ή υπηρεσίας, στην διατήρηση πελατολογίου και στην αύξηση πωλήσεων χρησιμοποιώντας την ψηφιακή τεχνολογία. Τα βασικότερα εργαλεία του ψηφιακού Μάρκετινγκ είναι η ψηφιακή διαφήμιση, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και οι μηχανές αναζήτησης. Ο ρόλος των εργαλείων αυτών είναι αρκετά σημαντικός, διότι οδηγούν στην αύξηση των πελατών, στην στοχοποίηση και ταξινόμηση του καταναλωτικού κοινού καθώς και στην τελική τοποθέτηση του προϊόντος (Kannan and Li, 2016). Εξίσου σημαντική για την έρευνα είναι η τεχνική Word of Mouth (WOM) μέσω της οποίας μεταφέρονται πληροφορίες σχετικά με ένα προϊόν από καταναλωτή σε καταναλωτή μέσω του προφορικού λόγου. Θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ο πιο φυσικός και φθηνός τρόπος διαφήμισης αλλά και ως το πιο σημαντικό εργαλείο μάρκετινγκ για την μεταφορά πληροφοριών (Duan et al., 2008). Η συμβολή της στην καταναλωτική συμπεριφορά είναι μεγάλη καθώς σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2008 από τους Woerndl, Paragiannidis, Bourakis και Li αποδείχτηκε ότι το 90% των καταναλωτών οι οποίοι έχουν ακούσει ή διαβάσει αρνητικά σχόλια για ένα προϊόν ή υπηρεσία επηρεάζονται αρνητικά και δεν προβαίνουν σε αγορά του προϊόντος ή χρήση της υπηρεσίας. Τέλος, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης δεν είναι μόνο ένα περιβάλλον επικοινωνίας μεταξύ ανθρώπων αλλά ένα περιβάλλον το οποίο ενσωματώνοντας την τεχνολογία συνεισφέρει στην συνεργασία και αλληλεπίδραση των ανθρώπων (Zeng and Gerritsen, 2014). Επιπλέον, δια μέσου των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, οι εταιρείες έχουν την δυνατότητα να κοινοποιούν στους πελάτες πληροφορίες σχετικά με την εταιρεία, οι υφιστάμενοι πελάτες να βοηθούν τους ενδιαφερόμενους πελάτες μέσα από τις κριτικές τους αλλά και να προωθούν την εταιρεία (Sajid, 2016).

Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία της έρευνας είναι ποσοτική και οι απαντήσεις στα ερωτήματα συλλέχτηκαν συνολικά από 140 ερωτηματολόγια συμπληρωμένα από γονείς στην περιφέρεια Θεσσαλονίκης. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτώμενων αποτελείται από το γυναικείο φύλο, ηλικίας 30 έως 40 ετών, των οποίων τα παιδιά βρίσκονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας είναι δομημένο με ερωτήσεις κλειστού τύπου, χρησιμοποιώντας την κλίμακα Likert για όλες τις ερωτήσεις, εκτός των ερωτήσεων με τα δημογραφικά στοιχεία. Αποτελείται από τρία μέρη, το πρώτο αφορά τα δημογραφικά στοιχεία, το δεύτερο μέρος διερευνά την επίδραση των διαφημίσεων και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην καταναλωτική συμπεριφορά και το τρίτο μέρος διερευνά εξονυχιστικά την επίδραση των διαφημίσεων και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην επιλογή ιδιωτικής σχολικής μονάδας. Μετά την συλλογή των απαντήσεων πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS v25.

Συμπεράσματα και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα το οποίο διερευνήθηκε, αφορά το ποσοστό επιρροής των διαφημίσεων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης στην γονεϊκή επιλογή. Από την εικόνα που ακολουθεί προκύπτει το συμπέρασμα ότι το ποσοστό το οποίο επηρεάζεται από τις διαφημίσεις των ιδιωτικών σχολικών μονάδων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης δεν ανήλθε σε μεγάλο ποσοστό καθώς μόνο το 35% (N=49) του δείγματος επηρεάζεται αρκετά, το 13,6% (N=16) επηρεάζεται πολύ και το 0,71% (N=1) επηρεάζεται πάρα πολύ. Αντιθέτως, 50,71% (N=74) του δείγματος απάντησε ότι επηρεάζεται λίγο έως καθόλου από τις διαφημίσεις των ιδιωτικών σχολικών μονάδων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.



Εικόνα 1 : Ποσοστιαία κατανομή της επιρροής των διαφημίσεων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης για την επιλογή σχολικής μονάδας

Η επόμενη ερευνητική ερώτηση η οποία μελετήθηκε , αφορά το μέσο κοινωνικής δικτύωσης με την μεγαλύτερη επιρροή στους γονείς για την επιλογή ιδιωτικής σχολικής μονάδας. Από την εικόνα 2 μπορεί να παρατηρηθεί ότι το επικρατέστερο μέσο κοινωνικής δικτύωσης είναι το Facebook. Αναλυτικότερα, το 32,9 % (N=46) επηρεάζεται αρκετά από τις διαφημίσεις στο συγκεκριμένο μέσο κοινωνικής δικτύωσης, το 7,1% (N=10) του δείγματος επηρεάζεται πολύ και 2,9% (N=4) επηρεάζεται πάρα πολύ. Αναφορικά, το δεύτερο επικρατέστερο μέσο κοινωνικής δικτύωσης είναι το Instagram.

Ποιο από τα παρακάτω μέσα κοινωνικής δικτύωσης έχει μεγαλύτερη επίδραση σε εσάς για την επιλογή ιδιωτικής σχολικής μονάδας;

| | Καθόλου | | Λίγο | | Αρκετά | | Πολύ | | Πάρα πολύ | | Total | |
|-----------|---------|---------|-------|---------|--------|---------|-------|---------|-----------|---------|-------|---------|
| | Count | Row N % | Count | Row N % | Count | Row N % | Count | Row N % | Count | Row N % | Count | Row N % |
| Facebook | 47 | 33,6% | 33 | 23,6% | 46 | 32,9% | 10 | 7,1% | 4 | 2,9% | 140 | 100,0% |
| Twitter | 115 | 82,1% | 18 | 12,9% | 6 | 4,3% | 1 | 0,7% | 0 | 0,0% | 140 | 100,0% |
| Instagram | 88 | 62,9% | 27 | 19,13% | 16 | 11,4% | 7 | 5,0% | 2 | 1,4% | 140 | 100,0% |
| Linked in | 101 | 72,1% | 23 | 16,4% | 11 | 7,9% | 4 | 2,9% | 1 | 0,7% | 140 | 100,0% |

Εικόνα 2 : Κατανομή απαντήσεων για την επιρροή των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην επιλογή ιδιωτικής σχολικής μονάδας.

Τέλος, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της εικόνας 3, η άτυπη μορφή διαφήμισης από στόμα σε στόμα (τεχνική Word of Mouth) ξεχωρίζει ως προς την επιρροή της μιας και το 41,4% του δείγματος (N = 58) επηρεάζεται αρκετά, το 29,3% (N = 41) επηρεάζεται πολύ και το 21,4% (N = 30) πάρα πολύ . Με μικρότερη επιρροή εντοπίζεται η διαφήμιση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, όπου το 23,6% του δείγματος (N = 33) δηλώνει πως επηρεάζεται αρκετά

από τη διαφήμιση αυτού του τύπου, το 11,4% (N = 16) να δηλώνει πως επηρεάζεται πολύ και το 1,4% (N = 2) να επηρεάζεται πάρα πολύ.

Ποιος από τους παρακάτω τρόπους προβολής έχει μεγαλύτερη επιρροή σε εσάς για την επιλογή ιδιωτικής σχολικής μονάδας:

| | Σχεδόν καθόλου | | Λίγο | | Αρκετά | | Πολύ | | Πάρα πολύ | | Total | |
|---|----------------|---------|-------|---------|--------|---------|-------|---------|-----------|---------|-------|---------|
| | Count | Row N % | Count | Row N % | Count | Row N % | Count | Row N % | Count | Row N % | Count | Row N % |
| Διαφήμιση στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης | 28 | 20,0 % | 61 | 43,6 % | 33 | 23,6 % | 16 | 11,4 % | 2 | 1,4% | 140 | 100,0% |
| Διαφήμιση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης | 28 | 20,0 % | 43 | 30,7 % | 50 | 35,7 % | 16 | 11,4 % | 3 | 2,1% | 140 | 100,0% |
| Διαφήμιση σε έντυπα φυλλάδια | 29 | 20,7 % | 54 | 38,6 % | 40 | 28,6 % | 17 | 12,1 % | 0 | 0,0% | 140 | 100,0% |
| Υπαίθρια διαφήμιση (διαφημιστικές επιγραφές, αφίσες) | 36 | 25,7 % | 71 | 50,7 % | 23 | 16,4 % | 9 | 6,4% | 1 | 0,7% | 140 | 100,0% |
| Διαφήμιση από στόμα σε στόμα (τεχνική Word of Mouth) | 4 | 2,9% | 7 | 5,0% | 58 | 41,4 % | 41 | 29,3 % | 30 | 21,4 % | 140 | 100,0% |

Εικόνα 3 : Κατανομή απαντήσεων για τους λόγους με μεγάλη επιρροή στην επιλογή ιδιωτικής σχολικής μονάδας

Εν κατακλείδι, σύμφωνα με τις απαντήσεις του δείγματος, οι διαφημίσεις των ιδιωτικών σχολικών μονάδων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης δεν έχουν αρκετή επιρροή στην επιλογή ιδιωτικής σχολικής μονάδας. Το μέσο κοινωνικής δικτύωσης με την μεγαλύτερη επιρροή στο δείγμα είναι το Facebook .Τέλος, ο επικρατέστερος τρόπος προβολής με την μεγαλύτερη επιρροή στο δείγμα είναι η διαφήμιση από στόμα σε στόμα (Word of Mouth) καθώς οι ερωτώμενοι εμπιστεύονται περισσότερο τις απόψεις του οικογενειακού και φιλικού τους περίγυρου. Δεύτερη σε βαθμό επιρροής για την επιλογή ιδιωτικής σχολικής μονάδας είναι η διαφήμιση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Όπως παρατηρείται από τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, η ψηφιακή διαφήμιση και το ψηφιακό μάρκετινγκ ακόμα δεν έχει μεγάλη επιρροή στην καταναλωτική συμπεριφορά κατά την επιλογή ιδιωτικής σχολικής μονάδας καθώς οι περισσότεροι γονείς στο νομό Θεσσαλονίκης εμπιστεύονται περισσότερο τις απόψεις του κοινωνικού τους περιγυρου.

Το δείγμα της παρούσας έρευνας περιορίστηκε μόνο σε γονείς του νομού Θεσσαλονίκης, Επιπλέον, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτώμενων αντιστοιχεί στο γυναικείο φύλο. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν μελλοντικές έρευνες σε μεγαλύτερους ή και μικρότερους νομούς για να υπάρξει σύγκριση των απόψεων των καταναλωτών ανά περιοχή. Επίσης, θα μπορούσε σε μελλοντική έρευνα να υπάρξει ίσος αριθμός απαντήσεων ανάμεσα στα δύο φύλα, έτσι ώστε να υπάρξει σύγκριση απαντήσεων. Τέλος, μεγάλο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η έρευνα η οποία θα γινόταν σε συνεργασία με κάποια ιδιωτική σχολική μονάδα, η οποία στο τέλος θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει τα αποτελέσματα της έρευνας για την δημιουργία στρατηγικών προβολής και προώθησης.

Βιβλιογραφία

Angulo, F., Pergelova, A., & Rialp, J. (2010). A market segmentation approach for higher education based on rational and emotional factors. *Journal of Marketing for Higher Education*, 20(1), σσ. 1–17.

Chen,E. and DiVall,M. (2018). Social Media as an Engagement Tool for Schools and Colleges of Pharmacy. *American Journal of Pharmaceutical Education*: Volume 82, Issue 4, Article 6562.

- Davies, B., & Ellison, L.(1991).*Marketing the Secondary School*. Longman, Harlow.
- Duan,W.,Gu, B. & Whinston,A.B. (2008), “The Dynamics of Online Word-of-Mouth and Product Sales: An Empirical Investigation of the Movie Industry”, *Journal of Retailing*,84(2), σσ. 233-242.
- Foskett, N. (1998), “Schools and marketization”, *Educational Management and Administration*, 26 No. (2), σσ. 197-210.
- Hemsley-Brown, J., & Oplatka, I. (2006). Universities in a competitive global marketplace: A systematic review of the literature on higher education marketing. *International Journal of Public Sector Management*, 19(4), σσ. 316–338.
- James, C. & Phillips, P. (1995), “The practice of educational marketing in schools”, *Educational Management and Administration*,23(2), σσ. 75-88.
- Kannan P.K.,& Li, H. (2016) Digital marketing: A framework, review and research agenda, *International Journal of Research in Marketing*, 34 (2017), σσ. 22–45.
- Levin, B. (2001). *Reforming Education: From Origins to Outcomes*. Routledge, London.
- Lumby, J. (1999), “Achieving responsiveness”, in Lumby, J. and Foskett, N. (Eds), *Managing External Relations in Schools and Colleges*, Paul Chapman Publishing, London, σσ. 193-207.
- Marginson, S., & Qan der Wende, M. (2007). Globalisation and higher education (OECD Education Working Papers No. 8).
- Naidoo, V., & Wu, T. (2011). Marketing strategy implementation in higher education: A mixed approach for model development and testing. *Journal of Marketing Management*, 27(11–12), σσ.1117–1141.
- Oplatka, I. (2002).The emergence of educational marketing: lessons from the experiences of Israeli principal. *Comparative Education Review*, 46(2), σσ. 211-33.
- Sajid,S.I.(2016).Social Media and Its Role in Marketing. *Business and Economics Journal*, 7(203),σσ. 1-5.
- Woerndl, M., Papagiannidis, S.,Bourlakis,M.,& Li,F.(2008). Internet-induced marketing techniques: Critical factors in viral marketing campaigns , *International Journal of Business Science and Applied Management*,3(1).
- Woods, P., Bagley, C., & Glatter, R. (1996), “Dynamics of competition – the effects of local competitive arenas on schools”, in Pole, C. and Chawla-Duggan, R. (Eds), *Reshaping Education in the 1990s: Perspectives on Secondary Education*, Falmer Press, London.
- Zeng , B., Gerritsen, R. (2014). What do we know about social media in tourism? A review, *Tourism Management Perspectives*, pp 27-36.

ΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΔΙΚΤΥΑ (SOCIAL MEDIA) ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Χριστίνα Ξιάρχου
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Θεσσαλονίκη, Ελλάδα
ksiarxou1967@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται τα πιο δημοφιλή Κοινωνικά Δίκτυα και αξιολογείται ο ρόλος και η προσφορά τους, θετική ή αρνητική, στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η εξέλιξη της τεχνολογίας και η μετάβαση από το web1 στο web2 προσφέρει καλύτερη αξιοποίηση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας της Τεχνολογίας, της Πληροφορίας και της Εκπαίδευσης. Με τον όρο «Κοινωνικό Δίκτυο» ή «SocialMedia» ορίζεται κάθε δίκτυο σχέσεων ή κόμβων και αλληλεπιδράσεων. Οι κόμβοι απαρτίζονται από δρώντες (actors) ή μέλη και οι ακμές απαρτίζονται από τις σχέσεις ή τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων είναι μια σημαντική συνιστώσα. Τα κοινωνικά δίκτυα έχουν εισβάλει σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και έχουν αναπτύξει την δική τους δυναμική. Αποτελούν μια νέα πραγματικότητα στο Διαδίκτυο και ως Διαδικτυακοί Τόποι παρέχουν ως υπηρεσία την παραγωγή και δημοσίευση περιεχομένου από τους ίδιους τους χρήστες του Διαδικτύου. Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ταξινομούνται σε κατηγορίες, οι οποίες μπορεί να βασίζονται στην κοινωνική δικτύωση (π.χ. Facebook, Twitter), στο περιεχόμενο (π.χ. YouTube, flickr), σε μία λειτουργία (π.χ. Skype) ή στα ενδιαφέροντα του χρήστη (π.χ. Digg). Τα χαρακτηριστικά της ψηφιακής μάθησης μέσω των Κοινωνικών Δικτύων είναι η αλληλεπίδραση, η μαθητοκεντρική εκπαίδευση, η διαθεσιμότητα, η συνεργασία και η αυθεντικότητα. Από τα πιο γνωστά κοινωνικά Δίκτυα, όπως αυτός αποτυπώνεται από τον ανάλογο αριθμό των χρηστών, περιγράφονται αναλυτικότερα τα πιο δημοφιλή Κοινωνικά Δίκτυα και η προσφορά τους στην εκπαίδευση Ενηλίκων. Συγκεκριμένα γίνεται αναλυτική αναφορά στο Facebook, στο Instagram, στο Twitter, στο LinkedIn, στο YouTube και στο Reddit. Τα Κοινωνικά Δίκτυα μπορούν να αξιοποιηθούν θετικά στην παιδαγωγική και να προετοιμάσουν τους διδασκόμενους για την κοινωνία της διά βίου μάθησης. Μπορούν να καλλιεργήσουν στους εκπαιδευόμενους δεξιότητες χειρισμού των νέων τεχνολογικών εργαλείων (ψηφιακός εγγραμμτισμός/ digital literacy) και να τους εξοικειώσουν με τις μορφές σύγχρονης μάθησης, ώστε η διαδικασία της μάθησης να εξελίσσεται πέραν της τυπικής τάξης σε δικό τους χώρο και με τους δικούς τους ρυθμούς, με σκοπό τον άμεσο και ευέλικτο αναστοχασμό. Με τη χρήση των κοινωνικών δικτύων η γνώση γίνεται αυθεντική και ουσιαστική, χάρη στη συνεχή ανατροφοδότηση των εκπαιδευομένων και της χρήσης ενός ευρέως φάσματος τεχνικών. Ωστόσο, τα Κοινωνικά Δίκτυα μπορούν να έχουν και αρνητική παιδαγωγική αξία όπως αποπροσανατολισμό από την πραγματική γνώση και παραπληροφόρηση στη περίπτωση που οι πληροφορίες είναι ελλιπείς και διαστρεβλωμένες, με αποτέλεσμα να οδηγήσουν σε λανθασμένα συμπεράσματα. Επίσης μπορεί να οδηγήσουν στην αποξένωση του ατόμου από τον πραγματικό κόσμο και να ενισχύσουν την εσωστρέφεια. Αυτό μπορεί να οδηγήσει στην απομόνωση του ατόμου καθώς και στην υποβάθμιση των διαπροσωπικών του σχέσεων, με αποτέλεσμα τη μοναξιά και την αλλοτρίωση του. Συμπερασματικά τα κοινωνικά δίκτυα μπορεί να αποτελέσουν ένα χρήσιμο εργαλείο στην εκπαίδευση, που όμως δυσλειτουργεί αν δεν το προσεγγίσει κανείς με κριτικό πνεύμα και ματιά διερευνητική. Τα οφέλη τους είναι αναμφίβολα σημαντικά στην εκπαίδευση ενηλίκων, όμως σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως υποκατάστατο της ανθρώπινης επαφής ή οποιασδήποτε δια ζώσεις κοινωνικής δραστηριότητας.

Λέξεις Κλειδιά: Κοινωνικά Δίκτυα, Εκπαίδευση Ενηλίκων, προσφορά, επιπτώσεις.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να παρουσιαστούν τα πιο δημοφιλή κοινωνικά δίκτυα και η προσφορά τους, θετική ή αρνητική, στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η εξέλιξη της Τεχνολογίας, της Πληροφορικής και της Εκπαίδευσης έχει δημιουργήσει νέες μορφές αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μέσω των κοινωνικών δικτύων. Οι ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας έχει δημιουργήσει δυνατότητες χρήσης των κοινωνικών δικτύων σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η χρήση τους δίνει νέες ευκαιρίες και δυνατότητες στους εκπαιδευόμενους να ανταλλάσουν γνώσεις και πληροφορίες από οποιοδήποτε τόπο και χρόνο με μοναδική συνιστώσα τη σύνδεση με το διαδίκτυο.

Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται αρχικά, στην πρώτη ενότητα, τα κοινωνικά δίκτυα στην εκπαίδευση ενηλίκων και ταξινομούνται σε κατηγορίες ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους. Στη συνέχεια, στη δεύτερη ενότητα, γίνεται αναφορά στην επίδραση, θετική ή αρνητική, των κοινωνικών δικτύων στην εκπαίδευση ενηλίκων. Τέλος στην

Τρίτη ενότητα παρουσιάζονται τα πιο δημοφιλή κοινωνικά δίκτυα, σύμφωνα με τον αριθμό των χρηστών, ενώ στα συμπεράσματα δίνονται κάποια ερωτήματα προς προβληματισμό για την χρήση τους προς όφελος των εκπαιδευομένων.

1. ΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΔΙΚΤΥΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

1.1. Τα Κοινωνικά Δίκτυα στην εκπαίδευση Ενηλίκων μετά τη μετάβαση από το web 1.0 στο web2.0

Η αλματώδης τεχνολογική πρόοδος στον τομέα των ηλεκτρονικών υπολογιστών και των δικτύων σε συνδυασμό με τις ραγδαίες αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο δημιουργείται περιεχόμενο στο διαδίκτυο, οδήγησε στη δημιουργία και εξάπλωση ιστοτόπων, μέσω των οποίων συνάπτονται εικονικές σχέσεις μεταξύ των χρηστών τους και δημιουργούνται εικονικές κοινωνίες τα λεγόμενα «Κοινωνικά Δίκτυα» (Tondeuretal, 2007).

