



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

# ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΤΕΥΧΟΣ 3/2020

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

**Περιοδικό ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**Τεύχος  
3/2020**



---

Πανεπιστήμιο Κρήτης - Σχολή Επιστημών Αγωγής - Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.

Περιοδικό "Επιστήμες Αγωγής"

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη

Τηλ.: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77550 - 77596

**[www.ediamme.edc.uoc.gr](http://www.ediamme.edc.uoc.gr), E-mail: [EPISAGO@edc.uoc.gr](mailto:EPISAGO@edc.uoc.gr)**

**ISSN 1109-8740**

**Ιδιοκτήτης:** Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης, Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.) Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100, Κρήτη. Τηλ. 28310 -77687, 77605, fax: 28310 -77635, 77636, [www.ediamme.edc.uoc.gr](http://www.ediamme.edc.uoc.gr)

**Εκδότης:** Χατζηδάκη Ασπασία, Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.

**Εξώφυλλο - Σελιδοποίηση:** Μεταξά Κωνσταντίνα, μέλος Ε.Τ.Ε.Π. Πανεπιστημίου Κρήτης, γραφίστας

## ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

Πρώην Σχολείο και Ζωή, με ιδρυτή τον **Ζομπανάκη Γεώργιο** (1953-1972)

Εκδότης - διευθυντής (1972-1999) **Ζομπανάκης Ανδρέας**

Έκδοση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης

### ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΥΝΤΑΞΗΣ

**Σπαντιδάκης Ιωάννης** (συντονιστής), **Αναστασιάδης Παναγιώτης**, **Καλογιαννάκη Πέλλα**

Αλληλογραφία και προς δημοσίευση άρθρα αποστέλλονται στην

ηλεκτρονική διεύθυνση **EPISAGO@edc.uoc.gr**

### ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

**Αναστασιάδης Παναγιώτης**, **Βάμβουκας Μιχάλης**, **Παπαδάκη-Μιχαηλίδου Ελένη**,

**Μακράκης Βασίλειος**, **Αναστασιάδης Πέτρος**, **Βασιλάκη Ελένη**

### ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

**Boos-Nünning, Ursula**, Universität Essen, Deutschland, **Cummins, Jim**, University of Toronto, Canada,

**Καζαμίας Ανδρέας**, University of Wisconsin, Madison, **Cochrane, Ray**, University of Birmingham,

**Τάμης Αναστάσιος**, Notre Dame University of Australia, **Wolhuter, Charl**, North West University,

South Africa, **Tien-Hui, Chiang**, University of Tainan, Zhengzhou University, China,

**Κουτσελίνη-Ιωαννίδου Μαίρη**, Παν. Κύπρου, **Πασιαρδής Πέτρος**, Ανοικτό Παν. Κύπρου,

**Παλιός Ζαχαρίας**, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, **Κατσίκη-Γίβαλου Άντα**, Παν. Αθηνών,

**Πάτσιου Βίκυ**, Παν. Αθηνών, **Τάφα Ευφημία**, Παν. Κρήτης, **Ζερβού Αλεξάνδρα**, Παν. Κρήτης,

**Νικολουδάκη Ελπίνικη**, Παν. Κρήτης, **Χουρδάκης Αντώνης**, Παν. Κρήτης,

**Γκότοβος Αθανάσιος**, Παν. Ιωαννίνων, **Μπουζάκης Ιωσήφ**, Παν. Πατρών,

**Ξωχέλλης Παναγιώτης**, Αριστοτέλειο Παν. Θεσσαλονίκης, **Σακελλαρίου Μαρία**, Παν. Ιωαννίνων,

**Καΐλα Μαρία**, Παν. Αιγαίου, **Σκούρτου Ελένη**, Παν. Αιγαίου, **Δαμανάκης Μιχάλης**, Παν. Κρήτης,

**Παπαδογιαννάκης Νικόλαος**, Παν. Κρήτης, **Μιχαηλίδης Παναγιώτης**, Παν. Κρήτης

**Αϊδίνης Αθανάσιος**, ΑΠΘ, **Ανδρεαδάκης Νικόλαος**, Παν. Αιγαίου, **Δημάκος Ιωάννης**, Παν. Πατρών,

**Ελευθεράκης Θεόδωρος**, Παν. Κρήτης, **Ζαράνης Νικόλαος**, Παν. Κρήτης,

**Θώμου Βιβή**, Παν. Κρήτης, **Ιβρίντελη Μαρία**, Παν. Κρήτης, **Καλαϊτζιδάκη Μαριάννα**, Παν. Κρήτης,

**Καρράς Κων/νος**, Παν. Κρήτης, **Κοντογιάννη Διονυσία**, Παν. Κρήτης, **Κουρκούτας Ηλίας**,

Παν. Κρήτης, **Κωστούλα Νέλλη**, Παν. Κρήτης, **Μανωλίδης Γεώργιος**, Παν. Κρήτης,

**Μιχελακάκη Θεοδοσία**, Παν. Κρήτης, **Μουζάκη Αγγελική**, Παν. Κρήτης,

**Μπαμπάλης Θωμάς**, ΕΚΠΑ, **Ντίνας Κων/νος**, Παν. Δυτ. Μακεδονίας, **Παπαδοπούλου Μαρία**,

Παν. Θεσσαλίας, **Παπαδοπούλου Σμαράγδα**, Παν. Ιωαννίνων, **Πολίτης Παναγιώτης**,

Παν. Θεσσαλίας, **Σοφός Αλιβιζος**, Παν. Αιγαίου, **Σταύρου Δημήτρης**, Παν. Κρήτης,

**Φτερινιάτη Άννα**, Παν. Πατρών, **Χατζηδάκη Ασπασία**, Παν. Κρήτης

### ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ ΝΟΜΟ

Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.: **Χατζηδάκη Ασπασία**

TAX. ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ "ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ"

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη

Τηλ.: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77636

E-mail: **EPISAGO@edc.uoc.gr**, **www.ediamme.edc.uoc.gr**

### ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

**Κοτρώνης Δημήτριος**, e-mail: **EPISAGO@edc.uoc.gr**, τηλ.: 6944683566



# EDUCATION SCIENCES

(Former «Sholeio kai Zoe»)

Founder: **Georgios Zombanakis** (1953-1972)

Director & Editor: **Andreas Zombanakis** (1972-1999)

Published quarterly by the Department of Primary Education University of Crete

## BOARD OF DIRECTORS

**Ioannis Spantidakis** (Coordinator), **Panagiotis Anastasiadis**, **Pella Kalogiannaki**

The correspondence and the articles to be published should be addressed to: **EPISAGO@edc.uoc.gr**

## EDITORIAL BOARD

**Panagiotis Anastasiades**, **Michael Vamvoukas**, **Eleni Papadakis Michailidis**,  
**Vasilios Makrakis**, **Petros Anastasiades**, **Eleni Vasilaki**

## SCIENTIFIC COMMITTEE

**Ursula Boss-Nünning**, Universität Essen, Deutschland, **Jim Cummins**, University of Toronto,  
**Andreas Kazamias**, University of Athens & University of Wisconsin (USA), **Ray Cochrane**, University  
of Birmingham, **Anastasios Tamis**, Notre Dame University of Australia, **Charl Wolhuter**, North West  
University, South Africa, **Tien-Hui Chiang**, University of Tainan, Zhengzhou University, China,  
**Mairy Koutselini-Ioannidou**, University of Cyprus, **Zaharias Palios**, Open University of Greece,  
**Anta Katsiki-Givalou**, University of Athens, **Viki Patsiou**, University of Athens, **Euthimia Tafa**,  
University of Crete, **Alexandra Zervou**, University of Crete, **Elpiniki Nikoloudaki**, University of Crete,  
**Antonis Hourdakis**, University of Crete, **Athanasios Gotovos**, University of Ioannina, **Iossif Bouzakis**,  
University of Patras, **Panagiotis Xohellis**, University of Salonica, **Maria Sakellariou**, University of  
Ioannina, **Maria Kaila**, University of Aegean, **Eleni Skourtou**, University of the Aegean,  
**Michael Damanakis**, University of Crete, **Nikolaos Papadogiannakis**, University of Crete,  
**Panagiotis Michailidis**, University of Crete, **Aidinis Athanasios**, Aristoteleio University of Thessaloniki,  
**Andreadakis Nikolaos**, University of Aegean, **Dimakos Ioannis**, University of Patras,  
**Eleutherakis Theodoros**, University of Crete, **Zaranis Nikolaos**, University of Crete, **Thomou Vivi**,  
University of Crete, **Ivrideli Maria**, University of Crete, **kalaitzidaki Marianna**, University of Crete,  
**Karras Konstantinos**, University of Crete, **Kodogianni Dionysia**, University of Crete,  
**Kourkoutas Elias**, University of Crete, **Kostoula Nelli**, University of Crete, **Manolitsis Georgios**,  
University of Crete, **Michelakaki Theodosia**, University of Crete, **Mouzaki Ageliki**, University of  
Crete, **Mpampalis Thomas**, University of Athens, **Dinas Konstantinos**, University of West Macedonia,  
**Papadopoulou Maria**, University of Thessalia, **Papadopoulou Smaragda**, University of Ioannina,  
**Politis Panagiotis**, University of Thessalia, **Sofos Alivizos**, University of Aegean, **Stavrou Dimitris**,  
University of Crete, **Fterniati Anna**, University of Patras, **Chatzidaki Aspasia**, University of Crete

## EDITORIAL COORDINATION

Head of the Department of Primary Education, University of Crete

ADDRESS: **UNIVERSITY OF CRETE, FACULTY OF EDUCATION,**

**DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION**

**MAGAZINE "EPISTIMES AGOGIS"**

University Campus, 74 100 Rethymno Crete - Greece, Tel.: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77636

E-mail: **EPISAGO@edc.uoc.gr**, **www.ediamme.edc.uoc.gr**

## SECRETARY

**Dimitris Kotronis**, e-mail: **EPISAGO@edc.uoc.gr**, mobile phone: 6944683566

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. **Κώδικας Braille και Αλφαβητική Στρατηγική Ανάγνωσης: Ανάλυση Λαθών και Εφαρμογές στην Εκπαίδευση**  
**Alphabetic Reading Strategy and Braille: Error Analysis and Instruction**  
 Βασίλειος Παπαδημητρίου, Βασίλειος Αργυρόπουλος ..... 7
2. **Συμπερίληψη Παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες: ο Ρόλος του Διευθυντή**  
**Inclusion of Children with Special Educational Needs. The Principal's Role**  
 Νεκταρία Σακκούλα, Παναγιώτα Κουρέα ..... 23
3. **Κίνητρα και Επιλογή Δεύτερης Ξένης Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση**  
**Motivation and Choice of a Second Foreign Language in Primary Education**  
 Σουλτάνα Παπαδάκη, Μαρία Παπαδοπούλου ..... 51
4. **Παράγοντες που Διευκολύνουν ή Δυσχεραίνουν τη Συνεργασία των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**  
**Factors that Facilitate or Hinder Secondary School Teachers Collaboration**  
 Αθανάσιος Λουλούδης ..... 72
5. **Σχέση Επαγγελματικής Εξουθένωσης και Αυτοαποτελεσματικότητας Εργαζομένων σε Δομές Ειδικής Αγωγής**  
**Correlation of Burnout and Selfefficacy in Employees Working in Special Education Structures**  
 Ασπασία Νιθαυριανάκη, Παναγιώτης Παπαδούρης ..... 92
6. **Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για την Οργανωσιακή Κουλτούρα της Ελληνικής Δημόσιας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**  
**Teachers' Perceptions on the Organizational Culture of the Greek Public Secondary Education**  
 Βασιλική Καλλιοντζή, Γεώργιος Ιορδανίδης ..... 113
7. **Διερεύνηση Εκπαιδευτικών Αναγκών Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε Θέματα Διοίκησης**  
**Exploring Educational Needs of Primary Education Directors in Administration Issues**  
 Γεώργιος Ζαχάρης, Κατερίνα Σουρλή, Μαρία Τσιαχρή, Ιωάννης Μωύσογλου ..... 141

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>8. Η Ενσωμάτωση της Κίνησης στην Ανάγνωση: Απόψεις Φιλολόγων Ειδικής Αγωγής</b><br><b>The Integration of Movement in Reading: Views of Special Educational Needs (SEN) Teachers in Secondary Education</b><br>Φωτεινή Τοπουζέλη, Ελένη Φωτιάδου,<br>Χριστίνα Ευαγγελινού, Βασίλειος Μπαρκούκης .....                    | 159 |
| <b>9. Αλληλεπιδράσεις Χώρου, Γλώσσας και Ταυτότητας σε Ενήλικες Μετανάστες/τριες στην Κύπρο</b><br><b>Interactions in Space, Language and Identity Among Adult Immigrants in Cyprus</b><br>Έλενα Ιωαννίδου, Μύρια Γεωργίου, Αλεξάνδρα Όψιμου .....                                                                         | 180 |
| <b>10. Πρακτική Άσκηση στην Πανδημία Covid-19: Χαρτογραφώντας τις (Αντι-)δράσεις Παιδαγωγικών Τμημάτων</b><br><b>Practicum During the Covid-19 outbreak: Mapping the Decision-Making of University Education Departments</b><br>Αναστάσιος Σιάτρας, Αικατερίνη Μιχαλοπούλου .....                                          | 202 |
| <b>11. Greek Education Policy in Times of Memoranda: the Case of Teacher and Schools Evaluation</b><br><b>Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα την Περίοδο των Μνημονίων:</b><br><b>Η Περίπτωση της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών και των Σχολείων</b><br>Tania Kolympari, Anastasia Papadopoulou, Athina Chalkiadaki ..... | 216 |
| <b>Οδηγίες της Συντακτικής Επιτροπής για τα αποστέλλόμενα προς δημοσίευση κείμενα .....</b>                                                                                                                                                                                                                                | 233 |
| <b>Guide for Authors .....</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                             | 237 |

# ΚΩΔΙΚΑΣ BRAILLE ΚΑΙ ΑΛΦΑΒΗΤΙΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΑΘΩΝ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

## ALPHABETIC READING STRATEGY AND BRAILLE: ERROR ANALYSIS AND INSTRUCTION

Παπαδημητρίου Βασίλειος  
Διδάκτορας  
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής  
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας  
vpapadimitriou@uth.gr

Βασίλειος Αργυρόπουλος  
Αναπληρωτής Καθηγητής  
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής  
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας  
vassargi@uth.gr

### Περίληψη

Ως αντιληπτική μονάδα στην απτική ανάγνωση θεωρείται το εξάστιγμο, από όπου προκύπτουν οι εξήντα τρεις χαρακτήρες του ελληνικού κώδικα braille. Επειδή η αντιληπτική μονάδα είναι τόσο μικρή, οι αναγνώστες του κώδικα braille εφαρμόζουν την αλφαβητική στρατηγική ανάγνωσης που βασίζεται στη διαδοχική αποκωδικοποίηση των χαρακτήρων braille. Στη μελέτη αυτή διατυπώθηκε η ερευνητική υπόθεση πως δεν θα εντοπίζονται περισσότερα φωνολογικά λάθη στο δεύτερο μισό των λέξεων λόγω της σειριακής φύσης της απτικής ανάγνωσης. Τα φωνολογικά λάθη επελέγησαν γιατί είναι η μόνη κατηγορία που την ευθύνη του λάθους φέρουν αποκλειστικά τα δάκτυλα που διαβάζουν. Στην έρευνα συμμετείχαν τριάντα μαθητές με αναπηρία όρασης που διάβασαν κείμενα μέσω του κώδικα braille. Τα αποτελέσματα δεν επιβεβαίωσαν την υπόθεση, καθώς εμφανίστηκε σημαντικά υψηλότερος αριθμός φωνολογικών λαθών στο δεύτερο μισό των λέξεων που αποδόθηκαν στην κόπωση από τη διαδοχική ανάγνωση χαρακτήρων. Επιπλέον, βρέθηκε πως η στρατηγική αυτή επιλέγεται από νωρίς και διατηρείται μέχρι το λύκειο.

### *Λέξεις κλειδιά*

*Braille, αλφαβητική στρατηγική ανάγνωσης.*

### Abstract

The perceptual unit in braille reading is the six-dot braille cell, out of which a number of sixty three combinations of dots, compose the corresponding characters of the Greek braille code. Since the perceptual unit is so small, braille readers apply the alphabetic reading strategy

due to sequential nature of the braille code. Therefore, researchers in this study hypothesized that students with visual impairments would perform equal number of phonological type errors in the first as well as in the second half of the words while reading by touch. Thirty students were invited to participate in the present study to read by touch a number of selected texts in braille. In turn, the authors recorded the participants' phonological type errors because only fingers are responsible for this error category. The results did not reaffirm the research hypothesis. A significant number of phonological type errors in the second half of the words were attributed to the fatigue because of the sequential reading. Additionally, results indicated that the alphabetic strategy is used by the students with visual impairments from their early childhood education with no significant alterations until high school. Finally, based on the results, the authors discuss potential implications in instructional strategies for braille reading

### ***Key words***

*Braille, alphabetic reading strategy.*

## **0. Εισαγωγή**

### ***1.1. Απτική ανάγνωση ή ανάγνωση μέσω του κώδικα braille***

Η ανάγνωση μέσω του κώδικα braille, ή αλλιώς απτική ανάγνωση, είναι μια ιδιαίτερα εξειδικευμένη ενεργή απτική διαδικασία στην οποία συμμετέχουν και αλληλεπιδρούν τα δάκτυλα, τα χέρια αλλά και οι αγκώνες (Millar, 1997). Η κίνηση των δακτύλων υποδηλώνει πως πέραν της αφής ενεργοποιείται, επίσης, το σωματαισθητικό σύστημα του εγκεφάλου (Goldberg & Swan, 2011), το οποίο συνδέεται στενά με τα κλασικά οπτικά μονοπάτια όταν πρόκειται για λεκτικές ασκήσεις (Reich, Szwed, Cohen & Amedi, 2011). Κυρίαρχος είναι ο ρόλος των δεικτών, επειδή οι απολήξεις τους είναι εξαιρετικά ευαίσθητες στην πρόσληψη και την αναγνώριση της σχετικής χωρικής θέσης των κουκίδων του κώδικα γραφής και ανάγνωσης braille (Cryer & Home, 2011) συμβάλλοντας στην απόκτηση του μέγιστου αριθμού πληροφοριών από κάθε χαρακτήρα braille (Vakali & Evans, 2007).

Η διαδικασία της απτικής ανάγνωσης ακολουθεί τρία στάδια. Αρχικά αποκωδικοποιούν με τα ακροδάχτυλα ξεχωριστά κάθε χαρακτήρα της λέξης του κειμένου με την καίρια συνδρομή συγκεκριμένων νευρώνων, όπως είναι αφενός οι καταλήξεις των κυττάρων Merkel στο δέρμα και αφετέρου οι υποδοχείς που διεγείρονται δια μηχανικών ερεθισμάτων όπως τα απτικά ερεθίσματα, οι οποίοι βρίσκονται στη σωματαισθητική περιοχή 1 (Hughes, 2011). Στη συνέχεια εξάγουν το νόημα και εντέλει συνδέουν τις κινήσεις με την αντιληπτική και γλωσσική διαδικασία της ανάγνωσης, με σκοπό τη μετατροπή της χωρικής πληροφορίας σε πληροφορία με σημασία (Glyn,

Lim, Hamm, Mathur & Hughes, 2015, Wei, Scheffer & Hughes, 2014). Καθώς σαφώνουν, λοιπόν, διαδοχικά τους χαρακτήρες, εφαρμόζουν ένα σύστημα προβλέψεων μέχρι να γίνει η αναγνώριση κάθε λέξης ξεχωριστά στο σημείο μοναδικότητας, στο σημείο δηλαδή που ο αναγνώστης του κώδικα braille απορρίπτει τις εναλλακτικές λεξικές ερμηνείες και εστιάζει σε ένα μοναδικό στόχο (Bertelson, Mousty & Radeau, 1992).

## ***1.2. Αλφαβητική στρατηγική ανάγνωσης και ελληνικός κώδικας braille***

Η διαδοχική φύση της ανάγνωσης μέσω του κώδικα braille απαιτεί μεγαλύτερο γνωστικό κόστος και χρόνο σε σύγκριση με την ανάγνωση έντυπης γραφής (Sim n & Huer-tas, 1998, Wetzel & Knowlton, 2000). Για παράδειγμα, η εσφαλμένη αντίληψη της θέσης μιας κουκίδας braille μπορεί να οδηγήσει σε εσφαλμένη αναγνώριση του χαρακτήρα braille, δεδομένου ότι τα σχήματα των χαρακτήρων braille είναι λιγότερο διακριτά από αυτά του συμβατικού έντυπου αλφαβήτου (Dodd & Conn, 2000). Μέχρι σήμερα δεν είναι ακόμη απόλυτα σαφές σε ποιο βαθμό οι αναγνώστες του κώδικα braille αναγνωρίζουν μεμονωμένους χαρακτήρες ή μεγαλύτερες αντιληπτικές μονάδες (Fischer-Baum & Englebreton, 2016, Veispak, Boets & Ghesquière, 2012). Θεωρείται πάντως δεδομένο πως η αντιληπτική μονάδα στην απτική ανάγνωση είναι σημαντικά μικρότερη σε σύγκριση με την αντιληπτική μονάδα στην ανάγνωση βλεπόντων. Αυτό οφείλεται αφενός στην απουσία όρασης (Fischer-Baum & Englebreton, 2016) αφετέρου στη φύση της απτικής ανάγνωσης που στηρίζεται στη διαδοχική επεξεργασία χαρακτήρων (Hughes, 2011) και δεν επιτρέπει την ολική αναγνώριση λέξεων.

Η κυρίαρχη άποψη πρεσβεύει πως η αντιληπτική μονάδα στην απτική ανάγνωση είναι το εξάστιγμα (Daneman, 1988, Goldberg & Stillwaggon-Swan, 2011, Nolan & Kederis, 1969), το οποίο είναι το βασικό στοιχείο γραφής στον κώδικα braille και αποτελείται από δυο στήλες των τριών κουκίδων (Papadimitriou & Argyropoulos, 2017). Από τους συνδυασμούς των κουκίδων προέρχονται οι εξήντα τρεις χαρακτήρες του κώδικα braille, οι οποίοι περιλαμβάνουν τα γράμματα του αλφαβήτου, τους αριθμούς, τα σημεία στίξης και διάφορους δείκτες (π.χ. αριθμοδείκτης, κεφαλαιοδείκτης, δείκτης εισαγωγής ξένης γλώσσας) (Παπαδόπουλος, 2005). Επειδή η αντιληπτική μονάδα είναι τόσο μικρή, οι αναγνώστες του κώδικα braille εφαρμόζουν την αλφαβητική στρατηγική ανάγνωσης σε διαφορετικά είδη ασκήσεων (ανάγνωση λέξεων, ψευδολέξεων ή/ και κειμένου) ανεξαρτήτως της διαφάνειας του ορθογραφικού συστήματος. Ενδεικτικά η υπερίσχυση της αλφαβητικής στρατηγικής ανάγνωσης έχει διαπιστωθεί τόσο σε έρευνες που αφορούσαν ορθογραφικά συστήματα με πολύ υψηλό βαθμό διαφάνειας, όπως η εσθονική (Veispak, Boets, Männamaa & Ghesquière, 2012) και η ελληνική (Vakali & Evans, 2007), ενώ το ίδιο έχει αναφερθεί και για ορθογραφικά συστήματα με σαφώς χαμηλότερο βαθμό διαφάνειας, όπως ο αγγλικός κώδικας braille (Daneman, 1988, Emerson, Sitar, Erin, Wormsley & Herlich, 2009, Millar, 1984, Nolan & Kederis, 1969).

Μια πολύ πρόσφατη έρευνα υποστήριξε κάτι διαφορετικό. Οι έμπειροι ενήλικες αναγνώστες του αγγλικού κώδικα που περιλαμβάνει πλήθος συναιρέσεων (braille δεύτερου ή και τρίτου επιπέδου), στηρίζονται για την αναγνώριση λέξεων, τουλάχιστον εν μέρει, σε μεγαλύτερες υπολεξικές δομές, όπως είναι τα μορφήματα και οι συναιρέσεις που αντιστοιχούν σε ένα ή και περισσότερα κελιά (Fischer-Baum & Englebretson, 2016). Μια άλλη υπόθεση ότι οι αναγνώστες του κώδικα braille μπορούν να αντλούν πληροφορίες τουλάχιστον από δύο κελιά ταυτόχρονα με ένα δάκτυλο (ανάλογα με το μέγεθος του δακτύλου) δεν έχει μελετηθεί με συστηματικό τρόπο (Fischer-Baum & Englebretson, 2016). Από την άλλη, είναι αξιοσημείωτο πως όσοι χρησιμοποιούν ως μοντέλο ανάγνωσης την ανεξάρτητη χρήση και των δυο χεριών ταυτόχρονα, μολονότι εφαρμόζουν την αλφαβητική στρατηγική ανάγνωσης, υποδέχονται διαφορετικής ποιότητας πληροφορίες, χωρικές και λεκτικές, συγχρόνως από τουλάχιστον δυο δάκτυλα (Papadimitriou & Argyropoulos, 2017).

Όσον αφορά το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα, οι Έλληνες αναγνώστες χωρίς αναπηρία όρασης, διαβάζουν σωστά τις περισσότερες λέξεις σε έντυπη μορφή στηριζόμενοι στη γραφοφωνημική αντιστοίχιση (αλφαβητική στρατηγική ανάγνωσης), χωρίς να χρειάζονται μορφολογικές ή λεξικές πληροφορίες με το ποσοστό συνέπειας της ελληνικής γλώσσας στο γραφοφωνημικό επίπεδο να εκτιμάται στο 96% (Protopapas & Vlahou, 2009). Λόγω του υψηλού αυτού ποσοστού συνέπειας, οι Έλληνες αναγνώστες καταφέρνουν να διαβάζουν με υψηλά ποσοστά ακρίβειας ήδη πριν το τέλος της πρώτης τάξης του Δημοτικού (Πόρποδας, 2002). Επιπλέον, η πλειοψηφία των συλλαβών έχει τη μορφή σύμφωνο και φωνήεν (ΣΦ) καθιστώντας την ανάλυση των συλλαβών εύκολη εν αντιθέσει με την ανάλυση συλλαβών στα αγγλικά που είναι πολύ πιο σύνθετη διαδικασία (Goswami, 2010). Αναλογικά, ο ελληνικός κώδικας braille βασίζεται κατά κύριο λόγο στην αντιστοίχιση ενός έντυπου γράμματος με ένα χαρακτήρα braille (Argyropoulos & Papadimitriou, 2015). Λαμβάνοντας υπόψη πως η αλφαβητική στρατηγική ανάγνωσης είναι η κυρίαρχη (Hughes, 2011), η παρούσα έρευνα θα επικεντρωθεί μεθοδολογικά στην ενδεχόμενη ύπαρξη σύνδεσης φωνολογικών λαθών με συγκεκριμένα τμήματα λέξεων, ώστε να επαληθευθεί αν η διαδοχική φύση του braille επιβάλλει όχι μόνο τη συνεχή αποκωδικοποίηση αλλά και την αποτελεσματική πρόσληψη φωνολογικών δεξιοτήτων καθ' όλη τη διαδικασία ανάγνωσης σε διαφανή ορθογραφικά συστήματα (Veispaak, Boets, Männamaa & Ghesquière, 2012), όπως το ελληνικό. Πιο συγκεκριμένα, οι λέξεις θα καταταμηθούν σε δύο μέρη ανάλογα με τον αριθμό των χαρακτήρων τους. Οι μαθητές με ΑΟ αναμένεται να κάνουν ίσο αριθμό φωνολογικών λαθών στα δυο μισά των λέξεων λόγω της σειριακής φύσης της απτικής ανάγνωσης. Επιπλέον, η κατανομή των φωνολογικών λαθών ανάλογα με το ήμισυ των λέξεων που θα εμφανιστούν, πρόκειται να συσχετιστούν με α. τη βαθμίδα εκπαίδευσης και β. την ποιότητα του χαρακτήρα που αφορούσε το φωνολογικό λάθος (σύμφωνο- φωνήεν - δίφθογγος).



## 2. Μεθοδολογία

### 2.1. Συμμετέχοντες

Συνολικά συμμετείχαν τριάντα μαθητές (δεκαεπτά κορίτσια και δεκατρία αγόρια) με αναπηρία όρασης (ΑΟ). Η μέση ηλικία ήταν 13,8 έτη με τυπική απόκλιση 3,2 ετών και κυμαινόταν από οκτώ έως είκοσι ετών. Κανένας από τους συμμετέχοντες δεν είχε πρόσθετες αναπηρίες και ήταν όλοι αναγνώστες του κώδικα braille. Ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων μπορεί να αποδοθεί αφενός στη χαμηλή συχνότητα της αναπηρίας όρασης (ΑΟ), που στην Ευρώπη εκτιμάται περίπου μεταξύ 0.1 και 0.4 στα 1000 παιδιά (Kocur & Resnikoff, 2002,) αφετέρου στην ολοένα αυξανόμενη χρήση της υποστηρικτικής τεχνολογίας και την έμφαση στην εκμετάλλευση της υπολειπόμενης όρασης από τους μαθητές με μειωμένη όραση, με συνέπεια να έχει μειωθεί σημαντικά ο αριθμός των μαθητών που διαβάζουν braille (Thurlow et al., 2009).

Οι δεκαεννέα συμμετέχοντες (63,3%) ήταν εκ γενετής τυφλοί και έντεκα (36,7%) έχασαν την όραση αργότερα στη ζωή. Η μέση ηλικία της απώλειας όρασης όσων έχασαν την όραση αργότερα στη ζωή ήταν 4,9 ετών με τυπική απόκλιση 2,7 ετών. Δεκαοχτώ (60%) φοιτούσαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενώ οι υπόλοιποι φοιτούσαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές δημοτικού που συμμετείχαν φοιτούσαν από την τρίτη έως και την έκτη δημοτικού, διότι τα αξιολογητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και περιγράφονται παρακάτω είναι κατάλληλα για μαθητές τουλάχιστον τρίτης δημοτικού. Τέλος, είκοσι είχαν ολική απώλεια όρασης (66,7%) και δέκα μερική απώλεια όρασης (33,3%). Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

**Πίνακας 1:** Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων (άτομα - % κατανομή)

| Φύλο                   |    |       | Ηλικία                                                       |      |             |
|------------------------|----|-------|--------------------------------------------------------------|------|-------------|
| Αγόρια                 | 13 | 43,3% | Μ                                                            | 13,8 | Ελάχιστο: 8 |
| Κορίτσια               | 17 | 56,7% | ΤΑ                                                           | 3,2  | Μέγιστο: 20 |
| Βαθμίδα εκπαίδευσης    |    |       | Βαθμός απώλειας όρασης                                       |      |             |
| Πρωτοβάθμια            | 12 | 40%   | Ολική                                                        | 20   | 66,7%       |
| Δευτεροβάθμια          | 18 | 60%   | Μερική                                                       | 10   | 33,3%       |
| Ηλικία απώλειας όρασης |    |       | Ηλικία απώλειας όρασης όσων έχασαν την όραση αργότερα (N=11) |      |             |
| Εκ γενετής             | 19 | 63,3% | Μ                                                            | 4,9  | Ελάχιστο: 1 |
| Αργότερα στη ζωή       | 11 | 36,7% | ΤΑ                                                           | 2,7  | Μέγιστο: 10 |



## 2.2. Σχεδιασμός έρευνας και εργαλεία

Αρχικά οι ερευνητές αξιολόγησαν τις επιδόσεις στην αποκωδικοποίηση των συμμετεχόντων χρησιμοποιώντας τις τρεις υποκλίμακες του σταθμισμένου εργαλείου τεστ-Α (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008), με σκοπό να ενταχθούν οι μαθητές στην ισοδύναμη τάξη βάσει των επιδόσεών τους στο τεστ-Α. Η πρωτότυπη μορφή του ερευνητικού εργαλείου, στο οποίο έχει γίνει ανάλυση εγκυρότητας και αξιοπιστίας, αποσκοπούσε στην αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας βλεπόντων μαθητών οι οποίοι φοιτούσαν από τρίτη δημοτικού ως τρίτη γυμνασίου (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Πιο συγκεκριμένα η πρώτη άσκηση περιλαμβάνει την ανάγνωση είκοσι τεσσάρων ψευδολέξεων, ενώ η δεύτερη την ανάγνωση πενήντα τριών λέξεων με σημασία. Στις πρώτες δυο ασκήσεις η διαδικασία σταματούσε μετά από πέντε διαδοχικές αποτυχημένες προσπάθειες αποκωδικοποίησης. Στην τρίτη άσκηση, παρουσιάζονταν γραμμές που περιείχαν λέξεις με σημασία και ψευδολέξεις. Οι αναγνώστες έπρεπε να διακρίνουν τις λέξεις με σημασία και να διαβάσουν φωναχτά μόνο αυτές (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Από τη στιγμή που η εξέταση θα γινόταν προφορικά, επιλέχθηκε ένα τεστ που θα μπορούσε να μεταγραφεί (Anastasi & Urbina, 1997) στον ελληνικό κώδικα braille. Οι αναφορές στη βιβλιογραφία πως οι μαθητές με ΑΟ που χρησιμοποιούν ως αναγνωστικό μέσο τον κώδικα braille υστερούν στην ακρίβεια ανάγνωσης έναντι των βλεπόντων (Dodd & Conn, 2000, Emerson, Holbrook & D' Andrea, 2009, Emerson, Sitar, Erin, Wormsley & Herlich, 2009), παρότρυνε τους ερευνητές να αξιολογήσουν την ακρίβεια στην ανάγνωση μέσω του κώδικα braille και των μαθητών λυκείου. Τα αποτελέσματα στην αξιολόγηση της αποκωδικοποίησης τριών μαθητών λυκείου που συμμετείχαν σε πιλοτική έρευνα επιβεβαίωσαν αυτή την υπόθεση, καθώς οι μαθητές αυτοί βρέθηκαν να έχουν επιδόσεις που αντιστοιχούσαν σε τάξεις γυμνασίου. Για αυτό το λόγο αποφασίστηκε η αξιολόγηση της ικανότητας αποκωδικοποίησης και των μαθητών λυκείου μέσω των υποκλιμάκων του τεστ-Α.

Οι ερευνητές κατέγραψαν τις απαντήσεις σε ένα απαντητικό φύλλο. Οι σωστές απαντήσεις βαθμολογήθηκαν με 1, ενώ οι λανθασμένες ή οι μη απαντήσεις με 0. Μετά το πέρας της αξιολόγησης, οι ερευνητές υπολόγισαν αρχικά τη συνολική επίδοση κάθε συμμετέχοντος σε κάθε άσκηση μεμονωμένα, ενώ στη συνέχεια υπολόγισαν το άθροισμα των επιδόσεων του μαθητή στις τρεις υποκλίμακες που αφορούσαν την αξιολόγηση της αποκωδικοποίησης. Στη συνέχεια, με τη βοήθεια των πινάκων τυπικών βαθμών (εκατοστημόρια) που βρίσκονται στο παράρτημα Ι του οδηγού εξέτασης, ο ερευνητής εντόπιζε την ποσοστιαία τιμή που έχει βρει για κάθε δοκιμασία (με τη χρήση εκατοστημορίων) και κατέγραφε τις τιμές στο αντίστοιχο κουτάκι των εκατοστημορίων (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Το τελευταίο βήμα για τους ερευνητές ήταν να βρουν από τον πίνακα ισοδυναμιών τάξης για το δομικό άξονα της αποκωδικοποίησης την ισοδύναμη τάξη (ένδειξη: «Ισοδύναμη

Τάξη») ανάλογα με την επίδοση του μαθητή σε σχέση με το γενικό πληθυσμό ανά τάξη και φύλο (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Ακολούθως, οι μαθητές με αναπηρία όρασης άρχισαν να διαβάζουν από τα κείμενα της προηγούμενης τάξης από την ισοδύναμη τάξη στην οποία είχαν καταταγεί βάσει του τεστ-Α ως μια επιπλέον δικλείδα ασφαλείας. Συνολικά δημιουργήθηκαν δυο κείμενα 6-8 σειρών braille, ένα θετικού και ένα θεωρητικού περιεχομένου, για κάθε τάξη από την τρίτη δημοτικού έως την τρίτη λυκείου. Υπό την σκέπη του όρου 'κείμενο θετικού περιεχομένου' περιελήφθησαν κείμενα από μαθήματα των θετικών επιστημών (π.χ. Μαθηματικά, Βιοχημεία, Φυσική), ενώ τα 'κείμενα θεωρητικού περιεχομένου' αντιστοιχούν σε μαθήματα των ανθρωπιστικών επιστημών (π.χ. Ιστορία, Λογοτεχνία, Φιλοσοφία). Τα κείμενα επελέγησαν τυχαία από τα σχολικά βιβλία κάθε τάξης. Η εγκυρότητα εξασφαλίστηκε λόγω του ότι τα αποσπάσματα αυτά έχουν επιλεγεί από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) για διδασκαλία στις αντίστοιχες τάξεις. Υπήρξε μέριμνα να είναι από ποικίλα γνωστικά αντικείμενα, ώστε να υπάρχει μεγαλύτερος πλουραλισμός και να αποφευχθεί η προσκόλληση σε συγκεκριμένα μαθήματα, στα οποία ενδεχομένως οι συμμετέχοντες να είχαν ή να μην είχαν κλίση. Επιπλέον, σκόπιμα επιλέχθηκαν αρχικά μαθήματα βασικά (π.χ. γλώσσα, μαθηματικά), ενώ με την πάροδο των τάξεων επιλέγονταν μαθήματα κατεύθυνσης ή με συγκεκριμένη ειδική ορολογία, ώστε να κλιμακώνεται η συχνότητα δύσκολων λέξεων και κατ' επέκταση δύσκολων συμπλεγμάτων.

Στη συνέχεια λάβαμε υπόψη τη συχνότητα εμφάνισης των χαρακτήρων braille, αντιπαραβάλλοντας τα ευρήματα της ανάλυσης με τα αντίστοιχα ευρήματα από μια παλαιότερη δημοσίευτη έρευνα για τον ελληνικό κώδικα braille (Παπαδόπουλος, 2004 όπως αναφέρεται στο Παπαδόπουλος, 2005).

**Πίνακας 2:** Κατανομή των χαρακτήρων braille στα αποσπάσματα των κειμένων της παρούσας έρευνας σε σύγκριση με τα ποσοστά από μια παλιότερη αδημοσίευτη έρευνα (Παπαδόπουλος, 2004)

| Χαρακτήρας | Παρούσα έρευνα | Παπαδό-<br>πουλος | Χαρακτήρας | Παρούσα έρευνα | Παπαδό-<br>πουλος |
|------------|----------------|-------------------|------------|----------------|-------------------|
| α          | 7,74           | 10.8              | ρ          | 5,4            | 4.8               |
| β          | 0,23           | 0.6               | σ          | 6,33           | 8.3               |
| γ          | 1,88           | 1                 | τ          | 7,51           | 8.9               |
| δ          | 1,88           | 1.8               | υ          | 2,35           | 1.6               |
| ε          | 6,33           | 6.5               | φ          | 1,64           | 1                 |
| ζ          | 1,41           | 0.3               | χ          | 2,58           | 1.6               |
| η          | 5,4            | 6.3               | ψ          | 0              | 0.1               |
| θ          | 0,94           | 0.9               | ω          | 4,22           | 2.5               |
| ι          | 5,63           | 6.1               | αυ         | 0,47           | 0.2               |
| κ          | 3,29           | 3.8               | ευ         | 0,47           | 0.3               |
| λ          | 2,82           | 1.9               | οι         | 0,94           | 0.9               |
| μ          | 3,76           | 3.8               | ου         | 0,23           | 1.9               |
| ν          | 5,87           | 6.9               | αι         | 2,58           | 1.5               |
| ξ          | 0,47           | 0.4               | ει         | 3,76           | 1.7               |
| ο          | 9,62           | 6.2               | άλλο       | 0              | 3.3               |
| π          | 4,22           | 4.1               | Σύνολο     | 100            | 100               |

Όπως προκύπτει από την περιγραφική στατιστική ανάλυση στον πίνακα 2, δεν υπήρχε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά στην κατανομή των χαρακτήρων braille στα αποσπάσματα των κειμένων που επελέγησαν για την παρούσα έρευνα σε σύγκριση με τα ποσοστά από την αντίστοιχη κατανομή χαρακτήρων braille στην αδημοσίευτη έρευνα (Παπαδόπουλος, 2004 όπως αναφέρεται στο Παπαδόπουλος, 2005). Με αυτό το δεδομένο θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι ο μέσος όρος της κατανομής των χαρακτήρων braille στα επιλεγμένα κείμενα είναι περίπου ο ίδιος σε όλες τις προτάσεις, άρα και λέξεις, των επιλεγμένων κειμένων.

Τα κείμενα γράφτηκαν από τους ερευνητές σε μηχανή braille πάνω σε ζελατίνες βιβλιοδεσίας μεγέθους σελίδας Α4 και πάχους 200 mic, για να εντυπωθούν ικανοποιητικά οι χαρακτήρες του κώδικα braille. Άλλωστε, έχει διαπιστωθεί πως το υλικό

πάνω στο οποίο εντυπώνονται οι χαρακτήρες του κώδικα braille δεν επηρεάζει την ικανότητα διολίσθησης των δαχτύλων κατά την απτική ανάγνωση (Darden & Schwartz, 2015). Κάθε ζελατίνα περιείχε τα δυο κείμενα κάθε τάξης, το θεωρητικό και το θετικό. Όλα τα κείμενα ήταν δυο φορές γραμμένα, διότι με τη συνεχή χρήση υπήρχε ενδεχόμενο να αλλοιωθούν οι κουκίδες και να μην είναι ευανάγνωστες. Αν κάποιο παιδί στην αρχή διαπίστωνε πως κάποιες κουκίδες ήταν 'σβησμένες', του χορηγούταν η εφεδρική ζελατίνα της αντίστοιχης τάξης, για να διαβάσει απρόσκοπτα.

### **2.3. Ειδική κατασκευή για λήψη**

Η καταγραφή με κάμερα προσφέρει υψηλότερη ανάλυση της ανάγνωσης braille στο χώρο και το χρόνο. Ταυτόχρονα καταγράφονται χρήσιμες πληροφορίες για τις κινήσεις των δαχτύλων που διαβάζουν, οι οποίες δεν διακρίνονται με γυμνό μάτι (Hughes, 2011). Για αυτό το λόγο δημιουργήθηκε μια ειδική κατασκευή, για να μπορέσουν να γίνουν λήψεις από κάτω, ώστε να επιτευχθεί η κατά το δυνατόν ακριβέστερη καταγραφή των κινήσεων των χεριών και των δαχτύλων ιδιαίτερα πάνω στους χαρακτήρες που αναγνώστηκαν λανθασμένα. Επιλέχθηκε ως καταλληλότερο υλικό το plexiglass, γιατί είναι διάφανο και ανθεκτικό. Είχε εμβαδό διαστάσεων 40x40, πάχος 4 χιλιοστών και τοποθετούνταν σε δυο παράλληλα ξύλινα πηχάκια μήκους 70 εκατοστών στο ύψος του θρανίου, για να είναι οικεία η στάση του σώματος στους μαθητές με ΑΟ. Αυτά τα πηχάκια πιάνονταν στις άκρες του θρανίου με δυο δαγκάνες, για να προεξέχει η κατασκευή και να μπορεί να γίνει η λήψη από κάτω. Πάνω από την κατασκευή τοποθετούσαν ένα μαύρο σεντόνι για να περιορίζει την επίδραση του φωτός και να διευκολύνεται η λήψη. Το μαύρο σεντόνι στηριζόταν στις κορυφές από τις δυο δαγκάνες και δεν επηρέαζε την κίνηση των χεριών κατά την ανάγνωση. Η διάφανη πλαστική ζελατίνα με το κείμενο τοποθετούνταν στο κέντρο του plexiglass και παρέμενε σταθερή με τη χρήση σελοτέιπ, ώστε να μην εμποδίζεται η κίνηση των χεριών των συμμετεχόντων κατά την ανάγνωση braille.

Η κάμερα, που τοποθετήθηκε από κάτω κάθετα προς το plexiglass, ήταν μια Canon XA10 υψηλής ευκρίνειας με ανάλυση 1920x1080 εικονοστοιχεία. Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκε ένα μόνο φωτιστικό σώμα 150 watt για τον φωτισμό των χεριών και του ανάγλυφου των κειμένων. Η λήψη από κάτω έδινε τη δυνατότητα να διακριθεί ποιο δάχτυλο διαβάζει, διότι αυτό που πίεζε τις κουκίδες ήταν πιο φωτεινό συγκριτικά με τα γειτονικά δάχτυλα. Επομένως, ήταν εφικτό να καταγραφεί σε μεγάλο βαθμό ποιο χέρι και ποιο δάχτυλο ευθυνόταν για τα λάθη, ποιο μοντέλο ανάγνωσης επέλεγε και πώς έβρισκε την επόμενη γραμμή ο αναγνώστης braille. Επίσης, τοποθετήθηκε ένα μικρόφωνο στο πέτο ή τη μπλούζα του μαθητή για να ακούγεται ευκρινώς η ανάγνωσή του. Οι ερευνητές διέθεταν μια άλλη μικρή οθόνη που έδειχνε αν όντως οι λήψεις εικόνas και ήχου γίνονταν σωστά.

**Φωτογραφία 1:** Κείμενο σε braille γραμμένο σε διάφανη ζελατίνα**2.4. Ερευνητική Διαδικασία**

Την ημέρα της εξέτασης οι ερευνητές παρουσιάζονταν την προκαθορισμένη ώρα στο σχολείο και κατευθυνόταν στην κατάλληλα προετοιμασμένη αίθουσα συνοδεία του διευθυντή. Στη συνέχεια προσερχόταν στην αίθουσα ο μαθητής και καθόταν στην καρέκλα μπροστά από το θρανίο όπου και ο ερευνητής ανέλυε το σκοπό της έρευνας και εξηγούσε πως η επίδοσή του στην διεξαγόμενη έρευνα είναι ανεξάρτητη από τη σχολική του επίδοση. Όταν ο μαθητής δεν είχε πια απορίες, ξεκινούσε η ανάγνωση. Στη διάθεσή του είχε μια διδακτική ώρα για να διαβάσει όσα περισσότερα κείμενα μπορούσε.

Τα κείμενα ανά τάξη διαβάζονταν εναλλάξ, πρώτα το θεωρητικό μετά το θετικό. Ο μαθητής ξεκινούσε από το κείμενο της προηγούμενης τάξης από αυτήν στην οποία κατατάχθηκε βάσει των επιδόσεών του στο τεστ-Α και έφτανε έως εκεί που μπορούσε μέσα σε μια διδακτική ώρα. Κάθε φορά που τελείωνε με ένα φύλλο ο μαθητής, οι ερευνητές τοποθετούσαν μπροστά του το επόμενο. Όσοι μαθητές δεν κατάφερναν να διαβάσουν όλα τα κείμενα από την τάξη που ξεκινούσαν μέχρι τα κείμενα της τρίτης λυκείου, σταματούσαν στο τελευταίο κείμενο της τάξης που έφταναν. Μόλις ο συμμετέχων τελείωνε την ανάγνωση, σηκωνόταν από τη θέση του και ένας εκ των ερευνητών τον συνόδευε πίσω στην τάξη του.

## 2.5. Ανάλυση Δεδομένων

Καταμετρήθηκαν μόνο τα λάθη φωνολογικού τύπου, αφενός επειδή ο ελληνικός κώδικας braille είναι αλφαβητικός (Vakali & Evans, 2007) με μόνη εξαίρεση τις φωνηεντικές διφθόγγους (οι, ου, αυ, ευ, αι, ει, υι) που αναπαριστώνται με ένα χαρακτήρα (Papadimitriou & Argyropoulos, 2017), αφετέρου διότι οι δεξιότητες φωνημικής επίγνωσης είναι καίριες για την επίτευξη της αποκωδικοποίησης (Veisapak, Boets & Ghesquière, 2012). Επίσης, τα φωνολογικά λάθη είναι η μόνη κατηγορία όπου η ευθύνη τέλεσης του λάθους μπορεί να αποδοθεί αποκλειστικά στα δάκτυλα που διαβάζουν.

Οι λέξεις ανεξαρτήτως μήκους χωρίστηκαν σε δύο ίσα μισά. Στις λέξεις με μονό αριθμό χαρακτήρων, ο μεσαίος χαρακτήρας τοποθετήθηκε στο δεύτερο μισό λόγω της διαμέσου. Στη μονομεταβλητή ανάλυση και για τις κατηγορικές μεταβλητές υπολογίστηκαν οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες των παρατηρήσεων. Στη διμεταβλητή ανάλυση για την ανάλυση και συσχέτιση δυο κατηγορικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο  $\chi^2$  έλεγχος ανεξαρτησίας. Το στατιστικό λογισμικό που χρησιμοποιήθηκε για όλες τις στατιστικές αναλύσεις ήταν το SPSS ver 21, ενώ το επίπεδο σημαντικότητας που ελήφθη υπόψη ήταν το 5%.

## 3. Αποτελέσματα

Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει την κατανομή των λαθών σε συσχετισμό με το μισό της λέξης που έλαβε χώρα το λάθος.

**Πίνακας 3:** Κατανομή λαθών σε συσχετισμό με το μισό της λέξης που έγινε το λάθος

| Μισό Λέξης | Συχνότητα | Ποσοστό |
|------------|-----------|---------|
| Πρώτο      | 134       | 39,6%   |
| Δεύτερο    | 204       | 60,4%   |
| Σύνολο     | 338       | 100,0%  |

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 3, τα λάθη στο δεύτερο μισό των λέξεων είναι σημαντικά περισσότερα σε σύγκριση με το πρώτο μισό των λέξεων.

Ο Πίνακας 4 παρουσιάζει την κατανομή των λαθών σε συσχετισμό με το μισό της λέξης που έλαβε χώρα το λάθος και τη βαθμίδα εκπαίδευσης των μαθητών.

**Πίνακας 4:** Κατανομή των λαθών σε συσχέτισμό με το μισό της λέξης που έλαβε χώρα το λάθος και τη βαθμίδα εκπαίδευσης των μαθητών

| Μισό λέξης    |        |         |
|---------------|--------|---------|
|               | Πρώτο  | Δεύτερο |
| Πρωτοβάθμια   | 62     | 80      |
|               | 46,3%  | 39,2%   |
| Δευτεροβάθμια | 72     | 124     |
|               | 53,7%  | 60,8%   |
| Σύνολο        | 134    | 204     |
|               | 100,0% | 100,0%  |

Ο Πίνακας 4 παρουσιάζει την κατανομή των λαθών σε συσχέτισμό με το ήμισυ της λέξης όπου πραγματοποιήθηκε το λάθος και τη βαθμίδα εκπαίδευσης των μαθητών. Το κριτήριο  $\chi^2$  δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Ο Πίνακας 5 παρουσιάζει την κατανομή των λαθών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του braille σε συσχέτισμό με το ήμισυ της λέξης όπου έλαβε χώρα το λάθος και τον τύπο του χαρακτήρα braille.

**Πίνακας 5:** Κατανομή των λαθών σε συσχέτισμό με το μισό της λέξης που έλαβε χώρα το λάθος και τον τύπο του χαρακτήρα braille

| Μισό λέξης |        |         |
|------------|--------|---------|
|            | Πρώτο  | Δεύτερο |
| Σύμφωνο    | 80     | 99      |
|            | 59,7%  | 48,5%   |
| Φωνήεν     | 46     | 81      |
|            | 34,3%  | 39,7%   |
| Δίφθογγος  | 8      | 24      |
|            | 6,0%   | 11,8%   |
| Σύνολο     | 134    | 204     |
|            | 100,0% | 100,0%  |

Ο Πίνακας 5 παρουσιάζει την κατανομή των λαθών σε συσχετισμό με το ήμισυ της λέξης όπου πραγματοποιήθηκε το λάθος σε συσχετισμό με το ήμισυ της λέξης όπου έλαβε χώρα το λάθος και τον τύπο του χαρακτήρα braille. Το κριτήριο  $\chi^2$  [ $\chi^2(2) = 5.39, p = 0.067$ ] δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση. Παρ' όλα αυτά, το ποσοστό των λαθών στο δεύτερο μισό που αφορούσε τους διφθόγγους πλησίαζε τη στατιστική σημαντικότητα σε σύγκριση με τα λάθη του πρώτου μισού.

#### 4. Συζήτηση

Στην έρευνα αυτοί συμμετείχαν τριάντα μαθητές με αναπηρία όρασης, οι οποίοι διάβασαν κείμενα σε braille και εξετάστηκε η ερευνητική υπόθεση πως η κατανομή των φωνολογικών λαθών θα είναι ίση στα δυο μισά των λέξεων. Αυτή η έρευνα είναι ιδιαίτερα σημαντική, διότι επιδιώξαμε να διαπιστώσουμε τη συμβολή της κατάκτησης των αναγκαίων φωνολογικών δεξιοτήτων στην αποτελεσματική εφαρμογή της αλφαβητικής στρατηγικής κατά την απτική ανάγνωση.

Τα αποτελέσματα δεν επιβεβαίωσαν την υπόθεση. Η πιθανότερη ερμηνεία είναι πως κατά την πρώτη επαφή με τους αρχικούς χαρακτήρες της λέξης οι αναγνώστες του κώδικα braille εφάρμοσαν αποτελεσματικά την αλφαβητική στρατηγική. Ωστόσο, η αδιάκοπη μετατροπή των χωρικών πληροφοριών κάθε χαρακτήρα σε πληροφορίες με σημασία είναι μια ιδιαίτερα απαιτητική και εξαντλητική γνωστική διαδικασία που ίσως επιβάρυνε στη συνέχεια υπέρμετρα τόσο τη λεκτική εργαζόμενη μνήμη (Millar, 1997) όσο και την απτική οξύτητα των δεικτών των μαθητών με αναπηρία όρασης, με συνέπεια οι αναγνώστες του κώδικα braille να καθίστανται πιο επιρρεπείς σε φωνολογικά λάθη στο δεύτερο μισό των λέξεων. Συνεπώς, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν συμφωνούν με την άποψη πως η διαδοχική φύση του braille επιβάλλει τη συνεχή αποκωδικοποίηση καθ' όλη τη διαδικασία ανάγνωσης κειμένων σε διαφανή ορθογραφικά συστήματα (Veisapak, Boets, Männamaa & Ghesquière, 2012). Για να αντισταθμίσουν την κόπωση και τη φθίση της απτικής οξύτητας από την αυστηρή εφαρμογή της αλφαβητικής στρατηγικής κατά την ανάγνωση κειμένων, οι μαθητές φαίνεται να επένδυσαν ταυτόχρονα στην αναγνώριση της σημασίας των λέξεων από τα συμφραζόμενα. Αυτή η ερμηνεία συμφωνεί με την άποψη πως η αλφαβητική στρατηγική είναι και σημασιολογικά κατευθυνόμενη (Veisapak, Boets & Ghesquière, 2012). Μια εναλλακτική προσέγγιση είναι πως τα λάθη προέκυψαν από την ταχεία κίνηση που έκαναν τα δάκτυλα προς τον πρώτο χαρακτήρα της επόμενης λέξης, μόλις οι αναγνώστες του κώδικα braille θεώρησαν πως είχαν αναγνωρίσει επιτυχώς τη λέξη στο σημείο μοναδικότητας (Bertelson et al., 1992). Ενδέχεται, λοιπόν, στη διάρκεια εκτέλεσης αυτής της ταχείας κίνησης κάποιοι χαρακτήρες να μην αποκωδικοποιήθηκαν επιτυχώς, διότι η προσοχή του αναγνώστη ήταν περισσότερο στραμμένη στον εντοπισμό του πρώτου χαρακτήρα της επόμενης λέξης.



Επίσης, η κατανομή των φωνολογικών λαθών ανάλογα με το ήμισυ των λέξεων που εμφανίστηκαν συσχετίστηκε με τη βαθμίδα εκπαίδευσης χωρίς να προκύψουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις. Επομένως, η εφαρμοζόμενη αλφαβητική στρατηγική για την ανάγνωση κειμένων υιοθετήθηκε από νωρίς από τους αναγνώστες του κώδικα braille και παγιώνεται ως επιλογή σε όλη τη σχολική ηλικία, όπως έχει ήδη υποστηριχθεί (Veisprak, Boets & Ghesquière, 2012). Αυτό το εύρημα είναι εξαιρετικά χρηστικό για τους εκπαιδευτικούς αφού αναδεικνύει τη σημασία της εντατικής διδασκαλίας στη φωνημική επίγνωση και τη γραφοφωνημική αντιστοίχιση κατά τα πρώτα βήματα διδασκαλίας της απτικής ανάγνωσης ως απαραίτητης προϋπόθεσης για την αποτελεσματική εφαρμογή της αλφαβητικής στρατηγικής από πολύ νωρίς.

Τέλος, από τη συσχέτιση του είδους του χαρακτήρα με το ήμισυ της λέξης που εμφανίστηκε το λάθος προέκυψε αριθμός λαθών που προσεγγίζει τη στατιστική σημαντικότητα και αφορά τις διφθόγγους. Πιο συγκεκριμένα βρέθηκε τριπλάσιος αριθμός λαθών σε διφθόγγους στο δεύτερο μέρος των λέξεων έναντι του πρώτου μέρους, ενώ για τα φωνήεντα και τα σύμφωνα δεν υπήρξε διαφορά. Επειδή το ποσοστό πλησιάζει το όριο στατιστικής σημαντικότητας, θα χρειαστεί επαλήθευση του ευρήματος σε έρευνα που θα διεξαχθεί σε μεγαλύτερο δείγμα, ώστε να προκύψουν ασφαλέστερα συμπεράσματα.

Η εργασία αυτή υπόκειται σε αρκετούς περιορισμούς. Το δείγμα των συμμετεχόντων ήταν μικρό λόγω του ότι η αναπηρία όρασης ανήκει στις αναπηρίες με χαμηλή συχνότητα εμφάνισης. Επομένως, θα ήταν επιθυμητή η διενέργεια παρόμοιας έρευνας σε χώρες με μεγαλύτερους πληθυσμούς ατόμων με αναπηρία όρασης, με σκοπό την αύξηση του βαθμού δυνατότητας γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Επιπρόσθετα, πρόθεσή μας δεν ήταν να εξετάσουμε ολιστικά την αναγνωστική επίδοση των μαθητών με ΑΟ. Για αυτό το λόγο δεν συνυπολογίστηκαν παράγοντες, όπως η ενεργός μνήμη, η λεξιλογική ανάπτυξη, η αναγνωστική κατανόηση) που αναμένεται να επηρεάζουν την αναγνωστική επίδοση αυτού του μαθητικού πληθυσμού. Τέλος, όσον αφορά τα κείμενα από τα σχολικά βιβλία δεν συνυπολογίστηκαν χαρακτηριστικά όπως η συντακτική πολυπλοκότητα, το λεξιλογικό επίπεδο ή τα φωνοτακτικά χαρακτηριστικά λέξεων.

## 5. Σημείωση

Η εργασία αυτή εκπονήθηκε στο πλαίσιο της μεταδιδακτορικής έρευνας του πρώτου συγγραφέα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με τίτλο 'Η επίδραση του μήκους της λέξης στην ακρίβεια ανάγνωσης μέσω του κώδικα braille'.

## Βιβλιογραφία

- Anastasi, A. & Urbina, S. (1997) *Psychological testing*. Upper Saddle River, NJ7 Prentice-Hall.
- Argyropoulos, V. & Papadimitriou, V. (2015) Braille Reading Accuracy of Students Who Are Visually Impaired: The Effects of Gender, Age at Vision Loss, and Level of Education. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 109(2), 107-118.
- Bertelson, P., Mousty, P. & Radeau, M. (1992) The time course of braille word recognition. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 18(2), 284-297.
- Cryer, H. & Home, S. (2011) Final report: Feasibility of developing a diagnostic touch test to determine braille reading potential. *Birmingham, UK: RNIB Centre for Accessible Information: Literature Review*, 4.
- Daneman, M. (1988) How reading braille is both like and unlike reading print. *Memory & cognition*, 16(6), 497-504.
- Darden, M. A. & Schwartz, C. J. (2015) Skin tribology phenomena associated with reading braille print: The influence of cell patterns and skin behavior on coefficient of friction. *Wear*, 332-333, 734-741.
- Dodd, B. & Conn, L. (2000) The effect of braille orthography on blind children's phonological awareness. *Journal of Research in Reading*, 23 (1), 1-11.
- Emerson, R. W., Holbrook, M. C. & D'Andrea, F. M. (2009) Acquisition of literacy skills by young children who are blind: Results from the ABC Braille Study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(10), 610-624.
- Emerson, R. W., Sitar, D., Erin, J. N., Wormsley, D. P. & Herlich, S. L. (2009) The effect of consistent structured reading instruction on high and low literacy achievement in young children who are blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(10), 595-609.
- Fischer-Baum, S. & Englebretson, R. (2016) Orthographic units in the absence of visual processing: Evidence from sublexical structure in braille. *Cognition*, 153, 161-174.
- Glyn, V., Lim, V. K., Hamm, J. P., Mathur, A. & Hughes, B. (2015) Behavioural and Electrophysiological effects related to semantic violations during braille reading. *Neuropsychologia*, 77, 298-312.
- Goldberg, L. J. & Swan, L. S. (2011) A biosemiotic analysis of Braille. *Biosemiotics*, 4(1), 25-38.
- Hughes, B. (2011) Movement kinematics of the braille-reading finger. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 105 (6), 370-381.

- Kocur, I. & Resnikoff, S. (2002) Visual impairment and blindness in Europe and their prevention. *British Journal of Ophthalmology*, 86(7), 716-722.
- Millar, S. (1984) Is there a "best hand" for braille?. *Cortex*, 20(1), 75-87.
- Millar, S. (1997) *Reading by touch*. London: Routledge.
- Nolan, C.Y. & Kederis, C.J. (1969) *Perceptual factors in braille recognition*. New York: AFB.
- Παντελιάδου, Σ. και Αντωνίου, Φ. (2008) Τεστ Ανάγνωσης, Τεστ Α. Υποέργο ΕΠΕΑΚ II & ΥΠΕΠΘ στο έργο «Κατασκευή και Στάθμιση 12 Διερευνητικών-Ανιχνευτικών (Κριτηρίων) των Μαθησιακών Δυσκολιών», Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Papadimitriou, V. & Argyropoulos, V. (2017) The effect of hand movements on braille reading accuracy. *International Journal of Educational Research*, 85, 43-50.
- Παπαδόπουλος, Κ.Σ. (2005) *Τύφλωση και Ανάγνωση. Διαβάζοντας με την αφή*, Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Reich, L., Szwed, M., Cohen, L. & Amedi, A. (2011) A ventral visual stream reading center independent of visual experience. *Current Biology*, 21(5), 363-368.
- Sim n, C. & Huertas, J.A. (1998) How blind readers perceive and gather information written in braille. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 92 (5), 322-330.
- Thurlow, M. L., Moen, R. E., Liu, K. K., Scullin, S., Hausmann, K. E. & Shyyan, V. (2009) *Disabilities and reading: Understanding the effects of disabilities and their relationship to reading instruction and assessment*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Partnership for Accessible Reading Assessment.
- Vakali, A. & Evans, R. (2007) Reading strategies employed by Greek braille readers: miscue analysis. *Early Child Development and Care*, 177(3), 321-335.
- Veispak, A., Boets, B. & Ghesquière, P. (2012) Parallel versus sequential processing in print and braille reading. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 2153-2163.
- Veispak, A., Boets, B., Männamaa, M. & Ghesquière, P. (2012) Probing the perceptual and cognitive underpinnings of braille reading. An Estonian population study. *Research in Developmental Disabilities*, 33(5), 1366–1379.
- Wei, Y., Scheffer, C. & Hughes, B. (2014, February) Early braille reading as an exploratory procedure: Perceptual sensitivity to numerosity and cell content. In *Haptics Symposium (HAPTICS), 2014 IEEE* (pp. 57-62), IEEE.
- Wetzel, R. & Knowlton, M. (2000) A comparison of print and braille reading rates on three reading tasks. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 94(3), 146-154.

# ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

## INCLUSION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS. THE PRINCIPAL'S ROLE

Νεκταρία Σακκούλα  
Φιλολόγος  
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα  
Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης  
Πανεπιστήμια Λευκωσίας και Πάτρας  
nora\_skl@hotmail.com

Παναγιώτα Κουρέα  
DL lecturer  
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας  
Εκπαιδευτικός δημοτικής εκπαίδευσης  
pkourea@yahoo.com

### Περίληψη

Καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα προσπαθεί να ανταποκριθεί στις επιταγές της εποχής, η συμπερίληψη όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία καθίσταται επιτακτική. Ο σχολικός διευθυντής αποτελεί πρόσωπο-κλειδί στην εφαρμογή της συμπερίληψης, εξαιτίας της υψηλής του θέσης στο σχολικό περιβάλλον. Η παρούσα μελέτη έχει σκοπό να μελετήσει το ρόλο του σχολικού διευθυντή στην εφαρμογή της συμπερίληψης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η έρευνα ακολουθεί μικτή μεθοδολογία, συνδυάζοντας τη χορήγηση ερωτηματολογίων σε εκπαιδευτικούς και τη διεξαγωγή ημι-δομημένης συνέντευξης στους διευθυντές. Τα αποτελέσματα φανερώνουν ότι ο διευθυντής διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή της συμπερίληψης, καθώς επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς, μέσω της στάσης του προς τη συμπερίληψη και των σχέσεων που αναπτύσσει μαζί τους, ενώ επηρεάζει και τους μαθητές με την άμεση επαφή μαζί τους. Τα ευρήματα της έρευνας αυτής αναδεικνύουν τον ρόλο των διευθυντών στην αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα, τις πρακτικές που ακολουθούν και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

### Λέξεις κλειδιά

Συμπερίληψη, σχολικός διευθυντής, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, μικτή μέθοδος έρευνας.

## Abstract

As the educational system tries to modernize, the inclusion of all children in the educational process becomes imperative. The school principal is a main factor in the implementation of inclusion because of their high position in the school environment. This paper aims to study the role of the school principal in implementing the inclusion of children with special educational needs in Secondary Education. Research follows a mixed methodology, combining the provision of questionnaires to teachers and the conduct of a semi-structured interview with principals. The results reveal that principals play a very important role in the implementation of inclusion, as they affect teachers through their attitudes towards inclusion and the relationships they develop with them, as well as students via direct contact with them. The findings of this research highlight the role of principals in reforming the educational system in Greece, the practices they follow and the problems they face.

## Key words

*Inclusive education, school principal, special educational needs, mixed research methodology.*

## 0. Εισαγωγή

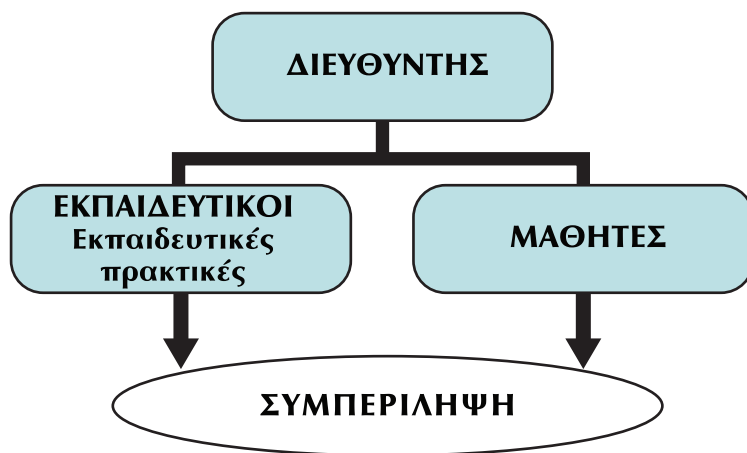
Τα τελευταία χρόνια, καθώς η ετερογένεια στις σχολικές τάξεις αυξάνεται, βρίσκει-ται υπό εξέλιξη μια προσπάθεια αναδιαμόρφωσης και εκσυγχρονισμού των σχολείων με την υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών (Bristol, 2015). Η συμπεριληψη αποτελεί εκπαιδευτική φιλοσοφία, σύμφωνα με την οποία, όλοι οι μαθητές φοιτούν στην ίδια τάξη και έχουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, ανεξαρτήτως εθνικότητας, φύλου, θρησκείας, σεξουαλικού προσανατολισμού, κοινωνικής τάξης και διανοητικής ικανότητας (Norwich, 2013, Ainscow, 2007). Σε μία συμπεριληπτική τάξη, η ποικιλομορφία θεωρείται πλεονέκτημα για την εκπαίδευση και το σχολείο καλείται να προσαρμοστεί και να καλύψει ταυτόχρονα τις ανάγκες των παιδιών ως σύνολο και ως μονάδες, προωθώντας τη συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και υιοθετώντας πρακτικές, όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η ομαδοσυνεργατική μάθηση και η χρήση της τεχνολογίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Shogren et al., 2015, Ainscow, 2007). Παράλληλα, δημιουργείται η ανάγκη για ευέλικτα Αναλυτικά Προγράμματα, τα οποία συνδιαλέγονται με τη διαφορετικότητα και αφορούν σε όλο το φάσμα των μαθημάτων και δραστηριοτήτων (Norwich, 2013, Ainscow, 2007).

Στο πλαίσιο αυτών των αλλαγών, έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο του διευθυντή, καθώς φαίνεται να αποτελεί πρόσωπο-κλειδί στην εφαρμογή της συμπεριληψης στο σύγχρονο σχολείο (Eisenman, Pell, Poudel & Odle, 2015). Ο ρόλος του

διευθυντή είναι διττός, καθώς είναι υπεύθυνος για τα διοικητικά ζητήματα, ενώ ταυτόχρονα διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία και διαμορφώνει τη σχολική κουλτούρα, λαμβάνοντας υπόψη το συμφέρον όλων των μαθητών ανεξαιρέτως (Young, Winn & Reedy, 2017). Έτσι, οι διευθυντές που κατανοούν την ανάγκη για αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος είναι ηγέτες με ευαισθησία και ηθικές αξίες, οι οποίοι αναγνωρίζουν την επιτακτική ανάγκη για την εφαρμογή της συμπερίληψης και εμπνέουν εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές να τους ακολουθήσουν στο συμπεριληπτικό μονοπάτι (Adams, Olsen & Ware, 2017, Wang, 2016).

Γι' αυτό τον λόγο, αλλάζουν τις σχολικές δομές, τις πρακτικές και τη νοοτροπία τους, ώστε να ανταποκρίνονται εξατομικευμένα στις ανάγκες των μαθητών τους και παράλληλα, προωθούν την ισότητα, την αποδοχή της διαφορετικότητας και την κοινωνική δικαιοσύνη (Osiname, 2017). Όπως φαίνεται και στο Γράφημα 1, η επιρροή τους καταλήγει στους μαθητές, είτε έμμεσα (μέσω των εκπαιδευτικών) είτε άμεσα, με προσωπική αλληλεπίδραση με τα παιδιά (Adams et al., 2017, Roberts & Guera, 2015).

**Γράφημα 1:** Η επίδραση του διευθυντή στην υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών στο σχολείο του



### *0.1. Προαγωγή συμπερίληψης μέσα από την αλληλεπίδραση Διευθυντή-Εκπαιδευτικών*

Ο σχολικός διευθυντής που προωθεί τη συμπερίληψη γνωρίζει ότι το εκπαιδευτικό του έργο δεν μπορεί να υλοποιηθεί, χωρίς τη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, φροντίζει να επιλέξει τα κατάλληλα άτομα, για να στελεχώσουν το σχολείο

του και τα υποστηρίζει με κάθε τρόπο, δείχνοντάς τους εμπιστοσύνη και δίνοντάς τους κίνητρα για το εκπαιδευτικό τους έργο (Jwan & Kisaka, 2017).

Πιο συγκεκριμένα, οι προσδοκίες και η άποψη των σχολικών διευθυντών επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς, καθώς οι διευθυντές λειτουργούν ως μέντορες, δημιουργούν εξατομικευμένα συμπεριληπτικά προγράμματα που ταιριάζουν στο προφίλ των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους και προάγουν την επιμόρφωση του σχολικού προσωπικού (Wiyono, 2017, Yan & Sin, 2015). Επίσης, προωθούν το κλίμα συνεργασίας και τις διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στους ίδιους και στους εκπαιδευτικούς, χτίζοντας σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας, βρίσκοντας λύσεις στα προβλήματα και όντας πρόθυμοι να μοιραστούν ένα μέρος από την εξουσία τους με τους εκπαιδευτικούς (Jwan & Kisaka, 2017, McLeskey & Waldron, 2015). Έτσι, ενισχύουν συναισθηματικά τους εκπαιδευτικούς και μειώνουν το άγχος που τους εμποδίζει να διδάξουν συμπεριληπτικά (Jwan & Kisaka, 2017).

Παρ' όλα αυτά, πολλοί διευθυντές είναι αρνητικοί προς την εφαρμογή της συμπεριληψης ή εφαρμόζουν πρακτικές με αρνητικά αποτελέσματα για τους μαθητές (Riehl, 2000), ενώ αρκετοί εκπαιδευτικοί συχνά νιώθουν ανεπαρκείς όσον αφορά στη διδασκαλία σε τάξεις με μεγάλη ετερογένεια (Young et al., 2017, Roberts & Guerra, 2015).

