



**SCIENTIFIC EDUCATIONAL JOURNAL**

**ISSN: 2241-4576**

QUARTERLY PERIODIC EDITION  
VOLUME 8 | ISSUE 3 | YEAR 8 | 2020





## Περιεχόμενα

<b>Editorial</b>	<b>6</b>
Σπύρος Κιουλάνης/ Spiros Kioulanis	
<b>1. Θεματική αποτίμηση του 3ου Διεθνούς Βιοματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής: «Νέες Προκλήσεις στην Εκπαίδευση» 02-04 Οκτωβρίου 2020 διαδικτυακά <a href="http://www.iecat.educircle.gr/">http://www.iecat.educircle.gr/</a> /Thematic evaluation of the 3rd International Experiential Conference on Applied Teaching: "New Challenges in Education" 2nd-4th October 2020 On Web <a href="http://www.iecat.educircle.gr/">http://www.iecat.educircle.gr/</a></b>	<b>8</b>
Σπύρος Κιουλάνης, Ιωσήφ Φραγκούλης, Ευάγγελος Ανάγνου, Βασίλειος Καρναβάς, Μαρία Νιάρη, Χρήστος Σαμαράς/ Spiros Kioulanis, Iosif Fragkoulis, Evaggelos Anagnou, Vasileios Karnavas, Maria Niari, Christos Samaras	
<b>2. Presentation of research findings regarding the IECAT2020 participants' views on the thematic context of the conference</b>	<b>17</b>
Spyros N. Kioulanis, Christos Samaras, Maria Niari	
<b>3. Ψηφιακές δεξιότητες και επικοινωνία στην ενήλικη μάθηση: μια έρευνα σε φοιτητές και Καθηγητές-Συμβούλους του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου/ Digital skills and communication in adult learning: a survey of students and tutors of the Hellenic Open University</b>	<b>29</b>
Γεώργιος Παναγιωτόπουλος, Ήλια Τσαπλάρη, Ζωή Καρανικόλα/ Georgios Panagiotopoulos, Iliia Tsaplari, Zoe Karanikola	
<b>4. Studying gendered representation and gender stereotypes in Modern Greek Language textbook: examples from secondary education/ Μελετώντας τις αναπαραστάσεις των φύλων και των έμφυλων στερεοτύπων στο σχολικό εγχειρίδιο της Νέας ελληνικής γλώσσας: παραδείγματα από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση</b>	<b>48</b>
Vasiliki Chatziefthymiou/ Βασιλική Χατζηευθυμίου	
<b>5. Γυναίκες και Ηγεσία: Η αντιπροσώπευσή τους στην ελληνική εκπαίδευση/ Women and Leadership: Their representation in greek education</b>	<b>58</b>
Κατερίνα Σαραφίδου/ Katerina Sarafidou	
<b>6. Απόψεις σπουδαστών Ετήσιου Προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης Κρήτης σε σχέση με την αξιοποίηση σύγχρονων μορφών εκπαίδευσης: Η περίπτωση της τηλεεκπαίδευσης/ The views of Annual Pedagogical Training Programme students in connection with the use of modern types of education: The case of teleconference</b>	<b>73</b>
Ειρήνη Βογιατζάκη, Ελένη Κουράκη, Ιωσήφ Φραγκούλης/ Eirini Vogiatzaki, Eleni Kouraki, Iosif Fragkoulis	
<b>7. Οι απόψεις των φοιτητών για τους διδάσκοντές τους: εμπειρική έρευνα σε φοιτητές του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης./ Students' points of view regarding their professors: empirical research in Aristotle University of Thessaloniki</b>	<b>99</b>
Αντώνης Δ. Παπαοικονόμου/ Antonis D. Papaoikonomou	
<b>8. Effect of chemical contaminants on brain development and mental health of preschool and school-age children: a review</b>	<b>112</b>

Maria Lyssikatou, Andreas Oikonomou	
<b>9. Απόψεις Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου για την αποδοχή τους από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων/ Opinions of Educational Work Coordinators on their acceptance by school teachers</b>	<b>131</b>
Θεόδωρος Καραμητόπουλος/ Theodoros Karamitopoulos	
<b>10. Αντιλήψεις των Σχολικών Συμβούλων σχετικά με τον ρόλο του σύγχρονου Σχολικού Συμβούλου και τις διαδικασίες ανάπτυξης της αυτοαξιολόγησης./ School Counselors' perceptions of the role of the modern School Counselor and the processes for developing self-evaluation.</b>	<b>142</b>
Μιλτιάδης Πέντας, Αναστασία Α. Παμπούρη/ Miltiadis Pentas, Anastasia A. Pampouri	
<b>11. Αξιολόγηση του Προγράμματος Εκπαίδευσης Επιμορφωτών Β' Επιπέδου Τ.Π.Ε. στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης (ΠΑ.Κ.Ε.). Η περίπτωση της Συστάδας των Ξένων Γλωσσών/ Evaluation of the Trainers' Training Programme of ICT B' level at the University Training Centres (P.A.K.E.). The case of the Foreign Language Group</b>	<b>159</b>
Φωτούλα Κατσούλου/ Fotoula Katsoulou	
<b>12. STEM Education in Europe &amp; the PISA Test</b>	<b>177</b>
Georgios Roungos, Christos Kalloniatis, Yiannis Matsinos	
<b>13. Υπολογισμός των χαρακτηριστικών μεγεθών μίας πυρακτωμένης αντίστασης από την ανάλυση φάσματος φωτός, προς ένταξη στην εκπαιδευτική διαδικασία με μεθοδολογία STEM./ Calculation of the characteristic quantities of an incandescent resistor from the analysis of light spectrum, to be included in the educational process with STEM methodology.</b>	<b>188</b>
Πολύδωρος Σταυρόπουλος, Βασίλειος Κουτούφαρης/ Polydoros Stavropoulos, Vasilis Koutoufaris	
<b>14. Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και σχολική επίδοση τελειοφοίτων λυκείου/ Professional stress of teachers and school performance of high school senior students</b>	<b>202</b>
Ξανθίππη Φουλίδη, Ευάγγελος Χ. Παπακίτσος, Ειρήνη Δήμου, Ξενοφών Βαμβακερός/ Xanthippi Foulidi, Evangelos C. Papakitsos, Irini Dimou, Xenophon Vamvakeros	
<b>15. Κοινωνικές δεξιότητες παιδιών με οπτική αναπηρία/ Social skills of children with visual impairment</b>	<b>219</b>
Μαριλένα Κουκουβέτσου/ Marilena Koukouvetsou	
<b>16. Η Τέχνη ενώνει μαθητές με και χωρίς ειδικές ανάγκες: Μελέτη περίπτωσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση/ Art unites students with and without disabilities: A case study in secondary education</b>	<b>231</b>
Αργυρούλα Χ. Αλεξανδροπούλου, Έλενα –Φοίβη Χυτήρη/ Argyroula Alexandropoulou, Elena –Fibi Chitiri	
<b>17. Ο ρόλος της φιλίας και των συνομηλίκων στις πολυπολιτισμικές τάξεις/ The role of friendship and peers in multicultural classes</b>	<b>248</b>
Γεωργία Καρούντζου/ Georgia Karountzou	

<b>18. Εννιά βασικές κατευθυντήριες παιδαγωγικές αρχές της φιλοσοφίας των "Reggio Emilia" Δημοτικών Σχολείων: Οι εκπαιδευτικοί στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας και της σχολικής ζωής: Προκλήσεις και πραγματικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα/ Nine basic guiding pedagogical principles of philosophy of 'Reggio Emilia' Elementary Schools: Teachers at the center of the learning process and school life: Challenges and reality in the Greek Education System</b>	<b>268</b>
Δημήτριος Σιδηρόπουλος/ Dimitrios Sidiropoulos	
<b>19. Αίτια συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης/ Causes of conflicts among secondary school teachers</b>	<b>284</b>
Ελένη Μαυρογεώργου/ Helen Mavrogeorgou	
<b>20. Αξιολόγηση της παραγοντικής δομής του ερευνητικού εργαλείου Oldenburg Burnout Inventory (OLBI) στο πεδίο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα/ Evaluation of the factorial structure of the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI) research tool in the field of education in Greece</b>	<b>303</b>
Κωνσταντίνος Ζωγόπουλος, Μαρία Μπαντούνα/ Constantine Zogopoulos, Maria Mrantouna	
<b>21. Η Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας σε πρόσφυγες μαθητές στο ΕλληνικόΔημοτικό Σχολείο: Προβλήματα και δυσκολίες στον εγγραμματισμό τους/ Teaching English to refugee students in the Greek Primary School: Problems and difficulties towards literacy development</b>	<b>326</b>
Νικολέτα Δέρβου/ Nikoleta Dervou	
<b>22. Διερεύνηση απόψεων των εκπαιδευτικών Επαγγελματικών Λυκείων για τις δυσκολίες που συνάντησαν στην υλοποίηση της Μαθητείας. Μία μελέτη περίπτωσης/ Investigating of teachers' views in Vocational Lyceums for the difficulties encountered during the implementation of the Apprenticeship. A case study</b>	<b>346</b>
Ευσταθία Καραμπίνη, Ευάγγελος Ανάγνου/ Efstathia Karampini, Evaggelos Anagnou	
<b>23. Διδακτικές προσεγγίσεις και προοπτικές σε online περιβάλλοντα μάθησης/ Teaching approaches and perspectives in online learning environments</b>	<b>363</b>
Στέφανος Αρμακόλας, Αναστασία Γρίβα, Μαρία Παπαθανασίου/ Stefanos Armakolas, Anastasia Griva, Maria Papathanasiou	

## Editorial

The publication of the third issue of the eighth volume of the ‘ Educational circle’ takes place one month after the completion of the 3rd International Conference on Applied Teaching, which, taking into account the health risks and also all the restrictions on travel and gatherings, was carried out online during 02 to 04 October 2020.

The 3rd International Conference on Applied Teaching was a conference full of emotions, which contributed greatly to the emergence of innovative practices, teaching innovations, trends, challenges, perspectives and modern pedagogical directions in the fields of formal and non-formal education, distance and online learning.

The opening ceremony of the conference was honored with the speeches of the Rector of the University of NeapolisPaphos Mr. PantelisSklias, the Professor and representative of Stockholm University (Department of Education) Mr. PetrosGougoulakis and Professor Mrs. Kimberly Eckert from the United States of America, followed by more than two hundred presentations, workshops, round tables, symposia and speeches by three hundred speakers, while through the electronic transmission systems, more than seven thousand participants took part in the conference.

At the closing ceremony, an evaluation of the conference proceedings was made, the results of which are presented in this issue. Specifically, the members of the scientific committee IosifFrangoulis, EvangelosAnagnou and VassiliosKarnavas, presented their assessment, focusing on the topics of the conference from the perspective of the presentations submitted, as well as the discussions that accompanied them during the conference. Then, the first presentation of the results of international research based on the themes of the 3rd International Experiential Conference on Applied Teaching follows, in a sample of more than six hundred participants, by Spyros Kioulanis, Christos Samaras and Maria Niari.

This issue of the magazine also includes twenty one articles covering a range of subjects, including formal education and adult education, with reference to digital skills, gender inequalities, pedagogy, teaching, special education and Arts in education, educational leadership, intercultural education, the role of school counselors and educational coordinators in the educational field.

With the completion of the eighth volume the scientific educational journal, the "educational circle", continues its course, providing direct and open access to its content, supporting the principle of global knowledge exchange and making the results of the scientific research available to the public.

Spiros Kioulanis

## Editorial

Η έκδοση του τρίτου τεύχους του όγδοου τόμου του Εκπαιδευτικού Κύκλου, γίνεται ένα μήνα μετά την ολοκλήρωση του 3ου διεθνούς συνεδρίου εφαρμοσμένης διδακτικής το οποίο, λαμβάνοντας υπόψη τους κινδύνους για την υγεία και επίσης όλους τους περιορισμούς στα ταξίδια και στις συγκεντρώσεις, πραγματοποιήσαμε διαδικτυακά κατά το διάστημα 02 έως 04 Οκτωβρίου 2020.

Το 3ο διεθνές συνέδριο εφαρμοσμένης διδακτικής ήταν ένα συνέδριο διάχυτο από συναισθήματα, το οποίο συνέβαλε τα μέγιστα στην ανάδειξη καινοτόμων πρακτικών, διδακτικών νεωτερισμών, τάσεων, προκλήσεων, προοπτικών και σύγχρονων παιδαγωγικών κατευθύνσεων στα πεδία της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, της εκπαίδευσης ενηλίκων, της ειδικής αγωγής και της διαδικτυακής εξ αποστάσεως μάθησης.

Την τελετή έναρξης του συνεδρίου την οποία τίμησαν με τις ομιλίες τους ο Πρύτανης του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου κ. Παντελής Σκλιάς, ο Καθηγητής και εκπρόσωπος του Stockholm University (Department of Education) κ. Πέτρος Γουγουλάκης και η Καθηγήτρια Mrs. Kimberly Eckert από τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, ακολούθησαν περισσότερες από διακόσιες εισηγήσεις, εργαστήρια, στρογγυλές τράπεζες, συμπόσια και ομιλίες από τριακόσιους εισηγητές, ενώ μέσα από τα ηλεκτρονικά συστήματα μετάδοσης, περισσότεροι από επτά χιλιάδες σύνεδροι συμμετείχαν στις εργασίες του συνεδρίου.

Στην τελετή λήξης έγινε μία αποτίμηση των εργασιών του συνεδρίου, της οποίας τα αποτελέσματα εκθέτουμε και στο παρόν τεύχος. Συγκεκριμένα τα μέλη της επιστημονικής επιτροπής Ιωσήφ Φραγκούλης, Ευάγγελος Ανάγνου και Βασίλειος Καρναβάς, παραθέτουν την εκτίμησή τους, με βασικούς άξονες τις θεματικές του συνεδρίου υπό την οπτική των εισηγήσεων που κατατέθηκαν, αλλά και των συζητήσεων που τις συνόδεψαν κατά τη διάρκεια των εργασιών του συνεδρίου. Στη συνέχεια ακολουθεί η πρώτη παρουσίαση των αποτελεσμάτων διεθνούς έρευνας βασισμένης στις θεματικές του 3ου Διεθνούς Βιομαθητικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής, σε δείγμα περισσότερων των εξακοσίων συμμετεχόντων, από τους Σπύρο Κιουλάνη, Χρήστο Σαμαρά, Μαρία Νιάρη.

Στο παρόν τεύχος του Περιοδικού περιλαμβάνονται ακόμη είκοσι ένα άρθρα τα οποία καλύπτουν ένα εύρος αντικειμένων, που καλύπτουν το πεδίο της τυπικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων, με αναφορές στις ψηφιακές δεξιότητες, στις έμφυλες ανισότητες, στην παιδαγωγική, στη διδακτική, την ειδική αγωγή και στην τέχνη στην εκπαίδευση, στην εκπαιδευτική ηγεσία, την διαπολιτισμική εκπαίδευση, τον ρόλο των σχολικών συμβούλων και των συντονιστών εκπαιδευτικού έργου στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Με την ολοκλήρωση και του όγδοου τόμου το επιστημονικό εκπαιδευτικό περιοδικό ανοικτής πρόσβασης ο «εκπ@ιδευτικός κύκλος», συνεχίζει την πορεία του, παρέχοντας άμεση και ανοικτή πρόσβαση στο περιεχόμενό του, υποστηρίζοντας την αρχή της παγκόσμιας ανταλλαγής γνώσεων και καθιστώντας διαθέσιμα στο κοινό τα αποτελέσματα της επιστημονικής έρευνας.

Σπύρος Κιουλάνης

**Θεματική αποτίμηση του 3ου Διεθνούς Βιωματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής: «Νέες Προκλήσεις στην Εκπαίδευση» 02-04 Οκτωβρίου 2020 διαδικτυακά <http://www.iecat.educircle.gr/>**

**Thematic evaluation of the 3rd International Experiential Conference on Applied Teaching: "New Challenges in Education" 2nd-4th October 2020  
On Web <http://www.iecat.educircle.gr/>**

**Δρ. Σπύρος Κιουλάνης**, Σύμβουλος Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ΣΕΠ Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, [kioulanis.spyridon@ac.eap.gr](mailto:kioulanis.spyridon@ac.eap.gr)

**Δρ. Ιωσήφ Φραγκούλης**, Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ, ΣΕΠ Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, [sfaka@otenet.gr](mailto:sfaka@otenet.gr)

**Δρ. Ευάγγελος Ανάγνου**, ΣΕΠ Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, [anagnouev@yahoo.gr](mailto:anagnouev@yahoo.gr)

**Δρ. Βασίλειος Καρναβάς**, ΣΕΠ Πανεπιστημίου Λευκωσίας. Ερευνητής, τ. Σύμβουλος ΙΕΠ, [vassilioskarnavas@gmail.com](mailto:vassilioskarnavas@gmail.com)

**Δρ. Μαρία Νιάρη**, ΣΕΠ Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, [niarimaria@gmail.com](mailto:niarimaria@gmail.com)

**Υπ. Δρ Χρήστος Σαμαράς**, Υποψήφιος Διδάκτορας Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, [xrsamaras@sch.gr](mailto:xrsamaras@sch.gr)

**Spyros Kioulanis**, (Post-Doc, Ph.D, M.Ed, M.Sc, M.B.A) Scientific Counselor-Institute of Educational Policy, Professor Tutor at the Hellenic Open University, [spiros@kioulanis.gr](mailto:spiros@kioulanis.gr)

**Iosif Fragoulis**, ASPETE Professor, Professor Tutor at the Hellenic Open University, [sfaka@otenet.gr](mailto:sfaka@otenet.gr)

**Evangelos Anagnostou**, Professor Tutor at the Hellenic Open University, [anagnouev@yahoo.gr](mailto:anagnouev@yahoo.gr)

**Vasileios Karnavas**, Professor Tutor at the University of Nicosia, Researcher, Counselor-Institute of Educational Policy, [vassilioskarnavas@gmail.com](mailto:vassilioskarnavas@gmail.com)

**Maria Niari**, (PhD, M.Sc.), Adjunct Lecturer, Hellenic Open University, [niarimaria@gmail.com](mailto:niarimaria@gmail.com)

**Christos Samaras**, (PhD student, M.Sc.), Hellenic Open University, [xrsamaras@ac.eap.gr](mailto:xrsamaras@ac.eap.gr)

**Περίληψη:** Στο κείμενο που ακολουθεί παρατίθεται μία θεματική αποτίμηση των πορισμάτων του 3ου Διεθνούς Βιωματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής: «Νέες Προκλήσεις στην Εκπαίδευση», όπως αυτά παρουσιάστηκαν κατά την τελετή λήξης του συνεδρίου από τα μέλη της επιστημονικής επιτροπής που επωμίστηκαν αυτό το έργο. Παράλληλα, εκτίθενται τα βασικά συμπεράσματα έρευνας που υλοποιήσαμε στο πλαίσιο των θεματικών κατηγοριών του συνεδρίου και η οποία σε πλήρη μορφή παρουσιάζεται για πρώτη φορά σε αυτό το τεύχος του περιοδικού στην αγγλική γλώσσα.

**Abstract:** The following text is a thematic evaluation of the findings of the 3rd International Experiential Conference on Applied Teaching: "New Challenges in Education", as presented at the closing ceremony of the conference by the members of the scientific committee who

took over this project. At the same time, we present in this issue of the journal for the first time, in the English language, the main conclusions of the completed research carried out in the context of the thematic categories of the conference.

## 1. Γενικές πληροφορίες για το Συνέδριο

Το 3<sup>ο</sup> Διεθνές Βιοματικό Συνέδριο Εφαρμοσμένης Διδακτικής: «Νέες Προκλήσεις στην Εκπαίδευση», πραγματοποιήθηκε από 02 έως και 04 Οκτωβρίου 2020 Διαδικτυακά και συμμετείχαν σε αυτό περισσότεροι από 300 εισηγητές και εισηγήτριες, μέσα από ανακοινώσεις, εργαστήρια, στρογγυλές τράπεζες και συμπόσια. Στις εργασίες του συνεδρίου συμμετείχαν μέσω της πλατφόρμας ZOOM και του You Tube περισσότεροι από 7.000 σύνεδροι.

Οι θεματικές ενότητες του συνεδρίου στο πλαίσιο των οποίων παρουσιάστηκαν οι προφορικές ανακοινώσεις ήταν οι εξής:

1. Αναζήτηση της ποιότητας στην εκπαίδευση.
2. Διεθνοποίηση της εκπαίδευσης.
3. Σύγχρονες διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση.
4. Διδακτική και Παιδαγωγική στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.
5. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές στη Δια βίου μάθηση, Εκπαίδευση ενηλίκων, Ανοικτή μάθηση και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών.
6. Παιδαγωγική αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία και τη μάθηση, διαδικτυακή μάθηση, MOOCs (Massive Open Online Courses), Κοινωνικά Δίκτυα.
7. Καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές μέσω του εκπαιδευτικού πλαισίου STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics) και Εκπαιδευτική Ρομποτική.
8. Ένταξη και διαφορετικότητα στη σύγχρονη εκπαίδευση, διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών και ειδική αγωγή.
9. Δέσμευση των μαθητών/φοιτητών (Students’ Engagement) ως προς τη φοίτησή τους και Αλληλεπίδραση στην Εκπαίδευση.
10. Εκπαίδευση για την αειφορία.

Το συνέδριο υλοποιήθηκε υπό την αιγίδα του Υπουργείου Εσωτερικών (Μακεδονίας – Θράκης), του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και με την υποστήριξη της Αμερικανικής Πρεσβείας στην Ελλάδα.

Συμμετείχαν ως συνδιοργανωτές το Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) Ανατολικής Μακεδονίας – Θράκης, το Ζωγράφειο Λύκειο Κωνσταντινούπολης και δεκατρία (13) Πανεπιστήμια, αλλά και Πανεπιστημιακά Τμήματα από την Ελλάδα και το Εξωτερικό. Συγκεκριμένα:

- το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π),



- το Stockholm University (Department of Education) Sweden,
- το Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου,
- η Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) Παιδαγωγικό Τμήμα,
- το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, (Σχολή Κοινωνικών - Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής),
- το Τμήμα Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης,
- η Σχολή Γεωτεχνικών Επιστημών (Δράμα) του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδας,
- η Παιδαγωγική Σχολή του Βujanovac Σερβίας,
- το Εργαστήριο Προηγμένων Μαθησιακών Τεχνολογιών στη Δια Βίου και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α) του Πανεπιστημίου Κρήτης,
- το Εργαστήριο Εκπαίδευσης και Διδασκαλίας της Φυσικής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων,
- το Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: «Διδακτική Παιδαγωγική και ΤΠΕ» (Καβάλα) του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδας,
- το Εργαστήριο Πολύπλοκων Συστημάτων (Τμήμα Φυσικής) του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος και
- το Εργαστήριο Παιδαγωγικής του Τμήματος Θεολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Στις κεντρικές ομιλίες ο Καθηγητής και εκπρόσωπος του Stockholm University (Department of Education) κ. Πέτρος Γουγουλάκης, ανέπτυξε το επίκαιρο θέμα «Τι μαθαίνουμε (ως εκπαιδευτική κοινότητα) από τη σημερινή επιδημιολογική κρίση;». Ο Πρύτανης του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου κ. Παντελής Σκλιάς ανέπτυξε το θέμα: «Ανώτατη Εκπαίδευση και Γνώση στην μετά COVID19 εποχή» και τέλος η Mrs. Kimberly Eckert, Educators Rising Teacher Innovative Programs and Instructional Coordinator, από τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, το θέμα: «Cultivating Geniuses: Authentic Learning Matters (Now, More than Ever)».

Το Πρόγραμμα του Συνεδρίου αναπτύχθηκε και τις τρεις ημέρες σε τέσσερις παράλληλες συνεδρίες, οι οποίες εμφανίζονταν σε ισάριθμες παράλληλες στήλες, ώστε οι συμμετέχοντες στο Συνέδριο να μπορούν να επιλέγουν τις ανακοινώσεις που τους ενδιέφεραν και να κινούνται με ευκολία στις ηλεκτρονικές αίθουσες. Δημιουργήθηκε ώστε να είναι απολύτως λειτουργικό και ενεργό, οπότε επιλέγοντας κανείς τα κατάλληλα εικονίδια που βρίσκονταν σε κάθε αίθουσα, να συμμετέχει ενεργά στις συνεδρίες (ZOOM) ή απλώς να τις παρακολουθεί (You Tube).

## 2. Αποτίμηση του Συνεδρίου

Η πρόκληση την οποία καλείται να αντιμετωπίσει η εκπαιδευτική κοινότητα αυτό το χρονικό διάστημα αποτελεί συνάμα και μία πρόσκληση για το μέλλον. Συχνά λέγεται πως μετά την πανδημία τίποτε δε θα είναι όπως πριν. Και αν αυτή η άποψη ενέχει κάποια δόση αλήθειας και για την εκπαίδευση, τότε είναι γεγονός πως μέσω της διοργάνωσης αυτού του συνεδρίου συμμετείχαμε στην αλήθεια αυτή.

Ξεκινήσαμε τη διοργάνωση των συνεδρίων βιωματικής μάθησης πριν από πέντε χρόνια, εστιάζοντας σε μία βασική παραδοχή: πως η βιωματική μάθηση και ο δημιουργικός τρόπος διδασκαλίας με την εφαρμογή καινοτόμων ιδεών εμπλουτίζουν και ενδυναμώνουν το εκπαιδευτικό έργο και ανοίγουν το δρόμο σε ένα σχολείο που επιδιώκει τη συνεχή βελτίωση, την αλλαγή και τη δυνατότητα προσαρμογής σε νέα δεδομένα.

Έτσι η βασική ιδέα και ο στόχος των συνεδρίων αυτών είναι η απομάκρυνση από τη φιλοσοφία της παραδοσιακής εισήγησης διδακτικών προτάσεων και η ανάδειξη ανακοινώσεων με βιωματικό χαρακτήρα που θα εφαρμόζονται στην πράξη σε ομάδες συνέδρων/εκπαιδευτικών.

Η πρώτη λοιπόν πρόκληση ήταν αυτή ακριβώς: η υλοποίηση ενός συνεδρίου που κατά κανόνα βασίζεται στη βιωματική μάθηση μέσω διαδικτύου. Είναι γεγονός, βέβαια, ότι η αρχική πρόσκληση για αυτό το συνέδριο έγινε στην προ πανδημίας εποχή και με σκοπό αυτό να γίνει υπό κανονικές συνθήκες τον Μάιο του 2020. Ωστόσο, τα γεγονότα της πανδημίας δεν το επέτρεψαν αυτό, με αποτέλεσμα το συνέδριο να μεταφερθεί στον Οκτώβριο του 2020 με την ελπίδα της υλοποίησής του, κάτω από τις συνθήκες του αρχικού του σχεδιασμού. Ένα, όμως, μήνα πριν την υλοποίηση του συνεδρίου, λαμβάνοντας υπόψη τους κινδύνους για την υγεία και επίσης όλους τους περιορισμούς στα ταξίδια και στις συγκεντρώσεις, αποφασίσαμε να πραγματοποιήσουμε το Συνέδριο διαδικτυακά, εκτιμώντας ότι αυτή ήταν και η μόνη υπεύθυνη απόφαση.

Το ερώτημα ήταν κατά πόσο αυτός ο λεπτομερής σχεδιασμός θα υλοποιούνταν και στην πράξη, μιας και σε τέτοιες περιπτώσεις η αποτελεσματικότητα συνδέεται και με την αποδοτικότητα δικτύων, με συμβατότητες υπολογιστικών συστημάτων και άλλες τεχνικές λεπτομέρειες που δεν είναι πάντα εύκολο να συνδυαστούν και να δουλέψουν ταυτόχρονα.

Ωστόσο επί του πρακτέου, το αποτέλεσμα ήταν αντάξιο των πιο αισιόδοξων προσδοκιών. Η όλη διαδικασία κύλησε δίχως σημαντικά προβλήματα, ενώ όσα τεχνικά προβλήματα ανέκυψαν αντιμετωπίστηκαν έγκαιρα, έτσι ώστε από την αρχή η εντύπωση να είναι αυτή ευχαριστημένων προσώπων μεταξύ των παρουσιαστών και των συμμετεχόντων, οι οποίοι με ζωηρό ενδιαφέρον παρακολουθούσαν και εκδήλωναν ενδιαφέρον να συμμετάσχουν στις συζητήσεις. Μάλιστα κάποιες φορές η γοργή εναλλαγή των ομιλούντων και η ταχύτητα ανταλλαγής απόψεων ήταν τόσο έντονες που δημιουργούσαν την εντύπωση ότι οι ομιλούντες ήταν στον ίδιο φυσικό χώρο.

Συχνά λέγεται ότι η αλληλεπίδραση και ο ζωντανός τρόπος σύνδεσης της γνώσης με την εμπειρία που αναπτύσσονται σε δια ζώσης συνθήκες μάθησης μοιάζουν να είναι στοιχεία αδιαπραγμάτευτα, ωστόσο τα εργαλεία της σύγχρονης τεχνολογίας, ολοένα και περισσότερο, προσφέρουν πλέον δυνατότητες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ικανές να προσεγγίσουν σε έναν ικανοποιητικό βαθμό τις συνθήκες της βιωματικής μάθησης και στη διαδικτυακή της ακόμη εκφορά. Βεβαίως ένα ισχυρό στοιχείο στη διαδικτυακή υλοποίηση ενός συνεδρίου είναι οι δυνατότητες συμμετοχής και παρακολούθησης ενός μεγάλου αριθμού συνέδρων και από οποιαδήποτε μάλιστα γωνιά του πλανήτη, κάτι το οποίο δεν είναι εφικτό σε συνθήκες δια ζώσης υλοποίησης. Είναι χαρακτηριστικό ότι στις εργασίες αυτού του συνεδρίου συμμετείχαν περισσότεροι από 7.000 συνέδριοι.

Από τις ενδιαφέρουσες και πρωτότυπες εισηγήσεις, τα εργαστήρια και τις στρογγυλές τράπεζες έγιναν αντιληπτές οι προκλήσεις που έρχονται σε όλους τους τομείς και σε όλες τις μορφές της εκπαίδευσης, όπως επίσης η κατανόηση των πολυποίκιλων δεξιοτήτων που θα πρέπει να έχει αναπτύξει ο εκπαιδευτικός σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης για την επιτυχή υλοποίηση του έργου του.

Από τις εισηγήσεις φάνηκε πως όλα τα πεδία της παιδαγωγικής επιστήμης, αλλά και ειδικότερα το πεδίο της διδακτικής, αποτελούν ένα αναπτυσσόμενο κλάδο με ποικίλες διαστάσεις τόσο στο χώρο της τυπικής εκπαίδευσης, όσο στο χώρο της μη τυπικής.

Ειδικότερα, έγινε αντιληπτό πως η διδακτική ως εφαρμοσμένος κλάδος της παιδαγωγικής επιστήμης μπορεί να έχει εφαρμογή και σε άλλα πεδία της εκπαίδευσης όπως της ειδικής αγωγής, της αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών, καθώς και της Πανεπιστημιακής παιδαγωγικής.

Η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική όπως φάνηκε από τις εισηγήσεις και τη στρογγυλή τράπεζα που παρακολουθήσαμε αποτελεί ένα αναπτυσσόμενο πεδίο στη χώρα μας, το οποίο στοχεύει στην υποστήριξη του έργου των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Γιατί καλός πανεπιστημιακός δάσκαλος δεν είναι αυτός που έχει γνώσεις στο αντικείμενο που θεραπεύει, αλλά αυτός που μπορεί να δημιουργεί καλό μαθησιακό κλίμα με τους φοιτητές του, αυτός που δημιουργεί αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης, που ενεργοποιεί τους φοιτητές του στη μαθησιακή διαδικασία, αξιοποιεί το κεφάλαιο εμπειριών που διαθέτουν και τους υποστηρίζει ολόπλευρα στη μαθησιακή τους πορεία.

Ο Πανεπιστημιακός δάσκαλος δεν αρκεί να γνωρίζει σε βάθος μια συγκεκριμένη γνωστική περιοχή, αλλά θα πρέπει να είναι και καλός δάσκαλος, έχοντας αναπτύξει ποικίλες δεξιότητες και ικανότητες.

Σημαντική και σε αυτό το πεδίο μπορεί να είναι η συμβολή των Νέων Τεχνολογιών, όπως επίσης και της συμβουλευτικής καθοδήγησης (mentoring) στην υποστήριξη του έργου των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Στις Θεματικές Ενότητες αναφορικά με τις Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές στη Δια Βίου Μάθηση, με την Εκπαίδευση Ενηλίκων, την Ανοικτή Μάθηση και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, συζητήθηκαν οι στρατηγικές διαχείρισης

των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών, η αναγνώριση και αξιολόγηση της προηγούμενης γνώσης στην αγορά εργασίας, καθώς και η εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων. Σημαντική θέση είχαν ακόμη ο ρόλος του κινηματογράφου στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών, οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, ο ρόλος των βιβλιοθηκών στη δια βίου μάθηση της τρίτης ηλικίας και η αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Άλλα θέματα ήταν η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οι επιμορφωτικές ανάγκες του επιστημονικού προσωπικού ιδιωτικών φορέων που παρέχουν υπηρεσίες Ειδικής Αγωγής σε ενήλικες με νοητική αναπηρία, οι παράγοντες διαμόρφωσης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου στα Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης, καθώς και οι απόψεις των καταρτιζομένων ΔΙΕΚ στον τομέα του τουρισμού για τα έμφυλα στερεότυπα στην εργασία. Στην προοπτική αυτή ήταν και μία σειρά από θέματα που αφορούσαν στην εκπαίδευση τοπικών αντιπροσώπων σε θέματα κοινωνικής εταιρικότητας, στα προβλήματα συμπεριφοράς των εκπαιδευόμενων κατά τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα, στην ηλεκτρονική διακυβέρνηση και στις ΤΠΕ στη διοίκηση της εκπαίδευσης και στην αξιοποίηση των ΤΠΕ από φιλόλογους μετά την επιμόρφωση Β' επιπέδου. Τέλος, στην προβληματική αυτή εντάσσονται και θέματα όπως η αβεβαιότητα ως γεγονός ελευθερίας στον Freire και στον Dostoyevsky, η μέθοδος της μετασχηματίζουσας μάθησης, το «Μεταλυκειακό έτος-τάξη μαθητείας» στα επαγγελματικά Λύκεια, καθώς και η διερεύνηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του Μεταλυκειακού έτους.

Γενικά από την ανάπτυξη των θεμάτων φαίνεται να προκύπτει μια συζήτηση και δράσεις για την εκπαίδευση ενηλίκων, τη δια βίου μάθηση, την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών η οποία διαχέεται σε διαφορετικά περιβάλλοντα, εκπαιδευτικά και εργασιακά, τόσο στον ιδιωτικό, όσο και στον δημόσιο τομέα, και η οποία αφορά και εμπλέκει διαφορετικούς φορείς, οργανισμούς και εταιρίες.

Προσεγγίστηκε ακόμη το ζήτημα της αειφόρου σταδιοδρομίας, το οποίο αποτελεί ζητούμενο για τον σύγχρονο εργαζόμενο, καθώς αυτός βιώνει έντονη εργασιακή ανασφάλεια. Ειδικότερα οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να εξοικειωθούν με τη χρήση ενός Σχεδίου Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Ανάπτυξης. Αυτό αποτελεί μια πολύ σημαντική παράμετρο, καθώς η ΣΕΑ είναι προαιρετική στη χώρα μας, ενώ αποτελεί επαγγελματική υποχρέωση σε πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Στη στρογγυλή τράπεζα συζητήθηκε ο ρόλος και οι ευθύνες των εκπαιδευτών ενηλίκων στην σύγχρονη εποχή. Αναδείχθηκε το πολυσύνθετο και απαιτητικό έργο των εκπαιδευτών, τόσο διαχρονικά, αλλά και ιδίως στην απαιτητική και δύσκολη παρούσα συγκυρία. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η όσμωση που διαφάνηκε μεταξύ εκπαίδευσης ενηλίκων και σχολικής εκπαίδευσης, τόσο σε επίπεδο πρακτικών και μεθοδολογίας, όσο και φιλοσοφίας. Εκπαιδευτές με μεταπτυχιακές σπουδές και επιμόρφωση στην εκπαίδευση ενηλίκων στελεχώνουν δομές της σχολικής εκπαίδευσης και μεταλαμπαδεύουν γόνιμα και δημιουργικά τις αρχές της και στο σχολικό επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί θα μπορούσαν, στο πλαίσιο, βέβαια, μιας στοχοθετημένης και οργανωμένης προσπάθειας, να αποτελέσουν μία κρίσιμη μάζα η οποία θα λειτουργούσε πολλαπλασιαστικά προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης της

διάστασης της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων στο εν γένει εκπαιδευτικό σύστημα.

Η εκπαίδευση μπορεί και πρέπει να αποτελέσει κοινωνικό πρόταγμα για την υπέρβαση κρίσεων και την πρόοδο. Σε αυτήν την οπτική, η δια βίου μάθηση και εκπαίδευση μπορεί να είναι η αιχμή του δόρατος. Για να γίνει αυτό θα πρέπει να συνδυαστούν προσπάθειες σε μακρο και μικρο επίπεδα. Η σταδιακή, ωστόσο, διαμόρφωση μιας κουλτούρας δια βίου μάθησης είναι αποφασιστικής σημασίας. Δράσεις όπως το συνέδριο αυτό συμβάλλουν σημαντικά προς αυτήν την κατεύθυνση.

Ένας από τους τομείς στους οποίους επεκτάθηκε εύλογα η θεματολογία του συνεδρίου ήταν αυτός της ποιότητας στην εκπαίδευση.

Το ζητούμενο της ποιότητας, εδώ και αρκετά χρόνια ιεραρχείται σε υψηλή προτεραιότητα στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου. Αυτό συμβαίνει γιατί έχει εκτιμηθεί η προστιθέμενη αξία της μόρφωσης για την ευημερία των λαών, αλλά και γιατί πλέον ζητούνται αποτελέσματα ακριβείας από τα εκπαιδευτικά συστήματα και τους λειτουργούς τους, όπως επίσης και από τους φορολογούμενους ακριβέστερη λογοδοσία σχετικά με την αξιοποίηση των κονδυλίων για την εκπαίδευση και για άλλους λόγους.

Την τάση αυτή έχουν αντιληφθεί πλέον και υπερεθνικοί οργανισμοί όπως ο ΟΗΕ, η UNESCO, ο ΟΟΣΑ και συμμετέχουν με τον δικό τους τρόπο. Ειδικά για την ευρωπαϊκή ήπειρο, έχει τεθεί ως στόχος μεσοπρόθεσμος ο ρόλος της Κοινωνίας της Γνώσης μέσα στον διεθνή καταμερισμό όπου τον ρόλο της παραγωγής νομοτελειακά έχουν αναλάβει να διεκπεραιώσουν άλλες ήπειροι. Αξίζει να σημειωθεί ότι το ενδιαφέρον για το πεδίο της ποιότητας έχει αρχίσει στην Ευρώπη να εμφανίζεται από τις πιο αναπτυγμένες εκπαιδευτικά και κοινωνικά χώρες όπως τις σκανδιναβικές.

Στο συνέδριο παρουσιάστηκαν εργασίες οι οποίες είχαν άμεση σχέση με το ζητούμενο της ποιότητας, ενώ έμμεση θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι είχαν οι περισσότερες από τις υπόλοιπες.

Στο πλαίσιο αυτό έγινε μία γενική αναφορά στην ιστορική διαδρομή της ποιότητας στην εκπαίδευση και στο πλαίσιο εφαρμογής της στο σύγχρονο σχολείο. Αναλύθηκε ο ρόλος των εταίρων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στις ευθύνες του καθενός ξεκινώντας από τους σχεδιαστές προγραμμάτων και φτάνοντας ως τους γονείς και τους μαθητές. Επίσης έγινε αναφορά σε διαδικασίες όπως είναι συστήματα αμοιβών, διαδικασίες επικοινωνίας, νέες διδακτικές μέθοδοι, νοοτροπίες λογοδοσίας κ.α. τα οποία σε συνδυασμό μπορούν να συνθέσουν την νέα σχολική κουλτούρα της ευελιξίας, της προσαρμογής σε νέα δεδομένα και της διαρκούς αυτοβελτίωσης. Τέλος αναφορές έγιναν στις εμφανείς και αφανείς ωφέλειες από αυτή τη νέα κουλτούρα, τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην ευρύτερη κοινωνία.

Παρουσιάστηκε ακόμη η δημιουργία ενός σταθερού εργαλείου αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων, με αφορμή μία κριτική θεώρηση σχολικών διδακτικών εγχειριδίων στην Κύπρο και συζητήθηκε το όλο θέμα υπό το πρίσμα του Ελληνικού και του Κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος που διακρίνονται από ένα βαθμό συγκεντρωτισμού και όπου το επίσημο

εγχειρίδιο κατέχει δεσπόζουσα θέση στην όλη μαθησιακή διαδικασία, διατηρώντας σημαντική συμμετοχή και στο συνολικό σκορ της ποιότητας.

Συζητήθηκε ακόμη η «δύσβατη» οδός της διεθνούς αξιολόγησης εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, με έμφαση στην περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπου αναφέρθηκε πως εδώ και 30 τουλάχιστον χρόνια, σε διάφορες χώρες του κόσμου, υλοποιούνται ποικίλα διεθνή προγράμματα αξιολόγησης εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων διαφόρων εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, ενώ όσο πλησιάζουμε προς τις μέρες μας οι έρευνες αυτές πυκνώνουν σε αριθμό και συχνότητα διεξαγωγής. Κάποιες φορές αφορούν ένα συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο, κάποιες περισσότερα. Τα αποτελέσματά τους, όταν δημοσιεύονται, σε πολλές χώρες γίνονται πρωτοσέλιδα, σημείο ενδιαφέροντος της κοινής γνώμης και σε μεγάλο βαθμό διαμορφωτές της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η χώρα μας συμμετέχει με επιτυχία εδώ και πολλά χρόνια σε κάποια από αυτά τα προγράμματα, όπως PIRLS (Γλώσσα), TIMSS (μαθηματικά), CIVED (πολιτική παιδεία) PISA (πολυθεματικό), περισσότερο χάρη στο φιλότιμο και στην ανιδιοτελή προσπάθεια ορισμένων επιστημόνων. Επισημάνθηκε ωστόσο ότι πέραν από τη θέση που κάθε φορά κατακτούσε η χώρα μας, τα αποτελέσματα αυτά δεν αξιοποιούνται όσο πρέπει και δεν έχουν την απαιτούμενη επίδραση στη χάραξη της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής. Ωστόσο, με την πρόοδο της τεχνολογίας και την προσέγγιση των εθνών, έχουμε τη δυνατότητα να λαμβάνουμε περισσότερο υπόψη τη διεθνή εκπαιδευτική εμπειρία.

Σε ότι αφορά στις Νέες Τεχνολογίες δόθηκε έμφαση στην παιδαγωγική τους αξιοποίηση στη διδασκαλία και τη μάθηση, με ιδιαίτερες αναφορές στη σύγχρονη και ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση και κυρίως υπό το πρίσμα του κοινωνικού περιεχομένου της μάθησης στη διαδικτυακή της μορφή, ενώ έμφαση δόθηκε και σε καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές μέσω του εκπαιδευτικού πλαισίου STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics), όπως η δημιουργία της ψηφιακής αφήγησης για διδασκαλία και μάθηση στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης.

Ένα σημαντικό μέρος του Συνεδρίου στράφηκε γύρω από θέματα ειδικής αγωγής, ένταξης και διαφορετικότητας στη σύγχρονη εκπαίδευση, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εκπαίδευσης προσφύγων και μεταναστών. Στο πλαίσιο αυτό δόθηκε έμφαση στην αλληλεπίδραση μέσα στη σχολική τάξη, στην κατανόηση του άλλου, στην ικανότητα να μοιραζόμαστε και να κατανοούμε το διαφορετικό.

Πιο εξειδικευμένα θέματα πάνω στον ίδιο προβληματισμό ήταν οι διαταραχές αυτιστικού φάσματος με προσεγγίσεις από τη σχολική ζωή, καθώς και η εκπαίδευση και ασφάλεια μαθητών και μαθητριών με αναπηρία, ενώ γενικά η όποια δυσκολία αντιμετωπίστηκε και ως πρόκληση δημιουργίας στο σχολικό περιβάλλον.

Μία ξεχωριστή θέση στο Συνέδριο είχε η τελετή βράβευσης των μαθητών και μαθητριών που διακρίθηκαν στον 8ο λογοτεχνικό διαγωνισμό Εφηβικού Διηγήματος και Ποίησης «Γρηγόρης Πεντζίκης». Στον διαγωνισμό συμμετείχαν περισσότεροι από 800 συνολικά μαθητές και μαθήτριες με κείμενα (ποιήματα και πεζογραφήματα) Γυμνασίων, Γενικών και

Επαγγελματικών Λυκείων από όλη σχεδόν τη χώρα, καθώς και από ελληνόφωνα σχολεία του εξωτερικού (Αλβανία, Γερμανία, Κονγκό, Αιθιοπία, Νότιος Αφρική, Κύπρος).

Στο πλαίσιο του Συνεδρίου, σχεδιάσαμε και εφαρμόσαμε και μια ερευνητική μελέτη, προκειμένου να καταγράψουμε τις απόψεις των συμμετεχόντων σε αυτό σε σχέση με τις θεματικές του κατηγορίες. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, παρουσιάζονται σε αυτό το τεύχος του περιοδικού (στην αγγλική γλώσσα) και υπογραμμίζουν την παιδαγωγική βάση σε κάθε καινοτόμο πρακτική που χρησιμοποιείται στη διδασκαλία, καθώς οι μαθητές φαίνεται να τοποθετούνται στο κέντρο της εκπαιδευτικής και διδακτικής διαδικασίας. Επιπλέον, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι ο στόχος της διδασκαλίας τους είναι η ολοκληρωμένη ανάπτυξη των μαθητών σε όλα τα επίπεδα γνώσης, δεξιοτήτων και στάσεων. Ως εκ τούτου, ζητούν περισσότερες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και υποστήριξης για την ενσωμάτωση τεχνικών και μεθοδολογίας εξ αποστάσεως μάθησης σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης.

Στην έρευνα συμμετείχαν 1476 χρήστες, εκ των οποίων το 87% ζει και εργάζεται στην Ελλάδα, το 64,2% των οποίων ήταν γυναίκες και το 35,8% άνδρες. Περισσότερο από το 35% ανήκε στην ηλικιακή ομάδα 45-54 ετών, ενώ σχεδόν το 21% ήταν 35-44 ετών.

Από τη διερεύνηση των αποτελεσμάτων της έρευνας συμπεραίνεται ότι για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών ο στόχος είναι η ολοκληρωμένη ανάπτυξη των μαθητών τους σε όλα τα επίπεδα γνώσης, δεξιοτήτων και στάσεων. Ωστόσο, εξακολουθεί να υπάρχει ένα μεγάλο περιθώριο βελτίωσης στην καλλιέργεια των μεταγνωστικών τους δεξιοτήτων.

Οι μαθητές τοποθετούνται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής και διδακτικής διαδικασίας. Κατά συνέπεια, αυτό οδηγεί στην προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών, στην αξιοποίηση ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας, στην αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών και των ανοικτών εκπαιδευτικών πόρων, καθώς και στην ανάπτυξη ευαισθησίας σε θέματα κοινωνικής ένταξης, διαφορετικότητας και διαπολιτισμικότητας.

Υπάρχει μεγάλος αριθμός συνεργειών και συμμετοχών σε ευρωπαϊκά και διεθνή έργα, αλλά και ανάγκη για δραστηριότητες και ευκαιρίες που θα υποστηρίξουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, υπάρχει επίσης ανάγκη – ανάλογα με την τρέχουσα κατάσταση λόγω πανδημίας – να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά τεχνικές και μεθοδολογία εξ αποστάσεως μάθησης σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης. Τέλος, αυτό που φαίνεται να είναι όχι μόνο μια επιθυμία, αλλά και μια ανάγκη, είναι η προσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης στη νέα εποχή.

Το 3<sup>ο</sup> Διεθνές Βιωματικό Συνέδριο Εφαρμοσμένης Διδακτικής: «Νέες Προκλήσεις στην Εκπαίδευση», έκλεισε με την πεποίθηση πως αποτέλεσε μία «συνάντηση» διάχυτη από συναισθήματα, η οποία συνέβαλε τα μέγιστα στην ανάδειξη καινοτόμων πρακτικών, διδακτικών νεωτερισμών, τάσεων, προκλήσεων, προοπτικών και σύγχρονων παιδαγωγικών κατευθύνσεων στα πεδία της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, της εκπαίδευσης ενηλίκων, της ειδικής αγωγής και της διαδικτυακής εξ αποστάσεως μάθησης.

**Presentation of research findings regarding the IECAT2020 participants’ views on the thematic context of the conference**

**Spyros N. Kioulanis**, (*Post-Doc, Ph.D, M.Ed, M.Sc, M.B.A*) *Scientific Counselor-Institute of Educational Policy, Professor Tutor at the Hellenic Open University, spiros@kioulanis.gr*

**Christos Samaras**, (*PhD student, M.Sc.*), *Hellenic Open University, xrsamaras@ac.eap.gr*

**Maria Niari**, (*PhD, M.Sc.*), *Adjunct Lecturer, Hellenic Open University, niarimaria@gmail.com*

**Abstract:** The 3rd International Experiential Conference on Applied Teaching (IECAT 2020), was organized by the Scientific and Cultural Association “Educational Circle” (educircle, n.d.) and in collaboration with 13 Universities in Greece and abroad. The purpose of the conference was to highlight innovative practices, trends, perspectives, modern pedagogical guidelines and explore the new challenges for education through ten key components, which were the thematic areas of the conference. In this context, we designed and implemented a research study in order to record the views of the participants in relation to the thematic context of the conference. The results underscore the pedagogical basis at any innovative practice used in teaching, as the students seem to be placed at the center of the educational and teaching process. Moreover, the majority of teachers state that the goal of their teaching is the comprehensive development of students at all levels of knowledge, skills, and attitudes. Therefore, they ask for more opportunities for professional development and support at integrating distance learning techniques and methodology at all levels of education.

**Keywords:** IECAT2020, experiential conference, research study, questionnaire, challenges in education.

## **Introduction**

The 3rd International Experiential Conference on Applied Teaching (IECAT, 2020), was organized by the Scientific and Cultural Association “Educational Circle” (educircle, n.d.) and in collaboration with 13 Universities in Greece and abroad.

The purpose of the conference was to highlight innovative practices, trends, perspectives, modern pedagogical guidelines and explore the new challenges for education through ten key components, which were the thematic areas of the conference.

An innovation of the conference was that we conducted this research, in order to make its results known to the scientific community. So, the main conclusions of the research are published here. These conclusions, which are independent of the publication of the proceedings, will constitute a proposal and at the same time a framework for a dialogue and further elaboration by the educational community.

## 1. Research aim

The aim of this research was to record the views of the participants in relation to the thematic context of the 3rd International Experiential Conference on Applied Teaching, IECAT2020 "New Challenges in Education".

The scope of IECAT 2020 included the following topics:

- Searching for quality in education
- Internationalization of education
- Modern educational and pedagogical approaches to education
- Teaching and Pedagogy in Higher Education
- Current trends and perspectives in Lifelong learning, Adult education, Open and Distance learning and Teachers training
- Educational use of New Technologies in teaching and learning, Online learning, MOOCs (Massive Open Online Courses), Social Networks
- Innovative educational practices through STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics) and Educational Robotics
- Integration and Diversity in modern education, Intercultural education, Refugee and Immigrant education and Special education
- Students’ Engagement in School and Interactivity in Education
- Sustainability training.

## 2. Research Method

### 2.1 Data collection

In order to collect data, we used an online questionnaire. As the questionnaire was addressed to Greek teachers all over the world, it was designed for the internet. Developed in Microsoft Visual Studio 2019 with ASP.NET Web Forms ver.5 technologies and in C # (C sharp) programming language. JavaScript D3.js Slider technology was used for greater convenience and faster selection (Fig.1) of queries in the Likert scale. The address of the questionnaire is: <http://autosoft.gr/educircle/> (2019)

24. Σε ποιον βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε ότι η δομή στην οποία υπηρετείτε χρησιμοποιεί στρατηγικές κατευθύνσεις για την αντιμετώπιση της διαρροής ή της πρόωρης εγκατάλειψης των σπουδών;

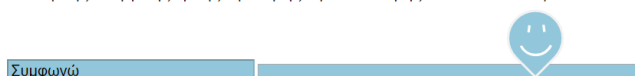


Fig 1 JavaScript D3.js Slider

This questionnaire was designed in the context of the implementation of the 3rd International Conference on Experiential Learning and was designed based on the thematic categories of the conference. It is addressed to teachers of all levels of education, as well as to executives of education, in order to record their views in relation to the general thematic context of the conference.

The first seven questions of the questionnaire aimed to capture the characteristics of the participating teachers. The questions are gender, place of teaching and area of instruction. Then we asked the teachers about the teaching area, whether they are permanent or deputies and the position of the teacher in education. Finally we asked the teachers to tell us their specialty and their years of experience in education.

The questionnaire continues with 23 questions on the five-point Linkert scale with the additional option "I do not answer". The above questions are related to the topics of the conference.

## 2.2 Data analysis

Since Visual Studio 2015 (Update 3 or higher), there are new tools called R Tools for Visual Studio (RTVS). RTVS tools are a free open-source Visual Studio extension, released under the MIT license and offer Data Mining capabilities and hence Learning Analytics capabilities (Samaras,Ch., Panagiotakopoulos, C., S. Verykios,V. 2018). We used R Tools for Visual Studio (RTVS) to create the graphs that are the answers to our questionnaire.

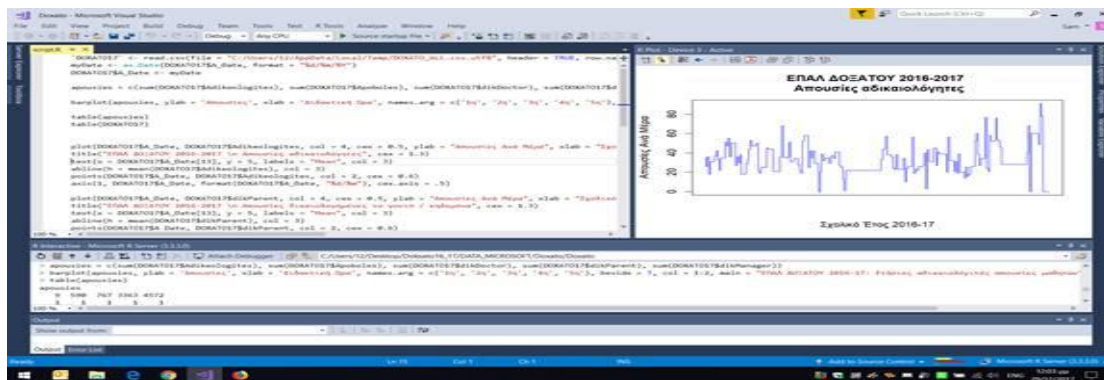


Fig 2 R Tools for Visual Studio (RTVS)

Microsoft Power BI was used to create dynamic visualization with the same data format as in the previous graphs to develop the online map of Graph 1.

Another tool that helped us in our research is Google Analytics. Google Analytics is a web analytics service offered by Google that tracks and reports website traffic, currently as a platform inside the Google Marketing Platform brand. Google launched the service in November 2005. With Google Analytics we tracked the movement of users and their sites in real time we also got the graphs Figure 1, 2.

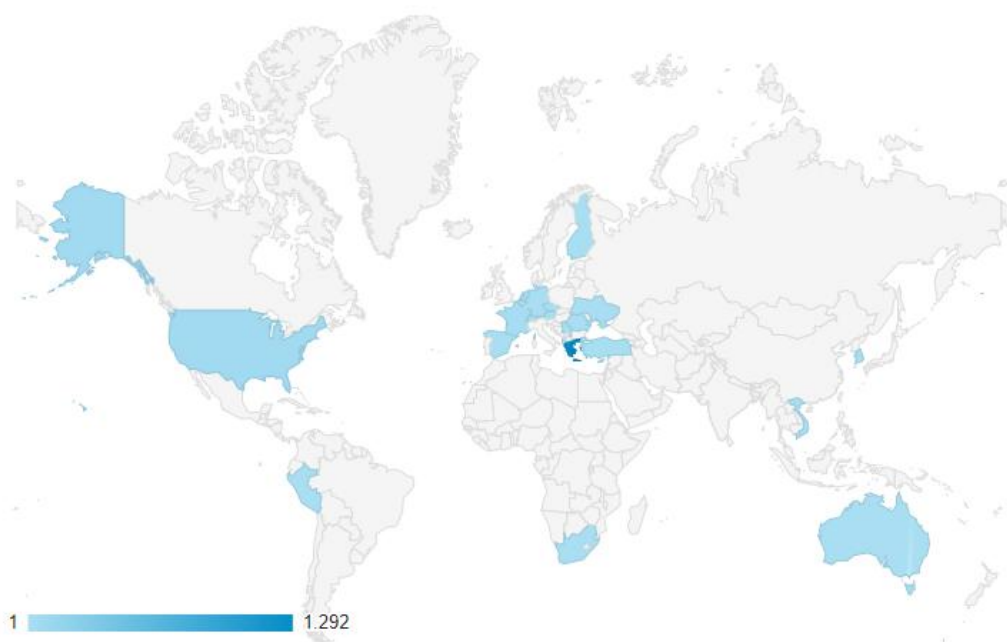
### 2.3 Validity & Reliability

For the correct configuration of the questionnaire, we went through the pilot application phase (pre-test). After we created the first questionnaire, we gave it to 64 teachers to answer. From the above answers with IBM SPSS ver 20. we found that 5 five questions did not have an acceptable degree of correlation with the other questions. Of the five questions, we rephrased the three, changed one and deleted one. As the pilot phase had an acceptable degree of Reliability, we did not repeat the process.

We measured the reliability of the research with the IBM SPSS v.20 and the Cronbach’s Alpha Test analysis. The Reliability test at Cronbach’s alpha is 0.926. Our conclusion is that it has then it has good test – retest reliability. The above measurement was made with IBM SPSS ver.20.

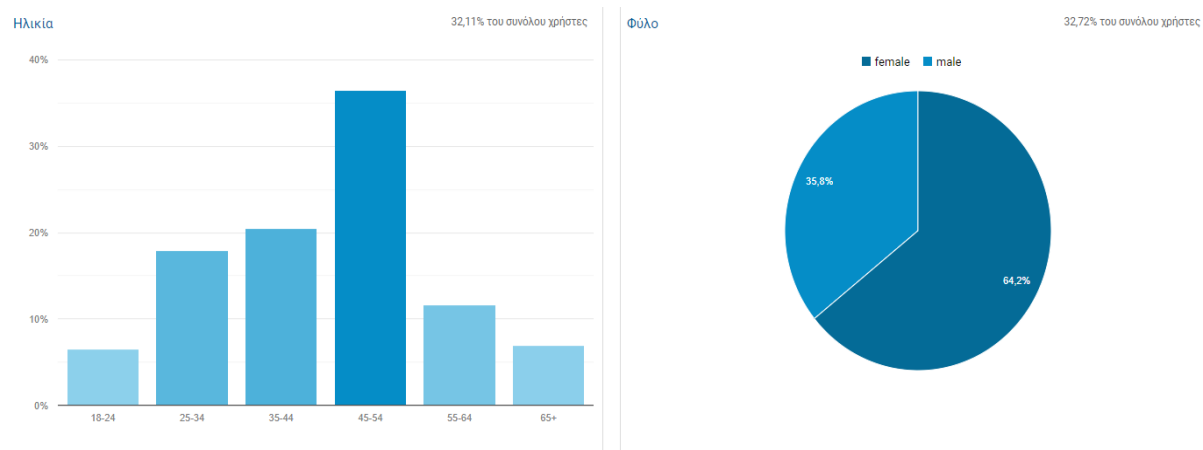
### 3. Research Sample

In this research participated 1476 users, 87% of whom live and work in Greece (Graph 1).



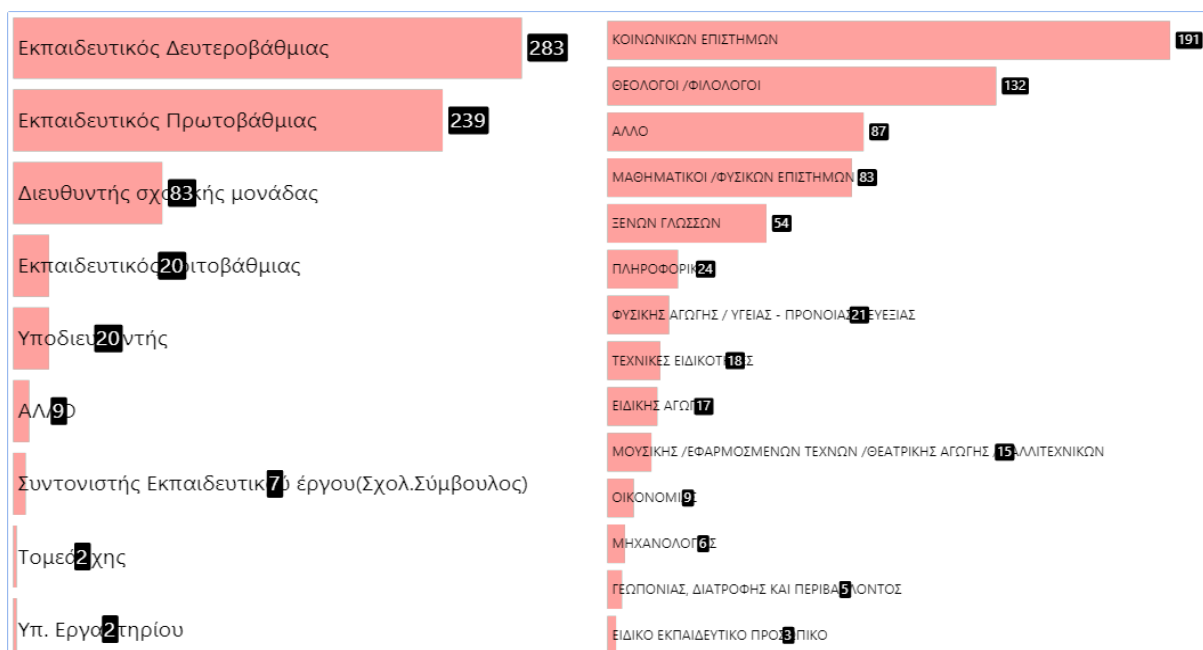
**Graph 1. Countries where participants live in**

Regarding the gender and age of the participants, 64,2% of them were women and 35,8% men. More than 35% belong to the age group of 45-54, while almost 21% are 35-44 years old (Graph 2).



**Graph 2. Age and gender of the participants**

Regarding the rest demographic data of the participants, the majority of them work in typical educational systems and come from the Social Science field (Graph 3).

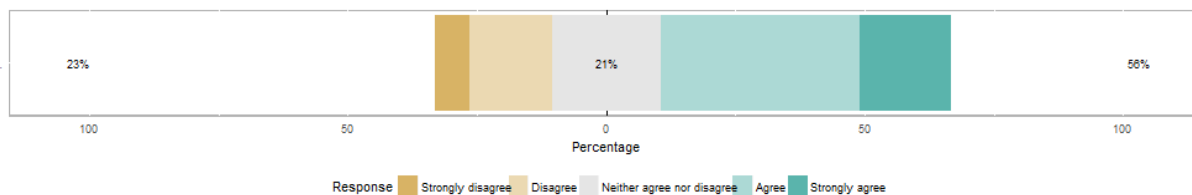


**Graph 3. Work field of participants**

#### 4. Research Findings

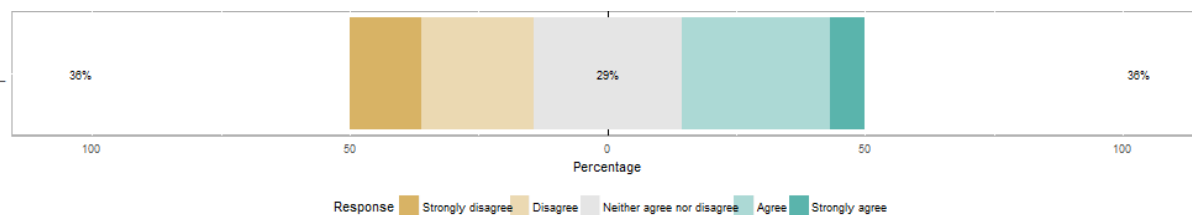
In this section, we briefly present the research findings that we collected during the two phases.

Regarding the support of comprehensive development of learners, the majority (56%) affirm that there are serious efforts towards this direction at the educational institution where they work (Graph 4).



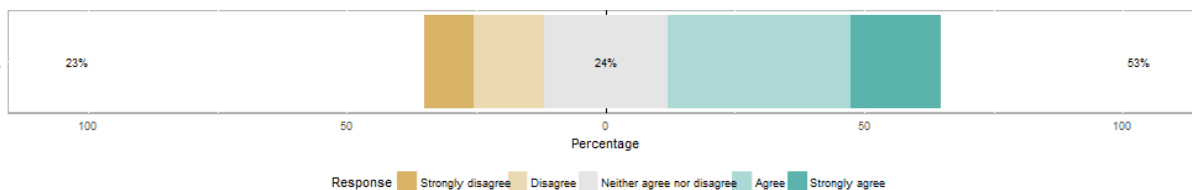
**Graph 4. Comprehensive development of learners**

Slightly more of a percentage of 1/3 of participants state that at the educational institution where they work forms of differentiated pedagogy are applied. What is interesting here is that the exact same percentage claim otherwise; they cannot affirm the use of differentiated pedagogy at the schools of educational institutions where they work (Graph 5).



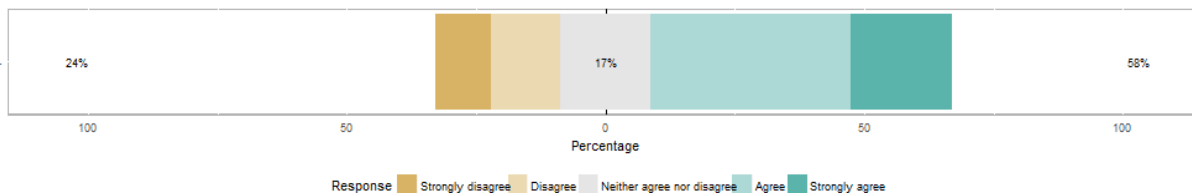
**Graph 5. Application of differentiated pedagogy**

53% of the participants claim that issues such as multiculturalism, racism, social inclusion, diversity are not only addressed, but are priority in their teaching (Graph 6).

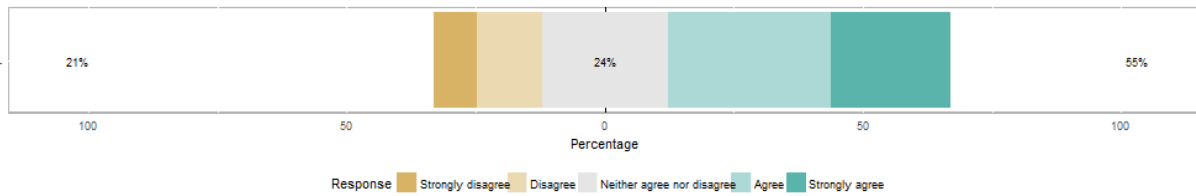


**Graph 6. Priorities in teaching**

Slightly under the 2/3 of participants (58%), state that there is effort to develop not only cognitive skills for their students, but competences as well (Graph 7). Reflection, critical thinking & creativity are the most “popular” competence that teachers and educators try to cultivate to their students through their teaching (Graph 8).

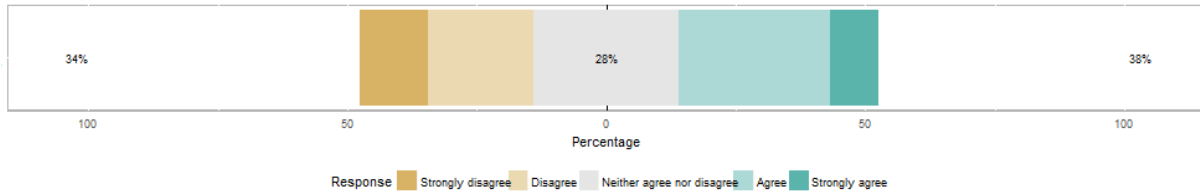


**Graph 7. Development of skills**



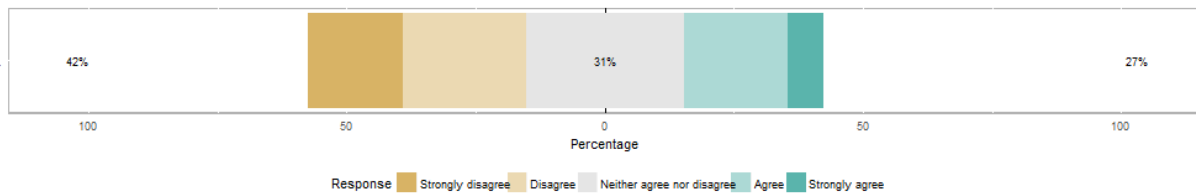
**Graph 8. Reflection, critical thinking & creativity as priorities**

However, a small percentage (38%) asserts that meta-cognitive skills are being developed as a result of the formal educational practices (Graph 9).



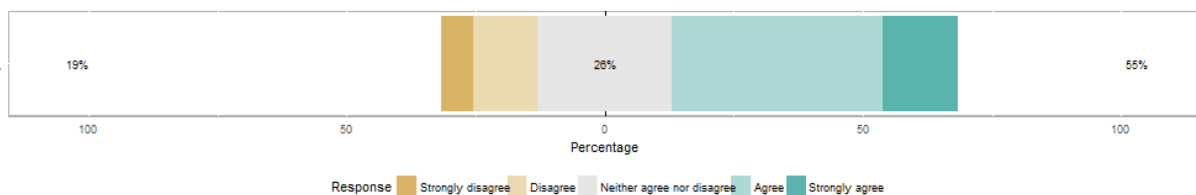
**Graph 9. Meta-cognitive skills**

In the same vain, the issue of sustainability in education does not seem to be a priority in most of educational institutions, as only the 29% of participants acknowledge that as a priority in their practice (Graph 10).



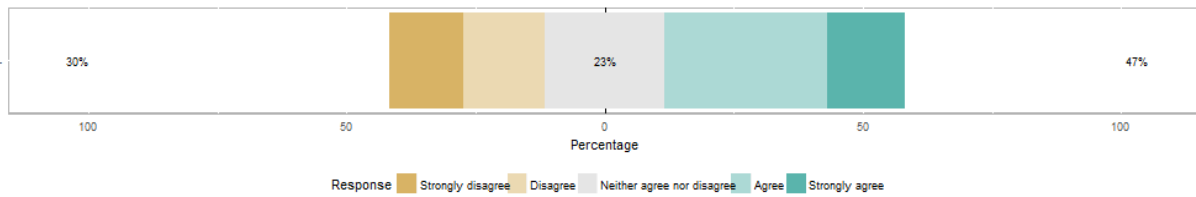
**Graph 10. Sustainability education**

Regarding the use of teaching methods that support the development and change of attitudes, the 55% of the participants claim that this is part of their teaching plan. Only 19% of participants state that they do not use any teaching technique that supports change of attitudes (Graph 11).



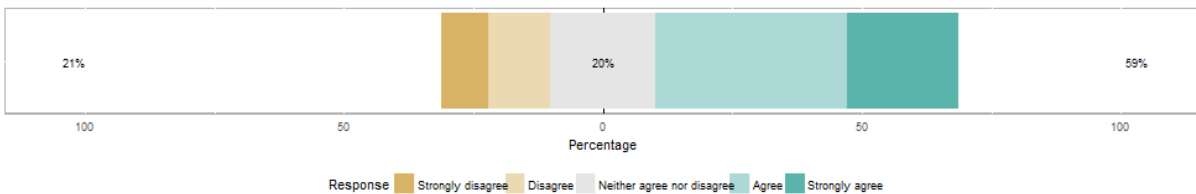
**Graph 11. Change of learners' attitudes**

Almost half of the participants (47%) also state that they design and form the teaching objectives & content based on the needs of their students (Graph 12).

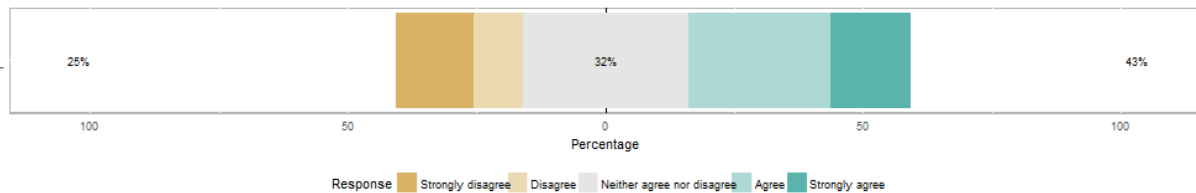


**Graph 12. Formulation of teaching objectives & content**

Regarding the use of various methods and tools, 59% of participants use a variety of teaching methods in educational practice (Graph 13), while 43% state that have used STEAM, in order to help their students developing critical thinking (Graph 14).

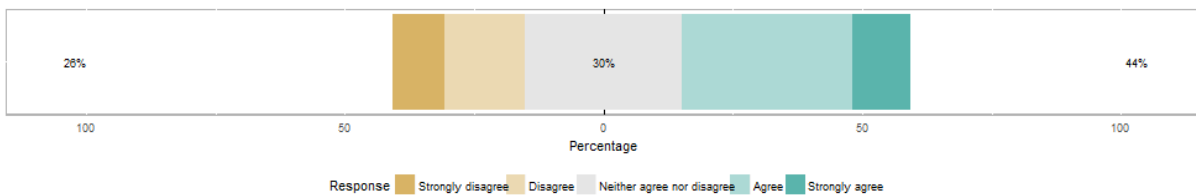


**Graph 13. Utilization of a variety of teaching methods in educational practice**



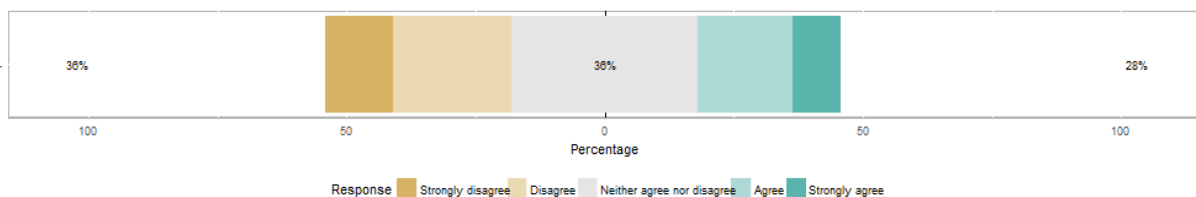
**Graph 14. Utilization of STEAM in developing critical thinking**

Hence, it is not a surprise that 44% of participants claim that the integration of New Technologies in teaching may have an impact on students’ commitment to learning (Graph 15).

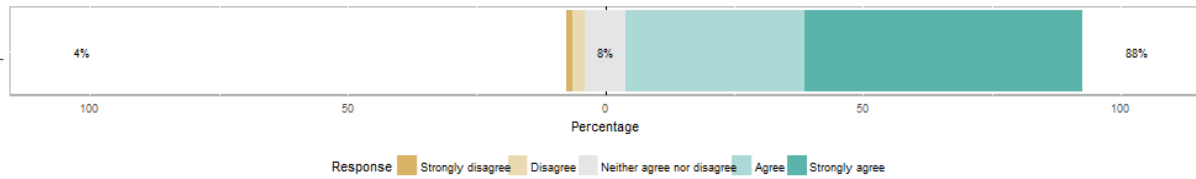


**Graph 15. New Technologies in teaching**

In the same vain, the findings regarding the fact that students’ internal motives for education are seemed to be low (Graph 16), can be linked with the findings that support the need for integrating innovation practices in education (Graph 17).

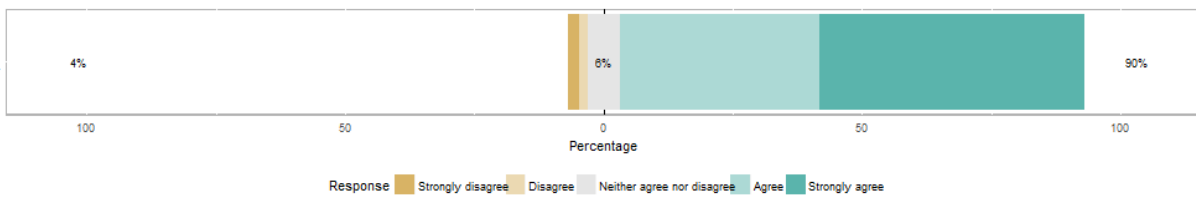


**Graph 16. Internal learning motivations of students**

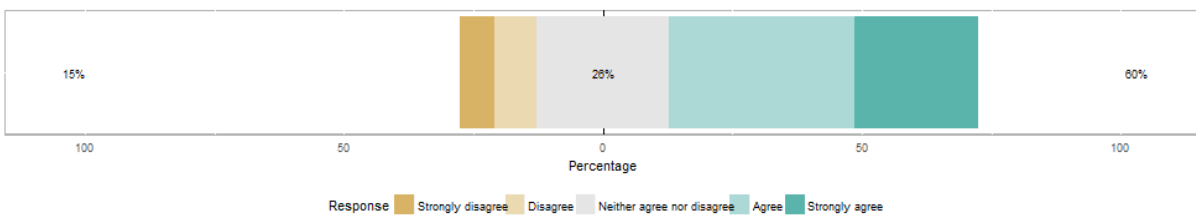


**Graph 17. Necessity of innovation in education**

In addition, 90% of participants claim that has used or still use open educational resources (OERs) at their teaching (Graph 18), while 60% has used or still use social network apps to enhance the learning process (Graph 19).

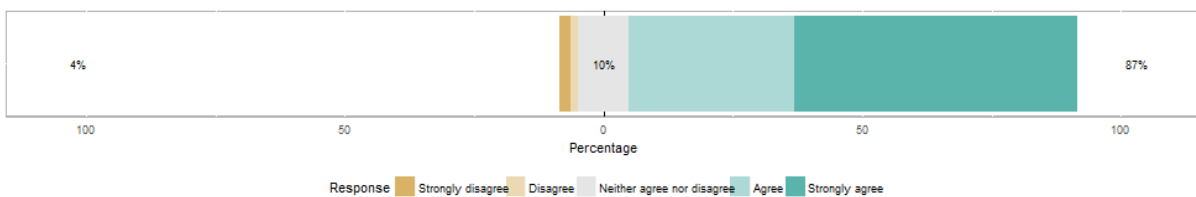


**Graph 18. Utilization of open learning resources**



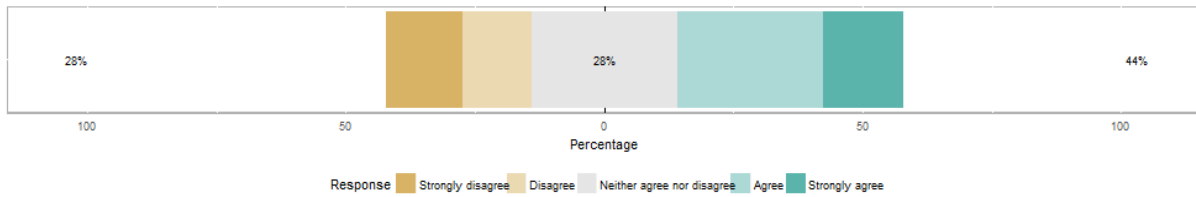
**Graph 19. Utilization of social networks in the learning process**

Based on those findings, it is not a surprise that 87% of participants state that the balance between the humanitarian and the technocratic approach has been met at their teaching (Graph 20).

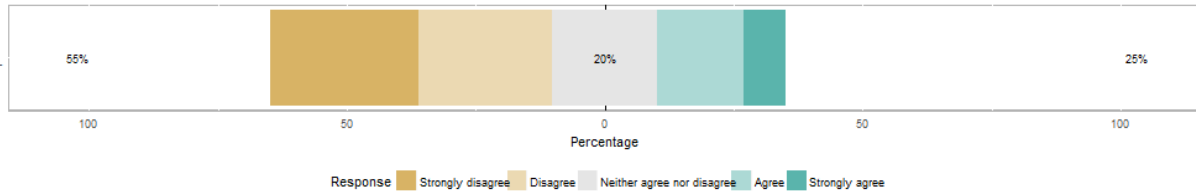


**Graph 20. Balance between humanitarian and technocratic approach**

Meanwhile, a percentage of 44% of the participants claim that there are efforts at their educational institution in order to deal with educational dropout / early school leaving (Graph 21). However, only 25% of participants state that various evaluation methods are used at their educational institutions (Graph 22).

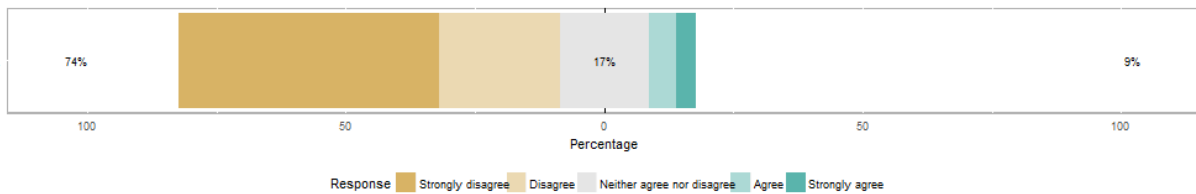


**Graph 21. Dealing with dropout**



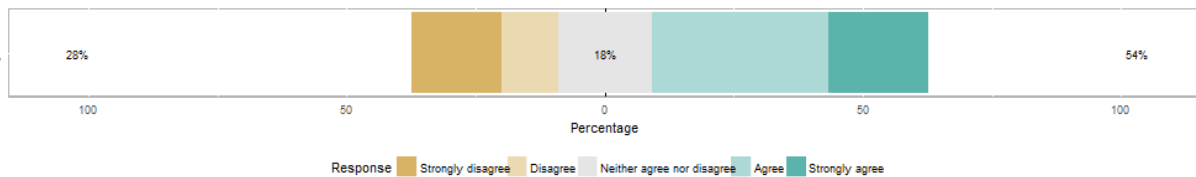
**Graph 22. Variety of evaluation methods**

Regarding the effective implementation of distance education practices at their educational institution, only 9% of the participants affirm that (Graph 23). Note that the results were collected before the covid-19 pandemic burst out.

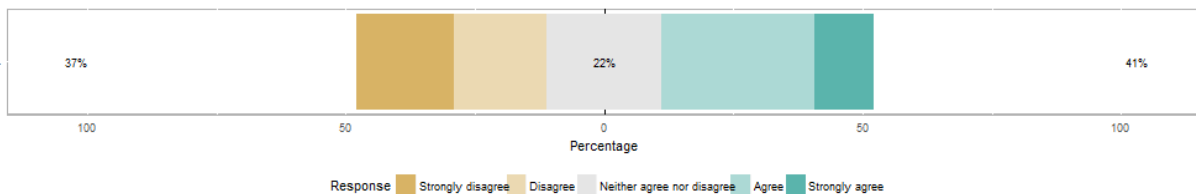


**Graph 23. Distance education practices**

Almost half of the participants (54%) have participated in European or/and international projects (Graph 24), while 41% could state that they feel enhanced at their professional development (Graph 25).



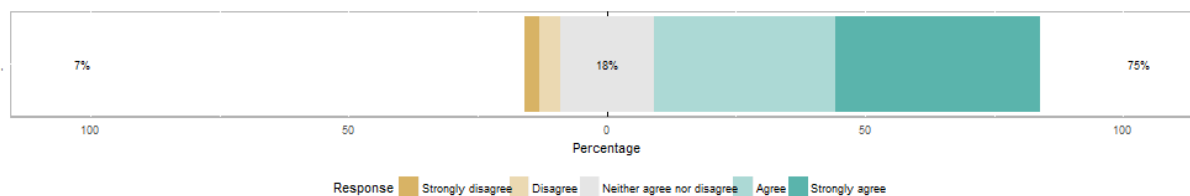
**Graph 24. Collaborations & participation in European / international projects**



**Graph 25. Enhancing teachers' professional development**

Ultimately, 75% of participants are in favor of the internationalization of education, the expansion of learning opportunities and the connection with the labor market, as it is shown at

the Graph 26.



**Graph 26. Internationalization of education**

## Conclusions

The aforementioned research findings lead us to the following conclusions:

- For the majority of teachers the goal is the comprehensive development of their students at all levels of knowledge, skills, and attitudes. However, there is still a big margin of improvement in the cultivation of metacognitive skills.
- The students are placed at the center of the educational and teaching process. Consequently, this leads to adaptation of teaching to the needs of the specific students, the utilization of a variety of teaching methods, the utilization of New Technologies and open educational resources, and the development of sensitivity to issues of social inclusion, diversity, interculturalism.
- There is a large number of synergies and participations at European and international projects.
- There is need for activities and opportunities that will support teachers' professional development.
- In addition, there is also need – according to the current situation due to pandemic – to effectively use distance learning techniques and methodology at all levels of education.
- Finally, what appears to be not only a desire but also a need, is the adaption of teaching and evaluation methods to the new era.

## References

Educircle, (n.d.). Educ@tional Circle, <https://journal.educircle.gr/>.

Google Analytics, 2005. It is Google's free web analytics service that allows you to analyze in-depth detail about the visitors on your website, <https://www.google.com/analytics>

IBM SPSS ver.20 (2020). Available at: [https://www.ibm.com/support/pages/spss-statistics-20-available-download?fbclid=IwAR08WPMrSk5TQFF3N2V19tpoPP5Z19TrFr23utZgtDnJTL7Ym\\_txsMH6Vks](https://www.ibm.com/support/pages/spss-statistics-20-available-download?fbclid=IwAR08WPMrSk5TQFF3N2V19tpoPP5Z19TrFr23utZgtDnJTL7Ym_txsMH6Vks).

IECAT, 2019 3rd International Experiential Conference on Applied Teaching,  
<http://autosoft.gr/educircle/>

IECAT, 2020. 3rd International Experiential Conference on Applied Teaching,  
<http://www.iecat.educircle.gr/en/>.

JavaScript D3.js Slider (2019). Available at: [https://github.com/MasterMaps/d3-slider?fbclid=IwAR0JvZRUDMTrGz\\_\\_3UFfz3NycEtni\\_KB4VYpL2qQ4d4rwlFQDVRuacy05E](https://github.com/MasterMaps/d3-slider?fbclid=IwAR0JvZRUDMTrGz__3UFfz3NycEtni_KB4VYpL2qQ4d4rwlFQDVRuacy05E).

Microsoft Power BI (2020). Available at: [https://powerbi.microsoft.com/en-us/?fbclid=IwAR0ALT9QAqXPp3JoQDSRqfz0MRVifhrrDrfFpH9ELX\\_4VLQw0x93e1V00M](https://powerbi.microsoft.com/en-us/?fbclid=IwAR0ALT9QAqXPp3JoQDSRqfz0MRVifhrrDrfFpH9ELX_4VLQw0x93e1V00M).

RTVS tools (2019). Available at:  
<https://marketplace.visualstudio.com/items?itemName=MikhailArkhipov007.RTVS2019&fbclid=IwAR0qGzUUGYtGtocBNV8MnwXUcqtiNK2xFj8QCsb7vcpp5aFNcvmxoGeDe-E>.

Samaras,Ch., Panagiotakopoulos, C., S. Verykios,V. (2018) Exploring Learning Analytics: Studying the annual attendance of EPA students Doxatou 2016-2017, The 11th Panhellenic and International Conference "ICT in Education", Thessaloniki.

Visual Studio (2019). Available at:  
<https://visualstudio.microsoft.com/vs/?fbclid=IwAR0SW6uIVQLUtSyBASmUsuR2z3wngxdlD9FLuVc3R6bt29vsRH9qUyiD9fIw>.

**Ψηφιακές δεξιότητες και επικοινωνία στην ενήλικη μάθηση: μια έρευνα σε φοιτητές και Καθηγητές-Συμβούλους του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου**

**Digital skills and communication in adult learning: a survey of students and tutors of the Hellenic Open University**

Γεώργιος Παναγιωτόπουλος, Πανεπιστήμιο Πατρών, Επ. Καθηγητής, pangiorgos@upatras.gr

Ηλια Τσαπλάρη, ΕΑΠ, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, std122375@ac.eap.gr

Ζωή Καρανικόλα, ΕΑΠ, ΣΕΠ, Karanikola.zoi@ac.eap.gr

Georgios Panagiotopoulos, University of Patras, Assistant Professor, pangiorgos@upatras.gr

Ilia Tsaplari, Postgraduate student, std122375@ac.eap.gr

Zoe Karanikola, Tutor of HOU, Karanikola.zoi@ac.eap.gr

**Abstract:** The purpose of this study is to investigate the views of students and Tutors of the postgraduate program "Education Sciences" of the Hellenic Open University on the importance of developing their digital skills in order to create an effective communication framework. Utilizing the quantitative approach, the data was collected through closed-ended questionnaires. The research involved 112 students and 20 Professor-Counselors who were selected by convenient sampling. The research findings show that both students and Professors-Counselors consider the development of digital skills to contribute positively to the effective communication between them. However, the lack of digital skills, the negative attitude of learners and tutors towards digital media and technical difficulties can be obstacles in this communication.

**Keywords:** Digital skills, communication, barriers, Hellenic Open University.

**Περίληψη:** Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών και των Καθηγητών-Συμβούλων του μεταπτυχιακού προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου σχετικά με τη σημαντικότητα της ανάπτυξης των ψηφιακών δεξιοτήτων τους στην κατεύθυνση δημιουργίας ενός πλαισίου αποτελεσματικής επικοινωνίας. Αξιοποιώντας την ποσοτική προσέγγιση, τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν μέσω ερωτηματολογίων κλειστού τύπου. Στην έρευνα συμμετείχαν 112 φοιτητές και 20 Καθηγητές-Σύμβουλοι που επιλέχτηκαν με βολική δειγματοληψία. Τα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι τόσο οι φοιτητές όσο και οι Καθηγητές- Σύμβουλοι θεωρούν πολύ σημαντική την ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων για τη μεταξύ τους αποτελεσματική επικοινωνία. Ωστόσο, η έλλειψη ψηφιακών δεξιοτήτων, η αρνητική στάση διδασκομένων και

διδασκόντων απέναντι στα ψηφιακά μέσα και οι τεχνικές δυσκολίες μπορούν να αποτελέσουν εμπόδια στην επικοινωνία αυτή.

**Λέξεις κλειδιά:** Ψηφιακές δεξιότητες, επικοινωνία, εμπόδια, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

## Εισαγωγή

Η αγορά και οι συνθήκες εργασίας, ο τρόπος ζωής και αλληλεπίδρασης των ατόμων έχουν υποστεί σημαντικές αλλαγές εξαιτίας των ραγδαίων δημογραφικών αλλαγών, της παγκοσμιοποίησης και της έλευσης της 4<sup>ης</sup> Βιομηχανικής Επανάστασης (Karaniola & Panagiotopoulos, 2018b; Φιλίνης, 2019). Έτσι, καθίσταται φανερή η ανάγκη για εφοδιασμό των επαγγελματιών με δεξιότητες, που θα τους βοηθήσουν να ανταποκριθούν στις νέες συνθήκες (Karaniola & Panagiotopoulos, 2018b). Η ανάγκη αυτή κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική εάν λάβει κάποιος υπόψη το γεγονός ότι παρατηρείται σημαντική αναντιστοιχία στις δεξιότητες του εργατικού δυναμικού με αρνητικές επιπτώσεις τόσο στην παραγωγικότητα όσο και στη δυνατότητά του για απασχολησιμότητα (Karaniola & Panagiotopoulos, 2018a; OECD, 2013).

Επιπλέον, η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση ενηλίκων δίνει νέες δυνατότητες επικοινωνίας σε διδάσκοντα και διδασκόμενο. Η φυσική απόσταση που υπάρχει ανάμεσά τους μπορεί να καλυφθεί με τη χρήση αυτών ως μέσα επικοινωνίας (Παπαδοπούλου & Παυλή- Κορρέ, 2015). Ωστόσο, η έλλειψη ψηφιακών δεξιοτήτων των εμπλεκόμενων στην επικοινωνία μπορεί να δυσχεράνει τη διαδικασία και συνεπώς, την αποτελεσματική μάθηση. Έρευνες έχουν δείξει πως εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι δεν είναι επαρκώς εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες (Bingimlas, 2009; Ferraris et al., 2000; Kelsey & D’souza, 2004; Phipps et al., 2013).

Στην Ελλάδα, οι έρευνες που ασχολούνται με τις ψηφιακές δεξιότητες διδασκόντων και διδασκομένων είναι περιορισμένες. Οι Zygouris και Mavroidis (2011) αναδεικνύουν την ανάγκη για ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων, ώστε να βελτιωθεί η μεταξύ τους επικοινωνία. Επιπρόσθετα, πρόσφατες έρευνες προβάλλουν αυτή την ανάγκη ειδικά σε ό,τι αφορά τους εκπαιδευτές (Ζησίμου κ.συν., 2019· Κουστουράκης κ.συν., 2017· Lionarakis et al., 2018), ενώ για τους εκπαιδευόμενους παρουσιάζονται λίγο πιο θετικά αποτελέσματα ως προς την ευχέρεια χρήσης νέων τεχνολογιών (Angelaki & Mavroidis, 2013· Μέγγου & Καλογιαννάκης, 2018· Τζώτζου & Μπιγιάκη, 2013). Επιπλέον, στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες σε φοιτητές και καθηγητές σχετικά με την αποτελεσματικότητα και τη χρησιμότητα της μεταξύ τους επικοινωνίας. Όμως, δεν έχει διερευνηθεί ιδιαίτερα η επιρροή των ψηφιακών δεξιοτήτων φοιτητών και καθηγητών στη μεταξύ τους επικοινωνία και αυτό το κενό καλείται να καλύψει η παρούσα μελέτη.

## 1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### 1.1. Η έννοια των ψηφιακών δεξιοτήτων

Ο όρος «δεξιότητες» αφορά σε ένα σύνολο επιτευγμάτων, όπως η κατάκτηση της γνώσης και η απόκτηση προσόντων, που καθιστούν τα άτομα ικανά να προσαρμοστούν επιτυχώς στην αγορά εργασίας (Karanikola & Panagiotopoulos, 2018a).

Οι όροι «ψηφιακές δεξιότητες» ή «ψηφιακός αλφαριθμητισμός» αφορούν στις δεξιότητες χειρισμού εφαρμογών ηλεκτρονικού υπολογιστή (Ματσατσίνη & Κρασαδάκη, 2009), ενώ οι Martin (2008) και Eshet-Alkalai (2004) αναγνωρίζουν τρεις βασικές διαστάσεις: τη χρηστική, την πολιτισμική και την κριτική. Ο Gilster (1997) ορίζει τον ψηφιακό αλφαριθμητισμό ως την ικανότητα κατανόησης και χρήσης πολλών και διάφορων μορφών πληροφοριών από διαφορετικές ψηφιακές πηγές.

Συμπληρωματικά, ο Bawden (2001) αναφέρει ότι περιλαμβάνει ικανότητες, όπως την κριτική σκέψη του περιεχομένου των ψηφιακών πηγών, τη σύνθεση απόψεων και γεγονότων από διαφορετικές πηγές, την αναζήτηση και χρήση φίλτρων πληροφοριών σε διαδικτυακές πηγές, τη διαδικτυακή επικοινωνία με άλλους ανθρώπους για ανταλλαγή απόψεων και συμβουλευτική, τη χρήση πληροφοριών σε παραδοσιακή μορφή συνδυαστικά με διαδικτυακά εργαλεία.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί και η μελέτη των Van Deursen και Van Dijk (2009b), σύμφωνα με την οποία οι ψηφιακές δεξιότητες των ατόμων διακρίνονται σε λειτουργικές, που αφορούν τη χρήση ψηφιακών μέσων, σε τυπικές, που σχετίζονται με τη διαχείριση ψηφιακών εφαρμογών, σε πληροφοριακές, που αναφέρονται στην αναζήτηση, επιλογή και αξιοποίηση πληροφοριών στα ψηφιακά μέσα και σε στρατηγικές, που συνδέονται με την κατάλληλη χρήση των ψηφιακών πληροφοριών για προσωπικούς ή επαγγελματικούς λόγους.

### 1.2. Οι νέες τεχνολογίες στην ενήλικη μάθηση

Η εξέλιξη των ΤΠΕ είναι ραγδαία τα τελευταία χρόνια και όπως, είναι φυσικό, έχει επηρεάσει τον χώρο της ενήλικης μάθησης. Το γεγονός ότι δεν υπάρχει πλέον η δέσμευση της ταυτόχρονης φυσικής παρουσίας διδάσκοντα και διδασκόμενου θεωρείται ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της χρήσης τους (Bron & Schemmann, 2003).

Εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα επιλογής των κατάλληλων εργαλείων ΤΠΕ, προσαρμοσμένων στις εξατομικευμένες ανάγκες τους, ώστε να υπάρχει ευελιξία χώρου και χρόνου (Fisser, 2001). Ακόμη, σε αντίθεση με τα συμβατικά συστήματα εκπαίδευσης, η εκπαίδευση ενήλικων μέσω ΤΠΕ τους προσφέρει τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν και να φέρουν εις πέρας μαθησιακές διαδικασίες από απόσταση (Τζώτζου & Τουραμπέλης, 2015).

Παράλληλα, η ένταξη των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση ενήλικων προσφέρει πρόσβαση σε πολλές και διάφορες μορφές εξοπλισμού και σε μια τεράστια γκάμα

πληροφοριών μέσω του διαδικτύου (Dearing, 1997). Αυτό συμβάλλει στην προώθηση της εξατομικευμένης μάθησης και της μαθησιακής αυτονομίας του εκπαιδευομένου (Demirbilek, 2009).

Ωστόσο, η πρόσβαση σε πλήθος πηγών πληροφοριών απαιτεί την κριτική αξιοποίησή τους από τους διδασκόμενους (Bron & Schemmann, 2003). Επιπρόσθετα, οι ΤΠΕ οδηγούν στη δημιουργία καινοτόμων μαθησιακών περιβαλλόντων και στον επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών διαδικασιών (Zygouris & Mavroidis, 2011). Μάλιστα, η ένταξή τους στην εκπαίδευση οδηγεί σε σημαντική αλλαγή τη σχέση διδάσκοντα-διδασκόμενου (Κόμης, 2004, ό.α στο Πολύδωρος, 2015).

### **1.3. Εμπόδια στην επικοινωνία μέσω νέων τεχνολογιών**

Η ποιότητα της επικοινωνίας εκπαιδευτή και εκπαιδευομένου είναι σημαντική για την έκβαση μιας μαθησιακής διαδικασίας (Βαϊκούση, 2008). Στην εκπαίδευση ενηλίκων, πολλές φορές, μπορεί να προκύψουν εμπόδια στη μεταξύ τους επικοινωνία, ειδικά όταν αυτή πραγματοποιείται μέσω νέων τεχνολογιών. Έχει διαπιστωθεί ότι οι διδάσκοντες έχουν τη θέληση να ενσωματώσουν τις νέες τεχνολογίες στην εκπαιδευτική επικοινωνία, αλλά αντιμετωπίζουν διάφορα εμπόδια, όπως η έλλειψη αυτοπεποίθησης, ευχέρειας και πρόσβασης σε εργαλεία ΤΠΕ (Bingimlas, 2009).

Επίσης, η χρήση νέων τεχνολογιών στην επικοινωνία αυξάνει σημαντικά τον φόρτο εργασίας του εκπαιδευτή ενηλίκων (Lindeman, 2015) και συνεπώς, μπορεί να του δημιουργήσει άγχος (Collins & Halverson, 2010). Μάλιστα, ακόμη και στην περίπτωση που ο εκπαιδευτής χειρίζεται με ευχέρεια τις νέες τεχνολογίες, αφιερώνει αρκετό χρόνο στη διαχείριση της επικοινωνίας με τους διδασκόμενους (Bron & Schemmann, 2003; Lindeman, 2015).

Αλλά και οι εκπαιδευόμενοι, παρότι δηλώνουν περισσότερο εξοικειωμένοι με τα ψηφιακά μέσα επικοινωνίας, διστάζουν να χρησιμοποιήσουν εργαλεία, όπως την ψηφιακή πλατφόρμα επικοινωνίας ή το forum (Angelaki & Mavroidis, 2013; Zygouris & Mavroidis, 2011). Γενικά, η ελλιπής κατάρτιση και η έλλειψη εξοικείωσης με τις νέες τεχνολογίες αναφέρεται ως ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια στην ηλεκτρονική μάθηση (Bacsich, 2015; Bonk, Olson, Wisher & Orvis, 2002; Sanders & Guyer, 2001).

Η μελέτη των De Paere, Zhu & Depryck (2018) εστιάζει στο γεγονός ότι ενήλικα άτομα που συμμετείχαν σε προγράμματα εκμάθησης της Ολλανδικής γλώσσας και ήταν μετανάστες, ενώ μπορεί να κατέχουν βασικές γνώσεις για να χρησιμοποιούν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και κάποιες εφαρμογές, εντούτοις δυσκολεύονται με ψηφιακές πλατφόρμες και να επικοινωνήσουν με τον εκπαιδευτή. Είναι γεγονός, δε, ότι το επίπεδο ανάπτυξης των ψηφιακών δεξιοτήτων στην Ευρώπη είναι χαμηλό (Βαγγελάτος & Παναγιωτόπουλος, 2017).

Επιπλέον, εμπόδια που συναντώνται συχνά στη ψηφιακή επικοινωνία διδάσκοντα και διδασκόμενου σχετίζονται με τις τεχνικές δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν (π.χ. ταχύτητα

σύνδεσης στο διαδίκτυο, ελλιπής τεχνολογικός εξοπλισμός) (Bonk et al., 2002; Demirbilek, 2009; Παπαδοπούλου & Παυλή-Κορρέ, 2015; Sanders & Guyer, 2001).

## 2. Μεθοδολογία της έρευνας

### 2.1. Ερευνητικός σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων φοιτητών και Καθηγητών-Συμβούλων (ΚΣ) του μεταπτυχιακού προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» του ΕΑΠ σχετικά με τη σύνδεση των ψηφιακών δεξιοτήτων και της αποτελεσματικής επικοινωνίας. Συγκεκριμένα διερευνάται:

- 1) Σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι είναι σημαντική η ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων για την μεταξύ τους αποτελεσματική επικοινωνία;
- 2) Ποια εμπόδια δυσχεραίνουν τη μεταξύ τους επικοινωνία λόγω ανεπαρκών ψηφιακών δεξιοτήτων;

### 2.2. Μεθοδολογική προσέγγιση και περιγραφή ερωτηματολογίου

Στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε η ποσοτική μεθοδολογία, καθώς επιδιώκεται μια περιγραφή τάσεων και η εξήγηση της σχέσης μεταξύ μεταβλητών (ψηφιακές δεξιότητες, επικοινωνία) και όχι η λεπτομερής κατανόηση ενός κεντρικού φαινομένου, όπως συμβαίνει στην ποιοτική (Creswell, 2016).

Ο πληθυσμός-στόχος ήταν οι μεταπτυχιακοί φοιτητές και οι ΚΣ του προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» του ΕΑΠ, ενώ η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε με δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα και συγκεκριμένα, με βολική δειγματοληψία (Creswell, 2016).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά το δεύτερο δεκαπενθήμερο του Μαρτίου του 2020. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο, η κατασκευή του οποίου βασίστηκε στην επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και έρευνας. Δημιουργήθηκε μέσω Googleforms και εστάλη ηλεκτρονικά στους συμμετέχοντες συνοδευόμενο από ένα εισαγωγικό σημείωμα. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου σε τρία άτομα, προκειμένου να ελεγχθούν ο χρόνος συμπλήρωσής του, τυχόν λάθη και ασάφειες. Συνολικά συγκεντρώθηκαν 20 απαντήσεις από ΚΣ και 112 απαντήσεις από φοιτητές.

Αποτελείται από τέσσερις άξονες και δεκαοχτώ ερωτήσεις συνολικά. Ο πρώτος άξονας (τέσσερις ερωτήσεις) αφορά στα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, ακαδημαϊκή εμπειρία στο ΕΑΠ, εμπειρία σε ηλεκτρονικό τμήμα). Ο δεύτερος άξονας (πέντε ερωτήσεις) σχετίζεται με τα ψηφιακά μέσα επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι φοιτητές και οι ΚΣ στη μεταξύ τους επικοινωνία. Ο τρίτος άξονας έχει τίτλο «Ψηφιακές δεξιότητες και επικοινωνία» και

αποτελείται από πέντε ερωτήσεις. Σε αυτόν οι συμμετέχοντες απαντούν σε ερωτήσεις σχετικά με την εξοικείωσή τους με τις νέες τεχνολογίες, αλλά και σε ερωτήσεις που αφορούν στη σημασία ανάπτυξης ψηφιακών δεξιοτήτων. Ο τέταρτος και τελευταίος άξονας με τίτλο «Ψηφιακές δεξιότητες και εμπόδια στην επικοινωνία» περιέχει τέσσερις ερωτήσεις. Στην πρώτη ερώτηση οι ερωτηθέντες αξιολογούν πόσο σημαντική θεωρούν τη χρήση νέων τεχνολογιών για την αποτελεσματική επικοινωνία φοιτητών και ΚΣ. Έπειτα, καλούνται να εκφράσουν τη γνώμη τους σε μια σειρά από προτάσεις σχετικά με παράγοντες που παρεμποδίζουν την αποτελεσματική επικοινωνία φοιτητών και καθηγητών. Στην τρίτη ερώτηση αναφέρονται μια σειρά από εμπόδια (που αντλήθηκαν από τη σχετική βιβλιογραφία) και οι συμμετέχοντες αξιολογούν τον βαθμό στον οποίο επηρεάζουν την ψηφιακή επικοινωνία τους. Τέλος, επιλέγουν τα δύο εμπόδια που θεωρούν σημαντικότερα. Μάλιστα, σε αυτή την ερώτηση, τους δίνεται και η επιλογή «Άλλο», ώστε να καταγράψουν και κάποιο άλλο εμπόδιο που οι ίδιοι θεωρούν σημαντικό.

Στο παρόν άρθρο θα εστιάσουμε στα ευρήματα που αφορούν στον τέταρτο άξονα του ερωτηματολογίου.

### **2.3. Αξιοπιστία και εγκυρότητα ερωτηματολογίου**

Η αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου σχετίζεται με τη σταθερότητα και τη συνέπεια των τιμών του (Creswell, 2016). Συγκεκριμένα, συνδέεται με τη σταθερότητα που παρουσιάζουν τα αποτελέσματά του σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στο ίδιο δείγμα. Προς τούτο χρησιμοποιήθηκε η αξιοπιστία χορήγησης – επαναχορήγησης (Creswell, 2016). Δόθηκε, λοιπόν, το ερωτηματολόγιο για συμπλήρωση σε 3 άτομα και μετά από 10 μέρες, επαναχορηγήθηκε στα ίδια άτομα.

Επίσης, διασφαλίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων, ενώ για τον έλεγχο της εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε κατά τη στατιστική ανάλυση ο συντελεστής Cronbach’s alpha.

Από την άλλη πλευρά, η εξωτερική εγκυρότητα, που σχετίζεται με τη γενίκευση αποτελεσμάτων στον πληθυσμό-στόχο, δεν είναι εφικτή στην παρούσα έρευνα, αφού χρησιμοποιήθηκε βολική δειγματοληψία, γεγονός που αποτελεί έναν σημαντικό περιορισμό της. Άρα, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην εξασφάλιση της εσωτερικής εγκυρότητας της έρευνας. Ειδικότερα, στην παρούσα εργασία, το ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε υποβλήθηκε στον επιβλέποντα καθηγητή για αξιολόγηση της εγκυρότητας των ερωτημάτων, ώστε να γίνουν οι απαραίτητες βελτιώσεις πριν την τελική εκδοχή του (Creswell, 2016).

### **2.4. Συντελεστής Cronbach’s alpha**

Η εσωτερική συνέπεια των εργαλείων εκτελέστηκε μέσω του ελέγχου Cronbach’s alpha (Πίνακας 1).

**Πίνακας 1. Αποτελέσματα Cronbach's alpha**

<b>Reliability Statistics</b>	
Cronbach's Alpha	N of Items
,787	35

Ο δείκτης διαμορφώθηκε στην τιμή 0,787, γεγονός που δείχνει ικανοποιητική εσωτερική συνέπεια και αντίστοιχα αξιοπιστία του εργαλείου, εφόσον η τιμή του ελέγχου είναι μεγαλύτερη του 0,7.

## **2.5. Ανάλυση των δεδομένων**

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS26. Εφαρμόστηκε περιγραφική στατιστική ανάλυση, καθώς μελετήθηκε κάθε μεταβλητή ξεχωριστά και μετρήθηκαν συχνότητες και ποσοστά (Creswell, 2016).

## **2.6. Αποτελέσματα έρευνας**

### **• Δημογραφικά στοιχεία**

Το δείγμα των φοιτητών αποτέλεσαν 112 συμμετέχοντες εκ των οποίων οι 97 (86,6%) ήταν γυναίκες και οι 15 (13,4%) άνδρες. Το δείγμα των ΚΣ αποτέλεσαν 20 συμμετέχοντες εκ των οποίων οι 10 (50%) ήταν γυναίκες και οι 10 (50%) άνδρες. Οι ηλικίες των φοιτητών χωρίστηκαν σε ομάδες και η πλειονότητα των φοιτητών (45,5% (N = 51), είναι από 31 έως 40 ετών, ενώ το 31,3% (N = 35) είναι 41 έως 50 ετών. Το 77,7% (N = 87) των φοιτητών έχει ολοκληρώσει 2 ή περισσότερες θεματικές ενότητες στο ΕΑΠ, ενώ το 17,7% (N = 20) καμία.

Για τους ΚΣ, προκύπτει πως το 50% (N = 10) των ΚΣ διδάσκουν 2-4 έτη στο ΕΑΠ, ενώ το 50% (N = 10) αυτών διδάσκει πάνω από 4 χρόνια.

Αναφορικά με τη συμμετοχή των φοιτητών σε ηλεκτρονική ΟΣΣ, το 58% (N = 65) έχει συμμετάσχει σε σχετική δραστηριότητα, ενώ το 42% (N = 47) όχι.

Το 58% (N = 17) των ΚΣ έχει συμμετάσχει σε ηλεκτρονική Ομαδική Συμβουλευτική Συνάντηση (ΟΣΣ), ενώ μόνο το 15% (N = 3) όχι. Επομένως, οι ΚΣ έχουν συμμετάσχει σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους φοιτητές σε ηλεκτρονική ΟΣΣ, γεγονός που είναι αναμενόμενο καθώς η ηλεκτρονική ΟΣΣ έχει εισαχθεί πολύ πρόσφατα στο ΕΑΠ, από το 2017.

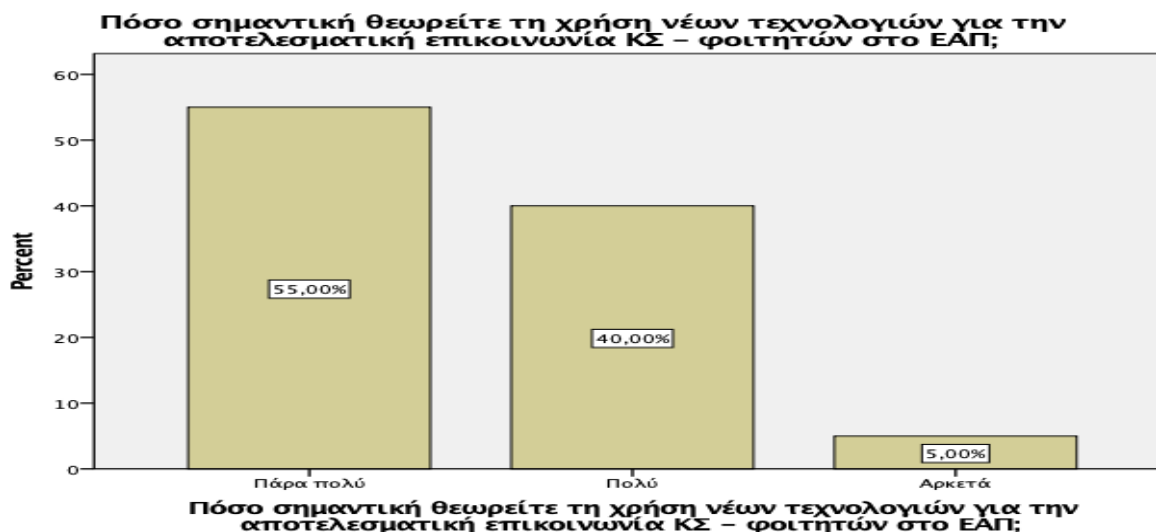
Αναφορικά με τα αποτελέσματα των απόψεων των φοιτητών για τη σημαντικότητα της χρήσης νέων τεχνολογιών για την αποτελεσματική επικοινωνία ΚΣ-φοιτητών, διαφαίνεται ότι το 68,5% (N = 76) των φοιτητών θεωρεί πάρα πολύ σημαντική τη χρήση νέων τεχνολογιών

για την αποτελεσματική επικοινωνία, ενώ το 29,7% (N = 33) τη θεωρεί πολύ σημαντική (Γράφημα 1).



Γράφημα 1. Κατανομή απαντήσεων φοιτητών για τη σημαντικότητα της χρήσης νέων τεχνολογιών για την αποτελεσματική επικοινωνία ΚΣ – φοιτητών

Το 55% (N = 11) των ΚΣ θεωρεί *πάρα πολύ σημαντική* τη χρήση νέων τεχνολογιών για την αποτελεσματική επικοινωνία και το 40% (N = 8) τη θεωρεί *πολύ σημαντική* (Γράφημα 2).



Γράφημα 2. Κατανομή απαντήσεων ΚΣ για τη σημαντικότητα της χρήσης νέων τεχνολογιών για την αποτελεσματική επικοινωνία ΚΣ – φοιτητών

Στη συνέχεια, ακολουθεί η ανάλυση πέντε προτάσεων σχετικά με τις ψηφιακές τεχνολογίες στην επικοινωνία ΚΣ-φοιτητών, σύμφωνα με τις απόψεις των φοιτητών (Πίνακας 2):

- Στην πρόταση «Η χρήση νέων τεχνολογιών πιο πολύ εμποδίζει, παρά διευκολύνει την αποτελεσματική επικοινωνία ΚΣ και φοιτητών», οι φοιτητές σε ποσοστό 94,7% (N = 106) απάντησαν διαφωνώ και μάλλον διαφωνώ.
- Στην πρόταση «Η χρήση νέων τεχνολογιών στην επικοινωνία δημιουργεί άγχος στους ΚΣ» οι φοιτητές σε ποσοστό 84,8% (N = 95) απάντησαν διαφωνώ και μάλλον διαφωνώ.
- Στην πρόταση «Οι ΚΣ διστάζουν να χρησιμοποιήσουν καινοτόμα ψηφιακά μέσα επικοινωνίας» οι φοιτητές σε ποσοστό 79,4% (N = 89) απάντησαν διαφωνώ και μάλλον διαφωνώ.
- Στην πρόταση «Οι φοιτητές διστάζουν να χρησιμοποιήσουν καινοτόμα ψηφιακά μέσα επικοινωνίας» οι φοιτητές σε ποσοστό 72,3% (N = 81) απάντησαν διαφωνώ και μάλλον διαφωνώ.
- Τέλος, στην πρόταση «Η έλλειψη ψηφιακών δεξιοτήτων ΚΣ και φοιτητών αποτελεί εμπόδιο για τη μεταξύ τους αποτελεσματική επικοινωνία» οι φοιτητές σε ποσοστό 77,4% (N = 86) απάντησαν συμφωνώ και μάλλον συμφωνώ.

**Πίνακας 2. Κατανομή απαντήσεων φοιτητών σε ερωτήσεις σχετικά με τις ψηφιακές τεχνολογίες στην επικοινωνία ΚΣ – φοιτητών**

		Συμφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Διαφωνώ	Total
Η χρήση νέων τεχνολογιών πιο πολύ εμποδίζει, παρά διευκολύνει την αποτελεσματική επικοινωνία ΚΣ και φοιτητών.	Count	0	6	19	87	112
	Row N %	0,0%	5,4%	17,0%	77,7%	100,0%
Η χρήση νέων τεχνολογιών στην επικοινωνία δημιουργεί άγχος στους ΚΣ.	Count	0	17	55	40	112
	Row N %	0,0%	15,2%	49,1%	35,7%	100,0%
Οι ΚΣ διστάζουν να χρησιμοποιήσουν καινοτόμα ψηφιακά μέσα επικοινωνίας.	Count	2	21	50	39	112
	Row N %	1,8%	18,8%	44,6%	34,8%	100,0%
Οι φοιτητές διστάζουν να χρησιμοποιήσουν καινοτόμα ψηφιακά μέσα επικοινωνίας.	Count	4	27	52	29	112
	Row N %	3,6%	24,1%	46,4%	25,9%	100,0%
Η έλλειψη ψηφιακών δεξιοτήτων ΚΣ και φοιτητών αποτελεί εμπόδιο για τη μεταξύ τους αποτελεσματική επικοινωνία.	Count	44	42	17	8	111
	Row N %	39,6%	37,8%	15,3%	7,2%	100,0%

Οι ίδιες ερωτήσεις τέθηκαν και στο δείγμα των ΚΣ (Πίνακας 3):

- Στην πρόταση «Η χρήση νέων τεχνολογιών πιο πολύ εμποδίζει, παρά διευκολύνει την αποτελεσματική επικοινωνία ΚΣ και φοιτητών», οι ΚΣ σε ποσοστό 85% (N = 17) απάντησαν διαφωνώ και μάλλον διαφωνώ.
- Στην πρόταση «Η χρήση νέων τεχνολογιών στην επικοινωνία δημιουργεί άγχος στους ΚΣ» οι ΚΣ σε ποσοστό 75% (N = 15) απάντησαν μάλλον διαφωνώ και μάλλον συμφωνώ.
- Στην πρόταση «Οι ΚΣ διστάζουν να χρησιμοποιήσουν καινοτόμα ψηφιακά μέσα επικοινωνίας» οι ΚΣ σε ποσοστό 80% (N = 16) απάντησαν μάλλον διαφωνώ και μάλλον συμφωνώ.
- Στην πρόταση «Οι φοιτητές διστάζουν να χρησιμοποιήσουν καινοτόμα ψηφιακά μέσα επικοινωνίας» οι ΚΣ σε ποσοστό 90% (N = 19) απάντησαν μάλλον διαφωνώ και μάλλον συμφωνώ.
- Τέλος, στην πρόταση «Η έλλειψη ψηφιακών δεξιοτήτων ΚΣ και φοιτητών αποτελεί εμπόδιο για τη μεταξύ τους αποτελεσματική επικοινωνία» οι ΚΣ σε ποσοστό 75% (N = 15) απάντησαν συμφωνώ και μάλλον συμφωνώ.

**Πίνακας 3.2 Κατανομή απαντήσεων ΚΣ σε ερωτήσεις σχετικά με τις ψηφιακές τεχνολογίες στην επικοινωνία ΚΣ-φοιτητών**

		Συμφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Διαφωνώ	Total
Η χρήση νέων τεχνολογιών πιο πολύ εμποδίζει, παρά διευκολύνει την αποτελεσματική επικοινωνία ΚΣ και φοιτητών.	Count	2	1	6	11	20
	Row N %	10,0%	5,0%	30,0%	55,0%	100,0%
Η χρήση νέων τεχνολογιών στην επικοινωνία δημιουργεί άγχος στους ΚΣ.	Count	1	6	9	4	20
	Row N %	5,0%	30,0%	45,0%	20,0%	100,0%
Οι ΚΣ διστάζουν να χρησιμοποιήσουν καινοτόμα ψηφιακά μέσα επικοινωνίας.	Count	1	7	9	3	20
	Row N %	5,0%	35,0%	45,0%	15,0%	100,0%
Οι φοιτητές διστάζουν να χρησιμοποιήσουν καινοτόμα ψηφιακά μέσα επικοινωνίας.	Count	1	7	11	1	20
	Row N %	5,0%	35,0%	55,0%	5,0%	100,0%

Η έλλειψη ψηφιακών δεξιοτήτων ΚΣ και φοιτητών αποτελεί εμπόδιο για τη μεταξύ τους αποτελεσματική επικοινωνία.	Count	7	8	3	2	20
	Row N %	35,0%	40,0%	15,0%	10,0%	100,0%

Συνοψίζοντας, οι απόψεις φοιτητών και ΚΣ στις ερωτήσεις δε διαφέρουν πολύ. Ωστόσο, στις ερωτήσεις «Η χρήση νέων τεχνολογιών στην επικοινωνία δημιουργεί άγχος στους ΚΣ», «Οι ΚΣ διστάζουν να χρησιμοποιήσουν καινοτόμα ψηφιακά μέσα επικοινωνίας», «Οι φοιτητές διστάζουν να χρησιμοποιήσουν καινοτόμα ψηφιακά μέσα επικοινωνίας», οι ΚΣ εμφανίζουν και σημαντικά ποσοστά συμφωνίας, σε αντίθεση με τους φοιτητές.

Παράλληλα τέθηκαν στους φοιτητές πέντε ακόμα προτάσεις που αναζητούσαν τον βαθμό στον οποίο υπάρχουν ορισμένα εμπόδια στην ψηφιακή επικοινωνία ΚΣ και φοιτητών. Σύμφωνα με τον Πίνακα 4, για το εμπόδιο «Ανεπαρκής ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων ΚΣ», οι φοιτητές σε ποσοστό 58% (N = 65) απάντησαν πως αυτό επηρεάζει σε μικρό βαθμό την επικοινωνία.

Για το εμπόδιο «Ανεπαρκής ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων φοιτητών», οι φοιτητές σε ποσοστό 46,4% (N = 52) απάντησαν πως αυτό επηρεάζει σε μικρό βαθμό την επικοινωνία και σε ποσοστό 36,6% (N = 41) απάντησαν σε αρκετά μεγάλο βαθμό.

Για το εμπόδιο «Αρνητική στάση ΚΣ απέναντι στη χρήση ψηφιακών μέσων επικοινωνίας», οι φοιτητές σε ποσοστό 50% (N = 56) απάντησαν πως αυτό επηρεάζει σε μικρό βαθμό την επικοινωνία και σε ποσοστό 27,7% (N = 31) απάντησαν καθόλου.

Για το εμπόδιο «Αρνητική στάση φοιτητών απέναντι στη χρήση ψηφιακών μέσων επικοινωνίας», οι φοιτητές σε ποσοστό 42% (N = 47) απάντησαν πως αυτό επηρεάζει σε μικρό βαθμό την επικοινωνία και σε ποσοστό 25% (N = 28) απάντησαν σε αρκετά μεγάλο βαθμό.

Τέλος, για το εμπόδιο «Τεχνικές δυσκολίες (δυσκολίες στη σύνδεση, μειωμένη ταχύτητα διαδικτύου κλπ.)», οι φοιτητές σε ποσοστό 48,2% (N = 54) απάντησαν πως αυτό επηρεάζει σε αρκετά μεγάλο βαθμό την επικοινωνία και σε ποσοστό 33,9% (N = 38) απάντησαν σε πολύ μεγάλο βαθμό.

**Πίνακας 4.3 Κατανομή απαντήσεων φοιτητών για τον βαθμό στον οποίο ορισμένα εμπόδια επηρεάζουν την ψηφιακή επικοινωνία ΚΣ και φοιτητών**

		Σε πολύ μεγάλο βαθμό	Σε αρκετά μεγάλο βαθμό	Σε μικρό βαθμό	Καθόλου	Total
Ανεπαρκής ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων ΚΣ	Count	9	22	65	16	112
	Row N %	8,0%	19,6%	58,0%	14,3%	100,0%
Ανεπαρκής ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων φοιτητών	Count	9	41	52	10	112
	Row N %	8,0%	36,6%	46,4%	8,9%	100,0%
Αρνητική στάση ΚΣ απέναντι στη χρήση ψηφιακών μέσων επικοινωνίας	Count	7	18	56	31	112
	Row N %	6,3%	16,1%	50,0%	27,7%	100,0%
Αρνητική στάση φοιτητών απέναντι στη χρήση ψηφιακών μέσων επικοινωνίας	Count	13	28	47	24	112
	Row N %	11,6%	25,0%	42,0%	21,4%	100,0%
Τεχνικές δυσκολίες (δυσκολίες στη σύνδεση, μειωμένη ταχύτητα διαδικτύου κλπ.)	Count	38	54	20	0	112
	Row N %	33,9%	48,2%	17,9%	0,0%	100,0%

Οι ίδιες ερωτήσεις τέθηκαν και στους ΚΣ και οι απαντήσεις παρατίθενται στον Πίνακα 5. Για το εμπόδιο «Ανεπαρκής ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων ΚΣ», οι ΚΣ σε ποσοστό 60% (N = 12) απάντησαν πως αυτό επηρεάζει σε μικρό βαθμό την επικοινωνία. Για το εμπόδιο «Ανεπαρκής ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων φοιτητών», οι ΚΣ σε ποσοστό 55% (N = 22) απάντησαν πως αυτό επηρεάζει σε αρκετά μεγάλο βαθμό την επικοινωνία και σε ποσοστό 40% (N = 8) απάντησαν σε μικρό βαθμό. Για το εμπόδιο «Αρνητική στάση ΚΣ απέναντι στη χρήση ψηφιακών μέσων επικοινωνίας», οι ΚΣ σε ποσοστό 60% (N = 12) απάντησαν πως αυτό επηρεάζει σε μικρό βαθμό την επικοινωνία. Για το εμπόδιο «Αρνητική στάση φοιτητών απέναντι στη χρήση ψηφιακών μέσων επικοινωνίας», οι ΚΣ σε ποσοστό 55% (N = 11) απάντησαν πως αυτό επηρεάζει σε μικρό βαθμό την επικοινωνία και σε ποσοστό 20% (N = 4) απάντησαν σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Τέλος, για το εμπόδιο «Τεχνικές δυσκολίες (δυσκολίες στη σύνδεση, μειωμένη ταχύτητα διαδικτύου κλπ.)», οι ΚΣ σε ποσοστό 45% (N = 9) απάντησαν πως αυτό επηρεάζει σε μικρό βαθμό την επικοινωνία και σε ποσοστό 25% (N = 5) απάντησαν σε πολύ μεγάλο βαθμό.

**Πίνακας 5. Κατανομή απαντήσεων ΚΣ για τον βαθμό στον οποίο ορισμένα εμπόδια επηρεάζουν την ψηφιακή επικοινωνία ΚΣ και φοιτητών**

		Σε πολύ μεγάλο βαθμό	Σε αρκετά μεγάλο βαθμό	Σε μικρό βαθμό	Καθόλου	Total
Ανεπαρκής ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων ΚΣ	Count	1	7	12	0	20
	Row N %	5,0%	35,0%	60,0%	0,0%	100,0%
Ανεπαρκής ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων φοιτητών	Count	1	11	8	0	20
	Row N %	5,0%	55,0%	40,0%	0,0%	100,0%
Αρνητική στάση ΚΣ απέναντι στη χρήση ψηφιακών μέσων επικοινωνίας	Count	2	3	12	3	20
	Row N %	10,0%	15,0%	60,0%	15,0%	100,0%
Αρνητική στάση φοιτητών απέναντι στη χρήση ψηφιακών μέσων επικοινωνίας	Count	2	4	11	3	20
	Row N %	10,0%	20,0%	55,0%	15,0%	100,0%
Τεχνικές δυσκολίες (δυσκολίες στη σύνδεση, μειωμένη ταχύτητα διαδικτύου κλπ.)	Count	5	5	9	1	20
	Row N %	25,0%	25,0%	45,0%	5,0%	100,0%

Η τελευταία ερώτηση αφορούσε τα σημαντικότερα εμπόδια στην αποτελεσματική ψηφιακή επικοινωνία ΚΣ και φοιτητών στο ΕΑΠ. Κατά τους φοιτητές, το σημαντικότερο εμπόδιο είναι οι τεχνικές δυσκολίες (83 φοιτητές), ενώ ακολουθεί η ανεπαρκής ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων φοιτητών (43 φοιτητές) και η αρνητική στάση φοιτητών απέναντι στη χρήση ψηφιακών μέσων επικοινωνίας (26 φοιτητές) (Πίνακας 6).

**Πίνακας 6. Κατανομή σημαντικότερων εμποδίων στην αποτελεσματική ψηφιακή επικοινωνία ΚΣ και φοιτητών στο ΕΑΠ σύμφωνα με τους φοιτητές**

		Responses		
		N	Percent	Percent of Cases
Ποια είναι, κατά τη γνώμη σας, τα σημαντικότερα εμπόδια στην αποτελεσματική ψηφιακή επικοινωνία ΚΣ και φοιτητών στο ΕΑΠ;	Ανεπαρκής ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων ΚΣ	21	11,5%	18,9%
	Ανεπαρκής ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων φοιτητών	43	23,6%	38,7%
	Αρνητική στάση ΚΣ απέναντι στη χρήση ψηφιακών μέσων επικοινωνίας	9	4,9%	8,1%

	Αρνητική στάση φοιτητών απέναντι στη χρήση ψηφιακών μέσων επικοινωνίας	26	14,3%	23,4%
	Τεχνικές δυσκολίες (δυσκολίες στη σύνδεση, μειωμένη ταχύτητα διαδικτύου κλπ.)	83	45,6%	74,8%
Total		182	100,0%	164,0%

Τα σημαντικότερα εμπόδια εξετάστηκαν και από την πλευρά των ΚΣ. Σύμφωνα με τον Πίνακα 7, το σημαντικότερο εμπόδιο είναι οι τεχνικές δυσκολίες (10 ΚΣ), ενώ ακολουθεί η ανεπαρκής ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων φοιτητών (9 ΚΣ) και η ανεπαρκής ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων ΚΣ (7 ΚΣ).

**Πίνακας 7. Κατανομή σημαντικότερων εμποδίων στην αποτελεσματική ψηφιακή επικοινωνία ΚΣ και φοιτητών στο ΕΑΠ σύμφωνα με τους ΚΣ**

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Ποια είναι, κατά τη γνώμη σας, τα σημαντικότερα εμπόδια στην αποτελεσματική ψηφιακή επικοινωνία ΚΣ και φοιτητών στο ΕΑΠ; <sup>a</sup>	Ανεπαρκής ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων ΚΣ	7	20,6%	35,0%
	Ανεπαρκής ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων φοιτητών	9	26,5%	45,0%
	Αρνητική στάση ΚΣ απέναντι στη χρήση ψηφιακών μέσων επικοινωνίας	5	14,7%	25,0%
	Αρνητική στάση φοιτητών απέναντι στη χρήση ψηφιακών μέσων επικοινωνίας	3	8,8%	15,0%
	Τεχνικές δυσκολίες (δυσκολίες στη σύνδεση, μειωμένη ταχύτητα διαδικτύου κλπ.)	10	29,4%	50,0%
Total		34	100,0%	170,0%

## Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις φοιτητών και ΚΣ του μεταπτυχιακού προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» του ΕΑΠ αναφορικά με τη χρησιμότητα της ανάπτυξης των ψηφιακών δεξιοτήτων τους στο πλαίσιο μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας τους.

Διαπιστώνεται πως τόσο οι φοιτητές όσο και οι ΚΣ δε θεωρούν τη χρήση νέων τεχνολογιών εμπόδιο για την αποτελεσματική επικοινωνία τους και δε διστάζουν να χρησιμοποιούν ψηφιακά μέσα επικοινωνίας. Παράλληλα, δεν πιστεύουν ότι η χρήση τους προκαλεί άγχος στον διδάσκοντα. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με τα αντίστοιχα παλαιότερων ξένων μελετών, σύμφωνα με τα οποία η χρήση της τεχνολογίας στην επικοινωνία εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων (Bingimlas, 2009; Bron & Schemmann, 2003; Volery & Lord, 2000), αλλά και το άγχος των εκπαιδευτών από τη χρήση τους (AlFudail & Mellar, 2008; Syvänen et al., 2016) αποτελούν σοβαρά εμπόδια στην επικοινωνία. Από την άλλη πλευρά, βέβαια, συμφωνούν με τα ευρήματα ελληνικών σχετικών ερευνών που είναι ενθαρρυντικά για τη χρήση ψηφιακών μέσων επικοινωνίας (Μηλιωρίτσας & Γεωργιάδη, 2010· Παπαδοπούλου & Παυλή- Κορρέ, 2015· Τζώτζου & Μπιγιάκη, 2013).

Επίσης, σύμφωνα με τις απόψεις φοιτητών και ΚΣ στην παρούσα έρευνα, η έλλειψη ψηφιακών δεξιοτήτων μπορεί να αποτελέσει σοβαρό εμπόδιο στη μεταξύ τους επικοινωνία. Συγκεκριμένα, και οι δύο ομάδες προβάλλουν την ανεπαρκή ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων κυρίως των φοιτητών ως σημαντικότερο εμπόδιο για την αποτελεσματική επικοινωνία τους. Επιπλέον, οι φοιτητές αναφέρουν την αρνητική στάση των ίδιων απέναντι στη χρήση ψηφιακών μέσων, ενώ οι ΚΣ την ανεπαρκή ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων τους. Οι απόψεις αυτές επαληθεύονται και από τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών (Angelaki & Mavroidis, 2013; Bonk et al., 2002; Κουστουράκης κ.συν., 2017; Zygouris & Mavroidis, 2011).

Το εμπόδιο, όμως, που αναδείχθηκε και από τις δύο πλευρές ως κυριότερο στο ΕΑΠ είναι οι τεχνικές δυσκολίες. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με αυτά άλλων σχετικών ερευνών που προβάλλουν τις τεχνικές δυσκολίες ως σοβαρό ανασταλτικό παράγοντα για την αποτελεσματική επικοινωνία διδάσκοντα-διδασκόμενου (Bonk e al., 2002; Demirbilek, 2009; Παπαδοπούλου & Παυλή-Κορρέ, 2015; Sanders & Guyer, 2001).

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αφού επαληθεύονται σε μεγάλο βαθμό και από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Μάλιστα, θα μπορούσε κανείς να πει ότι είναι ακόμη πιο αισιόδοξα και ενθαρρυντικά από αυτά παλιότερων ερευνών σχετικά με τη χρήση ψηφιακών μέσων και την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων διδασκόντων και διδασκόμενων για την αποτελεσματική επικοινωνία τους στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σε γενικές γραμμές, διαπιστώνεται επαρκής ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων και εξοικείωση με τα ψηφιακά μέσα επικοινωνίας και ιδιαίτερα από την πλευρά των ΚΣ, γεγονός που παλαιότερα δεν ίσχυε. Επίσης, φοιτητές και ΚΣ είναι ικανοποιημένοι από την μεταξύ τους επικοινωνία και θεωρούν την ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων τους σημαντικό παράγοντα για αυτήν. Ωστόσο, στην Ελλάδα δεν είναι πολλές οι έρευνες που έχουν καταπιαστεί με το εν λόγω ζήτημα και συνεπώς, χρειάζεται περαιτέρω διερεύνησή του.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Al-Fudail, M., & Mellar, H. (2008). Investigating teacher stress when using technology. *Computers & Education, 51*(3), 1103-1110.
- Angelaki, C., & Mavroidis, I. (2013). Communication and social presence: The impact on adult learners' emotions in distance learning. *European Journal of Open, Distance and E-learning, 16*(1), 78-93.
- Βαγγελάτος, Α., & Παναγιωτόπουλος, Γ. (2017). Ανοιχτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι και Εκπαίδευση Ενηλίκων: τι μας διδάσκει η μέχρι σήμερα πρακτική, τι πρέπει να προσέξουμε για το μέλλον. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 9*(4A), 97-105.
- Bacsich, P. (2015). Quality Agencies in Europe and their approach to e-learning and open learning.  
[https://www.academia.edu/13020383/Quality\\_Agencies\\_in\\_Europe\\_and\\_their\\_approach\\_to\\_e-learning\\_and\\_open\\_learning](https://www.academia.edu/13020383/Quality_Agencies_in_Europe_and_their_approach_to_e-learning_and_open_learning)
- Βαϊκούση, Δ. (2008). Αρχές επικοινωνίας. Στο: Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων, Εκπαιδευτικές μέθοδοι – Ομάδα εκπαιδευομένων* (τομ. Δ, σελ. 199-219). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation, 57*(2), 218-259.
- Bingimlas, K. A. (2009). Barriers to the successful integration of ICT in teaching and learning environments: A review of the literature. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 5*(3).
- Bonk, C. J., Olson, T. M., Wisher, R. A., & Orvis, K. L. (2002). Learning from focus groups: An examination of blended learning. *International Journal of E-Learning & Distance Education/Revue internationale du e-learning et la formation à distance, 17*(3), 97-118.
- Bron, A., & Schemmann, M. (2003). *Knowledge society, information society and adult education. Trends, Issues, Challenges*, Munster: LIT Verlag.
- Collins, A., & Halverson, R. (2010). The second educational revolution: Rethinking education in the age of technology. *Journal of Computer Assisted Learning, 26*(1), 18-27.
- Creswell, J. (2016). *Έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: ΙΩΝ.
- Dearing, R. (1997) *Higher Education in the Learning Society. Report of the National Committee of Enquiry into Higher Education*. London: HMSO.
- Demirbilek, M. (2009). Exploring the status of ICT use in adult education: Perspectives from eight European countries-â reflections, insights, and challengesâ. *International Journal of Education and Development Using ICT, 5*(3).

- De Paepe, L., Zhu, C., & Depryck, K. (2018). Online Dutch L2 learning in adult education: educators' and providers' viewpoints on needs, advantages and disadvantages. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 33(1), 18-33.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital Era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106.
- Ferraris, M., Manca, S., Persico, D., & Sarti, L. (2000). Managing the change from face-to-face to distance training for SMEs. *Computers & Education*, 34(2), 77-91.
- Fisser, P. (2001). *Using information and communication technology*. Unpublished doctoral dissertation. University of Twente: Enschede.
- Ζησίμου, Ε. Χ., Νιώρας, Α. Η., & Καλοβρέκτης, Κ. Ι. (2019). Η αξιοποίηση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην ΑεξΑΕ στην Ελλάδα. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 2, 132-139.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: John Wiley.
- Karanikola, Z., & Panagiotopoulos G. (2018a). International Organizations Policies and New Era of Work: Education in What Skills? *International Journal of Learning and Development*, 8 (4), 79-88.
- Karanikola, Z., & Panagiotopoulos, G. (2018b). 4<sup>th</sup> Industrial revolution: the challenge of changing human resources skills. *European Journal of Training and Development*, 5(3), 1-7.
- Kelsey, K. D., & D'souza, A. (2004). Student motivation for learning at a distance: Does interaction matter. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 7(2), 1-10.
- Κουστουράκης, Γ. Σ., Παναγιωτακόπουλος, Χ. Θ., & Λιακοπούλου, Φ. (2017). Ο "λόγος" μελών ΔΕΠ του ΕΑΠ για την παροχή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των MOOCs: Παιδαγωγικοί ρόλοι και αλληλεπίδραση μεταξύ διδάσκοντα-διδασκόμενων. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(1A), 1-15.
- Lindeman, E. C. (2015). *The meaning of adult education*. Ravenio Books.
- Lionarakis, A., Papadimitriou, S. T., Hartofylaka, A., Aggeli, A., & Tzilou, G. (2018). Η συμβολή των ψηφιακών εργαλείων στην υποστήριξη της μαθησιακής πορείας των φοιτητών/φοιτητριών της εξΑΕ: Μέρος Α: Χρήση ψηφιακών εργαλείων για τη δημιουργία ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 14(1), 104-117.
- Martin, A. (2008). Digital literacy and the “digital society”. In C. Lankshear and M. Knobel (Eds.), *Digital Literacies—Concepts, Policies and Practices*, (pp. 151-176). New York: Peter Lang.
- Ματσατσίνη, Ν.Φ., & Κρασαδάκη, Ε. (2006). *Νέες Τεχνολογίες, δεξιότητες και συναφή επαγγέλματα*.

[https://www.researchgate.net/profile/Evangelia\\_Krassadaki/publication/237078716\\_New\\_Technologies\\_Skills\\_and\\_Related\\_job\\_positions\\_paper\\_in\\_Greek/links/00b4951b5aff86795000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Evangelia_Krassadaki/publication/237078716_New_Technologies_Skills_and_Related_job_positions_paper_in_Greek/links/00b4951b5aff86795000000.pdf)

- Μηλιωρίτσας, Ε., & Γεωργιάδη, Ε. (2010). Επίδραση της τηλεδιάσκεψης στη μαθησιακή διαδικασία του ΕΑΠ Απόψεις φοιτητών και ΣΕΠ των ΘΕ ΕΚΠ 65–ΕΚΕ 50. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 6(1, 2), 152-167.
- Μέγγου, Μ. Ε., & Καλογιαννάκης, Μ. (2018). Η συμβολή του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στην επικοινωνία και συνεργασία φοιτητών και Καθηγητή Συμβούλου στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 14(1), 22-38.
- OECD. (2013). *OECD skills outlook 2013: First results from the survey of adult skills*. Paris: OECD.
- Παπαδοπούλου, Ε. Α., & Παυλή- Κορρέ, Μ. (2015, Οκτώβριος). *Διερεύνηση της επικοινωνίας εκπαιδευτή - εκπαιδευομένων στα Ηλεκτρονικά Κέντρα Διά Βίου Μάθησης (e-KLBM)*. Ανακοίνωση στο 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα.
- Πολύδωρος, Γ. (2015). Οι ΤΠΕ και η επίδραση τους στις Μεταγνωστικές δεξιότητες και στα Μαθησιακά στυλ. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 8(2Α).
- Phipps, S. T., Prieto, L. C., & Ndinguri, E. N. (2013). Teaching an old dog new tricks: Investigating how age, ability, and self efficacy influence intentions to learn and learning among participants in adult education. *Academy of Educational Leadership Journal*, 17(1), 13.
- Sanders, W. R. (2001). *Commanders' survey: Armor captains' career course (distance learning)*. US Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences.
- Syvänen, A., Mäkinemi, J. P., Syrjä, S., Heikkilä-Tammi, K., & Viteli, J. (2016, November). When does the educational use of ICT become a source of technostress for Finnish teachers?. In *Seminar. Net*, 12 (2).
- Τζώτζου, Μ., & Μπιγιάκη, Ν. (2013). Διερεύνηση των απόψεων φοιτητών του ΜΠΣ ‘Σπουδές στην Εκπαίδευση’ για την εξ αποστάσεως εξατομικευμένη μάθηση του ΕΑΠ-Μία μελέτη περίπτωσης. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 9(1), 75-93.
- Τζώτζου, Μ., & Τουραμπέλης, Μ. (2015). Συστήματα Εξατομικευμένης Ηλεκτρονικής Μάθησης μέσω των ΤΠΕ στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *1ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο ΙΑΚΕ «Το σύγχρονο σχολείο μέσα από το πρίσμα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών: Από τη θεωρία στην καθημερινή πρακτική»*, 2 , 249-259.

- Van Deursen, A.J.A.M., & Van Dijk, J.A.G.M. (2009). Improving digital skills for the use of online public information and services. *Government Information Quarterly*, 26, 333-340.
- Volery, T., & Lord, D. (2000). Critical success factors in online education. *International Journal of Educational Management*, 14(5), 216-223.
- Φιλίνης, Κ. (2019). Η πόλωση της εργασίας στην Ελλάδα: Μία τομεακή ανάλυση. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 2, 656-665.
- Zygoris, F., & Mavroidis, I. (2011). Η επικοινωνία διδάσκοντα και διδασκόμενων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης στο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών του Κ.Ε.Ε.ΕΝ.ΑΠ. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 7(1), 69-86.

**Studying gendered representation and gender stereotypes in Modern Greek Language textbook: examples from secondary education**

**Μελετώντας τις αναπαραστάσεις των φύλων και των έμφυλων στερεοτύπων στο σχολικό εγχειρίδιο της Νέας ελληνικής γλώσσας: παραδείγματα από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση**

**Vasiliki Chatziefthymiou**, *University Student at Aristotle University of Thessaloniki at the Department of Philosophy & Education, vchatziefthimiou@gmail.com*

**Βασιλική Χατζιεθυμίου**, *Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ, Φοιτήτρια, vchatziefthimiou@gmail.com*

**Abstract:** Textbooks have ideological implications and are a basic vehicle of socialization, conveying knowledge and values. In Greece have made many efforts to change current social norms and gender stereotypes through the education system. Education develops critical thinking, helping to reduce inequality, promoting gender equality, fosters tolerance among people. However, issues of gender-stereotypes often arise because of the ignorance of the legal framework or of different strong stereotypes. Numerous studies have been devoted to textbook content. Lessons like Modern Greek Language presents characters with gendered identities and convey many representations of society. This study presents the results of blended of qualitative and quantitative research in textbook of Modern Greek Language in Secondary Education in Greece. This approach uses a quantitative method to study and compare large amounts of material with a view to studying gendered identities and gendered social roles as a whole versus simply identifying sexism or discrimination against one sex. The findings presented below relate to individual characters counted in the texts and images of textbook.

**Keywords:** textbooks, stereotypes, gender equality

## **Introduction**

Education for gender equality needs both reflective practitioners and a reflective school culture. The qualities we need to contribute to an equality school culture are not something you learn once, but something which constantly needs to be developed, maintained and adjusted in new situations and contexts. Democratic attitudes, democratic skills and democratic values as outlined in the model of the Council of Europe’s Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC) play an essential role in the development of a professional teacher ethos, which builds on the values of human rights. Carr and Kennis

(Carr, Kemnis 1986, 2005) underline, that democratic change can only be reached through continuous and collaborative reflection on practice.

Attitudes are overall mental orientation which an individual adopt towards someone or something (for example a person, a group, an institution, an issue, an event, a symbol) and usually consist of four components: a belief or opinion about the object of the attitude, an emotion or feeling towards the object, an evaluation (either positive or negative) of the object, and a tendency to behave in a particular way towards that object.

The language depicts cultural perceptions and affects the way in which we think and sort our social experiences (Gumperz& Levinson, 1996). According to the Definitions of UNESCO, (2005): “The core learning medium composed of text and/or images designed to bring about a specific set of educational outcomes; traditionally a printed and bound book including illustrations and instructions for facilitating sequences of learning activities” and “Learning materials: Any form of media used to support a programme of learning, often as supplements to the core text. Examples include workbooks, charts, educational games, audio and video tapes, posters and supplementary readers”.