Η μετάβαση από το web 1.0 στο web 2.0 με τις νέες εκπαιδευτικές εφαρμογές των υπηρεσιών Web 2.0 διαμορφώνουν ένα νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον για σπουδαστές και διδάσκοντες στη διά βίου εκπαίδευση. Σε αντίθεση με το web 1.0 που περιοριζόταν κυρίως στην παθητική παρουσίαση της πληροφορίας στον χρήστη, με την ανάπτυξη του web 2.0 ο χρήστης μπορεί πλέον να γίνει πιο ενεργός και να αλληλεπιδράσει με την πληροφορία που του παρουσιάζεται. Το Web 2.0 ενθαρρύνει τη συμμετοχή, τη συνεργασία και την ανταλλαγή πληροφοριών. (Ζιώγκου, Κατσαμάκη&Τανταλάκη, 2009, στο Κουνουπάς, 2015).

1.2. Ορισμός και κατηγορίες κοινωνικών δικτύων

Κοινωνικό δίκτυο (socialnetwork) ορίζεται κάθε δίκτυο σχέσεων ή κόμβων και αλληλεπιδράσεων. Οι κόμβοι απαρτίζονται από δρώντες (actors) ή μέλη και οι ακμές απαρτίζονται από τις σχέσεις ή τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων είναι μια σημαντική συνιστώσα. Τα κοινωνικά δίκτυα αποτελούν μια νέα πραγματικότητα στο Διαδίκτυο και ως Διαδικτυακοί Τόποι παρέχουν ως υπηρεσία την παραγωγή και δημοσίευση περιεχομένου από τους ίδιους τους χρήστες του Διαδικτύου (Τζικόπουλος, 2013).

Κατηγορίες και χαρακτηριστικά Κοινωνικών Δικτύων

Τα χαρακτηριστικά της ψηφιακής μάθησης μέσω των Κοινωνικών Δικτύων είναι η αλληλεπίδραση, η μαθητοκεντρική εκπαίδευση, η διαθεσιμότητα, η συνεργασία και η αυθεντικότητα. Η ενίσχυση της ομάδας, η ενθάρρυνση, η δημιουργία και επέκταση προϋπαρχόντων δικτύων φιλίας και η υποστήριξη, είναι το κλειδί για τη χρήση των on-line εκπαιδευτικών εργαλείων (Σωτηριάδου και Παπαδάκης, 2013, Σκαφίδα, 2013). Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν (Τζικόπουλος, 2013) στις παρακάτω ενότητες:

1. Βασισμένα στην κοινωνική δικτύωση (π.χ. Facebook, Twitter).
2. Βασισμένα στο περιεχόμενο (π.χ. YouTube, flickr).
3. Βασισμένα σε μία λειτουργία (π.χ. Skype).
4. Βασισμένα στα ενδιαφέροντα (π.χ. Digg).

2. Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΙΚΤΥΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

2.1. Οι δυνατότητες και η αξιοποίηση των Κοινωνικών Δικτύων στην εκπαίδευση Ενηλίκων

Οι ιστοσελίδες των κοινωνικών δικτύων φιλοξενούν ένα πλήθος ετερογενών πληροφοριών που σε μεγάλο βαθμό δημιουργούνται από τους ίδιους τους χρήστες, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να οργανώσουν μικρότερα δίκτυα που να οργανώνονται με βάση δημογραφικές ή γεωγραφικές προτιμήσεις (Σπανού και Τέλου, 2015).

Οι δυνατότητες των Κοινωνικών Δικτύων στην εκπαίδευση Ενηλίκων, σύμφωνα με τον Rego (2010) είναι:

- Κοινοποίηση άρθρων και εκπαιδευτικών ιστοσελίδων.
- Συμβουλευτική υποστήριξη.
- Συμμετοχή σε συζητήσεις.
- Δημοσίευση υλικού (εικόνων, βίντεο , παρουσιάσεων, βιογραφικού, κλπ).
- Αναγγελία και συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, σεμινάρια, εργαστήρια, συνέδρια κ.λπ.
- Ενημέρωση αναρτήσεων σε ιστολόγια ή άλλες ιστοσελίδες.
- Κοινοποίηση μηνυμάτων.

2.2. Αξιολόγηση στην προσφορά των κοινωνικών δικτύων στην εκπαίδευση ενηλίκων

A. Θετική προσφορά των κοινωνικών δικτύων στην εκπαίδευση ενηλίκων

Τα Κοινωνικά Δίκτυα μπορούν να αξιοποιηθούν θετικά στην παιδαγωγική και να προσφέρουν στην εκπαίδευση Ενηλίκων τα εξής:

- Να καλλιεργήσουν στους εκπαιδευόμενους δεξιότητες χειρισμού των νέων τεχνολογικών εργαλείων (ψηφιακός εγγραμματισμός/ digitalliteracy).
- Να τους εξοικειώσουν με τις μορφές ασύγχρονης μάθησης, ώστε η διαδικασία της μάθησης να εξελίσσεται πέραν της τυπικής τάξης και σε δικό τους χώρο και με τους δικούς τους ρυθμούς με σκοπό τον άμεσο και εύλεκτο αναστοχασμό.
- Να προετοιμάσουν τους διδασκόμενους για την κοινωνία της διά βίου μάθησης.
- Να τους καταστήσουν ενεργούς πολίτες (e-citizenship).
- Να προσφέρουν ευκαιρίες μάθησης σε άτομα με ειδικές ανάγκες.
- Να προωθήσουν «κοινότητες πρακτικής» του σχολείου (classroomcommunities of practice/CoP) (Mason, 2006) και να ενδυναμώσει την αίσθηση της κοινότητας (sense of community).
- Να αυξήσουν ενεργητική συμμετοχή, την εξωστρέφεια και την ανατροφοδότηση (feedback).
- Να ενεργοποιήσουν την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευόμενων, εκπαιδευτών, επιστημόνων και αγοράς εργασίας.
- Να κάνουν υπέρβαση των εμποδίων που αφορούν την αλληλεπίδραση με συνεκπαιδευμένους και εκπαιδευτές.
- Να εμπλουτίσουν και να αυξήσουν τη διαπραγμάτευση ερευνητικών εργασιών, πχ projects, τη διοργάνωση πχ. εβδομαδιαίων «onlineevents» (Yang,2009) και την παρουσίαση νέων εφαρμογών από τον εκπαιδευτικό ή τους σπουδαστές.
- Να αναπτύξουν την ανταλλαγή εμπειριών και προτάσεων, τη διαθεματικότητα και την διεπιστημονικότητα.

B. Αρνητική επίδραση των Κοινωνικών Δικτύων στην εκπαίδευση ενηλίκων

Τα Κοινωνικά Δίκτυα μπορούν να έχουν και αρνητική παιδαγωγική αξία που θα μπορούσε να συνοψιστεί ως εξής:

- Παραβίαση της ιδιωτικής ζωής και της προστασίας των προσωπικών μας δεδομένων, καθώς και της ορθής και ηθικής επικοινωνίας.
- Υποκλοπή προσωπικών δεδομένων και προσωπικών πληροφοριών.
- Αποξένωση από τον πραγματικό κόσμο.
- Αποπροσανατολισμό από την πραγματική γνώση.
- Παραπληροφόρηση στη περίπτωση που οι πληροφορίες είναι ελλιπείς και διαστρεβλωμένες με αποτέλεσμα να οδηγήσουν σε λανθασμένα συμπεράσματα.
- Ιοί και κακόβουλο πρόγραμμα μπορεί να εγκαθίσταται στον υπολογιστή.

3. ΤΑ ΠΙΟ ΔΗΜΟΦΙΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΔΙΚΤΥΑ

Facebook

Το Facebook, ιδρύθηκε στις 4 Φεβρουαρίου 2004, από τον MarkZuckerberg, σπουδαστή του Πανεπιστημίου Harvard και ο χρήστης μπορεί να ανεβάσει φωτογραφίες και βίντεο, να βρει φίλους, να δημιουργεί εκδηλώσεις και συναντήσεις, να συμμετέχει σε αυτές αλλά και σε ομάδες και σελίδες του ενδιαφέροντός του. (Lampeetal., 2007).

Ένα από τα πιο σημαντικά οφέλη της χρήσης του Facebook για τους εκπαιδευόμενους είναι, ότι διαπιστώνεται ενεργητική συμμετοχή και αλληλεπίδραση (Ellisonetal., 2007), αναπτύσσεται η θετική συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της μάθησης, βελτιώνεται η ποιότητα μάθησης (Kirschner&Karpinski, 2010) και καλλιεργείται η κριτική σκέψη (Lampeetal., 2008 &Mason, 2006). Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να δημιουργούν το δικό τους ρυθμό μάθησης, χρησιμοποιώντας ειδικές εφαρμογές και εργαλεία (Hew-Khe, 2011). Παράλληλα, καλλιεργείται η ανοχή και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα. (Young &Quan-Haase, 2009), ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση (Bosch, 2009), ενώ δημιουργούνται και θετικές προοπτικές στην αντιμετώπιση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Επιπλέον τα οφέλη της χρήσης του Facebook για τους εκπαιδευτές είναι, ότι εφαρμόζονται καινοτόμες παιδαγωγικές μέθοδοι με σκοπό την αύξηση ενδιαφέροντος των εκπαιδευόμενων και προσφέρει το κατάλληλο κοινωνικό, οργανωτικό και εννοιολογικό πλαίσιο μάθησης (Hew-Khe, 2011). Επίσης στο facebook οι συμμετέχοντες παρουσιάζονται σαν αλληλεπιδρώντες χρήστες και τους εκπαιδευτές σαν καθοδηγητές.

Τα μειονεκτήματα που δημιουργούνται από τη χρήση του, όπως και όλων των κοινωνικών δικτύων στην εκπαίδευση είναι κυρίως, η ανακρίβεια και η παροχή μη έγκυρων πληροφοριών (De Villiers, 2010). Η έλλειψη

εμπιστοσύνης στις δημοσιεύσεις, οδηγεί σε αισθήματα ανασφάλειας. Ο Hargadon (2009) τονίζει, ότι στα κοινωνικά δίκτυα, συχνά εμφανίζονται φαινόμενα όπως κακόβουλα σχόλια και ναρκισσισμός.

Instagram

Η δημοφιλής εφαρμογή δημιουργήθηκε από δύο απόφοιτους του Πανεπιστημίου του Στάνφορντ, τους Κέβιν Σίστρομ και Μάικ Κρίγκερ και ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2010. Το όνομα της προέρχεται από τον συνδυασμό της λέξης «Instant» (στιγμιαίο) και «telegram» (τηλεγράφημα). Το Instagram εξελίσσεται σε ένα από τα πιο δημοφιλή κοινωνικά δίκτυα για μοίρασμα φωτογραφιών από κινητά τηλέφωνα. Η δυνατότητα εγγραφής και ο διαμοιρασμού βίντεο ενσωματώθηκε στο Instagram τον Ιούνιο του 2013. Η μέγιστη διάρκεια του βίντεο είναι το ένα λεπτό με ελάχιστο χρόνο τα τρία δευτερόλεπτα.

Οι εκπαιδευτές μπορούν να προσελκύσουν τους εκπαιδευόμενους σε δραστηριότητες ομάδας Instagram για να ασκήσουν μορφή πληροφοριών μέσω εικόνας. Επίσης μπορούν να ανεβάσουν φωτογραφίες και να τις μοιραστούν με τους εκπαιδευόμενους, να συζητήσουν, να κάνουν παρατηρήσεις ή να δώσουν συγκεκριμένους τύπους ανατροφοδότησης. Αυτό ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να χρησιμοποιούν τις γλωσσικές τους δεξιότητες. Επιπλέον η χωρική νοημοσύνη αναπτύσσεται πολύ αποτελεσματικά στις ασκήσεις Instagram αξιολογώντας την απόσταση, το μέγεθος και άλλες πλευρές μιας εικόνας πριν την επεξεργασία της.

Twitter

Το Twitter είναι ένας τρόπος online κοινωνικής δικτύωσης και microblogging που ιδρύθηκε το Μάρτιο του 2006 από τον Jack Dorsey. Το Twitter αποτελεί μία υπηρεσία που παρέχει τη δυνατότητα επαφών και ενημέρωσης για τις καθημερινές δραστηριότητες των φίλων. Μέσα από το Twitter υπάρχει η δυνατότητα αποστολής σύντομων μηνυμάτων, τα tweets, έως και 140 χαρακτήρων με προβληματισμούς, ιδέες, δραστηριότητες, απορίες ή σκέψεις. Στο Twitter δε συναντάει κανείς φίλιες αλλά ακόλουθους ή αλλιώς followers. Τα μήνυμα που στέλνονται μέσω του Twitter μπορούν να τα δουν όλοι οι χρήστες της υπηρεσίας σε αυτό που ονομάζεται «Public Timeline» (με ορισμένες εξαιρέσεις). Αν το Twitter έχει ένα αδιαμφισβήτητο θετικό στοιχείο, αυτό είναι η άμεση, «ζωντανή» μετάδοση της είδησης. Επιπλέον υπάρχει ενδιαφέρον για ενοικιάσεις, αγοραπωλησίες ή προσφορές παλαιών αντικειμένων ή εύρεση εργασίας μέσω του Twitter. Μία από τις σημαντικότερες λειτουργίες των Κοινωνικών Δικτύων, τα «hashtags», καθιερώθηκαν από το Twitter και χρησιμοποιούνται σε μεγάλο βαθμό για συγκέντρωση όλων των tweets γύρω από μια συζήτηση. Το Twitter είναι ένα μέσο το οποίο ενισχύει το δημόσιο διάλογο και αφού δε μπορεί κανείς να φλυαρήσει πέρα από το όριο των 140 χαρακτήρων δίνει τη δυνατότητα να γίνουν όλοι εύστοχοι «δημοσιογράφοι».

LinkedIn

Το LinkedIn αποτελεί το μεγαλύτερο επαγγελματικό κοινωνικό δίκτυο στο Ίντερνετ. Είναι ένα δίκτυο που επικεντρώνεται στη διασύνδεση επαγγελματιών που θέλουν να διευρύνουν τον επαγγελματικό τους κύκλο, να δημιουργήσουν νέες ευκαιρίες για πώληση (leads), να ανταλλάξουν γνώσεις, απόψεις και ιδέες και να αξιοποιήσουν νέες ευκαιρίες καριέρας. Επίσης το LinkedIn χρησιμοποιείται και ως επαγγελματικό Κοινωνικό Δίκτυο από τις εταιρίες και ως ένα on-line βιογραφικό, με το οποίο οι χρήστες μπορούν να βρουν εργασία απαντώντας σε αγγελίες εργασίας μέσα σε αυτό. (Τζικόπουλος, 2013). Επιπλέον με την υπηρεσία LinkedIn Learning προσφέρονται μαθήματα κατά παραγγελία με σκοπό να βοηθήσουν τα άτομα να προετοιμαστούν για εξετάσεις επαγγελματικής πιστοποίησης και να κερδίσουν μονάδες συνεχούς εκπαίδευσης. Ακόμα προσφέρεται για τη δημιουργία ομάδων για να έρθουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι σε επαφή με επαγγελματίες για διδασκαλία των επαγγελματικών θεμάτων και να λάβουν σχόλια σχετικά με ευκαιρίες εργασίας. Το LinkedIn επιτρέπει με εύκολο τρόπο την απόκτηση επαίνων και υποστήριξης από εκπαιδευτικούς, ειδικούς και ακαδημαϊκούς στο πεδίο της επαγγελματικής εκμάθησης και επικοινωνίας με ένα συγκεκριμένο σύμπλεγμα ενηλίκων εκπαιδευομένων. Επίσης το LinkedIn μπορεί να οδηγήσει στη διαχείριση μελέτης για αξιολόγηση διαφορετικών επιλογών σταδιοδρομίας και συμμετοχής σε φόρουμ και ομάδες για την ανεύρεση και την ανταλλαγή πληροφοριών σχετικά με τη μάθηση και τις πιθανές ευκαιρίες εργασίας. Σημαντικό είναι να έχει δημιουργήσει ο χρήστης ένα προφίλ με σαφώς επαγγελματικό προσανατολισμό με τις σπουδές, την προϋπηρεσία, ή τις επαγγελματικές του δεξιότητες.

Reddit

Το Reddit είναι ένας πολύ καλός τρόπος να συγκεντρωθούν συμβουλές από άλλους επαγγελματίες του κλάδου, να πάρουν οι χρήστες ιδέες σχεδίων μαθήματος, να βρουν πολύτιμους πόρους για να φέρουν τη διασκέδαση στην εκπαίδευση. Τα εγγεγραμμένα μέλη υποβάλλουν περιεχόμενο στον ιστότοπο όπως συνδέσμους, αναρτήσεις κειμένων και εικόνες, τα οποία στη συνέχεια ψηφίζονται από άλλα μέλη. Οι χρήστες του ανοίγουν συνεχώς νέες συζητήσεις πάνω σε οποιοδήποτε θέμα και τις εντάσσουν μέσα σε κοινότητες, τα λεγόμενα «subreddits». Κάθε κοινότητα έχει το δικό της

θέμα, τους δικούς της κανόνες και τους δικούς της «moderators» (διαχειριστές). Το περιεχόμενο των αναρτήσεων καλύπτει ποικίλα και ενδιαφέροντα θέματα. Οι υποβολές με τους περισσότερους ψήφους εμφανίζονται στην κορυφή του δευτερευόντος αποτελέσματος και αν λάβουν αρκετές ψήφους, τελικά στην πρώτη σελίδα του ιστότοπου.

YouTube

Δημιουργήθηκε το Φεβρουάριο του 2005 και το Νοέμβριο του 2006 ονομάστηκε από το περιοδικό «Time» ως «Invention of the Year 2006». Το YouTube είναι μια ιστοσελίδα που μας δίνει την δυνατότητα να δημιουργήσουμε, να αναπαράγουμε, να διαμοιραστούμε και να αναρτήσουμε στο διαδίκτυο αρχεία με μορφή βίντεο. Όλοι μπορούν να βλέπουν τις αποθηκευμένες ψηφιακές ταινίες και βίντεο και υπάρχει η δυνατότητα να σχολιάσουν ένα βίντεο ή να δηλώσουν αν τους αρέσει ή όχι. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρουσιάζουν ολόκληρη παρουσίαση μαθημάτων και οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν οποιαδήποτε στιγμή και από οποιαδήποτε γεωγραφικό μέρος του πλανήτη να έχουν πρόσβαση σε αυτό. Το YouTube μας επιτρέπεται υλικό σε πολλές γλώσσες και σε διάφορα θέματα, γεγονός που δίνει τη δυνατότητα γλωσσικής βελτίωσης και ανάκτηση γνώσεων. Ορισμένα πανεπιστήμια προσφέρουν βιντεοσκοπημένα μαθήματα ή ομιλίες μέσω της υπηρεσίας βίντεο YouTube. Εκτός από την προβολή βιντεοσκοπημένων μαθημάτων και συνδιαλέξεων, υπάρχουν και εκπαιδευτικά ιδρύματα, όπως το Stanford ή το NovaSoutheastern στην Αμερική και το Πανεπιστήμιο του Cambridge στην Αγγλία, τα οποία χρησιμοποιούν κάποιες ιστοσελίδες διαμοιρασμού βίντεο, όπως το YoutubeEdu, ως εργαλείο προβολής των υπηρεσιών τους.

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ

Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης διαθέτουν πλήθος από χαρακτηριστικά που τα καθιστά κατάλληλα και ελκυστικά για εκπαιδευτική χρήση. Κύριο χαρακτηριστικό τους είναι ότι η χρήση των κοινωνικών δικτύων είναι ένας μηχανισμός διαδομένος ανάμεσα στους φοιτητές και άρα η εξοικείωση τους με αυτά είναι δεδομένη (Coughlan, 2010). Επιπλέον η ραγδαία εξάπλωση των συσκευών κινητής τηλεφωνίας και η δυνατότητα σύνδεσης στο Διαδίκτυο διάμεσου αυτών, καθίσταται ένας μηχανισμός όπου οι φοιτητές μπορούν να είναι σε σύνδεση στα κοινωνικά δίκτυα από οποιοδήποτε τόπο και χρόνο (Mazman&Usluel, 2010). Με τη χρήση των κοινωνικών δικτύων η γνώση γίνεται αυθεντική και ουσιαστική, χάρη στη συνεχή ανατροφοδότηση των εκπαιδευόμενων και της χρήσης ενός ευρέως φάσματος τεχνικών (Mason, 2006).

Ωστόσο η αλόγιστη χρήση και πολύωρη ενασχόληση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης μπορεί να προκαλέσει διάφορα προβλήματα στον χρήστη όπως εθισμό, να ενισχύσει την εσωστρέφεια και να οδηγήσει στην απομόνωση του ατόμου καθώς και στην υποβάθμιση των διαπροσωπικών του σχέσεων, με αποτέλεσμα τη μοναξιά και την αλλοτρίωση του. Σύγχρονες έρευνες έχουν δείξει ότι χιλιάδες άνθρωποι προτιμούν να ζουν με την ψευδαίσθηση της ηλεκτρονικής επαφής, αποφεύγοντας τη συναναστροφή με τους πραγματικούς τους φίλους. Η τήρηση των κανόνων ασφαλούς χρήση θεωρείται απαραίτητο. Στη διεύθυνση: <http://www.eeke.gr> παρουσιάζονται κανόνες ασφαλείας για ασφαλή πλοήγηση στο διαδίκτυο και στη χρήση των κοινωνικών δικτύων. Σύμφωνα με τους Liccardietal. (2007) η παραβίαση προσωπικών πληροφοριών και η δημιουργία ψευδών λογαριασμών, οδηγούν σε ανασφάλεια και κατά συνέπεια, σε περιορισμό της χρήσης των κοινωνικών δικτύων.

Ερωτήματα που μπορεί να προκύψουν κατά τη χρήση των κοινωνικών Δικτύων στην εκπαίδευση είναι κατά πόσο συχνά θα πρέπει να επιλέγονται και αν είναι κατάλληλα για τη διδασκαλία όλων των εκπαιδευτικών αντικειμένων. Επίσης ένα άλλο ερώτημα που προκύπτει είναι αν θα είναι σε θέση τα κοινωνικά Δίκτυα να αντικαταστήσουν τη διαζώσε διδασκαλία. Επιπλέον θα πρέπει να αναρωτιέται κανείς ποια είναι η εν δυνάμει ωφελιμότητα κάθε φορά στη χρήση τους, η οποία θα είναι σε θέση να αντισταθμίζει τις αρνητικές συνέπειες που θα μπορούσε να έχει η συνεχής και υπερβολική χρήση των κοινωνικών δικτύων στην εκπαίδευση γενικότερα.

