



ΤΕΤΡΑΜΗΝΙΑΙΑ ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ
ΤΟΜΟΣ 1 | ΤΕΥΧΟΣ 3 | ΕΤΟΣ 1 | 2013

Περιεχόμενα

Editorial	5
Σπύρος Κιουλάνης	
1. Καταγραφή απόψεων μεταπτυχιακών φοιτητών Πανεπιστημίου Μακεδονία σε σχέση με τη διαδικασία σχεδιασμού, υλοποίησης και την αξιολόγησης των μικροδιδασκαλιών τους	9
<i>Ιωσήφ Φραγκούλης, Ευθύμιος Βαλκάνος</i>	
2. Μετασχηματίζουσα Μάθηση και Εκπαιδευτικές Εμπειρίες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	21
<i>Καραλής Θανάσης, Λιοδάκη Νίκη</i>	
3. Εργασιακή ικανοποίηση και η ασκούμενη μορφή ηγεσίας στις σχολικές μονάδες	37
<i>Παπαδόπουλος Ιωάννης</i>	
4. Ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην απόκτηση και προώθηση των παιδαγωγικών πρακτικών και των ικανοτήτων με τη χρήση των ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών) στην αίθουσα διδασκαλίας.	61
<i>Νικόλαος Αμανατίδης</i>	
5. Η Εκπαίδευση στον καιρό των Υπολογιστών: Ελεύθερη κατάδυση κοντά ...στο ακρωτήριο του Απρόβλεπτου Μέλλοντος	71
<i>Αλέξιος Μαστρογιάννης</i>	
6. Η θρησκευτική πραγματικότητα του 21ου αιώνα μέσα από τον κυβερνοχώρο. Θεσμικό πλαίσιο, προβληματικές και προεκτάσεις	87
<i>Ξανθή Αλμπανάκη</i>	
7. Κοινωνιολογική μελέτη απόψεων μαθητών για το σχολικό τους περιβάλλον	103
<i>Αννούλα Πασχαλίδου</i>	
8. Εφαρμογή της μεθόδου δημιουργικής μάθησης «Τα Έξι Καπέλα Σκέψης» στην εκπαίδευση ενηλίκων μέσω της διαδικτυακής εξ αποστάσεως επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών	133
<i>Γεωργίου Αλεξάνδρα, Κιουλάνης Σπύρος</i>	
9. Προτάσεις για ένταξη της δράσης eTwinning στη διδασκαλία των μαθημάτων ξένων γλωσσών	155
<i>Τιμολέων Θεοφανέλλης</i>	
10. Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισής του στη «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»	165
<i>Λεμονή Ιωάννα, Κολεζάκης Αντώνιος</i>	

EDITORIAL

Στο τρίτο τεύχος του περιοδικού, με την έκδοση του οποίου ολοκληρώνεται και ο πρώτος τόμος του «Εκπαιδευτικού Κύκλου», περιλαμβάνονται άρθρα τα οποία αφορούν στην Τριτοβάθμια, τη Δευτεροβάθμια και την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, με σημεία αναφοράς το σχεδιασμό και την αξιολόγηση των μικροδιδασκαλιών στο πλαίσιο μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών, τη μετασχηματίζουσα μάθηση, την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και την ηγεσία, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία και τη μάθηση με έμφαση στα εργαλεία των WEB 2 και WEB 3, στις περιβαλλοντικές συνθήκες του σχολικού περιβάλλοντος, στην ένταξη δραστηριοτήτων του eTwinning στη διδασκαλία μαθημάτων ξένων γλωσσών, στην εφαρμογή της δημιουργικής μάθησης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στο πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Συγκεκριμένα,

Οι Ιωσήφ Φραγκούλης και Ευθύμιος Βαλκάνος, καταγράφουν απόψεις των Μεταπτυχιακών φοιτητών του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονία σε σχέση με τη διαδικασία σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης των μικροδιδασκαλιών τους και καταλήγουν σε σημαντικά συμπεράσματα τα οποία άπτονται της διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών, της διατύπωσης των στόχων, της προσαρμογής του περιεχομένου της διδακτικής παρέμβασης στο γνωστικό επίπεδο και στο ρυθμό συμμετοχής των εκπαιδευόμενων στη μαθησιακή διαδικασία.

Οι Καραλής Θανάσης και Λιοδάκη Νίκη, πραγματεύονται την διερεύνηση του μετασχηματισμού οπτικής φοιτητών του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών. και τις εκπαιδευτικές εμπειρίες που συνέβαλαν σε αυτόν. Ειδικότερα, συζητούν τόσο τα στάδια τα οποία διήλθαν οι φοιτητές και η μετασχηματιστική εμπειρία, όσο και οι μαθησιακές δραστηριότητες, τα πρόσωπα ή οι αλλαγές στην προσωπική τους ζωή που επηρέασαν τον μετασχηματισμό οπτικής τους κατά την διάρκεια των σπουδών τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτητές βίωσαν αλλαγές οι οποίες επηρεάστηκαν κατά κύριο λόγο από τις μαθησιακές δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν κατά την διάρκεια των σπουδών τους.

Ο Παπαδόπουλος Ιωάννης στο άρθρο του «Εργασιακή ικανοποίηση και η ασκούμενη μορφή ηγεσίας στις σχολικές μονάδες», διερευνά εάν υπάρχει σχέση μεταξύ της ασκούμενης μορφής ηγεσίας και της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, καθώς, επίσης εάν η ικανοποίηση των απαιτήσεων των εκπαιδευτικών και του οργανισμού επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίησή τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ασκούμενης μορφής ηγεσίας και της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Ο Νικόλαος Αμανατίδης, διερευνά την ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και στοχεύει μέσα από τη έρευνα, στην αξιολόγηση, τον προσδιορισμό και την ανάλυση των αποτελεσμάτων του έργου καθώς και στην προώθηση των ΤΠΕ μέσω της υιοθέτησης αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας, και εμφάνιση πραγματικών αλλαγών στη συμπεριφορά, το προφίλ και τη συνολική στάση των εκπαιδευτικών.

Ο Αλέξιος Μαστρογιάννης, αναφέρεται στην εκπαίδευση στον καιρό των υπολογιστών, όπου ο ενθουσιασμός, οι ενστάσεις και ο προβληματισμός συνόδεψαν την άφιξή του στις σχολικές αίθουσες. Εστιάζει κατά κύριο λόγο στις νέες δυνατότητες και προοπτικές του Web 3.0, καθώς και στο νέο ρόλο που θα πρέπει να αναλάβει ο δάσκαλος κάτω από τα νέα δεδομένα.

Η Αλμπανάκη Ξανθή διερευνά τη θρησκευτική πραγματικότητα του 21^{ου} αιώνα μέσα στον Κυβερνοχώρο η οποία έχει μεταβληθεί σε μεγάλο βαθμό καθώς η πρόσληψη της πληροφορίας και των ερεθισμάτων, που σχετίζονται με το θρησκευτικό στοιχείο, διενεργείται πλέον όχι μόνο στο χώρο της ενορίας, του σχολείου και της οικογένειας αλλά και στους χώρους ψυχαγωγίας, στο δρόμο, στον εργασιακό χώρο και φυσικά στο διαδίκτυο σπάζοντας τα γεωγραφικά όρια και τους περιορισμούς. Στην εργασία παρουσιάζεται σε αδρές γραμμές η καινούργια θρησκευτική διαδικτυακή πραγματικότητα, όπως διαμορφώνεται, σε συνδυασμό με την απουσία θεσμικού νομικού πλαισίου και τις προβληματικές και διαμάχες που αναδύονται στον κυβερνοχώρο.

Η Άννα Πασχαλίδου στο άρθρο της «Κοινωνιολογική μελέτη μαθητών για το σχολικό τους περιβάλλον» εκθέτει τη θεωρητική βάση, το περιεχόμενο και το μεθοδολογικό πλαίσιο έρευνας σχετικά με τις περιβαλλοντικές συνθήκες στο σχολικό χώρο, τις προτιμήσεις των μαθητών σχετικά με αυτό, τη σημασία των φιλικών προς το περιβάλλον υλικών για υγεία των μαθητών/τριών. Γίνεται αναφορά στην έννοια του σχολικού χώρου και την παιδαγωγική του αξία, στις παραμέτρους περιβαλλοντικών συνθηκών που μελετώνται, καθώς και στη σύνδεση του σχολικού χώρου και των υλικών του, με την αειφόρο ανάπτυξη.

Οι Αλεξάνδρα Γεωργίου και Σπύρος Κιουλάνης στο άρθρο τους «Εφαρμογή της μεθόδου δημιουργικής μάθησης “τα έξι καπέλα σκέψης” στην εκπαίδευση ενηλίκων μέσω της διαδικτυακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών», διερευνούν την αποτελεσματικότητα εφαρμογής της μεθόδου δημιουργικής μάθησης «Τα έξι καπέλα σκέψης» του Edward de Bono στη διαδικτυακή εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Τα κύρια ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η εφαρμογή της μεθόδου προάγει τις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων, συντελεί στην ανάδειξη και αποδοχή διαφορετικών οπτικών και συμβάλλει αποτελεσματικά στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης.

Ο Τιμολέων Θεοφανέλλης, προτείνει την ένταξη της δράσης eTwinning στη διδασκαλία μαθημάτων ξένων γλωσσών, εστιάζοντας στα πλεονεκτήματα και τα αποτελέσματα που έχει η χρήση της διαδικτυακής πλατφόρμας eTwinning. Τεκμηριώνει ότι η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος eTwinning μέσω της αντίστοιχης πλατφόρμας έχει πολλά να

προσφέρει στους/στις μαθητές/τριες και τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν ξένες γλώσσες. Τα διαθέσιμα Web 2.0 εργαλεία που υπάρχουν στην πλατφόρμα συνάδουν με την διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Δίνουν στόχους και κινητοποιούν τους/τις μαθητές/τριες, αλλά και τους εκπαιδευτικούς. Για το σκοπό αυτό στο άρθρο παρατίθενται προτάσεις για την αξιοποίηση της πλατφόρμας.

Οι Λεμονή Ιωάννα και Κολεζάκης Αντώνιος, διερευνούν το πολυσύνθετο έργο του διευθυντή σχολικής μονάδας, τονίζοντας ότι ο Διευθυντής, εκτός από τις βασικές γνώσεις διοίκησης, απαιτείται να έχει επιπλέον γνώσεις και δεξιότητες συντονισμού ομάδας και διαμόρφωσης κατάλληλου κλίματος, διαχείρισης υλικών, εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και να αποτελεί συνεκτικό κρίκο της σχολικής μονάδας με την ευρύτερη τοπική κοινωνία. Αν ληφθεί, μάλιστα, υπόψη ο πολυδιάστατος αυτός ρόλος σε συνάρτηση με την έλλειψη σχετικής κατάρτισης στη «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων», προκύπτει εύλογα η ανάγκη επιμόρφωσής του. Προκειμένου, λοιπόν, τα σύγχρονα Στελέχη σχολικών μονάδων να ασκήσουν σωστά τα καθήκοντά τους, όχι εμπειρικά πια και με υποκειμενισμό, χρειάζεται ένα σταθερό και συγκροτημένο πλαίσιο επιμόρφωσης, σύμφωνο με τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και σχεδιασμένο με βάση τις αντικειμενικές ανάγκες του προγράμματος επιμόρφωσης, αλλά και τη διερεύνηση και αξιολόγηση των αναγκών του πληθυσμού-στόχου.

Σπύρος Κιουλάνης

Καταγραφή απόψεων μεταπτυχιακών φοιτητών Πανεπιστημίου Μακεδονία σε σχέση με τη διαδικασία σχεδιασμού, υλοποίησης και την αξιολόγησης των μικροδιδασκαλιών τους

A study on views of the University of Macedonia postgraduate students in relation to the process of planning, implementation and evaluation of their microteaching

Ιωσήφ Φραγκούλης, Επίκουρος Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ, Καθηγητής – Σύμβουλος ΕΑΠ (sfaka@otenet.gr)

Ευθύμιος Βαλκάνος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστημίου Μακεδονία, Καθηγητής – Σύμβουλος ΕΑΠ (evalkan@uom.gr)

Iosif Fragoulis, As. Professor School of Pedagogical and Technological Education, Tutor Hellenic Open University (sfaka@otenet.gr)

Eythimios Valkanos, As. Professor, University of Macedonia, Tutor Hellenic Open University (evalkan@uom.gr)

Abstract: This study records the views of postgraduate students of the Department of Educational and Social Policy at the University of Macedonia as far as the design, implementation and evaluation of their microteachings as a part of their education are concerned. The first part of the study analyses the technique of ‘microteaching’ and also presents the benefits it offers to trainee adult educators in the context of their education.

The second part of the study describes the research methodology and presents the most important findings that come up from its implementation. Finally, the study includes concluding findings concerning the effectiveness of the ‘microteaching’ utilization in the context of their education as adult educators.

Key words: microteaching, adult educators, module, teaching skills

Περίληψη: Στην εργασία αυτή καταγράφονται οι απόψεις των Μεταπτυχιακών φοιτητών του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Μακεδονία σε σχέση με τη διαδικασία σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης των μικροδιδασκαλιών τους. Στο πρώτο μέρος της εργασίας αναλύεται η τεχνική της μικροδιδασκαλίας και παρουσιάζονται τα οφέλη που έχει για τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτές ενηλίκων η αξιοποίησή της στο πλαίσιο της εκπαίδευσής τους.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας περιγράφεται η μεθοδολογία διεξαγωγής της έρευνας και παρουσιάζονται τα σημαντικότερα αποτελέσματα που προέκυψαν από την υλοποίησή της. Η εργασία ολοκληρώνεται με τη διατύπωση συμπερασμάτων σχετικά με την αποτελεσματική αξιοποίηση των μικροδιδασκαλιών στο πλαίσιο εκπαίδευσής τους ως εκπαιδευτών ενηλίκων.

Λέξεις κλειδιά: μικροδιδασκαλία, εκπαιδευτές ενηλίκων, διδακτική ενότητα, διδακτικές δεξιότητες

Εισαγωγή

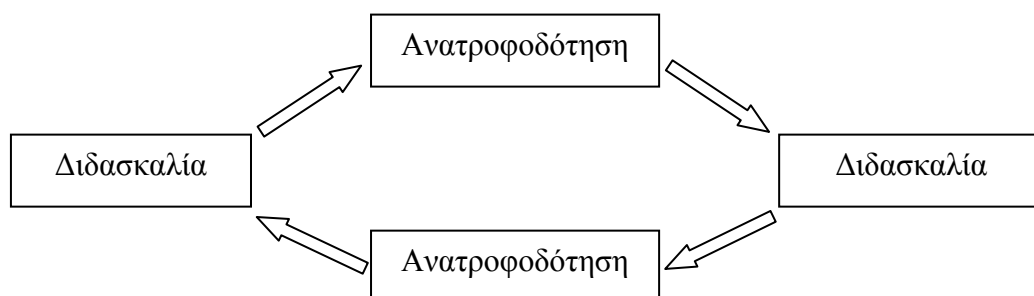
Η μικροδιδασκαλία αποτελεί μια τεχνική η οποία χρησιμοποιείται συχνά στην εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων. Στο πλαίσιο αυτής της τεχνικής ένας υποψήφιος εκπαιδευτής διδάσκει ένα μικρό μέρος ενός ωριαίου μαθήματος από μια διδακτική ενότητα σε μια μικρή ομάδα εκπαιδευομένων συναδέλφων υπό την εποπτεία του επόπτη καθηγητή. Ως τεχνική αν οργανωθεί και υλοποιηθεί με σωστό τρόπο μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Η μικροδιδασκαλία επινοήθηκε το 1963 με σκοπό την ανάπτυξη των δεξιοτήτων διδασκαλίας. Εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στο Πανεπιστήμιο του Στάνφορντ στις ΗΠΑ, όταν ένα πειραματικό σχέδιο για την αναγνώριση των δεξιοτήτων διδασκαλίας ήταν σε εξέλιξη υπό την καθοδήγηση και επίβλεψη των καθηγητών Bush, Allen, McDonald Acheson και άλλων (Shah, & Masgur, 2011:22).

Η μικροδιδασκαλία αναπτύχθηκε με σκοπό τη σύνδεση μεταξύ θεωριών διδασκαλίας και πρακτικής, κάτι που έλειπε από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και εκπαίδευσης (Wilkinson, 1996).

Αυτό οδήγησε στην ανάπτυξη μιας συστηματικής και ακριβής μεθόδου η οποία δίνει ανατροφοδότηση στον επιμορφούμενο εκπαιδευτή ενηλίκων.

Τα βήματα της τεχνικής μικρο-διδασκαλίας θα μπορούσαν να απεικονιστούν ως μία συνεχής διαδικασία:



Χαρακτηριστικό της τεχνικής της μικροδιδασκαλίας είναι ο προσανατολισμός της σε μοντέλα διδασκαλίας, ακολουθούμενα από την προγραμματισμένη πρακτική των δεξιοτήτων και της ανατροφοδότησης. Σύμφωνα με τους Fuller & Manning (1973 όπως αναφέρεται στο Comford, 1996:83) η επανάληψη μιας βιντεοσκοπημένης μικροδιδασκαλίας εισάγει στοιχεία αυτοαξιολόγησης τόσο για τον εκπαιδευτή που την πραγματοποιεί όσο και για τα μέλη της ομάδας των συνεκπαιδευόμενων.

1. Οι μικροδιδασκαλίες στο πλαίσιο της επιμόρφωσης εκπαιδευτών ενηλίκων

Σύμφωνα με τον Comford (1996) οι αλλαγές στην τεχνολογία και η εμφάνιση εμπειρικών επικυρωμένων μοντέλων (τα οποία παρέχουν με τη χρήση μικροδιδασκαλιών, καθοδήγηση για την εξασφάλιση υψηλής ανάπτυξης διδακτικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων) δημιούργησαν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την ευρύτερη και πιο παραγωγική αξιοποίηση των διαδικασιών μικροδιδασκαλίας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών ενηλίκων (Comford, 1996: 91).

Έτσι οι μικροδιδασκαλίες απετέλεσαν ένα μέσο για την υπέρβαση του χάσματος μεταξύ θεωρίας και πράξης που παρατηρείται σήμερα στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών ενηλίκων (Φραγκούλης,2011).

Σύμφωνα με τους (Καψάλη & Βρεττό,2002:64), θεμελιακές αρχές της μικροδιδασκαλίας θεωρούνται οι εξής:

- Η εκμάθηση του τρόπου διδασκαλίας είναι δυνατή και μπορεί να διδαχθεί.
- Θεωρία και άσκηση δεν αποκλείουν η μία την άλλη, αλλά συνυπάρχουν και αλληλοϋποστηρίζονται.
- Η άσκηση σε ευρύτερες καταστάσεις είναι δυσκολότερη από ό,τι η άσκηση μεμονωμένων και εξειδικευμένων δεξιοτήτων.

Η μικροδιδασκαλία εφαρμόζεται άσχετα από το περιεχόμενο διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τον (Kilic, 2010:82), η τεχνική της μικροδιδασκαλίας βοηθά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως:

- προετοιμασίας του σχεδίου μαθήματος,
- επιλογής του αντικειμένου διδασκαλίας
- επιλογής των διδακτικών στόχων,
- επιλογής κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών
- ισότιμης επικοινωνίας μεταξύ των μελών της εκπαιδευόμενης ομάδας
- χρήσης ποικίλων τεχνικών αξιολόγησης.

Στη χώρα μας η μικροδιδασκαλία σε ευρεία κλίμακα ως τεχνική επιμόρφωσης εκπαιδευτών ενηλίκων χρησιμοποιήθηκε: α) στο πλαίσιο του Εθνικού Προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων (Κόκκος & συν,2008), β) στο πλαίσιο του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, 2011), γ) καθώς και στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου «Εκπαίδευση Ενηλίκων».

2. Οι μικροδιδασκαλίες στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών Πανεπιστημίου Μακεδονία

Στο πλαίσιο του μαθήματος - *Διδακτική Μεθοδολογία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Θεωρητικές και Πρακτικές Προσεγγίσεις* στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστημίου Μακεδονίας, οι μεταπτυχιακοί φοιτητές εκτός από την παρακολούθηση του θεωρητικού μέρους του μαθήματος, αναπτύσσουν τις διδακτικές τους δεξιότητες σχεδιάζοντας και πραγματοποιώντας 20'λεπτες μικροδιδασκαλίες.

Οι φοιτητές αφού αρχικά σχεδιάσουν το πλάνο της μικροδιδασκαλίας με βάση τις γνώσεις που απέκτησαν από την παρακολούθηση του θεωρητικού μέρους του μαθήματος, στη συνέχεια πραγματοποιούν 20' μικροδιδασκαλία στην ομάδα των συμφοιτητών τους η οποία βιντεοσκοπείται.

Πριν την υλοποίηση της μικροδιδασκαλίας ο φοιτητής/τρια παραδίδει σε έντυπη μορφή το διδακτικό του σχεδιασμό (πλάνο διδασκαλίας) τόσο στον υπεύθυνο καθηγητή του μαθήματος όσο και στους συμφοιτητές/τριες του.

Μετά την πραγματοποίηση της μικροδιδασκαλίας κάθε φοιτητής/τρια αυτοαξιολογεί το προϊόν της προσπάθειάς του, παρουσιάζοντας τα «δυνατά» και τα «αδύνατα» σημεία τόσο του διδακτικού του σχεδιασμού όσο και της διδακτικής του παρέμβασης.

Στη συνέχεια λαμβάνει ανατροφοδότηση τόσο από τους συμφοιτητές /τριες του όσο και από τον υπεύθυνο καθηγητή. Στο πλαίσιο της ανατροφοδότησης παρουσιάζονται βιντεοσκοπημένα στιγμιότυπα από τη μικροδιδασκαλία κάθε φοιτητή/τριας προκειμένου τα σχόλια και οι παρατηρήσεις που διατυπώθηκαν τόσο από την ομάδα των συμφοιτητών/τριων όσο και από τον υπεύθυνο καθηγητή να γίνουν πλήρως κατανοητά από τον φοιτητή/τρια που πραγματοποίησε την μικροδιδασκαλία.

Η διαδικασία παρακολούθησης βιντεοσκοπημένων αποσπασμάτων της μικροδιδασκαλίας στοχεύει στην καλύτερη δυνατή διασύνδεση της θεωρίας με την πράξη σε πραγματικές συνθήκες, καθώς και στη περαιτέρω ανάπτυξη και βελτίωση των διδακτικών πρακτικών των φοιτητών στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Φραγκούλης,2011:22).

3. Μεθοδολογία έρευνας

3.1. Σκοπός έρευνας

Σκοπός τη παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των μεταπτυχιακών φοιτητών της κατεύθυνσης «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευσης» Πανεπιστημίου Μακεδονίας σε σχέση με τη διαδικασία σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης των μικροδιδασκαλιών τους

3.2. Ερευνητικά ερωτήματα

1. Η διαδικασία σχεδιασμού των μικροδιδασκαλιών σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων συμβάλλει στην βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου;
2. Η διαδικασία υλοποίησης των μικροδιδασκαλιών σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων συμβάλλει στην βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου;
3. Η διαδικασία αξιολόγησης των μικροδιδασκαλιών σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων συμβάλλει στην βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου;

3.3. Πληθυσμός - Δείγμα έρευνας- Περιορισμοί

Η έρευνα υλοποιήθηκε στο σύνολο των δεκαοκτώ φοιτητών της κατεύθυνσης «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση» κατά το Ακαδημαϊκό Έτος 2012-2013. Οι συγκεκριμένοι φοιτητές στο πλαίσιο της φοίτησής τους στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών ήταν υποχρεωμένοι να πραγματοποιήσουν μια 20΄ μικροδιδασκαλία.

Η επιλογή τους έγινε με κριτήρια: α) τη διαθεσιμότητά τους για συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης συνέντευξης, β) τη δυνατότητα λήψης συνέντευξης από τα συγκεκριμένα άτομα χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες (πχ. δυσκολίες μετακίνησης ερευνητών, εύρεσης χρόνου για λήψη συνέντευξης, γ) τον περιορισμένο χρόνο που είχαμε στη διάθεση μας για την υλοποίηση της έρευνας και την εξαγωγή των αποτελεσμάτων – συμπερασμάτων. Πιο συγκεκριμένα στην έρευνα συμμετείχαν 18 μεταπτυχιακοί φοιτητές από το Α έτος της .

Η συγκεκριμένη έρευνα έγινε σε περιορισμένο δείγμα μεταπτυχιακών φοιτητών της κατεύθυνσης «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευσης» με αποτέλεσμα τα συμπεράσματα της να μην μπορούν εύκολα να γενικευτούν για το σύνολο των φοιτητών του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών.

3.4 Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων η δομημένη συνέντευξη.

Επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε τη δομημένη συνέντευξη ως εργαλείο συλλογής δεδομένων για τους ακόλουθους λόγους: α) η συνέντευξη αποτελεί μια διαδικασία που επιτρέπει στον ερευνητή να αντλήσει πληροφορίες και δεδομένα μέσα από την ανάλυση του λόγου επιλεγμένων αλλά χαρακτηριστικών περιπτώσεων, β) αποτελεί ένα ερευνητικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιείται ως μέσο συλλογής πληροφοριών, ελέγχου και ερμηνείας των ερευνητικών ερωτημάτων μιας έρευνας, γ) η συνέντευξη «φωτίζει», δηλαδή επιτρέπει την πρόσβαση στον τρόπο που βλέπουν οι άλλοι τα πράγματα, τις σκέψεις τους, τις στάσεις και τις απόψεις που κρύβονται πίσω από τη συμπεριφορά τους, δ) η συνέντευξη αποτελεί το μέσο για τη βαθύτερη εξέταση των κινήτρων των ερωτώμενων, για τους λόγους που απάντησαν με τον συγκεκριμένο τρόπο (Choen & Manion, 1994:373-375).

Επιπρόσθετα επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε τη συγκεκριμένη τεχνική συλλογής δεδομένων, καθώς στόχος μας ήταν να καταγράψουμε τις απόψεις του ερευνώμενου πληθυσμού, εστιάζοντας στις οπτικές γωνίες υπό τις οποίες τα άτομα βιώνουν και αισθάνονται τα γεγονότα» (Κεδράκα, 2008).

Ως μέθοδος ανάλυσης των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου και ως μονάδα ανάλυσης το θέμα (Δημητρόπουλος, 2001:147).

3.5. Δομή αξόνων συνέντευξης

Η συνέντευξη περιελάμβανε τέσσερις βασικές κατηγορίες ερωτήσεων.

Η *πρώτη κατηγορία* περιελάμβανε ερωτήσεις που είχαν σχέση με τα προσωπικά στοιχεία των ερωτώμενων όπως φύλο, ηλικία, βασικό τίτλο σπουδών.

Η *δεύτερη κατηγορία* περιελάμβανε ερωτήσεις που σχετίζονταν με τη διερεύνηση των απόψεων των υποκειμένων σε σχέση με τη διαδικασία σχεδιασμού των μικροδιδασκαλιών.

Η *τρίτη κατηγορία* περιελάμβανε ερωτήσεις που σχετίζονταν με τη διερεύνηση των απόψεων των υποκειμένων σε σχέση με τη διαδικασία υλοποίησης των μικροδιδασκαλιών.

Η *τέταρτη κατηγορία* περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικές με τη διερεύνηση των απόψεων των υποκειμένων σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης των μικροδιδασκαλιών.

3.6. Αποτελέσματα

3.6.1 Προφίλ υποκειμένων

Το προφίλ των υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν το ακόλουθο: 6 υποκείμενα ήταν άνδρες και 12 ήταν γυναίκες. Ηλικία από 26-30 ετών είχαν 10 υποκείμενα, ηλικία από 31-35 ετών είχαν 4 υποκείμενα, ηλικία 36-40 ετών είχαν 2 υποκείμενα, ενώ ηλικία μεγαλύτερη των 40 ετών είχαν 2 υποκείμενα. Απόφοιτοι ανθρωπιστικών σχολών ήταν 12 υποκείμενα, απόφοιτοι σχολών θετικών επιστημών ήταν 4 υποκείμενα, ενώ απόφοιτοι σχολών οικονομίας διοίκησης ήταν 2 υποκείμενα.

3.6.2 Απόψεις υποκειμένων σε σχέση με τη διαδικασία σχεδιασμού των μικροδιδασκαλιών

Αναφορικά με τις απόψεις των υποκειμένων σε σχέση με την «αναγκαιότητα διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευόμενων κατά τη διαδικασία σχεδιασμού των μικροδιδασκαλιών» όλα τα υποκείμενα απάντησαν θετικά. Χαρακτηριστικά ανέφεραν τα ακόλουθα: «...ναι, προκειμένου να υπάρξει όφελος για όλους τους συμμετέχοντες...», «...ναι, γιατί η διάγνωση των αναγκών σχετίζεται με την επιτυχή υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης...», «...ναι, γιατί υπάρχουν διαφορετικές ανάγκες μεταξύ των εκπαιδευόμενων οι οποίες πρέπει να διαγνωστούν έγκαιρα...», «...ναι, γιατί η διδακτική παρέμβαση γίνεται πιο στοχευμένη...».

Σχετικά με τις απόψεις των υποκειμένων σε σχέση με την «διατύπωση του σκοπού και των στόχων της διδακτικής παρέμβασης κατά τη διαδικασία σχεδιασμού των μικροδιδασκαλιών», όλα τα υποκείμενα απάντησαν θετικά. Ενδεικτικά ανέφεραν τα εξής: «...ναι, γιατί το περιεχόμενο της διδασκαλίας εξαρτάται από τη σωστή διατύπωσή τους...», «...ασφαλώς, γιατί διευκολύνεται ο εκπαιδευτής στην αυτοαξιολόγηση της παρέμβασής του...», «...σαφώς, καθώς οι σκοποί και στόχοι αποτελούν εργαλείο ελέγχου της πορείας της διδασκαλίας...», «...ναι, καθώς οριοθετούν τη διδακτική παρέμβαση...».

Αναφορικά με τις απόψεις των υποκειμένων σχετικά με την «προσαρμογή των στόχων της διδακτικής παρέμβασης στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ενδιαφέροντα των μαθητών», οι συμμετέχοντες στην έρευνα απάντησαν θετικά. Πιο συγκεκριμένα ανέφεραν τα ακόλουθα: «...εξασφαλίζεται η συμμετοχή των εκπαιδευόμενων...», «...εξασφαλίζονται τα μεγαλύτερα δυνατά μαθησιακά οφέλη για τους συμμετέχοντες...», «...το μάθημα γίνεται πιο ελκυστικό...», «...διατηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας...».

Σχετικά με τις απόψεις των υποκειμένων σε σχέση με την «προσαρμογή του περιεχομένου της διδακτικής παρέμβασης στο γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευόμενων», οι συμμετέχοντες στην έρευνα απάντησαν θετικά. Ενδεικτικά ανέφεραν τα εξής: «...ναι, προκειμένου να

εξασφαλίζεται η συμμετοχή των εκπαιδευόμενων...», «...ναι, για να μαθαίνουν αποτελεσματικά...», «...ναι, για να ανταποκρίνεται η διδασκαλία στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων...».

Αναφορικά με τις απόψεις των υποκειμένων σε σχέση με την «προσαρμογή του περιεχομένου της διδακτικής παρέμβασης στο ρυθμό συμμετοχής των εκπαιδευόμενων στη μαθησιακή διαδικασία» οι συμμετέχοντες στην έρευνα απάντησαν θετικά. Πιο συγκεκριμένα ανέφεραν τα ακόλουθα: «...γιατί έτσι εμπλέκονται οι εκπαιδευόμενοι ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία...», «... γιατί έτσι εξασφαλίζεται ποιότητα στην εκπαίδευση», «...το μάθημα γίνεται κατανοητό απ' όλους...», «...υποκινούνται και οι πιο αδύναμοι ώστε να συμμετέχουν...».

3.6.3 Απόψεις υποκειμένων σε σχέση με τη διαδικασία υλοποίησης των μικροδιδασκαλιών

Αναφορικά με τις απόψεις των υποκειμένων σε σχέση με την «αναγκαιότητα ύπαρξης διεπιστημονικών προεκτάσεων στο πλαίσιο υλοποίησης της διδακτικής παρέμβασης» οι απόψεις των υποκειμένων εμφανίζονται διαφοροποιημένες. Χαρακτηριστικά ανέφεραν τα ακόλουθα: «...δεν θεωρώ απαραίτητες τις διεπιστημονικές προεκτάσεις...», «...δεν νομίζω ότι βοηθούν σε σημαντικό βαθμό...», «... τις θεωρώ απαραίτητες καθώς η γνώση προσεγγίζεται ολιστικά...», «...ναι, γιατί αυξάνεται το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων...», «...ναι, γιατί διαφοροποιείται η διδασκαλία...».

Σχετικά με τις απόψεις των υποκειμένων σε σχέση με την «ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στο πλαίσιο υλοποίησης της διδακτικής παρέμβασης», οι συμμετέχοντες στην έρευνα απάντησαν θετικά. Ενδεικτικά ανέφεραν τα εξής: «...ναι, καθώς δίνεται η ευκαιρία να συμμετέχουν όλοι στην μαθησιακή διαδικασία...», «...ναι, για να γίνεται κατανοητή η νέα γνώση...», «...ναι, για να διατηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων...», «...γίνεται πιο ελκυστική η μαθησιακή διαδικασία...», «...εξασφαλίζονται καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα...».

Αναφορικά με τις απόψεις των υποκειμένων σε σχέση με την «ανάπτυξη ομαδοσυνεργατικών μορφών διδασκαλίας στο πλαίσιο υλοποίησης των μικροδιδασκαλιών» οι απόψεις των υποκειμένων εμφανίζονται να είναι θετικές. Χαρακτηριστικά ανέφεραν τα ακόλουθα: «...συμμετέχουν και οι πιο αδύναμοι μαθητές...», «...οι εκπαιδευόμενοι μοιράζονται εμπειρίες μεταξύ τους...», «...εξασφαλίζεται η ενεργητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία...», «...ναι, γιατί αυξάνεται το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων...».

Σχετικά με τις απόψεις των υποκειμένων σε σχέση με το κατά πόσο «θεωρούν απαραίτητη την παροχή θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων», οι συμμετέχοντες στην έρευνα απάντησαν θετικά. Ενδεικτικά ανέφεραν τα εξής: «...ναι, καθώς το ένα συμπληρώνει το άλλο...», «...Ναι, καθώς μέσω της πρακτικής άσκησης μαθαίνουμε καλύτερα...», «...ναι, καθώς οι συμμετέχοντες αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες...», «...Ναι, για να γίνονται οι γνώσεις κατανοητές...», «...ναι, για να γίνεται το περιεχόμενο της διδασκαλίας κατανοητό...».

Αναφορικά με τις απόψεις των υποκειμένων σε σχέση με την «ανάπτυξη ισότιμων σχέσεων επικοινωνίας με τους εκπαιδευόμενους σας» οι απόψεις των υποκειμένων εμφανίζονται να είναι θετικές. Χαρακτηριστικά ανέφεραν τα ακόλουθα: «...Ναι, καθώς ενεργοποιούνται όλοι...», «...ναι, καθώς δημιουργεί αίσθημα ασφαλείας μεταξύ εκπαιδευόμενων...», «...ναι, καθώς με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται καλό μαθησιακό κλίμα...», «...καθώς εξασφαλίζεται ποιότητα στη μαθησιακή διαδικασία...».

Σχετικά με τις απόψεις των υποκειμένων σε σχέση με το κατά πόσο «θεωρούν απαραίτητη την παροχή θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων», οι συμμετέχοντες στην έρευνα απάντησαν θετικά. Ενδεικτικά ανέφεραν τα εξής: «...ναι, καθώς το ένα συμπληρώνει το άλλο...», «...καθώς μέσω της πρακτικής άσκησης μαθαίνουμε καλύτερα...», «...καθώς αποκτούμε γνώσεις και αναπτύσσουμε δεξιότητες...», «...ναι, για να γίνονται οι γνώσεις κατανοητές...», «...για να γίνεται το περιεχόμενο της διδασκαλίας κατανοητό...».

3.6.4 Απόψεις υποκειμένων σε σχέση με τη διαδικασία αξιολόγησης των μικροδιδασκαλιών

Αναφορικά με τις απόψεις των υποκειμένων σε σχέση με την «αυτοαξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης» οι απόψεις των υποκειμένων εμφανίζονται να είναι θετικές. Χαρακτηριστικά ανέφεραν τα ακόλουθα: «...καθώς παρέχονται ευκαιρίες αυτοβελτίωσης και προσωπικής ανάπτυξης...», «...καθώς εντοπίζονται λάθη και αδυναμίες...», «...καθώς βοηθά στο διδακτικό επανασχεδιασμό...», «...καθώς βοηθά στην ανατροφοδότηση του διδακτικού έργου...».

Σχετικά με τις απόψεις των υποκειμένων σε σχέση με το κατά πόσο «θεωρούν απαραίτητο τον εντοπισμό των δυνατών και αδύνατων σημείων της διδακτικής παρέμβασης», οι συμμετέχοντες στην έρευνα απάντησαν θετικά. Ενδεικτικά ανέφεραν τα εξής: «...καθώς συμβάλλει στην αναγνώριση των δυνατών και αδύνατων σημείων της διδακτικής παρέμβασης...», «... καθώς συμβάλλει στη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών...», «...καθώς βοηθά στην αναγνώριση των λαθών...», «... καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξή μας ως εκπαιδευτών...».

Αναφορικά με τις απόψεις των υποκειμένων σε σχέση με το «σχολιασμό της διδακτικής τους παρέμβασης από τους συμφοιτητές τους», οι απόψεις των υποκειμένων εμφανίζονται να είναι θετικές. Χαρακτηριστικά ανέφεραν τα ακόλουθα: «...τα σχόλια και οι παρατηρήσεις μας βοηθούν στο να γίνουμε καλύτεροι εκπαιδευτές...», «...μας βοηθούν στο να εντοπίσουμε λάθη και αδυναμίες...», «...οι παρατηρήσεις διατυπώνονται με όμορφο τρόπο και δεν μας μειώνουν...», «...μαθαίνουμε μέσα από τα λάθη μας και γινόμαστε καλύτεροι...».

Σχετικά με τις απόψεις των υποκειμένων ως προς το «σχολιασμό της διδακτικής τους παρέμβασης από τον υπεύθυνο καθηγητή», οι απόψεις των φοιτητών είναι ιδιαίτερα θετικές. Ενδεικτικά ανέφεραν τα εξής: «...οι παρατηρήσεις και τα σχόλιά του είναι πάντα εύστοχα...», «... οι παρατηρήσεις μας βοηθούν στο να βελτιώσουμε την διδακτική μας πρακτική...», «...μαθαίνουμε καλύτερα σε ένα προστατευμένο περιβάλλον...», «...ζητάμε το σχολιασμό της

διδασκαλίας μας παρέμβασης , καθώς θα μάθουμε μέσα από τα λάθη μας και θα βελτιώσουμε τον τρόπο διδασκαλίας μας...».

Συμπεράσματα

Από την έρευνα διαπιστώνουμε ότι οι συμμετέχοντες στην πλειοψηφία τους θεωρούν απαραίτητη τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευόμενων κατά τη διαδικασία σχεδιασμού των μικροδιδασκαλιών με στόχο την επιτυχή έκβαση της διδακτικής παρέμβασης. Η άποψη αυτή ερμηνεύεται αν λάβουμε υπόψη μας πως η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών εξασφαλίζει προϋποθέσεις επιτυχούς υλοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των μικροδιδασκαλιών (Φραγκούλης, 2011.Γιαννακοπούλου,2008. Βεργίδης & Βαλμάς, 2011. Fragoulis & Diamantaki, 2012: 226-227).

Οι ερωτώμενοι θεωρούν πως η διατύπωση του σκοπού και των στόχων της μικροδιδασκαλίας καθώς και η προσαρμογή τους στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων βοηθούν σε σημαντικό βαθμό στη σωστή επιλογή του περιεχομένου της διδακτικής παρέμβασης. Η θέση αυτή ερμηνεύεται αν αναλογιστούμε πως η σωστή διατύπωση του σκοπού και των στόχων της διδακτικής παρέμβασης περιορίζει τις πιθανότητες εσφαλμένων επιλογών κατά τη διαδικασία υλοποίησης της μικροδιδασκαλίας (Γιαννακοπούλου,2006:5.Fragoulis & Diamantaki, 2012: 226-227).

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν πως η προσαρμογή του περιεχομένου της διδακτικής παρέμβασης στο γνωστικό επίπεδο και στο ρυθμό συμμετοχής των εκπαιδευόμενων στη μαθησιακή διαδικασία εξασφαλίζει σε σημαντικό βαθμό την αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης. Η άποψη αυτή ερμηνεύεται αν αναλογιστούμε πως η προσαρμογή του περιεχομένου της διδασκαλίας στο γνωστικό επίπεδο και στο ρυθμό συμμετοχής των εκπαιδευόμενων στη μαθησιακή διαδικασία εξασφαλίζουν προϋποθέσεις επιτυχούς μάθησης στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Fragoulis & Diamantaki, 2012).

Οι απόψεις των υποκειμένων διαφοροποιούνται σημαντικά σε σχέση με την αναγκαιότητα ύπαρξης διεπιστημονικών προεκτάσεων στο πλαίσιο υλοποίησης της διδακτικής παρέμβασης. Προφανώς δεν έχουν κατανοήσει πως οι διεπιστημονικές προσεγγίσεις συμβάλλουν στην ολιστική και σφαιρική προσέγγιση της γνώσης.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν πως η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στη μαθησιακή διαδικασία σε συνδυασμό με την ανάπτυξη ισότιμων σχέσεων επικοινωνίας με τους συμμετέχοντες και την υιοθέτηση ομαδοσυνεργατικών μορφών διδασκαλίας εξασφαλίζει στους εκπαιδευόμενους τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα. Η άποψη αυτή ερμηνεύεται αν λάβουμε υπόψη μας πως τόσο η ενεργητική συμμετοχή όσο και οι ομαδοσυνεργατικές- βιωματικές μορφές διδασκαλίας αποτελούν τις βασικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική μάθηση των ενήλικων εκπαιδευόμενων (Fragoulis & Diamantaki, 2012).

Οι ερωτώμενοι στην πλειοψηφία τους θεωρούν απαραίτητη τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της διδακτικής τους παρέμβασης καθώς εντοπίζουν αδυναμίες και προβλήματα, βοηθούνται στον διδακτικό επανασχεδιασμό, ενώ παράλληλα έχουν τη δυνατότητα να εντοπίσουν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία της διδακτικής τους παρέμβασης. Οι απόψεις των ερωτώμενων ερμηνεύονται αν λάβουμε υπόψη μας την άποψη πως στο πλαίσιο της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης επιτυγχάνεται σε υψηλό βαθμό η ανατροφοδότηση των εκπαιδευόμενων, διαδικασία που βοηθά στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού (Γιαννακοπούλου, 2008:13. Fragoulis & Diamantaki, 2012:219).

Οι συμμετέχοντες στο σύνολό τους θεωρούν εποικοδομητικό και επιθυμούν τον σχολιασμό των διδακτικών τους παρεμβάσεων τόσο από τους συμφοιτητές τους όσο και από τον υπεύθυνο καθηγητή. Η άποψη αυτή ερμηνεύεται αν λάβουμε υπόψη μας ότι η μάθηση επιτυγχάνεται πιο αποτελεσματικά όταν συνδέεται με την παρατήρηση και τον εντοπισμό δυνατών και αδύνατων σημείων, είτε από άτομα που ανήκουν στην ίδια εκπαιδευτική ομάδα και μοιράζονται κοινές εμπειρίες και βιώματα, είτε από άτομα που διαθέτουν μεγαλύτερη εμπειρία σε ένα γνωστικό αντικείμενο (Φραγκούλης, 2011).

Βιβλιογραφία

- Βαλμάς, Φ. & Βεργίδης, Δ. (2011). Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των νεοδιόριστων δασκάλων, στο Β Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*, (σ.) Αθήνα: πεδίο.
- Γιαννακοπούλου, Ε.(2006). Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας, *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών. Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης, τ. ΙΙΙ*. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Γιαννακοπούλου, Ε.(2008). Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων: Από την ανατροφοδότηση στον αναστοχασμό, στο: *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τ.14, 11-15, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Comford, I. R. (1996). Is There a Role for Microteaching in the 1990s? *Asia-Pacific, Journal of Teacher Education*, Volume 24, 83 – 93.
- Day, K. (1995). Feedback on teaching, in: F. Forester, D. Hounsell & S. Thompson (Eds.), *Teaching tutoring and demo straining: a handbook*, (pp.79-88). Edinburgh: Centre for Teaching, Learning and Assesment.
- Δημητρόπουλος, Ευστάθιος. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Fragoulis, I. & Diamanataki, E. (2012). The importance of feedback in relation to doing Practical Teaching Exercises. Opinions postgraduate student School of Pedagogical and Technological Education Heraklio of Crete, in: *International Education Studies*, Volume 5, 219-228.

- Καυάλης, Α. & Βρεττός, Ι. (2002). *Μικροδιδασκαλία και άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κεδράκα, Αικ. (2008). *Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης*, Ανακτήθηκε 16, Ιουνίου, 2013, από: <http://www.eap.gr/portal/ekr64>.
- Κόκκος, Α & συν.(2008). *Εκπαιδύοντας τους εκπαιδευτές ενηλίκων. Μελέτη Αξιολόγησης*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. (2011). *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό: Τόμος Α: Γενικό Μέρος*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Kilic, A.(2010).Learner-Centered Micro-Teaching in Teacher Education, *International Journal of Instruction, January*, Volume 3, 77 – 100.
- Shah, H.M.S. & Masrur, R. (2011). Impact Of Micro Teaching Skills On The Performance Of Primary School Teachers, *Journal of Research*, Volume 27, 15-29.
- Wilkinson, A. (1996). Enhancing Microteaching Through Additional Feedback From Preservice Administrators, *Teaching & Teacher Education*, Volume 12, 211 – 221.
- Φραγκούλης, Ι.(2011). *Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας, Σημειώσεις Διδακτικής*, Ηράκλειο: ΑΣΠΑΙΤΕ.

**Μετασχηματίζουσα Μάθηση και Εκπαιδευτικές Εμπειρίες στην Τριτοβάθμια
Εκπαίδευση**

Transformative Learning Theory and Educational Experiences in Higher Education

Καραλής Θανάσης, *Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών, ΤΕΕΑΠΗ karalis@upatras.gr*

Λιοδάκη Νίκη, *Νηπιαγωγός, Msc ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Πατρών, n_lioda@hotmail.com*

Karalis Thanassis, *University of Patras, Associate Professor, University of Patras, DESECE
karalis@upatras.gr*

Liodaki Niki, *Kindergarten teacher, Msc, University of Patras, DESECE, n_lioda@hotmail.com*

Abstract: This article deals with students' perspective transformation and educational experiences that contributed to it. Particular, we analyze both the phases that students passed as well as the learning activities and persons or changes in their personal lives that affected their perspective transformation during their studies. In this research, that was conducted by LAS questionnaire (Learning Activities Survey) and semistructured interview, participated undergraduate and graduate students from the Department of Education and Early Childhood Education at the University of Patras. The results showed that students experienced changes which affected primarily by the learning activities involved during their studies.

Περίληψη: Το παρόν άρθρο πραγματεύεται την διερεύνηση του μετασχηματισμού οπτικής των φοιτητών και τις εκπαιδευτικές εμπειρίες που συνέβαλαν σε αυτόν. Ειδικότερα, αναλύονται τόσο τα στάδια τα οποία διήλθαν οι φοιτητές και η μετασχηματιστική εμπειρία, όσο και οι μαθησιακές δραστηριότητες, τα πρόσωπα ή οι αλλαγές στην προσωπική τους ζωή που επηρέασαν τον μετασχηματισμό οπτικής τους κατά την διάρκεια των σπουδών τους. Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε με το ερωτηματολόγιο LAS (Learning Activities Survey) έλαβαν μέρος προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές από το Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτητές βίωσαν αλλαγές οι οποίες επηρεάστηκαν κατά κύριο λόγο από τις μαθησιακές δραστηριότητες που συμμετείχαν κατά την διάρκεια των σπουδών τους.

Λέξεις κλειδιά: Μαθησιακές δραστηριότητες, Μετασχηματισμός Οπτικής, στάδια μετασχηματισμού, Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης αναπτύχθηκε από τον Jack Mezirow, ο οποίος προσπάθησε να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο τα ενήλικα άτομα κατακτούν την μάθηση. Από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 που πρωτοεμφανίστηκε έχουν γίνει πλήθος ερευνών (Cheney, 2010; Cranton, & Wright, 2007; King, 2004, 1998; Lange, 2004; Meyer, 2007; Wilhelmson, & Christie, 2011) βιβλιογραφικές επισκοπήσεις (Snyder, 2008; Taylor, 1998, 2007, 2011) και θεωρητικές μελέτες (Cranton, & King, 2003; Cranton, & Roy, 2003; Erickson, 2007; Illeris, 2004; Malkki, 2010; Lawler, & King, 2003; Tolliver, & Tisdell, 2006). Τα τελευταία χρόνια αν και παρουσιάζεται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για την Μετασχηματίζουσα Μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Brock, 2010; Brock, Florescu & Teran, 2011; Glinsczinski, 2007; Jester & Sealey-Ruiz, 2011), είναι μικρός ο αριθμός των ερευνών που μας παρέχουν πληροφορίες για τις εκπαιδευτικές εμπειρίες που προωθούν την Μετασχηματίζουσα Μάθηση (King, 1998, 2000, 2004, 2009). Στόχος της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση της των πιθανών εφαρμογών της Μετασχηματίζουσας Μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και ειδικότερα η διερεύνηση του μετασχηματισμού οπτικής των φοιτητών καθώς και οι εκπαιδευτικές εμπειρίες οι οποίες συμβάλλουν σ' αυτόν. Μέσω της αναγνώρισης και της καταγραφής αυτών των εκπαιδευτικών εμπειριών παρέχεται η δυνατότητα στους καθηγητές να δημιουργήσουν συνθήκες ικανές να προωθήσουν τον μετασχηματισμό των φοιτητών. Αρχικά, εξετάζεται η διαδικασία του μετασχηματισμού οπτικής των φοιτητών μέσω των σταδίων και της μετασχηματιστικής εμπειρίας (Mezirow, 1991, 2003, 2007, 2009). Έπειτα αποτυπώνονται οι εκπαιδευτικές εμπειρίες καθώς και εμπειρίες από την προσωπική ζωή των φοιτητών κατά την διάρκεια των σπουδών τους, οι οποίες επηρέασαν αυτήν την αλλαγή (King, 1998, 2009).

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Σύμφωνα με τον Mezirow (2003) η Μετασχηματίζουσα Μάθηση μπορεί να κατανοηθεί «ως η επιστημολογία του πώς οι ενήλικοι μαθαίνουν να σκέφτονται για τον εαυτό τους, παρά να δρουν βάσει των πεποιθήσεων, αξιών, αισθημάτων και αιτιολογήσεων που έχουν αφομοιώσει από τους άλλους». Ο ορθολογικός διάλογος καθώς και ο κριτικός στοχασμός των παραδοχών είναι τα δύο βασικά στοιχεία αυτής της διαδικασίας. Επίσης, μπορεί να χαρακτηριστεί και ως μία αναδομιστική θεωρία (reconstructive theory) που επικεντρώνεται στην μάθηση των ενηλίκων. Ένας από τους στόχους της είναι και η κατανόηση του τρόπου μάθησης των ενηλίκων σε διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα (Mezirow, 2009 p. 21)

1.1 Κριτικός στοχασμός- Ορθολογικός διάλογος

Στην περίπτωση όπου ο στοχασμός του ατόμου, εδράζεται στην αμφισβήτηση και επανεξέταση της εγκυρότητας των παγιωμένων παραδοχών του, οι οποίες βασίζονται σε πρότερες εμπειρίες του ατόμου βάσει των οποίων έχει δομήσει την κοσμοθεωρία του και με αυτόν τον τρόπο αντιλαμβάνεται και εξηγεί, τόσο τον εαυτό του, όσο και τα άλλα άτομα, τότε πρόκειται για κριτικό στοχασμό (Mezirow, 1990, 2007, 2009). Κατά συνέπεια, όταν το άτομο μέσω της κριτικά στοχαστικής διεργασίας αναθεωρήσει ριζικά τον τρόπο με τον οποίο βλέπει τον κόσμο καθώς και την στάση του προς αυτόν, με άλλα λόγια, όταν προβεί σε ριζική αναθεώρηση των πεποιθήσεων, των αντιλήψεων, των συναισθημάτων καθώς και των τρόπων δράσης του, τότε πρόκειται για κριτικό αυτοστοχασμό (Κόκκος, 2005).

Ο κριτικός στοχασμός μπορεί να χαρακτηριστεί, είτε ως *σιωπηρός* (implicit) είτε ως *ρητός* (explicit). Στον σιωπηρό στοχασμό για παράδειγμα, το άτομο βασίζεται στις αξίες του για την λήψη μιας απόφασης ή για να κάνει μια επιλογή, οι οποίες έχουν εσωτερικευθεί και αφομοιωθεί άκριτα. Από την άλλη, στον ρητό κριτικό στοχασμό, το άτομο αξιολογεί κριτικά τους λόγους που τον οδηγούν στην λήψη μιας συγκεκριμένης απόφασης ή επιλογής (Mezirow, 1998). Το άτομο γίνεται κριτικά στοχαστικό πάνω στις παραδοχές του, στην προσπάθεια του να μετασχηματίσει τα προβληματικά πλαίσια αναφοράς του, ώστε να τα κάνει περισσότερο λειτουργικά (Mezirow, 1997)

Επομένως, ο κριτικός στοχασμός πάνω στις παραδοχές (critical reflection on assumptions-CRA) του ατόμου καθώς και ο κριτικός αυτοστοχασμός (critical self-reflection on assumptions-CSRA) κατέχει κεντρική θέση στην σκέψη του Mezirow, καθώς μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικούς ατομικούς και κοινωνικούς μετασχηματισμούς. Επιπροσθέτως, πολλές κοινές εκπαιδευτικές πρακτικές και θεωρίες (όπως η κριτική παιδαγωγική ή η κριτική θεωρία) που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτές ενηλίκων μπορούν να κατανοηθούν, όπως επίσης και ο τρόπος που μαθαίνουν να σκέφτονται οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι για τον εαυτό τους (Mezirow, 1998).

Από την άλλη πλευρά, η διαδικασία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης απαιτεί από το ενήλικο άτομο να διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες για την διεξαγωγή του διαλόγου, ο οποίος είναι αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας (Christie, 2009). Ο διάλογος στην Μετασχηματίζουσα Μάθηση νοείται ως μια ειδική μορφή συζήτησης κατά την οποία το άτομο επικοινωνώντας με τους άλλους εξετάζει εναλλακτικές απόψεις και αναζητά την κοινή κατανόηση, εκτίμηση και αιτιολόγηση, είτε μιας πεποίθησης, είτε μιας εμπειρίας. Ο Ronholt (2002, όπ. αναφ. στο Erickson, 2007, σελ. 146) περιγράφει τον διάλογο ως μία «πρακτική» μέσω της οποίας το άτομο οικοδομεί και συγκροτεί το νόημα του για τον κόσμο. Για να μπορέσει το άτομο να συμμετάσχει ενεργητικά στον διάλογο απαιτείται να διαθέτει συναισθηματική ωριμότητα. Ο διάλογος προϋποθέτει την θέληση και την ετοιμότητα των

συμμετεχόντων στην αναζήτηση αμοιβαίας κατανόησης, προκειμένου να επιτευχθεί μια λογική συμφωνία (Mezirow, 2000, 2007).

Ειδικότερα, για την πραγματοποίηση του διαλόγου απαιτείται η ύπαρξη ορισμένων συνθηκών, ώστε το άτομο να μπορεί να συμμετάσχει πλήρως (Mezirow, 2000, 2007). Επομένως, οι πληροφορίες που θα έχει το άτομο χρειάζεται να είναι ακριβείς και ολοκληρωμένες: η συμμετοχή στον διάλογο να διέπεται από ίσες ευκαιρίες στους διάφορους ρόλους που αναδύονται μέσα από αυτόν, η ανυπαρξία εξάρτησης από πειθαναγκασμούς καθώς και διαστρεβλωτικές αυταπάτες, η ικανότητα για κριτικό στοχασμό πάνω στις προδιαθέσεις και τις συνέπειες τους, η θέληση για την επίτευξη κατανόησης και συμφωνίας για την αποδοχή της καλύτερης κρίσης ως δοκιμαστικά έγκυρης, μέχρι καινούργιες οπτικές να αναδυθούν και να αποκτήσουν εγκυρότητα ξανά μέσω του διαλόγου, η ικανότητα εκτίμησης των ενδείξεων και η αντικειμενική αξιολόγηση των επιχειρημάτων, και τέλος, η προθυμία στην αποδοχή εναλλακτικών απόψεων, η ύπαρξη συναισθηματικού ενδιαφέροντος αλλά και η κατανόηση για τον τρόπο σκέψης και για το πώς αισθάνονται οι άλλοι (Mezirow, 1991, 2000, 2007).

1.2 Τα στάδια του Μετασχηματισμού Οπτικής

Σύμφωνα με τον Mezirow (2009), προκειμένου ο ενήλικος να προβεί σε μετασχηματισμό οπτικής διέρχεται από δέκα στάδια. Αρχικά αντιμετωπίζει ένα αποπροσανατολιστικό δίλλημα που ενεργοποιεί την εμπειρία, το οποίο και είναι το πρώτο στάδιο για να ξεκινήσει ο μετασχηματισμός οπτικής. Στην συνέχεια εξετάζει τα συναισθήματα του και αξιολογεί κριτικά τις παραδοχές του. Έπειτα αναγνωρίζει την πηγή της δυσαρέσκειας και μοιράζεται με τους άλλους την διεργασία του μετασχηματισμού. Κατόπιν αφού διερευνήσει τις επιλογές του για καινούργιους ρόλους, σχέσεις και δράσεις προβαίνει στον σχεδιασμό ενός προγράμματος δράσης και συλλέγει γνώσεις και ικανότητες με στόχο να υλοποιήσει το σχέδιο του. Στην συνέχεια, δοκιμάζει νέους ρόλους και οικοδομεί την ικανότητα και την αυτοπεποίθηση για αυτούς, ενώ στο τελευταίο στάδιο το άτομο επανεντάσσεται στην ζωή βάση των συνθηκών που έχουν δημιουργηθεί από τις καινούργιες προοπτικές (Mezirow, 1991, 2003, 2007, 2009)

1.3 Εκπαιδευτικές Εμπειρίες

Όπως υποστηρίζει η King (1996), η αρθρογραφία, η αυτο-αξιολόγηση, η υποστήριξη ενός καθηγητή ή ενός συμφοιτητή, το μαθησιακό περιβάλλον, οι αλλαγές στην ζωή, η ηλικία των εκπαιδευόμενων, η συνεργασία, η υποστήριξη της οικογένειας, η χρήση «κριτικών» συμβάντων, ο διάλογος ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους, είναι μερικοί από τους παράγοντες που προωθούν την Μετασχηματίζουσα Μάθηση (Brookfield, 1986, 1995; Cranton, 1994; Mezirow & Associates, 1990; K. Taylor, 1995; Taylor & Marienau, 1995; Scott, 1991, όπ. αναφ. στο King, 1996, σελ. 3)

Ειδικότερα, η έρευνα της King (2004), αποκάλυψε ότι οι μαθησιακές δραστηριότητες συνέβαλλαν στον μετασχηματισμό οπτικής σε ποσοστό 86,1%. Ειδικότερα, ο διάλογος μέσα στην τάξη συγκέντρωνε το υψηλότερο ποσοστό 69,4%, η αρθρογραφία 52,8%, ο στοχασμός και η ανάγνωση κειμένων 47,2%, οι δραστηριότητες μέσα στην τάξη 36,1% και η προβολή βίντεο 22,2 %.

Επιπλέον, οι συνεντεύξεις, η μη παραδοσιακή δομή του μαθήματος καθώς και η αυτό-αξιολόγηση συγκέντρωσαν το 19,4%. Η συγγραφή 16,6%, με μικρή διαφορά, από το φυλλάδιο εργασίας (ποσοστό 16,7%) και άλλες δραστηριότητες, οι οποίες δεν αναφέρονται 8,3%. Επίσης, η υποστήριξη και η πρόκληση από έναν καθηγητή επηρέασε το 33% των συμμετεχόντων, η υποστήριξη των συμφοιτητών το 28%, ο σύμβουλος το 19% και ένα άλλο πρόσωπο το 11%¹ των συμμετεχόντων (King, 2004).

Εκτός από τις παραπάνω μαθησιακές δραστηριότητες, η Cranton (2006) δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο της ομάδας για τον μετασχηματισμό του ατόμου. Όπως υποστηρίζει ο Boyd, (1989, όπ. αναφ. στο Cranton, 2006, σελ. 163), τα χαρακτηριστικά της ομάδας που παρέχει στήριξη στα μέλη της είναι τα εξής: τα μέλη έχουν μια πολύ καλή επικοινωνία, είναι αφοσιωμένα στην ομάδα, αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους απέναντι στην ομάδα, αφοσιώνονται στους στόχους της ομάδας, είναι πρόθυμα να επηρεαστούν από ένα άλλο μέλος της ομάδας, αποδέχονται τις απόψεις των άλλων, δείχνουν έτοιμα να απογοητευτούν από την ομάδα, συμμορφώνονται και παράλληλα αποδέχονται τους κανόνες της ομάδας. Η εργασία των Triscari και Swartz (2007) οι οποίες περιγράφουν τον μετασχηματισμό τους μέσα από την συνεργασία τους, επικυρώνει τον παραπάνω ισχυρισμό του Boyd. Επιπλέον, η Eisen (2001, όπ. αναφ. στο Taylor, 2008, σελ. 11) μετά από έρευνα που διεξήγαγε σε μια κοινότητα καθηγητών κολλεγίου αναγνώρισε ότι η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους είναι καθοριστικής σημασίας για την αποτελεσματική ομαδική συνεργασία.

Οι διαπροσωπικές σχέσεις και ιδιαίτερα τα συναισθήματα που αναπτύσσονται τόσο ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους μεταξύ τους όσο ανάμεσα σ' αυτούς και τους καθηγητές τους διαδραματίζουν πρωτεύοντα ρόλο για το μετασχηματισμό οπτικής (Dirkx, 2006, όπ. αναφ. στο Taylor, 2006, σελ. 93) καθώς δεν αρκεί μόνο η επίγνωση των επιστημολογικών παραδοχών αλλά απαιτούνται και άλλοι παράγοντες, όπως η υποστήριξη του εκπαιδευτικού ιδρύματος που αφενός, θα διασφαλίσει ότι οι εκπαιδευόμενοι είναι ικανοί να δράσουν πάνω στις νέες τους κατανοήσεις και αφετέρου, θα τους παρέχει την δυνατότητα να δράσουν πάνω σ' αυτές στην πράξη (Garvett, 2004, όπ. αναφ. στο Taylor, 2007, σελ. 187).

Ο ρόλος του καθηγητή αποτελεί έναν καταλυτικό παράγοντα για την προώθηση της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. Μπορεί να βοηθήσει τους φοιτητές στην αναγνώριση και επικύρωση των συναισθημάτων τους διαμορφώνοντας με τέτοιο τρόπο ένα μαθησιακό περιβάλλον ώστε να εμπνέει ασφάλεια και εμπιστοσύνη στους φοιτητές (Berger, 2004, όπ.

¹ Για τις αλλαγές που συνέβαλλαν στο μετασχηματισμό οπτικής των φοιτητών, η King δεν παρουσιάζει αναλυτικά τα αποτελέσματα.

αναφ στο Taylor, 2007, σελ.187; Berger, 2004; Bennetts, 2003; King, 2003 όπ αναφ. στο Taylor, 2007, σελ. 183; Bailey, 1996; Dewane,1993; Gallagher,1997; Matusicky, 1982; Ludwig, 1994; Neuman, 1996; Pierce, 1986; Saavedra, 1995,1996, όπ. αναφ. στο Taylor, 1998, σελ.48).

2. Μεθοδολογία

2.1 Συλλογή δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω του ερωτηματολογίου LAS (Learning Activities Survey) και της ημιδομημένης συνέντευξης. Η αξιοποίηση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου παρέχει στον ερευνητή την δυνατότητα να συλλέξει ποσοτικού τύπου δεδομένα για τον μετασχηματισμό οπτικής. Η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου αρχικά αξιολογήθηκε από την ίδια την King (1998) η οποία και το κατασκεύασε και στη συνέχεια και από άλλους ερευνητές που το αξιοποίησαν (Brock, 2010; 2011; Lemma; Maddox; Harrison, όπ. αναφ. στο King, 2009;). Ωστόσο κρίθηκε αναγκαία η επαναξιολόγηση του, μέσω της πιλοτικής έρευνας για να διαπιστωθεί αν αποτελεί ένα κατάλληλο εργαλείο έρευνας και στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η πιλοτική έρευνα ανέδειξε σημαντικά ερευνητικά αποτελέσματα τα οποία αξιοποιήθηκαν στην μετέπειτα έρευνα. Συνολικά συλλέχθηκαν 417 ερωτηματολόγια και διενεργήθηκαν 28 συνεντεύξεις. Για την συλλογή των δεδομένων από την συνεντεύξεις, οι φοιτητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες με βάση την ύπαρξη μετασχηματισμού οπτικής.

2.2 Συμμετέχοντες

Το πεδίο έρευνας αποτέλεσε το Πανεπιστήμιο Πατρών και ειδικότερα το Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική ηλικία. Οι συμμετέχοντες ήταν όλοι φοιτητές από το προπτυχιακό (2 τελευταία έτη πριν την λήψη του πτυχίου) και το μεταπτυχιακό επίπεδο σπουδών (στο τελευταίο έτος). Όσον αφορά το φύλο, οι περισσότερες ήταν γυναίκες (96,6%) και όσον αφορά την ηλικία σε ποσοστό 48,9% ήταν κάτω των 21 ετών με την αμέσως επόμενη ηλικιακή ομάδα 21-24 να είναι 38,1% (βλ. και Liadaki & Karalis, 2013).

2.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Προκειμένου να διερευνηθεί το «άν οι φοιτητές είχαν μετασχηματισμό οπτικής σχετικά με τις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες κατά την διάρκεια της φοίτησης τους και αν είχαν ποιές

εκπαιδευτικές εμπειρίες συνέβαλλαν σ' αυτό» (King, 2009), τέθηκαν τρία επιμέρους ερωτήματα:

- i. Ποιά στάδια του μετασχηματισμού οπτικής διήλθαν οι φοιτητές;
- ii. Πόσοι από τους φοιτητές είχαν μετασχηματιστική εμπειρία και ποιά ήταν αυτή;
- iii. Ποιές μαθησιακές δραστηριότητες και ποιά γεγονότα από την προσωπική ζωή των φοιτητών ήταν μέρος των εμπειριών τους κατά την διάρκεια της φοίτησης τους και ειδικότερα ποιες από αυτές συνέβαλλαν στον μετασχηματισμό οπτικής του;

3. Αποτελέσματα

3.1 Στάδια

Η κατανομή των περισσότερων απαντήσεων κυμαίνεται ανάμεσα στα 2 έως 5 στάδια. Το στάδιο του αποπροσανατολιστικού δίλληματος συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό, ενώ το μικρότερο ποσοστό αφορούσε την αυτοεξέταση των συναισθημάτων τους. Τόσο στην παρούσα έρευνα όσο και στην έρευνα της Brock το μεγαλύτερο ποσοστό το συγκέντρωσε το στάδιο του αποπροσανατολιστικού δίλληματος. Ωστόσο υπάρχει μια σημαντική διαφοροποίηση. Στην παρούσα έρευνα, το αποπροσανατολιστικό δίλλημα που αφορά τους κοινωνικούς ρόλους παρουσιάζει μεγαλύτερο ποσοστό. Αντίθετα στην έρευνα της Brock το 56,3% των φοιτητών επέλεξαν το αποπροσανατολιστικό δίλλημα που σχετίζεται με τον τρόπο δράσης. (πιν.1)

Πίνακας 1. Τα Στάδια της Διαδικασίας του Μετασχηματισμού Οπτικής

Στάδια	Παρούσα έρευνα (n=417)	Brock (2010) (n=256)
1a.Αποπροσανατολιστικό δίλλημα (τρόπος δράσης)	40,5%	56,3%
1b.Αποπροσανατολιστικό δίλλημα (κοιν. ρόλους)	58,7%	43,8%
2a.Αυτοεξέταση (αμφισβήτησαν)	12,7%	24,2%
2b.Αυτοεξέταση (διατήρησαν)	22%	42,6%
3. Αναγνώριση πηγή δυσαρέσκειας	23%	54,3%
4. Διερεύνηση επιλογών για νέους ρόλους	31,8%	44,1%
5.Κριτική αξιολόγηση των παραδοχών	17,7%	26,6%
6.Δοκιμή νέων ρόλων	32,8%	37,9
7.Σχεδιασμός προγράμματος δράσης	30,7%	25,5%

8.Απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων	28,5%	18%
9.Οικοδόμηση εμπιστοσύνης	22%	31,3%
10.Επανένταξη στην ζωή	23%	18,4%
Κανένα από αυτά	6,7%	11,7%

3.2 Μετασχηματιστική εμπειρία

Από τους φοιτητές που δήλωσαν ότι είχαν μετασχηματιστική εμπειρία, το 33,8% αναφέρουν ότι βίωσαν μια εμπειρία μέσω της πρακτικής άσκησης: *«Μέσα από την πρακτική άσκηση άλλαξε η γνώμη μου για την σπουδαιότητα του επαγγέλματος της νηπιαγωγού αλλά και η στάση μου απέναντι στις μειονότητες καθώς παλιά είχα πιο συντηρητικές απόψεις»*. Όλες οι εμπειρίες των φοιτητών που αφορούν την πρακτική άσκηση σχετίζονται και με την αλλαγή των αντιλήψεων των φοιτητών για τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί.