Furthermore, according to the Programme of Analysis of Education Systems (PASEC) of the Conference of Ministers of Education in countries sharing the French language (CONFEMEN), other educational measures have had a moderate effect in comparison with the provision of textbooks, although combined measures can strengthen the role of the textbook (use of teachers who speak the language of the region, feminization of the teaching profession, and others) (CONFEMEN, 1999).

In school textbooks various elements can be used to paint a portrait of a male or female character (Brugeilles, 2009). Texts and illustrations may be redundant or conflicting; they may reinforce or, conversely, weaken each other’s messages. Reading between the lines, the descriptions of women reveal that less importance is attached to the academic performance of girls (Deligianni–Kouimtzi, 1994). This can have an impact on girls’ motivation to study, on their self-confidence and on the legitimacy and value ascribed to girls’ education by boys, teachers and parents (Fox, 1993; Couch, 1995).

Numerous studies have been devoted to textbook content. The majority of these studies have methodological features in common: They are intended mainly to expose gender stereotyping, such as simplified, simplistic or hidebound; representations of certain characteristics ascribed to an individual or group on the basis of gender (e.g. “women are talkative”; “men take no interest in their appearance”); Information is often collected, and sometimes analysed, on the basis of pre-established categories such as “traditional/non-traditional role” or “high-status/low-status role”; The studies are based on passages from textbooks deemed to contain the type of sexism and/or stereotyping that should be exposed; The studies are often qualitative or quantitative to a limited extent, counting only the number of male individuals or female individuals, for example (UNESCO, 2009).

During the first decade of this century (2000-2008) four European innovating programs were held in Greek secondary education with three major goals :a) the training and sensitization of teachers, so that they can identify gender inequality in the wider social environment and individual educational context, b) the creation and use of educational structures aimed at cross-sectional and longitudinal emergence of a new vision of equality and the promotion of gender relations at individual and collective, educational and professional level and c) the encouragement of female pupils to attend initial vocational training in areas where females are underrepresented (positive actions) (Gappa, Ziogou Karastergiou, 2011).

The aim of this study is to reveal a textbook’s gender system. This method is based on an understanding of how representations of male and female are developed in a textbook. The methodology that was applied to study Modern Greek Language textbooks used in Secondary Education (High School). The findings presented below relate to individual characters counted in the texts and images of textbook from Greece (both texts and illustrations and the connection between them).

## 1. The term “Gender stereotypes”

Gender stereotypes are schematic representations that characterize women and men and define what is and what is not "by nature" women and men. It is essentially beliefs that have been adopted beforehand about the characteristics of the male and female, without taking into account the individual characteristics. The perpetuation of a socio-cultural phenomenon reproduces the stereotyped social perceptions of both sexes through the process of socializing individuals (Κοσμίδου-Hardy & Κρίβας, 2000, 15-16).

Gender stereotypes are simplifications of social origin, persistent, subjective, which are passed down from generation to generation (Research Centre for Gender Equality “KETHI”, 2008). Sexism implies a hierarchy-based system that claims that one sex is superior to the other, and always means favoring one group against another. Sexism is the activity or behavior that discriminates against people solely on the basis of their gender.

Sexism is the activity or behavior that discriminates against people solely on the basis of their gender. It is a set of negative generalizations, false beliefs, as well as stereotyped perceptions, attitudes and practices that normalize gender inequality, discriminate against it and thus exclude it socially (*Mediterranean Institute for Gender Studies*, 2018) and also found as a language sexism with a negative color for women (Mills, 2008).

## 2. Methodology and research hypothesis

Numerous studies have been devoted to textbook content in the past (Brugeilles, 2009). The methodology in this study based on UNESCO methodology of *Methodological guide*, (2009) and development process rests on two basic principles: a) Gendered representations are embodied in characters, and it is therefore through these that gender equality must be

promoted b) Inclusion of a character in a textbook contributes to the development of gendered representations. The internal structure and purpose of the aid should therefore be considered. The research hypothesis of this study was based on the following acceptances:

- a) The elimination of stereotypes and the sexism in text book of Modern Greek Language is insufficient;
- b) They are intended mainly to expose gender stereotyping in text book;
- c) All characters form part of the gender system presented in a textbook, but the system is not present in the same way throughout the textbook;
- d) a character’s characteristics will be expressed differently in words than in images;
- e) texts and illustrations do not represent male and female in the same way;

### 3. Gendered representation in Modern Greek Language textbook in secondary education

Based on the analysis of the research hypothesis, and the variables set in the beginning, the main attempt was to formulate some conclusions that summarized the parameters to the small sample in a few lines. Gender discrimination is mainly tied to the difference in the number of boys and girls represented in the textbooks. The corpus that has studied was the textbook of Neolliniki-Glossa\_A-Gym, Secondary Education. Categories that used as axes for the analysis are the following, on the basis of a questionnaire:

- a) Count the characters according to sex and age { ( men; women; boys; girls; ungendered (pupil, child, etc.); unspecified (characters not defined by sex or age)) (Table 1 below):

**Table 1. Counting characters. Number of individual characters by sex and age in texts and illustrations and by position in chapter in textbook of Neolliniki-Glossa\_A-Gym\_BM**

Text				Illustration
Individual characters	Lesson/text	Exercise	Total	
Lesson				
Exercise				
Total				
<b>Women</b>	7	9	<b>16</b>	<b>5</b>
<b>Men</b>	45	27	<b>72</b>	<b>4</b>
<b>Girls</b>	26	15	<b>41</b>	<b>13</b>
<b>Boys</b>	37	24	<b>61</b>	<b>19</b>
<b>Female, age unspecified</b>	18	2	<b>20</b>	<b>3</b>

<b>Male, age unspecified</b>	25	6	<b>31</b>	<b>3</b>
<b>Ungendered or sex unspecified</b>	39	24	<b>63</b>	<b>5</b>

The count shows where the characters feature in the textbook (whether in the text, pictures, lessons or exercises). Almost all the characters are male or female: there are very few ungendered designations, such as “child” or “pupil”, or characters whose sex cannot be determined (owing to the use of a unisex first name, for example). There are also relatively few characters of unknown age. Male characters are substantially overrepresented and there is also a glaring lack of female characters.

According to the above results texts and illustrations do not represent male and female in the same way. A character may appear in texts or illustrations. This distinction is important because a character’s characteristics will be expressed differently in words than in images and illustrations have a higher profile; being few in number and taking up more space on the page, they are easier to monitor. Texts and illustrations have different educational purposes. It is therefore necessary to understand how the knowledge is organized. When textbook has a “lesson” section and an “exercise” section, a character appearing in the lesson section, studied by the whole class with the teacher and will have a higher profile than one included in the exercise section (Brugeilles, 2009).

**b) Children’s activities in texts and images (Table 2):**

- Social activity
- Leisure activity
- Domestic activity
- Purchasing
- Informal occupational activity
- Formal occupational activity

**Table 2. Number of characters (girls and boys) by activities in texts and by activities and position in chapter**

Activities	Girls			Boys		
	Lesson	Exercise	Total	Lesson	Exercise	Total
<b>School activity</b>	18	11	<b>29</b>	10	12	<b>22</b>
<b>Occupational activity</b>	3	5	<b>8</b>	14	2	<b>16</b>
<b>Domestic activity</b>	-	1	<b>1</b>		-	<b>-</b>

<b>Buying activity</b>	-	-	-	-	-	-
<b>Care or caring activity</b>		1	1	2	2	4
<b>Leisure activity</b>	7	3	10	5	3	8
<b>Social activity</b>	-	6	6	-	18	18
<b>Routine personal activity</b>	1	1	2	4	4	8
<b>Negative activity</b>	1	-	1	1	1	2
<b>Successful activity</b>	1	1	2	2	5	7
<b>Other activity</b>	1	5	6	3	10	13

According to the above table school activities predominate in texts. There is little difference between girls and boys, but school activities are slightly more frequent among boys. Domestic activities are carried out rarely but are still more frequent among girls. Characters are used even in short texts such as textbook exercises, which constitute miniature stories. They have skills, roles, statuses, ways of acting and attributes; they move in certain settings or territories and are caught in a network of interactions with other characters. It is through all of these characteristics taken together that one discovers what it means to be a man, woman, girl or boy in a given society.

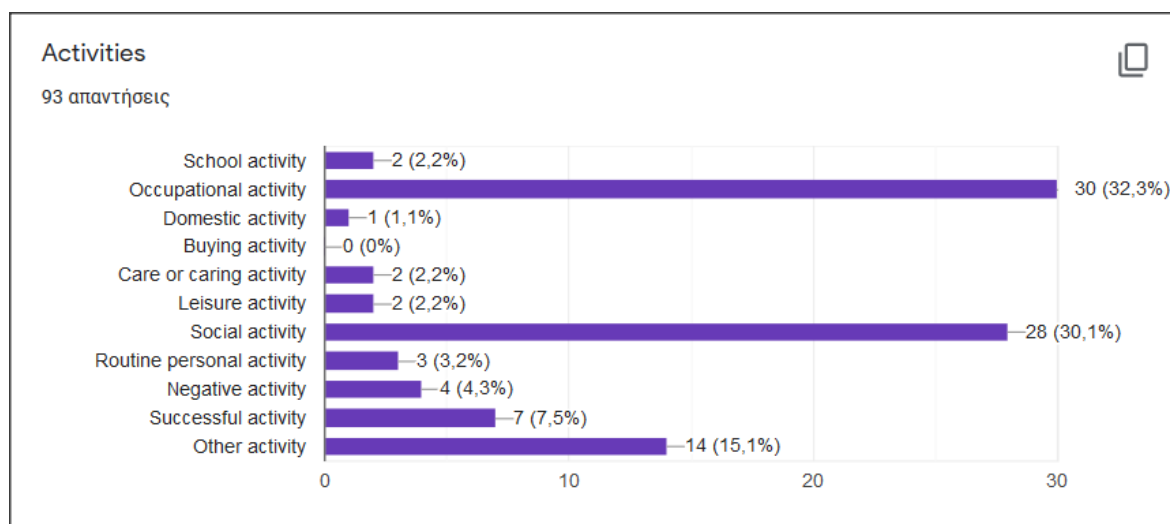
c) Adults’ activities in textbooks: Social activity, Leisure activity, Domestic activity, Purchasing, Informal occupational activity, Formal occupational activity (Table 3):

**Table 3. Number of characters (women and men) by activities in texts and by position in chapter**

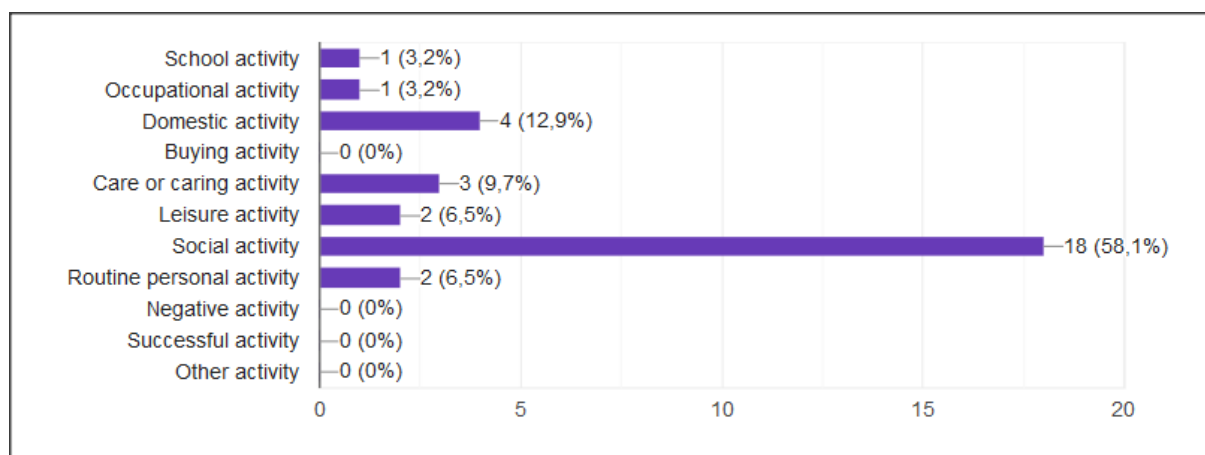
<b>Activities</b>	<b>Women</b>			<b>Men</b>		
	<b>Lesson</b>	<b>Exercise</b>	<b>Total</b>	<b>Lesson</b>	<b>Exercise</b>	<b>Total</b>
School activity	1	-	1	2	-	2
Occupational activity	-	1	1	28	2	30
Domestic activity	1	3	4	1	-	1
Buying activity	-	-	-	-	-	-
Care or caring activity	3	-	3	1	1	2
Leisure activity	1	1	2	2	-	2
Social activity	14	4	18	24	4	28
Routine personal activity	2	-	2	3	-	3
Negative activity	-	-	-	2	2	4
Successful	-	-	-	-	7	7

activity						
Other activity	-	-	-	1	14	<b>15</b>

Two activities dominate: occupational activities and social activities for men (Graph 1.)  
 and occupational and social activities for women (Graph 2).



**Graph 1. Number of activities of men in texts**



**Graph 2. Number of activities of women in texts**

As with designations, distribution varies according to the character’s sex. Men are engaged in occupational activities – usually formal, but not always. Women form part of the domestic sphere and their most common activity is social activity and domestic activities. They are excluded from occupational activity (only once as a teacher). Consequently, occupational activity does not make them an integral part of the public sphere.

In conclusion for adult characters descriptions of adults differ considerably. The two sexes have neither the same role nor the same place in society. Moreover, as there are few women characters, there are few female adult role models. Role models for girls are women in the domestic and family spheres, while for boys, they are independent men relieved of domestic

tasks (teachers, scientist, journalist, athletes etc). These few findings show that textbooks convey unequal gendered representations constructed on the basis of the characters’ characteristics; even those subjects that seem most gender-neutral contribute to the learning of gendered roles; all school years are affected. The learning of gendered roles begins very early.

They also reveal a dual imbalance, namely an imbalance between the discourse on girls’ education – the subject of broad international consensus – and the messages conveyed by textbooks; an imbalance between contemporary social realities and those contained in textbooks. These textbooks lag behind social and economic changes and changes in the role of women in various spheres, especially public life. Thus the textbook is not so much a reflection as a structuring of a legitimized social representation.

By presenting this kind of gender system, textbooks standardize, reinforce and legitimize gender inequality. They convey the idea that girls’ education is not as important as boys’ education. This idea is likely to be assimilated not only by the pupils but also by the teaching profession and parents, who will not necessarily view it critically. Requirements, demands and incentives for girls will be fewer. In order to achieve the goal of Education for All, it is essential to alter these representations and design textbooks that promote gender equality. (Brugeilles, 2009).

## **In conclusion**

Female role models are less than male in Modern Greek Language textbook in Secondary Education in Greece. Girl pupils have little foundation for identification and projection, and boys have no role models from the opposite sex, which is barely visible.

Consequently, pupils of both sexes, together with their parents and teachers, perceive that knowledge is legitimate for the male sex rather than the female sex. The textbooks are thus unlikely to make girls interested in learning Modern Greek Language. The gender system changes as the curriculum progresses. In many countries where there are few publishers, the same textbook series is used for every school year (Brugeilles, 2009).

The increasing scarcity of child characters as the curriculum progresses encourages pupils to project themselves into adulthood. This process is possible for boys as they are able to identify with numerous male child character, but less likely for girls who have had insufficient opportunity to identify with girl child characters. The “disappearance” of girls from textbooks as the curriculum progresses goes in hand with the high drop-out rate for female pupils observed in many countries, a seemingly complicit endorsement (UNESCO, 2007).

Teacher education institutions are encouraged to review existing courses and identify which competences are already addressed, either through the contents, through the teaching methods or through student activities and assignments and also point out which elements are missing. In a second step, content can be added, teaching methods changed or assignments included, in

order to address additional competence elements and envisage the whole range of competences in the gender equality.

Parity must be ensured between men, women, girls and boys in both text and illustrations; in all the different parts of the textbook, such as, the lessons, passages of text and exercises; in the position and size of characters in illustrations; in the distribution of educational functions; in presenting or referring to well-known figures in the fields of politics, science, literature, sport, the arts and economics according to the Brugeilles (2009). Teachers should become aware and take an active approach in spotting and avoiding the unintentional lessons that are taught in their setting. The selection of resources used in teaching and the types of tasks given to learners may reinforce social inequalities or cultural domination as well as stereotypes and discrimination. (UNESCO, 2007).

## References

- Brugeilles, C. (2009). *Promoting Gender Equality through Textbooks. A methodological guide*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO 2009 – Printed in France.
- CONFEMEN. (1999). *Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire: les résultats du PASEC (Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN)* sur neuf pays d'Afrique et de l'Océan Indien. Dakar.
- Couch, R.A. (1995). *Gender Equity and Visual Literacy: Schools Can Help Change Perceptions*, 19/02/2005, from ERIC database <http://eric.ed.gov>.
- Council of Europe. (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>.
- Deligianni-Kouimtzi, V. (1994). *Feminist Points at sociology of Education*. From Deligianni V. and Ziogiou (1994). *Education and Gender, Historical Analysis*. Thessaloniki: Vaniyas Ed., p. 23-40.
- Fox, M. (1993). Men who weep, boys who dance: The gender agenda between the lines in children's literature. *Language Arts*, 70, 2, pp. 84-88.
- Gappa, S., Ziogou Karastergiou S. (2011). “If not school then who?”: Promoting gender equality in Greek schools via innovating programs. The Future of Education Conference Proceedings 2011. Published (ISBN code: 978-88-7647-648-8) Simonelli Editore.
- Gumperz, J. J., & Levinson, S. C. (Eds.). (1996). *Studies in the social and cultural foundations of language, No. 17. Rethinking linguistic relativity*. Cambridge University Press.
- Kosmidou-Hardy, X., & Krivas, S. (2000). *Gender and Career Options: Training of Counseling Workers Pilot Transnational Project, DIANA* [Το Φύλο και οι Επαγγελματικές Επιλογές:

Εκπαίδευση Λειτουργών Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού. Πιλοτικό διακρατικό σχέδιο DIANA]. Athens: IEKEP.

*Mediterranean Institute for Gender Studies (2018). Combating gender stereotypes in education. Athens.*

Moschovak Nafs Lina Hatzigantonou (2018). *Guide to Mass Media on the Elimination of Sexism and Female Discrimination.* European Union.

Mills, S. (2008). *Language and Sexism.* Cambridge: Cambridge University Press.

Neoelliniki-Glossa\_A-Gym\_BM. (2011). Minister of Education and Religious Affair. Diofantos. Metechmio, Athens.

Research Centre for Gender Equality “KETHI”. (2008). *Basic principles and guidelines for the use and performance of audiovisual messages and for the production of audiovisual material in the framework of intervention programs.* Athens.

UNESCO. (2005). *Comprehensive Strategy for Textbooks and Learning Materials,* Paris, 2005.

UNESCO. (2007). *Education for All by 2015: will we make it?* EFA Global Monitoring Report. Paris, UNESCO.

**Γυναίκες και Ηγεσία: Η αντιπροσώπευσή τους στην ελληνική εκπαίδευση**

**Women and Leadership: Their representation in greek education**

**Κατερίνα Σαραφίδου, ΠΕΚΕΣ ΑΜΘ, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, Phd, Msc, katrinsaraf@hotmail.com**

**Katerina Sarafidou, PEKESAMTH, Education Coordinator, Phd, Msc, katrinsaraf@hotmail.com**

**Abstract:** The purpose of the study is to capture the presence of women in leadership in primary and secondary education in Greece, through the investigations of recent researches and detect of obstacles or the various parameters that lead women to assert or not one staff position in the leadership of public education. Central research hypothesis focus on the fact that women do not take initiatives to advance their career due to various factors related to their gender or family obligations and treated differently than their male colleagues when they decide it. A review of Greek bibliography has highlighted the low participation in claiming high administrative positions, the crowding in the lower levels of education or in so-called female occupations. It also brought to the surface the obstacles encountered by women on their way to leadership. In summary, although the Greek society has evolved and at least in the professional sector, made a great effort to remove barriers based on the distinction between the sexes, however, there is still discrimination, which is unconscious and is the result of dominant social perceptions.

**Keywords:** leadership, woman, education.

**Περίληψη:** Ο σκοπός της μελέτης είναι να αποτυπώσει την παρουσία των γυναικών στην ηγεσία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, μέσω πρόσφατων ερευνών και της ανίχνευσης εμποδίων ή των διαφόρων παραμέτρων που οδηγούν τις γυναίκες να υποστηρίξουν ή όχι μια επιτελική θέση στην ηγεσία της δημόσιας εκπαίδευσης. Η κεντρική ερευνητική υπόθεση εστιάζει στο γεγονός, ότι οι γυναίκες δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για την προώθηση της καριέρας τους λόγω διαφόρων παραγόντων που σχετίζονται με το φύλο ή τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις και αντιμετωπίζονται διαφορετικά από τους άνδρες συναδέλφους τους, όταν το αποφασίζουν. Η επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας ανέδειξε τη χαμηλή συμμετοχή στη διεκδίκηση υψηλών διοικητικών θέσεων, το πλήθος στα χαμηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης ή στα λεγόμενα γυναικεία επαγγέλματα. Έφερε επίσης, στην επιφάνεια τα εμπόδια που αντιμετώπισαν οι γυναίκες στο δρόμο τους προς την ηγεσία. Συνοπτικά, παρόλο που η ελληνική κοινωνία έχει εξελιχθεί και τουλάχιστον στον επαγγελματικό τομέα, κατέβαλε μεγάλη προσπάθεια για την άρση των εμποδίων που βασίζονται στη διάκριση μεταξύ των φύλων, ωστόσο, η διάκριση εξακολουθεί να υπάρχει, ασυνείδητα και σαν αποτέλεσμα των κυρίαρχων κοινωνικών αντιλήψεων.

**Λέξεις κλειδιά:** ηγεσία, γυναίκα, εκπαίδευση.

## Εισαγωγή

Μέσα από μια σύντομη ανασκόπηση ερευνών που σχετίζονται με την έμφυλη εκπαιδευτική διοίκηση, διαπιστώνουμε, ότι υπάρχουν θεμελιώδεις διαφορές στις αντιλήψεις για την ηγεσία που έχουν άνδρες και γυναίκες που ασκούν ηγεσία ή στις αντιλήψεις που υπάρχουν για την ηγεσία από άνδρα ή γυναίκα (Collard, 2001). Παράλληλα, υπάρχουν και έρευνες που δείχνουν πως οι γυναίκες που κατέχουν ηγετικές θέσεις όχι μόνο δεν διαφέρουν από τους άνδρες συναδέλφους τους, αλλά τείνουν να έχουν και πολλά κοινά χαρακτηριστικά με κείνους (Brunner, 2000. Reay&Ball, 2000).

Ενώ, παρατηρήθηκε ένα μεγάλο κύμα εισόδου των γυναικών στη δημόσια σφαίρα κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα κι αυτό συνοδεύτηκε από αύξηση του αριθμού των γυναικών σε υψηλές θέσεις διοίκησης, εν τούτοις η εικόνα που παρουσιάζεται είναι σύνθετη και κρύβει αόρατα εμπόδια. Αποτελεί κοινή παραδοχή, ότι η χαρακτηριστικά χαμηλή αντιπροσώπευση των γυναικών, σε παγκόσμια κλίμακα, σε ανώτερα ιεραρχικά διευθυντικά και διοικητικά επίπεδα, σε θέσεις λήψης αποφάσεων, σε οργανισμούς διαμόρφωσης πολιτικής, και σε κυβερνητικές θέσεις, οφείλεται σε αυτό που ονομάζεται μεταφορικά «γυάλινη οροφή» δυσκολιών.

Γι' αυτό το λόγο, η μελέτη κι ανίχνευση των παραγόντων που συντηρούν ακόμη, την έμφυλη εκπαιδευτική διοίκηση θα μπορούσε να προσφέρει τη δυνατότητα μιας νέας εκπαιδευτικής πολιτικής, που θα αποδομούσε την κυρίαρχη έμφυλη γνώση, στο πλαίσιο του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης και προς αυτήν την κατεύθυνση φιλοδοξεί να συνεισφέρει και η παρούσα ερευνητική εργασία.

## 1.Η έρευνα

Σκοπός της εργασίας είναι η αποτύπωση της παρουσίας των γυναικών στην ηγεσία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, μέσα από έρευνες της τελευταίας δεκαεπταετίας και η ανίχνευση των εμποδίων ή διαφόρων παραμέτρων που οδηγούν τις γυναίκες να διεκδικήσουν ή όχι μία επιτελική θέση στην ηγεσία της δημόσιας εκπαίδευσης.<sup>1</sup>

Κεντρική ερευνητική υπόθεση αποτελεί το γεγονός, ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν παίρνουν πρωτοβουλίες, για να προωθήσουν την καριέρα τους, λόγω ποικίλων παραγόντων που σχετίζονται με το φύλο τους ή τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις και αντιμετωπίζονται διαφορετικά από τους άνδρες συναδέλφους τους, όταν τελικά το αποφασίσουν.

---

<sup>1</sup> Λέγοντας θέσεις εκπαιδευτικής ηγεσίας εννοούμε τις θέσεις Περιφερειακών Διευθυντών, Προϊσταμένων Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, Προϊσταμένων Διευθύνσεων και Γραφείων, Σχολικών Συμβούλων και Διευθυντών/ντριών Σχολικών μονάδων.

Η επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας ανέδειξε τη χαμηλή συμμετοχή τους στη διεκδίκηση υψηλών διοικητικές θέσεων, τον συνωστισμό στις χαμηλότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης ή στα λεγόμενα γυναικεία επαγγέλματα. Έφερε επίσης, στην επιφάνεια τα εμπόδια που συναντούν οι γυναίκες στον δρόμο τους προς την ηγεσία. Με βάση αυτά τα ερευνητικά δεδομένα προσπαθήσουμε να προσδιορίσουμε:

1. Τους λόγους που οδηγούν τις γυναίκες εκπαιδευτικούς στην προώθηση της καριέρας τους στον χώρο της στελέχωσης της εκπαίδευσης, τη στάση του οικογενειακού και του κοινωνικού περιβάλλοντος (θεσμικά εμπόδια, κοινωνικοπολιτικά και πολιτισμικά προσωπικά, ψυχολογικά και άλλα).

2. Το είδος των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες – αν αντιμετωπίζουν-, όταν τελικά επιλέγονται για τη στελέχωση των επιτελικών θέσεων.

Η ερευνητική εργασία αποτελεί βιβλιογραφική και περιγραφική - συσχετιστική ανασκόπηση (Cohen, Manion & Morrison, 2008) του ερευνητικού υλικού. Μετά από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, το υλικό μελετήθηκε και έγινε ανάλυση περιεχομένου. Τέλος, παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα, αναλύθηκαν και διατυπώθηκαν τα συμπεράσματα.

Το ερευνητικό υλικό αποτέλεσαν έρευνες,<sup>2</sup> οι οποίες διερεύνησαν την παρουσία των γυναικών εκπαιδευτικών σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης και διεξήχθησαν την περίοδο της από το 2004-2014, καθώς χρονικά είναι πρόσφατη υπήρξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη διάσταση του φύλου στην εκπαίδευση, συντελέστηκαν πολλές σημαντικές αλλαγές στον χώρο της εκπαίδευσης<sup>3</sup> και διαμορφώθηκαν έτσι, προϋποθέσεις για τη σταδιακή αποκατάσταση της ισορροπίας ανάμεσα στους άνδρες και στις γυναίκες.

## 2. Ανάλυση αποτελεσμάτων

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώνεται ο χαμηλός βαθμός εκπροσώπησης των γυναικών στις διευθυντικές θέσεις των σχολικών μονάδων, κυρίως της δευτεροβάθμιας

---

<sup>2</sup> Έτσι επιλέχθηκε το ερευνητικό υλικό, το οποίο αποτελούν οι παρακάτω μελέτες: Ανδρικοπούλου Α. (2010), Αντωνοπούλου Αθανασία (2011), Αρχοντόγλου Αναστασία. (2010), 4. Γιουψάνη Αποστολία (2012), Δαράκη Ελένη (2007), Μαράκη Ελένη (2006), Μαρκόπουλος, Ι., Αργυρίου, Α. (2014), Αθανασία (2011), Παπασταμάτης Αδαμάντιος, Κανταρτζή Ευαγγελία. (2006), Τάκη Παρασκευή (2006), Τσικαλάκη Κυριακή (2006). Γεωργαράς Κωνσταντίνος (2013), Γεωργιάδου Κυράτσω & Δελιακίδης Στέργιος (2011), Κελαϊδίτου Μαρία (2012), Μανδεντισίδου Αλεξάνδρα (2012), Λιακοπούλου Ευστρατία (2008), Νάκος, Νικόλαος, (2005), Νούσια Ευθαλεία (2011), Πολυμεροπούλου Βασιλική (2011), Τσιμπλή Στυλιανή (2012), Athanasoula-Reppa, A., Lazaridou A., Lyman L. (2006). *Newly appointed principals in Greece and Cyprus: Comparing roles, challenges and requirements* (αναφέρεται σε Ελληνίδες διευθύντριες της Αθήνας, Θεσσαλονίκης και σε Αμερικανίδες διευθύντριες από την Πολιτεία του Illinois), Χριστοφόρου, Φ. & Ροκά, Φ., (2005). Τραχανοπούλου, Θ. και Τραχανοπούλου, Ι. (2007). *Η Παρουσία των δύο φύλων στη Διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σύμφωνα με τις κρίσεις του 2007*.

<sup>3</sup> Όπως η ίδρυση Διδασκαλείων σε όλη την Ελλάδα και μεταπτυχιακών τμημάτων. Τα τελευταία χρόνια μάλιστα, δημιουργούνται τα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, και κυρίως η από απόσταση εκπαίδευση (e-learning), τα οποία θεωρητικά ευνοούν τις γυναίκες, αφού τις επιτρέπουν να επιμορφώνονται παράλληλα με τις υπόλοιπες οικογενειακές τους υποχρεώσεις.

γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης (Νάκος, 2005; □ Ροκά & Χριστοφόρου, 2005; Κελαϊδίτου, 2006; Τάκη, 2006; □ Δαράκη, 2007; Γεωργαράς, 2014).

Ακόμη όμως και στην περίπτωση που κάποιες γυναίκες εκπαιδευτικοί θέλουν να ακολουθήσουν καριέρα, πολλές φορές αισθάνονται ενοχές, αφού δεν μπορούν να ανταποκρίνονται εξίσου καλά στις οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις τους.

Στο μεγαλύτερο ποσοστό οι γυναίκες που βρίσκονται στον χώρο της εκπαίδευσης, δεν επιδιώκουν να γίνουν στελέχη, γιατί όπως διαπιστώνεται η δυσκολία στην απόκτηση τίτλων σπουδών, η μη συμμετοχή τους σε συνδικαλιστικά όργανα, ο κρατικός παρεμβατισμός (αλλαγή προϊσταμένων σε κάθε κυβερνητική αλλαγή), αλλά και η σύσταση των συμβουλίων επιλογής).

Η μελέτη των ερευνητικών δεδομένων που σχετίζονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιδίωξη διευθυντικής θέσης αναδεικνύει τα αίτια που οδηγούν σε μειωμένη παρουσία σε διευθυντικές θέσεις τις γυναίκες εκπαιδευτικούς.

## 2.1. Οικογενειακοί παράγοντες.

Βασικότερη αιτία της χαμηλής συμμετοχής των γυναικών στην ελληνική εκπαιδευτική διοίκηση παραμένει το ζήτημα της ασυμβατότητας των υποχρεώσεων της διοικητικής θέσης με τις οικογενειακές υποχρεώσεις, ερευνητικά δεδομένα, τα οποία συμβαδίζουν με αυτά από χώρες της Ευρώπης και των ΗΠΑ. Οι γυναίκες εξακολουθούν να επωμίζονται πολλές φροντίδες, αν και έχει παρατηρηθεί κάποια άμβλυνση, ο καταμερισμός παραμένει παραδοσιακός και στερεότυπος, παραμένουν δέσμιες των κοινωνικών τους ρόλων και των υποχρεώσεων, που αυτοί συνεπάγονται. Έτσι, δεν εκδηλώνουν προσωπικές φιλοδοξίες, ίσως και ως αποτέλεσμα της κοινωνικής υποτίμησης των ρόλων τους, η οποία αντανακλάται και στον τρόπο που οι ίδιες αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και εκφράζεται στη μειωμένη αυτοεκτίμησή τους.

Ακόμη, επισημαίνεται ότι, το ενδιαφέρον των γυναικών για τις ηγετικές θέσεις καθορίζεται, με βάση την οικογενειακή τους κατάσταση και μάλιστα οι άγαμες και έγγαμες χωρίς παιδιά είναι περισσότερο απρόθυμες, σε σχέση με τις έγγαμες με παιδιά, γιατί όπως φαίνεται, οι πρώτες έχουν ως προτεραιότητα τον γάμο και οι δεύτερες την τεκνοποίηση. Έτσι, η μητρότητα, ρόλος με τον οποίο ταυτίζονται οι γυναίκες, αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα, όταν έχουν αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις.

Επιπλέον, οι γυναίκες δηλώνουν, ότι ο ρόλος του συζύγου λειτουργεί ενθαρρυντικά, ανασταλτικά ή και απαγορευτικά για τη διεκδίκηση μιας θέσης στελέχους.

Η γυναίκα εκπαιδευτικός βρίσκεται ανάμεσα σε μια σύγκρουση που διατρέχει το δίπολο εσωτερικές ανασφάλειες και αναστολές για την είσοδο σε ένα ανδροκρατούμενο περιβάλλον και την ανταπόκρισή της στον ρόλο της μητέρας και συζύγου. Η καριέρα απαιτεί συνεχή εγρήγορση και επένδυση σε χρόνο ταυτόχρονα με την ικανοποίηση των αναγκών των μελών της οικογένειας απ' αυτήν έτσι η έλλειψη υποστήριξης από την οικογένεια ως ανασταλτικός παράγοντας για τη διεκδίκηση και ανάληψη θέσεων στη διοικητική ιεραρχία.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, ότι ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών σε κάποια από τις έρευνες, συντάσσεται με την άποψη, ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε διοικητικές ευθύνες, χωρίς να επηρεάζονται από τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις. Αντίθετα λοιπόν, από τις παραπάνω έρευνες, σε ότι αφορά στα αίτια της μη ανέλιξης των γυναικών σε θέσεις διοίκησης, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος δεν αποδέχεται ως αιτία τη μητρότητα και ως ανασταλτικό παράγοντα την έλλειψη χρόνου.

Τα παραπάνω ευθυγραμμίζονται με τη διεθνή βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία, τα εμπόδια είναι μεγαλύτερα για τις γυναίκες, των οποίων οι σύζυγοι έχουν παραδοσιακούς ρόλους και κατά συνέπεια δεν αναλαμβάνουν ευθύνες στο οικογενειακό περιβάλλον (Schmuck, 1991).

## **2.2. Κοινωνικοπολιτικά και πολιτισμικοί παράγοντες.**

Τα ερευνητικά μας δεδομένα έδειξαν, ότι το μειωμένο ενδιαφέρον των γυναικών για τη διοίκηση είναι συνέπεια των κοινωνικών στερεότυπων σε σχέση με τα φύλα, μία από τις βασικές αιτίες υποεκπροσώπησης των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις (Παπασταμάτης & Κανταρτζή, 2006; Κελαϊδίτου, 2012), των διαφορετικών –κοινωνικά κατασκευασμένων- επαγγελματικών τους νοοτροπιών, στάσεων, εμπειριών, αξιών, προσδοκιών, αλλά και της διαφορετικής διαπαιδαγώγησης που δέχονται συγκριτικά με τους άνδρες κι όχι αποτέλεσμα αδράνειας, ευθυνοφοβίας ή μειονεξίας. Αυτό δημιουργεί έναν φαύλο κύκλο, όπου οι μαθητές/τριες, οι γονείς και η κοινωνία περιμένουν να δουν τη γυναίκα στον «παραδοσιακό» της ρόλο, ταυτόχρονα, η ίδια η γυναίκα ανταποκρινόμενη στις προσδοκίες όλων αυτών, συνεχίζει να συνδέει τις επιδιώξεις της με τις αναπαραστάσεις των ρόλων που της προσάπτουν οι άλλοι (Μεϊντάση, 2011).

Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις, περί ενδο-οικιακών ρόλων και κοινωνικοποίησης, έμφυλης κοινωνικοποίησης και ανατροφής, ενοχοποίησης του θύματος για τους ρόλους της γυναίκας είναι βαθιά ριζωμένες και το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών δεν αρκεί για να τις εξαλείψει.

Επίσης, κοινωνικές προκαταλήψεις είναι αυτές που ταυτίζουν τον ρόλο του διευθυντή με το ανδρικό πρότυπο, την ηγεσία να αποπνέει μία αύρα ηγεμονικού ανδρισμού, να θεωρούν τις γυναίκες διευθύντριες, «αυταρχικές», «μη ικανές, ανταγωνιστικές», «ελλιπώς αφοσιωμένες στην εργασία τους λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων» και «γραφειοκρατικές», επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα από αντίστοιχη έρευνα των Adams and Hambright (2004), σύμφωνα με τους οποίους οι γυναίκες θεωρούνται πιο δύσκολες στη συνεργασία.

Ακόμη και τα ίδια χαρακτηριστικά που αποτελούν πλεονέκτημα για τους άνδρες σε επίπεδο διοίκησης, θεωρούνται μειονέκτημα για τις γυναίκες σε διοικητικές θέσεις. Οι φωνές ενός διευθυντή για παράδειγμα, θεωρείται δυναμισμός, ενώ αντίστοιχα μιας διευθύντριας, υστερία (Δαράκη, 2007).

Επιβεβαιώνεται επίσης, ότι κατά την άσκηση της διοίκησης, συναντούν μεγάλες δυσκολίες οι γυναίκες διευθύντριες αναφορικά με την αποδοχή τους από τους συναδέλφους. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συχνά, παρουσιάζονται να έχουν ενστερνιστεί πλήρως τη στερεοτυπική ταυτότητα του φύλου τους και σε επαγγελματικό και σε οικογενειακό επίπεδο και να επιβεβαιώνουν την αυτοεκπληρούμενη προφητεία, η οποία τις θέλει να περιορίζονται μόνο στο διδακτικό τους ρόλο. Δείχνουν, ότι έχουν πειστεί, ότι είναι «συναινετικές», «μαλακές», «ακατάλληλες» για διευθύντριες, λόγω αυτής τους της ικανότητας και της ιδιότυπης εφαρμογής της εξουσίας- η οποία υποβάλλεται. Αντίθετα, όταν επιδεικνύουν ιδιαίτερο δυναμισμό, και ικανότητες που θυμίζουν τους άντρες, τότε θεωρούνται «στρίγγλες» και «ακατάλληλες» για ηγεσία.

Επιπρόσθετα, η μειωμένη παρουσία των γυναικών συμβάλλει στη στασιμότητα και την αναπαραγωγή του statusquo. Το στερεότυπο αυτό διοίκησης δεν αφήνει τις γυναίκες να έχουν φιλοδοξίες και να προσπαθούν να αποκτήσουν επιπλέον προσόντα, τις καταδικάζει σε επαγγελματική καθήλωση ή ενισχύει τη θεωρία ότι η σταδιοδρομία είναι καθαρά ανδρική υπόθεση (Shakeshaft, 1993). Συγκεκριμένα, σημαντικό εμπόδιο για τις γυναίκες της έρευνας, είναι η προτίμηση στη διδασκαλία έναντι της διοίκησης.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν, ότι παρ' ότι διατυπώνεται συχνά από τους εκπαιδευτικούς, άνδρες και γυναίκες, ότι το φύλο δεν επηρεάζει και η ανέλιξη είναι θέμα προσόντων, στην πράξη, η άποψη αυτή καταρρίπτεται.

Παρόμοια, οι γυναίκες παρουσιάζονται ως ικανές για φροντίδα, συναισθηματικές, διαισθητικές, ευγενείς και θετικά προδιατιθέμενες για συνεργασία, ενδυνάμωση και ομαδική δουλειά. Ένα από τα στερεότυπα για το οποίο δεν γίνονται αποδεκτές οι γυναίκες, είναι το στερεότυπο του ότι είναι χαλαρές, ανασφαλείς και γενικά δεν μπορούν να ανταποκριθούν στους ρόλους τους. Παράλληλα, οι άνδρες παρουσιάζονται επιθετικοί, κατηγορηματικοί, αναλυτικοί, αποφασιστικοί, έτοιμοι να λειτουργήσουν ανεξάρτητα και ως εκ τούτου ο άνδρας στη διοίκηση σχολικών μονάδων είναι αποδεκτός και αναγκαίος.

Αντίθετα, καταγράφηκαν σε άλλες έρευνες στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες δεν ακολουθούν απαραίτητα και τυφλά το δίπολο άνδρας, γυναίκα και την άκριτη αποδοχή έμφυλων στερεοτύπων, αλλά εκκινούν από την πολυπλοκότητα και συνθετότητα που πηγάζει από τα ιδιαίτερα και υποκειμενικά χαρακτηριστικά τους, απομυθοποιώντας τις κυρίαρχες σκέψεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις ως προς το φύλο).

Το μεγάλο ποσοστό ανδρών προτάσσει ως προσόν την ορθολογιστική αντιμετώπιση των καταστάσεων, το ψυχικό σθένος, τη σταθερότητα απόψεων και την αποφασιστικότητα, αξιοσημείωτο όμως είναι, ότι τα ίδια προσόντα υποστηρίζει και για το ίδιο λόγο μεγαλύτερο ποσοστό γυναικών, γεγονός που δικαιολογείται με το ότι οι γυναίκες, βιώνουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα μέσα σε μια ανδροκρατική κοινωνία, ταυτίζονται και εσωτερικεύουν το ιδανικό πρότυπο διοίκησης με αυτό που καθημερινά βιώνουν στα σχολεία στα οποία υπηρετούν, όπου η πλειονότητα των διευθυντών είναι άνδρες.

Ευχάριστη ανατροπή αποτελεί το γεγονός, ότι τόσο οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, όσο και οι άνδρες, απορρίπτουν αντιλήψεις, που θεωρούν τη διευθυντική θέση ανδρικό προνόμιο και θέλουν τη γυναίκα να εκδηλώνει μειωμένο επαγγελματισμό. Οι απόψεις αυτές δημιουργούν μια ελπιδοφόρα προοπτική, καθώς διαφαίνεται μία τάση αμφισβήτησης των στερεότυπων αντιλήψεων.

Πιο αναλυτικά, στην ίδια έρευνα η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και των δύο φύλων, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά και τις πρακτικές διοίκησης που εφαρμόζουν οι διευθυντές και οι διευθύντριες κατά τη διάρκεια άσκησης των καθηκόντων τους σε μια σχολική μονάδα, δηλώνουν ότι το συμμετοχικό στυλ διοίκησης δεν αποτελεί χαρακτηριστικό κανενός από τα δύο φύλα, ενώ το ίδιο φαίνεται να ισχύει και για την ενασχόληση της διοίκησης με τα προσωπικά προβλήματα των μαθητών, καθώς τα ποσοστά είναι ανάλογα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και των δύο φύλων. Ωστόσο, αν και το μεγαλύτερο ποσοστό των ανδρών εκπαιδευτικών και χαμηλότερο των γυναικών αποδέχεται ότι το ενδιαφέρον για τα προσωπικά προβλήματα των μαθητών δεν προκύπτει σε συνάρτηση με το φύλο των διευθυντών, ένα σημαντικό ποσοστό των γυναικών, φαίνεται να δέχεται, ότι η συγκεκριμένη στάση χαρακτηρίζει περισσότερο τις διευθύντριες και ελάχιστο ποσοστό το αποδίδει στους άνδρες διευθυντές. Τα παραπάνω στατιστικά δεδομένα, σε συνάρτηση και με τις απαντήσεις που δόθηκαν σχετικά με την καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων με τους καθηγητές από τους διευθυντές/διευθύντριες των σχολικών μονάδων, που θέλουν και τα δύο φύλα να επιδεικνύουν φιλική διάθεση απέναντι στους συναδέλφους τους, οδηγούν στο συμπέρασμα, ότι σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών φαίνεται να αναγνωρίζει, ότι οι γυναίκες διευθύντριες διακρίνονται στον παραπάνω τομέα και αποδεικνύουν για ακόμη μια φορά τη συνεργατική διάθεση που το γυναικείο φύλο επιδεικνύει κατά την άσκηση των διευθυντικών του καθηκόντων (Μανδεντσίδου, 2012).

Επιπρόσθετα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, ανδρών και των γυναικών, θεωρεί ότι η αυτοκυριαρχία δεν εξαρτάται από το φύλο των διευθυντών, και η μειονότητα θεωρεί, ότι ο άνδρας διευθυντής έχει μεγαλύτερη αυτοκυριαρχία, έναντι της γυναίκας διευθύντριας, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό των γυναικών, θεωρεί τις γυναίκες διευθύντριες απαιτητικές και αυταρχικές, έναντι του χαμηλού ποσοστού των ανδρών αντίστοιχα, το οποίο φαίνεται να προσδίδει στις γυναίκες το χαρακτηριστικό αυτό. Εξίσου και στα δύο φύλα, το αποδίδει η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ανδρών και γυναικών. Η εκτίμηση αυτού του ερευνητικού δεδομένου, το οποίο αρχικά φαίνεται να έρχεται σε αντίθεση με όσα διαπιστώθηκαν και διατυπώθηκαν παραπάνω για συμμετοχικό και συνεργατικό τρόπο διοίκησης από τη μεριά των γυναικών, θα μπορούσε να οδηγήσει στο συμπέρασμα, ότι είτε οι γυναίκες χρησιμοποιούν ανδροκρατικά κριτήρια και συμπεριφορές, κατά την άσκηση των διοικητικών καθηκόντων τους είτε κάνουν αμείλικτη αυτοκριτική και αυστηρή αποτίμηση των επιδόσεών τους, χρησιμοποιώντας ακόμα και καθιερωμένα κριτήρια ανταγωνισμού, τα οποία φαίνεται να μετρούν την ανδρική πραγματικότητα.

Τέλος, από τη μελέτη των ερευνητικών δεδομένων που αφορούν τα χαρακτηριστικά διοίκησης των διευθυντών/διευθυντριών προέκυψε, ότι η ευελιξία στην άσκηση των

διευθυντικών καθηκόντων μάλλον δεν είναι απόρροια του φύλου, αλλά της προσωπικότητας αυτού που ασκεί τα διευθυντικά καθήκοντα, ενώ σημαντικό ποσοστό των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών, θεωρεί ότι η ευελιξία αποτελεί προνόμιο των ανδρών και η ευελιξία είναι ίδιον των γυναικών.

Γενικότερα, από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων φαίνεται, ότι οι κυρίαρχες στερεότυπες αντιλήψεις για το φύλο των διευθυντών σχετικά με την άσκηση της διοίκησης έχουν περιοριστεί σημαντικά.

Γενικά, διατρέχοντας το ερευνητικό μας υλικό αναδύονται αντιλήψεις κοινές και συναφείς στους εκπαιδευτικούς και των δύο φύλων, αλλά και διαφοροποιημένες ως προς την έμφυλη ταυτότητά τους, ως προς τα επιμέρους χαρακτηριστικά, όπως το γνωστικό τους υπόβαθρο ή τη θεώρησή τους για την ηγεσία. Τέλος, η έρευνα αποκαλύπτει ένα ευρύ φάσμα αντιλήψεων και στάσεων, όχι μόνο σε σχέση με την έμφυλη ταυτότητα των εκπαιδευτικών, αλλά σε σχέση με το προσωπικό τους ύφος και τα ιδιαίτερα κοινωνικά, ηλικιακά, οικογενειακά, ιδεολογικά χαρακτηριστικά και τον τρόπο που αντιλαμβάνονταν την έμφυλη ταυτότητά τους. Παρά τα βήματα προόδου που έχουν κάνει οι σύγχρονες κοινωνίες σε θέματα ισότητας των δύο φύλων, οι έμφυλες διακρίσεις εξακολουθούν να είναι παρούσες.

### **2.3. Παράγοντες που σχετίζονται με την εκπαίδευση**

Η έλλειψη επιπλέον τίτλων σπουδών, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται, ότι λειτουργεί αποτρεπτικά για διεκδίκηση της διευθυντικής θέσης (Κανταρτζή & Ανθόπουλος, 2006; Τσικαλάκη, 2006; Τραχανοπούλου & Τραχανοπούλου, 2008), ενώ αντίθετα, οι γυναίκες, με επιπλέον σπουδές διεκδικούν τις ηγετικές θέσεις σε σημαντικά ποσοστά (Ξένου, 2006), κάτι που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Τάκη (2008) για τα διοικητικά στελέχη της δημόσιας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κι ότι οι ηλικιακά νεότερες γυναίκες είναι αυτές που βάζουν συγκεκριμένους στόχους και φροντίζουν να εξασφαλίσουν τα προσόντα εκείνα (πανεπιστημιακά πτυχία, μεταπτυχιακά, διδακτορικά, ξένες γλώσσες), τα οποία θα τους επιτρέψουν να έχουν μια εξέλιξη σε ό, τι αφορά στην καριέρα τους στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Πολλές καταφέρνουν να τους αποκτήσουν, όταν δεν υπάρχουν αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις. Άλλες πάλι θέλουν και δεν τα καταφέρνουν να σπουδάσουν, εξαιτίας των οικογενειακών υποχρεώσεων και της δύσκολης πρόσβασης στα πανεπιστήμια. Οι τίτλοι ωστόσο, αποδεικνύονται απαραίτητοι (Τσικαλάκη, 2006).

Ωστόσο, η έρευνα του Γεωργαρά (2014) έδειξε, ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, παρόλο που δεν στερούνται τυπικών και ουσιαστικών προσόντων, εντούτοις αντιλαμβάνονται την απόκτηση αυτών περισσότερο στο πλαίσιο της αυτοβελτίωσης τους και λιγότερο, ως συνειδητές ενέργειες συγκέντρωσης πιθανού συγκριτικού πλεονεκτήματος που θα τους χρησιμεύσει στο μέλλον προκειμένου να ανέλθουν επαγγελματικά.

Σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία (Hoff&Mitcell, 2008) που θέλει τη γυναίκα να είναι πολύ καλά προετοιμασμένη προκειμένου να κάνει αίτηση για διευθυντική θέση, παρατηρήθηκε, ότι

οι γυναίκες συγκεντρώνουν περισσότερα τυπικά προσόντα από τους άντρες. Κατά συνέπεια, θα περίμενε κανείς οι γυναίκες να υπερτερούν των ανδρών στην κατάληψη ηγετικών θέσεων στην εκπαίδευση, κάτι που σύμφωνα με το προηγούμενο εύρημα δεν ισχύει (Γιουσιάνη, 2012).

Οι υποψήφιες διευθύντριες σήμερα έχουν σε πολλές περιπτώσεις μεγαλύτερη επιστημονική κατάρτιση σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους, αλλά τελικά αναδεικνύεται μικρή θετική συσχέτιση μεταξύ των μορίων της επιστημονικής κατάρτισης και της επιλογής των γυναικών (Γεωργιάδου & Δελιακίδης, 2011). Αντίθετα, σε άλλες έρευνες τις (Τραχανοπούλου & Τραχανοπούλου, 2008) δεν εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στον αριθμό των μορίων ανδρών και γυναικών υποψηφίων και η μέση βαθμολογία κυμαίνεται στα ίδια επίπεδα για άνδρες και γυναίκες και σε ορισμένες περιπτώσεις (προϊσταμένους των γραφείων ΤΕΕ), όπου οι γυναίκες έχουν ξεκάθαρο προβάδισμα. Συνήθως, συγκεντρώνουν περισσότερα μόρια από τα τυπικά τους προσόντα και λιγότερα από τη συνέντευξη.

Επομένως, τα αποτελέσματα καταδεικνύουν, ότι τα συμβούλια επιλογής βαθμολογούν με μεγαλύτερους βαθμούς τους άνδρες στη συνέντευξη, ακόμα και σε εκείνες τις περιπτώσεις που τα τυπικά προσόντα μεταξύ ανδρών και γυναικών υποψηφίων είναι ίδια. (Νάκος 2005, Παπασταμάτης & Κανταρτζή, 2006; Γεωργιάδου & Δελιακίδης, 2011). Σε άλλες έρευνες (Νάκος, 2005; Μαρκαντώνης, 2008), τα εμπόδια, τα οποία αναφέρονται σε μεροληψία έναντι των υποψηφίων γυναικών, κατά τις κρίσεις επιλογής στελεχών εκπαίδευσης θεωρούνται εμπόδια μικρότερου βαθμού. Είναι όμως γεγονός, πως και τα δύο φύλα υποστηρίζουν εκφράζουν μία δυσαρέσκεια ως προς τη διαδικασία επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης, κυρίως για την προφορική συνέντευξη που θεωρούν, ότι «αφήνει» περιθώρια για αδικίες, με αποτέλεσμα, όπως οι ίδιοι αναφέρουν, η επιλογή των στελεχών να γίνεται κυρίως με κομματικά –υποκειμενικά κριτήρια και όχι αξιοκρατικά (Ανδρικοπούλου, 2008).

#### **2.4. Προσωπικά- Ψυχολογικά εμπόδια.**

Η έρευνα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα έδειξε, ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται «πολύ ευχαριστημένες» σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους, που εμφανίζονται «λίγο ευχαριστημένοι» ή «αδιάφοροι» από την επιλογή του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (Μαράκη, 2006; Ανδρικοπούλου, 2008) και παρουσιάζουν αυξημένο ενδιαφέρον για την άσκηση διδακτικών καθηκόντων. (Κελαϊδίτου, 2012). Στην έρευνα της Μείντση (2011) επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαφώνησαν, ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται για τις θέσεις της διοίκησης της εκπαίδευσης, ενώ αντίθετα αποδέχτηκαν, ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί προτιμούν τη διδασκαλία στην τάξη, σε σχέση με την ανάληψη διοικητικών καθηκόντων.

Με τα παραπάνω στοιχεία συμβαδίζει και η έρευνα των Μαρκόπουλου, Αργυρίου (2014), στην οποία τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν, ότι η πλειονότητα των γυναικών δεν

επιθυμεί να ασχοληθεί με τη διοίκηση στην εκπαίδευση. Οι σημαντικότεροι λόγοι που τις αποτρέπουν είναι η προτίμησή τους στη διδασκαλία και η απουσία ουσιαστικών κινήτρων.

## Συμπεράσματα

Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα της παρούσας έρευνας εντοπίστηκαν αντιλήψεις κοινές στους εκπαιδευτικούς και των δύο φύλων, που δείχνουν κάποια συναίνεση και συνάφεια στις απόψεις τους αλλά και αντιλήψεις διαφοροποιημένες ως προς την έμφυλη ταυτότητά τους, ως προς επιμέρους χαρακτηριστικά, όπως το γνωστικό τους υπόβαθρο ή την θεώρησή τους για την ηγεσία που οδήγησε στη δημιουργία μιας αντιφατικής εικόνας σε επίπεδο προσδοκιών. Οι κοινές αντιλήψεις μεταξύ των αντρών και των γυναικών εκπαιδευτικών της έρευνας συνδέονται τόσο με κυρίαρχα ανδρικά χαρακτηριστικά (επιβολή, σιγουριά, φιλοδοξία), όσο και με ανάλογους ορισμούς για τον ρόλο της ηγεσίας.

Αντίστοιχα, η διαφοροποίηση ως προς το φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα, παρατηρήθηκε μόνο σε συγκεκριμένα θέματα που συνδέονται με αξιολογήσεις τους για άτομα αντίστοιχου φύλου και επιμέρους διαφοροποιήσεις βάσει, για παράδειγμα των εμπειριών, αντιλήψεων, ιδιαίτερων χαρακτηριστικών, διαφορετικών σχολείων, σχέσεις με συναδέλφους/ ισες, γνωστικό υπόβαθρο.

Τα αποτελέσματα καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα αντιλήψεων και στάσεων, όχι μόνο σε σχέση με την έμφυλη ταυτότητα των εκπαιδευτικών, αλλά σε σχέση με το προσωπικό τους ύφος και τα ιδιαίτερα κοινωνικά, ηλικιακά, οικογενειακά, ιδεολογικά χαρακτηριστικά τους αναφορικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονταν την έμφυλη ταυτότητά τους.

Πιο συγκεκριμένα, προσδιορίστηκαν στερεοτυπικές αντιλήψεις για τις γυναίκες διευθύντριες και εντοπίστηκαν στρατηγικές σχηματισμού αντιλήψεων βάσει, των προκατασκευασμένων και υπεραπλουστευμένων αντιλήψεων, σχετικά με τους ρόλους των δύο φύλων. Παράλληλα όμως, επισημάνθηκαν και περιπτώσεις αντίθεσης και διαφοροποίησης από έμφυλα στερεοτυπικές αντιλήψεις.

Εντοπίστηκε η «αντρική» ηγεσία ως σημείο ετεροπροσδιορισμού της ηγεσίας που ασκείται από γυναίκες.

Αποδόθηκαν τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας στην προσωπικότητα κι όχι στο φύλο των ηγετών, αναζητήθηκαν κανόνες συμπεριφοράς και χαρακτηριστικά προσωπικότητας που αποδόθηκαν, κυρίως σε άντρες, θεωρώντας, ότι οι γυναίκες αποτελούν εξαίρεση.

Εντοπίστηκαν προσδοκίες που αποδίδουν μη στερεοτυπικά χαρακτηριστικά στην ηγεσία και φαίνεται, να συμπεριλαμβάνουν τόσο «ανδρικές», όσο και «γυναικείες» εμπειρίες και αντιλήψεις για τη διεκδίκηση ή για τη μη ανέλιξη των γυναικών εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί απέδωσαν την περιορισμένη διεκδίκηση διευθυντικών θέσεων από γυναίκες, σε δομικά αίτια, σε θέματα κοινωνικοποίησης και σε ψυχολογικές ερμηνείες, χωρίς απαραίτητα να συνδέονται μεταξύ τους όλες αυτές οι αιτιάσεις.

Οι άντρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα διαμόρφωσαν και διατύπωσαν στάσεις και αντιλήψεις μέσα από συγκεκριμένα αντιληπτικά φίλτρα τα οποία συνδέονται με τους τρόπους που η έμφυλη ταυτότητά τους αλληλεπιδρά με τα ιδιαίτερα κοινωνικά, μορφωτικά, οικογενειακά, εμπειρικά και προσωπικά χαρακτηριστικά τους.

Παράλληλα, εντοπίστηκε και η τάση μιας μερίδας εκπαιδευτικών με μη παραδοσιακές αντιλήψεις για το βιολογικό διαχωρισμό των δύο φύλων, οι οποίοι μετατοπίζουν τη διχοτομία άντρας – γυναίκα, σε αυτήν του «ανδρισμός – θηλυκότητα», αλλά και έντονος αντίλογος στις κυρίαρχες στερεοτυπικές αντιλήψεις, πέρα από τα όρια που θέτει το φύλο του ατόμου και η διεκδίκηση της ατομικότητας και της υποκειμενικότητάς τους.

*Παρ’ ότι όμως, διατυπώνεται συχνά από τους εκπαιδευτικούς, άνδρες και γυναίκες, ότι το φύλο δεν επηρεάζει και η ανέλιξη είναι θέμα προσόντων, στην πράξη, η άποψη αυτή καταρρίπτεται. Οι αριθμοί των γυναικών στις διευθυντικές θέσεις στα σχολεία μιλούν και αποκαλύπτουν την αλήθεια που ίσως και οι ίδιοι/ες δε θέλουμε να παραδεχτούμε ή σκόπιμα θέλουμε να αγνοούμε. Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις για τους ρόλους της γυναίκας είναι βαθιά ριζωμένες και το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να τις εξαλείψει.*

*Τα στοιχεία της έρευνας έδειξαν ότι ακόμη και σήμερα οι γυναίκες υποαντιπροσωπεύονται στη διοίκηση σχολικών μονάδων, παρόλο που έχουν μεγαλύτερη αναλογία στο σύνολο των εκπαιδευτικών και ανέδειξαν τα αίτια υποαντιπροσώπησης των γυναικών στις θέσεις διοίκησης, τα οποία παραμένουν ίδια με αυτά των προηγούμενων δεκαετιών και συνοψίζονται ιεραρχικά, ως προς σπουδαιότητα τους, στα εξής:*

- 1) Στο ασυμβίβαστο της συνύπαρξης ιδιωτικής και δημόσιας ζωής.
- 2) Στην ύπαρξη στερεοτυπικών απόψεων, σε σχέση με τα φύλα.
- 3) Στην απειρία των γυναικών εκπαιδευτικών στη διαχείριση διοικητικών θεμάτων.
- 4) Στο αυξημένο ενδιαφέρον για την άσκηση διδακτικών καθηκόντων.
- 5) Στην επιλογή στελεχών με βάση κομματικά κριτήρια.
- 6) Στην αριθμητική επικράτηση του ανδρικού φύλου στα συμβούλια επιλογής στελεχών.
- 7) Στην αποστασιοποίηση από τις συγκεντρωτικές- εξουσιαστικές δομές της εκπαίδευσης, ως συνειδητή επιλογή.

*Διαπιστώθηκε επίσης, ότι οι ηλικιακά νεότερες γυναίκες είναι αυτές που βάζουν συγκεκριμένους στόχους και φροντίζουν να εξασφαλίσουν τα προσόντα εκείνα (πανεπιστημιακά πτυχία, μεταπτυχιακά, διδακτορικά, ξένες γλώσσες), τα οποία θα τους επιτρέψουν να έχουν μια εξέλιξη σε ό, τι αφορά την καριέρα τους στη διοίκηση της εκπαίδευσης.*

Άνδρες και γυναίκες θεωρούν σχεδόν φυσικό το ότι οι γυναίκες είτε δεν επιδιώκουν είτε δεν αποκτούν τα προσόντα, για να μπορούν να επιδιώξουν ανώτερες θέσεις εξαιτίας των οικογενειακών τους υποχρεώσεων», εξ’ αιτίας της τάσης αποφυγής υπηρεσιακών ευθυνών, η ύπαρξη άλλων ενδιαφερόντων.

Ωστόσο, ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών συντάσσεται με την άποψη, ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε διοικητικές ευθύνες, χωρίς να επηρεάζονται από τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις.

Διαφωνούν επίσης, ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι λιγότερο αποτελεσματικές από τους άντρες διευθυντές, αντιμετωπίζονται καλύτερα από τους συναδέλφους τους, διακατέχονται από μεγαλύτερη ανασφάλεια, σε σχέση με τους άντρες και είναι πιο αυταρχικές. Οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν, ότι η αδιαφορία, το μειωμένο ωράριο και οι προκαταλήψεις που υπάρχουν στο κοινωνικό τους περιβάλλον και στον εργασιακό τους χώρο δεν αποτελούν αρνητικά κίνητρα για τις γυναίκες, προκειμένου, να αναλάβουν διοικητικές ευθύνες.

Συνοψίζοντας, η διοίκηση στην εκπαίδευση ήταν και παραμένει να είναι ανδροκρατούμενη περιοχή. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν, ότι δεν προκύπτουν ουσιαστικές διαφορές ανάμεσα στα φύλα, ως προς την ερμηνεία της μειωμένης παρουσίας των γυναικών από τη διοίκηση.

Και τα δυο φύλα αποδίδουν την υπο-εκπροσώπηση των γυναικών στην έλλειψη ενδιαφέροντος και φιλοδοξιών των ίδιων των γυναικών για επαγγελματική εξέλιξη. Δευτερευόντως, θεωρούν ως αιτία και την ανυπαρξία των μηχανισμών στήριξης προς τη γυναίκα, όπως είναι τα συνδικαλιστικά σωματεία και τα πολιτικά κόμματα. Και τα δυο φύλα νιώθουν ικανοποίηση από τη διδασκαλία και θεωρούν, ότι η άσκηση ηγεσίας τους στερεί αυτήν την ευχαρίστηση. Δεν προκύπτει όμως, ουσιαστική διαφορά, ως προς τον τρόπο κοινωνικοποίησης που έχουν δεχτεί και τα δυο φύλα τόσο από την οικογένεια, όσο και από το σχολείο, καθώς κυρίαρχος ήταν ο συντηρητικός προσανατολισμός. Επίσης, δεν εμφανίζεται ουσιαστική διαφορά στην αντίληψη που έχουν και τα δυο φύλα για τον τρόπο διοίκησης, δηλώνοντας την ασυμφωνία τους και αξιολογώντας, ότι η διαχείριση των οικονομικών και των γραφειοκρατικών ζητημάτων, τους δημιουργεί το μεγαλύτερο πρόβλημα.

Κλείνοντας, έχουμε να παρατηρήσουμε ότι, αν και η ελληνική κοινωνία έχει εξελιχθεί και, τουλάχιστον στον επαγγελματικό τομέα, γίνεται μεγάλη προσπάθεια να αρθούν εμπόδια που βασίζονται στη διάκριση των δύο φύλων, εντούτοις, υπάρχουν ακόμα διακρίσεις, οι οποίες είναι υποσυνείδητες και είναι αποτέλεσμα της λειτουργίας και της επίδρασης των κοινωνικών αντιλήψεων που επικρατούσαν για ολόκληρες δεκαετίες. Εξάλλου, πώς μπορεί να διατυπωθεί εύκολα η αμφισβήτηση για την ισοτιμία άνδρα και γυναίκας, σε μία εποχή που εξ' ορισμού τη θεωρεί παράλογη και χωρίς λόγο ύπαρξης, σε μία εποχή ισότητας; Σε θεωρητικό επίπεδο η γυναίκα και ο άνδρας έχουν ακριβώς ίδια και ίσα δικαιώματα, οι κοινωνικοί κανόνες, μπορεί μεν να διαμορφώθηκαν από τους άνδρες, αλλά υποσυνείδητα απορροφήθηκαν από τις γυναίκες, με αποτέλεσμα να αποτελούν βίωμα. Έτσι, γυναίκες άνδρες εκφράζουν τις ίδιες απόψεις και πεποιθήσεις, θεωρώντας λανθασμένα, ότι στο επάγγελμα τους υπάρχει ισοτιμία.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

Adams K. L. & Hambright W. G. (2004). *Encouraged or Discouraged? Women Teacher Leaders Becoming Principals*. Retrieved from the ERIC database. (EJ704105).

- Bush ,T. & Coleman, M.(1996).Professional development for heads: the role of mening.*Journal of EducationalAdministration*, 33(5).
- Brunner, C. C. & Peyton-Caire, L. (2000). Seeking representation: Supporting Black femalegraduate students who aspire to the superintendency. *Urban Education*, 31(5), 532-548.
- Collard, J. (2001). Leadership and Gender: An Australian Perspective.*Educational Management & Administration*, 29 (3), 343-355.
- Cohen, L.&Manion, L.(1994). *ΜεθοδολογίαΕκπαιδευτικήςΈρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Coleman, M. (2002).*Women as Headteachers: Striking the Balance*. London: Trentham Books.
- Hoff D.L.& Mitchell S. N.(2008). In Search of Leaders: Gender Factors in School Administration. *Advancing Women in Leadership*, 27.
- McLay, M. & Brown, M. (2000). The Under-representation of Women in Senior Management in UK Independent Secondary Schools. *The International Journal of Education Management*, 14 (3),101-106.
- Schmuck, A. (1991). *Woman Leading in education*. Albany: State University in New York. press.
- Shakeshaft, C. (1998).*Women in Educational Administration*. Newbery Park, CA:SAGE Publication.
- ΑνδρικοπούλουΑ.(2010). *Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την παρουσία των δύο φύλων στην οργάνωση και διοίκηση των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Η περίπτωση του Ν. Αχαΐας στις κρίσεις του 2007*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα:Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Αντωνοπούλου, Α. (2010-11). *Οι γυναίκες στην Διοίκηση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης- Το παράδειγμα του Ν. Σερρών (2010-11)*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Αρχοντόγλου, Α. (2010). Η Μελέτη των κατά φύλο ανισοτήτων στη διοικητική στελέχωση των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι επιπτώσεις των φυλετικών διακρίσεων.Στο Ν. Γεωργιάδης, Κ. Σαραφίδου & Π. Δεμίρογλου (Επιμ),*Πρακτικά Συνεδρίου, Ο Εκπαιδευτικός και το έργο του: Παρελθόν, Παρόν Μέλλον. Δράμα: ΕΤΕΑΔ, Τ.β΄*, 1337-1351.
- Γεωργαράς, Κ. (2013). Η γυναίκα στη διοίκηση της σχολικής μονάδας στη δευτεροβάθμια επαγγελματικής εκπαίδευσης: Το φαινόμενο της χαμηλής εκπροσώπησης. *Επιστημονικό δίκτυο εκπαίδευσης ενηλίκων*. Ανασύρθηκε από <http://cretaadulteduc.gr/blog/?p=704>, August 09th, 2014.
- Γεωργιάδου, Κ. &Δελιακίδης Στ. (2012). Υπό το φύλο» η επιλογή διευθυντών/τριών Δ.Ε. του 2011 στην Περιφερειακή Διεύθυνση Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης. Στο Κ. Σαραφίδου&Π. Δεμίρογλου (Επιμ), *Οργάνωση και Διοίκηση στην*

Εκπαίδευση, Δράμα:ΕΤΕΑΔ.

- Γιουψάνη, Α. (2012). *Η διάσταση του φύλου στη διοίκηση της σχολικής μονάδας- Το παράδειγμα του Ν.Θεσσαλονίκης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Δαράκη Ε. (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Θάνου, Α. (2009). *Η αντιπροσώπευση των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Μακεδονίας*.
- Θεοδοροπούλου Έ. (2014). Τι γυρεύει ένας φιλόσοφος στις φτωχογειτονιές του Τριβαντρούμ;. Στο Έ. Θεοδοροπούλου(Επιμ.). *Εικόνες Γυναίκας. Αποσπάσματα από μια συζήτηση*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμ. Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, 36-54. Ανακτήθηκε από([http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/index\\_el.asp](http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/index_el.asp)).
- Κανταρτζή, Ε. & Ανθόπουλος, Κ. (2006). Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 11(5-19).
- Κελαϊδίτου, Μ. (2012). *Το γυναικείο φύλο στη διοίκηση και οργάνωση σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Διδακτορική Διατριβή, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Λιακοπούλου, Ε. (2006). *Διαδικασίες επιλογή διευθυντών /ντριών σχ. μονάδων (Μελέτη Περίπτωσης)*, Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Μανδεντσίδου, Α. (2012). *Γυναίκα και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μαράκη, Ε. (2006). *Η γυναίκα στην ιεραρχία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Μαρκαντώνης, Χ., (2008). Η επιλογή Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Νομό Φθιώτιδας για την περίοδο 2007-2011. Μια μελέτη περίπτωσης. Στο *Πρακτικά 2ου πανελληνίου συνεδρίου Νέο εκπαιδευτικό υλικό- Αξιολόγηση και Διοίκηση Α/θμιας & Β/θμιας εκπαίδευσης*. Άρτα: Πανεπιστήμιο Δυτ. Ελλάδας Πατρών, 1, 129-137. Ανακτήθηκε από <http://www.inpatras.com/praktika/arta2006/periexomena.html>.
- Μαρκόπουλος, Ι.& Αργυρίου, Α.(2014). Η Απουσία των Γυναικών Εκπαιδευτικών από την Εκπαιδευτική Διοίκηση (αναφέρεται σε δασκάλες που μετεκπαιδεύτηκαν στο Μαράσλειο Διδασκαλείο). Στο 9th MIBES International Conference, 30/5-1/6 2014, 529-547.
- Μεϊντάση, Α. (2011). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών ως παράγοντας για την αντιπροσώπευσή τους στη διοίκηση της Π.Ε.*. Μεταπτυχιακή εργασία Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

- Νάκος, Ν.(2005). Φύλο και διοίκηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών). Στα *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών*, Άρτα: Πανεπιστήμιο Πατρών, 3. Ανακτήθηκε από <http://www.inpatras.com/praktika/arta2005/eisigiseis/nakos.ph>.
- Ξένου, Α., (2006). *Ισότητα των φύλων - Μύθος ή πραγματικότητα; Η σταδιοδρομία της γυναίκας εκπαιδευτικού στη Διοίκηση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Στο *Ρόπτρο*, 21.
- Παπασταμάτης, Α. & Κανταρτζή, Ε., (2006). Φύλο και ηγεσία. Εμπειρίες γυναικών στελεχών της εκπαίδευσης. Στα *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκηση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Άρτα: Πανεπιστήμιο Δυτ. Ελλάδας, Πατρών.
- Πηλαβάκη-Αχιλλέως Ι,(2007). *Σκιαγράφηση του Προφίλ των Γυναικών που Κατέχουν Θέσεις-Κλειδιά στη Δημόσια Ζωή της Κύπρου*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμ. Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.
- Τάκη, Β.(2009). *Έμφυλη απουσία Γυναίκες στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Ένα Εναλλακτικό Μοντέλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Τραχανοπούλου, Θ. & Τραχανοπούλου, Ι. (2008). Η Παρουσία των δύο φύλων στη Διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σύμφωνα με τις κρίσεις του 2007. Νέο Εκπαιδευτικό Υλικό του ΥΠΕΠΘ-Αξιολόγηση και Διοίκηση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης*, 1, Άρτα.
- Τσικαλάκη, Κ. (2006α). Η Γυναίκα στη Διοίκηση της Σχολικής Μονάδας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Μια ποιοτική διερεύνηση. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Στο *Φύλο και Νέα Εκπαιδευτικά και Εργασιακά Περιβάλλοντα στην Κοινωνία της Πληροφορίας*, Ρόδος: Πανεπιστημίου Αιγαίου Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.
- Τσιμπιλή, Στ. (2012). *Αναπαραστάσεις Εκπαιδευτικών για τις Διευθύντριες Σχολικών Μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Μία Ερμηνευτική Προσέγγιση της Έμφυλης Δομής της Δημόσιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα*.
- Χριστοφόρου, Φ. & Ροκά, Φ. (2005). Οι γυναίκες στα κέντρα λήψης αποφάσεων στην εκπαίδευση στην Ήπειρο. Στα *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Άρτα: Πανεπιστημίου Δυτ. Ελλάδας, Πατρών*, 3. Ανακτήθηκε από <http://www.inpatras.com/praktika/arta2005/eisigiseis/xristoforouroka.php>

**Απόψεις σπουδαστών Ετήσιου Προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης Κρήτης σε σχέση με την αξιοποίηση σύγχρονων μορφών εκπαίδευσης: Η περίπτωση της τηλεεκπαίδευσης**

**The views of Annual Pedagogical Training Programme students in connection with the use of modern types of education: The case of teleconference**

**Ειρήνη Βογιατζάκη**, Εκπαιδευτικός ΠΕ 87.02, Εκπαιδύτρια Ενηλίκων ΔΙΕΚ, MSc, (vogiatzakirena@yahoo.gr)

**Ελένη Κουράκη**, Εκπαιδευτικός ΠΕ 86, (kouraki.el@gmail.com)

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

**Eirini Vogiatzaki**, Teacher PE 87.02, Adult Teacher DIEK, MSc, (vogiatzakirena@yahoo.gr)

**Eleni Kouraki**, Teacher PE 86, (kouraki.el@gmail.com)

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

**Abstract:** The present study explores the opinions of students at the EPPAIK in Crete concerning the use of synchronous types of education. The first part of the paper presents the definitions, the function, the categories of synchronous – asynchronous e-learning as well as its advantages and disadvantages. The second part describes the methodology of the study and the most important results drawn. Finally, the paper is completed with the conclusions on the opinions of the students of EPPAIK in Crete on the usage of e-learning.

**Key words:** education, synchronous/asynchronous, e-learning, teleconference

**Περίληψη:** Στην εργασία διερευνώνται οι απόψεις των σπουδαστών του Ετήσιου Προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης Κρήτης σε σχέση με την αξιοποίηση σύγχρονων μορφών εκπαίδευσης. Στο πρώτο μέρος της εργασίας παρουσιάζονται οι ορισμοί, η λειτουργία και οι κατηγορίες της σύγχρονης – ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης και τηλεδιάσκεψης καθώς και τα πλεονεκτήματα – μειονεκτήματά της. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας γίνεται περιγραφή της μεθοδολογίας διεξαγωγής της έρευνας και παρουσιάζονται τα σημαντικότερα αποτελέσματα που προέκυψαν. Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με τη διατύπωση συμπερασμάτων σχετικά με τις απόψεις των σπουδαστών ΕΠΠΑΙΚ Κρήτης για την αξιοποίηση της τηλεεκπαίδευσης.

**Λέξεις κλειδιά :** εκπαίδευση, σύγχρονη/ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση, τηλεδιάσκεψη

## 1. Εισαγωγή

Οι ραγδαίες εξελίξεις στην πληροφορική και στις τηλεπικοινωνίες έχουν δημιουργήσει προοπτικές για την ταχύτερη μετάδοση και επεξεργασία της πληροφορίας και έχουν κάνει εφικτή την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ ανθρώπων σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές σε πραγματικούς χρόνους (Arnold, Cayley&Griffith, 2002). Ανάμεσα στις τεχνολογίες που αξιοποιούνται στο χώρο της ΑΣΠΑΙΤΕ, ιδιαίτερη δυναμική παρουσιάζουν τα συστήματα τηλεδιάσκεψης με χρήση εικόνας και ήχου, καθώς δίνουν τη δυνατότητα της άμεσης οπτικοακουστικής επικοινωνίας μεταξύ σημείων που είναι γεωγραφικά απομακρυσμένα (Gage, Nickson&Beardon, 2002). Χρησιμοποιώντας τον κατάλληλο εξοπλισμό, ο φοιτητής που δεν βρίσκεται στον ίδιο χώρο με τον καθηγητή του μπορεί να έχει επικοινωνία φωνητική και οπτική τόσο με τον ίδιο όσο και με συμφοιτητές που βρίσκονται σε διαφορετικούς χώρους.

## 2. Τηλεκπαίδευση – Τηλεδιάσκεψη

### 2.1 Ορισμός τηλεκπαίδευσης

Η τηλεκπαίδευση θα μπορούσε να οριστεί ως μια εκπαιδευτική διαδικασία που πραγματοποιείται από απόσταση χρησιμοποιώντας σύγχρονες τεχνολογίες μέσα από το διαδίκτυο. Το βασικό χαρακτηριστικό είναι ότι, δεν απαιτείται η παρουσία εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου στον ίδιο χώρο, αλλά επικοινωνούν με μια μορφή αμφίδρομης επικοινωνίας, σύγχρονης ή ασύγχρονης. Η τηλεκπαίδευση αναφέρεται στις μορφές διδασκαλίας όπου υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσα σε μαθητές και διδάσκοντες και μαθητές μεταξύ τους και αυτή πραγματοποιείται μέσω της τηλεματικής που αποτελεί συνδυασμό τηλεπικοινωνίας, τεχνολογίας πληροφοριών και πολυμέσων.

### 2.2 Βασικοί Στόχοι της Τηλεκπαίδευσης

Στόχοι της τηλεκπαίδευσης είναι να αναπτυχθούν και να προωθηθούν μέθοδοι και τεχνικές ειδικά σχεδιασμένες, ώστε να αυξηθεί η ποιότητα, η αποτελεσματικότητα και η ευελιξία της εκπαίδευσης. Δύο είναι οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να γίνει αντιληπτή: αφενός με τη βελτίωση των ήδη υπαρχόντων και την ανάπτυξη νέων μεθόδων διδασκαλίας και αφετέρου με την παροχή υπηρεσιών εκπαίδευσης από απόσταση μέσω υπολογιστών και δικτυακής τεχνολογίας. Οι στόχοι που τίθενται είναι:

- Ανάπτυξη περιβαλλόντων διδασκαλίας και μεθόδων χρήσης τεχνολογίας πληροφοριών σε διαφορετικά περιβάλλοντα.
- Βελτίωση στο περιβάλλον του οργανισμού όπου οι νέες μέθοδοι εφαρμόζονται, καθώς και βελτίωση στην ποιότητα και ευχρηστία των εφαρμογών πολυμέσων και των υπηρεσιών πραγματικού χρόνου.

- Ενθάρρυνση για την αναγνώριση των χαρακτηριστικών που αποκτώνται μέσω της διδασκαλίας με νέες τεχνολογίες και των υπηρεσιών εκπαίδευσης από απόσταση.
- Η παροχή πρόσβασης σε κάθε επίπεδο εκπαίδευσης σε άτομα που δεν δύνανται να συμμετέχουν με άλλο τρόπο εξαιτίας γεωγραφικής θέσης κατοικίας ή ειδικών συνθηκών (εργασία).
- Μετάδοση μαθήματος σε περιοχές απομακρυσμένες όπου δεν γίνεται να μεταβούν να διδάξουν οι εκπαιδευτικοί(Keegan, 2001).

## 2.3 Κατηγοριοποίηση Ειδών Τηλεκπαίδευσης

### 2.3.1 Ως προς την εκπαιδευτική προσέγγιση

- *Μοντέλο ιδεατής τάξης*

Στο μοντέλο αυτό οι διδασκόμενοι παρακολουθούν ατομικά ή σε ομάδες, σε ένα ή παραπάνω δωμάτια που είναι κατάλληλα προετοιμασμένα τεχνολογικά. Οι τηλεδιάσκεψη πραγματοποιείται από διδάσκοντες ειδικούς,σε καθορισμένο χρόνο που έχει συμφωνηθεί από πριν με στόχο να παραδοθεί ο πυρήνας του μαθήματος. Τα περιεχόμενα οργανώνονται αρθρωτά και αποφασίζονται από τον εκπαιδευτή, ο οποίος ορίζει και τις μεθόδους διδασκαλίας. Τα υλικό που είναι προαιρετικό, όπως συμπληρωματικές πληροφορίες, ασκήσεις, εξάσκηση και αυτό-αξιολόγηση προσεγγίζονται μέσα από off-line τεχνολογίες (λογισμικό, CD-ROM, video) ή και on-line (BBS, FTP, e-mail) με το αντίστοιχο κόστος (Laurillard, 2013).

- *Μοντέλο υποστηριζόμενης αυτοεκμάθησης*

Βασική αρχή των συστημάτων τηλεκαπίδευσης για αυτοεκμάθηση είναι η αυτό-οδήγηση. Αυτό σημαίνει ότι, οι μαθητές είναι ταυτόχρονα οι παράγοντες και οι χρήστες των μαθημάτων. Η στρατηγική του μοντέλου αυτού είναι μαθητοκεντρική (learnercentered). Οι μαθητές ανακαλύπτουν μόνοι τους. Πρόκειται για σύστημα εκμάθησης που είναι κατάλληλο για άτομα τα οποία έχουν υψηλό δείκτη εκπαίδευσης, καθορίζουν τα ίδια το χρόνο μελέτης τους καθώς και τις αντίστοιχες ώρες. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί αποτελούν ιδανικούς μαθητές γι’ αυτό το είδος εκπαίδευσης(Panagiotakopoulos, Lionarakis, Xenos, 2003, Roblyer, 2008, Laurillard, 2013).

- *Μοντέλο Συνεργατικής Εκμάθησης*

Σε αυτό το μοντέλο οι δραστηριότητες ξεκινούν όταν μια ομάδα ανθρώπων με κοινούς στόχους, ενδιαφέροντα και ανάγκες αποφασίζει να συνεργαστεί. Κατά την πρώτη εικονική συνάντηση οριοθετούνται ιδέες, στόχοι και δραστηριότητες. Στη συνέχεια, όλοι μαζί συνεισφέρουν στο τελικό αποτέλεσμα. Η μάθηση εξ αποστάσεως με συνεργασία δίνει στους εκπαιδευόμενους και τους εκπαιδευτές τη δυνατότητα να

αφήσουν την παραδοσιακή τους θέση χωρίς να υποχρεώνονται να βρίσκονται σε κοινό χώρο και χρόνο επιβαρύνοντας τα επαγγελματικά και προσωπικά τους καθήκοντα. Είναι ομαδοκεντρική δουλειά (group-centered) χωρίς να περιορίζει χρόνο, χώρο και προσωπικό πρόγραμμα του καθενός παρά για τις καθορισμένες συναντήσεις. Τέλος, μέσα από τη συνεργατική μάθηση και την αλληλεπίδραση με ερευνητές παρέχεται η κατασκευή της νέας γνώσης (Sofos, 2005).

### 2.3.2 Ως προς το διδακτικό υλικό

- *Ανώτατη Εκπαίδευση*

Η κατηγορία περιλαμβάνει οργανισμούς και ιδρύματα που παρέχουν πανεπιστημιακού επιπέδου εκπαίδευση. Συνήθως, πρόκειται για πανεπιστημιακά ιδρύματα, τα οποία δίνουν τη δυνατότητα απόκτησης διπλώματος ή πιστοποιητικού επάρκειας με την παρακολούθηση μαθημάτων από απόσταση, τα οποία στις περισσότερες περιπτώσεις πραγματοποιούνται μέσω e-mail, on-line παρουσιάσεων, συζητήσεων και συνδυασμό αυτών (Κανταρτζή, 2000, Μουζάκης 2006).

- *Βοηθητικό Υλικό για Μέση και Κατώτερη Εκπαίδευση*

Στην κατηγορία αυτή κατατάσσονται τα sites που παρέχουν βοηθητικές πληροφορίες και μαθήματα, με τη μορφή slide-shows, on-line παιχνιδιών, quiz κ.λ.π., τα οποία στοχεύουν σε παιδιά ή και εφήβους (Καρασαββίδης, 2003, Κοφτερός Τριανταφυλλίδης, 2008, Φιλιπούσης 2011).

- *Υπηρεσίες Training & Support*

Η κατηγορία αυτή αποτελεί σήμερα το βασικό κορμό των υπηρεσιών τηλεεκπαίδευσης. Περιλαμβάνονται εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία αναλαμβάνουν την εκμάθηση της χρήσης ή και τη βαθύτερη κατανόηση της λειτουργίας κάποιου προϊόντος. Επίσης, τα προγράμματα που αποσκοπούν στην παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών υποστήριξης για κάποιο προϊόν ή υπηρεσία.

### 2.3.3 Ως προς το είδος της επικοινωνίας

- *Μονόδρομη επικοινωνία*

Στην περίπτωση αυτή γίνεται μονόδρομη, αλλά και ταυτόχρονη εκπομπή πληροφοριών με τη μορφή εικόνας, ήχου ή δεδομένων, από τον εκπαιδευτή προς τους εκπαιδευόμενους σε όλες τις περιοχές. Η αλληλεπίδραση στηρίζεται συνήθως σε απευθείας μετάδοση εικόνας/ήχου και όλοι οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να βλέπουν τον εκπαιδευτή, χωρίς ο εκπαιδευτής να είναι σε θέση να τους βλέπει.

- *Αμφίδρομη επικοινωνία*

Στην περίπτωση αυτή πραγματοποιείται αμφίδρομη και ταυτόχρονη εκπομπή πληροφοριών ανάμεσα στον εκπαιδευτή και μιας μόνο περιοχής εκπαιδευόμενων. Η αλληλεπίδραση στηρίζεται σε απευθείας μετάδοση εικόνας και ήχου ανάμεσα στις δύο πλευρές (εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτή) κάνοντας χρήση της υπηρεσίας τηλεδιάσκεψης. Στο μοντέλο αυτό οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να βλέπουν και να ακούν τον εκπαιδευτή, και ο εκπαιδευτής είναι σε θέση να βλέπει και να ακούει τους εκπαιδευόμενους.

- *Μερική αμφίδρομη επικοινωνία*

Σε αυτή την περίπτωση αυτή γίνεται ταυτόχρονη εκπομπή πληροφορίας, από τον εκπαιδευτή προς όλους τους εκπαιδευόμενους όλων των περιοχών, τριών ή και περισσότερων και ταυτόχρονα επιλέγεται μόνο μια εκπαιδευτική περιοχή, με την οποία ο εκπαιδευτής έχει αμφίδρομη επικοινωνία (ήχου και εικόνας). Η επιλογή της εκπαιδευτικής περιοχής που θα αλληλεπιδρά με τον εκπαιδευτή μπορεί να μεταβληθεί κατά τη διάρκεια μιας συνεδρίας τηλεεκπαίδευσης, έτσι ώστε ο εκπαιδευτής να μπορεί να αλληλεπιδρά ξεχωριστά με όλες τις εκπαιδευόμενες περιοχές. Στο μοντέλο αυτό όλοι οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να βλέπουν τον εκπαιδευτή, αλλά ο εκπαιδευτής είναι σε θέση να βλέπει και να αλληλεπιδρά με μια μόνο (την επιλεγμένη) εκπαιδευτική περιοχή.

- *Αμφίδρομη μεταξύ όλων των περιοχών*

Η εκπομπή πληροφορίας στη περίπτωση αυτή είναι ταυτόχρονη προς όλες τις περιοχές. Αλληλεπίδραση μπορεί να υπάρξει όχι μόνο μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων, αλλά και μεταξύ των διάφορων εκπαιδευόμενων περιοχών. Έτσι ο εκπαιδευτής μπορεί να βλέπει και να ακούει όλες τις ομάδες εκπαιδευόμενων και από την άλλη πλευρά όλοι οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να αλληλεπιδρούν μέσω εικόνας και ήχου, όχι μόνο με τον εκπαιδευτή ή τους εκπαιδευτές, αλλά και μεταξύ τους. Ο τύπος αυτός αλληλεπίδρασης χρησιμοποιείται κυρίως για την ανταλλαγή υπολογιστικών δεδομένων ανάμεσα σε συνεργαζόμενες ομάδες.

### 2.3.4 Ως προς τους τρόπους διανομής (του εκπαιδευτικού υλικού)

- Την **ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση**, όπου οι συμμετέχοντες δεν έχουν την δυνατότητα για άμεση επικοινωνία. Το εκπαιδευτικό υλικό είναι ψηφιακό και παρέχεται στους εκπαιδευόμενους κατά κανόνα με τη βοήθεια υπηρεσιών του διαδικτύου με δύο τρόπους: (α) σταδιακά με την πορεία του μαθήματος, όπου η ροή της διδασκαλίας ορίζεται από τον εκπαιδευτή, (β) ολόκληρο κατά την έναρξη του μαθήματος, όπου ο εκπαιδευόμενος προγραμματίζει τον ρυθμό μάθησης (Hrastinski, 2008, Harris, Mishra & Koehler, 2009, Simonson, Smaldino, Albright & Zvacek, 2012).
- Την **σύγχρονη τηλεεκπαίδευση**, στην οποία οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα επικοινωνίας μέσω της υπηρεσίας τηλεδιάσκεψης (teleconference). Η διδασκαλία

μοιάζει αρκετά με τη συμβατική διδασκαλία, καθώς η αμφίδρομη επικοινωνία εκπαιδευτή – εκπαιδευομένου γίνεται σε «πραγματικό χρόνο». Απλά, διδάσκων και ακροατήριο βρίσκονται σε διαφορετικούς χώρους (Bonk&Zhang, 2006,Er, Özden, &Arifoglu, 2009,Skylar, 2009).

#### 2.4 Σε ποιους απευθύνεται η τηλεκπαίδευση

Οι βασικές κατηγορίες πληθυσμού στις οποίες απευθύνονται τα προγράμματα τηλεκπαίδευσης είναι:

- α) επαγγελματίες που επιθυμούν να επεκτείνουν ή να εκσυγχρονίσουν το γνωστικό τους αντικείμενο και παράλληλα, προτιμούν τις ψηφιακές μεθόδους κατάρτισης.
- β) απόφοιτοι πανεπιστημίων που ενδιαφέρονται να αποκτήσουν περισσότερα πτυχία ή επιθυμούν να εμβαθύνουν στις υπάρχουσες γνώσεις.
- γ) συμμετέχοντες στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση.

#### 2.5 Ορισμός Τηλεδιάσκεψης

Η τηλεδιάσκεψη είναι μια από τις πιο προηγμένες εφαρμογές των νέων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας καθώς καθιστά εφικτή την άμεση επικοινωνία και αλληλεπίδραση ανάμεσα σε απομακρυσμένα μέρη και υποστηρίζει σημαντικές πτυχές της διδακτικής διαδικασίας, όπως είναι ο διάλογος, η ανταλλαγή απόψεων και η συνεργασία (Heath&Holznagel, 2002, Motamedi, 2001).

#### 2.6 Κατηγορίες Τηλεδιάσκεψης

Τρία είναι τα βασικά σενάρια για την υπηρεσία τηλεδιάσκεψης: α) τηλεδιάσκεψη σημείου προς σημείο (Pointtopoint, δύο μόνο συνομιλητές), β) τηλεδιάσκεψη ομάδας και γ) τηλεδιάσκεψη ενός σημείου προς πολλά σημεία (broadcasting).

Η τηλεδιάσκεψη σημείου προς σημείο είναι η πιο απλή μορφή τηλεδιάσκεψης. Ένας χρήστης επικοινωνεί απευθείας με έναν άλλο χρήστη. Και οι δύο υπολογιστές τρέχουν το λογισμικό τηλεδιάσκεψης και συνδέονται είτε με modem, είτε με ένα ιδιωτικό δίκτυο, είτε μέσω Internet.

Στην τηλεδιάσκεψη ομάδας, όλοι οι συμμετέχοντες θα πρέπει να συνδέονται σε έναν εξυπηρετητή τηλεδιάσκεψης που μπορεί να είναι μια εφαρμογή (π.χ. CU- SeeMeReflector) ή μια Συσκευή Τηλεδιάσκεψης Πολλαπλών Σημείων (MultipointConferenceUnit, MCU).

Η τηλεδιάσκεψη ενός σημείου προς πολλά σημεία είναι παρόμοια με τον τρόπο μετάδοσης του τηλεοπτικού σήματος. Ένας χρήστης, ο οποίος είναι συνδεδεμένος σε έναν εξυπηρετητή μεταδίδει video, ήχο και δεδομένα σε μια ομάδα χρηστών και οι υπόλοιποι χρήστες απλώς λαμβάνουν αυτή την πληροφορία, χωρίς οι ίδιοι να μπορούν να μεταδώσουν πληροφορία.

## 2.7 Ο Ρόλος της Τηλεδιάσκεψης στην Τηλεκπαίδευση

Τα διάφορα είδη της υπηρεσίας τηλεδιάσκεψης χρησιμοποιούνται για να υλοποιηθούν πολλά εκπαιδευσης εξ αποστάσεως σε πραγματικό χρόνο με την παρουσία εκπαιδευτή. Ένα ενδεικτικό σενάριο διάλεξης σε πραγματικό χρόνο είναι το ακόλουθο:

Ένας ειδικός εκπαιδευτής ανακοινώνει την πραγματοποίηση μιας διάλεξης με συγκεκριμένο θέμα, σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή, μέσω της υπηρεσίας ειδήσεων.

Οι εκπαιδευόμενοι χρησιμοποιούν το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο για να εκδηλώσουν ενδιαφέρον.

Ο εκπαιδευτής προετοιμάζει το υλικό της διάλεξης (διαφάνειες), τις οποίες στέλνει στους εκπαιδευόμενους που έχουν εκδηλώσει ενδιαφέρον. Οι υπηρεσίες Ηλεκτρονικού Ταχυδρομείου και WWW μπορούν να χρησιμοποιηθούν για αυτήν τη λειτουργία.

Την προσυμφωνημένη χρονική στιγμή, ο εκπαιδευτής και οι εκπαιδευόμενοι που έχουν εκδηλώσει ενδιαφέρον, συνδέονται στον εξυπηρετητή της υπηρεσίας τηλεδιάσκεψης.

Οι διαφάνειες, η φωνή, και video (χαμηλής ποιότητας) με το πρόσωπο του εκπαιδευτή μεταδίδονται μέσω δικτύου σε όλους τους συμμετέχοντες. Προφανώς, οι δικτυακές συνδέσεις πάνω από τις οποίες πραγματοποιείται η διάλεξη πρέπει να έχουν ικανή χωρητικότητα (π.χ. ISDN BasicRate, μισθωμένες γραμμές).

Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να ζητήσουν (και να πάρουν) άδεια από τον εκπαιδευτή για να κάνουν ερωτήσεις και σχόλια.

Το υλικό της διάλεξης θα αποθηκεύεται στους σταθμούς εργασίας των εκπαιδευτικών για μελλοντική χρήση.

## 3. Ασύγχρονη τηλεκπαίδευση

### 3.1 Ορισμός-Λειτουργία

Η ασύγχρονη εκπαίδευση δεν απαιτεί την ταυτόχρονη συμμετοχή εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων. Την χαρακτηρίζει η απουσία του εκπαιδευτή και ο εκπαιδευόμενος είναι αυτός που επιλέγει το χρόνο και το ρυθμό ενασχόλησης με το εκπαιδευτικό υλικό. Ο διδασκόμενος επικοινωνεί με τον εκπαιδευτή και χρησιμοποιεί το εκπαιδευτικό υλικό, όποτε το κρίνει σκόπιμο (Τσαμασφύρος, 1998). Για παράδειγμα, ας θεωρήσουμε ότι ο διδάσκων βιντεοσκοπεί το μάθημα και είτε το αποστέλλει με e-mail στους εκπαιδευόμενους είτε το αποθηκεύει σε κάποιο δικτυακό τόπο. Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν, στη συνέχεια, όποτε το επιθυμούν, να αποθηκεύσουν το βίντεο του μαθήματος στον υπολογιστή τους και να το παρακολουθήσουν. Η αλληλεπίδραση στην περίπτωση αυτή είναι ασύγχρονη και συνεπώς οποιεσδήποτε απορίες, συζητήσεις μεταξύ των μαθητών και εισηγητών θα πρέπει να γίνουν με κάποιο άλλο μέσο, όπως e-mail και πίνακες ανακοινώσεων.

Παράλληλα, ο εκπαιδευτής έχει τη δυνατότητα να επαναλάβει το μάθημα όσες φορές θέλει, αν βέβαια το επιθυμεί. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να έχει ο εκπαιδευόμενος πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο το μελετά είτε κατά τη διάρκεια που αποφασίζει να το προσπελάσει είτε το αποθηκεύει και το μελετά σε χρόνο που ο ίδιος επιλέγει.

- **Υπηρεσία Ηλεκτρονικού Ταχυδρομείου (e-mail):** Τα περισσότερα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που βασίζονται στην χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, παρέχουν τη δυνατότητα επικοινωνίας με τον διδάσκοντα ή τον συντονιστή του μαθήματος μέσω της υπηρεσίας του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο καθιστά εφικτή την απλή επικοινωνία ανάμεσα στους συμμετέχοντες μιας μαθησιακής κοινότητας, έχοντας τη δυνατότητα να αποστείλουν μηνύματα σε ένα ή περισσότερα άτομα την ίδια στιγμή. Συνηθισμένο παράδειγμα χρήσης του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου είναι η αποστολή εργασιών στον εκπαιδευτικό, ως απλά συνημμένα αρχεία.
- **Υπηρεσία ομάδων ασύγχρονης συζήτησης (DiscussionForum - Newsgroup):** Η υπηρεσία των ομάδων ασύγχρονης συζήτησης μπορεί να αποτελέσει έναν τρόπο οργάνωσης ομάδων χρηστών που συμμετέχουν σε μια σύνοδο, ώστε να ανταλλάξουν ιδέες γύρω από ένα θεματικό αντικείμενο χωρίς να είναι συνδεδεμένοι με την δικτυακή ομάδα την ίδια στιγμή. Οι συνεισφορές στο Forum από τα μέλη της συνόδου έχουν τη μορφή μηνυμάτων, τα οποία περιέχουντο όνομα του αποστολέα, την ημερομηνία, το θέμα και το κυρίως μέρος του μηνύματος.
- **Πίνακες ανακοινώσεων (BulletinBoardsSystem, BBS):** Οι πίνακες ανακοινώσεων είναι συστήματα παρόμοια με τις ομάδες ασύγχρονης συζήτησης, με λιγότερες δυνατότητες και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για ασύγχρονη επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη μιας δικτυακής κοινότητας.

### 3.2 Κατηγορίες Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης

Στο είδος αυτό της εκπαίδευσης ανήκει η αυτοδιδασκαλία, η ημιαυτόνομη εκπαίδευση και η συνεργαζόμενη εκπαίδευση.

- Στην **Αυτοδιδασκαλία** οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδεύονται μόνοι τους χρησιμοποιώντας όποιο μέσο κρίνουν αυτοί κατάλληλο (βιβλία, Internet κλπ.).
- Στην **Ημιαυτόνομη Εκπαίδευση** ισχύει ότι και στην αυτοδιδασκαλία μόνο που υπάρχει συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα επικοινωνίας με τον υπεύθυνο εκπαιδευτή είτε με φυσική παρουσία στην τάξη, είτε μέσω δικτύου, είτε μέσω audio ή/και videoconference και τις ώρες εκείνες θεωρείται ότι έχουν σύγχρονη εκπαίδευση.
- Στη **Συνεργαζόμενη (Collaborative) Εκπαίδευση** εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενοι επικοινωνούν ασύγχρονα μεταξύ τους, οι εκπαιδευόμενοι μελετούν στο δικό τους χρόνο, ακολουθώντας όμως ένα χρονοδιάγραμμα παράδοσης των εργασιών. (Hrastinski, 2008, Harris, Mishra & Koehler, 2009, Simonson, Smaldino,

Albright&Zvacek, 2012).

### 3.3 Πλεονεκτήματα Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης

- **Ανεξαρτησία χώρου:** Η ασύγχρονη τηλεκπαίδευση είναι ανεξάρτητη χώρου, καθώς το μάθημα είναι πάντα διαθέσιμο από οποιοδήποτε σημείο, χωρίς να απαιτείται η φυσική παρουσία του εκπαιδευόμενου. Έτσι μπορεί να αποδειχθεί αποτελεσματική για άτομα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς χώρους.
- **Ανεξαρτησία χρόνου:** Σε αντίθεση με την κλασική εκπαιδευτική διαδικασία, στην ασύγχρονη τηλεκπαίδευση η πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό γίνεται οποιαδήποτε στιγμή, επιτρέποντας στον εκπαιδευόμενο να επιλέξει ο ίδιος το χρόνο μελέτης και τον ρυθμό με τον οποίο μαθαίνει.
- **Πολυμορφικό εκπαιδευτικό υλικό:** Στην ασύγχρονη τηλεκπαίδευση το εκπαιδευτικό υλικό παρουσιάζεται ως συνδυασμός κειμένου, ήχου, εικόνας, διαδραστικών εφαρμογών και διαλογικής συνεργασίας.
- **Ελαχιστοποίηση κόστους:** Ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης μέσω διαδικτύου είναι η δυνατότητα άμεσης διανομής του εκπαιδευτικού υλικού, γεγονός που έχει μεγάλη σημασία στην περίπτωση βελτίωσης και αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιεχομένου μιας και απαιτεί ελάχιστο χρόνο και κόστος.
- **Ελεύθερα προσαρμοζόμενο μάθημα:** Στην ασύγχρονη τηλεκπαίδευση ο εκπαιδευόμενος έχει την δυνατότητα να καθορίζει αυτόνομα τον χρόνο που θα διαθέσει, ώστε να αφομοιώσει πλήρως το εκπαιδευτικό υλικό (Hrastinski, 2008, Harris, Mishra&Koehler, 2009, Simonson, Smaldino, Albright&Zvacek, 2012).

### 3.4 Μειονεκτήματα Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης

- **Έλλειψη προσωπικής επικοινωνίας:** Από τα μεγαλύτερα μειονεκτήματα της ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης είναι ο κίνδυνος της κοινωνικής απομόνωσης των εκπαιδευόμενων. Μειώνεται σημαντικά η προσωπική επικοινωνία, καθώς η μόνη δυνατότητα επικοινωνίας είναι μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και ομάδων συζήτησης.
- **Χαμηλής ποιότητας εκπαιδευτικό περιεχόμενο:** Άλλος ένας από τους κινδύνους που κρύβει η τεχνολογικά προχωρημένη παροχή ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης είναι η προσφορά επιφανειακής, χαμηλής ποιότητας και υποβαθμισμένης εκπαίδευσης αν δεν δοθεί προσοχή στην επιλογή των ατόμων, που θα ασχοληθούν με την σχεδίαση, την υλοποίηση και την υποστήριξη του εκπαιδευτικού λογισμικού.
- **Αυξημένες υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού:** Για την υποστήριξη του ηλεκτρονικού μαθήματος ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αφιερώνει επιπλέον χρόνο για τη σωστή προετοιμασία του μαθήματος και για την επικοινωνία με τους μαθητές.

- **Κίνδυνος εμπορευματοποίησης:** Η εμπορευματοποίηση των διαδικασιών της εκπαίδευσης είναι ακόμα ένας μεγάλος κίνδυνος, αν ο έλεγχος της κατευθύνεται σε μεγάλο βαθμό από οικονομικά συμφέροντα επιχειρήσεων. (Harris, Mishra, & Koehler, 2009, Simonson, Smaldino, Albright & Zvacek, 2012).

### 3.5 Η Πλατφόρμα Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης «e-class» του GUNET

Η πλατφόρμα του «e-class», αποτελεί πρόταση του Ελληνικού Ακαδημαϊκού Διαδικτύου (GUnet <http://www.gunet.gr>) για την υποστήριξη των υπηρεσιών ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης.

Η πλατφόρμα «e-class» βασίζεται στη φιλοσοφία του λογισμικού ανοικτού κώδικα. Τα βασικά χαρακτηριστικά της πλατφόρμας είναι:

- διακριτοί ρόλοι των χρηστών (καθηγητές-φοιτητές),
- κατηγοριοποίηση των μαθημάτων (ανά σχολή, τμήμα, τομέα κλπ),
- δομημένη παρουσίαση του ηλεκτρονικού μαθήματος,
- μη απαίτηση εξειδικευμένων γνώσεων για την ανάπτυξη μαθήματος.

Υποστηρίζονται τρεις (3) τύποι μαθημάτων ανάλογα με την βούληση του διδάσκοντα. Τα μαθήματα χαρακτηρίζονται σαν «ανοικτά», «ανοικτά σε εγγραφή» και «κλειστά» μαθήματα. Πιο συγκεκριμένα:

- ανοικτά είναι τα μαθήματα ελεύθερης πρόσβασης, στα οποία μπορεί να έχει πρόσβαση οποιοσδήποτε χρήστης, ακόμα κι αν δεν έχει κάνει εγγραφή,
- ανοικτά σε εγγραφή είναι τα μαθήματα στα οποία μπορεί να έχει πρόσβαση ένας χρήστης μόνο αν έχει κάνει εγγραφή στην πλατφόρμα
- τέλος, κλειστά μαθήματα είναι τα μαθήματα, στα οποία μπορεί να εγγραφεί ένας χρήστης που διαθέτει κωδικό πρόσβασης μόνο αν του το επιτρέψει ο καθηγητής.

Πρόκειται για μία ολοκληρωμένη πλατφόρμα για την ανάπτυξη ηλεκτρονικών μαθημάτων και συμπεριλαμβάνει ενότητες για την διαχείριση και την παρουσίαση εκπαιδευτικού ψηφιακού υλικού και την ανάπτυξη δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα σε μια ηλεκτρονική εικονική τάξη. Στην οργανωτική δομή της πλατφόρμας υπάρχουν περιοχές για την περιγραφή του μαθήματος, πληροφορίες για τον διδάσκοντα και ανάρτηση ανακοινώσεων, καθώς και υποσυστήματα για την δημιουργία ημερήσιων διατάξεων, την δημοσίευση εγγράφων, την επικοινωνία μεταξύ των χρηστών, την ανάρτηση και παράδοση εργασιών και την παροχή ασκήσεων αυτό-αξιολόγησης και ψηφιοποιημένων διαλέξεων.

## 4. Σύγχρονη τηλεεκπαίδευση

### 4.1 Ορισμός

Στη σύγχρονη τηλεεκπαίδευση η διδασκαλία λαμβάνει χώρα σε «πραγματικό χρόνο» με την χρήση της «τηλεδιάσκεψης». Μοιάζει με την παραδοσιακή διδασκαλία, μόνο που οι συμμετέχοντες είναι δυνατόν να βρίσκονται σε απομακρυσμένους χώρους. Εξαλείφονται οι γεωγραφικοί περιορισμοί, καθώς εκτός από τη συνδιάσκεψη ήχου και εικόνας υπάρχουν επιπλέον δυνατότητες παράλληλης παρουσίασης εκπαιδευτικού υλικού, χρήσης ηλεκτρονικού πίνακα και ανταλλαγής αρχείων ή εφαρμογών.

Πιο αναλυτικά, η σύγχρονη εκπαίδευση πραγματοποιείται με τη ζωντανή παρουσία εκπαιδευτή και σε προκαθορισμένο χρόνο. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα σε εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενο γίνεται σε πραγματικό χρόνο και αφορά την ανταλλαγή απόψεων και εκπαιδευτικού υλικού. Οι εκπαιδευόμενοι είναι σε θέση όχι μόνο να παρακολουθήσουν τη διάλεξη του εκπαιδευτή, αλλά και να διατυπώσουν ερωτήσεις και να πάρουν απαντήσεις. Με αυτήν τη δυνατότητα διαδραστικής (interactive) επικοινωνίας δημιουργείται μία μορφή τάξης, η ηλεκτρονική ή εικονική τάξη (e-class, virtualclass). Στη διαδικασία εκπαίδευσης μέσω της σύγχρονης επικοινωνίας, ο εκπαιδευτής μπορεί να έχει τον έλεγχο του μαθήματος και να καθορίζει την πορεία του, όπως ακριβώς θα έκανε και σε μία συμβατική τάξη. (Bonk&Zhang, 2006, Er, Özden, & Arifoglu, 2009, Skylar, 2009).

Σε ηλεκτρονικές εκπαιδευτικές πλατφόρμες παρέχεται η δυνατότητα **σύγχρονης επικοινωνίας**, όπου οι συμμετέχοντες πρέπει να είναι συνδεδεμένοι ταυτόχρονα μέσω κάποιου συστήματος και να επικοινωνούν σε πραγματικό χρόνο:

- **Σύγχρονη συνομιλία γραπτού κειμένου στο διαδίκτυο (Internet Relay Chat - IRC):** Οι συμμετέχοντες μπορούν να συνδεθούν την ίδια στιγμή σε μια δικτυακή εφαρμογή και να πληκτρολογούν τα μηνύματα τους και τις απαντήσεις τους σε μια διαρκή συζήτηση, όπου τα γραπτά μηνύματα ακολουθούν το ένα πίσω από το άλλο και εμφανίζονται στις οθόνες όλων των χρηστών, που χρησιμοποιούν τη σύνοδο.
- **Τηλεδιάσκεψη με χρήση βίντεο:** Η τηλεδιάσκεψη με χρήση βίντεο περιλαμβάνει τη μετάδοση εικόνας βίντεο από και σε όσους χρήστες έχουν την ανάλογη υποδομή και δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να δει την εικόνα του συνομιλητή του στην οθόνη.

### 4.2 Χαρακτηριστικά Σύγχρονης Τηλεεκπαίδευσης

Τα βασικά χαρακτηριστικά της σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης εμφανίζονται παρακάτω:

- Ταυτόχρονη συμμετοχή εκπαιδευτή-εκπαιδευομένων
- Ζωντανή αλληλεπίδραση εκπαιδευτή-εκπαιδευομένων
- Οι συμμετέχοντες βρίσκονται στο δικό του χώρο ο καθένας.

- Μέσω τηλεπικοινωνιακής σύνδεσης γίνεται χρήση συστημάτων τηλεδιάσκεψης και επιτυγχάνεται συμμετοχή σε "ζωντανή" εικονική αίθουσα διδασκαλίας
- Εκτέλεση μέρους ή και του συνόλου των μαθησιακών διαδικασιών

#### 4.3 Πλεονεκτήματα Σύγχρονης Τηλεκπαίδευσης

- Αίρονται τα φυσικά εμπόδια, καταργούνται τα γεωγραφικά σύνορα και διασπείρεται η διάδοση της γνώσης
- Δημιουργούνται προοπτικές ομοιόμορφης αντιμετώπισης της εκπαιδευτικής λειτουργίας στην επικράτεια δίνοντας ίσες ευκαιρίες σε όλους, σε ό,τι αφορά στην απόσταση, στην επιλογή του χρόνου εκπαίδευσης και στο γνωστικό αντικείμενο.
- Παρέχεται συνεχιζόμενη κατάρτιση και εκπαίδευση για τη βελτίωση των ικανοτήτων των εκπαιδευομένων.
- Επιταχύνεται η διαδικασία μεταφοράς γνώσης από τους εκπαιδευτές στους εκπαιδευόμενους
- Γίνεται άμεση διασύνδεση ατόμων και ομάδων με εξωτερικές πηγές γνώσεων (ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες, μουσεία κλπ.) και αυξημένες δυνατότητες συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές, οι οποίοι είναι διασπαρμένοι γεωγραφικά.
- Δημιουργείται μια "ηλεκτρονική τάξη" με εξομοίωση όλων των λειτουργιών μιας παραδοσιακής τάξης.
- Εξοικονομείται χρόνος και εκπαιδευτικό προσωπικό.
- Αυξάνεται ο αριθμός των εκπαιδευόμενων με ταυτόχρονη μείωση των λειτουργικών αναγκών.
- Επιτυγχάνεται ευελιξία στους χρόνους, χώρους και ρυθμούς μάθησης.
- Ελέγχεται από την πλευρά του εκπαιδευόμενου ο ρυθμός προόδου που σημειώνει κατά τη μαθησιακή διαδικασία.
- Αποκομίζονται οικονομικά οφέλη για κάθε εμπλεκόμενο, με τη δυνατότητα ελαχιστοποίησης κόστους προς απόδοση (Kock, 2005, Robert και Dennis, 2005).

#### 4.4 Προβλήματα – Ιδιαιτερότητες

Οι διάφορες υπηρεσίες τηλεματικής που έχουν αναπτυχθεί κατά την τελευταία δεκαετία προσφέρουν την υποδομή για την εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας και την δημιουργία εικονικών τόπων συναντήσεων διδασκόντων – εκπαιδευομένων, σε συνδυασμό με την παροχή ποικίλου εκπαιδευτικού υλικού και την προσφορά πρόσθετων πηγών

πληροφόρησης, δια μέσου του διαδικτύου. Η εφαρμογή όμως των Τ.Π.Ε στην εκπαίδευση, πέραν των πολλών και εύλογων πλεονεκτημάτων που προσφέρει, προκαλεί επίσης και μια σειρά από ιδιαιτερότητες και προβλήματα, που σχετίζονται με το νέο τρόπο επικοινωνίας εκπαιδευτή- εκπαιδευόμενου, το ποικίλο εκπαιδευτικό υλικό, το προφίλ του εκπαιδευτή και το ρόλο του εκπαιδευόμενου, μέσα από τα αναδυόμενα εικονικά περιβάλλοντα μάθησης(Hratsinski ,2008).

1. *Η επικοινωνία εκπαιδευτή- εκπαιδευόμενου:* Σε ένα ηλεκτρονικό εικονικό περιβάλλον εκπαίδευσης, η επικοινωνία των συμμετεχόντων επιτυγχάνεται με την χρήση σύγχρονων δικτυακών υπηρεσιών. Το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (e-mai), τα διάφορα forums συζητήσεων, τα διάφορα εργαλεία για διάλογο στο διαδίκτυο (chatting), η διαδικτυακή τηλεφωνία(VoIP – VoiceoverInternetProtocol), η εικονο-τηλεδιάσκεψη (videoconference) κλπ, είναι παραδείγματα εργαλείων, τα οποία μπορεί να αξιοποιεί ο καθηγητής για να κάνει εφικτή την επικοινωνία με τους φοιτητές του.
2. *Το νέο εκπαιδευτικό υλικό:* Η μορφή του εκπαιδευτικού υλικού έχει αλλάξει σημαντικά. Το υλικό είναι πλέον ψηφιακό και υπάρχουν πάρα πολλές δυνατότητες δημιουργίας και διαμόρφωσης ηλεκτρονικού περιεχομένου. Ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του κειμενογράφους (MS-Word, OpenOfficeWriter), λογισμικό για την διαχείριση φύλλων εργασίας (OpenOfficeCalc, MS-Excel), εργαλεία για την δημιουργία παρουσιάσεων (MS-PowerPoint, OpenOfficeImpress), συντάκτες σελίδων HTML(MS-FrontPage, MozillaComposer) και άλλα εργαλεία διαμόρφωσης κειμένου, σχημάτων και εικόνων, για τη δημιουργία ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού περιεχομένου.
3. *Ο ρόλος του εκπαιδευτή:* Το προφίλ και ο ρόλος των εκπαιδευτικών αλλάζει σε ένα περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν ένα περισσότερο ενεργητικό ρόλο που έχει να κάνει με τις αυξημένες απαιτήσεις των νέων εκπαιδευτικών πρακτικών. Αυτό διότι, ενώ οι εξελίξεις στις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών δίνουν νέες διαστάσεις στην διδασκαλία, η προετοιμασία των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει νέες δραστηριότητες:
  - Το εκπαιδευτικό υλικό δεν είναι μόνο τα βιβλία και οι σημειώσεις του, αλλά και μια μεγάλη ποικιλία επιλογών για δημιουργία ηλεκτρονικού περιεχομένου, το οποίο όμως απαιτεί επιπρόσθετη τεχνογνωσία.
  - Η επικοινωνία με τους φοιτητές δεν περιορίζεται από την φυσική παρουσία μέσα στην τάξη ή το γραφείο, αλλά επεκτείνεται σε διάφορες μορφές ηλεκτρονικής επικοινωνίας, από το απλό ηλεκτρονικό ταχυδρομείο έως την αμφίδρομη μετάδοση σε πραγματικό χρόνο ήχου και εικόνας.
  - Η υποστήριξη που προσφέρουν στους φοιτητές διαφοροποιείται, καθώς περισσότερο βάρος δίνεται στην εξατομικευμένη καθοδήγηση και σε προτροπές για συνεργασία μεταξύ των φοιτητών.

- Ο τρόπος αξιολόγησης αλλάζει. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επινοεί νέες δομές εξεταστικών διαδικασιών, που θα του επιτρέψουν να έχει αμερόληπτη και πιο ακριβοδίκαιη αποτίμηση για το επίπεδο γνώσεων του φοιτητή του (Bonk&Zhang, 2006, Er, Özden, & Arifoglu, 2009, Skylar, 2009).
4. *Ο ρόλος των εκπαιδευομένων:* Στα περιβάλλοντα τηλεεκπαίδευσης, οι φοιτητές αναλαμβάνουν κατά μεγάλο ποσοστό την ευθύνη της μάθησής τους. Ο φοιτητής έχει πρόσβαση, σε πολυμεσικό εκπαιδευτικό υλικό και σε συνεργατικά συστήματα επικοινωνίας με τους εκπαιδευτές του και με άλλους συναδέλφους του. Πρέπει λοιπόν να αναπτύξουν υψηλότερα επίπεδα αυτενέργειας στις διαδικασίες μάθησης, ώστε να αποκτήσουν νέες δεξιότητες μελέτης και αξιολόγησης του υλικού που τους προσφέρεται (Zmeyov, 1998, Byman, 2007, Kenner&Weinerman, 2011).

#### 4.5 Διαφορές μεταξύ των μορφών εκπαίδευσης

Η ασύγχρονη και η σύγχρονη τηλεεκπαίδευση δεν εφαρμόζονται απαραίτητα ανεξάρτητα μεταξύ τους για την υλοποίηση μιας σειράς μαθημάτων, καθώς δεν λειτουργούν ανταγωνιστικά. Αντίθετα, συχνά χρησιμοποιούνται, ώστε να συμπληρώνουν η μία την άλλη και να αξιοποιούνται τα πλεονεκτήματα και των δύο. Για παράδειγμα, μία εισήγηση θα μπορούσε να γίνει με τη χρήση υπηρεσιών τηλεδιάσκεψης και στη συνέχεια το εκπαιδευτικό υλικό (σημειώσεις, ασκήσεις κ.λπ.) ή και video του μαθήματος να διανεμηθεί από υποδομές της ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης. (Anastasiades, 2003).

Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνονται οι διαφορές μεταξύ των διαφόρων μορφών τηλεεκπαίδευσης και παραδοσιακής εκπαίδευσης αναφορικά με τον χώρο, τον χρόνο και το εκπαιδευτικό υλικό.

Πίνακας 1: Διαφορές μεταξύ των μορφών εκπαίδευσης

Εκπαίδευση	Χώρος	Χρόνος	Εκπαιδευτικό υλικό
Ασύγχρονη	διαφορετικός	διαφορετικός	ψηφιακό
Σύγχρονη	διαφορετικός	ίδιος	ψηφιακό
Παραδοσιακή	ίδιος	ίδιος	Έντυπο και ψηφιακό

### 5. Μεθοδολογία διεξαγωγής της έρευνας

#### 5.1 Σκοπός έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών του Ετήσιου Προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης σε σχέση με τη ναξιοποίηση της τηλεδιάσκεψης στο πλαίσιο παρακολούθησης μαθημάτων για απόκτηση παιδαγωγικής επάρκειας.

## 5.2 Στόχοι της έρευνας

Η καταγραφή των απόψεων των φοιτητών του Ετήσιου Προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης σχετικά με την χρήση της τηλεδιάσκεψης ως διαδραστικού διδακτικού εργαλείου.

## 5.3 Ερευνητικά ερωτήματα

1. Οι απόψεις των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ Κρήτης σε σχέση με την αξιοποίηση της τηλεδιάσκεψης στο πλαίσιο φοίτησής τους στο ΕΠΠΑΙΚ Κρήτης εξαρτώνται από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.
2. Οι απόψεις των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ Κρήτης σε σχέση με τη χρήση της τηλεδιάσκεψης ως σύγχρονου διδακτικού εργαλείου στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους εξαρτώνται από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.
3. Οι απόψεις των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ Κρήτης σε σχέση με την επιθυμία τους για συμμετοχή τους σε πιλοτικό επιμορφωτικό πρόγραμμα αξιοποίησης της τηλεδιάσκεψης ως σύγχρονου διδακτικού εργαλείου εξαρτώνται από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

## 5.4 Δείγμα

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 34 σπουδαστές του ΕΠΠΑΙΚ Κρήτης οι οποίοι παρακολούθησαν το πρόγραμμα κατά το Ακαδημαϊκό έτος 2018-2019.

## 5.5 Εργαλείο διεξαγωγής της έρευνας

Ως εργαλείο διεξαγωγής της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο το οποίο επιτρέπει την άμεση και σύντομη απάντηση καθώς και τη μη άμεση επικοινωνία ερευνητή και ερωτώμενου, ώστε να μην επηρεαστούν με οποιοδήποτε τρόπο τα αποτελέσματα της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, η συλλογή των δεδομένων της έρευνας προήλθε από τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν σε σπουδαστές του τμήματος ΕΠΠΑΙΚ Κρήτης. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν κλειστού τύπου. Η χρήση ερωτήσεων κλειστού τύπου (ως επί το πλείστον) συντέμνει στην εξοικονόμηση χρόνου κατά την επεξεργασία των απαντήσεων, αλλά και κατά την συμπλήρωσή του αυξάνοντας την ανταπόκριση του δείγματος στην έρευνα.

## 5.6. Περιορισμοί έρευνας

Η έρευνα υλοποιήθηκε σε μικρό δείγμα σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ Κρήτης με αποτέλεσμα τα ευρήματά της να μην μπορούν να γενικευθούν για το σύνολο των σπουδαστών του προγράμματος ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ.

### 5.7 Αξιοπιστία και εγκυρότητα

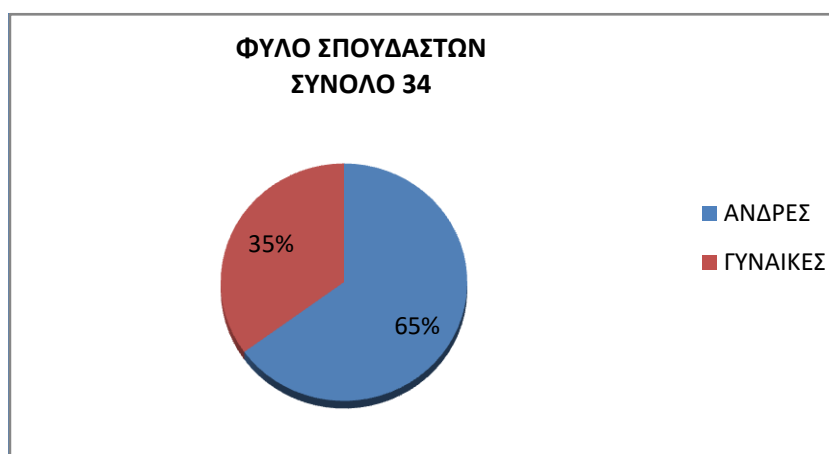
Κάνοντας μια αποτίμηση της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε στην ποσοτική έρευνα, θεωρούμε ότι η πιλοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε είναι ιδιαίτερα σημαντική και συμβάλλει στην αξιοπιστία των δεδομένων που συλλέχθηκαν (Faulkner, 1999). Επίσης, η προσπάθεια αντιπροσώπευσης πολλών διαφορετικών τύπων χρηστών του συστήματος στο δείγμα και η επανειλημμένη επικοινωνία των ερευνητριών με τα άτομα του δείγματος (και άρα η μεγιστοποίηση της ανταπόκρισης του δείγματος) συμβάλλει στην αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της έρευνας (Birdetal., 1999).

## 6. Αποτελέσματα της έρευνας

### 6.1 Στατιστικά στοιχεία

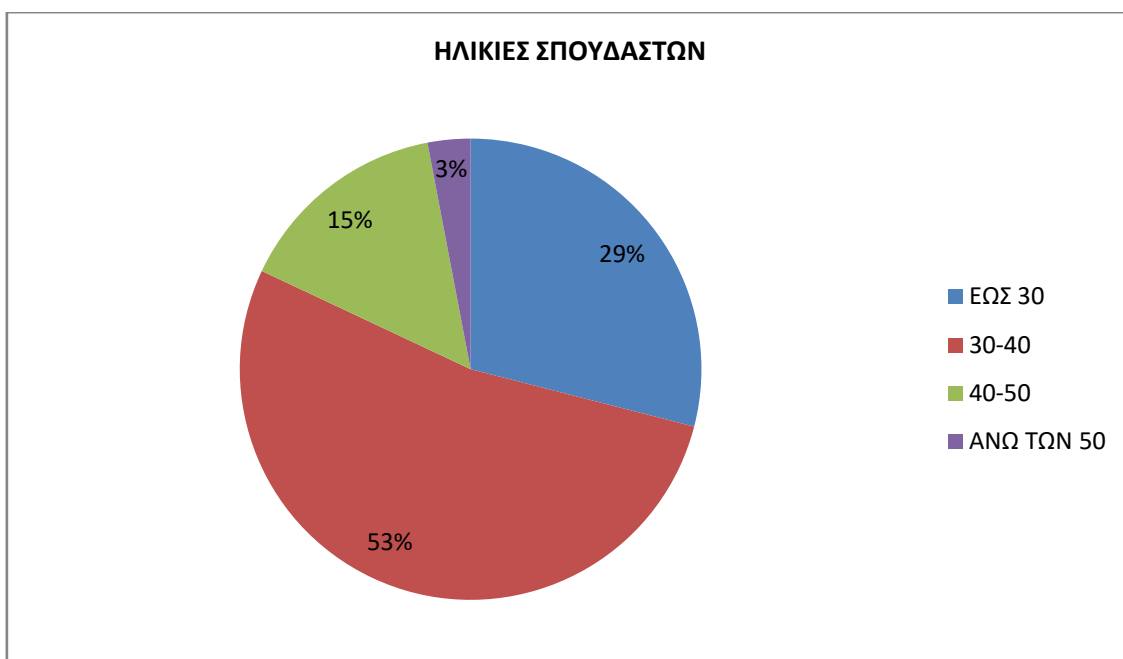
Στα παρακάτω γραφήματα παρουσιάζονται αναλυτικά οι ερωτήσεις και τα αποτελέσματα της έρευνας μας με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν απ’ τους σπουδαστές του ΕΠΠΑΙΚ Κρήτης.

Γράφημα 1: Φύλο σπουδαστών



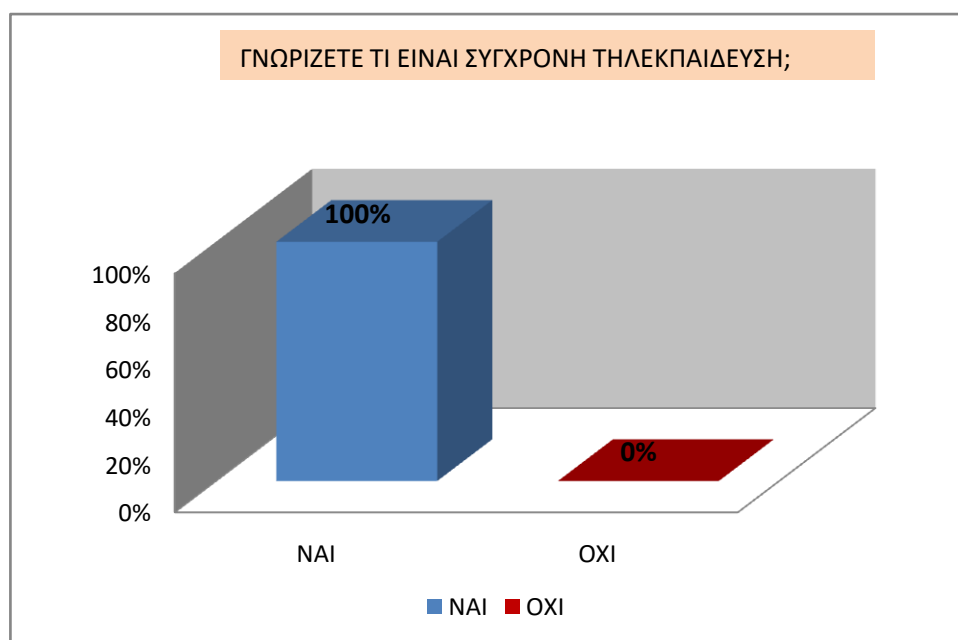
Στην έρευνα συμμετείχαν 34 υποκείμενα 22 άνδρες (65%) και 12 γυναίκες (35%)

Γράφημα 2: Ηλικίες σπουδαστών



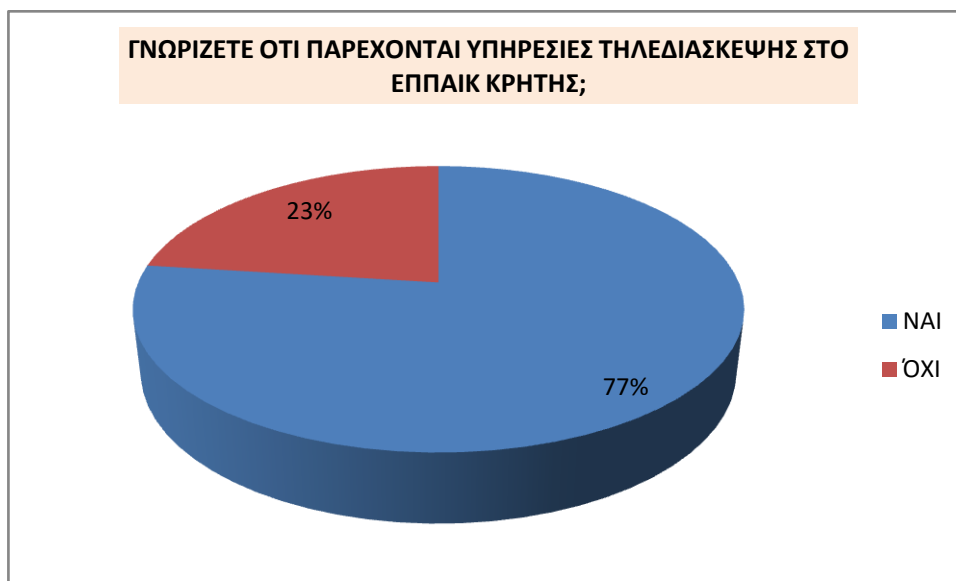
Στο 2<sup>ο</sup> γράφημα διακρίνονται οι ηλικίες των σπουδαστών. Συνολικά 10 σπουδαστές (29%) είναι έως 30 ετών, 18 σπουδαστές (53%) είναι από 30 έως 40 ετών, 5 σπουδαστές (15%) είναι από 40 έως 50 ετών ενώ τέλος, μόλις 1 σπουδαστής (3%) είναι άνω των 50 ετών. Το μεγαλύτερο ποσοστό ανήκει σε σπουδαστές ηλικίας 30-40 ετών.

Γράφημα 3: Γνώση σύγχρονης τηλεκπαίδευσης



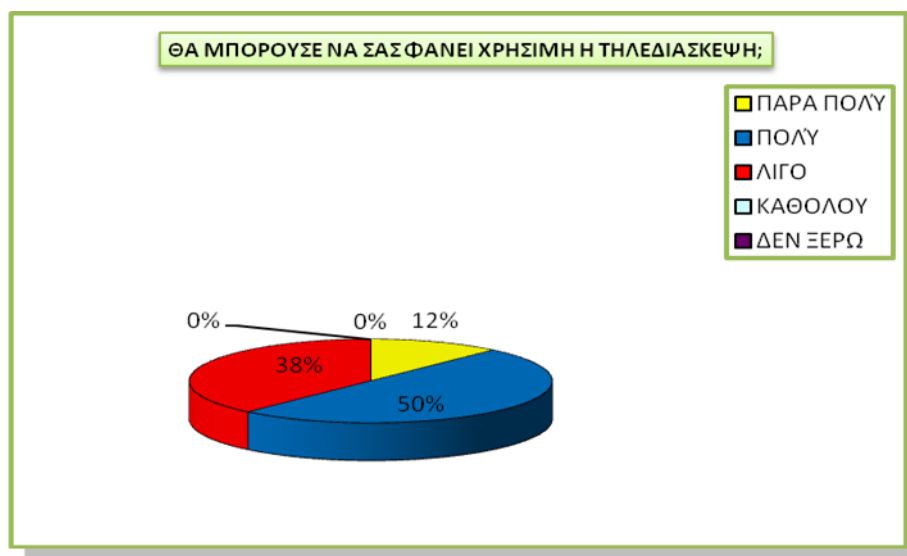
Στο 3<sup>ο</sup> γράφημα προκύπτει ο αριθμός των σπουδαστών που γνωρίζουν ή όχι, τι είναι σύγχρονη τηλεκπαίδευση με τη βοήθεια της τηλεδιάσκεψης. Και οι 34 σπουδαστές (100%) απάντησαν πως γνωρίζουν.

Γράφημα 4: Τηλεκπαίδευση στο ΕΠΠΑΙΚ Κρήτης



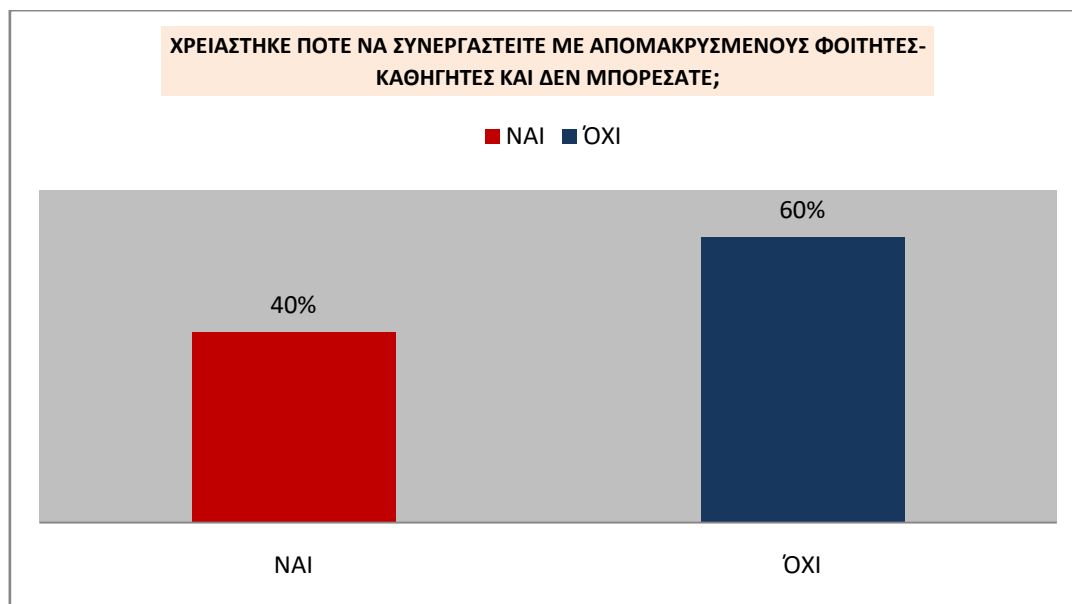
Στο 4<sup>ο</sup> γράφημα γίνεται εμφανές αν γνωρίζουν οι ερωτηθέντες ότι παρέχονται υπηρεσίες τηλεδιάσκεψης στο ΕΠΠΑΙΚ Κρήτης. Απ’ τους 34 σπουδαστές, οι 26 (77%) γνωρίζουν ότι παρέχονται υπηρεσίες ενώ οι 8 (23%) δεν το γνωρίζουν.

Γράφημα 5 : Χρησιμότητα τηλεκπαίδευσης στα πλαίσια του ακαδημαϊκού έργου (διδασκαλία / έρευνα)



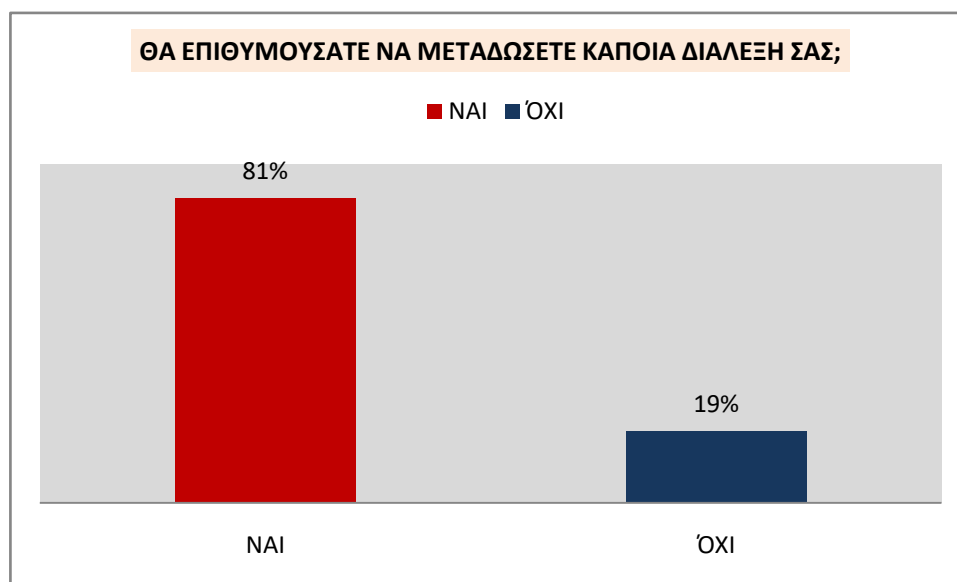
Στο 5<sup>ο</sup> γράφημα διαπιστώνεται κατά πόσο η τηλεδιάσκεψη θα μπορούσε να φανεί χρήσιμη στα πλαίσια του ακαδημαϊκού έργου (διδασκαλία / έρευνα) του κάθε σπουδαστή. Στις απαντήσεις, 4 σπουδαστές (12%) πιστεύουν πως αυτή η μέθοδος είναι «Πάρα Πολύ» χρήσιμη, 17 (50%) τη θεωρούν «Πολύ» χρήσιμη, 13 (38%) δήλωσαν ότι είναι «Λίγο» χρήσιμη, ενώ κανείς (0%) δεν έδωσε τις απαντήσεις «Καθόλου» και «Δεν ξέρω».

Γράφημα 6: Εμπόδια απομακρυσμένης συνεργασίας



Στο 6<sup>ο</sup> γράφημα προβάλλεται ο αριθμός των σπουδαστών οι οποίοι χρειάστηκε να συνεργαστούν με συναδέλφους ή φοιτητές σε Πανεπιστήμιο ή άλλο Ίδρυμα απομακρυσμένης πόλης (ή χώρας) και δε μπόρεσαν λόγω των εμποδίων που προκαλεί η απόσταση. Απ' τους 34 οι 14 (40%) χρειάστηκε να συνεργαστούν και δε μπορούσαν, ενώ οι 20 σπουδαστές (60%) δήλωσαν πως δε συνέβη κάτι αντίστοιχο.

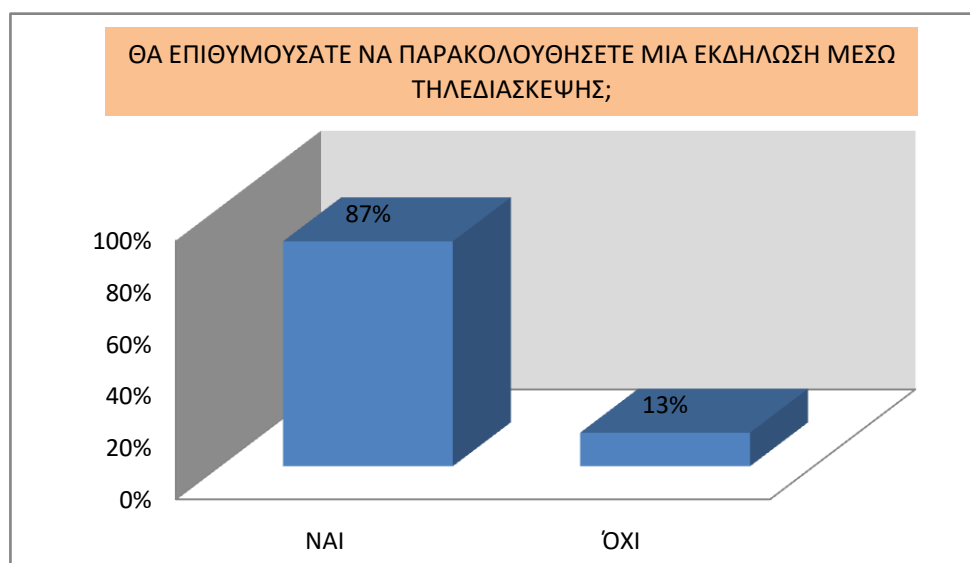
Γράφημα 7: Μετάδοση διάλεξης μέσω τηλεδιάσκεψης



Στο 7<sup>ο</sup> γράφημα γνωστοποιείται η επιθυμία των ερωτηθέντων να μεταδώσουν ζωντανά κάποια διάλεξή τους (μάθημα / εκδήλωση) και να την παρακολουθεί κοινό (φοιτητές, συνεργάτες κ.τ.λ.) που βρίσκεται σε άλλο χώρο (Ελλάδα ή εξωτερικό). Απ' τους 34 σπουδαστές οι 27 (81%) επιθυμούν να μεταδώσουν μια τέτοιου είδους διάλεξη, ενώ οι 7

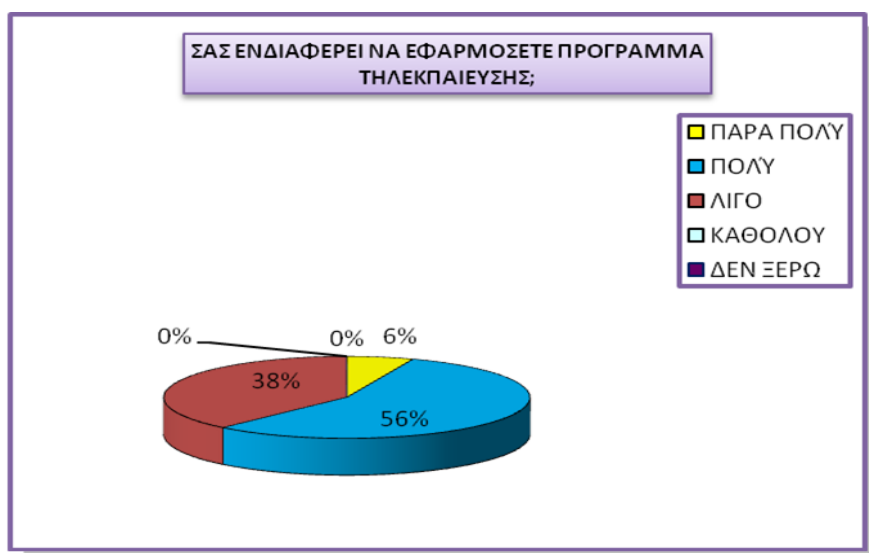
(19%) δεν ενδιαφέρονται.

**Γράφημα 8: Παρακολούθηση εκδήλωσης μέσω τηλεδιάσκεψης**



Στο 8<sup>ο</sup> γράφημα παρουσιάζεται η επιθυμία των σπουδαστών να παρακολουθήσουν (ή να συμμετάσχουν) σε κάποια εκδήλωση που λαμβάνει χώρα σε άλλο χώρο εκτός του ΕΠΠΑΙΚ Κρήτης με τη βοήθεια της τηλεδιάσκεψης. Οι 29 (87%) από τους 34 απάντησαν πως θα ήθελαν να παρακολουθήσουν, ενώ οι υπόλοιποι 5 (13%) δεν θα τους ενδιαφέρει μια τέτοια διάλεξη.