Εν κατακλείδι, τα κοινωνικά δίκτυα αποτελούν ένα χρήσιμο εργαλείο, που όμως δυσλειτουργεί αν δεν το προσεγγίσει κανείς με κριτικό πνεύμα και ματιά διερευνητική. Τα οφέλη τους είναι αναμφίβολα σημαντικά στην εκπαίδευση ενηλίκων, όμως σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως υποκατάστατο της ανθρώπινης επαφής ή οποιασδήποτε δια ζώσεως κοινωνικής δραστηριότητας. (Τζικόπουλος, 2013).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bosch, T. (2009). Using online social networking for teaching and learning: Face-book use at the university of Cape Town. *Communication: South African Journal for Communication Theory and Research*, 35(2): 185–200.
- Coughlan, S. (2010, October 13). Facebook “cuts student drop-outs”. *BBC News*, Retrieved from <https://www.bbc.com/news>
- De Villiers, M.R. (2010). Academic use of a group on Facebook: Initial findings and perceptions. *Proceedings of Informing Science & IT Education Conference* (pp.173-190). Cassino, Italy.

- Ellison, N.B., Steinfield, C. & Lampe, C. (2007). The Benefits of Facebook “Friends”: Social capital and college students’ use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4): 1143-1168.
- Hargadon, S. (2009). Illuminate educational networking: The important role Web2.0 will play in education. Social Learning Consultant. Retrieved on 8 October 2011 from <http://audio.edtechlive.com/lc/EducationalSocialNetworkingWhitepaper.pdf>
- Hew-Khe, F. (2011). Students’ and teachers’ use of Facebook. *Computers in Human Behavior*, 27: 662–676.
- Kirschner, P. & Karpinski, A. (2010). Facebook and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 26: 1237-1245.
- Kounoupas, N. (2015). *Facebook as an Educational Tool and the Quality of Learning* (Master Thesis). Department of applied informatics and multimedia, School of applied Technology, Technological Education Institute of Crete.
- Lampe, C., Ellison, N. & Steinfield, C. (2007). A familiar face(book): profile elements as signals in an online social network. *Proceedings of CHI* (pp. 435-444). San Diego, CA, USA: ACM.
- Lampe, C., Ellison, N.B. & Steinfield, C. (2008). Changes in use and perception of Facebook. *Conference on Computer Supported Cooperative Work* (pp. 721-730). San Diego, CA, USA: ACM.
- Liccardi, I., Ounnas, A., Pau, R., Massey, E., Kinnunen, P., Lewthwaite, S., Midy, M. A. & Sakar, C. (2007). The role of social networks in students’ learning experiences. *ACM SIGCSE Bulletin*, 39(4): 224-237.
- Mason, R. (2006). Learning technologies for adult continuing education. *Studies in Continuing Education*, 28(2): 121-133.
- Mazman S. G. & Usluel Y. K. (2010). Modeling educational usage of Facebook. *Computers & Education*, 55: 444-453, Retrieved on 10 April 2011 from: <http://www.mendeley.com/research/modeling-educational-usagfacebook-16/>
- Μπουντουρίδης, Α., Μ., (2004). Μία εισαγωγή στην ανάλυση των κοινωνικών δικτύων, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Rego, B. (2010). Twitter for teachers: a professional development tool. Retrieved on 15 November 2011 from <http://www.slideshare.net/regob/twitter-for-teachers-a-professional-development-tool>
- Σκαφίδα, Α. (2013). *Χρήση κοινωνικών μέσων δικτύωσης στην εκπαίδευση: Δοκιμαστική εφαρμογή και μελέτη αποτελεσμάτων* (Πτυχιακή εργασία). Σχολή Τεχνολογικών Εφαρμογών, Τμήμα Πληροφορικής, ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Σπανού, Χ. & Τέλλου, Α. (2015). *Κοινωνικά Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης* (Πτυχιακή εργασία). Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, ΑΤΕΙ Δυτικής Ελλάδος, Πάτρα.
- Σωτηριάδου, Α. & Παπαδάκης, Σ. (2013). Τα κοινωνικά δίκτυα ως εκπαιδευτικά εργαλεία: Εμπειρία από την εκμάθηση του Matlab μέσω Facebook. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 6(3): 161-179.
- Τζικόπουλος, Α. (2013). Ηλεκτρονικά μέσα κοινωνικής δικτύωσης (socialmedia), Εκπαιδευτικό Υλικό για τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης, ΕΣΠΑ (2007-2013).
- Tondeur, J., Braak, J. & Valcke, M. (2007). Curricula and the use of ICT in education: Two worlds apart? *British Journal of Educational Technology*, 38(6): 962-976.
- Young, A.L. & Quan-Haase, A. (2009). Information revelation and internet privacy concerns on social network sites: A case study of Facebook. *4th International Conference on Communities and Technologies* (pp. 265–274). NY: ACM.

ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΣΥΓΧΡΟΝΩΝ ΚΑΙ ΑΣΥΓΧΡΟΝΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ

Ασδρέ Αικατερίνη
Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος
Θεσσαλονίκη, Ελλάδα
e-mail: katerinauoi@gmail.com

και

Αβδημιώτης Σπυρίδων
Τμήμα Διοίκησης Οργανισμών, Μάρκετινγκ και Τουρισμού
Σχολή Οικονομίας και Διοίκησης
Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος
Θεσσαλονίκη, Ελλάδα
e-mail: rdoffice@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» θεωρείται ως μια συνεχής και προσβάσιμη από όλους διαδικασία που απαντά στις μαθησιακές ανάγκες του κάθε εκπαιδευόμενου (Λιοναράκης, 2001) και, αξιοποιώντας τεχνολογίες διαδικτύου, μπορεί να είναι ασύγχρονη, σύγχρονη ή μεικτή (Anastasiades, 2012· BonkandGraham, 2006· MooreandKearsley, 2012). Σύγχρονη και ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση μπορούν να αλληλοσυμπληρώνονται για την βελτίωση του μαθησιακού αποτελέσματος μέσω της πλατφόρμας του moodle(Παπανικολάου, Γρηγοριάδου & Γουλή, 2005). Η αξιοποίηση του moodle στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει πραγματοποιηθεί και μελετηθεί στη διδασκαλία της ρομποτικής σε μαθητές Λυκείου (Ζουμποπούλου, 2017), στη διδασκαλία του μαθήματος των δικτύων σε μαθητές εσπερινού ΕΠΑ.Λ. (Αλεξανδρής, 2017), καθώς και στο πλαίσιο του μαθήματος της ερευνητικής εργασίας-project (Στασινάκης&Καλογιαννάκης, 2014) με πολύ θετικά αποτελέσματα, παρά το γεγονός ότι δεν χρησιμοποιήθηκε η εφαρμογή BigBlueButton (BBB). Η αξιοποίηση της πλατφόρμας moodle και BBB για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο αποτελεί καινοτομία που προτείνεται στην παρούσα εισήγηση. Στόχος της καινοτομίας είναι η μεταβολή της διδακτικής μεθοδολογίας προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης για τους μαθητές του Εσπερινού ΕΠΑ.Λ., οι οποίοι είναι κυρίως ενήλικες. Μελετώντας την περίπτωση ενός Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. της κεντρικής Μακεδονίας, τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις των μαθητών είναι άκρως ενθαρρυντικά για την υλοποίηση της καινοτομίας.

Λέξεις Κλειδιά: σύγχρονη εκπαίδευση, ασύγχρονη εκπαίδευση, μεικτή μάθηση, ΕΠΑ.Λ., moodle, BigBlueButton.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση που πραγματοποιείται σε μια αίθουσα διδασκαλίας, όπου ο διδάσκων και οι διδασκόμενοι βρίσκονται ταυτόχρονα στον ίδιο χώρο ονομάζεται «Συμβατική Εκπαίδευση» (Καρατζά, Πιερράκου, Τζικόπουλος & Αποστολάκης, 2005). Από την άλλη μεριά, η «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» αποτελεί μια συνεχή και προσβάσιμη από όλους διαδικασία που απαντά στις μαθησιακές ανάγκες του κάθε εκπαιδευόμενου (Λιοναράκης, 2001). Οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) συμβάλλουν στην εξάπλωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ακόμα από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 (Μακράκης, 2000· Keegan, 1996). Η παιδαγωγική όμως διάσταση της χρήσης των ΤΠΕ αποτελεί σημαντικό πεδίο έρευνας ευνοώντας την δημιουργία συνεργατικών περιβαλλόντων εξ αποστάσεως οικοδόμησης της γνώσης, τα οποία ενθαρρύνουν την διερευνητική και κριτική σκέψη και ενεργοποιούν το μαθητή στο να μαθαίνει μόνος του (Αναστασιάδης, 2014).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση που αξιοποιεί τεχνολογίες διαδικτύου μπορεί να είναι ασύγχρονη, σύγχρονη ή μεικτή (Anastasiades, 2012· BonkandGraham, 2006· MooreandKearsley, 2012). Η ασύγχρονη εξ αποστάσεως

εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτή και στον εκπαιδευόμενο να αλληλεπιδρούν σε διαφορετικό χρόνο (Αναστασιάδης, 2014). Ένα από τα πλεονεκτήματά της είναι η ευελιξία στον χώρο, τον χρόνο και τον ρυθμό της μάθησης (Αναστασιάδης, 2008). Κατά τη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενος αλληλεπιδρούν σε πραγματικό χρόνο (Αναστασιάδης, 2004· 2008· Καμπουράκης και Λουκής, 2006). Ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματά της είναι η αμεσότητα της επικοινωνίας (Anastasiadesetal.,2010· Κόλλιας, 2006). Η σύγχρονη και η ασύγχρονη μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, μπορούν να συνδυαστούν δημιουργώντας τη «μεικτή» μάθηση.

Σύμφωνα με τον Κόκκο (1999), στην εκπαίδευση ενηλίκων πρέπει να συνδυάζεται η θεωρία με την πράξη, να υπάρχει ενεργός συμμετοχή των διδασκόμενων οι ανάγκες των οποίων είναι και το επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να ενθαρρύνεται η κριτική σκέψη και να υπάρχει αλληλεπίδραση διδασκόντων-διδασκόμενων. Είναι εύκολο να διαπιστώσει κανείς ότι οι παιδαγωγικές αρχές του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού στις οποίες βασίζεται η πλατφόρμα του moodle υπηρετούν τις παραπάνω αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, γεγονός που συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Προγενέστερες έρευνες οδηγούν σε συμπεράσματα που ενισχύουν την άποψη ότι σύγχρονη και ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση με το moodle μπορούν να αλληλοσυμπληρώνονται για την βελτίωση του μαθησιακού αποτελέσματος (Παπανικολάου, Γρηγοριάδου & Γουλή, 2005). Η αξιοποίηση της πλατφόρμας moodle στην εκπαιδευτική διαδικασία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα δεν συνηθίζεται. Έχει πραγματοποιηθεί και μελετηθεί η χρήση του moodle στη διδασκαλία της ρομποτικής σε μαθητές Λυκείου (Ζουμποπούλου, 2017), στη διδασκαλία του μαθήματος των δικτύων σε μαθητές εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑ.Λ.) (Αλεξανδρής, 2017), καθώς και στο πλαίσιο του μαθήματος της ερευνητικής εργασίας-project (Στασινάκης & Καλογιαννάκης, 2014) με πολύ θετικά αποτελέσματα, παρά το γεγονός ότι δεν χρησιμοποιήθηκε η εφαρμογή BigBlueButton (BBB).

Η αξιοποίηση της πλατφόρμας moodle και BBB για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο αποτελεί καινοτομία που προτείνεται στην παρούσα εισήγηση. Είναι δυνατόν να επιτυγχάνεται μεικτή μάθηση, ο εκπαιδευόμενος να μαθαίνει εν μέρει on-line με τη βοήθεια της πλατφόρμας moodle και BigBlueButton έχοντας σε κάποιο βαθμό έλεγχο του χρόνου, τόπου, τρόπου (διαδρομή) και του ρυθμού μάθησης και εν μέρει με δια ζώσης μαθήματα (Maxwell, 2016). Στόχος της καινοτομίας είναι η μεταβολή της διδακτικής μεθοδολογίας προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης για τους μαθητές του Εσπερινού ΕΠΑ.Λ., οι οποίοι είναι κυρίως ενήλικες. Η ανάγκη για διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι έκδηλη και θα μπορούσε να καλυφθεί σε μεγάλο βαθμό με την υποστήριξη του moodle και μέσω των δυνατοτήτων που παρέχει. Η καινοτομία θεωρείται αναγκαία για τη βελτίωση της εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης, ενώ, σύμφωνα με τους Κυριακώδη και Τζιμογιάννη (2015), κάθε δυναμική αλλαγή που προσθέτει αξία στην εκπαιδευτική διαδικασία και οδηγεί σε μετρήσιμα εκπαιδευτικά αποτελέσματα συνιστά εκπαιδευτική καινοτομία. Εξάλλου, η στρατηγική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση και την κατάρτιση έως το 2020 εστιάζει στη διά βίου μάθηση, την ποιότητα και αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και την καινοτομία (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2019).

Στην ενότητα που ακολουθεί περιγράφονται τα βασικά χαρακτηριστικά της πλατφόρμας του moodle και του BigBlueButton τα οποία χρησιμοποιούνται από την προτεινόμενη καινοτομία. Στη συνέχεια περιγράφεται η ανάγκη την οποία καλείται αυτή να καλύψει, ο σκοπός της, τα κριτήρια επιτυχίας της καθώς και θέματα χρηματοδότησης. Συζητείται επίσης ο ρόλος της ηγεσίας για την επιτυχία και την αποτελεσματικότητα της όλης προσπάθειας αλλά και για την ίδια τη βιωσιμότητά της. Επιπλέον, μελετάται και παρουσιάζεται η περίπτωση ενός Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. της κεντρικής Μακεδονίας στο οποίο πραγματοποιήθηκε έρευνα με εργαλείο τη συνέντευξη, προκειμένου να διερευνηθεί η πρόθεση των μαθητών να συμμετέχουν στην εφαρμογή της καινοτομίας και η στάση τους απέναντι σε ένα τέτοιο εγχείρημα. Τέλος, παρουσιάζονται συμπεράσματα που προέκυψαν καθώς και προβληματισμοί για θέματα που αφορούν στην εφαρμογή καινοτομιών στον τομέα της εκπαίδευσης.

Η ΠΛΑΤΦΟΡΜΑ MOODLE ΚΑΙ BIG BLUE BUTTON

Το ελεύθερο, ανοικτό λογισμικό MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – Αρθρωτό Αντικείμενο στραφές Δυναμικό Μαθησιακό Περιβάλλον) είναι ένα σύστημα διαχείρισης μαθημάτων (Course Management System, CMS), ένα σύστημα διαχείρισης μάθησης (Learning Management System, LMS), ένα σύστημα εικονικής μάθησης (Virtual Learning Environment, VLE) που προσφέρει ολοκληρωμένες υπηρεσίες σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, η πλατφόρμα moodle παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει εικονικές τάξεις και μαθήματα, να εγγράψει μαθητές, να οργανώσει ομάδες συζητήσεων, να αναρτήσει διδακτικό υλικό, να δημιουργήσει και να βαθμολογήσει εργασίες. Δημιουργήθηκε το 1999 από τον Αυστραλό Martin Dougiamas ως τμήμα του διδακτορικού του και αποτελεί μια διαδεδομένη πλατφόρμα εκπαίδευσης, η

οποία χρησιμοποιείται αποτελεσματικά από πολλά πανεπιστημιακά ιδρύματα, κρατικές υπηρεσίες, επιχειρήσεις, ιδιωτικά εκπαιδευτήρια και οργανισμούς, για διαδικασίες εκπαίδευσης και επιμόρφωσης.

Το moodle εμπνεύστηκε και δομήθηκε σαν ένα εργαλείο που μπορεί να προωθήσει την απομακρυσμένη εκπαίδευση πάνω στις παιδαγωγικές αρχές του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού. Ο Dougiamas (1998), αναφέρει πως, σύμφωνα με τον κονστρουκτιβισμό, ο εκπαιδευτικός καλείται να χτίσει πάνω σε γνώση που ο μαθητής κατέχει ήδη, ενώ η εκπαίδευση είναι μαθητοκεντρική αφού οι μαθητές πρέπει να κατασκευάζουν οι ίδιοι τη γνώση. Ο μαθητής ανακαλύπτει μόνος του τον δρόμο προς την γνώση, μέσα από κατευθυντήριες γραμμές που του δίνει ο δάσκαλός του, ο οποίος έχει τον ρόλο του συντονιστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον, σε ένα μάθημα που δομείται μέσω του moodle, οι δραστηριότητες και τα κείμενα που θα παραχθούν μέσα σε μια ομάδα θα βοηθήσουν στην διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πορείας του κάθε ατόμου μέσα στην ομάδα. Έτσι, το moodle βασίζεται στον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό.

Η εφαρμογή BigBlueButton (BBB) μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε ως ανεξάρτητη πλατφόρμα τηλεδιασκέψεων είτε στα πλαίσια διαδικτυακών εφαρμογών και LMS, όπως το moodle, με τη χρήση plug-in. Προσφέρει δυνατότητες ηχοδιάσκεψης, γραπτής συνομιλίας, βιντεοδιάσκεψης, παρουσίας διαφανειών, καθώς και δυνατότητες διαμοίρασης επιφάνειας εργασίας. Στην τελευταία έκδοση 0.8 με την ονομασία Bailletti, προς τιμήν του καθηγητή του Carleton University που είχε την ιδέα υλοποίησής της, υποστηρίζεται και η δυνατότητα καταγραφής της συνεδρίας σε video, αποθήκευσης και αναπαραγωγής της όποτε ζητηθεί (Παπαδάκης & Ορφανάκης, 2013). Στην παρούσα εισήγηση αυτό που προτείνεται είναι η χρήση της πλατφόρμας του moodle με ενσωματωμένο το BBB, ώστε να επιτυγχάνεται και σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω του Moodle, για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο. Έτσι, κάθε φορά που γίνεται αναφορά στην πλατφόρμα του moodle θεωρείται ότι περιλαμβάνει ενσωματωμένη και την εφαρμογή του BBB.

Η ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ

Η αξιοποίηση της πλατφόρμας MOODLE και BigBlueButton για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο αποτελεί ουσιαστικά διαχειριστική καινοτομία αφού αφορά νέα ή βελτιωμένη υπηρεσία του σχολικού οργανισμού καθώς και στους τρόπους και στα μέσα που χρησιμοποιούνται για την παροχή της υπηρεσίας της εκπαίδευσης. (Omachonu&Einspruch, 2010 · Chang, 2011). Επιπλέον, αποτελεί ανοιχτή καινοτομία αφού απαιτεί συνεργασία με τους πελάτες-μαθητές, ήδη από το στάδιο της ιδέας, μια και οι ίδιοι οι μαθητές του Τομέα Πληροφορικής θα βοηθήσουν τους συμμαθητές τους άλλων ειδικοτήτων στη χρήση της τεχνολογίας.

Περιγραφή. Μετά από συνεννόηση και συνεργασία με τους μαθητές του Τομέα Πληροφορικής του σχολείου θα προγραμματίζονται και πραγματοποιούνται εξ αποστάσεως μαθήματα κατά τη διάρκεια του Σαββατοκύριακου και για δύο Σαββατοκύριακα ανά μήνα με τη βοήθεια του BBB. Η ύλη των μαθημάτων αυτών θα είναι αυτή που καλύφθηκε κατά τη διάρκεια των δύο εβδομάδων στο σχολείο, με μορφή επανάληψης. Ο εκπαιδευτικός θα δέχεται ερωτήματα από τους μαθητές και θα απαντά σε απορίες μέσω των δυνατοτήτων που προσφέρει το moodle και συγκεκριμένα το BBB. Έτσι επωφελούνται και όσοι μαθητές απουσίασαν από το σχολείο. Επιπλέον, αν κάποιος μαθητής δεν μπορέσει να παρακολουθήσει κάποιο διαδικτυακό μάθημα σε πραγματικό χρόνο έχει τη δυνατότητα να το παρακολουθήσει μέσω moodle ετεροχρονισμένα, ασύγχρονα, και όσες φορές επιθυμεί. Προστίθεται επιπλέον υλικό, διαβαθμισμένης δυσκολίας για όποιους μαθητές θέλουν να εντρυφήσουν περισσότερο πάνω στα θέματα που διδάχθηκαν. Έτσι, οι μαθητές μαθαίνουν ο καθένας με το δικό του ρυθμό και ανάλογα με τις ανάγκες του. Οι ομάδες συζητήσεων του moodle θα δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να επικοινωνούν και να συνεργάζονται και βοηθούν στη δημιουργία ευνοϊκού για τη μάθηση κλίματος. Αφού γίνει η αρχική επιμόρφωση των μαθητών του Τομέα Πληροφορικής στη χρήση της πλατφόρμας του moodle από καθηγητή της πληροφορικής, θα ακολουθήσει η επιμόρφωση, και από τους ίδιους τους μαθητές, των μαθητών άλλων τομέων-ειδικοτήτων του σχολείου.