Το 24% των φοιτητών υποστηρίζουν ότι αυτή τους εμπειρία σχετίζεται με την συναναστροφή τους με άλλα άτομα από τον κοινωνικό τους περίγυρο: *«Η μεταφορά μου στο πανεπιστημιακό περιβάλλον με έκανε να συναναστραφώ με πολλά άτομα και να διευρύνω τους γνωστικούς μου ορίζοντες, αλλά και μέσω συζητήσεων και επαφής κυρίως, για παράδειγμα με φίλους μου ή οι συμφοιτητές μου, αναθεώρησα κάποιες αντιλήψεις και πεποιθήσεις μου»*. Το 20% περιγράφουν την συνεργασία σε ομάδα, ως μία εμπειρία που τους έκανε να αλλάξουν τις πεποιθήσεις τους: *«Ήταν η συνεργασία σε κάποιο εργαστήριο. Είχαμε χωριστεί και δουλεύαμε σε ομάδες, και μέσω της αλληλεπίδρασης που είχα με τα άλλα άτομα, άλλαξαν οι πεποιθήσεις μου για πολλά πράγματα. Και γενικά μέσω της συνεργασίας κατάλαβα πώς σκέφτονται και τα άλλα άτομα και άλλαξα τις αντιλήψεις μου σε μερικά γιατί τελικά είδα πως σκεφτόμουν λάθος»*.

Το 18% των φοιτητών υποστηρίζουν ότι η εμπειρία τους αφορά γενικά την απόκτηση νέων γνώσεων και εμπειριών: *«Υπήρξε ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον και εφόδια/ερεθίσματα για την διερεύνηση και ανακάλυψη της γνώσης. Υιοθέτησα διαφορετικές θετικές οπτικές για πολλούς τομείς της ανθρώπινης συμπεριφοράς»* όπως επίσης και: *«Με την απόκτηση νέων εμπειριών, οποιουδήποτε είδους άλλαξα τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμουν τις κοινωνικές δομές, όχι μόνο στον τόπο που ζω αλλά γενικά και σε άλλες περιοχές όπως και πολλά πιστεύω μου»*. Η εμπειρία του 3,75% των φοιτητών σχετίζεται με τον θάνατο ενός αγαπημένου προσώπου: *«Θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου από ηρωίνη, χρήση ψυχοτρόπων φαρμάκων από διπλανό μου πρόσωπο. Απλά είδα την ζωή μου αλλιώς και τις αξίες μου και όλα όσα πίστευα, δεν μπορώ να στο εξηγήσω τόσο απλά.»*

3.3 Μαθησιακές δραστηριότητες και εμπειρίες από την προσωπική τους ζωή

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται οι εμπειρίες² των φοιτητών στο σύνολο τους ανεξαρτήτως μετασχηματισμού οπτικής (πίν.2), αλλά και ειδικότερα αυτές οι οποίες συνέβαλλαν στην αλλαγή τους (πίν. 3). Όσον αφορά τις μαθησιακές δραστηριότητες άνω του 50% υποστηρίζουν ότι συμμετείχαν σε δραστηριότητες ή ασκήσεις που εκπόνησαν (64,5%), σε εργαστηριακές εμπειρίες (58%), στην πρακτική άσκηση ή συνεργασία σε κάποια ομάδα (57,3%) και σε γραπτές εργασίες ή εξετάσεις (51,5%). Επίσης, η υποστήριξη ενός/μίας συμφοιτητή/τριας,³ (57,7%) αποτέλεσε για αυτούς εμπειρία που συνέβαλλε στην αλλαγή. Τα αμέσως επόμενα υψηλότερα ποσοστά, αφορούν την μελέτη καθορισμένου διδακτικού υλικού που τους ανατέθηκε- βιβλία ή άρθρα που διάβασαν (48,2%) και την προφορική συζήτηση των ανησυχιών ή των ενδιαφερόντων τους (46,2%). Αντιθέτως, χαμηλό ποσοστό παρουσιάζουν δραστηριότητες που αφορούν την εις βάθος εστιασμένη σκέψη (19,4%), κάποιου είδους παρακίνηση από κάποιον/α καθηγητή/τρια (13,9%), η υποστήριξη από το σύνολο των φοιτητών (13,4%), η καταγραφή των εμπειριών και το προσωπικό ημερολόγιο (4,8%).

Πίνακας 2: Μαθησιακές δραστηριότητες κατά την διάρκεια των σπουδών τους

Μαθησιακές δραστηριότητες	Ποσοστό (%)
Δραστηριότητες ή ασκήσεις που εκπόνησαν	64,5
Εργαστηριακές εμπειρίες	58,0
Η υποστήριξη ενός/μίας συμφοιτητή/τριας	57,7
Πρακτική άσκηση ή συνεργασία σε κάποια ομάδα	57,3
Γραπτές εργασίες ή εξετάσεις	51,5
Η μελέτη καθορισμένου διδακτικού υλικού	48,2
Προφορική συζήτηση των ανησυχιών ή ενδιαφερόντων	46,2
Σχέδια εργασίας στην τάξη/σε ομάδα	41,2
Η κριτική σκέψη αυτή της εμπειρίας	37,6
Η υποστήριξη ενός καθηγητή/τριας	33,5
Αυτό-αξιολόγηση των γνώσεων τους	32,3
Η μη παραδοσιακή δομή ενός μαθήματος	30,2
Αυτό-αξιολόγηση της επίδοσης σ' ένα μάθημα	29,7
Η υποστήριξη από κάποιο σύμβουλο	26,1

² Οι εμπειρίες περιλαμβάνουν τόσο τις μαθησιακές δραστηριότητες, όσο και τα γεγονότα που συνέβησαν στην προσωπική τους ζωή κατά την διάρκεια των σπουδών τους.

³ Κάθε είδους υποστήριξη που παρέχεται μέσα σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα, είτε είναι από τους καθηγητές είτε από τους συμφοιτητές αποτελεί μια μαθησιακή δραστηριότητα καθώς μπορεί να παρέχει εκπαιδευτική, ψυχολογική, φυσική και συναισθηματική βοήθεια και είναι σημαντική για τον μετασχηματισμό της οπτικής των φοιτητών (Bloom, 1995; Boyd, 1991; Daloz, 1987, Dirkx, 1997, 2000; King, 1997a, 1997b, 1998, 2002b, 2005 όπ. αναφ. στο King, 2009).

Η εις βάθος εστιασμένη σκέψη	19,4
Κάποιου είδους παρακίνηση από κάποιο/α καθηγητή/τρια	13,9
Η υποστήριξη από όλους τους συμφοιτητές	13,4
Καταγραφή αυτών των εμπειριών	4,8
Προσωπικό ημερολόγιο	4,8
M.O =6,7 Μαθησιακές δραστηριότητες	

Επιπλέον, τα γεγονότα που συνέβησαν κατά την διάρκεια της φοίτησης των φοιτητών και τα οποία συγκεντρώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά αφορούν κυρίως την μετακίνηση από τον τόπο κατοικίας, 50,1% και την δημιουργία σχέσης 38,1%. Γεγονότα όπως: ο γάμος 0,71%, η γέννηση/υιοθεσία ενός παιδιού 1,67%, το διαζύγιο/χωρισμός 7,43%, η απόλυση από την εργασία 1,91% καθώς και η αλλαγή εργασίας 6,23% δεν παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά προτίμησης εκτός από τον θάνατο ενός αγαπημένου προσώπου που συγκεντρώνει το 13,4 %.

Ειδικότερα, διερευνώντας τις μαθησιακές δραστηριότητες και τις εμπειρίες οι οποίες επηρέασαν την αλλαγή των φοιτητών διαπιστώνουμε τα εξής: Οι μαθησιακές δραστηριότητες όπως οι δραστηριότητες ή ασκήσεις που εκπόνησαν συκέντρωσαν το μεγαλύτερο ποσοστό 56,39%, με αμέσως μεγαλύτερο την πρακτική άσκηση 43,6%. Ωστόσο, η καταγραφή αυτών των εμπειριών (2,2%) το προσωπικό ημερολόγιο (3%) καθώς και η υποστήριξη από κάποιον σύμβουλο (0,7) συκέντρωσαν τα χαμηλότερα ποσοστά.

Πίνακας 3: Μαθησιακές δραστηριότητες που επηρέασαν την αλλαγή των φοιτητών

Μαθησιακές δραστηριότητες	Ποσοστό(%)
Δραστηριότητες ή ασκήσεις που εκπόνησαν	56,3
Πρακτική άσκηση ή συνεργασία σε κάποια ομάδα	43,6
Σχέδια εργασίας στην τάξη/σε ομάδα	40,6
Προφορική συζήτηση των ανησυχιών ή ενδιαφερόντων	37,5
Η μη παραδοσιακή δομή ενός μαθήματος	35,3
Εργαστηριακές εμπειρίες	34,5
Κάποιου είδους παρακίνηση από κάποιο/α καθηγητή/τρια	30,8
Η κριτική σκέψη αυτή της εμπειρίας	28,5
Η μελέτη καθορισμένου διδακτικού υλικού	27,0
Γραπτές εργασίες ή εξετάσεις	20,3
Αυτό-αξιολόγηση των γνώσεων τους	22,5
Η εις βάθος εστιασμένη σκέψη	21,8
Η υποστήριξη ενός καθηγητή/τριας	21,8
Αυτό-αξιολόγηση της επίδοσης σ' ένα μάθημα	18,7
Η υποστήριξη ενός/μιας συμφοιτητή/τριας	15,0
Η υποστήριξη από όλους τους συμφοιτητές	8,2
Προσωπικό ημερολόγιο	3,0
Καταγραφή αυτών των εμπειριών	2,2

Επιπροσθέτως, από τα αποτελέσματα της έρευνας δεν φάνηκε η αλλαγή των φοιτητών να επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από μια σημαντική ανακατάταξη που συνέβη στην ζωή τους. Το 12% δήλωσε ότι η αλλαγή επηρεάστηκε από την μετακίνηση τους από τον τόπο κατοικίας και το 8% από την δημιουργία μιας σχέσης, ενώ στην περίπτωση των φοιτητών που δεν είχαν μετασχηματιστική εμπειρία, η εμπειρία της μετακίνησης από τον τόπο κατοικίας και η δημιουργία σχέσης συγκέντρωσαν τα μεγαλύτερα ποσοστά.

Τα παραπάνω αποτελέσματα συγκλίνουν με τα αποτελέσματα της έρευνας της King (2004) βάσει της οποίας, οι μαθησιακές δραστηριότητες συνέβαλλαν σε μεγαλύτερο ποσοστό στην αλλαγή των φοιτητών (86,1%) από ότι η σχέση εκπαιδευτικού και φοιτητή (72%) και οι αλλαγές που αφορούσαν την προσωπική τους ζωή (29%).

Συμπεράσματα

Κατά την διάρκεια των σπουδών τους οι περισσότεροι φοιτητές αντιμετώπισαν ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα που αφορούσε τους κοινωνικούς ρόλους ενώ ελάχιστοι από αυτούς προέβησαν σε αυτοεξέταση των συναισθημάτων τους. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, ότι το στάδιο της κριτικής αξιολόγησης των παραδοχών που θεωρείται βασικό για την Μετασχηματίζουσα Μάθηση, αφού ο Mezirow θεωρεί απαραίτητη την ύπαρξη κριτικού στοχασμού για την διαδικασία του μετασχηματισμού οπτικής, απαντάται μόλις στο 17% των φοιτητών (18,5% των προπτυχιακών και 7,1% των μεταπτυχιακών). Αναλογικά, από το σύνολο των φοιτητών, οι περισσότεροι που διήλθαν το στάδιο ήταν προπτυχιακοί φοιτητές. Στο σύνολο τους περίπου το 80% των φοιτητών προβαίνουν σε στοχασμό αλλά όχι όμως επί των βασικών τους παραδοχών. Στην έρευνα της Brock (2010) πολλοί από τους φοιτητές που δήλωσαν ότι έκαναν κριτικό στοχασμό δεν επέλεξαν το στάδιο του κριτικού στοχασμού που αφορά την αλλαγή των πεποιθήσεων ή τις προσδοκίες των ρόλων τους.

Ο στοχασμός μπορεί να σχετίζεται με την επίλυση ενός προβλήματος και την επανεξέταση των στρατηγικών που είχε ορίσει αρχικά το άτομο γι' αυτό το πρόβλημα (Κόκκος, 2005; Mezirow, 1990). Επομένως, ο στοχασμός του ατόμου επί της διαδικασίας ή του περιεχομένου μπορεί να μετασχηματίσει τις απόψεις του, όταν αποδειχθούν προβληματικές. Ο στοχασμός όμως του ατόμου επί των βασικών παραδοχών μπορεί να οδηγήσει σε μετασχηματισμό ολόκληρου του συστήματος των πεποιθήσεων του καθώς αφορά τη βάση του προβλήματος και ως εκ τούτου το άτομο έχει και περισσότερες πιθανότητες για μετασχηματισμό της οπτικής του. Με άλλα λόγια, βοηθάει το άτομο να δει τον κόσμο όσο και τον εαυτό του με έναν τελείως διαφορετικό τρόπο (Cranton, 2006; Mezirow, 1991). Στην έρευνα που παρουσιάστηκε, οι περισσότεροι στοχάζονται επί της διαδικασίας ή επί του περιεχομένου που σχετίζεται περισσότερο με την επίλυση προβλημάτων, παρά επί των βασικών παραδοχών. Η

έρευνα της Volgsang (1993, όπ. αναφ. στο Taylor, 2007α, σελ. 317) που αναφερόταν σε προπτυχιακές φοιτήτριες, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι κάποιες από τις φοιτήτριες στοχάζονταν πάνω στο περιεχόμενο αλλά και στις πεποιθήσεις ενώ οι υπόλοιπες στο πλαίσιο και στην διεργασία.

Οι φοιτητές δεν συμμετέχουν σε δραστηριότητες, οι οποίες ενθαρρύνουν τον κριτικό στοχασμό. Αρκεί να αναλογιστούμε ότι τέτοιες δραστηριότητες όπως είναι το προσωπικό ημερολόγιο, η αυτοαξιολόγηση της επίδοσης τους σε ένα μάθημα ή η καταγραφή αυτών των εμπειριών εμφάνισαν τα χαμηλότερα ποσοστά. Αποτέλεσμα αναμενόμενο καθώς τέτοιου είδους δραστηριότητες, είτε δεν πραγματοποιούνται, είτε πραγματοποιούνται σε μικρό βαθμό στο ελληνικό πανεπιστήμιο.

Ο ρόλος των συναισθημάτων είναι σημαντικός για τον μετασχηματισμό οπτικής και αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των απαντήσεων των φοιτητών επικεντρώνονταν στην σχέση τους με τους συμφοιτητές και τους καθηγητές. Η υποστήριξη από αυτούς τους βοήθησαν στο μετασχηματισμό των αντιλήψεων ή πεποιθήσεων τους, η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να βοηθήσει τους φοιτητές να διαχειριστούν με καλύτερο τρόπο τα συναισθήματα τους και μέσα από αυτήν την διαδικασία, αφ' ενός να αναπτύξουν σχέσεις εμπιστοσύνης με τους συμφοιτητές τους και αφετέρου να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους (Goleman, 1995; Gardner, 1983, όπ. αναφ. στο Taylor, 2001, σσ. 232-233).

Ειδικότερα, αν και η «συνεργασία σε ομάδα» και η «συναναστροφή τους με άλλα άτομα» εμφανίστηκαν ως ξεχωριστές κατηγορίες, σε όλες τις μετασχηματιστικές εμπειρίες οι φοιτητές έδιναν έμφαση στην σχέση τους με τους συναδέλφους. Η συνεργασία που αναπτύσσεται σε μια ομάδα φαίνεται να μπορεί να βοηθήσει τα άτομα να μετασχηματίσουν την οπτική τους καθώς τους παρέχει υποστήριξη (Cranton, 2006; Triscari & Swartz, 2007).

Στην περίπτωση των φοιτητών οι οποίοι δεν παρουσίασαν μετασχηματισμό οπτικής οι αντιλήψεις τους για τον ρόλο του καθηγητή καθώς και για τις εκπαιδευτικές εμπειρίες που βίωσαν στο πανεπιστήμιο, παρουσίασαν αισθητή διαφορά έναντι των υπολοίπων. Επί παραδείγματι, θεωρούν ότι ο ρόλος του καθηγητή είναι μεν σημαντικός για την μάθηση των φοιτητών αλλά δεν είναι επαρκής για να επηρεάσει έναν φοιτητή ώστε να αλλάξει τις αξίες του, τις πεποιθήσεις ή τις αντιλήψεις του. Αυτή η ομάδα των φοιτητών διατηρεί μια τυπική σχέση με τους καθηγητές η οποία περιορίζεται μόνο κατά την ώρα του μαθήματος. Επίσης, αντιλαμβάνονται το πανεπιστήμιο απλώς ως έναν εκπαιδευτικό χώρο ο οποίος δεν μπορεί να παρέχει εμπειρίες ικανές, προκειμένου να βοηθήσει τους φοιτητές στο μετασχηματισμό οπτικής τους.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα τόσο της ποσοτικής όσο και της ποιοτικής έρευνας ανέδειξαν σημαντικές αλλαγές που βίωσαν οι φοιτητές οι οποίες αφορούσαν τις αντιλήψεις τους για το ρόλο τους ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, αλλαγές στον τρόπο συμπεριφοράς και σκέψης τους αλλά και αλλαγές στις αντιλήψεις ή πεποιθήσεις τους.

Βιβλιογραφία

- Brock, S. (2010). Measuring the Importance of Precursor Steps to Transformative Learning. *Adult Education Quarterly*, 60 (2), 122-142.
- Brock, S. , Florescu, I. & Teran, L. (2011). Tools for change: A Quantitative Examination of Transformative Learning and Its Precursor Steps among Undergraduate Students. In M. Alhadeff-Jones & A. Kokkos, (Eds), *9th International Transformative Learning Conference: Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges* (pp. 59-66). Athens.
- Chesey, R. (2010). Empirical Measurement of Perspective Transformation 1999-2006. In M. Glowacki-Dudka (Ed), *29th Annual Midwest Research-to-Practice Conference In Adult, Continuing, Community and Extension Education* (pp. 57-62). East Lansing, Michigan: Michigan State University
- Christie, M. (2009). Transformative learning- in action. *The proceedings of the 9th Annual conference on Active Learning in Engineering Education (ALE)* Balcelona, Spain.
- Cranton, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning. A Guide for educators of Adults* (2ed). Higher and adult education series. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cranton, P., & King, K. (2003). Transformative Learning as a Professional Development Goal. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 28, 31-37.
- Cranton, P. & Roy, M. (2003). When the Bottom Falls Out of the Bucket: Toward A Hollistic Perspective on Transformative Learning. *Journal of Transformative Education*, 1(2), 86-98.
- Cranton, P. & Wright, B. (2007). The Transformative Educator as Learning Companion. In P. Cranton & E. Taylor (Eds.), *7th International Transformative Learning Conference: Transformative Learning: Issues of Difference and Diversity* (pp. 101-106). Albuquerque, New Mexico.
- Erickson, D. (2007). Discourse: The Individual and the Social Interface in Transformative Learning. In P. Cranton & E. Taylor (Eds.), *7th International transformative learning conference Transformative Learning: Issues of Difference and Diversity* (pp. 139-143) Albuquerque, New Mexico.
- Jester M. & Sealey-Ruiz (2011). When and Where I Enter: Facilitating Transformative Learning, Experience Among Preservice Teacher to Prepare them for Today's Culturally Diverse Class. In M. Alhadeff-Jones & A. Kokkos, (Eds), *9th International Transformative Learning Conference: Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges*, (pp 636-642). Athens.
- Glisczinski, D. (2007). Transformative Higher education: A Meaningful Degree of Understanding. *Journal of Transformative Education*, 5 (4), 317- 328.
- Illeris, K. (2004). Transformative Learning in the Perspective of a Comprehensive Learning Theory. *Journal of Transformative Education*, 2 (2), 79-89.

- King, K. (1996). Identifying Factors that Promote Perspective Transformation in Higher Education: A model. *Proceedings of the Eastern Adult, Continuing and Distance Education Research Conference* (pp. 2-6) University Park.
- King, K. (1998). Facilitating perspective transformation in adult education programs: A tool for educators. In K. King and T. Ferro (Eds.), *Pennsylvania Adult & Continuing Education Research Conference* (pp. 55-61). USA: Widener University Chesser.
- King, K. (2000). The adult ESL experience: Facilitating perspective transformation in the classroom. *Adult Basic Education: An Interdisciplinary Journal for Adult Literacy Educators*, 10 (2), 69-89.
- King, K. (2004). Both Sides Now: Examining Transformative Learning an Professional Development of Educators. *Innovative higher education*, 29, (2), 155-174.
- King, K. (2009). *Handbook of the Evolving Research of Transformative Learning. Based on the Learning Activities Survey* (10th anniversary edition). USA: Information Age Publishing.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Lange, E. (2004). Transformative and Restorative Learning: A Vital Dialectic for Sustainable Societies. *Adult Education Quarterly*, 54(2), 121-139.
- Lawler, P. & King, K. (2003). Changes, Challenges, and the Future. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98, 83-91.
- Liodaki, N., & Karalis, T. (2013). Educational Experiences and Transformative Learning in Higher education in Greece: A Case Study with Student Teachers, *International Journal of Education*, 5(2), 75-85.
- Malkki, K. (2010). Bulding on Mezirow's Theory of Transformative Learning: Theorizing the Challenges to Reflection. *Journal of Transformative Education*, 8 (1), 42-62
- Meyer, P. (2007). Improvising Learning Space: Making Room for Difference and Transformation. In P. Cranton & E. Taylor (Eds.), *7th International transformative learning conference Transformative Learning: Issues of Difference and Diversity* (pp 260-265). Albuquerque, New Mexico.
- Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. In J. Mezirow and associates (Eds), *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to Transformative and Emancipatory Learning*. Jossey- Bass Higher Education Series.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Dimensions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12.
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48 (3), 185-198.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. Core Concepts of transformation Theory. In J. Mezirow, et al. (Hg.). *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a theory in Progress* (pp. 3-33) San Francisco: Jossey- Bass.
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*. Vol. 1 No1 2003, 58-63

- Mezirow, J. και Συνεργάτες (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow, & Συνεργάτες (Επιμ.). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σσ. 43-71). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Mezirow, J. (2009). Transformative Learning Theory. In Mezirow, J. Taylor, E., & Associates (Eds.). *Transformative Learning in Practice: Insights from communities, Workplace and higher education* (pp. 3-17). USA: Jossey Bass Higher Education Series.
- Snyder, C. (2008) Grabbling Hold of a Moving Target: Identifying and Measuring the Transformative Learning Process. *Journal of Transformative Education*, 6 (3), 159-181.
- Taylor, E. (1998). *The theory and practice of Transformative learning: A critical review* (Report No. ED 423-422). Eric Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education. ERIC Document Reproduction Service No. 374
- Taylor, E.W. (2001). Transformative learning theory: a neurobiological perspective of the role of emotions and unconscious ways of knowing. *International Journal of Lifelong Education*, 20 (3), 218-236.
- Taylor, E.W. (2006). The challenge of Teaching for change. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (109), 91-95
- Taylor, E.W. (2007). An update of transformative learning theory: a critical review of the empirical research (1999-2005). *International*
- Taylor, E.W. (2007α). Αναλύοντας την έρευνα για την θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. Στο J. Mezirow, & Συνεργάτες (Επιμ.). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σ.σ 309-348). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Taylor, E.W. (2008). Transformative Learning Theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 119, 5-15.
- Taylor, E. (2011). Transformative Learning Theory: Review of Research 2006-2011. In M. Alhadeff-Jones & A. Kokkos, (Eds), *9th International Transformative Learning Conference: Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges* (pp. 315-321). Athens.
- Tolliver, D. & Tisdell, E. (2006). Engaging Spirituality in the Transformative Higher Education Classroom. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 109, 37-47.
- Triscari, J. & Swartz, A. (2007). Transformation Through Collaboration. In P. Cranton & E. Taylor (Eds.), *7th International transformative learning conference Transformative Learning: Issues of Difference and Diversity* (pp. 316-320). Albuquerque, New Mexico.
- Wilhelmson, L. & Christie, M. (2011). The Dialogue Competence Model- a Pathway to Transformative Learning. In M. Alhadeff-Jones & A. Kokkos, (Eds), *9th International Transformative Learning Conference: Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges* (pp.379-385). Athens.

Εργασιακή ικανοποίηση και η ασκούμενη μορφή ηγεσίας στις σχολικές μονάδες

Job Satisfaction and leadership styles in the school units

Παπαδόπουλος Ιωάννης, Εκπαιδευτικός, Υποψήφιος Διδάκτωρ, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών,
iorapad@hotmail.com

Paradopoulos Ioannis, Teacher, Phd Student, Xarokopeio University of Athens, *iorapad@hotmail.com*

Abstract: Job satisfaction is an important working behavior. The purpose of this study was twofold. Initially to determine whether there is a relationship between the leadership styles practiced and satisfaction of teachers and secondly, whether the satisfaction of the teachers' and the organization's demands affect teachers' job satisfaction. The results showed a correlation between the applied leadership styles and teachers' job satisfaction. Meeting teachers' demands affects job satisfaction while meeting the needs of the organization does not.

Περίληψη: Η εργασιακή ικανοποίηση είναι μια σημαντική εργασιακή συμπεριφορά. Ο σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν διπλός. Αρχικά να διαπιστωθεί αν υπάρχει σχέση μεταξύ της ασκούμενης μορφής ηγεσίας και της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και δεύτερον αν η ικανοποίηση των απαιτήσεων των εκπαιδευτικών και του οργανισμού επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίησή τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ασκούμενης μορφής ηγεσίας και της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Η ικανοποίηση των απαιτήσεων των εκπαιδευτικών επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίησή τους ενώ η ικανοποίηση των αναγκών του οργανισμού δεν την επηρεάζει.

Λέξεις κλειδιά: Μορφή ηγεσίας, ικανοποίηση, πρωτοβάθμια

Εισαγωγή και προβληματισμός

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικός στην εκπαιδευτική διαδικασία (Saracaloglu, & Yenice, 2009). Η επιτυχία ενός εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται κυρίως από τα προσόντα και τις ικανότητες των ίδιων των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια το σχολείο είναι αποτελεσματικό όταν είναι αποτελεσματικοί οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αυτό (Saracaloglu & Yenice, 2009)

Οι εκπαιδευτικοί είναι χωρίς διαφωνία η πιο σημαντική ομάδα επαγγελματιών. Ωστόσο, είναι αρκετά ενοχλητική η διαπίστωση ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί είναι δυσαρεστημένοι με την εργασία τους (Bishay, 1996). Η αποστολή της εκπαίδευσης φαίνεται να εξαρτάται από τον τρόπο που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί για την εργασία τους και για αυτό πολλοί ερευνητές

προτείνουν το σχολείο να δώσει μεγαλύτερη έμφαση στην αύξηση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Heller, 1993)

Το ζήτημα της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικό καθώς συνδέεται στενά με εργασιακές συμπεριφορές όπως η παραγωγικότητα, οι απουσίες από την εργασία και η εγκατάλειψη του επαγγέλματος. Βέβαια, εκτός από αυτή την ανθρώπινη συμπεριφορά, φαίνεται να συνδέεται και με οικονομικά ζητήματα (Oshagbemi, 2000).

Είναι πλέον εδραιωμένη η πεποίθηση ότι η πορεία προς την εκπαιδευτική επιτυχία εξαρτάται κατά πολύ και από τα άυλα στοιχεία που κατέχει μια σχολική μονάδα (Σαΐτης, 2008). Οι εργαζόμενοι ενός οργανισμού (όπως η σχολική μονάδα) δεν είναι μόνο ο βασικός συντελεστής της παραγωγής αλλά το βασικό δημιουργικό κύτταρο του οργανισμού (Αθανασούλα-Ρεππα, 2008). Πολλές σχολικές μονάδες είναι αποδοτικές ενώ κάποιες άλλες όχι, επειδή οι εργαζόμενοι σε αυτά δεν ξέρουν, δεν μπορούν ή δε θέλουν να συμβάλουν στην επίτευξη των στόχων τους. Επομένως τη διαφορά την κάνουν οι άνθρωποι, είτε αυτοί διοικούν είτε απλά εκτελούν (Χυτήρης, 2001).

Τα τελευταία χρόνια οι κυβερνήσεις προσπαθούν να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αλλά και να αναβαθμίσουν το έργο των σχολικών μονάδων, θεσμοθετώντας μια σειρά από νόμους. Ο προβληματισμός που προκύπτει σχετίζεται με το κατά πόσο η θέσπιση των παραπάνω νόμων μπορεί να πετύχει το σκοπό της καθώς φαίνεται να επηρεάζεται αρνητικά με άμεσο ή έμμεσο τρόπο την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Moore, 2012; Akhlaq et al., 2010; Sorenson, 2007; Blanchflower, & Oswald, 1998; Wilkinson, 1969). Παράγοντες όπως οι συγχωνεύσεις εκπαιδευτικών μονάδων, η μείωση των μισθολογικών απολαβών, η αύξηση του διδακτικού ωραρίου, η θέσπιση της διαδικασίας αξιολόγησης για βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη, οι υποχρεωτικές μετακινήσεις εκπαιδευτικών, η θέσπιση της εφεδρείας – κινητικότητας των δημόσιων υπαλλήλων έχουν άμεση επίδραση στην εργασιακή ικανοποίηση (Abeles, 2009; Saiti, 2007; Thompson, McNamara, & Hoyle, 1997; Kyriacou, & Harriman, 1993).

Ταυτόχρονα, η θέση του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι πολύ σημαντική προς την κατεύθυνση της σχολικής επιτυχίας και αποτελεσματικότητας (Αθανασούλα-Ρεππα, 2008; Σαΐτης, 2008; Πασιαρδής, 2004) και πολλά είναι εκείνα τα ερευνητικά αποτελέσματα που δείχνουν να υπάρχει θετική συσχέτιση με την εργασιακή ικανοποίηση (Bushra, Usman & Naveed, 2011; Madlock, 2008; Saiti, 2007; Barnett & Brennan, 1997; Reyes, 1990; Wexley, & Yukl 1984). Λαμβάνοντας υπόψη τις θεσμικές αλλαγές (Ν.3848/2010: Κριτήρια επιλογής στελεχών εκπαίδευσης; Ν.1340/2002: Νέο Καθηκοντολόγιο) ο ρόλος του διευθυντή έχει αναβαθμιστεί. Προκύπτει λοιπόν το ερώτημα αν σε αυτή τη χρονική περίοδο ο διευθυντής των σχολικών μονάδων είναι σε θέση να επηρεάσει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ο σκοπός λοιπόν της παρούσας έρευνας είναι διπλός. Πρώτων να διαπιστωθεί αν η ασκούμενη μορφή ηγεσίας μπορεί να επηρεάσει την εργασιακή ικανοποίηση και δεύτερον αν η ικανοποίηση των απαιτήσεων των εκπαιδευτικών και του οργανισμού (από το διευθυντή) επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Το περιεχόμενο της εργασιακής ικανοποίησης έχει οριστεί με πολλούς τρόπους. Θα μπορούσε κανένας να θεωρήσει ότι η εργασιακή ικανοποίηση είναι μια θετική συναισθηματική κατάσταση του ατόμου που προκύπτει από την εκτίμηση της κατάστασης απασχόλησης και συνδέεται με τα χαρακτηριστικά και τις απαιτήσεις της εργασίας από το

άτομο (Arches, 1991; Butler, 1990; Dressel, 1982). Φαίνεται ότι η εργασιακή ικανοποίηση είναι μια θετική στάση απέναντι στην εργασία ή σε κάποια από τις συνιστώσες της δουλειάς, που ένα άτομο έχει. Ένας άλλος ορισμός της εργασιακής ικανοποίησης είναι αυτός που δίνεται από τον Locke (1976) όπου η τελευταία ορίζεται ως «...η απολαυστική ή ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση, η οποία είναι αποτέλεσμα της αποτίμησης της εργασίας ή των εργασιακών βιωμάτων που ένα άτομο έχει» (σελ. 1304).

Πολλές είναι οι θεωρίες που αφορούν τις αιτίες της εργασιακής ικανοποίησης. Αυτές οι θεωρίες μπορούν γενικά να κατηγοριοποιηθούν στις ακόλουθες κατηγορίες (Judge, & Klinger, 2008):

- Περιστασιακές θεωρίες (*Situational theories*): Σε αυτές τις θεωρίες υπάρχει η υπόθεση ότι η εργασιακή ικανοποίηση είναι αποτέλεσμα της φύσης της εργασίας κάποιου ή άλλων παραγόντων του περιβάλλοντος.
- Διαταξιακές θεωρίες (*Dispositional theories*): Σύμφωνα με αυτές τις θεωρήσεις η εργασιακή ικανοποίηση βασίζεται στα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου.
- Αλληλεπιδραστικές θεωρίες (*Interactive theories*): Σε αυτές τις θεωρίες η εργασιακή ικανοποίηση είναι αποτέλεσμα τόσο της φύσης της ίδιας της εργασίας όσο και του των χαρακτηριστικών του ίδιου του ατόμου.

Μια από τις περιστασιακές θεωρίες (*Situational theories*) είναι η θεωρία του μοντέλου των χαρακτηριστικών της εργασίας (*Job Characteristics Model*). Στη θεωρία αυτή υποστηρίζεται ότι η εργασία που περιέχει εσωτερικά παρωθητικά χαρακτηριστικά θα οδηγήσει σε υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης. Τα πέντε κύρια χαρακτηριστικά της εργασίας είναι:

- i. Ταυτότητα των καθηκόντων (*Task identity*), η δυνατότητα που έχει κάποιος/α να δει την εργασία του/της από την αρχή μέχρι το τέλος.
- ii. Σπουδαιότητα καθηκόντων (*Task significance*), ο βαθμός κατά τον οποίο το άτομο θεωρεί την εργασία του σπουδαία και σημαντική.
- iii. Πλήθος ικανοτήτων (*Skill variety*), η δυνατότητα που δίνει η εργασία στο άτομο να κάνει έχει ποικίλα καθήκοντα.
- iv. Αυτονομία (*Autonomy*), ο βαθμός που δίνεται στο άτομο να ελέγξει και να κατευθύνει τον τρόπο με τον οποίο θα πραγματοποιήσει την εργασία του.
- v. Ανατροφοδότηση (*Feedback*), ο βαθμός κατά τον οποίο η εργασία δίνει ανατροφοδότηση στο άτομο σχετικά με το βαθμό που έδρασε.

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή οι εργασίες που παρέχουν στους εργαζόμενους τα παραπάνω χαρακτηριστικά είναι πολύ πιθανό να είναι περισσότερο ικανοποιητικές και παρωθητικές από εκείνες τις εργασίες που δεν τα παρέχουν (Hackman, & Oldman, 1976).

Στις διαταξιακές θεωρίες (*Dispositional theories*) ανήκει η θεωρία της αποτίμησης – αντίληψης (*Value – Percept Theory*). Στη θεωρία αυτή, οι αποτιμήσεις των εργαζομένων θα καθορίσουν τι τους ικανοποιεί στην εργασία τους. Μόνο οι ανεκπλήρωτες αξίες που ήταν σημαντικές για τους εργαζομένους θα οδηγήσουν σε δυσαρέσκεια. Η εργασιακή ικανοποίηση είναι εφικτό να δοθεί από τον παρακάτω τύπο:

$$\text{Ικανοποίηση} = (\text{επιθυμίες} - \text{αποκτήσεις}) \times \text{σημαντικότητα}$$

$$\text{Satisfaction} = (\text{want} - \text{have}) \times \text{importance}$$

Επομένως, η διαφορά μεταξύ αυτών που επιθυμεί και αυτών που έχει αποκτήσει ο εργαζόμενος στην εργασία του οδηγεί στη δυσαρέσκεια μόνο αν ο τομέας στον οποίο παρουσιάζεται αυτή η διαφορά είναι σπουδαίος για τον ίδιο τον εργαζόμενο (Locke, 1976).

Μια αλληλεπιδραστική θεωρία (Interactive theory) είναι αυτή του Hulin (1991) ο οποίος προσπάθησε να συνδυάσει προηγούμενες θεωρίες. Στη θεωρία αυτή προτείνεται ότι η εργασιακή ικανοποίηση είναι μια λειτουργία που ισορροπεί μεταξύ των εισαγόμενων ρόλων (input roles) και των εξαγόμενων ρόλων (output roles), δηλαδή αυτών που «βάζει» ο εργαζόμενος στην εργασία (π.χ. εμπειρία, χρόνος, προσπάθεια, γνώσεις) και αυτών που «λαμβάνει» ο εργαζόμενος (π.χ. μισθός, κοινωνική αναγνώριση, εργασιακές συνθήκες). Όσα περισσότερα «λαμβάνει» ο εργαζόμενος σχετικά με αυτά που «βάζει» τόσο υψηλότερη θα είναι η εργασιακή η εργασιακή του ικανοποίηση.

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008) η ηγεσία είναι «...η ενεργοποίηση και καθοδήγηση του ανθρώπινου δυναμικού, προκειμένου να συμβάλει αποτελεσματικά στην υλοποίηση των αντικειμενικών σκοπών του οργανισμού» (σελ. 283). Επιπλέον, θα μπορούσε να οριστεί ως μια μορφή επιρροής του διευθυντικού στελέχους προς τους υφιστάμενους (Hersey, 1984) ή η ικανότητα να καθοδηγούνται οι υφιστάμενοι προς την εκπλήρωση των αντικειμενικών σκοπών του οργανισμού (Bryman, 1992) ή απλώς ως μια ιδιότητα του διευθυντικού στελέχους (Fleishman, 1973). Τέλος, όπως αναφέρει ο Ζαβλανός (1998) η ηγεσία θα μπορούσε να οριστεί ως «...η ενέργεια που κάνει ένα άτομο για να παρακινήσει τους υφιστάμενους του να αγωνίζονται με τη θέλησή τους, με σκοπό να πραγματοποιήσουν τους αντικειμενικούς στόχους του οργανισμού» (σελ.294).

Μελετώντας τη βιβλιογραφία διαπιστώσαμε ότι οι θεωρίες – μοντέλα της ηγεσίας, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις βασικές ομάδες (Ζαβλανός, 2002):

- Οι θεωρίες όπου λαμβάνονται υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά του ηγέτη (*Trait Theories*), γίνεται δηλαδή προσπάθεια να εντοπιστούν εκείνα τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ηγέτη μέσω των οποίων μπορούσε να είναι επιτυχημένος ή αποτυχημένος.
- Οι θεωρίες στις οποίες εξετάζεται η συμπεριφορά του ηγέτη (*Behavioral Theories*), θεμέλιο αυτής της προσέγγισης είναι η πεποίθηση ότι οι επιτυχημένοι ηγέτες χρησιμοποιούν κάποιο ιδιαίτερο τρόπο διοίκησης των ατόμων και των ομάδων με στόχο να εκπληρωθούν οι σκοποί του οργανισμού.
- Οι ενδεχομενικές θεωρίες (*Contingency Theories*), όπου γίνεται παραδοχή ότι δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος τρόπος διοίκησης που να μπορεί να χαρακτηριστεί αποτελεσματικός, αλλά οι κατάσταση στην οποία βρισκόμαστε θα καθορίσει τον αποτελεσματικότερο τρόπο ηγεσίας. Το καταλληλότερο κριτήριο επιλογής της μορφής ηγεσίας είναι η μεγαλύτερη οργανωσιακή αποτελεσματικότητα.

Σύμφωνα με τις συμπεριφοριστικές θεωρίες, η ηγεσία είναι μια δυναμική σχέση μεταξύ του προϊσταμένου και των υφισταμένων που εργάζονται σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον. Αν και οι τρόποι συμπεριφοράς του ηγέτη είναι πολλοί, εντούτοις με την εισαγωγή του διοικητικού πλέγματος των Blake και Mouton (Ζαβλανός, 1998, Μπουραντάς, & Παπαλεξανδρή 2003, Πασιαρδής, 2004, Σαΐτης, 2008, Αθανασούλα-Ρέπα, 2008) πέντε είναι οι βασικοί τρόποι (μορφές) ηγεσίας:

- i. Το *αυταρχικό*, όπου υπάρχει η αντίφαση μεταξύ της ικανοποίησης των αναγκών του οργανισμού και των αναγκών του ατόμου. Αν ικανοποιηθεί η μια ομάδα αναγκών τότε δεν ικανοποιείται η άλλη. Ο ηγέτης που διοικεί με αυτό τον τρόπο μπορεί να χαρακτηριστεί ως αυταρχικός.
- ii. Το *ανθρωπιστικό*, σε αυτό τον τρόπο διοίκησης λαμβάνονται υπόψη τόσο τα συναισθήματα όσο και οι απόψεις των ατόμων που εργάζονται στην επιχείρηση. Δίνεται προτεραιότητα και θεωρείται πολύτιμο ότι ικανοποιεί τις ανάγκες των εργαζομένων.

- iii. Το *αδιάφορο*, ο τρόπος αυτός ηγεσίας χαρακτηρίζεται από πολλούς ως αποτυχία. Ο ηγέτης σε αυτή την περίπτωση δεν έχει επαφή με τους εργαζομένους αλλά ταυτόχρονα δεν δείχνει να ενδιαφέρεται για τους σκοπούς του οργανισμού.
- iv. Το *μέτριο*, όπου βρίσκεται σχετικά ανάμεσα στις υπόλοιπες μορφές διοίκησης. Ο ηγέτης σε αυτή την περίπτωση δείχνει μέτριο ενδιαφέρον τόσο για τους σκοπούς όσο και για τους ανθρώπους του οργανισμού.
- v. Το *δημοκρατικό*, σε αντίθεση με όλα τα παραπάνω, στο δημοκρατικό τρόπο ηγεσίας φαίνεται να μην υπάρχει σύγκρουση των αναγκών του οργανισμού με τις ανάγκες των ανθρώπων. Στην περίπτωση οι απαιτήσεις του οργανισμού επιτυγχάνονται από τις προσπάθειες που καταβάλλουν τα άτομα για την παραγωγή αλλά και τις καλές σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στους υφισταμένους.

Στη θεωρία αυτή, γίνεται περιγραφή της μορφής ηγεσίας συνδυάζοντας την ικανοποίηση των απαιτήσεων της επιχείρησης ή του οργανισμού και την ικανοποίηση των ανθρώπινων απαιτήσεων. Στην πραγματικότητα πρόκειται για μια δυσδιάστατη παράσταση όπου ο οριζόντιος άξονας παριστάνει τη στάση του διοικητικού στελέχους απέναντι στα προβλήματα παραγωγής και κέρδους και ο κάθετος άξονας παριστάνει τη στάση του απέναντι στις ανθρώπινες ανάγκες για εργασία (Ζαβλανός, 1998).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι ο αυταρχικός ηγέτης βρίσκεται στο (1,9) δηλαδή έχει ένα βαθμό για το ενδιαφέρον προς τους ανθρώπους και εννέα βαθμούς για το ενδιαφέρον προς την επιχείρηση ή τον οργανισμό. Αντίθετα ο ανθρωπιστικός ηγέτης βρίσκεται στο (9,1) δηλαδή έχει εννέα βαθμούς για το ενδιαφέρον του προς τους ανθρώπους και ένα βαθμό για το ενδιαφέρον του προς την επιχείρηση ή τον οργανισμό. Ο μέτριος ηγέτης βρίσκεται στο (5,5) και ο αδιάφορος στο (1,1). Τέλος, ο δημοκρατικός ηγέτης βρίσκεται στο (9,9) δηλαδή ενδιαφέρεται κατά το μέγιστο τρόπο τόσο για τους ανθρώπους όσο και για την επιχείρηση ή τον οργανισμό (Ξυροτύρη-Κουφίδου, 1995, Ζαβαλνός, 1998, Dubrin, 2000, Σαΐτης, 2008).

Ανεξαρτήτως της μορφής διοίκησης που ασκεί ο διευθυντής στη σχολική μονάδα, ο ρόλος του και η επιρροή που έχει σε αυτή είναι πολύ σπουδαία (Wood, 2005). Ο διευθυντής μπορεί να επηρεάζει τη λειτουργία της σχολικής μονάδας περισσότερο από κάθε άλλο μέλος και ταυτόχρονα μέσω των δικών του χειρισμών μπορεί να γίνει η σχολική μονάδα πιο αποτελεσματική (Bookbinder, 1992). Σύμφωνα με τους Kantrowitz, Mathews, και Bondy (2007) το κλειδί για την επιτυχία της σχολικής μονάδας είναι η ηγεσία του διευθυντικού στελέχους. Εξ αιτίας λοιπόν της εξέχουσας θέσης που έχει στη σχολική μονάδα, η μορφή ηγεσίας που ασκεί θα πρέπει να επηρεάζει θετικά όλους τους συντελεστές της σχολικής διαδικασίας. Ο διευθυντής έχει συγκεκριμένες ευθύνες, αρμοδιότητες και καθήκοντα και πολλές φορές ο τρόπος με τον οποίο τα εκτελεί καθορίζει πόσο επιτυχημένο είναι το ίδιο το σχολείο.

Όπως αναφέρει ο Πασιαρδής (2004) μερικά από τα καθήκοντα του διευθυντικού στελέχους στη σχολική μονάδα είναι να:

- α) Διαμορφώνει θετικό κλίμα στη σχολική μονάδα
- β) Παρακινεί το εκπαιδευτικό προσωπικό
- γ) Προάγει αποτελεσματικούς τρόπους επικοινωνίας
- δ) Επιλύει συγκρούσεις
- ε) Ωθεί τους υφισταμένους τους να υιοθετήσουν τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης

Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ο ρόλος του διευθυντή στις σχολικές μονάδες είναι κεφαλαιώδης καθώς λόγω θέσης, βρίσκεται ανάμεσα στα ανώτερα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης και στους υφισταμένους. Κάθε πρόγραμμα εκπαιδευτικής πολιτικής, που

δημιουργείται σε επίπεδο κεντρικής διοίκησης για να εφαρμοστεί στις σχολικές μονάδες θα πρέπει να περάσει από τη σχολική διεύθυνση. Κατά συνέπεια το άτομο που ασκεί ηγεσία στη σχολική μονάδα χρειάζεται να χειρίζεται αποτελεσματικά τον ανθρώπινο παράγοντα για να επιτευχθούν οι επιθυμητοί στόχοι (Σαϊτής, 2007).

Η εργασιακή ικανοποίηση έχει εξετασθεί είτε ως ανεξάρτητη είτε ως εξαρτημένη μεταβλητή. Αν εξετασθεί ως ανεξάρτητη μεταβλητή, τότε θεωρείται ως αίτιο ή καθοριστικός παράγοντας για πολλές συμπεριφορές του ατόμου στην εργασία του (Πετρίλη, 2007). Από την άλλη πλευρά, αν η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρηθεί ως εξαρτημένη μεταβλητή, τότε θεωρείται ότι είναι αποτέλεσμα παραγόντων που επικρατούν στο χώρο εργασίας και έχουν σχέση είτε με το περιεχόμενο της εργασίας είτε με το πλαίσιο στο οποίο διεξάγεται η εργασία (π.χ. εργασιακές συνθήκες, μισθός, ωράριο εργασίας) είτε με παράγοντες ατομικούς και εξωγενείς (Πετρίλη, 2007). Ανάμεσα στους πέντε σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση είναι το ασφαλές εργασιακό περιβάλλον και η συνεργασία με τους συναδέλφους και τη διεύθυνση (SHRM, 2009).

Ως προς την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι πολύ σημαντικός για τους εκπαιδευτικούς (Saiti, 2007). Ενώ σύμφωνα με την Reyes (1990) οργανωσιακοί παράγοντες όπως η ασκούμενη μορφή ηγεσίας επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την ικανοποίηση στον χώρο της εργασίας.

Αρκετά είναι τα ερευνητικά δεδομένα που φανερώνουν άμεση ή έμμεση σύνδεση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με την ασκούμενη μορφή ηγεσίας στις σχολικές μονάδες. Οι εργαζόμενοι που είναι ικανοποιημένοι από τους διευθυντές/προϊσταμένους τους αισθάνονται ότι τους σέβονται, εκτιμάται η προσπάθεια και η αξία τους και είναι πιο συνδεδεμένοι με την επιχείρηση ή τον οργανισμό (Bushra, Usman & Naveed, 2011; Madlock, 2008; Barnett & Brennan, 1997; Wexley & Yukl 1984). Επιπλέον, η ποιότητα της σχέσης διευθυντή-εργαζομένου επηρεάζει εξίσου την εργασιακή ικανοποίηση των υφισταμένων (DeCremer, 2003; Chen, & Spector 1991). Οι εργαζόμενοι είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από ηγέτες που τους υπολογίζουν και τους υποστηρίζουν σε αντίθεση με ηγέτες που είναι αδιάφοροι ή επικριτικοί (Yukl, 1971).

Η αρνητική σχέση μεταξύ εργαζομένων και ηγέτη μπορεί να μειώσει την παραγωγικότητα και αποτελεσματικότητα των υφισταμένων και ταυτόχρονα να αυξήσει τα φαινόμενα απουσίας από την εργασία (absenteeism) (Keashly, Trott, & MacLean, 1994). Παρά το γεγονός ότι υπάρχει πληθώρα ηγετικών μορφών, υπάρχει διαφωνία μεταξύ των ερευνητών ότι κάποια μορφή είναι καλύτερη από κάποια άλλη. Διαφορετικές μορφές ηγεσίας επιφέρουν διαφορετικά αποτελέσματα τόσο σε επίπεδο αποτελεσματικότητας της επιχείρησης ή του οργανισμού όσο και σε επίπεδο ικανοποίησης των υφισταμένων (Rad, & Yarmohammadian, 2006).

Οι περισσότερες έρευνες σχετικά με τις μορφές ηγεσίας έχουν δείξει ότι υπάρχει θετική συσχέτιση της εργασιακής ικανοποίησης και της ασκούμενης μορφής ηγεσίας. Οι εργαζόμενοι τείνουν να είναι περισσότερο χαρούμενοι, ικανοποιημένοι, πρόθυμοι να κάνουν περισσότερη εργασία αν η συμπεριφορά και γενικότερα η μορφή ηγεσίας που ασκεί ο προϊστάμενός τους είναι αποδεκτή από τους ίδιους (Yosof, 2011; Hwa, 2008).

Στον χώρο της εκπαίδευσης πολλές είναι οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για τη συσχέτιση της εργασιακής ικανοποίησης και της ασκούμενης μορφής ηγεσίας. Αρχικά ο Everett (1987) εξέτασε τη σχέση μεταξύ της ασκούμενης μορφής ηγεσίας από τον διευθυντή και του επιπέδου εργασιακής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού προσωπικού. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($p < .05$) μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης και της μορφής ηγεσίας. Φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί

με υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης είχαν διευθυντές που έδειχναν υψηλό ενδιαφέρον τόσο για τις ανάγκες του οργανισμού όσο και των εκπαιδευτικών.

Ο Woodard (1994) διαπίστωσε μια θετική συσχέτιση μεταξύ της συμπεριφοράς του ηγέτη και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές που είχαν υψηλές επιδόσεις τόσο προς την κατεύθυνση των αναγκών του οργανισμού όσο και των ανθρώπων επηρέαζαν περισσότερο την εργασιακή ικανοποίηση. Επιπλέον, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι όταν οι διευθυντές έδειχναν περισσότερο ενδιαφέρον για τις ανάγκες τους παρά για τις ανάγκες του οργανισμού.

Σε έρευνα του Riordan (1987) διαπιστώθηκε ότι το ενδιαφέρον του διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς είχε σαν αποτέλεσμα την εργασιακή τους ικανοποίηση. Παράλληλα υπήρξε στατιστικά πολύ σημαντική συσχέτιση ($p < ,002$) της ασκούμενης μορφής ηγεσίας και της εργασιακής ικανοποίησης. Η Klawitter (1985) ερευνώντας τη σχέση μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και μορφής ηγεσίας, διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί που βίωναν ότι οι διευθυντές ενδιαφέρονταν τόσο για τις ανάγκες του οργανισμού όσο και για τις ανάγκες των ανθρώπων, είχαν υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης.

Ο Vivian (1983) διεξήγαγε έρευνα για να διαπιστώσει τις επιπτώσεις των ασκούμενων μορφών ηγεσίας στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα της έρευνάς του έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν υψηλότερο επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης όταν ο διευθυντής τους ασκούσε συνεργατική μορφή ηγεσίας.

Η Sancar (2009) πραγματοποίησε έρευνα σε 599 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τη σχολική χρονιά 2002-2003 στη Βόρεια Κύπρο. Σκοπός της έρευνάς της ήταν να μελετήσει τη σχέση μεταξύ της ασκούμενης μορφής ηγεσίας και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Τα κύρια συμπεράσματα της έρευνας ήταν ότι τα διευθυντικά στελέχη ασκούν ηγεσία δείχνοντας ταυτόχρονα υψηλό ενδιαφέρον τόσο για τις ανάγκες του οργανισμού όσο και των εκπαιδευτικών. Ωστόσο η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι το ενδιαφέρον των διευθυντικών στελεχών για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών είναι στατιστικά σημαντικά υψηλότερο από το ενδιαφέρον για τις ανάγκες του οργανισμού. Η ασκούμενη μορφή ηγεσίας που δείχνει ενδιαφέρον για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι θετικά συνδεδεμένη με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Ο Bare-Oldham (1999) διεξήγαγε έρευνα σε 500 εκπαιδευτικούς δημοτικών και γυμνασίων τη σχολική χρονιά 1997-1998 στην πολιτεία του Kentucky. Σκοπός της έρευνάς του ήταν να αποσαφηνίσει αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ασκούμενης μορφής ηγεσίας από τα διευθυντικά στελέχη και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Φάνηκε ότι η ασκούμενη μορφή ηγεσίας από τα διευθυντικά στελέχη επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, η έρευνα έδειξε ότι υπάρχει μεγαλύτερο ενδιαφέρον των διευθυντικών στελεχών για την ικανοποίηση των αναγκών της σχολικής μονάδας παρά των αναγκών των εκπαιδευτικών.

Ο Wetherell (2002) πραγματοποίησε έρευνα σε 251 εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων που είχαν τον ίδιο/α διευθυντή/τρια για παραπάνω από ένα χρόνο, στις περιοχές Morris County στο New Jersey. Η έρευνα έλαβε χώρα τη σχολική χρονιά 2000-2001. Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να προσδιορίσει αν υπάρχει σχέση μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και της μορφής ηγεσίας. Διαπίστωσε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση της ασκούμενης μορφής ηγεσίας και της εργασιακής ικανοποίησης. Η μορφή ηγεσίας που ασκείται σε μεγαλύτερο βαθμό είναι αυτή που δείχνει μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τις ανάγκες της σχολικής μονάδας και μικρότερο για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών.

2. Μεθοδολογία

2.1. Δείγμα

Το πλήθος των μόνιμων εκπαιδευτικών που εργάζονται στη γ' Διευθύνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής είναι 3.487 (όπως προκύπτει από τα στοιχεία της γ' Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής για τη σχολική χρονιά 2012-2013), οι οποίοι εργάζονται σε 420 σχολικές μονάδες, από αυτές τις σχολικές μονάδες αφαιρέθηκαν 156 (ειδικά και συστεγαζόμενα σχολεία). Οι υπόλοιπες σχολικές μονάδες τοποθετήθηκαν σε μια αλφαβητική λίστα και επιλέχθηκαν οι σχολικές μονάδες που είναι πολλαπλάσια του 3. Έτσι ο αριθμός των σχολικών μονάδων που επιλέχθηκε με τη συστηματική δειγματοληψία ήταν 88 στις οποίες εργάζονται 730 μόνιμοι εκπαιδευτικοί.

Με τη συστηματική – στρωματοποιημένη δειγματοληψία επιλέχθηκαν τυχαία 63 σχολικές μονάδες (50,4%), στις οποίες εργάζονται 365 εκπαιδευτικοί. Τα απαντημένα ερωτηματολόγια που παραλήφθηκαν για την έρευνα ήταν 198 (54,2%) εκ των οποίων 28 αφαιρέθηκαν καθώς δεν είχαν απαντήσει σε όλα τα αντικείμενα δηλώσεις με αποτέλεσμα ο τελικός αριθμός των υποκειμένων της έρευνάς μας να είναι 170 (46,6% του πλήθους). Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν τους μήνες Νοέμβριο και Δεκέμβριο του 2011 και επιστράφηκαν το μήνα Δεκέμβριο του 2011.

Από τα 170 άτομα της έρευνάς μας τα 136 (80%) ήταν γυναίκες ενώ τα 34 (20%) ήταν άντρες. Ως προς την οικογενειακή κατάσταση, 72 άτομα ήταν άγαμα (42,4%) ενώ 98 ήταν έγγαμα (57,6%). Ο μέσος όρος ηλικίας των εκπαιδευτικών ήταν 40,25 χρόνια, η μέγιστη ηλικία ήταν 54 και η ελάχιστη 23. Ο μέσος όρος προϋπηρεσίας ήταν 14,3 έτη με μέγιστη τιμή τα 32 έτη και ελάχιστη τα 2 έτη.

2.2. Ερευνητικά εργαλεία

Το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών είναι χωρισμένο σε τρία μέρη και αποτελείται συνολικά από 75 δηλώσεις. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών αποτελείται από εννέα ανοικτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις όπου καταγράφονται τα εργασιακά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα συλλέγονται πληροφορίες για το φύλο, τον τομέα εργασίας, τα χρόνια προϋπηρεσίας, την περιοχή της σχολικής μονάδας, την οικογενειακή κατάσταση, την ηλικία, το επίπεδο σπουδών, τη σχέση του μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών με το γνωστικό αντικείμενο ή τη διδασκαλία της γλώσσας ή των μαθηματικών και τέλος τις μισθολογικές απολαβές. Τα παραπάνω δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών φαίνεται από παλιότερες έρευνες ότι σχετίζονται με την εργασιακή τους ικανοποίηση (Sabry, 2010; Ταρσιιάδου, & Πλατσίδου, 2009; Crossman, & Harris, 2006; Zembylas, & Papanastasiou, 2004; White, 2004; Bogler, 2002; Bishay, 1996; Κάντας, 1992).

Στο δεύτερο μέρος, γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί η εργασιακή ικανοποίηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Εργασιακής Ικανοποίησης (Job Satisfaction Scale, Spector, 1985) η οποία όπως αναφέρει ο κατασκευαστής είναι κατάλληλη για τη μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης και των εκπαιδευτικών (Spector, 1985, 2000) και είναι βασισμένο στη διεθνή βιβλιογραφία (Sauer,

2009; Crossman, & Harris, 2006; Spector, 2000). Έχει ελεγχθεί η εγκυρότητά τους και σε ελληνικό δείγμα (Παπαδόπουλος, 2013; Παπαδόπουλος, 2012; Saiti, & Fasoulis, 2012; Χρήστου, 2010; Saiti, 2007).

Η κλίμακα εργασιακής ικανοποίησης αποτελείται από 36 ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης σχετικά με το πόσο ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί από ένα συγκεκριμένο τομέα της εργασίας τους. Για παράδειγμα «Η επικοινωνία στο σχολείο φαίνεται να είναι ικανοποιητική». Στη συνέχεια οι δηλώσεις αυτές διαιρούνται σε εννέα υποκλίμακες: μισθός, προαγωγή, διεύθυνση, οφέλη, πιθανές ανταμοιβές, λειτουργικές διαδικασίες, συνάδελφοι, φύση εργασίας και επικοινωνία, κάθε υποκλίμακα αποτελείται από τέσσερις ερωτήσεις. Σε κάθε δήλωση υπάρχει η δυνατότητα επιλογής απαντήσεων σε 6-βάθμια κλίμακα Likert από το (1) = διαφωνώ πάρα πολύ μέχρι το (6) συμφωνώ πάρα πολύ. Ο δείκτης αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) του συνολικού ερωτηματολογίου που δίνεται από τον κατασκευαστή είναι .91. Στην παρούσα έρευνα ο συνολικός δείκτης αξιοπιστίας είναι .76 αλλά αυτό δεν δημιουργεί πρόβλημα.

Στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί η ασκούμενη μορφή ηγεσίας από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Περιγραφής Ηγετικής Συμπεριφοράς (Leader Behavior Description Questionnaire (LBDQ), Halprin, 1955). Με το ερωτηματολόγιο αυτό είναι εφικτό να μετρηθεί η τάση των διευθυντών να ικανοποιούν τις ανάγκες του οργανισμού και των ανθρώπων στον οργανισμό που ηγούνται. Το αρχικό ερωτηματολόγιο είχε σχεδιαστεί για τη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς στους οργανισμούς, εντούτοις είναι εφικτό να χρησιμοποιηθεί και σε εκπαιδευτικούς (Stogdill, & Coons, 1957; Fleishman, Harris & Burt, 1956).

Σε κάθε ερώτηση το υποκείμενο μπορούσε να απαντήσει στην ερώτηση κυκλώνοντας ένα αριθμό από το μηδέν (0) μέχρι το πέντε (5) όπου μηδέν σήμαινε ποτέ και πέντε σήμαινε πάντα. Για να διατυπωθεί ο βαθμός στον κάθε τομέα γινόταν άθροιση του «σκορ» κάθε υποκειμένου. Όσο μεγαλύτερο το «σκορ» τόσο μεγαλύτερη προσπάθεια του διευθυντή να ικανοποιήσει τις αντίστοιχες ανάγκες. Κάποιες από τις ερωτήσεις ήταν αρνητικά διατυπωμένες και κάποιες θετικά. Για να έχουμε ένα πιο ξεκάθαρα διατυπωμένο αποτέλεσμα και το «σκορ» του κάθε υποκειμένου να είναι συγκρίσιμο με των άλλων χρειάστηκε να γίνει αντιστροφή των αρνητικά διατυπωμένων ερωτήσεων. Η εσωτερική συνάφεια (coefficient alpha) του τομέα των ανθρώπινων αναγκών είναι .92 και της δομής του οργανισμού .83 (Halprin, 1955). Στην παρούσα έρευνα ο δείκτης αξιοπιστίας στον τομέα των ανθρώπινων αναγκών είναι .91 και της δομής του οργανισμού είναι .86 σαφώς πιο βελτιωμένοι σε σχέση με το αρχικό ερωτηματολόγιο.

Για να διαπιστωθεί αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και της ικανοποίησης των αναγκών του ατόμου και του οργανισμού χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με δυο ανεξάρτητες μεταβλητές ο γενικός τύπος της οποίας είναι $Y_i = b_0 + b_1 * x_i + b_2 * z_i$. Ενώ στην προσπάθεια να διαπιστωθεί αν η εργασιακή ικανοποίηση επηρεάζεται από την ασκούμενη μορφή ηγεσίας χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος μονόδρομης διακύμανσης (One-Way ANOVA). Οι συσχετίσεις και συνάφειες στους πίνακες φανερώνουν ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση όταν το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι μικρότερο από 5% ($p < 0,05$) και στατιστικά πολύ σημαντική συσχέτιση όταν το επίπεδο σημαντικότητας είναι μικρότερο από 1% ($p < 0,01$).

3. Αποτελέσματα

Οι ερωτώμενοι έπρεπε να καταγράψουν τις αντιλήψεις και στάσεις τους σε 36 δηλώσεις που αναφέρονται σε εννέα υποκλίμακες. Στη συνέχεια υπολογίστηκε μια «τιμή» συνολικής εργασιακής ικανοποίησης προσθέτοντας τις απαντήσεις που έδιναν οι ερωτώμενοι στις 36 δηλώσεις. Ο μέσος όρος όλων των ερωτώμενων, η τυπική απόκλιση, η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή της συνολικής εργασιακής ικανοποίησης παρουσιάζεται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1. Περιγραφικά χαρακτηριστικά εργασιακής ικανοποίησης.

Εργασιακή Ικανοποίηση	
Μ.Ο.	126,49
Τυπική Απόκλιση	16,307
Ελάχιστο	78
Μέγιστο	158

Οι ερωτώμενοι συμπλήρωναν τις αντιλήψεις και στάσεις τους για το ύψος που ο διευθυντής τους ικανοποιεί τις ατομικές τους απαιτήσεις και τις απαιτήσεις του οργανισμού. Έτσι για κάθε εκπαιδευτικό διαμορφωνόταν δυο «τιμές», η πρώτη αναφερόταν στο βαθμό ικανοποίησης των ατομικών τους απαιτήσεων και η δεύτερη στην ικανοποίηση των απαιτήσεων του οργανισμού. Στη συνέχεια οι ερωτώμενοι κατηγοριοποιήθηκαν σε τρεις ομάδες. Στην πρώτη ανήκουν οι ερωτώμενοι με χαμηλό επίπεδο ικανοποίησης απαιτήσεων (ατομικών ή του οργανισμού), στο δεύτερο επίπεδο ανήκουν οι ερωτώμενοι με μεσαίο επίπεδο ικανοποίησης απαιτήσεων (ατομικών ή του οργανισμού) και στο τρίτο επίπεδο ανήκουν οι ερωτώμενοι με υψηλό επίπεδο ικανοποίησης απαιτήσεων (ατομικών ή του οργανισμού). Αναλυτικά οι συχνότητες, τα ποσοστά αλλά και το εύρος τιμών για κάθε επίπεδο παρουσιάζονται στον πίνακα 2.

Πίνακας 2. Περιγραφικά χαρακτηριστικά Ικανοποίησης αναγκών ατόμου και οργανισμού από τον διευθυντή.

Είδος	Ανάγκες Ατόμου			Ανάγκες Οργανισμού		
	Συχνότητα	Ποσοστό	Εύρος Τιμών	Συχνότητα	Ποσοστό	Εύρος Τιμών
Χαμηλό	48	28,2	< 23	48	28,2	< 29
Μεσαίο	80	47,1	23 – 37	86	50,6	29 – 39
Υψηλό	42	24,7	> 37	36	21,2	> 39

Ύστερα από την κατηγοριοποίηση, υπολογίστηκε ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση, η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή που λαμβάνει η εργασιακή ικανοποίηση σε κάθε επίπεδο ατομικών απαιτήσεων και απαιτήσεων του οργανισμού. Υψηλότερο μέσο όρο εργασιακής ικανοποίησης έχουν οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στο υψηλό επίπεδο ικανοποίησης των ατομικών αναγκών (M=131,08 T.A.= 13,56) και των απαιτήσεων του οργανισμού (M=130,04 T.A.= 13,29). Αναλυτικά τα περιγραφικά χαρακτηριστικά της εργασιακής ικανοποίησης για κάθε επίπεδο απαιτήσεων παρουσιάζονται στους πίνακες 3 και 4.

Πίνακας 3. Περιγραφικά χαρακτηριστικά εργασιακής ικανοποίησης ως προς την ικανοποίηση των αναγκών του ατόμου.

Εργασιακή Ικανοποίηση				
	M.O.	Τυπική Απόκλιση	Ελάχιστο	Μέγιστο
Χαμηλό	115,19	18,859	78	155
Μεσαίο	129,68	13,565	102	158
Υψηλό	131,08	13,555	108	153

Πίνακας 4. Περιγραφικά χαρακτηριστικά εργασιακής ικανοποίησης ως προς την ικανοποίηση των αναγκών του οργανισμού.

Εργασιακή Ικανοποίηση				
	M.O.	Τυπική Απόκλιση	Ελάχιστο	Μέγιστο
Χαμηλό	118,61	17,819	89	155
Μεσαίο	127,81	16,282	78	158
Υψηλό	130,04	13,294	106	151

Λαμβάνοντας υπόψη τη διοικητική σχάρα των Blake και Mouton (Αθανασούλα-Ρέπα, 2008; Σαΐτης, 2008; Πασιαρδής, 2004; Μπουραντάς, & Παπαλεξανδρή 2003; Ζαβαλνός, 1998) οι ερωτώμενοι τοποθετήθηκαν σε πέντε ομάδες ανάλογα με το είδος της ασκούμενης ηγεσίας. Η ομαδοποίηση έγινε με βάση το βαθμό της ικανοποίησης των ατομικών αναγκών και των αναγκών του οργανισμού. Στον πίνακα 5 παρουσιάζονται οι συχνότητες και τα ποσοστά της κάθε ασκούμενης μορφής ηγεσίας.

Πίνακας 5. Περιγραφικά χαρακτηριστικά ασκούμενης μορφής ηγεσίας.

	Συχνότητα	Ποσοστό
Αδιάφορος	15	8,8
Μέτριος	121	71,2
Δημοκρατικός	16	9,4
Αυταρχικός	5	2,9
Ανθρωπιστικός	13	7,6
Σύνολο	170	100,0

Ύστερα από την ομαδοποίηση, υπολογίστηκε ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση, η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή που λαμβάνει η εργασιακή ικανοποίηση σε κάθε μορφή ηγεσίας. Υψηλότερο μέσο όρο εργασιακής ικανοποίησης έχουν οι εκπαιδευτικοί που ο διευθυντής τους ασκεί την ανθρωπιστική μορφή ηγεσίας (M=141,23 T.A.= 10,34) ενώ το χαμηλότερο μέσο όρο εργασιακής ικανοποίησης έχουν οι εκπαιδευτικοί που ο διευθυντής τους ασκεί τη μέτρια μορφή ηγεσίας (M=123,71 T.A.= 14,70). Αναλυτικά ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή για κάθε ασκούμενη μορφή ηγεσίας παρουσιάζονται στον πίνακα 6.

Πίνακας 6. Περιγραφικά χαρακτηριστικά εργασιακής ικανοποίησης ως προς τη μορφή ηγεσίας που ασκείται από τον διευθυντή.

Εργασιακή Ικανοποίηση				
	Μ.Ο.	Τυπική Απόκλιση	Ελάχιστο	Μέγιστο
Αδιάφορος	126,87	13,721	96	143
Μέτριος	123,71	14,703	89	158
Δημοκρατικός	133,38	20,871	78	155
Αυταρχικός	132,40	31,037	78	153
Ανθρωπιστικός	141,23	10,337	123	158

Με βάση το σκοπό της παρούσας μελέτης, στην προσπάθεια να εξεταστεί η ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και της ικανοποίησης των απαιτήσεων του ατόμου και του οργανισμού και το είδος αυτής της συσχέτισης χρησιμοποιήθηκε η πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση ο γενικός τύπος της οποίας είναι ο ακόλουθος:

$$Y = b_0 + b_1 * \text{Ανάγκες Ατόμου} + b_2 * \text{Ανάγκες Οργανισμού}$$

- Όπου Y (εξαρτημένη μεταβλητή) είναι η εργασιακή ικανοποίηση (ποσοτική μεταβλητή) και λαμβάνει τις τιμές από 78 μέχρι 158. Μέσος όρος της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ήταν 126.49 και τυπική απόκλιση 16.
- Όπου b_0 ο σταθερός όρος.
- Όπου Ανάγκες Ατόμου (ανεξάρτητη μεταβλητή), η ικανοποίηση των αναγκών που έχει το άτομο στην εργασία του από το διευθυντή (κατηγορική μεταβλητή) και λαμβάνει τις τιμές 1 (χαμηλό), 2 (μεσαίο) και 3 (υψηλό).
- Όπου Ανάγκες Οργανισμού (ανεξάρτητη μεταβλητή), η ικανοποίηση των αναγκών που έχει το άτομο στην εργασία του από το διευθυντή (κατηγορική μεταβλητή) και λαμβάνει τις τιμές 1 (χαμηλό), 2 (μεσαίο) και 3 (υψηλό).

