



ΤΕΤΡΑΜΗΝΙΑΙΑ ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ
ΤΟΜΟΣ 4 | ΤΕΥΧΟΣ 1 | ΕΤΟΣ 4 | 2016

Περιεχόμενα

Editorial	5
Σπύρος Κιουλάνης	
1. Παράγοντες που Επηρεάζουν το Συναίσθημα και την Ικανοποίηση στην Εργασία των Ελλήνων Εκπαιδευτικών	7
Κωνσταντίνος Τ. Φράγγος	
2. Τάσεις στην ερευνητική μεθοδολογία των μεταπτυχιακών διατριβών στη θεματική ενότητα Παιδαγωγική και Δημιουργική Μάθηση	21
Άγγελος Κωνσταντινίδης, Παναγιώτης Αντωνίου, Θωμάς Κουρτέσης, Νικόλαος Αγγελούσης	
3. Σχεδιασμός προγράμματος ενδοσχολικής επιμόρφωσης για τον σχολικό εκφοβισμό. Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών Δημόσιας Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης	39
Νικόλαος Μαρκολέφας, Αναστάσιος Τζιντζίδης, Ευάγγελος Ανάγνου	
4. Ανίχνευση των ενδοϋπηρεσιακών επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών Αγγλικής που διδάσκουν σε μαθητές/τριες της πρώιμης παιδικής ηλικίας	57
Αλεξάνδρα Αναστασιάδου	
5. “Building the School of the Future”: ένα διαδικτυακό project στην προοπτική ενίσχυσης της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών	79
Σπύρος Κιουλάνης, Αναστασία Παναγιωτίδου, Αννούλα Πασχαλίδου, Ζαχαρούλα Χαρπαντίδου, Δήμητρα Πατρωνίδου, Αναστασία Δ. Γεωργιάδου, Νικόλαος Δ. Γιαμαλής, Ιωάννης Σισμανίδης	
6. Εκπαίδευση Ενηλίκων και επαγγελματικές προοπτικές: Μελέτη περίπτωσης στην Ελλάδα	99
Κωνσταντίνος Σολάκης, Αικατερίνη Νικολάου, Μελίνα Σολάκη	
7. Η χρήση των προσομοιώσεων στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Μια ιδιαίτερη μνεία στο μάθημα της Αστρονομίας με παράθεση προγραμμάτων προσομοίωσης	113
Γεράσιμος-Χρήστος Ασωνίτης	
8. Τα ακαδημαϊκά κριτήρια επιλογής (standards) των φοιτητών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης: Εμπειρική προσέγγιση	127
Αντώνης Δ. Παπαοικονόμου, Μαρία Κ. Μπιρμπίλη	
9. Στάσεις και απόψεις των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το ισχύον σύστημα επιλογής τους, όπως αυτό ορίζεται από το Νόμο 4327/2015. Προτάσεις αλλαγής του συστήματος	143
Ελένη Μπακάλμπαση, Ιωάννης Δημητρίου	
10. Σχεδίαση και ανάπτυξη βάσης δεδομένων για τα Αρχεία των Ιστορικών Σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Καβάλας	173
Μιχαήλ Σαλωνίδης, Στέφανος Γκούμας, Συμεών Συμεωνίδης	
11. Φωνολογική και μορφολογική αλλαγή των ελληνικών και αγγλικών δάνειων λέξεων	191
Αικατερίνη Καρακατσάνη	

EDITORIAL

Το 1ο τεύχος του 4ου τόμου του εκπ@ιδευτικού κύκλου, φιλοξενεί έντεκα άρθρα, τα οποία κινούνται στα όρια της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας, εκπαίδευσης, της εκπαίδευσης ενηλίκων, της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, της διαδικτυακής μάθησης και της διοίκησης της εκπαίδευσης.

Ο Κωνσταντίνος Φράγγος, στο άρθρο του *«Παράγοντες που Επηρεάζουν το Συναίσθημα και την Ικανοποίηση στην Εργασία των Ελλήνων Εκπαιδευτικών»*, εξετάζει το βαθμό αλληλεπίδρασης μεταξύ των παραγόντων, οι οποίοι σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία επηρεάζουν το συναίσθημα και την ικανοποίηση στην εργασία των Ελλήνων εκπαιδευτικών.

Οι Άγγελος Κωνσταντινίδης, Παναγιώτης Αντωνίου, Θωμάς Κουρτέσης και Νικόλαος Αγγελούσης, με την εργασία τους *«Τάσεις στην ερευνητική μεθοδολογία των μεταπτυχιακών διατριβών στη θεματική ενότητα Παιδαγωγική και Δημιουργική Μάθηση»*, διερευνούν πιθανές τάσεις στην ερευνητική μεθοδολογία στις διατριβές της κατεύθυνσης “Παιδαγωγική και Δημιουργική Μάθηση” του μεταπτυχιακού προγράμματος “Άσκηση και Ποιότητα Ζωής”.

Οι Νικόλαος Μαρκολέφας, Αναστάσιος Τζιντζίδης και Ευάγγελος Ανάγνου, με την εργασία τους *«Σχεδιασμός προγράμματος ενδοσχολικής επιμόρφωσης για τον σχολικό εκφοβισμό. Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών Δημόσιας Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης»*, διερευνούν τις απόψεις εκπαιδευτικών της Δημόσιας Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, σχετικά με τη δόμηση αποτελεσματικών προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

Η Αλεξάνδρα Αναστασιάδου, με την εργασία της *«Ανίχνευση των ενδοϋπηρεσιακών επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών Αγγλικής που διδάσκουν σε μαθητές/τριες της πρώιμης παιδικής ηλικίας»*, διερευνά τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Αγγλικής οι οποίοι διδάσκουν σε μαθητές της πρώιμης παιδικής ηλικίας, εστιάζοντας στις προτιμήσεις τους, στο βαθμό εξοικείωσής τους με τα χαρακτηριστικά των πολύ μικρών μαθητών. Επιπρόσθετα, διερευνά τις επιμορφωτικές επιλογές των συμμετεχόντων στην έρευνα σε συνάρτηση με την προϋπηρεσία τους και τις μεταπτυχιακές τους σπουδές.

Οι Σπύρος Κιουλάνης, Αναστασία Παναγιωτίδου, Αννούλα Πασχαλίδου, Ζαχαρούλα Χαρπαντίδου, Δήμητρα Πατρωνίδου, Αναστασία Δ. Γεωργιάδου, Νικόλαος Δ. Γιαμαλής και Ιωάννης Σισμανίδης, στην εργασία τους *“Building the School of the Future”*: ένα διαδικτυακό project στην προοπτική ενίσχυσης της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών” εκθέτουν δεδομένα από το σχεδιασμό, την υλοποίηση, καθώς και την αξιολόγηση του διαδικτυακού project “building the school of the future” το οποίο υλοποιήθηκε στην πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας, από τον Οκτώβριο έως το Νοέμβριο του 2015, με συμμετοχή 457 εκπαιδευτικών από 49 περιοχές της Ελλάδας. Ερευνητικά το project αποτέλεσε μία συντονισμένη διαδικασία μέσα από την οποία με την εφαρμογή αλληλεπιδραστικών στοχαστικών μοντέλων διερευνήθηκε η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των

συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, καθώς και η επίδραση που αυτή μπορεί να έχει στην επίτευξη των στόχων ενός διαδικτυακού μαθήματος.

Οι Κωνσταντίνος Σολάκης, Αικατερίνη Νικολάου και Μελίνα Σολάκη, με την εργασία τους «*Εκπαίδευση Ενηλίκων και επαγγελματικές προοπτικές: Μελέτη περίπτωσης στην Ελλάδα*», διερευνούν τη συμβολή των προγραμμάτων και των ενεργειών της “διά βίου μάθησης”, στην αύξηση της απασχόλησης των συμμετεχόντων σε αυτά, καθώς και το κατά πόσο αυτά ικανοποιούν τις ανάγκες και απαιτήσεις των συμμετεχόντων.

Ο Γεράσιμος-Χρήστος Ασωνίτης, με το άρθρο του «*Η χρήση των προσομοιώσεων στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Μια ιδιαίτερη μνεία στο μάθημα της Αστρονομίας με παράθεση προγραμμάτων προσομοίωσης*» επιχειρεί τη σύγκριση της αποτελεσματικότητας μεταξύ των παραδοσιακών μεθόδων μάθησης και των μεθόδων που χρησιμοποιούν την τεχνολογία και ειδικότερα τις προσομοιώσεις κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στις Φυσικές Επιστήμες.

Οι Αντώνης Δ. Παπαοικονόμου και Μαρία Κ. Μπιρμπίλη, με την εργασία τους «*Τα ακαδημαϊκά κριτήρια επιλογής (standards) των φοιτητών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης: Εμπειρική προσέγγιση*», παρουσιάζουν μια έρευνα που εκπονήθηκε στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης το φθινόπωρο του 2014 και αφορά στις επιστημονικές δεξιότητες που έχουν αποκτήσει οι φοιτητές κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στο Λύκειο σε σύγκριση με αυτές που αποκτούν στο Πανεπιστήμιο.

Οι Μπακάλμπαση Ελένη και Δημητρίου Ιωάννης, στην εργασία τους «*Στάσεις και απόψεις των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το ισχύον σύστημα επιλογής τους, όπως αυτό ορίζεται από το Νόμο 4327/2015. Προτάσεις αλλαγής του συστήματος*», διερευνούν τις στάσεις και αντιλήψεις Διευθυντών/ντριών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης Σχολικών Μονάδων σχετικά με το ισχύον σύστημα επιλογής τους, όπως αυτό ορίζεται από το Νόμο 4327/2015.

Οι Σαλωνίδης Μιχαήλ, Γκούμας Στέφανος και Συμεωνίδης Συμεών, με την εργασία τους «*Σχεδίαση και ανάπτυξη βάσης δεδομένων για τα Αρχεία των Ιστορικών Σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Καβάλας*», περιγράφουν το σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας βάσης δεδομένων πολυμέσων για την αξιοποίηση του αρχειακού υλικού των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Καβάλας, σε περιβάλλον Access 2007 και Visual Basic 2010.

Τέλος, η Αικατερίνη Καρακατσάνη, στο άρθρο της «*Φωνολογική και μορφολογική αλλαγή των ελληνικών και αγγλικών δάνειων λέξεων*» αναλύει συγκεκριμένες τροποποιήσεις αγγλικών και ελληνικών δάνειων λέξεων στα νέα τους περιβάλλοντα με κύριο στόχο να επιτευχθεί η μέγιστη μεταβίβαση πληροφοριών και στοιχείων στην εκμάθηση της Αγγλικής και της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Σπύρος Κιουλάνης

Παράγοντες που Επηρεάζουν το Συναίσθημα και την Ικανοποίηση στην Εργασία των Ελλήνων Εκπαιδευτικών

Factors Influencing Emotion and Satisfaction at Work of Greek Teachers

Κωνσταντίνος Τ. Φράγγος, Διευθυντής ΕΠΙΑΑ, Phd, kfragos@sch.gr

Kostas Fragos, Public Secondary Education, School Director, Phd, kfragos@sch.gr

Abstract: In this work, we examine the degree of interaction between the factors which affect emotion, positive and negative (affectivity), and job satisfaction (job satisfaction) in the work of Greek teachers. In addition, we consider whether this level differs between men and women teachers. The main factors considered here is the perception of group cohesion (Perceived cohesion), the ability of emotional intelligence (Emotional Intelligence) and the quality in relation of interaction with school header (Lmx). Other secondary factors studied here are the age of educators, the teacher experience and the size of the school unit. The results show that among both sexes there is a significant difference, in the perception of group cohesion, in the degree of correlation between job satisfaction and perception of group cohesion and in the degree of correlation between positive emotion and satisfaction at work.

Περίληψη: Στην παρούσα μελέτη εξετάζεται ο βαθμός αλληλεπίδρασης μεταξύ των παραγόντων, οι οποίοι σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία επηρεάζουν το συναίσθημα, θετικό και αρνητικό (affectivity), και την ικανοποίηση στην εργασία (job satisfaction) των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Επί πλέον, εξετάζεται εάν ο βαθμός αυτός διαφοροποιείται μεταξύ των αντρών και των γυναικών εκπαιδευτικών. Οι κύριοι παράγοντες που εξετάζονται στην μελέτη είναι η αντίληψη για την συνοχή της ομάδας (Perceived cohesion), η ικανότητα συναισθηματικής νοημοσύνης (Emotional Intelligence) και η ποιότητα στην σχέση συναλλαγής με τον προϊστάμενο (Lmx). Δευτερεύοντες άλλοι παράγοντες που μελετώνται είναι η ηλικία των εκπαιδευτικών, η προϋπηρεσία και το μέγεθος της σχολικής μονάδας. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ανάμεσα στα δύο φύλα υπάρχει σημαντική διαφορά στην αντίληψη για την συνοχή της ομάδας, στο βαθμό συσχέτισης μεταξύ ικανοποίησης στην εργασία και στην αντίληψη για την συνοχή της ομάδας, και τέλος μεταξύ του θετικού συναισθήματος και της ικανοποίησης στην εργασία.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτικός, Διευθυντής, Συναισθημα, Ικανοποίηση, Συνοχή Ομάδας

Εισαγωγή

Μια από τις πιο βασικές παραμέτρους που λαμβάνουν σημαντικά υπ' όψιν στους σχεδιασμούς τους οι σύγχρονες επιχειρήσεις και οι οργανισμοί είναι ο βαθμός ικανοποίησης των εργαζομένων στην εργασία τους (job satisfaction). Η επαγγελματική ικανοποίηση, όπως συχνά αποκαλείται, είναι η μεταβλητή η οποία έχει μελετηθεί κατά κόρον και έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζει την συμπεριφορά των εργαζομένων στους χώρους εργασίας (Spector, 1997). Από την σκοπιά του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, ο ρόλος της επαγγελματικής ικανοποίησης που νοιώθει ο εκπαιδευτικός θεωρείται διεθνώς ως πολύ κρίσιμος για την μακροπρόθεσμη ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών συστημάτων ως εκπαιδευτικών οργανισμών. Πιθανώς, κατατάσσεται μαζί με τις επαγγελματικές γνώσεις, τα προσόντα και τις ικανότητες, τους εκπαιδευτικούς πόρους και τις στρατηγικές σαν τους πιο καθοριστικούς παράγοντες για την επαγγελματική επιτυχία και αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων. Με άλλα λόγια, η επαγγελματική γνώση, τα προσόντα και οι ικανότητες, μπορεί να μετρήσουν στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός νοιώθει ικανοποίηση από αυτό που κάνει, θέτει υψηλούς στόχους και αναλαμβάνει και διεκπεραιώνει προκλητικά καθήκοντα που αποβλέπουν στην εκπαιδευτική επιτυχία και στην αύξηση της αποδοτικότητας (Filak & Sheldon, 2003). Οι παραπάνω παράγοντες είναι στενά συνυφασμένοι με αυτό που αποκαλούμε αποτελεσματικότητα (efficacy) και, φυσικά, είναι καλά γνωστό ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αδυνατούν είτε αποτυγχάνουν να αναπτύξουν την αυτοαποτελεσματικότητα μέσα στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Dweck, 1999). Επί πλέον οι ανάγκες για ικανοποίηση και παρακίνηση στην εργασία είναι πολύ απαραίτητες στην ζωή των εκπαιδευτικών διότι συναπαρτίζουν τον βασικό λόγο για να εργάζεται κανένας στην ζωή του. Ενώ σχεδόν ο κάθε εκπαιδευτικός εργάζεται με σκοπό να ικανοποιήσει τις ανάγκες του στην ζωή, σταθερά πάντοτε αναζητά και την ικανοποίηση μέσα από αυτήν. Η επαγγελματική ικανοποίηση σε αυτό το πλαίσιο είναι η ικανότητα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος να ικανοποιήσει τις ανάγκες του εκπαιδευτικού και να βελτιώσει την αποδοτικότητα της δουλειάς/διδασκαλίας τους. Πολλοί είναι οι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την ικανοποίηση στην εργασία (Acker, 1999) γενικότερα. Φαίνεται ότι υπάρχει σχέση μεταξύ του συναισθήματος και της ικανοποίησης στην εργασία. Υπάρχουν πολλές εργασίες σήμερα δημοσιευμένες, οι οποίες υποστηρίζουν την σημαντικότητα της συμβολής του συναισθήματος στην ικανοποίηση στην εργασία. Η συντριπτική πλειοψηφία αυτών τονίζει την ύπαρξη δεσμού μεταξύ συναισθηματικών γνωρισμάτων και επαγγελματικής ικανοποίησης (Watson & Slack, 1993). Τα ευρήματα υποστηρίζουν ότι τόσο η θετική συναισθηματική κατάσταση (positive affectivity) όσο και η αρνητική συναισθηματική κατάσταση (negative affectivity) σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση, με το θετικό συναισθημα να σχετίζεται πολύ πιο ισχυρότερα με αυτήν (Connolly & Viswesvaran, 2000). Σίγουρα και στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού θα πρέπει να αναμένουμε την ύπαρξη μιας τέτοιας σχέσης, επειδή, λόγω της

ιδιαιτερότητάς του θεωρείται μια εργασία συναισθηματικά πολύ απαιτητική. Οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν τον εαυτό τους και καταβάλλουν συνεχώς όλες τους τις προσπάθειες κατά την διάρκεια της αλληλεπίδρασης με τους μαθητές τους τόσο από την άποψη των συναισθημάτων όσο και της γνώσης. Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια αναδυόμενη επιστημονική περιοχή η οποία παρουσιάζει έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον, τόσο στους κόλπους των ψυχολόγων όσο και των πάσης φύσεως συμβούλων σε θέματα διοίκησης αλλά και εκπαίδευσης (Shapiro, 1997; Weisinger, 1998). Ο Bar-On (1997) σε μελέτη που έκανε σε 314 συμμετέχοντες τους οποίους διάλεξε τυχαία από διάφορα επαγγέλματα, βρήκε ότι οι μετρήσεις συναισθηματικής νοημοσύνης προέβλεπαν μια ελαφρά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των συνολικών σκορ συναισθηματικής νοημοσύνης και επαγγελματικής ικανοποίησης. Επίσης, άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι τα άτομα με υψηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης εμφανίζουν υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση και αποδοτικότητα στην εργασία (Tramm & O'Hara, 2006). Μια πιθανή εξήγηση γι' αυτή την συσχέτιση είναι ότι οι εργαζόμενοι με υψηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης ανταποκρίνονται πιο αποτελεσματικά στις απαιτήσεις, στην πίεση και στο άγχος στο περιβάλλον εργασίας καθώς και στην εκδήλωση των συναισθημάτων των συναδέλφων τους. Τέτοιες συναισθηματικά νοήμονες συμπεριφορές επηρεάζουν θετικά την επαγγελματική ικανοποίηση (Dong & Howard, 2006). Όσον αφορά στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών τα ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη βιώνουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση. Οι Kulshrestha και Sen (2006) βρήκαν μια θετική συσχέτιση μεταξύ υψηλών τιμών συναισθηματικής νοημοσύνης και υποκειμενικής ευημερίας. Οι Kafetsios και Zampetakis (2008) παρατήρησαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση, ένεκα της δυναμικής της συσχέτισης με την συναισθηματική επίγνωση και την συναισθηματική ρύθμιση, οι οποίες μπορεί να επηρεάσουν θετικά τις κοινωνικές σχέσεις στην εργασία και να επαυξήσουν την εργασιακή εμπειρία. Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση είναι και η φύση των σχέσεων μεταξύ προϊσταμένων και υφισταμένων. Η leader-member exchange (LMX) θεωρία παρέχει ένα πλαίσιο για τους ερευνητές να αποτιμήσουν την επίδραση των σχέσεων μεταξύ προϊσταμένου και υφισταμένου επάνω σε διάφορους άλλους παράγοντες του εργασιακού περιβάλλοντος. Σύμφωνα με έρευνα των Liden, Wayne, και Sparrowe, (2000), η αντίληψη της ψυχολογικής ενίσχυσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης στον χώρο της εργασίας φαίνεται να επηρεάζονται θετικά από το βαθμό και την φύση της σχέσης του εργαζόμενου με τον προϊστάμενο στο περιβάλλον εργασίας, που συχνά αναφέρεται διεθνώς σαν relationship (LMX). Η συσχέτιση μεταξύ LMX και επαγγελματικής ικανοποίησης αποδεικνύεται με συνέπεια ως η πιο περισσότερο ευσταθής (stable) θετική συσχέτιση (Gerstner & Day, 1997), απ' ότι η ψυχολογική ενίσχυση η οποία έχει επαληθευτεί εμπειρικά από αρκετούς ερευνητές. Οι DeMato και Curcio (2004) εφάρμοσαν την LMX θεωρία στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών, και συγκεκριμένα σε ομάδα σχολικών συμβούλων, και βρήκαν ότι η υποστήριξη από τους προϊσταμένους μπορεί να επηρεάσει θετικά την επαγγελματική ικανοποίηση. Τέτοια ευρήματα είναι σημαντικά γιατί εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους μπορεί πράγματι να

παρέχουν υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικό έργο στην σχολική κοινότητα. Σε μια εποχή που ολοένα και περισσότερο εντείνεται ο παγκόσμιος ανταγωνισμός στο χώρο των επιχειρήσεων και με την αλματώδη πρόοδο της τεχνολογίας, οι επιχειρήσεις και οι οργανισμοί συνεχίζουν με αυξητικό ρυθμό να βασίζονται στην έννοια της ομάδας για την επίτευξη των σκοπών και των στόχων τους. Η έννοια της αντίληψης της συνοχής της ομάδας (perceived cohesion) αποτελεί έναν πολύ κρίσιμο παράγοντα για την επιτυχία ενός οργανισμού και η μελέτη της οποίας ρίχνει περισσότερο φώς στην θεμελιακή κατανόηση των φαινομένων που διέπουν την εργασία της ομάδας. Οι Bollen and Hoyle (1990) όρισαν την συνοχή της ομάδας σαν «Την αίσθηση του 'Ανήκειν' σε μια συγκεκριμένη ομάδα την οποία έχει ένα άτομο καθώς και τα αισθήματα που σχετίζονται με το ηθικό των μελών της ομάδας». Σε μια ομάδα με συνοχή τα μέλη της ομάδας αισθάνονται να είναι δεμένα το ένα με το άλλο, εμπιστεύονται το ένα το άλλο και η ομάδα καθίσταται μια σημαντική πηγή διαμοίρασης πληροφορίας. Σύμφωνα με τους Gilbert & Tang (1998) η αίσθηση του 'Ανήκειν' σε μια συγκεκριμένη ομάδα εργασίας αποδεικνύεται ότι μπορεί να έχει ένα πολύ ευρύ φάσμα θετικών επιδράσεων που αφορά στην καλύτερη λειτουργία και αποδοτικότητα του οργανισμού. Εάν η ομάδα είναι μια ομάδα με υψηλή συνοχή, τότε τα μέλη της ομάδας βιώνουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης, εμπιστοσύνης και δέσμευσης στον οργανισμό, που όλα αυτά θεωρούνται μέρους του πλέγματος της συναισθηματικής προσκόλλησης στον οργανισμό και των στάσεων των υπαλλήλων. Η έρευνα έχει επίσης δείξει ότι η έλλειψη προβλεψιμότητας και ασφάλειας στις σχέσεις των μελών μέσα σε ένα οργανισμό έχει σαν αποτέλεσμα χαμηλή οργανωτική δέσμευση (organizational commitment), χαμηλή αποδοτικότητα και ποιότητα παραγωγικότητας, χαμηλό ηθικό και αύξηση του κύκλου των απουσιών από την εργασία. Αν επί πλέον οι εργαζόμενοι αισθάνονται και προδομένοι από τη διοίκηση, τότε μπορεί να εμπλακούν και σε περισσότερο καταστροφικές συμπεριφορές για τον οργανισμό, όπως παραμέληση καθηκόντων, σαμποτάζ, κλπ (Gilbert & Tang, 1998). Συνεπώς, προκύπτει ότι η αντίληψη της συνοχής της ομάδας που έχει ο εργαζόμενος, σχετίζεται άμεσα με την ικανοποίηση στην εργασία, και ιδιαίτερα μέσω των σχέσεων με τους άλλους συναδέλφους του αλλά και μέσω των σχέσεων με τους προϊσταμένους του. Αυτοί οι παράγοντες με την σειρά μπορεί να έχουν δραστικά αποτελέσματα στην συνολική αποδοτικότητα του οργανισμού. Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουμε σύμφωνα με την ανασκόπηση της παραπάνω βιβλιογραφίας, είναι ότι οι παράγοντες που αναφέραμε επηρεάζουν με τον έναν ή τον άλλο βαθμό το συναισθηματικό και την ικανοποίηση στην εργασία. Στην παρούσα εργασία διερευνάμε το κατά πόσο υπάρχουν αλληλοσυσχετίσεις μεταξύ των παραπάνω παραγόντων στους Έλληνες εκπαιδευτικούς και πως αυτές διαφοροποιούνται μεταξύ των αντρών και των γυναικών εκπαιδευτικών αντίστοιχα. Πιο συγκεκριμένα διατυπώνουμε τις παρακάτω υποθέσεις για διερεύνηση.

1. Υποθέσεις

Υπόθεση 1. Υπάρχει διαφορά στην αντίληψη για την Συνοχή της ομάδας μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών.

Υπόθεση 2. Υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ αντίληψης για την Συνοχή της ομάδας και ποιότητας της συναλλαγής με τον προϊστάμενο (Lmx), η οποία δεν διαφοροποιείται μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών.

Υπόθεση 3. Υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ αντίληψης για την Συνοχή της ομάδας και συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ) η οποία δεν διαφοροποιείται μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών.

Υπόθεση 4. Υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ Ικανοποίησης στην εργασία και ποιότητας της συναλλαγής με τον προϊστάμενο (Lmx) η οποία δεν διαφοροποιείται μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών.

Υπόθεση 5. Υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ Ικανοποίησης στην εργασία και αντίληψης για την Συνοχή της ομάδας η οποία δεν διαφοροποιείται μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών αντίστοιχα.

Υπόθεση 6. Υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ Θετικού συναισθήματος και ποιότητας της συναλλαγής με τον προϊστάμενο (Lmx) η οποία δεν διαφοροποιείται μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών αντίστοιχα.

Υπόθεση 7. Υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ Θετικού συναισθήματος και Ικανοποίησης στην εργασία η οποία δεν διαφοροποιείται σε σημαντικό βαθμό μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών αντίστοιχα.

2. Μεθοδολογία

Υπόθεση 1. Υπ Στην μελέτη συμμετείχαν 266 εκπαιδευτικοί από διαφορετικές περιοχές της χώρας. Τα δεδομένα συλλέχτηκαν στα πλαίσια διπλωματικής εργασίας στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης στο πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Το 42% του δείγματος ήταν άνδρες και ο μέσος όρος ηλικίας ήταν τα 41 χρόνια περίπου. Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση το 21,9 % του δείγματος ήταν ανύπαντροι, το 75,2% έγγαμοι, το 2,4 % διαζευγμένοι και το .5% είχαν χάσει τον/ την σύζυγό τους. Ο μέσος χρόνος προϋπηρεσίας ήταν τα 12,4 χρόνια.

Χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω εργαλεία:

1. *Κλίμακα Αυτοαξιολόγησης Ικανοτήτων Συναισθηματικής Νοημοσύνης.* Χρησιμοποιήσαμε την κλίμακα ικανοτήτων ΣΝ WLEIS των Wong & Law (2002). Η κλίμακα αποτελείται από τέσσερεις διαστάσεις που είναι σύμφωνες με τον ορισμό των Mayer και Salovey (1997) για

την συναισθηματική νοημοσύνη. Ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας της κλίμακας ήταν $\alpha = .80$.

2. *Κλίμακα αντίληψης της συνοχής*. Η κλίμακα αντίληψης της συνοχής (Perceived Cohesion Scale, Bollen & Hoyle, 1990· Chin, Salisbury, Pearson & Stollak, 1999) αναφέρεται στο πώς ένα άτομο εκτιμά και αντιλαμβάνεται τη συνοχή της ομάδας του. Είναι κλίμακα τύπου Likert, με επτάβαθμη διαβάθμιση από το «διαφωνώ απόλυτα», ως το «συμφωνώ απόλυτα». Αποτελείται από 6 προτάσεις και διακρίνεται σε δύο υποκλίμακες. Η μία υποκλίμακα εστιάζει στην αντίληψη του «ανήκειν», ενώ η άλλη στο αίσθημα του «ανήκειν». Παράδειγμα πρότασης της κλίμακας είναι: «Είμαι ικανοποιημένος που είμαι μέλος αυτής της ομάδας». Ο δείκτης αξιοπιστίας είναι $\alpha = 0.95$.

3. *Κλίμακα σχέσης συναλλαγής προϊσταμένου και υφισταμένου*. Κάθε άτομο ανεξάρτητα, αξιολόγησε την ποιότητα συναλλαγής με τον προϊστάμενό του χρησιμοποιώντας το ερωτηματολόγιο των 7 προτάσεων (LMX7) των Graen και Uhl- Bien (1995). Οι απαντήσεις βαθμολογούνταν σε μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert με κατεύθυνση από τόσο αρνητικό στο θετικό. Ο μέσος όρος της κλίμακας περιγράφει την αντίληψη του κάθε ατόμου για την ποιότητα της σχέσης συναλλαγής με τον προϊστάμενό του. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach της κλίμακας αυτής είναι $\alpha = 0.92$.

4. *Κλίμακα επαγγελματικής ικανοποίησης* (Brayfield & Rothe, 1951). Αποτελείται από 12 προτάσεις, 4 εκ των οποίων έχουν αρνητική χροιά και για το λόγο αυτό αντιστράφηκαν ούτως ώστε οι υψηλές βαθμολογίες σε όλες τις προτάσεις να δηλώνουν ικανοποίηση από την εργασία. Παράδειγμα τέτοιας πρότασης είναι: «συχνά βαριέμαι τη δουλειά μου». Οι υπόλοιπες 8 προτάσεις της κλίμακας είχαν θετική χροιά, όπως «η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα». Η κλίμακα είναι τύπου “Likert”, με πεντάβαθμη διαβάθμιση από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (συμφωνώ απόλυτα). Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach της κλίμακας αυτής είναι $\alpha = 0.90$.

5. *Κλίμακα συναισθημάτων στην εργασία*. (Job Affect Scale, Brief, Burke, George, Robinson, & Webster, 1988). Η κλίμακα αποτελείται από 20 επίθετα που αναφέρονται στην γενική συγκινησιακή και συναισθηματική κατάσταση του ατόμου στην εργασία κατά την διάρκεια της προηγούμενης εβδομάδας. Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήσαμε 17 από αυτά τα επίθετα προσαρμοσμένα στην ελληνική γλώσσα: εννέα από αυτά αναφέρονταν σε θετική συγκινησιακή κατάσταση (π.χ. Active/Δραστήριο, Excited/ Συνεργαζόμενος), ενώ τα υπόλοιπα οκτώ αναφέρονται σε αρνητική συναισθηματική κατάσταση (π.χ. Sad/ Λυπημένος, Scornfull/ Περιφρονητικός). Τόσο η κλίμακα αρνητικής συγκινησιακής κατάστασης όσο και η κλίμακα θετικής συγκινησιακής κατάστασης είχαν ικανοποιητική εσωτερική συνοχή ($\alpha = .77$).

3. Πειραματικά Αποτελέσματα - Συμπεράσματα

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από αναλύσεις μέσου όρου (ANOVA) ανάμεσα στα δύο φύλα.

Πίνακας 1. Αποτελέσματα αναλύσεων μέσου όρου στα δύο φύλλα

		N	Mean	Std. Deviation	F (1, 264)	Sig.
Ικανοποίηση	1	112	3.7716	.60412	.343	.559
	2	154	3.8149	.59089		
	Total	266	3.7967	.59575		
Θετικό συναίσθημα	1	112	3.2996	.72160	.001	.976
	2	154	3.3022	.66566		
	Total	266	3.3011	.68843		
Αρνητικό συναίσθημα	1	112	1.4208	.44106	1.403	.237
	2	154	1.4802	.37452		
	Total	266	1.4552	.40414		
ΣΝ	1	112	5.7933	.62858	.639	.425
	2	154	5.7147	.89259		
	Total	266	5.7478	.79184		
Συνοχή της ομάδας	1	112	5.9524	1.21910	4.994	.026
	2	154	5.6288	1.12597		
	Total	266	5.7650	1.17478		
Imx	1	112	3.6263	.65458	.119	.730
	2	154	3.6574	.77378		
	Total	266	3.6443	.72484		

Από τον πίνακα αυτόν προκύπτουν τα εξής: Κατά την ανάλυση της εργασιακής Ικανοποίησης ως προς τα δύο φύλλα, προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0.559$) στους μέσους όρους ικανοποίησης στην εργασία μεταξύ αντρών και γυναικών. Από την ανάλυση του Θετικού συναισθήματος στην εργασία προκύπτει επίσης ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0.976$) μεταξύ των δύο φύλων. Το ίδιο ισχύει και για το Αρνητικό συναίσθημα στην εργασία ($p=0.237$). Επίσης από την ανάλυση συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ) δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0.425$) στην αυτοαξιολόγηση ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών στο δείγμα. Από την ανάλυση της αντίληψης για την Συνοχή της ομάδας στην εργασία προκύπτει ότι υπάρχει μια ισχυρά στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0.026<0.05$) μεταξύ των δύο φύλων στο δείγμα. Δηλαδή προκύπτει ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί έχουν μια καλύτερη αντίληψη για την συνοχή της ομάδας (μέσος όρος = 5.9524) έναντι των γυναικών εκπαιδευτικών (μέσος όρος = 5.6288). Επομένως μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ισχύει η υπόθεση 1. Τέλος όσον αφορά την σχέση συναλλαγής προϊσταμένου και υφισταμένου στον

χώρο εργασίας (lmx), από την ανάλυση προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0.730$) μεταξύ δύο φύλων στο δείγμα.

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται οι δείκτες συνάφειας μεταξύ των κύριων μεταβλητών της μελέτης. Από τα στατιστικά αποτελέσματα του πίνακα αυτού παρατηρούμε ότι υπάρχει μια χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ αντίληψης για την Συνοχή της ομάδας και ποιότητας της συναλλαγής με τον προϊστάμενο ($r=0.331$, $p<0.01$), δηλαδή αυτό σημαίνει, ότι όσο καλύτερη είναι η ποιότητα της συναλλαγής με τον προϊστάμενο (Lmx) τόσο καλύτερη τείνει να γίνει και η αντίληψη για την συνοχή της ομάδας.

Πίνακας 2. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της μελέτης

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Ηλικία	1	-.137*	.879**	.371**	.068	.019	.055	.227**	.045	.005
2. Φύλο		1	-.144*	-.151*	.021	-.049	-.136*	-.014	-.014	.046
3. Προυπηρεσία			1	.288**	.082	-.117	.029	.232**	.049	-.090
4. Μέγεθος μονάδας				1	-.063	.138*	.002	.095	-.053	.218**
5. Lmx					1	.078	.331**	.444**	.253**	-.109
6. ΣΝ						1	.353**	.118	-.015	-.119
7. Συνοχή της ομάδας							1	.339**	.137	-.100
8. Ικανοποίηση								1	.574**	-.347**
9. Θετικό συναίσθημα									1	-.384**
10. Αρνητικό συναίσθημα										1

Σημ.: Φύλο (1 = άνδρες, 2 = γυναίκες), * $p < .05$, ** $p < .01$ αι

Στους πίνακες 3 και 4 εμφανίζονται οι συσχετίσεις των μεταβλητών της μελέτης για τους άνδρες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς αντίστοιχα. Η θετική συσχέτιση μεταξύ αντίληψης για την Συνοχή της ομάδας και ποιότητας της συναλλαγής με τον προϊστάμενο πού παρατηρήθηκε στον πίνακα 2, παρατηρούμε ότι αυτή η συσχέτιση διατηρείται στον ίδιο βαθμό τόσο για τους άνδρες εκπαιδευτικούς ($r=0.314$, $p<0.01$) όσο και για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ($r=0.356$, $p<0.01$). Αρα, μπορούμε να δεχθούμε ότι ισχύει η υπόθεση 2.

Πίνακας 3. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της μελέτης στους άνδρες εκπαιδευτικούς

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Ηλικία	1	.869**	.424**	-.117	-.145	-.110	.141	-.030	.174
2. Προυπηρεσία		1	.349**	-.092	-.186*	-.119	.122	-.061	.079
3. Μέγεθος μονάδας			1	-.130	.004	-.148	-.058	-.111	.301**
4. Lmx				1	.079	.314**	.452**	.357**	-.010
5. ΣΝ					1	.301**	.206	.016	-.149

6. Συνοχή της ομάδας	1	.228*	.085	-.074
7. Ικανοποίηση		1	.606**	-.313**
8. Θετικό συναίσθημα			1	-.422**
9. Αρνητικό συναίσθημα				1

Σημ. * $p < .05$, ** $p < .01$

Πίνακας 4. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της μελέτης στις γυναίκες εκπαιδευτικούς

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Ηλικία	1	.892**	.285**	.227**	.119	.191*	.343**	.142	-.262*
2. Προυπηρεσία		1	.199*	.208**	-.095	.121	.338**	.157	-.289**
3. Μέγεθος μονάδας			1	-.012	.216**	.099	.279**	.015	.099
4. Lmx				1	.080	.356**	.443**	.174	-.215*
5. ΣΝ					1	.389**	.059	-.037	-.110
6. Συνοχή της ομάδας						1	.530**	.225*	-.144
7. Ικανοποίηση							1	.542**	-.393**
8. Θετικό συναίσθημα								1	-.341**
9. Αρνητικό συναίσθημα									1

Σημ. * $p < .05$, ** $p < .01$

Όπως προκύπτει πάλι από τον πίνακα 2, θετική συσχέτιση παρατηρείται και μεταξύ αντίληψης για την συνοχή της ομάδας και συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ) ($r=0.353$, $p<0.01$), η οποία όπως προκύπτει από τα στατιστικά αποτελέσματα των πινάκων 3 και 4 κινείται στα ίδια επίπεδα τόσο στους άνδρες όσο και στις γυναίκες. Επομένως, και εδώ μπορούμε να δεχθούμε ότι ισχύει η υπόθεση 3. Παρόμοια μπορούμε να εικάσουμε και για την υπόθεση 4, αφού παρατηρείται επίσης θετική συσχέτιση μεταξύ Ικανοποίησης στην εργασία και ποιότητας της συναλλαγής με τον προϊστάμενο (Lmx) ($r=0.444$, $p<0.01$) η οποία κινείται στα ίδια επίπεδα τόσο στους άνδρες όσο και στις γυναίκες.

Μια ενδιαφέρουσα απόκλιση προκύπτει σχετικά με την υπόθεση 5. Η θετική συσχέτιση που εμφανίζεται στα στατιστικά αποτελέσματα του πίνακα 2 μεταξύ Ικανοποίησης στην εργασία και αντίληψης για την Συνοχή της ομάδας ($r=0.339$, $p<0.01$), μπορούμε να δεχθούμε ότι η κατά κύριο λόγο οφείλεται στις γυναίκες εκπαιδευτικούς ($r=0.530$, $p<0.01$) και όχι τόσο στους άνδρες ($r=0.228$, $p<0.01$), όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα των πινάκων 3 και 4. Άρα, εδώ μπορούμε να δεχθούμε ότι εμφανίζεται μια διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλλα και να ισχυριστούμε ότι δεν ισχύει η υπόθεση 5. Όσον αφορά το Θετικό συναίσθημα στην εργασία, εμφανίζεται χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ Θετικού συναισθήματος και ποιότητας της συναλλαγής με τον προϊστάμενο (Lmx) ($r=0.253$, $p<0.01$) η οποία οφείλεται μόνον στις γυναίκες εκπαιδευτικούς του δείγματος ($r=0.357$, $p<0.01$), ενώ αυτή απουσιάζει στους άνδρες εκπαιδευτικούς του δείγματος ($r=0.173$, $p<0.01$). Επομένως, και εδώ δεχόμαστε ότι δεν ισχύει

η υπόθεση 6. Επίσης εμφανίζεται μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ Θετικού συναισθήματος και Ικανοποίησης στην εργασία ($r=0.574$, $p<0.01$) η οποία είναι λίγο μεγαλύτερη στους άνδρες ($r=0.606$, $p<0.01$), απ' ότι στις γυναίκες ($r=0.542$, $p<0.01$). Όμως η διαφορά είναι τόσο μικρή, που αυτό δεν μας επιτρέπει να απορρίψουμε την υπόθεση 7, άρα δεχόμαστε ότι αυτή ισχύει.

Από τους πίνακες 2,3,4 μπορούμε να εξάγουμε μερικά επί πλέον χρήσιμα συμπεράσματα: Υπάρχει μια υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ Ηλικίας και Προϋπηρεσίας ($r=0.879$, $p<0.01$), πράγμα που σημαίνει ότι όσο αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών αυξάνονται και τα έτη προϋπηρεσίας τους στην εκπαίδευση, κάτι που φαίνεται απολύτως φυσιολογικό και αναμενόμενο. Η συσχέτιση αυτή παραμένει εξ' ίσου υψηλή τόσο για τους άνδρες ($r=0.869$, $p<0.01$), όσο και για τις γυναίκες ($r=0.892$, $p<0.01$) εκπαιδευτικούς του δείγματος. Υπάρχει μια χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ Μεγέθους σχολικής μονάδας και ηλικίας και Ηλικίας των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτές ($r=0.371$, $p<0.01$), η οποία στους άνδρες φαίνεται να είναι πολύ μεγαλύτερη ($r=0.424$, $p<0.01$) απ' ότι στις γυναίκες ($r=0.285$, $p<0.01$). Παρατηρείται επίσης χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ Μεγέθους σχολικής μονάδας και Προϋπηρεσίας ($r=0.288$, $p<0.01$) η οποία βασικά οφείλεται στους άντρες εκπαιδευτικούς του δείγματος ($r=0.349$, $p<0.01$), ενώ στις γυναίκες εκπαιδευτικούς του δείγματος απουσιάζει ($r=0.199$, $p<0.01$). Χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ Ικανοποίησης στην εργασία και των παραγόντων Ηλικία, Προϋπηρεσία και Μέγεθος μονάδας εμφανίζεται να υπάρχει μόνο για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς του δείγματος αλλά αυτό δεν ισχύει για τους άνδρες εκπαιδευτικούς. Τέλος, όσον αφορά το Αρνητικό συναισθήμα στην εργασία παρατηρείται μια χαμηλή αρνητική συσχέτιση μεταξύ Ικανοποίησης και Αρνητικού συναισθήματος ($r=-0.347$, $p<0.01$), η οποία εμφανίζεται με τον ίδιο βαθμό και στα δύο φύλα. Επίσης παρατηρείται αρνητική συσχέτιση μεταξύ Αρνητικού και Θετικού συναισθήματος, πράγμα απολύτως φυσιολογικό αφού πρόκειται για τους αντίθετους πόλους του ίδιου παράγοντα. Επίσης θα πρέπει να αναφέρουμε ότι από τον πίνακα 4 προκύπτει ότι υπάρχει κάποια χαμηλή αρνητική συσχέτιση με την ηλικία ($r=-0.262$, $p<0.05$) και την Προϋπηρεσία ($r=-0.289$, $p<0.01$), η οποία και στις δύο περιπτώσεις απουσιάζει στους άνδρες εκπαιδευτικούς.

4. Συζήτηση Αποτελεσμάτων

Από την παρούσα εργασία προκύπτουν μερικά χρήσιμα συμπεράσματα κυρίως όσον αφορά την σχέση μεταξύ των πιο κυρίαρχων παραγόντων, που στην διεθνή ερευνητική βιβλιογραφία φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά την επιτυχία ενός σχολικού οργανισμού.

Επιβεβαιώνεται η θετική συνάφεια μεταξύ της αντίληψης για την Συνοχή της ομάδας και της επαγγελματικής Ικανοποίησης (Υπόθεση 4). Η επιβεβαίωση αυτή βρίσκεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα και άλλων ερευνών καθώς η ύπαρξη αυτή έχει επισημανθεί πολλές φορές και στην διεθνή βιβλιογραφία (Gilbert & Tang, 1998). Επίσης η Συνοχή της ομάδας παρουσιάζει παρόμοια θετική συσχέτιση με την Ποιότητα των σχέσεων των εκπαιδευτικών με την σχολική τους ηγεσία (Υπόθεση 2). Δηλαδή, όσο πιο ποιοτικές εμφανίζονται να είναι οι

σχέσεις των εκπαιδευτικών με την σχολική τους ηγεσία τόσο μεγαλύτερη αναμένεται να είναι και η αντίληψή τους για την Συνοχή της ομάδας. Από την επαλήθευση της Υπόθεσης 3 επιβεβαιώνεται η ύπαρξη θετικής συνάφειας μεταξύ αντίληψης για την Συνοχή της ομάδας και Συναισθηματικής νοημοσύνης. Η ερμηνεία εδώ είναι, ότι όσο αυξάνεται η Συναισθηματική νοημοσύνη αυξάνεται και η Συνοχή της ομάδας, παρατήρηση που επιβεβαιώνεται και από μερίδα της έρευνας (Kafetsios & Zampetakis, 2008), οι οποίοι παρατήρησαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να επηρεάσει θετικά τις κοινωνικές σχέσεις στην εργασία, ένεκα της δυναμικής της συσχέτισης με την συναισθηματική επίγνωση και την συναισθηματική ρύθμιση.

Η Συνοχή της ομάδας παρουσιάζει επίσης θετική συσχέτιση με την επαγγελματική Ικανοποίηση (Υπόθεση 5). Το ενδιαφέρον που προέκυψε από τον έλεγχο αυτής της υπόθεσης είναι η απόκλιση που παρατηρείται στις τιμές συσχέτισης r των πινάκων 3 και 4 μεταξύ Ικανοποίησης στην εργασία και αντίληψης για την Συνοχή της ομάδας μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών. Μπορούμε εδώ να δεχθούμε με στατιστική σημαντικότητα ότι η ύπαρξη θετικής συσχέτισης κατά κύριο λόγο οφείλεται στις γυναίκες εκπαιδευτικούς ($r=0.530$, $p<0.01$) και όχι τόσο στους άνδρες ($r=0.228$, $p<0.01$), όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα των πινάκων 3 και 4. Εμφανίζεται μια διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλλα και αυτό μας επιτρέπει να ισχυριστούμε ότι δεν ισχύει η υπόθεση 5. Όμως, μια τέτοια διαφορά δεν επιβεβαιώνεται και από μια παρόμοια έρευνα επάνω στις ίδιες μεταβλητές (Eliophotou & Reppa, 2011). Τέλος, η παρατηρούμενη ύπαρξη θετικής συνάφειας μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και της Ποιότητας των σχέσεων τους με την σχολική ηγεσία δεν φαίνεται να διαφοροποιείται μεταξύ αντρών και γυναικών και είναι σε απόλυτη συμφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας (Beal et al., 2003).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Acker, M. G. (1999). The impact of clients' mental illness on social workers' job satisfaction burnout. *Health and Social Work* , 24 (2), 112-119.
- Bar-On, R. (1997). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence. Toronto, Canada: *Multi- Health Systems*.
- Bollen, K. A & Hoyle, R. H. (1990). Perceived cohesion: A conceptual and empirical examination. *Social forces*, 49, 479- 504.
- Brayfield, A. & Rothe, H. (1951).An index of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 35, 301–311.
- Brief, A. P., Burke, M. J., George, J. M., Robinson, B. S., & Webster, J. (1988). Should negative affectivity remain an unmeasured variable in the study of job stress? *Journal of Applied Psychology*, 73, 193–198.
- Chin, W. W., Salisbury, W. D., Pearson, A. W., & Stollak, M. J. (1999). Perceived cohesion in small groups: Adapting and testing the Perceived Cohesion Scale in a small group setting. *Small Group Research*, 30, 751-766.

- DeMato, D. S., & Curcio, C. C. (2004). Job satisfaction of elementary school counselors: A new look. *Professional School Counseling*, 7, 236-245.
- Dong, Q. and Howard, T. (2006). Emotional intelligence, trust, and job satisfaction. *Competition Forum*, 4, 381-388.
- Dweck, C. S. (1999). Self-theories: Their role in Motivation, Personality, and Development. Philadelphia, PA: *Psychology Press*.
- Eliophotou, M. and Reppa, A. (2011). Job satisfaction among secondary school teachers: the role of gender and experience. *School Leadership & Management: Formerly School Organization*, 31, 5, 435-450.
- Filak, V. F. & Sheldon, K. M. (2003). Student Psychological Need Satisfaction and College Teacher-Course Evaluations. *Educational Psychology*, Vol. 23, No. 3, pp. 235-247.
- Gerstner, C. R.; Day, D. V. (1997) Meta-Analytic Review of Leader-Member Exchange\ Theory: Correlates and Construct Issues; *Journal of Applied Psychology*; 82(6), 827-844
- Gilbert, J. A., Tang, L. P. (1998). An examination of organizational trust antecedents. *Public Personnel Management*, 27, 321.
- Graen, G. B. & Uhl- Bien, M. (1995). Relationship- based approach to the leadership: development of leader- member exchange (LMX) theory of leadership over 23 years: Applying a multilevel multi- domain perspective. *The Leadership Quarterly*, 6, 219-247.
- Kafetsios, K. & Zampetakis, L. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44, 710-720.
- Kulshrestha, U. and Sen, C. (2006). Subjective well-being in relation to emotional intelligence and locus of control among executives. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 32(2), 129-134.
- Liden, R. C.; Wayne, S. J.; Sparrowe, R. T. (2000) An Examination of the Mediating Role of Psychological Empowerment on the Relations Between the Job, Interpersonal Relationships, and Work Outcomes; *Journal of Applied Psychology*; 85(3), 407 - 416
- Peretomode, V. F. (1991). *Educational Administration: Applied Concepts and Theoretical Perspective*. Lagos: Joja Educational Research and Publishers.
- Shapiro, L. E. (1997). How to raise a child with a high EQ: a parent's guide to emotional intelligence. New York: HarperCollins.
- Spector, P. E. (1997). Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tramm Sy, S. T., and O'Hara A. L. (2006). Relation of employee and manager emotional intelligence to job satisfaction and performance. *Journal of Behavior*, 68 (3), 461 - 473.
- Watson, D., & Slack, A. K. (1993). General factors of affective temperament and their relation to job satisfaction over time. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 54, 181-202.

- Whawo, D. D. (1993). *Educational Administration: Planning and Supervision*. Benin City: Jodah Publications.
- Weisinger, H. (1998). Emotional intelligence at work: the untapped edge for success. *San Francisco: Jossey-Bass*.
- Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243–274.

**Τάσεις στην ερευνητική μεθοδολογία των μεταπτυχιακών διατριβών στη θεματική
ενότητα Παιδαγωγική και Δημιουργική Μάθηση**

**Research methodology trends in master dissertations of the Pedagogy and Creative
Learning field**

Αγγελος Κωνσταντινίδης, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Δράμας, Εκπαιδευτικός, angelntini@gmail.com

Παναγιώτης Αντωνίου, ΔΠΘ, Αναπληρωτής Καθηγητής, panton@phyed.duth.gr

Θωμάς Κουρτέσης, ΔΠΘ, Αναπληρωτής Καθηγητής, tkourtes@phyed.duth.gr

Νικόλαος Αγγελούσης, ΔΠΘ, Αναπληρωτής Καθηγητής, nagelous@phyed.duth.gr

*Angelos Konstantinidis, Directorate of Secondary Education of Drama Prefecture, Teacher,
angelntini@gmail.com*

Panagiotis Antoniou, DUTH, Associate Professor, panton@phyed.duth.gr

Thomas Kourtesis, DUTH, Associate Professor, tkourtes@phyed.duth.gr

Nikolaos Aggeloussis, DUTH, Associate Professor, nagelous@phyed.duth.gr

Abstract: The aim of this study was to identify possible trends in research methodology in the dissertations of the “Pedagogy and Creative Learning” Master’s degree (“Pedagogy and Creative Learning” is a branch of the “Exercise and Quality of Life” Master’s programme) in order to evaluate research directions on the field of pedagogy and creative learning. Dissertations completed and submitted from the beginning of the programme on 2002 till 2013 were used. Dissertations were categorized according to the research method, type of research, data collection approach and instruments, and choice of sample. Results showed that most dissertations adopted the positivist method, a practice that contradicts modern trends rendering thus the necessity to follow the latest research methods, such as the realistic and the pragmatic, in the future. Additionally, the high percentage of descriptive studies, adopting only quantitative methods and dominance of the questionnaire as a data collection tool that were observed do not help the development of knowledge in the field. Finally, as regards sex, age, and number of participants in the dissertations, the choice of both sexes in almost all dissertations was observed with participants from all age groups and in more than four out of

ten dissertations the number of participants ranges from 51 to 200 people, while high variability in the number of participants was observed.

Key-words: postgraduate dissertations, research method, pedagogy, creative learning

Περίληψη: Σκοπός της έρευνας αυτής ήταν να αναγνωριστούν πιθανές τάσεις στην ερευνητική μεθοδολογία στις διατριβές της κατεύθυνσης “Παιδαγωγική και Δημιουργική Μάθηση” του μεταπτυχιακού προγράμματος “Άσκηση και Ποιότητα Ζωής” ώστε να αποτιμηθεί η κατεύθυνση στην έρευνα της παιδαγωγικής και δημιουργικής μάθησης. Χρησιμοποιήθηκαν οι διατριβές που κατατέθηκαν από την αρχή του προγράμματος, το 2002, μέχρι το 2013. Οι διατριβές κατηγοριοποιήθηκαν ως προς την ερευνητική μέθοδο, τον τύπο έρευνας, τη μεθοδολογία προσέγγισης δεδομένων, τα μέσα συλλογής δεδομένων και την επιλογή του πληθυσμού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι περισσότερες διατριβές υιοθέτησαν τη θετικιστική μέθοδο, πρακτική που έρχεται σε αντίθεση με τις σύγχρονες τάσεις και είναι αναγκαίο στο μέλλον να ακολουθηθούν νεότερες ερευνητικές μέθοδοι όπως η ρεαλιστική και η πραγματιστική. Επίσης, το υψηλό ποσοστό περιγραφικών ερευνών, η υιοθέτηση μόνο ποσοτικών μεθόδων και η κυριαρχία του ερωτηματολογίου ως μέσο συλλογής δεδομένων που παρατηρήθηκαν δεν βοηθούν στην ανάπτυξη της γνώσης στον τομέα. Τέλος, αναφορικά με το φύλο, την ηλικία και το πλήθος των συμμετεχόντων στις διατριβές παρατηρήθηκε η επιλογή και των δύο φύλων σχεδόν στο σύνολο των διατριβών με συμμετέχοντες από όλες τις ηλικιακές ομάδες και σε περισσότερες από τέσσερις στις δέκα έρευνες το πλήθος των συμμετεχόντων κυμαίνεται από 51 μέχρι 200 άτομα, ενώ παρατηρήθηκε υψηλή διακύμανση στο πλήθος των συμμετεχόντων.

Λέξεις κλειδιά: μεταπτυχιακές διατριβές, μεθοδολογία έρευνας, παιδαγωγική, δημιουργική μάθηση.

Εισαγωγή

Η έρευνα αποτελεί το βασικό πυλώνα για την επέκταση της γνώσης σε οποιοδήποτε πεδίο. Η έρευνα που πραγματοποιείται από τους φοιτητές των μεταπτυχιακών προγραμμάτων στο πλαίσιο της διατριβής τους αποτελεί ένα ξεχωριστό είδος έρευνας διότι εξυπηρετεί ταυτόχρονα δύο σκοπούς: αποδεικνύει την ερευνητική ικανότητα των φοιτητών και παρέχει νέα γνώση στο πεδίο που ερευνάται. Οι διατριβές εστιάζουν σε ποικίλα θέματα και αποτελούν ένα αρχείο των ερευνητικών ενδιαφερόντων και των μεθόδων που χρησιμοποιούν οι φοιτητές για να εξερευνήσουν τα ερωτήματα που τους απασχολούν. Για παράδειγμα, οι Bhadwal και Sharma (2013) εξέτασαν μεταπτυχιακές διατριβές στον τομέα της εκπαίδευσης και βρήκαν ότι οι περισσότερες χρησιμοποιούν την περιγραφική μέθοδο, συγκεκριμένες στατιστικές τεχνικές και ποσοτικές μεθόδους. Παράλληλα, η ανάλυση των διατριβών μπορεί να εξάγει χρήσιμα συμπεράσματα ως προς την ισχύ των συμπερασμάτων στα οποία

καταλήγουν και τις κατευθύνσεις στις οποίες οδηγούν την επιστημονική γνώση. Έτσι, οι Tavşancil et al. (2010) εξέτασαν μεταπτυχιακές διατριβές σε σχέση με το είδος της στατιστικής τεχνικής που χρησιμοποιήθηκε και του κατά πόσο ταιριαστή ήταν και βρήκαν ότι περίπου το 15% των διατριβών περιέχουν λάθη ως προς τη στατιστική τεχνική ή την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Το Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών (ΔΜΠΣ) του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης & Πανεπιστημίου Θεσσαλίας “Άσκηση και Ποιότητα Ζωής” (ΑΠΖ) δίνει τη δυνατότητα στους φοιτητές να σπουδάσουν και να εξερευνήσουν τους τομείς της παιδαγωγικής και της δημιουργικής μάθησης σε σύνδεση με την φυσική άσκηση και δραστηριότητα μέσω της κατεύθυνσης “Παιδαγωγική και Δημιουργική Μάθηση” (ΠΔΜ). Η ΠΔΜ αποτελεί μια κατεύθυνση που σχετίζεται με τη διδασκαλία, το σχεδιασμό και την αξιολόγηση προγραμμάτων φυσικής δραστηριότητας και άσκησης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Στο ΔΜΠΣ ΑΠΖ η κατεύθυνση ΠΔΜ ολοκλήρωσε πρόσφατα την πρώτη δεκαετία λειτουργίας της και η χρονική αυτή στιγμή είναι μια καλή ευκαιρία για να γίνει ανασκόπηση της έρευνας που πραγματοποιήθηκε από τους φοιτητές στις διατριβές τους ώστε να εξακριβωθεί σε ποια κατεύθυνση στράφηκε όσον αφορά την ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε. Η ανάλυση των μεταπτυχιακών διατριβών βοηθά στο να γίνει ευκολότερα κατανοητή η παρούσα κατάσταση της έρευνας στο συγκεκριμένο χώρο και μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για την κατανόηση της τάσης στην ανάπτυξη της θεωρίας, των μεθόδων, των θεμάτων και των κενών στον τομέα (Drysdale et al., 2013). Στην Ελλάδα δεν έχουν πραγματοποιηθεί σχετικές μελέτες ανάλυσης μεταπτυχιακών διατριβών, οπότε η παρούσα έρευνα θα βοηθήσει να συμπληρωθεί ένα σημαντικό κενό.

Κύριος σκοπός της έρευνας αυτής είναι να αναγνωριστούν πιθανές τάσεις στην ερευνητική μέθοδο, στον τύπο έρευνας, στη μεθοδολογία προσέγγισης δεδομένων, στα μέσα συλλογής δεδομένων και στην επιλογή του πληθυσμού από τους φοιτητές της κατεύθυνσης ΠΔΜ. Τα ακόλουθα ερωτήματα αποτέλεσαν οδηγό της έρευνας αυτής:

- Ποια η τάση στην επιλογή της ερευνητικής μεθόδου, του τύπου έρευνας, της μεθοδολογίας προσέγγισης δεδομένων και των μέσων συλλογής δεδομένων στις μεταπτυχιακές διατριβές της κατεύθυνσης ΠΔΜ;
- Υπάρχει κάποια προτίμηση στην επιλογή της ηλικιακής κατηγορίας, του πλήθους ή του φύλου των συμμετεχόντων στις έρευνες;

1. Τάσεις στην ερευνητική μεθοδολογία στον τομέα της αθλητικής παιδαγωγικής

Στην αθλητική παιδαγωγική, ο Silverman και συνεργάτες του πραγματοποίησαν μια σειρά από μελέτες ανάλυσης της τάσης στην ερευνητική μεθοδολογία. Η πρώτη δημοσιευμένη μελέτη χρονολογείται το 1987 και διερεύνησε σε 120 δημοσιευμένες διδακτορικές διατριβές στον τομέα της αθλητικής παιδαγωγικής την εστίαση, τα χαρακτηριστικά των

συμμετεχόντων, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων και τη στατιστική ανάλυση (Silverman, 1987). Όσον αφορά την εστίαση, βρέθηκε ότι περισσότερες από τις μισές διατριβές διενήργησαν σύγκριση διδακτικών μεθόδων ενώ ένας σημαντικός αριθμός πραγματοποίησε περιγραφική μελέτη. Οι συμμετέχοντες σε περισσότερες από το 60% των διατριβών ήταν μαθητές πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, περισσότερες από τις μισές διατριβές δεν χρησιμοποίησαν κάποιο εξειδικευμένο εργαλείο παρατήρησης. Τέλος, σε περισσότερες από το 60% των διατριβών διενεργήθηκε κάποια μορφή μονοπαραγοντικής ανάλυσης, ενώ σε σχεδόν 25% χρησιμοποιήθηκαν μόνο περιγραφικά στατιστικά ή καθόλου. Δέκα χρόνια μετά, ο Silverman σε συνεργασία με τον Skonie συνέλεξαν περισσότερα από 2.700 δημοσιευμένα άρθρα στον τομέα της αθλητικής παιδαγωγικής που δημοσιεύτηκαν από το 1980-1994 (Silverman & Skonie, 1997). Απέρριψαν όσα άρθρα δεν πληρούσαν τα κριτήρια που είχαν θέσει για να συμπεριληφθούν στην έρευνα τους και τελικά εξέτασαν σε βάθος 179 άρθρα αναφορικά με το είδος της έρευνας, την εστίαση, τη μέθοδο παρατήρησης, τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και τη μεθοδολογία προσέγγισης δεδομένων. Βρέθηκε ότι ένα εξαιρετικά υψηλό ποσοστό των ερευνών, κοντά 90%, μελετούσαν την αποδοτικότητα (της διδασκαλίας, των εκπαιδευτικών, των μαθητών, κτλ.), ενώ στο ίδιο περίπου ποσοστό ερευνών συμμετείχαν μαθητές πρωτοβάθμιας ή/και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών, πάνω από 90%, χρησιμοποιούσε ποσοτικές μεθόδους, ενώ οι περισσότερες έρευνες χρησιμοποίησαν κάποιο εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων. Τέλος, βρέθηκε ότι περισσότερες από τις μισές έρευνες εστίασαν στις κινητικές δεξιότητες, αρκετές έρευνες στη διαδικασία και ένα μικρό ποσοστό στη συμπεριφορά. Σε συνέχεια της πρώτης μελέτης που είχε πραγματοποιήσει το 1987, ο Silverman σε συνεργασία με την Manson συνέλεξαν περίπου 5.300 διδακτορικές διατριβές που δημοσιεύτηκαν από το 1985-1999 (Silverman & Manson, 2003). Αφού απέρριψαν διατριβές που δεν πληρούσαν τα κριτήρια που είχαν τεθεί, εξέτασαν 201 περιλήψεις ως προς το είδος της έρευνας, την εστίαση, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και τη μεθοδολογία προσέγγισης δεδομένων. Βρέθηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των διατριβών, πάνω από 90%, μελετούσαν την αποδοτικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πολλές από αυτές συνέκριναν την επίδραση των μεθόδων διδασκαλίας στις κινητικές δεξιότητες των μαθητών, ενώ οι περιγραφικές μελέτες ήταν λιγότερες από 25% του συνόλου. Το μεγαλύτερο ποσοστό των διατριβών χρησιμοποίησαν ποιοτικές μεθόδους για τη συλλογή δεδομένων, ενώ αναφορικά με τα εργαλεία συλλογής δεδομένων βρέθηκε ότι στο ένα τρίτο των διατριβών πραγματοποιήθηκε συστηματική παρατήρηση και στο ένα τέταρτο χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο. Για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν κυρίως τεστ σύγκρισης μέσων. Τέλος, οι συμμετέχοντες ήταν συνήθως μαθητές πρωτοβάθμιας ή/και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

2. Συνοπτική παρουσίαση των ερευνητικών μεθόδων

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα βασικά χαρακτηριστικά των τεσσάρων κυριότερων ερευνητικών μεθόδων βάσει των οποίων ταξινομήθηκαν οι διατριβές. Καταρχήν, χρειάζεται να επισημανθεί ότι δεν υπάρχουν κοινά αποδεκτοί ορισμοί για το τι είναι και τι περιλαμβάνει για παράδειγμα η θετικιστική μέθοδος ή η πραγματιστική καθώς τα πεδία αυτά έχουν θεμελιωθεί από ένα πλήθος ερευνητών οι οποίοι συχνά δημιουργούσαν μια καινούργια τάση μέσα στο πεδίο που μπορεί να άλλαζε λίγο ή ακόμα και να αντέκρουε σε μεγάλο βαθμό το προϋπάρχον αξιακό σύστημα. Επιπλέον, η κατηγοριοποίηση που επιλέχθηκε ακολουθεί την κατηγοριοποίηση που έθεσε ο Robson (2002) και είναι φυσικό να θεωρηθεί ως ένα βαθμό αυθαίρετη, όπως συμβαίνει άλλωστε με όλες τις κατηγοριοποιήσεις αυτού του είδους στη βιβλιογραφία, καθώς είναι δυνατό να προστεθούν και άλλα στοιχεία ή υποκατηγοριοποιήσεις, ενώ υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους οι κατηγορίες αλληλοεπικαλύπτονται.

2.1 Θετικιστική μέθοδος

Παρόλο που υπάρχουν πολλές ερμηνείες του θετικισμού, ο όρος συνήθως χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη σκέψη ότι, πρώτον, είναι δυνατή η αντικειμενική περιγραφή του κόσμου και, δεύτερο, ότι οι κοινωνικές επιστήμες πρέπει να ακολουθούν τις μεθόδους και μεθοδολογίες που έχουν καθιερωθεί στις φυσικές επιστήμες (Hammond & Wellington, 2012). Σύμφωνα με τον Robson (2002) στη θετικιστική προσέγγιση:

1. Η αντικειμενική γνώση (τα δεδομένα) μπορεί να αποκτηθεί από την άμεση εμπειρία ή από την παρατήρηση και είναι η μόνη γνώση που μπορεί να υπάρξει στην επιστήμη. Μη ορατές ή θεωρητικές οντότητες απορρίπτονται.
2. Η επιστήμη διαχωρίζει τα δεδομένα από τις αξίες, είναι δηλαδή αξιολογικά ουδέτερη.
3. Η επιστήμη βασίζεται κυρίως στα ποσοτικά δεδομένα που εξάγονται από τη χρήση αυστηρών κανόνων και διαδικασιών.
4. Όλες οι επιστημονικές προτάσεις βασίζονται στα δεδομένα. Οι υποθέσεις ελέγχονται στα δεδομένα.
5. Ο σκοπός της επιστήμης είναι να αναπτύξει καθολικούς αιτιολογικούς κανόνες. Η αναζήτηση επιστημονικών κανόνων περιλαμβάνει την εύρεση κανονικοτήτων μέσω της εμπειρίας όπου δύο πράγματα εμφανίζονται μαζί ή σε μια σειρά.
6. Η αιτιότητα καθορίζεται μέσω της επίδειξης τέτοιων κανονικοτήτων.
7. Η αιτιολόγηση ενός γεγονότος είναι απλώς η συσχέτισή του με ένα καθολικό νόμο.
8. Είναι δυνατό να μεταφερθούν οι υποθέσεις και οι μέθοδοι των φυσικών επιστημών από τις φυσικές στις κοινωνικές επιστήμες.

Όσον αφορά τον τύπο έρευνας, η θετικιστική προσέγγιση οδηγεί συνήθως σε έρευνες με πολυπληθές δείγμα, μετα-αναλύσεις, παραγωγική επιχειρηματολογία και πειραματικό έλεγχο υποθέσεων (Hammond & Wellington, 2012). Επίσης, είναι πιθανότερο να γίνεται αναφορά σε μια βάση προϋπάρχουσας γνώσης, ενώ γενικώς υιοθετείται μια οιονεί επιστημονική γλώσσα (Hammond & Wellington, 2012). Έτσι, καταβάλλεται προσπάθεια για να διασφαλιστεί η γενικευσιμότητα, πραγματοποιείται έλεγχος αξιοπιστίας και προσπάθεια περιορισμού των προκαταλήψεων, οι συμμετέχοντες αναφέρονται ως δείγμα και γίνεται συλλογή δεδομένων, ενώ η μελέτη γράφεται αποκλειστικά στο τρίτο πρόσωπο.

2.2 Σχετικιστική μέθοδος

Στον αντίποδα της θετικιστικής φιλοσοφίας βρίσκεται η σχετικιστική. Σύμφωνα με τον Robson (2002) τα χαρακτηριστικά της σχετικιστικής προσέγγισης είναι:

1. Δεν παραχωρείται προνομιακή θέση στις επιστημονικές μελέτες και θεωρίες, αντιθέτως θεωρούνται ισότιμες με άλλες αφηγήσεις και θεωρίες ακόμα και αυτές που προέρχονται από μη ειδικούς. Οι διαφορετικές προσεγγίσεις είναι εναλλακτικοί τρόποι της θεώρησης του κόσμου και πρέπει να περιγράφονται απλά, αντί να αξιολογούνται με βάση τη δυνατότητα τους να προσφέρουν προγνώσεις, της επεξηγηματικής αξίας τους ή της αξίας τους ως προς την αλήθεια.
2. Δεν είναι αποδεκτό ότι υπάρχουν ορθολογιστικά κριτήρια στην επιλογή μεταξύ διαφορετικών θεωρητικών πλαισίων ή εξηγήσεων. Οι ηθικές ή αισθητικές αξίες και η αξία των αντικειμένων πάντα παίζουν σημαντικό ρόλο σε αυτές τις επιλογές.
3. Η πραγματικότητα αναπαρίσταται μέσα από τα μάτια των συμμετεχόντων. Δεν αναγνωρίζεται η ύπαρξη μιας εξωτερικής πραγματικότητας που είναι ανεξάρτητη από τα πιστεύω και τις θεωρίες μας.
4. Δίνεται έμφαση στο ρόλο της γλώσσας, και ως αντικείμενο μελέτης και ως το κεντρικό όργανο με το οποίο αναπαρίσταται και κατασκευάζεται ο κόσμος.
5. Τονίζεται η σημαντικότητα της εκτίμησης της σημασίας της εμπειρίας και της συμπεριφοράς μέσα στο περιβάλλον και σε όλη της την πολυπλοκότητα.
6. Η ερευνητική μεθοδολογία αντιμετωπίζεται ως δημιουργός λειτουργικών υποθέσεων αντί για δημιουργός αμετάβλητων εμπειρικών δεδομένων.
7. Όσον αφορά τη δημιουργία θεωριών, τονίζεται η ανάδειξη των εννοιών από τα δεδομένα και όχι η επιβολή μιας *a priori* θεωρίας στα δεδομένα.
8. Χρησιμοποιούνται ποιοτικές μεθοδολογίες.

2.3 Ρεαλιστική μέθοδος

Η ρεαλιστική προσέγγιση είναι πιο σύγχρονη και έρχεται να καλύψει ορισμένες από τις αδυναμίες της θετικιστικής και της σχετικιστικής προσέγγισης. Σύμφωνα με τον Robson (2002) στη ρεαλιστική προσέγγιση:

1. Δεν υπάρχει κάποιο ακλόνητο θεμέλιο για την επιστήμη, ούτε «δεδομένα» τα οποία δεν επιδέχονται αμφισβήτηση. Η γνώση είναι κοινωνικό και ιστορικό προϊόν και τα «δεδομένα» εμπεριέχουν τη θεωρία που τα δημιουργήσε.
2. Η αποστολή της επιστήμης είναι να δημιουργήσει θεωρίες που εξηγούν τον πραγματικό κόσμο και να ελέγξει αυτές τις θεωρίες με ορθολογικά κριτήρια.
3. Η εξήγηση εστιάζει στο πως οι μηχανισμοί παράγουν τα γεγονότα. Ως οδηγοί χρησιμοποιούνται οι δομές και οι μηχανισμοί στην πραγματικότητα αντί για τα φαινόμενα και τα γεγονότα.
4. Ο νόμος είναι το χαρακτηριστικό μοτίβο δραστηριότητας ή τάσης ενός μηχανισμού. Οι νόμοι είναι δηλώσεις σχετικά με τα πράγματα τα οποία συμβαίνουν «πραγματικά», δηλαδή σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους δρουν ανεξάρτητα υπάρχοντα αντικείμενα, τα οποία μπορεί να μην εκφράζονται ή εμφανίζονται στο επίπεδο των γεγονότων.
5. Ο πραγματικός κόσμος δεν είναι απλώς πολύπλοκος αλλά και διαστρωματωμένος. Η κοινωνική πραγματικότητα συμπεριλαμβάνει τα ατομικά, ομαδικά και κοινωνικά επίπεδα.
6. Η αρχή της αιτιότητας είναι αυτή στην οποία οι οντότητες δρουν ως μια λειτουργία της βασικής τους δομής.
7. Η εξήγηση δείχνει πως κάποιο γεγονός έλαβε χώρα σε μια συγκεκριμένη περίπτωση. Τα γεγονότα δύναται να εξηγηθούν ακόμα και όταν δεν μπορούν να προβλεφθούν.

2.4 Πραγματιστική μέθοδος

Η πραγματιστική προσέγγιση προτάσσει τη χρήση οποιασδήποτε μεθοδολογίας κρίνεται καταλληλότερης για την αντιμετώπιση ενός συγκεκριμένου προβλήματος. Ουσιαστικά, δηλαδή, υιοθετεί μια πρακτική προσέγγιση στην αντιμετώπιση των προβλημάτων και αναζητά λύσεις που ταιριάζουν στο συγκεκριμένο πλαίσιο (Hammond & Wellington, 2012). Έτσι, κάνει ένα βήμα μπροστά απορρίπτοντας το δογματικό διαχωρισμό μεταξύ ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων και υιοθετώντας μεικτές μεθόδους συλλογής δεδομένων για τη διενέργεια της έρευνας. Είναι εξαιρετικά συμβατή με τη ρεαλιστική μεθοδολογία και χαρακτηρίζεται από παρόμοιες παραδοχές (Robson, 2002):

1. Η έρευνα δεν είναι ουδέτερη.

2. Τα δεδομένα εμπεριέχουν τη θεωρία που τα δημιουργήσε.
3. Η πραγματικότητα είναι πολλαπλή, πολύπλοκη, κατασκευασμένη και διαστρωματωμένη.
4. Τα δεδομένα υποπροσδιορίζουν τη θεωρία, δηλαδή ένα οποιοδήποτε σύνολο δεδομένων μπορεί να αιτιολογηθεί από περισσότερες από μία θεωρίες.

3. Μεθοδολογία

Στην ενότητα αυτή γίνεται αρχικά σύντομη περιγραφή του δείγματος και στη συνέχεια περιγράφεται η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την κωδικοποίηση και ανάλυση των δεδομένων.

3.1 Δείγμα

Το σύνολο των διατριβών της κατεύθυνσης ΠΔΜ που κατατέθηκαν από την έναρξη του ΔΜΠΣ ΑΠΖ του ΔΠΘ, το 2002, μέχρι το 2013 αποτέλεσε το δείγμα της έρευνας. Από τις συνολικά 106 διατριβές αφαιρέθηκαν 9 διατριβές καθώς η θεματική τους δεν σχετιζόταν με την κατεύθυνση της ΠΔΜ.

3.2 Κωδικοποίηση των δεδομένων

Κάθε μια από τις διατριβές κατηγοριοποιήθηκε σε μια σειρά από διαφορετικές κατηγορίες. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι κατηγορίες που δημιουργήθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας και κατόπιν παρέχονται περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με τη μέθοδο κωδικοποίησης που εφαρμόστηκε.

Δημιουργήθηκαν συνολικά επτά διαφορετικές κατηγορίες όπου κάθε κατηγορία εμπεριέχει ένα σύνολο από διαφορετικές υποκατηγορίες. Είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί ότι παρόλο που η κατάρτιση των κατηγοριών και των υποκατηγοριών τους πραγματοποιήθηκε με βάση την αντίστοιχη βιβλιογραφία και επομένως αποφασίστηκε πριν τη μελέτη των διατριβών, ωστόσο η τελική μορφή ορισμένων κατηγοριών καθορίστηκε με βάση το υπάρχον υλικό ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες της παρούσας έρευνας και επομένως ολοκληρώθηκε όταν περατώθηκε το πρώτο στάδιο μελέτης των διατριβών (στη συνέχεια της ενότητας παρουσιάζονται αναλυτικά τα στάδια που ακολουθήθηκαν για την κωδικοποίηση και ανάλυση των διατριβών). Έτσι, για παράδειγμα, η κατηγορία “Τύπος έρευνας” και η κατηγορία “Μέσα συλλογής δεδομένων” περιορίζονται μόνο σε εκείνους τους τύπους έρευνας και σε εκείνα τα μέσα συλλογής δεδομένων αντίστοιχα που διαπιστώθηκαν στις διατριβές. Στην παρακάτω λίστα αναγράφονται οι κατηγορίες στις οποίες ταξινομήθηκαν οι διατριβές και μέσα σε παρένθεση οι υποκατηγορίες τους:

- Ερευνητική μέθοδος (θετικιστική, σχετικιστική, ρεαλιστική, πραγματιστική, ιστορική)
- Τύπος έρευνας (ιστορική, περιγραφική, έρευνα αξιολόγησης, μελέτη περίπτωσης, πειραματική)
- Μεθοδολογία προσέγγισης δεδομένων (ποιοτική, ποσοτική, χρήση και των δύο μεθόδων)
- Μέσα συλλογής δεδομένων (μελέτη κειμένων ή εύρεση δεδομένων από άλλες πηγές, βιντεοκάμερα, μηχανικό εργαλείο (από απλή μεζούρα, ζυγαριά και χρονόμετρο μέχρι εξειδικευμένο λογισμικό και βηματομετρητή), ημερολόγιο, παρατήρηση, συνέντευξη, ερωτηματολόγιο, κλίμακα διαβάθμισης για την κατάταξη σε επίπεδα της ικανότητας, της συμπεριφοράς ή των φυσικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων)
- Ηλικία συμμετεχόντων (προσχολική, παιδική, εφηβική, ενηλικίωση, τρίτη ηλικία)
- Φύλο συμμετεχόντων (αρσενικό, θηλυκό, συμμετοχή και των δύο φύλων)
- Πλήθος συμμετεχόντων (μέχρι 50, από 51 μέχρι 200, από 201 μέχρι 400, πάνω από 400 συμμετέχοντες)

Η κατηγοριοποίηση των διατριβών πραγματοποιήθηκε με κλίμακα ναι/όχι. Για παράδειγμα, αν ακολουθείται θετικιστική ερευνητική μέθοδος σε μια διατριβή σημειώνεται “ναι” στην αντίστοιχη υποκατηγορία και “όχι” στις υπόλοιπες. Ωστόσο, στις κατηγορίες “Μέσα συλλογής δεδομένων” και “Ηλικία συμμετεχόντων”, είναι δυνατό μια διατριβή να εντάσσεται ταυτόχρονα σε περισσότερες από μία υποκατηγορίες. Στις περιπτώσεις αυτές σημειώνεται “ναι” σε όλες τις ταιριαστές υποκατηγορίες. Επίσης, όπως είναι αναμενόμενο, κάποιες κατηγορίες δεν είναι ταιριαστές σε όλους τους τύπους των διατριβών (για παράδειγμα στην ιστορική έρευνα δεν υπάρχουν συμμετέχοντες) και επομένως δεν είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί κατηγοριοποίηση των συγκεκριμένων διατριβών σε αυτές τις κατηγορίες. Σε αυτές τις περιπτώσεις σημειώνεται “όχι” σε όλες τις αντίστοιχες υποκατηγορίες.

3.3 Ανάλυση των δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων ολοκληρώθηκε σε τέσσερα στάδια. Στη συνέχεια περιγράφεται η διαδικασία που ακολουθήθηκε σε κάθε στάδιο.

1^ο Στάδιο: Το πρώτο στάδιο της έρευνας περιελάμβανε την ανάγνωση των περιλήψεων όλων των διατριβών για να αποκτηθεί γνώση σχετικά με το περιεχόμενο τους. Στο τέλος του σταδίου αυτού πραγματοποιήθηκε η διαμόρφωση των υποκατηγοριών για να ανταποκρίνονται καλύτερα στο περιεχόμενο των διατριβών.

2^ο Στάδιο: Στο δεύτερο στάδιο κατηγοριοποιήθηκαν οι διατριβές στις αντίστοιχες κατηγορίες όπως περιγράφηκε αναλυτικότερα στην ενότητα “Κωδικοποίηση των δεδομένων”. Καθώς η περίληψη δεν παρέχει επαρκείς πληροφορίες ως προς την ερευνητική μέθοδο που

ακολουθήθηκε, για την ταξινόμηση των διατριβών στην κατηγορία «Ερευνητική μέθοδος» έγινε ανάγνωση της ενότητας «Μεθοδολογία» της κάθε διατριβής.

3^ο Στάδιο: Στο στάδιο αυτό ξεκίνησε η στατιστική επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων. Με τη βοήθεια λογιστικού φύλλου καταμετρήθηκε το πλήθος και το ποσοστό των διατριβών σε κάθε κατηγορία και μετρήθηκε η κεντρική τάση όπου χρειάστηκε. Πραγματοποιήθηκε διερεύνηση συσχετίσεων μεταξύ των κατηγοριών όπου αυτό ήταν δυνατό λόγω του μικρού πλήθους του δείγματος. Για κάθε κατηγορία δημιουργήθηκε συγκεντρωτικός πίνακας με τη συχνότητα εμφάνισης και το ποσοστό επί του συνόλου της κάθε υποκατηγορίας.

4^ο Στάδιο: Το τελευταίο στάδιο περιλάμβανε την ανασκόπηση των αποτελεσμάτων και την ποιοτική ανάλυσή τους. Προσδιορίστηκαν οι τάσεις στον τύπο έρευνας, την ερευνητική μέθοδο, τη μεθοδολογία και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων. Επίσης, αναγνωρίστηκαν μέθοδοι έρευνας που δεν υιοθετήθηκαν εκτενώς σε αντίθεση με τις σύγχρονες πρακτικές στην ακαδημαϊκή έρευνα και χρήζουν της προσοχής των μελλοντικών φοιτητών-ερευνητών.