Σκοπός. Παρατηρείται ότι οι μαθητές των Εσπερινών ΕΠΑ.Λ. εγκαταλείπουν τη φοίτηση όταν για οικογενειακούς, επαγγελματικούς ή άλλους λόγους απουσιάσουν από το σχολείο για μεγάλο χρονικό διάστημα. Χάνουν την επαφή με το μάθημα, απογοητεύονται που δυσκολεύονται μόλις επιστρέψουν να παρακολουθήσουν την ομάδα των συμμαθητών τους που στο μεταξύ έχουν προχωρήσει στην ύλη και εγκαταλείπουν την προσπάθεια. Είναι ανάγκη λοιπόν αυτό το φαινόμενο να περιοριστεί. Μέσω της Τεχνολογίας της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών, ο εκπαιδευτικός της Πληροφορικής γνωρίζοντας ο ίδιος πολύ καλά τις ανάγκες των μαθητών του, συμπληρώνει κατά κάποιον τρόπο το χρόνο που έχει με αυτούς κατά τη διάρκεια των μαθημάτων στο σχολείο με ίσως πιο αποδοτικό για αυτούς χρόνο, κατά τη διάρκεια του Σαββατοκύριακου. Υπογραμμίζεται ότι οι μαθητές του Εσπερινού ΕΠΑ.Λ είναι κατά βάση ενήλικες, εργαζόμενοι, με οικογενειακές υποχρεώσεις και με λίγο ως ελάχιστο χρόνο για μελέτη κατά τη διάρκεια της εβδομάδας,

μια και από το απόγευμα μέχρι τις 22:30 πρέπει να βρίσκονται στο σχολείο. Με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση λοιπόν, ο εκπαιδευτικός της πληροφορικής βοηθά το μαθητή στη μελέτη του κάθε δεύτερο Σαββατοκύριακο, με επανάληψη αλλά και επίλυση προβλημάτων κατανόησης.

Μέσα όμως στην τάξη και μαζί με τους ενήλικες υπάρχουν και ανήλικοι μαθητές δημιουργώντας έτσι τάξη με μαθητές πολλών ταχυτήτων. Η ανάγκη για διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι έκδηλη και καλύπτεται σε μεγάλο βαθμό με την υποστήριξη του moodle και μέσω των δυνατοτήτων που παρέχει. Επισημαίνεται ακόμη ότι, επιτρέποντάς τους να μάθουν από μόνοι τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί παρέχουν καθοδήγηση όταν είναι απαραίτητο, οι μαθητές μπορούν να διδαχθούν τον τρόπο να μαθαίνουν. Αξίζει να σημειωθεί ότι, με τη χρήση της πλατφόρμας του moodle, οι μαθητές του Τομέα της Πληροφορικής αρχικά αλλά και αργότερα και οι μαθητές άλλων ειδικοτήτων, διαπιστώνουν άμεσα και στην πράξη την χρησιμότητα των ΤΠΕ αλλά και εξοικειώνονται με τη χρήση τους. Ακόμη, εμπλουτίζεται και διευρύνεται το πρόγραμμα σπουδών καθώς και οι διδακτικοί του στόχοι. Επίσης είναι εύκολο να διαπιστωθεί στην πράξη, ότι είναι σημαντική για τους εκπαιδευόμενους η ύπαρξη συμπληρωματικού πολυμεσικού υλικού γιατί τους βοηθάει στην καλύτερη κατανόηση του αντικειμένου μελέτης.

Η παρακίνηση των μαθητών και η ύπαρξη ευνοϊκού κλίματος μέσα στην τάξη είναι πάντα ανάγκες που πρέπει να ικανοποιούνται και αποτελούν στόχους του κάθε εκπαιδευτικού. Η καινοτόμος δράση που προτείνεται έχει σημαντικές θετικές συνέπειες οι οποίες συντελούν στην ικανοποίηση των αναγκών που προαναφέρθηκαν. Η καλή και εποικοδομητική συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, η ενίσχυση των σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ τους, η ενθάρρυνση πρωτοβουλιών, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της δυναμικής της ομάδας είναι μερικές από αυτές τις συνέπειες οι οποίες περιγράφουν συνθήκες γόνιμες για μάθηση και αυξάνουν το βαθμό ικανοποίησης των μαθητών από την εκπαιδευτική διαδικασία. Εξάλλου, απώτερος στόχος της καινοτομίας είναι η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσω της ικανοποίησης των αναγκών των μαθητών.

Πελατειακή και Χρηματοοικονομική πτυχή. Το προφανές κριτήριο επιτυχίας της καινοτομίας είναι το αν και κατά πόσο επιτεύχθηκαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα, δηλαδή οι στόχοι που έχουν τεθεί. Επιπλέον, είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν δείκτες ώστε να εκτιμάται η επιτυχής εξέλιξη της καινοτομίας ως προς με την πελατειακή πτυχή (όπως ο βαθμός ικανοποίησης των μαθητών) ή και την χρηματοοικονομική. Οικονομικό κόστος εξοπλισμού που χρειάζεται να αποκτηθεί για την εφαρμογή της καινοτομίας δεν υπάρχει γιατί πρόκειται για δωρεάν λογισμικό που θα χρησιμοποιήσουν μαθητές και εκπαιδευτικοί στους προσωπικούς τους υπολογιστές, εκτός σχολείου. Υπάρχει κόστος σε ανθρωπόωρες μια και οι εκπαιδευτικοί πληροφορικής θα αφιερώσουν χρόνο για να οργανώσουν τη διαδικασία επιμόρφωσης, για την πραγματοποίηση των μαθημάτων αλλά και για την προετοιμασία τους. Επιπλέον, θα χρειαστεί να δουλέψουν και για την αξιολόγηση της επιτυχίας της καινοτομίας. Εκτός από τους εκπαιδευτικούς απαιτείται κόστος σε ανθρωπόωρες και από τους εκπαιδευτικούς που θα επιμορφωθούν καθώς επίσης και από τους μαθητές που θα βοηθήσουν στην επιμόρφωση των συμμαθητών τους. Σε περίπτωση που δεν καταστεί εφικτό να γίνουν οι επιμορφώσεις αυτές σε μέρες αφιερωμένες σε κάποιες άλλες εκδηλώσεις τότε θα πραγματοποιηθούν σε ώρες μαθήματος. Οι ώρες μαθήματος που θα χαθούν θα είναι ελάχιστες και το όφελος που θα υπάρχει θα είναι μεγάλο, αφού η επιμόρφωση θα τους δώσει ένα ακόμη εφόδιο, πέρα από το γεγονός ότι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί θα επωφεληθούν από την εφαρμογή της καινοτομίας. Η χρήση του τεχνολογικού εξοπλισμού (υπολογιστής-προβολέας) που θα γίνει στο χώρο του σχολείου για την πραγματοποίηση των επιμορφωτικών συναντήσεων έχει κόστος συντήρησης των μηχανημάτων που αντιστοιχεί στο 10% του κόστους συντήρησης του εξοπλισμού.

Ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή. Βασικό ρόλο στην προώθηση της καινοτομίας και της διαδικασίας των αλλαγών έχει ο διευθυντής-ηγέτης, ο οποίος θα πρέπει να διαθέτει ορισμένες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες αλλά πάνω απ' όλα πρέπει να είναι οραματιστής και να ενθαρρύνει την εφαρμογή νέων ιδεών με μία κουλτούρα που καλλιεργεί τη συνεργατικότητα και τη μεγαλύτερη δυνατή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. (Σαΐτη και Σαΐτης, 2012). Η αναγνώριση και η ανάδειξη των καλών πρακτικών είναι η πιο αποτελεσματική μέθοδος για την υιοθέτηση, την ανάπτυξη και τη διάχυση της καινοτομίας. Ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικός για τη διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου, την ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, παράγοντες που είναι εξαιρετικά σημαντικοί για την επιτυχία μιας καινοτομίας (Bryk&Schneider, 2003). Η δημιουργία κατάλληλης κουλτούρας στο σχολείο ώστε να ενθαρρύνονται και να προωθούνται καινοτόμες δράσεις είναι απαραίτητη. Αν υπάρχει η κατάλληλη σχολική κουλτούρα, ακόμη και αν αλλάξει η διοίκηση, η συνέχιση της καινοτομίας διασφαλίζεται σε μεγάλο βαθμό. Τελικά, η συμβολή του διευθυντή στην προώθηση καινοτομιών στο σχολείο είναι τόσο σημαντική που πολλοί ερευνητές τη συνδέουν με την αποτελεσματικότητά του (Μπρίνια, 2008 · Ζαβλανός, 2003).

Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΕΝΟΣ ΕΣΠΕΡΙΝΟΥ ΕΠΑ.Λ. ΤΗΣ ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Κατά το σχολικό έτος 2018-2019 και συγκεκριμένα κατά τη διάρκεια του δεύτερου δεκαπενθήμερου του Μαρτίου, πραγματοποιήθηκε έρευνα με εργαλείο τηλεσυνέντευξη με σκοπό να διερευνηθεί στάση και οι απόψεις των μαθητών ενός Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. της κεντρικής Μακεδονίας απέναντι στην καινοτομία που προτείνεται. Εξετάστηκε κατά πόσο οι μαθητές επιθυμούσαν να αφιερώσουν χρόνο από το Σαββατοκύριακο προκειμένου να μελετήσουν από το σπίτι τους, με τη βοήθεια του καθηγητή και των συμμαθητών τους, χωρίς φυσικά αυτό να αποτελεί υποχρέωσή τους. Ελέγχθηκε ακόμη αν είναι πρόθυμοι να συμμετέχουν στην επιμόρφωση των συμμαθητών τους που παρακολουθούν μαθήματα άλλων ειδικοτήτων. Έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί η διάθεση που έχουν να δεσμευτούν και να συνεχίσουν να συμμετέχουν στο εγχείρημα κατά τη διάρκεια ολόκληρης της σχολικής χρονιάς, χωρίς να εγκαταλείψουν κάποια στιγμή στην πορεία. Μελετήθηκαν οι προσδοκίες που έχουν από τη συμμετοχή τους στην εξ αποστάσεως μεικτή εκπαίδευση που έρχεται να συμπληρώσει την εκπαίδευσή τους από τα δια ζώσης μαθήματα που ήδη παρακολουθούν στο σχολείο τους. Επίσης διερευνήθηκαν οι λόγοι για του οποίους έχουν επιφυλάξεις και προβληματισμούς.

Στην έρευνα συμμετείχαν 32 μαθητές της Α' τάξης εκ των οποίων 21 ήταν γυναίκες και 11 άντρες, 14 μαθητές της Β' τάξης του τομέα πληροφορικής, εκ των οποίων 8 άντρες και 6 γυναίκες, και 7 μαθητές της Γ' τάξης της πληροφορικής, εκ των οποίων μία γυναίκα και 6 άντρες. Από τη Δ' τάξη του τομέα συμμετείχαν 3 γυναίκες. Αξίζει να σημειωθεί ότι από το συνολικό πλήθος των μαθητών μόνο οι δύο ήταν ανήλικοι. Το 65% ήταν εργαζόμενοι με οικογενειακές υποχρεώσεις, το 23% μόνο με οικογενειακές υποχρεώσεις, το 5% εργαζόμενοι χωρίς οικογενειακές υποχρεώσεις και το 7% άνεργοι χωρίς οικογενειακές υποχρεώσεις. Ως εργαλείο της έρευνας επιλέχθηκε η δομημένη συνέντευξη με ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου, με τις δεύτερες να χρησιμοποιούνται για τη συλλογή δημογραφικών δεδομένων των μαθητών, όπως ηλικία, οικογενειακή και επαγγελματική κατάσταση.

Οι συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων μαθητών ανταποκρίθηκε με ενθουσιασμό όταν ενημερώθηκε για την προτεινόμενη καινοτομία. Οι μαθητές θεωρούν ότι πραγματικά καλύπτει την ανάγκη που έχουν για επιπλέον βοήθεια στη μελέτη τους, για επανάληψη, σε συνεργασία με τον καθηγητή τους κατά τη διάρκεια του Σαββατοκύριακου που έχουν περισσότερο χρόνο. Δηλώνουν πρόθυμοι να αφιερώσουν αυτό το χρόνο προκειμένου να καταφέρουν να επιτύχουν τους στόχους που οι ίδιοι έθεσαν όταν επέλεξαν να φοιτήσουν στο εσπερινό ΕΠΑ.Λ. και μάλιστα δεσμεύονται ότι δεν θα εγκαταλείψουν κατά τη διάρκεια του εγχειρήματος. Σχετικά με τη στάση τους ως προς την επιμόρφωση των συμμαθητών τους, 48% των μαθητών δηλώνουν πρόθυμοι να συμμετέχουν. Τέλος, 14% των μαθητών ανησυχούν μήπως συναντήσουν δυσκολίες στη χρήση της πλατφόρμας του moodle, πιστεύουν όμως ότι αυτές θα αντιμετωπιστούν με τη βοήθεια του καθηγητή τους κατά τη διάρκεια της εισαγωγικής επιμόρφωσης αλλά και κατά τη διάρκεια του εγχειρήματος.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στην παρούσα εισήγηση υπογραμμίστηκε η σημασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης καθώς και ο ρόλος της Τεχνολογίας της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών στην εξάπλωσή της, όπως προκύπτει από πρόσφατα ερευνητικά αποτελέσματα. Πλήθος ερευνητών αναδεικνύουν τα θετικά αποτελέσματα της μεικτής μάθησης κυρίως στην εκπαίδευση ενηλίκων, ένα σημαντικό πεδίο έρευνας. Ωστόσο, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα, δεν αξιοποιούνται ακόμη σύγχρονες και ασύγχρονες μορφές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Οι προκλήσεις, όμως, της κοινωνίας της πληροφορίας και της γνώσης απαιτούν έναν εκπαιδευτικό οργανισμό ευέλικτο και ευπροσάρμοστο. Είναι προφανές ότι στο ελληνικό σχολείο, με τις ιδιαιτερότητές του, είναι επιβεβλημένο να υπάρξουν καινοτόμες πρωτοβουλίες έτσι ώστε να είναι σε θέση να παρακολουθήσει τις διεθνείς εξελίξεις στην εκπαίδευση και να είναι ανταγωνιστικό. Η ικανότητα των σχολικών ηγετών να προωθούν και να διαχειρίζονται αλλαγές είναι λοιπόν εξέχουσας σημασίας. Από την άλλη πλευρά, μια σχολική καινοτομία δεν αποτελεί μόνο ατομικό επίτευγμα αφού εξελίσσεται μέσα στο περιβάλλον στο οποίο και έχει υλοποιηθεί και η επιτυχία της επιβάλλει τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων. Συνεπώς ανήκει και επιστρέφει στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Οι καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές που περιλαμβάνουν τη χρήση Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών ενθαρρύνουν τη συνεργασία και τη μάθηση με επίκεντρο τις ανάγκες του μαθητή, βοηθούν στην επίλυση προβλημάτων, ενισχύουν τη δημιουργικότητα καθώς και τη σύνδεση της εργασίας στην τάξη με την κοινωνία και, ουσιαστικά, αλλάζουν το ευρύτερο εκπαιδευτικό και μαθησιακό περιβάλλον. Η καινοτόμος δράση που προτείνεται έχει σημαντικές θετικές συνέπειες οι οποίες συντελούν στην καλή και εποικοδομητική συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, στην ενίσχυση των σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ τους, στην ενθάρρυνση πρωτοβουλιών, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της δυναμικής της ομάδας. Οι συνέπειες αυτές συμβάλλουν στην παρακίνηση των μαθητών και στην ύπαρξη ευνοϊκού κλίματος, στη δημιουργία δηλαδή συνθηκών γόνιμων για μάθηση και αυξάνουν το βαθμό

ικανοποίησης των μαθητών από την εκπαιδευτική διαδικασία. Συνεπώς, ο στόχος του εκπαιδευτικού για βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, μέσω της ικανοποίησης των αναγκών των μαθητών του Εσπερινού ΕΠΑ.Λ., είναι δυνατόν να επιτευχθεί με την αξιοποίηση της πλατφόρμας moodle και BigBlueButton για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τέλος, όπως προέκυψε από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2018-2019, στην περίπτωση ενός Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. της κεντρικής Μακεδονίας, οι μαθητές επιθυμούν την εφαρμογή αυτής της καινοτομίας και είναι πρόθυμοι να συμμετέχουν ενεργά.

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε μελετώντας την περίπτωση του συγκεκριμένου εσπερινού ΕΠΑ.Λ. αποτελεί ουσιαστικά ένα επιπλέον επιχείρημα που υποστηρίζει την ανάγκη υλοποίησης της προτεινόμενης καινοτομίας, της αξιοποίησης δηλαδή σύγχρονων και ασύγχρονων μορφών εκπαίδευσης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στο συγκεκριμένο σχολείο. Θα μπορούσε να αποτελέσει μέρος μιας μεγαλύτερης έρευνας που περιλαμβάνει περισσότερα εσπερινά ΕΠΑ.Λ. ή ακόμη και εσπερινά Γυμνάσια ή Γενικά Λύκεια, όπου επίσης φοιτούν κυρίως ενήλικες. Επιπλέον, θα ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρον να διερευνηθεί και η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιοποίηση του moodle για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αλεξανδρής, Ι. (2017). Υποστηρικτική εφαρμογή συστήματος διαχείρισης μάθησης (LMS) στην διδακτική πράξη σε εσπερινό ΕΠΑ.Λ. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας) Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων ΨΗΦΙΔΑ (<https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/20970>)
- Αναστασιάδης, Π. (2004). Δια Βίου και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Κοινωνία της Πληροφορίας: Το Δεύτερο Κύμα των Τεχνολογιών των Πληροφοριών και των Επικοινωνιών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. *Επιστήμες της Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος: Δια Βίου και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Κοινωνία της Πληροφορίας, 165-178.
- Αναστασιάδης, Π. (2008). Η Τηλεδιάσκεψη στην Υπηρεσία της Δια Βίου Μάθησης και της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: Παιδαγωγικές Εφαρμογές Συνεργατικής Μάθησης από Απόσταση στην Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.
- Αναστασιάδης, Π. (2014). Η έρευνα για την ΕξΑΕ με τη χρήση των ΤΠΕ (e-learning) στο Ελληνικό Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 10(1): 5-32.
- Ευρωπαϊκή Ένωση (2019). *Εκπαίδευση και Κατάρτιση*, https://ec.europa.eu/info/topics/education-and-training_el [Ανακτήθηκε την 30η Μαρτίου 2019]
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Ζουμποπούλου, Ν. (2017). Εκμάθηση ρομποτικής σε μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μέσω της εκπαιδευτικής πλατφόρμας Moodle. ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/46633/16269.pdf?sequence=1 [Ανακτήθηκε την 30η Ιουνίου 2019]
- Καμπουράκης, Γ. και Λουκής, Ε. (2006). *Ε-λεκτρονική μάθηση*, Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Καρατζά, Μ., Πιερράκου, Χ., Τζικόπουλος, Α. & Αποστολάκης, Ι. (2005). *Οι αναπαραστάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και τη χρήση τους*. Πρακτικά του 3ου Συνεδρίου «Γ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση», Σύρος.
- Κυριακώδη, Δ., & Τζιμογιάννης, Α. (2015). Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μελέτη των βραβευμένων έργων της δράσης Θεσμός Αριστείας και Ανάδειξη Καλών Πρακτικών. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 8 (3): 123-151.
- Keegan, D. (1996). *Οι βασικές αρχές της ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (1999). Εκπαίδευση ενηλίκων. *Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόλλιας, Β. (2006). *Ο εκπαιδευτικός συναντά την ηλεκτρονική κοινότητα μάθησης: προϋποθέσεις που δεσμεύουν*, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή», Βόλος.
- Λιοναράκης, Α. (2001). *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός.
- Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην Εκπαίδευση: Μια Κοινωνικο-επικοινωνιακή Προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Παπαδάκης, Σ., & Ορφανάκης, Β. (2013). Τηλεδιασκέψεις με χρήση εργαλείων ανοικτού κώδικα. Η περίπτωση του BigBlueButton, https://www.researchgate.net/publication/261366754_Telediaskepseis_me_chrese_ergaleion_anoiktou_kodika_E_periptose_tou_Big_Blue_Button [Ανακτήθηκε την 30η Ιουνίου 2019]

- Παπανικολάου, Κ., Γρηγοριάδου, Μ.& Γουλή, Ε. (2005). Η συμβολή του διαδικτύου στην ανανέωση εκπαιδευτικών πρακτικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. *Θέματα στην Εκπαίδευση*, 6 (1): 23-57.
- Σαΐτη, Α. και Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Στασινάκης, Π., &Καλογιαννάκης, Μ. (2014, Οκτώβριος). *Χρήση της πλατφόρμας Moodle στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: η περίπτωση του μαθήματος «Ερευνητική Εργασία-Project»*. Ανακοίνωση στο 9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση, Ρέθυμνο.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Anastasiades, P. S., Filippousis, G., Karvunis, L., Siakas, S., Tomazinakis, A., Giza, P.&Mastoraki, H. (2010). Interactive Videoconferencing for collaborative learning at a distance in the school of 21st century: A case study in elementary schools in Greece. *Computers & Education*, 54(2):321-339.
- Anastasiades, P. S. (2012). Design of a Blended Learning Environment for the Training of Greek Teachers: Results of the Survey on Educational Needs. In P. Anastasiades (ed.), *Blended learning environments for adults: Evaluations and frameworks* (pp. 230–256). Hershey, PA:Information Science Reference.
- Bonk, C. and Graham, C. (2006). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco: Pfeiffer Publishing.
- Bryk, A. S.& Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership*, 60 (6): 40-45.
- Chang, C.M. (2011). The creation of novel and marketable service ideas. *International Journal of Innovation and Technology Management*, 8 (1): 113-133.
- Dougiamas, M., (1998). A journey into Constructivism, <https://dougiamas.com/archives/a-journey-into-constructivism> [Accessed February 2019]
- Maxwell, C. (2016). What Blended Learning Is-And Isn't. Blended Learning Universe.<https://www.blendedlearning.org/what-blended-learning-is-and-isnt/>[Accessed February 2019]
- Moore, M. and Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Omachonu, V.K., &Einspruch, N.G. (2010). Innovation: implications for goods and services. *International Journal of Innovation and Technology Management*, 7 (2): 109-127.

ΥΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΟΧΗ ΤΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

Θεοδουλίδης Ιωάννης
ΠΕ 86, Εκπαιδευτικός Πληροφορικής
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
iotheo@sch.gr

Τσαγκάρης Απόστολος
Επίκουρος Καθηγητής,
Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος
Τμήμα Αυτοματισμού
tsagaris@autom.teithe.gr
Θεσσαλονίκη, Ελλάδα

Περίληψη

Οι τεχνολογίες της πληροφορικής και των επικοινωνιών (ΤΠΕ) τις μέρες μας χρησιμοποιούνται από τον άνθρωπο σε πολλές δραστηριότητές του. Μια από αυτές τις δραστηριότητες είναι και η εκπαίδευση. Αυτό που μας ενδιαφέρει λοιπόν είναι να παρουσιάσουμε αν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της δυτικής Θεσσαλονίκης υιοθετούν τις ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρουσιάζονται συγκεκριμένα κριτήρια όπως η αξία των ΤΠΕ στην μαθησιακή διαδικασία, τα οφέλη απ' αυτές, η γνώση και η χρήση αντικειμένων των ΤΠΕ, τυχόν εμπόδια, η στάση των εκπαιδευτικών και η επιθυμία τους για μελλοντική σχετική επιμόρφωση. Αξιολογώντας αυτά τα κριτήρια βγάζουμε το τελικό μας συμπέρασμα και διατυπώνουμε τις προτάσεις μας.

Εισαγωγή

Οι ΤΠΕ είναι το σύνολο του τεχνολογικού εξοπλισμού (υλικό και λογισμικό) που μας επιτρέπει να επεξεργαζόμαστε, να προβάλλουμε, να μεταδίδουμε, να αναζητούμε και να αποθηκεύουμε την πληροφορία με όλες τις μορφές της. Επίκεντρο του εξοπλισμού αυτού είναι ο υπολογιστής. Στα σχολεία χρησιμοποιείται συνήθως σε συνδυασμό με βιντεοπροβολέα ή διαδραστικό πίνακα, συστήματα ήχου και κατάλληλο λογισμικό. Απαραίτητη κρίνεται η σύνδεση στο διαδίκτυο. Στόχος τους είναι να βελτιωθεί η εκπαίδευση και μέσω αυτής και η κοινωνία. Για να γίνει αυτό πρέπει η εκπαίδευση να γίνει αποτελεσματικότερη και πιο ευχάριστη τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές και πρέπει όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί να υιοθετούν τις ΤΠΕ στην εκπαιδευτική τους καθημερινότητα. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εισήγηση αποσκοπεί στην παρουσίαση των κριτηρίων μέσω των οποίων αποφαινεται αν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της δυτικής Θεσσαλονίκης υιοθετούν τις ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία, προκειμένου να γνωστοποιηθεί τόσο στην επιστημονική κοινότητα όσο και σε κάθε άλλο ενδιαφερόμενο.

1. Οφέλη από τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση

Οι ΤΠΕ μπορούν να συμβάλουν αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς διαθέτουν σημαντικά χαρακτηριστικά που ευνοούν τη μάθηση (Βοσνιάδου, 2006, Lin, Wang, Lin, 2012 & Van de Walle, 2005). Μέσω αυτών, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα αναζήτησης πληθώρας πληροφοριών και ενημέρωσης, με αποτέλεσμα να αποκτούν κριτική σκέψη και έπειτα πρόσβαση στη νέα γνώση (Δημητρακοπούλου, 2004). Ένα από τα χαρακτηριστικά των ΤΠΕ που υποστηρίζουν τη μαθησιακή διαδικασία είναι η αύξηση του ενδιαφέροντος και των κινήτρων για μάθηση. Παρόλα αυτά, οι μαθητές κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον τους μόνο όταν αποκτούν θετικές εμπειρίες από την εκπαιδευτική χρήση των ΤΠΕ στο σχολείο (Βοσνιάδου, 2006). Ο συνδυασμός των σχολικών πράξεων με τις δραστηριότητες εκτός τάξης, αναβαθμίζουν τον ρόλο του σχολείου (Βοσνιάδου, 2006). Οι Νέες Τεχνολογίες συμβάλλουν στην αξιοποίηση και στη διαχείριση των διάφορων λογισμικών από τους μαθητές. Με αυτό τον τρόπο, μπορούν να αποθηκεύουν δεδομένα, να εκτυπώνουν και να επεξεργάζονται κείμενα και φωτογραφίες (Μαλιάρας, Προκόπης, 2014). Παρέχει δυνατότητες αναζήτησης πληροφοριών και επικοινωνίας, αλλάζοντας εξ ολοκλήρου το περιβάλλον μάθησης (Βοσνιάδου,

2006). Απομάκρυνση από τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας και η μετάβαση σε ένα νέο περιβάλλον μάθησης. Ουσιαστική επικοινωνία με ποικίλους τρόπους και η συνεργασία μεταξύ των μελών της τάξης (Βοσνιάδου, 2006, Καριπίδης, Πρέτζας, 2015, Κασιμάτη, 2008, Ορφανίδου, 2013, Παπαδανυήλ, 2005 & Τσιαούση, 2010). Επιπλέον, επιτυγχάνεται η ισότητα ανάμεσα στους μαθητές μέσα από συνεργασίες αλληλεπίδρασης, οι οποίες αφορούν πηγές πληροφόρησης και πειραματισμού, περιορίζοντας έτσι το ανταγωνιστικό μοντέλο του εκπαιδευτικού (Καριπίδης, Πρέτζας, 2015, Κασιμάτη, 2008, Ορφανίδου, 2013, Σιγούρος, Ισακίδης, Σελήσιος, Γκίνη, Κέκκερης, 2011 & Τσιαούση, 2010). Διευκολύνεται το ενδιαφέρον των μαθητών και αυξάνεται η προσοχή τους στο μάθημα, καθώς ενθουσιάζονται με τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία και αυξάνονται η αυτοπεποίθηση και τα κίνητρα τους για μάθηση (Βοσνιάδου, 2002, Mullamaa, 2014, Sangrà, González-Sanmamed, 2010, Slavin, 2007 & Τσιαούση, 2010). Η χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας διευκολύνει το έργο του εκπαιδευτικού, διότι καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από το μαθησιακό τους επίπεδο και τα διαφορετικά ενδιαφέροντα που έχουν (Mullamaa, 2014, Παπαδανυήλ, 2005). Συμπληρωματικά, αποτελεί στήριγμα για τον δάσκαλο (Χατζηκαστένογλου, 2013), καθώς του παρέχεται η ευκαιρία πρόσβασης σε πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό (εικόνες, φωτογραφικό και οπτικοακουστικό υλικό, βίντεο κλπ) όπου και όποτε το επιθυμεί (Βούλτσιου, 2007, Δαούτη, Μυγδάλας, Τουμπαρίδου, 2009, Mullamaa, 2014 & Παπαδανυήλ, 2005). Το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να επωφεληθεί αποτελεσματικά από τη χρήση των ΤΠΕ στην τάξη, προσφέροντας νέες δυνατότητες στους μαθητές, με την ενεργοποίηση των κινήτρων τους για μάθηση, αλλά και στους δασκάλους, με την παροχή πληθώρας εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Βοσνιάδου, 2006, Δαούτη, Μυγδάλας, Τουμπαρίδου, 2009). Επίσης, η οπτικοποίηση της πληροφορίας, δηλαδή η χρήση των εικόνων, έχει εκπαιδευτική σημασία μόνο όταν συσχετίζεται με βασικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες ευνοούν τη μάθηση, γεγονός που την καθιστά ένα ακόμη σημαντικό χαρακτηριστικό των ΤΠΕ. Επιπροσθέτως, οι Νέες Τεχνολογίες ενισχύουν την ενεργητική μάθηση, ιδιαίτερα όταν ενημερώνουν τους μαθητές για την επιτυχία ή την αποτυχία των πράξεών τους (Βοσνιάδου, 2006, Μικρόπουλος, 2006).

2. Στάσεις εκπαιδευτικών

Οι Papanastasiou & Angeli (2008) χαρακτηρίζουν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ως φορέα αλλαγής στην εκπαίδευση. Θετικές πεποιθήσεις για την αποτελεσματικότητα των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση μπορούν να οδηγήσουν στην επιτυχημένη ενσωμάτωσή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι Γιαβρίμης, Παπάνης και Νεοφώτιστου (2010) διαπιστώνουν θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης στη χρήση των Τ.Π.Ε. και κατανόηση της αναγκαιότητας παροχής ευκαιριών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη προς αυτή την κατεύθυνση. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση των Τ.Π.Ε., σύμφωνα με τους Mueller, Wooda, Willoughby, Ross & Specht (2008) συνδέονται με τις προηγούμενες εμπειρίες τους. Θετικά αποτελέσματα ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, που έχουν βιώσει, ενισχύουν το αυτό-συναίσθημά τους, ενδυναμώνουν την αυτό-αποτελεσματικότητά τους και τους ωθούν προς ακόμη μεγαλύτερες προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση. Σύμφωνα με τον Kalogiannakis (2010) μέσω της επιμόρφωσης θα μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να διαμορφώσουν θετική στάση απέναντι στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη.

3. Έρευνα - Δημογραφικά Στοιχεία

Η έρευνα διεξήχθη σε 197 εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων που υπηρετούν σε σχολεία που ανήκουν στην Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης. Από αυτούς το 33% είναι άνδρες και το 67% είναι γυναίκες. Ηλικιακά, το 4,6% ήταν μεταξύ 18-29 ετών, το 12,2% είναι μεταξύ 30-39 ετών, το 30,5% είναι μεταξύ 40-49 ετών, το 49,7% είναι μεταξύ 50-59 ετών και πάνω από 60 ετών είναι το 3%. Περίπου οι μισοί (46,2%) από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς, πέραν του βασικού τους πτυχίου έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές και μόνο το 3,6% είναι κάτοχοι διδακτορικού. Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς ήταν δάσκαλοι 56,9%, αμέσως μετά οι εκπαιδευτικοί των αγγλικών και της πληροφορικής με 11,7% και 10,2% αντίστοιχα ενώ ακόμη λιγότεροι είναι οι εκπαιδευτικοί της φυσικής αγωγής και της ειδικής αγωγής με 5,6% και 5,1% αντίστοιχα. Στο 3,6% ήταν νηπιαγωγοί και από 2% ήταν εκπαιδευτικοί των γαλλικών και των καλλιτεχνικών. Από όλους τους εκπαιδευτικούς έχουν παρακολουθήσει την επιμόρφωση Α επιπέδου το 77,7% και το 77,2% έχουν πιστοποιηθεί επιτυχώς με τις προβλεπόμενες εξετάσεις. Όσο αφορά την επιμόρφωση Β επιπέδου την έχει παρακολουθήσει το 54,8% ενώ έχει λάβει πιστοποίηση το 37,1%.

4. 1^ο κριτήριο: Εκπαιδευτική αξία των ΤΠΕ

Μόνο το 10% περίπου των εκπαιδευτικών θέλουν περισσότερα επιχειρήματα για να πεισθούν για την αξία των ΤΠΕ και σχεδόν το 80% πιστεύουν ότι συμβάλλουν στη βελτίωση της μάθησης. Πάνω από το 75% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι ενισχύεται ο ρόλος τους ενώ πάνω από το 88% διευκολύνεται το έργο τους. Κατά το 90% των εκπαιδευτικών η διδασκαλία γίνεται πιο ενδιαφέρουσα, το 75% δηλώνει ότι οι μαθητές αποκτούν περισσότερες γνώσεις, πάνω από το 86% λέει ότι ενισχύεται η δημιουργικότητά τους και πάνω από το 73% ότι προάγεται η κριτική τους σκέψη. Πάνω από το 87% πιστεύει ότι προάγεται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών με χρήση σωστά σχεδιασμένων δραστηριοτήτων, το 68% ότι βοηθούν τους μαθητές στην αποπεράτωση των εργασιών που παίρνουν στο σπίτι και το 86% ότι ο χρόνος μάθησης επεκτείνεται και εκτός του σχολείου. Το 67% συμφωνεί ότι διευκολύνεται η συνεργασία μεταξύ τους με τις ΤΠΕ ενώ λίγο περισσότεροι (70%) ότι διευκολύνεται και η συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Επιβεβαίωση προηγούμενων αποτελεσμάτων είναι ότι σχεδόν το 85% διαφωνεί ότι οι ΤΠΕ συμβάλουν αρνητικά στην εξέλιξη των

μαθητών. Όσο αφορά την αξιολόγηση των μαθητών λίγο περισσότεροι από τους μισούς πιστεύουν ότι γίνεται με καλύτερο και ευκολότερο τρόπο αλλά σημαντικό είναι και το ποσοστό 38,6% που έχει ουδέτερη θέση.

5. 2ο κριτήριο: Απόφαση υιοθέτησης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία

Το 66% των εκπαιδευτικών μπορεί να ερμηνεύσει την παιδαγωγική αξία των ΤΠΕ αλλά υπάρχει κι ένα ποσοστό 27% που έχει ουδέτερη γνώμη. Επίσης το 81% σχεδιάζει να τις χρησιμοποιήσει στην τάξη και το 62,5% θεωρεί εύκολη την ενσωμάτωσή τους στο περιβάλλον της τάξης. Το 61,4% πιστεύει ότι η χρήση των ΤΠΕ είναι απλή και εύκολη και το 30,5% έχει ουδέτερη άποψη. Εντυπωσιακά το 85,8% δηλώνει ότι η χρήση τους βελτιώνει την ικανοποίηση των μαθητών από το μάθημα και το 63,9% ότι βελτιώνει την επίδοση των μαθητών. Το ίδιο περίπου ποσοστό των εκπαιδευτικών (36,5% και 38,1% αντίστοιχα) δηλώνει πρώτα ότι οι συναδέλφοί τους χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ στην τάξη και δεύτερον ότι δεν έχουν ξεκάθαρη θέση. Το 59,4% δηλώνει ότι οι ικανότητές τους στις ΤΠΕ επιβεβαιώνονται από τους συναδέλφους τους και τον Δ/ντή τους, το 56,3% πιστεύει ότι θα ωφεληθεί από τη χρήση τους και το 75,1% ότι έχει αρκετές σχετικές γνώσεις για να τις χρησιμοποιεί. Πολλοί εκπαιδευτικοί 78,2% θεωρούν συμβατή τη χρήση των ΤΠΕ με τον τρόπο που διδάσκουν.

6. 3ο κριτήριο: Γνωρίζω και χρησιμοποιώ τα παρακάτω (σχετικά με τις ΤΠΕ) στην τάξη

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις βασικές συσκευές του υπολογιστή και το λειτουργικό σύστημά του με ποσοστά 89,9% και 85,8% αντίστοιχα. Πάρα πολλοί 87,9% χρησιμοποιούν το βιντεοπροβολέα ενώ σίγουρα οι μισοί 47% δε χρησιμοποιούν το διαδραστικό πίνακα. Πάνω από τους μισούς 52,2% γνωρίζουν και χρησιμοποιούν προγράμματα ζωγραφικής και ακόμη περισσότεροι το 77,6% προγράμματα αυτοματισμού γραφείου. Πάνω από τους μισούς 53,3% δε γνωρίζουν και δε χρησιμοποιούν προγράμματα εκμάθησης προγραμματισμού. Περίπου ο ίδιος αριθμός εκπαιδευτικών δηλώνει ότι γνωρίζει και δε γνωρίζει λογισμικά εννοιολογικών χαρτών με 42,6% και 38% αντίστοιχα. Το 66% γνωρίζει λογισμικά πολυμέσων ενώ το 39,1% γνωρίζει από δίκτυα Η/Υ. Το διαδίκτυο φαίνεται να είναι το πιο γνωστό και χρησιμοποιούμενο εργαλείο στη μαθησιακή διαδικασία με 90,9% όπως επίσης και οι ιστοσεξιερυνήσεις με 76,2%. Το 60,4% γνωρίζουν ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια, το 54,3% γνωρίζει να χρησιμοποιεί το skype για επικοινωνία και το 86,3% χρησιμοποιεί για το μάθημα το youtube. Μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών 74,6% κάνει χρήση blogs και wikis.

7. 4ο κριτήριο: Εμπόδια ως προς τη χρήση των ΤΠΕ

Πολλοί εκπαιδευτικοί 67% θεωρούν ότι οι λιγιστές γνώσεις τους για τις ΤΠΕ αποτελούν και εμπόδιο για τη χρήση τους ενώ το 38,6% πιστεύει ότι γι' αυτό φταίει η απουσία των παιδαγωγικών τους γνώσεων. Το 47,7% θεωρεί ως εμπόδιο για τη χρήση των ΤΠΕ την απουσία χρόνου και το 56,9% την αδιαφορία της Δ/νσης και του σχολείου γενικότερα. Το 68,5% θεωρεί την απουσία του προσωπικού ενδιαφέροντος εμπόδιο για την χρήση των ΤΠΕ, το 80,2% την έλλειψη ή τον κακό τεχνολογικό εξοπλισμό και το 71,1% την απουσία οικονομικών πόρων. Το 77,6% θεωρεί εμπόδιο τη μη επιμόρφωσή του στις νέες τεχνολογίες ενώ το 43,7% το ακατάλληλο επίπεδο ή κουλτούρα των μαθητών. Περίπου ο ίδιος αριθμός εκπαιδευτικών θεωρεί και όχι και έχει ουδέτερη θέση για το αν αποτελεί εμπόδιο το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Ως εμπόδιο το 72,6% πιστεύει ότι είναι η απουσία επαρκούς τεχνικής υποστήριξης, το 55,8% η απουσία αρκετού διαθέσιμου εκπαιδευτικού λογισμικού, το 56,4% η απουσία επαρκούς χρόνου για τη προετοιμασία, το 71,6% προβλήματα σύνδεσης με το διαδίκτυο ενώ το 45,2% διαφωνεί ότι είναι εμπόδιο τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

8. 5ο κριτήριο: Στάση εκπαιδευτικών απέναντι στις ΤΠΕ

Το 88,3% διαφωνεί ότι η χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία είναι για αυτούς κακή, το 90,4% ανώφελη, το 91,9% αδιάφορη, το 79,2% δύσκολη, το 65% χρονοβόρα και το 80,2% κουραστική. Το 92,9% διαφωνεί ότι η χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία είναι για αυτούς επικίνδυνη ενώ το 84,3% τη θεωρεί ευχάριστη διαδικασία. Το 89,4% δηλώνει ότι φοβάται να τις χρησιμοποιήσει αλλά το 70,5% τις θεωρεί απαραίτητες στο μάθημα. Το 55,8% χρησιμοποιεί πάντα τις ΤΠΕ στο εκπαιδευτικό τους έργο, το 49,7% μερικές φορές ενώ το 40,6% διαφωνεί ότι τις χρησιμοποιεί αναγκαστικά ως κάλεσμα της σύγχρονης εποχής.

9. 6ο κριτήριο: Μελλοντική επιμόρφωση στις ΤΠΕ

Δηλώνει ενδιαφέρον για μελλοντική επιμόρφωση για τις ΤΠΕ το 86,8%, για νέες ιδέες, δράσεις και μεθόδους το 88,9% και για τρόπους διασύνδεσης το 82,2%. Το 86,3% ενδιαφέρεται να επιμορφωθεί για τα διαθέσιμα εκπαιδευτικά λογισμικά, το 89,3% για την καλύτερη αξιοποίηση του τεχνολογικού εξοπλισμού και το 80,2% για τους κανόνες εργονομίας κατά τη χρήση του τεχνολογικού εξοπλισμού. Τέλος το 63% επιθυμεί να επιμορφωθεί στην εκπαιδευτική ρομποτική και να εισαχθεί στη διδακτέα ύλη.

10. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι πεπεισμένοι για την αξία των ΤΠΕ, πιστεύουν ότι συμβάλλουν στη βελτίωση της μάθησης και διευκολύνεται το έργο τους. Αποδέχονται ότι η διδασκαλία γίνεται πιο ενδιαφέρουσα, οι μαθητές αποκτούν περισσότερες γνώσεις, ενισχύεται η δημιουργικότητά τους, προάγεται η κριτική τους σκέψη και ενισχύεται η ενεργός συμμετοχή τους. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις βασικές συσκευές του υπολογιστή και το λειτουργικό σύστημά του, χρησιμοποιούν το βιντεοπροβολέα, πολλοί γνωρίζουν και χρησιμοποιούν προγράμματα

ζωγραφικής και αυτοματισμού γραφείου. Οι μισοί περίπου δε γνωρίζουν και δε χρησιμοποιούν προγράμματα εκμάθησης προγραμματισμού και από δίκτυα. Το πιο γνωστό και χρησιμοποιούμενο εργαλείο είναι το διαδίκτυο και φαίνεται να γίνεται χρήση και των blogs και των wikis. Πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που μπορούν να ερμηνεύσουν την παιδαγωγική αξία των ΤΠΕ, σχεδιάζουν να τις χρησιμοποιήσουν στην τάξη, θεωρούν εύκολη την ενσωμάτωσή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι απλή και εύκολη η χρήση τους με προσωπικό όφελος και βελτιώνει την επίδοση των μαθητών. Σχεδόν όλοι διαφωνούν ότι οι ΤΠΕ είναι γι' αυτούς μια κακή πρακτική και ότι τους είναι ανώφελη, αδιάφορη, δύσκολη, κουραστική και επικίνδυνη. Τη θεωρούν ευχάριστη διαδικασία και απαραίτητη για το μάθημα. Πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς θεωρούν εμπόδιο τις λιγότερες γνώσεις τους για τις ΤΠΕ ενώ λιγότεροι από τους μισούς πιστεύουν ότι γι' αυτό φταίει η απουσία των παιδαγωγικών τους γνώσεων. Επίσης οι περισσότεροι θεωρούν εμπόδιο την απουσία του προσωπικού ενδιαφέροντος, την έλλειψη ή τον κακό τεχνολογικό εξοπλισμό, την απουσία οικονομικών πόρων, τη μη επιμόρφωσή του στις νέες τεχνολογίες, την απουσία επαρκούς τεχνικής υποστήριξης και τα προβλήματα σύνδεσης στο διαδίκτυο. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών εκδηλώνει ενδιαφέρον για μελλοντική επιμόρφωση τόσο για νέες ιδέες, δράσεις και μεθόδους όσο και για τα διαθέσιμα εκπαιδευτικά λογισμικά, την καλύτερη αξιοποίηση του τεχνολογικού εξοπλισμού και τους κανόνες εργονομίας.