Το μοντέλο απλής γραμμικής παλινδρόμησης έχει ως εξής:

$$Y = 143,018 + 6,956 * \text{Ανάγκες Ατόμου} + 1,481 * \text{Ανάγκες Οργανισμού}$$

Πίνακας 7. Υπόδειγμα απλής γραμμικής παλινδρόμησης

	Coefficients	Beta	t (stat)	p.value
(Constant)	143,018		37,230	,000
Ανάγκες Ατόμου	6,956	,311	3,581	,000
Ανάγκες Οργανισμού	1,481	,064	,733	,464
R² adj = 0.119, F = 11,661, F(prob) = 0.000				
Εξαρτημένη Μεταβλητή: Εργασιακή ικανοποίηση				

Το μοντέλο πολλαπλής παλινδρόμησης μπορεί να ερμηνεύσει το 11,9% της εργασιακής ικανοποίησης. Γίνεται έλεγχος της ύπαρξης πολλαπλής γραμμικής συσχέτισης μεταξύ της εξαρτημένης (εργασιακή ικανοποίηση) και των ανεξάρτητων μεταβλητών (ανάγκες του ατόμου, ανάγκες του οργανισμού).

H_0 : Δεν υπάρχει γραμμική συσχέτιση

H_1 : Υπάρχει γραμμική συσχέτιση

Αποδεχόμαστε την H_1 καθώς η τιμή $F(\text{prob}) = 0.000 < 0.05$

Για τον σταθερό όρο γίνεται ο έλεγχος

$H_0: b_0 = 0$

$H_1: b_0 \neq 0$

Απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση [$t(\text{stat}) = 37,230$ $p.\text{value} = 0.000 < 0.05$] και αποδεχόμαστε την εναλλακτική. Άρα ο σταθερός όρος θα πρέπει να υπάρχει στο υπόδειγμα παλινδρόμησης.

Για την εκτιμήτρια Ανάγκες Ατόμου γίνεται ο έλεγχος:

$H_0: b_1 = 0$

$H_2: b_1 \neq 0$

Απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση [$t(\text{stat}) = 6,956$ $p.\text{value} = 0.000 < 0.05$]. Άρα ο συντελεστής Ανάγκες Ατόμου θα πρέπει να υπάρχει στο υπόδειγμα παλινδρόμησης και ουσιαστικά επηρεάζει θετικά την εργασιακή ικανοποίηση, αποτέλεσμα που έρχεται σε συμφωνία με άλλα ερευνητικά αποτελέσματα (Sancar, 2009; Woodard, 1994; Everett, 1987; Riordan, 1987; Klawitter, 1985).

Για την εκτιμήτρια Ανάγκες Οργανισμού γίνεται ο έλεγχος:

$H_0: b_2 = 0$

$H_3: b_2 \neq 0$

Αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση [$t(\text{stat}) = 1,481$ $p.\text{value} = 0.464 > 0.05$]. Άρα ο συντελεστής Ανάγκες Οργανισμού θα πρέπει να αφαιρεθεί από το υπόδειγμα παλινδρόμησης και ουσιαστικά δεν επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση, αποτέλεσμα που έρχεται σε αντίθεση με άλλα ερευνητικά αποτελέσματα (Sancar, 2009; Woodard, 1994; Everett, 1987; Klawitter, 1985)

Καταλήγοντας, μεταξύ των δυο εκτιμητριών οι Ανάγκες του Ατόμου επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και μάλιστα θετικά, ενώ οι Ανάγκες του Οργανισμού δεν επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Για να εξεταστούν πιθανές διαφορές μεταξύ των πέντε ασκούμενων μορφών ηγεσίας χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης ως προς ένα παράγοντα (One-way ANOVA). Το κριτήριο της ομοιογένειας των αποκλίσεων έχει ικανοποιηθεί ($p.\text{value} = 0.055 > 0.05$). Η ανάλυση κατέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των πέντε μορφών ασκούμενης ηγεσίας [$F(4,165) = 4,812$ $p.\text{value} = 0.001$]. Στον έλεγχο μεταξύ των μορφών της ασκούμενης ηγεσίας εφαρμόστηκε τεστ πολλαπλών συγκρίσεων LSD. Οι συγκρίσεις κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν ανθρωπιστικό διευθυντή ($M=141,23$ $SD=10,34$) έχουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη εργασιακή ικανοποίηση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν αδιάφορους ($M=126,87$ $SD=13,72$) ή μέτριους διευθυντές ($M=123,71$ $SD=14,70$) ($p.\text{value} = 0.016 < 0.05$ και $p.\text{value} = 0.000 < 0.05$ αντίστοιχα). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που έχουν δημοκρατικούς διευθυντές ($M=133,38$ $SD=20,87$) έχουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη εργασιακή ικανοποίηση από τους εκπαιδευτικούς που έχουν μέτριους διευθυντές ($M=123,71$ $SD=14,70$) ($p.\text{value} = 0.021 < 0.05$).

Πίνακας 8. Παρουσίαση αποτελεσμάτων μονόδρομης ανάλυσης διακύμανσης

	Εργασιακή Ικανοποίηση		
	N	Μέσος Όρος (M)	Τυπική απόκλιση (SD)
1. Αδιάφορος	15	126,87 ^a	13,721
2. Μέτριος	121	123,71 ^{β,γ}	14,703
3. Δημοκρατικός	16	133,38 ^γ	20,871
4. Αυταρχικός	5	132,40	31,037
5. Ανθρωπιστικός	13	141,23 ^{a,β}	10,337
F(4,165) = 4,812 p.value = 0.001			
Σημείωση: Οι μέσοι όροι με το ίδιο γράμμα διαφέρουν στατιστικά σημαντικά			

4. Ερμηνεία

Η ικανοποίηση των απαιτήσεων του ατόμου επηρεάζει θετικά την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ενώ η ικανοποίηση των αναγκών του οργανισμού δεν επηρεάζει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Το στοιχείο αυτό έρχεται σε συμφωνία με άλλα ερευνητικά αποτελέσματα (Sancar, 2009; Woodard, 1994; Everett, 1987; Riordan, 1987; Klawitter, 1985). Σύμφωνα με τη θεωρία των χαρακτηριστικών της εργασίας, μέσω της ικανοποίησης των αναγκών του ατόμου φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας στην εργασία τους και μπορούν να ελέγξουν καλύτερα τις διάφορες καταστάσεις στον εργασιακό τους χώρο (Jubge & Klinger, 2008; Hackman, & Oldman, 1976). Αυτά τα χαρακτηριστικά της εργασίας, δίνονται στους εκπαιδευτικούς μέσω της ικανοποίησης των ατομικών τους απαιτήσεων από τους διευθυντές. Αντίθετα, η ικανοποίηση των αναγκών του οργανισμού πιθανόν δεν επηρεάζει την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την εργασία τους δεν τους δίνει δηλαδή την αίσθηση αυτονομίας ούτε και έλεγχο των καταστάσεων που προκύπτει στον εργασιακό τους χώρο. Ουσιαστικά η εργασιακή ικανοποίηση -με βάση αυτή τη θεωρία- είναι αποτέλεσμα της φύσης της εργασίας ή άλλων παραγόντων του περιβάλλοντος. Στην συγκεκριμένη περίπτωση το περιβάλλον διαμορφώνεται από τον διευθυντή του σχολείου.

Ένα δεύτερο αποτέλεσμα που προέκυψε από την έρευνα είναι ότι η ασκούμενη μορφή ηγεσίας επηρεάζει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Πολλά είναι τα ερευνητικά αποτελέσματα που έχουν δείξει την ύπαρξη αυτής της σχέσης (Yosof, 2011; Sancar, 2009; Hwa, 2008; Wetherell, 2002; Bare-Oldham, 1999; Woodard, 1994; Everett, 1987; Riordan, 1987; Klawitter; 1985; Vivian, 1983). Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει σημαντική επιρροή στη σχολική μονάδα (Σαϊτής, 2008; Wood, 2005; Bookbinder, 1992). Εκτός από τη σπουδαιότητα του ρόλου του ο διευθυντής των σχολικών μονάδων μπορεί να διαμορφώσει θετικό κλίμα, να παρακινήσει, να προάγει την ανοικτή επικοινωνία, να επιλύσει συγκρούσεις (Σαϊτής, 2008; Πασιαρδής, 2004; Dubrin, 2000; Ζαβαλνός, 1998; Ξυροτύρη-Κουφίδου, 1995). Όλοι αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση (Saiti, 2007; Ladebo, 2005; Koustelios, 2001; Lester, & Bishop, 1997, Reyes, 1990). Συνεπώς, ο διευθυντής των σχολικών μονάδων είναι σε θέση, μέσω την εκπλήρωσης του ρόλου και των καθηκόντων του, να επηρεάζει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες.

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν ανθρωπιστικό διευθυντή έχουν υψηλότερη ικανοποίηση από τους εκπαιδευτικούς που έχουν αδιάφορο ή μέτριο διευθυντή. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να

συνδεθεί με τα προηγούμενα καθώς φάνηκε ότι η ικανοποίηση των απαιτήσεων των εκπαιδευτικών οδηγεί στην εργασιακή ικανοποίηση. Μια ερμηνεία μπορεί να δοθεί από την διαταξική θεωρία της αποτίμησης-αντίληψης (Locke, 1976). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία οι εκπαιδευτικοί αφού μετρήσουν τη σημαντικότητα μιας επιθυμίας τους, βλέπουν τι αποκτούν. Η διαφορά μεταξύ αυτών που επιθυμεί και αυτών που έχει αποκτήσει ο εργαζόμενος στην εργασία του οδηγεί στη δυσαρέσκεια μόνο αν ο τομέας στον οποίο παρουσιάζεται αυτή η διαφορά είναι σπουδαίος για τον ίδιο τον εργαζόμενο. Στην περίπτωση της ασκούμενης ηγεσίας από τον διευθυντή, ο ανθρωπιστικός ηγέτης ικανοποιεί τις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών σε μεγαλύτερο βαθμό από τον αδιάφορο ή τον μέτριο διευθυντή (Πασιαρδής, 2004; Ζαβαλός, 2003; Ζαβλανός, 2002; Dubrin, 1998; Ζευγαρίδης, & Σταματιάδης, 1997). Πιο συγκεκριμένα, ο ανθρωπιστικός ηγέτης λαμβάνει υπόψη τόσο τα συναισθήματα όσο και τις απόψεις των ατόμων που εργάζονται στο σχολείο. Δίνει προτεραιότητα και θεωρεί πολύτιμο ότι ικανοποιεί τις ανάγκες των εργαζομένων (Αθανασούλα-Ρέπα, 2008; Σαΐτης, 2008; Πασιαρδής, 2004; Μπουραντάς & Παπαλεξανδρή 2003; Ζαβαλνός, 1998). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που έχουν δημοκρατικό διευθυντή έχουν υψηλότερη ικανοποίηση από τους εκπαιδευτικούς που έχουν μέτριο διευθυντή. Σε αντίθεση με τον μέτριο ηγέτη, ο δημοκρατικός ηγέτης φαίνεται να ικανοποιεί τις απαιτήσεις του οργανισμού και του ατόμου σε μεγαλύτερο βαθμό (Σαΐτης, 2008; Πασιαρδής, 2004; Dubrin, 2000; Ζαβαλνός, 1998; Ξυροτύρη-Κουφίδου, 1995). Πέρα όμως από την ικανοποίηση των απαιτήσεων φαίνεται να βρίσκεται πιο «κοντά» στους εκπαιδευτικούς δηλαδή να δημιουργεί καλύτερες συνθήκες εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν ένα δημοκρατικό διευθυντή, εκτός από τις καλές σχέσεις με το διευθυντή τους, αισθάνονται ότι το σχολείο τους λειτουργεί αποτελεσματικότερα και ότι μπορούν να τον εμπιστευτούν και να στηριχθούν σε αυτόν όταν τον χρειαστούν (Σαΐτη, & Σαΐτης, 2012; Αθανασούλα-Ρέπα, 2008; Δημητροπουλος, Καλουρη, & Αθανασούλα, 2003; Μπουραντάς, & Παπαλεξανδρή, 2003). Επόμενο λοιπόν είναι οι εκπαιδευτικοί που έχουν δημοκρατικό διευθυντή να είναι πιο ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Αυτό, διότι όλα τα χαρακτηριστικά του δημοκρατικού ηγέτη αν και ταυτίζονται με αυτά του μέτριου υφίστανται σε μεγαλύτερο βαθμό (Πασιαρδής, 2004; Ζαβαλός, 2003; Ζαβλανός, 2002; Dubrin, 1998; Ζευγαρίδης, & Σταματιάδης, 1997).

5. Συμπεράσματα

Η εργασιακή ικανοποίηση αποτελεί μια σημαντική εργασιακή συμπεριφορά που έχει μελετηθεί από πολλούς ερευνητές (SHRM, 2009; Πετρίλη, 2007; Saiti, 2007; Reyes, 1990). Στην βιβλιογραφία αναφέρονται πλήθος παραγόντων που επηρεάζουν είτε θετικά είτε αρνητικά την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Πετρίλη, 2007; Saiti, 2007; Reyes, 1990). Χαρακτηριστικές είναι οι έρευνες που καταδεικνύουν τη σύνδεση της εργασιακής ικανοποίησης και της ασκούμενης μορφής ηγεσίας (Sancar, 2009; Wetherell, 2002; Bare-Oldham, 1999; Woodard, 1994; Everett, 1987; Riordan, 1987; Klawitter, 1985). Ο διευθυντής μπορεί να επηρεάσει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών καθώς είναι σε θέση να τους μεταφέρει σεβασμό, εκτίμηση και να τους δώσει αξία αναφορικά με το έργο τους στη σχολική μονάδα (Bushra, Usman & Naveed, 2011; Madlock, 2008; Barnett & Brennan, 1997; Wexley & Yukl 1984). Αύξηση της εργασιακής ικανοποίησης μπορεί να επέλθει όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι οι διευθυντές τους υπολογίζουν και τους υποστηρίζουν σε αντίθεση με ηγέτες που είναι αδιάφοροι ή επικριτικοί (Yukl, 1971).

Η παρούσα εργασία πέτυχε τον διπλό ερευνητικό σκοπό που τέθηκε στην αρχή. Αρχικά διαπιστώθηκε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης και της ασκούμενης μορφής ηγεσίας και δεύτερον διαπιστώθηκε ότι η ικανοποίηση των απαιτήσεων του ατόμου και του οργανισμού από τον διευθυντή επηρεάζουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Τα βασικότερα συμπεράσματα της εργασίας ήταν ότι η ικανοποίηση των αναγκών του ατόμου επηρεάζει θετικά την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ενώ η ικανοποίηση των απαιτήσεων του οργανισμού δεν επηρεάζουν επηρεάζουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, η ασκούμενη μορφή ηγεσίας επηρεάζει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, δεν υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ όλων των μορφών ηγεσίας. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν ανθρωπιστικό διευθυντή έχουν υψηλότερη ικανοποίηση από τους εκπαιδευτικούς που έχουν αδιάφορο ή μέτριο διευθυντή. Ενώ οι εκπαιδευτικοί που έχουν δημοκρατικό διευθυντή έχουν υψηλότερη ικανοποίηση από τους εκπαιδευτικούς που έχουν μέτριο διευθυντή.

Το έργο του διευθυντή των σχολικών μονάδων έχει αναβαθμιστεί και ο ρόλος του περιλαμβάνει πλήθος καθηκόντων και αρμοδιοτήτων που ουσιαστικό σκοπό έχουν την βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και φυσικά την αποτελεσματικότητα των ίδιων των μαθητών. Έτσι, η συμβολή της παρούσας εργασίας είναι σπουδαία τόσο για την ίδια την εκπαιδευτική πράξη όσο και για τη διοικητική επιστήμη. Ενδεικτική είναι η αναφορά των Judge, Hanisch and Drankoski (1995) οι οποίοι υποστήριξαν ότι είναι απαραίτητο για τη διοίκηση ενός οργανισμού να γνωρίζουν τους παράγοντες που ίσως να επηρεάζουν την ικανοποίηση των εργαζομένων. Η μελέτη της σχέσης μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και ηγεσίας μπορεί να οδηγήσει προς αυτή την κατεύθυνση και ταυτόχρονα να ενισχύσει την έρευνα γύρω από τους παράγοντες που συμβάλουν στη βελτίωση των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια στη βελτίωση του ίδιου του σχολείου.

Η εργασιακή ικανοποίηση είναι πολύ σημαντική για την απόδοση των εργαζομένων. Τα άτομα που είναι ικανοποιημένα από την εργασία τους έχουν περισσότερα κίνητρα, προσπαθούν περισσότερο και είναι πιθανότερο να εργαστούν αποτελεσματικότερα. Αντίθετα όσοι αντιμετωπίζουν δυσάρεστες καταστάσεις στην εργασία τους εργάζονται λιγότερο αποτελεσματικά (Kwong, Wang, & Clifton, 2010; Ingersoll, 2001; Bluedorn, 1982). Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών οι οποίοι έχουν λιγότερη επίβλεψη κατά την εργασία τους και έχουν μεγάλο βαθμό αυτονομίας στον τρόπο εκτέλεσης των καθηκόντων τους, η επίδραση της εργασιακής ικανοποίησης είναι περισσότερο σημαντική (Duffy, & Richard, 2006; Serow, Baker, & Ciechalski, 1992).

Στην προσπάθεια οριοθέτησης της έρευνας πρέπει να γίνει αναφορά στις διαφορές που υπάρχουν στην εργασιακή ικανοποίηση μεταξύ εκπαιδευτικών που εργάζονται σε διαφορετικό τομέα εκπαίδευσης (δημόσιο/ιδιωτικό) (Tsigilis, & Zachoroulou, & Grammatikopoulos, 2006; Crossman, & Harris, 2006).

Επιπλέον, η εργασιακή ικανοποίηση είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο και εκ των πραγμάτων δεν επηρεάζεται μόνο από την ασκούμενη μορφή ηγεσίας. Άλλοι πιθανοί παράγοντες είναι οι μισθολογικές απολαβές, η επικοινωνία στις σχολικές μονάδες, η οργανωσιακή δικαιοσύνη και η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Choi, 2011; Abeles, 2009; Carriere, & Bourque, 2009; Kumar, & Giri, 2009; Pierce, & Gerdner, 2004; Thompson, McNamara, & Hoyle, 1997).

Τέλος, η ασκούμενη ηγεσία επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση και μέσω αυτής την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Moore, 2012; Blanchflower, & Oswald, 1998), ωστόσο η παρούσα εργασία περιορίστηκε στην σχέση που υπάρχει μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης και ηγεσίας.

Έτσι τα νέα ερευνητικά ερωτήματα που μπορούν να προκύψουν είναι αρχικά αν υπάρχει σχέση μεταξύ της αποτελεσματικότητας και της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Cook, 2008; Cheng, & Tsui, 1998, Medley, 1982).

Τη σύνδεση της ικανοποίησης με τις μισθολογικές απολαβές (Abeles, 2009; Thompson, McNamara, & Hoyle, 1997), την επικοινωνία στις σχολικές μονάδες (De Nobile, & McCormick, 2008; Byrne, & LeMay, 2006; Vries, Hoof, & Ridder, 2006; Goris, Vaught, & Pettit, 2000), την οργανωσιακή δικαιοσύνη (Charash, & Spector, 2001) και η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Libano et al., 2012, Klassen, & Chiu, 2010; McNatt, & Jubge, 2008). Όπως επίσης και τις διαφορές που υπάρχουν στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που εργάζονται στον ιδιωτικό και το δημόσιο τομέα (Tsigilis, & Zachoroulou, & Grammatikopoulos, 2006; Crossman, & Harris, 2006).

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Abeles, L. R. (2009). Absenteeism Among Teachers - Excused Absence and Unexcused Absence. *International Journal of Educational Administration*, 1(1), 31-49.
- Akhlaq, M., Amjad, B. M., Mehmood, K., Hassan, S., & Malik, S. (2010). An evaluation of the effects of stress on the job performance of secondary school teachers. *Journal of Law and Psychology*, 1(1).
- Arches, J. (1991). Social structure, burnout, and job satisfaction. *Social Work*, 36, 202-206.
- Bare-Oldham, K. (1999). *An examination of the perceived Leadership styles of Kentucky public school principals as determinants of teacher job satisfaction*. Doctor of Philosophy, West Virginia University.
- Barnett, R. C., & Brennan, R. T. (1995). The relationship between job experiences and psychological distress: A structural equation approach. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 259-276.
- Bishay, A. (1996). Teacher Motivation and Job Satisfaction: A Study Employing the Experience Sampling Method. *Journal of Undergraduate Sciences*, 3, 147-154.
- Blanchflower, D. G., & Oswald, A. J. (1998). What makes an entrepreneur? *Journal of Labor Economics* 16(1), 26-60.
- Bluedorn, A. C. (1982). A unified model of turnover in organizations. *Human Relations*, 35, 135-153.
- Bogler, R. (2002). Two profiles of schoolteachers: a discriminant analysis of job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 18, 665-673.
- Bookbinder, R. (1992). *The principal: Leadership for the effective and productive school*. Springfield: Thomas Books.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organisations*. London: Sage.
- Bushra, F., Usman, A., & Naveed, A. (2011). Effect of Transformational Leadership on Employees' Job Satisfaction and Organizational Commitment in Banking Sector of

- Lahore (Pakistan). *International Journal of Business and Social Science*, 2(18), 261-267.
- Butler, B. (1990). Job satisfaction: management's continuing challenge. *Social Work*, 35, 112-117.
- Byrne, Z. S., & LeMay, E. (2006). Different media for organizational communication: perceptions of quality and satisfaction. *Journal of Business and Psychology*, 21(2), 149-173.
- Carrière, J., & Bourque, C. (2009). The effects of organizational communication on job satisfaction and organizational commitment in a land ambulance service and the mediating role of communication satisfaction. *Career Development International*, 14(1), 29 - 49.
- Charash, Y., & Spector, P. E. (2001). The Role of Justice in Organizations: A Meta-Analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86(2), 278–321.
- Chen, P., & Spector, P. (1991). Negatively affectivity as the underlying cause of correlations between stressors and strains. *Journal of Applied Psychology*, 76, 398-407.
- Cheng, Y. C., & Tsui, K. T. (1998). Research on total teacher effectiveness: conception and strategies. *International Journal of Educational Management* 12(1), 39-47.
- Choi, S. (2011). Organizational Justice and Employee Work Attitudes: The Federal Case. *The American Review of Public Administration*, 41(2), 185–204.
- Cook, A. L. (2008). *Job satisfaction and job performance: Is the relationship spurious?* Master of science, Texas A&M University.
- Crossman, A., & Harris, P. (2006). Job Satisfaction of Secondary School Teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 29–46.
- DeCremer, D. (2003). Why inconsistent leadership is regarded as procedurally unfair: The importance of social self-esteem concerns. *European Journal of Social Psychology*, 33(4), 535-550.
- DeNobile, J. J., & McCormick, J. (2008). Organizational Communication and Job Satisfaction in Australian Catholic Primary Schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 36, 101–122.
- Dressel, P. (1982). Policy sources of worker dissatisfaction: the case of human services in ageing. *Social Service Review*, 56, 406-423.
- Dubrin, A. (1998). *Βασικές αρχές Μανατζμεντ* (4th ed.). Αθήνα: Έλλην.
- Duffy, R. D., & Richard, G. V. (2006). Physicians' job satisfaction across six major specialties. *Journal of Vocational Behaviour*, 68(3), 548-559.
- Everett, G. (1987). *A study of the relationship between the principal's leadership style and the level of motivation of the teaching staff*. Doctor of Philosophy, Tennessee State University.
- Fleishman, E. (1973). Twenty years of consideration and structure. In E. Fleishman & J. Hunt (Eds.), *Current developments in the study of leadership* (pp. 1-37). Carbondale: Southern Illinois University Press.

- Goris, J. R., Vaught, B. C., & Pettit, J. D. (2000). Effects of Communication Direction on Job Performance and Satisfaction: A Moderated Regression Analysis. *Journal of Business Communication*, 37(4), 348-368.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250-279.
- Halpin, A. (1966). *Theory and research in administration*. New York: Macmillan.
- Heller, H. W., Clay, R., & Perkins, C. (1993). The relationship between teacher job satisfaction and principal leadership style. *Journal of School Leadership*, 3(1), 74-86.
- Hersey, P. (1984). *The situational leader*. Escondido, CA: Centre for Leadership Studies.
- Hulin, C. L. (1991). Adaptation, persistence, commitment in organizations. In M. D. L. Hough (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (2nd ed., pp. 445-507). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Hwa, C. (2008). *The impact of Principal's transformational Democratic leadership style on Teachers' job satisfaction and Commitment*. Doctor of Philosophy, University of Sains Malaysia.
- Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
- Judge, T. A., Hanisch, K. A., & Drankoski, R. D. (1995). Human resource management and employee attitudes. In G. R. Ferris, S. D. Rosen & D. T. Barnum (Eds.), *Handbook of human resources management*. United Kingdom: Blackwell Publishers, Ltd.
- Judge, T. A., & Klinger, R. (2008). Job satisfaction, Subjective Well-Being In M. Eid & R. Larsen (Eds.), *The science of subjective well-being* (pp. 393-413). New York: The Guilford Press.
- Kantrowitz, B., Mathews, J., & Bondy, H. (2007). The principal principle. *Newsweek*, 49, 44-52.
- Keashly, L., Trott, V., & MacLean, L. (1994). Abusive behaviour in the workplace: A preliminary investigation. *Violence and Victims*, 9(4), 341-357.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. 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.
- Klawitter, P. (1985). *The relationship between principal's leadership style and teacher job satisfaction*. Doctor of Philosophy, West Virginia University.
- Koustelios, A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The international Journal of Educational Management*, 15(7), 354-358.
- Kumar, B. P., & Giri, V. N. (2009). Examining the Relationship of Organizational Communication and Job Satisfaction in Indian Organizations. *Journal of Creative Communications*, 4(3), 177-184.
- Kwong, J., Wang, H., & Clifton, R. A. (2010). Rethinking our assumptions about teachers' job satisfaction in China and the West. *Australian Journal of Education*, 54(2), 115-132.

- Kyriacou, C., & Harriman, P. (1993). Teacher Stress and School Merger. *School Organisation, 13*(3), 297-302.
- Ladebo, O. J. (2005). Effects of Work-related Attitudes on the Intention to Leave the Profession : An Examination of School Teachers in Nigeria. *Educational Management Administration & Leadership, 33*(3), 355–369.
- Lester, P. E., & Bishop, L. K. (1997). *Handbook of Tests and Measurement in Education and the Social Sciences*. Lancaster: Technomic Publishing Co.
- Líbano, M. D., Llorens, S., Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2012). About the Dark and Bright Sides of Self-efficacy: Workaholism and Work Engagement. *The Spanish Journal of Psychology, 15*(2), 688-701.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1349). Chicago: Rand McNally.
- Madlock, P. (2008). The Link Between Leadership Style, Communicator Competence, and Employee Satisfaction. *Journal of Business Communication, 45*, 61-78.
- McNatt, D. B., & Judge, T. A. (2008). Self-efficacy intervention, job attitudes, and turnover: A field experiment with employees in role transition. *Human Relations, 61*(6), 783–810.
- Medley, D. M. (1982). Teacher Effectiveness. In H. E. Mitzel (Ed.), *Encyclopaedia of Educational Research* (5th ed.). New York, NY: The Free Press.
- Moore, C. M. (2012). The Role of School Environment in Teacher Dissatisfaction Among U.S. Public School Teachers. *Sage Open, 1*-16. Retrieved from doi:10.1177/2158244012438888
- Oshagbemi, T. (2000). Gender differences in the job satisfaction of university teachers. *Women in Management Review, 15*(7), 331-343.
- Pierce, J. L., & Gardner, D. G. (2004). Self-esteem within the work and organizational context: A review of the organization-based self-esteem literature. *Journal of Management, 30*, 591-622.
- Rad, A., & Yarmohammadian, M. (2006). A study of relationship between managers' leadership style and employees' job satisfaction. *Leadership in Health Services, 19*(2), 11-28.
- Reyes, P. (1990). *Teacher and their workplace*. London: Sage Publications.
- Riordan, B. (1987). *The relationship of teacher internal work motivation, principal leadership style and cognitive achievement in elementary schools*. Doctor of Philosophy, Georgia State University.
- Sabry, M. F. (2010). Longitudinal Effects of Pay Increase on Teachers' Job Satisfaction: A Motivational Perspective. *The Journal of International Social Research, 3*(10), 11-21.
- 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.

- Saiti, A., & Fassoulis, K. (2012). Job satisfaction: factor analysis of Greek primary school principals' perceptions. *International Journal of Educational Management*, 26(4), 370 - 380.
- 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.
- Saracaloglu, A. S., & Yenice, N. (2009). Investigating the self-efficacy beliefs of science and elementary teachers with respect to some variables. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(2), 244-260.
- Sauer, K. (2009). *Job and career satisfaction of management dietitians*. Doctor of philosophy, Kansas State University, Kansas.
- Serow, R. C., Baker, D., & Ciechalski, J. (1992). Calling, service, and legitimacy: Professional orientations and career commitment among prospective teachers. *Journal of Research and Development in Education*, 25, 136-141.
- SHRM. (2009). *Employee Job Satisfaction: Understanding the factors than make work gratifying*. USA.
- Sorenson, R. D. (2007). Stress management in education: warning signs and coping mechanisms. *Management in Education*, 21(3), 10-13.
- Spector, P. (1985). Measurement of Human Service staff satisfaction: Development of the Job Satisfaction Survey. *American Journal of Community Psychology*, 13(6), 693-713.
- Spector, P. E. (2000). *Industrial & Organizational Psychology. Research and Practice*. New York: John Wiley & Sons.
- Stogdill, R., & Coons, A. (1957). *Leader Behavior: Its Description and Measurement*. (Vol. Bureau of Business Research Monograph, No. 88). Columbus: The Ohio State University.
- Thompson, D. P., McNamara, J. F., & Hoyle, J. R. (1997). Job satisfaction in educational organizations: A synthesis of research findings. *Educational Administration Quarterly*, 33, 7–37.
- 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), 256-261.
- Vivian, T. (1983). *The relationship between perceived leadership style, size of school and non-instructional time on teacher job satisfaction*. Doctor of Philosophy, University of South Carolina.
- Vries, R. E., Hooff, B., & Ridder, J. A. (2006). Explaining Knowledge Sharing. The Role of Team Communication Styles, Job Satisfaction, and Performance Beliefs. *Communication Research*, 33(2), 115-135.
- Wetherell, K. (2002). *Principal leadership style and teacher job satisfaction*. Doctor of Philosophy, Seton Hall University.

- Wexley, K., & Yukl, G. (1984). *Organizational Behavior, People and Processes in Management*. Homewood, Illinois: Richard D. Irwin.
- White, A. T. (2000). My morale has fallen, and it can't get up. *The Education Digest*, 65(7), 61-63.
- Wilkinson, R. (1969). Some factors influencing the effect of environmental stressors upon performance. *Psychological Bulletin*, 72(1), 260-272.
- Wood, A. (2005). The importance of principals: Site administrators' roles in novice teacher induction. *American Secondary Education*. *American Secondary Education*, 33(2), 219-231.
- Woodard, D. (1994). *Principals' leadership styles and teacher work motivation: their relationship to middle school program implementation*. Abstract from: ProQuest File: Dissertation Abstracts Item: 4080589.
- Yosof, J., & Tahir, I. (2011). Spiritual Leadership and Job Satisfaction: A Proposed Conceptual Framework Information. *Management and Business Review*, 2(6), 239-245.
- Yukl, G. A. (1971). Toward a Behaviorial Theory of leadership. *Organization Behavior and Human Performance*, 6, 414-440.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357-374.

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Δημητροπουλος, Ε., Καλουρη, Ο., & Αθανασουλα, Α. (2003). Επαγγελματική ανάπτυξη και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και η ανάγκη τους για τη συμβουλευτική και ψυχολογική στήριξη, εμπειρική έρευνα και διατύπωση μιας πρότασης. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 66-67, 95-110.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.
- Ζαβλανός, Μ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Διδακτική και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Αθ. Σταμούλης.
- Ζευγαρίδης, Σ., & Σταματιάδης, Γ. (1997). *Διοίκηση και εποπτεία προσωπικού*. Αθήνα: Interbooks.
- Κάντας, Α. (1992). Η επαγγελματική Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Γλώσσα*, 29, 34-43.
- Μπουραντάς, Δ., & Παπαλεξανδρή, Ν. (2003). *Εισαγωγή στη διοίκηση επιχειρήσεων*. Αθήνα: Μπένου.
- Ευροτύρη-Κουφίδου, Σ. (1995). *Διοίκηση Προσωπικού*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

- Παπαδόπουλος, Ι. (2011). *Επαγγελματική εξουθένωση και εργασιακή ικανοποίηση εκπαιδευτικών και διευθυντικών στελεχών. Η περίπτωση του νομού Δωδεκανήσου*. Paper presented at the 3ο Διεθνές Συνέδριο: Διοίκηση της εκπαίδευσης και διαπολιτισμική πραγματικότητα, Πάτρα.
- Παπαδόπουλος, Ι. (2012). Χρήση των Τ.Π.Ε. από τα διευθυντικά στελέχη σχολικών μονάδων και εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. *i - Teacher*, 5ο Τεύχος(Νοέμβριος 2012), 364-381.
- Παπαδόπουλος, Ι. Θ. (2013). *Εργασιακή ικανοποίηση και εργασιακό άγχος. Είναι η σχέση αιτιώδης*: Μεταπτυχιακή εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Πετρίλη, Σ. (2007). *Έρευνα επίδρασης μιας σειράς εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων στο αίσθημα της εργασιακής ικανοποίησης υπαλλήλων ιδιωτικών εταιριών*. Master, Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ταρασιάδου, Α., & Πλατσίδου, Μ. (2009). Επαγγελματική ικανοποίηση νηπιαγωγών: Ατομικές Διαφορές και Προβλεπτικοί Παράγοντες. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 141-154.
- Χρήστου, Ε. (2010). *Ηγεσία και Διεύθυνση στην Εκπαίδευση: Εμπειρική Διερεύνηση σε σχολικές μονάδες της Κύπρου*. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα.
- Χυτήρης, Λ. (2001). *Οργανωτική συμπεριφορά – Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις*. Αθήνα: Interbooks.

Ενδουπηρειακή επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην απόκτηση και προώθηση των παιδαγωγικών πρακτικών και των ικανοτήτων με τη χρήση των ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών) στην αίθουσα διδασκαλίας.

In-service training of Greek primary school teachers in the acquisition and promotion of teaching practices and skills through the use of ICT (Information and Communications Technologies) in the classroom

Νικόλαος Αμανατίδης, 1ο Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο ΑΠΘ, London South Bank University, Ηνωμένο Βασίλειο, nickaman4@gmail.com

Nikolaos Amanatidis, 1st Experimental Primary School of Thessaloniki, London South Bank University, U.K. nickaman4@gmail.com

Abstract: To meet the growing need for change in education and the introduction of ICT (Information Technology and Telecommunications) in education, the Greek Ministry of Education launched in May 2008 a nationwide program of continuous training of teachers of the second level in the use and evaluation of educational ICT in classroom teaching. The author aims through research, evaluation, identification and analysis of the research results to promote ICT through the adoption of effective teaching methods, and reveal real changes in the behavior, profile and the overall attitude of teachers. Through the study it is clear that the development and enforcement of effective educational practices with the use of new technologies in teaching is inseparable from the recognition and successful treatment of the different characteristics of the teacher-trainees that occur during the training program.

Περίληψη: Προκειμένου να ανταποκριθεί στην αυξανόμενη ανάγκη για αλλαγή στην εκπαίδευση και την εισαγωγή των ΤΠΕ, (Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Τηλεπικοινωνιών) στην εκπαίδευση, το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας εγκαινίασε το Μάιο του 2008 ένα πανεθνικό πρόγραμμα της διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο δεύτερο επίπεδο, κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη χρήση και την αξιολόγηση της παιδαγωγικής των ΤΠΕ στη διδασκαλία στην τάξη. Ο συγγραφέας, στοχεύει μέσα από τη έρευνα, στην αξιολόγηση, τον προσδιορισμό και την ανάλυση των αποτελεσμάτων του έργου καθώς και στην προώθηση των ΤΠΕ μέσω της υιοθέτησης αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας, και εμφάνισης πραγματικών αλλαγών στη συμπεριφορά, το προφίλ και τη συνολική στάση των εκπαιδευτικών. Μέσα από την έρευνα γίνεται φανερό ότι η ανάπτυξη και ενίσχυση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών με τη χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αναγνώριση και επιτυχή αντιμετώπιση

των διαφορετικών χαρακτηριστικών των επιμορφούμενων που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια του προγράμματος επιμόρφωσης

Λέξεις κλειδιά: Ενδοεπιμόρφωση, Πληροφορική στην Εκπαίδευση, Διδασκαλία, Νέες Τεχνολογίες

1. Εισαγωγή

Ο τομέας των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνιών, (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση, σύμφωνα με πολλές πρόσφατες και παλαιότερες έρευνες, φαίνεται ως ένας πολλά υποσχόμενος τομέας για την παροχή κινήτρων, την ενεργή συμμετοχή των μαθητών καθώς και την προώθηση της γνώσης, της συνεργασίας και της κριτικής σκέψης. Οι στόχοι της Λισαβόνας δηλώνουν σαφώς ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να εκσυγχρονιστούν για να καταστεί η Ευρώπη παγκόσμιος ηγέτης στην ποιότητα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων της Λισαβόνας, Μάρτιος 2007), σε ευθυγράμμιση με τους προηγούμενους στόχους, το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΘ) και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) πρώην Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στην Ελλάδα, (ΠΙ), ξεκίνησε ένα εθνικό έργο του όσον αφορά την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση του δεύτερου επιπέδου, δηλαδή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση και την αξιολόγηση της παιδαγωγικής των ΤΠΕ στη διδασκαλία στην τάξη, μετά την επιτυχή υλοποίηση και πιστοποίηση του πρώτου επιπέδου, βασικές δεξιότητες ηλεκτρονικών υπολογιστών. Ο συγγραφέας, στοχεύει μέσα από τη μελέτη της πορείας του έργου, στην αξιολόγηση και τον προσδιορισμό των αποτελεσμάτων του έργου ως προς την απόκτηση γνώσεων των εκπαιδευτικών-εκπαιδευομένων και την καταγραφή επιτυχών παραδειγμάτων χρήσης των ΤΠΕ στις αίθουσες διδασκαλίας. Συγκεκριμένα εάν συντελέστηκαν πραγματικές αλλαγές στη νοοτροπία των εκπαιδευτικών ως προς την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ καθώς και τη συνολική στάση και προφίλ των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης αλλά και μετέπειτα. Επιπλέον εάν υπάρχει συσχετισμός του προφίλ και των συμπεριφορών-στάσεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά την πληροφορική στην εκπαίδευση, με την αποτελεσματική και επιτυχή παιδαγωγική αξιοποίηση ή μη των νέων τεχνολογιών στην διδασκαλία στην τάξη.

2. Η μελέτη

Κύριο μέλημα του ερευνητή στη μελέτη είναι να εξετάσει και να κατανοήσει την ανάπτυξη και την απόκτηση δεξιοτήτων στις ΤΠΕ από δύο ομάδες επιμορφούμενων των 10-12 Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η θέση του συγγραφέα ως επιμορφωτή-ερευνητή είχε ως ρόλο παρατηρητικό αλλά και επιμορφωτικό στην προσπάθεια να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα των συγκεκριμένων επιμορφωτικών μαθημάτων ως προς τον εντοπισμό τυχόν αλλαγών στην προσωπικότητα και στάση των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών στη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση καθώς και στις πρακτικές

διδασκαλίας με τη χρήση των ΤΠΕ. Συγκεκριμένα, η έρευνα διήρκησε ένα ακαδημαϊκό έτος. Πριν και μετά την επιμόρφωση, ο ερευνητής διαμοίρασε ερωτηματολόγια, παρατήρησε στη διδασκαλία στην τάξη επιλεγμένους εκπαιδευτικούς με βάση τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια, και οργάνωσε και ηχογράφησε συνεντεύξεις από επίσης επιλεγμένους δασκάλους σχετικά με τη χρήση υπολογιστή (προσωπική χρήση και για διδακτικούς σκοπούς). Η συγκεκριμένη προκαταρκτική έρευνα έχει ως στόχο τη διάκριση και τον εντοπισμό τυχόν εφαρμογής των ΤΠΕ, το βαθμό και τον τρόπο λειτουργίας της χρήσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία στην τάξη καθώς και την αποτελεσματικότητα της χρήσης αυτής. Όσον αφορά τα ερωτηματολόγια, η αρχική διανομή των ερωτηματολογίων επέτρεψε τον ερευνητή τη συλλογή συγκεκριμένων ζωτικών πληροφοριών, προκειμένου αυτές να παρέχουν το γνωστικό υπόβαθρο για τη μελέτη ειδικής περίπτωσης επιλεγμένων εκπαιδευτικών, π.χ. υψηλό βαθμό χρήσης των ΤΠΕ, μέτριο ή και χαμηλό βαθμό χρήσης. Σε συνέχεια των ερωτηματολογίων, ακολούθησε μια σειρά ημιδομημένων, αναλυτικών συνεντεύξεων η οποία βοήθησε στη διαμόρφωση μιας πιο λεπτομερούς εικόνας του προφίλ, της γνώσης των εκπαιδευτικών της στάσης τους όσον αφορά τη χρήση των ΤΠΕ, τις πεποιθήσεις, τις εμπειρίες, τις αξίες, τις φοβίες και τη γενικότερα τη συνολική προσέγγιση των εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική χρήση των ΤΠΕ στην διδασκαλία στην τάξη. Τα θέματα και η λεπτομερής εμπειρική έρευνα που αφορά (στάσεις, την πρόοδο της κατάρτισης, τους παράγοντες της επιμόρφωσης αλλά και της εφαρμογής των νέων τεχνολογιών στην τάξη) χαρακτηρίζουν αυτή την έρευνα, κυρίως ως διερευνητική μελέτη περίπτωσης. Απώτερος στόχος της προσπάθειας αυτής ήταν η παραγωγή ενός περιγράμματος-μοντέλου με την αντίστοιχη αναγνώριση και καταγραφή των κριτηρίων για τη αποτελεσματική εφαρμογή των ΤΠΕ στην καθημερινή διδασκαλία στην τάξη, όπως η αναγνώριση και ο καθορισμός των αρχών και εργαλείων για την επιτυχή παιδαγωγική εφαρμογή, διάδοση και αφομοίωση των ΤΠΕ στην διδασκαλία στην τάξη.

3. Ευρήματα

Από τα ευρήματα της μελέτης ήταν προφανές ότι ο σχεδιασμός και η εκτέλεση ενός αποτελεσματικού επιμορφωτικού προγράμματος συνδέεται άμεσα με την αναγνώριση των διαφορετικών προφίλ-προσωπικοτήτων των εκπαιδευτικών-εκπαιδευομένων, την κατηγοριοποίηση ανάλογα με διαφορετικά χαρακτηριστικά και στάση τους και την επιτυχή διαχείριση και την κατάρτιση αυτών των προσωπικοτήτων, σε μια προσπάθεια για την προώθηση της απόκτησης γνώσεων και ικανοτήτων όσον αφορά την επιτυχή και συνεχή εφαρμογή καθημερινής διδασκαλίας με χρήση των ΤΠΕ στην τάξη. Έτσι, ο ερευνητής, μέσω της κατασκευής του θεωρητικού πεδίου της έρευνας, "Η εννοιολογική δομή, η οποία μας επιτρέπει να οργανώσουμε την εμπειρική έρευνα ή θέση παρατήρησης" (Dowling & Brown, 2010, σ.10) κατέταξε τους εκπαιδευτικούς-επιμορφούμενους, σύμφωνα με τις θέσεις τους σε τρεις κατηγορίες-στάσεις: στους καινοτόμους, τους μετριοπαθείς και τους απρόθυμους.

Οι καινοτόμοι

Οι καινοτόμοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μια θετική στάση ως προς την παιδαγωγική χρήση των ΤΠΕ, την ευελιξία και τη συνεργασία. Επιθυμούν να ασχοληθούν ενεργά με το συγκεκριμένο θέμα, χρήση της πληροφορικής στην εκπαίδευση και διατηρούν ένα ζήλο για συνεργασία και απόκτηση περαιτέρω γνώσης στο αντικείμενο μάθησης.

Οι μετριοπαθείς

Οι μέτρια διακείμενοι εκπαιδευτικοί προβάλλουν μια μορφή διστακτικότητας. Τονίζουν και προβάλλουν ένα αίτημα, μια ανάγκη για την ύπαρξη συγκεκριμένων προϋποθέσεων προκειμένου να εντάξουν τη διδασκαλία με τις νέες τεχνολογίες στην καθημερινή διδακτική πρακτική και να εγκρίνουν την αλλαγή στο διδακτικό μοντέλο, και, τέλος,

Οι απρόθυμοι

Οι απρόθυμοι να συνεργαστούν και να υιοθετήσουν το συγκεκριμένο μοντέλο διδασκαλίας με τη χρήση των ΤΠΕ απεικονίζουν ένα συγκεκριμένο προφίλ και στάση εκπαιδευτικού. Η συγκεκριμένη προσωπικότητα υιοθετεί και προβάλλει συνεχώς την κριτική στο μοντέλο αυτό διδασκαλίας, τις όποιες φοβίες υπάρχουν και ευνοεί και υπερτονίζει τους ήδη καθιερωμένους και υπάρχοντες τρόπους διδασκαλίας όσον αφορά την επιτυχή και αποτελεσματική διδασκαλία στην τάξη.

4. Οι κατηγορίες πιο αναλυτικά

4.1 Οι καινοτόμοι

Μέσα από μια συγκεκριμένη διαδικασία ανάλυσης, όπως η εύρεση και κωδικοποίηση σε κατηγορίες των ηχητικών και οπτικών ενδείξεων, όπως συγκεκριμένες δηλώσεις και συμπεριφορά από τους εκπαιδευόμενους-εκπαιδευτικούς, που καταγράφονταν σε ένα ημερολόγιο ημέρα με την ημέρα, ο ερευνητής αναγνώρισε ορισμένες, συνεχείς στάσεις των επιμορφούμενων που διαμόρφωσαν και τα συγκεκριμένα προφίλ. Η χρησιμοποίηση ενός συνδυασμού διαφορετικών εργαλείων έρευνας, αν και ήταν δύσκολο να εφαρμοστεί και να τα αναλύσει, ήταν αναγκαία για τη συλλογή και την εγκυρότητα των δεδομένων. Ορισμένα μέσα, όπως το λογισμικό NVivo, για την καταγραφή και ανάλυση των δηλώσεων των συμμετεχόντων, αποδείχθηκε επιτυχής επιλογή για τη μελέτη. Μέσω της διαδικασίας της ανάλυσης, ενδιαφέρουσες τοποθετήσεις-δηλώσεις προέκυψαν, οι οποίες και φέρουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όσον αφορά τη χρήση του υπολογιστή στη διδασκαλία στην τάξη, καθώς και τους συγκεκριμένους τρόπους διδασκαλίας.

Οι δηλώσεις αυτές κατηγοριοποιήθηκαν σε τέσσερις βασικούς τομείς και θέματα όσον αφορά τη συνολική στάση στη διδασκαλία μέσω της χρήσης των ΤΠΕ παιδαγωγική:

α. *Επιτυχής Μάθηση*: Οι διάφοροι τρόποι αντίληψης της αποτελεσματικής μάθησης των μαθητών από τους συμμετέχοντες.

β. *Συμπεριφορά*: Διαφορετικές στάσεις που υιοθετούνται και παρουσιάζονται από τα προαναφερόμενα προφίλ.

γ. *Δημιουργικότητα*: Διαφορετικές απόψεις για τη δημιουργικότητα των παιδιών, με τη χρήση ή μη της παιδαγωγικής ΤΠΕ από τις διαφορετικές ταυτότητες.

δ. *Πρόγραμμα Σπουδών*: Αποτελέσματα της εφαρμογής του συγκεκριμένου προγράμματος σπουδών στη διδασκαλία με τις ΤΠΕ και τις ποικίλες προσεγγίσεις στο θέμα με βάση τα διάφορα προφίλ.

Μετά από αυτό, ο ερευνητής μελέτησε και θα προσπαθήσει να αναλύσει λεπτομερώς κάθε μία από τις προ-αναφερόμενες προσωπικότητες, αρχής γενομένης με μια προσεκτική μελέτη των καινοτόμων εκπαιδευτικών.

Μια ενδιαφέρουσα πρόταση-δήλωση από τη συνέντευξη, η οποία στέκεται κριτικά και δικαιολογεί τη χρήση του υπολογιστή στη διδασκαλία στην τάξη, χαρακτηριστικό ενός εξαιρετικά καινοτόμου δασκάλου ήταν:

Χρησιμοποιώ τον υπολογιστή στην τάξη και στο εργαστήριο υπολογιστών. Μπορώ να δημιουργήσω σχέδια μαθημάτων για διάφορα μαθήματα όπως η Γεωγραφία, Ιστορία, Μαθηματικά και στη συνέχεια να εργαστούμε για τις δραστηριότητες και να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές στην επίλυση των ασκήσεων που έχουμε δημιουργήσει. Έτσι, μέσα από αυτό, τα παιδιά εμπλέκονται και στην παραγωγή μάθησης με τον υπολογιστή και όχι μόνο καταναλώνουν πληροφορίες. Αυτό συνδέει το σχολείο με το καθημερινό περιβάλλον και τις εμπειρίες των παιδιών και προάγει την παραγωγικότητα, τη δημιουργικότητα και τη λογική σκέψη. Ο δάσκαλος σήμερα δεν είναι η μόνη πηγή πληροφοριών και ο άνθρωπος που ξέρει τα πάντα. Ως εκ τούτου, όλοι μαζί πρέπει να βρούμε τις πληροφορίες με αναζήτηση στο Internet και να επιλέξουμε τις σχετικές και αξιόπιστες ιστοσελίδες που μπορούν να μας παρέχουν χρήσιμες για το μάθημα και τις δραστηριότητές μας πληροφορίες.

Οι Somekh και Davis (1997 σελ. 100-113) σχολίασαν ότι: «η εισαγωγή ενός υπολογιστή μέσα σε μια τάξη αλλάζει την παραδοσιακή δομή του περιβάλλοντος, στο οποίο οι μαθητές εξαρτώνται από το δάσκαλο ως πηγή των πληροφοριών: ο υπολογιστής μπορεί να είναι ένα εναλλακτική πηγή για τα δύο αυτά ».

Αντλώντας από τα στοιχεία της μελέτης, που προέρχεται από τις συζητήσεις και τις παρατηρήσεις, φαίνεται ότι οι περισσότεροι από τους καινοτόμους εκπαιδευτικούς είναι αυτοδίδακτοι, έχουν γνώσεις ηλεκτρονικού υπολογιστή και είναι ενθουσιώδεις στη χρήση τους. Είναι ευέλικτοι και ανοικτοί σε νέες μεθόδους και τρόπους διδασκαλίας, που ανακαλύπτουν μέσα από τη συμμετοχή τους με τους μαθητές τους και τη χρήση διάφορων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης με τη χρήση του υπολογιστή. Οι καινοτόμοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι υπέρ της παραγωγικότητας, της δημιουργικότητας των μαθητών και της λογικής σκέψης. Υιοθετούν διάφορες μορφές διδασκαλίας, οι οποίες είναι παρόμοιες με τη φιλοσοφία των νέων βιβλίων και ενθουσιώδεις στη διδασκαλία με τις νέες τεχνολογίες. Εμπνέουν τους άλλους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν τις ΤΠΕ. Από τις δηλώσεις τους

συνέντευξη, αυτό που φαίνεται να χρειάζεται περισσότερο είναι πρακτική καθοδήγηση για τη διδασκαλία των ΤΠΕ μέσω συνεχούς στήριξης και επιμόρφωσης. Οι, Διαμαντάκη, Ντάβου και Πανούση (2001) υποστήριξαν ότι: «Όσο περισσότερο ο δάσκαλος είναι ενήμερος τόσο πιο πολύ αναγνωρίζει και εκτιμά την πολυλειτουργικότητα της διδασκαλίας με τις νέες τεχνολογίες », 33-37.

4.2 Οι μετριοπαθείς

Όσον αφορά τους μετριοπαθείς παρατηρούμε από τις δηλώσεις τους, ορισμένα χαρακτηριστικά, όπως τα ακόλουθα:

Θα ήθελα να χρησιμοποιήσω τον υπολογιστή, αλλά δεν υπάρχουν υπολογιστές στο σχολείο. Δεν χρησιμοποιώ τους υπολογιστές, γιατί νομίζω ότι η χρήση του είναι περιορισμένη. Η χρήση του υπολογιστή σήμερα δεν υποστηρίζεται από τις τρέχουσες συνθήκες. Η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή δεν είναι συνδεδεμένη με το πρόγραμμα σπουδών και την εκπαιδευτική διαδικασία. Συνεπώς, κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να βρει, από μόνος του, διδακτικό υλικό του και να το παρουσιάσει. Αυτό σε πολλές περιπτώσεις, πιστεύω ότι θα μπορούσε να είναι και λάθος.

Οι συγκεκριμένης στάσης εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποτελεί μέλος μιας κοινότητας και περιβάλλοντος μάθησης που παρέχει και προωθεί, μέσω των μοντέλων διδασκαλίας και των εμπειρογνομώνων, ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που ενισχύει τη μάθηση με τις ΤΠΕ, την παροχή κινήτρων για την εφαρμογή της, παρέχοντας χρόνο για κριτική σκέψη και μελετώντας τις ιδιαιτερότητες της κάθε τάξης και μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη τις μαθησιακές ανάγκες τους, τις πεποιθήσεις, ιδέες και νοοτροπίες. Οι εκπαιδευτικοί, μέσω αυτής της προοπτικής θα είναι σε θέση να αποκτήσουν γνώση μέσα από δραστηριότητες που σχετίζονται με το συλλογικό πλαίσιο, την αλληλεπίδραση, τη συνεργατική σκέψη και συνεχή τη υποστήριξη από συναδέλφους και ειδικούς. (Lave & Wenger, 1991 pp.109-124)

Μελετώντας τις δηλώσεις, τις παρατηρήσεις και τις συζητήσεις με τους συγκεκριμένους δασκάλους ο ερευνητής πιστεύει ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί πρέπει να πειστούν ότι οι δεξιότητες και τις πρακτικές που αποκτήθηκαν από την επιμόρφωση του δεύτερου επιπέδου μπορούν να εφαρμοστούν με επιτυχία στην πράξη κατά τη διδασκαλία τους, και να συντελέσουν στην προώθηση της μάθησης με καρποφόρα αποτελέσματα.

4.3 Οι απρόθυμοι

Τέλος, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς που ταξινομούνται ως απρόθυμοι, ο ερευνητής επέλεξε τις ακόλουθες, αντιπροσωπευτικές δηλώσεις, που καταγράφηκαν στις συνεντεύξεις.

Μια αντιπροσωπευτική και λακωνική δήλωση ήταν η ακόλουθη:

Όχι, δεν χρησιμοποιώ τον υπολογιστή. Δεν νομίζω ότι χρειάζεται επειδή διδάσκω στο δεύτερο έτος του δημοτικού σχολείου.

Επιπλέον, μια ακόμη χαρακτηριστική δήλωση:

Προτιμώ το βιβλίο, τη μρωδιά και το φυλλομέτρημα του βιβλίου. Θα χρησιμοποιήσω τον υπολογιστή μία φορά το χρόνο μόνο και μόνο για να δείξω μερικά ενδιαφέροντα βίντεο από ένα CD-ROM για παράδειγμα των μοναστηριών του Αγίου Όρους. Το χρησιμοποίησα μετά από πολλή σκέψη. Μπορώ να χρησιμοποιήσω τον υπολογιστή μόνο όταν δεν μπορώ να βρω κάτι σε χαρτί. Προτιμώ να βρω κάτι σε ένα βιβλίο από ό, τι στον υπολογιστή. Θα πρέπει να χρησιμοποιώ τον υπολογιστή με προσοχή και πρέπει να επιλέγω πάντα τι πρέπει να χρησιμοποιήσω. Προτιμώ στη θερμική διαστολή στο πείραμα του μαθητή να δουν τα παιδιά το σκάσιμο του μπαλονιού ζωντανά, από ό, τι στην οθόνη του υπολογιστή. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά θυμούνται το γεγονός και συγκρατούν καλύτερα την εικόνα.

Μελετώντας τις δηλώσεις και τις παρατηρήσεις, ο ερευνητής προσδιόρισε ορισμένες ιδιότητες αυτών των ειδικών εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικό δείκτης των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών είναι η αρνητική κριτική για θέματα σχετικά τις ΤΠΕ, η ελάχιστη ή η μη-χρήση των νέων τεχνολογιών στην τάξη, μια μη-συμμετοχική και στατική-περιφερική στάση, έλλειψη συλλογικότητας καθώς και η αποφυγή ακόμα και των συζητήσεων για τις ΤΠΕ.

Σε μια έρευνα σχετικά με τα εμπόδια στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση, κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης από το πρώτο επίπεδο της εκπαίδευσης στα νησιά της Δωδεκανήσου στην Ελλάδα μέσω των ετών 2001-2005, οι Minaidi, Harlanis και Henry (2005) πρότειναν ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται χρόνο, τον προβληματισμό και την συνεχή υποστήριξη των εμπειρογνομόνων, τόσο στο σχολείο όσο και εκτός, προκειμένου να εφαρμόσουν και αποκτήσουν τις νέες πρακτικές διδασκαλίας, τις στρατηγικές, τις έννοιες, τις δεξιότητες, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις που επιτρέπουν την αποτελεσματική και επιτυχή χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση.

5. Συμπεράσματα

Ένα σημαντικό και ενδιαφέρον εύρημα αυτής της έρευνας είναι ότι ένας ανοικτός νους για κατάρτιση, προτάσεις, συμβουλές και υποστήριξη, καθώς και μια ανοιχτή σε νέες προκλήσεις συμπεριφορά καθώς και η προθυμία για τη διερεύνηση νέων οριζόντων στην εκπαίδευση οπλισμένη με θέληση και αποφασιστικότητα θα μπορούσε να προσφέρει ένα γόνιμο δρόμο για την επιτυχή κατάρτιση πρώτιστα και κατόπιν ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία στην τάξη. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά φαίνεται να έχουν υιοθετηθεί από καινοτόμους κυρίως εκπαιδευτικούς, η οποίοι και έκαναν την προσπάθεια και προχώρησαν αυτό το βήμα στην περαιτέρω αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην τάξη με βάση την επιμόρφωση. Από την άλλη πλευρά και από τις διάφορες δηλώσεις και στάσεις-συμπεριφορά, μια άλλη ενδιαφέρουσα στάση εκδηλώθηκε και καταγράφηκε. Αυτή η στάση παρουσίασε τις παρακάτω ιδιότητες: αντίσταση στην αλλαγή, ακαμψία και την τάση να παραμείνει κανείς στις καθιερωμένες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης που έχουν ήδη χρησιμοποιηθεί για πολλά χρόνια. Μια στάση που παρατηρήθηκε κυρίως στους *απρόθυμους εκπαιδευτικούς*. Θα

μπορούσε να υποστηριχθεί, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, ότι η συγκεκριμένη στάση δεν θα μπορούσε να προωθήσει και να εφαρμόσει μια συνεχή, αποτελεσματική και επιτυχή χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία στην τάξη. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν αυτά τα χαρακτηριστικά φαίνεται να έχουν υιοθετήσει μια μάλλον αυστηρή και κριτική στάση στη χρήση των νέων τεχνικών και πρακτικών στην τάξη με τη χρήση των ΤΠΕ, διατυπώνοντας μια σειρά από επιχειρήματα, όπως η έλλειψη κατάλληλων υποδομών, έλλειψη υποστήριξης, μη συνεργασία, μια εχθρική γενική πολιτική και κατευθύνσεις σχετικά με το θέμα, την απαίτηση ορισμένων οικονομικών και επαγγελματικών μόνους για τις προσπάθειές τους, την ανάγκη συμβατότητας των διδακτικών βιβλίων για το νέο μέσο, καθώς και την ανυπαρξία της συνεχούς ποιοτικής επιμόρφωσης και υποστήριξης.

Οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν ίσως να αλλάξουν εάν αναπτύξουν ορισμένα χαρακτηριστικά που θα τους επιτρέψουν να υιοθετήσουν συγκεκριμένες μορφές διδασκαλίας. Σύμφωνα με τα στοιχεία από την έρευνα, φαίνεται ότι μια σειρά παραγόντων που εμπλέκονται στην καινοτομία με τις ΤΠΕ μπορεί να τους επηρεάσει. Μελετώντας από τα ευρήματα της έρευνας, φαίνεται ότι, μεταξύ όλων των παραγόντων που διαπιστώθηκαν, η ηγέτιδα δύναμη στην υιοθέτηση και ενσωμάτωση νέων τεχνολογιών στην τάξη διδασκαλίας είναι η προσαρμογή της επιμόρφωσης στην προσωπικότητα και τις ανάγκες του εκπαιδευτικού. Επίσης ο βαθμός της δεκτικότητας στην καινοτομία και το επίπεδο προσαρμοστικότητας του κάθε εκπαιδευτικού στην προσπάθειά του να αλλάξει μεθόδους διδασκαλίας, καθώς και η βούληση να αγκαλιάσει τις ΤΠΕ. Επιπλέον η προσπάθεια να συνεργαστεί για την αποτελεσματική διδασκαλία με τη χρήση του νέου μέσου, μέσω της συνεργασίας με τον διευθυντή, και τους συναδέλφους αλλά και τον επιμορφωτή θα μπορούσε να αποτελέσει μέρος των πρωτογενών παραγόντων που στηρίζουν την αλλαγή προς την επιτυχή, αποτελεσματική και συνεχή εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στην τάξη.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Dowling, P.C and Brown, A.J. (2010) *Doing Research/Reading Research: Reinterrogating education*. London: Routledge.
- Diamantaki K. Davou B. and Panousis Y. (2001) *Representations and stances of teachers in the use of new technologies in secondary education*, Athens: Papazisis.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Makrakis, V. (1991) Computer-Resource Teachers: a study and a derived strategy for their use in in-service training, *Computers in Education*, 16 (1) pp. 43-49.
- Mavrogiorgos, G. (1999) *Training of teachers and training policies in Greece*, Greek Open University, Patras.

- Mavrogiorgos, G. (1996) The training of teachers: its phases and the socio-political frame. In: A. Gotovos, G. Mavrogiorgos, and P. Papakonstantinou. *Pedagogy criticism and educational practice*, Athens: Gutenberg, pp. 85-101.
- Minaidi, A. and Hlapanis, G. Henry (2005) Pedagogical obstacles in teacher training in information and communication technology, *Technology, Pedagogy and Education*, 4,14 (2) pp.241 – 254.
- Papadopoulou, G., Karamanis, M., Ioannou, B. and Houssou, E. (2001) Preparing teachers for the school of the information society in Greece, in: C. Crawford et al. (Eds.) *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2001*.
- Rogers, A. (1999) Improving the quality of adult literacy programmes in developing countries: the 'real illiteracies' approach, *International Journal of Educational Development* 19 (3) pp. 219-34.
- Rogers, A. (2003) What is the difference? *A New Critique Of Adult Learning And Teaching*, Leicester: NIACE
- Somekh, B. and Davies, R. (1991) 'Towards a pedagogy for information technology.' *The Curriculum Journal* 2(2).
- The Lisbon Strategy (2007) *The Lisbon Strategy And The Information Society*, European Commission, Information Society and Media.
- Tzimopoulos N. (2003) *Training Of Teachers In Ict, The Case Of The Inset Course Of The 1st Level, Basic Computer Skills, In The Cyclades Prefecture*, Patras: The Greek Open University,.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.

**Η Εκπαίδευση στον καιρό των Υπολογιστών: Ελεύθερη κατάδυση κοντά ...στο
ακρωτήριο του Απρόβλεπτου Μέλλοντος**

**Education in the ages of computing: Free diving around ...the Cape of Unpredictable
Future**

*Αλέξιος Μαστρογιάννης, Σχολικός Σύμβουλος 3^{ης} Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Αιτωλοακαρνανίας,
alexmastr@yahoo.gr*

*Alexios Mastrogiannis, School Advisor in Primary Education, Aitoloakarnania, Western Greece,
alexmastr@yahoo.gr*

Abstract: The integration of computers into the teaching and learning process was neither restful nor rosy. Boundless enthusiasm, backtracking, objections and skepticism have accompanied the demonstrations of the computer's binary data-passport during its arrival in classrooms. However, the third current period of the computer technology, with the internet lures as its "firepower", was crucial determinant for the acceptance of computers as an important and remarkable tool to teaching effectiveness. As might be expected, the budding ability of Web 3.0, with its individualized and person-centered focus, will weaken, perhaps, every pocket of resistance. Moreover, as this paper proceeds to, despite the fact that any anticipation could be suspicious, many more technological educational donors during the next decade will transform classrooms into impressive showrooms of computer applications and benefits. Is this fact meaning that the teacher's role in this glorious climate of technological revolution will be probably led to gradual decrease? In no case teachers should be redundant. The timeless usefulness and the leading role of teachers in using computers and ICTs in the daily, teaching practice will remain the only forever lasting clause.

Περίληψη: Η εισαγωγή του υπολογιστή στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν υπήρξε ούτε αβίαστη ούτε ρόδινη. Άκρατοι ενθουσιασμοί, αναδιπλώσεις, ενστάσεις και σκεπτικισμοί συνόδευαν την επίδειξη του δυαδικού του διαβατηρίου, κατά την άφιξή του στις σχολικές αίθουσες. Ωστόσο, η τρίτη, ενεστώσα περίοδος της Υπολογιστής τεχνολογίας, με κυρίαρχη «δύναμη πυρός» τα θέλγητρα του διαδικτύου, ήταν καθοριστική για την αποδοχή του υπολογιστή, ως αξιόμαχου μέσου διδασκαλίας. Οι δε, εκκολαπτόμενες δυνατότητες του Web 3.0, με τις εξατομικευμένες και προσωποκεντρικές εστιάσεις θα αποδυναμώσουν, μάλλον, κάθε εκπαιδευτικό θύλακα αντίστασης. Ακόμα, όπως συνεχίζει η παρούσα εργασία, και άλλα τεχνολογικά, εκπαιδευτικά δωρήματα, εντός της επόμενης δεκαετίας, αν και οποιαδήποτε πρόβλεψη καθίσταται παρακινδυνευμένη, θα μεταβάλουν τις σχολικές αίθουσες σε αξιόλογα εκθετήρια υπολογιστικών εφαρμογών και ωφελημάτων. Και ο ρόλος του δασκάλου, σε αυτό το ευδαιμονικό κλίμα της τεχνολογικής επανάστασης, θα αποβαίνει σταδιακά μειούμενος;

Φυσικά και σε ουδεμία περίπτωση ο δάσκαλος θα περιττεύει. Η διαχρονική αναγκαιότητα και η πρωταγωνιστικότητα του ρόλου του δασκάλου στην αξιοποίηση του υπολογιστή και των ΤΠΕ γενικότερα, στην καθημερινή, διδακτική πρακτική θα παραμένει εσαεί, η μόνη ρήτρα.

Λέξεις κλειδιά: ΤΠΕ Τεχνολογία, Web 3.0, φορέσιμες συσκευές, μέλλον, εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η πληροφορική επιστήμη έχει μεταβάλλει ριζικά, σχεδόν κάθε ανθρώπινη δράση, πράξη και ενέργεια. Σχεδόν όλες οι ανθρώπινες στιγμές είναι πρόθυμα παραδομένες ή αναγκαστικά ενδίδουν στις καταγιστικά εμφανιζόμενες εφαρμογές της. Η επικοινωνία, οι συναλλαγές, η περιθάλψη, οι συγκοινωνίες, η καθημερινή ατζέντα, η ψυχαγωγία, η βιομηχανία και φυσικά η εκπαίδευση διαμορφώνονται δυναμικά, διαχρονικά και ασταμάτητα, από το ψηφιακό, μαγικό ραβδί των μικροεπεξεργαστών των υπολογιστών. Η εποχή της πληροφορίας έχει ανοιξιάτικα χρώματα και μυρωδιές. Στο εαρινό κατώφλι αυτό, με την υπερπαραγωγή πληροφορίας και γνώσης, τουλάχιστον το 97% της παγκόσμιας γνώσης θα συσσωρεύεται κατά τη διάρκεια ζωής ενός ανθρώπου (στο Molebash, 1999). Μόνο το υπόλοιπο 3% θα είναι πρωτύτερο της γέννησής του! Σύμφωνα με την International Data Corporation, το μέγεθος του ψηφιακού υλικού, το οποίο δημιουργήθηκε παγκοσμίως το 2010 ανήλθε σε ένα zettabyte. Το 2011 ξεπέρασε τα 1,8 zettabytes, ενώ 2.7 zettabytes πλημμύρισαν τις ημέρες και νύχτες του 2012 (1 zettabyte 10^{21} bytes = 1 τρισεκατομμύριο gigabytes).

Η καριέρα του υπολογιστή, ως μέσου διδασκαλίας, μπορεί να χαρακτηριστεί ως ευδοκίμως αρχίσασα, αφού με το αρχίνημά της άλλαξε ή τροποποίησε τους τρόπους και τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης αλλά και τις εκπαιδευτικές πρακτικές και διαδικασίες. Μάλιστα, ο ρόλος των υπολογιστών στην εκπαίδευση έχει εξελιχτεί πολύ από την εισαγωγή τους και εντεύθεν (Aslan & Reigeluth, 2011).