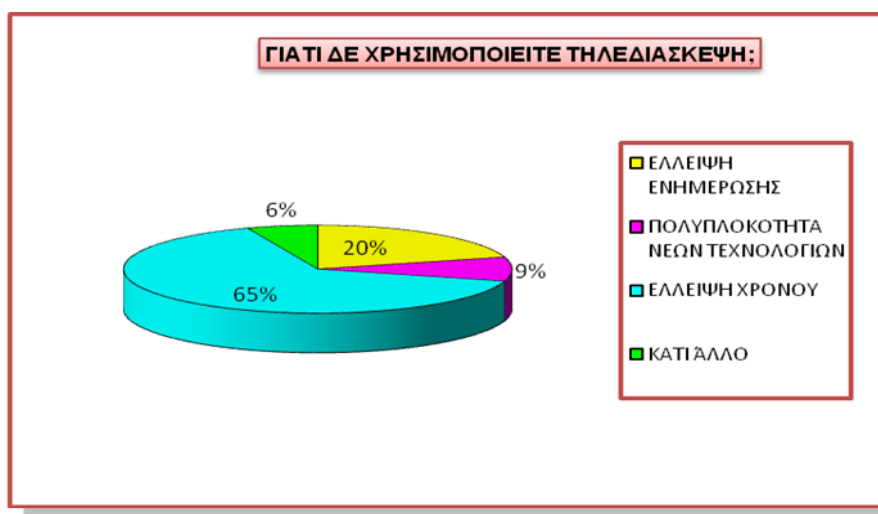
**Γράφημα 9: Εφαρμογή του προγράμματος τηλεδιάσκεψης ΕΠΠΑΙΚ Κρήτης**



Στο 9<sup>ο</sup> γράφημα εμφανίζεται το ενδιαφέρον των σπουδαστών για να εφαρμόσουν κάποιο πιλοτικό πρόγραμμα τηλεκπαίδευσης ή να αναπτύξουν κάποια συνεργασία σ' ερευνητικό επίπεδο μέσω της υπηρεσίας της τηλεδιάσκεψης του ΕΠΠΑΙΚ Κρήτης. «Πάρα Πολύ» απάντησαν 2 σπουδαστές (6%), «Πολύ» δήλωσαν 19 σπουδαστές (56%), «Λίγο» απάντησαν 13 σπουδαστές (38%) ενώ κανείς (0%) δεν έδωσε τις απαντήσεις «Καθόλου» και «Δεν

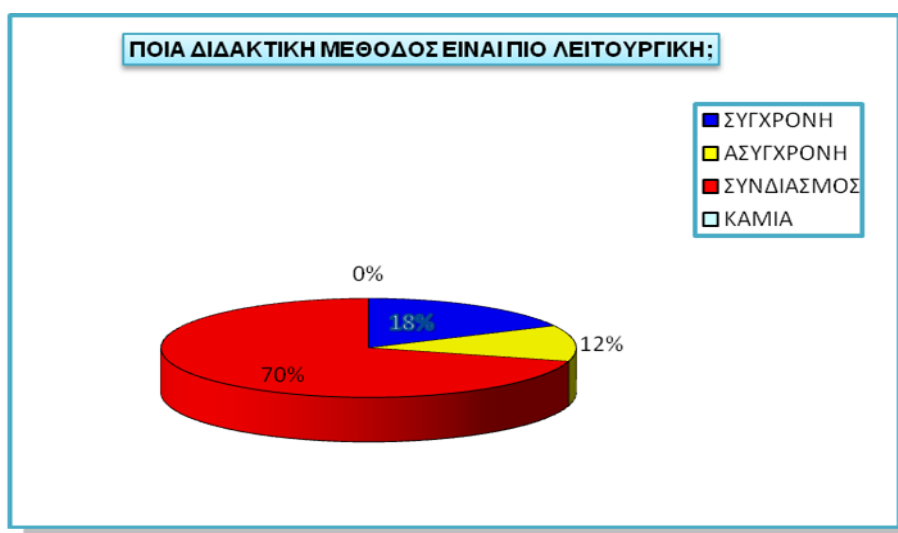
ξέρω».

Γράφημα 10: Αποτρεπτικοί παράγοντες



Στο 10<sup>ο</sup> γράφημα παρουσιάζεται το ποσοστό των παραγόντων που αποτρέπει στους σπουδαστές να χρησιμοποιήσουν την τηλεδιάσκεψη. Η «Έλλειψη ενημέρωσης» απαντήθηκε από 7 σπουδαστές (20%), η «Πολυπλοκότητα των νέων τεχνολογιών» δήλωσαν 3 σπουδαστές (9%), η «Έλλειψη χρόνου για την οργάνωση μαθημάτων τηλεκπαίδευσης» απάντησε η πλειοψηφία των 22 σπουδαστών (65%), ενώ 2 σπουδαστές (6%) δήλωσαν ότι τους αποτρέπει κάποιος άλλος παράγοντας.

Γράφημα 11: Λειτουργικές διδακτικές μέθοδοι



Στο 11<sup>ο</sup> γράφημα εμφανίζονται οι απαντήσεις των σπουδαστών, στην ερώτηση «Ποια διδακτική μέθοδος μπορεί να είναι κατά τη γνώμη σας πιο λειτουργική;». Συνολικά 6 σπουδαστές (18%) δήλωσαν πως η πιο λειτουργική μέθοδος είναι η «Σύγχρονη τηλεκπαίδευση (τηλεδιάσκεψη)», 4 σπουδαστές(12%) θεωρούν πως είναι η «Ασύγχρονη τηλεκπαίδευση (π.χ. eclass)», 24 σπουδαστές (70%) απάντησαν «Ο συνδιασμός σύγχρονης ή

/ και ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης με την παραδοσιακή διδασκαλία», ενώ κανένας (0%) δεν έδωσε την απάντηση «Καμία από τις παραπάνω».

## 7. Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα από την παρούσα έρευνα είναι ενθαρρυντικά ως προς τις προοπτικές χρήσης της σύγχρονης τηλεκπαίδευσης στο ΕΠΠΑΙΚ Κρήτης και συμφωνούν με την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με την αξιοποίηση της σύγχρονης τηλεκπαίδευσης για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Οι νέες τεχνολογίες διευκολύνουν την επικοινωνία και τη συνεργασία τόσο ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους όσο και ανάμεσα στους ίδιους τους εκπαιδευόμενους και συντελούν ώστε να δημιουργείται το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον (Crowe&Zand, 1997). Οι μισοί από τους συμμετέχοντες στην έρευνα διατυπώνουν την άποψη ότι, η τηλεδιάσκεψη θα μπορούσε να τους φανεί πολύ χρήσιμη στα πλαίσια του ακαδημαϊκού τους έργου ως διδασκαλία ή έρευνα. Σύμφωνα εξάλλου με το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης στόχοι της τηλεκπαίδευσης είναι να αναπτυχθούν και να προωθηθούν μέθοδοι και τεχνικές ειδικά σχεδιασμένες, ώστε να αυξηθεί η ποιότητα, η αποτελεσματικότητα και η ευελιξία της εκπαίδευσης (Keegan, 2001). Οι εκπαιδευτικοί και γενικά τα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα μέσω της τηλεδιάσκεψης μπορούν να αυξήσουν τον αριθμό των μαθημάτων τους ή των σχολών τους καθώς δεν απαιτούνται υποδομές όπως κτήρια/αίθουσες. Η προαναφερόμενη άποψη γίνεται κατανοητή αν λάβουμε υπόψη μας πως η διδασκαλία προσφέρεται με αξιοποίηση του μοντέλου της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Δεν παρουσιάζεται σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο και στη συμμετοχή σε προγράμματα τηλεδιάσκεψης κάτι που συμφωνεί με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (Menager- Beeley, 2001, Moore, Bartkovich, Fetzner&Ison, 2002, Muse, 2003, Thomas, 2005).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως κανείς από τους συμμετέχοντες στην έρευνα δεν ήταν αδιάφορος ως προς την αξιοποίηση της τηλεδιάσκεψης ως σύγχρονου και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού εργαλείου. Η πλειοψηφία από τους συμμετέχοντες στην έρευνα θα επιθυμούσε να μεταδώσει ζωντανά κάποια διάλεξη (μάθημα ή εκδήλωση) και να την παρακολουθεί κοινό (φοιτητές ή συνεργάτες), που βρίσκεται σε άλλο χώρο τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Σημαντικό επίσης ποσοστό από τους συμμετέχοντες ενδιαφέρεται να παρακολουθήσει ή να συμμετάσχει σε κάποια εκδήλωση που γίνεται σε άλλο χώρο εκτός του Ετήσιου Προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης Κρήτης με τη βοήθεια τηλεκπαίδευσης. Αρκετοί είναι εκείνοι που ενδιαφέρονται να υλοποιήσουν κάποιο πιλοτικό πρόγραμμα τηλεκπαίδευσης ή να αναπτύξουν κάποια συνεργασία σε ερευνητικό επίπεδο μέσω των υπηρεσιών της τηλεδιάσκεψης.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι, ο σημαντικότερος παράγοντας που τους αποτρέπει να χρησιμοποιούν την τηλεδιάσκεψη είναι η έλλειψη χρόνου, ακολουθεί η έλλειψη ενημέρωσης και λιγότερος σημαντικός παράγοντας είναι η πολυπλοκότητα των νέων τεχνολογιών. Τέλος, διακρίνουμε πως ο συνδυασμός σύγχρονης και ασύγχρονης

τηλεκπαίδευσης είναι κατά τη γνώμη τους η πιο λειτουργική διδακτική μέθοδος. Οι προαναφερόμενες διαπιστώσεις γίνονται εύκολα αντιληπτές αν λάβουμε υπόψη μας πως σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η συμμετοχή και η επιτυχής ολοκλήρωση επιμορφωτικών προγραμμάτων από απόσταση δεν εξαρτάται μόνο από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, αλλά από την εμπειρία τους σε αντίστοιχα εκπαιδευτικά προγράμματα σε συνδυασμό με το βαθμό εξοικείωσής τους με τις νέες τεχνολογίες (Hanson, Maushak, Schlosser, Anderson, Sorensen&Simonson, 1997, Picciano, 2001). Σε αρκετές περιπτώσεις ανασταλτικός παράγοντας στη συμμετοχή και παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων από απόσταση είναι η έλλειψη εξοικείωσης με τις νέες τεχνολογίες (Masoumi, 2010, Penman&Ellis, 2012).

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα στην πλειοψηφία τους επιθυμούν να επιμορφωθούν συστηματικά στην αξιοποίηση της τηλεδιάσκεψης ως σύγχρονου διδακτικού εργαλείου στο πλαίσιο άσκησης του έργου τους ως εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αναγνωρίζουν μάλιστα πως η τάση στην εκπαίδευση τα επόμενα χρόνια είναι η παροχή εκπαιδευτικών δράσεων από απόσταση με αξιοποίηση σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anastasiades, P. (2003). Building up a Hybrid Learning Environment: A Pilot Methodology for Teaching the Course "Distance Learning" at the University of Crete. *Proceedings of the Learning Conference*, Institute of Education, University of London.
- Arnold, T., Cayley, S. & Griffith, M. (2002), *Videoconferencing in the Classroom: Communications Technology across the curriculum*, Coventry: British Educational Communications and Technology Agency.
- Bernard, R., Abrami, P., Lou, Y. & Borokhovski, E (2004), A Methodological Morass? How we can improve quantitative research in distance education, *Distance Education*, 25(2), 175-1998.
- Bonk, C. J., Zhang, K. (2006). Introducing the R2D2 model: Online learning for the diverse learners of this world. *Distance Education*, 27(2), 249-264.
- Bird, M. Hammersley, M. Gomm, R. and Woods, P. (1999), *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη: Εγχειρίδιο μελέτης*, Πάτρα: ΕΑΠ
- Byman, D. (2007). Veterans and Colleges Have a Lot to Offer Each Other. *Chronicle of Higher Education*, 54(16).
- Crowe, D., Zand, H. (1997). Novices entering mathematics-I. The impact of new technology. *Computers and Education*. 28 (1), 43-54.
- Er, E., Özden, M., Arifoglu, A. (2009). A blended e-learning environment: A model proposition for integration of asynchronous and synchronous e-learning. *International Journal of Learning*, 16(2), 449-460.

- Gage, J., Nickson, M. & Beardon, T. (2002), *Can Videoconferencing Contribute to Teaching and Learning? The Experience of the Motivate Project*, in Proceedings of Annual Conference of the British Educational Research Association, 12-14 September, University of Exeter.
- Hanson, D., Maushak, N. J., Schlosser, C. A., Anderson, M. L., Sorensen, C., & Simonson, M. (1997). Distance education: Review of the literature. *Washington, DC: Association for Educational Communications and Technology, 2.*
- Harris, J., Mishra, P., Koehler, M. (2009). Teachers’ technological pedagogical content knowledge and learning activity types: Curriculum-based technology integration reframed. *Journal of Research on Technology in Education, 41(4)*, 393-416.
- Health, M. & Holznagel, D. (2002), *Interactive Videoconferencing: A Literature Review*. Northeast and the Islands Regional Technology in Education Consortium.
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause quarterly, 31(4)*, 51-55.
- Κανταρτζή, Μ. (2000). *Διαπανεπιστημιακό Δίκτυο Υψηλών Ταχυτήτων: Συνοπτική Τεχνική Περιγραφή*, Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Καρασαββίδης, Η. (2003). Η αξιοποίηση ενός περιβάλλοντος e-learning στο 6ο δημοτικό σχολείο Ρεθύμνου: Εμπειρίες, προβληματισμοί, προτάσεις και προοπτικές, *στα Πρακτικά του 2ο Συνεδρίου ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*. Σύρος.
- Keegan, D. (2001). *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Keegan, D. (1996), *Foundations of distance education*, London: Routledge (Το βιβλίο έχει μεταφραστεί στα ελληνικά με τον τίτλο: *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*, Αθήνα: Μεταίχμιο).
- Kenner, C., Weinerman, J. (2011). Adult learning theory: Applications to non-traditional college students. *Journal of College Reading and Learning, 41(2)*, 87-96.
- Kock, N. (2005). Media richness or media naturalness? The evolution of our biological communication apparatus and its influence on our behavior toward e-communication tools. *IEEE transactions on professional communication, 48(2)*, 117-130.
- Κοφτερός, Α., Τριανταφυλλίδης Α. (2008). Αξιοποίηση πλατφόρμας e-learning για ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων μεταξύ δημοτικών σχολείων σε Κύπρο και Ελλάδα στο μάθημα της γλώσσας. *Στα πρακτικά του 4ο Συνεδρίου Διδακτικής της Πληροφορικής*, σελ. 547-55, Πάτρα.
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a Design Science. Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. N.Y.: Routledge.
- Masoumi, D. (2010). Critical factors for effective eLearning. *Goteburg University*.

- Menager-Beeley, R. (2001). Student Success in Web Based Distance Learning: Measuring Motivation To Identify at Risk Students and Improve Retention in Online Classes. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED466608.pdf>
- Moore, K., Bartkovich, J., Fetzner, M., Ison, S. (2003). Success in Cyberspace: Student Retention in Online Courses. *Journal of Applied Research in the Community College*, 10(2), 107-118.
- Motamedi, V. (2001), A critical look at the use of videoconferencing in United States distance education, *Education*, 122(2), 38-395.
- Μουζάκης, Χ. (2006). Οι Νέες Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Έργο «Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων ΙΙ», το οποίο εντάσσεται στο Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Muse, H. E. (2003). The web-based community college student: An examination of factors that lead to success and risk. *The Internet and Higher Education*, 6(3), 241-261.
- Panagiotakopoulos, C., Lionarakis, A., & Xenos, M. (2003). Open and Distance Learning: Tools of Information and Communication Technologies for Effective Learning. In *Proceedings of the Sixth Hellenic-European Conference on Computer Mathematics and its Applications, HERCMA 2003*(pp. 25-27). Ανακτήθηκε στις 3 Μαρτίου 2018 από:  
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.414.2825&rep=rep1&type=pdf>
- Penman, M., Ellis, B. (2012). *Psychosocial factors in the success of electronic learning groups* (Doctoral dissertation, International Institute of Informatics and Systemics). University of South Australia. Retrieved from  
[https://www.researchgate.net/profile/Bronwyn\\_Ellis/publication/282943020\\_Psychosocial\\_Factors\\_in\\_the\\_Success\\_of\\_Electronic\\_Learning\\_Groups/links/5623569808ae70315b5a968a.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Bronwyn_Ellis/publication/282943020_Psychosocial_Factors_in_the_Success_of_Electronic_Learning_Groups/links/5623569808ae70315b5a968a.pdf)
- Picciano, A. G. (2001). *Distance learning: Making connections across virtual space and time*. Merrill Prentice Hall.
- Robert, L. P., Dennis, A. R. (2005). Paradox of richness: A cognitive model of media choice. *IEEE transactions on professional communication*, 48(1), 10-21.
- Roblyer, M. D. (2008). *Εκπαιδευτική τεχνολογία και διδασκαλία*. Εκδ. ΙΩΝ, Αθήνα.
- Skylar, A. A. (2009). A comparison of asynchronous online text-based lectures and synchronous interactive web conferencing lectures. *Issues in Teacher education*, 18(2), 69.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., Zvacek, S. (2014). *Teaching and learning at a distance*. Information Age Pub.
- Sofos, A. (2005). «Quo Vadis E-Learning?» στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Πρακτικά 3<sup>ου</sup> Συνεδρίου για την ΑεξΑΕ. Εκπαίδευση-Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές*, Πάτρα, 2005, τ. Α, σσ. 63-71.

- Thomas, S. H. (2005). *Student perceptions of support services designed to overcome barriers in the online learning environment of Illinois community colleges* (Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign).
- Φιλιπούσης, Γ. (2011). *Η Τηλεδιάσκεψη στο Δημοτικό Σχολείο: Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Επικοινωνιακής Διδακτικής Προσέγγισης με έμφαση στην Κοινωνική Παρουσία*. Διδακτορική Διατριβή, Τόμος Α’.
- Φλουρής, Γ. &Κασσωτάκης, Μ., (2003), *Μάθηση και διδασκαλία*, τόμος Α’: Μάθηση, Αθήνα: Έκδοση ιδίων.
- Zmeyov, S. (1998). Origins, developments and trends. *International Review of Educationm Internationale Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft. Revue Internationale De l’Education*, 44(1), 103-108.

**Οι απόψεις των φοιτητών για τους διδάσκοντές τους: εμπειρική έρευνα σε φοιτητές του  
Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.**

**Students’ points of view regarding their professors: empirical research in Aristotle  
University of Thessaloniki**

*Αντώνης Δ. Παπαοικονόμου, Τμήμα Πολιτικών Επιστημών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ειδικό  
Διδακτικό Προσωπικό, papaoiko@sch.gr*

*Antonis D. Papaoikonomou, Department of Political Sciences, Aristotle University of Thessaloniki,  
papaoiko@sch.gr*

**Abstract:** This study presents a part of a post-doctorate research that was carried out in autumn of 2015 and was about the socialization of the students of Aristotle University of Thessaloniki. It focused on students’ points of view about the ideal teacher. The attributes that were put forward were scientific capacity, teaching ability, the clemency when assessing the final papers of the students, the democratic behavior and the interesting way of teaching. The main findings of this research are students’ emphasis on teaching ability and the scientific capacity of their teacher. Moreover, some subordinate relations were observed between students’ sex and the orientation of their studies.

**Key words:** students, teachers, Aristotle University of Thessaloniki.

**Περίληψη:** Η εργασία αυτή παρουσιάζει ένα μέρος μιας μεταδιδακτορικής έρευνας που διεξήχθη το φθινόπωρο του 2018 και αφορούσε την κοινωνικοποίηση των φοιτητών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Εστιάστηκε στις απόψεις των φοιτητών για τον ιδανικό διδάσκοντα. Οι ιδιότητες που προτάχθηκαν ήταν η επιστημονική κατάρτιση, η διδακτική ικανότητα, η επιείκεια στη βαθμολόγηση, η δημοκρατική συμπεριφορά και ο ενδιαφέρον τρόπος διδασκαλίας. Κύρια ευρήματα της έρευνας είναι η έμφαση των φοιτητών στη διδακτική ικανότητα και στην επιστημονική κατάρτιση των διδασκόντων τους. Επιπλέον παρατηρήθηκαν ορισμένες επιμέρους σχέσεις ανάμεσα στο φύλο και την κατεύθυνση των σπουδών.

**Λέξεις κλειδιά:** φοιτητές, διδάσκοντες, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

## Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, η διδασκαλία και η εκπαίδευση αποτελεσματικών διδασκόντων αποτελεί βασική μέριμνα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Το ερώτημα της διαμόρφωσης μιας ελκυστικής διδακτικής διαδικασίας είναι το ζητούμενο σε όλες της βαθμίδες του

εκπαιδευτικού συστήματος (Ξωχέλλης, 1984. Παπανούμ, 2003). Έχουν προταθεί διαφορετικές μεθοδολογίες αναφορικά με το παραπάνω ζήτημα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων έχουν δυσκολίες με τη προβλεπόμενη παρουσίαση της ύλης, την παιδαγωγική αντιμετώπιση των σπουδαστών, την προσαρμογή στα διαφορετικά μαθησιακά μοντέλα και επίπεδα, τη διαχείριση του ακροατηρίου τους και την ευαισθητοποίηση τους (Miller&Mckenna, 1998). Το αποτέλεσμα είναι η ανάδειξη ενός από τα πιο αμφιλεγόμενα θέματα της διδακτικής πράξης, αυτό του χαρακτήρα του ιδανικού διδάσκοντα. Επιδίωξη της παρούσας έρευνας είναι η ανίχνευση των απόψεων των φοιτητών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης σχετικά το ζήτημα αυτό.

### **Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας**

Στη μελέτη του ο Mordechai (1983) καθορίζονται τα χαρακτηριστικά του ικανού δασκάλου, όπως αυτά σκιαγραφούνται από φοιτητές κολλεγίων διαφορετικών πεδίων και σχολών. Τα πιο κοινά χαρακτηριστικά συμπεριλαμβάνουν την παρουσία του διδάσκοντα, τη συμβουλευτική του ικανότητα, τη συνεισφορά του στη διαμόρφωση της σκέψης των φοιτητών και τη μεταδοτικότητα του γνωστικού του αντικειμένου. Ο Richards (1987), στη μελέτη του για την αποτελεσματική διδασκαλία, συζητά ένα δίλημμα στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Από τη μία πλευρά, υπάρχουν στοιχεία ότι οι αλλαγές στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών μπορούν να επιταχυνθούν με τη χρήση απλών εκπαιδευτικών διαδικασιών. Αυτές οι διαδικασίες τυπικά εστιάζονται σε άμεσα παρατηρήσιμες κατηγορίες. Από την άλλη πλευρά, μελέτες σχετικές με την αποτελεσματική διδασκαλία έδειξαν ότι η ενδεδειγμένη διδασκαλία δεν μπορεί να ταυτιστεί μόνο με αυτές τις διακριτές συμπεριφορές που μπορούν να βελτιωθούν με την εκπαίδευση. Αντίθετα, η ενδεδειγμένη διδασκαλία είναι ένα πιο περίπλοκο και αφηρημένο φαινόμενο το οποίο σχετίζεται με ικανότητες που αποκτιούνται με την εμπειρία και με εγγενή χαρακτηριστικά του διδάσκοντα, όπως η διαχείριση της ομάδας, η δομή της παράδοσης του μαθήματος και το στυλ της διδασκαλίας.

Ο Clark (1993), στη μελέτη του για τα χαρακτηριστικά του ικανού διδάσκοντα δίνει έμφαση στη συναισθηματική νοημοσύνη, στις γνώσεις του διδάσκοντα, στις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για την ενδεδειγμένη διδασκαλία και τέλος, στις γνώμες των φοιτητών για ό, τι απεικονίζει τον ικανό διδάσκοντα. Σε μία άλλη μελέτη οι Cray&Currie (1996), αναφέρεται ότι οι απόψεις των φοιτητών πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στην εκπαίδευση των εκπαιδευτών τους, να λαμβάνεται με άλλα λόγια υπόψη η γνώμη τους για τους μελλοντικούς τους δασκάλους. Ο Bsarkhuozen (1998) αναφέρει ότι και οι ίδιοι οι διδάσκοντες στα πανεπιστήμια και στα κολλέγια παίρνουν αποφάσεις και τροποποιούν τη συμπεριφορά και τη διδακτική τους μέθοδο ανάλογα με το ακροατήριο τους. Οι φοιτητές όμως, σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή, δεν συμμετέχουν ισότιμα στη διαμόρφωση της μεθοδολογίας διδασκαλίας και κατ' επέκταση και στη διαμόρφωση των διδασκόντων τους. Ερεύνησε τις αντιλήψεις φοιτητών και σπουδαστών πανεπιστημίων και κολλεγίων για τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν στις σπουδές τους. Χρησιμοποιώντας την ποιοτική μεθοδολογία, συμπέρανε ότι οι διδάσκοντες θα μπορούσαν να επιτύχουν μία πιο αποτελεσματική διδασκαλία, αν

συνεχώς συμπεριλάμβαναν τις απόψεις των φοιτητών τους στη στρατηγική τους. Ο Axelrod (2008) συμπέρανε επίσης μέσω της δικής του έρευνας, η οποία είχε τρεις διαδοχικές μετρήσεις σε διάστημα 5 ετών, ότι οι απόψεις των φοιτητών δεν παρουσίαζαν διαφορές όσον αφορά τον ιδανικό διδάσκοντα. Αναφέρει ότι τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού δασκάλου και της αποτελεσματικής διδασκαλίας είναι διαχρονικά και ταυτίζονται με αναφορές παλαιότερων φοιτητών μέσω ιστορικών μελετών και απομνημονευμάτων. Εντόπισε επτά ιδιότητες οι οποίες, κατά την άποψη του, «υπερβαίνουν το χρόνο, τον τόπο, το επιστημονικό πεδίο και τον τύπο διδασκαλίας». Συνοπτικά αυτές είναι οι εξής:

- Προσβασιμότητα και δυνατότητα προσέγγισης
- Δικαιοσύνη
- Ανοιχτό μυαλό
- Καλή γνώση του επιστημονικού του αντικειμένου
- Ενθουσιασμός
- Χιούμορ
- Μεταδοτικότητα και δυνατότητα έμπνευσης

Οι Aydinetal. (2009) έδειξαν ότι οι φοιτητές προκρίνουν τη δυνατότητα προσέγγισης από την τέλεια κατοχή του επιστημονικού αντικειμένου. Κατά την άποψη τους, ένας αποτελεσματικός δάσκαλος χρειάζεται πέρα από τις γνώσεις του αντικειμένου του και τις γνώσεις της όσο το δυνατόν καλύτερης μετάδοσης του στους φοιτητές του. Οι Clark&Walsh (2004) δίνουν έμφαση στο γεγονός ότι ένας ικανός δάσκαλος πρέπει να κατέχει κυρίως την παιδαγωγική γνώση. Αυτή η μελέτη αναφέρει τις αναρίθμητες διαστάσεις της παιδαγωγικής γνώσης όπως για παράδειγμα την παροχή ενός περιβάλλοντος μάθησης στους φοιτητές στο οποίο μπορούν να είναι χαλαροί (relaxed) με στόχο τη μάθηση, την καθοδήγηση τους, την οργάνωση της διδασκαλίας, την εξήγηση δύσκολων εννοιών, τη διατήρηση του ενδιαφέροντος, την ευαισθητοποίηση τους για τη νέα γνώση, τη θετική ανατροφοδότηση και τη διδασκαλία με τη χρήση νέων τεχνολογιών (Sjostrom, 1998). Επιπρόσθετα προκρίνεται και η απόκτηση εκ μέρους του διδάσκοντα ικανοτήτων διαχείρισης του ακροατήριου του. Ο κύριος στόχος της ικανότητας διαχείρισης του ακροατήριου του είναι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος με όσο λιγότερη ένταση γίνεται. Τα περιβάλλοντα μάθησης με χαμηλά επίπεδα έντασης παρέχουν μία χαλαρωτική ατμόσφαιρα όχι μόνο στους φοιτητές αλλά και στους διδάσκοντες τους με στόχο την αβίαστη συμμετοχή και των δύο μερών στη διδακτική πράξη.

Ο Malikow (2006) κατηγοριοποιεί τα πιο συχνά παρατιθέμενα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός αποτελεσματικού διδάσκοντα αφού έκανε ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας:

- η θέση εκ μέρους του υψηλών στόχων και προσδοκιών
- η αίσθηση του χιούμορ
- ο ενθουσιασμός και,

- η δημιουργικότητα.

Στην παραπάνω λίστα άλλοι μελετητές πρόσθεσαν την ανεκτικότητα, την υπομονή, την ευγένεια, την λογική, το ανοιχτό μυαλό, την προσαρμοστικότητα, τον ενθουσιασμό, τη θετική στάση για τις νέες ιδέες και τη στοργικότητα απέναντι στους φοιτητές (Cheung, 2006· Shishavan&Sadeghi, 2009· Werbinska, 2009). Τέλος οι Schaeffer, Eptingetal (2003) διεξήγαγαν μία έρευνα για τις αντιλήψεις των φοιτητών σχετικά με τον αποτελεσματικό δάσκαλο και τη αποτελεσματική διδασκαλία και συμπλήρωσαν στα παραπάνω χαρακτηριστικά την έμπνευση σεβασμού και τη δυνατότητα σωστής καθοδήγησης. Θεωρούν επίσης ότι ένας δάσκαλος που αναπτύσσει ένα καλά οριοθετημένο αντικείμενο διδασκαλίας, οργανώνοντας το σωστά βοηθάει ιδιαίτερα τη μαθησιακή διαδικασία.

### Στόχος της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μέρος μίας ευρύτερης μεταδιδακτορικής έρευνας η οποία διεξάγεται στα πλαίσια του τμήματος των Πολιτικών Επιστημών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και αφορά την κοινωνικοποίηση των φοιτητών του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού ιδρύματος. Μέρος αυτής της έρευνας αποτελεί και η διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών διάφορων τμημάτων για τους διδάσκοντες τους. Δόθηκαν στους φοιτητές οι παρακάτω ιδιότητες και ζητήθηκε να τις ιεραρχήσουν:

- Υψηλή επιστημονική κατάρτιση
- Διδακτική ικανότητα
- Ενδιαφέρον τρόπος διδασκαλίας: παραστατικότητα, πειράματα, χρήση slides, Η/Υ, χιούμορ.
- Δημοκρατική συμπεριφορά προς τους φοιτητές/-τριες
- Αυστηρότητα, επιείκεια, δικαιοσύνη στη βαθμολόγηση των φοιτητών/-τριών
- Επιθυμία για συχνότερη επικοινωνία με τα άτομα του διδακτικού προσωπικού;

Παράλληλα αναζητήθηκαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις ανάμεσα στις προτιμήσεις των φοιτητών και στο φύλο, στη σχολή που φοιτούν, στο βαθμό απολυτηρίου, στο εξάμηνο στο οποίο φοιτούν και στην σειρά επιλογής της σχολής τους στο μηχανογραφικό δελτίο.

### 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 Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Παπαστάμου, 1989. Likert, 1932). Επιλέχθηκαν τμήματα με διαφορετικό γνωστικό προσανατολισμό με σκοπό τη διερεύνηση των στάσεων φοιτητών με διαφορετικές

απαιτήσεις σπουδών.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το φθινόπωρο του 2018 τα εξής τμήματα:

	Συχνότητα	Ποσοστό	Πραγματικό ποσοστό
Ψυχολογίας	99	15,5	15,7
Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής	192	30,1	30,5
Πολυτεχνείο	14	2,2	2,2
Πολιτικές Επιστήμες	74	11,6	11,8
Παιδαγωγικό Δημοτικής	138	21,6	21,9
Πληροφορικής	31	4,9	4,9
Φυσικό	57	8,9	9,1
Φιλολογία	15	2,4	2,4
Ιστορίας & Αρχαιολογίας	4	,6	,6
Γερμανική Φιλολογία	5	,8	,8
Σύνολο	629	98,6	100,0
Missing	9	1,4	
Σύνολο	638	100,0	

### Το προφίλ των φοιτητών της έρευνας

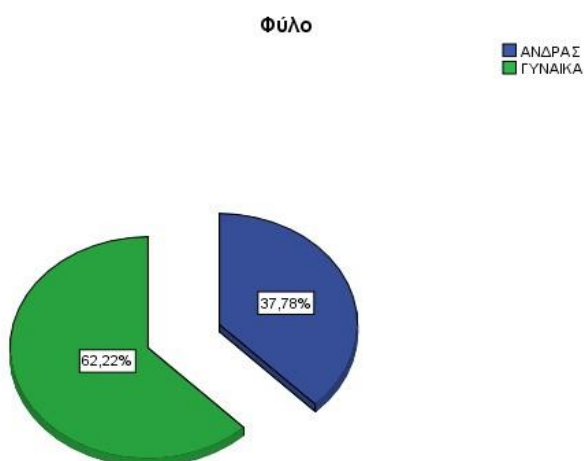
Καταρχάς, πραγματοποιήθηκε μια δοκιμαστική έρευνα στο τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής σχολής. Παρουσιάστηκαν κάποια προβλήματα στο αρχικό ερωτηματολόγιο κυρίως λόγω του ότι η παραγοντική ανάλυση έδειξε χαμηλές συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές που αποτελούσαν τους δείκτες. Αφού έγιναν οι απαιτούμενες αλλαγές στο ερωτηματολόγιο και αναδιαμορφώθηκαν οι διάφορες ερωτήσεις που παρουσίασαν πρόβλημα στην παραγοντική ανάλυση έγινε ξανά δοκιμαστική έρευνα στο Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής εκπαίδευσης. Αφού ξεπεράστηκαν τα προβλήματα και φάνηκαν ισχυρές φορτίσεις στην παραγοντική ανάλυση πήρε την τελική του μορφή και συντάχθηκε η αρχική επιστολή που συνόδευε το ερωτηματολόγιο.

Σε διάστημα ενός μηνός είχαν συγκεντρωθεί 638 απαντήσεις το οποίο αποτελεί και το τελικό δείγμα (Ξωχέλλης, 1984· Παπαναούμ, 2003). Θα ακολουθήσει μια παράθεση ορισμένων δημογραφικών δεδομένων τα οποία θα χρησιμοποιηθούν ως ανεξάρτητες μεταβλητές στην στατιστική ανάλυση

**Πίνακας 1. Φύλο των φοιτητών που συμμετείχαν στην έρευνα**

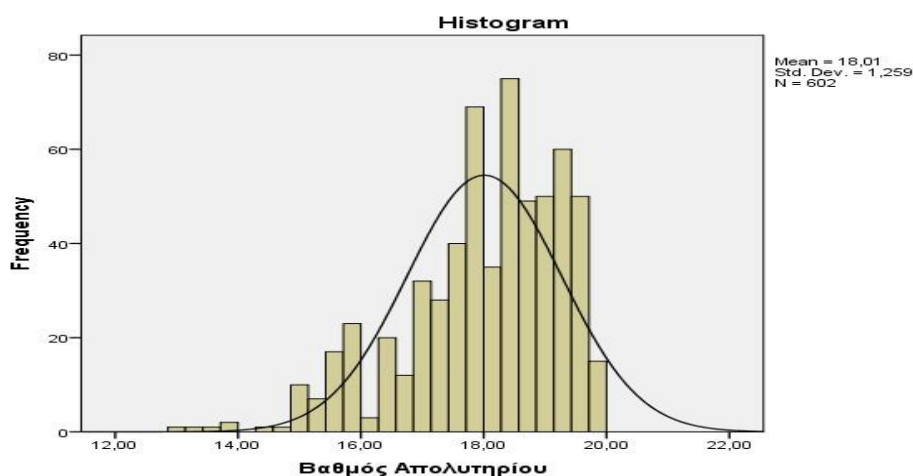
ΦΥΛΟ	Συχνότητα	Ποσοστό
Άνδρες	238	37,8
Γυναίκες	392	62,2
Δεν απάντησαν	8	
Σύνολο	638	100

**Γράφημα 1. Διαγραμματική απεικόνιση του φύλου των φοιτητών.**



Από τους φοιτητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα αυτή 595 φοιτητές ήτοι 94,9% είναι σε προπτυχιακό στάδιο ενώ οι 32 ήτοι το 5% σε μεταπτυχιακό στάδιο. Επίσης το 93,3% προέρχεται από δημόσιο σχολείο ενώ οι υπόλοιποι, ήτοι το 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.

**Γράφημα 2. Βαθμός απολυτηρίου φοιτητών.**



Το εξάμηνο φοίτησης ποικίλει όπως φαίνεται και στον ακόλουθο πίνακα:

**Πίνακας 2. Εξάμηνο των φοιτητών που συμμετείχαν στην έρευνα**

	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 παρακάτω δείχνει τη σειρά επιλογής της σχολής τους στο μηχανογραφικό:

**Πίνακας 3. Σειρά επιλογής της σχολής 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
--------	-----	-------

## Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει συνοπτικά τις κατανομές στις οποίες φαίνεται η ιεράρχηση των ιδιοτήτων που κατά την άποψη των φοιτητών είναι οι πιο σημαντικές σε έναν διδάσκοντα. Κρίθηκε σκόπιμο να γίνει σε έναν ενιαίο πίνακα με στόχο την όσο το δυνατό αρτιότερη απεικόνιση των απόψεων τους. Πρέπει να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι παρουσιάζονται οι κατανομές και όχι τα ποσοστά δεδομένου ότι σε πολλές περιπτώσεις οι φοιτητές δεν επέλεξαν τη συγκεκριμένη κατηγορία:

**Πίνακας 4. Ιεράρχηση ιδιοτήτων «ιδανικού» διδάσκοντα.**

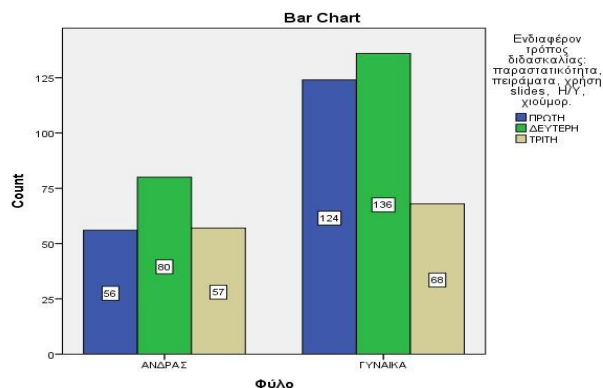
Ιδιότητα	Ιεράρχηση			Σύνολο
	Πρώτη προτίμηση	Δεύτερη προτίμηση	Τρίτη προτίμηση	
Υψηλή επιστημονική κατάρτιση	108	107	134	349
Διδακτική ικανότητα	288	184	68	540
Ενδιαφέρον διδασκαλίας τρόπος	180	216	125	521
Δημοκρατική συμπεριφορά	30	47	101	178
Αυστηρότητα βαθμολόγησης	4	2	3	9
Επιείκεια στη βαθμολόγηση	11	22	37	70
Δικαιοσύνη βαθμολόγησης	10	41	141	192

Με μια πρώτη ματιά καταλαβαίνει κανείς ότι η σημαντικότερη ιδιότητα του διδάσκοντα κατά την άποψη των φοιτητών είναι η διδακτική ικανότητα, η οποία αποτελεί την πρώτη προτίμηση του 45,1%. Ακολουθεί ο ενδιαφέρον τρόπος διδασκαλίας σε ποσοστό 28,2% και η υψηλή επιστημονική κατάρτιση σε ποσοστό 17%. Πολύ χαμηλά ποσοστά (ως μηδενικά) είναι αυτά που αφορούν την επιείκεια ή την αυστηρότητα στη βαθμολόγηση των γραπτών, γεγονός που καταρρίπτει την επικρατούσα άποψη ότι οι φοιτητές νοιάζονται μόνο να περάσουν τα μαθήματα αδιαφορώντας για τη διδασκαλία και την ουσιαστική μάθηση.

Στην επαγωγική ανάλυση που θα ακολουθήσει, θα αναζητηθούν στατιστικά σημαντικές σχέσεις ανάμεσα στις απόψεις των φοιτητών για τους διδάσκοντες τους και σε ορισμένες ανεξάρτητες μεταβλητές όπως το φύλο, η σχολή, το εξάμηνο στο οποίο φοιτούν, η σειρά επιλογής της σχολής και ο βαθμός απολυτηρίου τους στο λύκειο. Σχετικά με το φύλο παρατηρήθηκε το γεγονός ότι οι γυναίκες σε ποσοστό 37,8% σε σύγκριση με το αντίστοιχο 29% των ανδρών προκρίνουν τον ενδιαφέρον τρόπο διδασκαλίας ο οποίος μεταφράζεται στην

παραστατικότητα, στη χρήση πειραμάτων και νέων τεχνολογιών, ως την πρώτη ιδιότητα που θα έπρεπε να έχει ένας επιτυχημένος διδάσκοντας ( $\chi^2=6.640$ ,  $df=2$ ,  $p=0,001<a$ ). Επίσης, οι άνδρες σε μεγάλο ποσοστό την κατατάσσουν τρίτη αυτήν την ιδιότητα (29,5% σε σύγκριση με το αντίστοιχο 20,7% των γυναικών). Το γράφημα παρακάτω δείχνει παραστατικά την παραπάνω σχέση:

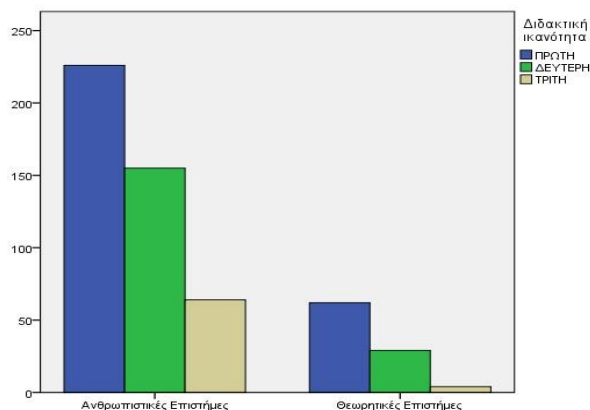
Γράφημα 3. Σχέση φύλου και τρόπου διδασκαλίας



Επίσης, στατιστικά σημαντική σχέση παρατηρήθηκε και ανάμεσα στο φύλο και στη δημοκρατική συμπεριφορά, όπου και πάλι οι γυναίκες φοιτήτριες σε ποσοστό 20,7% την προκρίνουν ως δεύτερη προτεραιότητα σε σύγκριση με το αντίστοιχο 35,8% των ανδρών, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για την ιεράρχηση στη τρίτη θέση είναι 62,2% για τις γυναίκες και 47,8% για τους άνδρες ( $\chi^2=8.980$ ,  $df=2$ ,  $p=0,002<a$ ). Τέλος, οι άνδρες φοιτητές θεωρούν ότι η διδακτική ικανότητα πρέπει να είναι το κύριο χαρακτηριστικό των διδασκόντων τους σε ποσοστό 58,2% σε σύγκριση με το αντίστοιχο 50,2% των γυναικών ( $\chi^2=7.230$ ,  $df=2$ ,  $p=0,002<a$ ). Η δεύτερη ανεξάρτητη μεταβλητή της οποίας η επίδραση εξετάστηκε ήταν αυτή του τμήματος των φοιτητών. Επειδή η συμμετοχή ορισμένων τμημάτων ήταν μικρή και άρα ακατάλληλη για τους σχετικούς υπολογισμούς, ομαδοποιήθηκαν τα δεδομένα σε δύο μεγαλύτερες κατηγορίες. Η πρώτη συμπεριλάμβανε τις θεωρητικές επιστήμες στην οποία συγκαταλέχθηκαν οι Πολυτεχνικές σχολές, οι Φυσικομαθηματικές και η Πληροφορική και η δεύτερη τις ανθρωπιστικές στην οποία συγκαταλέχθηκαν οι Πολιτικές Επιστήμες, η σχολή Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, η Ψυχολογία, η Ιστορίας – Αρχαιολογίας και το τμήμα Παιδαγωγικής δημοτικής εκπαίδευσης.

Η στατιστική ανάλυση ανέδειξε ορισμένες στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Πιο συγκεκριμένα οι φοιτητές που προέρχονται από τις ανθρωπιστικές επιστήμες προκρίνουν την επιστημονική κατάρτιση ως την πιο σημαντική δεξιότητα που πρέπει να έχουν οι διδάσκοντες τους σε ποσοστό 32,4% σε σύγκριση με το αντίστοιχο 23% των φοιτητών που προέρχονται από τις θεωρητικές επιστήμες ( $\chi^2=19.800$ ,  $df=3$ ,  $p=0,000<a$ ). Σε αντιπαράθεση με το προηγούμενο εύρημα, οι φοιτητές των θεωρητικών σχολών προκρίνουν τη διδακτική ικανότητα σε ποσοστό 65,3% σε σύγκριση με το αντίστοιχο 50,8% των φοιτητών των ανθρωπιστικών σχολών ( $\chi^2=14.700$ ,  $df=3$ ,  $p=0,007<a$ ). Το γράφημα παρακάτω παρουσιάζει τη σχετική συσχέτιση:

Γράφημα 4. Σχέση σχολής και επιθυμητής δεξιότητας διδάσκοντα.



Όσον αφορά τις υπόλοιπες επιθυμητές ιδιότητες των διδασκόντων δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις εκτός από τον ενδιαφέρον τρόπο διδασκαλίας, όπου και οι δύο ομάδες φοιτητών είχαν περίπου τις ίδιες απόψεις με το 34% των φοιτητών να τον επιλέγουν ως πρώτη ιδιότητα και το 41% για τους φοιτητές των ανθρωπιστικών και το 44% για τους φοιτητές των θεωρητικών να τον επιλέγουν ως δεύτερη επιθυμητή ιδιότητα.

Για τον έλεγχο της επίδρασης του βαθμού του απολυτήριου λυκείου χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος ANOVA ο οποίος όμως δεν έδειξε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα. Όσον αφορά το εξάμηνο, η κατηγοριοποίηση των φοιτητών έγινε ως εξής: στην πρώτη ομάδα συμπεριλήφθηκαν οι νέοι φοιτητές πρώτου και δευτέρου εξαμήνου, στη δεύτερη κατηγορία οι φοιτητές του τρίτου και του τέταρτου («παλιοί φοιτητές εντός του ορίου σπουδών») και στη τρίτη κατηγορία όσοι φοιτητές έχουν ξεπεράσει το προβλεπόμενο όριο περάτωσης των σπουδών τους («αιώνιοι» φοιτητές). Οι νέοι φοιτητές σε ποσοστό 38,9% προκρίνουν την επιστημονική κατάρτιση ως τη σημαντικότερη επιθυμητή ιδιότητα των διδασκόντων τους σε σύγκριση με το αντίστοιχο 22,7% των παλιών και το 29,6% των «αιωνίων» συναδέλφων τους, γεγονός όμως που δεν ισχύει για τη διδακτική ικανότητα όπου οι παλιότεροι φοιτητές την προκρίνουν σε ποσοστό 64,4%, οι «αιώνιοι» σε ποσοστό 52,6% ενώ οι νέοι φοιτητές σε ποσοστό μόλις 45,7% ( $\chi^2=21.890$ ,  $df=3$ ,  $p=0,002 < \alpha$ ). Τέλος, υψηλό ποσοστό των «αιωνίων» φοιτητών (63,9%) δικαιολογημένα προκρίνουν ως τρίτη σημαντικότερη ιδιότητα των διδασκόντων τους την επιείκεια στη βαθμολογία.

Η τελευταία ανεξάρτητη μεταβλητή η οποία εξετάστηκε στην παρούσα έρευνα ήταν η σειρά προτίμησης της σχολής στο μηχανογραφικό δελτίο των φοιτητών. Χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης spearmanrho ο οποίος έδειξε ότι μόνο σε μία περίπτωση τα αποτελέσματα ήταν στατιστικά σημαντικά: αυτή της υψηλής επιστημονικής κατάρτισης (0,121\*\*) γεγονός που αποτελεί ένδειξη του ότι όσο πιο υψηλή είναι η προτίμηση της σχολής τους τόσο υψηλότερη είναι και η επιθυμία τους οι διδάσκοντες τους να έχουν υψηλή επιστημονική κατάρτιση στο αντικείμενο το οποίο διδάσκουν. Στις υπόλοιπες συσχετίσεις δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα γεγονός που καταδεικνύει ότι δεν επηρεάζει η σειρά προτίμησης τις απόψεις των φοιτητών για τους διδάσκοντες τους.

## Συμπεράσματα

Η έρευνα αυτή επιδίωξε την καταγραφή των απόψεων φοιτητών τμημάτων του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης σχετικά με τις ιδιότητες που πρέπει κατά τη γνώμη τους να έχει ο διδάσκοντας τους. Συμμετείχαν φοιτητές από διάφορα τμήματα του ιδρύματος ενώ δόθηκε έμφαση στην κατανομή τους σε σχέση με την κατεύθυνση των σπουδών τους (ανθρωπιστική και θεωρητική κατεύθυνση). Στα κύρια ευρήματα της έρευνας αυτής συγκαταλέγεται το γεγονός ότι πρώτη ιδιότητα του επιθυμητού διδάσκοντα αποτελεί η διδακτική ικανότητα με δεύτερη την επιστημονική κατάρτιση. Επιμέρους ευρήματα της έρευνας είναι το γεγονός ότι οι φοιτήτριες προκρίνουν τον ενδιαφέροντα τρόπο διδασκαλίας και την παραστατικότητα του διδάσκοντα περισσότερο από τους φοιτητές. Επίσης ενδιαφέροντα συμπεράσματα προέκυψαν και από το διαχωρισμό των φοιτητών ανάλογα με την κατεύθυνση σπουδών τους: οι φοιτητές των ανθρωπιστικών επιστημών προκρίνουν την επιστημονική κατάρτιση ενώ οι φοιτητές των θεωρητικών επιστημών προκρίνουν τη διδακτική ικανότητα. Τέλος, οι νέοι φοιτητές προκρίνουν την επιστημονική κατάρτιση ενώ οι παλιότεροι τη διδακτική ικανότητα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής συμφωνούν σε γενικές γραμμές με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών σχετικά με την έμφαση των φοιτητών στη διδακτική ικανότητα και την επιστημονική κατάρτιση και όχι σε θέματα βαθμολόγησης και επιείκειας (Videbeck, 1960. Franken, 1994. Cornelletal., 1990). Τα ακαδημαϊκά κριτήρια επιλογής των σπουδών τους και η κατά κοινή ομολογία αποτυχία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να εμψύχσει την αγάπη για τη γνώση, έχουν οδηγήσει τους φοιτητές στην αναζήτηση διδασκόντων που να τους εμπνέουν, με στόχο την όσο το δυνατόν καλύτερη εκπαίδευση τους (DeNeve&Cooper, 1998). Τελικό συμπέρασμα της έρευνας αυτής είναι ανάγκη εκ μέρους των ασκούντων την εκπαιδευτική πολιτική εύρεσης κατάλληλου διδακτικού προσωπικού στα Πανεπιστήμια το οποίο να συνδυάζει την υψηλή επιστημονική κατάρτιση και τη διδακτική ικανότητα – μεταδοτικότητα διότι ως γνωστό ένα εκπαιδευτικό σύστημα του οποίου το εκπαιδευτικό δυναμικό χαρακτηρίζεται από ισχυρά κίνητρα και υψηλό βαθμό εμπλοκής, διαθέτει την πιο ευνοϊκή προϋπόθεση εκπαιδευτικής παραγωγικότητας.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Axelrod, P. (2008) Student perspectives on a competent teacher and good teaching: what history reveals. *Academic Matters: The journal of higher education*, February 2008, Retrieved September 11, 2008.
- Aydın, B., Bayram, F., Canıdar, B., Çetin, G., Ergünay, O., Özdem, Z., & Tunç, B. (2009). Views of English language teachers on the affective domain of language teaching in Turkey. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 9(1), 263-280.
- Bsarkhuozen ,G. P(1998) Discovering learners perceptions of ESL classroom. Teaching / learning Activities in a south African Context .*TESOL Quarterly*, 32 , 85-1-8

- Cheung, H. Y. (2006). The measurement of teacher efficacy: Hong Kong primary in-service teachers. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 32(4), 435-451.
- Clark , C.M.(1993) The Good Teacher. *English Teachers` Journal* ,46,29-34
- Clark, J. C., & Walsh, J. (2002). *Elements of a model of effective teachers*. Paper presented at AARE Conference, Brisbane, 1–5 December.
- Cornell, D., Pelton, G., Bassin, L., Landrum, M., Ramsay, S., Cooley, M., Lynch, K. & Hamrick, E. (1990). Self-Concept and Peer Status among Gifted Program Youth. *Journal of Educational Psychology*, 82: 3, pp. 456-457.
- Cray, E & Carrie, P. (1996) Linking Adult Learners with the education of L2 Teachers, *TESOL Quarterly*, 30.113-128
- Franken, R. (1994). *Human motivation*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Co.
- Likert, R. A (1932) A technique for the measurement of attitudes, *Archives of Psychology*, No.40
- Malikow, M. (2006). Effective teacher study. *National Forum of Teacher Education Journal*, 16(3), 1-9
- Miller, W. J.&McKenna,C.M, (1998) A Comparison of Alternatively and Traditionally prepared Teachers, *Journal of teacher Education*,49:3
- Mordechai,M. (1983) What makes a good teacher? *Higher Education in Europe*,18,45-53
- Richard, J .C (1987) The Dilemma of teacher Education in TESOL, *TESOL Quarterly*,21 ,209-226
- Schaeffer, G, Epting, K, Zinn, T, Buskist, W. (2003) Student and faculty perceptions of effective teaching: a successful replication. *Teacher Psychology*, 30(2):133–6.
- Shishavan, H. B., & Sadeghi, K. (2009). Characteristics of an effective English language teacher as perceived by Iranian teachers and learners of English. *English Language Teaching*, 2(4), 130-143.
- Sjostrom, R. B. (1998) Critical Reflection for Professional Development: A comparative study of Nontraditional Adult and traditional Student teacher, *Journal of Teacher Education*, 49:3
- Videbeck, R. (1960). Self-conception and the reactions of others. *Sociometry*, 23, pp. 351-359.
- Werbinska, D. (2009). A profile of effective teacher of English: A qualitative study from Poland. *HaccetepeUniversity Journal of Education*, 36, 306-315.

Κελπανίδης, Μ. (2001). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες και πραγματικότητα*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Ξωχέλλης, Π. (1984) *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*, Κυριακίδης.

Παπανούμ, Ζ., (2003) *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*, Τυπωθήτω, Αθήνα.

Παπαστάμου, Σ. (1989). *Εγχειρίδιο κοινωνικής ψυχολογίας*. Αθήνα: Οδυσσέας.

## **Effect of chemical contaminants on brain development and mental health of preschool and school-age children: a review**

**Maria Lyssikatou**, *Secondary School Chemistry teacher, mlyss@gmx.net*

**Andreas Oikonomou**, *Associate Professor of ASPETE, Department of Pedagogy, School of Pedagogical and Technological Education (ASPETE), Papanastasiou 13, 54639, Thessaloniki, Greece, aoikonomou@aspete.gr*

**Abstract:** Chemical contamination refers to the presence of chemicals in places where they should not be found, including the workplace, home, food and environment. It can also refer to chemicals that are present at higher concentrations than usual or at concentrations that are considered to be hazardous to human health. The aim of the present study is to review recent research related to the effects of the main inorganic and organic chemical contaminants on brain development and mental health of preschool and school-age children. In addition, possible ways of preventing and reducing chemical contamination in schools are suggested. The results of recent findings showed that the exposure of children to chemical contaminants was associated with structural changes in the developing human brain in regions that affect working memory, attention and executive function. Intelligent quotient deficits, motor and learning problems, autism spectrum and attention deficit hyperactivity disorders were observed in children exposed to various chemical contaminants. Furthermore, other studies showed that toxic environmental exposure was related to the appearance of antisocial and violent behaviour as well as other psychological issues. Therefore, it can be concluded that chemical contaminants may affect the cognitive function and the mental health of preschool and school-age children.

**Keywords:** chemical contaminants; neurotoxic substances; brain development; mental health, cognitive development, preschool and school-age children

### **Introduction**

Chemical contamination refers to the presence of chemicals in places where they should not be normally found, including the workplace, home, food and the environment. It may also refer to chemicals present at higher concentrations than usual or at concentrations that are considered to be hazardous to human health.

Chemical contamination is one of the most important problems in developed countries as well as in developing countries. Several chemical contaminants have been classified as known neurotoxic substances and it is estimated that there are thousands of potential neurotoxic substances that have not been yet studied. These substances are associated with mental health

and developmental disorders of the brain. As children are more vulnerable to chemical contamination, there is an increased risk of developing neuropsychological disorders.

Children have a higher degree of exposure to toxic chemicals compared to adults since they have a higher metabolic rate and consequently higher consumption of food, water and air per kilogram of body weight. Also, the metabolism of children is immature making them less capable of breaking down and eliminating toxic substances than adults (Rauh & Margolis, 2016). Not to mention that children have longer life spans to develop chronic diseases than adults. Additionally, the behavior of children is different from that of adults, which leads to different routes of exposure. For example, children play usually on the ground where they can be exposed to various chemicals that exist on the ground, on the floor and in the dust. Their tendency to place various objects or toys in their mouth and to touch dangerous chemicals increases their exposure and poses a direct threat to their health and safety. Moreover, children are often unable to read warning labels on products and as a result they are at higher risk than adults (European Commission, 2017).

The adverse effects of children's exposure to chemical contaminants are related to the entire neurodevelopmental spectrum including mental disorders, motor and learning disabilities, autism spectrum disorder (ASD), attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) as well as subtler disorders such as slightly reduced Intelligent Quotient (IQ) or attention problems. Furthermore, it has been found that the manifestation of antisocial and violent behavior in school-age children is often related to their exposure to certain neurotoxic chemicals in their early stages of development (Liu et al., 2014; Gump et al., 2017; Furlong et al., 2014).

## 1. Types of chemical contaminants

There are two types of chemical contaminants:

- Inorganic chemical contaminants, such as heavy metals (e.g. lead (Pb), mercury (Hg), manganese (Mn), arsenic (As), nickel (Ni), copper (Cu), thallium (Tl), cadmium (Cd)), nitrate and nitrite ions ( $\text{NO}_3^-$  and  $\text{NO}_2^-$  respectively), ozone ( $\text{O}_3$ ), nitrogen oxides ( $\text{NO}_x$ ), carbon monoxide (CO), carbon dioxide ( $\text{CO}_2$ ), sulfur dioxide ( $\text{SO}_2$ ) and others.
- Organic chemical contaminants, such as organic solvents, hydrocarbons, polycyclic aromatic hydrocarbons (PAHs), bisphenol A (BPA) and other phenols, pesticides, polychlorinated biphenyls (PCBs), polychlorinated dibenzodioxins (PCDDs), polychlorinated dibenzofurans (PCDFs), polybrominated diphenyl ethers (PBDEs), perfluoroalkyl substances (PFASs) and phthalates.

Many of the above organic contaminants are characterized as persistent organic pollutants (POPs). These compounds were banned decades ago, but they can still be detected in the environment at relatively high concentrations due to their previous high production volume and long half-time. Half-time is defined as the time required for the reduction of the chemical contaminant concentration to the half.

Some of the above inorganic contaminants (e.g. various oxides) and organic (e.g. organic solvents and hydrocarbons) constitute the atmospheric contaminants. Particulate matter (PM) is a general term used to classify atmospheric contaminants and refers to the sum of solid and liquid particles suspended in the air. These particles result from anthropogenic activities as well as natural sources. Industrial facilities, power stations, vehicles, incinerators, dust and fires are the main sources of PM (Morabet,2018).

## 2. Inorganic chemical contaminants (Heavy metals)

The potential damage of children's exposure to heavy metals has been the focus of research for many years. The adverse effects of increased lead (Pb) concentration have been extensively studied in the area of cognitive function. Although there is no known level of lead exposure that is considered to be safe for children, the US Centers for Disease Control and Prevention (CDC) has set a reference value of 5 µg/dL for blood Pb level.

Cognitive deficits associated with lead exposure are considered to be irreversible (Mazumdar et al., 2011). The effects of various metals such as Pb, arsenic (As), chromium (Cr), manganese (Mn) and iron (Fe) on the cognitive function of children aged 6-12 years were studied in Brazil (Nascimento et al., 2015). The Raven's Colored Progressive Matrices (RCPM) test was used for the assessment of the cognitive ability. A decreased IQ was observed for children of rural areas compared to urban areas, whereas cognitive deficits were mainly related to children's exposure to Mn and Fe. These results indicate the importance of monitoring the concentration of metals that are considered to be essential, especially iron, as they can cause adverse effects in children when they exceed normal levels.

Cadmium (Cd) is also considered to be a toxic metal. One study investigated the relationship between the exposure to Cd and the neuropsychological development in 6-9-year-old children (Rodríguez-Barranco et al., 2014). The neuropsychological development was assessed with the Wechsler Intelligence Scale for Children-Fourth Edition (WISC-IV) and with three automated tests from the Behavioral Assessment and Research System (BARS): Reaction Time Test (RTT), Continuous Performance Test (CPT) and Selective Attention Test (SAT). It was observed that doubling the urinary cadmium levels was associated with a two-point decrease in IQ in boys. The results of this study indicate the neurotoxic effect of postnatal exposure to low Cd levels in children. Concurrently, these results advocate the assumption that there are differences between sexes regarding the neurotoxic effects in children.

Methylmercury (CH<sub>3</sub>Hg or MeHg) is one of the most toxic forms of mercury and is found in certain seafood, which is also a major source of nutrition for certain populations such as the Inuit. Initially, a study of the behavioral function of 110 Canadian Inuit children aged 5 years was conducted (Plusquellec et al., 2010). A modified version of the Bayley Scales for Infant Development II was used to assess children's behavior. The findings of the study showed that childhood exposure to Pb was associated with increased impulsivity, irritability and inattention. Subsequently, during monitoring of the same population, high levels of MeHg and

Pb were measured in children aged 11 years in average that presented a decreased IQ (Jacobsonetal., 2015). Furthermore, a correlation between high levels of Hg and Pb with a higher incidence of behavior that is consistent with ADHD was reported (Boucheretal., 2012). ADHD is a brain disorder and is characterized by a variety of impairments including difficulty of the child to maintain attention or to focus on a particular task as well as impulsivity, hyperactivity, lethargic behavior or a combination. Furthermore, it was observed that postnatal exposure of the same population of Canadian Inuit children to chemical contaminants mainly affected their fine motor skills indicating that children remain vulnerable to toxic contaminants for years after birth (Boucheretal., 2016).

Postnatal exposure of children aged 5-12 years to Pb may be associated with a higher risk of clinically diagnosed ADHD even at low levels (Kim et al., 2013). Another ADHD-related study was carried out on 240 children aged 3-7 years living in Guiyu, an internationally known e-waste recycling town in China (Liu et al., 2014). The main finding of the study was that the exposure to heavy metals was related to behavioral problems, including ADHD as well as antisocial behavior.

ASD is a neurodevelopmental disorder that is constantly increasing nowadays. Environmental factors associated with ASD usually appear as combinations of multiple chemical contaminants making it difficult to discern the effect of a particular contaminant (Rauh & Margolis, 2016). In a study of children with ASD the autism group showed higher levels of several toxic metals including Pb in red blood cells (41%) and urine (74%) compared to the control group (Adams et al., 2013).

The association between exposure to Pb and Hg and behavioral and psychological problems such as hostility, destructive behavior, emotion regulation and autistic behavior has recently been studied (Gump et al., 2017). Children exhibited higher levels of hostility as well as anti-inflammatory and provocative behavior with increasing levels of Pb. In addition, children appeared more unhappy and uncertain about their emotions and they displayed communication problems. These significant correlations were found in blood Pb levels ranging from 0.19 to 3.25  $\mu\text{g}/\text{dL}$ , i.e. lower than the reference value of 5  $\mu\text{g}/\text{dL}$ . This was the first study to show a correlation between very low levels of Pb exposure and psychological mechanisms of fundamental importance that could elucidate more convoluted issues such as delinquency.

The majority of the studies concerning the adverse effects of As have been conducted in the developing countries where water is pumped from wells. In Bangladesh, a linear decrease of 1-3 points in verbal IQ test as well as in full scale IQ test score was reported for every 100  $\mu\text{g}/\text{L}$  increase in urine As in girls, but not boys, aged 5 years (Hamadanietal., 2011). Additional evidence comes from another study in the same area in children aged 8-11 years (Wassermanetal., 2011). The results of this study showed that an increase of one unit (1  $\mu\text{g}/\text{L}$ ) in the level of blood As was associated with a statistically significant decrease of 1.49 points in verbal IQ test and decreases in full scale IQ test score, in working memory, perceptual reasoning and processing speed. Furthermore, blood As levels in 304 children aged 8-11 years

were negatively associated with motor function, body coordination and fine motor control (Parvezetal., 2011). A lower performance of children in cognitive tests was also observed. Conversely, a reduction in As concentration was associated with an improvement of working memory in 10-year-old children (Wasserman et al., 2016).

### 3. Organic chemical contaminants

#### 3.1. Pesticides

Organophosphates are organic synthetic phosphorus compounds which are widely used in agriculture. Organophosphate pesticides are considered to be neurotoxic at high doses. The primary role of organophosphates at these doses is the inhibition of acetylcholinesterase, which leads to the accumulation of acetylcholine between nerves and muscles (neuromuscular synapses). The exposure to these pesticides is measured by the presence of dialkyl phosphate (DAP) metabolites (Eskenazi et al., 2014). The chemical structure of DAP is illustrated in Fig. 1. The two main factors that are likely to influence the sensitivity to the adverse effects of these pesticides are genes and age at the time of exposure. The enzyme paraoxonase 1 (PON1) plays a significant role in the detoxification and removal of several oxon derivatives of these pesticides, preventing thus the inhibition of acetylcholinesterase (Eskenazi et al., 2014). Specifically, individuals with a particular PON1 genotype appear to be less susceptible to the effects of organophosphate pesticides (Huen et al., 2010).

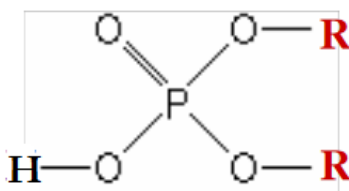


Figure 1. Chemical structure of dialkyl phosphate (R=alkyl group)

Exposure to organophosphate pesticides has adverse effects on children's cognitive function and behavior (Furlong et al., 2014). It was found that exposure of 7-year-old children to organophosphate pesticides, as measured by DAP metabolite levels, was negatively related to cognitive ability (IQ) and attention (Bouchard et al., 2011). In addition, children aged 6-11 years who had been postnatally exposed to organophosphate pesticides showed reduced IQ, verbal comprehension and processing speed scores (González-Alzaga et al., 2015). These effects were more noticeable in boys compared to girls. Another study examined the effect of PON1 modification on neurodevelopment upon exposure to organophosphate pesticides (Engelet al., 2011). According to the results of this study, increased levels of DAP metabolites in children aged 6-9 years were associated with decreased full-scale IQ test score and perceptual reasoning. However, this effect was observed only in children whose mothers had a specific genotype of the enzyme PON1. Additional evidence comes from a study of 5- and 7-year-old

children (Eskenazi et al., 2014). The above studies indicate that the PON1 genotype and levels may be directly related to the neurodevelopment and the academic performance of school-age children when exposed to organophosphate pesticides.

As mentioned above, exposure to organophosphate pesticides can adversely affect children's behavior. Prenatal exposure of 5-year-old Latino children was related to ADHD-like behavior (Marksetal., 2010). Another study investigated the relationship between prenatal exposure to organophosphate pesticides and antisocial behavior in childhood, as measured by the social responsiveness scale (SRS) (Furlong et al., 2014). The results demonstrated that prenatal exposure of 7-9-year-old children to organophosphate pesticides was associated with lower scores in SRS. These differences were most prominent in black boys, perhaps due to the different sources of exposures of the two races as well as the increased environmental sensitivity of the boys.

Chlorpyrifos (O,O-diethyl-O-(3,5,6-trichloro-2-pyridyl)phosphorothioate) is a widely used organophosphate insecticide (Fig. 2). The prenatal exposure of children aged 11 years in average to this specific insecticide caused hand tremor, indicating the effect of the insecticide on the central nervous system function (Rauhetal., 2015).

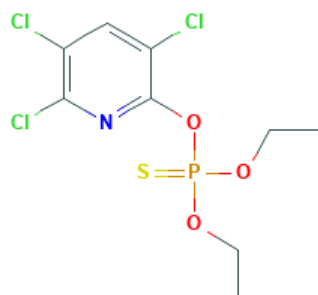


Figure 2. Chemical structure of chlorpyrifos

Chloropicrin, metam sodium, 1,3 dichloropropene (Fig. 3) and methyl bromide (CH<sub>3</sub>Br) are common fungicides mainly used to reduce soil pathogens and pests before the planting of crops.

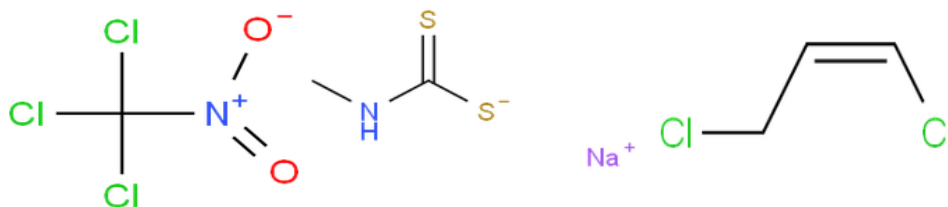


Figure 3. Chemical structures of chloropicrin, metam sodium and 1,3 dichloropropene respectively

The relationship between home proximity to the use of the above fungicides and the neurodevelopment of 7-year-old children was investigated (Gunier et al., 2017a). The use of fungicides was estimated within 3, 5 and 8 km from the families' homes during pregnancy and up to 7 years after birth. Reductions of 2.6 and 2.4 in the full-scale IQ test score were

recorded for each 10-fold increase in the use of methyl bromide and chloropicrin within 8 km from the children's homes respectively. A previous study of the same group indicated associations between children's IQ test scores and prenatal use of organophosphate insecticides within 1 km from the family's homes during pregnancy (Gunier et al., 2017b). Similar results were reported in the same study with other potentially neurotoxic pesticides such as carbamates, neonicotinoids, pyrethroids and maneb. Furthermore, children were at higher risk of developing ASD with use of organophosphate pesticides within 1.5 km from their home during the prenatal period (Shelton et al., 2014).

### 3.2. Polychlorinated biphenyls (PCBs) - polychlorinated dibenzodioxins (PCDDs) and polychlorinated dibenzofurans (PCDFs)

Polychlorinated biphenyls (PCBs) (Fig.4) are a group of aromatic chlorinated hydrocarbons comprising over 200 members. PCBs are stable compounds that are highly resistant to breakdown processes. Their industrial applications were several such as e.g. in hydraulic fluids, inks, lubricants and heat transfer fluids. The production and use of PCBs was banned in the early 1980s due to their toxicity. However, they can still be detected in the environment as they are considered to be POPs.

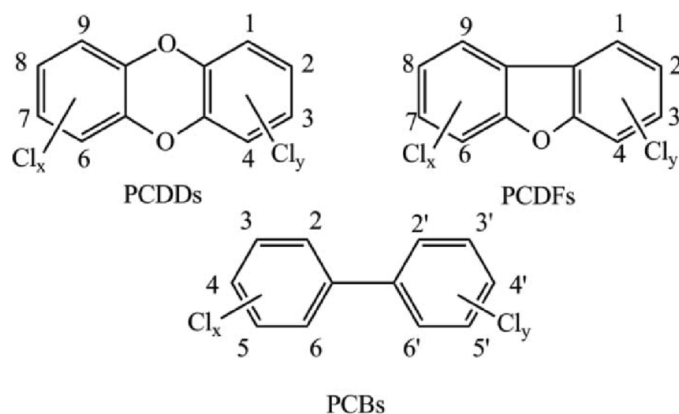


Figure 4. Chemical structures of PCDDs, PCDFs and PCBs (x,y=1-4)

The term "dioxins" covers a group of 75 chemically similar polychlorinated dibenzo-p-dioxins (PCDDs) and 135 polychlorinated dibenzofurans (PCDFs) (Fig. 4). Dioxins are formed during combustion processes and as by-products of industrial processes. They are highly resistant to biodegradation processes and are considered to be highly toxic to humans.

The reaction time of 8-9-year-old children from Slovakia after their exposure to PCBs was investigated (Šovčíková et al., 2015). The results showed that exposure of children to PCBs was associated with prolonged reaction time, suggesting impaired cognitive functions. Postnatal exposure of Canadian Inuit children aged 11 years in average to PCBs caused a fine motor delay (Boucher et al., 2016). This study reinforces the view that chronic exposure to seafood chemical contaminants affects fine motor skills (Boucher et al., 2016). Prenatal exposure of 7-11-year-old children to PCBs was also related to ADHD-like behavior (Sagiv et al., 2010). The

Conners' Rating Scale for teachers (CRS-T) was used for the evaluation. According to the results, a higher risk of ADHD-like behavior was observed in children with higher PCBs levels. The impact of exposure of children aged 8.5 and 9.5 in average to PCBs, PCDDs and PCDFs on attention-related performance and behavior was examined in Germany (Neugebauer et al., 2015). An increase in prenatal concentrations of the above chemicals was significantly associated with an increase of omission errors of 42% for PCBs and 47% for PCDDs and PCDFs. This was the first study to examine the impact of PCBs, PCDDs and PCDFs on the attention performance of school-age children and the results showed a possible link between prenatal exposure of children to the above chemical contaminants and ADHD.

One of the herbicides sprayed in Vietnam during US military operations between 1961 and 1971 was Agent Orange which contained 2,3,7,8-tetrachlorodibenzo-p-dioxin (TCDD). This dioxin is considered to be the most toxic of the PCDDs group. The effect of postnatal dioxin exposure of 5 year-old children on the neurodevelopment including motor coordination and cognitive function was investigated in dioxin-contaminated areas of Vietnam (Tran et al., 2016). The results indicated a significant effect of dioxins on the neurodevelopment of children, especially in boys. In addition, it was found that high exposure to PCDDs and PCDFs in combination with high exposure to TCDD may increase autistic traits associated with developmental coordination disorder, especially in boys. The findings of this study suggest that boys are more vulnerable to dioxin toxicity than girls. It seems that maternal exposure to dioxins may affect the fetal testosterone levels which play a major role in autistic traits during childhood (Tran et al., 2016).

### 3.3. Polybrominated diphenylethers (PBDEs)

Polybrominated diphenyl ethers (PBDEs) (Fig. 5) are a group of organic compounds used as flame retardants with a wide range of applications. PBDEs are POPs with lipophilic properties that accumulate in adipose tissues and exhibit toxicity.

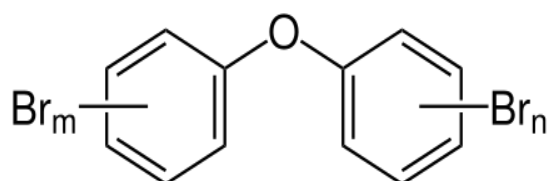


Figure 5. Chemical structure of PBDEs (m,n=1-5)

In a US study, exposure of 5- and 7-year-old children to PBDEs was associated with ADHD and reduced fine motor coordination (Eskenazi et al., 2013). Furthermore, in 7-year-olds attention problems and decreases in processing speed, perceptual reasoning, verbal and full-scale IQ were reported. Similarly, prenatal concentrations of PBDEs were found to be negatively correlated with reading ability and full-scale IQ and positively correlated to externalizing behavioral problems in 8-year-old children (Zhan et al., 2017). Prenatal exposure of 5-year-old children to PBDEs was also associated with lower IQ and a higher level of

hyperactivity (Chenetal., 2014). Similar results were observed in 8-year-old children (Vuongetal., 2017). Postnatal exposure of these children was found to be associated with lower full-scale IQ, increased hyperactivity and aggressive behavior. Prenatal exposure of children aged 3-7 years to PBDEs was related to attention problems as well (Cowelletal., 2015). This was the first study to address the impact of PBDEs involving preschool and school-age children.

Executive function plays a critical role in the child's behavior and is rarely studied in relation to potential neurotoxic substances. Recently, it was reported that prenatal exposure of children aged 5 and 8 years to PBDEs may be associated with reduced executive function (Vuongetal., 2016).

### 3.4. Bisphenol A (BPA)

Bisphenol A (BPA) (Fig. 6) is widely used in the manufacture of plastics and epoxy resins. BPA is a well-known component of durable polycarbonate plastics used in a variety of everyday objects such as CDs, DVDs, computers, etc. BPA is considered to have toxic impact on human health.

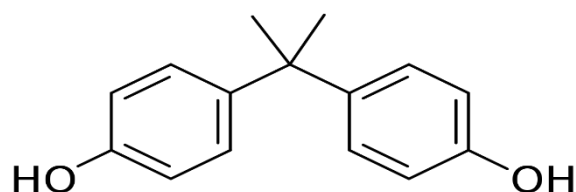


Figure 6. Chemical structure of BPA

The exposure of children aged 7 and 9 years to BPA was found to be related to behavioral problems including anxiety, depression and hyperactivity, mainly in boys (Harleyetal., 2013). Similar results were reported in another study of the effects of BPA exposure in children aged 7-9 years (Roenetal., 2015) as well as in children aged 10-12 years (Pereraetal., 2016). The prenatal exposure of children to BPA was associated with more anxiety and depression symptoms, mainly in boys. Furthermore, exposure of children aged 9-11 years to BPA influenced their behavior, as children with elevated BPA concentrations had more physical complaints, thinking problems and greater social problems (Perez-Lobatoetal., 2016). It was also reported that children's exposure to BPA was related to ADHD, with effects being more prominent in boys than girls (Tewaretal., 2016).

The results of the above studies indicate that exposure to BPA may affect children's behavior differently depending on gender and exposure time. The different effects observed in the behavior of boys and girls may be due to estrogenic effects or other sex hormone disruption mechanisms resulting from the exposure of the child's thyroid parameters to BPA (Ghassabian&Trasande, 2018).

### 3.5. Perfluoroalkyl substances (PFASs)

Perfluoroalkyl substances (PFASs) are a group of chemical compounds widely used as water and fat repellents, in clothing, in detergents, in materials that come in contact with foods, in cosmetics and in other consumer products (Lau 2012). PFASs are neurotoxic compounds. Perfluorooctane sulfonic acid (PFOS) (Fig. 7) is the most known compound of the group.

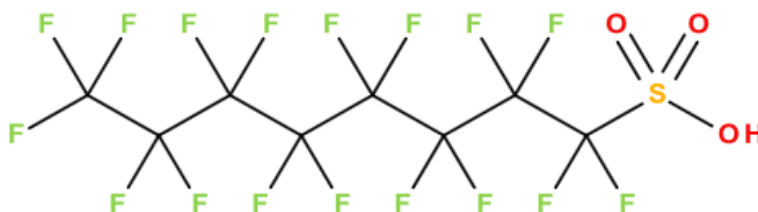


Figure 7. Chemical structure of PFOS

Prenatal exposure of children aged 5-9 years to PFASs had moderate effect on the neurodevelopment with regard to the manifestation of hyperactive behavior (Høyeretal., 2015). In another study in Asia, it was reported that prenatal exposure of 7-year-old children to PFASs was related to ADHD (Lien et al., 2016). High prenatal PFASs concentrations were associated with behavioral problems in Danish children aged 5 and 7 years (Oulhote et al., 2016). Furthermore, prenatal exposure of children 5 and 8 years to PFASs may be related to reduced executive function (Vuongetal., 2016).

### 3.6. Phthalates

Phthalates (Fig. 8) are a group of chemical compounds widely used as plasticizers. The latter ones are substances added to plastics to increase their flexibility. Phthalates are employed in a variety of commercial products such as children's toys, food packaging, medical equipment, furniture and cosmetics.

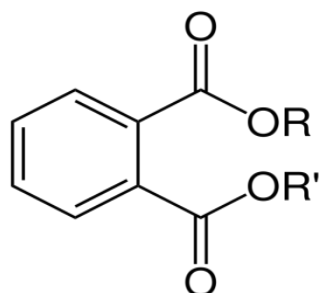


Figure 8. Chemical structure of phthalates (R and R' are general substituents)

A study in Taiwan showed that prenatal exposure of 8-year-old children to phthalates was associated to externalizing problems, such as delinquent and aggressive behaviours (Lienetal., 2015). Another study also conducted in Taiwan showed that higher postnatal levels of

phthalates were associated with lower IQ scores in children aged 2-12 years (Huangetal., 2015). These results indicate that continuous exposure to phthalates can adversely affect children's cognitive development.

### ***3.7. Atmospheric contaminants***

Air pollution is a major environmental problem worldwide and a suspected neurotoxicant. It has been proven that high exposure of school-age children to atmospheric contaminants is associated with slower brain maturation and it adversely affects brain function (Pujoletal., 2016).

In Spain, children aged 7-10 years attending schools built on highly contaminated areas exhibited lower cognitive development than the ones attending schools built on low contaminated areas (Sunyeretal., 2015). Atmospheric contamination at school was also associated with fluctuations in attention (Sunyeretal., 2017). In addition, exposure of school-age children to fine particulate matter (PM) with a diameter of 2.5 µm or less (PM<sub>2.5</sub>) and elemental carbon (EC) during walking to school was negatively associated with working memory (Alvarez-Pedrerol et al., 2017). It was reported that exposure of school-age children to traffic-related air pollutants adversely affected children's cognitive development (Fornsetal., 2016). The children were monitored for one year and it appeared that working memory and attention in particular were adversely affected. Finally, the same team monitored the levels of traffic-related air pollutants in relation to children's academic performance over a period of 3.5 years (Fornsetal., 2017). The results showed a continuous negative correlation between the levels of traffic-related air pollutants and the children's cognitive development indicating how harmful atmospheric contamination in schools is.

## **4. Prevention and reduction of chemical contamination in schools**

In general, the air quality in schools plays an important role in the development of the children's brains. Specific measures should be taken by governments, teachers and parents in order to prevent and reduce chemical contamination in schools. Initially, awareness should be raised within as well as outside the school community about the impact of chemical contamination on children's health and on public health overall. In the context of this awareness, workshops on chemical contamination could be organized by school principals, teachers and the Parents and Guardians Association. Various specialists (e.g. medical practitioners, chemists) should be involved in these workshops to inform teachers, parents and students about the perils associated with toxic contaminants. Furthermore, they should inform the school community about possible ways to prevent and reduce chemical contamination in schools and at home.

The state should take measures to reduce traffic on the roads surrounding the schools and promote the use of public transport to school. It should also create a greener environment

through plantation of trees and plants in the schoolyards. A regular replacement of the sand in school playgrounds is also crucial in order to reduce the accumulation of chemical contaminants and other pathogenic microorganisms (Rivas et al., 2018). In addition, another important measure would be to enhance students' environmental education and information on the recycling of materials and also on the management of chemicals in the school environment. For this reason, recycling bins should be placed in every schoolyard. In addition, many commercially available toys have been found to be toxic (Becker et al., 2010). It is the state's duty to remove any toxic toys from the school premises and to inform the parents. Another high priority of the local regulatory authorities is the surveillance of the drinking water quality and the maintenance of the pipes in schools as well as the monitoring of the quality of food and drinks served by the school canteens.

As already mentioned, exposure of school-age children to traffic-related air pollutants has been shown to depend on walking distance to school (Alvarez-Pedrerol et al., 2017). Therefore, future schools should preferably be built away from busy streets. Regular ventilation should take place to improve the air quality in the classrooms. In areas of high atmospheric contamination, a ventilation system with filtered air may be used in the classrooms, whereas in areas of high ozone concentrations, if mechanical ventilation is used, it is highly recommended that ozone traps are installed in the system (Rivas et al., 2018). Furthermore, the classrooms and the entire school area should be cleaned after school hours and the cleaning staff is advised to use environmentally friendly cleaning products. Finally, construction materials, paints and furniture used for the construction or for the renovation of school buildings should be carefully selected in order to avoid high exposure of children to volatile organic compounds (Rivas et al., 2018).

Perhaps, all of the above ways of preventing and reducing chemical contamination in schools may not be enough to solve such a serious problem. Nevertheless, they constitute a good starting point to ensure that the children's quality of life is improved.

## 5. Conclusions

Chemical contamination is considered to be one of the most important problems worldwide. At global level, children are exposed daily to numerous chemical contaminants, many of which are neurotoxic substances that adversely affect their brain development and mental health. The objective of this review was to identify and access recent scientific literature related to the effects of the main inorganic and organic chemical contaminants on brain development and mental health of preschool and school-age children. The results reported by the studies covered in this review showed that the exposure of preschool and school-age children to chemical contaminants was associated with structural changes in the developing human brain in regions that affect working memory, attention and executive function. IQ deficits, motor and learning problems, autism spectrum and attention deficit hyperactivity disorders were observed in children exposed to various chemical contaminants. Furthermore,

other studies indicated that toxic environmental exposure was associated with the manifestation of antisocial and violent behavior as well as other psychological issues. Consequently, it can be deduced that exposure of preschool and school-age children to various chemical contaminants may affect their cognitive function and mental health. However, further research is required to study the exposure of children to combinations of different chemical contaminants and to clarify the mechanisms related to other factors such as sex.

Finally, specific measures could be implemented by the state and the individuals in order to prevent and reduce chemical contamination in schools. However, most of all, it is imperative for us to realize that every child has an inalienable right to a healthy and safe living environment.

## References

- Adams, J.B., Audhya, T., McDonough-Means, S., Rubin, R.A., Quig, D., Geis, E., Gehn, E., Loresto, M., Mitchell, J., Atwood, S., Barnhouse, S., & Lee, W. (2013). Toxicological Status of Children with Autism vs. Neurotypical Children and the Association with Autism Severity. *Biol Trace Elem Res* 151(2), 171–180. <https://doi.org/10.1007/s12011-012-9551-1>
- Alvarez-Pedrerol, M., Rivas, I., López-Vicente, M., Suades-González, E., Donaire-Gonzalez, D., Cirach, M., de Castro, M., Esnaola, M., Basagaña, X., Dadvand, P., Nieuwenhuijsen, M., & Sunyer, J. (2017). Impact of commuting exposure to traffic-related air pollution on cognitive development in children walking to school. *Environ Pollut* 231(1), 837-844. <https://doi.org/10.1016/j.envpol.2017.08.075>
- Becker, M., Edwards, S., & Massey, R.I. (2010). Toxic Chemicals in Toys and Children's Products: Limitations of Current Responses and Recommendations for Government and Industry. *Environ Sci Technol* 44(21), 7986-7991. <https://doi.org/10.1021/es1009407>
- Bouchard, M.F., Chevrier, J., Harley, K.G., Kogut, K., Vedar, M., Calderon, N., Trujillo, C., Johnson, C., Bradman, A., Barr, D.B., & Eskenazi, B. (2011). Prenatal Exposure to Organophosphate Pesticides and IQ in 7-year-Old Children. *Environ Health Perspect* 119(8), 1189-1195. <https://doi.org/10.1289/ehp.1003185>
- Boucher, O., Jacobson, S.W., Plusquellec, P., Dewailly, E., Ayotte, P., Forget-Dubois, N., Jacobson, J.L., & Muckle, G. (2012). Prenatal Methylmercury, Postnatal Lead Exposure, and Evidence of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder among Inuit Children in Arctic Québec. *Environ Health Perspect* 120(10), 1456-1461. <https://doi.org/10.1289/ehp.1204976>
- Boucher, O., Muckle, G., Ayotte, P., Dewailly, E., Jacobson, S.W., & Jacobson, J.L. (2016). Altered fine motor function at school age in Inuit children exposed to PCBs, methylmercury, and lead. *Environ Int* 95, 144-151. <https://doi.org/10.1016/j.envint.2016.08.010>

- Chen, A., Yolton, K., Rauch, S., Webster, G.M., Hornung, R., Sjödin, A., Dietrich, K.N., & Lanphear, B.P. (2014). Prenatal Polybrominated Diphenyl Ether Exposures and Neurodevelopment in U.S. Children through 5 Years of Age: The HOME Study. *Environ Health Perspect* 122(8), 856-862. <https://doi.org/10.1289/ehp.1307562>
- Cowell, W.J., Lederman, S.A., Sjödin, A., Jones, R., Wang, S., Perera, F.P., Wang, R., Rauh, V.A., & Herbstman, J.B. (2015). Prenatal exposure to polybrominated diphenyl ethers and child attention problems at 3–7 years. *Neurotoxicol Teratol* 52, 143-150. <https://doi.org/10.1016/j.ntt.2015.08.009>
- Engel, S.M., Wetmur, J., Chen, J., Zhu, C., Barr, D.B., Canfield, R.L., & Wolf, M.S. (2011). Prenatal Exposure to Organophosphates, Paraoxonase 1, and Cognitive Development in Childhood. *Environ Health Perspect* 119(8), 1182-1188. <https://doi.org/10.1289/ehp.1003183>
- Eskenazi, B., Chevrier, J., Rauch, S.A., Kogut, K., Harley, K.G., Johnson, C., Trujillo, C., Sjödin, A., & Bradman, A. (2013). In Utero and Childhood Polybrominated Diphenyl Ether (PBDE) Exposures and Neurodevelopment in the CHAMACOS study. *Environ Health Perspect* 121(2), 257-262. <https://doi.org/10.1289/ehp.1205597>
- Eskenazi, B., Kogut, K., Huen, K., Harley, K.G., Bouchard, M., Bradman, A., Boyd-Barr, D., Johnson, C., & Holland, N. (2014). Organophosphate pesticide exposure, PON1, and neurodevelopment in school-age children from the CHAMACOS study. *Environ Res* 134, 149-157. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2014.07.001>
- European Commission (2017). Study for the strategy for a non-toxic environment of the 7th Environment Action Programme. <https://goo.gl/vY2bUK>
- Forns, J., Dadvand, P., Esnaola, M., Alvarez-Pedrerol, M., López-Vicente, M., Garcia-Esteban, R., Cirach, M., Basagaña, X., Guxens, M., & Sunyer, J. (2017). Longitudinal association between air pollution exposure at school and cognitive development in school children over a period of 3.5 years. *Environ Res* 159, 416-421. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2017.08.031>
- Forns, J., Dadvand, P., Foraster, M., Alvarez-Pedrerol, M., Rivas, I., López-Vicente, M., Suades-Gonzalez, E., Garcia-Esteban, R., Esnaola, M., Cirach, M., Grellier, J., Basagaña, X., Querol, X., Guxens, M., Nieuwenhuijsen, M.J., & Sunyer, J. (2016). Traffic-Related Air Pollution, Noise at School, and Behavioral Problems in Barcelona Schoolchildren: A Cross-Sectional Study. *Environ Health Perspect* 124, 529-535. <https://doi.org/10.1289/ehp.1409449>
- Furlong, M.A., Engel, S.M., Barr, D.B., & Wolff, M.S. (2014). Prenatal exposure to organophosphate pesticides and reciprocal social behavior in childhood. *Environ Int* 70, 125-131. <https://doi.org/10.1016/j.envint.2014.05.011>
- Ghassabian, A., & Trasande, L. (2018). Disruption in Thyroid Signaling Pathway: A Mechanism for the Effect of Endocrine Disrupting Chemicals on Child Neurodevelopment. *Front Endocrinol* 9(204), 1-8. <https://doi.org/10.3389/fendo.2018.00204>

- González-Alzaga, B., Hernández, A.F., Rodríguez-Barranco, M., Gómez, I., Aguilar-Garduño, C., López-Flores, I., Parrón, T., & Lacasaña, M. (2015). Pre- and postnatal exposures to pesticides and neurodevelopmental effects in children living in agricultural communities from South-Eastern Spain. *Environ Int* 85, 229-237. <https://doi.org/10.1016/j.envint.2015.09.019>
- Gump, B.B., Dykas, M.J., MacKenzie, J.A., Dumas, A.K., Hruska, B., Ewart, C.K., Parsons, P.J., Palmer, C.D., & Bendinskas, K. (2017). Background lead and mercury exposures: Psychological and behavioral problems in children. *Environ Res* 158, 576-582. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2017.06.033>
- Gunier, R.B., Bradman, A., Castorina, R., Holland, N.T., Avery, D., Harley, K.G., & Eskenazi, B. (2017a). Residential proximity to agricultural fumigant use and IQ, attention and hyperactivity in 7-year old children. *Environ Res* 158, 358-365. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2017.06.036>
- Gunier, R.B., Bradman, A., Harley, K.G., Kogut, K., & Eskenazi, B. (2017b). Prenatal Residential Proximity to Agricultural Pesticide Use and IQ in 7-Year-Old Children. *Environ Health Perspect* 125(5), 1-8. <https://doi.org/10.1289/EHP504>
- Hamadani, J.D., Tofail, F., Nermell, B., Gardner, R., Shiraji, S., Bottai, M., Arifeen, S.E., Huda, S.N., & Vahter, M. (2011). Critical windows of exposure for arsenic-associated impairment of cognitive function in pre-school girls and boys: a population-based cohort study. *Int J Epidemiol* 40(6), 1593-1604. <https://doi.org/10.1093/ije/dyr176>
- Harley, K., Gunier, R.B., Kogut, K., Johnson, C., Bradman, A., Calafat, A.M., & Eskenazi, B. (2013). Prenatal and early childhood bisphenol A concentrations and behavior in school-aged children. *Environ Res* 126, 43-50. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2013.06.004>
- Høyer, B.B., Ramlau-Hansen, C.H., Obel, C., Pedersen, H.S., Hernik, A., Ogniev, V., Jönsson, B.A.G., Lindh, C.H., Rylander, L., Rignell-Hydbom, A., Bonde, J.P., & Toft, G. (2015). Pregnancy serum concentrations of perfluorinated alkyl substances and offspring behaviour and motor development at age 5–9 years – a prospective study. *Environ Health* 14(2), 1-11. <https://doi.org/10.1186/1476-069X-14-2>
- Huang, H.B., Chen, H.Y., Su, P.H., Huang, P.C., Sun, C.W., Wang, C.J., Chen, H.Y., Hsiung, C.A., & Wang, S.L. (2015). Fetal and Childhood Exposure to Phthalate Diesters and Cognitive Function in Children Up to 12 Years of Age: Taiwanese Maternal and Infant Cohort Study. *PLoS One* 10(6), 1-13. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0131910>
- Huen, K., Harley, K., Bradman, A., Eskenazi, B., & Holland, N. (2010). Longitudinal changes in PON1 enzymatic activities in Mexican–American mothers and children with different genotypes and haplotypes. *Toxicol Appl Pharmacol* 244(2), 181–189. <https://doi.org/10.1016/j.taap.2009.12.031>
- Jacobson, J.L., Muckle, G., Ayotte, P., Dewailly, É., & Jacobson, S.W. (2015). Relation of Prenatal Methylmercury Exposure from Environmental Sources to Childhood IQ. *Environ Health Perspect* 123(8), 827-833. <https://doi.org/10.1289/ehp.1408554>

- Kim, S., Arora, M., Fernandez, C., Landero, J., Caruso, J., & Chen, A. (2013). Lead, mercury, and cadmium exposure and attention deficit hyperactivity disorder in children. *Environ Res* 126:105-110. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2013.08.008>
- Lau, C. (2012). Perfluoroalkyl acids: Recent research highlights. *Reprod Toxicol* 33(4), 405-409. <https://doi.org/10.1016/j.reprotox.2012.03.002>
- Lien, G.W., Huang, C.C., Shiu, J.S., Chen, M.H., Hsieh, W.S., Guo, Y.L., & Chen, P.C. (2016). Perfluoroalkyl substances in cord blood and attention deficit/hyperactivity disorder symptoms in seven-year-old children. *Chemosphere* 156, 118-127. <https://doi.org/10.1016/j.chemosphere.2016.04.102>
- Lien, Y.J., Ku, H.Y., Su, P.H., Chen, S.J., Chen, H.Y., Liao, P.C., Chen, W.J., & Wang, S.L. (2015). Prenatal Exposure to Phthalate Esters and Behavioral Syndromes in Children at 8 Years of Age: Taiwan Maternal and Infant Cohort Study. *Environ Health Perspect* 123(1), 95-100. <https://doi.org/10.1289/ehp.1307154>
- Liu, W., Huo, X., Liu, D., Zeng, X., Zhang, Y., & Xu, X. (2014). S100 $\beta$  in heavy metal-related child attention-deficit hyperactivity disorder in an informal e-waste recycling area. *Neurotoxicology* 45, 185-191. <https://doi.org/10.1016/j.neuro.2014.10.013>
- Marks, A.R., Harley, K., Bradman, A., Kogut, K., Barr, D.B., Johnson, C., Calderon, N., & Eskenazi, B. (2010). Organophosphate Pesticide Exposure and Attention in Young Mexican-American Children: The CHAMACOS Study. *Environ Health Perspect* 118(12), 1768-1774. <https://doi.org/10.1289/ehp.1002056>
- Mazumdar, M., Bellinger, D.C., Gregas, M., Abanilla, K., Bacic, J., & Needleman, H.L. (2011). Low-level environmental lead exposure in childhood and adult intellectual function: A follow-up study. *Environ Health* 10(24), 1-7. <https://doi.org/10.1186/1476-069X-10-24>
- Morabet, R.E. (2018). Effects of Outdoor Air Pollution on Human Health. Reference Module in Earth Systems and Environmental Sciences. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-409548-9.11012-7>
- Nascimento, S.N., Barth, A., Göethel, G., Baierle, M., Charão, M.F., Brucker, N., Moro, A.M., Bubols, G.B., Sobreira, J.S., Sauer, E., Rocha, R., Gioda, A., Dias, A.C., Salles, J.F., & Garcia, S.C. (2015). Cognitive deficits and ALA-D-inhibition in children exposed to multiple metals. *Environ Res* 136, 387-395. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2014.10.003>
- Neugebauer, J., Wittsiepe, J., Kasper-Sonnenberg, M., Schöneck, N., Schölmerich, A., & Wilhelm, M. (2015). The influence of low level pre- and perinatal exposure to PCDD/Fs, PCBs, and lead on attention performance and attention-related behavior among German school-aged children: Results from the Duisburg Birth Cohort Study. *Int J Hyg Environ Health* 218(1), 153-162. <https://doi.org/10.1016/j.ijheh.2014.09.005>
- Oulhote, Y., Steuerwald, U., Debes, F., Weihe, P., & Grandjean, P. (2016). Behavioral difficulties in 7-year old children in relation to developmental exposure to

perfluorinated alkyl substances. *Environ Int* 97,237-245.  
<https://doi.org/10.1016/j.envint.2016.09.015>

- Parvez,F., Wasserman, G.A., Factor-Litvaik, P., Liu, X., Slavkovich, V., Siddique, A.B., Sultana, R.,Sultana, R., Islam, T., Levy, D., Mey, J.L., van Geen, A., Khan, K., Kline, J., Ahsan, H.,& Graziano, J.H. (2011). Arsenic exposure and motor function among children in Bangladesh. *Environ Health Perspect* 119(11), 1665-1670. <https://doi.org/10.1289/ehp.1103548>
- Perera, F., Roen Nolte, E.L., Wang, Y., Margolis,A.E., Calafat,A.M., Wang, S., Garcia, W., Hoepner, L.A., Peterson, B.S., Rauh, V., &Herbstman, J. (2016).Bisphenol A exposure and symptoms of anxiety and depression among inner city children at 10–12 years of age. *Environ Res* 151, 195-202. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2016.07.028>
- Perez-Lobato, R., Mustieles, V., Calvente, I., Jimenez-Diaz, I., Ramos, R., Caballero-Casero, N., López-Jiménez, F.J., Rubio, S., Olea, N., &Fernandez, M.F. (2016). Exposure to bisphenol A and behavior in school-age children. *Neurotoxicology* 53,12-19.<https://doi.org/10.1016/j.neuro.2015.12.001>
- Plusquellec, P., Muckle, G., Dewailly, É., Ayotte, P., Bégin, G., Desrosiers, C., Després C., Saint-Amour, D.,&Poitras, K. (2010).The relation of environmental contaminants exposure to behavioral indicators in Inuit preschoolers in Arctic Quebec. *Neurotoxicology*31(1), 17–25. <https://doi.org/10.1016/j.neuro.2009.10.008>
- Pujol, J., Martínez-Vilavella, G., Macià, D.,Fenoll, R., Alvarez-Pedrerol, M., Rivas, I.,Forns, J., Blanco-Hinojo,L., Capellades, J., Querol, X., Deus, J.,&Sunyer, J. (2016).Traffic pollution exposure is associated with altered brain connectivity in school children. *Neuroimage* 129,175-184. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2016.01.036>
- Rauh, V.A., Garcia, W.E., Whyatt, R.M., Horton, M.K., Barr, D.B., &Louis, E.D.(2015).Prenatal exposure to the organophosphate pesticide chlorpyrifos and childhood tremor. *Neurotoxicology* 51,80-86. <https://doi.org/10.1016/j.neuro.2015.09.004>
- Rauh, V.A., &Margolis, A.E. (2016).Research Review: Environmental exposures, neurodevelopment, and child mental health-new paradigms for the study of brain and behavioral effects. *J Child PsycholPsychiatry* 57(7), 775-793. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12537>
- Rivas, I., Querol, X., Wright, J., &Sunyer, J. (2018).How to protect school children from the neurodevelopmental harms of air pollution by interventions in the school environment in the urban context. *Environ Int* 121,199-206. <https://doi.org/10.1016/j.envint.2018.08.063>
- Rodríguez-Barranco, M., Lacasaña, M., Gil, F., Lorca,A., Alguacil,J., Rohlman, D.S.,González-Alzaga, B., Molina-Villalba, I., Mendoza, R., &Aguilar-Garduño, C. (2014).Cadmium exposure and neuropsychological development in school children in southwestern Spain.*Environ Res*134,66-73. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2014.06.026>

- Roen, E.L., Wang, Y., Calafat, A.M., Wang, S., Margolis, A., Herbstman, J., Hoepner, L.A., Rauh, V., & Perera, F.P. (2015). Bisphenol A exposure and behavioral problems among inner city children at 7–9 years of age. *Environ Res* 142, 739-745. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2015.01.014>
- Sagiv, S.K., Thurston, S.W., Bellinger, D.C., Tolbert, P.E., Altshul, L.M., & Korrick, S.A. (2010). Prenatal Organochlorine Exposure and Behaviors Associated with Attention Deficit Hyperactivity Disorder in School-Aged children. *Am J Epidemiol* 171(5), 593-601. <https://doi.org/10.1093/aje/kwp427>
- Shelton, J.F., Geraghty, E.M., Tancredi, D.J., Delwiche, L.D., Schmidt, R.J., Ritz, B., Hansen, R.L., & Hertz-Picciotto, I. (2014). Neurodevelopmental Disorders and Prenatal Residential Proximity to Agricultural Pesticides: The CHARGE Study. *Environ Health Perspect* 122(10), 1103–1109. <https://doi.org/10.1289/ehp.1307044>
- Šovčíková, E., Wimmerová, S., Strémy, M., Kotianová, J., Loffredo, C.A., Murínová, L.P., Chovancová, J., Čonka, K., Lancz, K., & Trnovec, T. (2015). Simple reaction time in 8-9-year old children environmentally exposed to PCBs. *Neurotoxicology* 51, 138-144. <https://doi.org/10.1016/j.neuro.2015.10.005>
- Sunyer, J., Esnaola, M., Alvarez-Pedrerol, M., Forns, J., Rivas, I., López-Vicente, M., Suades-González, E., Foraster, M., Garcia-Esteban, R., Basagaña, X., Viana, M., Cirach, M., Moreno, T., Alastuey, A., Sebastian-Galles, N., Nieuwenhuijsen, M., & Querol, X. (2015). Association between Traffic-Related Air Pollution in Schools and Cognitive Development in Primary School Children: A Prospective Cohort Study. *PLoS Med* 12(3), 1-24. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1001792>
- Sunyer, J., Suades-González, E., Garcia-Esteban, R., Rivas, I., Pujol, J., Alvarez-Pedrerol, M., Forns, J., Querol, X., & Basagaña, X. (2017). Traffic-related Air Pollution and Attention in Primary School Children: Short-term Association. *Epidemiology* 28(2), 181-189. <https://doi.org/10.1097/EDE.0000000000000603>
- Tewar, S., Auinger, P., Braun, J.M., Lanphear, B., Yolton, K., Epstein, J.N., Ehrlich, S., & Froehlich, T.E. (2016). Association of Bisphenol A exposure and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in a national sample of U.S. children. *Environ Res* 150, 112-118. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2016.05.040>
- Tran, N.N., Pham, T.T., Ozawa, K., Nishijo, M., Nguyen, A.T.N., Tran, T.Q., Hoang, L.V., Tran, A.H., Phan, V.H.A., Nakai, A., Nishino, Y., & Nishijo, H. (2016). Impacts of Perinatal Dioxin Exposure on Motor Coordination and Higher Cognitive Development in Vietnamese Preschool Children: A Five-Year Follow-Up. *PLoS One* 11(1), 1-15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0147655>
- Vuong, A.M., Yolton, K., Webster, G.M., Sjödin, A., Calafat, A.M., Braun, J.M., Dietrich, K.N., Lanphear, B.P., & Chen, A. (2016). Prenatal polybrominated diphenyl ether and perfluoroalkyl substance exposures and executive function in school-age children. *Environ Res* 147, 556-564. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2016.01.008>
- Vuong, A.M., Yolton, K., Xie, C., Webster, G.M., Sjödin, A., Braun, J.M., Dietrich,

- K.N.,Lanphear, B.P.&Chen, A.(2017). Childhood polybrominated diphenyl ether (PBDE) exposure and neurobehavior in children at 8 years. *Environ Res* 158, 677-684. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2017.07.028>
- Wasserman, G.A., Liu, X., Parvez, F., Factor-Litvaik, P., Ahsan, H., Levy, D., Kline, J., van Geen, A., Mey, J., Slavkovich, V., Siddique, A.B., Islam, T.,&Graziano, J.H. (2011). Arsenic and manganese exposure and children's intellectual function. *Neurotoxicology* 32(4), 450-457.<https://doi.org/10.1016/j.neuro.2011.03.009>
- Wasserman, G.A., Liu, X., Parvez, F., Factor-Litvaik, P., Kline, J., Siddique, A.B., Shahriar, H., Uddin, M.N., van Geen, A, Mey, J.L., Balac, O.,&Graziano, J.H. (2016). Child Intelligence and Reductions in Water Arsenic and Manganese: A Two-Year Follow-up Study in Bangladesh. *Environ Health Perspect* 124(7), 1114-1120. <https://doi.org/10.1289/ehp.1509974>
- Zhang, H., Yolton, K., Webster, C.M., Sjödin, A., Calafat, A.M., Dietrich, K.M.,Xu, Y., Xie, C.,Braun, J.M., Lanphear, B.P.,&Chen, A. (2017).Prenatal PBDE and PCB Exposures and Reading, Cognition, and Externalizing Behavior in Children. *EnvironHealthPerspect*, 125(4), 747-752. <https://doi.org/10.1289/EHP478>

**Απόψεις Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου για την αποδοχή τους από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων**

**Opinions of Educational Work Coordinators on their acceptance by school teachers**

**Θεόδωρος Καραμητόπουλος**, *Εκπαιδευτικός ΠΕ70 & ΠΕ70 ΕΑΕ, ΜΑ, t.kar@live.com*

**Theodoros Karamitopoulos**, *Primary school teacher, MA, t.kar@live.com*

**Abstract:** The reorganization of the educational support structures led to the institutionalization of the Educational Project Coordinator. The tasks and responsibilities assigned to him include a wide range of functions: from teachers’ training to the confrontation of diverse issues within a collaborative framework characterized by collective decision-making. The research explores the views of 6 Attica Educational Project Coordinators on how the teachers in their school units are facing the new institution. Qualitative research methodology was used and data collection was based on a semi-structured interview. Participants stated that the teachers welcomed the Coordinator’s face with caution, ranging from reluctance to indifference and adopting a neutral attitude to change. The work highlights the challenge for new executives to gain the confidence of their teachers so that they can work with them effectively in order to promote their every-day work in school units.

**Keywords:** Educational Work Coordinator, teachers’ acceptance, primary education, Attica

**Περίληψη:** Η αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου οδήγησε σε θεσμοθέτηση του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου. Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες που του ανατέθηκαν αφορούν ένα ευρύ φάσμα λειτουργιών: από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως την αντιμετώπιση ποικίλων θεμάτων εντός ενός συνεργατικού πλαισίου με χαρακτηριστικό τη συλλογικότητα στη λήψη αποφάσεων. Η εργασία διερευνά τις απόψεις 6 Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου της Αττικής αναφορικά με την αντιμετώπιση του νέου θεσμού από τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων ευθύνης τους. Αξιοποιήθηκε ποιοτική ερευνητική μεθοδολογία και η συλλογή των δεδομένων βασίστηκε σε ημιδομημένη συνέντευξη. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως οι εκπαιδευτικοί υποδέχτηκαν το πρόσωπο του Συντονιστή με επιφυλακτικότητα, η οποία κυμαίνεται από διστακτικότητα έως αδιαφορία και υιοθέτηση ουδέτερης στάσης στην αλλαγή. Η εργασία αναδεικνύει την πρόκληση για τα νέα στελέχη να κερδίσουν την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών της πράξης, ώστε να συνεργαστούν αποτελεσματικά μαζί τους για την προαγωγή του καθημερινού εκπαιδευτικού έργου.

**Λέξεις κλειδιά:** Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, αποδοχή θεσμού, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Αττική

## Εισαγωγή

Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών στο καθημερινό τους έργο προϋποθέτει τη δημιουργία ανάλογων δομών που να λειτουργούν με όρους αποτελεσματικότητας για την αναβάθμιση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Οι υποστηρικτικές δομές, εφόσον λειτουργούν χωρίς να είναι αποκομμένες μεταξύ τους, αναμένει κανείς τα ανακύπτοντα ζητήματα να αντιμετωπίζονται αποτελεσματικότερα. Η συνεργασία δύναται να πραγματώνεται εντός επίσημων δικτύων που συνθέτουν ένα πλέγμα σχέσεων μεταξύ προσώπων και θεσμών που δρουν για έναν κοινό σκοπό. Η πρόσφατη αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου (Νόμος 4547/2018) εισήγαγε ρυθμίσεις που δυνητικά προαγάγουν τη συνεργασία μεταξύ των διαφόρων δομών.

Μία από τις ρυθμίσεις υπήρξε η κατάργηση του Σχολικού Συμβούλου και η θεσμοθέτηση του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου. Συγκεκριμένα, ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου επιφορτίστηκε με πλειάδα καθηκόντων και αρμοδιοτήτων που αφορούν την υποστήριξη των εκπαιδευτικών: επιμόρφωση, επίλυση συγκρούσεων, διαχείριση κρίσεων, παιδαγωγική καθοδήγηση, παροχή βοήθειας σε ανακύπτοντα ζητήματα ποικίλης φύσεως (Υ.Α. υπ' αριθμ. 158733/ΓΔ4/27-09-2018). Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου για το πώς τους αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων σε αυτό το σύντομο χρονικό διάστημα δράσης τους σε αυτές. Σε αυτό το πλαίσιο, διερευνήθηκαν οι προσδοκίες των νέων στελεχών για τον θεσμό που υπηρετούν, καθώς και η διατύπωση της άποψής τους για την υποδοχή τους από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων τους.

### **1. Δομές υποστήριξης εκπαιδευτικού έργου: από τον Σχολικό Σύμβουλο στον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου**

Η εξελικτική πορεία των δομών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών ακολούθησε μια πορεία διαδοχικών μεταρρυθμίσεων από πλήθος -κατά βάση εναλλασσόμενων στην εξουσία- πολιτικών ηγεσιών στο μεγαλύτερο μέρος της μεταπολιτευτικής περιόδου. Προσεγγίζοντας κανείς βιβλιογραφικά τις εν λόγω προσπάθειες, θα βρεθεί μπροστά σε ένα πλήθος τυπικών νόμων, προεδρικών διαταγμάτων, υπουργικών αποφάσεων και άλλων κανονιστικών πράξεων της Διοίκησης που οριοθέτησαν το υπό μελέτη πεδίο και οδήγησαν στην παρούσα κατάσταση. Το σημερινό πλαίσιο διαμορφώθηκε από τον Νόμο 4547/2018, με τον οποίο επήλθε -μεταξύ των άλλων αλλαγών- η κατάργηση του μονοπρόσωπου θεσμού του Σχολικού Συμβούλου και η εισαγωγή του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου, τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του οποίου εξειδικεύτηκαν με υπουργική απόφαση (Υ.Α. υπ' αριθμ. 158733/ΓΔ4/27-09-2018).

Κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο, ο Σχολικός Σύμβουλος ήταν ίσως ο μονοπρόσωπος θεσμός που απασχόλησε εντονότερα τους εκπαιδευτικούς λόγω της θεσμοθετημένης παρουσίας του στις σχολικές μονάδες για την υποστήρισή τους σε πλήθος ζητημάτων που

εκφεύγουν της παιδαγωγικής καθοδήγησης με στενή έννοια. Προοδευτικά, αναβαθμίστηκαν αρμοδιότητες και δράσεις σχετιζόμενες με θεματικές όπως η διαχείριση συγκρούσεων και κρίσεων και η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για επίκαιρα ζητήματα ειδικής και διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης. Εκτός του καθοδηγητικού και υποστηρικτικού ρόλου, αναγνωρίστηκαν ο εξισορροπητικός (διαχείριση κρίσεων, αντιμετώπιση ζητημάτων πάσης φύσεως) και ο αναπτυξιακός, ο οποίος συνδέεται άμεσα με τον επιμορφωτικό (Καραμητόπουλος, 2016).

Στη σχέση επιμόρφωσης-επαγγελματικής ανάπτυξης, η πρώτη αποτέλεσε τον κυρίαρχο συνδετικό κρίκο του στελέχους με τους εκπαιδευτικούς της πράξης. Ωστόσο, επιμορφώσεις δεν πραγματοποιούνται συχνά από την πλευρά της Πολιτείας, γεγονός που οδηγεί τους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα την τελευταία δεκαετία, στην αναζήτηση άλλων μορφών αυτοεπιμόρφωσης, όπως οι πρόσθετες σπουδές (Μαλέτσκος, & Λυπίτκα, 2016). Ταυτόχρονα, υπό διαμόρφωση παραμένει η προσέγγιση που θα ακολουθηθεί σε εθνικό επίπεδο αναφορικά με τη νοσηματοδότηση και αξιοποίηση της επιμόρφωσης ως διαχρονικά βασικού συστατικού στοιχείου του εκπαιδευτικού συστήματος (Σακκούλης, Ασημάκη & Βεργίδης, 2017). Έτσι, διαπιστώνει κανείς πως σήμερα η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συντελείται μέσω επίσημων (κρατική επιμόρφωση από στελέχη εκπαίδευσης, μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, σεμινάρια κ.ά.) ή/και ανεπίσημων δικτύων (σχέσεις συναδέλφων και αλληλοβοήθεια σε επίπεδο σχολικής μονάδας).

Ως προς τη μονοπρόσωπη διάσταση του θεσμού, αυτή δεν συνέβαλε στην εμπέδωση κουλτούρας συνεργασίας τόσο σε επίπεδο των ίδιων των στελεχών μεταξύ τους όσο και μεταξύ των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί απέρριψαν τον δυνητικό αξιολογικό ρόλο του Σχολικού Συμβούλου (Καραμητόπουλος, 2017). Οι τελευταίοι επιθυμούν ένα πρόσωπο που θα τους παρέχει εκ του σύνεγγυς υποστήριξη στο έργο τους. Ερευνητικά, θετικές απόψεις έχουν καταγραφεί για τη θεσμοθέτηση εκπαιδευτικών-μεντόρων προκειμένου να υποστηρίζουν την ένταξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στο επάγγελμά τους (Τρίκας & Κασσιμάτη, 2018). Η δράση του μέντορα αφορά την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στις ποικίλες εκφάνσεις της μαθησιακής διαδικασίας, περιλαμβάνοντας - μεταξύ άλλων- επίλυση αποριών (Phillips&Fragoulis, 2010). Η πορεία του Σχολικού Συμβούλου συνέκλινε προς αυτή την κατεύθυνση τόσο με την παρουσία του στα σχολεία όσο και με τη διοργάνωση περιοδικών επιμορφωτικών δράσεων, αλλά ο ρόλος του δεν χαρακτηρίστηκε ποτέ αμιγώς μεντορικός.

Ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου δρα σε ένα πλαίσιο που ως έναν βαθμό ταυτίζεται με τον πυρήνα των αρμοδιοτήτων του Σχολικού Συμβούλου με επίκεντρο την άσκηση του επιμορφωτικού του ρόλου. Στο σύντομο διάστημα δράσης του δεν έχουν γίνει ακόμα συστηματικές προσπάθειες για τη διερεύνηση των επιμέρους πτυχών του έργου του. Από την προσέγγιση του νομοθετικού πλαισίου διαπιστώνει πάντως κανείς την επιθυμία του νομοθέτη για ένα στέλεχος όχι τόσο κοντά στο σχολείο, αφού στερείται ουσιαστικών αρμοδιοτήτων όπως η επεξεργασία του προγράμματος των σχολείων, των τμημάτων ένταξης, ενώ δεν έχει τη δυνατότητα να παρακολουθήσει διδασκαλία εκπαιδευτικών για παροχή συμβουλών. Στον

αντίποδα, προάγεται η συνεργασία του με άλλες δομές υποστήριξης όπως τα Κ.Ε.Σ.Υ. και τα Π.Ε.Κ.Ε.Σ., σε ένα πλαίσιο δράσης με εντονότερο το στοιχείο της συλλογικότητας.

Σε ένα πρώτο επίπεδο, προκειμένου να διαπιστωθεί ο αρχικός αντίκτυπος του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου στο εκπαιδευτικό σύστημα, επιλέχθηκε να διερευνηθούν τόσο (α) οι προσδοκίες των νέων στελεχών όσο και (β) η αντιμετώπιση που είχαν από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων, σε μια προσπάθεια αποτύπωσης της κατάστασης.

## 2. Μεθοδολογία της έρευνας

Στην έρευνα αξιοποιήθηκε ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Εργαλείο συλλογής των δεδομένων υπήρξε η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία κινήθηκε σε δύο άξονες: (α) τη διατύπωση των προσδοκιών των νέων στελεχών για τον θεσμό του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου ως προς τη δράση του, (β) τη διατύπωση απόψεων για την αντιμετώπιση/υποδοχή των στελεχών από τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία παιδαγωγικής ευθύνης τους. Πρωτεύον κριτήριο επιλογής του εν λόγω εργαλείου αποτελεί η σε βάθος διερεύνηση του θέματος ακόμα και από περιορισμένο δείγμα συμμετεχόντων, οι οποίοι, ωστόσο, είναι καλοί γνώστες του υπό μελέτη θέματος (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Η γνώση τους αυτή επιτρέπει τη συλλογή πληροφοριών που αφορούν σε μεγάλο βαθμό την υπό μελέτη ομάδα: εν προκειμένω τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου. Η επιλογή του δείγματος έγινε με βολική δειγματοληψία, στην οποία επιλέγονται περιπτώσεις υποκειμένων που είναι άμεσα διαθέσιμες (Patton, 2002).

Το δείγμα απαρτίζεται από 6 Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου της Αττικής, 3 άντρες και 3 γυναίκες. Η μέση ηλικία των συμμετεχόντων είναι 53,2 έτη, με μέση συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία 31 έτη. Τέσσερις υπηρέτησαν μια θητεία ως Σχολικοί Σύμβουλοι, κατά την οποία είχαν παιδαγωγική ευθύνη κατά μέσο όρο σε 12 σχολικές μονάδες. Στο σύνολό τους υπηρετούν την πρώτη τους θητεία ως Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου από το 2018, έχοντας παιδαγωγική ευθύνη κατά μέσο όρο σε 23 σχολικές μονάδες. Οι δημογραφικές πληροφορίες παρουσιάζονται συγκεντρωτικά στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 1):

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

α/α	Φύλο	Ηλικία	Έτη συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας	Θητεία ως Σχολικός Σύμβουλος / σχολεία ευθύνης	Αριθμός σχολείων ευθύνης ως Σ.Ε.Ε.
1	A	54	31	ναι (1) / 13	26
2	A	53	31	ναι (1) / 12	21
3	A	56	32	όχι	22
4	Γ	53	30	όχι	20
5	Γ	51	32	ναι (1) / 12	25

6	Γ	52	32	ναι (1) / 12	23
---	---	----	----	--------------	----

### 3. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Οι δύο βασικοί άξονες της συνέντευξης που παρουσιάζονται στην εργασία αφορούν: α) τις προσδοκίες των στελεχών από τον νέο θεσμό και (β) την αντιμετώπισή τους από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων ευθύνης τους. Στη συνέχεια παρατίθενται οι απομαγνητοφωνημένες απαντήσεις ομαδοποιημένες στις κατηγορίες που προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση.

#### 3.1. Ποιες είναι οι προσδοκίες σας από τον νέο θεσμό;

Αυξημένης σημασίαςσε επίπεδο προσδοκιών για τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργουαναδεικνύεται η συλλογικότητα στηδράση τους αναφορικά με άλλες δομές υποστήριξης και πιο συγκεκριμένα με τα Κ.Ε.Σ.Υ., που είναι υπεύθυνα για την αξιολόγηση των μαθητών:

ΣΕΕ1: *«Να αποδώσει περισσότερο η συνεργασία με τα Κ.Ε.Σ.Υ. ως προς την υποστήριξη των σχολικών μονάδων. Τώρα έχουμε διπλάσια σχολεία στις περιφέρειες ευθύνης, ένα μέρος της δουλειάς του Κ.Ε.Σ.Υ. το κάνει τώρα ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου»*,

ΣΕΕ2: *«Είμαστε σε μεταβατική περίοδο. Θεωρώ ότι με βελτιώσεις, νομοθετικές ρυθμίσεις, μπορούν να βελτιωθούν ορισμένα πράγματα. Χρειάζεται μικρότερος αριθμός σχολείων, ανεξάρτητα από τη γεωγραφική πυκνότητα που μπορεί να υπάρχει σε μια περιοχή όπως η Αττική. Υπάρχει κενό στη συνεργασία με τα Κ.Ε.Σ.Υ., για ζητήματα υποστήριξης μαθητών στα σχολεία και για τους εκπαιδευτικούς είναι αρμόδιος ο Συντονιστής. Για τον μαθητή είναι το Κ.Ε.Σ.Υ.»*.

Σημαντική αναδεικνύεται η προσδοκία περί συλλογικότητας σε μια άλλη διάστασή της: τη συνεργασία των Συντονιστών και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης στη διοργάνωση επιμορφωτικών δράσεων και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε ένα διεπιστημονικό πλαίσιο. Η συνεργασία αυτή εξέλειπε κατά το παρελθόν όταν ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου ήταν μονοπρόσωπος, δεν είχε θεσμοθετημένα προγραμματισμένη συλλογική δράση και οι δύο βαθμίδες (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια) ήταν κατά κάποιον τρόπο αποκομμένες η μία από την άλλη:

ΣΕΕ2: *«Επίσης, δεν πιστεύω στη μονοπρόσωπη διάσταση, αλλά στη συλλογική δράση του θεσμού. Και στη διεπιστημονικότητα, στις συνέργειες, στους ανοιχτούς ορίζοντες»*,

ΣΕΕ4: *«Συλλογικό πνεύμα και 'πάντρεμα' των βαθμίδων. Δεν την έχουμε στον κοινωνικό μας κύκλο, ως κοινωνία ούτε στην εκπαίδευση. Όλα αυτά περνάνε από κάτω. Όπως σε μερικές οικογένειες που 'λάμπουν', επειδή όλοι συνεργάζονται με όλους αποτελεσματικά»*,

ΣΕΕ6: *«Θα περίμενα να υπάρξει μεγαλύτερη συνεργασία, οι Συντονιστές μεταξύ τους για την*

*επιμόρφωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Μια συλλογικότητα. Έχουν γίνει βήματα προς αυτή την κατεύθυνση, όχι στον βαθμό που θα έπρεπε. Δεν είναι στην πράξη εύκολες οι συνέργειες. Άλλες εικόνες ο καθένας, άλλες απόψεις».*

Εκτός της συλλογικότητας με άλλες δομές υποστήριξης και εντός του θεσμού των Συντονιστών, προσδοκία για έναν εκ των συμμετεχόντων αναδεικνύεται η προσέγγιση του νέου πλαισίου με όρους ρεαλισμού. Συγκεκριμένα, προκειμένου ο Συντονιστής να αντιληφθεί την πραγματικότητα των εκπαιδευτικών στα σχολεία, απαραίτητη κρίνεται η παρουσία του σε αυτά σε σταθερή βάση:

*ΣΕΕ3: «Να είμαστε ρεαλιστές. Σταθερή και μόνιμη παρουσία στα σχολεία. Περπάτημα στα σχολεία. Ένα μεγάλο μέρος είναι αυτό. Στη λογική να εισπράττω στην ατμόσφαιρα του σχολείου τα προβλήματα των εκπαιδευτικών στην καθημερινότητά τους».*

Μόνο ένας εκ των συμμετεχόντων δεν εξέφρασε κάποια προσδοκία για τον νέο θεσμό, εξαιτίας του αυξημένου φόρτου εργασίας που τον περιβάλλει:

*ΣΕΕ5: «Δεν υπάρχουν... Ο θεσμός έτσι όπως οργανώθηκε είναι δυσλειτουργικός. Έχεις πάρα πολύ μεγάλο φόρτο εργασίας... δεν τελειώνει η μέρα».*

Η αναδιοργάνωση των δομών επέφερε μείωση του αριθμού των θέσεων για Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου συγκριτικά με των Σχολικών Συμβούλων. Άμεση συνέπεια υπήρξε η αύξηση του αριθμού σχολείων ευθύνης κάθε Συντονιστή, ο οποίος σχεδόν διπλασιάστηκε, όπως αποτυπώνεται παραπάνω (Πίνακας 1).

Συνολικά, οι προσδοκίες αφορούν: (1) συλλογικότητα δράσης α) των Συντονιστών ίδιας βαθμίδας μεταξύ τους, β) μεταξύ των δύο βαθμίδων (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια) με διεπιστημονικό προσανατολισμό, γ) με τα Κ.Ε.Σ.Υ., για την υποστήριξη των μαθητών και των εκπαιδευτικών τους, (2) σταθερή παρουσία στα σχολεία για καλύτερη κατανόηση των θεμάτων που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς.

### **3.2. Ποια είναι η αντιμετώπιση του Σ.Ε.Ε. από τους εκπαιδευτικούς της πράξης;**

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ποικίλουν και αφορούν όλο το εύρος μεταξύ θετικών και αρνητικών απαντήσεων. Αναλυτικά, ένας Συντονιστής διατύπωσε άποψη, καθώς παραμένει κοντά στα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς, αν και ο διπλασιασμός τους δε διευκολύνει το έργο του:

*ΣΣΕ1: «Εκτιμώ ότι είναι θετική. Παίξει ρόλο ότι είναι το ίδιο πρόσωπο (ενν. ταυτίζεται με εκείνο του τελευταίου Σχολικού Συμβούλου για ορισμένα σχολεία της διευρυμένης πλέον περιφέρειας του συγκεκριμένου Συντονιστή), αν και υπάρχουν και 13 νέα σχολεία. Ένα κομμάτι σημαντικό είναι ότι αφουγκράζομαι τους εκπαιδευτικούς: επισκέπτομαι τη σχολική μονάδα, είμαι δίπλα τους, είναι κάτι εντός των καθηκόντων μου. Βέβαια, το ότι τα σχολεία είναι διπλάσια (ενν. σε σχέση με τις ομάδες σχολείων επί Σχολικών Συμβούλων) το κάνει δύσκολο. Φυσικά, πρέπει και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να το επιθυμεί και να το θέλει, οπότε*

κλείνουμε ραντεβού για όποιο ζήτημα τον απασχολεί. Είμαι συνεργάτης όπως π.χ. σε θέματα κρίσης».

Άλλες απόψεις κάνουν λόγο για μια ουδέτερη αντιμετώπιση του νέου θεσμού από πλευράς εκπαιδευτικών, με την προσωπικότητα του στελέχους να παίζει ρόλο ως προς την προσέγγιση των νέων καθηκόντων του, όπως επίσης και η τρέχουσα επικαιρότητα των σχολείων:

ΣΕΕ2: «Ούτε ενθουσιασμός ούτε αδιαφορία. Η προσωπικότητα όμως παίζει ρόλο: το επιστημονικό προφίλ, η επικοινωνία, ο λόγος του στους εκπαιδευτικούς, η επιμόρφωση, η βοήθεια στην πράξη. Όμως οι εκπαιδευτικοί είναι 'χαμένοι' στην καθημερινότητα και τα προβλήματά τους. Δεν είναι αδιάφορο όταν θα περάσεις μία φορά στο δίμηνο; Πώς θα σε δει ο άλλος; Ίσως μπορέσει να βοηθήσει σε θέματα γονιών, τρίτων».

ΣΕΕ6: «Νομίζω είναι από ουδέτεροι ως θετικοί. Κάποιοι από αυτούς. Υπήρχε έντονο ενδιαφέρον στην αρχή από συνδικαλιστές που εργάζονταν στα σχολεία για όλα τα θέματα που αφορούσαν στον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου. Όταν ανέλαβαν οι Συντονιστές, δεν είχαν ακόμα λειτουργήσει τα Κ.Ε.Σ.Υ., ενώ στα σχολεία κυριαρχούσαν θέματα όπως η αυτοαξιολόγηση. Οπότε δεν ήταν στην προτεραιότητά τους να ασχοληθούν με το πρόσωπο του Συντονιστή. Ήταν ανυποστήρικτοι το πρώτο χρονικό διάστημα οι Συντονιστές, γιατί δεν υπήρχε το κομμάτι των Κ.Ε.Σ.Υ.. Οι εκπαιδευτικοί είχαν συνηθίσει επί Σχολικού Συμβούλου για κάθε θέμα να επικοινωνούν μαζί του. Τώρα δεν υπάρχουν δυνατότητες που υπήρχαν τότε, όπως να επισκεφτείς όλα τα τμήματα της Α' τάξης. Δεν υπάρχει ούτε καν ως πιθανότητα ούτε σχετική δυνατότητα από τον νόμο».

Εκτός των παραπάνω, ένας εκ των συμμετεχόντων ανέφερε πως οι εκπαιδευτικοί δεν κατανοούν την ουσία της αλλαγής, η οποία θέλει τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου να βοηθά εξ αποστάσεως τις σχολικές μονάδες, οι οποίες επιφορτίζονται με την άμεση διαχείριση όλων των θεμάτων που ανακύπτουν. Σε αυτή την προσέγγιση, κομβικό ρόλο έχουν τα δίκτυα επικοινωνίας των εκπαιδευτικών:

ΣΕΕ3: «Έχοντας κατά νου τον Σχολικό Σύμβουλο ως αποδέκτη των όποιων προβλημάτων είχαν, παραμένουν στην ίδια τροχιά, στην πεπατημένη. Είναι δύσκολο να πείσεις ότι η επίλυση προβλημάτων δεν έρχεται από εξωτερικούς παράγοντες και θεσμούς, αλλά από τη συνεργατική δράση και τη δημοκρατική λειτουργία του σχολείου. Έχουμε απέναντί μας παιδιά-πολίτες του μέλλοντος, μέσα του παρόντος και λογικές του παρελθόντος. Ο ρόλος του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου είναι να φέρει το παρελθόν στο μέλλον».

Στον αντίποδα, διατυπώθηκαν απόψεις που αναδεικνύουν μια επιφυλακτική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα νέα στελέχη:

ΣΕΕ4: «Διστακτικά πολύ. Γιατί ο κόσμος είχε κουραστεί, είχε απογοητευτεί από τον Σχολικό Σύμβουλο. Κατάλαβε ότι δεν θα έχει κάποιον πολύ κοντά του. Οι εκπαιδευτικοί μεγάλης ηλικίας δύσκολα αλλάζουν. Και οι νέοι, οι αναπληρωτές, έχω λίγο απογοητευτεί, γιατί δεν υπάρχει ζέση. Έχουν κουραστεί από την απαξίωση που έχουν υποστεί, δεν έχουν κίνητρο. Είναι σημαντικό σε θέματα με παιδιά και άλλα, να ξέρει ο εκπαιδευτικός ότι κάποιος είναι κοντά μας, όχι μας

*εποπτεύει. Δεν πιστεύω στην επιμόρφωση των Σχολικών Συμβούλων ούτε των Συντονιστών, καθώς δεν υπάρχει συνέπεια, συνέχεια και μέτρηση αποτελεσμάτων. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται ‘ανάσες’ κατά την πορεία τους και οικονομικά κίνητρα. Μια συντονισμένη επιμορφωτική ‘ανάσα’, να ξεκουράζονται κάθε 10 χρόνια. Μιλώ για επιμόρφωση με απολαβές, για 6 μήνες, 1 ή 2 χρόνια, κάτι τέτοιο θα τονώσει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Γενικά πάντως, επικρατεί ωχαδερφισμός, οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ διστακτικοί ως προς το τι μπορεί να τους προσφέρει ένας Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου στη δουλειά, στην καθημερινότητα. Αισθάνονται ότι είμαστε μακριά, ένα σπάραγμα».*

*ΣΕΕ5: «Είναι θέμα ανθρώπου όχι ρόλου. Όταν είσαι υποστηρικτικός σε βλέπουν θετικά, αν είσαι διεκπεραιωτικός σε αυτό που κάνεις όχι. Υπάρχει ένας φόβος αξιολόγησης, το είχαν πάντα, έχει εμπεδωθεί αυτή η νοοτροπία. Αισθάνονται επισφαλείς, ότι θα τους αξιολογήσεις».*

### **Συμπεράσματα - Συζήτηση**

Η έρευνα, αν και περιορισμένη, συνεισφέρει στην εξαγωγή σειράς συμπερασματικών παρατηρήσεων. Αναλυτικά, οι συμμετέχοντες προσβλέπουν σε μεγαλύτερη συλλογικότητα στη δράση των ίδιων των στελεχών, αλλά και των νέων υποστηρικτικών δομών μεταξύ τους. Θετικές απόψεις διατυπώθηκαν ως προς τη συνεργασία των Συντονιστών μεταξύ των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης, καθώς και μεταξύ Κ.Ε.Σ.Υ.-Συντονιστών. Με δεδομένη την περιορισμένη συνεργασία κατά το παρελθόν, η συλλογικότητα στη δράση στελεχών και δομών δείχνει να αποτελεί ζητούμενο για το μέλλον. Επιπλέον, προσδοκία εκφράστηκε για μια συστηματική παρουσία των στελεχών στις σχολικές μονάδες, γεγονός που δεν ενθαρρύνεται από το νομοθετικό πλαίσιο.

Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν διαφοροποιημένες απόψεις αναφορικά με την αντιμετώπισή τους από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων. Σε γενικές γραμμές η εικόνα που αποκόμισαν οι Συντονιστές αφορά μια μετριοπαθή προσέγγιση του νέου θεσμού από τους εκπαιδευτικούς. Σε μεγάλο βαθμό, ο Συντονιστής αντιμετωπίζεται όπως ο Σχολικός Σύμβουλος: για παροχή υποστήριξης σε ανακύπτοντα ζητήματα. Ωστόσο, η έρευνα αναδεικνύει τη διαχρονική επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών της πράξης απέναντι σε στελέχη της εκπαίδευσης με παιδαγωγικά ή/και διοικητικά καθήκοντα, η οποία κυμαίνεται από διεκπεραιωτική προσέγγιση του θεσμού έως αδιαφορία λόγω αδυναμίας για παροχή ουσιαστικής βοήθειας στην καθημερινότητα. Η στάση τους ερμηνεύεται ενδεχομένως από τη μέχρι σήμερα βιωμένη εμπειρία τους, αλλά και από το αποτύπωμα της δράσης προηγούμενων μονοπρόσωπων θεσμών υποστήριξης, όπως ο Σχολικός Σύμβουλος. Συγκεκριμένα, στελέχη που θα μπορούσαν να αποτελέσουν αξιολογητές των εκπαιδευτικών αντιμετωπίστηκαν διαχρονικά με επιφυλακτικότητα (Καραμητόπουλος, 2017).

Σημείο σύγκλισης των απόψεων που απορρέει από τις τοποθετήσεις τους εν συνόλω αποτελεί η γενικά ομαλή είσοδος του Συντονιστή που αποτυπώνεται σε πτυχές του έργου τους, όπως η διοργάνωση και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων. Για την επιμόρφωση διατυπώθηκε πρόταση περί περιοδικής εφαρμογής της σε σταθερό πλαίσιο, γεγονός που αναδεικνύει πως

υπάρχουν ιδέες από πλευράς στελεχών, αλλά η υιοθέτηση κοινής προσέγγισης σε κεντρικό επίπεδο πολιτικής εξακολουθεί να παραμένει ζητούμενη (Σακκούλης, Ασημάκη & Βεργίδης, 2017). Μια ευρύτερη συναίνεση στον χώρο της εκπαίδευσης για την αναζήτηση κοινού τόπου και την εισαγωγή μεταρρυθμίσεων σε βασικούς τομείς θα συνέβαλε στη βελτίωση της δράσης όλων των εμπλεκόμενων ομάδων (Καραμητόπουλος, 2015).

Ταυτόχρονα, η ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων φανερώνει πως οι εκπαιδευτικοί των σχολείων θεωρούν τους συναδέλφους τους σε επίπεδο σχολικής μονάδας πρόσωπα που δίνουν λύσεις σε ανακύπτοντα ζητήματα του σχολικού βίου. Η παροχή βοήθειας από άτομα εκτός σχολικής μονάδας φαίνεται να δρα σε δεύτερο χρόνοεπικουρικά. Η υποστήριξη από πρόσωπα εντός σχολικής μονάδας προσιδιάζει στη λογική της ύπαρξης εκπαιδευτικών-μεντόρων. Σε αυτό το σημείο η έρευνα προσεγγίζει ανάλογα ευρήματα για την εισαγωγή μεντόρων-υποστηρικτικών των εκπαιδευτικών (Τρίκας & Κασσιμάτη, 2018).

Με τα παραπάνω συνδέεται και ο προβληματισμός που εκφράστηκε για την προσωπική αποτελεσματικότητα των Συντονιστών δεδομένου του αυξημένου αριθμού σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών των νέων περιφερειών. Ο αυξημένος αριθμός σχολείων ευθύνει σε συνδυασμό με την ανεπαρκή στελέχωση ως ανασταλτικός παράγοντας που μειώνει την αποτελεσματική δράση ενός στελέχους έχει διαπιστωθεί και παλαιότερα (Καραμητόπουλος, 2016).

Εν κατακλείδι, από τις τοποθετήσεις των συμμετεχόντων απορρέει πως η προσωπικότητα του στελέχους αποτελεί βασικό παράγοντα που δύναται να μεταβάλλει την στάση των εκπαιδευτικών. Αποτελεί κοινό τόπο ότι μια διεκπεραιωτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών από το πρόσωπο του Συντονιστή δεν προωθεί την αποδοχή τους στους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στον αντίποδα, η τακτική και ουσιαστική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων και η αποτελεσματική παροχή υποστήριξης δημιουργούν κλίμα εμπιστοσύνης. Εν τέλει, διαφαίνεται πως οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί αναζητούν ένα πρόσωπο-συμπαράστατη ανεξαρτήτως ονομασίας του τίτλου του που θα είναι σε θέση να προωθήσει την επαγγελματική τους ανάπτυξη, την οποία επιθυμούν (Μαλέτσκος, & Λυπίτκα, 2016). Η έρευνα αναδεικνύει όμως και την ματαίωση των εκπαιδευτικών της πράξης και την απουσία κινήτρων λόγω απουσίας οργανωμένης υποστήριξης και μιας αποσπασματικά υλοποιούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια θα μπορούσε να αποτελέσει την αρχή για την περαιτέρω διερεύνηση του ρόλου του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου σε έναν διττό άξονα. Αφενός μπορεί να αναζητηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών των σχολείων για τα νέα στελέχη και αφετέρου μπορεί να επεκταθεί η έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα Συντονιστών με μια εμπλουτισμένη σε θεματικές ημιδομημένη συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο, προκειμένου να ενισχυθεί η γενικευσιμότητα των συμπερασμάτων στον πληθυσμό-στόχο. Ταυτόχρονα, η αξιοποίηση ποσοτικής μεθόδων έρευνας με χρήση ερωτηματολογίου θα μπορούσε να διερευνήσει την επαγγελματική ικανοποίηση των νέων στελεχών.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Phillips, N., & Fragoulis, I. (2010). Exploring the Beliefs of Primary Education Teachers Regarding the Contribution of Mentoring in Schools. *Review of European Studies*, 2(2), 201 – 213.
- Τσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση* [ηλεκτρ. βιβλ.]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 25 Ιανουαρίου, 2020, από <http://hdl.handle.net/11419/5826>.
- Καραμητόπουλος, Θ. (2015). Απόψεις Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και τον ρόλο τους. Στο Ε. Σφακιανάκη (Επιμ.), *Διοίκηση ολικής ποιότητας και εκπαίδευση - Προσεγγίσεις, Εφαρμογές, Μελέτες περίπτωσης* (σσ. 70-76). Αθήνα: Δίαυλος.
- Καραμητόπουλος, Θ. (2016). *Οι Σχολικοί Σύμβουλοι μιλούν για τον ρόλο, το έργο τους και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: iWrite.gr.
- Καραμητόπουλος, Θ. (2017). Προσπάθειες εισαγωγής συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: απόψεις των Σχολικών Συμβούλων για το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013. *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*, 1 (1-2), 866-879. Ανακτήθηκε 24 Απριλίου, 2019, από [www.eletea.gr](http://www.eletea.gr).
- Μαλέτσκος, Α. & Λυτίκα, Μ. (2016). Απόψεις και αντιλήψεις των δασκάλων των Δημοτικών Σχολείων σε θέματα προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 4(3), 32-49. Ανακτήθηκε 25 Ιανουαρίου, 2020, από [https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2016/teuxos3/teuxos3\\_2.pdf](https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2016/teuxos3/teuxos3_2.pdf).
- Νόμος 4547/2018 (2018). *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ102Α/12-06-2018.
- Σακκούλης, Δ., Ασημάκη, Α., & Βεργίδης, Δ. (2017). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα ορισμού και τυπολογίας. Η ελληνική εμπειρία και οι διεθνείς τάσεις. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 5 (1), 104-126. Ανακτήθηκε 2 Φεβρουαρίου, 2020, από [https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2017/teuxos1/teuxos\\_5\\_1\\_5.pdf](https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2017/teuxos1/teuxos_5_1_5.pdf)
- Τρίκας, Μ. & Κασσιμάτη, Α. (2018). Η σημασία και ο ρόλος του Μέντορα για την υποδοχή και την ένταξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ευβοίας. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 6 (3), 8-27. Ανακτήθηκε 2 Φεβρουαρίου, 2020, από [https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2018/teuxos3/teuxos\\_6\\_3\\_1.pdf](https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2018/teuxos3/teuxos_6_3_1.pdf).

Υπουργική Απόφαση υπ’ αριθμ. 158733/ΓΔ4/27-09-2018 (2018). *Ενιαίος Κανονισμός Λειτουργίας των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) και ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου*. ΦΕΚ 4299Β/27-09-2018.

**Αντιλήψεις των Σχολικών Συμβούλων σχετικά με τον ρόλο του σύγχρονου Σχολικού Συμβούλου και τις διαδικασίες ανάπτυξης της αυτοαξιολόγησης.**

**School Counselors' perceptions of the role of the modern School Counselor and the processes for developing self-evaluation.**

**Μιλτιάδης Πέντας**, ΠΕ70 Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης [miltos84@gmail.com](mailto:miltos84@gmail.com)

**Αναστασία Α. Παμπούρη**, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας / Καθηγήτρια Σύμβουλος, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, [apamp@uom.edu.gr](mailto:apamp@uom.edu.gr)

**Miltiadis Pentas**, Primary Education Teacher, [miltos84@gmail.com](mailto:miltos84@gmail.com)

**Anastasia A. Pampouri**, Department of Educational and Social Policy, University of Macedonia / Professor/Consultant, Hellenic Open University, [apamp@uom.edu.gr](mailto:apamp@uom.edu.gr)

**Abstract:** This study aims to investigate the role, characteristics, and procedures that refer to the development and self-assessment of modern adult educators, focusing on the case of School Counselors in the Prefecture of Thessaloniki. To achieve this aim, quantitative research was conducted with the use of a questionnaire that was completed by the 68 School Counselors who took part in the survey. The results of the research showed that the participating School Counselors argue that the role of the modern School Counselor is multifaceted as he is a Trainer, Organizer and Teacher. They also argue that the main characteristics that should govern the modern School Counselor are the ability to create a collaborative learning environment and to set cognitive goals. They also argue that regular self-assessment of school counselors and the need for self-criticism are necessary. The main development strategies that the modern School Counselor should use are Action Research, Reflection, and Teamwork. As an effect, providing further training to School Counselors on these issues is an imperative need, so that they be able to become more effective in their complex work environment. Finally, with regard to the originality of this research study, it should be noted that no other similar study has been conducted in Greece yet, which would combine the role, characteristics, and procedures that apply to the self-assessment and development procedures of School Counselors.

**Keywords:** Role, characteristics, self-assessment, development, School Counselors

**Περίληψη:** Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στη διερεύνηση του ρόλου, των χαρακτηριστικών και των διαδικασιών ανάπτυξης και αυτοαξιολόγησης των σύγχρονων εκπαιδευτών ενηλίκων, εστιάζοντας στην περίπτωση των Σχολικών Συμβούλων του Νομού Θεσσαλονίκης. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου που συμπληρώθηκε από τους 68 Σχολικούς Συμβούλους που συμμετείχαν

στην έρευνα. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν πως οι συμμετέχοντες Σχολικοί Σύμβουλοι υποστηρίζουν πως ο ρόλος του σύγχρονου Σχολικού Συμβούλου είναι πολύπλευρος καθώς είναι Εκπαιδευτής, Διοργανωτής και Διδάσκοντας. Ακόμη, υποστηρίζουν πως τα κύρια χαρακτηριστικά που πρέπει να διέπουν τον σύγχρονο Σχολικό Σύμβουλο είναι η ικανότητα για δημιουργία συνεργατικού μαθησιακού περιβάλλοντος και για καθορισμό των γνωστικών στόχων. Επίσης, διατείνονται ότι είναι αναγκαία η τακτική αυτοαξιολόγηση των Σχολικών Συμβούλων και η ύπαρξη αυτοκριτικής διάθεσης. Οι κυριότερες στρατηγικές ανάπτυξης που πρέπει να χρησιμοποιεί ο σύγχρονος Σχολικός Σύμβουλος είναι η έρευνα δράσης, ο αναστοχασμός και η εργασία σε ομάδες. Κρίνεται επιτακτική η ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση των Σχολικών Συμβούλων γύρω από τα εν λόγω ζητήματα, έτσι ώστε να μπορέσουν να καταστούν ακόμη πιο αποτελεσματικοί στο πολυσύνθετο έργο τους. Τέλος, όσον αφορά την πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως δεν έχει διεξαχθεί άλλη αντίστοιχη στον ελλαδικό χώρο που να συνδυάζει τον ρόλο, τα χαρακτηριστικά και τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ανάπτυξης των Σχολικών Συμβούλων.

**Λέξεις κλειδιά:** Ρόλος, χαρακτηριστικά, αυτοαξιολόγηση, ανάπτυξη, Σχολικοί Σύμβουλοι

## Εισαγωγή

Όσον αφορά την Ελλάδα, η Εκπαίδευση των Ενηλίκων αποτελεί έναν επιστημονικό κλάδο που έχει αναπτυχθεί ραγδαία κατά τα τελευταία χρόνια και ως εκ τούτου έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων έχει μελετηθεί κατά καιρούς από εκπαιδευτικής, νομικής, οικονομικής, αλλά και από κοινωνικής πλευράς. Παράλληλα, ο εν λόγω χώρος έχει ερευνηθεί υπό το πρίσμα των ίδιων των εκπαιδευτών, αλλά και από το πρίσμα των εκπαιδευόμενων. Ωστόσο, είναι γεγονός ότι υπάρχουν ποικίλα είδη Εκπαίδευσης Ενηλίκων, πολλά από τα οποία δεν έχουν διερευνηθεί εκτενώς χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ομάδα των Σχολικών Συμβούλων, σχετικά με την οποία δεν έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες (Βεργίδης, 2005).