Ολοκληρώνοντας, οι σχολικοί διευθυντές οφείλουν να είναι αποφασιστικοί και να εξασφαλίζουν ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό εφαρμόζει συμπεριληπτικές πρακτικές και είναι αφοσιωμένο στην κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητών (McLeskey & Waldron, 2015). Αυτό το επιτυγχάνουν, δημιουργώντας προσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς κι έτσι, καταφέρνουν να τους επηρεάζουν θετικά και να διατηρούν θετικό κλίμα στο σχολείο (Yan & Sin, 2015, Price, 2011).

## ***0.2. Προαγωγή συμπεριληψης μέσα από την αλληλεπίδραση Διευθυντή-Μαθητών***

Οι μαθητές επηρεάζονται έμμεσα από την εδραίωση της σχέσης των διευθυντών με τους εκπαιδευτικούς και άμεσα από την επαφή του διευθυντή με τους ίδιους, καθώς εκείνος δημιουργεί σχέσεις μαζί τους και παρακολουθεί την πορεία τους, σε ακαδημαϊκό και κοινωνικό επίπεδο (Jwan & Kisaka, 2017, Cobb, 2015). Οι Shogren και άλλοι (2015) αναφέρουν ότι οι διευθυντές ελέγχουν συχνά την πρόοδο των μαθητών και γνωρίζουν τις πιθανότητες του καθενός για επιτυχία. Επίσης, ορίζουν ξεκάθαρες κατευθύνσεις για το σχολείο, τις οποίες γνωρίζουν και οι μαθητές, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν στη διαμόρφωση τους (Adams et al., 2017). Οι διευθυντές κατανέμουν αρμοδιότητες τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές, ώστε αμφότεροι να να γίνουν και να νιώσουν πιο υπεύθυνοι και πιο ενεργά μέλη της σχολικής κοινότητας (Jwan & Kisaka, 2017, Eisenman et al., 2015).



Ολοκληρώνοντας, ο Osiname (2017) καταλήγει ότι η άμεση επαφή του διευθυντή με τα παιδιά προωθεί τη φιλοσοφία της συμπερίληψης στα σχολεία, καθώς οι διευθυντές που ανταποκρίνονται στα αιτήματα των παιδιών και δίνουν σημασία στην άποψη τους, γνωρίζουν και αποδέχονται ότι είναι αδύνατο να διοικήσουν το σχολείο, χωρίς τη συμμετοχή των μαθητών, καθώς και των εκπαιδευτικών και θέτουν τον εαυτό τους και τις πρακτικές τους υπό αμφισβήτηση, ώστε να μπορέσουν να τις επανεξετάσουν και να αναθεωρήσουν.

## 1. Μεθοδολογία

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη τη διεθνή βιβλιογραφία και έρευνα, η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό να εξετάσει τον ρόλο του σχολικού διευθυντή στην εφαρμογή της συμπερίληψης των παιδιών που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και συγκεκριμένα στα σχολεία της Δυτικής Αττικής.

Προκειμένου να υλοποιηθεί ο στόχος της μελέτης και να διασαφηνιστεί το συγκεκριμένο ζήτημα, ορίστηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Σε ποιο βαθμό η στάση του διευθυντή ως προς τη συμπερίληψη επηρεάζει τη στάση του εκπαιδευτικού προσωπικού προς το ίδιο θέμα σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών;
2. Σε ποιο βαθμό η στάση του διευθυντή προς τη συμπερίληψη επηρεάζει τις σχέσεις μεταξύ μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών;
3. Ποιες είναι οι απόψεις των διευθυντών για την αξία της συμπερίληψης;

### 1.1. Μέθοδος έρευνας

Για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήθηκε μικτή και επεξηγηματική μορφή έρευνας. Η μικτή έρευνα επιτρέπει μια πιο ολιστική εξέταση του ερευνητικού προβλήματος, ενώ η επεξηγηματική μορφή της στηρίζεται αρχικά στη συλλογή και επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων και ολοκληρώνεται με τη συλλογή και επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων με σκοπό την επεξήγηση των αποτελεσμάτων που έχουν βρεθεί στο ποσοτικό μέρος (Robson, 2010).

### 1.2. Πληθυσμός και δείγμα

Ο πληθυσμός που διερευνήθηκε με την παρούσα έρευνα είναι οι εκπαιδευτικοί και διευθυντές που ήταν ενεργοί στην ιδιωτική και δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, κατά το σχολικό έτος 2017-2018, στον νομό Αττικής. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής, τα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο νομό ανέρχονταν στα 1023, με



αντίστοιχο αριθμό διευθυντών και με 19.540 ενεργούς καθηγητές (Περιφερειακή Διεύθυνση, 2017). Συνεπώς, το δείγμα, αποτελείται από 100 καθηγητές του νομού Αττικής (0.5 % του συνολικού πληθυσμού) και 5 διευθυντές σχολείων στα Δυτικά Προάστια της Αθήνας (0.5 % του συνολικού πληθυσμού). Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η απλή τυχαία δειγματοληψία με τη χρήση πίνακα τυχαίων αριθμών (Creswell, 2011). Για την επιλογή των σχολικών διευθυντών που συμμετείχαν στη συνέντευξη, χρησιμοποιήθηκε η σκόπιμη-τυπική δειγματοληψία κι έτσι, επιλέχθηκαν οι διευθυντές 5 σχολείων Δυτικών Προαστίων, στα οποία λειτουργούσε επισήμως Τμήμα Ένταξης, για να συμμετάσχουν στη διαδικασία της συνέντευξης.

### **1.3. Μέσα συλλογής δεδομένων**

#### **1.3.1. Ερωτηματολόγιο**

Ως μέσο συλλογής των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με 44 ερωτήσεις σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (Καθόλου- Λίγο- Μέτρια- Αρκετά- Πολύ) που καλύπτουν τα δύο πρώτα ερευνητικά ερωτήματα (Παράρτημα 1). Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε 5 μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει 10 ερωτήσεις που αφορούν δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και στοιχεία που σχετίζονται με τις υποδομές του σχολείου. Το δεύτερο μέρος αποτελείται από 10 ερωτήσεις, οι οποίες εστιάζουν στις αλληλεπιδράσεις του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς, ενώ το τρίτο μέρος εμπεριέχει 7 ερωτήσεις, σχετικές με τις αλληλεπιδράσεις του διευθυντή με τους μαθητές. Τέλος, το τέταρτο μέρος εμπεριέχει 8 ερωτήσεις που εξετάζουν την εφαρμογή της συμπερίληψης από τους εκπαιδευτικούς και το έκτο μέρος αποτελείται από 9 ερωτήσεις που εξετάζουν την εφαρμογή της συμπερίληψης από τους μαθητές.

#### **1.3.2. Συνέντευξη**

Για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας, επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης βασίστηκαν στα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και είχαν σκοπό να καλύψουν το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά την άποψη των ιδίων των διευθυντών, αναφορικά με τη συμπερίληψη και τις πρακτικές της. Η συνέντευξη αποτελείται από 20 συνολικά ερωτήσεις οι οποίες προέκυψαν από τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Οι ερωτήσεις αυτές αφορούν: 1. στις ερωτήσεις γνωριμίας και εξοικείωσης, 2. στην αλληλεπίδραση του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς, 3. στην αλληλεπίδραση του διευθυντή με τους μαθητές και 4. στην προαγωγή (ή μη) της συμπερίληψης από τους διευθυντές (Παράρτημα 2).

### **1.4. Εγκυρότητα-Αξιοπιστία-Εμπιστευσιμότητα**

Για να αξιολογηθεί θετικά μια έρευνα, πρέπει να πείσει ότι αν εφαρμοστεί υπό τις ίδιες συνθήκες, θα δώσει τα ίδια αποτελέσματα (αξιοπιστία) και ότι διερευνά αυτό για το οποίο σχεδιάστηκε να διερευνήσει (εγκυρότητα).

Όσον αφορά στο ποσοτικό μέρος της έρευνας, για την εξασφάλιση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος επαναχορήγησης 2 εβδομάδες μετά την πρώτη χορήγηση (Cresswell, 2011), επιβεβαιώνοντας την αξιοπιστία του εργαλείου.

Σχετικά με την εξασφάλιση της εγκυρότητας του εργαλείου, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της εγκυρότητας περιεχομένου, χορηγώντας το ερωτηματολόγιο πιλοτικά σε 5 καθηγητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και δίνοντας το προς αξιολόγηση σε σύμβουλο-καθηγητή Μαθηματικών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Cresswell, 2011). Μετά την πιλοτική χορήγηση και την αξιολόγηση, προτάθηκε εισαγωγή επιπλέον ερώτησης, σχετικά με τις γνώσεις των συμμετεχόντων ως προς τη συμπερίληψη.

Για το ποιοτικό μέρος της έρευνας έγιναν οι απαραίτητες ενέργειες για εξασφάλιση της εμπιστευσιμότητας της έρευνας. Σύμφωνα με τους Lincoln και Guba (1985), η εμπιστευσιμότητα σε μια ποιοτική έρευνα αναφέρεται στην ισχύ του μεθοδολογικού σχεδιασμού, στην ποιότητα των δεδομένων τα οποία συλλέχτηκαν κατά τη διάρκειά της και στο πώς αυτός ο σχεδιασμός και τα συγκεκριμένα δεδομένα οδηγούν σε αληθινά και άξια εμπιστοσύνης ευρήματα, υπό την έννοια ότι αναπαριστούν την πραγματικότητα. Προκειμένου να εξασφαλιστεί η εμπιστευσιμότητα του εργαλείου ποιοτικών δεδομένων, πραγματοποιήθηκε πιλοτική συνέντευξη με διευθυντή Γυμνασίου, ο οποίος προθυμοποιήθηκε να σχολιάσει την ατζέντα της συνέντευξης για τη βελτίωση της και υποστήριξε ότι οι ερωτήσεις δεν πρέπει να μειωθούν ή να τροποποιηθούν. Επιπροσθέτως, η παρατεταμένη ενασχόληση με το συγκεκριμένο θέμα προτού ξεκινήσει η ερευνητική διαδικασία, το προσωπικό ενδιαφέρον, η ακριβής καταγραφή της διαδικασίας και η έμφαση στη λεπτομέρεια είναι στοιχεία που ενισχύουν την εμπιστευσιμότητα της παρούσας έρευνας και συμβάλλουν στη μεταφερισιμότητα (γενίκευση) των αποτελεσμάτων (Lincoln & Guba, 1985).

Τέλος, η σύγκριση, η σύνδεση και η αντιπαράθεση των αποτελεσμάτων των δύο μεθόδων οδήγησε σε τριγωνοποίηση και αύξηση της εγκυρότητας των συμπερασμάτων της έρευνας, ώστε να δοθεί μια ολοκληρωμένη και λεπτομερής εικόνα για το ρόλο που έχει ο σχολικός διευθυντής στην εφαρμογή της συμπερίληψης (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

### ***1.5. Λειτουργικοί ορισμοί***

Στη μελέτη αυτή, ο ρόλος του διευθυντή έγκειται σε όλες εκείνες τις ενέργειες και πρακτικές που υιοθετεί ο ίδιος και τις κατευθύνει προς τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του, ώστε να προάγει τη συμπερίληψη (Young et al., 2017, McLeskey & Waldron, 2015). Αντίστοιχα, η συμπερίληψη αφορά στην ίση και δίκαιη αντιμετώπιση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από διευθυντές και εκπαιδευτικούς, στην ενίσχυση αλληλεπιδράσεων μεταξύ διευθυντών, εκπαιδευτικών και μαθητών, στην υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς

και στην εξασφάλιση κλίματος αποδοχής και συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές του σχολείου (Majoko, 2017).

## 2. Αποτελέσματα

### 2.1. Ποσοτικό μέρος

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε μέσω του προγράμματος Excel και χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική (Ποσοστά, Μέσος Όρος, Τυπική Απόκλιση). Για τη συσχέτιση των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκαν οι δείκτες Pearson  $r$  και  $r$ . Καθώς οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου ακολουθούν την πενταβάθμια κλίμακα Likert, ορίστηκε ως στατιστικό κριτήριο εφαρμογής της συμπερίληψης, η τιμή του Μέσου Όρου να είναι μεγαλύτερη του 3, το οποίο αποτελεί ενδιάμεση τιμή μεταξύ του 1 και του 5. Συνεπώς, αν  $M.O.=3$  η εφαρμογή της συμπερίληψης κρίνεται μέτρια. Αν  $M.O.>3$ , η εφαρμογή της συμπερίληψης κρίνεται ικανοποιητική, ενώ αν  $M.O.<3$ , η εφαρμογή της συμπερίληψης κρίνεται ως ελλιπής-μη ικανοποιητική.

#### 2.1.1. Προαγωγή συμπερίληψης μέσα από την αλληλεπίδραση Διευθυντή-Εκπαιδευτικών:

Αρχικά, για την απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, αναλύθηκαν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις 12, 13, 14 και 15 (Πίνακας 1) του ερωτηματολογίου, οι οποίες αφορούν στην αλληλεπίδραση του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς με σκοπό την εφαρμογή της συμπερίληψης (π.χ.παρότρυνση, ενδιαφέρον, ενίσχυση).

**Πίνακας 1:** Στάση του διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς

| Κλίμακα     | Προσωπικές σχέσεις διευθυντή-εκπαιδευτικών | Παρότρυνση διευθυντή για εφαρμογή συμπερίληψης | Υποστήριξη διευθυντή για εκπαιδευτικά ζητήματα | Ενδιαφέρον διευθυντή για απόψεις εκπαιδευτικών |
|-------------|--------------------------------------------|------------------------------------------------|------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| Καθόλου (1) | 11,00%                                     | 8,00%                                          | 9,00%                                          | 10,00%                                         |
| Λίγο (2)    | 11,00%                                     | 7,00%                                          | 15,00%                                         | 5,00%                                          |
| Μέτρια (3)  | 19,00%                                     | 13,00%                                         | 25,00%                                         | 25,00%                                         |
| Αρκετά (4)  | 40,00%                                     | 36,00%                                         | 30,00%                                         | 35,00%                                         |
| Πολύ (5)    | 19,00%                                     | 36,00%                                         | 21,00%                                         | 25,00%                                         |

Ο συνολικός Μέσος Όρος των πιο πάνω απαντήσεων είναι 3.12 (Τ.Α.=1.26), γεγονός που φανερώνει θετική στάση του διευθυντή για την εφαρμογή της συμπεριληψης (Μ.Ο.>3). Αντίστοιχα, αναλύθηκαν οι απαντήσεις στις ερωτήσεις 28, 32, 33 και 35 του ερωτηματολογίου (Πίνακας 2), οι οποίες αφορούν στην ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της συμπεριληψης.

**Πίνακας 2:** Εφαρμογή συμπεριληψης από τους εκπαιδευτικούς

| Κλίμακα     | Αίσθημα επάρκειας εκπαιδευτικών ως προς τις συμπεριληπτικές μεθόδους | Εφαρμογή συμπεριληπτικών μεθόδων από εκπαιδευτικούς | Αίσθημα εκπαιδευτικών ότι τα παιδιά με Ε.Ε.Α. βοηθιούνται | Εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς |
|-------------|----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| Καθόλου (1) | 8,00%                                                                | 0,00%                                               | 11,00%                                                    | 0,00%                                                    |
| Λίγο (2)    | 11,00%                                                               | 2,00%                                               | 19,00%                                                    | 6,00%                                                    |
| Μέτρια (3)  | 29,00%                                                               | 23,00%                                              | 15,00%                                                    | 23,00%                                                   |
| Αρκετά (4)  | 30,00%                                                               | 50,00%                                              | 29,00%                                                    | 41,00%                                                   |
| Πολύ (5)    | 22,00%                                                               | 25,00%                                              | 26,00%                                                    | 30,00%                                                   |

Ο συνολικός Μέσος Όρος τους αντιστοιχεί σε 3.7 (Τ.Α.= 1.09), γεγονός που ανταποκρίνεται στο στατιστικό κριτήριο Μ.Ο.>3, άρα η συμπεριληψη φαίνεται να εφαρμόζεται σε ικανοποιητικό βαθμό από τους εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια, οι απαντήσεις των δύο ομάδων ερωτήσεων συσχετίστηκαν και βρέθηκε ότι  $p=0.00001$ , γεγονός που φανερώνει σημαντική συσχέτιση ( $p<0.5$ ) και  $r=0.57$ , γεγονός που φανερώνει θετική και ισχυρή συσχέτιση. Συνεπώς, όταν ο διευθυντής προάγει τη συμπεριληψη και επιδιώκει την ανάπτυξη προσωπικών σχέσεων με τους καθηγητές, οι δεύτεροι επηρεάζονται σε ικανοποιητικό βαθμό και ανταποκρίνονται θετικά, προσπαθώντας και οι ίδιοι να εφαρμόσουν συμπεριληπτικές πρακτικές στη διδασκαλία τους.

### 2.1.2. Προαγωγή συμπεριληψης μέσα από την αλληλεπίδραση Διευθυντή-Μαθητών:

Στη συνέχεια, προκειμένου να απαντηθεί το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, αναλύθηκαν τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις 22, 24, 25 και 26 του ερωτηματολογίου (Πίνακας 3), οι οποίες αφορούν στη στάση και σχέση που αναπτύσσει ο διευθυντής με τους μαθητές. Ο συνολικός μέσος όρος αυτών των απαντήσεων είναι 2.63 (Τ.Α.=1.07), γεγονός που δείχνει ότι ο διευθυντής δεν ενισχύει

σε ικανοποιητικό βαθμό την εφαρμογή της συμπερίληψης κατά την καθημερινή του επαφή με τους μαθητές. (Μ.Ο. <3).

**Πίνακας 3:** Η συμπεριληπτική στάση του διευθυντή προς τους μαθητές

| Κλίμακα     | Σεβασμός απόψεων όλων των μαθητών από τον διευθυντή | Προαγωγή θετικού κλίματος από τον διευθυντή | Προσωπική επαφή διευθυντή-μαθητών | Παρέμβαση διευθυντή σε αποκλεισμό μαθητών με Ε.Ε.Α. |
|-------------|-----------------------------------------------------|---------------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------------------------|
| Καθόλου (1) | 21,00%                                              | 19,00%                                      | 22,00%                            | 8,00%                                               |
| Λίγο (2)    | 28,00%                                              | 22,00%                                      | 22,00%                            | 41,00%                                              |
| Μέτρια (3)  | 24,00%                                              | 39,00%                                      | 29,00%                            | 41,00%                                              |
| Αρκετά (4)  | 25,00%                                              | 20,00%                                      | 14,00%                            | 10,00%                                              |
| Πολύ (5)    | 2,00%                                               | 0,00%                                       | 13,00%                            | 0,00%                                               |

Παράλληλα, αναλύθηκαν τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις 39, 40, 42, 44 (Πίνακας 4), οι οποίες σχετίζονται με τη στάση και τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης και στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο συνολικός Μέσος Όρος των απαντήσεων αυτών είναι 3.63 (Τ.Α.=1.13), αποτέλεσμα που φανερώνει ότι τα παιδιά αποδέχονται και στηρίζουν τους συμμαθητές τους με μαθησιακές δυσκολίες σε ικανοποιητικό βαθμό (Μ.Ο.>3).

**Πίνακας 4:** Εφαρμογή συμπερίληψης από τους μαθητές

| Κλίμακα     | Σεβασμός μαθητών προς μαθητές με Ε.Ε.Α. | Αποδοχή διαφορετικότητας από μαθητές | Διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών με μαθητές με Ε.Ε.Α. | Παρέμβαση μαθητών σε σχολικό εκφοβισμό μαθητών με Ε.Ε.Α. |
|-------------|-----------------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| Καθόλου (1) | 10,00%                                  | 11,00%                               | 0,00%                                              | 0,00%                                                    |
| Λίγο (2)    | 8,00%                                   | 17,00%                               | 8,00%                                              | 10,00%                                                   |
| Μέτρια (3)  | 27,00%                                  | 24,00%                               | 9,00%                                              | 43,00%                                                   |
| Αρκετά (4)  | 31,00%                                  | 21,00%                               | 47,00%                                             | 28,00%                                                   |
| Πολύ (5)    | 24,00%                                  | 27,00%                               | 36,00%                                             | 19,00%                                                   |

Συσχετίζοντας τις 2 ομάδες απαντήσεων (Πίνακας 3 και 4), προκύπτει ότι  $p=0.00059$ , άρα η συσχέτιση είναι σημαντική ( $p<0.5$ ), ενώ  $r=0.51$ , άρα η συσχέτιση είναι θετική και ισχυρή και πάλι. Συνεπώς, παρ' όλο που οι διευθυντές δεν εφαρμόζουν σε ικανοποιητικό βαθμό τη συμπεριληψη, φαίνεται ότι, στις περιπτώσεις που λειτουργούν συμπεριληπτικά, επηρεάζουν ως ένα βαθμό τους μαθητές με θετικό τρόπο.

### 2.1.3. Συμπεριληπτικές Πρακτικές:

Τέλος, αναλύθηκαν οι απαντήσεις στις ερωτήσεις 11, 17, 18 και 19 (Πίνακας 5) του ερωτηματολογίου, οι οποίες αφορούν συμπεριληπτικές τεχνικές που εφαρμόζουν οι διευθυντές σε επίπεδο ανάληψης πρωτοβουλιών και συνεργασιών. Ο Μέσος Όρος των αποτελεσμάτων είναι 3.24 (Τ.Α.=1.23) και φανερώνει ότι οι διευθυντές υιοθετούν συμπεριληπτικές πρακτικές σε ικανοποιητικό βαθμό και σε αυτή την περίπτωση.

**Πίνακας 5:** Εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών από διευθυντή

| Κλίμακα     | Προαγωγή συμπερίληψης συνολικά | Ανάληψη πρωτοβουλιών για συμπεριληπτικούς σκοπούς | Συνεργασίες με άλλα σχολεία | Συνεργασίες με εξωσχολικούς φορείς |
|-------------|--------------------------------|---------------------------------------------------|-----------------------------|------------------------------------|
| Καθόλου (1) | 3,00%                          | 12,00%                                            | 7,00%                       | 30,00%                             |
| Λίγο (2)    | 7,00%                          | 11,00%                                            | 13,00%                      | 18,00%                             |
| Μέτρια (3)  | 36,00%                         | 39,00%                                            | 20,00%                      | 22,00%                             |
| Αρκετά (4)  | 39,00%                         | 25,00%                                            | 37,00%                      | 17,00%                             |
| Πολύ (5)    | 15,00%                         | 13,00%                                            | 23,00%                      | 13,00%                             |

## 2.2. Ποιοτικό μέρος

Για την επεξεργασία των συνεντεύξεων εφαρμόστηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου με κωδικοποίηση και κατηγοριοποίηση των δεδομένων. Τα δεδομένα της συνέντευξης ταξινομήθηκαν σε τρεις θεματικές ενότητες, οι οποίες αφορούν στη στάση του διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς, στη στάση του διευθυντή προς τα παιδιά και στην άποψη του διευθυντή για τη συμπεριληψη. Προκειμένου να διευκολυνθεί η διαδικασία της ανάλυσης, οι διευθυντές θα κατονομάζονται στο εξής ως: Δ1, Δ2, Δ3, Δ4 και Δ5.

### 2.2.1. Προαγωγή συμπερίληψης μέσα από την αλληλεπίδραση Διευθυντή-Εκπαιδευτικών:

Στην ενότητα αυτή θα αναφερθούμε στις απαντήσεις των διευθυντών, σχετικά με τις σχέσεις τους με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου. Στο σύνολο τους και οι 5 διευθυντές δήλωσαν ότι έχουν ή επιδιώκουν να έχουν προσωπικές επαφές με τους εκπαιδευτικούς, γιατί αυτό βοηθά τη λειτουργία του σχολείου. Παρ' όλα αυτά, εντοπίστηκαν διαφορές στη φύση των σχέσεων αυτών και στον τρόπο με τον οποίο βοηθούν την ομαλή λειτουργία του σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα, ο Δ1 δηλώνει πως:

*«Δεν είναι δυνατόν να διευθύνεις ένα σχολείο, χωρίς τη συνεργασία των καθηγητών. Για να συνεργαστούν, πρέπει να σε σέβονται και για να σε σέβονται, πρέπει να σε ξέρουν σε προσωπικό επίπεδο. Δε γίνεται διαφορετικά».*

Φαίνεται, λοιπόν, ότι ο Δ1 αναγνωρίζει τη σημασία των σχέσεων που αναπτύσσει με τους εκπαιδευτικούς και εστιάζει περισσότερο στο ζήτημα του σεβασμού, το οποίο προκύπτει από την προσωπική τους επαφή.

Μια διαφοροποιημένη στάση φαίνεται να εκφράζει ο διευθυντής Δ3 ο οποίος αναφέρει χαρακτηριστικά:

*«Σίγουρα οι προσωπικές σχέσεις βοηθούν, αλλά πάντα κρατώ αποστάσεις και όρια.(...) Με ενδιαφέρουν οι προσωπικές σχέσεις σε επαγγελματικό επίπεδο και με σαφή όρια». (Δ3)*

Αντίστοιχα, ο Δ4 δηλώνει ότι οι προσωπικές επαφές τον βοηθούν να ενημερώνεται για τα συμβάντα στο σχολείο:

*«Ο λόγος που επιδιώκω προσωπικές επαφές είναι για να μαθαίνω τι συμβαίνει στο σχολείο μου από μέσα (...) Αν δεν έχω προσωπικές επαφές με τους καθηγητές δε θα γνωρίζω και σημαντικά γεγονότα, δε θα είμαι μέρος του συνόλου τους». (Δ4)*

Από τις πιο πάνω δηλώσεις φαίνεται ότι οι διευθυντές επιδιώκουν να έχουν καλές επαγγελματικές σχέσεις με το προσωπικό του σχολείου τους για να ενισχύεται η μεταξύ τους συνεργασία και για να μαθαίνουν σημαντικά γεγονότα που πιθανόν να επηρεάζουν τη λειτουργία του σχολείου.

Στις ερωτήσεις σχετικά με τη βοήθεια και τις συμβουλές που δίνουν στους εκπαιδευτικούς, οι διευθυντές απάντησαν ότι συμφωνούν ότι είναι πάντα διαθέσιμοι και πρόθυμοι να βοηθήσουν. Για τους λόγους που οι εκπαιδευτικοί ζητούν βοήθεια αναφέρουν:

«Πιο πολύ τους απασχολούν τα δύσκολα παιδιά στις τάξεις και ειδικά στα Τμήματα Ένταξης που το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο είναι χαμηλό και υπάρχουν προβλήματα» (Δ2)

«Είναι περισσότερο ερωτήσεις για διάφορες αλλαγές στα προγράμματα, για εκδηλώσεις και εκδρομές» (Δ3)

«Δε δίνω συμβουλές εκπαιδευτικού περιεχομένου. Αναλαμβάνω μόνο να μιλήω σε γονείς, όταν δημιουργείται κάποια δυσάρεστη κατάσταση και ο καθηγητής δεν μπορεί να ανταπεξέλθει». (Δ4)

«Σπάνια με ρωτάνε για ζητήματα της τάξης. Με ρωτάνε πιο πολύ για ζητήματα διοικητικά που χρειάζονται τη δική μου έγκριση». (Δ5)

Όπως φαίνεται από τα πιο πάνω αποσπάσματα οι διευθυντές δεν επεμβαίνουν στο έργο των εκπαιδευτικών, εκτός και αν ζητηθεί βοήθεια, κυρίως για θέματα διοικητικής φύσης, δυσκολίες και προγραμματισμό δράσεων. Σε αυτές τις περιπτώσεις είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν.

### **2.2.2. Προαγωγή συμπερίληψης μέσα από την αλληλεπίδραση Διευθυντή-Μαθητών**

Στην παρούσα ενότητα, καταγράφονται οι δηλώσεις των διευθυντών, όσον αφορά στις σχέσεις τους με τους μαθητές. Στις ερωτήσεις, σχετικά με τη σχέση τους με τα παιδιά, οι περισσότεροι διευθυντές απαντούν ότι έχουν προσωπικές επαφές και αναφέρουν:

«Η σχέση μου με τα παιδιά ήταν και είναι πολύ καλή. Αρκετές φορές έρχονται σε μένα, για να ζητήσουν κάποια βοήθεια». (Δ1)

«Οι σχέσεις μου με τα παιδιά είναι αυτές που θα έπρεπε να είναι. Με χαιρετούν, όταν με βλέπουν και παρακολουθώ την πορεία τους, μέσω των καθηγητών». (Δ3)

«Με ξέρουν και τους ξέρω. Κάποιους λίγο περισσότερο. Δε νομίζω ότι πρέπει να έχω πολλά-πολλά με τους μαθητές». (Δ4)

Στο σημείο αυτό, παρατηρείται ότι ο Δ3 προτιμά να παρακολουθεί από απόσταση τους μαθητές και θέτει τις σχέσεις του μαζί τους εντός συγκεκριμένων ορίων. Με ανάλογο τρόπο σκέφτεται και ο Δ4, ο οποίος θεωρεί ότι δεν αρμόζει στη θέση του να έχει περισσότερες επαφές με τα παιδιά. Σε αντίθεση με τους Δ3 και Δ4, ο Δ1 έχει προσωπικές σχέσεις με τους μαθητές και εκείνοι επιδιώκουν την επικοινωνία μαζί του.

Όσον αφορά στις θετικές επιδράσεις των καλών σχέσεων με τους μαθητές, αναφέρει χαρακτηριστικά ένας από τους διευθυντές:



*«Νομίζω ότι τα βοηθάει να είναι σε επαφή μαζί μου. Φοβούνται λιγότερο το σχολείο και τον τίτλο του διευθυντή (...). Δεν είναι καλύτερα να σε σέβονται από το να σε φοβούνται; Πιο πολλά πετυχαίνεις με τον σεβασμό. (...)».* (Δ2)

Ο Δ2, λοιπόν, επιδιώκει να διοικεί το σχολείο του με γνώμονα τον σεβασμό των παιδιών και όχι τον φόβο που προκύπτει από τον τίτλο και τη θέση του. Συνεπώς, θεωρεί ότι οι καλές σχέσεις του με τους μαθητές ωφελούν και τις δύο πλευρές.

Με μια σημαντική διαφοροποίηση στη στάση του όσον αφορά στις σχέσεις διευθυντή-μαθητών απάντησε ένας από τους διευθυντές:

*«Οι σχέσεις με τους μαθητές είναι δουλεία των καθηγητών. Έχω πολλές ευθύνες και σίγουρα, δεν έχω άνεση χρόνου, για να έχω περισσότερες επαφές».* (Δ5)

Από τις απαντήσεις των διευθυντών, γίνεται φανερό ότι επιδιώκουν την επαφή με τα παιδιά, σε διαφορετικό βαθμό ο καθένας και θέτοντας τα προσωπικά τους όρια, αν και η διαφοροποίηση της στάσης ενός από αυτούς δείχνει ότι υπάρχουν και οι περιπτώσεις εκείνες που οι προσωπικές σχέσεις είναι σχεδόν ανύπαρκτες.

### **2.2.3. Συμπεριληπτικές Πρακτικές και απόψεις διευθυντών:**

Από τις ερωτήσεις που έγιναν προς τους διευθυντές, για να εξασφαλιστούν πληροφορίες σχετικά με την αξιολόγηση της προσπάθειάς τους για προαγωγή της συμπεριληψης, καθώς διοικούν το σχολείο, απαντούν:

*«Την εποχή που ξεκίνησα, δεν ξέραμε τη συμπεριληψη. Απλά, προσπαθώ να στηρίζουμε τα παιδιά και να δίνουμε ευκαιρίες. Ελπίζω ότι έχουμε συμπεριληπτικά χαρακτηριστικά σαν σχολείο».* (Δ1)

*«Ποτέ δεν είμαστε αρκετά συμπεριληπτικοί. (...) Νομίζω έχουμε αρκετές αδυναμίες και αρκετά καλά στοιχεία. Μπορούμε και καλύτερα, είμαστε σε καλό δρόμο και με αρκετές δυσκολίες».* (Δ2)

*«Συμπεριληψη, ε; Ενδιαφέρουσα θεωρία. Δε θα σου πω ψέματα, προσπαθώ. Το θεωρώ, όμως, δύσκολο και ουτοπικό».* (Δ3)

*«Στην ελληνική πραγματικότητα, αυτά είναι δύσκολα. Έχουμε πολύ δρόμο και με αμφίβολο αποτέλεσμα».* (Δ4)

Από τα αποσπάσματα, φαίνεται ότι οι διευθυντές αξιολογούν την προσπάθειά τους για εφαρμογή της συμπεριληψης στο σχολείο τους ως ικανοποιητική με «αρκετές αδυναμίες», αν και αντιμετωπίζουν «αρκετές δυσκολίες» κατά την εφαρμογή της. Ένας από τους διευθυντές επαναλαμβάνει την αρνητική στάση του, αναφέροντας:

«Έχουμε πολύ σοβαρότερα προβλήματα να αντιμετωπίσουμε. Ξέρω τι είναι η συμπερίληψη, αλλά δε νομίζω ότι είναι εφαρμόσιμη στην Ελλάδα. Με τη διοίκηση μου προσπαθώ να λύσω άλλα, σοβαρότερα ζητήματα».  
(Δ5)

Με την πιο πάνω δήλωση υπογραμμίζει ξεκάθαρα ότι υπάρχουν σοβαρότερα προβλήματα που καλείται ως διευθυντής να επιλύσει και ότι η συμπερίληψη δεν είναι «εφαρμόσιμη στην Ελλάδα».

Ρωτώντας τους διευθυντές για την προσωπική τους άποψη για τη συμπερίληψη απάντησαν:

«Για να είμαι ειλικρινής, πιστεύω πολύ στη συμπερίληψη. (...) Χωρίς συμπερίληψη, πως θα τα βγάλει πέρα ο δάσκαλος ή ο καθηγητής; Η εφαρμογή της είναι άλλη υπόθεση. (...) Χωρίς υποδομές και κονδύλια, η βάση της συμπερίληψης είναι οι γνώσεις και η θέληση των καθηγητών. Τίποτα άλλο». (Δ1)

«Η συμπερίληψη δεν έχει τέλος. Έχει αρχή και η αρχή είναι να θέλεις να είσαι συμπεριληπτικός και να ακολουθήσεις ένα τέτοιο μονοπάτι, το οποίο είναι ανηφορικό και δεν τελειώνει πουθενά. Νομίζω ότι σε ένα ιδανικό εκπαιδευτικό σύστημα, η συμπερίληψη δεν θα ήταν καν ερώτημα. Θα ήταν δεδομένο». (Δ2)

«Η γνώμη μου για τη συμπερίληψη είναι η καλύτερη. Με ενδιαφέρει, ναι, αλλά για εμένα είναι μια ουτοπική κατάσταση. Μερικές φορές, νομίζω ότι τα χαρακτηριστικά της είναι για άλλο λαό, άλλη χώρα, άλλους μαθητές, άλλο χρόνο. Δεν ξέρω πως γίνεται να εφαρμοστεί, όταν το κράτος δεν παρέχει τίποτα». (Δ3)

«Αυτό που κάνουμε δεν είναι συμπερίληψη. Εδώ, ακόμα μιλάμε για Τμήματα Ένταξης. Που είναι η συμπερίληψη σε αυτό; (...) Η ουσιαστική συμπερίληψη θα μας βοηθούσε όλους μας». (Δ4)

«Εγώ θέλω να είμαι ρεαλιστής. Δεν υπάρχει χώρος και χρόνος για συμπερίληψη, αυτή τη στιγμή. Αν θες τη γνώμη μου, στην Ελλάδα δε θα υπάρξει και ποτέ. (...) Το μόνο που μπορούμε να προσφέρουμε στα παιδιά με δυσκολίες είναι τη στοιχειώδη αξιοπρέπεια στην τάξη». (Δ5)

Τα αποσπάσματα των απαντήσεων καταδεικνύουν ότι οι περισσότεροι διευθυντές τάσσονται υπέρ της συμπερίληψης, αλλά αντιμετωπίζουν πολλά εμπόδια στην εφαρμογή της, εξαιτίας της οικονομικής κατάστασης της Ελλάδας, αλλά και άλλων καθημερινών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στα σχολεία τους.

### 3. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν επιβεβαιώνουν το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας μας, σύμφωνα με το οποίο, ο διευθυντής εφαρμόζει τη συμπερίληψη και κατευθύνει το σχολείο του προς αυτή, ασκώντας επιρροή σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, ενισχύοντας έτσι τη σημασία του ρόλου του διευθυντή.

Αρχικά, εξετάστηκε ο ρόλος του διευθυντή στην εφαρμογή της συμπερίληψης από τους εκπαιδευτικούς, μέσω των αλληλεπιδράσεων του με αυτούς. Έτσι, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών διαπιστώθηκε ότι, όταν ο διευθυντής είναι υποστηρικτικός, επιδιώκει την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να λειτουργούν συμπεριληπτικά, εκείνοι τον εμπιστεύονται, νιώθουν αυτοπεποίθηση ως προς τις ικανότητες και την αποτελεσματικότητα τους και εφαρμόζουν συμπεριληπτικές πρακτικές, όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν και με τα αποτελέσματα των Wiyono (2017), Jwan και Kisaka (2017) και Yan και Sin (2015), οι οποίοι τονίζουν ότι οι διευθυντές συχνά, αντιμετωπίζονται ως μέντορες από το προσωπικό τους και οι διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στις δύο πλευρές είναι ιδιαίτερα σημαντικές, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να νιώσουν ασφαλείς και να μπορέσουν να λειτουργήσουν περισσότερο συμπεριληπτικά στις τάξεις που φοιτούν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Συνεπώς, ο διευθυντής επηρεάζει ποικιλοτρόπως τους εκπαιδευτικούς. Αρχικά, σε πρακτικό επίπεδο, με τη στάση του προς τη συμπερίληψη καθορίζει και την στάση των εκπαιδευτικών, καθώς και τις πρακτικές που εφαρμόζουν, αφού για εκείνους λειτουργεί ως καθοδηγητής. Σε συναισθηματικό επίπεδο, ο βαθμός που προσεγγίζει το προσωπικό του είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Ένας διευθυντής προσιτός και υποστηρικτικός που είναι κοντά στους εκπαιδευτικούς και υπολογίζει τη γνώμη τους, αποτελεί σημείο αναφοράς για εκείνους. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται με θετικό τρόπο στη συμπεριφορά του, ζητώντας του συμβουλές και θεωρώντας ότι δεν είναι απλά συνάδελφοι, αλλά και φίλοι. Εξάλλου, η δημιουργία σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης αποτελεί τη βάση για την προαγωγή θετικού κλίματος και συμπερίληψης στα σχολεία (Price, 2011). Στα σχολικά περιβάλλοντα, στα οποία ο διευθυντής δε φροντίζει για την προσωπική επαφή του με τους συναδέλφους του, φαίνεται ότι προκύπτουν περισσότερα προβλήματα και η επίλυση τους καθίσταται δύσκολη.

Αντίστοιχης σημασίας είναι και η σχέση που καλλιεργεί ο διευθυντής με τους μαθητές. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι διευθυντές δεν αλληλεπιδρούν σε ικανοποιητικό βαθμό με τα παιδιά, δεν λαμβάνουν υπόψη τη γνώμη τους και δεν φροντίζουν αρκετά για τη διατήρηση θετικού κλίματος στο σχολείο και τη μείωση του αποκλεισμού των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παρ' όλα αυτά, οι μαθητές αποδέχονται και σέβονται τη διαφορετικότητα και αντιδρούν στις περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού. Η θετική στάση του διευθυντή προς τη συμπερίληψη και τους

μαθητές σχετίζεται με την εφαρμογή της συμπερίληψης από τα παιδιά, ακόμα και στις περιπτώσεις που ο διευθυντής δεν προσπαθεί αρκετά. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με τα ευρήματα των Osiname (2017) και Shogren και άλλων (2015), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για το κλίμα που υπάρχει ανάμεσα στα παιδιά εντός του σχολείου. Η προσπάθεια από τη μεριά του για συμπερίληψη οδηγεί στη δημιουργία αρμονικών σχέσεων, στην αποδοχή της διαφορετικότητας και κατ' επέκταση, σε ένα ασφαλές σχολείο, προσιτό σε όλους, καθώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι όλοι είναι ισότιμοι και οι διαφορές τους μπορούν να λειτουργήσουν ως πλεονεκτήματα στη σχολική τους ζωή (Majoko, 2017).

Τα συμπεράσματα αυτά συνάδουν και με τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις. Εμβυθύνοντας και αποκρυπτογραφώντας τις απαντήσεις των διευθυντών, συμπεραίνουμε ότι οι διευθυντές που λειτουργούν περισσότερο συμπεριληπτικά βρίσκονται κοντά στους μαθητές τους, γνωρίζουν τι συμβαίνει στο σχολείο τους και έτσι, είναι σε θέση να παρέμβουν και να βοηθήσουν, όταν χρειαστεί. Κάποιοι γνωρίζουν καλά τους μαθητές τους και δηλώνουν ότι τους βοηθούν με κάθε τρόπο, ενώ άλλοι, αν και είναι κοντά στα παιδιά, τηρούν κάποιες αποστάσεις. Υπάρχουν φυσικά και τα αντιπαράδείγματα, όπου οι διευθυντές δεν θεωρούν απαραίτητες τις επαφές με τους μαθητές τους, οπότε και οι δεύτεροι δεν επιλέγουν να ζητήσουν τη συμβουλή ή τη βοήθεια τους, όπως στην περίπτωση του Δ5. Τελικά, ενώ ο ίδιος επιθυμεί να έχει τον έλεγχο, με τη στάση του πετυχαίνει τα αντίθετα αποτελέσματα.

Συνολικά, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συνάδουν με τα ευρήματα των ερευνητών που παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και εφάπτονται στο θεωρητικό πλαίσιο που έχει οριστεί. Ο διευθυντής είναι ο άνθρωπος που μπορεί να οδηγήσει το σχολείο του στη συμπερίληψη, να ισορροπεί τις σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, να εμπνέει εμπιστοσύνη και να δίνει κίνητρο για μάθηση και συνεργασία.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν στην πράξη, ώστε να βελτιωθούν ή και να επιλυθούν αρκετά από τα προβλήματα που υπάρχουν στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Στα ελληνικά σχολεία, η εφαρμογή της συμπερίληψης αποτελεί επιτακτική ανάγκη, καθώς οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε τμήματα ένταξης αντιμετωπίζουν την αδυναμία του συστήματος να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους. Η παρούσα έρευνα αποκαλύπτει πολλά από τα προβλήματα που υπάρχουν από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών και υποδεικνύει αρκετούς τρόπους, με τους οποίους οι διευθυντές μπορούν να βελτιώσουν την κατάσταση.

Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής μπορούν να αξιοποιηθούν από τους ίδιους τους διευθυντές, καθώς και από τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ώστε η μία πλευρά να κατανοήσει την άλλη, να μπορέσουν να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές συνθήκες για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες και να ξεπεράσουν πιο εύκολα τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στην εφαρμογή της συμπερίληψης. Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από το Υπουργείο Παιδείας και άλλους αρμόδιους φορείς, ώστε να φωτιστούν οι συνθήκες που επικρατούν στα σχολεία, τα προβλήματα που υπάρχουν, τα αίτια που τα προκαλούν και οι στάσεις των ανθρώπων που απαρτίζουν το σχολικό δυναμικό.

Η παρούσα μελέτη έχει αρκετούς περιορισμούς, με σημαντικότερο το μέγεθος του δείγματος. Θεωρούμε ότι η παρούσα έρευνα μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για διεξαγωγή έρευνας με μεγαλύτερο δείγμα που θα αποτελείται από διευθυντές, εκπαιδευτικούς, αλλά και μαθητές. Ολοκληρώνοντας, τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μελέτης καταδεικνύουν ότι γίνεται μια αξιολογή προσπάθεια για εφαρμογή της συμπερίληψης, όμως υπάρχουν αρκετά εμπόδια που ξεκινούν είτε από την ισχύουσα οικονομική και κοινωνική κατάσταση στη χώρα είτε από τις πεποιθήσεις των διευθυντών των σχολείων. Με τη διεξαγωγή περαιτέρω ερευνών, η εύρεση λύσεων στα προβλήματα και στα εμπόδια εφαρμογής της συμπερίληψης που ξεκινούν από τους διευθυντές καθίσταται ευκολότερη και θα ωφελήσει όλους όσοι συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία.

## Βιβλιογραφία

- Adams, C. M., Olsen, J. J. & Ware, J. K. (2017) The School Principal and Student Learning Capacity. *Educational Administration Quarterly*, 53 (4), 556-584.  
<https://doi.org/10.1177/0013161X17696556>
- Ainscow, M. (2007) Taking an Inclusive Turn. *Journal Of Research In Special Educational Needs*, 7(1), 3-7. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x>
- Bristol, L. (2015) Leading-for-inclusion: transforming action through teacher talk. *International Journal of Inclusive Education*, 19 (8), 802-820.  
<http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2014.971078>
- Cobb, C. (2015) Principals play many parts: a review of the research on school principals as special education leaders 2001–2011. *International Journal of Inclusive Education*, 19 (3), 213-234. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2014.916354>
- Creswell, J. W. (2011) *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Έλλην. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2008)
- Eisenman, L. T., Pell, M. M., Poudel, B. B. & Odle, P. M. A. (2015) "I Think I'm Reaching My Potential". Students' Self-Determination Experiences in an Inclusive High School. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 38(2), 101-112.  
<https://doi.org/10.1177/2165143414537349>

- Jwan, J. O. & Kisaka, S. T. (2017) Democracy, ethics and social justice: implications for secondary school leadership in Kenya. *South African Journal of Education*, 37(3). doi: 10.15700/saje.v37n3a1339
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. (1985) *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Majoko, T. (2017) Practices That Support the Inclusion of Children With Autism Spectrum Disorder in Mainstream Early Childhood Education in Zimbabwe. *SAGE Open*, 7 (3), 1-14. <https://doi.org/10.1177/2158244017730387>
- McLeskey, J. & Waldron, N. L. (2015) Effective leadership makes schools truly inclusive. *Phi Delta Kappan*, 96 (5), 68-73. <https://doi.org/10.1177/0031721715569474>
- Norwich, B. (2013) *Addressing Tensions and Dilemmas in Inclusive Education: Living with uncertainty*. London and New York: Routledge. Retrieved March 15, 2020 from <https://www.routledge.com/Addressing-Tensions-and-Dilemmas-in-Inclusive-Education-Living-with-uncertainty/Norwich/p/book/9780415528481>
- Osiname, A. T. (2017) Utilizing the Critical Inclusive Praxis: The voyage of five selected school principals in building inclusive school cultures. *Improving schools*, 1-21. <https://doi.org/10.1177/1365480217717529>
- Παπαναστασίου, Ε. Κ. & Παπαναστασίου, Κ. (2016) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (3η έκδ.). Λευκωσία. Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας. (χ.η.) Ανακτήθηκε 2 Φεβρουαρίου, 2018, από <http://attik.pde.sch.gr/cms/>
- Price, E. H. (2011) Principal-Teacher Interactions: How Affective Relationships Shape Principal and Teacher Attitudes. *Educational Administration Quarterly*, 48 (1), 39-85. <https://doi.org/10.1177/0013161X11417126>
- Riehl, C. (2000) The Principal's Role in Creating Inclusive Schools for Diverse Students: A Review of Normative, Empirical, and Critical Literature on the Practice of Educational Administration. *Review of Educational Research*, 70 (1), 55-81. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543070001055>
- Roberts, B. M. & Guerra, F. (2015) Principals' Perceptions of Needs in Hispanic Special Education. *Journal of Hispanic Higher Education*, 16 (1), 43-60. <https://doi.org/10.1177/1538192715616679>
- Robson, C. (2010) *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2007)
- Shogren, A. K., Gross, J. M. S., Forber-Pratt, A. J., Francis, G. L., Satter, A. L., Blue-Banning, M. & Hill, C. (2015) The Perspectives of Students With and Without Disabilities on Inclusive Schools. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40 (4), 243-260. <https://doi.org/10.1177/1540796915583493>

- Wang, F. (2016) From Redistribution to Recognition: How School Principals Perceive Social Justice. *Leadership and Policy in Schools*, 15 (3), 323-342.  
<http://dx.doi.org/10.1080/15700763.2015.1044539>
- Wiyono, B. B. (2017) The effect of self-evaluation on the principals' transformational leadership, teachers' work motivation, teamwork effectiveness, and school improvement. *International Journal of Leadership in Education*.  
<http://dx.doi.org/10.1080/13603124.2017.1318960>
- Yan, Z. & Sin, K. (2015) Exploring the intentions and practices of principals regarding inclusive education: an application of the Theory of Planned Behaviour. *Cambridge Journal of Education*, 45 (2), 205-221.  
<http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2014.934203>
- Young, D. M., Winn, K. M. & Reedy, M. A. (2017) The Every Student Succeeds Act: Strengthening the Focus on Educational Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 1-22. <https://doi.org/10.1177/0013161X17735871>

## Παράρτημα 1

### Ερωτηματολόγιο

#### Α' Μέρος

Απαντήστε τις παρακάτω ερωτήσεις βάζοντας x στο ανάλογο τετραγωνάκι

##### 1. Το φύλο μου είναι

- ☐ Άντρας  
☐ Γυναίκα

##### 2. Η ηλικία μου είναι

- ☐ 22- 29  
☐ 30- 39  
☐ 40- 49  
☐ 50 και άνω

##### 3. Διδάσκω σε

- ☐ Γυμνάσιο  
☐ Λύκειο

##### 4. Διδάσκω σε

- ☐ Δημόσιο σχολείο  
☐ Ιδιωτικό σχολείο

##### 5. Τα χρόνια που διδάσκω είναι

- ☐ 1-5  
☐ 6- 10  
☐ 11- 15  
☐ πάνω από 16 χρόνια

##### 6. Το επίπεδο των γνώσεων μου στην Ειδική Αγωγή είναι

- ☐ Δεν έχω καμία κατάρτιση  
☐ Σεμινάρια  
☐ Προπτυχιακός τίτλος σπουδών



- ☐ Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών
- ☐ Διδακτορικός τίτλος σπουδών

### 7. Είμαι γνώστης της Παιδαγωγικής της Συμπερίληψης

- ☐ Καθόλου
- ☐ Λίγο
- ☐ Μέτρια
- ☐ Αρκετά
- ☐ Πολύ

**Απαντήστε τις παρακάτω ερωτήσεις σχετικά με το σχολείο που διδάσκετε, βάζοντας x στο ανάλογο τετραγωνάκι**

| <b>Στο σχολείο που διδάσκω:</b>                                                                     | <b>Ναι</b> | <b>Όχι</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|------------|
| 8. υπάρχουν παιδιά που έχουν κριθεί ότι έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*                        |            |            |
| 9. υπάρχει εξοπλισμός για παιδιά που έχουν κριθεί ότι έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες           |            |            |
| 10. υπάρχουν κτηριακές υποδομές για παιδιά που έχουν κριθεί ότι έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες |            |            |

**\* Αν “Ναι”, πόσα;**

- ☐ 1- 5
- ☐ 6- 10
- ☐ 11 και άνω

**Β' Μέρος**

Απαντήστε τις παρακάτω ερωτήσεις για τον Διευθυντή του σχολείου που διδάσκετε, βάζοντας x στο ανάλογο τετραγωνάκι

| <b>Ο Διευθυντής στο<br/>σχολείο που διδάσκω:</b>                                       | <b>Καθόλου</b> | <b>Λίγο</b> | <b>Μέτρια</b> | <b>Αρκετά</b> | <b>Πολύ</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------------|----------------|-------------|---------------|---------------|-------------|
| 11. προάγει τη συμπερίληψη                                                             |                |             |               |               |             |
| 12. λαμβάνει υπόψη του τις απόψεις των καθηγητών στις αποφάσεις του                    |                |             |               |               |             |
| 13. δημιουργεί προσωπικές σχέσεις με τους καθηγητές                                    |                |             |               |               |             |
| 14. υποστηρίζει τους καθηγητές στα εκπαιδευτικά ζητήματα που τους απασχολούν           |                |             |               |               |             |
| 15. ωθεί τους καθηγητές να χρησιμοποιούν συμπεριληπτικές πρακτικές                     |                |             |               |               |             |
| 16. φροντίζει για την κατάρτιση των καθηγητών του στις συμπεριληπτικές πρακτικές       |                |             |               |               |             |
| 17. παίρνει πρωτοβουλίες ώστε να γίνει το σχολείο πιο “συμπεριληπτικό”                 |                |             |               |               |             |
| 18. επιδιώκει τις συνεργασίες με άλλα σχολεία για την προώθηση της συμπερίληψης        |                |             |               |               |             |
| 19. επιδιώκει τις συνεργασίες με εξωσχολικούς φορείς για την προώθηση της συμπερίληψης |                |             |               |               |             |
| 20. επηρεάζει με θετικό τρόπο την απόδοση των καθηγητών του σχολείου                   |                |             |               |               |             |

**Γ' Μέρος**

Απαντήστε τις παρακάτω ερωτήσεις για τον Διευθυντή του σχολείου που διδάσκετε, βάζοντας x στο ανάλογο τετραγωνάκι

| <b>Ο Διευθυντής στο<br/>σχολείο που διδάσκω:</b>                       | <b>Καθόλου</b> | <b>Λίγο</b> | <b>Μέτρια</b> | <b>Αρκετά</b> | <b>Πολύ</b> |
|------------------------------------------------------------------------|----------------|-------------|---------------|---------------|-------------|
| 21. ενημερώνεται για την πρόοδο των μαθητών                            |                |             |               |               |             |
| 22. έχει προσωπική επαφή με τους μαθητές                               |                |             |               |               |             |
| 23. περνά χρόνο με τους μαθητές                                        |                |             |               |               |             |
| 24. παρεμβαίνει όταν κάποιοι μαθητές αποκλείονται κοινωνικά            |                |             |               |               |             |
| 25. προάγει το θετικό κλίμα μεταξύ των μαθητών                         |                |             |               |               |             |
| 26. λαμβάνει υπόψη του τη γνώμη όλων των μαθητών για τη λήψη αποφάσεων |                |             |               |               |             |
| 27. επηρεάζει θετικά τις επιδόσεις των μαθητών                         |                |             |               |               |             |

**Δ' Μέρος**

Απαντήστε τις παρακάτω ερωτήσεις για τον εαυτό σας, βάζοντας x στο ανάλογο τετραγωνάκι

| <b>Όταν διδάσκω σε τάξεις με παιδιά που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές μαθησιακές ανάγκες:</b> | <b>Καθόλου</b> | <b>Λίγο</b> | <b>Μέτρια</b> | <b>Αρκετά</b> | <b>Πολύ</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|-------------|---------------|---------------|-------------|
| 28. εφαρμόζω συμπεριληπτικές πρακτικές                                                           |                |             |               |               |             |
| 29. χρησιμοποιώ τα διαθέσιμα τεχνολογικά μέσα                                                    |                |             |               |               |             |
| 30. φροντίζω να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές στο μάθημα                                           |                |             |               |               |             |
| 31. νιώθω άγχος                                                                                  |                |             |               |               |             |
| 32. νιώθω επαρκής ως προς τη χρήση συμπεριληπτικών εκπαιδευτικών μεθόδων                         |                |             |               |               |             |
| 33. χρησιμοποιώ διαφοροποιημένη διδασκαλία                                                       |                |             |               |               |             |
| 34. φτιάχνω ομάδες μικτής ικανότητας                                                             |                |             |               |               |             |
| 35. νιώθω πως τα παιδιά που έχουν κριθεί ότι έχουν ειδικές μαθησιακές ανάγκες βοηθούνται         |                |             |               |               |             |

**Ε' Μέρος**

**Απαντήστε τις παρακάτω ερωτήσεις που αφορούν στους μαθητές, βάζοντας x στο ανάλογο τετραγωνάκι**

| <b>Οι μαθητές:</b>                                                                                         | <b>Καθόλου</b> | <b>Λίγο</b> | <b>Μέτρια</b> | <b>Αρκετά</b> | <b>Πολύ</b> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|-------------|---------------|---------------|-------------|
| 36. συνεργάζονται μεταξύ τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος                                               |                |             |               |               |             |
| 37. αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες σχετικά με το μάθημα                                                         |                |             |               |               |             |
| 38. προσπαθούν να διατηρούν το θετικό κλίμα στην τάξη                                                      |                |             |               |               |             |
| 39. αποδέχονται τη διαφορετικότητα                                                                         |                |             |               |               |             |
| 40. σέβονται τους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες                                         |                |             |               |               |             |
| 41. συμπεριλαμβάνουν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις παρέες τους                        |                |             |               |               |             |
| 42. αναπτύσσουν προσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες                |                |             |               |               |             |
| 43. συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια σχολικών εκδηλώσεων |                |             |               |               |             |
| 44. υποστηρίζουν τους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όταν δέχονται εκφοβισμό            |                |             |               |               |             |

## Παράρτημα 2

### *Ατζέντα Συνέντευξης*

#### **Ερωτήσεις γνωριμίας και εξοικείωσης**

1. Πόσο καιρό είστε διευθυντής σε αυτό το σχολείο;
2. Ποια είναι η ειδικότητά σας;
3. Έχετε κάποια κατάρτιση στην Ειδική Αγωγή;
4. Έχετε ώρες διδασκαλίας εκτός των διοικητικών σας καθηκόντων;
5. Πόσα παιδιά που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υπάρχουν στο σχολείο σας;
6. Υπάρχει επίσημη διάγνωση για όλα τα παιδιά που φοιτούν στο Τμήμα Ένταξης; Πώς χειρίζεστε τις περιπτώσεις που υπάρχει η υποψία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, αλλά δεν υπάρχει διάγνωση;
7. Υπάρχει ο απαραίτητος τεχνολογικός εξοπλισμός στο σχολείο και οι υποδομές που χρειάζονται αυτά τα παιδιά; Ποια εμπόδια συναντήσατε για να τις εξασφαλίσετε;

#### **Θεματική Ενότητα 1: Αλληλεπίδραση Διευθυντή με Εκπαιδευτικούς**

8. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας έχουν κάποια κατάρτιση στην Ειδική Αγωγή; Υπάρχει κάποια πρόβλεψη για την επιμόρφωσή τους;
9. Οι εκπαιδευτικοί ανατρέχουν σε εσάς για βοήθεια ή συμβουλές; Μπορείτε να δώσετε ένα παράδειγμα βοήθειας που έχετε προσφέρει;
10. Οι σχέσεις σας με το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι προσωπικές ή μόνο επαγγελματικές και γιατί;
11. Οι εκπαιδευτικοί σας έχουν την ελευθερία από εσάς να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να δημιουργήσουν συνεργασίες; Αν ναι, μπορείτε να δώσετε ένα παράδειγμα;

#### **Θεματική Ενότητα 2: Αλληλεπίδραση Διευθυντή με τους Μαθητές**

12. Ποια είναι η δική σας σχέση με τα παιδιά; Παρακολουθείτε την πορεία τους;
13. Θεωρείτε ότι η προσωπική σας επαφή μαζί τους τα επηρεάζει και με ποιο τρόπο; Μπορείτε να περιγράψετε ένα περιστατικό που η σχέση σας με τους μαθητές βοήθησε κάποιον από αυτούς;

14. Επιτρέπετε στους μαθητές να αναλάβουν πρωτοβουλίες για ζητήματα του σχολείου; Μπορείτε να δώσετε ένα παράδειγμα;
15. Έχετε διαπιστώσει περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού προς τα παιδιά που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; Παρεμβαίνετε; Με ποιους τρόπους; Μπορείτε να αναφέρετε κάποια περίπτωση εκφοβισμού και την έκβαση της;

### **Θεματική Ενότητα 3: Συμπεριληπτικές Πρακτικές και απόψεις διευθυντών**

16. Τι σημαίνει για εσάς συμπεριληπτική εκπαίδευση; Θεωρείτε ότι είναι εφαρμόσιμη στην Ελλάδα;
17. Τι γνώμη έχετε για το “άνοιγμα” του σχολείου στην κοινότητα (π.χ. μέσω συνεργασιών του σχολείου με άλλα σχολεία και φορείς, επικοινωνία με γονείς κτλ.) Έχετε αναλάβει τέτοιες πρωτοβουλίες;
18. Θεωρείτε επαρκή την κατάρτιση σας ως προς την εφαρμογή της συμπεριληψης;
19. Θεωρείτε ότι ο τρόπος που διοικείτε προάγει τη συμπερίληψη και με γιατί;

### ***Κλείσιμο***

#### **Στοχοθεσία**

Ποιες είναι οι προσδοκίες σας για το μέλλον όσον αφορά στον συμπεριληπτικό χαρακτήρα του σχολείου σας; Τι θα θέλατε να αλλάξει/βελτιωθεί;

# ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

## MOTIVATION AND CHOICE OF A SECOND FOREIGN LANGUAGE IN PRIMARY EDUCATION

Σουλτάνα Παπαδάκη  
Γαλλική Φιλολόγος-Διδάκτορας  
Παιδαγωγικό Τμήμα  
Προσχολικής Εκπαίδευσης  
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας  
tania\_papa@yahoo.co.uk

Μαρία Παπαδοπούλου  
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια  
Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής  
και Εκπαίδευσης,  
ΑΠΘ  
mpapadopoulou@nured.auth.gr

### Περίληψη

Στο άρθρο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα έρευνας σε σχολεία τριών περιοχών της Ελλάδας (Κιλκίς, Άρτα και Β' Αθήνας), με στόχο τη μελέτη των κινήτρων των μαθητών και μαθητριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την επιλογή της δεύτερης ξένης γλώσσας, με βάση τη θεωρία του «L2 Motivational Self System» (L2MSS) (Dörnyei, 2005, 2009) (προτεινόμενη απόδοση στην ελληνική γλώσσα: «Ο Εαυτός ως σύστημα «κίνητροποίησης» στην ξένη γλώσσα»), η οποία αποτελεί μία ολοκληρωμένη σύνθεση προηγούμενων θεωριών, σχετικά με τα κίνητρα στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Συγκεκριμένα, αναλύονται και κατηγοριοποιούνται τα κίνητρα που ωθούν τους μαθητές/τριες των εν λόγω περιοχών να επιλέξουν να μάθουν στο πλαίσιο του ελληνικού δημόσιου σχολείου τη γαλλική ή τη γερμανική γλώσσα, ως δεύτερη ξένη γλώσσα επιλογής. Ειδικότερα, γίνεται προσπάθεια καταγραφής του είδους του κινήτρου («ιδανικός εαυτός»/«υποχρεωτικός εαυτός») που αναπτύσσουν οι εν λόγω μαθητές/τριες ανά περιοχή διαμονής, με απώτερο στόχο τη μελέτη των αιτιών της πολύ μεγάλης διαφοροποίησης που καταγράφεται ως προς την επιλογή της δεύτερης ξένης γλώσσας ανάμεσα σε περιοχές της βόρειας και νότιας Ελλάδας.

### Λέξεις κλειδιά

*Κίνητρα, ξένη γλώσσα, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, θεωρία «Εαυτού».*

### Abstract

The article presents the results of a survey in schools of three regions of Greece (Kilkis, Arta and Athens). The main objective was to study the pupils' motivation (in primary education) in choosing the second foreign language (the choice between learning French or German). Based



on the theory of the “L2 Motivational Self System” (L2MSS) (Dörnyei, 2005, 2009), an integrated synthesis of past theories on the motivation to learn foreign languages, the motivations that drive the pupils to choose to study French or German as a second foreign language within the Greek public school were analyzed and categorized. In particular, the article discusses the kind of motivation (‘ideal L2 self’ / ‘Ought-to L2 self’) of pupils, according to the place of residence, aiming at explaining the high differentiation recorded in the choice of the second foreign language between regions of northern and southern Greece.

### **Key words**

*Motivation, second foreign language, primary education, «L2 Motivational Self System».*

## **0. Εισαγωγή**

Η έρευνα για τα κίνητρα στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών ξεκίνησε στα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα στον Καναδά από τους Gardner και Lambert (Gardner 1985, Gardner & Lambert, 1959), οι οποίοι στο πλαίσιο ενός δίγλωσσου περιβάλλοντος μελέτησαν τα κίνητρα των εκπαιδευομένων σε σχέση με τη δεύτερη γλώσσα. Από τότε μέχρι σήμερα, ένας πολύ μεγάλος αριθμός ερευνών έχει πραγματοποιηθεί σε σχέση με τα κίνητρα στη μάθηση των ξένων γλωσσών, με αποτέλεσμα να θεωρείται ένας από τους πλέον μελετημένους επιστημονικούς τομείς (Dörnyei, 1994). Το εύρος αυτών των πολυάριθμων μελετών, σε διάφορα πλαίσια και με την εφαρμογή πληθώρας διαφορετικών προσεγγίσεων, οφείλεται στην προσπάθεια να γίνει κατανοητή η πολύπλευρη φύση των κινήτρων (Clément, Crookes & Schmidt, 1991, Dörnyei & Noels, 1994, Dörnyei, 1994, Dörnyei & Otto, 1998, Gardner, 1985, Schmidt, Boraie & Kassabgy, 1996, Schumann, 1998, Tremblay & Gardner, 1995, Williams & Burden, 1997). Πολλές από αυτές τις μελέτες κατέληξαν ότι οι παράγοντες που υπεισέρχονται στην «κινήτροποίηση» των μαθητών/τριών για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας είναι σε γενικές γραμμές ίδιοι ή παρόμοιοι, στη μεγάλη πλειοψηφία τους, γεγονός που πιστοποιεί την ύπαρξη ορισμένων ευρέων και γενικευμένων διαστάσεων στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας (συναισθηματική, λειτουργική, μακροκοινωνική διάσταση, η αυτοαντίληψη του ατόμου, οι στόχοι του, το εκπαιδευτικό, οικογενειακό, φιλικό περιβάλλον) (Dörnyei, 1998).

Από την ανασκόπηση όμως, τόσο της διεθνούς, όσο και της ελληνικής βιβλιογραφίας, διαπιστώθηκε ότι μέσα στον μεγάλο όγκο ερευνών πάνω στα κίνητρα για την εκμάθηση των ξένων γλωσσών, υπολείπονται οι έρευνες που έχουν ως στόχο τη μελέτη των κινήτρων ως προς την επιλογή της ξένης γλώσσας που καλείται κάποιος/α να κάνει, και αυτό διότι η μεγάλη πλειοψηφία αυτών των ερευνών έχουν ως αντικείμενο μελέτης την αγγλική γλώσσα (Clément & Kruidenier, 1983, Dörnyei & Clément,

2001, Laine, 1995). Δεύτερη, λοιπόν, διαπίστωση ήταν η έλλειψη ερευνών σε σχέση με άλλες ξένες γλώσσες πέραν της αγγλικής. Δεδομένου ότι, διεθνώς, στη μεγάλη πλειοψηφία, η πρώτη ξένη γλώσσα (1<sup>η</sup> ξένη γλώσσα) που μαθαίνει κάποιος/α είναι η αγγλική (Ανδρουλάκης, 2008), οι υπόλοιπες γλώσσες καλούνται, κατά επέκταση, δεύτερες ξένες γλώσσες (2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα). Επιπλέον, μία τρίτη διαπίστωση ήταν η έλλειψη συγκριτικών μελετών ως προς τα κίνητρα μαθητών/τριών για την εκμάθηση της δεύτερης ξένης γλώσσας μέσα στο ίδιο εθνογλωσσικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο (Clément & Kruidenier, 1983).

Θέμα της παρούσας έρευνας ήταν τα κίνητρα των μαθητών/τριών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την επιλογή της δεύτερης ξένης γλώσσας με πεδίο εφαρμογής, τις επιλογές των παιδιών σε δύο νομούς της Ελλάδας που παρουσιάζουν αντίστροφη τάση. Συγκεκριμένα, εξετάστηκαν τα κίνητρα ως προς την επιλογή της δεύτερης ξένης γλώσσας των μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Κιλκίς και Άρτας. Οι νομοί του Κιλκίς και της Άρτας επιλέχθηκαν ως δύο χαρακτηριστικές περιπτώσεις μεγάλης διαφοροποίησης στην επιλογή της δεύτερης ξένης γλώσσας, με παρόμοια όμως δημογραφικά χαρακτηριστικά (πληθυσμός, εργατικό δυναμικό, ημιαστικά περιβάλλοντα κ.ά.). Για την εξαγωγή επαρκών και ασφαλών συμπερασμάτων κρίθηκε απαραίτητο η έρευνα να επεκταθεί και στον νομό Αττικής (Β' Αθήνας), μία μεγάλη κεντρική αστική περιοχή της πρωτεύουσας της Ελλάδας, η οποία χαρακτηρίζεται ως «χώρα μέσα στη χώρα» ("country within the country"), καθώς στην Αττική κατοικεί σχεδόν ο μισός πληθυσμός της χώρας. Η εν λόγω περιοχή αναφορικά με τη δεύτερη ξένη γλώσσα βρίσκεται σε δυναμική εξέλιξη-αλλαγή, δεδομένης της «παράδοσης» που είχε στην επιλογή της γαλλικής γλώσσας και της όλο και μεγαλύτερης αύξησης που καταγράφεται πλέον υπέρ της γερμανικής γλώσσας, αλλά, χωρίς να παρουσιάζει, ακόμη, σύμφωνα και με τα τελευταία στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Β' Αθήνας (σχολ. έτος 2015-2016) την τόσο μεγάλη διαφοροποίηση που παρατηρείται στις άλλες δύο υπό μελέτη περιοχές.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα και με τα επίσημα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας, τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και από την Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ) (βλ. **Πίνακα 1**), οι περιοχές της βόρειας Ελλάδας χαρακτηρίζονται από μία μονομέρεια στην επιλογή της γερμανικής γλώσσας ως δεύτερης ξένης γλώσσας, ενώ η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών/τριών της νότιας Ελλάδας επιλέγουν να διδαχθούν τη Γαλλική.

**Πίνακας 1:** Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση-Δημοτικά: Στοιχεία λήξης σχολικού έτους 2010-2011 (ΕΛΣΤΑΤ)

| Περιφέρεια                             | Γλώσσα Επιλογής  |                    |
|----------------------------------------|------------------|--------------------|
|                                        | Γαλλικά<br>N/(%) | Γερμανικά<br>N/(%) |
| <b>Ανατολική Μακεδονία &amp; Θράκη</b> | 2.851 / 30.7     | 6.568 / 69.7       |
| <b>Κεντρική Μακεδονία</b>              | 13.564 / 37.3    | 22.753 / 62.7      |
| <b>Δυτική Μακεδονία</b>                | 1.934 / 37.5     | 3.226 / 62.5       |
| <b>Θεσσαλία</b>                        | 6.200 / 50.1     | 6.171 / 49.9       |
| <b>Ήπειρος</b>                         | 2.289 / 43.8     | 2.934 / 56.2       |
| <b>Ιόνια Νησιά</b>                     | 1.839 / 49.2     | 1.902 / 50.8       |
| <b>Δυτική Ελλάδα</b>                   | 7.595 / 64.9     | 4.108 / 35.1       |
| <b>Στερεά Ελλάδα</b>                   | 4.559 / 53.8     | 3.914 / 46.2       |
| <b>Πελοπόννησος</b>                    | 5.411 / 57.2     | 4.049 / 42.8       |
| <b>Αττική</b>                          | 44.652 / 61.6    | 27.862 / 38.4      |
| <b>Βόρειο Αιγαίο</b>                   | 2.153 / 62.8     | 1.278 / 37.2       |
| <b>Νότιο Αιγαίο</b>                    | 3.630 / 58.7     | 2.554 / 41.3       |
| <b>Κρήτη</b>                           | 5.511 / 45.7     | 6.539 / 54.3       |

Ως στόχος της έρευνας, λοιπόν, τέθηκε η μελέτη των κινήτρων των μαθητών/τριών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπαγορεύουν την επιλογή της δεύτερης ξένης γλώσσας, εξετάζοντας το είδος των κινήτρων που υπεισέρχονται και ορίζουν αυτήν την επιλογή ανά περιοχή (Κιλκίς, Άρτα, Β' Αθήνας).

## 1. Η θεωρία του «L2 Motivational Self System» του Dörnyei

Το «L2 Motivational Self System» (Dörnyei, 2005, 2009) αποτελεί μία ολοκληρωμένη σύνθεση προηγούμενων ερευνών σχετικά με τις κύριες διαστάσεις των κινήτρων στην εκμάθηση γλωσσών. Πρόκειται δηλαδή, για μια σημαντική ανασύνθεση παλιότερων θεωριών για τα κίνητρα, βασισμένη στην υιοθέτηση της έννοιας του Εαυτού,

μιας πολύ γνωστής έννοιας στον τομέα της Ψυχολογίας που υιοθετήθηκε από τον τομέα της εκμάθησης γλωσσών και πιο συγκεκριμένα των ξένων γλωσσών.