4. Αποτελέσματα

4.1 Ερευνητική μέθοδος και τύπος έρευνας

Γενικότερα, δύο ήταν οι τύποι έρευνας που πραγματοποιήθηκαν στο σύνολο των 97 διατριβών: σε περισσότερες από εννιά στις δέκα διατριβές πραγματοποιείται είτε περιγραφική είτε πειραματική έρευνα. Περισσότερες από τις μισές διατριβές ήταν περιγραφικές (N=53, 54,6%) και σχεδόν μία στις τρεις (N=31, 32,0%) πειραματικές. Οι υπόλοιπες έρευνες ήταν ιστορικές (N=8, 8,2%), ενώ πραγματοποιήθηκαν μερικές έρευνες αξιολόγησης (N=3, 3,1%) και μελέτες περίπτωσης (N=2, 2,1%). Όσον αφορά τη μέθοδο που ακολουθήθηκε κατά την έρευνα υπάρχει σαφή κυριαρχία της θετικιστικής μεθόδου με τρεις στις τέσσερις διατριβές (N=71, 73,2%) να ακολουθούν τη θετικιστική. Μόλις μία στις δέκα ακολούθησε τη ρεαλιστική μέθοδο (N=10, 10,3%), ενώ ακόμα μικρότερα ήταν τα ποσοστά για την πραγματιστική (N=6, 6,2%) και τη σχετικιστική (N=2, 2,1%). Φυσικά, οι ιστορικές έρευνες (N=8, 8,2%) ακολούθησαν την ιστορική μέθοδο.

4.2 Μεθοδολογία και εργαλεία συλλογής δεδομένων

Σχεδόν σε όλες τις διατριβές χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικές μέθοδοι για τη συλλογή των δεδομένων ενώ η χρήση ποιοτικών μεθόδων είναι περιορισμένη. Συγκεκριμένα, τα δεδομένα συλλέχθηκαν αποκλειστικά με ποσοτικές μεθόδους σε περισσότερες από οκτώ στις δέκα διατριβές (N=79, 81,4%), αποκλειστικά με ποιοτικές μεθόδους σε μόλις τρεις διατριβές (N=3, 3,1%), ενώ ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων εμφανίζεται σε έξι διατριβές

(N=6, 6,2%). Οι υπόλοιπες διατριβές (N=9, 9,3%) ακολουθούν την ιστορική μέθοδο και επομένως η μεθοδολογία συλλογής δεδομένων δεν εντάσσεται ούτε στις ποσοτικές ούτε στις ποσοτικές μεθοδολογίες, ενώ φυσικά δεν χρησιμοποιούνται τα ίδια εργαλεία ή τρόποι συλλογής δεδομένων που αναφέρονται στη συνέχεια και γι αυτό το λόγο αφαιρέθηκαν κατά τον υπολογισμό της συχνότητας χρησιμοποίησης του κάθε εργαλείου.

Από την εξέταση των διατριβών προέκυψε ότι τα δεδομένα συλλέγονται σχεδόν πάντα με έναν, ή με συνδυασμό περισσότερων, από τους εξής τέσσερις τρόπους-εργαλεία: ερωτηματολόγιο, παρατήρηση, μηχανικό εργαλείο, συνέντευξη. Στην ακόλουθη λίστα εμφανίζονται όλα τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή δεδομένων μαζί με τη συχνότητα εμφάνισης και το ποσοστό στο σύνολο των διατριβών που αντιστοιχεί στο κάθε εργαλείο:

- Ερωτηματολόγιο (N=61, 70%)
- Παρατήρηση (N=23, 26%)
- Μηχανικό εργαλείο (N=15, 17%)
- Συνέντευξη (N=7, 8%)
- Κείμενα ή άλλες πηγές (N=4, 5%)
- Ημερολόγιο (N=1, 1%)

4.3 Φύλο, ηλικία και πλήθος συμμετεχόντων

Από τις 97 διατριβές που αναλύθηκαν για τις ανάγκες της παρούσας διατριβής, συνολικά δέκα δεν πραγματοποίησαν έρευνα με συμμετέχοντες. Οι οκτώ από αυτές, όπως αναφέρθηκε, ακολούθησαν την ιστορική μέθοδο ενώ άλλες δύο πραγματοποίησαν αποκλειστικά βιβλιογραφική έρευνα. Επίσης, σε δύο διατριβές πραγματοποιήθηκε επιπρόσθετη έρευνα σε επιλεγμένο ή διαφορετικό δείγμα. Συγκεκριμένα, στη μία πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε διαφορετικό δείγμα από την κυρίως έρευνα ενώ στην άλλη ακολουθήθηκε αρχικά ποσοτική και στη συνέχεια ποιοτική μέθοδος για τη συλλογή των δεδομένων σε ένα μικρό μέρος από το σύνολο των συμμετεχόντων που πήραν μέρος στην ποσοτική έρευνα. Στο σημείο αυτό χρειάζεται να επισημανθεί ότι παρόλο που πιλοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε και σε άλλες διατριβές στην αναφερόμενη διατριβή ο στόχος ήταν η κατασκευή και έλεγχος ερωτηματολογίου και επομένως η πιλοτική έρευνα κατείχε βασικό ρόλο και γι' αυτό το λόγο σημειώνεται ξεχωριστά στη μελέτη αυτή. Οι δύο αυτές έρευνες προσμετρήθηκαν στο σύνολο αυξάνοντας το πλήθος τους κατά δύο. Επομένως, στη συνέχεια τα στατιστικά στοιχεία που αναφέρονται αφορούν συνολικά 89 έρευνες με συμμετέχοντες που πραγματοποιήθηκαν στις 87 διατριβές.

Όσον αφορά το φύλο των συμμετεχόντων, σχεδόν το σύνολο των διατριβών ασχολήθηκε με μικτούς πληθυσμούς ($N=81$, 91,0%) και μόλις 8 (9,0%) πραγματοποίησε μελέτη σε αμιγώς θηλυκούς ($N=6$, 6,7%) ή αρσενικούς ($N=2$, 2,2%) πληθυσμούς.

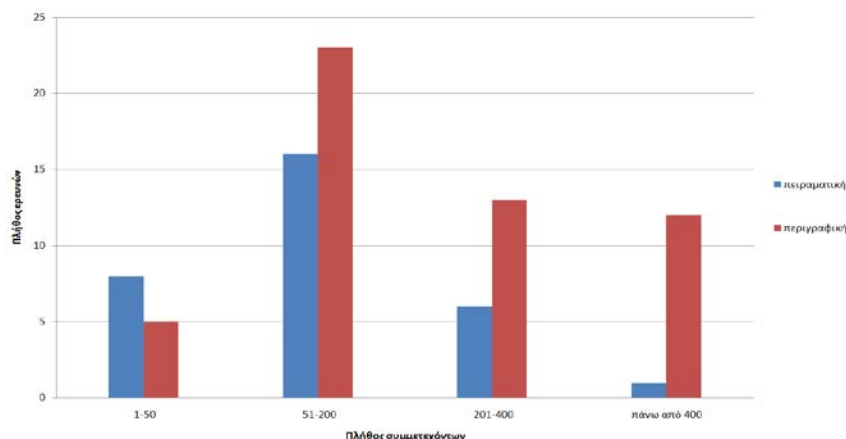
Σχεδόν σε όλες τις διατριβές επιλέχθηκε μια μόνο ηλικιακή κατηγορία ($N=83$, 93,3%) από την οποία αντλήθηκαν όλοι οι συμμετέχοντες, ενώ πολύ λίγες ήταν αυτές που συμμετείχαν περισσότερες από μία ηλικιακές ομάδες ($N=6$, 6,7%). Οι έρευνες ασχολήθηκαν σχεδόν εξίσου με παιδιά άνω των έξι ετών ($N=29$), εφήβους ($N=31$) και ενήλικες ($N=26$), ενώ πραγματοποιήθηκε ένας σημαντικός αριθμός ερευνών με παιδιά προσχολικής ηλικίας ($N=8$). Τέλος, μόλις μία έρευνα πραγματοποιήθηκε με ανθρώπους που ανήκουν στην τρίτη ηλικία.

Παρατηρήθηκε υψηλή διακύμανση αναφορικά με το πλήθος των συμμετεχόντων στις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν. Χαρακτηριστικό είναι ότι ο μικρότερος αριθμός συμμετεχόντων που καταγράφηκε είναι μόλις μία συμμετέχουσα σε μελέτη περίπτωσης ενώ ο μεγαλύτερος αριθμός συμμετεχόντων ξεπέρασε τους χίλιους ($N=1338$) σε περιγραφική έρευνα. Ταυτόχρονα, η τιμή της τυπικής απόκλισης (278,7) είναι ιδιαίτερα υψηλή καταδεικνύοντας την υψηλή διασπορά του δείγματος και υπάρχει μεγάλη απόκλιση μεταξύ του μέσου όρου (244,1) και του μέσου (154). Από την κατηγοριοποίηση των ερευνών προέκυψε ότι σε περισσότερες από τέσσερις στις δέκα έρευνες το δείγμα κυμαίνεται από 51 μέχρι 200 άτομα. Αναλυτικότερα, σε 17 έρευνες το πλήθος των συμμετεχόντων κυμαίνεται από 1-50, σε 39 έρευνες από 51-200, σε 19 έρευνες από 201-400 και σε 14 έρευνες το πλήθος των συμμετεχόντων ξεπερνά τα 400 άτομα.

4.4 Σχέση του τύπου έρευνας με το πλήθος των συμμετεχόντων

Για να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ του τύπου έρευνας και του πλήθους των συμμετεχόντων διενεργήθηκε το χ τετράγωνο για ανεξάρτητες ομάδες τεστ. Επειδή το πλήθος των ερευνών που πραγματοποίησαν έρευνα αξιολόγησης ή μελέτη περίπτωσης είναι πολύ μικρό, δεν συμπεριλήφθησαν στην ανάλυση.

Η αλληλεπίδραση των δύο μεταβλητών βρέθηκε στατιστικά σημαντική ($\chi^2(3)=8,668$, $p=.034$), ενώ ο συντελεστής εκτίμησης της έντασης της σχέσης μεταξύ των δύο μεταβλητών Cramer's V δείχνει ότι το 32% της διακύμανσης οφείλεται στην αλληλεπίδραση των δύο μεταβλητών. Στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων υπάρχει μια αδυναμία καθώς έχει παραβιαστεί η υπόθεση του τεστ σχετικά με την κανονική κατανομή των δεδομένων (το 25% των κελιών έχουν άθροισμα κάτω από 5). Ωστόσο, αφενός η παραβίαση της υπόθεσης είναι οριακή, αφετέρου, όπως αναφέρει ο Howell (2002), μια τέτοια παραβίαση δεν καταργεί τα αποτελέσματα του τεστ, απλώς τα κάνει λιγότερο ισχυρά. Στο Γράφημα 1 παρατηρείται ότι στις πειραματικές έρευνες το πλήθος των συμμετεχόντων είναι γενικότερα χαμηλότερο από ότι στις περιγραφικές, με περισσότερες από τρεις στις τέσσερις πειραματικές έρευνες να έχουν λιγότερους από 200 συμμετέχοντες, ενώ σχεδόν οι μισές περιγραφικές έχουν περισσότερους από 200 συμμετέχοντες.

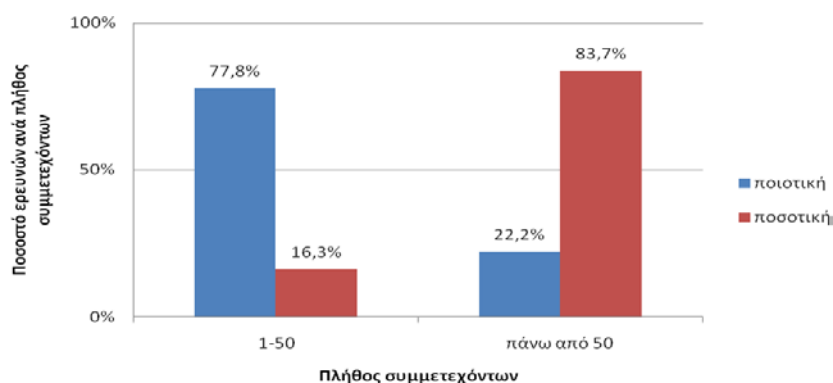


Γράφημα 1: Ομαδοποιημένο ραβδόγραμμα του πλήθους των συμμετεχόντων ανά τύπο έρευνας

4.5 Σχέση της μεθοδολογίας με το πλήθος των συμμετεχόντων

Για να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ της μεθοδολογίας και του πλήθους των συμμετεχόντων διενεργήθηκε το χ τετράγωνο για ανεξάρτητες ομάδες τεστ. Οι έρευνες όπου χρησιμοποιήθηκαν ταυτόχρονα ποιοτικές και ποσοτικές μέθοδοι συμπεριλήφθησαν ως ξεχωριστές έρευνες τόσο στην ομάδα των ποιοτικών μεθόδων όσο και των ποσοτικών. Επιπλέον, για να πλησιάζουν τα δεδομένα περισσότερο την κανονική κατανομή, ομαδοποιήθηκαν σε μία κατηγορία οι κατηγορίες 51-200, 201-400 και πάνω από 400.

Η αλληλεπίδραση των δύο μεταβλητών βρέθηκε στατιστικά σημαντική ($\chi^2(1)=17,896$, $p=,000$), ενώ ο συντελεστής εκτίμησης της έντασης της σχέσης μεταξύ των δύο μεταβλητών Phi δείχνει ότι το 43% της διακύμανσης οφείλεται στην αλληλεπίδραση των δύο μεταβλητών. Στο Γράφημα 2 φαίνεται ξεκάθαρα ότι στις έρευνες που χρησιμοποιούνται ποσοτικές μέθοδοι το πλήθος των συμμετεχόντων είναι τις περισσότερες φορές μεγαλύτερο από 50 άτομα, ενώ αντίστοιχα ελάχιστες έρευνες που εφαρμόζουν ποιοτικές μεθόδους έχουν περισσότερους από 50 συμμετέχοντες.



Γράφημα 2: Ομαδοποιημένο ραβδόγραμμα του ποσοστού ερευνών ανά κατηγορία πλήθους συμμετεχόντων

5. Συζήτηση

Στην ενότητα αυτή εξετάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα ενώ παράλληλα συγκρίνονται, όπου είναι αυτό δυνατό, με αντίστοιχες μελέτες ανασκόπησης που έχουν πραγματοποιηθεί στο πεδίο της αθλητικής παιδαγωγικής.

Ξεκινώντας τη συζήτηση από την ερευνητική μέθοδο, διαπιστώνεται η σαφής κυριαρχία της θετικιστικής μεθόδου με σχεδόν τρεις στις τέσσερις έρευνες να την υιοθετούν, ενώ αντίστοιχα η ρεαλιστική ή η πραγματιστική μέθοδος ακολουθήθηκαν από ένα μικρό μόνο μέρος, λιγότερο από 20%, των διατριβών. Ωστόσο, η θετικιστική μέθοδος θεωρείται ξεπερασμένη καθώς δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες της έρευνας στον τομέα της εκπαίδευσης και πραγματοποιείται στροφή σε περισσότερο σύγχρονες μεθόδους όπως η ρεαλιστική, η πραγματιστική, η φεμινιστική και η εποικοδομητική (Robson, 2002). Η χρήση της θετικιστικής μεθόδου για τη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς έρχεται σε αντίθεση με την αχανή πολυπλοκότητα της ανθρώπινης φύσης και την πολυπλοκότητα και ρευστότητα των κοινωνικών φαινομένων που ελάχιστη ομοιότητα έχουν με την κανονικότητα φαινομένων του φυσικού κόσμου. Το πρόβλημα αυτό εντείνεται στην εκπαίδευση όπου τα ζητήματα της διδασκαλίας, της μάθησης και της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης είναι δύσκολο να ερμηνευθούν με την θετικιστική μέθοδο (Cohen et al., 2005). Στον τομέα της αθλητικής παιδαγωγικής, οι περιορισμοί που θέτει η θετικιστική μέθοδος στην έρευνα είχαν αναγνωριστεί ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 (Schempp, 1987). Είναι αναγκαίο, λοιπόν, οι μελλοντικές διατριβές της ΠΔΜ να απεμπλακούν άμεσα από τη θετικιστική μέθοδο και να υιοθετήσουν μεθόδους που εναρμονίζονται με τις σύγχρονες τάσεις και πρακτικές.

Αναφορικά με τον τύπο έρευνας, η περιγραφική έρευνα κυριαρχεί με περισσότερες από τις μισές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν να είναι περιγραφικές. Αρκετά σημαντικό είναι και το ποσοστό των πειραματικών ερευνών πλησιάζοντας το ένα τρίτο του συνόλου των ερευνών. Το ποσοστό των ιστορικών ερευνών βρίσκεται ελάχιστα κάτω από το 10%, ενώ πραγματοποιήθηκαν πολύ λίγες έρευνες αξιολόγησης και μελέτες περίπτωσης. Οι Cohen et al. (2005) σημειώνουν ότι το μεγαλύτερο πλήθος των ερευνών στην εκπαίδευση είναι περιγραφικό καθώς τα πρώτα βήματα σε οποιαδήποτε επιστήμη επιβάλλεται να κυριαρχείται από τη συγκέντρωση και ταξινόμηση εμπειρικών δεδομένων και μόνο καθώς ωριμάζει η επιστήμη γίνεται δυνατός ο σχηματισμός θεωριών και κατόπιν ο έλεγχός τους πειραματικά. Ωστόσο, τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με την ισχύουσα κατάσταση στην έρευνα στην αθλητική παιδαγωγική, όπως αποτυπώνεται στις μελέτες ανασκόπησης του Silverman και συνεργατών του (Silverman, 1987; Silverman & Manson, 2003; Silverman & Skonie, 1997). Συγκεκριμένα, οι περιγραφικές έρευνες βρίσκονται συνήθως στη δεύτερη θέση, ή ακόμα και στην τρίτη, πίσω από τις πειραματικές και αποτελούν λιγότερο από το ένα τέταρτο του συνόλου των ερευνών. Επιπλέον, ο αναλογικά και ποσοτικά μικρός αριθμός πειραματικών ερευνών που έχει πραγματοποιηθεί μέχρι στιγμή δεν διευκολύνει την πρόοδο της γνώσης στο πεδίο καθώς η αξία της πειραματικής μεθόδου βρίσκεται στο ότι μέσω αυτής

είναι δυνατό να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με το ποια μέθοδος έχει αποτέλεσμα ή όχι. Για τη βελτίωση, λοιπόν, του επιπέδου της έρευνας στις διατριβές της ΠΔΜ είναι αναγκαίο να διπλασιαστεί το ποσοστό των πειραματικών ερευνών που πραγματοποιείται, ενώ παράλληλα χρειάζεται να μειωθεί το ποσοστό των περιγραφικών ερευνών ώστε να πραγματοποιηθούν και περισσότερες έρευνες αξιολόγησης και μελέτες περίπτωσης που είναι επίσης πολύ σημαντικές στην εκπαίδευση.

Οι ποσοτικές μέθοδοι κυριαρχούν στη διαδικασία συλλογής των δεδομένων, ενώ η χρήση ποιοτικών μεθόδων, έστω και σε συνδυασμό με ποσοτικές μεθόδους εμφανίζεται σε περιορισμένο ποσοστό, λιγότερο από 10%, στις διατριβές της ΠΔΜ. Η ίδια κατάσταση υπήρχε και στη διεθνή έρευνα (Silverman, 1987; Silverman & Skonie, 1997) αν και τελευταία παρατηρείται μια σαφή αύξηση του ποσοστού των ποιοτικών μεθόδων (Silverman & Manson, 2003). Σύμφωνα με τους Silverman και Manson (2003) η τάση αυτή αντικατοπτρίζει την ωρίμανση της έρευνας στην αθλητική παιδαγωγική, την εμφάνιση νέων ερωτημάτων τα οποία δεν μπορούν να απαντηθούν με ποσοτικές μεθόδους ή ακόμα και την καλύτερη εκπαίδευση των ερευνητών στις ποιοτικές μεθόδους. Χωρίς να υποτιμάται η χρήση ποσοτικών μεθόδων, καθώς η μέτρηση χαρακτηριστικών που σχετίζονται με τομείς όπως η υγεία, η φυσική δραστηριότητα ή οι κινητικές δεξιότητες τις περισσότερες φορές μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο μέσω ποσοτικών μεθόδων, η χρήση ποικίλων μεθόδων, ποιοτικών και ποσοτικών, βοηθά στην πρόοδο της γνώσης και χρησιμοποιείται ευρέως στις μέρες μας (Cohen et al., 2005; Hammond & Wellington, 2012; Robson, 2002). Αντίστοιχα, είναι απαραίτητο να αυξηθεί η χρησιμοποίηση και ποιοτικών μεθόδων για τη συλλογή δεδομένων στις διατριβές της ΠΔΜ.

Όσον αφορά τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, υπάρχει ξεκάθαρη κυριαρχία του ερωτηματολογίου – χρήση του σε επτά στις δέκα διατριβές – ενώ η παρατήρηση επιστρατεύθηκε μόνο από το ένα τέταρτο των διατριβών. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να ερμηνευτεί από τρεις παράγοντες. Πρώτον, από την αντίστοιχη κυριαρχία της θετικιστικής μεθόδου στις διατριβές της ΠΔΜ καθώς το ερωτηματολόγιο θεωρείται ως η κατεξοχήν στρατηγική για τη διεξαγωγή έρευνας στον θετικισμό (Robson, 2002). Ομοίως, το υψηλό ποσοστό των περιγραφικών ερευνών που παρατηρήθηκε εντείνει τη χρήση του ερωτηματολογίου καθώς αυτό αποτελεί το βασικό εργαλείο για τη διεξαγωγή περιγραφικής έρευνας (Cohen et al., 2005; Robson, 2002). Τέλος, δεν είναι δυνατόν να παραβλέψουμε το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο προσφέρει έναν σχετικά εύκολο, απλό και άμεσο τρόπο για τη μελέτη της συμπεριφοράς, των αντιλήψεων, των αξιών και των κινήτρων και επομένως αποτελεί μια ιδιαίτερα δελεαστική μέθοδο για τη διεξαγωγή έρευνας (Cohen et al., 2005; Robson, 2002). Ωστόσο, το ερωτηματολόγιο δεν κυριαρχεί και σε ανώτερου επιπέδου έρευνες. Σε ανασκόπηση διδακτορικών διατριβών που πραγματοποιήθηκε από τους Silverman και Manson (2003) βρέθηκε ότι οι συνηθέστεροι τρόποι συλλογής δεδομένων είναι τρεις. Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται σε μόλις μία στις τέσσερις διατριβές, η συνέντευξη σε μία στις πέντε, ενώ η παρατήρηση χρησιμοποιείται σε περίπου μία στις δύο διατριβές. Παρότι είναι ευνόητο ότι είναι αναγκαίο να μειωθεί η τόσο ευρεία χρήση του

ερωτηματολογίου στις διατριβές της ΠΔΜ, αυτό όπως αναφέρθηκε εξαρτάται άμεσα από την ερευνητική μέθοδο και τον τύπο της έρευνας, οπότε η προσπάθεια για την απεμπλοκή από το ερωτηματολόγιο ουσιαστικά χρειάζεται να ξεκινήσει σε προγενέστερο επίπεδο σχεδιασμού της έρευνας.

Αναφορικά με το φύλο, την ηλικία και το πλήθος των συμμετεχόντων στις διατριβές παρατηρήθηκε η επιλογή και των δύο φύλων σχεδόν στο σύνολο των διατριβών με συμμετέχοντες κατά περίπτωση από όλες τις ηλικιακές ομάδες και σε περισσότερες από τέσσερις στις δέκα έρευνες το πλήθος των συμμετεχόντων κυμαίνεται από 51 μέχρι 200 άτομα, με μέσο όρο συμμετεχόντων 244 άτομα και μέσο 154, ενώ παρατηρήθηκε υψηλή διακύμανση στο πλήθος των συμμετεχόντων. Οι έρευνες ασχολήθηκαν σχεδόν εξίσου με παιδιά άνω των έξι ετών, εφήβους και ενήλικες, ενώ πραγματοποιήθηκαν αρκετές έρευνες και με παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αντίθετα, στις μελέτες ανασκόπησης του Silverman και των συνεργατών του (Silverman, 1987; Silverman & Manson, 2003; Silverman & Skonie, 1997) βρέθηκε ότι οι περισσότερες έρευνες ασχολούνται με παιδιά άνω των έξι ετών, αρκετές με εφήβους και πολύ λιγότερες με ενήλικες (συνήθως φοιτητές πανεπιστημίου), ενώ οι έρευνες με παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι ελάχιστες ως ανύπαρκτες. Σχετικά με το πλήθος των συμμετεχόντων τα αποτελέσματα συμβαδίζουν σε σημαντικό βαθμό με την μελέτη των Silverman και Skonie (1997) όπου βρέθηκε ότι ο μέσος όρος των συμμετεχόντων στις δημοσιευμένες έρευνες είναι 165, ο μέσος 90 και η τυπική απόκλιση 311,97. Στην μελέτη των Silverman και Skonie συμπεριλαμβάνονται περισσότερες έρευνες που χρησιμοποιούν ποιοτικές μεθόδους και περισσότερες πειραματικές έρευνες και γι αυτό οι τιμές του μέσου όρου και του μέσου είναι μικρότερες σε σχέση με τις αντίστοιχες του πλήθους των συμμετεχόντων στις διατριβές της ΠΔΜ. Άλλωστε με την παρούσα μελέτη βρέθηκε ότι το πλήθος των συμμετεχόντων εξαρτάται από τον τύπο της έρευνας και από τη μεθοδολογία. Στις πειραματικές έρευνες το πλήθος των συμμετεχόντων είναι συνήθως μικρότερο από διακόσια άτομα, ενώ μία στις δύο περιγραφικές το πλήθος των ατόμων ξεπερνά τα διακόσια άτομα. Ομοίως, το πλήθος των συμμετεχόντων είναι τις περισσότερες φορές μεγαλύτερο από 50 άτομα στις διατριβές που εφαρμόζουν ποσοτικές μεθόδους, ενώ, αντίθετα, στις διατριβές που εφαρμόζουν ποιοτικές μεθόδους το πλήθος των συμμετεχόντων ελάχιστες φορές ξεπερνά τα 50 άτομα.

Συμπεράσματα

Στόχος της μελέτης αυτής ήταν να αναγνωριστούν πιθανές τάσεις στην ερευνητική μέθοδο, στον τύπο έρευνας, στη μεθοδολογία προσέγγισης δεδομένων, στα μέσα συλλογής δεδομένων και στην επιλογή του πληθυσμού στις διατριβές της κατεύθυνσης ΠΔΜ.

Όσον αφορά την ερευνητική μέθοδο, διαπιστώθηκε μια σαφής κυριαρχία της θετικιστικής μεθόδου, πρακτική που όμως έρχεται σε αντίθεση με τις σύγχρονες τάσεις και επομένως είναι αναγκαίο να στραφούν οι φοιτητές στο μέλλον σε νεότερες ερευνητικές μεθόδους όπως η ρεαλιστική και η πραγματιστική.

Οι περισσότερες διατριβές πραγματοποίησαν περιγραφικού τύπου έρευνα ενώ ένα σημαντικό μέρος πραγματοποίησε πειραματικού τύπου έρευνα γεγονός που αφενός έρχεται σε αντίθεση με την ισχύουσα κατάσταση σε υψηλότερου επιπέδου έρευνες, αφετέρου δεν βοηθά στην εξέλιξη της γνώσης λόγω του περιορισμένου όγκου των πειραματικών ερευνών. Συνεπώς, προτείνεται να αυξηθεί στο μέλλον το ποσοστό των πειραματικών ερευνών αλλά και των ερευνών αξιολόγησης και μελέτης περίπτωσης.

Σχεδόν στο σύνολο των διατριβών τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ποσοτικές μεθόδους, πρακτική που, παρότι κυριαρχούσε στην έρευνα στην αθλητική παιδαγωγική, έχει αρχίσει να αναστρέφεται καθώς η χρήση ποικίλων μεθόδων βοηθά στην πρόοδο της γνώσης. Προτείνεται, λοιπόν, να αυξηθεί η χρησιμοποίηση και ποιοτικών μεθόδων για τη συλλογή δεδομένων στις διατριβές της ΠΔΜ.

Το βασικότερο εργαλείο συλλογής δεδομένων βρέθηκε ότι είναι το ερωτηματολόγιο για λόγους που σχετίζονται με την επιλογή της ερευνητικής μεθόδου και του τύπου έρευνας αλλά και την ευκολία χρήσης του. Χρειάζεται καταρχήν να απεμπλακούν οι μελλοντικές διατριβές από τη θετικιστική μέθοδο και την περιγραφική έρευνα ώστε να στραφούν σε εργαλεία συλλογής δεδομένων, όπως η παρατήρηση και η συνέντευξη, που είναι περισσότερο διαδεδομένα στη δημοσιευμένη έρευνα στον τομέα της αθλητικής παιδαγωγικής.

Οι διατριβές ασχολήθηκαν εξίσου και με τα δύο φύλα, με συμμετέχοντες από παιδιά προσχολικής ηλικίας μέχρι ενήλικες, ενώ το πλήθος των συμμετεχόντων παρουσίαζε υψηλή διακύμανση και προσδιορίζεται γύρω στα 50-250 άτομα στο μεγαλύτερο μέρος των διατριβών. Βρέθηκε επίσης ότι το πλήθος των συμμετεχόντων εξαρτάται από τον τύπο της έρευνας, όπου στις περιγραφικές το πλήθος των συμμετεχόντων είναι μεγαλύτερο από ότι στις πειραματικές, και από τη μεθοδολογία, όπου στις διατριβές που εφαρμόζουν ποιοτικές μεθόδους το πλήθος των συμμετεχόντων ελάχιστες φορές ξεπερνά τα 50 άτομα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bhadwal, S. C. & Sharma, D. K. (2013). Nature of dissertation topics selected by researchers at master of education level. *Indian Streams Research Journal*, 3(3), 1-10.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research methods in education* (5th ed.). London: Taylor & Francis e-Library.
- Drysdale, J. S., Graham, C.R., Spring, K. J., & Halverson, L. R. (2013). An analysis of research trends in dissertations and theses studying blended learning. *Internet and Higher Education*, 17, 90-100.
- Hammond, M. & Wellington, J. (2012). *Research Methods: The Key Concepts*. Routledge.
- Howell, D. C. (2002). *Statistical methods for psychology*. Pacific Grove, CA: Duxbury/Thomson Learning.
- Robson, C. (2002). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers* (2nd ed.). Oxford, UK: Blackwell.

- Schempp, P. G. (1987). Research on Teaching in Physical Education: Beyond the Limits of Natural Science. *Journal of Teaching in Physical Education*, 6, 111-121.
- Silverman, S. (1987). Trends and Analysis of Research on Teaching in Doctoral Programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7, 61-70.
- Silverman, S. & Manson, M. (2003). Research on Teaching in Physical Education Doctoral Dissertations: A Detailed Investigation of Focus, Method, and Analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 280-297.
- Silverman, S. & Skonie, R. (1997). Research on Teaching in Physical Education: An Analysis of Published Research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 300-311.
- Tavşancıl, E., Erdem, D., Yalçın, N., Yildirim, Ö., & Bilican, S. (2010). Examination of data analyses used for master's theses in educational sciences. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1467-1474.

**Σχεδιασμός προγράμματος ενδοσχολικής επιμόρφωσης για τον σχολικό εκφοβισμό.
Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών Δημόσιας Δευτεροβάθμιας Τεχνικής
Επαγγελματικής Εκπαίδευσης**

**Designing a school-based training programme for tackling bullying. Research of Public
Secondary Technical Vocational Education teachers' views.**

Νικόλαος Μαρκολέφας, Καθηγητής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Υποδιευθυντής Δημόσιου ΙΕΚ Μεγαλόπολης,
n_markolefas@hotmail.com

Αναστάσιος Τζιντζίδης, Δάσκαλος, Καθηγητής – Σύμβουλος ΕΑΠ, atzintzi@otenet.gr

Ευάγγελος Ανάγνου, Καθηγητής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Καθηγητής – Σύμβουλος ΕΑΠ,
anagnouev@yahoo.gr

Nikolaos Markolefas, Secondary Education Teacher, Deputy Director of public IEK Megalopoli,
n_markolefas@hotmail.com

Anastasios Tzintzidis, Primary School Teacher, Tutor Hellenic Open University atzintzi@otenet.gr

Evangelos Anagnou, Secondary School Teacher, Tutor Hellenic Open University anagnouev@yahoo.gr

Abstract: Aim of this research is to investigate the Public Secondary Technical Vocational Education teachers' views regarding how to structure effective school-based training programme for tackling bullying. A qualitative approach with the use of semi-structured interviews was applied. Highlighted in the conclusions is the cooperation among the members of the school community for the co-forming of the training targets. Furthermore, the implementation of a cooperative training model, in which both students' and parents' experience is developed, is preferred by the sample. According to their views, the thematic content of the training programmes should be based on study of the basic aspects of the phenomenon, as well as in themes such as empathy, group dynamics and interpersonal relationships. Experts and teachers experienced in tackling bullying incidents are preferred as trainers, while it is argued that the training methodology should be based on adult education principles. Finally, other additional practices and actions are proposed.

Key- words: Adult education, teachers' training, bullying.

Περίληψη: Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της Δημόσιας Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΔΔΤΕΕ) σχετικά με τη δόμηση αποτελεσματικών προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική προσέγγιση με ημιδομημένες συνεντεύξεις. Στα συμπεράσματα αναδεικνύεται η συνεργασία μεταξύ της σχολικής κοινότητας για τη συνδιαμόρφωση των επιμορφωτικών στόχων και προκρίνεται η εφαρμογή ενός συνεργατικού μοντέλου επιμόρφωσης με την αξιοποίηση της εμπειρίας όχι μόνο εκπαιδευτικών, αλλά και μαθητών και γονέων. Σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος, το περιεχόμενο της επιμόρφωσης θα πρέπει να στηρίζεται σε μελέτη βασικών πτυχών του φαινομένου, αλλά και σε θεματικές, όπως η ενσυναίσθηση, η δυναμική της ομάδας και οι διαπροσωπικές σχέσεις. Ως επιμορφωτές προκρίνονται ειδικοί επιστήμονες, αλλά και εκπαιδευτικοί με εμπειρία στο χειρισμό περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, ενώ η μεθοδολογία της επιμόρφωσης θεωρείται ότι πρέπει να βασίζεται στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων. Τέλος, προτείνονται άλλες συμπληρωματικές πρακτικές και δράσεις.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαίδευση ενηλίκων, Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, Σχολικός εκφοβισμός.

Εισαγωγή

Ο σχολικός εκφοβισμός και η σχολική βία αποτελούν ένα σοβαρό πρόβλημα που απαντάται στα σχολεία με αρνητικές συνέπειες για όλους τους εμπλεκόμενους. Έρευνες αποδεικνύουν ότι η εκφοβιστική συμπεριφορά έχει ψυχολογικές επιπτώσεις τόσο για τον θύτη όσο και για το θύμα (Swearer, Grills, Haye, & Cary, 2004 όπως αναφέρεται στο Safran 2008, σ. 44). Ιδιαίτερα, στον σχολικό χώρο η εκφοβιστική συμπεριφορά επηρεάζει αρνητικά τη μάθηση των παιδιών (Olweus, 1993, 1994), την αίσθηση της ασφάλειας και την ψυχολογική ευεξία (Garbarino & deLara, 2002 όπως αναφέρεται στο Safran 2008, σ. 45). Πολλές φορές, μάλιστα, ασκεί μακροχρόνια επίδραση, αφήνοντας στα θύματα του εκφοβισμού συναισθηματικά τραύματα.

Ο Καπαρδής (2009) τονίζει ότι το κοινωνικό φαινόμενο της σχολικής βίας έχει πάρει μεγάλες διαστάσεις στη διεθνή πραγματικότητα με επακόλουθο την αύξηση της σχετικής βιβλιογραφίας και την εκπόνηση πολλών ερευνών, ιδιαίτερα τα τελευταία είκοσι χρόνια. Μάλιστα, σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης, στη Διάσκεψη της Ουτρέχτης το 1997 αναδείχτηκε το πρόβλημα της σχολικής βίας με σκοπό την οριοθέτησή του, τη διερεύνηση των επιμέρους δράσεων και προγραμμάτων και την αξιολόγηση για την περαιτέρω πορεία των πρακτικών αντιμετώπισής του. Στη χώρα μας, ωστόσο, η κοινωνική αναγνώριση του φαινομένου της σχολικής βίας δεν έχει ακόμη ωριμάσει.

Πρόσφατα, την επικαιρότητα απασχόλησαν δυο περιστατικά που συντάραξαν την κοινή γνώμη. Το πρώτο είναι η περίπτωση του αδικοχαμένου Βαγγέλη Γιακουμάκη, μαθητή της Γαλακτοκομικής ΕΠΑΣ Ιωαννίνων, ο οποίος θεωρείται το πρώτο καταγεγραμμένο θύμα

σχολικού εκφοβισμού σύμφωνα με τον Υπουργό Παιδείας (Naftemporiki, 2015). Το δεύτερο περιστατικό είναι αυτό με την 22χρονη που μαχαίρωσε τρεις συμμαθήτριες της σε ΕΠΑΣ του ΟΑΕΔ στο Ρέντη την ίδια περίοδο. Μάλιστα τον Απρίλιο του 2009 είχε συμβεί στην ίδια σχολή αιματηρό περιστατικό με πυροβολισμούς, με αποτέλεσμα τελικά να αυτοκτονήσει ο δράστης (iefimerida, 2015).

Οι Von Marees & Petermann (2012) επισημαίνουν ότι η πρόληψη πρέπει να συμπεριληφθεί στα σχολικά προγράμματα, καθώς και ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν ικανοποιητικές γνώσεις σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Επίσης, ισχυρίζονται ότι η υποστηρικτική σχέση μαθητή – εκπαιδευτικού και η δημιουργία ενός θετικού σχολικού περιβάλλοντος μπορούν να βοηθήσουν στη μείωση ή την αποφυγή του εκφοβισμού (όπως αναφέρεται στο Grum, 2013, σ. 309).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποτελέσουν σημαντικό παράγοντα στην προσπάθεια για τη μείωση του εκφοβισμού στα σχολεία (Eslea και Smith, 1998 όπως αναφέρεται στο Ma et al, 2010, σ. 258). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορεί να λειτουργήσει θετικά ως προς την πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού (Barone, 1997, όπως αναφέρεται στο Ma et al, 2010, σ. 258). Οι εκφοβιστικές συμπεριφορές έχουν μικρότερες πιθανότητες να εμφανιστούν αν οι εκπαιδευτικοί των σχολείων μπορούν να αναπτύξουν ένα θετικό ψυχοκοινωνικό περιβάλλον στο σχολείο (Meyer-Adams & Conner, 2008 όπως αναφέρεται στο Grum, 2013, σ. 308).

Ο σχολικός εκφοβισμός, συνδυασμένος με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Δημόσιας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΔΤΕΕ), είναι δύο παράγοντες που οφείλουν να συμβαδίσουν σε ένα περιβάλλον που τα προβλήματα και της εκπαίδευσης, αλλά και του σχολικού εκφοβισμού, οξύνονται (Ματσόπουλος, 2009).

Ανατρέχοντας, όμως, στη σχετική βιβλιογραφία, διαπιστώνει κανείς ότι, ενώ έχουν γίνει κατά καιρούς επιμορφώσεις σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό, εν τούτοις δεν υπάρχουν, απ' όσο γνωρίζουμε, δημοσιευμένες σχετικές μελέτες που να αξιολογούν αυτές τις επιμορφωτικές προσπάθειες. Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να εστιάσουμε στο ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

1. Σχολικός εκφοβισμός

Στην Ελλάδα ο αγγλικός όρος «bullying» χρησιμοποιείται, για να δηλώσει κυρίως τον σχολικό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση (Αρτινοπούλου, 2001· Παραδεισιώτη & Τζιόγκουρος, 2008, σ.3).

Οι Smith, Schneider, Smith, and Ananiadou (2004, σ.547) ορίζουν τον σχολικό εκφοβισμό «ως ένα ιδιαίτερο εχθρικό είδος επιθετικής συμπεριφοράς το οποίο διακρίνεται από επαναλαμβανόμενες πράξεις εναντίον πιο αδύναμων θυμάτων που δεν μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους». Σύμφωνα με τον Olweus (1993, 1997), ο οποίος είναι

πρωτοπόρος στην έρευνα για τη διερεύνηση του φαινομένου του εκφοβισμού, ο σχολικός εκφοβισμός και η βία αποτελούν φαινόμενο που παρατηρείται όταν ένα παιδί εκτίθεται, κατ' επανάληψη και σε διάρκεια χρόνου, σε αρνητικές πράξεις από ένα ή περισσότερα άτομα.

Στη χώρα μας δεν υπάρχει σαφής εθνική πολιτική και εθνικό σχέδιο δράσης για τον έλεγχο του σχολικού εκφοβισμού (Γαλανάκη, 2010). Στην Ελλάδα το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού άρχισε να αποτελεί θέμα έρευνας από το 2001 (Bibou-Nakou et al., 2014· Stefanakou, Tsiantis & Tsiantis, 2014). Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει αρκετές, ωστόσο μεμονωμένες, προσπάθειες με στόχο την ενημέρωση της κοινής γνώμης και της εκπαιδευτικής κοινότητας για το θέμα του εκφοβισμού (ενδεικτικά., ABC Antibullying Campaign, Δίκτυο Κατά της Βίας στο Σχολείο, Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά της Βίας, Ελληνική Ψυχιατροδικαστική Εταιρία, Παρατηρητήριο για την Πρόληψη της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού, Το Χαμόγελο του Παιδιού, Εκστρατεία Beat Bullying, ΕΨΥΠΕ, I am not scared, κ.ά.). Αυτές οι κινήσεις κινούνται προς τη σωστή κατεύθυνση, όμως δεν είναι αρκετές, δεν είναι συντονισμένες και αλληλεπικαλύπτονται.

Η Γαλανάκη (2010) εντοπίζει και σημειώνει τα κύρια προβλήματα που αναδεικνύει η καθημερινότητα, τα οποία λειτουργούν ως τροχοπέδη σε οποιαδήποτε κεντρική δράση εφαρμογής προγραμμάτων ελέγχου του σχολικού εκφοβισμού. Τέτοια είναι η ελλιπής χρηματοδότηση, η ελλιπής ευαισθητοποίηση – επίγνωση και πληροφόρηση για τον σχολικό εκφοβισμό, από την πλευρά των γονέων αλλά και των εκπαιδευτικών, καθώς και εγγενείς αδυναμίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως η έλλειψη υποδομών και η δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία.

Η καθημερινή εκπαιδευτική εμπειρία αποκαλύπτει την πραγματικά μεγάλη έκταση του φαινομένου στην ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γαλανάκη, 2010). Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι ανάγκη να ενισχυθεί με οργανωμένες πολιτικές δράσεις ως αναπόσπαστο μέρος του καθημερινού εκπαιδευτικού γίνεσθαι (Αρτινοπούλου, 2013). Όπως επισημαίνει η Αρτινοπούλου (ό.π., σελ.3): «Η διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης πολιτικής σε σχέση με τη βία και τον εκφοβισμό στο σχολείο είναι σήμερα αναγκαιότητα. Αυτό προϋποθέτει καλή γνώση του αντικειμένου από όλους όσοι εμπλέκονται ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία». Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τους μαθητές, οποιονδήποτε ρόλο και αν «υποδύονται» (θύμα, θύτης, παρατηρητής), οι οποίοι είναι οι κύριοι πρωταγωνιστές του προβλήματος. Ρόλο κλειδί, που μπορεί να δώσει και διεξόδους, έχει ο εκπαιδευτικός ως πρώτος άμεσος διαχειριστής του προβλήματος και εκπρόσωπος του κράτους στο σχολείο. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια η πολιτεία ανέλαβε κάποιες πρωτοβουλίες, όπως: την καθιέρωση της 6ης Μαρτίου ως Πανελλήνια Σχολική Ημέρα κατά της Βίας στο Σχολείο (Υπουργική Απόφαση 19792 /Γ7/ 23-2-2012) και τη δημιουργία του Παρατηρητηρίου για την πρόληψη της σχολικής βίας και του εκφοβισμού από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υπουργική Απόφαση 159704/Γ7/ 17-12-2012). Είναι μάλλον νωρίς για να αξιολογήσουμε τη δομή και τα αποτελέσματα των δράσεων του Παρατηρητηρίου. Ένα πρώτο θετικό βήμα είναι ότι σε κάθε σχολική μονάδα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ένας εκπαιδευτικός έχει αναλάβει τον ρόλο του Συντονιστή/Συνδέσμου σε θέματα πρόληψης της

σχολικής βίας και του εκφοβισμού. Αυτές οι πρώτες κεντρικά οργανωμένες προσπάθειες είναι στην σωστή κατεύθυνση. Όμως, έχουν πολλά ακόμα να γίνουν και σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να εφησυχάζει η ακαδημαϊκή κοινότητα, η πολιτική ηγεσία και η δικαστική εξουσία της χώρας στις μικρές διαστάσεις του προβλήματος σε σχέση με άλλες χώρες (Καραγιώργος, 2010). Τέλος, είναι πολύ σημαντικό να γίνει κατανοητό ότι, εκτός από τις συλλογικές προσπάθειες που ακόμα υπολείπονται, υπάρχει η ελεύθερη βούληση και η ατομική ευθύνη του καθενός μας (Γαλανάκη, 2010) με στόχο τον έλεγχο του φαινομένου.

2. Επιμόρφωση

Το σχολείο οφείλει να στηρίζει τους μαθητές στο συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό - οικονομικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται σε μεγάλο βαθμό να επωμιστούν αυτό το φορτίο. Για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν θα πρέπει να είναι ενημερωμένοι σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο. Σύμφωνα με τις Κατσαρού και Δεδούλη (2008), η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει σκοπό την κάλυψη των όποιων αδυναμιών και ανεπαρκειών της βασικής εκπαίδευσής τους, έτσι ώστε να είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στα προβλήματα που θέτει η πολυμορφία, η ανομοιογένεια του σχολικού πληθυσμού και οι νέες τεχνολογίες.

Η εκπαιδευτική καθημερινότητα χρειάζεται να εναρμονιστεί με τη σύγχρονη εποχή των ραγδαίων εξελίξεων, στην οποία αναδύονται νέες προβληματικές καταστάσεις ή επανέρχονται παλαιότερες με διαφορετική ή κάποτε και πιο έντονη μορφή. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, συνεπώς, απαιτεί να αποκτά νέες δεξιότητες, το οποίο είναι εφικτό με την επιμόρφωση (Μιζικήρη, 2012). Επιπλέον λόγοι που καθιστούν την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού αναγκαία είναι η αύξηση του αριθμού των μειονεκτούντων (οικονομικά, κοινωνικά, μαθησιακά κ.ά) μαθητών, αλλά και η απαιτήσεις που δημιουργούνται από την εισαγωγή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Απόρροια αυτών είναι να υπάρχει απαίτηση για αποτελέσματα και ποιότητα στην εκπαίδευση και την ανάπτυξη της δια βίου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Eurydice, 1995, όπ. αναφ στο ΟΕΠΕΚ, 2007).

Αυτή η τάση σε διεθνές επίπεδο, κατευθύνθηκε από μια κοινή, σε γενικές γραμμές, αντίληψη για την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, στην οποία ως βασικές παράμετροι υπογραμμίζονται η συνεργατική μάθηση, η έρευνα- δράση, η σύνδεση με πρακτικές εφαρμογές, η διερεύνηση θεματικών περιοχών και η ανατροφοδότηση.

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα σχετικών ερευνών (ΟΕΠΕΚ, 2007· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010), οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν μέσω των επιμορφώσεων να βελτιώσουν την καθημερινή διδακτική πράξη. Βασικός παράγοντας για την επίτευξη αυτής της προοπτικής είναι η επιμόρφωση σε θέματα κοινωνιολογίας, ψυχολογίας, διαπροσωπικών σχέσεων, διαχείρισης κρίσεων/καταστάσεων κ.ά. Στα πλαίσια αυτής της θεματολογίας εντάσσονται και τα επιμορφωτικά προγράμματα ελέγχου του σχολικού εκφοβισμού. Συνήθως τα επιμορφωτικά προγράμματα στην θεματολογία του σχολικού

εκφοβισμού είναι βραχείας διάρκειας. Ημερίδες ή διημερίδες, με διάρκεια μικρότερη των 50 ωρών διδασκαλίας, χωρίς να έχει προηγηθεί διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευόμενων με αποτέλεσμα η αποτελεσματικότητα και η αποδοχή τους να είναι μειωμένη. Σε έρευνα που διεξήγαγε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 1998-99, φάνηκε ο καθοριστικός ρόλος που διαδραματίζουν το σχολικό κλίμα, η σχολική διοίκηση αλλά κυρίως οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών στην αναχαίτιση ή την εκδήλωση του εκφοβισμού από τους μαθητές. Καθώς περιορίζεται ο κοινωνικοποιητικός ρόλος της οικογένειας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος και του εκπαιδευτικού γίνεται όλο και πιο σημαντικός στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή (Χήνας & Χρυσafiίδης, 2000).

Έτσι, η «παιδαγωγική παρέμβαση» έχει να κάνει με την αποτελεσματική επέμβαση του εκπαιδευτικού σε όλα τα δυσλειτουργικά πλαίσια/επίπεδα/στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο την αγωγή, την ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών και υιοθετώντας λειτουργικότερες συμπεριφορές και στάσεις.

Όλες οι αλλαγές για να ολοκληρωθούν χρειάζονται τον αντίστοιχο χρόνο και συστηματική καθημερινή υποστήριξη. Το έργο του εκπαιδευτικού κατά την διάρκεια της οποιασδήποτε αλλαγής είναι πολύπλευρο και απαιτητικό. Προϋπόθεση της όποιας παρέμβασης του εκπαιδευτικού είναι η άνευ όρων αποδοχή των μαθητών του και η καλλιέργεια κλίματος ασφάλειας (Μουλαδούδης, 2005).

3. Μεθοδολογία έρευνας

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιάσουμε το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

3. 1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της δημόσιας Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης των νομών Χίου - Αρκαδίας - Κεφαλληνίας και Αττικής σχετικά με τη δόμηση αποτελεσματικών προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Ιδιαίτερα θα εστιάσουμε στις σκέψεις/προτάσεις τους για το σχεδιασμό προγραμμάτων που θα δίνουν τα απαραίτητα εφόδια στον εκπαιδευτικό για πιο επιτυχημένες παιδαγωγικές παρεμβάσεις και μεγαλύτερο έλεγχο του φαινομένου.

Το ερευνητικό ερώτημα ήταν:

- Πώς θα πρέπει να δομούνται, σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος, τα προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης, ώστε να συμβάλουν σε μια αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού;

3.2 Πληθυσμός- Δείγμα έρευνας-Περιορισμοί

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2014 – 2015. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 11 εκπαιδευτικούς. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του διαθέσιμου δείγματος (availability sample) (Κυριαζή, 2002, σ. 117-118), καθώς επιλέξαμε τα υποκείμενα της έρευνας βάση της ευκολίας πρόσβασης σε αυτά. Καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε να συμπεριληφθούν εκπαιδευτικοί που να καλύπτουν ποικίλες ηλικιακές ομάδες, κατηγορίες ετών υπηρεσίας γενικά στην εκπαίδευση και κατηγορίες ετών υπηρεσίας στην τεχνική εκπαίδευση. Η δειγματοληπτική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, θεωρούμε, ωστόσο, ότι αυτά παρουσιάζουν ένα ευρύτερο ενδιαφέρον και ότι μπορούν να συνεισφέρουν στον σχετικό επιστημονικό διάλογο.

Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί δημόσιας Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούσαν στους Νομούς Χίου, Αρκαδίας, Κεφαλληνίας και Αττικής, με απαραίτητη προϋπόθεση συμμετοχής την παρακολούθηση τουλάχιστον μιας επιμόρφωσης στο θεματικό πεδίο του σχολικού εκφοβισμού ή/και σχετικής θεματικής ενότητας στην εισαγωγική επιμόρφωση για νεοδιόριστους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς.

Η επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος ενισχύθηκε κι από το γεγονός ότι τα συγκεκριμένα ερευνητικά υποκείμενα έχουν επαγγελματικό προφίλ σχετικό με τη διά βίου μάθηση με αποτέλεσμα να είναι αρκετά εξοικειωμένοι με την τεχνική της ποιοτικής μεθοδολογίας, η οποία χρησιμοποιήθηκε στη παρούσα έρευνα, επομένως θα μπορούν να προσεγγίσουν τα ευρήματα της έρευνας με ευκολία (Creswell, 2011).

Το προφίλ των υποκειμένων της έρευνας απεικονίζεται στον πίνακα 1 που ακολουθεί:

Πίνακας 1. Το δείγμα της έρευνας

α/α	Φύλο	Ειδικότητα	Έτη υπηρεσίας	Περιοχή	Σχέση εργασίας
Σ1	γυναίκα	ΠΕ09	10 (8ΔΤΕΕ)	Κεφαλληνίας	Μόνιμη
Σ2	γυναίκα	ΠΕ09	1 (1ΔΤΕΕ)	Κεφαλληνίας	Αναπληρώτρια
Σ3	άνδρας	ΠΕ20	12 (12ΔΤΕΕ)	Κεφαλληνίας	Μόνιμος
Σ4	άνδρας	ΠΕ18.03	10 (7ΔΤΕΕ)	Χίου	Μόνιμος
Σ5	γυναίκα	ΠΕ09	10 (8ΔΤΕΕ)	Χίου	Μόνιμη
Σ6	άνδρας	ΠΕ17.03	9 (9 ΔΤΕΕ)	Αρκαδίας	Αναπληρωτής
Σ7	γυναίκα	ΠΕ14.06	4 (4ΔΤΕΕ)	Αττικής	Ωρομίσθια
Σ8	γυναίκα	ΠΕ13	20 (2ΔΤΕΕ)	Αττικής	Μόνιμη
Σ9	άνδρας	ΠΕ4.01	14 (2ΔΤΕΕ)	Χίου	Μόνιμος
Σ10	άνδρας	ΠΕ17.06	14 (12ΔΤΕΕ)	Αρκαδίας	Μόνιμος
Σ11	άνδρας	ΠΕ17.02	22 (22ΔΤΕΕ)	Αττικής	Μόνιμος

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 1, από τους 11 συμμετέχοντες στην έρευνα οι 5 ήταν γυναίκες και οι 6 άνδρες. Όσον αφορά τις ειδικότητές τους, τρεις συμμετέχοντες είναι οικονομολόγοι (ΠΕ09), μία συμμετέχουσα είναι Νομικής-Πολιτικών Επιστημών (ΠΕ13),

ένας είναι Φυσικός (ΠΕ4.01), μία είναι εκπαιδευτικός Δασολογίας & Φυσικού Περιβάλλοντος (ΠΕ14.06), ένας άλλος είναι Μηχανολόγος ΑΣΠΑΙΤΕ (ΠΕ17.02), ένας άλλος Ηλεκτρολόγος ΑΣΠΑΙΤΕ (ΠΕ17.03), ένας Μηχανολόγος ΤΕΙ – Ναυπ. ΤΕΙ. – ΚΑΤΕΕ (ΠΕ17.06), ένας είναι εκπαιδευτικός Λογιστικής (ΠΕ18.03) και ένας άλλος εκπαιδευτικός Πληροφορικής-ΤΕΙ (ΠΕ20). Οι περισσότεροι είχαν σημαντική εργασιακή εμπειρία: ένας συμμετέχοντας είχε 22 έτη υπηρεσίας (όλα στη ΔΤΕΕ), μία άλλη 20 έτη (εκ των οποίων τα 2 στη ΔΤΕΕ), δύο είχαν 14 έτη (με 12 και 2 έτη στη ΔΤΕΕ αντίστοιχα), τρεις είχαν 10 έτη (με 8, 8 και 7 έτη στη ΔΤΕΕ αντίστοιχα), ένας είχε 9 έτη (όλα στη ΔΤΕΕ), μία συμμετέχουσα είχε 4 έτη (όλα στη ΔΤΕΕ) και μία μόνο συμμετέχουσα είχε 1 έτος (στη ΔΤΕΕ). Οι 3 από τους συμμετέχοντες υπηρετούσαν στον νομό Κεφαλληνίας, άλλοι 3 στον νομό Αττικής, άλλοι 3 στον νομό Χίου, ενώ 2 υπηρετούσαν στον νομό Αρκαδίας. Οι περισσότεροι (8/11) ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί, 2 ήταν αναπληρωτές και 1 ήταν αναπληρώτρια.

3.3. Η συνέντευξη

Η συλλογή των πληροφοριών έγινε με τη χρήση ημιδομημένης συνέντευξης, πρόσωπο με πρόσωπο (Cohen, Manion & Morrison, 2008· Robson, 2010). Στις περιπτώσεις που ο συμμετέχων εκπαιδευτικός βρισκόταν σε απόσταση, η συνέντευξη έγινε με την χρήση του Skype. Η συνέντευξη περιελάμβανε ανοιχτές ερωτήσεις, για να αποτυπωθεί όσο το δυνατόν σφαιρικότερα και με μεγαλύτερη πληρότητα το σκεπτικό των συμμετεχόντων. Ο οδηγός της συνέντευξης ήταν δομημένος στους ακόλουθους άξονες: α) δημογραφικά στοιχεία των υποκειμένων της έρευνας, β) προτάσεις σχετικά με τη στοχοθεσία των επιμορφωτικών προγραμμάτων, γ) προτάσεις σχετικά με το επιμορφωτικό μοντέλο, δ) προτάσεις σχετικά με τη θεματολογία της επιμόρφωσης, ε) προτάσεις σχετικά με τους επιμορφωτές, στ) προτάσεις σχετικά με τη μεθοδολογία της επιμόρφωσης και ζ) άλλες προτάσεις.

Τα δεδομένα των συνεντεύξεων αναλύθηκαν μέσω της ανάλυσης περιεχομένου, με μονάδα ανάλυσης το θέμα.

4. Ανάλυση των δεδομένων

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστεί η ανάλυση των απόψεων του δείγματος σχετικά με τις προτάσεις που ανέφεραν για τον σχεδιασμό προγράμματος ενδοσχολικής επιμόρφωσης κατά του σχολικού εκφοβισμού, με απώτερο σκοπό τις αποτελεσματικές παιδαγωγικές παρεμβάσεις στο ζήτημα αυτό.

Από την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων αναδείχθηκαν οι εξής θεματικοί άξονες:

Α) Στόχοι του επιμορφωτικού προγράμματος:

Κατατέθηκαν προτάσεις για τον καθορισμό των στόχων του προγράμματος, οι οποίοι εστιάζονται στην προώθηση της συνεργασίας και του διαλόγου.

Ο Σ4 τονίζει την ανάγκη ενθάρρυνσης του διαλόγου ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας:

-«...η ενθάρρυνση του διαλόγου ανάμεσα σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας» (Σ4).

Ο Σ4 προτείνει, επίσης, τη συνδιαμόρφωση των στόχων της επιμόρφωσης από μαθητές και εκπαιδευτικούς:

-«...θα προσπαθούσα να εμπλέξω τόσο ομάδες μαθητών, όσο και εκπαιδευτικών, αλλά και οικογενειών, στη διαμόρφωση των στόχων του προγράμματος» (Σ4).

Οι Σ6, Σ7 και Σ11 προτείνουν επιμορφώσεις που θα έχουν ως κεντρικό στόχο την προώθηση της συνεργασίας. Ο Σ6 αναφέρεται κυρίως στις σχέσεις μεταξύ συναδέλφων για την αποτελεσματική λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων:

-«...να μάθουμε να συνεργαζόμαστε καλύτερα. Έτσι θα είχαμε καλύτερα παιδαγωγικά αποτελέσματα και ενιαία στάση. Κύριο μέλημα μου και στόχος του προγράμματος θα ήταν η ενεργοποίηση και η αποτελεσματική λειτουργία του παιδαγωγικού συλλόγου» (Σ6).

Β) Μοντέλο επιμόρφωσης:

Προτάθηκε από τους συμμετέχοντες ένα μοντέλο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στο οποίο να αξιοποιούνται η εμπειρία και οι απόψεις των μαθητών, αλλά και των γονέων.

Χαρακτηριστικά, ο Σ10 προτείνει ένα μοντέλο στο οποίο αρχικά θα γίνεται δια ζώσης επιμόρφωση ομάδας εκπαιδευτικών και κατόπιν εφαρμογή των γνώσεων μέσω συζήτησης με μαθητές που φοιτούν σε διαφορετικό σχολείο από αυτό που υπηρετούν οι ίδιοι:

-«Θα πρέπει αν υπάρχουν κάποια δια ζώσης επιμορφωτικά σεμινάρια μιας ολιγομελούς ομάδας εκπαιδευτικών, η οποία στην συνέχεια θα μπορούσε να επισκεφτεί ένα γειτονικό σχολείο έτσι ώστε να συζητήσει το θέμα μετά με όλα τα παιδιά καθώς με αυτό τον τρόπο κάποιοι από τους μαθητές θα ανοιχτούν και θα συζητήσουν το θέμα και αυτό θα είναι κέρδος για ολόκληρο το τμήμα που θα γίνει αυτή η συζήτηση. Ακόμα και αυτοί που δεν θα συμμετέχουν μπορούν να γίνουν ενεργοί ακροατές» (Σ10).

Η Σ2 επέλεξε τη συνεργασία μεταξύ μαθητών – εκπαιδευτικών αξιοποιώντας τις εμπειρίες των πρώτων:

-«Θα έβαζα τους συναδέλφους μου να δουλέψουν σε ομάδες πάνω σε σχετικά θέματα, αλλά σε συνεργασία πάντα με τους μαθητές τους. Θα πρότεινα να συλλέξουν εμπειρίες από τα παιδιά και να τα παρουσιάσουν χωρίς να τα εκθέσουν» (Σ2).

Ο Σ6 σημειώνει τη σημασία που έχει ο σχηματισμός σαφέστερης κατά το δυνατόν εικόνας για το πρόβλημα, με στόχο την αντιμετώπισή του, αλλά και την καλλιέργεια του πνεύματος συνεργασίας μεταξύ του σχολείου, των ειδικών και του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων:

-«...διαμόρφωση μιας σαφέστερης εικόνας των προβλημάτων που δημιουργούνται στη σχολική μονάδα και την άμεση αντιμετώπιση αυτών. Ακόμα και σε συνεργασία του σχολείου με ειδικούς επιστήμονες και με το σύλλογο γονέων – κηδεμόνων» (Σ6).

Η Σ7, εκτός από μαθητές και εκπαιδευτικούς, θα ενέπλεκε και τους γονείς στις συζητήσεις πάνω στο θέμα:

-«...συζήτηση μεταξύ μαθητών, μαθητών και δασκάλων και δασκάλων και γονιών» (Σ7).

Την εμπλοκή των γονέων υποστηρίζει και ο Σ11, υπογραμμίζοντας την σημασία του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών:

«...εμπλοκή των γονέων σε αντίστοιχες δράσεις, αφού συνήθως η αιτία πολλών συμπεριφορών βρίσκεται σε άμεση σχέση με τον οικογενειακό περιβάλλον και τα βιώματα των μαθητών σε αυτό» (Σ11).

Γ) Θεματολογία επιμόρφωσης:

Προτάθηκαν θεματολογικοί άξονες που αφορούν τη διερεύνηση βασικών πτυχών του φαινομένου, αλλά την ενσυναίσθηση, τη δυναμική της ομάδας και τις διαπροσωπικές σχέσεις.

Η Σ1 προτείνει τη διερεύνηση διάφορων πτυχών του φαινομένου, όπως είναι τα αίτια, με στόχο την μέριμνα τόσο για τον θύτη, όσο και για το θύμα:

-«Θα επιδιώκα να αναδειχθεί η ανάγκη διερεύνησης των αιτιών του σχολικού εκφοβισμού σε κάθε θύτη και η ανάγκη η σχολική κοινότητα να μεριμνά και για το θύτη και για το θύμα εξίσου» (Σ1).

Ο Σ11 επίσης υπογραμμίζει ότι αρχικά χρειάζεται να μελετηθούν βασικές πτυχές του προβλήματος, εστιάζοντας στην έκταση και στους τρόπους εκδήλωσης του φαινομένου:

-«...μία ομάδα που θα αναλάμβανε να μελετήσει την έκταση και τους τρόπους εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού στο σχολείο» (Σ11).

Οι Σ1, Σ7, Σ8 και Σ10 προτείνουν κεντρικούς άξονες θεματικού περιεχομένου. Η Σ1 θα επεδίωκε την υιοθέτηση στρατηγικών ενδυνάμωσης της ενσυναίσθησης μεταξύ των μαθητών:

-«Θα ήθελα να περιλαμβάνει τρόπους πρόληψης και εμπλοκής όλων των φορέων όπως πολιτεία και γονείς στην αντιμετώπιση του φαινομένου και να περιλαμβάνει στρατηγικές ενδυνάμωσης της "ενσυναίσθησης" στους μαθητές» (Σ1).

Ο Σ11 εστιάζει στη δυναμική της ομάδας:

-«Θα πρότεινα την εκπαίδευση στη δημιουργία ομάδων και συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας» (Σ11).

Η Σ7, κινούμενη στο ίδιο πλαίσιο, προτείνει την εκπαίδευση στη διαμόρφωση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων με στόχο την δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και σεβασμού της διαφορετικότητας στο σχολείο, μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων:

-«Διαμόρφωση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων - μεταξύ καθηγητών, μεταξύ μαθητών και μεταξύ καθηγητών και μαθητών, αλλά και γενικότερα δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης με σεβασμό στην διαφορετικότητα του άλλου, και κατά το δυνατόν ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία» (Σ7).

Δ) Επιμορφωτές:

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι πρέπει να αξιοποιηθούν ως επιμορφωτές ειδικοί επιστήμονες, αλλά και εκπαιδευτικοί που διαθέτουν εμπειρία στο χειρισμό περιστατικών σχολικού εκφοβισμού.

Ο Σ3 θεωρεί ότι είναι απαραίτητη η ανάλυση των αιτιών του εκφοβισμού από ειδικούς:

-«...θα ζητούσα τη συνδρομή ειδικών παιδοψυχολόγων και ψυχολόγων για την ανάλυση των αιτιών του σχολικού εκφοβισμού» (Σ3).

Η Σ5 θα αξιοποιούσε και αυτή ειδικούς, αλλά ο πρωταρχικός της στόχος δεν θα ήταν η ανάλυση του φαινομένου, αλλά η αντιμετώπισή του:

-«Στο θέμα της αντιμετώπισης θα πρότεινα την εμπλοκή ειδικού επί του θέματος εκφοβισμού» (Σ5).

Ο Σ9 θα αναζητούσε ειδικούς ή και συναδέλφους με εμπειρία στον χειρισμό περιστατικών εκφοβισμού:

-«Θα αναζητούσα ειδικούς ή και συναδέλφους οι οποίοι χειρίστηκαν πολλές περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού στην καριέρα τους και θα τους προσκαλούσα να μιλήσουν» (Σ9).

Ε) Μεθοδολογία επιμόρφωσης:

Προτείνεται να χρησιμοποιηθεί μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων, με βιωματικές τεχνικές, όπως μελέτες περίπτωσης και ομάδες εργασίας, στις οποίες θα συνδυάζεται η θεωρία με την πράξη.

Ο Σ9 προτείνει μελέτες ρεαλιστικών περιπτώσεων με στόχο την ρεαλιστικότερη προσέγγιση του θέματος:

-«Θα έκανα μελέτες ρεαλιστικών περιπτώσεων» (Σ9).

Καταθέτει, επίσης, και μία άλλη πρόταση, για την επεξεργασία ενός εικονικού σεναρίου:

-«Θα έκανα ένα εικονικό σενάριο με κάποιο πρόβλημα προς αντιμετώπιση και καθώς θα προσπαθούσαν οι εκπαιδευτικοί να το λύσουν θα τους παρουσίαζα γνώσεις σχετικά με το τι δουλεύει καλά, τι όχι και τί κίνδυνοι υπάρχουν» (Σ9).

Ο Σ10 προτείνει τόσο θεωρητική, όσο και πρακτική προσέγγιση με στόχο την σφαιρική κάλυψη του θέματος:

-«...ένα τέτοιο θέμα θα πρέπει να προσεγγίζεται τόσο με θεωρητική όσο και με πρακτική μεθοδολογία» (Σ10).

Η Σ2 προτείνει ένα παράδειγμα που εμπεριέχει θεωρία, μελέτη περιπτώσεων, εμπλοκή ειδικών και βιωματικών τεχνικών μάθησης (παιχνίδι ρόλων) με στόχο την εύρεση λύσεων σε σχετικά παραδείγματα:

-«Θα ζητούσα να παρουσιάσουν το πρόβλημα στα παιδιά, ίσως με εποπτικό υλικό, να καταγράψουν οι ίδιοι τις αντιδράσεις τους και μετά να ζητήσουν από τα παιδιά να γράψουν

ανώνυμα τις σκέψεις τους και προτεινόμενες λύσεις. Επίσης, θα μπορούσαν να καταγράψουν αντιδράσεις, βάζοντας τα παιδιά να παίξουν παιχνίδια ρόλων. Να αναζητήσουν τρόπους άμεσης επίλυσης τέτοιων προβλημάτων, όπως για παράδειγμα η συνεχής και άμεση συνεργασία με κάποιον αρμόδιο, όπως ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός, κ.τ.λ.» (Σ2).

Μια άλλη διάσταση που προτείνεται είναι η επιμόρφωση στην μεθοδολογία συλλογικής δράσης. Η Σ3 προτείνει την συλλογική μελέτη περιπτώσεων από τους εκπαιδευτικούς:

-«Θα πρότεινα τη μελέτη συγκεκριμένων περιπτώσεων. Επιπλέον θα τόνιζα την αναγκαιότητα αντιμετώπισης του προβλήματος συλλογικά από το σύνολο των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας» (Σ3).

Η Σ8 αναφέρει τη συλλογική ενεργοποίηση και εκπαίδευση των μαθητών και των εκπαιδευτικών μέσω μελέτης περιπτώσεων:

-«...αλλά άμεση εμπλοκή μαθητών και εκπαιδευτικών να εντοπίσουν αιτίες και αποτελέσματα του εκφοβισμού μέσω έρευνας σε μελέτες περιπτώσεων» (Σ8).

Ο Σ4 προκρίνει τις βιωματικές μεθόδους μάθησης:

-«...θα εισηγούμουν τη χρήση βιωματικών μεθόδων μάθησης...» (Σ4).

Η Σ5 επιλέγει την πρόληψη, μέσω συζήτησης επί του θέματος, δράσεων, ταινιών κλπ:

-«...θέματα πρόληψης όπως πχ συζητήσεις με μαθητές επί του θέματος, δράσεις ευαισθητοποίησης, προβολές ταινιών, ομιλίες από ειδικούς» (Σ5).

ΣΤ) Άλλες πρακτικές-δράσεις:

Κατατέθηκαν, επίσης, προτάσεις που αφορούν άλλες πρακτικές και δράσεις, ορισμένες από τις οποίες, θα μπορούσαν, σε συνδυασμό με το πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης, να μεγιστοποιήσουν τα αποτελέσματα.

Ο Σ4 προτείνει την συστηματική επανάληψη του σεμιναρίου με στόχο να αναδειχτεί η εξέλιξη της γνώσης γύρω από το θέμα:

-«Η συστηματική επανάληψη του σεμιναρίου που θα επιδιώκει την εξέλιξη της γνώσης είναι επίσης κάτι που θα έδινε ιδιαίτερο βάρος» (Σ4).

Η Σ7 προτείνει κάτι πρωτότυπο, ίσως και παρακινδυνευμένο, τη συστηματική συνεργασία μεταξύ των οικογενειών θύτη και θύματος:

-«...να ενισχυθεί η συστηματική συνεργασία με την οικογένεια του θύτη αλλά και του θύματος» (Σ7) .

Επίσης, προτείνει την παροχή συστηματικών - εναλλακτικών προτάσεων προς τους εκπαιδευτικούς με δυνατότητα εφαρμογής τους σε ενέργειες – συμπεριφορές μαθητών:

-«Κατάθεση συστηματικών προτάσεων προς τους εκπαιδευτικούς. Όπως επιβράβευση μιας επιθυμητής συμπεριφοράς και στέρηση μιας ευχαρίστησης κάθε φορά που ο μαθητής αντιδρά με μη αποδεκτό τρόπο» (Σ7).

Ο Σ11 τονίζει την ανάγκη δράσης σε επίπεδο συλλόγου εκπαιδευτικών:

-«Στη συνέχεια, ως σύλλογος, θα καταστρώναμε ένα σχέδιο δράσης ώστε να μπορέσουμε να δράσουμε και να τον ελέγξουμε αρχικά, και τελικά να τον αντιμετωπίσουμε» (Σ11).

Τέλος, προτείνει και δράσεις – παρεμβάσεις εκτός σχολείου με στόχο την πρόληψη του φαινομένου:

-«Επίσης θα πρότεινα να οργανωθούν παρεμβάσεις σε προληπτικό επίπεδο όπως συζητήσεις, προβολές, ταινιών και θεατρικών παραστάσεων για την ευαισθητοποίηση των μαθητών» (Σ11).

Στη συνέχεια θα περάσουμε στα συμπεράσματα.

Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί στην σχολική τους καθημερινότητα ενδέχεται να αντιμετωπίσουν δύσκολες καταστάσεις, μπροστά στις οποίες να θεωρούν ότι δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν όπως θα όφειλαν και οι οποίες θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν αν είχαν παρακολουθήσει κάποια σχετική επιμόρφωση. Είναι λοιπόν αναμενόμενο σε κάποιες στιγμές της καριέρας τους να αισθανθούν ότι χρειάζονται υποστήριξη για να αντιμετωπίσουν προβλήματα στο σχολείο (ΟΕΠΕΚ, 2008), όπως αυτό του σχολικού εκφοβισμού.

Ο σχολικός εκφοβισμός απασχολεί τις τελευταίες δεκαετίες έντονα την εκπαιδευτική πραγματικότητα διεθνώς, αλλά και στην Ελλάδα. Τελευταία, μάλιστα, έχει αποκτήσει ανησυχητικές διαστάσεις, τόσο από πλευράς έντασης, όσο και από πλευράς συχνότητας εμφάνισης. Όπως υπογραμμίζεται (Βεργίδης, 2014, σ. 17-19), η σχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός αποτελούν προβλήματα σε πολλαπλά επίπεδα, τα σημαντικότερα εκ των οποίων είναι: το εκπαιδευτικό σύστημα (σύνδεση μεταξύ κοινωνικών ανισοτήτων και σχολικής βίας), το σχολείο (χώρος εκδήλωσης, αλλά και δυνητικής αντιμετώπισης τέτοιων φαινομένων), οι μαθητές (σοβαρό υπαρκτό πρόβλημα για τους μαθητές) και το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών (η οικογένεια ως μία από τις πηγές του προβλήματος, ως χώρος αρνητικά επηρεαζόμενος από το πρόβλημα, αλλά και ως χώρος δυνητικής αντιμετώπισης του προβλήματος).

Αυτή ακριβώς η πολυεπίπεδη διάσταση αναδύθηκε μέσα και από τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα. Από τις συνεντεύξεις του δείγματος αναδεικνύεται ως βασική παράμετρος η συνεργασία μεταξύ της σχολικής κοινότητας για τη συνδιαμόρφωση των στόχων στα προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, ενώ ως κεντρικοί στόχοι τονίζονται η προώθηση της συνεργασίας και του διαλόγου. Σε αυτό το πλαίσιο, προκρίνεται η εφαρμογή ενός συνεργατικού μοντέλου επιμόρφωσης με την αξιοποίηση της εμπειρίας όχι μόνο εκπαιδευτικών, αλλά και μαθητών και γονέων. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, δίνοντας τον λόγο στους εμπλεκόμενους, παρέχεται η δυνατότητα να σπάσει η «κουλουρά της σιωπής», όρος που αναπτύχθηκε από

τον Φρέιρε (Freire & Schor, 2011, σ. 183-186) και να οδηγηθούν με αυτόν τον τρόπο οι εμπλεκόμενοι στη συνειδητοποίηση της προβληματικής κατάστασης, η οποία πρέπει να αντιμετωπιστεί.

Σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος, το περιεχόμενο της επιμόρφωσης θα πρέπει να στηρίζεται σε μελέτη των βασικών πτυχών του φαινομένου (αίτια, έκταση και τρόποι εκδήλωσης του φαινομένου). Κεντρικός θεματικός άξονας υποστηρίχτηκε ότι πρέπει να είναι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να είναι σε θέση να ενδυναμώνουν την έννοια της ενσυναίσθησης στους μαθητές. Σύμφωνα με το ABC Europe's Antibullying Campaign (2014), βασικό χαρακτηριστικό του θύτη είναι η παντελής έλλειψη της ενσυναίσθησης. Αν λοιπόν επιτευχθεί η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης σε αυτούς τους μαθητές ίσως γίνει ένα σημαντικό βήμα στην αντιμετώπιση του φαινομένου. Άλλες κεντρικές θεματικές που αναφέρθηκαν ήταν η δυναμική της ομάδας και οι διαπροσωπικές σχέσεις. Ο χειρισμός ζητημάτων σχολικού εκφοβισμού απαιτεί γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που αναφέρονται κατεξοχήν στις δύο αυτές προτεινόμενες θεματικές. Όπως, εξάλλου, έχει υποστηριχτεί, ο στόχος της εκπαίδευσης σε ομάδες υπερβαίνει την απόκτηση εργαλειακών γνώσεων και αφορά την ανάπτυξη της επικοινωνίας μέσω του διαλόγου, την κατανόηση των στάσεων και των προσωπικών παραδοχών και τον κριτικό στοχασμό με στόχο την επίτευξη της μετασχηματίζουσας μάθησης (Mezirow, 2007). Όλες αυτές οι παράμετροι αποτελούν στοιχεία απαραίτητα για μια αποτελεσματική παιδαγωγική παρέμβαση σε θέματα σχολικού εκφοβισμού, τα οποία, αρκετές φορές, απαιτούν και μετασχηματισμούς παγιωμένων αντιλήψεων από πλευράς των εμπλεκόμενων.

Ως επιμορφωτές προκρίνονται από το δείγμα ειδικοί επιστήμονες, αλλά και εκπαιδευτικοί με εμπειρία στο χειρισμό περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Η συνθετότητα του προβλήματος δικαιολογεί την προτίμηση ειδικών επιστημόνων ως επιμορφωτών. Από την άλλη, η προτίμηση των εκπαιδευτικών για αξιοποίηση έμπειρων συναδέλφων τους ως επιμορφωτών βρίσκεται σε συμφωνία με τα ευρήματα των ερευνών αξιολόγησης της εισαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Βεργίδης, κ.ά, 2010 και 2011).

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, η μεθοδολογία της επιμόρφωσης πρέπει να βασίζεται στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, συνδυάζοντας θεωρία και πράξη και αξιοποιώντας τεχνικές όπως οι ομάδες εργασίας, οι μελέτες περίπτωσης, το παιχνίδι ρόλων κ.λπ.. Οι ενεργητικές-βιωματικές τεχνικές θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς ως οι πλέον αποτελεσματικές για την επιμόρφωσή τους (Βεργίδης, κ.ά, 2010 και 2011).

Τέλος, προτείνονται από το δείγμα και άλλες συμπληρωματικές πρακτικές και δράσεις, όπως δράσεις- παρεμβάσεις εκτός σχολείου με στόχο την ευαισθητοποίηση και πρόληψη του φαινομένου. Κάποιες από αυτές θεωρούμε ότι θα μπορούσαν, σε συνδυασμό με το πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης, να μεγιστοποιήσουν τα αποτελέσματα.

Υπενθυμίζοντας ότι τα αποτελέσματα και συμπεράσματα της έρευνας δεν είναι γενικεύσιμα, εντούτοις εκτιμούμε ότι μπορούν να συμβάλλουν στον σχετικό διάλογο για το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού.