Με άλλα λόγια, η Εκπαίδευση των Ενηλίκων στην Ελλάδα έχει μελετηθεί κυρίως σε γενικά πλαίσια, όσον αφορά τον ρόλο των εκπαιδευτών, τα χαρακτηριστικά τους, αλλά και τις διαδικασίες αξιολόγησης που αξιοποιούν. Πιο συγκεκριμένα, έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες, οι οποίες εστιάζουν αποκλειστικά στο ρόλο των Σχολικών Συμβούλων αναφορικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά και έρευνες που μελετούν τη θέση των Σχολικών Συμβούλων σε επίπεδο διοικητικού συστήματος ελέγχου και σε επίπεδο εποπτείας της εκπαίδευσης (Ανδρέου & Μαντζούφας, 1999• Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994• Γιοκαρίνης, 2000• Παναγόπουλος, 2014• Συμεωνίδου, 2011). Επιπλέον, κάποιες ακόμη αξιόλογες μελέτες γύρω από τον θεσμό των Σχολικών Συμβούλων είναι του Δημητρόπουλου (1998) με θέμα «Εκπαιδευτική αξιολόγηση, η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου», του Μπαλάσκα (1999) με τίτλο «Ο Σχολικός Σύμβουλος στην τάξη», καθώς και η έρευνα της Βεΐκου (2004) με θέμα «Τα πολλαπλά επίπεδα του έργου του

Σχολικού Συμβούλου και η σχέση του με τους εκπαιδευτικούς».

Ωστόσο, δεν εντοπίζονται σχετικές έρευνες που να μελετούν όλους τους προαναφερόμενους παράγοντες ταυτόχρονα και που να αφορούν την επαγγελματική ανάπτυξη των Σχολικών Συμβούλων. Επομένως, είναι σημαντικό και συνάμα αναγκαίο να διερευνηθεί το θέμα της παρούσας μελέτης, προκειμένου να αναπληρωθεί αυτό το ερευνητικό κενό, αλλά και να ενισχυθεί σε θεωρητικό και σε πρακτικό επίπεδο ο υπό ανάλυση εκπαιδευτικός κλάδος, μιας και η έρευνα αυτή εμπίπτει στο πεδίο της επαγγελματικής ανάπτυξης των Σχολικών Συμβούλων.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση και η διεξαγωγή της σχετικής έρευνας για την μελέτη του ρόλου, των χαρακτηριστικών και των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης και ανάπτυξης των Εκπαιδευτών Ενηλίκων στις μέρες μας, και ιδιαίτερα της κατηγορίας των Σχολικών Συμβούλων, αναμένεται να οδηγήσει στη βελτίωση της παρεχόμενης Εκπαίδευσης Ενηλίκων από την πλευρά των εκπαιδευτών, οι οποίοι πλέον είναι πιο συνειδητοποιημένοι, καταρτισμένοι και έμπειροι, όσον αφορά τον ρόλο τους, τις αρμοδιότητές τους, καθώς και τους τρόπους αυτοαξιολόγησης και εξέλιξής τους (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010). Επομένως, η διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας είναι καθοριστικής εκπαιδευτικής σημασίας, διότι μέσω αυτής αποσαφηνίζεται ακόμη περισσότερο ο χώρος της Εκπαίδευσης των Ενηλίκων.

Συνοψίζοντας, σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η διερεύνηση του ρόλου, των χαρακτηριστικών, καθώς και των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης και της ανάπτυξης, που τείνουν να χρησιμοποιούν οι Εκπαιδευτές Ενηλίκων στις μέρες μας, εστιάζοντας ιδιαίτερα στην ομάδα των Σχολικών Συμβούλων. Ως εκ τούτου, μέσα από την έρευνα αυτή δεν επιδιώκεται η μελέτη όλου του κλάδου των Εκπαιδευτών Ενηλίκων, αλλά μόνο η ομάδα των Σχολικών Συμβούλου. Επίσης, η συγκεκριμένη έρευνα επικεντρώνεται μόνο στα προαναφερόμενα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τους Σχολικούς Συμβούλους, και όχι σε άλλα, όπως είναι λόγου χάρη οι διδακτικές πρακτικές που αξιοποιούν. Τέλος, κάποιες τελευταίες μεταβλητές που εξετάζονται είναι ο παράγοντας του φύλου, της ηλικίας και των ετών προϋπηρεσίας, προκειμένου να μπορέσουν να συσχετισθούν με τα παραπάνω στοιχεία.

## **1. Θεωρητικό πλαίσιο**

### ***1.1 Ο σχολικός Σύμβουλος ως Εκπαιδευτής Ενηλίκων***

Παρά την πρόσφατη κατάργηση του θεσμού των Σχολικών Συμβούλων κρίνεται απαραίτητη η περιγραφή του έργου και των αρμοδιοτήτων του ως Εκπαιδευτή Ενηλίκων. Το εν λόγω έργο είναι ιδιαίτερα απαιτητικό και πολυσύνθετο, δεδομένου ότι εκτείνεται σε διάφορα πεδία δραστηριοτήτων. Σύμφωνα με τις αντίστοιχες νομοθετικές διατάξεις, το έργο των Σχολικών Συμβούλων διακρίνεται σε οκτώ βασικές διαστάσεις, κάθε μία από τις οποίες θα αναλυθεί εκτενώς στη συνέχεια (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Η πρώτη διάσταση σχετίζεται με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και αποτελεί μία από τις βασικότερες αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων. Σε αυτό το πλαίσιο, έργο κάθε Σχολικού Συμβούλου είναι να βρίσκεται στο πλευρό των εκπαιδευτικών, διευκολύνοντάς τους στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στον πολυδιάστατο ρόλο τους. Η εν λόγω καθοδήγηση σχετίζεται με θέματα Παιδαγωγικής, Διδακτικής, καθώς επίσης και με πληθώρα άλλων γνωστικών αντικειμένων, ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες των εκπαιδευτικών και δύναται να εφαρμοσθεί ατομικά ή ομαδικά (Κωστίκα, 2004• Μαυροσκούφης, 2007).

Η δεύτερη διάσταση αφορά τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, ο οποίος λαμβάνει χώρα στην αρχή κάθε σχολικού έτους. Πρόκειται για μία πολύ σημαντική διάσταση του ρόλου των Σχολικών Συμβούλων, μιας και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο προγραμματισμός της διδακτέας ύλης και των μαθημάτων γίνεται κεντρικά, με αποτέλεσμα να είναι αναγκαία η εξειδίκευση του εν λόγω προγραμματισμού, ανάλογα με τις εκάστοτε τοπικές και σχολικές συνθήκες. Έτσι, οι Σχολικοί Σύμβουλοι είναι αρμόδιοι για την οργάνωση συσκέψεων των εκπαιδευτικών που έχουν στην ευθύνη τους, προκειμένου από κοινού να προγραμματίσουν το εκπαιδευτικό τους έργο. Παράλληλα, καθ' όλη την διάρκεια του σχολικού έτους οι Σχολικοί Σύμβουλοι συνεχίζουν να παρακολουθούν τον αρχικό προγραμματισμό, να προχωρούν σε διαμορφωτικές παρεμβάσεις, όταν χρειάζεται, αλλά και να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς για τις αναγκαίες προσαρμογές (Κωστίκα, 2004• Μαυροσκούφης, 2007).

Ακολούθως, η τρίτη διάσταση του έργου των Σχολικών Συμβούλων σχετίζεται με την διαμόρφωση του σχολικού βίου. Πιο συγκεκριμένα, οι Σχολικοί Σύμβουλοι είναι αρμόδιοι για την ομαλή λειτουργία της Ενισχυτικής Διδασκαλίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Παράλληλα, συνεργάζονται με τους σχολικούς διευθυντές για να προγραμματίσουν από κοινού τις συναντήσεις και με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τις παιδαγωγικές συνεδριάσεις, να οργανώσουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, να εμπλουτίσουν και να ενισχύσουν την λειτουργία των σχολικών εργαστηρίων και βιβλιοθηκών, να εφαρμόσουν το Πρόγραμμα Σπουδών, καθώς επίσης και να επιλύσουν κάθε ζήτημα που ανακύπτει στο καθημερινό σχολικό συγκείμενο (Κωστίκα, 2004• Μαυροσκούφης, 2007).

Μία ακόμη διάσταση του έργου των Σχολικών Συμβούλων είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία δύναται να ποικίλει σε επίπεδο αντικειμένων. Η εν λόγω επιμόρφωση υλοποιείται μέσω σεμιναρίων και συσκέψεων που λαμβάνουν χώρα εκτός του διδακτικού ωραρίου των εκπαιδευτικών και αφορούν ποικίλα θέματα. Επίσης, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επιτυγχάνεται και μέσα από την οργάνωση διδασκαλιών, οι οποίες διεξάγονται είτε από τον Σχολικό Σύμβουλο, είτε από άλλους εκπαιδευτικούς. Τέλος, ένας ακόμη τρόπος υλοποίησης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι μέσω ενδοσχολικών επισκέψεων του Σχολικού Συμβούλου κατά την διάρκεια του σχολικού ωραρίου (Κωστίκα, 2004• Μαυροσκούφης, 2007).

Μία άλλη διάσταση του υπό ανάλυση έργου αφορά την ενθάρρυνση της εκπαιδευτικής

έρευνας. Ειδικότερα, σύμφωνα με τις αντίστοιχες νομοθετικές διατάξεις, οι Σχολικοί Σύμβουλοι είναι υπεύθυνοι για την προώθηση και την ενίσχυση των ερευνητικών εγχειρημάτων των εκπαιδευτικών, με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη επιστημονικής και παιδαγωγικής κίνησης στον κλάδο τους, καθώς και για την συνεργασία με τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις που σχετίζονται με την παιδαγωγική έρευνα (Κωστίκα, 2004• Μαυροσκούφης, 2007).

Ωστόσο, από τις εν λόγω νομοθετικές διατάξεις προβλέπεται πως οι Σχολικοί Σύμβουλοι οφείλουν να αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό έργο. Όσον αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, παρά την ύπαρξη σχετικής νομοθεσίας, η εν λόγω διάσταση του έργου των Σχολικών Συμβούλων δεν τέθηκε ποτέ πρακτικά σε ισχύ. Από την άλλη πλευρά, όσον αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, στο τέλος κάθε σχολικού έτους οι Σχολικοί Σύμβουλοι επιχειρούν, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, έναν απολογισμό του ετήσιου διδακτικού προγράμματος, των σχολικών εγχειριδίων και του ευρύτερου Αναλυτικού Προγράμματος. Επιπλέον, όλοι οι Σχολικοί Σύμβουλοι κάθε νομού συντάσσουν μία κοινή έκθεση προς το Τμήμα Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, όπου γίνεται αναφορά στις αδυναμίες και στις ελλείψεις που ανέκυψαν κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου, ενώ συνάμα προτείνονται και κάποιες λύσεις. Καταληκτικά, κάθε Σχολικός Σύμβουλος συντάσσει και μία προσωπική έκθεση αναφορικά με το παιδαγωγικό, επιστημονικό, ερευνητικό και αξιολογικό του έργο (Κωστίκα, 2004• Μαυροσκούφης, 2007).

Στις αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων συγκαταλέγεται και η συνεργασία με την Διοίκηση, όχι μόνο σε επίπεδο σχολικών μονάδων, αλλά και σε ευρύτερο επίπεδο. Σε αυτό το πλαίσιο, κάθε Σχολικός Σύμβουλος καλείται να συνεργαστεί με τον Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο του Γραφείου Εκπαίδευσης γύρω από θέματα που αφορούν την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Επιπροσθέτως, έργο των Σχολικών Συμβούλων είναι και η συνεργασία με όλους τους παράγοντες-φορείς που εμπλέκονται ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως είναι λόγου χάρι η Τοπική Αυτοδιοίκηση, οι Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων, το Γραφείο Φυσικής Αγωγής, η Υπηρεσία Σχολικής Υγιεινής, κλπ (Κωστίκα, 2004• Μαυροσκούφης, 2007).

Μία τελευταία διάσταση του υπό ανάλυση έργου των Σχολικών Συμβούλων είναι η διαχείριση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αρμοδιότητα κάθε Σχολικού Συμβούλου ως αποκεντρωμένου οργάνου του Υπουργείου Παιδείας είναι η έκφραση και η προώθηση σε τοπικό επίπεδο της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία, ουσιαστικά, επιτυγχάνεται διαμέσου των υπόλοιπων διαστάσεων-αρμοδιοτήτων των Σχολικών Συμβούλων, οι οποίες αναφέρθηκαν προωτέρω (Κωστίκα, 2004• Μαυροσκούφης, 2007).

Ολοκληρώνοντας, μέσα από το παρόν κεφάλαιο κατέστη σαφές πως οι Σχολικοί Σύμβουλοι της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εμπλέκονται άμεσα αλλά και έμμεσα στον χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Λόγω του ρόλου τους, οι Σχολικοί Σύμβουλοι καλούνται να λειτουργούν και ως Εκπαιδευτές Ενηλίκων, παρόλο που αρκετοί εξ αυτών δεν διαθέτουν κάποιο είδος εξειδίκευσης ή επιμόρφωσης στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Ωστόσο, πολύ συχνά οφείλουν να οργανώσουν και να υλοποιήσουν επιμορφωτικά σεμινάρια-δράσεις απευθυνόμενοι σε εκπαιδευτικούς, δηλαδή σε ενήλικες, με πληθώρα διαφορετικών εμπειριών, αναγκών και θεωρητικών προβληματισμών (Σαλτερής, 2010). Ως εκ τούτου, είναι πολύ σημαντικό να διερευνηθεί κατά πόσο οι Σχολικοί Σύμβουλοι γνωρίζουν, αλλά και εφαρμόζουν τις αρχές, τις θεωρίες και τις πρακτικές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τόσο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όσο και για την αυτοαξιολόγηση και ανάπτυξή τους. Τέλος, εξίσου σημαντικό είναι να μελετηθούν οι απόψεις των Σχολικών Συμβούλων γύρω από τον ρόλο και τα χαρακτηριστικά τους, κάτι το οποίο θα επιχειρηθεί στα επόμενα κεφάλαια που έπονται.

## ***1.2 Τα χαρακτηριστικά, ο ρόλο και η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτή Ενηλίκων***

Μέσα από την ανασκόπηση ελληνικών, αλλά και διεθνών ερευνών, διαπιστώθηκε πως οι περισσότερες από αυτές έχουν διερευνήσει τον ρόλο των Εκπαιδευτών Ενηλίκων, τα χαρακτηριστικά τους, ενώ κάποιες άλλες τις διαδικασίες αξιολόγησης που αξιοποιούν οι εν λόγω εκπαιδευτές. Αναλυτικότερα, όσον αφορά την περίπτωση των Σχολικών Συμβούλων, παρατηρήθηκε πως καθ' όλη την πορεία του συγκεκριμένου θεσμού υλοποιήθηκαν έρευνες, οι οποίες άσκησαν κριτική σχετικά με το έργο και τον ρόλο του. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η έρευνα των Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1994), μέσω της οποίας οι Σχολικοί Σύμβουλοι χαρακτηρίστηκαν ως οι «σωτήρες» του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, με αποτέλεσμα ο υπό ανάλυση θεσμός να μυθοποιηθεί τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις.

Κάποια χρόνια αργότερα, ο Γιοκαρίνης (2000) μέσω της έρευνάς του, η οποία εστίασε στον θεσμό και το εποπτικό έργο των Σχολικών Συμβούλων, καθώς επίσης και στη λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, διαπίστωσε ότι η πλειονότητα των Σχολικών Συμβούλων τείνει να υιοθετεί μία καθοδηγητική συμπεριφορά που βασίζεται στη συστηματική εποπτεία-παρακολούθηση και στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, επιδιώκοντας να επιτύχουν ποικίλους διδακτικούς και παιδαγωγικούς στόχους.

Επιπλέον, σύμφωνα με την έρευνα της Βέϊκου (2004) υφίστανται ορισμένες προϋποθέσεις που εξασφαλίζουν την επιτυχία του έργου των Σχολικών Συμβούλων, αναφέροντας συγκεκριμένα τις ακόλουθες: «να ακούει, να παρατηρεί, να αντιλαμβάνεται και να προβλέπει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, να συμμετέχει, να διατηρεί σταθερή επαφή και επικοινωνία με το σύνολο των εκπαιδευτικών, να συνεργάζεται με τους συναδέλφους του επωφελούμενος από τις διαφορετικές εναλλακτικές αντιλήψεις και οπτικές των ζητημάτων που προκύπτουν και να δημιουργεί και να διατηρεί δίκτυα επικοινωνίας και συνεργασίας 10 μεταξύ των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, της διοίκησης, των καθηγητών και των κοινωνικών φορέων» (ό.π., σ.4)

Παράλληλα, μέσα από την έρευνα της Συμεωνίδου (2011) τονίστηκε η αναγκαιότητα ενίσχυσης της δημοσιοϋπαλληλικής ιδιότητας των σύγχρονων εκπαιδευτικών εκ μέρους των

Σχολικών Συμβούλων, μιας και υποστηρίζει πως οι εκπαιδευτικοί μετά την κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή σταμάτησαν να εποπτεύονται και να καθοδηγούνται, ασκώντας πολύ συχνά τυπικώς το έργο τους. Ωστόσο, μέσα από την έρευνα αυτή αναδείχθηκε και η συμβολή του ρόλου και των αρμοδιοτήτων του Σχολικού Συμβούλου στη διαμόρφωση του προφίλ των εκπαιδευτικών, επηρεάζοντας σε καθοριστικό βαθμό την προσωπικότητα και το έργο τους (Συμεωνίδου, 2011).

Ακολούθως, κατά την έρευνα του Παναγόπουλου (2014) παρατηρήθηκε η «απομυθοποίηση» του θεσμού των Σχολικών Συμβούλων, δεδομένου ότι οι πολιτικές που προτάθηκαν και εφαρμόστηκαν σταδιακά στον χώρο της εκπαίδευσης δεν κατόρθωσαν να εισάγουν τις απαραίτητες συνθήκες που θα εξασφάλιζαν την επιτυχία του εν λόγω θεσμού. Ειδικότερα, ο συγκεκριμένος ερευνητής χαρακτηριστικά αναφέρει: «Περνά μια κρίση ταυτότητας, η οποία συνδέεται με την κρίση του εκπαιδευτικού συστήματος και επηρεάζεται από την πολυνομία, τη γραφειοκρατία και την έλλειψη σταθερής υπερκομματικής πολιτικής στην χώρα» (Παναγόπουλος, 2014: 79).

Εν συνεχεία, όσον αφορά την διαδικασία της αξιολόγησης στον χώρο της εκπαίδευσης, αυτή δεν οφείλει να είναι αυτοσκοπός, αλλά αντιθέτως θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως το μέσο για την επίτευξη της επανεξέτασης και της αναθεώρησης των παραγόντων που επηρεάζουν και επιδρούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, με απώτερο σκοπό την βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου που παράγεται (Μαυρογιώργος, 1999). Παρόλο που η αξία και η χρησιμότητα της επίσημης αξιολόγησης στον χώρο της Γενικής Εκπαίδευσης έχει αποδειχθεί ποικιλοτρόπως, εντούτοις στον χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων φαίνεται να είναι αρκετά περιορισμένη. Αν και το περιεχόμενο στην εν λόγω μορφή εκπαίδευσης είναι κατά βάση προδιαμορφωμένο, δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να το επαναδιαπραγματευτούν και να προσδώσουν τις δικές τους ερμηνείες και επιρροές σε αυτό. Παράλληλα, η επίσημη αξιολόγηση μπορεί να αντικατασταθεί ή και να ενισχυθεί από άτυπες μορφές αυτοαξιολόγησης, οι οποίες λειτουργούν ως ανατροφοδοτικό μέσο για όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία (Παπαγεωργίου, 2012).

Κατά την βιβλιογραφική ανασκόπηση συναφών μελετών γύρω από την αυτοαξιολόγηση στον χώρο της εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε ότι υφίστανται δύο όροι που αξιοποιούνται για τον προσδιορισμό της: ο όρος «self-evaluation» (αυτοαξιολόγηση) και ο όρος «self-assessment» (αυτοαξιολόγηση-αυτοαποτίμηση). Επίσης, διαφάνηκε μία αντιφατικότητα μεταξύ των ευρημάτων, δεδομένου ότι κυριαρχεί μία ασάφεια σε επίπεδο ορισμού και χρήσης της εν λόγω έννοιας (Καδιανάκη, 2009). Παρόλα αυτά, σύμφωνα με την πλειονότητα των σχετικών ερευνών οι κυριότερες μορφές αυτοαξιολόγησης σε επίπεδο Εκπαίδευσης, και ειδικότερα σε επίπεδο Εκπαίδευση Ενηλίκων είναι η αυτοαξιολόγηση της μονάδας ή του φορέα (MacBeath, 2001), η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευομένων (Δημητρόπουλος, 1989• Olina&Sullivan, 2004), η αυτοαξιολόγηση της ομάδας του διδακτικού προσωπικού (Moore, 2012), καθώς και η αυτοαξιολόγηση των Εκπαιδευτών (Kremer-Hayon, 1993).

Σχετικά με την αυτοαξιολόγηση των Εκπαιδευτών, αυτή συνιστά μία μορφή εσωτερικής διαδικασίας, κατά την οποία οι ίδιοι οι αυτοαξιολογούμενοι καλούνται με δική τους

πρωτοβουλία να κρίνουν τις πρακτικές που ακολουθούν και αξιοποιούν, την επάρκειά τους σε επιστημονικό επίπεδο, καθώς και την αποτελεσματικότητα των γνώσεων, των ενεργειών και των επιδόσεών τους. Κατά τον Rogers (1999) πρόκειται για μια αξιοσημάντη ικανότητα, η οποία είναι απαραίτητη για την «πρακτική» αξιολόγηση των Εκπαιδευτών και για αυτόν τον λόγο κατατάσσεται μεταξύ των πλέον απαιτητικών δεξιοτήτων που οφείλουν να αναπτύσσουν συστηματικά και συνειδητά όλοι οι Εκπαιδευτές.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1998), κατά την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης οι αξιολογούμενοι προσδιορίζουν και αξιολογούν τον εαυτό τους, αλλά και την προσπάθεια που καταβάλλουν, με αφορμή την δική τους προσωπική πρωτοβουλία ή ύστερα από απαίτηση ετερογενών παραγόντων του συστήματος αξιολόγησης. Ωστόσο, απώτερος στόχος των αυτοαξιολογούμενων είναι η αποδοχή των προτερημάτων και των μειονεκτημάτων τους και η άσκηση κριτικής σε επίπεδο πράξεων-ενεργειών, ώστε τελικώς να επιτευχθεί η βελτίωση των παραγόμενων αποτελεσμάτων τους (Klenowski, 1995). Ακόμη, κατά τους Towler και Broadfoot (1992) η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία στα πλαίσια της οποίας το εκάστοτε άτομο επιχειρεί να αναθεωρήσει τις προηγούμενες εμπειρίες του, να κατανοήσει τις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα, καθώς και να αποκτήσει μια σαφή εικόνα όσων έχει αποκομίσει και επιτύχει (Καδιανάκη, 2009).

Ειδικότερα, η πλειονότητα των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που έχουν μελετηθεί αναφορικά με τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης που αξιοποιούν αναφέρθηκαν στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των εν λόγω διαδικασιών, αλλά και στις σχέσεις τους με τους εκπαιδευόμενους. Ωστόσο, μία μικρή μερίδα εξ αυτών αναφέρθηκαν και στις άλλες διαστάσεις του εκπαιδευτικού έργου που παρέχουν (Μαυρογιώργος, 1999• Rogers, 1999). Στην ουσία, μέσα από τις περισσότερες σχετικές έρευνες διαπιστώθηκε πως οι Εκπαιδευτές Ενηλίκων τείνουν να εφαρμόζουν την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης σε εμπειρικό επίπεδο και με «πρόχειρο» τρόπο, χωρίς να υφίσταται ένα συγκεκριμένο οργανωμένο πλάνο, παρότι παρατηρήθηκε ένα έντονο ενδιαφέρον και σημειώθηκαν ιδιαίτερα καλές προθέσεις όσον αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου (Λευθεριώτου, 2012). Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις απόψεις του Καραλή (2005), ο οποίος υποστηρίζει πως οι Εκπαιδευτές οφείλουν εκ των προτέρων να έχουν σχεδιάσει και οργανώσει την αξιολόγησή τους, συνθέτοντας ένα αναλυτικό πλάνο αξιολόγησης, όπου θα προσδιορίζονται τα κριτήρια και οι μέθοδοι αξιολόγησης.

Καταληκτικά, βάσει των συναφών ερευνών, οι περισσότεροι Εκπαιδευτές Ενηλίκων φαίνεται να εμπλέκουν περισσότερο τους εκπαιδευόμενους, παρά τους συνεκπαιδευτές τους κατά την διάρκεια της αυτοαξιολόγησής τους. Μόλις ελάχιστοι ήταν εκείνοι που υποστήριζαν πως συμβουλευόνται άλλους συνεργάτες τους ή καταφεύγουν σε παρατηρητές για την υποστήριξη της αυτοαξιολόγησής τους. Τέλος, και αυτό το εύρημα έρχεται σε αντίθεση με τις αρχές της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης, βάσει των οποίων οι Εκπαιδευτές Ενηλίκων δεν θα πρέπει να στηρίζονται αποκλειστικά στις προσωπικές τους αντιλήψεις και ερμηνείες, αλλά θα πρέπει να αναζητούν και εξωτερικές πληροφορίες, προκειμένου οι αποφάσεις τους να είναι πιο ποιοτικές, αντικειμενικές, ουσιώδεις και έγκυρες (Καδιανάκη, 2009• MacBeath, 2001).

Ανακεφαλαιώνοντας, μέσα από την ανάλυση του προφίλ των σύγχρονων Εκπαιδευτών Ενηλίκων διαφάνηκε πως πρόκειται για επαγγελματίες οι οποίοι οφείλουν να είναι κατάλληλα καταρτισμένοι και εφοδιασμένοι με πλήθος γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και εμπειριών, να εξελίσσονται και να αναπτύσσονται διαρκώς σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, καθώς επίσης και να αυτοαξιολογούνται, με σκοπό να ενισχύουν και να βελτιώνουν το έργο τους. Το ίδιο, βέβαια, ισχύει και για τους Σχολικούς Συμβούλους, οι οποίοι πολύ συχνά αναλαμβάνουν τον ρόλο του «Εκπαιδευτή Ενηλίκων».

## **2. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα**

Η μελέτη των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης αλλά και επαγγελματικής ανάπτυξης των Σχολικών Συμβούλων, έχει ως στόχο να αναδείξει τα οφέλη και τις αδυναμίες των συγκεκριμένων διαδικασιών, κάτι το οποίο είναι απαραίτητο για τον επαναπροσδιορισμό της ταυτότητας των Σχολικών Συμβούλων, όπως επίσης και του εκπαιδευτικού έργου που παρέχουν. Ως εκ τούτου, σκοπός του παρόντος ερευνητικού εγχειρήματος είναι να μελετήσει και να προσδιορίσει τον ρόλο, τα χαρακτηριστικά, καθώς επίσης και τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης και της ανάπτυξης που τείνουν να αξιοποιούν οι Σχολικοί Σύμβουλοι ως μία επιμέρους κατηγορία των Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Σε αυτό το πλαίσιο, τα ερευνητικά ερωτήματα που πρόκειται να διερευνηθούν είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των Σχολικών Συμβούλων σχετικά με τον ρόλο του σύγχρονου Σχολικού Συμβούλου;
2. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των Σχολικών Συμβούλων σχετικά με τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ο σύγχρονος Σχολικός Σύμβουλος;
3. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των Σχολικών Συμβούλων σχετικά με τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης που οφείλει να χρησιμοποιεί ο σύγχρονος Σχολικός Σύμβουλος;
4. Οι αντιλήψεις των Σχολικών Συμβούλων γύρω από τον ρόλο του σύγχρονου Σχολικού Συμβούλου διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας τους;
5. Οι αντιλήψεις των Σχολικών Συμβούλων γύρω από τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης που οφείλει να χρησιμοποιεί ο σύγχρονος Σχολικός Σύμβουλος διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας τους;
6. Οι αντιλήψεις των Σχολικών Συμβούλων γύρω από τις διαδικασίες ανάπτυξης που οφείλει να χρησιμοποιεί ο σύγχρονος Σχολικός Σύμβουλος διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας τους;

### 3. Μεθοδολογία

#### 3.1 Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Ο πληθυσμός της έρευνας αποτελείται από το σύνολο των Σχολικών Συμβούλων του νομού Θεσσαλονίκης, οι οποίοι συνιστούν μία αξιόλογη υποομάδα στον χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ωστόσο, το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελεί ένα μέρος των Σχολικών Συμβούλων του νομού Θεσσαλονίκης. Ουσιαστικά, πρόκειται για ένα δείγμα 68 συμμετεχόντων, το οποίο επιλέχθηκε για λόγους ευκολίας και προσβασιμότητας (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Βέβαια, οι συμμετέχοντες Σχολικοί Σύμβουλοι προέρχονται τόσο από την Πρωτοβάθμια όσο και την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως, δεδομένου ότι ο θεσμός των Σχολικών Συμβούλων έχει πλέον καταργηθεί, για την έρευνα αυτή επιλέχθηκαν οι Σχολικοί Σύμβουλοι του νομού Θεσσαλονίκης που υπηρέτησαν κατά το σχολικό έτος 2017-2018.

#### 3.2 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων που αξιοποιείται στην έρευνα αυτή είναι το ερωτηματολόγιο. Το εν λόγω μέσο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε, διότι ανταποκρίνεται καλύτερα στο σκοπό και στους στόχους της συγκεκριμένης έρευνας. Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο που αναπτύχθηκε από τον ερευνητή, είναι βασισμένο στον οδηγό συνεντεύξεων που αξιοποίησε η Τσοποζίδου (2014) στην έρευνά της, η οποία είχε ως θέμα «Το επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτή ενηλίκων στην Ελλάδα: ζητήματα ανάπτυξης δεξιοτήτων τους στο χώρο εργασίας». Επιπλέον, για την κατασκευή του εν λόγω ερωτηματολογίου λήφθηκαν υπόψη και άλλες συναφείς έρευνες. Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκαν οι έρευνες των Συμεωνίδου (2011) και του Παναγόπουλου (2014) αναφορικά με τον ρόλο και τα χαρακτηριστικά των Σχολικών Συμβούλων, ενώ οι έρευνες των Καδιανάκη (2009) και Λευθεριώτου (2012) αξιοποιήθηκαν αναφορικά με τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης των Σχολικών Συμβούλων. Το ερωτηματολόγιο αυτό χωρίζεται σε 5 ενότητες-συμπεριλαμβανομένων των Ατομικών Στοιχείων- και περιλαμβάνει συνολικά 62 ερωτήσεις-δηλώσεις. Ο έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του συντελεστή  $\alpha$  του Cronbach. Σε όλες τις υπό-κλίμακες παρατηρείται υψηλή αξιοπιστία με την έννοια της εσωτερικής συνέπειας, όπως φαίνεται και στον πίνακα 1.

Πίνακας 1: Αξιοπιστία ερωτηματολογίου

Ονομασία υποκλίμακας	Δείκτης Cronbach's alpha	Πλήθοςστοιχείων (N)
Ικανότητες-Δεξιότητες	.849	11
Ρόλος	.877	18
Διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης	.879	11
Διαδικασίες Ανάπτυξης	.750	5

## 4. Αποτελέσματα της έρευνας

### 4.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων

Από το σύνολο των 68 Σχολικών Συμβούλων που έλαβε μέρος στην έρευνα, το 52,9% των συμμετεχόντων ήταν άντρες και το 47,1% ήταν γυναίκες. Επίσης, η συντριπτική πλειοψηφία (98,5%) των Σχολικών Συμβούλων που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα ήταν άνω των 51 ετών, ενώ μόλις 1,5% ήταν 41-50 ετών. Σε επίπεδο προϋπηρεσίας η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (94,1%) δήλωσε ότι υπηρετεί πάνω από 20 χρόνια στον χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, το 4,4% δήλωσε ότι υπηρετεί 11-15 χρόνια και το 1,5% δήλωσε ότι υπηρετεί 1-5 χρόνια.

### 4.2 Ο ρόλος του σύγχρονου Σχολικού Συμβούλου

Τα αποτελέσματα που αφορούν στον ρόλο που έχουν οι Σχολικοί Σύμβουλοι, όπως φαίνεται και από τον πίνακα 2, δείχνουν πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφωνούν σε μεγάλο και σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι ο Σχολικός Σύμβουλος ως «εκπαιδευτής» οφείλει να αναλύει τα προγράμματα μάθησης (86,7%), ότι ο Σχολικός Σύμβουλος ως «διοργανωτής» οφείλει να παρέχει κίνητρα στους συμμετέχοντες ενήλικες εκπαιδευόμενους (94,1%), ότι ο Σχολικός Σύμβουλος ως «διδάσκων» οφείλει να προάγει τη συναισθηματική και μαθησιακή κατάσταση των ενηλίκων εκπαιδευομένων για μάθηση (98,5%) και τέλος ότι ο Σχολικός Σύμβουλος ως «διδάσκων» οφείλει να είναι σε θέση να βάζει τον εαυτό του στη θέση των ενηλίκων εκπαιδευομένων, να μην λειτουργεί ως αυθεντία δηλαδή (97,1%).

Πίνακας 2: Ο ρόλος του σύγχρονου Σχολικού Συμβούλου

	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ο Σχολικός Σύμβουλος ως «εκπαιδευτής» οφείλει να αναλύει τα προγράμματα μάθησης	13,2%	33,8%	52,9%
Ο Σχολικός Σύμβουλος ως «διοργανωτής» οφείλει να παρέχει κίνητρα στους συμμετέχοντες ενήλικες εκπαιδευόμενους	5,9%	26,5%	67,6%
Ο Σχολικός Σύμβουλος ως «διδάσκων» οφείλει να προάγει τη συναισθηματική και μαθησιακή κατάσταση των ενηλίκων εκπαιδευομένων για μάθηση	1,5%	23,5%	75%
Ο Σχολικός Σύμβουλος ως «διδάσκων» οφείλει να είναι σε θέση να βάζει τον εαυτό του στη θέση των ενηλίκων εκπαιδευομένων, να μην λειτουργεί ως αυθεντία δηλαδή.	2,9%	19,1%	77,9%

### 4.3 Τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ο σύγχρονος Σχολικός Σύμβουλος

Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ο σύγχρονος Σχολικός Σύμβουλος, όπως διαπιστώνεται μέσα από τον πίνακα 3, επικρατέστερα ήταν η ικανότητα να δημιουργεί ένα συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον, η ικανότητα καθορισμού των γνωστικών στόχων βάσει των διαγνωσμένων αναγκών και ενδιαφερόντων των ενηλίκων εκπαιδευομένων, η ικανότητα επιλογής των κατάλληλων μεθόδων, υλικών και μέσων με σκοπό την επίτευξη των τιθέμενων στόχων και η ικανότητα να προσκαλεί τους εκπαιδευομένους να σκεφτούν κριτικά, βοηθώντας τους με αυτό τον τρόπο να ανακαλύπτουν συνεχώς τις συνθήκες της πραγματικότητάς τους. Πιο συγκεκριμένα, οι Σχολικοί Σύμβουλοι που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα συμφώνησαν σε μεγάλο και σε πολύ μεγάλο βαθμό με την ικανότητα για δημιουργία συνεργατικού μαθησιακού περιβάλλοντος (100%) και με την ικανότητα για πρόσκληση των εκπαιδευομένων να σκεφτούν κριτικά (100%) με την ικανότητα επιλογής των κατάλληλων μεθόδων, υλικών και μέσων (91,2%) και με την ικανότητα καθορισμού των γνωστικών στόχων (89,7%).

Πίνακας 3: Χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ο σύγχρονος Σχολικός Σύμβουλος

	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ικανότητα δημιουργίας συνεργατικού περιβάλλοντος μάθησης	0%	14,7%	85,3%
Ικανότητα καθορισμού των γνωστικών στόχων	10,3%	30,9%	58,8%
Ικανότητα επιλογής των κατάλληλων μεθόδων, υλικών και μέσων	8,8%	33,8%	57,4%
Ικανότητα πρόσκλησης των εκπαιδευόμενων να σκεφτούν κριτικά	0%	29,4%	70,6%

### 4.4 Διαδικασίες αυτοαξιολόγησης που οφείλει να χρησιμοποιεί ο σύγχρονος Σχολικός Σύμβουλος

Όσον αφορά τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης των Σχολικών Συμβούλων, όπως παρατηρείται από τον πίνακα 4, οι συμμετέχοντες στην έρευνα συμφώνησαν σε πολύ μεγάλο ή σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι σχολικός σύμβουλος οφείλει να αυτοαξιολογείται ανά τακτά χρονικά διαστήματα (98,5%), ότι ένας σχολικός σύμβουλος οφείλει να υιοθετεί μία αυτοκριτική διάθεση που χαρακτηρίζεται από σκέψεις, όπως «μπορώ να καταφέρω περισσότερα από αυτά που έχω ήδη κατακτήσει» και «μπορώ να βελτιώσω τις διαπροσωπικές μου ικανότητες ζητώντας ανατροφοδότηση γι' αυτές από άμεσους συνεργάτες μου» (100%) ότι ένας σχολικός σύμβουλος οφείλει να εκτιμήσει την προσπάθεια και να αποτιμήσει την αλλαγή (86,8%) και τέλος ότι ένας σχολικός σύμβουλος οφείλει να εντοπίσει τις καινούριες ανάγκες και να προσμετρήσει τα δυνατά και αδύνατα σημεία (100%). Αναλυτικότερα, οι Σχολικοί

Σύμβουλοι που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα συμφώνησαν σε μεγάλο βαθμό με τις δηλώσεις σχετικά με την αυτοκριτική διάθεση και τον εντοπισμό των καινούριων αναγκών.

**Πίνακας 4: Διαδικασίες αυτοαξιολόγησης που οφείλει να χρησιμοποιεί ο σύγχρονος Σχολικός Σύμβουλος**

	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Ένας σχολικός σύμβουλος οφείλει να αυτοαξιολογείται ανά τακτά χρονικά διαστήματα	1,5%	11,8%	86,8%
Ένας σχολικός σύμβουλος οφείλει να υιοθετεί μία αυτοκριτική διάθεση που χαρακτηρίζεται από σκέψεις, όπως «μπορώ να καταφέρω περισσότερα από αυτά που έχω ήδη κατακτήσει» και «μπορώ να βελτιώσω τις διαπροσωπικές μου ικανότητες ζητώντας ανατροφοδότηση γι' αυτές από άμεσους συνεργάτες μου»	0%	38,2%	61,8%
Ένας σχολικός σύμβουλος οφείλει να εκτιμήσει την προσπάθεια και να αποτιμήσει την αλλαγή	13,2%	22,1%	64,7%
Ένας σχολικός σύμβουλος οφείλει να εντοπίσει τις καινούριες ανάγκες και να προσμετρήσει τα δυνατά και αδύνατα σημεία.	0%	19,1%	80,9%

#### **4.5 Διαδικασίες ανάπτυξης που οφείλει να χρησιμοποιεί ο σύγχρονος Σχολικός Σύμβουλος**

Ολοκληρώνοντας, σχετικά με τις διαδικασίες ανάπτυξης των Σχολικών Συμβούλων, όπως διαφαίνεται από τον πίνακα 5, οι συμμετέχοντες στην έρευνα συμφώνησαν σε μεγάλο ή σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι η Έρευνα Δράσης αποτελεί μία αξιόλογη εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης των εκπαιδευτών ενηλίκων και των Σχολικών Συμβούλων ειδικότερα (97%) ότι ένας σχολικός σύμβουλος οφείλει να διερευνά το έργο του και να συνειδητοποιεί τις παραλείψεις του, προκειμένου να αναπτυχθεί σε επαγγελματικό επίπεδο (100%), ότι ένας σχολικός σύμβουλος οφείλει να αναστοχάζεται, αναγνωρίζοντας και αξιοποιώντας τις γνώσεις του, προκειμένου να αναπτυχθεί σε επαγγελματικό επίπεδο (100%) και τέλος ότι εργασία σε ομάδες αποτελεί έναν τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτής μπορεί να εκδηλώσει το σεβασμό της διαφορετικότητας στη διαδικασία της γνώσης και στα αποτελέσματά της, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχική διερεύνηση και απομακρύνοντας την τεχνοκρατική απάθεια (100%).

**Πίνακας 5: Διαδικασίες ανάπτυξης που οφείλει να χρησιμοποιεί ο σύγχρονος Σχολικός Σύμβουλος**

	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Η Έρευνα Δράσης αποτελεί μία αξιόλογη εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης των εκπαιδευτών ενηλίκων και των Σχολικών Συμβούλων ειδικότερα	3%	48,5%	48,5%
Ένας σχολικός σύμβουλος οφείλει να διερευνά το έργο του και να συνειδητοποιεί τις παραλείψεις του, προκειμένου να αναπτυχθεί σε επαγγελματικό επίπεδο	0%	32,4%	67,6%
Ένας σχολικός σύμβουλος οφείλει να αναστοχάζεται, αναγνωρίζοντας και αξιοποιώντας τις γνώσεις του, προκειμένου να αναπτυχθεί σε επαγγελματικό επίπεδο	0%	20,6%	79,4%
Η εργασία σε ομάδες αποτελεί έναν τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτής μπορεί να εκδηλώσει το σεβασμό της διαφορετικότητας στη διαδικασία της γνώσης και στα αποτελέσματά της, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχική διερεύνηση και απομακρύνοντας την τεχνοκρατική απάθεια.	10,3%	17,6%	72,1%

#### **4.6 Η επίδραση του φύλου και της προϋπηρεσίας των Σχολικών Συμβούλων σχετικά με τον ρόλο του σύγχρονου Σχολικού Σύμβουλου**

Οι απόψεις των Σχολικών Συμβούλων γύρω από τον ρόλο τους και το φύλο τους είναι ανεξάρτητα χαρακτηριστικά μεταξύ τους καθώς το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου  $\chi^2$  test 0,813 είναι μεγαλύτερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, που στις Κοινωνικές Επιστήμες ορίζεται στο  $\alpha=0,050$ . Ομοίως, απόψεις των Σχολικών Συμβούλων γύρω από τον ρόλο τους και το φύλο τους είναι ανεξάρτητα χαρακτηριστικά μεταξύ τους καθώς το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου  $\chi^2$  test είναι 0,813 μεγαλύτερο και πάλι του 0,050.

#### **4.7 Η επίδραση του φύλου και της προϋπηρεσίας των Σχολικών Συμβούλων στις αντιλήψεις τους σχετικά διαδικασίες αυτοαξιολόγησης που οφείλουν να χρησιμοποιούν**

Οι διαδικασίες αυτοαξιολόγησης που τείνουν να χρησιμοποιούν οι Σχολικοί Σύμβουλοι και το φύλο τους είναι ανεξάρτητα χαρακτηριστικά μεταξύ τους καθώς το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου  $\chi^2$  test 0,098 είναι μεγαλύτερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας του 0,050. Ομοίως, οι διαδικασίες αυτοαξιολόγησης που τείνουν να χρησιμοποιούν οι Σχολικοί Σύμβουλοι και τα χρόνια υπηρεσίας τους είναι ανεξάρτητα χαρακτηριστικά μεταξύ τους καθώς το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου είναι 0,476,

εμφανώς μεγαλύτερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας.

#### **4.8 Η επίδραση του φύλου και της προϋπηρεσίας των Σχολικών Συμβούλων στις αντιλήψεις τους σχετικά με τις διαδικασίες ανάπτυξης που οφείλουν να χρησιμοποιούν**

Οι διαδικασίες ανάπτυξης που τείνουν να χρησιμοποιούν οι Σχολικοί Σύμβουλοι και το φύλο τους είναι ανεξάρτητα χαρακτηριστικά μεταξύ τους καθώς το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου είναι 0,543 εμφανώς μεγαλύτερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας που εκτιμάται στο 0,050. Ομοίως, οι διαδικασίες ανάπτυξης που τείνουν να χρησιμοποιούν οι Σχολικοί Σύμβουλοι και τα χρόνια υπηρεσίας τους είναι ανεξάρτητα χαρακτηριστικά μεταξύ τους το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου είναι 0,113, μεγαλύτερο και πάλι από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,050.

### **Συμπεράσματα**

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αναφορικά με τον ρόλο των Σχολικών Συμβούλων στην σύγχρονη εποχή, διαπιστώθηκε πως οι ίδιοι οι Σχολικοί Σύμβουλοι επεσήμαναν τον ρόλο του «Εκπαιδευτή», του «Διοργανωτή» και του «Διδάσκοντα». Δόθηκε, λοιπόν, έμφαση στον παιδαγωγικό-επιμορφωτικό ρόλο των Σχολικών Συμβούλων, κάτι το οποίο έχει διαφανεί και από άλλες σχετικές έρευνες, όπως είναι λόγου χάρη η έρευνα του Γιοκαρίνη (2000). Ακολούθως, σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου Σχολικού Συμβούλου, παρατηρήθηκε πως η πλειονότητα των Σχολικών Συμβούλων ανέφερε την ικανότητα για δημιουργία συνεργατικού μαθησιακού περιβάλλοντος, την ικανότητα για καθορισμό των γνωστικών στόχων, την ικανότητα επιλογής των κατάλληλων μεθόδων, υλικών και μέσων, καθώς και την ικανότητα πρόσκληση των εκπαιδευομένων να σκεφτούν κριτικά, πολλά εκ των οποίων εντοπίστηκαν και στην έρευνα της Βεΐκου (2004).

Εν συνεχεία, αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα γύρω από τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης που οφείλουν να χρησιμοποιούν οι Σχολικοί Σύμβουλοι στις μέρες μας, οι απόψεις που κυριάρχησαν εστίασαν στην τακτική αυτοαξιολόγηση των Σχολικών Συμβούλων, στην αυτοκριτική διάθεση, στην εκτίμηση της προσπάθειας και της αλλαγής και στον εντοπισμό των νέων αναγκών. Σχετικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στις διαδικασίες ανάπτυξης, οι Σχολικοί Σύμβουλοι ανέφεραν την Έρευνα Δράσης, τον αναστοχασμό και την εργασία σε ομάδες ως τις βασικότερες διαδικασίες. Σε παρόμοια ευρήματα είχε καταλήξει και η έρευνα της Καδιανάκη (2009). Ολοκληρώνοντας, όπως προαναφέρθηκε, οι απόψεις των Σχολικών Συμβούλων γύρω από τον ρόλο τους, το προφίλ τους, καθώς και τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ανάπτυξής τους, δεν φάνηκε να σχετίζονται με άλλους παράγοντες, όπως είναι το φύλο, η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας τους. Συνοψίζοντας, μέσα από την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας διαπιστώθηκε πως η πλειονότητα των Σχολικών Συμβούλων έχει επίγνωση του ρόλου και των

αρμοδιοτήτων τους, ωστόσο τείνουν να εστιάζουν στον εποπτικό και διδακτικό ρόλο τους, με αποτέλεσμα να παραγκωνίζουν τις διαδικασίες της αξιολόγησης και της ανάπτυξης.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ανδρέου, Α. & Μαντζούφας, Π. (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνη.
- Βέϊκου, Χ. (2004). Τα πολλαπλά επίπεδα του έργου του Σχολικού Συμβούλου και η σχέση του με τους εκπαιδευτικούς. *Φιλολογική*, 86, 2-5.
- Γιοκαρίνης, Κ. (2000). *Ο Σχολικός Σύμβουλος, εποπτεία και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1989). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση του μαθητή*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου* (4<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Καδιανάκη, Ι. (2009). *Αποτελεσματική διδασκαλία: Επικοινωνιακό πλαίσιο της σχολικής τάξης και η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Καραλής, Θ. (2005). *Σχεδιασμός διοίκησης, αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων-Αξιολόγηση προγραμμάτων* (Τόμ. Δ'). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Klenowski, V. (1995). Student self-evaluation processes in student-centred teaching and learning contexts of Australia and England. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 2(2), 145-163. DOI: 10.1080/0969594950020203.
- Kremer-Hayon, L. (1993). *Teacher self-evaluation: teachers in their own mirror*. SpringerScience&BusinessMedia. DOI:10.1007/978-94-011-2194-1.
- Κουλαϊδής, Β. & Τσατσαρώνη, Α. (2010). *Παιδαγωγικές πρακτικές, έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κωστίκα, Ι. (2004). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από τη σκοπιά των στελεχών εκπαίδευσης: μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Λευθεριώτου, Π. (2012). *Εκπαίδευση εκπαιδευτών-συμβούλων. Οδηγός μελέτης εκπαιδευτικού υλικού*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο : Ουτοπία και πράξη* (Χ. Δούκας, & Ζ. Πολυμεροπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Μαυρογιώργος, Γ. (2009). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: η «άλλη» -αντί (-πάλη) – πρόταση. Στο: Α. Γαγάτσης, Α. Μιχαηλίδου & Α. Χαραλάμπους (Επιμ.), *Εκπαιδευτική έρευνα και επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην Κύπρο* (σ. 27-41). Πρακτικά Συνεδρίου. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2007). «Σχολικός Σύμβουλος». Στο: Π. Ξωχέλλης (Επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής* (σ. 674-687). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μπαλάσκα, Κ. (1999). Ο Σχολικός Σύμβουλος στην τάξη. Προτάσεις και παρατηρήσεις για τη διδασκαλία. *Νέα Παιδεία*, 89, 13-22.
- Moore, J. (2012). *BoardSelf-Evaluation*. Ανακτήθηκε από: <http://www.governancecoach.com>.
- Παναγόπουλος, Α. (2014). Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου στον έλεγχο και την εποπτεία της Α/θμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Νέα Παιδεία*, 150, 69-85.
- Παπαγεωργίου, Η. (2012). Περιεχόμενο και προβληματική της διαβίωση εκπαίδευσης. Στο: Θ. Καραλής, & Η. Παπαγεωργίου, *Εκπαίδευση εργαζομένων στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση προγραμμάτων διά βίου εκπαίδευσης* (σ. 17-42). Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ.
- Rogers, A. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαλτερής, Ν. (2010). *Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος(ας) 1974-1989: δράση, εκπαιδευτική ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Κιβωτός.
- Συμεωνίδου, Α. (2011). Η συμβολή της διοίκησης και εποπτείας της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση του προφίλ του εκπαιδευτικού (δασκάλου) της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσω του θεσμού του Επιθεωρητή και του Σχολικού Συμβούλου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 167, 101-124.
- Towler, L. & Broadfoot, P. (1992). Self-assessment in the Primary School. *Educational Review*, 44(2), 137-151. DOI: 10.1080/0013191920440203.

**Αξιολόγηση του Προγράμματος Εκπαίδευσης Επιμορφωτών Β' Επιπέδου Τ.Π.Ε. στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης (Π.Α.Κ.Ε.). Η περίπτωση της Συστάδας των Ξένων Γλωσσών**

**Evaluation of the Trainers' Training Programme of ICT B' level at the University Training Centres (P.A.K.E.). The case of the Foreign Language Group**

**Φωτούλα Κατσούλου**, 3ο Γυμνάσιο Τρίπολης, Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας, Μ.Α. Εκπαιδευτικής Ηγεσίας & Πολιτικής, ΑΠΚΥ, [fofkatsoulou@yahoo.gr](mailto:fofkatsoulou@yahoo.gr)

**Fotoula Katsoulou**, 3rd Junior High of Tripolis, English Teacher, M.A. in Educational Leadership & Politics, UOC, [fofkatsoulou@yahoo.gr](mailto:fofkatsoulou@yahoo.gr)

**Abstract:** The purpose of this paper is to present the results of the evaluation of the training programme of the B' Level Educators' on ICT at the University Training Centres of the Foreign Languages Teachers' group, which took place during the first seven months of 2019 through the mixed training model. First, the organisational framework, the content, the planning and the implementation of the programme are presented. An online questionnaire was chosen as means of collecting data. Its dimensions were the investigation of the trainees' opinions on the training contribution on their educational work, the use of practices of the mixed training model and their application perspectives by the future educators. The results indicate the positive evaluation of the programme and the accomplishment of the initial expectations-goals. The negative elements found were the intensive pace of the courses and the massive load of the training material. Finally, proposals are being noted to be used in planning future training programmes.

**Keywords:** B' Level ICT Training, training programme evaluation, Foreign Language Teachers' group

**Περίληψη:** Η παρούσα εργασία σκοπό έχει την παρουσίαση των αποτελεσμάτων έρευνας για την αποτίμηση του προγράμματος της Εκπαίδευσης Επιμορφωτών Β' Επιπέδου Τ.Π.Ε. στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης της Συστάδας των Ξένων Γλωσσών, που υλοποιήθηκε το πρώτο επτάμηνο του 2019 μέσω του μεικτού μοντέλου επιμόρφωσης. Αρχικά, παρατίθεται το οργανωτικό πλαίσιο, το περιεχόμενο, ο σχεδιασμός και η εκτέλεσή της επιμόρφωσης. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο με άξονες τη διερεύνηση των απόψεων των επιμορφούμενων για την συμβολή της επιμόρφωσης στο εκπαιδευτικό τους έργο, τη χρήση των πρακτικών του μεικτού μοντέλου και τις προοπτικές αξιοποίησής τους από τους μελλοντικούς επιμορφωτές. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν τη θετική αξιολόγηση του προγράμματος και την επίτευξη των αρχικών προσδοκιών-στόχων. Ως αρνητικά στοιχεία καταγράφονται ο εντατικός ρυθμός των

μαθημάτων και η συσσώρευση μεγάλου όγκου επιμορφωτικού υλικού. Τέλος, κατατίθενται προτάσεις για αξιοποίηση στο σχεδιασμό μελλοντικών επιμορφωτικών προγραμμάτων.

**Λέξεις κλειδιά:** Επιμόρφωση Τ.Π.Ε Β΄ επιπέδου, αξιολόγηση επιμορφωτικού προγράμματος, Συστάδα Ξένων Γλωσσών

## Εισαγωγή

Η ανάπτυξη της επιστήμης και της τεχνολογίας, καθώς και η σύγχρονη πραγματικότητα της παγκοσμιοποίησης, καθιστά αναγκαία τη δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση όλων των εργαζομένων. Αναμφισβήτητα το εκπαιδευτικό σύστημα, όπου αντικατοπτρίζονται όλες οι ελπίδες της κοινωνίας για πρόοδο και ανάπτυξη και οι εμπλεκόμενοι σε αυτό, δε θα μπορούσαν να μείνουν ανεπηρέαστοι (Κελεσιδής, Μανάφη & Μπότσας, 2017). Στην Ελλάδα, η ανάγκη αναβάθμισης των γνώσεων και δεξιοτήτων στις Τ.Π.Ε. της εκπαιδευτικής κοινότητας προσεγγίστηκε αρχικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε βασικές δεξιότητες Τ.Π.Ε., γνωστή ως «Επιμόρφωση Α΄ επιπέδου Τ.Π.Ε.» (2000-2017) και στη συνέχεια με την επιμόρφωση στην αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη, γνωστή ως «Επιμόρφωση Β΄ επιπέδου Τ.Π.Ε.» (2008-2019). Στο Β΄ Επίπεδο, έως το 2017, είχαν επιμορφωθεί μόνο εκπαιδευτικοί συγκεκριμένων ειδικοτήτων (Δάσκαλοι, Νηπιαγωγοί, Φιλολόγοι, Μαθηματικοί, Φυσικών Επιστημών, Πληροφορικής). Από το σχολικό έτος 2017-18 το πρόγραμμα χωρίστηκε σε Επίπεδο Β1 και Β2 για όλες τις ειδικότητες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η Επιμόρφωση Β1 επιπέδου ήδη διεξάγεται εδώ και δύο χρόνια, ενώ για τις ανάγκες έναρξης του επιπέδου Β2 πρόσφατα ολοκληρώθηκε η επιμόρφωση των νέων επιμορφωτών (Ιούλιος 2019).

Το πρόγραμμα επιμόρφωσης επιμορφωτών για τις Ξένες Γλώσσες υλοποιήθηκε για πρώτη φορά και στόχο είχε να προετοιμάσει επιμορφωτές – εκπαιδευτικούς επιστήμονες, οι οποίοι θα είναι σε θέση να σχεδιάζουν δυναμικά παρεμβάσεις και αλλαγές για τη βελτίωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Με τη σειρά τους, οι επιμορφωτές θα επιμορφώσουν ξενόγλωσσους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα εντάξουν και θα ενσωματώσουν τα Ψηφιακά Μέσα (Ψ.Μ.) στα Προγράμματα Σπουδών και στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, προκειμένου να αναπτυχθούν ψηφιακές δεξιότητες και να παρέχονται ίσες ευκαιρίες πρόσβασης σε ψηφιακό περιεχόμενο.

Στόχος της εργασίας είναι η παρουσίαση των αποτελεσμάτων έρευνας για την αποτίμηση του προγράμματος της Εκπαίδευσης Επιμορφωτών Β΄ Επιπέδου Τ.Π.Ε. στο Πανεπιστημιακό Κέντρο Επιμόρφωσης (ΠΑ.Κ.Ε.) Αθήνας της Συστάδας των Ξένων Γλωσσών διάρκειας 380 ωρών, η οποία υλοποιήθηκε μέσω του μεικτού μοντέλου επιμόρφωσης. Η εργασία κρίνεται πρωτότυπη και χρήσιμη, διότι το πρόγραμμα δεν έχει αξιολογηθεί πλήρως, αφού ολοκληρώθηκε πρόσφατα, ενώ η Συστάδα αυτή δεν έχει ποτέ επιμορφωθεί σε Επίπεδο Β2. Τα αποτελέσματα είναι σημαντικά, διότι συμβάλλουν στην εξαγωγή συμπερασμάτων για την επιμόρφωση Β2, η οποία θα ξεκινήσει τον Μάρτιο 2020 για τους εκπαιδευτικούς Ξένων Γλωσσών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε όλη τη χώρα. Συνεπώς, τα

αποτελέσματα συμβάλλουν στη δημιουργία πρωτότυπης βιβλιογραφίας και βελτίωσης της ποιότητας και του σχεδιασμού παρόμοιων επιμορφωτικών προγραμμάτων.

## 1. Η Επιμόρφωση Β΄ Επιπέδου στη Συστάδα των Ξένων Γλωσσών

Γενικά, ο εκπαιδευτικός και η επιμόρφωσή του στην καινοτόμα διδασκαλία, θεωρούνται σημαντικοί παράγοντες υλοποίησης των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και ιδιαίτερα αυτών που έχουν πεδίο εφαρμογής την τάξη (Hoy&Miskel, 2013). Ουσιώδης παράγοντας, που άμεσα ή έμμεσα επηρεάζει τη χρήση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη και την υιοθέτηση καινοτόμων προσεγγίσεων μέσω των Ψ.Μ., θεωρείται η συνεχής παρουσία εξειδικευμένου και καταρτισμένου παιδαγωγικά προσωπικού στη σχολική μονάδα (Καλογεράτου, 2018). Αντίθετα, αρνητικοί παράγοντες που δυσχεραίνουν είναι η έλλειψη ενός ρεαλιστικού πλαισίου παιδαγωγικής αναφοράς των Τ.Π.Ε. και ενσωμάτωσής τους στο συγκεντρωτικό και δύσκαμπτο αναλυτικό πρόγραμμα, καθώς και η έλλειψη υποστήριξης και ενθάρρυνσης σε επίπεδο σχολικής τάξης (Συμεωνίδης, Γκούμας & Σαββίδου, 2014).

Επιχειρώντας να αντιμετωπίσει την ανάγκη αναβάθμισης των γνώσεων και δεξιοτήτων Τ.Π.Ε. της εκπαιδευτικής κοινότητας, το Υπουργείο Παιδείας και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής ξεκίνησε το πρόγραμμα Εκπαίδευσης 300 νέων Επιμορφωτών Β΄ Επιπέδου Τ.Π.Ε. στα ΠΑ.Κ.Ε. Αθήνας και Θεσσαλονίκης το πρώτο επτάμηνο του 2019. Επιμορφώθηκαν εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα και όμοιες ή παρεμφερείς γνώσεις πάνω στις Τ.Π.Ε. σε όλες τις ειδικότητες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για πρώτη φορά. Οι επιμορφούμενοι των Ξένων Γλωσσών ήταν 50 και, αφού χωρίστηκαν σε 5 τμήματα, κλήθηκαν να υλοποιήσουν αυξημένων απαιτήσεων επιμορφωτικές δραστηριότητες και υποχρεώσεις, ενώ έχουν ήδη ολοκληρώσει και τις εξετάσεις πιστοποίησης (12/10/2019).

Η βαρύτητα στα προγράμματα επιμόρφωσης δεν δόθηκε απλώς σε μια τεχνική διάσταση, όπου οι εκπαιδευτικοί αποκτούν κάποιες τεχνικές δεξιότητες, αλλά σε μια συνολική παιδαγωγική θεώρηση που αποσκοπεί όχι μόνο στην αναβάθμιση του ρόλου των εκπαιδευτικών αλλά και στη συνολική αλλαγή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Εκπαίδευση Επιμορφωτών Β΄ επιπέδου: Ενότητα 1, 2018).

Επιπλέον, καθώς η ελληνική εκπαίδευση στηρίζεται κατά κύριο λόγο στο μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο, οι μελλοντικοί επιμορφωτές κλήθηκαν όχι μόνο να συγγράψουν αλλά και να εφαρμόσουν δομημένα σενάρια με τη συστηματική, αιτιολογημένη και ουσιαστική παιδαγωγική αξιοποίηση των Ψ.Μ. Ο τελικός στόχος είναι να μετατραπεί ο εκπαιδευτικός από εκτελεστή της διδασκαλίας σε δημιουργό-σχεδιαστή εκπαιδευτικού υλικού, με αφετηρία και βάση τα εκάστοτε τοπικά δεδομένα, ώστε να σχεδιάζει διδασκαλίες και να ενσωματώνει σε αυτές σύγχρονες διδακτικές θεωρίες, προκειμένου να υποστηρίξει την αξιοποίηση των Ψ.Μ. Με αυτό τον τρόπο, επιχειρείται η μετατροπή των εκπαιδευτικών σε συνειδητούς δημιουργούς που γνωρίζουν παιδαγωγικές θεωρίες, μπορούν να τις χειριστούν δημιουργικά και στο πλαίσιο αυτό γνωρίζουν ποιες τεχνολογίες θα χρησιμοποιήσουν και γιατί. Δεν

πρόκειται, επομένως, για απλές φόρμες συγγραφής διδακτικών προτάσεων, αλλά για «εννοιολογικές μεταφορές που οδηγούν σε δραστική αλλαγή των ρόλων των παιδαγωγικών πρωταγωνιστών υπό το πρίσμα των πιο πρόσφατων διεθνών επιστημονικών αναζητήσεων αλλά και τεχνολογικών εξελίξεων» (Εκπαίδευση Επιμορφωτών Β΄ επιπέδου: Ενότητα 1, 2018, σ. 6).

Τέλος, το μεικτό μοντέλο επιμόρφωσης (δια ζώσης και εξ αποστάσεως), το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα επιμόρφωση, αποτελεί μια καινοτόμο εκπαιδευτική πρωτοβουλία. Συνήθως, οι επιμορφώσεις από απόσταση θεωρούνται χαμηλότερης ποιοτικής στάθμης με μέτριες αξιολογήσεις από επιμορφωτές και επιμορφούμενους. Αντίθετα, στη συγκεκριμένη περίπτωση, η μαθησιακή καινοτομία του συγκεκριμένου μοντέλου βρισκόταν στην αξιοποίηση των σύγχρονων τεχνικών και παιδαγωγικών δυνατοτήτων, όπως οι πλατφόρμες BlackboardCollaborate και Moodle, κοινότητες πρακτικής, πρακτική άσκηση σε σχολεία και Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης κ.ά., προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να έχουν ρόλο πρωταγωνιστικό και δημιουργικό. Έτσι, ενσωματώθηκε για πρώτη φορά πλήρως η βασική αρχή που πλέον διαπερνά τη λογική όλων των επιμορφωτικών προτάσεων του Υπουργείου Παιδείας: δεν αρκεί οι εκπαιδευτικοί να μαθαίνουν νέες θεωρίες και να σχεδιάζουν σενάρια με την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων, είναι απαραίτητο να βιώνουν τις θεωρίες αυτές ως επιμορφούμενοι οι ίδιοι (Μητσικοπούλου, 2019). Αυτή η νέα φιλοσοφία επιμόρφωσης που καλούνταν να υιοθετήσουν οι μελλοντικοί επιμορφωτές για πρώτη φορά στην Ελλάδα έρχοζε διερεύνησης. Συνεπώς, σκοπός της έρευνας ήταν η αποτίμηση του προγράμματος Εκπαίδευσης των Επιμορφωτών Β΄ Επιπέδου Τ.Π.Ε. της Συστάδας των Ξένων Γλωσσών στο ΠΑ.Κ.Ε. Αθήνας. Επίσης, ανιχνεύθηκαν οι αλλαγές σε στάσεις και συμπεριφορές, καθώς και οι προοπτικές αξιοποίησης των πρακτικών του μεικτού μοντέλου από τους επιμορφωτές.

## 2. Αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων Β΄ Επιπέδου

Η βασική και συνεχιζόμενη κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα Τ.Π.Ε. αποτελεί βασικό προαπαιτούμενο για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται σε συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης, καθώς αξιοποιούν έμπρακτα τις ψηφιακές τεχνολογίες. Αυτό τους βοηθά να αντιμετωπίσουν ανεπάρκειες και ελλείψεις επαναπροσδιορίζοντας το ρόλο τους απέναντι στις Τ.Π.Ε. και θεωρώντας τες ως ένα νέο εργαλείο αλληλεπίδρασης με τη γνώση που θα συντελέσει στην υιοθέτηση νέων πρακτικών και μεθόδων διδασκαλίας (Καραγιώργη 2010; Πάκου, 2018).

Εξίσου αναγκαία με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών -ιδιαίτερα σε περιόδους οικονομικών δυσχερειών που επιβάλλει την ορθολογική διαχείριση των οικονομικών, εκπαιδευτικών και ανθρώπινων πόρων, την εξομάλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και την ανάπτυξη μεθόδων για μια πιο αποτελεσματική εκπαιδευτική εμπειρία- κρίνεται και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών επιμορφωτικών προγραμμάτων, δηλαδή «μια συστηματική διαδικασία επεξεργασίας, ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων, που

αφορούν συγκεκριμένα αντικείμενα, με απώτερο σκοπό την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και προσπαθειών με χρήσιμες πληροφορίες» (Μακράκης, 1998 όπ. ανάφ. στην Κουτσιλέου, 2015, σ.69). Η Δημοπούλου (2013) αναφέρει ότι κύριο έργο της αξιολόγησης επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι να αξιολογήσει:

- την ποιότητα των προγραμμάτων όσον αφορά την οργάνωσή του, τους στόχους, το περιεχόμενο και τη διάρκειά του για την ενίσχυση των θετικών και τον περιορισμό ή την απάλειψη των αρνητικών στοιχείων του
- την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτών και των μεθόδων παρουσίασης των ενοτήτων
- τη συνάφεια στόχων και δράσεων για την επίτευξη των στόχων
- την αναζήτηση, καταγραφή και αιτιολόγηση των ατομικών διαφοροποιήσεων των επιμορφούμενων ως προς το βαθμό ωφέλειάς τους από τα προγράμματα
- την εκτίμηση σχετικά με την αναγκαιότητα ή μη των συγκεκριμένων προγραμμάτων επιμόρφωσης

Η ανάπτυξη ποικίλων αξιολογικών μοντέλων, λ.χ. του Tyler (1942), Provus (1969), Scriven (1972), Stufflebeam-CIPP (1969), Kirkpatrick (1959), Guskey (2000), πηγάζουν από διαφορετικές θεωρητικές αρχές και εννοιολογικά πλαίσια, θεμελιωμένα σε ένα σύνολο κανόνων που επιχειρούν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που παρουσιάζονται σε κάθε αξιολογικό εγχείρημα (Δημόπουλου, 2013). Εστιάζουν σε διαφορετικούς παράγοντες και παρουσιάζουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Όμως, δημιουργούν την αίσθηση μιας τάξης μέσα στην ποικιλία όψεων, οπτικών και αλληλοδιαπλεκόμενων επιπέδων μιας αξιολογικής διαδικασίας (Δημόπουλου, 2013).

Η διερεύνηση των αντιλήψεων, στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών συντελούν στην επιτυχή ένταξη των Τ.Π.Ε. στην διδακτική πράξη. Όμως, παρά την αναγνώριση της αποτελεσματικότητας της χρήσης των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση και τη θετική, εν γένει, στάση των εκπαιδευτικών απέναντί τους, διαπιστώνονται επιφυλάξεις, αναστολές και δυσχέρειες κατά την εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία. Σύμφωνα με ελληνικά ερευνητικά δεδομένα, οι ψηφιακές τεχνολογίες δεν χρησιμοποιούνται ουσιαστικά στην εκπαίδευση, ενώ χαρακτηριστική είναι η τάση των εκπαιδευτικών να αξιοποιούν αποσπασματικά τις νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία των σχολικών μαθημάτων, προσαρμόζοντάς τες στο παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό σύστημα και χρησιμοποιώντας τες για δευτερεύουσες εργασίες. Αν και οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ενδιαφέρον για την επιμόρφωση και αποδέχονται την αποτελεσματικότητα των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία, αισθάνονται ανασφάλεια ως προς τις γνώσεις και τις δεξιότητες που διαθέτουν (Καραγιώργη 2010; Κελεσίδης κ.ά., 2017; Πάκου, 2018; Συμεωνίδης κ.ά., 2014).

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση προέκυψε ότι υπάρχει πλήθος ερευνών για την πρακτική εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στην τάξη των επιμορφωμένων στο Β' Επίπεδο εκπαιδευτικών έως το 2017 (Φιλολόγων, Μαθηματικών, Φυσικών Επιστημών, Πληροφορικής, Νηπιαγωγών και Δασκάλων) σε πολλές περιοχές και σχολεία της χώρας. Επιπλέον, υπάρχουν λιγότερες έρευνες

για την αξιολόγηση της επιμόρφωσης Β' Επιπέδου στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (ΚΣΕ), ακόμη λιγότερες έρευνες για τα προγράμματα Β1 (από το 2018 και εφεξής), ενώ επίσημα αποτελέσματα των αξιολογήσεων των προγραμμάτων επιμόρφωσης Επιμορφωτών Β' Επιπέδου στα Π.Α.Κ.Ε. από το 2007 έως το 2011 δια ζώσης (τελευταία περίοδος επιμόρφωσης Επιμορφωτών) δεν υπάρχουν δημοσιευμένα, αν και έχουν αξιολογηθεί από όλους τους εμπλεκόμενους (συντονιστές προγραμμάτων, επιμορφωτές, επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς). Όμως, ο Λεγοντής (2010), διερευνώντας τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών από τους εκπαιδευτικούς Φυσικών Επιστημών, οι οποίοι επιμορφώθηκαν σε Κ.Σ.Ε., παρουσιάζει αποτελέσματα και από την εκπαίδευση των Επιμορφωτών της ίδιας ειδικότητας σε Π.Α.Κ.Ε. Συνεπώς, η παρούσα έρευνα, η οποία επιχειρεί να αξιολογήσει την εκπαίδευση των Επιμορφωτών Ξένων Γλωσσών Β' Επιπέδου στα Π.Α.Κ.Ε. θα είναι πρωτότυπη και θα συμβάλει στη σχετική βιβλιογραφία, καθώς τα έως τώρα ερευνητικά δεδομένα αφορούν άλλες μεταβλητές, επίπεδα και παράγοντες, οι οποίοι δεν έχουν διερευνηθεί ξανά.

### 3. Μεθοδολογία της έρευνας

Μεθοδολογικά, η έρευνα εντάσσεται στις ποσοτικές έρευνες. Σε αυτές, τα κοινωνικά φαινόμενα δεν γίνονται τα ίδια αντιληπτά, αλλά παρουσιάζονται μόνο μέσω των μετρήσιμων ιδιοτήτων τους (Creswell, 2011). Η ποσοτική μέθοδος προτιμήθηκε, επειδή οι επιμορφούμενοι βρίσκονταν σε απομακρυσμένες γεωγραφικές περιοχές, ενώ επιμορφώνονταν στην Αθήνα μόνο κατά τη διάρκεια των δια ζώσης συναντήσεων περίπου μια φορά το μήνα. Το δείγμα αποτέλεσαν οι επιμορφούμενοι δύο τμημάτων της Συστάδας Ξένων Γλωσσών. Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε σε διάστημα δέκα ημερών, αμέσως μετά τη λήξη της επιμόρφωσης. Η ευκολία της ηλεκτρονικής συμπλήρωσης και υποβολής του ερωτηματολογίου αποτέλεσε σημαντικό πλεονέκτημα, καθώς το ποσοστό επιστροφής ήταν 100%.

#### 3.1 Δείγμα

Σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν, από τους είκοσι συμμετέχοντες οι δεκαοκτώ ήταν γυναίκες και οι δύο άνδρες με μέσο όρο ηλικίας  $45 \pm 5$ ,  $N=20$ ). Αυτό επιβεβαιώνει το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες και η ηλικία τους ξεπερνά τα 40 έτη (Κελεσιδής κ.ά., 2017; Πάκου, 2018). Στην ηλικιακή κατηγορία 55 ετών και άνω, μόνο μία εκπαιδευτικός συμμετείχε ως επιμορφούμενη. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο ότι σε αυτή την ηλικία οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στερούνται κινήτρων, αφού βρίσκονται στα πρόθυρα συνταξιοδότησής τους. Έτσι δεν επενδύουν στην επιμόρφωσή τους, και μάλιστα σε τόσο απαιτητικό επιμορφωτικό πρόγραμμα, ενώ ένας άλλος λόγος είναι η μικρότερη εξοικείωση με τις Τ.Π.Ε. που έχουν οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί (Λεγοντής, 2010). Το 90% είναι εκπαιδευτικοί Αγγλικής Γλώσσας, ενώ η προϋπηρεσία όλων των συμμετεχόντων ήταν αρκετά σημαντική, καθώς διανύουν τη φάση του ανώτατου ορίου επαγγελματισμού. Το 80% είχε μέσο όρο διδακτικής εμπειρίας σε έτη  $25 \pm 5$ . Το 100% είχε συμμετάσχει σε επιμορφωτικά

σεμινάρια κατά το παρελθόν, το 90% έχει παρακολουθήσει Επιμόρφωση Β1 Επιπέδου στις Τ.Π.Ε., το 80% κατείχε μεταπτυχιακό τίτλο, ενώ το 20% διδακτορικό τίτλο (Πίνακας 1).

**Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος**

Χαρακτηριστικά		Συχνότητα (N=20)	Ποσοστό %
<b>Φύλο</b>	<b>Άνδρες</b>	2	<b>10</b>
	<b>Γυναίκες</b>	18	<b>90</b>
<b>Ηλικία</b>	<b>40-49 ετών</b>	17	<b>85</b>
	<b>50-55 ετών</b>	2	10
	<b>55 και άνω</b>	1	5
<b>Ειδικότητα</b>	<b>Αγγλικής</b>	18	90
	<b>Γαλλικής</b>	2	10
<b>Επιμορφώσεις</b>	<b>Ναι</b>	20	100
<b>Β1 Επίπεδο</b>	<b>Ναι</b>	<b>18</b>	90
	<b>Όχι</b>	<b>2</b>	10
<b>Μεταπτυχιακό</b>		<b>19</b>	<b>95</b>
<b>Διδακτορικό</b>		2	<b>5</b>

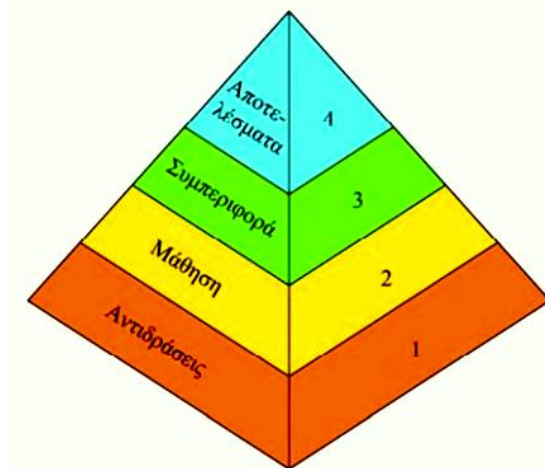
### 3.2 Εργαλείο έρευνας

Τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν από τους συμμετέχοντες μέσω διαδικτυακού ερωτηματολογίου (GoogleForms). Αποτελεί τον πιο σύντομο και εύκολο τρόπο συλλογής δεδομένων, ενώ δομήθηκε με ως επί το πλείστον κλειστές δηλώσεις και μια ανοικτή, εξασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο καλύτερη κωδικοποίηση των δεδομένων της έρευνας (Creswell, 2011). Το εργαλείο συλλογής δεδομένων στηρίχθηκε στο αναθεωρημένο μοντέλο των Kirkpatrick and Kirkpatrick (2016), το οποίο βασίζεται στο μοντέλο αξιολόγησης των τεσσάρων επιπέδων του Kirkpatrick (1959). Καθώς, το μοντέλο είχε ευρεία εφαρμογή σε διάφορους εργασιακούς χώρους λόγω της απλότητας και σαφήνιάς του, οι Kirkpatrick and Kirkpatrick (2016) το αναθεώρησαν για να εφαρμοσθεί στην ανάλυση της επίδρασης ενός επιμορφωτικού προγράμματος, στη διερεύνηση των γνώσεων των επιμορφούμενων και στον τρόπο βελτίωσης της μάθησης αυτής στο μέλλον. Χρησιμοποιήθηκαν δηλώσεις από το αντίστοιχο ερωτηματολόγιο αποτίμησης της αποτελεσματικότητας επιμορφωτικών προγραμμάτων. Το μοντέλο προτείνει τη διερεύνηση

της αποτελεσματικότητας μιας επιμόρφωσης σε τέσσερα επίπεδα ή διαστάσεις:

- οι αντιδράσεις των επιμορφούμενων συνολικά
- οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι στάσεις που επιτεύχθηκαν κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης
- οι αλλαγές στη συμπεριφορά, και
- τα τελικά αποτελέσματα ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη, τη χρήση των πρακτικών του μεικτού μοντέλου και τις προοπτικές αξιοποίησής τους από τους μελλοντικούς επιμορφωτές

Τα τέσσερα επίπεδα αντιπροσωπεύουν μια αλληλουχία τρόπων για να αξιολογηθεί ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα. Κάθε επίπεδο είναι σημαντικό: συμπληρώνει το προηγούμενο και επιδρά στο επόμενο. Καθώς τα επίπεδα προχωρούν, οι ερωτήσεις γίνονται πιο πολύπλοκες και χρονοβόρες, όμως οι πληροφορίες που συλλέγονται είναι περισσότερο αναστοχαστικές και πολύτιμες (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016). Τα τέσσερα επίπεδα παρουσιάζονται σχηματικά στο Σχήμα 1.



Σχήμα 1. Αναθεωρημένο Μοντέλο των Τεσσάρων Επιπέδων (Kirkpatrick and Kirkpatrick (2016)

Οι ερωτήσεις για κάθε επίπεδο ήταν επτά, ενώ οι συμμετέχοντες απάντησαν σε 4-βάθμια κλίμακα Likert «Καθόλου», «Μέτρια», «Καλά», «Πολύ καλά». Χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση αξιοπιστίας (reliability analysis) για να ελεγχθεί η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου και η περιγραφική ανάλυση (descriptive analysis) για να υπολογισθούν τα ποσοστά, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων. Οι αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν στο πρόγραμμα SPSS, έκδοση 21.

### 3.3. Διαδικασία

Η λειτουργικότητα του ερωτηματολογίου δοκιμάστηκε μέσω πιλοτικής έρευνας. Προηγήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με πέντε επιμορφούμενες από την ίδια ομάδα με την ερευνήτρια, συλλέχθηκαν τα σχόλιά τους, ενώ χρονομετρήθηκε και η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Οι πληροφορίες από τους επιμορφούμενους ελήφθησαν σοβαρά υπόψη, διότι ενώ δεν έγιναν

αλλαγές στις τέσσερις κύριες κατηγορίες, κάποιες ερωτήσεις έπρεπε να προσαρμοστούν στη δομή του συγκεκριμένου επιμορφωτικού προγράμματος.

### Αποτελέσματα της έρευνας

Η εσωτερική αξιοπιστία ελέγχθηκε υπολογίζοντας το δείκτη  $\alpha$  του Cronbach. Το συνολικό  $\alpha$  για τις 21 δηλώσεις που αφορούσαν τις αντιδράσεις των επιμορφούμενων (Επίπεδο 1), τις γνώσεις, τις δεξιότητες και οι στάσεις που επιτεύχθηκαν κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης (Επίπεδο 2) και τα τελικά αποτελέσματα (Επίπεδο 4) ήταν  $>0.90$ , υποδεικνύοντας υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, ενώ για τις 7 δηλώσεις σχετικά με τις αλλαγές στη συμπεριφορά (Επίπεδο 3) ήταν  $>0.70$  (0,741 ικανοποιητικός δείκτης) (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Περιγραφή μεταβλητών και δείκτες αξιοπιστίας

Επίπεδα αξιολόγησης	Αριθμός ερωτήσεων $n$ (κλίμακα μέτρησης)	Δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας (Cronbach' salpha)
Επίπεδο 1	7 (4-βάθμια)	0.93
Επίπεδο 2	7 (4-βάθμια)	0.91
Επίπεδο 3	7 (4-βάθμια)	0.74
Επίπεδο 4	7 (4-βάθμια)	0.98

#### 3.1. Επίπεδο 1. Οι αντιδράσεις των επιμορφούμενων συνολικά

Οι δηλώσεις σε αυτό το επίπεδο έχουν στόχο να διερευνήσουν την ενεργό εμπλοκή των επιμορφούμενων στην επιμόρφωση, καθώς και τις αντιδράσεις τους στο πόσο καλά υποδέχθηκαν το πρόγραμμα. Επίσης, βοηθούν στη βελτίωση μελλοντικών παρόμοιων προγραμμάτων, διότι αναγνωρίζονται σημαντικά ζητήματα που ίσως δεν είχαν αρχικά προβλεφθεί (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016). Οι αντιδράσεις των συμμετεχόντων θετικά κρίνονται ικανοποιητικές, καθώς τα ποσοστά των απαντήσεων «Πολύ καλά» και «Καλά» είναι σχετικά υψηλά (Πίνακας 2).

**Πίνακας 2. Οι αντιδράσεις των επιμορφούμενων συνολικά**

Δηλώσεις	Ποσοστά%			
	Καθόλου %	Μέτρια %	Καλά %	Πολύ Καλά %
1. Οι κύριες έννοιες του υλικού αναφοράς ήταν κατανοητές		5	20	75
2. Οι δραστηριότητες διευκόλυναν τη σύνδεση θεωρίας - πράξης		5	10	85
3. Μέσα από τις δραστηριότητες καταφέραμε ως ομάδα να οικοδομήσουμε νέα γνώση	5	15	10	70
4. Η διάδραση και συνεργασία με τα άλλα μέλη της ομάδας ήταν επικοινωνιακή	5	15	10	70
5. Η ροή της επιμόρφωσης (μετάβαση από ασύγχρονες σε σύγχρονες συνεδρίες) κατά τη διάρκεια της εβδομάδας ήταν ομαλή	10	10	20	60
6. Η επικοινωνία με τους εκπαιδευτές ήταν ικανοποιητική			15	85
7. Οι οδηγίες και διευκρινίσεις ήταν κατάλληλες για την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων	5	5	10	80

Τα υψηλότερα ποσοστά καταγράφονται στις δηλώσεις που αφορούν την επικοινωνία με τους εκπαιδευτές και τη σύνδεση θεωρίας-πράξης μέσα από τις προτεινόμενες δραστηριότητες, ενώ τα χαμηλότερα στις δηλώσεις που αφορούν στην ομαλή ροή της επιμόρφωσης, στη διάδραση-συνεργασία των ομάδων και την οικοδόμηση νέας γνώσης. Όμως, η ύλη ήταν καλώς πολύ καλά κατανοητή σε ποσοστό 95%, ενώ οι οδηγίες και διευκρινίσεις επίσης συνέβαλαν καλά ή πολύ καλά στην ορθή πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων (90%).

### **3.2. Επίπεδο 2. Οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι στάσεις που επιτεύχθηκαν κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης**

Το Επίπεδο 2 εστιάζει στις γνώσεις και δεξιότητες που οι επιμορφούμενοι έχουν ή δεν έχουν κατακτήσει. Επίσης, μετρώνται οι απόψεις στις διαφορετικές ενέργειες που θα κάνουν οι ίδιοι στο στάδιο της εφαρμογής ως αποτέλεσμα του προγράμματος. Αυτό προκύπτει από την αυτοπεποίθηση που έχουν αποκτήσει για να κάνουν αυτές τις διαφοροποιήσεις και την αντίστοιχη παρόθηση για να προβούν σε αλλαγές. Συνεπώς, σε αυτό το επίπεδο, γίνεται εμφανής η ανάπτυξη σε δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές, αλλά και η κινητοποίηση και

δέσμευση των συμμετεχόντων (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016).

Τα ποσοστά εδώ αυξάνονται σε σχέση με το προηγούμενο επίπεδο, καθώς οι απαντήσεις συγκεντρώνουν υψηλά θετικά ποσοστά. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το ποσοστό των απαντήσεων «Πολύ Καλά» (100%) στις δηλώσεις «Η διδασκαλία με τη βοήθεια Ψ.Μ. μπορεί να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών» και «Η συγγραφή και η εφαρμογή των σεναρίων με βοήθησε στον αναστοχασμό της διδασκαλίας μου». Οι επιμορφούμενοι συμφωνούν ομόφωνα, καθώς κλήθηκαν να απαντήσουν μετά την εφαρμογή των σεναρίων τους στη σχολική τάξη. Το χαμηλότερο ποσοστό σε αυτό το επίπεδο εμφανίζεται στη δήλωση «Μπορώ να διδάξω πιο αποτελεσματικά μαθητές που έχουν Ε.Ε.Α.», όπου το 80% συμφωνεί «Πολύ καλά» και «Καλά». Όμως, και πάλι το ποσοστό αυτό δεν μπορεί να θεωρηθεί ιδιαίτερα χαμηλό. Εντύπωση επίσης, προκαλεί η απουσία σε έξι δηλώσεις της απάντησης «Καθόλου» (Πίνακας 3).

**Πίνακας 3. Οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι στάσεις κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης**

Δηλώσεις	Ποσοστά%			
	Καθόλου %	Μέτρια %	Καλά %	Πολύ Καλά %
1. Η ενσωμάτωση ΨΜ στη καθημερινή διδασκαλία είναι εφικτή	5	5	5	85
2. Η διδασκαλία με τη βοήθεια ΨΜ μπορεί να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών				100
3. Η συγγραφή και η εφαρμογή των σεναρίων με βοήθησε στον αναστοχασμό της διδασκαλίας μου				100
4. Τα εργαλεία & οι ηλεκτρονικές πηγές που έμαθα με έκαναν καλύτερο εκπαιδευτικό		10	10	80
5. Μπορώ να αξιοποιήσω τα Ψ.Μ. για να καλλιεργήσω κριτική σκέψη στους μαθητές μου		5	15	80
6. Μπορώ να αξιοποιήσω τα Ψ.Μ. για να καλλιεργήσω πολυγραμματισμό στους μαθητές μου		5	15	80
7. Μπορώ να διδάξω πιο αποτελεσματικά μαθητές που έχουν Ε.Ε.Α.		20	10	70

### 3.3. Επίπεδο 3. Οι αλλαγές στη συμπεριφορά

Σε αυτό το επίπεδο γίνεται κατανοητή η εφαρμογή της επιμόρφωσης, οι αλλαγές που τυχόν προκύπτουν, καθώς και η διάδοση ή διάχυση των αποτελεσμάτων αυτής. Επιπλέον, μπορεί να καταδειχθούν τα σημεία που ίσως οι συμμετέχοντες χρειάζονται επιπρόσθετη βοήθεια (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016). Σύμφωνα με την παραπάνω πηγή, η συμπεριφορά αλλάζει όταν οι συνθήκες είναι ευνοϊκές. Εάν δεν υπάρχουν αλλαγές, αυτό δεν σημαίνει ότι οι επιμορφούμενοι δεν απέκτησαν γνώσεις, αλλά ίσως η κουλτούρα, οι διαδικασίες ή το περιβάλλον του οργανισμού εμποδίζει τις αλλαγές. Ίσως τα άτομα να μην αισθάνονται σίγουρα να τις εφαρμόσουν ή να μην έχουν αυτές εφαρμοστεί για αρκετό χρόνο.

Αν και τα ποσοστά των απαντήσεων είναι και σε αυτό το επίπεδο αρκετά υψηλά, όμως απαιτείται περισσότερος χρόνος εφαρμογής των νέων πρακτικών που κατέκτησαν οι νέοι επιμορφωτές και περαιτέρω έρευνα, προκειμένου να διαφανούν οι αλλαγές στη συμπεριφορά. Αξίζει να αναφερθεί, όμως, το χαμηλό ποσοστό «Πολύ καλά» (65) σε σχέση με τα υπόλοιπα ποσοστά των απαντήσεων στη δήλωση «Θα μοιραστούμε τις γνώσεις που αποκτήσαμε με τους συναδέλφους μας» (Πίνακας 4). Οι επιμορφούμενοι μοιάζουν να διστάζουν ή να μην μπορούν να μοιραστούν μαζί με τους συναδέλφους τους στα σχολεία τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις τους. Πιθανά, να μην είναι κατάλληλες οι συνθήκες ή να μην υπάρχει ενδιαφέρον για τη διάχυση των επιμορφωτικών αποτελεσμάτων.

Πίνακας 4. Οι αλλαγές στη συμπεριφορά

Δηλώσεις	Ποσοστά%			
	Καθόλου %	Μέτρια %	Καλά %	Πολύ Καλά %
1. Εφαρμόσαμε εργαλεία Web 2.0 που μάθαμε στην τάξη μας			15	85
2. Γνωρίζουμε ότι έχει μεταβληθεί η διδακτική συμπεριφορά μας μετά την επιμόρφωση		5	5	90
3. Η επιμόρφωση συνέβαλε στη βελτίωση της επαγγελματικής μας ανάπτυξης			5	95
4. Η επιμόρφωση συνέβαλε στη βελτίωση της προσωπικής μας ανάπτυξης			9	95
5. Θα χρησιμοποιήσουμε το μοντέλο της συνεργατικής μάθησης στην τάξη μας			15	85
6. Θα προγραμματίζουμε καλύτερα το μάθημά μας εφεξής			10	90
7. Θα μοιραστούμε τις γνώσεις που αποκτήσαμε με τους συναδέλφους μας		20	15	65

### 3.4. Επίπεδο 4. Τα τελικά αποτελέσματα ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη, η χρήση των πρακτικών του μεικτού μοντέλου και οι προοπτικές αξιοποίησής τους από τους μελλοντικούς επιμορφωτές

Η αξιολόγηση των τελικών αποτελεσμάτων του προγράμματος αναλύονται σε αυτό το επίπεδο. Άλλωστε, αυτό αποτελεί και την μεγαλύτερη πρόκληση. Επιπλέον, αξιολογείται η χρήση των πρακτικών του μεικτού μοντέλου και οι προοπτικές αξιοποίησής τους από τους μελλοντικούς επιμορφωτές, «προϊόντα» που οι υπεύθυνοι φορείς που διοργάνωσαν το πρόγραμμα θεωρούν ότι άξιζαν να «επενδύσουν» μακροπρόθεσμα (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016). Στον Πίνακα 5, τα ποσοστά των απαντήσεων «Πολύ καλά» παρουσιάζονται αρκετά υψηλά και για το λόγο αυτό ιδιαίτερα ενθαρρυντικά.

Πίνακας 5. Τα τελικά αποτελέσματα, η χρήση των πρακτικών του μεικτού μοντέλου και οι προοπτικές αξιοποίησής τους

Δηλώσεις	Ποσοστά%			
	Καθόλου %	Μέτρια %	Καλά %	Πολύ Καλά
1. Μπορούμε να διδάξουμε την ύλη που μάθαμε στους επιμορφούμενούς μας		5	5	90
2. Είμαι ικανοποιημένος/η από τη σύνδεση θεωρίας - πράξης		5	10	85
3. Η ποιότητα της επιμόρφωσης ήταν υψηλή			10	90
4. Η πλατφόρμα BBC βοήθησε στην επικοινωνιακή διάδραση μεταξύ μας			15	85
5. Θα χρησιμοποιήσουμε ως μελλοντικοί επιμορφωτές το μοντέλο της συνεργατικής μάθησης			5	95
6. Θα περιορίσουμε ως μελλοντικοί επιμορφωτές το μοντέλο της εισήγησης/διάλεξης			5	95
7. Η επιμόρφωση B2 που θα υλοποιήσουμε θα είναι αποτελεσματική		5	5	90

Η επιμόρφωση είχε θετικά αποτελέσματα, ενώ οι πρακτικές του μεικτού μοντέλου φαίνεται να αποτελούν έναν πολύ καλό οδηγό, τον οποίο οι μελλοντικοί επιμορφωτές θα εφαρμόσουν, θα αξιοποιήσουν και ίσως βελτιώσουν. Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 6, η μέση τιμή των απαντήσεων των επιμορφούμενων του δείγματος κυμαίνεται πάνω από 3 για κάθε επίπεδο. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν το πρόγραμμα περισσότερο θετικά στα επίπεδα 2 και 4 (γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης, τελικά αποτελέσματα),

αφού η μέση τιμή είναι πολύ υψηλή, ενώ στα επίπεδα 1 και 3 (αντιδράσεις των επιμορφούμενων συνολικά, αλλαγές στη συμπεριφορά) αξιολόγηση κρίνεται ελαφρώς λιγότερο θετικά. Στο επίπεδο 3 (αλλαγές στη συμπεριφορά) σημειώνεται η χαμηλότερη μέση τιμή, 3.7(.594). Οι χαμηλές τυπικές αποκλίσεις δηλώνουν μικρή διασπορά στις απαντήσεις, γεγονός που καταδεικνύει υψηλή συμφωνία των απαντήσεων που έδωσαν οι ερωτηθέντες, συνεπώς τα αποτελέσματα μπορούν να ερμηνευθούν με χαμηλή επιφυλακτικότητα (Πίνακας 6).

Πίνακας 5. Συγκεντρωτικά στοιχεία για τα τέσσερα επίπεδα

Επίπεδα αξιολόγησης	Πλήθος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Επίπεδο 1	20	1	4	3.8	.611
Επίπεδο 2	20	1	4	3.9	.667
Επίπεδο 3	20	2	4	3.7	.594
Επίπεδο 4	20	2	4	3.9	.635

### Συζήτηση αποτελεσμάτων

Η αξιολόγηση του επιμορφωτικού προγράμματος της Επιμόρφωσης Επιμορφωτών Β' Επιπέδου κρίνεται ιδιαίτερα θετική. Υπάρχει επίτευξη των αρχικών προσδοκιών των επιμορφούμενων και των στόχων του προγράμματος. Έχει συνδεθεί η θεωρία με την πράξη μέσα από την έμφαση στην ανάπτυξη σεναρίων και την πρακτική άσκηση, ενώ διαφαίνονται αλλαγές των στάσεων & συμπεριφορών των συμμετεχόντων ως προς τις Τ.Π.Ε. και των διδακτικών πρακτικών τους. Ιδιαίτερα ενθαρρυντικό αποτελεί και το γεγονός ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με άλλες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στη χώρα μας σε σχέση με τα αποτελέσματα της Επιμόρφωσης Β' Επιπέδου Τ.Π.Ε. κατά την εφαρμογή στην τάξη (Καλογιαννάκης & Παπαδάκης, 2014; Κουτσιλέου, 2015; Σταματοπούλου, Μπαλιάμης & Παπαδοπούλου, 2017; Συμεωνίδης κ.ά., 2014).

Υπάρχει ενίσχυση της προσωπικής & επαγγελματικής τους ανάπτυξης και η αλληλεπίδραση που αναπτύχθηκε μέσα στις κοινότητες μάθησης που δημιουργήθηκαν ήταν εποικοδομητική, αφού συνεργατικά οικοδομήθηκε νέα γνώση, πορίσματα που συμφωνούν με τις έρευνες της Αντωνοπούλου (2017) και των Ahmed, Arshad and Tayyab (2019). Προωθήθηκε η παιδαγωγική των (πολυ)γραμματισμών και περιορίστηκε η διάλεξη ως βασικό μέσο παρουσίασης της ύλης αλλάζοντας με αυτόν τον τρόπο το «διδασκτικό παράδειγμα». Θα υπάρξει υιοθέτηση των πρακτικών της επιμόρφωσης από τους επιμορφωτές, ενώ η εργασία σε ομάδες, μέσω εξερευνητικών δραστηριοτήτων, συνέβαλε στην αξιοποίηση προηγούμενης εμπειρίας (scaffolding). Η συστηματική επικοινωνία και η έμφαση στον αναστοχασμό

συνέβαλε στην ομαλή μετάβαση από την ταυτότητα του εκπαιδευτικού στην ταυτότητα του επιμορφωτή μέσα από τη διαδικασία αλλαγής παγιωμένων αντιλήψεων για τον τρόπο που μαθαίνουμε (Μητσκοπούλου, 2019). Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις δύο συμμετεχόντων στην ανοικτή ερώτηση «Έχετε κάτι να προσθέσετε;»: «Εάν μάθαμε με αυτόν τρόπο εμείς, τότε μπορούν και οι μαθητές μας» και «Αυτή η επιμόρφωση μας άλλαξε, δεν είμαστε πια οι ίδιοι». Ως αρνητικά στοιχεία καταγράφηκε ο εντατικός ρυθμός των μαθημάτων, η συσσώρευση μεγάλου όγκου επιμορφωτικού υλικού, ο όγκος των εργασιών προς υλοποίηση και οι πολλές ώρες διά ζώσης & ασύγχρονης εκπαίδευσης των επιμορφούμενων.

Ως προς τα αποτελέσματα της έρευνας του Λεγοντή (2010), ο οποίος διερεύνησε την επιμόρφωση των Επιμορφωτών κλ. ΠΕ04 (Φυσικών Επιστημών) Β' Επιπέδου κατά την τελευταία χρονιά υλοποίησής της σε Π.Α.Κ.Ε., τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συνάδουν ως προς το σχετικά υψηλό βαθμό ικανοποίησης από συγκεκριμένες παραμέτρους του προγράμματος Επιμόρφωσης Β' Επιπέδου στο Π.Α.Κ.Ε. Αθήνας αντίστοιχα. Οι εκπαιδευόμενοι συμφωνούν σε μεγάλο ποσοστό ότι θα γίνουν αποτελεσματικοί επιμορφωτές, εξαιτίας των νέων γνώσεων που απέκτησαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος και της σύνδεσης θεωρίας – πράξης. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το πρόγραμμα είναι πλήρες και εμπλουτισμένο με νέες προσεγγίσεις, μεθόδους, επικαιροποιημένη βιβλιογραφία και σύγχρονες ηλεκτρονικές πηγές/λογισμικά εάν συγκριθεί με άλλα προγράμματα επιμόρφωσης στην Ελλάδα. Ο Λεγοντής διερευνά και τον εξοπλισμό στα Π.Α.Κ.Ε., μια παράμετρος που δεν διερευνήθηκε στην παρούσα έρευνα, παρουσιάζοντας επίσης υψηλό δείκτη ικανοποίησης από τους συμμετέχοντες. Θεωρεί ότι αυτό οφείλεται στον καλύτερο εργαστηριακό εξοπλισμό, ο οποίος υπάρχει στα Πανεπιστήμια, παρά στις σχολικές μονάδες, κάτι που διαπίστωσαν και οι ίδιοι οι επιμορφούμενοι στην παρούσα έρευνα, καθώς τα δια ζήσης μαθήματα διεξάγονταν σε Εργαστήρια Γλωσσολογίας στο Ε.Κ.Π.Α.

Ως προς τη διάρκεια και τις απαιτήσεις του προγράμματος, η παρούσα έρευνα συνάδει με τα αποτελέσματα του Λεγοντή (2010), καθώς και στις δύο περιπτώσεις οι συμμετέχοντες εμφανίζουν μέτριο βαθμό ικανοποίησης (στην παρούσα έρευνα σχετικές είναι οι δηλώσεις στο Επίπεδο 1-«Αντιδράσεις των επιμορφούμενων συνολικά» με σχετικά μέτρια ποσοστά ικανοποίησης). Ο Λεγοντής εξηγεί ότι αυτό οφείλεται στο πολύ πιεστικό πρόγραμμα που εφαρμοζόταν το 2010 με πεντάωρη καθημερινή παρακολούθηση. Στην επιμόρφωση το 2019, οι 350 από τις 380 ώρες της επιμόρφωσης καλύφθηκαν τόσο με δια ζώσης παρακολουθήσεις περίπου μία φορά το μήνα στην Αθήνα, όσο και με τριώρες σύγχρονες συναντήσεις σε πλατφόρμα BlackboardCollaborate και παράλληλη υλοποίηση και παρουσίαση απαιτητικών ατομικών και ομαδικών δραστηριοτήτων, με αποτέλεσμα ο φόρτος εργασίας και ο όγκος του υλικού να είναι μεγάλος. Επιπλέον, τα αποτελέσματα ως προς την επικοινωνία και συνεργασία με τους επιμορφωτές συνάδουν με την παραπάνω έρευνα, καθώς και στις δύο έρευνες οι επιμορφούμενοι είναι πολύ ικανοποιημένοι. Αυτό πιθανόν οφείλεται στο ότι οι Επιμορφωτές ήταν στο σύνολό τους έμπειρα μέλη ΔΕΠμε σημαντικό ερευνητικό, επιστημονικό και επιμορφωτικό έργο.

Σύμφωνα με τον Λεγοντή, συνολικά τα προγράμματα Επιμόρφωσης Β' Επιπέδου βοήθησαν τους συμμετέχοντες να γνωρίσουν εκπαιδευτικά λογισμικά, να σχεδιάσουν οργανωμένα διδακτικά σενάρια, να αξιολογούν και να τροποποιούν μέσα, πηγές και πόρους που να ταιριάζουν στο δικό τους συγκείμενο, ανάγκες και τάξεις και να παρουσιάζουν καινοτόμες προτάσεις διδασκαλίας με τη χρήση Τ.Π.Ε. Η ίδια λογική διέτρεξε και το παρόν πρόγραμμα επιμόρφωσης, αλλάζοντας τον τρόπο σκέψης, διδασκαλίας και μάθησης των συμμετεχόντων.

Αξίζει να αναφερθεί, επίσης, η συμφωνία των ευρημάτων και των δύο ερευνών για τα θετικά αποτελέσματα της ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία, η οποία όμως απαιτεί χρόνο και σωστή προετοιμασία εκ μέρους του εκπαιδευτικού. Η θετική αυτή στάση των συμμετεχόντων συνοδεύεται από συχνή χρήση των Τ.Π.Ε. στην τάξη και υπερνικά τα εμπόδια και τις δυσκολίες, π.χ. ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή, που προβάλλονται για τη μη συχνή χρήση τους (Λεγοντής, 2010). Τέλος, ο συχνός σχεδιασμός και η χρήση σχεδίων μαθήματος και φύλλων εργασίας, η ανάθεση εργασιών στους μαθητές με παιδαγωγική ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. και η ένταξη εκπαιδευτικών λογισμικών είναι μια εκ των οποίων ουκ άνευ διδακτική δεξιότητα των Επιμορφωτών Β' Επιπέδου, εξαιτίας της υψηλής δραστηριοποίησής τους κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους στα Π.Α.Κ.Ε. Ως αποτέλεσμα, το μάθημά τους είναι πιο ενδιαφέρον και καινοτόμο σε σχέση με αυτό των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν έχουν επιμορφωθεί στο Β1 ή Β2 Επίπεδο (Καλογιαννάκης & Παπαδάκης, 2014; Κουτσιλέου, 2015; Σταματοπούλου κ.ά., 2017).

### **Συμπεράσματα – Προτάσεις**

Η παρούσα έρευνα στόχευε στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων έρευνας για την αποτίμηση του προγράμματος της Εκπαίδευσης Επιμορφωτών Β' Επιπέδου Τ.Π.Ε. στα Π.Α.Κ.Ε. της Συστάδας των Ξένων Γλωσσών μέσω του μεικτού μοντέλου επιμόρφωσης. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν τη συνολική θετική αξιολόγηση του προγράμματος και την επίτευξη των αρχικών προσδοκιών-στόχων, αφού η επιμόρφωση συνέβαλε στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη, ενώ οι καινοτόμες πρακτικές του μεικτού μοντέλου θα αξιοποιηθούν στο μέλλον. Ως αρνητικά στοιχεία καταγράφονται ο εντατικός ρυθμός των μαθημάτων και η συσσώρευση μεγάλου όγκου επιμορφωτικού υλικού.

Ως αδυναμία της έρευνας αναφέρεται ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων σε σχέση με το σύνολο ανά την Ελλάδα και σε όλες τις ειδικότητες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Μάλιστα, η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί λόγω του γεωγραφικού περιορισμού της και του μικρού δείγματος ως μελέτη περίπτωσης. Για αυτούς τους λόγους τα αποτελέσματα δεν επιτρέπεται να γενικευθούν. Ως προτάσεις βελτίωσης του προγράμματος καταγράφηκε η παροχή επιπλέον τύπων επιμορφωτικού υλικού, η μείωση του θεωρητικού υπόβαθρου και η δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής καινοτόμων διδακτικών μεθόδων π.χ. του μοντέλου CLIL ή του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης.

Καθώς η αποτελεσματική διερεύνηση της αλλαγής σε στάσεις και συμπεριφορές είναι μια

μακροπρόθεσμη διαδικασία που λαμβάνει χώρα αρκετό χρόνο μετά την ολοκλήρωση της επιμόρφωσης, προτείνεται η επανάληψη της έρευνας και η συλλογή περισσότερων δεδομένων σχετικά με την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης Επιμορφωτών Β' Επιπέδου στις Τ.Π.Ε. με παράλληλη διερεύνηση περισσότερων παραμέτρων και διαστάσεων της επιμόρφωσης που θα συμπλήρωναν την παρούσα έρευνα. Επιπλέον, προτείνεται η χρήση πολλαπλών μεθόδων συλλογής δεδομένων (λ.χ. συνέντευξη, παρατήρηση), η οποία θα μπορούσε να αναδείξει νέες πτυχές (επίπεδα εφαρμογής, αντίσταση, κίνητρα των επιμορφωτών και των επιμορφούμενων τους) για τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων. Θα μπορούσε, επίσης, να διεξαχθεί μια διαχρονική μελέτη σταθερού δείγματος, προκειμένου να συλλεχθούν δεδομένα σχετικά με τις αλλαγές στον ίδιο πληθυσμό σε βάθος χρόνου.

Η έρευνα και η ως τώρα εμπειρία δείχνει ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως και το ελληνικό, προσπαθούν να προσαρμοστούν στη νέα πραγματικότητα (οικονομική, κοινωνική, πολιτισμική), στην οποία οι Τ.Π.Ε. αποτελούν μέρος τους. Το παρόν πρόγραμμα αξιοποιεί συνειδητά τα πορίσματα της σύγχρονης έρευνας, γι' αυτό και δεν προσεγγίζει το ζήτημα από μια τεχνική σκοπιά, όπου θα αρκούσε μια απλή εξοικείωση με τα Ψ.Μ. Αντίθετα, αναδεικνύει τη συνθετότητα των πραγμάτων και επιχειρεί να προετοιμάσει επιμορφωτές – εκπαιδευτικούς επιστήμονες, οι οποίοι θα είναι σε θέση να αναλύουν το συγκείμενο και να σχεδιάζουν δυναμικά τις απαραίτητες παρεμβάσεις και αλλαγές για τη βελτίωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Πλέον, το όραμα πρέπει να είναι ότι η επερχόμενη Επιμόρφωση Β2 Επιπέδου στις Τ.Π.Ε θα καταφέρει να δώσει στα σχολεία εκπαιδευτικούς που θα σχεδιάσουν και θα συγγράψουν νέα προγράμματα σπουδών σε έναν κόσμο που αλλάζει για μαθητές και πολίτες του 21ου αιώνα.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ahmed, G., Arshad, M., & Tayyab, M. (2019). Study of Effects of ICT on Professional Development of Teachers at University Level. *European Online Journal of Natural and Social Sciences: Proceedings*, 8(2 (s)), pp-162.
- Creswell, J. W. (2011). Controversies in mixed methods research. *The Sage handbook of qualitative research*, 4, 269-284. Sage Publications Inc.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice*. Greenwich, Connecticut. Information Age Publishing.
- Kirkpatrick, J. D., & Kirkpatrick, W. K. (2016). *Kirkpatrick's four levels of training evaluation*. Association for Talent Development. San Francisco: CA. Berrett-Kochler Publishers, Inc.
- Αντωνοπούλου Σ. (2017). Ιδιαιτερότητες της ψηφιακής διεπίδρασης και παιδαγωγική ιδεολογία σε ψηφιακές πρακτικές. *Selected Papers of ISTAL 23*, 60-75.
- Δημοπούλου, Κ. (2013). Η αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων εκπαιδευτικών Μεταπτυχιακή Εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 1-56.

- Εκπαίδευση Επιμορφωτών Β' επιπέδου Τ.Π.Ε. Ενότητα 1 (2018). Ψηφιακά μέσα: εκπαιδευτική, πολιτική και επιστημονική θεμελίωση, μοντέλα ένταξης στην εκπαίδευση. Επιμορφωτικό υλικό –Γενικό μέρος.
- Καλογεράτου, Ι. (2018). Κίνητρα και εμπόδια Νηπιαγωγών για τη συμμετοχή στην Επιμόρφωση Β' Επιπέδου: η περίπτωση της Νοτιοανατολικής Αττικής. Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό πανεπιστήμιο, 1-56.
- Καλογιαννάκης, Μ., & Παπαδάκης, Σ. (2014). MOOC «Massive Open Online Courses»: Μια πρώτη επισκόπηση του πεδίου. Νέος Παιδαγωγός, 2, 51-57.
- Κελεσιδής, Ε., Μανάφη, Ι., & Μπότσας, Γ. (2017). Απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επιμόρφωσή τους για την ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία με το μεικτό μοντέλο μάθησης. Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 9(1), 15-29.
- Κουτσιλέου, Σ., & Koutsileou, S. (2015). Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης δασκάλων του Νομού Αττικής στη διδακτική αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών. Περιοδικό Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Κύρια άρθρα, 68-81.
- Λεγοντής, Α. (2010). Η επιμόρφωση των καθηγητών φυσικών επιστημών στην αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία. Μεταπτυχιακή Εργασία Πανεπιστήμιο Μακεδονίας 1-167
- Μητσικοπούλου, Β. (2019). Το πρόγραμμα επιμόρφωσης Β' επιπέδου ως κοινότητα μάθησης. Ενημερωτική Ημερίδα Εκπαίδευσης Επιμορφωτών Β' Επιπέδου ΠΑΚΕ. Αθήνα, 28/9/2019.
- Πάκου, Α. (2018). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΕ60-ΠΕ70) για την επιμόρφωση Β' επιπέδου των Τ.Π.Ε.. Αποτίμηση προγράμματος. "Τα πρακτικά του 5ου Συνεδρίου: ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ" Αθήνα, 28 & 29 Απριλίου 2018, 3266-3275.
- Σταματοπούλου, Μ. Γ., Μπαλιάμης, Π. Ε., & Παπαδοπούλου, Β. (2017). Η αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων ΤΠΕ για Εκπαιδευτικούς ως προς την Αποτελεσματικότητά τους σε Επίπεδο Γνώσεων. Η περίπτωση των φιλολόγων του Ν. Μεσσηνίας. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 9(1Α), 191-204.
- Συμεωνίδης, Σ., Γκούμας, Σ., & Σαββίδου, Κ. (2014). Τρία χρόνια μετά την επιμόρφωση β-επιπέδου: Οι εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση και αξιοποιούν τις Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική-διδακτική διαδικασία. e-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας, 1-10.

## STEM Education in Europe & the PISA Test

**Georgios Rungos**, *University of Aegean, Department of Environment, MSc,grungos@gmail.com*

**Christos Kalloniatis**, *University of Aegean, Department of Cultural Technology & Communication, chkallon@aegean.gr*

**Yiannis Matsinos**, *University of Aegean, Department of Environment, matsinos@aegean.gr*

**Abstract:** The 2018 Pisa (Programme for International Student Assessment) test results, which were announced in December 3, 2019 (Sleicher, 2019), showed no progress in the EU students’ performance in Mathematics and Science (European Commission, 2019). From 2000 to 2015, the advancement of STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) Education has not been very encouraging. In the 2018 Pisa test, the situation remained static despite the EUN’s (European Schoolnet’s) ongoing activity during the last few years in Europe (Billon et al. 2019). The continued enlargement of the European Union, the different national curricula of the EU member states and the increase of the immigrant and refugee flows have contributed to the recorded stagnation. STEM education, involving an integrated approach to teaching Sciences in conjunction with an Enquiry-Based approach to learning, is directed at developing students’ problem-framing and problem solving skills as well as their ability to contextualize scientific concepts in real-life situations. The object of this article is to monitor the progress of STEM Education from 2000 to 2018 and to assess the way that the increase of EU student interest in STEM subjects is measured by taking into account the underachievement of fifteen-year-old students in Mathematics and Science (Titin-Snaider et al., 2018) as well as the achievement of the SDG4 (Sustainable Development Goal 4) goal for quality education and sustainable development (Unterhalter, 2019).

**Keywords:** STEM Education, Pisa Test, SDG4, European Schoolnet

### Introduction

In the USA, from 1990 to the present, the STEM sector has grown attracting even more new scientists to join the STEM work force at a much higher rate and with higher salaries (US Department of Labor, 2019). In China, the percentage of young people studying in STEM-related academic departments has quadrupled between 2000 and 2012 (National Science Foundation, 2018).

In contrast, in the EU-27, more than half of the countries had a lower-than-average score in the PISA (Programme for International Student Assessment) test, Science and Mathematics (OECD, 2009). Figures show that, in developed countries, students, aged 13-15, have a

decreased interest in science, technology, engineering, and math lessons and that they do not think seriously about pursuing a relevant career.

The Rocard report on science teaching argues that good practices are bound to act as prerequisites for a dramatic change in the interest of young people. In fact, it would be a good idea if education, industry and politics joined forces to create professional experts who will be able to respond to future work needs in STEM training by filling key positions (Rocard, 2007).

What can be derived from the above, countries outside the European Union with robust economic growth, like China and the USA, will be able to cover their workplace needs in STEM employees and proceed smoothly. In the EU, the situation is slightly different because young people and especially young female must be convinced to get more involved in Science and Mathematics if they are to fill emergent job positions in the STEM sector.

This article will attempt to set out the situation from 2000 to 2018 according to the OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) publications and to elucidate the reasons why there is no significant progress being made in STEM Education even in developed countries.

Although EU invests in education and especially in the STEM sector, there is no tangible progress since the EU is in a constant state of expansion through the simultaneous incorporation of refugees and immigrants (OECD, 2015). What must be made clear is that current progress in STEM Education should be recorded in a different way so that it may be disconnected from the indicator of the 15-year-old underachievement in Mathematics and Science of the Pisa test. The above low performance indicator is associated with the indicator of achievement of the SDG4 goal for quality education in all EU countries until 2030.

A major factor affecting the students' performance in the Pisa test as regards Science and Mathematics is the different way of teaching STEM subjects adopted by the different educational systems of the member states because of the significant differences and directives contained in their national curricula. The most predominant practices affect the students' performance.

The evaluation of the statistical results developed by the OECD indicates that there is delay in the decrease of the percentage of 15-year-old underachievers in Mathematics and Science. More specifically, although the goal is 15%, the 2015 results show that 22,2% of European students in Mathematics and 20,6 students in Science were not admitted to the third level of the Pisa test (Parveva et al 2018). Nonetheless, this does not entail that there is no improvement in education in the corresponding sector. The newcomer Romania has a percentage of 39,9%, crisis-hit Greece a percentage of 35,5%, EU-28 an average percentage of 22,2% and the U.S.A. a percentage of 29,4% (Eurostat, 2019). Therefore, the focal issue should not be the underachievement of 15-year-old students but good performance standards which will lead the way to STEM-related jobs.

So, wherein lies the question as far as STEM education is concerned? If taken for granted that not much progress has been made thus far, what remains to be done? A painstaking research and analysis of the data about education will give us access to the bigger picture about the progress achieved in the last few years so that Europe can take the next step. In the European Union, it is believed that networking (Scimeca et al, 2009), mobility (European commission, 2018) and collaboration between competent authorities (Titin-Snaider et al, 2018) can yield positive results on educational matters which will, in turn, lead to economic development and social cohesion. Despite any difficulties that may arise, there is one goal we should never lose sight of and that is Sustainable Development.

## **1. Body**

### **1.1 Method**

This article is based on the most recent statistical studies carried out in the countries of the European Union in recent years aiming at the review of the situation regarding Science and Mathematics teaching. The four main organizations involved in the above issue are the European Commission, the OECD, the EUN and Eurostat. Individual statistical studies have been used from other organizations as well.

To begin with, there is a detailed account of the trajectory of progress in EU countries with different national curricula in education and a different approach to Mathematics and Science teaching problems. Subsequently, there is a presentation of the general picture espoused in the EU-28 with an emphasis on the fact that the goals for quality education and sustainable development are still at arm’s length. Finally, after the presentation of the EUN’s activity on STEM Education follows a commentary on the way progress in STEM Education is recorded and on the extent to which the aforementioned way constitutes a failsafe indicator leading to the following steps to be taken.

The outcome of this study will bring to the fore that the activity developed in the EU on the progress of STEM Education must be continued and systematized for individual member states via the creation of a prioritization framework in relation to the wanting sectors so that each country can do things at its own pace towards securing the sustainability of Mathematics and Science instruction.

### **1.2 Results & Analysis**

#### **1.2.1 Pisa test**

In December 3, 2019, the 2018 Pisa test results announced by OECD did not show significant differences for the countries of the EU-28. The SD4 goal of the EU for quality education was not achieved since the percentage of the fifteen-year-old students who were not admitted to

the third level of the Pisa test exceeded the 15%. Despite fluctuations in the countries’ percentages, there is stagnation in Mathematics and Science.

**Table 1. Underachievement in Science & Mathematics percentage (%) 2009 – 2018**

<b>Time</b>	<b>2009</b>		<b>2012</b>		<b>2015</b>		<b>2018</b>	
<b>Field</b>	<b>Maths</b>	<b>Science</b>	<b>Maths</b>	<b>Science</b>	<b>Maths</b>	<b>Science</b>	<b>Maths</b>	<b>Science</b>
<b>Geo</b>								
EU 28					22,2	20,6	22,4	21,6
EU 27	22,3	17,7	22,1	16,6				

Estonia, Poland, Ireland and Finland have attained the goal while Denmark is close to its attainment. In the remaining countries, from 2009 to 2018, the indicator for Mathematics and Science has declined slightly compared to Romania, Bulgaria, Cyprus, Greece, Croatia and Malta (OECD, 2019). These countries are recent newcomers to the EU, hence their need of a period of adjustment to the European legislation, or they are countries in the process of exiting the economic crisis.

An influencing factor determining the students’ performance in the Pisa test are the immigrant and refugee flows. There is a large performance gap in the percentage of the 15-year-old underachievers between those who are national residents and those who have an immigrant background even in countries with good performance standards in the Pisa test. (European Commission, 2018).

**Table 2. Low performers in reading among students with immigrant background %**

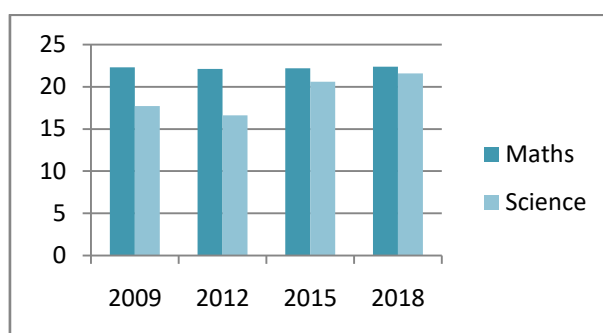
<b>Country</b>	<b>%</b>
Albania	87,6
North Macedonia	65,5
Bosnia and H	62,5
Bulgaria	61,9
Slovakia	51,4
Greece	48,3
Netherlands	43,5
Montenegro	40,2
Finland	39,9
Austria	39,9
Sweden	37,9

Additionally, the countries which are expected to enter the enlarged EU do not have good percentages in the aforementioned indicators; thence, they will cause low student performance in Mathematics and Science to increase. Albania, Northern Macedonia, Serbia, Montenegro and Bosnia share low percentages in Reading, Mathematics and Science, so the situation will get worse.

**Table 3. Students performance in reading PISA test 2018**

Country	Mean score
Albania	405
Bosnia and H	403
Montenegro	421
North Macedonia	393
Serbia	439

To sum up, from 2009 to 2018 student achievement in Mathematics and Science is stagnant except for the case of the indicator of Science in 2012 which approached the goal of the 15%.



**Figure 1. Underachievement in Science & Mathematics percentage (%) 2009 - 2018**

### 1.2.2 The European Commission

According to the Eurydice observatory since 2009, the European Council approved the increase of the engagement with basic skills with a view to reducing the percentage of fifteen-year-old underachievers in Reading, Mathematics and Science to less than 15% until 2020. Nevertheless, the non-satisfying performance in the Pisa test keeps on posing a serious challenge to the entire Europe (Parveva et al, 2018).

In the EU, the promotion of education is of vital importance. Quality education does not only account for the economic development, social cohesion, research and innovation but also leads to a dramatic change of the citizens' prospects for personal development (European Commission, 2019). The European Commission, by insisting on the promotion of the science-oriented STEM culture in order to carry on with the activity which had been highlighted in the previous decade (Gago, 2005), launched the “New Skills Agenda for Europe”. This

compilation of ten actions is addressed to the 70 million Europeans who are deficient in basic reading skills, numeracy and digital competencies as well as to the 12 million unemployed. (European Commission, 2016).

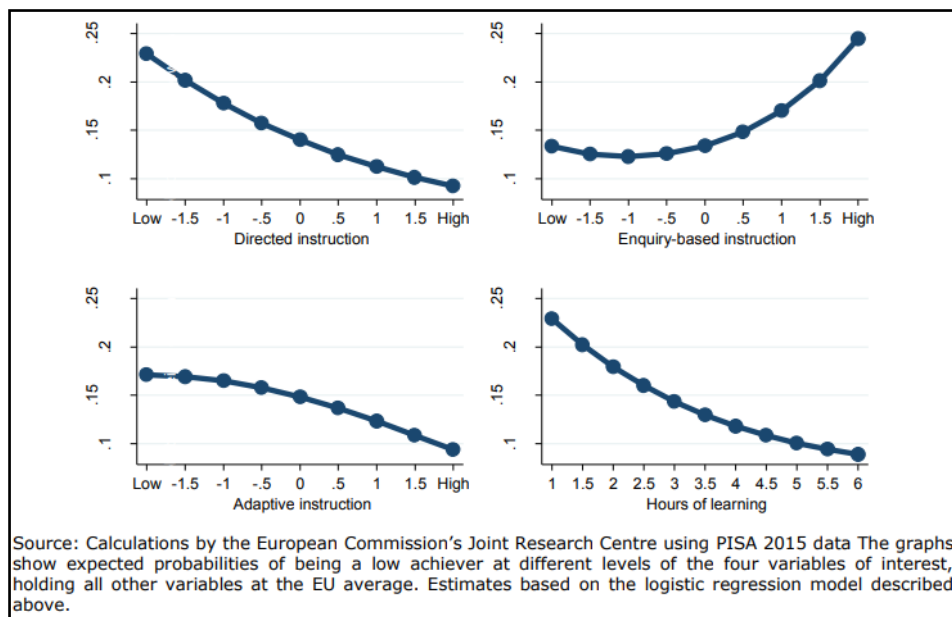
Via the support of the European Commission, Denmark has made a significant effort to guide students and parents with the help of the project called ‘STEM - the way to business competence and employment’. The collaboration among educational bodies, i.e. vocational schools, is aimed at motivating students to select STEM Education for future study or career. It is possible even for adults to participate in the project in order to further improve their skills, be gainfully employed and/or develop professionally (European Commission, 2019).

In this way, the European Commission is an active participant in the in-depth evaluation and analysis of the statistical results concerning general education focusing on STEM Education on an equal basis. In the 2018 Education and Training Monitor (European Commission, 2018), it is pointed out that the ways of teaching STEM subjects have an effect on the SDG4 indicator and the development of STEM Education.

**Table 2. Teaching practices/strategies for science**

<b>Science instruction</b>	<b>Description</b>
Teacher-directed	Well-structured and informative lessons that include teachers’ explanations of concepts, classroom debates and students’ questions
Enquiry-based	Science activities that lead students to study the natural world and to explain scientific ideas by engaging in experimentation and hands-on activities
Adaptive	Teacher’ flexibility in adapting the lessons to students with different knowledge and abilities

What is of particular interest in the following diagrams is the impact of the Science teaching techniques on the probability that a student will not pass the second level of the PISA test and will be characterized as underachiever.



**Figure 2: Relations among the probability of being a low achiever in science, three types of teaching practices and hours of learning**

The directed and adaptive instruction in conjunction with the increase in teaching time generally reduces the probability that a student be characterized as underachiever while the Enquiry-based instruction does not have the same results. When Enquiry-based instruction is used in small percentages, the probability under discussion is reduced, while in the case of large usage percentages it appears to cause problems for students with low performance impeding the goal achievement.

While Enquiry-based instruction does not favour underachievers, it contributes to the development of STEM Education which entails not only that its use by educators should be targeted at the average student but also that a combination of techniques is more likely than not to produce better results for all students.

The participation of Europeans in tertiary education proves that even countries with underachievement in the PISA test have attained the EU goal by means of a satisfying student increase from 2005 to 2018 (Eurostat, 2020). 43% of the 4,259 graduates of 2017 have been involved in STEM subjects like Mathematics and Science, ICT, Engineering, Agronomy and Health. In conclusion, almost half of the European graduates are involved in the STEM sector (Eurostat, 2019).

### 1.2.3 EUN's & other organizations' activity

At the end of 1996, subsequent to a presentation by the Swedish Minister of Education during a meeting of Education Officers coming from the Ministries of Education of EU countries, the Swedish Ministry of Education invited organizations that were interested in participating in a

European network to submit a proposal to the European Commission. That invitation signaled the official beginning of the EUN’s activity. (Leask & Younie, 2001).

EUN’s Project Manager, Dr Agueda Graz, in her presentation in Warsaw, in September, 2014 during the “STEM Educators Academy” conference (the first conference on STEM Education in EU) gave information about: eTwinning which is about linking schools, InGenious, later renamed into STEM Alliance, which is about developing STEM Education, and Scientix which is about promoting collaboration among educators, researchers, policy officers and other professionals. According to her, these are the three main courses of action planning through which STEM Education is developed in the EU. The EUN’s activity as this is recorded in the last Scientix update (Billon et al. 2019) has had very good results as it is based on the three-fold objectives: networking, collaboration and mobility.

EUN’s immediate goals are to give educators access to the new educational projects, its provision of high level quality resources and to the reports and news about STEM Education as well as to encourage them to share good practices (Billon et al. 2019).

2000 is not only the chronological point of reference when great effort was put into rekindling the students’ and teachers’ interest in Mathematics and Science with the support of EU (Horizon 2020), but also the year which gave birth to a network of NCPs (National Contact Points) and Scientix ambassadors supported by the Ministries of Education of the 34 countries collaborating with the EUN. The Horizon 2020 Programme has invested around 80 billion euro for the 2014-2020 period to be spent on innovation and sustainable development (European Commission, 2013).

The most important action in education is teacher training. The EUN gives priority to this action by organizing a great number of training and professional development opportunities. Moodle courses, webinars, MOOCs, workshops, conferences and competitions are organized throughout Europe providing participants with thought-provoking experiences which aid them in altering their attitude towards the teaching of Mathematics and Science.

The STEM Coalition (Asselbergs, 2019) network is considered a parallel to that of Scientix network which supports the coordination and the application of a national strategy for STEM Education and the job market, while the STEM Monitor Programme (Departement Onderwijs en Vorming, 2019), is an action plan conceived by the Flemish government in cooperation with the European Commission which monitors the STEM action in accordance with specific indicators.

## 2. Discussion & Conclusions

The PISA test constitute a one-dimensional recording of the present situation in world education which, as it turns out, have been converted into a racing competition as to which country will finish first. China’s first place this year owing to the rearrangement of the provinces from which participant students came from (Liu, 2018) as well as Turkey’s

impressive progress (OECD, 2019) make us puzzle over the experimentation with the sample and the possibility of a concealed in a simple test for students expediency. What is more, research is scarce on the efficacy, adequacy and general value of a PISA test (Zhao, 2019). Besides, the research in education should not focus solely on the indicators for Reading, Mathematics and Science, but also on the social skills developed in the school unit.

It has been proved that not only does the standard and extensive classroom-based application of Enquiry-based learning not improve underachievement, but may turn out to be a contributing factor to its consolidation. For this reason, there should be no causal correlation between the underachievement of fifteen-year-old students in Mathematics and Science and the development of STEM Education.

Every EU country is in the process of establishing an individual action plan which will facilitate young people’s route to Mathematics and Science within the broader commitment framework towards the European Commission. The role of the European Commission is to show the way while the role of the involved parties is to follow in their own way. In this respect, the EUN’s and other organizations’ activity is pertinent to the established standards and has very good results. What should be taken into serious consideration is that the EU enlargement complicates things further, mainly because the Balkan and Eastern European countries have a long way to go.

The situation in the job market related to STEM shows that the employment rate of STEM-skilled manpower is on the rise, despite the economic crisis, and is expected to keep on rising because of the growing demand. At the same time, a large number of STEM professionals are approaching retirement age. Around 7 million job openings are expected until 2025. The demand for STEM skills requires specialized training in both secondary and tertiary education (European Parliament, 2015).

The immigrant and refugee flows will continue. The young people coming from developing countries migrate with a view to looking for a better future in developed countries. Although nations invest a lot of money in youth training, young people move abroad for work instead of staying behind to fulfill the norm of reciprocity. Immigrants and refugees from all over the world enter Europe either legally or illegally. Europe is the epicenter of political developments with border conflicts taking place close by and with the relationship of EU member states remaining economic instead of entering the process of European integration.

The educational institutions should abide by the principles of democracy, equality and social integration whilst maintaining their independent character. A higher participation of preschoolers is another important aim. What holds true in respect of education is that changes take effect only gradually because involved parties have difficulty becoming aware of the road to be taken from the outset. The question to be posed at this point is whether it is ethical to direct students’ attention towards Mathematics and Science by deviating it at the same time from Humanities and Social Sciences which are considered to promote and preserve culture.

## References

- Asselbergs G. (2019). What do you know about the EU STEM Coalition?
- Billon et al. (2019). Scientix Update 2019, 1.
- Departement Onderwijs en Vorming, (2019) STEM-monitor 2019, 8, 12.
- European Commission, (2013). Declarations of the Commission (Framework Programme), 1.
- European Commission, (2016). A New Skills Agenda For Europe, 2
- European Commission (2018). Education and Training Monitor 2018
- European Commission, (2018). PISA 2018 AND THE EU, 6
- European Commission (2019). About education and training in the EU
- European Commission (2019). Education and Training Monitor 2019, 75
- European Commission (2019). Education and Training Monitor 2019 Denmark, 10
- European Commission (2019). Erasmus+ Annual report 2017, January 2018, 3, 4, 5
- European Parliament, (2015). Encouraging STEM studies for the labour market, 5
- Eurostat, (2019). Number of tertiary education students in each field of education, 2017,
- Eurostat, (2019). Underachievement in reading, maths or science
- Eurostat, (2020). Tertiary educational attainment, age group 30-34
- Leask, M., & Younie, S., (2001). The European Schoolnet. an online European community for teachers? a valuable professional resource?, *Teacher Development*, 5:2, 157
- Liu J. (2018), Government, media, and citizens: understanding engagement with PISA in China (2009–2015), 315
- Mariano Gago, J., (2005). Europe needs more Scientists, 181-186
- National Science Foundation. (2018). U.S. and Global STEM Education
- OECD (2009). Education at a Glance 2009, 78, 79.
- OECD (2015). PISA 2015 Results Collaborative Problem Solving Volume V. p36.
- OECD (2019). Country Note: PISA Test Results 2018, 3
- OECD, (2019). PISA 2018 country-specific overviews,
- Parveva, T., et al, (2018). Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe, 13

- Rocard M. (2007). Science Education Now: A renewed Pedagogy for the Future of Europe, 6, 19.
- Scimeca, S. (2009). European Schoolnet: enabling school networking. *European Journal of Education. Vol.44, No 4, Part I*, 1
- Sleicher, A. (2019). PISA Test 2018 Insights and Interpretations.
- Titin-Snaider A. et al (2018). Education Policies in Europe. 5, 6, 8, 13, 17.
- Ulterhalter, E. (2019). The Many Meanings of Quality Education: Politics of Targets and Indicators in SDG4. *Global Policy Global Policy Volume 10*. Supplement 1, 39.
- United States Department of Labor. (2019). Employment in STEM occupations.
- Zhao, Y., (2019) The PISA Illusion

**Υπολογισμός των χαρακτηριστικών μεγεθών μίας πυρακτωμένης αντίστασης από την ανάλυση φάσματος φωτός, προς ένταξη στην εκπαιδευτική διαδικασία με μεθοδολογία STEM.**

**Calculation of the characteristic quantities of an incandescent resistor from the analysis of light spectrum, to be included in the educational process with STEM methodology.**

**Πολύδωρος Σταυρόπουλος**, 3ο Ε.Κ. Πειραιά, Μηχανολόγος Εκπαιδευτικός, MSc STEM in Education, sv1ahh@gmail.com

**Βασίλειος Κουτούφαρης**, 3ο Ε.Κ. Πειραιά, Εκπαιδευτικός Πληροφορικής, MSc S.T.E.M. in Education, koutoufaris@gmail.com

**Polydoros Stavropoulos**, 3 E.K. Piraeus, Mechanic Engineering, MSc STEM in Education, sv1ahh@gmail.com

**Vasilis Koutoufaris**, 3 E.K. Piraeus, Computing, MSc STEM in Education, koutoufaris@gmail.com

**Abstract:** The current paper presents workshop with a detailed analysis of the light spectrum in order to calculate the incandescence timing of an electric heated resistor, also the wave length of the emitted radiation. An experiment is done to calculate the various basic characteristics of the resistor. The software that is used is of moderate difficulty. The aim of the project is to incorporate innovations in the educational process. It is addressed to teachers of secondary general or vocational education. The specific methodology can be used in Physics and specifically in teaching optics, heat, and in Metallurgy for the analysis of metal vapor spectrum. Also, it can be used in Technical vocational training courses that teach electric heated car catalyts. By altering this method, modern educational objects can be created for any level of education, thus enriching the educational process and integrating STEM (Science Technology, Engineering, Mathematics). The video of the experiment is presented and the free open source software used is called Tracker Video Analysis and Modeling Tool, which is suggested in the development of other similar applications. This software introduces open source programming, which is especially well known to teachers, specializing in Physics, in video motion analysis. Furthermore, it has the ability to analyze the light spectrum, which little information is stated on the internet. Therefore, this effort encourages teachers to use ICT, in a pleasant and innovative way, for the benefit of learning.

**Keywords:** Light spectrum, incandescence, free software, STEM, Tracker.

**Περίληψη:** Στην παρούσα εργασία αναπτύσσεται λεπτομερώς μία πιλοτική μέθοδος ανάλυσης φάσματος φωτός με σκοπό τον υπολογισμό του χρόνου πυράκτωσης μίας ηλεκτρικά θερμαινόμενης αντίστασης, με τη βοήθεια βιντεοσκόπησης πειράματος. Ακολουθεί υπολογισμός εύρεσης του μήκους κύματος της εκπεμπόμενης ακτινοβολίας και

βασικών χαρακτηριστικών της αντίστασης. Σκοπός της εργασίας είναι η ένταξη παρόμοιων καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Δίδεται επίσης η κατεύθυνση χρήσης της μεθοδολογίας αυτής στο μάθημα της φυσικής και συγκεκριμένα στις ενότητες οπτικής ή θερμότητας. Μπορεί να αξιοποιηθεί στη χημεία στην ανάλυση ατμών καθώς επίσης σε πληθώρα μαθημάτων της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης. Παρατίθεται video του πειράματος και προτείνεται η χρήση συγκεκριμένου ελεύθερου λογισμικού ανοικτού κώδικα, ως μέθοδος ανάπτυξης άλλων εφαρμογών. Είναι μία σύγχρονη πρόταση δημιουργίας σύγχρονων εκπαιδευτικών αντικείμενων για οποιαδήποτε βαθμίδα εκπαίδευσης εμπλουτίζοντας, με τον τρόπο αυτόν, την εκπαιδευτική διαδικασία και εισάγοντας σε αυτήν την μεθοδολογία STEM (Science Technology, Engineering, Mathematics). Το ελεύθερο λογισμικό ανοικτού κώδικα που επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί είναι το «Tracker Video Analysis and Modeling Tool». Έχει καταστεί γνωστό από την ανάλυση κίνησης μέσω video. Υπάρχει όμως μία άγνωστη πτυχή αυτού του λογισμικού που είναι η ανάλυση φάσματος και παρουσιάζεται λεπτομερώς σε αυτό το workshop. Δεν διατίθενται πληροφορίες στο διαδίκτυο για τη χρήση του, όσον αφορά αυτήν την δυνατότητα. Είναι η πρώτη διεθνής παρουσίαση ανάλυσης φάσματος από video. Στόχος της εργασίας είναι η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για χρήση των Τ.Π.Ε., με ευχάριστο τρόπο, προς όφελος της μάθησης.

**Λέξεις κλειδιά:** Φάσμα φωτός, πυράκτωση, ελεύθερο λογισμικό, STEM, Tracker.

## 1. Εισαγωγή

Στόχος της εργασίας είναι η παρότρυνση ένταξης καινοτόμων υπολογιστικών λογισμικών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εκπαιδευτικοί και μαθητές μπορούν εύκολα να εγκαταστήσουν το ελεύθερο λογισμικό Tracker Video Analysis and Modeling Tool σε προσωπικό υπολογιστή (<https://physlets.org/tracker/>) και να εξοικειωθούν στη χρήση του. Μετά την ολοκλήρωση της εγκατάστασης, δίδεται πρόσβαση σε ένα υπολογιστικό περιβάλλον υψηλής τεχνολογίας για την ανάλυση κίνησης ή την ανάλυση φάσματος φωτός μέσω video που ίσως οι ίδιοι μαθητές να έχουν καταγράψει.

Προϋποθέσεις της μεθοδολογίας STEM είναι η επίλυση προβλήματος και η ανάπτυξη πειράματος. Το πρόβλημα που τίθεται προς επίλυση, για αυτήν την εφαρμογή, είναι ο υπολογισμός του χρόνου μέχρι την πλήρη πυράκτωση μίας αντίστασης και στη συνέχεια ο μαθηματικός υπολογισμός βασικών χαρακτηριστικών αυτής (ωμική αντίσταση, θερμοκρασία, ρεύμα, ισχύς). Ο υπολογισμός του χρόνου με οπτική παρατήρηση ποικίλει ανάλογα τον παρατηρητή που προσπαθεί να μετρήσει τον χρόνο με μοναδικό όργανο ένα χρονόμετρο χειρός. Όμως η ακρίβεια υπολογισμού του χρόνου μέσω της ανάλυσης φάσματος, της εκπαιδευτικής ακτινοβολίας, είναι πολύ υψηλή. Το λογισμικό αξιοποιεί την RGB ακτινοβολία από ένα video προκειμένου να εξασφαλιστεί ακριβής υπολογισμός. Μετά την εισαγωγή του video στο λογισμικό γίνεται η ανάλυση των δεδομένων και η εξαγωγή χρήσιμων για σπουδή διαγραμμάτων. Η ανάπτυξη του καινοτόμου αυτού εκπαιδευτικού

αντικειμένου έχει ως κίνητρο την ανυπαρξία παρόμοιων ελεύθερων εφαρμογών στο διαδίκτυο για χρήση στη διδασκαλία. Το υπολογιστικό περιβάλλον εργασίας είναι ιδιαίτερα φιλικό για τον χρήστη. Η ένταξη του λογισμικού εισαγάγει τον κλάδο Technology (T) της μεθοδολογίας S.T.E.M. που θα ακολουθηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βασικό σημείο είναι ότι εντάσσει την υπολογιστική σκέψη (ComputationalThinking) στον σχεδιασμό και την ανάπτυξη της προετοιμασίας της διδασκαλίας ενός οποιουδήποτε μαθήματος που περιλαμβάνει έννοιες φυσικής, μαθηματικών, τεχνολογίας και μηχανικής.

### 1.1. Τι είναι το STEM στην εκπαίδευση

Αν αναζητήσουμε στον παγκόσμιο ιστό το ακρωνύμιο STEM θα συναντήσουμε πολλές αναφορές σχετικές με το ότι πρόκειται για μία καινοτόμο μεθοδολογία που εντάσσει στη διδακτική διαδικασία όχι μόνο τις βασικές Επιστήμες (Φυσική, Χημεία κ.α.), αλλά επίσης την Τεχνολογία, τη Μηχανική (Μηχανολογία) και τα Μαθηματικά. Στην Ελλάδα η μοναδική κινητικότητα που διαφαίνεται σήμερα στη μεθοδολογία STEM στα Ελληνικά σχολεία είναι η εκπαιδευτική ρομποτική που τις περισσότερες φορές περιλαμβάνει συναρμολόγηση δομικών στοιχείων (Engineering) και υποτυπώδη προγραμματισμό (Technology). Εκλείπει όμως ένας ακόμη κλάδος για να είναι πραγματική προσέγγιση STEM. Για να χαρακτηριστεί μία εφαρμογή STEM θα πρέπει να ενσωματώνονται τρεις τουλάχιστον κλάδοι. Στην περίπτωση που έχουν αξιοποιηθεί όλοι οι κλάδοι, τότε γίνεται αναφορά για ολοκληρωμένο STEM.

Το ακρωνύμιο S.T.E.M. προκύπτει από τα αρχικά των λέξεων Science, Technology, Engineering, Mathematics. Είναι η σύγχρονη και καινοτόμος διδακτική προσέγγιση που αξιοποιεί 4 κλάδους στην εκπαιδευτική διαδικασία: Επιστήμες, Τεχνολογία, Μηχανική και Μαθηματικά. Πρόσφατα έχουν προστεθεί Art και Culture, έτσι το ακρωνύμιο STEM τροποποιείται σε STEAM και STEMAC αντίστοιχα. Είναι απαραίτητο να έχουν συμπεριληφθεί τρεις από αυτές τις επιστήμες στη μεθοδολογία και εισερχομένης της μίας να εξέρχεται η άλλη.

Η BeattyA., στο βιβλίο *SuccessfulSTEMEducation*, αναφέρει σχετικά με την προετοιμασία των εκπαιδευτικών για να διδάξουν τη μεθοδολογία STEM, ότι πρέπει προηγουμένως να ακολουθήσουν κατάλληλη επιμόρφωση για την αποτελεσματικότερη προετοιμασία τους στα μαθήματα. Πρέπει να αναπτύξουν ένα project (portfolio ή ερευνητική εργασία), να γίνει πρακτική των μαθημάτων που διδάσκουν προκειμένου να εκπαιδευτούν σε συγκεκριμένες διδακτικές προσεγγίσεις.

Το 2015, το ίδρυμα *JackKentCooke* επιχορήγησε Ακαδημίες και Πανεπιστήμια με το ποσό των 1,6 εκατομμυρίων δολαρίων, για τους ασθενέστερους οικονομικά φοιτητές που επιθυμούν να σπουδάσουν τη μεθοδολογία STEM. Αυτό δείχνει το ενδιαφέρον για την προώθηση της συγκεκριμένης διδακτικής μεθοδολογίας.

Στην ιστοσελίδα του Λευκού Οίκου, ο πρόεδρος *Obama*, στις 13 Μαρτίου 2015, δηλώνει ότι έχουν διατεθεί πάνω από 1 δισεκατομμύριο δολάρια για την υποστήριξη των προγραμμάτων STEM στην εκπαίδευση, με το σύνθημα “εκπαιδεύστε να καινοτομήσουν”.

«*Educate to innovate*». Στην έκθεση του *Observatory on Borderless Higher Education* αναφέρεται ότι πρέπει να εισαχθούν στις Η.Π.Α. 20–30% ταλέντα στο STEM από άλλες χώρες. Ακόμη προτείνεται να δοθεί VISA (H-1B) σε μετανάστες που διαθέτουν Master ή Phd στο STEM προκειμένου να εργασθούν. Οι Ηνωμένες Πολιτείες είναι ηγέτης σε αυτόν τον τομέα της διδακτικής. Στη σελίδα του Λευκού Οίκου ο Πρόεδρος Barack Obama επισημαίνει επίσης ότι απαιτείται να εκπαιδευτεί πλήθος καθηγητών ειδικευμένων στο STEM: «*One of the things that I've been focused on as President is how we create an all-hands-on-deck approach to science, technology, engineering, and math... We need to make this a priority to train an army of new teachers in these subject areas, and to make sure that all of us as a country are lifting up these subjects for the respect that they deserve*». *President Barack Obama Third Annual White House Science Fair, April 2013*.

Σε πράξη (8/7/2015) του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής παρατηρούμε την προτροπή για σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων με βάση το STEM: «*Η ένταξη του προτείνεται από όσους σχεδιάζουν αναλυτικά προγράμματα, τόσο γιατί εξυπηρετεί καλύτερα τη μάθηση μέσα από την ολιστική αντιμετώπιση προβλημάτων, όσο και γιατί γεφυρώνει το χάσμα ανάμεσα στην επιστήμη και τις εφαρμογές της. Ως εκ τούτου ένα πλαίσιο διδασκαλίας των επιστημών αυτών μέσα από ένα μοντέλο ένταξης μπορεί να θεωρηθεί αποτελεσματικότερο για την προετοιμασία των εργαζομένων στο χώρο της τεχνολογίας και της επιστήμης του 21ου αιώνα*».

Τον Νοέμβριο του 2018 ο Πρόεδρος Trump αποφάσισε να επενδυθούν 279 εκατομμύρια δολάρια, από το υπουργείο παιδείας των ΗΠΑ, σε υψηλής ποιότητας καινοτόμες τεχνολογίες στη διδασκαλία του STEM. Αυτό έπρεπε να συμβεί άμεσα στους δύο τελευταίους μήνες του 2018.