Πρόκειται για το αποτέλεσμα της πιο μακροχρόνιας έρευνας (πάνω από 12 χρόνια) στη μελέτη των κινήτρων στην εκμάθηση γλωσσών, την οποία διεξήγαγε ο Dörnyei στην Πολωνία με περισσότερους από δεκατρείς χιλιάδες (13.000) συμμετέχοντες/ουσες. Στόχος της έρευνας αυτής ήταν η διαχρονική παρατήρηση των μεταβολών των κινήτρων των μαθητών/τριών για την εκμάθηση κάποιων γλωσσών που προσφέρονταν σε επίπεδο σχολείου ως ξένες γλώσσες (αγγλικά, γερμανικά, γαλλικά, ιταλικά, ρωσικά).

Το L2MSS συνιστά λοιπόν, «ένα δυναμικό αμάλγαμα κινήτρων, γνώσης και συναισθημάτων» (Dörnyei et al. 2015, σ. 4) και επιδιώκει να αποτελέσει ένα μοντέλο για τα κίνητρα, το οποίο αναλύει ένα σύνολο εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων, όπως είναι ο Εαυτός, η αυτοεικόνα, η μαθησιακή εμπειρία, το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον κ.ά.. Τα κίνητρα, λοιπόν, στο πλαίσιο του L2MSS συνδέονται με την έννοια του Εαυτού, με την εικόνα δηλαδή που σχηματίζει ο/η μαθητής/τρια για τον μελλοντικό εαυτό του/της, ως γνώστη/τρια της ξένης γλώσσας. Πρόκειται δηλαδή για τις επιθυμητές μελλοντικές αυτοεικόνες που έχει ο καθένας/η καθεμία και αναλύεται το πως αυτές λειτουργούν στο πλαίσιο της «κινητροποίησης» του/της μαθητή/τριας.

Ο Dörnyei αξιοποίησε τις απόψεις του Higgins (1987, 1998), σύμφωνα με τις οποίες ένας ιδιαίτερα σημαντικός τύπος πιθανών Εαυτών, όσον αφορά την καθοδήγηση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων, είναι ο ιδανικός Εαυτός του/της μαθητή/τριας. Ο Εαυτός αυτός αφορά τις ιδιότητες που επιθυμεί κάποιος/α ιδανικά να κατέχει (προσωπικές ελπίδες, προσδοκίες ή επιθυμίες), ενώ ένας συμπληρωματικός οδηγός της ανθρώπινης συμπεριφοράς είναι ο υποχρεωτικός Εαυτός μας, ο οποίος αναφέρεται στην αναπαράσταση χαρακτηριστικών που κάποιο μέρος του κοινωνικού πλαισίου πιστεύει ότι θα έπρεπε να κατέχει κάποιο μέλος αυτού (δηλαδή υποχρεώσεις ή ηθικές ευθύνες). Έτσι, ο ιδανικός Εαυτός περιλαμβάνει το όραμα του ατόμου για τον ίδιο του τον εαυτό, ενώ ο υποχρεωτικός Εαυτός περιλαμβάνει το όραμα κάποιου άλλου για το άτομο. Οι Boyatzis και Akrivou (2006) τονίζουν τη δυσκολία σε σχέση με τη διάκριση μεταξύ του ιδανικού Εαυτού και του υποχρεωτικού Εαυτού στο επίπεδο της εσωτερίκευσης του υποχρεωτικού Εαυτού. Υποστηρίζουν ότι είναι πολύ δύσκολο να αξιολογηθεί εάν κάποια απόφαση που λαμβάνεται από το άτομο είναι προϊόν ελεύθερης σκέψης, αγνή προσωπική επιθυμία ή αποτέλεσμα πίεσης από τις διάφορες ομάδες αναφοράς στις οποίες ανήκει το εν λόγω άτομο, δεδομένης της προσπάθειάς του για συμμόρφωση στις κοινωνικές «προσταγές», και μας υπενθυμίζουν την περίπτωση της εσωτερίκευσης των εξωτερικών κινήτρων, όπως την περιέγραψαν στη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού οι Deci και Ryan (1985). Πράγματι, οι ομαδικοί κανόνες, όπως υποδηλώνει το όνομά τους, επιβάλλουν μια κανονιστική λειτουργία για τα μέλη της ομάδας, και οι άνθρωποι ως κοινωνικά όντα προσπαθούν να τηρήσουν σε κάποιο βαθμό αυτούς τους κανόνες (Dörnyei, 2007).

Η γλωσσική εκμάθηση, λοιπόν, σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, κατέχει έναν διττό ρόλο, αυτόν του κινήτρου καθώς και του μέσου προσέγγισης της μελλοντικής αυτής αυτοεικόνας. Επίσης, στη συγκεκριμένη θεωρία, ως τρίτο συστατικό των κινήτρων για την εκμάθηση μίας δεύτερης ξένης γλώσσας συμπεριλαμβάνεται η τυχόν πρότερη εμπειρία εκμάθησης ξένων γλωσσών.

Πιο συγκεκριμένα, τα τρία (3) βασικά συστατικά του L2MSS είναι:

- 1) Ο *ιδανικός εαυτός* (*ideal L2 self*) στην ξένη γλώσσα. Το συγκεκριμένο συστατικό αναφέρεται στην επιθυμία του/της μαθητή/τριας να μπορέσει να κατακτήσει κάποια ξένη γλώσσα. Ο Dörnyei θεωρεί ότι, εάν το άτομο που θέλουμε να γίνουμε μιλάει μια ξένη γλώσσα, τότε υπάρχει ισχυρό κίνητρο για να μάθουμε αυτήν την ξένη γλώσσα, λόγω της επιθυμίας μας να μειωθεί η απόκλιση μεταξύ του πραγματικού και του ιδανικού εαυτού μας. Τα παραδοσιακά κίνητρα ενσωμάτωσης, καθώς και τα εσωτερικευμένα λειτουργικά κίνητρα, όπως κατηγοριοποιήθηκαν από προηγούμενες θεωρίες ανήκουν σε αυτή την κατηγορία (Dörnyei et al. 2015).
- 2) Ο *υποχρεωτικός εαυτός* (*ought-to L2 self*) στην ξένη γλώσσα. Αυτό το συστατικό του L2MSS αφορά τα χαρακτηριστικά που πιστεύει κάποιος/α ότι θα έπρεπε να διαθέτει για να ανταποκριθεί στις προσδοκίες τρίτων και να αποφύγει πιθανές αρνητικές συνέπειες στην επαγγελματική του, παραδείγματος χάρη, πορεία. Αυτή η διάσταση αντιστοιχεί στον Εαυτό του Higgins, και συνεπώς, περιλαμβάνει τους πιο εξωγενείς (δηλαδή λιγότερο εσωτερικευμένους) τύπους των λειτουργικών κινήτρων. Δεν πρόκειται δηλαδή για εγγενείς προσωπικές επιθυμίες αλλά για επιθυμίες του οικογενειακού ή κοινωνικού περιγύρου, οι οποίες ίσως ως ένα βαθμό, έχουν εσωτερικευθεί και λειτουργούν ως κίνητρα.
- 3) Η *εμπειρία εκμάθησης της ξένης γλώσσας*. Το συγκεκριμένο συστατικό αφορά τα λεγόμενα «εκτελεστικά» κίνητρα που σχετίζονται με το άμεσο μαθησιακό περιβάλλον. Από τη μία, λοιπόν αναφέρεται στην επιρροή που μπορεί να ασκεί ο/η εκπαιδευτικός, τα προγράμματα σπουδών, οι συμμαθητές/τριες και άλλοι παράγοντες στο επίπεδο της τάξης και του μαθήματος της ξένης γλώσσας, καθώς και σε τυχόν προηγούμενη εμπειρία εκμάθησης ξένης γλώσσας. Πόσο δηλαδή θετική ή αρνητική, ευχάριστη ή δυσάρεστη, ωφέλιμη ή ανεπαρκής, κρίθηκε από τον/τη μαθητή/τρια κάποια εμπειρία εκμάθησης ξένης γλώσσας που προηγήθηκε.

## 2. Μέθοδος

### 2.1. Συμμετέχοντες/ συμμετέχουσες

Η έρευνα διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2011-2012. Δείγμα της ήταν τριακόσιοι σαράντα πέντε (345) μαθητές/τριες της Ε' δημοτικού, δεκαπέντε (15) δημοτικών σχολείων των τριών περιοχών της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα αποτέλεσαν

ενενήντα εφτά (97) μαθητές/τριες, πέντε (5) δημοτικών σχολείων του Ν. Άρτας, εκατόν τριάντα πέντε μαθητές/τριες (135), έξι (6) δημοτικών σχολείων του Ν. Κιλκίς και εκατόν δεκατρείς (113) μαθητές/τριες, τεσσάρων (4) δημοτικών σχολείων του Ν. Αττικής.

**Πίνακας 2:** Κατανομή των μαθητών/τριών του δείγματος ανά νομό

| Περιοχές          | Αριθμός<br>σχολείων | Αριθμός μαθητών/τριών<br>N/% |                                         |
|-------------------|---------------------|------------------------------|-----------------------------------------|
|                   |                     | N                            | %<br>(Επί του συνόλου<br>του δείγματος) |
| <b>Ν. Άρτας</b>   | 5                   | 97                           | 28.12                                   |
| <b>Ν. Κιλκίς</b>  | 6                   | 135                          | 39.13                                   |
| <b>Ν. Αττικής</b> | 4                   | 113                          | 32.7                                    |

Η έρευνα ήταν επιτόπια και τα σχολεία που συμμετείχαν ήταν προϊόν τυχαίας δειγματοληψίας, διότι οποιοδήποτε πολυθέσιο σχολείο<sup>1</sup> των εν λόγω περιοχών μπορούσε να αποτελέσει δείγμα της έρευνας. Μέριμνα μας, βέβαια, ήταν να διασφαλιστεί η συμμετοχή μαθητών/τριών τόσο από κεντρικά όσο και από πιο περιφερειακά σχολεία, ώστε να διασφαλιστεί ποικιλία του δείγματος και μεγαλύτερη αντιπροσώπευση των μαθητών/τριών. Κύριος, λοιπόν, σκοπός μας ήταν το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό του συνόλου του πληθυσμού και να περιλαμβάνει όλα τα κοινωνικά στρώματα. Γι'αυτόν τον λόγο κρίθηκε απαραίτητη η συμμετοχή και μαθητών/τριών από αγροτικές και όχι μόνο από αστικές περιοχές των νομών Κιλκίς και Άρτας, ενώ, αναφορικά με τη Β' Αθήνας, έγινε επιλογή του δείγματος από τέσσερις (4) διαφορετικούς δήμους που υπάγονται στη συγκεκριμένη διεύθυνση εκπαίδευσης.

## **2.2. Εργαλείο συλλογής δεδομένων**

Ως καταλληλότερο ερευνητικό εργαλείο στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε και εφαρμόστηκε το ερωτηματολόγιο. Ύστερα από διεξοδική μελέτη των ερωτηματολογίων που, κατά καιρούς, έχουν χρησιμοποιηθεί για την έρευνα των κινήτρων, αποδεικνύεται ότι τα περισσότερα ερωτηματολόγια παρουσιάζουν πολύ μεγάλες ομοιότητες ως προς τις ερωτήσεις τους, ανεξάρτητα από το θεωρητικό υπόβαθρο από το οποίο προέκυψαν. Η μεγαλύτερη διαφορά εντοπίζεται στον τρόπο ερμηνείας της κάθε ερώτησης και στην αντιστοιχία της με το είδος κινήτρου, δεδομένου ότι τα κίνητρα είναι κοινωνικές κατασκευές (Norton, 2000) και δεν υπάρχει μία συμφωνία για το τί είδος είναι κάθε κίνητρο. Τα όρια μεταξύ ενδογενών και εξωγενών κινήτρων είναι δυσδιάκριτα και χρήζουν περαιτέρω ανάλυσης, διότι είναι δύσκολο να

καταλήξουμε, εάν τα ενδογενή κίνητρα είναι πράγματι ενδογενή ή εάν πρόκειται για βαθιά εσωτερικευμένα εξωγενή κίνητρα, όπως υποστηρίζουν και οι Boyatzis και Akrivou (2006), οι οποίοι τονίζουν τη δυσκολία σε σχέση με τη διάκριση μεταξύ του ιδανικού Εαυτού και του υποχρεωτικού Εαυτού στο επίπεδο της εσωτερίκευσης του υποχρεωτικού Εαυτού. Για παράδειγμα, η επιθυμία για ταξίδια από πολλούς ερευνητές ερμηνεύεται ως κίνητρο ενσωμάτωσης, ενώ από άλλους θεωρείται λειτουργικό κίνητρο ή η επιρροή της οικογένειας, με την έννοια της ενθάρρυνσης ή της πίεσης από τους γονείς, θα μπορούσε, για παράδειγμα, να εκληφθεί ως συστατικό του υποχρεωτικού εαυτού κ.ά.

Στην παρούσα έρευνα κρίθηκε απαραίτητο να μη χρησιμοποιηθεί αυτούσιο κάποιο από τα ήδη υπάρχοντα ερωτηματολόγια του L2MSS αλλά να κατασκευαστεί ένα καινούριο, το οποίο θα ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες συνθήκες της έρευνας. Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν διεθνώς τόσο από τον Dörnyei όσο και από τους συνεργάτες του, παρά τις όποιες τροποποιήσεις παρουσιάζουν είναι αρκετά εκτενή και χρησιμοποιούν την εξάβαθμη κλίμακα Likert<sup>2</sup>, περιλαμβάνοντας, στην προσπάθειά τους να εστιάσουν στον «μελλοντικό εαυτό», καταφατικές προτάσεις, όπως, επί παραδείγματι, «Μπορώ να φανταστώ τον εαυτό μου να ζει στο εξωτερικό και να έχει μια συζήτηση στα αγγλικά», «Μπορώ να φανταστώ τον εαυτό μου να σπουδάζει σε ένα πανεπιστήμιο στο οποίο όλα τα μαθήματα διδάσκονται στα αγγλικά» κλπ.. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε είχε ως στόχο να διερευνήσει εάν τα κίνητρα των μαθητών/τριών εμπίπτουν στον «ιδανικό εαυτό» ή στον «υποχρεωτικό εαυτό» καθώς και να καλύψει και τα υπόλοιπα ερωτήματα που τέθηκαν στην έρευνα. Το περιεχόμενο των ερωτήσεων που αφορούν τη διερεύνηση των κινήτρων των μαθητών/τριών βασίστηκε στο περιεχόμενο των ερωτήσεων των ερωτηματολογίων του L2MSS, τα οποία έχουν χρησιμοποιηθεί διεθνώς και εκτενώς σε διάφορα πολιτισμικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με τη διαφορά όμως, ότι τα ερωτηματολόγια της εν λόγω έρευνας ήταν κλειστού τύπου, είτε δυαδικής μορφής (Ναι/Όχι), είτε πολλαπλών επιλογών. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου ενδείκνυνται σύμφωνα και με τον Javeau (1996): 1) για οικονομία χρόνου, 2) για να γίνονται οι ερωτήσεις εύκολα κατανοητές και ως εκ τούτου να απαντώνται πιο γρήγορα και πιο εύκολα και 3) για να χρησιμεύουν ως φίλτρα, ως μέσο δηλαδή κατηγοριοποίησης του δείγματος. Επιπλέον, τα ερωτηματολόγια κλειστού τύπου ενδείκνυνται για «στατιστική επεξεργασία», για μετατροπή δηλαδή των πληροφοριών που συλλέχθηκαν σε δεδομένα, ώστε οι πληροφορίες αυτές να είναι πλέον «τακτοποιημένες» με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι ανακλήσιμες, περιγράψιμες και ερμηνεύσιμες στο σύνολο τους (Τσοπάνογλου, 2000).

Το ερωτηματολόγιο για τους/τις μαθητές/τριες του δημοτικού περιλάμβανε δεκατρία (13) στοιχεία-ερωτήσεις (ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα που αφορούσαν παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, η τάξη/ το σχολείο) και ερωτήσεις διερεύνησης κινήτρων και παραγόντων που εμπλέκονται στην επιλογή των μαθητών/τριών (ιδανικός εαυτός, υποχρεωτικός εαυτός, εκπαιδευτικό περιβάλλον).



Η διερεύνηση των κινήτρων των μαθητών/τριών έγινε με ερώτηση κλειστού τύπου, δώδεκα (12) επιλογών (βλ. Παράρτημα). Δινόταν στους μαθητές/τριες η δυνατότητα να επιλέξουν έως έξι (6) λόγους από τους προτεινόμενους, με σειρά προτεραιότητας από το 1 έως το 6. Στην ανάλυση των δεδομένων μεταχειριστήκαμε αυτή την ερώτηση και ως ποσοτική και ως ποιοτική μεταβλητή: Ως ποσοτική για να δούμε το πλήθος των μαθητών/τριών που επέλεξαν τον κάθε λόγο και ως ποιοτική, ώστε να καταλήξουμε ως προς τη φύση και το είδος των κινήτρων, σε μια προσπάθεια κατηγοριοποίησής τους, με βάση την κατηγοριοποίηση των κινήτρων που χρησιμοποιεί το L2MSS, δηλαδή, σύμφωνα με τα κίνητρα που ανήκουν στον «υποχρεωτικό εαυτό» και αυτά που ανήκουν στον «ιδανικό εαυτό». Στην πρώτη κατηγορία εμπίπτουν τα χαρακτηριστικά που πιστεύει κάποιος/α ότι θα έπρεπε να διαθέτει για να ανταποκριθεί στις προσδοκίες τρίτων και να αποφύγει πιθανές αρνητικές συνέπειες στη σχολική, ακαδημαϊκή ή επαγγελματική, παραδείγματος χάρη, πορεία του. Αυτή η διάσταση αντιστοιχεί, όπως έχει, ήδη, υπογραμμιστεί στον «Εαυτό» του Higgins (1987, 1998), και συνεπώς περιλαμβάνει τους πιο εξωγενείς (δηλαδή λιγότερο εσωτερικευμένους) τύπους των λειτουργικών κινήτρων. Δεν πρόκειται δηλαδή για εγγενείς προσωπικές επιθυμίες αλλά για επιθυμίες του οικογενειακού ή κοινωνικού περιγύρου, οι οποίες, ίσως, ως ένα βαθμό έχουν εσωτερικευθεί και λειτουργούν ως κίνητρα. Διερευνήθηκε λοιπόν εάν τα κίνητρα των μαθητών/τριών συνδέονται με τη χρήση των συγκεκριμένων γλωσσών σε ευρύ φάσμα κρατών, την πιθανή μελλοντική επιλογή χώρας σπουδών, την όποια προσδοκία για μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση, την επιρροή που ασκούν οι προτιμήσεις των φίλων τους, την επιρροή που ασκούν οι επιλογές γλωσσομάθειας των γονιών τους, την πεποίθηση ότι οι συγκεκριμένες γλώσσες (γαλλικά, γερμανικά) έχουν κοινά στοιχεία με ξένες γλώσσες που ήδη γνωρίζουν καθώς και με την ύπαρξη συγγενών στις χώρες, όπου ομιλούνται οι εν λόγω γλώσσες. Στη δεύτερη κατηγορία, αυτή του «ιδανικού Εαυτού», εμπίπτουν τα παραδοσιακά κίνητρα ενσωμάτωσης, καθώς και τα εσωτερικευμένα λειτουργικά κίνητρα, τα οποία αναφέρονται στην αγνή προσωπική επιθυμία για την εκμάθηση μιας γλώσσας. Διερευνήθηκε λοιπόν εάν τα κίνητρα των μαθητών/τριών σχετίζονται με την επιθυμία να επισκεφτούν τη χώρα ή τις χώρες όπου ομιλούνται οι εν λόγω γλώσσες, με τα τραγούδια και τις ταινίες στις εν λόγω γλώσσες, με την ακουστική αντίληψη της γλώσσας ή εάν απλά τους αρέσει η γλώσσα που επέλεξαν περισσότερο από την άλλη γλώσσα επιλογής.

### 3. Αποτελέσματα της έρευνας

Τα ερωτηματολόγια κωδικοποιήθηκαν, εισήχθησαν και αναλύθηκαν μέσω του SPSS, με σκοπό να διερευνηθούν, όπως έχει ήδη τονιστεί, τα είδη των κινήτρων που υπαγορεύουν την επιλογή της δεύτερης ξένης γλώσσας και οι διάφοροι παράγοντες που εμπλέκονται στην εν λόγω επιλογή. Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων



που συγκεντρώθηκαν χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα στατιστικής επεξεργασίας SPSS (Statistical Package for Social Sciences), έκδοση 20.

Οι αναλύσεις μας στηρίχθηκαν στα ποσοστά κατανομής των απαντήσεων των μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα για τις συγκρίσεις των ποσοστών εφαρμόστηκε η μη παραμετρική στατιστική ανάλυση  $\chi^2$ , με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $\alpha=0,05$ , δεδομένου ότι προκειμένου να έχουμε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα, η πιθανότητα σφάλματος θα πρέπει να είναι το πολύ 0,05 (5%) (Ρούσος & Τσαούσης, 2011).

Στον **Πίνακα 3** παρουσιάζονται οι λόγοι στους οποίους οι μαθητές/ριες της Ε' δημοτικού του δείγματος μας αποδίδουν την επιλογή της δεύτερης ξένης γλώσσας. Στους μαθητές και στις μαθήτριες δινόταν η δυνατότητα της επιλογής ενός ή περισσότερων λόγων. Όπως φαίνεται λοιπόν στον **Πίνακα 3** ο πιο δημοφιλής λόγος για την επιλογή της δεύτερης ξένης γλώσσας για τους/τις μαθητές/ριες του δημοτικού είναι η **επιθυμία για επίσκεψη στην χώρα ή στις χώρες, όπου η γλώσσα αυτή ομιλείται** (το 68,3% του συνόλου των μαθητών/ριών). Στην επιλογή του λόγου αυτού δε διαφοροποιήθηκαν στατιστικώς σημαντικά ( $\alpha=0,05$ ) οι μαθητές/ριες που επέλεξαν τη γαλλική ή τη γερμανική γλώσσα. Ο επόμενος λόγος που επιλέχθηκε με αυξημένη προτίμηση (57%) είναι **οι προσδοκίες σε σχέση με τις σπουδές («θα σε βοηθήσει να σπουδάσεις»)**, όπου και εδώ δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των μαθητών/ριών που επέλεξαν να διδαχθούν τα γαλλικά ή τα γερμανικά. Ο επόμενος λόγος σε σειρά ποσοστού προτίμησης, είναι το ότι **είναι μια γλώσσα που τους αρέσει να την ακούν** (54,7%). Εδώ, υπήρξε μια στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές/τριες που επέλεξαν τη γερμανική ή τη γαλλική γλώσσας, με τους/τις μαθητές/τριες που επέλεξαν τη γαλλική γλώσσα να δηλώνουν τον λόγο αυτό σε υψηλότερο ποσοστό προτίμησης (61,9%), σε σύγκριση με τους/τις μαθητές/τριες που επέλεξαν τη γερμανική (46,6%) ( $\chi^2 = 8,05$   $df=1$   $p<0,005$ ). Ο επόμενος λόγος σε ποσοστό επιλογής (53,8%) είναι η **προτίμηση της συγκεκριμένης γλώσσας σε σύγκριση με την άλλη διαθέσιμη γλώσσα που είχαν να επιλέξουν**, και ακολουθεί ως επόμενη επιλογή η πεποίθηση των μαθητών/ριών ότι η συγκεκριμένη γλώσσα επιλογής τους **θα τους βοηθήσει να βρουν δουλειά** (50,3%). Εδώ παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους/ις μαθητές/ριες που επέλεξαν τα γαλλικά ή τα γερμανικά. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/ριες που επέλεξαν τη γερμανική γλώσσα δήλωσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό τον συγκεκριμένο λόγο (59,5%) σε σύγκριση με τους/τις μαθητές/ριες που επέλεξαν τη γαλλική (42%) ( $\chi^2 = 10,53$   $df=1$   $p=0,001$ ).

Οι λόγοι που ακολουθούν, με φθίνουσα σειρά προτίμησης, είναι το ότι **ομιλείται σε πολλές χώρες** (43,9%), το ότι είναι **μια γλώσσα που γνωρίζει κάποιος από τους γονείς τους** (36,9%), το ότι **μοιάζει με μια ξένη γλώσσα που ήδη γνωρίζουν** (34,3%), το ότι **την προτιμούν οι περισσότεροι/ες φίλοι/ες τους** (25%), το ότι **τους/τις αρέσουν τραγούδια και ταινίες σε αυτή τη γλώσσα**, καθώς και το ότι **τη μαθαίνουν ήδη σε φροντιστήριο ξένων γλωσσών** (22,1% ίδια ποσοστά και για τους δύο αυτούς

λόγους) και ακολουθεί, ως τελευταίος λόγος, με τα μικρότερα ποσοστά επιλογής (19,8%) το **ότι έχουν συγγενείς στη χώρα /στις χώρες όπου ομιλείται η συγκεκριμένη γλώσσα**. Στην επιλογή του λόγου αυτού παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά, καθώς ο λόγος αυτός επιλέχθηκε με συντριπτική πλειοψηφία από τους/τις μαθητές/ριες που επέλεξαν τα γερμανικά (32,5%) σε σύγκριση με τους/τις μαθητές/ριες που επέλεξαν τα γαλλικά (8,3%) ( $\chi^2 = 31,74$   $df=1$   $p=0,005$ ).

Στη συνέχεια, στην προσπάθεια να εξεταστεί η όποια επιρροή ασκείται από τον τόπο διαμονής στις επιλογές των μαθητών/τριών, πραγματοποιήθηκε έλεγχος  $\chi^2$  για να συγκριθούν οι προτιμήσεις των μαθητών/τριών του δημοτικού για τους λόγους που επέλεξαν τη δεύτερη ξένη γλώσσα (γαλλικά – γερμανικά) και ανά περιοχή (Άρτα – Κιλκίς – Β' Αθηνών). Ο έλεγχος  $\chi^2$  πραγματοποιήθηκε ξεχωριστά για κάθε λόγο επιλογής.

Οι λόγοι στους οποίους παρατηρήθηκαν διαφορές ανά περιοχή είναι: η **επιθυμία για επίσκεψη στην χώρα ή στις χώρες, όπου η γλώσσα αυτή ομιλείται**, ένας λόγος που, όπως είδαμε, δηλώθηκε υψηλότερα στην προτίμηση όλων των μαθητών/τριών, αλλά ειδικά για την περιοχή της Άρτας επιλέχθηκε από την πλειοψηφία των μαθητών/τριών που επέλεξαν τα γαλλικά (82,6%) έναντι των μαθητών/τριών που επέλεξαν τα γερμανικά (40,7%) ( $\chi^2 = 16,47$   $df=1$   $p<0,001$ ). Η επόμενη διαφορά εντοπίστηκε στην επιλογή του λόγου ότι **θα τους βοηθήσει να βρουν δουλειά**, καθώς παρατηρήθηκαν διαφορές μόνο για την περιοχή του Κιλκίς, όπου αυτός ο λόγος προτιμήθηκε κυρίως από τους/τις μαθητές/τριες που επέλεξαν τα γερμανικά (67,4%), έναντι των μαθητών/τριών που επέλεξαν τα γαλλικά (32,6%) ( $\chi^2 = 14,45$   $df=1$   $p<0,001$ ). Στο Κιλκίς, επίσης, οι μαθητές/τριες που επέλεξαν τα γερμανικά, δήλωσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό (43,5%) έναντι αυτών που επέλεξαν τα γαλλικά (20,9%), ως λόγο επιλογής το **ότι μοιάζει με μια ξένη γλώσσα που ήδη γνωρίζουν** (στην Αγγλική) ( $\chi^2 = 6,44$   $df=1$   $p=0,01$ ). Επιπλέον, το **ότι τους αρέσει να την ακούν** ως γλώσσα επιλέχθηκε ως λόγος από τους/τις μαθητές/τριες των γαλλικών (67,4%) στο Κιλκίς, έναντι των μαθητών/τριών της γερμανικής (43,5%) ( $\chi^2 = 6,73$   $df=1$   $p<0,01$ ). Τέλος, τόσο για την Άρτα, όσο και για το Κιλκίς, διαφοροποιήθηκαν οι απαντήσεις μεταξύ μαθητών/τριών που επέλεξαν τα γαλλικά ή τα γερμανικά ως προς την επιλογή του λόγου του **ότι έχουν συγγενείς στη χώρα /στις χώρες όπου ομιλείται η συγκεκριμένη γλώσσα**. Ειδικότερα, στην Άρτα το 33,3% των μαθητών/τριών από αυτούς που επέλεξαν να διδαχθούν τη γερμανική γλώσσα, τον δήλωσαν ως λόγο, έναντι του 7,2% που διδάχθηκαν τη γαλλική γλώσσα ( $\chi^2 = 10,60$   $df=1$   $p<0,005$ ). Επίσης, και στο Κιλκίς, αυτός ο λόγος επιλέχθηκε κυρίως από τους/τις μαθητές/τριες με επιλογή τη γερμανική γλώσσα (40,2%) έναντι των μαθητών/τριών με επιλογή τη γαλλική γλώσσα (11,6%) ( $\chi^2 = 11,18$   $df=1$   $p=0,001$ ).

**Πίνακας 3:** Κατανομή των μαθητών/ριών της Ε' δημοτικού ανά 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα, ως προς την δήλωση των λόγων για τους οποίους έγινε η επιλογή 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας (με δυνατότητα επιλογής πολλαπλών λόγων)

| ΛΟΓΟΙ                                                                                    | ΓΛΩΣΣΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ |                                                        |           |                                                         |        |                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|--------------------------------------------------------|-----------|---------------------------------------------------------|--------|--------------------------------------|
|                                                                                          | ΓΑΛΛΙΚΑ         |                                                        | ΓΕΡΜΑΝΙΚΑ |                                                         | ΣΥΝΟΛΟ |                                      |
|                                                                                          | N               | %<br>(Επί του συνόλου των μαθητών /τριών της γαλλικής) | N         | %<br>(Επί του συνόλου των μαθητών/τριών της γερμανικής) | N      | %<br>(Επί του συνόλου του δείγματος) |
| <i>Θέλεις να επισκεφθείς τη χώρα / τις χώρες όπου ομιλείται</i>                          | 131             | 72.4                                                   | 104       | 63.8                                                    | 235    | 68.3                                 |
| <i>Θα σε βοηθήσει να σπουδάσεις</i>                                                      | 95              | 52.5                                                   | 101       | 62                                                      | 196    | 57                                   |
| <i>Είναι μια γλώσσα που σου αρέσει να την ακούς*</i>                                     | 112             | 61.9                                                   | 76        | 46.6                                                    | 188    | 54.7                                 |
| <i>Σου αρέσει περισσότερο από την άλλη γλώσσα που είχες να επιλέξεις</i>                 | 101             | 55.8                                                   | 84        | 51.5                                                    | 185    | 53.8                                 |
| <i>Θα σε βοηθήσει να βρεις δουλειά*</i>                                                  | 76              | 42                                                     | 97        | 59.5                                                    | 173    | 50.3                                 |
| <i>Ομιλείται σε πολλές χώρες</i>                                                         | 74              | 40.9                                                   | 77        | 47.2                                                    | 151    | 43.9                                 |
| <i>Είναι μια ξένη γλώσσα που γνωρίζει κάποιος από τους γονείς σου</i>                    | 65              | 35.9                                                   | 62        | 38                                                      | 127    | 36.9                                 |
| <i>Είναι μια ξένη γλώσσα που μοιάζει με την/τις ξένη/ξένες γλώσσες που ήδη γνωρίζεις</i> | 55              | 30.4                                                   | 63        | 38.7                                                    | 118    | 34.3                                 |

|                                                             |    |      |    |      |    |      |
|-------------------------------------------------------------|----|------|----|------|----|------|
| <i>Την προτιμούν οι περισσότεροι φίλοι σου / φίλες σου</i>  | 39 | 21.5 | 47 | 28.8 | 86 | 25   |
| <i>Σου αρέσουν τραγούδια και ταινίες σε αυτή τη γλώσσα</i>  | 41 | 22.7 | 35 | 21.5 | 76 | 22.1 |
| <i>Την μαθαίνεις ήδη σε φροντιστήριο ξένων γλωσσών</i>      | 41 | 22.7 | 35 | 21.5 | 76 | 22.1 |
| <i>Έχεις συγγενείς στη χώρα/ στις χώρες όπου ομιλείται*</i> | 15 | 8.3  | 53 | 32.5 | 68 | 19.8 |

## 4. Συμπεράσματα της έρευνας

### 4.1. Είδη κινήτρων και επιλογή δεύτερης ξένης γλώσσας

Μελετώντας λοιπόν τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι Έλληνες/ίδες μαθητές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνα δεν επιλέγουν μόνο βασιζόμενοι/ες σε κίνητρα που έχουν να κάνουν αμιγώς με τις προσωπικές τους επιθυμίες αλλά λαμβάνουν υπόψη τους στην επιλογή της δεύτερης ξένης γλώσσας και τη χρηστικότητα της, όπως ο καθένας/καθεμία την κρίνει, δεδομένου ότι δεν καταγράφηκε καμία ιδιαίτερη υπεροχή των κινήτρων του ιδανικού εαυτού έναντι του υποχρεωτικού εαυτού. Παρουσιάζουν δηλαδή μια πολυδιάστατη «κίνητροποίηση», διότι καταγράφουν κίνητρα που σχετίζονται τόσο με τον «Ιδανικό Εαυτό» σύμφωνα με τον διαχωρισμό του Dörnyei (2005), όσο και χρηστικά κίνητρα, τα λεγόμενα κίνητρα του «Υποχρεωτικού Εαυτού».

Το εν λόγω συμπέρασμα έρχεται σε αντίθεση με συμπεράσματα άλλων ερευνών, βασισμένων στο L2MSS, τόσο στην Ουγγαρία (σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, φοιτητές και ενήλικες) (Kormos & Csizér, 2008, Csizér & Kormos, 2009), όσο και στην Ιαπωνία (Ryan, 2009) από τις οποίες επιβεβαιώθηκε η κεντρική επιρροή του «Ιδανικού Εαυτού», καθώς και ο αδύναμος ρόλος του «Υποχρεωτικού Εαυτού» στη διαμόρφωση της μαθησιακής συμπεριφοράς, ενώ συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας των Matsukawa & Tachibana (1996) (για Ιάπωνες/ζες μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες μάθαιναν την αγγλική γλώσσα) σύμφωνα με τα οποία οι εν λόγω μαθητές/τριες επηρεάζονται τόσο από τα κίνητρα του «ιδανικού εαυτού» όσο και από τα κίνητρα του «υποχρεωτικού εαυτού».

Αναφορικά βέβαια με το είδος των κινήτρων που αναπτύσσουν οι μαθητές/τριες ανά δεύτερη ξένη γλώσσα επιλογής, παρατηρείται ότι τα κίνητρα των μαθητών/τριών που επιλέγουν ως δεύτερη ξένη γλώσσα επιλογής τη γαλλική γλώσσα είναι πολύπλευρα. Όπως καταδείχθηκε, οι συγκεκριμένοι/ες μαθητές/τριες καθοδηγούνται, κυρίως, από τις προσωπικές τους επιθυμίες, καθώς και στην εν λόγω έρευνα, ομοίως με την έρευνα των Williams, Burden & Lanvers (2002), επιβεβαιώθηκε ότι οι μαθητές/τριες που επιλέγουν τη γαλλική γλώσσα χαρακτηρίζονται περισσότερο από κίνητρα που εμπίπτουν στην κατηγορία του «Ιδανικού Εαυτού», όπως επί παραδείγματι, η επιθυμία για ταξίδια στη χώρα ή στις χώρες όπου ομιλείται η εν λόγω γλώσσα, καθώς και η αγάπη για πολιτισμικά προϊόντα στη συγκεκριμένη γλώσσα (όπως τραγούδια και ταινίες). Παρόλα αυτά, ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό (52,5% των μαθητών/τριών που επέλεξαν να διδαχθούν τη γαλλική γλώσσα) δήλωσαν ότι έκαναν τη συγκεκριμένη επιλογή και με γνώμονα τις μελλοντικές σπουδές τους και τις όποιες κοινωνικές επιταγές για επαγγελματική αποκατάσταση κ.ά.

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, οι μαθητές/τριες που επέλεξαν τη γερμανική γλώσσα καταγράφουν μία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση υπέρ των κινήτρων του «Υποχρεωτικού Εαυτού», καθώς δήλωσαν ότι οδηγήθηκαν στην εν λόγω επιλογή, κυρίως, από χρηστικά κίνητρα, όπως η εύρεση εργασίας, οι σπουδές κ.ά.. Επίσης, για τους/τις εν λόγω μαθητές/τριες αποδεικνύεται ότι παίζει σημαντικό ρόλο, ως κίνητρο, η ύπαρξη συγγενών στη Γερμανία, ένα κίνητρο ετεροπροσδιοριζόμενο, «επιβαλλόμενο» από το οικογενειακό περιβάλλον. Ο συγκεκριμένος λόγος κρίθηκε ότι δεν εμπίπτει στην κατηγορία των κινήτρων του ιδανικού εαυτού, δεδομένου ότι στιδήςποτε εμπεριέχει την έννοια της ανάγκης (όπως εν προκειμένω η ανάγκη των μαθητών/τριών να επικοινωνήσουν με τους όποιους συγγενείς τους) εκπίπτει από τα αμιγώς προσωπικά κίνητρα, από τις αγνές δικές τους προσωπικές επιθυμίες, καθώς εμπεριέχει την έννοια της χρηστικότητας.

#### ***4.2. Είδη κινήτρων και τόπος διαμονής (γεωγραφικό αποτύπωμα στην «κινητροποίηση» των μαθητών/τριών)***

Από τη συσχέτιση των κινήτρων των μαθητών/τριών με τον εκάστοτε τόπο διαμονής τους και τη δεύτερη ξένη γλώσσα επιλογής τους, συμπεραίνεται ότι στον ν. Κιλκίς καταγράφεται συντριπτικά μεγαλύτερη «κινητροποίηση» των μαθητών/τριών υπέρ της γερμανικής γλώσσας, λόγω χρηστικών κινήτρων, κινήτρων που εμπίπτουν στον «Υποχρεωτικό Εαυτό», όπως, επί παραδείγματι, η πεποίθησή τους ότι η εν λόγω γλώσσα θα τους βοηθήσει στο μέλλον, τόσο στις σπουδές τους, όσο και στην επαγγελματική αποκατάστασή τους. Και στις άλλες δύο (2) υπό μελέτη περιοχές εμφανίζεται σχετικά αυξημένο το ποσοστό των μαθητών/τριών που επιλέγουν τη γερμανική γλώσσα με γνώμονα τις σπουδές και την εύρεση εργασίας, αλλά αυτό που διαφαίνεται από την στατιστική ανάλυση είναι ότι στην εν λόγω περιοχή, υπάρχει

διευρυμένη, πολύ περισσότερο από τις άλλες δύο περιοχές, η πεποίθηση ότι με την εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας, διευκολύνονται οι όποιες μελλοντικές σπουδές των μαθητών/τριών και ότι τους εξασφαλίζεται η επαγγελματική αποκατάσταση. Επιπλέον, από τις αναλύσεις, διαφαίνεται ότι ένα σημαντικό κίνητρο για τους μαθητές/τριες τόσο στο Κιλκίς όσο και στην Άρτα για την επιλογή της Γερμανικής είναι ότι έχουν συγγενείς στη Γερμανία, με ποσοστό 40,2% για τον νομό Κιλκίς και στο 33,3% για τον νομό Άρτας.

Αντιθέτως, κίνητρα που σχετίζονται με τον «Ιδανικό Εαυτό», όπως η εκτίμηση και το ενδιαφέρον για τα διάφορα πολιτισμικά προϊόντα (π.χ. ταινίες, τραγούδια κτλ.), τα οποία παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικό συσχετισμό με την επιλογή της γαλλικής γλώσσας, εμφανίζονται να επηρεάζουν την απόφαση για την επιλογή της δεύτερης ξένης γλώσσας και στις τρεις (3) υπό μελέτη περιοχές. Ωστόσο, η στατιστική ανάλυση καταδεικνύει ότι κυρίως, το μικρό ποσοστό των μαθητών/τριών στον ν. Κιλκίς που επιλέγει την εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας, επηρεάζεται από τέτοιου είδους κίνητρα ως προς την επιλογή της, καταδεικνύοντας ότι η συγκεκριμένη γλώσσα στην εν λόγω περιοχή είναι αμιγώς συνδυασμένη με αυτού του είδους τα κίνητρα.

Αναφορικά με τον ν. Άρτας, στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση καταγράφηκε υπέρ της γαλλικής γλώσσας λόγω κινήτρου αμιγώς προσωπικού ενδιαφέροντος, όπως είναι η επιθυμία για ταξίδια στη Γαλλία, ενώ σε σχέση με την περιοχή της Β' Αθήνας, τον πιο σημαντικό στατιστικά συσχετισμό από όλα τα κίνητρα που εξετάστηκαν φαίνεται να έχει η επιθυμία των μαθητών/τριών να βρίσκονται στο μάθημα της δεύτερης ξένης γλώσσας με τους/τις φίλους/ες τους. Δεν καταδεικνύεται δηλαδή κάποιος ιδιαίτερος συσχετισμός της «κίνητροποίησης» των εν λόγω μαθητών/τριών είτε με τη χρησιμότητα της όποιας γλώσσας, είτε με το πολιτισμικό εύρος της, αλλά αυτό που καταγράφεται είναι η επιλογή των μαθητών/τριών να είναι σύμφωνη με αυτήν του φιλικού τους περιβάλλοντος.

Παρόλο, λοιπόν που η Ελλάδα δε γειτονεύει με κάποια χώρα στην οποία να ομιλείται είτε η μία, είτε η άλλη υπό μελέτη γλώσσα, όπως επί παραδείγματι στις έρευνες των Dörnyei & Clément (2001) και Ανδρουλάκης (2008), από τις οποίες προέκυψε ότι γεωπολιτικοί παράγοντες υπεισέρχονται στην επιλογή της δεύτερης ξένης γλώσσας ανά περιοχή, εν τούτοις, και στην περίπτωση της εν λόγω έρευνας, διαφαίνεται ότι, επί παραδείγματι, η ύπαρξη συγγενών στη Γερμανία, λόγω π.χ. του μεγάλου μεταναστευτικού ρεύματος κατοίκων του ν. Κιλκίς, κυρίως κατά τη δεκαετία του 1960 προς τις χώρες της βόρειας Ευρώπης και ιδιαίτερα προς τη Γερμανία (Κωφός, 2000) λειτουργεί ως ένα από τα πιο βασικά κίνητρα για τους/τις μαθητές/τριες της συγκεκριμένης αυτής περιοχής.

## 5. Συζήτηση / περιορισμοί

Συνοψίζοντας, ένας μεγάλος περιορισμός της εν λόγω έρευνας είναι η δυσκολία προσδιορισμού τόσο του κινήτρου όσο και η δυσκολία κατηγοριοποίησης του όποιου καταγεγραμμένου είδους κινήτρου, δεδομένων των δυσδιάκριτων ορίων ανάμεσα σε κίνητρα που εμπίπτουν στον ιδανικό ή στον υποχρεωτικό εαυτό (εάν πρόκειται δηλαδή για ενδογενή κίνητρα ή για εσωτερικευμένα εξωγενή κίνητρα (Boyatzis & Akrivou, 2006, Deci & Ryan, 1985)). Οι διαφορές που προέκυψαν στα συμπεράσματα της εν λόγω έρευνας με άλλες έρευνες, αλλά και γενικότερα τα διαφορετικά αποτελέσματα στα οποία καταλήγουν οι διάφορες θεωρίες και έρευνες, είναι πιθανό να οφείλονται στις ασάφειες σε σχέση με τον ορισμό των εσωτερικών/εξωτερικών κινήτρων, κινήτρων ενσωμάτωσης και λειτουργικότητας, ιδανικού και υποχρεωτικού εαυτού, δεδομένου ότι δεν υπάρχει μία συμφωνία για το τί είδος είναι κάθε κίνητρο. Επί παραδείγματι, «το ταξίδι στο εξωτερικό» ο Lukmani (1972) το συγκαταλέγει στον χρηστικό προσανατολισμό σε αντίθεση με τους Burstall, Jamieson, Cohen και Hargreaves (1974), οι οποίοι θεωρούν ότι ανήκει στον προσανατολισμό ενσωμάτωσης. Επιπλέον, μία ακόμη δυσκολία στη μελέτη των κινήτρων προκύπτει από τον δυναμικό τους χαρακτήρα. Τα κίνητρα χαρακτηρίζονται ως ιδιαίτερα ευμετάβλητα σε σύντομα χρονικά διαστήματα (Dörnyei, 2003), με αποτέλεσμα να είναι ιδιαίτερα εμφανής η έλλειψη σταθερότητας των όποιων επιστημονικών συμπερασμάτων, ακόμη και στην περίπτωση που εξετάζονται τα κίνητρα βάσει κάποιου συγκεκριμένου σταθερού δείγματος, σε συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία, σε συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο.

Παρόλα αυτά, η εν λόγω έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η «κίνητροποίηση» των μαθητών/τριών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι η πολυδιάστατη. Οι μαθητές/τριες εμφανίζονται παρακινημένοι τόσο από κίνητρα του «ιδανικού εαυτού» όσο και του «υποχρεωτικού εαυτού», γεγονός που μπορεί να συσχετιστεί με τη μεγάλη επιρροή που ασκούν οι γονείς στην απόφαση επιλογής της δεύτερης ξένης γλώσσας των παιδιών τους.

Επιπλέον, όπως προκύπτει, οι μαθητές/τριες με επιλογή τη γαλλική γλώσσα παρουσιάζουν, κατά κύριο λόγο, κίνητρα της κατηγορίας του «ιδανικού εαυτού», σε αντίθεση με τους μαθητές/τριες με επιλογή εκμάθησης τη γερμανική γλώσσα, οι οποίοι παρακινούνται, κυρίως, από κίνητρα της κατηγορίας του «υποχρεωτικού εαυτού».

Τέλος, από την έρευνα καταδεικνύεται ότι ο τόπος διαμονής ασκεί σημαντική επιρροή στην επιλογή της δεύτερης ξένης γλώσσας, λόγω, κυρίως, των ιδιαίτερων κοινωνικοπολιτικών και οικονομικών συνθηκών που αναπτύχθηκαν ανά περιοχή κατά το πρόσφατο παρελθόν.



## Σημειώσεις

1. Λόγω του γεγονότος ότι η εκμάθηση της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας περιοριζόταν στα πολυθέσια δημοτικά σχολεία σύμφωνα με τον Νόμο 1566/ 1985: Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 167, τ. Α', 30 Σεπτεμβρίου 1985, από το πεδίο της έρευνας μας εξαιρέθηκαν τα μονοθέσια, διθέσια και τριθέσια δημοτικά σχολεία.

2α. Διαφωνώ απόλυτα (Strongly disagree)

2β. Διαφωνώ (Disagree)

2γ. Μάλλον διαφωνώ (Slightly disagree)

2δ. Μάλλον συμφωνώ (Slightly agree)

2ε. Συμφωνώ (Agree)

2στ. Συμφωνώ απόλυτα (Strongly agree) (Taguchi et al. 2009)

## Βιβλιογραφία

- Ανδρουλάκης, Γ. (2008) *Οι γλώσσες και το σχολείο: Στάσεις και κίνητρα των μαθητών σε δύο ελληνικές ζώνες, στο πλαίσιο μιας ευρωπαϊκής κοινωνιογλωσσικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Baker, C. (2001) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (3rd ed.). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Boytzis, R. E. & Akrivou, K. (2006) The ideal self as the driver of intentional change. *Journal of Management Development* 25(7), 624–42.
- Burstall, C., Jamieson, M., Cohen, S. & Hargreaves, M. (1974) *Primary French in the Balance*. Windsor: NFER.
- Clément, R., Dörnyei, Z. & Noels, K. (1994) Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44, 417-448.
- Clément, R. & Kruidenier, B. (1983) Orientations on second language acquisition: The effects of ethnicity, milieu and their target language on their emergence. *Language Learning*, 33, 273-291.
- Crookes, G. & Schmidt, R. W. (1991) Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41, 469-512.
- Csizér, K. & Kormos, J. (2009) Learning experiences, selves and motivated learning behaviour: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. In Z. Dörnyei, Z. & E. Ushioda, (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 98-17). Bristol: Multilingual Matters.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.



- Dörnyei, Z. (1994) Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- Dörnyei, Z. (1998) Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 117-135.
- Dörnyei, Z. (2001) New themes and approaches in L2 motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43-59.
- Dörnyei, Z. (2003) *Attitudes, Motivation, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications*. Oxford: Blackwell.
- Dörnyei, Z. (2005) *The psychology of the language learner: Individual differences in Second Language Acquisition*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2007) *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2009) The L2 Motivational Self System. In Z. Dörnyei & E. Ushioda, (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. & Otto, I. (1998) Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69.
- Dörnyei, Z. & Clément, R. (2001) Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (Technical Report, 23, pp. 399-432). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011) *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z., MacIntyre, P. D. & Henry, A. (2015) Introduction: Applying complex dynamic systems principles to empirical research on L2 motivation. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre & A. Henry (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 1-7). Bristol: Multilingual Matters.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1959) Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.
- Gardner, R. C. (1985) *Social psychology and second language learning: The roles of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Heckhausen, H. (1991) *Motivation and action*. New York, NY, US: Springer – Verlag Publishing.
- Higgins, E.T. (1987) Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review* 94, 319-340.
- Higgins, E.T. (1998) Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. *Advances in Experimental Social Psychology* 30, 1-46.

- Javeau, C. (1996) *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή* (μτφ.: Κ. Τζαννόνε-Τζωρτζή Μτφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κοιλιάρη, Α. (2005) *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση. Μία κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999) *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωφός, Ε. (2000) *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους. Σύγχρονος Ελληνισμός από το 1941 έως το τέλος του αιώνα*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Keller, J.M. (1983) *Motivational design of instruction*. In C.M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models* (pp. 383-433). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kormos, J. & Csizér, K. (2008) *Age-related differences in the motivation of learning EFL*. *Language Learning* 58(2), 327-355.
- Laine, E. J. (1995) *Learning second national languages: A research report*. Frankfurt, Germany: Peter Lang.
- Lukmani, Y.M. (1972) *Motivation to learn and language proficiency*. *Language Learning* 22, 261-73.
- Matsukawa, R. & Tachibana, Y. (1996) *Junior high school students' motivation towards English learning: A cross-national comparison between Japan and China*. *ARELE: Annual Review of English Language Education in Japan* 7, 49-58.
- Norton, B. (2000) *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow: Longman.
- Oxford, R. & Shearin, J. (1994) *Language learning motivation: Expanding the theoretical Framework*. *Modern Language Journal* 78, 12-28.
- Ρούσσο, Π. & Τσαούσης, Γ. (2011) *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.
- Ryan, S. (2009) *Self and identity in L2 motivation in Japan: The ideal L2 self and Japanese learners of English*. In Z. Dörnyei, Z. & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 120-143). Bristol: Multilingual Matters.
- Σκούρτου, Ε. (2011) *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Συκαρά, Γ. (2017) *Κίνητρα και στρατηγικές εκμάθησης των μαθητών της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. (Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 40231).
- Schmidt, R., Boraie, D. & Kassabgy, O. (1996) *Foreign language motivation: Internal structure and external connections*. In R. Oxford (Ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century* (Technical Report No. 11, pp. 9-70). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center.

- Schumann, J.H. (1998) *The neurobiology of affect in language*. Oxford: Blackwell.
- Τσοπάνογλου, Α. (2000) *Μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας και εφαρμογές της στην αξιολόγηση της γλωσσικής κατάρτισης*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Taguchi, T., Magid, M. & Papi, M. (2009) The L2 Motivational Self System among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Ed.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 66-97). Bristol: Multilingual Matters.
- Tremblay, P. F. & Gardner, R. C. (1995) Expanding the motivation construct in language learning. *Modern Language Journal*, 79, 505-520.
- Williams, M. & Burden, R. (1997) *Psychology for language teachers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Williams, M., Burden, R. & Lanvers, U. (2002) "French is the language of love and stuff": Student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language. *British Educational Research Journal* 28(4), 503-528.

### **Ηλεκτρονικές Πηγές**

- Gardner, R. C. (2001) Integrative Motivation: Past, Present and Future [on line]. Διαθέσιμο: <http://publish.uwo.ca/~gardner/> [20-08-2012]
- ΕΛΣΤΑΤ (2012) *Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση-Δημοτικά: Μαθητές που διδάσκονται ξένες γλώσσες κατά φύλο, φορέα, ξένη γλώσσα, ΥΠΑ και Νομό – Λήξη σχολικό έτος 2010-2011*, <http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED12/2010>

## Παράρτημα

**Οι λόγοι που διάλεξες τα γαλλικά ή τα γερμανικά ως 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα είναι:**

(Σημείωσε έως 6 λόγους με σειρά προτεραιότητας από το 1 έως το 6)

- ☐ Ομιλείται σε πολλές χώρες
- ☐ Θα σε βοηθήσει να σπουδάσεις
- ☐ Θα σε βοηθήσει να βρείς δουλειά
- ☐ Είναι μια γλώσσα που σου αρέσει να την ακούς
- ☐ Σου αρέσουν τραγούδια και ταινίες σε αυτή τη γλώσσα
- ☐ Την προτιμούν οι περισσότεροι φίλοι σου / φίλες σου
- ☐ Την μαθαίνεις ήδη σε φροντιστήριο ξένων γλωσσών
- ☐ Είναι μια γλώσσα που μοιάζει με την/τις ξένη/ ξένες γλώσσες που ήδη γνωρίζεις
- ☐ Είναι μια γλώσσα που γνωρίζει κάποιος από τους γονείς σου
- ☐ Έχεις συγγενείς στη χώρα / στις χώρες όπου ομιλείται
- ☐ Θέλεις να επισκεφτείς τη χώρα/ τις χώρες όπου ομιλείται
- ☐ Σου αρέσει περισσότερο από την άλλη γλώσσα που είχες να επιλέξεις

# ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΟΥΝ Ή ΔΥΣΧΕΡΑΙΝΟΥΝ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

## FACTORS THAT FACILITATE OR HINDER SECONDARY SCHOOL TEACHERS COLLABORATION

Αθανάσιος Λουλούδης  
Εκπαιδευτικός (Μουσικός ΠΕ 79.01)  
MSc Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων  
Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος  
Email: slouloudis@gmail.com

### Περίληψη

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρουν ότι συνεργάζονται μεταξύ τους, της μορφής που λαμβάνει η συνεργασία, και των παραγόντων θεωρούν ότι τη διευκολύνουν ή τη δυσχεραίνουν. Συμμετείχαν 143 εκπαιδευτικοί και των δυο φύλων, διαφόρων ειδικοτήτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για τους σκοπούς της έρευνας κατασκευάστηκαν και χορηγήθηκαν σχετικά ερωτηματολόγια αυτο-αναφορών. Οι έλεγχοι των ψυχομετρικών ιδιοτήτων των ερωτηματολογίων έδειξαν ότι είναι έγκυρα και αξιόπιστα στο συγκεκριμένο δείγμα εκπαιδευτικών. Σε συμφωνία με τα διεθνή δεδομένα, ως παράγοντες που διευκολύνουν τη συνεργασία τους αναφέρουν σε μεγάλο βαθμό την υποστήριξη από τη διεύθυνση, την ύπαρξη αρμονικών φιλικών σχέσεων μεταξύ τους και την ύπαρξη μιας κουλτούρας συνεργασίας στο σχολείο, ενώ ως παράγοντες που δυσχεραίνουν τη μεταξύ τους συνεργασία αναγνωρίζουν κυρίως την έλλειψη χρόνου και τη δυσπιστία ορισμένων ως προς την αποτελεσματικότητα των συνεργατικών δράσεων. Οι αναφορές ελλειπών κατάρτισης για το σχεδιασμό και την υλοποίηση συνεργασιών βρέθηκαν να ερμηνεύουν στατιστικώς σημαντικά και αρνητικά το βαθμό συνεργασίας που αναφέρουν.

### Λέξεις κλειδιά

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Εκπαιδευτικοί, Κουλτούρα συνεργασίας, Ομάδες συνεργασίας, Συνεργασία.

## Abstract

The present study aimed at exploring the degree of secondary school teachers' collaboration with colleagues in the school context, the different forms of their collaboration, and the factors that, according to teachers' views, can facilitate or hinder their collaboration attempts. One hundred and forty three Greek secondary school teachers of both genders from different academic disciplines from secondary schools were participated in the study. They were asked to report via self-report questionnaires the degree and the form of their collaboration with colleagues in their schools, the factors that, according to their views, can facilitate or hinder their collaboration attempts and their self-efficacy beliefs. In accordance with previous international empirical evidence, principal support as well as close, friendly relations and a "culture" of collaboration in school were highly reported as facilitators of their participation in collaborative activities. As regards the factors that hinder their collaboration, even though they acknowledged the lack of time and the lack of trust in the effectiveness of collaboration as significant obstacles, the factor that affected negatively their reports for collaboration was that of lack of skills or training in designing and implementing collaborative programs or actions.

### *Key words*

*Collaboration, Culture of collaboration, Collaborative groups, School Teachers, Secondary Education.*

## 0. Εισαγωγή

Παραδοσιακά η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών δεν αποτέλεσε ένα σημαντικό πεδίο έρευνας στο χώρο της εκπαίδευσης, παρόλο που σε θεωρητικό επίπεδο υπήρχε και υπάρχει ομοφωνία για τη σημασία ενός συνεργατικού κλίματος μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης του σχολείου, προκειμένου να προωθούνται οι στόχοι του σχολείου και να επιλύονται αρμονικά τα προβλήματα που τυχόν προκύπτουν. Τις δυο τελευταίες δεκαετίες έχει δοθεί πολύ μεγάλη έμφαση στις πρακτικές συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς φαίνεται να συνιστούν έναν σημαντικό παράγοντα βελτίωσης της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας συμβάλλοντας στην προσωπική επαγγελματική τους ανάπτυξη, στη βελτίωση του αισθήματος αποτελεσματικότητας και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών/τριών (Duyar et al., 2013, Goddard et al., 2007, Hausman & Goldring, 2001, Louis et al., 1996, Ronfeldt et al., 2015, Sehgal et al., 2017, Vangrieken et al., 2017). Μάλιστα, η εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών μεθόδων φαίνεται να προϋποθέτει έναν υψηλό επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (Sehgal et al., 2017, Slavits et al., 2011).

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρουν ότι συνεργάζονται μεταξύ τους, της μορφής που λαμβάνει η συνεργασία, και των παραγόντων θεωρούν ότι τη διευκολύνουν ή τη δυσχεραίνουν. Το επίπεδο συνεργασίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει βρεθεί διεθνώς χαμηλό ή μέτριο συγκριτικά με αυτό που αναφέρεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, ελάχιστες μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί σε αντίστοιχο ελληνικό πληθυσμό εκπαιδευτικών (π.χ., Πομάκη, 2007), όσο είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε. Η ιδιαιτερότητα του πλαισίου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οφείλεται ως ένα βαθμό, σύμφωνα με τον Hargreaves (1995), στο ότι τα γνωστικά αντικείμενα δημιουργούν έναν 'φυσικό' κατακερματισμό. Αυτός ο κατακερματισμός, ενώ διευκολύνει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών της ίδιας ειδικότητας, δυσκολεύει την ουσιαστική συνεργασία με συναδέλφους άλλων ειδικοτήτων. Αυτή η κουλτούρα κατακερματισμού κυριαρχεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και εμποδίζει την προώθηση ευρύτερων συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών. Στην επόμενη ενότητα θα παρουσιαστούν σχετικά εμπειρικά δεδομένα από τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία.

## 1. Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών

### 1.1. Μορφές συνεργασίας

Τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα προέρχονται κυρίως από έρευνες που εξετάζουν τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για το είδος και το βαθμό συνεργασίας με τους συναδέλφους τους. Οι Vangrieken et al. (2015) σε πρόσφατη μελέτη επισκόπησης 82 ερευνών με θέμα τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών επισημαίνουν ότι υπάρχει εννοιολογική σύγχυση από την πλευρά των ερευνητών αυτήν τη φορά ως προς τον προσδιορισμό του τι σημαίνει συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, καθώς διαφορετικοί ερευνητές χρησιμοποιούν διαφορετικούς όρους για να περιγράψουν την έννοια. Όταν χρησιμοποιείται στη βιβλιογραφία ο όρος 'συνεργασία', συνήθως χρησιμοποιείται ως ένας όρος ομπρέλα για να περιγράψει ποικίλες μορφές συνεργασίας, οι οποίες μπορούν να τοποθετηθούν σε ένα συνεχές από τη συνεργασία στην οποία διατηρείται η ανεξαρτησία του εκπαιδευτικού έως τη συνεργασία που περιλαμβάνει σχέσεις αλληλεξάρτησης. Πιο συγκεκριμένα, η συνεργασία μπορεί να αφορά: την ανταλλαγή απόψεων και ιδεών, την αναζήτηση βοήθειας, το μοίρασμα (π.χ., ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού) και την κοινή δουλειά.

Όσον αφορά τα δομικά χαρακτηριστικά των διαφόρων μορφών συνεργασίας, ένα από τα πιο βασικά χαρακτηριστικά είναι το βάθος ή η ποιότητα της συνεργασίας. Σύμφωνα με την επισκόπηση των Vangrieken et al. (2015), τις περισσότερες φορές οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι επιδιώκουν μια επιφανειακή συνεργασία η οποία αφορά πρακτικά ζητήματα, όπως ο χρονικός προγραμματισμός της διδασκαλίας μιας

ενότητας, το περιεχόμενο της αξιολόγησης και το υλικό διδασκαλίας, και όχι ζητήματα ουσίας που αφορούν τη διδακτική του αντικειμένου, τον τρόπο λειτουργίας τους μέσα στην τάξη και την κριτική αποτίμηση του έργου τους. Προς την ίδια κατεύθυνση κινούνται και τα ευρήματα πρόσφατης σχετικής έρευνας μεγάλης κλίμακας των Ronfeldt et al. (2015), η οποία αφορούσε τη διερεύνηση της ποιότητας της συνεργασίας μεταξύ 9.000 περίπου εκπαιδευτικών από έναν πολύ μεγάλο αριθμό δημόσιων σχολείων ( $N = 336$ , 45% της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) στις Η.Π.Α. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (84%) απάντησαν καταφατικά στην ερώτηση αν αποτελούν μέλος μια ομάδας συναδελφών οι οποίοι συνεργάζονται για (α) το πρόγραμμα μαθημάτων και τη διαμόρφωση των στρατηγικών διδασκαλίας, (β) ζητήματα που αφορούν τους μαθητές (π.χ., ζητήματα πειθαρχίας και διαχείρισης της τάξης, σχολικές εργασίες, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάποιων μαθητών/τριών), και (γ) ζητήματα αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας και της προόδου των μαθητών/τριών.

Στη συνέχεια θα αναφερθούν τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν τους παράγοντες που ρυθμίζουν τη μορφή και το βαθμό της μεταξύ των εκπαιδευτικών συνεργασίας.

## ***1.2. Παράγοντες που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν τη συνεργασία***

Η μεγάλη συχνότητα επιφανειακών μορφών συνεργασίας, η οποία αφορά, όπως προαναφέρθηκε, κυρίως πρακτικά ζητήματα (π.χ., το υλικό διδασκαλίας) και πολύ λιγότερο αναλογισμό και κριτική αποτίμηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, αποδίδεται συχνά στην απουσία μιας *κουλτούρας συνεργασίας* μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικά. Η ουσιαστική συνεργασία προϋποθέτει όχι μόνο αλληλεπίδραση και ανταλλαγή απόψεων αλλά και αλληλεξάρτηση (κοινούς στόχους και εφαρμογή κοινών πρακτικών) (Vangrieken et al., 2015). Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά αντιστέκονται σε καθετί που θεωρούν ότι θα περιορίσει την αυτονομία τους μέσα στην τάξη. Άλλοι λόγοι που έχει βρεθεί, με βάση τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μετα-ανάλυσης, ότι συμβάλλουν στην έλλειψη ουσιαστικής συνεργασίας αφορούν στην πολύ μεγαλύτερη εξειδίκευση των γνωστικών αντικειμένων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση από ότι στην πρωτοβάθμια. Οι εκπαιδευτικοί, όταν συνεργάζονται προτιμούν συνήθως συναδέλφους της ίδιας ειδικότητας. Παρόμοια είναι τα ευρήματα της έρευνας μεγάλης κλίμακας των Ronfeldt et al. (2015).

Οι παράγοντες που διευκολύνουν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και αυξάνουν την αποτελεσματικότητά της αφορούν τόσο το άτομο όσο και την ομάδα και το πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η συνεργασία. Ειδικότερα, έναν σημαντικό ατομικό παράγοντα προώθησης της συνεργασίας συνιστά η ίδια η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών. Δηλαδή, η προθυμία τους και η επιθυμία τους να συνεργαστούν, αλλά και οι κοινωνικές τους δεξιότητες, οι γνώσεις τους και η εμπειρία τους πάνω στην ομαδική δουλειά. Σημαντικοί παράγοντες πλαισίου που διευκολύνουν



τη συνεργασία είναι, καταρχήν, η εξασφάλιση χρόνου μέσα στο πλαίσιο του ωρολόγιου προγράμματος και η διάθεσή του για συνεργασία από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Όσο μεγαλύτερος είναι ο χρόνος που μπορεί να διατεθεί τόσο ποιοτικότερες και όχι επιφανειακές μπορεί να είναι οι δράσεις συνεργασίας. Σημαντικοί, επίσης, παράγοντες είναι και η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με διάφορες πρακτικές συνεργασίας και τις μορφές που μπορεί να πάρει η συνεργασία τους, αλλά και η διαθεσιμότητα κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής στο πλαίσιο του σχολείου (Vangrieken, et al., 2015).

Τέλος, συστηματικό είναι το εύρημα ότι η διεύθυνση διευκολύνει τη συνεργασία όταν είναι υποστηρικτική σε συναισθηματικό επίπεδο (παρέχει συναισθηματική στήριξη και είναι θετική σε δράσεις συνεργασίας), σε επίπεδο πληροφόρησης και σε οργανωτικό (διευκολύνει οργανώνοντας και ελέγχοντας την πορεία των δράσεων συνεργασίας) (Vangrieken, et al., 2015). Μάλιστα όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι το σχολικό κλίμα είναι υποστηρικτικό από τη διεύθυνση αλλά και από τους υπόλοιπους συναδέλφους έχει βρεθεί ότι αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης, συναδελφικότητας και επαγγελματικής ικανοποίησης. Αυτό, με τη σειρά, του επηρεάζει τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές συμβάλλοντας θετικά στις σχολικές επιδόσεις, αλλά και τον τρόπο που αξιολογούν και αντιμετωπίζουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τους (O'Brennan et al., 2014).

Παράγοντες οι οποίοι παρεμποδίζουν τη συνεργασία αφορούν τόσο προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και τα χαρακτηριστικά της ομάδας όσο και χαρακτηριστικά του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, σχετικά προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συνιστούν ανασταλτικούς παράγοντες περιλαμβάνουν την απροθυμία τους να συνεργαστούν και να επενδύσουν σε προσπάθεια, την έλλειψη σχετικών δεξιοτήτων και γνώσεων, τις διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις και γενικότερα το διαφορετικό σύστημα αξιών και τις διαφορετικές προσωπικότητες. Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά της ομάδας, αυτά περιλαμβάνουν τις διαφωνίες μεταξύ των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών για τους στόχους της ομαδικής δουλειάς, τις φτωχές δεξιότητες επικοινωνίας των εκπαιδευτικών, την απουσία ηγεσίας στο πλαίσιο της ομάδας, την έλλειψη μόνιμων συνεργασιών λόγω μετακίνησης των εκπαιδευτικών, τη μεγάλη ετερογένεια της ομάδας ως προς την εμπειρία από συνεργατικές δράσεις και ως προς τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις, το μέγεθος της ομάδας, την έλλειψη χρόνου, και τον εργασιακό φόρτο (Vangrieken, et al., 2015).

Στην ίδια επισκόπηση επισημαίνεται ότι κάποιες φορές τα αποτελέσματα της συνεργασίας δεν είναι ούτε ορατά αλλά ούτε και μπορεί η συνεργασία να λύσει όλα τα προβλήματα. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αισθανθούν ότι απειλείται η αυτονομία τους ή ότι ενισχύεται ο μεταξύ τους ανταγωνισμός για το ποιος θα συμβάλει περισσότερο σε ένα συνεργατικό πρόγραμμα και αυτό αποτελεί εμπόδιο για την ομαλή συνεργασία. Τέλος, αξιοσημείωτα είναι τα ευρήματα μιας πολύ πρόσφατης

μετα-ανάλυσης που αφορούσε τη μορφή και το είδος της συνεργασίας των Γερμανών εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία βασίστηκε σε δεδομένα από την έρευνα της PISA 2012 (Mora-Ruano et al., 2018). Σύμφωνα με τα ευρήματα, το επίπεδο συνεργασίας των Γερμανών εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι γενικά χαμηλό, ανεξάρτητα από το ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις ως προς τη συχνότητα της συνεργασίας με βάση τον τύπο του σχολείου. Τέλος, η σημασία του τρόπου διοίκησης του σχολείου για την υλοποίηση δράσεων συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών επισημαίνεται από τους Gumus et al. (2013) με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας τους στο πλαίσιο του προγράμματος TALIS (Teaching and learning International Service). Μια διεύθυνση η οποία δίνει έμφαση σε ζητήματα γραφειοκρατίας της διοίκησης και δεν προωθεί τις αλλαγές στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας βρέθηκε να συσχετίζεται αρνητικά με την υλοποίηση συνεργασιών από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Παρόμοια σε πολύ μεγάλο βαθμό είναι τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα που αφορούν τη συνεργασία μεταξύ Ελλήνων εκπαιδευτικών. Σε επισκόπηση των σχετικών ερευνών σε δείγματα Ελλήνων εκπαιδευτικών από τους Γεωργιάδου κ.ά. (2011) επισημαίνεται ότι, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι έχουν συναδελφικές σχέσεις μεταξύ τους και με τη διεύθυνση του σχολείου σε καθημερινή βάση, οι σχέσεις αυτές συχνά είναι τυπικές κυρίως λόγω του περιορισμένου διαθέσιμου χρόνου για τη μεταξύ τους συνεργασία. Συνήθως χρησιμοποιούν το χρόνο που διατίθεται για τις συνεδριάσεις του Συλλόγου των διδασκόντων για να ανταλλάξουν απόψεις και να συνεργαστούν πάνω σε θέματα που αφορούν κυρίως το πρόγραμμα σπουδών και ζητήματα της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών του σχολείου. Σε συμφωνία με τα ευρήματα των διεθνών ερευνητικών δεδομένων, αναγνωρίζεται ο καταλυτικός ρόλος της διεύθυνσης για την προώθηση των συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών και μιας γενικότερης κουλτούρας συνεργασίας, ιδιαίτερα σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που κατά κανόνα είναι πολύ μικρότερα σε μέγεθος από πολλά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μάλιστα, και πάλι σε συμφωνία με τα διεθνή δεδομένα, στην έρευνα των Γεωργιάδου και συν. (2011) με εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι καθοριστικός παράγοντας για την ανάπτυξη συνεργασιών με τους συναδέλφους τους είναι η προσωπικότητα των συναδέλφων. Οι διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών αναδείχθηκαν σε έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες προώθησης συνεργατικών δράσεων.

Σε αντίστοιχη έρευνα που πραγματοποίησε η Πομάκη σε ένα μικρό δείγμα 37 εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνασίου και Λυκείου) διαπίστωσε, με βάση τις αναφορές των ίδιων των εκπαιδευτικών, επιφανειακές συνεργατικές δράσεις σε μέτριο βαθμό, οι οποίες υλοποιούνταν κυρίως από ομάδες εκπαιδευτικών

της ίδιας ειδικότητας. Αλλά και οι ίδιες οι συνεργατικές δράσεις που αναφέρουν περιορίζονται στην ανταλλαγή απόψεων, συμβουλών και διδακτικού υλικού και πόρων και δεν αφορούν συστηματικές δράσεις συνεργασίας οι οποίες έχουν μόνιμη βάση και προκύπτουν μέσα από έναν σχεδιασμό του ωρολόγιου προγράμματος με στόχο την εξασφάλιση χρόνου. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι στο σχολείο τους παρέχονται σε μικρό ή σε μέτριο βαθμό ευκαιρίες ανάπτυξης συνεργατικών σχέσεων με τους συναδέλφους. Ο ρόλος της διεύθυνσης του σχολείου και σε αυτή την περίπτωση θεωρήθηκε καθοριστικός για την προώθηση συνεργατικών δράσεων στο σχολείο τους και την ποιότητα της μεταξύ τους συνεργασίας.

## 2. Μεθοδολογία της έρευνας

### 2.1. Ερευνητικοί στόχοι και Υποθέσεις

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μέρος της μεταπτυχιακής εργασίας του συγγραφέα. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστούν οι στόχοι της έρευνας που αφορούσαν τη διερεύνηση: (α) του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρουν ότι συνεργάζονται μεταξύ τους στο πλαίσιο του σχολείου, (β) της μορφής που λαμβάνει η μεταξύ τους συνεργασία, και (γ) των παραγόντων που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν τη μεταξύ τους συνεργασία.