Σύμφωνα με την Μπελογιάννη (2009), στα σχολεία δεν υπάρχει ενιαία στάση απέναντι στο πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού. Θεωρούμε ότι αποτελεί κρίσιμο παράγοντα προς την κατεύθυνση των αποτελεσματικών παιδαγωγικών παρεμβάσεων ο σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης που θα προάγει τη συνεργασία και τη δόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Bibou-Nakou, I., Asimopoulos, C., Hatzipemou, T., Soumaki, E., & J. Tsiantis (2014). Bullying in Greek secondary schools: prevalence and profile of bullying practices. *International Journal of Mental Health Promotion*, 16:1, 3-18.
- Grumm, M. & Hein, S. (2013). Correlates of teachers' ways of handling bullying. *School Psychology International*, 34(3), 299–312
- Ma Xin, Stewin Len & Mah Deveda (2001) Bullying in school: nature, effects and remedies, *Research Papers in Education*, 16(3), 247-270
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What We Know and What We Can Do?* Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35 (7), 1171–1190.
- Safran, E. (2008). Bullying Behavior, Bully Prevention Programs, and Gender. *Journal of Emotional Abuse*, 7(4), 43-67.
- Stefanakou, A., Tsiantis, A.C. & Tsiantis J. (2014). A review of anti-bullying prevention and intervention programmes in Greece. *International Journal of Mental Health Promotion*, 16:1, 19-27.
- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33, 548-561.
- Αρτινοπούλου, Β. (2013). Συντονιστική Επιτροπή του Παρατηρητηρίου - Εισήγηση της προέδρου της Σ.Ε. Αρτινοπούλου Βασιλικής. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://thess.pde.sch.gr/jm/index.php/paratiritirio/68-arthra/865-2013-11-13-10-03-00> (02/01/2015).
- Βεργίδης, Δ. (2014). Η προβληματική της έρευνας. Στο Βεργίδης, Δ., Παναγιωτόπουλος, Γ. Μωυσίδου, Ε. (επιμ). *Η βία στο σχολικό περιβάλλον. Μια διαδρομή στα σχολεία της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας* (σ. 15-46). Πάτρα: εκδ. Πελοπόννησος.
- Βεργίδης, Δ., Υφαντή, Α., Ανάγνου, Β., Βάθη, Π., Βαλμάς, Θ., Βοζαΐτης, Γ., Μαρκοπούλου, Μ., Τζιντζίδης, Α., Τουρκάκη, Δ. (2010). *Εξωτερική αξιολόγηση του προγράμματος «Εισαγωγική επιμόρφωση για νεοδιόριστους και προσλαμβανόμενους ως αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σχολικού έτους 2009-2010»*. Συνολική Έκθεση. Πάτρα:

- ΠΤΔΕ/Πανεπιστήμιο Πατρών. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.oepek.gr/pdfs/synoliki_ek8esh_exvt_axiol_eisag_2009_2010.pdf (3/2/2011). Βεργίδης, Δ., Υφαντή, Α., Ανάγνου, Β., Βάθη, Π., Ζησιμόπουλος, Δ., Μαρκοπούλου, Μ., Μπάλλας, Κ., Μουσιδίου, Ε., Τζιντζίδης, Α., Αθανασιάδης, Ντόνας, Μ. (2011). *Εξωτερική αξιολόγηση του προγράμματος «Εισαγωγική επιμόρφωση για νεοδιόριστους και προσλαμβανόμενους ως αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σχολικού έτους 2010-2011. Τελική Συνολική Έκθεση*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://pek-patras.ach.sch.gr/docs/aksiologisi_eisag_epimrf-2010-11.pdf (5/11/2013).
- Γαλανάκη, Ε. (2010). *Σχολικός εκφοβισμός: Πόσο αποτελεσματικές είναι οι παρεμβάσεις*; Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://iamnotscared.pixelonline.org/data/database/publications/596_Galanaki_School_Bullying_Effectiveness.pdf (31/10/2014).
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: ΙΩΝ/ΕΛΛΗΝ.
- Δημάκος, Ι. (2005). Οικογενειακοί παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επιθετικότητα των μαθητών: Ερευνητικά δεδομένα. *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, 3, 89-102.
- Freire, P. & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική παιδαγωγική. Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση* (μετ. Κουλαουζίδης, Γ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καπαρδής, Α. (2009). *Σύνοψη έκθεσης της επιτροπής για την σχολική βία*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.paideia.org.cy/upload/1_12_2009_sholiki_via.pdf (27/12/2014).
- Καραγιώργος, Δ. (2010). «Κλειστά στόματα» για τη σχολική βία. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.ethnos.gr/article.asp?catid=22733&subid=2&pubid=35226948> (27/10/2013).
- Κατσαρού, Ε. και Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- Κυριαζή, Ν. (2002⁵). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσόπουλος, Α. (2009). Επιθετικότητα και βία στα σχολεία: στρατηγικές αντιμετώπισης. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://old.law.uoa.gr/crime-research/via-schools.pdf> (27/12/2014).
- Mezirow, J. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (μετ. Κουλαουζίδης, Γ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μιζικήρη, Β. (2012). «Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού ». Πάτρα: Διπλωματική Εργασία ΕΑΠ.
- Μουλαδούδης, Γ. (2005). Επιμόρφωση του εκπαιδευτικού στην ανθρωπιστική ψυχοπαιδαγωγική: Ένα προτεινόμενο μοντέλο. Στο Γ. Μπαγάκης, (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, 340-347. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπελογιάννη, Μ. (2009). Δρομολογώντας το ασφαλές σχολείο. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 128^Α, 175-200. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:

<http://pelop.pde.sch.gr/via/er/parousiasiereunas.pdf> (01/11/2014).

ΟΕΠΕΚ, (2007). *Ανίχνευση Επιμορφωτικών Αναγκών Στην Τεχνική εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:

<https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3304/982.pdf> (04/01/2015).

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_epimorf.pdf (04/01/2015).

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:

http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/e-books/ap_anagk/pdf/8_sysxetisi.pdf (20/06/2015).

Παραδεισιώτη, Α. & Τζιόγκουρος, Χ. (2008). *Η εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών στο σχολείο*. Εγχειρίδιο για τους εκπαιδευτικούς. Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα ΔΑΦΝΗ II. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:

http://www.moec.gov.cy/edu_psychology/pdf/dafni_teachers.pdf (04/01/2015).

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

Σπυρόπουλος, Φ. (2010). «Καλές πρακτικές» ευρωπαϊκών χωρών για την αντιμετώπιση της

σχολικής βίας. Στο Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, Α. (επιμ), *Ομαδική βία*

και επιθετικότητα στα σχολεία (σ. 275-321). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Χήνας, Π. & Χρυσάφιδης, Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο – Προτάσεις για Πρόληψη και αντιμετώπιση*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.pi-schools.gr/download/lessons/social/entypa/epithet1.pdf>. (05/01/2015).

Νομοθετικό Πλαίσιο

Υπουργική Απόφαση 19792 /Γ7/ 23-2-2012. *Καθιέρωση της 6^{ης} Μαρτίου ως Πανελλήνια Σχολική Ημέρα κατά της Βίας στο Σχολείο*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:

http://users.sch.gr/kdimitrakakis/kdim/bia/nomothesia/apofasi_kathierosis_imeras_kata_tis_bias.pdf (27/10/2014).

Υπουργική Απόφαση 159704/Γ7/ 17-12-2012. *Ίδρυση Παρατηρητηρίου Πρόληψης της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:

<http://static.diavgeia.gov.gr/doc/%CE%92%CE%95%CE%99%CE%9B9-%CE%A8%CE%9B0> (27/10/2014).

Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πηγές από το διαδίκτυο

Iefimerida (2015). *Το αιματηρό περιστατικό του 2009 στη σχολή ΟΑΕΔ στο Ρέντη: Μαθητής τρεις και μετά αυτοκτόνησε*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:

<http://www.iefimerida.gr/news/199634/aimatiro-peristatiko-toy-2009-sti-sholi-oaed-sto-renti-mathitis-pyrovolis-treis-kai> (06/05/2015).

Naftemporiki, (2015). Έρχονται ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί στα σχολεία. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.naftemporiki.gr/story/928186/erxontai-psuxologoi-kai-koinonikoi-leitourgoi-sta-sxoleia> (06/05/2015).

**Ανίχνευση των ενδοϋπηρεσιακών επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών
Αγγλικής που διδάσκουν σε μαθητές/τριες της πρώιμης παιδικής ηλικίας**

**Recording teachers' views on their in-service training needs in the "Early EFL
Learning" framework**

*Αλεξάνδρα Αναστασιάδου, Σχολική Σύμβουλος – Περι/κή Δ/νση Α/θμιας & Β/θμιας Εκπ/σης Κεν. Μακεδονίας,
Σ.Ε.Π. Ε.Α.Π. (M.Ed., M.A. Ph.D. Postdoc) dhm3kat@yahoo.gr*

*Alexandra Anastasiadou, School Advisor- Regional Directorate for Central Macedonia, Tutor Hellenic Open
University (M.Ed., M.A. Ph.D. Post doc) dhm3kat@yahoo.gr*

Abstract: The aim of this paper is to delve into the training needs of EFL teachers within the "Programme of Learning English in Early Childhood"- PEAP in the Greek educational context. To this end, a study was conducted involving 205 teachers of English in Central Macedonia. Questionnaires were administered to the participants in order to trace their in-service training needs. Moreover, their familiarisation with appropriate teaching approaches and the characteristics of very young learners was put under the lens. Two variables were taken into consideration, namely the years of teaching experience and the teachers' studies - that is undergraduate and postgraduate. The statistical analysis of the accrued data revealed that the respondents rated their training preferences in a descending order of importance. Furthermore, the participants opted for receiving training concerning the traits of very young learners. These findings can be employed in the design of in-service training programmes for Early Language Learning.

Περίληψη: Στην παρούσα έρευνα παρουσιάζονται οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας οι οποίοι διδάσκουν σε μαθητές της πρωτοσχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα έγινε διερεύνηση των προτιμήσεων των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση και εξετάστηκε ο βαθμός εξοικείωσής τους με τα χαρακτηριστικά των πολύ μικρών μαθητών καθώς επίσης με τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, ανιχνεύθηκαν οι επιμορφωτικές επιλογές των συμμετεχόντων σε συνάρτηση με την προϋπηρεσία τους και τις μεταπτυχιακές τους σπουδές. Στην έρευνα συμμετείχαν 205 εκπαιδευτικοί των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κεντρικής Μακεδονίας απαντώντας σε ειδικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα

ανέδειξαν τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε ιεραρχική σειρά καθώς επίσης και τη βούληση τους να ασχοληθούν συστηματικά με τις ιδιαιτερότητες των μαθητών της πρωτοσχολικής ηλικίας. Αυτά τα δεδομένα μπορούν να αποτελέσουν το υπόβαθρο που θα αποσκοπεί στο σχεδιασμό κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα ανταποκρίνονται σ' αυτές τις ανάγκες.

Λέξεις κλειδιά: Επιμορφωτικές ανάγκες, εκπαιδευτικοί Αγγλικής ως ξένης γλώσσας, πρόωμη παιδική ηλικία, Ελληνικό δημόσιο σχολείο.

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών εμπερικλείει δύο βασικές αρχές οι οποίες είναι η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση τους. Η πρώτη αρχή συνιστά ένα γενικότερο όρο που συμπεριλαμβάνει τη δεύτερη (Freeman, 1989). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών συνιστά το θεωρητικό υπόβαθρο το οποίο υποδεικνύει την ανάγκη να εφοδιαστούν οι διδάσκοντες με νέες γνώσεις και δεξιότητες, ενώ η επιμόρφωση αποτελεί το πρακτικό μέρος το οποίο περιστρέφεται γύρω από κατάλληλες μεθόδους που διασφαλίζουν τη βελτίωση των εκπαιδευτικών (Δούκας κ.α., 2007).

Καθώς η δομή της κοινωνίας μεταβάλλεται διαρκώς, δημιουργείται η αδήριτη ανάγκη να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί νέες γνώσεις και δεξιότητες με απώτερο στόχο να βοηθήσουν τους μαθητές τους να ανταποκριθούν στις σύγχρονες, μεταβαλλόμενες κοινωνικές απαιτήσεις (EuropeanUnion, 2010, p.12). Πιο αναλυτικά, οι ριζικές αλλαγές που προκύπτουν σε καθημερινή βάση στον κοινωνικό, πολιτικό, πολιτιστικό, επιστημονικό και τεχνολογικό τομέα απαιτούν τον αναπροσδιορισμό του σκοπού του σχολείου, αφού η πρόσβαση στη γνώση είναι βασικός όρος για την βελτίωση του ατόμου ενώ η ελλιπής πληροφόρηση οδηγεί σε κοινωνικές ανισότητες (Φ.Ε.Κ. 303/13-03-03, σ. 3733; Δούκας κ.α., 2007, σ. 357; Δάρρα&Σαΐτης, 2010, σ. 83).

Υπό αυτό το πρίσμα, η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μέγιστης σημασίας και αποσκοπεί σε δύο στόχους: την εξέλιξη των διδασκόντων και κατ' επέκταση τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Χατζηδήμου&Στραβάκου, 2005; Δούκας κ.α., 2007).

Σημαντική παράμετρος για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί η επιμόρφωση τους. Οι γνώσεις που έχουν αποκτήσει οι εκπαιδευτικοί στην βασική τους εκπαίδευση δεν εκλαμβάνονται ως ικανοποιητικές και αναδεικνύεται η αναγκαιότητα για επιμόρφωση τους κατά τη διάρκεια της θητείας τους ως εκπαιδευτικών λειτουργών (Δούκας, κ.α. 2007, σ. 359). Αυτή η επιμόρφωση ονομάζεται ενδοϋπηρεσιακή και καλείται να αυξήσει και να βελτιώσει τα προσόντα που απέκτησαν στις προπτυχιακές τους σπουδές (Jahangir, Saheen&Kazmi, 2012, σ. 32). Επιπλέον, τους εξασφαλίζει τη δυνατότητα να εντρυφήσουν στα διάφορα γνωστικά πεδία καθώς επίσης και να γίνουν κοινωνοί των σύγχρονων

εκπαιδευτικών μεθόδων (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Επιπρόσθετα, η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση θεωρείται ως μια διαρκής και επαναλαμβανόμενη διαδικασία η οποία, αφενός, δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για την επαγγελματική ανάπτυξη και την προσωπική ανέλιξη του εκπαιδευτικού προσωπικού (Hargreaves, 1994; Φώκιαλη& Ράπτης, 2008, σ. 12), και αφετέρου κατοχυρώνει την ποιοτική βελτίωση του έργου του σχολείου (Χατζηδημού&Στραβάκου, 2005).

1. Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση: Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Ο Lamb (1995)αφούδιερεύνησε την αποτελεσματικότητα ενός επιμορφωτικού προγράμματος κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι συμμετέχοντες ελάχιστα αξιοποίησαν στην πράξη τις αποκτηθείσες γνώσεις. Συνεπώς, υποστήριξε ότι κατά το σχεδιασμό αποτελεσματικών επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα αποφέρουν μακροπρόθεσμα οφέλη, απαιτείται να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των εκπαιδευτικών οι οποίοι θα συμμετέχουν στο σχεδιασμό του προγράμματος.

Η Επιτροπή της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (2007, σ. 3) τόνισεότι διάφορες έρευνες έχουν αναδείξει σημαντική, θετική αλληλεπίδραση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με αυξημένα προσόντα και την επίδοση των μαθητών. Επιπρόσθετα, τονίστηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα μπορούν να συντελέσουν σε αισθητά καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα από την σχολική οργάνωση, την αποτελεσματική διοίκηση και την ικανοποιητική χρηματοδότηση. Αυτή η άποψη αποτυπώθηκε και στην έρευνα των Angrist και Lavy (2001), όπου διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την απόδοση των μαθητών. Πρότειναν πως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορεί να αποδειχθεί πιο αποδοτική και λιγότερο δαπανηρή από τη μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη ή την αύξηση των ωρών των μαθημάτων.

ΟιKaragiorgi και Symeou (2007 σ. 175) εξέτασαν τις ενδοϋπηρεσιακές ανάγκες των Κυπρίων εκπαιδευτικών.Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών σε διάφορους τομείς, όπως: 1) κατάρτιση στο γνωστικό αντικείμενο, 2) βελτίωση των προσόντων τους στο μέγιστο δυνατό βαθμό και 3) ενεργή συμμετοχή στη διαμόρφωση επιμορφωτικών προγραμμάτων. Οι ερευνητές έκριναν ότι πρέπει να μετατοπιστεί η λήψη αποφάσεων από το υπουργείο Παιδείας (top-down) στους εκπαιδευτικούς λειτουργούς (bottom-up) εξασφαλίζοντας τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της επιμόρφωσης. Ως προς τη μορφή και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί έδειξαν προτίμηση για βραχύχρονη επιμόρφωση, ανταλλαγή απόψεων, συμμετοχή σε εργαστήρια, συζητήσεις, συμβουλευτική και ενίσχυση των διδακτικών τους πρακτικών (σ.184).

Οι Jahangir, Saheen&Kazmi (2012) ερεύνησαν τις απόψεις διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σχετικά με την αποτελεσματικότητα της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Οι 46 συμμετέχοντες παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην αντίληψη τους

σχετικά με την θετική επιρροή της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης στην προσωπικότητα και τις γνώσεις των επιμορφούμενων.

Εφαρμόζοντας την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω του διαδικτύου, η Panagiotidou (2013) ανέδειξε τη συμβολή αυτής της μεθόδου επιμόρφωσης στην επικοινωνία των επιμορφούμενων και την προώθηση της συνεργασίας. Στη συγκεκριμένη έρευνα διαφάνηκε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικές προσδοκίες από τους μαθητές/τις μαθήτριες που σχετίζονται με το φύλο. Η ερευνήτρια πρότεινε το σχεδιασμό κατάλληλων επιμορφώσεων για την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας των δύο φύλων. Σε άλλη έρευνα της σχετικά με τη βελτίωση και αναπροσαρμογή της επιμορφωτικής διαδικασίας στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, η Παναγιωτίδου (2016) επεσήμανε τη συμβολή της διαδικτυακής εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην επιμόρφωση των διδασκόντων. Τόνισε την αναγκαιότητα της προσαρμογής της διαδικτυακής επιμόρφωσης στις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων. Επιπλέον, κατέδειξε την ανάγκη εφαρμογής συνεργατικής και δημιουργικής μάθησης μέσα σε ένα αλληλεπιδραστικό και στοχαστικό περιβάλλον.

Τέλος, οι Κοτζαμπασάκη και Ιωαννίδης (2004) έκριναν ότι η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στο Ελληνικό δημόσιο σχολείο δεν καρποφόρησε πλήρως εξαιτίας διαφόρων ελλείψεων των ενδοϋπηρεσιακών επιμορφωτικών προγραμμάτων.

2. Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Επιμόρφωση καθηγητών Αγγλικής

Διάφορες έρευνες σχετικά με την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την Αγγλική ως ξένη γλώσσα στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχουν πραγματοποιηθεί την τελευταία εικοσαετία (Χρυσόχοος, 1990; Karavas, 1993; Γκαντίδου, 2005; Γρίβα, 2005; Ντούλα, 2007; Nicolaidis&Mattheoudakis, 2008;Κουρκουλή, 2010; Στρυμπώνη, 2010; Τσουκίδου, 2010; Φλουρίδου, 2011; Καραγιάννη, 2012). Όλες αυτές οι έρευνες πρόταξαν την ανάγκη για επαρκή ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, αλλά και άλλες έρευνες κατέδειξαν ότι μερικές παιδαγωγικές και μεθοδολογικές καινοτομίες δεν εφαρμόστηκαν στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα λόγω της ελλιπούς επιμόρφωσης. Συγκεκριμένα, η αιτία της περιορισμένης εφαρμογής της επικοινωνιακής μεθόδου στο Ελληνικό δημόσιο σχολείο ήταν η ελλιπής επιμόρφωση (Karavas, 1993, σσ. 6-7).

Ερευνώντας διαχρονικά ένα ενδοϋπηρεσιακό επιμορφωτικό πρόγραμματος για Έλληνες καθηγητές της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας, οι Nicolaidis και Mattheoudakis (2008) συμπέραναν ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες εφάρμοσαν τις γνώσεις, τις μεθόδους και αξιοποίησαν τα μέσα που παρουσιάστηκαν σ' αυτή τη σειρά επιμόρφωσης η οποία πραγματοποιήθηκε στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Οι ερευνήτριες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν μια μικρής κλίμακας διαφοροποίηση η οποία οφείλεται κυρίως στη χρήση τεχνικών ευαισθητοποίησης και βιωματικής μάθησης, οι οποίες συμπεριλάμβαναν την παρατήρηση μαθήματος, τον προσωπικό αναστοχασμό και την κριτική ανατροφοδότηση από συνάδελφο (σ. 286). Τέλος

σχετικά με τη διαμόρφωση αποτελεσματικών πρακτικών ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης πρότειναν: 1) Να γίνει προσπάθεια να αλλάξουν οι βαθιά ριζωμένες απόψεις των εκπαιδευτικών, 2) Να εφαρμοστούν πρακτικές που να δραστηριοποιούν τον κριτικό αναστοχασμό των εκπαιδευτικών και 3) Να επιστρατευτεί συνεργασία ανάμεσα σε όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η Καραγιάννη (2012) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι Έλληνες καθηγητές Αγγλικής αισθάνονται ανεπάρκεια όταν αρχίζουν το εκπαιδευτικό τους έργο εξαιτίας της ελλιπούς προπτυχιακής κατάρτισης και ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και γι αυτό το λόγο επιδεικνύουν μεγάλη προθυμία για παρακολούθηση ενδοϋπηρεσιακών σεμιναρίων. Η ερευνήτρια υπέδειξε ένα μοντέλο για την επιμόρφωσή τους που βασίζεται στη συνεργασία με τους συναδέλφους μέσω ηλεκτρονικών ημερολογίων όπου οι συμμετέχοντες θα ανταλλάσσουν εμπειρίες, θα αναστοχάζονται πάνω στις τεχνικές τους και θα αποκτούν θετική στάση απέναντι στην επιμόρφωση.

3. Διδασκαλία της Αγγλικής σε πρώιμη παιδική ηλικία στην Ελλάδα

Η εισαγωγή της διδασκαλίας της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας στην Α και Β δημοτικού εφαρμόστηκε για πρώτη φορά πιλοτικά το έτος 2010 σε 800 σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ) στο Ελληνικό δημόσιο δημοτικό σχολείο, με το πρόγραμμα «Πρόγραμμα εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία» (ΠΕΑΠ). Το υλικό του ΠΕΑΠ για την Α και Β δημοτικού είναι αναρτημένο στο διαδίκτυο (ΠΕΑΠ, 2010) και διανέμεται στους καθηγητές σε ειδικό ντοσιέ(<http://rcel.enl.uoa.gr/peap>). Κατά το δεύτερο έτος της λειτουργίας του ΠΕΑΠ συμπεριλήφθηκε στο πρόγραμμα και το υλικό της Γ δημοτικού το οποίο αποτελείται από δύο βιβλία το Magicbook 1 για τα σχολεία όπου η διδασκαλία της Αγγλικής αρχίζει στην Τρίτη τάξη και το Magicbook 2 για τα δημοτικά όπου τα παιδιά διδάσκονται Αγγλικά από την Α δημοτικού.

Οι μαθητές της πρωτοσχολικής ηλικίας παρουσιάζουν ζωνρή φαντασία, εμφανίζουν μικρό εύρος προσοχής και συγκέντρωσης και αποκτούν τη γνώση του κόσμου κυρίως κιναισθητικά (Scott&Ytreberg, 1990, σσ. 1-3). Επίσης, οι πολύ μικροί μαθητές, που διδάσκονται Αγγλικά ως ξένη/δεύτερη γλώσσα, χρειάζονται ένα ενθαρρυντικό, ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον(Scott&Ytreberg, 1990; Philips, 1993, Johnstone, 2009).

Το ΠΕΑΠ(Dendrinos, 2013) λαμβάνει υπόψη τα χαρακτηριστικά των πολύ μικρών μαθητών και αξιοποιεί ιστορίες, τραγούδια, παιχνίδια, δραματοποίηση, κατασκευές [στοχεύοντας στη](http://rcel.enl.uoa.gr/peap/articles/genikes-plirofories) γλωσσική, γνωστική, και κοινωνικοπολιτική ανάπτυξη των παιδιών <http://rcel.enl.uoa.gr/peap/articles/programma-0>.

4. Η έρευνα

4.1 Σκοπός της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα αποσκοπεί στην ιχνηλάτηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας που διδάσκουν σε μικρούς μαθητές στην Κεντρική Μακεδονία με τελικό στόχο την παρουσίαση προτάσεων για το σχεδιασμό κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Καθώς η εισαγωγή της διδασκαλίας της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας στους μαθητές της «πρωτοσχολικής ηλικίας» (Γρίβα & Σέμογλου, 2013) έγινε εδώ και έξι χρόνια δηλαδή το ακαδημαϊκό έτος 2010-11, δεν υπήρχε αρκετό χρονικό περιθώριο για να γίνει μεγάλος αριθμός ερευνών σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση εντοπίστηκαν οι παρακάτω έρευνες:

- I. Η Αλεξίου (2009) αφού μελέτησε διαχρονικά τη γνωστική ικανότητα και την εκμάθηση λεξιλογίου στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα σε μαθητές πέντε έως εννέα χρονών ανέδειξε την ανάγκη δημιουργίας μαθησιακού υλικού και διδακτικών μεθόδων που προσιδιάζουν με το μαθησιακό προφίλ των πολύ μικρών μαθητών και συνεπώς μεγιστοποιούν τις δυνατότητες τους για μάθηση.
- II. Εξερευνώντας τη χρησιμότητα της μητρικής γλώσσας κατά τη διδασκαλία της Αγγλικής σε πολύ μικρούς μαθητές, η Ιωακειμίδου (2011) διαπίστωσε ότι η χρήση της μητρικής φθίνει βαθμιαία καθώς βελτιώνεται η γνώση της ξένης γλώσσας.
- III. Η Τσιάντη (2013), ερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών της Β δημοτικού για το υλικό που χρησιμοποιείται για την εκμάθηση της Αγγλικής και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι και τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές έχουν θετική άποψη για το υλικό.
- IV. Η Φασόλη (2014) εξέτασε τις απόψεις των εκπαιδευτικών Αγγλικής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επιμόρφωση που θεωρούν κατάλληλη για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Τα ευρήματα της έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν προτεραιότητα στην επιμόρφωση που ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους, εμπερικλείει βιωματικές πρακτικές και τους εξασφαλίζει γνώσεις και δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν στη διδακτική πρακτική.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι το πρόγραμμα είναι σχετικά νέο και ότι υπάρχει έλλειψη σχετικών ερευνών που εστιάζουν στην εκμάθηση της Αγγλικής στην πρωτοσχολική ηλικία, επιχειρείται αυτή έρευνα η οποία θα επικεντρωθεί στις επιμορφωτικές ανάγκες των καθηγητών Αγγλικής που διδάσκουν τάξεις μαθητών πρωτοσχολικής ηλικίας.

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Η υπόθεση της έρευνας είναι η εξής: Οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής έχουν ειδικές επιμορφωτικές ανάγκες σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας των νεαρών μαθητών.

Έχοντας καθορίσει την κύρια υπόθεση της έρευνας, θεωρήθηκε απαραίτητο να διαμορφωθούν συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα έτσι ώστε να διεξαχθεί η έρευνα πιο αποτελεσματικά:

Ποιες προτεραιότητες θέτουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την αγγλική γλώσσα σε παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας αναφορικά με τις ενδοϋπηρεσιακές επιμορφωτικές τους ανάγκες;

Είναι εξοικειωμένοι με τις κατάλληλες μεθόδους και τα χαρακτηριστικά των παιδιών αυτής της ηλικίας;

Υπάρχει διαφοροποίηση στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας τους;

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές έχουν τις ίδιες επιμορφωτικές ανάγκες με τους εκπαιδευτικούς που έχουν μόνο βασικό πτυχίο;

4.3 Δείγμα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στις Περιφερειακές Ενότητες της Κεντρικής Μακεδονίας, το σχολικό έτος 2014-2015. Ο συνολικός αριθμός των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας που εργάζονταν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση των προαναφερθέντων Περιφερειακών Ενοτήτων κατά τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν 811. Συλλέχθηκαν 205 ερωτηματολόγια που αντιστοιχούν στο 25,3% του συνόλου, παρέχοντας τη δυνατότητα για ασφαλή εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων. Από τους 205 συμμετέχοντες οι 193 (94,1%) ήταν γυναίκες, ενώ μόνο 12 συμμετέχοντες (5,9%) ήταν άνδρες(παράρτημα Ι). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είχαν οργανική θέση (66,3%), ένα ποσοστό 21% ήταν αποσπασμένοι, 8,8% προέρχονταν από μετάταξη από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και 2,9% ήταν αναπληρωτές. Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων είχαν αρκετά μεγάλη εργασιακή εμπειρία (44,4%) 11 έως 20 χρόνια υπηρεσίας και 29,8% πάνω από 21 χρόνια υπηρεσίας ενώ το 25,9% είχαν μικρότερη εμπειρία που κυμαίνονταν στα 1-10 χρόνια υπηρεσίας. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που είχαν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές ανέρχονταν στο 16,1%, ενώ μόλις το 4,9% από αυτούς κατείχαν διδακτορικό δίπλωμα.

4.4 Ερευνητικά εργαλεία

Το βασικό ερευνητικό εργαλείο ήταν το ερωτηματολόγιο που συνιστά την κύρια μέθοδο συλλογής ποσοτικών δεδομένων (Döğnyei, 2003). Για την εφαρμογή της ποιοτικής μεθόδου

χρησιμοποιήθηκε ερώτηση ανοικτού τύπου που αποσκοπούσε στην ανίχνευση της γνώμης των εκπαιδευτικών για θέματα που χρήζουν άμεσης επιμόρφωσης. Εφόσον οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις δίνουν τη δυνατότητα στους ερωτηθέντες να αναπτύξουν την άποψη τους χωρίς περιορισμούς, συγκαταλέγονται στις ποιοτικές τεχνικές (Cohen, Manion&Morrison, 2000, σ. 248). Έτσι, επιχειρήθηκε ητριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων για τηθωράκιση της αξιοπιστίας της έρευνας (Hyland, 2002, σ.158).

Επιπλέον, η υπό συζήτηση έρευνα έλαβε ως πλαίσιο αναφοράς την τυπολογία του Coolahan (2002), η οποία αποδίδει στην επιμόρφωση τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

Πρέπει να προσανατολίζεται μέσα και έξω από το σχολείο.

Πρέπει να παρέχεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συναποφασίζουν για το περιεχόμενο και συνεπώς να εξασφαλίζουν ενεργή συμμετοχή στην επιμόρφωση τους.

Σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα οι εκπαιδευτικοί παροτρύνονται να συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους είτε προάγοντας τη διαδικασία είτε επωμιζόμενοι την καθοδήγηση της ομάδας.

Προκρίνονται συνεργατικές, διαδραστικές μέθοδοι σε σχέση με τη χρήση των παραδοσιακών διαλέξεων (Coolahan 2002, σ. 27). Υπό αυτό το πλαίσιο, το ερωτηματολόγιο δομήθηκε γύρω από τους παρακάτω άξονες: 1) την προτίμηση για τη μορφή ενός επιμορφωτικού προγράμματος, 2) τις απόψεις για το περιεχόμενο του σεμιναρίου, 3) την επιλογή του είδους του σεμιναρίου και 4) τις προτάσεις για άμεση επιμόρφωση.

4.4 Ανάλυση των ευρημάτων

Η στατιστική ανάλυση επικεντρώθηκε στην ανάλυση μιας και δυο μεταβλητών. Στην μεν πρώτη και για κατηγορικές μεταβλητές υπολογίστηκαν η απόλυτη και σχετική (%) συχνότητα των απαντήσεων, ενώ για ποσοτικές μεταβλητές η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση. Για την συσχέτιση της ποσοτικής και της κατηγορικής μεταβλητής – χρόνια προϋπηρεσίας (3 ομάδες)- εφαρμόστηκε η Ανάλυση Διακύμανσης (onewayANOVA) με τον έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων TukeyHSD, ενώ για την ύπαρξη ή όχι μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος *t*-test. Η επεξεργασία έγινε με το πακέτο SPSS 17.0 (SPSSInc, Chicago, IL) και το επίπεδο σημαντικότητας που ελήφθη υπόψη ήταν το 5%.

Η κωδικοποίηση της κλίμακας Likert ήταν η εξής: Συμφωνώ Απόλυτα (1), Συμφωνώ (2) , Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ (3), Διαφωνώ (4), Διαφωνώ Απόλυτα (5) καταδεικνύοντας ότι όσο πιο μικρός είναι ο μέσος όρος τόσο περισσότερο συμφωνούν οι συμμετέχοντες με την ερώτηση.

5. Αποτελέσματα

5.1 Μορφή του επιμορφωτικού σεμιναρίου

Μία εξαιρετικά υψηλή πλειοψηφία των ερωτηθέντων (90%) δήλωσε ότι διαφωνεί (διαφωνώ και διαφωνώ απόλυτα) με την άποψη ότι ένα σεμινάριο πρέπει να έχει μόνο θεωρητική μορφή (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Ένα σεμινάριο πρέπει να έχει μόνο θεωρητικό χαρακτήρα

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	1 Συμφωνώ Απόλυτα	1	,5	,5
	3 Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ	19	9,3	9,5
	4 Διαφωνώ	141	68,8	70,5
	5 Διαφωνώ Απόλυτα	39	19,0	19,5
	Total	200	97,6	100,0
Missing	System	5	2,4	
Total		205	100,0	

Στην πρόταση για το αν ένα σεμινάριο πρέπει να έχει μόνο πρακτικό χαρακτήρα, οι συμμετέχοντες επέδειξαν ουδέτερη στάση με το «ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» να συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό (47,8%) (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Ένα σεμινάριο πρέπει να έχει μόνο πρακτικό χαρακτήρα

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	1 Συμφωνώ Απόλυτα	1	,5	,5
	3 Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ	19	9,3	9,5
	4 Διαφωνώ	141	68,8	70,5
	5 Διαφωνώ Απόλυτα	39	19,0	19,5
	Total	200	97,6	100,0
Missing	System	5	2,4	
Total		205	100,0	

Τα σεμινάρια που περιλαμβάνουν εξίσου πρακτικό και θεωρητικό μέρος κέρδισαν τις προτιμήσεις της συντριπτικής πλειοψηφίας των συμμετεχόντων (97,5%) (συμφωνώ απόλυτα και συμφωνώ).

Πίνακας 3. Ένα σεμινάριο πρέπει να έχει εξίσου θεωρητικό και πρακτικό χαρακτήρα

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	1Συμφωνώ Απόλυτα	1	,5	,5
	3ΟύτεΣυμφωνώούτεΔιαφωνώ	19	9,3	9,5
	4Διαφωνώ	141	68,8	70,5
	5Διαφωνώ Απόλυτα	39	19,0	19,5
	Total	200	97,6	100,0
Missing	System	5	2,4	
Total		205	100,0	

5.2 Περιεχόμενο του επιμορφωτικού σεμιναρίου

Η ανάλυση αξιοπιστίας με τον υπολογισμό του δείκτη Cronbach's Alpha για το συγκεκριμένο μέρος του ερωτηματολογίου ήταν 0,741, γεγονός που επιδεικνύει σημαντική αξιοπιστία (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,741	10

Το πιο εντυπωσιακό εύρημα είναι ότι οι ερωτηθέντες εκδήλωσαν μεγάλη αποδοχή σε όλες τις θεματικές με φθίνουσα σειρά σημαντικότητας (Συμφωνώ Απόλυτα και Συμφωνώ), ως εξής: 1) Διαχείριση τάξης (97,6%) 2) Τρόποι αξιολόγησης-ανατροφοδότησης (96%), 3) Διδασκαλία κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου (95,6%), 4) Τρόποι διδασκαλίας λεξιλογίου (94,5%), 5) Νέες παιδαγωγικές τάσεις και προσεγγίσεις (91,1)%, 6) Σχεδιασμός υλικού από τον εκπαιδευτικό (89,2%), 7) Χρήση αυθεντικού υλικού (88,6%), 8) Σχέδιο μαθήματος (85,3), 9) Τρόποι αξιολόγησης του υλικού που χρησιμοποιείται στην τάξη (84,7%) και 10) Διδασκαλία της γραμματικής (77%) (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Περιεχόμενο ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου

Πρόταση	Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα
2. Διαχείριση τάξης	56,4	41,2	2,0	,5	-
7. Τρόποι αξιολόγησης- ανατροφοδότησης	51,0	45,0	3,0	1,0	-
1. Διδασκαλία κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραφτού λόγου	31,7	63,9	4,4	-	-
3. Τρόποι διδασκαλίας λεξιλογίου	49,5	45,0	5,0	,5	-
9. Νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και μέθοδοι	44,3	46,8	8,9	-	-
6. Σχεδιασμός υλικού από τον εκπαιδευτικό	52,7	36,5	10,8	-	-
4. Χρήση αυθεντικού υλικού	15,3	73,3	10,9	,5	-
5. Σχέδιο μαθήματος	52,9	32,4	13,7	1,0	-
10. Τρόποι αξιολόγησης του υλικού που χρησιμοποιείται στην τάξη	10,8	73,9	13,3	1,5	,5
8. Διδασκαλία της γραμματικής	8,0	69,0	20,5	2,5	-

5.3 Τυπολογία επιμορφωτικού σεμιναρίου

Η ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας αναφορικά με το είδος του επιμορφωτικού σεμιναρίου ανέδειξε σημαντική προτίμηση σε όλες τις θεματικές σε κατιούσα σειρά προτεραιότητας (Συμφωνώ Απόλυτα και Συμφωνώ), ως εξής: 1) Παρουσίαση με powerpoint (91,6%), 2) Δειγματική διδασκαλία από συνάδελφο (87%), 3) Δημιουργία διδακτικού υλικού σε συνεργασία με τους συναδέλφους (80,4%), 4) Συνεργασία με συναδέλφους για διάφορα παιδαγωγικά θέματα και ολομέλεια (77,9%). Στη μοναδική πρόταση όπου οι ερωτηθέντες επέδειξαν ουδέτερη στάση (Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ) 41,8% είναι η θεματική 'δειγματική διδασκαλία από εμένα στην οποία θα λάβω ανατροφοδότηση'. Αξίζει βέβαια να τονιστεί ότι και σ' αυτήν την πρόταση το ποσοστό της συμφωνίας 40,3% ήταν αριθμητικά πολύ κοντά στο ποσοστό της ουδετερότητας (41,8%).

Πίνακας 6. Είδος ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου

Πρόταση	Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	ΟύτεΣυμφωνώούτεΔιαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα
1. Παρουσίαση με power point	66,0	25,6	6,4	2,0	-
2. Δειγματική διδασκαλία από συνάδελφο	70,4	17,2	9,4	3,0	-
4. Δημιουργία διδακτικού υλικού με τους συναδέλφους	31,4	49,0	17,6	2,0	-
5. Συνεργασία με συναδέλφους για διάφορα παιδαγωγικά θέματα και ολομέλεια	28,1	49,8	21,2	1,0	-
3 Δειγματική διδασκαλία από εμένα στην οποία θα λάβω ανατροφοδότηση	28,9	11,4	41,8	14,4	3,5

5.4 Συσχέτιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το περιεχόμενο ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου σύμφωνα με τα χρόνια υπηρεσίας (Πίνακας 7)

Παρατηρήθηκε ότι προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς τα χρόνια υπηρεσίας στις θεματικές 1, 2, 3, 5, 6, 7 και 9 με στατιστική σημαντικότητα *** $p < 0,001$. Πιο αναλυτικά, στην πρώτη θεματική διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με 11-20 χρόνια υπηρεσίας προτιμούν περισσότερο την επιμόρφωση στη διδασκαλία κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. Ως προς τη διαχείριση της τάξης οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη διδακτική εμπειρία 21+ δείχνουν μικρότερη τάση, ενώ αντίθετα οι άλλες δύο ομάδες εκδηλώνουν επιθυμία για περισσότερη επιμόρφωση σ' αυτό τον τομέα. Για τους τρόπους διδασκαλίας του λεξιλογίου οι νεώτεροι εκπαιδευτικοί δεν επιδεικνύουν μεγάλη προτίμηση σε αντίθεση με τις άλλες δύο ομάδες. Για το σχέδιο μαθήματος και τους τρόπους δημιουργίας υλικού από τον εκπαιδευτικό οι εμπειρότεροι εκπαιδευτικοί έδειξαν μικρή ροπή συγκριτικά με τις άλλες δύο ομάδες. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με πολλά έτη υπηρεσίας φάνηκε να προκρίνουν την επιμόρφωση σε δύο τομείς: στους τρόπους αξιολόγησης-ανατροφοδότησης και στις νέες παιδαγωγικές τάσεις και μεθόδους.

Πίνακας 7. Συσχέτιση περιεχομένου επιμορφωτικού σεμιναρίου με τα χρόνια υπηρεσίας

Θεματικές	Χρόνια υπηρεσίας	N	Mean	Std. Deviation
1.Διδασκαλία κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου	1 - 10	53	1,91	,40
	11-20	91	1,48 ***	,60
	21 +	61	1,93	,36
	Total	205	1,73	,54
2.Διαχείριση τάξης	1 - 10	53	1,23	,54
	11-20	91	1,32	,47
	21 +	60	1,90 ***	,48
	Total	204	1,47	,56
3.Τρόποι διδασκαλίας λεξιλογίου	1 - 10	53	1,89 ***	,42
	11-20	90	1,51	,66
	21 +	59	1,36	,58
	Total	202	1,56	,61
4.Χρήση αυθεντικού υλικού	1 - 10	53	1,91	,45
	11-20	90	1,92	,58
	21 +	59	2,08	,50
	Total	202	1,97	,53
5.Σχέδιο μαθήματος	1 - 10	52	1,44	,80
	11-20	91	1,45	,73
	21 +	61	2,05 ***	,56
	Total	204	1,63	,75
6.Σχεδιασμός υλικού από τον εκπ/κό	1 - 10	52	1,38	,63
	11-20	90	1,40	,65
	21 +	61	2,02 ***	,56
	Total	203	1,58	,68
7. Τρόποι αξιολόγησης-ανατροφοδότησης	1 - 10	53	1,85	,53
	11-20	87	1,48	,64
	21 +	60	1,35 ***	,52
	Total	200	1,54	,61
8.Διδασκαλία τηγγραμματοτικής	1 - 10	53	2,09	,60
	11-20	87	2,29	,63

	21 +	60	2,08	,53
	Total	200	2,18	,60
	1 - 10	53	1,79	,60
	11-20	90	1,77	,60
9.Νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και μέθοδοι	21 +	60	1,33 ***	,63
	Total	203	1,65	,64
	1 - 10	53	2,09	,66
	11-20	90	2,06	,62
10.Τρόποι αξιολόγησης του υλικού που χρησιμοποιείται στην τάξη	21 +	60	2,07	,45
	Total	203	2,07	,58

*** $p < 0,001$

5.5 Συσχέτιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το περιεχόμενο ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου σύμφωνα με τις σπουδές τους : Μεταπτυχιακές ή βασικές σπουδές (Πίνακας 8)

Χρησιμοποιήθηκαν τα *t*-tests για την ανίχνευση τυχόν διαφοροποιήσεων ανάμεσα στις δύο ομάδες. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις θεματικές 2, 3, 4, 5, 6, 7. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με βασικές σπουδές επέλεξαν την επιμόρφωση στη διαχείριση της τάξης, στη διδασκαλία λεξιλογίου, στο σχέδιο μαθήματος, στους τρόπους δημιουργίας υλικού από τον εκπαιδευτικό και στους τρόπους αξιολόγησης-ανατροφοδότησης. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές προέκριναν τη χρήση αυθεντικού υλικού.

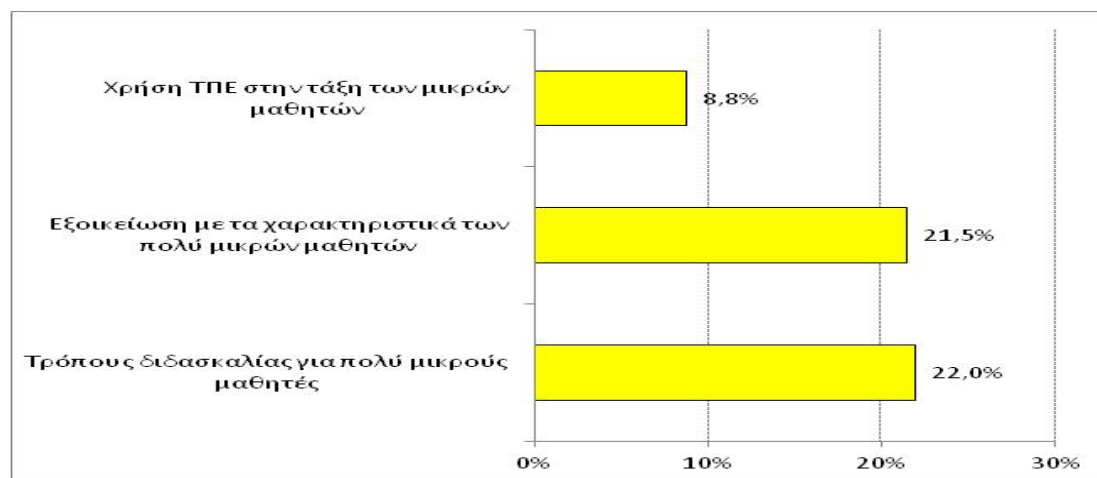
Πίνακας 8. Συσχέτιση περιεχομένου επιμορφωτικού σεμιναρίου με τις σπουδές

	Μεταπτυχιακά	N	Mean	Std. Deviation	p
1. Διδασκαλία κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου	OXI	172	1,74	,53	,483
	NAI	33	1,67	,60	
2. Διαχείριση τάξης	OXI	171	1,41	,56	,001
	NAI	33	1,76	,50	
3. Τρόποι διδασκαλίας λεξιλογίου	OXI	169	1,51	,62	,001
	NAI	33	1,85	,51	
4. Χρήση αυθεντικού υλικού	OXI	169	2,01	,54	,014

	NAI	33	1,76	,44	
5.Σχέδιο μαθήματος	OXI	172	1,51	,67	,000
	NAI	32	2,25	,88	
6. Σχεδιασμός υλικού από τον εκπαιδευτικό	OXI	172	1,47	,60	,000
	NAI	31	2,19	,79	
7.Τρόποι αξιολόγησης-ανατροφοδότησης	OXI	169	1,49	,63	,000
	NAI	31	1,84	,37	
8.Διδασκαλία της γραμματικής	OXI	169	2,18	,57	,890
	NAI	31	2,16	,73	
9.Νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και μέθοδοι	OXI	170	1,60	,56	,104
	NAI	33	1,88	,93	
10.Τρόποι αξιολόγησης του υλικού που χρησιμοποιείται στην τάξη	OXI	170	2,10	,59	,086
	NAI	33	1,91	,52	

5.6 Ποιοτική ανάλυση

Οι απαντήσεις στο ερώτημα ανοικτού τύπου εκδήλωσαν την επιθυμία των ερωτηθέντων για άμεση επιμόρφωση δίνοντας προτεραιότητα σε: α) Τρόπους διδασκαλίας για πολύ μικρούς μαθητές (22%), β) Εξοικείωση με τα χαρακτηριστικά των πολύ μικρών μαθητών (21,5%) και γ) Χρήση ΤΠΕ σε τάξεις πρωτοσχολικής εκπαίδευσης (8,8%) (Γράφημα 1).



Γράφημα 1.

6. Συζήτηση- Συμπεράσματα

Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας προκύπτουν συγκεκριμένα πορίσματα σε σχέση με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας σε μαθητές πρωτοσχολικής ηλικίας στην Κεντρική Μακεδονία, τα οποία αιτιολογούνται διεξοδικά στη συνέχεια.

Τα αποτελέσματα συμφωνούν με τα ευρήματα προγενέστερων ερευνών που δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στη διερεύνηση των προτιμήσεων των εκπαιδευτικών για ζητήματα επιμόρφωσης (Lamb, 1995; Karagiorgi&Symeou, 2007, Nicolaidis&Mattheoudakis, 2008; Φασόλη, 2014) καθώς επίσης και στην αναγκαιότητα αναστοχασμού και λήψης ανατροφοδότησης από συναδέλφους (Nicolaidis&Mattheoudakis, 2008; Καραγιάννη, 2012; Panagiotidou, 2013; Παναγιωτίδου, 2016).

Οι προτιμήσεις των συμμετεχόντων συνάδουν με την τυπολογία Coolahan (2002). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν προτίμηση για επιμόρφωση που λαμβάνει χώρα μέσα στο σχολείο σε θεματικές που έχουν σχέση με τη δειγματική διδασκαλία από τους ίδιους ή από συνάδελφο και εκτός σχολείου με συμμετοχή σε σεμινάρια που έχουν τόσο θεωρητικό όσο και πρακτικό χαρακτήρα. Οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να κατατάξουν την άποψη τους για το περιεχόμενο της επιμόρφωσης τους σε φθίνουσα σειρά προτεραιότητας και συνεπώς ακολουθήθηκε η bottom-up προσέγγιση. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκφέρουν τη γνώμη τους για τη συνεργασία με τους συναδέλφους και τη χρήση διαδραστικών μέτρων στις οποίες απάντησαν θετικά ως προς τη δημιουργία υλικού και τη συνεργασία για παιδαγωγικά θέματα.

Τα παρακάτω πορίσματα προέκυψαν σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα:

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα οι συμμετέχοντες έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για τη διαχείριση της τάξης αφού οι μαθητές αυτής της ηλικίας δυσκολεύονται να διατηρήσουν την προσοχή τους για μεγάλο χρονικό διάστημα (Scott&Ytreberg, 1990). Επίσης, εκδήλωσαν προτίμηση για μορφές αξιολόγησης των μαθητών καθώς στην Α και Β δημοτικού η βαθμολογία των μαθητών δεν είναι αριθμητική αλλά εφαρμόζει αλφαβητική μέθοδο. Επίσης, τόνισαν την επιθυμία τους για παρακολούθηση δειγματικής διδασκαλίας από συνάδελφο, ενώ δεν επέδειξαν την ίδια προθυμία για να παρουσιάσουν οι ίδιοι δειγματική διδασκαλία, γεγονός που αντικατοπτρίζει τη γενικότερη Ελληνική εκπαιδευτική κουλτούρα κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να εκτίθενται σε συναδέλφους. Το εύρημα αυτό συμβαδίζει με τη διαπίστωση των Nicolaidis και Mattheoudakis (2008) σχετικά με την αναγκαιότητα να καταβληθεί προσπάθεια για επαναπροσδιορισμό των εδραιωμένων πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών. Τέλος, οι συμμετέχοντες έδειξαν μικρότερη διάθεση για επιμόρφωση στη διδασκαλία της γραμματικής, πόρισμα που συνάδει με τις οδηγίες των συγγραφέων του υλικού σύμφωνα με τις οποίες αρχίζει επιφανειακή, μη συστηματική ενασχόληση με τη γραμματική μόνο στην Γ δημοτικού.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα οι ερωτηθέντες έδωσαν μεγάλη βαρύτητα στην επιμόρφωση στις μεθόδους διδασκαλίας για πολύ μικρούς μαθητές και στην αξιοποίηση των χαρακτηριστικών της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας. Το πόρισμα αυτό είναι ενδεικτικό της ανάγκης των εκπαιδευτικών για περισσότερη εξοικείωση με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών της πρώιμης παιδικής ηλικίας.

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα υπήρξε διαφοροποίηση σε συνάρτηση με τα έτη υπηρεσίας ως προς τις προτιμήσεις τους για τις επιμορφωτικές δράσεις. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη εκπαιδευτική εμπειρία έδειξαν περιορισμένη ανάγκη για επιμόρφωση στη διαχείριση της τάξης, στον σχεδιασμό μαθήματος και στους τρόπους δημιουργίας υλικού σε αντιπαράθεση με τους λιγότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δήλωσαν επιθυμία για περισσότερη επιμόρφωση σ' αυτά τα θέματα, αισθανόμενοι λιγότερη αυτοπεποίθηση σε σχέση με τους εμπειρότερους συναδέλφους τους. Στον αντίποδα της προαναφερθείσας προτίμησης, αναδεικνύεται η επιθυμία των αρχαιότερων εκπαιδευτικών για κατάρτιση στις νέες παιδαγωγικές μεθοδολογίες, γεγονός που πιθανόν δηλώνει ότι κατανοούν πως το μεγάλο χρονικό διάστημα από την περάτωση των προπτυχιακών σπουδών τους καθιστά αναγκαία την εξοικείωση τους με νέες μεθόδους. Παρόμοια προτίμηση παρουσίασαν οι εκπαιδευτικοί με πολλά έτη υπηρεσίας σχετικά με τις μορφές αξιολόγησης – ανατροφοδότησης φανερώνοντας την επίγνωση τους ότι στερούνται επαρκούς ενημέρωσης για την κατάλληλη αξιολόγηση σε μικρούς μαθητές.

Ως προς το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα διαπιστώθηκε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών με διαφορετικό επίπεδο σπουδών ήταν διαμετρικά αντίθετες. Συγκεκριμένα, οι κάτοχοι βασικού πτυχίου δήλωσαν επιμορφωτικό έλλειμμα ως προς τη διαχείριση της τάξης, τον σχεδιασμό μαθήματος, τη διδασκαλία λεξιλογίου, τους τρόπους δημιουργίας υλικού και τις μορφές αξιολόγησης-ανατροφοδότησης σε αντίθεση με τους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, οι οποίοι πιθανόν έλαβαν πιο ενδελεχή κατάρτιση σε αυτά τα θέματα κατά την εκπόνηση των μεταπτυχιακών τους σπουδών.

7. Προτάσεις

Ο σκοπός αυτής της έρευνας ήταν να ιχνηλατήσει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Αγγλικής που διδάσκουν σε νεαρούς μαθητές στην περιοχή της Κεντρικής Μακεδονίας με απώτερο στόχο τη δημιουργία προτάσεων για εφαρμογή κατάλληλων ενδοϋπηρεσιακών επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα καλύψουν αυτές τις ανάγκες. Ένας επιπρόσθετος στόχος αυτών των προγραμμάτων θα μπορούσε να είναι η αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου που αφορά στην εκμάθηση της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας στην πρώιμη ηλικία στο Ελληνικό δημόσιο σχολείο. Δηλαδή, θα αποσκοπούν στην εκπαίδευση της συγκεκριμένης ομάδας εκπαιδευτικών σε μεθόδους ενδεδειγμένες για τα παιδιά της πρωτοσχολικής ηλικίας αλλά και στην προώθηση αλληλεπίδρασης με συναδέλφους συνδέοντας τη θεωρία με την πράξη. Τέλος, θα αποσκοπείται η διαμόρφωση ενός τέτοιου επιμορφωτικού πλαισίου, όπου θα παρέχεται η δυνατότητα στους

επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς να εκφραστούν δημιουργικά πραγματοποιώντας δειγματικές διδασκαλίες στις οποίες θα λαμβάνουν εποικοδομητική κριτική από τους συναδέλφους τους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Alexiou, T. (2009). Young learners' cognitive skills and their role in foreign language vocabulary learning. In Nikolov, M. (2009 ed.) *Early Learning of Modern Foreign Languages Processes and Outcomes*. Bristol: Multilingual Matters.
- Angrist, J. & Lavy, V. (2001). Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools *Journal of Labor Economics*, 19(2), 343-69.
- Bell, B. & Gilbert, J. (1994). Teacher development as professional, personal, and social development, *Teaching and Teacher Education*, 10 (5), 483-497.
- Coolahan, J. (2002). *Teacher education and the teaching career in an era of lifelong Learning: OECD Education Working Paper, Number 2* (Paris, Education Directorate, OECD). Available online at: [http://www.oilis.oecd.org/OLIS/2002DOC.NSF/LINKTO/EDU-WKP\(2002\)2Last](http://www.oilis.oecd.org/OLIS/2002DOC.NSF/LINKTO/EDU-WKP(2002)2Last) Accessed on 08-07-2015.
- Commission of the European Communities. (2007). *Improving the Quality of Teacher Education*. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament, Brussels 3.8.2007. Retrieved May 28 2015. www.attee1.org.
- Chrysochoos, J. (1990). *The role of theories of language and language learning in the preservice and in-service training, education and development of language teachers*. Unpublished PhD Thesis, University of Durham.
- Cohen, L.; Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London: RoutledgeFalmer.
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika* 16/3, pp.297-334.
- Dendrinos, B. (2013). *The "PEAP" programme: English for young learners in the Greek primary school*. Athens: Research Centre for Language Teaching, Testing and Assessment (RCeL), National and Kapodistrian University of Athens.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- European Union (2010). *Teachers' Professional Development: Europe in international comparison*. (Scheerens, J. ed.) Luxembourg: European Union.
- Evener, J.; Moon, J., & Raman, U. (2009). *Young learner English language policy and implementation: International perspectives*. Reading: Garnet Publishing Ltd.
- Fasoli, E. (2014). *ELT teachers' professional development: teachers' views on an effective in-service training in the state primary school context*. Unpublished M.Ed. Thesis. Patras: Hellenic Open University.

- Flouridou, C. (2011). *In-service needs of EFL teachers: a theoretical discussion on basic concepts of teacher development: the teaching of English as a foreign language in secondary education and an in-service training course for teaching*. Unpublished M.Ed. Thesis. Patras: Hellenic Open University.
- Freeman, D. (1989). Teacher training development, and decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education. *TESOL Quarterly*, 23: 1, pp. 27-45.
- Gkantidou, E. (2005). *Our voices are valuable. The perceptions of Greek primary English teachers and the advisor of their in-service education provision*. Unpublished EdD Thesis, University of Exeter, School of Education and Lifelong Learning, United Kingdom.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. Harlow: Longman.
- Ioakimidi, F. (2011). *The use of mother tongue in teaching English to young learners in an EFL primary school context*. Unpublished master's thesis, Hellenic Open University: Patras.
- Jahangir, S. F., Saheen, N. & Kazmi, S. F. (2012). In service training: A contributory factor influencing teachers' performance. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*. January Vol. 1. No 1pp. 31- 38.
- Johnstone, R. (2009). An early start: What are the key conditions for generalised success? In Enever, J., Moon, J., & Raman, U. (2009 eds.) *Young learner English language policy and implementation: International Perspectives*. Reading: British Council.
- Karagianni, E. (2012). Teacher development and emotions: An ICT-based reflective/collaborative approach. Unpublished doctoral thesis, Athens: National and Kapodistrian University of Athens, Greece.
- Karagiorgi, Y. & Symeou, L. (2007). Teachers' in-service training needs in Cyprus, *European Journal of Teacher Education*, 30:2 pp. 175-194.
- Karavas, E. (1993). *English Language teachers in the Greek Secondary School: A Study of their Classroom Practices and their Attitudes Towards Methodological and Materials Innovation*. Unpublished PhD Thesis, University of Warwick.
- Kourkouli, E. (2010). *Investigating the effectiveness of the training processes employed in Greek EFL state induction teacher education courses*. Unpublished M.Ed. Thesis. Patras: Hellenic Open University.
- Nicolaidis, K. & Mattheoudakis, M. (2008). Utopia vs. reality: the effectiveness of in-service training courses for EFL teachers, *European Journal of Teacher Education*, 31:3, 279-292, DOI: [10.1080/02619760802208460](https://doi.org/10.1080/02619760802208460).
- Lamb, M. (1995). The consequences of INSET. *English Language Teaching Journal*, 49(1), 72-80.
- Nikolov, M. (2009). *Early learning of modern foreign languages: Processes and outcomes*. Bristol: Multilingual Matters.

- Ntola, E. C. (2007). *EFL initial teacher training in Greek Peripheral Educational Centres: present and future*. Patras: Hellenic Open University.
- Panagiotidou, A. (2013). The on-line distance training of teachers on gender issues as a factor of blunting gender-defined attitudes and inequalities of the educational system. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»* 1:1, σσ. 119- 129.
- Philips, S. (1993). *YoungLearners*. Oxford: Oxford University Press.
- Scott, W., & Ytreberg, L. (1990). *Teaching English to children*. London: Longman.
- Strymonni, O. (2010). *Towards eliminating the theory / practice dichotomy in induction training for EFL teachers of Greek state school: a proposal for teacher development*. Patras: Hellenic Open University.
- Tsianti, C. (2013). *Evaluating the 2nd grade materials of the “Learning English in early childhood” programme (PEAP)*. Unpublished master’s thesis, Hellenic Open University: Patras.
- Tsoukidou, V. (2010). *The need for stress relieving and self-confidence-boosting sessions in EFL teacher training courses to avoid EFL teacher burnout*. Unpublished M.Ed. Thesis. Patras: Hellenic Open University.
- (2003) Φ.Ε.Κ. Τεύχος Β΄ αρ. φύλλου 303/ 13-03-2003 Παράρτημα, Τόμος Α. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Γρίβα, Ε. (2005). *Το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αγγλική γλώσσας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: εμπειρική διερεύνηση των παραμέτρων και των θεσμικών δομών της επιμόρφωσης*. Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Γρίβα, Ε. & Σέμογλου, Κ. (2013). *Ξένη γλώσσα και παιχνίδι*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Δάρρα, Μ. & Σαΐτης, Χ. (2010). Η επιμόρφωση ως βασικός παράγοντας ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ερευνητικές διαπιστώσεις. Διοικητική ενημέρωση, τεύχος 52, 83-111.
- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χ., Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2007). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, τ. 13, 113-123. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κοτζαμπασάκη, Ε. & Ιωαννίδης, Χ. (2004). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε ΤΠΕ: Κίνητρα, στάσεις και δυσκολίες στην εκπαίδευση. Στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου, & Χ. Κυνηγός (Επ.), *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση, Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, Αθήνα 29 Σεπτεμβρίου-3 Οκτωβρίου 2004* (Τεύχ. Α, σσ. 307-316). Αθήνα: Ελληνική Επιστημονική Ένωση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας.
- Παναγιωτίδου, Α. (2016). *Το μοντέλο των τεσσάρων σταδίων Π.Ο.Α.Ε. (Planning, Organisation, Application, Evaluation) στη διαδικτυακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Δράμα: εκπ@ιδευτικός κύκλος.

- ΠΕΑΠ (2010). Πρόγραμμα εκμάθησης της Αγγλικής σε πρώιμη παιδική ηλικία. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.
- Πρόγραμμα εκμάθησης της Αγγλικής σε πρώιμη παιδική ηλικία. <http://rcel.enl.uoa.gr/rcel/peap->(Ανακτήθηκε 07-07-2015).
- Πρόγραμμα εκμάθησης της Αγγλικής σε πρώιμη παιδική ηλικία- Γενικές διδακτικές οδηγίες. <http://rcel.enl.uoa.gr/peap/articles/genikes-plirofories>(Ανακτήθηκε 07-07-2015).
- Πρόγραμμα εκμάθησης της Αγγλικής σε πρώιμη παιδική ηλικία- Το Πρόγραμμα. <http://rcel.enl.uoa.gr/peap/articles/programa-0> (Ανακτήθηκε 07-07-2015).
- Φώκιαλη, Π. & Ράπτης, Ν. (2008). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ερευνητική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου, Δ. & Στραβάκου, Π. (2005). *Τα ΠΕΚ ως φορείς θεσμοθετημένης επιμόρφωσης και η συμβολή τους στη διδακτική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Παράρτημα Ι

Statistics

Sex			
N	Valid	205	
	Missing	0	
		Frequency	Percent
Valid	Γυναίκα	193	94,1
	Ανδρας	12	5,9
	Total	205	100,0

Frequency Table

Σχέση εργασίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Οργανική	136	66,3	67,0	67,0
	Αναπληρωτή ς	6	2,9	3,0	70,0
	Απόσπαση	43	21,0	21,2	91,1
	Μετάταξη	18	8,8	8,9	100,0
	Total	203	99,0	100,0	
Missing	System	2	1,0		
Total		205	100,0		

Χρόνια υπηρεσίας

		Frequency	Percent
Valid	1 - 10	53	25,9
	11-20	91	44,4
	21 +	61	29,8
	Total	205	100,0

“Building the School of the Future”: ένα διαδικτυακό project στην προοπτική ενίσχυσης της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

“Building the School of the Future”: an online project in the perspective of reinforcing the interaction among the participating educators

Σπύρος Κιουλάνης (Ph.D, M.Sc., M.Ed) , Καθηγητής/Σύμβουλος Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας, spiros.kioulanis@ac.eap.gr

Δρ. Αναστασία Παναγιωτίδου, Σχολική Σύμβουλος Αγγλικής Γλώσσας, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Περιφερειακής Ενότητας Δράμας, sym06-dra@sch.gr

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

Ζαχαρούλα Χαρπαντίδου, Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Περ. Ενот. Δράμας, Υπεύθυνη Κέντρου Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών, Ηλεκτρονικός Μηχανικός και Μηχανικός Η/Υ – Πολυτεχνείο Κρήτης, M.Sc, Υποψήφια διδάκτωρ Α.Π.Θ, zcharpant@yahoo.com

Δήμητρα Πατρωνίδου, Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Περ. Ενот. Δράμας, Υπεύθυνη Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων Δ.Δ.Ε Δράμας, Φιλολόγος, Διδάκτωρ Ιστορίας της Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Med, dpatronidou@gmail.com

Αναστασία Α. Γεωργιάδου, εκπαιδευτικός πληροφορικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 04.nasia@gmail.com

Νικόλαος Α. Γιαμαλής, Συνθέτης-Διευθυντής Μουσικών Συνόλων, ngiamalis1@gmail.com

Ιωάννης Σισμανίδης, Εκπαιδευτικός ΠΕ02-Φιλολόγος, ΜΑ Πολιτική και Διαχείριση, sisman21@hotmail.com

Dr. Spiros Kioulanis, Professor/Tutor at the Hellenic Open University, Director of the Directorate of Secondary Education in the Prefecture of Drama, spiros.kioulanis@ac.eap.gr

Dr. Anastasia Panagiotidou, English Language Teachers' Advisor, Primary and Secondary Education, Prefecture of Drama, Easter Macedonia and Thrace, sym06-dra@sch.gr

Annoula Paschalidou , Chief of Educational Affairs Section at the Secondary Education Direction of Drama, Agriculturist- Aristotelian University of Thessaloniki, Landscape Architect- Institute of Technology - Kavala, M.Sc. Hellenic Open University- School of Science and Technology- Environmental Design of Cities and Buildings, Ph.D. St. Democritus University of Thrace, annpaschal@gmail.com

Zaharoula Charpandidou, Secondary Education in the prefecture of Drama, Responsible of the Center of Informatics and New Technologies, Electronic & Computer Engineer – Technical University of Crete, M.Sc., Ph.D. Cand. Democritus University of Thrace, zcharpant@yahoo.com

Dimitra Patronidou, Secondary Education in the prefecture of Drama, Counsellor of the Counselling Service for Youth of the regional Secondary Education Office of Drama, Philologist, Ph.D. in Education History, University of Ioannina, MEd, dpatronidou@gmail.com

Anastasia D. Georgiadou, teacher of informatics in secondary school, 04.nasia@gmail.com

M^o Nikolas Giamalis, Composer Conductor, ngiamalis@sch.gr

Ioannis Sismanidis, Secondary School Teacher PE02 - Philologist, MA Cultural Policy & Management, sisman21@hotmail.com

Abstract: In this paper we present data on the design, implementation and evaluation of the online project “building the school of the future” which was implemented on the asynchronous learning platform in the Directorate of Secondary Education of Drama from October up to November 2015. Four hundred and fifty seven (457) teachers from forty-nine (49) regions of Greece were involved in the project. These teachers, on the basis of a scenario that guided the process, undertook a series of initiatives in order to design and propose the school of the future. The research project was a coordinated process by which the application of interactive stochastic models attempted to strengthen the interaction among the participating teachers. From the evaluation of the process, it became clear that in online environments of asynchronous learning where the participants are located in a distance of place and time, the reinforcement of their interaction must be a major part of the design of training as it contributes substantially and decisively to the achievement of the objectives initially set.

Key Words: interactive, online learning, training, adult education, project, experiential and reflective learning.

Περίληψη: Στην παρούσα εργασία εκθέτουμε δεδομένα από το σχεδιασμό, την υλοποίηση, καθώς και την αξιολόγηση του διαδικτυακού project “building the school of the future” το οποίο υλοποιήσαμε στην πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας, (<http://elearning.didedra.gr>) από τον Οκτώβριο έως το Νοέμβριο του 2015. Στο project συμμετείχαν τετρακόσιοι πενήντα επτά (457) εκπαιδευτικοί από σαράντα εννέα (49) περιοχές της Ελλάδας, οι οποίοι στη βάση ενός σεναρίου που κατήυθνε τη διαδικασία, ανέλαβαν μία σειρά από πρωτοβουλίες προκειμένου να σχεδιάσουν και να προτείνουν το σχολείο του μέλλοντος. Ερευνητικά το project αποτέλεσε μία συντονισμένη διαδικασία μέσα από την οποία με την εφαρμογή αλληλεπιδραστικών στοχαστικών μοντέλων επιχειρήθηκε η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Από την αξιολόγηση της διαδικασίας, κατέστη σαφές ότι σε διαδικτυακά περιβάλλοντα ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης, όπου οι συμμετέχοντες βρίσκονται

σε απόσταση τόσο τοπικά, όσο και χρονικά, η ενίσχυση της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης πρέπει να αποτελεί βασικό μέρος του σχεδιασμού της επιμόρφωσης, καθώς συμβάλλει ουσιαστικά και αποφασιστικά στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί.

Λέξεις κλειδιά: αλληλεπίδραση, διαδικτυακή μάθηση, επιμόρφωση, εκπαίδευση ενηλίκων, project, εμπειρική και στοχαστική μάθηση.

Εισαγωγή

Ένα σημαντικό στοιχείο των σύγχρονων διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης αποτελεί η μετεξέλιξή τους σε περιβάλλοντα συνεργασίας και σε χώρους έντονων κοινωνικών διεργασιών. Προκειμένου να αναπτυχθεί ένα διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης, απαιτείται ένας συνδυασμός αλληλεπιδράσεων μέσω των οποίων θα επιτευχθεί ένας κοινός στόχος.

Οι εκπαιδευόμενοι στη διαδικτυακή μάθηση βρίσκονται σε ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, γεγονός που τους καθιστά περισσότερο ανεξάρτητους και με την έννοια αυτή ικανούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, αλλά και υπεύθυνους σε σχέση με τον έλεγχο της μαθησιακής τους πορείας. Υπό αυτές τις συνθήκες η μάθηση προκύπτει ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης, της δραστηριοποίησης και των πρωτοβουλιών των συμμετεχόντων.

Η αλληλεπίδραση αποτελεί μία έννοια η οποία δίνει βαρύνουσα σημασία στις κοινωνικές σχέσεις και αντιδράσεις των συμμετεχόντων σε ένα περιβάλλον μάθησης και με την έννοια αυτή μπορεί να συμβάλλει θετικά στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί. Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι η αυξημένη αλληλεπίδραση στην εξ αποστάσεως διαδικτυακή μάθηση οδηγεί σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Γκάφα & Αθανασούλα-Ρέππα, 2004, Κουστουράκης, κα. 2003), ωστόσο διατυπώνονται παράλληλα και σημαντικά ερωτήματα που αφορούν στη φύση και την έκταση της αλληλεπίδρασης, καθώς και στις επιπτώσεις που αυτή έχει στις αποδόσεις των συμμετεχόντων σε ένα διαδικτυακό μάθημα (Picciano, 2002).

Καθώς η αλληλεπίδραση βασίζεται στις αρχές της ενεργητικής μάθησης και της οικοδόμησης της γνώσης αποτελεί μία σημαντική διαδικασία, η έκταση και η ποιότητα της οποίας αποτελούν καθοριστικά στοιχεία στη διαδικτυακή μάθηση. Στο πλαίσιο αυτό η εφαρμογή μεθόδων συνεργατικής και δημιουργικής μάθησης συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας ως προς την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί.

Η παρούσα εργασία συμβάλλει σε αυτό τον προβληματισμό, μέσα από την παράθεση δεδομένων που αφορούν στο σχεδιασμό, την υλοποίηση, καθώς και την αξιολόγηση του διαδικτυακού project “building the school of the future”, το οποίο υλοποιήθηκε στην πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης της ΔΔΕ Δράμας (<http://elearning.didedra.gr>) από τον Οκτώβριο έως το Νοέμβριο του 2015. Το διαδικτυακό project ήταν ενταγμένο στο ετήσιο (2015-2016) αφιέρωμα της ΔΔΕ Δράμας «Μαθαίνω βιωματικά συνεργάζομαι και χτίζω το σχολείο του μέλλοντος» και υπό την έννοια αυτή συνέβαλε αφενός στη διερεύνηση του θέματος μέσα από τη συγκέντρωση σχετικού με το ετήσιο αφιέρωμα υλικού, αφετέρου στην

επιστημονική έρευνα με την εφαρμογή και αξιολόγηση τεχνικών και μεθόδων που μπορούν να ενισχύσουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων στη διαδικασία εκπαιδευτικών.

1. Θεωρητικά δεδομένα

Θεωρητικά το project ακολούθησε το στοχαστικό μοντέλο των Boud, Keogh, Walker (2002), στο οποίο κυριαρχούν η επιστροφή στην εμπειρία, η προσέγγιση των συναισθημάτων και η επαναξιολόγηση της εμπειρίας. Η εργασία στις ομάδες καθώς και η αλληλεπίδραση που αναπτύχθηκε βασίστηκε στο στοχαστικό αλληλεπιδραστικό μοντέλο Reflective Interaction through Virtual Participants (Κιουλάνης, 2013). Οι παράλληλες δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης σχεδιάστηκαν με βάση το θεωρητικό πλαίσιο του project zero και της παλέτας (μοτίβα) του artful thinking (Artful Thinking, 2016).

2. Η αλληλεπίδραση στη διαδικτυακή μάθηση

Ο Κόκκος (1998, σελ.98) αναφέρει ότι *“Κανένας δε μαθαίνει μόνος του. Μαθαίνουμε μέσα από αμφίδρομες σχέσεις με τον διδάσκοντα αλλά και με τους άλλους διδασκόμενους. Οι σχέσεις αυτές εμπεριέχουν διάλογο, επεξεργασία και εμπλουτισμό απόψεων, διαμόρφωση ερωτημάτων και απάντηση σε αυτά, πρακτικές ασκήσεις, ομαδικές εργασίες, ανταλλαγή γνώμων και εμπειριών”*.

Αναφορικά με την αλληλεπίδραση στη διαδικτυακή μάθηση, στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν καταγραφεί τέσσερις τύποι αλληλεπίδρασης: (α) η αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου με το διδακτικό υλικό, (β) η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων, (γ) η αλληλεπίδραση εκπαιδευόμενου – εκπαιδευτή, και (δ) η αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου με το τεχνολογικό περιβάλλον (Thurmond, Wambach, 2004). Στην προοπτική αυτή κινούμενοι οι Moore & Kearsley (1996) αναφέρονται και στην αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου με τον εαυτό του, καθώς αναστοχάζεται ενώ βρίσκεται σε μια μαθησιακή πορεία.

Καθώς τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι η αυξημένη αλληλεπίδραση στην εξ αποστάσεως διαδικτυακή μάθηση βελτιώνει την επίδοση των συμμετεχόντων, συμβάλλοντας στην αποτελεσματικότητα της μάθησης πολλοί ερευνητές ασχολήθηκαν με τη σχέση που μπορεί να έχει η αλληλεπίδραση στην επίτευξη των στόχων ενός διαδικτυακού μαθήματος (Γκάφα & Αθανασούλα-Ρέππα, 2004, Κουστουράκης, κα. 2003).

Στο πλαίσιο αυτό ο Beaudoin (2001) εξετάζει τη σχέση μεταξύ της αλληλεπίδρασης και της μάθησης. Στη μελέτη του χωρίζει μια ηλεκτρονική τάξη σε τρεις ομάδες (υψηλής αλληλεπίδρασης, μέτριας αλληλεπίδραση και χαμηλής αλληλεπίδραση) και αποκαλύπτει ότι όσο υψηλότερη είναι η αλληλεπίδραση τόσο καλύτερη είναι η απόδοση των συμμετεχόντων. Ο Picciano (2002) υποστηρίζει ότι η αλληλεπίδραση αποτελεί μία σημαντική διαδικασία για μια επιτυχημένη πορεία κάθε διαδικτυακού μαθήματος, ωστόσο υποστηρίζει ότι υπάρχουν

σημαντικά ερωτήματα σχετικά με τη φύση και την έκταση της αλληλεπίδρασης, καθώς και για τις επιπτώσεις που αυτή μπορεί να έχει στις επιδόσεις των συμμετεχόντων σε ένα διαδικτυακό μάθημα. Ωστόσο, σε πολλές έρευνες υποστηρίζεται ότι η αυξημένη ικανοποίηση σε διαδικτυακά μαθήματα εξαρτάται από την ποιότητα και την ποσότητα των αλληλεπιδράσεων (Beaudoin, 2001; Hartman & Truman – Davis, 2001; Dziuban & Moskal, 2001; Καρατζίδης, 2013).

3. Η εκπαίδευση ενηλίκων στη διαδικτυακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Ένα βασικό στοιχείο στη διαδικτυακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, είναι η προσαρμογή των διαδικτυακών περιβαλλόντων εκπαίδευσης στις βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σ' αυτά είναι ενήλικες.

Το θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων χαρακτηρίζεται από πλήθος προσεγγίσεων οι οποίες απορρέουν από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων (Κόκκος, 2005).

Σύμφωνα με αυτές οι ενήλικοι έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους και μαθαίνουν όταν οι σκοποί και οι στόχοι της εκπαίδευσης είναι σημαντικοί και ρεαλιστικοί για αυτούς. Παράλληλα, φέρουν ένα ευρύ φάσμα προηγούμενων εμπειριών, γνώσεων, δεξιοτήτων, ενδιαφερόντων, συμφερόντων, με αποτέλεσμα η μάθηση να έχει νόημα για αυτούς όταν τα στοιχεία αυτά λαμβάνονται υπόψη στη διδασκαλία. Στην προοπτική αυτή ο κριτικός τρόπος σκέψης και η βιωματική μάθηση παίζουν σημαντικό ρόλο.

Επίσης οι ενήλικοι έχουν αποκρυσταλλώσει τους προτιμώμενους τρόπους μάθησης και κατά συνέπεια οι διδάσκοντες πρέπει να δημιουργούν ευκαιρίες μάθησης που να λαμβάνουν υπόψη τους ατομικούς τρόπους μάθησης των συμμετεχόντων. Με βάση τα παραπάνω οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν τάση για ενεργητική συμμετοχή σε κάθε πτυχή της μάθησής τους, ενώ είναι δεδομένο ότι αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση, που συνδέονται με προϋπάρχουσες γνώσεις, αξίες, αλλά και εσφαλμένες παραδοχές. Στο πλαίσιο αυτό η προοπτική του μετασχηματισμού των εσφαλμένων και ενίοτε δυσλειτουργικών τους παραδοχών αναδεικνύει τη σημασία στην ενήλικη μάθηση της μετασχηματίζουσας μάθησης. (Mezirow, 2003).

Τέλος, καθώς, σε κάθε μαθησιακή διαδικασία εκπαίδευσης ενηλίκων ελλοχεύει πάντα ο φόβος της κριτικής στο πρόσωπό τους και της αποτυχίας, αυτό δημιουργεί άγχος και ανησυχία, με κίνδυνο να αναπτυχθούν μηχανισμοί άμυνας και παραίτησης. Αυτά τα στοιχεία καθιστούν ιδιαίτερα σημαντική την προοπτική εφαρμογής της προσωποκεντρικής θεωρίας του C. Rogers (Μουλαλούδης, Κοσμόπουλος, 2003).

4. Στοχαστική αλληλεπίδραση μέσω εικονικών συμμετεχόντων

Το project αναπτύχθηκε σε πέντε (5) ομάδες εργασίας, σύμφωνα με το στοχαστικό αλληλεπιδραστικό μοντέλο Reflective Interaction through Virtual Participants (Κιουλάνης, 2013). Οι ομάδες εργάζονταν χρησιμοποιώντας στοιχεία της στρατηγικής Jigsaw (Tuparona, Tuparou, 2009). Από τις πέντε ομάδες, τέσσερις ήταν οι περιφερειακές ομάδες (Ανατολή, Δύση, Βορράς, Νότος) και μία η κεντρική ομάδα αναστοχασμού (group of reflection) (Σχήμα 1).



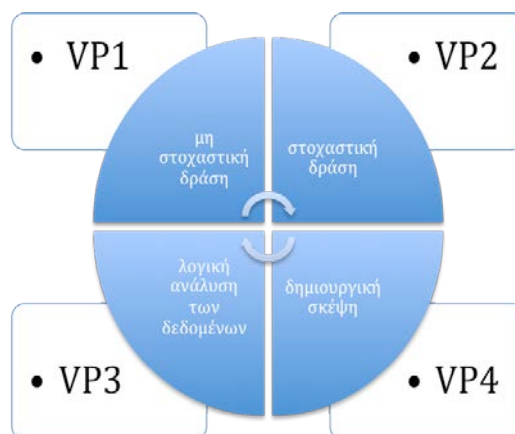
Σχήμα 1. Ομάδες εργασίας στο “building the school of the future”

Οι ρόλοι που αναπτύχθηκαν στο project ήταν: (α) σχεδιαστές-διαχειριστές (administrators), (β) συμμετέχοντες (participants), (γ) εικονικά συμμετέχοντες (Virtual Participants) και (δ) συντονιστές (facilitators).

Οι Συμμετέχοντες (participants) εντάσσονταν από τους διαχειριστές του μαθήματος σε μία από τις περιφερειακές ομάδες με βάση τον τόπο από τον οποίο συμμετείχαν στην επιμόρφωση (γεωγραφικά κριτήρια) ενώ οι Virtual Participants ξεκίνησαν την διαδικασία από την κεντρική ομάδα αναστοχασμού (group of reflection).

Το βασικό σενάριο της διαδικασίας συνδέθηκε με τέσσερις (4) εικονικούς συμμετέχοντες (Virtual Participants – VPs) τους VP1, VP2, VP3, και VP4, οι οποίοι συναντήθηκαν σε ένα εικονικό διαδικτυακό ταξίδι επιμόρφωσης με αφετηρία την κεντρική ομάδα της επιμόρφωσης (group of reflection) και προορισμό τα τέσσερα σημεία (ομάδες) του ορίζοντα. Χαρακτηριστικό στοιχείο των VPs ήταν ότι κινούνταν σε συγκεκριμένα θεωρητικά πλαίσια, γεγονός το οποίο σήμαινε ότι ερμήνευαν τις γνώσεις, τα γεγονότα, τις καταστάσεις και την πραγματικότητα που συναντούσαν στο ταξίδι τους κάτω από την οπτική αυτών των πλαισίων.

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των τεσσάρων Virtual Participants ήταν (Σχήμα 2):



Σχήμα 2. Χαρακτηριστικά των Virtual Participants

Ο Virtual Participant 1 (VP1) ενεργεί, χρησιμοποιώντας τις γνώσεις που διαθέτει στηριζόμενος/η στη συνήθεια δίχως διάθεση αιτιολόγησης ή κριτικής θεώρησης των γνώσεων, απόψεων και των πεποιθήσεων/παραδοχών που τον χαρακτηρίζουν. Απορρίπτει οτιδήποτε νέο και τον χαρακτηρίζει ο φόβος για οποιαδήποτε αλλαγή. Θεωρητικά προάγει τη μη στοχαστική (non reflective) μάθηση, τη μη μάθηση (non learning) και τη λελογισμένη δράση.