Πρόσφατα δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ 2539/24-6-2020τ.β' η υπουργική απόφαση Φ.7/79511/ΓΔ4 που εισάγει την εφαρμογή της πιλοτικής δράσης «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση τα οποία συμπεριλαμβάνουν και εκπαίδευση στη μεθοδολογία STEM.

## **1.2. Καινοτομία στην εκπαίδευση (innovation of education)**

Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2002) ο όρος “καινοτομία” είναι το άνοιγμα νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, μεταρρυθμίσεων και υιοθέτηση ουσιαστικών αλλαγών στη διδακτική.

Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης – (Ο.Ο.Σ.Α.– Ο.Ε.Κ.Δ.) έκδωσε το βιβλίο των Vincent. et al., το 2014. Στο συγκεκριμένο βιβλίο περιέχεται σειρά ερευνών για την καινοτομία στην Ευρωπαϊκή Εκπαίδευση. Οι συγκρίσεις δείχνουν ότι το 70% των εκπαιδευτικών της Ε.Ε. έχουν καθιερωθεί για τις καινοτομίες τους. Επίσης αναφέρεται ότι η ένταξη των καινοτόμων δράσεων είναι σημαντικότερες στην Ανώτατη Εκπαίδευση παρά στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια. Κατά τον Ο.Ο.Σ.Α. η καινοτομία δίνει έμφαση στο

αποτέλεσμα της διδακτικής διαδικασίας το οποίο είναι μετρήσιμο. Σύμφωνα με τον Leach (1994:135), οι καινοτομίες πρέπει να ενισχύουν το σχολείο για να επιτυγχάνονται οι στόχοι. Η αλλαγή των μεθόδων και των ιδεών των εκπαιδευτικών είναι άμεση προτεραιότητα. Η αντικατάσταση των αναλυτικών προγραμμάτων, με άλλα πιο αποτελεσματικότερα, είναι μια ακόμη καινοτόμος δράση.

### **1.3. Υπολογιστικήσκέψη(Computational Thinking C.T.)**

Μια άλλη σημαντική καινοτομία στην εκπαίδευση είναι η Υπολογιστική Σκέψη (Computational Thinking– C.T.). Σύμφωνα με την εργασία των Μαυρουδή, Πέτρου, Φεσάκη, (2014): «Η ανάπτυξη της ικανότητας της υπολογιστικής σκέψης θεωρείται κλειδί για την αξιοποίηση των υπολογιστικών πόρων από τους πολίτες στη δημιουργική επίλυση προβλημάτων και την καινοτομία. Επιπλέον, η υπολογιστική σκέψη θεωρείται σημαντική για την προσέγγιση οποιουδήποτε άλλου επιστημονικού και τεχνολογικού αντικειμένου δεδομένης της επίδρασης της πληροφορικής στην επιστημολογία και τη μεθοδολογία των γνωστικών αντικειμένων. Η υπολογιστική σκέψη έγινε το εννοιολογικό όχημα με το οποίο η Πληροφορική θα αποκτήσει τον πραγματικό της ρόλο στην εκπαίδευση». Ο όρος Computational Thinking χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Seymour Papert το 1980. Η ολοκληρωμένη STEM προσέγγιση είναι σημαντικότερο βήμα για τη σύνδεση της υπολογιστικής σκέψης με την επίλυση προβλήματος. Η στρατηγική αυτή επιτρέπει στους μαθητές να μετατρέψουν σύνθετα προβλήματα σε μία ευκολότερη διαδικασία (Wing, 2006). Οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν τεχνικές STEM στη διδακτική τους διαδικασία, συμπεριλαμβάνοντας την υπολογιστική σκέψη, επιτρέπουν στους μαθητές να εξασκηθούν στην επίλυση προβλήματος προσπαθώντας και κάνοντας λάθη, (Barr, et al, 2011). Στην ανάπτυξη της εφαρμογής που προτείνουμε εντάξαμε την υπολογιστική σκέψη (Computational Thinking) αξιοποιώντας το ελεύθερο λογισμικό Tracker που η διαχείριση του είναι σχετικά εύκολη.

## **2. Το ελεύθερο λογισμικό Tracker Video Analysis and Modeling Tool**

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται για πρώτη φορά η συγκεκριμένη δυνατότητα της ανάλυσης φάσματος φωτός που εκπέμπεται από πυρακτωμένη αντίσταση. Το λογισμικό Tracker εκτός της γνωστής ανάλυσης οποιασδήποτε βιντεοσκοπημένης κίνησης μπορεί να κάνει επεξεργασία ανάλυσης φάσματος φωτός από μία φωτογραφία ή ένα video. Είναι μία από τις δυνατότητες του προγράμματος που δεν διατίθενται πληροφορίες στο διαδίκτυο. Με μοναδικό δεδομένο κάποιο γνωστό μήκος κύματος ή και συχνότητα μιας χρωματικής φωτεινής ακτινοβολίας μπορούμε να εντοπίσουμε ένα άγνωστο μήκος κύματος και από αυτό να υπολογιστεί η θερμοκρασία του σώματος με μοναδικό δεδομένο την ανάλυση της RGB περιοχής. Ο υπολογισμός της έντασης της εκπεμπόμενης φωτεινής ακτινοβολίας γίνεται αυτόματα με χρονικό βήμα από το λογισμικό. Εκτός από το μήκος κύματος και τον χρόνο



αξιοποιηθεί μόνο η ηλεκτρική του αντίσταση για την εφαρμογή και τους υπολογισμούς. Θεωρούμε ότι τα στοιχεία της αντίστασης είναι άγνωστα.

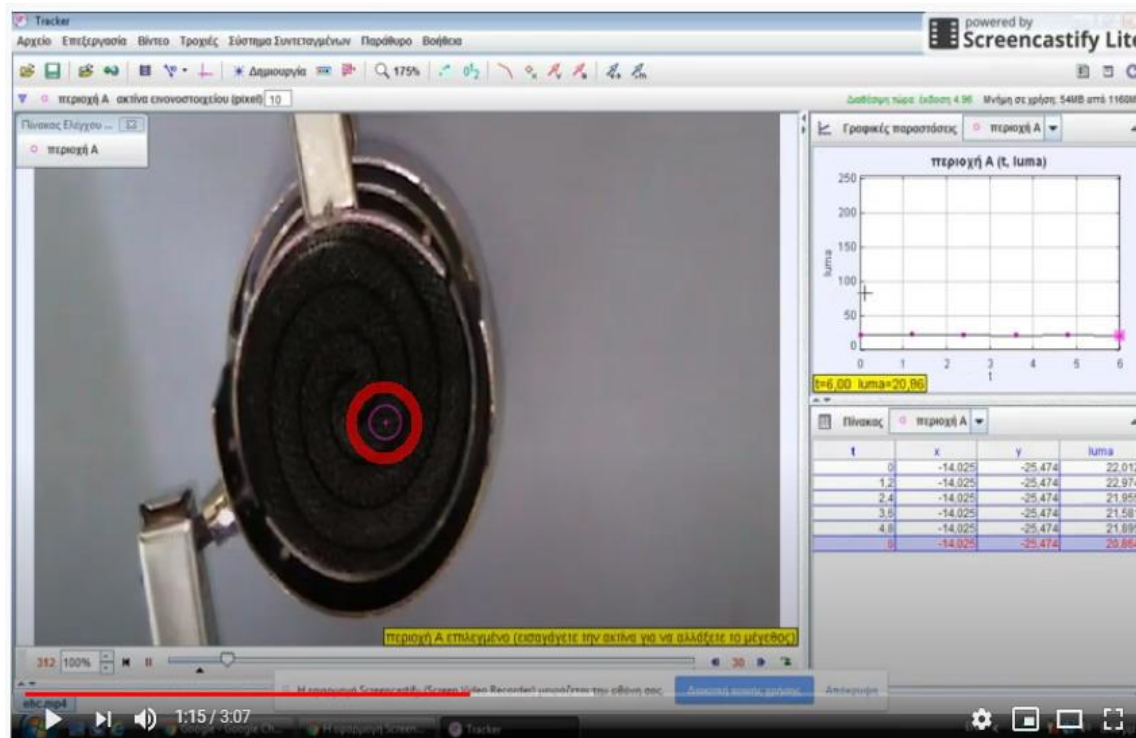


Εικόνα 3 Πολύμετρο, καταλύτης, θερμόμετρο υπεράυθρων και αμπεροτσιμπίδα συνεχούς ρεύματος.

Στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <https://www.youtube.com/> υπάρχει αναρτημένο και ελεύθερο για χρήση το video του πειράματος. Παρατηρείται κατά την αναπαραγωγή του video ότι η τροφοδοσία, της αντίστασης, με τάση 12 Volts γίνεται στο τέταρτο δευτερόλεπτο. Δεν είναι δυνατόν να υπολογιστεί με απλή οπτική παρατήρηση πότε η αντίσταση βρίσκεται στο μέγιστο της τυράκωσης της. Από το

τεσσαρακοστό δευτερόλεπτο φαίνεται ότι έχει πυρακτωθεί, έτσι δεν μπορεί να εντοπιστεί το μέγιστο.

Στην εικόνα 3 παρατηρούνται τα όργανα που χρησιμοποιήθηκαν στο πείραμα: α) ψηφιακό πολύμετρο για την ακριβή μέτρηση της τάσης των δύο συσσωρευτών που είναι παράλληλα



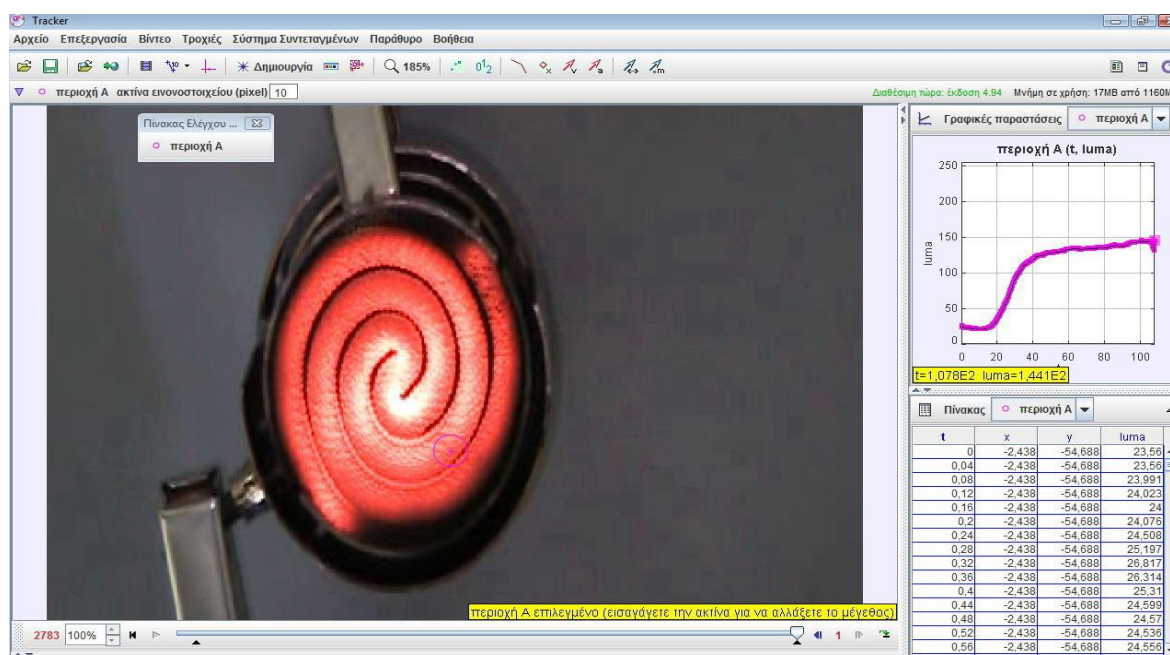
Εικόνα 4 Καθορισμός σημείου ανάλυσης φάσματος.

συνδεδεμένοι (12 Volts) β) ηλεκτρονικό θερμόμετρο υπερύθρων για επιβεβαίωση της θερμοκρασίας που θα υπολογιστεί με μαθηματικούς τύπους και γ) αμπεροτσιμπίδα συνεχούς ρεύματος για την μέτρηση των Amperes που διαρρέει την ηλεκτρική αντίσταση.

Αφού γίνει εισαγωγή του video στο λογισμικό Tracker, εκτελείτε η ανάλυση του εκπεμπόμενου φάσματος φωτός. Για αυτόν τον σκοπό γίνεται επιλογή τυχαίου σημείου (εικόνα 4), προς υπολογισμό του χρόνου πυράκτωσης, το οποίο βρίσκεται πλησίον του κέντρου της αντίστασης σε κόκκινο κύκλο.

Η πορεία εργασίας που ακολουθούμε μέσω της γραμμής εργαλείων (menu) είναι:

*APXEIO* → *ANOIGMA APXEIOY*, εντοπισμός του video στον υπολογιστή και εισαγωγή στο λογισμικό. Στη συνέχεια ορίζεται το αρχικό και τελικό καρέ με δεξί κλικ πάνω στο slider του video. Αρχικό καρέ θα είναι το σημείο σύνδεσης του ρεύματος και τελικό το σημείο

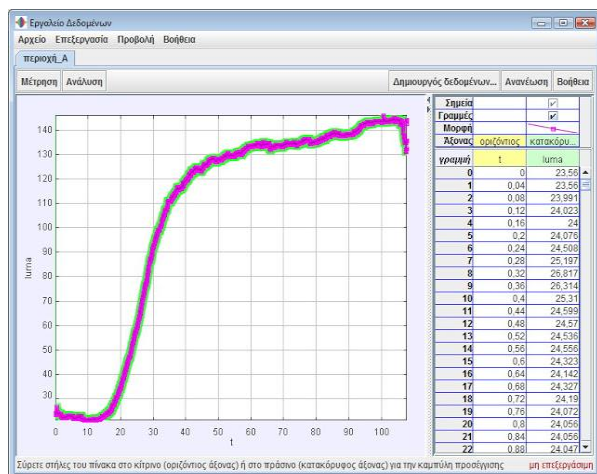


Εικόνα 5 Καταγραφή τιμών φωτεινότητας και εξαγωγή διαγράμματος.

αποσύνδεσης της αντίστασης από το ηλεκτρικό ρεύμα.

Από το menu *TPOXIES* → *NEO* → *RGB ΠΕΡΙΟΧΗ* ορίζουμε ένα σημείο πάνω στην αντίσταση με shift και αριστερό κλικ στο mouse. Με την επιλογή → *PLAYVIDEO* αρχίζει η αναπαραγωγή του video και ταυτόχρονα η ανάλυση του φάσματος με παράλληλη καταγραφή του διαγράμματος και του πίνακα των τιμών φωτεινότητας της εκπεμπόμενης ακτινοβολίας εικόνα 5.

Μετά την αυτόματη ανάλυση προκύπτει το διάγραμμα της εικόνας 6 στο οποίο παρατηρούμε ότι η πυράκτωση αρχίζει από το 15' δευτερόλεπτο και διαρκεί έως το 95' όπου έχει επιτευχθεί το μέγιστο της εκπεμπόμενης ακτινοβολίας. Αν προσεξούμε στο διάγραμμα (εικόνα 6), παρατηρούμε ότι από το εικοστό έως το τεσσαρακοστό δευτερόλεπτο η θέρμανση είναι



Εικόνα 6 Διάγραμμα και πίνακας αποτελεσμάτων από την ανάλυση και καταγραφή του video στον TrackerVideoAnalysis.

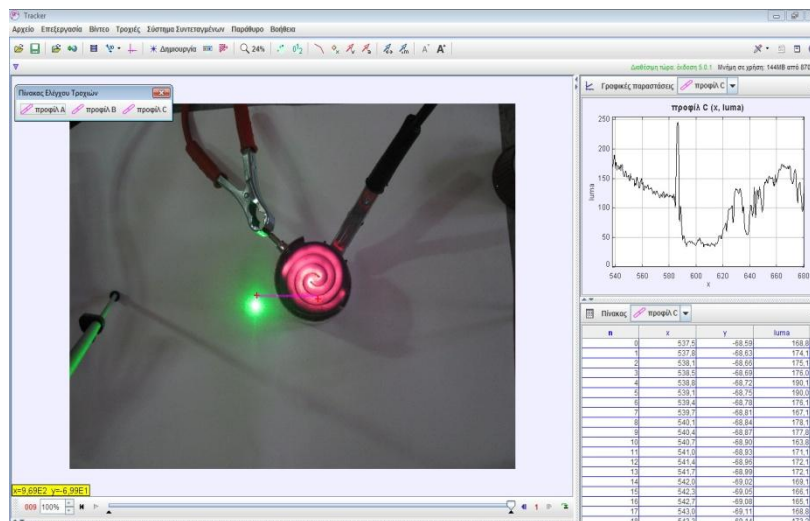
σημαίνει ότι δεν υπάρχει περαιτέρω πυράκτωση αφού αυτή είναι η μέγιστη ένδειξη. Στη διεύθυνση <https://www.youtube.com> έχει αναρτηθεί video που παρουσιάζει τον τρόπο εργασίας στο ελεύθερο λογισμικό Trackervideoanalysis μέσα από ένα ολιγόλεπτο video.



Εικόνα 7 Δείκτης laser πράσινου χρώματος που χρησιμοποιήθηκε στο πείραμα ( $\lambda=532\text{nm}$ ).

#### 4. Υπολογισμός του μήκους κύματος της εκπεμπόμενης ακτινοβολίας από την πυρακτωμένη αντίσταση

Με ανάλυση της φωτογραφίας από την πυρακτωμένη αντίσταση με δεδομένο μήκος κύματος ακτινοβολίας (laser μήκους κύματος 532 nm πράσινου χρώματος, ισχύος 5 mWatt) θα υπολογιστεί με το λογισμικό Tracker το μήκος κύματος της ακτινοβολίας της πυρακτωμένης αντίστασης (εικόνα 7). Η συγκεκριμένη φωτογράφιση και ταυτόχρονα η βιντεοσκόπηση έχουν γίνει σε σκοτεινό περιβάλλον για να μην υπάρξουν παρεμβολές από άλλες πηγές ακτινοβολίας. Λόγω της υψηλής ανάκλασης του laser στο κέντρο θα εκλάβουμε σαν σημείο βαθμονόμησης το περίξ αυτού πράσινο χρώμα. Τα καλώδια τροφοδοσίας ήταν ιδιαίτερα χοντρά λόγω του μεγάλου ρεύματος που διέρχεται για τη θέρμανση της αντίστασης, έτσι η τάση τροφοδοσίας είναι η προβλεπόμενη (12 Volts) αφού δεν υπάρχει πτώση τάσεως στα καλώδια λόγω του υψηλού ρεύματος που διαρρέει τη διάταξη και η πυράκτωση θα βρίσκεται στο μέγιστό της.



Εικόνα 8 Σύγκριση ακτινοβολίας γνωστού μήκους κύματος με αυτήν της αντίστασης.

Για τον υπολογισμό του μήκους κύματος της εκπεμπόμενης ακτινοβολίας από την πυρακτωμένη αντίσταση ακολουθείται η παρακάτω πορεία :

1. Εκκίνηση του λογισμικού (Tracker)

2. *APXEIO*

3. *ΑΝΟΙΓΜΑ ΑΡΧΕΙΟΥ*

4. Εντοπίζεται η φωτογραφία ή το βίντεο που θα αναλύσουμε και κάνουμε εισαγωγή. Αν πρόκειται για βίντεο, τότε μπορούμε να σταματήσουμε σε οποιοδήποτε «καρέ» επιθυμούμε για να πραγματοποιήσουμε την ανάλυση του φάσματος σαν να επεξεργαζόμαστε μία φωτογραφία.

5. Πιέζουμε στο έκτο εικονίδιο από αριστερά «*ΑΞΟΝΕΣ ΣΥΝΤΕΤΑΓΜΕΝΩΝ*» στη δεύτερη γραμμή του menu.

6. *NEO*

7. *ΣΗΜΕΙΑ ΒΑΘΜΟΝΟΜΗΣΗΣ*

8. Πατημένο το shift και με αριστερό κλικ τσεκάρουμε το πρώτο σημείο ως βαθμονόμηση σε συγκεκριμένο χρώμα, για παράδειγμα θα ιχνηλατήσουμε το πράσινο χρώμα του laser για το οποίο αναφέρεται, στο εγχειρίδιο του κατασκευαστή του δείκτη laser, ότι το μήκος κύματος είναι 532 nm.

9. Κάνουμε κλικ οπουδήποτε στη φωτογραφία ώστε να γίνει «σταυρός» το τετραγωνάκι.

10. Διορθώνουμε το X των συντεταγμένων σε 532

11. *ΤΡΟΧΙΕΣ*

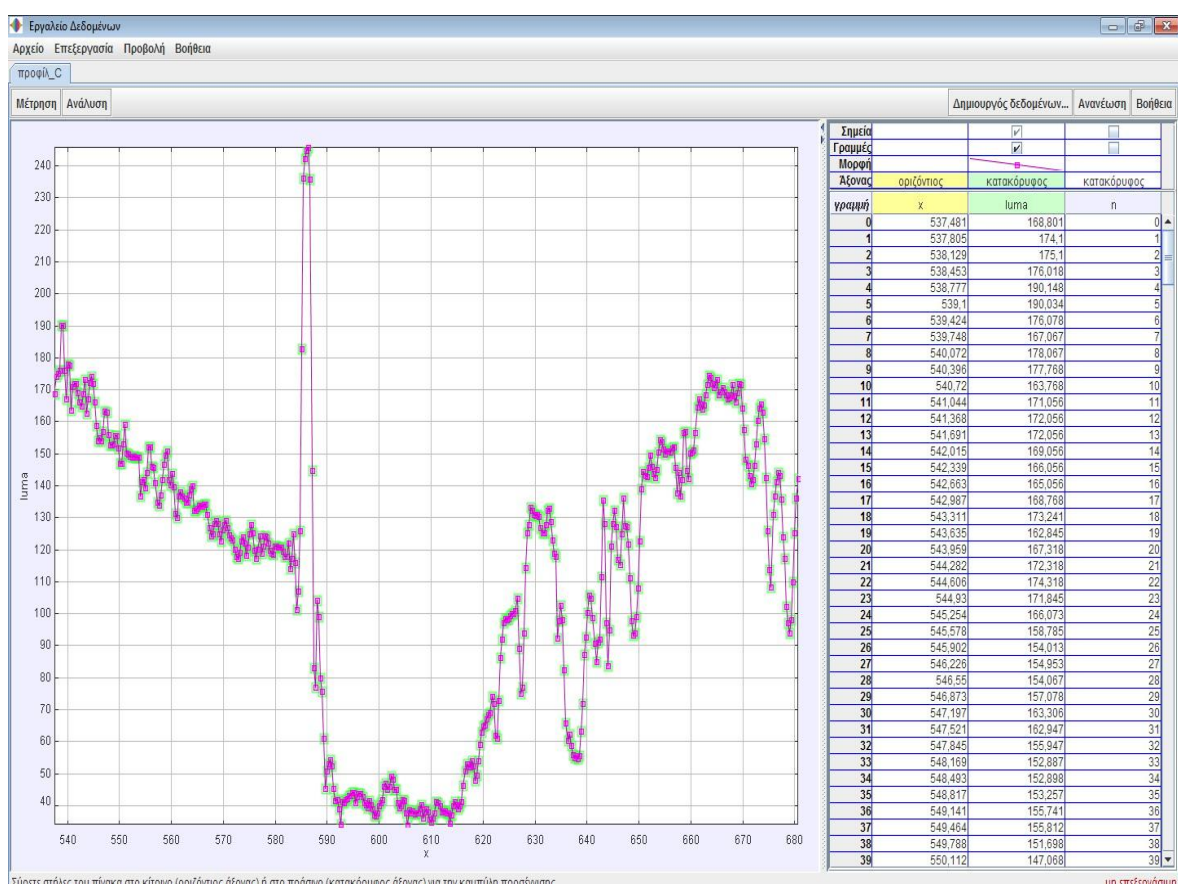
12. *NEO*

13. *ΠΡΟΦΙΛ ΓΡΑΜΜΗΣ*

14. Με shift και αριστερό κλικ στο ποντίκι χαράζουμε ευθύγραμμο τμήμα που να διέρχεται από το πράσινο και συνεχίζει οριζόντια μέχρις ότου φτάσει στο σημείο που μας ενδιαφέρει.

15. Παρατηρούμε στο διάγραμμα ένθετα τα μήκη κύματος καθ' όλο το μήκος της γραμμής που χαράχθηκε. Αριστερά στην αρχή βρίσκεται το μήκος κύματος της πράσινης ακτινοβολίας (532nm) όπως ορίστηκε και δεξιά στο τέλος της καμπύλης του διαγράμματος το τελευταίο σημείο που τέθηκε στην αντίσταση, έτσι προσδιορίζεται το μήκος κύματος του σημείου αυτού σε 680nm.

Από το διάγραμμα (εικόνα 8), της ανάλυσης φάσματος του πυρακτωμένου μετάλλου, υπολογίσαμε το μήκος κύματος της εκπεμπόμενης ακτινοβολίας της αντίστασης. Στη συνέχεια από το μήκος κύματος, εφαρμόζοντας το νόμο μετατόπισης του Wien, θα βρούμε



Εικόνα 9 Διάγραμμα εύρεσης μήκους κύματος ακτινοβολίας της αντίστασης σε σύγκριση με την πράσινη δέσμη του laser.

κατά προσέγγιση τη θερμοκρασία της διάταξης που πυρακτώνεται.

Το παραπάνω διάγραμμα (εικόνα 9) έχει εξαχθεί από την ανάλυση της φωτογραφίας. Σε αυτό παρατηρούμε τη μορφή της καμπύλης ακτινοβολίας, επίσης βλέπουμε τις τιμές μήκους κύματος στον οριζόντιο άξονα (x). Στον πίνακα εμφανίζονται αναλυτικά οι τιμές μήκους κύματος ανάμεσα στα δύο σημεία που επιλέξαμε.

Παρατηρούμε λοιπόν ότι το πράσινο χρώμα έχει ορισθεί στα 532 nm όπως δίδεται στο εγχειρίδιο του δείκτη laser . Το «πυρακτωμένο» κόκκινο στο σημείο που έχουμε επιλέξει φαίνεται να έχει 680 nm.

Εφαρμόζοντας το νόμο μετατόπισης του Wien ( $T \cdot \lambda_{\max} = (1/5) \cdot c^2$ ) θα υπολογίσουμε την θερμοκρασία της μέγιστης πυράκτωσης:

$$T \cdot \lambda = 0,29 \rightarrow T = 0,29 / 0,00068 = 426 \text{ K} = 152,85^\circ \text{ Celsius}$$

## 5. Υπολογισμός θερμοκρασίας πυράκτωσης με το νόμο μετατοπίσεων του Wien

Γνωρίζουμε από τη Φυσική ότι κάθε θερμό σώμα εκπέμπει ηλεκτρομαγνητική ακτινοβολία με πολύ μικρό μήκος κύματος και πολύ υψηλή συχνότητα.

Στις πολύ υψηλές θερμοκρασίες ένα μεγάλο μέρος της εκπεμπόμενης ακτινοβολίας βρίσκεται μέσα στην περιοχή του ορατού φάσματος. Όσο όμως αυξάνεται η θερμοκρασία του σώματος παράγεται ολοένα και περισσότερη ακτινοβολία μήκους κύματος προς το κυανό χρώμα. Αυτό παρατηρείται εντονότερα όταν πυρακτώνεται μια σιδερένια ράβδος και από κόκκινη γίνεται λευκή. Όσο αυξάνεται η θερμοκρασία το μέγιστο της εκπεμπόμενης ενέργειας μετατοπίζεται σε μικρότερα μήκη κύματος. Αποτέλεσμα αυτού είναι η ουρά της ενεργειακής κατανομής στα μήκη κύματος να ενισχύεται στην περιοχή του ορατού και το χρώμα που αντιλαμβανόμαστε μετατοπίζεται προς το κυανό. Η ανάλυση των δεδομένων οδήγησε τον Wilhelm Wien το 1893 να συνοψίσει αυτή τη συμπεριφορά ως εξής :

**Νόμος Μετατόπισης του Wien :  $T \cdot \lambda_{\max} = (1/5) \cdot c^2$**

Όπου  $c^2 = 1,44 \text{ cm}^2 \text{ K}$  η σταθερά αυτή καλείται δεύτερη σταθερά ακτινοβολίας. Σαν παράδειγμα, κάνοντας χρήση του νόμου μετατόπισης, μπορούμε να υπολογίσουμε τη θερμοκρασία ενός σώματος από το μήκος κύματος της εκπεμπόμενης θερμικής ακτινοβολίας: αν υποθέσουμε, ως παράδειγμα, ότι  $\lambda_{\max} = 2900 \text{ nm}$  και με τη μετατροπή είναι  $0,00029 \text{ cm}$  επειδή ( $1 \text{ cm} = 10.000.000 \text{ nm}$ ). Το δεύτερο μέλος στη σχέση  $(1/5) \cdot c^2$  ισούται με  $(1/5) \cdot 1,44 = 0,29 \text{ cm}^2 \text{ K}$

$$\text{Επομένως } T = 0,29 : 0,00029 = 1000 \text{ K ή } 726,85^\circ \text{ C}$$

## 6. Υπολογισμός των υπολοίπων χαρακτηριστικών της αντίστασης

Η τάση των δύο συσσωρευτών που έχουν συνδεθεί παράλληλα είναι 12,6 Volts και έχει μετρηθεί με ψηφιακό πολύμετρο εν κενό. Όταν συνδεθεί η αντίσταση, η τάση του συσσωρευτή πέφτει κατά 1 Volt (11,6 Volts). Το ρεύμα που διαρρέει την αντίσταση στην προαναφερόμενη τάση (11,6 Volts) είναι 180 Amperes, μετρημένο με αμπεροτσιμπίδα συνεχούς ρεύματος. Η ισχύς της είναι περίπου 2088 Watts στην τάση των 11,6 Volts. Η αντίσταση της θερμαινόμενης διάταξης (στα 11,6 Volts με 180 Amperes κατανάλωση)

υπολογίζεται με το νόμο του Ohm σε 0,064 Ohms. Τα αποτελέσματα αυτά είναι αληθή και προκύπτουν από τις σχέσεις του ηλεκτρισμού ( $P=V \cdot I$  και  $I=V/R$ ).

Ένα μικρό σφάλμα που έχει υπεισέλθει στις μετρήσεις είναι το ότι η πυράκτωση θα ήταν λίγο μεγαλύτερη και θα είχε επιτευχθεί σε μικρότερο χρονικό διάστημα, αν η τάση του συσσωρευτή είχε παραμείνει σταθερή στα 12 Volts. Αυτό όμως δεν είναι εφικτό λόγω του μεγάλου ρεύματος που διαρρέει τη διάταξη.

## 7. Συμπεράσματα

Στην πιλοτική αυτή εργασία αναπτύχθηκε ο σχεδιασμός ανάλυσης φάσματος με τον Tracker όπου προέκυψε ο ακριβής υπολογισμός του χρόνου πυράκτωσης ηλεκτρικής αντίστασης. Υπολογίστηκε επίσης από την ανάλυση φωτός της φωτογραφίας το μήκος κύματος της φωτεινής ακτινοβολίας και στη συνέχεια με τον νόμο μετατόπισης του Wien υπολογίστηκε η θερμοκρασία του πυρακτωμένου σώματος.

Γίνονται σαφέστατα τα πλεονεκτήματα αυτής της μεθοδολογίας όπου ο μαθητής μπορεί να κάνει υποθέσεις, να πραγματοποιήσει μόνος του το πείραμα και με τη χρήση του υπολογιστικού μέρους να καταλήξει σε συμπεράσματα τα οποία είναι ορθά.

Έχει αναφερθεί ότι στην εφαρμογή της μεθοδολογίας STEM είναι απαραίτητο να υπάρχει εκτός από το πείραμα και η επίλυση προβλήματος. Το πρόβλημα που είχε τεθεί αρχικά ήταν η εύρεση του χρόνου πυράκτωσης αλλά και η εύρεση της θερμοκρασίας μίας πυρακτωμένης αντίστασης με υπολογιστική μέθοδο.

Η θερμοκρασία μπορεί να επιβεβαιωθεί με το ψηφιακό θερμόμετρο υπερύθρων ακτινών που απεικονίζεται στην φωτογραφία (εικόνα 3), όμως επαλήθευση μπορεί να γίνει και από το εγχειρίδιο του κατασκευαστή. Στην περίπτωση πραγματοποίησης ψηφιακού διδακτικού σεναρίου, με την προτεινόμενη εφαρμογή με κάποια άλληπαρόμοια, δίδεται η δυνατότητα στους μαθητές,στην τρίτη και προτελευταία φάση της μεταγνώσης-αναστοχασμού, να επιβεβαιώσουντα αποτελέσματα που βρήκαν, μεόργαναμέτρησης θερμοκρασίας, ρεύματος και χρονόμετρο χειρός.

Οι προδιαγραφές που δίδονται στο SAE Technical Paper 951072 από τον κατασκευαστή του καταλύτη (εταιρεία EMITEC), διαφέρουν ελάχιστα από τις ευρεθείσες τιμές διότι η αντίσταση στο πείραμα ήταν σε ανοικτό χώρο,σε αντίθεση με του κατασκευαστή που οι μετρήσεις έγιναν με τον καταλυτικό μετατροπέα κλεισμένο μέσα στο περίβλημα του:

SAE\_Paper.pdf (2/10/2020 ώρα 21:00).

Η εργασία αυτή ως εκπαιδευτικό αντικείμενο είναι εξ ολοκλήρου μία καινοτόμος δράση λόγω της ανάλυσης φάσματος φωτός μέσω video με ελεύθερο λογισμικό ανοικτού κώδικα. Η παρουσίαση της δυνατότητας αυτής του συγκεκριμένου λογισμικού είναι πρωτότυπη αφού δεν διατίθενται παρόμοιες προτάσεις και σχετικές πληροφορίες στο διαδίκτυο.

Το πείραμα, η χρήση της υπολογιστικής επιστήμης και μετρήσεις με όργανα καθιστούν την εκπαιδευτική διαδικασία ευχάριστη και καινοτόμο. Αξιοποιήθηκαν όλοι οι κλάδοι του STEM Science, Technology, Engineering και Mathematics με τη χρήση επιστήμων, πληροφορικής μηχανολογίας και μαθηματικών έτσι η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε χαρακτηρίζεται ως ολοκληρωμένο STEM.

Οι μαθητές μπόρεσαν στη διαδικασία να αυτενεργήσουν με την επίλυση προβλήματος, να αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητα των απαντήσεων που έχουν δώσει μόνοι τους στα προβλήματα που τους έχουν τεθεί.

Γίνονται σαφέστερα τα πλεονεκτήματα της διδασκαλίας με προσέγγιση STEM που ο μαθητής αυτενεργήσε, χρησιμοποίησε μόνος του τον Υπολογιστή και όργανα, απέκτησε αυτοπεποίθηση των ικανοτήτων του.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Barr D., Harrison J., & Leslie C. (2011-03-01). "Computational Thinking: A Digital Age Skill for Everyone". *Learning & Leading with Technology*. 38 (6): 20–23.
- Beatty, A. (2011) *Successful STEM Education A Workshop Summary*. National Academy of Sciences. (57)
- Leach, Ch. (1994). "Managing Whole-School Change", in: A. Osler (eds), *Development Education*, N. York: Cussell
- Papert, Seymour, (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books, Inc.
- Wing, J. (2006). *Computational thinking. Communications of the ACM*, 49(3), 33-36  
Μαυρουδή, Ε., Πέτρου Α., & Φεσάκη, Γ., *Υπολογιστική Σκέψη: Εννοιολογική εξέλιξη, διεθνείς πρωτοβουλίες και προγράμματα σπουδών*. (Εργασία σε συνέδριο).
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής γλώσσας*, Αθήνα.

### Ιστοχώροι:

- Educate to Innovate: <https://obamawhitehouse.archives.gov/issues/education/k-12/educate-innovate> (28/10/2020, 19:32)
- Υπολογιστική Σκέψη: Εννοιολογική εξέλιξη, διεθνείς πρωτοβουλίες και προγράμματα σπουδών <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe2098.pdf> (28/10/2020, 19:32)
- Tracker Video Analysis and Modeling Tool: <https://physlets.org/tracker/> (28/10/2020, 19:32)

**Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και σχολική επίδοση τελειοφοίτων λυκείου**

**Professional stress of teachers and school performance of high school senior students**

**Ξανθίππη Φουλίδη**, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, Δρ., [foulidi@rhodes.aegean.gr](mailto:foulidi@rhodes.aegean.gr)

**Ευάγγελος Χ. Παπακίτσος**, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Μέλος ΕΔΙΠ, Δρ., [papakitsev@uniwa.gr](mailto:papakitsev@uniwa.gr)

**Ειρήνη Δήμου**, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο, Επίκουρη Καθηγήτρια, Δρ., [irdimou@hmu.gr](mailto:irdimou@hmu.gr)

**Ξενοφών Βαμβακερός**, Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής, Διευθυντής, Δρ.,  
[xenofonvamvakeros@gmail.com](mailto:xenofonvamvakeros@gmail.com)

**Xanthippi Foulidi**, University of the Aegean, Research Fellow, Dr., [foulidi@rhodes.aegean.gr](mailto:foulidi@rhodes.aegean.gr)

**Evangelos C. Papakitsos**, University of West Attica, Academic staff, Dr., [papakitsev@uniwa.gr](mailto:papakitsev@uniwa.gr)

**Irini Dimou**, Hellenic Mediterranean University, Assistant Professor, Dr., [irdimou@hmu.gr](mailto:irdimou@hmu.gr)

**Xenophon Vamvakeros**, Secondary Education Directorate of Western Attica, Director, Dr.,  
[xenofonvamvakeros@gmail.com](mailto:xenofonvamvakeros@gmail.com)

**Abstract:** This paper presents the methodology and results of a small scale empirical qualitative research on school performance as an occupational stressor for teachers of the Western Attica Secondary Education Directorate, as well as on effective ways of limiting the phenomenon. Also, the relevance of qualitative research as a methodology for conducting this type of survey is documented, while the relevant conclusions are drawn from the processing and analysis of primary data. Finally, some suggestions for further investigation of this phenomenon are outlined.

**Keywords:** occupational stress of teachers, Secondary Education, stressors, school performance, admission examinations

**Περίληψη:** Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η μεθοδολογία και τα αποτελέσματα μιας μικρής έκτασης εμπειρικής ποιοτικής έρευνας για τη σχολική επίδοση ως παράγοντα επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών, που υπηρετούν στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής, αλλά και για αποτελεσματικούς τρόπους περιορισμού του φαινομένου. Επίσης, τεκμηριώνεται η καταλληλότητα της ποιοτικής έρευνας ως μεθοδολογίας διεξαγωγής του συγκεκριμένου τύπου έρευνας, ενώ διατυπώνονται τα σχετικά συμπεράσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία και την ανάλυση των πρωτογενών δεδομένων. Τέλος, αναφέρονται επιγραμματικά και κάποιες προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση αυτού του φαινομένου.

**Λέξεις κλειδιά:** επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στρεσογόνοι παράγοντες, σχολική επίδοση, εισαγωγικές εξετάσεις

## Εισαγωγή

Ο όρος «επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών» (teacherstress) αναφέρεται στα αρνητικά συναισθήματα και στις δυσάρεστες εμπειρίες που βιώνουν από το επάγγελμά τους οι εκπαιδευτικοί (Παππά, 2006): «Είναι μια αντίδραση στην αρνητική επίδραση από ζητήματα της δουλειάς, που συνήθως συνοδεύεται με βλαβερές ψυχολογικές αλλαγές» (Κυριακού και Sutcliffe, 1978). Πρόκειται για μια υποκατηγορία του όρου «εργασιακό στρες» (occupationalstress). Ο όρος «παράγοντες που προκαλούν το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών» στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αναφέρεται στα αίτια που δημιουργούν αυτά τα αρνητικά συναισθήματα στους/στις εκπαιδευτικούς, που πηγάζουν από το επάγγελμά τους (Foulidietal., 2017). Στην παρούσα εργασία ο παραπάνω όρος συσχετίζεται και με τη «σχολική επίδοση», ως έννοια που χρησιμοποιείται για να κατατάξει τους/τις μαθητές/τριες σε μια «βαθμολογική» κλίμακα (Παπαναούμ, 1985).

Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους από άλλες επαγγελματικές ομάδες (Jesus&Conboy, 2001; Kyriacou, 2001). Οι σχετικές εμπειρικές έρευνες που υλοποίησαν οι Robinson (1989), Antoniouetal. (2006), Karaj&Rapti (2013), Κατσιούλα& Χατζηπαναγιώτου (2014), Δαβράζος (2015) και Skaalvik&Skaalvik (2016) ήταν ποσοτικές. Οι ερευνητικοί στόχοι τους σχετίζονταν με την καταγραφή των παραγόντων που προκαλούν άγχος στους/στις εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα συμπεράσματα τους είναι οι παρακάτω παράγοντες, επιβεβαιώνοντας τις δύο κατηγορίες που είχαν ήδη διαμορφώσει οι Kyriacou&Sutcliffe (1978): αυτή των «εξωγενών» και αυτή των «ενδογενών» παραγόντων.

### *Εξωγενείς Παράγοντες*

Οι εξωγενείς παράγοντες σχετίζονται με το σχολείο και τη λειτουργία του. Ειδικότερα οι αρνητικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων, η απουσία συνεργασίας εντός του σχολείου αλλά και με την ηγεσία του (Karaj&Rapti, 2013), αυξάνουν τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών. Το πρόβλημα επιδεινώνει ο/η αυταρχικός/ή διευθυντής/ντρια (Κατσιούλα& Χατζηπαναγιώτου, 2014), όταν θέτει μη ρεαλιστικούς στόχους (Κυριακού, 2001). Επιπρόσθετα, σημαντικός παράγοντας άγχους είναι οι μαθητές/τριες με «δύσκολη», απείθαρχη συμπεριφορά (Karaj&Rapti, 2013), που προκαλούν προβλήματα (Μουζούρα, 2005) και δεν έχουν κίνητρα (Κυριακού, 2001), ενώ έχουν ιδιαίτερα αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες (Δαβράζος, 2015). Από την άλλη πλευρά, οι καλές επιδόσεις των μαθητών/τριών μειώνουν τα επίπεδα άγχους (Κατσιούλα& Χατζηπαναγιώτου, 2014). Ακόμα στη βιβλιογραφία τονίζεται ότι ανάμεσα στους παράγοντες πρόκλησης άγχους είναι οι πολλαπλές επαγγελματικές υποχρεώσεις (Κατσιούλα& Χατζηπαναγιώτου, 2014) και ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών (Antoniouetal., 2006), που προκύπτει από την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών/τριών. Πρόσθετος παράγοντας που επιτείνει το άγχος των εκπαιδευτικών είναι η ετερογένεια των τάξεων (Forlin, 2001) αλλά και το είδος του

σχολείου. Η έρευνα των Κατσιούλα& Χατζηπαναγιώτου (2014) επιβεβαιώνει ότι αυτό γίνεται κυρίως στο Γενικό και στο Επαγγελματικό Λύκειο, λόγω των πανελλαδικώς εξεταζομένων μαθημάτων. Τέλος:

- οι υπερβολικές απαιτήσεις της σχολικής διοίκησης (Κυγιάκου, 2001),
- η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τους άλλους και η σύνδεση της αξιολόγησης με τη μισθολογική προαγωγή (Κατσιούλα& Χατζηπαναγιώτου, 2014),
- οι συνεχείς εκπαιδευτικές αλλαγές (Κυγιάκου, 2001),
- αλλά και το ευρύτερο οικονομικό και κοινωνικό κλίμα της εποχής, που επακόλουθό του είναι οι χαμηλοί μισθοί, το περιορισμένο κοινωνικό κύρος του επαγγέλματος (Δαβράζου, 2015) και η κατάργηση οργανικών θέσεων

είναι παράγοντες που ισχύουν για τους/τις Έλληνες/ίδες εκπαιδευτικούς (Κατσιούλα& Χατζηπαναγιώτου, 2014).

### **Ενδογενείς Παράγοντες**

Οι ενδογενείς παράγοντες σχετίζονται με:

- Τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Σε σχέση με την προσωπικότητά τους επισημαίνεται ότι εμφανίζεται έντονα το άγχος σε εκπαιδευτικούς που βιώνουν την ανταγωνιστικότητα, διαθέτουν φιλοδοξία και μη ρεαλιστικές προσδοκίες, ενώ επιδιώκουν τον έλεγχο και την επιβολή. Αντίθετα, περιορίζεται όταν οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν αυτοεκτίμηση, εσωτερική έδρα ελέγχου και ψυχική αντοχή (Antoniouetal., 2006).
- Τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών. Διαπιστώνεται ότι η μεγάλη εκπαιδευτική/επαγγελματική εμπειρία μειώνει τα επίπεδα άγχους, ενώ η μικρή αντίστοιχη εμπειρία επιτείνει τα επίπεδα αυτά, γιατί οι νεότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ενεργοποιήσει τις κατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους (Κατσιούλα& Χατζηπαναγιώτου, 2014). Σχετικά με το φύλο οι έρευνες διαφωνούν. Από τη μια μεριά διαπιστώνεται ότι οι γυναίκες εκδηλώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους και υψηλότερη δυσαρέσκεια ως προς τη δουλειά τους, γιατί βιώνουν αρνητικές συνθήκες στην τάξη, αντιμετωπίζονται αρνητικά από τους/τις μαθητές/τριες και υφίστανται τις επιπτώσεις από την απουσία συμφιλίωσης επαγγελματικής-οικογενειακής ζωής (Antoniouetal., 2006). Από την άλλη πλευρά οι έρευνες των Βασιλόπουλου (2012) και Δαβράζου (2015) συμπεραίνουν ότι το φύλο δεν αποτελεί παράγοντα πρόκλησης άγχους, τουλάχιστον για την ελληνική πραγματικότητα.

## 1. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Από την προαναφερθείσα ανασκόπηση της πρόσφατης βιβλιογραφίας προκύπτει ότι το άγχος του εκπαιδευτικού είναι διεθνές φαινόμενο και όχι μόνον ελληνικό, λόγω της αλληλεπίδρασης πολλών διαφορετικών παραγόντων (γραφειοκρατικά, οργανωτικά, διαδικαστικά ζητήματα, εκπαιδευτικές αλλαγές, σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ μαθητών/τριών, εκπαιδευτικών και γονέων) (Σπυρομήτρος& Ιορδανίδης, 2017). Αν και διαπιστώνεται ότι ανάμεσα στις κύριες πηγές άγχους των εκπαιδευτικών είναι η σχολική επίδοση (Κατσιούλα& Χατζηπαναγιώτου, 2014), δεν διερευνάται γιατί ισχύει αυτό ούτε ποιες είναι οι πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν για τον περιορισμό του. Η σχολική επίδοση δεν έχει ιεραρχηθεί ανάμεσα στις άλλες κύριες πηγές άγχους στη σύγχρονη περίοδο της οικονομικής κρίσης. Ταυτόχρονα, το φαινόμενο σχετίζεται με συγκεκριμένο τύπο σχολείου, κυρίως το Γενικό Λύκειο (Κατσιούλα& Χατζηπαναγιώτου, 2014), όμως παρατηρείται βιβλιογραφικό κενό σχετικά με το εάν το φαινόμενο είναι πιο έντονο σε συγκεκριμένες τάξεις και σε ορισμένα μαθήματα. Δεν έχει ελεγχθεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων σε όλους τους πληθυσμούς, αφού δεν έχουν ερευνηθεί οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ), στα οποία επίσης διεξάγονται πανελλαδικές εξετάσεις.

Ακόμα διαπιστώνεται ότι έχουν υλοποιηθεί μόνο ποσοτικές έρευνες. Δεν έχουν εφαρμοστεί ποιοτικές έρευνες αλλά ούτε και τριγωνοποιημένες προσεγγίσεις (triangulated studies), παρά τον πολυδιάστατο και πολυσύνθετο χαρακτήρα του υπό εξέταση ερευνητικού προβλήματος (Ισαρη&Πουρκός, 2015). Το υπό διερεύνηση ζήτημα χρήζει διεπιστημονικής θεωρητικής προσέγγισης, για την οποία είναι πιο ευνοϊκή η ποιοτική έρευνα (Banisteretal., 1994). Άλλωστε η ποιοτική έρευνα κρίνεται κατάλληλη στις περιπτώσεις εκείνες όπου οι ερευνητές/τριες κατέχουν τις σημαντικότερες πτυχές του υπό διερεύνηση ζητήματος, εκτιμούν όμως ότι μπορεί να υπάρχουν πλευρές του τις οποίες δεν γνωρίζουν ή δεν είχαν συμπεριλάβει στην αρχική τους προσέγγιση. Επιπρόσθετα, διαπιστώνεται ότι δεν έχουν απαντηθεί ειδικότερα ερωτήματα που σχετίζονται με το άγχος των εκπαιδευτικών και τη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών στα τετράμηνα, με την επίδοση στις προαγωγικές, εισαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις και τις αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισής τους. Δεν έχει μελετηθεί εάν τα ακριβή χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (οι Πανελλήνιες και οι προαγωγικές εξετάσεις), οι συγκεκριμένες συνθήκες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες στη χώρα (ο αριθμός των εισακτέων αλλά και οι δυσκολίες εξεύρευσης εργασίας μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο, λόγω της οικονομικής κρίσης και των υψηλών ποσοστών ανεργίας), αλλά και οι επικρατούσες στάσεις και αξίες των γονέων (έντονο ενδιαφέρον για την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους) επιτείνουν το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, δεν έχει διερευνηθεί το πώς αυτό συσχετίζεται με την απειθαρχία και την έλλειψη κινήτρων των μαθητών/τριών και εάν το ενδιαφέρον των γονέων για την επίδοση των παιδιών τους αυξάνει το άγχος στους/στις εκπαιδευτικούς.

Σε σχέση με τις αποτελεσματικές δράσεις αντιμετώπισης του επαγγελματικού άγχους, διαπιστώνεται ότι έχουν καταγραφεί γενικές προτάσεις, που μπορεί να υιοθετήσει μεμονωμένα ο/η εκπαιδευτικός, ο οποίος/α υπηρετεί σε σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Κατσιούλα & Χατζηπαναγιώτου, 2014). Δεν έχουν αξιολογηθεί αυτές οι μεμονωμένες στρατηγικές αλλά και δεν έχουν συσχετιστεί με άλλες στρατηγικές, που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην αντιμετώπιση περιστατικών αδιάφορων και απείθαρχων μαθητών/τριών με χαμηλή επίδοση, ώστε να πετύχουν την ενεργό εμπλοκή τους και τη βελτίωση της επίδοσής τους. Ακόμα δεν έχουν προσεγγιστεί σε βάθος αποτελεσματικές στρατηγικές που εφαρμόζονται συλλογικά στο πλαίσιο των συλλόγων διδασκόντων/ουσών, ποιες ενέργειες αποφασίζονται για να βελτιωθεί η επίδοση των μαθητών/τριών τους, ώστε να μη δημιουργείται άγχος στους/στις εκπαιδευτικούς. Επίσης, δεν έχουν εντοπιστεί μελέτες περίπτωσης ικανών διευθυντών/ντριών, που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και που εισηγούνται πρωτοβουλίες για τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών/τριών τους και περιορισμού του άγχους των εκπαιδευτικών του σχολείου τους. Τέλος, δεν έχει επιχειρηθεί σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών πριν και μετά την κρίση για το άγχος τους και την επίδοση των μαθητών/τριών τους.

Από τα προαναφερθέντα προκύπτει η ανάγκη υλοποίησης έρευνας που να επιτυγχάνει καλύτερες εξηγήσεις και που να καλύπτει κάποια από τα βιβλιογραφικά κενά που εντοπίστηκαν. Θα οφείλει να έχει περιγραφικό-διερευνητικό χαρακτήρα και να αξιοποιεί περιγραφική μέθοδο, γιατί η εφαρμογή της προσφέρεται όταν πρόκειται να μελετηθούν παράγοντες, οι οποίοι επιδρούν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, και να διερευνηθούν στάσεις σχετικές με το υπό εξέταση ερευνητικό πρόβλημα (Cohen & Manion, 1994; Creswell, 2011).

## 2. Ερευνητικός Σκοπός

Στο ανωτέρω πλαίσιο, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να αναλύσει, να προσδιορίσει και να ερμηνεύσει τη σχέση μεταξύ της επίδοσης των μαθητών/τριών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ειδικά των τελειοφοίτων Λυκείου, και του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών, αλλά και να ερμηνεύσει εμπειρίες και πεποιθήσεις των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα για την αντιμετώπιση του υπό εξέταση ερευνητικού προβλήματος σε περιόδους κρίσης, ώστε να αναδειχθούν σύγχρονες όψεις και παράμετροι που δεν έχουν προσδιοριστεί.

Ο σκοπός εξειδικεύεται στο παρακάτω ερευνητικό ερώτημα (research question):

- Πώς επιδρά το επίπεδο της σχολικής επίδοσης των μαθητών στην ανάπτυξη επαγγελματικού άγχους για τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σήμερα στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και ποιες οι δυνατότητες περιορισμού του επαγγελματικού τους άγχους;

Τα αντίστοιχα υποερωτήματα είναι:

- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη στάση των γονέων σχετικά με τους λόγους για τους οποίους η επίδοση των μαθητών τους δημιουργεί επαγγελματικό άγχος;
- Ποιες μεμονωμένες δράσεις υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για να περιορίσουν το άγχος τους, που προέρχεται από την επίδοση των μαθητών/τριών τους;
- Ποιες στρατηγικές εφαρμόζουν οι διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων για να περιορίσουν το άγχος των εκπαιδευτικών του σχολείου τους, που προέρχεται από την επίδοση των μαθητών/τριών τους;
- Ποιες στρατηγικές εφαρμόζουν οι σύλλογοι διδασκόντων/ουσών στις σχολικές μονάδες για να περιορίσουν το άγχος των εκπαιδευτικών, που προέρχεται από την επίδοση των μαθητών/τριών τους;

Ωφελημένοι/ες από τέτοιες έρευνες τελικά είναι οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες, αφού οι προαναφερθείσες ερευνητικές κατευθύνσεις επιδιώκουν να βελτιώσουν τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της εφαρμοσμένης έρευνας, όχι μόνο εμπλουτίζουν τις υπάρχουσες γνώσεις στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο, ώστε να γίνουν βαθύτερες και αρτιότερες, όπως αυτές της σχολικής επίδοσης, της στάσης των γονέων για την επίδοση των παιδιών τους και του άγχους των εκπαιδευτικών, αλλά θέτουν και τις βάσεις μιας παραπέρα διερεύνησης. Κυρίως όμως, προσθέτουν νέες οπτικές, προσεγγίζουν νέες ιδέες που σχετίζονται με τις πρακτικές αντιμετώπισης του φαινομένου και εστιάζουν στην πρακτική αξιοποίηση της αποκτηθείσας γνώσης (Παρασκευόπουλος, 1993). Επομένως, τα συμπεράσματά τους έχουν «συγκεκριμένη εφαρμογή-χρήση», εξυπηρετούν «συγκεκριμένο πρακτικό σκοπό», αποτελούν καλές πρακτικές, οι οποίες προτείνονται για να υιοθετηθούν από τους/τις εκπαιδευτικούς που γνωρίζουν τα συμπτώματα του στρες και αποδέχονται ότι επιθυμούν αυτά να περιοριστούν (OECD, 2002: 78).

### 3. Μεθοδολογικό Πλαίσιο

Στην παρούσα πρωτογενή έρευνα αξιοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος. Κρίθηκε καταλληλότερη λόγω των στόχων του υπό διερεύνηση φαινομένου (Kvale, 1996: 67), που εστιάζουν στο «πώς» και το «γιατί» (Ιωσηφίδης, 2003). Άλλωστε η ποιοτική μέθοδος θεωρείται νατουραλιστική και αυθεντική, αφού εφαρμόζεται σε πραγματικές συνθήκες και εστιάζει σ' αυτό που συμβαίνει χωρίς να προσπαθεί να το ελέγξει (Ισαρη&Πουρκός, 2015). Διεisdύοντας στην προσωπικότητα των υποκειμένων, επιδιώκει να αποκαλύψει τις εμπειρίες τους (Παπαγεωργίου, 1998: 9-10). Παροτρύνει να αναστοχαστούν στάσεις, αντιλήψεις καθώς και δεδομένα της συμπεριφοράς τους, στοχεύοντας στην κατανόηση της πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει το άγχος των εκπαιδευτικών. Επικεντρώνεται στον περιορισμένο τομέα του επαγγελματικού εκπαιδευτικού άγχους. Τον διερευνά διεξοδικά αντιμετωπίζοντας τα δεδομένα ολιστικά, ώστε να επιτύχει την ολόπλευρη και σε βάθος κατανόηση του υπό

διερεύνηση φαινομένου και να ερμηνεύσει τη συνολική εικόνα του. Ακόμα επιλέχθηκε γιατί αξιοσημείωτο πλεονέκτημά της είναι η ευελιξία της. Θεωρείται δυναμική, ευέλικτη και κυκλική, αφού στη συγκεκριμένη ερευνητική διαδικασία τα ερωτήματα ενδέχεται να προκύψουν κατά τη διάρκειά της, ώστε να επιτευχθούν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Ένα άλλο αξιοσημείωτο πλεονέκτημά της είναι το μικρό κόστος διεξαγωγής.

Επιπρόσθετα επιλέχθηκε γιατί η ποιοτική έρευνα είναι επαγωγική (inductive), οι λεπτομερείς παρατηρήσεις του/της ερευνητή/τριας θα καθορίσουν τις κατηγορίες, οι οποίες θα αναδείξουν τις λογικές σχέσεις στην καταγραφή των αποτελεσμάτων. Μέσω της άμεσης επικοινωνίας με τα υποκείμενα στο φυσικό τους χώρο (Glasser&Strauss, 1967; Παπαιοαννουetal., 1996) προσεγγίζονται τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση και το άγχος. Στη συνέχεια όμως, η συγκεκριμένη έρευνα στοχεύει να αποδευμευτεί από κάθε προκαθορισμένο τύπο, που περιορίζει το εύρος των υποθέσεων και τη θεωρητική τους εμβέλεια, και να επιτύχει την παραγωγή νέων θεωριών ή την επιβεβαίωση της υπάρχουσας σε σχέση με το υπό διερεύνηση φαινόμενο. Τέλος, η ποιοτική έρευνα θεωρείται καταλληλότερη στη συγκεκριμένη περίπτωση, γιατί είναι πιο ευνοϊκή σε διεπιστημονικές θεωρητικές προσεγγίσεις που μελετούν την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Εστιάζει στη σημασία ποικίλων παραγόντων που παραδοσιακά εξετάζονται από διαφορετικές επιστήμες (Banisteretal., 1994) και υπάρχουν στο υπό διερεύνηση θέμα.

### **3.1. Δείγμα & Δειγματοληψία**

Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα ήταν ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών που κατά τη χρονική στιγμή της διεξαγωγής της υπηρετούσαν στη ΔΔΕ Δυτικής Αττικής. Η επιλογή των συμμετεχόντων/ουσών ήταν «σκοπίμη» και στοχευμένη.

Εφαρμόστηκε στρωματοποιημένη δειγματοληψία (stratifiedsampling) (Παππάς, 2002· Παπαγεωργίου, 2015). Οι υποπληθυσμοί, στους οποίους χωρίζεται ο πληθυσμός, κατατάσσονται στις ακόλουθες ομάδες βάσει ορισμένων χαρακτηριστικών: τα στρώματα (strata). Τα στρώματα της συγκεκριμένης έρευνας ήταν:

- Ο τύπος σχολείου (Γενικό Λύκειο, ΕΠΑΛ).
- Το φύλο (Άνδρας, Γυναίκα).
- Η θέση εργασίας (Καθηγητής/τρια, Υποδιευθυντής/ντρια, Διευθυντής/ντρια).

Στη συνέχεια εξασφαλίστηκε η πλήρης λίστα των ονομάτων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη συγκεκριμένη Διεύθυνση ανά στρώμα/τα από τον/την υπεύθυνο/η της σχολικής μηχανογράφησης. Επιλέχθηκε με τυχαία δειγματοληψία το δείγμα από κάθε μία ομάδα και το μέγεθος του δείγματος από κάθε στρώμα. Η δειγματοληψία αυτή είναι η ενδεδειγμένη, γιατί στο δείγμα εξασφαλίζει ικανό αριθμό υποκειμένων που προέρχονται από υποπληθυσμούς, δηλαδή εκπαιδευτικούς που υπηρετούν και σε Γενικό Λύκειο και σε ΕΠΑΛ της ίδιας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, και άνδρες και γυναίκες. Επίσης στους υποπληθυσμούς ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν, αλλά και οι εκπαιδευτικοί που παράλληλα με τη

διδασκαλία κατέχουν θέσεις ευθύνης (διευθυντές/ντρίες, υποδιευθυντές/ντρίες). Πρόκειται για μικρής έκτασης έρευνα λόγω της έλλειψης πόρων και του σύντομου χρονικού διαστήματος υλοποίησής της. Το κυριότερο πλεονέκτημα της μεθόδου είναι ότι αντιπροσωπεύονται όλες οι υποκατηγορίες, βάσει των επιλεγμένων χαρακτηριστικών. Το δείγμα της παρούσας έρευνας συμπεριλαμβάνει εκπαιδευτικούς διαφορετικών ηλικιακών ομάδων, μορφωτικού επιπέδου, κοινωνικής και οικογενειακής κατάστασης και τυπικών προσόντων.

### 3.2. Συλλογή Δεδομένων

Η τοποθεσία (site) υλοποίησης της έρευνας ήταν οι μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής, αλλά και ο χώρος που στεγάζεται η ίδια η Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε την περίοδο από τον Μάρτιο μέχρι και τον Απρίλιο 2018 και οι ώρες συλλογής τους ήταν μετά ή και κατά τη διάρκεια λειτουργίας του σχολείου. Στην παρούσα ερευνητική εργασία, επιλέχθηκε ως ερευνητική μέθοδος η πολυμεθοδική προσέγγιση. Ειδικότερα υλοποιήθηκαν:

*Ημιδομημένες προσωπικές συνεντεύξεις* (semi-structured interviews): Στην α' φάση της έρευνας διεξήχθησαν πρόσωπο με πρόσωπο τέσσερις (4) συνεντεύξεις σε επιλεγμένο δείγμα, βασισμένες σε ημι-δομημένες ερωτήσεις. Η μέθοδος είναι ενδεδειγμένη για τη συλλογή πρωτογενών στοιχείων, καθώς τα στοιχεία συλλέγονται μέσω προσωπικής επαφής από τον/την ίδιο/α ερευνητή/τρια και αφορούν εγγυημένα το τμήμα του πληθυσμού που αυτός/ή επιθυμεί να μελετήσει. Επιτυγχάνεται η ευελιξία (Κυριαζή, 2001), αφού υπάρχει η δυνατότητα τροποποίησης της διερευνητικής κατεύθυνσης και εμπλουτισμού των ερευνητικών προθέσεων, δίνοντας συνέχεια σε ενδιαφέρουσες αποκρίσεις και διερευνώντας τα κίνητρα των υποκειμένων που δεν γίνονται με άλλες τεχνικές της ποιοτικής έρευνας, όπως το ερωτηματολόγιο. Δηλαδή αξιοποιήθηκε ένας ευέλικτος οδηγός συζήτησης (semi-structured discussion guide) που σχεδιάστηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας (βλ. Πίν. 1). Οι ερευνητές/τριες είχαν τη δυνατότητα να προσθέτουν κατάλληλες διευκρινιστικές ερωτήσεις, για να εκμαιεύσουν επιπρόσθετες πληροφορίες που δεν είχαν εκ των προτέρων καθοριστεί, αλλά προέκυψαν από τις απαντήσεις των υποκειμένων, επιτυγχάνοντας μ' αυτόν τον τρόπο τη σαφήνεια αλλά και το εύρος των δεδομένων. Έτσι οι ερωτήσεις σχηματίζονται και μορφοποιούνται γρήγορα και κατάλληλα, ώστε να καθοδηγούν ομαλά τα υποκείμενα σε μεγαλύτερο βάθος. Συγχρόνως διασαφηνίζονται θέματα που αναδύονται κατά τη συζήτηση (Hitchcock&Hughes, 1989), ώστε να διευκολύνεται η αλληλεπίδραση και η εμπάθυση άμεσα σε αυτό που διατυπώνεται από τα υποκείμενα της έρευνας. Στον «οδηγό συνέντευξης» υπάρχει αρχικά ένα σύντομο εισαγωγικό σημείωμα, που εισάγει τα υποκείμενα στο κύριο θέμα της συνέντευξης και αναφέρει επιγραμματικά τους κυριότερους κανόνες δεοντολογίας και στη συνέχεια οι ερωτήσεις εντάσσονται σε δύο ενότητες. Η πρώτη περιλαμβάνει τα αίτια του φαινομένου και η δεύτερη τους τρόπους αντιμετώπισής του. Στο τέλος υπάρχουν καταληκτικά σχόλια και ευχαριστίες. Η σειρά των ερωτήσεων εξασφαλίζει ομαλή και λογική μετάβαση από το ένα ζήτημα στο άλλο, ώστε να μη δημιουργείται σύγχυση στα υποκείμενα

της έρευνας (Rubin&Rubin, 1995: 123). Χρησιμοποιήθηκαν κυρίως ερωτήσεις γνώμης (opinionquestions) και δομικές ερωτήσεις (structuralquestions). Επιτεύχθηκε η εγκυρότητα περιεχομένου (contentvalidity), αφού το εργαλείο μέτρησης καλύπτει πλήρως και ισοδύναμα όλες τις διαστάσεις του υπό εξέταση φαινομένου.

Πίνακας 1. Οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης.

<b>A.A:</b>	<b>Ημερομηνία Συνέντευξης:</b>
<b>Τόπος Συνέντευξης:</b>	
<b>ΓΕΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ</b>	
<b>Φύλο:</b>	<b>Μορφωτικό επίπεδο:</b>
<b>Ηλικία:</b>	<b>Οικογενειακή κατάσταση:</b>
<b>Έτη Διδακτικής Εμπειρίας:</b>	<b>Θέση στον οργανισμό:</b>
<b>Με βάση την προσωπική σας εμπειρία, αναφέρατε τα σπουδαιότερα προβλήματα και τις πιθανές κατά τη γνώμη σας λύσεις τους στα παρακάτω ερωτήματα:</b>	
1. Πιστεύετε ότι η επίδοση των μαθητών/τριών σας αποτελεί πηγή επαγγελματικού άγχους για εσάς και τους/τις συναδέλφους σας;	
2. Ποιες μεμονωμένες δράσεις υιοθετείτε, για να περιορίσετε το άγχος σας που προέρχεται από την επίδοση των μαθητών/τριών σας;	
3. Ποιες στρατηγικές εφαρμόζουν οι διευθυντές/ντριες της σχολικής σας μονάδας, για να περιορίσουν το άγχος των εκπαιδευτικών του σχολείου τους που προέρχεται από την επίδοση των μαθητών/τριών σας;	
4. Ποιες στρατηγικές εφαρμόζουν οι σύλλογοι διδασκόντων/ουσών στις σχολικές σας μονάδες, για να περιορίσουν το άγχος των εκπαιδευτικών που προέρχεται από την επίδοση των μαθητών/τριών σας;	
5. Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε;	

- *Παρατήρηση:* Πραγματοποιήθηκαν δύο περιγραφικές παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής συνεδρίασης τετραμήνου του συλλόγου διδασκόντων/ουσών. Η πρώτη έγινε σε Γενικό Λύκειο και η δεύτερη σε ΕΠΑΛ της ίδιας Διεύθυνσης. Στόχος ήταν η πληρέστερη και ακριβέστερη περιγραφή των αιτιών του άγχους των εκπαιδευτικών, κατά την παράδοση των βαθμολογιών β' τετραμήνου, και η καταγραφή αποτελεσματικών τρόπων περιορισμού του. Έγινε εστίαση σε επιμέρους λεπτομέρειες σχετικές με το υπό μελέτη θέμα, που εντάσσονται σε συγκεκριμένες προκαθορισμένες κατηγορίες μη πειραματικού τύπου. Κυριότερο πλεονέκτημα αυτής της μεθόδου είναι η αμεσότητα. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης για την καταγραφή των ευρημάτων αξιοποιήθηκαν τεχνικές, όπως οι σημειώσεις και εγγραφές στο «πρωτόκολλο παρατήρησης» (βλ. Πίν. 2). Δεν πραγματοποιήθηκαν

ούτε μαγνητοφώνηση ούτε βιντεοσκόπηση (Croll, 1986; Cohen&Manion, 1997; Altrichteretal., 2001; Κυριαζή, 2001), γιατί δεν υπήρχε ο απαιτούμενος χρόνος για την εξασφάλιση των σχετικών αδειών. Με το πρωτόκολλο παρατήρησης έγινε συγκέντρωση δεδομένων για τον προσδιορισμό της συχνότητας συγκεκριμένων μορφών συμπεριφοράς. Καταγράφηκε κάθε μορφή συμπεριφοράς που αντιστοιχεί σε μία από τις αναγραφόμενες κατηγορίες, σημειώνοντας κάθε φορά στην αντίστοιχη στήλη «Μονάδες Παρατηρούμενης Συμπεριφοράς ανά τμήμα».

Πίνακας 2. Πρωτόκολλο παρατήρησης.

Κατηγορίες Παρατήρησης	Μονάδες Παρατηρούμενης Συμπεριφοράς ανά τμήμα	Τι ακριβώς ειπώθηκε;
1. Υπήρξε συσχέτιση του άγχους με την επίδοση των μαθητών/τριών;		
2. Έγιναν τεκμηριωμένα σχόλια για την επίδοση των μαθητών/τριών;		
3. Κατατέθηκαν προτάσεις βελτίωσης της επίδοσης των μαθητών/τριών;		
4. Συζητήθηκαν κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής συνεδρίασης τους συλλόγου διδασκόντων θετικά και αρνητικά σημεία των προτάσεων;		

- *Τήρηση σημειώσεων πεδίου:* Στη συγκεκριμένη έρευνα εφαρμόστηκε και καταγραφή σημειώσεων πεδίου (fieldnotes). Αυτές αποτελούν πρόσθετα, συμπληρωματικά σημαντικά δεδομένα και συμβάλλουν στο να καταγραφούν όλα όσα λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων και των παρατηρήσεων. Αυτές οι σημειώσεις πεδίου καθίστανται ιδιαίτερα σημαντικές, επειδή οι παρατηρήσεις δεν καταγράφονται πάντα στο ίδιο το κείμενο με τα δεδομένα.
- *Τήρηση ημερολογίου:* Πρόκειται για συμπληρωματική μέθοδο σε σχέση με τις προαναφερθείσες. Εκεί καταγράφονται σύντομες σημειώσεις σε προκαθορισμένες κατηγορίες του σχεδίου καταγραφής δεδομένων παρατήρησης, μετά την ολοκλήρωση της κάθε εκπαιδευτικής μεθόδου έρευνας. Πρόκειται για σημειώσεις αναστοχασμού και ενδοσκόπησης ή για εκτενείς, ανοργάνωτες αναφορές στις ημιδομημένες συνεντεύξεις και στην παρατήρηση (Altrichteretal., 2001), που θεωρούνται αξιοσημείωτες πηγές πρωτογενών δεδομένων (Φουλίδη, 2015).

### 3.3. Προετοιμασία Έρευνας

Πριν την υλοποίηση των συνεντεύξεων διευθετήθηκαν πρακτικά ζητήματα. Προηγήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με τα υποκείμενα της έρευνας και ορίστηκε με ακρίβεια η ημερομηνία και η ώρα διεξαγωγής τους που ήταν βολική για αυτά. Εξασφαλίστηκε η πρόσβαση στο χώρο του σχολείου ή στην ίδια τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Συνετάχθη και χρησιμοποιήθηκε μια φόρμα πληροφορημένης συγκατάθεσης, η οποία διαβάστηκε και υπογράφηκε από τα υποκείμενα της έρευνας πριν την έναρξή της.

### 3.4. Αξιοπιστία & Εγκυρότητα

Η αξιοπιστία (credibility) στη συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα εξασφαλίστηκε σε σχέση με το μεθοδολογικό σχεδιασμό, αλλά και την ποιότητα των δεδομένων που αποδεικνύεται ότι αποτελούν αληθινά και αξια εμπιστοσύνης ευρήματα. Ειδικότερα εφαρμόστηκαν:

- Η *τριγωνοποίηση* (triangulation) μεθόδων και δεδομένων (Denzin&Lincoln, 1994: 511; Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1998). Τα δεδομένα των συνεντεύξεων έτυχαν τριγωνοποίησης με τα δεδομένα των παρατηρήσεων. Έτσι, κάθε πηγή δεδομένων συμβάλλει στην τελική ανάλυση των δεδομένων με τέτοιο τρόπο, ώστε το κάθε συμπέρασμα της έρευνας να προκύπτει ως αποτέλεσμα της επιβεβαίωσης τουλάχιστον μίας ακόμα πηγής δεδομένων. Αυτή η μορφή τριγωνοποίησης προσδίδει αξιοπιστία στα ευρήματα της έρευνας και εξασφαλίζει την επάρκεια και καταλληλότητα των ερμηνειών που προκύπτουν από τα ευρήματα.
- Η τήρηση του κριτηρίου αξιοπιστίας της *μακράς εμπειρίας και επαφής* (prolongedengagement) με το ερευνητικό πεδίο. Οι ερευνητές/τριες που διεξήγαγαν τη συγκεκριμένη έρευνα διαθέτουν αρκετή εκπαιδευτική εμπειρία, έχουν αφιερώσει επαρκή χρόνο στο υπό διερεύνηση πεδίο και έχουν μακρόχρονη προγενέστερη συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς που αποτελούν το δείγμα της έρευνας. Στη συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκαν συνεχείς έλεγχοι των συμμετεχόντων/ουσών (memberchecks).
- Η *επαλήθευση* των δεδομένων. Τα πρωτογενή δεδομένα, αλλά και η ερμηνεία τους μετά την ολοκλήρωση της συγκέντρωσής τους, δόθηκαν στα υποκείμενα της έρευνας, με σκοπό την επαλήθευση της αξιοπιστίας τους.
- Η λεπτομερής εξέταση αξιοσημείωτων στοιχείων της παρούσας έρευνας από συνάδελφο με εμπειρία στην υλοποίηση εκπαιδευτικής έρευνας. Η μεθοδολογία της έρευνας, ο οδηγός της συνέντευξης και το πρωτόκολλο της παρατήρησης ελέγχθηκε από έμπειρο εκπαιδευτικό με αυξημένα τυπικά προσόντα που δεν γωρίζει τη συγκεκριμένη έρευνα, προκειμένου να ελέγξει τη μεθοδολογία της πριν την εφαρμογή της.

### 3.5. Δεοντολογία

Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε η συλλογή «ευαίσθητων» δεδομένων, γι' αυτό και τηρήθηκε η βασική αρχή της εθελοντικής συμμετοχής. Για το λόγο αυτό, τα υποκείμενα της έρευνας πριν την έναρξη της συνέντευξης ενημερώθηκαν ότι μπορούν να μην απαντήσουν. Για τη διασφάλιση της επιστημονικής ορθότητας των δεδομένων που συλλέχθηκαν, τη διασφάλιση των ευαίσθητων δεδομένων και της προστασίας της αξιοπρέπειας των ερωτώμενων, προηγήθηκε η απαραίτητη τηλεφωνική επικοινωνία με τους/τις εκπαιδευτικούς που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Κατά τη διάρκεια της, ενημερώθηκαν για το αντικείμενο της συνέντευξης και για τη δεοντολογία που θα εφαρμοστεί. Ούτε στις σημειώσεις πεδίου, ούτε στον οδηγό συνέντευξης δεν καταγράφηκαν το ονοματεπώνυμο των υποκειμένων της έρευνας, παρά μόνον ένας κωδικός αριθμός. Τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν χρησιμοποιήθηκαν για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας και όχι για άλλους σκοπούς.

### 4. Ερευνητικά Αποτελέσματα

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε «με το χέρι». Αρχικά έγινε προκαταρκτική διερευνητική ανάλυση και στη συνέχεια κωδικοποίηση δεδομένων, προσδιορισμός, διαστρωμάτωση και αλληλοσύνδεση των θεμάτων. Στη θεματική ανάλυση εντοπίστηκαν θέματα που δεν εστίασαν μόνο στο επιφανειακό νόημα των δεδομένων, αλλά κυρίως στο ερμηνευτικό επίπεδο που προσεγγίζει τα λανθάνοντα νοήματα και προϋποθέτει την πληρέστερη κατανόηση/ερμηνεία του περιεχομένου της έρευνας (Clarkeetal., 2015). Αυτά τα θέματα προήλθαν από έναν συνδυασμό επαγωγικής και παραγωγικής ανάλυσης (Fereday&Muir-Cochrane, 2006) και η αρχική μορφή τους επανεξετάστηκε και βελτιώθηκε, ώστε να σχηματιστεί κατάλληλο συνεκτικό μοτίβο και σύνολο.

Όλα τα υποκείμενα της έρευνας συμφώνησαν ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι στρεσογόνο στη σύγχρονη εποχή. Δεν συσχέτισαν το άγχος με το φύλο (Antoniouetal., 2006) ή με άλλους παράγοντες, όπως η αξιολόγηση του/της εκπαιδευτικού και του έργου του/της (Κάντας, 2001), αλλά με την προσωπικότητα του/της εκπαιδευτικού (Μουζούρα, 2005) και με τη γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική. Διαπιστώνουν ότι η επίδοση των μαθητών/τριών είναι αναμφίβολα ένα από τα σημαντικότερα αίτια, ενώ οι γονείς επιτείνουν το άγχος των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών τους. Μερικές ενδεικτικές απόψεις παρατίθενται παρακάτω:

- Καθηγητής σε ΕΠΑΛ: «Όλοι ξέρουμε, το άγχος των εκπαιδευτικών σχετίζεται με το άγχος των γονέων. Είναι μεγαλύτερο όταν διδάσκουν μαθήματα πανελλαδικώς εξεταζόμενα. Οι προσδοκίες των γονέων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση πιέζουν τα παιδιά τους. Στα μαθήματα αυτά μάς μεταφέρεται το άγχος και στους μαθητές και στους καθηγητές».

- Υποδιευθύντρια σε Γενικό Λύκειο: «Τα χρήματα που δαπανούν για την προετοιμασία των παιδιών τους στις πανελλαδικές είναι πολλά».
- Καθηγήτρια σε Γενικό Λύκειο: «Οι γονείς πιστεύουν ότι οι πανελλαδικές εξετάσεις κρίνουν την πορεία των παιδιών στη ζωή τους».
- Καθηγητής σε ΕΠΑΛ: «Παρατηρούμε ότι υπάρχουν γονείς που αισθάνονται μια ανάγκη να φορτώσουν τα παιδιά με επιπλέον ώρες διδασκαλίας σε φροντιστήρια και χάνουν τον χρόνο αναστοχασμού τα παιδιά για να δουν την ύλη. Σε μια μέρα το παιδί τρέχει από το σχολείο στο φροντιστήριο. Μπορεί να μένει χρόνος να μελετήσει; Χάνουν το νόημα με όλη αυτή την υπερπροσπάθεια, χωρίς το παιδί να μπορεί να μάθει να στηρίζεται στα πόδια του. Ακολουθεί πρόγραμμα πολύ πειστικό, χωρίς μέσα σ' αυτό το πρόγραμμα να υπάρχει ο χρόνος του προσωπικού διαβάσματος για την εμπέδωση της ύλης. Αυτό τονίζεται στους γονείς, ότι η επίδοση δεν εξαρτάται μόνο από τις δικές σας προσπάθειες αλλά και από τις προσπάθειες που τα ίδια τα παιδιά καταβάλουν».
- Καθηγήτρια σε Γενικό Λύκειο: «Είναι πολύ σημαντικό οι τάξεις να επανέλθουν πιο ολιγάριθμες. Για μένα είναι πιο βασικό από το να αυξηθεί ο μισθός μου».

Οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν μεμονωμένες δράσεις για να περιορίσουν το άγχος που προέρχεται από την επίδοση των μαθητών/τριών τους. Τέτοιες είναι:

- η δημιουργία ευχάριστου κλίματος κατά τη διδασκαλία,
- η ύπαρξη σχέσεων εμπιστοσύνης και αμοιβαίας συνεργασίας με τους/τις μαθητές/τριες και με τους κηδεμόνες τους,
- η υιοθέτηση διδακτικών τεχνικών που προωθούν την ενεργητική και συνεργατική μάθηση.

Αναμφίβολα από τις συνεντεύξεις και την παρατήρηση προέκυψε ότι η εμπειρία συμβάλλει στην αποτελεσματική διαχείριση του άγχους. Προσπαθούν να αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες και να ανταποκρίνεται το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους στις ανάγκες των μαθητών/τριών (Δαβράζος, 2015). Συνηθίζουν να συζητούν για την επίδοση των μαθητών/τριών με άλλους/ες συναδέλφους που διδάσκουν στην ίδια τάξη άλλα μαθήματα ή/και με συναδέλφους ίδιας ειδικότητας που διδάσκουν σε άλλα τμήματα (Κατσιούλα & Χατζηπαναγιώτου, 2014). Παραδέχονται ότι παρακολουθούν επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με προβλήματα διαχείρισης τάξης και με καινοτόμες διδακτικές μεθόδους, αλλά και ότι προετοιμάζουν και προγραμματίζουν τη διδακτέα ύλη (Κατσιούλα & Χατζηπαναγιώτου, 2014). Όλα τα υποκείμενα της έρευνας, τόσο της συνέντευξης όσο και της παρατήρησης, επισημαίνουν την ανάγκη συνεργασίας όλων των εκπαιδευτικών με την οικογένεια και της αντικειμενικής ενημέρωσής της.

Καινοτομία της συγκεκριμένης έρευνας αποτελεί η περιγραφή των στρατηγικών που εφαρμόζουν οι διευθυντές/ντριες, γιατί καλύπτουν το υπάρχον βιβλιογραφικό κενό. Οι

περισσότερες απαντήσεις εστίασαν στο ότι οι διευθυντές/ντρίες υιοθετούν κυρίως την ενεργητική ακρόαση των εκπαιδευτικών, των μαθητών/τριών και των γονέων και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών του σχολείου. Διαπιστώθηκε ότι συνήθως δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για το θέμα του άγχους και της σχολικής επίδοσης. Δραστηριοποιούνται μόνον όταν κάποιος κηδεμόνας τούς διαμαρτυρηθεί για τη χαμηλή βαθμολογική επίδοση του παιδιού του.

Επιπρόσθετη ανακάλυψη της συγκεκριμένης έρευνας αποτελούν οι στρατηγικές που εφαρμόζουν οι σύλλογοι διδασκόντων/ουσών σε σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, για να περιορίσουν το άγχος των εκπαιδευτικών που προέρχεται από την επίδοση των μαθητών/τριών τους. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας επισήμανε λύσεις περισσότερο μεμονωμένες και όχι τόσο συλλογικές. Στη συγκεκριμένη έρευνα αναδείχθηκαν ως αποτελεσματικές οι συλλογικές στρατηγικές. Ο ουσιαστικός διάλογος κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής συνεδρίασης για την αξιολόγηση των τμημάτων ανά μάθημα χαρακτηρίστηκε ως η «κατάλληλη ευκαιρία» για τον/την εκπαιδευτικό να εκφράσει τους προβληματισμούς του/της για την επίδοση κάποιου τμήματος ή συγκεκριμένων μαθητών/τριών. Παράλληλα γίνεται αποδεκτό ότι η ουσιαστική επικοινωνία και ο ειλικρινής διάλογος με άλλους/ες συναδέλφους ενισχύουν τη συναδελφικότητα και την αλληλεγγύη, που περιορίζουν το άγχος των εκπαιδευτικών.

Τέλος, στη συγκεκριμένη έρευνα διατυπώθηκαν γενικότερες προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως η αναγκαιότητα στελέχωσης των σχολικών μονάδων με ψυχολόγους, για την ψυχική ενδυνάμωση όχι μόνο των μαθητών/τριών αλλά και των εκπαιδευτικών (Δαβράζος, 2015). Υποστηρίχθηκαν προτάσεις, που δεν αναφέρονται στη βιβλιογραφία, όπως είναι η αναγκαιότητα υλοποίησης δράσεων εξωστρέφειας στη σχολική μονάδα που μειώνουν το άγχος των εκπαιδευτικών. Τέτοιες είναι η υλοποίηση επιμορφωτικών επισκέψεων αλλά και προγραμμάτων συμβουλευτικής και αγωγής υγείας, επιμορφωτικών εκδηλώσεων, η αναβάθμιση των σχολικών βιβλιοθηκών και η αξιοποίηση της τεχνολογίας για συμμετοχή σε δίκτυα.

## Συμπεράσματα

Η μεθοδολογία της παρούσας εφαρμοσμένης (applied) ερευνητικής προσέγγισης κρίνεται ενδεδειγμένη και τεκμηριωμένη. Προσδιορίζονται λεπτομερώς και επαρκώς οι μέθοδοι υλοποίησής της, το δείγμα και η δειγματοληψία. Η έρευνα όχι μόνο συμβάλλει στην περιγραφή, στην πρόβλεψη και στην ερμηνεία του φαινομένου αλλά και καταλήγει σε ρεαλιστικές προτάσεις, με λύσεις σε άμεσα/πρακτικά προβλήματα, ώστε να επιτευχθεί ο περιορισμός του φαινομένου και η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Creswell, 2011).

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα βιώνουν άγχος που έχει ως αίτιό του την επίδοση των μαθητών/τριών. Αυτό το αίτιο επιτείνεται από τους γονείς. Επιβεβαιώθηκαν όσα αναφέρονται στη

βιβλιογραφία για τις μεμονωμένες στρατηγικές περιορισμού του. Όμως η ολόπλευρη και εις βάθος αντιμετώπιση του θέματος στη συγκεκριμένη έρευνα ανέδειξε καινοτόμες προτάσεις για τον αποτελεσματικό περιορισμό του από τον/την διευθυντή/ντρια, αλλά και με συλλογικές δράσεις σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων/ουσών, όπως είναι οι συνεργασίες και οι δράσεις εξωστρέφειας της σχολικής μονάδας. Μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες μπορούν να επικεντρωθούν στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της καθεμίας από τις προαναφερθείσες καινοτόμες προτάσεις.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους. Μια εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης* (μετ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682-690.
- Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M., & Tindall, C. (1994). *Qualitative methods in psychology. A Research Guide*. Buckingham: Open University Press.
- Clarke, V., Braun, V., & Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. In J. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (3<sup>rd</sup> ed., pp. 222-248). London: Sage Publications.
- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μετ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φίλοπούλου). Αθήνα: Έκφραση.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (επιμ. Χ. Τζορμπατζούδης). Αθήνα: Ίων.
- Croll, P. (1986). *Systematic classroom observation (Social research and educational studies series: 3)*. Philadelphia, PA: The Falmer Press; Taylor & Francis, Inc.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80-92.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43, 235-245.
- Foulidi, X., Papakitsos, E. C., & Vartelatou, S. (2017). Factors Causing Professional Stress to Teachers of Secondary Education in Greece: Comparative presentation of three empirical studies. *World Wide Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 3(12), 39-41.

- Glasser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. New York: Aldine.
- Hitchcock, G., & Hughes, D. (1989). *Research and the Teacher: a Qualitative Introduction to School-based Research*. London: Routledge.
- Jesus, S. N., & Conboy, J. (2001). A stress management course to prevent teacher distress. *The International Journal of Educational Management*, 15(3), 131-137.
- Karaj, S., & Rapti, E. (2013). Teacher job stress in Albania: examining the role of students' classroom disruptive behavior and other factors in the school context. *Problems of education in the 21st century*, 54, 14-21.
- Kvale, S. (1996). *Interviews, an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher Stress: Prevalence, Sources, and Symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- OECD (2002). *Frascati Manual 2002. Proposed Standard Practice for Surveys on Research and Experimental Development*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
- Papaioannou, S., P. Alheit, J.F. Lauridsen & H.S. Olesen (Eds.) (1996). *Community, education and social change*. Roskilde: University of Roskilde.
- Robinson, J. (1989). Teacher Stress: Causes, Stages, and Effects. *Journal of Health Occupations Education*, 4(1), 68-80.
- Rubin, H., & Rubin, I. (1995). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Creative Education*, 7, 1785-1799.

### Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Βασιλόπουλος, Σ. (2012). Η επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό άγχος στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Hellenic Journal of Psychology*, 9, 18-44.
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ. (1998). Η συμπληρωματικότητα ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων στην κοινωνιολογική και εκπαιδευτική έρευνα. Στο Γ. Παπαγεωργίου (Επιμ.), *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα* (Μέρος Β', σ. 255-289). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Δαβράζος, Γ. (2015). Διερεύνηση πηγών στρες και συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Πρακτικά του 2ου Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός»* (σ. 1173-1182), Αθήνα, 23 & 24 Μαΐου 2015.

- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους* (σ. 217-230). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσιούλα, Π., & Χατζηπαναγιώτου, Π. (2014). Εκπαιδευτική αξιολόγηση και άγχος των εκπαιδευτικών: εμπειρική διερεύνηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του Ν. Κιλκίς. Στο Κ.Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης, Ι. Μπέτσας (Επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»* (Τόμος Β', σ. 127-138). Αθήνα: Διάδραση.
- Κυριαζή, Ν. (2001). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μουζούρα, Ε. (2005). *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού-συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Παπαγεωργίου, Γ. (Επιμ.) (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα* (Μέρος Β'). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Παπαγεωργίου, Ι. (2015). *Θεωρία Δειγματοληψίας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Παπαναούμ, Ζ. (1985). *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης: δυνατότητες και όρια*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 135-142.
- Παππάς, Θ. (2002). *Η μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας στις ανθρωπιστικές επιστήμες*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Σπυρομήτρος, Α., & Ιορδανίδης, Γ. (2017). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση της περιφέρειας δυτικής Θεσσαλονίκης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 10, 142-188.
- Φουλίδη, Ξ. (2015). *Νέοι Ορίζοντες στις Ελληνικές Λαογραφικές Σπουδές: Το διαδίκτυο ως πεδίο παραγωγής, διάδοσης και εκπαιδευτικής αξιοποίησης του λαϊκού πολιτισμού*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

## Κοινωνικές δεξιότητες παιδιών με οπτική αναπηρία

### Social skills of children with visual impairment

Μαριλένα Κουκουβέτσου, Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, MSc, marilou1591989@windowslive.com

Marilena Koukouvetsou, Primary education teacher, MSc, marilou1591989@windowslive.com

**Abstract:** This article deals with the social skills of children with visual impairment (VI) and their relationships with their typically developing peers. The purpose of this article is to compare the social skills of children with VI with those of their peers, to explore the challenges that students with VI face, and to propose ways and methods that may improve them to some degree. In order to investigate this issue, a bibliographic review was carried out in scientific databases and interesting research from valid scientific journals was identified. The review showed that students with VI have poorer social skills and face more difficulties in communication and social interaction. It also emphasizes the importance of early intervention and the need to foster social skills in this student population with appropriate educational programs and with the cooperation of all stakeholders.

**Keywords:** social skills, visual impairment, educational programs

**Περίληψη:** Το παρόν άρθρο ασχολείται με τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με οπτική αναπηρία (ΟΑ) και τις σχέσεις τους με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Σκοπός του άρθρου είναι να συγκρίνει τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με ΟΑ με αυτές των συνομηλίκων τους, να διερευνήσει τις προκλήσεις που οι μαθητές με ΟΑ αντιμετωπίζουν και να προτείνει τρόπους και μεθόδους που ίσως μπορούν να τις βελτιώσουν ως ένα βαθμό. Για τη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος, πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση σε επιστημονικές βάσεις δεδομένων και εντοπίστηκαν ενδιαφέρουσες έρευνες από έγκυρα επιστημονικά περιοδικά. Από την ανασκόπηση φάνηκε ότι οι μαθητές με ΟΑ έχουν φτωχότερες κοινωνικές δεξιότητες και αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στην επικοινωνία και στην κοινωνική συνδιαλλαγή. Επίσης, τονίζεται η σημασία της έγκαιρης παρέμβασης και η ανάγκη για την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων στο συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό με κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα και με συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων προσώπων.

**Λέξεις κλειδιά:** κοινωνικές δεξιότητες, οπτική αναπηρία, εκπαιδευτικά προγράμματα

## Εισαγωγή

Σε παγκόσμιο επίπεδο, σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, εκτιμάται ότι περίπου 1,3 δισεκατομμύρια άνθρωποι ζουν με κάποια μορφή οπτικής αναπηρίας (visual impairment). Η ΟΑ επηρεάζει την κανονική πορεία των δραστηριοτήτων στην καθημερινή ζωή, συμπεριλαμβανομένης της κινητικότητας, του προσανατολισμού, της εκπαίδευσης, της απασχόλησης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Meza-de-Luna, Terven, Raducanu, & Salas, 2019).

Λόγω των διαφορετικών τρόπων που επηρεάζει η ΟΑ την όραση και τα άτομα, κρίνεται απαραίτητη η αποσαφήνιση κάποιων όρων σχετικών με την ΟΑ. Η οπτική οξύτητα ασχολείται με το πόσο ακριβείς ή ευκρινείς είναι οι εικόνες (σαφήνεια), ενώ το οπτικό πεδίο έχει σχέση με το τι βλέπουμε ότι συμβαίνει στο πλάι όταν κοιτάζουμε απλά προς τα εμπρός (γνωστή ως περιφερειακή όραση). Η ΟΑ κατατάσσεται σε δύο ομάδες, στη μακρινή ΟΑ (Distance vision impairment) και στην κοντινή ΟΑ (Near vision impairment), σύμφωνα με τη Διεθνή Ταξινόμηση International Classification of Diseases 11th Revision- ICD-11 (2018). Η μακρινή ΟΑ διακρίνεται σε ήπια (οπτική οξύτητα χειρότερη από 6/12), σε μέτρια (οπτική οξύτητα χειρότερη από 6/18), σε σοβαρή (οπτική οξύτητα χειρότερη από 6/60) και σε τυφλότητα (οπτική οξύτητα χειρότερη από 3/60). Η κοντινή ΟΑ αφορά την παρουσία κοντινής οπτικής οξύτητας χειρότερης από N6 ή M.08 με την υπάρχουσα διόρθωση (<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>). Με βάση τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, όσον αφορά τη μακρινή όραση, 188,5 εκατομμύρια άνθρωποι έχουν ήπια ΟΑ, 217 εκατομμύρια έχουν μέτρια έως σοβαρή ΟΑ και 36 εκατομμύρια άνθρωποι είναι τυφλοί. Όσον αφορά την κοντινή όραση, 826 εκατομμύρια άνθρωποι ζουν με κοντινή ΟΑ.

Σε παγκόσμιο επίπεδο, σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, οι κύριες αιτίες της ΟΑ είναι τα μη διορθωμένα διαθλαστικά σφάλματα, ο καταρράκτης, η σχετική με την ηλικία εκφύλιση της ωχράς κηλίδας, το γλαύκωμα, η διαβητική αμφιβληστροειδοπάθεια, η αδιαφάνεια του κερατοειδούς και το τράχωμα. Περίπου το 80% όλων των προβλημάτων όρασης παγκοσμίως θεωρείται ότι μπορεί να αποφευχθεί. Η πλειοψηφία των ατόμων με ΟΑ είναι άνω των 50 ετών.

Για την Ελλάδα νομικά τυφλός, σύμφωνα με το Άρθρο 1 του νόμου 958/1979, θεωρείται εκείνος, ο οποίος ακόμη και με τη χρήση διορθωτικών φακών έχει οπτική οξύτητα μικρότερη του 1/20 της φυσιολογικής. Δεν μπορεί δηλαδή να διακρίνει από απόσταση ενός μέτρου αυτό που ένα άτομο με φυσιολογική όραση μπορεί να διακρίνει από τα 20.

Τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσλειτουργίες στην όραση μπορούν να ταξινομηθούν είτε ιατρικά, ανάλογα το βαθμό της οπτικής οξύτητας και το εύρος του οπτικού πεδίου, είτε παιδαγωγικά με βάση τη χρήση της όρασης για μαθησιακούς και εκπαιδευτικούς σκοπούς. Όσον αφορά τον ιατρικό ορισμό της τυφλότητας – μερικής τύφλωσης σύμφωνα με την Αμερικάνικη Ιατρική Ένωση, τυφλό είναι το άτομο του οποίου η κεντρική οπτική οξύτητα δεν υπερβαίνει τα 20/200 ή 2/20 στο καλύτερο μάτι, ύστερα από την καλύτερη δυνατή

ιατρική παρέμβαση. Μερικώς βλέποντα θεωρούνται τα άτομα των οποίων η οπτική οξύτητα με διόρθωση είναι μεταξύ 20/70 με 20/200 ύστερα από την καλύτερη δυνατή ιατρική παρέμβαση. Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό ορισμό της τυφλότητας – μερικής τύφλωσης, τυφλά θεωρούνται τα άτομα εκείνα, τα οποία ύστερα από την καλύτερη δυνατή ιατρική παρέμβαση, λόγω των προβλημάτων όρασης είναι απαραίτητο να διδαχτούν με τη μέθοδο Braille ή με ακουστικές μεθόδους. Μερικώς βλέποντα είναι όσα, ύστερα από την καλύτερη δυνατή ιατρική παρέμβαση μπορούν να διαβάσουν κείμενα με μεγάλα τυπογραφικά στοιχεία ή με τη βοήθεια μεγεθυντικών οργάνων και συσκευών (Παπαδόπουλος, 2005).

Για τους μαθητές με ΟΑ, καμία φιλοσοφία υπηρεσιών δεν είναι πλήρης εάν καλύπτει μόνο ακαδημαϊκές ανάγκες. Επομένως, η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, στην αναπτυξιακή διαδικασία των παιδιών, είναι εξίσου σημαντική με την ανάπτυξη άλλων δεξιοτήτων (Salleh & Zainal, 2010). Οι λειτουργικές ανάγκες, ιδιαίτερα οι κοινωνικές ανάγκες, των παιδιών με ΟΑ πρέπει να αντιμετωπίζονται σε κάθε περιβάλλον από όλους όσους εμπλέκονται στα καθημερινά προγράμματα των παιδιών (Salleh & Zainal, 2010).

## 1. Δυσκολίες και εμπόδια για τους μαθητές με ΟΑ

Οι οπτικές πληροφορίες είναι κρίσιμες για την εκτέλεση άτυπων δραστηριοτήτων (Engel-Yeger & Hamed-Daher, 2013). Οι βλέποντες συνήθως έχουν επιπλέον πληροφορίες (π.χ. χειρονομίες προσώπου και χεριών, στάσεις σώματος κ.λπ.) που τους βοηθούν να αξιολογήσουν τα στοιχεία μιας συνομιλίας που δεν είναι διαθέσιμα για τους τυφλούς (Meza-de-Luna κ.ά., 2019). Από την άλλη, τα παιδιά με ΟΑ δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στο περιβάλλον και ως εκ τούτου έχουν περιορισμούς στην απόκτηση εμπειρίας μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον (Salleh, Jelas, & Zainal, 2011. Salleh & Zainal, 2010). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι δεν έχουν ανατροφοδότηση σχετικά με την κοινωνική τους συμπεριφορά και τις εμπειρίες παιχνιδιού (Salleh & Zainal, 2010) και η μίμηση της συμπεριφοράς των άλλων ανθρώπων είναι δύσκολη (Salleh κ.ά., 2011. Salleh & Zainal, 2010). Επιπλέον, μερικά παιδιά με ΟΑ εμφανίζουν στερεότυπες συμπεριφορές ή ιδιομορφίες και παρουσιάζουν ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών, όπως ανοιγόκλειμα ματιών, κούνημα κεφαλιού, χειροκρότημα, αναπήδηση (Salleh & Zainal, 2010). Φαίνεται ότι όσο πιο οικείο γίνεται το παιδί με τους συνομηλικούς σε μια τάξη ή το περιβάλλον παιδικής φροντίδας, τόσο πιο δύσκολο είναι να διατηρηθούν οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, πράγμα που σημαίνει ότι η παρέμβαση των κοινωνικών δεξιοτήτων πρέπει να είναι μακροπρόθεσμη για να είναι αποτελεσματική (Celeste, 2007). Οι ευκαιρίες για τη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων περιορίζονται από την ικανότητα των εκπαιδευτικών και των γονέων να εντοπίζουν στόχους που βασίζονται σε ρεαλιστικές προσδοκίες για τα μεμονωμένα παιδιά και αργότερα από τους ίδιους τους μαθητές (Salleh κ.ά., 2011).

Οι Gold, Shaw, και Wolffe (2010) διερεύνησαν τις κοινωνικές και ψυχαγωγικές εμπειρίες Καναδών νέων με ΟΑ. Το δείγμα αποτέλεσαν 328 Καναδοί ηλικίας 15 και άνω (131 τυφλοί και 197 με χαμηλή όραση). Για να αξιολογηθεί ο αντίκτυπος του επιπέδου της ΟΑ στις

κοινωνικές εμπειρίες, συγκρίθηκαν οι εμπειρίες των νεαρών που ήταν τυφλοί και των νέων με χαμηλή όραση. Ορισμένα από τα εμπόδια που αντιμετώπισαν οι νέοι με ΟΑ ήταν: η στάση των συνομηλίκων, η ανησυχία για μη αποδοχή από τους συνομηλίκους, ανησυχίες για τις προσωπικές κοινωνικές δεξιότητες, η μεταφορά (όπως η αδυναμία οδήγησης), τα στερεότυπα για την τύφλωση, ανησυχίες ότι οι ιδιοσυγκρασίες της τύφλωσης (όπως οι κινήσεις των ματιών) θα αναστάτωναν τους συνομηλίκους, περιορισμοί όταν θα μπορούσαν να βγουν έξω με τους φίλους (πχ φτωχή νυχτερινή όραση που περιορίζει τις βραδινές δραστηριότητες). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι οι νέοι με χαμηλή όραση βίωσαν περισσότερες κοινωνικές προκλήσεις από ό, τι οι τυφλοί συνομήλικοί τους. Οι νέοι με χαμηλή όραση ενδέχεται να αντιμετωπίσουν περισσότερες προκλήσεις απλώς και μόνο επειδή εμπλέκονται περισσότερο σε δραστηριότητες, όπως τα ραντεβού, και επειδή είναι πιο πιθανό να έχουν βλέποντες φίλους που μπορεί είτε να τους συμπεριλάβουν είτε να τους αποκλείσουν από συγκεκριμένες δραστηριότητες. Μια άλλη πιθανότητα είναι ότι άλλοι αναμένουν από αυτούς να εκτελούν σε επίπεδα συγκρίσιμα με εκείνα των βλέπόντων νέων, ίσως επειδή η ΟΑ τους μπορεί να μην είναι τόσο προφανής σε άλλους, όπως είναι για τους τυφλούς νέους. Επιπλέον, οι νέοι με χαμηλή όραση είναι συχνά σε θέση να δουν τι τους λείπει και γνωρίζουν πόσο διαφορετικοί είναι από τους συνομηλίκους τους που μπορούν να δουν καλά. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι νεαροί που είναι τυφλοί ή έχουν χαμηλή όραση ασχολούνται σύμφωνα με τα αποτελέσματα περισσότερο με παθητικές και μέτρια κοινωνικά αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες απ' ό, τι με ιδιαίτερα κοινωνικά αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες. Ακόμη, δεν διαπιστώθηκε ότι τα επίπεδα κοινωνικής στήριξης διαφέρουν ανάλογα με το επίπεδο της όρασης, το φύλο ή την ηλικία. Αυτά τα δεδομένα υποδεικνύουν ότι ακόμη και τα ήπια επίπεδα απώλειας όρασης μπορεί να περιορίσουν τη συμμετοχή σε ορισμένες μορφές κοινωνικών ευκαιριών. Και οι δύο ομάδες αντιμετωπίζουν ξεχωριστές προκλήσεις όσον αφορά την κοινωνική συμμετοχή και την ένταξη στις κοινότητες των συνομηλίκων τους και φαίνεται ότι διατρέχουν κάποιο κίνδυνο κοινωνικής απομόνωσης. Το εύρημα ότι οι τυφλοί και οι ασθενείς με χαμηλή όραση δεν διαφέρουν είτε στην κλίμακα υποστήριξης είτε στον αριθμό των στενών φίλων μπορεί να εξηγηθεί εν μέρει από την εμφάνιση ευκαιριών στο Διαδίκτυο για να συναντηθούν και να αλληλεπιδράσουν με φίλους. Ένας μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων χρησιμοποίησε online χώρους, όπως chat rooms και e-mail, για να επικοινωνήσει με φίλους. Συνολικά, περίπου το 75% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι κοινωνικοποιήθηκαν ή έμειναν σε επαφή μέσω ηλεκτρονικών μέσων. Το εύρημα ότι οι τυφλοί συμμετέχοντες ήταν πιθανότερο από όσους έχουν χαμηλή όραση να συναντήσουν νέους ανθρώπους μέσω ηλεκτρονικών μορφών επικοινωνίας μπορεί να εξηγηθεί από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που μπορεί να αντιμετωπίσουν στην έναρξη προσωπικών σχέσεων.

## 2. Κοινωνικές δεξιότητες μαθητών με ΟΑ και βλέπόντων μαθητών

Οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με ΟΑ φαίνεται από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που πραγματοποιήθηκε, ότι υστερούν σε σύγκριση με αυτές των τυπικά

αναπτυσσόμενων συνομηλίκων τους. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα των Salleh κ.ά. (2011) σκοπό είχε τη διερεύνηση των κοινωνικών δεξιοτήτων μεταξύ των μαθητών με ΟΑ από τις πτυχές της βασικής κοινωνικής συμπεριφοράς (basic social behavior), των διαπροσωπικών σχέσεων και της γνωστικής κοινωνικής συμπεριφοράς (cognitive social behavior). Το δείγμα αποτέλεσαν 74 μαθητές με ΟΑ και 89 βλέποντες μαθητές ηλικίας 13 έως 15 ετών από τρία σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Μαλαισία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με ΟΑ είχαν μικρότερο βαθμό στις κοινωνικές δεξιότητες από ό, τι οι βλέποντες μαθητές. Τα χαμηλότερα επίπεδα ήταν για τη βασική κοινωνική συμπεριφορά, ειδικά για τις δεξιότητες γλώσσας του σώματος. Σύμφωνα με τους ερευνητές, υπάρχει ανάγκη παρέμβασης για την αύξηση των επιπέδων απόκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με ΟΑ και οι δεξιότητες που σχετίζονται με τη στάση του σώματος, το βλέμμα, το κεφάλι και τις χειρονομίες πρέπει να διδάσκονται στους μαθητές πριν ασχοληθούν με τη γλώσσα του σώματος.

Η έρευνα των Engel-Yeger & Hamed-Daher (2013) είχε σκοπό τη σύγκριση των μορφών συμμετοχής των παιδιών με ΟΑ, των παιδιών με προβλήματα ακοής και των τυπικών συνομηλίκων και την εξέταση των συσχετισμών μεταξύ της συμμετοχής και των κοινωνικο-δημογραφικών παραμέτρων σε κάθε ομάδα. Το δείγμα αποτέλεσαν 70 παιδιά ηλικίας 6 έως 11 ετών από το βόρειο Ισραήλ από τα οποία 25 είχαν προβλήματα ακοής, 20 είχαν προβλήματα όρασης και 25 παιδιά ήταν τυπικοί συνομήλικοι. Οι γονείς συμπλήρωσαν ένα δημογραφικό ερωτηματολόγιο, ενώ στους μαθητές χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο «The Children's Assessment of Participation and Enjoyment» ως συνέντευξη από έναν εργοθεραπευτή. Με βάση τα ευρήματα της έρευνας, τα παιδιά με προβλήματα ακοής ή όρασης παρουσίασαν σημαντικά περιορισμένη συμμετοχή σε σύγκριση με τους τυπικούς συνομηλίκους, εκφρασμένα σε μικρότερο αριθμό δραστηριοτήτων, χαμηλότερη ένταση συμμετοχής, περισσότερες δραστηριότητες που εκτελούνται στο σπίτι και με κάποιον άλλο. Ωστόσο η περιορισμένη συμμετοχή παρατηρήθηκε σε μεγαλύτερο βαθμό στα παιδιά με ΟΑ. Όσον αφορά τις κοινωνικοδημογραφικές μεταβλητές (ηλικία, εκπαίδευση της μητέρας και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο) αυτές συσχετίστηκαν με τις διαστάσεις συμμετοχής και στις δυο ομάδες μελέτης. Σε όλες τις ομάδες η ηλικία συσχετίστηκε με περισσότερες δραστηριότητες αυτοβελτίωσης που εκτελούνται μόνες τους. Τα παιδιά με πιο μορφωμένες μητέρες συμμετείχαν περισσότερο σε δραστηριότητες αυτοβελτίωσης μαζί με κάποιον άλλο. Η τρέχουσα μελέτη διαπίστωσε επίσης ότι μεταξύ των παιδιών με ΟΑ, ένα υψηλότερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο μπορεί να διαδραματίσει κάποιο ρόλο στην ενθάρρυνση της συμμετοχής του παιδιού. Για παράδειγμα, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο συσχετίστηκε με πιο ενεργές σωματικές δραστηριότητες που εκτελούνται στο σπίτι και με υψηλότερο επίπεδο απόλαυσης. Συνεπώς, οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά με προβλήματα ακοής ή όρασης φαίνεται να έχουν περιορισμένη συμμετοχή σε δραστηριότητες εκτός σχολείου και ότι οι κοινωνικοδημογραφικές παράμετροι όπως η ηλικία του παιδιού, η εκπαίδευση της μητέρας και το οικογενειακό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο μπορεί να επηρεάσουν τη συμμετοχή του παιδιού.

Η έρευνα των Tadić, Pring, και Dale (2010)σκοπό είχε την εξέταση της παρουσίας της γλώσσας και της κοινωνικής επικοινωνίας παιδιών με ΟΑ και κανονική λεκτική νοημοσύνη. Τα προφίλ τους συγκρίθηκαν με εκείνα των τυπικά αναπτυσσόμενων βλέπόντων παιδιών ανάλογης ηλικίας και λεκτικής ικανότητας. Το δείγμα αποτέλεσαν 15 παιδιά με εκ γενετής ΟΑ και 26 βλέποντα παιδιά ηλικίας 6 έως 12 ετών. Παρόλο που ήταν συγκρίσιμα όσον αφορά την ηλικία και τη λεκτική νοημοσύνη, τα παιδιά με ΟΑ παρουσίασαν σημαντικά καλύτερη απόδοση από τα βλέποντα παιδιά σε μια τυποποιημένη δοκιμασία γλωσσικής λειτουργίας. Ως εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν μία τυποποιημένη γλωσσική αξιολόγηση και γονικές αναφορές καθημερινών κοινωνικών και επικοινωνιακών συμπεριφορών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα,τα παιδιά με ΟΑ παρουσίασαν σημαντικά φτωχότερες κοινωνικο-επικοινωνιακές δεξιότητες από ό,τι οι βλέποντες συνομήλικοί τους, βασιζόμενοι σε αναφορές γονέων, με ιδιαίτερη αδυναμία στη χρήση της γλώσσας για πραγματολογικούς και κοινωνικούς σκοπούς. Μάλιστα ένα σημαντικό ποσοστό των παιδιών με ΟΑ έδειξε ένα επίπεδο κοινωνικο-επικοινωνιακών δυσκολιών συμβατό με το ευρύτερο φάσμα του αυτισμού στα βλέποντα παιδιά. Οι ερευνητές συμπέραναν ότι υπάρχουν συνεχιζόμενες κοινωνικο-επικοινωνιακές και πραγματολογικές γλωσσικές δυσκολίες σε παιδιά με εκ γενετής ΟΑ στη σχολική ηλικία, παρά τις καλές διανοητικές τους ικανότητες και τις προηγμένες γλωσσικές δεξιότητες.

Η μελέτη των Pfeiffer & Pinquart (2011) συνέκρινε τις προσπάθειες ελέγχου σε σχέση με δύο αναπτυξιακούς στόχους (διατήρηση σχέσεων με συνομηλικούς και ανάπτυξη ρομαντικών σχέσεων) σε εφήβους με ΟΑ και βλέποντες συνομηλικούς. Το δείγμα αποτέλεσαν 158 έφηβοι με ΟΑ και 158 βλέποντες συνομήλικοι ηλικίας 12 έως 19 ετών στη Γερμανία. Οι έφηβοι με ΟΑ δεν διέφεραν από τους βλέποντες συνομηλικούς στην προσπάθεια ελέγχου σε σχέση με τη διατήρηση σχέσεων με την ομότιμη ομάδα των συνομηλικών, αλλά ήταν λιγότερο δραστήριοι στη διαμόρφωση ρομαντικών σχέσεων.

Η έρευνα των Ozkubat & Ozdemir (2014) σκοπό είχε τη σύγκριση των κοινωνικών δεξιοτήτων 5 ομάδων παιδιών: παιδιά με ΟΑ που φοιτούν σε συμπεριληπτικά σχολεία, παιδιά με ΟΑ που φοιτούν σε σχολεία για τυφλούς, παιδιά με νοητική αναπηρία που φοιτούν σε συμπεριληπτικά σχολεία, παιδιά με νοητική αναπηρία που παρακολουθούν ξεχωριστά ειδικά σχολεία και τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Το δείγμα αποτέλεσαν 169 παιδιά ηλικίας 7 έως 12 ετών από δημόσια δημοτικά σχολεία στην Κωνσταντινούπολη. Οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών αξιολογήθηκαν από τους δασκάλους τους (138 δάσκαλοι).Με βάση τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι τα παιδιά με ΟΑ και τα παιδιά με διανοητικές διαταραχές είχαν φτωχότερες κοινωνικές δεξιότητες από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Επιπλέον, βρέθηκαν σημαντικές ομαδικές διαφορές μεταξύ των παιδιών που φοιτούν σε συμπεριληπτικά σχολεία και των παιδιών που παρακολουθούν ειδικά σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με ΟΑ και τα παιδιά με διανοητικές διαταραχές που φοιτούσαν σε συμπεριληπτικά σχολεία είχαν υψηλότερες κοινωνικές δεξιότητες από τα παιδιά που παρακολουθούσαν ξεχωριστά ειδικά σχολεία. Οι ερευνητές συμπέραναν ότι η συνεκπαίδευση

μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη διευκόλυνση της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων στην παιδική ηλικία.

Στη μελέτη των Zebehazy & Smith (2011) ερευνήθηκαν μερικοί από τους παράγοντες που έχουν έναν πιθανό αντίκτυπο στις κοινωνικές δεξιότητες των ατόμων με ΟΑ όπως οι υπηρεσίες, η ύπαρξη ενός προσωπικού βοηθού ή ενός εκπαιδευτή (in-class paraeducator) στην τάξη, η συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες, η συμμετοχή σε αμειβόμενη εργασία και η ηλικία εμφάνισης της ΟΑ. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες και αμειβόμενες εργασιακές εμπειρίες καθώς και η ηλικία εμφάνισης της ΟΑ σχετίστηκαν σημαντικά με τις διαφορές στις βαθμολογίες των συμμετεχόντων. Συνεπώς, φάνηκε ότι είναι σημαντική η συμμετοχή των νέων με ΟΑ σε εξωσχολικές και εργασιακές δραστηριότητες και εμπειρίες.

Η μελέτη των Jessup, Bundy, Broom, και Hancock (2017) διερεύνησε τις κοινωνικές εμπειρίες στο γυμνάσιο μαθητών με ΟΑ. Εξετάστηκαν: (α) ο τρόπος με τον οποίο οι κοινωνικά ενταγμένοι μαθητές με ΟΑ αισθάνονται, (β) οι εσωτερικές ιδιότητες των δραστηριοτήτων τους και (γ) οι παράγοντες που επηρεάζουν την αίσθηση της συμπερίληψης. Το δείγμα αποτέλεσαν 12 μαθητές γυμνασίου με ΟΑ (3 εκ των οποίων είχαν πρόσθετες αναπηρίες) ηλικίας 13 έως 17 ετών στην Αυστραλία. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου και συνέντευξης. Το να μην κάνεις τίποτα βαθμολογήθηκε πιο αρνητικά από τους συμμετέχοντες και περιγράφηκε ως σπατάλη χρόνου. Αντίθετα, οι δραστηριότητες εκτός τάξης βαθμολογήθηκαν πιο θετικά. Στους τρεις συμμετέχοντες με πρόσθετες αναπηρίες, φάνηκε ότι η παρουσία αυτής της πρόσθετης αναπηρίας επηρέασε αρνητικά την αίσθηση της συμπερίληψης, την τοποθέτηση, την απόλαυση και τη μοναξιά. Συνολικά, φάνηκε ότι όσο περισσότερο αυτοί οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι ταιριάζουν, τόσο πιο ευχάριστη και λιγότερο μοναχική ήταν η εμπειρία τους στο σχολείο. Αν και οι περισσότεροι μαθητές ένιωθαν ενταγμένοι, υπήρχε μια ομάδα μαθητών, κυρίως μαθητές με πρόσθετες αναπηρίες, που αγωνίστηκαν κοινωνικά, αισθάνθηκαν μοναξιά, ότι δεν είναι ενταγμένοι και ότι δεν ταίριαζαν. Οι δραστηριότητες που φάνηκαν να περιλαμβάνουν μεγαλύτερο βαθμό επιλογής ή ελευθερίας περιγράφηκαν πιο θετικά από συνήθειες ή υποχρεωτικές δραστηριότητες, ενώ οι δραστηριότητες με έναν μόνο φίλο ως παρέα δεν βαθμολογήθηκαν τόσο θετικά όσο εκείνες με μια ομάδα φίλων (εκτός από το φαγητό) ή με μαθητές σε άλλες τάξεις. Οι μαθητές ανέφεραν τη μοναξιά περίπου το ένα τρίτο του χρόνου, αν και ποτέ δεν ανέφεραν ότι ήταν εντελώς μόνοι. Δεν βρέθηκε καμία σχέση μεταξύ φύλου και μοναξιάς, αλλά προσδιορίστηκε ότι το να μην κάνεις τίποτα και το να τρως αποτελούν δραστηριότητες στις οποίες οι μαθητές αισθάνθηκαν πιο μόνοι. Το φαγητό με μια ομάδα φίλων ήταν επίσης μοναχικό για μερικούς. Αυτό μπορεί να αντανάκλα την ποιότητα των ομαδικών σχέσεων. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές με ΟΑ πρέπει να εργαστούν σκληρά για να διατηρήσουν την ισοτιμία με τους συνομηλίκους και οι καθημερινές δραστηριότητες της ζωής συχνά χρειάζονται περισσότερο χρόνο. Ίσως η ενέργεια και ο χρόνος που απαιτείται για την κάλυψη των αναγκών που σχετίζονται με την υγεία, καθώς και τις ακαδημαϊκές εργασίες αφήνουν λίγο χρόνο και ενέργεια για να επικεντρωθούν στην ανάπτυξη ή τη διατήρηση των κοινωνικών συνδέσεων.

Η μελέτη των Caballo και Verdugo (2007) μελέτησε την επίδραση της ΟΑ στην ποιότητα της συμμετοχής στις κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους. Στη μελέτη συμμετείχαν εκατόν είκοσι οκτώ μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εκ των οποίων οι 64 είχαν ΟΑ. Οι άλλοι 64 συμμετέχοντες ήταν βλέποντες ίδιου φύλου, ηλικίας και κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Οι ηλικίες και των δύο ομάδων κυμαίνονταν από 4 έως 18 ετών. Η ανάλυση έδειξε ότι η παρουσία της ΟΑ αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης της ποιότητας της συμμετοχής σε αλληλεπιδράσεις ένα προς ένα και μεγαλύτερων ομάδων. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν συγκεκριμένες κοινωνικές δεξιότητες όπως λεκτικές δεξιότητες, γλώσσα του σώματος, δεξιότητες παιχνιδιού, δεξιότητες συνεργασίας και έκφραση και αναγνώριση συναισθηματικών δεξιοτήτων που συμβάλλουν περισσότερο στην ποιότητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών.

### 3. Προϋποθέσεις αποτελεσματικών παρεμβάσεων για μαθητές με ΟΑ

Οι παρεμβάσεις θα πρέπει να σχεδιάζονται λαμβάνοντας υπόψη τα ελλείμματα των κοινωνικών δεξιοτήτων και θα πρέπει να αντιμετωπίζονται μέσω της επίσημης μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδεύονται για την υλοποίηση των προτεινόμενων παρεμβάσεων για να εξασφαλίσουν την αποτελεσματικότητά τους (Salleh κ.ά., 2011. Salleh & Zainal, 2010). Είναι σημαντικό οι κοινωνικές δεξιότητες να αναπτύσσονται στα παιδιά ενώ βρίσκονται σε νεαρή ηλικία (Celeste, 2006. Salleh & Zainal, 2010). Οι μαθητές με ΟΑ θα πρέπει να επαναλαμβάνουν τη συμπεριφορά που παρατηρείται και να λαμβάνουν ανατροφοδότηση από άλλους για να βελτιώσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Salleh κ.ά., 2011). Αξίζει να σημειωθεί ακόμη ότι οι παρεμβάσεις κοινωνικών δεξιοτήτων πρέπει να είναι συνεργατικές, δηλαδή να συμπεριλαμβάνονται τα μέλη της οικογένειας, οι εκπαιδευτικοί και οι ειδικοί και να διεξάγονται μακροπρόθεσμα (Celeste, 2007).

Οι Yildiz και Duy (2013) διερεύνησαν την αποτελεσματικότητα ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος διαπροσωπικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων για τη βελτίωση της ενσυναίσθησης και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εφήβων με ΟΑ. Το δείγμα αποτέλεσαν 16 εφήβοι σε δημοτικό σχολείο για ΟΑ στη νοτιοανατολική Τουρκία. Το δείγμα χωρίστηκε σε 2 ομάδες (πειραματική και ελέγχου). Τα επίπεδα ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων μετρήθηκαν με την κλίμακα KA-SI Empathic Tendency Scale for Children and Adolescents και οι δεξιότητες επικοινωνίας μετρήθηκαν με την κλίμακα Communication Skills Evaluation Scale. Τα μέτρα της μελέτης απαντήθηκαν από τους συμμετέχοντες τρεις φορές: κατά την έναρξη των ομαδικών συνεδριών, στο τέλος των συνεδριών και τέσσερις μήνες μετά το κλείσιμο των συνεδριών. Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν τυχαία σε μία από τις ομάδες. Ενώ οι συμμετέχοντες στην πειραματική ομάδα εκτέθηκαν σε εκπαίδευση πάνω σε διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες για 9 συνεδρίες, τα μέλη της ομάδας ελέγχου δεν έλαβαν καμία θεραπεία. Όσον αφορά τους στόχους του προγράμματος ψυχοεκπαίδευσης αυτοί ήταν: βασικές γνώσεις της διαπροσωπικής επικοινωνίας, κατανόηση των συνεπειών της αναποτελεσματικής ακρόασης και της ενεργού ακρόασης, παρατήρηση καταστροφικών και υγιών μορφών επικοινωνίας, συνειδητοποίηση του δικού τους στυλ επικοινωνίας,

παρατήρηση και αμφισβήτηση των δυσλειτουργικών στάσεων που εμποδίζουν την αυτο-αποκάλυψη, χρήση της κατάλληλης αυτο-αποκάλυψης, χρήση περισσότερων μηνυμάτων, ενίσχυση δεξιοτήτων ενσυναίσθησης, κατανόηση του ότι οι άνθρωποι μπορεί να αποδίδουν διαφορετικές έννοιες σε ένα γεγονός και παραγωγή διαφορετικών συναισθηματικών απαντήσεων. Παρόλο που δεν υπήρχαν διαφορές στις δύο ομάδες, οι βαθμολογίες των συμμετεχόντων στην πειραματική ομάδα στα δύο μέτρα συγκριτικά με αυτές της ομάδας ελέγχου βελτιώθηκαν σημαντικά. Η ανάλυση έδειξε επομένως την αποτελεσματικότητα του ψυχο-επαιδευτικού προγράμματος για την αύξηση των επιπέδων ενσυναίσθησης και των δεξιοτήτων επικοινωνίας των εφήβων με ΟΑ. Οι ερευνητές συμπέραναν ότι οι μαθητές με ΟΑ μπορούν να ωφεληθούν σημαντικά από τέτοια ομαδικά έργα.

Επίσης, οι Meza-de-Luna κ.ά. (2019), παρουσίασαν στην έρευνά τους έναν βοηθό κοινωνικής επίγνωσης (Social-Aware Assistant), ο οποίος παρέχει στους ανθρώπους με προβλήματα όρασης τη δυνατότητα να βελτιώσουν τις συνομιλίες τους πρόσωπο με πρόσωπο. Το σύστημα αποτελούνταν από ένα αντιληπτικό στοιχείο (που αντιπροσωπεύεται από έξυπνα γυαλιά με μια ενσωματωμένη βιντεοκάμερα) και ένα στοιχείο ανάδρασης (που αντιπροσωπεύεται από μια απτική ζώνη). Στη ζώνη υπήρχε ένα εξειδικευμένο ηλεκτρονικό κύκλωμα στο κέντρο της και δύο μικροί δονητικοί κινητήρες τοποθετημένοι σε κάθε πλευρά της. Όταν εντοπιζόταν μια χειρονομία κεφαλής, ο υπολογιστής έστελνε εντολή Bluetooth στη ζώνη, η οποία με τη σειρά της αποκωδικοποιούσε την εντολή και ενεργοποιούσε έναν από τους δύο μικρούς δονητικούς κινητήρες για την παροχή ανατροφοδότησης στον χρήστη. Ο εξοπλισμός δοκιμάστηκε σε ένα περιβάλλον προσομοιωμένου τουριστικού γραφείου, όπου πραγματοποιήθηκε μια συνομιλία πρόσωπο με πρόσωπο μεταξύ ενός τυφλού (που παρέστησε τον ξεναγό) και ενός ατόμου με όραση (που παρέστησε τον τουρίστα). Η αλληλεπίδραση είχε διάρκεια τριών λεπτών. Κάθε τουρίστας είχε δύο συνομιλίες με έναν διαφορετικό ξεναγό. Ο ένας από τους ξεναγούς φορούσε ολόκληρο τον εξοπλισμό (συνθήκη 1) και ο άλλος όχι (συνθήκη 0). Οι ξεναγοί στη συνθήκη 0 χρησιμοποίησαν παρόμοια γυαλιά αλλά δεν λάμβαναν ανατροφοδότηση. Μετά το πείραμα, οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν την ικανοποίησή τους για την αλληλεπίδραση χρησιμοποιώντας ένα γραπτό ερωτηματολόγιο και μια ημι-δομημένη συνέντευξη. Με βάση τα ευρήματα της μελέτης δεν υπήρχαν διαφορές στην ικανοποίηση της συνομιλίας, όπως έγινε αντιληπτή από τους τουρίστες, για τις περιπτώσεις που ο ξεναγός φορούσε τον εξοπλισμό ή όχι. Μια εξήγηση για το εύρημα αυτό θα μπορούσε να είναι το γεγονός ότι οι περισσότεροι βλέποντες δεν είναι εξοικειωμένοι με την αλληλεπίδραση με τους τυφλούς και δεν ξέρουν τι να περιμένουν από μια τέτοια συζήτηση. Συνολικά, τα τυφλά άτομα φάνηκαν ενθουσιασμένα με τη χρήση του εξοπλισμού στην καθημερινή τους ζωή για μεγαλύτερες χρονικές περιόδους και ορισμένοι εξέφρασαν αυξημένη εμπιστοσύνη για να αλληλεπιδράσουν με βλέποντες.

## Συμπεράσματα/Συζήτηση

Ακόμη και με άθικτη λεκτική νοημοσύνη και ανώτερες δομικές γλωσσικές δεξιότητες, τα παιδιά με εκ γενετής ΟΑ φαίνεται ότι διατρέχουν κίνδυνο κοινωνικο-επικοινωνιακών

δυσκολιών (Tadić κ.ά., 2010). Τα άτομα με ΟΑ διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο απ'ό, τι οι βλέποντες νέοι για κοινωνική απομόνωση και μοναξιά (Engel-Yeger & Hamed-Daher, 2013. Gold κ.ά., 2010), συμμετέχουν περισσότερο σε δραστηριότητες στο σπίτι και εξαρτώνται από τους ενήλικες σε μεγαλύτερο βαθμό. Από τις έρευνες διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με ΟΑ έχουν χαμηλότερες κοινωνικές δεξιότητες από τους βλέποντες συνομηλίκους τους (Engel-Yeger & Hamed-Daher, 2013. Ozkubat & Ozdemir, 2014. Salleh κ.ά., 2011. Tadić κ.ά., 2010) και αντιμετωπίζουν περισσότερες προκλήσεις (Gold κ.ά., 2010).

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φαίνεται επίσης, απαραίτητη η ανάγκη παρέμβασης για την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ΟΑ (Salleh κ.ά., 2011. Salleh & Zainal, 2010). Οι κοινωνικές δεξιότητες απαιτούν κατάρτιση και πρέπει να καλλιεργούνται καθ'όλη τη διάρκεια των εκπαιδευτικών χρόνων των μαθητών με ΟΑ (Salleh κ.ά., 2011. Salleh & Zainal, 2010). Κρίνεται επομένως επιτακτική η παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά με ΟΑ, τα οποία περιλαμβάνουν την προώθηση σχετικών δεξιοτήτων προκειμένου να προληφθούν ελλείμματα, να αυξηθεί η ποιότητα των κοινωνικών τους σχέσεων και να αποφευχθεί η κοινωνική απομόνωση (Caballo & Verdugo, 2007). Τα παιδιά θα πρέπει να διδάσκονται συστηματικά πώς να αναπτύσσουν σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και τους ανθρώπους γύρω τους μέσω κατάλληλων εκφράσεων του προσώπου και επαφής με τα μάτια, της στάσης του σώματος, της χρήσης σημάτων (χειρονομιών) και του κατάλληλου τόνου της φωνής (Salleh & Zainal, 2010).

Οι φορείς παροχής υπηρεσιών υγείας και οι υπεύθυνοι για τη λήψη αποφάσεων θα πρέπει να καταβάλλουν προσπάθειες για την έγκαιρη εξέταση των αισθητηριακών προβλημάτων, να ενθαρρύνουν την έγκαιρη παρέμβαση όταν απαιτείται και να πραγματοποιούν περιβαλλοντικές φυσικές και προσωπικές προσαρμογές για τη βελτίωση της συμμετοχής και της ένταξης του παιδιού στην κοινωνία. Η παρέμβαση θα πρέπει να χρησιμοποιεί μια συνολική προοπτική και να λαμβάνει υπόψη τα πρότυπα συμμετοχής του παιδιού στις σχολικές και τις εκτός σχολείου δραστηριότητες (Engel-Yeger & Hamed-Daher, 2013). Ο Celeste (2006) τονίζει ότι πρέπει να αξιολογούνται οι συμπεριφορές παιχνιδιού των παιδιών και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και πρέπει να παρέχεται ένα δομημένο σχέδιο παρέμβασης. Οι επαγγελματίες στον τομέα αυτό πρέπει να προσδιορίσουν στρατηγικές που λειτουργούν και να παρέχουν συνεπή και μακροπρόθεσμη υποστήριξη σε παιδιά με ΟΑ.

Όλες οι πλευρές, ειδικά οι δάσκαλοι με τη συνεργασία και υποστήριξη γονέων και διευθυντών σχολείων, πρέπει να σχεδιάσουν να αυξήσουν το επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων μεταξύ των μαθητών με ΟΑ (Salleh κ.ά., 2011. Salleh & Zainal, 2010). Οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να εκπαιδεύσουν επιπλέον και τους βλέποντες μαθητές σε μια προσπάθεια να κατανοήσουν καλύτερα τους συνομηλίκους τους με ΟΑ (Gold κ.ά., 2010). Για να υποστηρίξουν την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με ΟΑ, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και άλλοι παροχείς φροντίδας και οι συνομηλικοί χρειάζονται πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο ερμηνείας των δεξιοτήτων συμπεριφοράς και την αναγνώριση των προσπαθειών των παιδιών να αλληλεπιδράσουν (Celeste, 2006).

Εκτός των παραπάνω, τα διδακτικά συγλ, τα εκπαιδευτικά υλικά και οι εκπαιδευτικοί στόχοι πρέπει να σχεδιάζονται και να τροποποιούνται, ώστε να ταιριάζουν στις συγκεκριμένες μαθησιακές ανάγκες και ικανότητες του παιδιού (Salleh & Zainal, 2010). Τέλος, η παρουσία ενός εκπαιδευτή (paraeducator) θα μπορούσε να υποστηρίξει τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών με τους συνομηλίκους τους ή να ενισχύσει τη χρήση κοινωνικών δεξιοτήτων τους εάν οι παρεμβάσεις έχουν ρυθμιστεί σωστά (Zebehazy & Smith, 2011).

## Μελλοντικοί προσανατολισμοί

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, φαίνεται ότι απαιτείται συμπληρωματική έρευνα για την διερεύνηση παραγόντων που μπορούν να συμβάλλουν στην επιτυχία των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με ΟΑ και περαιτέρω αποσαφήνιση των σημαντικών μεταβλητών που επηρεάζουν τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με ΟΑ. Ακόμη, φαίνεται ότι απαιτείται περαιτέρω μελέτη για να διερευνηθεί ο αντίκτυπος των ιστότοπων κοινωνικής δικτύωσης στη ζωή των μαθητών με ΟΑ και ο βαθμός στον οποίο οι ευκαιρίες κοινωνικής δικτύωσης μέσω του Διαδικτύου μπορούν να μειώσουν το χρόνο που οι μαθητές αυτοί ξοδεύουν στην προσωπική κοινωνικοποίηση. Τέλος, απαιτείται περισσότερη έρευνα για τις επιδράσεις της συνεκπαίδευσης και για τη σύγκριση των προσπαθειών που καταβάλλουν οι μαθητές με ΟΑ σε ενταξιακά και ξεχωριστά σχολικά περιβάλλοντα.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Caballo, C., & Verdugo, M. Á. (2007). Social skills assessment of children and adolescents with visual impairment: Identifying relevant skills to improve quality of social relationships. *Psychological reports, 100*(3\_suppl), 1101-1106.
- Celeste, M. (2006). Play Behaviors and Social Interactions of a Child Who Is Blind: In Theory and Practice. *Journal of visual impairment & Blindness, 100*(2), 75-90.
- Celeste, M. (2007). Social skills intervention for a child who is blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 101*(9), 521-533.
- Engel-Yeger, B., & Hamed-Daher, S. (2013). Comparing participation in out of school activities between children with visual impairments, children with hearing impairments and typical peers. *Research in developmental disabilities, 34*(10), 3124-3132.
- Gold, D., Shaw, A., & Wolffe, K. (2010). The social lives of Canadian youths with visual impairments. *Journal of visual impairment & blindness, 104*(7), 431-443.
- Jessup, G., Bundy, A. C., Broom, A., & Hancock, N. (2017). The social experiences of high school students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 111*(1), 5-19.

- Meza-de-Luna, M. E., Terven, J. R., Raducanu, B., & Salas, J. (2019). A Social-Aware Assistant to support individuals with visual impairments during social interaction: A systematic requirements analysis. *International Journal of Human-Computer Studies*, 122, 50-60.
- Ozkubat, U., & Ozdemir, S. (2014). A comparison of social skills in Turkish children with visual impairments, children with intellectual impairments and typically developing children. *International Journal of Inclusive Education*, 18(5), 500-514.
- Παπαδόπουλος, Κ. (2005). Τύφλωση και ανάγνωση: Διαβάζοντας με την Αφή. Εκδόσεις Ζήτη, Θεσσαλονίκη.
- Pfeiffer, J. P., & Piquart, M. (2011). Control strivings in attaining peer-group membership and forming romantic relationships among adolescents with and without visual impairment. *British Journal of Visual Impairment*, 29(2), 113-129.
- Salleh, N. M., Jelas, Z. M., & Zainal, K. (2011). Assessment of Social Skills among Visually Impaired Students. *International Journal of Learning*, 17(12).
- Salleh, N. M., & Zainal, K. (2010). How and why the visually impaired students socially behave the way they do. *Procedia-social and behavioral sciences*, 9, 859-863.
- Tadić, V., Pring, L., & Dale, N. (2010). Are language and social communication intact in children with congenital visual impairment at school age?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(6), 696-705.
- Yildiz, M. A., & Duy, B. (2013). Improving Empathy and Communication Skills of Visually Impaired Early Adolescents through a Psycho-Education Program. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(3), 1470-1476.
- Zebehazy, K. T., & Smith, T. J. (2011). An examination of characteristics related to the social skills of youths with visual impairments. *Journal of visual impairment & blindness*, 105(2), 84-95.

## Δικτυογραφία

<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>

**Η Τέχνη ενώνει μαθητές με και χωρίς ειδικές ανάγκες: Μελέτη περίπτωσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση**

**Art unites students with and without disabilities: A case study in secondary education**

Αργυρούλα Χ. Αλεξανδροπούλου, Δ/ντρια ΓΕΛ Ρίου-Φιλολόγος, Δρ. Ιστορίας, alexroula66@gmail.com

Έλενα –Φοίβη Χυτήρη, Καθηγήτρια Γερμανικής Φιλολογίας, Δρ. Παιδαγωγικής, hfchitiri@yahoo.gr

**Argyroula Alexandropoulou**, Principal of Rio Lyceum-Language Teacher, PhD (History),  
alexroula66@gmail.com

**Elena –Fibi Chitiri**, German Language Teacher, PhD (pedagogics), hfchitiri@yahoo.gr

**Abstract:** This paper aims to promote art as an effective tool for creating humanitarian values and transforming possible erroneous social stereotypes of secondary school students. It is based on a collaboration during the celebration of the International Day of Persons with Disabilities in schools (December 3) and refers to the joint implementation of activities among students of a suburban high school in Patras with same-age students attending a special education school. The research findings are based on the results of questionnaires distributed to the participating students of the conventional high school, before and after the visit of students from a special school. The results of the research indicate that of the three jointly implemented activities (gardening, gymnastics, artistic creation-collage), artistic creation was rated by the interviewed students as the most pleasant and effective activity while collaborating with students with disabilities. It is significant that all students expressed the desire to have the collaboration between the two schools repeated. It helped them to transform their original perception of the limited abilities usually attributed to people with disabilities.

**Keywords:** Special Education, Art, People with Disabilities, School (Students with disabilities, Art, Collaboration, Secondary Education)

**Περίληψη:** Η παρούσα εργασία στοχεύει στην ανάδειξη της τέχνης ως ικανοποιητικού εργαλείου δημιουργίας ανθρωπιστικών αξιών και μετασχηματισμού λανθασμένων κοινωνικών στερεοτυπικών ιδεών σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στηρίχτηκε σε δράση που υλοποιήθηκε με αφορμή τον εορτασμό της Παγκόσμιας Ημέρας ΑΜΕΑ στα σχολεία (3 Δεκεμβρίου) και αναφέρεται στην από κοινού υλοποίηση δράσεων των μαθητών ενός περιφερειακού Γυμνασίου της Πάτρας με τους κατ’ αντιστοιχία ηλικιακά μαθητές σχολείου Ειδικής Αγωγής. Τα συμπεράσματα της έρευνας εξήχθησαν από αποδελτίωση ερωτηματολογίων που διανεμήθηκαν στους συμμετέχοντες μαθητές του συμβατικού τύπου γυμνασίου, πριν και μετά την επίσκεψη των μαθητών του ειδικού σχολείου. Τα

αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι από τις τρεις από κοινού υλοποιηθείσες δράσεις (κηπουρική, γυμναστική, καλλιτεχνική δημιουργία –κολλάζ), η καλλιτεχνική δημιουργία προκρίθηκε από τους ερωτηθέντες μαθητές ως η πλέον ευχάριστη και αποτελεσματική δραστηριότητα συνεργασίας με άτομα με ειδικές ανάγκες. Αξιοσημείωτο είναι ότι η παραπάνω διαπίστωση εκφράστηκε κυρίως από μαθητές που δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία σε συνεργασία με άτομα με ειδικές ανάγκες. Ιδιαίτερα σημαντικό ήταν ότι το σύνολο των μαθητών δήλωσαν ότι επιθυμούν να επαναληφθεί η συνεργασία μεταξύ των δύο σχολείων, μέσω της οποίας μετασχημάτισαν την αρχική τους εικόνα ως προς τις περιορισμένες ικανότητες που συνήθως αποδίδουν στα ΑΜΕΑ.

**Λέξεις κλειδιά:** Ειδική Αγωγή, Μετασχηματίζουσα Μάθηση, Τέχνη και Εκπαίδευση ,Ανοιχτό Σχολείο

## Εισαγωγή

Η επιθυμητή μορφή του σύγχρονου σχολείου περιγράφεται από την υφιστάμενη βιβλιογραφία με τους όρους ανοιχτό, δημοκρατικό και ανθρώπινο (Δαμανάκη&ά,2006), χαρακτηριστικά που παραπέμπουν σε μια εκπαίδευση ίσων ευκαιριών που σέβεται την ανθρώπινη ιδιαιτερότητα και αξιοπρέπεια, μέσω της οποίας το παιδί μορφώνεται, κοινωνικοποιείται και καλλιεργείται ολόπλευρα (διανοητικά, αισθητικά, σωματικά και ηθικά), αναδεικνύοντας τις δεξιότητές του. Απαιτείται λοιπόν η μετατόπιση του κέντρου βάρους από τον «τραπεζικό-καταθετικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης», που σύμφωνα με τον P.Freire(1968) απαντάται στο παραδοσιακό μοντέλο του σχολείου και επικεντρώνεται στην αποθήκευση πληροφοριών στη μνήμη των παιδιών. Ενδείκνυται δηλαδή η εφαρμογή των προτάσεων του Pierre Bourdieu (2004), που προτείνει το πέρασμα από το απομονωμένο σχολείο της βαθμοθηρίας και της αναποτελεσματικότητας, στο σχολείο της έρευνας και του πολιτισμού (Μπέλλα, 2015), που όμως επηρεάζεται εκτός των άλλων από το κοινωνικό και πολιτιστικό κεφάλαιο της μαθητικής κοινότητας (Νόβα – Καλτσούνη, 2010). Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία της μεταστροφής παγιωμένων αντιλήψεων στους μαθητές είναι ο ρόλος του δασκάλου που καλείται να γίνει εμπνευστής, καθοδηγητής και να βρει δημιουργικούς τρόπους προκειμένου να τους οδηγήσει στην ανακαλυπτική-διερευνητική μάθηση και στην αμφισβήτηση της παγιωμένης γνώσης.

## 1. Όραμα και απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου. Θεωρητικό πλαίσιο

Στις μέρες μας, ένας βασικός τρόπος δόμησης και αναδόμησης της γνώσης είναι η συνεργατική και εμπειρική εκπαίδευση. Το είδος αυτό της εκπαίδευσης οδηγεί στην «μετασχηματίζουσα γνώση» που απορρέει ως αποτέλεσμα μετασχηματισμού της υπάρχουσας εμπειρίας. Ο Jack Mezriow (2007, 2009) προσδιόρισε τη μετασχηματίζουσα μάθηση ως τη «διεργασία μέσω της οποίας μετασχηματίζουμε προβληματικά πλαίσια αναφοράς (δομές σκέψεων, νοητικές συνήθειες, νοηματικές προοπτικές, δομές παραδοχών και προσδοκιών),

έτσι ώστε να τις κάνουμε πιο περιεκτικές, ευδιάκριτες, ανοικτές, στοχαστικές και συναισθηματικά δεκτικές στην αλλαγή».

Κύριος στόχος της μετασχηματίζουσας μάθησης, που αρχικά εφαρμόστηκε στους ενήλικες και αργότερα και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Αλεξανδροπούλου, 2015), είναι η ανάπτυξη κριτικά και δημιουργικά σκεπτόμενων ανθρώπων. Κι αυτό συμβαίνει γιατί οι προαναφερθέντες είναι σε θέση να αλλάξουν τις απόψεις τους, αν νέα στοιχεία ενδυναμώνουν αυτή την αλλαγή, να ανατρέψουν στερεοτυπικές ιδέες και να αντικρύσουν τον κόσμο με διαφορετικά ματιά. Όμως, η πορεία προς ένα σχολείο που αποσκοπεί στην ανακαλυπτική-διερευνητική μάθηση και στην ολόπλευρη καλλιέργεια στάσεων, συμπεριφορών, ικανοτήτων και δεξιοτήτων υπαγορεύει την ανάγκη αναπροσαρμογής του τρόπου και των μέσων διδασκαλίας.

Στην παρούσα δράση/έρευνα ως θεωρητικό υπόβαθρο χρησιμοποιήθηκαν η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και η βιωματική εμπειρία, προκειμένου να μελετηθεί η αλλαγή στάσης μαθητών χωρίς αναπηρίες απέναντι σε μαθητές με ειδικές ανάγκες. Η αποδοχή και η ενσωμάτωση των τελευταίων στην κοινωνία αλλά και στο σχολείο, αποτελεί ένα σημαντικό δείκτη του πολιτισμού ενός κράτους. Σήμερα, στις αναπτυγμένες κοινωνίες γίνεται λόγος για τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες και αναγνωρίζεται ότι η συνύπαρξη των δύο πληθυσμών έχει θετικές συνέπειες και για τις δύο ομάδες (Henninger, & Vinh, 2014, Ζαφειριάδης, 2008, Σούλης, 2008), γιατί επιτρέπει τη δημιουργία κλίματος αποδοχής και σεβασμού, το οποίο είναι αμοιβαία θετικό. Επιπλέον, η βιωματική εμπειρία μεταξύ μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες, συμβάλει στην ψυχο-πνευματική και κοινωνική ανάπτυξη των τελευταίων, γιατί τους βοηθάει να διευρύνουν τους κοινωνικούς και συναισθηματικούς τους ορίζοντες, να αποδεχτούν την ποικιλομορφία και να διαμορφώσουν καινούργιες στάσεις και δεξιότητες (Σούλης, 2008). Μάλιστα αναφέρεται (April & French, 1995) ότι όσο περισσότερο χρόνο διαρκεί η επαφή και η συνεκπαίδευση των δύο ομάδων, τόσο μεγαλύτερη είναι και η διαφοροποίηση της στάσης των μαθητών χωρίς ειδικές ανάγκες απέναντι στα συνομήλικά τους άτομα με ειδικές ανάγκες (π.χ. νοητική στέρηση). Είναι σημαντικό, η προσπάθεια για ενσωμάτωση να γίνεται όσο το δυνατόν σε πιο μικρή ηλικία, μιας και έρευνες έχουν δείξει ότι η στάση απέναντι στους μαθητές με αναπηρίες αποκτάται κατά την παιδική ηλικία (Innes & Diamond, 1999), τόσο μέσα από έμμεσες και άμεσες βιωματικές εμπειρίες (Triandis, Adamopoulos & Brinberg, 1984), όσο και από τη επαφή τους στο σχολικό περιβάλλον ή μέσα από προγράμματα σχολικής παρέμβασης.