Όσον αφορά το βαθμό στον οποίο αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί ότι συνεργάζονται μεταξύ τους, η υπόθεση με βάση τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάστηκαν ήταν ότι θα αναφέρουν ότι συνεργάζονται σε μεγάλο βαθμό (Υπόθεση 1). Όσον αφορά τη μορφή αυτών των συνεργασιών, θα αναφέρουν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό συνεργασία με στόχο την ανταλλαγή απόψεων για τη διδασκαλία, την αξιολόγηση των μαθητών/τριών και την ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού και σε μικρότερο βαθμό τη συνεργασία με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσα από τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα και προγράμματα καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας στην τάξη (Υπόθεση 2).

Όσον αφορά τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, η έλλειψη χρόνου, η έλλειψη σχετικής κατάρτισης, και οι πεποιθήσεις ότι η συνεργασία δεν ωφελεί σε κάτι και δεν λύνει αποτελεσματικά τα προβλήματα στο σχολικό πλαίσιο, θα συνιστούν αρνητικούς προβλεπτικούς παράγοντες των αναφορών των εκπαιδευτικών για το βαθμό στον οποίο συνεργάζονται και για το βαθμό στον οποίο υλοποιούν συγκεκριμένες μορφές συνεργασίας (Υπόθεση 3).

Όσον αφορά τους παράγοντες που διευκολύνουν τη συνεργασία, η ύπαρξη κουλτούρας συνεργασίας στο σχολείο, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ συναδέλφων και η υποστήριξη από τη διεύθυνση, θα συνιστούν θετικούς προβλεπτικούς

παράγοντες των αναφορών των εκπαιδευτικών για το βαθμό στον οποίο συνεργάζονται και για το βαθμό στον οποίο υλοποιούν συγκεκριμένες μορφές συνεργασίας (Υπόθεση 4).

## **2.2. Συμμετέχοντες/ουσες**

Στην έρευνα συμμετείχαν 143 εκπαιδευτικοί (60 άνδρες και 83 γυναίκες) διαφόρων ειδικοτήτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι υπηρετούσαν σε Γυμνάσια (N = 61), Γενικά Λύκεια (N = 50) και ΕΠΑΛ (N = 32) κυρίως της Θεσσαλονίκης. Όσον αφορά την ειδικότητά τους, οι 111 (76.6%) από τους/τις 143 εκπαιδευτικούς ανέφεραν την ειδικότητά τους. Πιο συγκεκριμένα συμμετείχαν: 40 (36%) Φιλολογοί, 26 Μαθηματικοί, Φυσικοί, Χημικοί και Βιολόγοι (23.4%) και οι υπόλοιποι 45 ήταν από πολλές ειδικοότητες των Γενικών σχολείων και των ΕΠΑΛ (40%). Όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας, 20 εκπαιδευτικοί (14%) ανέφεραν έως 10 έτη, 75 εκπαιδευτικοί (52.4%) από 11 έως 20 έτη, και 48 εκπαιδευτικοί (33.6%) περισσότερα από 20 έτη. Οι 37 (25.9%) είχαν προϋπηρεσία στη διεύθυνση σχολείου.

## **2.3. Το εργαλείο**

Το εργαλείο που κατασκευάστηκε για τους στόχους της παρούσας έρευνας περιλάμβανε επιμέρους ερωτηματολόγια αυτο-αναφορών. Προκειμένου να ελεγχθεί η παραγοντική εγκυρότητα των τριών ερωτηματολογίων στο συγκεκριμένο δείγμα, εφαρμόστηκε με τη χρήση του SPSS διερευνητική ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο περιστροφής τύπου varimax και επίπεδο φορτίσεων πάνω από .40 και έλεγχο του Μέτρου Επάρκειας της Δειγματοληψίας των Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) και του Κριτηρίου Σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity). Οι έλεγχοι αυτοί έδειξαν σε όλες τις περιπτώσεις ότι η ανάλυση μπορεί να εφαρμοστεί στα δεδομένα της έρευνας. Το σύνολο των ερωτήσεων σε κάθε ερωτηματολόγιο καθώς και τα αναλυτικά αποτελέσματα των αναλύσεων της παραγοντικής εγκυρότητας δίνονται στο Λουλούδης (2019).

### **2.3.1. Ερωτηματολόγιο Συνεργασίας**

Το πρώτο μέρος αυτού του Ερωτηματολογίου (A1) αποτελούνταν από 6 θέματα/προτάσεις και εξέταζε το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι συνεργάζονται με επιμέρους κατηγορίες συναδελφών τους (της ειδικότητάς τους, της ειδικότητάς τους που διδάσκουν στην ίδια τάξη, άλλων ειδικοτήτων που διδάσκουν στα ίδια Τμήματα, με τους παλαιότερους ή τους νεότερους συναδελφούς και με τους συναδελφούς που έχουν φιλικές σχέσεις). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε από την Πομάκη (2007), χωρίς ωστόσο να ελεγχθούν οι δείκτες εγκυρότητας και αξιοπιστίας του. Στην παρούσα έρευνα ζητήθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς να αναφέρουν το βαθμό συνεργασίας τους με κάθε επιμέρους

κατηγορία συναδέλφων με βάση μια κλίμακα έξι σημείων από το 1: ελάχιστα έως το 6: πάρα πολύ. Ο έλεγχος της παραγοντικής εγκυρότητας ανέδειξε έναν παράγοντα συνεργασίας με ιδιοτιμή 3.69 και εξηγούμενη διακύμανση 61.59%, στον οποίο φόρτιζαν πολύ υψηλά όλες οι επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (φορτίσεις από .719 έως .836). Η εφαρμογή του δείκτη *Cronbach α* για τον έλεγχο αξιοπιστίας του παράγοντα έδειξε ότι ο συγκεκριμένος παράγοντας έχει υψηλή αξιοπιστία ( $\alpha = .87$ , όπου τιμές  $>$  από .7 θεωρούνται ενδεικτικές εσωτερικής συνοχής/αξιοπιστίας ενός παράγοντα).

Το δεύτερο μέρος αυτού του Ερωτηματολογίου (A2) αποτελούνταν από 10 προτάσεις και ζητούνταν από τους εκπαιδευτικούς πάλι με βάση μια κλίμακα έξι σημείων (1: ελάχιστα έως το 6: πάρα πολύ) να αναφέρουν το βαθμό στον οποίο συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους σε συγκεκριμένες συνεργατικές δράσεις. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε για τους στόχους της παρούσας έρευνας προσαρμόζοντας κάποια σχετικά ερωτήματα από την έρευνα της Πομάκη και από το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στο ερευνητικό πρόγραμμα TALIS (Teaching and learning International Service), στο οποίο συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης από 23 χώρες. Πιο συγκεκριμένα, συμπεριλήφθηκαν προτάσεις οι οποίες εστιάζουν στις δυο κεντρικές, με βάση τη βιβλιογραφία, διαστάσεις της συνεργασίας των εκπαιδευτικών: (α) *τη συνεργασία για την ανταλλαγή απόψεων και εκπαιδευτικού υλικού με στόχο το συντονισμό της διδασκαλίας και των διδακτικών στόχων, την κινητοποίηση και την αξιολόγηση των μαθητών/τριών και την αντιμετώπιση προβλημάτων* (6 ερωτήσεις) και (β) *τη συνεργασία με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη και τη συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις συνεργασίας* (π.χ., την από κοινού συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, Ημερίδων και καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων) (4 ερωτήσεις). Η εφαρμογή της παραγοντικής ανάλυσης ανέδειξε τους δυο προβλεπόμενους παράγοντες: (α) *έναν παράγοντα συνεργασίας για την ανταλλαγή απόψεων και εκπαιδευτικού υλικού με ιδιοτιμή 5.53 και εξηγούμενη διακύμανση 55.35%*, και (β) *έναν παράγοντα συνεργασίας με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη και τη συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις συνεργασίας με ιδιοτιμή 1.15 και εξηγούμενη διακύμανση 11.46%* με υψηλές φορτίσεις των επιμέρους ερωτήσεων στους παράγοντες (.618 έως .866) και υψηλή αξιοπιστία ( $\alpha = .89$ , ο πρώτος και  $\alpha = .84$  ο δεύτερος).

### **2.3.2. Ερωτηματολόγιο Παραγόντων που δυσχεραίνουν ή διευκολύνουν τη μεταξύ των εκπαιδευτικών συνεργασία**

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε από τον ερευνητή για τους στόχους της παρούσας έρευνας με βάση τα ευρήματα των σχετικών ερευνών από τον ελλαδικό και το διεθνή χώρο για τους παράγοντες που αναφέρουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Ειδικότερα, στο πρώτο μέρος του Ερωτηματολογίου (B1) καλούνταν οι

εκπαιδευτικοί να αναφέρουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε μια πεντάβαθμη κλίμακα (1: διαφωνώ σε πολύ μεγάλο βαθμό έως 5: συμφωνώ σε πολύ μεγάλο βαθμό) με 14 προτάσεις που αφορούσαν πιθανούς λόγους για τους οποίους υπάρχουν δυσκολίες στη μεταξύ τους συνεργασία. Οι λόγοι αυτοί ήταν: (α) η ελλιπής κατάρτιση για την υλοποίηση συνεργατικών δράσεων (β) η απροθυμία ορισμένων συναδελφών για συνεργασία εξαιτίας του ότι δεν θεωρούν ότι η συνεργασία θα τους ωφελήσει σε κάτι ή θα λύσει προβλήματα (γ) η έλλειψη χρόνου για ουσιαστική συνεργασία (δ) η προσωπικότητα ορισμένων των συναδελφών ή η ανάγκη τους για αυτονομία. Η εφαρμογή της παραγοντικής ανάλυσης ανέδειξε 3 από τους 4 προβλεπόμενους παράγοντες, καθώς οι 2 ερωτήσεις που αφορούσαν την απροθυμία λόγω προσωπικότητας ή ανάγκης για αυτονομίας φόρτισαν σε άλλους παράγοντες και η ερώτηση 8 “*κάποιοι συνάδελφοι, λόγω προσωπικότητας, δεν μπορούν να λειτουργήσουν ομαδικά*” δεν φόρτισε σε κάποιο παράγοντα σημαντικά και αφαιρέθηκε. Πιο συγκεκριμένα, αναδείχθηκαν οι εξής παράγοντες: (α) *ένας παράγοντας δυσκολίας λόγω ελλιπούς κατάρτισης για την υλοποίηση συνεργατικών δράσεων με ιδιοτιμή 4.23 και εξηγούμενη διακύμανση 32.51%*, (β) *ένας παράγοντας δυσκολίας λόγω απουσίας οφέλους ή αποτελεσματικότητας των συνεργασιών γενικά με ιδιοτιμή 2.25 και εξηγούμενη διακύμανση 17.30%*, και (γ) *ένας παράγοντας δυσκολίας εξαιτίας έλλειψης χρόνου για ουσιαστική συνεργασία, με ιδιοτιμή 1.20 και εξηγούμενη διακύμανση 9.25%*. Οι φορτίσεις των επιμέρους ερωτήσεων στους παράγοντες ήταν υψηλή (φορτίσεις από .523 έως .865) και είχαν υψηλή αξιοπιστία ( $\alpha = .80$  ο πρώτος,  $\alpha = .77$  ο δεύτερος και  $\alpha = .74$  ο τρίτος).

Στο δεύτερο μέρος του Ερωτηματολογίου (B2) καλούνταν οι εκπαιδευτικοί να αναφέρουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους στην ίδια πεντάβαθμη κλίμακα ως προς πιθανούς λόγους ή παράγοντες που διευκολύνουν τη μεταξύ τους συνεργασία. Οι παράγοντες αυτοί ήταν: (α) η ύπαρξη μιας παράδοσης ή κουλτούρας συνεργασίας στο σχολείο (β) οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των συναδελφών (γ) η υποστήριξη από τη διεύθυνση σε διάφορα επίπεδα. Αναδείχθηκαν οι 2 από τους 3 προβλεπόμενους παράγοντες, καθώς οι ερωτήσεις που αφορούσαν τη διάσταση των καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των συναδελφών φόρτισαν στον πρώτο παράγοντα, αυτόν της ύπαρξης μιας κουλτούρας συνεργασίας (αναμενόμενο, καθώς η ύπαρξη κουλτούρας συνεργασίας προϋποθέτει τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις). Ειδικότερα, αναδείχθηκαν 2 παράγοντες διευκόλυνσης των συνεργατικών δράσεων: (α) *ένας παράγοντας ύπαρξης κουλτούρας συνεργασίας και καλών σχέσεων μεταξύ συναδελφών με ιδιοτιμή 8.08 και εξηγούμενη διακύμανση 57.71%*, και (β) *ένας παράγοντας υποστήριξης από τη Διεύθυνση με ιδιοτιμή 1.13 και εξηγούμενη διακύμανση 8.11%*. Οι φορτίσεις ήταν υψηλές (από .498 έως .884) και είχαν πολύ υψηλή αξιοπιστία ( $\alpha = .92$  ο παράγοντας της κουλτούρας συνεργασίας και  $\alpha = .89$  ο παράγοντας της υποστήριξης από τη Διεύθυνση).



## **2.4. Διαδικασία**

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω 100 εντύπων και 43 ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων. Πριν τη συμπλήρωσή τους υπήρχαν πληροφορίες που αφορούσαν το στόχο και το πλαίσιο της έρευνας. Επιπλέον, δόθηκαν από την αρχή οι πληροφορίες ότι η συμμετοχή στην έρευνα ήταν ανώνυμη και εθελοντική, ότι δεν θα ζητούνταν πληροφορίες για πολύ ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα και ότι δεν θα ήταν δυνατόν γίνει ταυτοποίησή τους από τα αποτελέσματα της έρευνας. Ακόμη, ενημερώθηκαν για το ότι μπορούσαν να διακόψουν οποιαδήποτε στιγμή πριν την ολοκλήρωση της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου χωρίς αυτό να έχει καμία επίπτωση. Τονίστηκε ότι οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Τέλος, δόθηκαν στοιχεία επικοινωνίας του ερευνητή για πιθανές απορίες ή διευκρινίσεις.

## **3. Αποτελέσματα**

Με βάση τους παράγοντες που προέκυψαν από τις αναλύσεις παραγόντων, σχηματίστηκαν τόσες σύνθετες μεταβλητές όσες και οι παράγοντες που βρέθηκαν έγκυροι και αξιόπιστοι. Δηλαδή προστέθηκαν σε κάθε περίπτωση οι μέσοι όροι των αναφορών που φόρτιζαν στον ίδιο παράγοντα και διαιρέθηκαν δια του αριθμού τους. Έτσι σχηματίστηκε μια μεταβλητή για κάθε παράγοντα. Αυτές οι σύνθετες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν στις επόμενες αναλύσεις.

### **3.1. Μορφές συνεργασίας**

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και οι τιμές λοξότητας και κύρτωσης των αναφορών των εκπαιδευτικών στις σύνθετες μεταβλητές της συνεργασίας.

**Πίνακας 1:** Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και τιμές λοξότητας και κύρτωσης των απαντήσεων για το βαθμό συνεργασίας, τις μορφές συνεργασίας και τους παράγοντες που δυσχεραίνουν ή διευκολύνουν την συνεργασία

| Μεταβλητές                             | Μέσος όρος | Τυπική απόκλιση | Τιμή Λοξότητας | Τιμή Κύρτωσης |
|----------------------------------------|------------|-----------------|----------------|---------------|
| Βαθμός συνεργασίας                     | 4.57       | .95             | -.83           | .97           |
| <i>Μορφές συνεργασίας</i>              |            |                 |                |               |
| Συνεργασία για διδασκαλία / αξιολόγηση | 4.41       | .95             | -.73           | .67           |
| Συνεργασία για επαγγελματική ανάπτυξη  | 3.96       | 1.13            | -.39           | -.04          |
| <i>Παράγοντες που δυσχεραίνουν</i>     |            |                 |                |               |
| Δυσκολία λόγω ελλειπώνς κατάρτισης     | 3.69       | .82             | -.49           | .02           |
| Δυσκολία λόγω απουσίας οφέλους         | 3.4        | .72             | .02            | -.25          |
| Δυσκολία λόγω έλλειψης χρόνου          | 3.8        | .79             | -.38           | -.35          |
| <i>Παράγοντες που διευκολύνουν</i>     |            |                 |                |               |
| Ύπαρξη κουλτούρας συνεργασίας          | 4.06       | .74             | -.91           | .79           |
| Υποστήριξη από τη Διεύθυνση            | 3.96       | .80             | -.76           | .50           |

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, οι τιμές λοξότητας και κύρτωσης βρίσκονται μέσα στα όρια των τιμών που είναι ενδεικτικές κανονικής κατανομής και, κατά συνέπεια, μπορούν να εφαρμοστούν παραμετρικά στατιστικά κριτήρια. Παρατηρώντας του μέσους όρους, διαπιστώνουμε ότι ο μέσος όρος των αναφορών των εκπαιδευτικών για το βαθμό συνεργασίας τους είναι σχετικά υψηλός ( $M = 4.57$ ) με βάση την 6βαθμη κλίμακα μέτρησης. Όσον αφορά τους μέσους όρους των απαντήσεών τους για τις δυο μορφές συνεργασίας χαμηλώνουν λίγο τις αναφορές τους, όπως φάνηκε και από τα ποσοστά στην περίπτωση της συνεργασίας για επαγγελματική ανάπτυξη και εφαρμογή καινοτόμων δράσεων ( $M = 3.96$ ). Προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό μια από τις δυο μορφές συνεργασίας, εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης (Ανοva) με εξαρτημένες μεταβλητές



τους μέσους όρους των απαντήσεων στις ερωτήσεις που αφορούσαν τη συνεργασία για διδασκαλία/αξιολόγηση και τη συνεργασία για επαγγελματική ανάπτυξη και ανεξάρτητη ενδοϋποκειμενική μεταβλητή τη μορφή της συνεργασίας (2 μορφές). Η κύρια επίδραση του παράγοντα *μορφή της συνεργασίας* βρέθηκε στατιστικώς σημαντική,  $F(1, 141) = 38.52, p < .001, partial \eta^2 = .21$ . Με βάση τους μέσους όρους των απαντήσεων, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 1, βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό ότι συνεργάζονται για διδασκαλία/αξιολόγηση ( $M = 4.41$ ) από ό,τι για επαγγελματική ανάπτυξη και εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων ( $M = 3.96$ ). Μάλιστα το μέγεθος της επίδρασης αυτής της διαφοράς είναι πολύ μεγάλο ( $partial \eta^2 = .21$ , πολύ μεγαλύτερο από το .07 που θεωρείται ενδεικτικό μεγάλου μεγέθους επίδρασης).

### ***3.2. Παράγοντες που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν τη συνεργασία***

Όσον αφορά τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συνεργασία, η κλίμακα σε αυτήν την περίπτωση ήταν πεντάβαθμη. Με βάση αυτό, οι μέσες εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών κινήθηκαν μεταξύ του 3.4 έως το 3.8, που σημαίνει ότι συμφωνούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό με την άποψη ότι υπάρχουν οι συγκεκριμένοι παράγοντες οι οποίοι παρεμποδίζουν τη μεταξύ τους συνεργασία. Προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό κάποιον από τους τρεις, εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης (Ανοva) με εξαρτημένες μεταβλητές τους μέσους όρους των απαντήσεων στις ερωτήσεις που αφορούσαν τους τρεις παράγοντες δυσκολίας και ανεξάρτητη ενδοϋποκειμενική μεταβλητή τα είδη δυσκολίας (3 είδη). Η κύρια επίδραση του παράγοντα είδος δυσκολίας βρέθηκε στατιστικώς σημαντική,  $F(2, 282) = 14.28, p < .001, partial \eta^2 = .09$ . Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό ότι περισσότερες δυσκολίες δημιουργεί στη συνεργασία η ελλιπής κατάρτιση ( $M = 3.69$ ) και η έλλειψη χρόνου ( $M = 3.8$ ) από ό,τι οι πεποιθήσεις για το ότι οι συνεργατικές δράσεις δεν είναι αποτελεσματικές και δεν ωφελούν ( $M = 3.4$ ). Το μέγεθος της επίδρασης αυτής της διαφοράς είναι μεγάλο.

Όσον αφορά τους παράγοντες που διευκολύνουν τη συνεργασία, η κλίμακα και σε αυτήν την περίπτωση ήταν πεντάβαθμη. Με βάση αυτό, οι μέσες εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών κινήθηκαν γύρω στο 4, δηλαδή συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με την άποψη ότι αυτοί οι δυο παράγοντες συμβάλλουν σημαντικά στην υλοποίηση συνεργατικών δράσεων. Η ανάλυση διακύμανσης (Ανοva) με εξαρτημένες μεταβλητές τους μέσους όρους των απαντήσεων στις ερωτήσεις που αφορούσαν τους δυο παράγοντες διευκόλυνσης (κουλτούρα συνεργασίας και υποστήριξη από τη διεύθυνση) και ανεξάρτητη ενδοϋποκειμενική μεταβλητή τα 2 είδη παραγόντων έδειξε ότι η κύρια επίδραση του παράγοντα είδος διευκόλυνσης ήταν στατιστικώς σημαντική,  $F(1, 141) = 6.47, p < .05, partial \eta^2 = .04$ . Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η ύπαρξη μιας κουλτούρας συνεργασίας και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις διευκολύνουν τη συνεργασία ( $M = 4.06$ ) σε σύγκριση με την υποστήριξη από

τη διεύθυνση ( $M = 3.96$ ). Το μέγεθος, ωστόσο, της επίδρασης αυτής της διαφοράς είναι μικρού προς μεσαίου μεγέθους, οπότε δεν μπορεί να αξιολογηθεί ως ιδιαίτερα σημαντική διαφορά.

### **3.3. Συσχετίσεις μεταξύ των μορφών συνεργασίας και των παραγόντων που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν τη συνεργασία**

Στη συνέχεια υπολογίστηκαν οι δείκτες συσχέτισης Pearson ( $r$ ) μεταξύ των επιμέρους μεταβλητών (βλ. Πίνακα 2). Όσο περισσότερο αναφέρουν ότι συνεργάζονται μεταξύ τους τόσο περισσότερο αναφέρουν ότι συνεργάζονται για τη διδασκαλία, την αξιολόγηση και την πρόοδο των μαθητών/τριών τους, αλλά και για τη δική τους εξοικείωση με καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη και τη συμμετοχή τους σε καινοτόμες δράσεις και δράσεις επιμόρφωσης γενικά. Αξιοσημείωτο είναι ότι σε καμία περίπτωση οι απαντήσεις τους για το βαθμό της μεταξύ τους συνεργασίας δεν βρέθηκαν να συσχετίζονται σημαντικά με κανέναν από τους παράγοντες που θεωρούν ότι δυσχεραίνουν τη συνεργασία.

**Πίνακας 2:** Συντελεστές συσχέτισης Pearson ( $r$ ) μεταξύ του βαθμού συνεργασίας, των μορφών συνεργασίας και των παραγόντων που δυσχεραίνουν ή διευκολύνουν την συνεργασία

|                                             | 1     | 2     | 3     | 4     | 5    | 6   | 7     |
|---------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|------|-----|-------|
| <b>1. Βαθμός Συνεργασίας</b>                |       |       |       |       |      |     |       |
| <b>2. Συνεργασία για Διδασκαλία/Αξιολ.</b>  | .76** |       |       |       |      |     |       |
| <b>3. Συν. για επαγγελματική ανάπτυξη</b>   | .52** | .67** |       |       |      |     |       |
| <b>4. Δυσκολία λόγω ελλειπών κατάρτισης</b> | -.13  | -.14  | -.18* |       |      |     |       |
| <b>5. Δυσκολία λόγω απουσίας οφέλους</b>    | .01   | .10   | .04   | .56** |      |     |       |
| <b>6. Δυσκολία λόγω έλλειψης χρόνου</b>     | .04   | .20*  | .08   | .23*  | .14  |     |       |
| <b>7. Έπαρξη κουλτούρας συνεργασίας</b>     | .25** | .30** | .09   | -.14  | -.14 | .12 |       |
| <b>8. Υποστήριξη από τη Διεύθυνση</b>       | .26** | .35** | .14   | -.07  | -.03 | .14 | .80** |

Σημείωση: \*\*  $p < .001$ , \*  $p < .01$

Όσον αφορά τις απαντήσεις τους για τις δυο μορφές συνεργασίας, αυτές βρέθηκαν, όπως ήταν αναμενόμενο να συσχετίζονται θετικά και στατιστικώς σημαντικά μεταξύ τους ( $r = .67$ ). Επίσης, όσο περισσότερο ανέφεραν ότι συνεργάζονται για την ανταλλαγή απόψεων σε θέματα διδασκαλίας και προόδου των μαθητών/τριών τόσο περισσότερο ανέφεραν ότι η ύπαρξη μιας κουλτούρας συνεργασίας στο σχολείο και η υποστήριξη από τη διεύθυνση είναι παράγοντες που διευκολύνουν σημαντικά τη συνεργασία, αλλά και τόσο περισσότερο ανέφεραν ότι η έλλειψη χρόνου είναι ένας παράγοντας που δυσκολεύει την υλοποίηση συνεργασιών. Αντιθέτως, όσο περισσότερο ανέφεραν ότι πραγματοποιούν συνεργασίες για την επαγγελματική τους ανάπτυξη τόσο λιγότερο θεωρούσαν ότι η έλλειψη κατάρτισης στην υλοποίηση συνεργατικών δράσεων αποτελεί πρόβλημα στη συνεργασία ( $r = -.18$ ). Αξιοσημείωτο είναι, ωστόσο, ότι όσο περισσότερο συμφωνούσαν με την άποψη ότι η ελλιπής κατάρτιση είναι ένας παράγοντας που αποτρέπει κάποιους από τη συνεργασία τόσο περισσότερο συμφωνούσαν και με τις απόψεις ότι για κάποιους οι συνεργατικές δράσεις δεν προσφέρουν κάτι ούτε μπορούν να λύσουν προβλήματα και ότι η έλλειψη χρόνου συνιστά έναν παράγοντα που δυσχεραίνει τη συνεργασία.

### ***3.4. Οι παράγοντες που δυσχεραίνουν ή διευκολύνουν τη συνεργασία ως προβλεπτικοί παράγοντες του βαθμού και των μορφών της συνεργασίας***

Η εφαρμογή πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με τη μέθοδο enter με ανεξάρτητες μεταβλητές τους τρεις παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συνεργασία, και εξαρτημένη το βαθμό που αναφέρουν ότι συνεργάζονται έδειξε ότι η προβλεπτική τους αξία δεν είναι σημαντική  $F(3, 139) = 1.54, p > .05$ . Αντιθέτως, η εφαρμογή της ανάλυσης με ανεξάρτητες μεταβλητές την κουλτούρα συνεργασίας στην μια περίπτωση και την υποστήριξη από τη διεύθυνση στη δεύτερη έδειξε ότι και οι δυο αυτοί παράγοντες έχουν σημαντική θετική προβλεπτική αξία για τις αναφορές του βαθμού συνεργασίας. Οι αντίστοιχοι στατιστικοί δείκτες ήταν οι εξής:  $t = 3.10, p < .005, \beta = .25$  (για την κουλτούρα συνεργασίας) και  $t = 3.15, p < .005, \beta = .26$  (για την υποστήριξη από τη διεύθυνση).

Όσον αφορά την προβλεπτική αξία των ιδίων παραγόντων για τις δυο μορφές συνεργασίας, η εφαρμογή της αντίστοιχης πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη συνεργασία με τη μορφή της ανταλλαγής απόψεων σε θέματα διδασκαλίας και προόδου των μαθητών/τριών έδειξε ότι η προβλεπτική τους αξία είναι σημαντική  $F(3, 139) = 6.45, p < .001$ . Ειδικότερα και οι τρεις παράγοντες βρέθηκαν να ερμηνεύουν το 12% της διακύμανσης αναφορών των εκπαιδευτικών και η προβλεπτική αξία και των τριών ήταν στατιστικώς σημαντική. Ειδικότερα, οι αναφορές για ελλιπή κατάρτιση ως παράγοντα δυσκολίας βρέθηκαν να συνιστούν αρνητικό προβλεπτικό παράγοντα των αναφορών των εκπαιδευτικών για συνεργασία ( $t = -3.50, p = .005, \beta = -.34$ ), ενώ οι άλλοι δυο παράγοντες είχαν θετική προβλεπτική

αξία ( $t = 2.73, p < .01, \beta = .26$  η απουσία ωφέλειας και  $t = 2.92, p < .005, \beta = .24$  η ελλειψη χρόνου).

Η εφαρμογή της ίδιας γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη συνεργασία με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη και ανεξάρτητες μεταβλητές τους τρεις παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συνεργασία, έδειξε ότι η προβλεπτική τους αξία είναι σημαντική  $F(3, 139) = 3.86, p < .05$ , αν και με μικρότερη ισχύ. Ειδικότερα και οι τρεις παράγοντες βρέθηκαν να ερμηνεύουν το 8% της διακύμανσης αναφορών των εκπαιδευτικών και η προβλεπτική αξία μόνο των δυο από τους τρεις παράγοντες ήταν στατιστικώς σημαντική. Οι αναφορές για ελλιπή κατάρτιση ως παράγοντα δυσκολίας βρέθηκαν και σε αυτήν την περίπτωση να συνιστούν σημαντικό αρνητικό προβλεπτικό παράγοντα των αναφορών των εκπαιδευτικών για συνεργασία ( $t = -3.22, p < .01, \beta = -.32$ ), ενώ ο παράγοντας της απουσίας ωφέλειας είχε θετική προβλεπτική αξία ( $t = 2.08, p < .05, \beta = .21$ ).

Όσον αφορά την προβλεπτική αξία των παραγόντων που διευκολύνουν τη συνεργασία για τις δυο μορφές συνεργασίας, οι αντίστοιχες αναλύσεις παλινδρόμησης έδειξαν ότι μόνο ο παράγοντας της ύπαρξης κουλτούρας συνεργασίας συνιστά σημαντικό θετικό προβλεπτικό παράγοντα της συνεργασίας με στόχο τη διδασκαλία και την πρόοδο των μαθητών/τριών ( $t = 3.77, p < .001, \beta = .30, 9\%$  της διακύμανσης) και όχι η συνεργασία με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη. Όσον αφορά τον παράγοντα της υποστήριξης από τη διεύθυνση, βρέθηκε να συνιστά σημαντικό θετικό προβλεπτικό παράγοντα και σε αυτήν την περίπτωση μόνο των αναφορών για συνεργασία με στόχο την ανταλλαγή απόψεων για τη διδασκαλία και την πρόοδο των μαθητών ( $t = 4.44, p < .001, \beta = .35, 12\%$ ).

#### 4. Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να δώσει απάντηση σε τρία ερωτήματα: (α) σε ποιο βαθμό αναφέρουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ότι συνεργάζονται μεταξύ τους στο πλαίσιο του σχολείου, (β) ποια μορφή λαμβάνει η μεταξύ τους συνεργασία, και (γ) ποιοι παράγοντες θεωρούν ότι διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν τη μεταξύ τους συνεργασία.

Όσον αφορά το πρώτο ερώτημα, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συνεργάζονται σε μεγάλο βαθμό ( $M = 4.57$ , με βάση την 6βαθμη κλίμακα μέτρησης), τουλάχιστον με βάση τις αναφορές των ίδιων επιβεβαιώνοντας την αντίστοιχη υπόθεση (Υπόθεση 1). Το συγκεκριμένο εύρημα, μπορεί εκ πρώτης όψεως να έρχεται σε αντίθεση με τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα, σύμφωνα με τα οποία, τουλάχιστον για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει αναφερθεί ένα επίπεδο συνεργασίας χαμηλό ή μέτριο (Mora-Ruano et al., 2018, Vangrieken et al., 2015). Τα ευρήματα, ωστόσο, αυτά αφορούν την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών της μεταξύ τους συνεργασίας (π.χ., το βάθος ή

την έκταση της συνεργασίας) και σε ορισμένες περιπτώσεις προκύπτουν μέσα από δεδομένα ατομικών συνεντεύξεων. Το εύρημα, ωστόσο, συμφωνεί με σχετικά ευρήματα των Ronfeldt et al. (2015) από ένα μεγάλο δείγμα εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των ΗΠΑ, σύμφωνα με τα οποία ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών (84%) απάντησαν καταφατικά στην ερώτηση αν αποτελούν μέλος μιας ομάδας συναδέλφων που συνεργάζονται για ζητήματα διδασκαλίας. Βέβαια, πάντα υπάρχει ο κίνδυνος, στα ερωτηματολόγια αυτο-αναφορών να δίνονται απαντήσεις οι οποίες αντανakλούν ως ένα βαθμό και μια κοινωνικά επιθυμητή απάντηση ή μια διαφορετική αντίληψη του τι σημαίνει συνεργασία ή ομάδα συνεργασίας.

Όσον αφορά τη μορφή αυτών των συνεργασιών, τα δεδομένα επιβεβαίωσαν τη σχετική υπόθεση (Υπόθεση 2), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί θα αναφέρουν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό συνεργασία με στόχο την ανταλλαγή απόψεων για τη διδασκαλία, την αξιολόγηση των μαθητών/τριών και την ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού (βλ. επίσης Ronfeldt et al., 2015, Vangrieken et al., 2015) και σε μικρότερο βαθμό τη συνεργασία με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσα από τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα και προγράμματα καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας στην τάξη. Άλλωστε, η εφαρμογή κοινών καινοτόμων διδακτικών μεθόδων και πρακτικών μέσα στην τάξη προϋποθέτει ένα πολύ υψηλό επίπεδο ουσιαστικής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (βλ., Slavit et al., 2011) και δεν είναι πρακτικά εύκολη η συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών σε ανάλογα προγράμματα.

Όσον αφορά τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό ότι περισσότερες δυσκολίες δημιουργεί στη συνεργασία τους η ελλιπής κατάρτιση και η έλλειψη χρόνου από ό,τι οι πεπειθήσεις κάποιων εκπαιδευτικών για το ότι οι συνεργατικές δράσεις δεν είναι αποτελεσματικές και δεν ωφελούν. Μάλιστα, το μέγεθος της επίδρασης αυτής της διαφοράς είναι μεγάλο. Πιο συγκεκριμένα, παρότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι υπάρχει έντονος προβληματισμός μεταξύ τους για το αν η συνεργασία ωφελεί ή μπορεί να λύσει αποτελεσματικά τα προβλήματα στο σχολικό πλαίσιο, οι δυο παράγοντες που κυρίως δυσχεραίνουν τη μεταξύ τους συνεργασία είναι η έλλειψη χρόνου (λόγω μεγάλου φόρτου εργασίας ή λόγω των μετακινήσεων κάποιων συναδέλφων) και η απουσία επαρκούς κατάρτισης ως προς τον τρόπο οργάνωσης και υλοποίησης συνεργατικών δράσεων. Ενώ όπως δηλώνουν συνεργάζονται σε μεγάλο βαθμό στο πλαίσιο της ανταλλαγής απόψεων για την κινητοποίηση, την αξιολόγηση και την αντιμετώπιση των προβλημάτων των μαθητών/τριών τους, αυτή η συνεργασία έχει μάλλον μια άτυπη, μη οργανωμένη μορφή, ενδεχομένως λόγω των δυο αυτών ανασταλτικών παραγόντων που αναφέρουν (βλ. Vangrieken et al., 2015).

Ως προς την προβλεπτική αξία αυτών των αναφορών για το βαθμό και τις μορφές συνεργασίας, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαίωσαν μερικώς τη σχετική

υπόθεση, σύμφωνα με την οποία οι παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συνεργασία θα συνιστούσαν αρνητικούς προβλεπτικούς παράγοντες των αναφορών των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα και τις δυο μορφές συνεργασίας (Υπόθεση 3). Πιο συγκεκριμένα, οι τρεις παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συνεργασία δεν βρέθηκαν να ερμηνεύουν σημαντικά το βαθμό στον οποίο αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί ότι συνεργάζονται γενικά. Βρέθηκαν, ωστόσο, να ερμηνεύουν τις αναφορές των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία με τη μορφή της ανταλλαγής απόψεων για τη διδασκαλία και την πρόοδο των μαθητών/τριών. Ειδικότερα, μόνο οι αναφορές των εκπαιδευτικών για ελλιπή κατάρτιση ως παράγοντα δυσκολίας βρέθηκαν να συνιστούν σημαντικό αρνητικό προβλεπτικό παράγοντα των αναφορών τους για συνεργασία, ενώ οι αναφορές τους για προβληματισμό αναφορικά με την απουσία οφέλους από τη συνεργασία και την απουσία χρόνου είχαν θετική προβλεπτική αξία. Το συγκεκριμένο εύρημα δεν είναι εύκολο να ερμηνευτεί. Μπορεί να είναι δηλωτικό της διάθεσης των εκπαιδευτικών για συνεργασία γενικά, παρότι υπάρχουν “αντίθετες φωνές” μεταξύ των συναδέλφων τους, τις οποίες ενδεχομένως να μην συμμερίζονται οι ίδιοι, παρότι αναγνωρίζουν ότι η έλλειψη χρόνου συνιστά έναν ανασταλτικό παράγοντα. Αυτά δεν φαίνεται να τους εμποδίζουν να υλοποιούν άτυπες μορφές συνεργασίας, όπως η ανταλλαγή απόψεων και διδακτικού υλικού. Μάλιστα, ενδεχομένως η έλλειψη χρόνου να οδηγεί και σε συνεργασία αυτού του τύπου με στόχο την οικονομία δυνάμεων. Μόνο μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να δείξει αν τα συγκεκριμένα ευρήματα είναι συστηματικά σε έναν αντίστοιχο αλλά μεγαλύτερο σε αριθμό πληθυσμό εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά τους παράγοντες που διευκολύνουν τη συνεργασία, ανέφεραν σε πολύ υψηλό βαθμό τόσο την ύπαρξη μιας κουλτούρας συνεργασίας και τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους όσο και την υποστήριξη από τη διεύθυνση σε διάφορα επίπεδα αναφορικά με την προώθηση, την οργάνωση και την υλοποίηση δράσεων συνεργασίας. Επίσης, και οι δυο παράγοντες βρέθηκαν να συσχετίζονται θετικά και στατιστικώς σημαντικά με το βαθμό της συνεργασίας και με τη συνεργασία με τη μορφή ανταλλαγής απόψεων και διδακτικού υλικού, επιβεβαιώνοντας τα υπάρχοντα εμπειρικά δεδομένα (Γεωργιάδου κ.ά, 2011, Gumus et al., 2013, Πομάκη, 2007, Vangrieken et al., 2015). Αξιοσημείωτο είναι ότι και οι δυο παράγοντες προβλέπουν θετικά μόνο τις αναφορές για συνεργασία με στόχο τη διδασκαλία και την πρόοδο των μαθητών/τριών και όχι η συνεργασία με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη (μερική επιβεβαίωση Υπόθεσης 4). Φαίνεται ότι η συμμετοχή σε καινοτόμες επιμορφωτικές δράσεις και διδακτικές συνεργατικές δράσεις εξαρτώνται περισσότερο από το επίπεδο κατάρτισης. Άλλωστε, ήταν ο μόνος παράγοντας που βρέθηκε να προβλέπει αρνητικά τις αναφορές των εκπαιδευτικών για συνεργασία των πλαίσιο συμμετοχής σε καινοτόμες δράσεις. Μελλοντικές παρεμβάσεις στο χώρο της εκπαίδευσης θα πρέπει να εστιάσουν σε αυτούς τους παράγοντες, είτε οικοδομώντας και ενισχύοντας,



μέσω της υποστήριξης από τη διεύθυνση, μια κουλτούρα συνεργασίας στο σχολείο είτε παρέχοντας ευκαιρίες εξοικείωσης με συνεργατικές δράσεις, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ότι μπορούν να υλοποιήσουν αποτελεσματικές δράσεις συνεργασίας.

Η γενικευσιμότητα των ευρημάτων περιορίζεται από το μικρό μέγεθος και τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου δείγματος αλλά και από το γεγονός ότι βασίζονται σε αυτο-αναφορές των ίδιων των εκπαιδευτικών. Οι αυτο-αναφορές πάντα αντανakλούν ως ένα βαθμό κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις. Δείχνουν, ωστόσο, και την οπτική μέσα από την οποία βλέπουν και ερμηνεύουν τα πράγματα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Μελλοντικά αυτά τα ευρήματα θα μπορούσαν να ενισχυθούν αν η έρευνα επαναληφθεί σε ένα μεγαλύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα εκπαιδευτικών καθώς και με το συνδυασμό τους με δεδομένα από συνεντεύξεις σε ένα μικρό δείγμα εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο ίδιο σχολείο, οι οποίες θα δώσουν τη δυνατότητα να μελετηθεί η ποιότητα της συνεργασίας και οι παράγοντες που την προάγουν ή την παρεμποδίζουν σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο.

## Βιβλιογραφία

- Γεωργιάδου, Χρ., Δ. Κεραμιτσόγλου, Ι. Λέκκας, Σ. Μουλάκη, Χρ. Μπουτζιλούδη & Σ. Σαρικά (2011) *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική μονάδα*. Αδημοσίευτη εργασία, Διδασκαλείο Αλεξανδρούπολης “Θεόδωρος Καστάνας”, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Duyar, I, S. Gumus & M.S. Bellibas (2013) Multilevel analysis of teacher work attitudes: The influence of principal leadership and teacher collaboration. *International Journal of Educational Management*, 27 (7): 700-719.
- Goddard, Y.L., R.D. Goddard & M. Tschannen-Moran (2007) A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Records*, 109: 877-896.
- Gumus, S., O. Bulut & M.S. Bellibas (2013) The relationship between principal leadership and teacher collaboration in Turkish primary schools: A multi-level analysis. *Educational Research and Perspectives*, 40 (1): 1-29.
- Hargreaves, D.H. (1995) School Culture, School Effectiveness and School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6: 23-46.
- Hausman, C.S. & E.B. Goldring (2001) Sustaining teacher commitment: The role of professional communities. *Peabody Journal of Education*, 76 (2): 30-51.

- Louis, K.S., H.M. Marks & S. Kruse (1996) Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33: 757–798.
- Mora-Ruano, J.G., M. Gebhardt & E. Wittmann (2018) Teachers collaboration in German Schools: Do gender and school type influence the frequency of collaboration among teachers? *Frontiers in Education*. doi: 10.3389/feduc.2018.00055
- O' Brennan L.M., C.P. Bradshaw & M.J. Furlong (2014) Influence of Classroom and school Climate on Teacher Perceptions of Student Problem Behavior. *School Mental Health*, 6 (2): 125-136.
- Πομάκη, Π. (2007) *Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της διεύθυνσης*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ronfeldt, M., S. Owens Farmer, K. McQueen & J.A. Grisson (2015) Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal*, 52: 475-514.
- Slavit, D., A. Kennedy, Z. Lean, T. Nelson & A. Deuel (2011) Support for professional collaboration in middle school mathematics: A complex web. *Teacher Education Quarterly*, 38: 113–131.
- Sehgal, P., R. Nambudiri & S.K. Mishra (2017) Teacher effectiveness through self-efficacy, collaboration and principal leadership. *International Journal of Educational Management*, 31: 505–517.
- Vangrieken, K., F. Dochy, E. Raes & E. Kyndt (2015) Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15: 17-40.
- Vangrieken, K., C. Meredith, T. Packer & E. Kyndt (2017) Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61: 47-59.



# ΣΧΕΣΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ ΣΕ ΔΟΜΕΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

## CORRELATION OF BURNOUT AND SELFEFFICACY IN EMPLOYEES WORKING IN SPECIAL EDUCATION STRUCTURES

Ασπασία Νιθαυριανάκη  
Εκπαιδευτικός ΠΕ11  
Μ.Δ.Ε. Επιστήμες της Αγωγής  
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο  
aspanith@gmail.com

Παναγιώτης Παπαδούρης  
Καθηγητής-Σύμβουλος  
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο  
panagiotis.papadouris@upatras.gr

### Περίληψη

**Η** παρούσα εργασία εστιάζει το ενδιαφέρον της στον βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης των εργαζομένων σε δομές Ειδικής Αγωγής και τη σχέση του με την αυτοαποτελεσματικότητα τους. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 157 εκπαιδευτικοί και μέλη του ειδικού βοηθητικού προσωπικού σε δομές Ειδικής Αγωγής στη Δυτική Αττική. Συνδυάστηκαν τα ερευνητικά εργαλεία της κλίμακας burnout της Maslach, η κλίμακα της Κοπεγχάγης για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης και η Νορβηγική κλίμακα της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα τεκμηρίωσαν μετρίου βαθμού εξουθένωση στην προσωπική ζωή και στη συναισθηματική εξάντληση, χαμηλό βαθμό αποπροσωποποίησης και υψηλό βαθμό του αισθήματος της προσωπικής επίτευξης και της αυτοαποτελεσματικότητας. Τα αποτελέσματα της πολλαπλής παλινδρόμησης και των μοντέλων δομικών εξισώσεων κατέδειξαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα παίζει σημαντικό ρόλο στην πρόβλεψη των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης.

### Λέξεις κλειδιά

Ειδική αγωγή, επαγγελματική εξουθένωση, αυτοαποτελεσματικότητα, αποπροσωποποίηση.

## Abstract

The present study investigates the relationship between burnout and perceived self-efficacy of professionals in the Greek Special Education sector. The survey involved 157 teachers of various specializations as well as welfare and pupil support staff working in public structures of Special Education in West Attica. Data collection was conducted through a tool resulted from the synthesis of The Maslach Burnout and Copenhagen Burnout Inventories and the Norwegian Teachers' Sense of Efficacy Scale. Results reveal moderate degree of burnout in participants' personal life and emotional exhaustion, low degree of depersonalization and high degree of the sense of personal accomplishment and self-efficacy. Multiple regression analysis and structural equation modeling results showed that self-efficacy plays a significant role in predicting all dimensions of burnout.

## Key words

*Burnout, self-efficacy, exhaustion, special education teacher.*

## 0. Εισαγωγή

Η επαγγελματική εξουθένωση, ένα φαινόμενο που μελετάται περισσότερο από σαράντα χρόνια (Maslach & Leiter, 2017), αποτελεί ένα κοινό όσο και πολύπλοκο πρόβλημα το οποίο επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς σε συναισθηματικό, σωματικό και ψυχολογικό επίπεδο. Στον αντίποδα, η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών τους ωθεί να αισθάνονται αποτελεσματικοί και ικανοποιημένοι από την εργασία τους. (Cherniss, 1995, Gastaldi et al., 2014, Bentea, 2017).

Η επαγγελματική εξουθένωση πλήττει εντονότερα τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής καθώς και το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (ΕΕΠ) και το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό (ΕΒΠ), που εμπλέκονται στη καθημερινότητα της ζωής των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΑΜΕΑ) στις δομές Ειδικής Αγωγής, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην γενική εκπαίδευση (Fore et al., 2002, Stempien & Loeb, 2002) και συσχετίζεται με το είδος αναπηρίας των μαθητών (Banks & Necco, 1990), με τις εργασιακές συνθήκες που επικρατούν (Sari, 2004), την έλλειψη υποστήριξης από τη διοίκηση, τη γραφειοκρατία (Billingsley, 2004), τις αυξημένες απαιτήσεις του ρόλου του εργαζομένου στην ειδική αγωγή (Adera & Bullock, 2010), τις σχέσεις με τους γονείς (Kourkoutas et al., 2015).

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει το πολυπαραγοντικό φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης σε εργαζομένους (εκπαιδευτικούς, ΕΕΠ, ΕΒΠ) σε δομές Ειδικής Αγωγής στην Δυτική Αττική και να διαπιστώσει την σχέση του με την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

## 1. Θεωρητικό πλαίσιο

### 1.1. Επαγγελματική εξουθένωση

Η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια χρόνια κατάσταση σωματικής, συναισθηματικής και πνευματικής εξάντλησης (Pines, 2005). Προσδιορίζεται ως ένα πολυδιάστατο σύνδρομο που επιφέρει συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και αίσθημα μειωμένης προσωπικής επίτευξης (Maslach & Jackson, 1981). Αναπτύσσεται βαθμιαία και ακολουθείται από μειωμένη αποτελεσματικότητα και δυσλειτουργικές στάσεις και συμπεριφορές στην εργασία (Schaufeli, 1999). Πρόκειται για έναν μηχανισμό αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους από τον εργαζόμενο (Cherniss, 1995), μπορεί δε να εκδηλωθεί στο εργασιακό περιβάλλον αλλά και στην προσωπική ζωή (Kristensen et al., 2005, Fiorilli et al., 2015). Η συναισθηματική εξάντληση χαρακτηρίζεται από μείωση των σωματικών και συναισθηματικών αποθεμάτων του ατόμου χωρίς να υπάρχουν πηγές ανανέωσης (Δελιχάς κ.ά., 2012). Η αποπροσωποποίηση διέπεται από στάση κυνισμού και αρνητισμού των εργαζομένων έναντι των ατόμων που συνδιαλέγονται σε μια προσπάθεια απεγκλωβισμού από την φόρτιση που αισθάνονται (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010), ενώ το αίσθημα της μειωμένης προσωπικής επίτευξης κάνει το άτομο να νιώθει απογοητευμένο και δυστυχισμένο για τα επιτεύγματά του, αξιολογώντας αρνητικά τον εαυτό του, την εργασιακή αποτελεσματικότητά του και το αντικείμενο της δουλειάς του (Κάντας, 1996).

Η εκπαιδευτική έρευνα έχει διαπιστώσει ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Hakanen et al., 2006, Maslach et al., 2012). Στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης ο εκπαιδευτικός βιώνει αισθήματα δυσαρέσκειας, σωματική και ψυχολογική εξάντληση και ωθεί τον εαυτό του σε αποξένωση από τους συναδέλφους, τους μαθητές και τους οικείους του (Schaufeli, 1999, Shirom, 2009, Δελιχάς κ.ά., 2012).

Σε έρευνες στον ελληνικό χώρο της ειδικής αγωγής αναδεικνύονται ως στρεσογόνοι παράγοντες για την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout) διοικητικοί και προσωπικοί όπως: η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, το αίσθημα της ευθύνης για την εκπαίδευση και την ποιότητα ζωής των μαθητών με αναπηρία, η ανεπαρκής στελέχωση των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ), η πίεση χρόνου στο σχολείο και η πίεση για επαγγελματική διάκριση. Οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής, στην πλειοψηφία των ερευνών αυτών δεν παρουσιάζουν τα υψηλά ποσοστά burnout που συναντώνται σε άλλες χώρες (Μόττη Στεφανίδη, 2000, Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001, Platsidou & Agaliotis, 2008, Antoniou et al., 2009, Kokkinos & Davazoglou, 2009, Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2010, Kouli et al, 2015).

## ***1.2. Αυτοαποτελεσματικότητα***

Η πεποίθηση του ατόμου ότι μπορεί να επιτύχει τους στόχους που θέτει και να εκπληρώσει τα καθήκοντα που αναλαμβάνει προσδιορίζεται ως αυτοαποτελεσματικότητα και του δίνει την αίσθηση του ελέγχου των ερεθισμάτων του εξωτερικού περιβάλλοντος (Κουλιεράκης, 2000, Woolfolk Hoy, 2000). Η αυτοαποτελεσματικότητα καθορίζει το βαθμό της αίσθησης και της σκέψης του ατόμου, παρέχοντάς του κίνητρα και συμπεριφορές. Οι πληροφορίες που συλλέγει για την εκτίμηση των ικανοτήτων του προέρχονται από προσωπικές εμπειρίες, εμπειρίες μέσω προτύπων, από την κοινωνική πειθώ, από τη σωματική και συναισθηματική διέγερση (Bandura, 1993, 1997).

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται κυρίως από τη διδακτική εμπειρία τους, τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους, την κοινωνική πειθώ στην εργασία τους, όπως επίσης και από τις εμπειρίες που έχουν από το εργασιακό περιβάλλον, οι οποίες τους επηρεάζουν ψυχολογικά και συναισθηματικά (Bandura, 1997). Θεωρείται μια πολυδιάστατη έννοια που περιέχει τις διαστάσεις της αποτελεσματικότητας σχετικά με την ενασχόληση με τους μαθητές, τις μαθησιακές στρατηγικές, τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών, τη συνεργασία με τους συναδέλφους, τους γονείς και την αντιμετώπιση των αλλαγών και των προκλήσεων (Tschannen-Moran et al., 1998, Skaalvik & Skaalvik, 2010, 2017). Επίσης, δύναται να καθορίσει την ποιότητα των σχέσεων ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές του (Summers et al., 2017). Είναι ένας καθοριστικός παράγοντας, που αφενός προσφέρει προστασία ενάντια στην επαγγελματική εξουθένωση, αφετέρου ωθεί τον εργαζόμενο να υιοθετήσει θετικές αντιλήψεις αναφορικά με το πλαίσιο εργασίας του (Oakes et al., 2013, Nuri et al., 2017).

## ***1.3. Η αλληλεπίδραση της επαγγελματικής εξουθένωσης και της αυτοαποτελεσματικότητας στην Ειδική Αγωγή***

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται αρνητικά με τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης και κυρίως με τη διάσταση του αισθήματος της προσωπικής επίτευξης (Skaalvik & Skaalvik, 2010, 2017, Shoji et al., 2015). Οι εκπαιδευτικοί με χαμηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας εμφανίζουν υψηλή συναισθηματική εξουθένωση και αποπροσωποποίηση και χαμηλό αίσθημα προσωπικής επίτευξης (Brown, 2012). Η μεταβλητή της αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να προβλέψει τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται και στις δομές Ειδικής Αγωγής (Oakes et al., 2013, Boujout et al., 2017, Carpe et al., 2017). Ο υψηλός βαθμός της δύναται να δημιουργήσει οργανωτικούς πόρους (διευκολυντικούς), οι οποίοι με τη σειρά τους έχουν θετικό αντίκτυπο στις εμπειρίες και την εργασιακή αφοσίωση (Llorens Gumbau & Salanova Soria, 2013).

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

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του βαθμού επαγγελματικής εξουθένωσης του προσωπικού (εκπαιδευτικών, ΕΕΠ, ΕΒΠ) των δομών Ειδικής Αγωγής της Δυτικής Αττικής και η σχέση του με την αυτοαποτελεσματικότητα. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται για τους εργαζόμενους (εκπαιδευτικούς, ΕΕΠ, ΕΒΠ) σε δομές Ειδικής Αγωγής είναι:

- Ποιος είναι ο βαθμός της επαγγελματικής εξουθένωσης και ο βαθμός του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας τους;
- Ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση και στην αυτοαποτελεσματικότητα τους;
- Ποια η συσχέτιση του βαθμού αυτοαποτελεσματικότητας με τον βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης τους;

## **2. Μεθοδολογία**

### **2.1. Το δείγμα**

Στην έρευνα συμμετείχαν 157 εργαζόμενοι σε δομές Ειδικής Αγωγής, 123 γυναίκες (78,3%) και 34 άντρες (21,7%). Οι 86 ήταν έγγαμοι (54,8%), οι 62 άγαμοι (39,5%) και 9 δήλωσαν διαζευγμένοι ή ότι συζούν (5,7%). Έως 35 ετών ήταν το 43,9% του δείγματος, 36-45 ετών το 36,3%, 46-55 ετών το 17,2% και πάνω από 55 ετών το 2,5% του συνολικού δείγματος. Το 65% είχε 1-10 χρόνια υπηρεσίας, το 28,7% 11-20 χρόνια, το 2,5% 21-30 χρόνια και το 3,8% πάνω από 30 χρόνια προϋπηρεσίας. Σχετικά με την προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή το 77% είχε 1-10 χρόνια υπηρεσίας, το 19,7% 11-20 έτη, το 1,9% 21-30 έτη και το 0,6% δήλωσε ότι έχει προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή πάνω από 30 έτη. Το 27,4% των εργαζομένων ήταν μόνιμο προσωπικό, ενώ το 72,6% αναπληρωτές. Σε δομές που έχουν καθημερινά δυναμικό μαθητών ΑΜΕΑ άνω των 50 μαθητών εργάζονταν το 47,1% και κάτω των 50 μαθητών το 52,9%. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το 62,4% του δείγματος, οι ΕΕΠ το 25,5% και οι ΕΒΠ το 12,1%. Σχετικά με τα πρόσθετα ακαδημαϊκά τους προσόντα: πιστοποιητικό μεταπτυχιακής επιμόρφωσης ετήσιας διάρκειας είχε το 31,8%, μεταπτυχιακό δίπλωμα το 68,2%, διδακτορικό το 3,2%, δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΑΤΕΙ το 15,9%, διδασκαλείο το 3,8%. Το 85,4% των εργαζομένων είχε επιμορφωθεί στο αντικείμενο της ειδικότητάς του.

### **2.2. Μέσο συλλογής δεδομένων**

Στο ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε για τη μέτρηση της εξουθένωσης των εργαζομένων στις δομές Ειδικής Αγωγής της Δυτικής Αττικής συνδυάστηκαν 2 εργαλεία: η υποκλίμακα για την Προσωπική Εξουθένωση από την κλίμακα Εξουθένωσης Copenhagen Burnout Inventory (CBI) (Kristensen et al., 2005) που αποτελείται από 6

προτάσεις πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert και η κλίμακα Επαγγελματικής Εξουθένωσης Maslach Burnout Inventory (MBI) (Maslach & Jackson, 1981). Τα εργαλεία αυτά έχουν εξεταστεί παραγοντικά και σε σχέση με την εσωτερική συνάφειά τους σε πολλές έρευνες παγκοσμίως. Η καταλληλότητα τους επιβεβαιώθηκε και στην παρούσα έρευνα. Η εξουθένωση στην προσωπική ζωή των εργαζομένων διερευνήθηκε με σκοπό να διαχωριστούν τα άτομα που είναι εξουθενωμένα εξαιτίας παραγόντων που δεν σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον (επαγγελματική εξουθένωση), όπως προβλημάτων υγείας και οικογενειακών απαιτήσεων (Kristensen et al., 2005). Από την MBI χρησιμοποιήθηκαν 15 προτάσεις πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert για τις διαστάσεις της συναισθηματικής εξουθένωσης, του αισθήματος προσωπικής επίτευξης και της αποπροσωποποίησης. Για την μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκαν 22 ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert από τις 24 ερωτήσεις της κλίμακας Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale (NTSES) οι οποίες προσαρμόστηκαν στις ανάγκες της έρευνας αυτής για εργαζομένους σε δομές Ειδικής Αγωγής. Η NTSES αξιολογεί το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας στη διδασκαλία, την προσαρμογή της εκπαίδευσης στις ανάγκες του μαθητή, την κινητοποίηση των μαθητών, τη διατήρηση της πειθαρχίας, τη συνεργασία με τους συναδέλφους, τη συνεργασία με τους γονείς και την αντιμετώπιση των αλλαγών και των προκλήσεων (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Για τη διερεύνηση της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου διεξήχθη έλεγχος Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), ο οποίος συγκρίνει τους συντελεστές συσχέτισης και έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett. Η τιμή του δείκτη KMO για την εξουθένωση στην προσωπική ζωή είναι (.860), για την εξουθένωση στην επαγγελματική ζωή (.789) και για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (.917) οπότε οι συσχετίσεις είναι ικανοποιητικές έως υψηλές. Ο έλεγχος σφαιρικότητας είναι και στις τρεις περιπτώσεις  $p.value = .000 < .001$ . Για τον έλεγχο αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων έγινε έλεγχος Cronbach'alpha (για το σύνολο των ερωτηματολογίων N 157), ο οποίος έδωσε ικανοποιητικές τιμές. Σχετικά με το ερωτηματολόγιο MBI για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης, έγινε έλεγχος ξεχωριστά για την κάθε διάσταση καθώς οι προτάσεις της συναισθηματικής εξουθένωσης και της αποπροσωποποίησης είναι «αρνητικές» και οι προτάσεις για τα προσωπικά επιτεύγματα «θετικές». Ειδικότερα για τις ερωτήσεις της υποκλίμακας της προσωπικής εξουθένωσης η τιμή είναι (.869), για την υποκλίμακα της συναισθηματικής εξουθένωσης (.762), για την υποκλίμακα του αισθήματος της προσωπικής επίτευξης (.734) και για την υποκλίμακα της αυτοαποτελεσματικότητας (.939). Η ανάλυση αξιοπιστίας Cronbach'alpha έδειξε για την υποκλίμακα της αποπροσωποποίησης (.658), τιμή η οποία κρίνεται ικανοποιητική καθώς τείνει γενικότερα να συμβαδίζει με ανάλογες μελέτες στο χώρο (Carpe et al., 2017, Kouli et al., 2015) και είναι σύνηθες η μέτρηση να πέφτει κάτω από το.70 (Schaufeli et al, 2001).

### **2.3. Διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων**

Η συλλογή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε σε δημόσιες ΣΜΕΑΕ της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στο Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) Δυτικής Αττικής και στο Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Κ) Αιγάλεω, το Μάρτιο του 2018. Επιλέχθηκε η δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα. 140 ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν διά χειρός στους εκπαιδευτικούς, ΕΕΠ και ΕΒΠ, αφού προηγουμένως είχε ζητηθεί άδεια εισόδου στις δομές. Από αυτά συμπληρώθηκαν τα 135. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε σε ηλεκτρονική μορφή στο προσωπικό του Ε.Ε.Ε.Κ Αιγάλεω (40 άτομα) από τους οποίους απάντησαν οι 22. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ήταν περίπου 10 λεπτά. Η στατιστική ανάλυση των ερωτηματολογίων έγινε με το στατιστικό πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες IBM SPSS Statistics 24 (Κατσίλλης, 2006).

## **3. Αποτελέσματα**

### **3.1. Επαγγελματική Εξουθένωση**

#### **3.1.1. Υποκλίμακα εξουθένωσης στην προσωπική ζωή**

Ο μέσος όρος των απαντήσεων υποδεικνύει ότι το σύνολο των εργαζομένων σε ΣΜΕΑΕ και ΚΕΔΔΥ εμφανίζει μέτρια εξουθένωση στην προσωπική ζωή (Μ.Ο. 2,8, Τ.Α. 0,6). Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στη μεταβλητή της εξουθένωσης στην προσωπική ζωή σε σχέση με τη δυναμικότητα του σχολείου. Διαπιστώνεται ότι οι εργαζόμενοι που δουλεύουν σε σχολεία που έχουν πάνω από 50 μαθητές είναι περισσότερο εξουθενωμένοι στην προσωπική τους ζωή με Μ.Ο. 2,96 (Τ.Α. 0,5) έναντι Μ.Ο. 2,6 (Τ.Α. 0,7) ( $p=0.002<0.01$ ).

#### **3.1.2. Υποκλίμακα συναισθηματικής εξάντλησης**

Στην υποκλίμακα της επαγγελματικής εξουθένωσης που μετράει τη συναισθηματική εξάντληση, εμφανίζεται μέτρια συναισθηματική εξάντληση στους εργαζόμενους σε ειδικές δομές στη Δυτική Αττική (Μ.Ο. 2,6, Τ.Α. 0,7). Οι εργαζόμενοι σε δομές που έχουν λιγότερους από 50 μαθητές εμφανίζουν λιγότερη συναισθηματική εξουθένωση (Μ.Ο. 2,3, Τ.Α. 0,7) σε αντίθεση με τους εργαζόμενους σε σχολικές μονάδες που έχουν πάνω από 50 μαθητές (Μ.Ο. 2,8, Τ.Α. 0,8). Η διαφορά αυτή βάσει του t-test είναι στατιστικά σημαντική ( $p=0.000<0.01$ ). Επιπλέον παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες 46-55 (Μ.Ο. 2,2, Τ.Α. 0,6) και έως 35 ετών (Μ.Ο. 2,7, Τ.Α. 0,7) ( $p=0.012<0.05$ ) με τους πιο έμπειρους να έχουν λιγότερη συναισθηματική εξάντληση.



### 3.1.3. Υποκλίμακα αισθήματος προσωπικής επίτευξης

Οι εργαζόμενοι σε ΣΜΕΑ και ΚΕΔΔΥ στη Δυτική Αττική έχουν υψηλό αίσθημα προσωπικής επίτευξης (Μ.Ο. 4, Τ.Α. 0,5). Σύμφωνα με τους ελέγχους  $t$  test και one way ANOVA δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων σε σχέση με το αίσθημα της προσωπικής επίτευξης.

### 3.1.4. Υποκλίμακα αποπροσωποποίησης

Για την υποκλίμακα της αποπροσωποποίησης παρατηρούμε ότι υπάρχει ιδιαίτερα χαμηλός μέσος όρος (1,67, Τ.Α. 0,6) στους εργαζόμενους στο χώρο της Ειδικής Αγωγής. Σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, οι εργαζόμενοι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στην αποπροσωποποίηση (Μ.Ο. 1,74, Τ.Α. 0,6) σε σχέση με τους εργαζομένους στο ΚΕΔΔΥ ( $p=0.014<0.05$ ) (Μ.Ο. 1,26, Τ.Α. 0,3). Στη διάσταση της αποπροσωποποίησης προκύπτει, επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών στη δομή ( $p=0.008<0.05$ ). Οι εργαζόμενοι σε δομές κάτω των 50 μαθητών εμφανίζουν χαμηλότερη αποπροσωποποίηση (Μ.Ο. 1,5, Τ.Α. 0,6) έναντι εργαζομένων σε δομές άνω των 50 μαθητών (Μ.Ο. 1,8, Τ.Α. 0,7) ( $p=0.008<0.01$ ).

## 3.2. Αυτοαποτελεσματικότητα

Τα αποτελέσματα στο σύνολο του αισθήματος της αυτοαποτελεσματικότητας των εργαζομένων δείχνουν άνω του μετρίου προς υψηλό βαθμό αυτοαποτελεσματικότητα (Μ.Ο. 3,7, Τ.Α. 0,5). Στατιστικά σημαντικές διαφορές για το σύνολο της κλίμακας της αυτοαποτελεσματικότητας παρατηρήθηκαν σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή. Οι έχοντες προϋπηρεσία 11-20 έτη έχουν μέσο όρο στο σύνολο της κλίμακας της αυτοαποτελεσματικότητας 3.9 και οι έχοντες λιγότερο από δέκα χρόνια προϋπηρεσία 3.6 ( $p=0.005<0.05$ ). Η διάσταση που είχε το μεγαλύτερο μέσο όρο ήταν η αυτοαποτελεσματικότητα στην προσαρμογή της διδασκαλίας στους μαθητές ΑΜΕΑ (Μ.Ο. 3.9, Τ.Α. 0,6) και η διάσταση με το μικρότερο μέσο όρο ήταν η διάσταση της αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με τη διατήρηση των κανόνων της τάξης από τους μαθητές ΑΜΕΑ (Μ.Ο. 3.46, Τ.Α. 0,5). Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν σχετικά με την προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή σε τέσσερις από τις έξι διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας: στην κινητοποίηση των μαθητών, οι έχοντες 11-20 έτη προϋπηρεσία στην εκπαίδευση έχουν μεγαλύτερο μέσο όρο (3.84) σε σχέση με τους εργαζομένους με λιγότερη προϋπηρεσία (Μ.Ο. 3.53,  $p=0.028<0.05$ ), στη συνεργασία με γονείς και συναδέλφους οι εργαζόμενοι με 11-20 έτη προϋπηρεσίας έχουν μέσο όρο 3.97, οι έχοντες λιγότερη προϋπηρεσία 3.58 ( $p=0.002<0.01$ ), στην αυτοαποτελεσματικότητα απέναντι στις αλλαγές και τις προκλήσεις οι 11-20 έτη εμπειρίας στην Ειδική Αγωγή έχουν μέσο



όρο 3.79 σε σχέση με τους νέους εργαζομένους με μέσο όρο 3.45 ( $p=0.012<0.05$ ), στην αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με τη διατήρηση των κανόνων της τάξης οι εργαζόμενοι με περισσότερη εμπειρία έχουν μέσο όρο 3.78 ενώ οι νεότεροι 3.38 ( $p=0.001<0.01$ ).

### ***3.3. Προσδιορισμός της σχέσης της επαγγελματικής εξουθένωσης και της αυτοαποτελεσματικότητας***

Για τον έλεγχο της ύπαρξης σχέσης ανάμεσα στις 6 διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας, και τις 4 διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης έγινε ανάλυση του συντελεστή συσχέτισης του Pearson. Ειδικότερα, όπως προκύπτει από τον πίνακα 1, η μεταβλητή εξουθένωση στη προσωπική ζωή σχετίζεται αρνητικά με όλες τις μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητας και με τη μεταβλητή του αισθήματος της προσωπικής επίτευξης, ενώ σχετίζεται θετικά με τις μεταβλητές της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης. Η μεταβλητή της συναισθηματικής εξάντλησης σχετίζεται θετικά με τη μεταβλητή της προσωπικής εξουθένωσης και της αποπροσωποποίησης, αρνητικά με τη μεταβλητή του αισθήματος της προσωπικής επίτευξης και των μεταβλητών της αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με τη διδασκαλία, τη συνεργασία με τους γονείς και τους συναδέλφους, τη κινητοποίηση των μαθητών και τη διατήρηση των κανόνων της τάξης. Δεν σχετίζεται με τις μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητας σχετικά με τις αλλαγές και τις προκλήσεις και την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών.

Η μεταβλητή του αισθήματος της προσωπικής επίτευξης σχετίζεται θετικά με όλες τις μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητας και αρνητικά με τις μεταβλητές της προσωπικής εξουθένωσης, της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης. Η μεταβλητή της αποπροσωποποίησης σχετίζεται θετικά με τις μεταβλητές της προσωπικής εξουθένωσης και της συναισθηματικής εξάντλησης και αρνητικά με τις μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητας – εξαίρεση αποτελεί η διάσταση των αλλαγών και των προκλήσεων που δεν παρουσιάζει συσχετισμό.

Όλες οι μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητας εμφανίζουν θετική συσχέτιση μεταξύ τους καθώς και με τη μεταβλητή του αισθήματος της προσωπικής επίτευξης. Αρνητική συσχέτιση εμφανίζουν με τις μεταβλητές της προσωπικής εξουθένωσης, της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης (εξαίρεση αποτελούν οι μεταβλητές που δεν εμφανίζουν συσχέτιση και αναφέρθηκαν προηγουμένως).

### Πίνακας 1: Συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων

[illegible]

|                                                                                           |                     |        |        |        |         |        |        |        |        |        |        |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|--------|--------|--------|---------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με τη συνεργασία με γονείς και συναδέλφους                | Pearson Correlation | -,159* | -,179* | ,506** | -,216** | ,540** | ,555** | 1      | ,637** | ,554** | ,600** |
|                                                                                           | p.                  | ,047   | ,025   | ,000   | ,007    | ,000   | ,000   |        | ,000   | ,000   | ,000   |
|                                                                                           | N                   | 157    | 157    | 157    | 157     | 157    | 157    | 157    | 157    | 157    | 157    |
| Αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με τις αλλαγές και τις προκλήσεις                         | Pearson Correlation | -,192* | -,133  | ,509** | -,052   | ,655** | ,764** | ,637** | 1      | ,679** | ,716** |
|                                                                                           | p.                  | ,016   | ,097   | ,000   | ,521    | ,000   | ,000   | ,000   |        | ,000   | ,000   |
|                                                                                           | N                   | 157    | 157    | 157    | 157     | 157    | 157    | 157    | 157    | 157    | 157    |
| Αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με τη προσαρμογή της εκπαίδευσης στις ανάγκες των μαθητών | Pearson Correlation | -,160* | -,114  | ,455** | -,176*  | ,736** | ,776** | ,554** | ,679** | 1      | ,637** |
|                                                                                           | p.                  | ,045   | ,154   | ,000   | ,027    | ,000   | ,000   | ,000   | ,000   |        | ,000   |
|                                                                                           | N                   | 157    | 157    | 157    | 157     | 157    | 157    | 157    | 157    | 157    | 157    |
| Αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με τη διατήρηση των κανόνων της τάξης από τους μαθητές    | Pearson Correlation | -,168* | -,180* | ,529** | -,213** | ,646** | ,720** | ,600** | ,716** | ,637** | 1      |
|                                                                                           | p.                  | ,035   | ,024   | ,000   | ,007    | ,000   | ,000   | ,000   | ,000   | ,000   |        |
|                                                                                           | N                   | 157    | 157    | 157    | 157     | 157    | 157    | 157    | 157    | 157    | 157    |
| **. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).                              |                     |        |        |        |         |        |        |        |        |        |        |
| *. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).                               |                     |        |        |        |         |        |        |        |        |        |        |

#### 4. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται αφενός στην περιγραφή και αξιολόγηση του βαθμού επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και των εργαζομένων σε δομές Ειδικής Αγωγής και η σχέση με την αυτοαποτελεσματικότητα τους και αφετέρου στη διερεύνηση του επιπέδου εξουθένωσης στην προσωπική ζωή των εργαζομένων και το είδος της συσχέτισης που υπάρχει με τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, η οποία προκαλεί ποικίλα ψυχοσωματικά συμπτώματα που επηρεάζουν τη καθημερινότητα του εργαζομένου πέρα από το εργασιακό του περιβάλλον (Kristensen et al, 2005, Maslach & Leiter, 2017, Δεληχάς κ.συν., 2012).