Σε θεωρητικό επίπεδο ο Jarvis (1997) διαχώρισε τη μάθηση των ενηλίκων σε στοχαστική (reflective) και μη στοχαστική μάθηση (non - reflective) ενώ εισήγαγε και την έννοια της μη μάθησης (non - learning) κατά την οποία οι εμπειρίες που βιώνει ένας ενήλικας δεν οδηγούν σε μάθηση για λόγους όπως ο φόβος για αλλαγή, η αλαζονεία ή και η απλή απόρριψη της μαθησιακής διάστασης της εμπειρίας. Η μη στοχαστική δράση περιλαμβάνει δύο είδη δράσεων: (α) τη δράση κατόπιν συνήθειας και (β) τη λελογισμένη δράση. Η πρώτη χαρακτηρίζεται από μία αλληλουχία ενεργειών, ενώ η δεύτερη βασίζεται στην προηγούμενη μάθηση η οποία δεν στοχεύει στην αιτιολόγηση των πεποιθήσεων παρά μόνο στη χρήση. Με την έννοια αυτή η σκέψη ενός ατόμου για την επίλυση ενός προβλήματος που βασίζεται σε πρότερες γνώσεις δεν είναι εξ ορισμού στοχασμός αλλά κυρίως λελογισμένη δράση (Κόκκος, 2005).

Ο Virtual Participant 2 (VP2) χαρακτηρίζεται από έντονη κριτική και στοχαστική διάθεση. Δε μοιάζει διατεθειμένος να δεχθεί τίποτε άκριτα και μέσα από την επικοινωνία και την αλληλεπίδρασή του με τους συμμετέχοντες παρασύρει κι εκείνους σε μία στοχαστική δραστηριότητα. Με τον τρόπο αυτό προωθεί το στοχασμό (reflection), τη στοχαστική δράση (reflective action), τον κριτικό στοχασμό (critical reflection) και το στοχασμό κατά τη δράση (reflection in action).

Σύμφωνα με το στοχαστικό μοντέλο των Boud, Keogh, και Walker (2002), ο στοχασμός αναφέρεται ως ένα γενικό πλαίσιο δραστηριοτήτων στις οποίες το άτομο εμπλέκεται προκειμένου να διερευνήσει τις εμπειρίες του και να οδηγηθεί σε μία νέα κατανόηση και

εκτίμηση των φαινομένων. Στο πλαίσιο αυτών των δραστηριοτήτων κυριαρχούν: η επιστροφή στην εμπειρία, η προσέγγιση των συναισθημάτων και η επαναξιολόγηση της εμπειρίας.

Η επιστροφή στην εμπειρία, αναφέρεται στην ανάκληση στη μνήμη σημαντικών γεγονότων, την αναπαράσταση της αρχικής εμπειρίας στο νου και την αφήγηση σε άλλους βασικών σημείων της εμπειρίας. Η προσέγγιση των συναισθημάτων, έχει δύο διαστάσεις: την αξιοποίηση των θετικών συναισθημάτων και τον περιορισμό εκείνων που εμποδίζουν τη μάθηση. Η επαναξιολόγηση της εμπειρίας, περιέχει τη σύνδεση της νέας γνώσης με εκείνη που ήδη κατέχει ο εκπαιδευόμενος και την ενσωμάτωσή της στο αντιληπτικό του σύστημα (Boud, Keogh, Walker, 2002).

Η αφετηρία της στοχαστικής δράσης κατά τον Mezirow (1990) είναι η ανάληψη δράσης. Στο πλαίσιο αυτό ο Schon, (1991, 1994) ερμηνεύοντας το στοχασμό κατά τη δράση (reflection in action) χρησιμοποιεί το παράδειγμα της jazz μουσικής, καθώς αντιλαμβάνεται τον αυτοσχεδιασμό των μουσικών της jazz ως ένα είδος στοχασμού κατά τη δράση. Η επικοινωνία ανάμεσα στους μουσικούς της jazz δε θα πρέπει να είναι εντελώς προβλέψιμη γιατί θα είναι βαρετή, αλλά ούτε και απρόβλεπτη γιατί θα είναι άναρχη. Οι μουσικοί σε ένα κουαρτέτο jazz παίζουν μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο ρυθμού και μελωδίας όπου όταν το ένα μέλος παίζει, το άλλο αντιδρά απαντώντας με το δικό του παίξιμο. Αυτή η αντίδραση είναι σχετική με αυτό που άκουσε και με τον τρόπο που το άκουσε. Έτσι, εξελίσσεται ένας διάλογος που βασίζεται στη διαφορετική αντίληψη με την οποία ο μουσικός λαμβάνει το μουσικό μήνυμα.

Γενικεύοντας την όλη διεργασία του στοχασμού κατά τη δράση ο Schon, (1991, 1994) αναφέρει ότι ο στοχασμός κατά τη δράση είναι σιωπηρός και τυχαίος, συμβαίνει χωρίς την παρεμβολή του λόγου και δεν αποτελεί μια συγκεκριμένη διανοητική διεργασία. Συγχρόνως, περιλαμβάνει την ικανότητα μιας νέας ερμηνείας των φαινομένων αλλά και της δημιουργίας νέων ιδεών. Η διαδικασία αυτή ενέχει τη διαρκή επαφή του εκπαιδευτή με αυτά που λένε και κάνουν οι εκπαιδευόμενοι. Περιλαμβάνει την πιθανότητα της έκπληξης για όσα συμβαίνουν, αλλά και του προβληματισμού και εν τέλει της αντίδρασης και της άμεσης δοκιμής νέων πραγμάτων (Schon, 1991, 1994).

Ο Virtual Participant 3 (VP3) σκέφτεται έντονα τους πιθανούς κινδύνους, τα προβλήματα, τις δυσκολίες, τα μειονεκτήματα και τις αρνητικές επιπτώσεις που ενδεχομένως να ανακύπτουν σε κάθε περίπτωση. Η σκέψη του κινείται σε καθιερωμένα σχήματα και στερεότυπα. Μέσα από την αλληλεπίδρασή του με τους συμμετέχοντες του μαθήματος, προωθεί την «κάθετη σκέψη», ενώ εστιάζει στη λογική ανάλυση των δεδομένων, στη συσχέτιση, την αποτίμηση και τέλος στην αναζήτηση της μίας και ορθής λύσης κάθε προβλήματος.

Ο Virtual Participant 4 (VP4) χαρακτηρίζεται από ευελιξία, θετική και δημιουργική σκέψη, τον ενδιαφέρει οτιδήποτε νέο δημιουργικό και εναλλακτικό. Σκέφτεται και λειτουργεί έξω από τους συμβατικούς κανόνες της καθημερινότητας καθώς βασίζεται σε ένα καινοτόμο τρόπο θεώρησης των πραγμάτων και προωθεί τη δημιουργική και πλάγια σκέψη (Lateral

Thinking) (De Bono, 2015), με στοιχεία όπως η παραγωγή περισσότερων ιδεών, λύσεων και απαντήσεων.

Η πλάγια σκέψη, σε αντίθεση με την κάθετη σκέψη που καλλιεργεί την επιλογή ενός τρόπου λύσης, απαιτεί αμφισβήτηση, απόρριψη του προφανούς, απομάκρυνση από τις προκαταλήψεις και τις έμμονες ιδέες, κατάργηση των στεγανών και επιλογή πολλαπλών εναλλακτικών λύσεων. Έτσι ενώ η κάθετη σκέψη ακολουθεί τον «συμβατικό» δρόμο, κινούμενη σε αναμενόμενες κατευθύνσεις με διαδοχικά βήματα και επιλέγει την ορθή λύση, η πλάγια σκέψη ακολουθεί τον «διαφορετικό» δρόμο, εξερευνά μη αναμενόμενες κατευθύνσεις, συχνά παραλείπει κάποια βήματα και οδηγεί σε πολλαπλές λύσεις (KEMEL, 2016).

5. Εκπαίδευση μέσω τέχνης – στην προοπτική του Artful thinking

Στη διάρκεια της διαδικασίας του project αναπτύχθηκαν μία σειρά από παράλληλες δραστηριότητες οι οποίες σχεδιάστηκαν με βάση το θεωρητικό πλαίσιο του project zero και της παλέτας (μοτίβα) του artful thinking (Artful Thinking, 2016).

Η «Διδασκαλία μέσω της Τέχνης»-ή διαφορετικά «Έντεχνη συλλογιστική» (Artful Thinking Program-ATP) είναι ένα Πρόγραμμα που αναπτύχθηκε από το Harvard Project Zero σε συνεργασία με το Traverse City, με σκοπό να εισαχθεί στα Δημόσια Σχολεία του Μίσιγκαν (TCAPS). Το ATP αποτέλεσε μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος επιχορήγησης του Υπουργείου Παιδείας των ΗΠΑ με στόχο την ανάπτυξη ενός μοντέλου προσέγγισης για την ένταξη της τέχνης στη διδασκαλία. Ο σκοπός του Προγράμματος της «Έντεχνης Συλλογιστικής» είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν τα εικαστικά και μουσικά έργα τακτικά και οργανικά ενταγμένα στο Πρόγραμμα Σπουδών με τρόπους που να ενισχύουν τη σκέψη και τη μάθηση. Το ATP έχει σχεδιαστεί για να χρησιμοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Το Πρόγραμμα επιδιώκει να φέρει τους μαθητές σε μια βιωματική και ερευνητική επαφή με την τέχνη. Έχει δύο γενικούς στόχους: (α) να βοηθήσει τους καθηγητές να δημιουργήσουν πολλαπλές συνδέσεις ανάμεσα στα έργα τέχνης και τα θέματα της ύλης που διδάσκουν, και β) να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν τη δυναμική της τέχνης για την ανάπτυξη του τρόπου σκέψης των μαθητών (Artful Thinking, 2016).

6. Γενική περιγραφή του project

Σύμφωνα με το κεντρικό σενάριο του project «μία ομάδα εκπαιδευτικών από όλα τα σημεία του ορίζοντα ανακαλύπτουν ένα μυστικό χάρτη ο οποίος τους οδηγεί στο ετήσιο βιωματικό project της ΔΔΕ Δράμας “Μαθαίνω βιωματικά, συνεργάζομαι και χτίζω το σχολείο του μέλλοντος”. Από εκεί ξεκινούν ένα συναρπαστικό διαδικτυακό ταξίδι με σκοπό να ξεκλειδώσουν το σχολείο του μέλλοντος». Η διαδικασία περιελάμβανε τέσσερα μέρη

(σκηνές), οι οποίες εμφανίζονταν στην πλατφόρμα σταδιακά (Building the School of the Future, 2015).

Στην **Πρώτη σκηνή** οι εκπαιδευτικοί μίλησαν για τον εαυτό τους. Ανακάλεσαν στη μνήμη τους εμπειρίες και συναισθήματα θετικά ή αρνητικά που βίωσαν ως μαθητές/τριες, αφηγήθηκαν τις εμπειρίες τους ως εκπαιδευτικοί, εξέφρασαν τις πρώτες τους σκέψεις, παραδοχές και ανησυχίες για την εκπαίδευση σήμερα, αλλά και για το μέλλον της εκπαίδευσης. Ανάμεσά τους τέσσερις πρώην συμμαθητές, η Μάρθα (VP3), ο Ιάσωνας (VP4), ο Δήμος (VP2) και ο Παρασκευάς (VP1), συναντήθηκαν μετά από χρόνια στο forum "Η συνάντηση", όπου "θυμούνται τα παλιά που τους ενώνουν και σχεδιάζουν το μέλλον που τους ανήκει". Οι συμμετέχοντες στη διαδικασία εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να μιλήσουν μαζί τους και να τους γνωρίσουν.

Σύμφωνα με τις οδηγίες που δόθηκαν: «Έχετε μπροστά σας το μυστικό χάρτη και ξεκινάτε τη διαδρομή για το σχολείο του μέλλοντος. Η πορεία είναι δύσκολη, ανηφορική και με εμπόδια. Ωστόσο το πιο σημαντικό εμπόδιο φαίνεται να προέρχεται από έξι (6) φύλακες, που κάνουν ότι περνάει από το χέρι τους προκειμένου να σας κάνουν τη ζωή δύσκολη και να μη φτάσετε στον προορισμό σας. Στην προσπάθειά σας αυτή θα έχετε ως βοηθούς τους τέσσερις συμμαθητές: τη Μάρθα, τον Ιάσωνα, τον Δήμο και τον Παρασκευά» (Building the School of the Future, 2015).

Οι έξι φύλακες του Πύργου συμμετείχαν και αυτοί στο project ως Virtual Participants ενσαρκώνοντας ουσιαστικά χαρακτήρες και καταστάσεις της καθημερινότητας και εκφράζοντας καταστάσεις, όπως, η ζήλια, ο φθόνος, το ψέμα, η υποκρισία, κ.ά. Ο σκοπός της παρουσίας τους ήταν η περαιτέρω παρακίνηση των συμμετεχόντων στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

Το κυρίως forum στο οποίο εργάστηκαν οι ομάδες στην πρώτη αυτή φάση ήταν το forum «Η συνάντηση», καθώς και το forum «Πώς μπορούμε να παρακάμψουμε τους φύλακες». Στο πρώτο κυριάρχησε η συνάντηση με τους «συμμαθητές» και η πρώτη αλληλεπίδραση μαζί τους, ενώ στο δεύτερο η πρώτη επαφή με τους φύλακες. Εκείνο το οποίο ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες στην επιμόρφωση ήταν να γράψουν μία πρόταση για το πώς μπορούμε να αποφύγουμε τους φύλακες. Ωστόσο, η πραγματική συνάντηση μαζί τους έγινε αργότερα στο forum: «Η τελική μάχη».

Στη **Δεύτερη σκηνή** οι συμμετέχοντες στην επιμόρφωση χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες προκειμένου να επεξεργαστούν και να συζητήσουν τέσσερις διαφορετικές πτυχές του θέματος:

Η ομάδα Ανατολή ασχολήθηκε με θέματα που αφορούν στη διοίκηση της εκπαίδευσης, όπως μοντέλα διοίκησης και ηγεσίας, συμβατά με τη σύγχρονη πραγματικότητα. Η ομάδα Δύση εργάστηκε με ζητήματα διδακτικής, όπως μέθοδοι και τεχνικές που να αφορούν στα σύγχρονα κοινωνικά και τεχνολογικά δεδομένα και να καλύπτουν τις ανάγκες του σχολείου του μέλλοντος. Η ομάδα Βορράς μελέτησε την εσωτερική διάσταση της κουλτούρας του σχολείου, δηλαδή τις ανθρώπινες σχέσεις και τα συναισθήματα, την αίσθηση ικανοποίησης

και τους κοινούς στόχους της σχολικής μονάδας και τέλος η ομάδα Νότος διερεύνησε την εξωτερική κουλτούρα του σχολείου, δηλαδή την αισθητική, τις ανέσεις και τις παροχές του χώρου όπως, αίθουσες, εξοπλισμός, διακόσμηση και γενικότερα το περιβάλλον της σχολικής μονάδας.

Οι ομάδες στη φάση αυτή εργάστηκαν στο forum «Χώρος συνάντησης όλων των ομάδων», το οποίο περιελάμβανε τέσσερα επιμέρους fora με τα αντίστοιχα ονόματα των τεσσάρων ομάδων εργασίας (Ανατολή, Δύση, Βορράς, Νότος). Από την εργασία των ομάδων προέκυψαν τα τελικά προϊόντα τα οποία αναρτήθηκαν στα αντίστοιχα fora, ως εξής:

- ΑΝΑΤΟΛΗ: "Τα Χαρακτηριστικά του Διευθυντή του Σχολείου του Μέλλοντος"
- ΔΥΣΗ: "Ζητήματα Διδακτικής στο Σχολείο του Μέλλοντος"
- ΒΟΡΡΑΣ: "Η Εσωτερική Κουλτούρα του Σχολείου του Μέλλοντος"
- ΝΟΤΟΣ: "Εξωτερική κουλτούρα του Σχολείου του Μέλλοντος"

Στην **Τρίτη σκηνή** οι εκπαιδευτικοί μελέτησαν τα αποτελέσματα της εργασίας όλων των ομάδων. Στη συνέχεια συναντήθηκαν στο forum «Αναστοχασμός», όπου συζήτησαν σχετικά με την πρότερη εμπειρία τους και τη νέα γνώση που απέκτησαν αλληλεπιδρώντας με τους συναδέλφους τους, καθώς σκέφτονταν εάν οι γνώσεις αυτές είναι ή δεν είναι σημαντικές γι' αυτούς και εάν με αφορμή τις νέες αυτές γνώσεις θα αναθεωρήσουν ή όχι την αρχική τους οπτική.

Τέλος στην **Τέταρτη σκηνή** κάθε συμμετέχων στο project ανεξάρτητα από την ομάδα στην οποία εργάστηκε έγραψε μία σύντομη τοποθέτηση προτείνοντας το σχολείο του μέλλοντος, όπως αυτό ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του, αλλά και στις σύγχρονες προκλήσεις χρησιμοποιώντας στην τελική του κρίση τα ρήματα: «Συμπεραίνω», «Κρίνω», «Εφαρμόζω», «Αμφιβάλλω», «Αρνούμαι», και «Επιβεβαιώνω».

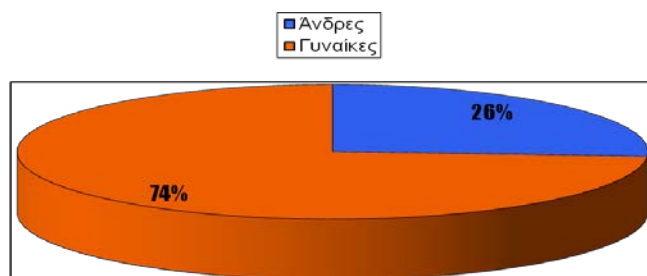
7. Το «Πεδίο μάχης»

Το «Πεδίο μάχης» υπήρξε ένα ιδιαίτερο forum στο οποίο με βάση το σενάριο του project συναντήθηκαν οι συμμετέχοντες στο project εκπαιδευτικοί προκειμένου να δώσουν «την τελική τους μάχη» για να κατακτήσουν το «κλειδί της γνώσης» με βάση το οποίο θα «ξεκλείδωναν» τον «Πύργο της γνώσης του σχολείου του μέλλοντος». Απώτερος, στόχος βέβαια, μέσα από τη συνάντηση αυτή ήταν η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων στο project εκπαιδευτικών. (Building the School of the Future, 2015).

8. Η Έρευνα

Αντικείμενο της έρευνας υπήρξε η μελέτη της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων, καθώς και των τρόπων που αυτή μπορεί να ενισχυθεί σε εξ αποστάσεως διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης.

Στη διαδικασία της έρευνας συμμετείχαν 457 εκπαιδευτικοί (74% γυναίκες και 26% άνδρες) (Γράφημα 1).



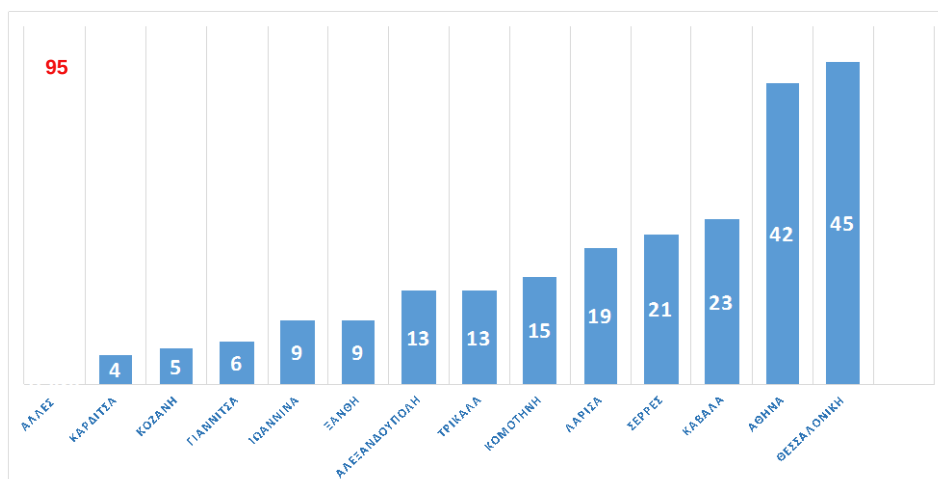
Γράφημα 1. Συμμετοχές κατά φύλο

Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν από 49 περιοχές της χώρας. Από αυτούς οι 138 συμμετείχαν από τη Δράμα, που ήταν και η βάση της επιμορφωτικής διαδικασίας και οι 319 από την υπόλοιπη Ελλάδα (Γράφημα 2).



Γράφημα 2. Συμμετοχές με βάση το επίκεντρο της επιμόρφωσης και την υπόλοιπη Ελλάδα

Πολλοί από αυτούς προέρχονταν από τα μεγάλα αστικά κέντρα Αθήνα και Θεσσαλονίκη (33%), ενώ άλλες πόλεις που είχαν σημαντική εκπροσώπηση ήταν η Καβάλα, οι Σέρρες, η Λάρισα, η Κομοτηνή, τα Τρίκαλα, η Αλεξανδρούπολη κ.ά. (Γράφημα 3).



Γράφημα 3. Συμμετοχές ανά πόλη

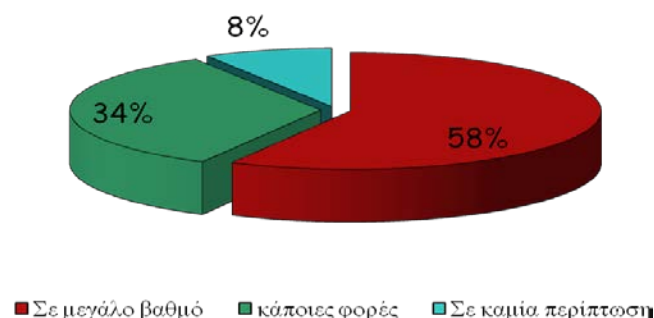
Ένα ενδιαφέρον σημείο της έρευνας αποτέλεσε η σύγκριση των συμμετοχών ανάμεσα στο forum «Πώς μπορούμε να παρακάμψουμε τους φύλακες» και στο forum «Η τελική μάχη». Στο πρώτο ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες στην επιμόρφωση να γράψουν μία πρόταση για το πώς μπορούμε να αποφύγουμε τους φύλακες, ενώ στο δεύτερο υπήρξε μία πραγματική συνάντηση μαζί τους, καθώς αυτοί εμφανίστηκαν υπό μορφή εικονικών συμμετεχόντων αλληλεπιδρώντας με τους συμμετέχοντες στην επιμόρφωση εκπαιδευτικούς (Γράφημα 4).



Γράφημα 4. Συγκριτικά δεδομένα ανάμεσα σε fora εργασίας

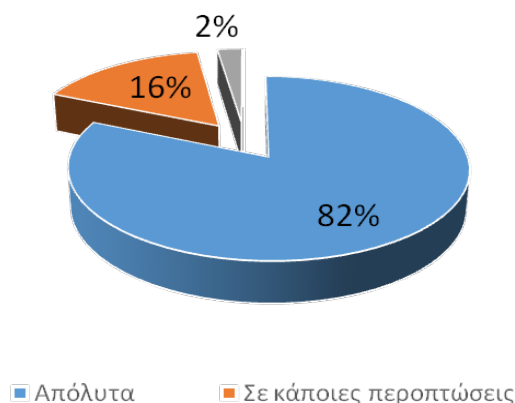
Από τη σύγκριση των δεδομένων διαπιστώνεται ότι και στα δύο fora ανοίχθηκαν περίπου τα ίδια θέματα (130 και 133), ωστόσο, το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων παρουσιάζεται ιδιαίτερα αυξημένο εκεί όπου η αλληλεπίδραση είναι αυξημένη λόγω της παρουσίας των εικονικών συμμετεχόντων. Έτσι παρατηρούμε ότι ενώ στο forum «Πώς μπορούμε να παρακάμψουμε τους φύλακες» οι αναρτήσεις ανέρχονται σε 329, στο forum «Η τελική μάχη», φτάνουν στις 4732. Αντίστοιχα είναι τα νούμερα στις «προβολές», οι οποίες καταδεικνύουν και το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων για τη διαδικασία που εξελίσσεται. Ενώ, λοιπόν, στο forum «Πώς μπορούμε να παρακάμψουμε τους φύλακες» διαπιστώνουμε 8252 προβολές, στο forum «Η τελική μάχη», αυτές εκτοξεύονται στις 24.437.

Σε ότι αφορά στην αλληλεπίδραση που αναπτύχθηκε οι συμμετέχοντες στην διαδικασία εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό (58%) ότι συνέβαλε στην αμφισβήτηση της εγκυρότητας των παγιωμένων αντιλήψεων και των εσφαλμένων τους παραδοχών (Γράφημα 5).



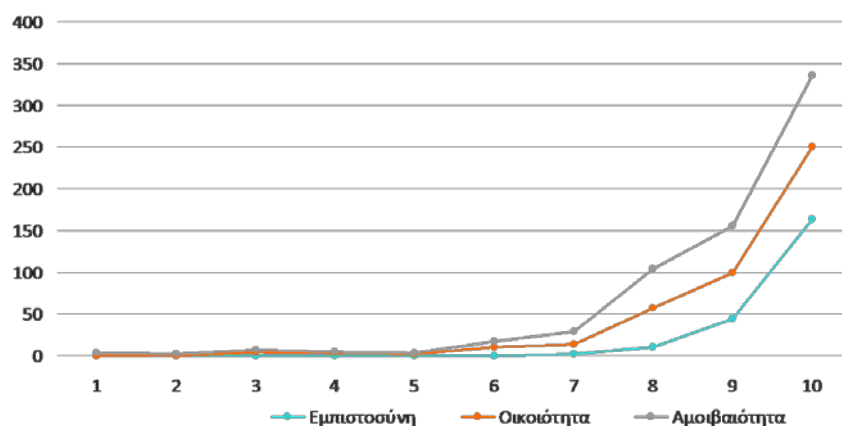
Γράφημα 5. Αμφισβήτηση της εγκυρότητας παγιωμένων αντιλήψεων και εσφαλμένων παραδοχών

Επίσης, η αλληλεπίδραση συνέβαλε σε σημαντικό βαθμό (82%) στην επανεξέταση παγιωμένων αντιλήψεων και αξιών με βάση τις οποίες κατανοούν και ερμηνεύουν την πραγματικότητα (Γράφημα 6).



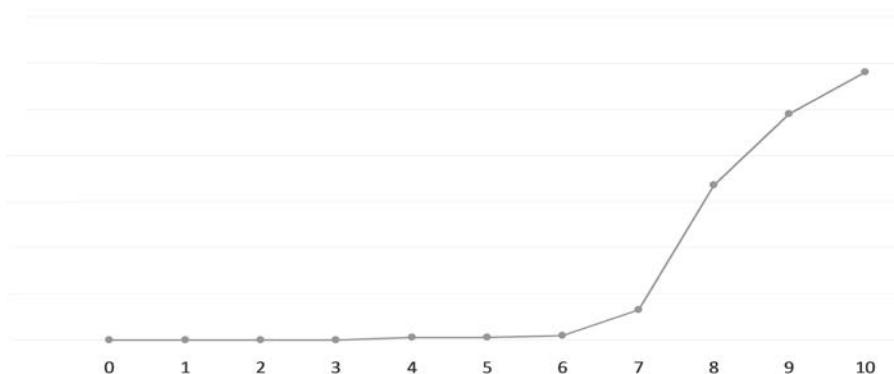
Γράφημα 6. Επανεξέταση αντιλήψεων και αξιών κατανόησης της πραγματικότητας

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων στη διαδικασία εκπαιδευτικών συνέβαλε σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, αμοιβαιότητας και οικειότητας (Γράφημα 7).



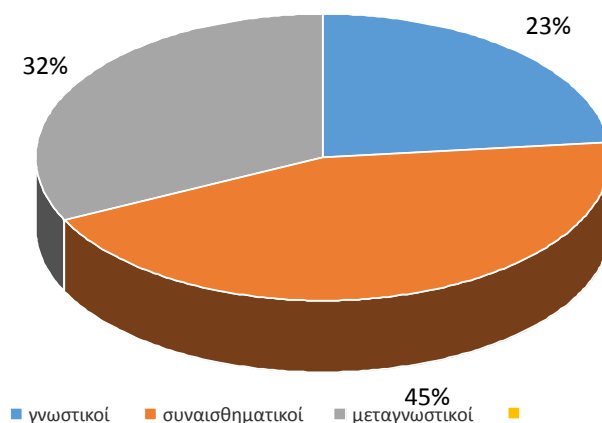
Γράφημα 7. Δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, αμοιβαιότητας και οικειότητας

Στο γράφημα 8 διακρίνεται η αξιολόγηση των συμμετεχόντων σχετικά με την επίδραση που είχαν στην επιμόρφωση οι δραστηριότητες που βασίστηκαν στη μάθηση μέσω τέχνης (artful thinking). Διαπιστώνεται ότι στην αξιολογική κλίμακα (0-10) αυτές καταλαμβάνουν την υψηλότερη βαθμολογία από τους περισσότερους συμμετέχοντες.



Γράφημα 8. Αξιολόγηση δραστηριοτήτων μάθησης μέσω τέχνης

Τέλος στο γράφημα 9 διακρίνονται οι απόψεις αναφορικά με την επίτευξη των στόχων του μαθήματος. Το 45% πιστεύει ότι επιτεύχθηκαν περισσότερο οι συναισθηματικοί στόχοι της μάθησης, το 32% οι μεταγνώστικοί και το 23% οι γνωστικοί.



Γράφημα 9. Επίτευξη στόχων

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Από τα ερευνητικά δεδομένα συμπεραίνουμε ότι η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον επιμόρφωσης, μπορεί να συνεισφέρει θετικά ως προς την ανάδειξη των βασικών αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Η αλληλεπίδραση μπορεί να οδηγήσει στην αμφισβήτηση της εγκυρότητας παγιωμένων αντιλήψεων και εσφαλμένων παραδοχών και μέσω αυτής της αμφισβήτησης στην ανάπτυξη της κριτικής και στοχαστικής σκέψης. Η ανάπτυξη της κριτικής και στοχαστικής σκέψης μπορεί με τη σειρά της να οδηγήσει στην επανεξέταση των παγιωμένων αντιλήψεων και αξιών με βάση τις οποίες κατανοούμε την πραγματικότητα, γεγονός που συνάδει με το θεωρητικό πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης, όπως αυτό προτείνεται από τον Mezirow, (2003).

Παράλληλα, η αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων στη διαδικασία της διαδικτυακής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, συμβάλλει και στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, αμοιβαιότητας και οικειότητας μεταξύ τους δεδομένα τα οποία οδηγούν στην εφαρμογή της προσωποκεντρικής θεωρίας, όπως αυτή διατυπώνεται από τον Carl Rogers (στο Μουλαλούδης, Κοσμόπουλος, 2003).

Η παρουσία εικονικών συμμετεχόντων στη διαδικασία της ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης μπορεί να οδηγήσει στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων στη διαδικασία της μάθησης.

Από τα ερευνητικά δεδομένα διαπιστώθηκε ότι το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων παρουσιάζεται ιδιαίτερα αυξημένο εκεί όπου η αλληλεπίδραση είναι αυξημένη λόγω της παρουσίας των εικονικών συμμετεχόντων. Το γεγονός αυτό συνάδει με τα ερευνητικά δεδομένα στο Κιουλάνης (2013), όπου αναφέρεται ότι η παρουσία εικονικών συμμετεχόντων στη διαδικτυακή επιμόρφωση μπορεί να συμβάλει θετικά στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης

μεταξύ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, αλλά και με τα ερευνητικά δεδομένα των (Beaudoin, 2001; Hartman & Truman – Davis, 2001; Dziuban & Moskal, 2001; Καρατζίδης, 2013), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η αυξημένη ικανοποίηση σε διαδικτυακά μαθήματα εξαρτάται από την ποιότητα και την ποσότητα των αλληλεπιδράσεων.

Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες έδωσαν βαρύτητα στην επίτευξη περισσότερο των συναισθηματικών (45%) και των μεταγνωστικών (32%) στόχων, έναντι (23%) των γνωστικών. Τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώνουν τον προβληματισμό που αναπτύσσουν οι (Γκάφα & Αθανασούλα-Ρέππα, 2004, Κουστουράκης, κα. 2003), διερευνώντας τη σχέση που μπορεί να έχει η αλληλεπίδραση στην επίτευξη των στόχων ενός διαδικτυακού μαθήματος. Επίσης τα ερευνητικά δεδομένα φαίνεται να επιβεβαιώνουν την άποψη του Beaudoin (2001) ότι όσο υψηλότερη είναι η αλληλεπίδραση τόσο καλύτερη είναι η απόδοση των συμμετεχόντων. Το γεγονός βέβαια ότι οι συμμετέχοντες στην επιμόρφωση εστιάζουν περισσότερο στους συναισθηματικούς και μεταγνωστικούς στόχους και λιγότερο στους γνωστικούς, μπορεί να ερμηνευτεί υπό την έννοια ότι το συγκεκριμένο project δεν είχε από τη φύση του τόσο γνωστικούς προσανατολισμούς, όσο μεταγνωστικούς, καθώς οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην επιμόρφωση κλήθηκαν να συνεργαστούν, προκειμένου να δημιουργήσουν οι ίδιοι εκπαιδευτικό υλικό.

Οι παράλληλες δραστηριότητες οι οποίες σχεδιάστηκαν με βάση το θεωρητικό πλαίσιο του project zero και της παλέτας του artful thinking, φαίνεται πως έδωσαν έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα στην επιμορφωτική διαδικασία, καθώς αξιολογήθηκαν θετικά από τους περισσότερους συμμετέχοντες, γεγονός που επιβεβαιώνει τους σκοπούς του project zero και στη διαδικτυακή επιμόρφωση, σύμφωνα με τους οποίους το artful thinking αφενός μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να δημιουργήσουν πολλαπλές συνδέσεις ανάμεσα στα έργα τέχνης και τα θέματα της ύλης που διδάσκουν, αφετέρου τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν τους τρόπους σκέψης τους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Artful Thinking, (2016). Project zero homepage <http://www.pz.harvard.edu/>
- Beaudoin, M. (2001). Learning or lurking? Tracking the ‘invisible’ online student. Orlando, FL: Paper delivered at the 7th Sloan-C International Conference on Asynchronous Learning Networks.
- Boud, D., Keogh, R., and Walker, D., (1985). Reflection: Turning Experience into Learning. London: Routledge & Kegan Paul.
- Boud, D., Keogh, R., and Walker, D., (2002). Reflection: Turning Experience into Learning. Kogan page, New York. Μετάφραση: Δήμητρα Ανδριτσάκου
- Building the School of the Future, (2015). Πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης ΔΔΕ Δράμας (2016) (<http://elearning.didedra.gr>)
- De Bono, (2015). Lateral Thinking: Creativity Step by Step <http://www.amazon.com/Lateral-Thinking-Creativity->

Step/dp/0060903252/ref=la_B000AQ3GY6_1_1?s=books&ie=UTF8&qid=1461756626&sr=1-1

- Dziuban, C. and Moskal, P. (2001). Emerging research issues in distributed learning. Orlando, FL: Paper delivered at the 7th Sloan-C International Conference on Asynchronous Learning Networks, 2001.
- Hartman, J. L. and Truman-Davis, B. (2001). Factors related to the satisfaction of faculty teaching online courses at the University of Central Florida. In Online Education: Proceedings of the 2000 Sloan Summer Workshop on Asynchronous Learning Networks. Volume 2 in the Sloan-C series, J. Bourne and J. Moore, Editors, Needham, MA: Sloan-C Press.
- Mezirow J (1990). “Fostering Critical Reflection in Adulthood”, Jossey-Bass, San Francisco
Μετάφραση: Νέλλη Αποστολοπούλου-Γεωργία Μέγα
- Mezirow, J. (2003) «*Transformative Learning as Discourse*», *Journal of Transformative Education*, Jan. 2003, Vol.1, pp. 58 – 63
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (1996). Distance education: A systems view. Boston, MA: Wadsworth Publishing.
- Μουλαλούδης Γ., Κοσμόπουλος Α. (2003) Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την παιδεία, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Picciano, A. (2002). Beyond student perceptions: issues of interaction, presence, and performance in an online course. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 6(1), 21-40.
- Schon, D. A. (1991) *The Reflective Turn: Case Studies In and On Educational Practice*, New York: Teachers Press, Columbia University.
- Schon, D. A. (1994) *Frame Reflection: Toward the Resolution of Intractable Controversies*
- Thurmond, V. A., & Wambach, K. (2004). Understanding interactions in distance education: A review of the literature. *Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 1, 9 – 33
- Tuparova, D, Tuparov, G. (2009). The “Jigsaw” Collaborative Method in Blended Learning Course “Computer Games and Education” – Realization in Moodle, http://www.icl-conference.org/dl/proceedings/2009/program/pdf/Contribution_071.pdf
- Γκάφα, Κ. & Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2007). Οι επικοινωνιακές δεξιότητες του/της Καθηγητή/τριας Συμβούλου και η επίδρασή τους στην παρόθηση των φοιτητών του ΕΑΠ. στο: Α.Λιοναράκης (Ed.), Πρακτικά εισηγήσεων, 4th International Conference on Open and Distance Learning of Democracy in Education: Open Access and Distance Education (Vol. A). (σελ 343-351). Αθήνα: Προπομπός
- Καρατζίδης Νίκος (2013). Τηλεδιάσκηψη & Επικοινωνία/Αλληλεπίδραση στην εξ αποστάσεως Εκπαίδευση Ενηλίκων – Μία Βιβλιογραφική Επισκόπηση, Διπλωματική Εργασία, Ε.Α.Π, Πάτρα
- KEMEL (2016). Επιχειρηματικότητα, Δημιουργικότητα και Πλάγια Σκέψη, διαθέσιμο στο <http://www.kemel.gr/articles/epiheirimatikotita-dimioyrgikotita-kai-plagia-skepsi>

- Κιουλάνης, (2013). Στοχαστική αλληλεπίδραση μέσω εικονικών συμμετεχόντων (R.I.Vi.Ps): Ένα αλληλεπιδραστικό μοντέλο ανοικτής και εξ αποστάσεως διαδικτυακής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, εκπ@ιδευτικός κύκλος, Τόμος 1 | Τεύχος 2 | Έτος 1 | 2013
- Κόκκος, Α. (1998). Στοιχεία Επικοινωνίας, στο Κόκκος & Λιοναράκης (επιμ.): Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση - Σχέσεις Διδασκόντων Διδασκομένων (Σόμος Β), Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2005). Ανιχνεύοντας το πεδίο, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Κουστουράκης, Γ., Παναγιωτακόπουλος, Χ., & Λιοναράκης, Α.(2003). Διερεύνηση των Εμποδίων στην εφαρμογή της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και προτάσεις για την αντιμετώπισή τους στο: Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), Πρακτικά Εισηγήσεων, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (σελ.307-317). Αθήνα: Προπομπός.
- Πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης ΔΔΕ Δράμας (2016) (<http://elearning.didedra.gr>)

Εκπαίδευση Ενηλίκων και επαγγελματικές προοπτικές: Μελέτη περίπτωσης στην Ελλάδα

Adult Education and Labor prospects: A case study in Greece

Κωνσταντίνος Σολάκης, Πανεπιστημιακός Υπότροφος ΤΕΙ Ηπείρου, Τμήμα Διοίκησης
Επιχειρήσεων, Εκπαιδευτής Ενηλίκων, MEd Εκπαίδευση Ενηλίκων, MA in Leisure Management,
solakisk@teiep.gr

Αικατερίνη Νικολάου, Εκπαιδευτής Ενηλίκων, Υποψήφια Διδάκτωρ στα Οικονομικά, Πανεπιστήμιο Σεβίλλης,
MA in Economics and Finance, nikolaoukat@yahoo.co.uk

Μελίνα Σολάκη, Εκπαιδευτικός, Δρ. Οικονομικών της Εκπαίδευση, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο,
msolaki@hotmail.com

Konstantinos Solakis, Adjunct Lecturer (Panepistimiakos Ipotrofos) at TEI of Epirus, Dept. of
Business Administration, MEd Adult Education, solakisk@teiep.gr

Aikaterini Nikolaou, Adult Educator, PhD Candidate in Economics, University of Seville, MSc in Banking, MA
in Economics and Finance, nikolaoukat@yahoo.co.uk

Melina Solaki, PhD researcher in Education Economics, Harokopio University of Athens,
msolaki@hotmail.com

Abstract: The main goal of this paper is to investigate: a. The contribution of lifelong programs and actions to the participants' employment and b. Whether lifelong programs and actions satisfy the needs and requirements of the participants. Significant extensions were also investigated such as job position improvement and contribution to entrepreneurship and self-employment to a local level. In order to achieve the above mentioned goals a quantitative research is held using questionnaires to graduates of D.I.E.K Igoumenitsas from 2006-2012. The survey results show a positive contribution of training and education programmes on employment, participants' satisfaction from the program, positive signs concerning contribution to self-employment and entrepreneurship while there is insufficient evidence on the contribution of lifelong learning to job position improvement.

Περίληψη: Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η διερεύνηση: α. της συμβολής των προγραμμάτων και των ενεργειών της "διά βίου μάθησης", στην αύξηση της απασχόλησης

των συμμετεχόντων σε αυτά και β. του κατά πόσο αυτά ικανοποιούν τις ανάγκες και απαιτήσεις των συμμετεχόντων. Για την επίτευξη του σκοπού πραγματοποιήθηκε έρευνα με χρήση ερωτηματολογίου σε Έλληνες αποφοίτους του Δ.Ι.Ε.Κ Ηγουμενίτσας, κατά το χρονικό διάστημα από το 2006 έως το 2012. Τα αποτελέσματα της έρευνας υποδεικνύουν μια θετική συμβολή των προγραμμάτων κατάρτισης και εκπαίδευσης στην απασχόληση και ικανοποίηση των συμμετεχόντων από το πρόγραμμα. Επιπλέον, δείχνουν ότι υπάρχουν θετικές ενδείξεις σε σχέση με τη συμβολή στην αυτοαπασχόληση και την επιχειρηματικότητα ενώ δεν υπάρχουν αρκετά στοιχεία σχετικά με τη συμβολή των προγραμμάτων διά βίου μάθησης στην αναβάθμιση της θέσης εργασίας.

Λέξεις κλειδιά: διά βίου μάθηση, εκπαίδευση ενηλίκων, απασχόληση, πρόγραμμα κατάρτισης.

Εισαγωγή

Μέσα σε ένα πλαίσιο ραγδαίων δυσμενών αλλαγών και εξελίξεων στο κοινωνικό-οικονομικό τοπίο της Ελλάδος, η εκπαίδευση ενηλίκων καλείται να παίξει ένα πολύ σημαντικό ρόλο στη διατήρηση του κοινωνικού ιστού της χώρας, καθώς μεγάλος αριθμός ενηλίκων βρέθηκε ξαφνικά άνεργος ή υπό την απειλή της ανεργίας. Σύμφωνα με το CEDEFOP (2012), τα άτομα με υψηλού επιπέδου εκπαίδευση και προσόντα είναι λιγότερο πιθανό να είναι άνεργα.

Μέσα στο παραπάνω πλαίσιο, το 2010 ψηφίστηκε ο Νόμος 3879, ο οποίος στοχεύει στη δημιουργία ενός αποκεντρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος ενηλίκων, με βασικό σκοπό τη διασύνδεση της εκπαίδευσης ενηλίκων με την απασχόληση. Έτσι η διά βίου μάθηση, αποτελεί σημαντικό εργαλείο/παράγοντα στις εργασιακές προοπτικές των πολιτών της Ελλάδας, δεδομένων πάντα των δυνατοτήτων παραγωγής θέσεων εργασίας από την οικονομική δραστηριότητα και κατάσταση της χώρας.

Η έρευνα έχει σαν σκοπό να μελετήσει το κατά πόσο μπορούν προγράμματα διά βίου μάθησης να συμβάλουν θετικά στην αύξηση της απασχόλησης των συμμετεχόντων σε αυτά και κατά πόσο οι καταρτιζόμενοι σε αυτά, μένουν ικανοποιημένοι όσον αφορά στις ανάγκες και στις απαιτήσεις τους. Επίσης, διερευνώνται και βασικές προεκτάσεις της απασχόλησης που σχετίζονται τόσο με τη δυνατότητα ενίσχυσης της αυτοαπασχόλησης και της επιχειρηματικότητας όσο και με τη δυνατότητα βελτίωσης της θέσης εργασίας.

Ειδικότερα στο 1^ο μέρος γίνεται ανασκόπηση του ρόλου της εκπαίδευσης ενηλίκων διαχρονικά από τη “γέννησή” της ως τη σημερινή εποχή και στο σύγχρονο ρόλο που καλείται να διαδραματίσει μέσα από τις ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης. Στο 2^ο μέρος γίνεται παρουσίαση και ανάλυση μελετών από την ελληνική και ξένη βιβλιογραφία που αφορούν στη συμβολή της εκπαίδευσης ενηλίκων στην απασχόληση. Στο 3^ο μέρος παρουσιάζεται το σκεπτικό της έρευνας και η μελέτη περίπτωσης του Δ.Ι.Ε.Κ Ηγουμενίτσας, ενώ στο 4^ο μέρος, η μεθοδολογία έρευνας της συγκεκριμένης μελέτης και το ερευνητικό σχέδιο. Τέλος στο 5ο

μέρος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας με συζήτηση και σχολιασμό.

1. Ανασκόπηση του ρόλου της εκπαίδευσης ενηλίκων

1.1 ... στο πέρασμα του χρόνου

Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων μέσα στο χρόνο και ο ρόλος της στην ανθρώπινη ανάπτυξη απασχόλησε και τον Rogers στη Διεθνή συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων (Κόκκος, 2002) ο οποίος αναφερόμενος στο ρόλο της Εκπαίδευσης ενηλίκων διαχρονικά διακρίνει τρεις διαφορετικές χρονικές περιόδους:

Αρχές 20ού αιώνα : Εκπαίδευση ενηλίκων για κοινωνική αλλαγή

Δεκαετίες '50 – '70: Εκπαίδευση ενηλίκων για προσωπική ανάπτυξη

Σήμερα : Εκπαίδευση ενηλίκων για επαγγελματική ανάπτυξη

Ένας από τους σημαντικότερους λόγους της ανάπτυξης της διά βίου μάθησης και ειδικότερα της επαγγελματικής κατάρτισης τα τελευταία χρόνια είναι οι ραγδαίες εξελίξεις στον τομέα της τεχνολογίας και της οικονομίας. Οι εξελίξεις αυτές συνετέλεσαν τόσο στη δημιουργία νέων θέσεων εργασίας όσο και στην κατάργηση παλαιότερων. Αποτέλεσμα ήταν η ανεργία να αποτελέσει ένα σύνθετο πρόβλημα με πολλές προεκτάσεις στην οικονομική και κοινωνική ζωή μιας χώρας, η αντιμετώπιση της οποίας αποτέλεσε και αποτελεί έναν από τους βασικότερους στόχους όλων των πολιτικών ιδεολογιών.

Οι ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης στις οποίες ανήκει και η κατάρτιση, (Δεδουσόπουλος, 2007) στοχεύουν στην καταπολέμηση των αιτιών που προκαλούν την ανεργία, αυξάνοντας τις πιθανότητες για τους άνεργους ή τους εργαζόμενους να βρουν εργασία ή να αυξήσουν το εισόδημά τους (European Commission, 2006).

Ο προβληματισμός που υπάρχει στο θέμα των πολιτικών ενεργής απασχόλησης έχει να κάνει με το κατά πόσο ο όρος “κατάρτιση” αφορά αποκλειστικά την κατάρτιση ή υπάρχει μια γενικότερη πολιτική ταύτισης των όρων της κατάρτισης με τη διά βίου μάθηση και την εκπαίδευση ενηλίκων.

Σύμφωνα με τους Tight (2002) και Jarvis (2007) τα όρια μεταξύ εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι δυσδιάκριτα καθώς οι καταρτιζόμενοι δεν αποκτούν μόνο δεξιότητες αλλά και στάσεις και συμπεριφορές, οι οποίες έχουν να κάνουν με τη βαθύτερη κατανόηση της εργασίας τους. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005), δεν είναι δόκιμος ο διαχωρισμός των εννοιών κατάρτιση και διά βίου μάθηση και ο όρος “εκπαίδευση ενηλίκων” θα πρέπει να χρησιμοποιείται αντ' αυτού.

2. Μελέτες στη Διεθνή και Ελληνική βιβλιογραφία

Στη διεθνή βιβλιογραφία παρατηρείται ότι δεν υπάρχει επαρκής έρευνα όσον αφορά στη διασύνδεση της εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων με το συγκεκριμένο θέμα, κάτι το οποίο τονίζουν όσοι ασχολήθηκαν με το θέμα (Jenkins, 2006; Jenkinsetal, 2003; Albrectetal, 2005). Την ανεπάρκεια μελετών στην Ελλάδα τονίζουν διαχρονικά τόσο οι Βεργίδης & Πρόκου, (2005) όπου αναφέρουν την έλλειψη πρωτογενών στοιχείων με αποτέλεσμα την αδυναμία ανάλυσης και αξιολόγησης των ενεργειών εκπαίδευσης ενηλίκων, όσο και το ΙΝΕ ΓΣΕΕ (2007) στην έκθεση του οποίου αναφέρεται ότι οι πολιτικές εκπαίδευσης ενηλίκων “...δεν εφαρμόζουν ένα ολοκληρωμένο σύστημα αξιολόγησης και παρακολούθησης των αποτελεσμάτων τους που να επιτρέπει τη διαρκή ανατροφοδότηση και αναπροσαρμογή...” (σελ. 155). Ακόμα και η Γενική Γραμματεία Δία Βίου Μάθησης με την απολογιστική της μελέτη το 2012, τονίζει μεταξύ άλλων, ότι υπάρχει θέμα:

- “...στην έλλειψη μηχανισμού καταγραφής των προσφερόμενων δράσεων,
- στην έλλειψη μηχανισμού παρακολούθησης των εισροών, των εκροών και της ποιότητας των δράσεων,
- στην έλλειψη συστήματος (και κριτηρίων) πιστοποίησης της ποιότητας των δράσεων...” (σελ. 78).

Διερευνώντας την ελληνική βιβλιογραφία η έρευνα της Ειδικής Υπηρεσίας Συντονισμού και Παρακολούθησης Δράσεων Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου ή Ε.Υ.Σ.Ε.Κ.Τ (2006) αναφέρεται στην αξιολόγηση ενεργειών κατάρτισης οι οποίες χρηματοδοτήθηκαν από το Γ' ΚΠΣ. Η συγκεκριμένη έρευνα προσπάθησε να αξιολογήσει τον προγραμματικό σχεδιασμό της κατάρτισης, να κάνει ποσοτική και ποιοτική εκτίμηση αποτελεσμάτων και επιπτώσεων και τέλος να αξιολογήσει την αποδοτικότητα σε προγράμματα κατάρτισης δημοσίων υπαλλήλων και προγράμματα κατάρτισης εργαζομένων και αυτοαπασχολούμενων επιχειρηματιών στους κλάδους της αργυροχρυσοχοΐας, επίπλων και βαφείων φινιριστηρίων. Τα αποτελέσματα στο πρόγραμμα των δημοσίων υπαλλήλων έδειξαν θετική άποψη για το σύστημα κατάρτισης, ενώ όσον αφορά τις επιπτώσεις στην εργασιακή κατάσταση των εργαζομένων αυτές φαίνεται ότι είναι περιορισμένες και δεν υπάρχει καμιά μισθολογική επίπτωση. Όσον αφορά τους ιδιώτες, τα αποτελέσματα έδειξαν επίσης ότι το 70% είχε θετική άποψη για το πρόγραμμα ενώ μόνο το 29% πιστεύει ότι μπορεί να επηρεάσει τη θέση και τις προοπτικές που έχουν στην αγορά εργασίας.

Η διερεύνηση της διεθνούς βιβλιογραφίας κατέδειξε ότι περισσότερες έρευνες παρουσιάζονται στη Σουηδία και στην Αγγλία, χώρες οι οποίες έχουν παράδοση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Πιο συγκεκριμένα οι Nordlundetal(2013)διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης ενηλίκων (secondchanceeducation) στη Σουηδία και ιδιαίτερα αυτών με χαμηλή εκπαίδευση και της μακροπρόθεσμης εξέλιξης του μισθού τους. Για την έρευνα χρησιμοποίησαν χρονολογικές σειρές από το 1992 από βάση δεδομένων με δημογραφικά, εκπαιδευτικά, εργασιακά και άλλα δεδομένα που διατηρεί η Σουηδική Στατιστική Υπηρεσία

για όλους όσοι διαμένουν μόνιμα στη Σουηδία. Η ανάλυση της σχέσης έδειξε ότι όσοι συμμετείχαν σε εκπαίδευση δεύτερης ευκαιρίας τη δεκαετία του '90 παρουσίασαν θετική και άμεση επίπτωση σε αντίθεση με όσους δεν συμμετείχαν σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Αυτό υποστηρίζουν ότι συμβαίνει διότι απέκτησαν περισσότερα προσόντα και ικανότητες, οπότε είχαν μεγαλύτερη συμμετοχή στην αγορά εργασίας.

Επίσης, η έρευνα των Blandenetal, το 2012 εξέτασε την απόδοση στα έσοδα από τη συμμετοχή σε προγράμματα διά βίου μάθησης. Χρησιμοποιήθηκαν δεδομένα από τη Βρετανική Έρευνα για τα νοικοκυριά (BritishHouseholdPanelSurvey) τη χρονική περίοδο 1991-2006. Το δείγμα αφορούσε άτομα με πιστοποιημένη παρακολούθηση προγραμμάτων διά βίου μάθησης και αφού είχαν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα έδειξαν μια μεσοπρόθεσμη απόδοση 10% στο ωρομίσθιο των γυναικών, ενώ όσον αφορά τους άντρες δεν υπήρχε όφελος.

Η έρευνα των Kilpi-Jakonenetalτο 2012 βασίστηκε σε διαχρονική ανάλυση δεδομένων του Ηνωμένου Βασιλείου, της Ισπανίας, Σουηδίας και Ρωσίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η εκπαιδευτική αναβάθμιση σε ώριμες ηλικίες έχει τη δυνατότητα να μειώσει τις κοινωνικές ανισότητες σε όλες αυτές τις χώρες. Επίσης, βρήκαν διαφοροποιήσεις όσον αφορά το γένος σε μερικές χώρες. Πιο συγκεκριμένα, στο Ηνωμένο Βασίλειο και στη Σουηδία οι γυναίκες προκύπτει ότι ωφελούνται περισσότερο από τους άντρες όσον αφορά στις ευκαιρίες απασχόλησης μετά την εκπαιδευτική αναβάθμιση.

Το 2008 οι Stenberg & Westerlund ερευνήσαν την επίδραση της εκπαίδευσης ενηλίκων στο μισθό και στη μακροχρόνια ανεργία. Η έρευνα έλαβε μέρος στη Σουηδία και αφορούσε σε όλους τους μακροχρόνια άνεργους για το 1995 και 1996 από 25 - 55 ετών οι οποίοι δεν είχαν καθόλου εισόδημα από μισθό. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει θετική συνεισφορά τόσο στην αύξηση των μισθών όσο και στην πιθανότητα εύρεσης εργασίας.

Συνοψίζοντας, παρατηρείται έλλειψη μελετών στην Ελλάδα που να αξιολογούν τα προγράμματα εκπαίδευσης σε σχέση με τις προοπτικές απασχόλησης και των εκπαιδευομένων τόσο σε Εθνικό όσο και σε τοπικό επίπεδο. Από την άλλη, έρευνες που έχουν γίνει στο εξωτερικό υποδεικνύουν θετική σχέση ανάμεσα στη συμμετοχή ενηλίκων σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων και την προοπτική απασχόλησης αλλά είναι δύσκολο να γίνει γενίκευση των αποτελεσμάτων των χωρών της βόρειας Ευρώπης στην Ελλάδα καθώς υπάρχουν τεράστιες διαφορές σε βασικούς τομείς όπως αυτούς της αγοράς εργασίας και των κλάδων δραστηριότητας.

3. Σκεπτικό της έρευνας - μελέτη περίπτωσης του Δ.Ι.Ε.Κ. Ηγουμενίτσας

Το ζητούμενο είναι εάν μπορούν οι τοπικά εξειδικευμένες ενέργειες και προγράμματα της διά βίου μάθησης στην Ελλάδα να ξεφύγουν από το μη λειτουργικό και διαστρεβλωμένο πλαίσιο των προηγούμενων ετών και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των καιρών, με σκοπό την επαγγελματική αποκατάσταση και σταθεροποίηση των άνεργων ή εν δυνάμει άνεργων

Ελλήνων. Η παρούσα έρευνα λαμβάνοντας υπόψη:

- α. την τοπική διάσταση που δίνεται στην εκπαίδευση ενηλίκων
- β. τον αναβαθμισμένο ρόλο της μέσω των μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση,
- γ. την έλλειψη αξιολογήσεων των προγραμμάτων σε σχέση με την αποτελεσματικότητά τους στον τομέα της απασχόλησης και
- δ. τη σημερινή κρίσιμη πραγματικότητα όπου η ανεργία είναι στο 24,8%,
διερευνά:

- α. Τη συμβολή των προγραμμάτων και των ενεργειών της “διά βίου μάθησης” στην αύξηση της απασχόλησης των συμμετεχόντων σε αυτά, και
- β. κατά πόσο ικανοποιούνται οι ανάγκες και οι απαιτήσεις των συμμετεχόντων σε αυτά.

Η έρευνα ασχολείται με τους φορείς της μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων διότι:

- α) οι εκπαιδευόμενοι σε αυτούς τους φορείς πληρούν τις προϋποθέσεις και τα χαρακτηριστικά του όρου «ενήλικος», τα οποία δεν αφορούν μόνο την ηλικία όπως έχει αναλύσει Rogers (1998), και
- β) η έρευνα εστιάζει στους φορείς εκείνους που προσφέρουν προγράμματα, τα οποία μπορούν να οδηγήσουν σε άμεση επαγγελματική αποκατάσταση και στα οποία ο εκπαιδευόμενος επιλέγει συνειδητά το αντικείμενο και το πρόγραμμα εκπαίδευσης λαμβάνοντας υπόψη του αρκετές παραμέτρους όπως τα δίδακτρα, το ωράριο, οι εξετάσεις, κ.ά.

Σε αντίθεση με το τελευταίο, συμμετέχοντες σε φορείς (όπως Κ.Ε.Κ.), πολλές φορές έχουν ως βασικό κίνητρο επιλογής των προγραμμάτων τους την επιδότηση της παρακολούθησης παρά το αντικείμενο του προγράμματος. Τα Δημόσια Ι.Ε.Κ. Ηγουμενίτσας πληρούν όλες τις παραπάνω προϋποθέσεις και για το λόγο αυτό αποτέλεσαν και το αντικείμενο της παρούσας έρευνας.

Τα Δ.Ι.Ε.Κ. Ηγουμενίτσας είναι η μοναδική σχολή αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης στην Περιφερειακή ενότητα Θεσπρωτίας η οποία σύμφωνα με τον πληθυσμιακή απογραφή του 2011 έχει πληθυσμό 43.660 κατοίκων.

Τα Ι.Ε.Κ. σύμφωνα με το νόμο 2009/92, σκοπό έχουν τόσο την κατάρτιση και επιμόρφωση των αποφοίτων λυκείου και γυμνασίου άνω των 18 ετών όσο και των ατόμων ωριμότερης ηλικίας με σκοπό την απόκτηση νέων γνώσεων ή προσόντων, ή τη βελτίωση των υπαρχόντων. Οι υποψήφιοι για κατάρτιση επιλέγονται κατόπιν αξιολόγησης των αιτήσεών τους όπου λαμβάνονται υπόψη:

1. Ο βαθμός του τίτλου σπουδών
2. Η ηλικία
3. Η επαγγελματική εμπειρία στην ειδικότητα που επέλεξε ο υποψήφιος

4. Ηοικογενειακή κατάσταση (για γονέα ή τέκνο πολύτεκνης οικογένειας).

Η κατάρτιση η οποία περιλαμβάνει θεωρητικά, εργαστηριακά και μικτά μαθήματα

υποχρεωτικής παρακολούθησης, διαρκεί έως 4 εξάμηνα για τους κατόχους απολυτηρίου λυκείου. Στα προγράμματα σπουδών έχει ενσωματωθεί η πρακτική άσκηση των καταρτιζόμενων σε εργασιακούς χώρους. Με την επιτυχή ολοκλήρωση της κατάρτισής τους οι καταρτιζόμενοι των δημοσίων και των ιδιωτικών ΙΕΚ λαμβάνουν βεβαίωση επαγγελματικής κατάρτισης, που τους δίνει το δικαίωμα να συμμετέχουν στις εξετάσεις πιστοποίησης επαγγελματικής κατάρτισης για την απόκτηση Διπλώματος Επαγγελματικής Κατάρτισης επιπέδου μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

4. Ερευνητική μέθοδος

Σύμφωνα με τον Faulkner (1999) η ερευνητική μέθοδος που επιλέγεται εξαρτάται από τη φύση της έρευνας αλλά και από το τι είναι εφικτό στις εκάστοτε συνθήκες. Για τη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος καθώς δίνει πιο ασφαλή και ακριβή αποτελέσματα μέσα από τη συλλογή αριθμητικών δεδομένων ενώ είναι η μέθοδος που χρησιμοποιείται ευρέως στην εκπαιδευτική έρευνα. Η επιλογή της προσέγγισης αυτής επίσης στηρίχτηκε και στο γεγονός ότι το δείγμα είναι αρκετά μεγάλο (202 άτομα) για να μπορέσει να γίνει ποιοτική έρευνα καθώς αυτό θα απαιτούσε αρκετό χρόνο και διευθέτηση πολλών παραμέτρων έτσι ώστε να είναι εφικτή μια συνέντευξη από τον καθένα.

4.1 Δειγματοληψία

Σύμφωνα με τα παραπάνω το σύνολο των αποφοίτων του Δ.Ι.Ε.Κ. Ηγουμενίτσας για το χρονικό διάστημα 2006-2012 αποτελεί το δείγμα της ποσοτικής έρευνας, ήτοι 202 απόφοιτοι από 15 τμήματα. Ο πληθυσμός αποτελεί ταυτόχρονα και το δείγμα της έρευνας οπότε στην ουσία δεν υπάρχει δειγματοληψία με την έννοια της αντιπροσώπευσης του πληθυσμού. Η προσέγγιση αυτή κρίνεται ικανοποιητική σύμφωνα με τον Keller(2010) καθώς ο πληθυσμός-στόχος συμπίπτει με τον πληθυσμό προέλευσης. Παρά όλα αυτά υπάρχει περιορισμός στη χρονική περίοδο του δείγματος καθώς τα στοιχεία πριν το 2006 είναι ελλιπή.

4.2. Τεχνική συλλογής δεδομένων – Ερωτηματολόγιο

Η δειγματοληπτική διαδικασία πραγματοποιήθηκε με τη διαδικασία των ερωτηματολογίων για το σύνολο του πληθυσμού, η οποία διαδικασία έγινε διά μέσου τηλεφωνικής επικοινωνίας. Το ερωτηματολόγιο είναι μία μέθοδος που χρησιμοποιείται ευρύτατα στις κοινωνικές επιστήμες. Πρόκειται για ένα έντυπο που περιέχει μια σειρά από επιλεγμένες - με βάση το σκοπό της επιχειρούμενης έρευνας – ερωτήσεις, τις οποίες διαβάζει ο ίδιος ο εξεταζόμενος και απαντάει γραπτώς. Στην συγκεκριμένη περίπτωση το ερωτηματολόγιο το

διάβαζε ο ερευνητής στον ερωτώμενο μέσω τηλεφώνου και αυτός απαντούσε.

Η χρήση ερωτηματολογίου που διανέμεται από τον ερευνητή βοηθάει στην αλληλεπίδραση με τους ερωτώμενους, να τους εξηγήσει τι πρέπει να κάνουν και αν χρειαστεί να δώσει διευκρινίσεις σε ερωτήσεις. Σύμφωνα με Faulkneretal. (1999), τα ποσοστά απόκρισης για ερωτηματολόγια που διανέμονται επιτόπου είναι πιο υψηλά από τα ποσοστά απόκρισης ερωτηματολογίων τα οποία διανέμονται ταχυδρομικά. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε, μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων περιελάμβανε την κωδικοποίηση των απαντήσεων και την καταγραφή τους σε στατιστικούς πίνακες μέσω IBMSPSS. Παράλληλα, δημιουργήθηκαν πίνακες κατανομής συχνοτήτων για το σύνολο των μεταβλητών και πίνακες περιγραφικών μέτρων. Το αρχικό ερωτηματολόγιο δοκιμάστηκε πιλοτικά με στόχο να ελεγχθεί η δομή του και η ποιότητα των ερωτήσεων-απαντήσεων, παρ' όλα αυτά δεν αναδείχθηκαν σφάλματα ή νέα στοιχεία.

4.3. Περιγραφή έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το διάστημα 4 - 20 Μαρτίου 2013. Από τους 202 αποφοίτους 160 ανταποκρίθηκαν θετικά στην έρευνα, ποσοστό 79,21%. Σε 38 άτομα από τους υπόλοιπους 42 τα στοιχεία επικοινωνίας είχαν μεταβληθεί ενώ 4 δεν ήθελαν να συμμετάσχουν.

Από τους 160 το δείγμα μειώθηκε κατά 16 άτομα καθώς διαπιστώθηκε μέσα από την έρευνα ότι το σύνολο των αποφοίτων του τμήματος “Εκκλησιαστική και Πολιτιστική κατάρτιση” ήταν ιερωμένοι δημόσιοι υπάλληλοι. Θεωρήθηκε σωστό να μη ληφθεί υπόψη το σύνολο του συγκεκριμένου τμήματος στην έρευνα για το βασικό λόγο του ότι είναι πολύ δύσκολο να μεταβληθεί η εργασιακή τους κατάσταση με πιθανότητα αλλοίωσης των αποτελεσμάτων της έρευνας. Έτσι ο συνολικός αριθμός των ερωτηματολογίων προς ανάλυση διαμορφώθηκε στα 145, δηλαδή το 71,78% του συνολικού δείγματος.

5. Αποτελέσματα

5.1. Περιγραφική στατιστική

Όσον αφορά στο φύλο των συμμετεχόντων η υπεροχή των γυναικών ήταν ξεκάθαρη με 65% έναντι 35% των ανδρών. Ο μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχόντων είναι τα 28,37 έτη και το εύρος των ηλικιών κυμαίνεται από 20 έως 46 ετών. Επίσης, σχετικά με τον τόπο διαμονής των συμμετεχόντων, οι περισσότεροι διαμένουν στην περιφερειακή ενότητα Θεσπρωτίας με ποσοστό 73,65%. Όσον αφορά στο εκπαιδευτικό επίπεδο, το 93,1% των ερωτώμενων είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενώ το υπόλοιπο 6,9% είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το 55,9% των αποφοίτων, όσον αφορά την εργασιακή κατάσταση πριν την

κατάρτιση, δήλωνε άνεργος/η. Ακολουθεί με 33,8% απασχόληση στον ιδιωτικό τομέα, 6,90% στο Δημόσιο τομέα και μόλις 3,4% ελεύθεροι επαγγελματίες. Το 53,8% ήταν άνεργοι/εργαζόμενοι για διάστημα μεγαλύτερο του έτους, ενώ ακολουθεί με 30,3% όσοι ήταν άνεργοι, εργαζόμενοι για διάστημα μικρότερο των έξι μηνών. Τέλος το 15,9% ήταν άνεργοι/εργαζόμενοι για χρονικό διάστημα από 6 μήνες έως ένα έτος. Σχετικά με την παρακολούθηση άλλου προγράμματος παρατηρείται ότι μόνο το 6,9% έχει παρακολουθήσει και κάποιο άλλο πρόγραμμα κατάρτισης και εκπαίδευσης ενηλίκων.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα σχετικά με το πρόγραμμα κατάρτισης, παρατηρείται ότι το βασικό κίνητρο για την παρακολούθηση ενός προγράμματος κατάρτισης και εκπαίδευσης αποτελεί η επαγγελματική προοπτική, ακολουθούμενη από το κίνητρο της βελτίωσης των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των εκπαιδευόμενων. Η μεγάλη πλειοψηφία, το 80,7% πιστεύει ότι ο λόγος για τον οποίο παρακολούθησε ένα πρόγραμμα κατάρτισης και εκπαίδευσης ενηλίκων στα Δ.Ι.Ε.Κ. Ηγουμενίτσας εκπληρώθηκε. Όσον αφορά την ικανοποίηση τους από το πρόγραμμα βάση των απαιτήσεών τους, το 95% έμειναν τουλάχιστον ικανοποιημένοι, αν αθροίσουμε τις απαντήσεις «αρκετά» «πολύ» και «πάρα πολύ». Πάρ' όλα αυτά, το μεγαλύτερο ποσοστό δεν κατάφερε να πάρει την πιστοποίηση με κυριότερο λόγο τις επαγγελματικές και προσωπικές υποχρεώσεις, ενώ για το 19,2% των ερωτηθέντων δεν έχουν οριστεί οι εξετάσεις ή έχει πραγματοποιηθεί μόνο το ένα σκέλος. Εν τούτοις το 80,7% πιστεύει ότι η πιστοποίηση είναι πολύ σημαντική για την εξεύρεση εργασίας.

Συνοψίζοντας τα ευρήματα του ερωτηματολογίου που σχετίζονται με την απασχόληση, παρατηρείται ότι υπάρχει σημαντική μείωση των ανέργων μετά την κατάρτιση η οποία φθάνει το 15,2% και αντικατοπτρίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό στους ελεύθερους επαγγελματίες όπου υπάρχει αύξηση κατά 9,7% ενώ το υπόλοιπο ποσοστό διαμοιράζεται ανάμεσα στους δημοσίους και ιδιωτικούς υπαλλήλους. Το μεγαλύτερο ποσοστό βρήκε εργασία τους πρώτους έξι μήνες ενώ 28,3% δεν βρήκε καθόλου εργασία.

Στις επόμενες ερωτήσεις που αφορούσαν στη διερεύνηση του κατά πόσο η κατάρτιση και εκπαίδευση ήταν ο ισχυρός παράγοντας που επηρέασε τη μεταβολή της εργασιακής κατάρτισης, τα δεδομένα υποδεικνύουν ότι η εργασιακή κατάσταση των ερωτηθέντων επηρεάστηκε από την κατάρτιση. Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με το αν πιστεύουν ότι είχαν περισσότερες ευκαιρίες για απασχόληση με την παρακολούθηση του προγράμματος αθροιστικά οι θετικές απαντήσεις «Αρκετά», «Πολύ» και «Πάρα πολύ» ξεπερνούν το 80% (80,6%). Επίσης στο μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων το 56,4% και 15,8% δήλωσε ότι η θέση εργασίας του έχει σχέση «Πάρα πολύ» και «Πολύ» αντίστοιχα με το αντικείμενο που παρακολούθησε στο Δ.Ι.Ε.Κ. Επίσης αθροίζοντας τα ποσοστά των θετικών απαντήσεων στην ερώτηση σχετικά με το αν η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα έπαιξε σημαντικό ρόλο στην πρόσληψή τους αυτά φτάνουν το 64,4%, ενώ το 24,7% πιστεύει ότι δεν έπαιξε καθόλου ρόλο στην πρόσληψή τους. Παράλληλα πάνω από το 90% (91,2%) πιστεύει ότι απέκτησε δεξιότητες και ικανότητες οι οποίες του φάνηκαν «Αρκετά», «Πολύ» και «Πάρα πολύ» χρήσιμες στην εργασία του. Τέλος όσον αφορά στους εργαζόμενους απόφοιτους, το 81,2% (αθροιστικά οι απαντήσεις «αρκετά», «πολύ» και «πάρα πολύ») πιστεύει ότι η

παρακολούθηση ενός άλλου προγράμματος θα τους βοηθήσει είτε να παραμείνουν στην εργασία τους είτε να βελτιώσουν τη θέση εργασίας τους. Από την άλλη οι άνεργοι με ποσοστό 81,82% (αθροιστικά οι απαντήσεις «αρκετά», «πολύ» και «πάρα πολύ») πιστεύουν ότι η παρακολούθηση ενός άλλου προγράμματος θα τους βοηθούσε να βρουν εργασία.

5.2 Πίνακες διπλής εισόδου

Περαιτέρω στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε για την ισχυροποίηση των ενδείξεων των αποτελεσμάτων της περιγραφικής στατιστικής. Πιο συγκεκριμένα εξετάστηκε:

α. η εγκυρότητα στη μεταβολή της εργασιακής κατάστασης των ερωτηθέντων μετά την κατάρτιση, και

β. κατά πόσο η πιστοποίηση συνετέλεσε στη μεταβολή της εργασιακής κατάστασής τους.

Όσον αφορά την εγκυρότητα της μεταβολής της εργασιακής κατάστασης πριν και μετά την κατάρτιση, πραγματοποιήθηκε ανάλυση με βάση τη “διαφορά μέσων σύγκρισης κατά ζεύγη” ή “paired-samplest-test” (Keller 2010). Το paired-samplest-test χρησιμοποιείται για τη σύγκριση του μέσου δυο πληθυσμών στην περίπτωση που οι τιμές των δυο δειγμάτων σχετίζονται (Keller 2010). Για τη διερεύνηση του ερωτήματος χρησιμοποιήθηκαν τα δεδομένα της εργασιακής κατάστασης πριν την κατάρτιση και τα δεδομένα της εργασιακής κατάστασης μετά την κατάρτιση. Για να μπορεί να γίνει αυτό, τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν σε δυο κατηγορίες α: Άνεργος και β: Εργαζόμενος, και έγινε σύγκριση μεταξύ των δύο. Ο άνεργος πήρε την τιμή «1» ενώ ο εργαζόμενος την τιμή «2». Ειδικότερα, προέκυψαν δυο νέοι πίνακες από τους οποίους προκύπτει η εργασιακή μεταβολή των ερωτηθέντων.

Αναλύοντας περαιτέρω τα δεδομένα με βάση τη μεταβολή της εργασιακής τους κατάστασης, παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των αποφοίτων, ήτοι το 71%, δεν υπέστη κάποια μεταβολή στην εργασιακή τους κατάσταση. Ενώ το 22,1% υπέστη θετική μεταβολή, δηλαδή από την εργασιακή κατάσταση άνεργου υπήρχε μετάβαση σε εργασία. Τέλος υπήρχε και αρνητική μεταβολή για το 6,9% των αποφοίτων, δηλαδή ενώ ήταν εργαζόμενοι πριν την κατάρτιση, μετά την κατάρτιση ήταν άνεργοι.

Στην σύγκριση που πραγματοποιήθηκε με το paired-samplest-test στην εργασιακή κατάσταση των ερωτηθέντων πριν και μετά την κατάρτιση παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά καθώς το $\text{Sig.2-tailed} = 0,001 > 0,005$, κάτι που υποδεικνύει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να παίζει ρόλο στη μεταβολή της εργασιακής κατάστασης.

Εν συνεχεία και προς ενίσχυση του παραπάνω ευρήματος, δημιουργήθηκε πίνακας συσχέτισης για το κατά πόσο αυτοί οι οποίοι πήραν την πιστοποίηση κατάφεραν να μεταβάλουν θετικά την εργασιακή τους κατάσταση, καθώς η πιστοποίηση αποτελεί όχι μόνο τυπική αλλά και ουσιαστική αναγνώριση των γνώσεων και δεξιοτήτων που απέκτησαν. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι στο 45,7% των ατόμων που πιστοποίησαν τις γνώσεις τους υπήρξε θετική μεταβολή στην εργασιακή τους κατάσταση (που σημαίνει ότι από άνεργοι πλέον εργάζονται), ενώ στο λιγότερο από το μισό ποσοστό 21,8%, κατάφερε να βρει εργασία

χωρίς πιστοποίηση. Από την άλλη πλευρά το 4,3% των ατόμων με πιστοποίηση έχασε την εργασία του μετά την κατάρτιση, κάτι που συνέβη σε σχεδόν διπλάσιο ποσοστό (8,1%) στους μη έχοντες πιστοποίηση. Τέλος το 50% των πιστοποιημένων και το 80,8% των μη πιστοποιημένων δεν είχε κάποια μεταβολή στην εργασιακή του κατάσταση. Παρατηρείται ότι σε μεγάλο βαθμό όσοι πιστοποίησαν τις γνώσεις τους κατάφεραν να αλλάξουν και την επαγγελματική τους κατάσταση.

Τα παραπάνω ευρήματα ελέγχθηκαν και για την εγκυρότητα τους με το κριτήριο του χ^2 . Σύμφωνα με τους Κατσή, Σιδερίδη, & Εμβαλωτή (2011) το χ^2 αποτελεί κριτήριο πινάκων διπλής εισόδου και εξετάζει το κατά πόσο οι μεταβλητές που απαρτίζουν τον πίνακα είναι ανεξάρτητες ή όχι. Σύμφωνα με την ανάλυση που έγινε στο πρόγραμμα IBMSPSS υπάρχει στατιστική σημαντικότητα καθώς υπάρχει μόνο ένα κελί που έχει αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη από 5, με ποσοστό 16,7% (< 25%, και p-value 0,000) οπότε και δεν τίθεται θέμα μη εγκυρότητας (Κατσή, Σιδερίδης, & Εμβαλωτής, 2011).

Συμπερασματικά, υπάρχει εξάρτηση μεταξύ της πιστοποίησης και της μεταβολής στην εργασιακή κατάσταση, οπότε η πιστοποίηση είναι ένας παράγοντας σημαντικός για τη μεταβολή της εργασιακής κατάστασης.

Συμπεράσματα

Σε αυτό το άρθρο πραγματοποιήθηκε έρευνα στο Δ.Ι.Ε.Κ Ηγουμενίτσας στη Θεσπρωτία, με σκοπό την διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην κατάρτιση των ενηλίκων και την επαγγελματική απασχόληση.

Τα αποτελέσματα, δείχνουν ότι υπάρχει γενικότερη θετική μεταβολή στην εργασιακή κατάσταση των αποφοίτων μετά την κατάρτιση, καθώς υπάρχει μείωση των ανέργων κατά 15,2% με θετική μεταβολή στην εργασιακή κατάσταση κατά 22,1%.

Όσον αφορά το κατά πόσο ικανοποιούνται οι ανάγκες και οι απαιτήσεις των συμμετεχόντων, τα αποτελέσματα της έρευνας αποδεικνύουν ότι οι απαιτήσεις και οι ανάγκες τους ικανοποιούνται σε μεγάλο βαθμό. Βέβαια, είναι κάτι το οποίο δεν μπορεί να γενικευτεί στο σύνολο των προγραμμάτων και δράσεων κατάρτισης και εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς, είναι πάρα πολλές οι παράμετροι οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν είτε θετικά είτε αρνητικά.

Η παρούσα έρευνα κατάφερε να συσχετίσει την παρακολούθηση προγραμμάτων κατάρτισης και εκπαίδευσης ενηλίκων με θετικές μεταβολές στην εργασιακή κατάσταση των εκπαιδευόμενων, ενώ ταυτόχρονα επιβεβαίωσε τη θετική εκτίμηση που υπάρχει από τους εκπαιδευόμενους προς τον εκπαιδευτικό θεσμό των Ι.Ε.Κ. Επίσης βρέθηκαν ενδείξεις που αφορούν στην προώθηση της επιχειρηματικότητας και της αυτοαπασχόλησης αλλά η έρευνα δεν κατέληξε σε κάποιο συμπέρασμα σχετικά με τη δυνατότητα βελτίωσης της θέσης εργασίας μέσα από τα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων. Σίγουρα, η διάσταση της επιχειρηματικότητας πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω, και ιδιαιτέρως σε σχέση με τα προσφερόμενα τμήματα του Ι.Ε.Κ. καθώς δεν υπάρχει σε όλα τα αντικείμενα

κατάρτισης η δυνατότητα αυτοαπασχόλησης. Επίσης, σχετικά με τη δυνατότητα βελτίωσης της θέσης εργασίας θα μπορούσε να γίνει περαιτέρω έρευνα μόνο με αυτούς οι οποίοι στοχεύουν σε κάτι αντίστοιχο. Τέλος και παρ' όλα τα θετικά ευρήματα σε σχέση με την απασχόληση, υπάρχει έντονος προβληματισμός καθώς το Δ.Ι.Ε.Κ. Ηγουμενίτσας δεν κατάφερε να λειτουργήσει το σχολικό έτος 2012-2013 από την στιγμή που δεν υπήρχε αντίστοιχο ενδιαφέρον από εκπαιδευόμενους για τα τμήματα. Εγείρονται πλέον διάφορα ερωτήματα για τυχόν αποτρεπτικούς παράγοντες, όπως τα τμήματα που προτείνονται και το οικονομικό κόστος.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Albrect, J., Van Den Berg, G., & Vroman, S. (2005). *The Knowledge Lift: The Swedish Adult Education Program That Aimed to Eliminate Low Worker Skill Levels*. IZA Discussion Paper No. 1503.
- Blanden, J., Buscha, F., Sturgis, P., & Urwin, P. (2012). Measuring the earning returns to lifelong learning in the UK. *Economics of Education Review*, 31 (4), 501-514.
- CEDEFOP. (2012). *Statistics and Indicators: Rising unemployment hits low -skilled adults the hardest*. Retrieved 01 20, 2013, from CEDEFOP: www.cedefop.europa.eu/EN/articles/19851.aspx
- European Commision. (2006). *Employment in Europe*. Brussels.
- Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M., & Carty, J. (1999). *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον, Εγχειρίδιο μεθοδολογίας*. (Α. Ραυτοπούλου, Trans.) Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Jarvis, P. (2007). *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jenkins, A. (2006). Women, lifelong learning and transitions into employment. *Work, Employment & Society*, 20 (2), 309-328.
- Jenkins, A., Vignoles, A., Wolf, A., & Galindo- Rueda, F. (2003). The determinants and labour market effects of lifelong learning. *Applied Economics*, 1711-1721.
- Keller, G. (2010). *Στατιστική Για Οικονομικά και Διοίκηση Επιχειρήσεων*. (Φ. Κοκαβέσης, Trans.) Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Kilpi-Jakonen, E., VonodeVilhena, D., Kosyakova, Y., Stenberg, A., & Blossfeld, H. (2012). The Impact of Formal Adult Education on the Likelihood of Being Employed: A comparative Overview. *Studies of transitions states and Societies. Studies of Transitions States and Societies*, 4 (1), 48-68.
- Nordlund, M., Stehlik, T., & Strandh, M. (2013). Investment in Second – Chance Education for Adults and income development in Sweden. *Journal of Education and Work*, 26 (5), 514-538.
- Rogers, A., (1998). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων. Μετάφραση απο Παπαδοπούλου, Μ. και Τόμπρου, Μ.*, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Stenberg, A., & Westerlund, O. (2008). Does comprehensive education work for the long term unemployed? *Labour Economics*, 15 (1), 54-67.