Ωστόσο βέβαια, οι φωνές διαμαρτυρίας και ο σκεπτικισμός ως προς τη χρήση των υπολογιστών στις αίθουσες δεν εκλείπουν. Θεωρούνται και από ειδικούς ακόμα, βαρετοί και αντικοινωνικοί, ένα καταφύγιο για λοξίες και μια μηχανική, απάνθρωπη μορφή κατάρτισης, με τετριμμένες και επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες (Stahl et al., 2006). Μια δυσκαμψία, μια διαχρονική αρνητικότητα στην υιοθέτηση κάθε τι άγνωστου και καινούργιου, μια αδικαιολόγητη, τεχνολογική φοβία είναι γεγονός ότι βαραίνει την εκπαιδευτική κοινότητα, όπως καταγράφεται τα τελευταία 300 και πλέον χρόνια (Thornburg, 1992; Μαστρογιάννης, 2011). Για παράδειγμα, οι δάσκαλοι αντιδρώντας το 1703, στην εισαγωγή των πλακών, ως μέσων διδασκαλίας αποδομούσαν την αξία τους, ισχυριζόμενοι πως «οι μαθητές, σήμερα, δεν μπορούν να προετοιμάσουν το μυαλό τους για να λύνουν προβλήματα. Εξαρτώνται από τις πλάκες, οι οποίες, ασφαλώς είναι και πανάκριβες. Τι θα κάνουν όταν πέσει η πλάκα και σπάσει; Θα είναι αδύνατον να γράψουν». 250 χρόνια αργότερα, εκπαιδευτικοί έπνεαν τα μένεα και κατακεραύνωναν την ευχρηστία των στυλό «μπικ», διατεινόμενοι σθεναρώς ότι «τα στυλό διαρκείας θα αποτελέσουν αληθινή συμφορά για τα σχολεία. Οι μαθητές

χρησιμοποιούν αυτά τα εργαλεία και τα ρίχνουν έπειτα στα σκουπίδια. Οι αρετές της λιτότητας και της οικονομίας εγκαταλείπονται. Οι επιχειρήσεις και οι τράπεζες ουδέποτε θα επιτρέψουν τέτοιες ακριβές πολυτέλειες». Στις δύο παραπάνω περιπτώσεις ασφαλώς, αλλά και σε πολλές άλλες, ο χρόνος εκδήλωσε απροκάλυπτη ευμένεια στην τεχνολογία και διέψευσε κατηγορηματικά και ολοκληρωτικά τις εκπαιδευτικές προβλέψεις και ενστάσεις. Ωστόσο, μέχρι την ανατολή του τρέχοντος αιώνα, υπήρξε καταφανής δυστοκία στην κατανόηση της τεχνολογίας των υπολογιστών πέραν από τους ειδικούς, γεγονός που αναχαίτισε σημαντικά, τη χρήση των υπολογιστών στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Ortega & Bravo, 2000). Δεν θα πρέπει, ωστόσο, να παραβλέπεται ότι η εκπαιδευτική τεχνολογία, που ορίζεται αδρομερώς, ως η μελέτη και η πρακτική χρήσης της τεχνολογίας ως υποστηρίκτριας της μάθησης και της διδασκαλίας, έχει διεπιστημονική κατατομή, γεγονός που δυσχεραίνει, ίσως, τη σπουδή της. Πολλές είναι οι επιστήμες, που αποτελούν τους αιμοδότες της, όπως η παιδαγωγική, η γνωστική επιστήμη, οι ΤΠΕ, η ψυχολογία, η πληροφορική αλλά και η μηχανική (Aranda, et al., 2000; Cilesiz & Spector, 2014).

1. Περίοδοι Υπολογιστής τεχνολογίας

Η διεθνής βιβλιογραφία προτείνει τον διαχωρισμό της υπολογιστικής τεχνολογίας σε τρεις ευδιάκριτες περιόδους, οι οποίες αποτέλεσαν ταυτόχρονα και καταλυτικούς, προωθητικούς σταθμούς της. Χαρακτηριστικό κριτήριο και διαφοροποιό συστατικό για τις περιόδους αυτές αναδεικνύονται οι εμβληματικές φιγούρες των κυρίαρχων υπολογιστικών εργαλείων τους (Aslan & Reigeluth, 2011). Η πρώτη περίοδος από το τέλος της δεκαετίας του 50 ως το 1980, συμπλέκεται με τους κεντρικούς - μεγάλους υπολογιστές, η δεύτερη, από το 1980 μέχρι τα τέλη του 2000, είναι η περίοδος των μικροϋπολογιστών, και η τρίτη, αυτή που διατρέχει τον νέο αιώνα, είναι αφιερωμένη στην παντοκρατορία του Διαδικτύου.

Αλλά και κατά την τελευταία αυτή περίοδο, του Διαδικτύου, έχουν παρατηρηθεί τρεις υποπερίοδοι, βαφτισμένες ως WEB 1.0, WEB 2.0 και WEB 3.0, στις οποίες κυρίαρχο χαρακτηριστικό, κατά σειρά και αντίστοιχα, ήταν η ανάγνωση, η ανάγνωση και η γραφή και τέλος, όσον αφορά στο WEB 3.0, η ανάγνωση, η γραφή και η εκτέλεση αλλά και η πραγματοποίηση νοημόνων και γνωστικών διεργασιών από τις μηχανές (Rajin & Manohar Lal, 2011). Αναλυτικότερα, το WEB 1.0, μέχρι το 2000, ήταν προσανατολισμένο στη διάδοση και τη διάχυση των πληροφοριών, υστερούσε σε δυναμικότητα και ο χρήστης απλώς περιηγούνταν παθητικά, κλειστούς ιστότοπους. Ακολούθως, η πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα υπήρξε ο οριοθετημένος κοιτώνας του WEB 2.0, του λεγόμενου και ως κοινωνικού ιστού. Η συνεργασία, η συμμετοχικότητα, η κοινωνικότητα και η αλληλεπίδραση ήταν οι κυρίαρχες αιχμές και βάσεις στις ψηφιακές πλατφόρμες του WEB 2.0.

2. Ο σημασιολογικός Ιστός Web 3.0

Στις μέρες μας, ο σημασιολογικός Ιστός Web 3.0 (Armstrong, 2009), όρος που εμφανίστηκε το 2006, υφάινεται μέσω των άμεσων προσαρμογών, των εξατομικευμένων και προσωποποιημένων εφαρμογών αλλά και μέσω των ευφυών αναζητήσεων. Τα απολύτως απροσμέτρητα δεδομένα (θα) είναι προσβάσιμα από οπουδήποτε, αφού τα smart phones, ήδη κατέκλυσαν την αγορά, αναπαυόμενα στα δάκτυλα των υπηκόων της ψηφιοχώρας. Το Web 3.0, κάνοντας τις πληροφορίες πιο κατανοητές από τις μηχανές, τις καθιστά ευκολότερες κατά τη συλλογή και την επεξεργασία και, για αυτό, περισσότερο ουσιαστικές στους χρήστες (Ohler, 2008). Συγκεκριμένα, τέσσερα είναι τα χαρακτηριστικά (Rajiv & Manohar Lal, 2011), που προσδίδουν τη διαδικτυακή αίγλη στο Web 3.0. Καταρχάς, μνημονεύεται η νοημοσύνη (intelligence), αφού για παράδειγμα οι διαφορετικές γλώσσες δε θα υφίστανται πλέον ως πρόβλημα, καθότι οι άνθρωποι θα συνεννοούνται εύκολα και θα έχουν πρόσβαση σε οποιοδήποτε κείμενο, μέσω της αυτόματης μετάφρασης, σε οποιαδήποτε γλώσσα του κόσμου. Η εξατομίκευση (personalization) ακολούθως, θα αναβαθμιστεί εκτενώς στα πλοκάμια του σημασιολογικού ιστού, δεδομένου ότι οι προσωπικές προτιμήσεις θα ικανοποιούνται σημαντικά, κατά τη διάρκεια διάφορων δραστηριοτήτων, όπως έρευνα, επεξεργασία πληροφοριών ή δημιουργία εξατομικευμένων portal στο Διαδίκτυο (Rajiv & Manohar Lal, 2011). Η διαλειτουργικότητα (interoperability) αποτελεί το τρίτο στη σειρά, χαρακτηριστικό γνώρισμα του Web 3.0, το οποίο θα προκύπτει και θα αναδύεται μέσω της συνεργασίας, της ανταλλαγής γνώσεων και πληροφοριών και της επαναχρησιμοποίησης (Anido, et al., 2001). Ακόμα, η δυνατότητα πολλών μηχανών και ηλεκτρονικών συσκευών (ακόμα και οικιακών), να «τρέχουν» εφαρμογές του Web 3.0, θα είναι κοινός τόπος στα... στημόνια και τα μιτάρια του αργαλειού του σημασιολογικού ιστού. Τέλος, το τέταρτο χαρακτηριστικό, η εικονικοποίηση (virtualization) θα βρίσκει κατάλληλες διεξόδους στις υψηλές, ευρυζωνικές ταχύτητες αλλά και στα 3D περιβάλλοντα των online εικονικών κόσμων (Rajiv & Manohar Lal, 2011).

Οι επιπτώσεις του WEB 3.0 στην εκπαίδευση προμηνύονται δραστικές σε τρεις τομείς (Ohler, 2008): Στην κατασκευή της γνώσης, μέσω των ευφυών αναζητήσεων στο διαδίκτυο και της οργάνωσης των αποτελεσμάτων αλλά και στα εξατομικευμένα προγράμματα μάθησης, που ευνοούν την αδύνατη περιχάραξη βηματισμού, κατά την κατάκτηση της γνώσης. Επιπλέον, τα 3D-wikis, τα 3D γραφικά, οι ευφυείς-νοήμονες πράκτορες, οι εικονικοί κόσμοι και οι βιβλιοθήκες είναι κάποια από τα πολλά προκείμενα του WEB 3.0 στην εκπαίδευση. Ένα δεύτερο επακόλουθο της έλευσης του WEB 3.0 θα είναι η ουσιαστικότερη και λιγότερο χρονοβόρα αξιοποίηση των δικτύων προσωπικής μάθησης (Personal Learning Network-PLN), μέσω θεματικών κατηγοριοποιήσεων και σύνθεσης των πληροφοριών, προσαρμοσμένων στις προσωπικές απαιτήσεις του χρήστη (Ohler, 2008; Ζακόπουλος κ.ά., 2010). Ο τελευταίος αντίκτυπος του σημασιολογικού ιστού στην εκπαίδευση αφορά στις δυνατότητες ενεργοποίησης προσωπικών ρυθμών διαχείρισης εκπαιδευτικών ζητημάτων,

όπως για παράδειγμα η επιλογή μαθημάτων από διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα, κατά την προσπάθεια απόκτησης ενός πτυχίου.

Διαφαίνεται ξεκάθαρα, λοιπόν, ότι η υπολογιστική τεχνολογία εισέρχεται σε μια νέα εποχή, κατά την οποία ο άξονάς της και το κύριο μέλημα στην ατζέντα της θα περιστρέφεται γύρω από εξατομικευμένες πρακτικές, προσαρμοσμένες και προσανατολισμένες στις προσωπικές βουλήσεις και αναζητήσεις του χρήστη. Οι Aslan & Reigeluth (2011) την ονομάζουν «εξατομικευμένη περίοδο» με κυρίαρχη τεχνολογία τα «εξατομικευμένα, ολοκληρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα» και κύριες λειτουργίες την αρχειοθέτηση, τον προγραμματισμό και την αξιολόγηση, καθώς επίσης και δευτερεύουσες λειτουργίες όπως η επικοινωνία, η καταγραφή δεδομένων που αφορούν στους μαθητές, η ενημέρωση του σχολικού προσωπικού αλλά και θέματα διοικητικής φύσης.

3. ...Κοινή γαρ η τύχη και το μέλλον αόρατον

Μέσω, λοιπόν, των αναμενόμενων χαρακτηριστικών και πλεονεκτημάτων του WEB 3.0 εισήλθαμε, ήδη, στις σκιώδεις και σκοτεινές λεωφόρους του «υπολογιστικού μέλλοντος». Φυσικά, και στην περίπτωση της εκπαίδευσης, η μικρή προϊστορία της εκπαιδευτικής τεχνολογίας δεν εγγυάται ασφαλείς προβλέψεις (Μαστρογιάννης & Τρύπα, 2010). Την αδυναμία πρόγνωσης επιτείνει η γενική, εγγενής δυσκολία κάθε είδους προβλέψεων, ιδιαίτερα δε, στο τεχνολογικό πεδίο. Η παραδοχή του Alan Kay, Αμερικανού επιστήμονα των υπολογιστών ότι «η τεχνολογία είναι οτιδήποτε εφευρίσκεται, αφότου έχουμε γεννηθεί, όλα τα άλλα είναι απλώς, κάποια πράγματα» είναι αφοπλιστική και επιβεβαιωτική. Επιπλέον, οι τεχνολογικές προφητείες δυσχεραίνονται και επιβαρύνονται εξαιτίας και της πλημμελούς κατανόησης και της αμφισβήτησης, από την κοινή γνώμη, των δυνατοτήτων της ψηφιακής τεχνολογίας, ως ριζοσπαστικού μέσου αλλαγής και βελτίωσης της εκπαίδευσης (Ulricsak & Facer, 2012). Πάντως το 1981, ο William F. Atchison πιθανολογούσε επιτυχώς, αφού τα χρόνια που μεσολάβησαν τον δικαίωσαν, ότι «σε μερικά χρόνια, οι μαθητές θα παίρνουν τους υπολογιστές τους στην τάξη, ενώ υπολογιστές θα υπάρχουν στα περισσότερα σπίτια και σε όλες τις βιομηχανίες και τους οργανισμούς. Οι χιλιάδες βάσεις δεδομένων θα είναι διαθέσιμες, και το ευρύ κοινό θα μάθει πώς να τις χρησιμοποιήσει, τότε. Από εμάς εξαρτάται, ώστε να ακολουθηθεί μια επιθετική, εκπαιδευτική πολιτική στην επιστήμη της πληροφορικής αλλά και στη μύηση του κοινού στη χρήση των υπολογιστών» (Atchison, 1981).

Αλλά και σήμερα, μια και πλέον τριακονταετία μετά τον Atchison, η ίδια αναγνώριση του ανθρώπινου παράγοντα, ως θεμελιώδους διαμορφωτή του μέλλοντος, εξακολουθεί να υφίσταται. Το μέλλον, δεν πλάθεται από την τεχνολογία αυτή καθαυτή, αλλά από τους ανθρώπους, που τη σχεδιάζουν και τη χρησιμοποιούν (Ulricsak & Facer, 2012). Μάλιστα η διαμόρφωση του μέλλοντος είναι μια συμπαραγωγική, οσμωτική, συνθετική διαδικασία, στηριγμένη στις συνεισφορές του πλήθους των ειδικών και των ειδημόνων. Λάθη του παρελθόντος μπορούν να αποτελέσουν τους καλύτερους συμβούλους κατά τη δόμηση και τη

σκιαγράφηση του μέλλοντος. Για παράδειγμα, «όλα τα παιδιά χρειάζεται να μάθουν προγραμματισμό», ή «τα παιδιά απλώς να συνδεθούν στο Διαδίκτυο» είναι κάποια άστοχα μόντο, που αποπροσανατόλισαν και παρεμπόδισαν μια αποτελεσματική ενσωμάτωση των υπολογιστών στην εκπαίδευση (Soloway & Norris, 1997).

Κάποιες, βασικές αρχές, οι οποίες ενδεχομένως να συνθέτουν ευνοϊκότερες προοπτικές για μια βέλτιστη, μελλοντική αξιοποίηση της υπολογιστικής τεχνολογίας στην εκπαίδευση, συνυπολογιζομένων και των τορπιλισμών του παρελθόντος, μπορούν να συνοψιστούν στις ακόλουθες τέσσερις (Facer & Sandford, 2010):

- i. Κάθε εργασία για το μέλλον της εκπαίδευσης πρέπει να στοχεύει στην πρόκληση υποθέσεων παρά σε τρέχουσες προβλέψεις
- ii. Το μέλλον δεν καθορίζεται από τις τεχνολογίες
- iii. Η σκέψη για το μέλλον περιλαμβάνει πάντα αξίες και πολιτικές
- iv. Η εκπαίδευση έχει μια σειρά από ευθύνες, οι οποίες πρέπει να αντανακλώνται σε κάθε έρευνα και σε κάθε μελλοντικό της όραμα.

Σε αυτά τα αφυδατωμένα εκ τοις πράγμασι, αλλά δικαιολογημένα ασφαλώς, περιθώρια προβλέψεων που αφορούν στο άμεσο υπολογιστικό, εκπαιδευτικό μέλλον, μια απόπειρα πρόγνωσης θα συναντούσε, οπωσδήποτε, πέραν των όσων αναφέρθηκαν ως εξάρτυση του WEB 3.0, τα μαθητοκεντρικά περιβάλλοντα μάθησης, τα πολλά δωρεάν εργαλεία της Microsoft για την εκπαίδευση (Learning Suite, Kodu), το νέο, ελκυστικό, οπτικό περιβάλλον προγραμματισμού Scratch, τα νέα παιχνίδια για εκπαιδευτική χρήση (Jong et al., 2013) και τα ελεύθερα και ανοιχτού κώδικα λογισμικά. Η δημιουργία μιας, κατά το δυνατό, μαθησιακής μέθεξης, μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων, διαδικασιών γνωστικής διερεύνησης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης θα παραμένει εσαεί ο διαχρονικός, απώτερος εκπαιδευτικός στόχος.

Επιπλέον, μέσα στα επόμενα 5 χρόνια (Johnson, et al., 2013) οι ταμπλέτες, αυτές οι μικρές, ελκυστικές συσκευές, θα κυριαρχήσουν στην αγορά ως απαραίτητα εκπαιδευτικά εργαλεία, εντός και εκτός αίθουσας, ενώ οι 3D εκτυπωτές με οπωσδήποτε, δελεαστικότερες τιμές, θα αποδίδουν τρισδιάστατα σχέδια και πρότυπα στη μηχανική, στις τέχνες, στη χημεία, στην αρχιτεκτονική και σε όλες γενικά τις επιστήμες.

Οι φορετές/φορέσιμες - ενδυτές συσκευές (συσκευές οι οποίες φοριούνται - Wearable Technologies), είναι ενδυματικό υλικό και αξεσουάρ, στο οποίο είναι προσαρμοσμένα υπολογιστές και τεχνολογίες, ώστε να παρέχονται πρακτικές, καθημερινές λειτουργίες. Κάλλιστα δε, μπορούν να χρησιμοποιηθούν και σε έρευνες επειδή οι ειδικοί αισθητήρες που διαθέτουν παρακολουθούν δεδομένα, σε πραγματικό χρόνο, όπως για παράδειγμα τον καρδιακό παλμό, τον αριθμό των βημάτων κατά το περπάτημα, τη χρονική διάρκεια του ύπνου μας αλλά ακόμα και τις κινήσεις μας κατά τη διάρκεια της νύχτας. Αντιπροσωπευτικότερο παράδειγμα φορετής/φορέσιμης συσκευής είναι τα γυαλιά της Google, μέσω των οποίων μπορούν να γίνονται βιντεοσκοπήσεις, φωτογραφίες, συνομιλίες,

διαμοιρασμοί ψηφιακού υλικού, προγνώσεις καιρού, αλλά μπορούν ακόμα να χρησιμεύσουν και ως Συστήματα Θεσιθεσίας (GPS). Μάλιστα, στο τέλος Αυγούστου του 2013, ανακοινώθηκε στον τύπο ότι πραγματοποιήθηκε ακόμα και χειρουργική επέμβαση με τη βοήθεια των Google Glass. Βέβαια αυτού του είδους η τεχνολογία, ως εκπαιδευτικό δεκανίκι, προορίζεται αρχικά για την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Το «The NMC Horizon Report, 2013» συνεχίζει τις προβλέψεις, ποντάροντας με σιγουριά στην εντατικοποίηση, όσον αφορά στα Μαζικά, Ανοιχτά Διαδικτυακά Μαθήματα (Massive Online Open Courses -MOOC), το λεγόμενο «δωρεάν ψηφιακό πανεπιστήμιο». Η νέα αυτή μορφή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης προσφέρει διαδραστικούς κύκλους σπουδών σε πολλά και διάφορα, γνωστικά αντικείμενα, επιτρέποντας σε αρχάριους, μαθητές, φοιτητές και επαγγελματίες να αποκτήσουν νέες δεξιότητες, αλλά και να βελτιώσουν τις υπάρχουσες γνώσεις τους και τις πρακτικές τους (Johnson, et al., 2013). Με την αποπεράτωση των μαθημάτων δεν παρέχεται ωστόσο κανονικό πτυχίο, παρά μόνο ένα απλό πιστοποιητικό παρακολούθησης. Τον Σεπτέμβριο του 2013 ανακοινώθηκε, πως η Google, από τα μέσα του 2014, θα αρχίσει συνεργασία με την πλατφόρμα Edx, η οποία παρέχει online μαθήματα και ήδη συνεργάζεται μεταξύ των άλλων και με το MIT, το Harvard και το Πανεπιστήμιο του Berkeley.

Μια άλλη προφητεία, που μάλλον προσιδιάζει περισσότερο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι τα Learning Analytics (Long & Siemens, 2011; Ferguson, 2012; Clow, 2102; Johnson, et al., 2013), μια σημαντική περιοχή της σύγχρονης τεχνολογίας, ο πλέον δραματικός παράγοντας, που διαμορφώνει το μέλλον, κυρίως της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, κατά την τελευταία δεκαετία. Τα Learning Analytics είναι η μέτρηση, η συλλογή, η ανάλυση και η καταγραφή των στοιχείων και δεδομένων, που αφορούν στους μαθητές και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και περιβάλλον που βρίσκονται, με σκοπό την κατανόηση και τη βελτιστοποίηση της μάθησης και των σχετικών περιβαλλόντων, στα οποία αυτή λαμβάνει χώρα. Τα Learning Analytics υπόσχονται να μετασχηματίσουν την εκπαίδευση και τη μάθηση. Επίσης στοχεύουν να μεταλλάξουν τα εκπαιδευτικά ιδρυτήματα σε οργανισμούς, οι οποίοι θα λαμβάνουν σίγουρες αποφάσεις, βασισμένες σε ακλόνητα, ποσοτικοποιημένα στοιχεία και δεδομένα.

Ακόμη μέχρι το 2016, η εκπαίδευση θα έχει παραχωρήσει άπλετο χώρο στα παιχνίδια και την παιχνιδιοποίηση (gamification), αναβαθμίζοντάς τα σε δραστικά και δελεαστικά μέσα διδασκαλίας. Τα παιχνίδια και η παιχνιδιοποίηση είναι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Τα εκπαιδευτικά παιχνίδια προσηλώνουν και αιχμαλωτίζουν τον μαθητή στο παιχνίδι, ενώ η παιχνιδιοποίηση στοχεύει να ενσωματώσει στοιχεία του σχεδιασμού παιχνιδιών σε μη παιγνιώδεις δραστηριότητες (Johnson, et al., 2013). Ο όρος αυτός της παιχνιδιοποίησης, πρωτοχρησιμοποιήθηκε το 2008 και υιοθετήθηκε ευρέως το δεύτερο εξάμηνο του 2010, αν και ακόμα υπάρχουν έντονες αντιπαραθέσεις ως προς την πλήρη οριοθέτηση και νοηματοδότησή του (Deterding, et al., 2011; Huotari, & Hamari, 2012). Σε κάθε περίπτωση, η παιχνιδιοποίηση χρησιμοποιεί μεθόδους, τεχνικές, μηχανισμούς και χαρακτηριστικά δανεισμένα από τον κόσμο των παιχνιδιών, σε περιβάλλοντα και δραστηριότητες, οι οποίες

μάλλον δεν προδίδουν το υποβόσκον και υφέρπον «παιχνίδισμά τους» (Παπάζογλου-Παπαζογλάκης, 2013). Αυτή η επιζητούμενη αυτόβουλη και αυθόρμητη συμμετοχή των μαθητών σε τέτοιου είδους «παιχνιδοποιημένες» δραστηριότητες σκοπεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλήματος αλλά και γενικά, στην ανάδειξη της μάθησης, μέσω ελκυστικών, ιλαρών και διασκεδαστικών διαδικασιών (Zichermann & Cunningham, 2011; Παπάζογλου-Παπαζογλάκης, 2013).

Η ανθρώπινη ροπή προς τα παιχνίδια και η κατάπνιξη της αντίδρασης κατά την εμπλοκή σε ανιαρές και κουραστικές δραστηριότητες βρίσκουν περίσσεια παιδαγωγική θαλπωρή στα χαρωπά περιβάλλοντα των παιχνιδοποιήσεων, μια προοπτική που θα αξιοποιηθεί δεόντως ως εκπαιδευτική πρακτική τα αμέσως επόμενα χρόνια. Δύο ενδεικτικά, απλά παραδείγματα που αντλήθηκαν τυχαία από το Διαδίκτυο βρίσκονται στις παρακάτω δύο διευθύνσεις του youtube: <http://www.youtube.com/watch?v=YjcxdsprXRc#t=102>, η οποία σχετίζεται με την εκμάθηση του Microsoft Office και <http://www.youtube.com/watch?v=WyzJ2Qq9Abs#t=12>, όπου προσφέρονται δυνατότητες εκμάθησης μιας γλώσσας και ταυτόχρονα μετάφρασης στο Διαδίκτυο.

Αξίζει, επίσης, να επισημανθεί ότι οι ΤΠΕ, για τα επόμενα χρόνια, θα συναντήσουν πρόσφορα εδάφη αξιοποίησής τους στις αναπτυσσόμενες χώρες, με την υψηλή προσδοκία για μεταρρυθμιστικές αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα, για πρόοδο της κοινωνικής ισότητας αλλά και για επίτευξη της οικονομικής ανάπτυξης (Kozma & Vota, 2014). Μάλιστα, ο ψηφιακός εγγραμματοςμός θα προσφέρει διεξόδους (πνευματικής) ελευθερίας, εκεί όπου μειονότητες υποφέρουν από δυσμένειες και αποκλεισμούς, όπως για παράδειγμα, τα περιορισμένα από τον νόμο ή τις παραδόσεις δικαιώματα των γυναικών (Tristan-Lopez & Ylitalurri-Salcedo, 2014).

Τέλος, δύο ακόμα, πολλά υποσχόμενες, μορφές της τεχνολογίας, το υπολογιστικό νέφος (cloud computing) και τα κοινωνικά λειτουργικά συστήματα (social operating systems), ήδη άρχισαν να εκπορθούν τα περιτείχισμα της εκπαίδευσης και της έρευνας την τρέχουσα δεκαετία (Greenhow et al., 2009).

Το υπολογιστικό νέφος είναι ένα μοντέλο για την, κατόπιν παραγγελίας και πληρωμής, πρόσβαση στο διαδίκτυο, σε μια κοινή ομάδα διαμορφώσιμων υπολογιστικών πόρων, όπως υπολογιστική ισχύ, δίκτυα, κεντρικοί υπολογιστές, αποθήκευση, web εφαρμογές και υπηρεσίες (Mell & Grance, 2009). Οι πόροι αυτοί είναι άμεσα και γρήγορα προσπελάσιμοι από τον χρήστη μέσω του υπολογιστή του ή άλλων συσκευών (Tablet, Smartphone), συνδεδεμένων ασφαλώς στο διαδίκτυο και πληρώνονται μόνο όταν χρησιμοποιούνται (π.χ. όπως η παροχή ηλεκτρικού ρεύματος ή πόσιμο νερού). Το υπολογιστικό νέφος αναφέρεται στις εφαρμογές που παρέχονται στο Διαδίκτυο ως υπηρεσίες αλλά και στο hardware και software των κέντρων δεδομένων, που προσφέρουν αυτές τις υπηρεσίες (Armburst, et al., 2009). Δίδεται έτσι η δυνατότητα στους χρήστες να αποφεύγουν πολυδάπανες αγορές για υπολογιστές και τα παρελκόμενά τους, αφού εφάμιλλες υπηρεσίες μπορεί να νοικιαστούν, κατ' επιθυμία, από το διαδίκτυο και να χρεωθούν για όσο χρόνο χρησιμοποιηθούν (pay as

you go, manner). Για παράδειγμα, ένας χρήστης μπορεί να νοικιάζει και να χρησιμοποιεί, με μια μικρή μηνιαία επιβάρυνση, πανάκριβα πολλές φορές, online εργαλεία και λογισμικά, τα οποία τρέχουν στο διαδίκτυο, δίχως να αναγκάζεται να τα αγοράζει και να τα εγκαθιστά στον υπολογιστή του. Ήδη, αυτές οι δελεαστικές καινοτομίες του υπολογιστικού νέφους έχουν προκαλέσει τεράστιο ενδιαφέρον στη βιομηχανία της τεχνολογίας της πληροφορίας και τα ποσά που διακινούνται υπερβαίνουν τις προβλέψεις (Khajeh-Hosseini et al., 2010).

Η ακαδημαϊκή κοινότητα δε θα μπορούσε να παραμείνει αμέτοχη, φυσικά, στη νέα αυτή τεχνολογική πρόκληση και άρχισε να προσδοκά οφέλη διερευνώντας τον αντίκτυπο του cloud computing στη διδασκαλία, τη μάθηση και την έρευνα. Υποστηρίζεται (Greenhow et al., 2009) ότι οι προσφερόμενες δυνατότητες του υπολογιστικού νέφους στην υιοθέτηση νέων εκπαιδευτικών και ερευνητικών πρακτικών, εκ μέρους των μαθητών φοιτητών, ερευνητών και δασκάλων, μπορεί να επιφέρουν επαναστατικές αλλαγές σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Όλοι οι συμμετέχοντες και μετερχόμενοι έρευνας ή και παιδείας, ακόμα και αν ανήκουν σε διαφορετικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, μπορούν να μοιράζονται την πρόσβαση σε εξειδικευμένο λογισμικό, όπως για παράδειγμα 3D προγράμματα μοντελοποίησης, αλλά και να αξιοποιούν τη δύναμη των υπερυπολογιστών μέσω του Διαδικτύου. Ήδη από το 2009 διαφάνηκε η προστιθέμενη αξία του cloud computing, μέσω της αξιοποίησης των Web-based εφαρμογών της Google, όπως GoogleDocs, υπολογιστικά φύλλα Google και Google Calendar. Οι μαθητές διάφορων σχολείων εργάστηκαν όλοι μαζί online και από απόσταση βέβαια, οδηγώντας τους ερευνητές-δασκάλους στην ανάπτυξη νέων πρακτικών αξιολόγησης και νέων μεθόδων ελέγχου γνώσεων (Greenhow et al., 2009).

Η έτερη τεχνολογική αιχμή, η οποία θα μεταπλάσει και θα μεταμορφώσει τις εκπαιδευτικές πρακτικές, αφορά στα κοινωνικά λειτουργικά συστήματα. Σύμφωνα με το διαδικτυακό λεξικό «The free dictionary» (www.thefreedictionary.com), τα κοινωνικά λειτουργικά συστήματα μπορεί να οριστούν ως μια πλατφόρμα λογισμικού, η οποία εξυπηρετεί και καλλιεργεί τις ανθρώπινες σχέσεις. Αυτό το μοντέλο ενσωματώνει sites κοινωνικής δικτύωσης με e-mail, σερφάρισμα στο διαδίκτυο και άλλες κοινές μορφές ψηφιακής επικοινωνίας, οι οποίες μπορεί να αναλυθούν και να αξιολογηθούν.

Είναι παγκόσμιο γεγονός πια ότι τα γνωστά Facebook, Google+, Linkedin and Twitter είναι αυτή τη στιγμή οι ηγέτορες των κοινωνικών δικτύων, ανά την υφήλιο. Κατ' επέκταση των λειτουργιών και των παροχών των κοινωνικών δικτύων, και ως ο επόμενος σταθμός και βήμα τους, στα κοινωνικά λειτουργικά συστήματα η βαρύτητα σε δεδομένα και πληροφορίες είναι ίση ή αντικαταστάσιμη από μια έμφαση στη δημιουργία, την ανάπτυξη και τη διατήρηση ανθρώπινων σχέσεων (Greenhow et al., 2009). Τα κοινωνικά λειτουργικά συστήματα θα μετακινήσουν την τεχνολογία μακριά από τους περιορισμούς στον χρήστη (όπως στο Facebook, για παράδειγμα) προς έναν πιο ανοικτό και ευέλικτο διαμοιρασμό, μεταξύ των πολυάριθμων, εξειδικευμένων κοινοτήτων (Greenhow et al., 2009). Αυτά τα συστήματα δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές, στους εκπαιδευτικούς και στους ερευνητές να συνθέσουν και να παρουσιάσουν άμεσα το «κοινωνικό τους γράφημα» ή το δίκτυο των

ανθρώπων με τους οποίους σχετίζονται. Αυτές οι καταγραφές και οι συνισταμένες των αλληλεπιδράσεων μπορούν να αποβούν ιδιαίτερα υποβοηθητικές σε μαθητές, ώστε αυτοί να αναπτύξουν επιθυμητές, έγκυρες γνώσεις και να μνηθούν σε διαδικασίες και πρακτικές που τους διευκολύνουν στις σπουδές τους. Μια παραδειγματική περίπτωση κοινωνικού λειτουργικού συστήματος αποτελεί το ErdOS, χάρις στο οποίο τα κινητά τηλέφωνα, με την αξιοποίηση των υπαρχουσών κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των χρηστών, μπορούν να μοιραστούν τους πόρους τους και να επεκτείνουν τη ζωή των μπαταριών τους (Vallina-Rodriguez & Crowcroft, 2011).

4. Και ο δάσκαλος (πότε) θα αντικατασταθεί;

Στον σημερινό, απαστράπτοντα μα και νεφελώδη αστερισμό του Διαδικτύου και της Τεχνολογίας, η ευμεταβλητότητα του ρόλου του δασκάλου δεν τίθεται σε διαπραγματεύση, εξαιτίας και των τεράστιων πόρων που είναι διαθέσιμοι στους μαθητές, με ένα μόνο αριστερό κλικ, ένα δεξί και ένα enter (Johnson, et al., 2013). Αν και υπάρχουν οπωσδήποτε, όπως προλέχθηκε, αμφιλεγόμενες και αντικρουόμενες απόψεις ως προς τη δυναμικότητα των ΤΠΕ ως διδακτικού μέσου, είναι μάλλον αδιαμφισβήτητο εδώ και μια δεκαετία τουλάχιστο, ότι η ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων και της κριτικής σκέψης, μπορεί να πιστωθεί, αβίαστα, στα παρεχόμενα μαθησιακά πλεονεκτήματα του υπολογιστή και των ΤΠΕ γενικότερα (Cradle, et al., 2002).

Βέβαια, δεν παραβλέπονται και οι δυσκολίες, που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδακτική διαδικασία. Στις κυριότερες ανασχές, κατά την αξιοποίηση των ΤΠΕ, σε χώρες με το ίδιο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο με τη σημερινή Ελλάδα, μπορούν να συγκαταλεχθούν (Al-Awidi, 1999; Salem al-amarat, 2011; College Board Advocacy & Policy Center, 2012; Unal & Ozturk, 2012):

- Η έλλειψη κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών
- Η έλλειψη κατάλληλων διδακτικών και παιδαγωγικών μεθοδολογιών
- Η έλλειψη χρόνου
- Η έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών
- Η έλλειψη κατάλληλων λογισμικών
- Η έλλειψη τεχνικής υποστήριξης
- Η έλλειψη σύνδεσης στο Διαδίκτυο, στις αίθουσες
- Οι μειωμένες «τεχνολογικές» αναφορές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα
- Οι βανδαλισμοί
- Οι κλοπές

- Οι καταστροφές

Ωστόσο, αναγκαστικά και ίσως εξαναγκασμένα, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να ευθυγραμμιστεί και να συμπορευτεί με τις σημερινές, δριμείες τεχνολογικές επιταγές και προκλήσεις αλλά και τις νέες διδακτικές πρακτικές που τις υπηρετούν και τις αναδεικνύουν, παρά τις όποιες, υπάρχουσες παρεκλύσεις, σκοπέλους και εμπόδια. Μήπως όμως αυτή η μικρή έστω, αδυναμία ψηφιακού εγγραμματοτισμού και αξιοποίησης των ΤΠΕ, για τους λόγους που αμέσως προαναφέρθηκαν ή μια, εκ των τεχνολογικών πραγμάτων, ενδεχόμενη περιττότητα του ρόλου του δασκάλου, είναι ικανές να εξοβελίσουν την κλασική φιγούρα του δασκάλου από τα Σχολεία του μέλλοντος;

Φυσικά, ένα τέτοιο σενάριο, της εξαφάνισης δηλαδή, του δασκάλου, ως κυρίαρχου μοχλού της εκπαιδευτικής διαδικασίας, φαντάζει πέρα ως πέρα ουτοπικό. Οπωσδήποτε βέβαια, θα απαιτηθεί ένας μετασχηματισμός, ένας ενστερνισμός και μια συστράτευση με τα νέα τεχνολογικά δεδομένα. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, αποβάλλοντας τη διδακτική και παιδαγωγική κλασικότητα, είναι αναγκαίο, πρόδηλο και ευκταίο να δημιουργήσει τις αναπόφευκτες, διδακτικές οσμώσεις, διαφοροποιήσεις και γεφυρώσεις, βάζοντας στον «εκπαιδευτικό του λογαριασμό» τα νέα ψηφιακά, διδακτικά ερείσματα.

Η νέα, ψηφιακή εποχή απαιτεί αλληλεπίδραση, διερεύνηση, αφαίρεση, διασταύρωση πληροφοριών, φιλτράρισμα, δεξιότητες επικοινωνίας, συμμετοχικότητα, εξατομίκευση, δημιουργικότητα, φαντασία, πειραματισμό, ανατροφοδότηση, αναστοχασμό, αξιολόγηση λογισμικών και εργαλείων, μαθητοκεντρικά περιβάλλοντα και πλείστες άλλες εκπαιδευτικές αρετές. Ο εκπαιδευτικός, επιφορτισμένος με την αναζήτηση νέων μεθοδολογικών διεξόδων για την ανάδειξη και αξιοποίηση των ψηφιακών, διδακτικών ευεργετημάτων, προετοιμάζει τους μαθητές του (οι οποίοι διαθέτουν ήδη από τη γέννησή τους ψηφιακά άκρα), για το μέλλον τους και όχι για το δικό του παρελθόν (Thornburg, 1996).

Σε κάθε περίπτωση, ο επιμορφωμένος εκπαιδευτικός θα μετουσιώνει σε διδακτική πράξη και θα προσπορίζεται εσαεί, για λογαριασμό των μαθητών του, όλες τις ψηφιακές χάρες και δυνατότητες. Σύμφωνα με τον Bill Gates «η τεχνολογία είναι ακριβώς ένα εργαλείο. Το έργο του δασκάλου, ωστόσο, κατά την ανάδειξη της ομαδικότητας και της παρότρυνσης είναι περισσότερο σημαντικό». Εξάλλου, στο ίδιο μοτίβο και η Tanya Byron, η Βρετανίδα ψυχολόγος και συγγραφέας έχει δηλώσει πως «η τεχνολογία η ίδια δεν είναι μετασχηματιστική. Αντ' αυτής είναι το σχολείο και η παιδαγωγική». Οι πεφωτισμένοι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τον Vygotsky, θα είναι πάντα το συμβατό ζεύγμα, ώστε να ελευθερωθεί η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης των μαθητών τους. Οι ΤΠΕ, ως βαρύνον μέσο διδασκαλίας, όπως επίσης και ως ισχυρό διαμεσολαβητικό εργαλείο θα έχουν πάντοτε, ρόλο συμπληρωματικό και επιβοηθητικό (Μαστρογιάννης 2009). Στο κάτω-κάτω, αν κάποιος δάσκαλος αξίζει να αντικατασταθεί από έναν υπολογιστή, αξίζει να το πάθει, όπως εύστοχα και αποφλιστικά κονιορτοποίησε το δίλημμα (υπολογιστής ή δάσκαλος) ο Αμερικανός συγγραφέας και εκπαιδευτικός σύμβουλος David Thornburg.

Συνοψίζοντας, λοιπόν, μπορεί να διατυπωθεί ευθαρσώς και με απόλυτη σιγουριά, πως, ανά τους μελλοντικούς αιώνες, ουδέποτε ο επιμορφωμένος εκπαιδευτικός θα πάψει να κινεί τα νήματα του ψηφιακού Σχολείου ή οποιουδήποτε άλλου είδους Σχολείου προκύψει, εκτός και αν... καταργηθεί πολιτικά. Αυτό ως μια πικρή, λυπηρή παραπομπή στο μελαγχολικό κλίμα των τρεχουσών, ελληνικών ημερών...

Συζήτηση, Προτάσεις, Συμπεράσματα

Οι ΤΠΕ, ως σύγχρονα και αποτελεσματικά μέσα διδασκαλίας, ήδη αποτελούν ισχυρό εκπαιδευτικό κεφάλαιο. Οι ανθηρές ημέρες του διαδικτύου της τελευταίας δεκαπενταετίας με τις προσωπίδες του Web 2.0 και του δυναμικότερου, αν και στα σπάργαλα ακόμη, Web 3.0, μετασχημάτισαν άρδην, το διαφορούμενο και γκρίζο τοπίο. Σαν μια μπίλια σε ρουλέτα, ο διαδικτυακός πακτωλός, στις μέρες μας, σταμάτησε, φράχτηκε από τον αριθμό που κερδίζει, αυτόν δηλαδή, της προσωποποιημένης, ατομοκεντρικής και εξατομικευμένης προσαρμογής των αναζητήσεων, των πληροφοριών και των γνώσεων.

Παραβλέποντας τον Αϊνστάιν, ο οποίος ουδέποτε σκεφτόταν το μέλλον, αφού αυτό έρχεται αρκετά σύντομα, όπως έλεγε, και δεδομένου ότι, ακόμη και για το κοντινό, τεχνολογικό μέλλον είναι παρακινδυνευμένες οι οποιοσδήποτε προβλέψεις, εντούτοις κάποιες, επόμενες τεχνολογικές συνιστώσες, οι οποίες θα ωθήσουν και θα εξελίσσουν τις μεθόδους της εκπαίδευσης μπορεί να καταγραφούν.

Οι ταμπλέτες, οι 3D εκτυπωτές, οι φορέσιμες συσκευές, τα Μαζικά, Ανοιχτά Διαδικτυακά Μαθήματα, τα Learning Analytics, η παιχνιδοποίηση, το υπολογιστικό νέφος και τα κοινωνικά λειτουργικά συστήματα θα κοσμήσουν, ανυπερθέτως, αυτόν τον «προφητικό», τεχνολογικό κατάλογο. Και φυσικά, όλες αυτές οι μελλοντικές δυνατότητες και προοπτικές θα είναι πλαισιωμένες και συρόμενες στα αναντικατάστατα άρματα του παντοτινά ρυθμιστή, ηνίοχου εκπαιδευτικού, μια εικασία που σίγουρα θα αποτελεί μια επιτυχημένη, διαχρονική πρόβλεψη...

Μιαν άλλη στοιχηματική σιγουριά, διατυπωμένη από τον Αφροαμερικανό Μάλκολμ Χ, θα αποτελεί εις το διηνεκές, η θεμελιότητα της εκπαίδευσης κατά τον σχεδιασμό, διάπλαση, και οικοδόμηση του μέλλοντος, αφού «η εκπαίδευση είναι το διαβατήριο για το μέλλον, επειδή το αύριο ανήκει σε εκείνους, που το προετοιμάζουν σήμερα». Αλλά και η σχετική απόφαση του Αριστοτέλη πως «η εκπαίδευση είναι η καλύτερη πρόβλεψη για τα γηρατειά», ουδόλως παραγνωρίζεται και οπωσδήποτε λαμπρύνει περισσότερο το στάτους της εκπαίδευσης. Σαφώς, η σχέση μέλλοντος και εκπαίδευσης (και ιδιαιτέρως με τη σημερινή, τεχνολογική κατατομή της) λειτουργεί και αντίστροφα, καθότι οι ιδέες του μέλλοντος (και η Συνθήκη της Λισαβόνας) διαδραματίζουν ουσιαστικό και κεφαλαιώδη ρόλο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και πράξης. Οι χρηματοδοτήσεις, η άκρως απαραίτητη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η εκπόνηση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, οι στρατηγικές και οι επενδύσεις σε υλικοτεχνική υποδομή (Facer & Sandford, 2010) οριοθετούν και

συναπαρτίζουν, αδιαμφισβήτητα, τους κύριους γεννήτορες του οράματος για το μέλλον, αφού η εκπαίδευση είναι αξιωματικά, ο καλύτερος προπομπός και στυλοβάτης του. Αυτή η διαδραστικότητα, η αμφίδρομη σχέση, μεταξύ εκπαίδευσης και μέλλοντος είναι το γενεσιουργό, πυρηνικό συστατικό μιας κοινωνικής μετασχηματιστικότητας, η οποία στοχεύει διαρκώς στην αριστοποίησή της.

Και βέβαια ως κατακλείδα, που φανερώνει ίσως, και τη δυστοκία των προβλέψεων, δε θα μπορούσε να είναι άλλη από την συμβουλή του Alan Kay, ο οποίος με δόσεις παρότρυνσης, αισιοδοξίας αλλά και χιούμορ μάς διαβεβαιώνει πως ο καλύτερος τρόπος για να προβλέψουμε το μέλλον είναι να το εφεύρουμε...

Βιβλιογραφικές αναφορές

A. Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Al-Awidi, H. M. (1999). *Current and future trends in computer use in elementary school settings*. Dissertation Prepared for the Degree of Doctor of Philosophy, University Of North Texas, August 1999
- Anido, L. & Llamas, M. & Fernandez, M.J. & Santos J. & Caeiro M. (2001). The Next Step in Computer Based Education: the Learning Technologies Standardisation. In Ortega, M. & Bravo, J. (eds), *Computers and Education* (pp. 71–80). Kluwer Academic Publishers,
- Aranda, L. & Torres, S. & Trella, M. & Conejo, R. (2000). BabelWin: An environment for learning and monitoring reading and writing skills. In Ortega, M. & Bravo, J. (eds) *Computers and Education in the 21st Century* (pp. 79-92). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- Armbrust, M. & Fox, A. & Griffith, R. & Joseph, D. A. & R. H. Katz, H. R. & Konwinski, A & Lee, G. & Patterson, A. D. & Rabkin, A. & I. Stoica, I. & Zaharia, M. (2010). A View of Cloud Computing. *Communications of the ACM*. Volume 53 Issue 4, April 2010, 50-58
- Armstrong, K. (2009). From I.A Richards to Web 3.0: Preparing Our Students for Tomorrow's World. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 34, 954-961
- Aslan, S. & Reigeluth, M. C. (2011). A Trip to the Past and Future of Educational Computing: Understanding Its Evolution. *Contemporary Educational Technology*, 2011, 2(1), 1-17
- Atchison, W. F. (1981). Computer Education, Past, Present, and Future. *SIGCSE Bulletin* 13(4), 2- 6
- Cilesiz, S. & Spector, M. J. (2014). The Philosophy of Science and Educational Technology Research. In J. M Spector, M. D. Merrill, J. Elen & M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of*

- Research on Educational Communications and Technology* (pp. 875-884). Fourth Edition, Springer Science+Business Media New York, 2014
- Clow, D. (2012). The learning analytics cycle: closing the loop effectively. In: *LAK12: 2nd International Conference on Learning Analytics & Knowledge*. 29 April - 2 May 2012, Vancouver, BC
- College Board Advocacy & Policy Center (2012). *Teacher Voices: Teachers talk about some of the big problems they face in The Classroom And How These Impede Student Learning*. Retrieved September 14, 2013, from <http://advocacy.collegeboard.org>
- Cradler, J. & McNabb, M. & Freeman, M. & Burchett, R. (2002). How does technology influence student learning? *Learning and Leading with Technology*, 29(8), 46–49, 56
- Greenhow, C. & Robelia, B. & Hughes, J. (2009). Learning, teaching, and scholarship in a digital age: Web Web 2.0 and Classroom Research: What Path Should We Take Now? *Educational Researcher*, Vol. 38, No. 4, 246 –259
- Deterding, S. & Khaled, R. & Nacke, L. E. & Dixon, D. (2011). Gamification: Toward a Definition. In *Proceedings of CHI 2011 Gamification Workshop*. May 7–12, 2011, Vancouver, BC, Canada.
- Facer, K. & Sandford, R. (2010). The next 25 years?: future scenarios and future directions for education and technology. *Journal of Computer Assisted Learning* (2010), 26, Blackwell Publishing Ltd, 74–93
- Ferguson, R. (2012). *The State Of Learning Analytics in 2012: A Review and Future Challenges*. Technical Report KMI-12-01, Knowledge Media Institute. The Open University, UK. Retrieved September 20, 2013, from <http://kmi.open.ac.uk/publications/techreport/kmi-12-0>
- Huotari, K. & Hamari, J. (2012). Defining Gamification - A Service Marketing Perspective. In *Proceedings of the 16th International Academic MindTrek Conference 2012*. Tampere, Finland, October 3–5
- Johnson, L. & Adams Becker, S. & Cummins, M. & Estrada, V. & Freeman, A. & Ludgate, H. (2013). *NMC Horizon Report: 2013 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium
- Jong, M. S. & Lee, J. & Shang, J. (2013). Educational Use of Computer Games: Where We Are, and What's Next. In Huang, R. & Spector, J. M., (eds), *Reshaping Learning. New Frontiers of Educational Research* (pp. 299-320). Springer- Verlag Berlin Heidelberg (2013)
- Khajeh-Hosseini, A. & Sommerville, I. & Sriram, I. (2010). Research Challenges for Enterprise Cloud Computing. Submitted to *1st ACM Symposium on Cloud Computing (SOCC 2010)*
- Kozma, B. R. & Vota, W. S. (2014). ICT in Developing Countries: Policies, Implementation, and Impact. In J. M Spector, M. D. Merrill, J. Elen & M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 885-894). Fourth Edition, Springer Science+Business Media New York, 2014

- Long, P. & Siemens, G. (2011). Penetrating the Fog: Analytics in Learning and Education. *Educause Review*. 46, 5 (2011), 31-40
- Mell, P. & Grance, T. (2011). The NIST Definition of Cloud Computing. National Institute of Standards and Technology (NIST). Special Publication 800-145, Sept. 2011, 1–7
- Molebash, P. (1999). Technology and education: Current and future trends. *Information Technology Journal*, 1999, 6 (1)
- Ohler, J. (2008). The Semantic Web in Education. *EDUCAUSE Quarterly*, vol. 31, no. 4
- Ortega, M. & Bravo, J. (eds) (2000). *Computers and Education in the 21st Century*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- Rajiv & Manohar Lal (2011). Web 3.0 in Education & Research. *BIJIT - BVICAM's International Journal of Information Technology*, Bharati Vidyapeeth's Institute of Computer Applications and Management (BVICAM), New Delhi, Vol. 3 No. 2, 335-340
- Salem al-amarat, M. (2011). The Classroom Problems Faced Teachers at the Public Schools in Tafila Province, and Proposed Solutions. *International Journal of Educational Sciences*, 3(1), 37-48
- Soloway, E. & Norris, C. (1997). The Future of Computers in Education: Learning 10 Lessons from the Past. In Proceedings of *the 1997 ACM symposium on Applied computing (SAC '97)*
- Stahl, G. & Koschmann, T. & Suthers, D. (2006). Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. In R. K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 409-426). Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Thornburg, D. (1996). 2020 Visions for the future of education. Paper presented at *the Florida Educational Technology Conference*, Orlando, FL
- Thornburg, D. (1992). *Edurends 2010: Restructuring, Technology and the Future of Education*. Starsong Publications
- Tristan-Lopez, A. & Ylizariturri-Salcedo, M. A. (2014). Evaluation of ICT Competencies. In J. M Spector, M. D. Merrill, J. Elen & M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 323-336). Fourth Edition, Springer Science+Business Media New York, 2014
- Ulicsak, M. & Facer, K. (2012). Whose educational futures? Widening the debate. In Rowan, L. & Bigum, C. (eds.), *Transformative Approaches to New Technologies and Student Diversity in Futures Oriented Classrooms: Future Proofing Education* (pp. 171-189). Springer Science+Business Media B.V. 2012
- Unal, S. & Ozturk, H. I. (2012). Barriers to ITC Integration into Teachers' Classroom Practices: Lessons from a Case Study on Social Studies Teachers in Turkey, *World Applied Sciences Journal* 18 (7), 939-944
- Vallina-Rodriguez, N. & Crowcroft, J. (2011). Erdos: achieving energy savings in mobile OS. In Proceedings of the *Sixth International Workshop on MobiArch, MobiArch'11* (pp. 37–42). ACM, New York, NY, USA, 2011

Zichermann, G. & Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Sebastopol, California: O'Reilly Media

B. Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Ζακόπουλος, Β. & Ελληνιάδου, Ε. & Τερζίδης, Σ. (2010). Χτίζοντας ένα δίκτυο προσωπικής μάθησης - Personal Learning Network – PLN. Στα πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας, «Ψηφιακές και Διαδικτυακές Εφαρμογές στην Εκπαίδευση», Βέροια - Νάουσα 23, 24, 25 Απριλίου 2010

Μαστρογιάννης, Α. (2011). *Απόψεις εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας Εκπαίδευσης ως μέσο αξιολόγησης της εφαρμογής των Α.Π. και σχολικών εγχειριδίων των Μαθηματικών στις ανώτερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου*. Διπλωματική εργασία για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα ΤΕΠΑΗ

Μαστρογιάννης, Α. (2009). *Εκπαιδευτικό Υλικό με χρήση Δυναμικών Περιβαλλόντων Γεωμετρίας*. Διπλωματική εργασία για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης. Πάτρα: Παν/μιο Πατρών, Τμήμα Μαθηματικών

Μαστρογιάννης, Α. & Τρύπα, Α. (2010). Επινόησεις υπολογιστικών εργαλείων. Μια εκτίναξη... ως τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Περιοδικό «i-Teacher.gr», Επιστημονική Ένωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη διάδοση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, (ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ), Σεπτέμβριος 2010, τεύχος 1, 91-101

Παπάζογλου-Παπαζογλάκης, Π. (2013). Παιχνιδοποίηση και ηλεκτρονική μάθηση. Περιοδικό «Νέος Παιδαγωγός», Εκδόσεις e-Πρωτοβάθμια-Αθήνα, Σεπτέμβριος 2013, τεύχος 1, σελ.133-143

Η θρησκευτική πραγματικότητα του 21^{ου} αιώνα μέσα από τον κυβερνοχώρο. Θεσμικό πλαίσιο, προβληματικές και προεκτάσεις

Religious reality of the 21st century in cyberspace. Institutional framework, problems and dynamics

Ξανθή Αλμπανάκη, Π. Π. ΓΕΛ Παν/μίου Μακεδονίας, Εκπαιδευτικός, Msc Νομικής, υπ. Διδάκτωρ Α.Π.Θ, xalbanaki@gmail.com

Xanthi Albanaki, Model experimental lyceum of University of Macedonia, Msc law faculty, phd candidate of Aristotle university, xalbanaki@gmail.com

Abstract: The religious reality of the 21st century has changed greatly due to internet invasion in our lives. Nowadays, receiving information and stimuli associated with religious element is not taking place only in parish, school and family. It is also taking place in entertainment venues, in street, in workplace and certainly in 'cyberspace', breaking geographical limits and restrictions. But unfortunately there is a legal gap regarding the existence of an institutional framework for the protection of internet users. Social media are inundated with information and web applications of religious content which are not controlled by any authorities (legal or religious). Sometimes this religious information is used as "advertising" trying to attract new loyal-clients and creating tensions and conflicts. This paper presents an outline of the new web religious reality as formulated in conjunction with the lack of an institutional and legal framework along with problems and conflicts that emerge in cyberspace.

Keywords: Religion, cyberspace, institutional framework

Περίληψη: Η θρησκευτική πραγματικότητα του 21^{ου} αιώνα έχει μεταβληθεί σε μεγάλο βαθμό εξαιτίας της διείσδυσης του διαδικτύου στη ζωή μας. Η πρόσληψη της πληροφορίας και των ερεθισμάτων, που σχετίζονται με το θρησκευτικό στοιχείο, διενεργείται πλέον όχι μόνο στο χώρο της ενορίας, του σχολείου και της οικογένειας αλλά και στους χώρους ψυχαγωγίας, στο δρόμο, στον εργασιακό χώρο και φυσικά στον «κυβερνοχώρο» σπάζοντας τα γεωγραφικά όρια και τους περιορισμούς. Δυστυχώς όμως σήμερα παρουσιάζεται νομικό κενό όσον αφορά την ύπαρξη ενός θεσμοθετημένου πλαισίου για την προστασία των χρηστών του διαδικτύου. Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κατακλύζονται πλέον από πληροφορίες και εφαρμογές ιστοσελίδων θρησκευτικού περιεχομένου που δεν ελέγχονται από κάποιο μηχανισμό (νομικό ή εκκλησιαστικό) και λειτουργούν πολλές φορές

«διαφημιστικά» προσπαθώντας να προσελκύσουν νέους πιστούς-πελάτες δημιουργώντας ενίοτε εντάσεις και διαμάχες. Στην εργασία παρουσιάζεται σε αδρές γραμμές η καινούργια θρησκευτική διαδικτυακή πραγματικότητα, όπως διαμορφώνεται, σε συνδυασμό με την απουσία θεσμικού νομικού πλαισίου και τις προβληματικές και διαμάχες που αναδύονται στον κυβερνοχώρο.

Λέξεις κλειδιά: Θρησκεία, κυβερνοχώρος, θεσμικό πλαίσιο

Εισαγωγή

Η θρησκευτική πραγματικότητα του 21^{ου} αιώνα έχει μεταβληθεί σε μεγάλο βαθμό όσον αφορά τη διείσδυση του διαδικτύου. Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, οι κλειστές ή ανοιχτές κοινότητες με θρησκευτικό χαρακτήρα, οι ιστοσελίδες θεολογικού ενδιαφέροντος, οι επίσημες ιστοσελίδες των εκκλησιών, τα ιστολόγια (blog) θεολόγων, ακαδημαϊκών ή και απλών πολιτών με θρησκευτικό χαρακτήρα είναι πλέον συνηθισμένα φαινόμενα. Η διείσδυση αυτή του διαδικτύου σηματοδοτεί μία καινούρια εποχή ραγδαίων εξελίξεων όχι μόνο τεχνολογικών αλλά και κοινωνικών καθώς και μία δημιουργική συμπίεση της τεχνολογίας με το Ορθόδοξο θεολογικό ήθος (Σκουτέρης, 2005).

Η Ορθοδοξία δεν μπορεί και δεν πρέπει να μείνει απομονωμένη αγνοώντας τις σύγχρονες προκλήσεις αλλά απεναντίας πρέπει να αξιοποιήσει τις δυνατότητες που της δίνονται. Η Θεολογία μας προάγει την συνεργατικότητα και την ανεκτικότητα προς κάθε άλλη θρησκευτική ή ιδεολογική ετερότητα (Μητρ. Περγάμου Ιωάννης, 2006). Άλλωστε μέσα στη Βίβλο και τα κείμενα των Πατέρων είναι διάσπαρτα στοιχεία όπως ο αλληλοσεβασμός, η αποδοχή και η ειρηνική συνύπαρξη με την θρησκευτική ή όποια άλλη ετερότητα (Γιαγκάζογλου, 2013). Από την άλλη πλευρά, ιδιαίτερα σήμερα, η πολιτιστική και θρησκευτική ποικιλομορφία των σχολικών τάξεων καθρεφτίζουν και την ποικιλομορφία της κοινωνίας μας.

Ασφαλώς η αρμονική συνύπαρξη της Θρησκείας και του κυβερνοχώρου απαιτεί ευέλικτους χειρισμούς, μακροχρόνιες διαδικασίες και οπωσδήποτε τη θεσμοθέτηση ενός ασφαλούς νομικού πλαισίου. Στο χώρο του κυβερνοχώρου είναι φανερό ότι δεν επικρατεί η παραδοσιακή θρησκευτική συνοχή κάτι που είναι εντελώς φυσιολογικό εφόσον και η κοινωνία μας χαρακτηρίζεται από την ίδια ανομοιογένεια. Συχνά όμως στο διαδίκτυο διακρίνονται προκαταλήψεις σε σχέση με τη θρησκεία και το διαφορετικό ή προωθείται ένας επικίνδυνος φονταμενταλισμός και άκρατος φανατισμός ή μία υπερβολή στη χρήση της τεχνολογίας.

Η απουσία συγκεκριμένου νομικού πλαισίου που να οριοθετεί κάποιες συντεταγμένες μέσα στον κυβερνοχώρο έχει σαν αποτέλεσμα φαινόμενα παρερμηνειών θέσεων και απόψεων, αποκλίσεων και εντάσεων μεταξύ προσώπων και κοινοτήτων. Βέβαια ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα του κυβερνοχώρου για το οποίο και έχει τόσο μεγάλη διάδοση είναι η ευκολία

μετάδοσης των πληροφοριών και η απουσία λογοκρισίας από οπουδήποτε. Εξαιτίας όμως αυτής της παντελούς απουσίας κάποιου ελεγκτικού μηχανισμού συχνά γινόμαστε θεατές άλλοτε τραγικών και άλλοτε γραφικών καταστάσεων που εκτυλίσσονται διαδικτυακά.

Στη παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια να φωτιστούν πτυχές της θρησκευτικής διαδικτυακής πραγματικότητας, όπως διαμορφώνεται σήμερα, με τις συγκρούσεις και τις αντιθέσεις που κατά καιρούς εμφανίζονται. Η υπάρχουσα κατάσταση όμως δεν πρέπει να οδηγεί σε ένα συμβιβασμό ή σε ένα απλό *modus vivendi* αλλά να οικοδομεί μία νοοτροπία θρησκευτικού πλουραλισμού και σεβασμού της θρησκευτικής ελευθερίας των άλλων και στο χώρο του διαδικτύου.

1. Η θρησκευτική - εκκλησιαστική δικτυακή πραγματικότητα

Οι περισσότερες εκκλησίες σήμερα παρουσιάζουν έντονη δραστηριοποίηση στο χώρο της κοινωνικής δικτύωσης εφόσον έχουν επίσημες ιστοσελίδες, δημιουργώντας ένα δίκτυο εκατομμυρίων πιστών (Αλμπανάκη, 2013). Οι θρησκευτικές κοινότητες εξαπλώνονται στο διαδίκτυο κερδίζοντας μία θέση στον κυβερνοχώρο. Το καινούριο αυτό πλαίσιο αναφοράς, ο «κυβερνοχώρος» αποκτά ιδιαίτερη δυναμική σήμερα και θα αποκτήσει ακόμη περισσότερο στο μέλλον (Kinney, 1995). Ο όρος «Cyberspace» ετυμολογικά ξεκινά από την λέξη «κυβερνήτης» και στις λατινογενείς γλώσσες «Governor». Η λέξη έγινε γνωστή όταν εμφανίστηκε στο έργο του William Gibson *Neuromancer* το 1984. Έκτοτε ο όρος υιοθετήθηκε από πολλές νέες επιστήμες (Gibson, 1998) ώστε σήμερα να αποτυπώνει με το καλύτερο τρόπο την καινούρια διαδικτυακή πραγματικότητα. Η ύπαρξη των κοινωνικών δικτύων αποτελεί πλέον ένα κοινωνικό φαινόμενο, που εντάσσεται πια στην καθημερινότητά μας με όλο και περισσότερους χρήστες (Anders, 1998).

Είναι πλέον φανερό ότι οι παραδοσιακοί τρόποι προσέλκυσης νέων πιστών (κήρυγμα, διδασκαλία) έχουν δώσει σε σημαντικό βαθμό τη θέση τους σε σύγχρονες διαδικτυακές μεθόδους, όπως είναι η εγγραφή μελών μέσω κλειστών ή ανοιχτών ομάδων σε κοινωνικά σε κοινωνικά δίκτυα (facebook, twitter κ.α) ή η δημιουργία blog και ιστοσελίδων θρησκευτικού περιεχομένου (Παπαγεωργίου, 2013). Η Ορθοδοξία έχει σίγουρα μια δυναμική παρουσία στο Διαδίκτυο. Στο χώρο της Ορθόδοξης Καθολικής Εκκλησίας μπορεί κανείς να περιηγηθεί στις επίσημες ιστοσελίδες της Εκκλησίας της Ελλάδος (<http://www.ecclesia.gr/>), του Πατριαρχείου της Κωνσταντινουπόλεως (<http://www.ec-patr.org/default.php>), της Αρχιεπισκοπής της Αμερικής (<http://www.goarch.org/>), της Εκκλησίας της Βουλγαρίας (<http://www.bg-patriarshia.bg/>) καθώς και άλλων Ορθόδοξων Εκκλησιών. Στον ελληνικό χώρο δε, στο διαδίκτυο υπάρχει ειδικό «forum» με συζητήσεις θεολογικού περιεχομένου (www.discussion.gr), του οποίου ο Κλάδος Ηλεκτρονικής Τεχνολογίας (Διαδικτύου) ανήκει στην Επικοινωνιακή και Μορφωτική Υπηρεσία της Εκκλησίας της Ελλάδος. Ο κινητήριος μοχλός γι' αυτή τη δραστηριοποίηση των περισσότερων εκκλησιών και την ένταξη του διαδικτύου στο χώρο της θρησκείας σε ελληνικό και διεθνές επίπεδο φαίνεται να είναι η

επαφή του κλήρου με τους ανθρώπους και τον κόσμο και ιδίως με τους νέους, οι οποίοι χειρίζονται περισσότερο το διαδίκτυο (Αλμπανάκη, 2013).

Η Καθολική Εκκλησία από την άλλη πλευρά έχει και αυτή την επίσημη ιστοσελίδα της (<http://www.cen.gr/>), όπως και το Βατικανό (<http://www.vatican.va/>), που είναι ιδιαίτερα δραστηριοποιημένο προς αυτή την κατεύθυνση αφού διαθέτει και δική του εφαρμογή για smartphones, με σελίδα στο Facebook. Μελλοντικά μάλιστα το Βατικανό σχεδιάζει να αποκτήσει λογαριασμό και σε ένα άλλο κοινωνικό δίκτυο, το Pinterest (<https://pinterest.com/>), όπου οι χρήστες θα μπορούν να κάνουν bookmark σε ιστοσελίδες, να σχολιάζουν δημοσιεύσεις, να ακολουθούν κάποιον εκπρόσωπο της Εκκλησίας τους και να κάνουν «repin» τις δημοσιεύσεις (κάτι ανάλογο με το Like ή retweet). Ο σημερινός Ποντίφικας τέλος δείχνει να είναι ιδιαίτερα δραστήριος στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης εφόσον τον ακολουθούν ήδη στο λογαριασμό του στο Twitter πάνω από 7 εκατομμύρια followers.

Μέσα από το χώρο του διαδικτύου σε επίπεδο θρησκευτικό ο χρήστης μπορεί σήμερα να πάρει πολλές πληροφορίες για όλα τα θρησκευόμενα ή για θεολογικά ζητήματα, να περιηγηθεί εικονικά σε τόπους λατρείας της θρησκείας του και άλλων θρησκειών, να παρακολουθήσει τελετές και να έρθει σε επαφή με εκπροσώπους των εκκλησιών. Μπορεί επίσης να συμμετάσχει σε κοινότητες με θρησκευτικό ενδιαφέρον κάνοντας μία απλή εγγραφή, όπως το Faith book (<http://faithbook.fowc.net/>), το οποίο χαρακτηρίζεται ως μία χριστιανική κοινότητα στην οποία οι συμμετέχοντες προσπαθούν να διαδώσουν το Ευαγγέλιο της πίστης του Χριστού, το Christianfaithbook (<http://christianfaithbook.net/>), το Godsfaitbook (<http://www.godsfaitbook.com/>) ή το FaithBook (<http://www.faitbook.com/>). Οι κοινότητες αυτές προσφέρουν πρόσβαση φυσικά και μέσα από το λογαριασμό που διαθέτουν στο facebook (<https://www.facebook.com/faithbook?fref=ts>).

1.1 «Θρησκευτικά καθήκοντα» και κοινωνικά δίκτυα

Η εγγραφή ενός χρήστη σε ένα κοινωνικό δίκτυο είναι πολύ εύκολη και γρήγορη διαδικασία (Γλέζου, at. al., 2010). Από τα πιο δημοφιλή κοινωνικά δίκτυα ενδεικτικά μπορούν να αναφερθούν το Facebook (<http://www.facebook.com/>), το Twitter (<https://twitter.com/>), το Ning (<http://www.ning.com/>), το Google+ (<https://plus.google.com/>), το MySpace, (<http://www.myspace.com/>), το LinkedIn (<http://www.linkedin.com/>), το Pinterest (<https://pinterest.com/>), το Hi5 (<http://www.hi5.com/>), το Zoo (<http://www.zoo.gr/>), το Fatsa (<http://www.fatsa.gr>) και πολλά άλλα.

Στις πλατφόρμες αυτές ο χρήστης πρέπει να κάνει εγγραφή με ένα όνομα εικονικό ή πραγματικό, που το ορίζει ο ίδιος, και κατόπιν πολύ εύκολα μπορεί να δημιουργήσει ένα δίκτυο φίλων ή συνεργατών. Από τις βασικές δυνατότητες που δίνει το πλέον δημοφιλές δίκτυο, το Facebook, είναι η δημιουργία κλειστής ομάδας στην οποία για να ενταχθεί κάποιος πρέπει να του γίνει πρόσκληση από το διαχειριστή της ομάδας. Συνήθως ο «οικοδεσπότης» (host), σε θέση μεσολαβητή προωθεί και διευκολύνει την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία

μεταξύ των μελών. Με τον παραπάνω τρόπο διαφυλάσσεται η ιδιωτικότητα αυτών που μετέχουν και ελέγχεται το περιεχόμενο. Η κλειστή ομάδα μπορεί να λειτουργήσει ως «forum» συζητήσεων, ανταλλαγής απόψεων, χώρος εργασίας για κάποιο project ή ομάδα μελέτης. Οι «κλειστές» κοινότητες όμως δεν προωθούν τη συνεργασία με μέλη άλλων κοινοτήτων ενώ αντίθετα υπάρχουν και ανοιχτές κοινότητες, όπου η αλληλεπίδραση είναι βασικό στοιχείο και ζητούμενο. Δίνεται επίσης η δυνατότητα μέσα από τις ομάδες των κοινωνικών δικτύων για επικοινωνία, συνεργασία και έκφραση δυσαρέσκειας ή ικανοποίησης μέσω της επιλογής «like» για ό, τι δημοσιεύεται και συνεπώς διερεύνησης επιθυμιών και αναγκών των χρηστών (Αλμπανάκη 2013).

Πως όμως μέσα από τα κοινωνικά δίκτυα ο σημερινός χρήστης - πιστός μπορεί να εκτελέσει με επιτυχία ακόμα και τα θρησκευτικά του καθήκοντα; Η πραγματικότητα εκπλήσσει τον επισκέπτη εφόσον μετά με μία σύντομη επισκόπηση τέτοιων ιστοχώρων διαπιστώνει κανείς ότι το κέντρο βάρους της θρησκευτικότητας έχει μετατοπισθεί σε πολλές περιπτώσεις από το χώρο λατρείας και την προσωπική επικοινωνία με τον ιερέα ή τον εξομολόγο στα «chat rooms» και στην επιλογή «like» μέσα από το διαδίκτυο.

Ο πιστός στο διαδίκτυο μπορεί να λαμβάνει μέρος σε δραστηριότητες τέλεσης θρησκευτικών καθηκόντων χωρίς καν τη φυσική του παρουσία. Η μη φυσική παρουσία του χρήστη και η μετάβαση αυτή από το πραγματικό στο δυνητικό αποτελεί ένα φαινόμενο δυνητικοποίησης (Rheingold, 1993; Ευθυμιόπουλος, 2009). Η διαδικασία αυτή αποτελεί ουσιαστικά τη δυνατότητα μετάβασης από το πραγματικό προς το δυνητικό μέσα από μια δικτυακή κοινότητα που προϋποθέτει φυσικά πάντα την τεχνολογία (Garber, 2004; Oren et al., 2000).