Βιβλιογραφία

- Βοσνιάδου, Σ. (2006). Παιδιά, σχολεία και υπολογιστές : προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Αθήνα: GUTENBERG.
- Βοσνιάδου, Σ. (2002). Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση: Προοπτικές, Προβλήματα και Προτάσεις. Στο: Α. Δημητρακοπούλου (επιμ.), Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, Ρόδος: ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗ σ. 49-54.
- Μαλιάρας, Ν. & Προκόπης, Α. (2014). Διδακτική προσέγγιση της τεχνολογίας με τη χρήση τεχνολογίας πληροφοριών και επικοινωνίας (ΤΠΕ) (αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία). Αλεξανδρούπολη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Δημητρακοπούλου, Α. (2004). Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: Διδακταλική Ομοσπονδία Ελλάδος Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών – Μελετών.
- Καριπίδης, Ν. & Πρέτζας, Δ. (2015). Βιβλιογραφική Ανασκόπηση των Παραγόντων που επηρεάζουν την Επιτυχή Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση. Στο: Β. Δαγδιλέλης, Α. Λαδιάς, Κ. Μπίκος, Ε. Ντρενογιάννη, Μ. Τσιτουρίδου (επιμ.), Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ), Θεσσαλονίκη, 2015.
- Κασιμάτη, Α. (2008). Εισαγωγή στη Διδακτική Μεθοδολογία - Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1095/3/1095_01_oaed_enotita07_v04.pdf.
- Ορφανίδου, Μ. (2013). Η χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη από την οπτική των γυναικών εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο: Μ. Κουγουρούκη, Π. Στραβάκου, Κ. Χατζηδήμου, (επιμ.), Παιδαγωγικές και διδακτικές ερευνητικές μελέτες, σ. 239-250. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε.
- Παπαδανιήλ, Ι. (2005). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση νέων τεχνολογιών: Το παράδειγμα των Κέντρων Στήριξης Επιμόρφωσης: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε.
- Τσιαούση, Μ. (2010). Πρόταση εκπαιδευτικού πλαισίου ΤΠΕ στο ελληνικό σχολείο (αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Αλεξανδρούπολη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Σιγούρος, Ι., Ισαακίδης Ι., Σελήσιος Ε., Γκίνη Μ. & Κέκκερης, Γ. (2011). Εικαστικές Τέχνες και Μαθηματικά με Τεχνολογίες Πληροφορικής. Γ. Κέκκερης (επιμ.). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε.
- Χατζηκαστένογλου, Ι. (2013). Στάσεις και «αντι-στάσεις» των δασκάλων Γενικής Αγωγής του Ν. Αττικής αναφορικά με την ενσωμάτωση και χρήση των ΤΠΕ στη διδακτική διαδικασία. Στο: Η Πληροφορική στην εκπαίδευση, Αθήνα, 2013.
- Βούλτσιου, Ε. (2007). Ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στη Μέση Εκπαίδευση. Διαδικασίες – Προβλήματα – Επιπτώσεις σε διδάσκοντες και διδασκόμενους (αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., Τμήμα Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών.
- Δαούτη, Σ., Μυγδάλας, Γ. & Τουμπαρίδου, Σ. (2009). Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση (αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία). Αλεξανδρούπολη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε., Νεοφώτιστος, Β., & Βαλκάνος, Ε. (2010). Απόψεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Paper presented at the 7ο Πανελλήνιο Συνεδρίο με Διεθνή Συμμετοχή, Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 23-26 Σεπτεμβρίου.
- Δαούτη, Σ., Μυγδάλας, Γ. & Τουμπαρίδου, Σ. (2009). Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση (αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία). Αλεξανδρούπολη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Μικρόπουλος, Γ. Α. (2006). Ο Υπολογιστής ως Γνωστικό Εργαλείο Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mullamaa, K. (2014). ICT in Language Learning - Benefits and Methodological Implications. International Education Studies, Vol.3, No.1, p. 38-44. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066076.pdf>.
- Lin, J., Wang, P. & Lin, I. (2012). Pedagogy * technology: A two-dimensional model for teachers' ICT integration. British Journal of Educational Technology Vol. 43, No. 1, p. 97-108.
- Van de Walle, J. (2005). Μαθηματικά για τη Δημοτικό και το Γυμνάσιο: Μια Εξελικτική Διαδικασία. Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ – Γιώργος Δαρδάνος.

- Sangrà, A. & González-Sanmamed, M. (2010). The role of information and communication technologies in improving teaching and learning processes in primary and secondary schools. *ALT-J, Research in Learning Technology*, Vol. 18, No. 3, p.47-59.
- Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία και πράξη*. Μετφρ. Ε. Εκκεκάκη. Επιστ. επιμ. Κ. Κόκκινος. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Papanastasiou, E. C., & Angeli, C. (2008).Evaluating the Use of ICT in Education: Psychometric Properties of the Survey of Factors Affecting Teachers Teaching with Technology (SFA-T3).*EducationalTechnology&Society*, 11(1), 69-86.
- Mueller, J., Wooda, E., Willoughby, T., Ross, C., & Specht, J. (2008).Identifying discriminating variables between teachers who fully integrate computers and teachers with limited integration.*Computers&Education*, 51, 1523-1537.
- Kalogiannakis, M. (2010).Training with ICT for ICT from the trainee's perspective.A local ICT teacher training experience. *Education and Information Technologies*, 15, 3-17.

Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΧΕΣΕΩΝ ΜΕ ΤΟΥΣ ΠΕΛΑΤΕΣ (CRM) ΚΑΙ ΤΩΝ SOCIAL MEDIA ΣΤΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑ ΚΑΙ ΣΤΙΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Γεώργιος Στουπάς
ΔΙ.ΠΑ.Ε, ΠΜΣ Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων
Θεσσαλονίκη, Ελλάδα
grgstoupas@csd.auth.gr

Ευγενία Παπαϊωάννου
ΔΙ.ΠΑ.Ε, τμήμα Διοίκησης Οργανισμών, Μάρκετινγκ και Τουρισμού
Θεσσαλονίκη, Ελλάδα
epap@mkt.teithe.gr

Κωνσταντίνος Ασημακόπουλος
ΔΙ.ΠΑ.Ε, τμήμα Διοίκησης Οργανισμών, Μάρκετινγκ και Τουρισμού
Θεσσαλονίκη, Ελλάδα
casim@mkt.teithe.gr

και

Ιωάννης Νάνος
ΔΙ.ΠΑ.Ε, τμήμα Διοίκησης Οργανισμών, Μάρκετινγκ και Τουρισμού
Θεσσαλονίκη, Ελλάδα
nanos.giannis@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία μελετά την εφαρμογή του CRM και των Social Media στα πανεπιστήμια και στις υπηρεσίες εκπαίδευσης. Αρχικά γίνεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση για τη Διαχείριση των Σχέσεων με τους Πελάτες (CRM) και των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης (Social Media). Στην συνέχεια γίνεται αναφορά στην σημαντικότητα της εφαρμογής των συστημάτων CRM και των κοινωνικών δικτύων στα πανεπιστήμια. Επιπρόσθετα, μελετώνται τα Social Media ως διάλογοι επικοινωνίας και εργαλεία προώθησης της καινοτομίας στην εκπαίδευση, καθώς και οι νέες προκλήσεις που φέρουν, ακολουθώντας και λαμβάνοντας υπόψη τις τελευταίες εξελίξεις και τις βέλτιστες πρακτικές εφαρμογής CRM και Social Media τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς. Συμπερασματικά καταλήγουμε στο ότι το CRM και τα Social Media, αποτελούν σημαντικούς πυλώνες επικοινωνίας των φοιτητών και των δυνητικών φοιτητών με τα αντίστοιχα ιδρύματα. Οι πρακτικές αυτές επηρεάζουν όχι μόνο την σχέση (μεταξύ φοιτητή-ιδρύματος), αλλά και το επίπεδο ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών και κατ' επέκταση την ικανοποίηση των φοιτητών. Για το λόγο αυτό είναι επιτακτική η ανάγκη διεξαγωγής εμπειρικής έρευνας που να μελετά τα βήματα και τα κριτήρια επιτυχίας κατά την εφαρμογή συστημάτων CRM και Social media Marketing στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: Ηλεκτρονική Διαχείριση των Σχέσεων με τους πελάτες - (CRM- Customer Relationship Management), Κοινωνικά Δίκτυα – Social Media, SCRM-Social Customer Relationship Management, Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έννοια της Διαχείρισης Πελατειακών Σχέσεων (CRM).

Η Διοίκηση (ή Διαχείριση) των Σχέσεων με τους Πελάτες εννοιολογικά και ιδεολογικά βασίζεται στο πεδίο του μάρκετινγκ των σχέσεων (relationship marketing), της πελατοκεντρικής φιλοσοφίας (customer-centric orientation) και στην ικανοποίηση του πελάτη (customer satisfaction). Αυτές οι έννοιες μπορούν να θεωρηθούν ως οι θεωρητικές βάσεις, πάνω στις οποίες βασίστηκε η ανάπτυξη του CRM (Stefanou et al., 2003; Mithas et al., 2005).

Τα Συστήματα Διαχείρισης Πελατειακών Σχέσεων ή Customer Relationship Management (CRM) «είναι ο συνδυασμός των ανθρώπων, των διαδικασιών και της τεχνολογίας ο οποίος προσπαθεί να αντιληφθεί και να καταλάβει τους πελάτες μιας επιχείρησης. Αποτελεί την προσπάθεια της επιχείρησης να μπορέσει να διαχειριστεί τις σχέσεις της με τους πελάτες της, επικεντρώνοντας στην ανάπτυξη των σχέσεων της με τους ίδιους αλλά και την διατήρησή τους» (Chen & Popovich, 2003; Nguyen, B. and Mutum, S.D., 2012). Φαίνεται λοιπόν, το πόσο σημαντικό είναι για την επιχείρηση να μπορεί να διαχειρίζεται με τον κατάλληλο τρόπο τους πελάτες της.

Η εξέλιξη της τεχνολογίας έπαιξε πολύ μεγάλο ρόλο στην ανάπτυξη τέτοιου είδους συστημάτων διαχείρισης πελατών δίνοντας την ευκαιρία στις επιχειρήσεις μέσω της κατάλληλης διαχείρισης των πελατών τους να αποσκοπούν και σε μεγαλύτερα κέρδη (Farooqi & Dhusia, 2011). Επομένως, το CRM είναι μία επιχειρηματική στρατηγική επιλογής και διαχείρισης πελατών για βελτιστοποίηση της μακροχρόνιας αξίας. Ο όρος CRM προέρχεται από τα αρχικά των λέξεων Customer Relationship Management, που στα ελληνικά μεταφράζεται ως Διαχείριση Πελατειακών Σχέσεων. Η λέξη Πελάτης αναφέρεται σε κάθε πελάτη που αλληλεπιδρά με την επιχείρηση: τρέχοντες πελάτες, προηγούμενους πελάτες, επικείμενους πελάτες. Η λέξη Σχέση περιλαμβάνει τη δημιουργία αξίας στις οποιοσδήποτε αλληλεπιδράσεις με την επιχείρηση. Τέλος, με την λέξη Διαχείριση αναφερόμαστε στον έλεγχο και στο συντονισμό πόρων, όπως χρόνος, χρήμα, άνθρωποι, τεχνολογία, πληροφορίες, σε στρατηγική και τακτική βάση, έτσι ώστε να βελτιστοποιείται η αξία του πελάτη (Βλαχοπούλου και Δημητριάδης, 2014, σ. 99).

Επομένως, η Διαχείριση Σχέσεων Πελατών περιλαμβάνει τα άτομα, τις διαδικασίες και την τεχνολογία και επιδιώκει τη σύλληψη της πελατοκεντρικής φιλοσοφίας για έναν οργανισμό (Ogunnaike, Borishade & Jeje, 2014). Πιο γενικά θα μπορούσαμε να πούμε πως, η διαχείριση πελατειακών σχέσεων (CRM) περιλαμβάνει τις στρατηγικές, τις διαδικασίες και τα πληροφοριακά συστήματα που χρησιμοποιεί ένας οργανισμός για να οικοδομήσει και να διατηρήσει τις σχέσεις με τους ήδη υπάρχοντες αλλά και τους μελλοντικούς του πελάτες (Peppers, D. & Rogers, M., 2010).

Τα κύρια οφέλη που προκύπτουν από τη χρήση των συστημάτων CRM, αλλά και της Διαχείρισης Πελατειακών Σχέσεων γενικότερα, μπορούν να συνοψιστούν στα εξής: αυξημένη ικανοποίηση πελατών, μειωμένα κόστη άμεσου μάρκετινγκ, αποδοτικότερο μάρκετινγκ και χαμηλότερο κόστος απόκτησης νέων πελατών. Παρόλα αυτά το ποσοστό των αποτυχιών εγκατάστασης είναι πολύ υψηλό, λόγω του υπερβολικού κόστους, των προκλήσεων ολοκλήρωσης και της χαμηλής αποδοχής του νέου συστήματος από τους χρήστες του (Φωλίνας & Φωτιάδης, 2018, σ. 237). Ένας από τους λόγους για τους οποίους το CRM συναντά χαμηλή αποδοχή από διευθυντικά στελέχη οργανισμών, είναι το ότι θεωρείται και αντιμετωπίζεται ως ένα εξειδικευμένο σύστημα το οποίο ενδεχομένως θα υποκαταστήσει τα στελέχη αυτά στη διαχείριση των πελατειακών σχέσεων.

Παρόλα αυτά, θα πρέπει να επισημανθεί ότι το CRM είναι πρώτα από όλα μια φιλοσοφία, η οποία μπορεί να υποστηρίζεται από την ραγδαίως αναπτυσσόμενη Πληροφοριακή Τεχνολογία (Rigby, et al., 2002; Nguyen, B. & Mutum, S.D. 2012), επιτρέποντας την άμεση αλληλεπίδραση του πελάτη με τον οργανισμό και βελτιώνοντας ουσιαστικά με τον τρόπο αυτό τους δείκτες απόδοσης του οργανισμού.

Η είσοδος στα Social Media και στο Social CRM (SCRM)

Μιλώντας όμως για την ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας δεν θα μπορούσε να παραληφθεί το κομμάτι των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και της επιρροής της οποίας φαίνεται να προκάλεσαν στις σχέσεις επιχείρησης-πελάτη. Καταναλωτές και επιχειρήσεις φαίνεται να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, με την αλληλεπίδραση αυτή να εξελίσσεται με ταχύ ρυθμό. (Baumöl et al., 2016).

Στην ελληνική γλώσσα, οι όροι που χρησιμοποιούνται ευρέως είναι «μέσα κοινωνικής δικτύωσης» ή «κοινωνικά δίκτυα» ή «κοινωνικά μέσα». Με τα κοινωνικά δίκτυα (facebook, twitter, instagram, Googleplus κ.α) γίνεται μια συντονισμένη προσπάθεια ώστε να προβληθεί η υπηρεσία ή το προϊόν μιας επιχείρησης και να αποκτήσει μεγαλύτερη αναγνωρισιμότητα. Επομένως, τα κοινωνικά μέσα επιτρέπουν την ενεργό συμμετοχή με τη μορφή της επικοινωνίας, δημιουργίας, συμμετοχής, συνεργασίας, εργασίας, κοινοποίησης, κοινωνικοποίησης, παιχνιδιού, αγοράς, πώλησης και εκπαίδευσης μέσα σε διαδραστικά και αλληλεξαρτώμενα δίκτυα (Tuten & Solomon, 2016, σ. 7) και από την πλευρά των

πελατών της επιχείρησης. Καθώς η πλειονότητα των ανθρώπων σήμερα που χρησιμοποιούν εργαλεία κοινωνικών μέσων προκειμένου να αυξήσουν την παρουσία τους σε πολλά δίκτυα, συλλέγουν ταυτόχρονα πληροφορίες, ενώ οι επιχειρήσεις με τον τρόπο αυτό βρίσκουν επίσης τον δρόμο για την ενσωμάτωσή τους στις επιχειρηματικές διαδικασίες (Obermayer, 2018). Επομένως, ο διαδραστικός χαρακτήρας των κοινωνικών μέσων με την ικανότητά τους να καθιερώνουν συνομιλίες μεταξύ ατόμων και επιχειρήσεων σε κοινότητες πωλητών και πελατών και να εμπλέκουν τους πελάτες στην παραγωγή περιεχομένου και τη δημιουργία αξίας έχει ενθουσιάσει τους επαγγελματίες με τη δυνατότητα να εξυπηρετούν καλύτερα τους πελάτες και να ικανοποιούν τις ανάγκες τους (Malthouse, et al., 2013; Orenga-Rogla, S. & Chalmers, R., 2016). Καθώς η έκθεση των χρηστών στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης έχει αλλάξει τα δεδομένα, τόσο στις αγορές όσο και στην εξυπηρέτηση των πελατών, γεννήθηκε και μια νέα φιλοσοφία, αυτή του SCRM (Social Customer Relationship Management) η οποία καλείται να φέρει εις πέρας την καλύτερη διασύνδεση των εταιρειών με τους πελάτες – χρήστες μέσω των κοινωνικών δικτύων. Στο πλαίσιο αυτό, οι επιχειρήσεις εντείνουν τις προσπάθειές τους προκειμένου να αναπτύξουν ειδικά μοντέλα και στρατηγικές για την προσέγγιση των πελατών τους μέσα από τα κοινωνικά δίκτυα και κατ' επέκταση να δημιουργήσουν ισχυρούς δεσμούς με αυτούς.

Χρησιμοποιώντας τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ο καταναλωτής έχει πια την δυνατότητα να γνωρίσει καλύτερα ένα προϊόν ή μια υπηρεσία, να λάβει υπόψη κριτικές άλλων πελατών, ακόμα και να προσθέσει ο ίδιος μια. Ως εκ τούτου, διαμορφώνονται πλέον νέα δεδομένα στην επικοινωνία στο διαδίκτυο, όπου ο διάλογος μπορεί να είναι αμφίδρομος μεταξύ χρηστών-πελατών και επιχειρήσεων (Zhang et al., 2017). Όπως αναφέρουν οι Baumöl et. al. (2016), τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης έχουν δημιουργήσει ένα πλήθος ευκαιριών αλλά και ρίσκων για τις επιχειρήσεις, οι οποίες έρχονται αντιμέτωπες με κάτι εντελώς καινούργιο. Για το λόγο αυτό οι επιχειρήσεις ξεκίνησαν τη δημιουργία εταιρικών προφίλ στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, αποσκοπώντας στην ανάπτυξη δεσμών και σχέσεων τόσο με τους δυνητικούς πελάτες τους όσο και με τους fans των προϊόντων και υπηρεσιών τους. Με τον τρόπο αυτό, επιτυγχάνεται η ανάπτυξη των προϊόντων με τη συμμετοχή των πελατών, η αύξηση των πωλήσεων καθώς και η άντληση σημαντικών πληροφοριών μέσω των σχολίων, ενώ αυξάνεται η πιστότητα των πελατών αλλά και η ικανοποίησή τους από τη συγκεκριμένη μάρκα (Harrigan et al., 2017).

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ SCRM ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η είσοδος των εκπαιδευτικών οργανισμών στο χώρο των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (social media) επέφερε νέες προοπτικές και ευκαιρίες και γι αυτό τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα στην Ευρώπη έχουν μπει για τα καλά στο στίβο της ψηφιακής αρένας, αναζητώντας έξυπνους τρόπους προσέλκυσης όλο και περισσότερων φοιτητών στα προγράμματά τους, προβάλλοντας το όνομά τους (branding), «ακούγοντας» τους φοιτητές-πελάτες μέσα από το διαδίκτυο και τα κοινωνικά μέσα, παρακολουθώντας άμεσα και έγκαιρα τη συμπεριφορά τους και αναλύοντας και μετρώντας τα δεδομένα, ώστε να «γνωρίζουν» την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα των ηλεκτρονικών ενεργειών τους (Vanwynsberghe & Verdegem, 2013; Voorn & Kommers, 2013; Gülbahar, 2014).

Επίσης, μέσω της υιοθέτησης λύσεων CRM, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα στοχεύουν στην αύξηση των επιδόσεών τους, στην πρόωθηση καλύτερων πρακτικών διαχείρισης και στη βελτίωση των σχέσεών τους με τους υφιστάμενους αλλά και τους υποψήφιους φοιτητές τους (Badwan et al., 2017). Η υιοθέτηση συστημάτων CRM είναι τρόπος ενίσχυσης της διαδικασίας δημιουργία προστιθέμενης αξίας των πανεπιστημίων. Ωστόσο, πρέπει να έχουμε επίγνωση του γεγονότος ότι η απλή επένδυση σε αυτά τα τεχνολογικά συστήματα δεν εγγυάται αυτομάτως την απόκτηση ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος. Αντίθετα, κάθε σύστημα CRM που αναπτύσσεται και που υιοθετείται από ένα πανεπιστήμιο, πρέπει να επιτύχει βαθιά γνώση των φοιτητών-πελατών του και να χρησιμοποιήσει αυτές τις γνώσεις για να αξιολογήσει σωστά την κατάσταση, να προτείνει τις κατάλληλες ενέργειες και να υποστηρίξει τη λήψη των σωστών αποφάσεων (Daradoumis et al., 2010).

Οι Seeman & O'Hara (2006) διεξήγαγαν μία μελέτη που αφορούσε την ανάπτυξη και υλοποίηση ενός CRM σε ένα κρατικό κολέγιο, εξετάζοντας ταυτόχρονα και τα οφέλη που προέκυψαν από την εφαρμογή του CRM. Μεταξύ άλλων εξέτασαν τη βελτίωση των δεδομένων των φοιτητών-πελατών και τη διαχείριση της διαδικασίας, την αυξημένη πιστότητα (loyalty) των φοιτητών, την ικανοποίηση και την διατήρηση των φοιτητών και την ικανοποίηση από τα παρεχόμενα προγράμματα και υπηρεσίες του κολεγίου, ενισχύοντας έτσι την ικανότητα ενός κολεγίου να προσελκύει, να διατηρεί και να εξυπηρετεί τους φοιτητές-πελάτες του.