- Tight, M. (2002). *Key Concepts in Adult Education and Training*. London: Routledge .
- Βεργίδης, Δ. (2009). Επιστημολογικές και Μεθοδολογικές Αφετερίες για την Αξιολόγηση, Συγκείμενα και Διακυβεύματα , Η αξιολόγηση του προγράμματος " Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας". In Δ. Βεργίδης, & Α. Κόκκος (Eds.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων, διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (pp. 369-400). Μεταίχμιο.
- Βεργίδης, Δ., & Πρόκου, Ε. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Στοιχεία Κοινωνικο-οικονομικής λειτουργίας και θεσμικού πλαισίου* (Vol. τ.Α'). Πατρα: Ε.Α.Π.
- Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης. (2012). *Απολογισμός 2012 για τη Δια Βίου Μάθηση*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης
- Δεδουσόπουλος, Α. (2007). *Ενεργητικές Πολιτικές Απασχόλησης: Θεωρία και Αξιολογήσεις*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών.
- ΕΥΣΕΚΤ. (2006). *Αξιολόγηση ενεργειών κατάρτισης του Γ' ΚΠΣ*. Αθήνα: ΕΥΣΕΚΤ.
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2010, Σεπτεμβρίου 21). Νόμος 3879/2010. Φύλλο 163(Τεύχος 1).
- ΙΝΕ ΓΣΕΕ. (2003). *Κατάρτιση και Απασχόληση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Καραλής, Θ. (2010). Η εξέλιξη της Εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. In Δ. Βεργίδης, & Α. Κόκκος, *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κατσή, Α., Σιδερίδης, Γ., & Εμβαλωτής, Α. (2011). *Στατιστικές Μέθοδοι στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα.
- Κόκκος, Α. (2002). *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης* (Vol. τομ.Α). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Η χρήση των προσομοιώσεων στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Μια ιδιαίτερη μνεία στο μάθημα της Αστρονομίας με παράθεση προγραμμάτων προσομοίωσης

The use of simulation in Science teaching. A special reference to simulation programs in Astronomy subject

Γεράσιμος-Χρήστος Ασωνίτης, Μεταπτυχιακός Φοιτητής του Πανεπιστημίου Λευκωσίας,
gerasimos.chr@outlook.com

Gerasimos-Christos Asonitis, Postgraduate Student in University of Nicosia, gerasimos.chr@outlook.com

Abstract: The different technology means can be used for the improvement and the better comprehension during the educational process. In this paper, we tried to compare the effectiveness between the traditional methods of teaching and the ones using simulation programs, in Science. Through the study of different bibliography it was observed that simulation based teaching could bring positive effects to the students learning, although there are studies that estimate traditional methods may be more effective in Science teaching. Therefore, it is recommended simulating programs to be used as helpful tools in class alongside with the traditional teaching. Furthermore, this paper presents three examples of programs (Celestia, Google Earth and Stellarium) that use simulations to explain the astronomical phenomena which could be utilized in the Astronomy class, as they have the ability to provide a full representation of our galaxy and may increase student's interest to take a few steps deeper into the Astronomy course.

Keywords: Simulations, Science, Astronomy

Περίληψη: Τα μέσα που παρέχονται από την τεχνολογία δύνανται να χρησιμοποιηθούν με σκοπό την επίτευξη μιας ορθότερης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε αυτήν την εργασία επιχειρείται η σύγκριση της αποτελεσματικότητας μεταξύ των παραδοσιακών μεθόδων μάθησης και των μεθόδων που χρησιμοποιούν την τεχνολογία και ειδικότερα τις προσομοιώσεις κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στις Φυσικές Επιστήμες (Φ.Ε.). Μέσα από την έρευνα επιλεγμένης βιβλιογραφίας, παρατηρήθηκε ότι η χρήση των προσομοιώσεων στη διδασκαλία των Φ.Ε., παρά τα όποια θετικά αποτελέσματα στην επίδοση των μαθητών, θεωρείται από αρκετούς ερευνητές λιγότερο αποδοτική σε σύγκριση με τις παραδοσιακές

μεθόδους διδασκαλίας και για αυτό το λόγο θα ήταν συνετό να χρησιμοποιείται συμπληρωματικά αυτών. Επιπλέον, στην εργασία παρουσιάζονται τρία προγράμματα προσομοίωσης (Celestia, Google Earth και Stellarium), τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά στη διδασκαλία της Αστρονομίας, αφού παρέχουν μια ολοκληρωμένη απεικόνιση του γαλαξία μας και είναι ικανά να τραβήξουν το ενδιαφέρον του μαθητή και να τον ωθήσουν στην περαιτέρω εμβάθυνση.

Λέξεις κλειδιά: Προσομοιώσεις, Φυσικές Επιστήμες, Αστρονομία

Εισαγωγή

Είναι ευρέως γνωστή, τις τελευταίες δεκαετίες, η αξιοποίηση των μέσων που παρέχονται από την τεχνολογία με σκοπό τη βελτιστοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όπως είναι φυσικό, αυτή η συνεχώς αυξανόμενη τάση στην εκπαίδευση υποστηρίζεται τόσο από την ανάπτυξη των τεχνολογικών επιτευγμάτων όσο και από την ενασχόληση μεγάλου αριθμού μαθητών με τα ηλεκτρονικά μέσα. Μολονότι οι εφαρμογές της είναι πολλές στα περισσότερα από τα πεδία της εκπαίδευσης, η παρούσα εργασία στοχεύει στην παρουσίαση επιλεγμένων ερευνών οι οποίες αφορούν την εφαρμογή των προσομοιώσεων στις Φυσικές Επιστήμες (Φ.Ε), εξειδικεύοντας, στη συνέχεια, στον κλάδο της Αστρονομίας. Ειδικότερα, οι στόχοι της εργασίας αυτής είναι οι εξής: (α) να δοθεί ο ορισμός της προσομοίωσης και να διευκρινιστεί ο τρόπος, με τον οποίο αυτή επιτυγχάνεται, (β) να εξεταστεί κατά πόσο η εκμάθηση των Φ.Ε, μέσω των προσομοιώσεων, μπορεί να συγκριθεί με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και (γ) να δοθούν επιλεγμένα παραδείγματα προγραμμάτων που έχουν ως βάση τις προσομοιώσεις και τα οποία μπορούν να ενταχθούν συμπληρωματικά κατά τη διδακτική διαδικασία στο μάθημα της Αστρονομίας.

1. Προσομοίωση και τρόπος επίτευξης αυτής

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στην ανάδειξη της χρησιμότητας της εφαρμογής των προσομοιώσεων στη διδακτική των Φ.Ε. Για αυτόν το λόγο, κρίνεται αναγκαία η αναφορά του ορισμού της προσομοίωσης, αλλά και του τρόπου, με τον οποίο αυτή μπορεί να επιτευχθεί. Σύμφωνα με τον Ρουμελιώτη (2001), η προσομοίωση είναι μία μέθοδος η οποία μελετά και προσπαθεί να εξοικειώσει τους χρήστες/μαθητές με τα χαρακτηριστικά ενός συστήματος μέσω της χρήσης ενός άλλου συστήματος που, τις περισσότερες φορές, είναι ένας υπολογιστής. Επιπλέον, τονίζει ότι η επίτευξη της προσομοίωσης ενός συστήματος αποτελείται από τρεις φάσεις οι οποίες επιγραμματικά είναι:

1. η κατασκευή του μοντέλου προσομοίωσης,
2. η εκτέλεση του μοντέλου και
3. η ανάλυση των αποτελεσμάτων της προσομοίωσης.

Η πρώτη φάση της κατασκευής του μοντέλου αποτελεί και το πιο σημαντικό βήμα της προσομοίωσης, αφού η ποιότητα και η αξιοπιστία του καθορίζουν και την αξιοπιστία της ίδιας της προσομοίωσης.

Επιπροσθέτως, ο Μικρόπουλος (2002) παραθέτει τα τέσσερα βασικά στάδια που απαιτούνται για τη δημιουργία των προσομοιώσεων τα οποία πρέπει να αξιοποιούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Το πρώτο στάδιο έγκειται στη συλλογή των δεδομένων, διαδικασία η οποία δύναται να επιτευχθεί είτε μέσω αισθητήρων που απαντώνται σε εργαστήρια τα οποία είναι συνδεδεμένα με υπολογιστή, είτε από την άμεση παρατήρηση των φαινομένων ή ακόμα και από την αριθμητική προσομοίωση των φαινομένων αυτών. Το δεύτερο στάδιο είναι αυτό του μετασχηματισμού των δεδομένων, στο οποίο όσα από τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω αισθητήρων υπόκεινται σε δειγματοληψία και ψηφιοποίηση, όσα προήλθαν από την άμεση παρατήρηση εισάγονται στον υπολογιστή, ενώ όσα συλλέχθηκαν από αριθμητική προσομοίωση είναι έτοιμα για το επόμενο στάδιο. Έτσι λοιπόν, μεταβαίνουμε στο επόμενο στάδιο το οποίο αναφέρεται ουσιαστικά στους τρόπους, με τους οποίους μπορεί να αποδοθεί η προσομοίωση. Πιο συγκεκριμένα, μερικοί εξ αυτών είναι οι κινούμενες εικόνες, οι γραφικές παραστάσεις, οι οπτικοποιήσεις, καθώς και τα εικονικά περιβάλλοντα, ενώ σε μερικές περιπτώσεις, οι προσομοιώσεις χρησιμοποιούνται και για την απόδοση των αριθμητικών δεδομένων. Το τελευταίο στάδιο αφορά στην ανάλυση των αποτελεσμάτων, τη μελέτη των προσομοιώσεων, αλλά και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Εκτός των άλλων, μια σημαντική πληροφορία που δίδεται από τον Μικρόπουλο (2002) είναι ότι η προσομοίωση πρέπει να είναι δυναμική, δηλαδή να παρέχει τη δυνατότητα στο χρήστη/μαθητή να μεταβάλλει αλλά και να επιλέγει τις μεταβλητές που εκείνος θεωρεί σημαντικές για το σκοπό που τη χρησιμοποιεί κάθε φορά. Επιπλέον, για να μπορεί η προσομοίωση να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα στη διδασκαλία, θα πρέπει να παρέχει κίνητρα στους μαθητές για να τη δοκιμάσουν.

Σε αυτό το σημείο κρίνεται αναγκαία η παράθεση ενός παραδείγματος που αφορά την κατασκευή προσομοιώσεων και δίδεται από τον Μπίσμπα (2005), ο οποίος παρομοιάζει τον τρόπο κατασκευής τους με την ανάλυση μιας ψηφιακής φωτογραφικής μηχανής. Σύμφωνα με τον προαναφερθέντα, μια ψηφιακή εικόνα αποτελείται από pixel τα οποία επηρεάζουν και την ανάλυση της αφού, ως γνωστόν, μια εικόνα με περισσότερα pixel έχει μεγαλύτερη ανάλυση από μια άλλη με λιγότερα. Έτσι, λοιπόν, είναι εύλογο ότι αν αποφασίσουμε να χαμηλώσουμε την ανάλυση μιας φωτογραφίας, το αποτέλεσμα που θα προκύψει δεν θα είναι ιδιαίτερα ικανοποιητικό. Ομοίως συμβαίνει και στις προσομοιώσεις, αν, για παράδειγμα, αποφασίσουμε να δημιουργήσουμε έναν γαλαξία και τον θεωρήσουμε ως ένα στερεό σώμα, δεν θα έχουμε το επιθυμητό αποτέλεσμα αφού δεν θα σχετίζεται με την πραγματικότητα. Τεμαχίζοντάς τον, όμως, σε χιλιάδες ομόκεντρους δακτυλίους, το αποτέλεσμα που θα προκύψει θα προσεγγίζει ολοένα και περισσότερο έναν πραγματικό γαλαξία. Αν μάλιστα προβούμε σε διάσπαση όλου του γαλαξιακού δίσκου και τον μετατρέψουμε σε σκόνη, τότε ο γαλαξίας που θα προκύψει θα είναι έτοιμος για προσομοίωση. Φυσικά για να επιτευχθεί μια τέτοιου είδους προσομοίωση θα έπρεπε να έχουμε περίπου διακόσια δισεκατομμύρια, κατά

μέσο όρο, κομμάτια, όσοι δηλαδή είναι και οι αστέρες για να προσεγγίσουμε το πραγματικό φαινόμενο.

Στη συνέχεια της διαδικασίας, στα κομμάτια που δημιουργήσαμε εισάγουμε τις εξισώσεις που χρειαζόμαστε οι οποίες ονομάζονται εξισώσεις Poisson και αποτελούν εξισώσεις που διέπουν όλες τις κινήσεις των πλανητών γύρω από τον Ήλιο, τις κινήσεις ενός αστρικού σμήνους, αλλά και μιας ομάδας γαλαξιών. Όταν ολοκληρωθεί και αυτό το βήμα, δίνουμε εντολή στον υπολογιστή ο οποίος αυτόματα τις λύνει διακόσια δισεκατομμύρια φορές για το πρώτο δευτερόλεπτο της κίνησης του γαλαξία. Με αυτόν τον τρόπο, ο γαλαξίας έχει προσομοιωθεί ικανοποιητικά. Παρέχεται λοιπόν, μέσα από αυτό το παράδειγμα, η δυνατότητα σε εμάς να κατανοήσουμε ότι η κατασκευή μίας προσομοίωσης ενός φαινομένου δεν είναι εύκολη υπόθεση εφόσον απαιτεί χρόνο, γνώσεις, αλλά και τον κατάλληλο εξοπλισμό. Βεβαίως, εάν υπάρχει μεθοδευμένη εργασία, είναι βέβαιο ότι η προσομοίωση που θα προκύψει θα προσεγγίσει αρκετά το πραγματικό φαινόμενο και θα δώσει ικανοποιητικά αποτελέσματα.

2. Η χρήση των προσομοιώσεων στην εκπαίδευση συγκριτικά με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας

Σύμφωνα με τους Csermely et al. (2007), υπάρχει έλλειψη ενδιαφέροντος, από πλευράς μαθητών, σχετικά με την εκμάθηση των Φ.Ε, γεγονός που ενισχύει την πεποίθηση ότι πρέπει να αναπτυχθούν διδακτικές δραστηριότητες που θα προσελκύσουν το ενδιαφέρον τους. Επειδή, όπως έχει παρατηρηθεί, οι άνθρωποι αφομοιώνουν ευκολότερα τις πληροφορίες που τους δίνονται μέσα από εικόνες και περιβάλλοντα βασισμένα στον ηλεκτρονικό υπολογιστή (Μιχαήλ κ.ά., 2012), κρίνεται αναγκαίο να ενταχθούν στην εκπαίδευση των Φ.Ε διάφορες εφαρμογές που υποστηρίζονται από αυτόν, με στόχο την καλύτερη κατανόηση τους.

Η εφαρμογή των προσομοιώσεων στον τομέα των Φ.Ε παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον αφού, σύμφωνα με τον Πατσαδάκη (2014), υπάρχουν διάφορα φαινόμενα τα οποία δεν μπορούν να παρασταθούν και να μελετηθούν πλήρως σε ένα συμβατικό εργαστήριο, πόσο μάλλον να εξασφαλιστεί, με αυτό, η ικανοποιητική διδασκαλία τους. Όμως, μέσω της χρήσης των προσομοιώσεων, τόσο ο εκπαιδευτικός, όσο και ο μαθητής έχουν τη δυνατότητα να εκτελέσουν διάφορα πειράματα ή να κάνουν υποθέσεις που θα τους οδηγήσουν στην ανακάλυψη κανόνων που αφορούν το περιβάλλον το οποίο μελετούν. Επιπροσθέτως, όταν αυτοί έχουν στη διάθεση τους και εικονικές εργαστηριακές συσκευές, τότε πλέον αναφερόμαστε στο εικονικό πείραμα, στο οποίο το φαινόμενο προσομοιώνεται με τέτοιο τρόπο που δεν είναι επικίνδυνο για τους συμμετέχοντες και αποτελεί μία εύκολη και οικονομική λύση για τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Καρούμπαλης, 2013).

Έτσι, οι εμπειρίες που αποκομίζουν οι μαθητές από τη διδασκαλία μέσω της χρήσης των προσομοιώσεων συντελούν στην υπέρβαση των ορίων της παραδοσιακής διδασκαλίας, αλλά και στην υιοθέτηση στάσεων απέναντι στην έρευνα (Moss, 2001). Μάλιστα, σχετικές έρευνες των τελευταίων ετών έχουν δείξει ότι η διδασκαλία με τη βοήθεια των προσομοιώσεων

επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην επίδοση των μαθητών στα μαθήματα των Φ.Ε (Akpan, 2002; Adams et al., 2008; Cheng et al., 2011; Rutten et al., 2012). Βεβαίως, υπάρχουν και άλλες έρευνες που υποστηρίζουν ότι οι προσομοιώσεις χρησιμεύουν στην εκμάθηση των κατώτερων κατηγοριών της ταξινόμιας του γνωσιολογικού τομέα του Bloom (γνώση και κατανόηση) (Chang, 2000) και επιφέρουν θετικά αποτελέσματα σε άτομα μεγαλύτερης ηλικίας (Μιχαηλίδης, 2007).

Μια πρόσφατη έρευνα που αναδεικνύει τα θετικά αποτελέσματα των προσομοιώσεων στη διδασκαλία των Φ.Ε είναι αυτή του Μπάκα (2014), ο οποίος επιδίωξε να εντάξει στη διδασκαλία του τις προσομοιώσεις, μέσω των εικονικών πειραμάτων. Για την ακρίβεια, χρησιμοποίησε το πακέτο εικονικών πειραμάτων PhET, το οποίο παρέχει έτοιμα περιβάλλοντα προσομοίωσης. Μέσω αυτού, στόχευσε στο να κατανοήσουν οι μαθητές του την έννοια της γραμμικής ταλάντωσης, του ορισμού της περιόδου της, καθώς επίσης και τις σχέσεις που διέπουν τα ανάλογα και αντιστρόφως ανάλογα ποσά στα φυσικά μεγέθη. Το δείγμα που χρησιμοποίησε αφορούσε μαθητές της Α' Λυκείου του 1ου και 5ου Γενικού Λυκείου Κέρκυρας, οι οποίοι δεν είχαν διδαχθεί τη συγκεκριμένη ύλη με τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας, ενώ η έρευνα που διεξήγαγε πραγματοποιήθηκε σε δύο διαδοχικά σχολικά έτη. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν ήταν αρκετά ενθαρρυντικά, αφού, όπως ο ίδιος εξηγεί, οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με επιτυχία, υψηλότερη των προσδοκιών του, στη διαδικασία διότι κατανόησαν και εργάστηκαν με άνεση στο περιβάλλον προσομοίωσης που τους δόθηκε, καθώς επίσης κατάφεραν να αναγνωρίσουν άμεσα τις παραμέτρους που χρειαζόταν να τροποποιήσουν για να επηρεασθεί η περίοδος της ταλάντωσης.

Ωστόσο, υπάρχουν και ερευνητές που υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία, με τη βοήθεια των προσομοιώσεων, φέρει παρόμοια αποτελέσματα με αυτά της παραδοσιακής διδασκαλίας (Kurt, 2001; Klahr et al., 2007; Jaakkola & Nurmi, 2008), ενώ άλλοι θεωρούν ότι οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας προσφέρουν ικανοποιητικότερα αποτελέσματα από εκείνες που χρησιμοποιούν τις προσομοιώσεις (Steinberg 2003; Marshall & Young, 2006). Σε μία προσπάθεια διαπίστωσης του καταλληλότερου τρόπου διδασκαλίας, οι Ευαγγέλου και Κώτσης (2009) προέβησαν σε σχετική βιβλιογραφική έρευνα που αφορούσε την ανάλυση και τη μελέτη είκοσι έξι ερευνών, προερχόμενες από έντυπες και ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες, οι οποίες αναφέρονταν στη διδασκαλία μέσω πραγματικών αλλά και εικονικών πειραμάτων Φυσικής, τα οποία επιτυγχάνονταν με τη βοήθεια των προσομοιώσεων. Τα αποτελέσματα της σύγκρισης των δύο μεθόδων ήταν τα εξής: η μάθηση μέσω εικονικών πειραμάτων υπερτερούσε στο 46% των ερευνών, ενώ σημειώνεται και ένα ποσοστό ερευνών (8%), στις οποίες διαπιστώνεται ακριβώς το αντίθετο. Παρόλα αυτά, δεν θα μπορούσαμε να εξαγάγουμε ένα βέβαιο συμπέρασμα, αφού το 31% των ερευνών αναδεικνύουν ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα μέσω εικονικών πειραμάτων ήταν παρόμοια με αυτά των πραγματικών πειραμάτων, ενώ στο 15% δεν δίνονταν επαρκείς απαντήσεις για το ποιο είδος υπερτερούσε. Τονίζουμε στο σημείο αυτό, ότι τα αποτελέσματα αυτά προέκυψαν από επιλεγμένη βιβλιογραφία, γεγονός που σημαίνει ότι ενδεχομένως θα υπήρχε διαφοροποίηση εάν είχαν

μελετηθεί περισσότερες έρευνες. Οι εν λόγω ερευνητές κατέληξαν τελικά στο συμπέρασμα ότι δεν μπορούμε με βεβαιότητα να αποδεχτούμε την αποτελεσματικότητα της μάθησης μέσω των εικονικών πειραμάτων, δεδομένου ότι ναι μεν ένα μεγάλο ποσοστό ερευνών (46%) υποστηρίζει ότι η μάθηση μέσω αυτών επιτυγχάνεται καλύτερα, όμως το υπόλοιπο 54% δεν δίνει σαφή αποτελέσματα. Επίσης, οι ίδιοι σημειώνουν ότι το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων στις έρευνες ήταν φοιτητές Πανεπιστημίου (60%), ενώ μόλις το 20% ήταν μαθητές Δημοτικού, παράγοντας που ενδεχομένως να επηρέαζε τα αποτελέσματα των ερευνών.

Ενδεχομένως, μέσα από τις έρευνες που παραθέσαμε παραπάνω, να μην καταλήξαμε σε βέβαια αποτελέσματα σχετικά με το ποιος τρόπος είναι προτιμότερος και οδηγεί σε θετικότερα αποτελέσματα στη διδασκαλία των Φ.Ε. Όμως από την άλλη πλευρά, ενστερνιζόμενοι την άποψη του Μικρόπουλου (2006), θα μπορούσαμε να προτείνουμε, ότι η μάθηση μέσω της χρήσης προσομοιώσεων, είτε για την πραγματοποίηση εικονικών πειραμάτων είτε για την εκπαίδευση γενικότερα, θα πρέπει να θεωρείται ως ένα βοηθητικό μέσο που συμβάλλει στην κατανόηση των δεδομένων. Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να τονιστεί ότι η χρήση τους ως συμπλήρωμα των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας, δύναται να καταστήσει τη διδασκαλία πιο δημιουργική και εποικοδομητική, ειδικότερα στις περιπτώσεις που είναι αδύνατο αυτή να πραγματοποιηθεί με φυσικές μεθόδους.

Στο σημείο αυτό, θα ήταν χρήσιμο να γίνει αναφορά σε ορισμένα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της χρήσης των προσομοιώσεων στη διδασκαλία των Φ.Ε. Σύμφωνα με τον Μιχαηλίδη (2007), τα πλεονεκτήματα από τη χρήση των προσομοιώσεων στη διδακτική πράξη είναι τα εξής:

1. Λόγω της παραστατικότητας τους, ο μαθητής μπορεί να συγκρατήσει στη μνήμη του τα όσα διδάχθηκε για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα.
2. Μέσω της ρύθμισης των παραμέτρων, υπάρχει η δυνατότητα πληρέστερης κατανόησης του φαινομένου που διατίθεται προς μελέτη, ενώ ο μαθητής δύναται να αντιληφθεί ευκολότερα τις παραμέτρους που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη του.
3. Οι προσομοιώσεις παρέχουν τη δυνατότητα στους χρήστες να μελετούν ένα φαινόμενο και για τα επόμενα χρονικά διαστήματα.
4. Είναι το μέσο, το οποίο προσεγγίζει περισσότερο το πραγματικό φαινόμενο, αλλά και σε περιπτώσεις όπου είναι αδύνατη η άμεση παρατήρηση του, καθίσταται η μοναδική επιλογή.

Από την άλλη, τα μειονεκτήματα που παρατίθενται είναι τα εξής:

1. Μέσω της προσομοίωσης, το φαινόμενο που μελετάται απεικονίζεται άλλοτε λιγότερο άλλοτε περισσότερο ικανοποιητικά, αλλά ποτέ όπως πραγματικά συμβαίνει.
2. Στην προσομοίωση ο μαθητής μελετάει το φαινόμενο με όσους περιορισμούς έχει θέσει ο προγραμματιστής της, με αποτέλεσμα να μην έχει τη δυνατότητα να αντλεί περαιτέρω στοιχεία που πολλές φορές είναι αναγκαία για τη μελέτη του φαινομένου αυτού.

Συμπληρωματικά, ο Πατσαδάκης (2014) αναφέρει μερικά μειονεκτήματα των προσομοιώσεων:

3. Η προσομοίωση ενός φαινομένου δεν μπορεί να υπολογίσει και να αντεπεξέλθει πολλές φορές στους αστάθμητους παράγοντες που επηρεάζουν την εξέλιξή του.

4. Υπάρχει το ενδεχόμενο εσφαλμένης αντίληψης του πραγματικού φαινομένου, από πλευράς των μαθητών, όταν η χρήση των προσομοιώσεων είναι αποκλειστική και δεν υπάρχει η δυνατότητα άμεσης επαφής με αυτό.

Στη συνέχεια παρατίθενται μερικά παραδείγματα προγραμμάτων που έχουν ως βάση τις προσομοιώσεις σε έναν από τους κλάδους των Φ.Ε, αυτόν της Αστρονομίας. Η χρήση αυτών των προγραμμάτων καθίσταται αναγκαία, εφόσον η παρατήρηση των φαινομένων, που αυτή η επιστήμη εξετάζει, είναι αδύνατον να αποτυπωθεί με φυσικές μεθόδους. Ενώ με τη βοήθεια των προσομοιώσεων, μπορεί εύκολα ο χρήστης/μαθητής να ανακαλύψει αλλά και να αποκωδικοποιήσει τα «μυστικά» που διέπουν το σύμπαν, στο οποίο κατοικούμε.

3. Μερικά παραδείγματα προγραμμάτων προσομοίωσης στην Αστρονομία συμπληρωματικά στη διδακτική διαδικασία

Η Αστρονομία, ως γνωστόν, είναι η επιστήμη που μελετάει το σύμπαν και τους νόμους τους οποίους αυτό ακολουθεί. Τα μέσα που χρησιμοποιούν όσοι ασχολούνται με τον κλάδο αυτό είναι συνήθως τα ίδια μέσα με αυτά που χρησιμοποιούν οι φυσικοί και για αυτόν το λόγο θα μπορούσε κάποιος να την κατατάξει στις εφαρμοσμένες επιστήμες, όπως τη Μετεωρολογία και τη Φυσικοχημεία, γεγονός που θα καθιστούσε την Αστρονομία μία κατώτερη επιστήμη συγκριτικά με τις βασικές, όπως η Φυσική και η Χημεία. Παρόλα αυτά, με την «κατάκτηση» του διαστήματος, τα τελευταία χρόνια, νέες προοπτικές ήρθαν στο φως, όπως η χρήση των κοσμικών εργαστηρίων για διάφορες μελέτες και η εκμετάλλευση της ηλιακής ενέργειας, γεγονός που ανέδειξε την Αστρονομία και την κατέταξε σε μια ξεχωριστή θέση ανάμεσα στις υπόλοιπες Φ.Ε (Μπάνος, 2003). Σκοπός αυτού του κεφαλαίου είναι να δοθούν μερικά χρήσιμα παραδείγματα προγραμμάτων που λειτουργούν έχοντας ως βάση τις προσομοιώσεις σε αυτήν την, τόσο ενδιαφέρουσα και γεμάτη μυστικά, επιστήμη. Επιπρόσθετα, επιδιώκεται να επεξηγηθούν οι τρόποι, με τους οποίους θα ήταν δυνατόν ο μαθητής να τη διδαχθεί και να ανακαλύψει νέους ορίζοντες.

Ορισμένα αξιοπρόσεκτα παραδείγματα προγραμμάτων προσομοίωσης σχετικά με την Αστρονομία, δίνει ο McCool (2009). Παρακάτω αναφέρονται μερικά εξ αυτών που πρόκειται να ελκύσουν το ενδιαφέρον του αναγνώστη:

3.1. Celestia

Το Celestia είναι ένα από τα σπουδαιότερα δωρεάν προγράμματα Αστρονομίας. Ο λόγος που το καθιστά τόσο ξεχωριστό είναι η δυνατότητα που παρέχεται στο χρήστη να ξαναγείναι στο

διάστημα ξεφεύγοντας από τα όρια της Γης, μπορώντας έτσι να παρατηρήσει από κοντά πλανήτες, γαλαξίες, νεφελώματα και αστέρες (βλ. Εικόνα 1). Επίσης, διαθέτει δυνατό εργαλείο μεγέθυνσης (zoom), με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται η καλύτερη παρατήρηση οποιουδήποτε φαινομένου, αλλά ακόμα και ο ίδιος ο χρήστης δύναται να επιλέξει ένα συγκεκριμένο προορισμό και να κατευθυνθεί προς αυτόν. Το εν λόγω πρόγραμμα διατίθεται στην ιστοσελίδα (<http://www.shatters.net/celestia/index.html>) και είναι συμβατό με τα εξής λειτουργικά συστήματα: Windows, Mac OS X και Linux (x86) Version 1.4.1.



Εικόνα 1: Στιγμιότυπο από το πρόγραμμα Αστρονομίας, Celestia (McCool, 2009)

Η Γεωργίου (2006) θεωρεί, επίσης, ότι το λογισμικό Celestia σχετίζεται άμεσα με τη διδασκαλία των Φ.Ε, αφού προσομοιώνει αστρονομικά φαινόμενα, προσεγγίζοντας έτσι έννοιες της Αστροφυσικής. Επισημαίνει ακόμα ότι το εν λόγω λογισμικό προωθεί τη συνεργατική μάθηση και τη μαθητοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας, αφού ο ίδιος ο μαθητής καλείται να αλληλεπιδράσει με το περιβάλλον που του προσφέρει το λογισμικό και να αποκομίσει μόνος του τις νέες γνώσεις που θα προκύψουν από τη μελέτη του εκάστοτε φαινομένου. Συμπερασματικά, μέσω του Celestia, θα μπορούσε ο μαθητής να κατανοήσει φαινόμενα που θα ήταν αδιανόητο να μελετήσει και να παρατηρήσει μέσα από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας ή από ένα πραγματικό εργαστήριο.

3.2. Google Earth

Το Google Earth είναι, επίσης, ένα αξιόλογο πρόγραμμα προσομοίωσης, το οποίο μπορεί να συνεισφέρει στην κατανόηση ορισμένων φαινομένων που αφορούν τον τομέα της Αστρονομίας. Συγκεκριμένα, αποτελεί ένα πρόγραμμα γραφικής απεικόνισης αστρονομικών φαινομένων, το οποίο σχεδιάστηκε από τη διάσημη μηχανή αναζήτησης Google. Το πρόγραμμα αυτό αρχικά είχε σχεδιασθεί για να παρέχει εικόνες του πλανήτη μας, οι οποίες είχαν συντεθεί από φωτογραφίες που προέρχονταν από δορυφόρους ή από αεροφωτογραφίες. Στην πορεία όμως οι δυνατότητές του επεκτάθηκαν και έξω από τα όρια της Γης, χάρις στην προσφορά ορισμένων προγραμματιστών της Google, με αποτέλεσμα οι χρήστες να μπορούν πλέον να περιηγηθούν σε διάφορους πλανήτες, γαλαξίες κ.ά.

Πιο συγκεκριμένα, αρκεί ο ενδιαφερόμενος να επιλέξει το χαρακτηριστικό «Sky in Google Earth» για να μπορέσει να παρατηρήσει το νυχτερινό ουρανό από οποιαδήποτε πλευρά της Γης. Βεβαίως, ένα από τα πιο σημαντικά πλεονεκτήματα του συγκεκριμένου προγράμματος είναι η εισαγωγή εικόνων από το τηλεσκόπιο Hubble (βλ. Εικόνα 2). Για παράδειγμα, μπορούμε να περιηγηθούμε στον Γαλαξία της Ανδρομέδας, εφόσον έχουμε στη διάθεσή μας πανοραμικές φωτογραφίες και ψηφιακές απεικονίσεις από το τηλεσκόπιο. Επιπροσθέτως, άξιο αναφοράς είναι ότι παρέχονται πληροφορίες για τη φωτογραφία που μας εμφανίζεται, καθώς επίσης και προτεινόμενες πηγές για επιπλέον πληροφορίες από το διαδίκτυο. Ο ενδιαφερόμενος μέσω της ιστοσελίδας (<https://www.google.com/intl/el/earth/explore/products/>) μπορεί να κατεβάσει το πρόγραμμα δωρεάν, με την προϋπόθεση ότι ο υπολογιστής του διαθέτει ένα εκ των παρακάτω λειτουργικών συστημάτων: Windows XP ή πιο πρόσφατη έκδοση, Mac OS X 10.5.0 ή πιο πρόσφατη έκδοση και Linux-LSB 4.0. Επιπλέον, είναι σημαντικό ότι το Google Earth μπορεί να χρησιμοποιηθεί και από κινητό ή tablet, αφού είναι διαθέσιμο και για συσκευές με λειτουργικό σύστημα Android ή iOS, ενώ μπορεί να εγκατασταθεί και ως προσθήκη στο πρόγραμμα περιήγησης Google Chrome.



Εικόνα 2: Μεταβλητός κηφέας V838 Μονόκερως. Δικαιώματα: NASA και Ομάδα Hubble Heritage (AURA/STScI)

Μάλιστα, οι Κακανά κ.ά. (2013) πραγματοποίησαν σχετική μελέτη που αφορούσε ένα πρόγραμμα διδακτικής παρέμβασης αξιοποιώντας τις Νέες Τεχνολογίες. Λαμβάνοντας λοιπόν ως δείγμα 15 μαθητές νηπιακής ηλικίας από το 8^ο Δημόσιο Κλασικό Νηπιαγωγείο Νέας Ιωνίας στον Βόλο, αξιοποίησαν το Google Earth και άλλα προγράμματα στο στάδιο της διδακτικής παρέμβασης, ούτως ώστε να παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να αντιληφθούν το πώς θα μπορούσε να φαίνεται το σχολείο τους από τρεις διαφορετικές γωνίες λήψης, στη δραστηριότητα «Το σχολείο μου από διαφορετική θέση παρατήρησης». Επιπλέον, οι ίδιοι επιδίωξαν να κάνουν μια αρχική εκτίμηση των σχημάτων της Γης, του Ηλίου και της Σελήνης στα πλαίσια της δραστηριότητας «Το σχήμα ήλιου, γης, σελήνης», ενώ βοήθησαν τους μαθητές να κατανοήσουν το φαινόμενο της εναλλαγής ημέρας-νύχτας (δραστηριότητα: «Ημέρα – νύχτα»). Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα ήταν θετικά, αφού παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τιμών βαθμολόγησης των

απαντήσεων των νηπίων πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση, με τις απαντήσεις που δόθηκαν μετά να υπερτερούν αριθμητικά αυτών που δόθηκαν πριν.

3.3. Stellarium

Το Stellarium είναι ένα πρόγραμμα προσομοίωσης αστρονομικών φαινομένων, το οποίο αξίζει κανείς να προσθέσει στη συλλογή του. Αρκεί να επισκεφθεί κανείς την ιστοσελίδα (<http://www.stellarium.org/>) και να το κατεβάσει δωρεάν, με την προϋπόθεση ότι διαθέτει λειτουργικό σύστημα Linux/Unix, Windows 7 ή πιο πρόσφατη έκδοση και Mac OS X 10.7.4 ή άλλη πιο πρόσφατη έκδοση. Το πρόγραμμα αυτό παρέχει κατάλογο με 60.000 άστρα, ενώ υπάρχουν επιπρόσθετα και άλλα 210.000.000 άστρα. Επίσης, διαθέτει απεικονίσεις αστερισμών ή μια σειρά από αστερισμούς που μοιάζουν να είναι κοντά ο ένας με τον άλλο, ενώ στην πραγματικότητα απέχουν πολύ περισσότερο μεταξύ τους. Επιπλέον, παρέχει στους χρήστες αρκετές επιλογές, μερικές εκ των οποίων είναι η μεγέθυνση (zoom), η διάδραση μεταξύ των χρηστών και του προγράμματος με τη βοήθεια του πληκτρολογίου, καθώς επίσης και η δυνατότητα διαχείρισης του χρόνου που επιτρέπει στους χρήστες να ταξιδέψουν σε αυτόν ή ακόμα και να ορίσουν οι ίδιοι συγκεκριμένες ημερομηνίες και να παρατηρήσουν τα γεγονότα που εκτυλίχθηκαν τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή.

Το εν λόγω πρόγραμμα προτείνεται από τον Τιάκα (2010) ως ένα συμπληρωματικό εργαλείο παρουσίασης του μαθήματος επιλογής «Στοιχεία Αστρονομίας και Διαστημικής» της Β' τάξης του Λυκείου, αφού μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα μεγάλο τμήμα της ύλης του. Ο ίδιος σημειώνει ότι, με τη χρήση του εν λόγω προγράμματος, οι μαθητές μπορούν να παρατηρήσουν την ετήσια κίνηση του Ηλίου καθώς και τους αστερισμούς, με τις καλλιτεχνικές τους απεικονίσεις, από τους οποίους αυτός διέρχεται (βλ. Εικόνα 3). Επίσης, παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να εξερευνήσουν το σύστημα του Κρόνου, παρατηρώντας επιπρόσθετα ότι κάθε 15 έτη η Γη βρίσκεται στο ίδιο επίπεδο με τους δακτυλίους του και αυτό έχει ως αποτέλεσμα αυτοί να μην είναι διακριτοί. Επιπλέον, το πρόγραμμα Stellarium προσομοιώνει την κίνηση του πλανήτη Άρη, αλλά και κάθε άλλου πλανήτη κατά τη διάρκεια μιας περιστροφής του, καθώς και τις εκλείψεις του Ηλίου και της Σελήνης στους πραγματικούς χρόνους που αυτές συντελούνται.



Εικόνα 3: Ζωδιακός Κύκλος και Εκλείπτική με το πρόγραμμα Stellarium (Τιάκας, 2010)

Συμπεράσματα

Ανακεφαλαιώνοντας, θα λέγαμε ότι σκοπός αυτής της έρευνας ήταν αρχικά να διασαφηνιστεί ο όρος προσομοίωση και να μελετηθεί ο τρόπος, με τον οποίο μπορεί να επιτευχθεί ο σχεδιασμός της. Επιπλέον, επιδιώχθηκε να εξεταστεί κατά πόσο η χρήση των προσομοιώσεων στην εκπαίδευση μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στις επιδόσεις των μαθητών.

Έγινε, επίσης, προσπάθεια σύγκρισης της με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Αυτό λοιπόν που παρατηρήθηκε, μέσα από τις έρευνες που μελετήθηκαν, είναι ότι, προς το παρόν, δεν δίδεται ξεκάθαρη απάντηση στο ερώτημα «ποια είναι η καταλληλότερη μέθοδος διδασκαλίας· η παραδοσιακή ή αυτή μέσω της χρήσης προσομοιώσεων;». Το αποτέλεσμα αυτό πιθανόν να έγκειται στο γεγονός ότι έγινε μελέτη επιλεγμένης βιβλιογραφίας, γεγονός που θα μπορούσε να διαφοροποιήσει τα αποτελέσματα που θα προέκυπταν ύστερα από εκτενέστερη μελέτη βιβλιογραφικών πηγών. Θα ήταν ενδιαφέρον, στο μέλλον, να πραγματοποιηθούν περισσότερες έρευνες σχετικά με αυτό το σημαντικό θέμα, εφόσον είναι ευρέως γνωστό ότι η τεχνολογία συνεχώς αναπτύσσεται και νέα προγράμματα κατασκευάζονται με σκοπό την ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, πολλά εκ των οποίων χρησιμοποιούν ως «πρώτη ύλη» τις προσομοιώσεις.

Επιπροσθέτως, μέσα από την έρευνα των Ευαγγέλου και Κώτση (2009) συμπεραίνουμε ότι οι περισσότερες μελέτες που προσεγγίζουν το θέμα των προσομοιώσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία χρησιμοποιούν ως δείγμα φοιτητές Πανεπιστημίου (60%), ενώ ελάχιστες είναι αυτές που ασχολήθηκαν με μαθητές Δημοτικού (20%). Συνεπώς, θα προτείναμε περισσότεροι ερευνητές να ασχοληθούν, στο μέλλον, με άτομα που φοιτούν σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας αλλά και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αφού, ως γνωστόν, τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι περισσότερο δεκτικά σε νέες μεθόδους μάθησης, ειδικά όταν αυτές περιλαμβάνουν οπτικοακουστικά μέσα.

Η εργασία αυτή ανέδειξε επίσης τρία προγράμματα που έχουν ως βάση τους τις προσομοιώσεις (Celestia, Google Earth και Stellarium), τα οποία ορισμένοι ερευνητές προτρέπουν να τα εντάξουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία τους, στο μάθημα της Αστρονομίας (Γεωργίου, 2006; Τιάκας, 2010; Κακανά κ.ά., 2013). Με τη χρήση αυτών, θα επιτευχθεί η βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας, αφού τα προγράμματα αυτά ουσιαστικά «μεταφέρουν» ολόκληρο το Διάστημα μέσα στην οθόνη του υπολογιστή. Εμείς θα προτείναμε να χρησιμοποιούνται παράλληλα και κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας του μαθήματος, αφού έτσι θα εξασφαλιστεί ένα ενδιαφέρον και συνάμα ευχάριστο μάθημα.

Κλείνοντας, θα θέλαμε να τονίσουμε τη σπουδαιότητα της χρήσης προσομοιώσεων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Παρόλο που δεν είναι ξεκάθαρο αν οι προσομοιώσεις είναι κατάλληλες για να ενταχθούν στην εκπαίδευση, είναι προφανές ότι, μέσα από τις δυνατότητες που παρέχουν στους χρήστες τους, δημιουργούν ένα ευχάριστο, ενδιαφέρον και ελκυστικό, για αυτούς, περιβάλλον, προωθώντας παράλληλα την ενεργό συμμετοχή τους στα φυσικά φαινόμενα που διαδραματίζονται στην οθόνη του υπολογιστή τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adams, W.K., Dubson, M., LeMaster, R., McKagan, S.B., Perkins, K.K., Reid, S. & Wieman, C.E. (2008). A Study of Educational Simulations Part I - Engagement and Learning. *Journal of Interactive Learning Research*, 19(3), 397-419.
- Akpan, J. (2002). Which Comes First: Computer Simulation of Dissection or a Traditional Laboratory Practical Method of Dissection. *Electronic Journal of Science Education*, 6(4), 1-20.
- Chang, C.Y. (2000). Enhancing Tenth Graders' Earth-Science Learning Through Computer-Assisted Instruction. *Journal of Geoscience Education*, 48(5), 636-641.
- Cheng, Y.B., Huang, C.W. & Liu, C.C. (2011). The effect of simulation games on the learning of computational problem solving. *Computers & Education*, 57(3), 1907–1918.
- Csermely, P., Hemmo, V., Jorde, D., Lenzen, D., Rocard, M. & Walberg-Henriksson, H. (2007). *Science Education Now: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe*. Belgium: Official Publications of the European Communities.
- Jaakkola, T. & Nurmi, S. (2008). Fostering elementary school students' understanding of simple electricity by combining simulation and laboratory activities. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(1), 271–283.
- Klahr, D., Triona, L. & Williams, C. (2007). Hands On What? The Relative Effectiveness of Physical vs. Virtual Materials in an Engineering Design Project by Middle School Children. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(1), 183-203.
- Kurt, M. (2001). The Effect of a Computer Simulation Activity versus a Hands-on Activity on Product Creativity in Technology Education. *Journal of Technology Education*, 13(1), 31-43.
- Marshall, J. & Young, E.S. (2006). Pre-service teacher's theory development in physical and simulated environments. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(9), 907-937.
- McCool, M. (2009). Touring the Cosmos through Your Computer: A Guide to Free Desktop Planetarium Software. *CAPjournal*, 7, 21-23.
- Moss, C.M. (2001). *Quantum intelligent tutoring engines. Teacher's guide for the quantum tutors*. Retrieved August 23, 2015, from http://www.quantumsimulations.com/pdfs/QSI_teacher_guide.pdf
- Rutten, N., van der Veen, J. & van Joolingen, W. (2012). The learning effects of computer simulations in science education. *Computers & Education*, 58(1), 136–153.
- Steinberg, R.N. (2003). Effects of Computer-based Laboratory Instruction on Future Teachers' Understanding of the Nature of Science. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 22(3), 185-205.
- Γεωργίου, Κ. (2006). *Εξελληνισμός και προσαρμογή του λογισμικού “Celestia” στην Ελληνική Εκπαίδευση* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Ευαγγέλου, Φ. & Κώτσης, Κ. (2009). Γνωρίσματα ερευνών της Διεθνούς Βιβλιογραφίας σχετικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα από τη σύγκριση εικονικών και

πραγματικών πειραμάτων στη διδασκαλία και μάθηση της Φυσικής. Στο Π. Καριώτογλου, Α. Σπύρτου & Α. Ζουπίδης. (Επιμ.), *Οι πολλαπλές προσεγγίσεις της διδασκαλίας και της μάθησης των φυσικών επιστημών. Πρακτικά 6^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση* (σσ. 335-342). Φλώρινα: Εκδόσεις Γράφημα.

- Κακανά, Δ.Μ., Ξηραδάκη, Ε. & Χρηστίδου, Β. (2013). «Από το σπίτι μας, τη γη, στη γειτονιά του ήλιου». Ένα διαθεματικό πρόγραμμα αστρονομίας με πλήρη ένταξη των Νέων Τεχνολογιών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο Α. Δημητρίου (Επιμ.), *Έννοιες για τη φύση και το περιβάλλον στην προσχολική εκπαίδευση: Ερευνητικά δεδομένα, μεθοδολογικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές εφαρμογές* (σσ. 307-316). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Καρούμπαλης, Σ. (2013, Ιούνιος). *Η οργάνωση ενός σύγχρονου εργαστηρίου Φυσικών Επιστημών στο δημοτικό σχολείο με τη χρήση των ΤΠΕ*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ: Αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στη διδακτική πράξη, Σύρος, Ελλάδα.
- Μικρόπουλος, Τ.Α. (2002). Προσομοιώσεις και Οπτικοποιήσεις στην Οικοδόμηση της Γνώσης στις Φυσικές Επιστήμες. Στο Α. Μαργετουσάκη & Π.Γ. Μιχαηλίδης (Επιμ.), *Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Διδακτική των Φυσικών Επιστημών & Εφαρμογή Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση* (σσ. 371-376). Αθήνα: ΙΩΝ.
- Μικρόπουλος, Τ.Α. (2006). *Ο Υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μιχαήλ, Δ., Παπαγεωργίου, Γ. & Σπηλιωτοπούλου, Β. (2012). Οι επιστήμονες, τα τηλεσκόπια και το φεγγάρι: Ψηφιακές φωτο-ιστορίες για μαθητές Δημοτικού. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 5(1-2), 85-98.
- Μιχαηλίδης, Π.Γ. (2007). Νέες Τεχνολογίες και Διδακτική των Φυσικών Επιστημών. Στο Γ. Τσαπαρλής (Επιμ.), *Πρακτικά 5^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Διδακτική Φυσικών Επιστημών και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση* (σσ. 55-72). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μπάκας, Α. (2014). Τ.Π.Ε. και Εικονικά Πειράματα Φυσικής – Ένα διδακτικό σενάριο. *Πρακτικά 6th Conference on Informatics in Education – Η Πληροφορική στην Εκπαίδευση (6th CIE2014)* (σσ. 507-518). Αθήνα: Greek Computer Society (GCS).
- Μπάνος, Γ. (2003). *Γενική Αστρονομία*. (4^η έκδοση). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μπίσμπας, Θ. (2005). Το Σύμπαν σε έναν Υπολογιστή. *Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ερασιτεχνικής Αστρονομίας* (σσ. 92-98). Αθήνα.
- Πατσαδάκης, Μ. (2014). Πειραματική διδασκαλία-μάθηση των Φυσικών Επιστημών και Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνίας. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, 4(6), 26-35.
- Ρουμελιώτης, Μ. (2001). *Μοντελοποίηση και Προσομοίωση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Τιάκας, Ε. (2010, Μάιος). *Προσομοίωση κινήσεων ουρανίων σωμάτων και φαινομένων στην Αστρονομία*. Το πειραματικό σχολείο: καινοτομία και έρευνα. Εργασία που

παρουσιάστηκε στη Δημερίδα για τα δέκα χρόνια λειτουργίας του Πειραματικού Σχολείου Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα.

**Τα ακαδημαϊκά κριτήρια επιλογής (standards) των φοιτητών του Αριστοτελείου
Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης: Εμπειρική προσέγγιση**

**The academic selection criteria (standards) of students of the Aristotle University of
Thessaloniki: Empirical approach**

Αντώνης Α. Παπαοικονόμου, Εκπαιδευτικός ΠΕ06-09, Μεταδιδακτορικός Ερευνητικός Εταίρος Πολιτικών
Επιστημών ΑΠΘ, Ειδικός Επιστήμων ΠΔ/407 Πανεπιστημίου Μακεδονίας, papaoiko@sch.gr

Μαρία Κ. Μπιρμπίλη, Εκπαιδευτικός ΠΕ06, Διδάκτωρ Φιλοσοφίας ΑΠΘ, birbilim@edlit.auth.gr

Anthony Papaeconomidou, Teacher, PostDoc researcher Aristotle University of Thessaloniki, Lecturer University
of Macedonia papaoiko@sch.gr

Mary K. Birbili, Teacher, PhD Aristotle University of Thessaloniki, birbilim@edlit.auth.gr

Abstract: This paper presents a research that was carried out in Aristotle University of Thessaloniki in autumn 2014 and it deals with the scientific abilities that the students of tertiary education have obtained during their studies in high school in comparison with their studies in the university. The results have shown a lack of substantial connection between the high school and the university. Secondary education is characterized by memorizing the corresponding educational material and a complete lack of studying, analyzing and elaborating of scientific papers, apart from the school textbooks. On the other hand, studies in the university are characterized by the diametrically opposite tendency to reduce the material that has to be memorized, the elaboration, the analysis and the structuring of scientific papers.

Key words: Secondary education, University, Academic selection criteria

Περίληψη: Η εργασία αυτή παρουσιάζει μια έρευνα που εκπονήθηκε στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης το φθινόπωρο του 2014 και αφορά στις επιστημονικές δεξιότητες που έχουν αποκτήσει οι φοιτητές κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στο Λύκειο σε σύγκριση με αυτές που αποκτούν στο Πανεπιστήμιο. Τα αποτελέσματα έδειξαν την έλλειψη ουσιαστικής σύνδεσης ανάμεσα στο Λύκειο και στο Πανεπιστήμιο. Η ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από την τάση των μαθητών για την αποστήθιση της ύλης, την παντελή έλλειψη μελέτης, ανάλυσης και επεξεργασίας

επιστημονικών δημοσιευμάτων, πέραν του διδακτικού εγχειριδίου. Από την άλλη πλευρά, οι σπουδές στο Πανεπιστήμιο χαρακτηρίζονται από την εκ διαμέτρου αντίθετη τάση μείωσης της ύλης που πρέπει ο σπουδαστής να αποστηθίσει, την επεξεργασία και την ανάλυση επιστημονικών δημοσιευμάτων αλλά και την εκμάθηση συγγραφής και διάρθρωσης επιστημονικών εργασιών.

Λέξεις κλειδιά: Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο, Ακαδημαϊκά κριτήρια επιλογής

Εισαγωγή

Η προσβασιμότητα και οι διαδικασίες επιλογής των σπουδαστών και των φοιτητών είναι ένας τομέας ο οποίος επηρεάζεται από την αυξημένη πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Είναι αυτονόητο πως η μεταβολή στα κριτήρια επιλογής των φοιτητών δεν επήλθε στιγμιαία, αλλά περισσότερο αφορά μία εξελικτική διαδικασία με συγκεκριμένα στάδια. Στο αρχικό στάδιο της θεσμοθέτησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε Ευρωπαϊκό αλλά και σε Ελληνικό επίπεδο, τα κριτήρια που αφορούσαν την πρόσβαση στα πανεπιστημιακά ιδρύματα λειτούργησαν με περιοριστικό τρόπο, αφού επέτρεπαν ή, καλύτερα, ευνόησαν σε αυτήν την κατεύθυνση τα άτομα που προέρχονταν από ανώτερα κοινωνικά στρώματα (Κελπανίδης, 2012). Έτσι, την περίοδο εκείνη εκφράστηκαν οι πρώτες ανησυχίες αναφορικά με το βαθμό δικαιοσύνης που αφορούσε την πρόσβαση στα υψηλού κύρους ελιτιστικά πανεπιστήμια, καθώς ακόμη και υπονήφιοι με καλές ακαδημαϊκές προϋποθέσεις, οι οποίοι προέρχονταν από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, δεν υπέβαλλαν καν αίτηση εγγραφής (Trow, 1991 Harrison & Hatt, 2012 Κελπανίδης, 2012). Αυτό σε βάθος χρόνου είχε ως αποτέλεσμα τη συμμετοχή των φοιτητών που προέρχονταν από ανώτερες κοινωνικές ομάδες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, παρά το γεγονός ότι η καταγωγή δεν θεωρούνταν κριτήριο για την εισαγωγή των φοιτητών στα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Υπό το βάρος των κοινωνικών ανισοτήτων, σταδιακά το κριτήριο της καταγωγής κρίθηκε απορριπτέο και αντικαταστάθηκε από εκείνο της αξιοκρατίας, σύμφωνα με το οποίο η επιλογή θα έπρεπε να γίνεται με βάση την αρχή της βέλτιστης επίδοσης με αποτέλεσμα την καθιέρωση ενιαίων εξετάσεων εισαγωγής σε Πανελλαδικό επίπεδο (Κελπανίδης, 2011). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ασκήθηκαν πιέσεις προς την εκπαιδευτική ηγεσία για τη διεύρυνση των σχολείων που παρείχαν τα προσόντα για την είσοδο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ώστε η τελευταία να βασίζεται λιγότερο στην καταγωγή και περισσότερο στη δημοκρατική επιλογή σπουδαστών (Anderson, 1983· Trow, 1991).

Σταδιακά, τα αιτήματα για κοινωνική δικαιοσύνη έγιναν πιο συγκεκριμένα και αποτέλεσαν την αιτία για τη διατύπωση προτάσεων αναμόρφωσης του συστήματος με περισσότερο δημοκρατικό προσανατολισμό. Στη μαζική φάση, γίνεται κατ' αρχήν αποδεκτός ο περιορισμός της πρόσβασης, που τεκμηριώνεται από αξιοκρατικά κριτήρια, όμως εξαιρείται ταυτόχρονα και η ισότητα των ευκαιριών, η οποία επιτυγχάνεται με τη θεσμοθέτηση αντισταθμιστικών προγραμμάτων για τις μη ευνοούμενες κοινωνικές ομάδες. Σε μία ακραία

μορφή διεκδίκησης της ισότητας, μάλιστα, προτάθηκε ακόμη και η ελεύθερη είσοδος στα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Trow, 1991).

Η μετάβαση από το ελιτιστικό στο μαζικό Πανεπιστήμιο, όπου πλέον με εξετάσεις μπορούν όλοι οι μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να εισαχθούν στη σχολή της προτίμησής τους χωρίς κάποια κοινωνικά κριτήρια (κοινωνική θέση των γονέων), έχει δώσει την ευκαιρία στο σύνολο των υποψηφίων να μεταχειρίζονται ποικίλους τρόπους για την όσο το δυνατόν καλύτερη επίδοσή τους (Κελπανίδης & Πολυμίλη, 2012). Σε αυτήν την κατεύθυνση κινείται η επιλογή των φροντιστηρίων ως επικουρικών μέσων βελτίωσης της επίδοσης, που πολλές φορές αντικαθιστά ολοκληρωτικά ακόμα και το ίδιο το σχολείο. Έτσι, παρατηρείται το γεγονός της συστηματικής αντικατάστασης του σχολείου με ένα άλλο σκιώδες εκπαιδευτικό σύστημα εναρμονισμένο απόλυτα στις απαιτήσεις των εισαγωγικών εξετάσεων (Κασσωτάκης, 2013). Παρόλο όμως που δαπανούνται πολλές ανθρωποώρες αλλά και μεγάλα ποσά χρημάτων στην προετοιμασία των μαθητών, το τελικό αποτέλεσμα δεν είναι ικανοποιητικό και οι περισσότεροι φοιτητές είναι απροετοίμαστοι για τις απαιτήσεις του νέου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο οποίο εντάσσονται.

Οι απαιτήσεις όμως κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας είναι διαφορετικές. Ζητούμενο πολλών ερευνών είναι η διαδικασία ενσωμάτωσης των μαθητών και σπουδαστών στη νέα βαθμίδα και η χρησιμότητα των δεξιοτήτων που ήδη κατέχουν στις νέες ανάγκες που προκύπτουν (Κελπανίδης & Βρυγιώτη, 2004, Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη, 1995, Κυρίδης, 1997). Το ελληνικό σύστημα πρόσβασης όμως έχει μία ιδιαιτερότητα: το Λύκειο και ιδιαίτερα η Γ' Λυκείου αποτελεί το νάρθηκα και το κέντρο «διαλογής» (Κασσωτάκης & Παπαγγελή-Βουλιουρή, 1996× Κελπανίδης, & Βαϊοπούλου, 2013). Οι μαθητές κατά κανόνα μεγιστοποιούν τις προσπάθειες τους, έτσι ώστε να επιτύχουν στο Τμήμα Πανεπιστημίου που τους ενδιαφέρει. Οι προσπάθειες αυτές χαρακτηρίζονται από την αποστήθιση της διδακτέας ύλης, τη μηχανική αναπαραγωγή της, την παντελή έλλειψη δημιουργικής μελέτης χρησιμοποιώντας εξωσχολικές πηγές και την άγνοια εκ μέρους τους της σύνθεσης και της διαχείρισης της νέας γνώσης με σκοπό την παραγωγή νέας.

Θεωρώντας ως δεδομένο το γεγονός ότι το εκπαιδευτικό σύστημα σε κάθε ευνομούμενη κοινωνία έχει μια συνέχεια, θα ήταν αναμενόμενο οι μαθητές της Γ' Λυκείου να έχουν αποκτήσει τα γνωστικά εφόδια έτσι ώστε να είναι πλήρως ικανοί να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων (Κασσωτάκης, 2011α). Στην πραγματικότητα, παρόλα αυτά, οι έρευνες δείχνουν ότι οι περισσότεροι φοιτητές αισθάνονται ανεπαρκείς και δεν μπορούν να ανταποκριθούν σε κάθε περίπτωση στις απαιτήσεις των πανεπιστημιακών τους σπουδών (Κελπανίδης & Πολυμίλη, 2012).

1. Στόχος της έρευνας

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των δομών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τις

απαιτήσεις των σπουδών τους στα διάφορα Τμήματα όπου εισήχθησαν. Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα αφορούν την ύπαρξη ή όχι της τάσης αποστήθισης στο Πανεπιστήμιο – ενός συχνού φαινομένου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τη μελέτη και την επεξεργασία επιστημονικών μελετών αλλά και την παραγωγή καινούριων εκ μέρους των φοιτητών. Οι κύριοι άξονες των ερωτήσεων οι οποίοι υποστηρίζουν τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν:

- στην αποστήθιση της διδαχθείσας ύλης μαθημάτων,
- στη συγκέντρωση και οργάνωση των πληροφοριών για τη συγγραφή μιας εργασίας,
- στον τρόπο διάρθρωσης εσωτερικά μιας μεγάλης εργασίας,
- στην ανάπτυξη και στην παρουσίαση των απόψεών τους,
- στη μελέτη και στην ανάλυση επιστημονικών δημοσιευμάτων, στην κάλυψη των γνωστικών ελλείψεων με αυτόνομη εργασία,
- στην έκφραση με συντομία και ακρίβεια σε συζητήσεις,
- στη συγγραφή εργασιών,
- στην εργασία με ομάδες,
- στη σωστή παραπομπή συγγραμμάτων και στη σωστή χρήση επιστημονικών βοηθημάτων όπως λεξικά, εγχειρίδια και πηγές δεδομένων.

2. Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Για τη διερεύνηση του ερευνητικού προβλήματος θεωρήθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος η επισκόπηση (survey), που παρά τους περιορισμούς της, θεωρείται πλεονεκτικότερη άλλων ερευνητικών εργαλείων προκειμένου να συμμετάσχει στην έρευνα ένας σημαντικός αριθμός φοιτητών από δέκα πανεπιστημιακά Τμήματα του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Heller & Rosemann, 1974). Επιλέχθηκαν Τμήματα με διαφορετικό γνωστικό προσανατολισμό με σκοπό τη διερεύνηση των στάσεων φοιτητών με διαφορετικές απαιτήσεις σπουδών.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την άνοιξη του 2014 τα εξής Τμήματα (Πίνακας 1):

Πίνακας 1. Κατανομή των φοιτητών που συμμετείχαν στην έρευνα ανά Τμήμα

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Πραγματικό Ποσοστό %
Ψυχολογίας	99	15,5	15,7
Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής	192	30,1	30,5
Πολιτικών μηχανικών	14	2,2	2,2
Πολιτικών Επιστημών	74	11,6	11,8
Παιδαγωγικής Δημοτικής Εκπαίδευσης	138	21,6	21,9
Πληροφορικής	31	4,9	4,9
Φυσικό	57	8,9	9,1
Φιλολογίας	15	2,4	2,4
Ιστορίας & Αρχαιολογίας	4	,6	,6
Γερμανικής Φιλολογίας	5	,8	,8
Σύνολο	629	98,6	100,0
Missing	9	1,4	
Σύνολο	638	100,0	

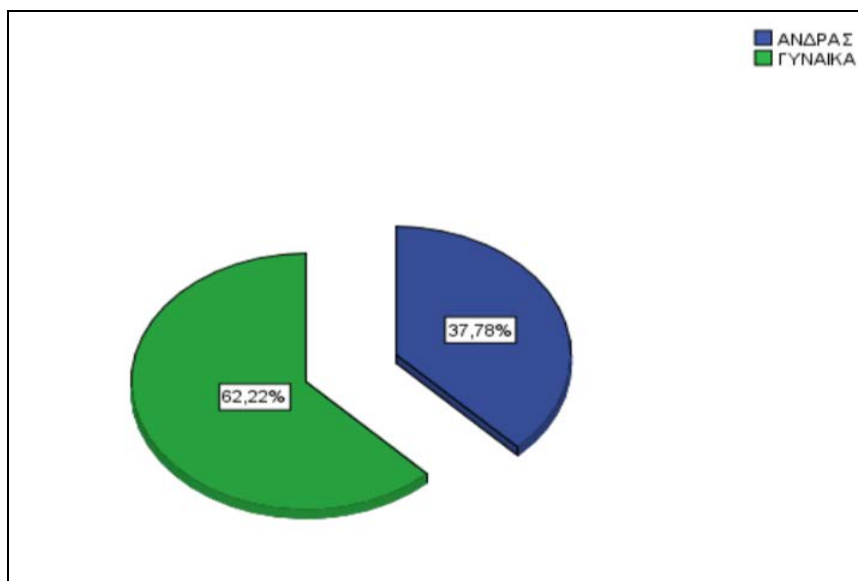
3. Περιγραφικά δεδομένα και μέθοδος συλλογής δεδομένων

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε μια δοκιμαστική έρευνα στο Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής σχολής. Αφού έγιναν οι απαιτούμενες αλλαγές στη διατύπωση των ερωτήσεων του ερωτηματολόγιο, δεδομένου ότι παρατηρήθηκαν προβλήματα στην κατανόηση τους, έγινε ξανά δοκιμαστική έρευνα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής εκπαίδευσης. Εφόσον ξεπεράστηκαν τα προβλήματα, το ερωτηματολόγιο πήρε την τελική του μορφή και συντάχθηκε η συνοδευτική αρχική επιστολή.

Σε διάστημα ενός μηνός συγκεντρώθηκαν 638 απαντήσεις οι οποίες μπορούν να θεωρηθούν ως ένας επαρκής αριθμός ερωτηματολογίων (Ξωχέλλης, 1984· Παπαναούμ, 2003). Ακολουθεί η παράθεση ορισμένων δημογραφικών δεδομένων τα οποία χρησιμοποιήθηκαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές στην στατιστική ανάλυση.

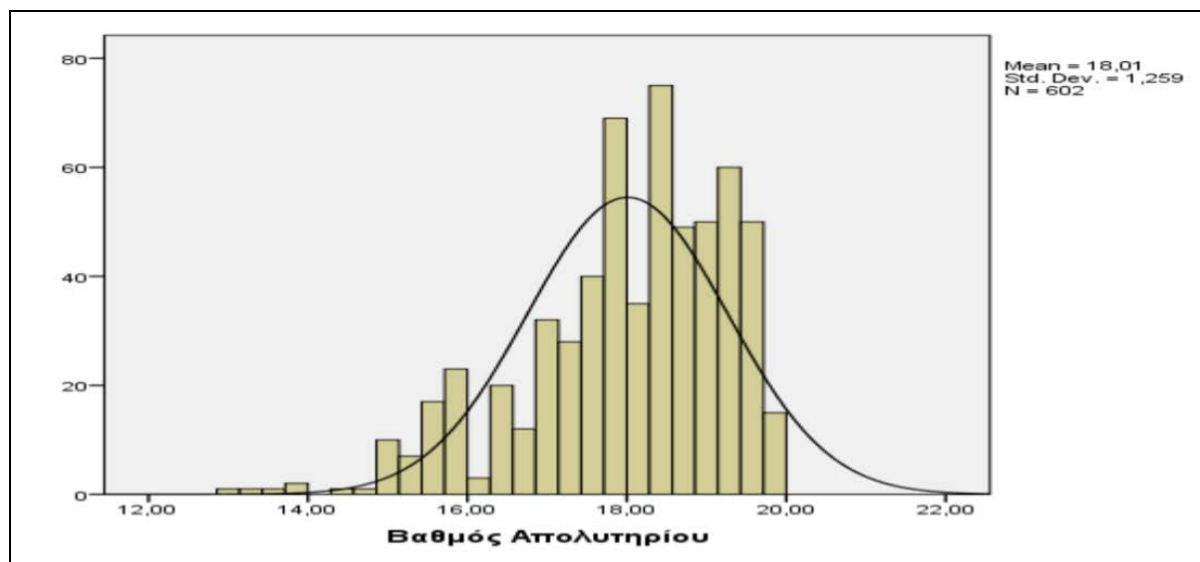
Πίνακας 2. Φύλο των φοιτητών

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ανδρες	238	37,8
Γυναίκες	392	62,2
Δεν απάντησαν	8	—
Σύνολο	638	100



Σχήμα 1. Διαγραμματική απεικόνιση του φύλου των φοιτητών.

Από τους φοιτητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα 595 φοιτητές, ήτοι 94,9%, είναι σε προπτυχιακό στάδιο ενώ οι 32, το 5%, βρίσκονται σε μεταπτυχιακό στάδιο. Επίσης, το 93,3% προέρχεται από δημόσιο σχολείο ενώ το υπόλοιπο ποσοστό, 6,7%, από ιδιωτικό σχολείο. Το σχήμα που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή της βαθμολογίας των φοιτητών στο τέλος της Γ' Λυκείου, πριν δηλαδή την εισαγωγή τους στο πανεπιστήμιο.



Σχήμα 2. Βαθμός απολυτηρίου φοιτητών.

Τέλος, το εξάμηνο φοίτησης ποικίλει όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 3):

Πίνακας 3. Εξάμηνο των φοιτητών

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Πραγματικό ποσοστό %
A Εξάμηνο	101	15,8	18,0
B Εξάμηνο	112	17,6	20,0
Γ Εξάμηνο	31	4,9	5,5
Δ Εξάμηνο	41	6,4	7,3
E Εξάμηνο	51	8,0	9,1
ΣΤ Εξάμηνο	76	11,9	13,6
Z Εξάμηνο	74	11,6	13,2
H Εξάμηνο	39	6,1	7,0
9> Εξάμηνο	35	5,7	6,3
Σύνολο	560	87,8	100,0
Missing	78	12,2	12,2
Σύνολο	638		100,0

Όσον αφορά τη χρονιά εισαγωγής τους, το 91,5% των φοιτητών πέτυχε την πρώτη φορά που έδωσε εξετάσεις, ενώ το 6,3% τη δεύτερη φορά. Τέλος, ο Πίνακας 4 δείχνει τη σειρά επιλογής της σχολής τους στο μηχανογραφικό:

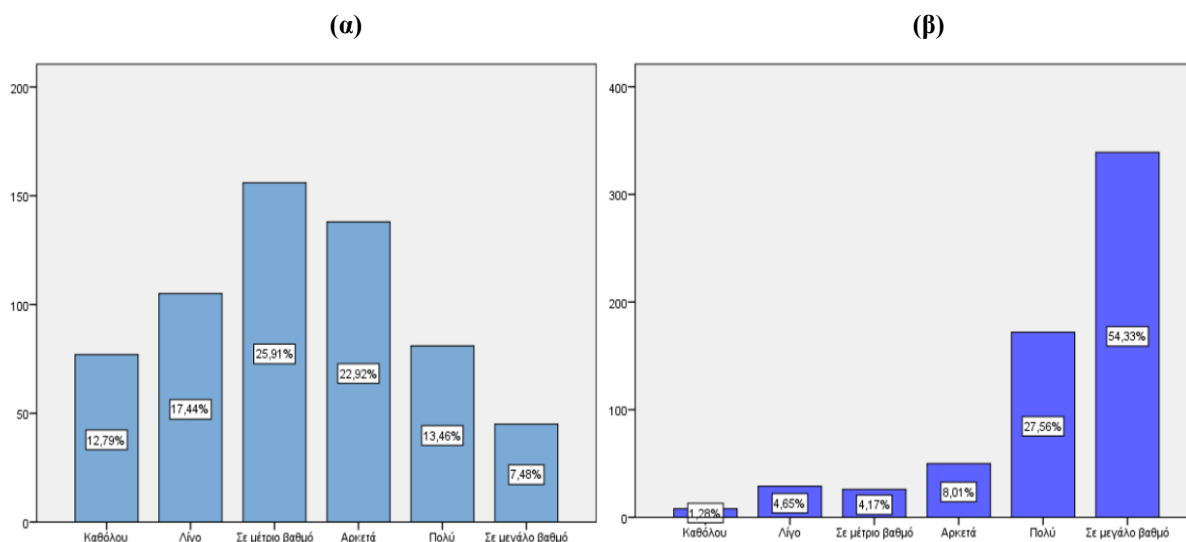
Πίνακας 4. Σειρά επιλογής του Τμήματος των φοιτητών της έρευνας

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Πραγματικό ποσοστό %
Πρώτη επιλογή	349	54,7	55,7
Δεύτερη επιλογή	175	27,4	27,9
Τρίτη επιλογή	81	12,7	12,9
Τέταρτη και πάνω	22	3,5	3,5
Σύνολο	627	98,3	100,0
Missing	11	1,4	
Σύνολο	11	1,7	
Σύνολο	638	100,0	

4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

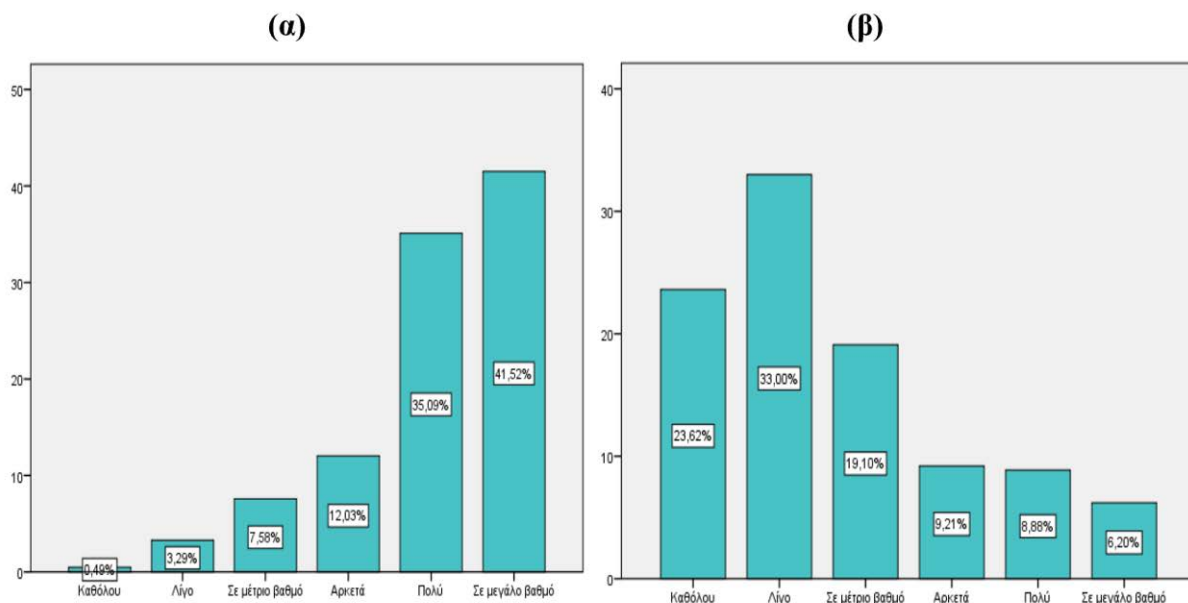
Σε πρώτη φάση έγινε ο μη παραμετρικός έλεγχος χ^2 (κριτήριο καλής προσαρμογής). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα δεδομένα που συλλέχθηκαν ακολουθούν την κανονική κατανομή και είναι κατάλληλα για τους διαφόρους στατιστικούς υπολογισμούς. Όσον αφορά την απαίτηση αποστήθισης συγκεκριμένης ύλης - είτε από το Λύκειο είτε από το Πανεπιστήμιο - ο παρακάτω πίνακας των αποτελεσμάτων δείχνει το 54,3% των φοιτητών να πιστεύει ότι στο Λύκειο αυτή η πρακτική είναι απαραίτητη προϋπόθεση επιτυχίας. Σε αντίθεση με την παραπάνω στάση στις σπουδές η κατάσταση είναι πιο ισορροπημένη, όπου

το 25,91% τη θεωρεί "σε μέτριο βαθμό" απαραίτητη ($\chi^2=84.910$, $df=5$, $p=0,000<a$ και $\chi^2=804.210$, $df=5$, $p=0,000<a$).



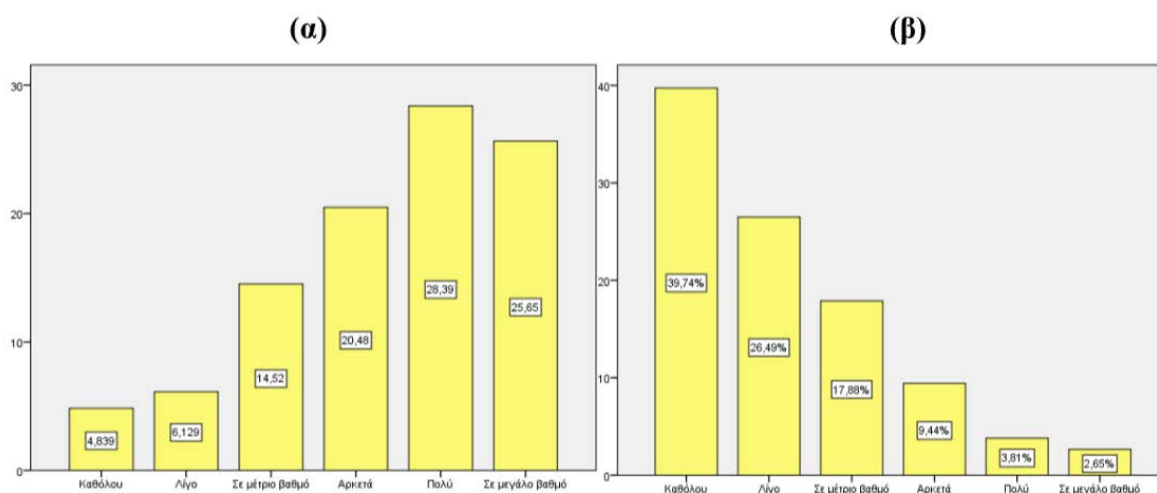
Σχήμα 3. Η αποστήθιση ως απαραίτητη προϋπόθεση από τις σπουδές (α) και από το Λύκειο (β).

Ο δεύτερος άξονας ο οποίος εξετάστηκε στην έρευνα αυτή αφορούσε τη συγκέντρωση και την οργάνωση των πληροφοριών για μια εργασία. Τα τελευταία χρόνια με την εισαγωγή του μαθήματος της ερευνητικής εργασίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η ενέργεια αυτή εκ μέρους των μαθητών έχει αποκτήσει μια βαρύνουσα σημασία. Παρόλα αυτά και πάλι οι απαιτήσεις από τις σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι μεγαλύτερες, με το 76,6% των φοιτητών να θεωρούν ότι είτε "σε μεγάλο" είτε "σε πολύ μεγάλο βαθμό" η συγκέντρωση, οργάνωση και επεξεργασία πληροφοριών είναι απαραίτητη δεξιότητα στο στάδιο σπουδών που βρίσκονται ($\chi^2=546.809$, $df=5$, $p=0,000<a$). Σε ευθεία αντιπαράθεση οι ίδιοι φοιτητές σε ποσοστό 56,6% θεωρούν ότι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είτε δεν είναι καθόλου απαραίτητη αυτή η δεξιότητα, είτε είναι, αλλά "σε πολύ μικρό βαθμό" ($\chi^2=195.854$, $df=5$, $p=0,000<a$). Η αντιπαράθεση των δύο αυτών στάσεων φαίνεται παραστατικά στα σχήματα που ακολουθούν:



Σχήμα 4. Συγκέντρωση και οργάνωση των πληροφοριών από τις σπουδές (α) και από το Λύκειο (β).

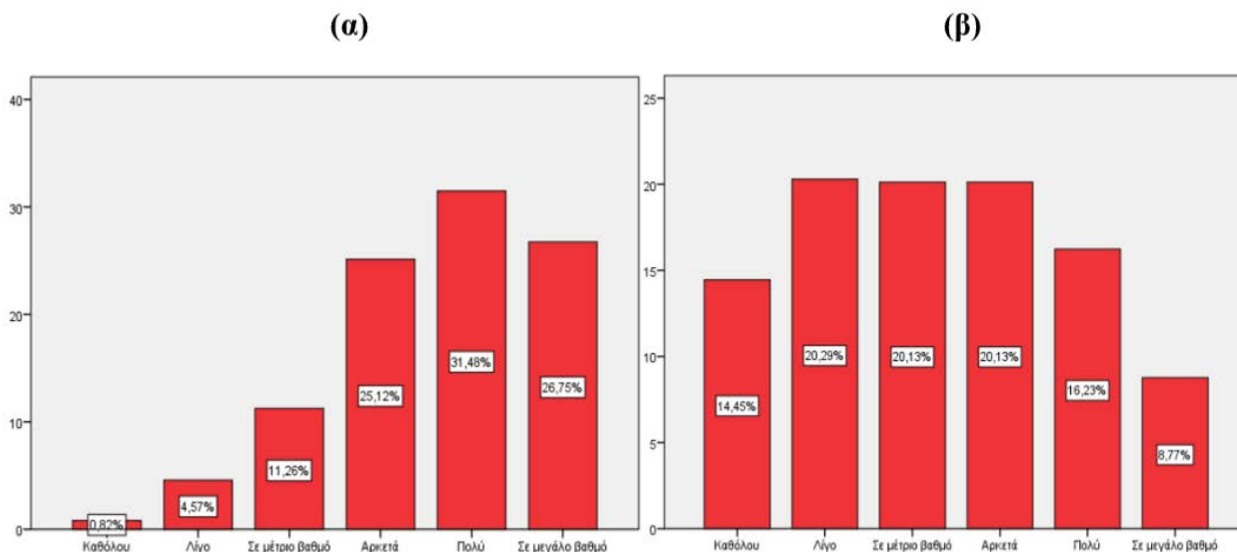
Σχετικός με το παραπάνω θέμα είναι και ο επόμενος άξονας της έρευνας ο οποίος αναφέρεται στην ικανότητα εσωτερικής διάρθρωσης μιας εργασίας. Στην περίπτωση αυτή οι αντιθέσεις δεν είναι τόσο ακραίες όπως στους προηγούμενους δύο άξονες. Ενώ, δηλαδή, πάλι οι φοιτητές σε ποσοστό 39,8% θεωρούν ότι το σχολείο δεν παρέχει καμία ουσιαστική γνώση στη δεξιότητα της σωστής εσωτερικής διάρθρωσης μιας εργασίας, στην περίπτωση των σπουδών τα αποτελέσματα ποικίλουν με τα σημαντικά ποσοστά 14,5% και 20,5% να θεωρούν ότι είτε "σε μέτριο βαθμό" είτε "αρκετά" αντίστοιχα απαιτείται αυτή η ικανότητα ($\chi^2=181.581$, $df=5$, $p=0,000<a$) και ($\chi^2=378.430$, $df=5$, $p=0,000<a$). Παρόλα αυτά μεγάλα ποσοστά (54%) θεωρούν ότι είναι μια αναγκαία γνώση η ικανότητα διάρθρωσης μιας εργασίας την οποία αποκτούν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.



Σχήμα 5. Ικανότητα εσωτερικής διάρθρωσης μιας μεγάλης εργασίας από τις σπουδές (α) και από το Λύκειο (β).