Ενδεικτικά στο σημείο αυτό γίνεται μία επισκόπηση ιστοσελίδων και εφαρμογών που λειτουργούν με σκοπό την ενθάρρυνση του πιστού για την τέλεση θρησκευτικών καθηκόντων μέσα στον κυβερνοχώρο. Σε αυτή τη φιλοσοφία λειτουργεί και η ιστοσελίδα «εικονικός ναός» (<http://virtualchapel.crs.org/>), η οποία προσκαλεί το χρήστη-πιστό για προσευχή και για τη θρησκευτική πρακτική του ανάμματος κεριού. Η εφαρμογή δίνει τη δυνατότητα στο χρήστη να ανάψει ένα κεριό, το οποίο μπορεί και να το παρακολουθεί κατά τη διάρκεια της ημέρας. Ο πιστός-χρήστης δίνει τα προσωπικά του στοιχεία και τη διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου του και κατόπιν μπορεί να ανάψει το κεριό και να «τελέσει» τα θρησκευτικά του καθήκοντα.

Η επίσημη ιστοσελίδα «Catholic Education» (<http://www.bne.catholic.edu.au/Pages/default.aspx>) παρουσιάζει την εξής ιδιομορφία: Δίνει τη δυνατότητα επιλογής λόγων για τους οποίους ο πιστός θέλει να ανάψει ένα κεριό, όπως να το αφιερώσει σε σχολικές κοινότητες, αρχιεπισκοπές, επισκοπές ή για προσωπικούς λόγους (<http://lightaprayercandle.bne.catholic.edu.au/LightAPrayerCandle/>). Επίσης ιστοσελίδες με την εφαρμογή «Άναψε ένα κεριό» ή «προσευχήσου» (με ή χωρίς χρέωση) είναι και οι εξής: «light a candle» (<http://www.prayerflowers.com/LightPrayerCandle.htm>), A catholic life, (<http://www.gratefulness.org/candles/enter2.cfm?l=eng&gi=Money>) και για τα ελληνικά

δεδομένα η ιστοσελίδα Σύλλογος Επανασύνδεσης Ελλήνων Υιοθετημένων (Σ.Ε.Α.Σ.Υ.Π) με την εφαρμογή «lightacandle» (<http://www.seasyp.gr/lightacandle/candle.asp>).

Αξίζει εδώ να γίνει ιδιαίτερη αναφορά στο μυστήριο της εξομολόγησης και την άφεση των αμαρτιών που παρέχεται επίσης διαδικτυακά και φαίνεται να είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη μέσα από το διαδίκτυο το τελευταίο διάστημα. Πολύ πρόσφατα μάλιστα το Βατικανό εξέδωσε ανακοίνωση (Ιούλιος του 2013), δίνοντας τη δυνατότητα στους πιστούς του, εάν παρακολουθούσαν τον Πάπα στο κοινωνικό δίκτυο του Twitter (<https://twitter.com/>) και με την προϋπόθεση ότι είναι καλοί καθολικοί και τελούν τα άλλα θρησκευτικά τους καθήκοντα να μπορούν παίρνουν «συγχωροχάρτια» δηλαδή άφεση αμαρτιών. Σύμφωνα με δημοσιεύματα της βρετανικής εφημερίδας Guardian (<http://www.theguardian.com/world/2013/jul/16/vatican-indulgences-pope-francis-tweets>), το Βατικανό έδωσε αυτή τη δυνατότητα μέσα από τα social media επειδή δεν ήταν εύκολο οι καθολικοί πιστοί να ακολουθήσουν τον Πάπα Φραγκίσκο στην επίσκεψή του στη Βραζιλία κατά τη διάρκεια της Παγκόσμιας Ημέρας Νεολαίας της Καθολικής Εκκλησίας ώστε να συγχωρεθούν οι αμαρτίες τους μέσα από τη συμμετοχή τους. Οι πιστοί εναλλακτικά λοιπόν έπρεπε να παρακολουθήσουν την επίσκεψη του Πάπα διαδικτυακά ακολουθώντας τον λογαριασμό του (@Pontifex) στο Twitter ή στη σελίδα του Βατικανού στο Facebook ή στα καθολικά ραδιόφωνα και τις τηλεοράσεις. Δόθηκαν μάλιστα συγκεκριμένες οδηγίες εφόσον οι πιστοί ακόλουθοι δεν έπρεπε απλά να κάνουν «follow» το λογαριασμό του Πάπα (<https://twitter.com/Pontifex>) αλλά να είναι ενεργοί στα «tweets». Οι πιστοί που μετανόησαν τέλος, έλαβαν λυτρωτικό τιτίβισμα (tweet) (το οποίο ανέφερε τα εξής: «Dear friends, I thank you from my heart and I ask you to continue to pray for me. Pope Francis»).

Στην παραπάνω περίπτωση ένα κοινωνικό δίκτυο, το Twitter, έδωσε τη δυνατότητα τέλεσης θρησκευτικών καθηκόντων και κατά συνέπεια άνοιξε, κατά τους υπεύθυνους του Βατικανού, νέους δρόμους προσωπικής σωτηρίας εφόσον οι πιστοί-followers μπορούσαν να πάρουν άφεση αμαρτιών. Παρά τα εύλογα ερωτήματα και τις ενστάσεις που δημιουργεί η συγκεκριμένη πρακτική είναι πολύ πιθανό μετά τη μεγάλη επιτυχία του όλου εγχειρήματος, και άλλες θρησκείες να δίνουν στο μέλλον ανάλογες ανταμοιβές σε όσους τις ακολουθούν στο Twitter ή σε άλλο κοινωνικό δίκτυο. Σύμφωνα με άλλα δημοσιεύματα (http://www.euro2day.gr/ftcom_gr/article-ft-gr/1118392/oi-tehnologikoi-kolossoi-kai-o-logos-toy-theoy.html) πολλά κοινωνικά δίκτυα ετοιμάζονται να εισέρθουν δυναμικά στο χώρο της θρησκείας. Αναλυτικότερα: το LinkedIn (<http://www.linkedin.com/>) σχεδιάζει μια ξεχωριστή υπηρεσία για να συνδέονται τα μέλη θρησκευτικών κοινωνικών, το facebook ενδέχεται να αξιοποιήσει το γνωστό κουμπί «like», το οποίο θα λειτουργήσει ως επιπλέον μπόνους για τους πιστούς όταν το χρησιμοποιούν σε κοινοποιήσεις θρησκευτικές, η Google, μέσω της Google Glass (<http://www.google.com/glass/start/>) ετοιμάζεται να προσφέρει μια νέα εφαρμογή για χάρτες, με οδηγίες για τον «δρόμο προς τον παράδεισο» ενώ μπορεί να αξιοποιηθεί ακόμα και το Snapchat (<http://www.snapchat.com/>), μια υπηρεσία ανταλλαγής μηνυμάτων που αυτοκαταστρέφονται μέσα σε λίγα δευτερόλεπτα, για να δίνει τη δυνατότητα

στις θρησκείες να στέλνουν στους πιστούς τους γρήγορα «οράματα», τα οποία θα εξαφανίζονται μέσα σε δέκα δευτερόλεπτα.

Παρά τους νέους δρόμους προσωπικής σωτηρίας που ανοίγονται κατά πολλούς είναι φυσικό να υπάρχει σκεπτικισμός για την αλλοίωση του συμβολισμού του μυστήριου της εξομολόγησης, την αξία της προσευχής ή το νόημα ενός κεριού. Ειδικά το μυστήριο της εξομολόγησης που συστήθηκε από τον ίδιο το Χριστό δια των λόγων: «Λάβετε πνεύμα άγιον αν τινών αφήτε τας αμαρτίας, αφίενται αυτοίς αν τινών κρατήτε κεκράτηνται» (Ιω. 20, 22–23) είναι μάλλον αδύνατο να επιτευχθεί «on line». Κατά τη διάρκεια της εξομολόγησης ο εξομολογούμενος εναποθέτει κάθε αμαρτία και ο εξομολόγος-ιερέας μέσα από το ειδικό χάρισμα (του λύειν και δεσμεΐν αμαρτίας) δίνει τη συγχώρεση και τη νουθεσία. Η συντριβή αυτή και η ταπείνωση, που είναι βασικά στοιχεία της εξομολόγησης, δεν μπορούν σίγουρα να πραγματοποιηθούν μέσω ενός πλήκτρου και να πραγματοποιηθεί αυτόματα η «άφεσις των αμαρτιών».

Η πρακτική που ακολουθήθηκε από το Βατικανό δεν είναι βέβαια άγνωστη στο χώρο του διαδικτύου και σε άλλες θρησκείες. Υπάρχουν εφαρμογές στο Facebook που φτάνουν συχνά σε υπερβολές, όπως στην περίπτωση της υπηρεσίας «Ask imam on line» (<http://www.facebook.com/pages/THE-ONLINE-IMAM/131300010244896>) μέσω της οποίας οι πιστοί μπορούν να κάνουν ερωτήσεις στον ιμάμη για θέματα της πίστης τους. Άλλες ιστοσελίδες ανάλογου περιεχομένου προσκαλούν τους πιστούς για εξομολόγηση «on line» (Confession on line, <http://www.confessions.net/>), όπου και υπόσχονται απόλυτη μυστικότητα (Internet Confession Booth, <http://randomlychad.com/internet-confession-booth>). Στην ιστοσελίδα «Absolution Online» (<http://www.absolution-online.com/confessional/>), πριν να αρχίσει κάποιος την εξομολόγησή του μπορεί να διαβάσει μία δήλωση της υπηρεσίας στην οποία αναφέρεται ότι δεν έχει την επίσημη έγκριση κάποιας εκκλησίας και κατόπιν να διαβάσει την προσευχή: «in the name of the Father, and of the Son, and of the Holy Spirit. Amen». Στη συνέχεια ο «δικτυακός» πιστός μπορεί να διαλέξει ανάμεσα σε ένα κατάλογο αμαρτιών και κατόπιν να επιλέξει το «επίπεδο» της σοβαρότητας του αμαρτήματος που διέπραξε κατά την κρίση του πάντα, ανάμεσα σε μία διαβαθμισμένη κλίμακα από το Α έως το Ε. Ο χρήστης-πιστός λειτουργεί τις περισσότερες φορές σε αυτές τις περιπτώσεις ως ένας καταναλωτής σε πολυκαστάστημα, το οποίο λειτουργεί 24 ώρες το εικοσιτετράωρο και μπορεί να το επισκεφθεί ανά πάσα στιγμή, να επιλέξει ανάμεσα σε διάφορα προϊόντα (μυστήρια, καθήκοντα) για να διαλέξει τελικά το πιο οικονομικό προϊόν δηλαδή το πιο ανώδυνο με τα λιγότερα επιτίμια αν πρόκειται για το μυστήριο της εξομολόγησης.

Οι ιστοσελίδες με τέτοιο περιεχόμενο φαντάζουν ατελείωτες και πολύ συχνά ευρηματικές αφού αλλού συναντάει κανείς ερωματολογία με κλειστού τύπου ερωτήσεις όταν πρόκειται για εξομολόγηση ώστε να βγαίνουν εύκολα τα αποτελέσματα όπως στο: «Online Confession» (<http://ulc.net/index.php?page=confession>) ενώ αλλού ο επισκέπτης συναντάει συνδυασμό ερωματολογίου με γραπτό κείμενο ή το σύστημα πολλαπλών επιλογών ή και τη

δυνατότητα επιλογής ανάμεσα σε μία γκάμα με αιτήματα προσευχών «Prayer Requests» (<http://ulc.net/index.php?page=prayer>) στις οποίες απαντάει ο πάστορας ή άλλοι πιστοί (<http://www.sporeas.gr/?cat=1175>) και πολλά άλλα ευφάνταστα και ευρηματικά.

Σε πρόσφατο άρθρο του, το Πρακτορείο Εκκλησιαστικών Ειδήσεων «Dogma» (www.dogma.gr) με τίτλο «Κληρικοί προς πιστούς: «Μην εξομολογείστε στο Facebook» αποτυπώνονταν με παραστατικό τρόπο η έκταση του προβλήματος της δικτυακής εξομολόγησης στον ελληνικό χώρο. Το άρθρο «έκρουε τον κώδωνα του κινδύνου» για τις «εξομολογήσεις» μέσω κοινωνικών δικτύων και συμβούλευε τους πιστούς να μην εμπιστεύονται στο διαδίκτυο όποιον δηλώνει ιερέας. Πριν λίγα χρόνια και πάλι σε άρθρο επίσημης ιστοσελίδας της Εκκλησίας με τίτλο «On line εξομολογήσεις από ιερείς –μαϊμού!», (<http://www.ierovima.gr/pages/article.aspx?id=582>) γινόταν λόγος ακόμα και για συμμορία «online-εξομολογητών», οι οποίοι έστελναν SMS σε κινητά με τη διαδικτυακή τους διεύθυνση και ο ενδιαφερόμενος μπορούσε να συνομιλήσει ζωντανά και με εικόνα, με «τον πνευματικό», ή το «Γέροντα» ανύπαρκτης μονής για να εξομολογηθεί. Η σύνδεση μάλιστα γινόταν με εικονοκλήση και από κινητό μέσω Skype αλλά για να ξεκινήσει η διαδικτυακή εξομολόγηση ο πιστός έπρεπε να πληρώσει είτε μέσω πιστωτικής είτε μέσω προπληρωμής (prepaidcard).

Ο πατριάρχης Σενούντα της Κοπτικής Εκκλησίας Αιγύπτου ήδη από το 2008 είχε κάνει έκκληση στους πιστούς να μην εξομολογούνται στο διαδίκτυο γιατί όπως ανέφερε «μια εξομολόγηση στο διαδίκτυο δεν μπορεί να μετρήσει ως τέτοια καθώς όλοι μπορούν να τη δουν κι έτσι δεν καθίσταται πλέον μυστική» (<http://tvxs.gr/>). Βέβαια η συμβουλή επαναλήφθηκε τον Αύγουστο του 2010 μόνο που τότε συνέτρεχαν και πολιτικοί λόγοι εφόσον σε απολυταρχικά καθεστάτα και η έκθεση ακόμη στο διαδίκτυο ή στα κινητά τηλέφωνα ήταν επικίνδυνη, σύμφωνα με δημοσίευμα της εφημερίδας «Αλ-Μάσρι Αλ-Γιομ» και ο πατριάρχης τότε τόνισε στους πιστούς να μην εξομολογούνται σε κινητά τηλέφωνα και στο διαδίκτυο γιατί κινδύνευαν από την κρατική αστυνομία (<http://tvxs.gr/>).

1.1 Διαδίκτυο και θρησκευτική εκπαίδευση

Είναι ευρύτερα αποδεκτό ότι η ηθική και θρησκευτική ανάπτυξη του ατόμου διαμορφώνονται μέσα από ένα σύνολο παραγόντων, όπως είναι η οικογένεια το σχολείο, το κοινωνικό περιβάλλον (Μητροπούλου, 2007). Μέσα σε αυτό το κοινωνικό περιβάλλον εντάσσεται και το διαδίκτυο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τα οποία λειτουργούν ως ένας ακόμη παράγοντας διαμόρφωσης της θρησκευτικής του ανάπτυξης (Κακαβούλης, 1994). Τα μέλη αυτών των δικτυακών κοινοτήτων μπορούν να επικοινωνούν χωρίς τοπικούς και χρονικούς περιορισμούς (Preece, 2000) και ακόμη αν κάποιος θέλουν να αγνοήσουν το διαδίκτυο αυτό επηρεάζει αναντίρρητα εκατομμύρια τους ανθρώπους καθημερινά.

Τα κοινωνικά δίκτυα αποκτούν καθημερινά όλο και περισσότερους χρήστες και ειδικότερα νέους. Μέσα από το διαδίκτυο επιτυγχάνεται αλληλεπίδραση ατόμων διαφορετικής

θρησκείας εφόσον δεν υπάρχουν σύνορα και η λήψη θρησκευτικών ερεθισμάτων διενεργείται πλέον σε πολλαπλά πεδία και περιβάλλοντα (Πλειός, 2011). Τα άτομα νεαρής ηλικίας δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για θρησκευτικά θέματα και επιδεικνύουν συχνά έντονη κριτική διάθεση. Παρ' όλα αυτά η έγερση αμφιβολιών δεν θα πρέπει να εκλαμβάνεται «ως εχθρότητα και αποστροφή προς τη θρησκεία, ή το χειρότερο ανυπαρξία πίστης, αλλ' αντίθετα ως μία ψυχολογική ανάγκη, η οποία και αποτελεί απόδειξη ενδιαφέροντος προς το αντικείμενο και σημείο ωριμότητας και υπευθυνότητας» (Βασιλόπουλος, 1993).

Οι νέοι είναι ήδη εξοικειωμένοι σε ηλεκτρονικές διευθύνσεις με θρησκευτικό ενδιαφέρον και η προσωπική αυτή ενασχόληση προωθεί μία ενσυνείδητη σχέση με τη θρησκεία. Η συνειδητοποίηση των παραπάνω οδηγεί στην αλλαγή στάσης πλέον της εκκλησιαστικής αλλά και της εκπαιδευτικής κοινότητας ως προς την αναγκαιότητα ένταξης των κοινωνικών δικτύων στο σχολείο και στη θρησκευτική τους εκπαίδευση (Αλμπανάκη, 2013). Εδικά δε σε μαθήματα που σχετίζονται με άλλους πολιτισμούς και θρησκευόμενα, όπως είναι το μάθημα των θρησκευτικών ο χώρος των κοινωνικών δικτύων είναι ιδανικός για επικοινωνία και καλλιέργεια ταυτότητας των μαθητών ως «πολίτες του κόσμου» (Αλμπανάκη, 2013). Η ελεύθερη επιλογή και βούλησή, άλλωστε που έχει ο άνθρωπος τον καθιστά ελεύθερο και η θρησκευτική εκπαίδευση οφείλει να αναδεικνύει αυτά τα στοιχεία μέσα από ποικίλες δράσεις, οι οποίες προβάλλουν την ελευθερία του ανθρώπου και το σεβασμό του άλλου (Πέτρου, 2005). Η αξιοποίηση του διαδικτύου μπορεί και πρέπει να λειτουργήσει θετικά στη διάχυση θέσεων και απόψεων για τα άλλα θρησκευόμενα μέσα σε μία πλουραλιστική κοινωνία (Hausfather, 1996). Ένας από τους ευρύτερους στόχους άλλωστε της θρησκευτικής εκπαίδευσης γενικότερα είναι η ειρηνική συνύπαρξη και αποδοχή του διαφορετικού κάτι το οποίο πρέπει να επιδιώκεται μέσα από τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών (Μαγγιώρος, 2012).

1.2 Διαδίκτυο και νομικό πλαίσιο

Προξενούν πράγματι το ενδιαφέρον και τον προβληματισμό της εκπαιδευτικής, επιστημονικής αλλά και εκκλησιαστικής κοινότητας θλιβερά φαινόμενα με διαμάχες που εκτυλίσσονται στο χώρο του διαδικτύου σε σχέση με τη θρησκεία. Είναι αποδεκτό ότι οι περισσότερες πληροφορίες στο διαδίκτυο δεν ελέγχονται με αποτέλεσμα να υπάρχουν ιστοσελίδες και ιστολόγια (Blog) θρησκευτικού περιεχομένου που προωθούν ακραίες απόψεις όπως είναι οι ομάδες ρητορικής μίσους, ρατσιστών, φονταμενταλιστών, σατανιστών, πολιτικής προπαγάνδας, θρησκευτικού φανατισμού κ. α (Μητροπούλου, 2007). Ο κυβερνοχώρος λειτουργεί σ' αυτή την περίπτωση ως πεδίο ανάπτυξης παραβατικής δραστηριότητας και ίσως αποτελεί -κατά πολλούς- ρεπλίκα της εξωδικτυακής δραστηριότητας με τη διαφορά ότι η κάλυψη της ανωνυμίας που παρέχει ο κυβερνοχώρος είναι κάτι που απουσιάζει από τις αληθινές κοινότητες.

Με τη ανεξέλεγκτη εισροή πληροφοριών στο διαδίκτυο προσβάλλονται συχνά ανεπανόρθωτα προσωπικότητες ανθρώπων από διαχειριστές ανώνυμων ιστολογίων ή ιστοσελίδων ή διατυπώνονται απόψεις «θρησκόληπτων» bloggers, οι οποίοι συγγέουν συχνά την επιστήμη της θεολογίας με τη μοναστική και εκκλησιαστική ευσέβεια (Πέτρου, 2005). Οι απόψεις αυτές όπως είναι φυσικό διαχέονται γρήγορα και προκαλούν σύγχυση στο διαδικτυακό κοινό. Οι φωνές που επιτακτικά ζητούν τη δημιουργία ενός ενιαίου θεσμικού πλαισίου στο διαδίκτυο για τα ιστολόγια και τις ιστοσελίδες συνεχώς αυξάνονται χωρίς όμως να υπάρχει ακόμη κάτι συγκεκριμένο που θα δώσει λύση σε προβληματικές καταστάσεις.

1.3 Ελληνικό θεσμικό πλαίσιο

Στην Ελλάδα με το Ν. 2472/1997 «Προστασία του ατόμου από την επεξεργασία δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα» καθώς και με τις τροποποιήσεις των νόμων 2623/1998, 2703/1999, 2819/2000, 2915/2001, 3051/2002, 3090/2002, 3156/2003, προβλέπονται ποινικές κυρώσεις για ζητήματα προσβολής προσωπικότητας ή αναληθών στοιχείων χωρίς όμως να μπορούν να καλύψουν όλες τις περιπτώσεις εγκλημάτων του κυβερνοχώρου. Κατοχυρώνεται επίσης το δικαίωμα της προσωπικής επιλογής του ανθρώπου στη θρησκεία καθώς και της ιδιωτικότητας του κάθε πολίτη από την Ανεξάρτητη Διοικητική Αρχή Προστασία Προσωπικών Δεδομένων (Ν. 2472/1997). Σύμφωνα με την δικαστική απόφαση υπ' αριθμ. 44/2008 απόφαση του Μονομελούς Πρωτοδικείου Ροδόπης και της υπ' αριθμ. 25.552/2010 του Πολυμελούς Πρωτοδικείου Θεσσαλονίκης οι ιστότοποι πρέπει να αντιμετωπίζονται νομικά ως ηλεκτρονικά έντυπα σε περιπτώσεις προσβολής προσωπικότητας. Προσβολή προσωπικότητας μέσω διαδικτύου συνιστά τέλος και η ανάρτηση υβριστικών ή αναληθών σχολίων σε ιστολόγιο και εφαρμόζονται οι διατάξεις του ΑΚ περί αδικοπραξιών και προσβολής της προσωπικότητας (Παπαγεωργίου, 2013).

Το ελληνικό Σύνταγμα βέβαια προστατεύει ταυτόχρονα και τη θρησκευτική ελευθερία (άρθρο 13, παρ. 1) και η προστασία αυτής της ελευθερίας επεκτείνεται φυσικά και στο διαδίκτυο. Η ελευθερία έκφρασης επίσης της γνώμης και η ελευθερία διάδοσης των ιδεών κατοχυρώνονται στο άρθρο 14, παρ. 1 του Συντάγματος τόσο ως θετική ελευθερία αλλά και ως αρνητική ελευθερία (Δημητρόπουλος, 2005). Η θρησκευτική ελευθερία όμως και ο σεβασμός της δεν είναι δεδομένα και αυτονόητα ούτε και στο διαδίκτυο. Η ανωνυμία που παρέχει ο χώρος του διαδικτύου και η αδυναμία εντοπισμού προέλευσης πολλές φορές της πληροφορίας σε σύντομο χρονικό διάστημα καθιστά πολύ δύσκολο τον εντοπισμό αξιόποινων πράξεων, όπως είναι ο προσηλυτισμός για τον οποίο στην Ελλάδα ισχύει ακόμη ο Α. Ν 1363/1938. Κατά το κ. Παπαγεωργίου βέβαια, το μείζον δεν είναι η θρησκευτική μεταστροφή κάποιου εξαιτίας του διαδικτύου εφόσον γίνεται με τη θέλησή του αλλά η υποκίνηση του σε πράξεις βίας και θρησκευτικού φανατισμού εξαιτίας της χρήσης του διαδικτύου (Παπαγεωργίου, 2013).

1.4 Ευρωπαϊκό θεσμικό πλαίσιο

Το Ευρωπαϊκό δίκαιο με την πρόσφατη νομολογία του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου (Απόφαση Editorial Board Pravoye Dehlo και Shtekel κατά Ουκρανίας), καλεί το συντάκτη του άρθρου που υπέπεσε σε παράπτωμα για συμπλήρωση, διόρθωση του κειμένου (Απόφαση Editorial Board Pravoye Dehlo και Shtekel κατά Ουκρανίας). Σε παρόμοια επίσης υπόθεση, του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου (Απόφαση Aquilina κ.α. κατά Μάλτας), όταν ο συντάκτης αποκαταστήσει το σφάλμα στην ιστοσελίδα ή blog, δεν απαιτείται άλλη νομική διεκδίκηση εναντίον του.

Το 2011 επίσης η Επιτροπή Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης θέσπισε Σύσταση CM/Rec (2011) 8 της Επιτροπής Υπουργών προς τα κράτη μέλη για την προστασία και την προώθηση της οικουμενικότητας, ακεραιότητας και ανοικτότητας του Διαδικτύου. Επίσης υπήρξε Διακήρυξη της Επιτροπής Υπουργών για τις Αρχές Διακυβέρνησης του Διαδικτύου από την επιτροπή Υπουργών, την 21η Σεπτεμβρίου 2011 (κατά την 1121η συνάντηση των αναπληρωτών Υπουργών). Τα κείμενα καλούν τα κράτη να επιβεβαιώσουν την επιγραμμική (on-line) ελευθερία του λόγου από επιθέσεις που περιλαμβάνουν παρενοχλήσεις ή επεμβάσεις στο Διαδίκτυο (<http://elawyer.blogspot.gr/2011/09/10.html>). Τα Κράτη πάντως έχουν τη διακριτική ευχέρεια να αντιμετωπίζουν διαφορετικά το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των διάφορων blog και ιστοσελίδων (Η Κίνα παραδείγματος χάρι έχει πολύ αυστηρό νομικό πλαίσιο περιορίζοντας την ελευθερία στο διαδίκτυο και σε συνεργασία με τη google περιόρισε τα αποτελέσματα αναζήτησης για κάποιους «ευαίσθητους» όρους).

1.5 Προβληματικές και διαμάχες

Το τελευταίο διάστημα πραγματοποιήθηκε στις Η. Π. Α από επιστήμονες, έρευνα σε σχέση με τις προβληματικές και διαμάχες που προκύπτουν από τη δημοσίευση πληροφοριών από τη γνωστή εγκυκλοπαίδεια Wikipedia στην αγγλική έκδοση, ιδιαίτερα σε θρησκευτικά ζητήματα («Religion and Wikipedia: The Edit Wars Rage On» <http://worldnewsviews.com/2013/07/20/religion-wikipedia-the-edit-wars-rage-on/>). Συχνά στην Πύλη της Wikipedia εισχωρούν πληροφορίες που μπορεί να είναι αναληθείς ή να παρουσιάζονται με εμπάθεια ή ειρωνικά. Ο Taha Yasseri ερευνητής του Πανεπιστημίου της Οξφόρδης τόνισε την διασύνδεση μεταξύ των ιστορικών γεγονότων και της αξιοπιστίας των στοιχείων που παρατίθενται (Yasseri, at al., 2012).

Οι ειδικοί συνιστούν προσοχή στην χρήση των πληροφοριών που προσφέρει η Wikipedia. Στην έρευνα γίνεται λόγος για ορισμένες σελίδες που έχουν μια πολεμική εχθρότητα, ή προσπαθούν να δημιουργήσουν αντιπάθειες. Η δυνατότητα της αλλαγής, της πρόσθεσης μιας πληροφορίας σε ένα άρθρο ή της συνεχής ενημέρωσης είναι μια κατάσταση ιδιαίτερα ευαίσθητη και επικίνδυνη όταν σχετίζεται με θρησκευτικά δεδομένα. Οι επιστήμονες κατέληξαν ότι οι πιο αμφιλεγόμενες σελίδες σε όλες τις δέκα εκδόσεις της Wikipedia ήταν οι

εξής: Israel, Hitler, holocaust και ακολουθούσαν Jesus and God, Muhammad, Christianity, οι οποίες κρίνονταν ιδιαίτερα προβληματικές.

Παραδείγματα απτά αυτής της προβληματικής κατάστασης στο διαδίκτυο υπάρχουν και στη σύγχρονη πραγματικότητα. Ο πρόσφατος αποκεφαλισμός του Βρετανού στρατιώτη Lee Rigby το Μάιο του 2013 από ακραίους ισλαμιστές σόκαρε την αγγλική κοινωνία αλλά και την Κυβέρνηση, ιδιαίτερα γιατί οι δυο ύποπτοι είχαν δηλώσει τις προθέσεις τους πριν μέσα από το διαδίκτυο. Η βρετανική κυβέρνηση, έθεσε ως στόχο να ενεργοποιήσει μία νέα ομάδα για την αντιμετώπιση των ακραίων μουσουλμάνων κληρικών και άλλων προσώπων που το κήρυγμα τους μπορεί να οδηγήσει κάποιον στη βία. Το έργο της σύμφωνα με τις δηλώσεις του πρωθυπουργού Ντέιβιντ Κάμερον θα είναι η καταπολέμηση της ακραίας ιδεολογίας που κηρύττεται σε σχολεία και τεμένη και η εντατικοποίηση των ελέγχων στον κυβερνοχώρο για τον εντοπισμό υλικού που υποκινεί στην βία. Το συγκεκριμένο αποτρόπαιο περιστατικό οδήγησε λίγο αργότερα σε σωρεία επιθέσεων έναντι αθώων μουσουλμάνων σύμφωνα με ανακοίνωση της θρησκευτικής οργάνωσης «Faith Matters» (<http://www.newsbeast.gr/>).

Μία πιο παλιά διαμάχη τέλος που είχε ξεσπάσει σχετικά με τα σκίτσα του Μωάμεθ πριν λίγα χρόνια προκάλεσε διαμαρτυρίες, οι οποίες σε μεγάλο βαθμό μεταφέρθηκαν στο διαδίκτυο (chat rooms, κοινότητες). Το διάστημα εκείνο πάνω από χίλιες δανικές σελίδες δέχθηκαν επίθεση από ισλαμιστές hucker ενώ επιχείρησαν και τη δολοφονία εργαζομένων στην εφημερίδα Jyllands-Posten της Δανίας, την πρώτη που δημοσίευσε τα επίμαχα σκίτσα του Μωάμεθ το 2005 (Καθημερινή, 2012).

Θέμα επίσης προκλήθηκε στην Ελλάδα με ιερέα που έγινε γνωστός εξαιτίας της διένεξης με τον Μητροπολίτη του για το αν πρέπει ή όχι να διατηρεί προφίλ στο Facebook (<http://www.dogma.gr/>, 2013) ενώ στο τέλος αναγκάστηκε να το καταργήσει. Ο οικείος Μητροπολίτης ετοιμαζόταν το ίδιο διάστημα να προχωρήσει σε καθολική απαγόρευση των κοινωνικών δικτύων στους κληρικούς του, σύμφωνα πάντα με τα δημοσιεύματα.

Αξίζει να αναφερθεί επίσης η ιστοσελίδα «The Clergy Project» (www.clergyproject.com), με μέλη πάστορες και άλλους κληρικούς των ομολογιών αυτών, που δηλώνουν ότι δεν πιστεύουν πλέον στον Θεό. Η ομάδα αυτή δηλώνει πως έχει ήδη 450 μέλη ενώ μερικοί από αυτούς τους πάστορες εξακολουθούν να κηρύττουν, κρατώντας μυστική την αθεΐα τους και κατά τα φαινόμενα υπάρχουν πολλοί πάστορες που διέρχονται κρίση στην προσωπική τους πίστη και οδηγούνται στον αθεϊσμό (<http://dogma.gr>, 2013).

Συμπεράσματα

Το διαδίκτυο και τα μέσα κοινωνική δικτύωσης δεν είναι a priori επικίνδυνα για τη θρησκευτική μας συνείδηση και ελευθερία. Η Εκκλησία έχει να αντιμετωπίσει καινούριες προκλήσεις στον 21^ο αιώνα και θα πρέπει να ανταποκριθεί σε αυτές όπως έπραξαν παλιότερα και οι Πατέρες της Εκκλησίας μας καθώς προηγούνταν πάντα της εποχής τους (Μεγάλου Βασιλείου, ΕΠΕ, Τ. 10). Η τεχνολογική εξέλιξη άλλωστε και η επιστήμη δεν είναι

απαγορευτική για τα θεολόγο, όπως δεν ήταν και παλιότερα για το Μ. Βασίλειο, το Μ. Φώτιο, τον Ευστάθιο Θεσσαλονίκης και τόσους άλλους αφού η θεολογία έχει τη δυνατότητα να συνομιλεί κριτικά με τις άλλες επιστήμες (Delikonstantis, 2003). Άλλωστε μία «κλειστή θεολογία» δεν είναι γνώρισμα του χριστιανικού ευαγγελίου αλλά αντίθετα γνώρισμά του είναι μία «ανοιχτή θεολογία» που ανοίγει νέους ορίζοντες (Δεληκωνσταντής, 2005).

Η αποξένωση της Εκκλησίας και της θεολογίας από το σύγχρονο κόσμο δεν θα επιφέρει κανένα όφελος αλλά αντίθετα έλλειμμα θεολογικό και παιδαγωγικό. Απαιτείται όμως ολοκληρωμένη και υψηλής ποιότητας δια βίου μάθηση για να αντεπεξέρθει η εκκλησιαστική και εκπαιδευτική κοινότητα στις καινούριες προκλήσεις του κυβερνοχώρου. Ο κυβερνοχώρος βέβαια φαίνεται ότι προτιμάται από τις εκκλησιαστικές κοινότητες τον 21^ο αιώνα για τη διάδοση πληροφοριών, για τη μετάδοση του κηρύγματος, την ιεραποστολή και την προσέλκυση καινούριων μελών. Το διαδίκτυο έχει σχετικά μικρό κόστος και με εύκολες διαδικασίες οι θρησκευτικές κοινότητες αλλά και οι χρήστες μπορούν να χρησιμοποιούν τον κυβερνοχώρο για να δημοσιοποιήσουν τις πεποιθήσεις τους, να προσκαλέσουν σε επικείμενα γεγονότα και να επικοινωνήσουν με τα μέλη τους. Η ελευθερία επικοινωνίας επίσης που χαρακτηρίζει τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης χωρίς κανόνες κοινωνικούς, πολιτικούς και κάθε άλλου είδους λογοκρισία και φραγμό συμβάλει στην ελεύθερη έκφραση και την επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων από άλλα πολιτισμικά και θρησκευτικά περιβάλλοντα καθιστώντας αυτή την επαφή διασυνοριακή και διεθνοποιημένη.

Η έλλειψη ωστόσο ενός ολοκληρωμένου νομικού πλαισίου προστασίας των χρηστών στον κυβερνοχώρο καθιστά επιτακτική την συνεχή εγρήγορση όλων των χρηστών στην αξιολόγηση της πληροφορίας που παρέχεται. Η ενημέρωση και εκπαίδευση όλων αλλά ιδιαίτερα των νεαρότερων ατόμων είναι βασική προϋπόθεση για τη ορθή πλοήγηση και αξιοποίηση των κοινωνικών δικτύων ώστε να μπορούν να αντιλαμβάνονται και να αποφεύγουν πιθανούς κινδύνους, όπως προσηλυτισμό, παραθρησκευτικές οργανώσεις, θρησκευτικό φανατισμό, hucking, ακρότητες και βίαιες συμπεριφορές (Dwan, 1995).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Anders, P. (1998). *Envisioning Cyberspace* McGraw Hill.

Delikonstantis, K. «Theology and Religious Studies. Sense and Nonsense of a Conflict», in: *The future of Theology in Europe. Report on the Consultation of the Theological Faculties in Europe, Graz, Austria, 4-7 July 2002, Conference of European Churches, Geneva, 2003, 53-65.*

Dwan, B. (1995). *Internet Ethics, Computer Fraud & Security Bulletin*, Elsevier Science Ltd, February.

Gibson, W. (1998). *Νευρομάντης (Neuromancer)*, μετ. Σταματιάδης Δημήτριος, εκδ. Αθήνα: Αίολος.

- Hausfather, S. J. (1996). *Vygotsky and Schooling: Creating a Social Contest for learning. Action in Teacher Education*, (18) 1-10.
- Kinney, J. (1995). *Net Worth? ,Religion, cyberspace and the future, Futures*, vol. 27, no. 7, Elsevier Science Ltd.
- Preece, J., (2000). *Online Communities: Designing Usability, Supporting Sociability. Chichester, UK: John Wiley & Sons.*
- Oren, A., Nachmias, R., Mioduser, D. & Lahav, O., (2000). Learnnet-A model for virtual learning communities in the world wide web, *International Journal of Educational Telecommunications*, 6 (2), pp. 141-157.
- Rheingold, H., (1993). *The Virtual Community: Homesteading on the Virtual Frontier.*
- Αλμπανάκη, Ξ. (2013). *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις του μαθήματος των Θρησκευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με δημιουργική αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών, Θεσσαλονίκη: Μπαμπουνάκης.*
- Βασιλόπουλου, Χ. (1993). *Ο μαθητής ως κριτήριο του μαθήματος των Θρησκευτικών, β' έκδοση, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.*
- Γλέζου, Κ. Γρηγοριάδου, Μ. & Κωνσταντίνου, Ν. (2010). Αξιοποίηση διαδικτυακών υπηρεσιών κοινωνικής δικτύωσης στην ελληνική εκπαίδευση. Στο Μ. Γρηγοριάδου (Επιμ.) *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Διδακτική της Πληροφορικής»*, Αθήνα, 375 – 384.
- Δεληκωνσταντής, Κ. (2005). «Οι προοπτικές στις σχέσεις Θεολογίας και Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης» στο: *Θεολογικές Σχολές & Εκκλησιαστική Εκπαίδευση, Β' Συνέδριο Θεολογικών Σχολών Αθηνών & Θεσσαλονίκης*, Αθήνα 23-25 Μαΐου 2005, 97-110.
- Δημητράκος, Δ. (2000), *Εκκλησία και σύγχρονη κοινωνία*, Καθημερινή, 21/5/2000.
- Δημητρόπουλος Γ. Ανδρέα, (2005). *Συνταγματικά Δικαιώματα, Ειδικό Μέρος, Παραδόσεις Συνταγματικού Δικαίου*, τόμος ΙΙΙ, Ημιτόμος Β', Αθήνα- Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.
- Ευθυμίου, Αχ.(2009). Δημιουργία κοινωνικών σχηματισμών στο Διαδίκτυο Οι φυλές του Κυβερνοχώρου, *5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο των εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ – Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη*, Σύρος, 8 –10 Μαΐου 2009, Πρακτικά εισηγήσεων, Τόμος Β', σελ. 253 – 262.
- Κακαβούλης, Α. (1994). *Ηθική Ανάπτυξη και Αγωγή*, Αθήνα.
- Μαγγιώρος, Ν. (2012). «Η ευρωπαϊκή θρησκευτική εκπαίδευση υπό το πρίσμα της απόφασης Folgero και των Κατευθυντηρίων Αρχών του Τολέδο». Στο: *Αγωγή αγάπης και ελευθερίας, Τιμητικό αφιέρωμα στον ομότιμο καθηγητή Χ. Βασιλόπουλο, 2012, σ. 155-179*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Μεγάλου Βασιλείου, ΕΠΕ, Τ. 10, σελ. 280-281.
- Μητροπούλου, Β. (2007). *Νέες Τεχνολογίες και Θρησκευτική Αγωγή*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Μητρ. Περγάμου Ιωάννης. (2006). *Ορθοδοξία και Σύγχρονος Κόσμος*, Λευκωσία: Κέντρο Μελετών Ιεράς Μονής Κύκκου.

- Πέτρου, Ι. (2005). Το μάθημα των Θρησκευτικών στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, στο Πέτρου, Ι., Πολυπολιτισμικότητα και Θρησκευτική Ελευθερία, 2^η έκδοση, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σσ. 257-271.
- Πέτρου, Ι. (2005). «Θεολογικές Σπουδές στο Δημόσιο Πανεπιστήμιο» στο: Θεολογικές Σχολές & Εκκλησιαστική Εκπαίδευση, Β' Συνέδριο Θεολογικών Σχολών Αθηνών & Θεσσαλονίκης, Αθήνα 23-25 Μαΐου 2005, 113-121.
- Πλειός, Γ. (2011). Η κοινωνία της ενημέρωσης, Αθήνα: Καστανιώτη.
- Σκουτέρης, Κ. (2005). Οι ευρωπαϊκές προκλήσεις για τις Θεολογικές Σχολές και την Εκκλησία, Θεολογικές Σχολές & Εκκλησιαστική Εκπαίδευση, Β' Συνέδριο Θεολογικών Σχολών Αθηνών & Θεσσαλονίκης, Αθήνα, 23-24 Μαΐου, σελ. 165-176.

Αναφορές στο Διαδίκτυο

Γιαγκάζογλου, Σ., Η φυσιογνωμία και ο χαρακτήρας του θρησκευτικού μαθήματος. Η θρησκευτική αγωγή στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Retrieved June 20, 2013 from: <http://www.pi-schools.gr/lessons/religious/analekta/40.pdf>.

Council of Europe. Retrieved June 12, 2013 from <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=DC-PR079%282011%29&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=COE&BackColorInternet=F5CA75&BackColorIntranet=F5CA75&BackColorLogged=A9BACE>.

Δόγμα, Πρακτορείο Εκκλησιαστικών Ειδήσεων from: http://www.dogma.gr/default.php?pname=Article&art_id=2938&catid=6, «Απίστευτο κι όμως αληθινό... Κληρικοί δηλώνουν άθεοι». Retrieved July 21, 2013 from : http://dogma.gr/default.php?pname=Article&art_id=3173&catid=7.

Garber, D. (2004). *Growing virtual communities. International Review of Research in Open and Distance Learning*. Retrieved January 05, 2005 from <http://www.irrodl.org/content/v5.2/technote4.html>.

Εφημερίδα Καθημερινή. «Δανία: Καταδίκη τεσσάρων ανδρών για τρομοκρατία». Retrieved June 6, 2012 from: <http://www.geek.com.cy/index.php?pageaction=kat&modid=1&artid=92547&show=Y>.

E-Lawyer. Retrieved July 30, 2013 from: <http://elawyer.blogspot.gr/2011/09/10.html>.

Euro2day. Retrieved June 20, 2013 from: http://www.euro2day.gr/ftcom_gr/article-ft-gr/1118392/oi-tehnologikoi-kolossoi-kai-o-logos-toy-theoy.html.

Guardian. Retrieved July 25, 2013 from: <http://www.theguardian.com/world/2013/jul/16/vatican-indulgences-pope-francis-tweets>.

Ιερό Βήμα, «On line... εξομολογήσεις από ιερείς –μαϊμού!»». Retrieved July 25, 2013 from: <http://www.ierovima.gr/pages/article.aspx?id=582>.

Newsbeast. «Στο στόχαστρο των αρχών οι μουσουλμάνοι ιεροκήρυκες στη Βρετανία». Retrieved May 26, 2013 from <http://www.newsbeast.gr/world/arthro/536685/sto-stoastroton-arhon-oi-mousoulmanoi-ierokirukes-sti-vretania/>.

Religion and Wikipedia: “The Edit Wars” Rage On. Retrieved July 20, 2013 from: <http://worldnewsviews.com/2013/07/20/religion-wikipedia-the-edit-wars-rage-on/>.

Παπαγεωργίου, Κ. (2013). *Θρησκευτική ελευθερία και blogging*. Retrieved June 20, 2013 from:<http://nomkoininternet.files.wordpress.com/2013/05/ceb5ceb9cf83ceb7ceb3ceb7cf83ceb72.pdf>.

TVXS, «Εξομολόγηση μόνο στην Εκκλησία». Retrieved June 20, 2013 from:<http://tvxs.gr/news/%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%AC%CE%BE%CE%B5%CE%BD%CE%B1/%CE%B5%CE%BE%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CE%BC%CF%8C%CE%BD%CE%BF-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B5%CE%BA%CE%BA%CE%BB%CE%B7%CF%83%CE%AF%CE%B1>.

Yasseri, T. Sumi, R. Rung, A. Kornai, A. Kertész, J, (2012). *Dynamics of Conflicts in Wikipedia*. PLoS ONE 7(6): e38869. doi:10.1371/journal.pone.0038869. Retrieved July 25, 2013 from:<http://www.plosone.org/article/info%3Adoi%2F10.1371%2Fjournal.pone.0038869>.

Κοινωνιολογική μελέτη απόψεων μαθητών για το σχολικό τους περιβάλλον

Sociological survey of students' opinion about their school environment

Αννούλα Πασχαλίδου, Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας, Προϊσταμένη Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Γεωπόνος Α.Π.Θ.-Αρχιτέκτων Τοπίου Α.Τ.Ε.Ι. Καβάλας, Μ.Σc Περιβαλλοντικός Σχεδιασμός Πόλεων και Κτιρίων-Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Υποψήφια διδάκτωρ Δ.Π.Θ, annpaschal@gmail.com

Annoula Paschalidou, Secondary Education in the Prefecture of Drama, Chief of educational issues, Agriculturist –AUTH, Landscape Architect- Kavala Institute of Technology, M.Sc Enviromental Design of Cities and Buildings- Hellenic Open University, Ph.D. Student DUTH, annpaschal@gmail.com

Abstract: This paper presents the theoretical background, the content and the methodology of a research carried out in May 2009 in a Drama high school (4th GENIKO LYKEIO DRAMAS) regarding environmental conditions in school spaces, students' preferences thereof and the importance of the use of materials that are both environmentally friendly and not detrimental to human health. There are references to the notion of school space and its pedagogical value, to the parameters of the relevant environmental conditions as well as to the relation between the school space and its materials and sustainable development. The research focuses on the views and preferences of the students of the aforesaid high school - as a case study – and the first results and conclusions of the research are:

Sports and music dominate the students' most popular extra- curriculum activities in contrast with the anticipated answer – watching TV, which came in last at their list of preferences.

The aesthetic and functional evaluation of the school building and the surrounding space received a moderate evaluation, as did the sense of safety in school. Students expressed a strong demand for comfortable furniture followed by a desire for pleasant decoration.

If an architect and a landscape architect were to take the students' preferences into consideration, they would construct modern school complexes. Students prefer the use of stone, wood and the presence of water, incorporated in a modern building style.

Students are especially put off by the presence of wall vandalisms while graffiti is considered (mainly by girls) as a form of art and a pleasant sight. The assignment of space on school walls devoted to graffiti creations should be seriously considered.

The students appear to be environmentally aware and demonstrate a will for significant participation in environmentally – friendly school solutions.

Keywords: cooperative, viable school, upgrade of school environment, participatory procedures, community activation, environment management, environmental psychology, graffiti, recycling.

Περίληψη: Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται η θεωρητική βάση, το περιεχόμενο και το μεθοδολογικό πλαίσιο έρευνας που ξεκίνησε το Μάρτιο του 2009 σε σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (4ο Γενικό Λύκειο Δράμας) σχετικά με τις περιβαλλοντικές συνθήκες στο σχολικό χώρο, τις προτιμήσεις των μαθητών σχετικά με αυτό, τη σημασία των υλικών φιλικών προς το περιβάλλον και την υγεία του ανθρώπου. Γίνεται αναφορά στην έννοια του σχολικού χώρου και την παιδαγωγική του αξία, στις παραμέτρους περιβαλλοντικών συνθηκών που μελετώνται, καθώς και στη σύνδεση του σχολικού χώρου και των υλικών του, με την αειφόρο ανάπτυξη. Η εργασία επικεντρώνεται στις αντιλήψεις και στάσεις μαθητών της συμμετέχουσας σχολικής μονάδας - ως μελέτη περίπτωσης - και ορισμένα πρώτα αποτελέσματα και συμπεράσματα της έρευνας είναι :

Στα εξωσχολικά ενδιαφέροντα των μαθητών στην πραγματοποιηθείσα έρευνα κυριαρχεί ο αθλητισμός και η μουσική και σε αντίθεση με αυτό που αναμενόταν, η παρακολούθηση της τηλεόρασης είναι στην τελευταία θέση ενασχόλησης.

Μέτρια ήταν η αισθητική και λειτουργική αξιολόγηση των αιθουσών και του αύλειου χώρου του σχολείου καθώς επίσης η αίσθηση ασφάλειας κρίθηκε σε μέτρια επίπεδα. Τα άνετα έπιπλα είναι ισχυρή επιθυμία των μαθητών και έπεται η ευχάριστη διακόσμηση.

Ένας αρχιτέκτονας και αρχιτέκτονας τοπίου αν ελάμβανε υπόψη του τις προτιμήσεις των μαθητών θα διάλεγε, για ρυθμό κατασκευής σχολικού κτιρίου και αυλής, το μοντέρνο. Η παραδοσιακή πέτρα, ξύλο και η ύπαρξη νερού πάντα σε μοντέρνο ρυθμό συνδυασμένα κυριαρχούν στις προτιμήσεις των μαθητών.

Η ύπαρξη ακαλαίσθητων συνθημάτων στους τοίχους, ενοχλεί αρκετά και τους μαθητές, ενώ η δημιουργία graffiti θεωρείται από την πλειονότητα (κυρίως από τα κορίτσια) ως τέχνη και είναι ευχάριστη ως θέα. Η αποδοχή ότι θα μπορούσε να δημιουργηθεί χώρος σε τοίχους του σχολείου, όπου θα δημιουργούνται graffiti, τα οποία ενδεχομένως θα ανανεώνονται, πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη.

Η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών και μαθητριών κρίνεται σημαντική και τελικά υπάρχει και μια θέληση για ουσιαστική συμμετοχή σε «οικολογικές λύσεις» στο σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: συνεργατικό, βιώσιμο σχολείο, αναβάθμιση σχολικού περιβάλλοντος, συμμετοχικές διαδικασίες, ενεργοποίηση κοινότητας, διαχείριση περιβάλλοντος, περιβαλλοντική ψυχολογία, graffiti, ανακύκλωση υλικών.

Εισαγωγή

Το σχολείο ως μικρογραφία της ευρύτερης κοινωνίας, είναι χώρος όχι μόνο εκπαίδευσης αλλά και αγωγής. Είναι φορέας γνώσης και κοινωνικοποίησης και ως εκπαιδευτική κοινότητα χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένες σχέσεις και λειτουργίες. Σύμφωνα με τους στόχους της Ατζέντα 21 για την αειφορική ανάπτυξη, απαιτείται η προώθηση της κοινωνικής συμμετοχής στη διαχείριση του περιβάλλοντος σε τοπικό επίπεδο. Η πραγματικότητα που επικρατεί στα σχολεία, οι συνθήκες λειτουργίας και η εικόνα εγκατάλειψης και καταστροφής επιβάλλει κάποια μέτρα δράσης. Το όραμα του σύγχρονου σχολείου αποτελεί επιτακτική ανάγκη όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική κοινότητα (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων), ώστε να μη θεωρείται αναγκαστική και βίαιη η παραμονή των μελών της σε απρόσωπα, δυσλειτουργικά και κακοποιημένα σχολεία. Η σχολική αυλή μπορεί να αποτελέσει χώρο αγωγής, καθώς ο μαθητής μπορεί σ' αυτές να εκφράσει τον εσωτερικό του κόσμο, να επικοινωνήσει με τους άλλους και να συμμετέχει σε διάφορες δραστηριότητες. Ο τρόπος που είναι σχεδιασμένη η αυλή ενός σχολείου συνήθως όχι μόνο δεν προβλέπει την ενσωμάτωση του παιδιού στο φυσικό περιβάλλον αλλά μάλλον το αποθαρρύνει. Η έρευνα έχει ως σκοπό τη διερεύνηση ποιοτικών, κυρίως, στοιχείων που αφορούν τη θέση, τη λειτουργικότητα του σχολικού χώρου, τα υλικά και τις συνθήκες περιβαλλοντικής άνεσης, των δημοσίων σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έτσι όπως αντιλαμβάνονται, γνωρίζουν και αποτιμούν τα στοιχεία αυτά οι άμεσοι χρήστες του σχολείου, οι μαθητές. Επιδιώκεται επίσης, η εξακρίβωση των αντιλήψεων, στάσεων και απόψεων για τη σημασία της ενσωμάτωσης στα σχολεία αρχών αειφόρου κατασκευής ή "πράσινης δόμησης" και οικολογικής λειτουργίας τους, καθώς και της επιλογής και χρήσης υλικών φιλικών προς το περιβάλλον και την υγεία του ανθρώπου με ειδικότερο πεδίο αναφοράς το σχολικό χώρο. Στο πλαίσιο αυτό διερευνάται και η αξιολογική κρίση των υποκειμένων σε ό, τι αφορά τα κριτήρια και τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων ή τη χάραξη σχετικών στρατηγικών.

1. Θεωρητική βάση

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται η θεωρητική βάση, το περιεχόμενο και το μεθοδολογικό πλαίσιο έρευνας που ξεκίνησε το Μάρτιο του 2009 στο 4ο Γενικό Λύκειο Δράμας σε δείγμα 125 μαθητών σχετικά με τις περιβαλλοντικές συνθήκες του σχολικού χώρου σε σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τη σημασία των υλικών φιλικών προς το περιβάλλον και την υγεία του ανθρώπου καθώς και ορισμένα πρώτα αποτελέσματα και συμπεράσματα της έρευνας που βασίζονται ειδικότερα στις αντιλήψεις και στάσεις μαθητών της συμμετέχουσας σχολικής μονάδας.

Η έννοια του σχολικού χώρου κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα, ολοένα αποκτά μεγαλύτερη και διαφοροποιημένη σημασία σε σχέση με προγενέστερες περιόδους ως προς την οριοθέτηση, τη διαμόρφωση και τη λειτουργία του αλλά και τη συσχέτισή του με άλλους

τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας και το φυσικό περιβάλλον. Επίσης, ο σχολικός χώρος συνδέεται στενότερα με τη διδακτική και την επιτέλεση εκπαιδευτικού έργου.

Με αφετηρία διάφορες επιστημολογικές θεωρήσεις και κυρίως την επίδραση της Παιδαγωγικής, της Ψυχολογίας και τελευταία μάλιστα της Περιβαλλοντικής Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας τοπίου, της Αρχιτεκτονικής, της Ψυχανάλυσης και της Σημειολογίας επαναπροσδιορίζεται ο ρόλος του σχολικού χώρου και έννοιες όπως πολυπλοκότητα, ευελιξία, πλαστικότητα και προσαρμοστικότητα του χώρου επενδύονται με αξίες παιδαγωγικές, ψυχολογικές και σημασιολογικές (Τσουκαλά, 2000, σ. 163). Οι ποικίλες νέες απόψεις που αναδύθηκαν χαρακτηρίζονται από μια ανθρωποκεντρική προσέγγιση του χώρου που συνδέει το χώρο με τα κοινωνικά, ψυχολογικά και πολιτισμικά γνωρίσματα των ατόμων που σχετίζονται με αυτόν και τον ερευνά ως περιβάλλον ζωής με δική του δυναμική (Γερμανός, 2002, σ. 22). Με αφορμή αυτές τις αναζητήσεις, εκδηλώθηκαν ποικίλες τάσεις και πρακτικές τον περασμένο αιώνα σε ό, τι αφορά τον παιδοκεντρικό σχεδιασμό των σχολείων, τις μεθόδους διδασκαλίας, την οργάνωση της τάξης, της σχολικής εργασίας και ολόκληρου του σχολικού χώρου σε αρμονία με το φυσικό περιβάλλον.

Έτσι από την πρώτη μορφή τεχνολογικού εργαστηρίου που προέβλεπε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα των Vos και Solomon που σχεδιάστηκε γύρω στο 1880 για εφαρμογή στη Ρωσία και τη Σουηδία (Σπυρέλλης et al., 2000, σ. 3) φθάσαμε κατά το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα στην ευρεία ανάπτυξη και υλοποίηση σχολείων με εργαστήρια φυσικών επιστημών, τεχνικών ειδικοτήτων, πληροφορικής, οπτικοακουστικής διδασκαλίας κτλ. γυμναστήρια, αίθουσες πολλαπλών χρήσεων, εργαστήρια μουσικής και εικαστικών, αίθουσες με παιδαγωγικό εξοπλισμό ως προς συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα κ.ά.

Από τα αυστηρά τυποποιημένα, «ιδρυματικά» σχολεία με την «αποκαθέδρα» διδασκαλία του πρώτου μισού του περασμένου αιώνα πήγαμε στα σχολεία «ανοικτού σχεδιασμού» (open plan schools) με «περιοχές» δράσης, επικοινωνίας και συνεργατικής μάθησης που ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των παιδιών, σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο (Τσουκαλά, 2000, σ. 115-116).

Γενικότερα βέβαια, υποστηρίζεται ότι «το περιβάλλον μιας δεδομένης εκπαιδευτικής υποδομής έχει υπολογίσιμη επίδραση στις δραστηριότητες των χρηστών της υποδομής» καθώς «η έρευνα έχει δείξει ότι η κατάσταση του σχολικού κτιρίου οπωσδήποτε επηρεάζει τη μαθητική επίδοση και συμπεριφορά και ότι υπάρχουν στοιχεία του σχεδιασμού της μονάδας για το οποίο γίνεται αντιληπτό ότι βελτιώνουν το μαθησιακό κλίμα» (Maiden, 1998, σ. 40) Μάλιστα μεταξύ άλλων, το ενδιαφέρον των ερευνητών έχει στραφεί και σε ειδικά φυσικά χαρακτηριστικά της σχολικής τάξης όπως οι διαστάσεις, η αισθητική ποιότητα, η ακουστική, το φως κ.ά. (Συγκολλίτου, 1997, σ. 180).

Όπως επισημαίνουν οι Jago και Tanner (1999): Η σημασία του φωτισμού για τη σχολική τάξη έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών ερευνών (Luckiesh and Moss, 1940· Cooper, 1958· Horton, 1972· Bowers and Burkett, 1987· Phillips, 1992 κ.ά.). Το κατάλληλο επίπεδο θερμικής άνεσης έχει θετική επίδραση στη μάθηση στην τάξη (Nolan, 1960· Peccolo, 1962·

Stuart and Curtis, 1964· King and Marans, 1979 κ.ά.). Οι αρνητικές συνέπειες του θορύβου για τη μάθηση στην τάξη έχουν μελετηθεί ευρέως (Dixon, 1953· Fitzroy and Reid, 1963· McCarthy, 1975· Kyzar, 1977 κ.ά.). Η επίδραση της αισθητικής ποιότητας του σχολείου σχετίζεται με την ανθρώπινη απόδοση (Taylor and Gousie, 1988· Edwards, 1991· Phillips, 1997 κ.ά.).

Είναι σημαντικό επομένως να μελετήσουμε μέσα από τους χρήστες των σχολικών χώρων τόσο τις περιβαλλοντικές συνθήκες που διαμορφώνονται όσο και το πώς επιδρούν αυτές οι συνθήκες στους ίδιους έτσι ώστε να επισημανθούν προβλήματα, ανάγκες και προτάσεις που θα οδηγήσουν στη χάραξη νέων κατευθύνσεων βελτιστοποίησης των σχολικών μονάδων και τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας και της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα. Η μελέτη της υφιστάμενης κατάστασης σε ελληνικά σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αποτελεί το ένα σκέλος της έρευνάς αυτής .

Για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας, ο σχολικός χώρος - ως ένα σύνολο δεδομένων του υλικού περιβάλλοντος - ορίζεται το σύνολο της υλικοτεχνικής υποδομής μέσα στο οποίο επιτελείται το εκπαιδευτικό έργο και περιλαμβάνει: οικόπεδο, κτίρια, έπιπλα, τους επιμέρους χώρους για διδασκαλία και βοηθητική χρήση καθώς και λοιπά κινητά αντικείμενα εξοπλισμού (Beynon, 1997, σ. 9· Γερμανός, 2002, σ. 44).

Το δεύτερο σκέλος της έρευνάς μας αφορά την αιεφόρο κατασκευή, την επιλογή και χρήση υλικών στα σχολεία φιλικών προς το περιβάλλον και την υγεία του ανθρώπου και εστιάζει στη συλλογή στοιχείων που μπορούν να συμβάλουν στη σύνδεση της αιεφόρου κατασκευής με την ελληνική σχολική πραγματικότητα.

Η καταστροφή του περιβάλλοντος με τις συνέπειες που επιφέρει στην ποιότητα της ζωής του ανθρώπου είναι ένα από τα κρίσιμα παγκόσμια προβλήματα της σύγχρονης εποχής. (Αλεξοπούλου και Γκλαβιάς, 1989, σ. 5).

Το 1987 κατά την 42η Σύνοδο των Ηνωμένων Εθνών μέσα από την έκθεση «Το κοινό μας μέλλον», εισήχθη η έννοια της βιώσιμης ή αλλιώς αιεφόρου ανάπτυξης ως μιας «ανάπτυξης που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παρόντος χωρίς να εκθέτει σε κίνδυνο τη δυνατότητα των μελλοντικών γενεών να ανταποκριθούν σ' αυτή». Η κοινωνία αναγκάζεται επιτακτικά να ανταποκριθεί στη διαχείριση περιβαλλοντικών κινδύνων μέσα από τη διασφάλιση συμβατότητας μεταξύ οικολογικών, οικονομικών και κοινωνικών κριτηρίων. (Gauzin-Müller, 2003, σ. 13).

Ένας κλάδος της ανθρώπινης δραστηριότητας, σημαντικός για την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον, είναι και αυτός των κατασκευών. Το δομημένο περιβάλλον, και ειδικότερα ο σχεδιασμός, η κατασκευή και η λειτουργία των κτιρίων, εξετάζονται ολοένα και περισσότερο υπό το πρίσμα της ελαχιστοποίησης των περιβαλλοντικών επιπτώσεων και της εξοικονόμησης ενέργειας. Στο 1ο Διεθνές Συνέδριο για την Αιεφόρο Κατασκευή του Διεθνούς Συμβου

λίου για την Έρευνα και την Καινοτομία στη Δόμηση και την Κατασκευή (International Council for Research and Innovation in Building and Construction: CIB) το 1994, η «αιεφόρος κατασκευή» ορίζεται ως «η δημιουργία και υπεύθυνη διαχείριση ενός υγιεινού δομημένου περιβάλλοντος, βασισμένου σε οικολογικές αρχές και σε αποδοτική χρήση των πηγών». (Kunszt, 2003, σ. 6).

Οι προβληματισμοί για την αιεφόρο ανάπτυξη και τη σύνδεσή της με το σχολικό χώρο έχουν εκδηλωθεί ποικιλοτρόπως σε διάφορες χώρες όπως π.χ.: με πραγματοποίηση πειραματικών μετρήσεων σε σχολικούς χώρους για τη διερεύνηση χαρακτηριστικών π.χ. ρύπων, θορύβου κτλ., σύνταξη προδιαγραφών και διαμόρφωση πλαισίων και εργαλείων περιβαλλοντικής αξιολόγησης ή διαχείρισης του σχολικού περιβάλλοντος, ανάπτυξη δικτύων «υγιεινών» σχολείων, «οικολογικών» σχολείων, «πράσινων» σχολείων, σχολείων «υψηλής απόδοσης», σχολείων «υψηλής περιβαλλοντικής ποιότητας», «ενεργειακά έξυπνων» σχολείων κ.ά., αποσκοπώντας στην υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, συχνά σε αλληλεπίδραση με παρεμβάσεις στο σχολικό χώρο για βελτιωμένη περιβαλλοντική ποιότητα και ενσωμάτωση αρχών της αιεφόρου λειτουργίας.

Το ενδιαφέρον, δηλαδή, για τη διδακτική είναι ότι η πραγμάτωση της αιεφορίας τείνει σε μια ολιστική προσέγγιση του σχολείου (whole-school approach). Η αιεφορία δεν είναι μια ολιστική προσέγγιση του σχολείου (whole-school approach). Η αιεφορία δεν αντιμετωπίζεται μόνο ως θεματικό και γνωστικό περιεχόμενο αλλά ως δράση και έρευνα κατά την οποία μετασχηματίζεται η λειτουργία τόσο του εκπαιδευτικού θεσμού όσο και του εκπαιδευτικού χώρου. Το σχολείο αναπτύσσει πρακτικές ως ένας μικρόκοσμος μιας αιεφόρου κοινωνίας (Orr, 1994· Posch, 1999· Sterling 2001).

«Το ενδιαφέρον αυξάνεται και επειδή, πέρα από το γεγονός ότι τα εκπαιδευτικά κτίρια αποτελούν χώρο παραγωγής εκπαιδευτικού έργου, σε αυτά βρίσκονται άνθρωποι μικρής ηλικίας, δηλαδή ομάδες πληθυσμών με αυξημένες απαιτήσεις υγιεινής. Πράγματι, το ανοσοποιητικό σύστημα των μαθητών είναι πιο ευπαθές από των ενηλίκων, με αποτέλεσμα να προσβάλλονται πιο εύκολα από χημικούς παράγοντες, οι οποίοι εκπέμπονται στους χώρους των σχολείων. Έτσι, εμφανίζονται συμπτώματα κακής υγείας, όπως κρυολογήματα, αλλεργίες, κούραση, γρίπη, ερεθισμός δέρματος.» (Αυγελή και Παπαδόπουλος, 2004, σ. 30).

Τα υλικά που χρησιμοποιούνται σε δομικά προϊόντα κατασκευής, έπιπλα, συσκευές, υλικά καθαρισμού κ.ά. μπορεί να περιέχουν χημικές ουσίες που ρυπαίνουν τους εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους με βλαβερές συνέπειες για την υγεία.

Εξάλλου, τα αυξανόμενα περιβαλλοντικά και ατμοσφαιρικά προβλήματα, προκαλούν έντονο ενδιαφέρον και κινητοποίηση διαφόρων φορέων για τη σύνδεση της αιεφόρου κατασκευής με τις υποδομές εκπαίδευσης. «Έχουμε όψιμο ενδιαφέρον να διατηρήσουμε παραγωγικούς και υγιείς αυτούς που προσέρχονται στο σχολείο για εργασία, μάθηση και ψυχαγωγία. Οι επενδύσεις στο βιώσιμο σχεδιασμό θα αποδώσουν βελτιώσεις στην επίδοση, την παραγωγικότητα και στις συμπεριφορές..... Η υγεία είναι πολυδιάστατη και περιλαμβάνει όχι μόνο φυσικούς παράγοντες

αλλά και ψυχολογική και κοινωνική ευεξία.» (Pacific Northwest Pollution Prevention Resource Center, 2004).

Επίσης η πραγματοποιηθείσα έρευνα αφορά τη συλλογή και μελέτη δεδομένων σχετικά με την ενημέρωση, την ευαισθητοποίηση και το ενδιαφέρον των χρηστών των σχολείων για τις περιβαλλοντικές επιπτώσεις και τις επιπτώσεις στην υγεία που μπορεί να έχουν τα υλικά των σχολικών μονάδων καθώς και ενδείξεις για το ποια θα μπορούσε να είναι η αποδοχή και η υποδοχή από την εκπαιδευτική κοινότητα μέτρων που στοχεύουν στην αειφόρο κατασκευή και στην επιλογή περιβαλλοντικά φιλικών υλικών και προϊόντων. Ακόμα, ανιχνεύεται ο προσδοκώμενος ρόλος της εκπαιδευτικής κοινότητας στη συνδιαμόρφωση και υλοποίηση αυτών των μέτρων. Τέλος, συλλέγονται και μελετώνται δεδομένα τόσο για τη στάση των χρηστών απέναντι στην αξιοποίηση του αειφόρου ή «πράσινου» σχολείου ως εργαλείου μάθησης, όσο και για το σχεδιασμό εκείνων των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που αξιοποιούν δημιουργικά το σχολικό χώρο και τα υλικά του.

2. Ερευνητικό μέρος

2.1 Ερωτήματα της έρευνας

Η έρευνα προσπαθεί να δώσει απαντήσεις από τους μαθητές στα παρακάτω ερωτήματα:

- Αξιολόγηση της καθαριότητας των αιθουσών του σχολείου.
- Αξιολόγηση αισθητική των αιθουσών του σχολείου.
- Αξιολόγηση συνολική του περιβάλλοντος της αίθουσας διδασκαλίας.
- Αξιολόγηση συνολική της λειτουργικότητας του εσωτερικού χώρου του σχολείου εκτός της αίθουσας.
- Τι θα ήθελε ο μαθητής να έχει η αίθουσα διδασκαλίας.
- Τι συνθήκες θερμικής άνεσης επικρατούν στους εσωτερικούς χώρους του σχολείου το καλοκαίρι και χειμώνα.
- Πόσο σημαντικό είναι να χρησιμοποιούνται για το χώρο του σχολείου υλικά φιλικά για την υγεία του ανθρώπου.
- Πόσο σημαντικό είναι να χρησιμοποιούνται για το χώρο του σχολείου υλικά φιλικά για το περιβάλλον γενικά.
- Είναι καλό να συμμετέχουν και οι μαθητές σε αποφάσεις για «οικολογικές λύσεις» στο σχολείο.
- Αν το πράσινο στοιχείο στην αυλή του σχολείου είναι επαρκές.
- Αν υπάρχει ευχαρίστηση παραμονής στην αυλή του σχολείου.

- Αξιολόγηση της επάρκειας αθλητικών μέσων στην αυλή του σχολείου.
- Τι θα ήθελαν οι μαθητές να έχει η αυλή του σχολείου.
- Ποιος ρυθμός κατασκευής κτιρίου για σχολείο αρέσει στους μαθητές.
- Ποια υλικά κατασκευής της αυλής αρέσουν.
- Ποιος ρυθμός κατασκευής της αυλής αρέσει.
- Κατά πόσο είναι επιθυμητή η συμμετοχή στην περιποίηση και προστασία της αυλής του σχολείου.
- Αν είναι σημαντική η ύπαρξη κάδων ανακύκλωσης στο σχολείο.
- Αν η ασφάλεια κατά των ατυχημάτων που παρέχει ο χώρος του σχολείου είναι ικανοποιητική.
- Πόσο ενοχλεί η ύπαρξη ακαλαίσθητων συνθημάτων/ σχεδίων στους τοίχους του σχολείου.
- Πόσο ευχάριστη είναι η θέα των καλαίσθητων graffiti σε τοίχους του σχολείου.
- Αν είναι απαραίτητο αισθητικά για ένα χώρο σχολείου η ύπαρξη τοίχων αφιερωμένων στο graffiti.
- Αν έχουν γράψει συνθήματα σε χώρους του σχολείου οι μαθητές.
- Αν έχουν δημιουργήσει οι μαθητές graffiti σε χώρους σχολείου ή αλλού.
- Αν το graffiti θεωρείται από τους μαθητές μορφή τέχνης.