Οι Ackerman & Schibrowsky (2007) εξέτασαν την ιδέα προσαρμογής ενός πλαισίου βάσει των αρχών του μάρκετινγκ των σχέσεων για τη διατήρηση των φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, θεωρώντας πως το μέλλον της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι η οικοδόμηση μακροχρόνιων σχέσεων με τους φοιτητές. Έτσι εισήγαγαν τον όρο διαχείριση σχέσεων σπουδαστών (Students Relationship Management - SRM) ο οποίος απαιτεί την δέσμευση της ανώτατης διοίκησης των ιδρυμάτων η οποία στη συνέχεια θα μετατραπεί σε πρωτοβουλία σε επίπεδο θεσμικών οργάνων, με απώτερους στόχους την εύρεση του τι έχει σημασία για τους φοιτητές, την πρόβλεψη των αναγκών τους και τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να παρασχεθεί προστιθέμενη αξία σε αυτούς.

Οι Nair κ.ά. (2010) εξέτασαν τους παράγοντες που επηρεάζουν την υιοθέτηση των συστημάτων CRM στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στο πανεπιστήμιο του Midwest. Για το σκοπό αυτό κατά την διάρκεια της μελέτης, είχε εγκατασταθεί ένα σύστημα επιχειρησιακού CRM (Enterprise CRM) ως μέρος του ERP, ένα CRM για την εγγραφή (EM CRM) και δύο αυτόνομες εφαρμογές CRM για δύο διαφορετικά κολέγια (College CRM). Στη συνέχεια, μέσα από ένα πλέγμα CRMGrid που δημιούργησαν για τους συμμετέχοντες στην έρευνα, προέκυψαν τα βασικά κριτήρια για την υιοθέτηση ενός συστήματος CRM. Αυτά αφορούσαν αρχικά την προσδοκία ωφέλειας δηλαδή, η αντίληψη των ατόμων για τα οφέλη που επιτυγχάνονται μέσω του CRM επηρέασε την απόφαση της ομάδας να το χρησιμοποιήσει, καθώς για ορισμένους από τους χρήστες το όφελος ήταν η ικανότητα του CRM να έχει πιο εξατομικευμένη επικοινωνία με τους φοιτητές, ενώ για τους άλλους, η εξοικονόμηση κόστους ήταν ένα σημαντικό όφελος. Επιπρόσθετα, το κριτήριο της εμπειρίας / γνώσης στη χρήση τέτοιου είδους συστημάτων, καθώς σημαντικός παράγοντας υιοθέτησης σε όλους τους χρήστες αναδείχθηκε και το κριτήριο της εκπαίδευσης. Τέλος, αναδείχθηκε και το κριτήριο της συνεργασίας και υποστήριξης του προσωπικού, καθώς οι περισσότεροι χρήστες θεώρησαν ότι η δημιουργία μιας καλής σχέσης με τις ομάδες υποστήριξης τους βοήθησε να χρησιμοποιούν το CRM πιο αποτελεσματικά.

Οι Daradoumis κ.ά. (2010) εστίασαν στην εξέταση της καταλληλότητας υιοθέτησης διαδικασιών CRM από πανεπιστήμια και ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που ασχολούνται με την ηλεκτρονική μάθηση. Για το σκοπό αυτό ανέπτυξαν μία εφαρμογή e-CRM που ονομάζεται SAMOS, η οποία διευκολύνει την αυτόματη δημιουργία αναφορών παρακολούθησης που προέρχονται από δεδομένα που περιέχονται στα αρχεία καταγραφής του περιβάλλοντος e-learning και στις βάσεις δεδομένων. Συγκεκριμένα, η SAMOS παρέχει σε Διευθυντές πανεπιστημίων, καθηγητές και φοιτητές, πληροφορίες σχετικά με την ακαδημαϊκή δραστηριότητα και τις επιδόσεις των φοιτητών.

Οι Gholami κ.ά. (2015) προσπάθησαν να μελετήσουν μέσω της χρήσης του CRM τον προσδιορισμό των παραγόντων SRM (Διαχείριση Φοιτητικών Σχέσεων).

Οι Rigo κ.ά. (2016) διεξήγαγαν μία έρευνα προκειμένου να είναι σε θέση να απαντήσουν στο ερώτημα: «πώς να υιοθετήσουμε μια στρατηγική CRM σε ένα ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης;». Για το σκοπό αυτό, μελέτησαν το Sigma Institute στην Πορτογαλία και ανέπτυξαν μια κυκλική και οργανική διαδικασία έρευνας δύο κύκλων, που περιλαμβάνει πέντε συστηματικές φάσεις. Ο πρώτος κύκλος της έρευνας δράσης επικεντρώθηκε στην επιλογή του λογισμικού CRM και ο δεύτερος κύκλος αποσκοπούσε στην εφαρμογή του λογισμικού CRM. Η διεπιστημονική ομάδα αποτελούνταν από ανθρώπους από διαφορετικά τμήματα (έναν school director, ένα μέλος του τμήματος μάρκετινγκ της σχολής, δύο ερευνητές, δύο προγραμματιστές, έναν υπεύθυνο έργου και έναν αναλυτή συστήματος). Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να δώσουν προσοχή στην ολοκλήρωση του λογισμικού και στην τεχνογνωσία (know-how) του προμηθευτή σχετικά με το συγκεκριμένο λογισμικό. Πέραν του ότι σε ένα ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ο πελάτης είναι ο φοιτητής, υπάρχουν και άλλοι ενδιαφερόμενοι που θα πρέπει να ενταχθούν ένα σχέδιο CRM, για την ανάπτυξη μιας ολιστικής άποψης των πελατών και δημιουργίας στρατηγικών που να τους προσεγγίσουν. Τα πανεπιστήμια μπορεί να χρησιμοποιήσουν τους εσωτερικούς τους πόρους, όπως καθηγητές και προσωπικό μάρκετινγκ, καθηγητές συστημάτων πληροφορικής, μεταπτυχιακούς φοιτητές και προσωπικό από τα τμήματα μάρκετινγκ και συστημάτων πληροφοριών για την ανάπτυξη ενός έργου CRM, καθώς όλοι αυτοί οι άνθρωποι έχουν γνώσεις που μπορούν να συμβάλλουν σε αυτήν την προσπάθεια.

Οι Wali & Wright (2016) εξέτασαν τον αντίκτυπο της αποτελεσματικότητας της διαχείρισης των σχέσεων με πελάτες (CRM) και την ποιότητα της παροχής υπηρεσιών σε σπουδαστές στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ηνωμένου Βασιλείου. Επιπλέον, διερεύνησαν και τις προσδοκίες των πελατών και της εξατομικεύσεως των υπηρεσιών που οδηγούν στην ικανοποίηση των σπουδαστών. Για το σκοπό αυτό, η έρευνα τους αποτελεί ένα εποικοδομητικό παράδειγμα, καθώς το CRM έχει πολλαπλές πραγματικότητες και απαιτεί την ενεργό συμμετοχή των ερευνητών. Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα βασικά θέματα σχετίζονται με τη διερεύνηση των εμπειριών των συμμετεχόντων και ότι τα πανεπιστήμια τριτοβάθμιας εκπαίδευσης παραλείπουν τις οικονομικές προσδοκίες των σπουδαστών τους. Επιπλέον, ότι οι προσπάθειες βελτίωσης της υπηρεσίας του πανεπιστημίου βασίζονται στις ανατροφοδοτήσεις των πελατών/φοιτητών του. Άλλο σημαντικό εύρημα είναι και η θετική δήλωση πως οι σχέσεις των ιδρυμάτων με τους φοιτητές-πελάτες επηρέασαν το επίπεδο ικανοποίησης από τις παρεχόμενες υπηρεσίες τους και τον τρόπο με τον οποίο οι απόφοιτοι και οι σημερινοί φοιτητές πελάτες υποστηρίζουν ή / και παραπέμπουν τους φίλους, την οικογένεια και τους συναδέλφους στο ίδρυμα ως αποτέλεσμα ικανοποιητικών εμπειριών υπηρεσιών που βίωσαν στο πανεπιστήμιο.

Οι Ogunnaike κ.ά. (2014) μελέτησαν τον καθορισμό των πρακτικών διαχείρισης σχέσεων και της επίδρασής τους στην ικανοποίηση των φοιτητών. Όσον αφορά τα αποτελέσματα, διαπιστώνεται ότι η προθυμία του φοιτητή να συστήσει σε άλλους το πανεπιστήμιο αυξάνεται όταν ο κύκλος ζωής του φοιτητή στο πανεπιστήμιο είναι καλά διαχειριζόμενος. Επίσης, ότι μία ισχυρή γονική σχέση (parent relationship management) στο πανεπιστήμιο οδηγεί τους φοιτητές να προτείνουν θετικά τα πανεπιστήμια τους σε άλλους. Παρατηρήθηκε επίσης, ότι η ύπαρξη αποτελεσματικής διαχείρισης

γονικής σχέσης (effective parent relationship management) στο πανεπιστήμιο αυξάνει το επίπεδο επανάληψης της προτίμησης του φοιτητή. Τέλος, οι ερευνητές συνιστούν τα εξής:

- Τα πανεπιστήμια πρέπει να υιοθετήσουν αποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης πελατειακών σχέσεων ικανοποίησης των σπουδαστών.
- Τα πανεπιστήμια πρέπει να παρέχουν υπηρεσίες σε επίπεδο που υπερβαίνει τις προσδοκίες των πελατών μέσω της αποτελεσματικής διαχείρισης του κύκλου ζωής των σπουδαστών, όπως η παροχή ποιοτικών διαδικασιών, τακτική επικοινωνία με τους σπουδαστές και μεταφορά αυτών σε σχέση με δραστηριότητες στο πανεπιστήμιο.
- Επιπλέον, τα πανεπιστήμια πρέπει να διατηρούν σχέσεις με τους γονείς, οργανώνοντας τακτικές συναντήσεις μαζί τους για να συζητήσουν τις ανησυχίες τους. Αυτό εξασφαλίζει ότι τόσο οι γονείς όσο και οι φοιτητές είναι ικανοποιημένοι.
- Τέλος, υπάρχει ανάγκη για τη διοίκηση του πανεπιστημίου να διατηρήσει αξιόπιστη βάση αποφοίτων που θα παρακολουθεί την πρόοδο των πτυχιούχων στις διαφορετικές σταδιοδρομίες τους.

Οι Badwan κ.ά. (2017) αξιολόγησαν τους κρίσιμους παράγοντες επιτυχίας και διερεύνησαν τα οφέλη που θα μπορούσαν να αποκτηθούν από την εφαρμογή της ηλεκτρονικής διαχείρισης σχέσεων με πελάτες (e-CRM) σε Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα από την πλευρά των σπουδαστών. Για το σκοπό αυτό, η μελέτη διεξήχθη στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Al Quds στην Παλαιστίνη και τα ευρήματα της έρευνας αποδεικνύουν πως η υιοθέτηση πρωτοβουλιών e-CRM ενισχύει την αύξηση των επιδόσεων, την προώθηση καλύτερων πρακτικών διαχείρισης και τη βελτίωση της σχέσης του ΑΕΙ με τους υπάρχοντες και τους δυνητικούς σπουδαστές. Έπειτα, ότι η ικανότητα των ανθρώπων να εφαρμόζουν τέτοιου είδους πρακτικές παίζει έναν κρίσιμο ρόλο στην επιτυχία της Ηλεκτρονικής Διαχείρισης Σχέσεων με τους Πελάτες. Τέλος, τα αποτελέσματα δείχνουν πως μία καλή τεχνολογική εφαρμογή υψηλής υποδομής, οδηγεί σε υψηλή αποτελεσματικότητα της διαδικασίας στην ικανοποίηση των πελατών, τη διατήρηση, την πίστη και τις υπηρεσίες υψηλής ποιότητας.

Οι Juan-Jordán κ.ά. (2018) συνοψίζουν τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένα σύστημα CRM για να ευδοκιμήσουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα στην τρέχουσα ψηφιακή εποχή και επισημαίνουν τις μελλοντικές τάσεις στο θέμα αυτό. Ουσιαστικά παραθέτουν συστάσεις για τους χρήστες πριν χρησιμοποιούν ένα σύστημα CRM. Για το σκοπό αυτό, επισκέφθηκαν και εξέτασαν μία πληθώρα ιστοσελίδων, βίντεο, εικόνων, πειραμάτων και προηγούμενων μελετών για την επιλογή συστημάτων CRM. Καταλήγοντας συνοψίσαμε τα κύρια χαρακτηριστικά, με τα στοιχεία να έχουν γενικευθεί αρκετά ώστε να περιλαμβάνουν τα παρόμοια χαρακτηριστικά των διαφόρων συστημάτων σε ένα μόνο στοιχείο. Ενδεικτικά παραδείγματα των χαρακτηριστικών που συμπεριέλαβαν είναι:

| Χαρακτηριστικό | Περιγραφή |
|--|--|
| Επικεφαλίδα deduplication | Εξασφαλίζει ότι τα ερωτήματα και οι δραστηριότητες του υποψήφιου φοιτητή πρέπει να παρακολουθούνται κάτω από μια ενιαία εγγραφή - ακόμη και αν χρησιμοποιούν πολλαπλούς διαύλους επικοινωνίας (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, φόρμα διαδικτύου, τηλεφωνική κλήση κ.λπ.). |
| Πλήρες προφίλ | Παρέχει λεπτομερή στοιχεία σχετικά με τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις και τα χόμπι του παρακολουθώντας τις δραστηριότητές του. Έχει πρόσβαση στο κοινωνικό προφίλ του υποψηφίου. |
| Διανομή | Διανέμει άμεσα τα ερωτήματα των φοιτητών στα σωστά τμήματα, βάσει προκαθορισμένων ενεργοποιήσεων. Αυτό βοηθά στη μείωση του χρόνου απόκρισης και στη βελτίωση της εμπειρίας των σπουδαστών. |
| Κοινωνική ακρόαση | Παρακολουθεί τις ψηφιακές συνομιλίες για να κατανοήσει τι λένε οι φοιτητές, οι απόφοιτοι και άλλοι συνάδελφοι σχετικά το ινστιτούτο στο διαδίκτυο. |
| Συμμετοχή αποφοίτων και Διαχείριση «Δωρητών» | Διατηρεί τη σύνδεση μεταξύ του ιδρύματος και των αποφοίτων για να κερδίσει δωρεές για το ίδρυμα, να δημιουργήσει lobby για τους πρόσφατους αποφοίτους, να υποστηρίξει τις προσπάθειες προσλήψεων νέων αποφοίτων από παλαιότερους κ.λπ |

Επίσης, υπάρχουν κι άλλα στοιχεία που απαρτίζουν το σύστημα που προτείνεται συνθέτοντας μια ολοκληρωμένη βάση διαχείρισης φοιτητών.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Παρά τα σημαντικά επιτεύγματα και αποτελέσματα στο τομέα των πρακτικών εφαρμογών τόσο του CRM όσο και των Social Media στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, δεν υπάρχουν σημαντικές ερευνητικές μελέτες που να αφορούν τις εφαρμογές SCRM στα Ελληνικά Ιδρύματα. Ουσιαστικά δεν υπάρχουν αρκετές μελέτες στην Ελληνική βιβλιογραφία που

να διερευνούν άμεσα τη χρήση τόσο του CRM όσο και των Social Media μεταξύ φοιτητών και πανεπιστημίων και να αξιολογούν τον αντίκτυπο τους.

Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο ότι αφενός τα ελληνικά πανεπιστήμια είναι δημόσια και συντηρούνται από εθνικούς πόρους, οι οποίοι είναι πολύ περιορισμένοι, με αποτέλεσμα να μην έχουν την ευκαιρία να επενδύσουν χρήματα για το χτίσιμο της διαδικτυακής τους παρουσίας και την ανάπτυξη συστημάτων CRM και αφετέρου λειτουργούν «εφησυχαστικά», δεδομένου ότι οι εισακτέοι φοιτητές θεωρούνται δεδομένοι. Επιπλέον τα Ελληνικά Πανεπιστήμια δεν αξιολογούνται ή/και χρηματοδοτούνται διαφορετικά, ανάλογα με τις προσπάθειες ή επιδόσεις ή την φήμη που έχουν χτίσει, οπότε δεν υπάρχει υποκίνηση για ανάλογα εγχειρήματα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ/ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Στη σημερινή εποχή του διαδικτύου, ο ανταγωνισμός, η παγκοσμιοποίηση της αγοράς, καθώς και η ανάγκη σχεδιασμού, ανάπτυξης και προσφοράς προσωποποιημένων προϊόντων και υπηρεσιών, οδήγησαν τις επιχειρήσεις να δημιουργήσουν στενές σχέσεις με του πελάτες τους σε ψηφιακό περιβάλλον, πέρα από το φυσικό. Με βάση το γεγονός αυτό, στο πλαίσιο των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η διαχείριση και βελτίωση των σχέσεων με τους σπουδαστές επιτυγχάνεται εφαρμόζοντας τις πρακτικές του CRM. Η πλειοψηφία των άρθρων αναφέρουν πως θα πρέπει να χαρακτηρίζεται ως θεσμική φιλοσοφία η οποία είναι βασισμένη στις αρχές του μάρκετινγκ. Βασική προϋπόθεση όμως, που θα αποτελέσει καρπός δημιουργίας και ανάπτυξης πρακτικών εφαρμογών CRM στα ΑΕΙ, αποδεικνύεται ο παράγοντας της τεχνογνωσίας (know-how) τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικού προσωπικού όσο και σε επίπεδο φοιτητών. Οι πρακτικές αυτές επηρεάζουν όχι μόνο τη σχέση (μεταξύ σπουδαστή-ιδρύματος) αλλά και το βαθμό ικανοποίησης από το επίπεδο των παρεχόμενων υπηρεσιών. Επιπρόσθετα, οι δυνατότητες που δίνουν εφαρμογές πρακτικών social media αυξάνουν και βελτιστοποιούν τις τυπικές διαδικασίες μάθησης σε ένα ίδρυμα, ενισχύοντας έτσι την συνεργατική μάθηση (Kaplan & Haenlein, 2010; Davis, 2014; Manca & Ranieri, 2016). Όμως, παρά τα ελκυστικά αποτελέσματα που φέρνει η χρήση SCRM πρακτικών, κυρίως στην επικοινωνία, φαίνεται ότι δε χρήζει ιδιαίτερης αποδοχής σε επίπεδο φοιτητών και εκπαιδευτικού προσωπικού. Τέλος, πρέπει να σημειωθεί πως δεν μπορεί να γίνει μία ουσιαστική σύγκριση του διεθνούς σκηνικού με την Ελληνική πραγματικότητα, καθώς η εφαρμογή τέτοιου είδους πρακτικών είναι “απούσα” στα Ελληνικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σημαντική κρίνεται επομένως η γνώση που θα παρήγαγε μία έρευνα, εστιάζοντας κυρίως στην εφαρμογή των πρακτικών του CRM και των Social Media στα Ελληνικά Πανεπιστήμια. Κρίνεται απαραίτητο να ερευνηθεί η διαδικτυακή παρουσία των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, η καθημερινή δραστηριότητα στα social media, η εφαρμογή διαφημιστικού περιεχομένου στο διαδίκτυο κλπ. Τέλος, σημαντική θα ήταν και μία αντίστοιχη έρευνα, στις υπηρεσίες εκπαίδευσης των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, με μία ολοκληρωμένη οπτική πάνω στο πως χρησιμοποιούν το μάρκετινγκ και συγκεκριμένα τις πρακτικές των Social Media και του CRM.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ackerman, R. & Schibrowsky, J. (2007). A business marketing strategy applied to student retention: a higher education initiative. *Journal college student retention*, 9(3):307-336.
- Badwan, J., Shobaki, M., Naser, S. & Amuna, Y. (2017). Adopting Technology for Customer Relationship Management in Higher Educational Institutions. *International Journal of Engineering and Information Systems (IJEAIS)*, 1(1):20-28.
- Baumol, U., Hollebek, L. & Jung, R. (2016). Dynamics of customer interaction on social media platforms. *Electron markets*, 26:199-202.
- Bogdanov, E., Limpens, F., Li, N., Helou, S., Salzmann, C., Gillet, G. (2012). A Social Media Platform in Higher Education. *Global Engineering Education Conference (EDUCON)*, Marrakesh, Morocco, 17-20 Απριλίου 2012. Marrakesh, Morocco, 3:1-8.
- Chen, I. & Popovich, K., (2003). Understanding customer relationship management (CRM): People, process and technology. *Business Process Management Journal*, 9(5):672 – 688.
- Daradoumis, T., Ardura, I., Faulin, J., Xhafa, F., Juan, A. & López, F. (2010). CRM Applied to Higher Education: Developing an e-Monitoring System to Improve Relationships in e-Learning Environments. *International Journal of Services Technology and Management*, 14(1):103-125.
- Davis, C., Amen, R., Aguilar, C., Canché, Manuel. (2014). Social Media, Higher Education, and Community Colleges: A Research Synthesis and Implications for the Study of Two-Year Institutions. *Community College Journal of Research and Practice*, 39(5): 409-422.
- Farooqi, R. & Dhusia, D. (2011). A comparative study of crm and e-crm technologies. *Indian Journal of Computer Science and Engineering (IJCSE)*, 2(4):624-627.