Για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες η συνεκπαίδευση με παιδιά που δεν έχουν αυτό το χαρακτηριστικό αποτελεί ένα βασικό βήμα για την ενσωμάτωσή τους στην κοινωνική και οικονομική ζωή. Σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας ο τρόπος με τον οποίο το άτομο που ανήκει στην κατηγορία αυτή βιώνει την αναπηρία του, δεν εξαρτάται μόνο από το είδος και το βαθμό της, αλλά και από τον τρόπο που αυτή αξιολογείται από τον κοινωνικό περίγυρο (Sherrill, 1998). Με άλλα λόγια, η κοινωνία των ατόμων χωρίς αναπηρία αποτελεί τον καθρέφτη στον οποίο τα άτομα με αναπηρία βλέπουν να αντικατοπτρίζεται το είδωλό τους και επηρεάζει την αυτοεκτίμησή τους. Αναλυτικότερα, αν η κοινωνία τα αποδέχεται,

τότε και τα ίδια αποδέχονται τον εαυτό τους, ενώ, αν η κοινωνία τα περιθωριοποιεί ή τα απορρίπτει, τότε και αυτά αποκτούν αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους.

Για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης των μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η στάση των καθηγητών και δασκάλων (Siperstein, Norins & Mohler, 2006). Οι διδάσκοντες με το παράδειγμα τους και την προγραμματισμένη και δημιουργική προσπάθεια τους θα διευκολύνουν τις δύο ομάδες να έρθουν σε επαφή και να τροποποιήσουν τυχόν προϋπάρχουσες αρνητικές στάσεις. Για παράδειγμα, έρευνες που αφορούν την συνεκπαίδευση στο πλαίσιο της φυσικής αγωγής έχουν δείξει ότι, αν οι εκπαιδευτικοί έχουν αρνητική στάση απέναντι στα άτομα με αναπηρίες, τότε η στάση τους αυτή θα επηρεάσει και τους μαθητές, που δεν χαρακτηρίζονται από αυτήν την ιδιαιτερότητα (Ζαφειριάδης, 2008). Ένας άλλος παράγοντας για την επιτυχή συνεκπαίδευση είναι ο σωστός σχεδιασμός και η προσεκτική εφαρμογή των δραστηριοτήτων αλληλεπίδρασης (Eichstaedt & Lavay, 1992, Snell & Eichner, 1989, Stainback & Stainback, 1990).

Στην υπό παρουσίαση δραστηριότητα/έρευνα ως εργαλείο τροποποίησης των αντιλήψεων των δύο μαθητικών πληθυσμών και ως μέσο σύζευξης μεταξύ τους χρησιμοποιήθηκε η τέχνη, γιατί μέσω της κινητοποίησης όλων των αισθήσεων, καλείται να διαδραματίσει πρωτεύοντα ρόλο στη νέα σχολική πραγματικότητα με όλες τις μορφές. Αναλυτικότερα, η αισθητική εμπειρία και οι διάφορες μορφές τέχνης, (π.χ. ζωγραφική, θέατρο, κινηματογράφος, γλυπτική κλπ.) χρησιμοποιούνται προκειμένου να ενδυναμωθεί η κριτική και δημιουργική σκέψη και να επιτευχθεί η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κόκκος & συν, 2011).

Η επιλογή της τέχνης ως μετασχηματιστικού εργαλείου μάθησης δεν είναι τυχαία, γιατί μέσω αυτής εξωτερικεύονται οι σκέψεις, τα συναισθήματα και η εν γένει συμπεριφορά του ατόμου (Charman, 1993). Επιπλέον, η τέχνη συμβάλλει και στην κοινωνικοποίηση του εφήβου, γιατί όπως αναφέρει ο Ερνστ Φίσερ, «η τέχνη είναι το απαραίτητο μέσο της συγχώνευσης του ξεχωριστού ατόμου με το σύνολο, της άπειρης κοινωνικοποίησής του, της συμμετοχής του στα βιώματα, τις εμπειρίες και τις ιδέες όλου του ανθρώπινου γένους» (Κοζάκου-Τσιάρα, 1988:11-12). Τέλος, δίνει την ευκαιρία στα άτομα, στις ομάδες και στις κοινότητες τους να ενδυναμώσουν την αυτοπεποίθησή τους, να διαμορφώσουν την ταυτότητά τους, να μετέχουν στην προσωπική, κοινωνική, πολιτιστική ή πολιτική αλλαγή και να συσφίξουν τη σχέση τους με το περιβάλλον (Τσεβρένη, 2009), έχοντας ως απώτερο στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους (Austin, 2008). Μέσα από τη δημιουργική ένταξη της τέχνης στην εκπαίδευση, είναι δυνατόν να διερευνηθεί η εικαστική γλώσσα, να αποσαφηνιστούν και να διακινηθούν ιδέες, να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές και ταυτόχρονα να κοινωνικοποιηθούν, γιατί η τέχνη είναι η μόνη παγκόσμια γλώσσα που μιλάει στις ψυχές όλων των ανθρώπων και αποτελεί το κυριότερο μέσο για την ανάπτυξη του πνεύματος αμοιβαίας κατανόησης και συνεργασίας μεταξύ των λαών και ανθρώπων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2010).

Αν δεχτούμε ότι ο χαρακτήρας και η προσωπικότητα κάθε ατόμου είναι μοναδικά και αποτελούν αποκυήματα του περιβάλλοντος που ζει και αναπτύσσεται, η ώσμωση του νέου με τη τέχνη κατά τη διάρκεια της φοίτησής του στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα συμβάλλει στη δημιουργία ευαίσθητων και προβληματισμένων ατόμων, που

θα σκέφτονται κριτικά, θα έχουν αναπτύξει όλες τους τις αισθήσεις και θα χρησιμοποιούν την τέχνη ως μέσο μετασχηματισμού στερεοτυπικών αντιλήψεων. Άλλωστε, όπως εύστοχα παρατηρεί η Ιζαμπέλ Αρντουέν (2000:59), «ο μαθητής που θα μπορεί να προβληματιστεί πάνω στην καλλιτεχνική κουλτούρα, θα έχει την ευκαιρία να ενταχθεί στον κόσμο, διότι θα μάθει από την τέχνη ότι υπάρχει παιδεία», στηριζόμενος από τον εκπαιδευτικό του που θα αποτελέσει τον «πολιτιστικό διαμεσολαβητή του».

Στη δραστηριότητα που περιγράφεται στην παρούσα εργασία, ως επικοινωνιακή γέφυρα λειτούργησε το κολάζ, επειδή αποτελεί μια μορφή εικαστικής τέχνης, που σύμφωνα με την Εικαστικό – Μουσειολόγο Αναστασία Βουτσά (2014) χαρακτηρίζεται ως ένας από τους πιο εύκολους τρόπους δημιουργικής έκφρασης από τεχνικής πλευράς. Η παραπάνω ευκολία δεν μειώνει την καλλιτεχνική του αξία, γιατί ήδη έχει χρησιμοποιηθεί ως τρόπος έκφρασης από καταξιωμένους εικαστικούς δημιουργούς όπως ο Georges Braque, ο Pablo Picasso και η Lee Krasner.

## 2. Περιγραφή των δράσεων

Η περιγραφόμενη δράση υλοποιήθηκε σε Γυμνάσιο της Πάτρας, και εντάχθηκε στο πλαίσιο της Διοργάνωσης Εκδηλώσεων και Δράσεων με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα ατόμων με Αναπηρία (3<sup>η</sup> Δεκεμβρίου), της οποίας ο εορτασμός έχει καθιερωθεί από το 1992. Συγκεκριμένα, πρόκειται για εγκεκριμένες από το ΥΠ. ΠΑΙ.Θ. δράσεις που αποσκοπούν στην ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας και του συνόλου της κοινωνίας επί ζητημάτων ισότιμης πρόσβασης των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση και στην ανάδειξη καλών πρακτικών στο πεδίο της ειδικής αγωγής και της ενταξιακής εκπαίδευσης. Στη δράση συμμετείχαν εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων του συμβατικού και του ειδικού σχολείου και μαθητές παραπλήσιας ηλικιακής βαθμίδας.

Συγκεκριμένα, από το συμβατικό σχολείο συμμετείχαν 22 μαθητές της Γ' Γυμνασίου που ήταν ήδη ευαισθητοποιημένοι σε παρόμοια θέματα, γιατί λάμβαναν μέρος σε συναφούς θεματολογίας, υλοποιούμενα στη σχολική μονάδα, προγράμματα Αγωγής Υγείας. Η συμμετοχή τους στη δράση πραγματοποιήθηκε με τη συγκατάθεση των γονέων τους. Από το Ειδικό Σχολείο συμμετείχαν αντίστοιχα 22 μαθητές επιλεγμένοι από τους εκπαιδευτικούς τους. Η πρώτη επαφή μαθητών και εκπαιδευτικών των δύο σχολείων ήταν τυχαία και πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια μια διδακτικής επίσκεψης. Επακολούθησε ανταλλαγή απόψεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών και αποφασίστηκε η υλοποίηση μιας από κοινού δράσης, προκειμένου να υπάρξει αλληλεπίδραση των μαθητών των δύο σχολείων. Η ανταλλαγή απόψεων από και μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών του τυπικού σχολείου αποσκοπούσε στην προετοιμασία τους, η οποία βιβλιογραφικά κρίνεται απαραίτητη για τη δημιουργία θετικού κλίματος και ατμόσφαιρας αποδοχής απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Καρολόγλου, 2016).

Οι πραγματοποιηθείσες δραστηριότητες εντάχθηκαν σε διαφορετικά γνωστικά πεδία. Αρχικά έγινε από κοινού φύτευση λουλουδιών που έφεραν ως δώρο οι μαθητές του ειδικού σχολείου,

που διέθεσαν και τα απαιτούμενα κηπουρικά εργαλεία. Η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε υπό την επίβλεψη της γεωπόνου καθηγήτριας του ειδικού σχολείου και άλλων εκπαιδευτικών των δύο σχολείων, που ερασιτεχνικά ασχολούνται με την κηπουρική. Ακολούθησε η κατασκευή εικόνων με την τεχνική του κολλάζ, υπό την επίβλεψη των καθηγητών των εικαστικών και των δύο σχολείων. Συγκεκριμένα, οι μαθητές χωρίστηκαν σε μεικτές ομάδες εργασίας και η επιλογή της θεματολογίας της κάθε ομάδας αποφασίστηκε από τους μαθητές του ειδικού σχολείου και στηρίχτηκε στα ενδιαφέροντά τους και στις δεξιότητές τους (βλ. Παράρτημα).

Ως τρίτη δραστηριότητα επιλέχτηκε η πραγματοποίηση αθλοπαιδιών υπό την επίβλεψη των καθηγητών Φυσικής Αγωγής. Το είδος των αθλητικών δράσεων είχε προαποφασιστεί από τον καθηγητή του Ειδικού Σχολείου, με γνώμονα την ασφάλεια και τις ικανότητες των συμμετεχόντων μαθητών του. Ο τελευταίος φρόντισε επίσης για την προμήθεια και μεταφορά του απαιτούμενου, για την πραγματοποίηση των αθλητικών δραστηριοτήτων, εξοπλισμού

### **3. Στόχοι**

Ανάμεσα στους στόχους της δράσης για το συμβατικό σχολείο περιλαμβάνονταν οι ακόλουθοι: Δημιουργία ανθρωπιστικών αξιών, Μετασχηματισμός λανθασμένων κοινωνικών στερεοτυπικών ιδεών και συνακόλουθο ράπισμα του κοινωνικού ρατσισμού, Ευαισθητοποίηση, Αποδοχή της Διαφορετικότητας, Καλλιέργεια συνεργασίας και αλληλεγγύης, Συμμετοχή σε συλλογικές δραστηριότητες, Δημιουργικότητα, Κοινωνική αλληλεπίδραση, Ενίσχυση αισθητηριακών εμπειριών, Ανακάλυψη δεξιοτήτων, Απόκτηση αυτοαντίληψης και ενίσχυση αυτό-συναισθήματος, Γνωριμία με παιδιά με ειδικές ανάγκες αλλά με ιδιαίτερες δεξιότητες, Ενδυνάμωση και ενεργοποίησή τους ως κοινωνικά υποκείμενα.

Για το ειδικό σχολείο αντίστοιχα, υπήρξε η παρακάτω στοχοθεσία: Κοινωνικοποίηση, Ενεργοποίηση φαντασίας και δημιουργικότητας, Εξωτερίκευση συναισθημάτων, Ενίσχυση κοινωνικών, γνωστικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων και Συμμετοχή σε συλλογικές δραστηριότητες.

### **4. Ερωτηματολόγιο και αποτελέσματα από την αποδελτίωση του**

Πριν την έναρξη και μετά την ολοκλήρωση της δράσης, διανεμήθηκε στους συμμετέχοντες μαθητές του συμβατικού σχολείου ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα) με το οποίο διερευνήθηκε η στάση τους απέναντι σε άτομα με ειδικές ανάγκες και αξιολογήθηκε ο βαθμός και τα αποτελέσματα της συνεργασίας τους.

#### 4.1. Εμπειρία με άτομα με ειδικές ανάγκες

Από τους 22 μαθητές του συμβατικού σχολείου που πήραν μέρος στη δραστηριότητα, μόνο 7 ή 31.8% είχαν προηγούμενη εμπειρία συγχρωτισμού και αλληλεπίδρασης με άτομα με ειδικές ανάγκες.

Ακολούθως παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου που αφορούν στην αποτύπωση των απόψεων των μαθητών του συμβατικού σχολείου. Αυτά κατηγοριοποιήθηκαν σε δύο ομάδες, που ορίστηκαν με βάση την παράμετρο της προ-υπάρχουσας ή μη εμπειρίας και αλληλεπίδρασης τους με άτομα με ειδικές ανάγκες.

#### 4.2. Αποτύπωση απόψεων ως προς τις ικανότητες των ατόμων με ειδικές ανάγκες

Αρχικά, όταν οι συμμετέχοντες στη δράση μαθητές ερωτήθηκαν πώς θα αξιολογούσαν τις ικανότητες των ατόμων με ειδικές ανάγκες, στην πλειοψηφία τους τους απέδωσαν αρκετές ικανότητες. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, αυτό ίσχυε τόσο για τους μαθητές που είχαν προηγούμενη εμπειρία με άτομα με ειδικές ανάγκες (N=6 ή 85.7%), όσο και για αυτούς που δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία (N=11 ή 78,6%). Πολλοί λίγοι μαθητές από τις δύο κατηγορίες, τους απέδωσαν περιορισμένες ικανότητες. Αξιοσημείωτο επίσης είναι το γεγονός ότι κανένας μαθητής δεν εξέφρασε την άποψη ότι τα άτομα αυτά χαρακτηρίζονται από παντελή έλλειψη ικανοτήτων.

Πίνακας 1. Αξιολόγηση ικανοτήτων των μαθητών με ειδικές ανάγκες από συμβατικούς μαθητές με και χωρίς προηγούμενη εμπειρία με ΑΜΕΑ

	Μαθητές προηγούμενη εμπειρία με ΑΜΕΑ	με	Μαθητές χωρίς προηγούμενη εμπειρία με ΑΜΕΑ
Δεν έχουν ικανότητες οι μαθητές ΜΕΑ	0		0
Έχουν περιορισμένες ικανότητες οι μαθητές ΑΜΕΑ	14,3 %		21.4 %
Έχουν αρκετές ικανότητες οι μαθητές ΑΜΕΑ	85.7 %		78,6 %

#### 4.3 Αποτύπωση της άποψης ως προς τις δεξιότητες επικοινωνίας των ατόμων με ειδικές ανάγκες

Στο σύνολό τους σχεδόν οι μαθητές και των δύο κατηγοριών πιστεύουν ότι οι έφηβοι με ειδικές ανάγκες έχουν ικανοποιητικές δεξιότητες επικοινωνίας (Πίνακας 2). Πράγματι, μόνο

ένας μαθητής που δεν είχε προηγούμενη εμπειρία με άτομα με ειδικές ανάγκες τους απέδωσε περιορισμένες δεξιότητες, ενώ κανένας δεν αμφισβήτησε την ικανότητά τους να επικοινωνούν με άτομα χωρίς ειδικές ανάγκες.

**Πίνακας 2. Αξιολόγηση ικανότητας επικοινωνίας των μαθητών με ειδικές ανάγκες από συμβατικούς μαθητές με και χωρίς προηγούμενη εμπειρία με ΑΜΕΑ**

	<b>Μαθητές με προηγούμενη εμπειρία με ΑΜΕΑ</b>	<b>Μαθητές χωρίς προηγούμενη εμπειρία με ΑΜΕΑ</b>
Δεν έχουν ικανότητες οι μαθητές ΜΕΑ	0	0
Έχουν περιορισμένες ικανότητες οι μαθητές ΑΜΕΑ	0	7,2 %
Έχουν αρκετές ικανότητες οι μαθητές ΑΜΕΑ	100 %	92,8%

#### **4.4. Αποτύπωση δυνατότητας φιλικής επαφής με άτομα με ειδικές ανάγκες**

Οι περισσότεροι μαθητές έδειξαν θετική στάση στην πιθανότητα να συγχρωτιστούν με ΑΜΕΑ. Ενδιαφέρον όμως είναι ότι, όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, περισσότεροι μαθητές χωρίς προηγούμενη εμπειρία (N=9 ή 64,2%) δήλωσαν ότι πιστεύουν πως μια φιλική σχέση με ΑΜΕΑ είναι δυνατή σε αντίθεση με τους μαθητές που είχαν προηγούμενη εμπειρία (N=4 ή 57.1%). Όμως αυτή η διαφορά είναι μικρή και ίσως μη υπολογίσιμη στατιστικά, αν η έρευνα διεξαχθεί σε μεγαλύτερο δείγμα ίδιου πληθυσμού.

**Πίνακας 3. Έκφραση πιθανότητας συνεργασίας/ φιλικής σχέσης με μαθητές με ειδικές ανάγκες από συμβατικούς μαθητές με και χωρίς προηγούμενη εμπειρία με ΑΜΕΑ**

	<b>Μαθητές με προηγούμενη εμπειρία με ΑΜΕΑ</b>	<b>Μαθητές χωρίς προηγούμενη εμπειρία με ΑΜΕΑ</b>
ΝΑΙ, μπορώ να συνεργαστώ ή να κάνω παρέα με ΑΜΕΑ	57,1 %	64,2 %
ΟΧΙ, δεν μπορώ να συνεργαστώ ή να κάνω παρέα με ΑΜΕΑ	42,9 %	35,8%

#### 4. 5. Αξιολόγηση συνεργασίας με άτομα με ειδικές ανάγκες

Μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων ζητήθηκε από τους μαθητές να αξιολογήσουν τη συνεργασία τους με τους μαθητές του Ειδικού Σχολείου. Όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 4, οι περισσότεροι μαθητές και των δύο κατηγοριών αξιολόγησαν την εμπειρία αυτή ως πολύ καλή. Κανένας μαθητής δεν κράτησε αδιάφορη στάση.

**Πίνακας 4. Αξιολόγηση της συνεργασίας με μαθητές με ειδικές ανάγκες από συμβατικούς μαθητές με και χωρίς προηγούμενη εμπειρία με ΑΜΕΑ**

	Μαθητές με προηγούμενη εμπειρία με ΑΜΕΑ	Μαθητές χωρίς προηγούμενη εμπειρία με ΑΜΕΑ
Η συνεργασία ήταν αδιάφορη	0	0
Η συνεργασία ήταν ικανοποιητική	14,3 %	28,6 %
Η συνεργασία ήταν πολύ καλή	85,7 %	71,4%

#### 4.6. Αλλαγή στάσης απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες

Ακολούθως, οι μαθητές ερωτήθηκαν αν η συνεργασία αυτή συνέβαλε στην αλλαγή της στάσης τους απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Η μεγαλύτερη αλλαγή εμφανίστηκε στους μαθητές που είχαν προηγούμενη εμπειρία με άτομα με ειδικές ανάγκες και λιγότερο σ' αυτούς που δεν είχαν εμπειρία (Πίνακας 5). Αυτό το αποτέλεσμα είναι μη αναμενόμενο για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, αλλά ίσως καταδεικνύει ότι όσοι είχαν προηγούμενη εμπειρία αλληλεπίδρασης κατέστη δυνατόν να την εμπλουτίσουν με καινούργιες πληροφορίες και δεδομένα και συνέβαλε στο να δουν τα άτομα αυτά μέσα από μία νέα οπτική.

**Πίνακας 5. Αλλαγή γνώμης απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες από συμβατικούς μαθητές με και χωρίς προηγούμενη εμπειρία με ΑΜΕΑ**

	Μαθητές με προηγούμενη εμπειρία με ΑΜΕΑ	Μαθητές χωρίς προηγούμενη εμπειρία με ΑΜΕΑ
ΟΧΙ, δεν υπήρξε αλλαγή γνώμης για τα ΑΜΕΑ	28,6 %	57,2 %
Υπήρξε μικρή αλλαγή γνώμης για τα ΑΜΕΑ	0 %	7,1 %

ΝΑΙ, υπήρξε αλλαγή 71,4 % 35,7%  
γνώμης για τα ΑΜΕΑ

#### 4.7. Αξιολόγηση των τριών δραστηριοτήτων

Όταν οι μαθητές ερωτήθηκαν ποια από τις τρεις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της δράσης προτιμούσαν, τα αποτελέσματα έδειξαν έντονες διαφορές ανάμεσα στους μαθητές με προηγούμενη εμπειρία και σε αυτούς που δεν είχαν. Οι πρώτοι επέλεξαν τις αθλοπαιδιές ως την πιο ενδιαφέρουσα δραστηριότητα, ενώ οι δεύτεροι επέλεξαν το κολάζ. Σε σχέση με την επιλογή του κολάζ η διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες ήταν αρκετά έντονη, 14,28% για αυτούς με προηγούμενη εμπειρία έναντι 57,20% για αυτούς που δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία.

Πίνακας 6. Αξιολόγηση των τριών δραστηριοτήτων από συμβατικούς μαθητές με και χωρίς προηγούμενη εμπειρία με ΑΜΕΑ

	Μαθητές με προηγούμενη εμπειρία με ΑΜΕΑ	Μαθητές χωρίς προηγούμενη εμπειρία με ΑΜΕΑ
Κηπουρική	14,3 %	21,4 %
Κολάζ	14,3 %	57,2 %
Αθλοπαιδιές	71,4 %	21,4 %

#### 5. Σχολιασμός Αποτελεσμάτων-Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα, αν και απευθύνθηκε σε μικρό μαθητικό πληθυσμιακό δείγμα, έφερε στην επιφάνεια μερικά ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Αρχικά κατέδειξε ότι οι περισσότεροι μαθητές που προέρχονται από το συγκεκριμένο συμβατικό σχολείο δεν έχουν προσωπική επαφή με συνομήλικα άτομα με ειδικές ανάγκες. Αυτό το αποτέλεσμα από μόνο του αποτελεί μια πρόκληση για το σύγχρονο σχολείο, που καλείται να δημιουργήσει ευκαιρίες στους μαθητές τόσο των «κανονικών», όσο και των ειδικών σχολείων, για να έρθουν σε επαφή καταρρίπτοντας στεγανά και στερεοτυπικές αντιλήψεις.

Ακολούθως προέκυψε ότι τα περισσότερα παιδιά, ακόμα και αν δεν έχουν προσωπική εμπειρία με μαθητές με ειδικές ανάγκες, έχουν σχηματίσει μια αρκετά θετική εικόνα για αυτούς και τους αναγνωρίζουν την ύπαρξη ικανοτήτων. Αυτό πιθανόν σημαίνει ότι δεν έχουν προκαταλήψεις και είναι ανοιχτοί στο να αναγνωρίσουν τις ικανότητές τους. Τα παραπάνω συνηγορούν στην τεκμηρίωση της άποψης ότι η εφηβική ηλικία προσφέρεται ιδιαίτερα για τη γνωριμία των δύο ομάδων και ότι το σχολείο πρέπει να εκμεταλλευτεί αυτήν την ευκαιρία και να δημιουργήσει γέφυρα προσέγγισης μεταξύ τους.

Το προαναφερθέν συμπέρασμα υποστηρίζεται και από τα δεδομένα του πίνακα 2, μιας και επιβεβαιώνει τη θετική εικόνα που έχουν όλοι οι μαθητές ως προς τις επικοινωνιακές ικανότητες των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Με άλλα λόγια, οι μαθητές των γενικών γυμνασίων δεν αναγνωρίζουν κάποιο εμπόδιο στην επικοινωνία με τους μαθητές του Ειδικού Σχολείου και πιστεύουν ότι δεν θα αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην επαφή μαζί τους.

Το επόμενο αποτέλεσμα που απορρέει από τον πίνακα 3 στηρίζει τα προηγούμενα (επιβεβαιώνοντας) ότι οι μαθητές δεν αντιτίθενται σε μια πιθανή φιλική σχέση με άτομα με ειδικές ανάγκες. Αντίθετα, τη θεωρούν δυνατή και θεμιτή, ακόμα και αν δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία με τέτοια άτομα. Αυτό εκ νέου δηλώνει ότι οι μαθητές είναι ανοιχτοί σε μια τέτοια πιθανότητα και ότι το σχολείο πρέπει να αδράξει αυτή την ευκαιρία και να την παράσχει.

Η καλή αξιολόγηση της συνεργασίας επιστεγάζει τα αποτελέσματα των προηγούμενων ερωτήσεων. Κανένας μαθητής δεν έμεινε αδιάφορος στην αλληλεπίδραση και σχεδόν όλοι ανεξαιρέτως σχολίασαν τη συνεργασία ως πολύ καλή.

Στην ερώτηση, αν υπήρξε αλλαγή στη στάση τους απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες, το αποτέλεσμα ήταν αρκετά ενδιαφέρον. Μαθητές που δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία δήλωσαν ότι η συνεργασία αυτή δεν άλλαξε τη στάση τους απέναντι στα άτομα ειδικές ανάγκες, ίσως γιατί από την αρχή ήταν ευνοϊκά κείμενοι απέναντί τους. Αντίθετα, τα άτομα με προηγούμενη εμπειρία δήλωσαν ότι η συνεργασία που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της δράσης άλλαξε τη στάση τους απέναντι στα άτομα αυτά. Αυτό, όπως αναφέρθηκε, ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι μπόρεσαν να αλληλοεπιδράσουν με διαφορετικούς τρόπους και να αναγνωρίσουν άλλες πλευρές των ατόμων αυτών σε σχέση με εκείνες που τους ήταν ήδη γνωστές. Το παραπάνω συμπέρασμα υποδεικνύει ότι όσο πιο πολλές ευκαιρίες έχει κανείς να συνεργαστεί με ΑΜΕΑ, τόσο περισσότερες ευκαιρίες έχει να αλλάξει τη γνώμη του για αυτά.

Η τελική ερώτηση αναφερόταν στην αξιολόγηση των τριών δραστηριοτήτων. Και εδώ τα αποτελέσματα ήταν πολύ ενδιαφέροντα και διαφοροποιήθηκαν σύμφωνα με την προηγούμενη εμπειρία. Η δραστηριότητα με τη μεγαλύτερη αποδοχή για μαθητές με προηγούμενη εμπειρία με άτομα με ειδικές ανάγκες ήταν οι αθλοπαιδιές, ίσως γιατί οι μαθητές αυτοί δεν είχαν κρυφούς ενδοιασμούς ή φόβους ως προς τη συνεργασία σε σωματικό επίπεδο. Πιθανόν να γνώριζαν ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες δύνανται να ανταποκριθούν σε αθλήματα και να ακολουθήσουν τους κανόνες και γι' αυτό μπόρεσαν να απολαύσουν αυτήν τη δραστηριότητα περισσότερο από τις άλλες. Αντίθετα, οι μαθητές χωρίς προηγούμενες εμπειρίες αισθάνθηκαν πιο ασφαλείς στην πιο ελεγχόμενη δραστηριότητα του κολλάζ, όπου δεν υπήρχε ανταγωνισμός και η συνεργασία ήταν ξεκάθαρη. Κατά την υλοποίηση της δραστηριότητας αυτής, μπόρεσαν να επικοινωνήσουν με τους μαθητές του Ειδικού Σχολείου, να ανταλλάξουν ιδέες ως προς την κατασκευή του κολλάζ και να δημιουργήσουν μια κοινή βάση αποδοχής αισθητικών προτιμήσεων και ικανοτήτων. Το προαναφερθέν αποτέλεσμα υποδεικνύει ότι το κολλάζ ως μια δραστηριότητα τέχνης ενδείκνυται για την συνεργασία μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες και είναι ιδιαίτερα

αποτελεσματικό ως εργαλείο επαφής των δύο ομάδων, ιδίως για παιδιά χωρίς προηγούμενες επικοινωνιακές εμπειρίες με άτομα με ειδικές ανάγκες.

Εν κατακλείδι, θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι η έρευνα αυτή, αν και είναι μικρής έκτασης, κατέδειξε τη σημασία της συνεργασίας ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς ειδικές ανάγκες και επιβεβαίωσε ότι οι μαθητές του γυμνασίου αποτελούν μια ιδανική ηλικιακά ομάδα για την επαφή αυτή, μιας και είναι ανοιχτοί σε τέτοιου είδους συνεργασίες και δεν έχουν προκαταλήψεις. Από την αποδελτίωση του ερωτηματολογίου που ακολούθησε την περιγραφείσα δράση απορρέει ότι η εκπαιδευτική συμπερίληψη, η ένταξη κάθε μορφής τέχνης στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία και το σκεπτικό του «Ένα σχολείο για όλους» αποτελούν τις θεμελιώδεις αρχές πάνω στις οποίες είναι αναγκαίο να βασιστεί το σύγχρονο σχολείο, και κατ' επέκταση το εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου όλοι να έχουν πρόσβαση στην ισόβαθμη και ισότιμη εκπαίδευση. Επίσης, η έρευνα αυτή κατέδειξε ότι η χρήση καλλιτεχνικών δράσεων, όπως το κολλάζ, ενδείκνυνται για την πραγματοποίηση της πρώτης επαφής μεταξύ μαθητών με ειδικές ανάγκες και συνομηλίκων τους. Τέλος, από τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας προκύπτει ότι η ανίχνευση του ρόλου της τέχνης στην προώθηση της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας ανάμεσα σε μαθητικές ομάδες με και χωρίς ειδικές ανάγκες είναι ένας πρόσφορος τομέας διερεύνησης. Βέβαια, περαιτέρω έρευνες με μεγαλύτερα πληθυσμιακά δείγματα που να επιτρέπουν στατιστικές αναλύσεις, είναι απαραίτητες για την επίρρωση αυτών των αποτελεσμάτων.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- April, F., French, R., & Sherrill, C. (1995). Contact theory and attitudes of children in physical education programs toward peers with disabilities, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12 (4), pp. 323-332.
- Austin, J. (2008). Training community artists in Scotland. In G. Coutts & T. Jokela (Eds.), *Art, Community and Environment, Educational Perspectives* (pp. 175-192). Bristol/Chicago: Intellect books.
- Eichstaedt, C., & Lavay B. (1994). Physical activity for individuals with mental retardation: Infancy through adulthood. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities* 29 (2), pp. 174-176.
- Henninger W., IV, & Gupta, S. (2014). How do children benefit from inclusion? In S. Gupta, W. Henninger, & M. Vinh (Eds.), *First steps to preschool inclusion: How to jumpstart your program wide plan* (pp. 33-61). Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Innes, F., & Diamond, K. (1999). Typically developing children's interactions with peers with disabilities, *Topics in Early Childhood Special Education*, 19, pp. 103-111.
- Markku, J., & Korhonen, A. (2003). Integration of students with severe and profound intellectual disabilities into the comprehensive school system: Teachers' perceptions of the education reform in Finland, in *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(2), pp. 170-180.

- Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning* (pp. 90-105). New York: Routledge.
- Sherrill, C. (1998). *Adapted physical activity, recreation and sport: Crossdisciplinary and Lifespan*. Dubuque, IA: WCB/McGraw Hill.
- Siperstein, G., Norins, J., & Mohler, A. (2006). Social acceptance and attitude change: Fifty years of research. In J. W. Jacobson & J. A. Mulick (Eds.), *Handbook of intellectual and developmental disabilities* (pp. 133-154). New York: Kluwer/Plenum.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1990). Inclusive schooling. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.), *Support networks for inclusive schooling* (pp. 3-24). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Triandis, H., Adamopoulos, J., & Brinberg, D. (1984). Perspectives and issues in the study of attitudes. In J. Reginald, (Ed). *Attitudes and Attitude Change in Special Education: Theory & Practice* (pp. 21-40). Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- Αλεξανδροπούλου, Α. (2015). Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης: «Μετασχηματίζοντας» Μαθητές του Γυμνασίου Μέσω της Τέχνης. Η Προσέγγιση του Προβλήματος της Παιδικής Εκμετάλλευσης. *Practical Research in Innovation Management & Entrepreneurship (PRIME) 8*, σελ 1-15.
- Αρντουέν, Ι. (2000). *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο*. (Μ. Καρρά Μτφρ.) Αθήνα: Νεφέλη.
- Bourdieu, P. (1996). *Για την εκπαίδευση του μέλλοντος*. (Ν. Παναγιωτόπουλος Μτφρ.) Αθήνα: Νήσος.
- Βουτσά Α. (2014) Η τεχνική του κολλάζ. Διαδικτυακό περιοδικό Τέχνης *Artmagazine* Ανακτήθηκε 2 Φεβρουαρίου 2020 από <http://www.artmag.gr/articles/art-articles/about-art/item/6409-i-texniki-toy-collage>.
- Charman L. (1993). *Διδακτική της τέχνης: Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική Αγωγή*. (Α. Λαπούρτα Μτφρ.) Αθήνα: Νεφέλη.
- Δαμανάκη, Μ., Κουλαϊδής, Β., Κόκκος, Α., Λάμνιαν, Κ. & Δημόπουλος, Κ. (2006). Το ανοιχτό σχολείο. Ανακτήθηκε 27 /03/2020 από <https://eparemvaxiax.files.wordpress.com/2009/10/anoikto-sxoleio-pasok-mardamanaki.pdf>
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. (Γ. Κρητικός Μτφρ.) Αθήνα: Κέδρος.
- Ζαφειριάδης, Ε. (2008). Στάση μαθητών χωρίς αναπηρία απέναντι στην ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρία πριν και μετά από ένα κοινό πρόγραμμα φυσικής αγωγής στο σχολείο. (Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας).
- Καρολόγλου, Σ. (2016). Η επίδραση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας στη συνεκπαίδευση μαθητών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες. (Διδακτορική διατριβή. Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, ΑΠΘ). Ανακτήθηκε 02 Μαρτίου 2020 από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/282517/files/GRI-2016-16292.pdf>

- Κοζάκου-Τσιάρα, Ό. (2006). *Εισαγωγή στην Εικαστική γλώσσα*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κόκκος Α.& Συνεργάτες. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Mezirow, J. και Συνεργάτες. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. (Γ.ΚουλαουζίδηςΜτφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπέλλα, Μ.(2015). *Σχολείο και πολιτισμός: οι απόψεις και προτάσεις του Pierre Bourdieu*, Ανακτήθηκε 20/03/2020 από <http://tvxs.gr/news/paideia/sxoleio-kai-politismos-oi-aropseis-kai-protaseis-toy-pierre-bourdieu>,
- Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπανικολάου, Π. (2014). *Έρευνα για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία στην χώρα μας*. Αθήνα: ActionAid.
- Σούλης, Σ. –Γ (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη: Η παιδαγωγική της ένταξης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσεβρένη, Ι. (2009, Μάιος). Ο ρόλος της τέχνης σε μια περιβαλλοντική εκπαίδευση προσανατολισμένη στη δράση. 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης & Περιβαλλοντολογικής Εκπαίδευσης (σελ.406-416). Ανακτήθηκε 2 Ιανουαρίου 2020 [http://www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika\\_Synedrio\\_Evgenidio/Files/Text\\_files/III\\_Paralliles\\_Sinedries/Eisigiseis/Tsevreni\\_eisigisi.pdf](http://www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika_Synedrio_Evgenidio/Files/Text_files/III_Paralliles_Sinedries/Eisigiseis/Tsevreni_eisigisi.pdf)
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Γραφείο Διαμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου(2010). *Αναλυτικά προγράμματα για τα Δημόσια Σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας*(σελ 351-360). Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 4 Φεβρουαρίου 2020 από [http://www.paideia.org.cy/upload/analytika\\_programmata\\_2010/0.siniptikaanalitikaprogrammata.pdf](http://www.paideia.org.cy/upload/analytika_programmata_2010/0.siniptikaanalitikaprogrammata.pdf)

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Ερωτηματολόγιο

Σε παρακαλούμε να αφιερώσεις λίγα λεπτά για να συμπληρώσεις αυτό το ερωτηματολόγιο που αποσκοπεί να αξιολογήσει την επίσκεψη του Ειδικού Σχολείου. Όσο πιο συγκεκριμένος/η είσαι τόσο πιο αξιοποιήσιμα θα είναι τα αποτελέσματα.

#### A. Πριν την επίσκεψη του Ειδικού Σχολείου

1. Έχεις μέχρι σήμερα επικοινωνία ή αλληλεπίδραση με άτομα με ειδικές ανάγκες;

Ναι	
Όχι	

Αν ναι, γράψε μια σύντομη περιγραφή.

---

2. Ποια είναι η γνώμη σου για τα άτομα αυτά ως προς:

A) την ικανότητά τους να κάνουν πράγματα

Δεν έχουν καμία ικανότητα	
Έχουν περιορισμένες ικανότητες	
Έχουν αρκετές ικανότητες	

Αν θέλεις, μπορείς να κάνεις κάποιο σχόλιο:

---

B) την ικανότητα τους να επικοινωνούν με άτομα χωρίς ειδικές ανάγκες

Δεν μπορούν να επικοινωνήσουν	
Οι ικανότητες τους είναι περιορισμένες	
Μπορούν να επικοινωνήσουν ικανοποιητικά σε απλό επίπεδο	

Αν θέλεις, μπορείς να κάνεις κάποια σχόλια

---

3. Πιστεύεις ότι μπορείς να συνεργαστείς ή να κάνεις παρέα με άτομα με ειδικές ανάγκες;

Ναι	
Όχι	

Αν θέλεις, μπορείς να κάνεις κάποια σχόλια

---

### **B. Μετά την επίσκεψη του Ειδικού Σχολείου:**

1. Ποια ήταν η εμπειρία σου ως προς τη συνεργασία σου με τους μαθητές του Ειδικού Σχολείου;

Πολύ καλή	
Ικανοποιητική	
Αδιάφορη	

Αν θέλεις μπορείς να προσθέσεις ένα σχόλιο

2. Υπάρχει κάποια αλλαγή στη γνώμη σου ως προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες;

Ναι	
Όχι	
Λίγο	

Αν θέλεις, μπορείς να προσθέσεις κάποιο σχόλιο

3. Ποια δραστηριότητα με τα άτομα αυτά σου άρεσε πιο πολύ;

Η κηπουρική	
Τοκολλάζ	
Η γυμναστική	

Αν θέλεις, μπορείς να προσθέσεις κάποιο σχόλιο

4. Υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο περιστατικό από τη συνεργασία σου με κάποιο μαθητή από το Ειδικό Σχολείο που σου έκανε εντύπωση;

Περιστατικό	
Περίγραψε το άτομο	
Τι έμαθες από αυτό	

5. Θα επαναλάμβανες τις δραστηριότητες αυτές με τους μαθητές του Ειδικού Σχολείου;

Ναι	
Όχι	

6. Πήρες το τηλέφωνο ή την ηλεκτρονική διεύθυνση ή Facebook κάποιου από τους μαθητές του Ειδικού Σχολείου για να διατηρήσεις επικοινωνία μαζί του;

Ναι	
Όχι	

Αν ναι, ποιον τρόπο επικοινωνίας διάλεξες;

### Γ. Η δραστηριότητα του κολλάζ

1. Ποιο θέμα αποφασίσατε με την ομάδα σου στο κολλάζ;

---

2. Με ποιο τρόπο συνεισέφεραν τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου;

---

3. Τι έμαθες από αυτή τη συνεργασία για τα άτομα με ειδικές ανάγκες;

---

*Σ' ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία σου!*

### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΚΟΛΛΑΖ



Εικόνα 1: Κολλάζ με θέμα το λουλούδι



Εικόνα 2: Κολλάζ με θέμα το καράβι



Εικόνα 3: Κολλάζ με θέμα το πουλί



Εικόνα 4: Κολλάζ με θέμα την πεταλούδα

## Ο ρόλος της φιλίας και των συνομηλίκων στις πολυπολιτισμικές τάξεις

### The role of friendship and peers in multicultural classes.

Γεωργία Καρούντζου, ΠΕΚΕΣ Πελοποννήσου, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου  
,georgiakaarountzou@yahoo.gr

Georgia Karountzou, Educational Coordinator, georgiakaarountzou@yahoo.gr

**Abstract:** This research is concerned with the interpersonal relations between natives pupils and of different nationality within the school and outside of it as a subject such as this would greatly contribute to the deeper comprehension of the Modern Greek educational reality as well as the psychology of students attending Greek schools. Moreover, through this research the reasons that contribute both positively as well as the reasons leading the immigrant students’ integration and social acceptance will be highlighted; a fact that is hoped will make it easier to deal with immigrant students in the school environment

**Keywords:** intercultural, social inclusion, acceptance

**Περίληψη:** Η παρούσα έρευνα ασχολείται με τη διερεύνηση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών μέσα στο χώρο του σχολείου αλλά και έξω από αυτόν, καθώς κάτι τέτοιο θα βοηθούσε στην καλύτερη κατανόηση της σύγχρονης ελληνικής σχολικής πραγματικότητας και της ψυχολογίας όλων των μαθητών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία. Επίσης, μέσω αυτής της διερεύνησης θα αναδειχθούν οι λόγοι που βοηθούν αλλά και δυσχεραίνουν την αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών από τους Έλληνες συμμαθητές, γεγονός που θα κάνει ευκολότερη την αντιμετώπιση των μαθητών των μεταναστών στο σχολικό περιβάλλον.

**Λέξεις κλειδιά:** Διαπολιτισμικότητα, κοινωνική ένταξη, αποδοχή

## Εισαγωγή

Οι κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες και ανάγκες, όπως και η πολιτική πραγματικότητα αποτελούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο τοποθετείται, εξελίσσεται και ερμηνεύεται η εκάστοτε εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι αλλαγές που συμβαίνουν στις επιστήμες, στην κοινωνία και την οικονομία δεν μπορούν παρά να καταδείξουν την ανάγκη αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος και να φανερώσουν την ανάγκη για διαφορετικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης που προσφέρεται στους μαθητές (Χατζηγεωργίου, 2003).

Από τα μέσα του εικοστού αιώνα συντελούνται μεγάλες τεχνολογικές αλλαγές και οι χώρες του δυτικού κόσμου αντιμετωπίζουν ένα εκτεταμένο φάσμα μεταβολών στον τομέα της

τεχνολογίας και των επιστημών που επηρεάζουν όπως είναι φυσικό όλους τους τομείς και

Η μετακίνηση πληθυσμών στην εποχή μας έφερε σε επαφή ανθρώπους με διαφορετικές κουλτούρες, θρησκείες και αξίες. Η συνάντηση αυτή πολλές φορές αντιμετωπίστηκε όχι μόνο με σκεπτικισμό και καχυποψία αλλά και με εχθρότητα. Οι «άλλοι», ο «ξένος» ο «διαφορετικός»-ως προς την εθνότητα, τη θρησκεία, τον πολιτισμό-θεωρήθηκε υπεύθυνος για τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι αυτόχθονες πληθυσμοί και αποτέλεσε ακόμα και «απειλή» για την ύπαρξή τους.

Το πρόβλημα αυτό δεν επιλύεται με την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ανοχή απέναντι σε αυτή αλλά με την κατανόηση και την επίδειξη σεβασμού στον «άλλο», το «διαφορετικό». Ο σεβασμός στη διαφορετικότητα είναι δυνατόν να κατακτηθεί μέσα από τη γνώση της πολιτισμικής διαφορετικότητας και της συλλογικής δράσης για την προστασία της. Οι πολιτισμικές διαφορές είναι ιδιαίτερες και αποτελούν μεταβλητές εκφάνσεις του ανθρώπινου πολιτισμού. Επομένως κάθε πολιτισμός είναι εν δυνάμει όλοι οι πολιτισμοί.

Οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις δε δέχονται πλέον την άποψη ότι η γνώση είναι αντικειμενική και ανεξάρτητη από το μαθητή. Οι επιστημολογικές θέσεις για τη φύση της γνώσης και τις διαδικασίες απόκτησης της δέχονται ότι η γνώση είναι σχετική, καθώς οικοδομείται μέσα από προσωπική, ενεργητική, συνεργατική και αναστοχαστική διαπραγμάτευση της άμεσης εμπειρίας με τους άλλους σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτιστικά πρότυπα. Δίνεται ιδιαίτερη σημασία στο ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της από κοινού οικοδόμησης νοημάτων. Η αλληλεπίδραση ανάγεται ως κεντρικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας και όχι ως επικουρικό στοιχείο/

### **1.1 Η Σχολική τάξη ως Κοινωνική ομάδα**

Η σχολική τάξη, στο πλαίσιο της οποίας υλοποιούνται οι στόχοι της αγωγής και της μάθησης, αποτελεί την βασική μονάδα σύστασης του σχολείου. Σχολική τάξη ή τμήμα αυτής λέγεται ένας ορισμένος αριθμός μαθητών/μαθητριών (10-30) μιας ορισμένης ηλικίας (6-18 ετών) που μιλούν την ίδια γλώσσα μεταξύ τους και με το δάσκαλό τους και προσέρχονται για φοίτηση καθημερινά στο σχολείο. Όλα μαζί αυτά τα άτομα και ο δάσκαλος αποτελούν μια ομάδα τη σχολική τάξη. Ο όρος σχολική τάξη χρησιμοποιείται μόνο στη γενική εκπαίδευση, η οποία περιλαμβάνει το Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο (Ν.1566/85, άρθρο 4,5 και 6).

Ταυτόχρονα όμως η σχολική τάξη αποτελεί το χώρο, όπου τελείται η κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου, η οποία νοείται ως διαδικασία ένταξης του παιδιού στο κοινωνικό σύνολο (Ξωχέλλης, 1991: 14). Η κοινωνική ένταξη εντός σχολείου και σχολικής τάξης προϋποθέτει πλήρη συμμετοχή των ατόμων στις κοινωνικές τους συναναστροφές κατά τέτοιο τρόπο, ώστε τα άτομα που συμμετέχουν σε αυτή να αλληλενεργούν και να αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις, προκειμένου να αποτελούν μέρος ενός σταθερού κοινωνικού ιστού. Το γεγονός αυτό καθιστά αναγκαία τη διερεύνηση της σχολικής τάξης ως κοινωνικής ομάδας.

Μολονότι υπάρχουν διάφοροι και πολλοί ορισμοί για την έννοια της κοινωνικής ομάδας, για

τις ανάγκες της εργασίας χρησιμοποιούμε τον παρακάτω: Ομάδα θεωρείται ένας αριθμός δύο ή περισσότερων προσώπων, τα οποία συναντώνται κατά ορισμένα χρονικά διαστήματα, έχουν κοινούς κανόνες αναφορικά με ορισμένα πράγματα και προβλήματα και προκαθορισμένους κοινωνικούς ρόλους, οι οποίοι είναι στενά συνδεδεμένοι μεταξύ τους (Τσιπλητάρης, 2004: 51).

Γενικά, ένας κοινωνικός σχηματισμός χαρακτηρίζεται ως κοινωνική ομάδα όταν: α) διαθέτει μια ταυτότητα, αναγνωρίζεται δηλαδή σαν κοινωνική ενότητα, τόσο από τα μέλη της όσο και από τα μέλη της κοινωνίας, β) έχει κοινωνική δομή με την έννοια ότι κάθε μέλος της κατέχει ένα ορισμένο σημείο ή θέση, γ) υπάρχουν σε αυτή ατομικοί ρόλοι, μέσω των οποίων τα άτομα συμμετέχουν σε αυτή, δ) χαρακτηρίζεται από τις αμοιβαίες σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των μελών της, ε) έχει τους δικούς τους κανόνες συμπεριφοράς, που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο παίζονται οι ρόλοι, στ) τα μέλη της κοινωνικής ομάδας έχουν κοινά ενδιαφέροντα, συμφέροντα και αξίες, ζ) η δραστηριότητα της κοινωνικής ομάδας κατευθύνεται προς ένα ή περισσότερους κοινωνικούς σκοπούς και η) παρουσιάζει μια σχετική σταθερότητα και διάρκεια (Καρακατσάνης, 1989: 101 - 106).

Με βάση τα παραπάνω γνωρίσματα η σχολική τάξη μπορεί να οριστεί ως κοινωνική ομάδα καθώς συνιστά «...ένα αναγνωρίσιμο, δομημένο και διαρκές σύνολο, συγκροτούμενο από κοινωνικά άτομα που βιώνουν τους ρόλους τους σύμφωνα με τους κοινωνικούς κανόνες, έχουν κοινά ενδιαφέροντα και κοινές αξίες κατά την επιδίωξη κοινωνικών στόχων...» (Fichter στο Καρακατσάνης 1989: 171). Πέρα όμως από τα παραπάνω χαρακτηριστικά, που συναντώνται σε όλες τις ομάδες, η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα παρουσιάζει και ορισμένες ιδιαίτερες ιδιότητες, οι οποίες σε συνδυασμό με τα προαναφερθέντα γνωρίσματα διαμορφώνουν άμεσα το κλίμα της σχολικής τάξης και επηρεάζουν άμεσα τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα, η σχολική τάξη διαφοροποιείται από τις υπόλοιπες κοινωνικές ομάδες όσον αφορά τις ακόλουθες μεταβλητές:

- *Ως προς το σκοπό για το οποίο συγκροτείται και καλείται να εκπληρώσει.* Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα έχει ένα μοναδικό σκοπό, να βοηθήσει το παιδί να αποκτήσει γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες και ικανότητες που θα του επιτρέψουν στο εγγύς μέλλον να δραστηριοποιηθεί ως υπεύθυνος πολίτης στο κοινωνικό πεδίο.
- *Ως προς την οργάνωση και το καταστατικό λειτουργίας της.* Η φοίτηση των παιδιών στη σχολική τάξη είναι υποχρεωτική και υπαγορεύεται από το εκπαιδευτικό θεσμικό πλαίσιο ενώ η μη πραγματοποίησή της τιμωρείται αυστηρά από το νόμο.
- *Ως προς τη σύνθεση των μελών της.* Τα άτομα που απαρτίζουν και συγκροτούν τη σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα, παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό ομοιογένειας ως προς την ηλικία, τα ενδιαφέροντα, τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους εν συγκρίσει με τις υπόλοιπες κοινωνικές ομάδες.
- *Ως προς τις σχέσεις της με τους άλλους κοινωνικούς σχηματισμούς.* Η σχολική τάξη είναι περισσότερο «εύαλωτη» σε πιέσεις και επιρροές από άλλους κοινωνικούς φορείς και ιδιώτες (γονείς) που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μελών της.

Διαπιστώνεται λοιπόν ότι η σχολική τάξη αποτελεί ένα μικρό κοινωνικό σύστημα και μάλιστα μοναδικό, με πρόσωπα που επηρεάζουν και επηρεάζονται το ένα από το άλλο, με τις ίδιες ή παρόμοιες ασχολίες, ενδιαφέροντα, σκοπούς και αξίες (Πασσάκος, 1980: 109). Πρόκειται για ένα οργανωμένο κοινωνικό σύνολο ατόμων, με προδιαγεγραμμένη ως ένα βαθμό σύνθεση, καθορισμένο αριθμό μελών, προσανατολισμένο προς κάποιους γνωστικούς, μορφωτικούς και κοινωνικοποιητικούς σκοπούς (τυπική δομή), οι οποίοι συνδέονται με προσανατολισμούς και αξίες που παρατηρούνται στην ευρύτερη κοινωνική ζωή. Προς την επίτευξη αυτών των σκοπών ο/η εκπαιδευτικός και οι μαθητές/τριες ακολουθούν συγκεκριμένες διαδικασίες, κατάλληλους και αποδεκτούς κανόνες συμπεριφοράς που καθορίζονται από το νομικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού οργανισμού, τις προδιαγραφές του ρόλου και τις προσδοκίες των ρόλων αυτών μέσα στο θεσμικό σύστημα της τάξης (θεσμικό πλαίσιο – ρόλοι - προσδοκίες - συμπεριφορά) (Arends, 1988: 160· Μιχαλόπουλος, 1997: 11 - 12).

Η σχολική όμως τάξη αποτελεί και λειτουργική ομάδα, η οποία εκτός από την τυπική δομή, παρουσιάζει και μια «άτυπη δομή». Τα μέλη της σχολικής τάξης αναπτύσσουν αμοιβαίες σχέσεις με αποτέλεσμα να επιδρά ο ένα στο άλλο και να σχηματίζουν υποομάδες. Οι άτυπες αυτές ομάδες δημιουργούνται αυθόρμητα από τα μέλη τους χωρίς να διαθέτουν ένα προκαθορισμένο και με ακρίβεια σχεδιασμένο πλαίσιο συμπεριφοράς (Καρακατσάνης, 1989: 183-187). Κινητήρια δύναμη για το σχηματισμό αυτών των υποομάδων αποτελεί η «διαπροσωπική έλξη», η οποία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη στενότητα και τη συχνότητα της επαφής των μελών, ενώ σκοπός της συγκρότησής τους είναι η ικανοποίηση κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών, οι σπουδαιότερες από τις οποίες είναι: η αγάπη, η σιγουριά, ο έπαινος, οι εμπειρίες και οι γνώσεις, η αναγνώριση και η υπευθυνότητα (Keller Pringle, 1979: 42-70).

Κύρια και κοινά γνωρίσματα της διάρθρωσης αυτών των υποομάδων στο πλαίσιο της σχολικής τάξης είναι: α) η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση των μελών τους, β) οι κοινοί στόχοι και τα κοινά ενδιαφέροντα, γ) οι κοινές αξίες και ιδεώδη, δ) η αλληλεξάρτηση και η αλληλοσυμπλήρωση των ρόλων, ε) το συναίσθημα της οικειότητας και της ταύτισης των μελών με την ομάδα, στ) η αλληλεγγύη και η αλληλοϋποστήριξη, ζ) η παρόμοια θέαση της κοινωνικής πραγματικότητας (Cartwright et al., 1968: 250). Πρόκειται λοιπόν για ομάδες τα μέλη των οποίων δρουν αυτόνομα, αλληλεπιδρούν, ανταλλάσσουν εμπειρίες, και συμμετέχουν στη διαμόρφωση των πράξεών τους με βάση τους κοινούς τους στόχους (άτομο - προσωπικότητα - ανάγκες - συμπεριφορά) (Arends, 1988: 160-161; Μπίκος 1990: 11-14).

Το πρώτο βήμα για το σχηματισμό της ομάδας γίνεται, όταν τα μέλη της αρχίζουν να συντονίζουν τις ενέργειες τους προκειμένου να αντιμετωπίσουν ένα θέμα ή να λύσουν ένα πρόβλημα και αναπτύσσουν για το σκοπό αυτό διαπροσωπικές σχέσεις. Οι διαπροσωπικές σχέσεις διαμορφώνονται όταν οι ενέργειες και γενικότερα η συμπεριφορά ενός ατόμου επηρεάζει τη συμπεριφορά ενός ή άλλων ατόμων, έτσι ώστε να υπάρχει αλληλοεπίδραση και αμοιβαία ρύθμιση της συμπεριφοράς (Heller & Nickel, 1978: 109).

Με το πέρασμα του χρόνου και με την δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων αναπτύσσονται

ανάμεσα στα μέλη κοινωνικές σχέσεις, όπως φιλίες, συμπάθειες, αποστροφές κλπ. Εφόσον οι σχέσεις αυτές ισχυροποιηθούν, διαμορφώνονται οι υποομάδες, η δομή και η λειτουργία των οποίων διέπεται από την αποκρυστάλλωση κανόνων της ομάδας (Καψάλης, 1996).

Κατά το σχηματισμό των ομάδων αυτών, κάθε μέλος της διεκδικεί μέσα σε αυτή την ιεραρχική του θέση και την απόκτηση κοινωνικού κύρους. Ο σχηματισμός της ιεραρχικής κλιμάκωσης στο πλαίσιο αυτών των υποομάδων καθορίζεται από διάφορους παράγοντες όπως, η επίδοση των μαθητών στα μαθήματα, η εξωτερική εμφάνιση, οι αθλητικές ικανότητες, η νοημοσύνη, η σωματική δύναμη, η κοινωνική προέλευση κ.α.. Η βαρύτητα τους καθενός από αυτούς τους παράγοντες εξαρτάται από την κλίμακα αξιών της ομάδας. Για αυτό και σε διαφορετικές τάξεις, διαφορετικοί τύποι μαθητών/τριών αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο (Καψάλης, 1996: 460).

Παρ' όλα αυτά και βάσει των ερευνητικών δεδομένων, διαπιστώνεται ότι οι μαθητές που αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο στην ομάδα της τάξης εμφανίζουν κοινά γνωρίσματα στην προσωπικότητα τους. Συγκεκριμένα, οι «ηγέτες» διακρίνονται για τη δυναμικότητα τους, τη θέληση τους για αυτο-ισχυροποίηση, την αναπτυγμένη αυτοπεποίθηση. Πρόκειται για μαθητές/τριες συνήθως με υψηλές σχολικές επιδόσεις, που είναι καλά προσαρμοσμένοι/ες στην ομάδα και σε σχετικά πρόσωπα αναφοράς, όπως στον/την εκπαιδευτικό (Petillon, 1987). Αντίθετα οι μαθητές/τριες που βρίσκονται στο περιθώριο της ομάδας είναι άτομα μη δυναμικά, παθητικά με δυσκολίες επαφής που συνήθως βρίσκονται απομονωμένα ή ακολουθούν άλλους με μεγαλύτερο κύρος. Οι μαθητές/τριες αυτοί/ες τείνουν να παρουσιάζουν πιο συχνά από τους/τις συμμαθητές/τριες τους, συναισθηματικές διαταραχές, είναι περισσότερο αγχώδεις και έχουν περισσότερες αναστολές. Δυσκολεύονται να εκφράσουν τη γνώμη τους, να ασκήσουν κριτική, να συζητήσουν και να σταματήσουν μια συμπεριφορά που τα ενοχλεί. Παρουσιάζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις και εμφανίζουν μεγαλύτερες πιθανότητες σχολικής αποτυχίας και διαρροής (Coie, 1992: 20 - 49). Γι' αυτό και ασκούν λίγη επιρροή στην ομάδα και αποκλείονται από την επικοινωνία. Αρνητικούς ρόλους στο πλαίσιο της σχολικής τάξης «υποδύονται» και οι μαθητές που χαρακτηρίζονται ως αντικοινωνικοί, ταραξίες (Καρακατσάνης, 1989: 190-198; Hagreaves, 1989: 99).

## 1.2 Αποδοχή και η Κοινωνική αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας.

Η σχολική τάξη αποτελεί πεδίο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, στο πλαίσιο του οποίου ο μαθητής έχει τη δυνατότητα για κοινωνικές επαφές και αλληλοεπιδράσεις με τους συνομηλίκους του. Οι κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της σχολικής τάξης είναι αποφασιστικής σημασίας για την κοινωνική, γνωστική, συναισθηματική τους ανάπτυξη καθώς και για την μετέπειτα ομαλή τους ένταξη στην κοινωνική ζωή· είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την ανάπτυξη της αντίληψης του εαυτού και της ικανότητας επίλυσης συγκρούσεων ή αντίληψης της οπτικής του άλλου, καθώς και για την κατανόηση των ηθικών κανόνων και τη διαπίστωση του ρόλου του φύλου (Fine, 1980: 293-320).

Οι σχέσεις του μαθητή με τους συμμαθητές τους έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα διότι, εν

συγκρίσει με τις οικογενειακές, είναι πολυπληθέστερες, ισότιμες, συντροφικές, και ακριβώς επειδή είναι λιγότερο συνεχείς και μόνιμες, είναι λιγότερο καταπιεστικές αν και αρκετά μη ασφαλείς. Η σπουδαιότητά τους λοιπόν, έγκειται στο γεγονός ότι μέσα από αυτές δίνεται η ευκαιρία στο παιδί να μεταβάλλει τις σχέσεις του και από δεδομένες και συμπληρωματικές με τους γονείς να τις βιώσει με τους συνομηλίκους του ως συντροφικές ή συνεργατικές και σίγουρα όχι δεδομένες (Dunn, 1999: 79-95; Μπίκος, 2004: 76-77).

Εξωσχολικές δραστηριότητες και κοινωνικές επαφές μπορούν να συμβάλλουν εκτός των άλλων και στην προσέγγιση με το διαφορετικό και με τους μετανάστες και τους πρόσφυγες. Μέσα από τις κοινές δραστηριότητες καλλιεργείται κλίμα συνοχής, αλληλεγγύης, σεβασμού και θετική αποδοχή, ανεξάρτητα από φύλο, κοινωνική και πολιτισμική καταγωγή (Masters, & Furman, 1981).

Επιπλέον, οι εξωσχολικές δραστηριότητες βοηθούν στην κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, αφού «το παιχνίδι» ενσωματώνει ισότιμα όλα τα μέλη της ομάδας. Εξάλλου το πρόβλημα επικοινωνίας λόγω μη επαρκούς γνώσης της γλώσσας δεν επηρεάζει την απόδοση των αλλοδαπών μαθητών σε αυτές τις δραστηριότητες. Σύμφωνα με το Burdsey οι εξωσχολικές δραστηριότητες μπορούν να βοηθήσουν τους ανθρώπους να αντισταθούν στα κοινωνικά στερεότυπα που βασίζονται σε ρατσιστικές αντιλήψεις και σε μια στρεβλή παράδοση βοηθώντας στην κοινωνική ενσωμάτωση (Δούβλη, 2003).

Οι κοινωνικές επαφές των παιδιών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα που ξεκινά από απλές τυπικές σχέσεις και επαφές στην ομάδα των ομηλικών και φτάνει μέχρι και τις αμοιβαίες φιλίες (Dunn, 1999: 79). Στην περίπτωση της συμμετοχής στην ομάδα, η αποδοχή και η δημοτικότητα, ο βαθμός δηλαδή στον οποίο κάθε παιδί είναι αρεστό ή όχι στα υπόλοιπα μέλη της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκει, αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό της σχέσης ενώ στην περίπτωση των δυαδικών σχέσεων, όπως είναι η φιλία, η έννοια της αμοιβαιότητας, της ύπαρξης δηλαδή μιας σχέσης που κρίνεται σημαντική και από τις δύο πλευρές είναι το πρωτεύον. Αυτό σημαίνει ότι η κοινωνική αποδοχή ή δημοτικότητα αναφέρεται περισσότερο στην ποιότητα των σχέσεων του παιδιού με τους συνομηλίκους του μέσα σε μια ομάδα, παρά στην ποιότητα της σχέσης (φιλία) που έχει ένα παιδί με ένα συνομήλικο (Ladd & Kochenderfer, 1993: 332- 345). Συνεπώς, διαφέρει από άλλες πλευρές της κοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού και πιο συγκεκριμένα τη φιλία: παιδιά δηλαδή που χαρακτηρίζονται από χαμηλή κοινωνική αποδοχή μπορούν να ονομαστούν καλύτεροι φίλοι από ένα ή περισσότερα παιδιά (Masters, & Furman, 1981: 347 - 350).

### 1.3 Ο ρόλος της φιλίας

Οι φιλικές σχέσεις διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή των παιδιών και αποτελούν σημαντικές πηγές συντροφικότητας και ψυχαγωγίας. Οι φίλοι χαρακτηρίζονται ως έμπιστα πρόσωπα και κριτές, λειτουργούν ως έντιμοι σύμμαχοι και παρέχουν σταθερότητα σε περιόδους άγχους και μεταβάσεων ζωής (Asher et al., 1996: 3-16; Berndt & Perry, 1986:

640). Οι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει διάφορα κριτήρια για να ορίσουν και να αντιδιαστέλλουν την έννοια της φιλίας σε σχέση με την έννοια της κοινωνικής αποδοχής (Social acceptability). Σε μια προσπάθεια ορισμού της φιλίας με όρους κοινά αποδεκτούς, ο Hartup την προσδιορίζει ως μια συχνά δυαδική, εθελοντική, ευαίσθητη, αμοιβαία και ισότιμη σχέση (Hartup, 1996: 1-13). Παρόμοιο ορισμό διατυπώνουν και οι Parker και Asher, οι οποίοι προσδιορίζουν την φιλία ως μια ισότιμη δυαδική σχέση, η οποία είναι αποτέλεσμα μια σύνθετης αλληλεπίδρασης των ατομικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των δύο ετέρων της σχέσης και των περιστάσεων που αυτή λαμβάνει χώρα. Η φιλική σχέση εμπερικλείει αμοιβαίες προσδοκίες ρόλων και υποχρεώσεις (Asher et al., 1986: 369-389).

Ιδιαίτερα όμως σημαντικός είναι και ο ορισμός που δίνουν οι Ladd και Kochenderfer για τη φιλία στο πλαίσιο της σχολικής τάξης: «η φιλία ορίζεται στο επίπεδο της δυάδας και αναφέρεται στην συναφή συναισθηματικού δεσμού (μαθητή - συμμαθητή), ο οποίος δεν επιβάλλεται από τους άλλους και είναι αμοιβαία ρυθμιζόμενος, δηλαδή ελέγχεται και διατηρείται από τα δύο μέλη» (Ladd & Kochenderfer, 1993: 333 - 345). Η δημιουργία του αποσκοπεί στην ικανοποίηση ενός αριθμού από συγκεκριμένες κοινωνικές ανάγκες όπως, η ανάγκη για συντροφικότητα, οικειότητα και στοργή (Furman & Burmester, 1985:1015-1026).

Κύριες και κοινές ιδιότητες των φιλικών σχέσεων των παιδιών ανεξάρτητα από το αναπτυξιακό επίπεδο στο οποίο βρίσκονται, είναι:

- Η οικειότητα και η αυτοαποκάλυψη (intimacy), το μοίρασμα των προσωπικών πληροφοριών, εμπειριών και συναισθημάτων μεταξύ των φίλων (Berndt & Perry, 1986: 646-648).
- Η πίστη και η αφοσίωση, η ύπαρξη δηλαδή μιας προσωπικής δέσμευσης για το μοίρασμα αξιών και δραστηριοτήτων.
- Η θετική συμπεριφορά και η βοήθεια, η ανταπόκριση δηλαδή των παιδιών στις ανάγκες και στις επιθυμίες των φίλων τους, η οποία είναι αμφίπλευρη.
- Η σύγκρουση και η λύση της σύγκρουσης, η οποία εννοείται ως συμπεριφορική αντίθεση, διαφωνία, δυαδική ανταλλαγή που αποτελείται από ξεχωριστά μέρη: την έναρξη, τη συναισθηματική κορύφωση, τη λύση και τα αποτελέσματα (Laursen & Collin, 1997: 197-209).
- Η ισότιμη συμμετοχή στα οφέλη που προκύπτουν από την κοινωνική ανταλλαγή (Berndt & Perry, 1986: 640-648).
- Οι κοινές δραστηριότητες - συντροφικότητα. Η συντροφικότητα η οποία ορίζεται και ως εγγύτητα (proximity), είναι η ανάγκη και η επιθυμία του παιδιού να περνά τον ελεύθερο χρόνο του με κάποιο άλλο συγκεκριμένο πρόσωπο που διαθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γεγονός που αποτελεί ένδειξη κοινωνικής προτίμησης (Hartup, 1983: 145-163).
- Η αποδοχή του χαρακτήρα - η ειλικρίνεια. Η φιλία βασίζεται στην ικανότητα των ετέρων της δυαδικής αυτής σχέσης να εκφράζουν αμοιβαία το ενδιαφέρον, το

θαυμασμό και τη στοργή τους. Οι προαναφερθείσες εκδηλώσεις της συμπεριφοράς δημιουργούν μια αίσθηση προσωπικής εκτίμησης και αποδοχής του χαρακτήρα του άλλου, που συμβάλλει στην απόκτηση μιας αίσθησης αυταξίας στα παιδιά (Asher et al., 1986: 387-403).

▪ Η ανάγκη για διασκέδαση (Berndt & Perry, 1986: 640-648).

Ωστόσο τα παιδιά παρουσιάζουν εξελικτικές διαφορές ως προς τις παραπάνω εκδηλώσεις της κοινωνικής συμπεριφοράς, οι οποίες είναι πιο ευδιάκριτες όσο μεγαλώνουν (Bigelow, 1977: 239-250). Συγκεκριμένα:

*Στην πρώτη σχολική ηλικία η φιλία αναγνωρίζεται ως μοίρασμα υλικών αγαθών και συμμετοχή σε ευχάριστες κοινές δραστηριότητες. Φίλοι είναι τα παιδιά που κάθονται δίπλα - δίπλα στην τάξη ή μένουν κοντά. Στόχος της σύναψης σχέσεων αποτελεί το συνεργατικό και επιτυχημένο παιχνίδι. Κύρια χαρακτηριστικά επιλογής συντρόφων για το παιχνίδι είναι η ηλικία, η γειννίαση (εγγύτητα), η εκμυστήρευση και η οικειότητα (Howes, Unger & Matheson, 1992: 35).*

*Στη μέση σχολική ηλικία ο στόχος μεταβάλλεται και από την αναζήτηση επιτυχημένων συντρόφων στο παιχνίδι επικεντρώνεται στο να κερδίσει το παιδί την αποδοχή και την εκτίμηση των συνομηλίκων του (Ladd, 1999: 333 - 359). Η κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού καθορίζεται από την ανάγκη του να αποτελεί ενεργό μέλος μιας ομάδας και για αυτό αναλώνει τον πλείστο χρόνο του, στη διερεύνηση των κανόνων της ομάδας και των ενεργειών που θα το οδηγήσουν στο να γίνει αποδεκτό. Η φιλία ερμηνεύεται με βάση την αναγκαιότητα βίωσης θετικού συναισθήματος, την ανταλλαγή αμοιβαίου ενδιαφέροντος και φροντίδας (Αντωνιάδου & Μπίμπου - Νάκου, 2000: 193).*

Η φιλία, επίσης σε αυτή την ηλικία σημαίνει συνεργασία και τα παιδιά ενδιαφέρονται να συντονίσουν τις σκέψεις τους και τις πράξεις τους, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες του άλλου (Smollar & Youniss, 1982: 25). Τα γνωρίσματα που θεωρούνται απαραίτητα για τη σύναψη φιλικών σχέσεων είναι η αλληλοϋποστήριξη, η αποδοχή, ο θαυμασμός για τον άλλο, η συντροφικότητα και η αφοσίωση (Furman, W & Bierman, 1984, 549 - 556). Ιδιαίτερη σημαντική είναι και η στροφή της προσοχής των παιδιών στις ομόφυλες σχέσεις, οι οποίες εξαρτώνται από την προσαρμογή και τη συνεργασία και διαλύονται από τις αντιπαραθέσεις, καθώς στο στάδιο αυτό ανάπτυξης δεν υπάρχει αίσθηση μονιμότητας και σταθερότητας (Smollar & Youniss, 2005: 25).

## 2.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός λοιπόν της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των σχέσεων αλλοδαπών και γηγενών μαθητών και των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα και έξω από το ελληνικό σχολείο.

Ως βασικοί στόχοι της έρευνας τέθηκαν: α) η διερεύνηση του βαθμού αποδοχής ή απόρριψης των αλλοδαπών μαθητών από τους γηγενείς συμμαθητές τους και β) η διερεύνηση των

απόψεων των αλλοδαπών μαθητών αναφορικά με το πώς οι ίδιοι βιώνουν των αποδοχή ή την απόρριψη τους από τους Έλληνες συμμαθητές τους.

Μέσω της παρούσας έρευνας επιχειρήθηκαν να δοθούν απαντήσεις στα ερωτήματα, που σχετίζονται με την αποδοχή ή την απόρριψη των αλλοδαπών μαθητών γενικά και αν η αποδοχή αυτή, εντός και εκτός σχολείου, διαφοροποιείται σε σχέση με την εθνικότητα των αλλοδαπών, το φύλο, τη σχολική επίδοση και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών των Ελλήνων μαθητών του δείγματος.

## 2.2 Τα όργανα συλλογής δεδομένων

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας προτιμήθηκε η χρήση ερωτηματολογίου. Θεωρήθηκε το προσφορότερο μεθοδολογικό εργαλείο γιατί εξυπηρετούσε τις ανάγκες της έρευνας, καθώς αξιόπιστα και ανώνυμα θα καταγράφονταν οι απόψεις των μαθητών του δείγματος. Στη συνέχεια έγινε η επιλογή κατάλληλων ερωτημάτων, με ιδιαίτερη φροντίδα στον τρόπο διατύπωσης τους, στη σειρά τοποθέτησής τους, καθώς και στη διαμόρφωση εναλλακτικών απαντήσεων.

Κρίθηκε ότι οι ερωτήσεις - προτάσεις του ερευνητικού εργαλείου πρέπει να στοχεύουν στην περιγραφή των σχέσεων των μαθητών με τους αλλοδαπούς και όχι στην αποτύπωση του «γιατί» πιστεύουν έτσι οι μαθητές. Η σύνταξη του Ερωτηματολογίου άρχισε τον Ιανουάριο του 2019 και ολοκληρώθηκε τον Μάρτιο του ίδιου έτους. Η σύνταξη του Ερωτηματολογίου βασίστηκε στη μετάφραση ερωτηματολογίου του Ελβετού ερευνητή Eckhart Michael (2003) τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, αφού βεβαίως έγιναν οι αναγκαίες μετατροπές, προκειμένου να ανταποκρίνεται στους συγκεκριμένους σκοπούς της έρευνας (Oppenheim, 1992; Javeau 1996; Καραμέρης, 1996; Δαυτόπουλος, 2000; Ανδρεαδάκης, 2004 ).

## 2.3 Δείγμα

Η παρούσα έρευνα κρίθηκε ότι πρέπει να προχωρήσει με βάση τον τύπο της «δειγματοληψίας πιθανοτήτων» - και ειδικότερα της «τυχαίας δειγματοληψίας» - επειδή με τον τρόπο αυτό διασφαλίζεται ότι τα στοιχεία που απαρτίζουν τον πληθυσμό της έρευνας έχουν ίσες πιθανότητες να επιλεγούν στο τελικό δείγμα.

Παράγοντες που ελήφθησαν υπόψη κατά τη διαδικασία επιλογής του δείγματος υπήρξαν:

- η πολιτισμική και εθνοτική αντιπροσωπευτικότητα στη μαθητική σύνθεση της τάξης, στο βαθμό που αυτή συνίσταται στο Δημόσιο Ελληνικό σχολείο
- η ποσοστιαία αναλογία αγοριών και κοριτσιών.
- Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα φοιτούσαν στη ΣΤ' τάξη των Δημόσιων Δημοτικών Σχολείων της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας και Πελοποννήσου. Η επιλογή των Δημόσιων Σχολείων έγινε γιατί, αποτελούν τη μεγάλη πλειοψηφία των σχολείων της χώρας, η σύνθεση των μαθητών σε

κοινωνικοοικονομική προέλευση είναι ποικίλη. Η επιλογή δε των μαθητών της ΣΤ' τάξης ικανοποιεί την ανάγκη να ανακαλύψουμε τη σχέση της εγγύτητας-επαφής ελλήνων-αλλοδαπών μαθητών σε όλη την πρωτοβάθμια σχολική θητεία, σε σχέση με το υπό διερεύνηση θέμα.

## 2.4 Παρουσίαση και ανάλυση αποτελεσμάτων

Το ερευνητικό ερώτημα εξετάζει αν διαφοροποιούνται οι επιλογές που κάνουν οι Έλληνες μαθητές του δείγματος για εξωσχολικές δραστηριότητες με αλλοδαπούς συμμαθητές τους σε σχέση με το «φύλο», τη «σχολική επίδοση», το «επίπεδο μόρφωσης πατέρα και το «επίπεδο μόρφωσης μητέρας» αποτελεί το βασικό ερώτημα που θα παρουσιαστεί.

Από την ανάγνωση του πίνακα 1 ο οποίος ακολουθεί, διαφαίνεται μια μεγάλη άρνηση των Ελλήνων μαθητών να επιλέξουν αλλοδαπούς για να κάνουν από κοινού κάποια εξωσχολική δραστηριότητα. Πιο συγκεκριμένα το 50% των μαθητών του δείγματος είναι αρνητικό σε οποιαδήποτε εξωσχολική δραστηριότητα με αλλοδαπό συμμαθητή τους ενώ μόλις το 1,67% αυτών έδωσε μάλλον θετική απάντηση.

**Πίνακας 1: Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων των Ελλήνων μαθητών για την επιλογή αλλοδαπών μαθητών για συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες».**

<b>ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ</b>	<b>F</b>	<b>f%</b>	<b>cf%</b>
Μη αποδοχή	180	50,00	50,00
Μάλλον μη αποδοχή	120	33,33	83,33
Μερική αποδοχή	54	15,00	98,33
Μάλλον θετική αποδοχή	6	1,67	100,00
Πλήρης αποδοχή	0	0,00	100,00
Σύνολο	360	100,00	100,00

Όπως φαίνεται και από τον πίνακα 2, το 47,50% των Ελλήνων μαθητών του δείγματος απάντησαν πως δε θα ήθελαν να κάνουν κάποια εξωσχολική δραστηριότητα με αλλοδαπό συμμαθητή του ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των Ελληνίδων μαθητριών του δείγματος είναι 52,00%.

**Πίνακας 2: Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των Ελλήνων μαθητών για την επιλογή αλλοδαπών μαθητών για συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες σε σχέση με το φύλο.**

ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ	ΑΓΟΡΙΑ		ΚΟΡΙΤΣΙΑ	
	F	f%	f	f%
Μη αποδοχή	76	47,50	104	52,00
Μάλλον μη αποδοχή	54	33,75	66	33,00
Μερική αποδοχή	24	15,00	30	15,00
Μάλλον θετική αποδοχή	6	3,75	0	0,00
Πλήρης αποδοχή	0	0,00	0	0,00
Σύνολο	160	100,00	200	100,00
Μ.ο.	1,12		1,26	
Τ.α.	0,84		0,85	
Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	p=.115			

Από τη μελέτη του παραπάνω πίνακα και τη σύγκριση των μ.ο (μ.ο αγοριών =1,12 -μ.ο κοριτσιών =1,26) διαπιστώνουμε ότι οι Έλληνες μαθητές του δείγματος παρουσιάζονται περισσότερο αρνητικοί στο να επιλέξουν αλλοδαπό συμμαθητή τους για να κάνουν κάποια εξωσχολική δραστηριότητα μαζί από ότι οι μαθήτριες του δείγματος. Αξιοσημείωτο το ότι οι Έλληνες μαθητές του δείγματος παρουσιάζονται πιο ξενοφοβικοί αφού κανένας Έλληνας μαθητής του δείγματος δεν έδωσε θετική απάντηση. Η διαφορά όμως στους μέσους όρους είναι μικρή και όχι πάντως στατιστικά

Από την ανάγνωση του πίνακα 3 διαπιστώνουμε ότι το 58% περίπου των μαθητών του δείγματος με πατέρα με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο απάντησαν πως δε θα ήθελαν να έχουν εξωσχολική δραστηριότητα με αλλοδαπό συμμαθητή του ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών του δείγματος με πατέρα με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο είναι 40%.

**Πίνακας 3: Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των Ελλήνων μαθητών για την επιλογή αλλοδαπών μαθητών για συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα.**

ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ	ΧΑΜΗΛΟΤΕΡΟ		ΥΨΗΛΟΤΕΡΟ	
	F	f%	f	f%
Μη αποδοχή	115	57,78	65	40,37
Μάλλον μη αποδοχή	48	24,12	72	44,72
Μερική αποδοχή	36	18,10	18	11,18
Μάλλον θετική αποδοχή	0	0,00	6	3,73

Πλήρης αποδοχή	0	0,00	0	0,00
Σύνολο	199	100,00	161	100,00
Μ.ο.	1,10		1,27	
Τ.α.	0,83		0,84	
Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	p=.056			

Από τα ευρήματα της παρούσα έρευνας και τη σύγκριση των μ.ο (μ.ο μαθητών του δείγματος με πατέρα με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο=1,27, μ.ο μαθητών του δείγματος με πατέρα με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο=1,10) διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές του δείγματος με πατέρα με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο παρουσιάζονται περισσότερο αρνητικοί στο να επιλέξουν αλλοδαπό συμμαθητή τους για να κάνουν κάποια εξωσχολική δραστηριότητα μαζί από ότι οι μαθητές του δείγματος με πατέρα με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο. Η διαφορά όμως στους μέσους όρους είναι μικρή και όχι πάντως στατιστικά σημαντική.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι η πλειοψηφία των μαθητών του δείγματος με μητέρα με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο απάντησαν πως δε θα ήθελαν να έχουν εξωσχολική δραστηριότητα με αλλοδαπό συμμαθητή του ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών του δείγματος με μητέρα με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο είναι 36%.

**Πίνακας 4: Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των Ελλήνων μαθητών για την επιλογή αλλοδαπών μαθητών για συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας.**

ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ	ΧΑΜΗΛΟΤΕΡΟ		ΥΨΗΛΟΤΕΡΟ	
	F	f%	f	f%
Μη αποδοχή	108	51,42	72	48,00
Μάλλον μη αποδοχή	66	31,43	54	36,00
Μερική αποδοχή	30	14,29	24	16,00
Μάλλον θετική αποδοχή	6	2,86	0	0,00
Πλήρης αποδοχή	0	0,00	0	0,00
Σύνολο	210	100,00	150	100,00
Μ.ο.	1,15		1,22	
Τ.α.	0,92		0,73	
Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	p=.460			

Από τα ευρήματα του πίνακα 4 και τη σύγκριση των μ.ο (μ.ο μαθητών του δείγματος με μητέρα με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο =1,22 μ.ο μαθητών του δείγματος με πατέρα με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο =1,15) διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές του δείγματος με

μητέρα με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο παρουσιάζονται περισσότερο αρνητικά στο να επιλέξουν αλλοδαπό συμμαθητή τους για να κάνουν κάποια εξωσχολική δραστηριότητα μαζί από ότι οι μαθητές του δείγματος με μητέρα με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο. Η διαφορά όμως στους μέσους όρους είναι μικρή και όχι πάντως στατιστικά σημαντική. Διαφαίνεται ότι οι Έλληνες μαθητές του δείγματος με μητέρα υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου παρουσιάζονται θετικότεροι έναντι των Αλλοδαπών συμμαθητών τους ενώ παρουσιάζονται εντελώς αρνητικοί στο να τους αποδεχτούν πλήρως τόσο οι Έλληνες μαθητές του δείγματος με μητέρα υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου όσο και οι Έλληνες μαθητές του δείγματος με μητέρα χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου.

Από την ανάγνωση του πίνακα 5 διαπιστώνουμε ότι περίπου το 56% περίπου των μαθητών του δείγματος με υψηλότερη σχολική επίδοση απάντησαν πως δε θα ήθελαν να έχουν εξωσχολική δραστηριότητα με αλλοδαπό συμμαθητή του ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών του δείγματος με χαμηλότερη σχολική επίδοση είναι 46%.

**Πίνακας 5: Κατανομή συχνότητας των απαντήσεων των Ελλήνων μαθητών για την επιλογή αλλοδαπών μαθητών για συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες σε σχέση με τη σχολική επίδοση.**

ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ	ΥΨΗΛΟΤΕΡΗ		ΧΑΜΗΛΟΤΕΡΗ	
	F	f%	f	f%
Μη αποδοχή	90	55,55	90	45,46
Μάλλον μη αποδοχή	66	40,74	54	27,27
Μερική αποδοχή	0	0,00	54	27,27
Μάλλον θετική αποδοχή	6	3,71	0	0,00
Πλήρης αποδοχή	0	0,00	0	0,00
Σύνολο	162	100,00	198	100,00
Μ.ο.	1,04		1,29	
Τ.α.	0,74		0,90	
Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	p=.004			

Από τα ευρήματα της παρούσα έρευνας (πίνακας 55) και τη σύγκριση των μ.ο (μ.ο μαθητών του δείγματος με υψηλότερη σχολική επίδοση =1,04, μ.ο μαθητών του δείγματος με χαμηλότερη σχολική επίδοση =1,29) διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές του δείγματος με υψηλότερη σχολική επίδοση παρουσιάζονται περισσότερο αρνητικά στο να επιλέξουν αλλοδαπό συμμαθητή τους για να κάνουν κάποια εξωσχολική δραστηριότητα μαζί από ότι οι μαθητές του δείγματος με χαμηλότερη σχολική επίδοση. Η διαφορά αυτή στους μέσους όρους είναι αρκετά μεγάλη ώστε να είναι στατιστικά σημαντική.

Από τα παραπάνω δεδομένα διαφαίνεται οι Έλληνες μαθητές του δείγματος με υψηλότερη

σχολική επίδοση παρουσιάζονται πιο αρνητικοί έναντι των Αλλοδαπών συμμαθητών, οι Έλληνες μαθητές του δείγματος με χαμηλότερη σχολική επίδοση.

## Συμπεράσματα

Ο πλουραλισμός στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες είναι μια δυναμική διαδικασία συνάντησης ετεροτήτων, καθώς «οι άλλοι», «οι ξένοι», «οι διαφορετικοί», «οι μειονότητες» αποτελούν πραγματικότητα. Ο άνθρωπος ως πρόσωπο, δηλαδή ως άνθρωπος στο σύνολό του, είναι μέλος πολλών ομάδων ταυτόχρονα και η ταυτότητά του επηρεάζεται από όλες τις κοινωνικές ομάδες στις οποίες συμμετέχει. Κάθε άνθρωπος λοιπόν ανήκει σε πολλαπλές συλλογικότητες, είναι «πολυταυτοτικό» υποκείμενο και η πολιτισμική του ταυτότητα αφορά τις διαφοροποιήσεις του σε φυλετικό, εθνικό, θρησκευτικό, γλωσσικό και πολιτισμικό επίπεδο. Άλλωστε, η έννοια της ετερότητας στην κοινωνία είναι η προσπάθεια του ανθρώπου να συλλάβει την ποικιλία ταυτοτήτων των συνανθρώπων του. Οι σύγχρονες κοινωνίες είναι πλουραλιστικές από άποψη αξιών και πολυπολιτισμικές από την άποψη της σύνθεσής τους. Η ισορροπία στις πολιτισμικά ανομοιογενείς κοινωνίες εξασφαλίζεται με την αμοιβαία ανεκτικότητα, δηλαδή με την αποδοχή του δικαιώματος των άλλων να ζουν σύμφωνα με τις δικές τους αξίες και αρχές αποδεχόμενοι φυσικά τις αξίες και τις αρχές του νομοθετικού πλαισίου της χώρας όπου ζουν. Άλλωστε, το πρόσωπο κάθε ανθρώπου είναι μοναδικό και ανεπανάληπτο και απαιτεί κατανόηση και σεβασμό για τις ιδέες και τις απόψεις που εκφράζει όσο κι αν αυτές είναι διαφορετικές και αντίθετες από τις δικές μας. Η ανεκτικότητα λοιπόν είναι βασικό στοιχείο για την ύπαρξη και τη διατήρηση της ετερότητας, γιατί προϋποθέτει το σεβασμό του διαφορετικού και τη δυνατότητα συμβίωσης με την κατανόηση διαφορετικών απόψεων ( Γκότοβος, 1996).

Στις μικρές κλειστές κοινωνίες αναπτύσσονται αμφίδρομες σχέσεις με μεγαλύτερη ευκολία από ότι στις μεγάλες πόλεις. Το σχολείο ως χώρος συνάντησης και εκπαίδευσης γηγενών και αλλοδαπών μαθητών, λειτουργεί θετικά ως προς τη δημιουργία διαπροσωπικών επαφών. Ωστόσο αποτελεί ευνοϊκό περιβάλλον για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Είναι ο χώρος όπου οι αλλοδαποί μαθητές δραστηριοποιούνται και γνωρίζουν τους φίλους τους. Όλοι οι αλλοδαποί μαθητές, μας απάντησαν ότι οι φίλοι τους προέρχονται από το σχολείο. Η καθημερινή επαφή στο σχολείο προάγει την ανάπτυξη διαπροσωπικών επαφών και την κοινωνικοποίηση των μαθητών. Η επαφή φαίνεται να επιδρά ελάχιστα στο να αλλάξουν τα κανονιστικά στερεότυπα, ενώ η μεγαλύτερη επαφή μειώνει την «προβολή» των στερεοτυπικών αντιλήψεων. Όλοι σχεδόν οι αλλοδαποί μαθητές του δείγματος μας, μας απάντησαν ότι οι φίλοι τους τόσο μέσα, όσο και έξω από το σχολείο, ήταν οι περισσότεροι ομοεθνείς τους, είτε συμμαθητές τους, είτε παιδιά μικρότερης ή μεγαλύτερης ηλικίας, ή αλλοδαπά παιδιά με άλλη χώρα καταγωγής.

Όλα τα ερευνητικά στοιχεία που έχουν δει το φως της δημοσιότητας καταλήγουν σε έναν κοινό παρονομαστή: οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα απέναντι στους «διαφορετικούς» συμμαθητές αποτελούν μια πραγματικότητα (Μπόμπας, 1997· Καρύδη, 1996· Unicef 2001·

Βαγενά, 2002· Κελεσιδου 2005). Και δεν θα μπορούσε να είναι αλλιώς, αφού οι μαθητές βιώνουν και στο σχολείο όλες τις αντιθέσεις και τις συγκρούσεις που αναπτύσσονται ή υφέρπουν στην κοινωνία.

Η παρούσα έρευνα είναι μια περιορισμένης εμβέλειας και στοχεύει στη διερεύνηση του θέματος της ετερότητας και της ανοχής στην διαφορετικότητα. Φιλοδοξεί να καταδείξει τη δυναμική που έχουν τα ιδεολογικά και πολιτισμικά στερεότυπα ως προς τη διαμόρφωση συνειδητών ή ασυνειδητών διαδικασιών μορφοποίησης διατομικών και διομαδικών σχέσεων που διέπουν την κοινωνική ζωή των μαθητών.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αυγητίδου, Σ., (1997). *Οι κοινωνικές σχέσεις και η παιδική φιλία στην προσχολική ηλικία. Θεωρία, έρευνα και διδακτική μεθοδολογία δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Βαγενά, Ε., (2002). «Κοινωνικός αποκλεισμός ρατσισμός και ξενοφοβία στην Ελλάδα σήμερα». Στο: Τσιγκανού, Ι., (επιμ.), *Τετράδια εγκληματολογίας: Οι εγκληματολογικές όψεις του κοινωνικού αποκλεισμού*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Βείκου, Χ., (2000). *Ζώντας ανάμεσα σε άλλους. Η βίωση ενός αποκλεισμού*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Boos – Nunning, Ur., (1997). Ανοιχτά θεωρητικά προβλήματα της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Στο: Βαμβούκας, Μ.Ι. & Χουρδάκης, Α.Γ., (επιμ.), *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και Προοπτικές. Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 56-67.
- Βούλγαρης, Γ., Δώδος, Δ., Καφετζής, Π., κ.α., (1995). Η πρόσληψη και η αντιμετώπιση του «Άλλου» στη σημερινή Ελλάδα. Πορίσματα Εμπειρικής Έρευνας. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τ. 5, σ. 81-100.
- Γαλανάκη, Ε., (2004). Δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών και των εφήβων: ορισμός, ιδιαιτερότητες, διάκριση από την ομαλή συμπεριφορά. Στο: Καλαντζή, Α. – Αζίζι, & Ζαφειροπούλου, Μ., (επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 137-151.
- Γαλανής, Γ. Ν., (2003). Ελληνική κοινωνία και μετανάστευση. Απόψεις Ελλήνων για Αλβανούς Μετανάστες. Στο: Κασσιμάτη, Κ., (επιμ.), *Πολιτικές Μετανάστευσης και Στρατηγικές Ένταξης. Η περίπτωση των Αλβανών και Πολωνών Μεταναστών*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 223-268.
- Γκόβαρης, Χ., Θεοδωροπούλου, Ε. & Κοντάκος, Α., (επιμ.), (2006). *Η Παιδαγωγική Πρόκληση της Πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα Θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα :Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ., (επιμ.), (2009). *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό*

σχολείο. Αθήνα: Ατραπός.

Γκότοβος, Α., (1996). *Ρατσισμός. Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Γκότοβος, Α., (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκότοβος, Α., (2005). Γένος και ξένος: θεσμικές και τρέχουσες εγγραφές. Στο: Παπαστυλιανού, Α., (επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές: Παλινόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 87-105.

Γώγου – Κρητικού, Λ., (1994). *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς*. Αθήνα: Πορεία.

Gundara, J., (2000). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: διαφορετικότητα και κοινωνική πολιτική*. Αθήνα: Ατραπός.

CIDREE / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1999). (Σύνδεσμος Παιδαγωγικών Ινστιτούτων της Ευρώπης) *Across the Great Divides, Διεπιστημονική διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* ( Εργασία του Συνδέσμου Παιδαγωγικών Ινστιτούτων Ευρώπης, μτφρ. Ηλιάδης Ν., Γαλανοπούλου, Α.) Αθήνα: Εκδόσεις Π.Ι.

Coelho, E., (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Δαρεμάς, Μ., (2005). Η εικόνα του «άλλου» στα ΜΜΕ. Στο: Στρατουδάκη, Χ., *Οι μετανάστες στα ΜΜΕ*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Δεμερτζής, Ν., (2002). *Πολιτική επικοινωνία: Διακινδύνευση, Δημοσιότητα, Διαδίκτυο*. Αθήνα: Παπαζήση.

Δερβίσης, Σ., (1994), *Σύγχρονη Διδακτική*. Θεσσαλονίκη.

Διαμαντίδου, Κ., Φρόση, Λ. & Πατέλη Ο., (2004). Πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη: ανάγκες και προσδοκίες μαθητών. Στο: Σακκά, Δ. & Ψάλτη, Α., (επιμ.), *Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο: ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Πρακτικά ημερίδας. Αλεξανδρούπολη: Υπουργείο Παιδείας και Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, σ.σ. 85-94.

Διμουλάς, Κ., Παπαδοπούλου, Δ., (2004). *Έρευνα για τις Μορφές Κοινωνικής Ένταξης των Οικονομικών Μεταναστών στην Περιφέρεια Αττικής, 2003-2004*, Έκθεση έρευνας. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ/ΑΔΕΔΥ – Περιφέρεια Αττικής.

Δημητρίου, Σ., (επιμ.) (1997). *Μορφές κοινωνικού αποκλεισμού και μηχανισμοί παραγωγής του. Κέντρο Έρευνας και Τεκμηρίωσης*. Αθήνα: Ιδεοκίνηση.

Ζησιμοπούλου, Α. & Κουτρούμπα Κ., (2005). Η συνύπαρξη Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών στη σχολική πολυπολιτισμική πραγματικότητα: Εμπειρική έρευνα. Στο: Χατζηδήμου, Δ. & Βιτσιλάκη, Χ., (επιμ.), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*. Πρακτικά ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου.

Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ.σ. 857-864.

- Johnson – Ιωαννίδου, Α., (1998). *Προκατάληψη. Ποιος; Εγώ;* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλλινικάκη, Θ., (2005). Παλιννοστούντες από Δημοκρατίες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης ως αποδέκτες προγραμμάτων ένταξης και κοινωνικής φροντίδας στη Θράκη. Στο: Παπαστυλιανού, Α. (επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές: Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 247-275.
- Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής.
- Κασιμάτη, Κ., (επιμ.), (2003). *Πολιτικές Μετανάστευσης και Στρατηγικές Ένταξης. Η περίπτωση των Αλβανών και Πολωνών μεταναστών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κεκές, Ι., (2001). Συστημική Προσέγγιση και Κυβερνητική: Τα Διανοητικά Εργαλεία στην Εποχή της Πολυπλοκότητας. Στο: Μακράκης, Β. (επιμ.), *Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση και στην Εκπαίδευση από Απόσταση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κελεσίδης, Γ., (2005). Πολιτισμική Ποικιλομορφία και η εικόνα του «Άλλου» στην ελληνική κοινωνία και το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Στο Σακκά, Δ. & Ψάλτη, Α., (επιμ.), *Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο: ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Πρακτικά ημερίδας. Αλεξανδρούπολη: Υπουργείο Παιδείας και Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, σ.σ. 17-34.
- Κούλαρη, Α., (1997). *Ξένος στην Ελλάδα. Στάσεις της Ελληνικής κοινωνίας απέναντι στους μετανάστες ομιλητές*. Αθήνα: Παρατηρητής.
- Κοκκινάκη, Φ., (2006). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Δάρδανος.
- Κουϊμτζή, Ε., Σακκά, Β. & Παπαντή Β., (2004). Πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη: Απόψεις και πεποιθήσεις παιδιών για τον «άλλο». Στο Σακκά, Δ. & Ψάλτη, Α., (επιμ.), *Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Πρακτικά ημερίδας. Αλεξανδρούπολη: Υπουργείο Παιδείας και Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, σ.σ. 56-76.
- Λαμπρίδης, Ε. (2004). *Στερεότυπο, Προκατάληψη, Κοινωνική Ταυτότητα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λαμπρόπουλος, Χ., Σπινθουράκη, Ι. & Καρατζιά - Σταυλιώτη, Ε., (2001). Μοντέλα αξιολόγησης σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία: Οι διεθνείς τάσεις και η ελληνική προοπτική. Στο: Μπαγάνης, Γ. (επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων*. Αθήνα: Μεταίχμιο. σ. 127- 136.
- Λαμπροπούλου, Ε. (2000). Η βία και η εγκληματικότητα στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Are bad news good news? Στο: Δασκαλάκη, Η., Παπαδοπούλου, Π., Τσαμπαρλή, Δ., Τσιγκάνου, Ι. και Φρονίμου, Ε. (επιμ.), *Εγκληματίες και θύματα στο κατώφλι του 21ου αιώνα*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Μαυρογιώργος, Γ., (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής των Αθανασούλα – Ρέππα (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: ΕΑΠ.

- McNair, B., (2005). *Εισαγωγή στην πολιτική επικοινωνία*. Αθήνα: Κατάρτι.
- Μερακλής, Μ., (1992). *Μέθοδοι επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: ΠΤΔΕ.
- Μίλεση, Χ., (2006). *Οι αλλοδαποί μαθητές από την Αλβανία στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Milner, D., (1989). Φυλετική προκατάληψη. Στο: Παπαστάμου, Α., *Εγχειρίδιο Κοινωνικής Ψυχολογίας*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μίτιλης, Α., (1998). *Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη. Μια σχέση αλληλεπίδρασης*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μπαγκαβός, Χρ., Παπαδοπούλου, Π. (2006). *Μεταναστευτικές τάσεις και ευρωπαϊκή μεταναστευτική πολιτική*. Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ.
- Μπίκος, Κ., (1990). *Βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων στη σχολική τάξη. Ο κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος του σχολείου*. Αθήνα: Βιβλιοεκδοτική.
- Μπίκος, Κ., (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπιλανάκης, Ν., (2005). *Παλιννόστηση Ελλήνων και ψυχική υγεία*. Στο: Παπαστυλιανού, Α., (επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές: Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 141-166.
- Μπίμπου - Νάκου, Ι., (2004). *Το άγχος και η φοβία σε παιδιά*. Στο: Καλαντζή, Α. – Αζίζι & Ζαφειροπούλου, Μ. (επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 287-327.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου Ο., (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική: εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παλαιολόγου, Ν., (2005). *Διαπολιτισμική ετοιμότητα και διαπολιτισμική ικανότητα: Νέες διαστάσεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών*. Στο: Κυρίδης, Α. & Αντρέου, Α. (επιμ.), *Όψεις της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 233- 250.
- Παπαζώη, Ε., (2001). *Η ελληνική κοινωνία απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα*. Στο: Κτιστάκης, Γ. (επιμ.), *Μετανάστες, ρατσισμός, ξενοφοβία. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Σάκουλα, σ. 27-29.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Ι. & Γούδας, Μ., (1999). *Για μια καλύτερη διδασκαλία της φυσικής αγωγής*. Εκδόσεις SALTO.
- Παπακωνσταντίνου, Θ. & Δελλασούδας Λ., (1997). Η προβληματική της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα μας (πρόταση αντιμετώπισης του προβλήματος). Στο Βαμβούκας, Μ.Ι., & Χουρδάκης, Α.Γ. (επιμ.), *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και Προοπτικές*. Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 384-396.
- Παπαναούμ, Ζ., (2004). Η πολυπολιτισμικότητα του ελληνικού σχολείου και η επιμόρφωση

- των εκπαιδευτικών: δυνατότητες και περιορισμοί. Στο Σακκά, Δ. & Ψάλτη, Α., (επιμ.), *Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Πρακτικά ημερίδας. Αλεξανδρούπολη: Υπουργείο Παιδείας και Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 1-7.
- Parekh, Bhikhu, (1997). Η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη & Π. Χαραμής, (Επιμ.), *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί – Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 44-64.
- Πασσάκος, Α., (1980). *Σύγχρονη επιστημονική έρευνα και μέθοδοι στην Ψυχολογία*. Ιωάννινα: Δωδώνη.
- Πατσάλης, Χ., (2005). Η ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Στο: Δ. Χ. Χατζηδήμου & Χ. Βιτσιλάκη (Επιμ.), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*. Πρακτικά ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 847-856.
- Παύλου, Μ., (2001). Οι «λαθρέμποροι του φόβου»: Ρατσιστικός λόγος και μετανάστες στον τύπο μιας υπονήφιας μητρόπολης. Στο: Μαρβάκης, Αθ., Παρσάνογλου, Δ., Παύλου, Μ. (επιμ.), *Μετανάστες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 127-162.
- Παύλου, Μ., Χριστόπουλος, Δ., (επιμ.), (2004). *Η Ελλάδα της μετανάστευσης. Κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη*. Κέντρο Ερευνών Μειονοτικών Ομάδων. Αθήνα: Κριτική.
- Παύλου, Μ., (2004). Η Ελλάδα της μετανάστευσης με αριθμούς. Στο: Παύλου, Μ., Χριστόπουλος, Δ. (επιμ.), *Η Ελλάδα της μετανάστευσης. Κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη*. Αθήνα: Κριτική, σελ. 367-402.
- Ρωμανίδου, Ν.Ε., (2000). Οι αλλοδαποί πρόσφυγες και μετανάστες ως θύματα. Στο: Δασκαλάκη, Η., Παπαδοπούλου, Π., Τσαμπαρλή, Δ., Τσιγκάνου, Ι., Φρονίμου, Ε. (επιμ.), *Εγκληματίες και θύματα στο κατώφλι του 21ου αιώνα*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Σακαλάκη, Ι., (2001). *Ανάλυση περιεχομένου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σακκά, Δ., (2004). Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών μέσω της ενδυνάμωσης και της συστηματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών: Ένα πρόγραμμα δράσης. Στο Δ. Σακκά & Α. Ψάλτη (Επιμ.), *Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Πρακτικά ημερίδας. Αλεξανδρούπολη: Υπουργείο Παιδείας και Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 35-45.
- Σκούρτου, Ε., Βαρτσάλης, Ι. & Γκόβαρης, Χ., (2002). *Μετανάστες στην Ελλάδα. Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης*. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.
- Σοφινίδου, Ε., (2004). Σχολική διαρροή. Στο: Α. Καλαντζή – Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου, (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 383-404.
- Σπινθουράκη, Α., Παπαμιχαήλ, Ε. & Συνέσιου, Κ., (2000). Δίγλωσσοι μαθητές στο σχολείο. Ανασκόπηση εκπαιδευτικών προσεγγίσεων στην Ελλάδα και στις ΗΠΑ. *Θέματα Συγκριτικής Παιδαγωγικής*, τ.3.

Στραβάκου, Π. & Χατζηδήμου Κ., (2005). Σχολική επίδοση Ελλήνων, αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών/τριών δημοτικού σχολείου: μια μελέτη περίπτωσης. Στο: Δ. Χ. Χατζηδήμου & Χ. Βιτσιλάκη (Επιμ.), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*. Πρακτικά ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 865-873.

Τελάλογλου, Δ., (1995). *Τι λένε οι γονείς των μαθητών*. Στο: Κ. Φωτιάδης (Επιμ.), *Οι Έλληνες στις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ* (Ιστορία - Παιδεία). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 137-144.

**Εννιά βασικές κατευθυντήριες παιδαγωγικές αρχές της φιλοσοφίας των "Reggio Emilia" Δημοτικών Σχολείων: Οι εκπαιδευτικοί στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας και της σχολικής ζωής: Προκλήσεις και πραγματικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα**

**Nine basic guiding pedagogical principles of philosophy of 'Reggio Emilia' Elementary Schools: Teachers at the center of the learning process and school life: Challenges and reality in the Greek Education System**

*Δημήτριος Σιδηρόπουλος, M. Ed., M. Th., Ph. D., 1ο Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού  
Κεντρικής Μακεδονίας, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ 70, dimsid@edlit.auth.gr*

*Dimitrios Sidiropoulos, M. Ed., M.Th., Ph. D., Educational Project Coordinator PE 70 of 1st PEKES of the  
Regional Directorate of Education of Central Macedonia, dimsid@edlit.auth.gr*

**Abstract:** In the present article is done, a brief bibliographical overview of nine (9) basic pedagogical principles of the "Reggio Emilia" Primary School philosophy, which includes: a) the learning environment as teacher; b) the discovery and creative learning through learning materials; c) the function of classrooms with students of multiple ages; d) the development of an autonomous curriculum per school unit and a self-regulated curriculum per student; e) the promoting of emerging learning; f) the projects as the basis of learning, g) the learning for the connection of relations of students with the reference group, h) the use of different forms and languages of learning; i) the parental involvement in the education of students. In the chapter "conversation" is described the important, multi-dimensional and irreplaceable role of teachers to the daily learning process and school life of Reggio Emilia Primary Schools. Finally, in the last chapter an attempt is made to explore the difficulties, the prospects, and the challenges of introducing the 9 mentioned pedagogical into the structure, function and culture of the Greek educational system.

**Keywords:** "Reggio Emilia" Primary Schools' pedagogic philosophy; pedagogic role of teachers, function and culture of the Greek educational system

**Περίληψη:** Στο παρόν άρθρο γίνεται καταρχήν μια σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση εννιά (9) βασικών κατευθυντηρίων παιδαγωγικών αρχών της φιλοσοφίας των "Reggio Emilia" Δημοτικών Σχολείων, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται: α) το περιβάλλον μάθησης ως εκπαιδευτικός, β) η ανακαλυπτική και δημιουργική μάθηση μέσω μαθησιακών υλικών, γ) η λειτουργία τάξεων με μαθητές πολλαπλών ηλικιών, δ) η διαμόρφωση ενός αυτόνομου προγράμματος σπουδών ανά σχολική μονάδα και ενός αυτορρυθμιζόμενου προγράμματος σπουδών ανά μαθητή, ε) η προαγωγή της αναδυόμενης μάθησης, στ) τα projects ως η βάση της μάθησης, ζ) η μάθηση με σκοπό τη σύναψη σχέσεων των μαθητών με την ομάδα

αναφοράς, η) χρήση διαφορετικών μορφών και γλωσσών μάθησης, θ) η εμπλοκή γονέων στην εκπαίδευση των μαθητών. Στο κεφάλαιο "συζήτηση" περιγράφεται ο σημαντικός, πολυδιάστατος και αναντικατάστατος ρόλος των εκπαιδευτικών στην καθημερινή μαθησιακή διαδικασία και σχολική ζωή των "ReggioEmilia" Δημοτικών Σχολείων. Τέλος, στο τελευταίο κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια να διερευνηθούν οι δυσκολίες, οι προοπτικές και οι προκλήσεις αναφορικά με την εισαγωγή των 9 αναφερόμενων παιδαγωγικών αρχών στην καθησθηκία δομή, λειτουργία και κουλτούρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

**Λέξεις κλειδιά:** "παιδαγωγική φιλοσοφία των ReggioEmilia" Δημοτικών Σχολείων, παιδαγωγικός ρόλος εκπαιδευτικών, λειτουργία και κουλτούρα ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

## Εισαγωγή

Η παιδαγωγική φιλοσοφία των "ReggioEmilia" Σχολείων έλαβε το όνομά της από το ομώνυμο χωριό στη Βόρεια Ιταλία, όπου εφαρμόστηκε και αναπτύχθηκε στην εκπαιδευτική πράξη από γονείς και εκπαιδευτικούς, με πιο σημαντικό τον LotisMalaguzzi, αμέσως μετά τη λήξη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Η πρώτη καινοτομία στο παραπάνω παιδαγωγικό εγχείρημα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν εργάζονται επάνω σε ένα προσδιορισμένο πρόγραμμα σπουδών, αλλά στη βάση ενός προγράμματος σπουδών, το οποίο αναδύεται μέσα από τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών, οι οποίοι αναλαμβάνουν τόσο την ευθύνη της μάθησης τους, όσο και τη βελτίωση του κοινωνικογνωστικού τους δυναμικού (Moss, 2016). Έτσι οι εκπαιδευτικοί στα "ReggioEmilia" Δημοτικά Σχολεία εφαρμόζουν διαφοροποιημένες διδακτικές πρακτικές κατά την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία σε κάθε σχολική μονάδα, αφού οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και τα μέλη της τοπικής κοινότητα του σχολείου έχουν διαφορετικές ανάγκες, προτεραιότητες και προσδοκίες (Gandini, 1993). Στα "ReggioEmilia" Δημοτικά Σχολεία οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τους μαθητές επιλέγουν και υλοποιούν ανοιχτού τύπου projects βραχύχρονης ή μακρόχρονης διάρκειας στη βάση του σταδίου ατομικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών. Ως αποτέλεσμα οι μαθητές έχουν αυξημένο έλεγχο της μάθησής τους, κάνουν χρήση όλων των αισθήσεών τους και αναπτύσσουν σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αλληλοεκτίμησης τόσο με τους εκπαιδευτικούς, όσο και με τους συμμαθητές και τους γονείς τους (Santn&Torruella, 2017). Επίσης οι μαθητές έχουν πολλαπλές ευκαιρίες να εξερευνήσουν τον περιβάλλοντα χώρο, να μοιραστούν τις σκέψεις και τις ιδέες τους και να εκφραστούν με ποικίλες μορφές μάθησης, όπως συγγραφή ημερολογίου τάξης, ομαδικές χειροτεχνίες, αφηγήσεις, ασκήσεις δράματος και μουσικής και κατασκευές (McNally&Slutsky, 2017). Η παιδαγωγική φιλοσοφία των "ReggioEmilia" φαίνεται να επηρεάστηκε σημαντικά από τις κοινωνικές και πολιτικές θέσεις του JohnDewey's αναφορικά με το ρόλο της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της αισθητικής, τις κριτικής σκέψης και της δημοκρατικής πολιτότητας των μαθητών (Lindsay, 2015). Στα επόμενα κεφάλαια θα γίνει μια σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση σε εννιά (9) βασικές κατευθυντήριες παιδαγωγικές αρχές της φιλοσοφίας των "ReggioEmilia" Σχολείων, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται: α) το

περιβάλλον μάθησης ως εκπαιδευτικός, β) η ανακαλυπτική και δημιουργική μάθηση μέσω μαθησιακών υλικών, γ) η λειτουργία τάξεων με μαθητές πολλαπλών ηλικιών, δ) η διαμόρφωση ενός αυτόνομου προγράμματος σπουδών ανά σχολική μονάδα και ενός αυτορρυθμιζόμενου προγράμματος σπουδών ανά μαθητή, ε) η προαγωγή της αναδυόμενης μάθησης, στ) τα projects ως η βάση της μάθησης, ζ) η μάθηση με σκοπό τη σύναψη σχέσεων των μαθητών με την ομάδα αναφοράς, η) χρήση διαφορετικών μορφών και γλωσσών μάθησης, θ) η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των μαθητών.

### **1η Βασική κατευθυντήρια παιδαγωγική αρχή: Το περιβάλλον μάθησης ως “εκπαιδευτικός” της τάξης**

Τα “ReggioEmilia” Δημοτικά Σχολεία επιδιώκουν να οικοδομήσουν ένα ιδανικό περιβάλλον μάθησης, αφού αυτό γίνεται αντιληπτό ως “εκπαιδευτικός” της τάξης. Ως προς αυτό το σκοπό δίνεται μεγάλη προσοχή στην εμφάνιση, στην αισθητική και στην όλη αίσθηση, την οποία αποπνέουν οι αίθουσες σε επιμέρους λεπτομέρειες, όπως είναι: ο τρόπος τακτοποίησης των θρανίων, το χρώμα των τοίχων, το σχήμα των επίπλων, η διάταξη των απλών αντικειμένων, το υλικό των ραφιών, το είδος των φυτών. Ειδική μέριμνα υπάρχει και για το φωτισμό των αιθουσών ώστε το φυσικό φως να διαπερνά μέσα από μεγάλα παράθυρα και να αντανακλά τις δημιουργίες των μαθητών μέσα από καθρέπτες, οι οποίοι κρέμονται στους τοίχους (Tarr, 2001). Ειδικότερα οι αίθουσες είναι ανοιχτές, έχουν θέα στον περιβάλλοντα χώρο και έχουν πρόσβαση σε μια ευρύχωρη εσωτερική “πλατεία”. Όλες οι αίθουσες έχουν μια ιδιαίτερη ταυτότητα, είναι ζεστές και φιλόξενες και διαμορφώνονται ώστε να επιδράσουν θετικά τόσο στην αλληλεπίδραση, στη σύμπραξη και στη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, όσο και στην επιτυχή ολοκλήρωση των εργασιών και projects (Swann, 2008). Επίσης στις αίθουσες τοποθετούνται μικρά, λευκά, χάρτινα κιβώτια με τα ονόματα των μαθητών και των εκπαιδευτικών, όπου τα μέλη της ομάδας μοιράζονται (μέσω γραπτών μηνυμάτων) τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Τέλος, τα πατώματα, οι τοίχοι και τα ταβάνια των αιθουσών είναι γεμάτα με φωτογραφίες και με έργα των μαθητών, όπως πίνακες, ποιήματα, σχέδια, γλυπτά και κατασκευές (Strong-Wilson & Ellis, 2007). Εδώ χρειάζεται να επισημανθεί ότι αν και η έκθεση των δημιουργιών των μαθητών προκαλεί ευχάριστες εντυπώσεις, αυτή η διδακτική πρακτική δεν γίνεται για λόγους επίδειξης ή διακόσμησης ή αξιολόγησης, αλλά λόγους τόσο ενίσχυσης του αυταξιοπιστισμού και της τεκμηρίωσης των πολυδιάστατων ικανοτήτων των μαθητών, όσο και ανάδειξης της ομορφιάς των ιδεών τους και της πολυπλοκότητας της μάθησης (Gandini & Kaminsky, 2004). Με την παραπάνω διαρρύθμιση του περιβάλλοντος μάθησης τα “ReggioEmilia” Δημοτικά Σχολεία επιτυγχάνουν να προάγουν με τρόπο στοχευμένο την ανοικτή επικοινωνία, τις σχέσεις, την ενεργητική μάθηση και την επίλυση προβλημάτων.

### **2η Βασική κατευθυντήρια παιδαγωγική αρχή: Ανακαλυπτική και δημιουργική μάθηση μέσω μαθησιακών υλικών**

Το κάθε "ReggioEmilia" Δημοτικό Σχολείο δύναται να επιλέγει ανοιχτά και αισθητικά όμορφα μαθησιακά υλικά ώστε οι μαθητές να τα χειρίζονται με ποικίλους τρόπους και σε ένα εύρος γνωστικών αντικειμένων μάθησης. Μέσω της χρήσης των μαθησιακών υλικών οι μαθητές αναπτύσσουν τις εγγενείς τους ανάγκες για ανακάλυψη, δημιουργικότητα, φαντασία και παιγνιώδη μάθηση (Alkudhair, 2014). Ως αποτέλεσμα είναι πολύ σημαντική η σχέση, η οποία αναπτύσσεται μεταξύ των μαθητών και των μαθησιακών υλικών μάθησης ως προς την επίτευξη των διδακτικών και αναπτυξιακών στόχων του προγράμματος σπουδών (Fraser&Wien, 2001). Στο μακρύ κατάλογο των μαθησιακών υλικών, τα οποία χρησιμοποιούνται στα "ReggioEmilia" Δημοτικά Σχολεία περιλαμβάνονται και τα εξής: α) διασπαστά και εύθραυστα αντικείμενα, όπως: αγγεία, καθρέφτες, εικονογραφημένα βιβλία, γυάλινες χάντρες, λουλούδια, ειδώλια ζώων, μουσικά όργανα, ψηφιδωτά γυαλιά, κεραμικά πλακίδια, β) έργα τέχνης και χειροτεχνίες, όπως: χρώματα παστέλ, ακουαρέλες, λεπτά πινέλα ζωγραφικής, μαρκαδόροι με λεπτές μύτες, μολύβια, πατρόν από χαρτόκουτα, ρετάλια υφασμάτων, ξυλάκια παγωτού, βαμβάκι σε μπάλες, χάρτινοι σωλήνες, πηλός, γ) αντικείμενα παιγνιδιού, όπως: επίσημα ρούχα, μεταξωτά, κασκόλ, κοστουμια, σανιδένια τούβλα, πλαστικά παιχνίδια, "κουζινικά," δ) φυσικά υλικά, όπως βράχια, ραβδιά, αποξηραμένοι καρποί, φλοιοί, φύλλα, βότσαλα. Τέλος τα περισσότερα "ReggioEmilia" Δημοτικά Σχολεία διαθέτουν είτε ένα μεγάλο ατελιέ είτε 2-3 μικρά ατελιέ, τα οποία είναι ειδικά εργαστήρια ή στούντιο, τα οποία παρέχουν σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας ποικίλους μαθησιακούς πόρους, εργαλεία, μηχανικές/ηλεκτρονικές συσκευές, υλικά τέχνης, αρχεία προηγούμενων projects, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

### **3η Βασική κατευθυντήρια παιδαγωγική αρχή: Λειτουργία τάξεων με μαθητές πολλαπλών ηλικιών**

Τα περισσότερα "ReggioEmilia" Δημοτικά Σχολεία τείνουν να έχουν τάξεις πολλαπλών ηλικιών, στις οποίες διδάσκουν ταυτόχρονα δύο εκπαιδευτικοί (διαφορετικών ειδικοτήτων). Έτσι οι μαθητές δύναται να παραμένουν με τους ίδιους εκπαιδευτικούς της τάξης τους για χρονικό διάστημα μέχρι και 3 σχολικά έτη. Ως αποτέλεσμα: α) υπάρχει μια πολύχρονη σταθερότητα, συνέχεια και συνέπεια στη διαδικασία της μάθησης, β) οι μαθητές δεν βιώνουν κάθε χρόνο συναισθήματα άγχους και πίεσης για να συνάψουν σχέσεις με τους νέους εκπαιδευτικούς και μαθητές, γ) οι μαθητές αναλαμβάνουν ποικίλους ρόλους κατά τη διαδικασία της μάθησης στη βάση της ηλικίας τους, των ικανοτήτων και των ενδιαφερόντων τους, δ) οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη επίγνωση των δυνατοτήτων των μαθητών, αφού εξοικειώνονται με τη μοναδική προσωπικότητα και το ιδιαίτερο μαθησιακό τους στυλ (Wien, 2011). Έτσι οι εκπαιδευτικοί αποκτούν υψηλή παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια για να μπορούν να προσαρμόζουν και να αναδιαμορφώνουν τις παγιωμένες δυσλειτουργικές παιδαγωγικές τους πρακτικές με σκοπό να καλύψουν τις διαφοροποιημένες και αναδυόμενες ανάγκες των μαθητών των πολλαπλών ηλικιών των σχολικών τους τάξεων (Schiller, 1995).

#### **4η Βασική κατευθυντήρια παιδαγωγική αρχή: Διαμόρφωση ενός αυτόνομου προγράμματος σπουδών ανά σχολική μονάδα και ενός αυτορρυθμιζόμενου προγράμματος σπουδών ανά μαθητή**

Τα ‘ReggioEmilia’ Δημοτικά Σχολεία σχεδιάζουν και υλοποιούν, ως επί το πλείστον, ένα δικό τους αυτόνομο πρόγραμμα σπουδών. Έτσι οι εκπαιδευτικοί: α) ακούν και παρατηρούν καταρχήν τους μαθητές εντός και εκτός του χώρου της σχολικής τάξης με σκοπό να καταγράψουν τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους σε διάφορους κοινωνικο-γνωστικούς τομείς της μάθησης και της ανάπτυξης, οι οποίοι τους προκαλούν ενθουσιασμό και περιέργεια, β) διαλέγονται μέσω μαιευτικών ερωτήσεων με τους μαθητές για τις ιδέες και τις προτάσεις τους αναφορικά με το περιεχόμενο και τη διαδικασία της μάθησης, γ) οικοδομούν ένα ευνοϊκό περιβάλλον μάθησης στη βάση των αρχών της συνεργασίας, της ομαδικής εργασίας, της διαφοροποίησης και της εξατομίκευσης, δ) σχεδιάζουν, διαπραγματεύονται και συν-κατασκευάζουν με τους μαθητές τόσο το πρόγραμμα σπουδών, όσο το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα, ε) δίνουν βαρύτητα στη μάθηση μέσω υλοποίησης projects, τα οποία προάγουν την συνυπευθυνότητα τη δημιουργική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων (Maynard&Chicken, 2010). Ως αποτέλεσμα οι μαθητές επιτυγχάνουν τους αναπτυξιακούς και μαθησιακούς τους στόχους, αφού τους δίνεται η δυνατότητα να επιδράσουν στη μάθησή τους με βάση τις ηλικιακές και τις κοινωνικογνωστικές τους ανάγκες (Arseven, 2014), όπως συμβαίνει και στα Δημοτικά Σχολεία, τα οποία εφαρμόζουν την παιδαγωγική μέθοδο ‘Waldorf’ (Uhrmacher, 1995). Επιπροσθέτως, με αυτήν την πρακτική, οι εκπαιδευτικοί επιτυγχάνουν την πιο ενεργητική εμπλοκή των μαθητών σε ένα αυτορρυθμιζόμενο πρόγραμμα σπουδών, το οποίο προσαρμόστηκε στο στάδιο και στο επίπεδο της ατομικής και κοινωνικής τους ανάπτυξης (Hočevar, Šebart&Štefanc, 2013). Η ίδια πρακτική ως προς τη συμμετοχή των μαθητών στο σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών εφαρμόζεται και στα Δημοτικά Σχολεία τα οποία εφαρμόζουν την παιδαγωγική μέθοδο της Montessori (Elkind, 2003).

#### **5η Βασική κατευθυντήρια παιδαγωγική αρχή: Προαγωγή της αναδύομενης μάθησης**

Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο στα ‘ReggioEmilia’ Δημοτικά Σχολεία οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν και υλοποιούν σε τακτική βάση ποικίλα projects, τα οποία έχουν ως αφετηρία τις γνώσεις, τις ιδέες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, όπως αυτά αναδύονται με τρόπο αυθόρμητο και αυθεντικό κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ως προς αυτό το σκοπό οι εκπαιδευτικοί καθίστανται αρτιότι εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί ερευνητές, καθώς καλούνται να διερευνήσουν με τρόπο μεθοδικό και οργανωμένο τις σκέψεις και τις δράσεις των μαθητών τόσο εντός, όσο και εκτός των σχολικών αιθουσών, όπως στους διαδρόμους στην αυλή και στα ατελιέ (Spraggiari, 2004). Αυτό το κάνουν οι εκπαιδευτικοί με σκοπό να συλλέγουν όλες τις απαραίτητες πληροφορίες ώστε: α) να σχεδιάσουν ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα σπουδών για τους μαθητές, β) να προετοιμάσουν και να αναδιαμορφώσουν το περιβάλλον μάθησης, γ) να επιλέξουν τα πιο αποτελεσματικά εργαλεία και υλικά μάθησης.

Έτσι οι εκπαιδευτικοί καταρχήν παρωθούν τους μαθητές να διατυπώνουν με σαφήνεια και αμεσότητα τις μαθησιακές τους ανάγκες (Rinaldi, 2003). Ακολουθώντας συζητούν τις καταγραφές τους με όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς του συλλόγου διδασκόντων ώστε με τη βοήθειά τους να αποκτήσουν πλήρη επίγνωση τόσο του περιεχομένου, όσο και των διαδικασιών, που κινητοποιούν τους μαθητές, και να σχεδιάζουν αναλόγως το πρόγραμμα σπουδών της τάξης τους (Fyfe, Geismar-Ryan, & Strange, 2000). Οι περισσότεροι μαθητές βρίσκουν αρκετά συναρπαστικό και ευχάριστο τόσο να εργάζονται σε projects, τα οποία συνάδουν με το στάδιο ανάπτυξής τους, όσο και να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς στην περιοδική (ανα)σύνταξη ενός αναδυόμενου'' προγράμματος σπουδών. Ως αποτέλεσμα οι μαθητές αναπτύσσουν αγάπη, κίνητρα και φιλοπονία για τη μάθηση, στοιχεία τα οποία εκδηλώνουν τόσο εντός όσο και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος (Biermeier, 2015). Ωστόσο ένα πρόγραμμα σπουδών, το οποίο βασίζεται στην αναδυόμενη μάθηση δεν μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις σχολικές τάξεις, εάν δεν ικανοποιούνται συγκεκριμένες παιδαγωγικές συνθήκες, όπως: α) οι εκπαιδευτικοί να έχουν την επαγγελματική και παιδαγωγική εμπειρογνωμοσύνη να σχεδιάζουν και να υλοποιούν εκπαιδευτικές δράσεις, που ικανοποιούν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, β) τα στελέχη της εκπαιδευτικής διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης να έχουν υψηλό βαθμό εμπιστοσύνης και αναγνώρισης στις δημιουργικές και κριτικές κοινωνικογνωστικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, γ) οι μαθητές να έχουν υψηλά εσωτερικά κίνητρα για μάθηση και ανάπτυξη, ανεξαρτήτως του εκπαιδευτικού, γλωσσικού, κοινωνικού και πολιτισμικού επιπέδου των οικογενειών τους (Fraser, 2007).

## **6η Βασική κατευθυντήρια παιδαγωγική αρχή: Τα projects ως η βάση της μάθησης**

Στα "ReggioEmilia" Δημοτικά Σχολεία οι εκπαιδευτικοί σπάνια χρησιμοποιούν ως διδακτική πρακτική διδασκαλίας ενός αντικείμενου μάθησης την εισήγηση. Αντ' αυτού, οι εκπαιδευτικοί δίνουν βαρύτητα στην επιλογή του περιεχομένου και των δραστηριοτήτων του κάθε μαθήματος του προγράμματος σπουδών, καθοδηγούν, ενδυναμώνουν και εμπνέουν τους μαθητές ώστε να εργαστούν επάνω σε σημαντικά, γεμάτα νόημα και ενδιαφέρον projects, τα οποία έχουν ως αφετηρία μια ιδέα ή ένα πρόβλημα που έχουν θέσει ένας ή περισσότεροι μαθητές της τάξης (New, 2007). Επίσης οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις δραστηριότητες των μαθητών, αφού δεν περιορίζονται σε μια "από απόσταση" παρακολούθηση της εργασίας τους. Με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί καλλιεργούν τη δέσμευση, την ευθύνη, την επιμονή και τη στοχο-προσήλωση στην ολοκλήρωση εργασιών σε θέματα της σχολικής και ευρύτερης τοπική κοινότητας. Η εμπλοκή των μαθητών στην επεξεργασία και στην ολοκλήρωση ενός project ως μιας ερευνητικής διαδικασίας μάθησης και ανακάλυψης αποτελεί έναν μείζονα διδακτικό στόχο στα "ReggioEmilia" Δημοτικά Σχολεία (Clyde, Miller, Sauer, & Liebert, 2006). Τα projects διαρκούν από 2-3 ώρες μέχρι και ένα σχολικό έτος. Κατά τη διάρκεια τους οι εκπαιδευτικοί παρέχουν στους μαθητές πολυμεσικό και πολυτροπικό εκπαιδευτικό υλικό, κάνουν ευρεία χρήση μαιευτικών

ερωτήσεων και παρακινούν τους μαθητές να παράγουν τεκμήρια της εργασίας τους, όπως έργα τέχνης, χειροτεχνίες, βίντεο, δελτία παρατήρησης και προφορικές αφηγήσεις (Schroeder-Yu, 2008).

### **7η βασική κατευθυντήρια παιδαγωγική αρχή: Μάθηση στη βάση της σύναψης κοινωνικών σχέσεων των μαθητών με την ομάδα αναφοράς**

Οι εκπαιδευτικοί συζητούν και συνεργάζονται σε ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, αλληλο-αναγνώρισης και διαλεκτικής συζήτησης τόσο με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, όσο και με τους μαθητές και τους γονείς για ποικίλες διαστάσεις της στοχοθεσίας, του περιεχομένου και της διαδικασίας της μάθησης. Αυτή η διδακτική πρακτική βοηθά τους εκπαιδευτικούς να είναι περισσότερο ευέλικτοι και εφευρετικοί στην προετοιμασία και στην πραγματοποίηση της διδασκαλίας και μάθησης (Sisson, 2009). Ιδιαίτερως, ο ρόλος της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς του συλλόγου διδασκόντων είναι πολύ σημαντικός, αφού οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να εργάζονται, να υποστηρίζονται και να λαμβάνουν συμβουλευτική μεντορεία, καθοδήγηση και ανατροφοδότηση τόσο από ισότιμους παιδαγωγικούς συνεργάτες, όσο και από ανώτερους παιδαγωγικούς μέντορες ή συντονιστές (Turner&Wilson, 2009). Βασική παιδαγωγική αρχή στα "ReggioEmilia" Δημοτικά Σχολεία είναι ότι η μάθηση πραγματώνεται στη βάση της διεύρυνσης του κοινωνικού δικτύου των σχέσεων τόσο μεταξύ των μαθητών της σχολικής τάξης, όσο και μεταξύ των μαθητών με τους σημαντικά κοινωνικά άλλους της ομάδας αναφοράς, στους οποίους συμπεριλαμβάνονται οι γονείς και τα ενήλικα μέλη της σχολικής και της ευρύτερης τοπικής κοινότητας. Έτσι η τάξη γίνεται αντιληπτή ως ένα κοινωνικό υποσύστημα σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων με σκοπό την επίτευξη υψηλών εκπαιδευτικών και κοινωνικοποιητικών αποτελεσμάτων (Malaguzzi, 1993). Ως προς αυτό το σκοπό οι μαθητές εργάζονται σε μικρές ή μεγαλύτερες ομάδες (2-5 άτομα) ώστε να έχουν την ευκαιρία μέσω της της κριτικής, της σύγκρισης, της διαπραγμάτευσης και της επίλυσης προβλημάτων να εκφράζουν τις διαφορετικές απόψεις, προσεγγίσεις και ιδέες τους. Ως αποτέλεσμα δίνεται προτεραιότητα στη συνεχή εκπαίδευση των μαθητών στον αλληλοσεβασμό, στην αλληλεγγύη, στην ενεργητική ακρόαση και στην ενσυναίσθηση. Μερικές φορές οι εκπαιδευτικοί προσκαλούν στις σχολικές τάξεις είτε τους γονείς είτε άλλα μέλη της κοινότητας με σκοπό να βοηθήσουν τους μαθητές στην ολοκλήρωση των εργασιών και projects, εκδηλώνοντας με αυτόν τον τρόπο τη θετική τους διάθεση τους να αναπτύξουν πιο στέρεες, υγιείς και ουσιαστικές σχέσεις μαζί τους (Kaminsky&Gandini, 2002).

### **8η βασική κατευθυντήρια παιδαγωγική αρχή: Χρήση διαφορετικών μορφών και γλωσσών μάθησης**

Οι εκπαιδευτικοί στα "ReggioEmilia" Δημοτικά Σχολεία εργάζονται έχοντας υιοθετήσει την αρχή ότι όλοι οι μαθητές: α) κατέχουν ένα υψηλό κοινωνικογνωστικό και συναισθηματικό δυναμικό, β) έχουν τις εγγενείς ανάγκες να εξερευνήσουν, να καταστούν δημιουργικοί και να

κυριαρχήσουν στη μάθησή τους, γ) επιδιώκουν να συζητούν και να εκδηλώνουν τις προσωπικές τους θεωρίες και ιδέες με τους εκπαιδευτικούς, δ) έχουν υψηλές προσδοκίες ότι οι εκπαιδευτικοί δύνανται να τους υποστηρίξουν για να μάθουν και να αναπτυχθούν. Επιπροσθέτως οι εκπαιδευτικοί έχουν την παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια: α) να σχεδιάζουν και να υλοποιούν projects, β) να βοηθούν τους μαθητές να φτιάξουν τα ατομικά τους portfolios, γ) να εξοικειώνουν τους μαθητές να συλλέγουν και να εκθέτουν τις εργασίες τους, δ) να κρατούν τους μαθητές σε μια συνεχή εγρήγορση ως προς την ατομική τους πρόοδο και ανάπτυξη, ε) να βοηθούν τους μαθητές να συνειδητοποιούν ότι οι μαθησιακές τους προσπάθειες αποτιμώνται και αναγνωρίζονται από τους κοινωνικά σημαντικούς άλλους, στ) να βρίσκονται σε τακτική επαφή με τους γονείς με σκοπό να τους κρατούν ενήμερους για τα εκπαιδευτικά πεπραγμένα και τους μαθησιακούς στόχους της σχολικής ομάδας, ζ) να συνεργάζονται με όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς στη από κοινού υποστήριξη και καθοδήγηση των μαθητών (Moran, Desrochers&Cavicchi, 2007). Στα “ReggioEmilia” Δημοτικά Σχολεία οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, στα οποία οι μαθητές χρησιμοποιούν ποικίλες μορφές και γλώσσες μάθησης, στις οποίες περιλαμβάνονται το σχέδιο, η μουσική, η ζωγραφική, η γλυπτική, ο χορός, τα ποιήματα, οι ιστορίες, ο μοντελισμός. Ως προς αυτό το σκοπό οι εκπαιδευτικοί παρέχουν ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών υλικών με σκοπό οι μαθητές να εκφράζονται ποικιλοτρόπως, είτε μέσω γλωσσικών δημιουργιών είτε μέσω χειροτεχνιών και άλλων μορφών τέχνης (Eckhoff&Spearman, 2009). Η θετική ενίσχυση των μαθητών στην πολυποικίλη έκφραση και μάθηση έχει σημαντικά οφέλη για την ακαδημαϊκή, την κοινωνική και τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, και επεκτείνεται πέραν της φοίτησής τους στην τυπική εκπαίδευση, αφού μαθαίνουν από την παιδική ηλικία: α) να κάνουν χρήση όλων των αισθήσεων και των ικανοτήτων τους, β) να επικοινωνούν σύνθετες σκέψεις και αρνητικά συναισθήματα με ανοιχτή σκέψη, σαφήνεια και ευθύτητα, γ) να βοηθούν τους συμμαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς τους ώστε να επικοινωνούν μαζί τους με μεγαλύτερη κατανόηση και ενσυναίσθηση (Wexler, 2004).

### **9η βασική κατευθυντήρια παιδαγωγική αρχή: Εμπλοκή γονέων στην εκπαίδευση των μαθητών**

Στα “ReggioEmilia” Δημοτικά Σχολεία οι γονείς θεωρούνται ότι αποτελούν ένα σημαντικό μέρος της εκπαίδευσης των μαθητών είτε ως μέντορες είτε ως συνεργάτες και υποστηρικτές τους. Οι εκπαιδευτικοί σέβονται, τιμούν και εμπιστεύονται τους γονείς, αφού είναι οι πρώτοι “εκπαιδευτικοί” των μαθητών (McClow&Gillespie, 1998). Ως προς αυτό το σκοπό οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν ποικιλοτρόπως τους γονείς να λειτουργούν ως συν-εκπαιδευτές των παιδιών τους με έναν αυθεντικό και άμεσο τρόπο. Έτσι οι γονείς δραστηριοποιούνται ουσιαστικά και ενεργά στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση παιδαγωγικών παρεμβάσεων και πολιτικο-πολιτισμικών δράσεων των σχολικών μονάδων ως ζωντανών οργανισμών (Lazzari, 2012). Ως αποτέλεσμα οι γονείς ενθαρρύνονται από τους εκπαιδευτικούς και τη διοίκηση των σχολικών μονάδων ώστε να: α) έχουν τακτική συζήτηση- αλληλεπίδραση για την

εκπαιδευτική διαδικασία και τη σχολική ζωή των μαθητών, β) να λαμβάνουν το ρόλο βοηθού εκπαιδευτικού σε διάφορες σχολικές εργασίες και projects εντός του περιβάλλοντος μάθησης, γ) να εκτελούν χρέη υπευθύνου συνοδού σε διάφορες οργανωμένες εκπαιδευτικές εκδηλώσεις, δ) να συνδιοργανώνουν με τους εκπαιδευτικούς και άλλους φορείς ποικίλες κοινωνικές δράσεις στο επίπεδο της σχολικής και της ευρύτερης τοπικής κοινότητας, ε) να συμμετέχουν σε εξειδικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα των σχολείων με σκοπό την υιοθέτηση της παιδαγωγικής φιλοσοφίας των "ReggioEmilia" στη λειτουργία και κουλτούρα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος (Kennedy, 1996).

## Συζήτηση

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει μια προσπάθεια να διερευνηθούν οι δυσκολίες, οι προοπτικές και οι προκλήσεις αναφορικά με την εισαγωγή των 9 αναφερόμενων παιδαγωγικών αρχών της φιλοσοφίας των "ReggioEmilia" των Δημοτικών Σχολείων στην καθηστηκία δομή, λειτουργία και κουλτούρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

### A. Το περιβάλλον μάθησης ως "δευτερός" εκπαιδευτικός

Οι εκπαιδευτικοί των Δημοτικών Σχολείων στην Ελλάδα φαίνεται να αντιλαμβάνονται καταρχήν το σημαντικό παιδαγωγικό ρόλο που διαδραματίζει το περιβάλλον μάθησης σε θέματα συνεργασίας, σχέσεων και αλληλεπίδρασης χωρίς όμως να φτάνουν να το θεωρούν ως ένα "εκπαιδευτικό" της τάξης. Έτσι στα περισσότερα Δημοτικά Σχολεία δεν υφίσταται ομοφωνία και σύμπνοια μεταξύ των εκπαιδευτικών σε θέματα αισθητικής, εμφάνισης και αίσθησης, την οποία χρειάζεται να αποπνέει το σχολικό περιβάλλον μάθησης. Ως συνέπεια απουσιάζει ένας κοινός συντονισμός ως προς τις επιλογές του χρώματος των τοίχων, του υλικού και του σχήματος των επίπλων, της διάταξης των θρανίων, της έκθεσης των δημιουργιών των μαθητών. Εδώ χρειάζεται να αναφερθεί ότι η περιορισμένη έκθεση των έργων των μαθητών, η οποία συνήθως καταγράφεται στις αίθουσες οφείλεται στο γεγονός ότι δεν έχει εμπεδωθεί ως σχολική κουλτούρα η ανάγκη τεκμηρίωσης της μαθησιακής διαδικασίας ως ενός μέσου που αναδεικνύει και προάγει τον αναστοχασμό, την επικοινωνία, την κοινωνική μάθηση, τις σχέσεις και τη συλλογική αυτο-αποτελεσματικότητα της ομάδας.

### B. Ανακαλυπτική και δημιουργική μάθηση μέσω μαθησιακών υλικών

Οι εκπαιδευτικοί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να κάνουν περιορισμένη χρήση ανοιχτών και αισθητικά όμορφων μαθησιακών υλικών, αφού στις περισσότερες περιπτώσεις, η μάθηση περιορίζεται στη διδασκαλία του περιεχομένου του εγχειριδίου μέσω της μονότροπης μορφής της γλώσσας. Ως συνέπεια οι εκπαιδευτικοί δεν παρέχουν τον απαιτούμενο διδακτικό χρόνο στους μαθητές για να χειριστούν ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών υλικών με ποικίλους τρόπους για να ικανοποιήσουν τόσο τους διδακτικούς και αναπτυξιακούς στόχους του προγράμματος σπουδών, όσο και τις ατομικές ανάγκες τους για

ανακάλυψη, επιλογή και δημιουργικότητα. Επίσης χρειάζεται να επισημανθεί ότι στη μεγάλη πλειοψηφία των Δημοτικών Σχολείων της χώρας δεν λειτουργούν ατελιέ, εργαστήρια ή στούντιο, τα οποία θα μπορούσαν να παρέχουν πρόσθετους μαθησιακούς πόρους σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Τέλος οι περισσότερες σχολικές αίθουσες δεν διαθέτουν μαθησιακά υλικά σύμφωνα με τον ενδεικτικό κατάλογο που αναφέρθηκε στο αντίστοιχο κεφάλαιο του άρθρου μας, για τα "ReggioEmilia" Δημοτικά Σχολεία, όπως διασπαστά και εύθραυστα αντικείμενα, έργα τέχνης και χειροτεχνίες, αντικείμενα παιχνιδιού, και φυσικά υλικά.

### **Γ. Λειτουργία τάξεων με μαθητές πολλαπλών ηλικιών**

Στην Ελλάδα η λειτουργία τάξεων με μαθητές πολλαπλών ηλικιών υφίσταται μόνο στα ολογοθέσια Δημοτικά Σχολεία, ο αριθμός των οποίων συνεχώς φθίνει τις δυο τελευταίες δεκαετίες, εξαιτίας της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη συγχώνευση και κατάργησή τους με σκοπό την ίδρυση πολυθεσίων σχολείων. Όμως στα εξαθέσια και άνω Δημοτικά Σχολεία, παρ' όλο που δεν έχει θεσπιστεί η φοίτηση μαθητών πολλαπλών ηλικιών στην ίδια τάξη, μπορεί κατά περίπτωση να συνεργαστούν οι μαθητές δυο ή περισσότερων τάξεων στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση κοινών projects ή κοινωνικο-πολιτισμικών εκδηλώσεων. Όμως φαίνεται ότι οι παραπάνω εκπαιδευτικές δράσεις χαρακτηρίζονται από αποσπασματικότητα και ασυνέχεια, και είναι αρκετά περιορισμένες ως προς τη συχνότητά τους, αφού δεν έχει καλλιεργηθεί μια ισχυρή σχολική κουλτούρα προς αυτήν την κατεύθυνση τόσο από την εκπαιδευτική διοίκηση, όσο και από τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων. Ως συνέπεια δεν εντάσσονται παιδαγωγικές και κοινωνικοποιητικές δραστηριότητες συν-εκπαίδευσης και συνεργασίας μαθητών πολλαπλών ηλικιών και διαφορετικών τάξεων εντός του θεσμοθετημένου ετήσιου προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων.

### **Δ. Διαμόρφωση ενός αυτόνομου προγράμματος σπουδών ανά σχολική μονάδα και ενός αυτορρυθμιζόμενου προγράμματος σπουδών ανά μαθητή**

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υφίσταται ένα μοναδικό πρόγραμμα σπουδών ανά σχολική τάξη για όλες σχολικές μονάδες της χώρας, αφού δεν υπάρχει κάποια σχετική θεσμική ρύθμιση, η οποία να δίνει την παιδαγωγική αρμοδιότητα και την ακαδημαϊκή ελευθερία στους συλλόγους διδασκόντων να μπορούν να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν ένα αυτόνομο πρόγραμμα σπουδών για τη σχολική τους μονάδα. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί, δεν έχουν την παιδαγωγική και διδακτική ανεξαρτησία να διαπραγματεύονται και να συζητούν με τους μαθητές με σκοπό να προσαρμόσουν το ισχύον πρόγραμμα σπουδών τόσο στο επίπεδο της σχολικής τάξης, όσο και στο επίπεδο των εκπαιδευτικών αναγκών, ενδιαφερόντων και προτεραιοτήτων των μαθητών με σκοπό τη διαφοροποίηση και την εξατομίκευση της μάθησης. Όμως για να καταστούν οι εκπαιδευτικοί επαρκείς για να αναλάβουν τις παραπάνω πρωτοβουλίες και ευθύνες χρειάζεται: α) να έχουν υψηλά

εσωτερικά κίνητρα για συνεχή βελτίωση της επαγγελματικής και διδακτικής τους εμπειρογνωμοσύνης, β) να συμμετέχουν ενεργά σε αντίστοιχα προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης.

## **Ε. Προαγωγή της αναδυόμενης μάθησης**

Οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα δεν έχουν θεσμική υποχρέωση (μέσω του καθηκοντολογίου τους) να προγραμματίζουν και να οργανώνουν από κοινού και σε συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους μια μάθηση, η οποία να αναδύεται στη βάση των ιδιαίτερων γνώσεων, αναγκών και ενδιαφερόντων τους, και η οποία θα πραγματώνεται πρωτίστως μέσω ομαδικών εργασιών και projects. Ως συνέπεια η παραπάνω αρχή δεν εφαρμόζεται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, αφού φαίνεται ότι: α) οι αρμόδιοι δημόσιοι φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης να μην θέτουν ως προτεραιότητα την προαγωγή της αναδυόμενης μάθησης, β) οι εκπαιδευτικοί δεν κατέχουν τις απαραίτητες γνωστικές, δημιουργικές και κριτικές ικανότητες για να ανταποκριθούν στο αναφερόμενο εκπαιδευτικό έργο, γ) οι μαθητές δεν έχουν αποκτήσει γλωσσικές και κοινωνικές δεξιότητες για να εκφράσουν τις εκπαιδευτικές, κοινωνικές και συναισθηματικές τους ανάγκες εντός του υφισταμένου σχολικού πλαισίου μάθησης.