2.1. Μεταβλητές της έρευνας

A) ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ & ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΟΥΣ

- ΤΑΞΗ (Α':1, Β':2, Γ':3)
- ΕΤΟΣ ΓΕΝΝΗΣΗΣ (1990:1, 1991:2, 1992:3, 1994:4)
- ΦΥΛΟ (ΑΓΟΡΙ:1, ΚΟΡΙΤΣΙ:2)
- ΜΗΝΑΣ ΓΕΝΝΗΣΗΣ (ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ:1-ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ:12)
- ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΑ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ (ΟΧΙ:0, ΝΑΙ:1)

B) ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ & ΕΠΙΠΕΔΑ ΤΟΥΣ

- Αξιολόγηση εσωτερικού περιβάλλοντος σχολείου ως προς την αισθητική, καθαριότητα, λειτουργικότητα, εποχιακή θερμική άνεση. (ΚΑΚΗ:1, ΜΕΤΡΙΑ:2, ΚΑΛΗ:3, Π.ΚΑΛΗ:4, ΑΡΙΣΤΗ:5)

- Επιθυμίες και δυνατότητες αίθουσας διδασκαλίας.
- Περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση σχετικά με τα υλικά κατασκευής του σχολείου και τη θέληση για οικολογική συμμετοχή και ανακύκλωση υλικών. (ΚΑΘΟΛΟΥ:1, ΜΕΤΡΙΑ:2, ΑΡΚΕΤΑ:3, ΠΟΛΥ:4, Π.ΠΟΛΥ:5)
- Αξιολόγηση εξωτερικού σχολικού περιβάλλοντος σχολείου ως προς την επάρκεια πρασίνου, αθλητικών μέσων αίσθησης ευχαρίστησης και ασφάλειας. (ΚΑΘΟΛΟΥ:1, ΜΕΤΡΙΑ:2, ΑΡΚΕΤΑ:3, ΠΟΛΥ:4, Π.ΠΟΛΥ:5)
- Προτιμήσεις για υλικά κατασκευής σχολείου, ρυθμό κατασκευής σχολείου και αυλής .
- Αισθητική ευαισθητοποίηση σχετικά με το graffiti και συμμετοχή σε σχετικές δημιουργίες.

2.2. Υπόθεση της έρευνας

Το κτίριο όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα είναι σχετικά καινούριο (έτος αποπεράτωσης 1999) με προσπάθειες αισθητικών παρεμβάσεων (φυτά εσωτερικού χώρου, πίνακες ζωγραφικής) και καθαριότητας έτσι ώστε να είναι όσο το δυνατόν πιο ευχάριστο και επιθυμητό το σχολικό περιβάλλον στους μαθητές. Στον αύλειο χώρο του σχολείου, ο οποίος κρίνεται μικρός, έγινε προσπάθεια φύτευσης δέντρων και θάμνων, για αισθητικούς και περιβαλλοντικούς λόγους. Υπάρχει επίσης περίφραξη της αυλής και φύλακας. Αναμένεται λοιπόν να είναι ευχαριστημένοι οι μαθητές και να υπάρχει θετική αξιολόγηση.

Ως προς τις επιθυμίες για τις δυνατότητες της αίθουσας διδασκαλίας αναμένεται να κυριαρχήσει η επιθυμία για άνετα έπιπλα και ευχάριστη διακόσμηση .

Η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θεωρητικό επίπεδο στις ημέρες μας είναι αυξημένη αλλά σε ουσιαστική συμμετοχή και πράξη υπολείπεται .

Οι προτιμήσεις των μαθητών σχετικά με το ρυθμό κατασκευής αναμένεται λόγω νεαρού της ηλικίας να υπερτερεί ο μοντέρνος ρυθμός με σχετική αντιστοιχία υλικών.

Σχετικά με τη στάση απέναντι στο graffiti αναμένεται να είναι θετική από το μαθητικό κόσμο. Το graffiti θα έχει σημαντική αποδοχή από τους μαθητές αν και πιθανόν λίγοι θα ασχολούνται με αυτό .

2.2. Χρησιμότητα της έρευνας

Η διαμόρφωση του σχολικού μας περιβάλλοντος και ιδιαίτερα της αυλής με τρόπο που να διευκολύνει την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών και τη βιωματική μάθηση.

Ενίσχυση του σεβασμού του παιδιού προς τη φύση και το σχολικό χώρο καλλιεργώντας περιβαλλοντική συνείδηση.

Ειδικότερα αποσκοπεί στην αισθητική και λειτουργική βελτίωση της αυλής των σχολείων ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στις σύγχρονες απόψεις για την αγωγή και εκπαίδευση με κατεύθυνση την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση.

2.3. Επιδιωκόμενο όφελος της έρευνας

- Να αναδειχθεί η ανάγκη να είναι το σχολείο περιβάλλον ανθρώπινο, φιλικό και λειτουργικό.
- Να γνωρίσουν οι μαθητές βασικές έννοιες που αφορούν τη φύση, τη ζωή των φυτών, το κλίμα και το έδαφος.
- Να καλλιεργηθούν δεξιότητες των μαθητών ώστε με παρεμβάσεις και πρωτοβουλίες να αλλάξουν το τοπίο του σχολείου.
- Να αποκτήσουν ταυτότητα χώρου, ώστε οι μαθητές ν' αλλάξουν το στείρο τοπίο του σχολείου.
- Να μάθουν πρόθυμα και με ενδιαφέρον να εργάζονται και να φροντίζουν το σχολείο τους, ώστε ότι υπάρχει να διατηρείται και να ακμάζει.
- Να προβάλουν δια μέσου δεδομένων και εμπειριών την εικόνα του σχολείου στην ευρύτερη κοινωνία.
- Να αναπτύξουν αίσθημα ευθύνης για την εικόνα και την προβολή του σχολείου στην ευρύτερη κοινωνία.
- Να ευαισθητοποιηθούν περιβαλλοντικά περισσότερο μαθητές, διδάσκοντες και κατασκευαστές σχολικών κτιρίων και αυλών.

2.4. Μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίων 31 ερωτήσεων (4 ανοιχτού τύπου και 27 κλειστού) έτσι ώστε να διευκολυνθεί η στατιστική τους επεξεργασία η οποία έγινε με τη χρήση του προγράμματος SPSS 12 όπως και η γραφική τους απεικόνιση. Έγινε ποσοτική ανάλυση του δείγματος ως προς το φύλο, το έτος γέννησης, το μήνα γέννησης, την τάξη φοίτησης. Επίσης μελετήθηκε η συνάφεια μεταξύ των ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών με τη μέθοδο του Pearson.

Συγκεκριμένα, η έρευνα διεξήχθη σε τοπικό επίπεδο στην πόλη της Δράμας, με αντιπροσωπευτικό, τυχαίο δείγμα, 125 μαθητών/τριών του 4ου Γενικού Λυκείου Δράμας.

Η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος των μαθητών/τριών εξασφαλίζεται με την ανώνυμη απάντηση των ερωτηματολογίων και τη μη πρότερη γνώση του περιεχόμενου της έρευνας.

Έγινε προσπάθεια έτσι ώστε το δείγμα να απαντήσει περίπου την ίδια ώρα το πρωί και να μην έχει προηγηθεί άλλη έρευνα σε κοντινό χρόνο.

Αδυναμίες υπάρχουν στο ότι το δείγμα δεν είναι πανελλαδικό και δεν είναι διάσπαρτο στα Λύκεια της Δράμας αλλά προέρχεται από ένα και μόνο Λύκειο, από ένα και μόνο σχολικό περιβάλλον, το οποίο κατά γενική ομολογία είναι σε σχεδόν άριστο επίπεδο.

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε προς δύο κατευθύνσεις:

- A) Με γραφήματα του SPSS 12 μελετήθηκαν τα ποσοτικά χαρακτηριστικά του δείγματος, όπως και η διακύμανση του μέσου όρου, ποσοστού των απαντήσεων των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε στο μαθητικό δείγμα.
- B) Με χρήση πάλι του SPSS 12 μελετήθηκαν οι συνάφειες Pearson μεταξύ κάποιων ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών που θεωρήθηκε, ότι παρουσιάζουν ενδιαφέρον.

3. Αποτελέσματα-ανάλυση-συζήτηση

3.1. Ανάλυση ποσοτικών χαρακτηριστικών δείγματος

- A) **Μέγεθος δείγματος.** Το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε δείγμα 125 μαθητών και μαθητριών του 4ου ΓΕΝΙΚΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ ΔΡΑΜΑΣ.
- B) **Φύλο δείγματος.** Τα κορίτσια στο δείγμα έχουν μια ελαφριά υπεροχή και ανέρχονται σε ποσοστό 54,4 τοις εκατό. Τα δε αγόρια στο 45,6 τοις εκατό.
- Γ) **Έτος γέννησης δείγματος.** Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (37,6%) έχουν σαν έτος γέννησης το 1993. Έπεται ο αριθμός αυτών που γεννήθηκαν το 1992 (32,8%) στη συνέχεια αυτοί που γεννήθηκαν το 1991 (28%) και το 1990 (1,6%) .
- Δ) **Μήνας γέννησης δείγματος.** Το 13,6% των μαθητών του δείγματος έχει γεννηθεί το μήνα Μάιο και το 4,8% το μήνα Φεβρουάριο.
- E) **Τάξη φοίτησης δείγματος.** Το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών του δείγματος φοιτούσε στην Α΄ τάξη του Λυκείου (38,2%) στη Β΄ τάξη το (32,8%) και στη Γ΄ τάξη το (28,8%) (σχολ.έτος 2008-09).
- ΣΤ) **Εξωσχολικά ενδιαφέροντα δείγματος.** Το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών και μαθητριών που ερωτήθηκαν ασχολούνται με τον αθλητισμό (32,26%), σαν εξωσχολικό ενδιαφέρον, ακολουθεί η ενασχόληση με τη μουσική (18,06%) και οι Η/Υ (12,26%). Την τελευταία θέση κατέχει η παρακολούθηση της τηλεόρασης (1,94%). Κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό το ότι οι μαθητές και μαθήτριες έχουν σαν εξωσχολικό ενδιαφέρον τον αθλητισμό και όχι την τηλεόραση. Δυστυχώς όμως το διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων κυμαίνεται πολύ χαμηλά στην προτίμησή τους (7,1%).

3.2. Ποσοτική μελέτη εξαρτημένων μεταβλητών

Στον πίνακα 1 παρουσιάζεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών αξιολογεί σε μέτρια – καλή κατάσταση (38,4&35,2%), ως προς την καθαριότητα, τις αίθουσες διδασκαλίας και υπάρχουν λίγοι μαθητές που δεν τους απασχολεί το θέμα.

Όπως φαίνεται στον πίνακα μεγάλο ποσοστό (45,6%) αξιολογεί αισθητικά μέτριες τις αίθουσες του σχολείου. Μέτριο ως καλό (39,2&37,6%) έκριναν ως προς τη λειτουργικότητα του εσωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου οι περισσότεροι μαθητές .

Πίνακας 1

ΕΡΩΤΗΜΑ	ΚΑΙΜΑΚΑ					
	1 ΚΑΚΗ	2 ΜΕΤΡΙΑ	3 ΚΑΛΗ	4 Π.ΚΑΛΗ	5 ΑΡΙΣΤΗ	Δε με απασχολεί
Αξιολόγηση καθαριότητας αιθουσών σχολείου	7,2%	38,4%	35,2%	14,4%	0,8%	4%
Αξιολόγηση αισθητική αιθουσών σχολείου	14,4%	45,6%	31,2%	7,2%	1,6%	0%
Αξιολόγηση συνολική της λειτουργικότητας του εσωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου(δηλαδή πόσο καλά είναι διαμορφωμένος ο χώρος)	8,8%	39,2%	37,6%	12%	2,4%	0%

Ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών , όπως φαίνεται στον πίνακα 2, θεωρεί π. πολύ σημαντικό να χρησιμοποιούνται υλικά φιλικά για την υγεία (48,8%). Δεν απασχολεί το θέμα τους ερωτηθέντες σε ένα ποσοστό 4 τοις εκατό. Παρατηρούμε επίσης ότι ένα πολύ μεγάλο μέρος των ερωτηθέντων μαθητών και μαθητριών (62%) είναι ευαισθητοποιημένο περιβαλλοντικά και κρίνει ότι πρέπει να χρησιμοποιούνται υλικά στο σχολείο φιλικά προς το περιβάλλον. Μόνο ένα μικρό ποσοστό δεν τους απασχολεί και θεωρεί ασήμαντο το γεγονός. Επιπρόσθετα παρατηρούμε στον πίνακα 2 ότι ένα σχετικά μεγάλο μέρος των μαθητών (43 και 36%) είναι πρόθυμοι στο να συμμετάσχουν για αποφάσεις οικολογικών λύσεων στο σχολείο. Παρατηρούμε μια ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με την οικολογία και το περιβάλλον. Επίσης παρατηρούμε ότι υπάρχει μια ικανή επιθυμία για περισσότερο πράσινο στο χώρο του σχολείου. Ο αύλειος χώρος του σχολείου όπου έγινε η μελέτη έχει αρκετό πράσινο περιφερειακά αλλά οι μαθητές ζητούν ακόμη περισσότερο. Μέτρια ως αρκετά ευχάριστα (30,4 και 36%), αισθάνονται οι μαθητές στην αυλή του σχολείου και αυτό ίσως να μην οφείλεται αποκλειστικά στην αυλή αυτή καθαυτή , αλλά στην πίεση που αισθάνονται γενικότερα στο σχολείο. Μεγαλύτερη εμφανίζεται η ζήτηση από τους μαθητές για

περισσότερους αθλητικούς χώρους στο σχολείο. Υπάρχει μια στενότητα του αύλειου χώρου στο σχολείο που έγινε η έρευνα και οι αθλητικοί χώροι είναι λίγοι.

Πίνακας 2.

ΕΡΩΤΗΜΑ	ΚΛΙΜΑΚΑ					
	1 ΚΑΘΟΛΟΥ	2 ΜΕΤΡΙΑ	3 ΑΡΚΕΤΑ	4 ΠΟΛΥ	5 Π.ΠΟΛΥ	Δε με απασχολεί
Αξιολόγηση χρησιμοποίησης φιλικών για την υγεία υλικών στο σχολείο	4%	4,8%	14,4%	24%	48,8%	4%
Αξιολόγηση χρησιμοποίησης φιλικών για το περιβάλλον υλικών στο σχολείο	5%	2%	23%	30%	62%	3%
Αξιολόγηση συμμετοχής μαθητών σε αποφάσεις οικολογικών λύσεων στο σχολείο	5%	10%	25%	43%	36%	6%
Αξιολόγηση πράσινου στοιχείου στην αυλή του σχολείου	27%	40%	38%	15%	4%	0%
Αξιολόγηση προσφερόμενης ευχαρίστησης του σχολικού περιβάλλοντος	12,8%	30,4%	36%	17,6%	3,2%	0%
Αξιολόγηση επάρκειας αθλητικών μέσων στο σχολείο	18%	59%	30%	12%	3%	3%

Στον πίνακα 3 φαίνεται ότι το μέρος των ερωτηθέντων μαθητών που δεν ενοχλείται καθόλου από τα ακαλαίσθητα συνθήματα στους τοίχους είναι στο 24% και θετικό θα ήταν να ήταν ακόμη χαμηλότερο. Επίσης παρατηρούμε ότι η αποδοχή των graffiti (29 & 40%) υπερτερεί ανάμεσα στους μαθητές και τους είναι ευχάριστη σαν θέα. Μόνο οι μισοί μαθητές (25% Π & 25% Π.Π) κρίνουν απαραίτητο στοιχείο την ύπαρξη χώρων αφιερωμένων στο graffiti, ενώ η αποδοχή τους υπήρξε σημαντική.

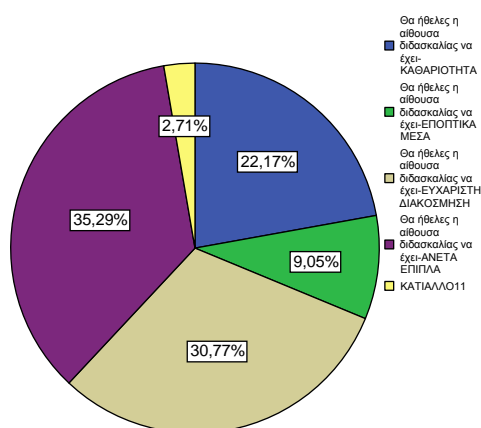
Πίνακας 3.

ΕΡΩΤΗΜΑ	ΚΛΙΜΑΚΑ					Δε με απασχολεί
	1 ΚΑΘΟΛΟΥ	2 ΜΕΤΡΙΑ	3 ΑΡΚΕΤΑ	4 ΠΟΛΥ	5 Π.ΠΟΛΥ	
Αξιολόγηση της ενόχλησης από την ύπαρξη ακαταίσθητων συνθημάτων/σχεδίων στους τοίχους του σχολείου	24%	21%	32%	23%	25%	0%
Αξιολόγηση ευχαρίστησης από την παρουσία graffiti σε τοίχους του σχολείου	20%	20%	16%	29%	40%	0%
Αξιολόγηση της απαραίτητης αισθητικής παρουσίας, για ένα χώρο σχολείου, της ύπαρξης τοίχων αφιερωμένων στο graffiti	27%	19%	29%	25%	25%	0%

Το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών (85,6%) , όπως φαίνεται στον πίνακα 4, δήλωσαν ότι δεν έχουν γράψει συνθήματα στους τοίχους, αλλά το ότι είναι αρκετοί αυτοί που έχουν γράψει δεν είναι παραβλέψιμο . Σχετικά λίγοι μαθητές (18,4%) έχουν δημιουργήσει graffiti σε χώρους του σχολείου και το μεγαλύτερο μέρος όχι . Το μεγαλύτερο μέρος (88,8%) , όπως φαίνεται στον πίνακα, των ερωτηθέντων μαθητών πιστεύει ότι το graffiti είναι μορφή Τέχνης και ένα μικρό σχετικά μέρος όχι.

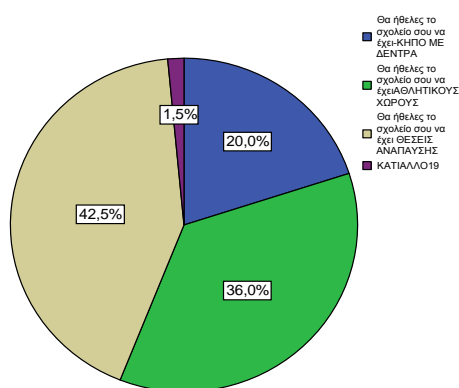
Πίνακας 4.

ΕΡΩΤΗΜΑ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Διερεύνηση για το αν έχουν γράψει συνθήματα σε χώρους του σχολείου	14,4%	85,6%
Διερεύνηση της δημιουργίας graffiti σε χώρους σχολείου ή αλλού	18,4%	81,6%
Αξιολόγηση της άποψης για το αν το graffiti είναι μορφή τέχνης;	88,8%	11,2%



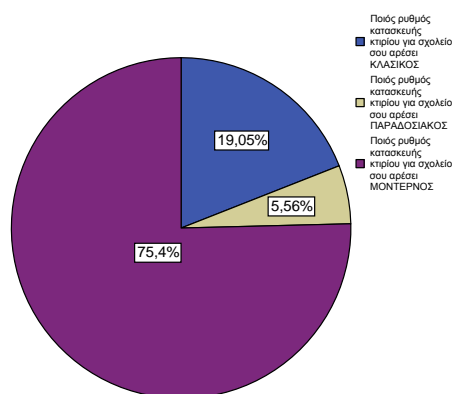
Οι περισσότεροι ερωτηθέντες μαθητές ζήτησαν άνετα έπιπλα για το χώρο του σχολείου 35,29%, ευχάριστη διακόσμηση 30,77%, στη συνέχεια ακολουθεί σαν επιλογή η καθαριότητα (22,17%) και στο τέλος τα εποπτικά μέσα (9,05%). Είναι πραγματικότητα τα σχολικά έπιπλα είναι σχεδιασμένα εδώ και χρόνια, οι δε διαστάσεις των μαθητών έχουν αλλάξει, ιδιαίτερα στο Λύκειο και δεν είναι καθόλου άνετα. Αν υπολογισθεί ότι οι μαθητές κάθονται κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου πολλές ώρες γίνεται κατανοητό πόση είναι η καταπόνηση του σώματος των τους (Διάγραμμα 1).

Διάγραμμα 1. Τι θα ήθελες να έχει η αίθουσα διδασκαλίας. (Καθαριότητα- Εποπτικά μέσα- Ευχάριστη διακόσμηση- Άνετα έπιπλα-Κάτι άλλο)



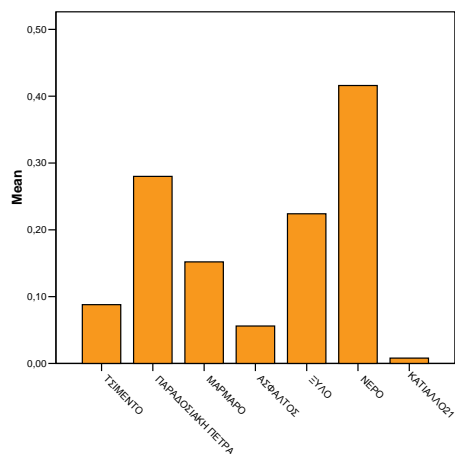
Υπερισχύει η επιθυμία για θέσεις ανάπαυσης στο χώρο του σχολείου (42,5%), ακολουθεί η ύπαρξη αθλητικών χώρων (36%), με τελευταία την επιθυμία για κήπο με δέντρα (20%). Η επιθυμία για ανάπαυση πιθανόν να προέρχεται από το κουραστικό μαθητικό ωράριο (Διάγραμμα 4).

Διάγραμμα 4. Αξιολόγηση επιθυμίας ως προς τα χαρακτηριστικά της αυλής του σχολείου :κήπο με δέντρα και λουλουδία- πολλούς αθλητικούς χώρους- χώρους συγκέντρωσης και ανάπαυσης-άλλο.



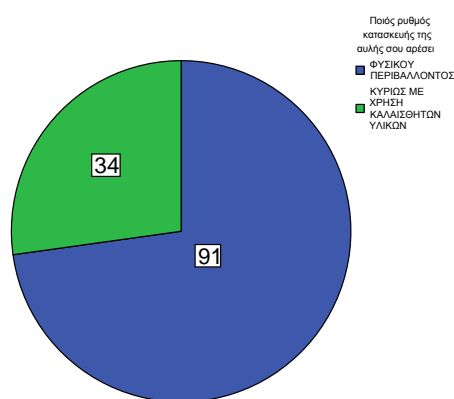
Στο διάγραμμα 5 παρατηρούμε ότι υπερισχύει κατά πολύ η αρέσκεια-επιθυμία του μοντέρνου ρυθμού κατασκευής κτιρίου για σχολείο(75,4%). Ακολουθεί ο κλασικός (19,05%), με σημαντική διαφορά και τελευταία επιλογή είναι ο παραδοσιακός ρυθμός (5,56%).

Διάγραμμα 5. Αξιολόγηση της αρέσκειας-επιθυμίας ως προς το ρυθμό κατασκευής κτιρίου για σχολείο (μοντέρνος παραδοσιακός-κλασικός -άλλο)



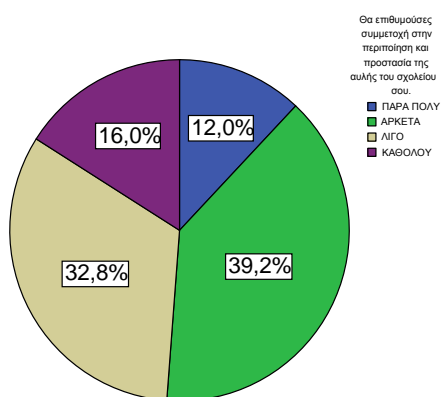
Πιο μεγάλη είναι η επιθυμία των μαθητών για ύπαρξη νερού στο χώρο του σχολείου . Σε αντίθεση με την επιθυμία για μοντέρνο ρυθμό, η παραδοσιακή πέτρα είναι το προτιμώμενο υλικό, σε συνδυασμό με το ξύλο και μάρμαρο. Άσφαλτος και τσιμέντο έπονται σημαντικά σαν προτίμηση (Διάγραμμα 6).

Διάγραμμα 6. Αξιολόγηση των επιθυμητών υλικών κατασκευής της αυλής σχολείου (τσιμέντο- παραδοσιακή πέτρα-μάρμαρο-άσφαλτος-ξύλο-υδάτινο στοιχείο - άλλο)



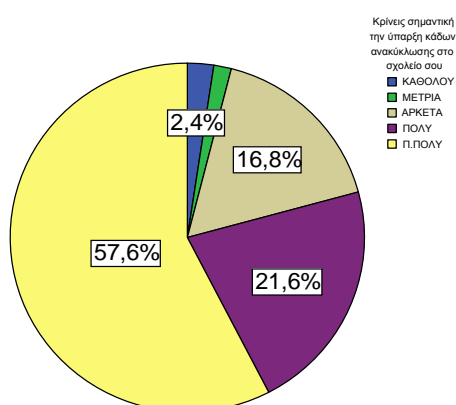
Παρατηρούμε στο διάγραμμα 7 ότι οι μαθητές επιθυμούν κατά μεγάλο μέρος το φυσικό περιβάλλον για αυλή του σχολείου (72,8%). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχολείο πόλεως και πιθανόν η έλλειψη φυσικού περιβάλλοντος να είναι αισθητή.

Διάγραμμα 7. Αξιολόγηση της επιθυμίας για ρυθμό κατασκευής της αυλής (φυσικό περιβάλλοντος-κυρίως με χρήση καλαίσθητων δομικών υλικών)



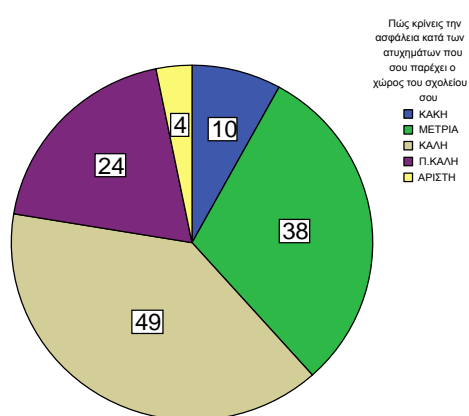
Παρατηρούμε στο διάγραμμα 8 ότι δεν υπερσχύει η θέληση για συμμετοχή από καρδιάς (12%) στην περιποίηση και προστασία της αυλής του σχολείου .

Διάγραμμα 8. Αξιολόγηση της επιθυμίας για συμμετοχή στην περιποίηση και προστασία της αυλής του σχολείου.



Το συντριπτικό ποσοστό των μαθητών (57,6% & 21.6%) έκριναν σημαντική την ύπαρξη κάδων ανακύκλωσης στο σχολείο, γεγονός το οποίο είναι πολύ θετικό (Διάγραμμα 9).

Διάγραμμα 9. Αξιολόγηση σημαντικότητας ύπαρξης κάδων ανακύκλωσης



Παρατηρούμε ότι η αίσθησης παροχής ασφάλειας στο χώρο του σχολείου είναι σχετικά καλή (49%) (Διάγραμμα 10).

3.3. Συνάφειες ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών

Μελετώντας τις συσχετίσεις (πίνακας 5) παρατηρούμε ότι τα αγόρια ασχολούνται σημαντικά περισσότερο από τα κορίτσια με τον αθλητισμό, ενώ αρκετές ταινίες παρακολουθούν τα κορίτσια. Υπάρχει μη γραμμική σχέση ανάμεσα στον αθλητισμό και την παρακολούθηση ταινιών και της μουσικής σαν εξωσχολικό ενδιαφέρον και είναι λογικό γιατί ο αθλητισμός σαν ενασχόληση απαιτεί πολύ χρόνο. Σημαντική συνάφεια υπάρχει μεταξύ της ανάγνωσης βιβλίων και της παρακολούθησης ταινιών .

Πίνακας 5.Συσχετίσεις μεταξύ των εξωσχολικών ενδιαφερόντων , του φύλου και έτους γέννησης

	ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΑ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ				
	ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΣ	ΜΟΥΣΙΚΗ	ΒΙΒΛΙΑ	ΤΑΙΝΙΕΣ	Η/Υ
Φύλο	-.400(**)	-.047	.108	.211(*)	-.060
	.000	.599	.230	.018	.508
Έτος γέννησης	.189(*)	-.041	.096	.047	-.032
	.035	.653	.286	.600	.723
εξωσχολικά ενδιαφέροντα- ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΣ	1	-.047	-.147	-.181(*)	-.164
	.	.603	.102	.044	.068
εξωσχολικά ενδιαφέροντα- ΜΟΥΣΙΚΗ	-.047	1	.095	.195(*)	.040
	.603	.	.293	.029	.660
εξωσχολικά ενδιαφέροντα- ΒΙΒΛΙΑ	-.147	.095	1	.405(**)	.071
	.102	.293	.	.000	.429
εξωσχολικά ενδιαφέροντα- ΤΑΙΝΙΕΣ	-.181(*)	.195(*)	.405(**)	1	.204(*)
	.044	.029	.000	.	.023

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

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Μια μικρή συσχέτιση (πίνακας 6) υπάρχει μεταξύ του γυναικείου φύλου και της προτίμησης για ευχάριστη διακόσμηση, η οποία βαίνει παραδόξως αντίστροφα από την επιθυμία για καθαριότητα και την ανάγκη για εποπτικά μέσα διδασκαλίας. Η άνεση των επίπλων συσχετίζεται αντίστροφα με την καθαριότητα και την ευχάριστη διακόσμηση, με αρκετό επίπεδο σημαντικότητας.

Πίνακας 6. Συσχετίσεις μεταξύ του φύλου, μήνα γέννησης και των επιθυμητών χαρακτηριστικών της αίθουσας διδασκαλίας από τους μαθητές.

Θα ήθελες η αίθουσα διδασκαλίας να έχει:

	ΕΥΧΑΡΙΣΤΗ ΔΙΑΚΟΣΜΗΣΗ	ΑΝΕΤΑ ΕΠΙΠΛΑ	ΚΑΤΙ ΑΛΛΟ
Φύλο	.226(*)	-.014	-.170
	.011	.874	.058
Μήνας γέννησης	-.059	.173	.203(*)
	.513	.053	.023
Θα ήθελες η αίθουσα διδασκαλίας να έχει ΚΑΘΑΡΙΟΤΗΤΑ	-.186(*)	-.358(**)	-.104
	.038	.000	.250
Θα ήθελες η αίθουσα διδασκαλίας να έχει ΕΠΟΠΤΙΚΑ ΜΕΣΑ	-.258(**)	-.157	-.098
	.004	.081	.277
Θα ήθελες η αίθουσα διδασκαλίας να έχει ΕΥΧΑΡΙΣΤΗ ΔΙΑΚΟΣΜΗΣΗ	1	-.313(**)	-.170
	.	.000	.058

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

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

Στον παρακάτω πίνακα 7 βλέπουμε ότι μια, σχετικά σημαντική γραμμική συσχέτιση, υπάρχει μεταξύ θερμικής άνεσης καλοκαιριού και χειμώνα, που σημαίνει ότι οι συνθήκες από απόψεως άνεσης στο κτίριο κυμαίνονται το ίδιο στις δύο εποχές.

Πίνακας 7. Συσχετίσεις μεταξύ του φύλου, έτους γέννησης και των συνθηκών άνεσης που επικρατούν στους εσωτερικούς χώρους του σχολείου.

Τι συνθήκες θερμικής άνεσης θεωρείς ότι επικρατούν στους εσωτερικούς χώρους του σχολείου σου			
	ΚΑΛΟΚΑΙΡΙ	ΧΕΙΜΩΝΑΣ	ΔΕ ΜΕ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ
Φύλο	-.063	-.247(**)	-.066
	.486	.006	.462
Έτος γέννησης	.230(**)	.262(**)	-.074
	.010	.003	.414
Τι συνθήκες θερμικής άνεσης θεωρείς ότι επικρατούν στους εσωτερικούς χώρους του σχολείου σου	1	.301(**)	.051
	.	.001	.575

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

Στον πίνακα 8 παρατηρούμε μια αντίστροφη σχέση μεταξύ της θεώρησης ότι είναι σημαντικά τα υλικά σχολείου τα οποία είναι φιλικά προς το περιβάλλον και της αδιαφορίας των ερωτηθέντων μαθητών.

Πίνακας 8. Συσχετίσεις μεταξύ του φύλου, έτους γέννησης, μήνα γέννησης και της σημασίας της χρήσης υλικών φιλικών, για την υγεία του ανθρώπου, στο σχολείο.

	Πόσο σημαντικό θεωρείς να χρησιμοποιούνται για το χώρο του σχολείου υλικά φιλικά για την υγεία του ανθρώπου.	ΔΕ ΜΕ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ
Φύλο	.044	.023
	.624	.799
Έτος γέννησης	-.047	.033
	.604	.716
Μήνας γέννησης	-.013	.019
	.887	.833
Πόσο σημαντικό θεωρείς να χρησιμοποιούνται για το χώρο του σχολείου υλικά φιλικά για την υγεία του ανθρώπου.	1	-.267(**)
	.	.003

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

Στον πίνακα 9 παρατηρούμε μια αντίστροφη σχέση μεταξύ της θέλησης για συμμετοχή μαθητών σε αποφάσεις για "οικολογικές λύσεις" στο σχολείο και της αδιαφορίας των ερωτηθέντων μαθητών.

Πίνακας 9. Συσχετίσεις μεταξύ του φύλου, έτους γέννησης, μήνα γέννησης και της άποψης για συμμετοχή των μαθητών σε αποφάσεις για «οικολογικές λύσεις» στο σχολείο.

	Πιστεύεις ότι είναι καλό να συμμετέχουν και οι μαθητές σε αποφάσεις για "οικολογικές λύσεις" στο σχολείο	ΔΕ ΜΕ ΑΠΑΣΧΟΛΕΙ
Φύλο	.128	-.170
	.156	.058
Έτος γέννησης	.026	-.105
	.772	.242
Μήνας γέννησης	-.029	.049
	.748	.585
Πιστεύεις ότι είναι καλό να συμμετέχουν και οι μαθητές σε αποφάσεις για "οικολογικές λύσεις" στο σχολείο	1	-.247(**)
	.	.006

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

Στον πίνακα 10 παρατηρούμε ότι υπάρχει μια μικρή σχετικά συνάφεια μεταξύ της ηλικίας και της κρίσης για ανεπάρκεια αθλητικών μέσων. Η σχέση εμφανίζεται γραμμική αλλά λόγω του ότι χρησιμοποιήθηκε το 1 σαν αντιστοιχία με το 1990 (έτος γέννησης) και το 2 για το 1991 κλπ τελικά υπάρχει αντίστροφη σχέση δηλαδή όσο είναι μεγαλύτερη η ηλικία τόσο δεν

υπάρχει ενδιαφέρον για αθλητικούς χώρους στο σχολείο. Επίσης παρατηρείται μια ελαφριά αντίστροφη σχέση και με το φύλο.

Πίνακας 10. Συσχετίσεις μεταξύ του φύλου, έτους γέννησης, μήνα γέννησης και της αξιολόγησης για επάρκεια αθλητικών μέσων στην αυλή του σχολείου.

Αξιολόγησε την επάρκεια αθλητικών μέσων που υπάρχουν στην αυλή του σχολείου σου.	
Φύλο	-.183(*)
	.041
Έτος γέννησης	.241(**)
	.007
Μήνας γέννησης	-.054
	.553

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

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

Με μελέτη του πίνακα 11 παρατηρούμε ότι υπάρχει γραμμική σχέση μεταξύ του φύλου και της επιθυμίας για θέσεις ανάπαυσης στο χώρο του σχολείου, δηλαδή τα κορίτσια δηλώνουν μεγαλύτερη τέτοια ανάγκη. Αντίστροφη σχέση παρατηρούμε μεταξύ της επιθυμίας για αθλητικούς χώρους και θέσεις ανάπαυσης, με την επιθυμία για σχολείο με κήπο και δέντρα. Ίσως να θεωρείται ότι σε ένα κήπο πληρούνται οι παραπάνω ανάγκες για παθητική και ενεργητική δράση.

Πίνακας 11. Συσχετίσεις μεταξύ του φύλου, έτους γέννησης, μήνα γέννησης με το τι ήθελες να έχει η αυλή του σχολείου τους οι μαθητές.

Θα ήθελες το σχολείο σου να έχει			
	ΚΗΠΟ ΜΕ ΔΕΝΤΡΑ	ΑΘΛΗΤΙΚΟΥΣ ΧΩΡΟΥΣ	ΘΕΣΕΙΣ ΑΝΑΠΑΥΣΗΣ
Φύλο	.112	-.298(**)	.267(**)
	.215	.001	.003
Έτος γέννησης	.049	.084	-.049
	.584	.351	.584
Μήνας γέννησης	.048	.001	.017
	.597	.995	.850
Θα ήθελες το σχολείο σου να έχει -ΚΗΠΟ ΜΕ ΔΕΝΤΡΑ	1	-.244(**)	-.265(**)
	.	.006	.003
Θα ήθελες το σχολείο σου να έχει ΑΘΛΗΤΙΚΟΥΣ ΧΩΡΟΥΣ	-.244(**)	1	-.276(**)
	.006	.	.002

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

Στον πίνακα 12 παρατηρούμε ότι υπάρχει μια μικρή σχετικά συνάφεια μεταξύ της ηλικίας και της αρέσκειας για παραδοσιακό ρυθμό κτιρίου για σχολείο. Η σχέση εμφανίζεται γραμμική αλλά λόγω του ότι χρησιμοποιήθηκε το 1 σαν αντιστοιχία με το 1990 (έτος γέννησης) και το 2 για το 1991 κλπ τελικά υπάρχει αντίστροφη σχέση δηλαδή όσο είναι μεγαλύτερη η ηλικία τόσο δεν υπάρχει αρέσκεια για παραδοσιακό ρυθμό κτιρίου .

Πίνακας 12. Συσχετίσεις μεταξύ του φύλου, έτους γέννησης, μήνα γέννησης και του επιθυμητού ρυθμού για κατασκευή σχολείου.

	Ποιος ρυθμός κατασκευής κτιρίου για σχολείο σου αρέσει		
	ΜΟΝΤΕΡΝΟΣ	ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟΣ	ΚΛΑΣΙΚΟΣ
Φύλο	-.026	.083	.038
	.777	.356	.670
Έτος γέννησης	.043	.187(*)	.059
	.638	.037	.512
Μήνας γέννησης	.001	-.078	.081
	.994	.386	.367
Ποιος ρυθμός κατασκευής κτιρίου για σχολείο σου αρέσει ΜΟΝΤΕΡΝΟΣ	1	-.189(*)	-.725(**)
	.	.035	.000
Ποιος ρυθμός κατασκευής κτιρίου για σχολείο σου αρέσει ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟΣ	-.189(*)	1	-.030
	.035	.	.737

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

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

Στον πίνακα 13 παρατηρούμε μια μη προτίμηση για την ασφάλτο, σαν υλικό επικάλυψης αυλής σχολείου, από τις μαθήτριες. Επίσης παρατηρούμε αντίστροφες σχέσεις μεταξύ της αρέσκειας για παραδοσιακή πέτρα ,τσιμέντου, ασφάλτου και μαρμάρου, με την ύπαρξη νερού στην αυλή του σχολείου.

Πίνακας 13. Συσχετίσεις μεταξύ του φύλου, έτους γέννησης, μήνα γέννησης και των επιθυμητών υλικών κατασκευής σχολείου.

	Ποιά υλικά κατασκευής της αυλής σας αρέσουν		
	ΑΣΦΑΛΤΟΣ	ΞΥΛΟ	ΝΕΡΟ
Φύλο	-.196(*)	.030	-.042
	.028	.743	.642
Ποιά υλικά κατασκευής της αυλής σας αρέσουν ΤΣΙΜΕΝΤΟ	-.076	-.167	-.205(*)
	.402	.063	.022
Ποιά υλικά κατασκευής της αυλής σας αρέσουν ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ	-.152	-.079	-.273(**)

ΠΕΤΡΑ			
	.091	.383	.002
Ποιά υλικά κατασκευής της αυλής σας αρέσουν ΜΑΡΜΑΡΟ	-.006	-.227(*)	-.312(**)
	.945	.011	.000
Ποιά υλικά κατασκευής της αυλής σας αρέσουν ΑΣΦΑΛΤΟΣ	1	-.131	-.206(*)
	.	.146	.021

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

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

Στον πίνακα 14 παρατηρούμε ότι υπάρχει μια μικρή σχετικά συνάφεια μεταξύ της ηλικίας και της αίσθησης ασφάλειας, έναντι ατυχημάτων, στο χώρο του σχολείου. Η σχέση εμφανίζεται γραμμική, αλλά λόγω του ότι χρησιμοποιήθηκε το 1 σαν αντιστοιχία με το 1990(έτος γέννησης) και το 2 για το 1991 κλπ τελικά υπάρχει αντίστροφη σχέση δηλαδή όσο είναι μεγαλύτερη η ηλικία τόσο δεν υπάρχει ανασφάλεια .

Πίνακας 15. Συσχετίσεις μεταξύ του φύλου, έτους γέννησης και της άποψης για την παρεχόμενη ασφάλεια της αυλής του σχολείου.

	Πώς κρίνεις την ασφάλεια κατά των ατυχημάτων που σου παρέχει ο χώρος του σχολείου σου
Φύλο	.036
	.688
Έτος γέννησης	.266(**)
	.003

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

Στον πίνακα 16 παρατηρούμε ότι υπάρχει μια μικρή σχετικά συνάφεια μεταξύ της ηλικίας και της ευχαρίστησης με τη θέα των καλαισθητων graffiti στο χώρο του σχολείου. Η σχέση εμφανίζεται γραμμική αλλά λόγω του ότι χρησιμοποιήθηκε το 1 σαν αντιστοιχία με το 1990 (έτος γέννησης) και το 2 για το 1991 κλπ τελικά υπάρχει αντίστροφη σχέση δηλαδή όσο είναι μεγαλύτερη η ηλικία τόσο λιγότερο ευχάριστη είναι η θέα. Επίσης η ευχαρίστηση είναι μεγαλύτερη στα κορίτσια.

Επιπλέον στον πίνακα παρατηρούμε μια γραμμική σχέση μεταξύ του φύλου και της κρίσης για απαραίτητη ύπαρξη, από απόψεως αισθητικής, graffiti στο χώρο του σχολείου. Τα κορίτσια εμφανίζονται περισσότερο ευαισθητοποιημένα.

Επίσης στον πίνακα παρατηρούμε μια γραμμική τελικά σχέση (οι λόγοι αναφέρονται παραπάνω) ανάμεσα στο μήνα γέννησης και τη δημιουργία graffiti σε χώρους σχολείου ή αλλού. Αξιοσημείωτο είναι ότι δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ του φύλου και της δημιουργίας graffiti.

Επιπρόσθετα παρατηρούμε ότι τα αγόρια θεωρούν περισσότερο το graffiti, σαν μορφή τέχνης, από τα κορίτσια ίσως επειδή ασχολούνται περισσότερο.

Πίνακας 16. Συσχετίσεις μεταξύ του φύλου, έτους γέννησης, μήνα γέννησης και της άποψης για το graffiti

	Κρίνεις απαραίτητο αισθητικά για ένα χώρο σχολείου την ύπαρξη τοίχων αφιερωμένων στο graffiti	Πόσο ευχάριστη είναι η θέα των καλαίσθητων graffiti σε τοίχους του σχολείου	Έχεις δημιουργήσει graffiti σε χώρους σχολείου ή αλλού	Πιστεύεις ότι το graffiti είναι μορφή τέχνης
Φύλο	.282(**)	.190(*)	.146	-.184(*)
	.001	.034	.105	.040
Έτος γέννησης	.219(*)	.257(**)	-.037	-.027
	.014	.004	.680	.766
Μήνας γέννησης	-.086	-.151	-.176(*)	-.058
	.338	.093	.050	.520

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

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

3.4. Συνάψεις μεταξύ εξαρτημένων μεταβλητών

Η επιθυμία για άνεση των επίπλων συσχετίζεται αντίστροφα με την καθαριότητα και την ευχάριστη διακόσμηση (πίνακας 12). Επίσης η επιθυμία για ευχάριστη διακόσμηση, ακολουθεί αντίστροφη σχέση με τη θέληση για ύπαρξη εποπτικών μέσων. Η δε αίσθηση καθαριότητας ακολουθεί γραμμική σχέση με την αισθητική θεώρηση των αιθουσών.

Πίνακας 17

	Αξιολόγησε αισθητικά τις αίθουσες του σχολείου σου	Θα ήθελες η αίθουσα διδασκαλίας να έχει			
		ΚΑΘΑΡΙΟΤΗΤΑ	ΕΠΟΠΤΙΚΑ ΜΕΣΑ	ΕΥΧΑΡΙΣΤΗ ΔΙΑΚΟΣΜΗΣΗ	ΑΝΕΤΑ ΕΠΙΠΛΑ
Αξιολόγησε την καθαριότητα των αιθουσών του σχολείου σου	.349(**)	-.047	.008	.146	-.028
	.000	.603	.933	.105	.756
Αξιολόγησε αισθητικά τις αίθουσες του σχολείου σου	1	-.012	-.005	.157	-.134
	.	.894	.956	.080	.135
Θα ήθελες η αίθουσα διδασκαλίας να έχει ΚΑΘΑΡΙΟΤΗΤΑ	-.012	1	-.172	-.186(*)	-.358(**)
	.894	.	.056	.038	.000
Θα ήθελες η αίθουσα διδασκαλίας να έχει ΕΠΟΠΤΙΚΑ ΜΕΣΑ	-.005	-.172	1	-.258(**)	-.157
	.894	.056	.038	1	.157

	.956	.056	.	.004	.081
Θα ήθελες η αίθουσα διδασκαλίας να έχει-ΕΥΧΑΡΙΣΤΗ ΔΙΑΚΟΣΜΗΣΗ	.157	-.186(*)	-.258(**)	1	-.313(**)
	.080	.038	.004	.	.000

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

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Είναι πολύ σημαντικό (πίνακας 18) το ότι υπάρχει ισχυρή γραμμική σχέση μεταξύ της θεώρησης ότι πρέπει, ότι έχει σχέση με υλικό φιλικό προς την υγεία, να συνταιριάζει με το υλικό που είναι φιλικό προς το περιβάλλον. Όπως επίσης παρατηρούμε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της θέλησης για συμμετοχή σε «οικολογικές λύσεις» και της σημαντικής θεώρησης των φιλικών προς την υγεία και για το περιβάλλον υλικών .

Πίνακας 18

	Πόσο σημαντικό θεωρείς να χρησιμοποιούνται για το χώρο του σχολείου υλικά φιλικά για το περιβάλλον γενικά	Πιστεύεις ότι είναι καλό να συμμετέχουν και οι μαθητές σε αποφάσεις για "οικολογικές λύσεις" στο σχολείο
Πόσο σημαντικό θεωρείς να χρησιμοποιούνται για το χώρο του σχολείου υλικά φιλικά για την υγεία του ανθρώπου.	.682(**)	.343(**)
	.000	.000
Πόσο σημαντικό θεωρείς να χρησιμοποιούνται για το χώρο του σχολείου υλικά φιλικά για το περιβάλλον γενικά	1	.526(**)
	.	.000

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

Στον πίνακα 19 παρατηρούμε μια αντίστροφη σχέση μεταξύ του παραδοσιακού ρυθμού κατασκευής κτιρίου και κλασικού σε σχέση με το μοντέρνο ρυθμό.

Πίνακας 19

	Ποιος ρυθμός κατασκευής κτιρίου για σχολείο σου αρέσει		
	ΜΟΝΤΕΡΝΟΣ	ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟΣ	ΚΛΑΣΙΚΟΣ
Ποιος ρυθμός κατασκευής της αυλής σου αρέσει	.133	.008	-.115
	.139	.934	.200
Ποιος ρυθμός κατασκευής κτιρίου για σχολείο σου αρέσει ΜΟΝΤΕΡΝΟΣ	1	-.189(*)	-.725(**)
	.	.035	.000
Ποιος ρυθμός κατασκευής κτιρίου για σχολείο σου αρέσει	-.189(*)	1	-.030

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

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

Στον πίνακα 20 παρατηρούμε μια αντίστροφη σχέση μεταξύ της αισθητικής ανάγκης των graffiti στο σχολείο και της δημιουργίας συνθημάτων στους τοίχους και της άποψης ότι το graffiti είναι μια μορφή τέχνης. Επίσης υπάρχει γραμμική σχέση μεταξύ αυτών που δημιούργησαν graffiti και της ενόχλησης από την παρουσία ακαλαίσθητων συνθημάτων στους τοίχους του σχολείου.

Πίνακας 20

	Έχεις γράψει συνθήματα σε χώρους του σχολείου	Πιστεύεις ότι το graffiti είναι μορφή τέχνης	Πόσο ενοχλείσαι από την ύπαρξη ακαλαίσθητων συνθημάτων/ σχεδίων στους τοίχους του σχολείου σου
Κρίνεις απαραίτητο αισθητικά για ένα χώρο σχολείου την ύπαρξη τοίγων αφιερωμένων στο graffiti	-.188(*)	-.218(*)	-.057
	.036	.014	.526
Έχεις γράψει συνθήματα σε χώρους του σχολείου	1	.146	.059
	.	.105	.515
Έχεις δημιουργήσει graffiti σε χώρους σχολείου ή αλλού	.099	.103	.339(**)
	.271	.252	.000

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

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

4. Συμπεράσματα

Στα εξωσχολικά ενδιαφέροντα των μαθητών στην πραγματοποιηθείσα έρευνα κυριαρχεί ο αθλητισμός και η μουσική. Σε αντίθεση με αυτό που αναμενόταν, η παρακολούθηση της τηλεόρασης, είναι στην τελευταία θέση ενασχόλησης.

Μέτρια ήταν η αισθητική και λειτουργική αξιολόγηση των αιθουσών και του αύλειου χώρου του σχολείου παρόλη την υπέρμετρη προσπάθεια που καταβάλλεται από το σύλλογο διδασκόντων και τη διεύθυνση του σχολείου για ένα ευχάριστο περιβάλλον. Ίσως η γενικότερη αρνητική αντιμετώπιση των μαθητών για το σχολείο οδήγησε σε αυτό το αποτέλεσμα σε αντίθεση με την αρχική υπόθεση.

Μεγάλη προσπάθεια καταβάλλεται για την ενίσχυση του πράσινου στον αύλειο χώρο αλλά και στους διαδρόμους του σχολείου. Σχετικά με την καθαριότητα, την ύπαρξη φύλακα για την αίσθηση ασφάλειας, η αξιολόγηση από τους μαθητές κρίθηκε σε μέτρια επίπεδα.

Υπάρχει έντονη η ανάγκη από τους μαθητές μιας αυλής γεμάτης πράσινο, σαν σε φυσικό περιβάλλον με λίγα σκληρά υλικά, πολλών αθλητικών χώρων για εκτόνωση της συσσωρευμένης σωματικής ενέργειας των εφήβων μετά από πολύωρο μάθημα.

Η αίσθηση ασφάλειας θα μπορούσε να ενισχυθεί με την πρόσληψη περισσότερων φυλάκων, επιστατών αλλά και γιατρών στα σχολεία.

Σχετικά με τις επιθυμίες των μαθητών για το περιβάλλον της σχολικής αίθουσας η αρχική υπόθεση επαληθεύθηκε. Η ανάγκη για άνετα έπιπλα (καρέκλες, θρανία) είναι επιβεβλημένη και θα έπρεπε να ληφθεί υπόψη από την πολιτεία για τον επανασχεδιασμό τους. Έπεται η ευχάριστη διακόσμηση σαν επιθυμία για το περιβάλλον της σχολικής αίθουσας, που ίσως θα χρειαζόταν περαιτέρω διερεύνηση για το ποια θεωρείται από τους μαθητές ευχάριστη διακόσμηση.

Ένας αρχιτέκτονας και αρχιτέκτονας τοπίου αν ελάμβανε υπόψη του τις προτιμήσεις των μαθητών θα διάλεγε για ρυθμό κατασκευής σχολικού κτιρίου και αυλής το μοντέρνο. Η παραδοσιακή πέτρα, ξύλο και η ύπαρξη νερού πάντα σε μοντέρνο ρυθμό συνδυασμένα κυριαρχούν στις προτιμήσεις των μαθητών. Στον αύλειο χώρο των Ελληνικών σχολείων απουσιάζει το νερό, σαν στοιχείο διακόσμησης και δροσιάς και θα μπορούσε να ληφθεί υπόψη αυτή η κυριαρχούσα επιθυμία των μαθητών.

Στα Ελληνικά σχολεία και όχι μόνο υπάρχουν γραμμένα πολλά ακαλαίσθητα συνθήματα στους τοίχους. Η ύπαρξη αυτών ενοχλεί αρκετά και τους ίδιους τους μαθητές ενώ η δημιουργία graffiti θεωρείται από την πλειονότητα (κυρίως από τα κορίτσια) ως τέχνη και είναι ευχάριστη ως θέα. Η αποδοχή ότι θα μπορούσε να δημιουργηθεί χώρος σε τοίχους του σχολείου, όπου θα δημιουργούνται graffiti, τα οποία ενδεχομένως θα ανανεώνονται, πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη. Ακόμη και τοίχοι αφιερωμένοι σε υπογραφές και συνθήματα θα μπορούσαν να δημιουργηθούν για την αποφυγή αισθητικής ρύπανσης άλλων και επειδή η τάση και ανάγκη αυτή των μαθητών δεν θα σταματήσει ποτέ.

Η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών και μαθητριών κρίνεται σημαντική και τελικά καταγράφεται και μια θέληση για ουσιαστική συμμετοχή σε «οικολογικές λύσεις» στο σχολείο. Η ενεργοποίηση των μαθητικών συμβουλίων προς αυτή την κατεύθυνση θα μπορούσε να οδηγήσει σε ένα θετικό αποτέλεσμα π.χ ανακύκλωση υλικών.

Με την παρούσα έρευνα αναδεικνύεται η θέληση και υπέρτατη ανάγκη να γίνει το σχολείο περιβάλλον ανθρώπινο, φιλικό, λειτουργικό και περιβαλλοντικά αποδεκτό.

Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί και σε άλλα σχολεία της Ελλάδας, Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια αλλά και Επαγγελματικά, σε καινούρια και παλιά διδακτήρια, σε χωριά και πόλεις, έτσι ώστε να είναι τα αποτελέσματα πιο αντιπροσωπευτικά και να υπάρχει δυνατότητα γενίκευσής τους. Στο ερωτηματολόγιο θα μπορούσαν να προστεθούν περισσότερες ανεξάρτητες μεταβλητές όπως κοινωνικά στοιχεία των μαθητών και μαθητριών

Βιβλιογραφία

Α. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Gauzin-Müller, D. (2003). *Οικολογική Αρχιτεκτονική*. Θεσσαλονίκη: Κτίριο – Επιλογή στη Δόμηση ΕΠΕ.
- Beynon, J. (1997). *Physical facilities for education: what planners need to know*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Jago, E. & Tanner, K., comp. (1999). “*Affects of the School Facility on Student Achievement-lighting*” Δικτυακή δημοσίευση του University of Georgia: www.coe.uga.edu/sdpl/researchabstracts/visual.html
- Jago, E. & Tanner, K., comp. (1999). “*Affects of the School Facility on Student Achievement-Thermal environment*” Δικτυακή δημοσίευση του University of Georgia: www.coe.uga.edu/sdpl/researchabstracts/thermal.html
- Jago, E. & Tanner, K., comp. (1999). “*Environmental Influence on Student Behaviour and Achievement- Acoustical*” Δικτυακή δημοσίευση του University of Georgia: www.coe.uga.edu/sdpl/researchabstracts/acoustical.html
- Jago, E. & Tanner, K., comp. (1999). “*Influence of the Physical Environment on Student Behaviour and Achievement- Aesthetic Factors*”
- Kunszt, G. (2003). “*Sustainable Architecture.*” *Periodica Polytechnica Ser. Civ. Eng.* 47 (1), 5-10. Δικτυακή δημοσίευση: www.pp.bme.hu/ci/2003_1/pdf/ci2003_1_01.pdf
- Maiden, J. & Foreman, B. A. (1998). “*Cost, Design and Climate: Building a Learning Environment.*” *School Business Affairs*, 64(1), 40-44.
- Orr, D.W. (1994) *Earth in Mind: On Education, Environment and the Human Prospect*. Washington D.C.: Island Press.
- Pacific Northwest Pollution Prevention Resource Center (2004). “*Sustainable Design for Schools.*” Δικτυακή δημοσίευση: www.pprc.org/pubs/schools/design.cfm
- Posch, P. (1999) “*The Ecologisation of Schools and its Implications for Educational Policy.*” *Cambridge Journal of Education*, 29 (3): 341-348.
- Spyrellis, N., Chaloulakou, A., Diapouli, E. & Konstantinopoulos, P. (2004). “*Indoor and Outdoor PM Concentrations at Schools in Athens Area*”. International Conference on the Protection and Restoration of the Environment VII, June, Mykonos, Greece.
- Spyrellis, N., Chaloulakou, A., Diapouli, E. & Mihalopoulos, N. (2005). “*Indoor and Outdoor PM Mass and Number Concentrations at Schools in the Athens Area*”. 5th International Conference on Urban Air Quality, 29-31 May, Valencia, Spain, pg. 100.
- Sterling, S. (2001). *Sustainable Education: Revisioning Learning and Change*, Dartington: Green Books.

B. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αυγελή, Α. και Παπαδόπουλος Α. Μ. (2004). «*Η ποιότητα του εσωτερικού αέρα στα εκπαιδευτικά κτίρια.*» Κτίριο. 165, Οκτώβριος, 29-32.
- Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σπυρέλλης, Ν., Παυλάτου, Ε., και Γύφτου, Π. (2000). *Καθορισμός Προδιαγραφών για την Προμήθεια Εργαστηριακού Εξοπλισμού και την Οργάνωση Εργαστηριακών Χώρων*. Τόμοι 1 και 2. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο- Γραφείο Προτυποποίησης, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Συγκολλίτου, Ε. (1997). *Περιβαλλοντική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσουκαλά, Κ. (2000). *Τάσεις στη Σχολική Αρχιτεκτονική*. Β' έκδοση. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Γ.ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΙΣΤΟΧΩΡΩΝ

- Δικτυακή δημοσίευση του University of Georgia:
www.coe.uga.edu/sdpl/researchabstracts/visual.html

**Εφαρμογή της μεθόδου δημιουργικής μάθησης «Τα Έξι Καπέλα Σκέψης» στην
εκπαίδευση ενηλίκων μέσω της διαδικτυακής εξ αποστάσεως επιμόρφωσης των
εκπαιδευτικών**

**Application of the creative learning method “six thinking hats” in adult education
through on-line teacher training**

Γεωργίου Αλεξάνδρα, Φιλολόγος-Αρχαιολόγος (M.Ed)
anaskafh@yahoo.gr

Κιουλάνης Σπύρος Ν., Διευθυντής Εκπαίδευσης στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας,
Καθηγητής-Σύμβουλος του ΕΑΠ (M.Sc, M.Ed, Ph.D)

Georgiou Alexandra, Ministry of Education, Philologist - Archaeologist (M.Ed)
anaskafh@yahoo.gr

Kioulanis Spiros N., Director of Secondary Education in the prefecture of Drama, Professor Tutor at the
Hellenic Open University (M.Sc, M.Ed, Ph.D)
spiros@kioulanis.gr

Abstract: The purpose of this study is to investigate the effectiveness of applying the method of creative thinking “Six Thinking Hats” of Edward de Bono in online distance teachers training. The survey dealt with the online distance teachers training “Learning by Six Thinking Hats” which was implemented during the school year 2012-2013 by the Directorate of Secondary Education in the Prefecture of Drama, the Democritus University of Thrace and the Interorthodox Center of the Church of Greece in the asynchronous learning platform <http://elearning.didedra.gr/> of Directorate of Secondary Education in the Prefecture of Drama. The main findings of the study highlight the importance of applying the method of “Six Thinking Hats” in online teachers training. The method application has a positive effect on emotional, social, metacognitive goals and less on cognitive and changing attitudes objectives. The findings of this study emphasize the importance of innovative application of De Bono theory of “Six Thinking Hats” in online teachers training showing the way for further research.

Περίληψη: Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της εφαρμογής της μεθόδου δημιουργικής μάθησης «Τα έξι καπέλα σκέψης» του Edward de Bono στη διαδικτυακή εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της διαδικτυακής εξ αποστάσεως επιμόρφωσης «Learning by six thinking hats», η οποία υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2012-2013 από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας, το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης και το Διορθόδοξο Κέντρο της Εκκλησίας της Ελλάδος στην πλατφόρμα ασύγχρονης

τηλεκπαίδευσης <http://elearning.didedra.gr/> της ΔΔΕ Δράμας. Τα κύρια ευρήματα της έρευνας εξάρουν τη σημασία της εφαρμογής της μεθόδου «Τα έξι καπέλα σκέψης» στη διαδικτυακή εξ αποστάσεως επιμόρφωση. Ειδικότερα, η εφαρμογή της μεθόδου προάγει τις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, συντελεί στην ανάδειξη και αποδοχή διαφορετικών οπτικών και συμβάλλει αποτελεσματικά στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης. Η εφαρμογή της μεθόδου έχει θετική επίδραση στους συναισθηματικούς, κοινωνικούς και μεταγνωστικούς στόχους και λιγότερο στους γνωστικούς και στους στόχους αλλαγής στάσεων. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης τονίζουν τη σημασία της καινοτόμας εφαρμογής της θεωρίας των «Έξι καπέλων σκέψης» του de Bono στη διαδικτυακή εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και δείχνουν το δρόμο για περαιτέρω έρευνα.

Λέξεις κλειδιά: διαδικτυακή εξ αποστάσεως επιμόρφωση, σύγχρονη και ασύγχρονη τηλεκπαίδευση, δημιουργική μάθηση, Έξι καπέλα σκέψης

Εισαγωγή: Η έκρηξη της προόδου που χαρακτηρίζει τις Νέες Τεχνολογίες σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δράσης οδήγησε στην εμφάνιση της διαδικτυακής εξ αποστάσεως επιμόρφωσης. Πρόκειται για μια νέα μορφή επιμόρφωσης που επιχειρεί να ισορροπήσει την εμφανή επιθυμία των εκπαιδευτικών για υψηλής ποιότητας συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και την ανάγκη για την υλοποίηση της δια βίου μάθησης. Σύμφωνα με τις παρούσες και μελλοντικές προκλήσεις της εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρωπαϊκή Ένωση για την οικοδόμηση της Ευρώπης του αύριο, όπως αυτές παρουσιάζονται στο Ανακοινωθέν της Μπρίζ, το 2010 «Η Ευρώπη επιθυμεί να γίνει πιο έξυπνη, πιο διατηρήσιμη και να μη χαρακτηρίζεται από αποκλεισμούς». Πρόκειται για τρεις σημαντικές προκλήσεις, η καθεμία από τις οποίες μπορεί να αναχθεί σε συγκεκριμένες προτεραιότητες για τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης με την προοπτική της δια βίου μάθησης, καλύπτοντας όλα τα επίπεδα και τα είδη μάθησης, συμπεριλαμβανομένης της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης (Κιουλάνης, 2013). Για την επίτευξη των παραπάνω προκλήσεων απαιτούνται υψηλής ποιότητας μεθοδολογικά εργαλεία διαδικτυακής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, κατάρτισης και επιμόρφωσης που να ανταποκρίνονται στις σημερινές και τις μελλοντικές ανάγκες. Η μέθοδος δημιουργικής μάθησης «Τα έξι καπέλα σκέψης» του Edward de Bono (1992) αποτελεί μία εναλλακτική και επαναστατική μέθοδο που στηρίζεται στη θεωρία της *πλάγιας σκέψης* του Edward de Bono, ο οποίος θεωρείται παγκοσμίως μια κυριαρχούσα δύναμη στο πεδίο της δημιουργικής σκέψης και της διδασκαλίας της σκέψης ως δεξιότητας.

1. Τεχνολογία και εκπαίδευση από απόσταση

Ο όρος επιμόρφωση από απόσταση αναφέρεται «σε ένα οργανικά δομημένο σύνολο μέσων και διαδικασιών, με βάση τα οποία ο εκπαιδευόμενος, αν και βρίσκεται σε απόσταση από τον εκπαιδευτικό ή τον επιμορφωτικό φορέα, μαθαίνει πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα μέσα από μια ευρετική πορεία αυτομάθησης, χρησιμοποιώντας ειδικά διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό και έχοντας υποστήριξη από καθηγητές- συμβούλους» (Παπαδάκης & Φραγκούλης, 2005).

Από τα μέσα της δεκαετίας του 2000 η αύξηση των ταχυτήτων σύνδεσης, οι φθηνότερες χρεώσεις και η αναβάθμιση του διαδικτύου, στη συνεργατική μορφή που είναι γνωστή ως Web 2.0, έδωσαν τη δυνατότητα στην άνετη και άμεση μετάδοση και οπτικού υλικού (εικόνες και video) και τη συμμετοχή όλο και περισσότερων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κιουλάνης, 2008). Είναι εμφανής η επίδραση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση από απόσταση, γι' αυτό ο Nirper (1989), όπως αναφέρεται στο Wright, Jeffs & Wood, (1995) συνόψισε την εξέλιξή της στο μοντέλο των τριών γενεών:

- Η πρώτη γενιά αναφέρεται στην εκπαίδευση μέσω αλληλογραφίας και στη χρήση έντυπου υλικού. Η σύγχρονη εκδοχή αυτής της μορφής, κυρίως σε ό,τι αφορά το έντυπο υλικό και τις διδακτικές μεθόδους, εφαρμόζεται ακόμα και σήμερα.
- Η δεύτερη γενιά χαρακτηρίζεται από τη μαζική χρήση του τηλεφώνου, του ραδιοφώνου, της τηλεόρασης και του βίντεο. Αυτά τα εργαλεία, σχετικά φτηνά και προσβάσιμα εξακολουθούν να αποτελούν για τα περισσότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα τη συμπληρωματική μέθοδο υποστήριξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Η τρίτη γενιά μέσω συγκροτείται από τις εφαρμογές της τεχνολογίας που αφορούν τη συσσώρευση και μετάδοση της πληροφορίας (διαδίκτυο, αμφίδρομη τηλεόραση κλπ) και επιτρέπουν την αμφίδρομη σχέση διδάσκοντος και διδασκόμενου.

Σύμφωνα με τον Keegan (2001), η τέταρτη γενιά εξελίσσεται στις μέρες μας και αφορά σε μεθόδους που θα χρησιμοποιούν τους ασύρματους υπολογιστές και την ασύρματη τηλεφωνία. Η μετακίνηση προς την ασύρματη τεχνολογία είναι πλέον σίγουρη και αυτή περιμένουμε να απελευθερώσει τους εξ αποστάσεως σπουδαστές από τις ενσύρματες συνδέσεις. Έτσι, οι σπουδαστές είναι σε θέση να παρακολουθούν το πρόγραμμα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσής τους παντού ακόμη και μέσω της κινητής τηλεφωνικής τους συσκευής. Βέβαια, υπάρχει ακόμη δρόμος μπροστά για την καθιέρωση τέτοιων μορφών εκπαίδευσης, θεωρείται όμως σίγουρο ότι το μέλλον είναι «ασύρματο». Η επανάσταση της ασύρματης και κινητής τεχνολογίας εκτιμάται ότι θα διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στη μεταφορά και επεξεργασία δεδομένων (Λιοναράκης, 2001).

Οι Βασικές Αρχές που πρέπει να διέπουν ένα περιβάλλον μάθησης με βάση την προτεινόμενη μεθοδολογία της Αμερικάνικης Ένωσης για την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση είναι οι εξής (ADEC, 2013 οπ. αναφ. στο Αναστασιάδης, 2006):

- Το περιβάλλον μάθησης από απόσταση θα πρέπει να διέπεται από ξεκάθαρους μαθησιακούς στόχους και να εστιάζει σε σαφώς καθορισμένα προσδοκώμενα αποτελέσματα, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων στα πλαίσια μιας ανοικτής, ευέλικτης, μαθητοκεντρικής προσέγγισης.
- Ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει να ενθαρρύνεται έτσι ώστε να λαμβάνει ενεργά μέρος σε όλη την πορεία μάθησης, συνδυάζοντας τη μάθηση μέσα από την πράξη (learning by doing), τη Μάθηση με αναστοχασμό (learning by reflection), τη Μάθηση μέσα από τη μελέτη περιπτώσεων (case- based learning), Μάθηση μέσα από την εξερεύνηση (learning by exploring). Η σύνδεση των μαθησιακών στόχων με μαθησιακές εμπειρίες από την πραγματική ζωή αποτελεί σημαντική προτεραιότητα.
- Το περιβάλλον μάθησης θα πρέπει να συνδυάζει τη χρήση των τεχνολογικών μέσων στη βάση της επίτευξης των μαθησιακών στόχων που έχουν τεθεί καλύπτοντας τα διαφορετικά στυλ μάθησης των εκπαιδευομένων. Η επιλογή των τεχνολογικών μέσων που θα χρησιμοποιηθούν εξαρτάται από τη φύση του εκπαιδευτικού υλικού, της τεχνολογικές δυνατότητες της ομάδας στόχου, αλλά και από τη γενικότερη εκπαιδευτική φιλοσοφία που διέπει το διδακτικό προσωπικό.
- Το περιβάλλον μάθησης θα πρέπει να ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπινων πόρων του, δημιουργώντας τις συνθήκες και υποστηρίζοντας ενεργά την ανάπτυξη κοινοτήτων κοινών ενδιαφερόντων με στόχο την υλοποίηση της συνεργατικής μάθησης.

2. Μαθησιακές στρατηγικές με χρήση νέων τεχνολογιών

Ο όρος παιδαγωγική- μαθησιακή στρατηγική (pedagogical strategy) αναφέρεται στην επιλογή των κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών και μέσων που είναι σχεδιασμένα με κατάλληλο τρόπο για να επιτευχθεί αποτελεσματική μάθηση. Περιλαμβάνει τον καθορισμό των μεθόδων και διαδικασιών μάθησης των εκπαιδευομένων και το σχεδιασμό κατάλληλων «τυπολογιών» π.χ. μικρές ομάδες εκπαιδευομένων, αυτομελέτη, συζητήσεις, fora, σεμινάρια, κλπ, ή συνδυασμοί αυτών. Αν και κάποιες από αυτές τις μεθόδους είναι παραδοσιακές, μπορούν να χρησιμοποιηθούν στα σύγχρονα τεχνολογικά ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης με διάφορους τρόπους, «φυσικούς» και ηλεκτρονικούς, όπως για παράδειγμα, με ομαδικές ηλεκτρονικές συζητήσεις σε πραγματικό χρόνο (on-line discussion groups) (Jonassen, 1994).