- Gholami, H., Saman, M., Sharif, S. & Zakuan, N. (2015). A CRM strategic leadership towards sustainable development in student relationship management: SD in higher education. *Procedia Manufacturing*, 2:51 – 60.
- Gülbahar, Y. (2014). Current State of Usage of Social Media for Education: Case of Turkey. *Journal of Social Media Studies*, 1(1):53–69.
- Harrigan, P., Evers, U., Miles, M. & Daly, T. (2017). Customer engagement with tourism social media brands. *Tourism Management*, 59:597-609.
- Juan-Jordán, H., Guijarro-García, M. & Hernandez Gadea, J. (2018). Feature Analysis of the “Customer Relationship Management” Systems for Higher Education Institutions. *Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences*, 5(1):30-43.
- Kaplan, A. M. & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business Horizons*, 53(1):59-68.
- Malthouse, E., Haenlein, M., Skiera, B., Wege, E. & Zhang, M. (2013). Managing Customer Relationships in the Social Media Era: Introducing the Social CRM House. *Journal of Interactive Marketing*, 27(4):270-280.
- Manca, S., Ranieri, M. (2016). Facebook and the others. Potentials and obstacles of Social Media for teaching in higher education. *Computers & Education An International Journal*, 95(1):216-230.
- Mithas, S., Krishnan, M.S., & Fornell, C. (2005). Why do customer relationship management applications affect customer satisfaction? *Journal of Marketing*, 69:201-209.
- Nair, C., Chan, S. & Fang, X. (2010). A Case Study of CRM Adoption in Higher Education. *Author Guidelines for Proceedings Manuscripts*, 2(1):18-27.
- Nguyen, B. and Mutum, S.D. (2012). A review of customer relationship management: successes, advances, pitfalls and futures, *Business Process Management Journal*, 18(3): 400-419.
- Obermayer, N. (2018). Exploring the Relevance of Knowledge-Based Networking (Social Media) Tools Among Family Businesses. *International Journal of Management, Knowledge and Learning*, 7(1):19-33.
- Ogunnaike, O. O., Borishade, T. T., Jeje, O. E. (2014). Customer Relationship Management Approach and Student Satisfaction in Higher Education Marketing. *Journal of Competitiveness* 10(1):49-62.
- Orenga-Rogla, S. & Chalmeta, R. (2016). Social customer relationship management: taking advantage of Web 2.0 and Big Data technologies. *SpringerPlus*. 5:1062. Doi: 10.1186/s40064-016-3128-y
- Peppers, D. and Rogers, M. (2010). *Managing Customer Relationships – A Strategic Framework*, 2nd ed., Wiley, Hoboken, NJ.
- Rigby, D., K., Reichheld, F.F. and Scheffer, P. (2002). Avoid the four perils of CRM. *Harvard Business Review*, (Feb):101-109.
- Rigo, G. E., Pedron, C. D., Caldeira, M., Araújo, C. C. S. (2016). CRM adoption in a higher education institution. *Journal of Information Systems and Technology Management*, 13(1):45-60.
- Seeman, E. & O'Hara, M. (2006). Customer relationship management in higher education Using information systems to improve the student-school relationship. *Campus-Wide Information Systems* 23(1):24-34.
- Stefanou C., Sarmaniotis C., Stafyla A. (2003). CRM and customer-centric knowledge management: an empirical research. *Business Process Management Journal*, 9(5):617–634.
- Tuten & Solomon, T. (2016). *Social media marketing*. (M. Κωνσταντοπούλου, μεταφρ.). Αθήνα: Διάλογος.
- Vanwynsberghe, H. & Verdegem, P. (2013). Integrating Social Media in Education. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 15(3):1-10.
- Voorn, R. & Kommers, P. (2013). Social media and higher education: introversion and collaborative learning from the student's perspective. *International Journal of Social Media and Interactive Learning Environments* 1(1): 59-73.
- Wali, A. & Wright, L. (2016). Customer Relationship Management and Service Quality: Influences in Higher Education. *Journal of Customer Behaviour* 15(1): 67-79.
- Zhang, M., Guo, L., Hu, M. & Liu, W. (2017). Influence of customer engagement with company social networks on stickiness: Mediating effect of customer value creation. *International Journal of Information Management*, 37(3): 229-240
- Φωλίνας, Δ. & Φωτιάδης, Θ. (2018). *Διοίκηση εφοδιαστικής αλυσίδας και μάρκετινγκ – μια ολοκληρωμένη προσέγγιση*. Αθήνα: ΛΙΒΑΝΗ.

ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΙΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ

Αγιάννη Ελένη

Γυμνάσιο Αλωνίων, Ελλάδα, Αλώνια Πιερίας, eleniagianni@gmail.com

Περίληψη:

Η εισαγωγή και αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση αποτελεί μία πραγματικότητα εδώ και δεκαετίες στην προσπάθεια της εκπαιδευτικής κοινότητας να εναρμονιστεί με τους στόχους της «Κοινωνίας της Γνώσης». Στο πλαίσιο αυτό έχει υλοποιηθεί μία αξιολογη προσπάθεια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ (Α' επίπεδο-Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, Β' επίπεδο-Αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, Σεμινάριο "Αξιοποίηση Τεχνικών Ασύγχρονης και εξ αποστάσεως Διδασκαλίας μέσα από το Περιβάλλον Ηλεκτρονικής Μάθησης Moodle"), ώστε να καταστούν ικανοί στη χρήση αυτών στη μαθησιακή διαδικασία. Ενδιαφέρον, λοιπόν, παρουσιάζει μία έρευνα σχετικά με το επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευτικών καθώς και η διερεύνηση των χαρακτηριστικών μελλοντικών επιμορφωτικών προγραμμάτων στις ΤΠΕ. Βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των γνώσεων και των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Πιερίας σχετικά με τις ΤΠΕ. Επίσης, η αναζήτηση τυχόν συσχετίσεων μεταξύ δημογραφικών στοιχείων, όπως το φύλο, η ηλικία, τα έτη υπηρεσίας, ο τύπος του σχολείου υπηρεσίας, οι πρόσθετες σπουδές των εκπαιδευτικών με τις γνώσεις και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες στις ΤΠΕ. Η έρευνα διεξήχθη από τον Απρίλιο έως τον Μάιο του 2018, με εργαλείο συλλογής των δεδομένων ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 332 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Πιερίας όλων των ειδικοτήτων. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό GNU PSPP και τεχνικές ανάλυσης την περιγραφική και επαγωγική μέθοδο. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι έχει παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Σε ικανοποιητικό βαθμό οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν κατάλληλα εκπαιδευτικά λογισμικά για τα μαθήματα που διδάσκουν, μπορούν να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τις δυνατότητες των ΤΠΕ στον διδακτικό σχεδιασμό, αλλά και να βοηθήσουν τους μαθητές τους να τις χρησιμοποιήσουν στη μαθησιακή διαδικασία. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών, όμως, ανέφερε ότι δεν είναι σε θέση να επιλύσει τεχνικά προβλήματα που παρουσιάζονται κατά τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν το μεγάλο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση στις ΤΠΕ. Διαπιστώνεται η ανάγκη για υποχρεωτική, συνεχή, συχνή, ταχύρρυθμη επιμόρφωση, εστιασμένη κυρίως στην πρακτική επίδειξη και άσκηση και όχι τόσο στη θεωρία. Η προτίμηση των μικτών επιμορφωτικών προγραμμάτων, δηλαδή δια ζώσης και εξ αποστάσεως, δείχνει το έδαφος που κερδίζει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος που επηρεάζουν τις γνώσεις και τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, αναδείχθηκε η ηλικία, τα έτη υπηρεσίας, το φύλο όσον αφορά τις επιμορφωτικές ανάγκες, η κτήση μεταπτυχιακού και διδακτορικού τίτλου σπουδών όσον αφορά τις γνώσεις τους σχετικά με τις ΤΠΕ. Ο τύπος σχολείου υπηρεσίας, καθώς και η κατοχή δεύτερου πτυχίου φαίνεται ότι δεν επηρεάζουν καθόλου τόσο τις γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ΤΠΕ όσο και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες.

Λέξεις-Κλειδιά: ΤΠΕ, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, γνώσεις, επιμόρφωση

Βιβλιογραφία

- Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των Ψηφιακών Τεχνολογιών στη Διδακτική Πράξη (Επιμόρφωση Β' επιπέδου Τ.Π.Ε.), (2018). Ανακτήθηκε 12 Αυγούστου, 2019, από <http://b-epipedo2.cti.gr/el-GR/>
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών. Αθήνα: Κριτική.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), (2017). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής. Ανακτήθηκε 12 Αυγούστου, 2019, από http://www.pischools.gr/lessons/computers/epps/18deppsaps_Pliroforikis.pdf
- Κόμης, Β. (2004). Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

- Κοτοπούλης, Θ. (2013). Νέες Τεχνολογίες και Εκπαίδευση. Τα σύγχρονα υπολογιστικά & δικτυακά περιβάλλοντα μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαρκαντώνης, Χ. (2013). Ο ρόλος ατομικών και οργανωσιακών παραγόντων στη διαδικασία επιτυχούς ενσωμάτωσης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Προσέγγιση με μεικτές ερευνητικές μεθόδους. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος.
- Μαστρογιάννης, Α. (2016). Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση. Προσδοκίες, αντιπαραθέσεις, αναδιπλώσεις και παραδοχές. i-Teacher. Το διαδικτυακό περιοδικό για τις Τ.Π.Ε. και τις εφαρμογές τους στην εκπαίδευση. 12, 262-272. Ανακτήθηκε 29 Μαΐου, 2018, από https://www.biologyinschool.gr/wp-content/uploads/2015/12/12o_teychos_i_teacher_1_2016-1.pdf
- Ξανθόπουλος, Α. (2016). Εκπαίδευση και τεχνολογία: «Όσο προχωρούμε, τόσο ο δρόμος μακραίνει». Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στη Διδακτική Πράξη, Θεσσαλονίκη, 8 Απριλίου - 10 Απριλίου 2016. Θεσσαλονίκη, 4ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Κεντρικής Μακεδονίας, 306-318.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2014). Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. (Τόμος Α'). Αθήνα: Αυτοέκδοση. (Αρχική έκδοση 2001).
- Σαμαντά, Α. (2016). Διερεύνηση των αντιλήψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών ως προς την παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Σχολή Επιστημών της Αγωγής. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Αθήνα.
- Σέργης, Σ. & Κουτρομάνος, Γ. (2013). Η επίδραση της επιμόρφωσης στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών για τους εκπαιδευτικούς. Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση. 6, (1-2), 67-84.
- Τζαβάρα, Α. & Κόμης, Β. (2011). Η ενσωμάτωση της Παιδαγωγικής Γνώσης στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων με ΤΠΕ: μελέτη περίπτωσης με υποψήφιους εκπαιδευτικούς. Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση. 4, (1-3), 5-20.

ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΜΕΝΩΝ ΣΤΟ Β΄ ΕΠΙΠΕΔΟ

Κίκας Ιωάννης
Διεθνές Πανεπιστήμιο
Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων
Ελλάδα – Θεσσαλονίκη
kikasjo@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ιστορικό και σκοπιμότητα της έρευνας

Σκοπός αυτής της εργασίας ήταν να μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης, επιμορφωμένων στο Β΄ επίπεδο, σχετικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία και να εκφράσουν τον βαθμό ικανοποίησής τους από τη συμμετοχή τους στην επιμόρφωση.

Είναι γεγονός πως τα τελευταία χρόνια οι νέες τεχνολογίες έχουν εισχωρήσει στην καθημερινότητά μας. Ο Η/Υ έχει γίνει απαραίτητος σχεδόν σε όλες τις ανθρώπινες δραστηριότητες. Η εκπαίδευση δε θα μπορούσε να μείνει έξω απ' αυτές τις εξελίξεις και η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση κρίθηκε απολύτως αναγκαία. Ένας από τους βασικούς παράγοντες για την επιτυχία αυτού του εγχειρήματος είναι η άποψη των εκπαιδευτικών και οι γνώσεις τους γύρω από αυτές. Γι' αυτό κρίθηκε απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Το έργο αυτό ανέλαβε, κατά κύριο λόγο, να το κάνει η επιμόρφωση Β΄ επιπέδου, επιμορφώνοντας τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Επομένως, είναι σημαντικό να διερευνηθεί αν ο εκπαιδευτικός, μετά την επιμόρφωσή του στο Β΄ επίπεδο, έχει θετική στάση απέναντι στις ΤΠΕ και τις χρησιμοποιεί στη μαθησιακή διαδικασία. Αν κατάφερε η επιμόρφωση Β΄ να καλύψει τα κενά που προέκυψαν από τις προηγούμενες επιμορφώσεις.

Πρωτοτυπία της εργασίας

Η πρωτοτυπία της εργασίας έγκειται στη συγκριτική μελέτη παλαιότερων επιμορφώσεων στις ΤΠΕ με την επιμόρφωση Β΄ επιπέδου και στο γεγονός ότι στην έρευνα μελετήθηκε για πρώτη φορά αν υπάρχει διαφοροποίηση στη στάση των νηπιαγωγών από αυτή των δασκάλων απέναντι στις ΤΠΕ.

Πληθυσμός και δείγμα

Για τους σκοπούς της έρευνας, στάλθηκαν τα ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς (δασκάλους και νηπιαγωγούς) των νομών Θεσσαλονίκης και Χαλκιδικής, που έχουν επιμορφωθεί στο Β΄ επίπεδο και απαντήθηκαν 170 ερωτηματολόγια.

Τελικά συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί, σε μεγάλο ποσοστό, χρησιμοποιούν τον υπολογιστή στην εκπαιδευτική διαδικασία, πιστεύουν πως η χρήση των ΤΠΕ ενεργοποιεί τους μαθητές και τους βοηθάει να αναπτύξουν ανώτερες δεξιότητες (συνεργασίας, λήψης απόφασης, επίλυσης προβλημάτων, κριτικής σκέψης κ.ά.). Μετά την επιμόρφωσή τους στο Β΄ επίπεδο αισθάνονται ικανοί να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, να δημιουργούν σενάρια διδασκαλίας και να διαλέγουν για τους μαθητές τους τα κατάλληλα λογισμικά. Επίσης πιστεύουν ότι το πρόγραμμα σπουδών της επιμόρφωσης Β΄ επιπέδου ήταν ενδιαφέρον και καινοτόμο και ανταποκρίθηκε στις ανάγκες τους για απόκτηση γνώσεων σχετικών με τη χρήση των ΤΠΕ. Οι νηπιαγωγοί φαίνεται να έχουν θετικότερη άποψη από τους δασκάλους για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία και οι εκπαιδευτικοί με περαιτέρω σπουδές να χρησιμοποιούν περισσότερο τον Η/Υ στην τάξη. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, σε αντίθεση με άλλες έρευνες, φαίνεται να χρησιμοποιούν περισσότερο τον Η/Υ στην τάξη από τους άντρες. Η ηλικία φαίνεται να μην επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των ΤΠΕ. Η επιμόρφωση Β΄ επιπέδου κατάφερε να καλύψει σχεδόν όλα τα κενά που υπήρχαν στις γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ΤΠΕ, από τις προηγούμενες επιμορφώσεις.

Τέλος, από τα αποτελέσματα της έρευνας, αναδείχθηκαν και κάποιες ελλείψεις που παρουσιάζει το πρόγραμμα της επιμόρφωσης Β΄ επιπέδου. Οι εκπαιδευτικοί που επιμορφώθηκαν στο Β΄ επίπεδο δεν είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από τις γνώσεις που πήραν για το σχεδιασμό ιστοσελίδων και Blog, καθώς και σε ζητήματα ασφαλούς πλοήγησης στο διαδίκτυο και σεβασμού των προσωπικών δεδομένων.

Λέξεις κλειδιά: Επιμόρφωση, Επιμόρφωση Β΄ επιπέδου, ΤΠΕ, απόψεις των εκπαιδευτικών

ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ GDPR ΣΤΑ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΙΔΡΥΜΑΤΑ Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ DPO

Παναγιώτης Παπαγεωργίου
Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Μάρκετινγκ και Τουρισμού, ΔΙ.ΠΑ.Ε
Email: p.papageorgiou@tour.teithe.gr

Ιωάννα Σιμέλη
Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Μάρκετινγκ και Τουρισμού, ΔΙ.ΠΑ.Ε
Email: ioanna.simeli@gmail.com

Η προστασία των φυσικών προσώπων έναντι της επεξεργασίας των προσωπικών του δεδομένων αποτελεί θεμελιώδες δικαίωμα. Καίριες δομές της Πολιτείας, όπως είναι τα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, χειρίζονται προσωπικά δεδομένα των φοιτητών και του προσωπικού. Τα δεδομένα αυτά φυλάσσονται ψηφιακά και κάποιες φορές η αποθήκευση τους δεν συμβαίνει σε φυσικούς χώρους του Ιδρύματος αλλά σε απομακρυσμένες περιοχές. Δεδομένου ότι ο Γενικός Κανονισμός Προστασίας Δεδομένων (ΓΚΠΔ) είναι μια Οδηγία της Ευρωπαϊκής Ένωσης άμεσα υποχρεωτική και υλοποιήσιμη από τον Μάιο του 2018, όπου η μη συμμόρφωση επιφέρει υπέρογκα πρόστιμα, προκύπτει επιτακτική ανάγκη τα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα να προβούν στην υιοθέτηση κουλτούρας και εφαρμογή συστημάτων που θα αποσκοπούν στη συμμόρφωση τους με τις επιταγές της Οδηγίας και θα εξασφαλίζουν γενικότερα την ασφάλεια των πληροφοριακών συστημάτων.

Η εφαρμογή του ΓΚΠΔ στον ευαίσθητο τομέα της Εκπαίδευσης αποτελεί αντικείμενο διερεύνησης, μιας και δεν υπάρχουν διαθέσιμα βιβλιογραφικά δεδομένα, εξαιτίας της πρόσφατης υιοθέτησης του και συνεπώς μόνο από περιορισμένα εμπειρικά δεδομένα μπορούμε να αντλήσουμε πληροφορίες.

Η εργασία σκοπό έχει να προτείνει ένα γενικό πλαίσιο οργάνωσης μίας Εκπαιδευτικής Μονάδας, προκειμένου να είναι συμμορφωμένη με τις απαιτήσεις του ΓΚΠΔ.

Θα προταθεί ένα σύστημα οργάνωσης το οποίο αν εφαρμοστεί στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα θα οδηγήσει σε συμμόρφωση με τις απαιτήσεις του ΓΚΠΔ. Ταυτόχρονα θα γίνει προσπάθεια να εντοπιστούν οι δυσκολίες που προκύπτουν στο στάδιο της υλοποίησης και θα προταθούν λύσεις, με απώτερο σκοπό την πρόταση ενός ολοκληρωμένου συστήματος ποιότητας συμβατό με τις ιδιαιτερότητες της Οργάνωσης μίας Εκπαιδευτικής Μονάδας.

ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΑ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΙΔΡΥΜΑΤΑ - ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΈΝΔΥΣΗΣ

Αμαλία Σταλικά

Τμήμα Σχεδιασμού και Τεχνολογία Ένδυσης, ΔΙ.ΠΑ.Ε

Email: stalika_a@yahoo.gr

Παναγιώτης Παπαγεωργίου

Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Μάρκετινγκ και Τουρισμού, ΔΙ.ΠΑ.Ε

Email: p.papageorgiou@tour.teithe.gr

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών συγκεκριμένου τμήματος Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα η ερευνητική προσπάθεια εστιάζει στην μέτρηση και στην αξιολόγηση της ποιότητας των υπηρεσιών που προσφέρονται από το τμήμα Σχεδιασμού και Τεχνολογίας Ένδυσης του ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας (Παράρτημα Κιλκίς). Πρωταρχικός στόχος της έρευνας είναι να εξετάσει το βαθμό ικανοποίησης των φοιτητών του συγκεκριμένου τμήματος σχετικά με το προσφερόμενο πρόγραμμα σπουδών, την υλικοτεχνική υποδομή του Ιδρύματος, τις παρεχόμενες υπηρεσίες του εκπαιδευτικού και του διοικητικού προσωπικού και τις διάφορες υποστηρικτικές υπηρεσίες του τμήματος.

Η έρευνα έλαβε χώρα κατά το χρονικό διάστημα εκπόνησης της εργασίας δηλαδή από το μήνα Δεκέμβριο του 2018 και ολοκληρώθηκε κατά το μήνα Φεβρουάριο του 2019. Η συλλογή των απαραίτητων στοιχείων έγινε μέσω ερωτηματολογίου. Σε αντίθεση με τον παραδοσιακό μονοδιάστατο τρόπο μέτρησης της ικανοποίησης, στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε μια κλίμακα βασισμένη στα θεωρητικά μοντέλα που αναπτύχθηκαν για την ικανοποίηση. Για την ποιότητα χρησιμοποιήθηκε η πρόσφατη ελληνική εκδοχή του HEdPERF. Για την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα PSPP και τεχνικές της περιγραφικής στατιστικής.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 230 φοιτητές του τμήματος Σχεδιασμού και Τεχνολογίας Ένδυσης. Ο καθορισμός του δείγματος έγινε με δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα, συγκεκριμένα με βολική δειγματοληψία, κατά την οποία το δομημένο ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε σε διαδικτυακή φόρμα που παρέχει η μηχανή αναζήτησης Google. Έτσι οι συμμετέχοντες επέλεξαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο βάση της προθυμίας τους και της διαθεσιμότητάς τους.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτητές αξιολόγησαν θετικότερα την συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και του διοικητικού προσωπικού ενώ οι υποστηρικτικές υπηρεσίες όπως οι συμβουλευτικές υπηρεσίες και οι υπηρεσίες υγείας έλαβαν τις χαμηλότερες βαθμολογίες. Επιπλέον οι φοιτητές εξέφρασαν αρνητική στάση απέναντι στις καινούργιες εγκαταστάσεις του τμήματος και υπερτόνισαν την ακαταλληλότητα της φυσικής του θέσης.

Επίσης η πλειοψηφία των φοιτητών συμφώνησε ότι προσφέρεται η δυνατότητα ειδίκευσης μέσα από τις σπουδές τους, έκδηλη όμως παρέμεινε η δήλωση της ανασφάλειάς τους για το εάν οι σπουδές τους μπορούν τελικά να τους εξασφαλίσουν μία θέση στην αγορά εργασίας