## **ΣΤ. Τα projects ως η βάση της μάθησης**

Παρ’ όλο που στο ισχύον Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το Δημοτικό Σχολείο θεσπίστηκε από το 1997, τόσο η “Ευέλικτη Ζώνη διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων”, όσο και η χρήση ενός 20% του διδακτικού χρόνου ανά γνωστικό αντικείμενο για την υλοποίησή projects, τόσο τα θέματα, όσο και οι δραστηριότητες των projects προτείνονται συνήθως είτε από τους ίδιους εκπαιδευτικούς των σχολικών τάξεων, είτε τα τελευταία χρόνια από τους υπευθύνους των “Σχολικών Δραστηριοτήτων” των τοπικών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Αγωγή Υγείας, στον Πολιτισμό και στο Περιβάλλον. Έτσι τα projects δεν έχουν ως αφετηρία μια ιδέα ή ένα πρόβλημα, που έχουν θέσει οι μαθητές και τις περισσότερες φορές καταλήγουν να διαμορφώνονται σε ένα corpus αποπλαισιωμένων, τυποποιημένων και κατακερματισμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων από το ισχύον πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής τάξης. Ως συνέπεια τα projects λαμβάνουν στοιχεία μιας δασκαλοκεντρικής και γραφειοκρατικής διαδικασίας διαχείρισης της Ευέλικτης Ζώνης και δεν αποτελούν τον πυρήνα και τη βάση της μάθησης για κάθε γνωστικό αντικείμενο του προγράμματος σπουδών. Ως συνέπεια οι μαθητές δεν επωφελούνται της δυναμικής των projects και συνακόλουθα δεν αποκτούν τόσο εσωτερικά κίνητρα για μάθηση και ανακάλυψη, όσο και δηλωτική, διαδικαστική, κριτική και δημιουργική σκέψη με σκοπό να βρουν εναλλακτικές λύσεις σε προβλήματα της προσωπικής, σχολικής και κοινωνικής τους ζωής.

## **Z. Μάθηση για τη σύναψη κοινωνικών σχέσεων των μαθητών με την ομάδα αναφοράς**

Η ανάδειξη της μάθησης ως μέσου για τη σύναψη σχέσεων μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μελών της σχολικής κοινότητας (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, εκπαιδευτική διοίκηση) δεν θεωρείται κάτι το αυτονόητο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Και αυτό συμβαίνει, επειδή οι όποιες προσπάθειες των εκπαιδευτικών προς αυτή τη κατεύθυνση δεν χαρακτηρίζονται από σταθερότητα, συνέπεια, οργάνωση και συνέχεια. Ως συνέπεια οι όποιες προσπάθειες για τη σύναψη σχέσεων με την ομάδα αναφοράς τις περισσότερες φορές περιορίζονται στη συμμετοχή των μαθητών σε projects αγωγής υγείας διάρκειας ενός σχολικού τριμήνου. Αλλά ακόμα και στην περίπτωση υλοποίησης εκπαιδευτικών δράσεων με σκοπό τη σύναψη σχέσεων, αυτές δεν διευρύνονται, και παραμένουν τυπικές, επιφανειακές και αποσπασματικές, αφού δεν περιλαμβάνουν όλους τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τα υπόλοιπα μέλη της τοπικής κοινότητας. Έτσι φαίνεται ότι το θέμα της σύναψης σχέσεων δεν αποτελεί παιδαγωγική προτεραιότητα, για τα περισσότερα Δημοτικά Σχολεία στην Ελλάδα, αφού δεν το εντάσσουν θεσμικά και λειτουργικά είτε σε ένα παιδαγωγικό συμβόλαιο αρχών μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στη μάθηση είτε στον εσωτερικό κανονισμόλειτουργίας είτε στον ετήσιο προγραμματισμό του εκπαιδευτικού τους έργου.

## **H. Χρήση διαφορετικών μορφών και γλωσσών μάθησης**

Η χρήση διαφορετικών μορφών και γλωσσών μάθησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την απαραίτητη επαγγελματική και διδακτική επάρκεια και τη θετική διάθεση για να το κάνουν στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Ένα σημαντικό εμπόδιο στη χρήση ποικίλων μορφών και γλωσσών μάθησης από τους εκπαιδευτικούς είναι ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος, εξαιτίας του κατακερματισμού των αντικειμένων μάθησης στο ισχύον πρόγραμμα σπουδών και της εμπλοκήςπολλών εκπαιδευτικών από διαφορετικές ειδικότητες. Επιπροσθέτως δεν υφίσταται κάποια θεσμική παρέμβαση από πλευράς των αρμόδιων δημόσιων φορέων εκπαιδευτικής πολιτικής και παιδαγωγικής συμβουλευτικής προς την κατεύθυνση υποχρεωτικής συνέργειας, συνεργασίας και συνδιδασκαλίας μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών (ανεξαρτήτως της ειδικότητάς τους) ως προς την υλοποίηση κοινών εργασιών και projects. Έτσι τις περισσότερες φορές οι εκπαιδευτικοί περιορίζονται στη διδασκαλία του περιεχομένου του γνωστικού τους αντικειμένου κάνοντας χρήση μονοτροπικών μορφών μάθησης, όπως είναι η γλώσσα. Ως συνέπεια οι μαθητές δεν κινητοποιούνται να μαθαίνουν και να εκφράζονται με ποικίλους τρόπους και ανακόλουθα περιορίζεται η ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη από την παιδική ηλικία στο Δημοτικό Σχολείο.

## Θ. Εμπλοκή γονέων στην εκπαίδευση των μαθητών

Παρ' όλο που σύμφωνα με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία οι γονείς επιδρούν καθοριστικά στην εκπαίδευση των παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο θεσμικός ρόλος των γονέων περιορίζεται σε θέματα λειτουργίας, ασφάλειας και υγιεινής των σχολικών μονάδων και δεν περιλαμβάνει την εμπλοκή και συμμετοχή τους σε ζητήματα εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης των μαθητών εντός του σχολικού περιβάλλοντος μάθησης. Ως συνέπεια οι γονείς δεν λειτουργούν ως ισότιμοι εταίροι με τους εκπαιδευτικούς στη μάθηση και στην ανάπτυξη των παιδιών τους κατά τη διάρκεια της λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Έτσι οι γονείς δεν ενισχύονται από το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο, την εκπαιδευτική διοίκηση και τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων ώστε: α) να εργαστούν ως συν-εκπαιδευτές των μαθητών, β) να δραστηριοποιηθούν ενεργά σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες της μάθησης (συμβουλευτική, διδακτική βοήθεια, συνοδεία, συνδιοργάνωση εκδηλώσεων), γ) να εκπαιδευτούν με σκοπό την υιοθέτηση της παιδαγωγικής φιλοσοφίας των "ReggioEmilia" Δημοτικών Σχολείων στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

## Συμπεράσματα

Όπως φαίνεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καταλυτικός, σημαντικός και αναντικατάστατος στη μάθηση στα "ReggioEmilia" Δημοτικά Σχολεία, αφού οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να λειτουργούν με πολλαπλούς ρόλους, όπως φροντιστές, ερευνητές, καθοδηγητές, ενεργητικοί ακροατές, παρατηρητές, καταγραφείς τεκμηρίων μάθησης και ενισχυτές αλληλεπίδρασης. Ως προς αυτό το σκοπό οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να έχουν υψηλή επαγγελματική και διδακτική εμπειρογνωμοσύνη ώστε: α) να διαμορφώνουν ένα ευνοϊκό περιβάλλον μάθησης, β) να μετασχηματίζουν παγιωμένες δυσλειτουργικές θεωρήσεις, νοοτροπίες και πρακτικές, γ) να αναγνωρίζουν και να αναδεικνύουν τις πολλαπλές υπο-λανθάνουσες ικανότητες των μαθητών, δ) να αποδέχονται τη συν-οικοδόμηση της μάθησης από τους μαθητές, ε) να εμπνέουν τους μαθητές να παραμένουν προσηλωμένοι και ενεργητικοί στην ολοκλήρωση των εργασιών, στ) να ενισχύουν τους μαθητές στην απόκτηση ανωτέρων γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων (ανάλυση, σύνθεση, εξεύρεση λύσεων), ζ) να υποστηρίζουν τους μαθητές στην αφαιρετική, φανταστική, κριτική σκέψη και στην επίλυση προβλημάτων, η) να βοηθούν τους μαθητές να αποκτούν συνεκτικές και αλληλο-συνδεδεμένες γνώσεις, εμπειρίες και δεξιότητες, θ) να διδάσκουν μέσω ποικίλων μορφών και γλωσσών μάθησης, ι) να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα σπουδών στη βάση των ιδιαίτερων αναγκών και ενδιαφερόντων των μαθητών, ια) να κινητοποιούν τους μαθητές να λειτουργούν ως αποτελεσματικοί ομιλητές, συνεργάτες και πρωταγωνιστές της μάθησής τους, ιβ) να ενθαρρύνουν τους μαθητές να επικοινωνούν μέσω της γλώσσας και της τέχνης, ιγ) να συλλέγουν και να χρησιμοποιούν τα τεκμήρια της εργασίας των μαθητών στην υλοποίηση μελλοντικών projects, ιδ) να παρέχουν την ατομική ευθύνη και ελευθερία στους μαθητές να αποφασίζουν αναφορικά με την κατεύθυνση, το εύρος και τους τρόπους εργασίας τους, ιε) να ενσωματώνουν το εκπαιδευτικό δράμα, τις

παραστατικές τέχνες, τις χειροτεχνίες, την αφήγηση, τη μουσική και τις υπαίθριες δραστηριότητες στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα, ιστ) να φροντίζουν ώστε οι μαθητές να αναπτύσσονται γνωστικά, γλωσσικά και κοινωνικά ανεξαρτήτως του μαθησιακού τους στυλ, ιζ) να προάγουν τη θετική συνεργασία και την αμφίδρομη αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και μεταξύ των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, ιη) να μεριμνούν να οικοδομήσουν από κοινού με τους μαθητές, τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και τους γονείς μια ισχυρή κοινοτική και συνεργατική κουλτούρα μάθησης στις σχολικές τους μονάδες (Vatalaro, Szente, & Levin, 2015).

## Προτάσεις

Όπως φαίνεται χρειάζεται να γίνουν μεγάλες αλλαγές τόσο σε θεσμικό επίπεδο (στοχοθεσία προγράμματος σπουδών, εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, θεσμική εμπλοκή γονέων), όσο σε λειτουργικό επίπεδο (σχολική κουλτούρα, ενίσχυση συλλόγου διδασκόντων, προγραμματισμός εκπαιδευτικού έργου, παροχή κινήτρων για μετασχηματισμό δυσλειτουργικών πρακτικών) ώστε σταδιακά να ενσωματωθούν οι βασικές κατευθυντήριες παιδαγωγικές αρχές των “Reggio Emilia” Δημοτικών Σχολείων στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία και στη σχολική ζωή των Δημοτικών Σχολείων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να ανταποκριθούν με πληρότητα και αποτελεσματικότητα και συνακόλουθα να συμβάλλουν θετικά στην ενσωμάτωση και εφαρμογή των παραπάνω αρχών, υπό τη θεμελιώδη προϋπόθεση ότι θα εκπαιδευτούν με τρόπο μεθοδικό, οργανωμένο και επιστάμενο κατά τη διάρκεια τόσο της αρχικής τους εκπαίδευσης στα Πανεπιστήμια, όσο και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής τους ανάπτυξης από τους αρμόδιους δημόσιους φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης και επιμόρφωσης, όπως είναι το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Akhudhair, D. (2014). Creativity and the Reggio Emilia Approach. *The William & Mary Educational Review*, 2(2), 52-57.
- Arseven, A. (2014). The Reggio Emilia approach and curriculum development process. *International Journal of Academic Research*, 6(1), 166-171.
- Biermeier, M. (2015). Inspired by Reggio Emilia: Emergent curriculum in relationship-driven learning environments. *Young Children*, 70(5), 72-79.
- Clyde, J., Miller, C., Sauer, S., & Liebert, K. (2006). Teachers and children inquire into Reggio Emilia. *Language Arts*, 83(3), 215-226.
- Eckhoff, A., & Spearman, M. (2009). Rethink, reimagine, reinvent: The Reggio Emilia approach to incorporating reclaimed materials in children’s artworks. *Art Education*, 62(2), 10-16.

- Elkind, D. (2003). Montessori and constructivism. *Montessori Life*, 15(1), 26-29.
- Fraser, S., & Wien, C. (2001). Authentic childhood: Experiencing Reggio Emilia in the classroom. *The Canadian Journal of Infancy and Early Childhood*, 8(4), 75-78.
- Fraser, S. (2007). Play in other languages. *Theory into Practice*, 46(1), 14-22.
- Fyfe, B., Geismar-Ryan, L., & Strange, J. (2000). The potential of collaborative inquiry. Innovations in early education: *The international Reggio exchange*, 7(4), 7-19.
- Hočevar, A., Šebart, M., & Štefanc, D. (2013). Curriculum planning and the concept of participation in the Reggio Emilia pedagogical approach. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 476-488.
- Gandini, L. (1993). Fundamentals of the Reggio approach to early childhood education. *Young Children*, 49(1), 4-8.
- Gandini, L. & Kaminsky, J. (2004). Reflections on the relationship between documentation and assessment in the American context: An interview with Brenda Fyfe. *Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange*, 11(1), 5-17.
- Kaminsky, J., & Gandini, L. (2002). The role of culture and community in children’s learning and development: An interview with Barbara Bowman. *Innovations in early education: The international Reggio Exchange*, 9(3), 4-12.
- Kennedy, D. (1996). After Reggio Emilia: May the conversation begin! *Young Children*, 51(5), 24-27.
- Lazzari, A. (2012). The public good. Historical and political roots of municipal preschools in Emilia Romagna. *European Journal of Education*, 47(4), 556-568.
- Lindsay, G. (2015). Reflections in the mirror of Reggio Emilia’s soul: John Dewey’s foundational influence on pedagogy in the Italian educational project. *Early Childhood Education Journal*, 43(6), 447-457.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young children*, 49(1), 9-12.
- Maynard, T., & Chicken, S. (2010). Through a different lens: Exploring Reggio Emilia in a Welsh context. *Early Years*, 30(1), 29-39.
- McClow, C., & Gillespie, C. (1998). Parental reactions to the introduction of the Reggio Emilia approach in Head Start classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 26(2), 131-35.
- McNally, S, & Slutsky, R. (2017). Key elements of the Reggio Emilia approach and how they are interconnected to create the highly regarded system of early childhood education. *Early Child Development and Care*, 187(12), 1925-1937.
- Moran, M., Desrochers, L., & Cavicchi, N. (2007). Progettazione and documentation as sociocultural activities: Changing communities of practice. *Theory Into Practice*, 46(1), 81-90.
- Moss, P. (2016). Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia: Provocation and hope for

a renewed public education. *Improving Schools*, 19(2), 167-176.

- New, R. (2007). Reggio Emilia as Cultural Activity. *Theory Into Practice: Reggio Emilia*, 46(1), 5-13.
- Rinaldi, C. (2003). The teacher as researcher. *Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange*, 10(2), 1-4.
- Santn, M., & Torruella, M. (2017). Reggio Emilia: An essential tool to develop critical thinking in early childhood. *Journal of New Approaches In Educational Research*, 6(1), 50-56.
- Schiller, M. (1995). Reggio Emilia: A focus on emergent curriculum and art. *Art Education*, 48(3), 45-50.
- Schroeder-Yu, G. (2008). Documentation: Ideas and applications from the Reggio Emilia approach. *Teaching Artist Journal*, 6(2), 126-134.
- Sisson, J. (2009). Making sense of competing constructs of teacher as professional. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(3), 351-366.
- Spaggiari, S. (2004). The path toward knowledge: The social, political and cultural context of the Reggio experience. *Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange*, 11(2), 1-5.
- Strong-Wilson, T., & Ellis, J. (2007). Children and place: Reggio Emilia's environment as third teacher. *Theory into practice*, 46(1), 40-47.
- Swann, A. (2008). Children, objects, and relations: Constructivist foundations in the Reggio Emilia approach. *Studies in Art Education*, 50(1), 36-50.
- Tarr, P. (2001). Aesthetic codes in early childhood classrooms: What art educators can learn from Reggio Emilia. *Art Education*, 54(3), 33-39.
- Turner, T., & Wilson, D. (2009). Reflections on documentation: A discussion with thought leaders from Reggio Emilia. *Theory into Practice*, 49(1), 5-13.
- Uhrmacher, P. (1995). Uncommon schooling: A historical look at Rudolf Steiner, anthroposophy, and Waldorf education. *Curriculum Inquiry*, 25(4), 381-406.
- Vatalaro, A., Szente, J., & Levin, J. (2015). Transformative learning of pre-service teachers during study abroad in Reggio Emilia, Italy: A case study. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(2), 42-55.
- Wexler, A. (2004). A theory for living: Walking with Reggio Emilia. *Art Education*, 57(6), 13-19.
- Wien, C. (2011). Learning to document in Reggio-inspired education. *Early Childhood Research & Practice*, 13(2).

## Αίτια συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

### Causes of conflicts among secondaryschool teachers

Ελένη Μαυρογεώργου, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, M.Sc. Διοίκηση σχολικών μονάδων,  
helenmauros@yahoo.gr

Helen Mavrogeorgou, Teacher of Secondary Education, M.Sc. Management of educational organizations,  
helenmauros@yahoo.gr

**Abstract:** The present article refers to the topic of inside-the-school conflicts among teachers of the same school. More specifically, its main purpose is to illustrate the secondary-education teachers' opinions regarding the causes of the inside-the-school conflicts. The article shows a quantitative research employed in order to elaborate on this topic. An online questionnaire was completed by 126 secondary school teachers in the prefecture of Karditsa. The findings of the survey revealed that the teachers-participants consider the inside-the-school conflicts possible both among colleagues and between each individual and the head teacher. The most salient causes of those conflicts could be the time allocation within the timetable, the distribution of the teaching subjects, the assumption of responsibilities and duties, the negative atmosphere in the school and the managerial strategies followed. Extra emphasis was placed on the parameter of the financial crisis, which seemed to deteriorate the situation by reinforcing this type of conflicts. Both teachers and school principals can take into consideration the findings of the research in order to find out how they can be more effective at their work and achieve their professional goals.

**Keywords:** school organization, conflicts, causes, teachers, principal.

**Περίληψη:** Το παρόν άρθρο παρουσιάζει το θέμα των ενδοσχολικών συγκρούσεων των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, βασικός σκοπός του είναι ο προσδιορισμός των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα αίτια των ενδοσχολικών συγκρούσεων. Το άρθρο παρουσιάζει τη διερεύνηση του θέματος των ενδοσχολικών συγκρούσεων, η οποία υλοποιήθηκε με ποσοτική έρευνα, με εργαλείο το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπλήρωσαν 126 εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων και Λυκείων του νομού Καρδίτσας. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν πως οι ενδοσχολικές συγκρούσεις μπορούν να προκύψουν και μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φάνηκε ότι τα σημαντικότερα αίτια των ενδοσχολικών συγκρούσεων εντοπίστηκαν στο ωρολόγιο πρόγραμμα, στον τρόπο κατανομής των μαθημάτων διδασκαλίας, στην ανάληψη και υλοποίηση καθηκόντων, αλλά στο αρνητικό σχολικό κλίμα και στο στύλ ηγεσίας. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε και στον παράγοντα της

οικονομικής κρίσης, ο οποίος αποδείχθηκε ότι ενισχύει την εκδήλωση των ενδοσχολικών συγκρούσεων. Τα στοιχεία της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στις σχολικές μονάδες, όσο και από τα διευθυντικά στελέχη για την καλύτερη δυνατή οργάνωση της εργασίας τους και την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας.

**Λέξεις-κλειδιά:** εκπαιδευτική μονάδα, συγκρούσεις, εκπαιδευτικοί, διεύθυνση σχολικής μονάδας.

## Εισαγωγή

«Ο εκπαιδευτικός οργανισμός είναι μία ομάδα ανθρώπων που εργάζονται για την παροχή εκπαίδευσης σύμφωνα με κάποιες καθιερωμένες σχέσεις» (Κουτούζης, 2008: 30). Η παροχή εκπαίδευσης βασίζεται σε κοινούς στόχους, οι οποίοι πρέπει να επιτευχθούν από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συχνά δε συνεργάζονται πολύ ομαλά στο χώρο του σχολικού οργανισμού. Οι συγκρούσεις τους είναι ένα πολύ σημαντικό στοιχείο, το οποίο εμφανίζεται στη ζωή της κάθε εκπαιδευτικής μονάδας αναπόφευκτα από στοιχεία-αίτια που ενυπάρχουν τόσο στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (ατομικές διαφορές, νοοτροπία, γνώσεις, πολιτικές και κοινωνικο-οικονομικές θεωρίες και αντιλήψεις) (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012: 184· Βελεγράκη, Πέτσιου, Λαπούσης & Τσόγλης, 2016: 233) όσο και στον εκπαιδευτικό οργανισμό και στον τρόπο της διοίκησής του (Αργυρίου, Ανδρεάδου & Αθανασούλα-Ρέππα, 2013: 125-126· Dechurch & Marks, 2001: 5· Παπαγεωργιάκης & Σισμανίδου, 2016: 1479· Robbins & Judge, 2013: 448· Saiti, 2015: 584).

Επιπλέον, η οικονομική κρίση, που κυριαρχεί στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, έφερε αλλαγές και στη σχολική ζωή, που συχνά οδηγούν σε ενδοσχολικές συγκρούσεις, σύμφωνα με μελετητές του θέματος (Αυγητίδου, Κομίνια, Λυκομήτρου, Αλεξίου, Ανδρούσου, Κακανά, Τσάφος & Κουσαζίδης, 2016: 178· Κακανά, Γκαραγκούνη-Αραίου, Θεοδοσίου, Μανώλη, Μαβίδου, Ρούση-Βέργου, Χατζοπούλου, Ανδρούσου, Αυγητίδου & Τσάφος, 2016: 84· Κοντογεωργίου, Κολοκοτρώνη & Λαπούση, 2015: 183-187).

Το παρόν άρθρο, μετά τη σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση, παρουσιάζει τα αίτια των ενδοσχολικών συγκρούσεων, όπως αυτά εντοπίστηκαν σε ευρύτερη έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε με θέμα τις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε εκπαιδευτικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Μαυρογεώργου, 2019).

## Κεφάλαιο 1ο. Θεωρητική προσέγγιση

### 1.1. Οι συγκρούσεις

Στη βιβλιογραφία, ελληνική και διεθνή, οι περισσότερες μελέτες συγκλίνουν στο ότι η σύγκρουση ως κοινωνική αλληλεπίδραση υπάρχει μεταξύ ατόμων ή και ομάδων, όταν οι απόψεις είναι διαφορετικές, αλληλοσυγκρουόμενες και λειτουργούν η μία εις βάρος των

άλλων (Achinstein, 2002: 425· Βελεγράκη κ. συν., 2016: 232· Catana, 2015: 1· Dechurch&Marks, 2001: 5· Καράμηνας, 2010: 25· Wall&Callister, 1995: 517). Σύμφωνα δε με τους Everard&Morris (1999: 119) «η απουσία σύγκρουσης μπορεί να σημαίνει αποτίναξη ευθυνών, αδιαφορία ή νωθρότητα» και ως εκ τούτου η σύγκρουση με την έννοια της διάστασης απόψεων, είναι ίσως ένα πολύτιμο κομμάτι της ζωής μας.

## 1.2. Τύποι συγκρούσεων

Οι συγκρούσεις έχουν πολλές μορφές ανάλογα με το πού εξελίσσονται, με τους σκοπούς που διεκδικούνται και ανάλογα με τα εμπλεκόμενα μέλη. Σύμφωνα με τους ερευνητές τα είδη των συγκρούσεων είναι δύσκολο να διαχωριστούν, διότι συχνά μία σύγκρουση ξεκινά με μία μορφή και λήγει με μία άλλη. Παρόλα αυτά, οι τύποι των συγκρούσεων θα μπορούσαν να προσδιορισθούν σε οργανωσιακές (μέλη ενός οργανισμού ενεργούν ή υιοθετούν στάσεις που είναι ασυμβίβαστες με αυτές των συναδέλφων τους) και σε συγκρούσεις ομάδας(ενδοομαδικές, διαομαδικές, μεταξύ ατόμων και ομάδων, ιεραρχικές, μεταξύ ατόμου και διεύθυνσης) (Αργυρίου κ. συν., 2013: 125-126· Βελεγράκη κ. συν., 2016: 233· Bondesio, 1992: 4· Γιαννίκας, 2014: 137· Dechurch&Marks, 2001: 5· Everard&Morris, 1999: 121· Msila, 2012: 25· Παπαγεωργιάκης&Σισμανίδου, 2016: 1478-1479· Robbins&Judge, 2013: 448· Τέκος& Ιορδανίδης, 2011: 201· Φασούλης, 2006: 520).

### 1.2.1. Τύποι συγκρούσεων σε σχολικούς χώρους

Μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό δρουν ομάδες, που επηρεάζουν άμεσα τη λειτουργία του, όπως οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, οι διευθυντές, με στόχους που συχνά δεν ταυτίζονται ή είναι και αντικρουόμενοι μεταξύ τους (Κουτούζης, 2008: 46). Οι σχέσεις των ομάδων στον σχολικό οργανισμό, με βάση σειρά μελετητών, δεν είναι πάντοτε οι καλύτερες.

Κατά τους Αθανασούλα-Ρέππα (2012: 184), Βελεγράκη κ. συν. (2016: 233), Γεωργιάδου, Καραμιτσόγλου, Λέκκα, Μουλάκη, Μπουτζιλούδη&Σαρικά (2011: 21) και τον Καράμηνα (2010: 26) οι ενδοσχολικές συγκρούσεις μπορούν να διαχωριστούν στις παρακάτω κατηγορίες:

1. Διαπροσωπικές, ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας
2. Διομαδικές, ανάμεσα σε υποομάδες του σχολείου, όπως σε ομάδες εκπαιδευτικών με διαφορετικούς στόχους ή ενδιαφέροντα, ή ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές
3. Μεταξύ ατόμων και ομάδας, όπως ανάμεσα στη διεύθυνση και τους εκπαιδευτικούς ή ανάμεσα σε έναν εκπαιδευτικό και στο σύλλογο διδασκόντων.

### 1.3. Αίτια συγκρούσεων

#### 1.3.1. Αίτια συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας

Ως πηγές σύγκρουσης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς μιας σχολικής μονάδας, με βάση τη βιβλιογραφία, αναφέρονται:

1. Το επίπεδο επικοινωνιακών εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας (ασαφές ή ελλιπές) (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012: 185· Βελεγράκη κ. συν., 2016: 233· Bondesio, 1992: 3· Jarzabkowski, 2002: 5· Κόκκος, 1998: 91· Παπαγεωργάκης & Σισμανίδου, 2016: 1479· Patsy, 2003: 43· Saiti, 2015: 584· Wall & Callister, 1995: 518).

2. Η υλοποίηση συμφερόντων και στόχων των εκπαιδευτικών για θέματα σχετικά με τον χωρισμό των τμημάτων, την κατανομή μαθημάτων, το πρόγραμμα, τις υπερωρίες, τα καθήκοντα (Λεπίδας, Σταυρόπουλος & Τεντζέρης, 2015: 130· Παπαγεωργάκης & Σισμανίδου, 2016: 1479· Somech, 2008: 362· Τέκος & Ιορδανίδης, 2011: 200-201).

3. Οι ατομικές διαφορές των εκπαιδευτικών, καθώς οι εκπαιδευτικοί «είναι ανομοιογενείς ομάδες ατόμων, ως προς την ηλικία, την εθνικότητα, το επίπεδο πνευματικών ικανοτήτων, το βαθμό εκπαιδευτικής εμπειρίας, την εξουσία, την κοινωνική και συναισθηματική ωριμότητα» (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015: 58).

4. Οι προκαταλήψεις, τα στερεότυπα, τα πιστεύω των εκπαιδευτικών (Achinstein, 2002: 426· Μπούζος & Κουζούνη, 2003: 133· Saiti, 2015: 585· Wall & Callister, 1995: 518· Φασούλης, 2006: 520).

5. Η κουλτούρα της απομόνωσης ή και του κατακερματισμού σε αντιτιθέμενες ομάδες εκπαιδευτικών (balkanization) (Fullan & Hargreaves, 1991: 67), του ανταγωνισμού και των συγκρούσεων για ρόλους και ευθύνες, για ατομική εξέλιξη και ατομική ανάπτυξη των επαγγελματικών ικανοτήτων (Barth, 2006: 2-3· Catana, 2015: 3· Fullan & Hargreaves, 1991: 19· Morton, 1993: 2· Παπαγεωργάκης & Σισμανίδου, 2016: 1479· Σαΐτης, 2008: 31· Somech, 2008: 360).

6. Το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών (αναπληρωτές, ωρομίσθιοι, αποσπασμένοι, μετακινούμενοι για συμπλήρωση ωραρίου σε σχολεία) που δημιουργεί δυσκολίες ενσωμάτωσης των εκπαιδευτικών στην ομάδα του σχολείου ή και συγκρούσεις (Παπαγεωργάκης & Σισμανίδου, 2016: 1478-1479).

#### 1.3.2. Αίτια συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης μιας σχολικής μονάδας

Ως πηγές σύγκρουσης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και στη διεύθυνση μιας σχολικής μονάδας αναφέρονται:

1. Η μη αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και διεύθυνσης της σχολικής

μονάδας (Βελεγράκη κ. συν., 2016: 233·Bondesio, 1992: 3· Jarzabkowski, 2002: 5·Παπαγεωργάκης&Σισμανίδου, 2016: 1479·Patsy, 2003:43· Wall&Callister, 1995: 518).

2.Το στυλ ηγεσίας, αυταρχικό ή συγκεντρωτικό, της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας (Μαυρογιώργος, 2008: 121· Msila, 2012: 28· Saphier&King, 1985: 85).

3.Η απουσία εμπιστοσύνης μεταξύ υφισταμένων και προϊσταμένων ανάλογα και με το επίπεδο επικοινωνίας, που αναπτύσσεται, κυρίως από τη μεριά της διεύθυνσης (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999: 160).

4.Ηαπουσία της σωστής στάσης και συμπεριφοράς (ενθάρρυνση, υποστήριξη, καθοδήγηση, ανάθεση καθηκόντων) της διεύθυνσης μιας σχολικής μονάδας προς τους εκπαιδευτικούς(Jarzabkowski, 2002: 6· Κατσουλάκης, 1999: 250·Κουτούζης, 1999: 140·Saphier&King, 1985: 67·Χατζηπαναγιώτου, 2008: 223).

5.Η τεχνητή συναδελφικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών και διεύθυνσης, που επιβάλλει η γραφειοκρατική, διευθυντοκεντρική διοίκηση μιας σχολικής μονάδας (Μαυρογιώργος, 2008: 151).

6.Η κατανομή και αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων από την κρατικήοικονομική ενίσχυση προς τις σχολικές μονάδες για την κάλυψηλειτουργικών αναγκών της σχολικής μονάδας (διαμόρφωση γραφείων και χώρων, ευκαιρίες για έργα) (Βελεγράκηκ. συν., 2016: 234· Παπαγεωργάκης&Σισμανίδου, 2016: 1479·Saiti, 2015: 585).

#### **1.4. Η οικονομική κρίση ως αίτιο ενδοσχολικών συγκρούσεων**

Η κάθε εκπαιδευτική μονάδα δέχεται επιδράσεις από κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες είτε της χώρας, στην οποία ανήκει, είτε της περιοχής, στην οποία εντάσσεται. Η οικονομική κρίση, λόγω των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και ριζικών αλλαγών, τις οποίες, συνήθως, επιφέρει ως παρεπόμενά της, επιδρά στη λειτουργία μιας εκπαιδευτικής μονάδας, καθώς, πλέον, η κάθε εκπαιδευτική μονάδα, σταδιακά, μετασχηματίζεται σε φορέα διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής για την οικονομική διαχείριση της σχολικής μονάδας, τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, τη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων (Μαυρογιώργος, 2008: 132-133).

Η οικονομική κρίση, που αντιμετωπίζει η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, έχει επιδράσεις σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας.Ο εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί μια σειρά από δύσκολες καταστάσεις όχι μόνο στην ιδιωτική του ζωή, που επηρεάζουν και την εργασία του,αλλά καιστον ίδιο τον εκπαιδευτικό εργασιακό του χώρο.Αλλαγές, όπως οι δραστικές περικοπές των μισθών και των επιδομάτων των εκπαιδευτικών, η ανεργία των εκπαιδευτικών ή και ο περιορισμένος αριθμός προσλήψεων στον χώρο της εκπαίδευσης, η έλλειψη υλικών και εξοπλισμού στις σχολικές μονάδες, η μείωση των επιδοτήσεων, η έλλειψη ειδών καθημερινής ανάγκης, οι συγχωνεύσεις των σχολείων και ηαύξηση του αριθμού των μαθητών στις τάξεις,η μείωση ευκαιριών για επιμόρφωση,η αύξηση του ωραρίου των εκπαιδευτικών και συνακόλουθαη αύξηση του αριθμού των καθηγητών που

κρίνονται ως υπεράριθμοι στις οργανικές τους θέσεις οδηγούν τους εκπαιδευτικούς σε αρνητική στάση, σε απογοήτευση, άγχος ή και θλίψη για τις συνθήκες, που επικρατούν στα σχολεία, σε αδιαφορία για το εκπαιδευτικό έργο, σε διεκπεραιωτική λειτουργία του ρόλου τους και σε συγκρούσεις (Αυγητίδου κ. συν., 2016: 178· Ziontaki & Vissariou, 2014: 69-70· Κακανά κ. συν., 2016: 84· Κοντογεωργίου κ. συν., 2015: 183-187· Στάγια & Ιορδανίδης, 2014: 60-61).

## **Κεφάλαιο 2ο. Μεθοδολογία της έρευνας**

### **2.1. Σκοπός της έρευνας**

Σκοπός της έρευνας υπήρξε να διερευνηθούν όχι μόνο οι απόψεις των εκπαιδευτικών, που εργάζονται σε σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης νομού Καρδίτσας, αλλά και των διευθυντών τους σχετικά με τα αίτια των συγκρούσεων, που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών και διευθυντών. Οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κλήθηκαν να προσδιορίσουν ποια από τα ευρήματα, που η διεθνής βιβλιογραφία κατέδειξε ως αίτια ενδοσχολικών συγκρούσεων, θεωρούν και οι ίδιοι ως τα σημαντικότερα αίτια των ενδοσχολικών συγκρούσεων.

### **2.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα**

Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας είναι:

1. Ποιοι είναι οι τύποι των ενδοσχολικών συγκρούσεων μιας σχολικής μονάδας;

1.α. Ποιοι είναι οι κυριότεροι παράγοντες που προκαλούν συγκρούσεις μεταξύ των διδασκόντων σε μια σχολική μονάδα;

1.β. Ποιοι είναι οι κυριότεροι παράγοντες που προκαλούν συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και της ηγεσίας μιας σχολικής μονάδας;

2. Επιδεινώθηκαν οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας κατά τα τελευταία χρόνια της οικονομικής κρίσης που διανύουμε;

2.α. Ποια στοιχεία, τα οποία εμφανίστηκαν στη σχολική ζωή λόγω της οικονομικής κρίσης, αποτελούν αίτια ενδοσχολικών συγκρούσεων;

### **2.3. Η ερευνητική στρατηγική**

Η έρευνα ακολούθησε την ποσοτική μέθοδο, η οποία αναλύει τα δεδομένα χρησιμοποιώντας στατιστική μέθοδο και γενικά διεξάγει έρευνα με αμερόληπτο και αντικειμενικό τρόπο, με τη γλώσσα των αριθμών συμβάλλοντας περισσότερο στη γενίκευση των αποτελεσμάτων (Creswell, 2011: 86· Robson, 2010: 102).

## 2.4.Επιλογή του δείγματος

Η έρευνα εφαρμόζοντας τυχαία δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα απευθύνθηκε σε ένα βολικό δείγμα 126 εκπαιδευτικών των σχολείων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Καρδίτσας, που υπήρξαν διαθέσιμοι να συμμετάσχουν εθελοντικά(άνδρες και γυναίκες, διευθυντές και εκπαιδευτικοί, γυμνασίων και λυκείων).

## 2.5.Το ερευνητικό εργαλείο

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπλήρωσαν ανώνυμα οι μετέχοντες στην έρευνα.Οι ερωτήσεις είναι πολλαπλής επιλογής, με ονομαστικές κλίμακες, με τις οποίες οι ερωτώμενοι επιλέγουν από πολλά το ένα στοιχείο ως απάντηση, με κλίμακες συνεχείς, των ίσων διαστημάτων,όπως ηπεντάβαθμηκλίμακα Likert, με τις οποίες οι ερωτώμενοι δηλώνουν όχι μόνο αν συμφωνούν ή όχι με το ερώτημα, αλλά και το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους (1-διαφωνώ έντονα ως 5-συμφωνώ έντονα), αλλά και ερωτήσεις με διαβαθμισμένες κλίμακες, στις οποίες οι ερωτώμενοι αξιολογούν τη σημασία ενός θέματος από το 1-καθόλου ως το 5-πάρα πολύ.Η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου έγινε για τις ανάγκες της έρευνας και στηρίχθηκε στα ευρήματα της σχετικής βιβλιογραφίας για τις ενδοσχολικές συγκρούσεις. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να απαντήσουν πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με τα ευρήματα διεθνών ερευνώνγια τα αίτια των ενδοσχολικών συγκρούσεων. Ιδιαίτερα βοηθητικό υπήρξε το ερωτηματολόγιο των Μητσαρά& Ιορδανίδη(2015).

## 2.6.Στατιστική ανάλυση, αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας

Η επεξεργασία των δεδομένων, που προέκυψαν από την έρευνα, έγινε με πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS.24, το οποίο χρησιμοποιείται για την εξαγωγή των ποσοτικών στοιχείων της έρευνας, ενώ εντοπίστηκαν με περιγραφική και επαγωγική στατιστική ανάλυση αριθμητικά δεδομένα (ποσοστά, μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις). Έγινε ανάλυση μέσω του ελέγχου ανεξαρτησίας  $\chi^2$  στα ερωτήματα, που συγκέντρωσαν τις περισσότερες απαντήσεις,για να φανεί από το επίπεδο σημαντικότητας,αν ο τρόπος αντιμετώπισης των ενδοσχολικών συγκρούσεωνεξαρτάται από το φύλο ή από τη θέση ευθύνης που κατείχαν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί. Από την ανάλυση μέσω του ελέγχου ανεξαρτησίας  $\chi^2$ , δεν προέκυψε καμία σημαντική διαφορά στον τρόπο θεώρησης των ενδοσχολικών συγκρούσεων ανάλογα με το φύλο ή τη θέση ευθύνης, που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς όλες οι τιμές ρήταν μεγαλύτερες από το επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=0.05$  ( $p>0.05$ ).

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα μιας έρευνας εξαρτώνται και από το ερωτηματολόγιο της έρευνας (Ισερης, 2016: 180).Ένας από τους ευρέως χρησιμοποιούμενους δείκτες αξιοπιστίας είναι οCronbach’s  $\alpha$  (alpha) ή δείκτης εσωτερικής συνάφειας (internalconsistencycoefficient) (Creswell, 2011: 197). Η εκτίμηση αυτή γίνεται με βάση τις συσχετίσεις μεταξύ των items της κλίμακας και θεωρητικά μπορεί να κυμαίνεται από το – άπειρο έως το 1 (μόνο οι θετικές

τιμές έχουν νόημα). Ενδεικτικές τιμές αξιοπιστίας άνω του 0.7 είναι ικανοποιητικές και αποδεκτές, όπως ισχύει και για την παρούσα έρευνα (Πίνακας 1).

**Πίνακας 1. Έλεγχος αξιοπιστίας**

<b>Κλίμακα</b>	<b>Δείκτης Cronbach</b>
1. Συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών ενός συλλόγου διδασκόντων	0.854
2. Συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης μιας σχολικής μονάδας	0.895
3. Οικονομική κρίση και ενδοσχολικές συγκρούσεις	0.813

Η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής του εργαλείου (construct validity) προσδιορίστηκε με διερευνητική παραγοντική ανάλυση, με τη μέθοδο της Ανάλυσης Βασικών Συνιστωσών (Principal Component Analysis), όπου παρατηρήθηκε ότι όλες οι φορτίσεις είναι αποδεκτές ως μεγαλύτερες του 0.6 (Πίνακας 2).

**Πίνακας 2. Έλεγχος εγκυρότητας**

**Παράγοντες που προκαλούν τις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών ενός συλλόγου διδασκόντων**

<b>Ερωτήσεις</b>	<b>Φορτίσεις</b>
1. Η κατανομή των μαθημάτων διδασκαλίας	0.792
2. Το ωρολόγιο πρόγραμμα	0.815
3. Η ανάληψη καθηκόντων	0.808
4. Το αρνητικό σχολικό κλίμα	0.601
5. Η υλοποίηση προγραμμάτων, δράσεων στη σχολική μονάδα	0.603
6. Ο εργασιακός ανταγωνισμός	0.712
7. Τα προσωπικά χαρακτηριστικά / ατομικές διαφορές	0.715
8. Η αδυναμία συνεργασίας για την ολοκλήρωση σχολικών θεμάτων	0.671
9. Οι προσωρινές τοποθετήσεις και οι μετακινήσεις εκπαιδευτικών για συμπλήρωση ωραρίου	0.686
10. Η αντιπαλότητα μεταξύ μικρότερων υποομάδων στον σύλλογο διδασκόντων	0.848

Extraction Method: Principal Component Analysis.

**Παράγοντες που προκαλούν τις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης μιας σχολικής**

μονάδας

<b>Ερωτήσεις</b>	<b>Φορτίσεις</b>
1. Η ασάφεια στην ανάθεση καθηκόντων	0.709
2. Η έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ της διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών	0.834
3. Η έλλειψη αποτελεσματικής επικοινωνίας	0.760
4. Η άσκηση αυταρχικής ηγεσίας	0.804
5. Ο τρόπος αξιοποίησης των οικονομικών πόρων της σχολικής μονάδας για την κάλυψη των αναγκών της	0.606
6. Η απουσία ουσιαστικής καθοδήγησης από τη μεριά της διεύθυνσης	0.777
7. Η ασυμφωνία στόχων και επιδιώξεων μεταξύ εκπαιδευτικών και διεύθυνσης	0.741
8. Η έλλειψη στήριξης στον εκπαιδευτικό από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας	0.845

Extraction Method: Principal Component Analysis.

**Οικονομική κρίση και ενδοσχολικές συγκρούσεις**

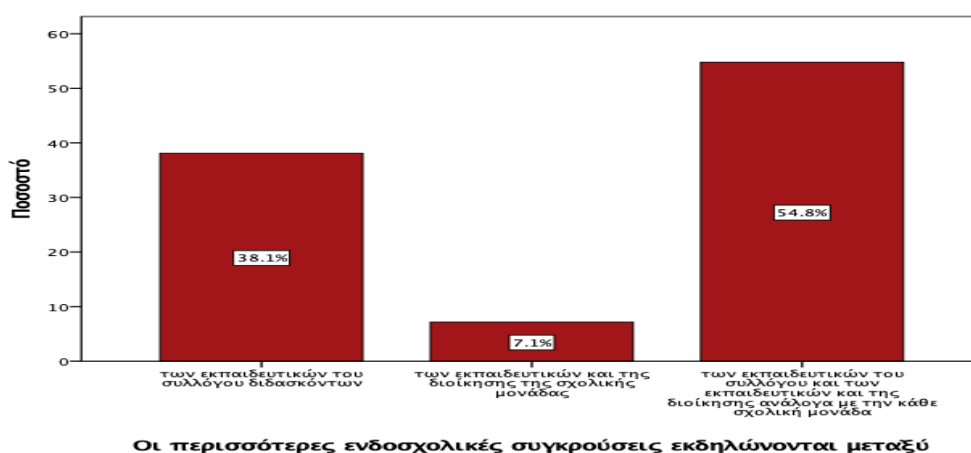
<b>Ερωτήσεις</b>	<b>Φορτίσεις</b>
1. Οι περικοπές των μισθών	0.852
2. Η αύξηση του ωραρίου διδασκαλίας και του αριθμού των μαθητών ανά τμήμα	0.783
3. Ο περιορισμός της οικονομικής ενίσχυσης των σχολικών μονάδων	0.611
4. Η επαγγελματική αβεβαιότητα/ανασφάλεια των εκπαιδευτικών	0.712
5. Οι αυξημένες εκπαιδευτικές υποχρεώσεις σε διοικητικό επίπεδο	0.616
6. Η απουσία επιμορφωτικών ευκαιριών	0.607
7. Οι συγχωνεύσεις σχολείων	0.874
8. Το καθεστώς της υπεραριθμίας και των αναγκαστικών μετακινήσεων των εκπαιδευτικών	0.839
9. Το γενικότερο άγχος και η συναισθηματική φόρτιση των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση εξωσχολικών (ατομικών ή οικογενειακών) θεμάτων	0.674

Extraction Method: Principal Component Analysis.

## Κεφάλαιο 3ο.Ευρήματα

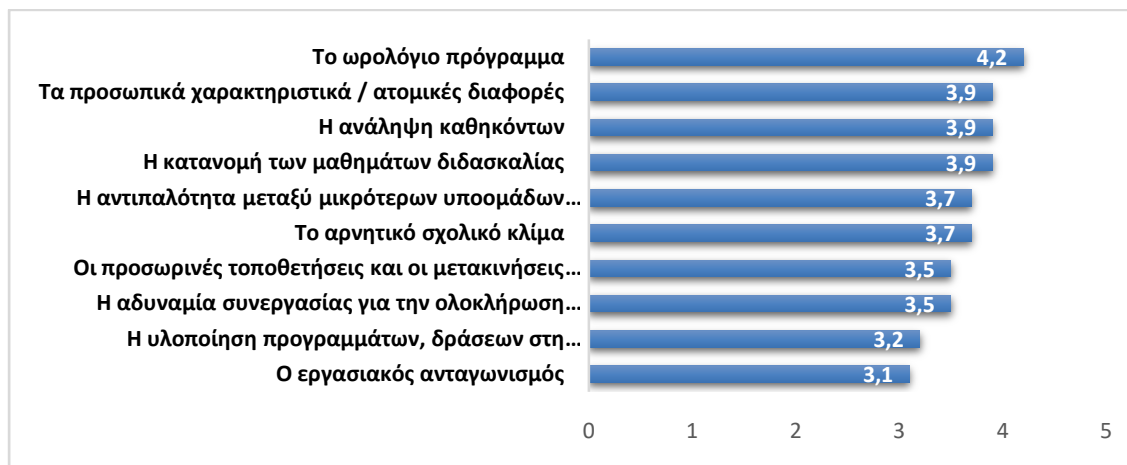
### 3.1.Ευρήματα της έρευνας

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ερωτήθηκαν για τους τύπους των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες που εργάζονται. Το 54.8% (v=69) των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι περισσότερες ενδοσχολικές συγκρούσεις εκδηλώνονται τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών του συλλόγου όσο και μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διοίκησης ανάλογα με την κάθε σχολική μονάδα, το 38.1% (v=48) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι οι περισσότερες ενδοσχολικές συγκρούσεις εκδηλώνονται μεταξύ των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων, ενώ μόνο το 7.1% (v=9) εστιάζει τις συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και διοίκησης μιας σχολικής μονάδας(Γράφημα 1).



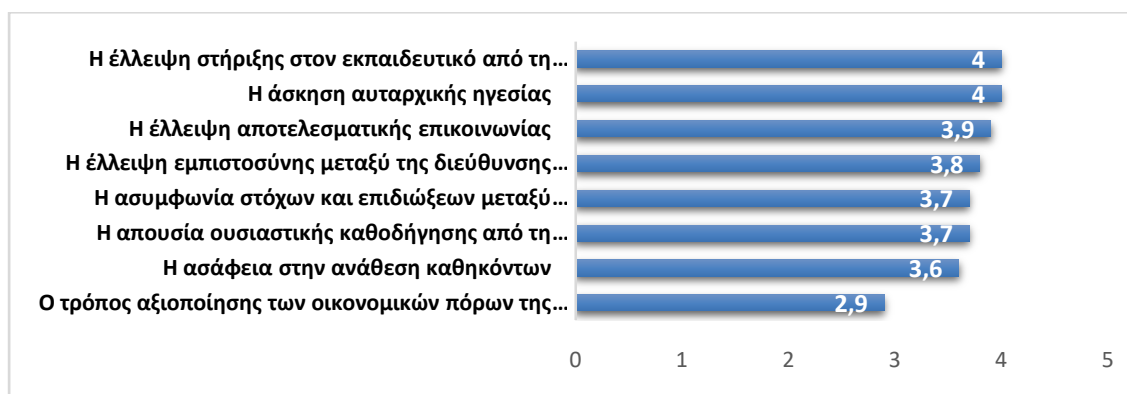
Γράφημα 1. Τύποι ενδοσχολικών συγκρούσεων

Ως προς τα αίτια των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, η έρευνα έδειξε ότι οι 4 σημαντικότεροι παράγοντες, που προκαλούν αυτές τις συγκρούσεις, είναι το ωρολόγιο πρόγραμμα (μ.ο.=4.2, τ.α.=0.7), τα προσωπικά χαρακτηριστικά/ατομικές διαφορές (μ.ο.=3.9, τ.α.=1.0), η ανάληψη καθηκόντων (μ.ο.=3.9, τ.α.=0.8) και η κατανομή των μαθημάτων διδασκαλίας (μ.ο.=3.9, τ.α.=0.7).Σημαντικοί παράγοντες είναι, ακόμη, η αντιπαλότητα μεταξύ μικρότερων υποομάδων στον σύλλογο διδασκόντων(μ.ο.=3.7, τ.α.=1.1), το αρνητικό κλίμα(μ.ο.=3.7, τ.α.=1.0), οι προσωρινές τοποθετήσεις και μετακινήσεις εκπαιδευτικών για συμπλήρωση ωραρίου (μ.ο.=3.5, τ.α.=1.0)και η αδυναμία συνεργασίας για την ολοκλήρωση σχολικών θεμάτων (μ.ο.=3.5, τ.α.=1.0). Λιγότερο σημαντικοί παράγοντες είναι η υλοποίηση προγραμμάτων, δράσεων στη σχολική μονάδα (μ.ο.=3.2, τ.α.=0.9) και ο εργασιακός ανταγωνισμός (μ.ο.=3.1, τ.α.=1.0) (Γράφημα 2).



Γράφημα 2. Αίτια συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών

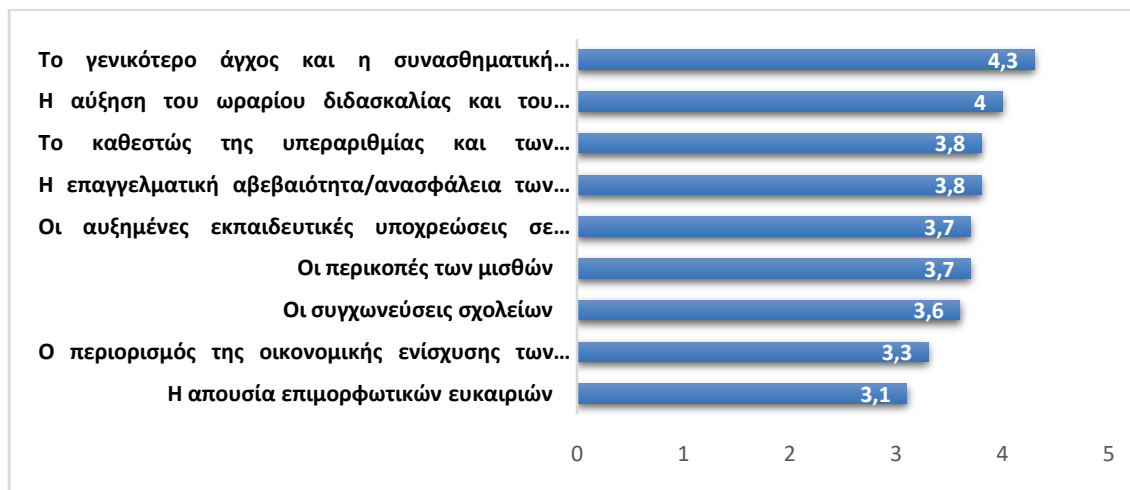
Ως προς τα αίτια των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης μιας σχολικής μονάδας σημαντικότεροι παράγοντες είναι η έλλειψη στήριξης στον εκπαιδευτικό από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας (μ.ο.=4.0, τ.α.=1.0), η άσκηση αυταρχικής ηγεσίας (μ.ο.=4.0, τ.α.=1.0) και η έλλειψη αποτελεσματικής επικοινωνίας (μ.ο.=3.9, τ.α.=0.8). Σημαντικοί παράγοντες είναι η έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ της διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών (μ.ο.=3.8, τ.α.=0.9), η ασυμφωνία στόχων και επιδιώξεων μεταξύ εκπαιδευτικών και διεύθυνσης (μ.ο.=3.7, τ.α.=0.8), η απουσία ουσιαστικής καθοδήγησης από τη μεριά της διεύθυνσης (μ.ο.=3.7, τ.α.=0.9) και η ασάφεια στην ανάθεση καθηκόντων (μ.ο.=3.6, τ.α.=0.9). Ο λιγότερο σημαντικός παράγοντας είναι ο τρόπος αξιοποίησης των οικονομικών πόρων της σχολικής μονάδας για την κάλυψη των αναγκών της (μ.ο.=2.9, τ.α.=0.9) (Γράφημα 3).



Γράφημα 3. Αίτια συγκρούσεων των εκπαιδευτικών με τη διεύθυνση σχολικής μονάδας

Σχετικά με την οικονομική κρίση και τις ενδοσχολικές συγκρούσεις από την έρευνα προέκυψε ότι το 84.1% (v=106) των εκπαιδευτικών συμφωνούν με το ότι η οικονομική κρίση επιδείνωσε τη συχνότητα εμφάνισης ενδοσχολικών συγκρούσεων. Οι σημαντικότερες δε συνέπειες της οικονομικής κρίσης, που προκαλούν συγκρούσεις, είναι το γενικότερο άγχος και η συναισθηματική φόρτιση των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση εξωσχολικών θεμάτων (μ.ο.=4.3, τ.α.=0.9) και η αύξηση του ωραρίου διδασκαλίας και του αριθμού των μαθητών ανά τμήμα (μ.ο.=4.0, τ.α.=0.8). Ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών αναγνώρισε

ως σημαντικούς παράγοντες το καθεστώς της υπεραριθμίας και των αναγκαστικών μετακινήσεων των εκπαιδευτικών (μ.ο.=3.8, τ.α.=1.0), την επαγγελματική αβεβαιότητα/ανασφάλεια των εκπαιδευτικών (μ.ο.=3.8, τ.α.=0.9), τις αυξημένες εκπαιδευτικές υποχρεώσεις σε διοικητικό επίπεδο (μ.ο.=3.7, τ.α.=1.0), τις περικοπές των μισθών (μ.ο.=3.7, τ.α.=1.0) και τις συγχωνεύσεις των σχολείων (μ.ο.=3.6, τ.α.=1.0). Λιγότερο σημαντικές συνέπειες είναι ο περιορισμός της οικονομικής ενίσχυσης των σχολικών μονάδων (μ.ο.=3.3, τ.α.=0.8) και η απουσία επιμορφωτικών ευκαιριών (μ.ο.=3.1, τ.α.=0.9) (Γράφημα 4).



Γράφημα 4. Η οικονομική κρίση ως αίτιο ενδοσχολικών συγκρούσεων

#### Κεφάλαιο 4ο. Συμπεράσματα και προτάσεις

Τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τα αίτια που προκαλούν συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες ταυτίζονται με τα ευρήματα ερευνών, που υλοποιήθηκαν τόσο σε ελληνικά σχολεία, όσο και σε σχολεία άλλων χωρών.

Οι τύποι των συγκρούσεων και η ύπαρξη των συγκρούσεων, όπως αποτυπώθηκαν στην παρούσα έρευνα, αποτυπώνονται και στις διεθνείς έρευνες στηρίζοντας τους γενικούς κανόνες για τη λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών, ότι οι ενδοσχολικές συγκρούσεις ανάλογα με τη σχολική μονάδα μπορούν να προκύψουν εξ ίσου και μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών και της διοίκησης της σχολικής μονάδας (Αργυρίου κ. συν., 2013: 125-126· Bondesio, 1992: 4· Dechurch&Marks, 2001: 5· Wall&Callister, 1995: 516-517).

Τα αίτια, που δημιουργούν τις ενδοσχολικές συγκρούσεις, δεν διαφέρουν από χώρα σε χώρα, από σχολική μονάδα σε σχολική μονάδα, δείχνοντας την ομοιότητα που κυριαρχεί στη συγκεκριμένη κοινωνική-επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων, είτε πρόκειται για εκπαιδευτικούς, που ανήκουν στο σύλλογο διδασκόντων της σχολικής μονάδας, είτε για εκπαιδευτικούς, που κατέχουν θέση ευθύνης στη σχολική μονάδα, διεύθυνσης ή υποδιεύθυνσης. Το ενδιαφέρον της έρευνας εστιάζεται, αρχικά, στα αίτια των συγκρούσεων

μεταξύ των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι συγκρούσεις μεταξύ τους προκαλούνται για το ωρολόγιο πρόγραμμα, για την κατανομή των μαθημάτων διδασκαλίας και την ανάληψη καθηκόντων, ενώ πολλοί, επίσης, εκπαιδευτικοί θεωρούν αιτία σύγκρουσης τα προσωπικά χαρακτηριστικά, τις ατομικές διαφορές και το αρνητικό σχολικό κλίμα, συμφωνώντας με τα πορίσματα έγκυρων ερευνών (Achinstein, 2002: 425-6·Barth, 2006: 2-3· Βελεγράκη κ. συν., 2016: 234·Catana, 2015: 3· Λεπίδας κ. συν., 2015: 130· Μητσαρά& Ιορδανίδης, 2015: 58).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι απόψεις των ερωτηθέντων για τα αίτια, που προκαλούν τις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης μιας σχολικής μονάδας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δέχονται ως κυριότερα αίτια αυτών των συγκρούσεων την άσκηση αυταρχικής ηγεσίας, την έλλειψη αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και διεύθυνσης της σχολικής μονάδας και την έλλειψη στήριξης στον εκπαιδευτικό από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Και σε αυτή την περίπτωση, οι απόψεις των εκπαιδευτικών ταυτίζονται με απόψεις ερευνητών, όπως τηςΑθανασούλα-Ρέππα(1999: 161), ότι «τα εκπαιδευτικά στελέχη υιοθετούν το αυταρχικό στυλ διοίκησης, δηλαδή επιβάλλουν απόψεις, καταστάσεις και ενέργειες αγνοώντας τα συναισθήματα και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών»και τηςΑνθοπούλου (1999: 23-24) ότι, όταν η διεύθυνση της σχολικής μονάδας δεν έχει την ίδια νοοτροπία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, τότε επιχειρεί να αλλάξει τον τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών με αρνητικότερες συχνά συνέπειες για το σύνολο της εκπαιδευτικής μονάδας,αλλά καιτωνPatsy (2003:43),Saiti (2015: 584) και Wall&Callister (1995: 518) για την αξία της αποτελεσματικής επικοινωνίας, και τουΚατσουλάκη (1999: 250) για την στήριξη στον εκπαιδευτικό από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας.

Στην παρούσα έρευνα, θεωρήθηκε καλό να διερευνηθεί ως αίτιο ενδοσχολικών συγκρούσεων και η οικονομική κρίση. Φάνηκε ότι η οικονομική κρίση επέδρασε καθοριστικά στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα δημιουργώντας επιπλέον προστριβές. Αρχικά, οι περισσότεροι ερωτηθέντες συμφωνούν ότι η οικονομική κρίση επιβάρυνε το γενικότερο άγχος και τη συναισθηματική φόρτιση των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση εξωσχολικών (ατομικών ή οικογενειακών) θεμάτων, καταστάσεις, οι οποίες, συχνά, μεταφέρονται από τους εκπαιδευτικούς στον σχολικό, εργασιακό τους χώρο. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται και από τους Ziontaki&Vissariou (2014: 69-70) και Στάγια& Ιορδανίδη (2014: 60-61). Αρκετοί ερωτηθέντες, επίσης, αναγνωρίζουν ως απότοκο της οικονομικής κρίσης, που προκαλεί συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, την αύξηση του ωραρίου διδασκαλίας τους και του αριθμού των μαθητών ανά τμήμα, την αύξηση της επαγγελματικής τους αβεβαιότητας, που ενίσχυσε το καθεστώς της υπεραριθμίας και των αναγκαστικών μετακινήσεων τους για τη συμπλήρωση του ωραρίου τους, στοιχεία που καταδεικνύουν και τα πορίσματα των ερευνών των Αυγητίδου κ. συν. (2016: 178), Κακανά κ. συν. (2016: 84) και Κοντογεωργίου κ. συν. (2015: 183-187).Η απουσία επιμορφωτικών ευκαιριών αποτελεί ένα θέμα που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς πολύ λίγο και ως εκ τούτου δεν οδηγεί σε πολλές μεταξύ τους συγκρούσεις.

Σημαντικό στοιχείο της έρευνας είναι ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιούνται από το φύλο ή τη θέση ευθύνης που κατέχουν. Άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί αλλά και διευθυντές και υποδιευθυντές συμφωνούν ως προς τα αίτια που πυροδοτούν συγκρούσεις εντός της σχολικής μονάδας.

Τα ευρήματα της έρευνας, επομένως, συμπληρώνουν την υπάρχουσα ελληνική, στην οποία το θέμα χρήζει περαιτέρω ανάλυσης, ενώ μπορούν να αξιοποιηθούν είτε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, που επιθυμούν να είναι ενημερωμένοι για τα θέματα του επαγγελματικού τους χώρου, είτε από ανώτερα σε διοικητικές θέσεις στελέχη της εκπαίδευσης, που έχουν τη δυνατότητα, αλλά και την ευθύνη είτε ρυθμιστικών παρεμβάσεων για την ποιοτικότερη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων της χώρας μας, είτε οργάνωσης επιμορφωτικών προγραμμάτων και για τους εκπαιδευτικούς και για τους κατέχοντες διευθυντικές θέσεις.

Βασικοί περιορισμοί της παρούσας έρευνας είναι ότι απευθύνθηκε σε μικρό, βολικό δείγμα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Απαραίτητο είναι, μελλοντικά, κυρίως για τη συμπλήρωση και ενίσχυση της ελληνικής βιβλιογραφίας στο θέμα των ενδοσχολικών συγκρούσεων, να γίνουν και άλλες έρευνες είτε σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών είτε σε περισσότερους νομούς ή και σε πανελλαδικό επίπεδο, ώστε να είναι εφικτή η σύγκριση των αποτελεσμάτων για μια πιο ολοκληρωμένη ανάλυση του θέματος.

Επιπλέον, το ίδιο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε για να συμπληρωθεί και από τους εκπαιδευτικούς και από τη διεύθυνση και υποδιεύθυνση των σχολικών μονάδων, στοιχείο, που οδηγεί στη διαμόρφωση μιας πρώτης εικόνας για τις απόψεις του συνόλου των εκπαιδευτικών του δείγματος επί του θέματος. Για την εμβάθυνση στα αίτια των ενδοσχολικών συγκρούσεων θεωρείται καλό να διαμορφωθούν διαφορετικά ερωτηματολόγια για τους εκπαιδευτικούς και για τα διευθυντικά στελέχη των εκπαιδευτικών μονάδων, με πιο εξειδικευμένα ερωτήματα, τα οποία θα απαντηθούν από τον κάθε ερωτώμενο με βάση τη θέση και την εμπειρία του από την εκπαιδευτική μονάδα. Ιδανικό θα ήταν να υλοποιηθούν έρευνες συνδυάζοντας ποσοτική και ποιοτική μέθοδο (ερωτηματολόγιο, συνέντευξη), ώστε να αποτυπωθούν πιο αξιόπιστα και έγκυρα αποτελέσματα.

## **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

### **Ελληνόγλωσσες αναφορές**

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (1999). Η Επικοινωνία στον Εκπαιδευτικό Οργανισμό. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (137-187). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2012). Συγκρούσεις - Ηγεσία και Αποτελεσματικότητα στα Σχολεία. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναζητώντας το νέο σχολείο* (183-200). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.),

*Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων* (σελ.17-93). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Αργυρίου, Α., Ανδρεάδου, Δ. & Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2013). Συμβουλευτική Παρέμβαση στη Διευθέτηση των Συγκρούσεων στο Σχολείο από τον/την Διευθυντή/τρια. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 125-140. Ανακτήθηκε 2/12/2018 από

[https://hephaestus.nup.ac.cy/bitstream/handle/11728/7466/Teuhos\\_1-2\\_2013-epistimes-agogis-kriti.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://hephaestus.nup.ac.cy/bitstream/handle/11728/7466/Teuhos_1-2_2013-epistimes-agogis-kriti.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Αυγητίδου, Σ., Κομίνια, Ε., Λυκομήτρου, Σ., Αλεξίου, Β., Ανδρούσου, Α., Κακανά, Δ.-Μ., Τσάφος, Β. & Κουσαξίδης, Κ. (2016). Αντιμετώπιση των επιπτώσεων της κρίσης στην εκπαίδευση: Απόψεις και πρακτικές διευθυντών και προϊσταμένων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Έρευνα στην εκπαίδευση*, 5, 1, 172-185. Ανακτήθηκε 4/12/2018 από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/viewFile/10784/11070>

Βελεγράκη, Α., Πέτσιου, Ε., Λαπούσης, Γ. & Τσόγλης, Κ. (2016). Ενδοσχολικές συγκρούσεις και τρόποι αποτελεσματικής επικοινωνίας. *Researchgate*, 231-239. Ανακτήθηκε 4/12/2018 από [https://www.researchgate.net/publication/320517884\\_Endoscholikes\\_synkrouseis\\_kai\\_i\\_tropoi\\_apotelesmatikes\\_epikoinonias](https://www.researchgate.net/publication/320517884_Endoscholikes_synkrouseis_kai_i_tropoi_apotelesmatikes_epikoinonias)

Γεωργιάδου, Χ., Καραμιτσόγλου, Δ., Λέκκας, Ι., Μουλάκη, Σ., Μπουτζιλούδη, Χ. & Σαρικά, Σ. (2011). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική μονάδα (Ερευνητική εργασία). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη. Ανακτήθηκε 2/12/2018 από

<http://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/904/1/EA83.PDF>

Γιαννίκας, Α. (2014). Θεμελιώδεις στρατηγικές αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με έμφαση στη διαδικασία λήψης απόφασης και στο συμβουλευτικό ρόλο των στελεχών της εκπαίδευσης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 3, 136-147. Ανακτήθηκε 3/12/2018 από

[https://erkyna.gr/e\\_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t03-11.pdf](https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t03-11.pdf)

Τσερης, Γ. (2016). Στατιστικές μέθοδοι ελέγχου εγκυρότητας και αξιοπιστίας ερωτηματολογίων. Η περίπτωση του CiGreece. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, 5, 175-189. Ανακτήθηκε 6/6/2019 από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/latic/article/viewFile/10665/10700.pdf>

Κακανά, Δ.-Μ., Γκαραγκούνη-Αραίου, Φ., Θεοδοσίου, Σ., Μανώλη, Π., Μαβίδου, Α., Ρούση-Βέργου, Χ., Χατζοπούλου, Κ., Ανδρούσου, Α., Αυγητίδου, Σ. & Τσάφος, Β. (2016). Το Πρόγραμμα TOCSIN: διαστάσεις και επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες της αγωγής και εκπαίδευσης*, 2, 78-102. Ανακτήθηκε 30/10/2018 από [https://www.researchgate.net/publication/311624951\\_To\\_Programma\\_TOCSIN\\_dias](https://www.researchgate.net/publication/311624951_To_Programma_TOCSIN_dias)

taseis\_kai\_epiptoseis\_tes\_oikonomikes\_krises\_sten\_protobathmia\_ekpaideuse

Καράμηνος, Ι. (2010). Επίλυση συγκρούσεων στον εργασιακό χώρο των εκπαιδευτικών με την αξιοποίηση της εκπαιδευτικής τεχνικής "παιχνίδι ρόλων". *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 50, 25-36. Ανακτήθηκε 10/11/2018 από

<https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/issue/view/470/showToc>

Κατσουλάκης, Σ. (1999). Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (231-262). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Κόκκος, Α. (1998). Στοιχεία επικοινωνίας. Στο: Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, & Χ. Ματραλής (επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων* (53-103). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κοντογεωργίου, Α., Κολοκοτρώνης, Δ. & Λαπούσης, Γ. (2015). Σημαντικές αλλαγές στην επαγγελματική ζωή των καθηγητών εν μέσω οικονομικής κρίσης: Μία ποιοτική έρευνα. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 7, 178-193. Ανακτήθηκε 26/11/2018 από [https://erkyna.gr/e\\_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t07-12.pdf](https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t07-12.pdf)

Κουτούζης, Μ. (1999). Ηγεσία/Καθοδήγηση. Στο Π. Τσάρτας (Επιμ.), *Γενικές αρχές μονατζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων* (σελ.137-168). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κουτούζης, Μ. (2008). Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα. Στο Μ. Κουτούζης (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων* (σελ. 13-38). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Λεπίδας, Δ., Σταυρόπουλος, Β. & Τεντζέρης, Ε. (2015). Το συνεργατικό και ανταγωνιστικό προφίλ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η συμβολή του στον προσανατολισμό των συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου. *Νέος Παιδαγωγός*, 6, 129-137. Ανακτήθηκε 3/2/2019 από [http://blogs.sch.gr/symdim-dath43/files/2015/09/6\\_Teychos\\_Neou\\_Paidagogou\\_Septemvriou\\_2015.pdf](http://blogs.sch.gr/symdim-dath43/files/2015/09/6_Teychos_Neou_Paidagogou_Septemvriou_2015.pdf)

Μαυρογεώργου, Ε. (2019). *Συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Αίτια, αποτελέσματα, λύσεις* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε 22/6/2020 από <https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/42893/1/%ce%91%ce%9c%20109897%20%ce%9c%ce%91%ce%a5%ce%a1%ce%9f%ce%93%ce%95%ce%a9%ce%a1%ce%93%ce%9f%ce%a5%20%ce%95%ce%9b%ce%95%ce%9d%ce%97.pdf>

Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων* (σελ.119-164). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μητσαρά, Σ. & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 3, 57-96. Ανακτήθηκε 10/6/2018 από

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/8848/9070>

Μπρούζος, Α. & Κουζούνη, Κ. (2003). Οι διαπροσωπικές συγκρούσεις ως μέρος της σχολικής πραγματικότητας. *Ιδρυματικό αποθετήριο Ολυμπιάς*, 16, 9, 129-174. Ανακτήθηκε 5/8/2018 από <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/5949>

Παπαγεωργάκης, Π. & Σισμανίδου, Ε. (2016). Ο ρόλος του Διευθυντή-Ηγέτη στη διαχείριση των συγκρούσεων ανάμεσα στο σύλλογο διδασκόντων. *Νέος Παιδαγωγός*, 3, 1477-1485. Ανακτήθηκε 3/8/2018 από

[https://www.researchgate.net/publication/299578605\\_O\\_rollos\\_tou\\_Dieuthynte-Egete\\_ste\\_diacheirise\\_ton\\_synkrouseon\\_anamesa\\_sto\\_syllogo\\_didaskonton](https://www.researchgate.net/publication/299578605_O_rollos_tou_Dieuthynte-Egete_ste_diacheirise_ton_synkrouseon_anamesa_sto_syllogo_didaskonton)

Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση δομών εκπαίδευσης*. Αθήνα. Ανακτήθηκε 12/9/2018 από <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4781/1377.pdf>

Στάγια, Δ., & Ιορδανίδης, Γ. (2014). Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 7, 56-82. Ανακτήθηκε 15/11/2018 από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/article/view/855/873>

Τέκος, Γ. & Ιορδανίδης, Γ. (2011). Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51, 199-217. Ανακτήθηκε 9/6/2018 από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/7043/7072>

Φασούλης, Κ. (2006). Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον. Στο Γ. Βαγιάνος (Επιμ.), *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη»*, 13-14 Μαΐου 2006, 520-525. Αθήνα. Ανακτήθηκε 23/9/2018 από [http://www.ellipek.gr/documents/3o\\_synedrio\\_eisigiseis/fasoulis.pdf](http://www.ellipek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/fasoulis.pdf)

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Ενταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, (σελ 213-230). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ

### Ξενόγλωσσες αναφορές

Achinstein, B. (2002). Conflict amid community. The micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Record*, 104, 3, 421-455. Retrieved 5/1/2019 from <https://psycnet.apa.org/record/2002-02672-002>

Barth, R. (2006). Improving Relationships Within the Schoolhouse. *Educational leadership*, 63, 6, 8-13. Retrieved 5/11/2018 from <http://arlingtonplc.pbworks.com/f/BarthImprovRelationshipsASCD306.pdf>

Bondesio, M. (1992). Conflict Management at School: An Unavoidable Task. *Paper presented at the Regional Conference of the Commonwealth Council for Educational*

*Administration* (7<sup>th</sup> , Hong Kong, 17-21 August (1-13). Retrieved 7/6/2018 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED355655.pdf>

Catana, L. (2015). Conflicts between Teachers: Causes and Effects. In A. Sandu, A. Frunza, G. Gorghiu & E. Ciongaru. (Eds.), *New Approaches in Social and Humanistic Sciences*, 89-93. Retrieved 4/12/2018 from [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=3342158](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3342158)

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

Dechurch, L. & Marks, M. (2001). Maximizing the benefits of task conflict: the role of conflict management. *The International Journal of conflict management*, 12, 1, 4-22. Retrieved 14/11/2018 from <https://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/eb022847>

Everard, K. B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση (μετάφραση Αθανασούλα-Ρέππα)*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1991). *What 's worth fighting for? Working together for your school*. Canada : The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands. Retrieved 30/1/2019 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED342128.pdf>

Jarzabkowski, L. (2002). The social dimensions of teacher coolegiality. *Journal of Educational Enquiry*, Vol. 3, 2, 1-20. Retrieved 4/1/2019 from [https://www.researchgate.net/publication/251432648\\_The\\_social\\_dimensions\\_of\\_teacher\\_collegiality](https://www.researchgate.net/publication/251432648_The_social_dimensions_of_teacher_collegiality)

Morton, I. (1993). Teacher Collaboration in Secondary Schools. *National Center for Research in Vocational Education*, 2, 2-5. Retrieved 3/12/2018 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED364733.pdf>

Msila, V. (2012). Conflict management and school leadership. *J Communication*, 3, 1, 25-34. Retrieved 10/6/2018 from file:///C:/Users/user/Downloads/conflictmanagement-kre.pdf

Patsy, E. J. (2003). Conflict and the school leader: Expert or novice. *Journal of Research for Educational Leaders*, 1 (3), 28-45. Retrieved 30/11/2018 from [https://www2.education.uiowa.edu/archives/jrel/spring03/Johnson\\_0204.pdf](https://www2.education.uiowa.edu/archives/jrel/spring03/Johnson_0204.pdf)

Robbins, S. & Judge, T. (2013). *Organizational behavior*. New Jersey: Pearson. Retrieved 4/12/2018 from file:///C:/Users/user/Downloads/organizational-behavior-15e-stephen-p-robbins-timothy-a-judge-pdf-qwerty.pdf

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

- Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*, 43, 4, 582-609. Retrieved 5/1/2019 from file:///C:/Users/user/Downloads/SaitiEMAL2015.pdf
- Saphier, J. & King, M. (1985). Good seeds grow in strong cultures. *Educational Leadership*, 42, 6, 67-74. Retrieved 20/11/2018 from [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198503\\_saphier.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198503_saphier.pdf)
- Somech, A. (2008). Managing conflict in school teams: The impact of task and goal interdependence on conflict management and team effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 44, 3, 359-390. Retrieved 7/6/2018 from file:///C:/Users/user/Downloads/Managing\_Conflict\_in\_School\_Teams\_The\_Impact\_of\_Ta.pdf
- Wall, J. & Callister, R. (1995). Conflict and its Management. *Journal of Management*, 21, 3, 515-558. Retrieved 16/12/2018 from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.468.8488&rep=rep1&type=pdf>
- Ziontaki, Z. & Vissariou, A. (2014). The consequences of the financial crisis in the educational praxis: A content analysis in the light of critical pedagogy. *International Journal of Educational Policies*, 8, 2, 61-78. Retrieved 4/1/2019 from [http://ijep.icpres.org/2014/issue2/vol8n2\\_ziontaki&vissariou.pdf](http://ijep.icpres.org/2014/issue2/vol8n2_ziontaki&vissariou.pdf)

**Αξιολόγηση της παραγοντικής δομής του ερευνητικού εργαλείου Oldenburg Burnout Inventory (OLBI) στο πεδίο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα**

**Evaluation of the factorial structure of the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI) research tool in the field of education in Greece**

**Κωνσταντίνος Ζωγόπουλος**, Δάσκαλος, Διευθυντής Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, M.Sc Διοίκηση Εκπαίδευσης, [kzogopoulos@gmail.com](mailto:kzogopoulos@gmail.com)

**Μαρία Μπαντούνα**, Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας, Διευθύντρια Σχολικής Μονάδας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, M.Ed Σπουδές στην Εκπαίδευση, M.Sc Διοίκηση Εκπαίδευσης, [mabad4250@yahoo.gr](mailto:mabad4250@yahoo.gr)

**Constantine Zogopoulos**, Teacher, School Principal in Primary Education, M.Sc Education Management, [kzogopoulos@gmail.com](mailto:kzogopoulos@gmail.com)

**Maria Mrantouna**, English language teacher, School Principal in Secondary Education, M.Ed Studies in Education, M.Sc Education Management, [mabad4250@yahoo.gr](mailto:mabad4250@yahoo.gr)

**Abstract:** The vast majority of research studies utilize the Maslach Burnout Inventory (MBI) research tool to evaluate employee burnout. The Oldenburg Burnout Inventory (OLBI) is a recent self-report research tool for measuring professional burnout. It has two dimensions, exhaustion and disengagement from work. This questionnaire has not been extensively exploited in the field of education in Greece and its factor structure, as a research tool, has not been adequately evaluated. The purpose of this study is to evaluate the factorial structure of the OLBI research tool for mapping professional burnout in the field of education in Greece. The research was quantitative using the OLBI questionnaire. Data were collected from 66 school principals in the Secondary Education out of a total of 67 school principals of all schools in the prefecture of Iiia, in the school year 2017-2018. Data analysis and the evaluation of the factorial structure of the OLBI questionnaire were done using SPSS25 and LISREL 8.8. The results of the confirmatory factor analysis showed that the OLBI questionnaire is confirmed as a research tool for evaluating professional burnout in the field of education in Greece.

**Key words:** professional burnout, school principals, school, OLBI questionnaire

**Περίληψη:** Η μεγάλη πλειονότητα των ερευνητικών μελετών για την αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εργαζόμενων αξιοποιεί το ερευνητικό εργαλείο Maslach Burnout Inventory (MBI). Το Oldenburg Burnout Inventory (OLBI) είναι ένα πρόσφατο ερευνητικό εργαλείο αυτοαναφοράς για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Περιλαμβάνει δυο διαστάσεις, την εξάντληση και την αποδέσμευση από την εργασία. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δεν έχει αξιοποιηθεί εκτενώς στον χώρο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα και δεν έχει αξιολογηθεί ικανοποιητικά η παραγοντική δομή του ως

ερευνητικού εργαλείου. Σκοπός της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης είναι η αξιολόγηση της παραγοντικής δομής του ερευνητικού εργαλείου OLBI για την αποτύπωση της επαγγελματικής εξουθένωσης στον χώρο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Η έρευνα ήταν ποσοτική με τη χρήση του ερωτηματολογίου OLBI. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από 66 Διευθυντές σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σε σύνολο 67 Διευθυντών, όλων των σχολείων στον νομό Ηλείας, το σχολικό έτος 2017-2018. Η ανάλυση των δεδομένων και η αξιολόγηση της παραγοντικής δομής του ερωτηματολογίου OLBI έγινε με τα λογισμικά SPSS25 και LISREL 8.8. Τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης έδειξαν ότι το ερωτηματολόγιο OLBI επιβεβαιώνεται ως ερευνητικό εργαλείο για την αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης στον χώρο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

**Λέξεις-κλειδιά:** επαγγελματική εξουθένωση, Διευθυντές, σχολείο, ερωτηματολόγιο OLBI

## 1.Εισαγωγή

Η εισαγωγή της χρήσης του όρου επαγγελματική εξουθένωση (burnout) και η θεμελίωση του πεδίου του ψυχολογικού συνδρόμου burnout αποδίδεται στον ψυχίατρο Freudenberger (Schaufeli & Buunk, 1996; Schaufeli & Enzmann, 1998). Το burnout έγινε γνωστό ως ψυχολογικός, ψυχιατρικός όρος, το 1974 (Freudenberger, 1974). Παράλληλα, και η ψυχολόγος Maslach με τους συνεργάτες της, στη δεκαετία του '70, προσέγγιζε το ζήτημα της εξουθένωσης που βίωναν οι εργαζόμενοι σε διάφορους επαγγελματικούς χώρους (Schaufeli et al., 2008). Η επαγγελματική εξουθένωση από την εισαγωγή της ως έννοια έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών διεθνώς (Schaufeli, Leiter & Maslach, 2009) για περισσότερα από 40 έτη. Αποτελεί ένα ψυχολογικό σύνδρομο αποτέλεσμα χρόνιων αγχογόνων καταστάσεων στην εργασία (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Επιπλέον, προσεγγίζεται ως μια αντίδραση, η οποία εξελίσσεται στον χρόνο, σε χρόνιες διαπροσωπικές πηγές άγχους στον χώρο εργασίας. Περιλαμβάνει τρεις βασικές διαστάσεις: τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και τη μείωση των προσωπικών επιτευγμάτων (Schaufeli, Leiter & Maslach, 2009). Η συναισθηματική εξάντληση αποτελεί το κεντρικό και εμφανές χαρακτηριστικό στην εκδήλωση του συνδρόμου του burnout και λειτουργεί ως κριτήριο για την αναγνώρισή του (Maslach et al., 2001). Αυτή είναι και η επικρατέστερη προσέγγιση για το burnout. Το ερευνητικό εργαλείο Maslach Burnout Inventory (MBI) το οποίο κατασκευάστηκε από τη Maslach αξιολογεί αυτές τις διαστάσεις (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001). Το ερωτηματολόγιο MBI παρουσιάστηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1980 και κυριαρχεί στο πεδίο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Χρησιμοποιείται ευρέως και αποτελεί την πιο δημοφιλή κλίμακα μέτρησης (Schaufeli & Enzmann, 1998).

Η μελέτη της εκδήλωσης επαγγελματικής εξουθένωσης αναπτύχθηκε αρχικά στο επαγγελματικό πεδίο των ανθρώπινων υπηρεσιών και της εκπαίδευσης (Maslach & Leiter, 2016). Ωστόσο, με το πέρασμα των ετών διευρύνθηκε το πεδίο μελέτης και η έρευνα επεκτάθηκε και σε άλλες επαγγελματικές ομάδες, δεδομένου ότι οι εργαζόμενοι σε κάθε

επάγγελμα μπορεί να εμφανίσουν burnout (Bakker, Demerouti & Schaufeli, 2002).

Στον χώρο της εκπαίδευσης υπάρχουν πολυάριθμες μελέτες για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και λιγότερες για την επαγγελματική εξουθένωση των Διευθυντών σχολικών μονάδων. Ωστόσο, πολύ μικρό ενδιαφέρον έχει δοθεί στην αξιολόγηση του ερευνητικού εργαλείου. Έξαλλου, στις περισσότερες έρευνες στον χώρο της εκπαίδευσης αξιοποιήθηκε το ερευνητικό εργαλείο Maslach Burnout Inventory. Στην παρούσα ερευνητική μελέτη αξιοποιήθηκε το εναλλακτικό ερευνητικό εργαλείο Oldenburg Burnout Inventory OLBI για την αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των Διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηλείας και στη συνέχεια ελέγχθηκε η παραγοντική δομή του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου.

## **2.Επαγγελματική εξουθένωση στον χώρο της εκπαίδευσης**

Η μελέτη και αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης και στον χώρο της εκπαίδευσης έχει ιδιαίτερη σημασία, αφενός εξαιτίας του ρόλου των εκπαιδευτικών και αφετέρου των αρνητικών επιπτώσεων που επιφέρει το σύνδρομο, όπως συμβαίνει σε κάθε επαγγελματικό πεδίο (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Πρόκειται για επιπτώσεις αρνητικές που επηρεάζουν τον εργαζόμενο, στην περίπτωση μας τον εκπαιδευτικό/Διευθυντή, το περιβάλλον του, τον οργανισμό (σχολική μονάδα) (Maslach, 2018; Maslach & Leiter, 2017) και τους αποδέκτες των υπηρεσιών τους (Maslach & Jackson, 1981). Επισημαίνεται ότι οι εργαζόμενοι που βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση εκδηλώνουν αρνητικές συμπεριφορές στην εργασία τους (Maslach & Leiter, 2016) όπως μειωμένη αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα, παραγωγικότητα, έλλειψη ικανοποίησης από την εργασία, έλλειψη ενδιαφέροντος, συχνές απουσίες, χαμηλό ηθικό και μειωμένη επαγγελματική δέσμευση (Schaufeli & Enzenman, 1998) και εν τέλει μειωμένη ποιότητα των υπηρεσιών που παρέχουν (Maslach, Jackson & Leiter, 1997). Επιπλέον, το burnout σχετίζεται με δυσλειτουργίες του εργαζόμενου, όπως αϋπνία, σωματική κόπωση κ.ά. καθώς και με την εκδήλωση προβλημάτων στην οικογένεια (Maslach, Jackson & Leiter, 1997) ή προβλημάτων υγείας και προβλημάτων συνεργασίας με τους συναδέλφους τους στον χώρο εργασίας (Maslach & Leiter, 2016). Τέλος, ίσως κάποιοι εργαζόμενοι επαγγελματικά εξουθενωμένοι φτάσουν στο σημείο να εγκαταλείψουν την εργασία τους, ενώ άλλοι μπορεί να παραμείνουν προσφέροντας όμως σε αυτή το ελάχιστο των δυνατοτήτων τους (Maslach & Leiter, 2016a).

## **3.Εργαλεία αξιολόγησης επαγγελματικής εξουθένωσης**

Διάφορα εργαλεία έχουν δημιουργηθεί από τους ερευνητές για την αξιολόγηση του επιπέδου της επαγγελματικής εξουθένωσης, των αισθημάτων που δημιουργούνται στους εργαζόμενους στον χώρο εργασίας. Τα ερωτηματολόγια αυτά διαφοροποιούνται ανάλογα με τη θεωρητική βάση και προσέγγιση των ερευνητών στο ζήτημα (McCormack & Cotter, 2013). Πρόκειται για ερωτηματολόγια τα οποία διερευνούν το burnout μέσα από τις αυτοαναφορές των

εργαζομένων και διαφέρουν ως προς τις διαστάσεις που ελέγχουν, αν και κεντρική τους διάσταση είναι η συναισθηματική εξουθένωση, η «αποστράγγιση» των συναισθηματικών αποθεμάτων των εργαζόμενων (Schaufeli & Buunk, 2003). Κάθε ερευνητικό εργαλείο παρουσιάζει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα και ορισμένα είναι πιο κατάλληλα για συγκεκριμένους πληθυσμούς ή περιβάλλοντα. Τα ερωτηματολόγια ποικίλουν αναφορικά με τις διαστάσεις που αξιολογούν καθώς και τον αριθμό των δηλώσεων και τον τύπο των απαντήσεων της κλίμακας.

### 3.1 Ερωτηματολόγιο Oldenburg Burnout Inventory (OLBI)

Το ερωτηματολόγιο Oldenburg Burnout Inventory προτείνεται ως κατάλληλο εναλλακτικό εργαλείο μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης (Halbesleben & Demerouti, 2005) για να ξεπεραστούν προβληματισμοί, περιορισμοί και κριτικές στο ευρέως χρησιμοποιούμενο ερωτηματολόγιο της Maslach, όπως η κριτική για τις τρεις υποκλίμακες (Qiao & Schaufeli, 2011) και η μονόπλευρη διατύπωση των δηλώσεων που αντικαταστάθηκε στο OLBI από τον συνδυασμό θετικής και αρνητικής διατύπωσης ερωτήσεων (Demerouti, Bakker, Vardakou & Kantas, 2003).

Το ερωτηματολόγιο OLBI (Demerouti et al., 2003) καταγράφει την εξουθένωση σε δύο κεντρικές διαστάσεις, την εξάντληση (φυσική, πνευματική, συναισθηματική) και την αποδέσμευση, απεμπλοκή από την εργασία (Demerouti, Mostert & Bakker, 2010). Χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης σε κάθε επαγγελματικό πεδίο (Demerouti, Bakker, Vardakou & Kantas, 2003) και εδράζεται θεωρητικά στο μοντέλο των απαιτήσεων και των πόρων της εργασίας (Demerouti et al., 2001). Η επαγγελματική εξουθένωση εκδηλώνεται στον εργαζόμενο όταν αδυνατεί με τους διαθέσιμους εργασιακούς πόρους να ικανοποιήσει τις επίμονες και συνεχείς εργασιακές απαιτήσεις που βιώνει. Οι απαιτήσεις εξαντλούν κάθε πόρο και ο εργαζόμενος εμφανίζει το σύνδρομο burnout (Maslach & Leiter, 2017). Οι υπερβολικές εργασιακές απαιτήσεις σχετίζονται περισσότερο με την εκδήλωση εξάντλησης στους εργαζόμενους, ενώ οι περιορισμένοι ή ελλείποντες πόροι σχετίζονται περισσότερο με την αποδέσμευση από την εργασία (Demerouti et al., 2001). Η διάσταση της εξάντλησης στο ερωτηματολόγιο OLBI καταγράφεται ως μια ακραία κόπωση που προκαλείται από μακροχρόνια έκθεση σε συναισθηματική, πνευματική και σωματική επιβάρυνση και ένταση από συνθήκες που σχετίζονται με εργασιακές απαιτήσεις (Demerouti, Mostert & Bakker, 2010). Η διάσταση της αποδέσμευσης από την εργασία αναφέρεται στην απομάκρυνση που αισθάνεται ο εργαζόμενος ως προς τα εργασιακά του καθήκοντα τα οποία του είναι αδιάφορα και δεν τον προκαλούν. Ο εργαζόμενος, ως αποτέλεσμα των συναισθημάτων αυτών, βιώνει αρνητική στάση ως προς το περιεχόμενο της εργασίας του, το αντικείμενο αυτής και γενικά την εργασία του την οποία τελικά εκτελεί μηχανικά (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001). Το ερωτηματολόγιο OLBI αποτελείται από 16 ερωτήσεις, οκτώ για κάθε διάσταση. Οι τέσσερις ερωτήσεις σε κάθε υποκλίμακα είναι θετικά διατυπωμένες και οι υπόλοιπες 4 αρνητικά διατυπωμένες (Bakker, Demerouti & Verbeke, 2004). Οι απαντήσεις δίνονται σε

μια τετραβάθμια κλίμακα Likert που εκτείνεται από το 1 (Συμφωνώ απόλυτα), το 2 (Μάλλον συμφωνώ), το 3 (Μάλλον διαφωνώ) μέχρι το 4 (Διαφωνώ απόλυτα). Αφού αντιστραφούν οι αρνητικά διατυπωμένες ερωτήσεις στις δυο υποκλίμακες, υπολογίζονται οι μέσοι όροι για κάθε διάσταση. Υψηλό σκορ και στις δυο διαστάσεις δηλώνει την εμφάνιση υψηλής επαγγελματικής εξουθένωσης.

### 3.2 Διαφορές ερευνητικού εργαλείου OLBI με ερευνητικό εργαλείο MBI

Η κλίμακα MBI έχει δεχτεί σε συγκεκριμένα σημεία κριτική και για τον λόγο αυτό ερευνητές παρουσιάζουν εναλλακτικά ερευνητικά εργαλεία για την καταγραφή του επιπέδου επαγγελματικής εξουθένωσης (Demerouti, Bakker, Vardakou, & Kantas, 2003; Schaufeli & Taris, 2005).

Το ερωτηματολόγιο των τριών παραγόντων της Maslach, Maslach Inventory Burnout (MBI) είναι το ευρέως χρησιμοποιούμενο για την αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Bakker et al., 2004), ενώ οι έρευνες με το ερωτηματολόγιο των δυο παραγόντων OLBI δεν είναι πολλές. Το ερωτηματολόγιο OLBI διαφοροποιείται σε σχέση με το MBI στα εξής σημεία: Οι απαντήσεις των ερωτώμενων καταγράφονται σε μια τετραβάθμια κλίμακα Likert που εκτείνεται από το 1 (Συμφωνώ απόλυτα) έως το 4 (Διαφωνώ απόλυτα). Αντίθετα, στο MBI καταγράφονται σε μια επταβάθμια κλίμακα Likert, από το 0 «ποτέ» έως το 6 «κάθε μέρα» για τη συχνότητα που βιώνουν οι εργαζόμενοι την εμπειρία που αναφέρει η κάθε δήλωση και την αίσθηση που έχουν για την εργασία τους (Maslach & Jackson, 1981).

Σε αντίθεση με το ερευνητικό εργαλείο MBI το οποίο περιλαμβάνει μόνο τη συναισθηματική διάσταση της εξάντλησης, το OLBI περιλαμβάνει επιπλέον την πνευματική και σωματική διάσταση (Maslach, Leiter & Schaufeli, 2009). Στο πλαίσιο αυτό δίνεται η δυνατότητα εφαρμογής του ερωτηματολογίου σε άτομα με σωματική και πνευματική εργασία (Demerouti, Mostert & Bakker, 2010).

Επιπλέον, η αποδέσμευση από την εργασία, όπως καταγράφεται στο OLBI, σχετίζεται με την ταύτιση του εργαζόμενου με την εργασία του και τη διάθεση του να συνεχίζει να την ασκεί. Αντίθετα, η διάσταση της αποπροσωποποίησης του MBI απευθύνεται σε αυτούς που δέχονται τις υπηρεσίες των εργαζόμενων, οπότε αποτελεί απλά έναν τύπο, μια μορφή αποδέσμευσης από την εργασία (Demerouti, Mostert & Bakker, 2010).

Τέλος, ένα ακόμα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του ερωτηματολογίου OLBI σε σχέση με το ερωτηματολόγιο MBI είναι η απουσία έλεγχου της τρίτης διάστασης, αυτής της αίσθησης προσωπικής επίτευξης. Η προσωπική επίτευξη προσεγγίζεται ως πιθανή συνέπεια του burnout και δεν θεωρείται κεντρικό χαρακτηριστικό του (Bakker, Schaufeli, Leiter & Taris, 2008).

#### 4. Έρευνες στην Ελλάδα

Μολονότι το OLBI έχει μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες δεν αξιολογείται συχνά ως προς τις ψυχομετρικές του ιδιότητες. Σχετικά με την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων, οι περισσότερες μελέτες περιέχουν μόνο εκτιμήσεις εσωτερικής συνέπειας του δείκτη Cronbach's alpha (Brown, 2015). Ορισμένες μελέτες χρησιμοποιούν το OLBI χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους τα συνιστώμενα βήματα προσαρμογής του ερευνητικού εργαλείου για μια χώρα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο σε σχέση με την αρχική χώρα για την οποία δημιουργήθηκε (Van de Vijver, 2016).

Όσον αφορά την Ελλάδα, οι έρευνες αξιολόγησης του ερευνητικού εργαλείου OLBI είναι ελάχιστες.

Οι Demerouti et al. (2003) σε έρευνα που πραγματοποίησαν εξέτασαν την παραγοντική δομή και εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου Oldenburg Burnout Inventory (OLBI) ανάμεσα σε 232 Έλληνες εργαζόμενους από διάφορες επαγγελματικές ομάδες (τραπεζικοί, ασφαλιστές, χημικοί, βιολόγοι, φαρμακοποιοί, οικονομολόγοι, στατιστικοί κ.ά.) από δύο μεγάλες δημόσιες υπηρεσίες και έξι μικρές ιδιωτικές εταιρείες. Από τους συμμετέχοντες, το 45% απασχολούνταν στον ιδιωτικό τομέα και το 55% στον δημόσιο τομέα. Από αυτούς, το 59% ήταν γυναίκες και το 41% άνδρες, ενώ το 52% ήταν ηλικίας άνω των 40 ετών. Επίσης, το 62% ήταν έγγαμοι και το 39% ήταν απόφοιτοι πανεπιστημίου. Η μέση εργασιακή τους εμπειρία ήταν 16 έτη, ενώ κατείχαν τη συγκεκριμένη θέση απασχόλησης κατά μέσο όρο 11 έτη. Η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (CFA) έγινε με το λογισμικό IBM SPSS AMOS. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνεται η προτεινόμενη δομή των δύο υποκλιμάκων (αποδέσμευση-εξάντληση) του OLBI οι οποίες περιέχουν θετικά και αρνητικά διατυπωμένα ερωτήσεις για την καταμέτρηση της εξουθένωσης από την εργασία σε ετερογενή ελληνικό πληθυσμό.

Οι Τσαούσης και Ξανθοπούλου (2013) σε έρευνά τους για το εργαλείο Oldenburg Burnout Inventory (OLBI) αξιολόγησαν την παραγοντική δομή του και την παραγοντική ισοδυναμία μεταξύ εργαζόμενων και φοιτητών. Τα δύο δείγματα της έρευνας ήταν 390 εργαζόμενοι και 250 φοιτητές. Για την αξιολόγηση της παραγοντικής δομής και της παραγοντικής ισοδυναμίας χρησιμοποιήθηκε η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το μοντέλο των δύο παραγόντων του ερευνητικού εργαλείου OLBI επιβεβαιώνεται στον ελληνικό πληθυσμό. Επίσης, υπάρχει μετρική και δομική ισοδυναμία της κλίμακας ανάμεσα στους εργαζόμενους και στους φοιτητές.

Τέλος, οι Reis et al (2015) σε έρευνά τους διερεύνησαν την παραγοντική δομή και την προσαρμογή του ερευνητικού εργαλείου Oldenburg Burnout Inventory (OLBI) για την καταμέτρηση της εξουθένωσης σε διάφορες ομάδες του εργασιακού και ακαδημαϊκού χώρου (Γερμανοί νοσηλευτές, Γερμανοί φοιτητές και Έλληνες φοιτητές). Για τις ανάγκες της έρευνας στους φοιτητές έγινε προσαρμογή του αρχικού ερωτηματολογίου OLBI. Μολονότι οι ερωτήσεις αφορούσαν τα ίδια θέματα έγινε προσαρμογή με τη χρήση του όρου «μελέτη» και «σπουδές» (OLBI S). Αναφορικά με την Ελλάδα, το δείγμα ήταν 303 φοιτητές από δύο

ελληνικά πανεπιστήμια που βρίσκονται στη βόρεια και νότια Ελλάδα, κυρίως φοιτητές του τμήματος Ψυχολογίας (59,1%), ενώ οι υπόλοιποι ήταν φοιτητές των Επιστημών Αγωγής και των Κοινωνικών Επιστημών. Από αυτούς, η πλειονότητα (81%) ήταν γυναίκες. Η μέση ηλικία των συμμετεχόντων ήταν 23,3 και ο μέσος χρόνος φοίτησης ήταν 3,6 έτη. Για τη διερεύνηση της επιβεβαιωτικής παραγοντικής δομής του ερευνητικού εργαλείου OLBI χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό δομικών εξισώσεων IBM SPSS AMOS 20. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα σχετικά με την Ελλάδα, επιβεβαιώνεται η παραγοντική δομή των δύο διαστάσεων (αποδέσμευση-εξάντληση) του ερευνητικού εργαλείου OLBI για την καταγραφή της ακαδημαϊκής εξουθένωσης σε Έλληνες φοιτητές.

## 5. Ερευνητικός σκοπός

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι η αξιολόγηση της παραγοντικής δομής του ερευνητικού εργαλείου OLBI στον χώρο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

## 6. Ερευνητικό ερώτημα

Το ερευνητικό ερώτημα το οποίο τέθηκε και οριοθέτησε την έρευνα για την εξαγωγή συμπερασμάτων έχει ως εξής:

Μπορεί η παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου OLBI να επιβεβαιωθεί ως εργαλείο αξιολόγησης της επαγγελματικής εξουθένωσης στον χώρο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα;

## 7. Μεθοδολογία έρευνας και ερευνητικό εργαλείο

### 7.1. Το δείγμα της έρευνας

Η έρευνα διενεργήθηκε τον Απρίλιο του 2018, με αποστολή ερωτηματολογίων, μέσω google forms, στους Διευθυντές όλων των τύπων σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηλείας. Υπήρξε σχεδόν καθολική συμμετοχή καθώς από το σύνολο των 67 Διευθυντών, ανταποκρίθηκαν οι 66, ποσοστό συμμετοχής εξαιρετικά ικανοποιητικό (98,5%).

Αναφορικά με τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος η πλειονότητα των Διευθυντών είναι άνδρες (56,1%). Το 59,1% έχουν επιπλέον σπουδές με την πλειονότητα να κατέχει μεταπτυχιακό δίπλωμα (43,9%). Το 68,2% είναι έγγαμοι με παιδιά. Το 51,5% διευθύνουν σχολικές μονάδες που έχουν από 7-16 τμήματα. Η μέση ηλικία τους είναι 55,44 έτη. Τέλος, η μέση τιμή ετών υπηρεσίας τους είναι 26,06 έτη, ενώ η μέση τιμή των ετών υπηρεσίας ως Διευθυντές είναι 6,5 έτη.

### 7.2. Ερευνητικό εργαλείο

Το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς OLBI, με 16 ερωτήσεις, χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων αναφορικά με την αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι συμμετέχοντες Διευθυντές σχολικών μονάδων απάντησαν στις ερωτήσεις –δηλώσεις του ερωτηματολογίου χρησιμοποιώντας μια 4βαθμια κλίμακα Likert από το 1 (Συμφωνώ απόλυτα) μέχρι το 4 (Διαφωνώ απόλυτα).

## 8. Διαδικασία και ανάλυση δεδομένων

### 8.1. Μεθοδολογία ανάλυσης δεδομένων

Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε έλεγχος για την πληρότητά τους και την ορθότητα των απαντήσεων. Ακολούθησε η δημιουργία βάσης δεδομένων στο στατιστικό λογισμικό SPSS v25.0 προκειμένου να εισαχθούν οι κωδικοποιημένες πληροφορίες των ερωτηματολογίων. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό LISREL 8.8 (Linear Structural Relations) για την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (Confirmatory Factor Analysis – CFA).

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε έλεγχος (Cronbach's Alpha)–(πίνακας 1) της αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας και φαινομενικής εγκυρότητας (Face validity) του ερωτηματολογίου OLBI καθώς για κάθε παράγοντα (διάσταση) υπήρχαν περισσότερες από τρεις ερωτήσεις (Eisinga et al., 2013) και τα ερωτήματα περιείχαν πάνω από δύο απαντήσεις (Cronbach, 1951). Έπειτα, έγινε ξεχωριστός υπολογισμός για κάθε διάσταση (αποδέσμευση-εξάντληση) της επαγγελματικής εξουθένωσης για τον έλεγχο της εσωτερικής συνέπειας καθώς και του συνόλου των μεταβλητών για την επαγγελματική εξουθένωση. Όλοι οι δείκτες αξιοπιστίας των δύο παραγόντων (διαστάσεων) ήταν πάνω από 0,70, ενώ, για το σύνολο, ο δείκτης ήταν  $\alpha=0,841$  και επέτρεπαν την εξαγωγή σημαντικών συμπερασμάτων (Vaske et al., 2016).

Πίνακας 1. Συντελεστής αξιοπιστίας Παραγοντικής Ανάλυσης (Cronbach's Alpha)

Παράγοντες (F)	Μεταβλητές	Τιμή Cronbach's Alpha
1 Αποδέσμευση =F1 (1 ΑΠΟΔ, 3 ΑΠΟΔ, 6 ΑΠΟΔ, 7 ΑΠΟΔ, 9 ΑΠΟΔ, 11 ΑΠΟΔ, 13 ΑΠΟΔ, 15 ΑΠΟΔ)	6	0,773
2 Εξάντληση=F2 (2 ΕΞΑΝ, 4 ΕΞΑΝ, 5 ΕΞΑΝ, 8 ΕΞΑΝ, 10 ΕΞΑΝ, 12 ΕΞΑΝ, 14 ΕΞΑΝ, 16 ΕΞΑΝ)	8	0,832
<b>F1+F2</b>	14	0,841

**Σημείωση.** ΑΠΟΔ=Αποδέσμευση, ΕΞΑΝ=Εξάντληση

Στη συνέχεια έγινε: α) Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση των δεδομένων (Exploratory Factor Analysis – EFA) του ερωτηματολογίου OLBI με το SPSS v25.0, για τη δομική

εγκυρότητα σε σχέση με τις μεταβλητές των δύο διαστάσεων του. Έγινε ανίχνευση των σχέσεων που μπορεί να υπήρχαν και που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε ένα παραγοντικό μοντέλο ερμηνείας ή μια υπόθεση για περαιτέρω εργασία σύμφωνα με τις μετρήσεις για την επαγγελματική εξουθένωση (Δαφέρμος, 2013). Για την ανάλυση επιλέχθηκε η μέθοδος των κύριων συνιστωσών (Principal Components Analysis), γιατί αποτελεί μια πρακτική που συνηθίζεται για την περιγραφή της δομής ενός συνόλου (Stevens, 2002) και υπάρχει η δυνατότητα για πιο ολοκληρωμένες αναλύσεις και ερμηνείες (Tabachnick & Fidell, 2007). Σχετικά με την αξιοπιστία της παραγοντικής ανάλυσης έγινε έλεγχος τήρησης των προϋποθέσεων. Το δείγμα ήταν τυχαίο και το μέγεθός του ήταν  $N=66$ . Ο Zeller (2005) θεωρεί επαρκές ένα δείγμα ακόμα και 50 περιπτώσεις (cases) κάτω από ειδικές συνθήκες. Το ερωτηματολόγιο περιέχει 16 ερωτήματα με 8 ερωτήσεις για κάθε μία από τις δύο διαστάσεις, η μέτρηση των οποίων γίνεται με την τετραβάθμια κλίμακα Likert. Ακλούθησε έλεγχος της κανονικότητας, γραμμικότητας, απουσίας ακραίων τιμών, για ελλειπίες τιμές και έλεγχος σφαιρικότητας Kaiser-Mayer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO)- (πίνακας 2). Η παραγοντική ανάλυση, παρά τα όποια μειονεκτήματα που μπορεί να παρουσιάζει, δεν παύει να είναι ένα ισχυρό εργαλείο, εφόσον τηρηθούν οι προϋποθέσεις επιστημονικής υλοποίησης (Kerlinger, 1986). Ο υπολογισμός της παραγοντικής ανάλυσης έγινε στη μήτρα διασποράς και συνδιασποράς (covariance matrix) γιατί όλες οι μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν στην ανάλυση παίρνουν τιμές από την ίδια τετραβάθμια κλίμακα Likert (Morrison, 1976). Παράλληλα, επιλέχθηκε η μέθοδος της ορθογώνιας περιστροφής μέγιστης διακύμανσης (Varimax) – (πίνακας 5) για να γίνει στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό η διασπορά στις φορτώσεις των μεταβλητών σε έναν παράγοντα. Για τη διαχείριση των ελλειπουσών τιμών έγινε η επιλογή της μεθόδου listwise γιατί είναι η συνήθης και οι άλλες δύο μέθοδοι (pairwise, replace with mean), ενδεχομένως να παρουσίαζαν πρόβλημα για την παραγοντική ανάλυση (Norusis, 2006). Για το παραγοντικό μοντέλο οι μεταβλητές για κάθε συστάδα που ελήφθησαν υπόψη είναι όσες οι φορτώσεις ήταν  $40\% \geq$  για καλύτερο παραγοντικό μοντέλο, ενώ κάθε παράγοντας είχε πάνω από 3 μεταβλητές (Schene et al., 1998). Μετά την παραγοντική ανάλυση ακολούθησε έλεγχος εσωτερικής συνέπειας των παραγόντων (Cronbach's Alpha)-(πίνακας 7).

β) Η Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση (Confirmatory Factor Analysis – CFA) η οποία έγινε με το λογισμικό LISREL 8.8, χρησιμοποιήθηκε ως μέθοδος αξιολόγησης της παραγοντικής δομής και της καλής προσαρμογής του μοντέλου στα δεδομένα των αποτελεσμάτων της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης. Ως μέθοδος εκτίμησης επιλέχθηκε η Μέγιστη Πιθανοφάνεια (Maximum Likelihood) για να υπολογιστούν τα στατιστικά μοντέλα, καθώς επίσης το δείγμα ήταν σχετικά μικρό ( $N=66$ ). Για τον αποκλεισμό τυχόν τιμών που ήταν απύσες (missing values) χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος (Listwise pairs deletion) μέσα από το πρόγραμμα του Lisrel 8.8 (Kamakura & Wagner, 2000). Τέλος, έγινε έλεγχος των αποτελεσμάτων με βάση τους δείκτες για να διαπιστωθεί η επάρκεια και η προσαρμογή στα δεδομένα.

## 9. Διερευνητική παραγοντική ανάλυση (EFA) του OLBI

### 9.1. Έλεγχος δειγματικής επάρκειας

Όπως έχει ήδη αναφερθεί έγινε αρχικά έλεγχος της δειγματικής επάρκειας των Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) (πίνακας 2). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι πληρούνταν οι παραδοχές για την παραγοντική ανάλυση. Συγκεκριμένα, για τη δειγματική επάρκεια των KMO η τιμή ήταν 0,847 αρκετά κοντά στην τιμή 1, γεγονός που δείχνει την ικανοποιητική γραμμική συσχέτιση των μεταβλητών. Ο έλεγχος της σφαιρικότητας (Bartlett Test), έδειξε θετικά αποτελέσματα ( $\chi^2=512,562$ ,  $p=0,000<0,0001$ ).

Σύμφωνα με τον πίνακα 3 οι 16 μεταβλητές που συμμετέχουν στην ανάλυση δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις όσον αφορά τον μέσο όρο. Η μεταβλητή με το μικρότερο μέσο όρο είναι η 1 ΑΠΟΔ=1,59 και με το μεγαλύτερο μέσο όρο η 3 ΑΠΟΔ=3.33. Σύμφωνα με τη μέθοδο DeCarlo (1997) οι τιμές Skewness  $<|2,0|$  και οι τιμές Kurtosis  $<|7|$  επομένως, υπάρχει κανονική κατανομή (MacCallum, 1999).

Πίνακας 2 Έλεγχος της δειγματικής επάρκειας των Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0,847
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	512,562
	df	120
	Sig.	0,000

a. Based on correlations

Πίνακας 3. Ανάλυση ερωτημάτων (item analysis)

Item	Mean	SD	Skewness		Kurtosis	
			Statistic	Std.error	Statistic	Std.error
1.ΑΠΟΔ	<b>1,59</b>	0,723	1,059	0,295	0,707	0,582
3 ΑΠΟΔ	<b>3,33</b>	0,791	-1,062	0,295	0,659	0,582
6 ΑΠΟΔ	3,24	0,658	-0,301	0,295	-0,702	0,582
7 ΑΠΟΔ	1,48	0,588	0,762	0,295	-0,368	0,582
9 ΑΠΟΔ	3,21	0,755	-0,819	0,295	0,636	0,582
11 ΑΠΟΔ	3,45	0,748	-1,205	0,295	0,732	0,582
13 ΑΠΟΔ	2,56	0,979	-0,124	0,295	-0,945	0,582
15 ΑΠΟΔ	2,24	0,842	0,465	0,295	-0,177	0,582

2 ΕΞΑΝ	3,24	0,86	-0,795	0,295	-0,38	0,582
4 ΕΞΑΝ	2,41	0,976	0,314	0,295	-0,864	0,582
5 ΕΞΑΝ	2,15	0,789	-0,085	0,295	-0,97	0,582
8 ΕΞΑΝ	3,08	0,751	-0,351	0,295	-0,456	0,582
10 ΕΞΑΝ	2,17	0,852	0,131	0,295	-0,783	0,582
12 ΕΞΑΝ	2,85	0,881	-0,251	0,295	-0,726	0,582
14 ΕΞΑΝ	1,67	0,664	0,494	0,295	-0,695	0,582
16 ΕΞΑΝ	1,73	0,646	0,325	0,295	-0,662	0,582

*Σημείωση. ΑΠΟΔ=Αποδέσμευση, ΕΞΑΝ=Εξάντληση*

Από τον Πίνακα 4 διαπιστώνεται ότι υπάρχουν παραγοντικές διακυμάνσεις που έχουν μικρότερη συνεισφορά στο παραγοντικό μοντέλο, όπως η 13 ΑΠΟΔ (communality= 0,225), 6 ΑΠΟΔ (communality=0,409), ενώ άλλες έχουν μεγαλύτερη προσφορά, όπως η 12 ΕΞΑΝ (communality=0,761), η 10 ΑΠΟΔ (communality=0,689). Ωστόσο, διατηρούνται καθώς οι τιμές τους μπορεί να κυμαίνονται από 0 μέχρι 1.

**Πίνακας 4. Έλεγχος κοινών παραγοντικών διακυμάνσεων**

<b>Item</b>	<b>Initial</b>	<b>Extraction</b>
1.ΑΠΟΔ	1,000	0,476
3 ΑΠΟΔ	1,000	0,500
6 ΑΠΟΔ	1,000	0,409
7 ΑΠΟΔ	1,000	0,542
9 ΑΠΟΔ	1,000	0,514
11 ΑΠΟΔ	1,000	0,586
13 ΑΠΟΔ	1,000	0,225
15 ΑΠΟΔ	1,000	0,535
2 ΕΞΑΝ	1,000	0,490
4 ΕΞΑΝ	1,000	0,639
5 ΕΞΑΝ	1,000	0,638
8 ΕΞΑΝ	1,000	0,678
10 ΕΞΑΝ	1,000	0,689

12 ΕΞΑΝ	1,000	0,761
14 ΕΞΑΝ	1,000	0,585
16 ΕΞΑΝ	1,000	0,647

**Σημείωση.** ΑΠΟΔ=Αποδέσμευση, ΕΞΑΝ=Εξάντληση

## 9.2. Διασπορά του παραγοντικού μοντέλου

Το μοντέλο αποτελείται από δύο παράγοντες (διαστάσεις). Με την ανάλυση covariance matrix τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δύο (2) παράγοντες μπορούσαν να ερμηνεύσουν το 53,39% >50%, της συνολικής διασποράς της επαγγελματικής εξουθένωσης μετά την περιστροφή (Rotation-Rescaled). Συγκεκριμένα, ο πρώτος παράγοντας (F1), που σχετίζεται με την αποδέσμευση, συμμετέχει με 28,36%, ο δεύτερος (F2), που σχετίζεται με την εξάντληση, με 25,35%. Οι παράγοντες ήταν σημαντικοί γιατί οι ιδιοτιμές τους ξεπερνούσαν τη μονάδα (Kaizer, 1960, όπ. αναφ. στο Δαφέρμος, 2013).

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της περιστροφής (Rotated Component Matrix) (πίνακας 5) διαμορφώνεται το παραγοντικό μοντέλο σύμφωνα με τις φορτώσεις των μεταβλητών. Υπάρχουν 2 συστάδες μεταβλητών οι οποίες φορτώνουν αντίστοιχα σε 2 παράγοντες (διαστάσεις). Άλλες μεταβλητές φορτώνουν λιγότερο από 50% και άλλες φορτώνουν περισσότερο από 50%. Όπως έχει ήδη αναφερθεί θα χρησιμοποιηθούν οι μεταβλητές με φορτώσεις από 40% και άνω. Οι φορτώσεις κάτω από 40% δεν εμφανίστηκαν, λόγω του περιορισμού που είχε τεθεί κατά την επεξεργασία της παραγοντικής ανάλυσης. Οι μεταβλητές (1 ΑΠΟΔ, 3 ΑΠΟΔ, 6 ΑΠΟΔ, 7 ΑΠΟΔ, 9 ΑΠΟΔ, 11 ΑΠΟΔ, 15 ΑΠΟΔ) της πρώτης συστάδας (παράγοντας F1) φορτώνουν πάνω από 50%. Στη δεύτερη συστάδα (παράγοντας F2) οι μεταβλητές (4 ΕΞΑΝ, 5 ΕΞΑΝ, 8 ΕΞΑΝ, 10 ΕΞΑΝ, 12 ΕΞΑΝ, 14 ΕΞΑΝ, 16 ΕΞΑΝ) είχαν φορτώσεις πάνω από 50%, εκτός από τη μεταβλητή (2 ΕΞΑΝ) με μικρότερη φόρτωση (48,1%).

Η μεταβλητή (13 ΑΠΟΔ: «Αυτή είναι η μόνη δουλειά που θα φανταζόμουν τον εαυτό μου να κάνει») δεν εμφανίστηκε λόγω του ορίου του 40% που είχε τεθεί. (πίνακας 5) και δεν θα είχε αξιόλογη συνεισφορά στο παραγοντικό μοντέλο. Με την ολοκλήρωση της περιστροφής προκύπτουν οι δύο παράγοντες (F1 με 7 μεταβλητές και F2 με 8 μεταβλητές) όπως φαίνεται στον πίνακα 6.

**Πίνακας 5. Rotated Component Matrix (μήτρα συνιστωσών)**

Item		Factor	
		1	2
1.ΑΠΟΔ	Στη δουλειά μου ανακαλύπτω συνεχώς νέες, ενδιαφέρουσες πλευρές	0,683	
3 ΑΠΟΔ	Μου συμβαίνει όλο και συχνότερα να εκφράζομαι υποτιμητικά για τα εργασιακά μου καθήκοντα	0,699	
6 ΑΠΟΔ	Τον τελευταίο καιρό έχω την τάση να σκέφτομαι λιγότερο στη δουλειά μου και να τη διεκπεραιώνω σχεδόν μηχανικά	0,638	
7 ΑΠΟΔ	Θεωρώ ότι η δουλειά μου είναι μια θετική πρόκληση	0,703	
9 ΑΠΟΔ	Με την πάροδο του χρόνου χάνει κανείς το αρχικό ενδιαφέρον για τη δουλειά του	0,668	
11 ΑΠΟΔ	Μερικές φορές αισθάνομαι απόλυτη απέχθεια για τα εργασιακά μου καθήκοντα	0,738	
15 ΑΠΟΔ	Αισθάνομαι όλο και περισσότερο δεσμευμένος/η με την εργασία μου.	0,532	
2 ΕΞΑΝ	Υπάρχουν μέρες που νιώθω κουρασμένος/η πριν καν φτάσω στη δουλειά		0,481
4 ΕΞΑΝ	Μετά τη δουλειά χρειάζομαι συχνά περισσότερες ώρες ξεκούρασης απ' ότι παλιότερα για να έρθω σε φόρμα		0,791
5 ΕΞΑΝ	Η πίεση από τη δουλειά μου είναι αρκετά υποφερτή		0,754
8 ΕΞΑΝ	Έχω όλο και συχνότερα την αίσθηση ότι η δουλειά μου με εξαντλεί συναισθηματικά		0,751
10 ΕΞΑΝ	Μετά τη δουλειά έχω γενικά ενέργεια να ασχοληθώ με τις άλλες μου δραστηριότητες		0,792
12 ΕΞΑΝ	Μετά τη δουλειά μου αισθάνομαι γενικά εξουθενωμένος/η και εξαντλημένος/η		0,823
14 ΕΞΑΝ	Συνήθως, μπορώ να διαχειριστώ τον φόρτο εργασίας μου αρκετά καλά		0,706

16 ΕΞΑΝ	Όταν εργάζομαι, αισθάνομαι συνήθως γεμάτος/η ενέργεια	0,776
---------	---	-------

*Σημείωση. ΑΠΟΔ=Αποδέσμευση, ΕΞΑΝ=Εξάντληση*

**Πίνακας 6. Παράγοντες και Μεταβλητές**

Burnout OLBΙ	Παράγοντες	Μεταβλητές
Αποδέσμευση	F1	1 ΑΠΟΔ, 3 ΑΠΟΔ, 6 ΑΠΟΔ, 7 ΑΠΟΔ, 9 ΑΠΟΔ, 11 ΑΠΟΔ, 15 ΑΠΟΔ
Εξάντληση	F2	2 ΕΞΑΝ, 4 ΕΞΑΝ, 5 ΕΞΑΝ, 8 ΕΞΑΝ, 10 ΕΞΑΝ, 12 ΕΞΑΝ, 14 ΕΞΑΝ, 16 ΕΞΑΝ

*Σημείωση. ΑΠΟΔ=Αποδέσμευση, ΕΞΑΝ=Εξάντληση*

### 9.3. Η εσωτερική συνέπεια των παραγόντων

Μετά τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση για κάθε έναν από τους δύο παράγοντες στους οποίους αντιστοιχούν ομαδοποιημένες μεταβλητές των δύο διαστάσεων της εξουθένωσης έγινε έλεγχος της εσωτερικής συνέπειας (πίνακας 7). Ο συντελεστής Cronbach's Alpha αξιοπιστίας ήταν (F1=0,820) και (F2=0,832). Ο συντελεστής για το σύνολο των παραγόντων ήταν 0,905. Με βάση τα αποτελέσματα δεν τίθεται θέμα αξιοπιστίας για κάθε έναν από τους παράγοντες και συνολικά για όλους τους παράγοντες.

**Πίνακας 7. Συντελεστής αξιοπιστίας Παραγοντικής Ανάλυσης (Cronbach's Alpha)**

Παράγοντες (F)	Μεταβλητές	Τιμή Cronbach's Alpha
<b>1</b> Αποδέσμευση =F1 (1 ΑΠΟΔ, 3 ΑΠΟΔ, 6 ΑΠΟΔ, 7 ΑΠΟΔ, 9 ΑΠΟΔ, 11 ΑΠΟΔ, 15 ΑΠΟΔ)	7	0.820
<b>2</b> Εξάντληση=F2 (2 ΕΞΑΝ, 4 ΕΞΑΝ, 5 ΕΞΑΝ, 8 ΕΞΑΝ, 10 ΕΞΑΝ, 12 ΕΞΑΝ, 14 ΕΞΑΝ, 16 ΕΞΑΝ)	8	0,832
<b>F1+F2</b>	15	0,905

*Σημείωση. ΑΠΟΔ=Αποδέσμευση, ΕΞΑΝ=Εξάντληση*

## 10. Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση(CFA) του OLBΙ

### 10.1. Φορτώσεις επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης

Το μοντέλο που προέκυψε μετά τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση και τον έλεγχο

Cronbach's Alpha περιλαμβάνει δύο παράγοντες (διαστάσεις) με 15 μεταβλητές (πίνακας 6 & 7) και πάνω σε αυτό εφαρμόστηκε η Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση με το πρόγραμμα LISREL 8.8. για να επιβεβαιωθεί η παραγοντική δομή του ερευνητικού εργαλείου OLBI.

Αρχικά, εκτιμήθηκαν οι παραμέτροι (πίνακας 8) αν ήταν λογικές (Byrne, 1989). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα δεν υπήρχαν αρνητικές ενδείξεις και τα τυπικά σφάλματα κυμαίνονταν από 0,02 μέχρι 0,05 και όλες οι μήτρες διακύμανσης ήταν θετικές. Οι τιμές φόρτωσης ήταν σχετικά ικανοποιητικές, ενώ σε έξι μεταβλητές υπήρχαν φορτώσεις < 0,50. Οι τιμές συσχέτισης  $R^2$  για τις 15 παρατηρούμενες μεταβλητές κυμαίνονταν από 0,32 έως 0,70. Οι τιμές φόρτωσης συνολικά για τους δύο παράγοντες (λανθάνουσες μεταβλητές) ήταν υψηλότερες και ήταν μεγαλύτερες από 0,78. Οι τιμές συσχέτισης  $R^2$  για τους δύο παράγοντες (λανθάνουσες μεταβλητές) ήταν σε επίπεδα μεγαλύτερα από 0,72.

**Πίνακας 8. Φορτώσεις επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης**

Factor	Item	Factor loading	t-value	Error variance (SE)	$R^2$
Αποδέσμευση	1.ΑΠΟΔ	0,44	5,06	0,30(0,032)	0,37
	3 ΑΠΟΔ	0,52	5,62	0,22(0,024)	0,44
	6 ΑΠΟΔ	0,37	4,59	0,38(0,041)	0,32
	7 ΑΠΟΔ	0,42	6,14	0,28(0,030)	0,50
	9 ΑΠΟΔ	0,51	5,76	0,26(0,028)	0,46
	11 ΑΠΟΔ	0,57	6,74	0,35(0,038)	0,58
Εξάντληση	15 ΑΠΟΔ	0,48	5,04	0,32(0,034)	0,47
	2 ΕΞΑΝ	0,54	5,46	0,25(0,032)	0,40
	4 ΕΞΑΝ	0,69	6,37	0,31(0,039)	0,50
	5 ΕΞΑΝ	0,57	6,59	0,25(0,029)	0,53
	8 ΕΞΑΝ	0,59	7,44	0,26(0,030)	0,63
	10 ΕΞΑΝ	0,66	7,31	0,26(0,044)	0,60
	12 ΕΞΑΝ	0,74	8,12	0,23(0,042)	0,70
	14 ΕΞΑΝ	0,40	5,09	0,28(0,036)	0,36
Εξουθένωση	16 ΕΞΑΝ	0,36	4,76	0,26(0,030)	0,32
	<b>Αποδέσμευση</b>	<b>0,83</b>	<b>6,75</b>	<b>0,23(0,050)</b>	<b>0,76</b>
	<b>Εξάντληση</b>	<b>0,78</b>	<b>7,51</b>	<b>0,22(0,048)</b>	<b>0,72</b>

*Σημείωση. ΑΠΟΔ=Αποδέσμευση, ΕΞΑΝ=Εξάντληση*

## 10.2. Δείκτες προσαρμογής του μοντέλου στα δεδομένα

Στη συνέχεια της ανάλυσης με το LISREL 8.8. πρόεκυψαν οι δείκτες που αφορούσαν τη δομή, τις εξισώσεις και τους συντελεστές προσαρμογής (πίνακας 9). Όπως διαπιστώνεται, η τιμή του Chi-square ( $\chi^2$ )=124,52>1 είναι σχετικά μεγάλη, άρα δεν υπάρχει ένδειξη για αρκετά καλή προσαρμογή. Σύμφωνα όμως με τους Medsker et al. (1994) δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των ερευνητών για την ερμηνεία των τιμών  $\chi^2$ , όπως επίσης ότι το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  μπορεί να χρησιμοποιηθεί όταν το δείγμα είναι από 100 μέχρι 200. Στην παρούσα έρευνα το πλήθος του δείγματος ήταν 66<100. Επιπλέον,  $p=0,000<0,05$  (5%) δεν αποτελεί ένδειξη ότι υπάρχει καλή προσαρμογή. Σχετικά με τον βαθμό ελευθερίας, προκύπτει (Chi-Square /df)=124,53/76=1,64 με αποδεκτή τιμή $\leq 1,96$  και αποτελεί πολύ καλή προσαρμογή (Tabachnik & Fidell, 2007). Ο δείκτης Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) ήταν 0,07 μια επιθυμητή τιμή η οποία δείχνει μια καλή προσαρμογή, αφού είναι<0,08 (Hu & Bentler, 1999). Η ρίζα των μέσων τετραγώνων του σφάλματος εκτίμησης Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)=0,065 με αποδεκτή τιμή<0,06 (Hu & Bentler, 1999). Ωστόσο, οι MacCallum et al. (1996) υποστηρίζουν πως τιμές για τον δείκτη RMSEA από (0,05-0,08) γίνονται αποδεκτές. Έτσι, η τιμή 0,05<0,060<0,08 δείχνει μια σχετικά καλή προσαρμογή. Ο δείκτης προσαρμογής του βαθμού ελευθερίας Non Normed Fit Index (NNFI) ήταν 0,94 ο οποίος αποτελεί ένδειξη καλής προσαρμογής. Ο διορθωμένος δείκτης καλής προσαρμογής Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)=0,75 με αποδεκτή τιμή $\geq 0,90$  (σχετικά καλή προσαρμογή). Ο περιγραφικός δείκτης προσαρμογής Normed Fit Index (NFI) ήταν 0,88 με αποδεκτή τιμή>0,95, άρα υπήρχε μια σχετικά καλή προσαρμογή. Ο δείκτης Incremental Fit Index (IFI) ήταν 0,95 που σημαίνει ότι το μοντέλο ήταν καλής προσαρμογής. Ο δείκτης Relative Fit Index (RFI) ήταν 0,89 με τιμή>0,90 για ένα καλό και προσαρμοσμένο μοντέλο στα δεδομένα (Marsh et al., 1988). Ο συγκριτικός δείκτης προσαρμογής Comparative Fit Index (CFI)=0,95 με αποδεκτή τιμή $\geq 0,95$  είναι ενδεικτικός καλής προσαρμογής (Hu & Bentler, 1999). Ο δείκτης Goodness of Fit Index (GFI)=0,79 ο οποίος εξαρτάται από το μέγεθος τους δείγματος, κυμαίνεται ανάμεσα στο 0-1 και είναι σχετικά μια υψηλή τιμή. Σύμφωνα μάλιστα με τους Tanaka και Huba (1989) ο ρόλος του GFI για την πολλαπλή παλινδρόμηση είναι παρόμοιος με τον συντελεστή  $\chi^2$ . Ο οικονομικός δείκτης καλής προσαρμογής (PGFI) ήταν 0,67 με αποδεκτή τιμή (0-1). Ο δείκτης Akaike information Criterio (AIC) ήταν 182,52. Η τιμή του δείκτη που είναι λίγο μικρότερη από το Saturated AIC=210,00 αποτελεί δείγμα καλής προσαρμογής. Ο δείκτης Consistent Akaike Information Criterio (CAIC) είναι 275,02<Saturated CAIC=544,91 και αποτελεί ένδειξη καλής προσαρμογής του μοντέλου. Ο δείκτης Expected Cross-Validation Index (ECVI) ήταν 3.33<3.59 (Joreskog & Sorbon, 1993) άρα υπάρχει δείγμα καλής προσαρμογής στα δεδομένα. Επίσης, το διάστημα εμπιστοσύνης είναι μικρό (2,40<ECVI<3,23). Επομένως, η τιμή του ECVI=3,23 του δείγματος πλησιάζει την αλήθεια καθώς αποτελεί ικανοποιητική προσέγγιση της τιμής στον πληθυσμό.

Με βάση την παρουσίαση των παραπάνω δεικτών σχετικά με το μοντέλο της παρούσας έρευνας μπορεί να συμπεράνει κανείς ότι υπάρχει ένδειξη για ένα καλό παραγοντικό μοντέλο

σχετικά με την προσαρμογή στα δεδομένα. Σύμφωνα με τους Tabachnik και Fidell (2007) ακόμα και στο ενδεχόμενο όπου τα αποτελέσματα στους δείκτες δεν είναι ικανοποιητικά, μεγάλη σπουδαιότητα έχουν οι δείκτες GFI και RMR. Οι Hu και Bentler (1999) υποστηρίζουν πως μεγάλη σπουδαιότητα έχει αρχικά ο δείκτης SRMR και στη συνέχεια ο δείκτης CFA ή κάποιος παρόμοιος με αυτόν.

Πίνακας 9. Δείκτες προσαρμογής του μοντέλου στα δεδομένα

Δείκτες προσαρμογής (Goodness-of-Fit)	Value
Chi-square ( $\chi^2$ )	124,52*
Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)	0,07
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	0,65
Non-Normed Fit Index (NNFI)	0,94
Adjusted goodness of fit index (AGFI)	0,75
Normed fit index (NFI)	0,88
Incremental Fit Index (IFI)	0,95
Relative Fit Index (RFI)	0,86
Comparative Fit Index (CFI)	0,95
Goodness of Fit Index (GFI)	0,79
Parimony Goodness-of-Fit index (PGFI)	0,67
Akaike informartion Criterio (AIC)	182,52
Consistent Akaike Information Criterio (CAIC)	275,02
Expected Cross-Validation Index (ECVI)	2,81

*Σημείωση.* \*df = 76, p value =0,00038

## 11. Συζήτηση

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας σε σχέση με το ερευνητικό ερώτημα (Μπορεί η παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου OLBI να επιβεβαιωθεί ως εργαλείο αξιολόγησης της επαγγελματικής εξουθένωσης στον χώρο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα;) που είχε τεθεί μπορεί να ειπωθούν τα εξής:

Από τα αποτελέσματα της Διερευνητικής Παραγοντικής Ανάλυσης και τους ελέγχους προέκυψαν θετικές ενδείξεις εγκυρότητας και αξιοπιστίας ενός παραγοντικού μοντέλου για τους δύο παράγοντες (αποδέσμευση-εξάντληση) οι οποίοι αποτυπώνουν την επαγγελματική εξουθένωση. Με βάση τις φορτώσεις ( $\geq 0,40$ ) αντιστοιχούσαν 15 μεταβλητές από τις 16 του ερωτηματολογίου οι οποίες συμμετείχαν σημαντικά στην αξιολόγηση της επαγγελματικής

εξουθένωσης. Έτσι, στην επόμενη φάση της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης δεν συμπεριλήφθηκε μία μεταβλητή (13 ΑΠΟΔ «Αυτή είναι η μόνη δουλειά που θα φανταζόμουν τον εαυτό μου να κάνει»). Στο παραγοντικό μοντέλο που προέκυψε με τους δύο παράγοντες (αποδέσμευση και εξάντληση) μετά τον έλεγχο αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) έγινε Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση (CFA) για την επικύρωση της δομής του. Με βάση τα αποτελέσματα των δεικτών προσαρμογής καταγράφονται θετικές ενδείξεις εγκυρότητας και αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου ως μοντέλου.

Συνεπώς, επιβεβαιώνεται ότι το ερευνητικό εργαλείο OLBI που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης Διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηλείας πράγματι αποτιμά την επαγγελματική εξουθένωση και θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως μοντέλο ερευνητικού εργαλείου και για τα ελληνικά δεδομένα στο χώρο της εκπαίδευσης. Ανάλογα είναι και αποτελέσματα ερευνών στην Ελλάδα όπου επιβεβαιώνεται η παραγοντική δομή των δύο διαστάσεων (αποδέσμευση-εξάντληση) του ερευνητικού εργαλείου OLBI (Demerouti et al., 2003; Τσαούσης & Ξανθοπούλου, 2013; Reis et al, 2015). Ωστόσο, υπάρχει διαφοροποίηση ως προς τη συμβολή της μεταβλητής (ΑΠΟΔ 13) στην αποδέσμευση για την οποία δε γίνεται σχετική αναφορά.

Ως προς τη μικρή διαφοροποίηση στον αριθμό των 15 μεταβλητών που επιβεβαιώθηκαν για την αποτύπωση της επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με τις 16 μεταβλητές του ερωτηματολογίου OLBI αξίζει να επισημανθούν τα εξής:

α) Το δείγμα της παρούσας έρευνας ήταν σχετικά μικρό (66 Διευθυντές σχολικών μονάδων), γεγονός που μπορεί να επηρεάζει τη διερευνητική ανάλυση των παραγόντων (Comrey & Lee, 1992 όπ αναφ. στο Δαφέρμος, 2013).

β) Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η μέθοδος των Κύριων Συνιστωσών (Principal Components Analysis) με μέθοδο περιστροφής την οριζόντια περιστροφή μέγιστης διακύμανσης (Varimax). Η επιλογή της κάθε μεθόδου έχει τα δικά της πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα (Δαφέρμος, 2013).

γ) Στην επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση συμμετείχαν οι μεταβλητές των οποίων οι φορτώσεις στη διερευνητική παραγοντική ανάλυση ήταν  $\geq 0,40$ .

δ) Σχετικά με τη μεταβλητή (13 ΑΠΟΔ) η οποία δεν συμπεριλήφθηκε στην επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (χαμηλή φόρτωση) ανάλογο πρόβλημα έχει αναφερθεί από τον Chervier (2009), ενώ στην ιταλική έκδοση προτάθηκε η αφαίρεσή της (Estévez-Mujica & Quintane, 2018). Επίσης, πρόβλημα με τη μεταβλητή (13 ΑΠΟΔ) για τη μικρή συμμετοχή της στη διερευνητική παραγοντική ανάλυση και τη μείωση της εσωτερικής συνοχής της αποδέσμευσης διαπίστωσαν και οι Sinlva et al (2019) σε έρευνά τους για τη διαπολιτισμική προσαρμογή του OLBI ως ερευνητικού εργαλείου αποτύπωσης της επαγγελματικής εξουθένωσης την οποία δε συμπεριέλαβαν στην επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση που έκαναν. Τέλος, στη ρωσική έκδοση δεν είχε σημαντική στατιστικά φόρτωση και δε συμπεριελήφθη (Smirnova, 2017).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι η συνδυαστική χρήση της διερευνητικής και

επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης, παρά τις θετικές ενδείξεις παραγοντικής δομής του ερευνητικού εργαλείου OLBI, υποδεικνύει την ανάγκη για περαιτέρω έρευνες. Θα πρέπει να εφαρμοστούν πολλές στατιστικές μέθοδοι και αναλύσεις για να ελεγχθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου OLBI ως μοντέλου ερευνητικού εργαλείου για την καταγραφή της επαγγελματικής εξουθένωσης και στον χώρο της εκπαίδευσης. Ενδεχομένως να χρειαστεί να γίνει τροποποίηση και εμπλουτισμός των μεταβλητών του ερωτηματολογίου OLBI με κατάλληλη προσαρμογή για τα ελληνικά δεδομένα και τα διάφορα εργασιακά περιβάλλοντα.

## 12. Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης ήταν η αξιολόγηση της παραγοντικής δομής του ερευνητικού εργαλείου OLBI στον χώρο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα το οποίο αξιολογεί την επαγγελματική εξουθένωση μέσα από δυο διαστάσεις, την εξάντληση και την αποδέσμευση από την εργασία. Το ερωτηματολόγιο OLBI έχει χρησιμοποιηθεί σε μικρό βαθμό στην Ελλάδα γενικά. Σχετικά με τη διερεύνηση της δυνατότητας αξιοποίησης του ερωτηματολογίου OLBI για την αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης στον χώρο της εκπαίδευσης τα αποτελέσματα έδειξαν ότι είναι δυνατή η αποτίμηση της επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στην Ελλάδα.

## 13. Περιορισμοί της έρευνας

Η διεξαγωγή της έρευνας εμπειρείχε κάποιους περιορισμούς.

Το δείγμα της παρούσας έρευνας ήταν σχετικά μικρό καθώς αφορούσε μόνο τους Διευθυντές σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηλείας, λόγω έλλειψης χρόνου και πόρων και η ερευνητική προσέγγιση εστίασε στις αντιλήψεις τους. Επομένως, τα ευρήματα της έρευνας δε θα μπορούσαν να γενικευθούν στο σύνολο των εκπαιδευτικών ή σε άλλες Περιφερειακές Ενότητες στην Ελλάδα.

Για την αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης χρησιμοποιήθηκε μόνο το ερευνητικό εργαλείο OLBI. Το ερευνητικό εργαλείο OLBI αποτιμά την επαγγελματική εξουθένωση με την αποτίμηση των δύο διαστάσεων (αποδέσμευση και εξάντληση) γεγονός που ενδεχομένως να περιορίζει τη δυνατότητα καλύτερης αξιολόγησης αποδεικτικών στοιχείων εγκυρότητας που βασίζονται στη σχέση και άλλων διαστάσεων. Για αυτό θα ήταν σημαντικό να χρησιμοποιηθούν και άλλα ερευνητικά εργαλεία αποτίμησης της επαγγελματικής εξουθένωσης όπως το Maslach Burnout Inventory (MBI) που θα επέτρεπε ταυτόχρονα την επαλήθευση και την εγκυρότητά τους (μετρική και παραγοντική ισοδυναμία).

Τέλος, η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (CFA) έγινε με το λογισμικό LISREL 8.8, ενώ θα ήταν δυνατό να χρησιμοποιηθούν και άλλα λογισμικά όπως το IBM SPSS AMOS, STATA, EQS κ.ά., τα οποία διαθέτουν νέες δυνατότητες παραγοντικών αναλύσεων ώστε με τη χρήση τεχνικών μετρικής και δομικής εγκυρότητας θα υπήρχε η δυνατότητα συγκρίσεων

και αντιπαραβολών των αποτελεσμάτων.

#### 14. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Οι περιορισμοί της έρευνας ως προς τη μεθοδολογική προσέγγιση καθώς και η περιορισμένη βιβλιογραφία σε συνδυασμό με τον μικρό αριθμό ερευνών που έχουν γίνει στην Ελλάδα για την εγκυρότητα και τη δυνατότητα του ερευνητικού εργαλείου OLBI να αποτιμά την επαγγελματική εξουθένωση, καθιστούν αναγκαία την περαιτέρω έρευνα στον χώρο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Η ερευνητική προσέγγιση δε θα πρέπει να περιοριστεί στις αντιλήψεις στελεχών εκπαίδευσης, αλλά και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ή των μαθητών. Επίσης, θα πρέπει να εστιάσει και σε άλλους παράγοντες (στρεσογόνοι παράγοντες, γνωστικά ελλείμματα) που μπορεί να επιδρούν στην επαγγελματική εξουθένωση. Τέλος, η έρευνα να επεκταθεί και σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης στο Δημόσιο και στον Ιδιωτικό τομέα ακόμα και σε άλλες χώρες στον χώρο της εκπαίδευσης συνδυαστικά και με άλλα ερευνητικά εργαλεία αξιολόγησης της επαγγελματικής εξουθένωσης ώστε να υπάρχει συγκριτική μελέτη της παραγοντικής και συγκλίνουσας ισοδυναμίας και εγκυρότητας μεταξύ τους.

#### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2002). The validity of the Maslach Burnout Inventory—General survey: An internet study. *Anxiety, Stress, and Coping*, *15*, 245–260.
- Brown T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. (2<sup>nd</sup> Ed). New York: The Guildford Press.
- Byrne, B. M. (1989). *A primer of LISREL: Basic applications and programming for confirmatory factor analysis model*. New York: Springer–Verlag.
- Chevrier, N. (2009). *Adaptation Québécoise de l'Oldenberg Burnout Inventory (OLBI)*. Montreal. QC: Université du Québec.
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, *16*(3), 297–334.
- Δαφέρμος, Β. (2013). *Παραγοντική ανάλυση: Διερευνητική με SPSS και επιβεβαιωτική με το LISREL και AMOS*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- DeCarlo, L. T. (1997). On the meaning and use of kurtosis. *Psychological Methods*, *2* (3), 292–307.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Vardakou, I., & Kantas, A. (2003). The convergent validity of two burnout instruments: A multitrait-multimethod analysis. *European Journal of Psychological Assessment*, *19*(1), 12–23.

- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499–512.
- Demerouti, E., Mostert, K., & Bakker, A. B. (2010). Burnout and work engagement: a thorough investigation of the independency of both constructs. *Journal of Occupational Health Psychology* 15, 209–222.
- Eisinga, R., Grotenhuis, M., & Pelzer, B. (2013). The reliability of a two-item scale: Pearson, Cronbach or Spearman-Brown?. *International Journal of Public Health*, 58(4), 637–642. doi.org/10.1007/s00038-012-0416-3.
- Estévez-Mujica, C. P., & Quintane, E. (2018). E-mail communication patterns and job burnout. *PLoS ONE*, 13(3), Article e0193966.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Hu, L. T., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Jöreskog, K. G., & Sorborm, D. (1993). *LISREL 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language*. SSI.
- Kamakura, A. W., & Wedel, M. (2000). Factor analysis and missing data. *Journal of Marketing Research*, 37(4), 490-498.
- Kerlinger F. N. (1986). *Foundations of behavioral research* (3<sup>rd</sup> ed). New York: Holt Rhinehart and Winston.
- Maslach, C. (2018). Job burnout in professional and economic contexts. In A. A. Ariyanto, H. Muluk, P. Newcombe, F. P. Piercy, E. K. Poerwandar & S. H. R. Suradijono (Eds.), *Diversity in unity: Perspectives from psychology and behavioral sciences*. London: Taylor & Francis Group.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). Maslach Burnout Inventory: Third edition. In C. P. Zalaquett & R. J. Wood (Eds.), *Evaluating Stress: A book of resources* (pp. 191-218). Lanham, MD, US: Scarecrow Education. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/277816643\\_The\\_Maslach\\_Burnout\\_Inventory\\_Manual](https://www.researchgate.net/publication/277816643_The_Maslach_Burnout_Inventory_Manual)
- Maslach C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103-11.
- Maslach, C., & Leiter, P. M. (2016a). Burnout. In H. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of mental health*, (2<sup>nd</sup> ed.). USA: Elsevier Inc.

- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2017). Understanding burnout –New models. In C. L. Cooper & J. C. Quick (Eds.), *The handbook of stress and health: A guide to research and practice*. Chichester :Wiley-Blackwell Publishing Ltd.
- Maslach, C., Leiter, M., & Schaufeli, W. (2009). Measuring burnout. In S. Cartwright & C. L. Cooper (Eds.), *The Oxford handbook of organizational well being*. New York: Oxford University Press Inc.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1, 129-149.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4, 84-99.
- McCormack, N., & Cotter, C. (2013). *Managing burnout in the workplace: A guide for information professionals* (1<sup>st</sup> ed.). U.K.: Chandos Publishing.
- Medsker, G. J., Williams, L. J., & Holahan, P. J. (1994). A review of current practices for evaluating causal models in organizational behavior and human resources management research. *Journal of Management*, 20, 438-464.
- Morrison, M. (1976). *Multivariate statistical methods*. New York: McGraw-Hill.
- Norusis, M. J. (2006). *SPSS 15.0 Statistical procedures companion*. Prentice Hall Inc.
- Reis, D., Xanthopoulou, D., & Tsaousis, I. (2015). Measuring job and academic burnout with the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI): Factorial invariance across samples and countries. *Burnout Research*, 2, 8-10.
- Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (2003). Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. In M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst & C. L. Cooper (Eds.), *The handbook of work and health psychology* (2<sup>nd</sup> ed.). UK: John Willey & Sons Ltd.
- Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. Philadelphia: Taylor & Francis.
- Schaufeli, W., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204-220.
- Schaufeli, W. B., & Taris, W. T. (2005). The conceptualization and measurement of burnout: Common ground and worlds apart. *Work & Stress*, 19(3), 256-262.
- Schene, A., Wingaarden, B., & Koeter, M. (1998). Family caregiving in schizophrenia: Domains, distress. *Schizophrenia Bulletin*, 24(4), 608-619.