Ο Jonassen (1994) διακρίνει οκτώ βασικές μαθησιακές στρατηγικές αναγκαίες για μια αποτελεσματική μάθηση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών:

- Ενεργητική μάθηση (active learning): Αυτή η μέθοδος υποστηρίζει την ανεξάρτητη ενεργητική οικοδόμηση των γνώσεων εκ μέρους των εκπαιδευομένων. Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή, η μάθηση προκύπτει ως άμεσο αποτέλεσμα της εμπειρίας που αποκομίζει το

άτομο από τον κόσμο που το περιβάλλει, της ερμηνείας που δίνει σε αυτή, της αλληλεπίδρασης με τον κόσμο μέσω συλλογισμών και συνεργασίας.

- **Εποικοδομητική μάθηση (constructive learning):** Με τη βοήθεια αυτής της μεθόδου οι εκπαιδευόμενοι τακτοποιούν τις νέες γνώσεις ως συνέχεια των προϋπαρχουσών γνώσεων, για να σχηματίσουν ολοκληρωμένες έννοιες. Η επικοινωνία μεταξύ διδασκομένων και διδασκόντων επιτρέπει την εξατομικευμένη ανακάλυψη και την άμεση απόκτηση εμπειριών που προωθούν τη μάθηση. Έτσι, οι έννοιες της εποικοδόμησης της μάθησης και ο αλληλεπιδραστικός διάλογος μεταξύ διδασκόντων- διδασκομένων είναι εκείνες που αναδεικνύονται περισσότερο από τη χρήση των νέων τεχνολογιών.
- **Συνεργατική μάθηση (collaborative learning):** Οι συμμετέχοντες μαθαίνουν σε ομάδες, αλληλεπιδρώντας και ανταλλάσσοντας σκέψεις, ιδέες και γνώσεις ηλεκτρονικά με σύγχρονο ή ασύγχρονο τρόπο.
- **Εκούσια - θεληματική μάθηση (intentional learning):** Οι εκπαιδευόμενοι νιώθουν οι ίδιοι την ανάγκη, που μπορεί να οφείλεται σε εσωτερικά ή εξωτερικά αίτια, να βελτιωθούν, να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες ή να βελτιώσουν τις ήδη υπάρχουσες. Οι νέες τεχνολογίες μπορούν να βοηθήσουν σε αυτήν την κατεύθυνση π.χ. διαδραστικό εκπαιδευτικό υλικό, λογισμικό προσομοιώσεων, διαδίκτυο, κλπ.
- **Διαλογική μάθηση (conversational learning):** Η έννοια της διαλογικής μάθησης εμφανίζεται για πρώτη φορά στις εργασίες του Gordon Pask (1976), ο οποίος πιστεύει ότι η μάθηση λαμβάνει χώρα μέσω συζητήσεων που επιδιώκουν να κάνουν τη γνώση συγκεκριμένη και ξεκάθαρη. Η διαδικασία προσέγγισης της γνώσης βελτιώνεται ακόμη περισσότερο μέσω συζητήσεων και κριτικής κατανόησης και αντιπαραβολής των απόψεων όλων των συμμετεχόντων μεταξύ τους. Το σημείο εκκίνησης της διαλογικής μάθησης είναι η ιδέα ότι οι σύνθετες διαδικασίες μάθησης είναι μια έννοια η οποία εμπλέκει την επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων στις διεργασίες μάθησης, οι οποίοι τυπικά διατηρούν τους ρόλους του μαθητή και του δασκάλου (Pask, 1976).
- **Ανακλαστική μάθηση (reflective learning):** Με ένα πολύ τρόπο η ανακλαστική μάθηση μπορεί να εννοηθεί ως: ο συνειδητός (αυτό)στοχασμός και ανάλυση σχετικά με το τί έχει κάνει κάποιος (ή κάνει εκείνη τη στιγμή). Υπάρχουν κάποιες δομημένες προσεγγίσεις, οι οποίες ενεργοποιούν τους εκπαιδευόμενους να «ανακλούν» πάνω σε αυτά που έχουν μάθει και τις διαδικασίες μάθησης οι οποίες εφαρμόζονται. Με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευόμενοι γίνονται περισσότερο αυτόνομοι και συμμετέχουν ενεργητικότερα στην όλη διαδικασία.
- **Μάθηση διαμέσου της ανακάλυψης (learning by discovering) και Διερευνητική μάθηση (exploratory learning):** Σύμφωνα με αυτές τις στρατηγικές οι εκπαιδευόμενοι αφήνονται να προσεγγίσουν μόνοι τους τη γνώση εξερευνώντας μια διαδικασία, μια κατάσταση, ένα λογισμικό, ένα πρόβλημα, κλπ.

- Μάθηση διαμέσου επίλυσης προβλημάτων (problem solving learning, PSL): Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση ο εκπαιδευόμενος ξεκινάει με ένα πρόβλημα προς επίλυση παρά με μια έννοια την οποία πρέπει να μελετήσει και να «μάθει». Η μέθοδος αυτή βρίσκεται σε συμφωνία με τα νέα μοντέλα διδασκαλίας τα οποία προτείνουν ότι η έμφαση πρέπει να δίνεται στους εκπαιδευόμενους και όχι στη μετάδοση της γνώσης από τον εκπαιδευτή (teacher- dependent learning).

3. Δημιουργική σκέψη και μάθηση

Η δημιουργική σκέψη ως έννοια είναι υποσύνολο της ευρύτερης έννοιας σκέψη. Η σκέψη/ νόηση είναι λειτουργία της οποίας το έργο συνίσταται στην ανακάλυψη σχέσεων και συναφειών των διαφόρων αντικειμένων (Παπαδόπουλος, 2003). Κρίνεται επομένως σκόπιμο πριν από τη δημιουργική σκέψη να αναλυθεί η σκέψη ως γνωστική λειτουργία. Ως κυρίαρχος ορισμός σκέψης θεωρείται το ότι αυτή συνιστά λειτουργία στα πλαίσια της λύσης ή της επίλυσης προβλημάτων (Κωσταρίδου- Ευκλείδου, 1997).

Η ποιότητα και αποτελεσματικότητα της σκέψης δεν εξαρτάται από τη νευροφυσιολογική δομή του εγκεφάλου, αλλά και από τις γνωστικές στρατηγικές και στάσεις που έχει αναπτύξει το άτομο (Ματσαγγούρας, 1998). Η σκέψη είναι εκείνη που καθοδηγεί, χαράζει την πορεία της δράσης και είναι αρωγός στην επίλυση των προβλημάτων που καθημερινά προκύπτουν (Κορναράκης, 2005). Ο εγκεφαλος, σύμφωνα με την άποψη του De Bono (1976) όπως αναφέρεται στο: Μαγνήσαλης, (1996), είναι ένα κανάλι μέσω του οποίου ρέουν οι πληροφορίες που έρχονται ως δεδομένα, μαρτυρίες, εκτιμήσεις της πραγματικότητας και εξέρχονται ως δράση, επιλογή, απόφαση, αντίδραση, επίλυση προβλημάτων.

Η λειτουργία της σκέψης συνιστά ένα σύνθετο φαινόμενο που καθορίζεται από νευροφυσιολογικούς, ψυχικούς και κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες. Η κατανόηση αυτού του φαινομένου, στο πλαίσιο της διδακτικής παρέμβασης, οδηγεί στον προσδιορισμό ορισμένων στοιχείων που καθορίζουν τη λειτουργία του εγκεφάλου, δεδομένου ότι η σκέψη συνιστά μια από τις βασικές του λειτουργίες (Τσακίρη & Καπετανίδου, 2007).

Ο θεμελιωτής της θεωρίας της δημιουργικότητας και της δημιουργικής σκέψης Guilford (1950) διακρίνει τη σκέψη σε δυο βασικές κατηγορίες: τη συγκλίνουσα και την αποκλίνουσα σκέψη. Ταυτίζει τη συγκλίνουσα σκέψη με το αριστερό μέρος του εγκεφάλου και την αποκλίνουσα με το δεξιό (Μαγνήσαλης, 1996).

Η συγκλίνουσα σκέψη εκδηλώνεται με την εκφορά κρίσεων και η αποκλίνουσα σκέψη αναδεικνύεται μέσω της φαντασίας και της δημιουργικότητας (Ξανθάκου, 1998). Ως συγκλίνουσα σκέψη ορίζεται εκείνο το είδος της σκέψης που εκφράζει τις καθιερωμένες διαδικασίες και απόψεις για την εξεύρεση της λύσης ενός προβλήματος, στηρίζεται στην κριτική ανάλυση και αξιολόγηση του εισερχόμενου υλικού με βάση τους κανόνες της λογικής. Αν και μπορούμε να δημιουργήσουμε πολλούς συνδυασμούς και σχέσεις με το εισερχόμενο υλικό, το παραγόμενο προϊόν υπακούει σε μια κοινά αποδεκτή λογική λύση (Παρασκευόπουλος, 2004).

Αντίθετα, ως αποκλίνουσα σκέψη ορίζεται εκείνο το είδος της σκέψης, όπου πρωτότυπες ιδέες και μέθοδοι χρησιμοποιούνται από το άτομο για να διαμορφώσει εναλλακτικές προτάσεις, που ξεφεύγουν από τα καθιερωμένα νοητικά σχήματα και από τις δεδομένες θεωρήσεις της πραγματικότητας. Επισημαίνεται, ωστόσο, ότι η παραγωγική πρωτοτυπία και

η νοητική ευκαμψία που χαρακτηρίζει την αποκλίνουσα σκέψη ενέχει μια λογική. Δηλαδή, ότι αυτό το είδος σκέψης υπακούει σε προθέσεις. Με βάση τη θεματική βιβλιογραφία, η συγκλίνουσα σκέψη συναρτάται με την κριτική σκέψη, ενώ η αποκλίνουσα με τη δημιουργική σκέψη (Παρασκευόπουλος, 2004).

Ο De Bono (1967) προσπαθώντας να απεγκλωβίσει τον ανθρώπινο νου από την «κάθετη σκέψη», επινόησε την «πλάγια σκέψη» για τη δημιουργική επίλυση προβλημάτων της καθημερινότητας. Η «κάθετη σκέψη» εστιάζει στη λογική ανάλυση των δεδομένων, στη συσχέτιση, την αποτίμηση και τέλος στην αναζήτηση της μίας και ορθής λύσης του προβλήματος. Η «πλάγια σκέψη» από την άλλη, αναζητά ένα πλήθος εναλλακτικών και απρόσμενων λύσεων. Περιλαμβάνει σκόπιμη πνευματική προσπάθεια αλλαγής αυτοματοποιημένων συνηθειών οι οποίες έχουν διαμορφωθεί μέσα από συγκεκριμένα αντιληπτικά πλαίσια.

Στο βιβλίο του *The mechanism of mind*, ο De Bono (1976) ανέπτυξε τη θεωρία της πλάγιας σκέψης, την οποία βασίζει στον τρόπο που αντιλαμβάνεται ότι εργάζεται ο εγκέφαλος. Παραδέχεται τέσσερις τρόπους σκέψης.

- Τη φυσική σκέψη, η οποία τείνει να κινείται σε καθιερωμένα σχήματα και στερεότυπα.
- Τη λογική σκέψη, η οποία θεωρείται ως βελτίωση της φυσικής σκέψης και είναι αποτέλεσμα της εκπαίδευσης.
- Τη μαθηματική σκέψη, στην οποία οφείλεται η μεγάλη πρόοδος της τεχνικής και της επιστήμης.
- Την πλάγια σκέψη, η οποία είναι μη ορθολογική, είναι απελευθερωμένη σκέψη και έχει σαν σκοπό την απόδραση από τις παλιές ιδέες και τη δημιουργία νέων (De Bono 1976, Μαγνήσαλης 1996).

Με βάση τα παραπάνω ο De Bono κάνει διάκριση μεταξύ πλάγιας και κάθετης σκέψης. Η κάθετη σκέψη είναι η παραδοσιακή σκέψη, ενώ η πλάγια είναι έξω από τους κανόνες της, γιατί βασίζεται σε ένα καινούριο τρόπο θεώρησης των πραγμάτων. Η πλάγια σκέψη είναι μια μη ορθολογική σκέψη, που έχει σκοπό τη θραύση των δεσμών της παλιάς σκέψης και την αναζήτηση νέων λύσεων με τη γέννηση νέων ιδεών (De Bono, 1976).

4. Τεχνικές για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης

Στις τεχνικές ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης συγκαταλέγονται: το τεστ δημιουργικής σκέψης του Torrance (1966) στο (Καπετανίδου & Τσακίρη, 2007), στο οποίο η αξιολόγηση της δημιουργικής σκέψης γίνεται με λεκτικές αποδείξεις που ονομάζονται παιχνίδια των ερωτήσεων, των συνεπειών και των μεταμορφώσεων ενός αντικειμένου και με γραπτές αποδείξεις για την κατάρτιση ενός σχεδίου και τη συμπλήρωση ενός σχεδίου παράλληλων γραμμών ή κύκλων. Ο Καταιγισμός Αυθόρμητων Ιδεών/ Ιδεοθύελλα (Brainstorming) που εφάρμοσε πρώτος ο Osborn (1963), τόσο με την παραδοσιακή του μορφή, όσο και με τις μορφές του αντίστροφου καταιγισμού ιδεών (Reverse Brainstorming), καθώς και του γραπτού καταιγισμού ιδεών (brainwriting). Πρόκειται για μια πρωτότυπη μέθοδο γρήγορης παραγωγής ιδεών από ομάδα ατόμων με σκοπό την επίλυση πρακτικού προβλήματος, η οποία εξελίσσεται μέσα από τις φάσεις της συγκρότησης ομάδας, της προετοιμασίας, της διεξαγωγής,

της συμπλήρωσης, της αξιολόγησης και της επαλήθευσης. Η τεχνική SCAMPER που σχεδίασε ο Eberle (1984) στο (Κορναράκης, 2005) με βάση τις ερωτήσεις του Osborn. Πρόκειται για μια μέθοδο-τεχνική τόσο για μαθητές/τριες όσο και για ενήλικες στην καλλιέργεια της αποκλίνουσας σκέψης που διευκολύνει τη δημιουργική παραγωγή ιδεών μέσα από ένα σύνολο κατηγοριοποιημένων ερωτήσεων που χρησιμοποιούνται σε όλες τις τεχνικές δημιουργικής παραγωγής ιδεών. Η *Άγρια Ιδέα*, η οποία θεωρείται το αποκορύφωμα της αποκλίνουσας σκέψης. Μια αλλόκοτη, παράξενη, περίεργη ιδέα για ένα πρόβλημα ή για μια κατάσταση που είτε δίνει λύση είτε αποτελεί ερέθισμα για λύση. Η *άγρια ιδέα* έχει τρεις λειτουργίες: την ψυχολογική, την επικοινωνιακή και τη δημιουργική (Καπετανίδου & Τσακίρη, 2007). Τα *Κόμικς* που αποτελούν μια ακόμη τεχνική η οποία μπορεί να ενισχύσει την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης ιδιαίτερα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών, η δυνατότητα δημιουργικής συνεργασίας μεταξύ των μαθητών καθώς και η έκφραση σκέψης μέσα από την ταυτόχρονη παρουσίαση κειμένου- εικόνας είναι κάποια από τα πολλαπλά και σημαντικά πλεονεκτήματα που προκύπτουν από τη χρήση τους (Μίχα, 2012). Η *μέθοδος Project* (σχέδιο εργασίας) η οποία δημιουργήθηκε στις αρχές του εικοστού αιώνα μέσα από τις θεωρίες των Piaget, Dewey, Vygotsky, Leontief & Bruner. Αφορά έναν τρόπο ομαδικής διδασκαλίας και επιχειρεί να εκμεταλλευτεί δημιουργικά τις ενδογενείς δυνάμεις του παιδιού οδηγώντας το ουσιαστικά στην αυτομόρφωση και στον ενεργό ρόλο που οφείλει να έχει ως μελλοντικός πολίτης (Καρασαββίδου, 2004). Η *δημιουργική γραφή* η οποία στηρίζεται στο σχήμα του κύκλου της γραφής που αποτελείται από την *αρχική ιδέα*, τη *δημιουργική φάση*, την *κριτική φάση* και την *επιστροφή στην αρχή* (Καπετανίδου & Τσακίρη, 2007). Τα *Σχηματοποιήματα* τα οποία είναι ένα ιδιότυπος τρόπος ποιητικής γραφής που συνδυάζει την αρμονία του ποιητικού λόγου με την εικαστική αναπαράσταση. Τα σχηματοποιήματα είναι απλά, κατανοητά, περιεκτικά και τίθενται ως αντικείμενο θέασης και στοχασμού. Χαρακτηρίζονται από παρέκκλιση και υπέρβαση των συμβάσεων με σκοπό την συνύπαρξη σχήματος- νοήματος προωθώντας την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης (Καπετανίδου & Τσακίρη, 2007). Η *μέθοδος «Τα έξι καπέλα σκέψης»*, που δημιουργήθηκε από τον Edward de Bono (2000) για να παρουσιάσει τις διαφορετικές οπτικές γωνίες, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την διερεύνηση διαφορετικών απόψεων και την επίλυση πολύπλοκων προβλημάτων. Τέλος, στην ίδια προοπτική μπορεί να τοποθετηθεί και η μάθηση μέσω της τέχνης μέσα από τη χρήση των έξι μοτίβων που συνθέτουν το μεθοδολογικό πλαίσιο του έντεχνου συλλογισμού (Artful Thinking) (Learning by Six Thinking Hats, 2013)

5. Η μέθοδος «Τα έξι καπέλα σκέψης» του Edward de Bono

Η μέθοδος «Τα Έξι καπέλα σκέψης» επινοήθηκε από τον De Bono (2000). Πρόκειται για μια επαναστατική μέθοδο, που ανήκει σε ένα σύνολο προσεγγίσεων, οι οποίες χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης. Ο De Bono παρουσιάζει τρόπους για τη

μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας του νου προσεγγίζοντας τα προβλήματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες και επιλύοντας τα με τρόπο συλλογικό.

Καθένα από τα Έξι καπέλα σκέψης έχει ένα χρώμα- λευκό, κόκκινο, μαύρο, κίτρινο, πράσινο και γαλάζιο- από το οποίο παίρνει το όνομά του. Τα καπέλα χρησιμεύουν ως σύμβολα ενός συγκεκριμένου τρόπου σκέψης. Ακριβώς σ' αυτή τη θεατρικότητα των καπέλων βρίσκεται η μεγάλη τους δύναμη. Συγκεκριμένα: Το **λευκό καπέλο** αναπαριστά τα δεδομένα και τις πληροφορίες που σχετίζονται με μια κατάσταση ή ένα πρόβλημα. Είναι η αντικειμενική γνώση, περισσότερο περιγραφή παρά εξήγηση. Το λευκό καπέλο είναι ουδέτερο και αντικειμενικό. Το **κόκκινο καπέλο** αναπαριστά τα συναισθήματα, τις απόψεις, τα προαισθήματα και τη διαίσθηση ενός ατόμου πάνω σε ένα θέμα ή μια κατάσταση. Το κόκκινο καπέλο είναι συναισθηματικό. Το **πράσινο καπέλο** παράγει νέες ιδέες, προτάσεις ή εναλλακτικές λύσεις. Συμβολίζει δημιουργική σκέψη. Το πράσινο καπέλο είναι καινοτόμο και δημιουργικό. Το **κίτρινο καπέλο** συλλέγει και αιτιολογεί τις θετικές πτυχές μια προτεινόμενης λύσης, τα πλεονεκτήματα ή τα μελλοντικά οφέλη. Συμβάλλει στο να αντιλαμβανόμαστε την αξία των ιδεών και βασιζόμαστε κατά βάση στη λογική αλλά μπορεί να περιέχει και φαντασία (θεμελιωμένη αισιοδοξία). Πρόκειται επίσης για ένα καπέλο θετικής αξιολόγησης. Το κίτρινο καπέλο είναι αισιόδοξο. Το **μαύρο καπέλο** συλλέγει όλες τις αρνητικές πτυχές μιας λύσης ή απόφασης. Περιγράφει κινδύνους, εμπόδια, ενδεχόμενα προβλήματα, μειονεκτήματα ή αρνητικές επιπτώσεις. Πρόκειται για ένα καπέλο αρνητικής αξιολόγησης. Το μαύρο καπέλο έχει ως βάση του τη λογική.

Το **μπλε καπέλο** αναπαριστά τον έλεγχο όλης της διαδικασίας. Επιπλέον επιτρέπει στους συμμετέχοντες να καθοδηγούν την διαδικασία και να επικεντρώνονται στην μέθοδο με σωστή κατεύθυνση. Το μπλε καπέλο είναι το καπέλο του ελέγχου και λειτουργεί ως «ενορχηστρωτής» της όλης διαδικασίας (De Bono, 2000).

Η τεχνική αποσκοπεί: α) στην ενθάρρυνση της δημιουργικής, παράπλευρης σκέψης (lateral thinking), β) στην ολιστική αντιμετώπιση του προβλήματος, γ) στην κατάθεση πολλών απόψεων στο τραπέζι του διαλόγου, δ) στη δημιουργική συμβολή όλων των συμμετεχόντων ανεξάρτητα από την προσωπική τους θέση, ε) στο διαχωρισμό του «εγώ» από τη συνολική «απόδοση» των συμμετεχόντων (De Bono, 2006).

6. Εφαρμογή της μεθόδου «Τα έξι καπέλα σκέψης» στη διαδικτυακή επιμόρφωση

Το “Learning by six Thinking Hats” υλοποιήθηκε στην πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεκαίδευσης της ΔΔΕ Δράμας (<http://elearning.didedra.gr>) κατά τη διάρκεια της σχολικής περιόδου 2012-2013. Το αντικείμενο της επιμόρφωσης ήταν η μάθηση μέσω σχεδιασμού (learning by design) και η μάθηση μέσω τέχνης – έντεχνος συλλογισμός (artful thinking) ενώ το μεθοδολογικό πλαίσιο της επιμόρφωσης ήταν η μέθοδος “Τα Έξι Καπέλα Σκέψης” (Six Thinking Hats) του Edward de Bono (Κιουλάνης, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην επιμόρφωση αναστοχάζονταν αναφορικά με τα θέματα που μελετούσαν μέσα από έξι διαφορετικές οπτικές, (έξι ομάδες εργασίας) σε κάθε μία από τις οποίες είχε δοθεί ένα χρώμα καπέλου (άσπρο, κίτρινο, πράσινο, κόκκινο, μαύρο και μπλε καπέλο) με τον αντίστοιχο συμβολισμό. Στο τέλος της διαδικασίας οι εκπαιδευτικοί βγήκαν από το ρόλο τους και επέλεξαν ατομικά και αιτιολογημένα το καπέλο (οπτική) που τους αντιπροσώπευε περισσότερο (Chouliara, Kioulanis, 2013. Χουλιάρα, κ. συν.2013)

Το βασικό μαθησιακό σενάριο, του “Learning by six thinking hats” αφορούσε έναν νεοδιόριστο εκπαιδευτικό της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τον «Ανέστη», ο οποίος σύμφωνα με το εισαγωγικό κείμενο του μαθήματος «...Πρόσφατα έμαθε για τη διαδικτυακή μας παρέα και εδώ και λίγες μέρες βρίσκεται πια ανάμεσά μας. Ωστόσο, οι πρώτες του περιηγήσεις στην πλατφόρμα μάλλον τον προβλημάτισαν. Όλα του μοιάζουν τόσο εξεζητημένα και σύνθετα και τα έξι πολύχρωμα καπέλα του De Bono μάλλον δεν ταιριάζουν με τη δική του γκριζα εκπαιδευτική πραγματικότητα. Φόρεσε, λοιπόν, το μαύρο του καπέλο και σκέφτεται να εγκαταλείψει τη διαδικτυακή μας διαδρομή συνεχίζοντας τη δική του μοναχική πορεία στα γραφικά καντούνια της εκπαίδευσης...». Ο κοινός στόχος των συμμετεχόντων στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών ήταν να κρατήσουν τον Ανέστη κοντά τους και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις του αλλά και τις εμπειρίες του μέσα από τη δική τους οπτική, την οπτική του καπέλου τους. (Learning by six Thinking Hats, 2013). Οι βασικοί κανόνες για την ανάπτυξη της διαδικτυακής εξ αποστάσεως επιμόρφωσης ήταν ο σχεδιασμός όλων των δραστηριοτήτων με άξονα τον σκοπό και τα αντικείμενα μάθησης, η χρήση των Νέων Τεχνολογιών (Toth, 2003), η ανάπτυξη πρωτοβουλίας και η δημιουργική μάθηση σε αντίθεση με τη μηχανική απομνημόνευση και ενστικτώδη ανταπόκριση στο μαθησιακό ερέθισμα, η προσαρμογή του επιπέδου και του μαθησιακού αντικειμένου στις ανάγκες του μέσου επιμορφούμενου (Zeidman, 2003), η προώθηση όσο το δυνατόν περισσότερων τρόπων σκέψης και μάθησης, η αποφυγή της ευθύγραμμης προγραμματισμένης μάθησης, η ενίσχυση της δημιουργικότητας και της ελευθερίας των εκπαιδευομένων (Clemons, (2005).

Οι εκπαιδευτές που επιλέχτηκαν είχαν την κατάλληλη κατάρτιση και εξειδίκευση στην εξ αποστάσεως ηλεκτρονική μάθηση και στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σύμφωνα με τις οδηγίες του Hedley (2005), οι εκπαιδευτές κλήθηκαν να αναλάβουν συγκεκριμένους ρόλους κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Μέσα από μια σειρά από δραστηριότητες δίνονταν ευκαιρίες στους εκπαιδευόμενους να γνωριστούν μεταξύ τους, να γνωρίσουν καλύτερα τους εκπαιδευτές και τις απαιτήσεις του μαθήματος και να εμβαθύνουν στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Η συνεχής δικτυακή παρουσία όλων όσων συμμετείχαν στην εκπαίδευση ήταν το κλειδί της επιτυχίας, καθώς οι περισσότερες δραστηριότητες ακολουθούσαν τη φιλοσοφία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού στον παγκόσμιο ιστό (McMahon, 1997), όπου εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι «οικοδομούσαν» τη γνώση και τις δεξιότητές τους μέσα από τις ομάδες εργασίας. Η φιλοσοφία με την οποία οι εκπαιδευτές ενεπλάκησαν στην επιμόρφωση αντικατοπτρίζει τις αρχές του σχεδιασμού της πλατφόρμας moodle, όπως αυτή έχει αποτυπωθεί από τον δημιουργό της M.Dougiamas (Dougiamas & Taylor, 2003).

Για την ανάπτυξη της διαδικτυακής εξ αποστάσεως επιμόρφωσης επιλέχθηκε ένα συνεργατικό μοντέλο, το “Computer-supported Collaborative conversational framework” (Crawley, 1999 & Laurillard, 1993) το οποίο συνδυάζει τη μαθησιακή ανάπτυξη, την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευόμενων και την τεχνική ενίσχυση (Χουλιάρα, Αντωνίου, Διγγελίδης, Βερναρδάκης & Κιουλάνης, 2013). Το μοντέλο αυτό εφαρμόστηκε σε συνδυασμό με τις Αρχές διδακτικού σχεδιασμού των Gagne, Briggs & Wager (1992).

Η ομαδοποίηση των συμμετεχόντων στη διαδικτυακή εξ αποστάσεως επιμόρφωση «Learning by six thinking hats» έγινε με κλήρωση και οι εκπαιδευτικοί εντάχθηκαν σε 6 ομάδες εργασίας, οι οποίες πήραν το όνομά τους από τα έξι καπέλα σκέψης του De Bono και για λόγους συμβολισμού σε κάθε μία δόθηκε ένα χρώμα (άσπρο, κίτρινο, πράσινο, κόκκινο, μαύρο και μπλε). Ανά ομάδα οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται σχετικά με τα θέματα που προτείνονται μέσα από έξι διαφορετικές οπτικές και συνεργάζονται χρησιμοποιώντας εργαλεία σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης. Σε κάθε ομάδα ορίστηκε ένας συντονιστής.

7. Η έρευνα

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της εφαρμογής της μεθόδου δημιουργικής μάθησης «Τα έξι καπέλα σκέψης» του Edward de Bono στη διαδικτυακή εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ειδικότερα εξετάστηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- i. Εάν η εφαρμογή της μεθόδου «six thinking hats» στη διαδικτυακή εξ αποστάσεως επιμόρφωση συμβάλλει αποτελεσματικά στη μάθηση με αναστοχασμό (learning by reflection)
- ii. Εάν η εφαρμογή της μεθόδου «six thinking hats» στη διαδικτυακή εξ αποστάσεως επιμόρφωση προάγει τη μάθηση μέσα από εξερεύνηση (learning by exploring)
- iii. Εάν η εφαρμογή της μεθόδου «six thinking hats» στη διαδικτυακή εξ αποστάσεως επιμόρφωση αναπτύσσει τη μάθηση μέσα από την πράξη (learning by doing)
- iv. Εάν η εφαρμογή της μεθόδου «six thinking hats» του Edward de Bono στη διαδικτυακή εξ αποστάσεως επιμόρφωση συντελεί στην ανάδειξη και αποδοχή διαφορετικών οπτικών κατά την προσέγγιση των θεμάτων
- v. Εάν η εφαρμογή της μεθόδου «six thinking hats» του Edward de Bono στη διαδικτυακή εξ αποστάσεως επιμόρφωση συμβάλλει αποτελεσματικά στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης.
- vi. Εάν υπήρχε αλληλεπίδραση στο μάθημα «Learning by six thinking hats» και σε ποιους τομείς.

- vii. Εάν η εφαρμογή της μεθόδου «six thinking hats» είχε θετική επίδραση ως προς την επίτευξη των γνωστικών, συναισθηματικών, κοινωνικών, μεταγνωστικών στόχων του μαθήματος και όσων αφορούν την αλλαγή στάσεων.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 126 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στη διαδικτυακή εξ αποστάσεως επιμόρφωση «Learning by six Thinking Hats» της ΔΔΕ Δράμας και επιλέχθηκαν με τυχαία δειγματοληψία. Η συμμετοχή ήταν ανώνυμη και προαιρετική. Χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS (έκδοση 20) με διαγράμματα, πίνακες και περιγραφικά στατιστικά μέτρα θέσης και διασποράς (μέση τιμή και τυπική απόκλιση) στις ερωτήσεις κλίμακας που απαρτίζουν το ερωτηματολόγιο. Ενώ για να συγκρίνουμε τη σημαντικότερη επιλογή ανάμεσα σε δύο οι περισσότερες επιλογές χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Friedman (για άνω των 2 εξαρτημένων δειγμάτων) και ο μη παραμετρικός έλεγχος Wilcoxon (για 2 εξαρτημένα δείγματα). Τέλος, πραγματοποιήθηκε έλεγχος μέσων τιμών για τις ερωτήσεις κλίμακας σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney και ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal Wallis, καθώς αυτοί ενδείκνυνται για ερωτήσεις σε κλίμακα Likert.

Σε ότι αφορά την ηλικιακή ομάδα των συμμετεχόντων προέκυψε πως οι περισσότεροι ήταν από 36 έως 50 ετών με ποσοστό 61,9% και ακολούθως μεταξύ 24 και 35 ετών με ποσοστό 28,6%, ενώ μικρότερο ποσοστό παρατηρήθηκε στην ηλικιακή ομάδα άνω των 51 ετών. Επίσης, από το σύνολο των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι το 99,2% έχει παρακολουθήσει προγράμματα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης ενώ το 96,8% έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικές ημερίδες. Όσον αφορά τις ώρες επιμόρφωσης προέκυψε ότι το 75,4% των εκπαιδευτικών έχει παρακολουθήσει περισσότερες από 60 ώρες επιμόρφωσης.

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων

	Συχνότητες	Σχετικές συχνότητες (%)
Φύλο	<i>Αντρας</i>	31
	<i>Γυναίκα</i>	95
Ηλικιακή ομάδα	24-35 ετών	36
	36-50 ετών	78
	51 ετών και άνω	12
Επιμόρφωση		
<i>Εισαγωγική ΠΕΚ</i>	78	61,9
<i>Επιμορφωτικές ημερίδες</i>	122	96,8
<i>Ενδοσχολική επιμόρφωση</i>	59	46,8
<i>Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης</i>	16	12,7
<i>Προγράμματα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης</i>	125	99,2
<i>Αριθμός ωρών επιμόρφωσης</i>		

	Συχνότητες	Σχετικές συχνότητες (%)
0-30 ώρες	13	10,3
30-60 ώρες	18	14,3
60 ώρες και άνω	95	75,4

Στον Πίνακα 2 παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πάρα πολύ στο ότι η μέθοδος "six thinking hats" συνέβαλε στην ανάδειξη και αποδοχή διαφορετικών οπτικών κατά την προσέγγιση των θεμάτων (μ.τ. 4,714 και τ.α. 0,453) όπως επίσης συμφωνούν ότι συνέβαλε αρκετά στην ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης (μ.τ. 4,365 και τ.α. 0,899). Επίσης προκύπτει ότι θεωρούν σημαντική τη συμβολή της μεθόδου στις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τόσο στη μάθηση με αναστοχασμό όσο και στη μάθηση από εξερεύνηση και στη μάθηση μέσα από την πράξη.

Πίνακας 2.

Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για το πόσο αποτελεσματικά συνέβαλε η μέθοδος "six thinking hats" (1=Διαφωνώ πολύ, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ πολύ)

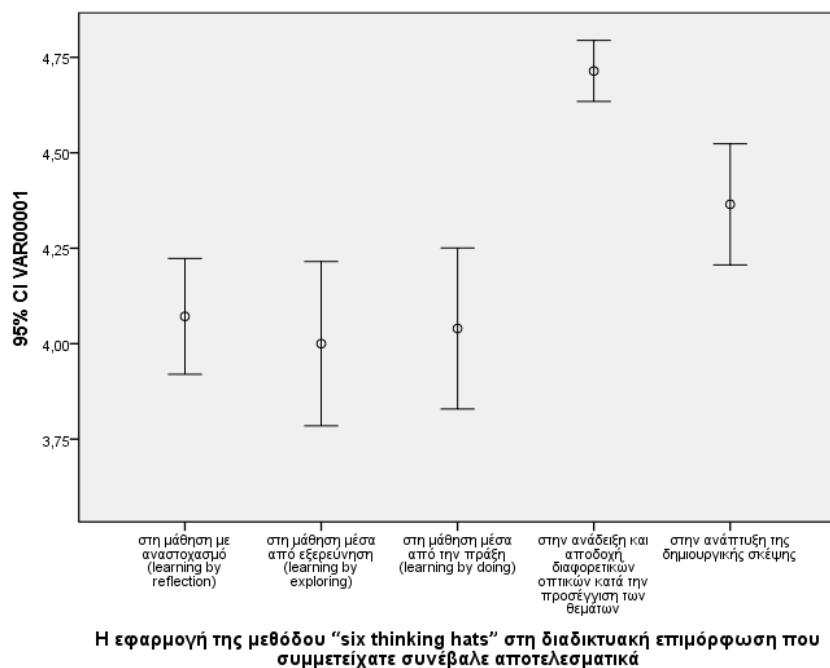
Η εφαρμογή της μεθόδου "six thinking hats" συνέβαλε αποτελεσματικά στη:	Μέση τιμή (μ.τ.)	Τυπική απόκλιση (τ.α.)
Μάθηση με αναστοχασμό	4,071	0,859
Μάθηση από εξερεύνηση	4,000	1,219
Μάθηση μέσα από την πράξη	4,039	1,196
Ανάδειξη και αποδοχή διαφορετικών οπτικών κατά την προσέγγιση των θεμάτων	4,714	0,453
Ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης	4,365	0,899

Για να διαπιστώσουμε αν οι μέσες τιμές διαφέρουν στατιστικά σημαντικά σε στάθμη σημαντικότητας 95% χρησιμοποιήσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Friedman. Ουσιαστικά θέλαμε να διαπιστώσουμε αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η δημιουργική μάθηση συνέβαλε το ίδιο αποτελεσματικά και στους πέντε τομείς ή αν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η μέθοδος συνέβαλε σε κάποιους τομείς περισσότερο.

Από την ανάλυση προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των πέντε αξόνων καθώς το Sig. του ελέγχου ισούται με $0,000 < 0,05$ ($\chi^2=90,953$ και βαθμοί ελευθερίας 4) και οπότε απορρίπτουμε την υπόθεση της ίδιας αποτελεσματικότητας μεταξύ των πέντε τομέων.

Αυτό μπορούμε να το δούμε και γραφικά από το Σχήμα 1, από όπου και φαίνεται εμφανώς ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η μέθοδος συνέβαλε περισσότερο αποτελεσματικά στην ανάδειξη και αποδοχή διαφορετικών οπτικών κατά την προσέγγιση των θεμάτων και εν συνεχεία στην ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης.

Ουσιαστικά παρατηρούμε ότι η μέθοδος "six thinking hats", σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, συνέβαλε σε όλες τις περιπτώσεις αποτελεσματικά αλλά οι εκπαιδευτικοί έκριναν πως σημαντικότερες ήταν οι δύο προαναφερθείσες περιπτώσεις.



Σχήμα 1. Μέσες τιμές και 95% διάστημα εμπιστοσύνης στους πέντε άξονες

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 3 με τη μορφή μέσων τιμών και τυπικών αποκλίσεων δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ έως πάρα πολύ ικανοποιημένοι από το σύστημα επικοινωνίας που αναπτύχθηκε (μ.τ. 4,325 και τ.α. 0,690) όπως επίσης και από την αλληλεπίδραση που είχαν με τους εκπαιδευτές (μ.τ. 4,317 και τ.α. 0,688). Επίσης προκύπτει ότι είναι πολύ ικανοποιημένοι ως προς την αλληλεπίδραση που είχαν με άλλους συμμετέχοντες, τις γνώσεις που απέκτησαν καθώς και από το εκπαιδευτικό υλικό και γενικότερα δεν παρατηρούμε κάτι αρνητικό από πλευράς εκπαιδευτικών σε κανέναν από τους 5 προαναφερθέντες τομείς.

Πίνακας 3.

Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για το πόσο ικανοποιημένοι είναι από τη συμμετοχή τους (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ)

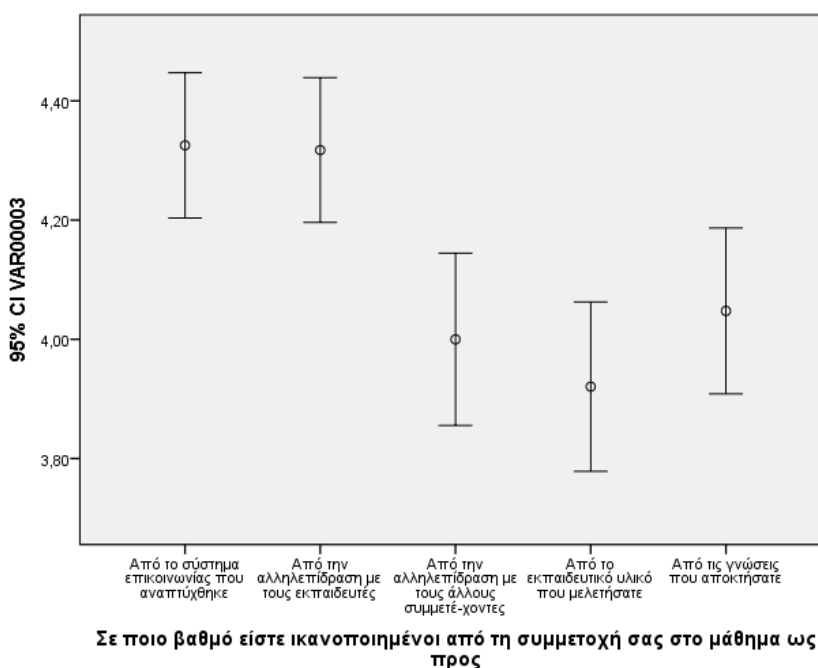
Σε τι βαθμό είναι ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους στο μάθημα ως προς :	Μέση τιμή (μ.τ.)	Τυπική απόκλιση (τ.α.)
Το σύστημα επικοινωνίας που αναπτύχθηκε	4,325	0,690
Την αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτές	4,317	0,688

Την αλληλεπίδραση με τους άλλους συμμετέχοντες	4,000	0,819
Το εκπαιδευτικό υλικό	3,920	0,806
Τις γνώσεις που απέκτησαν	4,047	0,788

Για να διαπιστώσουμε αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι ικανοποιημένοι ισοδύναμα σε όλους τους τομείς ή είναι περισσότερο σε κάποιον τομέα συγκριτικά με τους υπόλοιπους χρησιμοποιήσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Friedman.

Από την ανάλυση πρόεκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των πέντε αξόνων καθώς το Sig. του ελέγχου ισούται με $0,000 < 0,05$ ($\chi^2=44,255$ και βαθμοί ελευθερίας 4) και οπότε απορρίπτουμε την υπόθεση της ίδια ικανοποίησης μεταξύ των πέντε τομέων.

Από το Σχήμα 2 παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι όσον αφορά το σύστημα επικοινωνίας που αναπτύχθηκε και την αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτές. Ενώ είναι λιγότερο ικανοποιημένοι συγκριτικά με τους δύο προηγούμενους τομείς, από την αλληλεπίδραση με τους άλλους συμμετέχοντες, από το εκπαιδευτικό υλικό και από τις γνώσεις που απέκτησαν.



Σχήμα 2. Μέσες τιμές και 95% διάστημα εμπιστοσύνης για το βαθμό ικανοποίησης

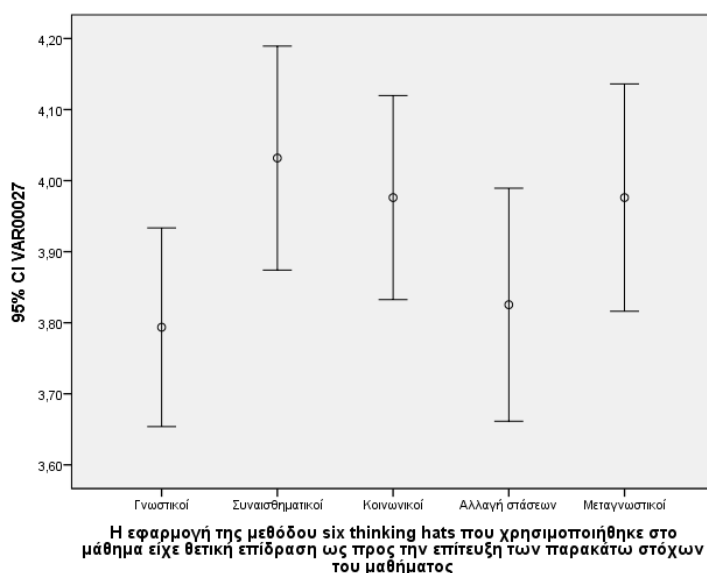
Από τον πίνακα 4 παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η μέθοδος είχε πολύ θετική επίδραση τόσο σε συναισθηματικούς στόχους (μ.τ. 4,03 και τ.α. 0,89) όσο και σε κοινωνικούς και μεταγνωστικούς στόχους (μ.τ. 3,976 και τ.α. 0,907). Ενώ πιστεύουν ότι βοήθησε αρκετά και στους γνωστικούς στόχους (μ.τ. 3,793 και τ.α. 0,793) όσο και στους στόχους που αφορούν την αλλαγή στάσεων (μ.τ. 3,825 και τ.α. 0,93).

Πίνακας 4.

Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για το κατά πόσο η εφαρμογή της μεθόδου "six thinking hats" είχε θετική επίδραση στην επίτευξη στόχων του μαθήματος (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ)

Η εφαρμογή της μεθόδου "six thinking hats" είχε θετική επίδραση ως προς την επίτευξη των παρακάτω στόχων :		
	Μέση τιμή (μ.τ.)	Τυπική απόκλιση (τ.α.)
Γνωστικοί	3,793	0,793
Συναισθηματικοί	4,031	0,893
Κοινωνικοί	3,976	0,814
Αλλαγή στάσεων	3,825	0,930
Μεταγνωστικοί (μαθαίνω πώς να μαθαίνω)	3,976	0,907

Στη συνέχεια για να ελέγξουμε αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η μέθοδος είχε ισοδύναμη θετική επίδραση σε όλους τους στόχους ή αν η μέθοδος είχε περισσότερο επίδραση σε κάποιους στόχους συγκριτικά με τους υπόλοιπους χρησιμοποιήσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Friedman. Από την ανάλυση πρόεκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των πέντε αξόνων καθώς το Sig. του ελέγχου ισούται με $0,014 < 0,05$ ($\chi^2=12,44$ και βαθμοί ελευθερίας 4) και οπότε συμπεραίνουμε ότι η μέθοδος σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς δεν είχε την ίδια επίδραση σε όλους τους στόχους. Από το Σχήμα 3 παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εφαρμογή επέδρασε περισσότερο στους συναισθηματικούς, κοινωνικούς και μεταγνωστικούς στόχους του μαθήματος και λιγότερο στους γνωστικούς στόχους και στους στόχους αλλαγής στάσεων.



Σχήμα 3. Μέσες τιμές και 99% διάστημα εμπιστοσύνης για το βαθμό επίτευξης των στόχων

8. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Η εφαρμογή της μεθόδου «six thinking hats» στη διαδικτυακή εξ αποστάσεως επιμόρφωση συνέβαλε αποτελεσματικά σε όλες τις αρχές της εξ αποστάσεως εξίσου, δηλαδή και στη μάθηση με αναστοχασμό, στη μάθηση μέσα από εξερεύνηση και στη μάθηση μέσα από την πράξη. Η υλοποίηση των παραπάνω αρχών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε συνδυασμό με τον ίδιο τον ρόλο της μεθόδου οδήγησε στο συμπέρασμα ότι η εφαρμογή της μεθόδου «six thinking hats» του Edward de Bono στη διαδικτυακή εξ αποστάσεως επιμόρφωση συντελεί στην ανάδειξη και αποδοχή διαφορετικών οπτικών κατά την προσέγγιση των θεμάτων ως μεθοδολογικό εργαλείο αποτελεσματικής μάθησης και ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Σε ότι αφορά στην επικοινωνία/ αλληλεπίδραση συμπεραίνεται ότι το σύστημα σύγχρονης επικοινωνίας με τις τηλεκπαιδεύσεις και ασύγχρονης επικοινωνίας με τα fora συνέβαλαν στην ανάπτυξη ενός αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος μάθησης. Η διαδικτυακή εξ αποστάσεως επιμόρφωση ενισχύει την αλληλεπίδραση στους τομείς: εκπαιδευτή – εκπαιδευόμενου και μεταξύ των εκπαιδευομένων. Οι συμμετέχοντες έμειναν ικανοποιημένοι ως προς το σύστημα επικοινωνίας που αναπτύχθηκε αλλά και ως προς την αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτές και τους άλλους συμμετέχοντες.

Η εφαρμογή της μεθόδου «six thinking hats» έχει θετική επίδραση στους γνωστικούς, συναισθηματικούς, κοινωνικούς, μεταγνωστικούς στόχους της διαδικτυακής εξ αποστάσεως επιμόρφωσης αλλά και σε στόχους που αφορούν την αλλαγή στάσεων. Τα είδη των προβλημάτων που προέκυψαν, δεν εμπόδισαν την επίτευξη των στόχων. Η εφαρμογή της μεθόδου στη διαδικτυακή επιμόρφωση μπορεί να αποτελέσει παράγοντα αλλαγής της εκπαιδευτικής κουλτούρας και της διδακτικής φιλοσοφίας των εκπαιδευτικών.

Η διαδικτυακή εξ αποστάσεως επιμόρφωση «Learning by six thinking hats» μέσα από την πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης <http://elearning.didedra.gr> εισάγει στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση τη θεωρία των «Έξι καπέλων σκέψης» του Edward de Bono, μια θεωρία ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα και πρωτότυπη σε ένα τεχνολογικά υποστηριζόμενο περιβάλλον επιμόρφωσης. Μελλοντικές έρευνες στο χώρο αυτό θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και να ασχοληθούν με θέματα που χρήζουν περαιτέρω διερεύνηση:

- Η χρησιμοποίηση της θεωρίας των «Έξι καπέλων σκέψης» του de Bono ως μεθοδολογικό εργαλείο εξ αποστάσεως επιμόρφωσης σε άλλες μορφές διαδικτυακής μάθησης όπως για παράδειγμα η σύγχρονη τηλεκπαίδευση
- Η εφαρμογή της θεωρίας του de Bono και σε άλλα πεδία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης όπως η εκπαίδευση ενηλίκων ή ακόμα και η συμπληρωματική σχολική εκπαίδευση

- Η εφαρμογή και άλλων μεθόδων δημιουργικής μάθησης ως εργαλεία διαδικτυακής εξ αποστάσεως επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- Η εφαρμογή της θεωρίας των «Εξι καπέλων σκέψης» του de Bono ως μεθοδολογικό εργαλείο στις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

Βιβλιογραφία

Ελληνική:

- Αναστασιάδης, Π. (2006). Περιβάλλοντα Μάθησης στο Διαδίκτυο και Εκπαίδευση από Απόσταση. Στο Α. Λιοναράκης, (Επιμ.), *Ανοιχτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση: Στοιχεία θεωρίας και πράξης* (σελ. 108-143). Αθήνα: Προπομπός.
- Καπετανίδου, Μ. & Τσακίρη, Δ. (2007). Τεχνικές για την ανάπτυξη της κριτικής δημιουργικής σκέψης Ι. Στο Β. Κουλαϊδής, (Επιμ.), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής- Δημιουργικής Σκέψης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ. Ανακτημένο στις 9/5/2013 από:
http://www.oepk.gr/download/Syγχrones_Didaktikes_B.pdf
- Κιουλάνης, Σ. (2008). *Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.
- Κιουλάνης, Σ. (2013). «Στοχαστική αλληλεπίδραση μέσω εικονικών συμμετεχόντων (R.I.Vi.Ps): Ένα αλληλεπιδραστικό μοντέλο ανοικτής και εξ αποστάσεως διαδικτυακής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης». *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, Τόμος 1, Τεύχος 2, ISSN: 2241-4576.
- Κιουλάνης, Σ. (2013). Editorial. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, Τόμος 1, Τεύχος 1, ISSN: 2241-4576. Ανακτημένο στις 20/5/2013 από:
http://www.educircle.kioulanis.gr/images/teuxos/2013/1/teuxos1_Editorial.pdf
- Κορναράκης, Γ. (2005). *Ο ρόλος της διδασκαλίας της Τοπικής Ιστορίας στην καλλιέργεια δημιουργικής σκέψης- Εμπειρική ψυχολογική έρευνα σε μαθητές Γ' Γυμνασίου*. Αδημοσίευτη Διπλωματική διατριβή. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Κωσταρίδου- Ευκλείδου, Α. (1987). Δημιουργική σκέψη, στάδια δημιουργικής σκέψης χαρακτηριστικά δημιουργικού ατόμου. Στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό*, τ. 3. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα:1333-1343.

- Λιοναράκης, Α. (2001). Για ποια εξ αποστάσεως εκπαίδευση μιλάμε; *Πρακτικά εισηγήσεων 1^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Πάτρα: ΕΑΠ. Ανακτημένο στις 18/1/2009 από:
http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA_SYNEDRIOU/synedrio/html/2-page.htm
- Νημά, Ε. (2002). *Δημιουργικότητα και σχολικές επιδόσεις μαθητών γυμνασίου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Ξανθάκου, Π. (1998). Η Δημιουργική Σκέψη και Μάθηση: Ένα πρόγραμμα εφαρμογής δημιουργικών μεθόδων στο μάθημα της γλώσσας. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτημένο στις 9/5/2013 από:
<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/10365#page/1/mode/2up>
- Παπαδάκης, Σ. & Φραγκούλης, Ι. (2005). Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών και στάσεων εκπαιδευτικών για την παροχή εξ αποστάσεως επιμόρφωσης σε περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης (e-Learning). Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 276-285). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (2004). Δημιουργική Σκέψη στο Σχολείο και στην Οικογένεια. Αθήνα.
- Χουλιάρα, Ξ., Αντωνίου, Π., Διγγελίδης, Ν., Βερναρδάκης, Ν., Κιουλάνης, Σ. (2013). Εφαρμογή της μεθόδου «έξι σκεπτόμενα καπέλα» του de Bono στη διαδικτυακή επιμόρφωση εκπαιδευτικών: η περίπτωση των καθηγητών Φυσικής Αγωγής. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, Τόμος 1, Τεύχος 1, ISSN: 2241-4576.

Ξενόγλωσση:

- ADEC, (2013). American Distance Education Consortium. Ανακτημένο στις 17/8/2013 από:
<http://www.adec.edu/>
- Chouliara, X., Kioulanis, S. (2013). “e Learning Theories about Creativity – The Combination of “Six Thinking Hats”, “Learning by Doing” and “Artful Thinking” Theories, Visibility of eTwinning Projects Group July 2013 Newsletter, ISSN 2247-6881, ISSN – L 2247-6881, pp. 20-23.
- Clemons, S.(2005), Encouraging Creativity in Online Courses, *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, Jan. 2005.
- De Bono, E. (1967). *The use of lateral thinking*. London: Cape.
- De Bono, E. (1976). *Lateral thinking for management*. London: McGraw Hill.
- De Bono, E. (1992). *Teach your child how to think*. New York: Penguin.
- De Bono, E. (2000). *Six Thinking Hats*. Ed. Penguin.

- De Bono, E. (2006). *Τα έξι καπέλα σκέψης*. Μπαρουζής, Γ. (μτφρ). 1^η έκδ. Αθήνα: Εκδόσεις Ακλμών.
- Dougiamas, M. & Taylor, P.C. (2003). Moodle: Using Learning Communities to Create an Open Source Course Management System. Proceedings of the EDMEDIA 2003 Conference, Honolulu, Hawaii. Ανακτημένο στις 27/6/2013 από: <http://dougiamas.com/writing/edmedia2003>
- Halpern, D. F. (1984). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hedley, S. (2005). Five roles I play in online courses. Innovate: Journal of Online Education. Ανακτημένο στις 26/6/2013 από: http://www.innovateonline.info/pdf/vol2_issue1/Five_Roles_I_Play_in_Online_Courses.pdf
- Higgins, J. (1994). *Creative Problem Solving Techniques*. New York: New Management Publishing Company, Inc.
- Jonassen, D. H. (1994). Learning with media: Restructuring the debate, *Educational Technology Research and Development*, 42 (2) 31-39.
- Keegan, D. (2001). *Οι Βασικές Αρχές της Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Αθήνα: METAIXMIO.
- Koberg, D. & Bagnall, J. (1981). *The universal traveler: a soft-systems guide: To creativity, problem- solving, and the process of design*. California: W. Kaufmann.
- Krampen, M. (1993). Bereich Ökologie. *Zeitschrift für Semiotik* 15: 194-195.
- Mac Gartland, G. (1994). *Thunderbolt Thinking: Transform Your Insights & Options Into Powerful Business Results*. Toronto: Stoddart.
- Michalko, M. (1991). *Thinker Toys: A Handbook of Business Creativity for the '90s*. Berkeley, California: Ten Speed Press.
- Nipper, S. (1989). Third generation distance learning and computer conferencing. In R. Mason and A. Kaye (Eds.), *Mindweave: Communication, computers and distance education*, Permagon, Oxford, UK. pp. 63-73.
- Osborn, A. (1963). *Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Problem Solving*, Scribner, New York.
- Taylor, C. (1964). *Widening horizons in creativity*. Wiley & Sons, New York.
- Torrance, E. (1986). Teaching Creative and Gifted Learners. In Wittrock, M. C. (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. New York- Macmillan, σ. 630-647.

Toth, T. (2003). Technology for trainers. Alexandria, VA: American Society for Training and Development (ASTD). Ανακτημένο στις 9/5/2011 από:

[http://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=laO6m8onYtQC&oi=fnd&pg=PP7&dq=Toth,+T.+\(2003\).Technology+for+trainers.+Alexandria,+VA:+American+Society+for+Trainin+g+and+Development+\(ASTD\).&ots=FlncUICI11&sig=WJDB7nzoCVhcv8CIWJsOe_Pi7L8&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](http://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=laO6m8onYtQC&oi=fnd&pg=PP7&dq=Toth,+T.+(2003).Technology+for+trainers.+Alexandria,+VA:+American+Society+for+Trainin+g+and+Development+(ASTD).&ots=FlncUICI11&sig=WJDB7nzoCVhcv8CIWJsOe_Pi7L8&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

VanGundy, A. (1992). *Idea Power: Techniques and Resources to Unleash the Creativity in Your Organization*. New York: AMACOM.

Wright, W., Jeffs, C. & Wood, J. (1995). Distance Education: Must it be ‘Out-of-Sight, Out-of-Mind’ Education? Ανακτημένο στις 6/5/2013 από:
<http://www.ascilite.org.au/conferences/melbourne95/smtu/papers/wright.pdf>

Zeidman, B. (2003). Guidelines for effective e-learning. Chief Learning Officer, 2, 24-28.

Πηγές στο διαδίκτυο

Learning by Six Thinking Hats (2013). Πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης ΔΔΕ Δράμας, <http://elearning.didedra.gr/>

**Προτάσεις για ένταξη της δράσης eTwinning στη διδασκαλία των μαθημάτων ξένων
γλωσσών**

**Suggestions on the integration of eTwinning platform to the teaching of foreign
languages**

Τιμολέων Θεοφανέλλης, Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Βορείου
Αιγαίου, Σχολικός Σύμβουλος Πληροφορικής, Δρ., timtheo@sch.gr

*Timoleon Theofanellis, The Regional Education Directorate of Primary and Secondary Education of the North
Aegean, Teacher Advisor, Dr., timtheo@sch.gr*

Abstract: This paper describes the advantages of the eTwinning platform from foreign language teachers. The available web 2.0 tools offer a great many activities that could be integrated to the foreign language curriculum. They motivate students and teachers by collaborating with fellow students and teachers. This collaboration includes target setting, planning and other real life activities that are widely considered motivating. The learning to use the platform is easy and can be achieved in many ways (online instructions or seminars or by attending seminars held in various cities by the volunteer ambassadors. Teachers and students learn to use web 2.0 tools for educational purposes. In the end suggestions are offered for the use of the platform.

Περίληψη: Η παρούσα εκπαιδευτική παρέμβαση περιγράφει τη δράση, τα πλεονεκτήματα και τα αποτελέσματα που έχει η χρήση της διαδικτυακής πλατφόρμας eTwinning. Τεκμηριώνει ότι η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος eTwinning μέσω της αντίστοιχης πλατφόρμας έχει πολλά να προσφέρει στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν ξένες γλώσσες. Τα διαθέσιμα web 2.0 εργαλεία που υπάρχουν στην πλατφόρμα συνάδουν με την διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Δίνουν στόχους και κινητοποιούν τους μαθητές, αλλά και τους εκπαιδευτικούς. Η εκμάθηση της πλατφόρμας μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους είτε μέσω οδηγιών που υπάρχουν, είτε μέσω σεμιναρίων, είτε μέσω των κατά τόπων εθελοντών πρεσβευτών. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές μαθαίνουν να χρησιμοποιούν για εκπαιδευτική χρήση εργαλεία web 2.0. Τέλος παρατίθενται προτάσεις για την αξιοποίηση της πλατφόρμας.

Λέξεις κλειδιά: *eTwinning, ξένες γλώσσες, T.P.E., I.C.T., collaboration*

Εισαγωγή

Σύμφωνα με την θεωρία των πολλαπλών ευφυϊών του Gardner υπάρχουν τα εξής είδη νοημοσύνης: γλωσσική, μαθηματικο-λογική, μουσική, χωροταξική, σωματική-κινησθητική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική και νατουραλιστική. Το σημερινό σχολείο διαχειρίζεται με τον ίδιο τρόπο και χρησιμοποιεί τα ίδια κριτήρια για να αξιολογεί όλους τους μαθητές (Gardner, 2006). Στο εκπαιδευτικό μας σύστημα εκτιμούνται και πάνε καλά μόνο οι μαθητές που διαθέτουν τη γλωσσική ή μαθηματικο-λογική νοημοσύνη. Αυτό αδικεί τους μαθητές που διακρίνονται στα άλλα είδη νοημοσύνης, καθώς δεν είναι όλοι οι μαθητές ίδιοι.

1. Περιγραφή

Το διαδίκτυο προσφέρει τη δυνατότητα διδασκαλίας και μάθησης με αλληλεπίδραση χωρίς φυσική παρουσία. Τα εργαλεία του web 2.0 παρέχουν πολλές δυνατότητες για εμπειρίες μάθησης (Pham et al., 2011). Ένα από τα εργαλεία αυτά είναι τα κοινωνικά δίκτυα που σύμφωνα με την Popescu et al. (2010) αποτελούν μέρος της άτυπης εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το eTwinning αποτελεί ένα θεσμοθετημένο κοινωνικό δίκτυο εκπαιδευτικών. Συνιστά την «κοινότητα σχολείων» της Ευρώπης ή λίγο πιο αναλυτικά μια ασφαλή πλατφόρμα όπου οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιώντας τις Τ.Π.Ε. μπορούν να αναζητούν συναδέλφους και να συνεργάζονται αναπτύσσοντας κοινές δράσεις (Vuorikari et al., 2011). Ξεκίνησε το 2005 για να εισάγει στο χώρο των Ευρωπαϊκών σχολείων την εκπαίδευση μέσω συνεργασίας. Παρέχει στους εκπαιδευτικούς όλων των χωρών την ευκαιρία να γνωρίσουν ο ένας τον άλλο και να ξεκινήσουν κοινά εκπαιδευτικά προγράμματα οποτεδήποτε αυτοί θέλουν (Popescu et al., 2010). Προωθεί τη συνεργασία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και σχολεία μέσα από το πρόγραμμα Lifelong Learning Programme (L.L.P.) της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Vuorikari et al., 2011). Η δράση eTwinning αντιπροσωπεύει μια ευκαιρία για διαπολιτισμική επαφή αφού μειώνει την γεωγραφική απόσταση, μέσω της χρήσης διαδικτυακών εργαλείων στην τάξη. Η ενσωμάτωση του eTwinning αποτελεί το κλειδί για να επιτύχουμε τους βασικούς στόχους της L.L.P. για τον 21ο αιώνα, όπως αναφέρει στην UNESCO η διεθνής επιτροπή εκπαίδευσης μέσω του Jacques Delors (1996) που βασίζεται στους 4 πυλώνες: μαθαίνω να γνωρίζω, μαθαίνω να κάνω, μαθαίνω να ζω με άλλους, μαθαίνω να είμαι (Silva, 2011). Μέσω της συμμετοχής σε ένα πρόγραμμα συνεργασίας εκτός συνόρων, μαθητές και εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να βελτιώσουν τις δεξιότητες επικοινωνίας σε ξένη γλώσσα, να ανταλλάξουν εμπειρίες να βελτιώσουν δεξιότητες μάθησης και διδασκαλίας (Popescu et al., 2010).

Η πλατφόρμα του eTwinning είναι διαθέσιμη σε όλους όσοι ενδιαφέρονται να προωθήσουν την εκπαίδευση, να δεχτούν και να προσφέρουν υποστήριξη, ιδέες, συμβουλές για να διευκολύνουν τη συνεργασία σε ένα ασφαλές περιβάλλον με συναδέλφους εκπαιδευτικούς από όλη την Ευρώπη. Η υποδομή είναι ευέλικτη για την ανάπτυξη κοινών σχολικών προγραμμάτων, προσφέροντας τη δυνατότητα ανταλλαγής εκπαιδευτικών πόρων και το μίσημα καλών πρακτικών (Popescu et al., 2010). Πρόκειται για μια ευέλικτη δράση χωρίς τυπικές διαδικασίες και γραπτές συμβάσεις που βασίζεται στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών για να δημιουργήσουν ποικίλες μαθησιακές δραστηριότητες, να μοιραστούν ιδέες και εμπειρίες με Ευρωπαίους συναδέλφους τους, να ξεπεράσουν πολιτισμικά όρια στην εκπαίδευση και να ανανεώνουν διαρκώς τις εκπαιδευτικές τους μεθόδους (Velea, 2011). Τα χαρακτηριστικά κοινωνικής δικτύωσης του web 2.0 που περιέχει η πλατφόρμα eTwinning την καθιστούν ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την εκπαίδευση (Crawley et al., 2009).

2. Στόχοι – Πλεονεκτήματα

Ο κύριος στόχος του eTwinning είναι να διευκολύνει την επικοινωνία και τη συνεργασία ανάμεσα σε σχολεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Εμπλέκει εκπαιδευτικούς και μαθητές σε νέες εκπαιδευτικές δραστηριότητες όπως η δημιουργία διάφορων εκπαιδευτικών προϊόντων που εμπλέκουν ΤΠΕ και η ανάπτυξη συνεργατικών ομάδων από διαφορετικές χώρες. Μακροπρόθεσμα στοχεύει (Velea, 2011):

- στην βελτίωση της ικανότητας να χρησιμοποιούνται οι ΤΠΕ (τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές).
- στην ανάπτυξη επικοινωνίας σε ξένες γλώσσες (βασική δεξιότητα στην Ευρωπαϊκή Ένωση - επικοινωνία σε τουλάχιστον δυο ξένες γλώσσες).
- στη γνώση και τον διαπολιτισμικό διάλογο.

Η δράση eTwinning έχει συνέπειες σε επίπεδο (Velea, 2011):

- εκπαιδευτικής μονάδας
- διδακτικού προσωπικού και μαθητών
- διδασκαλίας και μάθησης
- τοπικής κοινότητας

Για τους εκπαιδευτικούς η συμμετοχή σε κοινότητα Ευρωπαϊκού προγράμματος είναι πολύ σημαντική αφού τους επιτρέπει έτσι να αναπτύσσουν σημαντικές ουσιαστικές και τυπικές δεξιότητες (Velea, 2011).

Μια άλλη δυνατότητα είναι οι ομάδες του eTwinning. Μέσω αυτών δίνεται η δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται να βελτιώσουν τις δεξιότητες και γνώσεις τους, να έχουν πρόσβαση σε πόρους ή να ενσωματώσουν εργαλεία του eTwinning στη διδασκαλία

συγκεκριμένων αντικειμένων ή θεμάτων. Στις ομάδες αυτές συζητούν και ανταλλάσσουν εκπαιδευτικές πρακτικές, παρέχουν και λαμβάνουν βοήθεια, διευρύνουν τους ορίζοντες τους και βελτιώνουν τις δεξιότητες και τις ικανότητες τους (Popescu et al., 2010).

Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών γίνεται μέσω της ύπαρξης του θεσμού των πρεσβευτών eTwinning. Κάθε εθνικός φορέας eTwinning υποστηρίζεται από ένα δίκτυο πρεσβευτών: εκπαιδευτικοί που εθελοντικά συνεισφέρουν στην προώθηση και την αξιολόγηση προγραμμάτων, την οργάνωση περιφερειακών ή τοπικών συναντήσεων, την πληροφόρηση και την εκπαίδευση εκπαιδευτικών (<http://www.etwinning.gr>, Popescu et al., 2010).

Πέρα από αυτά η συμμετοχή σε προγράμματα eTwinning δημιουργεί την κουλτούρα της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, κάτι που έως τώρα δεν υπήρχε στην Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

3. Λόγοι χρήσης

Σε έρευνα των Crawley et al. (2009) το 90% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι η υλοποίηση ενός προγράμματος eTwinning υπήρξε ευχάριστη εμπειρία. Στην ίδια έρευνα περίπου ένα 70% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι ήθελαν να βοηθήσουν τους μαθητές τους να γνωρίσουν τους Ευρωπαίους ομήλικους τους, ενώ ένα 40% εξέφρασε την επιθυμία να γνωρίσει τους Ευρωπαίους συναδέλφους εκπαιδευτικούς.

Ο μεγάλος αριθμός των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σήμερα (περίπου 190.500) δείχνει ότι μέσα σε λίγα χρόνια έγινε το προτιμώμενο εκπαιδευτικό κοινωνικό δίκτυο. Το eTwinning αποτελεί ένα δίκτυο εκπαιδευτικών που έχουν παρόμοιους στόχους και προβλήματα και είναι πρόθυμοι να συμμετέχουν σε συνεργασίες με κοινούς στόχους και κοινά αποδεκτά θέματα. Η πλατφόρμα δίνει τη δυνατότητα εύρεσης συνεργατών και το κατάλληλο περιβάλλον συνεργασίας παρέχοντας συνεργατικά εργαλεία που έχουν εκπαιδευτική χρήση, όπως Blogs (Θεοφανέλλης κ.ά., 2011), Wikis (Θεοφανέλλης κ.ά., 2012), Forums και χώρο για αποθήκευση αρχείων και φωτογραφιών που μοιράζονται οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί.

Τα δυνατά σημεία των προγραμμάτων: κινητοποίηση των μαθητών για την εκμάθηση ξένων γλωσσών και διευκόλυνση εκμάθησης, αυτοεκτίμηση και κοινωνικές δεξιότητες που αυξάνουν με την εργασία σε μεικτές ομάδες, ευκαιρίες να μάθουν οι μαθητές για διαφορετικούς πολιτισμούς και να επικοινωνήσουν με τους ξένους ομιλήκους τους (Popescu et al., 2010).

Άμεσα ή έμμεσα όλα τα προγράμματα eT αναμένεται να βελτιώσουν τις ικανότητες επικοινωνίας των μαθητών γλωσσολογικά, αλλά και με την κοινωνική έννοια ως διαπροσωπική επικοινωνία (Velea, 2011). Έτσι δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να επικοινωνούν για διάφορα εξειδικευμένα αντικείμενα ή συγκεκριμένα πολιτισμικά στοιχεία, να μάθουν να αξιοποιούν τις ΤΠΕ και να αναπτύξουν τις δυνατότητες τους για επικοινωνία χρησιμοποιώντας μια ξένη γλώσσα (Velea, 2011). Η γνώση της γλώσσας μιας χώρας οδηγεί

στην πολιτισμική αποδοχή και εκτίμηση της διαφορετικότητας. Ένα πρόγραμμα eTwinning έχει επιπτώσεις στη διαδικασία της μάθησης καθώς εμπλέκει τους μαθητές στη μάθηση και στη χρήση της ξένης γλώσσας για επικοινωνία με μαθητές από άλλες χώρες με διαφορετικούς πολιτισμούς για να επιτύχουν ένα σύνολο από συνεργατικούς στόχους (Silva, 2011). Τα προγράμματα eTwinning έχουν δείξει ότι οι μαθητές είναι πρόθυμοι να μάθουν αρκεί να κινητοποιηθούν και να καθοδηγηθούν προσεκτικά (Velea, 2011).