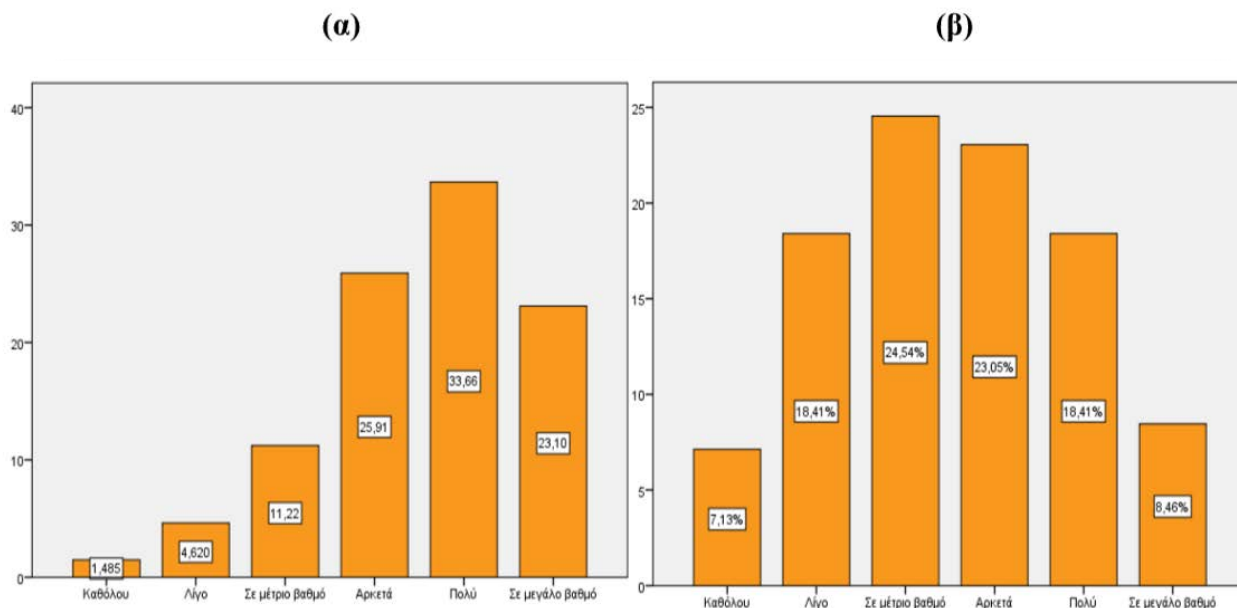
Οι επόμενοι τρεις άξονες αφορούν θέματα σχετικά με τη δυνατότητα των φοιτητών να συγγράφουν αλλά και να μελετούν επιστημονικά δημοσιεύματα. Η μελέτη όμως των δημοσιευμάτων ενέχει και την ικανότητα ανάλυσης των αποτελεσμάτων τους, όπως επίσης και το σωστό τρόπο παραπομπής τους. Η γενική εικόνα των τριών αυτών αξόνων είναι όμοια με τις παραπάνω. Η μεγάλη πλειοψηφία των ερωτώμενων φοιτητών θεωρεί το Λύκειο αναποτελεσματικό στην παροχή των γνώσεων αυτών. Πιο συγκεκριμένα, το 47,4% των φοιτητών θεωρεί ότι "ελάχιστα" ή και "καθόλου" έχει βοηθηθεί από τις σπουδές του στο Λύκειο στη συγγραφή επιστημονικών εργασιών σε αντίθεση με τις σπουδές στο Πανεπιστήμιο όπου το αντίστοιχο ποσοστό είναι μόλις 5,6%. Μάλιστα το 69,4% δείχνει να είναι ικανοποιημένο "σε μεγάλο βαθμό" από την ανάπτυξη αυτής της δεξιότητας στο Πανεπιστήμιο ($\chi^2=487.604$, $df=5$, $p=0,000<a$ για τις σπουδές) και ($\chi^2=133.899$, $df=5$, $p=0,000<a$ για το Λύκειο). Συνδεδεμένη με την παραπάνω ερώτηση ήταν και η ακόλουθη η οποία αφορούσε τη σωστή παραπομπή των επιστημονικών εργασιών. Σε αυτήν την ερώτηση τα ποσοστά των φοιτητών που θεωρούν ότι η δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν παρέχει καμία ουσιαστική βοήθεια, είναι ακόμη μεγαλύτερα· το 73,8% θεωρεί το σχολείο ανεπαρκές, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των φοιτητών που θεωρεί το Πανεπιστήμιο ανεπαρκές είναι μόλις 8,5% ($\chi^2=591.100$, $df=5$, $p=0,000<a$ για το Λύκειο) και ($\chi^2=414.650$, $df=5$, $p=0,000<a$). Η ίδια στάση επικρατεί και όσον αφορά τη μελέτη και την ανάλυση των επιστημονικών δημοσιευμάτων. Η πλειοψηφία των φοιτητών θεωρεί το Λύκειο αναποτελεσματικό στην παροχή της γνώσης που απαιτείται για την ουσιαστική εκμετάλλευση των επιστημονικών δημοσιεύσεων. Το ίδιο ισχύει και για τη σύσταση ομάδων εργασίας για την όσο το δυνατό καλύτερη εμπέδωση της διδασκόμενης ύλης. Με αυτήν την έννοια υπερτονίζεται η δυνατότητα του πανεπιστημίου να καλλιεργήσει αυτή τη νοοτροπία στους φοιτητές σε αντίθεση με το Λύκειο όπου τα αντίστοιχα ποσοστά είναι μηδαμινά (69,2% για το πανεπιστήμιο και 12,1% για το Λύκειο).

Στους επόμενους άξονες παρατηρείται μια ποικιλομορφία στις απαντήσεις των φοιτητών η οποία αξίζει να αναφερθεί. Όσον αφορά τη σημαντική παράμετρο της ανάπτυξης και της παρουσίας των απόψεων και θέσεων των φοιτητών, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι στο Πανεπιστήμιο αποκτούν αυτή τη δεξιότητα "πολύ" και "σε πολύ μεγάλο βαθμό" σε ποσοστό 57,3%, ενώ στο Λύκειο το αντίστοιχο ποσοστό είναι 25%. Παρατηρείται έτσι το γεγονός ότι ενώ η διαφορά των δύο μεγεθών είναι μεγάλη δεν είναι της τάξης των προηγούμενων αξόνων. Αυτό φαίνεται και από το γεγονός ότι το 40,26% των φοιτητών θεωρούν ότι το Λύκειο "αρκετά" ή "σε μέτριο βαθμό" παρείχε αυτή τη δεξιότητα ($\chi^2=301.496$, $df=5$, $p=0,000<a$ για τις σπουδές και $\chi^2=136.987$, $df=5$, $p=0,000<a$ για το Λύκειο). Τα διαγράμματα παρακάτω παρουσιάζουν αναλυτικά τα αποτελέσματα (Σχήμα 6):



Σχήμα 6. Ανάπτυξη και παρουσίαση των απόψεων και των στάσεων των φοιτητών στις σπουδές (α) και στο Λύκειο (β).

Η αυτόνομη εργασία εκ μέρους των φοιτητών αποτελεί έναν άλλο σημαντικό παράγοντα στον οποίο παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση. Και πάλι θεωρούν ότι το πανεπιστήμιο είναι ο κατεξοχήν χώρος όπου οι φοιτητές καλύπτουν τις γνωστικές τους ελλείψεις με αυτόνομη εργασία και αυτενέργεια. Η άποψη αυτή υποστηρίζεται από το 54,6% "σε πολύ και σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό" ($\chi^2=453.766$, $df=5$, $p=0,000<a$). Το αντίστοιχο ποσοστό που θεωρεί ότι και το Λύκειο αποτελεί χώρο αυτόνομης εργασίας και μάθησης είναι 16,2% ($\chi^2=180.871$, $df=5$, $p=0,000<a$). Συναφής με τον παραπάνω παράγοντα είναι και ο επόμενος ο οποίος αφορά τη χρήση του διαλόγου και της συζήτησης για την επίλυση ζητημάτων που αφορούν τη μαθησιακή διαδικασία. Τονίστηκε ότι η χρήση της συζήτησης έχει νόημα όταν γίνεται χρησιμοποιώντας τη συντομία και την ακρίβεια. Σε αυτήν την ερώτηση και πάλι οι φοιτητές θεωρούν ότι στο πανεπιστήμιο "σε μεγάλο βαθμό" (56,7%) υποστηρίζεται η συζήτηση με τον παραπάνω τρόπο στην επίλυση των ζητημάτων που τους αφορούν ($\chi^2=510.879$, $df=5$, $p=0,001<a$). Για το Λύκειο όπως δεν έχουν την άποψη που είχαν στις άλλες ερωτήσεις. Έτσι, το 26,8% των ερωτηθέντων φοιτητών θεωρεί ότι και στο Λύκειο "σε μεγάλο βαθμό" επιδοκιμάζεται η συζήτηση με σύντομο και ακριβολόγο τρόπο για την επίλυση ζητημάτων. Αλλά και οι άλλες επιλογές των φοιτητών δείχνουν ότι το Λύκειο δεν απαξιώνεται εντελώς. Σημαντικά ποσοστά (25,5% και 23,05%) δείχνουν ότι "σε μέτριο βαθμό" και "αρκετά", αντίστοιχα, το Λύκειο ενδυναμώνει τη σύντομη και σωστή χρήση της συζήτησης ($\chi^2=230.654$, $df=5$, $p=0,000<a$). Το παρακάτω Σχήμα 7 δείχνει αναλυτικά τα διάφορα ποσοστά των κατανομών.



Σχήμα 7. Χρήση της συζήτησης με σύντομο και ακριβολόγο τρόπο στις σπουδές (α) και στο Λύκειο (β).

Η τελευταία ερώτηση αφορούσε τη χρήση επιστημονικών βοηθημάτων εκ μέρους των φοιτητών. Με τον όρο επιστημονικά βοηθήματα εννοούμε όλα τα εγχειρίδια, τα λεξικά και τις πηγές δεδομένων, είτε πρόκειται για βιβλία, είτε πρόκειται για πηγές στο διαδίκτυο. Στη συγκεκριμένη ερώτηση και πάλι στο πανεπιστήμιο οι φοιτητές σε ποσοστό 74% χρησιμοποιούν για τις εργασίες τους επιστημονικά βοηθήματα και δεν επαφίενται μόνο στο πανεπιστημιακό εγχειρίδιο για να αποκτήσουν τη γνώση που απαιτούν ($\chi^2=123.876$, $df=5$, $p=0,000<a$). Αλλά και όσον αφορά τη γνώμη τους για το Λύκειο παρατηρούμε ότι δεν είναι απαξιωτικοί. Ένα σημαντικό ποσοστό 28,1% θεωρεί ότι "σε μεγάλο βαθμό" το Λύκειο απαιτεί τη χρήση επιστημονικών δημοσιευμάτων και πηγών για την εδραίωση της γνώσης ($\chi^2=523.888$, $df=5$, $p=0,000<a$).

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων ολοκληρώνεται με την ανάδειξη ορισμένων σημαντικών επιδράσεων στις παραπάνω ανεξάρτητες μεταβλητές. Εξετάστηκε η επίδραση του φύλου, του απολυτηρίου βαθμού του Λυκείου και της προτίμησης του Τμήματος στο μηχανογραφικό. Όσον αφορά το φύλο χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος χ^2 και διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα σε αυτήν την ανεξάρτητη μεταβλητή και στη στάση των φοιτητών για το βαθμό αποστήθισης της διδαχθείσας ύλης στο Λύκειο. Οι φοιτήτριες σε ποσοστό 60,9% σε σχέση με το αντίστοιχο 34,6% των φοιτητών πιστεύουν ότι στο Λύκειο "σε μεγάλο βαθμό" απαιτείται αποστήθιση της ύλης ($\chi^2=342.876$, $df=5$, $p=0,000<a$). Επίσης στην ερώτηση που αφορούσε την ανάπτυξη και την παρουσίαση των θέσεών τους στο Λύκειο και πάλι οι φοιτήτριες διαφοροποιήθηκαν από τους φοιτητές σε στατιστικά σημαντικό βαθμό. Πιο συγκεκριμένα σε ποσοστό 27,6 % οι φοιτήτριες πιστεύουν ότι αναπτύσσεται αυτή η δεξιότητα στο Λύκειο "σε μεγάλο βαθμό" σε σύγκριση με το αντίστοιχο 17,7% των φοιτητών. Επίσης, στην ίδια ερώτηση τελείως αρνητική άποψη έχει το 12% των φοιτητριών σε σύγκριση με το αντίστοιχο 21,5% των φοιτητών ($\chi^2=453.800$, $df=5$, $p=0,002<a$). Η

διαφορετική άποψη των φοιτητριών διαπιστώθηκε και όσον αφορά τη ανάπτυξη της δεξιότητας έκφρασης με συντομία και με ακρίβεια στο Λύκειο: το 10,7% των φοιτητριών σε σύγκριση με το 1,9% των φοιτητών θεωρούν ότι "σε μεγάλο βαθμό" αποκτάται αυτή η δεξιότητα στο Λύκειο ενώ σε "αρκετά μεγάλο βαθμό" το 30,5% των φοιτητών σε σύγκριση με το αντίστοιχο 22,5% των φοιτητριών ($\chi^2=213.888$, $df=5$, $p=0,003<a$). Η τελευταία στατιστικά σημαντική συσχέτιση που παρατηρήθηκε σχετικά το φύλο αφορούσε τη χρήση επιστημονικών βοηθημάτων από τις σπουδές. Στην ερώτηση αυτή οι φοιτητές σε ποσοστό 46,8% πιστεύουν ότι αναπτύσσεται αυτή η δεξιότητα "σε μεγάλο βαθμό" από τις σπουδές σε σύγκριση με το αντίστοιχο 40% των φοιτητριών ($\chi^2=120.777$, $df=5$, $p=0,004<a$).

Η δεύτερη ανεξάρτητη μεταβλητή η οποία χρησιμοποιήθηκε για την εύρεση στατιστικά σημαντικών σχέσεων ήταν ο βαθμός απολυτηρίου. Χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης spearman rho. Δεν διαπιστώθηκαν σημαντικές συσχετίσεις εκτός από δύο περιπτώσεις. Η πρώτη αφορούσε την κάλυψη των γνωστικών ελλείψεων των φοιτητών με αυτόνομη εργασία στο Λύκειο και διαπιστώθηκε ότι όσο πιο υψηλός είναι ο βαθμός τόσο πιο πολύ οι φοιτητές πιστεύουν ότι μπορούν να καλυφθούν τα γνωστικά τους κενά με την αυτόνομη εργασία τους (δείκτης συσχέτισης: 0,132). Επίσης, η χρήση επιστημονικών βοηθημάτων κατά τη διάρκεια των σπουδών τους φαίνεται ότι συσχετίζεται θετικά με το βαθμό απολυτηρίου σε στατιστικά σημαντικό βαθμό (συντελεστής συσχέτισης: 0,138).

Η τρίτη τέλος μεταβλητή η οποία εξετάστηκε ήταν η προτίμηση της σχολής στο μηχανογραφικό δελτίο. Χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal - Wallis H. Διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα όσον αφορά τη στάση των φοιτητών και στην προτίμηση της σχολής σε τέσσερις περιπτώσεις: στην αποστήθιση της ύλης από τις σπουδές με έναν μέσο όρο (mean rank) 298,8 για την πρώτη προτίμηση, 262,1 για τη δεύτερη προτίμηση και 456,2 για την Τρίτη προτίμηση ($\chi^2=21.761$, $p=0,014<a$). Όσον αφορά την ικανότητα διάρθρωσης μιας μεγάλης εργασίας από τις σπουδές οι διαφορές του μέσου όρου ήταν 234,8 για την πρώτη προτίμηση, 335,7 για τη δεύτερη και 414,6 για την τρίτη ($\chi^2=34.876$, $p=0,003<a$). Στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα διαπιστώθηκαν και όσον αφορά την κάλυψη των γνωστικών τους ελλείψεων με αυτόνομη εργασία από το Λύκειο όπου οι μέσοι όροι ήταν 306 για την πρώτη προτίμηση, 206,7 για τη δεύτερη και 201,5 για την τρίτη ($\chi^2=43.121$, $p=0,019<a$). Τέλος, και στην ικανότητα σωστής παραπομπής των επιστημονικών συγγραμμάτων από το Λύκειο παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα με 300,7 για την πρώτη προτίμηση, 238 για τη δεύτερη και 394,3 για την τρίτη ($\chi^2=12.876$, $p=0,008<a$).

5. Συζήτηση

Η εργασία αυτή παρουσίασε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε το φθινόπωρο του 2014 στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και αφορούσε τα ακαδημαϊκά κριτήρια επιλογής των φοιτητών. Κύριος άξονας των ερωτήσεων ήταν η σύγκριση της παρεχόμενης γνώσης από το Λύκειο και το Πανεπιστήμιο όσον αφορά βασικές δεξιότητες μελέτης, συγγραφής και

παραπομπής επιστημονικών εργασιών αλλά και ανάπτυξης του επιστημονικού λόγου. Ξεχωριστό άξονα αποτέλεσε η μεθοδολογία της αποστήθισης ως μέσου απόκτησης της γνώσης που απαιτείται, είτε από τις σπουδές του φοιτητή στο Πανεπιστήμιο, είτε από τις σπουδές του στο Λύκειο.

Η γενική διαπίστωση της εργασίας αυτής αναδεικνύει για μια ακόμη φορά την αποτυχία του υφιστάμενου καθεστώτος του Λυκείου ως εκπαιδευτικού συστήματος. Παρόλο που, κατά κοινή ομολογία, οι μαθητές καταβάλλουν το μέγιστο των προσπάθειών τους κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο Λύκειο έχοντας ως στόχο την εισαγωγή τους στη σχολή της προτίμησής τους, οι ουσιαστικές γνώσεις που αποκτούν είναι κατά κύριο λόγο επιφανειακές. Έτσι, επικεντρώνονται στην αποστήθιση, στην εργαλειακή χρήση της γνώσης χωρίς να έχουν κατά νου την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους με την κριτική μελέτη, η οποία έχει ως στόχο την παραγωγή καινούργιας γνώσης, είτε με τη μορφή γραπτού κειμένου, είτε με την εκφορά τεκμηριωμένων επιχειρημάτων. Η μέθοδος μελέτης και προετοιμασία των φοιτητών/τριών στη Γ' Λυκείου έχει σα στόχο τις εισαγωγικές εξετάσεις, αφού η ύλη είναι αυστηρά προσδιορισμένη και πρέπει να αφομοιωθεί ή να διατηρηθεί για λίγες μόνο μέρες στη μνήμη. Σε αντίθεση, στο Πανεπιστήμιο η ύλη είναι πολυπλοκότερη, παραδίδεται με σχετικά γρήγορους ρυθμούς και καλύπτει ευρύτερα γνωστικά πεδία. Για όλους τους παραπάνω λόγους η απομνημόνευση δεν μπορεί να αποτελέσει ασφαλή μέθοδο για την επιτυχία στις εξετάσεις (Κασσωτάκης, 2013). Επιπρόσθετα, η διδασκόμενη ύλη διδάσκεται αποσπασματικά χωρίς να συνδέεται άμεσα με την επιστημονική κοινότητα, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην αποκτούν καμιά επιπλέον δεξιότητα ανάλυσης των επιστημονικών δημοσιευμάτων, ούτε βέβαια ικανότητα σωστής παραπομπής και χρήσης βοηθημάτων (Κελπανίδης, 2012). Επιπλέον, οι δυνατότητες παραγωγής σωστά διαρθρωμένων κειμένων περιορίζονται στην ανάπτυξη θεμάτων προορισμένων να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στο οποίο όλοι οι μαθητές εξετάζονται πανελλαδικά. Όπως, όμως αναφέρθηκε παραπάνω το αποτέλεσμα αυτής της υπερβολικής έμφασης στις Πανελλαδικές εξετάσεις έχει βραχυπρόθεσμες αλλά και μακροπρόθεσμες συνέπειες. Επίσης σημαντικό εύρημα αποτελεί το γεγονός της τάσης των φοιτητριών να πιστεύουν περισσότερο στην αποστήθιση σε σχέση με τους φοιτητές, γεγονός που καταδεικνύει ίσως μια διαφορετική προσέγγιση των σπουδών από τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια (Κελπανίδης, & Βαϊοπούλου, 2013, Κελπανίδης, & Πολυμίλη, 2012). Το ίδιο διαπιστώθηκε και στην ανάπτυξη της δεξιότητας έκφρασης με συντομία και με ακρίβεια στο Λύκειο για την οποία έχουν χαμηλότερη εκτίμηση σε σχέση με τους φοιτητές. Ενδιαφέρον συμπέρασμα αποτελεί η συσχέτιση του βαθμού επίδοσης και της υψηλής εκτίμησης της αυτόνομης εργασίας, όπως επίσης και η συσχέτιση του υψηλού βαθμού και της χρήσης επιστημονικών βοηθημάτων (Κασσωτάκης, 2013).

Οι εκπαιδευτικές πρακτικές και προσεγγίσεις αλλάζουν, φυσικά, όταν υπάρχει η μετάβαση από την μία βαθμίδα εκπαίδευσης στη άλλη, αλλά και η κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα υπόκειται σε διαφορετικούς κανόνες και περιορισμούς. Είναι γεγονός ότι οι νέοι φοιτητές της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν μεγάλα και ουσιαστικά προβλήματα προσαρμογής στα πρώτα χρόνια των σπουδών τους. Το άμεσο αποτέλεσμα αυτής της

δυσκολίας ένταξης είναι η μαζική αποτυχία στις εξετάσεις του πρώτου έτους των σπουδών τους. Είναι επόμενο ότι η αποτυχία στο διάστημα αυτό επηρεάζει σημαντικά τις μετέπειτα σπουδές τους, τα σχέδιά τους για το μέλλον και την καριέρα τους γενικότερα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anderson, S. D. (1983). Access to higher education: The link between admissions and social class. *Critical Studies in Education*, 25(1), 97–111.
- Harrison, N., & Hatt, S. (2012). Expensive and failing? The role of student bursaries in widening participation and fair access in England. *Studies in Higher Education*, 37(6), 695–712
- Heller, K., & Rosemann, R. (1974). *Planung und Auswertung empirischer Untersuchungen*, Stuttgart
- Trow, M. (1991). Προβλήματα της μετάβασης από την ελιτιστική στη μαζική τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Μ. Κελπανίδης (Επιμ.), *Κράτος πρόνοιας και εκπαίδευση τ. Β'* (σσ. 307–391). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Κασσωτάκης, Μ. (2011α). «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της περιόδου 1997-2000: Παρουσίαση και κριτική ανάλυση των σημαντικότερων πτυχών της». Στο: Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Όψεις και Απόψεις*, τόμ. Β', *Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 267-297.
- Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ., & Παπαγγελή-Βουλιουρή, Δ. (1996). *Η πρόσβαση στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κελπανίδης, Μ., & Πολυμίλη, Κ. (2012). «Η επικράτηση του Φροντιστηρίου και η απαξίωση του σχολείου στην ελληνική εκπαίδευση. Έρευνα σε μαθητές/τριες φροντιστηρίων σε αστικές και ημιαστικές περιοχές του νομού Θεσσαλονίκης (2012)». *Νέα Παιδεία*, 143, σ. 21-46.
- Κελπανίδης, Μ. (2011). «Το έθνος ή το εθνικό κράτος: Ποιο ήταν πρώτο; Σκέψεις για το θέμα της ιστορικής ακολουθίας και της αιτιακής σχέσης ανάμεσα στα δύο». Στο: Ν. Παπαδάκης & Ν. Χανιωτάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση – Κοινωνία & Πολιτική. Τιμητικός τόμος για τον Καθηγητή Ιωάννη Ε. Πυργιωτάκη*. Αθήνα: Πεδίο, σ. 124-137.
- Κελπανίδης, Μ. (2012). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες και πραγματικότητα*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Κελπανίδης, Μ., & Βαϊοπούλου, Χ.-Π. (2013). Η προετοιμασία των μαθητών στο Λύκειο για τις απαιτήσεις της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Μια κοινωνιολογική 177 μελέτη. Παρουσιάστηκε στο *International Scientific Conference eRA-8*, Αθήνα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας και Α.Τ.Ε.Ι. Πειραιά.
- Κελπανίδης, Μ., & Βρυνιώτη, Κ. (2004). *Δια βίου μάθηση: Κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες. Δεδομένα και διαπιστώσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1995). *Κοινωνιολογική ανάλυση της ελληνικής εκπαίδευσης: Οι εισαγωγικές εξετάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κυρίδης, Α. Γ. (1997). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο, 1955-1985*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Π. (1984). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Τυπωθήτω.

**Στάσεις και απόψεις των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Α/θμιας και Β/θμιας
Εκπαίδευσης σχετικά με το ισχύον σύστημα επιλογής τους, όπως αυτό ορίζεται από το
Νόμο 4327/2015. Προτάσεις αλλαγής του συστήματος**

**Attitudes and perceptions of Headmasters of primary and secondary schools on the legal
framework as defined by the Law 4327/2015. Proposals on changes of the existing
selection system**

Ελένη Μπακάλμπαση, MEd, ΠΕ11, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Λάρισας, 1ο Ειδικό Δημ. Σχολείο
Λάρισας, mpakalmp@gmail.com

Ιωάννης Δημητρίου, ΠΕ02, Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Λάρισας, ΓΕΛ Γόννων,
giannisdimitriou1963@gmail.com

Eleni Bakalmpasi, MEd, Primary Education of Larissa-Greece, P.E. teacher, 1st Special Primary School of
Larissa, mpakalmp@gmail.com

Ioannis Dimitriou, Secondary Education of Larissa-Greece, Teacher of Greek Literature, Senior High School of
Goni., Larissa, giannisdimitriou1963@gmail.com

Abstract: This paper investigates the attitudes and perceptions of Headmasters/mistresses of Primary and Secondary Education School Units on the current selection system, as defined by Law 4327/2015. By using the method of interviewing, fifteen Headmasters and Headmistresses of Primary and Secondary School Units in the prefecture of Larissa, nine women and six men, a) evaluate the current selection system b) present their proposals on changes of the existing selection system and c) contribute to the formulation of proposals for better and more efficient selection of educational administration personnel.

In interpreting the findings, it is established that the request for change in the voting procedure is universal among the Managers surveyed. They do not accept the subjective judgment of people who just judge with feasibility and nothing else. They agree on the need for schools to be staffed with people who have scientific knowledge and skills - not only many years of service or experience. But many talk about «coexistence" of an educational experience and scientific training and a strong personality. They also request to be given the opportunity of choice of more than three school units

Key words: Headmasters, Headmistresses, Greek schools, selection system of headmasters/mistresses

Περίληψη: Στην παρούσα εργασία διερευνώνται οι στάσεις και αντιλήψεις Διευθυντών/ντριών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης Σχολικών Μονάδων σχετικά με το ισχύον σύστημα επιλογής τους, όπως αυτό ορίζεται από το Νόμο 4327/2015. Με μεθοδολογικό εργαλείο τη συνέντευξη, δεκαπέντε Διευθυντές Σχολικών Μονάδων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης του νομού Λάρισας, εννέα γυναίκες και έξι άνδρες, α) αξιολογούν το ισχύον σύστημα επιλογής τους β) προτείνουν αλλαγές του υπάρχοντος συστήματος επιλογής τους και γ) διαμορφώνουν προτάσεις για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη επιλογή των Διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων.

Κατά την ερμηνεία των ευρημάτων διαπιστώνεται πως είναι καθολικό το αίτημα των ερωτηθέντων Διευθυντών για αλλαγή στον τρόπο της ψηφοφορίας. Δεν δέχονται την υποκειμενική κρίση ατόμων που απλά κρίνουν με σκοπιμότητα. Συμφωνούν ότι υπάρχει ανάγκη να στελεχωθούν τα σχολεία με άτομα που έχουν επιστημονικές γνώσεις-ικανότητες και όχι μόνο πολλά χρόνια υπηρεσίας ή εμπειρία. Αρκετοί όμως μιλάνε για «συνύπαρξη» τόσο εκπαιδευτικής εμπειρίας όσο και επιστημονικής κατάρτισης αλλά και ισχυρής προσωπικότητας. Ζητούν επίσης, να τους δοθεί η ευκαιρία επιλογής περισσότερων των τριών σχολικών μονάδων.

Λέξεις κλειδιά: Διευθυντές/ντριες, Α/θμια και Δ/θμια Εκπαίδευση, σύστημα επιλογής Διευθυντών/ντριών σχολείων

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τις νέες αντιλήψεις για ποιοτική βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, οι σχολικές μονάδες θεωρούνται ως «οργανισμοί μάθησης» και λιγότερο ως ιεραρχικές δομές με προκαθορισμένους ρόλους (Nyhan et al., 2003 αναφορά στο βιβλίο του Π.Ι. με τίτλο: «Πολιτικές στην Εκπαίδευση» των Γκόβαρη & Ρουσσάκη, 2008). Τα στελέχη συμβάλλουν με τις ηγετικές τους ικανότητες στην επιτυχή ομαδική εργασία, οργανώνουν την επιμόρφωση και τη βελτίωση του προσωπικού, καλλιεργούν ταυτόχρονα τις δικές τους δεξιότητες, διαχειρίζονται κρίσιμα ζητήματα και ηγούνται προσπάθειών βελτίωσης της εκπαίδευσης σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο (OECD, 2001).

Τα σχολεία αντιμετωπίζουν σήμερα, περισσότερο από ποτέ, την ανάγκη να λειτουργούν αποτελεσματικά και να βελτιώνουν το εκπαιδευτικό τους έργο. Στο πλαίσιο αυτό σημαντική θέση κατέχει η σχολική διοίκηση, διότι, όπως είναι λογικό, το παραγόμενο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τα ιδιαίτερα οργανωσιακά χαρακτηριστικά κάθε σχολικής μονάδας, όπως λόγου χάρη η σχολική ηγεσία, το σχολικό κλίμα, ο βαθμός αυτονομίας του σχολείου, το οργανωτικό πλάνο ανάπτυξης κ.α., τα οποία στο σύνολό τους

διαμορφώνουν και καθορίζουν την όλη διαδικασία διοίκησης των σχολείων (Χατζηπαναγιώτου, 2008:32).

Είναι σε όλους γνωστό, ότι το σχολικό έργο είναι σύνθετο και μοναδικό και η παιδαγωγική διαδικασία πολύπλοκη και πολυδιάστατη. Στην καθημερινή ζωή των σχολείων παρουσιάζεται πλήθος προβλημάτων και δυσχερειών, τα οποία έχουν κατά κύριο λόγο σχέση με παιδαγωγικά και διοικητικά ζητήματα. Συνεπώς, η σωστή διοίκηση της σχολικής μονάδας αποτελεί παράγοντα πρωταρχικής σημασίας για την ομαλή λειτουργία της. Αν επίσης λάβουμε υπόψη, ότι η ευημερία ενός οργανισμού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα των ηγετικών στελεχών του, η επιλογή των πλέον ικανών ανθρώπων και η χρησιμοποίησή τους στις ανάλογες θέσεις αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της διαδικασίας διοίκησης (Σαίτης, 2000:240). Ο ρόλος του/της Διευθυντή/ντριας σχολικής μονάδας είναι ιδιαίτερα κρίσιμος, διότι αυτός/ή επωμίζεται τον κύριο συντονισμό όλων των δυνάμεων, που δρουν στη σχολική μονάδα. Τη σημερινή εποχή, οι Διευθυντές/ντρίες των σχολείων φέρουν σε πέρας διάφορα και πολυποίκιλα καθήκοντα, στα οποία περιλαμβάνεται όχι μόνον η οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης, αλλά και η διαχείριση ανθρώπινων και οικονομικών πόρων. Η κρισιμότητα της θέσης αυτής απαιτεί τη στελέχωση των σχολείων με ανθρώπους ικανούς, που θα εξασφαλίζουν τις κατάλληλες συνθήκες, ούτως ώστε οι εκπαιδευτικοί να αποδίδουν ικανοποιητικά στο έργο τους και παράλληλα να προωθείται αποτελεσματικά η διαδικασία της μάθησης.

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό πως ο τρόπος επιλογής των Διευθυντικών στελεχών για όλες τις σχολικές μονάδες είναι νευραλγικής σημασίας, αφού κρίνεται η επιλογή ικανών ηγετών, τα οποία έχουν τη βασική ευθύνη της σχολικής κοινότητας και πρέπει να μπορούν να εξασφαλίσουν τις προϋποθέσεις για ένα σχολείο δημοκρατικό, συναγωνιστικό, αποτελεσματικό και ανοικτό στην κοινωνία. Γίνεται έτσι, αντιληπτή η ανάγκη ύπαρξης ενός αντικειμενικού συστήματος επιλογής των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης. Τα κριτήρια επιλογής των εκπαιδευτικών για τη θέση Διευθυντή/ντριας σχολικής μονάδας θα πρέπει να απορρέουν από την ίδια τη θέση, τις ανάγκες και τους στόχους, που καλείται ο ίδιος να πετύχει. Η επιλογή των καταλλήλων υποψηφίων για τη συγκεκριμένη θέση είναι ζωτικής σημασίας και πρέπει να συνεκτιμώνται διάφορα κριτήρια επιλογής. Σε όλες τις Ευρωπαϊκές χώρες, υπάρχουν κανονισμοί οι οποίοι προβλέπουν τις επίσημες απαιτήσεις για τη διεκδίκηση θέσης Διευθυντή/ντριας σχολείου (Ευρυδίκη, 2013).

Απώτερος σκοπός της παρούσας εργασίας θα αποτελέσει η καταγραφή των στάσεων και αντιλήψεων των Διευθυντών/ντριών Σχολικών Μονάδων σχετικά με το ισχύον σύστημα επιλογής τους, όπως αυτό ορίζεται από το Νόμο **4327/2015**, αλλά και να παρουσιαστούν οι προτάσεις τους σχετικά με αλλαγές του υπάρχοντος συστήματος επιλογής ηγετικών στελεχών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, η παρούσα μελέτη χωρίζεται σε δύο μέρη: α) την παρουσίαση και σύγκριση των δύο τελευταίων συστημάτων επιλογής Διευθυντών/ντριών Σχολικών Μονάδων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης β) τον ερευνητικό σχεδιασμό, την παρουσίαση των αποτελεσμάτων και τη συζήτηση αλλά και την παρουσίαση προτάσεων από τους συγγραφείς.

1. Παρουσίαση και σύγκριση των δύο τελευταίων συστημάτων επιλογής Διευθυντών/ντρίων Σχολικών Μονάδων

Ο τελευταίος νόμος που εφαρμόστηκε για την επιλογή των διευθυντών σχολικών μονάδων για τη διετία 2015-2017, είναι ο **4327/2015 (ΦΕΚ 50Α/14-5-2015)**. Η βεβαιωμένη για πολλούς εισαγωγή και υλοποίηση του, προκάλεσαν αρκετά σχόλια, ικανά να προκαλέσουν την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση του νέου συστήματος. Το σύνολο των αξιολογικών μονάδων ανέρχεται σε τριάντα πέντε (35). Τα κριτήρια επιλογής έχουν ως εξής:

α) Το κριτήριο της **επιστημονικής – παιδαγωγικής συγκρότησης και κατάρτισης** αποτιμάται με 9 μονάδες κατ' ανώτατο όριο, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου και τα συνυποβαλλόμενα αποδεικτικά στοιχεία α) Διδακτορικό δίπλωμα: 4 μονάδες και Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών: 2,5 μονάδες. Σε περίπτωση που ο υποψήφιος κατέχει Διδακτορικό δίπλωμα και Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών λαμβάνει κατά ανώτατο όριο 4 μονάδες. Η κατοχή δεύτερου μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών δεν μοριοδοτείται επιπροσθέτως. β) Τίτλος Διδασκαλείου Εκπαίδευσης (μόνο για στελέχη της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης): 2 μονάδες. γ) Δεύτερο πτυχίο Πανεπιστημίου ή Τ.Ε.Ι.: 2 μονάδες εφόσον δεν ήταν αναγκαίο προσόν για το διορισμό. δ) Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας ή Σχολής Νηπιαγωγών: 0,5 μονάδα, εφόσον δεν ήταν αναγκαίο προσόν για το διορισμό ή δεν αποτέλεσε προϋπόθεση για απόκτηση πτυχίου εξομοίωσης, το οποίο χρησιμοποιήθηκε για διορισμό και εφόσον δεν υφίσταται η μοριοδότηση της προηγούμενης περίπτωσης β, ε) Βεβαίωση ή πιστοποιητικό ετήσιας επιμόρφωσης σε Σ.Ε.Λ.Μ.Ε., Σ.Ε.Λ.Δ.Ε., Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. / Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε., εφόσον δεν ήταν αναγκαίο προσόν για το διορισμό: 0,5 μονάδες. στ) Πιστοποιημένη επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε. επιπέδου 1: 0,5 μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί των κλάδων ΠΕ 19 και ΠΕ 20 δεν μοριοδοτούνται. ζ) Πιστοποιημένη γνώση μίας ξένης γλώσσας με τίτλο επιπέδου B2: 0,5 μονάδα. η) Πιστοποιημένη γνώση μίας ξένης γλώσσας με τίτλο επιπέδου ανώτερου του B2: 1 μονάδα.

β) Το κριτήριο της **υπηρεσιακής κατάστασης, καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας** αποτιμάται με 14 μονάδες κατ' ανώτατο όριο. α) Υπηρεσιακή κατάσταση: 11 μονάδες κατ' ανώτατο όριο. Οι μονάδες αυτές υπολογίζονται με βάση τη διδακτική υπηρεσία αποτιμώμενη με 1 μονάδα για κάθε έτος πέραν του χρόνου που αποτελεί προϋπόθεση για τη συμμετοχή στη διαδικασία επιλογής (τα 8 έτη). β) Διοικητική και καθοδηγητική εμπειρία: 3 μονάδες κατ' ανώτατο όριο για τους Διευθυντές Σχολικών Μονάδων.

γ) **Συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο – Προσωπικότητα – γενική συγκρότηση**: 12 μονάδες κατ' ανώτατο όριο. Το κριτήριο αυτό αποτιμάται με τη μυστική ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας που ο υποψήφιος θα επιλέξει. Υποψήφιο στέλεχος το οποίο δεν συγκεντρώνει κατά τη μυστική ψηφοφορία τουλάχιστον το 20% των έγκυρων ψήφων, δεν συμμετέχει στην περαιτέρω διαδικασία επιλογής.

Επιγραμματικά τα κύρια στοιχεία των δύο τελευταίων συστημάτων επιλογής στελεχών, καταγράφονται στον πίνακα 1 που ακολουθεί.

Πίνακας 1. Κριτήρια Επιλογής Διευθυντών Σχ. Μονάδων

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται πως στον τελευταίο νόμο επιλογής Διευθυντών/ντριών Σχολικών μονάδων (νόμος 4327/2015) η συνέντευξη αντικαθίσταται από την ψηφοφορία. Η πρώτη αρχική εντύπωση είναι ότι μειώνεται η βαρύτητα του κριτηρίου της ψηφοφορίας σε σχέση με αυτήν της συνέντευξης, καθώς περιορίζεται σε 12 μονάδες, από τις 15 μονάδες της συνέντευξης. Σε επίπεδο όμως ποσοστού καταλαμβάνει το 34,3% της

Κριτήριο	Σύστημα 2010 Νόμος 3848/2010	Σύστημα 2015 Νόμος 4327/2015
Επιστημονική & Παιδαγωγική Κατάρτιση	24 Μονάδες	9 Μονάδες
Υπηρεσιακής Κατάστασης – Διοικητικής Εμπειρίας	14 Μονάδες	14 Μονάδες
Συνέντευξη / Ψηφοφορία	15 Μονάδες (Συνέντευξη)	12 Μονάδες (Ψηφοφορία)
Συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο	12 Μονάδες (Αξιολόγηση)	0
Σύνολο	65 Μονάδες (Με αξιολόγηση) 53 Μονάδες (Χωρίς αξιολόγηση)	35 Μονάδες

συνολικής διαδικασίας, έναντι ποσοστού 30% της προηγούμενης διαδικασίας. Για την ακρίβεια, σε σχέση με την επιλογή και με το κριτήριο της αξιολόγησης, η βαρύτητα της ψηφοφορίας είναι 1,5 φορές περισσότερη (34,3% έναντι 23%).

Το κριτήριο υπηρεσιακής κατάστασης επηρεάζεται από τα χρόνια υπηρεσίας του εκπαιδευτικού καθώς και από τη προηγούμενη διοικητική εμπειρία σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης. Καταγράφεται δηλαδή μία έντονη τάση για προτίμηση σε παλαιότερους εκπαιδευτικούς, καθώς δυσχεραίνεται η διεκδίκηση θέσεων από νεότερους στην υπηρεσία εκπαιδευτικούς. Φαίνεται επίσης, καθώς εξισώνονται όλοι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 21 έτη υπηρεσίας και δυσχεραίνεται η υποψηφιότητα νεότερων εκπαιδευτικών, να υπάρχει μία ιδιαίτερα ευνοϊκή μεταχείριση για εκπαιδευτικούς με υπηρεσία στην εκπαίδευση περίπου 19 έτη. Το υπηρεσιακό ηλικιακό όριο θα μπορούσε να επεκταθεί και να προσδιοριστεί μεταξύ 17 και 21 ετών υπηρεσίας, ειδικά εάν οι υποψήφιοι αυτής της κατηγορίας κατείχαν προηγούμενη θητεία σε θέση ευθύνης ή αιρετού. Σε αυτήν την περίπτωση θα μπορούσαν να λάβουν το σύνολο των μονάδων αυτής της κατηγορίας (14 μονάδες στις 35), κάτι που επηρεάζει τη συνολική βαθμολογία σε ποσοστό 40%.

Στο κριτήριο της Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Συγκρότησης και Κατάρτισης (νόμος 4327/2015), περιλαμβάνονται και μοριοδοτούνται όλα τα πρόσθετα προσόντα. Κάθε αναγνωρισμένος τίτλος σπουδών ή πιστοποιητικό που αντιστοιχεί σε κάποια υποκατηγορία λαμβάνει τις αντίστοιχες μονάδες, ενώ τίτλοι από διάφορες κατηγορίες προσφέρουν μονάδες που αθροίζονται. Όπως καταγράφεται στο συγκριτικό πίνακα 2 που ακολουθεί, θα πρέπει να

θεωρήσουμε ότι αυτό το κριτήριο δεν αποτελεί πλέον κρίσιμο ή καθοριστικό παράγοντα επιλογής στελεχών στη δημόσια εκπαίδευση. Το μέγιστο των 9 μονάδων που δυνητικά μπορεί να συγκεντρώσει κάποιος υποψήφιος αντιστοιχεί μόνο στο 25,7% της όλης διαδικασίας, έναντι του 48% στις προηγούμενες κρίσεις. Καταγράφεται δηλαδή μία πλήρης μεταστροφή στην προσέγγιση της όλης διαδικασίας.

Πίνακας 2. Κριτήριο επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης και κατάρτισης

	Νέο σύστημα 2015 Νόμος 4327/2015	Σύστημα 2010 Νόμος 3848/2010
Μέγιστες μονάδες	9	24
Ποσοστό στο σύνολο	25,7%	48% 37% (με αξιολόγηση)

Είναι χρήσιμο να αναφέρουμε και τις ακόλουθες ποιοτικές αλλαγές: α) Αφαιρείται πλήρως η μοριοδότηση 2^{ου} τίτλου μεταπτυχιακών σπουδών. β) Η πιστοποίηση στις ΤΠΕ δεν περιορίζεται σε τίτλους τους προγράμματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών επιπέδου Ι ή ΙΙ, αλλά μοριοδοτείται η γενικότερη γνώση Η/Υ με κάθε τίτλο που αναγνωρίζεται από το ΑΣΕΠ γ) Οι εκπαιδευτικοί ΠΕ19-ΠΕ20 δεν δικαιούνται μονάδες από γνώση ΤΠΕ

Αν θεωρήσουμε ως «τυπικό παράδειγμα» έναν υποψήφιο που διαθέτει γνώση Ξένης Γλώσσας επιπέδου Β και Πιστοποίηση ΤΠΕ επιπέδου Ι, θα διαπιστώσουμε ότι συγκεντρώνει 1 μονάδα. Δηλαδή όσο και ένας υποψήφιος, που ενώ δεν διαθέτει τίποτα άλλο πέρα από το πτυχίο, εντούτοις είναι κατά 1 έτος παλαιότερος στην υπηρεσία. Με το προηγούμενο σύστημα – νόμος 3848/2010 - ο υποψήφιος θα είχε συγκεντρώσει 3.5 μονάδες, οι οποίες εξισορροπούνται με 7 έτη περισσότερης υπηρεσίας. Από την αντίστροφη, ένας υποψήφιος με 4 έτη περισσότερη υπηρεσία, ουσιαστικά ακυρώνει κάθε μεταπτυχιακό τίτλο ή τίτλους σπουδών των συνυποψηφίων του. Αποτυπώνεται δηλαδή για ακόμη μία φορά η προτίμηση του νέου συστήματος – νόμος 4327/2015 – για παλαιότερους «τυπικούς» εκπαιδευτικούς, ή αντίθετα, η απροθυμία αποδοχής σε θέσεις στελεχών, νεότερων και καταρτισμένων εκπαιδευτικών. Γίνεται σαφές ότι η αρχαιότητα μπορεί να εξασφαλίζει την εμπειρία των υποψηφίων σε ό,τι αφορά την καθημερινή διδακτική και διοικητική πρακτική, όμως δεν αποτελεί εγγύηση ότι ο εκπαιδευτικός κατέχει τις απαραίτητες διοικητικές γνώσεις που απαιτεί η θέση του/της Διευθυντή/τριας σχολικής μονάδας. Μάλιστα, η έρευνα αποκαλύπτει ότι εκπαιδευτικοί που είναι αποτελεσματικοί στη διδακτική προσέγγιση του γνωστικού τους αντικειμένου από τους μαθητές, αποτυγχάνουν όταν μεταβαίνουν σε διοικητικές θέσεις, καθώς τους λείπουν εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες στην οργάνωση και τη διοίκηση σχολικών μονάδων (Τύπας & Παπαχρήστου, 2003· Καμπουρίδης, 2002).

1.1 Κριτήρια επιλογής Διευθυντών/ντριών σε Ευρωπαϊκές χώρες

Μεταξύ των προϋποθέσεων κατάληψης θέσης διευθυντή σχολείου, κοινή είναι εκείνη μιας **ελάχιστης περιόδου επαγγελματικής εμπειρίας διδασκαλίας**. Η διάρκειά της ποικίλει από τρία χρόνια στη Βουλγαρία, στην Εσθονία, στη Γαλλία (για διευθυντές σχολείων ISCED 0 και 1 δηλ. στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση) και στη Λιθουανία, μέχρι τα 10 χρόνια στη Μάλτα και τα 16 (για προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση) και τα 17 χρόνια (γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση) στην Κύπρο. Στις περισσότερες χώρες, η απαιτούμενη ελάχιστη χρονική περίοδος κυμαίνεται μεταξύ τριών και πέντε ετών. Στη Δανία, στη Γερμανία, στην Αυστρία (προσχολική, πρωτοβάθμια και Hauptschule), στη Φινλανδία, στο Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία, Ουαλία και Βόρεια Ιρλανδία), στην Ισλανδία και στο Λιχτενστάιν, η εμπειρία διδασκαλίας απαιτείται, αλλά δεν διευκρινίζεται η διάρκειά της. Επίσης, στο Βέλγιο (Γερμανόφωνη Κοινότητα) στη Λετονία, στην Ολλανδία, στη Σουηδία και στη Νορβηγία, η επαγγελματική εμπειρία διδασκαλίας δεν συνιστά προαπαιτούμενο για την κατάληψη θέσης διευθυντή σχολείου. Στην Ολλανδία, εξετάζεται το ενδεχόμενο πρόσληψης ‘bazen van buiten’ – ατόμων χωρίς εμπειρία διδασκαλίας, αλλά με εμπειρία διοίκησης σε άλλους, εκτός εκπαίδευσης, τομείς.

Σε δώδεκα χώρες ή περιφέρειες, οι υποβάλλοντες αίτηση για θέση διευθυντή σχολείου θα πρέπει να έχουν εργαστεί ως εκπαιδευτικοί και να έχουν τύχει **ειδικής επιμόρφωσης για τη διευθυντική θέση**. Στη Σλοβενία, οι διευθυντές σχολείου πρέπει, επίσης, να έχουν διατελέσει σε ανώτερη θέση συμβούλου ή να διαθέτουν τουλάχιστον πενταετή προϋπηρεσία σε ανώτερη θέση ‘μέντορα’. Στις Μάλτα, Ρουμανία, Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία και Ουαλία) και Ισλανδία, οι υποψήφιοι Διευθυντές/ντριες σχολείων οφείλουν να πληρούν και τις τρεις προϋποθέσεις: επαγγελματική εμπειρία διδασκαλίας, εμπειρία στη διοίκηση και ειδική για τη θέση αυτή επιμόρφωση. Στην Ισπανία, οι Εκπαιδευτικές Αρχές μπορεί να προβλέπουν και επιπλέον απαιτήσεις, για παράδειγμα στις Αυτόνομες Κοινότητες όπου ομιλείται μια δεύτερη επίσημη γλώσσα, είναι απαραίτητη η προσκόμιση πιστοποιητικού, με το οποίο θα βεβαιώνεται η γνώση του ελάχιστου επιπέδου γνώσης του εν λόγω γλωσσικού ιδιώματος.

Στη Σουηδία μόνο οι υποψήφιοι οι οποίοι κατέχουν τις δέουσες εκπαιδευτικές γνώσεις, μέσω της επιμόρφωσης και της εμπειρίας μπορούν να ορίζονται ως Διευθυντές σχολείων. Η εμπειρία διδασκαλίας δεν αποτελεί προαπαιτούμενο. Στην Κύπρο, στην Ελλάδα, στην Λιθουανία, στο Ηνωμένο Βασίλειο (Βόρεια Ιρλανδία) και στην Τουρκία, οι διευθυντές σχολικών μονάδων οφείλουν να διαθέτουν όχι μόνο επαγγελματική εμπειρία αλλά και διοικητική εμπειρία. Στη Λιθουανία, τα ηγετικά προσόντα και η εμπειρία διοίκησης αποτελούν ρητή προϋπόθεση για τους διεκδικούντες ανάλογη θέση εργασίας.

Στα δυο τρίτα των Ευρωπαϊκών χωρών, οι Διευθυντές/ντριες σχολείων προσλαμβάνονται με **ανοικτές διαδικασίες**, κάτι που σημαίνει ότι η ευθύνη προκήρυξης των κενών θέσεων και επιλογής των υποψηφίων αναλαμβάνεται από τα σχολεία. Ο βαθμός ρύθμισης των ανοικτών διαδικασιών ποικίλει σε σημαντικό βαθμό. Σε ορισμένες χώρες, δεν έχουν θεσπιστεί ειδικοί επί τούτου κανονισμοί, αλλά ισχύει η γενική εργατική νομοθεσία. Σε ένδεκα χώρες, οι

διευθυντές σχολείου επιλέγονται με διαδικασίες διαγωνισμών, οι οποίες είναι δημόσιες και κεντρικά οργανωμένες. Οι διαδικασίες αυτές μπορεί να λαμβάνουν διάφορες μορφές. Στη Λιθουανία, για παράδειγμα, προβλέπονται τουλάχιστον δυο στάδια. Αρχικά, αξιολογούνται από μια ανεξάρτητη αρχή οι ηγετικές και διοικητικές ικανότητες των υποψηφίων, όπως επίσης και άλλες βασικές ικανότητες. Κατόπιν, εφόσον ο υποψήφιος/η υποψήφια περάσει επιτυχώς το στάδιο της αξιολόγησης, δικαιούται να λάβει μέρος στον διαγωνισμό που οργανώνεται από τον ιδιοκτήτη του σχολείου (δημοτική ή δημόσια αρχή). Σε λίγες χώρες, ισχύουν πολλαπλές μέθοδοι διορισμού. Μόνο στην Γερμανία, Κύπρο και Λουξεμβούργο χρησιμοποιούν τον κατάλογο υποψηφίων ως αποκλειστικό μέσο διορισμού (Ευρυδίκη, 2013).

2. Ερευνητικός Σχεδιασμός

2.1 Σκοπός – Μέθοδος – Εργαλείο

Όπως βεβαιώνεται από τη διεθνή βιβλιογραφία, η σχολική διοίκηση παίζει καθοριστικό ρόλο στη σχολική αποτελεσματικότητα. Οι έρευνες δείχνουν πως οι Διευθυντές/ντιες Σχολικών Μονάδων μπορούν να βοηθήσουν στην βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης εμμέσως και πολύ έντονα μέσα από την επιρροή τους στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών του σχολείου τους, την δέσμευσή τους και την βελτίωση των συνθηκών εργασίας τους (Leithwood et al 2006). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2012) ‘ποιότητα στην εκπαίδευση’ είναι «η ποιότητα πολύπλοκων θεσμών και λειτουργιών, (όπως είναι η εκπαίδευση), η οποία ανακεφαλαιώνει τα οράματα, τα προβλήματα, τις αντιφάσεις και τις αντιπαραθέσεις ολόκληρης της κοινωνίας» (Ματσαγγούρας, 2012: 25). Ως εκ τούτου, κυρίαρχη θέση κατέχει η ενίσχυση των ανθρωπίνων πόρων με την επιλογή του αποτελεσματικού και εξειδικευμένου ανθρωπίνου δυναμικού, μέσω του οποίου θα οργανώνεται, θα συντονίζεται και θα καθοδηγείται κάθε προσπάθεια των εργαζομένων στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η παρούσα ερευνητική εργασία έχει ως **σκοπό** να εξετάσει και να διερευνήσει τις στάσεις και αντιλήψεις των διευθυντικών στελεχών σχετικά με το ισχύον σύστημα επιλογής τους και να συμβάλει, επίσης, στη διαμόρφωση προτάσεων για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη επιλογή των στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης.

Ακολουθήθηκε ποιοτική προσέγγιση του θέματος με την χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων προκειμένου να κατανοήσουμε την υποκειμενικότητα της ανθρώπινης δράσης, έτσι όπως σηματοδοτείται από τα δρώντα πρόσωπα. Η ποιοτική θεώρηση έχει ως στόχο να καταγράψει την ερμηνεία της πραγματικότητας σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο μέσα από την κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων (Λάζος, 1998). Δίνεται έμφαση στην εξήγηση και όχι στη συχνότητα εμφάνισης των απόψεων και επιπλέον δεν επιτρέπει τη γενίκευση των συμπερασμάτων. Προκρίθηκε λοιπόν το ποιοτικό παράδειγμα έρευνας, διότι θα είχε ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον να καταγραφούν οι απόψεις των ίδιων των Διευθυντών/ντριών για τα κριτήρια επιλογής τους. Από τη στιγμή που η έρευνα κινείται γύρω από τις απόψεις των

εκπαιδευτικών για συγκεκριμένα ζητήματα, μόνο η ποιοτική μελέτη και η επιλογή της κατά μέτωπο συνέντευξης αποτελούν τα καταλληλότερα μέσα για τη διεξαγωγή της. Λόγω του μικρού δείγματος δεν επιτυγχάνεται η αντιπροσωπευτικότητα των απαντήσεων, μπορεί όμως να αναζητηθεί μέσα από τις κοινές απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Βασικά κριτήρια επιλογής των Διευθυντών /ντριών ήταν:

- α) ο νομός στον οποίο υπηρετούν (Νομός Λάρισας)
- β) η βαθμίδα στην οποία υπηρετούν και
- γ) η προϋπάρχουσα γνωριμία και εκτίμηση από τους συνεντευκτές

Το σχέδιο συνέντευξης αναπτύχθηκε σε θεματικές ενότητες σχετικές με τα βασικά προς εξέταση ερωτήματα, τα οποία αποτέλεσαν το πλαίσιο της. Οι ενότητες αυτές αφορούσαν:

- α) την αξιολόγηση των κριτηρίων επιλογής
- β) προτεινόμενες αλλαγές στο σύστημα επιλογής Διευθυντών

Στο πλαίσιο αυτό κινήθηκε η συνέντευξη δίνοντας συγχρόνως τη δυνατότητα σε κάθε ερωτώμενο να εκφράσει τη γνώμη του και για άλλα θέματα που άπτονταν των προαναφερθέντων. Οι συνεντευξείς έλαβαν χώρα μετά το πέρας του ωρολογίου προγράμματος στο Γραφείο Εργασίας των Διευθυντών ώστε αφενός οι τελευταίοι να αισθάνονται άνετα στο δικό τους καθημερινό περιβάλλον, αφετέρου η διαδικασία της συνέντευξης να διεξαχθεί απρόσκοπτα.

2.2 Δείγμα

Στην έρευνα, που διεξήχθη τον Οκτώβριο ως τον Νοέμβριο του 2015, συμμετείχαν 15 Διευθυντές Σχολικών Μονάδων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης του νομού Λάρισας, 9 γυναίκες και 6 άνδρες. Οι περισσότεροι (13/15) ανήκαν στην ηλικία των 45-54 ενώ 2 είναι μεταξύ 55-65 ετών. Οι περισσότεροι (10/15) υπηρετούν σε Δημοτικά Σχολεία ενώ οι υπόλοιποι 5 σε Σχολικές Μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αναφορικά με την ειδικότητά τους συμμετείχαν 9 Δάσκαλοι/ες (ΠΕ70), 2 Καθηγητές Φυσικής Αγωγής (ΠΕ11), 2 Καθηγητές Γαλλικής Γλώσσας (ΠΕ05), 1 Καθηγητής Φιλολόγος (ΠΕ02) και 1 Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας (ΠΕ06). Σχετικά με την εκπαιδευτική τους εμπειρία, αυτή κυμαίνεται από 16 – 31 χρόνια υπηρεσίας. Πιο συγκεκριμένα: οι περισσότεροι (10/15) υπηρετούν στο Δημόσιο Σχολείο από 21-29 χρόνια, 3 εργάζονται σε σχολεία από 16-20 χρόνια και 2 έχουν πάνω από 30 έτη υπηρεσίας σε διάφορες σχολικές μονάδες. Επτά από τους δεκαπέντε (7/15) ερωτώμενους Διευθυντές είναι σε Διευθυντική θέση ως 4 σχολικά έτη, έξι από αυτούς (6/15) είναι Διευθυντές από 5-8 χρόνια και 2 εκτελούν χρέη Διευθυντή για περισσότερα από 9 χρόνια. Όλοι οι συμμετέχοντες έχουν επιπλέον προσόντα δηλαδή μεταπτυχιακό, δεύτερο πτυχίο, διδακτορικό. Αναφορικά με την κατάρτισή τους σε θέματα διοίκησης, οι περισσότεροι (13/15) έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με την διοίκηση ενώ υπάρχουν και 6 συμμετέχοντες που έχουν μετεκπαιδευθεί στη διοίκηση εκπαιδευτικών

μονάδων. Τέλος, οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους Διευθυντές (11/15) είχαν επιλεγεί Διευθυντές/ντρίες την προηγούμενη τετραετία – άρα είναι γνώστες/τριες του συστήματος επιλογής Διευθυντών σύμφωνα με το νόμο **3848/2010** - και μόνο 4 από τους συμμετέχοντες στην έρευνά μας, επιλέχθηκαν Διευθυντές/ντρίες για πρώτη φορά τον Ιούνιο του 2015.

2.3 Συμπερασματικές εκτιμήσεις για το προφίλ των Διευθυντών

Από τα παραπάνω στοιχεία αρχικά συμπεραίνουμε ότι η πλειοψηφία των Διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος μας είναι γυναίκες, γεγονός που μας κάνει να σκεφτούμε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δείχνουν ενδιαφέρον για τη διευθυντική θέση ώστε να παρατηρείται ικανοποιητική αντιπροσώπευση αυτών στη σχολική διοίκηση. Ο Τάκης (2006), αναφέρει ότι η γυναίκα συμπεριφέρεται και λειτουργεί αντίθετα από το παραδοσιακό, αντρικό, αυστηρό μοντέλο διοίκησης, καθώς οι γυναίκες Διευθύντριες επιθυμούν να αναπτυχθεί στη σχολική τους μονάδα θετικό κλίμα και ενδιαφέρονται για το προσωπικό τους, τους μαθητές τους και τους γονείς πολύ περισσότερο από τους άντρες Διευθυντές (Παπαναούμ, 1995). Κατά δεύτερον όλοι οι συμμετέχοντες διευθυντές έχουν πολύχρονη εκπαιδευτική υπηρεσία στην εκπαίδευση που κυμαίνεται από 21 έως 34 έτη. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί λοιπόν αποκλείονται εύλογα από τη διεκδίκηση της διευθυντικής θέσης καθώς σύμφωνα με τα θεσπισμένα κριτήρια επιλογής τους, μοριοδοτείται πολύ περισσότερο η πολύχρονη άνω των δώδεκα ετών εκπαιδευτική προϋπηρεσία τους, πράγμα που αποδείχθηκε από τα παραπάνω. Από πλευράς πολιτείας λοιπόν η ανανέωση του διευθυντικού δυναμικού κινείται ακόμα σε συντηρητικά επίπεδα. Η πραγματικότητα δεν αντιστοιχεί με τη διακηρυγμένη θέση της να ενθαρρυνθούν οι νεότεροι εκπαιδευτικοί στις διευθυντικές θέσεις. Επιπλέον οι περισσότεροι διανύουν τη δεύτερη θητεία τους στη θέση αυτή.

Ως προς το ζήτημα των σπουδών όλοι οι ερωτώμενοι πληρούν επαρκώς το κριτήριο της επιστημονικής κατάρτισης έχοντας στο ενεργητικό τους επιπλέον σπουδές (μεταπτυχιακό-διδακτορικό-β' πτυχίο). Επιπλέον σε ολόκληρο το δείγμα υπάρχει η κατάρτιση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων είτε με την μορφή σεμιναρίων είτε με μεταπτυχιακό τίτλο. Πάντως και σε αυτή την περίπτωση αυτό δείχνει ότι η πολιτεία προωθεί στις διευθυντικές θέσεις των σχολείων τους κατόχους αυξημένων τυπικών προσόντων και έτσι δεν αποφεύγει να δώσει έμφαση για περισσότερο καταρτισμένους επιστημονικά Διευθυντές/ντρίες.

3. Αποτελέσματα

3.1 Αξιολόγηση των κριτηρίων επιλογής

Στην αρχή της έρευνας ζητήθηκε από τους διευθυντές η γνώμη τους για τα κριτήρια επιλογής με βάση τα οποία κρίθηκαν ως κατάλληλοι για να αναλάβουν τη διευθυντική θέση. Μεγάλο μέρος του δείγματος δεν δίστασε να αξιολογήσει αρνητικά την συνολική διαδικασία. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους ως προς τον τρόπο με τον οποίο κρίνεται ένας υποψήφιος. Τα κυριότερα επιχειρήματα που διατυπώθηκαν, υπήρξαν αποφασικά και απορριπτικά του θεσμού αυτού. Πολλοί ερωτώμενοι αρνήθηκαν την αντικειμενικότητα του συστήματος ισχυριζόμενοι, ότι επικρατεί υποκειμενικότητα και μεροληψία υπέρ κάποιων υποψηφίων. Τα μετρήσιμα κριτήρια είναι από όλους αποδεκτά, το σύστημα εντούτοις διαβάλλεται από τον υποκειμενισμό της ψηφοφορίας του Συλλόγου των Διδασκόντων αλλά και από την υποβάθμιση των επιπλέον προσόντων όπως μεταπτυχιακά, διδακτορικά, ξένες γλώσσες κλπ. Εξαιτίας όλων αυτών προκαλούνται αδικίες, γιατί σύμφωνα με τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, αρκετά ικανοί άνθρωποι, που δύνανται να προσφέρουν τα μέγιστα στη σχολική μονάδα, μένουν έξω, δεν γίνονται Διευθυντές/ντρίες καθώς και το αντίθετο. Έτσι η συγκεκριμένη διαδικασία δεν στοχεύει να στελεχώσει τα σχολεία με αποτελεσματικούς διευθυντές αλλά με ανθρώπους «αρεστούς», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας Διευθυντής λυκείου.

«...Κυριάρχησε το μοντέλο της ανίσχυρης διοίκησης μέσα σε ένα περιβάλλον γενικότερης κρίσης.»

«...Παραμερίστηκαν τα ουσιαστικά προσόντα και στη θέση τους μπήκαν οι ψήφοι των εκπαιδευτικών.»

«...ο υποψήφιος δεν μπορεί να είναι αρεστός σε όλους είτε για πολιτικούς λόγους είτε λόγω δημιουργίας φατριών κοινών συμφερόντων.»

«...Μπάζει από παντού το σύστημα.»

3.2 Αξιολόγηση της ψηφοφορίας του Συλλόγου Διδασκόντων

Αρκετοί από τους συμμετέχοντες αναφερόμενοι στα κριτήρια τα οποία συνυπολογίζονται για την επιλογή των διευθυντών, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση σε μία σημαντική παράμετρο, την ψηφοφορία του Συλλόγου Διδασκόντων. Για τα συγκεκριμένα υποκείμενα η ψηφοφορία -που αντικατέστησε την συνέντευξη του προηγούμενου συστήματος επιλογής Διευθυντών/ντριών Σχολικών Μονάδων- φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά και δη αρνητικά την όλη διαδικασία και όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν, αποτελεί βασικό παράγοντα για την επιλογή ή την απόρριψη ενός υποψηφίου, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τα τυπικά, και για τους ίδιους σημαντικά, μετρήσιμα κριτήρια. Οι περισσότεροι ερωτώμενοι αμφισβητούν την

αντικειμενική κρίση του Συλλόγου Διδασκόντων και δεν νομίζουν πως η τελική απόφασή του στηρίζεται σε επιστημονικά κριτήρια που υποστηρίζουν τις διοικητικές ικανότητες του υποψήφιου Διευθυντή.

«Δεν νομίζω, περισσότερο μετράει το πόσο καλά γνωρίζει τον υποψήφιο Διευθυντή/ντρια»

«Η κρίση του Συλλόγου Διδασκόντων περιορίζεται μόνο σε κριτήρια υποκειμενικά, ωφελιμιστικά, κομματικά, τιμωρητικά και οπωσδήποτε αντιεπιστημονικά»

«...άλλα κριτήρια έχει ο Σύλλογος διδασκόντων, όπως οι καλές σχέσεις...»

«...στις περισσότερες περιπτώσεις όμως δεν επικρατεί η άποψη των τυπικών προσόντων»

«Και βέβαια όχι, κανείς δεν κάθεται να διαβάσει το βιογραφικό σημείωμα του υποψήφιου»

«...οι εκπαιδευτικοί που ψήφισαν είχαν βγάλει απόφαση κυρίως από την εν γένει παρουσία του υποψηφίου στο σχολείο»

«Νομίζω ότι Σύλλογος Διδασκόντων δεν λαμβάνει υπόψη του τα τυπικά προσόντα του υποψηφίου στην τελική του κρίση, αλλά περισσότερο τις προσωπικές φιλοδοξίες, τα κομματικά συμφέροντα και υποσχέσεις...»

Η στάση τους αυτή προέρχεται από το γεγονός ότι τη θεωρούν μια υποκειμενική, αμφιλεγόμενη και διαβλητή διαδικασία αφού εξωγενείς και ενδογενείς παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν την κρίση του Συλλόγου.

«...Είναι πάρα πολύ πιθανόν είτε οι πιέσεις να προέρχονται από πολιτικούς παράγοντες, υπηρεσιακούς ή ακόμη και από Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων.»

«...Ως ένα σημείο μόνο, λόγω γνωριμιών και σχέσεων, ειδικά των παλιών διευθυντών.»

«...Και βέβαια ο Σύλλογος μπορούσε να δεχτεί πιέσεις από διάφορους παράγοντες – ψυχολογική πίεση από τους υποψηφίους, από τους γονείς ή και από πολιτικούς παράγοντες...»

«Ναι. Επηρεάζουν φίλοι, συγγενείς, πολιτικά κόμματα»

«Ασφαλώς και μπορεί να δεχθεί πιέσεις, αν όχι άμεσες σίγουρα έμμεσες»

«Ναι, πολλές πιέσεις από πολλούς...»

«Είναι πιθανόν να υπάρχουν εσωτερικές και εξωτερικές παρεμβολές»

Οι περισσότεροι δε, ερωτώμενοι αναφέρονται στο άσχημο κλίμα που δημιουργήθηκε αφού η διαδικασία της ψηφοφορίας δίχασε πολλούς Συλλόγους Εκπαιδευτικών.

«...η ψηφοφορία μπορεί να θεωρηθεί σημείο τριβής καθώς σε πολλές περιπτώσεις κατάφερε να υπερκαλύψει ακόμα και τα πολλά τυπικά προσόντα κάποιων υποψηφίων. Παράλληλα ανέδειξε και δημιούργησε άσχημο κλίμα στη λειτουργία των σχολείων.»

«...στα σχολεία δημιουργήθηκαν κλίκες ακόμα κι εκεί που δεν υπήρχαν. Χάλασε το κλίμα στα σχολεία. Απαξιώθηκαν οι σπουδές και ο ρόλος του Διευθυντή.»

«...έδωσε λαβή στους εκπαιδευτικούς να χωριστούν σε ομάδες, πέρα από την πιθανή αντισυνταγματικότητα που άμεσα εξετάζεται.»

«Ναι φυσικά γιατί οι σχέσεις μεταξύ συναδέλφων έχουν μετατραπεί σε σχέσεις δούναι και λαβείν...»

«...δημιουργήθηκαν σε κάποια σχολεία «κλίκες», συμπάθειες και αντιπάθειες.»

«...αυτή η παράμετρος σε πολλές περιπτώσεις υποψηφίων με σχεδόν ίδια μετρήσιμα μόρια, καθόριζε το αποτέλεσμα.»

3.3 Μοριοδότηση της ψηφοφορίας του Συλλόγου Διδασκόντων

Στο θέμα της μοριοδότησης της ψηφοφορίας τα υποκείμενα της έρευνας εύλογα είχαν αρνητική γνώμη, ισχυριζόμενοι, ότι, αφενός αυτή είναι υποκειμενική, αφετέρου έρχεται και σε βάρος των τυπικών κριτηρίων, αφού αν ο υποψήφιος δεν καταφέρει να συλλέξει το 20% των ψήφων του Συλλόγου Διδασκόντων, τότε δεν μπορούσε να προχωρήσει στην διαδικασία. Πράγματι αυτή παίρνει 12 μονάδες. Σε επίπεδο όμως ποσοστού καταλαμβάνει το 34,3% της συνολικής διαδικασίας. Στην αναλογία αυτή αντιτάχθηκαν πολλοί συμμετέχοντες τονίζοντας ότι πρόκειται για άνιση κατανομή μονάδων, εφόσον με τη ψηφοφορία δεν εξασφαλίζεται η εγκυρότητα και η νομιμότητα της δίκαιης επιλογής των διευθυντών, εφόσον δε διενεργείται με σωστό τρόπο. Αν συνέβαινε το αντίθετο, τα μόρια που της αποδίδονται θα ήταν από πολλούς αποδεκτά.

«...Θα έπρεπε να ήταν χαμηλότερο και όχι να υπάρχει ο περιορισμός του 20%.»

«...Υπερβολικά υψηλό ...Υψηλό και απαράδεκτο με την ποσόστωση του υποχρεωτικού 20%.»

«Απαράδεκτο!!!»

«... Είμαι κατά της ψηφοφορίας του Συλλόγου Διδασκόντων.»

«...Θα μπορούσε να ήταν χαμηλότερο και φυσικά χωρίς τον περιορισμό του ελάχιστου 20%»

«...Είναι άκυρο και κάνει τόσο κακό στον διαγωνισμό όσο και η συνέντευξη στην προηγούμενη διαδικασία.»

«...υπερβολικά μεγάλο-θα μπορούσε να υπάρχει μικρότερη συνολική βαθμολογία και βέβαια να μην περιορίζει το αναγκαίο ποσοστό του 20%.»

«...Αρκετά μεγάλο, γιατί θεωρώ ότι είναι καθαρά υποκειμενικό.»

Ψηφοφορία: Θετική κριτική

Παρά τις αρνητικές αντιδράσεις της πλειοψηφίας του δείγματος για το θέμα της ψηφοφορίας του Συλλόγου της κάθε Σχολικής Μονάδας, συναντήσαμε και ελάχιστα υποκείμενα με την

αντίθετη γνώμη. Χαρακτήρισαν την ψηφοφορία «αντικειμενική» και χωρίς μεγάλες αποκλίσεις από το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο. Για αυτούς υπήρξε μια «δίκαιη, άρτια και ορθή διαδικασία», τονίζοντας ότι και παρεμβάσεις δεν έγιναν και αμερόληπτα έκρινε ο Σύλλογος.

«...γιατί το τελευταίο σύστημα επιλογής διευθυντών έγινε αποδεκτό από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ως ένα μέτρο που έχει σωστή κατεύθυνση κι αν εφαρμοστεί σωστά, λειτουργεί και αξιοκρατικά»

«...δεν νομίζω να επηρεάστηκε ο σύλλογος από άλλους παράγοντες. Όλα έγιναν όπως αρμόζει»

«Δεν νομίζω, αλλά ίσως σε ελάχιστες περιπτώσεις όταν είναι υποψήφιοι που τυγχάνουν ίδιας αποδοχής και έτσι μπορεί να επηρεάσει το προσοντολόγιο τους»

«Κυρίως μετράει η εκπαιδευτική και η διοικητική ικανότητα του υποψηφίου. Επίσης η σχέση που έχει με τους συναδέλφους και η ικανότητα του να διαχειριστεί το εκπαιδευτικό δυναμικό-προσωπικό»

3.4 Σύγκριση συνέντευξης (τρόπος επιλογής 2011) και ψηφοφορίας (τρόπος επιλογής 2015)

Αρκετοί ερωτώμενοι πιστεύουν πως η συνέντευξη που αποτελούσε κριτήριο επιλογής των Διευθυντών σύμφωνα με το νόμο **3848/2010** παρουσίαζε περισσότερες πιθανότητες να είναι αμερόληπτη και πιο αξιοκρατική.

«Οι κρίσεις του 2011 μπορούν να θεωρηθούν οι πιο αξιοκρατικές που έγιναν ποτέ στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθώς εκτός από τα τυπικά προσόντα λήφθηκαν υπόψη στη συνέντευξη και τα συνεκτιμώμενα από τον ατομικό φάκελο που κατέθεσε ο καθένας»

«Η πρώτη περίπτωση θεωρώ ότι είναι πιο αμερόληπτη(χωρίς να σημαίνει ότι ήταν και η καλύτερη) επειδή εμπλέκονται διαφόρων ειδών ειδικότητες στο Συμβούλιο επιλογής»

«Σαφώς του 2011»

«Τρόπος επιλογής Ιουλίου 2011»

«Η κρίση του Συμβουλίου αλλά με αρκετές βελτιώσεις»

Πολλοί όμως πιστεύουν πως και οι δύο τρόποι παρουσιάζουν «τρωτά σημεία» και δεν εμπιστεύονται ούτε την συνέντευξη ούτε την ψηφοφορία του Συλλόγου Διδασκόντων όπως εφαρμόστηκε σύμφωνα με τον νόμο **4327/2015**.

«Απολύτως αμερόληπτη, νομίζω καμία.. Ίσως κάποιος άλλος συνδυασμός να βοηθούσε»

«Σε γενικές γραμμές, κανένας από τους δύο απόλυτα. Εν μέρει, ο Σύλλογος Διδασκόντων τον Ιούνιο 2015 θεωρώ πως έκρινε πιο αμερόληπτα σε σύγκριση με το Συμβούλιο Επιλογής τον Ιούλιο του 2011»

«Απόλυτα κανένας από τους δύο τρόπους, και οι δύο έχουν τρωτά σημεία»

«Κανένας από τους δύο τρόπους επιλογής δεν ήταν αμερόληπτος. Και τα δύο έχουν τρωτά σημεία»

«Ούτε ο προηγούμενος τρόπος επιλογής, ούτε ο καινούργιος ήταν αμερόληπτος»

3.5 Δυνατότητα επιλογής τριών σχολικών μονάδων

Μία σημαντική τροποποίηση στο νέο σύστημα, εντοπίζεται στο πλήθος των σχολείων που μπορεί να δηλώσει κάποιος υποψήφιος. Στο προηγούμενο σύστημα δεν υπήρχε κάποιος τέτοιος περιορισμός, προσφέροντας τη δυνατότητα στους υποψηφίους να επιλέξουν ακόμη και όλα τα σχολεία μίας περιοχής. Οι επιλογές πλέον περιορίζονται το πολύ σε τρεις και προσδιορίζονται από ένα σχολείο που έχει υπηρετήσει ο υποψήφιος, ένα σχολείο της ευρύτερης περιοχής και, ως 3η επιλογή, ένα σχολείο χωρίς περιορισμούς, ακόμη και σε περιοχή διαφορετική από αυτήν που είναι τοποθετημένος οργανικά. Η πλειοψηφία των ερωτώμενων χαρακτηρίζει αυτή την επιλογή «περιοριστική, δεσμευτική, δεν ευνοεί την κινητικότητα των Δ/ντων». Μόνο ένας απαντά «Νομίζω ότι είναι αρκετές» και κάποιος άλλος πως «Θεωρώ ότι θα έπρεπε να υπήρχε η δυνατότητα επιλογής τουλάχιστον 5 (πέντε) σχολικών μονάδων».

«Απαράδεκτη επειδή ήταν πολύ περιοριστική και δεσμευτική...»

«Πολύ δεσμευτική. Αλλά και αν ακόμα δινόταν περισσότερες επιλογές θα ήταν πολύ δύσκολο να αντληθούν ψήφοι από ένα άγνωστο σύλλογο.»

«Απαράδεκτη και αναπαραγωγική διότι τους στέρησε τη δυνατότητα να διεκδικήσουν βελτίωση της θέσης τους»

«Ιδιαίτερα περιοριστικός όρος»

«Η προηγούμενη νομοθεσία ευνοούσε σαφώς την κινητικότητα δ/ντών, η τωρινή νομοθεσία εγκλωβίζει»

«Θα έπρεπε να έχουν τη δυνατότητα για περισσότερες επιλογές.»

«Αρκετά επιπόλαια και υποκριτική γιατί όταν θέτει κανείς υποψηφιότητα σε σύλλογο που δεν τον γνωρίζει κανείς δεν έχει και ιδιαίτερο νόημα εκτός από τις περιπτώσεις απομονωμένων σχολείων, όπου οι εκπαιδευτικοί αλλάζουν –συνήθως είναι με απόσπαση για ένα χρόνο– και μπορεί να επιλεγεί κάποιος που δεν είναι από το σχολείο και απλά βάζει υποψηφιότητα γιατί θέλει να βγει Δ/ντης»

«Περιοριστική, αφού κάποιος που ήθελε να αλλάξει σχολείο έπρεπε ή να υπηρετεί σε αυτό, ή να έχει υπηρετήσει ώστε να τον γνωρίζουν για να τον υποστηρίξουν οι συνάδελφοι»

Σύμφωνα με την νομοθεσία ο υποψήφιος που έχει δυνατότητα επιλογής πολλών σχολείων, θα έπρεπε να μπορέσει να παρευρεθεί σε όλα τα σχολεία για αυτοπαρουσίαση, πράγμα δύσκολο αν όχι αδύνατο ιδίως εάν οι σχετικές διαδικασίες διεξάγονται την ίδια ημέρα. Αντίστοιχα όμως πρακτικά αδύνατη, θα πρέπει να θεωρηθεί και η δυνατότητα φυσικής παρουσίας και αυτοπαρουσίασης υποψηφίων που υπηρετούν και βρίσκονται σε διαφορετική περιοχή. Στο ερώτημα μας σχετικά με το αν ο χρόνος που είχε κάθε υποψήφιος/α Διευθυντής/ντρια για να ετοιμαστεί και να παρουσιάσει τον εαυτό του/της σε κάθε σχολική μονάδα κρίνεται ως αρκετός ώστε να παρουσιαστούν τα προσόντα του και να αναδειχθεί η προσωπικότητά του, οι γνώμες διίστανται. Σχεδόν οι μισοί πιστεύουν πως ήταν επαρκής, ενώ οι υπόλοιποι θεώρησαν πως υπήρχε κάποιο πρόβλημα χρόνου.

Θετική αξιολόγηση:

«Ναι. Γιατί οι συνάδελφοι δεν περίμεναν να δουν τα προσόντα σου, είχαν αποφασίσει ποιον θα ψηφίσουν»

«Νομίζω πως ναι, αφού οι περισσότεροι συνάδελφοι γνωρίζουν τους υποψήφιους»

«Ναι, διότι ο υποψήφιος Δ/ντης δεν κρινόταν από αυτό αλλά από την όλη του παρουσία στο σχολείο που υπηρετούσε Δεν χρειαζόταν περισσότερος αφού ο υποψήφιος είχε αφενός λίγες επιλογές και αφετέρου ήταν ήδη γνωστός στα σχολεία –ο που έπρεπε να παρουσιαστεί»

«Ναι, θεωρώ πως ήταν αρκετός»

«Ναι, νομίζω αρκετός»

Αρνητική αξιολόγηση:

«Θεωρώ ότι η συγκεκριμένη διαδικασία ήταν άδικη για οποιονδήποτε υποψήφιο άλλου σχολείου. Όσο χρόνο κι αν είχε το αποτέλεσμα θα ήταν το ίδιο»

«Σ' αυτή την συγκυρία, νομίζω πως όχι»

«Όχι.»

«Παρόλο που ο χρόνος δεν ήταν αρκετός πιστεύω πως κανείς δεν έδινε την πρέπουσα σημασία στην παρουσίαση του υποψήφιου.»

«Νομίζω πως κανένας σύλλογος δεν έλαβε υπόψη την παρουσίαση του υποψηφίου, επομένως ο χρόνος δεν έπαιξε κανένα ρόλο»

«Στην πράξη αυτό σπάνια τηρήθηκε, δεν πήγαν υποψήφιοι σε άλλα σχολεία. Μπάζει από παντού το σύστημα.»

3.6 Οι απόψεις των Διευθυντών σχετικά με την μοριοδότηση της επιστημονικής τους κατάρτισης

Χαρακτηριστική επίσης είναι η δυσaréσκεια των συμμετεχόντων για τη μοριοδότηση του κριτηρίου της επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης. Το κριτήριο αυτό

παραγκωνίζεται από τα κριτήρια της αρχαιότητας και της προσωπικής συγκρότησης, με αποτέλεσμα, υποψήφιοι με αυξημένα τυπικά προσόντα (μεταπτυχιακά, διδακτορικά, επιμορφώσεις) να υστερούν έναντι άλλων, οι οποίοι δεν έχουν πρόσθετη κατάρτιση, εντούτοις διαθέτουν αυξημένη προϋπηρεσία. Άρα το ζητούμενο για αυτούς είναι η αύξηση των μορίων της επιστημονικής κατάρτισης και δη αυτής που σχετίζεται με το αντικείμενο της διοίκησης σχολικών μονάδων προκειμένου η επιλογή του Διευθυντή/ντριας να στηρίζεται πρωτίστως σε όρους επιστημονικών γνώσεων και όχι στην αρχαιότητα.