Στο σύνολο του δείγματος καταγράφηκε εξουθένωση στην προσωπική ζωή και συναισθηματική εξάντληση στον χώρο της εργασίας σε μέτριο βαθμό, επιβεβαιώνοντας τη σχέση και την αλληλεπίδραση που υπάρχει μεταξύ τους, με τη δεύτερη ωστόσο να παρουσιάζει συγκριτικά χαμηλότερες τιμές. Η διαπίστωση αυτή έρχεται σε αντίθεση με ευρήματα παλαιότερων ερευνών στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής όπου οι εργαζόμενοι εμφάνιζαν χαμηλή συναισθηματική εξάντληση (Μόττη-Στεφανίδη, 2000, Κουστελιός & Κουστελίου, 2001, Platsidou & Agaliotis, 2008, Παπαγιάννη & Ρέππα, 2008). Στις έρευνες στην ειδική αγωγή στην Ελλάδα δεν είχε συμπεριληφθεί μέχρι σήμερα η διάσταση της εξουθένωσης στην προσωπική ζωή και έτσι δεν υπάρχουν συγκρίσιμα στοιχεία. Παρόλο που για τους έλληνες εκπαιδευτικούς το οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί ένα «καταφύγιο» από την ένταση που βιώνουν στην καθημερινότητά τους στο σχολείο, συνιστώντας το συνηθέστερο χρησιμοποιούμενο μηχανισμό αντιμετώπισης του άγχους μαζί με την αναζήτηση της κοινωνικής υποστήριξης (Μουρκογιάννη & Αντωνίου, 2014), στο χώρο της Ειδικής Αγωγής διαπιστώνεται ότι η σχέση είναι αμφίδρομη. Η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης κατέδειξε ως κύριο προβλεπτικό παράγοντα της συναισθηματικής εξάντλησης την εξουθένωση στην προσωπική ζωή, και ως κύριο προβλεπτικό παράγοντα της διάστασης της εξουθένωσης στην προσωπική ζωή τη συναισθηματική εξάντληση. Τα αίτια της αλλαγής αυτής μπορεί να αναζητηθούν στις οικονομικοκοινωνικές αλλαγές που συντελούνται τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα και φαίνεται ότι πλήττουν ιδιαίτερα το χώρο της Ειδικής Αγωγής (αύξηση ωραρίου, μείωση μισθού, έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, έλλειψη μόνιμου προσωπικού) (Παναγόπουλος κ.ά., 2016). Το συμπέρασμα αυτό προφανώς παραπέμπει στην ανάγκη να αναπτυχθούν πρωτοβουλίες και να σχεδιαστούν δράσεις για την άμβλυνση της συναισθηματικής εξάντλησης και εξουθένωσης των εργαζομένων στο χώρο της Ειδικής Αγωγής.

Οι εργαζόμενοι στις δομές της Ειδικής Αγωγής στη Δυτική Αττική αναφέρουν υψηλό βαθμό αισθήματος προσωπικής επίτευξης στο σύνολό τους, επιβεβαιώνοντας αντίστοιχες έρευνες (Κόκκινος & Δαβάζογλου, 2006), αλλά και σε αντίθεση με έρευνα των Αντωνίου και Ντάλλα (2010). Ο μέσος όρος του αισθήματος προσωπικής επίτευξης ήταν υψηλότερος από τον μέσο όρο της κλίμακας της αυτοαποτελεσματικότητας. Οι εργαζόμενοι στην Ειδική Αγωγή διακατέχονται από το αίσθημα της θετικής επιρροής στις ζωές των μαθητών τους και απολαμβάνουν από ένα μεγάλο κομμάτι της ελληνικής κοινωνίας την αποδοχή και το σεβασμό προς το έργο τους, βρίσκοντας κατά τον Cherniss (1995) «*νόημα στην επαγγελματική τους ζωή*».

Ο χαμηλός βαθμός αποπροσωποποίησης υποδεικνύει ότι ο τρόπος που οι εργαζόμενοι αντιλαμβάνονται την εργασία τους ακόμα και αν βιώνουν μέτρια εξάντληση στην καθημερινότητά τους (συναισθηματική εξάντληση και εξουθένωση στη προσωπική ζωή) τους ωθεί να διατηρήσουν την αίσθηση του προσωπικού επιτεύγματος

ώστε να μη συμπεριφέρονται στους μαθητές με αναπηρία με τρόπο που ορίζεται από αποπροσωποποίηση (Lavian, 2012).

Από την έρευνά μας επιβεβαιώνεται το πόρισμα των Maslach & Leiter (2017) ότι η μεταβλητή της ηλικίας παρουσιάζει διαχρονικά τη μεγαλύτερη σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση. Οι νεότεροι σε ηλικία εργαζόμενοι στις δομές της Ειδικής Αγωγής εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό συναισθηματικής εξάντλησης σε συμφωνία με άλλες έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης (Banks & Necco, 1990, Kucuksuleymanoglu, 2011, Παναγόπουλος κ.ά., 2016). Η διαπίστωση αυτή συνδέεται με το εύρημα ότι οι εργαζόμενοι με μεγαλύτερη προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή (11-20 έτη) παρουσίασαν σε σχέση με εκείνους με λιγότερα έτη εργασίας (1-10) μεγαλύτερο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας, στατιστικά σημαντικό, σε θέματα που αφορούν την κινητοποίηση των μαθητών, τη συνεργασία με γονείς και συναδέλφους, στις αλλαγές και στις προκλήσεις και στη διατήρηση των κανόνων της τάξης από τους μαθητές. Αντίστοιχα συμπεράσματα προέκυψαν σε συναφείς έρευνες. Προφανώς η θετική διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών και του βοηθητικού προσωπικού, η οποία συνδέεται με γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές που έχουν αποκτηθεί και αναπτύξει από την άσκηση του έργου τους, την παρατήρηση αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών, την αντιμετώπιση των καθημερινών καταστάσεων και προβλημάτων αλλά και τα ποικίλα επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει και η παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης διευκολύνει το έργο τους (Woolfolk Hoy, 2000).

Η μεταβλητή που παρουσίασε σημαντικά στατιστικές διαφορές σε υποκλίμακες της επαγγελματικής εξουθένωσης ήταν η δυναμικότητα της σχολικής μονάδας ή της δομής, εύρημα που συμφωνεί με σχετικές έρευνες από τις οποίες προέκυψε ότι οι εργαζόμενοι σε μεγάλα σχολεία είναι πιο επιρρεπείς στο burnout (Farber, 1982, Κάμτσιος & Λώλης, 2016). Στις υποκλίμακες της εξουθένωσης στην προσωπική ζωή, της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης, οι εργαζόμενοι σε δομές με λιγότερους από 50 μαθητές παρουσιάζονται λιγότερο καταβεβλημένοι από τους συναδέλφους τους που εργάζονται με περισσότερους μαθητές. Οι Κάμτσιος & Λώλης (2016) διαπίστωσαν διαφορά και στο αίσθημα της προσωπικής επίτευξης, αλλά στη παρούσα έρευνα δεν υπήρξε διαφοροποίηση στη συγκεκριμένη διάσταση. Πιθανόν, η εργασία σε μικρό σχολείο Ειδικής Αγωγής αποτελεί παράγοντα που αποτρέπει το burnout και αιτιολογεί ως ένα βαθμό γιατί οι εργαζόμενοι στην Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα έχουν μικρότερο βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης συγκριτικά με τους συναδέλφους τους στο εξωτερικό. Σύμφωνα την ΕΛΣΤΑΤ (2015), πολλές σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα έχουν λιγότερους από 50 μαθητές. Οι Cale et al., (2015) αναφέρουν ότι οι διευθυντές μπορούν να αντιμετωπίσουν άμεσα μεμονωμένα προβλήματα με τους εργαζομένους και τους μαθητές, ενώ παράλληλα οι εργαζόμενοι στις δομές της Ειδικής Αγωγής μπορούν να βρουν μεγαλύτερη διοικητική

υποστήριξη στα μικρά σχολεία. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Consiglio et al. (2013), ο μικρός σε αριθμό μελλών Σύλλογος Διδασκόντων, βιώνοντας τις ίδιες εμπειρίες, δύναται να συμπεριφερθεί ως άτομο και να αντιμετωπίσει με μεγαλύτερη επιτυχία τα προβλήματα που ανακύπτουν.

Ο υψηλός βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας των εργαζομένων στις δομές Ειδικής Αγωγής που προέκυψε στην παρούσα έρευνα συμφωνεί με σχετική σύγχρονη έρευνα για την αυτοαποτελεσματικότητα στην Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα (Antoniou, et al., 2017). Σημαντική θέση στην οικοδόμηση της αυτοαποτελεσματικότητας κατέχει ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν σε αλλαγές και καινοτομίες που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό πλαίσιο. Ένας ακόμα παράγοντας που λειτουργεί καταλυτικά είναι ο τομέας της συνεργασίας. Η ύπαρξη συνεργασίας μεταξύ των εργαζομένων αλλά και με τους γονείς των μαθητών ΑΜΕΑ φαίνεται να αυξάνει την αυτοαποτελεσματικότητα. Επίσης η αποδοτική συνεργασία, επηρεάζει και τον τομέα της αυτοαποτελεσματικότητας στη διδασκαλία και στη κινητοποίηση των μαθητών (Adera & Bullock, 2010, Bakker & Costa, 2014 ). Από τις διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας που εξετάστηκαν, ο υψηλότερος μέσος όρος διαπιστώθηκε στην προσαρμογή της διδασκαλίας. Αυτό το αποτέλεσμα μπορεί να θεωρηθεί αναμενόμενο, αφού η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και το ΕΕΠ στη Δυτική Αττική είναι επαρκώς καταρτισμένοι βάσει σπουδών και επιμορφώσεων, γεγονός που συμβάλλει σημαντικά στο να μπορούν να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών ΑΜΕΑ. Γενικότερα, ο βαθμός των παιδαγωγικών γνώσεων των εκπαιδευτικών σχετίζεται θετικά με το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας (Mahler et al., 2017).

Στη διάσταση της σχέσης της αυτοαποτελεσματικότητας ως προς την ικανότητα διατήρησης των κανόνων της τάξης, εντοπίστηκε ο χαμηλότερος μέσος όρος χωρίς όμως να πέσει κάτω του μετρίου. Η έλλειψη αυτορρύθμισης των μαθητών παρεμποδίζει την απρόσκοπτη διδασκαλία και ο εκπαιδευτικός καλείται να ανακαλύψει τις κατάλληλες μεθόδους είτε για να αποθαρρύνει είτε για να τροποποιήσει την μη αποδεκτή συμπεριφορά. Πολλές φορές η συμπεριφορά αυτή παραμένει, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να μην βιώνει το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας στον τομέα διατήρησης των κανόνων της τάξης (Skaalvik & Skaalvik, 2017, Aloe et al., 2014). Η σχέση ανάμεσα στην ικανότητα διατήρησης των κανόνων και του burnout θεωρείται δυναμική και επηρεάζεται τόσο από το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας όσο και από τις μεθόδους που θα κρίνει ο εκπαιδευτικός ως λειτουργικές για να διαχειριστεί το σύνολο της τάξης αλλά και τους κανόνες που την διέπουν (Aloe et al., 2014). Είναι κοινά αποδεκτό πως ένας από τους πιο στρεσογόνους παράγοντες που μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε burnout είναι οι παραβατικές και ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (Adera & Bullock, 2010, Fernet et al., 2012). Εάν μάλιστα οι εκπαιδευτικοί δεν

αναζητήσουν υποστήριξη απομονώνονται και βιώνουν μεγαλύτερο βαθμό συναισθηματικής εξάντλησης (Pas et al., 2010).

Όλες οι μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητας εμφάνισαν είτε θετική είτε αρνητική συσχέτιση με τις μεταβλητές της επαγγελματικής εξουθένωσης, επιβεβαιώνοντας την άποψη του Leiter (1992:107) ότι «η εκδήλωση του φαινομένου burnout στην ουσία μπορεί να αντικατοπτρίζει μια κρίση στην επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα», καθώς και άλλες έρευνες στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής από τις οποίες προκύπτει η ανάγκη αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης μέσω της ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας των εργαζομένων (Oakes et al., 2013, Zee & Koomen, 2016, Nuri et al., 2017). Ο εργαζόμενος στην Ειδική Αγωγή καλείται να ανταπεξέλθει σε ένα περιβάλλον που πρέπει πολύ συχνά να τροποποιεί για να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών ΑΜΕΑ και ταυτόχρονα να διαχειριστεί ποικίλες στρεσογόνες συνθήκες. Η επαγγελματική εξουθένωση και η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελούν ένα αμφίδρομο και αλληλοεπηρεαζόμενο δίπτυχο του ιδιαίτερου και πολυσήμαντου εκπαιδευτικού ρόλου. Πρόκειται για αλληλένδετες έννοιες, αφού η επαγγελματική εξουθένωση λειτουργεί αρνητικά στην συνολική απόδοση του εκπαιδευτικού και οδηγεί σε αρνητική αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και ταυτόχρονα η μειωμένη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, σε κάποιες διαστάσεις, μπορεί να αποτελέσει βασική αιτία εξουθένωσης και όσων αυτή συνεπάγεται (απόσυρση, μειωμένη αυτοπεποίθηση, ελλιπής συγκέντρωση και απόδοση). Γενικά, το επάγγελμα του ειδικού εκπαιδευτικού χρειάζεται διεξόδους και εναλλακτικές προτάσεις βασισμένες στην τόνωση του αισθήματος της αυτοαποτελεσματικότητας έτσι ώστε να αντιμετωπίσει τις στρεσογόνες καταστάσεις που βιώνει.

Από την έρευνα έγινε σαφές ότι η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών ΑΜΕΑ, η συνεργασία με γονείς και συναδέλφους, η προσαρμοστικότητα σε αλλαγές που προέρχονται από τη διοίκηση μπορούν να αποτρέψουν την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δομές Ειδικής Αγωγής. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε σεμινάρια ή εργαστήρια διαχείρισης της τάξης μπορεί να υποστηρίξει το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας, και ειδικά τους εργαζόμενους με μικρή προϋπηρεσία οδηγώντας τους στην ανάπτυξη ισχυρού αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας (Tchannen Moran & Woolfolk Hoy, 2006). Επιπρόσθετα, ο στενός συσχετισμός της εξουθένωσης της προσωπικής ζωής με την ψυχολογική εξουθένωση στον επαγγελματικό χώρο επιβάλλει την ανάγκη να συνδυαστούν παρεμβάσεις τόνωσης της κοινωνικής και προσωπικής ζωής του εργαζόμενου και παρεμβάσεις στο χώρο εργασίας τους όπως την ενίσχυση της συνεργασίας τους μέσω κοινών δραστηριοτήτων (Agbaria, 2011). Ιδιαίτερα οι νέοι εργαζόμενοι στην Ειδική Αγωγή συχνά δεν είναι προετοιμασμένοι για τις συναισθηματικές απαιτήσεις που έχει το πεδίο της Ειδικής αγωγής, έτσι είναι επιβεβλημένη η ανάγκη για ουσιαστική πρακτική άσκηση στο χώρο της Ειδικής αγωγής προτού εισέλθουν στο



χώρο εργασίας (Rubble et al., 2011, Kerr & Brown, 2016). Επιπρόσθετα ο θεσμός του μέντορα για τους νέους εκπαιδευτικούς πρέπει να αναπτυχθεί με ουσιαστικό τρόπο, παρέχοντας άμεση υποστήριξη (Fore et al., 2002, Garwood et al., 2017) στους χώρους εργασίας της ειδικής αγωγής. Τέλος, η ολοκληρωμένη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού από πλευράς της διοίκησης του σχολείου, μπορεί να υποστηρίξει την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εργαζομένων, αυξάνοντας τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητάς τους και προλαμβάνοντας το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Grant, 2017).

## Βιβλιογραφία

- Adera, B.A. & L.M. Bullock (2010) Job Stressors and teacher job satisfaction in programs serving students with emotional and behavioral disorders. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15(1): 5-14.
- Agbaria, Q. (2011) The relationship between the level of School - Involvement and Learned Helplessness among special education teachers in the Arab sector. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(2), 1-15.
- Agcam, R. & M.P. Babanoglu (2016) Exploring self-efficacy beliefs of primary school teachers. *European Journal of Education Studies*, 2(1): 121-133.
- Aloe, A.M., S.M. Shisler, B.D. Norris, A.B. Nickerson & T. Rinker (2014) A Multivariate Meta-Analysis of Student Misbehavior and Teacher Burnout. *Educational Research Review*, 3: 2-48.
- Antoniou, A.S., I. Geralexis & G. Charitaki (2017) Special Educators Teaching Self-Efficacy Determination: A Quantitative approach. *Psychology*, 8: 1642-1656.
- Αντωνίου, Α.Σ. & Μ. Ντάλλα (2010) Επαγγελματική Εξουθένωση και Ικανοποίηση από το Επάγγελμα Ελλήνων Δασκάλων (ειδικής και γενικής Αγωγής) και Καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Συγκριτική Μελέτη. Στο Χ. Καρακιουλάφη & Μ. Σπυριδάκης (επιμ.), *Εργασία & Κοινωνία*, Αθήνα: Διόνικος, 365-399.
- Antoniou, A.S., F. Polychroni & C. Kotroni (2009) Working with students with Special Educational Needs in Greece: Teachers stressors and coping strategies. *International Journal of Special Education*, 24(1): 100-111.
- Bakker, A.B. & P.L. Costac (2014) Chronic job burnout and daily functioning: A theoretical analysis. *Burnout Research*, 1: 112-119.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self- Efficacy in Cognitive Development and Fuctioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.



- Bandura, A. (1977) Self - Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral change. *Psychological Review*, 84(2): 191-215.
- Bandura, A. (1997) Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies*, New York: Cambridge University Press, 1-45.
- Banks, S.R. & E.G. Necco (1990) The effects of Special Education Category and type of training on Job Burnout in Special Education Teachers. *Teacher Education and Special Education*, 13(3-4): 187-191.
- Bentea, C.C. (2017) Teacher Self-Efficacy, Teacher Burnout And Psychological Well-Being. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 1:1128-1135.
- Billingsley, B.S. (2004) Special Education Teacher Retention and Attrition: A Critical Analysis of the Research Literature. *The Journal of Special Education*, 38(1): 39-55.
- Boujout, E., M. Popa-Roch, E.A. Palomares, A. Dean & E. Cappe (2017) Self efficacy and burnout in teachers of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Disorders*, 36: 8-20.
- Cale, M.C., C. Delpino & S. Myran (2015) Instructional Leadership for Special Education in Small to Mid-Size Urban School Districts. *Leading Small and Mid-Sized Urban School Districts*, 22: 155-172.
- Cappe, E., M. Bolduc, N. Poirier, M.A. Papa-Roch & E. Boujut (2017) Teaching students with Autism Spectrum Disorder across various educational settings: The factors involved in burnout. *Teaching and Teacher Education*, 67: 498-508.
- Cherniss, C. (1995) *Beyond Burnout*. New York: Routledge
- Consiglio, C., L. Borgogni, G. Alessandri & W. B. Schaufeli (2013) Does self-efficacy matter for burnout and sickness absenteeism? The mediating role of demands and resources at the individual and team levels. *Work and Stress*, 27(1):22-42.
- Δεληχάς, Μ., Δ. Τούκας & Α. Σπυρούλη (2012) Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. *Υγιεινή & Ασφάλεια της εργασίας*, 50:5-12.
- Ελληνική Στατιστική Αρχή (2015) Μαθητές στα Ειδικά Δημοτικά-Γυμνάσια-Επαγγελματικά Γυμνάσια- ΤΕΕ Α' βαθμίδας - ΕΕΕΕΚ κατά έτος γέννησης, φύλο, τάξη φοίτησης, περιφέρεια και νομό. Ανακτήθηκε από: <http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED41/>
- Farber, B.A. (1982) Stress and Burnout: Implications for Teacher Motivation. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New York: AERA, 2-20.
- Fernet, C., F. Guay, C. Senecal & S. Austin (2012) Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28: 514-525.

- Fiorilli, C., S. De Stasio, P. Benevene, D.F. Iezzi, A. Pepe & O. Albanese (2015) Copenhagen Burnout Inventory (CBI): A validation study in an Italian teacher group. *TPM - Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 22(4): 537-551.
- Fore, C., C. Martin & W.N. Bender (2002) Teacher burnout in special education: the causes and the recommended solutions. *The High School Journal*, 86(1): 36-44.
- Gastaldi, F.G.M., T. Pasta, C. Longobardi, L.E. Prino & R. Quaglia (2014) Measuring the influence of stress and burnout in teacher-child relationship. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1): 17-28.
- Garwood, J.D., M.G. Werts, C. Varghese & L. Gosey (2017) Mixed-Methods Analysis of Rural Special Educators role Stressors, Behavior Management and Burnout. *Rural Special Education Quarterly*, 1-14.
- Grant, M.C. (2017) A Case study of Factors that influence the Attrition or Retention of first year special education Teacher. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 77-84.
- Hakanen, J. J., A.B. Bakker & W.B. Schaufeli (2006) Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6): 495-513.
- Κάμτσιος, Σ. & Θ. Λώλης (2016) Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; Ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9: 40-87.
- Κάντας, Α. (1996) Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία*, 3(2): 71-85.
- Κατσιλλής, Ι. (2006) *Επαγωγική στατιστική. Εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση με έμφαση στην ανάλυση με υπολογιστές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Kerr, M.M. & E.L. Brown (2016). Preventing school failure for teachers, revised: Special educators explore their emotional labor. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 60(2), 143-151. Retrieved from <https://www.researchgate.net>
- Κόκκινος, Κ.Μ. & Α. Δαβάζογλου (2006) Επαγγελματική Εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Πρακτικά 9<sup>ου</sup> Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 1065-1074.
- Kokkinos, C.M. & A.M. Davazoglou (2009) Special Education teachers under stress: evidence from a Greek national study. *Educational Psychology*, 29(4): 407-424.
- Κουλιεράκης, Γ. (2000) Κοινωνικο-ψυχολογικά μοντέλα της συμπεριφοράς σε σχέση με την υγεία και την αρρώστια. Στο Δ. Αγραφιώτης (Επιμ.), *Κοινωνιολογική και*

- Ψυχολογική Προσέγγιση των Νοσοκομείων/Υπηρεσιών Υγείας, Τ.Β' Συμπεριφορές υγείας, Πρότυπα και Μεταβολές (σελ. 15-95). Πάτρα: ΕΑΠ
- Kouli, O., T. Kourtessis, G. Tzerzis, F. Karkaletsis, E. Skordilis & E. Bonti (2015) Job Satisfaction and Burnout of Greek Secondary Special Education Teachers. *Journal of Physical Activity Nutrition and Rehabilitation*. Retrieved from <http://www.panr.com.cy>
- Kourkoutas, E., V. Langer, E. Vitalaki & M.E. Ricci (2015) Working with Parents to Support Their Disabled Children's Social and School Inclusion: An Exploratory Counseling Study. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 14: 143-157.
- Κουστέλιος, Α. & Ι. Κουστέλιου (2001) Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 8(1): 30-39.
- Kristensen, T. S., M. Borritz, E. Villadsen & K. B. Christensen (2005) The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work and Stress*, 19(3): 192-207.
- Kucuksuleymanoglu, R. (2011) Burnout syndrome levels in Teachers in Special Education schools in Turkey. *International Journal of Special Education*, 26(1): 53-63.
- Lavian, R.H. (2012) The impact of organizational climate on burnout among homeroom teachers and special education teachers (full classes/individual pupils) in mainstream schools. *Teachers and Teaching*, 18(2): 233-247.
- Leiter, M.P. (1992) Burn-out as a crisis in self-efficacy: conceptual and practical implications. *Work and Stress*, 6: 107-115.
- Llorens Gumbau, S. & M. Salanova Soria (2013) Loss and gain cycles? A Longitudinal study about burnout, engagement and self efficacy. *Burnout Research* 1: 3-11
- Mahler, D., J. Grobshedl & U. Harms (2017) Opportunities to Learn for Teachers Self Efficacy and Enthusiasm. *Education Research International*: 1-11.
- Maslach, C. & S.E. Jackson (1981) The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2): 99-113.
- Maslach, C., M.P. Leiter & S.E. Jackson (2012) Making a significant difference with burnout interventions: Researcher and practitioner collaboration. *Journal of Organizational Behavior*, 33(2): 296-300.
- Maslach, C. & M.P. Leiter (2017) Understanding Burnout. In C.L. Cooper & J. Campbell Quick (Eds), *The Handbook of Stress and Health: A Guide to Research and Practice*, Ltd: John Wiley & Sons, 37-56.
- Μόττη Στεφανίδη, Φ. (2000) Επαγγελματική εξουθένωση ειδικού προσωπικού σχολικών μονάδων ατόμων με ειδικές ανάγκες και μελών ομάδων ιατροπαιδαγωγικών κέντρων. Στο Α.Καλαντζη Αζίτζι & Η.Γ. Μπεζεβένγκης (Επιμ.), *Θέματα επιμόρφωσης, ευαισθητοποίησης στελεχών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 95-103.

- Μουρκογιάννη, Κ. & Α.Σ. Αντωνίου (2014) Επίπεδα επαγγελματικής δέσμευσης και ικανοποίησης σε σχέση με τους μηχανισμούς αντιμετώπισης ψυχοπαιστικών καταστάσεων σε Έλληνες εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. *Ανακοίνωση στο 4<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Ιούνιος 2014.* <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.292>
- Nuri, C., M.S. Demirok & C. Direktor (2017) Determination of Self Efficacy and Burnout State of Teachers working in the Special Education Field in terms of Different Variables. *Journal of Education and Training Studies*, 5(3): 160-166.
- Oakes, W.P., K.L. Lane, A. Jenkins & B.B. Booker (2013) Three-Tiered Models of Prevention: Teacher Efficacy and Burnout. *Educational and Treatment of Children*, 36(4): 95-126.
- Παναγόπουλος, Ν., Σ. Αναστασίου & Β. Γκολώνη (2016) Η συσχέτιση των Ατομικών - Δημογραφικών Χαρακτηριστικών με την Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Αχαΐας. *Prime*, 29(2): 87-96.
- Παπαγιάννη, Α. & Γ. Ρέππια (2008) Επαγγελματική Εξουθένωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τάξεις όπου φοιτούν μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς ή μαθησιακές δυσκολίες. Πρακτικά 10<sup>ου</sup> Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 57-81.
- Πατσάλης, Χ. & Κ. Παπουτσάκη (2010). Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 249-261.
- Pas, E.T., C.P. Bradshaw, P.A. Hershfeldt & P.J. Leaf (2010) A Multilevel Exploration of the Influence of Teacher Efficacy and Burnout on Response to Student Problem Behavior and School - Based Service Use. *School Psychology Quarterly*, 25(1): 13-27.
- Platsidou, M. & I. Agaliotis (2008) Burnout, Job Satisfaction and Instructional Assignment-related sources of stress in Greek Special Education Teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1): 61-76.
- Pines, A.M (2005) The Burnout Measure, Short Version. *International Journal of Stress Management*, 12(1): 78-88.
- Sari, H. (2004) An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors affective their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, 30(3): 291-306.
- Schaufeli, W. B. (1999) Burnout. In J. Firth-Cozens & R.I. Payne (Eds.), *Stress in Health Professionals* (pp. 17-32).
- Schaufeli, W.B., A.B. Bakker, K. Hoogduin, C. Schaap & A. Kladler (2001) On the clinical validity of the Maslach Burnout Inventory and the burnout measure. *Psychology & Health*, 16(5), 565-582.
- Shirom, A. (2009) Burnout and Health:expanding our Knowledge. *Stress and Health*, 25: 281-285.

- Shoji, K., R. Cieslak, E. Smoktunowicz, A. Rogala, C.C. Benight & A. Luszczynska (2015) Associations Between Job Burnout and Self Efficacy: A Meta-Analysis. *Anxiety, Stress & Coping. An International Journal*: 1-22.
- Skaalvik, E.M. & S. Skaalvik (2010) Teacher self-efficacy and Teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26: 1059-1069.
- Skaalvik, E.M. & S. Skaalvik (2017) Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67: 152-160.
- Stempien, L. R. & R.C. Loeb (2002) Differences in job satisfaction between general education and special education teachers: Implications for retention. *Remedial and Special Education*, 23: 258 267.
- Summers, J.J., H.A. Davis & A. Wookfolk Hoy (2017) The effects of teachers efficacy beliefs on students perceptions of teacher relationship quality. *Learning and individual Differences*, 53: 17-25.
- Tschannen-Moran, M., A. Woolfolk Hoy & W.K. Hoy (1998) Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2):202-248.
- Tchannen-Moran, M. & A. Woolfolk Hoy (2006) The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- Woolfolk Hoy, A. (2000) Changes in Teacher Efficacy During the Early years of Teaching. Qualitative and Quantitative Approaches to Examining Efficacy in Teaching and Learning, Annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, 2-27.
- Zee, M. & H.M.Y. Koomen (2016) Teacher Self-Efficacy and its effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment and Teacher Well-Being: A Synthesis of Research. *Review of Educational Research*, xx: 1-35.

**ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ  
ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ  
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΣΙΑΣ  
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**TEACHERS' PERCEPTIONS  
ON THE ORGANIZATIONAL CULTURE  
OF THE GREEK PUBLIC SECONDARY EDUCATION**

Βασιλική Καλλιωντζή  
Εκπαιδευτικός ΠΕ03, Μ.Εδ.  
Υποψήφια Διδάκτωρ  
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας  
kalliontziv@gmail.com

Γεώργιος Ιορδανίδης  
Καθηγητής ΠΤΔΕ  
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας  
giordanidis@uowm.gr

## **Περίληψη**

**Η** παρούσα έρευνα επιδιώκει τη διάγνωση της οργανωσιακής κουλτούρας στην ελληνική δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διερευνώντας αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Για τη συλλογή δεδομένων επιλέχθηκε το εργαλείο Αξιολόγησης της Οργανωσιακής Κουλτούρας, για την ανίχνευση κανόνων συμπεριφοράς με την περιγραφή του υφιστάμενου τύπου σχολικής κουλτούρας, καθώς και του αντίστοιχου επιθυμητού, που κρίνεται καταλληλότερος για την επόμενη πενταετία. Βασίζεται στη θεωρία του Πλαισίου Ανταγωνιστικών Αξιών των Cameron και Quinn (2006), που περιλαμβάνει τους τύπους της οικειότητας, της καινοτομίας, της αγοράς και της ιεραρχίας/γραφειοκρατίας. Συλλέχθηκαν 444 ερωτηματολόγια από 357 σχολεία στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν επικρατέστερο υφιστάμενο τύπο τον ιεραρχικό/γραφειοκρατικό, ισχυρή εμφάνιση της οικειότητας και ασθενέστερες της καινοτομίας και της αγοράς. Για το επιθυμητό μοντέλο καταγράφηκε ισχυρή ανάδειξη της οικειότητας και διάθεση ισχυρής μείωσης της ιεραρχίας/γραφειοκρατίας. Δεν προέκυψε διαφοροποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών από την επίδραση των δημογραφικών παραγόντων φύλο και ηλικία. Η παρούσα έρευνα παρέχει ενδείξεις για πρόθεση αλλαγής της κουλτούρας των ελληνικών δημόσιων δευτεροβάθμιων σχολικών μονάδων.

## **Λέξεις κλειδιά**

Οργανωσιακή κουλτούρα, πλαίσιο ανταγωνιστικών αξιών, σχολική κουλτούρα, εκπαιδευτικοί, ελληνική δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

## Abstract

This research aims to diagnose the organizational culture in the Greek public secondary education, examining the teachers' perceptions. The Organizational Culture Assessment Instrument, tracing behavior norms, using the current school culture type and the type preferred as more appropriate in the next five years, was chosen for data collection. It is based upon Cameron and Quinn's Competing Values Framework (2006), including the clan, adhocracy, market and hierarchical/bureaucratic culture types. 444 questionnaires were collected from 357 schools in Greece. The findings designated the hierarchical/bureaucratic type as the current prevailing one, and showed a strong presence of the clan, yet a weaker one of the adhocracy and market types. On the preferred model, the clan type was strongly featured, whereas the hierarchical/bureaucratic type exhibited strong decreasing tendencies. The influence of the demographic factors, such as gender and age, did not appear to diversify the teachers' views. Indications imply the intention to change the Greek public secondary education's culture.

## Key words

*Organizational culture, competing values framework, Organizational Culture Assessment Instrument, school culture, teachers, Greek public secondary school education.*

## 0. Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή, η συνδυαστική δράση της παγκοσμιοποίησης, της αστικοποίησης και της μετανάστευσης διαμορφώνει τάσεις, που συνεπάγονται ανατροπές στα ισχύοντα δεδομένα του πολιτικού, οικονομικού και κοινωνικού γίνεσθαι. Η αντανάκλαση αυτών των τάσεων στη διεθνή εκπαιδευτική πολιτική, διαμορφώνει πιέσεις (Creemers & Kyriakides, 2012) για αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης. Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, στην εκπαιδευτική πολιτική πολλών χωρών, όπως και στην Ελλάδα, εισήλθε το πυρετώδες κύμα των αλληπάλληλων μεταρρυθμιστικών επιλογών. Στην πλειοψηφία τους όμως, τα αποτελέσματα δεν ήταν τα προσδοκώμενα. Η αναζήτηση της επιτυχίας μεταρρυθμιστικών προταγμάτων, οδήγησε στη συμπερίληψη της κουλτούρας των οργανισμών στο σχεδιασμό τους.

Η κουλτούρα είναι μια πολυσυλλεκτική έννοια που περιλαμβάνει τη γνώση, τις πεποιθήσεις, τις τέχνες, την ηθική, τους νόμους, τα έθιμα, καθώς και άλλες ικανότητες και συνήθειες που αποκτά ένας άνθρωπος ως μέλος μιας κοινωνίας, προσδιορίζοντας τον τρόπο της σκέψης και της δράσης του. Αποτελεί το κοινό «πνεύμα» των ανθρωπινων ομάδων, των οποίων η συλλογικότητα εμφορείται από κοινή ιδεολογία, κοινές αξίες και κανόνες, στοιχεία ικανά να διαμορφώσουν μια ιδιαίτερη, μοναδική και διακριτή ταυτότητα. Η διαλεκτική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ της κουλτούρας των κοινωνικών ομάδων, οδηγεί σε μορφές πολιτισμικής ποικιλομορφίας που, σύμφωνα με



την Οικουμενική Διακήρυξη της UNESCO, αναγνωρίστηκαν ως η κοινή πολιτισμική κληρονομιά της ανθρωπότητας και αποτελούν τις βασικές συνιστώσες συλλογικής νοημοσύνης, μνήμης και ταυτόχρονα δημιουργικότητας που επιτρέπει την ανανέωση και τον εκσυγχρονισμό (Déclaration Universelle de l' UNESCO sur la Diversité Culturelle, 2001).

Επιπρόσθετα, κυρίαρχος και θεμελιώδης αναγνωρίζεται ο ρόλος και η συμβολή της μετασχηματιστικής δύναμης της κουλτούρας στη διαμόρφωση της δημόσιας πολιτικής, όπως αποτυπώνεται στις εργασίες της Γενικής Συνέλευσης των Ηνωμένων Εθνών, η οποία ενέκρινε την Ατζέντα για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη του 2030, με φιλόδοξους και καθολικούς στόχους, προσβλέποντας στην επιτυχή αντιμετώπιση των παγκόσμιων προκλήσεων (UNESCO, 2019).

Παράλληλα, από την πλευρά της επιστημονικής κοινότητας, μελετητές της κουλτούρας αποδίδουν στην έννοια τα στοιχεία του χαρακτήρα και της προσωπικότητάς ενός οργανισμού (Schein, 2004). Η κουλτούρα των οργανισμών μπορεί να προσμετρηθεί ως πηγή ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος, αν είναι κατάλληλη, ή μειονεκτήματος, όταν αξιολογείται ως ακατάλληλη, ανήκει στα άυλα, αλλά στρατηγικής σημασίας, χαρακτηριστικά του οργανισμού, ενώ τοποθετείται σε υψηλότερα επίπεδα σημαντικότητας συγκρινόμενη με τη τεχνολογία και τη διάθεση κεφαλαίων (Μπουραντάς, 2005). Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, η επιστήμη της οργάνωσης προσανατολίζεται προς την κουλτούρα, την οποία αναγνωρίζει και στο εκπαιδευτικό πεδίο ως σημαντικό παράγοντα της λειτουργίας (Deal, 1985) και της βελτίωσης (Creemers & Kyriakides, 2012) των σχολικών μονάδων.

## 1. Θεωρητικό πλαίσιο

### *1.1. Η έννοια και η δομή της οργανωσιακής κουλτούρας*

Η οργανωσιακή κουλτούρα ως κοινωνικό χαρακτηριστικό που επηρεάζει την οργανωσιακή, συλλογική και ατομική συμπεριφορά (Hartnell, Ou & Kinicki, 2011), χαρακτηρίζεται ως πολυδιάστατο φαινόμενο, γεγονός που λειτουργεί αποτρεπτικά για την ύπαρξη κοινά αποδεκτού ορισμού (Xiaoming & Junchen, 2012, Qian, Walker & Yang, 2017). Αυτή η αδυναμία, δημιουργεί την ύπαρξη μεγάλου πλήθους προσεγγίσεων της έννοιας (Wilson, 2001). Στην προκύπτουσα θεωρητική διαφωνία, υπάρχει γενική συμφωνία για τη θεώρηση της κουλτούρας ως το σιωπηρό κοινωνικό κανόνα μιας συγκεκριμένης ομάδας σχετικά με τις πολιτισμικές νόρμες που ορίζουν τι ενθαρρύνεται, αποθαρρύνεται, επιτρέπεται ή απαγορεύεται εντός της ομάδας (Groysberg et al., 2018).

Σήμερα, μετά από σχεδόν πενήντα χρόνια έρευνας, έχει μετασχηματιστεί η έννοια, από γενική ιδέα, σε ώριμη θεωρητική κατασκευή και αποτελεί ένα βασικό εργαλείο για την κατανόηση της καθημερινής λειτουργίας των οργανισμών (Smircich, 1983,



Manley, 2000) και των επιδόσεών τους. Η μελέτη της οργανωσιακής κουλτούρας έχει παράγει όρους και έννοιες που έχουν πλέον ενταχθεί στο επιχειρησιακό λεξιλόγιο και τη διοικητική σκέψη, ενώ παράλληλα αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα πεδία μελέτης της οργανωσιακής συμπεριφοράς (Moorhead & Griffin, 1995).

Μια σύνθεση της βιβλιογραφίας ως προς τους διατυπωμένους ορισμούς, οδηγεί στον εντοπισμό γενικών αποδεκτών χαρακτηριστικών (Groysberg et al., 2018), σύμφωνα με τα οποία η κουλτούρα ενός οργανισμού είναι κοινή, πολυεπίπεδη, διαρκής και σιωπηρή.

Πλήθος ακαδημαϊκών, υπερθεματίζουν για την πληρότητα και διαχρονικότητα του ορισμού του Schein, που την ορίζει ως το σύνολο των βασικών παραδοχών μιας ομάδας για την αντιμετώπιση των προβλημάτων εξωτερικής προσαρμογής και εσωτερικής ολοκλήρωσης, των οποίων η εγκυρότητα πηγάζει από την προηγούμενη ικανοποιητική τους απόδοση και διδάσκεται στα νέα μέλη ως σωστός τρόπος αντίληψης, σκέψης και αίσθησης περί των προβλημάτων (Schein, 1985, 2017).

Μελετητές της έννοιας, υποστηρίζουν ότι η οργανωσιακή κουλτούρα περιλαμβάνει διάφορα επίπεδα, που αναπτύσσονται κατά μήκος ενός συνεχούς. Ο διαχωρισμός αυτός στηρίζεται στα κριτήρια της προσβασιμότητας και της υποκειμενικότητας των μελετητών (Hofstede, Neuijen, Ohayn & Sanders, 1990, Schein, 2017).

Η άποψη του Schein (1985, 2017) για την ύπαρξη τριών επιπέδων κουλτούρας στους οργανισμούς, είναι πλέον καθολικά αποδεκτή (Schneider, Ehrhart & Macey, 2013). Συνίσταται από τα παρατηρήσιμα στοιχεία και συμπεριφορές (artifacts), τις αποδεκτές πεποιθήσεις και αξίες (espoused values) και τις βασικές βαθύτερες παραδοχές-υποθέσεις (basic underlying assumptions), που αποτελούν τον πυρήνα του οργανισμού και το βαθύτερο επίπεδο της κουλτούρας (Schein, 2017).

Η πρόταση του Schein έχει δεχθεί κριτική. Οι Trice και Beyer (1993) προτείνουν ότι οι ιδεολογίες ως κοινά, συνεκτικά, αλληλένδετα σύνολα συναισθηματικά φορτισμένων πεποιθήσεων, αξιών και κανόνων, αντιπροσωπεύουν το βασικό περιεχόμενο της κουλτούρας των οργανισμών. Η Hatch (1993) προσθέτει ένα επίπεδο επιπλέον, αυτό των συμβόλων και πιστεύει ότι η δομή της οργανωσιακής κουλτούρας θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει την αλληλεπίδραση και σύνδεση των επιπέδων.

Η αντίστοιχη προσέγγιση από τον Hofstede (1994) περιλαμβάνει τέσσερα εννοιολογικά πεδία. Στο βαθύτερο επίπεδο βρίσκονται οι αξίες, ακολουθούν, οι πρακτικές, που συνίστανται από τα τελεουργικά, τους ήρωες και τα σύμβολα (Hofstede et al., 1990). Ο Wilson (2001) αναφέρει ότι η πλειοψηφία των συγγραφέων υιοθετεί την ύπαρξη δύο επιπέδων κουλτούρας, του ορατού και του βαθύτερου και λιγότερο ορατού επιπέδου.

Πιο σύνθετες προσεγγίσεις εντάσσουν στη δομή της έννοιας την αλληλεξάρτηση της οργανωσιακής κουλτούρας με άλλα οργανωσιακά πεδία, με επικρατέστερα την

στρατηγική και τις λειτουργίες που εστιάζουν στο εξωτερικό ή εσωτερικό περιβάλλον του οργανισμού (Hatch & Cunliffe, 2006). Οι Dauber, Fink και Yolles, (2012) ισχυρίζονται ότι ένα ολοκληρωμένο πρότυπο διαμόρφωσης της οργανωσιακής κουλτούρας δεν χαρτογραφεί μόνο τις εσωτερικές διαδικασίες, αλλά οφείλει να απεικονίζει και τη σύνδεση αυτών με το εξωτερικό περιβάλλον και αντίστροφα. Εντοπίζουν πέντε πεδία τα οποία πρέπει να περιλαμβάνουν τα σύγχρονα μοντέλα μελέτης της οργανωσιακής κουλτούρας, τα οποία είναι: α) το σύστημα αξιών και πεποιθήσεων, β) ο στρατηγικός προσανατολισμός, γ) η οργανωσιακή δομή δ) οι λειτουργίες και οι δραστηριότητες και ε) το εξωτερικό περιβάλλον. Άλλες σύγχρονες τοποθετήσεις τονίζουν την ανάγκη προσαρμογής της οργανωσιακής τυπολογίας στις απαιτήσεις της διεθνοποιημένης κοινωνίας και των αγορών και ζητούν την ύπαρξη δυναμικών, πολυδιάστατων (Ployhart & Vandenberg, 2010, Smith & Lewis, 2011) και πολυεπιστημονικών μοντέλων προσέγγισης της οργανωσιακής κουλτούρας (Tsui, Nifadkar & Ou, 2007).

## ***1.2. Η τυπολογία της οργανωσιακής κουλτούρας***

Οι τυπολογίες της κουλτούρας δημιουργούνται από την παρατήρηση των οργανισμών και τη μελέτη των λειτουργιών τους σε παγκοσμιοποιημένα περιβάλλοντα, κατηγοριοποιώντας τα κοινά χαρακτηριστικά τους, με στόχο την παρουσίαση μιας συνολικής εικόνας των οργανισμών.

Σημαντικές προσεγγίσεις, που εμπίπτουν στο πεδίο ενδιαφέροντος της παρούσας έρευνας, αφορούν στη διάδραση της εθνικής κουλτούρας με την οργανωσιακή, καθώς οι οργανισμοί και ειδικότερα οι σχολικοί οργανισμοί, δεν δραστηριοποιούνται στο κενό, αλλά είναι ένθετοι στις κοινωνίες. Η εθνική κουλτούρα είναι ένας από τους παράγοντες που επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και εκτελούν τους ρόλους τους (Hallinger, 2018), καθώς επίσης επιδρά σημαντικά και στις σχέσεις μεταξύ ηγετών και μελών των σχολικών κοινοτήτων (Bush, Bell & Middlewood, 2019).

Από τους κύριους μελετητές της εθνικής κουλτούρας, ο Hofstede, αναφέρθηκε στην επιρροή αυτής στην οργανωσιακή κουλτούρα, μελετώντας την επίδραση των διαπολιτισμικών διαφορών στον τρόπο οργάνωσης και διοίκησης ενός οργανισμού, τόνισε τη διαφορετικότητα των εννοιών και περιγράφοντας οργανωσιακές πρακτικές εισήγαγε στο πεδίο τις παρακάτω διαστάσεις, ως εκφάνσεις της οργανωσιακής κουλτούρας: α) προσανατολισμός στις διαδικασίες ή στα αποτελέσματα, β) προσανατολισμός στην εργασία ή στους υπαλλήλους, γ) επαγγελματικός ή χωρικός προσδιορισμός, δ) ανοικτά ή κλειστά συστήματα, ε) στενός ή χαλαρός έλεγχος και στ) πραγματιστικό ή κανονιστικό σύστημα (Hofstede, 2011).

Οι Sagin και Schwartz (2007), πρότειναν τη μελέτη των επιπτώσεων του εξωτερικού περιβάλλοντος στην οργανωσιακή κουλτούρα και εστίασαν σε τρεις πηγές επιρροής

των αξιών της: α) την κοινωνική κουλτούρα, β) τις προσωπικές αξίες των μελών και γ) τη φύση των οργανωσιακών στόχων, ισχυριζόμενοι ότι η εθνική κουλτούρα επηρεάζει άμεσα και έμμεσα οργανωσιακές αξίες.

Ένα μοντέλο στο προαναφερόμενο χωρίο μελέτης, που έχει χρησιμοποιηθεί από πλήθος ερευνητών, βασίζεται στη θεωρία του Πλαισίου Ανταγωνιστικών Αξιών (Π.Α.Α.) (Rohrbaugh, 1983. Cameron & Quinn, 1999, 2006, 2011). Χρησιμοποιείται στο δυναμικό πεδίο της διάγνωσης και της αλλαγής της κουλτούρας των οργανισμών και τη συνδέει με τις έννοιες της ηγεσίας και της αποτελεσματικότητας, καθώς και με την οργανωσιακή θεωρία (Cameron & Quinn, 2006).

### **1.2.1. Το Πλαίσιο των Ανταγωνιστικών Αξιών (The Competing Values Framework-O.C.A.I.)**

Για την χαρτογράφηση του πεδίου του ενδιαφέροντος της παρούσας έρευνας, επιλέχθηκε το Π.Α.Α. ως κατάλληλο υποστηρικτικό θεωρητικό υπόβαθρο. Ισχυρό κριτήριο επιλογής του, αποτέλεσε η θέση ότι στην παγκοσμιοποιημένη ασταθή πραγματικότητα η επίτευξη της αποτελεσματικότητας οδηγεί τους οργανισμούς να αναδείξουν στοιχεία από διάφορους και συνάμα ανταγωνιστικούς τύπους κουλτούρας. Συνακόλουθα, τα μέλη των οργανισμών κατευθύνονται προς την ενσάρκωση πολλαπλών ρόλων και ανταγωνιστικών συμπεριφορών (Lawrence, Lenk & Quinn, 2009).

Στο συγκεκριμένο μοντέλο, η θεώρηση των διαφορών της κουλτούρας βασίζεται σε δύο διαστάσεις, που αφορούν στη δομή και στον επιχειρησιακό προσανατολισμό των οργανισμών. Κάθε διάσταση εκτείνεται κατά μήκος ενός συνεχούς. Η διάσταση της δομής κινείται από την ευελιξία μέχρι την σταθερότητα και η διάσταση του επιχειρησιακού προσανατολισμού από την εξωτερική εστίαση έως την αντίστοιχη εσωτερική. Η διασταύρωση αυτών των διαστάσεων, δημιουργεί τέσσερις τύπους κουλτούρας, οι οποίοι ανά δύο πρεσβεύουν ανταγωνιστικές ή αντιφατικές αξίες: α) της οικειότητας, που στοχεύει στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, παρουσιάζοντας εσωτερική, ευέλικτη, συνεργατική, φιλική και οικογενειακή εστίαση και β) της αγοράς, παρουσιάζοντας εξωτερική εστίαση, ανταγωνισμό, σταθερότητα και προσανατολισμό στα αποτελέσματα. Οι άλλοι δύο ανταγωνιστικοί τύποι είναι γ) της ιεραρχίας/γραφειοκρατίας, με εσωτερική εστίαση, σταθερότητα, καλή δομή, έλεγχο και συντονισμό και δ) της καινοτομίας, παρουσιάζοντας εξωτερική εστίαση, ευελιξία και δημιουργικό, δυναμικό και επιχειρηματικό χαρακτήρα (Cameron & Quinn, 1999, 2011, Schein, 2017).

Οι τύποι της οργανωσιακής κουλτούρας, που περιγράφει το Π.Α.Α., είναι ιδεατοί, αφού συνήθως στους οργανισμούς δεν διαπιστώνεται η ύπαρξη ενός μόνο κυρίαρχου τύπου, αλλά συνδυασμός περισσότερων, συχνά, αντιφατικών, φαινόμενο το οποίο χαρακτηρίζεται ως παράδοξο (Cameron, 1985, 1986).

Το Π.Α.Α. επιλέχθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα για να διερευνήσει, μέσω των ανταγωνιστικών αξιών, τις βαθιές βασικές παραδοχές, που αντανακλώνται στις συμπεριφορές των μελών των σχολικών οργανισμών, καθώς παρουσιάζει υψηλό βαθμό συμφωνίας με γνωστά και αποδεκτά σχήματα που οργανώνουν την ανθρώπινη σκέψη, τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τον τρόπο διαχείρισης της πληροφορίας (Cameron & Quinn, 2011).

### **1.3. Σχολική κουλτούρα**

Προκειμένου για το εκπαιδευτικό πεδίο, στη βιβλιογραφία οι συγγραφείς νομιμοποιούν τα σχολεία ως οργανισμούς (Rolff, 1995, Bowen, 2004). Αποδίδουν στον όρο, τα στοιχεία μιας συλλογικότητας ατόμων, που οι εξειδικευμένες δραστηριότητές τους συντονίζονται προς την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων σε βάθος χρόνου (Middlemist & Hitt, 1988). Καθώς αυτές οι συλλογικότητες μεταφέρουν και μοιράζονται έννοιες και αξίες μέσω άμεσης και έμμεσης επικοινωνίας, σχηματίζουν πεποιθήσεις, ιδεολογίες, γλώσσα, τελετουργικά και μύθους, διαμορφώνοντας την κουλτούρα τους, που μπορεί να μελετηθεί μέσω αυτών των στοιχείων (Pettigrew, 1979).

Αυτή η οπτική, φωτογραφίζει επαρκώς τους σχολικούς οργανισμούς και συνάδει με τοποθετήσεις μελετητών της σχολικής κουλτούρας, οι οποίοι υιοθετούν την ταξινόμηση των τριών επιπέδων του Schein (1985), αναγνωρίζοντας διαφορές ως προς τον τρόπο που αυτά προβάλλονται στα σχολεία, καθώς και στο βαθμό συνειδητοποίησής τους από τους εκπαιδευτικούς (Maslowski, 2006). Έτσι διαμορφώνεται η μοναδική κουλτούρα κάθε σχολείου (Wagner, 2005).

Η πολυμορφία της έννοιας της οργανωσιακής κουλτούρας, ακολουθεί και την αντίστοιχη της σχολικής κουλτούρας, δημιουργώντας πλήθος ορισμών. Ο Maslowski (2006) την ορίζει ως σύστημα βασικών πεποιθήσεων, κανόνων, αξιών και επιφανειακών στοιχείων τα οποία μοιράζονται μεταξύ τους τα μέλη των σχολικών οργανισμών και επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές λειτουργίες.

Σχετική αναδίφηση της βιβλιογραφίας εντοπίζει ολιστικές αλλά και αποσπασματικές προσεγγίσεις της έννοιας. Κάποιες από αυτές, που έγκεινται στα ενδιαφέροντα της παρούσας έρευνας, αναφέρουν ότι η σχολική κουλτούρα καθορίζεται από τις αξίες, τις κοινές πεποιθήσεις και τη συμπεριφορά των μελών της σχολικής κοινότητας και αντικατοπτρίζει τους κοινωνικούς κανόνες της (Groseschl & Doherty, 2000). Οι Hoy και Miskel (2008) την ορίζουν ως σύστημα κοινών προσανατολισμών, που συγκρατούν ενωμένη τη σχολική μονάδα και της προσδίδουν ξεχωριστή ταυτότητα. Άλλοι συγγραφείς αναφέρονται στην έννοια ως ένα οργανωμένο σύνολο σκέψεων, πεποιθήσεων και κανόνων που συνεισφέρουν στην αλληλεπίδραση και την επικοινωνία των μελών. Ειδικότερα, εστιάζουν στον τρόπο που συνεργάζονται, συμπεριφέρονται και αξιολογούνται τα μέλη μεταξύ τους σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο και γενικότερα αναφέρονται στον όρο ως μορφή συναίνεσης για το τι θεωρείται σημαντικό στο σχολείο και στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί εργάζονται και επηρεάζουν το πεδίο

των γνωστικών λειτουργιών, συμπεριφορών, αντιλήψεων και προσδοκιών (Deal & Peterson, 1999, Ingraham, 2000, Richardson, 2002, Wagner, 2005). Οι προσδοκίες, σε συνδυασμό με τις πολιτικές και τις διαδικασίες για τη διδασκαλία, τη μάθηση και τα επιτεύγματα των μαθητών, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική κουλτούρα (Giles & Hargreaves, 2006, Kohm & Nance, 2009). Καθώς το ενδιαφέρον πολλών μελετητών εστιάζεται στις σύγχρονες αλλά και μελλοντικές ανάγκες των σχολείων ως προς την υιοθέτηση αλλαγών, οι Hall and Hord (2015) εντόπισαν στο συγκεκριμένο πεδίο τρεις παράγοντες σχολικής κουλτούρας, που μπορούν να υποστηρίξουν αλλαγές: την ανάπτυξη και απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε προσωπικό και ομαδικό επίπεδο και τη δημιουργία κοινού οράματος.

Οι παραπάνω τοποθετήσεις των συγγραφέων αποτελούν παραδείγματα της γενικής ή επιμερισμένης προσέγγισης της έννοιας και της συνακόλουθης ασάφειας που χαρακτηρίζει συχνά τις εννοιολογικές προσεγγίσεις, οι οποίες μπορούν να κατανοηθούν στο πλαίσιο της άυλης υπόστασης και στη δυσκολία παρατήρησης της κουλτούρας των σχολείων (Stoll & Fink, 1996, Halsall, 1998). Η ποικιλομορφία της έννοιας, αλλά και η μοναδική προσωπικότητα που παρουσιάζει κάθε σχολείο όταν μελετάται ως προς την κουλτούρα του γεννά ζητήματα, που μπορούν να αποτελέσουν ξεχωριστά αντικείμενα έρευνας. Κυρίαρχο ζήτημα αποτελεί η σύγχυση μεταξύ σχολικού κλίματος και σχολικής κουλτούρας, που προέρχεται από τις διαφορετικές επιστημονικές προσεγγίσεις της ψυχολογίας και της ανθρωπολογίας (Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991). Άλλα θέματα προκύπτουν σχετικά με το περιεχόμενο και την ένταση των στοιχείων που μοιράζονται τα μέλη των σχολικών οργανισμών (Maslowski, 2006. Kythreotis, Pashiardis & Kyriakides, 2010), το βαθμό στον οποίο η κουλτούρα είναι συνειδητή και εμφανής και την ύπαρξη ενός κυρίαρχου ή πολλών τύπων κουλτούρας στα σχολεία (Kythreotis, Pashiardis & Kyriakides, όπ. παρ.).

Ως προς το ζητούμενο της διάγνωσης των τύπων σχολικής κουλτούρας, δύναται να χρησιμοποιηθούν ή να προσαρμοστούν στο σχολικό συγκείμενο, οι γενικότεροι θεωρητικοί σχηματισμοί και τα εργαλεία μέτρησης της οργανωσιακής κουλτούρας, χωρίς βέβαια να παραγνωρίζονται οι ιδιαιτερότητες των σχολικών οργανισμών (Berkemeyer, Junker, Bos & Muthing, 2016), όπως η δέσμευσή τους για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών λειτουργιών της κοινωνίας (Drepper & Tacke, 2012) και η παραγωγή άυλων και διαφοροποιημένων προϊόντων. Με βάση αυτούς τους ισχυρισμούς, το Π.Α.Α., έχει αναφερθεί ήδη στην έρευνα για τη σχολική κουλτούρα (Maslowski, 2001).

Η παρούσα έρευνα περιορίζει το ενδιαφέρον της στη χαρτογράφηση της κουλτούρας της ελληνικής δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην εποχή που η χώρα προσπαθεί να αναδυθεί από την κατάσταση της αστάθειας και της οικονομικής ύφεσης, με τις άμεσες συνέπειες, όπως συρρίκνωση της οικονομίας και ανεργία, να είναι εμφανείς στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (OECD, 2018b).

Τα χαρακτηριστικά της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, που αποτελεί μέρος της μετα-υποχρεωτικής εκπαίδευσης, διάρκειας τριών (3) ετών με γενικό και επαγγελματικό προσανατολισμό, την συγκαταλέγουν στα συγκεντρωτικά και γραφειοκρατικά συστήματα διοίκησης (Katsigianni & Ifanti, 2016, OECD, 2017b), χωρίς αυτονομία (IACM/2003, Menon & Saitis, 2006). Παρά τις προσπάθειες για αποσυγκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, το κράτος εξακολουθεί να διατηρεί το ρυθμιστικό του ρόλο. Έτσι, οι σχολικές μονάδες αποκτούν μια σχετική αυτονομία, όμως δεν παύουν να εξαρτώνται και να λογοδοτούν στην κεντρική εξουσία.

## 2. Η έρευνα

### 2.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της ελληνικής δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον υφιστάμενο τύπο οργανωσιακής κουλτούρας που επικρατεί στους σχολικούς οργανισμούς και τον αντίστοιχο επιθυμητό που θεωρούν καταλληλότερο για τα επόμενα πέντε έτη. Συγκεκριμένα, ανιχνεύει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον επικρατέστερο υφιστάμενο και επιθυμητό τύπο, μεταξύ αυτών της οικειότητας, της καινοτομίας, της αγοράς και της ιεραρχίας/γραφειοκρατίας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, στις σχολικές μονάδες της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα:

- 1°. Ποιος είναι ο κυρίαρχος τύπος οργανωσιακής κουλτούρας (οικειότητας, καινοτομίας, αγοράς και ιεραρχίας/γραφειοκρατίας) που επικρατεί στα σχολεία και ποιος είναι ο αντίστοιχος επιθυμητός για τα επόμενα πέντε έτη;
- 2°. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τύπων κουλτούρας που επικρατούν στα σχολεία και του αντίστοιχου επιθυμητού για τα επόμενα πέντε έτη;
- 3°. Υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου των εκπαιδευτικών στις απαντήσεις τους σχετικά με την υφιστάμενη επικρατούσα οργανωσιακή κουλτούρα στα σχολεία;
- 4°. Υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου των εκπαιδευτικών στις απαντήσεις τους σχετικά με τον τύπο οργανωσιακής κουλτούρας που επιθυμούν να επικρατήσει στα σχολεία τα επόμενα πέντε έτη;
- 5°. Υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση της ηλικίας των εκπαιδευτικών στις απαντήσεις τους σχετικά με την υφιστάμενη επικρατούσα οργανωσιακή κουλτούρα στα σχολεία;

6°. Υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση της ηλικίας των εκπαιδευτικών στις απαντήσεις τους σχετικά με τον τύπο οργανωσιακής κουλτούρας που επιθυμούν να επικρατήσει στα σχολεία τους τα επόμενα πέντε έτη;

## 2.2. Μεθοδολογία

### 2.2.1. Δειγματοληψία, χαρακτηριστικά του δείγματος, συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Η παρούσα εργασία περιλαμβάνει έρευνα επισκόπησης μεγάλης κλίμακας, η οποία διενεργήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Ιανουαρίου – Ιουνίου 2018. Ακολουθήθηκε συστηματική μέθοδος δειγματοληψίας, η οποία παρέχει υψηλής ποιότητας δεδομένα (Mason, 2003). Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί από το σύνολο των 3437 Γυμνάσιων, Γενικών και Επαγγελματικών Λυκείων στην Ελλάδα (OECD, 2017a). Το δείγμα αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί από 357 σχολικές μονάδες.

Για τις ανάγκες της ποσοτικής έρευνας διανεμήθηκαν, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, 1850 ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς των 357 επιλεγέντων σχολικών μονάδων και συλλέχθηκαν 444 απαντημένα (23.8%), με χρήση της διαδικτυακής υπηρεσίας Google forms. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος.

**Πίνακας 1:** Συχνότητες και χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος

| Χαρακτηριστικά         | Ομάδες εκπαιδευτικών | Συχνότητες | Ποσοστά |
|------------------------|----------------------|------------|---------|
| <b>Φύλο</b>            | Άντρες               | 186        | 41,9%   |
|                        | Γυναίκες             | 258        | 58,1%   |
| <b>Ηλικία (σε έτη)</b> | <30                  | 2          | 0,5%    |
|                        | 31-35                | 9          | 2%      |
|                        | 36-40                | 41         | 9,2%    |
|                        | 41-45                | 72         | 16,2%   |
|                        | 46-50                | 108        | 24,3%   |
|                        | 51-55                | 152        | 34,2%   |
|                        | 56-60                | 55         | 12,4%   |
|                        | >60                  | 5          | 1,1%    |



Διαπιστώνεται ότι 72% των συμμετεχόντων ήταν ηλικίας άνω των 46 και το 47.7% άνω των 50 ετών. Τα στοιχεία επιβεβαιώνουν το φαινόμενο γήρανσης του ελληνικού εκπαιδευτικού πληθυσμού. Το φαινόμενο παρατηρείται στις περισσότερες από τις μισές ευρωπαϊκές χώρες που παρέχουν στοιχεία, καθώς οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι κατά μέσο όρο άνω των 45 ετών (OECD, 2018a) και μάλιστα η ηλικιακή ομάδα των 50-59 είναι μεγαλύτερη από αυτήν των 25-34 ετών, γεγονός που εγείρει ανησυχίες για μελλοντικές ελλείψεις εκπαιδευτικών (OECD, 2019).

Τα ποσοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν, καταχωρήθηκαν και υπέστησαν επεξεργασία στο Στατιστικό Πακέτο Κοινωνικών Επιστημών (SPSS), έκδοση 23. Έγιναν έλεγχοι αξιοπιστίας, εγκυρότητας, χρησιμοποιήθηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική και διενεργήθηκαν στατιστικοί έλεγχοι για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα.

## **2.3. Ερευνητικό εργαλείο**

### **2.3.1. Το Εργαλείο Αξιολόγησης της Οργανωσιακής Κουλτούρας**

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να αναγνωρίσει την πολυπλοκότητα και το παράδοξο περιβάλλον που εντάσσονται οι σύγχρονοι σχολικοί οργανισμοί. Κύριες επιδιώξεις της αποτελούν η εξασφάλιση στατιστικά αξιόπιστης και έγκυρης μεθόδου διάγνωσης της υφιστάμενης και της επιθυμητής οργανωσιακής κουλτούρας των σχολείων στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Έτσι υιοθέτησε ως ερευνητικό εργαλείο το Εργαλείο Αξιολόγησης της Οργανωσιακής Κουλτούρας-Organizational Culture Assessment Instrument (O.C.A.I.), που βασίζεται στη θεωρία του Π.Α.Α. των Cameron και Quinn (2006).

Το εργαλείο μετρά τους κανόνες συμπεριφοράς που εντοπίζονται στους οργανισμούς και αποτελούν εκδήλωση της κουλτούρας τους, είναι στοιχεία που μπορούν να μελετηθούν με χρήση ποσοτικής μεθόδου, χωρίς να αποτελεί ολιστική αξιολόγηση.

Το όργανο διακρίνεται για τα στοιχεία της: α) πρακτικότητας, καλύπτοντας τις κύριες διαστάσεις της οργανωσιακής κουλτούρας, β) διάγνωσης και δημιουργίας στρατηγικής για αλλαγή κουλτούρας, γ) καθολικότητας, ως προς τη δυνατότητα στρατολόγησης συμμετοχόντων, δ) ικανότητας παροχής ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου διάγνωσης του φαινομένου, ε) χρήσης και εφαρμογής του από ομάδες διοίκησης του οργανισμού και στ) εγκυρότητας και υποστήριξής του από μια εκτενή εμπειρική βιβλιογραφία (Cameron & Quinn, όπ. παρ.).

### **2.3.2. Περιγραφή και Ανάλυση του Εργαλείου Αξιολόγησης της Οργανωσιακής Κουλτούρας**

Το O.C.A.I. περιλαμβάνει κλίμακα σταθερού αθροίσματος 100 μονάδων, η οποία μετρά την υφιστάμενη και την επιθυμητή οργανωσιακή κουλτούρα των οργανισμών, ενώ ταυτόχρονα υπολογίζει την απόκλιση μεταξύ αυτών.



Το μοντέλο παρουσιάζει δύο προσανατολισμούς, οι οποίοι αναφέρονται σε αξίες αμοιβαία αποκλειόμενες ή μεταξύ τους ανταγωνιστικές. Ο πρώτος, επικεντρώνεται στην εστίαση του οργανισμού στο εσωτερικό ή εξωτερικό περιβάλλον και ο δεύτερος αφορά στην προτίμηση του οργανισμού για ευελιξία και διακριτότητα ή σταθερότητα και έλεγχο. Αυτοί οι δύο προσανατολισμοί, που γραφικά παριστάνονται με τη μορφή δύο κάθετων αξόνων, σχηματίζουν πλέγμα το οποίο δημιουργεί τέσσερα τεταρτημόρια, καθένα από τα οποία περιλαμβάνει ένα διαφορετικό σύνολο δεικτών οργανωσιακής αποτελεσματικότητας (Cameron & Quinn, όπ. παρ.). Αυτά τα τεταρτημόρια αντιστοιχούν στους παρακάτω τέσσερις τύπους οργανωσιακής κουλτούρας:

A. Οικειότητας

B. Καινοτομίας

Γ. Αγοράς

Δ. Ιεραρχίας/Γραφειοκρατίας

Οι συμμετέχοντες κρίνουν και αξιολογούν θεμελιώδεις εκδηλώσεις της κουλτούρας του οργανισμού τους, σε καθεμία από τις παρακάτω έξι διαστάσεις: α) κυρίαρχα χαρακτηριστικά, β) οργανωσιακή ηγεσία, γ) διαχείριση εργαζομένων, δ) στοιχεία συνοχής, ε) στρατηγικές επισημάνσεις, στ) κριτήρια επιτυχίας (Cameron & Quinn, 2011).

Κάθε μία από τις διαστάσεις περιλαμβάνει τέσσερις εναλλακτικές επιλογές, που αντιστοιχούν στους τέσσερις τύπους κουλτούρας. Οι διαστάσεις δεν είναι πλήρεις. Αντιμετωπίζουν τις βασικές παραδοχές (κυρίαρχα χαρακτηριστικά, στοιχεία συνοχής), τις αλληλεπιδράσεις (ηγεσία, διαχείριση εργαζομένων) και την οργανωσιακή κατεύθυνση (στρατηγικές επισημάνσεις, κριτήρια επιτυχίας), αποτυπώνοντας τις βασικές αρχές της κουλτούρας (Cameron & Ettington, 1988).

Το πρώτο βήμα της διαγνωστικής διαδικασίας για την οποία έχει σχεδιαστεί το O.C.A.I., είναι η αναγνώριση της τρέχουσας κουλτούρας του οργανισμού με τη συμπλήρωση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου.

Η συμπλήρωση του ίδιου ερωτηματολογίου δεύτερη φορά, συμβάλλει στον προσδιορισμό της κουλτούρας, που πιστεύουν τα μέλη του οργανισμού ότι θα πρέπει να αναπτυχθεί στα επόμενα πέντε χρόνια, για να ανταποκριθεί ο οργανισμός στις σύγχρονες απαιτήσεις. Τα αποτελέσματα περί της υφιστάμενης και επιθυμητής κατάστασης αποτυπώνονται στο ίδιο γράφημα, βοηθώντας στην οπτικοποίηση των αποτελεσμάτων, στη γρήγορη σύγκριση και εύρεση των αποκλίσεων.

### 2.3.3. Εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου

Πλήθος μελετών αναφέρεται στην εγκυρότητα και αξιοπιστία του O.C.A.I. (Lamond, 2003), καταλήγοντας ότι το εργαλείο μετρά, με αξιόπιστο τρόπο, την υποκείμενη θεωρία του Π.Α.Α. για την οποία κατασκευάστηκε, αξιολογώντας τους αντίστοιχους

τέσσερεις τύπους οργανωσιακής κουλτούρας, τους οποίους προτάσσει ως σημαντικούς για την οργανωσιακή και ατομική συμπεριφορά (Cameron & Quinn, 2006).

Το O.C.A.I., προκειμένου να ενσωματωθεί ως εργαλείο στην παρούσα έρευνα, μεταφράστηκε με τη μέθοδο της διπλής ανεξάρτητης μετάφρασης. Η έναρξη της έρευνας σηματοδοτήθηκε με τη διενέργεια πιλοτικής φάσης, στην οποία έλαβαν μέρος 80 συμμετέχοντες, από 9 Γυμνάσια, Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια της Ελλάδας, των οποίων η συνδρομή ήταν πολύτιμη για την τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου. Για την εγκυρότητα περιεχομένου του εργαλείου ελέγχθηκε η σαφήνεια της διατύπωσης των ερωτημάτων, των οδηγιών και του τρόπου διαμόρφωσης του ερωτηματολογίου (Cohen, Manion & Morrison, 2008), καθώς και η εγγύτητα του περιεχομένου των εννοιών στην κουλτούρα των Ελλήνων εκπαιδευτικών, αλλά και η απόδοσή τους σε σχέση με τη βιβλιογραφία.

Για τη μελέτη της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου, υπολογίστηκε η τιμή του συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's alpha ( $\alpha$ ) για κάθε τύπο ξεχωριστά. Αποδεκτές είναι οι τιμές για τις οποίες ισχύει  $\alpha \geq 0.70$  (ίσες ή μεγαλύτερες της τιμής 0.70) (Spector, 1992). Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, οι ομάδες ερωτήσεων της οργανωσιακής κουλτούρας εμφανίζουν υψηλή αξιοπιστία σχεδόν στο σύνολό τους. Μόνη εξαίρεση αποτελεί η περίπτωση της κουλτούρας της καινοτομίας ως προς την υφιστάμενη κλίμακα εφαρμογής της στις σχολικές μονάδες ( $\alpha = 0.6930.70$ ). Ωστόσο, η πολύ καλή προσέγγιση αυτής της τιμής στο 0,70 υποδεικνύει την υψηλή αξιοπιστία και αυτού του τύπου.

**Πίνακας 2:** Συντελεστές αξιοπιστίας Cronbach's Alpha του O.C.A.I.

| <b>Χρόνος<br/>Ελέγχου</b> \ <b>Αξιοπιστία</b> | <b>Τύποι κουλτούρας</b>    | <b>Cronbach's Alpha</b> |
|-----------------------------------------------|----------------------------|-------------------------|
| <b>Υφιστάμενος</b>                            | Οικειότητας                | 0.868                   |
|                                               | Καινοτομίας                | 0.693                   |
|                                               | Αγοράς                     | 0.836                   |
|                                               | Ιεραρχίας/Γραφειοκρατίας   | 0.778                   |
| <b>Επιθυμητός</b>                             | Οικειότητας                | 0.863                   |
|                                               | Καινοτομίας                | 0.783                   |
|                                               | Αγοράς                     | 0.825                   |
|                                               | Ιεραρχίας / Γραφειοκρατίας | 0.776                   |

### 3. Αποτελέσματα – Ερμηνεία

Τα αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής που περιλαμβάνονται στον Πίνακα 3, σχετίζονται με τις μέσες τιμές εμφάνισης (Μ) και τις τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των τύπων οργανωσιακής κουλτούρας, στην υφιστάμενη και επιθυμητή κατάσταση, στις σχολικές μονάδες της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, όπως την αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί. Επίσης, στην τελευταία στήλη παρουσιάζεται η στατιστική σημαντικότητα p-value των αποτελεσμάτων.