- Sinval, J., Queiros, C., Pasian, S., & Maroco, J. (2019). Transcultural adaptation of the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI) for Brazil and Portugal, *Frontiers in Psychology*, 10. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00338.
- Smirnova, A. Y. (2017). The Oldenburg Burnout Inventory: diagnostics of state of mind's change of the employ on a continuum: work engagement – professional burnout. doi: 10.18500/1819-7671-2017-17-2-211-218.
- Stevens, J. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (4<sup>rd</sup> ed.). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Addison-Wesley-Longman.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5<sup>rd</sup> ed.). Pearson International Edition. Allyn & Fidell.
- Tanaka, J. S., & Huba, G. J. (1989). A general coefficient of determination for covariance structure models under arbitrary GLS estimation. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 42, 233-240.
- Τσαούσης, Ι., & Ξανθοπούλου, Δ. (2013). Αξιολόγηση της παραγοντικής ισοδυναμίας του Oldenburg Burnout Inventory (OLBI) μεταξύ εργαζομένων και φοιτητών. 14<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Αλεξανδρούπολη. Ανακτήθηκε από <http://ikee.lib.auth.gr/record/261453?ln=en>.
- Van de Vijver F. J. R. (2016). Test adaptations. In F. T. L Leong, D. Bartram, F. M. Cheung, *The ITC international handbook of testing and assessment*, (Eds.). pp 364-376, New York, NY: Oxford University Press.
- Vaske, J., Beaman, J., & Sponarski, C. (2016). *Rethinking internal consistency in Cronbach's alpha*. *Leisure Sciences*, 39(2), 163-173. doi: 10.1080/01490400.2015.1127189.
- Zeller, R. A. (2005). How few cases is enough to do a credible factor analysis? A *Monte Carlo simulation*. Manuscript submitted for publication.

**Η Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας σε πρόσφυγες μαθητές στο Ελληνικό Δημοτικό  
Σχολείο: Προβλήματα και δυσκολίες στον εγγραμματισμό τους**

**Teaching English to refugee students in the Greek Primary School: Problems and  
difficulties towards literacy development**

**Νικολέτα Δέρβου**, Καθηγήτρια Αγγλικών, nicoldervou@yahoo.gr

**Nikoleta Dervou**, English teacher, nicoldervou@yahoo.gr

**Abstract:** The present study concerns the difficulties refugee students are facing in their literacy development while attending English lessons in preparatory afternoon classes (DYEP) in Greek primary schools..Within the framework of this study, a number of factors that affect their learning are explored and suggestions for further assistance are sought. The lack of resources from international literature concerning specific literacy programs on refugees education is the gap that this work aims to explore and design a syllabus with useful tips on how to develop refugees’ reading and writing skills right from the beginning of their study of the English language. The research is conducted through mixed methods approach by integrating quantitative-qualitative data from questionnaires, interviews and class observation. The data analysis provides information in relation to the problematic areas in refugees’ literacy acquisition. It also discusses certain factors that impede students’ literacy development such as the present curriculum, lack of trained teachers and Mediator’s support as well as students’ insufficient school experience and low degree of parental involvement. The findings of the research have been exploited for the development of a syllabus which is actually the main contribution of this study to refugees’ education and teachers’ work.

**Keywords:** refugees, literacy development, difficulties, syllabus

**Περίληψη:** Η παρούσα έρευνα ασχολείται με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες μαθητές σχετικά με τον εγγραμματισμό τους κατά τη διάρκεια μαθημάτων αγγλικής γλώσσας σε απογευματινές τάξεις υποδοχής (ΔΥΕΠ) σε ελληνικά δημοτικά σχολεία. Αποσκοπεί ακόμη στην διερεύνηση μιας σειράς παραγόντων που επηρεάζουν την εκπαίδευση προσφύγων όπως επίσης και στην ανεύρεση λύσεων αντιμετώπισης των αδυναμιών τους. Η έλλειψη πηγών από την διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με συγκεκριμένα προγράμματα εγγραμματισμού προσφύγων είναι το κενό που σκοπεύει να εξερευνήσει η συγκεκριμένη εργασία και να σχεδιάσει ένα πρόγραμμα μαθημάτων/ύλης (syllabus) που θα περιλαμβάνει χρήσιμες πρακτικές για τη διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής προσφύγων μαθητών από την έναρξη των μαθημάτων αγγλικής γλώσσας. Η διεξαγωγή της έρευνας βασίζεται σε μικτού τύπου μεθοδολογία, γίνεται δηλαδή συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων από ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις και παρακολούθηση τάξης Η

ανάλυση των δεδομένων προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με προβληματικές περιοχές που σχετίζονται με τον εγγραμματισμό των προσφύγων. Εντοπίζει ακόμη διάφορους παράγοντες που εμποδίζουν την γλωσσική τους ανάπτυξη όπως το παρόν πρόγραμμα σπουδών, την ελλιπή επιμόρφωση εκπαιδευτικών, την απουσία Διαμεσολαβητή και επίσης την ανεπαρκή σχολική εμπειρία των μαθητών καθώς και τη χαμηλή συμμετοχή των γονέων τους. Τα ευρήματα της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν για τη δημιουργία ενός προγράμματος μαθημάτων που υποστηρίζει την μάθηση των προσφύγων και το έργο των εκπαιδευτικών.

**Λέξεις-κλειδιά:** πρόσφυγες, εγγραμματισμός, δυσκολίες, πρόγραμμα μαθημάτων

## Introduction

### 1.1 Aims of the research

The purpose of the research is to explore the problems and difficulties that refugee students face in their foreign language literacy development with a view to creating an (empirically-derived) syllabus which will aim at enhancing their ability in writing and reading. The study intends to reveal the main causes of learners' weaknesses in reading and writing which may be due to their different educational experiences, systems and parents' role in the children's education, among others. The syllabus, which will be the outcome of the research, could be used as a guide for teachers that have no special training or experience in teaching refugees. Along with the syllabus, a set of methods and techniques will also be suggested in order to make English as a Foreign Language (EFL) teaching easier and more effective thus creating a more supportive environment for refugee students. The research addresses the following questions:

- ❖ What are the problems and difficulties that refugee learners face in their foreign language literacy development?
- ❖ What are the main causes of the refugee learners' weaknesses in their reading and writing development?
- ❖ What are the most important factors that affect their reading and writing ability?

To achieve its aims the research is conducted through the use of mixed methods approach. This includes integration or mixing of quantitative data such as closed questionnaire formats and qualitative data derived from interviews, class observations (Richards, 2001, pp. 296-297).

### 1.2 Motivation for the research

During the past two years 1.3 million people have travelled through Greece in search of safety and a better life in Europe. The majority of the refugees come from Syria, Afghanistan, and Iraq (European Stability Initiative, 2017). According to the Greek Ministry of Education

(2017) children that live in refugee camps are 7,500-8,500 and 60% of them are 4-15 years old. Under the new circumstances, high priority has been given by the government to actions aiming at ensuring access to education for refugee children. In particular, a special educational program was launched in October 2016 concerning the establishment and operation of “Reception-Preparatory Classes for the Education of Refugees” (DYEP) in certain public schools in Greece during afternoon hours. It includes an open curriculum based on the formal educational program of teaching English in the Greek primary schools (Institute of Educational Policy, 2016). Its aim is to facilitate refugee children’s integration into the educational process and gradually allow them to attend Greek morning schools.

However, the program was delayed to start in some schools and the number of students was unstable and changeable throughout the school year (Greek Council for Refugees, 2017). Finally, 2,643 children managed to attend the Greek primary and Junior High schools with many problems of adjustment with issues concerning education and socialization (Capella, Zionsand Konstadinidou, 2017). From my personal experience and other teachers’ reports but also drawing upon relevant research (see Stathopoulou and Ntasi, forthcoming), it seems that the instructors who were chosen to teach refugee children were not adequately informed and trained for this particular group of learners. Most of the times they had to improvise in order to communicate with students that do not speak either English or Greek. As a result, the program had constantly to be adapted or even changed to meet learners’ needs and interests. It is obvious that teachers face numerous difficulties in this context, one of which is refugees’ literacy development.

This research attempts to address the issue of refugees’ literacy development for instance, their ability to read and write, an aspect of literature which is yet unexplored. Although studies may identify the problematic areas when refugees start reading and writing in another language, these studies do not seem to provide and suggest specific techniques as to how the teaching procedure and the learning process can be assisted. For instance, in Fender’s research (2008) for Arabic EFL learners certain problems in spelling knowledge and pronunciation have been reported without clarifying the reasons and the ways to deal with them. Moreover, Shabbir and Bughio’s study (2003) as well as Ansari’s research (2012) may have offered useful information about the factors that affect refugees’ language learning and the difficulties they face in learning the English language yet they do not recommend specific ways to handle them at the very initial stages of the course. Thus, this research intends to explore this uncharted area of literature.

### **1.3 Context of the research**

As already stated, the present study addresses the issue of teaching English to refugee students (mainly Arabic speakers) of mixed ages, nationalities and needs. They attend Reception-Preparatory Classes for the Education of Refugees (DYEP) in certain public primary schools during afternoon hours (2.00-6.00 pm). The subjects that are taught are Greek, English,

sports, maths, arts and computer science. It is expected that refugee students will be adequately equipped with fundamental knowledge and language skills in order to integrate into the Greek schools the next school year as most of them cannot communicate in English or Greek and have not attended compulsory education for a long time due to war conditions.

The current curriculum of English as a foreign language is based upon the principles of the Cross-curricular Unified Framework (2003) and the Integrated Language Curriculum (2011). Multiculturalism and multilingualism are strongly emphasized. Students from different nationalities are expected to respond to the needs that initially arise in school life and later in their broader social environment. In a broader sense, the program can follow basic principles of inclusive education. It is expected to embrace diversity and learners differences (McManis, 2017) and promote equal opportunities for all learners “irrespective of gender, language, ability, religion, nationality or other characteristics” (Maathuis, 2016, p. 6). Although the refugee education programme implemented by the Ministry of Education is highly welcome, its implementation rate is slow, and a gap persists in meeting the needs of children who have missed years of schooling. Furthermore, certain problems have appeared to teaching this particular group and one of them concerns their literacy development of the English language.

## **2. Refugees’ literacy development: Reviewing the literature**

### **2.1 The development of refugee students’ reading and writing skills: problems and difficulties**

Refugee children often demonstrate difficulties in reading English not only at initial stages but even at later ones. English and Arabic have many structural differences in certain areas such as reading direction, alphabetic, phonological system and pronunciation (Ashour, 2017), issues that according to various studies seem to affect refugees literacy development. On similar grounds, the acquisition of writing skills in English is highly demanding for Arab students (beginners and more advanced) since their alphabetic, orthographic systems, punctuation as well as syntax and writing conventions (organisation, style, structure) are quite different from English. (Burns and Siegel, 2017, p. 194-195). It seems that most of the difficulties refugee learners encounter in their L2 literacy acquisition, are attributed to native’s language interference as well as to the complexity of the target language itself. They seem to have incomplete knowledge of the English language and tend to transfer rules, linguistic patterns and structures from mother tongue to L2 (Alkateeb, 2016).

So, under this scope a few ways are recommended in order to make English teaching more effective to this particular group. For example, according to Martin (2011, p. 77) “it is possible that with phonics, spelling and a focus on accurate reading aloud may help Arab speakers develop better English word recognition, phonological processing and reading skills”. The use of pre-writing techniques to familiarise them with the Latin script, upper and lower case letters, English punctuation, for instance, the use of commas, fullstops (Dirou,

2016) are necessary to be included in refugees’ curriculum.

However, it is essential to stress at this point that certain socio-cultural factors may obscure refugees literacy development as well. For instance, their living conditions, poor schooling experiences, low level of parental support and exposure to L2. Arab learners are not exposed to spoken and written English as English is considered a foreign language, it does not have an official key role in their daily activities or in the political sector. “Therefore exposure to English is largely confined to the classroom which typically does not exceed a few hours a day of form-focused, teacher-centred instruction (Busaidi and Saqqaf, 2015, p. 185).

In conclusion, most of the studies pay more attention to discovering refugees’ literacy problems and the factors that may affect their development. They provide general tips for learners’ support, but there is no specific syllabus that can be followed at the initial stages of refugees’ literacy development, a gap this study attempts to address. It is essential to focus on creating new educational programs or modifying the current ones which should include remedial procedures, techniques in order to minimize errors and overcome students’ weaknesses.

### **3. Methodology**

#### **3.1 Research organisation: methods and tools**

This study has been conducted following the use of mixed methods approach. This includes integration or mixing of quantitative data derived from semi-structured questionnaires and qualitative data derived from interviews and class observations (McLeod, 2008). Mixed methodology can provide a more complete and better understanding of the problematic areas, as participants point of view and experience are reflected. Besides the combination of tools for the purposes of this research has led to the triangulation of data, which “entails the use of multiple data sources and multiple methods of data collection in order to reduce subjectivity and increase the validity of findings” (Ayakli and Karavas, 2004, p. 179).

The survey is carried out in three phases from January to May 2018. In Phase 1, a specially designed questionnaire has been constructed and given out to teachers who completed it electronically. The teachers’ questionnaire is semi-formal and is written in both English and Greek. It had been foreseen that the questionnaire may be completed by teachers of Greek as a foreign language apart from EFL teachers and this accounts for the two languages used. During this phase, semi-structured interviews have also been conducted by teachers. Interviewees could respond to questions through e-mail, phone or face to face interaction but most of them preferred to respond electronically. While Phase 1 focuses on teachers, Phase 2 moves attention to refugee students themselves. Mini questionnaires have been completed by them while at the same time the researcher has observed for two weeks a class with thirteen refugee students in the third sector of Athens district where lessons started

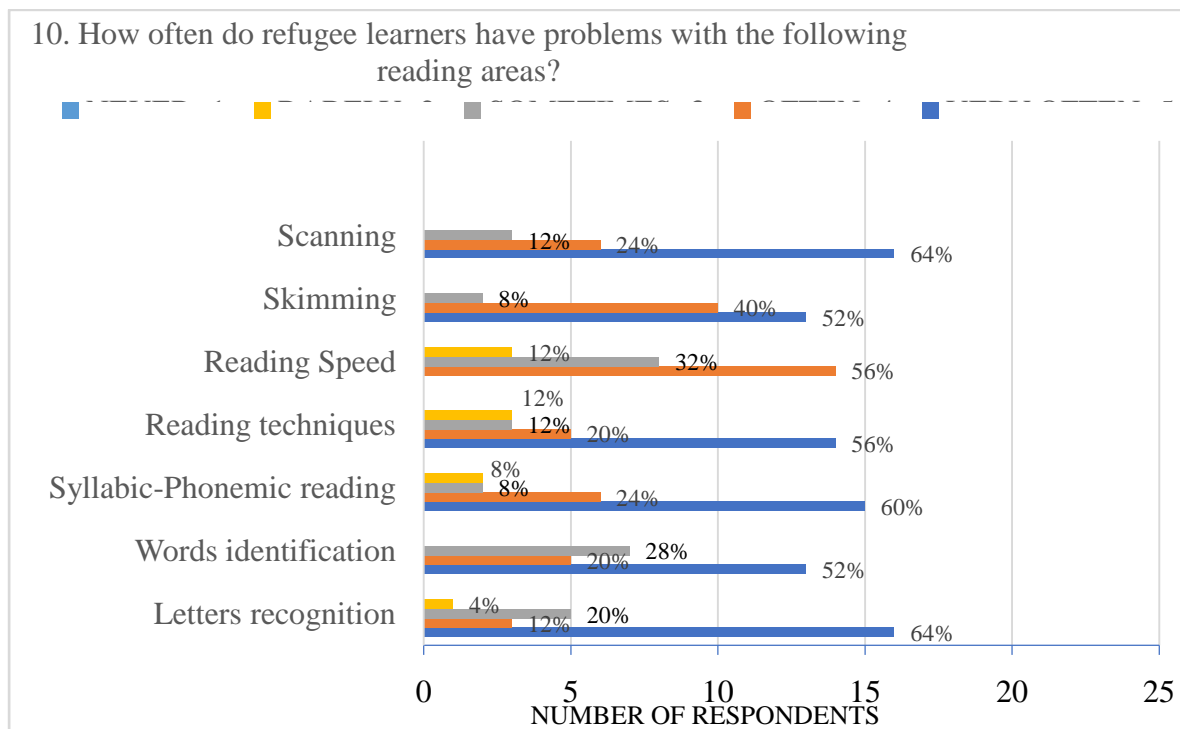
quite late in the beginning of December 2017. However, students (aged 6-12) could not understand some of the questions and we tried with the use of body language and drawings on the board to make everything clear and comprehensible. The data has been analysed, evaluated and reported in the form of tables, statistics, graphs and verbal interpretation. Phase 3 involves the development of the syllabus and materials on the basis of the results from Phase 1 and 2 in order to make suggestions that can improve the current educational program and help towards the development of refugees’ reading and writing skills.

#### **4. Data Analysis and Results**

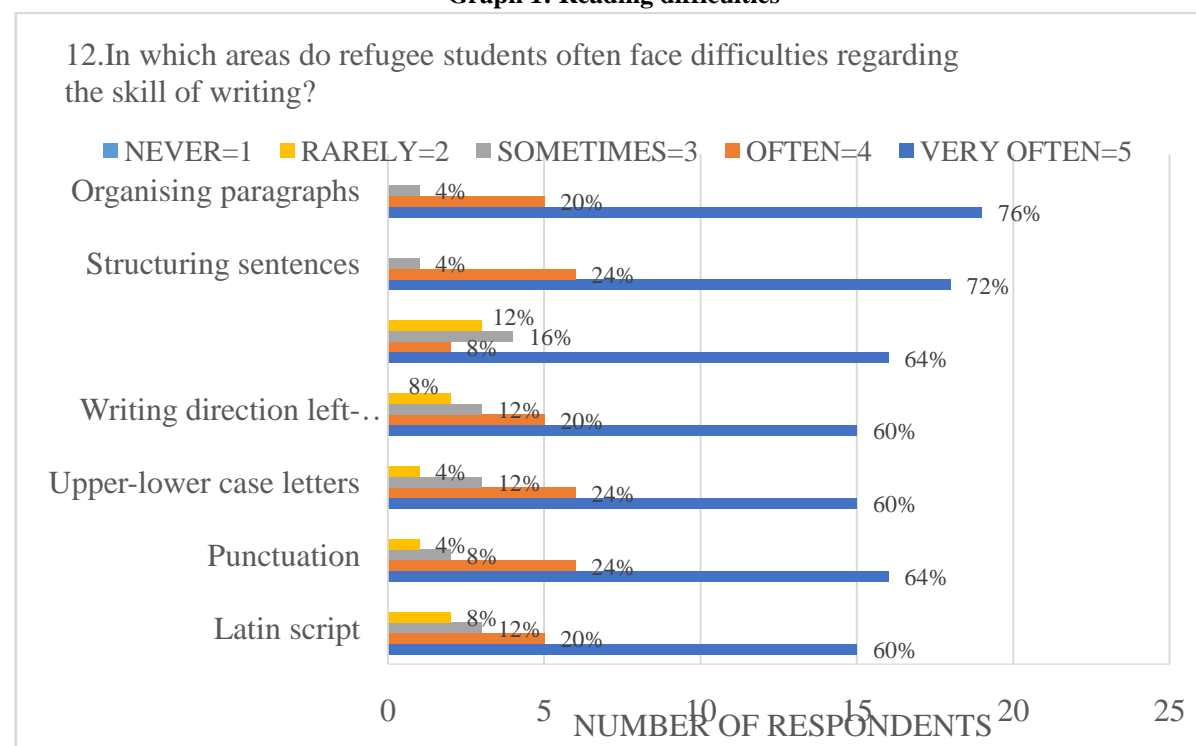
The findings derived from the questionnaires, the interviews and the classroom observations led to useful conclusions. Teachers responses to literacy difficulties ( 25 questionnaires and 10 interviews) seem to coincide with students’ answers (13 responses). As shown in Graph 1, refugees very often seem to have problems with letters recognition (64%), words identification (52%), syllabic-phonemic reading (60%), reading techniques (56%), reading speed (56%), skimming (52%) and scanning (64%). As for the writing difficulties, the results in Graph 2 show that the most problematic areas are related to: punctuation (64%) separation of words (64%), structuring of sentences (72%) and organising paragraphs (76%). The use of the Latin script (60%), the upper-lower case letters (60%), the writing direction from left to right (60%) are some of the problems that teachers state that very often appear in refugees’ writing development.

Interviewees also refer to students’ problems related to the English reading and writing system and said that “the most difficult part was teaching them to write from left to right as well as the Latin script, the reading-writing direction/orientation”. Four interviewees stress the lack of communication between teachers and refugees and state that “I cannot explain things in their language since they cannot understand mine, everything seems unknown to the students, strange to them, most of them have never been to an English class before”. Two respondents refer to spelling and pronunciation problems and one admits that “refugees cannot follow the current syllabus”.

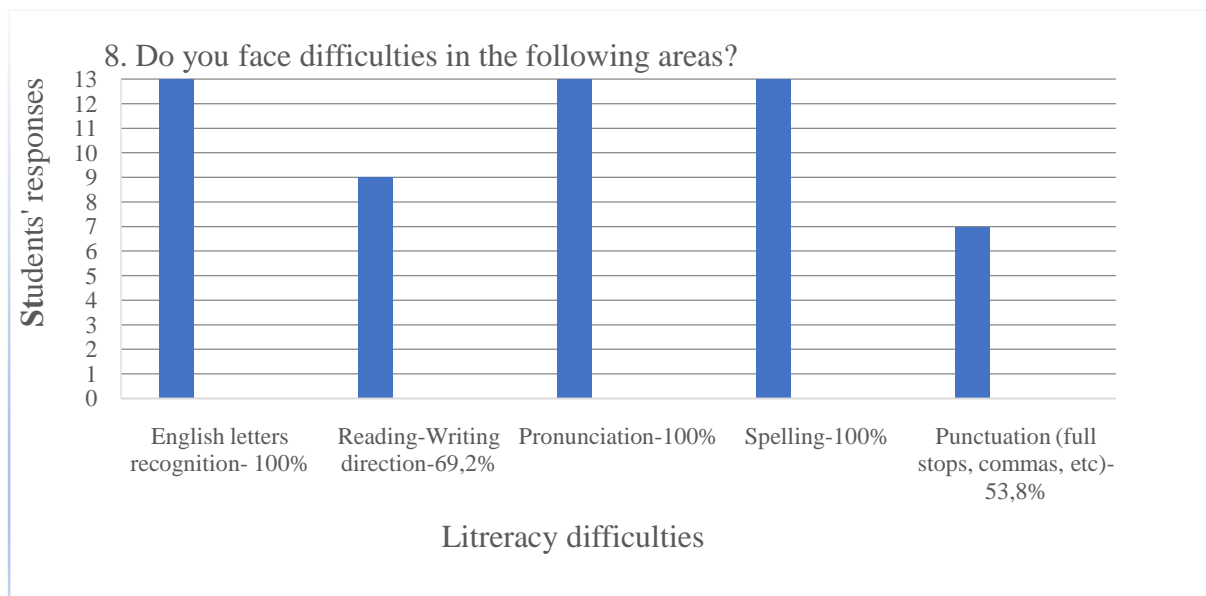
In similar vein, as Graph 3 indicates, all students (100%) admit that they face problems with the recognition of the English letters, pronunciation and spelling. Furthermore, a high percentage, 69,2% is confused with the reading-writing direction of the English language (i.e., from left to right) and 53,8% with punctuation.



**Graph 1: Reading difficulties**

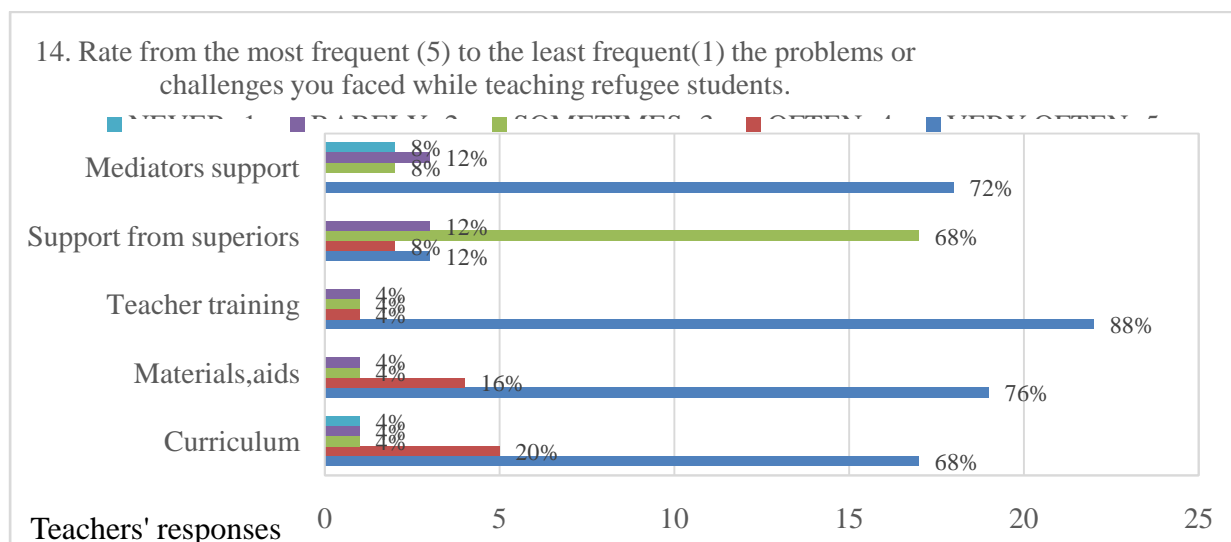


**Graph 2: Writing difficulties**



**Graph 3: Students' literacy difficulties**

What is more, the information obtained from teachers' responses concerning the factors that affect refugees' learning confirmed the findings from classroom observation. The teachers point out (see Graph 4), that the most frequent challenges they face while teaching refugees are related to the curriculum (68%), the materials/aids (76%), their limited training (88%) and the lack of mediators' support (72%) and 68% of the participants referred to problems that sometimes relate to their superiors support and cooperation. Four interviewees answer that they are "not so much" trained for this particular group of learners and three say "I am only based on previous experience, my knowledge, I follow my instincts." What is more, teachers seem to need further support in their work. Three teachers state: "Mediators are necessary, we are left alone to handle many problems, parents are little or no involved, we need help and support". The vast majority of interviewees admit that a new syllabus could be essential for refugees' support. Two respondents emphasize that the syllabus should have already been created and said "I think that is the first thing that the Ministry of Education should have designed, it should have been created before refugees enroll in Greek schools.



**Graph 4: Factors affecting refugees' education**

Similarly, the findings from classroom observation as shown in Tables 1, 2, 3 enhanced the fact that the current educational program has to be improved and adjusted to refugees' needs and abilities while teachers should be adequately trained for teaching refugees. A new syllabus with practices that promote inclusive, differentiated, computer assisted instruction as well as contextualized, cooperative and collaborative learning is considered a good idea.

**Table 1: Instructor's knowledge/ preparation**

**CRITERIA EVALUATION: 1=Needs Improvement, 2=Satisfactory, 3=Excellent**

Well-prepared, aware of refugees' needs and interests	2
Confident, not nervous	2
Explained, clarified new concepts	2
Presented material at an appropriate level for students	1
Facilitated students with additional resources (audio, visual aids)	1

**Table 2: Teacher’s methods /style**

**CRITERIA EVALUATION: 1=Needs Improvement, 2=Satisfactory, 3=Excellent**

Active, cooperative and collaborative learning	2
Asked questions to monitor students’ understanding	2
Waited sufficient time for students’ responses	2
Restated questions-answers if necessary	2
Used various methods successfully to support refugees’ literacy (e.g differentiated, inclusive, contextualised, computer assisted instruction)	1
Handled students’ distracting, discipline problems	2

**Table 3: Classroom report**

**Summary of classroom observation :Weaknesses, Areas of Improvement**

The lessons were delayed to start and when students went into the classroom most of the boys made a lot of noise, interrupted the lesson and annoyed the girls. The class was of mixed ages and nationalities with students of limited or no school experience. It was rather difficult and time consuming to make everything clear to every student as most of them were not familiar with the English language. The methods, materials, aids of the course were not sufficient enough to meet refugees literacy needs. So, it would be a good idea to use differentiated, inclusive instruction and alsosome homework for further practice may help learners. ICTS could be included in the teaching procedure but in this class there were not any computers available.

**5.The Syllabus**

**GENERAL INFORMATION**

The proposed syllabus is the outcome of the discussed researchresultson literacy difficulties and alsoof suggestions for coping with students’ weaknesses.The 10-Week syllabus is designed for Pre-A1 to A2 level refugee students, aged 6-12,attending preparatory afternoon classes (DYEP) in the Greek primary schools. It aims at supporting refugees’ literacy development at initial stages through certain methods, techniques, materials and activities.Italso aims at familiarising students with the educational process and gradually integrate them into the Greek educational system.

## AIM

- to develop students’ writing and reading ability in the English language
- to cope with certain difficulties concerning the reading and writing system of L2

## MATERIALS/AIDS

All the activities are designed by the teacher (Appendix I).Worksheets, photocopies of storybooks, realia, flashcards, computer and projector are used to support students language learning.

## PROCEDURE AND IMPORTANCE OF THE SYLLABUS

The syllabus covers the first ten weeks of refugees’ English course. Students attend English lessons for four hours (per week),concerning the teaching of the four language skills, reading,writing, speaking and listening. However, the focus of this syllabus is on two skills, reading and writing. Literacy lessons may be two to four hours per week. The syllabus consists of pre-literacy practices, reading and writing activities concerning the alphabet, certain groups of words and contextualized language learning.It includes a variety of methods techniques, materials and activities thatpromote differentiated, inclusive instruction catering for students’ needs and interests. Computer assisted language learning is also recommended as an alternative way of presenting and practising new elements of the English language. Students (Ss) are expected to be actively involved in the learning procedure, in self and peer correction and be engaged in cooperative learning and team work in order to develop their literacy skills in the most effective way. The syllabus may not only support learners’ literacy development but also current and future teachers’work.

<b>WEEKS</b>	<b>TOPIC</b>	<b>AIMS TO</b>	<b>SUGGESTED ACTIVITIES</b>	<b>TIME</b>
<b>WEEK 1</b>	<b>HELLO! WHAT'S YOUR NAME? –  WRITE IN</b>	<p>Create positive first impressions and get to know each other.</p> <p>Activate students' schemata and enhance their perception level.</p> <p>Familiarise students with features of effective communication and paralinguistic aspects, print concepts, handwriting</p>	<p>Warm-up: Welcoming, Introducing themselves, Greetings.</p> <p>1. Ss are given samples of name cards and are asked to make their own.</p> <p>2. Ss are asked to look at photos with common English words, i.e computer, video, sandwich and ask their partner: “What is this?”</p> <p>3. Ss are provided with everyday expressions in English and Arabic. They work in pairs, ask and answer questions and give directions: “What's your name?, How are you?, Sit down/Be quiet.</p> <p>4. Ss are asked to start using their pencil from left to right on dotted lines. 5. Ss trace lines and shapes.</p>	<b>2 hrs</b>
<b>WEEK 2</b>	<b>THE ALPHABE T (Aa-Hh- /ba/ /ca/, /da/....)</b>	<p>Introduce English alphabet sounds and help students recognize and write a part of the alphabet</p> <p>Become familiar with syllabic-phonemic reading, upper-lower case letters and be aware of letters' particular order</p>	<p>1. Ss are introduced to English sounds through an alphabet music box . They press a letter button and they repeat the alphabet sounds they hear.</p> <p>2. Ss are asked to trace the first eight alphabet letters and then they write, Aa-Hh, upper-lower case letters. They are practised reading some syllable cards:/ba/, /ca/, /da/...</p> <p>3. After introducing students to alphabet songs, reading the letters through rhymes, they are expected to match big with small letters.</p> <p>4. Ss in pairs, fill in the missing big-small letters from the alphabet train.</p>	<b>3 hrs</b>
<b>WEEK 3</b>	<b>HELLO! WHAT'S YOUR NAME? –  WRITE IN THE ALPHABE T (Aa-Hh-</b>	<p>Further practise on alphabet learning</p> <p>Be able to combine units of sounds and encourage students to be actively involved in their own learning</p>	<p>Warm-up: Alphabet songs</p> <p>1. Ss are asked to trace and write the next letters Ii -Qq. Then they are provided with syllable cards and are expected to produce new syllables. 2. Ss are asked to trace the small letters from capitals I-Q.</p> <p>3-4. Ss are involved in game like activities. First, they play in two groups sudoku and then a letter game. One group has the capital letters and the other one the small letters. They should be able to recognise the letters</p>	<b>3hrs</b>

	<p><b>/ba/ /ca/, /da/....)</b></p> <p><b>MOVING ON (Ii-Qq /ka/, /le/, /ma/....)</b></p>		<p>and shout “I have a big A” and the others shout “I have a small a”.</p> <p>Homework: Ss are asked to make their own letter cards from A to Q at home and get ready to read and write them in the next session.</p>	
<b>WEEK 4</b>	<p><b>ALPHABET ENDING (Rr-Zz) REVIEW (Aa-Zz)</b></p>	<p>Master reading and writing ability of the alphabet.</p> <p>Be actively involved in game-like activities and revise reading and writing already learnt</p>	<p>Warm-up: Alphabet singing by all students and with teacher’s support.</p> <p>1.Ss are asked to trace and then write the last nine letters of the alphabet.2. Ss should find which letters are missing from the table.3. Ss are provided with capital letters and are expected to choose the small letter that matches with the big one. 4-5.Students are encouraged to participate in games. First, in three groups, they play a letter bingo. The group that marks all the letters first is the quizmaster. Then, in pairs, they play a letter card game. One student picks a card , reads the letter and the other writes it on his/her notebook</p> <p>6. Ss work in two groups. The Watchers, watch a video extract with no sound and should read the letters they see while the Listeners, listen with no picture and should write the letters that they hear.</p>	<b>3 hrs</b>
<b>WEEK 5</b>	<p><b>MY SCHOOL OBJECTS (/sh/, /ch/, /th/, /wh/, /oo/, /ee/)</b></p>	<p>Raise students’ phonemic awareness and practise pronunciation and spelling of new knowledge</p> <p>Be able to transfer new knowledge and be engaged in cooperative learning and learning by doing material</p>	<p>Warm- up: Introducing vowel-consonant combinations and school objects through audio visual support and writing practice.1.Ss work in pairs. One student spells a school word and the other checks.Then they are asked to find the school objects in their bags and say: “I have a pen, a book...”and their partners may say: “I have a pen, too..”</p> <p>2.The older students are asked to write the school objects from the pictures shown while the younger ones are asked to trace the school supplies in the puzzle.3. Ss are asked to match pictures with school objects. 4.Ss are encouraged to make two dice one with</p>	<b>4 hrs</b>

			words and one with pictures of school stuff and in pairs they roll and say what they see and then write.5. In two groups, the younger pick cards from the school bag and read what they see. The older pick a picture card and write what they see. Homework. Students may make their own school cards and revise new knowledge	
<b>WEEK 6</b>	<b>MY COLOUR BOOK</b>  <b>THE BROWN BEAR STORY(a)</b> <b>(by Bill Martin &amp; Eric Carle)</b>	Stimulate students Reinforce their ability to make associations  Recognize and make relationships of new vocabulary  Be involved in team work and relate previous to new knowledge	Warm-up: Introducing colours through the use of the classroom as a real setting and video support, too. 1. Ss are asked to trace nine colours in the butterfly photo and mark them in the puzzle. The older ones are also expected to write the names of the colours under the right photo. 2. All Ss are expected to recognize the colours and colour the stars respectively. Warm-up: Reading aloud, pointing, turning pages, use of certain tone of voice 3. Work in groups. One group should place the colour stickers to the right animals of the story. The other group should fill in the right colours for each animal. 4. Ss are encouraged to sing in two groups, one asks, the other answers. 5. Ss are asked to make a mini colour book and write about what they have learnt so far: a red pen, a blue book, a brown bear They may continue the activity at home.	<b>4 hrs</b>
<b>WEEK 7</b>	<b>THE BROWN BEAR STORY(b)</b>	Be able to connect and transfer new knowledge  Revise basic elements of learnt information	Warm-up: All class singing the whole story. 1. The younger students are asked to match pictures from the story with the right words while the older ones fill in the missing letters. 2. The youngers check information while the older ones, fill in certain gaps from the story. 3-4 Ss search for animals in the Puzzle and on the story wheel 5. Ss in pairs, fill in a story map with wh-questions :Who, What, Which.	<b>2 hrs</b>
<b>WEEK 8</b>	<b>THE VERY HUNGRY</b>	Prepare students for new information and	Warm-up: Reading the title, predicting the plot.	<b>2 hrs</b>

	<b>CATERPILLAR STORY (a)</b> (by Eric Carle)	<p>arouse their interest</p> <p>Organise their thinking and become aware of the sequence of events</p>	<p>1. Ss in pairs, fill in the calendar table with the days, quantity and amount of food the caterpillar ate and form sentences such as: ‘On Monday the very hungry caterpillar ate one apple, on Tuesday...’</p> <p>2. Ss in two groups, fill in the story map by responding to wh-questions (who, what, when, how much/many) and form sentences such as: The very hungry caterpillar ate one apple, two pears, but he was still hungry</p>	
<b>WEEK 9</b>	<b>THE VERY HUNGRY CATERPILLAR STORY (b)</b>	<p>Stimulate students and make predictions</p> <p>Be engaged in problem solving and enhance spelling ability</p> <p>Identify the basic components of the story</p>	<p>Warm up. Play a video extract, pause and guess what is next.</p> <p>1-2 .Ss are involved in game-like activities. They should find certain words in puzzle and crossword.</p> <p>3. Work in two groups. The youngsters put scenes from the story in the correct order while the older ones based on the pictures should write in the correct order what fruits the very hungry caterpillar ate day by day.</p> <p>4. Ss in pairs add more information to the story map. Homework: Ss are asked to complete the story’s calendar. They make their own calendar with their daily eating habits and bring it to the next lesson.</p>	<b>3 hrs</b>
<b>WEEK 10</b>	<b>THE VERY HUNGRY CATERPILLAR STORY (c)</b>	<p>Raise students’ imagination</p> <p>Be actively involved in their own learning</p> <p>Practise spelling ability and revise learnt knowledge</p>	<p>Warm-up: Reading aloud the rest of the story except for the last page. Ss guess the ending.</p> <p>1. Ss write the ending of the story and put it in a box. Teacher checks and appraises all responses.</p> <p>2. Ss are involved in roleplaying, acting out a play based on the story plot.</p> <p>Group A: The Narrators Group B: The Feeders Group C: The Very Hungry Caterpillar</p> <p>3. Ss in groups, play scrabble. Group A, finds words related to school and colours.</p> <p>Group B, finds words related to food and animals</p>	<b>3 hrs</b>

## 6. Conclusions

The purpose of the present study was to explore the problems and difficulties that refugee students face in their foreign language literacy development. The study actually intended to reveal the main causes of learners' weaknesses in reading and writing. The proposed materials, presented in the previous chapter, which materials constitute the outcome of the research, can be used as a guide for teachers that have no special training or experience in teaching refugees. Research conducted through mixed method approach by integrating qualitative and quantitative data. The findings derived from the questionnaires, the interviews and the classroom observations led to useful conclusions.

Refugee students as shown in teachers and students' responses are facing certain difficulties as far as writing and reading in English are concerned. Arabic and English are different languages in many significant ways, as for instance in the alphabet, the phonological system, their grammar system, their pronunciation and finally the reading and writing direction. Students seem to transfer L1 rules to L2 and consequently Arab beginners are confused with the rules of the target language. These findings are confirmed by Alkateeb (2016) and Ashour's study (2017) who noted that the different origins, reading and writing system of English and Arabic language create problems to refugees L2 acquisition and many errors are attributed to mother tongue interference.

According to teachers' responses and classroom observations, the present curriculum of teaching refugees in Greek primary schools needs improvement and enrichment with methods, techniques, practices and materials that can meet the learners' needs and interests. Teachers also need to be well-prepared and trained for refugees' education. All in all, the research addressed issues about refugee students that are new to the Greek educational reality. It is expected to sensitize other teachers and researchers to be involved with refugees' education and realise that from now on refugee students would represent a significant number of learners in the Greek school environment.

## References

- Alkateeb, M. (2016). My Mother Tongue Pulls My Leg, Arabic Language Interference in the Acquisition of English Language: An Attempt to Know How. *Journal of Education and Practice*, 7 (23), 96-102.
- Ansari, A. (2012). Teaching English to Arab students: Problems and Remedies. *Educational Research Journals*, 3 (6), 519-524.
- Ashour, H.M (2017). Major Differences between Arabic and English Pronunciation Systems: A Contrastive Analysis Study. *AL-Lisan International Journal for Linguistics & Literacy Studies*, 1 (1), 132-150.

- Ayakli, C. & Karavas, K. (2004). *Course Design and Evaluation*, Vol. 2. Patra: Hellenic Open University.
- Burns, A. & Siegel, J. (2017). *International Perspectives on Teaching the Four Skills in ELT. Switzerland: Palgrave Macmillan.*
- Busaidi, S.A. & Saqqaf, A. (2015). English Spelling Errors Made by Arabic-Speaking Students. *English Language Teaching (ELT)*, 8 (7), 181-199
- Capella, A., Konstadinidou, D. & Ziomas, D. (2017). Integrating refugee and migrant children into the educational system in Greece. European Social Policy Network. Retrieved from <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjU4GGi4DcAhURMuwKHWkjDAIQFggsMAA&url=http%3A%2F%2Fec.europa.eu%2Fsocial%2FblobServlet%3FdocId%3D18245%26langId%3Den&usg=AOvVaw2g4RWCqihZmwYNmAk6Mf6A>.
- Dirou, E. (2016). Tips for teaching English to Arabic speakers. Retrieved from <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/tips-teaching-english-arabic-speakers>
- European Stability Initiative (2017). The Refugee Crisis through Statistics. Retrieved from <https://www.esiweb.org/pdf/ESI%20-%20The%20refugee%20crisis%20through%20statistics%20-%2030%20Jan%202017.pdf>.
- Fender, M. (2008). Spelling knowledge and reading development: Insights from Arab EFL students. *Reading in a Foreign Language (RFL)*, 20(1), 19-42.
- Greek Council for Refugees (2017). Access to education. Retrieved from <http://www.asylumineurope.org/reports/country/greece/reception-conditions/employment-and-education/access-education>
- Institute of Educational Policy. (2016). Refugee Education. Retrieved from <http://www.iep.edu.gr/el/component/k2/content/5-ekpaidefsi-prosfygon>
- Maathuis, E.H. (2016). Inclusive Education: What, Why and How. A Handbook for Program Implementers. Retrieved from [https://resourcecentre.savethechildren.net/node/9880/pdf/inclusive-education-handbook\\_high\\_resolution.pdf](https://resourcecentre.savethechildren.net/node/9880/pdf/inclusive-education-handbook_high_resolution.pdf)
- Martin, K. (2011). Reading in English: A comparison of native Arabic and English Speaker. (MA thesis). Faculty of the School of Arts and Sciences. University of Pittsburgh. Retrieved from <http://d-scholarship.pitt.edu/8921/>
- McManis, L. (2017, November 20). Inclusive Education: What It Means, Proven, Strategies and a Case Study. [Blog post]. Retrieved from <https://education.cu-portland.edu/blog/classroom-resources/inclusive-education/>
- McLeod, S. (2008). Qualitative vs. Quantitative. Retrieved from <https://www.simplypsychology.org/qualitative-quantitative.html>

Richards, J. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Shabbir, B. & Bughio, M. (2003). Factors affecting the Language Learning Process among Saudi Students. *International Research Journal of Arts & Humanities*, 37, 76-81.

Σταθοπούλου, Μ. & Ντάση, Π. (προσδημοσίευση). Απόψεις και Στάσεις Εκπαιδευτικών Ξένων Γλωσσών σε Τάξεις Προσφύγων: Μια Ευρωπαϊκή Μελέτη για τις Προκλήσεις Διδασκαλίας. Πρακτικά ΙΑΚΕ 2018, Ηράκλειο 27-29 Απριλίου.

ΥΠΕΠΘ (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Retrieved from <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

ΥΠΕΠΘ (2011). Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Ξένων Γλωσσών. Retrieved from <http://iep.edu.gr:8080/index.php/en/39-ksenes-glosses/466-eniaio-programma-spoudon-ksenon-glosson>

ΥΠΕΠΘ (2017). Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων. Retrieved from [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16\\_06\\_17\\_Epistimoniki\\_Epitropi\\_Proshygon\\_YPPETH\\_Apotimisi\\_Protaseis\\_2016\\_2017\\_Final.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Proshygon_YPPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf)

### APPENDIX I :

Sample activities

#### A. Pre-literacy, contextualisation, cooperation

1. Trace the lines, shapes and letters

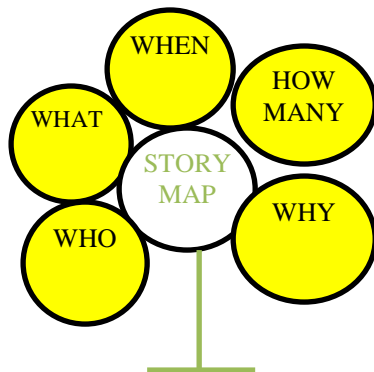


0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0

Aa Bb Cc Dd Ee Ff Gg Hh

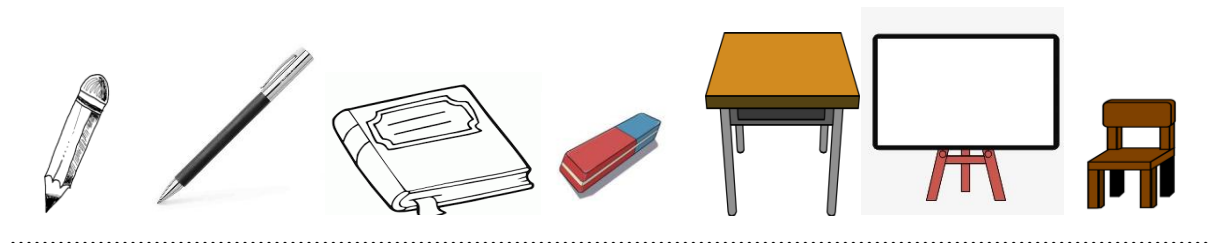
2. Can you read the pairs? BA CA DA BE CE DE

3. After reading the story "The Very Hungry Caterpillar" fill in the flower map with your partner.



#### B. Differentiation/ ICTS.

After audio- visual support. 3. Can you write the school objects? (For older students)



4. Trace the school objects (For younger students)

PENYETBOOKS  
ENERASEROOL  
NOTDESKGOP  
M  
CHAIRKLRTKO  
IBOARDNMKIO  
LMONOTELMI

**D, ERASER, CHAIR**

PENYETBOOKS  
ENERASEROOL  
NOTDESKOPM  
CHAIRKLRT

**Διερεύνηση απόψεων των εκπαιδευτικών Επαγγελματικών Λυκείων για τις δυσκολίες που συνάντησαν στην υλοποίηση της Μαθητείας. Μία μελέτη περίπτωσης**

**Investigating of teachers’ views in Vocational Lyceums for the difficulties encountered during the implementation of the Apprenticeship. A case study**

**Ευσταθία Καραμπίνη**, Εκπαιδευτικός ΔΕ, ΜΔΕ «Επιστήμες της Αγωγής»ΕΑΠ, ekarampini@sch.gr

**Ευάγγελος Ανάγνου**, ΣΕΠ ΕΑΠ, anagnouev@yahoo.gr

**Efstathia Karampini**, Secondary school teacher, MSC «Science of education» Hellenic Open University, ekarampini@sch.gr

**Evaggelos Anagnou**, Tutor Hellenic Open University, anagnouev@yahoo.gr

**Abstract:** The introduction of the institution of the EPAL Apprenticeship in the framework of law 4186/2013 was not only an emphatic revival of interest in the issue of Apprenticeship in our country but also a new effort to strengthen the connection of VET with the labor market combining in-school education with in-company training. After the completion of three years of presence and implementation of the institution, with significant benefits for the apprentices, a few different factors come up that make the participation and operation of the teachers involved in the Apprenticeship difficult.

The purpose of this article is to record, investigate and interpret the personal views of fifteen (15) teachers of Vocational High Schools in Patras regarding the difficulties encountered during the implementation of the Apprenticeship in the school year 2018-2019. The qualitative method for conducting the research is selected along with semi-structured interviews as a tool for data collection and thematic analysis for their analysis. According to the findings of the research, teachers face difficulties in their work mainly in bureaucracy, lack of information about the institutional framework of Apprenticeship, extensive course material, low level of knowledge and indifference of students.

**Keywords:** Apprenticeship, Vocational Education and Training, Vocational Lyceums (EPAL), Adult Education

**Περίληψη:** Η εισαγωγή του θεσμού του Μεταλυκειακού Έτους – Τάξης Μαθητείας στο πλαίσιο του Νόμου 4186/2013 αποτέλεσε όχι μόνο μια εμφατική αναζωπύρωση του ενδιαφέροντος για το ζήτημα της Μαθητείας στη χώρα μας, αλλά και μια νέα προσπάθεια ενίσχυσης της σύνδεσης της ΕΕΚ με την αγορά εργασίας, συνδυάζοντας την ενδοσχολική εκπαίδευση με την ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση. Μετά την ολοκλήρωση τριών χρόνων παρουσίας και εφαρμογής του θεσμού, με σημαντικά οφέλη για τους μαθητευόμενους, αναδύονται κάποιοι παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή και τη λειτουργία των

εμπλεκόμενων στη Μαθητεία εκπαιδευτικών.

Το παρόν άρθρο έχει ως σκοπό την καταγραφή, τη διερεύνηση και την ερμηνεία των προσωπικών απόψεων δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικών των Επαγγελματικών Λυκείων της Πάτρας αναφορικά με τις δυσκολίες που συνάντησαν κατά την υλοποίηση της Μαθητείας το σχολικό έτος 2018-2019. Επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος για τη διεξαγωγή της έρευνας, οι ημιδομημένες συνεντεύξεις ως εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων και η θεματική ανάλυση για την επεξεργασία τους. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο έργο τους, με κυριότερες τη γραφειοκρατία, την έλλειψη ενημέρωσης για το θεσμικό πλαίσιο της Μαθητείας, την εκτεταμένη ύλη, το χαμηλό γνωστικό επίπεδο και την αδιαφορία μαθητευόμενων.

**Λέξεις – Κλειδιά:** Μαθητεία, Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Επαγγελματικό Λύκειο, Εκπαίδευση Ενηλίκων

## Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια σε ευρωπαϊκό επίπεδο οι κυβερνήσεις πολλών χωρών αναγνωρίζοντας ότι ο ρόλος της Μαθητείας είναι καθοριστικός:

- στην καταπολέμηση της ανεργίας των νέων,
- στη βελτίωση των επαγγελματικών δεξιοτήτων του ενήλικου εργατικού δυναμικού,
- στην καλύτερη αντιστοίχιση μεταξύ της κατάρτισης και των αναγκών της αγοράς εργασίας και στη διευκόλυνση της μετάβασης στην απασχόληση,

συναινούν στη διαμόρφωση κοινής στρατηγικής, προωθούν και εφαρμόζουν μεταρρυθμίσεις και επενδύσεις σημαντικών πόρων για την εισαγωγή νέων ή την ενίσχυση υφιστάμενων προγραμμάτων Μαθητείας κάτω από συγκεκριμένο πλαίσιο οδηγιών.

Η Ελληνική πολιτεία στην προσπάθειά της να εναρμονιστεί με τις ευρωπαϊκές οδηγίες και να αξιοποιήσει τη δεδομένη θετική ευρωπαϊκή εμπειρία και των πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, επαναφέρει δυναμικά το θεσμό της Μαθητείας.

## 1. Ο θεσμός του Μεταλυκειακού Έτους–Τάξης Μαθητείας

Το 2013 εισάγεται για πρώτη φορά ο θεσμός του «Μεταλυκειακού Έτους–Τάξης Μαθητείας» που οικοδομείται πάνω στην τυπική εκπαίδευση και καθίσταται συνέχειά της ως μη τυπική (προαιρετική) εκπαίδευση. Πρόκειται για ένα μαθησιακό περιβάλλον που βασίζεται στο δυϊκό σύστημα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, στο οποίο ο χρόνος μάθησης εναλλάσσεται μεταξύ: α) της σχολικής μονάδας με τη διδασκαλία μαθημάτων ειδικότητας και προπαρασκευαστικών μαθημάτων για την πιστοποίηση και β) του χώρου εργασίας. Η εφαρμογή της Τάξης Μαθητείας εποπτεύεται από τη Διεύθυνση Επαγγελματικής Εκπαίδευσης του ΥΠΑΙΘ, ενώ η λειτουργία της συγχρηματοδοτείται από ευρωπαϊκούς και

εθνικούς πόρους (Παιδούση, 2014).

Απευθύνεται πρωτίστως σε ενήλικες νέους και έχουν δικαίωμα συμμετοχής οι απόφοιτοι ΓΕΛ και οι κάτοχοι πτυχίου ΕΠΑΛ που βρίσκονται εκτός κατάρτισης και απασχόλησης. Η επιλογή τους βασίζεται σε κριτήρια όπως το απολυτήριο του Λυκείου (ΓΕΛ ή ΕΠΑΛ), ο βαθμός του πτυχίου του ΕΠΑΛ και τέλος η ηλικία. Η φοίτηση στην Τάξη Μαθητείας διαρκεί εννέα (9) μήνες. Οι εκπαιδευόμενοι παρακολουθούν στη σχολική μονάδα το εργαστηριακό μάθημα ειδικότητας για μία ημέρα (7 διδακτικές ώρες) ανά εβδομάδα και συνολικά διακόσιες τρεις (203) ώρες, ενώ στον επαγγελματικό χώρο δημόσιου ή ιδιωτικού φορέα ακολουθούν πρόγραμμα εκπαίδευσης είκοσι οκτώ (28) ωρών την εβδομάδα σε τέσσερις (4) ημέρες. Η διαδικασία υλοποίησης της Τάξης Μαθητείας υπόκειται σε ρυθμιστικό πλαίσιο, θεσμοθετημένο από το ΥΠΑΙΘ, το οποίο καθορίζει: τη σύμβαση εργασίας, τους εκπαιδευτικούς στη σχολική μονάδα, τους επόπτες, τους εκπαιδευτές στο χώρο εργασίας, την αμοιβή και τα πλήρη ασφαλιστικά και εργασιακά δικαιώματα των μαθητευόμενων. Η αποζημίωση των μαθητευόμενων καθορίζεται στο εβδομήντα πέντε τοις εκατό (75%) του κατώτατου ημερομισθίου του ανειδίκευτου εργάτη και επιμερίζεται σε επιδότηση από το ΥΠΑΙΘ μέσω της επιτελικής Δομής ΕΣΠΑ και σε μηνιαία καταβολή από τον εργοδότη του ιδιωτικού ή δημόσιου φορέα που εκπαιδεύει το μαθητευόμενο.

Η διδασκαλία του μαθήματος στο εργαστήριο του ΕΠΑΛ ή του Εργαστηριακού Κέντρου (ΕΚ) πραγματοποιείται με βάση του ειδικού για κάθε τομέα και ειδικότητα προγράμματος σπουδών, το οποίο συνδιαμορφώνεται από τις ποιοτικές προδιαγραφές του Πλαισίου Ποιότητας (ΚΥΑ 26385/2017) και τα αντίστοιχα των ειδικοτήτων της Τάξης Μαθητείας επαγγελματικά περιγράμματα, που πιστοποιεί ο ΕΟΠΠΕΠ. Οι μαθητευόμενοι, μετά την επιτυχή ολοκλήρωση της Τάξης Μαθητείας και την παρακολούθηση ενός προπαρασκευαστικού προγράμματος τριάντα πέντε ωρών (35) στο χώρο του ΕΠΑΛ, μπορούν να συμμετάσχουν στις εξετάσεις πιστοποίησης του ΕΟΠΠΕΠ. Οι πιστοποιημένοι απόφοιτοι έχουν αναβαθμίσει τα επαγγελματικά τους προσόντα στο επίπεδο 5 του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων.

### **1.1 Φάσεις υλοποίησης του Μεταλυκειακού Έτους - Τάξης Μαθητείας**

Η βελτίωση, η ανάπτυξη, και η επέκταση της Μαθητείας έχει καταστεί βασική προτεραιότητα της Εθνικής Στρατηγικής Πολιτικής για την αναβάθμιση της ΕΕΚ. Μετά την υλοποίηση της πιλοτικής εφαρμογής το σχολικό έτος 2016-2017 (από 1-08-2016 στην Περιφέρεια Αττικής με την ειδικότητα των Ηλεκτρολογικών Εγκαταστάσεων, από 1-09-2016 στην Περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας με την ειδικότητα της Σύγχρονης Επιχειρηματικής Γεωργίας και από 20-02-2017 στην Περιφέρεια Κρήτης με την ειδικότητα των Ηλεκτρολογικών Συστημάτων, εγκαταστάσεων και Δικτύων), το πρόγραμμα της Τάξης Μαθητείας αναπτύσσεται και εξελίσσεται (CEDEFOP, 2018c).

Έπονται τρεις φάσεις εφαρμογής του προγράμματος στις οποίες καταγράφονται πολύ ενθαρρυντικά στοιχεία για το θεσμό, όπως η συνεχής ενσωμάτωση νέων ειδικοτήτων, η

κλιμακούμενη αύξηση του αριθμού των τμημάτων και των συμμετεχόντων και η ολοένα και μεγαλύτερη διάθεση θέσεων στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα. Αναλυτικά στοιχεία, αντιστοιχα σε κάθε φάση υλοποίησης της Μαθητείας, παρουσιάζονται στον Πίνακα 1:

Φάσεις Μαθητείας	Σχολικό έτος	Ειδικότητες	Τμήματα ΕΠΑΛ	Αριθμός Μαθητευόμενων
Α΄	Μάρτιος-Νοέμβριος 2017	7	180	1175
Β΄	Οκτώβριος/Δεκέμβριος 2017 - Ιούνιος/ Αύγουστος 2018	16	406	3452
Γ΄	Οκτώβριος 2018-Ιούνιος 2019	21	569	3706

**Πίνακας 4: Στοιχεία για τις φάσεις υλοποίησης της Τάξης Μαθητείας**

(Πηγές:<https://www.minedu.gov.gr/texniki-ekpaideusi-2/mathiteia/33603-21-03-18-entaksi-neon-eidikotiton-sta-tmimata-mathiteias-apo-to-sxoliko-etos-2018-21>)

Η επιλογή και η σταδιακή ενσωμάτωση των ειδικοτήτων στην Τάξη Μαθητείας έγινε λαμβάνοντας υπόψη τα εξής κριτήρια: να ανήκουν οι ειδικότητες σε διαφορετικούς τομείς, να δημιουργούνται τμήματα με επαρκή αριθμό μαθητευόμενων, να υπάρχει για τους αποφοίτους προοπτική απορρόφησης στην αγορά εργασίας και να διατίθεται επαρκής αριθμός θέσεων στον ιδιωτικό και δημόσιο τομέα.

## 1.2 Η υλοποίηση της Γ΄ φάσης της Τάξης Μαθητείας στο Νομό Αχαΐας (Πάτρα)

Με βάση τα στατιστικά στοιχεία που έχει συγκεντρώσει ο υπεύθυνος της Μαθητείας της ΔΔΕ Αχαΐας, το σχολικό έτος 2018-2019 δημιουργήθηκαν στο Νομό Αχαΐας, δεκατέσσερα (14) τμήματα Μαθητείας, ενώ εβδομήντα τέσσερις (74) εργοδότες – έντεκα (11) του Δημοσίου και εξήντα τρεις (63) του Ιδιωτικού τομέα – προσέφεραν εκατόν σαράντα τρεις (143) θέσεις εργασίας. Σε σύνολο 143 μαθητευόμενων, οι εβδομήντα (70) εκπαιδεύτηκαν σε δημόσιες υπηρεσίες και στην τοπική αυτοδιοίκηση, ενώ οι εβδομήντα τρεις (73) σε ιδιώτες. Η αύξηση του αριθμού των τμημάτων και των μαθητευόμενων, σε σχέση με το σχολικό έτος 2017-2018, ήταν +130% και +180% αντίστοιχα, γεγονός που αποδεικνύει την επιτυχή εφαρμογή του προγράμματος και την προοδευτική ανάπτυξή του.

Από τα δεκατέσσερα (14) τμήματα Μαθητείας, τα δεκατρία (13) τμήματα λειτούργησαν σε ΕΠΑΛ της Πάτρας και μόλις ένα (1) τμήμα στο ΕΠΑΛ Κάτω Αχαΐας. Η υλοποίηση λοιπόν της Μαθητείας, κατά το σχολικό έτος 2018-2019 (Γ΄ φάση), *εστιάστηκε στα ΕΠΑΛ της Πάτρας.*

Αναλυτικότερα, τα δεκατρία (13) τμήματα κατανεμήθηκαν ως εξής:

- 1ο ΕΠΑΛ Πάτρας
- δύο (2) τμήματα ειδικότητας Τεχνικός Οχημάτων
  - ένα (1) τμήμα ειδικότητας Τεχνικός Μηχανολογικών Εγκαταστάσεων και Κατασκευών
  - ένα (1) τμήμα ειδικότητας Τεχνικός Δομικών Έργων και Γεωπληροφορικής
- 2ο ΕΠΑΛ Πάτρας
- ένα (1) τμήμα ειδικότητας Τεχνικός Ηλεκτρολογικών Συστημάτων, Εγκαταστάσεων και Δικτύων
  - ένα (1) τμήμα ειδικότητας Τεχνικός Ηλεκτρονικών και Υπολογιστικών Συστημάτων, Εγκαταστάσεων, Δικτύων και Τηλεπικοινωνιών
  - ένα (1) τμήμα ειδικότητας Τεχνικός Μηχανολογικών Εγκαταστάσεων και Κατασκευών
- 6ο ΕΠΑΛ Πάτρας
- ένα (1) τμήμα ειδικότητας Κομμωτικής Τέχνης
- 7ο ΕΠΑΛ Πάτρας
- δύο (2) τμήματα ειδικότητας Βοηθός Νοσηλεύτη
  - ένα (1) τμήμα ειδικότητας Υπάλληλος Διοίκησης και Οικονομικών Υπηρεσιών
  - ένα (1) τμήμα ειδικότητας Βοηθός Βρεφονηπιοκόμων
- ΕΠΑΛ Παραλίας
- ένα (1) τμήμα ειδικότητας Τεχνικός Η/Υ και Δικτύων Η/Υ

Στη Γ΄ φάση της Μαθητείας στα ΕΠΑΛ Πάτρας, συμμετείχαν και υποστήριξαν την εφαρμογή της, συνολικά τριάντα (30) εκπαιδευτικοί των αντίστοιχων ειδικοτήτων.

## **2.Οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑΛ που υλοποιούν την Τάξη Μαθητείας**

Η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην Τάξη Μαθητείας πραγματοποιείται με διπλό ρόλο: α) του εκπαιδευτικού (εκπαιδευτή ενηλίκων) στην τάξη και β) του επόπτη ως διαμεσολαβητή μεταξύ των μαθητευόμενων και των επιχειρήσεων ιδιωτικού ή δημοσίου φορέα. Για να εκπληρωθεί με επιτυχία ο ρόλος τους, θα πρέπει να αναπτύξουν τις παρακάτω διαστάσεις:

### **α) Ως εκπαιδευτής ενηλίκων στην Τάξη Μαθητείας**

- ❖ Να γνωρίζει άρτια το γνωστικό αντικείμενο της ειδικότητας που διδάσκει, να παρουσιάζει τα θεματικά αντικείμενα της ύλης του μαθήματος, να οργανώνει και να συντονίζει τις αναγκαίες δραστηριότητες της που προάγουν την κριτική σκέψη των μαθητευόμενων.
- ❖ Να ενθαρρύνει συστηματικά την ενεργητική συμμετοχή των μαθητευόμενων στη

μαθησιακή διαδικασία, χρησιμοποιώντας τις συμμετοχικές μεθόδους της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

- ❖ Να καλλιεργεί ουσιαστική και αποτελεσματική επικοινωνία με τους μαθητευόμενους, να αναπτύσσει μαζί τους σχέση αμοιβαίου σεβασμού, συνεργασίας και διαλόγου και να τους υποστηρίζει στην επίτευξη των στόχων της Μαθητείας.

## **β) Ως επόπτης στην Τάξη Μαθητείας**

- ❖ Να επιβλέπει την τήρηση των όρων της υπογεγραμμένης σύμβασης μαθητευόμενου-εργοδότη.
- ❖ Να συμπληρώνει όλα τα απαραίτητα έντυπα του προγράμματος και τις μηνιαίες εκθέσεις από τον εργασιακό χώρο.
- ❖ Να ενημερώνει την πληροφοριακή βάση της Μαθητείας με όλα τα απαραίτητα στοιχεία.

### **2.1 Επαγγελματική εξέλιξη εκπαιδευτικών και προγράμματα Μαθητείας**

Τα συστήματα ΕΕΚ διεθνώς, εστιάζονται όλο και περισσότερο στη μάθηση που συντελείται σε πραγματικές συνθήκες, στους χώρους εργασίας. Πρόκειται για τη σύγχρονη αντίληψη προγραμμάτων Μαθητείας που σκοπό έχουν να αποκτήσουν οι νέοι αξιοποιήσιμες στην αγορά εργασίας επαγγελματικές και κοινωνικές δεξιότητες. Αυτό είναι ένα πρόβλημα, γιατί οι εκπαιδευτικοί που τις τελευταίες δεκαετίες εκπαιδεύτηκαν στο πλαίσιο του παλαιού μοντέλου διδασκαλίας, δεν είναι επαρκώς ενήμεροι ή έτοιμοι για να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον διδασκαλίας του 21ου αιώνα για τη μάθηση των μαθητευόμενων τους. Για να είναι δηλαδή αποτελεσματικοί και να ανταποκρίνονται στις νέες προκλήσεις και απαιτήσεις του μεταβαλλόμενου εργασιακού περιβάλλοντος, πρέπει να επικαιροποιούν το επίπεδο των παιδαγωγικών τους ικανοτήτων, τις επαγγελματικές γνώσεις και τις δεξιότητές τους και να είναι ανοικτοί σε συστήματα παροχής συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης (Chu, Reynolds, Notari, Taveres & Lee, 2016).

Η ποιότητα και οι ικανότητες των εκπαιδευτικών μπορούν να συμβάλλουν στην εξασφάλιση υψηλής ποιότητας παροχής προγραμμάτων Μαθητείας (CEDEFOP, 2016). Η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών είναι ένας παράγοντας που καθορίζει την ποιότητα του παραγόμενου έργου. Πρόκειται για μια επίπονη διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί τροποποιούν διαρκώς την πρακτική και την τεχνική τους σύμφωνα με τις εμπειρίες τους και την συμμετοχή τους στις τυπικές και άτυπες μορφές κατάρτισης. Η επαγγελματική τους ανάπτυξη σχετίζεται άμεσα με τη δια βίου εκπαίδευση, η αναγκαιότητα της οποίας ενισχύεται περαιτέρω λόγω των συνεχών αλλαγών που συμβαίνουν στην εκπαίδευση και στην κοινωνία γενικά. Αυτές οι αλλαγές που πρέπει να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά, δημιουργούν νέες ανάγκες στα προσόντα των εκπαιδευτικών (Korelli & Mouzourides, 2016).

### 3. Σχεδιασμός και Μεθοδολογία της έρευνας

Στην ενότητα αυτή διατυπώνονται ο σκοπός και τα ερωτήματα που της παρούσας έρευνας, αιτιολογούνται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός και τα εργαλεία που επιλέχθηκαν για τη διεξαγωγή της.

#### 3.1 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση και η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών Επαγγελματικών Λυκείων της Πάτρας αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την εμπλοκή τους στην υλοποίηση της Μαθητείας του σχολικού έτους 2018-2019.

Για την εκπλήρωση του παραπάνω σκοπού της έρευνας, τέθηκαν τα παρακάτω Ερευνητικά Ερωτήματα:

1. Ποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑΛ της Πάτρας με το θεσμικό - οργανωτικό πλαίσιο της Μαθητείας κατά τη διαδικασία υλοποίησής της;
2. Ποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑΛ της Πάτρας στη σχολική μονάδα κατά τη διάρκεια υλοποίησης της Μαθητείας;
3. Ποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑΛ της Πάτρας ως επόπτες της Μαθητείας στον χώρο εργασίας;

Η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι δεν έχουν διερευνηθεί σε βάθος οι παράμετροι που δυσκολεύουν τους εκπαιδευτικούς στην συμμετοχή και στην υποστήριξη του Μεταλυκειακού Έτους - Τάξης Μαθητείας, αν και αποτελούν βασικό φορέα της επιτυχούς εφαρμογής του.

#### 3.2 Μεθοδολογική προσέγγιση- Ερευνητικό εργαλείο

Για την καλύτερη δυνατή απάντηση του σκοπού και των ερωτημάτων της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση καθώς προσφέρεται για την αντίληψη, την κατανόηση, την ανάπτυξη και την ανάδειξη ενός κεντρικού φαινομένου (των δυσκολιών που αντιμετώπισαν οι εμπλεκόμενοι στη Μαθητεία εκπαιδευτικοί), «*βασισμένη στις απόψεις των συμμετεχόντων στη μελέτη, ενώ η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας τεκμηριώνει το νόημα και τη σημασία του κεντρικού φαινομένου*» (Creswell, 2016, σ. 16-17).

#### 3.3 Δείγμα - Περιορισμοί

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Ιανουάριο έως το Μάρτιο του σχολικού έτους 2019-2020. Για το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκαν δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικοί των ΕΠΑΛ της Πάτρας του Νομού Αχαΐας, που υλοποίησαν το Μεταλυκειακό Έτος-Τάξη Μαθητείας της Γ' φάσης (2018-2019). Η ερευνήτρια είχε εύκολη πρόσβαση (Cohen, Manion, & Morrison,

2008) στους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς λόγω της χρόνιας συναδελφικής σχέσης μαζί τους και οι ίδιοι δήλωσαν «διαθέσιμοι και πρόθυμοι» (Creswell, 2016, σ. 146) να συμμετάσχουν στην ερευνητική διαδικασία (βολική δειγματοληψία). Οι έντεκα (11) από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος είχαν ταυτόχρονα και την ιδιότητα του επόπτη. Τα χαρακτηριστικά του δείγματος που διαμορφώθηκε, παρουσιάζονται στον παρακάτω Πίνακα 2:

Κωδικός Ονόματος	Φύλο	Ηλικία	Ειδικότητα	Προϋπηρεσία στην ΕΕΚ	Έτη εμπλοκής στη Μαθητεία	Επιμ. Προγρ. ΥΠΑΙΘ	Γνώση αρχών Εκπ.Ενηλίκων	Πιστοποίηση ΕΟΠΠΕΠ
<b>A. Επόπτες</b>								
E2	Γυναίκα	Πάνω από 55	Δομικών	21-30	2	Ναι	Ναι	Όχι
E3	Γυναίκα	46-55	Μηχανολόγων	21-30	2	Όχι	Όχι	Όχι
E5	Άνδρας	Πάνω από 55	Μηχανολόγων	21-30	2	Ναι	Ναι	Ναι
E7	Γυναίκα	Πάνω από 55	Ηλεκτρονικός	21-30	2	Όχι	Όχι	Όχι
E8	Γυναίκα	46-55	Μηχανολόγων	21-30	2	Ναι	Ναι	Ναι
E9	Άνδρας	46-55	Πληροφορικής	16-20	2	Όχι	Όχι	Όχι
E10	Άνδρας	30-45	Νοσηλευτικής	6-10	1	Ναι	Ναι	Ναι
E12	Γυναίκα	30-45	Ηλεκτρολόγων	11-15	2	Ναι	Ναι	Όχι
E13	Γυναίκα	46-55	Οικονομίας	16-20	2	Ναι	Ναι	Όχι
E14	Γυναίκα	30-45	Κομμωτικής	21-30	2	Όχι	Ναι	Όχι
E15	Άνδρας	46-55	Ηλεκτρολόγων	21-30	2	Όχι	Όχι	Όχι
<b>B. Εκπαιδευτικοί</b>								
E1	Άνδρας	46-55	Οικονομίας	16-20	2	Όχι	Ναι	Ναι
E4	Άνδρας	Πάνω από 55	Πληροφορικής	21-30	2	Όχι	Όχι	Όχι
E6	Άνδρας	46-55	Μηχανολόγων	21-30	2	Ναι	Ναι	Ναι
E11	Γυναίκα	46-55	Πληροφορικής	21-30	2	Ναι	Ναι	Όχι

Πίνακας 5: Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

Δεν υπάρχει δυνατότητα γενίκευσης των πορισμάτων της έρευνας στον ευρύτερο πληθυσμό, καθώς οι συμμετέχοντες δεν αποτελούν αντιπροσωπευτικό δείγμα καμίας άλλης ομάδας εκτός από τον εαυτό τους (Cohen et al., 2008).

### 3.4 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη γιατί

παρουσιάζει ευελιξία ως προς την σειρά, την διάταξη, την τροποποίηση του περιεχομένου και την προσθαφαίρεση των ερωτήσεων, ανάλογα με την αντίληψη του συνεντευκτή σχετικά με το τι κρίνει πιο κατάλληλο και την εξέλιξη της συζήτησης με τον ερωτώμενο (Ιωσηφίδης, 2008, Creswell, 2016, Robson, 2010). Οι έντεκα (11) από τις δεκαπέντε (15) συνεντεύξεις έλαβαν χώρα στο σπίτι των συνεντευξιζόμενων ή στη σχολική μονάδα που εργάζονταν. Οι υπόλοιπες τέσσερις (4) πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως μέσω του διαδικτύου με τη βοήθεια του λογισμικού Skype ForBusiness, λόγω του επιβαλλόμενου γενικευμένου εγκλεισμού όλων στο σπίτι για τον περιορισμό της εξάπλωσης του ιού COVID-19.

### 3.5 Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων

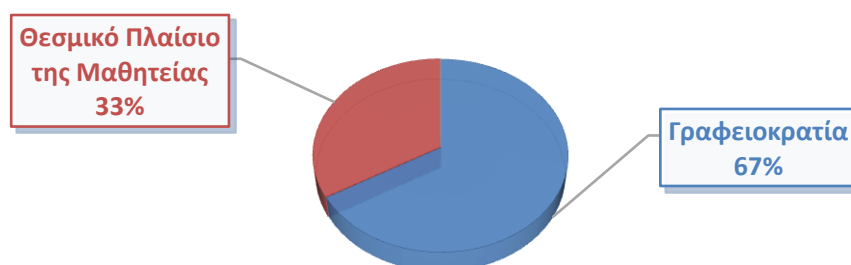
Για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας εφαρμόστηκε η *θεματική ανάλυση*. Πρόκειται για την μέθοδο που επιτρέπει στον ερευνητή να αποκτά πρόσβαση σε συλλογικές έννοιες και εμπειρίες, να εστιάζει την προσοχή του στα πολυάριθμα νοηματικά μοτίβα που ανιχνεύονται στο σύνολο των υπό μελέτη δεδομένων του και είναι κατάλληλα για να απαντηθούν τα ερευνητικά του ερωτήματα (Braun & Clarke, 2012).

## 4. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Έρευνας

Η ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών ανέδειξε αξιόλογα ευρήματα αναφορικά με τα ερωτήματα της έρευνας. Ακολουθεί η περιγραφή τους ταξινομημένα ανά ερευνητικό ερώτημα.

### 4.1 Δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί από τα διαδικαστικά του προγράμματος της Μαθητείας

Οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην υλοποίηση του προγράμματος από τα διαδικαστικά της Μαθητείας απεικονίζονται στο γράφημα 1:



Γράφημα1: Οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών από τα διαδικαστικά της Μαθητείας

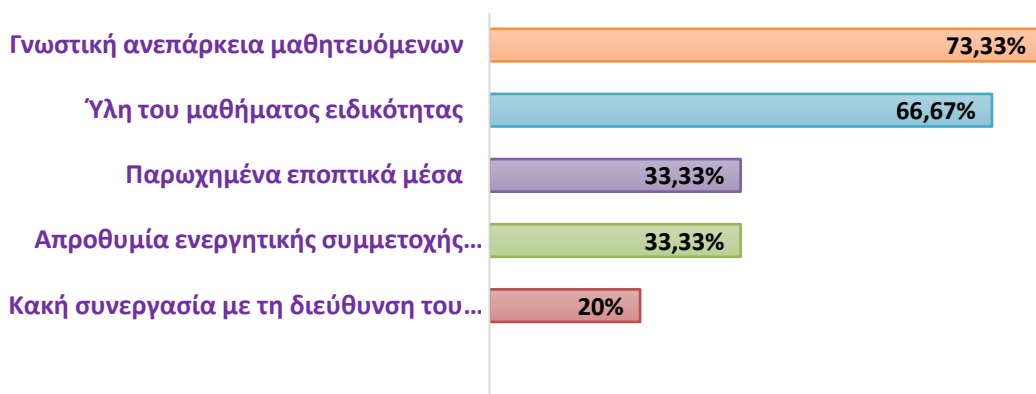
Η πλειονότητα λοιπόν των ερωτηθέντων κατέδειξε με καθαρότητα και σαφήνεια ότι

δυσκολεύτηκε πολύ με τα πολλά και δυσνόητα έντυπα (παρουσιολόγια, κ.ά.) και βιβλία(πρωτόκολλο, μητρώο μαθητευόμενων, κ.ά.) αλλά και στον πολύ χρόνο που απαιτεί η συμπλήρωσή τους. Χαρακτηριστικά, ο Ε13 αναφέρεται σε *«παρουσιολόγια,πρωτόκολλο, μητρώο μαθητευόμενων που πρέπει να συμπληρώνονται, να πρωτοκολλώνται και να τηρούνται»*ο Ε5 κάνει λόγο για *«μεγάλη γραφειοκρατία, με πολλά έντυπα ακατανόητα για τους εκπαιδευτικούς»*και ο Ε8 υποστηρίζει ότι *«απαιτεί πολύ χρόνο να τη διεκπεραιώσεις»*. Αυτή η γραφειοκρατία συνέχισε να δυσκολεύει τους επόπτες και μετά τη λειτουργία του Πληροφοριακού Συστήματος Διαχείρισης Μαθητείας (ΠΣΔΜ) αν και ήταν υποστηρικτικό στη διαχείριση των απαραίτητων διαδικασιών, όπως επισημαίνεται από τον Ε8:*«παρά τη λειτουργία της ηλεκτρονικής πλατφόρμας, η γραφειοκρατία παραμένει μεγάλη»*. Η γραφειοκρατία της Μαθητείας επιδρά αρνητικά και αποτρέπει τόσο τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη του προγράμματος, όσο και τους ιδιώτες επιχειρηματίες στη συμμετοχή τους σε αυτό. Τις αρνητικές αυτές συνέπειες επισημαίνει ο Ε3:*«πολλή γραφειοκρατία που δυσανασχετεί όχι μόνο εμένα ως επόπτη αλλά ακόμα και τους εργοδότες με τους λογιστές τους. Δημιουργεί αρνητικό κλίμα για το πρόγραμμα»*.

Το οργανωτικό – θεσμικό πλαίσιο της Μαθητείας δημιούργησε επίσης δυσκολίες σε μερικούς από τους εκπαιδευτικούς του δείγματοςκαι αποθάρρυνε την εμπλοκή τους σε αυτή. Ωςτέτοιες δυσκολίεςανέφεραν:α) τηνέλλειψη έγκαιρης και έγκυρης ενημέρωσης για ουσιώδη οργανωτικά θέματα, όπως π.χ. *«το ισχύον πλαίσιο για τις άδειες των μαθητευόμενων(Ε7),β)την καθυστερημένη έναρξη του προγράμματος τον Οκτώβριο που εκτός από προβλήματα στην ίδια τη λειτουργία του προγράμματος, προκάλεσε αναστάτωση και στη λειτουργία του ΕΠΑΛ από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών του στη Μαθητεία, όπως υποστηρίζει ο Ε11: «το μεγαλύτερο πρόβλημα στα 2 χρόνια εμπλοκής μου στην Μαθητεία ήταν ο χρόνος έναρξης των μαθημάτων», γ) την ασαφή ανάθεση της ευθύνης των εργαστηρίων, σύμφωνα με τον Ε1: «το ποιος είναι υπεύθυνος για τα εργαστήρια (ο επόπτης ή η διεύθυνση ΕΠΑΛ ή η διεύθυνση ΕΚ) δημιουργεί ακόμα δυσκολίες» και δ)την προτεραιότητα που δίνεται στην ανάθεση της εποπτείας του προγράμματος στον εκπαιδευτικό με τα περισσότερα χρόνια υπηρετήσης στο ΕΚ: «ο Σύλλογος Διδασκόντων του ΕΚ ανέθεσε την εποπτεία σε εκπαιδευτικό από άλλο ΕΠΑΛ που έχει περισσότερα χρόνια υπηρετήσης στο ΕΚ. Άδικο ...»(Ε12καιΕ15).*

#### **4.2 Δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί στη σχολική μονάδα κατά την υλοποίηση του προγράμματος της Μαθητείας**

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, κατά τη συμμετοχή τους στην υλοποίηση της Μαθητείας στη σχολική μονάδα αντιμετώπισαν τις παρακάτω δυσκολίες που απεικονίζονται στο γράφημα 2:



Γράφημα 2: Δυσκολίες των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα

Επισήμαναν την ανεπαρκή οργάνωση του μαθήματος του γνωστικού αντικείμενου της κάθε ειδικότητας, την έκταση, τη μεγάλη εξειδίκευση και τη δυσκολία του περιεχομένου του, τον ανεπαρκή χρόνο για την κάλυψή του καθώς και την αναντιστοιχία των ενοτήτων του με το επαγγελματικό αντικείμενο του χώρου εργασίας των μαθητευόμενων, ως τροχοπέδη στο εκπαιδευτικό τους έργο. Παραθέτονται ενδεικτικές απαντήσεις: «η ύλη ήταν εκτεταμένη και απαιτητική» (E4, E5), «δεν επαρκούσε ο χρόνος, για να καλυφθεί η ύλη αυτή» (E4, E6 και E12), «η ύλη έχει μεγάλο βαθμό εξειδίκευσης» (E2, E7), «δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα της αγοράς εργασίας» (E4, E10).

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δυσκολεύτηκε από το γνωστικό επίπεδο των μαθητευόμενων, που ήταν χαμηλό σε σχέση με το υψηλό επίπεδο των γνώσεων που παρέχεται από το μάθημα της ειδικότητας και το οποίο χαρακτηρίζεται από πολλά μαθησιακά κενά, «φορτία» από την προηγούμενη σχολική τους φοίτηση. Ισχυρίστηκαν ότι «Η μεγαλύτερη δυσκολία που συνάντησα ως εκπαιδευτικός στην τάξη της σχολικής μονάδας είναι το χαμηλό γνωστικό επίπεδο των μαθητευόμενων» (E12), «Το γνωστικό τους επίπεδο είναι χαμηλό με πολλά μαθησιακά κενά» (E4, E5, E8, E15), και «...τα κενά τους είναι κληρονομιά των προηγούμενων χρόνων φοίτησης» (E9). Επιπλέον, σύμφωνα με τις συνεντεύξεις τους, οι μαθητευόμενοι εμφάνισαν χαλαρή διάθεση και απροθυμία στη συμμετοχή τους στη διδασκαλία του μαθήματος, γιατί θεωρούσαν τη μέρα που προσέρχονταν στη σχολική μονάδα για το μάθημα ειδικότητας ως μια ιδιότυπη «αργία» από τις πέντε μέρες εκπαίδευσης και εργασίας στον εργοδότη. Ενδεικτικές είναι οι απαντήσεις των E13: «Γενικά είχαν μια χαλαρή διάθεση και μια ανωριμότητα» και E15: «Θεωρούσαν τη μέρα του σχολείου κάτι σαν ρεπό από την εργασία τους στην επιχείρηση».

Οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί του δείγματος έκαναν λόγο για τα προβλήματα που αντιμετώπισαν από την χρήση των ανεπαρκών και τεχνολογικά παρωχημένων εποπτικών μέσων στην υλοποίηση εργαστηριακών ασκήσεων και γενικά στην διδασκαλία του μαθήματος με τον τρόπο που προβλεπόταν από το πρόγραμμα σπουδών. Ο E7 ισχυρίστηκε

ότι «το εργαστήριο που χρησιμοποιούσα είχε παλιές τεχνολογίας –εικοσαετίας - υπολογιστές και με δυσκόλευε στη διδασκαλία του μαθήματος» και ο Ε12 δήλωσε ότι «μεγάλη δυσκολία η έλλειψη σύγχρονων ηλεκτρολογικών συσκευών που απαιτούνται για την υλοποίηση των προβλεπόμενων εργαστηριακών ασκήσεων».

Τέλος, αν και σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι υπήρξε πολύ καλή συνεργασία με τον υπεύθυνο της Μαθητείας στον νομό και με την διεύθυνση του ΕΚ, τρεις (3) εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο για λίγες τριβές στη συνεργασία τους με τη διεύθυνση του ΕΠΑΛ. Οι τριβές αυτές σχετίζονταν είτε με τη χρήση αναλωσίμων είτε με την υπογραφή εντύπων της Μαθητείας. Και στις δύο περιπτώσεις σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο της Μαθητείας, η διεύθυνση του ΕΠΑΛ όφειλε απρόσκοπτα να εξυπηρετεί τις ανάγκες του προγράμματος. Όπως υποστήριξαν οι Ε3 και Ε8: «Με τη διεύθυνση του ΕΠΑΛ υπήρξαν δυσκολίες για τη χρήση αναλωσίμων», αλλά και ο Ε7: «Η διεύθυνση του ΕΠΑΛ εμφάνιζε μια δυστοκία να υπογράψει τα συμπληρωμένα έντυπα της Μαθητείας».

#### 4.3 Δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί ως επόπτες στο χώρο εργασίας κατά την υλοποίηση του προγράμματος της Μαθητείας

Οι επόπτες του δείγματος της πραγματοποιηθείσας έρευνας αντιμετώπισαν δυσχέρειες στο έργο τους που δημιουργήθηκαν τόσο από την συνεργασία τους με τους εργοδότες όσο και από την στάση των μαθητευόμενων στον χώρο εργασίας (γράφημα 3).



Γράφημα 3: Δυσκολίες των εποπτών στον χώρο εργασίας

Στη συνεργασία των εποπτών με τους εργοδότες (φυσικά πρόσωπα ή επιχειρήσεις) που στο χώρο τους εκπαίδευσαν τους μαθητευόμενους του προγράμματος, προκλήθηκαν δυσκολίες από:

α) την έλλειψη ανταπόκρισης των εργοδοτών στο γραφειοκρατικό κομμάτι της Μαθητείας. Οι λογιστές, ιδιαίτερα των μικρών επιχειρήσεων, όχι μόνο δεν γνώριζαν να διαχειριστούν τις λογιστικές απαιτήσεις του προγράμματος αλλά αδιαφόρησαν και να ενημερωθούν.

Αποτέλεσμα της στάσης τους αυτής ήταν η δημιουργία παρατυπιών ή λαθών, που ανάγκασε τους επόπτες να διαθέσουν επιπλέον χρόνο για τη διόρθωσή τους. Χαρακτηριστικά αναφέρουν, ο E12: «...οι λογιστές των μικρών επιχειρήσεων γνώριζαν ή τουλάχιστον δεν φρόντισαν να μάθουν τα λογιστικά της Μαθητείας», ο E8: «παρόλη την βοήθεια που τους έδωσα, έκαναν λάθη» και ο E15: «με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν διάφορα λάθη που με επιπλέον κόπο διευθετήθηκαν».

β) την απροθυμία των εργοδοτών να εκπαιδεύσουν τους μαθητευόμενους. Δεν αφιέρωσαν χρόνο για την εκπαίδευση των μαθητευόμενων ούτε σε επίπεδο γνώσεων ούτε σε επίπεδο επαγγελματικής κουλτούρας και υπευθυνότητας. Αντιμετώπισαν τους μαθητευόμενους ως έτοιμους εργαζόμενους και ως «φτηνά» εργατικά χέρια. «Οι εργοδότες «βιάζονταν» να αποκτήσουν γρήγορα εργαζόμενους (E7), «δεν αφιέρωσαν ιδιαίτερο χρόνο για την εκπαίδευση των μαθητευόμενων» (E8) και «δεν ασχολήθηκαν να εκπαιδεύσουν τα παιδιά στην απόκτηση επαγγελματικής κουλτούρας» (E9). Δεν εξυπηρέτησαν τους στόχους του προγράμματος. Αναφέρθηκε μάλιστα και μια περίπτωση, που για το λόγο αυτό επόπτης αναγκάστηκε να διακόψει τη Μαθητεία: «ο εργοδότης δεν προσπάθησε για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος και αναγκάστηκα να διακόψω τη Μαθητεία» (E5)!

γ) από την έλλειψη υποστήριξης ή εφαρμογής του προγράμματος σπουδών της Μαθητείας στο χώρο του εργοδότη από τον εκπαιδευτή εργασίας, όπως χαρακτηριστικά δηλώνει ο E14: «ως μοναδική δυσκολία ίσως θα μπορούσα να πω ότι δεν μπορούσαν να υποστηρίξουν πλήρως το πρόγραμμα σπουδών, που έπρεπε να εφαρμόζεται».

Επιπρόσθετα, οι μαθητευόμενοι δεν κατάφεραν να κατανοήσουν τις ευθύνες που απορρέουν από τη θέση και το ρόλο που ανέλαβαν στο χώρο εργασίας, δημιουργώντας δυσκολίες και προβλήματα στους επόπτες. Δεν επέδειξαν την απαιτούμενη προθυμία και ωριμότητα ώστε μέσω της εργασίας σε πραγματικές συνθήκες, να προσπαθήσουν και να αναπτύξουν στοιχεία επαγγελματικής συνείδησης και συμπεριφοράς και να εξελιχθούν σε εργαζόμενους με δικαιώματα και υποχρεώσεις. Οι επόπτες του δείγματος ανέφεραν ότι οι μαθητευόμενοι «εμφανίστηκαν ανώριμοι και απρόθυμοι στην εργασία» (E9 και E12), «αδυνατούσαν να αποκτήσουν σωστή επαγγελματική συμπεριφορά όπως την αυστηρή τήρηση του ωραρίου εργασίας, την ευγενική συμπεριφορά προς τους πελάτες, την ένδυση με τις ειδικές φόρμες εργασίας... απρόθυμοι να βοηθήσουν σε άλλες εργασίες όπως καθαρισμό του χώρου εργασίας ή τακτοποίηση αποθήκης» (E7) και γενικά «ότι είχαν κάποιες υποχρεώσεις στο χώρο εργασίας βάση της σύμβασης» (E13).

Τέλος, η μεγαλύτερη δυσκολία για τρεις (3) επόπτες ήταν η κατάλληλη συναρμογή μαθητευόμενου-εργοδότη, η βέλτιστη δηλαδή τοποθέτηση του μαθητευόμενου στην επιχείρηση, που γίνεται σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο στην έναρξη του προγράμματος. Η λανθασμένη επιλογή τοποθέτησης θα μπορούσε να παράγει ποικίλα προβλήματα για τους μαθητευόμενους και ίσως να δημιουργούσε συνθήκες πρόωρης εγκατάλειψης του προγράμματος, όπως υποστηρίζουν ο E12: «η μεγαλύτερη δυσκολία και ταυτόχρονα μεγάλη πρόκληση, είναι να πετύχει το «πάντρεμα» εργοδότη-μαθητευόμενου» και ο E5: «...σε αντίθετη περίπτωση δημιουργούνται πολλά προβλήματα και δυσκολίες, που αν δεν λυθούν έγκαιρα

*μπορεί να κάνουν το μαθητεύόμενο να φύγει από τη Μαθητεία».*

## 5. Συμπεράσματα

Ακολουθούν τα κυριότερα συμπεράσματα που εξάγονται από την πραγματοποίηση της έρευνας. Τονίζεται ότι δεν μπορούν να γενικευθούν λόγω της ποιοτικής μεθόδου ανάλυσης των δεδομένων. Με αυτή την παραδοχή, τα συμπεράσματα κρίνονται χρήσιμα και θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στο μέλλον από τους αρμόδιους εμπλεκόμενους φορείς για την ενίσχυση και τη βελτίωση του θεσμού της Μαθητείας.

- Το θεσμικό πλαίσιο της Μαθητείας παρουσιάζει αδυναμίες ήδη από την πιλοτική εφαρμογή της (Λαγουδάκος & Αθανασόπουλος, 2017) που δυσχεραίνουν το έργο των εκπαιδευτικών και εντοπίζονται: α) στην καθυστέρηση του χρόνου έναρξης, η οποία ευθύνεται για την παρακώληση της εύρυθμης λειτουργίας της σχολικής μονάδας και για τη διαρροή των υποψήφιων μαθητευόμενων προς παρεμφερή προγράμματα, β) στον καθορισμό με σαφήνεια των αρμοδιοτήτων και των ευθυνών του ΕΠΑΛ, του ΕΚ, των εποπτών (CEDEFOP, 2018c) και γ) στην εμπρόθεσμη και ουσιώδη ενημέρωση των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών για οργανωτικά θέματα (ΙΕΠ, 2018) για τη διασφάλιση της σωστής λειτουργίας του θεσμού.
- Η γραφειοκρατία της διαχειριστικής υποστήριξης της Μαθητείας που εμφανίζεται από την πιλοτική ακόμα εφαρμογή της (Λαγουδάκος & Αθανασόπουλος, 2017) και παρά τη λειτουργία της ηλεκτρονικής πλατφόρμας του ΠΣΔΜ αυξάνεται και στις επόμενες φάσεις, καθώς αυξάνονται οι ειδικότητες άρα και οι μαθητεύομενοι. Η γραφειοκρατία χαρακτηρίζεται από μεγάλο όγκο εντύπων που απαιτεί πολύ από το διαθέσιμο χρόνο των εκπαιδευτικών για τη διεκπεραίωσή της. Δημιουργεί μια πολύπλοκη, χρονοβόρα και απαιτητική διαδικασία που κατά συνέπεια λειτουργεί αποτρεπτικά για τη μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των εργοδοτών στο πρόγραμμα, επομένως και αντιστρόφως ανάλογα με τη διεύρυνσή του.
- Η ύλη του μαθήματος ειδικότητας της Μαθητείας που ακολουθεί το πρόγραμμα σπουδών είναι ογκώδης, εκτεταμένη και πολύ εξειδικευμένη για τη σωστή διδασκαλία της και οι μαθητεύομενοι αντιμετωπίζουν προβλήματα στην κατανόηση και στην αφομοίωση της νέας γνώσης στο χρονικό διάστημα που διατίθεται. Πολύ σημαντική είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για την αναντιστοιχία που εμφανίζουν οι ενότητες της διδασκόμενης στη σχολική μονάδα ύλης με την πρακτική εκπαίδευση στον επαγγελματικό χώρο. Το ίδιο επισημαίνεται και στις μελέτες των Ζαρίφη, Φωτόπουλο, Ζαπολα και Μανάβη (2017), Καρατζογιάννη και Πανταζή (2014) και Κάρουλα (2017) καθώς και στην έκθεση του CEDEFOP (2018c). Επιπλέον, στην προαναφερθείσα έκθεση αναφέρεται ότι τα μαθήματα ειδικότητας της Μαθητείας δεν εναρμονίζονται ακόμα συστηματικά με τις ανάγκες της αγοράς και δεν βασίζονται είτε σε έρευνα των αναγκών είτε σε αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος.

- Η συμμετοχή και η στάση των μαθητευόμενων στη Μαθητεία δυσχεραίνει σε αρκετές περιπτώσεις το έργο των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών. Ως κυριότερες δυσκολίες καταγράφονται το χαμηλό μαθησιακό φορτίο των μαθητευόμενων, όπως επισημαίνεται και στην έρευνα του ΙΕΠ (2018) και η έλλειψη προθυμίας και ενδιαφέροντος για την ενεργητική συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Το συμπέρασμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα του ΙΕΠ (2018) σύμφωνα με την οποία μόλις το 19% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θεώρησε τις προαναφερθείσες δυσκολίες ως ανασταλτικούς παράγοντες στο έργο τους. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητευόμενοι λόγω ανωριμότητας και απροθυμίας τους, δεν προσπάθησαν να αναπτύξουν στοιχεία επαγγελματικής συμπεριφοράς και να εξελιχθούν σε συνειδητούς εργαζόμενους με δικαιώματα και υποχρεώσεις, δυσκολεύοντας τους επόπτες. Αν και δεν βρέθηκαν αποτελέσματα κάποιας έρευνας που να υποστηρίζουν ή όχι το εν λόγω εύρημα, εκτιμάται ότι υπονομεύεται ένας από τους τιθέμενους στόχους του ΠΣ της Μαθητείας (ΚΥΑ Φ2/181534/Δ4/2017) για τη διαμόρφωση κουλτούρας επαγγελματισμού των μαθητευόμενων.
- Οι επόπτες αποτελούν το συνδεδετικό κρίκο της σχολικής μονάδας με το χώρο εργασίας και συμμετέχουν με σύνθετο ρόλο στην υλοποίηση της Μαθητείας. Παρά τη θετική συνεργασία των περισσότερων εποπτών με τους εργοδότες, επισημαίνονται όμως και θέματα που δυσκόλεψαν αυτή τη συνεργασία ή και τη διέκοψαν. Τα προβλήματα αυτά σχετίζονται με: α) την αδυναμία των μικρών επιχειρήσεων να ανταποκριθούν ορθά και συστηματικά στις γραφειοκρατικές απαιτήσεις του προγράμματος, β) την απροθυμία των εργοδοτών να εκπαιδεύσουν τους μαθητευόμενους και γ) την παροχή ελλιπούς ή ανεπαρκούς μάθησης λόγω της αδυναμίας των επιχειρήσεων να υποστηρίξουν ή να εφαρμόσουν το πρόγραμμα σπουδών. Οι ίδιες αδυναμίες ή ελλείψεις στην μάθηση των μαθητευόμενων στο χώρο εργασίας διαπιστώνονται και στην εμπειρική έρευνα των Akkerman και Bakker (2011) και στην μελέτη του Billett (2009). Οι παραπάνω δυσκολίες υποσκάπτουν γενικότερα την επίτευξη ενός στόχου της Μαθητείας, που εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη διάθεση και τα αντανεκλαστικά που επιδεικνύουν οι ελληνικές μικρομεσαίες επιχειρήσεις να παρέχουν εμπειρική εκπαίδευση για την ανάπτυξη επαγγελματικών ικανοτήτων των μαθητευόμενων (Ιωαννίδου & Σταύρου, 2013· Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014· Παϊδούση, 2014).

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Akkerman, S.F., & Bakker, A. (2011). Crossing boundaries between school and work during apprenticeships. *Vocations and Learning, Volume 5, Issue 2*, pp. 153–173.
- Billett, S. (2009). Vocational learning: *Contributions of workplaces and educational institutions*. Διαθέσιμο στο: [https://www.researchgate.net/publication/42622160\\_Vocational\\_Learning\\_Contributions\\_of\\_Workplaces\\_and\\_Educational\\_Institutions](https://www.researchgate.net/publication/42622160_Vocational_Learning_Contributions_of_Workplaces_and_Educational_Institutions)

- Blaikie, N. (2000). Strategies for answering research questions. In N. Blaikie (Ed.), *Designing Social Research. The Logic of Anticipation* (pp. 85-127). Cambridge: Polity Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. στο: H. Cooper (επιμ.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology* (pp. 51-77). Ουάσιγκτον: American Psychological Association
- CEDEFOP (2016). *Επαγγελματική Ανάπτυξη για Εκπαιδευτικούς και Εκπαιδευτές στον Τομέα της ΕΕΚ*. Thessaloniki: Cedefop.
- CEDEFOP (2018c). *Apprenticeship review: Greece. Modernizing and expanding apprenticeships in Greece. Thematic country reviews*. Luxembourg: Publications Office.
- Chu, S., Reynolds, R., Notari, M., Taveres, N., & Lee, C. (2016). *21st Century Skills Development through Inquiry Based Learning From Theory to Practice*. Διαθέσιμο στο:  
[https://www.researchgate.net/publication/311997083\\_21st\\_Century\\_Skills\\_Development\\_Through\\_Inquiry-Based\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/311997083_21st_Century_Skills_Development_Through_Inquiry-Based_Learning)
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Όμιλος Ιων.
- Ζαρίφης, Γ., Φωτόπουλος, Ν., Zanolis, L., & Μανάβη, Χ. (2017). *Ο κοινωνικός διάλογος για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- ΙΕΠ (2018). *Έκθεση αποτίμησης του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) για την Α' φάση του Μεταλυκειακού έτους-τάξης Μαθητείας*. Διαθέσιμο στο: <http://www.iep.edu.gr/el/tee-anakoinwseis/ekthesi-apotimisis-etos-mathiteias>
- Ιωαννίδου, Α., & Σταύρου, Σ. (2013). *Προοπτικές μεταρρύθμισης της επαγγελματικής εκπαίδευσης της Ελλάδος*. <http://library.fes.de/pdf-files/id/10315.pdf>
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καρατζογιάννης, Σ., & Πανταζή, Σ. (2014). *Η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ελλάδα: Αδυναμίες, δυνατότητες και προοπτικές*. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Κάρουλας, Γ. (2017). *Μαθητεία και μικρές επιχειρήσεις: θεσμικό πλαίσιο και προτάσεις για τη βελτίωση του συστήματος*. Αθήνα: ΙΜΕΓΣΕΒΕΕ.
- Κοινή Υπουργική Απόφαση (ΚΥΑ) Αρ. 26385/2017 (ΦΕΚ 491Β Β/20-2-2017). «Πλαίσιο Ποιότητας Μαθητείας». Διαθέσιμο στο: <https://www.e-nomothesia.gr/epaggelmatatekhnas/koine-upourgike-apophase-26385-2017.html>
- Κοινή Υπουργική Απόφαση Αρ. Φ2/181534/Δ4 (ΦΕΚ 3820/Β'/31-10-2017). *Προγράμματα Σπουδών για το «Μεταλυκειακό έτος – τάξη μαθητείας» των αποφοίτων των ειδικοτήτων*. Διαθέσιμο στο:

[https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/01\\_11\\_17epal\\_metalykeiako.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/01_11_17epal_metalykeiako.pdf)

Korelli, Y., & Mourouzides, Y. (2016). *Supporting teachers and trainers for successful reforms and quality of vocational education and training: mapping their professional development in the EU – Cyprus*. Cedefop ReferNet thematic perspectives series.

Λαγουδάκος, Μ., & Αθανασόπουλος, Α. (2017). *Αποτίμηση της υλοποίησης της πιλοτικής τάξης Μαθητείας αποφοίτων Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ)*. Διαθέσιμο στο: <https://www.academia.edu>

Νόμος 4186/2013 (ΦΕΚ 193/17-9-2013). «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις». Διαθέσιμο στο: [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/N\\_4186\\_2013\\_fek193.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/N_4186_2013_fek193.pdf)

Παϊδούση, Χ. (2014). *Δυτικό σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η γερμανική «αφήγηση» για τη σύνδεση εκπαίδευσης και αγοράς*. Αθήνα: Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού (Ε.Ι.Ε.Α.Δ.)

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

Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*. Κρήτη: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

**Διδακτικές προσεγγίσεις και προοπτικές σε online περιβάλλοντα μάθησης**

**Teaching approaches and perspectives in online learning environments**

**Στέφανος Αρμακόλας**, *A.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε, ΕΔΙΠ,armakolas@aspete.gr*

**Αναστασία Γρίβα**, *Εκπαιδευτικός, anastasiagriva@yahoo.gr*

**Μαρία Παπαθανασίου**, *Εκπαιδευτικός, mariapapa23@hotmail.gr*

**Stefanos Armakolas**,*ASPETE, Teaching Staff, armakolas@aspete.gr*

**Anastasia Griva**, *Teacher, anastasiagriva@yahoo.gr*

**Maria Papathanasiou**, *Teacher, mariapapa23@hotmail.gr*

**Abstract:** As interest in online education continues to grow, research is now focusing on ways in which quality of learning can be assured. Teachers seem to play an important role. The purpose of this literature review is to explore the teaching approaches and role of teachers in online learning environments, the principles and methods that govern their teaching, and the factors that influence their choices. The results show that teachers prefer student-centered approaches that favor the development of social relationships and cooperation. The role of the teacher is quite important, providing support and ensuring effective learning through his actions.

**Keywords:** online e-learning, teacher, collaboration, learning, teaching approach

**Περίληψη:** Καθώς το ενδιαφέρον για την online εκπαίδευση συνεχώς αυξάνεται, οι έρευνες πλέον εστιάζουν στους τρόπους με τους οποίους μπορεί να εξασφαλιστεί η ποιότητα της μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να κατέχουν έναν σημαντικό ρόλο. Ο σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής έρευνας είναι να διερευνηθούν οι διδακτικές προσεγγίσεις και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στα online περιβάλλοντα μάθησης, οι αρχές και οι μέθοδοι που διέπουν την διδασκαλία τους και οι παράγοντες που επηρεάζουν τις επιλογές τους. Στα αποτελέσματα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις που ευνοούν την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και της συνεργασίας. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι αρκετά σημαντικός, παρέχοντας υποστήριξη και εξασφαλίζοντας την ουσιαστική μάθηση μέσω των ενεργειών του.

**Λέξεις κλειδιά:** online ηλεκτρονική εκπαίδευση, εκπαιδευτικός, συνεργασία, μάθηση, διδακτική προσέγγιση

## Εισαγωγή

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (distanceeducation, e-learning) προσφέρει προοπτικές αλλά και προκλήσεις στην εκπαίδευση της σημερινής εποχής, δεδομένου ότι η ανάγκη για δημιουργία «ευέλικτων» μαθησιακών προγραμμάτων είναι μεγάλη. Σε ένα σύστημα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όλες οι δυνατότητες αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευομένων, των εκπαιδευτών και του εκπαιδευτικού υλικού μπορεί να εφαρμοστούν, ενώ ο χρόνος και ο τρόπος εκμάθησης αποτελούν εύκαμπτες παραμέτρους της συνολικής διαδικασίας (Race, 1999; Αρμακόλας, 2018). Κατά αυτόν τον τρόπο, συμβάλλει στο να υπάρξουν περισσότερες εναλλακτικές επιλογές -λύσεις- που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στις προσδοκίες των εκπαιδευομένων, καθώς και μεγαλύτερη πρόσβαση σε άτομα που αδυνατούν να συμμετάσχουν στα συμβατικά εκπαιδευτικά προγράμματα (Lionarakis, 1998; Αναστασιάδης, 2007).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία ορίζεται ως η μάθηση από τη διδασκαλία σε απευθείας σύνδεση μέσω των δικτυακών τεχνολογιών, είναι αναμφισβήτητα μία από τις πιο ισχυρές απαντήσεις στην αυξανόμενη ανάγκη για εκπαίδευση (Hrastinski, 2008). Ως τρόπος μάθησης, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ξεκίνησε με την αλληλογραφία μέσω ταχυδρομείου χρησιμοποιώντας διδακτικό υλικό σε έντυπη μορφή και κατά κύριο λόγο τα ήδη δοκιμασμένα, συμβατικά βιβλία. Αργότερα, εκμεταλλεύτηκε τις δυνατότητες που παρείχε το ραδιόφωνο, η τηλεόραση και το τηλέφωνο για αμεσότερη εξ αποστάσεως διδασκαλία, ενώ τα τελευταία χρόνια υιοθέτησε όλες σχεδόν τις μορφές της σύγχρονης τεχνολογίας (Keegan, 2001;Panagiotakopoulos, Tsiatsos, Lionarakis&Tzanakos, 2013). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση με χρήση διαδικτύου, ακολουθεί μία σταθερά αυξανόμενη πορεία προτιμήσεων τα τελευταία χρόνια, τόσο από πλευράς αριθμού εκπαιδευόμενων, όσο και από πλευράς αριθμού μαθημάτων που προσφέρονται (Allen&Seaman, 2013; Lai, 2017; Martin, Budhrani, Kumar & Ritzhaupt, 2019). Οι συνεχώς αυξανόμενες ανάγκες της σύγχρονης πραγματικότητας για απόκτηση νέων, γενικών και ειδικών γνώσεων και δεξιοτήτων και η αδυναμία των συμβατικών μορφών εκπαίδευσης να καλύψουν τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνικοοικονομικής πραγματικότητας, οδήγησαν στην υιοθέτηση καινοτόμων μεθόδων εκπαίδευσης, δηλαδή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Moore & Kearsley, 1996; Lionarakis, 2003). Με άλλα λόγια η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δίνει λύσεις στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, καθώς επιτρέπει την εγγραφή μεγάλου αριθμού φοιτητών χωρίς την δημιουργία υπερπληθώρας τάξεων και μειώνει σημαντικά το κόστος που απαιτείται για την παραγωγή νέων προγραμμάτων διδασκαλίας (Clardy, 2009; Wang &Wiesenes, 2012), ενώ ταυτόχρονα προσφέρει στον εκπαιδευόμενο ευελιξία, αφού το εκπαιδευτικό υλικό είναι όλες τις ώρες διαθέσιμο αλλά και καλύτερη επικοινωνία και αλληλεπίδραση (Hartnett, 2016).

### 1.1 Ηλεκτρονική μάθηση

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση με χρήση διαδικτύου μπορεί να λάβει χώρα μέσω τριών κύριων διαφορετικών τρόπων δηλαδή μέσω του εξατομικευμένου ρυθμού, μέσω της σύγχρονης

καθώς και μέσω της ασύγχρονης μορφής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με χρήση του διαδικτύου (Keegan, 2001). Ως εξατομικευμένη μάθηση ή self-paced training, χαρακτηρίζεται η εκπαίδευση που δεν εμφανίζει άμεση επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου (Keegan, 2001) ενώ το εκπαιδευτικό υλικό που απαιτείται είναι διαθέσιμο στην πλατφόρμα του μαθήματος, δίνοντας τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να αποφασίσει για το ρυθμό της διαδικασίας της μάθησής του (Keegan, 2001). Η ασύγχρονη μορφή χαρακτηρίζεται από την δυνατότητα των συμμετεχόντων να παρακολουθούν τα μαθήματα σε οποιοδήποτε τόπο και χρόνο, καθώς δεν απαιτείται η φυσική παρουσία τους στο μάθημα ενώ ταυτόχρονα υπάρχει ευελιξία στον χρόνο, τον χώρο καθώς και τον ρυθμό μάθησης (Αναστασιάδης, 2014; Keegan, 2001).

Τέλος, η σύγχρονη μορφή απαιτεί τη παρουσία τόσο του εκπαιδευτικού όσο και των εκπαιδευομένων στην διεξαγωγή της διδασκαλίας σε πραγματικό χρόνο ενώ ταυτόχρονα επιδιώκει την άμεση αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων και την δημιουργία κλίματος μιας εικονικής τάξης (Anastasiades, Filippousis, Karvounis, Siakas, Tomazinakis, Giza&Mastoraki, 2010).

## 1.2 Εκπαίδευση σε online περιβάλλον

Προκειμένου να επιτευχθεί η ταυτόχρονη συμμετοχή και επικοινωνία όλων των μελών στα online περιβάλλοντα μάθησης καθώς και η εικονική αίθουσα διδασκαλίας να προσομοιάζει μια αίθουσα δια ζώσης διδασκαλίας, είναι απαραίτητη η ύπαρξη πλήθους εργαλείων, τα οποία δίνουν την δυνατότητα μεταφοράς εικόνας, ήχου, αλλά και δεδομένων μεταξύ των μελών που συμμετέχουν σε αυτά (Bates, 2005; Lim, 2017).

Η αξιοποίηση τέτοιων εργαλείων (μικρόφωνο, εικονικός πίνακας ή εφαρμογές online συνομιλίας) βοηθά τους συμμετέχοντες να αναπτύξουν αποτελεσματικές κοινωνικές δεξιότητες και να οδηγηθούν σε ουσιαστική μάθηση (Khan, 2006; Lim 2017; Thorpe & Edmunds, 2011).

Οι τεχνολογίες και οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται στην ηλεκτρονική μάθηση ενσωματώνονται μαζικά και διαχειρίζονται μέσα από εξειδικευμένες εφαρμογές – λογισμικά που προσφέρονται σε ειδικά σχεδιασμένα περιβάλλοντα εκπαιδευτικών πλατφόρμων. Οι εφαρμογές αυτές λειτουργούν υποστηρικτικά στην διαδικασία μάθησης και είναι οι ακόλουθες:

- Εικονικά Περιβάλλοντα Μάθησης (Virtual Learning Environments- VLE):

Πρόκειται για εφαρμογές web-based ή εκτελέσιμες εφαρμογές (CD-ROM). Μέσω των VLE, οι διδάσκοντες έχουν την δυνατότητα να δημιουργήσουν μαθήματα σε περιβάλλον εικονικής τάξης και να διαχειριστούν το υλικό που προορίζεται για την εκπαιδευτική διαδικασία. Μερικές από τις δυνατότητες που παρέχουν τα περιβάλλοντα αυτά είναι η διαχείριση εκπαιδευτικών αντικειμένων και ο

διαμοιρασμός αρχείων, η ανάθεση εργασιών, η προβολή προθεσμιών, η παρακολούθηση της προόδου των μαθητών και η αξιολόγηση τους.

- Συστήματα Διαχείρισης Περιεχομένου (Content Management System- CMS):

Πρόκειται για συστήματα, τα οποία με ανάλογες εφαρμογές μπορούν να προσαρμοστούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η διαχείριση τους γίνεται μέσω ιστοσελίδων και σκοπός της χρήσης τους είναι η δημιουργία περιεχόμενου διαδικτύου. Παρέχουν την δυνατότητα διάκρισης και κατηγοριοποίησης των χρηστών ανάλογα το επίπεδο τους και την διαχείριση των πληροφοριών (μορφοποίηση, αποθήκευση, σύνδεση) καθώς και επιπρόσθετα χαρακτηριστικά για εξειδικευμένες χρήσεις (add-ons, extensions, templates κ.α) (Martinez-Caro, Aledo-Hernandez, Guillen-Perez, Sanchez-Iborra&Cano, 2018).

- Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης (Learning Management System- LMS):

Ένα σύστημα LMS λειτουργεί ως ένα αποθετήριο γνώσης όπου δίνει τη δυνατότητα αποθήκευσης και παρακολούθησης του συνόλου της αποθηκευμένης πληροφορίας. Όλοι οι εξουσιοδοτημένοι κάτοχοι μπορούν να έχουν πρόσβαση σε αυτούς τους ηλεκτρονικούς πόρους εκπαίδευσης από οποιοδήποτε σημείο και σε οποιοδήποτε χρόνο. Ένας ιδιαίτερος και δημοφιλής τύπος εξ αποστάσεως μαθημάτων είναι τα ή μαζικά ανοιχτά διαδικτυακά μαθήματα (Massive Online Open Courses, MOOCs) (Τζιμογιάννης, 2017).

### 1.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην online μάθηση

Ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταπεξέλθει στην πρόκληση της δημιουργίας ενός συνεργατικού κλίματος και αμοιβαίας αλληλεπίδρασης στα περιβάλλοντα online εκπαίδευσης, ενθαρρύνοντας τους μαθητές στην αλληλεπίδραση μεταξύ τους και μειώνοντας τα όποια προβλήματα δημιουργούνται (Arbaugh, 2014; Li, Duan, Fu, & Alford, 2012; Pallof & Pratt, 2007). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το πρόγραμμα εργασίας της ευρωπαϊκής επιτροπής «Horizon 2020» (Ευρωπαϊκή επιτροπή, 2016), όπου τονίζει τη σημασία της εμπλοκής των εκπαιδευομένων στην εκπαίδευση.

Η διδασκαλία, σύμφωνα με τους Moore et. al., (2017) για να είναι πιο αποτελεσματική οφείλει να ισορροπεί ανάμεσα στην σωστή δόμηση του μαθήματος και το διάλογο των μελών της τάξης, γύρω από το θεματικό πεδίο του εκάστοτε μαθήματος. Οι εκπαιδευτικοί στα online περιβάλλοντα μάθησης έχουν πληθώρα παιδαγωγικών προσεγγίσεων και εργαλείων ηλεκτρονικής επικοινωνίας (Donlan, 2014; Bell, 2011; Tess, 2013), όπως τα φόρουμ και οι πίνακες συζητήσεων, που επιτρέπουν την άμεση επικοινωνία και υποστηρίζουν την ομαδική εργασία (Oliveira, Tinoca&Pereira, 2011) καθώς και η τηλεδιάσκεψη, όπου οι αλληλεπιδράσεις που γίνονται λόγω του ήχου και της εικόνας μπορούν να είναι πολύτιμες (Bell, 2011; Thorpe & Edmunds, 2011).

Στην διαδικασία της μάθησης εμπλέκεται πλήθος παιδαγωγικών παραγόντων, όπως τα χαρακτηριστικά των διδασκομένων, η ίδια η φύση του εκπαιδευτικού αντικειμένου, οι στόχοι και η μεθοδολογία της διδασκαλίας, που θα επιλέξει ο εκπαιδευτικός (Hawkins, Graham, Sudweeks&Barbour, 2013; Joksimonić, Gašević, Kovanović, Riecke&Hatala, 2015). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν διάφορες στρατηγικές ώστε να ενθαρρύνουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, όπως η παρακολούθηση της προόδου και της συμμετοχής των μαθητών παρέχοντάς τους καθοδήγηση και ανατροφοδότηση (Cho&Cho, 2016).

## 2 Μεθοδολογία

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η προσέγγιση του περιβάλλοντος της online εκπαίδευσης από την πλευρά του εκπαιδευτικού, διερευνώντας ταυτόχρονα τις διδακτικές προσεγγίσεις που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί στα συγκεκριμένα περιβάλλοντα μάθησης. Στόχος είναι η μελέτη του ρόλου του εκπαιδευτικού καθώς και των μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την διευκόλυνση της συνεργασίας με τους εκπαιδευόμενους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι τα εξής:

- Ποιες οι διδακτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στα online περιβάλλοντα μάθησης?
- Ποιες μεθόδους χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ώστε να υποστηρίξουν συνεργασία και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών?
- Ποιος ο ρόλος του εκπαιδευτή σε σχέση με την ομάδα του online περιβάλλοντος?
- Επηρεάζονται οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται από προσωπικές απόψεις ή άλλους παράγοντες?

### 2.1 Ερευνητικό πλαίσιο

Όλες οι έρευνες που μελετήθηκαν πραγματοποιήθηκαν σε online περιβάλλον εκπαίδευσης ενώ εστίασαμε στις διδακτικές προσεγγίσεις που ακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί (Berry, 2019; Coker, 2018; De Gagne & Walters, 2010; Lai, 2017; Martin, Budhrani, Kumar, & Ritzhaupt, 2019; Rehn et al, 2016; Op, 2018). Εξετάστηκε η φύση των διδακτικών μεθόδων (Berry, 2019; De Gagne & Walters, 2010; Lai, 2017; Martin et. al., 2019; Rose, 2018) είτε μέσω ερωτήσεων ή με συνδυασμού τους με την άμεση παρατήρηση από τους ερευνητές (Coker, 2018; Rehn et. al., 2016). Οι πρακτικές με τις οποίες αυξάνεται η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών καθώς και ο ρόλος που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός σε αυτές εξετάστηκαν σε έξι έρευνες (Berry, 2019; Coker, 2018; De Gagne & Walters, 2010; Lai, 2017; Martin et. al, 2019; Rose, 2018), ενώ οι στρατηγικές με τις οποίες αυξάνεται η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών ερευνήθηκαν σε πέντε μελέτες (Berry, 2019; De Gagne & Walters, 2010; Lai, 2017; Martin et. al, 2019; Rehn et. al., 2016). Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση των παραπάνω

ερευνητικών άρθρων και διδακτορικών διατριβών, που δημοσιεύθηκαν το διάστημα 2010 – 2019, σύμφωνα με τους Webster&Watson (2002).

Χρησιμοποιήθηκαν κυρίως ημι-δομημένες συνεντεύξεις με ανοιχτές ερωτήσεις που επέτρεπαν στους συμμετέχοντες να απαντήσουν ελεύθερα στα διάφορα θέματα χωρίς περιορισμούς ενώ υπήρχε δυνατότητα να τεθούν συμπληρωματικές ερωτήσεις για περαιτέρω διευκρινήσεις (Op, 2018). Το ερευνητικό υπόβαθρο των ερευνών παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 1. Ερευνητικό υπόβαθρο ερευνών

Έρευνα	Επίπεδο εκπαιδευτικού περιβάλλοντος	Δείγμα εκπαιδευτικών	Συλλογή δεδομένων
Coker (2018)	Τριτοβάθμια	15	Συνέντευξη, παρατήρηση
De Gagne & Walters (2010)	Τριτοβάθμια	11	Συνέντευξη
Berry (2019)	Διδακτορικό πρόγραμμα	13	Συνέντευξη
Rose (2018)	Τριτοβάθμια	5	Συνέντευξη
Martinet. al. (2019)	Μεταπτυχιακό ή Διδακτορικό πρόγραμμα	8	Συνέντευξη
Lai (2017)	Δευτεροβάθμια	32	Ερωτηματολόγια
Rehnet. al. (2016)	Δευτεροβάθμια	6	Συνέντευξη, ερωτηματολόγια, παρατήρηση

### 3 Ανάλυση

Σύμφωνα με την ανασκόπηση μας, οι διδακτικές προσεγγίσεις που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί στο online περιβάλλον, στην πλειοψηφία τους είναι μαθητοκεντρικές, με έμφαση στην συνεργασία και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην απόκτηση της νέας γνώσης. Έτσι, οι ομαδοσυνεργατικές προσεγγίσεις, το μοντέλο ανεστραμμένης μάθησης, και οι εποικοδομιστικές προσεγγίσεις (Berry, 2019; Coker, 2018; De Gagne & Walters, 2010; Lai, 2017; Martin et. al, 2019). Η φιλοσοφία πίσω από αυτές τις επιλογές, έχει σαν βάση την ενεργή συμμετοχή και τις κοινωνικές πτυχές της μάθησης. Συγκεκριμένα, η Rose (2018) ανέφερε πως οι μαθητές μπορούν να κατακτήσουν την γνώση μόνο εάν οι ίδιοι την

ανακαλύψουν και κατασκευάσουν τα νοητικά σχήματα, μέσα από ένα πρόβλημα στο οποίο θα αποτύχουν να επιλύσουν με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις. Σε αυτή την άποψη φαίνεται να συμφωνούν και οι De Gagne & Walters, (2010) καθώς θεώρησαν ότι η παραγωγή των νέων ιδεών είναι η βάση για την ουσιαστική και ενεργή μάθηση.

Στη συνέχεια, στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να υποστηρίζουν την συνεργασία των μαθητών και την ενεργό συμμετοχή τους μέσω δύο βασικών τρόπων, της άμεσης ενθάρρυνσης και της παροχής σωστού υπόβαθρου από τους ίδιους. Η συζήτηση στην τάξη φάνηκε να είναι ένα σημαντικό εργαλείο που εκμεταλλεύτηκαν οι καθηγητές καθώς τους παρείχε την δυνατότητα να ωθήσουν σε άμεσες αλληλεπιδράσεις τους μαθητές. Μέσω αυτής εμπλέκουν όσο το δυνατόν περισσότερους μαθητές, τους ενθαρρύνουν ώστε να είναι περισσότερο ενεργοί καθώς και να παρουσιάζουν νέες ιδέες δίνοντάς τους συνεχώς έναυσμα για ανταλλαγή απόψεων, για εξερεύνηση και ανακάλυψη της νέας γνώσης (Berry, 2019; Coker, 2018; De Gagne & Walters, 2010; Lai, 2017; Martin et. al, 2019; Rose, 2018).

Για τους εκπαιδευτικούς ο διάλογος είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς αφιέρωσαν μεγάλο μέρος της διδασκαλίας, ώστε να ενθαρρύνουν τους μαθητές να συζητήσουν και να αναστοχαστούν για το περιεχόμενο του μαθήματος ή για κοινωνικές συζητήσεις και ανταλλαγή προσωπικών απόψεων και εμπειριών, στην προσπάθεια τους να δημιουργήσουν ένα πιο άνετο κλίμα αυξημένων αλληλεπιδράσεων (Berry, 2019).

Ως απάντηση στο τρίτο ερώτημα διαπιστώσαμε ότι, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία των περιπτώσεων φαίνεται να επιλέγουν έναν επικουρικό ρόλο σε σχέση με την ομάδα, καθώς δεν κυριαρχούν στις διαδικασίες και τον διάλογο, άλλα παρεμβαίνουν όταν το κρίνουν αναγκαίο ή ζητείται η βοήθειά τους. Σκοπός αυτής της συμπεριφοράς είναι η παροχή αυτονομίας στους μαθητές και η εξερεύνηση της νέας γνώσης από τους ίδιους (Berry, 2019; Coker, 2018; De Gagne & Walters, 2010; Lai, 2017; Martin et. al, 2019; Rose, 2018). Ο επικουρικός ρόλος περιλαμβάνει ένα πλήθος υποκατηγοριών μέσα στις οποίες ο καθηγητής κινείται και εναλλάσσεται σύμφωνα με τις ανάγκες που εμφανίζονται (Berry, 2019; Coker, 2018; De Gagne & Walters, 2010; Lai, 2017; Martin et. al, 2019; Rose, 2018):

- Καθοδηγητικός ρόλος: Ο εκπαιδευτικός ξεκινάει την συζήτηση, δίνει εναύσματα για διαφορετικούς τρόπους σκέψης μέσω των ανατροφοδοτήσεων ενώ οι ίδιοι οι μαθητές ανακαλύπτουν την γνώση.
- Υποστηρικτικός ρόλος: Ο εκπαιδευτικός μέσω της άμεσης και συχνής επικοινωνίας με τους μαθητές παρέχει ασφάλεια ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζει εφαρμόζει τη νέα γνώση και την παρουσιάζει στην ολομέλεια των μαθητών.
- Διαμεσολαβητικός ρόλος: Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει την συνεργασία, την εξερεύνηση, την έκφραση ιδεών και απόψεων των μαθητών στον διάλογο παροτρύνοντάς τους στην συμμετοχή ακόμη και των μη ενεργών μαθητών καθώς δίνει έμφαση στον αναστοχασμό μέσω της ανταλλαγής απόψεων.

- Κοινωνικός ρόλος: Μέσω των συνεχών αλληλεπιδράσεων με τον ίδιο και την ενθάρρυνση με τους υπόλοιπους μαθητές, στόχος είναι η δημιουργία ομαδικού κλίματος και η κάλυψη των κοινωνικών αναγκών των μαθητών.
- Σχεδιαστικός ρόλος: Οι ενέργειες που ο εκπαιδευτικός καλείται να κάνει αφορούν τον σωστό σχεδιασμό των μαθημάτων. Απώτερος σκοπός είναι η δημιουργία σημαντικών δραστηριοτήτων για την ομάδα, ελκυστικού περιβάλλοντος μάθησης, επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών διδασκαλίας και η αναπροσαρμογή τους ανάλογα με την δυναμική που εμφανίζουν οι ομάδες.

Τέλος, ως απάντηση στο τέταρτο ερώτημα διαπιστώσαμε ότι, ο χώρος της online εκπαίδευσης φάνηκε να ελκύει τους καθηγητές των ερευνών ενώ οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν και η δυναμικότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί προώθησαν τις αλληλεπιδράσεις ποίκιλαν και επηρεάστηκαν από ένα πλήθος παραγόντων. Αυτοί αφορούσαν τις αντιλήψεις σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία, την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, τις τεχνολογικές δεξιότητες, την εμπειρία, την δυναμική του εκάστοτε τμήματος καθώς και το ίδρυμα με το οποίο συνεργάζονται. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τις αντιλήψεις στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί που έδιναν μεγαλύτερη έμφαση στις κοινωνικές και συναισθηματικές πτυχές, έθεσαν τον εαυτό τους ως μέλος της ομάδας, χρησιμοποίησαν περισσότερες πρακτικές ενίσχυσης αλληλεπιδράσεων και παρότρυναν την ενεργό συμμετοχή σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έδιναν βάση στην απόκτηση της γνώσης ή στην συνεργασία των μαθητών (Berry, 2019; Coker, 2018; De Gagne & Walters, 2010; Lai, 2017; Martin et. al, 2019; Rose, 2018). Όσον αφορά τους τομείς της προσωπικότητας που δύναται να επηρεάσουν τις πρακτικές διδασκαλίας, άτομα που χαρακτηρίζονται ως επικοινωνιακά, με ικανότητες διαχείρισης του χρόνου και με θετική προδιάθεση προς τη γνώση νέων πραγμάτων, είναι πιο πιθανό να επιλέξουν συνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας (De Gagne & Walters, 2018; Martin et. al., 2019; Rehn et. al., 2016). Επιπλέον, σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών με μεγάλη εμπειρία, το ίδρυμα στο οποίο λαμβάνει χώρα ένα διαδικτυακό μάθημα, καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τις στρατηγικές που θα χρησιμοποιηθούν, είτε άμεσα (φιλοσοφία, προτεραιότητες και παιδαγωγική που θα ακολουθηθεί) είτε έμμεσα (υποστήριξη, τεχνολογία και χρόνος που παρέχεται για προετοιμασία των μαθημάτων) (Martin et. al., 2019).

## Συμπεράσματα

Η επιλογή της online διδασκαλίας έχει γενικά μία θετική αποδοχή από τους εκπαιδευόμενους. Ο πολυδιάστατος χαρακτήρας της εν λόγω μάθησης απαιτεί την οργανωμένη προσέγγισή του αλλά και τη διαχείριση της στρατηγικής που θα ικανοποιήσει τις ανάγκες των επιμορφούμενων (Bloom, 2006). Οι συμμετέχοντες σε αυτόν τρόπο διδασκαλίας εκτιμούν ότι η δυναμική του συγκεκριμένου περιβάλλοντος καθώς και τα χαρακτηριστικά διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία αφού επιλύουν οργανωτικά προβλήματα και βοηθούν πιο αποτελεσματικά τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο (Κοκκονός, 2007).

Η ενεργή συμμετοχή του μαθητή στην μάθηση, θεωρείται θεμελιώδης αρχή, καθώς μόνο με αυτό τον τρόπο φαίνεται να κατακτάται η γνώση (Rose, 2018). Επιπρόσθετα ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα online περιβάλλοντα αναπροσαρμόζεται, καθώς μέσω των ενεργειών που θα επιλέξει να κάνει, καλείται να ξεπεράσει το εμπόδιο της απόστασης και της έλλειψης οπτικών ανατροφοδοτήσεων από τους μαθητές ενώ επιπλέον θα πρέπει να εφαρμόσει πρακτικές και στρατηγικές που θα κατευθύνουν την ενεργό συμμετοχή και την συνεργασία των μαθητών (Park, 2015; Arbaugh 2014). Οι διδακτικές προσεγγίσεις που φαίνεται να επιλέγουν η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών για αυτό τον σκοπό είναι κυρίως συνεργατικές και μαθητοκεντρικές (Berry, 2019; Coker, 2018; De Gagne & Walters, 2010; Lai, 2017; Martin et. al, 2019; Rose, 2018). Μέσω αυτών, οι μαθητές καλύπτουν κοινωνικές και συναισθηματικές ελλείψεις και συμμετέχουν πιο ενεργά και ουσιαστικά στην διαδικασία του μαθήματος αλλά και στην απόκτηση νέας γνώσης. Παράλληλα η καλλιέργεια ενός κλίματος αλληλοβοήθειας, όπου οι μαθητές έχουν ικανότητα να βελτιώνονται συνεχώς όχι μόνο από τις συμβουλές και τις οδηγίες του καθηγητή αλλά μέσα από τις συνομιλίες και τις παρατηρήσεις από τους συμμαθητές τους (Κοκκονός, 2007; Armakolas, Panagiotakopoulos&Magkaki, 2018) αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ασύγχρονης αυτής διδασκαλίας. Ο κάθε συμμετέχων επιλέγει τις ενέργειες που θα κάνει στο χρόνο που επιθυμεί και με το ρυθμό που επιδιώκει. Ένα ακόμη σημαντικό πλεονέκτημα της μεθόδου αυτής είναι πως δημιουργεί κατάλληλες συνθήκες για επικοινωνία και αλληλεπίδραση, τα οποία αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας της μάθησης (Larsson, 2001). Ακόμη, η ασύγχρονη αυτή εκπαίδευση δεν απαιτεί την ταυτόχρονη συμμετοχή του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου, αλλά οι ίδιοι οι συμμετέχοντες επιλέγουν μόνοι τους τον τρόπο που θα διαχειριστούν το χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους. Με άλλα λόγια, η ασύγχρονη εκπαίδευση αποτελεί πιο ευέλικτη μορφή διδασκαλίας από την σύγχρονη (Park, 2015). Ο κάθε εκπαιδευόμενος μπορεί να έχει πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό οποιαδήποτε στιγμή και από οποιοδήποτε μέρος επιθυμεί (Armakolas, 2018). Επιπρόσθετα, ευνοείται η συνεργασία και δεν υπάρχουν χρονικοί περιορισμοί και απαγορεύσεις (Harris, Mishra, &Koehler, 2009; Simonson, Smaldino, Albright&Zvacek, 2014). Μια αίσθηση κοινότητας και συνεργατικότητας με τους άλλους εκπαιδευόμενους είναι πάντοτε σημαντική για να προάγει την εμπειρία της μάθησης. Έτσι τα ασύγχρονα συνεργατικά προγράμματα πρέπει πάντοτε να υποστηρίζονται και να προωθούνται (Er, Özden&Arifoglu, 2009). Στην προοπτική αυτού του περιβάλλοντος η κριτική σκέψη και η δημιουργική μάθηση μπο-ρούν να προσφέρουν ένα πλήθος εναλλακτικών και απρόσμενων λύσεων, μέσα από ένα πλή-θος εναλλακτικών και αλληλεπιδραστικών τεχνικών (Κιουλάνης, 2018).

Τέλος ένα ακόμη σημαντικό χαρακτηριστικό της διδασκαλίας αυτής είναι πως ο εκπαιδευτής λειτουργεί ως σύμβουλος του εκπαιδευόμενου και παρακινήτης της διαδικασίας της ηλεκτρονικής μάθησης (Ιωακειμίδου, 2016; Martin et. al, 2019). Η παρακίνηση μπορεί να οδηγήσει σε μία υποστηριζόμενη αυτοδιδασκαλία η οποία μπορεί να εκτείνεται από το σχεδιασμό μιας συμφωνίας μεταξύ δασκάλου/εκπαιδευτή και μαθητή, στην οποία τα μέλη συμφωνούν στο είδος και στο αποτέλεσμα της μάθησης που θα επιτευχθεί, μέχρι την ατομική πρόσβαση σε ένα μεγάλο εύρος πηγών με σκοπό την ικανοποίηση των πολύ ατομικών

μαθησιακών/διδασκτικών αναγκών (Armakolas, Panagiotakopoulos&Karatrantou, 2018). Οι πηγές αυτές μπορεί να είναι τόσο υλικές όσο και ηλεκτρονικές, με τη μορφή ενός αντικειμένου μάθησης, ιστοσελίδων, δομημένων μαθησιακών προγραμμάτων κ.λ.π. (Panagiotakopoulos, Lionarakis, Xenos, 2003; Roblyer, 2008; Laurillard, 2013).

Το πλέον σημαντικό χαρακτηριστικό στοιχείο αυτού του μοντέλου μάθησης είναι η φύση της υποστήριξης. Ίσως να είναι στη μορφή ενός ατόμου (μέντορας, προπονητής, δάσκαλος) ή στη μορφή ενός πακέτου υλικού, που ίσως να περιέχει ένα σύνολο προτεινόμενων δραστηριοτήτων ή στόχων, ή σε κάποια μορφή «σκαλοπατιού» για να υποστηρίξει την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων του μαθητή (Mikroyannidis, Connolly&Law, 2012; Σοφός 2013; Αρμακόλας, Παναγιωτακόπουλος & Βασιλοπούλου, 2014).

Οι περιορισμοί στην έρευνά μας περιλαμβάνουν το μικρό δείγμα ερευνών, καθώς δεν μας επέτρεψε να μελετήσουμε σε βάθος τις διδακτικές προσεγγίσεις, τις αρχές που τις διέπουν και τους παράγοντες διαφοροποίησης, ενώ ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων δεν επέτρεψε την γενίκευση των συμπερασμάτων. Επιπλέον, καθώς τα εκπαιδευτικά προγράμματα ποικίλουν ως προς την διάρθρωση τους και την φιλοσοφία τους, είναι πιθανόν τα συμπεράσματα να μην ισχύουν σε κάθε online πρόγραμμα εκπαίδευσης.

Οι περιορισμοί αυτοί παρέχουν ορισμένες σημαντικές κατευθύνσεις για περαιτέρω έρευνα. Πρώτον, θα πρέπει να πραγματοποιηθούν περαιτέρω μελέτες, οι οποίες θα εξετάζουν τις διδακτικές προσεγγίσεις από την μεριά του εκπαιδευτικού και όχι από αυτήν της αποτελεσματικότητας ή της επιρροής τους στους μαθητές. Δεύτερον, θα πρέπει να διεξαχθούν έρευνες οι οποίες να εστιάζουν ακριβώς στον τρόπο που προωθείται η συνεργασία μεταξύ των μαθητών καθώς και άλλες που θα μελετάται ο βαθμός στον οποίο οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών συμπίπτουν με τις ενέργειες τους. Τρίτον, θα πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω ο χώρος της online εκπαίδευσης στην Ελλάδα καθώς και οι ενέργειες των εν λόγω εκπαιδευτικών.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

Allen, I. E., &Seaman, J. (2013). *Changing course: Ten years of tracking online education in the United States*. Sloan Consortium. POBox 1238, Newburyport, MA 01950.

Αναστασιάδης, Π. (2014). Η έρευνα για την ΕξΑΕ με τη χρήση των ΤΠΕ (e-learning) στο Ελληνικό Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 10(1), 5-32.

Anastasiades, P. S., Filippousis, G., Karvunis, L., Siakas, S., Tomazinakis, A., Giza, P., & Mastoraki, H. (2010). Interactive Videoconferencing for collaborative learning at a distance in the school of 21st century: A case study in elementary schools in Greece. *Computers & Education*, 54(2), 321-339.

- Arbaugh, J. B. (2014). System, scholar or students? Which most influences online MBA course effectiveness?. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(4), 349-362.
- Αρμακόλας, Σ., Παναγιωτακόπουλος, Χ., Βασιλοπούλου, Γ. (2014). Το μαθησιακό περιβάλλον σε μια εικονική τάξη τηλεδιάσκεψης και η μετασχηματίζουσα μάθηση. Στα *Πρακτικά του 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»*, τομ.Α, σελ.339-353, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, εκδ. Διάδραση.
- Αρμακόλας, Σ. (2018). *Διερεύνηση, ανάλυση και μελέτη των παραγόντων που επιδρούν σε περιβάλλον σύγχρονης τηλεκπαίδευσης με αξιοποίηση συμμετοχικών - βιωματικών τεχνικών*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών
- Αρμακόλας, Σ., Παναγιωτακόπουλος, Χ., Φραγκούλης, Ι. (2019). Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός της τηλεδιάσκεψης με χρήση και αξιοποίηση συμμετοχικών – βιωματικών τεχνικών. Στα *Πρακτικά του 10ου Διεθνούς Συνεδρίου στην Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Διαμορφώνοντας από κοινού το μέλλον της εκπαίδευσης»* (υπό δημοσίευση).
- Armakolas, S., Panagiotakopoulos, C., Karatrantou, A. (2018). Teleconference in support autonomous learning. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 21(2): 27-43.
- Armakolas, S., Panagiotakopoulos, C., Magkaki, F. (2018). Interaction and Effectiveness - Theoretical Approaches in a Teleconference Environment. *International Journal of Sciences* 09(2018):21-26.
- Bates, A. T. (2005). *Technology, e-learning and distance education*. Routledge.
- Bell, F. (2011). Connectivism: Its place in theory-informed research and innovation in technology-enabled learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 98-118.
- Berry, S. (2019). Teaching to Connect: Community-Building Strategies for the Virtual Classroom. *Online Learning*, 23(1), 164-183.
- Bloom, B. S. (Ed.). (2006). Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive domain. Ed. by BS Bloom. vol. 2. *Affective domain, by DR Krathwohl and others*. Longmans.
- Cho, M. H., & Cho, Y. (2016). Online instructors’ use of scaffolding strategies to promote interactions: A scale development study. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(6).
- Clardy, A. (2009). Distant, on-line education: effects, principles and practices. *Online Submission*.
- Coker, H. (2018). Purpose, Pedagogy and Philosophy: “Being” an Online Lecturer. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(5).
- De Gagne, J. C., & Walters, K. J. (2010). The lived experience of online educators: Hermeneutic phenomenology. *Journal of Online Learning and Teaching*, 6(2), 357-

366.

- Donlan, L. (2014). Exploring the views of students on the use of Facebook in university teaching and learning. *Journal of Further and Higher Education*, 38(4), 572-588.
- Er, E., Özden, M., Arifoglu, A. (2009). A blended e-learning environment: A model proposition for integration of asynchronous and synchronous e-learning. *International Journal of Learning*, 16(2), 449-460.
- Horizon 2020. *New networking tool available for Horizon 2020 proposers - 2015-2016 calls from SCI topics related to ICT*. Διαθέσιμο στο: <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/news/new-networking-tool-available-horizon-2020-proposers-2015-2016-calls-ict-health-wellbeing-and>
- Harris, J., Mishra, P., & Koehler, M. (2009). Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: Curriculum-based technology integration reframed. *Journal of research on technology in education*, 41(4), 393-416.
- Hartnett, M. (2016). The importance of motivation in online learning. In *Motivation in Online Education* (pp. 5-32). Springer, Singapore.
- Hawkins, A., Graham, C. R., Sudweeks, R. R., & Barbour, M. K. (2013). Academic performance, course completion rates, and student perception of the quality and frequency of interaction in a virtual high school. *Distance Education*, 34(1), 64-83.
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause quarterly*, 31(4), 51-55.
- Joksimović, S., Gašević, D., Kovanović, V., Riecke, B. E., & Hatala, M. (2015). Social presence in online discussions as a process predictor of academic performance. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(6), 638-654.
- Ιωακειμίδου, Β. (2016). Συνέντευξη με τη νκαθηγήτρια Diana Laurillard. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 12(1), 127-135
- Keegan, D. (2001). *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Khan, B. H. (2006). *Flexible Learning in an Information. Society*: Hershey PA17033.
- Κιουλάνης, Σ. (2018). *Ψηφιακή παιδαγωγική: Δημιουργική σκέψη, αλληλεπίδραση και κοινωνικές διεργασίες σε διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης*. Δράμα, εκπ@ιδευτικός κύκλος.
- Κοκκονός, Α. (2007). *Μεθοδολογίες σχεδίασης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης* (Master's thesis).
- Lai, K. W. (2017). Pedagogical practices of NetNZ teachers for supporting online distance learners. *Distance Education*, 38(3), 321-335.

- Larsson, J. (2001). Problem-Based Learning: A possible approach to language education. Retrieved December, 10, 2012.
- Laurillard, D. (2013). *Rethinking university teaching: A conversational framework for the effective use of learning technologies*. Routledge.
- Li, Y., Duan, Y., Fu, Z., & Alford, P. (2012). An empirical study on behavioural intention to reuse e-learning systems in rural China. *British Journal of Educational Technology*, 43(6), 933-948.
- Lim, F. P. (2017). An Analysis of Synchronous and Asynchronous Communication Tools in e-Learning *Advanced Science and Technology Letters*, 143(3), p.230-234.
- Lionarakis, A. (1998). Polymorphic Education: A pedagogical framework for open and distance learning. *Transformation, Innovation and Tradition Roles and Perspectives of Open and Distance Learning, Italy: University of Bologna, Universities in a Digital Era*.
- Lionarakis, A. (2003). A preliminary framework for a theory of Open and Distance Learning—the evolution of its complexity. *The Quality Dialogue*, 42.
- Martin, F., Budhrani, K., Kumar, S., & Ritzhaupt, A. (2019). Award-winning faculty online teaching practices: Roles and competencies. *Online Learning*, 23(1), p.184-205. DOI:10.24059/olj.v23i1.1329
- Martinez-Caro, J. M., Aledo-Hernandez, A. J., Guillen-Perez, A., Sanchez-Iborra, R., & Cano, M. D. (2018). A comparative study of web content management systems. *Information*, 9(2), 27.
- Mikroyannidis, A., Connolly, T., & Law, E. L. C. (2012, July). A survey into the teacher's perception of self-regulated learning. In *2012 IEEE 12th International Conference on Advanced Learning Technologies* (pp. 696-697). IEEE.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Cengage Learning.
- Oliveira, I., Tinoca, L., & Pereira, A. (2011). Online group work patterns: How to promote a successful collaboration. *Computers & Education*, 57(1), 1348-1357.
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2007). *Building online learning communities: Effective strategies for the virtual classroom*. John Wiley & Sons.
- Panagiotakopoulos, C., Lionarakis, A., & Xenos, M. (2003). Open and Distance Learning: Tools of Information and Communication Technologies for Effective Learning. In *Proceedings of the Sixth Hellenic-European Conference on Computer Mathematics and its Applications, HERCMA 2003* (Vol. 1, pp. 361-367).
- Panagiotakopoulos, C., Tsiatsos, T., Lionarakis, A., & Tzanakos, N. (2013). Teleconference in support of distance learning: Views of educators. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 9(1), 5-18.

- Park, J. Y. (2015). Student interactivity and teacher participation: An application of legitimate peripheral participation in higher education online learning environments. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(3), 389-406.
- Race, P. (1999). *Το εγχειρίδιο της ανοικτής εκπαίδευσης*. μτφρ. Ζέη Ελ., Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Rehn, N., Maor, D., & McConney, A. (2016). Investigating teacher presence in courses using synchronous videoconferencing. *Distance Education*, 37(3), 302-316.
- Roblyer, M. D. (2008). *Εκπαιδευτική τεχνολογία και διδασκαλία*. Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα.
- Rose O.P., M. (2018). What are the key attributes of effective online teachers? *Journal of Open, Flexible, and Distance Learning*, 22(2), 32-48.
- Simonson, M., Zvacek, S. M., & Smaldino, S. (2019). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education 7th Edition*. IAP.
- Σοφός, Α. (2013). Καταστασιακά περιβάλλοντα για την ηλεκτρονική μάθηση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 9(1), 62-74.
- Τζιμογιάννης, Α. (2017). *Ηλεκτρονική Μάθηση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί*. Αθήνα: Κριτική.
- Tess, P. A. (2013). The role of social media in higher education classes (real and virtual)—A literature review. *Computers in human behavior*, 29(5), A60-A68.
- Thorpe, M., & Edmunds, R. (2011). Practices with technology: learning at the boundary between study and work. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(5), 385-398.
- Wang, R., & Wiesemes, R. (2012). Enabling and supporting remote classroom teaching observation: live video conferencing uses in initial teacher education. *Technology, Pedagogy and Education*, 21(3), 351-360.
- Webster, J., & Watson, R. T. (2002). Analyzing the past to prepare for the future: Writing a literature review. *MIS quarterly*, xiii-xxiii.