«Για ποιο λόγο θα επιδιώκει κάποιος να επιμορφωθεί εφόσον δε θα λαμβάνεται πλέον υπόψη;»

«Είναι αναγκαίο κριτήριο η εμπειρία της διοίκησης, ανεξάρτητα από τα προσόντα»

«...και αυτό είναι πιο φανερό για τους υποψήφιους Διευθυντές ειδικοτήτων, στους οποίους δεν αναγνωρίζονται προσόντα όπως η γνώση ξένης γλώσσας (αγγλικά) στις ειδικότητες ΠΕ06 ή υπολογιστή στις ειδικότητες ΠΕ19, 20»

«Χρειάζεται να συνεκτιμώνται τα κριτήρια που προαναφέρετε...»

Αρκετοί όμως μιλάνε για «συνύπαρξη» τόσο εκπαιδευτικής εμπειρίας όσο και επιστημονικής κατάρτισης αλλά και ισχυρής προσωπικότητας.

«Δεν πρέπει να αποκλείσουμε την εκπαιδευτική εμπειρία υπέρ των τυπικών προσόντων ...η μάχιμη εμπειρία είναι αναγκαία αλλά αν συνοδεύεται από υψηλά προσόντα οδεύουμε προς το καλύτερο»

«Η παλαιότητα πρέπει να υπάρχει σε συνδυασμό με την αύξηση της μοριοδότησης των τίτλων που θα έχουν επαρκώς κριθεί»

«Πρέπει εξ' ίσου να πριμοδοτούνται αρχαιότητα, διοικητική εμπειρία και σπουδές»

«Βέβαια, ναι... πρέπει να υπάρχει μια αντίστοιχη μοριοδότηση και στους δύο τομείς (παλαιότητα και επιπλέον προσόντα)»

«Πιστεύω ότι δεν αρκούν μόνο η εκπαιδευτική εμπειρία και τα προσόντα(μεταπτυχιακά, διδακτορικά, ξένες γλώσσες.) αλλά και η προσωπικότητα και το κύρος του εκπαιδευτικού....»

3.7 Τροποποιήσεις στο τελευταίο σύστημα επιλογής Διευθυντών.

Ζητήθηκε από τους Διευθυντές που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα να κάνουν προτάσεις, οι οποίες κατά τη γνώμη τους θα βελτιώσουν ενδεχομένως το σύστημα επιλογής τους. Οι προτάσεις ήταν πολλές και διαφορετικές ανάμεσα στα υποκείμενα και υποδηλώνουν έμμεσα τις προαναφερθέντες σχετικές αδυναμίες της διαδικασίας όπως χαρακτηριστικά τις ανέφεραν πιο πάνω:

3.7.1 Κατάργηση της ψηφοφορίας του Συλλόγου Διδασκόντων.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω ένα κρίσιμο ζήτημα αποτέλεσε η ψηφοφορία του Συλλόγου Διδασκόντων. Η πλειοψηφία των ερωτώμενων Διευθυντών εξέφρασαν αρνητική γνώμη εξαιτίας του τρόπου που διενεργείται, αρνούμενοι έτσι την εγκυρότητά της. Αφενός αυτή μοριοδοτείται με πολλές μονάδες, αφετέρου χαρακτηρίζεται από γενικότητα και αοριστία. Εμποδίζει επίσης όσους δεν πάρουν το ποσοστό του 20%, να μην συνεχίσουν στην διεκδίκηση της διευθυντικής θέσης. Κάποιοι προτείνουν την κατάργησή της, κάποιοι την αντικατάστασή της από συνέντευξη με προϋποθέσεις. Ορισμένοι επικαλούνται την συναίνεση του Συλλόγου χωρίς μοριοδότηση και κάποιοι την άρση του περιορισμού του 20% γενικά ή να ισχύει μόνο στο σχολείο που υπηρετεί κάποιος και ταυτόχρονα είναι υποψήφιος Διευθυντής.

«Επιλογή από Συμβούλιο ειδικών σε θέματα διοίκησης σχολικών μονάδων, (είτε θεωρητικών είτε προερχόμενων από τη μάχιμη εκπαίδευση, ευρέως αποδεκτών για τις γνώσεις τους και την ακεραιότητα του χαρακτήρα), ψυχολόγου και κυρίως αποκλεισμό εκπροσώπων συνδικαλιστικών παρατάξεων.»

«Κατάργηση της ψήφου του συλλόγου διδασκόντων ή διαφορετικά να υπάρχει συναίνεση χωρίς μοριοδότηση.»

«Κατάργηση της ψηφοφορίας στο Σύλλογο Διδασκόντων. Αξιολόγηση στελεχών εκπ/σης. Επιστημονικά αποδεκτό σύστημα επιλογής με ταυτόχρονη αναβάθμιση του ρόλου των Δ/ντών»

«Να μην ισχύει το 20% για άλλα σχολεία εκτός από το σχολείο που υπηρετείς και η ψηφοφορία του σχολείου σου να μετράει και για τα άλλα που έχεις επιλέξει»

«Να μην αποκλείονται υποψήφιοι αν δεν συγκεντρώνουν το ποσοστό ψήφου του Συλλόγου Διδασκόντων δηλ. το 20% που αποτελεί πλαφόν με την σημερινή διαδικασία»

«Να καταργηθεί η ψηφοφορία του συλλόγου ο οποίος μπορεί απλώς να δίνει την συγκατάθεσή του.»

«...επαναφορά της συνέντευξης με συμμετοχή ψυχολόγων και κοινωνιολόγων και να μην συμμετέχουν αιρετοί, μέλη συνδικαλιστικών οργάνων και Δ/ντες σχολείων και με πραγματική κλίμακα αξιολόγησης από 1-15»

«...Αξιολόγηση από το Σύλλογο Διδασκόντων με μικρότερο ποσοστό από αυτό που είχε με τον τελευταίο νόμο»

3.7.2 Αύξηση μοριοδότησης της επιστημονικής κατάρτισης

Χαρακτηριστική επίσης είναι η δυσaráσκεια κάποιων άλλων συμμετεχόντων για τη χαμηλή μοριοδότηση του κριτηρίου της επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης. Το κριτήριο αυτό παραγκωνίζεται από τα κριτήρια της αρχαιότητας και της ψηφοφορίας με αποτέλεσμα, υποψήφιοι με αυξημένα τυπικά προσόντα (μεταπτυχιακά, διδακτορικά, επιμορφώσεις) να

υστερούν έναντι άλλων, οι οποίοι δεν έχουν πρόσθετη κατάρτιση, εντούτοις διαθέτουν ή αυξημένη προϋπηρεσία. Άρα το ζητούμενο για αυτούς είναι η αύξηση των μορίων της επιστημονικής κατάρτισης ώστε η επιλογή του Διευθυντή να στηρίζεται πρωτίστως σε όρους επιστημονικών γνώσεων και όχι στην αρχαιότητα. Κάποιοι ζητούν ως παράγοντα περιοριστικό την πιστοποίηση Α' επιπέδου στα ΤΠΕ.

«Ενίσχυση της μοριοδότησης των τυπικών κριτηρίων και απαλοιφή κάθε είδους μοριοδότησης της συνδικαλιστικής δράσης»

«Να μοριοποιούνται και οι ετήσιες μετεκπαιδεύσεις, και να δίνεται περισσότερη βαρύτητα στα χρόνια υπηρεσίας, και σαν εκπαιδευτικός και σαν Διευθυντής, χωρίς περιορισμούς.»

«Αναβάθμιση της μοριοδότησης τυπικών προσόντων»

«...να αυξηθεί η μοριοδότηση των πτυχίων-μεταπτυχιακών ή διδακτορικών, ξένων γλωσσών κλπ προσόντων»

«να θεωρείται παράγοντας αποκλεισμού αν δεν υπάρχει η πιστοποίηση Α' επιπέδου»

«...υποχρεωτική και αναγκαία η πιστοποίηση σε ΤΠΕ Α' επιπέδου»

«...Να συνυπολογίζονται προσόντα μετρήσιμα των υποψηφίων (πχ η γνώση υπολογιστών Β' επιπέδου)»

«...ξεχωριστή μοριοδότηση όλων των προσόντων όπως π.χ. προϊστάμενος μονάδας, συμμετοχή σε υπηρεσιακό συμβούλιο, β' πτυχίο, μεταπτυχιακό»

3.7.3 Κατάργηση της επιλογής 3 Σχολικών μονάδων

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι συμμετέχοντες στην παρούσα ποιοτική έρευνα εξέφρασαν την διαφωνία τους σχετικά με τον περιορισμό επιλογής τριών σχολικών μονάδων. Αυτό το θεωρούν «επιπόλαιο, περιοριστικό και δεσμευτικό». Έτσι αιτούνται την τροποποίησή του και ανάμεσα στα άλλα προτείνουν:

«Δυνατότητα αίτησης σε περισσότερες σχολικές μονάδες»

«Δυνατότητες περισσότερων επιλογών σχολικών μονάδων...»

«Να καταργηθεί ο περιορισμός 3 σχολικών μονάδων. Το προηγούμενο σύστημα ήταν καλύτερο αφού δεν περιόριζε τις δυνατότητες του Δ/νη να αλλάξει σχολική μονάδα ή να πετύχει καλύτερο στόχο»

«...απεριόριστη δυνατότητα επιλογής σχολείων στην ίδια ή σε όμορη Δ/νση»

3.7.4 Γραπτές εξετάσεις και επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης

Κάποιοι ερωτώμενοι έθεσαν ως κριτήριο επιλογής τις γραπτές εξετάσεις σε θέματα «παιδαγωγικά, κοινωνιολογικά, ψυχολογικά και τεχνικά» αλλά και «σε θέματα διοίκησης-

διαχείρισης προσωπικού». Θεωρούν σημαντικό προσόν για έναν Διευθυντή/ντρια να γνωρίζει τα διοικητικά θέματα του σχολείου σε επίπεδο θεωρίας και πράξης έχοντας παράλληλα τον αντίστοιχο τίτλο σπουδών ο οποίος να πριμοδοτείται. Καλό θα ήταν να αναλάβει η πολιτεία να οργανώσει την επιμόρφωση τους προκειμένου τα σχολεία να διοικούνται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

«Εξετάσεις για όσους θέλουν να διεκδικήσουν οποιοδήποτε αξίωμα της εκπαίδευσης. Οι εξετάσεις θα περιλαμβάνουν παιδαγωγικά, κοινωνιολογικά, ψυχολογικά και τεχνικά θέματα. Θα γίνονται με την μέθοδο scanner. Οποιος πάρει τη βάση στις εξετάσεις αυτές θα μπορεί να διεκδικήσει αξίωμα προσμετρώντας τα τυπικά του προσόντα, την παλαιότητα και άλλους τίτλους σπουδών.»

«Γραπτές αδιάβλητες εξετάσεις»

«Ένα σύστημα επιλογής που να περιλαμβάνει:

- γραπτές εξετάσεις σε θέματα διοίκησης-διαχείρισης προσωπικού
- πριμοδότηση μετεκπαίδευσης σε θέματα διοίκησης
- υποχρεωτική παρακολούθηση εξαμήνης τουλάχιστον επιμόρφωσης σε θέματα διοίκησης»

«...όπως θέσπιση του πιστοποιητικού διοικητικής επάρκειας»

3.7.5 Αντικειμενική συνέντευξη

Αρκετοί συμμετέχοντες πρότειναν την προσθήκη νέων μελών στην εξεταστική επιτροπή, την αρμόδια για την διεξαγωγή της συνέντευξης. Πιο συγκεκριμένα προτάσσουν μεταξύ άλλων τη συμμετοχή ψυχολόγου, και ειδικών σε θέματα διοίκησης ως συνεξεταστές των υποψήφιων διευθυντών χωρίς την παρουσία συνδικαλιστών. Τα νέα αυτά μέλη, χάρη στις ειδικές γνώσεις και την επιστημονική τους κατάρτιση μπορούν να εξασφαλίσουν αντικειμενικότερη, δικαιότερη και αξιόπιστη κρίση για αυτούς.

«...Αντικειμενική συνέντευξη, αξιολόγηση πριν και ενδεχομένως γραπτή εξέταση.»

«Επιλογή από Συμβούλιο ειδικών σε θέματα διοίκησης σχολικών μονάδων, (είτε θεωρητικών είτε προερχόμενων από τη μάχιμη εκπαίδευση, ευρέως αποδεκτών για τις γνώσεις τους και την ακεραιότητα του χαρακτήρα), ψυχολόγου και κυρίως αποκλεισμό εκπροσώπων συνδικαλιστικών παρατάξεων.»

«Μετρήσιμα μόρια και συνέντευξη σε επιτροπή με παρουσία ψυχολόγου»

«...συνέντευξη από επιτροπή που να περιλαμβάνει ψυχολόγο και τα μέλη της να μην είναι από την ίδια εκπαιδευτική περιφέρεια με τον υποψήφιο».

4. Συμπεράσματα - Γενικές Διαπιστώσεις

Το νομοθετικό πλαίσιο επιλογής στελεχών πρέπει να διακρίνεται από σταθερότητα, ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών στη συμμετοχή – μέσω ισχυρών κινήτρων – σχεδιασμό για την ανάπτυξη στελεχών εκπαίδευσης και μεταφορά αρμοδιοτήτων απ' τα ανώτερα επίπεδα στη σχολική μονάδα, ενισχύοντας, έτσι, και το θεσμό του/της Διευθυντή/ντριας. Όταν αξιολογείται ο/η Διευθυντής/τρια, μέρος της αξιολόγησης να συμπεριλαμβάνει το βαθμό ανταπόκρισης στις κοινωνικές του δεξιότητες.

Το σημερινό σύστημα επιλογής Διευθυντών Σχολικών Μονάδων τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση συνεχίζει να προκαλεί τριβές και εντάσεις μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Οι τριβές και οι εντάσεις έχουν στόχο διττό: από την μια την νομιμότητα του, που ούτως ή άλλως θα κριθεί από τον νομικό κόσμο της χώρας στα δικαστήρια, και από την άλλη την επιστημονική εγκυρότητά του.

Το κύριο πρόβλημα εντοπίζεται στην ψηφοφορία του Συλλόγου των Διδασκόντων, στην άνιση αναλογία μεταξύ μετρήσιμων και συνεκτιμώμενων κριτηρίων και τέλος με τον περιορισμό επιλογής μόνο τριών σχολικών μονάδων. Προβλήματα θεωρήθηκαν από πολλούς η εμμονή στην αρχαιότητα και η μειωμένη μοριοδότηση των επιστημονικών τίτλων.

Οι ερωτώμενοι/ες Διευθυντές/ντριες, οι οποίοι θυμίζουμε ότι πήραν τη θέση κατόπιν (και) της ψηφοφορίας, απαντούν ότι η διαδικασία της συγκεκριμένης διαδικασίας είναι αναξιόπιστη. Αν και γίνεται συγκεκριμένη αναφορά σε κριτήρια: «Ο σύλλογος διδασκόντων κατά την εκτίμησή του λαμβάνει, επίσης, υπόψη: Τα στοιχεία τα οποία ο υποψήφιος έχει καταθέσει προς μοριοδότηση στο οικείο ΠΥΣΠΕ ή ΠΥΣΔΕ, καθώς και τα στοιχεία τα οποία αναφέρει στο βιογραφικό του σημείωμα, αποδεικνύονται με παραστατικά (αντίγραφα, βεβαιώσεις) και δεν μοριοδοτούνται, όπως: άλλες σπουδές, επιμόρφωση και μετεκπαίδευση, οργάνωση εκπαιδευτικών συνεδρίων, σεμιναρίων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή συμμετοχή σε αυτά με την ιδιότητα του εισηγητή, του μέλους της επιστημονικής ομάδας ή του επιμορφωτή, συγγραφικό και ερευνητικό έργο, πρωτοβουλίες σε σχέση με το εκπαιδευτικό έργο, υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εφαρμογή καινοτομιών, σχετική με την εκπαίδευση διοικητική ή καθοδηγητική εμπειρία, επιμορφωτικές συναντήσεις, συμμετοχή σε συμβούλια, επιτροπές ή ομάδες εργασίας, κοινωνική και συνδικαλιστική δράση, συμμετοχή σε όργανα διοίκησης επιστημονικών και εκπαιδευτικών οργανώσεων ή σε όργανα λαϊκής συμμετοχής και επίσημες διακρίσεις» (Φ.361.22/27/80025/Ε3/19-5-2015 Υπουργική Εγκύκλιος) που θα πρέπει να συνυπολογίσει κάθε εκπαιδευτικός ώστε να καθορίσει την ψήφο του, εντούτοις πρόκειται για ένα σύστημα ΝΑΙ ή ΟΧΙ χωρίς συγκεκριμένα κριτήρια. Η ψηφοφορία είναι μυστική και κανείς δεν χρειάζεται να τεκμηριώσει την ψήφο του. Δεν κρατείται κάποιο πρακτικό από το σύλλογο διδασκόντων που να τεκμηριώνει την απόφασή του, αλλά συντάσσεται πρακτικό μόνο με τα αποτελέσματα της διαδικασίας. Είναι προφανές ότι δεν μπορούν να γίνουν ενστάσεις για ενδεχόμενη χειραγώγηση της ψηφοφορίας, αλλά μόνο επί της διαδικασίας. Δικαίωμα ψήφου έχουν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο σχολείο και καλύπτουν λειτουργικές ανάγκες την περίοδο που γίνεται η ψηφοφορία. Το

δικαίωμα ψήφου δηλαδή προσφέρεται σε εκπαιδευτικούς στη διάθεση και σε αναπληρωτές που υπηρετούν στο σχολείο, οι οποίοι όμως συναποφασίζουν για το Διευθυντή σε ένα σχολείο που είναι πιθανό να μην υπηρετήσουν ποτέ ξανά. Αντιθέτως εκπαιδευτικοί που ανήκουν στο σχολείο με οργανική τοποθέτηση και απουσιάζουν από το σχολείο (άδεια, απόσπαση), δεν έχουν δικαίωμα κρίσης και ψήφου στην επιλογή Διευθυντή/ντριας στο σχολείο τους.

Πιο συγκεκριμένα οι αντιρρήσεις που διατυπώθηκαν για το κριτήριο της ψηφοφορίας ενέχουν την πίστη στις πολιτικές, κομματικές και ατομικές σκοπιμότητες της συνολικής διαδικασίας καθώς και σε ειδικότερα μειονεκτήματα του κριτηρίου αυτού, όπως η αοριστία και η ασάφεια, οι αμφισβητούμενης εγκυρότητας ερωτήσεις, οι προσωπικές γνωριμίες και η έλλειψη αντικειμενικότητας αλλά και η αυξημένη μοριοδότησή της. Εύκολα έτσι μπορούμε να ισχυριστούμε ότι κατά την επιλογή των Διευθυντών/ντριών παρουσιάζονται περιπτώσεις αναξιοκρατίας. Αν επίσης λάβει κανείς υπόψη ότι ακόμα και το ένα δέκατο του μορίου παίζει καθοριστικό ρόλο στην κατάληψη μιας διευθυντικής θέσης, τότε μπορεί να υποστηρίξει ότι τα μόρια που δίνει η πολιτεία στην ψηφοφορία είναι πάρα πολλά και παίζουν καθοριστικό ρόλο για την κατάληψη της θέσης αφού υποψήφιοι που δεν συμπληρώνουν το 20% των έγκυρων ψήφων αποκλείονται από την διαδικασία. Αξίζει να σημειωθεί πως από τα στοιχεία που συλλέξαμε στο Eurodice, 2013, σε καμία Ευρωπαϊκή χώρα δεν αναφέρεται το κριτήριο της ψηφοφορίας του Συλλόγου Διδασκόντων ως απαραίτητο στοιχείο επιλογής Διευθυντών/ντριών.

Τα στοιχεία που είναι εφικτό να συλλεγούν από τη διαδικασία της ψηφοφορίας, σύμφωνα με τον νόμο, είναι το αν ο υποψήφιος έχει επικοινωνιακές δεξιότητες, αν είναι άτομο με όραμα για την εκπαίδευση το οποίο να μοιράζεται με το προσωπικό του σχολείου και να έχει γνώσεις διοίκησης της εκπαίδευσης. Σε σχετική έρευνα, διαπιστώθηκε ότι τα παραπάνω χαρακτηριστικά και ικανότητες είναι από τα πρώτα που πρέπει να έχει ο προϊστάμενος μιας σχολικής μονάδας (Αργυρίου & Ανδρεάδου, 2011). Ωστόσο, αντιρρήσεις έχουν εκφραστεί από τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα Διευθυντές/ντριες για την υποκειμενικότητα που υπάρχει, μέσω της διαδικασίας της ψηφοφορίας, ως προς την αποτίμηση από το Σύλλογο των Διδασκόντων, μιας σειράς κριτηρίων που συνδέονται με την προσωπικότητα και όχι μόνο των υποψηφίων Διευθυντών/τριων σχολικών.

Μία σημαντική τροποποίηση στο νέο σύστημα επιλογής σύμφωνα με τον νόμο 4327/2015, εντοπίζεται στο πλήθος των σχολείων που μπορεί να δηλώσει κάποιος υποψήφιος. Στο προηγούμενο σύστημα επιλογής όπως εφαρμόστηκε σύμφωνα με τον νόμο 3848/2010, δεν υπήρχε κάποιος τέτοιος περιορισμός, προσφέροντας τη δυνατότητα στους υποψηφίους να επιλέξουν ακόμη και όλα τα σχολεία μίας περιοχής. Οι επιλογές πλέον περιορίζονται το πολύ σε τρεις και προσδιορίζονται από ένα σχολείο που έχει υπηρετήσει ο υποψήφιος, ένα σχολείο της ευρύτερης περιοχής και, ως 3η επιλογή, ένα σχολείο χωρίς περιορισμούς, ακόμη και σε περιοχή διαφορετική από αυτήν που είναι τοποθετημένος οργανικά. Ο περιορισμός των επιλογών μόνο σε τρία το πολύ σχολεία, θα μπορούσε να αιτιολογηθεί ως προσπάθεια διευκόλυνσης των διαδικασιών. Άλλωστε υποψήφιος που έχει δυνατότητα επιλογής πολλών

σχολείων, θα είναι μάλλον πρακτικά αδύνατο να μπορέσει να παρευρεθεί σε όλα τα σχολεία για αυτοπαρουσίαση, ιδίως εάν οι σχετικές διαδικασίες διεξάγονται την ίδια ημέρα. Αντίστοιχα όμως πρακτικά αδύνατη, θα πρέπει να θεωρηθεί και η δυνατότητα φυσικής παρουσίας και αυτοπαρουσίασης υποψηφίων που υπηρετούν και βρίσκονται σε διαφορετική περιοχή. Οι συμμετέχοντες στην παρούσα ποιοτική έρευνα εξέφρασαν την διαφωνία τους σχετικά με τον περιορισμό επιλογής τριών σχολικών μονάδων. Αυτό το θεωρούν «*επιπόλαιο, περιοριστικό και δεσμευτικό*».

Οι ερωτώμενοι Διευθυντές/ντριες επιζητούν ειδικούς για να κρίνουν την ικανότητά τους να αναλάβουν διευθυντική θέση σε σχολική μονάδα οι οποίοι θα συμμετέχουν σε μια επιτροπή αξιολόγησης που θα διαπιστώνει τη γενική συγκρότηση του υποψηφίου. Είναι ξεκάθαρο ότι θεωρούν απαραίτητη την παρουσία επιστημόνων, οι οποίοι θα μπορέσουν να διαγνώσουν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των υποψηφίων, που είναι απαραίτητα για την ανάληψη εκ μέρους των διευθυντικών και διοικητικών θέσεων της εκπαίδευσης. Μιλάνε για μια αντικειμενική συνέντευξη η εγκυρότητα της οποίας μπορεί να αυξηθεί σημαντικά αν τα στοιχεία που συγκεντρώνονται για την προσωπικότητα και όχι μόνο των υποψηφίων Διευθυντών/τριων είναι επαρκή και δεν περιορίζονται σε αόριστες εντυπώσεις.

Στην παρούσα έρευνα διαφαίνεται πως οι γραπτές εξετάσεις θα βοηθήσουν στην αποτελεσματική επιλογή Διευθυντών/τριων σχολικών μονάδων Το σύστημα των γραπτών εξετάσεων εφαρμόστηκε στην επιλογή στελεχών εκπαίδευσης το 2007 και αντικαταστάθηκε από τα εκπαιδευτικά σενάρια στις πρόσφατες διαδικασίες επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης του 2011. Το σύστημα των εξετάσεων εφαρμόζεται σε ξένες ανεπτυγμένες χώρες (Η.Π.Α, Αγγλία, Γαλλία) και συμβάλλει στην ανάπτυξη του μορφωτικού επιπέδου των Διευθυντών/τριων σχολικών μονάδων, ενώ προφυλάσσει τη διοίκηση από κάθε αυθαίρετη κρίση και από τον πειρασμό οποιασδήποτε εύνοιας (Σαϊτης, 2007).

Επιπλέον, οι περισσότεροι συμμετέχοντες έχουν παρακολουθήσει προγράμματα /σεμινάρια αλλά ή έχουν εξειδίκευση σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης. Είναι γεγονός πως τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει πολλά μεταπτυχιακά προγράμματα διαφόρων πανεπιστημίων εξειδικευμένα στην διοίκηση της εκπαίδευσης) αλλά και επιμορφωτικά σεμινάρια πολλών ωρών που φαίνεται να παρακολουθήσαν συμμετέχοντες στην έρευνα διευθυντές. Ενθαρρυντικό σημάδι ως προς αυτή την κατεύθυνση αποτελεί η ανάπτυξη της διοικητικής επιστήμης της εκπαίδευσης στα πανεπιστήμια και τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Ελλάδας τα τελευταία χρόνια. Το περιεχόμενο του αντικειμένου επιτέλους απομακρύνεται από την ερμηνεία της νομοθεσίας, την απλή γνώση των νόμων, των διατάξεων και των διαδικασιών και προσανατολίζεται σε ποιοτικότερα θέματα. Αρκετοί ερωτώμενοι Διευθυντές/ντριες της παρούσας έρευνας, πιστεύουν δε, πως πρέπει να αποτελεί προϋπόθεση για τη συμμετοχή των υποψηφίων στη διαδικασία επιλογής Διευθυντών/τριων. Παρόμοιες έρευνες καταδεικνύουν την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των Διευθυντών/τριων σχολικών μονάδων σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης (Γεωργίου, και συν., 2005: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010: Μπακάλμπαση, 2014). Έτσι ενώ τυπικά η πολιτεία αναγνωρίζει το σημαντικό ρόλο των διευθυντών, στην πραγματικότητα όμως φαίνεται να αδιαφορεί γιατί

σχεδόν ποτέ δε φρόντισε να τους στηρίξει είτε εκ των προτέρων καταρτίζοντάς τους, είτε εξασφαλίζοντας τη συνεχή επιμόρφωση τους ώστε να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στα καθήκοντά τους. Αν λοιπόν σε αυτή τη διαπίστωση συνυπολογίσουμε και την επιλογή τους κυρίως κατ' αρχαιότητα, γίνεται σαφές ότι το ζήτημα της διεύθυνσης σχολικών μονάδων εξακολουθεί να παραμένει στάσιμο (Σπυροπούλου, 2010).

Το ερώτημα που προκύπτει είναι κατά πόσο ο διευθυντής που αναζητά η πολιτεία με βάση τα θεσπισμένα προσόντα (job specification), έχει τη δυνατότητα να ανταποκριθεί στις αυξημένες απαιτήσεις (job description) της θέσης του. Αυτό συμβαίνει διότι στα κριτήρια επιλογής δε γίνεται πουθενά λόγος για προσόντα, που αφορούν ειδικές γνώσεις οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων, οι οποίες βάσει του καθηκοντολογίου είναι απαραίτητες για τον πολυδιάστατο ρόλο του. Αλλά ακόμα και οι παιδαγωγικές γνώσεις που προκρίνονται από τα κριτήρια, δεν αποτελούν δεδομένη γνώση από πλευράς του, γιατί οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των σπουδών τους δε λαμβάνουν παιδαγωγική κατάρτιση (Σπυροπούλου, 2010). Υπάρχει επομένως ανισορροπία ανάμεσα στους θεσπισμένους στόχους της πολιτείας που πρέπει να εκπληρώσει κάθε υποψήφιος διευθυντής (job description) και στο ποιος επιλέγεται για την εκπλήρωσή τους (job specification). Η έλλειψη της μεθόδου αυτής, της περιγραφής και προδιαγραφής των θέσεων εργασίας των διευθυντικών στελεχών, περιορίζει τη δυνατότητα προσδιορισμού και αξιολόγησης των θέσεων και των προσόντων που απαιτούνται για την πλήρωσή τους (Σαϊτης, 2008:263).

Όπως και σε άλλες ερευνητικές μελέτες που εκπονήθηκαν αρκετά χρόνια πριν (Παπαναούμ, 1999: Χριστοδούλου, 2007: Μαυροσκούφης, 2003: Δαράκη, 2007: Μελισσόπουλος, 2006), έτσι και οι εν ενεργεία διευθυντές της έρευνάς μας είναι και αυτοί με ηλικία άνω των πενήντα ετών και με εκπαιδευτική προϋπηρεσία έως και 34 έτη. Το κριτήριο της αρχαιότητας, το οποίο πριμοδοτείται στην τελευταία επιλογή Διευθυντών Σχολικών Μονάδων, διαδραματίζει μέχρι και σήμερα σημαντικό ρόλο, το οποίο σε συνδυασμό με την ψηφοφορία του Συλλόγου των Διδασκόντων μπορεί να αποτελέσει το βασικό παράγοντα κατάληψης της θέσης. Ο Πασιαρδής (2004) αναφέρει ότι η εμπειρία αποτελεί σημαντικό στοιχείο της διοικητικής αποτελεσματικότητας. Σχεδόν στις περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες, η επαγγελματική εμπειρία διδασκαλίας αποτελεί τη βασική προϋπόθεση για τη συγκεκριμένη θέση, παρά το γεγονός ότι τα προβλεπόμενα έτη εμπειρίας στη διδασκαλία μπορεί να ποικίλουν ενώ, στις περισσότερες χώρες προβλέπεται και κάποια ή κάποιες συμπληρωματικές προϋποθέσεις. Έτσι, η απαιτούμενη ελάχιστη χρονική περίοδος επαγγελματικής εμπειρίας διδασκαλίας κυμαίνεται, ως επί το πλείστον, μεταξύ τριών και πέντε ετών (Ευρυδίκη, 2013). Η ανανέωση έτσι του Διευθυντικού δυναμικού από πλευράς πολιτείας εξακολουθεί και σήμερα να παραμένει σε συντηρητικά επίπεδα, αφού, οι περισσότεροι Διευθυντές των Ελληνικών σχολείων έχουν ως σημείο αναφοράς τους το παρελθόν και επεξεργάζονται τα εκπαιδευτικά δεδομένα υπό το πρίσμα χθες. Το σχολείο όμως «κοιτάει» στο μέλλον και για το λόγο αυτό είναι απαραίτητη η ανανέωσή του σε επίπεδο ανθρώπων και δομών.

Από τους ερωτηθέντες, η πλειοψηφία απαντά θετικά στην αύξηση της μοριοδότησης της επιστημονικής κατάρτισης. Είναι προφανές ότι οι κατέχοντες τίτλους έχουν αφιερώσει

σημαντικό κομμάτι από τη ζωή τους για να τους αποκτήσουν. Διαγωνισμοί, εξετάσεις, ταξίδια, χρήματα, εξειδικευμένη μελέτη κλπ. Είναι φυσικό να θέλουν να αποδώσουν οι κόποι τους. Είναι φυσικό να θέλουν να κάνουν πράξη όσα έχουν αποκομίσει τα προηγούμενα χρόνια. Η επιστημονική κατάρτιση είναι για κάθε Διευθυντή το σημαντικότερο τυπικό προσόν που τον κάνει γνώστη των παραμέτρων της δουλειάς του καθώς και το συγκριτικό πλεονέκτημα με το οποίο υπερέχει από τους άλλους κερδίζοντας την αποδοχή και την εκτίμηση του περιγύρου του (Σπυροπούλου, 2010). Αρκετοί όμως από τα υποκείμενα της παρούσας έρευνας μιλάνε για «συνύπαρξη» τόσο εκπαιδευτικής εμπειρίας όσο και επιστημονικής κατάρτισης αλλά και ισχυρής προσωπικότητας. Οι αποτελεσματικοί ηγέτες αναγνωρίζουν, διοικούν και συμβάλλουν στην επίλυση συγκρούσεων ανάμεσα στα συστατικά μέρη απομακρύνοντας τα εμπόδια και ενισχύοντας την συνεργασία και επικοινωνία με στόχο να επιτευχθεί ένα κοινό όραμα (Ζωγόπουλος, 2012).

Γενικά η επιλογή των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης υπήρξε ανέκαθεν επίμαχο ζήτημα. Κάθε αλλαγή στην πολιτική σκηνή της χώρας σήμαινε αλλαγή και στη διαδικασία κρίσης των διευθυντών εκπαίδευσης εν γένει. Κάθε αλλαγή υπουργού Παιδείας ή γενικότερα κυβέρνησης επέφερε και τροποποίηση στον τρόπο και την διαδικασία επιλογής Διευθυντών Σχολικών Μονάδων. Από το 1992 μέχρι και σήμερα όλες οι κρίσεις πραγματοποιήθηκαν με διαφορετικά κάθε φορά κριτήρια και διαδικασίες, μια διαπίστωση που προκύπτει από τους νόμους και εγκυκλίους που εφαρμόστηκαν για την επιλογή Διευθυντών Σχολικών μονάδων από το 1992 ως σήμερα (Νόμος **2043/1992**, Νόμος **2188/1994**, Ν. **2986/2002**, Νόμος **3467/2006**, Νόμος **3848/2010** & Νόμος **4327/2015**). Απ' ό,τι φαίνεται, όμως, οι εκάστοτε μεταρρυθμιστικές προσπάθειες επικεντρώνονται κυρίως στο μηχανισμό επιλογής των Διευθυντών/τριων σχολικών μονάδων και όχι στην ποιοτική ανάπτυξή τους. Τα δεδομένα δείχνουν ότι τα ίδια τα στελέχη συνειδητοποιούν ότι το προφίλ που προωθείται από το νομοθετικό πλαίσιο, που εφαρμόζεται κάθε φορά που έχουμε διαδικασία επιλογής στελεχών, δεν ανταποκρίνεται στις σύγχρονες επιταγές του ρόλου τους (Αργυρίου κ.α.,2015). Σε κάθε περίπτωση, η συνολική επανεξέταση του σχετικού νομοθετικού θεσμικού πλαισίου και των πρακτικών επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης φαίνεται επίκαιρη όσο ποτέ.

5. Προτάσεις

Το παλαιό σύστημα (Νόμος **3848/2010**) περιελάμβανε αρκετά σημεία στα οποία έπρεπε να υπάρξουν παρεμβάσεις. Αντί όμως να επιλεγεί η παρέμβαση για την βελτίωση των προβληματικών στοιχείων, επιλέχθηκε η αντικατάσταση με ένα άλλο σύστημα (Νόμος **4327/2015**), το οποίο περιλαμβάνει και αυτό αρκετά προβληματικά στοιχεία. Δυστυχώς, και παρά τις εξαγγελίες για δικαιότερο σύστημα, παραμένει το ενδεχόμενο, οι «ευνοημένοι» του προηγούμενου συστήματος που κατέλαβαν αναίτιως θέσεις ευθύνης, να είναι και οι «ευνοημένοι» του νέου συστήματος. Μία πιο ομαλή μετάβαση σε ένα νέο σύστημα επιλογής στελεχών, χρησιμοποιώντας ως βάση το παλαιό σύστημα, στο οποίο όμως γίνονται

στοχευμένες παρεμβάσεις για την εισαγωγή της νέας φιλοσοφίας, μάλλον θα τύγχανε λιγότερης κριτικής και μεγαλύτερης αποδοχής.

Θα μπορούσαν να μετατραπούν οι μονάδες τις συνέντευξης σε μονάδες από γραπτές εξετάσεις. Θα είχε αντικατασταθεί δηλαδή ένα κριτήριο που είχε κατηγορηθεί για αδιαφάνεια και μεροληψία, με ένα αντικειμενικό κριτήριο καταγραφής του ποσοστού βασικών γνώσεων στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Θα μπορούσαν επίσης να διαμοιραστούν οι 27 μονάδες των κριτηρίων της συνέντευξης και της συμβολής στο εκπαιδευτικό έργο του παλαιού συστήματος (Νόμος **3848/2010**), ανάμεσα σε ψηφοφορία, γραπτές εξετάσεις και συνέντευξη. Σε μία τέτοια περίπτωση θα υπήρχαν στοιχεία που θα προωθούσαν αλλά και θα εξασφάλιζαν συμμετοχή, αντικειμενικότητα και διαφάνεια στην επιλογή στελεχών, καθώς δύσκολα θα μπορούσε κάποιος μη ικανός υποψήφιος να επικρατήσει και στα τρία υποκριτήρια.

Είναι διάχυτη η θέληση των Διευθυντών/ντριών –αυτών δηλ. που πέρασαν ήδη τη διαδικασία της ψηφοφορίας και επιλέχτηκαν– να αναβαθμιστεί ο θεσμός της και η λειτουργία της ώστε:

- Να μπορεί ο κάθε Διευθυντής να σταθεί ενώπιον των εκπαιδευτικών του σχολείου του με το κύρος της αυστηρά αντικειμενικής αξιολόγησής του από επιστήμονες.
- Να επιλέγονται οι καλύτεροι και να αποκλείονται οι μη ικανοί
- Να αποτελεί εσαεί μίξη προσωπικότητας και προσόντων
- Να εδραιωθεί –μέσα από έγκυρη αξιολογική κρίση– ο τόσο σημαντικός ρόλος του Διευθυντή στην εκπαιδευτική –και όχι μόνο– κοινότητα.

6. Επιμύθιο

Η σχολική εκπαίδευση έχει ανάγκη από ένα αποτελεσματικό διοικητικό μηχανισμό που να παρέχει σωστές λύσεις στα εκπαιδευτικά προβλήματα. Επιβάλλεται λοιπόν, ως στόχος της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, να είναι η σταδιακή αποκέντρωση και αυτονομία των σχολικών μονάδων σε θέματα υποδομής, επιμόρφωσης και αναπτυξιακών προγραμμάτων. Για την υλοποίηση αυτών των στόχων ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι σημαντικός και μπορεί να πραγματοποιηθεί με σωστή επιλογή κατάλληλων στελεχών εκπαίδευσης.

Συμπερασματικά λοιπόν, τα τελευταία χρόνια έγιναν και εξακολουθούν να γίνονται από πλευράς πολιτείας προσπάθειες καταξίωσης του θεσμού του Διευθυντή/ντριας. Είναι γνωστή η θέση της να οδηγήσει την επιλογή των Διευθυντών των σχολικών μονάδων σε ένα σύστημα αντικειμενικό, με αξιοποίηση των εκπαιδευτικών που διαθέτουν αυξημένα επιστημονικά και παιδαγωγικά προσόντα (Μαυροσκούφης, 2003:41). Απ' ό,τι φαίνεται όμως οι εκάστοτε μεταρρυθμιστικές προσπάθειες επικεντρώνονται κυρίως στο μηχανισμό επιλογής των διευθυντικών στελεχών και όχι στην ποιοτική ανάπτυξή τους. Όπως επισημαίνεται από το Σαΐτη, Χρ.(2008:265) στο Συνέδριο που πραγματοποιήθηκε στο Βόλο υπό την αιγίδα του ΥΠ.Π.Ε.Θ και του Π.Ι. με θέμα «Επιμόρφωση Στελεχών Εκπαίδευσης: Δράσεις – Αποτελέσματα – Προοπτικές», όταν η στελέχωση των διευθυντικών θέσεων του

εκπαιδευτικού συστήματος δε στηρίζεται στην ανταγωνιστικότητα, σε όρους γνώσεων και ικανοτήτων αλλά σε άλλου είδους επιλογή, τότε είναι εύλογο να συμπεράνουμε ότι η παραγωγικότητα του συστήματος αυτού δεν μπορεί να φθάσει σε επιθυμητό όριο.

7. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε περιορισμένο αριθμό Διευθυντών/τριών και οι ερευνητές διατηρούν τις επιφυλάξεις τους για κάποια συμπεράσματα που πιθανόν να χρειάζονται περισσότερο ανάλυση και διερεύνηση, αφού στηρίχθηκαν σε υποκειμενική αξιολόγηση, του περιορισμένου σε αριθμό υποκείμενων της έρευνας. Επιπλέον η χρονική διάρκεια πραγματοποίησης της έρευνας ήταν περιορισμένη ενώ η διεξαγωγή της αποκλειστικά με τη χρήση συνέντευξης, περιορίζει τον έλεγχο εγκυρότητας των δεδομένων που προέκυψαν και την ερμηνεία των απόψεων των ερωτώμενων Διευθυντών/τριών. Ο ποιοτικός προσανατολισμός και το μικρό δείγμα της έρευνας δεν μας επιτρέπουν να κάνουμε ασφαλείς ποσοτικές αναγωγές και συνάμα η έρευνα αυτή δεν καθίσταται ικανή να μελετήσει σε όλο του το εύρος ένα τέτοιο ζήτημα, παρά μόνο να φωτίσει κάποιες παραμέτρους του.

Προτείνονται δε μεγαλύτερης εμβέλειας έρευνες που θα στηρίζονται σε ποιοτικές αλλά και ποσοτικές μεθόδους συλλογής και ανάλυσης δεδομένων για εμπλουτισμό και εμβάθυνση των ευρημάτων της αρχικής έρευνας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven Strong Claims About Successful School Leadership*, Nottingham: National College for School Leadership.
- OECD, (2001). *New School Management Approaches – What Works in Innovation in Education*. Education and Skills Series, Paris, OECD.
- Αργυρίου, Α. & Ανδρεάδου, Δ. (2011). Οι ικανότητες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των Διευθυντών/τριών σχολείων. Μια μελέτη περίπτωσης στη Δυτική Αττική. *Δελτίο ΚΟΕΔ*, 25, 15-19.
- Αργυρίου Α., Ανδρεάδη Δ., Τύπα Γ. (2015). Οι απόψεις των υποψήφιων Διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το θεσμικό πλαίσιο επιλογής στελεχών εκπαίδευσης του 2011. Μια μελέτη περίπτωσης στη Δυτική Αττική, *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»* 3(3), 39-67, ISSN: 2241-4576
- Γεωργίου, Μ., Ηλιοφώτου-Μένον, Μ., Παπαγιάννη, Ο., Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Γ., Στυλιανού, Α. & Τσιάκκιρος, Α. (2005). Οι επαγγελματικές ανάγκες των διευθυντών σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης. Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας. Αναφορά στο άρθρο των Αργυρίου Α., Ανδρεάδη Δ., Τύπα Γ. (2015) Οι απόψεις των υποψήφιων Διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το θεσμικό πλαίσιο επιλογής στελεχών εκπαίδευσης του 2011. Μια μελέτη

περίπτωσης στη Δυτική Αττική, *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»* (3), 39-67, ISSN: 2241-4576

- Γκόβαρης, Χ., Ρουσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση. Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Ευρυδίκη (2013), *Αριθμοί Κλειδιά για Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Σχολείων στην Ευρώπη*, Έκδοση 2013
- Ζωγόπουλος, Ε. (2012). Σχολική Μονάδα και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, *Εκπαιδευτικά* 101-102, 37-51.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος
- Λάζος, Γ. (1998). *Το πρόβλημα της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Παπαζήση
- Μαυροσκούφης, Δ. (2003). *Η επιλογή των Διευθυντών και Διευθυντριών των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η περίπτωση της κεντρικής Μακεδονίας στο: Παπαναούμ. Ζ., Χατζηπαναγιώτου. Π. (επιμ). (2003). Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Τάσεις και πρακτικές. Πρακτικά Ημερίδας*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
- Μελισσόπουλος, Σ. (2006). *Η επιλογή του Διευθυντή σχολικής μονάδας*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μπακάλμπαση, Ε., (2014). *Συστήματα επιλογής Διευθυντών στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Λάρισα: Αυτοέκδοση.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2010). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010-2013). Μελέτη Διερεύνησης Επιμορφωτικών Αναγκών*. Αναφορά στο άρθρο των Αργυρίου Α., Ανδρεάδη Δ., Τύπα Γ. (2015) Οι απόψεις των υποψήφιων Διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το θεσμικό πλαίσιο επιλογής στελεχών εκπαίδευσης του 2011. Μια μελέτη περίπτωσης στη Δυτική Αττική, *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»* (3)3, 39-67, ISSN: 2241-4576
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση του σχολείου, Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαΐτης, Χ.(2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη*. Έκδοση 2η. Αθήνα
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*, Αθήνα: ΥΠ.Π.Ε.Θ, Π.Ι.
- Σπυροπούλου, Ε-Ι. (2010). *Η επιλογή Διευθυντή Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Διπλωματική εργασία Α.Π.Θ. Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής*. Αναρτημένο στον ιστότοπο: <http://invenio.lib.auth.gr/record/125220/files/GRI-2010-5959.pdf?version=1>

- Τάκη, Β. (2006). *Έμφυλη απουσία: Γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης-Ένα εναλλακτικό μοντέλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Τύπας, Γ. & Παπαχρήστου, Μ. (2003). Η αξιοκρατική στελέχωση στην εκπαίδευση. *Διοικητική Ενημέρωση*, 25, 124-128.
- Χατζηπαναγιώτου. Π. (2008). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης στο: Περιλήψεις εισηγήσεων επιμορφωτικού σεμιναρίου για διευθυντές διευθύνσεων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και προϊσταμένους γραφείων προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επαγγελματικής εκπαίδευσης και Φυσικής Αγωγής Βορείου Ελλάδας. ΥΠ.Π.Ε.Θ. Πράξη «Επιμόρφωση στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης». σ. 32-34. Θεσσαλονίκη, 14-17 Απριλίου 2008. ΚΕΡΥΣΔΕ
- Χριστοδούλου. Α. (2007). *Η διοίκηση σχολικής μονάδας από τη σκοπιά του Διευθυντή. Αυτοαντίληψη ρόλου*. Διπλωματική έρευνα. ΑΠΘ

Εκπαιδευτική Νομοθεσία

- Νόμος 2043/1992. *Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. (ΦΕΚ 79/Α'/19-5-1992).
- Νόμος 2188/1994. *Ρύθμιση θεμάτων της εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. (ΦΕΚ 18Α'/15-2-1994)
- Νόμος 2986/2002. *Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. (ΦΕΚ 24/13-2-2002)
- Νόμος 3467/2006. *Επιλογή στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις* (ΦΕΚ 128Α'/21-6-2006)
- Νόμος 3848/2010. *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού- καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. (ΦΕΚ 71Α'/19-5-2010),
- Νόμος 4327/2015. *Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις* (ΦΕΚ 50Α'/14-5-2015)
- Φ.361.22/27/80025/Ε3/19-5-2015. *Υπουργική Εγκύκλιος. Διευκρινίσεις σχετικά με την επιλογή υποψηφίων Διευθυντών όλων των τύπων Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. ΑΔΑ:615Β465ΦΘ3-ΨΕ2

**Σχεδίαση και ανάπτυξη βάσης δεδομένων για τα Αρχεία των Ιστορικών Σχολείων της
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Καβάλας**

**Design and implementation of database multimedia for archival material of schools of
Primary Education of Kavala**

Μιχαήλ Σαλωνίδης, ΠΕ Καβάλας, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Msc, mdsa86@yahoo.gr

Στέφανος Γκούμας, ΤΕΙ ΑΜΘ, Καθηγητής, Dr, goumas@teikav.edu.gr

Συμεών Συμεωνίδης, ΔΕ Καβάλας, Εκπαιδευτικός ΠΕ19, Msc, simsymeoon@yahoo.gr

Michail Salonidis, PE of Kavala, Primary teacher, Msc, mdsa86@yahoo.gr

Stefanos Goumas, Kavala Institute of Technology, Professor, Dr. goumas@teikav.edu.gr

Symeon Symeonidis, SE of Kavala, Computer scientist, Msc, simsymeon@yahoo.gr

scientist, Msc, simsymeon@yahoo.gr

Abstract: The purpose of this study is to describe the design and implementation of a multimedia database for the use of archival material of schools of Primary Education of Kavala in environment Access 2007 and Visual Basic 2010. The data were offered by the schools of Kavala for the Symposium for the celebration of "100 years of free Kavala - 100 years of Education" organized by the Directorate of Primary Education of Kavala on 14 & 15 June 2013. It includes components for the establishing of schools, building, school population, historical data of schools, demographics as well as information about the area where the schools are located. The application developed is user friendly and meets all the requirements of a user-friendly management environment that the user can handle without requiring special computer skills.

Περίληψη: Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι η περιγραφή του σχεδιασμού και της υλοποίησης μιας βάσης δεδομένων πολυμέσων για την αξιοποίηση του αρχειακού υλικού των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Καβάλας, σε περιβάλλον Access 2007 και Visual Basic 2010. Τα δεδομένα προσφέρθηκαν από τα σχολεία της Καβάλας για το Συμπόσιο στα πλαίσια του εορτασμού των «100 χρόνων ελεύθερης Καβάλας – 100 χρόνια

Εκπαίδευσης» που διοργανώθηκε από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Καβάλας στις 14 & 15 Ιουνίου 2013. Περιλαμβάνει στοιχεία για την ίδρυση των σχολείων, κτιριακά, μαθητικό πληθυσμό, ιστορικά στοιχεία των σχολείων, δημογραφικά, καθώς και πληροφορίες για την περιοχή που βρίσκονται τα σχολεία. Η εφαρμογή που αναπτύχθηκε είναι φιλική προς τον χρήστη και πληροί όλες τις προϋποθέσεις ενός εύχρηστου περιβάλλοντος διαχείρισης, το οποίο μπορεί να χειριστεί ο χρήστης χωρίς να απαιτούνται ιδιαίτερες γνώσεις πληροφορικής.

Λέξεις κλειδιά: *πολυμέσα, Βάση Δεδομένων, Access, Visual Basic, Τοπική Ιστορία*

Εισαγωγή

Τα πολυμέσα έχουν φέρει επανάσταση σε πλήθος εφαρμογών που απευθύνονται σε διάφορους τομείς, τόσο της βιομηχανίας όσο και των απλών καταναλωτών. Αποτελούν σημείο συνάντησης διαφόρων κλάδων της βιομηχανίας: της πληροφορικής, των τηλεπικοινωνιών, των ηλεκτρονικών εκδόσεων, της βιομηχανίας audio και video, όπως και της τηλεόρασης και του κινηματογράφου (Steinmetz & Nahrstedt, 2004).

Αν περιοριστούμε σε αυτά που η πληροφορία είναι ψηφιοποιημένη και ελέγχεται από υπολογιστή θα μπορούσαμε να δώσουμε τον παρακάτω ορισμό:

Ψηφιακά πολυμέσα είναι ο τομέας που ασχολείται με την ελεγχόμενη από υπολογιστή ολοκλήρωση κειμένου, γραφικών, ακίνητης και κινούμενης εικόνας, animation, ήχου, και οποιουδήποτε άλλου μέσου ψηφιακής αναπαράστασης, αποθήκευσης, μετάδοσης και επεξεργασίας της πληροφορίας (Νικολαΐδης, 2008).

Στην εργασία που ακολουθεί θα περιγραφεί ο σχεδιασμός της βάσης δεδομένων των ιστορικών αρχείων των σχολείων. Η χρησιμοποίησή της για τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Καβάλας θα συμβάλλει στην ιστορική συνείδηση των μαθητών.

1. Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση και Τοπική Ιστορία

Η εκπαίδευση δεν θα μπορούσε να μείνει εκτός της τεχνολογικής ανάπτυξης. Ήδη από τις αρχές του 2000 υπάρχει μία συνεχής εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. (Ράπτης, Εκπαιδευτική Πολιτική και Εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση, 2000) Οι Νέες Τεχνολογίες αποτελούν ένα εργαλείο που δίνει μια καινούρια διάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι Η/Υ παρέχουν δυνατότητες που σε συνδυασμό με το διαδίκτυο υπερφαλαγγίζουν πολλές άλλες συσκευές, μηχανήματα και εργαλεία που χρησιμοποιούνταν στην εκπαιδευτική διαδικασία όπως τα εργαστήρια φυσικής, τα επιδιασκόπια, οι τηλεοράσεις και τα βίντεο κ.ά.. (Ράπτης, 2010)

Η χρήση του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή (Η/Υ) στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί ένα

δυναμικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών, διότι προσφέρει δυνατότητες αναζήτησης, αποθήκευσης, επεξεργασίας, ταξινόμησης και παρουσίασης της πληροφορίας, οι οποίες, σε συνδυασμό με τη δυνατότητα διακίνησης πληροφορίας μέσω του Διαδικτύου, επιτρέπουν στο μαθητή να επεξεργάζεται τη γνώση ποικιλοτρόπως, να την προσεγγίζει ολιστικά και να μαθαίνει σε ελκυστικά περιβάλλοντα μάθησης (Μπαμπινιώτης, 2000).

Με τους Η/Υ επιτυγχάνεται η μετάβαση από τη διδακτική θεωρία στην πράξη. Επιτρέπουν την άμεση πρόσβαση σε πληροφορίες και την επεξεργασία πολλών δεδομένων ταυτόχρονα προσφέροντας τη δυνατότητα χρήσης της τεχνολογίας με την αλληλεπίδραση πολυμέσων και υπερμέσων. Τα πολυμέσα προσφέροντας πολλαπλά μέσα (κείμενο, ήχο εικόνα και βίντεο) συνδυάζουν σε ένα πολυδιάστατο περιβάλλον τις χρήσεις πολλών άλλων εποπτικών μέσων. (Ράπτης, 2010).

Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών δε συνιστά επιλογή για τον εκπαιδευτικό αλλά αναγκαία προϋπόθεση για τη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας, εφόσον αποτελούν διανοητικά εργαλεία κατάλληλα για κατανόηση και ερμηνεία (Κόκκινος, 2003). Μέσω των ΤΠΕ παρέχεται η ευκαιρία πολλαπλών αναπαραστάσεων, ενώ η χρήση εργαλείων, μεθόδων και τεχνικών μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης (Βακαλούδη, 2001). Σύμφωνα με τον ιστορικό David Staley, η "οπτικοποίηση" (visualization) του παρελθόντος έρχεται να προστεθεί στο οπλοστάσιο της ιστορικής αναπαράστασης και ερμηνείας και να τοποθετηθεί πλάι στις γραμμικούς χαρακτήρα αφηγήσεις, που χρησιμοποιούσαν μέχρι τώρα οι ιστορικοί (Staley, 2002).

Οι νέες τεχνολογίες συμβάλλουν και στη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας. Τι εννοούμε όμως με τον όρο Τοπική Ιστορία;

Οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα μιας τοπικής κοινωνίας, οι τοπικοί θεσμοί, η τοπική ταυτότητα και η αυτογνωσία αποτελούν δομικά στοιχεία της τοπικής ιστορίας (Καραπάνος, 2015).

Η τοπική ιστορία αποτελεί ιδιαίτερο τρόπο προσέγγισης του ανθρώπινου παρελθόντος από την άποψη της κλίμακας, καθώς ο χώρος αναφοράς της τοποθετείται μεταξύ της γενικής ιστορίας και της οικογενειακής ή της βιογραφίας (Φραγκούλης). Εξετάζονται επίσης ειδικότερες θεματικές ιστορίες, όπως η ιστορία της βιομηχανίας, η ιστορία της καθημερινής ιστορίας, η τεχνολογική ανάπτυξη. (Click στην Ιστορία, 2011)

Στην τοπική ιστορία διατηρείται ο χαρακτήρας της μικροϊστορίας, αφού συγκεκριμένες και περιορισμένες περιπτώσεις χρονικά και τοπικά μπορούν να προσδώσουν δείγματα για ευρύτερες εξελίξεις ιστορικά. (Ασωνίτης) Η αποβιομηχάνιση ολόκληρων περιοχών, μπορεί να παρουσιάζεται π.χ. σε διάφορες τοπικές ιστορίες, όπως το κλείσιμο των υφαντουργικών εργοστασίων της Νέας Ιωνίας, των βιομηχανιών παρασκευής κουβερτών της Νάουσας, των εργοστασίων λευκών ειδών της Πάτρας ή των καπνεργατικών εργοστασίων στην ευρύτερη περιοχή της Ανατολικής Μακεδονίας. (Ασωνίτης) (Κουζέλης)

Στοιχεία Τοπικής Ιστορίας αντλούμε και από τα ιστορικά αρχεία των Σχολείων (Μαθητολογία, βιβλία Πρακτικών, Απολυτήρια, Φωτογραφίες κ.ά.) (Ασωνίτης).

2. Προηγούμενες εργασίες

Στο κεφάλαιο αυτό αναφέρονται Βάσεις Δεδομένων που έχουν σχέση με Ιστορικά στοιχεία.

Ο Πανδέκτης περιλαμβάνει σημαντικές ψηφιακές συλλογές ελληνικής ιστορίας και πολιτισμού του Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών, που ψηφιοποιήθηκαν και διατίθενται ψηφιακά από το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. Οι συλλογές έχουν δομηθεί σε μια συνεκτική καινοτόμο βάση δεδομένων, με εφαρμογές που διασφαλίζουν ψηφιακή ομοιογένεια των τεκμηρίων και αναζήτηση σε ενιαίο περιβάλλον. Οι συλλογές είναι των παρακάτω Ινστιτούτων: του Ινστιτούτου Νεοελληνικών Ερευνών, του Ινστιτούτου Βυζαντινών Ερευνών και του Ινστιτούτου Ελληνικής και Ρωμαϊκής Αρχαιότητας (Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών).

Οι Ψηφιακές Συλλογές της Κρατικής Βιβλιοθήκης Νότιας Καρολίνας είναι ένα σύνολο διαδικτυακών προγραμμάτων που επεκτείνουν την αποστολή της και παρέχει ισότιμη πρόσβαση στην πληροφόρηση για όλους τους κατοίκους της Ν. Καρολίνας. Αυτές οι διαδικτυακές συλλογές δημιουργούν μεγαλύτερη πρόσβαση στους μοναδικούς ιστορικούς πόρους της και των νέων ψηφιακών έργων. Η κρατική Βιβλιοθήκη συνεργάζεται με τις δημόσιες βιβλιοθήκες σε ολόκληρη την πολιτεία για να αυξήσει την πρόσβαση σε τοπικά έγγραφα. Το αποθετήριο Πολιτειακών Εγγράφων Νότιας Καρολίνας είναι μια διαδικτυακή βιβλιοθήκη τόσο των σημερινών όσο και των ιστορικών πολιτειακών εγγράφων. Το έργο Επιτύμβιες Στήλες της Νότιας Καρολίνας παρέχει εικόνες και μεταγραφές επιτύμβιων στηλών στα τοπικά νεκροταφεία (South Carolina State Library Digital Collections, 2014).

Η ανάγκη να δημιουργηθούν, για την Ερμούπολη κατ' αρχήν, βάσεις δεδομένων όπου θα καταχωρούνταν στοιχεία κυρίως από ιστορικές πηγές που αποτελούσαν σειρά, δηλαδή τα δημοτολόγια, τις απογραφές πληθυσμού, τα πρακτικά του δημοτικού συμβουλίου, τα συμβολαιογραφικά και δικαστικά αρχεία, οι ληξιαρχικές πράξεις, τα βιβλία ασθενών του Νοσοκομείου, τα αρχεία εκπαιδευτικών και φιλανθρωπικών ιδρυμάτων, κλπ. οδήγησε σε συνεργασία εργαζόμενους των Ιστορικών Αρχείων Ερμούπολης και του Ινστιτούτου Μεσογειακών Σπουδών. Δημιουργήθηκαν οι προϋποθέσεις ώστε να μπορούν να απαντηθούν απλές ή σύνθετες αναζητήσεις του κάθε ενδιαφερομένου, π.χ. να μπορεί κάποιος να αναζητήσει τους προγόνους του ή να μπορεί να συγκεντρώσει ποικίλα στοιχεία για ένα άτομο – τότε γεννήθηκε, παντρεύτηκε, πέθανε, αν συνέταξε διαθήκη, αν ήταν μέλος φιλανθρωπικών ιδρυμάτων, ποιές συμβολαιογραφικές πράξεις συνήψε, αν μετείχε στο δημοτικό συμβούλιο, αν νοσηλεύτηκε στο Νοσοκομείο, κλπ. Και πιο σύνθετες ερωτήσεις: ποιά η γεωγραφική προέλευση των Ερμούπολιτών, ποιά τα επαγγέλματά τους στη διαδρομή του χρόνου, ποιά η δομή της οικογένειας, ποιά η εγκατάσταση των ανθρώπων στο χώρο. Και ακόμη, ποιοί κατέφυγαν στο Νοσοκομείο και από ποιές ασθένειες έπασχαν, ποιά η θνησιμότητα των κατοίκων ανάλογα με το επάγγελμα και τον τόπο κατοικίας, ποιοί οι τρόφιμοι του Πτωχοκομείου, ποιά η επίδοση των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και σε ποιο βαθμό αυτή επηρεάζεται από το επάγγελμα του αρχηγού της οικογένειας, κλπ. (Λούκος).

Η ιστοσελίδα Βυζαντινός και Δυτικός Κόσμος: Αντιπαραθέσεις και αλληλεπιδράσεις από τον ενδέκατο έως τον δέκατο πέμπτο αιώνα περιλαμβάνει μία βάση επιλεγμένης λημματικής

βιβλιογραφίας, που στοχεύει στην έρευνα των σχέσεων βυζαντινού και δυτικού κόσμου και στην πληρέστερη τεκμηρίωση των στοιχείων αλληλεπιδράσεώς τους. Το αντικείμενο της έρευνας των σχέσεων βυζαντινού και δυτικού κόσμου είναι πολύπλευρο, εξαιρετικά ευρύ και η σχετική βιβλιογραφία συνεχώς αυξάνεται. Προσδοκάται ότι θα αποτελέσει βασικό εργαλείο για την έρευνα, δεδομένης της έλλειψης αυτή τη στιγμή ανάλογου δικτυακού τόπου που να προσφέρει τη δυνατότητα συνδυαστικής αναζήτησης ενός ιδιαίτερα μεγάλου αριθμού εγγραφών βάσει κατηγοριών και βάσει λέξεων-κλειδιών, πέραν της αλφαβητικής αναζήτησης με το επώνυμο του συγγραφέα (Παπαγεωργίου κ.α., 2012).

Η εργασία του Αρβανίτη (2008) παρουσιάζει τις σημαντικότερες χρήσεις των Πολυμεσικών Βάσεων Δεδομένων στο συνεχώς εξελισσόμενο επιστημονικό πεδίο της Μετάφρασης. Στην εργασία αυτή υποστηρίζεται πως οι Πολυμεσικές Βάσεις Δεδομένων, που μπορούν να διαχειριστούν κείμενο, ήχο και εικόνα, συνδυαζόμενες με τις τεχνολογίες που αναπτύσσονται στους τομείς της ανάκτησης και εξαγωγής πληροφοριών μπορούν να παίξουν ένα σημαντικό ρόλο προς την κατεύθυνση του ελέγχου της παραγόμενης «γλωσσικής πληροφορίας». Η εργασία των Κοκράνης και Μποντζίδου (2010) δείχνει ότι η εισαγωγή των πολυμέσων στην εκπαίδευση έχει ως σκοπό τη δημιουργία ενός επιπλέον βοηθητικού εργαλείου στα χέρια του εκπαιδευτικού. Τα πολυμέσα συνδυάζουν κείμενο, εικόνα, βίντεο και ήχο με αποτέλεσμα να κάνουν πιο ελκυστική την ιδέα της μάθησης για τους μαθητές. Η χρήση ενός άρτια σχεδιασμένου εκπαιδευτικού λογισμικού, τηρώντας κάποιες βασικές αρχές σχεδίασης, μπορεί να βοηθήσει το έργο του δασκάλου και να συμπληρώσει κενά που μπορεί να έχει ένα σχολικό βιβλίο. Τέλος στην εργασία του Καραμαλή (2009) αναπτύσσεται μια Πολυμεσική Αρχαιολογική Βάση Δεδομένων για Πολλαπλές Αρχαιολογικές Ανασκαφές.

Αντικείμενο της εργασίας των Γκούμα και Συμεωνίδη (2013) είναι η σχεδίαση και η υλοποίηση, μερικά, μιας βάσης δεδομένων πολυμέσων για μνημεία των νησιών του ΒΑ Αιγαίου σε περιβάλλον Access 2003 VBA. Τα δεδομένα προσφέρθηκαν από το Υπουργείο Αιγαίου. Στην εργασία δίνεται μια θεωρητική επισκόπηση των Βάσεων Δεδομένων Πολυμέσων (ΒΔΠ), παρουσιάζονται οι θεμελιώδεις έννοιες του Αντικειμενοστραφούς Μοντέλου Δεδομένων καθώς και των Αντικειμενοστραφών και Αντικειμενοσχεσιακών Βάσεων Δεδομένων. Ακολούθως παρουσιάζεται αναλυτικά η σχεδίαση και η υλοποίηση μιας ΒΔΠ για μνημεία των νησιών του ΒΑ Αιγαίου σε περιβάλλον Access 2003 VBA.

Στην εργασία των Κουκόπουλου και Τσώλη παρουσιάζεται η σχεδίαση και υλοποίηση μιας web-based εφαρμογής με στόχο την ψηφιοποίηση, τη διαχείριση, τη μακροπρόθεσμη διατήρηση και τη διάδοση της μουσικής πολιτιστικής κληρονομιάς των Ιόνιων Νησιών. (Τσώλης & Κουκόπουλος, 2014)

3. Σκοπός της εργασίας

Η παρούσα εργασία έχει ως αντικείμενο την περιγραφή της σχεδίασης και υλοποίησης μιας βάσης δεδομένων πολυμέσων για τα Ιστορικά Αρχεία των Σχολείων της Πρωτοβάθμιας

Εκπαίδευσης Καβάλας σε περιβάλλον Access 2007 και Visual Basic 2010.

3.1 Μοντέλα Διαχείρισης

Τις τελευταίες δεκαετίες είναι έντονη και εμφανής μια τάση ψηφιοποίησης κάθε γραπτής, οπτικής, ηχητικής, ή άλλου είδους πληροφορίας, πράγμα που εισάγει έντονα το ερώτημα της διαχείρισης της πολυμεσικής πλέον πληροφορίας (Πολίτης, 1994) στο πεδίο των Βάσεων Δεδομένων (Ricarte & Tobar, 1996).

Η παραπάνω ψηφιοποίηση γεννά την ανάγκη δημιουργίας νέων μοντέλων διαχείρισης δεδομένων (Herrtwic, Foley & Encarnacao, 1994) και σχεδιασμού Νέων Βάσεων Δεδομένων (Subrahmanian & Jajodia, 1996) με δυνατότητες διαφορετικές από τις υπάρχουσες, οι οποίες θα πρέπει να ανταποκρίνονται σε τρεις κυρίως απαιτήσεις:

- Εύκολη διαχείριση μεγάλου όγκου πληροφοριών-δεδομένων
- Συνεχή ροή δεδομένων και κυρίως δεδομένων που έχουν δυναμική μορφή.
- Συγχρονισμό των δεδομένων διαφορετικού είδους, κατά την αναζήτηση, διάθεση και διακίνησή τους.

Η διαχείριση ηχητικών πληροφοριών και πολύ περισσότερο των οπτικών (Marcus, Subrahmanian, 1996), απαιτεί τεράστια υπολογιστική ισχύ και τεράστιες χωρητικότητες αποθήκευσης, που δεν καλύπτεται πλήρως με τα σημερινά αποθηκευτικά μέσα. Αυτοί οι παράγοντες οδήγησαν στο σχεδιασμό Συστημάτων Βάσεων Δεδομένων με ανάπτυξη Έμπειρων Συστημάτων προς αναζήτηση των πληροφοριών.

Οι πολυμεσικές βάσεις δεδομένων επιτρέπουν την αποθήκευση και τη δημιουργία επερωτήσεων σε ποικίλους τύπους πληροφοριών. Αυτές οι πληροφορίες μπορούν να περιλαμβάνουν εικόνες (φωτογραφίες, σχέδια), βίντεο (ταινίες, ειδήσεις, κ.ά.), ήχο(τραγούδια, τηλεφωνικά μηνύματα, ομιλίες, κ.ά.), καθώς και έγγραφα(βιβλία, άρθρα). (Μανωλόπουλος & Παπαδόπουλος, 2006); (Silberschatz, Korth, Sudarshan, 2011); (Yan & Ma, 2012); (Lu, 1999)

Οι επερωτήσεις στοχεύουν στον εντοπισμό των κατάλληλων πηγών πολυμέσων, οι οποίες περιέχουν αντικείμενα τα οποία μας ενδιαφέρουν. Επειδή οι επερωτήσεις έχουν συνήθως αναφορά σε κάποιο αντικείμενο ή δραστηριότητα της βάσης δεδομένου και για περιορισμό του χρόνου ανάκτησης των πληροφοριών, έχουμε δύο μοντέλα προσέγγισης τους (Τσιμπίρης):

- Την αυτόματη ανάλυση των πηγών πολυμέσων, που προσδιορίζει κάποια μαθηματικά χαρακτηριστικά, που βασίζονται σε διαφορετικές τεχνικές, που εξαρτώνται από το είδος της πηγής του πολυμέσου(εικόνα, κείμενο, βίντεο, ήχος).
- Ο χειρονακτικός προσδιορισμός των αντικειμένων και δραστηριοτήτων που μας ενδιαφέρουν σε κάθε πηγή πολυμέσων και η χρησιμοποίηση αυτών των πληροφοριών

για τη δημιουργία ευρετηρίων. Προϋποθέτει τη σάρωση κάθε πηγής πολυμέσων για τον προσδιορισμό και τη δημιουργία καταλόγων των αντικειμένων και των δραστηριοτήτων, έτσι ώστε να δημιουργηθούν ευρετήρια των περιεχόμενων των πηγών, ροή δεδομένων και κυρίως δεδομένων που έχουν δυναμική μορφή. (Τσιμπίρης)

3.2 Αντικειμενοστραφείς και αντικειμενοσχεσιακές βάσεις δεδομένων

Σε εφαρμογές πολυμέσων που οι πληροφορίες είναι ασαφείς και ευμετάβλητες, όπου υπάρχει συνεχής μεταβολή της δομής δεδομένων, δεν επαρκούν οι σχεσιακές βάσεις δεδομένων (Elmasri & Navathe, 2012). Επίσης και σε άλλες πολύπλοκες εφαρμογές, όπως αυτές του μηχανολογικού σχεδιασμού και παραγωγής επιστημονικών πειραμάτων, τηλεπικοινωνιών, γεωγραφικών πληροφοριακών συστημάτων (Elmasri & Navathe, 2012). Αυτού του είδους οι εφαρμογές έχουν τέτοιου είδους απαιτήσεις και χαρακτηριστικά που διαφέρουν από τις χαρακτηριστικές εφαρμογές του σχεσιακού μοντέλου βάσεων δεδομένων του επιχειρησιακού τομέα συμπεριλαμβανόμενων πιο πολύπλοκων δομών για αντικείμενα, δοσοληψιών μακράς διάρκειας, νέων τύπων δεδομένων για αποθήκευση εικόνων ή μεγάλων κειμένων και της ανάγκης για ορισμό μη τυποποιημένων πράξεων οι οποίες εξαρτώνται από την εφαρμογή.

Έτσι ο προγραμματισμός προσανατολίστηκε στα αντικείμενα ή αντικειμενοστραφή προγραμματισμό (object – oriented programming). Η ανάπτυξη εφαρμογών χρησιμοποιεί αντικειμενοστραφείς γλώσσες προγραμματισμού, όπως η C++, η Object PASCAL και πιο πρόσφατα η Java. Η χρήση τους επέφερε αλλαγή και στο σχεδιασμό των βάσεων δεδομένων. (Elmasri & Navathe, 2012) (Begg & Connolly, 2008)

Στον αντικειμενοστραφή σχεδιασμό χρησιμοποιούνται κλάσεις αντικειμένων. Μία κλάση (class) έχει έναν τύπο και μία σειρά από μεθόδους (methods), που είναι λειτουργίες που σχετίζονται με αυτή την κλάση. Τα αντικείμενα μιας κλάσης είναι είτε τιμές του τύπου της κλάσης, είτε έχουν τιμές του ίδιου τύπου. Οι κλάσεις είναι οργανωμένες ιεραρχικά. Οι ιεραρχικά ανώτερες κλάσεις κληρονομούν τις ιδιότητές τους στις ιεραρχικά κατώτερες. Στο σχεδιασμό τους όλα τα αντικείμενα θεωρούνται ότι έχουν κάποια υπόσταση. Σε μία κλάση οι ιδιότητες και οι μέθοδοι που την χαρακτηρίζουν πρέπει να είναι κοινές για όλα τα αντικείμενα της κλάσης. (Elmasri & Navathe, 2012) (Begg & Connolly, 2008)

Σε περιπτώσεις που χρειάζεται να μετασχηματιστεί μια σχεσιακή βάση δεδομένων σε αντικειμενοστραφή, μπορεί να γίνει συσχετισμός των πεδίων της σχεσιακής βάσης με αρχεία XML, τα οποία περιγράφουν την απαιτούμενη επιπλέον δομή δεδομένων που απαιτεί η πολύπλοκη πληροφορία σε ιεραρχημένη δομή και αποτελεί προέκταση της σχεσιακής βάσης δεδομένων, ενώ το λογισμικό που τη διαχειρίζεται είναι ανεξάρτητο από αυτό που διαχειρίζεται την κύρια σχεσιακή βάση. (Elmasri & Navathe, 2012)

Εκτός των κλασικών σχεσιακών και αντικειμενοστραφών βάσεων δεδομένων υπάρχουν και οι αντικειμενοσχεσιακές. Μια αντικειμενοσχεσιακή βάση δεδομένων δεν είναι τίποτα

περισσότερο από μια κοινή σχεσιακή, η οποία όμως συνοδεύεται από κατάλληλο λογισμικό διαχείρισης το οποίο την κάνει να συμπεριφέρεται ως μια βάση δεδομένων μερικώς αντικειμενοστραφή. Το λογισμικό αυτό παρεμβάλλεται μεταξύ του χρήστη και της σχεσιακής βάσης δεδομένων και μεταφράζει τα αντικειμενοστραφή αιτήματα του χρήστη σε κοινά σχεσιακά αιτήματα, ικανά να τα διαχειριστεί η σχεσιακή βάση δεδομένων, ανταποδίδοντας του στη συνέχεια την αναμενόμενη αντικειμενοστραφή απάντηση. Το μεγαλύτερο μειονέκτημα των αντικειμενοσχεσιακών βάσεων δεδομένων βρίσκεται στην ταχύτητα απόκρισής τους, η οποία, ειδικά σε πολύπλοκες δομές δεδομένων, εμφανίζεται πολύ πιο μικρή από την αντίστοιχη μιας αμιγώς αντικειμενοστραφούς βάσης δεδομένων. Ωστόσο πλεονεκτήματα όπως η ευκολία χρήσης τους και η υποστήριξή τους από μεγάλες εταιρίες κατασκευής σχεσιακών βάσεων δεδομένων, έχουν συμβάλει στη μεγάλη αποδοχή τους από το αγοραστικό κοινό. (Begg & Connolly, 2008) (Τεχνολογίας, 2008)

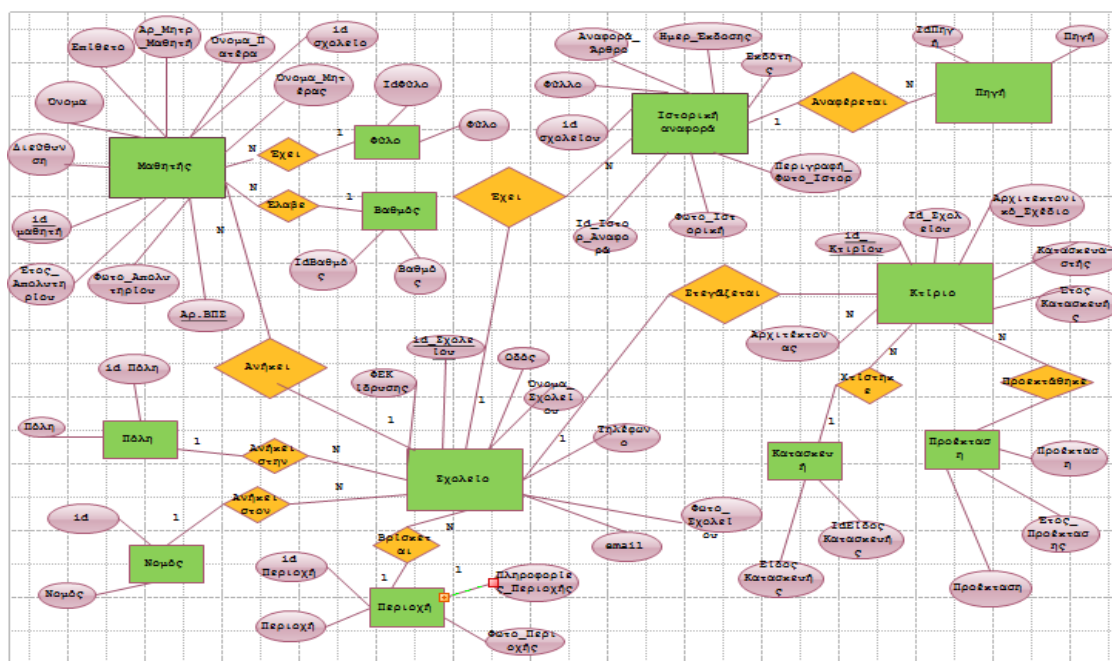
4. Σχεδίαση και ανάπτυξη Βάσης Δεδομένων για τα Αρχεία των Ιστορικών Σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Καβάλας

Όπως αναφέρθηκε σκοπός της εργασίας είναι η περιγραφή του σχεδιασμού και της υλοποίησης μιας βάσης δεδομένων πολυμέσων για τα Αρχεία των Ιστορικών Σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Καβάλας. Με βάση τα παραπάνω και έχοντας υπόψη τις θεωρίες σχεδίασης βάσεων δεδομένων έγινε προσπάθεια σχεδίασης του μοντέλου οντοτήτων – συσχετίσεων.

4.1 Σχεδίαση του Μοντέλου Οντοτήτων – Συσχετίσεων

Μετά την Κανονικοποίηση του αρχικού Μοντέλου Οντοτήτων – Συσχετίσεων και έχοντας υπόψη τις θεωρίες σχεδίασης βάσεων δεδομένων, σχεδιάστηκε εκ νέου το διάγραμμα Οντοτήτων – Συσχετίσεων σε περιβάλλον της Microsoft Access 2007 (Wempen, 2008); (Σκουλαρίκης, 2010).

Υπάρχουν 12 Πίνακες – Οντότητες στο διάγραμμα Οντοτήτων – Συσχετίσεων (Εικόνα 1). Οι πίνακες Σχολείο, Περιοχή, Πόλη, Νομός, Κτίρια, Κατασκευή, Προέκταση, Μαθητές, Φύλο, Βαθμός, Ιστορική Αναφορά και Πηγή:



Εικόνα 1: Διάγραμμα Οντοτήτων – Συσχετίσεων

4.2 Υλοποίηση της Βάσης Δεδομένων σε περιβάλλον Visual Basic 2010

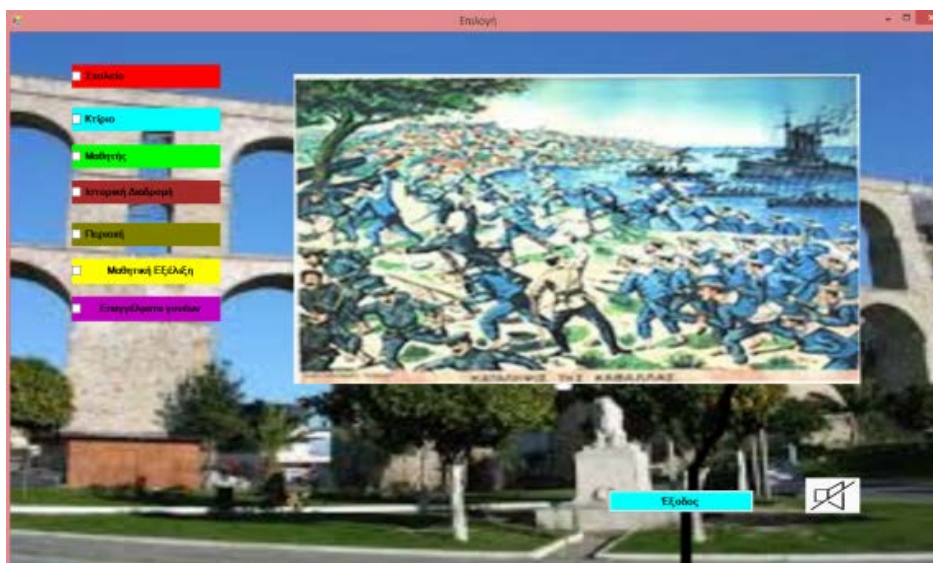
Η Visual Basic 2010 (Γκούμας, Συμεωνίδης, 2014) (Deitel, 2010) χρησιμοποιήθηκε ως γλώσσα προγραμματισμού για τη διαχείριση της Βάσης Δεδομένων. Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη γλώσσα για τον λόγο ότι η εφαρμογή έχει τη δυνατότητα χρήσης αντικειμένων, όπως είναι η φωτογραφία αλλά και ο ήχος.