**Πίνακας 3:** Περιγραφικά στοιχεία υφιστάμενης και επιθυμητής κουλτούρας σχολικών μονάδων

| <i>Τύπος Οργανωσιακής Κουλτούρας</i><br>(N=444) | <b>Χρονικός έλεγχος</b> |                   | <b>p-value</b> |
|-------------------------------------------------|-------------------------|-------------------|----------------|
|                                                 | <b>Υφιστάμενος</b>      | <b>Επιθυμητός</b> |                |
|                                                 | M±T.A.                  | M±T.A.            | <0.001         |
| Οικειότητας                                     | 30.71±11.99             | 44.80±11.19       | <0.001         |
| Καινοτομίας                                     | 16.97±5.96              | 20.00±6.79        | <0.001         |
| Αγοράς                                          | 15.05±8.51              | 12.07±6.34        | <0.001         |
| Ιεραρχίας/Γραφειοκρατίας                        | 37.27±11.54             | 21.13±8.33        | <0.001         |
| <i>Οργανωσιακή Δομή</i><br>Ευελιξία             | M<br>15.46              | M<br>19.55        |                |
| Έλεγχος                                         | 15.16                   | 10.86             |                |
| <i>Οργανωσιακός Προσανατολισμός</i>             | M                       | M                 |                |
|                                                 |                         |                   |                |
|                                                 |                         |                   |                |
| Εσωτερική Εστίαση                               | 23.81                   | 20.31             |                |
| Εξωτερική Εστίαση                               | 11.28                   | 10.65             |                |

Σχετικά με το 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, σύμφωνα με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, ο κυρίαρχος τύπος κουλτούρας είναι αυτός της ιεραρχίας (M=37.27, T.A.=11.54), για τον οποίο επιθυμούν να μειωθεί (M=21.13, T.A.=8.33) στον χρονικό ορίζοντα πενταετίας. Επιλογή με υψηλή μέση τιμή αποτελεί και η κουλτούρα της οικειότητας (M=30.71, T.A.=11.99), για την οποία επιζητούν την μεγαλύτερη αύξηση σε χρονικό περιθώριο πέντε ετών (M=44.80, T.A.=11.19). Οι τύποι της καινοτομίας

( $M=16.97$ ,  $T.A.=5.96$ ) και της αγοράς ( $M=15.05$ ,  $T.A.=8.51$ ) εμφανίζονται αρκετά χαμηλότερα. Για την περίοδο των πέντε επόμενων ετών, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν ο τύπος της κουλτούρας της καινοτομίας να γίνει πιο ενεργός, αλλά όχι σε μεγάλη κλίμακα ( $M=20.00$ ,  $T.A.=6.79$ ), ενώ για τον τύπο της αγοράς επιθυμούν τον περιορισμό του ( $M=12.07$ ,  $T.A.=6.34$ ).

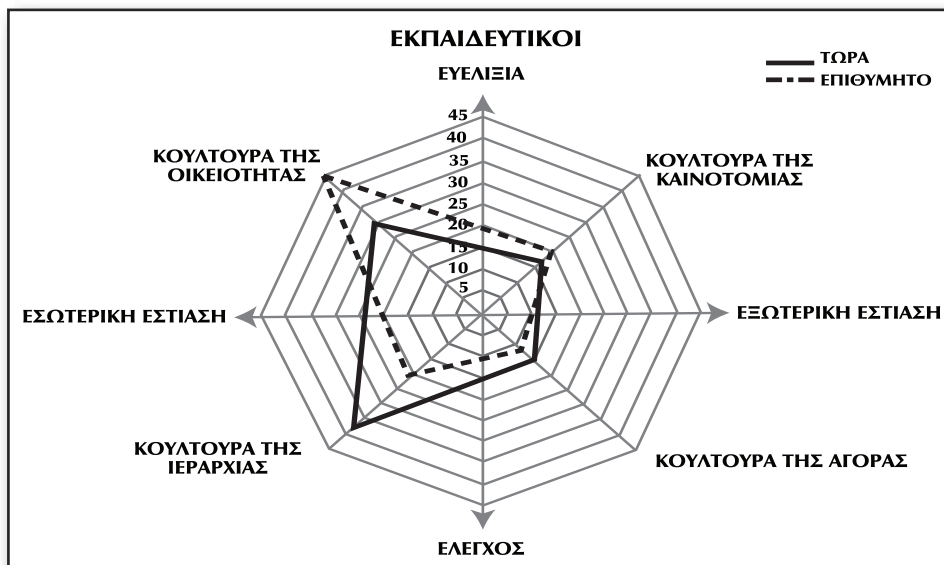
Η ανάδειξη της κουλτούρας της ιεραρχίας ως επικρατέστερης, με την παράλληλη ισχυρή παρουσία της κουλτούρας της οικειότητας στους σχολικούς οργανισμούς, οδηγεί στον ισχυρισμό ότι η σύνθετη οργανωσιακή δομή επιτρέπει τη συνύπαρξη των διαστάσεων του Π.Α.Α. και την έκφραση ορισμένων από αυτές εντονότερα από τις υπόλοιπες.

Συγκεκριμένα, τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται την αυστηρή δομή της σχολικής μονάδας, την εργασιακή ασφάλεια και την προβλεψιμότητα ως κυρίαρχα χαρακτηριστικά στον τρόπο διοίκησης και την πρόθεση της ηγεσίας να αποτελέσει παράδειγμα συντονισμού, οργάνωσης και ομαλής διαχείρισης. Ακόμη, οι επίσημοι κανόνες και οι πολιτικές είναι τα στοιχεία που συντελούν στη συνοχή της σχολικής μονάδας, δίνεται έμφαση στην μονιμότητα και σταθερότητα και η αποδοτικότητα είναι το κριτήριο της επιτυχίας. Παράλληλα, έντονα εμφανίζεται και το μοντέλο της οικειότητας, το οποίο επιθυμούν να επικρατήσει τα επόμενα χρόνια, καθώς αξιολογούν σημαντικές τις αξίες του οικογενειακού κλίματος, της ομοφωνίας, της συμμετοχής, της πίστης, της αμοιβαίας εμπιστοσύνης και του ενδιαφέροντος για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των μελών του σχολικού οργανισμού.

Επιπλέον, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι δεν τους χαρακτηρίζει ιδιαίτερα η ανάληψη προσωπικού ρίσκου και η ανταγωνιστικότητα σε επαγγελματικά θέματα, αφού ο τρόπος διοίκησης χαρακτηρίζεται από χαμηλό ανταγωνισμό και χαμηλές απαιτήσεις.

Όπως φαίνεται στο Σχήμα 1, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν, κατά μέσο όρο, ότι η εσωτερική εστίαση και η ευελιξία είναι οι παράγοντες με τη μεγαλύτερη εφαρμογή στα σχολεία τους. Μάλιστα, επιθυμούν περαιτέρω προσοχή στην ευελιξία και περιορισμό της εσωτερικής εστίασης στα επόμενα πέντε έτη. Παράλληλα, επιθυμούν μείωση του ελέγχου, ενώ ως προς την εξωτερική εστίαση φαίνεται να είναι σχετικά ικανοποιημένοι με την τρέχουσα κλίμακα εφαρμογής της.

**Σχήμα 1:** Τρέχουσα και επιθυμητή οργανωσιακή κουλτούρα σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών



Σχετικά με το 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα για την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς στις μέσες τιμές των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τον υφιστάμενο και επιθυμητό τύπο κουλτούρας, εφαρμόστηκε έλεγχος t για 2 εξαρτημένα δείγματα (Paired Samples t-test).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σε κάθε περίπτωση υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του ισχύοντος και του επιθυμητού τύπου κουλτούρας. Αναδείχθηκε η επιθυμία των συμμετεχόντων για την επέκταση της κουλτούρας της οικειότητας ( $t(443)=-22.059, p<0.001$ ) και της καινοτομίας ( $t(443)=-8.236, p<0.001$ ) και τον περιορισμό της κουλτούρας της αγοράς ( $t(443)=8.040, p<0.001$ ) και της ιεραρχίας ( $t(443)=21.858, p<0.001$ ). Στις περιπτώσεις όπου  $p<0.05$ , υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

Για τα ερευνητικά ερωτήματα 3<sup>ο</sup> και 4<sup>ο</sup>, που αφορούν στην επίδραση του φύλου των εκπαιδευτικών στις απαντήσεις τους σχετικά με την υφιστάμενη και επιθυμητή οργανωσιακή κουλτούρα, εκπονήθηκαν, έλεγχοι με τη δοκιμασία t για δύο ανεξάρτητα δείγματα. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4, η μόνη περίπτωση στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών αφορά την επιθυμητή εφαρμογή του τύπου της αγοράς ( $t(370,648)=2.175, p=0.030<0.05$ ), με τους άνδρες να προκρίνουν τον τύπο αυτό. Αντίθετα, οι δύο ομάδες φαίνεται ότι αντιλαμβάνονται στον ίδιο βαθμό την τωρινή εφαρμογή της κουλτούρας της αγοράς. Επίσης, οι άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να παρουσιάζουν σημαντική διαφορά ως προς

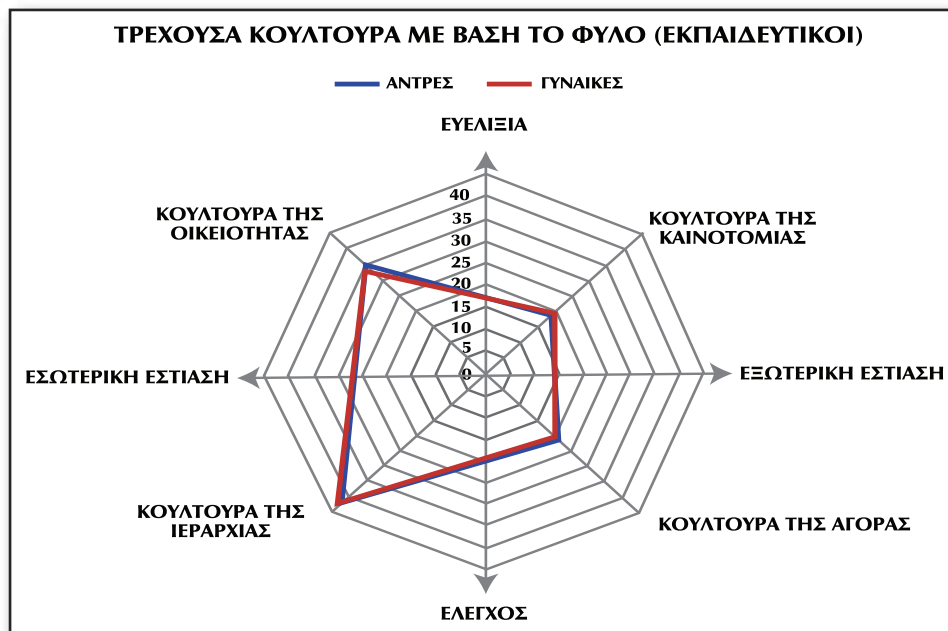
την αντίληψή τους για την κλίμακα εφαρμογής των τύπων της οικειότητας, της καινοτομίας και της ιεραρχίας στη σχολική μονάδα που εργάζονται. Το ίδιο φαίνεται να συμβαίνει και με την επιθυμητή εφαρμογή αυτών των τριών τύπων.

**Πίνακας 4:** Επίδραση του φύλου στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την οργανωσιακή κουλτούρα

| Τύπος<br>Οργανωσιακής<br>Κουλτούρας | Χρονικός έλεγχος |             | p-<br>value | Χρονικός έλεγχος |             | p-<br>value  |
|-------------------------------------|------------------|-------------|-------------|------------------|-------------|--------------|
|                                     | Υφιστάμενος      |             |             | Επιθυμητός       |             |              |
|                                     | Άνδρες           | Γυναίκες    |             | Άνδρες           | Γυναίκες    |              |
|                                     | M ± T.A.         | M ± T.A.    |             | M ± T.A.         | M ± T.A.    |              |
| Οικειότητας                         | 30,69±12,28      | 30,72±11,79 | 0,976       | 44,79±11,61      | 44,80±10,91 | 0,992        |
| Καινοτομίας                         | 16,61±6,29       | 17,23±5,71  | 0,281       | 19,51±6,97       | 20,36±6,65  | 0,195        |
| Αγοράς                              | 15,42±8,49       | 14,79±8,53  | 0,442       | 12,85±6,72       | 11,51±6,00  | <b>0,030</b> |
| Ιεραρχίας/<br>Γραφειοκρατίας        | 37,28±11,44      | 37,26±11,31 | 0,983       | 22,85±8,45       | 23,32±8,25  | 0,561        |

Στα επόμενα διαγράμματα (Σχήματα 2 και 3) φαίνονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σύμφωνα με το φύλο.

**Σχήμα 2:** Η τρέχουσα κουλτούρα σύμφωνα με την επίδραση του φύλου



**Σχήμα 3:** Η επιθυμητή κουλτούρα σύμφωνα με την επίδραση του φύλου

Για τα ερευνητικά ερωτήματα 5<sup>ο</sup> και 6<sup>ο</sup>, που αφορούν στην επίδραση της ηλικίας των εκπαιδευτικών στις απαντήσεις τους σχετικά με την τρέχουσα και επιθυμητή οργανωσιακή κουλτούρα, μελετήθηκαν οι ηλικιακές ομάδες 36-40, 41-45, 46-50, 51-55 και 56-60 ετών, διότι περιέχουν αρκετά μεγάλο πλήθος ατόμων (τουλάχιστον 30 άτομα) κι έτσι η υπόθεση της κανονικής κατανομής, για καθένα από τα δείγματα, μπορεί να θεωρηθεί ότι ισχύει (Κεντρικό Οριακό Θεώρημα). Οι έλεγχοι διαφοράς μέσω των τιμών πραγματοποιήθηκαν με την ανάλυση διακύμανσης χρησιμοποιώντας τη διόρθωση Brown-Forsythe στην περίπτωση παραβίασης της ομοσκεδαστικότητας (υπόθεση ίσων διακυμάνσεων) και τον αντίστοιχο ζευγαρωτό έλεγχο (Tukey, αν υπάρχει ομοσκεδαστικότητα ή Games-Howell, αν παραβιάζεται) σε περίπτωση ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν περίπου την ίδια άποψη σχετικά με το βαθμό εφαρμογής των τύπων κουλτούρας που μελετούνται. Συγκεκριμένα, όλοι οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως ηλικίας, φαίνεται να θεωρούν πιο διαδεδομένη την κουλτούρα της ιεραρχίας, με την κουλτούρα της οικειότητας να ακολουθεί. Αντίθετα, οι τύποι της καινοτομίας και της αγοράς εμφανίζονται σπανιότερα, κατά τον ίδιο περίπου βαθμό.

Ως προς τον επιθυμητό τύπο, οι εκπαιδευτικοί όλων των ηλικιών προτιμούν σε μεγάλο βαθμό την κουλτούρα της οικειότητας. Η επόμενη προτίμηση είναι η κουλτούρα της ιεραρχίας, ακολουθεί η κουλτούρα της καινοτομίας, ενώ η κουλτούρα της αγοράς φαίνεται να είναι ο τύπος με την μικρότερη αποδοχή.

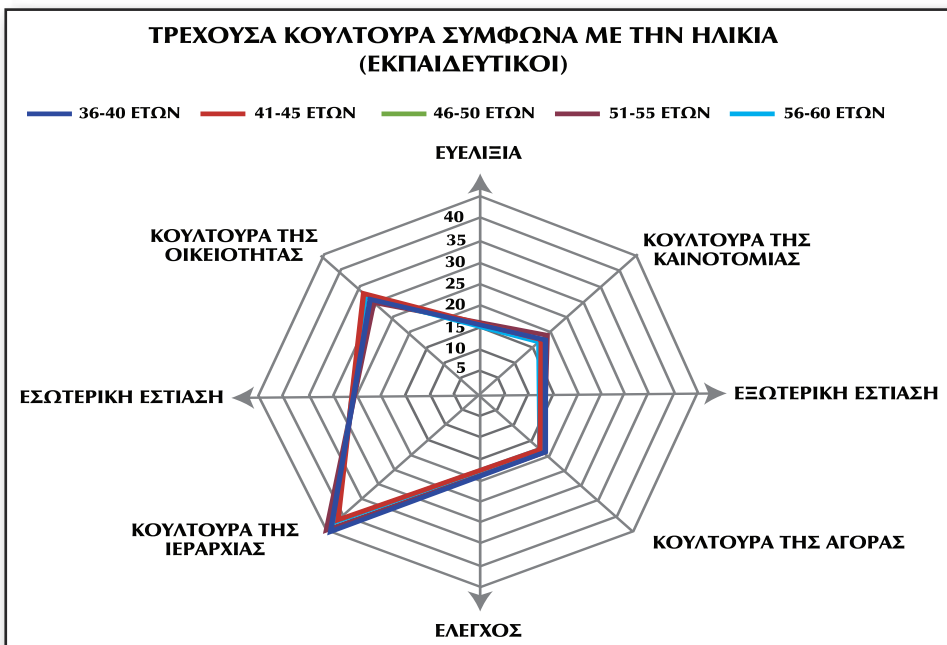


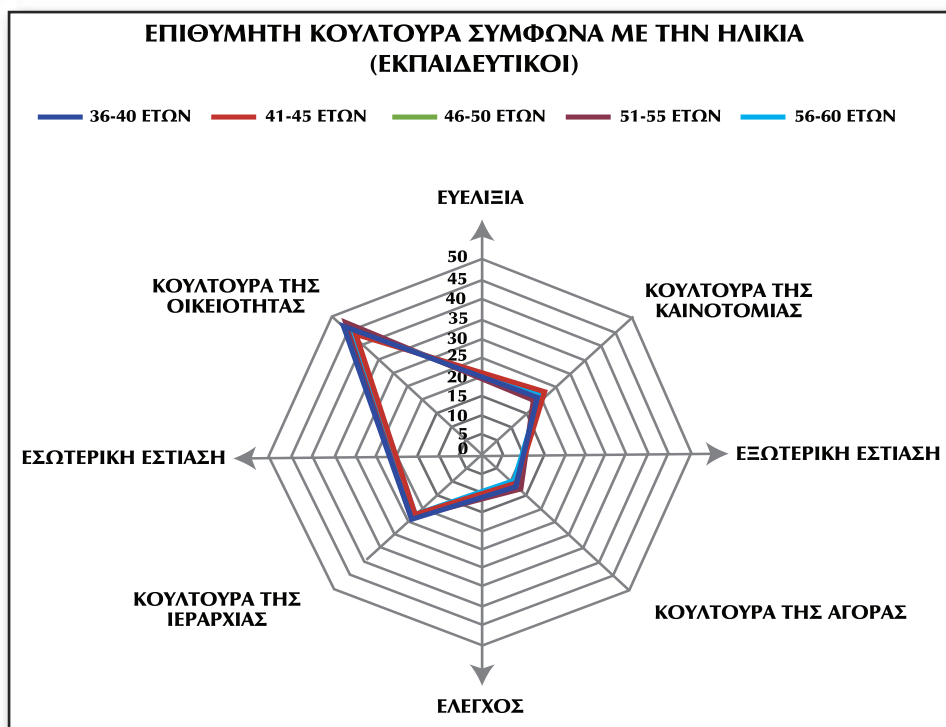
**Πίνακας 5:** Επίδραση της ηλικίας στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την οργανωσιακή κουλτούρα

| Τύπος<br>Οργανωσιακής<br>Κουλτούρας | Ηλικιακές Ομάδες |               |               |               |               |             |
|-------------------------------------|------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|-------------|
|                                     | 36-40<br>ΕΤΩΝ    | 41-45<br>ΕΤΩΝ | 46-50<br>ΕΤΩΝ | 51-55<br>ΕΤΩΝ | 56-60<br>ΕΤΩΝ | p-<br>value |
|                                     | M ± T.A.         | M ± T.A.      | M ± T.A.      | M ±T.A.       | M ±T.A.       |             |
| Χρονικός έλεγχος: Υφιστάμενος       |                  |               |               |               |               |             |
| Οικειότητα                          | 29,49±14,03      | 31,72±13,82   | 31,30±10,92   | 29,39±9,88    | 31,47±13,52   | 0,591       |
| Καινοτομίας                         | 16,14±7,33       | 16,89±6,74    | 16,77±6,06    | 17,79±5,10    | 16,21±5,68    | 0,389       |
| Αγοράς                              | 15,39±9,18       | 15,72±11,80   | 14,26±7,22    | 15,51±6,92    | 14,61±9,20    | 0,783       |
| Ιεραρχίας                           | 38,98±15,26      | 35,67±12,33   | 37,67±11,66   | 37,31±8,63    | 37,21±12,49   | 0,713       |
| Χρονικός έλεγχος: Επιθυμητός        |                  |               |               |               |               |             |
| Οικειότητα                          | 42,83±13,79      | 45,00±12,61   | 44,28±9,20    | 45,18±9,95    | 46,36±12,54   | 0,656       |
| Καινοτομίας                         | 20,77±6,55       | 20,54±7,76    | 19,27±6,40    | 20,41±6,09    | 19,55±7,71    | 0,555       |
| Αγοράς                              | 12,36±6,97       | 10,50±6,41    | 12,19±5,68    | 12,93±5,85    | 11,15±7,54    | 0,071       |
| Ιεραρχίας                           | 24,04±8,97       | 23,96±8,31    | 24,24±8,86    | 21,49±7,06    | 22,94±9,05    | 0,057       |

Στα παρακάτω διαγράμματα γίνονται και εποπτικά αντιληπτές οι μικρές διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών διαφορετικής ηλικίας ως προς την τρέχουσα και επιθυμητή κουλτούρα (Σχήματα 4, 5).

**Σχήμα 4:** Η τρέχουσα κουλτούρα σύμφωνα με την επίδραση της ηλικίας



**Σχήμα 5:** Η επιθυμητή κουλτούρα σύμφωνα με την επίδραση της ηλικίας

#### 4. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Η οικονομική, και συνακόλουθα, κοινωνική κρίση, στην οποία περιήλθε η Ελλάδα την προηγούμενη δεκαετία, άφησε έντονα τα αποτυπώματά της και στο εκπαιδευτικό πεδίο. Οι εκπαιδευτικές εξελίξεις, όμως, δεν μπορούν να ιδωθούν ανεξάρτητα από τις κοινωνικοπολιτικές (Πυργιωτάκης, 2011). Η χώρα, πλέον, καθώς προσπαθεί να αναδυθεί από την κατάσταση της αστάθειας, έχει αναλάβει μια σειρά σημαντικών μεταρρυθμίσεων προς την αποκατάσταση των συνθηκών για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος (OECD, 2018b). Αρωγός της βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης αποτελεί η εστίαση στη σχολική κουλτούρα, καθώς θεωρείται σημαντικός παράγοντας αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων.

Η ανά χείρας έρευνα επιχειρεί να προσθέσει στοιχεία σε αυτό το πεδίο. Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας, η κυριαρχία του ιεραρχικού/γραφειοκρατικού τύπου κουλτούρας, επιβεβαιώνει το χαρακτήρα της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης, που συγκαταλέγεται στα συγκεντρωτικά και γραφειοκρατικά συστήματα διοίκησης (Gounias, 2007 · Σαΐτης, 2008 · Katsigianni & Ifanti, 2016 · OECD 2017a). Παράλληλα, επιβεβαιώνεται η θέση ότι δημόσιοι οργανισμοί, στους οποίους εντάσσονται και οι σχολικοί, ασπάζονται την ιεραρχική/γραφειοκρατική κουλτούρα (Cameron & Quinn,

1999), μέσω της οποίας μοιράζονται τα χαρακτηριστικά της αυστηρής δομής, καλής διαχείρισης και ομαλής λειτουργίας τους, καθώς και της προβλεψιμότητας, σταθερότητας και εργασιακής ασφάλειας.

Η ανάδειξη της κουλτούρας της ιεραρχίας, ως επικρατέστερης υφιστάμενης, με την ταυτόχρονη ισχυρή παρουσία της κουλτούρας της οικειότητας και την ασθενέστερη εμφάνιση των τύπων της καινοτομίας και της αγοράς, οδηγεί προς τη θέση ότι η σύνθετη οργανωσιακή δομή των σχολείων, που αποτελούν περίπλοκες και αντιφατικές κοινωνικές κατασκευές, επιτρέπει την εμφάνιση περισσότερων, της μιας, ανταγωνιστικών αξιών και την έκφραση ορισμένων διαστάσεων του Π.Α.Α. εντονότερα από τις υπόλοιπες (Quinn & Cameron, 1983). Έτσι δημιουργείται ένα κράμα στοιχείων από όλους τους τύπους που αλληλεπιδρούν αντιφατικά αλλά και συμπληρωματικά (Μπουραντάς, 2005). Τα αποτελέσματα της παρούσας, επιβεβαιώνουν τη θέση των κατασκευαστών του OCAI, οι οποίοι αναφέρουν ότι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών τους σε εκατοντάδες οργανισμών, επικρατούν οι τύποι της οικειότητας και της ιεραρχίας, έναντι αυτών της αγοράς και της καινοτομίας (Cameron & Quinn, 2011). Ειδικότερα στους δημόσιους οργανισμούς, επικρατέστεροι είναι της ιεραρχίας και της οικειότητας (Μπουραντάς, όπ. παρ.).

Σχετικά με τον επιθυμητό κυρίαρχο τύπο, τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν την ισχυρή επιλογή της κουλτούρας της οικειότητας. Σύμφωνα με τους κατασκευαστές του OCAI, αυτό σημαίνει ότι εντός των σχολικών κοινοτήτων πρέπει να γίνει διερεύνηση και εντοπισμός των αναγκών των εργαζόμενων εκπαιδευτικών, εκφράζοντας φανερό ενδιαφέρον γι' αυτούς μέσω της υποστήριξης της ομαδικότητας και της συμμετοχικότητας στις εργασίες, της αναγνώρισης και υποστήριξης των βελτιστων, της ενθάρρυνσης και ενδυνάμωσης των εργαζομένων και της δημιουργίας υψηλού επιπέδου εμπιστοσύνης. Ταυτόχρονα η επιθυμία για την εγκαθίδρυση κουλτούρας οικειότητας δε σημαίνει απειθαρχία, ελευθερία χωρίς ευθύνες, απομάκρυνση από τη σκληρή δουλειά και τους στόχους, προσανατολισμός στην εσωτερική εστίαση, αλληλοκάλυψη και έλλειψη προτύπων.

Η διάθεση των εκπαιδευτικών για τη μελλοντική επικράτηση της κουλτούρας της οικειότητας, υπερτονίζεται από τη διαφορά που παρατηρείται στην αξιολόγηση της υφιστάμενης και επιθυμητής κατάστασης, η οποία ξεπερνά το όριο των 10 μονάδων. Σύμφωνα με τους Cameron και Quinn (2006), όταν μεταξύ παρούσας και επιθυμητής κατάστασης υπάρχει διαφορά μεγαλύτερη των 10 μονάδων, το γεγονός αποτελεί ένδειξη άμεσης αλλαγής. Τα ευρήματα αυτά εναρμονίζονται με τη θέση ότι η κουλτούρα δεν είναι στατική έννοια, καθώς δεν παραμένει αναλλοίωτη, αφού επιδέχεται αλλαγές και μεταβάλλεται συνεχώς (Cameron & Quinn, 1999, 2011, Hofstede et al., 1990), ανάλογα με τις συγκυρίες, αλλά και τους στόχους της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η αναζήτηση ερευνών, στο ελληνικό πεδίο, με χρήση ίδιου ή διαφορετικού ερευνητικού εργαλείου, για τη σύγκριση ευρημάτων, απέφερε ελάχιστα αποτελέσματα,

τα οποία αφορούσαν κυρίως την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Έτσι η αναζήτηση επεκτάθηκε στο αντίστοιχο πεδίο ερευνών στην Κύπρο, καθόσον προσομοιάζουν η οργάνωση, η διάρθρωση και οι θεσμοί του ελληνικού και κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004).

Έτσι, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας εναρμονίζονται με αυτά αντίστοιχης έρευνας, μικρότερης κλίμακας, που διενεργήθηκε στην Κύπρο σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Παναγιώτου, 2013) με χρήση του ίδιου ερευνητικού εργαλείου, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν ως επικρατέστερη υφιστάμενη κουλτούρα την ιεραρχική, με τον τύπο της αγοράς να έπεται δεύτερος, ενώ επιθυμούν πρωτίστως την κουλτούρα της οικειότητας. Αντίστοιχη έρευνα (χρήση Ο.Σ.Α.Ι.) σε ελληνικά σχολεία, μικρότερης κλίμακας (Σιανόλα, 2018), αναδεικνύει ως επικρατέστερο υφιστάμενο τον ιεραρχικό τύπο και την οικειότητα ως κυρίαρχο επιθυμητό μοντέλο.

Ενδεικτικά αναφέρονται άλλες έρευνες, μικρότερης κλίμακας, χρήσης ποικίλων ερευνητικών εργαλείων, στο ελληνικό εκπαιδευτικό πεδίο, που έχουν αναδείξει ως παράγοντες που συνδράμουν θετικά στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας τη συνεργασία, την ομαδικότητα και την ανοικτή επικοινωνία (Καρακουλάκογλου, 2018), την εγκάρδια συναδελφικότητα (Διάδου, 2014. Αναγνώστου, 2018) και αξίες συνεργατικής κουλτούρας (Γκαραλέα, 2017. Σπυροπούλου, 2018), που αντιστοιχούν σε αξίες του μοντέλου της οικειότητας.

Σχετικά με την επίδραση των δημογραφικών παραγόντων 'φύλο' και 'ηλικία', στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον επικρατέστερο υφιστάμενο και επιθυμητό τύπο κουλτούρας, τα ευρήματα της παρούσας δεν τους κατέγραψαν ως παράγοντες διαφοροποίησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Παρόμοια αποτελέσματα ανέδειξαν ελληνικές έρευνες μικρής κλίμακας (Αναγνώστου, 2018. Καρακουλάκογλου, 2018), καθώς και διεθνείς έρευνες (Gün & a layan, 2013. Rhoden, 2012. Lane, 2016). Τα αποτελέσματα ενισχύουν τη θέση των Turner et al. (1994), κατά τους οποίους τα δημογραφικά χαρακτηριστικά αναμένεται να είναι λιγότερο σημαντικά σε συμμετοχικού τύπου κουλτούρες. Αυτά τα ευρήματα παρέχουν ενδείξεις που δύναται να θέσουν την εστίαση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για το σχεδιασμό μεταρρυθμιστικών εγχειρημάτων, σε παράγοντες πέραν των δημογραφικών.

Συγκεντρωτικά, συγκρίνοντας τα αποτελέσματα περί τρέχουσας και επιθυμητής επικρατούσας κουλτούρας, η παρούσα έρευνα παρέχει ενδείξεις για την πρόθεση μετακίνησης της κουλτούρας των δημόσιων δευτεροβάθμιων σχολικών μονάδων από τον ιεραρχικό στον τύπο της οικειότητας, από τους τυπικούς κανόνες, τον έλεγχο και τις σταθερές διαδικασίες, στη συμμετοχική διοίκηση και στην ανάπτυξη των ανθρωπίνων πόρων. Τα προκύπτοντα στοιχεία, δύναται να αξιοποιηθούν στη διαμόρφωση νέας στρατηγικής στο πεδίο της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο ίδιο

πεδίο μπορεί να συνεισφέρει η μελλοντική διερεύνηση της επίδρασης των τύπων οργανωσιακής κουλτούρας στις επιδόσεις των μαθητών, οι οποίες αποτελούν κεφαλαιώδες ζήτημα στο εκπαιδευτικό συγκείμενο. Επίσης, με στόχο τη διασταύρωση των αποτελεσμάτων της παρούσας εργασίας, προτείνεται μελλοντική διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών, για να δοθεί η δυνατότητα συγκριτικής μελέτης, έτσι ώστε να θεμελιωθεί συμπέρασμα για το υφιστάμενο και επιθυμητό μοντέλο κουλτούρας που επικρατεί στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα.

## Βιβλιογραφία

- Αναγνώστου, Δ. (2018) *Η κουλτούρα των σχολείων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στη Περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας. Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Berkemeyer, N., Junker, R., Bos, W. & Müthing, K. (2016) Organizational cultures in education: Theory-based use of an instrument for identifying school culture. *Journal for Educational Research Online/Journal für Bildungsforschung Online*, 7(3), 86-102.
- Bowen, G. L. (2004) Social organization and schools: A general systems theory perspective. *P. Allen-Meares, Social Work Services in Schools* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Bush, T., Bell, L. & Middlewood, D. (2019) *Principles of Educational Leadership & Management* (3<sup>rd</sup> ed.). SAGE Publications.
- Cameron, K. (1985) The paradox in institutional renewal. In R. Davis (Ed.), *New Directions in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cameron, K. S. (1986) Effectiveness as paradox: Consensus and conflict in conceptions of organizational effectiveness. *Management science*, 32(5), 539-553.
- Cameron, K & Ettington, D. (1988) The Conceptual Foundations of Organizational Culture. In John C. Smart (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 4. Norwell, Mass.: Kluwer.
- Cameron, K. & Quinn, R. (1999) *Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework*. (1<sup>st</sup> ed.). Addison-Wesley, Publishing Company, Inc.
- Cameron, K. M. & Quinn, R. E. (2006) *Diagnosing and Changing Culture: Based on the Competing Values Framework*. (Rev. ed.). John Wiley & Sons.
- Cameron, K. & Quinn, R. (2011) *Diagnosing and Changing Organizational Culture. Based on the competing values framework*. (3<sup>rd</sup> ed.). John Wiley & Sons.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Γκαραλέα, Ε. (2017) *Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας στη σχολική μονάδα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Creemers, B. P. & Kyriakides, L. (2012) Developments in School Improvement: the value of a theory-driven approach. In B. P. Creemers & L. Kyriakides, *Improving Quality in Education*. New York: Routledge, 3-18.
- Dauber, D., Fink, G. & Yolles, M. (2012) A configuration model of organizational culture. *Sage Open*, 2(1). DOI: 10.1177/2158244012441482.
- Deal, T. E. (1985) The symbolism of effective schools. *Elementary School Journal*, 85 (5), 601-20.
- Deal, T. E. & Peterson, K. D. (1999) *Shaping School Culture: The Heart of Leadership*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Drepper, T. & Tacke, V. (2012) Die Schule als Organisation. In *Handbuch Organisationstypen* (p.p. 205-237). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Διάδου, Ε. (2014) *Εκπαιδευτική Ηγεσία και Σχολική Κουλτούρα: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Β' Διεύθυνση Π.Ε. Αθήνας*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, (2004) *Δημοκρατική και ανθρώπινη παιδεία στην ευρωκυπριακή πολιτεία*. Ανάκτηση 14 Ιουνίου 2019, από [http://www.paideia.org.cy/upload/ekthesi\\_epitropis.pdf](http://www.paideia.org.cy/upload/ekthesi_epitropis.pdf)
- Giles, C. & Hargreaves, A. (2006) The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156.
- Gouvias, D. S. (2007) The 'response' of the Greek state to global trends of educational policy making. *European Educational Research Journal*, 6(1), 25-38.
- Groseschl, S. & Doherty, L. (2000) Conceptualizing culture, Cross Cultural Management: *An International Journal*, 7 (4), 12-17.
- Groysberg, B., Lee, J., Price, J. & Cheng, J. (2018) The leader's guide to corporate culture. *Harvard Business Review*, 96(1): 44-52.
- Gün, B. & a layan, E. (2013) Implications from the diagnosis of a school culture at a higher education institution. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 4(1), 47-59.
- Hall, G. E. & Hord, S. M. (2019) *Implementing change: Patterns, principles, and potholes*. Pearson.
- Hallinger, P. (2018) Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1): 5-24.

- Halsall, R. (1998) *Teacher research and school improvement*. Philadelphia: Open University Press.
- Hartnell, C. A., Ou, A. Y. & Kinicki, A. (2011) Organizational culture and organizational effectiveness: A meta-analytic investigation of the competing values framework's theoretical suppositions. *Journal of applied psychology*, 96(4), 677.
- Hatch, M. J. (1993) The dynamics of organizational culture. *Academy of Management Review*, 18, 657-693.
- Hatch, M. J. & Cunliffe, A. L. (2006) *Organization theory*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hofstede, G., (1994) *Cultures and Organizations*. London: Harper Collins Business.
- Hofstede, G. (2011) Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1).
- Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, D. & Sanders, G. (1990) Measuring Organizational Cultures: A Qualitative and Quantitative Study Across Twenty Cases. *Administrative Science Quarterly*, 35, 286-316.
- Hoy, W. K. & Miskel, C.G. (2008) *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*, 8th ed., McGraw-Hill, New York, NY.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. & Kottkamp, R. B. (1991) *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- IACM/FORTH. (2003) *Greek educational system: The implementation of the ICT in the Greek curriculum in compulsory education*. Crete: The European Commission Directorate General Education and Culture.
- Ingraham, C. L. (2000) Consultation through a multicultural lens: multicultural and cross-cultural consultation in schools. *School Psychology Review*, 29, 320-43.
- Καρακουλάκογλου, Γ. (2018) *Η νοσηματοδότηση της έννοιας της σχολικής κουλτούρας και η συμβολή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωσή της*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Katsigianni, E. & Ifanti, A. (2016) Tenured and non-tenured school principals in Greece: a historical approach, *Journal of Educational Administration and History*, 48(3), 225-242. Routledge.
- Kohm, B. & Nance, B. (2009) Creating collaborative cultures. *Educational Leadership*, 67(2), 67-72.
- Kythreotis, A., Pashiardis, P. & Kyriakides, L. (2010) The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48(2), 218-240.
- Lane, H. (2016) *An Examination of the Influence of Leadership Competencies on School Culture*. (PhD Dissertation), Auburn University, Auburn, Alabama.



- Lawrence, K. A., Lenk, P. & Quinn, R. E. (2009) Behavioral complexity in leadership: The psychometric properties of a new instrument to measure behavioral repertoire. *The Leadership Quarterly*, 20(2), 87-102.
- Manley, K. (2000) Organizational culture and consultant nurse outcomes, *Nursing Standard*, 14(36), 34-38.
- Maslowski, R. (2001) *School culture and school performance. An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects*. Enschede, Netherlands: Twente University Press.
- Maslowski, R. (2006) A review of inventories for diagnosing school culture. *Journal of Educational Administration*, 44(1), 6-35.
- Mason, J. (2003) *Η διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Menon, M. E. & Saitis, C. (2006) Satisfaction of pre-service and In-service teachers with primary school organization: Evidence from Greece. *Educational Management Administration & Leadership*, 34, 345-363.
- Middlemist, D. R. & Hitt, M. A. (1988) *Organizational behavior: Managerial strategies for performance*. West.
- Moorhead, G. & Griffin, R., (1995) *Organizational Behavior: Managing people and organizations* (4th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Μπουραντάς, Δ. (2005) *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- OECD (2017a). *Education Policy in Greece: A Preliminary Assessment*. Available at: <http://www.oecd.org/education/educationpolicygreeceapreliminaryassessment.htm>.
- OECD (2017b) *PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative Problem-Solving*. Paris: PISA, OECD Publishing. doi:10.1787/9789264285521-en.
- OECD (2018a) *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>.
- OECD. (2018b) *Education for a Bright Future in Greece, Reviews of National Policies for Education*, Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264298750-en>.
- OECD (2019) *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.
- Παναγιώτου, Ε. (2013) *Η οργανωσιακή κουλτούρα στα δημόσια σχολεία μέσης εκπαίδευσης της Κύπρου* (Μεταπτυχιακή διατριβή). Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Ψηφιακού αποθετηρίου Κυψέλη (Κωδ. MBA/2013/00150).
- Pettigrew, A., (1979) On studying organizational culture, *Administration Science*, 24, 570-581.

- Ployhart, R. E. & Vandenberg, R. J. (2010) Longitudinal research: The theory, design, and analysis of change. *Journal of Management*, 36, 94-120.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2011) Συμβολή στη μελέτη της ελληνικής εκπαιδευτικής ιστορίας και της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ένα σχέδιο ταξινόμησης και ερμηνείας του ιστορικού υλικού. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα της Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Όψεις και Απόψεις: Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010*. Αθήνα: Gutenberg.
- Qian, H. Y., Walker, A. & Yang, X. (2017) Building and leading a learning culture among teachers: A case study of a Shanghai primary school. *Educational Management, Administration & Leadership*, 45(1): 101-122.
- Quinn, R. E. & Cameron, K. (1983) Organizational life cycles and shifting criteria of effectiveness: some preliminary evidence. *Management Science*, 29(1), 33-51.
- Rhoden, V. (2012) The examination of the relationships among secondary principals' leadership behaviors, school climate, and student achievement in an urban context. *FIU Electronic Theses and Dissertations*.
- Richardson, J. (2002) *Share Culture: A Consensus of Individual Values. Results*. Oxford, OH: National Staff Development Council.
- Rohrbaugh, J. (1983) The competing values approach: innovation and effectiveness in the job service, in Hall, R. and Quinn, R. (Eds), *Organizational Theory and Public Policy*, Sage Publications, Beverly Hills, CA, 265-80.
- Rolff, H. G. (1995) Die Schule als besondere soziale Organisation [The school as specific social organization]. *Wandel durch Selbstorganisation*, 121-145.
- Sagiv, L., Schwartz, S. H. (2007) Cultural values in organisations: insights for Europe, *European Journal of International Management*, 1, (3), 167-190.
- Σαϊτης, Χ. (2008) *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σιανόλα, Ε. (2018) *Η σημασία της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας στη διαμόρφωση Οργανωσιακής Κουλτούρας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Schein, E. H. (1985) *Organizational Culture and Leadership*. (1st ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (2004) *Organizational Culture and Leadership*. (Jossey-Bass business & management series) (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (2017) *Organizational Culture and Leadership*. (Jossey-Bass business & management series) (5th ed.). New Jersey: Wiley & Sons, Inc., Hoboken.
- Schneider, B., Ehrhart, M. & Macey, W. (2013) Organizational climate and culture. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 361-388.

- Smircich, L. (1983) Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative science quarterly*, 339-358.
- Smith, W. K. & Lewis, M. W. (2011) Toward a theory of paradox: A dynamic equilibrium model of organizing. *Academy of Management Review*, 36, 381-403.
- Spector, P. E. (1992) Summated rating scale construction, an introduction. London: Sage Publications.
- Σπυροπούλου, Ι. (2018) *Οργανωσιακή κουλτούρα στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Μια ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Stoll, L. & Fink, D. (1996) *Changing our schools*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Trice, H. M. & Beyer, J. M. (1993) *The cultures of work organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Tsui, A. S., Nifadkar, S. S. & Ou, A. Y. (2007) Cross-national, crosscultural organizational behavior research: Advances, gaps, and recommendations. *Journal of Management*, 33, 426-478.
- Turner, J. C., Oakes, P. J., Haslam, S. A. & McGarty, C. (1994) Self and collective: Cognition and social context. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 454-463.
- UNESCO, 2001. *Déclaration Universelle de l' UNESCO sur la Diversité Culturelle*. Retrieved from website: [http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL\\_ID=13179&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html).
- UNESCO, 2019. *Culture and public policy for sustainable development, Forum of Ministers of Culture, 2019*. Retrieved from website: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371488>.
- Wagner, C. (2005) Leadership for an improved school culture: How to assess and improve the culture of your school. *Kentucky School Leader*, Fall/Winter, 9-16.
- Wilson, A. M. (2001) Understanding organizational culture and the implications for corporate marketing. *European Journal of Marketing* 35: 353-267.
- Xiaoming, C. & Junchen, X. (2012) A Literature Review on Organizational Culture and Corporate Performance. *International Journal of Business Administration*, 3(2), 29-37.

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ  
ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ**

**EXPLORING EDUCATIONAL NEEDS OF  
PRIMARY EDUCATION DIRECTORS IN  
ADMINISTRATION ISSUES**

Γεώργιος Ζαχάρης  
*Med, Διεύθυνση Α'βάθμιας Εκπαίδευσης  
Φθιώτιδα  
zgea3@yahoo.gr*

Κατερίνα Σουρλή  
*MSc, Διεύθυνση Α'βάθμιας Εκπαίδευσης  
Χαλκιδική  
donateladr@hotmail.com*

Μαρία Τσιαχρή  
*Med, PhD (c)  
Προϊσταμένη Νηπιαγωγείου  
Λιβανατών Νομού Φθιώτιδας  
mtsiachri@gmail.com*

Ιωάννης Μωύσογλου  
*MSc, PhD, Av. Προϊστάμενος  
Τμήματος Ελέγχου Ποιότητας,  
Έρευνας και Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης  
Γενικό Νοσοκομείο Λαμίας  
giannismois@gmail.com*

## **Περίληψη**

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών, σε θέματα διοίκησης, των διευθυντών και υποδιευθυντών δημοτικών σχολείων και των προϊστάμενων νηπιαγωγείων του Νομού Φθιώτιδας για το σχολικό έτος 2018-2019. Στη μελέτη εντάχθηκαν 153 διευθυντές/υποδιευθυντές δημοτικών σχολείων και προϊστάμενοι νηπιαγωγείων. Συνελέχθησαν 132 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια (ποσοστό ανταπόκρισης 86,27%). Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, τα σημαντικότερα πεδία στα οποία επιθυμούν να επιμορφωθούν ήταν η Διαχείριση της αλλαγής και της εφαρμογής καινοτομιών (53%), η Διαχείριση συγκρούσεων με τους γονείς των μαθητών (53%) και η Εισαγωγή νέων τεχνολογιών για παιδαγωγικό και διοικητικό σκοπό (52,3%). Τα σημαντικότερα κίνητρα συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα αναδείχθηκαν η βελτίωση των δεξιοτήτων στην άσκηση των καθηκόντων των συμμετεχόντων (84,1%) και το προσωπικό τους ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο (61,4%).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της πολυμεταβλητής στατιστικής ανάλυσης ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές και τη βαθμολογία ανάγκης για επιμόρφωση, οι συμμετέχοντες που δεν είχαν μάθημα διοίκησης στις βασικές τους σπουδές, είχαν μεγαλύτερη ανάγκη για επιμόρφωση

σε σχέση με τους συμμετέχοντες που είχαν μάθημα διοίκησης (Συντελεστής  $b = 0,29$ , 95% ΔΕ = 0,06 έως 0,51,  $p = 0,013$ ).

Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών συμβάλει στον σχεδιασμό των κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία θα παρέχουν τις γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για την διοίκηση μίας σχολικής μονάδας.

### *Λέξεις κλειδιά*

*Ανάγκες, Διευθυντής, Διοίκηση, Εκπαιδευτικός, Επιμόρφωση, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.*

### **Abstract**

The aim of the study was the educational needs investigation on administrative issues of the primary schools and kindergartens principals' of Fthiotis County for the school year 2018-2019. One hundred in principals and deputy principals were included in the study. Totally 132 completed questionnaires were collected (86.27% participation rate).

According to the participants, the most important fields regarding their educational needs were the change management and innovation implementation (53%), conflict management with students' parents (53%) and the introduction of the new technology for pedagogical and administrative scope (52,3). The most important incentives for participation in the training programs emerged the skills improvement (84.1%) and the personal interesting for the scientific field (61.4%). According the results of the multivariate statistical analysis between the independent variables and the score of the educational needs, the participants without lesson during under graduate studies had greater need for training programs compared to those with administration lesson during under graduate studies (coefficient  $b = 0.29$ , 95% CI = 0.06 to 0.51,  $p = 0.013$ ). The investigation of teachers' educational needs can contribute to the design appropriate training programs, that can provide the knowledge and skills, which are essential for the school unit management.

### *Key words*

*Administration, Needs, Primary education, Principal, Teacher, Training.*

## **0. Εισαγωγή**

Οι σχολικές μονάδες λειτουργούν μέσα σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό περιβάλλον. Αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για την κάλυψη των σύγχρονων εκπαιδευτικών αναγκών, περιορισμοί

στους σχολικούς προϋπολογισμούς λόγω της οικονομικής κρίσης, εισαγωγή των νέων τεχνολογιών, διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και η διαρκώς αυξανόμενες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, συνθέτουν το σύγχρονο περιβάλλον εργασίας των διευθυντών, όπου καλούνται να ανταποκριθούν άμεσα και αποτελεσματικά. Η κατάρτιση τους σε θέματα διοίκησης αποτελεί πλέον μονόδρομο, που θα τους θωρακίσει στην καθημερινή απαιτητική άσκηση των καθηκόντων τους.

Σημαντικός αριθμός ερευνών έχουν πραγματοποιηθεί στη χώρα μας και έχουν διερευνήσει τις επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών. Ειδικότερα, μελέτη σχετικά με τις ανάγκες επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Παπαϊωάννου, Γιαβρίμης, Βαλκάνος & Κατσαφούρος, 2013), έδειξε ότι η πλειοψηφία σχεδόν των συμμετεχόντων (97.5%) κρίνει αναγκαία την επιμόρφωση των διευθυντών σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης. Τα θεματικά πεδία που έλαβαν τα υψηλότερα ποσοστά αναφορικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες ήταν η «Εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών-καινοτομιών» (57.5%), η «Ηγεσία στη σχολική μονάδα» (52,5%), η «Διαχείριση συγκρούσεων» (50%), η «Παρακίνηση-Παρώθηση του προσωπικού» και ο «Προγραμματισμός και αξιολόγηση στη σχολική μονάδα» με ποσοστά 42,5% αντίστοιχα. Επίσης, θεματικές ενότητες σχετικά με την «Εκπαιδευτική νομοθεσία», τα «Καθήκοντα διευθυντών σχολικών μονάδων», την «Οργάνωση γραφείου και αρχείου», την «Χρήση νέων τεχνολογιών», την «Εξέλιξη της διοικητικής σκέψης» καθώς και την «Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης» έλαβαν υψηλά ποσοστά με πάνω από 30% στις προτιμήσεις των συμμετεχόντων για επιμόρφωση. Διαπιστώνουμε από τα παραπάνω, ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών καλύπτουν όλες τις λειτουργίες της διοικητικής επιστήμης καθώς και θέματα ηγεσίας.

Σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε 121 διευθυντές πρωτοβάθμιας (Καλογεροπούλου, 2010), η πλειονότητα των συμμετεχόντων αναγνωρίζει την σημαντικότητα της επιμόρφωσης στην επιτυχή άσκηση των διευθυντικών καθηκόντων. Ενδιαφέρον εύρημα της συγκεκριμένης μελέτης αποτελεί η απάντηση του 53.3% των συμμετεχόντων, ότι θεωρεί απαραίτητη προϋπόθεση την εξειδικευμένη κατάρτιση για την κατάληψη θέσης διευθυντή, με το 18% να μην την θεωρεί απαραίτητη και ένα ποσοστό 27,9% να μην απαντά. Στο πλαίσιο της ίδιας μελέτης οι εκπαιδευτικές ανάγκες που αναδείχθηκαν ως σημαντικές για την άσκηση του διευθυντικού έργου ήταν αναφορικά με το καθηκοντολόγιο των διευθυντών, τα θέματα ηγεσίας και η οργάνωση και η διοίκηση της εκπαίδευσης. Σε πρόσφατη μελέτη (Χανδόλιας, 2017) αναδείχθηκε η οικονομική διαχείριση (89.4%), η εισαγωγή των εκπαιδευτικών αλλαγών και καινοτομιών (83.3%) και η διαχείριση των συγκρούσεων (73.3%) ως τα πεδία που συγκέντρωσαν τα υψηλότερα ποσοστά αναφορικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών.

Αναφορικά με την κατάρτιση των διευθυντών σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η χώρα που έχει θεσπίσει απαραίτητες προϋποθέσεις για την κατάληψη θέσης ευθύνης σε εκπαιδευτική μονάδα, είναι η Φινλανδία ("NCEE | Finland: Teacher and Principal Quality,"

2019). Ένας εκπαιδευτικός για να αναλάβει καθήκοντα διευθυντή, θα πρέπει να πληροί μία από τις παρακάτω 3 προϋποθέσεις:

- Πιστοποιητικό στην Διοίκηση της Εκπαίδευσης
- Ολοκλήρωση προγράμματος Εκπαιδευτικής Διοίκησης σε πανεπιστήμιο
- Αποδεδειγμένη εργασιακή εμπειρία σε διοίκηση εκπαιδευτικής μονάδας.

Ωστόσο, στην πράξη κανείς διευθυντής δεν διορίζεται χωρίς πιστοποιητικό ή φοίτηση σε πρόγραμμα πανεπιστημίου, με το πανεπιστημιακό πρόγραμμα να έχει μεγαλύτερη βαρύτητα.

Στην Πολιτεία της Florida των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής (ΗΠΑ), το 2000 καθιερώθηκαν με την θέσπιση νόμου, 19 Διευθυντικές Δεξιότητες (Florida Principal Competencies), οι οποίες αποτέλεσαν μέρος προγραμμάτων επιμόρφωσης (Burch, 2014). Το 2001 αρχικά μειώθηκαν οι απαιτούμενες δεξιότητες για τη λήψη άδειας εργασίας ως διευθυντής και το 2005, η λίστα περιελάμβανε τελικά 10 δεξιότητες, οι οποίες ήταν: Εκπαιδευτική Ηγεσία, Διαχείριση του Μαθησιακού Περιβάλλοντος, Μάθηση – Λογοδοσία – Αξιολόγηση, Στρατηγικές Λήψης Αποφάσεων, Τεχνολογία, Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Ηθική Ηγεσία, Όραμα, Συνεργασία με την Κοινότητα και τους Φορείς και η Διαφορετικότητα.

Στο ίδιο πνεύμα και η πολιτεία της Pennsylvania των ΗΠΑ. Σύμφωνα με το Τμήμα Εκπαίδευσης της Πολιτείας (Pennsylvania Department of Education), η σχολική ηγεσία αναγνωρίζεται ως θεμελιώδες συστατικό για ένα επιτυχημένο εκπαιδευτικό σύστημα (Burks, 2014). Αναπτύχθηκε με νομοθεσία το 1996 ένα μοντέλο προτύπων (standards) για την αποτελεσματική άσκηση του έργου του διευθυντή. Τα πρότυπα αυτά αναθεωρήθηκαν το 2008 και αποτελούν σημαντικό εργαλείο αξιολόγησης του έργου των διευθυντών.

Οι ανάγκες κατάρτισης των διευθυντών σε θέματα διοίκησης, σύμφωνα με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας, καλύπτουν σχεδόν όλο το φάσμα της διοικητικής επιστήμης. Αναμφισβήτητα, η συστηματική διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών, αποτελεί σημαντικό εργαλείο στον σχεδιασμό των κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων, προκειμένου να επιτυγχάνεται η κατάρτιση ή και η επικαιροποίηση των γνώσεων των διευθυντών.

## 2. Μεθοδολογία

### 2.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των διευθυντών/προϊσταμένων σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Φθιώτιδας κατά το σχολικό έτος 2018-19, σχετικά με την κατάρτιση τους σε



θέματα διοίκησης. Επιμέρους στόχοι της μελέτης ήταν η καταγραφή των κινήτρων και εμποδίων για συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα, καθώς επίσης και η μορφή και την χρονική διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων, που επιθυμούν οι συμμετέχοντες να παρακολουθήσουν.

## **2.2. Μέθοδος και Δείγμα μελέτης**

Πραγματοποιήθηκε μία συγχρονική μελέτη, με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου κλειστών ερωτήσεων. Το μελετώμενο πληθυσμό αποτέλεσαν οι διευθυντές, υποδιευθυντές και οι προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν οι διευθυντές, υποδιευθυντές και προϊστάμενοι των δημοτικών σχολείων και νηπιαγωγείων του νομού Φθιώτιδας. Ειδικότερα, στη μελέτη εντάχθηκαν 68 διευθυντές / υποδιευθυντές των 66 δημοτικών σχολείων του νομού Φθιώτιδας και οι 85 προϊστάμενοι των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων και των 73 νηπιαγωγείων του ίδιου νομού (σύνολο δείγματος 153 άτομα). Η επιλογή συμμετοχής στη μελέτη όλων των σχολικών μονάδων του νομού, είχε ως στόχο τη μεγαλύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία των αποτελεσμάτων και παράλληλα τη δυνατότητα σύγκρισης των αναγκών κατάρτισης των διευθυντών σχολικών μονάδων με διαφορετικά χαρακτηριστικά, όπως είναι η γεωγραφική θέση (αστική, αγροτική περιοχή), η στελέχωση (αριθμός εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας), η οργανικότητα (ολιγοθέσιο, πολυθέσιο) καθώς και ο αριθμός των μαθητών.

## **2.3. Εργαλείο συλλογής δεδομένων**

Για τη συλλογή των δεδομένων δημιουργήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο κλειστών ερωτήσεων, μετά από συστηματική ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε δύο ενότητες. Στην πρώτη, οι συμμετέχοντες κατέγραψαν τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, καθώς επίσης και τα χαρακτηριστικά της σχολικής τους μονάδας, που περιλάμβαναν τη στελέχωση, την οργανικότητα, τον αριθμό των μαθητών και την τοποθεσία της σχολικής μονάδας. Στη δεύτερη ενότητα, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις αναφορικά με τα κίνητρά και τα εμπόδια για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα, τον τύπο των προγραμμάτων που επιθυμούν αλλά και το πεδίο που επιθυμούν να καταρτιστούν, αναφορικά με την άσκηση των διοικητικών τους καθηκόντων (δυνατότητα επιλογής παραπάνω από ένα πεδίο), καθώς επίσης να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχουν παρακολουθήσει έως σήμερα. Η αξιολόγηση της κατάρτισης των διευθυντών αναφορικά με τη διοίκηση, πραγματοποιήθηκε με ερωτήσεις σχετικά με την παρακολούθηση προπτυχιακών μαθημάτων, απόκτησης μεταπτυχιακού τίτλου ή παρακολούθησης προγραμμάτων συνεχιζόμενης κατάρτισης, τόσο προ της κατάληψης θέσης ευθύνης όσο και μετά την κατάληψη αυτής. Οι απαντήσεις ήταν ποσοτικές (πχ. αριθμός προγραμμάτων) και ποιοτικές (είδος κατάρτισης).

## 2.4. Ερευνητική διαδικασία

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε κλειστούς φακέλους, συνοδευόμενα από επιστολή των ερευνητών, στην οποία παρουσιάζονταν τα στοιχεία τους, το πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται η μελέτη, ο σκοπός, η εθελοντική και ανώνυμη συμμετοχή σε αυτήν. Μετά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, αυτά φυλάσσονταν στο γραφείο του διευθυντή μέχρι τη συλλογή τους από τους ερευνητές.

## 2.5. Στατιστική ανάλυση

Οι κατηγορικές μεταβλητές παρουσιάζονται ως απόλυτες (n) και σχετικές (%) συχότητες, ενώ οι ποσοτικές μεταβλητές παρουσιάζονται ως μέση τιμή, τυπική απόκλιση, διάμεσος, ελάχιστη τιμή και μέγιστη τιμή. Ο έλεγχος των Kolmogorov-Smirnov και τα διαγράμματα κανονικότητας χρησιμοποιήθηκαν για τον έλεγχο της κανονικής κατανομής των ποσοτικών μεταβλητών.

Οι ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και τα χαρακτηριστικά των σχολείων, ενώ οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι βαθμολογίες επιμορφωτικών και ανάγκης για επιμόρφωση, καθώς και η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Αρχικά πραγματοποιήθηκαν διμεταβλητές συσχετίσεις, έτσι ώστε να διαπιστωθεί ξεχωριστά εάν κάθε ανεξάρτητη μεταβλητή σχετίζεται με κάθε εξαρτημένη μεταβλητή. Η επιλογή του κατάλληλου στατιστικού ελέγχου βασίστηκε στο είδος των μεταβλητών (ποσοτικές ή κατηγορικές), καθώς επίσης και στο εάν οι ποσοτικές μεταβλητές ακολουθούσαν ή όχι την κανονική κατανομή. Για τη διερεύνηση της ύπαρξης σχέσης μεταξύ μιας ποσοτικής μεταβλητής που ακολουθούσε την κανονική κατανομή και μιας κατηγορικής μεταβλητής με περισσότερες από δυο κατηγορίες χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διασποράς (analysis of variance). Για τη διερεύνηση της ύπαρξης σχέσης μεταξύ δυο ποσοτικών μεταβλητών που ακολουθούσαν την κανονική κατανομή χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson (Pearson's correlation coefficient). Για τη διερεύνηση της ύπαρξης σχέσης μεταξύ μιας ποσοτικής μεταβλητής που ακολουθεί την κανονική κατανομή και μιας διατάξιμης μεταβλητής χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman (Spearman's correlation coefficient). Για τη διερεύνηση της ύπαρξης σχέσης μεταξύ μιας ποσοτικής μεταβλητής και μιας διχοτόμου μεταβλητής χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t (student's t-test) όταν η ποσοτική μεταβλητή ακολουθούσε την κανονική κατανομή, ενώ όταν δεν ακολουθούσε την κανονική κατανομή χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Mann-Whitney (Mann-Whitney test). Για τη διερεύνηση της ύπαρξης σχέσης μεταξύ δυο κατηγορικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος  $\chi^2$  (chi-square test).

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε πολυμεταβλητή ανάλυση με εξαρτημένη μεταβλητή τις βαθμολογίες, έτσι ώστε να διαπιστωθεί ο ανεξάρτητος ρόλος κάθε μεταβλητής ως προς τις βαθμολογίες. Με την πολυμεταβλητή ανάλυση εξουδετερώθηκαν πιθανές συγχυτικές επιδράσεις. Στην περίπτωση που  $>2$  ανεξάρτητες μεταβλητές προέκυψαν στατιστικά σημαντικές στο επίπεδο του 0,2 ( $p < 0,2$ ) στη διμεταβλητή ανάλυση, εφαρμόστηκε πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση (multivariate linear regression) με εξαρτημένη μεταβλητή τις βαθμολογίες. Στην περίπτωση αυτή, εφαρμόστηκε η μέθοδος της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με την προς τα πίσω διαγραφή των μεταβλητών (backward stepwise linear regression). Αναφορικά με την πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση, παρουσιάζονται οι συντελεστές  $b$  (coefficients beta), τα αντίστοιχα 95% διαστήματα εμπιστοσύνης και οι τιμές  $p$ .

Αναφορικά με τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα,  $\geq 2$  ανεξάρτητες μεταβλητές προέκυψαν σημαντικές στο επίπεδο του 0,2 ( $p < 0,2$ ) στη διμεταβλητή ανάλυση, οπότε εφαρμόστηκε πολλαπλή λογιστική παλινδρόμηση (multivariate logistic regression). Στην περίπτωση αυτή, εφαρμόστηκε η μέθοδος της πολλαπλής λογιστικής παλινδρόμησης με την προς τα πίσω διαγραφή των μεταβλητών (backward stepwise logistic regression). Αναφορικά με την πολλαπλή λογιστική παλινδρόμηση, παρουσιάζονται οι λόγοι των odds (odds ratios), τα αντίστοιχα 95% διαστήματα εμπιστοσύνης και οι τιμές  $p$  (Creswell John W., 2011, Cohen et al., 2008).

Το αμφίπλευρο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε ίσο με 0,05. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το IBM SPSS 21.0 (Statistical Package for Social Sciences).

### 3. Αποτελέσματα

#### 3.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων

Ο μελετώμενος πληθυσμός περιλάμβανε 132 συμμετέχοντες (ποσοστό ανταπόκρισης 86,27%) και τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά παρουσιάζονται στον πίνακα 1. Η μέση ηλικία των συμμετεχόντων ήταν 49,9 έτη, ενώ ο μέσος αριθμός ετών προϋπηρεσίας ήταν 23,5 έτη. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες (55,3%), δάσκαλοι/ες, Διευθυντές/ντριες (47,7%) και πτυχιούχοι ΑΕΙ (57,6%). Το 31,1% είχαν και μεταπτυχιακό δίπλωμα, το 31,1% είχαν μάθημα διοίκησης σε βασικές σπουδές και το 15,2% είχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα στη διοίκηση.

**Πίνακας 1:** Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (n=132)

| Χαρακτηριστικά                             | N                 | %                |
|--------------------------------------------|-------------------|------------------|
| <b>Φύλο</b>                                |                   |                  |
| Άνδρες                                     | 59                | 44,7             |
| Γυναίκες                                   | 73                | 55,3             |
| <b>Ηλικία</b>                              | 49,9 <sup>α</sup> | 6,7 <sup>β</sup> |
| <b>Επαγγελματική Ιδιότητα</b>              |                   |                  |
| Δάσκαλος/α Διευθυντής/ντρια                | 63                | 47,7             |
| Δάσκαλος/α Υποδιευθυντής/ντρια             | 23                | 17,4             |
| Νηπιαγωγός-Προϊστάμενος/η                  | 46                | 34,8             |
| <b>Σπουδές</b>                             |                   |                  |
| Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας              | 34                | 25,8             |
| Πτυχίο ΑΕΙ                                 | 76                | 57,6             |
| Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας και ΑΕΙ      | 22                | 16,7             |
| Μετεκπαίδευση (Διδασκαλείο)                | 21                | 15,9             |
| Μεταπτυχιακό                               | 41                | 31,1             |
| Διδακτορικό                                | 3                 | 2,3              |
| <b>Μάθημα διοίκησης σε βασικές σπουδές</b> |                   |                  |
| Ναι                                        | 41                | 31,1             |
| Όχι                                        | 91                | 68,9             |
| <b>Μεταπτυχιακό στη διοίκηση</b>           |                   |                  |
| Ναι                                        | 20                | 15,2             |
| Όχι                                        | 112               | 84,8             |
| <b>Έτη προϋπηρεσίας</b>                    | 23,5 <sup>α</sup> | 8,5 <sup>β</sup> |

<sup>α</sup> μέση τιμή<sup>β</sup> τυπική απόκλιση

### 3.2. Χαρακτηριστικά σχολικών μονάδων

Τα χαρακτηριστικά των σχολείων στα οποία εργάζονταν οι συμμετέχοντες παρουσιάζονται στον πίνακα 2. Το 35,6% των σχολείων ανήκαν σε αστική και σε αγροτική περιοχή, ενώ το 28,8% σε ημιαστική περιοχή. Τα περισσότερα σχολεία ήταν Πολυθέσια Δημοτικά (51,5%) και ακολούθως Κλασσικά Νηπιαγωγεία (19,7%), Ολοήμερα Νηπιαγωγεία (15,2%) και Ολιγοθέσια Δημοτικά (13,6%). Ο μέσος αριθμός μαθητών ήταν 94 ενώ ο μέσος αριθμός εκπαιδευτικού προσωπικού ήταν 12 εκπαιδευτικοί.

**Πίνακας 2:** Τα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων που εργάζονταν οι συμμετέχοντες

| Χαρακτηριστικά                                     | N               | %               |
|----------------------------------------------------|-----------------|-----------------|
| <b>Σχολείο σε</b>                                  |                 |                 |
| Αστική περιοχή (άνω των 10000 κατοίκων)            | 47              | 35,6            |
| Ημιαστική περιοχή (μεταξύ 2000 και 10000 κατοίκων) | 37              | 28,8            |
| Αγροτική περιοχή (κάτω των 2000 κατοίκων)          | 47              | 35,6            |
| <b>Τύπος σχολείου</b>                              |                 |                 |
| Κλασσικό Νηπιαγωγείο                               | 26              | 19,7            |
| Ολοήμερο Νηπιαγωγείο                               | 20              | 15,2            |
| Ολιγοθέσιο Δημοτικό (μέχρι 4 τάξεις)               | 18              | 13,6            |
| Πολυθέσιο Δημοτικό (άνω των 6 τάξεων)              | 68              | 51,5            |
| <b>Αριθμός μαθητών</b>                             | 94 <sup>α</sup> | 79 <sup>β</sup> |
| <b>Αριθμός εκπαιδευτικού προσωπικού</b>            | 12 <sup>α</sup> | 10 <sup>β</sup> |

<sup>α</sup> μέση τιμή

<sup>β</sup> τυπική απόκλιση

### 3.3. Επιμόρφωση διευθυντών

Τα σημαντικότερα κίνητρα συμμετοχής σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα αναφορικά με τη διοίκηση εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, ήταν η βελτίωση των δεξιοτήτων στην άσκηση των καθηκόντων τους (84,1%), το προσωπικό τους ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο (61,4%), η μοριοδότηση της επιμόρφωσης (34,1%) και το γεγονός ο επιμορφωτής να είναι αναγνωρισμένου κύρους στην ειδικότητά του (30,3%). Τα σημαντικότερα εμπόδια που δεν επιτρέπουν την συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, ήταν το κόστος παρακολούθησης (67,4%), η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου, καθώς τα επιμορφωτικά προγράμματα πραγματοποιούνται εκτός ωραρίου εργασίας (65,2%) και ο τόπος διεξαγωγής μακριά από τον τόπο κατοικίας (64,4%).

Αναφορικά με την κατάλληλη μορφή των προγραμμάτων επιμόρφωσης, οι διευθυντές των εκπαιδευτικών μονάδων προτιμούν το μεικτό σύστημα (40,2%), που περιλαμβάνει ταχύρρυθμα σεμινάρια και εξ αποστάσεως επιμόρφωση με τη χρήση νέων τεχνολογιών και συμβατικά μέσα, τα σεμινάρια (39,4%), τα εξ αποστάσεως προγράμματα (38,6%) με τη χρήση νέων τεχνολογιών, με τη χρήση mail, skype, ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό υλικό, και τέλος την παρακολούθηση μεταπτυχιακών προγραμμάτων (30,3%). Το 45,5% (n=60) δήλωσαν ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει να

πραγματοποιούνται μετά τη λήξη του ωραρίου εργασίας, το 37,1% (v=49) εντός του ωραρίου εργασίας και το 17,4% (v=23) κατά την περίοδο των διακοπών. Το 31,8% (v=42) δήλωσαν ότι η διάρκεια ενός αποτελεσματικού επιμορφωτικού προγράμματος για διευθυντές/ντρίες σχολείων είναι ένα εξάμηνο, το 24,2% (v=32) ένα έτος, το 21,2% (v=28) μέχρι μια εβδομάδα, το 19,7% (v=26) ένας μήνας και το 3% (v=4) μια ημέρα.

Τα πεδία άσκησης των διευθυντικών καθηκόντων, που οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι χρειάζονται επιμόρφωση παρουσιάζονται στον πίνακα 3. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, τα σημαντικότερα πεδία στα οποία επιθυμούν να επιμορφωθούν ήταν η Διαχείριση της αλλαγής και της εφαρμογής καινοτομιών (53%), η Διαχείριση συγκρούσεων με τους γονείς των μαθητών (53%) και η Εισαγωγή νέων τεχνολογιών για παιδαγωγικό και διοικητικό σκοπό (52,3%). Ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας για τις ερωτήσεις του πίνακα 8 ήταν 0,92 γεγονός που δηλώνει εξαιρετική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου. Η μέση βαθμολογία ανάγκης για επιμόρφωση ήταν 2,35 (τυπική απόκλιση=0,62) γεγονός που δηλώνει ότι οι συμμετέχοντες είχαν αρκετά μεγάλη ανάγκη για επιμόρφωση. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων (94,7%) δήλωσαν ότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης πρέπει να είναι προαπαιτούμενη και υποχρεωτική για την ανάληψη θέσης ευθύνης και ότι η επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων (σε προπτυχιακό-μεταπτυχιακό-σεμινάρια κα.) βοηθά στην αποτελεσματική άσκηση των διευθυντικών τους καθηκόντων (96,2%).