4. Πλατφόρμα

Αρχικά, μετά την εγγραφή στην πλατφόρμα ο εκπαιδευτικός δημιουργεί ένα προσωπικό προφίλ και συνδέει το εαυτό του στο σχολείο που διδάσκει (Gilerman et al., 2007). Κατόπιν ψάχνει να βρει συνεργάτες είτε με λέξεις κλειδιά ή με συγκεκριμένα κριτήρια όπως αντικείμενο, γλώσσα, ηλικία κ.ά. (Εικόνα 1).

Εικόνα 1: Αναζήτηση συνεργατών

Οι δυνατότητες αναζήτησης είναι πολλές είτε με λέξεις κλειδιά, είτε με βάση το μάθημα, τη χώρα κ.ά, ενώ επίσης υπάρχει η δυνατότητα αξιοποίησης του Φόρουμ.

Οι χρήστες του eTwinning έχουν στη διάθεση τους μια ποικιλία από διαθέσιμους πόρους που στοχεύουν να δράσουν ως καταλύτης στη διαδικασία της συνεργασίας και το μοίρασμα πληροφορίας (Popescu et al., 2010).

Οι εκπαιδευτικοί αναζητούν συνεργάτες και αφού τους βρουν και συμφωνήσουν σε κοινό θέμα και στόχους, στα εργαλεία που θα χρησιμοποιήσουν, τη διαδικασία της συνεργασίας και τα αποτελέσματα που θα έχουν, δημιουργούν το κοινό έργο και ταυτόχρονα τον κοινό χώρο συνεργασίας (Twinspace). Στα βήματα αυτά καλό είναι να λαμβάνεται υπόψη η γνώμη, απόψεις και ιδέες των μαθητών ώστε να νοιώθουν ότι το πρόγραμμα τους αφορά, είναι στα μέτρα τους ως προς τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τα θέλω τους.

Τον κοινό χώρο συνεργασίας μπορούν να προσαρμόσουν προσθέτοντας ή αφαιρώντας εργαλεία ανάλογα με το τρόπο συνεργασίας που επιθυμούν. Επίσης οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καλούν μαθητές στην πλατφόρμα, σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο, να συμμετέχουν σε συνεργατικές διαδικτυακές δραστηριότητες (Εικόνα 2).

Εικόνα 2: Εργαλεία συνεργασίας εκπαιδευτικών

Η διδακτική πρόταση αυτής της εργασίας είναι αρχικά η εκτέλεση σύντομων σε διάρκεια και δέσμευση προγραμμάτων με θέματα από τα σχολικά βιβλία όπως φαγητά, περιγράφω το μέρος που ζω, την καθημερινή ζωή, αλληλογραφία (penpals), ήθη και έθιμα (Χριστούγεννα, αποκριές) κ.ά. Η επιλογή τέτοιων σύντομων δραστηριοτήτων προσφέρεται ιδιαίτερα στα μαθήματα ξένων γλωσσών αφού χρειάζονται λίγες διδακτικές ώρες, δεν υπάρχει απόκλιση από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και ενδείκνυται ως επανάληψη για τη συγκεκριμένη ενότητα, ενώ οι μαθητές κάνουν με ευχαρίστηση τις εργασίες που τους αναθέτονται αφού γίνονται για να αποσταλούν στους συνεργάτες μαθητές από το άλλο σχολείο συνεργάτη.

Μια περισσότερο σύνθετη πρόταση υλοποίησης είναι η υλοποίηση προγραμμάτων από ομάδες εκπαιδευτικών όπου ο κάθε ένας με τους μαθητές του θα αναλαμβάνει μέρος του προγράμματος. Για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός Πληροφορικής στο πλαίσιο του μαθήματος του θα κάνει το κομμάτι των Τ.Π.Ε. στην πλατφόρμα, ενώ οι ξενόγλωσσοι θα ασχολούνται με το κομμάτι της επικοινωνίας και την δημιουργία υλικού επιβλέποντας τις ομάδες των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στις ομάδες αυτές θα πρέπει να συνεργάζονται συχνά και να συντονίζονται. Με την πρόταση αυτή οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται έχοντας ένα κοινό στόχο.

Είναι πολύ σημαντικό ότι όλα αυτά γίνονται σε ένα προστατευμένο περιβάλλον όπου οι μαθητές εκφράζονται και μοιράζονται υλικό μόνο μεταξύ τους, ενώ υπάρχει η δυνατότητα να δημοσιεύσουν στο διαδίκτυο οτιδήποτε επιθυμούν.

Βασικά χαρακτηριστικά (Popescu et al., 2010):

- να δείξουν τη σημαντικότητα των ξένων γλωσσών.
- προσαρμόζουν την εργασία και τον τρόπο παρουσίασης της στην ηλικιακή ομάδα των μαθητών.

Μερικά βασικά αντικείμενα που ασχολούνται τα βιβλία αγγλικών στο Γυμνάσιο και θα μπορούσαν να αποτελούν είτε ανεξάρτητα προγράμματα eTwinning είτε να βρίσκονται κάτω από γενικότερες ομπρέλες προγραμμάτων είναι τα εξής:

- μιλάμε για τον εαυτό μας
- η καθημερινότητα μας
- οικολογικά θέματα
- δραστηριότητες εφήβων
- σπουδαίοι άνθρωποι
- η τεχνολογία στη ζωή μας
- επικοινωνία
- ο υλικός κόσμος
- εφηβικά είδωλα
- διαδίκτυο
- μύθοι
- έθιμα και παραδόσεις
- καιρός

Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές αξιοποιούν το λεξιλόγιο που μαθαίνουν, γράφουν κείμενα και χρησιμοποιούν τη γλώσσα σε πραγματικές συνθήκες κάνοντας πράγματα που τους ενδιαφέρουν. Προγράμματα όπως τα:

- “Tell me about your favourites – Μίλα μου για τα αγαπημένα σου” που έχει ως στόχο οι μαθητές να μιλήσουν για τα αγαπημένα τους βιβλία, ταινίες, μουσική, αθλήματα κ.ά.

- “Easter: traditions, habits, food – Πάσχα: έθιμα, συνήθειες, τροφή” που έχει ως στόχο να περιγράψουν οι μαθητές τα έθιμα της χώρας τους, τις παραδοσιακές συνταγές, να ανταλλάξουν φωτογραφίες και πασχαλινές κάρτες
- “Lets get to know each other – Ας γνωριστούμε” - που έχει ως στόχο να παρουσιάσουν οι μαθητές τους εαυτούς τους, ποιοί είναι, τα ενδιαφέροντα τους και τον κόσμο γύρω τους: το μέρος που ζουν, τη χώρα τους, το σχολείο τους...

αποτελούν μόνο μια ένδειξη για το πνεύμα των δράσεων που προτείνονται σε αυτή την εργασία.

5. Δυσκολίες και η αντιμετώπιση τους

Συνιστάται σύμφωνα με τη βιβλιογραφία στους αρχάριους που επιθυμούν να ξεκινήσουν διαδικτυακή συνεργασία μέσω ΤΠΕ να λαμβάνουν υπόψη τις υποδομές του σχολείου, να εργάζονται με μικρές ομάδες μαθητών και να συνεισφέρουν ως τμήματα ενός ολόκληρου προγράμματος. Επίσης στην τάξη να εργάζονται σε κείμενα, εικονογραφήσεις, γραπτά σχόλια, παρουσιάσεις, ιστολόγια και άλλες ιστοσελίδες (Velea, 2011).

Ένα πρόβλημα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να δέχονται απλά την τεχνολογία αντί να την προσαρμόζουν στο δικό τους διδακτικό στυλ (Velea, 2011). Υπάρχει αναγκαιότητα για παιδαγωγική κουλτούρα στη συνεργασία (Illomaki et al., 2003). Μάλιστα σύμφωνα με την Zielinska (2009) στο πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών θα πρέπει να συμπεριλαμβάνεται εκπαίδευση στην εκτέλεση προγραμμάτων eTwinning.

Δυσκολίες που πιθανά να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός που συμμετέχει σε πρόγραμμα eTwinning είναι στο πλαίσιο της συνεργασίας γι' αυτό θα πρέπει να υπάρχουν ξεκάθαροι στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν σε συγκεκριμένα χρονικά περιθώρια. Καλό θα είναι να είναι οι εκπαιδευτικοί να είναι τυπικοί όταν συνεργάζονται με συναδέλφους από το εξωτερικό και πολύ προσεκτικοί όσον αφορά στη διατύπωση και τις υποχρεώσεις τους. Να γίνεται σημαντική προσπάθεια οι συνεργάτες να είναι περισσότεροι από δυο, ώστε αν προκύψει κάποιο πρόβλημα σε κάποιον και περάσει μια περίοδο που δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του προγράμματος να μην σταματήσει το πρόγραμμα, αλλά να προχωρήσει με τους υπόλοιπους. Είναι σημαντικό στο πρόγραμμα να υπάρχει ενεργή συμμετοχή και συνυπευθυνότητα των μαθητών, να ακούγονται οι δικές τους ιδέες και περνάει η άποψη τους.

Συμπεράσματα

Με το πρόγραμμα eTwinning ευνοείται η ανάπτυξη δεξιοτήτων στις ΤΠΕ τόσο για τους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς. Υπάρχουν θετικές αλλαγές στην στάση των μαθητών, μια ευνοϊκή διάθεση για απόκτηση νέων εμπειριών, αύξηση εμπλοκής στην εκπαίδευση, βελτίωση της επικοινωνίας προσωπικών απόψεων και αντίληψη των ιδεών των άλλων.

Στην εκπαίδευση, η κοινωνική διάσταση του διαδικτύου επιτρέπει τη γρήγορη διάχυση γνώσης και παιδαγωγικών καινοτομιών και επηρεάζει σημαντικά τις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης.

Το eTwinning μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Οι μαθητές μαθαίνουν ξένες γλώσσες μέσω «παιχνιδιού» και κινητοποιούνται για αυτό, ενθαρρύνονται οι πρωτοβουλίες τους σε επίπεδο σχεδιασμού και πως η εμπλοκή τους στο πρόγραμμα οδηγεί σε καλύτερη διαχείριση και εκτέλεση του προγράμματος .

Τέλος είναι σημαντικό να διατηρηθεί και να ενισχυθεί η δυνατότητα εύρεσης και συνεργασίας εκπαιδευτικών αφού αποτελεί ένα τρόπο αλληλοεπιμόρφωσης. Επιπλέον η πλατφόρμα και άλλες δυνατότητες τόσο για τυπική και όσο και για άτυπη ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

- Crawley, C., Gilleran, A., Scimeca, S., Vuorikari, R., Wastiau, P. (2009). Beyond School Projects, A report on eTwinning 2008-2009. Central Support Service for eTwinning (CSS), European Schoolnet. Rue de Trèves 61, 1040 Brussels Belgium. Retrieved November 3, 2013, from <http://www.etwinning.net/en/pub/news/publications.htm>.
- Gardner, H. (2006). Multiple Intelligences: New Horizons. New York: Basic Books.
- Illomaki, L., Lakkala M., Paavola S. & Hakkarainen, K. (2003). Development of Teachers Communities during Intensive ICT Projects. In: Collaboration and eTwinning. Enrichment and Added-Value of eTwinning Projects. eTwinning CSS.
- Pham, M., Cao, Y., Klamma, R. & Jarke M. (2011). A Clustering Approach for Collaborative Filtering Recommendation Using Social Network Analysis. Journal of Universal Computer Science 17(4), 583-604.
- Popescu, A.-N., Popa, G., Diaconescu C. & Ionescu I. (2010). A model of pedagogical collaboration: eTwinning in Romania. Latest Trends on Communications and Information Technology 124-127. Retrieved September 18, 2013 from <http://www.wseas.us/e-library/conferences/2010/Corfu/CIT/CIT-22.pdf>.
- Silva, M.P.C. (2011). The “Sign up and Connect” eTwinning project: an intercultural approach to teaching English as a foreign Language. International Conference, “The Future of Education”, 16 – 17 June 2011. Retrieved September 12, 2013 from http://conference.pixel-online.net/edu_future/common/download/Paper_pdf/ITL11-Silva.pdf.
- Velea, S. (2011). ICT in education: responsible use or a fashionable practice. The impact of eTwinning action on the education process. Proceedings of the 6th International Conference On Virtual Learning. Bucharest University Press. Retrieved September 10, 2013, from http://www.icvl.eu/2011/disc/icvl/documente/pdf/met/ICVL_ModelsAndMethodologies_paper12.pdf.
- Vuorikari, R., Berlanga, A. J., Cacia, R., Cao, Y., Fetter, S., Gilleran, A., Klamma, R., Punie,

Y., Scimeca, S., Sloep, P. & Petrushyna Z. (2011). ICT-based School Collaboration, Teachers' Networks and their Opportunities for Teachers' Professional Development - a Case Study on eTwinning. Presentation given at ICWL 2011, Hong Kong, China.

Zielińska, J. (2009). Promotion of the French Language based on the Example of eTwinning Projects In: Etwinning - A way to education of the future. Foundation for the Development of the Education System, Warsaw.

Θεοφανέλλης, Τ., Θεολόγος, Χ. & Χριστινάκης, Β. (2012). Αξιοποίηση των wikis στην εκπαίδευση: προτάσεις για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Περιοδικό «i-teacher», 4, 93-102.

Θεοφανέλλης, Τ., Θεολόγος, Χ. & Χριστινάκης, Β. (2011). Αξιοποίηση των Ιστολογίων (Blogs) στην Εκπαίδευση. Περιοδικό «i-teacher», 3, 43-51.

**Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η έλλειψη σχετικής
κατάρτισής του στη «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»**

**The multidimensional task of the School headmaster and the lack of his relevant
training in “School Administration”**

Λεμονή Ιωάννα, Φιλολόγος εκπαιδευτικός, med, ioannalemon@gmail.com

Lemoni Ioanna, Teacher of Greek Language, med, ioannalemon@gmail.com

Κολεζάκης Αντώνιος, Φιλολόγος εκπαιδευτικός, antonkolezakis@gmail.com

Kolezakis Antonios, Teacher of Greek Language, antonkolezakis@gmail.com

Abstract

In contemporary schools the headmaster is required to have further skills apart from the basic administration knowledge such as the ability to coordinate a group and the ability to create an appropriate environment, which will target to the suitable administration of material and disembodied resources, the inner evaluation of the educational tasks and the connection of school with the wider local society. If it is taken for granted this multidimensional role in relation to the lack of his initial training in “school administration” it comes reasonably as a result the need of further education and training sessions. So, contemporary school executives in order to carry out their duties, not experientially but with subjectivism, it is needed stable and combatible training framework, which will be conformable with the basic points of the Adult Education and designed according to the objective needs of training programs and the needs' investigation and evaluation of the population-target.

Περίληψη

Στις σύγχρονες εκπαιδευτικές μονάδες ο Διευθυντής, εκτός από τις βασικές γνώσεις διοίκησης, απαιτείται να έχει επιπλέον γνώσεις και δεξιότητες συντονισμού ομάδας και

διαμόρφωσης κατάλληλου κλίματος, διαχείρισης υλικών και άυλων πόρων, εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και να αποτελεί συνεκτικό κρίκο της σχολικής μονάδας με την ευρύτερη τοπική κοινωνία. Αν ληφθεί υπόψη ο πολυδιάστατος αυτός ρόλος σε συνάρτηση με την έλλειψη σχετικής κατάρτισης στη «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων», προκύπτει εύλογα η ανάγκη επιμόρφωσής του. Προκειμένου, λοιπόν, σύγχρονα Στελέχη σχολικών μονάδων να ασκήσουν σωστά τα καθήκοντά τους, όχι εμπειρικά πια και με υποκειμενισμό, χρειάζεται ένα σταθερό και συγκροτημένο πλαίσιο επιμόρφωσης, σύμφωνα με τις αρχές Εκπαίδευσης Ενηλίκων και σχεδιασμένο με βάση τις αντικειμενικές ανάγκες του προγράμματος επιμόρφωσης, αλλά και τη διερεύνηση και αξιολόγηση των αναγκών του πληθυσμού-στόχου.

Λέξεις – κλειδιά: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, πολυδιάστατος ρόλος Διευθυντών, αποτελεσματικό σχολείο, επιμόρφωση, Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Εισαγωγή

Ένας από τους επαγγελματικούς χώρους που χαρακτηρίζεται από ανεπάρκεια και έλλειψη εξειδικευμένου, καταρτισμένου προσωπικού είναι αυτός της Διοίκησης Σχολικών Μονάδων. Τα διευθυντικά στελέχη των ελληνικών σχολείων προέρχονται μέσα από το σύνολο των εκπαιδευτικών, χωρίς καμία εξειδίκευση στο χώρο της Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων, και καλούνται να ανταποκριθούν στις ανάγκες ενός πολυσύνθετου έργου, χωρίς κάποια συγκροτημένη και οργανωμένη προετοιμασία, με εφόδιο συνήθως την όποια εμπειρία έχουν αποκτήσει ως εκπαιδευτικοί. Υπό αυτές τις συνθήκες, η Εκπαίδευση Ενηλίκων, ως εκπαίδευση που καλύπτει ανάγκες που ξεπερνούν τα επίσημα εκπαιδευτικά συστήματα, συνδέοντας την επαγγελματική κατάρτιση με την απασχόληση, είναι ανάγκη να συμβάλλει στον περιορισμό αυτού του προβλήματος έλλειψης σχετικής κατάρτισης των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων στην Ελλάδα.

1. Το πολυσύνθετο έργο του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας

Είναι γεγονός ότι τα Διευθυντικά Στελέχη των σύγχρονων ελληνικών σχολείων καλούνται να ανταποκριθούν στις ανάγκες ενός έργου, που δεν εξαντλείται στη διεκπεραίωση μόνο των διοικητικών εντολών της Πολιτείας. Συγκεκριμένα, μετά τη δεκαετία του 1980 καταγράφεται στη βιβλιογραφία μια εκτεταμένη έρευνα για το «αποτελεσματικό σχολείο» (Π. Πασιαρδής και Γ. Πασιαρδή, 2000), όπου αναφέρεται πως η διεύθυνσή του πρέπει να λειτουργεί πέρα από γραφειοκρατικού τύπου αντιλήψεις, με σκοπό την ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, ο ρόλος του Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας σήμερα διαγράφεται ως εξής:

1.1 Ο Διευθυντής, κάτοχος βασικών γνώσεων διοίκησης και εσωτερικός αξιολογητής του εκπαιδευτικού έργου

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό, με τάσεις διοικητικής αποκέντρωσης (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Αυτό σημαίνει από τη μια πλευρά τη μεταφορά αρμοδιοτήτων και αποφάσεων στα τοπικά ή περιφερειακά όργανα, στα πλαίσια πάντα της κεντρικής εξουσίας (Λαΐνας, 1993), και από την άλλη, την άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας στη λήψη αποφάσεων (Μαυρογιώργος, 1999). Στα πλαίσια αυτού του πιο ευέλικτου διοικητικού πλαισίου, ο Διευθυντής, ως συντονιστής της ομάδας, πρέπει να διαθέτει δημιουργικό και καινοτόμο πνεύμα (Κατσουλάκης, 1999), γνώσεις χειρισμού, καθοδήγησης, υποκίνησης της ομάδας, τεχνικές επικοινωνίας και συνεργασίας (Blase & Anderson, 1995), με στόχο τη λήψη αποφάσεων βάσει της αρχής της συναίνεσης, της συλλογικής ευθύνης και της δημοκρατικότητας (codeterminate) (Χατζηπαναγιώτου, 2003 & Everard & Morris, 1999).

Επιπλέον, η κάθε σχολική μονάδα δεν παύει να αποτελεί έναν εκπαιδευτικό οργανισμό που υπόκειται στους κανόνες της «διοίκησης», με την έννοια της διαδικασίας του συντονισμού των πόρων (ανθρώπινων και υλικών) (Χατζηπαναγιώτου, 2003) και της αποδοτικής, αποτελεσματικής παροχής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τους στόχους που έχουν τεθεί (Χαλκιώτης, 1999). Ο Διευθυντής, λοιπόν, θα πρέπει να έχει βασικές γνώσεις και δεξιότητες διοίκησης, όπως γνώσεις προγραμματισμού, οργάνωσης, διεύθυνσης, αλλά και αξιολόγησης (Κουτούζης, 1999).

Το εκπαιδευτικό έργο πρέπει να αποτιμάται με στόχο την ανατροφοδότηση και τη συνεχή βελτίωσή του (Δημητρακόπουλος, 1998). Η αξιολόγηση αυτή αφορά σκοπούς και στόχους της εκπαίδευσης, προγράμματα διδασκαλίας, υλικοτεχνική υποδομή, εκπαιδευτικούς και μαθητές, προϊόντα της εκπαίδευσης. Στα πλαίσια, λοιπόν, ενός δημοκρατικού στυλ διοίκησης, ο Διευθυντής είναι αυτός, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, που θα θέσει ως εσωτερικός αξιολογητής τους στόχους και τα κριτήρια απόδοσης, θα συλλέξει, θα αναλύσει και θα ερμηνεύσει πληροφορίες για τα δεδομένα του σχολικού πλαισίου, τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου.

1.2 Ο Διευθυντής ως διαμορφωτής κατάλληλου κλίματος, συντονιστής του Συλλόγου διδασκόντων και εμπυχωτής

Χαρακτηριστικό ενός σύγχρονου αποτελεσματικού σχολείου είναι η συμμετοχική λήψη αποφάσεων για θέματα που αφορούν στο σχολείο, παράλληλα με τη διδασκαλία (λειτουργικά θέματα, συνεργασία με γονείς, φορείς, προγραμματισμός δράσεων, εκδηλώσεων...). Σημαντικός, όμως, παράγοντας κατά τη λήψη και την εκτέλεση αποφάσεων είναι το άτομο που κατέχει «ηγετική» θέση στην όλη διαδικασία. Στοιχεία της προσωπικότητά του (δημιουργική σκέψη, κριτική ικανότητα, ευελιξία κ.ά.), καθώς και συγκεκριμένες δεξιότητες

(αξιοποίηση εμπειρίας, συνυπολογισμός παραγόντων που επιδρούν στην υφισταμένη κατάσταση ..κ.ά.) διευκολύνουν τη διαδικασία λήψης αποτελεσματικών αποφάσεων (Hoyle, 1986).

Βασική, άλλωστε, προϋπόθεση για την αποτελεσματική συμμετοχή του Συλλόγου Εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων είναι η εξασφάλιση κατάλληλου κλίματος. Σ' αυτό συμβάλλει κατά κύριο λόγο ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, εξασφαλίζοντας αφενός τις κατάλληλες συνθήκες και τα μέσα που διευκολύνουν τη διδασκαλία, καθορίζοντας τους κατάλληλους κώδικες συμπεριφοράς, ως διευθυντής-πρότυπο, καθώς και τη σχολική κουλτούρα, ενισχύοντας τη θέση των εκπαιδευτικών (Ανθοπούλου, 1999).

Ο Διευθυντής είναι ο εμπνευστής, όχι μόνο των εκπαιδευτικών, αλλά και των γονέων και μαθητών στις προσπάθειες που κάνουν και στις πρωτοβουλίες που ενδεχομένως αναλαμβάνουν εντός ή εκτός του σχολείου (Στραβάκου, 2003).

Για όλα τα παραπάνω χρειάζονται γνώσεις χειρισμού, καθοδήγησης, υποκίνησης της ομάδας, τεχνικών επικοινωνίας και συνεργασίας (Blase & Anderson, 1995).

1.3 Ο Διευθυντής συνεκτικός κρίκος μεταξύ σχολικής μονάδας και ευρύτερης τοπικής κοινωνίας

Η σχέση εκπαιδευτικού οργανισμού και τοπικής κοινωνίας είναι άμεση και αμφίδρομη· αφενός οι σχολικές μονάδες μπορούν να ωφεληθούν από τους πόρους και τις ευκαιρίες μάθησης, που είναι δυνατόν το περιβάλλον αυτό να προσφέρει, αφετέρου οι εκπαιδευτικοί και οι θεσμοί του σχολείου μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στη συγκρότηση των μαθητών ως πολιτών, καταρχήν της τοπικής κοινωνίας (Αθανασούλα - Ρέππα, 1999). Έτσι, αποτελεί σύγχρονο αίτημα το σχολείο «να ανοίξει τις πόρτες του στην κοινωνία» (παραγωγικές μονάδες, μουσεία, δημοτικές πολιτιστικές επιχειρήσεις, συλλόγους, πολιτιστικά κέντρα, κοινωνικές υπηρεσίες...). Κρίνεται αναγκαίο ο εκπαιδευτικός οργανισμός να δημιουργεί ευκαιρίες για συμμετοχή της κοινωνίας στη ζωή του, αλλά και για δική του συμμετοχή στη ζωή της κοινωνίας (Σολομών, 1999). Για να έχουμε, λοιπόν, ποιοτικό αποτέλεσμα σ' αυτή τη σχέση, τα Στελέχη της εκπαιδευτικής μονάδας, και κυρίως ο Διευθυντής, οφείλουν να ενεργοποιήσουν όλους τους εμπλεκόμενους παράγοντες, με στόχο την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας μέσα από συγκεκριμένες δράσεις συνεργασίας με τον κοινωνικό της περίγυρο.

1.4 Ο παιδαγωγικός ρόλος του Διευθυντή

Τέλος, και σε συνάρτηση με τα παραπάνω, γίνεται σαφής ο παιδαγωγικός ρόλος του Διευθυντή, σύμφωνα με τον οποίο πρέπει να αποφευχθεί η προσκόλληση σε μία στενή

γραφειοκρατική αντίληψη και η αφ' υψηλού και εξ αποστάσεως άσκηση εξουσίας. Αντίθετα, πρέπει να επιδιωχθεί από το μέρος του η δημιουργία γνήσιων ανθρώπινων σχέσεων, μακριά από φατριασμούς και κομματικές διαμάχες και η αποκατάσταση κλίματος ηρεμίας για όλους (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς) (Μπαλάσκας, 1986). Ο Διευθυντής μάλιστα σήμερα, αλλά και στο μέλλον περισσότερο, είναι αυτός που καλείται να συντονίζει μία ομάδα ανθρώπων με διαφορετικά πολιτισμικά γνωρίσματα (Miller, 2001).

2. Το έργο των Διευθυντικών Στελεχών σχολικών μονάδων με βάση την ισχύουσα νομοθεσία

Σύμφωνα με το Ν. 2525/97 και το Δ1/105657/8.10.2002 (άρθρο 27) το έργο των Διευθυντικών Στελεχών σχολικών μονάδων ορίζεται ως εξής:

- i. Ο Διευθυντής είναι διοικητικός, αλλά και επιστημονικός - παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό.
- ii. Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα, ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις, ώστε αυτοί να επιτευχθούν, για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία.
- iii. Καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, ιδιαίτερα τους νεότερους.
- iv. Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα.
- v. Φροντίζει, ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά θέματα.
- vi. Συντονίζει το έργο των εκπαιδευτικών και συνεργάζεται μαζί τους με πνεύμα αλληλεγγύης.
- vii. Διατηρεί τη συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων και ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών.
- viii. Συνεργάζεται με γονείς /κηδεμόνες και μαθητικές κοινότητες.
- ix. Συσκέπτεται με ανώτερα Στελέχη για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής.
- x. Ελέγχει την πορεία των εργασιών και αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς.

Τέλος, τα άρθρα 28, 29, 31 και 32 ορίζοντας τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα των διευθυντών ανάμεσα σε άλλα τονίζουν και τα εξής:

- i. Ο Διευθυντής εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με τους τρίτους.

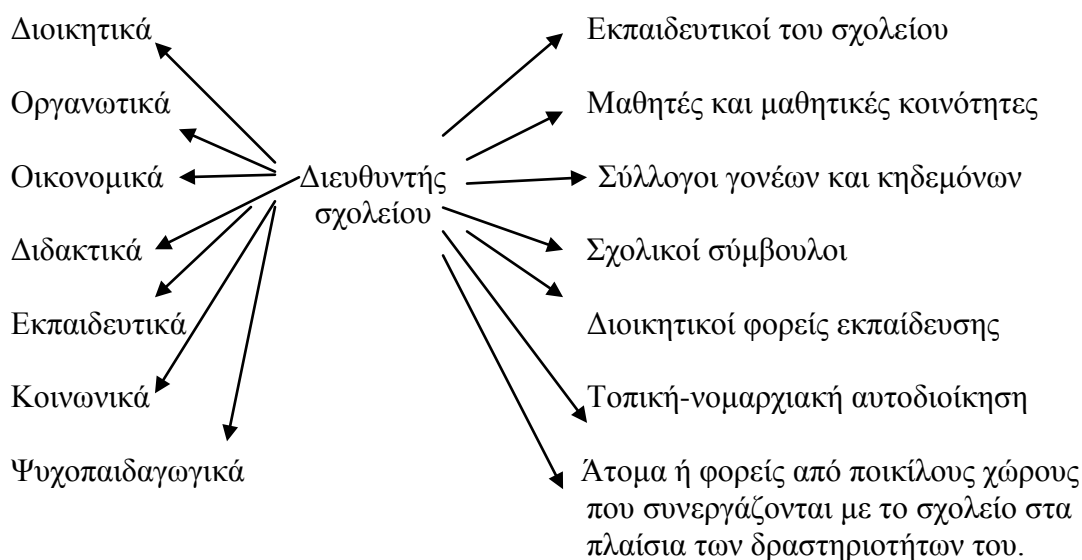
- ii. Εφαρμόζει νόμους, προεδρικά διατάγματα, κανονιστικές αποφάσεις, εγκυκλίους και υπηρεσιακές εντολές.
- iii. Έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο.
- iv. Συντελεί στη διαμόρφωση συνθηκών φιλικού παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ μαθητών και διδασκόντων.
- v. Διατηρεί σχέσεις με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τους άλλους συντελεστές εκπαίδευσης.

Γραφικά, λοιπόν, οι υποχρεώσεις ενός διευθυντή απεικονίζονται στο ακόλουθο διάγραμμα 1., όπου διαφαίνεται ο πολυσύνθετος ρόλος του:

A. Θέματα που τον απασχολούν

B Άτομα ή φορείς που

συνεργάζονται μαζί του



Διάγραμμα 1. Ο πολυσύνθετος ρόλος ενός διευθυντή

3. Κριτήρια επιλογής Διευθυντικών Στελεχών σχολικών μονάδων στην Ελλάδα

Σύμφωνα με το Ν. 3848/2010, άρθρο 16, η επιλογή των διευθυντών μιας σχολικής μονάδας γίνεται από τα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια (Π.Υ.Σ.Π.Ε./Π.Υ.Σ.Δ.Ε.), κατά περίπτωση, στα οποία συμμετέχουν επιπλέον: α) ένας σχολικός σύμβουλος, κατά προτίμηση

με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης και β) ένας Διευθυντής σχολικής μονάδας της ίδιας εκπαιδευτικής περιφέρειας, κατά προτίμηση με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στη διοίκηση της εκπαίδευσης ή στα παιδαγωγικά και, εφόσον δεν υπάρχει, εκπαιδευτικός με βαθμό Α΄ με σημαντική εκπαιδευτική και διοικητική εμπειρία. Η επιλογή γίνεται με βάση τα παρακάτω κριτήρια:

α. Επιστημονική – παιδαγωγική συγκρότηση (διδασκτορικά διπλώματα, μεταπτυχιακοί τίτλοι σπουδών, δεύτερο πτυχίο, επιμόρφωση σε Σ.Ε.Λ.Μ.Ε., Σ.Ε.Λ.Δ.Ε., Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. / Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε., επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε., γνώση ξένων γλωσσών, συγγραφικό και ερευνητικό έργο, διδασκαλία σε πανεπιστήμια, Τ.Ε.Ι., Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.). Αξιολογείται με 24 μονάδες.

β. Υπηρεσιακή κατάσταση (εκπαιδευτική υπηρεσία) και καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία που αξιολογούνται με 8 και 6 μονάδες αντίστοιχα.

γ. Προσωπικότητα – γενική συγκρότηση. Αξιολογείται με 15 μονάδες. Το κριτήριο αυτό αξιολογείται με προσωπική συνέντευξη των υποψηφίων ενώπιον του συμβουλίου επιλογής. Εκτιμώνται η προσωπικότητα, η επαγγελματική ανάπτυξη και οι ικανότητες του υποψηφίου (αντιληπτική ικανότητα, ικανότητα επικοινωνίας, συνεργασίας, ανάπτυξης πρωτοβουλιών, δημιουργίας κατάλληλου παιδαγωγικού περιβάλλοντος και επίλυσης προβλημάτων διδακτικών, διοικητικών, οργανωτικών και λειτουργικών). Η εκτίμηση βασίζεται σε μία μελέτη περίπτωσης που καλείται να προετοιμάσει ο υποψήφιος, ενώ το αρμόδιο συμβούλιο επιλογής συνεκτιμά και τα στοιχεία που ο υποψήφιος συμπεριλαμβάνει πιστοποιημένα στο βιογραφικό του σημείωμα (σεμινάρια, συμμετοχή σε προγράμματα...), καθώς και το υπόμνημα του υποψηφίου, με την έκθεση αυτοαξιολόγησης και το προγραμματισμό του έργου του σε περίπτωση επιλογής του.

Μελετώντας τα παραπάνω κριτήρια επιλογής των Διευθυντικών Στελεχών γίνεται σαφές πως τις περισσότερες αξιολογικές μονάδες (24) συγκεντρώνει η επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότησή τους, που αποτελούν σαφώς ενδεικτικά στοιχεία της προσωπικότητας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των υποψηφίων. Βέβαια, θα μπορούσε κανείς να παρατηρήσει πως δε γίνεται καμία αξιολογική διάκριση σε διδακτορικά διπλώματα και μεταπτυχιακούς τίτλους με αντικείμενο την Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων.

Με 8 μονάδες αξιολογείται η εκπαιδευτική υπηρεσία, ενώ η διοικητική εμπειρία με 6 μονάδες. Ο Διευθυντής σίγουρα πρέπει να γνωρίζει τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται, να έχει γνώση του σχολικού περιβάλλοντος και των ιδιομορφιών του, για να μπορέσει να ασκήσει αποτελεσματικά τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Έχοντας αυξημένα προσόντα, αλλά και εκπαιδευτική υπηρεσία και διδακτική εμπειρία δύναται να ανταποκριθεί καλύτερα στο έργο που καλείται να επιτελέσει και προπαντός να μην υπολείπεται έναντι των εκπαιδευτικών της σχολικής του μονάδας. Έτσι, δημιουργούνται κάποιες προϋποθέσεις για ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών (Κούλα, 2011). Από την άλλη πλευρά τα χρόνια του εκπαιδευτικού στην τάξη ή στη διεύθυνση μιας σχολικής μονάδας σαφώς και προσφέρουν κάποια εμπειρία, δεν αποτελούν, όμως, ασφάλεια για την αποτελεσματική άσκηση του διευθυντικού έργου.

Τέλος, με 15 μονάδες αξιολογείται η προσωπικότητα του υποψηφίου. Η αξιολόγηση αυτή βασίζεται στη διαδικασία συνέντευξης του υποψηφίου, στο βιογραφικό σημείωμα και την

έκθεση αυτοαξιολόγησης. Η συνέντευξη τα τελευταία 25 χρόνια θεωρήθηκε από το νομοθέτη ο καλύτερος τρόπος, για να διαπιστωθεί η συγκρότηση της προσωπικότητας του υποψηφίου και να συνεκτιμηθούν κάποια προσόντα του που δεν μοριοδοτούνται. Παράλληλα, όμως, είναι και το κριτήριο επιλογής που αμφισβητήθηκε και σχολιάστηκε περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο. Στο σημείο αυτό, πρέπει να τονιστεί πως τα μέλη του Συμβουλίου επιλογής δεν είναι εκπαιδευμένα σε μεθόδους επιλογής και συγκεκριμένα στη διεξαγωγή συνέντευξης, που απαιτεί συγκεκριμένες γνώσεις (Everard & Morris, 1999). Η σύνθεση, τέλος, του συμβουλίου κρίσης των Διευθυντών είναι τέτοια, ώστε να επιτρέπει και τη συμμετοχή μελών μη ειδικών σε θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Αυτό μειώνει ακόμα περισσότερο τη δυνατότητα αντικειμενικής κρίσης (Ζαβλανός, 1985).

Πολύ θετικές θεωρήθηκαν οι ρυθμίσεις για το κριτήριο αξιολόγησης των εκθέσεων που συντάσσουν οι σχολικοί σύμβουλοι ή ο Διευθυντής σχολικής μονάδας για τον εκπαιδευτικό - υποψήφιο για θέση Διευθυντή σχολικής μονάδας (Κούλα, 2011). Σημειωτέον, όμως, ότι οι αξιολογικές εκθέσεις που συντάσσονται προς το παρόν στο χώρο της Εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται από γενικόλογες διατυπώσεις, χωρίς εγκυρότητα και αξιοπιστία, αφού δεν υπάρχει μεθοδικός ενδοσχολικός προγραμματισμός, δεν τίθενται δείκτες ποιότητας και δεν εφαρμόζονται μέθοδοι και τεχνικές συλλογής-επεξεργασίας δεδομένων, που προϋποτίθενται για τη διαδικασία της αξιολόγησης (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999).

Συμπερασματικά, λοιπόν, με βάση τα παραπάνω στοιχεία δύσκολα θα μπορούσε να υποστηριχθεί κανείς πως ο τρόπος επιλογής των Διευθυντικών Στελεχών δεν παρουσιάζει κάποια κενά.

4. Κριτήρια επιλογής Διευθυντών σχολικών μονάδων στην Ευρώπη και σε άλλες χώρες του κόσμου

Χωρίς καμία πρόθεση ταύτισης του ελληνικού σχολείου και εκπαιδευτικού συστήματος με τα αντίστοιχα ευρωπαϊκά ή άλλων χωρών, παρουσιάζονται ενδεικτικά κάποια στοιχεία σχετικά με την επιλογή των Διευθυντών ξένων σχολείων και την προηγούμενη ειδίκευσή τους στην θέση αυτή. Σύμφωνα με έρευνα του 1996 (Μαυροσκούφης, 1998) υπάρχει μία τάση στο 35% των ευρωπαϊκών χωρών που διερευνήθηκαν για βασική αρχική εκπαίδευση των διευθυντών σχολικών μονάδων πριν την επιλογή και ανάληψη της υπηρεσίας τους. Η διάρκεια και η μορφή αυτής της εκπαίδευσης ποικίλλει από χώρα σε χώρα. Ενδεικτικά στοιχεία παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα 1:

Πίνακας 1. Κριτήρια επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων στην Ευρώπη

Ευρωπαϊκές χώρες	Εκπαίδευση στη διοίκηση σχολικών μονάδων
Γερμανία	Σε κάποια κρατίδια (π.χ. Hessen)

	απαιτείται η επιτυχής παρακολούθηση πανεπιστημιακών μαθημάτων διοίκησης σχολικών μονάδων για 1 –2 χρόνια.
Ισπανία Πορτογαλία	Υποχρεωτική εκπαίδευση στη σχολική διοίκηση.
Γαλλία	Τρίμηνη υποχρεωτική εκπαίδευση στη σχολική διοίκηση.
Φινλανδία	Πτυχίο στην εκπαιδευτική διοίκηση.
Σουηδία	Υποχρεωτική εκπαίδευση στη διοίκηση 2 – 3 χρόνια.
Ολλανδία	Απαιτείται διοικητική εμπειρία.
Βέλγιο Δανία Ιταλία Λουξεμβούργο Αυστρία	Καμία επίσημη υποχρεωτική προετοιμασία για ανάληψη καθηκόντων.
Πορτογαλία Ισλανδία Λιχτενστάϊν Νορβηγία	Καμία επίσημη υποχρεωτική προετοιμασία για ανάληψη καθηκόντων.

Επιπλέον, στο Ηνωμένο Βασίλειο και την Ουαλία εφαρμόστηκε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα NPQH (National Professional Qualification for Headship), και τα αντίστοιχα προγράμματα του SQH (Scottish Qualification for Headship) στη Σκωτία και PHQ στη Β. Ιρλανδία.. Τα προγράμματα αυτά είναι διάρκειας 4 μηνών έως 2 χρόνων, ανάλογα με την εμπειρία και τις διαπιστωθείσες ανάγκες του κάθε υποψηφίου. Η απόκτηση του NPQH είναι υποχρεωτική για την κάλυψη διευθυντικής θέσης από 1 Απριλίου 2004 και για τη δημιουργία του αξιοποιήθηκε η διεθνής εμπειρία, με επισκέψεις σε Πανεπιστήμια και Ινστιτούτα που παρέχουν παρόμοια εκπαίδευση.(Bush & Jackson, 2002).

Τάση για την επιτυχή ολοκλήρωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αφορούν στη σχολική διοίκηση ως απαραίτητη προϋπόθεση για την επιλογή και ανάθεση καθηκόντων στο Διευθυντή παρατηρείται και σ' άλλες χώρες του κόσμου. Στις ΗΠΑ, σχεδόν σ' όλες τις πολιτείες, απαραίτητο προσόν θεωρείται η απόκτηση μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης στην Εκπαιδευτική Διοίκηση. Στον Καναδά οι υποψήφιοι διευθυντές πρέπει να έχουν ολοκληρώσει επιτυχώς ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ενώ στη Σιγκαπούρη από το 1984

απαιτείται η ολοκλήρωση εκπαιδευτικού προγράμματος στη σχολική διοίκηση (Bush & Jackson, 2002).

Στο διεθνή, λοιπόν, χώρο η οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης αποτελεί ξεχωριστό κλάδο σπουδών ή ειδίκευσης. Κάποιος που επιθυμεί να γίνει Διευθυντής, τουλάχιστον ενός μεγάλου σχολικού οργανισμού, καλείται να ειδικευτεί σ' αυτόν τον τομέα (Γιασεμής, 2001).

Επιστρέφοντας στο ελληνικό σχολείο και λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες επιλογής των Διευθυντών, την έλλειψη προηγούμενης ειδίκευσής τους, αλλά και το σύνθετο ρόλο τους, όπως αυτός προκύπτει τόσο από τις σύγχρονες απαιτήσεις ενός αποτελεσματικού σχολείου, όσο και από την ισχύουσα νομοθεσία, κρίνεται απαραίτητη η επαγγελματική ανάπτυξη των Διευθυντών σχολικών μονάδων. Στο θέμα αυτό της προσωπικής και επαγγελματικής τους ανάπτυξης μπορεί να συμβάλλει ο θεσμός της επιμόρφωσης.

5. Η επιμόρφωση των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων

5.1 Οι μέχρι τώρα επιμορφωτικές προσπάθειες για τα Στελέχη των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα

Όσο αφορά στην προετοιμασία ανάληψης διευθυντικής θέσης σε σχολική μονάδα από εκπαιδευτικούς είναι γεγονός πως συστηματικές σπουδές στο Πανεπιστήμιο δεν υπάρχουν σε ό,τι αφορά στον κλάδο της Οργάνωσης και της Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Αν ανατρέξει κανείς Προγράμματα Σπουδών Τμημάτων θα διαπιστώσει ότι έχουν γίνει κάποια βήματα προόδου, που δεν επαρκούν όμως. Υπάρχουν πολλά Τμήματα Εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που δεν περιλαμβάνουν στα Προγράμματα Σπουδών τους ούτε σε προπτυχιακό, ούτε σε μεταπτυχιακό επίπεδο τη γνωστική αυτή περιοχή (Στραβάκου, 2003).

Από την άλλη πλευρά, όσο αφορά στην επιμόρφωση, μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1990 δεν υπήρξαν συγκροτημένα προγράμματα για Διευθυντικά Στελέχη εκπαιδευτικών μονάδων, παρά ελάχιστες επιμορφωτικές συναντήσεις.

Κατά την δεκαετία 1990-2000 υλοποιήθηκαν κάποιες επιμορφωτικές δραστηριότητες μετά από έγκριση του ΥΠ.Ε.Π.Θ.(έργο 1.3.α.(1),Υποέργο3 «Προγράμματα για Στελέχη της Εκπαίδευσης», 1996, διάρκειας 40 ωρών) και με τη συνδρομή των Π.Ε.Κ. , καθώς και από την ΠΑ.ΤΕ.Σ / Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.

Από την άλλη πλευρά, στις άμεσες προτεραιότητες που διαμορφώθηκαν στο πλαίσιο του 2^{ου} Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. (2010) σε σχέση με την επιμόρφωση των διοικητικών και υποστηρικτικών στελεχών της εκπαίδευσης εντάχθηκε ανάμεσα σε άλλα και η επιμόρφωση Διευθυντών Σχολικών μονάδων, ΕΠΑΛ και Σ.Ε.Κ.(Ανδρέου, 2005).

Σύμφωνα τέλος με τις διατάξεις παρ. 9 του άρθρου 11 του Ν. 3848/2010, «τα πιστοποιητικά διοικητικής και καθοδηγητικής επάρκειας, που απαιτούνται για την επιλογή σε θέσεις

διευθυντών σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, χορηγούνται ύστερα από επιτυχή παρακολούθηση αντίστοιχου ειδικού προγράμματος στο Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ)». Σε πρώτη φάση υλοποιήθηκαν 8 ταχύρυθμα προγράμματα διοικητικής επάρκειας σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη με τη συμμετοχή 190 Διευθυντών και στελεχών εκπαίδευσης κατόπιν κλήρωση.

Η επιμορφωτική πολιτική, λοιπόν, τουλάχιστον μέχρι σήμερα, χαρακτηριζόταν από την έλλειψη ενός σταθερού και συγκροτημένου πλαισίου, με αποτέλεσμα η άσκηση των καθηκόντων των Στελεχών της εκπαίδευσης να είναι περισσότερο εμπειρική, να χαρακτηρίζεται από υποκειμενισμό και ερασιτεχνισμό ή να επαφίεται αποκλειστικά στους ίδιους τους Διευθυντές, να ενημερώνονται, να αυτομορφώνονται ή να συμμετέχουν προαιρετικά σε επιμορφωτικά προγράμματα. Μετά το 2010 γίνεται μία επιμορφωτική προσπάθεια για τους Διευθυντές Σχολικών Μονάδων από το ΕΚΔΔΑ, η οποία βέβαια θα πρέπει να λειτουργήσει αποκεντρωμένα και να αποκτήσει υποχρεωτικό και καθολικό χαρακτήρα για τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα (ΕΚΔΔΑ, 2012)

5.2 Συνθήκες που επιβάλλουν την επιμόρφωση των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων σήμερα

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν, η Πολιτεία προδιαγράφει έναν πολυδύναμο ρόλο για το Διευθυντή της σχολικής μονάδας, που προϋποθέτει πληθώρα προσόντων και δεξιοτήτων. Τον τοποθετεί όμως σε μία τέτοια θέση ευθύνης και του ζητά να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις αυτής της θέσης χωρίς στήριξη, χωρίς προεκπαίδευση.

Στη σημερινή ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ένας εκπαιδευτικός, που σε κάποια φάση της επαγγελματικής του εξέλιξης καλείται να αναλάβει την ηγεσία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, έχει περάσει από μια «άτυπη μαθητεία», όσο αφορά στη θέση του Διευθυντή. Συγκεκριμένα, η εμπειρία του Διευθυντή μπορεί να αντλείται από τη βιωμένη προσωπική του εμπειρία κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας (Παπακωνσταντίνου, 1982), από επιδράσεις που δέχεται από διάφορες πηγές (συζητήσεις με εκπαιδευτικούς και άλλους Διευθυντές, μελέτη σχετικών επιστημονικών περιοδικών και βιβλίων κ.λ.π.).

Αλλά και μετά την τοποθέτησή του στη θέση του Διευθυντή ελάχιστες ή ανύπαρκτες είναι οι γνώσεις που μπορεί να αποκτήσει από αντίστοιχα επιμορφωτικά προγράμματα, ανάλογα με το χρονικό διάστημα κατά το οποίο αυτά πραγματοποιήθηκαν και ανάλογα από το αν οι συνθήκες του επέτρεψαν την παρακολούθηση προγραμμάτων προαιρετικής φύσης.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες, ο Διευθυντής σχολικών μονάδων, κυρίως, προβληματίζεται και οδηγείται σε σκέψεις και πράξεις ανάλογα με την προσωπική του εμπειρία και την πρακτική του γνώση (Knowing in action), αλλά και τις πρακτικές θεωρίες που έχει αναπτύξει (theories in use). Η εμπειρία, όμως, αυτή από μόνη της δεν αποτελεί ασφαλιστική δικλείδα για μια τέτοια θέση, ο πολυδιάστατος ρόλος της οποίας αναλύθηκε παραπάνω. Από την άλλη πλευρά, οι προσωπικές θεωρίες δημιουργούν ένα πεδίο σταθερότητας, μέσα στο οποίο ο

Διευθυντής αναπτύσσει τις πρακτικές του και σταδιακά την ειδημοσύνη του (Day, 2003). Όπως αναφέρει, όμως, και ο Sergiouvanni στο (Day, 2003), «όσο αποτελεσματικός και αποδοτικός κι αν είναι ο Διευθυντής, δεν μπορεί πλέον από μόνος του να τραβά και να σπρώχνει προς τα μπροστά τα μέλη του οργανισμού, με τη δύναμη της προσωπικότητάς του και τα μπαλώματα της γραφειοκρατίας». Από την άλλη πλευρά ο τρόπος επιλογής και αξιολόγησης των Διευθυντών σχολικών μονάδων θα μπορούσε άραγε να αποτελεί ασφαλιστική δικλείδα για το καλύτερο αποτέλεσμα στην άσκηση των διευθυντικών καθηκόντων; Δυστυχώς, ο τρόπος αυτός επιλογής και αξιολόγησης, όπως προαναφέρθηκε, παρουσιάζει κι αυτός τα δικά του κενά.

Άλλωστε, έρευνες οι οποίες έγιναν με συμμετοχή Στελεχών σχολικών μονάδων αποδεικνύουν την ανάγκη συμπληρωματικής επιμόρφωσής τους. Σύμφωνα με έρευνα της Καβούρη (1998) το εκπαιδευτικό μας σύστημα προτιμά να έχει διοικητικά / εκτελεστικά όργανα κρατικών εγκυκλίων, χωρίς ιδιαίτερη επαγγελματική κατάρτιση, αυτονομία, υπόληψη, προσωπικότητα. Πορίσματα έρευνας που διεξήγαγε η Παπαναούμ (1995) δείχνουν ότι οι Διευθυντές θεωρούν ως κύριο καθήκον τους την καλή λειτουργία του Σχολείου ως μέσο για την ευόδωση των στόχων της Εκπαίδευσης. Κάποιοι δίνουν έμφαση στο διαχειριστικό ρόλο, την τήρηση κανόνων και διαπιστώνεται γενικότερα ότι ο Διευθυντής αποτελεί αποδέκτη εγκυκλίων και διαταγών, που ρυθμίζουν όλα τα κύρια θέματα του σχολείου. Στην ίδια έρευνα η πλειονότητα των Διευθυντών ζητά ενίσχυση του ρόλου τους, μείωση της γραφειοκρατίας και επιμόρφωση.

Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγει η έρευνα της Α. Χριστοδούλου (2007) σύμφωνα με την οποία οι προτάσεις που διατυπώνει η πλειονότητα των Διευθυντών αναφορικά με τη στήριξή τους για την επιτυχήστερη επιτέλεση του έργου τους επικεντρώνονται κυρίως σε λειτουργικά θέματα του σχολείου (ύπαρξη διοικητικού και βοηθητικού προσωπικού, αύξηση κονδυλίων) και κατά δεύτερο λόγο σε θέματα επιμόρφωσης και ενίσχυσης του ρόλου του διευθυντή από την Πολιτεία. Στην ίδια έρευνα η πλειονότητα των Διευθυντών παρουσιάζονται να αναλώνουν τον περισσότερο χρόνο τους χειριζόμενοι τα γραφειοκρατικά θέματα του σχολείου, τα οποία είναι δυσανάλογα πολλά, και να αφιερώνουν αρκετό χρόνο στην επικοινωνία τους με μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς.

Διαπιστώνεται, λοιπόν, μία σταθερότητα στις συνήθειες των Διευθυντών τη στιγμή που η Πολιτεία προδιαγράφει γι' αυτούς έναν πολυδύναμο και πολυεπίπεδο ρόλο. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αν και είναι περισσότερο συγκεντρωτικό, οι σχολικές μονάδες μπορούν να ασκήσουν διοικητικές δραστηριότητες σε αρκετούς τομείς, όπως στην εσωτερική οργάνωση της σχολικής μονάδας, στην υλικοτεχνική υποδομή, μπορούν να ασκήσουν προγραμματισμό σε πολιτιστικές και σχολικές εκδηλώσεις, καινοτόμα προγράμματα, μπορούν να αναλάβουν πρωτοβουλίες για την κάλυψη αναγκών μαθητών, τη διαμόρφωση επιμορφωτικών προγραμμάτων, τη βελτίωση των διδακτικών μεθόδων, τη συνεργασία με τους γονείς (Λαΐνας, 1993).

Συμπερασματικά, λοιπόν, ο Διευθυντής ενός σχολείου σήμερα και επομίζεται από την Πολιτεία έναν πολυσύνθετο ρόλο, και δεν είναι καταρτισμένος σε θέματα «Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων», και ο τρόπος τέλος επιλογής του δεν εγγυάται τη μέγιστη δυνατή αποτελεσματικότητα στην άσκηση των διευθυντικών καθηκόντων. Είναι αυτονόητο, λοιπόν, πως χρειάζεται κάποια υποστήριξη για την επιστημονική, επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξή του (Μαυρογιώργος, 1996), μέσω κατάλληλων προγραμμάτων επιμόρφωσης. Τα ίδια τα Στελέχη εκπαίδευσης, άλλωστε παρουσιάζονται στις παραπάνω έρευνες να έχουν γνώση των αναγκών τους, Μάλιστα ομάδα εκπαιδευτικών – στελεχών Εκπαίδευσης έχουν προχωρήσει και στη διατύπωση συγκεκριμένων προτάσεων για το χαρακτήρα, περιεχόμενο και καταλληλότητα επιμορφωτικών φορέων σε εισήγησή τους στον Ο.Ε.Π.Ε.Κ. (Κωστίκα 2004).

5.3 Προγράμματα επιμόρφωσης Διευθυντών σχολικών μονάδων σύμφωνα με τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Η επιμόρφωση δεν μπορεί παρά να θεωρηθεί ως μία συνεχόμενη διαδικασία, με πλήθος δραστηριοτήτων, οι οποίες θα ικανοποιούν ανάγκες που σχετίζονται με την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των επιμορφούμενων, στη συγκεκριμένη περίπτωση των Διευθυντών, όσο και με την αποτελεσματικότητα του έργου που ασκούν ή πρόκειται να ασκήσουν (Κωστίκα, 2004).

Παρά την ποικιλία απόψεων των ερευνητών για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, υπάρχει μία γενική άποψη ότι η επιμόρφωση αυτή ως σύγχρονος θεσμός θα πρέπει να προσδιορίζεται από κάποιες βασικές θεωρητικές αρχές. Έτσι, όταν η επιμόρφωση συνδέεται με την επαγγελματική πορεία και ανάπτυξη, εντάσσεται στο πλαίσιο της δια βίου παιδείας και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, με απώτερο σκοπό την ενθάρρυνση συμμετοχής του επιμορφούμενου στη διαδικασία μάθησης, οποιαδήποτε στιγμή κι αν αυτή πραγματοποιείται, ώστε να υιοθετηθεί ως στάση ζωής (Παπασταμάτης, 2001).

Η συνεχιζόμενη βέβαια εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με τον επιστημονικό κλάδο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και τις κυρίαρχες θεωρίες μάθησης, με κύρια χαρακτηριστικά:

α. Τη μεγαλύτερη και πιο ουσιαστική συμμετοχή των εκπαιδευομένων, ύστερα από τη διερεύνηση και αξιολόγηση των υποκειμενικών αναγκών του πληθυσμού-στόχου (Βεργίδης, 1999, Courau, 2000, Rogers, 1999). Οι ενήλικες έχουν συγκεκριμένες προθέσεις και προσδοκίες, όσο αφορά στο περιεχόμενο και το ποιόν της επιμόρφωσής τους και όπως αναφέρει η S. Courau «θεωρούν ότι η εκπαίδευση πρέπει να έχει συγκεκριμένο αποτέλεσμα στην άσκηση της εργασίας τους και στην εξέλιξη της καριέρας τους». Η ανάλυση των υποκειμενικών αναγκών συνδυάζεται πάντα με την ανάλυση των αντικειμενικών αναγκών κατάρτισης / επιμόρφωσης, όπως αυτές τίθενται μέσα από τη νομοθεσία και τις ανάγκες ενός αποτελεσματικού σχολείου (Κόκκος, 2003).

β. Την ενεργητική μάθηση (ενεργητική συμμετοχή και αυτενέργεια, η νεοαποκτηθείσα γνώση βασίζεται σε προηγούμενες γνώσεις, εμπειρίες, ενδιαφέροντα του επιμορφούμενου, σαφείς, οριοθετημένοι στόχοι, ενίσχυση κινήτρων μάθησης) (Sullivan κ.ά., 1988).

γ. Τον συνυπολογισμό των ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί ως ενήλικες επιμορφούμενοι (Κωστίκα, 2004).

Με βάση την ανάλυση των παραπάνω στοιχείων τίθεται ο γενικός σκοπός ενός προγράμματος (είδος και επίπεδο κατάρτισης, σε ποιους απευθύνεται, για την κάλυψη ποιας ανάγκης, με ποια προσδοκώμενα αποτελέσματα), καθώς και οι ειδικοί του στόχοι (Βεργίδης, 1990). Βάσει αυτών των ειδικών στόχων στη συνέχεια μπορούν να προσδιοριστούν οι βασικές θεματικές ενότητες του προγράμματος, η έκταση, το αναλυτικό περιεχόμενό τους, οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις (Συμεωνίδης, 2003), αλλά και να επιλεγεί το κατάλληλο προσωπικό στελέχωσης του κύκλου μαθημάτων (Rogers, 1999).

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία μπορούν να διατυπωθούν τα παρακάτω συμπεράσματα και να γίνουν κάποιες προτάσεις:

α. Θα ήταν πολύ σημαντικό τα Πανεπιστημιακά Τμήματα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών να ιδρύσουν τομείς Κατεύθυνσης σχετικούς με τη Διοίκηση στην Εκπαίδευση, να οργανώσουν μεταπτυχιακά προγράμματα και να ενσωματώσουν στο Πρόγραμμα Σπουδών τους μαθήματα σχετικά με την Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, τα οποία βέβαια τα τελευταία χρόνια υπάρχουν σε κάποια Τμήματα Εκπαίδευσης, δεν είναι ίσως όμως επαρκή. Ας μη ξεχνάμε πως η αρχική εκπαίδευση και η επιμόρφωση είναι στενά συνυφασμένες. Η επιμόρφωση έχει καλύτερα αποτελέσματα, όταν στηρίζεται στις γνώσεις που έχουν αποκτηθεί κατά την προϋπάρχουσα βασική εκπαίδευση.

β. Αν η παραπάνω πρόταση εντάσσεται σ' έναν μακροπρόθεσμο σχεδιασμό, σίγουρα ως βραχυπρόθεσμος στόχος από μέρους της Πολιτείας θα πρέπει να τεθεί η επιμόρφωση των Στελεχών Εκπαίδευσης. Η επιμόρφωση αυτή θα πρέπει να νοείται ως ένα σύνολο προγραμματισμένων δραστηριοτήτων και μέτρων που εφαρμόζονται, με σκοπό την προσαρμογή των Στελεχών στις καινούριες απαιτήσεις της θέσης ευθύνης. Ο θεσμός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων μπορεί στο μεταβατικό αυτό στάδιο να προσφέρει πολλά στο σχεδιασμό, την οργάνωση και σ' ένα επόμενο στάδιο στην υλοποίηση αυτών των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Κρίνεται, λοιπόν, σε πρώτη φάση απαραίτητη η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των Στελεχών σχολικών μονάδων για έναν μελλοντικό σχεδιασμό της ύλης, των μεθοδολογικών προσεγγίσεων, του φιλοσοφικού πλαισίου του προγράμματος κατάρτισης, απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχία του προγράμματος για την εξέλιξη των Στελεχών, την ενθάρρυνση της αυτοδυναμίας και ανεξαρτησίας τους. Στη διερεύνηση αυτών των επιμορφωτικών αναγκών μπορούν να συμβάλλουν μέλη ΔΕΠ μέσα από μεγαλύτερη συμμετοχή ερευνητών και μέσα από επιστημονικές εργασίες που θα

βασίζονται όμως σε έρευνες μεγάλης εμβέλειας και δεν θα περιορίζονται τοπικά. Με βάση τα στοιχεία που θα προκύψουν, σε συνδυασμό βέβαια και με τις αντικειμενικές ανάγκες του εκπαιδευτικού μας συστήματος, θα καθοριστεί το περιεχόμενο, οι μέθοδοι, ο χρόνος και η διάρκεια των προγραμμάτων, οι κατάλληλοι φορείς και επιμορφωτές.

γ. Προτείνεται ένα ολοκληρωμένο και σοβαρά σχεδιασμένο Επιμορφωτικό Πρόγραμμα για τους Διευθυντές Σχολικών Μονάδων. Το πρόγραμμα αυτό να περιλαμβάνει την απόκτηση δεξιοτήτων, όπως 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 της Σχολικής Μονάδας.

δ. Τα Επιμορφωτικά αυτά Προγράμματα θα πρέπει να είναι υποχρεωτικού χαρακτήρα και μεθοδικά. Θα ήταν καλό η προετοιμασία αυτή να γίνεται πριν οι Διευθυντές τοποθετηθούν στη θέση ευθύνης τους για την ευκολότερη προσαρμογή τους σ' αυτή. Η επιμορφωτική όμως αυτή διαδικασία, επειδή εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της πολιτικής της δια βίου παιδείας, οφείλει να ανταποκρίνεται στα αιτήματα της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Έτσι, η επιμόρφωση θα πρέπει να αποτελεί μία συνεχή διαδικασία κατά τη διάρκεια της θητείας των Διευθυντών, προκειμένου να καλύπτονται νέες ανάγκες που προκύπτουν κατά την επιτέλεση του έργου τους, αλλά και με βάση τις αλλαγές που συντελούνται στο χώρο της εκπαίδευσης.

ε. Όσο αφορά στην επιλογή των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων, είναι καλό να δίνεται βαρύτητα σε πιστοποιημένα προσόντα πάνω στη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Η εκπαιδευτική υπηρεσία και διδακτική εμπειρία, πέραν της υποχρεωτικής για την πλήρωση θέσης Διευθυντή δεν θα πρέπει να μοριοδοτείται 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 τη σχολική του μονάδα και να δώσει ποιότητα στο έργο της. Τέλος, προκειμένου να εξασφαλιστεί η διαφάνεια στην επιλογή των διευθυντών, θα πρέπει να ελαχιστοποιηθεί ο ρόλος της συνέντευξης. Η συνέντευξη θα πρέπει να λειτουργεί απλώς ως δικλείδα ασφαλείας για την καταλληλότητα του υποψηφίου, ενώ η συγκρότηση του υποψηφίου να αξιολογείται με αντικειμενικά κατά το δυνατόν κριτήρια και από αξιολογικές εκθέσεις που θα βασίζονται όμως, όχι σε γενικόλογες διατυπώσεις, αλλά σε μεθοδικό ενδοσχολικό προγραμματισμό, δείκτες ποιότητας, ύστερα από εφαρμογή μεθόδων και τεχνικών συλλογής-επεξεργασίας δεδομένων, απαραίτητα στοιχεία για τη διαδικασία της αξιολόγησης. Για την εφαρμογή βέβαια όλων των παραπάνω προϋποτίθεται η σχετική επιμόρφωση των Διευθυντών και Σχολικών Συμβούλων στο θέμα της αξιολόγησης.

στ. Τέλος, για να μπορέσει ο Διευθυντής μιας σχολικής μονάδας να ανταποκριθεί στον πολυδιάστατο αυτό ρόλο, και στα ποικίλα καθήκοντά του, όπως αυτά ορίζονται από τα Διατάγματα της Πολιτείας και από τις απαιτήσεις του «αποτελεσματικού σχολείου», που

αποτελεί στόχο της σύγχρονης εκπαίδευσης, θα πρέπει να διευρυνθεί η αυτονομία και εξουσία του Διευθυντή σχολικής μονάδας και το ελληνικό σχολείο να γίνει λιγότερο συγκεντρωτικό, να μειωθεί η γραφειοκρατία, ώστε ο Διευθυντής να πάψει να αποτελεί απλώς αποδέκτη εγκυκλίων και ο ρόλος του να περιορίζεται στη διαχείριση γραφειοκρατικών θεμάτων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ανθοπούλου, Σ. (1999). Συμβουλευτική υποστήριξη και παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού. Στο *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τόμ.Β (σ.187-228). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αθανασούλα - Ρέππα, Α.(1999). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον. Στο *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, τ.Γ (σ. 45-97). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ανδρέου, Α. (2005). Η επιμόρφωση των στελεχών της Εκπαίδευσης. Στο Γ. Μπαγάκης (Επ.), *Πρακτικά Συνεδρίου 30-4-2004*. Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Βεργίδης, Δ. (1990). Επιμόρφωση ενηλίκων: σχεδιασμός προγραμμάτων. Στο *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Βεργίδης, Δ. (1999). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων : Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση προγραμμάτων*, τ. Γ, (σ.11-61). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Γιασεμής, Χ. (2001). Τα χαρακτηριστικά του ιδεώδους διευθυντή στην Κυπριακή δημοτική εκπαίδευση σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 116, 86-100.
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά εργαλεία του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δημητρακόπουλος, Ε. (1998). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Μέρος πρώτο: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Everard, K. & Morris, G. (1999). Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ζαβλανός, Μ. (1985). Σχέδιο Προγράμματος Εκπαίδευσης των Διευθυντών Σχολείων, Σχολικών Συμβούλων και Προϊσταμένων Γραφείων, *Λόγος και Πράξη*, 27, 59-67.
- Day, C. (2003). Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών, Αθήνα: τυπωθήτω-Γ. Δάρδανος.
- Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση : ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 181-201.
- Κατσουλάκης, Σ. (1999). Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών. Στο *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τ. Β, (σ. 231-262). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (1999). Πώς μαθαίνει ο ενήλικας. Στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων : Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*, τ. Α, (σ. 43 – 83). Πάτρα: ΕΑΠ.

- Κούλα, Β. (2011). Διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντή και εκπαιδευτικών και θεωρίες διοίκησης. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Κόκκος, Α. (2003). Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμπυχωτή. Στο Δ. Βεργίδης (Επ.), Εκπαίδευση Ενηλίκων (σ.195-223). Αθήνα.
- Κουτούζης, Μ.(1999). Ηγεσία / Καθοδήγηση. Στο Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, τ.Α (σ.137-167). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα. Στο Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Κοινωνική και Ευρωπαϊκή διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, τ. Γ (σ. 13-43). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κωστίκα, Ι. (2004). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Διερεύνηση απόψεων και στάσεων των Στελεχών Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Λαΐνας, Α. (1993). Διοίκηση της Εκπαίδευσης και αναλυτικά προγράμματα: η θεσμοθέτηση της αποκέντρωσης και της ευρύτερης συμμετοχής, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 19, 254-294.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: οι μορφές τους και το κοινωνικό τους πλαίσιο. Στο Α, Γκότοβος,
- Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου (Επ.), Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη (σ.85-103). Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, τ.Α (σ.115-159). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μαυροσκούφης, Δ. (1998). Το Ζήτημα της Αξιολόγησης και της Επιλογής των Διευθυντών των Σχολείων: Ιστορική διάσταση και Σημερινή συγκυρία, Νέα Παιδεία, 87, 143-158.
- Μπαλάσκας, Κ. (1986). Ο Παιδαγωγικός ρόλος του διευθυντή Σ.Μ., Νέα Παιδεία, 40, 92-94.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1982). Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 9, 46-54.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). Η Διεύθυνση Σχολείου, θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Παπασταμάτης, Α. (2001). Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση: η περίπτωση της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Στο Δ Χατζηδημού (Επ.) Παιδαγωγική και Εκπαίδευση (σ. 543-555). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). Αποτελεσματικά σχολεία. Πραγματικότητα ή ουτοπία; Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Rogers, A. (1999). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σολομών, Ι. (1999). Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα. Αθήνα: Π.Ι.
- Στραβάκου, Π. (2003). Ο Διευθυντής Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

- Συμεωνίδης, Κ. (2003). Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Κύπρο. Στο: Βεργίδης, Δ. Εκπαίδευση Ενηλίκων, (σ.63-80). Αθήνα
- Χαλκιώτης, Δ. (1999). Εκπαιδευτική διοίκηση και οικονομικά. Στο Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, τ. Α (σ. 161-197). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Χριστοδούλου, Α. (2007). Η διοίκηση της Σχολικής Μονάδας από τη σκοπιά του Διευθυντή: αυτοαντίληψη του ρόλου. Πρόσβαση Νοέμβριος, 20, 2013, από <http://invenio.lib.auth.gr/record/78788/files/gri-2007-751.pdf>
- Δ1/105657/8.10.2002, άρθρα 27, 28, 31, 32 (ΦΕΚ 1340 Β΄/ 9.10.2002).
- Ν. 2525/1997, άρθρο 8 (ΦΕΚ 188 Α).
- Ν. 3848/2010, άρθρα 11,12,13,14 (ΦΕΚ 71 Α΄/19.5.2010).
- Απόφαση 2/45050/0025/14.6.2011, άρθρο 2 (ΦΕΚ 1915 Β΄/ 15.6.2011).
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1997) Τεχνικό Δελτίο έργου 1.3.α (1) 3: Προγράμματα για στελέχη της Εκπαίδευσης και επιμορφωτές.
- ΕΚΔΔΑ. (2012). Επιμόρφωση Στελεχών Εκπαίδευσης. Πρόσβαση: Νοέμβριος, 24, 2013, από:<http://www.ekdd.gr/ekdda/index.php/gr/2012-06-19-08-30-45/2012-06-19-10-12-26>

Αναφορές σε ξένη βιβλιογραφία

- Bush, T. & Jackson, D. (2002). A Preparation for School Leadership International Perspectives, Educational Management and Administration, 30(4), 417-429.
- Blase, J. & Anderson, G. (1995). The micropolitics of educational leadership, London: Cassell.
- Hoyle, E. (1986). The politics of school management. London: Hodder & Stoughton.
- Miller, J. & Miller, Th. (2001). Commentary, Educational Leadership in the new millennium: a vision for 2020, International journal of Leadership in Education, 4, 181-182.
- O' Sullivan, F., Jones, K., Reid, K. (1990). Staff Development in Secondary Schools. London: Hodder & Stoughton.



ΤΕΤΡΑΜΗΝΙΑΙΑ ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ
ΤΟΜΟΣ 1 | ΤΕΥΧΟΣ 3 | ΕΤΟΣ 1 | 2013