Με την εισαγωγή του χρήστη στην εφαρμογή αναπαράγεται μουσικό κομμάτι με θέμα την Καβάλα το οποίο εισάγαμε στο πρότζεκτ με τον παρακάτω κώδικα:

```
Private Sub Form1_Load (ByVal sender As System.Object, ByVal e As System.EventArgs) Handles MyBase.Load
    My.Computer.Audio.Play(My.Resources.καβαλα, AudioPlayMode.Background).
End Sub
```

Η μουσική μπορεί ανά πάσα στιγμή να απενεργοποιηθεί από τον χρήστη σε όλες τις φόρμες πατώντας το σχετικό Πλαίσιο Απεικόνισης (PictureBox)  (Εικόνα 2).

Εμφανίζεται η παρακάτω φόρμα:



Εικόνα 2: Φόρμα Επιλογής

Ως εικόνα φόντου (Background Image) έχουμε εισάγει σε όλες τις φόρμες τη φωτογραφία της Καμάρας. Σε Πλαίσιο Απεικόνισης (PictureBox) έχουμε εισάγει και τη λιθογραφία «Κατάληψης της Καβάλας». Υπάρχει Κουμπί (Button) «Εξόδος», που μας επιτρέπει να βγούμε από την εφαρμογή.

Έχουμε εισάγει εφτά Κουμπιά Ελέγχου (Check Boxes) «Σχολείο», «Κτίριο», «Μαθητής», «Ιστορική Αναδρομή», «Περιοχή», «Μαθητική Εξέλιξη» και «Επαγγέλματα Γονέων», που επιλέγουν να εμφανιστούν οι αντίστοιχες φόρμες.

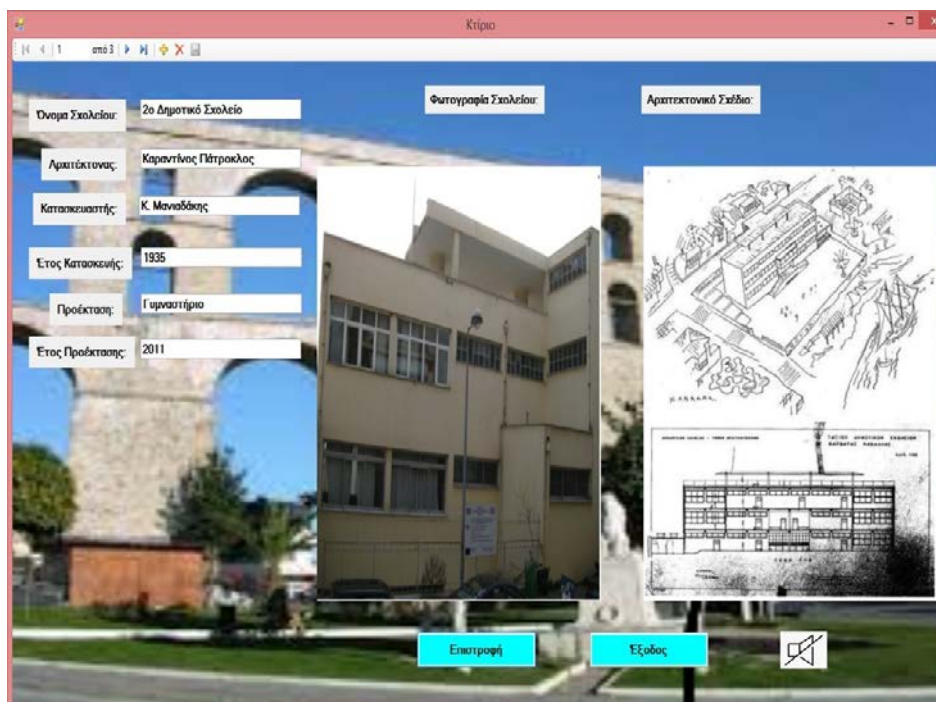
Στην Φόρμα «Σχολείο» υπάρχουν στοιχεία επικοινωνίας με το Σχολείο (Εικόνα 3).



Εικόνα 3: Φόρμα Σχολείο

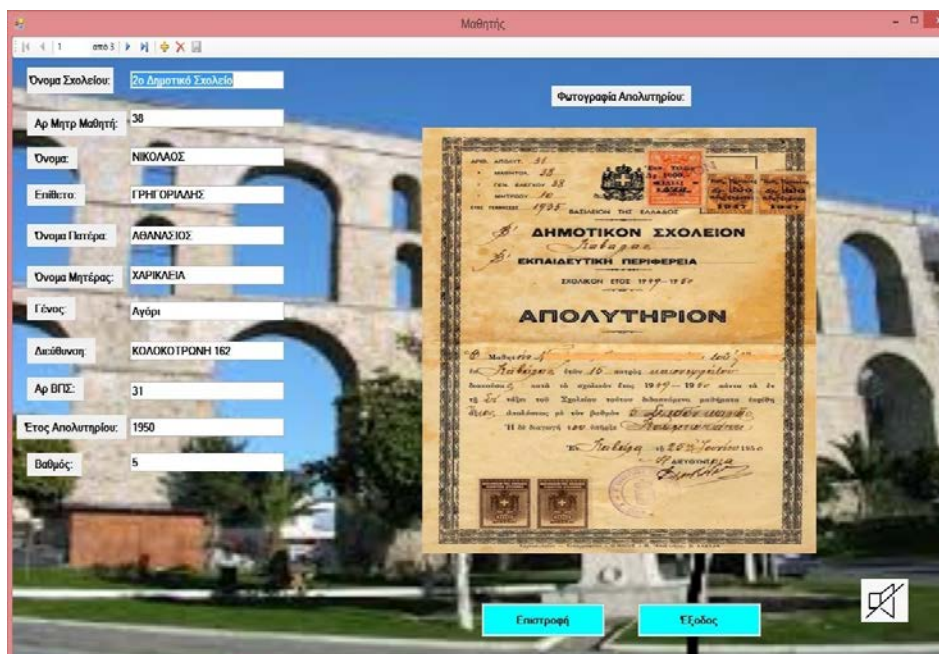
Στη Φόρμα «Κτίριο» παρατίθενται στοιχεία που αφορούν στην κατασκευή του Σχολείου και

Αρχιτεκτονικά Σχέδια (Εικόνα 4).



Εικόνα 4: Φόρμα Κτίριο

Στη Φόρμα «Μαθητής» παρατίθενται στοιχεία που αφορούν μαθητές, καθώς και Φωτογραφία Απολυτηρίου (Εικόνα 5).



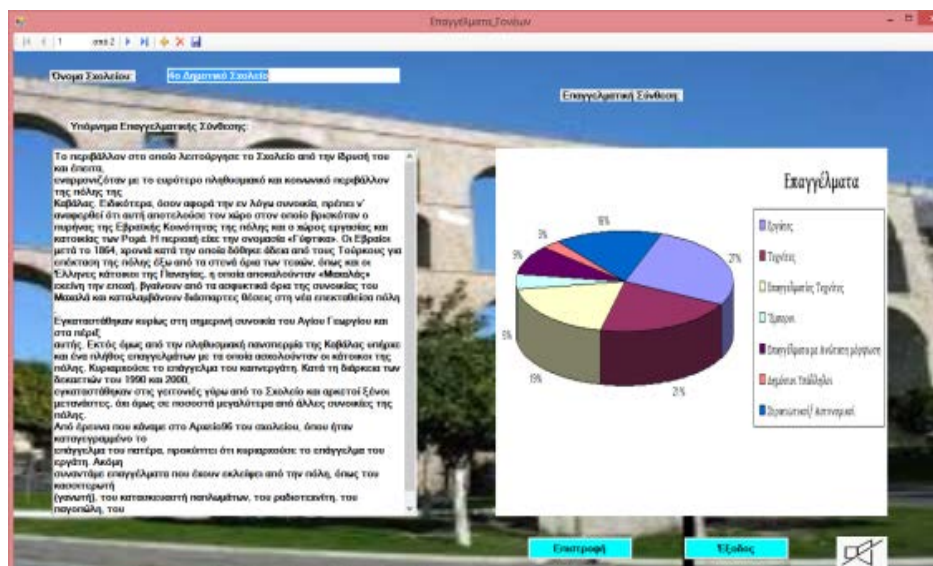
Εικόνα 5: Φόρμα Μαθητής

Στη Φόρμα «Μαθητική Εξέλιξη» υπάρχουν στατιστικά στοιχεία που αφορούν την εξέλιξη του Μαθητικού Δυναμικού των Σχολείων (Εικόνα 6).



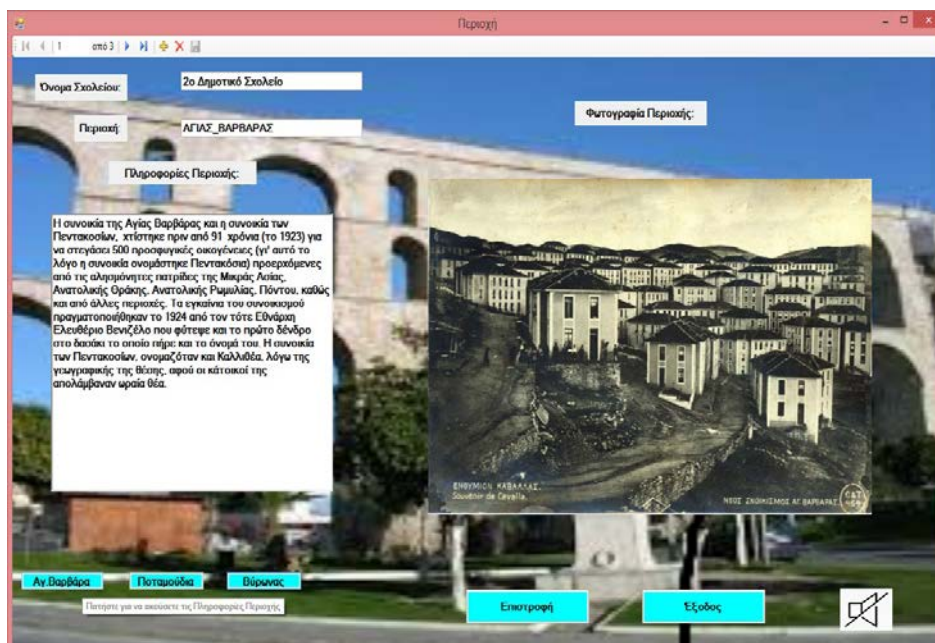
Εικόνα 6: Μαθητική Εξέλιξη

Στη Φόρμα «Επαγγέλματα Γονέων» βρίσκουμε ιστορικά στοιχεία των επαγγελματικών δραστηριοτήτων του πληθυσμού που αποτελεί τους Γονείς των μαθητών (Εικόνα 7):



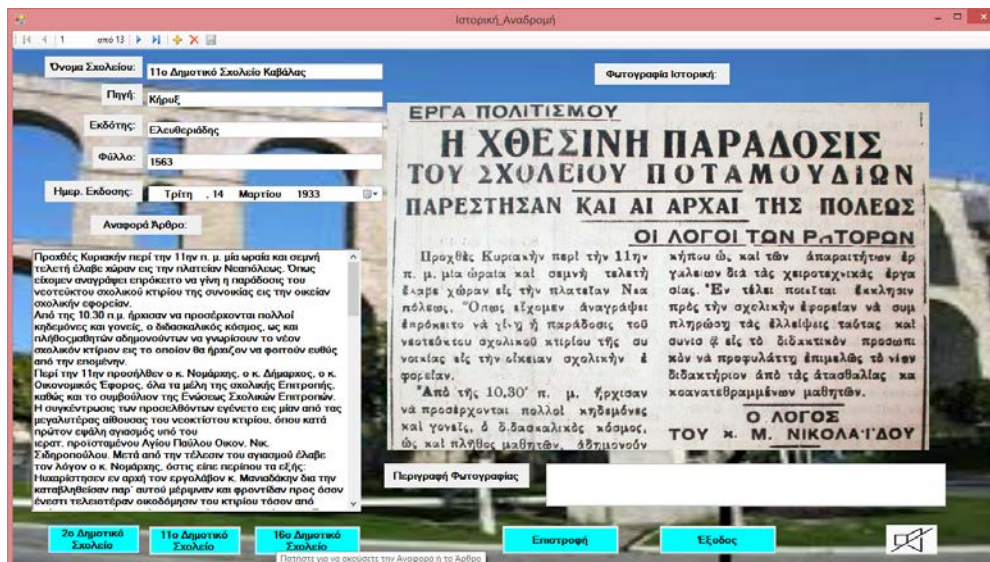
Εικόνα 7: Φόρμα "Επαγγέλματα Γονέων"

Στη Φόρμα «Περιοχή» υπάρχει ένα Υπόμνημα με πληροφορίες για την περιοχή που ανήκει το Σχολείο και Φωτογραφία Εποχής της Περιοχής. Υπάρχουν ηχογραφημένες οι Πληροφορίες Περιοχής (Εικόνα 8).



Εικόνα 8: Φόρμα «Περιοχή»

Τέλος στη Φόρμα «Ιστορική Αναδρομή» υπάρχει Ιστορικό Υλικό από άρθρα που αφορούν τα Σχολεία, Φωτογραφίες που αφορούν Ιστορικές στιγμές των Σχολείων και στοιχεία της Ιστορίας των Σχολείων. Υπάρχουν ηχογραφήσεις με ιστορικά στοιχεία των Σχολείων (Εικόνα 9).



Εικόνα 9: Φόρμα Ιστορική Αναδρομή

4.3 Το κουμπί Binding Navigator

Στις φόρμες έχουμε εισάγει το στοιχείο ελέγχου BindingNavigator, με το οποίο οι χρήστες μπορούν να ψάξουν και να αλλάξουν τα δεδομένα σε μια φόρμα των Windows. Χρησιμοποιώντας το BindingNavigator με το στοιχείο BindingSource επιτρέπεται στους χρήστες να κινηθούν μέσω των αρχείων των δεδομένων σε μια φόρμα και να αλληλεπιδρούν με τα αρχεία.

Το στοιχείο ελέγχου BindingNavigator αποτελείται από ένα ToolStrip με μια σειρά από ToolStripItem αντικείμενα για τις περισσότερες από τις κοινές δράσεις των δεδομένων που σχετίζονται με: την προσθήκη των δεδομένων, τη διαγραφή των δεδομένων, και την πλοήγηση μέσα από τα δεδομένα. Από προεπιλογή, το στοιχείο ελέγχου BindingNavigator περιέχει αυτά τα τυποποιημένα κουμπιά.

Για κάθε έλεγχο σε αυτή τη συλλογή, υπάρχει ένα αντίστοιχο μέλος της συνιστώσας BindingSource που παρέχει μέσω προγραμματισμού την ίδια λειτουργικότητα. Για παράδειγμα, το κουμπί MoveFirstItem αντιστοιχεί στη μέθοδο MoveFirst του συστατικού BindingSource, το κουμπί DeleteItem αντιστοιχεί στη μέθοδο RemoveCurrent, και ούτω καθεξής.

Εάν τα προεπιλεγμένα κουμπιά δεν είναι κατάλληλα για την εφαρμογή σας, ή αν χρειάζεστε επιπλέον κουμπιά για να υποστηρίξει άλλους τύπους λειτουργικότητας, μπορείτε να εισάγετε τα ικά σας κουμπιά ToolStrip (Microsoft).

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει την περιγραφή της σχεδίασης και υλοποίησης, μερικά, εφαρμογής για τα Αρχεία των Ιστορικών Σχολείων της Καβάλας σε περιβάλλον Visual Basic 2010 και Access 2007. Η εφαρμογή έχει ένα εύχρηστο περιβάλλον πλοήγησης, επιτρέποντας την πλοήγηση μέσα στις διάφορες φόρμες και το χειρισμό της σε κάθε χρήστη, χωρίς να απαιτούνται ιδιαίτερες γνώσεις πληροφορικής. Αυτό κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς απευθύνεται σε μαθητές Δημοτικού. Η εφαρμογή παρουσιάστηκε σε σεμινάριο στην Καβάλα για την Τοπική Ιστορία και κρίθηκε θετικά από τους εκπαιδευτικούς που το παρακολούθησαν. Εθελοντές δουλεύουν στην ψηφοποίηση των μαθητολόγιων των σχολείων που έδωσαν στοιχεία.

Ο εμπλουτισμός της από τα αρχεία των υπόλοιπων σχολείων της Καβάλας και στη συνέχεια όλης της Ελλάδας θα αποτελούσε και ιδιαίτερο έναυσμα για περαιτέρω ερευνητική – επιστημονική χρήση και την ανάδειξη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των Ιστορικών Σχολείων. Επίσης σημαντική θα είναι η δοκιμαστική του χρήση σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Καβάλας. Σε μελλοντική εξέλιξη θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ένας συνδυασμός άλλων γλωσσών προγραμματισμών με τη χρήση και της MySQL ως βάσης δεδομένων, της αντικειμενοστραφούς γλώσσας προγραμματισμού C# ή της Java και με συνδυασμό με την PHP μπορεί να δημιουργηθεί μια διαδικτυακή εφαρμογή ,

έτσι ώστε να υπάρχει πρόσβαση από οποιονδήποτε χρήστη παγκόσμια.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Begg & Connolly. (2008). *Βάσεις Δεδομένων*. Αθήνα: Γκιούρδας.
- Click στην Ιστορία. (2011). Ανάκτηση 3 15, 2015, από Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού: <http://local.e-history.gr/pages/viewpage.action?pageId=1933712>
- Deitel. (2010). *Visual Basic 2010 Προγραμματισμός*. New Jersey: Pearson Education.
- Elmasri & Navathe. (2012). *Θεμελιώδεις Αρχές Συστημάτων Βάσεων Δεδομένων*. Αθήνα: Διάυλος.
- Herrtwic, Foley & Encarnacao. (1994). "Perspectives of Multimedia Systems. *Reports from the 1994 Dagstuhl Multimedia Seminar*. Atlanta: Georgia Institute of Technology.
- Lu, G. (1999). *Multimedia Database Management Systems*. London: Artech House Computing Library.
- Marcus, Subrahmanian. (1996). Foundations of multimedia database systems. *JACM*, 474-523.
- Microsoft. (n.d.). *Developer Network*. Ανάκτηση 1 10, 2015, από msdn.microsoft.com: <https://msdn.microsoft.com/en-us/library/8zhc8d2f%28v=vs.100%29.aspx>
- Ricarte & Tobar. (1996). "Towards an Architecture for Distributed Multimedia Database". Στο: *Proceedings of International Conference on Intelligent Information Management Systems*. (σσ. 65-68). Washington DC: IASTED/ISMM.
- Silberschatz, Korth, Sudarshan. (2011). *Συστήματα Βάσεων Δεδομένων*. Αθήνα: Γκιούρδας.
- South Carolina State Library Digital Collections. (2014). Ανάκτηση 2 3, 2015, από South Carolina State Library Digital Collections: <http://dc.statelibrary.sc.gov/>
- Staley. (2002, 12). A history of the Future. *History and Theory*, 72-89.
- Steinmetz & Nahrstedt. (2004). *Multimedia Applications*. Berlin: Springer.
- Subrahmanian & Jajodia . (1996). *Multimedia Databases Systems. Issues and research directions*. New York: Springer-Verlag.
- The Ohio State University & Georgia State University. (n.d.). *The Digital Archives of Literacy Narrative*. Ανάκτηση 02 2, 2015, από DSpace: <http://daln.osu.edu/contact>
- Wempen. (2008). *Ελληνική Access 2007*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Yan & Ma. (2012). *Intelligent Multimedia Databases and Information Retrieval: Advancing Applications and Technologies*. Hershey: Information Science Reference.
- Αρβανίτης, Π. (2008). «Χρήσεις των Πολυμεσικών Βάσεων Δεδομένων για μεταφραστικούς σκοπούς», ΑΠΘ, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Πτυχιακή Εργασία, Θεσσαλονίκη.
- Ασωνίτης, Π. (n.d.). *Τοπική Ιστορία*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

- Βακαλούδη. (2001). Η συμβολή των Νέων Τεχνολογιών στην ιστορική διερεύνηση και διαθεματική αξιοποίηση των πολλαπλών αναπαραστάσεων ως πηγών. *1ο Συνέδριο Εκπαιδευτικό Λογισμικό και Διαδίκτυο, 1ο Συνέδριο για την Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη* (σσ. 76-89). Σύρος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Γκούμας, Συμεωνίδης. (2014). *Οπτικός Προγραμματισμός σε Visual Basic*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Τζιόλα.
- Γκούμας, Συμεωνίδης. (2013). Σχεδίαση και Ανάπτυξη Λογισμικού Βάσης Δεδομένων Πολυμέσων για μνημεία των νησιών του Β.Α. Αιγαίου σε περιβάλλον Visual Basic και Access. *e-Journal of Science & Tecnology(e-JST)*, 1-10.
- Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών*. (n.d.). Ανάκτηση 02 02, 2015, από Πανδέκτης: <http://pandektis.ekt.gr/pandektis/>
- Καραμαλής. (2009). Μια Σχεσιακή, Πολυμεσική, Αρχαιολογική Βάση Δεδομένων για Πολλαπλές Αρχαιολογικές Ανασκαφές και εφαρμογές Internet. *Μια Σχεσιακή, Πολυμεσική, Αρχαιολογική Βάση Δεδομένων για Πολλαπλές Αρχαιολογικές Ανασκαφές και εφαρμογές Internet*. Θεσσαλονίκη, Ελλάδα: ΑΠΘ.
- Καραπάνος. (2015, 02 24). *4ο Γυμνάσιο Γιαννιτσών*. Ανάκτηση 03 11, 2015, από 4ο Γυμνάσιο Γιαννιτσών: blogs.sch.gr/4gymgian/files/2015/02/H-SYNOIKIA-MPIOYTΣABA.doc
- Κόκκινος. (2003). *Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοκράνης, Α, Μποντζίδου, Β. (2010). «Σχεδίαση, Ανάπτυξη και Αξιολόγηση Πολυμεσικών Εφαρμογών δύο Μαθημάτων Δημοτικού», Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, Διπλωματική Εργασία, Θεσσαλονίκη.
- Κουζέλης. (n.d.). *Πολιτισμός και ελεύθερος χρόνος-Τοπική Ιστορία*. Αθήνα: ΚΕΕ.
- Λούκος. (n.d.). *Η πόλη στους νεότερους χρόνους*. Ανάκτηση 02 03, 2015, από Ινστιτούτο Μεσογειακών Σπουδών: http://cities.ims.forth.gr/#_ftn4
- Μανωλόπουλος & Παπαδόπουλος. (2006). *Συστήματα Βάσεων Δεδομένων Θεωρία & Πρακτική Εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Μπαμπινιώτης. (2000, 12 3). Νέες τεχνολογίες και ποιοτική Παιδεία. *Το Βήμα*.
- Νικολαΐδης, Α. (2008). *Συστήματα Πολυμέσων (Θεωρία)*. Σέρρες: ΤΕΙ ΣΕΡΡΩΝ.
- Παπαγεωργίου κ.α. (2012). *Βυζαντινός και Δυτικός Κόσμος: Αντιπαραθέσεις και αλληλεπιδράσεις από τον ενδέκατο έως τον δέκατο πέμπτο αιώνα*. Ανάκτηση 02 04, 2015, από Τμήμα Ιστορίας & Αρχαιολογίας ΕΚΠΑ: <http://byzantion-dysi.arch.uoa.gr/index.php>
- Πολίτης, Π. (1994). *Υπερκείμενα, Υπερμέσα και Πολυμέσα*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Ράπτης, Ρ. (2000). Εκπαιδευτική Πολιτική και Εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση. *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*, (σσ. 15-27). Πάτρα.

- Ράπτης, Ρ. (2010). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορικής*. Αθήνα: Νέες Τεχνολογίες.
- Σκουλαρίκης. (2010). *Το μικρό βιβλίο για την ελληνική Access 2007*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Τεχνολογίας, Ι. Π. (2008, 05 31). *DIGITECH III-2*. Ανάκτηση 03 10, 2015, από IPET: http://www.ipet.gr/digitech2/index.php?option=com_content&task=view&id=88&Itemid=57
- Τσιμπήρης, Α. (n.d.). *Τμήμα Πληροφορικής και Επικοινωνιών*. Ανάκτηση 3 12, 2015, από ΤΕΙ Σερρών: <http://teachers.teicm.gr/tsimpiris/baseis%20dedomenon%20II.htm>
- Τσώλης & Κουκόπουλος. (2014). Ionian Music Archive: Application of Digitization, Management and Dissemination Technologies for Musical Cultural Heritage. *IISA*, 239-244.
- Φραγκούλης, Ι. (n.d.). *Τοπική Ιστορία*. Αθήνα: ΙΝΕΔΙΒΙΜ.

Φωνολογική και μορφολογική αλλαγή των ελληνικών και αγγλικών δάνειων λέξεων

Phonological and morphological changes of Greek and English loan words

Αικατερίνη Καρακατσάνη, Ακαδημία Εμπορικού Ναυτικού Ηπείρου, Καθηγήτρια Αγγλικής Ναυτικής Ορολογίας, M.Ed., nikate09@gmail.com

Ekaterini Karakatsani, Merchant Marine Academy of Epirus, Instructor of English Maritime Terminology, M.Ed., nikate09@gmail.com

Abstract: The following work is an analysis of specific modifications of English and Greek loan -words in their new environments with the main purpose to achieve the greatest communication of information and elements in the learning of both English and Greek as second languages. The International Phonetic Alphabet for the transcription of phonemes and morphemes is used through out the paper to illustrate the linguistic phenomenon of phonological and morphological changes in the borrowing languages of concern. The article is written in four parts; the first two parts analyze specific phonological and morphological adaptations which English loan-words (randomly selected samples) have undergone from the Greek parent language. These two units refer to the phenomena of gradation, assimilation, palatalization, as well as the inflectional morphology, affixes, prefixes, derivational morphemes and compounds, calques or loan translations and loan blends or hybrids. The final two parts analyze the readjustments in the phonological and morphological system of Greek utterances borrowed from the English language. In addition, the last two parts refer to the “repatriated” loans or “antidania” and “internationalisms” along with the above specific linguistic principles.

Keywords: English-Greek language, loan words

Περίληψη: Η εργασία που ακολουθεί αναλύει συγκεκριμένες τροποποιήσεις αγγλικών και ελληνικών δάνειων λέξεων στα νέα τους περιβάλλοντα με κύριο στόχο να επιτευχθεί η μέγιστη μεταβίβαση πληροφοριών και στοιχείων στην εκμάθηση της Αγγλικής και της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Σε όλη λοιπόν την εργασία χρησιμοποιείται το Διεθνές Φωνητικό Αλφάβητο μεταγραφής φωνημάτων και μορφημάτων για να απεικονίσει το γλωσσικό φαινόμενο των φωνολογικών και μορφολογικών αλλαγών στις εν λόγω

δανειζόμενες γλώσσες. Το άρθρο χωρίζεται σε τέσσερις ενότητες : Οι δύο πρώτες ενότητες αναλύουν συγκεκριμένες φωνολογικές και μορφολογικές προσαρμογές / διασκευές τις οποίες έχουν υποστεί αγγλικές δάνειες λέξεις (τυχαία επιλεγμένα δείγματα), από την ελληνική μητρική γλώσσα. Σε αυτές τις ενότητες επισημαίνονται τα φαινόμενα της μετάπτωσης και της αφομοίωσης, η κλιτική μορφολογία, προσφύματα και παραγωγικά μορφήματα, καθώς επίσης δάνειες μεταφράσεις και συνδυασμοί δάνειων λέξεων ή υβριδικών σχηματισμών. Οι τελευταίες δύο ενότητες αναλύουν τις αναπροσαρμογές στο φωνολογικό και μορφολογικό σύστημα των ελληνικών εκφωνημάτων τα οποία είναι δανεισμένα από την αγγλική γλώσσα. Στο τελευταίο μέρος δε γίνεται αναφορά στα αντιδάνεια και τους διεθνισμούς μαζί με τα προαναφερθέντα συγκεκριμένα γλωσσικά φαινόμενα τα οποία επίσης απαντώνται στις ελληνικές δάνειες λέξεις από την αγγλική μητρική γλώσσα.

Λέξεις κλειδιά: Αγγλική – ελληνική γλώσσα, δάνειες λέξεις

Εισαγωγή

Μια από τις πλέον βασικές ιδιότητες οποιασδήποτε γλώσσας είναι ότι αυτή αλλάζει με το χρόνο με συγκεκριμένη μετατροπή η οποία ενσωματώνει την προσθήκη νέων λέξεων στο λεξιλόγιό της μέσω δανεισμού από άλλες γλώσσες. Λεξικός δανεισμός ορίζεται μια λέξη η οποία σε κάποιο σημείο στην ιστορία της γλώσσας εισήλθε στο λεξικό της σαν αποτέλεσμα της μεταφοράς ή της αντιγραφής από ενδημικούς ομιλητές οι οποίοι υιοθέτησαν στοιχεία από άλλες γλώσσες ή από μη ενδημικούς ομιλητές που επέβαλλαν ιδιότητες της μητρικής τους γλώσσας στην αποδέκτρια γλώσσα (Haspelmath, 2009). Το φαινόμενο αυτό είναι ουσιώδες ως προς το ότι συνεχώς επιτρέπει σε μια συγκεκριμένη γλώσσα να απορροφά μεγαλύτερη ποικιλία εκφράσεων και να επεκτείνει την επικοινωνιακή της δύναμη. Η Αγγλική και η Ελληνική έχουν δανειστεί λέξεις ευρέως από άλλες γλώσσες, αλλά και ειδικά η μία από την άλλη συμπεριλαμβανομένων εκφωνημάτων και μορφημάτων τα οποία αλλάζουν στα νέα τους περιβάλλοντα. Σκοπός του άρθρου είναι να αναδείξει ότι αυτές οι δάνειες λέξεις προβαίνουν συνήθως σε συγκεκριμένες αναπροσαρμογές στα φωνολογικά και στα μορφολογικά συστήματα των γλωσσών εν λόγω. Στην ιστορία και εξέλιξη των γλωσσών, οι αλλαγές αυτές είναι κανονικές και φυσικές όπως επίσης αναπόφευκτες και απαραίτητες. Ωστόσο, στην αποτελεσματική επιμορφωτική διδασκαλία της Αγγλικής και της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας η αποσαφήνιση αυτών των προσαρμογών είναι κριτικής σημασίας, και στην εκμάθηση αυτών των γλωσσών σε μέγιστο επίπεδο χωρίς δυσκολίες προαπαιτείται η επίγνωση των φωνολογικών, φωνημικών και μορφολογικών τροποποιήσεων των δάνειων λέξεων.

1. Αγγλική φωνολογική αλλαγή της ελληνικής μητρικής γλώσσας

Η μεγαλύτερη επιρροή που η ελληνική γλώσσα άσκησε στην Αγγλική, άρχισε κατά τη διάρκεια της Αναγέννησης που εμφανίστηκε στην Ιταλία και εξαπλώθηκε στη Γαλλία και την Αγγλία. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, η μελέτη των κλασσικών Ελληνικών και Λατινικών, ήταν εξέχουσας σημασίας. Το νέο πνευματικό περιβάλλον, τα τεχνολογικά επιτεύγματα και οι επιστημονικές ανακαλύψεις που βασίζονταν στην κλασσική ελληνική θεωρία απαιτούσαν λέξεις που δεν υπήρχαν στο αγγλικό λεξιλόγιο. Ως αποτέλεσμα, η Αγγλική δανείστηκε ελληνικές λέξεις ή ελληνικά μορφήματα απλόχερα, όχι μόνο με άμεση επαφή με την Ελληνική αλλά επίσης μέσω μεσολαβητικών γλωσσών όπως η Λατινική και η Γαλλική που είχαν ήδη ελληνικές λέξεις στο λεξιλόγιό τους (Serjeantson, 1961).

Ανάμεσα στον τεράστιο αριθμό ελληνικών λέξεων, μερικά παραδείγματα που εισήλθαν στην Αγγλική μέσω των Λατινικών ή των Γαλλικών ή μέσω άμεσης επαφής με τα Ελληνικά είναι τα *anemia*, *anesthesia*, *aristocracy*, *autocracy*, *history*, *rhapsody*, *theory* και *comedy*. Αυτές οι δάνειες λέξεις έχουν υποστεί «φωνημική» αντικατάσταση ή την απόδοση της ξένης μορφής [σε αυτή την περίπτωση της Ελληνικής] από αυτό το οποίο αορίστως αποκαλείται το κοντινότερο φωνημικό σχήμα στην [Αγγλική] δανειζόμενη γλώσσα (Hoenigswald, 1960).

Το γλωσσικό φαινόμενο της φωνολογικής αλλαγής δύναται να απεικονισθεί συγκρίνοντας τις προσαρμοσμένες λέξεις με τις αντίστοιχες λέξεις από τη μητρική γλώσσα. Η διαφορά μεταξύ των προαναφερθέντων εξαγγλισμένων εκφωνημάτων και των ελληνικών αντιστοιχών τους μπορεί να παρατηρηθεί στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Παραδείγματα εξαγγλισμένων εκφωνημάτων και των ελληνικών αντιστοιχών τους

Εξαγγλισμένη μορφή	Αγγλική φωνητική μεταγραφή ¹	Ελληνική γραφή	Ελλην. Φωνητική μεταγραφή
1. anemia	/ə'ni:miə/	< αναιμία ²	/anɛ'mi:a/
2. anesthesia	/ ænis'θi:ziə/	< αναισθησία	/anesθi'si:a/
3. aristocracy	/ æri'stɒkrəsi/	< αριστοκρατία	/aristɒkra'ti:a/
4. autocracy	/ɔ:'tɒkrəsi/	< αυτοκρατορία	/aftɒkrato'ri:a/
5. autarchy	/ 'ɔtarki/	< αυτάρκεια	/aft'arkia/
6. history	/ 'hist'ri/	< ιστορία	/isto'ri:a/
7. rhapsody	/ 'ræpsədi/	< ραψωδία	/rapsɔ'ði:a/
8. theory	/ 'θi'ri /	< θεωρία	/θeo'ri:a/
9. comedy	/ 'kɒmədi/	< κωμωδία	/kɔmo'ði:a/
10. authenticity	/ɔ:θɛn'tisəti/	< αυθεντικότι(ς)τα	/afθɛnti'kɔti(s)ta/

1 Η φωνητική μεταγραφή της ελληνικής και της αγγλικής γλώσσας βασίζεται στο Διεθνές Φωνητικό Αλφάβητο (ΔΦΑ) (International Phonetic Alphabet) (IPA).

2 Το σύμβολο < υποδηλώνει εξελιγμένη/ο από.

Με μια πρώτη ματιά, οι φωνολογικές διαφορές ανάμεσα σε αυτές τις ομάδες των λέξεων είναι συγκλονιστικές με περισσότερο ορατή τη φωνολογική αλλαγή στον τονισμό τους. Όλα τα ελληνικά εκφωνήματα παίρνουν τόνο στην παραλήγουσα, ενώ οι εξαγγλισμένες λέξεις παίρνουν τόνο στην προπαραλήγουσα.

Μια άλλη σημαντική φωνημική αλλαγή είναι αυτή από ένα χαμηλό κεντρικό, σε ένα άλλο μεσαίο κεντρικό φωνήεν. Σημειώστε για παράδειγμα, τη διαφορά μεταξύ των αρχικών ήχων των εξαγγλισμένων λέξεων, *anemia*, *anesthesia* και *aristocracy* με αυτήν της μητρικής τους γλώσσας. Αυτή η φωνημική αλλαγή είναι αναπόφευκτη και απαραίτητη στην αγγλική γλώσσα εφόσον η φωνημική κατάθεση παύει αυθαίρετα στη γλωσσική αρχή της μετάπτωσης (μη τονισμένα φωνήεντα γίνονται μεσαία ή υψηλά κεντρικά φωνήεντα).

Είναι επίσης φανερό ότι τα φωνήεντα μπορούν να αντικαθίστανται από μηδενισμένο φθόγγο και ως εκ τούτου να δημιουργούν μια νέα εμφάνιση μηδενισμένης μορφής. Αυτό σημαίνει ότι το φώνημα εξαφανίζεται από την αλληλουχία, μικραίνοντας ή απλουστεύοντας έτσι την εν λόγω λέξη. Αυτή η διαδικασία δείχνει καθαρά όχι μόνο τις μορφικές προσαρμογές, αλλά επίσης και τις φωνημικές αλλαγές. Για παράδειγμα, το τελευταίο φώνημα /α /, που υποδηλώνει τη θηλυκή κατάληξη, στις ελληνικές λέξεις /isto'pi:a/, /θeo'pi:a/, και /komo'di:a/ αντικαθίσταται από το μηδέν στην εξαγγλισμένη εκδοχή τους. Το ελληνικό φώνημα, /α /, δεν είναι απαραίτητο στις εξαγγλισμένες λέξεις *history*, *theory* και *comedy* διότι θηλυκές καταλήξεις δεν υπάρχουν στη δανειζόμενη γλώσσα.

Η φωνημική αντικατάσταση είναι ακόμα περισσότερο πολύπλοκη όταν αντιμετωπίζουμε τη λέξη *authenticity* (Ελ./afθenti'koti(s)- ta/). Στην ελληνική μορφή, (αυθεντικότις), τα δύο πρώτα γράμματα [α] και [υ] αποδίδονται με δύο διαφορετικούς φθόγγους / α /, και / ι: /. Όμως, το δεύτερο φώνημα έχει και μια διαφορετική παραλλαγή (το αλλόφωνο [f]) που έχει προκληθεί από το περιβάλλον στο οποίο εμφανίζεται. Το αλλόφωνο [f], του φωνήματος / ι: / πάντα απαντάται μετά το μέσο – πρόσθιο / ε /, και το χαμηλό κεντρικό φωνήεν, / α /, συνοδευόμενο από τα άηχα φατνιακά ή υπερωικά στιγμιαία σύμφωνα, / t, k /, ή τα άηχα οδοντικά φατνιακά ή τα λαρυγγικά δασέα, / θ, s, h /. Άλλα παραδείγματα όπου η ίδια φωνολογική συνθήκη εφαρμόζεται είναι η *euthanasia* (Ελ. / efθana'si:a/, *eukaryote* (Ελ. / efkari'oti /), *Eucharist* (Ελ. / efhari'stia/), και *austerity* (Ελ. / afsti'roti(s) -ta/). Παρολαυτά, στην αγγλική γλώσσα δεν απαντάται μία τέτοια φωνολογική συνθήκη και επομένως, η φωνημική αντικατάσταση είναι αναπόφευκτη. Επιπλέον, οι φωνημικές αλλαγές πρέπει να συμβαίνουν εφόσον οι πιθανότητες φθογγικών συνδυασμών δεν είναι επιτρεπτές στα Αγγλικά. Οι λέξεις *authenticity* (Ελ. / afθenti'koti(s)- ta/), και *Eucharist* (Ελ. / efhari'stia/), για παράδειγμα, περιέχουν μια αλληλουχία συμφωνικών φωνημάτων / f, θ / και /f, h /, τα οποία δεν είναι επιτρεπτά συμφωνικά συμπλέγματα στα Αγγλικά· επομένως, οι φωνημικές αλλαγές είναι απαραίτητες.

Επιπροσθέτως, υπάρχει μικρότερη επίδραση στη χαλάρωση των φωνοτακτικών περιορισμών καθώς μερικά, αρχικά φωνήματα όπως το ελληνικό /ps-/ [ψ-] απλοποιήθηκαν στην αγγλική γλώσσα, σε αυτή την περίπτωση σε /s-/ (Grant, 2009). Αυτό το φαινόμενο συναντάται στις λέξεις *psychology* (ψυχολογία), *psychiatrist*, *psychedelic*, *psephology*, *psittacosis*, *psalterium*

όπου το αρχικό /ps-/ προφέρεται /s/. Κατά τον ίδιο τρόπο, πολλές άλλες εισήλθαν στην Αγγλική σαν ολόκληρες λέξεις και άλλες που διατήρησαν τον αγγλικό κορμό-κύρια λέξη αλλά πρόσθεσαν το ελληνικό πρόθεμα ψευδ- (pseud-) ή ψευδο- (pseudo-) για να δημιουργήσουν νέα εκφωνήματα όπως τα *pseudoscience* και *pseudorandom*.

Είναι πιθανό ότι ο Άγγλος ομιλητής, κατά τη διάρκεια της περιόδου όπου οι λέξεις αυτές εισήλθαν στη γλώσσα του, κατείχε τη γνώση της ελληνικής γλώσσας (εφόσον μελετούνταν τα κλασσικά Ελληνικά, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της Αναγέννησης) και έκανε αυτές τις προσαρμογές βασισμένος σε φωνημικές μορφές. Πολλές δάνειες λέξεις, παρολαυτά, ήταν βασισμένες σε γραπτές μορφές όταν εισήλθαν στην Αγγλική (Lehman, 1962). Παρόλο που τα δεδομένα διαφοροποιούνται στον προηγούμενο πίνακα, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι πολλές δάνειες λέξεις από την ελληνική γλώσσα εισήλθαν στην Αγγλική μέσω των Λατινικών και συνεπώς, οι ελληνικές λέξεις ίσως είχαν λατινικοποιηθεί φωνημικά, πριν χρησιμοποιηθούν στην Αγγλική. Επιπλέον, πρέπει να δοθεί έμφαση στο γεγονός ότι η πρώτη καταγεγραμμένη χρήση μιας λέξης, ειδικά στις παλαιότερες περιόδους, δεν υποδηλώνει απαραίτητα « πρώτη χρήση » πρώτον διότι μια λέξη μπορεί να είναι σε ισχύουσα χρήση για κάποιο χρονικό διάστημα πριν εμφανιστεί σε οποιοδήποτε γραπτό έγγραφο, και δεύτερον επειδή πολλές λέξεις προφανώς έχουν καταγραφεί για πρώτη φορά σε έγγραφα που πλέον δεν υπάρχουν (Serjeantson, 1961). Επομένως, η ακριβής εξέλιξη των φωνολογικών προσαρμογών αυτών των λέξεων δεν μπορεί να διερευνηθεί. Είναι σαφές, ωστόσο, ότι στο φωνολογικό επίπεδο σχεδόν όλα τα στοιχεία των δανεισμένων λέξεων είναι προσαρμοσμένα να ανταποκρίνονται στις γλωσσικές αρχές της αγγλικής γλώσσας.

Μία άλλη γλωσσική ιδιότητα της αγγλικής γλώσσας είναι το φαινόμενο της αφομοίωσης η οποία επηρεάζει τις δάνειες λέξεις. Η αφομοίωση είναι συνήθως μία φωνολογική μεταβολή κατά την οποία ένας φθόγγος επιδρά σε έναν άλλο που βρίσκεται κοντά η μακριά του μέσα στην ίδια λέξη. Αναλόγως, αφομοιωτικό φαινόμενο θεωρείται η ουράνωση/ ουρανικοποίηση (palatization/palatalization), που αφενός αναφέρεται σε μια διαδικασία με την οποία ένας ήχος, συνήθως ένα σύμφωνο παράγεται με τη γλώσσα στη θέση του ουρανίσκου, και αφετέρου αναφέρεται σε μία φωνητική αλλαγή στην οποία ένα σύμφωνο παράγεται πολύ κοντά στη θέση του ουρανίσκου πυροδοτώντας καταυτό το τρόπο τη φωνητική του αλλαγή από ένα ακόλουθο ήχο [j] ή ένα πρόσθιο φωνήεν. Σύμφωνα με τον Crowley, ένας μη ουρανικός φθόγγος γίνεται ουρανικός πριν από το πρόσθιο φωνήεν i, e ή ημίφωνο j. Έτσι το υπερωικό /k/ της Λατινικής μετατράπηκε σε φατνο-οδοντικό /ʃ/ περνώντας στη Παλαιογαλλική και αργότερα στην Αγγλική σε προουρανικό /tʃ/ (Crowley, 1992/1996). Για παράδειγμα, η ελληνική λέξη *κέρασος* εισήλθε στη Λατινική ως *cerasus* [προφ. /k/], πέρασε στη Γαλλική ως *cherise/cerise* [προφ. /ʃ/] με αποτέλεσμα να μετατραπεί στην Αγγλική *cherry* [προφ. /tʃ/] (Βασμανόλη, 2007). Ακολούθως, η λέξη *cherry* θα επιστρέψει στην ελληνική γλώσσα ως αντιδάνειο με αποτέλεσμα το (αρχικά στη λέξη *κέρασος*) υπερωικό /k/ να αντικατασταθεί με το φατνο-οδοντικό /ʃ/ αντί του /tʃ/ το οποίο δεν απαντάται στην Ελληνική λόγω φωνοτακτικών περιορισμών. Αναμφισβήτητα, οι φωνολογικές αλλαγές στις

οποίες υπόκειται μια ταξιδεύτρια λέξη από γλώσσα σε γλώσσα είναι σημαντικές, πολύπλοκες και συχνά προσαρμοσμένες στο φωνολογικό σύστημα της δανειολήπτριας γλώσσας.

2. Αγγλικές μορφολογικές προσαρμογές της ελληνικής μητρικής γλώσσας

Ομοίως, εκτός από τις φωνολογικές αλλαγές, οι δανεισμένες μορφές υπόκεινται σε μορφολογικές προσαρμογές. Τέτοιες λέξεις πρακτικά πάντα προσαρμόζουν αγγλικές κλιτικές καταλήξεις. Είναι πραγματικά συνηθισμένο σε όλη την ιστορία των δάνειων λέξεων στην αγγλική γλώσσα, αυτές να προσαρμόζονται τόσο ραγδαία, ώστε να χρησιμοποιούνται γραμματικά ως αγγλικές λέξεις (Serjeantson, 1961). Αρκετές δάνειες λέξεις από την Ελληνική άλλαξαν μορφολογικά όταν εισήχθησαν στην Αγγλική. Μερικά παραδείγματα ουσιαστικών που έχουν αποκτήσει αγγλικές κλιτικές καταλήξεις και οι αντίστοιχες ελληνικές τους λέξεις παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Παραδείγματα ουσιαστικών που έχουν αποκτήσει αγγλικές κλιτικές καταλήξεις με τις αντίστοιχες ελληνικές τους λέξεις

Αγγλική πληθυντική μορφή	Αγγλικός πληθυντ. (φωνητικές μεταγραφές)	Ελληνικός ενικός (φωνητικές μεταγραφές)	Ελληνικός πληθυντικός (φωνητικές μεταγραφές)
1. epochs	/ˈiːpɒks/	/εpɔ'hi/	/εpɔhi'es/
2. dilemmas	/daɪ'leməs /or di'leməs	/ˈðiːlima/	/ði'liːmata/
3. comedies	/ˈkɒmədis/	/kɔmɔ'ðiːa/	/kɔmɔ'ðiːes/
4. homonyms	/ˈhɒmənɪms/	/ɔ'mɒnɪmɔ/	/ɔ'mɒnɪma/
5. theories	/ˈθiːrɪz /	/θεɔ'riːa/	/θεɔ'riːes/
6. epiphanies	/ɪˈpɪfənis/	/epi'fania/	/epi'fanies/
7. automatons or -ta	/ɔ:tɒmətən(s) -tə/	/af'tɒmatɔ(n)/	/af'tɒmata/
8. phenomena	/fi'nɒmɪnə/	/fe'nɒmenɔ(n)/	/fe'nɒmena/
9. criteria	/kraɪ'tɪrɪə/	/kri'tiriɔn/	/kri'tiria/

Τα περισσότερα από τα παραπάνω παραδείγματα υποδηλώνουν ότι οι δάνειες λέξεις έχουν αντικαταστήσει τις ελληνικές πληθυντικές καταλήξεις –ες και – τα στα /εpɔhi'es/ / και /ði'liːmata / με τη συνηθισμένη αγγλική πληθυντική κατάληξη (- s πλ.). Παρολαυτά, οι ελληνικές καταλήξεις μπορεί περιστασιακά να διατηρούνται ειδικά από εξεζητημένους ή επιτηδευμένους ομιλητές. Μερικά ουσιαστικά που έχουν διατηρήσει ελληνικές καταλήξεις είναι phenomenon/phenomena, criterion/criteria, και automaton/automata. Όπως ο Hickey σημειώνει, ο δανεισμός της κλιτικής μορφολογίας φαίνεται να είναι πολύ περιορισμένος, αν

και έχει τεκμηριωθεί ότι η κλίση του πληθυντικού εισήλθε στην έγγραφη γλώσσα, η οποία στη συνέχεια διαδόθηκε στη προφορική (γλώσσα) μέσω των εκπαιδευτικών. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι κάποιες λέξεις χρησιμοποιούνταν κυρίως από τους λόγιους πιθανότατα αποτέλεσαν και την κύρια αιτία που παρέμειναν άκλιτες ή μη παραγωγικές (Winford, 2010).

Τα μορφήματα των ελληνικών δάνειων λέξεων μπορεί επίσης να αντικαθίστανται από μηδενική μορφή όταν γίνεται προσαρμογή αυτών των μορφών, απλουστεύοντάς τες με αυτό τον τρόπο. Μερικές εκτεταμένες περιπτώσεις αυτού του είδους μπορούν να παρατηρηθούν στην ιστορία αρκετών ευρωπαϊκών γλωσσών που έχουν χάσει τις κλιτικές καταλήξεις τους (Hoenigswald, 1960). Η « απώλεια » της κλιτικής κατάληξης, μπορεί να απεικονισθεί σε πολλά εισαγόμενα ελληνικά επίθετα τα οποία δε διατηρούν τους συγκριτικούς ή υπερθετικούς τύπους στις εξαγγλισμένες λέξεις. Σημειώστε, για παράδειγμα, τον καταληκτικό ελληνικό τύπο της λέξης οπτικός στην παρουσίαση της μορφικής και αλλομορφικής δομής του Πίνακα 3.

Πίνακας 3. Μορφική και αλλομορφική δομή του καταληκτικού ελληνικού τύπου της λέξης: οπτικός

Ελληνικός καταληκτικός τύπος	Μορφική δομή	Αλλομορφική δομή
οπτικότερος	{ οπτικός } + { τερος cr }	/optiko/+/ (s) ...φ/+- teros/
οπτικότατος	{ οπτικός } + { τατος sp }	/optiko/+/ (s) ...φ/+- tatos/

Ανάμεσα στις πολλές και άλλες δάνειες λέξεις όπως achromatic, anachronistic, apoplectic, ecclesiastic, parenthetic, satiric, synoptic, και synthetic (στη μητρική γλώσσα) ακολουθούν τον ακριβώς ίδιο τύπο της αλλομορφικής δομής στον παραπάνω πίνακα. Παρολαυτά, αυτές οι λέξεις δε διατηρούν τις ελληνικές κλιτικές καταλήξεις γιατί αυτές δεν είναι επιτρεπτές στη δανειζόμενη γλώσσα, στην οποία η συνήθης κατάληξη των επιθέτων είναι – er.

Εκτός από το να δανειζεται ελληνικές λέξεις, η αγγλική γλώσσα, έχει εφοδιαστεί με προσφύματα που χρησιμοποιούνται ευρέως με πολλά αγγλικά θέματα (λέξεων) (Pyles & Algeo, 1982). Ένα από τα πιο συχνά χρησιμοποιούμενα προθέματα ελληνικής προέλευσης είναι το anti – (against) το οποίο εκτός από την εμφάνισή του σε ελληνικές λέξεις όπως αντιπάθεια, αντιστροφή και αντίθεση, έχει χρησιμοποιηθεί εκτεταμένα για νέες δημιουργίες στην αγγλική – για παράδειγμα antislavery, antiabortion, anti-federalist και anti-Catholic. Ένα άλλο ελληνικό πρόθεμα ψευδο- [pseudo-] το οποίο συναντάται σε λέξεις που προέρχονται από την Ελληνική όπως το pseudonym<Γαλλ.pseudonyme< Ελλ.ψευδώνυμον και pseudomonad<Ν. Λατ. pseudomonas<Ελλ. Ψευδο- +μονας, έχει χρησιμοποιηθεί πολλάκις σε νέες δημιουργίες όπως στις λέξεις pseudo-event (ψευδές γεγονός), pseudo suffix (ψευδές επίθημα) και pseudo pregnancy (ψευδής εγκυμοσύνη).

Η αγγλική γλώσσα έχει επίσης δανεισθεί δεκάδες παραγωγικά μορφήματα τα οποία χρησιμοποιούνται ως καταλήξεις όπως το –ise και –ize, [-ιζω] (Grant, 2000). Η κατάληξη – ize (αρχαία ελλ. –ιζειν) χρησιμοποιείται πλείστος για τη δημιουργία ρημάτων όπως τα: harmonize (εναρμονίζω), pasteurize (παστεριώνω) και criticize (επικρίνω).

Πολλά δάνεια στην Αγγλική εισήλθαν έμμεσα, από μία τρίτη, ή τέταρτη, ή ακόμη και πέμπτη γλώσσα. Για παράδειγμα, πολλές λέξεις ελληνικής προέλευσης ήλθαν διαμέσου των Λατινικών όπως η *idea* (ιδέα). Τοιούτως, η λέξη *rice* (ρύζι) η οποία εισήλθε στην Αγγλική γλώσσα διαμέσου των Γαλλικών, Ιταλικών και Ελληνικών είναι η πιο ασήμαντη στο ιστορικό κατοχής αυτής της γλώσσας από παρακαμπτήρια άφιξη. Η λέξη αυτή όμως εισήλθε στην Ελληνική από την *Tamil* (ταμουλική γλώσσα) *arice*, μία μορφή η οποία δύναται η ίδια να είναι ένα αρχαίο Ινδοϊρανικό (Indo-Aryan) δάνειο στις Δραβιδικές γλώσσες (Grant, 2009). Επίσης, Ο Grant υποδεικνύει ότι ένα ποσοστό της τάξεως του 3.6% των δάνειων λέξεων στην Αγγλική όσον αφορά τον σημασιολογικό τομέα (θρησκεία και πιστεύω) προήλθαν από την ελληνική γλώσσα.

Ένας πολύ μεγάλος αριθμός λέξεων είναι σύνθετες λέξεις, είτε παρμένες από ένα ήδη υπάρχον ελληνικό συνθετικό ή πιο συνηθισμένα, δημιουργημένο από μεμονωμένα ελληνικά θέματα λέξεων, τα οποία μπορεί να είχαν ή όχι, χρησιμοποιηθεί στα Ελληνικά για να σχηματίσουν σύνθετες λέξεις (Serjeantson, 1961). Μερικά από τα ελληνικά σύνθετα που έχουν εφοδιάσει το λεξιλόγιο της αγγλικής γλώσσας είναι *acropolis*, *anthropology*, *bronchoplegia*, *cacophony*, *megacephalous*, *megalith*, *pericardium*, και *paralipsis*.

Επιπροσθέτως, τα αγγλικά έχουν δανειστεί δάνειες μεταβολές, οι οποίες είναι επίσης γνωστές ως δάνειες μεταφράσεις (Lehman, 1962). ή κυριολεκτικές, μεταφράσεις (Tarone, 1983). Με τα μεταφραστικά δάνεια εισάγεται μόνο το νόημα ενώ οι φόρμες παραμένουν ενδημικές. Αυτά τα δάνεια αναπαράγουν μορφήματα της ελληνικής γλώσσας, χρησιμοποιώντας ενδημικό υλικό. Ένα παράδειγμα είναι η λέξη *gospel* στην οποία το συνθετικό, *eu* (που σημαίνει “good” καλό) και *aggelion* (που σημαίνει ιστορία) από την ελληνική λέξη / *ενα'gelion* / αναπαράγονται από μετάφραση.

Συνδυασμοί δάνειων λέξεων (*loan blends*) είναι επίσης μια άλλη κατηγορία λέξεων οι οποίες αποτελούνται από στοιχεία διαφορετικών γλωσσών και δημιουργήθηκαν για φιλοσοφικές, επιστημονικές, τεχνολογικές και άλλες χρήσεις. Αυτοί οι συνδυασμοί εμπεριέχουν και την μορφηματική αντικατάσταση και τον εξωτερικό δανεισμό. Επίσης αναφέρονται ως «υβριδικοί σχηματισμοί» (*hybrids*) και προκύπτουν όταν διάφορες διαδικασίες εφαρμόζονται την ίδια στιγμή: ένα δάνειο μόρφημα δύναται να συμπληρωθεί σε ενδημικά μοντέλα, ή ένα στοιχείο μιας σύνθετης λέξης μπορεί να εισαχθεί και ούτω καθ' εξής (Lehiste, 1988). Αρκετά υβρίδια τα οποία δημιουργήθηκαν στην αγγλική από ελληνικά και Λατινικά στοιχεία είναι: *aqua phobia* (υδροφοβία) από το Λατινικό *aqua* «νερό» και την ελληνική φοβία, *automobile* (αυτοκίνητο) από το ελληνικό αυτός και το Λατινικό *mobilis* (σημ. κινητό), *homosexual* (ομοφυλόφιλος) από το ελληνικό ομος<ομοιος και το Λατινικό *sexus* (σημ. φύλο ή γένος), *meritocracy* (αξιοκρατία) από το Λατινικό *meritus* (σημ. άξιος) και το ελληνικό –κρατία (σημ. κράτος), ή *polydeism* (πολυθεϊσμός) σε αντίθεση με το *polytheism* (που επίσης σημαίνει πολυθεϊσμός αλλά δεν είναι υβρίδιο) από την ελληνική λέξη πολύς και τη Λατινική *deus* (σημ. θεός).

2. Ελληνικές φωνολογικές προσαρμογές της αγγλικής μητρικής γλώσσας

Η αγγλική γλώσσα όχι μόνο έχει δεχθεί ελληνικές λέξεις, αλλά επίσης έχει δανείσει εκφωνήματα και ενδημικά στοιχεία στην ελληνική γλώσσα. Η αγγλική επιρροή στην ελληνική γλώσσα άρχισε ευρέως στις αρχές της δεκαετίας του εξήντα και συνεχίστηκε σημαντικά τις επόμενες δεκαετίες στη διάρκεια των οποίων η Ελλάδα έγινε μέλος της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας. Η ανάπτυξη της ελληνικής οικονομίας επέτρεψε έναν εκλεπτυσμένο και εύπορο τρόπο ζωής που απαιτούσε την κατανάλωση ευρωπαϊκών αγαθών γενικώς και βρετανικών ιδιαιτέρως. Μαζί με τα βρετανικά και αμερικάνικα προϊόντα, βασικά στη σφαίρα της διατροφής και των ανέσεων που εισήχθησαν στην ελληνική επικράτεια, εισήχθησαν στο ελληνικό λεξιλόγιο και οι λεκτικές μορφές με τις οποίες αυτά ονομάζονται.

Μερικές από τις αγγλικές λέξεις που εισήλθαν στο ελληνικό λεξιλόγιο είναι τα *firm*, *list*, *penalty*, *beefsteak*, *roast beef*, *corn beef*, και *match*. Τα περισσότερα από αυτά τα εκφωνήματα δεν έχουν διατηρήσει την αρχική τους προφορά στην ελληνική γλώσσα, αλλά έχουν υποστεί φωνολογικές προσαρμογές, οι οποίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4. Εκφωνήματα που δεν έχουν διατηρήσει την αρχική τους προφορά στην ελληνική γλώσσα

Αγγλική εκδοχή	Αγγλική φωνημική μεταγραφή	Εξελληνισμένη λέξη	Ελλήν. φωνημική μεταγραφή
1. firm	/fɜ:m /or /fɜrm/	> φίρμα ³	/'firma/
2. list	/list/	> λίστα	/'lista/
3. penalty	/'penəlti/or/penlti/	> πέναλτι	/'penalti/
4. beefsteak	/'bi:f steik/	> μπιφτέκι	/bif'teki/
5. roast beef	/'rəʊst bi:f/	> ρόσμπιφ	/'rɔst bif/
6. corn beef	/'kɔ:n bi:f/	> κόρνμπιφ	/'kɔrn bif/
7. match	/mætʃ/	> μάτς	/mats/
8. farm	/fa:m/ or /farm/	> φάρμα	/'farma/

Είναι φανερό ότι οι φωνολογικές διαφορές ανάμεσα στις δάνειες λέξεις και σε αυτές από τη μητρική γλώσσα, είναι σημαντικές. Μια αισθητή φωνητική αλλαγή είναι αυτή του μέσου – κεντρικού, / ə /, σε χαμηλό κεντρικό φωνήεν / α /. Στη λέξη *penalty*, για παράδειγμα, το τέταρτο φώνημα / ə / γίνεται / α / στην εξελληνισμένη εκδοχή. Αυτή η φωνημική αλλαγή είναι αναπόφευκτη, εξαιτίας της απουσίας του μέσου – κεντρικού φωνήεντος στο φωνολογικό σύστημα της ελληνικής γλώσσας. Ένας άλλος ήχος που επίσης είναι ξένος στη δανειζόμενη γλώσσα και ο οποίος αντικαθίσταται από τον κοντινότερο ενδημικό ήχο είναι το φατνο – ουρανικό προστριβόμενο /tʃ/. Η εξελληνισμένη εκδοχή της λέξης *match*, (ματς) για παράδειγμα, προφέρεται με ένα τελικό / ts / αντί του / tʃ/. Το φώνημα / əυ / όπως στη

3 Το σύμβολο > υποδηλώνει εξελεγμένη/ο σε.

λέξη *roast beef* έχει επίσης αντικατασταθεί από τον κοντινότερο ήχο, το μεσαίο – οπίσθιο φωνήεν, / ɔ/, στην προσαρμοσμένη λέξη.

Σημαντικές φωνημικές αλλαγές έχουν επίσης εμφανιστεί στην εξελληνισμένη εκδοχή της λέξης *beefsteak* λόγω των προβλεπόμενων πιθανοτήτων για συνδυασμούς συμφώνων και του μέγιστου μήκους των πιθανών συμφωνικών αλληλουχιών (το μέγιστο συμφωνικό σύμπλεγμα είναι δύο σύμφωνα) στο ελληνικό φωνολογικό σύστημα. Η συγκεκριμένη έκφραση περιέχει μια αλληλουχία τριών συμφωνικών φωνημάτων / f, s, t /, τα οποία δεν επιτρέπονται στα Ελληνικά.

• Ελληνικές μορφολογικές προσαρμογές της αγγλικής μητρικής γλώσσας

Παρομοίως, αγγλικές λέξεις που έχουν εισέλθει στην ελληνική γλώσσα επίσης υπόκεινται σε μορφολογικές προσαρμογές. Μερικά παραδείγματα ουσιαστικών που έχουν αποκτήσει ελληνικές καταλήξεις και τα αγγλικά αντίστοιχά τους, απεικονίζονται στον Πίνακα 5.

Πίνακας 5. Παραδείγματα ουσιαστικών που έχουν αποκτήσει ελληνικές καταλήξεις με τα αγγλικά αντίστοιχά τους

Ελληνική μεταγραφή στον ενικό	Ελληνική μεταγραφή στον πληθυντικό	Αγγλικός πληθυντικός	Αγγλική μεταγραφή στον πληθυντικό
1. /'lista/	/'listes/	< lists	/lists/
2. /'firma/	/'firmes/	< firms	/fɜ:ms/or/fɜrms/
3. /'blasti/	/b'lastes/	< blasts	/bla:sts/
4. /'presa/	/p'reses/	< presses	/'presɪz/
5. /'farma/	/'farmes/	< farms	/fa:ms/or/farms/

Σχεδόν όλα τα παραπάνω παραδείγματα δείχνουν ότι οι δάνειες λέξεις έχουν αντικαταστήσει την αγγλική πληθυντική κατάληξη με την συνηθισμένη ελληνική – ες. Καταλήξεις πτώσεων και στις πληθυντικές και στις ενικές μορφές έχουν προστεθεί στο θέμα του ουσιαστικού για να καθορίσουν τη λειτουργία των λέξεων στην πρόταση στην οποία εμφανίζονται. Η λέξη /'lista /, παραδείγματος χάριν, έχει εγκλιματιστεί παίρνοντας τη θηλυκή κατάληξη –α στην ονομαστική, όπως επίσης και στην κλιτική πτώση. Η κατάληξη γίνεται –ας στη γενική και –α στην αιτιατική πτώση. Οι ίδιες προσαρμογές έχουν εμφανιστεί στις δάνειες λέξεις στον παραπάνω πίνακα με εξαίρεση τη λέξη /'blasti/ που παίρνει την ουδέτερη κατάληξη –ι στην ονομαστική και αιτιατική και –ου στη γενική πτώση.

Η προσαρμογή των δάνειων λέξεων δύναται να διαμορφωθεί ακόμα και από επιλογές ύφους. Αυτό σημαίνει πως οι ομιλητές, ανάλογα με τη διάθεση τους προς τους εξωτερικούς δανεισμούς, μπορεί να επιλέξουν να αφομοιώσουν μορφολογικά ξένες λέξεις, π.χ. τα *σιντιά* (the CDs) ή τα *σιντί*. Επιπλέον, οι επιλογές αυτές γίνονται ανάλογα με την ηλικία της

δάνειας λέξης (πότε εισήλθε στην ελληνική) και την γνώση της δανειολήπτριας γλώσσας εκ μέρους των ομιλητών (Joseph & Tserdanelis, 1987). Ως ένα ορισμένο βαθμό, οι νεαρότεροι ομιλητές χρησιμοποιούν ουσιαστικά τα οποία δεν κλίνονται. Μερικά παραδείγματα λέξεων χωρίς αλλαγές είναι *ice-cream* (παγωτό) *milkshake*, (μιλκσέικ) και *p.c.(portable computer)* (φορητός υπολογιστής) οι οποίες χρησιμοποιούνται μόνο στον ενικό, ενώ τα δάνεια *shorts*, *media*, *highlights* και *business* θεωρούνται ουσιαστικά πληθυντικού αριθμού στη δανειολήπτρια γλώσσα.

Αρκετές ελληνικές λέξεις δάνεια, παρολυντά, έχουν διατηρήσει τις αγγλικές καταλήξεις, χάνοντας έτσι τις κλιτικές τους καταλήξεις. Κατά τον ίδιο τρόπο, μερικές αγγλικές λέξεις που εμπλούτισαν την ελληνική γλώσσα χωρίς μορφολογικές αλλαγές συναντώνται σε αθλητικούς όρους, όπως *golf*, *team*, *rugby*, και *baseball* και με εξαίρεση τη λέξη *golf*, η οποία προφέρεται / gɒlf / or /gɒlf /, αυτά τα δάνεια δεν έχουν αλλάξει σημαντικά στο φωνολογικό επίπεδο. Επιπροσθέτως, αρκετές πρόσφατες λέξεις-δάνεια που δεν έχουν μορφολογικά αφομοιωθεί και κατά συνέπεια είναι άκλιτες είναι μερικά επίθετα και ουσιαστικά, για παράδειγμα, *μπέζ*, *το μπόζ* κ.τ.λ. Κατά ενδιαφέροντα τρόπο, οι ομιλητές αρνούνται να αφομοιώσουν δάνεια τα οποία θα ταίριαζαν σε ήδη προϋπάρχοντα κλιτικά παραδείγματα στην ελληνική γλώσσα. Θηλυκά ουσιαστικά με κατάληξη -α, για παράδειγμα, δεν λαμβάνουν την κατάληξη -ας στη γενική πτώση (*της Ατλάντα*) αντί (*της Ατλάντας*). Επιπλέον, πολλές λέξεις-δάνεια «απογυμνώνουν τους ξενισμούς τους» με το να αφομοιώνονται μορφολογικά λαμβάνοντας το υποκοριστικό επίθημα -ακι, π.χ. *το μπαρ* γίνεται *μπαράκι* (Joseph & Tserdanelis, 1987). Εξάλλου, μερικές, ελληνικές λέξεις όπως η *τρόικα* αντιλαμβάνονται ως αγγλικά δάνεια από Έλληνες ομιλητές που ανθίστανται στη χρήση του υπάρχοντος ελληνικού κλιτικού μοντέλου. Τοιουτοτρόπως, η γενική πτώση γίνεται *της τρόικας* αντί *της τρόικας*.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η παρουσία των μεταφραστικών δανείων (*calques*) (Lehman, 1962) και (Lehiste, 1988) στην αγγλική γλώσσα είναι ένα γλωσσικό φαινόμενο το οποίο απαντάται ομοίως και στην Ελληνική. Παραδείγματος χάριν, η λέξη *skyscraper* η οποία έχει καταχωρηθεί στο γερμανικό, γαλλικό και ισπανικό λεξικό (Appel & Muysken, 1988) εισήλθε στα Ελληνικά και παρόλο που αναλύεται μορφολογικά σε ελληνικά στοιχεία (ουραν(ός)-ο-+ξύσ-(ξύνω)-της), είναι όντως ένα μεταφραστικό δάνειο καθώς όλα τα ελληνικά στοιχεία μεταφράζονται από την αγγλική λέξη: *sky* (ουρανός), *scrape* (ξύνω), -*er* (της). Άλλα παραδείγματα μεταφραστικών δανείων είναι: *self-control* (αυτοέλεγχος<αυτό-+έλεγχος), *super power* (υπερδύναμη<υπερ+δύναμη(ς)-η), *multimedia* (πολυμέσα<πολύ-+μέσα) ή *soap opera* (σαπουνόπερα<σαπούν(ι)+ όπερα) και πολλά άλλα.

Αγγλικά στοιχεία χρησιμοποιούνται επίσης στα ελληνικά για νέες δημιουργίες εκφωνημάτων. Όταν προσαρμόζονται στη δανειζόμενη γλώσσα, χρησιμοποιούνται ευρέως με ενδημικές παραγωγικές καταλήξεις. Για παράδειγμα, το αγγλικό πρόθεμα *contra* – έχει προστεθεί στο ελληνικό κλιτικό πρόσφυμα -*ρο* για να δημιουργήσει το ρήμα / kɔn'traɾɔ / (*κοντράρω*) που σημαίνει “ είμαι ενάντια”. Τα αγγλικά θέματα λέξεων όπως *press* και *firm* έχουν επίσης χρησιμοποιηθεί με το ίδιο κλιτικό πρόσφυμα για να διαμορφώσουν τις λέξεις / pre'saɾɔ /

(*πρεσάρω*) και / fe'ɾmarɔ / (*φερμάρω*). Αυτές οι αλλαγές σε λέξεις εμφανίζονται για να ανταποκριθούν στις γλωσσικές αρχές του μορφολογικού συστήματος της ελληνικής γλώσσας.

Τα «Αντιδάνεια», ένα άλλο είδος δανείων (Παπαναστασίου, 2001) είναι επίσης δάνεια που εισήχθησαν στην ελληνική γλώσσα από την αγγλική αφού προηγουμένως είχαν αποτελέσει λεξικά στοιχεία της ελληνικής γλώσσας η οποία τα δάνεισε στην Αγγλική σε παλαιότερη χρονική στιγμή. Οι λέξεις αυτές, είχαν ως αποτέλεσμα να υποστούν μορφολογικές και φωνητικές αλλαγές στην καθαυτή δανειολήπτρια γλώσσα και κατά συνέπεια να επιστρέψουν με παραλλαγμένη μορφή, και συχνά και σημασία, στην Ελληνική. Μερικά παραδείγματα αντιδανείων είναι οι λέξεις: *πέναλτι* <αγγλ. *Penalty*< λατινικό *poena*<αρχαία ελληνική *ποινή* και ή λέξη *σέντρα*<αγγλ. *centre*<λατινικό *centrum*<αρχαία ελληνική *κέντρον*. Άλλα παραδείγματα αντιδανείων που επέστρεψαν στην ελληνική γλώσσα με διαφορετική σημασία είναι οι λέξεις: *γκλάμουρ* ή *γκλαμουριά* με την έννοια της αίγλης ή ελκυστικότητας <αμερικανικό *glamour*<αγγλικά *grammar*<Λατινικά *grammatical* <ελληνικά γραμματική (τέχνη) « η τέχνη της γραφής και της ανάγνωσης», και *φανταστικός* με την έννοια του εξαιρετικού ή εντυπωσιακού <αγγλικά *fantastic*< ελληνικά *φανταστικός* που σημαίνει ανύπαρκτος/πλασματικός ή ανήκει στη φαντασία (Βασμανόλη, 2007).

Οι Διεθνισμοί είναι μια άλλη κατηγορία δανείων που υπάρχουν ταυτόχρονα σε πολλές «μη σχετιζόμενες γλώσσες ή οικογένειες γλωσσών και οι οποίοι χαρακτηρίζονται από παρόμοια ορθογραφική ή φωνητική μορφή ή πανομοιότυπο σημασιολογικό πεδίο, κοινό εν μέρει ή συνολικά» (Wexler, 1969). Επίσης οι διεθνισμοί δημιουργήθηκαν ως επιστημονικοί κυρίως όροι με βάση αρχαία ελληνικά η λατινικά γλωσσικά στοιχεία τα οποία ονομάζονται συμφύματα όπως τα *poly-*, *multi-*, *tele-*, *thermo-* και *pluri-*. Οι λέξεις αυτές πέρασαν στη συνέχεια και στη νέα ελληνική. Ωστόσο το γεγονός ότι δημιουργήθηκαν με βάση αρχαία ελληνικά γλωσσικά στοιχεία δίνει την εντύπωση ότι πρόκειται για αρχαίες ελληνικές λέξεις λόγιας προέλευσης (διαχρονικός δανεισμός), ενώ ουσιαστικά πρόκειται για λόγιο εξωτερικό δανεισμό. (Παπαναστασίου, 2001). Σύμφωνα με το Πετρούνια, οι όροι αυτοί ούτε υπήρχαν ούτε θα μπορούσαν να υπάρξουν στον αρχαίο κόσμο με τη συγκριτικά περιορισμένη επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη και είναι παραπλανητικό να παρουσιάζονται σαν να ήταν «αρχαίες ελληνικές» (Πετρούνιας, 2000α). Επίσης στους διεθνισμούς γίνεται προσπάθεια εντοπισμού της συγκεκριμένης ξένης γλώσσας από όπου εισήχθησαν στα Ελληνικά, αλλά συνήθως υπάρχει παραπομπή του αντίστοιχου αγγλικού όρου (2000α). Για παράδειγμα, οι λέξεις *τηλέφωνο* (*telephone*), *θερμόμετρο* (*thermometer*), *καρδιολογία* (*cardiology*) , *καρδιοπάθεια* (*cardiopathy*), *αδενοπάθεια* (*adenopathy*) , *τηλεπάθεια* (*telepathy*), *ατμόσφαιρα* (*atmosphere*) και πλήθος άλλων που, εκτός από την Αγγλική, πιθανόν να πρωτοεμφανίστηκαν λόγω κύρους της γλώσσας, χρησιμοποιούνται στην Ελληνική και σε άλλες αποδέκτριες γλώσσες. Είναι σαφές ότι η ιστορία της ελληνικής γλώσσας έχει μακρά πορεία και σημαντική επιρροή στην εξέλιξη όχι μόνο της Αγγλικής αλλά και άλλων γλωσσών.

Συμπεράσματα - προτάσεις

Στην παραπάνω εργασία γίνεται αντιληπτό ότι το φαινόμενο του δανεισμού αποτελεί μέρος της συγχρονικής μελέτης όλων των κοινωνικών, τεχνολογικών και γλωσσικών απαιτήσεων που επιταχύνουν με το πέρασμα του χρόνου και καταδεικνύουν τις απαραίτητες αλλαγές στις οποίες υπόκεινται οι γλώσσες. Και η αγγλική και η ελληνική γλώσσα έχουν εκτενώς δανειστεί λέξεις, η μια από την άλλη. Κατά γενική ομολογία, τα δάνεια προσαρμόζονται στους κανόνες της αποδέκτριας γλώσσας με μια διαδικασία η οποία δεν είναι πάντοτε απλή. Μία δάνεια λέξη η οποία εισέρχεται στην ελληνική από την αγγλική ή και αντίστροφα φέρει στη δανειολήπτρια γλώσσα ένα συγκεκριμένο φωνημικό σχήμα το οποίο αντικαθίσταται από ένα άλλο ενδημικό της δανειολήπτριας γλώσσας. Τέτοιου είδους δάνειες λέξεις δύναται να αλλάξουν το σχήμα τους είτε λόγω της γλωσσικής αρχής της μετάπτωσης είτε γιατί συγκεκριμένες αλληλουχίες φωνημάτων στην ελληνική δεν είναι επιτρεπτοί συνδυασμοί στην αγγλική ή και αντίστροφα. Με το αφομοιωτικό φαινόμενο της ουράνωσης η φωνολογική μεταβολή είναι ακόμη πιο πολύπλοκη λόγω φωνοτακτικών περιορισμών. Η πολυπλοκότητα του δανεισμού απαντάται επίσης και σε μορφολογικό επίπεδο όπως στην κλιτική μορφολογία όπου οι καταλήξεις, είτε προσαρμόζονται ραγδαία ώστε οι δάνειες λέξεις τόσο στην ελληνική όσο και στην αγγλική να χρησιμοποιούνται γραμματικά ως ενδημικές, είτε παραμένουν άκλιτες και μη παραγωγικές χωρίς όμως να επηρεάζουν βαθύτερες γλωσσικές δομές. Επίσης, η διαδικασία του δανεισμού γίνεται πιο περίπλοκη με την εισαγωγή προσφυμάτων, παραγωγικών μορφημάτων, δάνειων μεταφράσεων και υβριδικών σχηματισμών όπου καταδεικνύονται σημαντικές μορφολογικές προσαρμογές και στις δύο γλώσσες. Τα δε αντιδάνεια και οι διεθνισμοί αποτελούν ένα αναπόσπαστο και ιδιαίτερο μέρος της εξελικτικής διαδικασίας της ελληνικής και αγγλικής γλωσσικής ανανέωσης. Ωστόσο, αυτές οι φωνολογικές και μορφολογικές μεταβολές δεν είναι πάντοτε εφικτές λόγω διαφόρων παραγόντων όπως πρόσφατος δανεισμός, λόγια προέλευση ή μεγάλος αριθμός δανείων τη συγκεκριμένη περίοδο εισαγωγής τους στη γλώσσα.

Ακολούθως, οι εν λόγω λειτουργίες επιτρέπουν και στις δύο γλώσσες να απορροφήσουν μια μεγάλη ποικιλία εκφράσεων και να επεκτείνουν την επικοινωνιακή τους δύναμη. Παρ' όλα αυτά, οι φωνολογικές και οι μορφολογικές αλλαγές στις λέξεις-δάνεια είναι κριτικής σημασίας, εφόσον υπάρχουν σημαντικές γλωσσολογικές διαφορές. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να επισημανθούν από τη γλωσσική έρευνα τόσο οι φωνολογικές όσο και οι μορφολογικές και σημασιολογικές αντιστοιχίες των δάνειων λέξεων και στις δύο γλώσσες έτσι ώστε τα συμπεράσματα να διευκολύνουν τη διδασκαλία της Αγγλικής και της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας για να αποφευχθούν πιθανές παρανοήσεις. Επίσης, είναι απαραίτητο να σημειωθεί τόσο ο ρόλος όσο και η συμβολή των ελληνικών και των αγγλικών δάνειων λέξεων στη διδασκαλία και στην εκμάθηση των δύο γλωσσών αντίστοιχα έτσι ώστε να γίνονται ανάλογες συγκρίσεις και συσχετισμοί. Η δε μέγιστη μεταβίβαση αυτών των πληροφοριών μπορεί να γίνει αρωγός και σύμμαχος για μια πιο αποτελεσματική και συνάμα καρποφόρα προσέγγιση στη διαδικασία της μάθησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Appel, R. & Muysken, P. (1987). *Language Contact and Bilingualism*. London: Edward Arnold.
- Berube, M. S. et al (Eds). (1982). *The American Heritage Dictionary, Second College Edition*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Coakley, J et. al (1978). *Longman Dictionary of Contemporary English*. Essex: Longman Group Ltd.
- Crowley, T. (1992/1996). *An Introduction to Historical Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Grant, A. (2009). Loan words in British English. In M.Haspelmath and U. Tadmor (Eds.), *Loanwords in the World's Languages: A Comparative Handbook* (pp. 360-383). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Haspelmath, M. (2009). Lexical borrowing: concepts and issues. In M. Haspelmath & U. Tadmor (Eds.), *Loanwords in the World's Languages: A Comparative Handbook* (pp. 35-54). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Hoenigswald, H. M. (1960). *Language Change and Linguistic Reconstruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Joseph, B.D. & Tserdanelis G. (1987): *Modern Greek* [Prepared for the volume Variationstypology *Ein sprachtypologisches Handbuch der europäischen Sprachen in Geschichte und Gegenwart*, ed. by Thorsten Roelcke] Retrieved August 30, 2014, from http://www.academia.edu/425916/Modern_Greek
- Lehiste, I. (1988). *Lectures on Language Contact*. London: MIT Press.
- Lehman, W. P. (1962). *Historical Linguistics: An Introduction*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Muysken, P. (1981). "Halfway between Quechua and Spanish: the case for relexification." In A. Highfield and A. Valdman (Eds.), *Historicity and variation in Creole studies* (pp. 52-78). Michigan: Ann Arbor.
- Pyles, T., & Algeo J. (1982). *The Origins and Development of the English Language*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Serjeantson, M. (1961). *A History of Foreign Words in English*. New York: Barnes & Noble, Inc.
- Szynalski, T. P. (2014). *The sounds of English and the International Phonetic Alphabet*. Antimoon. com. Retrieved November 4, 2014, from <http://www.antimoon.com/how/pronunc-soundsipa.htm>
- Szynalski, T. P. (2014). *Type IPA phonetic symbols for English*. Retrieved November 4, 2014, from <http://ipa.typeit.org/full/>
- Tårone, E. (1983). "Some thoughts on the notion of "communication strategy." In C. Færch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in Interlanguage Communication* (pp. 61-74). New York: Longman.

- Wexler, P. (1969). "Towards a structural definition of Internationalisms," *Linguistics*, 48 (7), 77-92.
- Winford, D. (2010). Contact and Borrowing. In R. Hickey and Wiley- Blackwell (Eds.), *The Handbook of Language* (pp. 170-184) London: Blackwell Publishing Ltd.
- Βασμανόλη, Ε. (2007). «Οι αντιδάνειες λέξεις στη Νέα Ελληνική» (Διατριβή). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών: Σαριπόλειο Ίδρυμα. Retrieved September 10, 2014, from <http://thesis.etk.gr/thesisBookReader/id/23156#page/265/mode/2up>
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2009). *Ετυμολογικό Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Παπαναστασίου, Γ. (2001). *Γλωσσικός Δανεισμός* (Πύλη για την ελληνική γλώσσα) Retrieved October 7, 2014, from http://www.kombos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_a7/thema_pdf.pdf
- Πετρούνιας, Ε. (2000^a). Ιδιαιτερότητες της νεοελληνικής ετυμολογίας. Στο Χ. Α. Τσολάκης (Επ.), *Η Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Γλώσσα και μεταρρυθμίσεις. 5^ο Πανελλήνιο συνέδριο*, (σ. 57-58). Θεσσαλονίκη: Κώδικας. Retrieved October 3, 2014, from www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/history/thema_16/03.html