**Πίνακας 3:** Τα πεδία άσκησης των διευθυντικών καθηκόντων, που οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι χρειάζονται επιμόρφωση

| Πεδίο                                                   | Βαθμός επιμόρφωσης |      |        |      |      |      |           |      |           |                 |
|---------------------------------------------------------|--------------------|------|--------|------|------|------|-----------|------|-----------|-----------------|
|                                                         | Λίγο               |      | Αρκετά |      | Πολύ |      | Πάρα πολύ |      | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση |
|                                                         | N                  | %    | N      | %    | N    | %    | N         | %    |           |                 |
| Ετήσια στοχοθεσία εκπαιδευτικής μονάδας                 | 39                 | 29,5 | 56     | 42,4 | 30   | 22,7 | 7         | 5,3  | 2,04      | 0,86            |
| Διαχείριση της αλλαγής και της εφαρμογής καινοτομιών    | 13                 | 9,8  | 49     | 37,1 | 52   | 39,4 | 18        | 13,6 | 2,57      | 0,85            |
| Επικοινωνία και συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό | 43                 | 32,6 | 48     | 36,4 | 26   | 19,7 | 15        | 11,4 | 2,10      | 0,99            |
| Κατάρτιση προϋπολογισμού-Οικονομική διαχείριση          | 42                 | 31,8 | 48     | 36,4 | 32   | 24,2 | 10        | 7,6  | 2,08      | 0,93            |

|                                                                |    |      |    |      |    |      |    |      |      |      |
|----------------------------------------------------------------|----|------|----|------|----|------|----|------|------|------|
| Επικοινωνία και συνεργασία με την ιεραρχία                     | 42 | 31,8 | 50 | 37,9 | 29 | 22   | 11 | 8,3  | 2,07 | 0,93 |
| Διαχείριση συγκρούσεων με το εκπαιδευτικό προσωπικό            | 33 | 25   | 37 | 28   | 44 | 33,3 | 18 | 13,6 | 2,36 | 1,01 |
| Επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς των μαθητών          | 29 | 22   | 40 | 30,3 | 42 | 31,8 | 21 | 15,9 | 2,42 | 1,00 |
| Διαχείριση χρόνου                                              | 38 | 28,8 | 49 | 37,1 | 31 | 23,5 | 14 | 10,6 | 2,16 | 0,96 |
| Αξιολόγηση εκπαιδευτικού προσωπικού                            | 23 | 17,4 | 44 | 33,3 | 50 | 37,9 | 15 | 11,4 | 2,43 | 0,91 |
| Στρατηγικές λήψης αποφάσεων                                    | 17 | 12,9 | 46 | 34,8 | 45 | 34,1 | 24 | 18,2 | 2,58 | 0,93 |
| Διαχείριση συγκρούσεων με τους γονείς των μαθητών              | 22 | 16,7 | 40 | 30,3 | 45 | 34,1 | 25 | 18,9 | 2,55 | 0,98 |
| Παρακίνηση και κινητοποίηση εκπαιδευτικών                      | 19 | 14,4 | 54 | 40,9 | 43 | 32,6 | 16 | 12,1 | 2,42 | 0,88 |
| Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης                             | 20 | 15,2 | 55 | 41,7 | 42 | 31,8 | 15 | 11,4 | 2,39 | 0,88 |
| Πειθαρχική διαδικασία στο Δημόσιο τομέα                        | 20 | 15,2 | 52 | 39,4 | 44 | 33,3 | 16 | 12,1 | 2,42 | 0,89 |
| Εφαρμογή της Εκπαιδευτικής Νομοθεσίας                          | 21 | 15,9 | 54 | 40,9 | 42 | 31,8 | 15 | 11,4 | 2,39 | 0,89 |
| Εισαγωγή νέων τεχνολογιών για παιδαγωγικό και διοικητικό σκοπό | 18 | 13,6 | 45 | 34,1 | 48 | 36,4 | 21 | 15,9 | 2,55 | 0,92 |
| Θέματα διαφορετικότητας                                        | 22 | 16,7 | 47 | 35,6 | 47 | 35,6 | 16 | 12,1 | 2,43 | 0,91 |

Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται οι διμεταβλητές συσχετίσεις ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές και τη βαθμολογία ανάγκης για επιμόρφωση. Έπειτα από τη διμεταβλητή ανάλυση προέκυψε στατιστική σχέση στο επίπεδο του 0,20 ( $p < 0,20$ ) ανάμεσα σε 5 ανεξάρτητες μεταβλητές και τη βαθμολογία ανάγκης για επιμόρφωση. Για τον λόγο αυτόν εφαρμόστηκε πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση, όπου οι συμμετέχοντες που δεν είχαν μάθημα διοίκησης στις βασικές τους σπουδές είχαν μεγαλύτερη ανάγκη για επιμόρφωση σε σχέση με τους συμμετέχοντες που είχαν μάθημα διοίκησης (Συντελεστής  $b=0,29$ , 95% ΔΕ για τον  $b=0,06$  έως 0,51,  $p=0,013$ ).



**Πίνακας 4:** Διμεταβλητές συσχετίσεις ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές και τη βαθμολογία ανάγκης για επιμόρφωση

| Ανεξάρτητη μεταβλητή                       | Μέση βαθμολογία ανάγκης για επιμόρφωση | Τυπική απόκλιση    | Τιμή p                  |
|--------------------------------------------|----------------------------------------|--------------------|-------------------------|
| <b>Φύλο</b>                                |                                        |                    | 0,9 <sup>α</sup>        |
| Άνδρες                                     | 2,34                                   | 0,64               |                         |
| Γυναίκες                                   | 2,36                                   | 0,60               |                         |
| <b>Ηλικία</b>                              |                                        | -0,15 <sup>β</sup> | <b>0,08<sup>β</sup></b> |
| <b>Επαγγελματική Ιδιότητα</b>              |                                        |                    | 0,6 <sup>γ</sup>        |
| Δάσκαλος/α Διευθυντής/ντρια                | 2,30                                   | 0,67               |                         |
| Δάσκαλος/α Υποδιευθυντής/ντρια             | 2,46                                   | 0,65               |                         |
| Νηπιαγωγός-Προϊστάμενος/η                  | 2,37                                   | 0,53               |                         |
| <b>Σπουδές</b>                             |                                        |                    | 0,3 <sup>γ</sup>        |
| Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας              | 2,22                                   | 0,66               |                         |
| Πτυχίο ΑΕΙ                                 | 2,42                                   | 0,61               |                         |
| Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας και ΑΕΙ      | 2,32                                   | 0,57               |                         |
| <b>Επιπλέον σπουδές</b>                    |                                        |                    | 0,3 <sup>α</sup>        |
| Όχι                                        | 2,40                                   | 0,61               |                         |
| Ναι                                        | 2,27                                   | 0,63               |                         |
| <b>Μάθημα διοίκησης σε βασικές σπουδές</b> |                                        |                    | <b>0,01<sup>α</sup></b> |
| Ναι                                        | 2,15                                   | 0,64               |                         |
| Όχι                                        | 2,36                                   | 0,60               |                         |
| <b>Μεταπτυχιακό στη διοίκηση</b>           |                                        |                    | 0,6 <sup>α</sup>        |
| Ναι                                        | 2,29                                   | 0,73               |                         |
| Όχι                                        | 2,36                                   | 0,60               |                         |
| <b>Έτη προϋπηρεσίας</b>                    |                                        | -0,16 <sup>β</sup> | <b>0,06<sup>β</sup></b> |
| <b>Σχολείο σε</b>                          |                                        |                    | 0,3 <sup>γ</sup>        |
| Αστική περιοχή                             | 2,37                                   | 0,71               |                         |
| Ημιαστική περιοχή                          | 2,22                                   | 0,58               |                         |
| Αγροτική περιοχή                           | 2,42                                   | 0,57               |                         |
| <b>Τύπος σχολείου</b>                      |                                        |                    | 0,9 <sup>γ</sup>        |

|                                         |      |                    |                   |
|-----------------------------------------|------|--------------------|-------------------|
| Κλασσικό Νηπιαγωγείο                    | 2,38 | 0,50               |                   |
| Ολοήμερο Νηπιαγωγείο                    | 2,34 | 0,58               |                   |
| Ολιγοθέσιο Δημοτικό (μέχρι 4 τάξεις)    | 2,29 | 0,57               |                   |
| Πολυθέσιο Δημοτικό (άνω των 6 τάξεων)   | 2,36 | 0,69               |                   |
| <b>Αριθμός μαθητών</b>                  |      | -0,1 <sup>δ</sup>  | 0,3 <sup>δ</sup>  |
| <b>Αριθμός εκπαιδευτικού προσωπικού</b> |      | -0,11 <sup>δ</sup> | 0,2 <sup>δ</sup>  |
| <b>Αριθμός προγραμμάτων επιμόρφωσης</b> |      | -0,18 <sup>δ</sup> | 0,04 <sup>δ</sup> |

<sup>α</sup> έλεγχος t<sup>β</sup> συντελεστής συσχέτισης Pearson<sup>γ</sup> ανάλυση διασποράς<sup>δ</sup> συντελεστής συσχέτισης Spearman

#### 4. Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε στους διευθυντές/ντριες, υποδιευθυντές/ντριες και προϊσταμένους/νες των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Φθιώτιδας με σκοπό την διερεύνηση των εκπαιδευτικών τους αναγκών σε θέματα διοίκησης. Σύμφωνα με το σύνολο σχεδόν των συμμετεχόντων (94,7%), η κατάρτιση σε θέματα αναφορικά με τη διοίκηση, θα πρέπει να είναι απαιτούμενη για την ανάληψη θέσης ευθύνης. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα μελέτης σε δείγμα 121 διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Θεσσαλία, όπου το 53.3% των συμμετεχόντων έκρινε ως απαραίτητη προϋπόθεση την εξειδικευμένη κατάρτιση για την κατάληψη θέσης διευθυντή. Η μετάβαση του εκπαιδευτικού από το διδακτικό του έργο σε θέση ευθύνης, απαιτεί γνώσεις και δεξιότητες σε όλο το φάσμα της διοικητικής λειτουργίας, με τον σχεδιασμό, την οργάνωση, τον έλεγχο και τη λήψη αποφάσεων να συνθέτουν τα καθημερινά καθήκοντα του διευθυντή. Οι ανάγκες κατάρτισης των διευθυντών αναδεικνύονται από τις απαντήσεις των διευθυντών, σε έρευνα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου το 84,09% των συμμετεχόντων απάντησε ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολουθούν υστερούν στο διοικητικό περιεχόμενο (Κληρονόμος, 2018).

Η αξία των προγραμμάτων επιμόρφωσης αναγνωρίστηκε από τους συμμετέχοντες της παρούσας μελέτης, καθώς σε ποσοστό 96,2% οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι η επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων, τόσο σε προπτυχιακό

όσο και σε μεταπτυχιακό επίπεδο, βοηθά στην αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων των διευθυντών/προϊσταμένων. Παρόμοια τα αποτελέσματα και της μελέτης του Κληρονόμου (2018), στην οποία οι συμμετέχοντες σε ποσοστό 74% σχεδόν έκριναν σημαντική την γνώση της Διοικητικής Επιστήμης ως προς την άσκηση καθηκόντων σε θέση ευθύνης/εξουσίας στον εκπαιδευτικό κλάδο. Επίσης, σε μελέτη με τη συμμετοχή 78 διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωση τους σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης της εκπαίδευσης, γιατί αυτή θα τους βοηθήσει να ασκήσουν καλύτερα τα διευθυντικά τους καθήκοντα (Μπακάλμπαση & Φωκάς, 2014). Στο πλαίσιο της ίδιας μελέτης (Μπακάλμπαση & Φωκάς, 2014), τα δύο τρίτα των συμμετεχόντων κρίνει αναγκαία την επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης, πριν την κατάληψη της θέσης ευθύνης σε μία σχολική μονάδα. Παρόμοια και τα ευρήματα μελετών της διεθνούς βιβλιογραφίας, όπου μελετήθηκε η αποτελεσματικότητα της προετοιμασίας των διευθυντών στην άσκηση του έργου τους (Barnet, 2004, Chang, 2012, Hallinger & Bridges, 2017, McCarthy, 2015, Terry Orr & Orphanos, 2011, Young, 2015).

Το πεδίο που συγκέντρωσε από τις υψηλότερες βαθμολογίες (52,3% πολύ /πάρα πολύ) αναφορικά με την ανάγκη επιμόρφωσης των συμμετεχόντων ήταν «Η εισαγωγή νέων τεχνολογιών για παιδαγωγικό και διοικητικό σκοπό». Η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας, (υπολογιστές, βιντεοπροβολείς, διαδραστικοί πίνακες), με την παράλληλη δημιουργία και ανάπτυξη εκπαιδευτικών λογισμικών, οδηγεί σταδιακά στην αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι μαθητές πλέον μέσα από μία διαδικασία αλληλεπίδρασης και περισσότερο ενεργητικής συμμετοχής, ενθαρρύνονται για συνεργασία με στόχο την ανακάλυψη της γνώσης και όχι απλά και μόνο την εμπέδωσή της (Παναγιωτακόπουλος & Κουστουράκης, 2005). Η εκπαιδευτική διαδικασία κατά την οποία χρησιμοποιούνται ΤΠΕ, ενισχύει τις ικανότητες και την σχολική επίδοση των μαθητών στην επίλυση προβλημάτων μέσω υπολογιστών καθώς και στην επίδοσή τους στα μαθηματικά πάλι μέσω υπολογιστών (OECD Skills Outlook 2019, 2019, σελ. 31). Τη θετική στάση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη χρήση των ΤΠΕ και την αναγκαιότητα απόκτησης δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς, έχουν δείξει μελέτες στη χώρα μας (Κουτσίκου, 2014, Βούλτσιου, 2007, Τζιμογιάννης & Σιόρεντα, 2007). Ειδικότερα, αναφορικά με τους διαδραστικούς πίνακες οι εκπαιδευτικοί έχουν στη διάθεσή τους μία πλειάδα εργαλείων, τα οποία τους δίδουν νέες δυνατότητες κατά τη διδασκαλία, και από την άλλη αυξάνεται το ενδιαφέρον και η προσοχή των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία και παράλληλα τους κινητοποιεί για μεγαλύτερη συμμετοχή και συνεργασία (Fang & Lee, 2018, Ersoy & Bozkurt, 2015, Glover & Miller, 2001, Miller & Glover, 2002, Swan, Swan, Schenker & Kratcoski, 2008, Torff & Tirotta, 2010).

Υψηλό ποσοστό (53%) στις προτιμήσεις των συμμετεχόντων για επιμόρφωση, έλαβε το πεδίο της «Διαχείρισης της αλλαγής και της εφαρμογής καινοτομιών». Το

εύρημα αυτό συμφωνεί με το αντίστοιχο μελέτης σε διευθυντές σχολικών μονάδων του Νομού Θεσσαλονίκης, όπου η επιθυμία επιμόρφωσης στο πεδίο αυτό έλαβε το υψηλότερο ποσοστό από τους συμμετέχοντες (Παπαθωμάς, 2007). Το σχολείο καλείται να παράσχει γενική εκπαίδευση και να μεταδώσει στους μαθητές γνώσεις αναφορικά με τις νέες εξελίξεις στους τομείς της επιστήμης, της τέχνης και γενικότερα τις πολιτισμικές αλλαγές, προετοιμάζοντάς με τον τρόπο αυτό για τις εξειδικευμένες και σε προχωρημένο επίπεδο γνώσεις που θα έχουν την ευκαιρία να λάβουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι εξελίξεις στους παραπάνω τομείς, συχνά απαιτούν και αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών προκειμένου οι γνώσεις των μαθητών να είναι επικαιροποιημένες. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν, σύμφωνα με τα ευρήματα μελετών, θετικά τις αλλαγές / καινοτομίες στη σχολική μονάδα, επιθυμούν την εφαρμογή τους και από την κατάρτιση τους εξαρτάται η θετική τους στάση απέναντι σε αυτές (Δημόκα, 2017, Μπελικαΐδη, 2011, Μπερτσικά, 2017).

Ένα ακόμη πεδίο με υψηλό ποσοστό ανάμεσα στις επιλογές των συμμετεχόντων αποτέλεσαν οι «Στρατηγικές λήψης αποφάσεων». Μολονότι, η λήψη αποφάσεων παρουσιάζεται ως μία απλή ενέργεια, στην ουσία αποτελεί μία πολύ σημαντική διαδικασία (Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 2007, σελ. 133), καθώς ο διευθυντής καλείται συστηματικά να λάβει αποφάσεις για θέματα ρουτίνας, για επείγουσες καταστάσεις ή για θέμα σχεδιασμού, οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής θα πρέπει να διαθέτει δεξιότητες αναφορικά με την ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων αλλά και γνώση τεχνικών κατά την ομαδική λήψη αποφάσεων (Schildkamp, Lai & Earl, 2013).

Σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα, τα σημαντικότερα αναδείχθηκαν η βελτίωση των δεξιοτήτων στην άσκηση των καθηκόντων, το προσωπικό ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο και η μοριοδότηση του επιμορφωτικού προγράμματος. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με αντίστοιχα μελέτης σε διευθυντές δευτεροβάθμιας, όπου το κίνητρο της προσωπικής ανάγκης για επιμόρφωση συγκέντρωσε το υψηλό ποσοστό του 92,05% (Κληρονόμος, 2018). Επίσης και σε άλλη μελέτη (Παπαϊωάννου, Γιαβρίμης, Βαλκάνος & Κατσαφούρος, 2013), το 65% θεωρούν ως κίνητρο συμμετοχής το ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο. Στην παρούσα μελέτη σημαντικό εύρημα αποτελεί το κίνητρο της μοριοδότησης, καθώς η συμμετοχή δεν περιορίζεται στο ενδιαφέρον και την απόκτηση δεξιοτήτων, αλλά παράλληλα αντανακλά την επιθυμία του συμμετέχοντα για απόκτηση μορίων που θα μπορεί να αξιοποιήσει σε μελλοντικές κρίσεις των στελεχών εκπαίδευσης. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με το εύρημα μελέτης αναφορικά με τις απόψεις Δ/ντών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης σχετικά με το σύστημα επιλογής τους και την επιμόρφωσή τους σε θέματα διοίκησης, στο οποίο οι συμμετέχοντες σε υψηλό ποσοστό είναι θετικοί στην μοριοδότηση τόσο των μεταπτυχιακών τίτλων όσο και της επισημοποιημένης κατάρτισης σε θέματα διοίκησης (Μπακάλημπαση & Φωκάς, 2014).

## 5. Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε τις ανάγκες επιμόρφωσης των διευθυντών/υποδιευθυντών και προϊσταμένων σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Φθιώτιδας σε όλα πεδία της διοίκησης μίας σχολικής μονάδας, θέτοντας μάλιστα ζήτημα υποχρεωτικότητας της κατάρτισης των διευθυντών πριν την ανάληψη θέσης ευθύνης. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν τα αντίστοιχα ευρήματα παλαιότερων μελετών, και θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από την πολιτεία στην κατεύθυνση της οργάνωσης επιμορφωτικών προγραμμάτων σύμφωνα με τις καταγεγραμμένες ανάγκες των συμμετεχόντων, δίδοντας κίνητρα συμμετοχής και αίροντας τα εμπόδια συμμετοχής σε αυτά.

## Βιβλιογραφία

- Barnet, D. (2004) School leadership preparation programs: are they preparing tomorrow's leaders? *Education*, 125(1), 121-130.
- Burch, A. (2014) *Principal Preparation: Perceptions of School Leaders in Florida*. Florida State. Retrieved from <http://fsu.digital.flvc.org/islandora/object/fsu:185218/datastream/PDF/view>
- Burks, K. (2014) *An Analysis of Principal Preparation Programs at Pennsylvania State Schools*. Seton Hall. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.861.9954&rep=rep1&type=pdf>
- Chang, I.-H. (2012) The Effect of Principals' Technological Leadership on Teachers' Technological Literacy and Teaching Effectiveness in Taiwanese Elementary Schools. *Educational Technology & Society*, 15(2), 1176-3647.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell John W. (2011) *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
- Ersoy, A. & Bozkurt, M. (2015) Understanding an Elementary School Teachers' Journey of Using Technology in the Classroom from Sand Table to Interactive Whiteboard. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(1), 1-20.
- Fang, Y.-S. & Lee, L.-S. (2018) Interactive Electronic Whiteboards Impacts on Language Learning Performance. In *2018 International Conference on Education and Cognition, Behavior, Neuroscience (ICECBN2018) Interactive*. <https://doi.org/10.25236/icecbn.2018.037>

- Glover, D. & Miller, D. (2001) Running with technology: the pedagogic impact of the large-scale introduction of interactive whiteboards in one secondary school. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 10(3), 257-278. <https://doi.org/10.1080/14759390100200115>
- Hallinger, P. & Bridges, E. M. (2017) A Systematic Review of Research on the Use of Problem-Based Learning in the Preparation and Development of School Leaders. *Educational Administration Quarterly*, 53(2), 255-288. <https://doi.org/10.1177/0013161X16659347>
- McCarthy, M. (2015) Reflections on the evolution of educational leadership preparation programs in the United States and challenges ahead. *Journal of Educational Administration*, 53(3), 416-438. <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2014-0045>
- Miller, D. & Glover, D. (2002) The Interactive Whiteboard as a Force for Pedagogic Change: The Experience of Five Elementary Schools in an English Education Authority. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 2002(1), 5-19.
- NCEE | Finland: Teacher and Principal Quality (2019) Retrieved January 26, 2019, from <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/finland-overview/finland-teacher-and-principal-quality/>
- OECD Skills Outlook 2019. (2019) OECD. <https://doi.org/10.1787/df80bc12-en>
- Swan, K., Swan, K., Schenker, J. & Kratcoski, A. (2008) *Proceedings of ED-MEDIA 2008 – World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & amp, Telecommunications. EdMedia + Innovate Learning* (Vol. 2008). AACE. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/28842/>
- Terry Orr, M. & Orphanos, S. (2011) How Graduate-Level Preparation Influences the Effectiveness of School Leaders: A Comparison of the Outcomes of Exemplary and Conventional Leadership Preparation Programs for Principals. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 18-70. <https://doi.org/10.1177/0011000010378610>
- Torff, B. & Tirotta, R. (2010) Interactive whiteboards produce small gains in elementary students' self-reported motivation in mathematics. *Computers & Education*, 54(2), 379-383. <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2009.08.019>
- Young, M. (2015) Effective Leadership Preparation. *Journal of Research on Leadership Education*, 10(1), 3-10. <https://doi.org/10.1177/1942775115569419>
- Βούλτσιου, Ε. (2007) *Ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στη Μέση Εκπαίδευση. Ιαδικασίες-Προβλήματα-Επιπτώσεις σε διδάσκοντες και διδασκόμενους*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Retrieved from <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/2324/1/VoultsiouMSc2007.pdf>
- Καλογεροπούλου, Φ. (2010) *Επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών-ντριών σχολικών μονάδων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση : η περίπτωση των διευθυντών-*

- ντριών δημοτικών σχολείων της περιφέρειας Θεσσαλίας. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Κληρονόμος, Θ. (2018) Διερεύνηση ύπαρξης επιμορφωτικών αναγκών Διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης, περιφερειακής ενότητας Αιτωλοακαρνανίας. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ Σχολή Κοινωνικών Επιστημών.
- Κουτσίκου, Σ. (2014) *Παιδί, Νέες Τεχνολογίες και Πληροφορική. Η στάση των δασκάλων απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση*. ΑΤΕΙ ΚΑΒΑΛΑΣ. Retrieved from <http://digilib.teiemt.gr/jspui/bitstream/123456789/475/1/022014068.pdf>
- Μπακάλμπαση, Ε. & Φωκάς, Ε. (2014) Απόψεις Δ/ντών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης σχετικά με το σύστημα επιλογής τους και την επιμόρφωσή τους σε θέματα διοίκησης. *Έρευνα Στην Εκπαίδευση*, 2, 145-166. <https://doi.org/10.12681/hjre.8840>
- Παναγιωτακόπουλος, Χ. & Κουστουράκης, Γ. (2005) Η εφαρμογή των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας στην εκπαίδευση: Διεθνείς, ευρωπαϊκές και εθνικές εξελίξεις. *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, 3, 293-312.
- Παπαϊωάννου, Α., Γιαβρίμης, Π., Βαλκάνος, Ε. & Κατσαφούρος, Κ. (2013) Αναγκαιότητα και περιεχόμενο επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων: Μία διερευνητική μελέτη. *Το Βήμα Των Κοινωνικών Επιστημών*, 16(61).
- Τζιμογιάννης, Α. & Σιόρεντα, Α. (2007) Παράγοντες που καθορίζουν τις στάσεις των καθηγητών Φυσικών Επιστημών για τις ΤΠΕ στη διδασκαλία τους. In *ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΡΑΚΤΙΚΑ 5ου ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ, ΤΕΥΧΟΣ Γ'.* Retrieved from [http://kodipheet.chem.uoi.gr/fifth\\_conf/pdf\\_synedriou/teyxos\\_C/1\\_NTE/1\\_NTE-13-telikoF.pdf](http://kodipheet.chem.uoi.gr/fifth_conf/pdf_synedriou/teyxos_C/1_NTE/1_NTE-13-telikoF.pdf)
- Χανδόλιας, Β. (2017) Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και υποδιευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό Ημαθίας σε θέματα διοίκησης σχολικών μονάδων. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.



# Η ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΗΣ ΚΙΝΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

## THE INTEGRATION OF MOVEMENT IN READING: VIEWS OF SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS (SEN) TEACHERS IN SECONDARY EDUCATION

Φωτεινή Τοπουζέλη  
Φιλολογος-Υποψήφια Διδάκτωρ  
ΤΕΦΑΑ-ΑΠΘ  
topouzelifot@gmail.com

Ελένη Φωτιάδου  
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια  
ΤΕΦΑΑ-ΑΠΘ  
fotiadi@phed.auth.gr

Χριστίνα Ευαγγελινού  
Καθηγήτρια  
ΤΕΦΑΑ ΣΕΡΡΩΝ  
evaggeli@phed-sr.auth.gr

Βασίλειος Μπαρκούκης  
Επίκουρος Καθηγητής  
ΤΕΦΑΑ- ΑΠΘ  
bark@phed.auth.gr

### Περίληψη

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες η ενσωμάτωση της κίνησης στο πλαίσιο της διδασκαλίας συγκεντρώνει το ερευνητικό ενδιαφέρον. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων Φιλολόγων Ειδικής Αγωγής για την ένταξη ενός προγράμματος κινητικών δραστηριοτήτων στη διδασκαλία συγκεκριμένων σημείων στίξης, η τήρηση των οποίων συμβάλλει στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης και οδηγεί στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης μαθητών με δυσλεξία. Στην παρέμβαση συμμετείχαν 4 Φιλολογοί Ειδικής Αγωγής, οι οποίοι εφάρμοσαν το πρόγραμμα στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας. Μετά την παρέμβαση πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με τους Φιλολόγους, προκειμένου να αποτυπωθούν οι απόψεις τους για την ένταξη της κίνησης στο μάθημα. Στο πρόγραμμα, διάρκειας 6 εβδομάδων, οι μαθητές καλούνταν κατά την ανάγνωση να εκτελέσουν κινητικές δραστηριότητες, όπως έγερση κορμού, στήριξη στο ένα πόδι, αλματάκια, αναπηδήσεις, βήμα σημειωτόν και τρέξιμο. Η κωδικοποίηση των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε ότι οι κινητικές δραστηριότητες κινητοποιήσαν το ενδιαφέρον των μαθητών για την ανάγνωση. Συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι η ενσωμάτωση της κίνησης στο πλαίσιο του μαθήματος αποτελεί ισχυρό κίνητρο για συμμετοχή μαθητών με δυσλεξία στην αναγνωστική διαδικασία.

### Λέξεις κλειδιά

*Προγράμματα κίνησης, ακαδημαϊκή επίδοση, θεματική ανάλυση.*

## Abstract

In the last two decades, the integration of movement in teaching has been the focus of research. The purpose of the present study was to investigate the views of Special Educational Needs (SEN) teachers on the inclusion of a program of motor activities in the teaching of specific punctuation points, whose adherence contributes to improved reading comprehension and leads to enhancing the academic performance of students with dyslexia. The intervention was attended by 4 Special Educational Needs (SEN) teachers of Secondary Education who applied the program to the language teaching class. After the intervention, the Special Educational Needs teachers were interviewed to reflect their views on the integration of movement into their course. In the 6-week program, students were called upon to perform basic motor skills such as sit down/stand up exercise, single leg stance, jumps, skipping and running. The data were coded using the thematic analysis method. Qualitative data analysis showed that motor activities stimulated students' interest in reading. Therefore, it is concluded that the integration of movement in teaching is a strong motivation for students with dyslexia to participate in the reading process.

## Key words

*Movement program, academic performance, thematic analysis.*

## 0. Εισαγωγή

Στην Ελλάδα, τα Τμήματα Ένταξης είναι η δομή που λειτουργεί στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), η οποία έχει υποστηρικτικό χαρακτήρα και υφίσταται ως ξεχωριστό τμήμα, μέσα στα σχολεία γενικής κυρίως εκπαίδευσης, εντός του σχολικού ωραρίου. Ιδρύθηκαν με τον Νόμο 2817/2000 (ΦΕΚ Α'78/14.3.2000) και πρεσβεύουν αφενός την αρχή της ενσωμάτωσης και αφετέρου, την αρχή της παροχής ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές/-τριες. Στα Τμήματα Ένταξης σχεδιάζονται και υλοποιούνται εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας βάσει των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/-τριες. Τα τελευταία χρόνια, όλο και περισσότεροι μαθητές/-τριες με μαθησιακές δυσκολίες φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης. Συγκεκριμένα, τα πιο πρόσφατα δεδομένα αποκαλύπτουν ότι το 2015 το πλήθος των μαθητών/-τριών της ΕΑΕ που φοιτούσαν σε Τμήματα Ένταξης στα Γυμνάσια του δημόσιου τομέα της εκπαίδευσης (3.823 μαθητές/-τριες) αντιστοιχεί στο 1,21% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού της συγκεκριμένης βαθμίδας (315.702 μαθητές/-τριες). Οι περισσότεροι μαθητές/-τριες σε αυτά τα Τμήματα έχουν διαγνωστεί με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσορθογραφία, δυσαριθμησία) με την πλειοψηφία να διαγιγνώσκεται με «ειδική μαθησιακή δυσκολία με δυσλειτουργία στην ανάγνωση», δηλαδή με δυσλεξία.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι μαθητές/-τριες καλούνται να αναγνώσουν μακροσκελή κείμενα, με πολυσύλλαβες και δύσκολες λέξεις, με σύνθετες και δυσνόητες έννοιες. Οι μαθητές/-τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, λόγω συσσωρευμένων γνωστικών ελλειμμάτων από το δημοτικό, δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της αναγνωστικής διαδικασίας του Γυμνασίου, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Cirino et al., 2013). Συγκεκριμένα, κοινό χαρακτηριστικό των μαθητών/-τριών με δυσλεξία αποτελούν τα έντονα ελλείμματα στην αναγνωστική κατανόηση. Η αναγνωστική κατανόηση ορίζεται ως μία σύνθετη και πολύπλευρη διαδικασία, η οποία συντελείται τόσο μέσω της δόμησης μεμονωμένων εννοιών των λέξεων του κειμένου και της συσχέτισης των εννοιών αυτών μεταξύ τους, όσο και μέσω της δόμησης μιας νοητικής αναπαράστασης του κειμένου με βάση τις πληροφορίες που αυτό παρέχει, καθώς και με βάση τις προϋπάρχουσες γνώσεις του αναγνώστη.

Τα σημεία στίξης διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στον γραπτό λόγο και συνδέονται άμεσα με την κατανόηση κειμένου. Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου στο υποστηρικτικό υλικό που προτείνει για το μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τονίζει ότι *«στον προφορικό λόγο για να αποδώσει ο ομιλητής αποτελεσματικά το νόημα αυτών που θέλει να πει, χρησιμοποιεί κατά την εκφορά των προτάσεων τον επιτονισμό (κύμανση της φωνής, χρωματισμός, ανύψωση ή κατέβασμα του τόνου) και τις παύσεις, μέσω των οποίων αποδίδονται τα συναισθήματα του ομιλητή, η διάθεσή του, η στάση του, η ψυχολογία του, αλλά και το είδος των προτάσεων που διατυπώνονται- ερωτηματικές, επιφωνηματικές κτλ. Στον γραπτό λόγο όμως δεν υπάρχει αυτή η δυνατότητα. Στη θέση του επιτονισμού χρησιμοποιούνται σημεία στίξης, τα οποία είναι ο καθρέφτης του ηχοχρώματος του προφορικού λόγου στο γραπτό λόγο. Η στίξη διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην απόδοση νοήματος, βοηθάει ουσιαστικά στην κατανόηση του κειμένου και συμβάλλει καθοριστικά στην ποιότητα της επικοινωνίας»*. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, τα σημεία στίξης αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της εξέτασης του συγκεκριμένου μαθήματος σε κάθε τάξη του Γυμνασίου, αλλά και του Λυκείου τόσο σε σχολικό, όσο και πανελλαδικό επίπεδο.

Στους μαθητές/-τριες με δυσλεξία παρατηρείται αδυναμία τήρησης των σημείων στίξης, όπως για παράδειγμα αδυναμία παύσης στις τελείες και στα κόμματα ή παύσεις σε λάθος σημεία ή/και αδυναμία αναγνώρισης της λειτουργίας τους, με αποτέλεσμα να αλλοιώνεται το νόημα του κειμένου που αναγιγνώσκεται (Sadek, 2019). Οι δυσκολίες στα σημεία στίξης οδηγούν στην ανάπτυξη αρνητικών συναισθημάτων για την αναγνωστική διαδικασία, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η ακαδημαϊκή επίδοση των εν λόγω μαθητών/-τριών (Παντελιάδου, 2011). Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στα Προσαρμοσμένα Αναλυτικά Προγράμματα για τους μαθητές/-τριες με μαθησιακές δυσκολίες (Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για το μάθημα της Γλώσσας,

Τεύχος Α' και Β, προσβάσιμο στην ιστοσελίδα [http://www.pi-schools.gr/special\\_education\\_new/index\\_gr.htm](http://www.pi-schools.gr/special_education_new/index_gr.htm)), σε μια προσπάθεια να ενισχύσει την ακαδημαϊκή επίδοση των εν λόγω μαθητών/-τριών περιλαμβάνει τη διδασκαλία των σημείων στίξης στους κυριότερους διδακτικούς στόχους του γλωσσικού μαθήματος και προτείνει ενδεικτικές δραστηριότητες για τη διδασκαλία τους.

Σημαντική επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/-τριών με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ασκούν οι μέθοδοι διδασκαλίας που επιλέγουν να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να διευκολύνουν την αναγνωστική ικανότητα των παιδιών. Μία νέα, εναλλακτική μέθοδος, που συνδέεται με τη διδασκαλία και βρίσκεται υπό μελέτη τα τελευταία χρόνια, είναι η σχέση μεταξύ ακαδημαϊκής επίδοσης και κίνησης. Συγκεκριμένα, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώνεται ότι οι μελέτες που διερευνούν τη σχέση μεταξύ κίνησης και ακαδημαϊκής επίδοσης φανερώνουν ότι η κίνηση επιδρά ή θετικά στην ακαδημαϊκή επίδοση ή ότι δεν υπάρχει καμία συσχέτιση μεταξύ τους (CDC, 2010, Donnelly & Lambourne, 2011, Kall et al., 2014, Rasberry et al., 2011, Trudeau & Shephard, 2008). Ωστόσο, καμία έρευνα δε διαπιστώνει ότι η ενσωμάτωση της κίνησης στην εκπαιδευτική πράξη επιδρά αρνητικά στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/-τριών (Erwin et al., 2012, Mischio & Vazou, 2014, Webster et al., 2015). Παράλληλα, καταγράφεται μία ανασκοπική έρευνα που υπογραμμίζει την ανάγκη να διερευνηθεί περαιτέρω η σχέση μεταξύ των δύο αυτών παραγόντων (Bailey et al., 2009), ενώ μια πρόσφατη μετα-ανάλυση των ερευνών για την εφαρμογή προγραμμάτων κίνησης μέσα στις τάξεις αποκαλύπτει ότι η κίνηση που εφαρμόζεται εντός αίθουσας βελτιώνει την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/-τριών, αλλά ο βαθμός της βελτίωσης εξαρτάται από το είδος της παρέμβασης, τη διάρκειά της και από το είδος των εργαλείων που χρησιμοποιούνται για να την αξιολογήσουν (Watson et al., 2017).

Στο χώρο της εκπαίδευσης, τα οφέλη που προκύπτουν από την ενσωμάτωση της κίνησης στο πλαίσιο της διδασκαλίας εδράζονται στη θεωρία της μάθησης που βασίζεται στη δομή και στη λειτουργία του ανθρώπινου εγκεφάλου (Brain-Based Learning Theory-BBL) (Caine & Caine, 2005, Salmiza, 2012, Thomas & Swamy, 2014). Η BBL πρεσβεύει ότι η διαδικασία της μάθησης μπορεί να επιτευχθεί αποτελεσματικά, όταν υιοθετούνται στρατηγικές μάθησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών που συμβαδίζουν με τον τρόπο που μαθαίνει ο εγκέφαλος (Connell, 2009). Η BBL είναι μία θεωρία που εδράζεται σε ευρήματα από το χώρο των νευροεπιστημών, τα οποία υποστηρίζουν ότι η ενσωμάτωση της κίνησης στο πλαίσιο του μαθήματος μπορεί να επιδράσει θετικά στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/-τριών (Hillman et al., 2008, Mullender-Wijnsma et al., 2014, Jensen, 2008, Juonala et al., 2013). Συγκεκριμένα, η ενσωμάτωση της κίνησης μπορεί να βελτιώσει τη λειτουργία της σκέψης, της συγκέντρωσης και της προσοχής αφενός μέσω της αύξησης και της ενδυνάμωσης των μνημονικών διαδρομών, και αφετέρου μέσω της επίτευξης της νευροπλαστικότητας, δηλαδή μέσω

της δημιουργίας νέων αξόνων, δενδριτών και συνάψεων. Η διέγερση της νευροπλαστικότητας μέσω της κίνησης είναι ιδιαίτερα εμφανής στην παρεγκεφαλίδα και στον ιππόκαμπο, δύο εγκεφαλικές περιοχές που συνδέονται με τη μνήμη και τη μάθηση. Επίσης, οι κινητικές δραστηριότητες μπορεί να προκαλέσουν επιπρόσθετες αλλαγές στον εγκέφαλο. Οι αλλαγές αυτές συνδέονται στενά με τη μαθησιακή διαδικασία. Συγκεκριμένα, οι κινητικές δραστηριότητες κατά τη διαδικασία της μάθησης μπορεί να ρυθμίζουν την ενεργειακή δαπάνη και την έκκριση ορμονών, να βελτιώνουν και να σταθεροποιούν τη διάθεση για μάθηση και να ενεργοποιούν τα δύο ημισφαίρια, τα οποία επεξεργάζονται με διαφορετικό τρόπο τις εισερχόμενες πληροφορίες (αριστερό ημισφαίριο: γραμμική, λεκτική, αφηρημένη και εστίαση στο μέλλον επεξεργασία, ενώ το δεξί ημισφαίριο: παράλληλη, συναισθηματική, συγκεκριμένη εστίαση) (Donnelly & Lambourne, 2011, Hillman et al., 2008, Kall, Nilsson & Linden, 2014).

Η σωματική δραστηριότητα στο σχολείο συνδέεται συνήθως με προγράμματα που υλοποιούνται στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Ωστόσο, την τελευταία δεκαετία σχεδιάζονται και υλοποιούνται παρεμβατικά προγράμματα που ενσωματώνουν τη σωματική δραστηριότητα στο πλαίσιο μαθημάτων (TAKE 10', Move4Words, Physical Activity Across the Curriculum-PAAC). Πρόκειται για προγράμματα που προτείνουν ένα ενεργητικό 'διάλειμμα εγκεφάλου' (brain break) (Dinkel et al., 2017, Mullins et al., 2019), δηλαδή μία ανάπαυλα κάποιων λεπτών κατά τη διδασκαλία, όπου δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές/-τριες να μειώσουν το χρόνο της καθιστικής ζωής στο σχολείο, να σηκωθούν από τις θέσεις τους, να κινηθούν εντός της αίθουσας και να εκτελέσουν σωματικές δραστηριότητες, όπως ασκήσεις stretching, ασκήσεις ισορροπίας, κ.ά. Τα εν λόγω προγράμματα καταλήγουν στο κοινό συμπέρασμα ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ σωματικής δραστηριότητας και ακαδημαϊκής επίδοσης (Erwin et al., 2012, Uhrich & Swalen, 2007, Watson et al., 2017). Συγκεκριμένα, στο πρόγραμμα Fit and Academically Proficient in School (Mullender-Wijnsma et al., 2014) σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν 63 δραστηριότητες σωματικής δραστηριότητας, διάρκειας 10-15 λεπτών, όπως τα βήματα σημειωτών (marching), το τζόκινγκ ή τα επιτόπια άλματα. Η αξιολόγηση του προγράμματος έδειξε ότι η ενσωμάτωση της κίνησης οδήγησε στην αύξηση της συγκέντρωσης των μαθητών/-τριών κατά 70%. Επιπλέον, η κίνηση ενίσχυσε τις επιδόσεις των μαθητών/-τριών στην ανάγνωση και στα μαθηματικά. Το ίδιο πρόγραμμα παρέμβας αξιολογήθηκε μετά από τρία χρόνια (Mullender-Wijnsman et al., 2017) και η ανάλυση των αποτελεσμάτων κατέδειξε για άλλη μια φορά ότι η ενσωμάτωση της κίνησης στο πλαίσιο της διδασκαλίας βελτίωσε την επίδοση των μαθητών/-τριών στα μαθήματα των μαθηματικών και της ορθογραφίας, όχι όμως στην ανάγνωση, γεγονός που οι ερευνητές το αποδίδουν στο περιεχόμενο του προγράμματος.

Παρόμοια αποτελέσματα με το πρόγραμμα Fit and Academically Proficient in School είχε το πρόγραμμα των Erwin, Fedewa & Ahn (2012), οποίοι πρότειναν 260 απλές

σωματικές δραστηριότητες, μικρής διάρκειας, που μπορούσαν να υλοποιηθούν στο μάθημα της ανάγνωσης και των μαθηματικών, υπό την εποπτεία καθηγητών ειδικοτήτων εκτός Φυσικής Αγωγής, όπως οι αναπηδήσεις, οι εκτάσεις χεριών, ελεύθερες χορευτικές κινήσεις κ.ά. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι η συμμετοχή των μαθητών/-τριών σε πρόγραμμα σωματικής δραστηριότητας, μικρής διάρκειας, βελτίωσε την επίδοσή τους τόσο στην αναγνωστική, όσο και στη μαθηματική τους ικανότητα.

Το πρόγραμμα TAKE 10' (Barry et al., 2002, Mahar et al., 2006) ενθάρρυνε τους εκπαιδευτικούς να εισάγουν κατά τη διδασκαλία τους ένα δεκάλεπτο διάλειμμα σωματικών δραστηριοτήτων, οι οποίες θα συνδέονται με τους γνωστικούς στόχους. Ενδεικτικές ασκήσεις ήταν οι σκυταλοδρομίες, οι εκφράσεις προσώπου για την απόδοση ενός συναισθήματος, οι κινήσεις χεριών, κ.ά., οι οποίες μπορούσαν να εφαρμοστούν σε αίθουσες, χωρίς να απαιτείται καμία τροποποίηση. Μία ανασκόπηση για τα δέκα χρόνια εφαρμογής του TAKE 10' κατέδειξε ότι το πρόγραμμα γνώρισε μεγάλη αποδοχή από εκπαιδευτικούς και μαθητές/-τριες, καθώς ενίσχυσε την ακαδημαϊκή επίδοση των τελευταίων (Kibbe et al., 2011).

Το παρεμβατικό πρόγραμμα Move4Words (McClelland et al., 2015) πρότεινε 200 ολιγόλεπτες ασκήσεις σωματικής δραστηριότητας, όπως ρυθμικό χτύπημα χεριών, εστίαση της προσοχής σε ένα σημείο τεντώνοντας τους βραχίονες ή εστίαση της προσοχής στον αντίχειρά. Η αξιολόγηση του προγράμματος έδειξε αύξηση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών/-τριών κατά 13%.

Τέλος, μέσω μιας ενδιαφέρουσας ανασκόπησης των Donnelly & Lambourne μελετήθηκε, ανάμεσα στα άλλα, η επίδραση του προγράμματος PAAC αναφορικά με την εισαγωγή σωματικών δραστηριοτήτων στην ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών/-τριών. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι υπήρξε σημαντική βελτίωση στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/-τριών που παρακολούθησαν το πρόγραμμα PAAC στο μάθημα των μαθηματικών, στην ανάγνωση και στην ορθογραφία.

Από την ανασκόπηση των παρεμβατικών προγραμμάτων διαπιστώνεται ότι η ενσωμάτωση της κίνησης στο πλαίσιο του μαθήματος επιδρά θετικά στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/-τριών. Η κίνηση παρέχει στους μαθητές/-τριες τη δυνατότητα για ολιγόλεπτα 'διαλείμματα εγκεφάλου' που οδηγούν στη βελτίωση της συγκέντρωσης της προσοχής, καθώς και στην ενίσχυση της αναγνωστικής και μαθηματικής ικανότητας. Ωστόσο, επισημαίνονται δύο σημαντικά ερευνητικά κενά. Αρχικά, παρατηρείται απουσία ερευνών που μελετούν τη συσχέτιση μεταξύ κίνησης και αναγνωστικής ικανότητας σε μαθητές/-τριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς η συντριπτική πλειοψηφία των μελετών είναι επικεντρωμένη σε μαθητές/-τριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Δεύτερον, δεν έχει εντοπιστεί καμία μελέτη που να αφορά τη συσχέτιση μεταξύ κίνησης και αναγνωστικής ικανότητας αποκλειστικά σε μαθητές/-τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και συγκεκριμένα με δυσλεξία. Είναι



σημαντικό να μελετηθεί αυτή η συσχέτιση για τους εν λόγω μαθητές/-τριες, γιατί η δυσλεξία αποτελεί την πιο συνηθισμένη των μαθησιακών δυσκολιών, καθώς επηρεάζει το 80% των μαθητών/-τριών που εμφανίζουν προβλήματα στη σχολική μάθηση (Kamala, 2014).

## 1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Κύριος σκοπός της παρούσας ποιοτικής έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των Φιλολόγων Ειδικής Αγωγής σχετικά με την ενσωμάτωση ενός προγράμματος κινητικών δραστηριοτήτων στη διδασκαλία συγκεκριμένων σημείων στίξης, η τήρηση των οποίων βελτιώνει την αναγνωστική κατανόηση μαθητών/-τριών με δυσλεξία που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης γενικών Γυμνασίων και οδηγεί στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης. Επίσης, επιδιώχτηκε η παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών για τον βαθμό δυσκολίας των κινητικών ασκήσεων, για τον χρόνο που απαιτείται για την εκτέλεσή τους, αλλά και για την καταλληλότητα του αναγνωστικού υλικού που επιλέχτηκε, ώστε να ενδυναμωθεί ο σχεδιασμός του προγράμματος και να εξαλειφθούν πιθανές μεθοδολογικές αδυναμίες. Τα ερευνητικά ερωτήματα που βοήθησαν, ώστε να επιτευχθεί ο σκοπός του προγράμματος ήταν τα εξής:

1. Είναι λειτουργική η ένταξη ενός προγράμματος κινητικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της διδασκαλίας των σημείων στίξης κατά την ανάγνωση μαθητών/-τριών με δυσλεξία;
2. Είναι χρήσιμη η ένταξη ενός προγράμματος κινητικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της διδασκαλίας των σημείων στίξης κατά την ανάγνωση μαθητών/-τριών με δυσλεξία;
3. Μπορούν οι μαθητές/-τριες με δυσλεξία να κατανοήσουν τη σύνδεση των κινητικών δραστηριοτήτων με τα σημεία στίξης;
4. Ποιος είναι ο βαθμός δυσκολίας της εκτέλεσης της εκάστοτε κινητικής δραστηριότητας για τους μαθητές/-τριες με δυσλεξία;
5. Κατά πόσο είναι επαρκής ο χρόνος των 10 λεπτών για την εκτέλεση όλων των επιδιωκόμενων κινητικών δραστηριοτήτων;

## 2. Μέθοδος και Διαδικασία

### 2.1. Συμμετέχοντες της έρευνας

Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν 4 Φιλολόγοι Ειδικής Αγωγής. Βασική προϋπόθεση για την επιλογή τους ήταν τα εξής κριτήρια: Οι Φιλολόγοι (α) να υπηρετούν την περίοδο της παρέμβασης ως Φιλολόγοι Ειδικής Αγωγής σε Τμήματα Ένταξης γενικών



Γυμνασίων, (β) να έχουν διδακτική προϋπηρεσία σε δομές της Ειδικής Αγωγής τουλάχιστον 5 έτη, (γ) να επιθυμούν να επιμορφωθούν πάνω στις κινητικές δραστηριότητες και να είναι πρόθυμοι να υλοποιήσουν το πρόγραμμα παρέμβασης στο μάθημά τους. Επιλέχθηκαν δύο άνδρες και δύο γυναίκες Φιλολόγοι, ηλικίας 30-35 ετών. Όλοι οι Φιλολόγοι είχαν δεκαετή διδακτική εμπειρία σε δομές Ειδικής Αγωγής, εργάζονταν ως Αναπληρωτές Καθηγητές Ειδικής Αγωγής και ήταν κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος στον τομέα της Ειδικής Αγωγής. Οι Φιλολόγοι κλήθηκαν να εντάξουν στο πρόγραμμα κινητικών δραστηριοτήτων όσους μαθητές/-τριες τηρούσαν κάποιες συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/-τριες έπρεπε: (α) να φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης γενικών Γυμνασίων, (β) να έχουν διαγνωσθεί από επίσημο φορέα με δυσλεξία και (γ) να έχουν εξασφαλίσει την έγγραφη συναίνεση των κηδεμόνων τους για τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Τα κριτήρια αποκλεισμού των μαθητών/-τριών από την έρευνα ήταν δύο: (α) η ύπαρξη άλλων προβλημάτων υγείας και (β) η συμμετοχή των μαθητών/-τριών σ' άλλο πρόγραμμα παρέμβασης κατά τους τελευταίους 12 μήνες πριν από την παρούσα παρέμβαση. Συνολικά στην έρευνα συμμετείχαν 4 Φιλολόγοι από 4 Τμήματα ένταξης γενικών Γυμνασίων του Νομού Θεσσαλονίκης. Ο συνολικός πληθυσμός στον οποίο δίδασκαν οι 4 Φιλολόγοι Ειδικής Αγωγής ήταν 72 μαθητές/-τριες απ' όλες τις τάξεις του Γυμνασίου, ηλικίας από 12 έως 14 ετών. Από αυτούς επιλέχθηκαν όσοι μαθητές/-τριες είχαν διάγνωση ειδικής μαθησιακής δυσκολίας (δυσλεξίας), δηλαδή 48 μαθητές/-τριες (ποσοστό 66,6%). Συγκεκριμένα, για την Α' Γυμνασίου συμμετείχαν 11 αγόρια και 8 κορίτσια, για τη Β' Γυμνασίου 7 αγόρια και 3 κορίτσια και για τη Γ' Γυμνασίου 13 αγόρια και 6 κορίτσια.

### 3. Πειραματικός σχεδιασμός

#### 3.1. Εκπαίδευση διδασκόντων

Η παρέμβαση διήρκεσε συνολικά 6 εβδομάδες. Πριν την παρέμβαση, πραγματοποιήθηκαν δύο δίωρες συναντήσεις των τεσσάρων Φιλολόγων Ειδικής Αγωγής με την ερευνήτρια, δηλαδή την πρώτη συγγραφέα του άρθρου, επίσης Φιλολόγο Ειδικής Αγωγής, καθώς και με καθηγητή ειδικότητας Φυσικής Αγωγής. Συγκεκριμένα, στην πρώτη συνάντηση, αρχικά οι Φιλολόγοι έλαβαν γνώση για τον σκοπό και τη χρησιμότητα του προγράμματος από την ερευνήτρια. Στη συνέχεια, έγινε παρουσίαση της εκτέλεσης των κινητικών δραστηριοτήτων από καθηγητή ειδικότητας Φυσικής Αγωγής. Ακολούθως, η ερευνήτρια ενημέρωσε τους Φιλολόγους για τη χρονική στιγμή που έπρεπε να ενταχθούν οι δραστηριότητες στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, δηλαδή στην αρχή της διδασκαλίας τους, και τους παρέδωσε τα κείμενα πάνω στα οποία θα καλούνταν οι μαθητές/-τριες να εφαρμόσουν τις κινητικές δραστηριότητες. Στη δεύτερη συνάντηση, πραγματοποιήθηκε δοκιμαστική πρακτική άσκηση από τους Φιλολόγους Ειδικής Αγωγής υπό την εποπτεία καθηγητή ειδικότητας Φυσικής Αγωγής, με σκοπό να αξιολογηθεί η κατανόηση των κινητικών δραστηριοτήτων και να λυθούν τυχόν απορίες.

### 3.2. Επιλογή κινητικών δραστηριοτήτων

Οι κινητικές δραστηριότητες επιλέχθηκαν σε συνεργασία με καθηγητή ειδικότητας Φυσικής Αγωγής βάσει κάποιων προϋποθέσεων: α) να είναι χαμηλής δυσκολίας και χωρίς κίνδυνο τραυματισμού, ώστε να μπορούν να εκτελεστούν υπό την επίβλεψη καθηγητών/-τριών ειδικοτήτων εκτός Φυσικής Αγωγής, β) να δύνανται να εκτελεστούν από μαθητές/-τριες εντός της σχολικής αίθουσας. Οι κινητικές δραστηριότητες που επιλέχθηκαν ήταν οι ακόλουθες:

- A) Έγερση κορμού από καρέκλα (sit/down)
- B) Στήριξη στο ένα πόδι ή στάση 'πελαργός' (Single leg stance)
- Γ) Ένα μικρό αλματάκι από τα 2 στα 2 πόδια με κατεύθυνση προς τα εμπρός και επαναφορά
- Δ) Επιτόπια αναπήδηση από τα 2 στα 2 πόδια
- Ε) Ένα βήμα σημειωτών
- ΣΤ) Μικρή μετακίνηση στο χώρο με τρέξιμο
- Ζ) Μικρά πλάγια αλματάκια από τα 2 στα 2 πόδια (χωρίς επαναφορά)

### 3.3. Επιλογή κειμένων

Τα κείμενα επιλέχθηκαν από την ερευνήτρια, Φιλολόγο Ειδικής Αγωγής και πρώτη συγγραφέα του άρθρου, και σύμφωνα με τις κατευθύνσεις συμβούλου των ΠΕ02-Φιλολόγων. Η πρώτη βασική προϋπόθεση που τέθηκε για την επιλογή των κειμένων αφορούσε την πηγή άντλησής τους. Τα κείμενα προέρχονταν από εγχειρίδια και υλικό που προτείνονται από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Συγκεκριμένα, έγινε χρήση α) του σχολικού εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας Γ' Γυμνασίου (έκδοση 2017), β) των Τετραδίων Εργασιών της Νεοελληνικής Γλώσσας Α', Β' και Γ' Γυμνασίου (εκδόσεις 2017) και γ) του υλικού που προτείνεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για το μάθημα της Γλώσσας για μαθητές/-τριες με μαθησιακές δυσκολίες στο Γυμνάσιο. Η δεύτερη προϋπόθεση περιλάμβανε τις εξής παραμέτρους: τα κείμενα α) να είναι ισάριθμα για όλες τις τάξεις των Τμημάτων Ένταξης, β) να είναι της ηλικίας των μαθητών/-τριών, γ) να είναι σύντομα σε έκταση, δηλαδή η ανάγνωσή τους από μαθητές/-τριες με δυσλεξία να μην υπερβαίνει τα δέκα λεπτά, δ) να τα προτιμούν οι Φιλολόγοι Ειδικής Αγωγής κατά τη διδασκαλία τους.

### 3.4. Παρέμβαση

Οι μαθητές/-τριες της ομάδας παρέμβασης καλούνταν να εκτελέσουν όλοι μαζί μία κινητική δραστηριότητα όταν, κατά την ανάγνωση κειμένων, θα έφταναν σε ένα συγκεκριμένο σημείο στίξης. Τα σημεία στίξης ήταν τα ακόλουθα: τελεία, κόμμα, θαυμαστικό, ερωτηματικό, παύλα διαλόγου. Στον Πίνακα 1, παρατίθενται οι κινητικές

δραστηριότητες που καλούνταν να εκτελέσουν οι μαθητές/-τριες σε αντιστοιχία με τα σημεία στίξης ανά εβδομάδα. Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στα Τμήματα Ένταξης, στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, σε διάστημα 6 εβδομάδων, με συχνότητα 2 φορές την εβδομάδα. Κατά την παρέμβαση, οι Φιλολογοί Ειδικής Αγωγής έδιναν τα επιλεγμένα κείμενα στους μαθητές/-τριες για ανάγνωση, ανάλογα με την τάξη. Στην ομάδα παρέμβασης, οι Φιλολογοί στην αρχή της διδασκαλίας τους, ενημέρωναν τους μαθητές/-τριες για το σημείο στίξης που θα καλούνταν να εντοπίσουν και επιδείκνυαν την κινητική άσκηση μέσα από μία πρόταση-παράδειγμα που τους είχε υποδείξει η ερευνήτρια και ήταν γραμμένη στον πίνακα. Οι μαθητές είχαν στη διάθεσή τους 2-3 λεπτά για να εκτελέσουν δοκιμαστικά την κινητική δραστηριότητα. Αρχικά, κάποιος μαθητής/-τρια που ορίζονταν από τον/την εκπαιδευτικό έκανε ανάγνωση του τίτλου του κειμένου. Για τα κείμενα που δεν είχαν τίτλο, ο καθηγητής επεσήμαινε την απουσία του και η διδασκαλία συνεχίζονταν στο επόμενο στάδιο. Στη συνέχεια, οι ίδιοι εκπαιδευτικοί προχωρούσαν σε μια πρώτη ανάγνωση του κάθε κειμένου εξηγώντας τις δύσκολες λέξεις. Έπειτα, οι μαθητές/-τριες, σε όρθια θέση, διάβαζαν με τη σειρά μια περίοδο. Στις περιπτώσεις εμφάνισης σημείων στίξης, όλοι οι μαθητές/-τριες εκτελούσαν την ίδια κινητική δραστηριότητα που συνδέονταν με το αντίστοιχο σημείο στίξης.

**Πίνακας 1:** Κινητικές δραστηριότητες σε αντιστοιχία με τα σημεία στίξης

|                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1η εβδομάδα: τελεία                                         | Έγερση κορμού                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 2η εβδομάδα: κόμμα                                          | Μονοποδική στήριξη ή στάση «πελαργός»                                                                                                                                                                                                                            |
| 3η εβδομάδα: τελεία & κόμμα                                 | Ένα μικρό αλματάκι από τα 2 στα 2 πόδια με κατεύθυνση προς τα εμπρός και επαναφορά για την τελεία και μονοποδική στήριξη ή στάση «πελαργός» για το κόμμα                                                                                                         |
| 4η εβδομάδα: τελεία-θαυμαστικό & τελεία-ερωτηματικό         | Ένα μικρό αλματάκι από τα 2 στα 2 πόδια με κατεύθυνση προς τα εμπρός και επαναφορά για την τελεία, επιτόπια αναπήδηση από τα 2 στα 2 πόδια για το θαυμαστικό, ένα βήμα σημειωτόν για το ερωτηματικό                                                              |
| 5η εβδομάδα: τελεία-θαυμαστικό-ερωτηματικό & παύλα διαλόγου | Ένα μικρό αλματάκι από τα 2 στα 2 πόδια με κατεύθυνση προς τα εμπρός και επαναφορά για την τελεία, επιτόπια αναπήδηση από τα 2 στα 2 πόδια για το θαυμαστικό, ένα βήμα σημειωτόν για το ερωτηματικό, μικρή μετακίνηση με τρέξιμο στο χώρο για την παύλα διαλόγου |
| 6η εβδομάδα: συνδυασμός όλων των παραπάνω σημείων στίξης    | Μικρά πλάγια αλματάκια από τα 2 στα 2 πόδια (χωρίς επαναφορά) για όλα τα σημεία στίξης                                                                                                                                                                           |

### 3.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω της τεχνικής της συνέντευξης και συγκεκριμένα μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Με εφελτήριο τις κατευθύνσεις που δίνονται από τους Cohen, Manion & Morrison σχεδιάστηκε μια σειρά από ανοιχτές ερωτήσεις. Οι συνεντεύξεις, διάρκειας 15 λεπτών περίπου, πραγματοποιήθηκαν σε ήσυχο περιβάλλον εντός των αιθουσών που προορίζονται για τη λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης και μαγνητοφωνήθηκαν με τη σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευτικών. Οι τελευταίοι απάντησαν σε μια σειρά από ερωτήσεις ανοιχτού τύπου σχετικά με το πρόγραμμα που εφάρμοσαν στο πλαίσιο του μαθήματός τους. Οι ερωτήσεις επικεντρώθηκαν στον αν το πρόγραμμα λειτούργησε κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης χωρίς δυσκολίες, αν αποδείχτηκε μία χρήσιμη μέθοδος της διδασκαλίας της ανάγνωσης τόσο για τους ίδιους τους Φιλόλογους, όσο και για τους μαθητές/-τριες με δυσλεξία, αν οι κινητικές δραστηριότητες εφαρμόστηκαν σωστά από τους μαθητές/-τριες, αν τα κείμενα προς ανάγνωση ήταν κατάλληλα για την υλοποίηση ενός τέτοιου προγράμματος (π.χ. «Ποια είναι η γνώμη σας για την εφαρμογή του προγράμματος;», «Θεωρείτε ότι η ενσωμάτωση της κίνησης αποτέλεσε μία χρήσιμη μέθοδος διδασκαλίας της ανάγνωσης για μαθητές/-τριες με δυσλεξία;»). Μετά από κάθε ερώτηση, ακολουθούσαν διευκρινιστικές ερωτήσεις προκειμένου να εκμαιευθούν από τους εκπαιδευτικούς βαθύτερες απαντήσεις, προκειμένου οι συγγραφείς να κατανοήσουν πλήρως τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών (π.χ. Γιατί η ενσωμάτωση της κίνησης ήταν αποτελεσματική στο μάθημά σας; Σε ποιο στάδιο της διδασκαλίας σας βοήθησε; Δώστε μας ένα παράδειγμα).

### 3.6. Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Braun et al., 2016) μέσω της χρήσης του λογισμικού προγράμματος NVivo 10. Η θεματική ανάλυση βασίζεται στην κωδικοποίηση ποιοτικών δεδομένων και έχει χρησιμοποιηθεί σε άλλες έρευνες στην Ελλάδα στο χώρο της άσκησης, της Φυσικής Αγωγής και του αθλητισμού (Barkoukis et al., 2019, Hassandra et al., 2003, Kolovelonis et al., 2010). Επιλέχτηκε ως η πιο κατάλληλη μέθοδος, καθώς επιτρέπει στους ερευνητές να αποκομίσουν μία πλούσια και λεπτομερή εικόνα της παρέμβασης μέσα από 6 στάδια: α) εξοικείωση με τα δεδομένα, β) κωδικοποίηση, γ) αναζήτηση θεμάτων, δ) επανεξέταση των θεμάτων, ε) ορισμός και ονομασία των θεμάτων και τέλος στ) έκθεση των δεδομένων. Αρχικά, στην παρούσα έρευνα, κρίθηκε απαραίτητο οι δύο πρώτοι συγγραφείς του άρθρου να πραγματοποιήσουν δύο συναντήσεις με ερευνητή εξειδικευμένο στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας προκειμένου να εξασφαλιστεί η κατανόηση όλων των σταδίων της θεματικής ανάλυσης. Οι δύο συγγραφείς ακολουθήσαν το ίδιο πρωτόκολλο συγγραφής και πραγματοποίησαν πολλές συναντήσεις προκειμένου να εξασφαλιστεί η προσεκτική ανάγνωση του συνόλου των

ερευνητικών δεδομένων και η ενεργητική αναζήτηση θεμάτων που έχουν σημασία για την παρέμβαση. Στη συνέχεια, οι ερευνητές απέδωσαν στα πιο σημαντικά αποσπασμα του κειμένου έναν εννοιολογικό προσδιορισμό, έναν κώδικα, προκειμένου να συγκεντρωθούν οι βασικές μονάδες του νοήματος στο σύνολο των αποσπασμάτων. Έπειτα, οι κώδικες συγκεντρώθηκαν και οργανώθηκαν σε αρχικά θέματα επιτρέποντας στα δεδομένα και όχι στα ερευνητικά ερωτήματα να καθοδηγούν τη διαδικασία. Τα θέματα αυτά επανεξετάστηκαν και συγκρίθηκαν με τους αρχικούς κώδικες, καθώς κάποια από αυτά μπορεί να μην πληρούσαν τα κριτήρια για να συμπεριληφθούν. Έχοντας διαμορφωθεί ο θεματικός χάρτης των δεδομένων, ακολούθησε ο προσεκτικός ορισμός και η ονομασία των θεμάτων. Τα θέματα, επειδή εδράζονταν αφενός στα δεδομένα (επαγωγική προσέγγιση) και αφετέρου στα *a priori* χαρακτηριστικά που ενδιέφεραν τους ερευνητές (παραγωγική προσέγγιση), προέρχονται από έναν συνδυασμό επαγωγικής και παραγωγικής ανάλυσης. Τέλος, προκειμένου να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία της κωδικοποίησης, οι άλλοι δύο συγγραφείς της έρευνας προχώρησαν σε ενδελεχή έλεγχο των θεμάτων.

#### 4. Αποτελέσματα

Από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων προέκυψε κείμενο 20 σελίδων, ενώ η κωδικοποίηση των δεδομένων ανέδειξε 33 αποσπάσματα, με 95% ποσοστό συμφωνίας ανάμεσα στις δύο ομάδες ερευνητών. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν τέσσερα θέματα: λειτουργικότητα του προγράμματος, χρησιμότητα της ενσωμάτωσης της κίνησης, κινητικές δραστηριότητες και καταλληλότητα κειμένων. Στη συνέχεια παρατίθενται τα αποτελέσματα της κωδικοποίησης των πληροφοριών. Αρχικά, δίνεται ένας τίτλος για κάθε θέμα και ακολουθούν τα πιο χαρακτηριστικά αποσπάσματα των Φιλολόγων Ειδικής Αγωγής για κάθε θέμα.

Στο πρώτο θέμα, με τίτλο *λειτουργικότητα του προγράμματος*, οι Φιλόλογοι διαπίστωσαν ότι το πρόγραμμα κινητικών δραστηριοτήτων λειτούργησε μέχρι την ολοκλήρωσή του χωρίς δυσκολίες, καθώς ο μικρός αριθμός μαθητών/-τριών παρείχε ευκαιρίες για κοινωνική ανταλλαγή και επικοινωνία ανάμεσά τους.

*«...ο μικρός αριθμών παιδιών στα Τμήματα Ένταξης διευκολύνει την εκτέλεση, χωρίς δυσκολία, κινητικών δραστηριοτήτων, οι οποίες δίνουν την ευκαιρία για διάλογο, συνεργασία και ενθάρρυνση μεταξύ των μαθητών/-τριών με δυσλεξία. Έτσι δημιουργείται ένα πλαίσιο διδασκαλίας που καλλιεργεί τη θετική στάση απέναντι στην ανάγνωση και παρέχει ευκαιρίες για μάθηση και επιτυχία».*

Στο δεύτερο θέμα, με τίτλο *χρησιμότητα της ενσωμάτωσης της κίνησης*, αναδείχθηκαν δύο διαστάσεις: η χρησιμότητα και η αξία της ενσωμάτωσης της κίνησης για τους μαθητές/-τριες, καθώς και η χρησιμότητα της κίνησης για τους εκπαιδευτικούς.

Αρχικά, οι Φιλολόγοι κατέθεσαν ότι η ένταξη των κινητικών δραστηριοτήτων ήταν χρήσιμη και ευχάριστη για τους μαθητές/-τριες με δυσλεξία, καθώς παρείχε κίνητρα για την άμεση συμμετοχή τους στην αναγνωστική διαδικασία. Οι μαθητές/-τριες με δυσλεξία συγκεντρώθηκαν από την αρχή της διδασκαλίας στον στόχο τους, έδειξαν μεγάλη προθυμία και ενδιαφέρον στην εκτέλεση των δραστηριοτήτων και είχαν την ευκαιρία για ένα ολιγόλεπτο «διάλειμμα κίνησης».

*«...οι κινητικές δραστηριότητες παρείχαν από την αρχή του μαθήματος αυξημένα κίνητρα στους μαθητές/-τριες προκειμένου να συγκεντρωθούν άμεσα στην ανάγνωση. Η προθυμία και ο ζήλος των μαθητών/-τριών για την εκτέλεση κινητικών δραστηριοτήτων ήταν εμφανείς. Πρόκειται για ένα ευχάριστο πρόγραμμα που παρείχε μικρά διδακτικά διαλείμματα κίνησης».*

Στη συνέχεια, η πλειοψηφία των Φιλολόγων τόνισε ότι η ενσωμάτωση της κίνησης αποτέλεσε για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς μία πρωτότυπη μέθοδος διδασκαλίας της ανάγνωσης για μαθητές/-τριες με δυσλεξία, χωρίς να χρειάζεται να επιβαρύνονται οι ίδιοι με επιπλέον φόρτο εργασίας.

*«...οι κινητικές δραστηριότητες με βοήθησαν να διδάξω στους μαθητές/-τριες με δυσλεξία την ανάγνωση με έναν πρωτότυπο τρόπο. Δεδομένου ότι οι μαθητές με δυσλεξία αποφεύγουν την ανάγνωση, αυτή η μέθοδος παρείχε ισχυρά κίνητρα, ώστε όλοι οι μαθητές/-τριες να θέλουν αβίαστα να εμπλακούν στην αναγνωστική διαδικασία, γεγονός που αφενός διευκόλυνε την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας μου και αφετέρου, δεν επιβάρυνε το διδακτικό μου έργο, καθώς δεν απαιτούσε κάποια ιδιαίτερη αλλαγή στην καθημερινή μου πρακτική».*

Στο τρίτο θέμα που τιτλοφορείται *κινητικές δραστηριότητες*, οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι όλοι οι μαθητές/-τριες αντιλήφθηκαν αμέσως ποια δραστηριότητα όφειλαν να εκτελέσουν στη θέαση του αντίστοιχου κάθε φορά σημείου στίξης, ότι οι κινητικές δραστηριότητες εκτελέστηκαν σωστά από τους μαθητές/-τριες και ήταν χαμηλής δυσκολίας, ενώ ο χρόνος των δέκα λεπτών ήταν επαρκής.

*«...οι μαθητές/-τριες κατανόησαν πλήρως ποιες ασκήσεις, τότε και με ποιον τρόπο έπρεπε να τις εκτελέσουν. Οι κινητικές δραστηριότητες εκτελέστηκαν με σωστό τρόπο από όλους τους μαθητές/-τριες, καθώς ήταν χαμηλής δυσκολίας, απλές και κατανοητές. Δεν υπήρχαν καθυστερήσεις. Τα δέκα λεπτά ήταν ακριβώς όσο χρειαζόταν».*

Στο τέταρτο θέμα, με τίτλο *καταλληλότητα κειμένων*, οι Φιλολόγοι υπογράμμισαν ότι τα κείμενα ήταν εύληπτα, μικρής έκτασης και κατάλληλα για τις δυνατότητες των μαθητών/-τριών με δυσλεξία. Ωστόσο, οι Φιλολόγοι παρατήρησαν τρία αρνητικά



σημεία: α) η παρουσία επιπλέον σημείων στίξης οδηγούσε σε σύγχυση, β) συχνά οι μαθητές/-τριες ξεχνούσαν τα βιβλία τους στο σπίτι, γεγονός που άγχωνε τους εκπαιδευτικούς και γ) η απουσία τίτλων σε ορισμένα κείμενα, δεν ενεργοποιούσε πάντα το ενδιαφέρον των μαθητών/-τριών με δυσλεξία για την αναγνωστική διαδικασία.

*«...ήταν εύκολα, κατάλληλα για την ηλικία και τις μαθησιακές δυνατότητες των παιδιών, με μικρή έκταση και κατανοητό λεξιλόγιο, εφόσον δεν τα ξεχνούσαν σπίτι. Ωστόσο, σε συγκεκριμένα σημεία στίξης οι μαθητές/-τριες δυσκολευόντουσαν, όπως στη θέαση των αποσιωπητικών, οι μαθητές/-τριες δεν ήξεραν αν έπρεπε να εκτελέσουν την κινητική δραστηριότητα που αντιστοιχούσε στην τελεία και στη θέαση του ενωτικού υπήρξε σύγχυση με την παύλα διαλόγου. Η απουσία τίτλου σε κάποια κείμενα δεν προδιέθετε ευχάριστα τους μαθητές/-τριες με δυσλεξία να διαβάσουν».*

## 5. Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό την αποτύπωση των απόψεων των Φιλολόγων Ειδικής Αγωγής για την ένταξη της κίνησης στη διδασκαλία συγκεκριμένων σημείων στίξης, η τήρηση των οποίων βελτιώνει την αναγνωστική κατανόηση μαθητών/-τριών με δυσλεξία που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης Γυμνασίων και οδηγεί στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης. Η ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε ότι η εφαρμογή ενός προγράμματος κινητικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της ανάγνωσης μαθητών/-τριών με δυσλεξία που φοιτούν σε ολιγομελή τμήματα είναι εφικτή και χωρίς δυσκολίες. Ο μικρός αριθμός μαθησιακού δυναμικού ευνοεί την καλλιέργεια θετικού συναισθηματικού κλίματος εντός της τάξης, όπου οι μαθητές/-τριες κατανοούν ευκολότερα τον επικοινωνιακό χαρακτήρα της ανάγνωσης μέσα από τις δικές τους εμπειρίες. Παράλληλα, οι Φιλολόγοι κατέθεσαν ότι πρόκειται για ένα πρόγραμμα παρέμβασης πρωτότυπο και χρήσιμο για τους ίδιους. Οι μαθητές/-τριες με δυσλεξία τις περισσότερες φορές δε δείχνουν προθυμία να εμπλακούν σε αναγνωστικές ασκήσεις και αρνούνται να διαβάσουν ένα κείμενο φωναχτά στην τάξη, γεγονός που επιβαρύνει το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών. Στη συγκεκριμένη όμως παρέμβαση οι μαθητές/-τριες εκδήλωσαν επιθυμία να εμπλακούν ενεργά στην αναγνωστική διαδικασία, καθώς η ενσωμάτωση της κίνησης αποτέλεσε ισχυρό κίνητρο γι' αυτούς. Επομένως, η ένταξη της κίνησης διευκόλυνε τους εκπαιδευτικούς να ολοκληρώσουν χωρίς δυσκολίες τη διδασκαλία συγκεκριμένων σημείων στίξης και να πετύχουν τους διδακτικούς τους στόχους, χωρίς να απαιτείται από τους ίδιους κάποια ιδιαίτερη προετοιμασία εκ των προτέρων που θα επιβάρυνε τη διδασκαλία τους. Η ενσωμάτωση της κίνησης στο πλαίσιο του μαθήματος συνάδει με τα αποτελέσματα



άλλων προγραμμάτων που χρησιμοποιούν την κίνηση και υποστηρίζουν τη σημαντικότητα της υλοποίησης παρεμβατικών προγραμμάτων εντός σχολικής αίθουσας (Kibbe et al., 2011). Αυτή η διαπίστωση προσδίδει ιδιαίτερη αξία στην παρέμβαση, καθώς σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχουν υλοποιηθεί αντίστοιχα προγράμματα που να ενσωματώνουν την κίνηση στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Ιδιαίτερα στον ελληνικό χώρο, οι Φιλολόγοι Ειδικής Αγωγής δεν είχαν ποτέ την ευκαιρία να εξοικειωθούν με εναλλακτικές μεθόδους εκμάθησης και ενίσχυσης της αναγνωστικής ικανότητας μαθητών/-τριών με δυσλεξία. Στη συνέχεια, οι Φιλολόγοι υποστήριξαν ότι το πρόγραμμα ήταν χρήσιμο και για τους μαθητές/-τριες, καθώς παρείχε κίνητρα για ενεργητική συμμετοχή στην αναγνωστική διαδικασία. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα του παρεμβατικού προγράμματος των Erwin, Fedewa & Ahi, το οποίο ενσωμάτωσε την κίνηση στο πλαίσιο της διδακτικής ώρας και εφαρμόστηκε με επιτυχία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι αναφορές αυτές των Φιλολόγων υποδηλώνουν ότι το προτεινόμενο πρόγραμμα συνέδεσε την ανάγνωση με ευχάριστες δραστηριότητες, δραστηριότητες που έχουν νόημα για τους μαθητές/-τριες. Ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα, καθώς τα κίνητρα συνδέονται άμεσα με την ακαδημαϊκή επιτυχία (Barkoukis et al., 2014). Μάλιστα, για τους μαθητές/-τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες απαιτούνται αυξημένα κίνητρα και επιπλέον παρακίνηση για να εμπλακούν άμεσα στην αναγνωστική διαδικασία, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Zeinab (2011), η οποία κατέδειξε ότι οι μαθητές/-τριες με δυσλεξία παρουσίαζαν χαμηλότερα κίνητρα για ανάγνωση και έχουν αρνητικές στάσεις για την αναγνωστική διαδικασία σε αντίθεση με τους μαθητές/-τριες χωρίς δυσλεξία.

Σε συμφωνία με όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα που ενσωματώνουν την κίνηση στο πλαίσιο τους μαθήματος, (TAKE 10', Move4Words, Fit and Academically Proficient in School), οι Φιλολόγοι σχολίασαν ότι το πρόγραμμα βασίζεται σε απλές κινητικές δραστηριότητες, οι οποίες μπορούσαν να εκτελεστούν με ευκολία από τους μαθητές/-τριες με δυσλεξία εντός της σχολικής αίθουσας. Από τις αναφορές αυτές των Φιλολόγων διαπιστώνεται ότι το παρόν πρόγραμμα προτείνει κινητικές δραστηριότητες χαμηλού βαθμού δυσκολίας, οι οποίες δεν απαιτούν μεγάλη ενεργειακή δαπάνη και δεν επιβαρύνουν τη σωματική κατάσταση των μαθητών/-τριών. Επιπλέον πρόκειται για δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις ηλικίες των μαθητών/-τριών.

Στη συνέχεια, οι Φιλολόγοι κατέθεσαν ότι ο χρόνος των δέκα λεπτών επαρκούσε για την εκτέλεση απλών κινητικών δραστηριοτήτων. Ο επαρκής χρόνος των δέκα λεπτών επιβεβαιώνεται τόσο από το πρόγραμμα Fit and Academically Proficient in School, όσο και από τη φιλοσοφία του προγράμματος TAKE 10'. Αυτή η διαπίστωση των εκπαιδευτικών οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το μικρής διάρκειας πρόγραμμά μας μπορεί να εφαρμοστεί στο πλαίσιο του μαθήματος, χωρίς να επιβαρύνονται οι σκοποί

και οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για το μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας και χωρίς να επιβαρύνονται οι εκπαιδευτικοί με επιπλέον φόρτο εργασίας.

Τέλος, οι Φιλολόγοι υποστήριξαν ότι το αναγνωστικό υλικό ήταν κατάλληλο για τις δυνατότητες των μαθητών/-τριών, με κατανοητό λεξιλόγιο και απλή δομή, όπως απαιτείται στη διδασκαλία μαθητών/-τριών με δυσλεξία. Οι διαπιστώσεις αυτές των εκπαιδευτικών βεβαιώνουν ότι η παρέμβαση χρησιμοποιεί αναγνωστικό υλικό που είναι ευχάριστο, μέτριας έκτασης και με απλή σύνταξη, προκειμένου οι μαθητές/-τριες να κατανοήσουν ότι η ανάγνωση είναι ένας εφικτός στόχος που συνδέεται με τις δικές τους προσπάθειες.

Συμπερασματικά διαπιστώνεται ότι το πρόγραμμα κινητικών δραστηριοτήτων που αξιολόγησε η παρούσα έρευνα μπορεί να εφαρμοστεί με ευκολία σε Τμήματα Ένταξης, καθώς προωθεί τη διαμόρφωση ενός πλαισίου κοινωνικής αλληλεπίδρασης και θετικού συναισθηματικού κλίματος της τάξης. Αποδείχτηκε ότι πρόκειται για ένα πρόγραμμα χρήσιμο τόσο για τους μαθητές/-τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όσο και για τους Φιλολόγους που διδάσκουν σε Τμήματα Ένταξης Γυμνασίων. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό ότι οι Φιλολόγοι της Ειδικής Αγωγής το αξιολόγησαν ως ευχάριστο, διαφορετικό και ωφέλιμο για τους μαθητές/-τριες. Από την άλλη, πρέπει να επισημανθεί ότι πρόκειται για ένα πρόγραμμα παρέμβασης που προτείνει απλές και εύκολες κινητικές δραστηριότητες, οι οποίες μπορούν να ενσωματωθούν στο πλαίσιο της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, χωρίς να απαιτούνται ποιοτικές ή ποσοτικές αλλαγές στην καθημερινή τους διδασκαλία. Αξίζει να σημειωθεί ότι γίνεται λόγος για ένα πρόγραμμα κίνησης που εφαρμόζεται από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων εκτός Φυσικής Αγωγής, οι οποίοι δέχτηκαν πρόθυμα να επιμορφωθούν και να υλοποιήσουν το πρόγραμμα, τακτική που χρησιμοποιείται σε προγράμματα παρέμβασης του εξωτερικού μεγάλης κλίμακας, όπως το πρόγραμμα TAKE 10'.

Σύμφωνα με τις επισημάνσεις των εν λόγω εκπαιδευτικών, στο πρόγραμμα κινητικών δραστηριοτήτων συστήνονται κάποιες διορθωτικές αλλαγές. Αρχικά, προτείνονται τα κείμενα να τυπωθούν ως corpus (μικρό τόμο), αρχειοθετημένα βάσει της χρονικής στιγμής της εκτέλεσης των κινητικών δραστηριοτήτων, καθώς συχνά πολλοί μαθητές/-τριες ξεχνούν στο σπίτι τα βιβλία τους, γεγονός που δημιουργεί ένα επιπρόσθετο άγχος στους διδάσκοντες. Έτσι, θα παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές/-τριες να αφήνουν το αναγνωστικό υλικό στο σχολείο, μέχρι την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Επίσης, προτάθηκε η οπτικοποίηση των κινητικών δραστηριοτήτων, ώστε οι μαθητές/-τριες να μπορούν να βλέπουν ποια ακριβώς κινητική δραστηριότητα έχουν να εκτελέσουν κάθε φορά. Η οργάνωση του υλικού αποδεικνύεται σύμφωνα με τη βιβλιογραφία σημαντική σε παρεμβατικά προγράμματα κίνησης τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους μαθητές/-τριες (Evaggelinou, 2002). Όσον αφορά τα κείμενα, προτάθηκε να αφαιρεθούν απ' όλους τους τίτλους

οποιοδήποτε σημείο στίξης (π.χ. θαυμαστικά), καθώς πολλοί μαθητές/-τριες οδηγούνται σε σύγχυση, αν πρέπει να εκτελέσουν κάποια κινητική δραστηριότητα ή όχι στη θέασή τους.

Δεδομένου ότι το πρόγραμμα αξιολογήθηκε θετικά από τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής σχεδιάζεται να εφαρμοστεί σε ευρεία κλίμακα, σε ελληνικά Γυμνάσια που διαθέτουν Τμήματα Ένταξης, ώστε να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητά του στην αναγνωστική ικανότητα μαθητών/-τριών με δυσλεξία συλλέγοντας ποιοτικά, αλλά και ποσοτικά δεδομένα.

## Βιβλιογραφία

- KANEΠ-ΓΣΕΕ (2018) *Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης: η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια ειδική αγωγή και εκπαίδευση*. Ανάκτηση Απρίλιος 2019, από [https://www.kanep-gsee.gr/wp-content/uploads/2018/11/ETEK\\_2017-2018\\_B.pdf](https://www.kanep-gsee.gr/wp-content/uploads/2018/11/ETEK_2017-2018_B.pdf)
- Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας. (2011) Ανάκτηση Μάρτιος 2018, από <http://ellim.schools.ac.cy/index.php/el/yliko/chrisimo-yliko>
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I. & Sandford, R. (2009) The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Res Papers Educ.*, 24 (1), 1-27.
- Barkoukis, V., Brooke, L., Ntoumanis, N., Smith, B. & Gucciardi, D. (2019) The role of the athletes' entourage on attitudes to doping. *Journal of Sports*, 37 (21), 2483-2491.
- Barkoukis, V., Taylor, I., Chanal, J. & Ntoumanis, N. (2014) The relation between student motivation and student grades in physical education: A 3-year investigation. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 24, σσ. e406-e414.
- Barry, M., Moore, B., Webb, T., Hill, J. & Kohl, H. (2002) Elementary school children's attraction to physical activity in a classroom-based program: TAKE 10! *Med. Sci. Sports Exerc.*, 34, S300.
- Best, J. (2010) Effects of physical activity on children's executive function: contributions of experimental research on aerobic exercise. *Den Rev*, 89 (6), 331-351.
- Boyatzis, R.-E. (1998) *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. London: Sage. London: Sage.
- Braun, V., Clarke, V. & Weate, P. (2016) Using thematic analysis in sport and exercise research. Στο B. Smith & A. Sparkes, *Handbook of qualitative research in sport and exercise* (σσ. 191-205). London: Routledge.
- Caine, R. & Caine, G. (2005) *Brain-Based Process for Restructuring Schools and Renewing Education Mind shifts* (2nd εκδ.). Tucson: AZ: Zephyr Press.

- Candace, C. & Sheldon, H. H. (2014) *The State of Learning Disabilities: Facts, Trends and Emerging Issues*. New York: National Center for Learning Disabilities.
- CDC (2010) *The association between school-based physical activity, including physical education and academic performance*. US Department of Health and Human Services, Atlanta.
- Cirino, P., Romain, M., Barth, A., Tolar, T., Fletcher, J. & Vaughn, S. (2013) Reading skill components and impairments in middle school struggling readers. *Reading and Writing*, 26 (7), 1059-1086.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison. (2007) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Connell, D. (2009) The global aspects of brain-based learning. *Educational Horizons*, 88 (1), 8-39.
- Dinkel, D., Schaffer, C., Snyder, K. & Lee, J. (2017) They just need to move: Teachers' perception of classroom physical activity breaks. *Teaching and Teacher Education*, 63, 186-195.
- Donnelly, J. & Lambourne, K. (2011) Classroom- based physical activity, cognition, and academic achievement. *Preventive Medicine*, 52 (1), 36-42.
- Donnelly, J. & Lambourne, K. (2011) Classroom- based physical activity, cognition, and academic achievement. *Preventive Medicine*, 52 (1), 36-42.
- Erwin, H., Fedewa, A. & Ahn, S. (2012) Student academic performance outcomes of a classroom physical activity intervention: A pilot study. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4 (3), 473-487.
- Evaggelinou, C. (2002) Attitudes toward people with disability and sport: The contribution of Physical Education. In: Paralympic Games – From 1960 to 2004. Organizing Committee of Olympic Games ATHENS 2004 (In Greek).
- Fotiadou, E. (2002) *Educating hearing impaired children in rhythmic gymnastics and dance. The effect on motor activity and behavior. Doctorial dissertation*. Aristotle University of Thessaloniki, Thessaloniki, Greece.
- Gallahue, D. (2002) Στο Χ. Ευαγγελινού & Α. Παππά (Επιμ.), *Αναπτυξιακή Φυσική Αγωγή για τα Σημερινά παιδιά*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Gilakjau, A. & Sabouri, N. (2016) How can students improve their reading comprehension skill? *Journal of Studies in Education*, 6 (2), 229-240.
- Gulpinar, M. & Gulpinar, M.A. (2006) The principles of brain-based learning and constructivist models in education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 5 (2), 299-306.

- Hassandra, M., Goudas, M. & Chroni, S. (2003) Examining factors associating with intrinsic motivation in physical education: A qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 211-223.
- Hillman, C., Erickson, K. & Kramer, A. (2008) Be smart, exercise your heart: exercise effects on brain and cognition. *Nat Rev Neurosci*, 9 (1), 58-65.
- Jensen, E. (2008) A fresh look at brain-based education. *Phi Delta Kappan*, 6, 408-417.
- Juonala, M., Viikari, J. & Raitakari, O. (2013) Main findings from the prospective Cardiovascular Risk in Young Finns Study. *Current Opinion in Lipidology*, 24, 57-64.
- Kall, L., Nilsson, M. & Linden, T. (2014) The impact of a physical activity intervention program on academic achievement in a Swedish elementary school setting. *J Sch Health*, 84 (8), 473-480.
- Kamala, R. (2014) Multisensory Approach to Reading Skills of Dyslexic Students. *Journal of Humanities and Social Science*, 19, 5, 32-34.
- Kibbe, D., Jacqueline, H., Hurley, M., McFarland, A., Schubert, K., Schulz, A.b et all. (2011) Ten Years of TAKE 10': Integrating physical activity with academic concepts in elementary school classrooms. *Prev Med*, 52 (1), S43-S50.
- Kolovelonis, A., Hassandra, M. & Goudas, M. (2010) A Qualitative Evaluation of a Life Skill Training Program in Physical Education. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 8 (2), 107-118.
- Mahar, M., Murphy, S., Rowe, D., Golden, J., Shields, A. & Raedeke, T. (2006) *Med. Sci. Sports Exerc.*, 38, 2086-2094.
- Mahar, M., Murphy, S., Rowe, D., Golden, J., Shields, A. & Rsedeke, T. (2006) Effects of a classroom-based program on physical activity and on-task behavior. *Med. Sci. Sports Exerc.*, 38, 2086-2094.
- McClelland, E., Pitt, A. & Stein, J. (2015) Enhanced academic performance using a novel classroom physical activity intervention to increase awareness, attention and self-control: Putting embodied cognition into practice. *Improving Schools*, 18 (1), 83-100.
- Mischo, A. & Vazou, S. (2014) Effect of classroom-based physical activity intervention on body mass index and activity levels: A meta-analysis. *Med Sci Sports and Exc.*, 46, 231-232.
- Mullender-Wijnsma, M., Hartman, E., DeGreef, J., Doolaard, S., Bosker, R. & Visscher, C. (2014) Improving academic performance of school-age children by physical activity in the classroom: 1-year program evaluation. *The journal of school health* 85, 365-371.

- Mullender-Wijnsma, M. J., Hartman, E., DeGreeff, J. W., Doolaard, S., Bosker, R. J., & Visscher, C. (2016). Physically Active Math and Language Lessons Improve Academic Achievement: A Cluster Randomized Controlled Trial. *Pediatrics*, 137(3), 1-9. [20152743]. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-2743>
- Mullender-Wijnsman, M., Hartman, E., DeGreeff, J., Doolaard, S., Bosker, R. & Visscher, C. (2017) Physically active math and language lessons improve academic achievement: A cluster randomized controlled trial. *Pediatrics*, 3, 1-11.
- Mullins, N., Michaliszyn, S., Kelly-Miller, N. & Groll, L. (2019) Elementary school classroom physical activity breaks: student, teacher, and facilitator perspectives. *Adv Physiol Educ*, 43, 140-148.
- National Center for Education Statistic. (2017) *The Condition of Education 2017*. Ανάκτηση Μάρτιος 3, 2019, από [https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator\\_cgg.asp](https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgg.asp)
- Raspberry, C., Lee, S., Robin, L., Laris, B., Russell, L., Coyle, K. et al. (2011) The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance: A systemic review of the literature. *Prev Medicine*, 52, S10-S20.
- Sadek, J. (2019) ADHD and Specific Learning Disorders. *Clinician's Guide to ADHD Comorbidities in Children and Adolescents*, 77-87.
- Salmiza, S. (2012) The effectiveness of the brain based teaching approach in enhancing scientific understanding of Newtonian physics among form four students. *International Journal of Environmental & Science Education*, 7 (1), 107-122.
- Sperling, R. & Head, D. (2002) Reading Attitudes and Literacy Skills in Prekindergarten and Kindergarten Children. *Early Childhood Education Journal*, 29, 233-236.
- Stewart, J., Dennison, D. & Kohl, H. (2004) Exercise level and energy expenditure in the TAKE 10! in-class physical activity program. *J Sch Health*, 74 (10), 397-400.
- Thomas, B. & Swamy, S. (2014) Brain-Based Teaching Approach- A new paradigm of teaching. *International Journal of Education and Psychological Research*, 3 (2), 62-65.
- Trudeau, F. & Shephard, R. (2008) Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *Int J Behav Nutr Phys Act*, 10.
- Uhrich, T. & Swalen, R. (2007) A pilot study of a possible effect from a words task on reading performance. *Perceptual and Motor Skills*, 1035-1041.
- Vaynman, S. & Gomez Pinilla, F. (2006) Revenge of the 'sit': how lifestyle impacts neuronal and cognitive health through molecular systems that interface energy metabolism with neuronal plasticity. *J Neurosci Res*, 84, 699-715.

- Watson, A., Tiimberio, A., Brown, H., Best, K. & Hesketh, K. (2017) Effect of classroom-based physical activity interventions on academic and physical activity outcomes: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14, 114-138.
- Webster, C., Russ, L., Vazou, S., Goh, T. & Erwin, H. (2015) Integrating movement in academic classrooms: understanding, applying and advancing the knowledge base. *Obesity reviews*, 16, 691-701.
- Zeinab, M. (2011) A comparison of the reading motivation and reading attitudes of students with dyslexia and students without dyslexia in the elementary schools in Iran. *Iranian International Journal of Psychological Studies*, 3 (1), 17-28.
- Παντελιάδου, Σ. (2011) *Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2008) *Τεστ Ανάγνωσης (Τεστ-Α) ΕΠΕΑΕΚ, ΥΠΕΠΘ. (σταθμισμένο τεστ – 4 τεύχη: Περιγραφή του τεστ, Οδηγός εξέταστη, εργαλείο και φυλλάδιο εξέτασης)*.
- Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012) Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Στο Α. Ζώνου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου, *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ. 123-152). Αθήνα: Πεδίο.
- Νόμος 2817/2000. (n.d.) Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ Α'78/14.03.2000.
- Χασάνδρα, Μ. & Γούδας, Μ. (2004) Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική-ερμηνευτική έρευνα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 2, 31-47.
- Χοντολίδου, Ε. (1999) *Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας*. Γλωσσικός Υπολογιστής 1. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Γιώτη, Ε., Δέρρη, Β. & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2006) Γλωσσική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσω της φυσικής αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 371-378.
- Πόρποδας, Κ. (2002) *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: (αυτοέκδοση- κεντρική διάθεση «Ελληνικά Γράμματα»).
- Ματσαγγούρας, Η. (2003) *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπαλαίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.



# ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΧΩΡΟΥ, ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΕΝΗΛΙΚΕΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ

## INTERACTIONS IN SPACE, LANGUAGE AND IDENTITY AMONG ADULT IMMIGRANTS IN CYPRUS

Έλενα Ιωαννίδου

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Τμήμα Επιστημών της Αγωγής

Πανεπιστήμιο Κύπρου

ioannidou.elena@ucy.ac.cy

Μύρια Γεωργίου

Ειδική Επιστήμονας

Τμήμα Επιστημών της Αγωγής

Πανεπιστήμιο Κύπρου

myria.georgiou@ucy.ac.cy

Αλεξάνδρα Όψιμου

Υποψήφια Διδάκτωρ

Τμήμα Επιστημών της Αγωγής

Πανεπιστήμιο Κύπρου

opsimou.alexandra@ucy.ac.cy

### Περίληψη

Η παρούσα έρευνα μελετά τους τρόπους αλληλεπίδρασης τριών αξόνων α) της γλώσσας, β) της ταυτότητας και γ) του χώρου, σε μετανάστες/τριες στο κυπριακό συγκείμενο. Συγκεκριμένα, εξετάζεται το πώς η μετανάστευση ως μια μεταβατική διαδικασία επηρεάζει τα υφιστάμενα γλωσσικά ρεπερτόρια και την ταυτότητα των μεταναστών. Υιοθετήθηκε ποιοτική μεθοδολογία και η συλλογή δεδομένων έγινε με εις βάθος προσωπικές συνεντεύξεις, οι οποίες έγιναν σε πενήντα ενήλικες μετανάστες που ζουν στην Κύπρο τουλάχιστον τα τελευταία δέκα χρόνια.

### Λέξεις κλειδιά

*Μετανάστες, γλώσσα, χώρος, ταυτότητα, Κύπρος.*

### Abstract

The current paper investigates the way the constructs of language, identity and space interact among immigrants in the context of Cyprus. In particular, the paper examines the way immigration as a transitional process influences existing linguistic repertoires and identity perceptions among immigrants. The methodology adopted is qualitative, employing in-depth personal interviews among fifty adult immigrants from different countries who immigrated to Cyprus over the last ten years

### Key words

*Immigrants, language, space, identity, Cyprus.*

## 0. Εισαγωγή

Το μεταναστευτικό κλίμα, η αύξηση της κινητικότητας και η ρευστότητα στην κοινωνία αναδιαμόρφωσαν τις σπουδές για τη γλώσσα και το γραμματισμό και οδήγησαν στην ανακατασκευή της σταθερότητας για τον τρόπο αντίληψης της γλώσσας και της κοινωνίας (Androutsopoulos & Juffermans 2014). Σήμερα, αυτονόητες έννοιες και παραδοσιακές κοινωνικές δομές έχουν τεθεί υπό αμφισβήτηση. Τη θέση τους έχουν πάρει η γλωσσική, εθνική και πολιτισμική πολλαπλότητα, τα οποία αποτελούν κοινά χαρακτηριστικά των κρατών παγκοσμίως (Τριάρχη-Herrmann 2000).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο η μετάβαση-μετανάστευση σε έναν άλλο χώρο επιδρά στην «οργάνωση της γλώσσας» (Blommaert et al. 2005) και δημιουργεί ασυνέχειες (disruptions), όσον αφορά ζητήματα γλώσσας και ταυτότητας, εξετάζοντας τον τρόπο που η αλλαγή και η διεύρυνση του χώρου επιδρούν σε γλωσσικά ζητήματα και στην κατασκευή και ανακατασκευή της ταυτότητας του ατόμου. Για τον σκοπό αυτό, εξετάστηκαν πενήντα γλωσσικές βιογραφίες μεταναστών/ριών στην Κύπρο, οι οποίες διενεργήθηκαν σε διάστημα έξι χρόνων (2011-2017) σε προσωπικό επίπεδο.

Το πρώτο μέρος της έρευνας περιλαμβάνει μια σύντομη ανασκόπηση των βασικών θεωρητικών όρων της έρευνας, όπως η σχέση γλώσσας και χώρου και η εννοιολόγηση της ταυτότητας ως κοινωνικού προϊόντος και ως μορφής επιτέλεσης. Ακολουθεί η μεθοδολογία και η περιγραφή των χαρακτηριστικών των συμμετεχουσών/όντων. Το τρίτο μέρος περιλαμβάνει τα αποτελέσματα που αναδόθηκαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων, εστιάζοντας στους εξής τρεις άξονες: α) Εμπειρίες των μεταναστών κατά την αλλαγή χώρου (μετάβαση), β) Γλώσσα και γ) Ταυτότητα. Στο τελευταίο μέρος γίνεται σχολιασμός και συζήτηση των αποτελεσμάτων.

## 1. Θεωρητικό Πλαίσιο

Η πολυγλωσσία, σύμφωνα με τους Blommaert et al. (2005), συνδέεται άμεσα με την έννοια του χώρου, τις πρακτικές και τα γλωσσικά καθεστώτα (language regimes) τα οποία αναπτύσσουν ή αναδιοργανώνουν τα άτομα σε περίπτωση αλλαγής του χώρου. Σε περιπτώσεις μετανάστευσης, η μετάβαση από ένα χώρο σε άλλο επιφέρει αλλαγές στις λειτουργίες και αξίες υφιστάμενων γλωσσικών ρεπερτορίων. Τα νέα κοινωνικά και γλωσσικά καθεστώτα αποδυναμώνουν τα υφιστάμενα γλωσσικά ρεπερτόρια και δημιουργούν ασυνέχειες (disconnections), οι οποίες προσδιορίζονται χωρικά (spatially organized disconnections). Σύμφωνα με τους Blommaert et al. (2005), αυτά τα φαινόμενα είναι δια-τοπικά (translocal), αφού η έννοια αυτής της αλλαγής, της μετάβασης και του επαναπροσδιορισμού των γλωσσικών ρεπερτορίων των ατόμων είναι πολύ σημαντική στη μελέτη της πολυγλωσσίας και στην επέκταση της πολυγλωσσικής ικανότητας.

Σε αυτό το πλαίσιο επαναξιολογούνται αλλά και σε μεγάλο βαθμό αμφισβητούνται παραδοσιακές προσεγγίσεις (Bloomfield 1933) στη διγλωσσία και την πολυγλωσσία, οι οποίες θέλουν το άτομο να έχει πλήρη και ολοκληρωμένη ικανότητα σε όλες τις γλώσσες του γλωσσικού του ρεπερτορίου για να μπορεί να χαρακτηρίζεται ως πολύγλωσσο. Η ιδέα της πολυγλωσσίας ανάλογα με το πεδίο, το θέμα ή τις λειτουργίες, είναι πλέον διαδεδομένη (Arnaut et al. 2016) καθώς και η διασύνδεση της πολυγλωσσίας με τη *δείξη* (indexicality) και τους *συνομιλιακούς ενδείκτες* (indexicals). Ταυτόχρονα, πολλοί ερευνητές (π.χ. Garcia & Leiva 2014, Tsokalidou 2018) αναδεικνύουν την έννοια των διαγλωσσικών πρακτικών και της διαγλωσσικότητας ως μιας πολυγλωσσικής και πολυεπίπεδης χρήσης διαφορετικών γλωσσικών πόρων από τα άτομα για να αναπαραστήσουν και να κατανοήσουν τον κόσμο τους (Garcia & Leiva 2014). Οι γλωσσικές πρακτικές δεν εμπεριέχουν μόνο λειτουργικές χρήσεις αλλά διέπονται από σχέσεις εξουσίας και ηγεμονίας. Ο Becker (1991) χαρακτηρίζει την έννοια της *γλωσσικότητας* (languageing) ως μια ιστορία πολιτισμικών πρακτικών, ενώ ο Mignolo (2007) υποστηρίζει ότι η διαγλωσσικότητα συμπεριλαμβάνει και τις ιστορικές συσχετίσεις μεταξύ των γλωσσών, καθώς και επίπεδα αξιών και ιδεολογίας. Στο ίδιο πνεύμα, οι Garcia & Leiva (2014) προσδιορίζουν τη διαγλωσσικότητα ως ένα χώρο στον οποίο κατασκευάζονται εναλλακτικές αναπαραστάσεις και ταυτόχρονα ως μια διαδικασία πολιτικής δράσης για αναδιαμόρφωση υπαρχουσών γλωσσικών και κοινωνικών ιεραρχιών. Τέλος, η έννοια της ταυτότητας ως μια μορφή επιτέλεσης και δειξής τίθεται σε συνεχή επαναδιαπραγμάτευση σε πολύγλωσσα συγκείμενα (Blackledge & Pavlenko 2001).

Στην παρούσα εργασία υιοθετούμε πιο εθνογραφικές και κοινωνιογλωσσολογικές προσεγγίσεις της έννοιας της ταυτότητας. Η ταυτότητα αποτελεί μια μορφή επιτέλεσης που χαρακτηρίζεται από πολλές *πράξεις ταυτότητας* (acts of identity, Le Page & Tabouret-Keller, 1985), ειδικά σε πολύγλωσσα συγκείμενα. Σύμφωνα με πιο κοινωνιογλωσσολογικές προσεγγίσεις, η ταυτότητα είναι γλωσσικά και σημειωτικά κατασκευασμένη και έχει άμεση διασύνδεση με τις λογοθετικές πρακτικές των ατόμων. Θεωρούμε ότι η ανάλυση των Bucholtz & Hall (2005) για τις βασικές αρχές που διέπουν την ταυτότητα είναι χρήσιμη για την κατανόηση των ερευνητικών δεδομένων που αναλύονται στην παρούσα εργασία. Σύμφωνα με τους Bucholtz & Hall (2005), υπάρχουν πέντε βασικές αρχές στην κατανόηση και εννοιολόγηση της ταυτότητας. Η πρώτη είναι η αρχή της *ανάδυσης* (emergence), σύμφωνα με την οποία η ταυτότητα αναδύεται στην αλληλεπίδραση, δημιουργείται και κατασκευάζεται μέσω της επικοινωνίας (Hymes 1975, Bauman & Briggs 1990). Αυτή η αρχή είναι κατά βάση αντι-ουσιακρατική, αφού δε θεωρεί την ταυτότητα ως κάτι δοσμένο και στατικό αλλά ως μια κοινωνική και τοποθετημένη στο λόγο κατασκευή. Η δεύτερη αρχή είναι η *τοποθέτηση* (positionality), κατά την οποία η ταυτότητα συνδέεται με την περίπτωση επικοινωνίας. Αυτή η αρχή, άμεσα συνδεδεμένη με τις θεωρίες του κοινωνιολόγου Stuart Hall (2014) για την ταυτότητα ως περίπτωση, αναδεικνύει τις υποκειμενικότητες που κατασκευάζονται μέσω

του Λόγου και των διαφορετικών περιστάσεων, αλλά ταυτόχρονα αναγνωρίζει και πιο στατικές, τοπικές ή πολιτισμικά προσδιορισμένες θέσεις και τοποθετήσεις που σχετίζονται με την περίπτωση. Η τρίτη αρχή είναι η αρχή της δείξης (*indexicality*), κατά την οποία περιγράφεται ο μηχανισμός με τον οποίο κατασκευάζεται η ταυτότητα γλωσσικά, καθώς και οι γλωσσικές επιλογές που χρησιμοποιούνται για να κατασκευάσουν τοποθετήσεις/ ταυτότητες (Silverstein 1985). Η τέταρτη αρχή είναι αυτή της *σχισιακότητας*, στην οποία αναγνωρίζεται ότι οι ταυτότητες κατασκευάζονται σε σχέση με άλλες και ότι συνδέονται με άλλες τοποθετήσεις και ρόλους μέσω συμπληρωματικών σχέσεων. Η εννοιολόγηση της ταυτότητας ως διαφοράς (Hall 2014) αλλά και ως ταύτισης αποτελεί κεντρικό άξονα σε αυτή την αρχή. Τέλος, η πέμπτη αρχή είναι έννοια της *αποσπασματικότητας* (*partialness*) όπου η ταυτότητα αντιμετωπίζεται ως ένα ψήγμα ή μέρος και ως κάτι που παρουσιάζει ασυνέχειες και ρήξεις.

Είναι σημαντικό να τονιστεί η πολύπλοκη και πολυεπίπεδη σχέση που υπάρχει μεταξύ ταυτότητας και γλώσσας. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η γλώσσα αποτελεί σημαντικό κομμάτι της ταυτότητας μέσω της αρχής της δείξης, αφού οι ταυτότητες κατασκευάζονται συχνά γλωσσικά. Ταυτόχρονα, σημείο αφετηρίας αποτελεί η αναγνώριση ότι τόσο η γλώσσα, όσο και η ταυτότητα είναι δύσκολα προσδιορισμένες έννοιες, ρευστές και κοινωνικά ορισμένες, άρα η μεταξύ τους σχέση δεν είναι σχέση αιτιακή ούτε μονόπλευρη. Αντίθετα, αποτελεί βασική θέση σύγχρονων ερευνητών ότι η σχέση γλώσσας και ταυτότητας είναι αμφίδρομη και ότι συχνά είναι η γλώσσα που κατασκευάζει ταυτότητες και όχι το αντίθετο (Agha 2003, Αρχάκης & Τσάκωνα 2010).

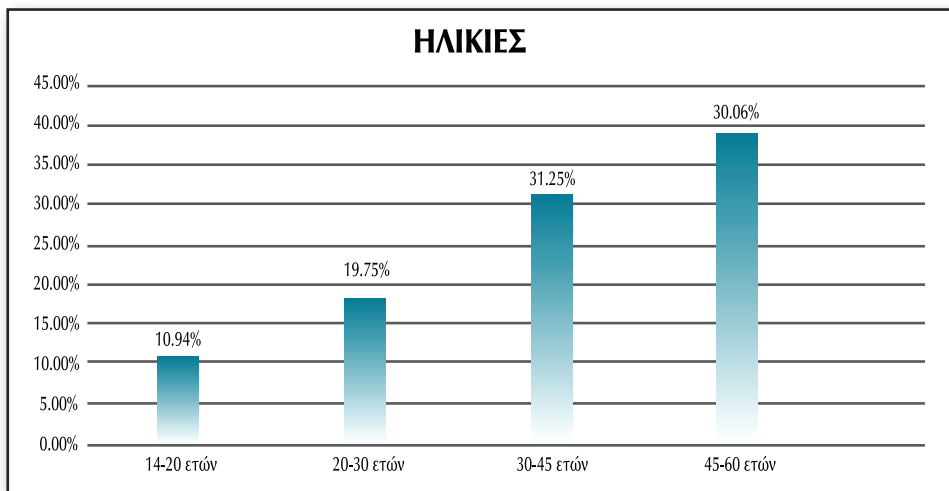
## 2. Μεθοδολογία

Για την εξέταση του σκοπού της παρούσας έρευνας, κρίθηκε κατάλληλη η διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας, που αποσκοπεί στην περιγραφή, ερμηνεία και κατανόηση ενός πολύπλοκου φαινομένου (Ιωσηφίδης 2008). Συγκεκριμένα, διεξήχθησαν συνολικά πενήντα ημιδομημένες προσωπικές συνεντεύξεις, διάρκειας περίπου 40 λεπτών. Στη συλλογή δεδομένων αξιοποιήθηκαν και σημειώσεις πεδίου. Στις ποιοτικές έρευνες χρησιμοποιούνται μέθοδοι παραγωγής υλικού, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να ενεργοποιήσουν επικοινωνιακές μορφές που προσιδιάζουν στον καθημερινό τρόπο ζωής τους: την αφήγηση, την περιγραφή, την επιχειρηματολογία και το διάλογο. Αυτές οι μέθοδοι έχουν ευελικτο και διαδραστικό χαρακτήρα, αφού αποφεύγουν την τυποποίηση των απαντήσεων (Τσιώλης 2015).

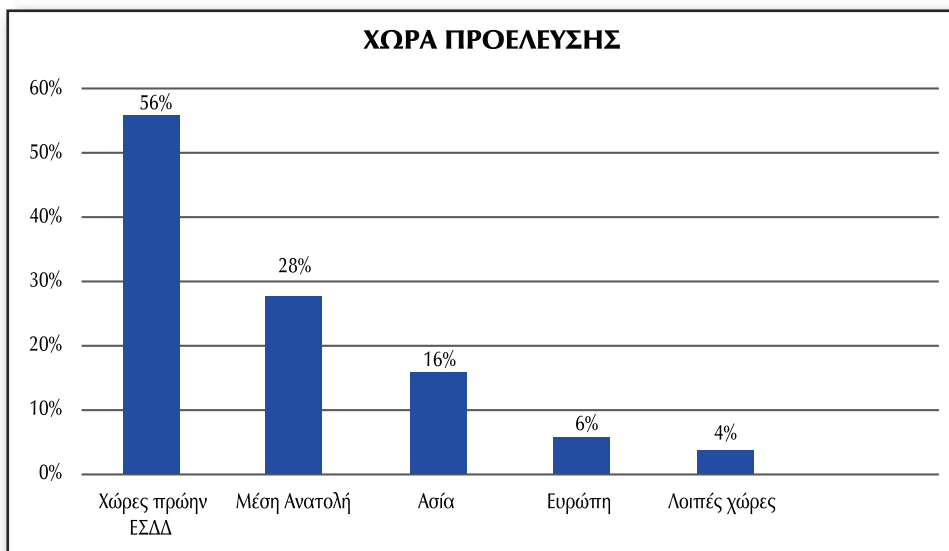
Η συλλογή δεδομένων συνολικά διήρκεσε έξι έτη (2011-2017). Η επιλογή των συμμετεχουσών/όντων ήταν στοχευμένη, έχοντας ως βασικό κριτήριο τους στόχους της έρευνας και το προφίλ των ατόμων (μετανάστευση, χώρα προέλευσης). Οι πενήντα συμμετέχουσες/οντες είναι μετανάστριες/ες, κάτοικοι Κύπρου. Συγκεκριμένα, 37 είναι γυναίκες (74%) και 13 άντρες (26%), με διαφορετικό εύρος ηλικίας αλλά με μεγαλύτερο ποσοστό στις ηλικίες 45-60 (Πίνακας 1). Οι συμμετέχουσες/οντες προέρχονται

από διαφορετικές χώρες (Πίνακας 2) και έχουν στην πλειοψηφία τους άνω των δέκα ετών παραμονή στην Κύπρο (55% άνω των δέκα ετών). Όσον αφορά στην οικογενειακή τους κατάσταση, το 62% (31/50) έχουν οικογένεια και παιδιά. Οι συνεντεύξεις έγιναν σε προσωπικό επίπεδο, ηχογραφήθηκαν και, στη συνέχεια, απομαγνητοφωνήθηκαν. Οι συμμετέχουσες/όντες παρουσιάζονται με ψευδώνυμα, ώστε να διασφαλιστεί η ανωνυμία τους.

**Πίνακας 1:** Ηλικία συμμετεχουσών/όντων



**Πίνακας 2:** Χώρα προέλευσης



Μετά τη συλλογή, έγινε ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων και των σημειώσεων πεδίου και δημιουργήθηκαν θεματικές κατηγορίες. Αρχικά, οι συμμετέχουσες/οντες ομαδοποιήθηκαν ανάλογα με τα προσωπικά/κοινωνικά τους στοιχεία (όπως φαίνεται στους σχετικούς πίνακες) για την καλύτερη διαχείριση των δεδομένων και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Για την ανάλυση δεδομένων αξιοποιήθηκε η θεματική ανάλυση σε συνδυασμό με την ανάλυση περιεχομένου, η οποία είναι μια μέθοδος εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και θεματοποίησης επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, δηλαδή θεμάτων, τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα (Braun & Clarke 2006). Στο πλαίσιο αυτό, χρειάζεται να είναι σαφής η ανάλυση και τα μοτίβα που χρησιμοποιούνται, για να υπάρχουν οι κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με το τι αντιπροσωπεύουν τα θέματα ή τα μοτίβα που έχουν εντοπιστεί κατά τη διαδικασία της ανάλυσης (Willig & Stainton-Rogers 2008). Από την ανάλυση προέκυψαν τρεις βασικοί άξονες: α) Εμπειρίες των μεταναστών κατά την αλλαγή χώρου (μετάβαση), β) Γλώσσα και γ) Ταυτότητα.

### 3. Αποτελέσματα

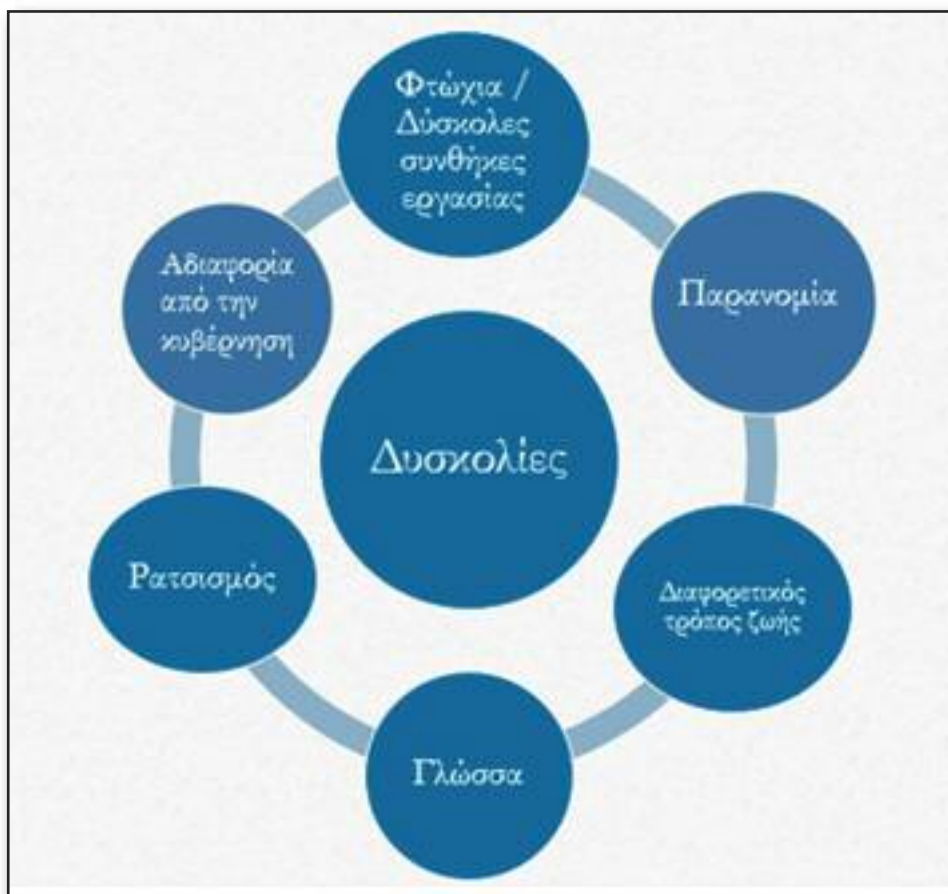
Όπως προαναφέρθηκε, τα δεδομένα κατηγοριοποιήθηκαν στη βάση τριών θεματικών αξόνων οι οποίοι αφορούν στη μετάβαση/χώρο, στη γλώσσα και στην ταυτότητα. Όσον αφορά στον πρώτο άξονα, η εστίαση βρίσκεται περισσότερο στις εμπειρίες των συμμετεχουσών/όντων και στον τρόπο με τον οποίο βίωσαν τη μετάβασή τους. Περιγράφονται οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν στην Κύπρο, οι στάσεις και τα συναισθήματά τους, καθώς και τα διάφορα είδη στιγματισμού που βίωσαν. Στο δεύτερο άξονα, αυτό της γλώσσας, η εστίαση βρίσκεται στη μητρική γλώσσα των συμμετεχουσών/όντων, στη διατήρηση ή αφομοίωσή της και στις περιστάσεις χρήσης ή μη χρήσης της. Ακόμη, εξετάζονται οι τρόποι εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, όπως και ο ρόλος της γλωσσικής ποικιλότητας στην Κύπρο. Στον άξονα που αφορά την ταυτότητα των συμμετεχουσών/όντων, εξετάζεται η αντίληψη εαυτού και η αντίληψη του άλλου. Δηλαδή, ο τρόπος που οι ίδιες/οι ορίζουν τη δική τους ταυτότητα, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται και αντιμετωπίζουν τον άλλο. Επιπρόσθετα, αναλύεται η σχέση γλώσσας και ταυτότητας.

#### 3.1. Εμπειρίες κατά την αλλαγή χώρου (μετάβαση)

Όσον αφορά τον άξονα της μετάβασης, εντοπίστηκαν αρχικά οι λόγοι για τους οποίους τα άτομα επέλεξαν να μεταναστεύσουν, ώστε να κατανοηθεί το πλαίσιο στο οποίο μετασχηματίστηκε η έννοια του χώρου και στη συνέχεια η ταυτότητα και η γλώσσα. Μέσα από την ανάλυση φαίνεται ότι οι λόγοι για τους οποίους οι συμμετέχοντες/ουσες μετανάστευσαν, ποικίλουν. Πολλοί από αυτούς θεωρούνται οικονομικοί μετανάστες και επέλεξαν να έρθουν στην Κύπρο για ένα καλύτερο μέλλον.

Άλλες/οι ήρθαν λόγω σπουδών ή για άλλους προσωπικούς λόγους, όπως η ασυμφωνία με τη νοοτροπία της χώρας τους ή η δημιουργία οικογένειας στην Κύπρο. Μια άλλη σημαντική μερίδα αναγκάστηκε να μεταναστεύσει λόγω πολέμου. Στο Διάγραμμα 1 παρουσιάζονται οι βασικές υποκατηγορίες που αναδύθηκαν, όσον αφορά συγκεκριμένα στις δυσκολίες που οι συμμετέχουσες/όντες αντιμετώπισαν κατά τη μετάβασή τους στην Κύπρο.

**Διάγραμμα 1:** Δυσκολίες κατά τη Μετάβαση



### 3.1.1. Φτώχεια και δύσκολες συνθήκες ζωής και εργασίας

Μια βασική δυσκολία που αναδύθηκε από το μεγαλύτερο μέρος των δεδομένων της έρευνας είναι η φτώχεια, οι δύσκολες συνθήκες και η χαμηλή ποιότητα ζωής. Όπως φαίνεται και στο Απόσπασμα 1, πολλές φορές οι μετανάστριες/ες δεν έχουν



εργασία ή σταθερό εισόδημα κι έτσι προκύπτουν δυσκολίες στη διαβίωσή τους. Αυτό με τη σειρά του επιφέρει χαμηλή ποιότητα ζωής τόσο των ιδίων, όσο και των οικογενειών τους.

Απόσπασμα 1: «Έχει μέρες είμαστε πολλά ωραία, έχει μέρες που περνάμε ντυσκο-  
λίες<sup>1</sup>. Τώρα το καλοκαίρι έχει ντουλειά άντρας μου, δεν πεινούν τα  
μωρά. Αλλά όταν είναι κρύο, εν έσσειε δουλειά (...) Μπορεί να μεί-  
νουμε στο ντρόμο, μπορεί τα μωρά να πεινούν...» (Μαρία, 2012).

Όπως καταδεικνύει το Απόσπασμα 2, προβλήματα προκύπτουν και στον τόπο εργασίας τους, αφού πολλοί από τους εργοδότες φαίνεται να τις/τους εκμεταλλεύονται με ποικίλους τρόπους. Για παράδειγμα, αναγκάζονται να δουλεύουν πολλές ώρες την ημέρα σε αντίξοες συνθήκες εργασίας και με χαμηλό μισθό. Οι ίδιες/οι θεωρούν πως αυτό συμβαίνει επειδή είναι ξένοι και ως τέτοιοι αντιμετωπίζονται από το κοινωνικό σύνολο.

Απόσπασμα 2: «*The Philippino girls work in the houses, they work as a donkey, not every-  
body... But still good families that I know they work from 6 a.m to 12 in  
the night. Because they are foreign. With the Cypriot they wouldn't do  
that*» (Α., 2015).

### 3.1.2. Διαφορετικός τρόπος ζωής και νοοτροπία

Μια άλλη δυσκολία που φαίνεται να αντιμετωπίζουν είναι ο διαφορετικός τρόπος ζωής στην Κύπρο σε σχέση με τον τρόπο ζωής της χώρας τους και το γεγονός ότι πίσω τους αφήνουν τους δικούς τους ανθρώπους και ό,τι αγαπούν. Αυτό επιφέρει προβλήματα στην καθημερινότητά τους, γιατί συχνά έρχονται αντιμέτωπες/οι με τη μοναξιά. Επίσης, αντιμετωπίζουν το θέμα της διαφορετικής γλώσσας, της διαφορετικής θρησκείας και κουλτούρας, ακόμη και του φαγητού, στοιχεία που εμπίπτουν στο διαφορετικό τρόπο ζωής.

Απόσπασμα 3: «*Ήταν δύσκολο επειδή ξεκινάς που την αρχή, αφήνεις (π) αφήνεις  
τους φίλους σου, αφήνεις όλα που έχεις (π) που ξέρεις και (π) που  
την αρχή σαν ένα μωρό που (γελά) που εγε (π) γεννήθηκε τωρά!*»  
(Βέρα, 2016).

### 3.1.3. Γλώσσα

Η γλώσσα αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες δυσκολίες για τις/τους συμμετέχουσες/οντες. Στην αρχή κυρίως της μετακίνησής τους, η γλώσσα αποτελούσε μεγάλο πρόβλημα, το οποίο φάνταζε ανυπέρβλητο. Πολύ συχνά, η επικοινωνία με αρμόδιους φορείς και εργοδότες ήταν δύσκολη, έως και σχεδόν ανύπαρκτη, ειδικότερα στα πρώτα στάδια.

Απόσπασμα 4: «Ναι, ναι, στο πώς να το μάθω, ήταν για μένα πολύ δύσκολα. Φοβήθηκα αυτό. Πρώτα – πρώτα, γλώσσα φοβάσαι γιατί πρέπει αν δεν έχεις κανένα, πρέπει να βρεις δουλειά, πρέπει να μιλάς με τηλέφωνο, αλλά δεν έχεις κανένα που ξέρει. Είχα κάτι προβλήματα πού πρέπει να τηλεφωνήσω, κάτι να πω και δεν ξέρω, αλλά προσπάθησα, ό,τι ήξερα μιλούσα...» (Βάλια, 2016).

Πέρα από τα προαναφερθέντα, πρόβλημα αποτελεί και η καθημερινή επικοινωνία με τους ανθρώπους. Το γεγονός ότι γνώριζαν λίγα ή καθόλου Ελληνικά δεν τους βοηθούσε στην κοινωνικοποίηση, την ομαλή τους ένταξη σε κοινωνικά σύνολα και στην απόκτηση σχέσεων. Ακόμη κι αν μπορούσαν ως ένα βαθμό να επικοινωνήσουν με άλλα άτομα, 'έχαναν' άλλα στοιχεία της επικοινωνίας, όπως για παράδειγμα το στοιχείο του χιούμορ (Απόσπασμα 5).

Απόσπασμα 5: «Με την οικογένεια πρώτα απ' όλα που εσυναντιόμαστε έτσι φίλοι και εμιλούσαν όλοι Ελληνικά. Ντάξει τώρα δε μπορούσα εγώ να έχω την απαίτηση να μιλήσουν όλοι Αγγλικά επειδή ήμουν εγώ εκεί, εε γι' αυτό πάντα εκαθόμουν και έβλεπα τους και δεν ήξερα για ποιο λόγο γελούν παραδείγματος χάρι» (Ατέλα, 2015).

### 3.1.4. Παρανομία, αδιαφορία από την κυβέρνηση

Η παράνομη μετάβαση και η διαμονή των μεταναστών αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα σε πολλές χώρες του κόσμου και η Κύπρος δεν αποτελεί εξαίρεση. Η μη νόμιμη παρουσία σε ένα χώρο δημιουργεί δύσκολες συνθήκες ζωής, προκαλώντας φόβο για τις/τους ίδιες/ους, όσο και τις οικογένειές τους. Μέσα από τις συνεντεύξεις διαφάνηκε ότι το θέμα της μη-νομιμότητας δημιουργούσε πολλά προβλήματα στις ζωές τους και αποτελούσε ένα στοιχείο παρεμπόδισης της δημιουργίας μιας νέας αρχής. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το Απόσπασμα 6, όπου η Ριμ περιγράφει την καθημερινότητά της ως παράνομη στην Κύπρο.

Απόσπασμα 6: «Δεν δέχτηκε η κυβέρνηση να μας δώσει πολιτικό άσυλο. Ήμασταν παράνομοι, αλλά δεν μπορούσαν να μας βγάλουν έξω από την Κύπρο. Ζούσαμε σε φόβο. Φοβόμουν να πάρω το μωρό στο νοσοκομείο, μήπως το πιάσουν το μωρό μου. Τον άντρα μου, μπορούσαν να τον βάλουν φυλακή αν τον έπιαναν... Ζούσαμε σε πολύ φόβο... Τα μωρά μου μετά;» (Ριμ, 2015).

Ταυτόχρονα, μεγάλη μερίδα των συμμετεχουσών/όντων, 'καταγγέλλει' την κυπριακή κυβέρνηση για αδιαφορία και έλλειψη ενδιαφέροντος και βοήθειας. Οι συμμετέχουσες/οντες ανέφεραν ότι ένιωθαν απογοήτευση και απομόνωση, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνει ο τρόπος ζωής και η καθημερινότητά τους. Η Ριμ (Απόσπασμα 7)

ζητά αναγνώριση από την κυπριακή κυβέρνηση, έτσι ώστε να μπορεί να 'υπάρχει' όπως μια Κύπρια πολίτης.

Απόσπασμα 7: «Τουλάχιστον να μας δεχτούν κανονικά. Να μας δώσουν ένα χαρτί να μπορούμε να μείνουμε χωρίς φόβο. Εμείς θέλουμε να είμαστε κανονικά όπως τους άλλους. Δεν δίνουν για σένα ελπίδα... Ζεις σε μια θάλασσα, δεν ξέρεις τι θα γίνει. Ο νόμος υπάρχει αλλά δεν κάνουν τίποτα. Εμείς θέλουμε ταυτότητα. Εννέα χρόνια που είμαστε Κύπρο, δεν μπορώ να πάω στο νοσοκομείο, ούτε για το μωρό. Σαν να μην υπάρχουμε εμείς στην Κύπρο» (Ριμ, 2015).

### 3.1.5. Κοινωνικός στιγματισμός - Καχυποψία, Ρατσισμός, Σεξισμός

Στο σύνολό τους οι συμμετέχουσες/οντες τόνισαν ότι βιώνουν κοινωνικό στιγματισμό, είτε με τη μορφή καχυποψίας, είτε στις πιο ακραίες του εκφάνσεις με τη μορφή ρατσισμού ή/και σεξισμού. Αρχικά, πολλές/οί ανέφεραν ότι βιώνουν την καχυποψία από τους Κύπριους πολίτες, οι οποίοι συχνά τις/τους κατηγορούν για προβλήματα που προκύπτουν, δεν τους εμπιστεύονται, δύσκολα τους προσλαμβάνουν και γενικά δεν τους συμπεριφέρονται ισότιμα και αξιοκρατικά.

Απόσπασμα 8: «Ήρτε και η αστυνομία μια φορά γιατί της είπαν ότι εμείς κλέφκαμε. Ο άντρας μου, όμως, δεν κλέβει. Είμαστε ξένοι δαμαί. Εμείς για την Κύπρο είμαστε ξένοι, αλλά είμαστε καλά πλάσματα. Εν θέλουμε να πειράξουμε κανένα. Τζιέινο τον τζαιρόεκαταγγείλασιν τον άντρα μου ότι έκλεβε. Ήταν ένας γείτονας τζιαμαί που ενοικιάζαμε που εν μας ήθελε. Ήρτε η αστυνομία. Είχα τρομερό φόβο. Τα μωρά φοβήθηκαν πολλά. Ο αστυνομικός είπε ότι «Έχουμε καταγγελία ότι κλέβετε». Του είπα «Πρόσεχε τι λες, γιατί έχω μωρά» (Ριμ, 2015).

Σε πιο έντονο ύφος τέθηκε το θέμα του ρατσισμού που συχνά αντιμετωπίζουν, ειδικότερα οι γυναίκες μετανάστριες, οι οποίες συχνά έρχονται αντιμέτωπες με πολλές μορφές ρατσισμού και σεξισμού, όπως διαφαίνεται στο Απόσπασμα 9:

Απόσπασμα 9: «Όταν η αρφότεχνη μου ήταν πέντε χρονών, επηαίναμε στο πάρκο και σταμάτησε ένας άντρας με το αυτοκίνητο και ερώτησε με πόσα πιάνω για μια νύχτα. Εγώ θεωρώ ότι ο άντρας στην Κύπρο δεν τον κόφτει πόσων χρονών να είσαι, όσα παιδιά να κρατάς, εσύ αν είσαι ξένη μόνο για ένα πράμα που έρχεσαι στην Κύπρο. Έτσι σε βλέπουν. Δεν σε βλέπουν σαν άνθρωπο. Βλέπουν σε σαν ένα, μόνο ένα σώμα που χρησιμοποιούν ένα πράμα» (Α., 2015).

Τέλος, ακόμα μια ομάδα που είναι ευάλωτη σε ρατσιστικές συμπεριφορές είναι τα παιδιά των μεταναστών/τριών. Πολλές από τις ρατσιστικές ενέργειες φαίνεται να συμβαίνουν στο σχολικό περιβάλλον.

Απόσπασμα 10: «Ειδικά όταν είσαι μωρό στο σχολείο και διαφορετικό χρώμα, ναι, δεν σε δέχονται. Θυμάμαι χαρακτηριστικά υπήρχαν παιδάκια που περνούσα στο διάλειμμα «Έτην μαύρη, έρχεται, (...) έννα μας κλέψει τα πράματά μας. Βρωμεί, μυρίζει!» (Όλγα, 2015).

### 3.2. Γλώσσα

Οι υποκατηγορίες που αναδύθηκαν όσον αφορά στη γλώσσα, είναι α) η χρήση της μητρικής γλώσσας σε σχέση με την ελληνική γλώσσα, β) η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας μέσω διαφορετικών τρόπων μάθησης (τυπικές και άτυπες μορφές) και γ) ο ρόλος της κυπριακής διαλέκτου και οι στάσεις των μεταναστών γι' αυτή.

#### 3.2.1. Η θέση της μητρικής γλώσσας

Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της μεταναστευτικής οικογένειας είναι η πολυγλωσσία, πράγμα που σημαίνει ότι η γλώσσα του μετανάστη μαζί με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής μπορούν να λειτουργήσουν είτε συνδυαστικά είτε ανταγωνιστικά. Μέσα από τις συνεντεύξεις διαφάνηκε ότι υπήρξαν διαφορετικές προσεγγίσεις και θέσεις για το ρόλο της μητρικής γλώσσας.

Αρκετά άτομα τόνισαν ότι σταδιακά νιώθουν να εγκαταλείπουν τη μητρική τους γλώσσα, κυρίως για προσωπικούς και λειτουργικούς λόγους, αναγνωρίζοντας τον κίνδυνο αφομοίωσής της από την κυρίαρχη Ελληνική. Έγινε εμφανές ότι η γλώσσα του μετανάστη δέχεται σοβαρές επιδράσεις από το νέο κοινωνικοπολιτισμικό περίγυρο και ότι η διείσδυση της γλώσσας της χώρας υποδοχής στη μεταναστευτική οικογένεια είναι αναπόφευκτη. Οι στάσεις και τα κίνητρα που αναπτύσσουν οι μετανάστες/ες έχουν άμεσες επιδράσεις στη γλωσσική τους ένταξη. Επίσης, έγινε αντιληπτό το γεγονός ότι πολλές φορές η μητρική γλώσσα των μεταναστών/ών αφομοιώνεται, γιατί οι ιδιες/οι αναπτύσσουν ανάλογα κίνητρα και στάσεις, τόσο απέναντι στη μητρική τους γλώσσα, όσο και στη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Στα αποσπάσματα που ακολουθούν (11-12), παρουσιάζονται κάποια παραδείγματα για τη γλώσσα των μεταναστών και τις τάσεις αφομοίωσης που δημιουργούνται, ειδικά όσον αφορά στα παιδιά.

Απόσπασμα 11: «Εμείς δεν θέλουμε να ξέρουν μόνο Αραβικά, θέλουμε να ξέρουν και Ελληνικά. Αφού στη Κύπρο ζούμε, δαμαί στη χώρα σας... Πρέπει εγώ, άντρας μου και τα μωρά να μάθουμε» (Μόνικα, 2017).

Απόσπασμα 12: «Οι, επειδή είμαι σε ξένη χώρα (για τη μητρική του). Γιατί να τη χρησιμοποιήσω;» (Πέτρος, 2015).

Αυτή η γλωσσική αφομοίωση συνοδεύεται συνήθως από ενοχικά συναισθήματα που προκύπτουν από τη μη χρήση της μητρικής γλώσσας, είτε από τις/τους ιδιες/ους, είτε από τα παιδιά τους, τα οποία τελικά δε μαθαίνουν τη μητρική γλώσσα.

Βλέπουμε, δηλαδή, ότι σε κάποια άτομα η αφομοίωση, αν και τελικά έλαβε χώρα, έγινε με το 'βάρος της απόφασης'.

Απόσπασμα 13: «Δυστυχώς χρησιμοποιώ Ελληνικά κι εδώ έχω ένα μεγάλο πρόβλημα εγώ και νομίζω, ναι, φταίω εγώ ότι από την αρχή δεν τους έμεινε Ρουμάνικα των μωρών και έχουμε ένα εμείωμα εδώ. Μείωμα να το πω;» (Ατέλα, 2015).

Απόσπασμα 14: «Στα Ελληνικά δυστυχώς. Με τον γιο μου τον Αλέξανδρο, όταν γεννήθηκε του μιλούσα και Ρωσικά και Γεωργιανά για να μάθει. Εκεί τον μπερδέψαμε και χρειάστηκε μετά λογοθεραπεία. Οπότε μου είπε η κοπέλα να του μιλώ μόνο και μόνο Ελληνικά... Με την αδερφή μου μιλάμε τρεις γλώσσες ταυτόχρονα (γέλια). Και Γεωργιανά και Ρωσικά αλλά τελειώνουμε πάντα στα Ελληνικά.» (Ελμίρα, 2015).

Από την άλλη μεριά, μια μεγάλη μερίδα από τις/τους συμμετέχουσες/οντες διατηρεί διαφορετικές στάσεις όσον αφορά την αφομοίωση ή διατήρηση της γλώσσας τους, κάνοντας συνειδητές προσπάθειες διατήρησης της μητρικής τους γλώσσας, χρησιμοποιώντας την είτε με τα παιδιά τους, είτε με συγγενείς και φίλους που ζουν στη χώρα προέλευσής τους ή και στην Κύπρο. Τα άτομα αυτά θεωρούν αδιανόητο να εγκαταλείψουν ή να ξεχάσουν τη γλώσσα τους και τόνισαν ότι τα παιδιά τους πρέπει να είναι σε θέση να μπορούν να επικοινωνούν σε αυτή (Αποσπάσματα 15-16).

Απόσπασμα 15: «Όταν είμαστε στο σπίτι μιλώ στα μωρά μόνο Πολωνέζικα. Επειδή εγώ θεωρώ ότι η οικογένειά τους είναι και εδώ και εκεί. Δεν επιτρέπω τούτο το πράγμα ότι το μωρό μου να πάει στους γονείς μου και δεν να μπορέσει να τους μιλήσει...» (Α., 2015).

Απόσπασμα 16: «Καλό, μιλώ Βουλγάρικα... Έχω πολλά φιλενάδες εγώ... Ποτέ δεν θα μπορώ να ξεάσω... Την γλώσσα μου... Τζιαι με τα παινιτιά μου προτιμώ να μιλώ Βουλγάρικα παρά Ελληνικά. (...) Τ/(θ)έλω να μάτ/(θ)ουν να μιλούν καλά Βουλγάρικα... Πότε να έρθει η γιαγιά τους τζιαι ο παππούς τους πρέπει να ξέρουν να μιλούν μαζί τους...» (Νατάσα, 2013).

### 3.2.2. Άτυπες και τυπικές μορφές εκμάθησης της γλώσσας

Μια σημαντική κατηγορία, που αναδύθηκε και σχετίζεται με τη θεματική της μητρικής γλώσσας, είναι η εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας, δηλαδή της Ελληνικής. Συγκεκριμένα, προέκυψε το θέμα της εκμάθησης μέσω άτυπης ή/και τυπικής εκπαίδευσης, καθώς και το ζήτημα της κυπριακής διαλέκτου. Μέσα από τις περιγραφές, προέκυψε η σημασία των άτυπων μορφών εκμάθησης της γλώσσας. Η μεγαλύτερη μερίδα των συμμετεχουσών/όντων δήλωσε ότι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας έγινε εξ ολοκλήρου με άτυπες μορφές μάθησης. Λίγες/οί ήταν αυτές/οί που προσπάθησαν να

μάθουν με τυπικές μορφές και οι περισσότερες/οι ανέφεραν ότι τελικά η εκμάθηση της Ελληνικής ήταν αποτελεσματικότερη μέσω άτυπων, παρά τυπικών διαδικασιών.

Απόσπασμα 17: «Ναι, εν τζιαι ήξερα Ελληνικά τζιαι μόνο εκάθουμουν μες την τάξη. Τίποτε εν έκαμνα. Εν τζιαιεμιλούσα (...) Τίποτε. Μόνο έτσι έκαμνα. Κάθε μέρα...» (Πέτρος, 2015).

Ενδιαφέρον προκύπτει στις περιγραφές των τρόπων και των μέσων που συνέβαλαν στην εκμάθηση των ελληνικών, κυρίως μέσα από άτυπες μορφές μάθησης.

Απόσπασμα 18: «Η προσωπική μου εκπαίδευση, η γλώσσα μου, η μόρφωσή μου ή το επίπεδο γραφής, εε τούτα ήταν προσωπική προσπάθεια. Δηλαδή, τραγούδια, τηλεοράσεις, βιβλία, προγράμματα, ντοκιμαντέρ, εε δηλαδή θέλω να πω (.) δεν είχα μπει σχολείο. Δεν είχα μπει. Δεν, δεν έχω εκπαιδευτεί την Κύπρο. Δεν έχω ακούσει δασκάλους. Άκουσα πολιτικούς, άκουσα τραγούδια, διάβαζα βιβλία, διάβαζα Σεφέρη, διάβαζα Καζαντζίδη (...). Διάβαζα αρχαία. Αρχαία μεταφρασμένα, διάβαζα ιστορία, διάβαζα (.) απολογίες. Δηλαδή, βιβλία τα οποία, και οι λέξεις οι οποίες δεν ήξερα, ρωτούσα και μάθαινα και μετάφραζα και σχημάτιζα ορισμένα πράγμ... Άρα η εκπαίδευσή μου δεν είναι σχολική. Η εκπαίδευσή μου είναι προσωπικό θέμα» (Αλί, 2017).

### 3.2.3. Η θέση της κυπριακής διαλέκτου

Η μεγάλη πλειοψηφία από τις/τους συμμετέχουσες/οντες τόνισαν ότι δυσκολεύονται να διαχωρίσουν τις δύο ποικιλίες, δηλαδή την κυπριακή διάλεκτο και την κοινή νεοελληνική, λόγω του ότι η εκμάθηση της γλώσσας έγινε κυρίως μέσω άτυπων μορφών μάθησης. Εμφανές είναι το γεγονός ότι χρησιμοποιούν λέξεις και φράσεις που ακούνε στην καθημερινότητά τους από Κύπριους ή άλλους μετανάστες και έτσι, φαίνεται να χρησιμοποιούν περισσότερο την κυπριακή διάλεκτο. Στο απόσπασμα 19, ο Αλί, ο οποίος ζει πολλά χρόνια στην Κύπρο, περιγράφει πώς χρησιμοποιεί την κοινή νεοελληνική και την κυπριακή διάλεκτο στον προφορικό του λόγο, νιώθοντας συχνά ότι αυτό γίνεται τυχαία, αλλά έχοντας συνείδηση ότι πρόκειται για ένα είδος συνδυασμού ή και διαγλωσσικότητας.

Απόσπασμα 19: «Δηλαδή συνδυάζοντας και μέχρι σήμερα, εγίνηκε η γλώσσα μου σαλάτα. Δηλαδή δεν είχα ξεχάσει τα Ελληνικά, όμως τα μπέρδεψα και με τα Κυπριακά. Δηλαδή μπορεί να σύρω ή να πω δυο-τρεις λέξεις ελληνικές, και να πετάσσουμε ύστερα, να πω Κυπριακά. Δηλαδή έκαμα αυτή τη γλώσσα συνδυασμό» (Αλί, 2017).

Όσον αφορά στις στάσεις των συμμετεχουσών/όντων ως προς την κυπριακή διάλεκτο, διαφάνηκε ότι αναπαρήγγαν κοινωνιογλωσσολογικές αξίες του ευρύτερου κυπριακού συγκειμένου, ειδικά όσον αφορά την κοινωνική διγλωσσία. Συγκεκριμένα, μέσα από τις περιγραφές τους έγινε σαφές ότι, όπως και οι Κύπριοι, και αυτοί θεωρούσαν την κοινή νεοελληνική ως την υψηλή ποικιλία (High variety) με αυξημένο 'στάτους' και με ψηλό δείκτη ευγένειας και μόρφωσης, ενώ αντιθέτως η Κυπριακή αντιμετωπιζόταν ως η χαμηλή ποικιλία (Low variety), με μειωμένο κύρος και ως δείκτης χαμηλής μόρφωσης (Αποσπάσματα 20-22).

Απόσπασμα 20: *«Δεν τα χρησιμοποιώ, ούτε τα ξέρω [τα Κυπριακά]. Ούτε θέλω να τα μάθω (...) δεν είναι δύσκολο αλλά δεν μου αρέσει»* (Α., 2015).

Απόσπασμα 21: *«Α, ε, μ' αρέσει Ελληνικά επειδή είναι λίγο τρυφερούλικο, έτσι, ενώ το κυπριακό λίγο βαρύ, βαρυχωριάτικο που λέμε»* (Μαρίκα, 2015).

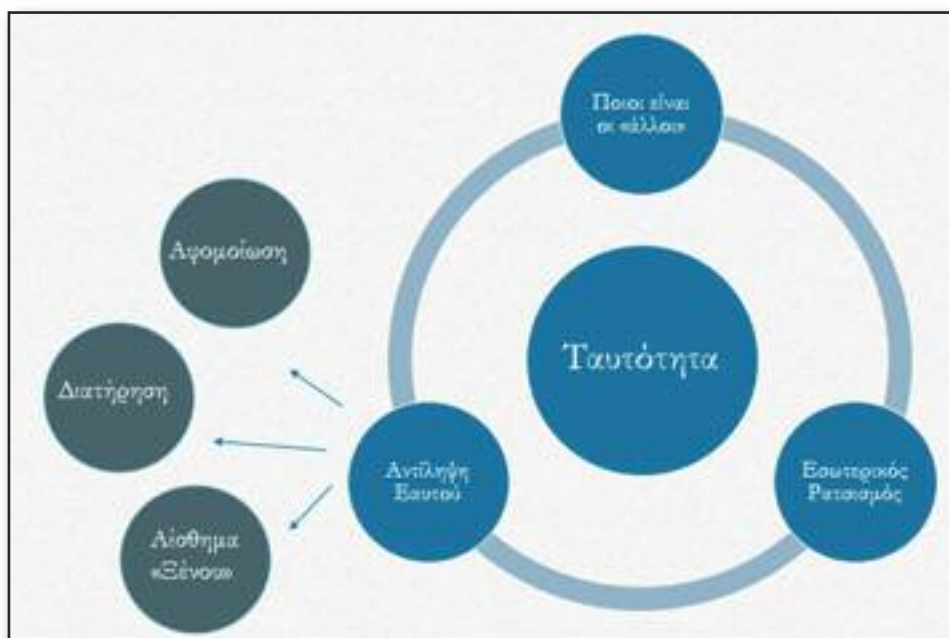
Απόσπασμα 22: *«Ναι, αρέσει μου πάρα πολύ ελληνική γλώσσα, προτιμώ ελληνική γλώσσα. Επειδή νομίζω πιο σωστή γλώσσα, πιο, πιο, πιο soft γλώσσα, πιο μαλακή γλώσσα, πιο όμορφη. Εν λαλώ ότι κυπριακή γλώσσα έννεν όμορφη, αλλά είναι καθαρή η ελληνική γλώσσα»* (Αλεξάνδρα, 2015).

Από τα ανωτέρω αποσπάσματα γίνεται αντιληπτό το γεγονός ότι διαχωρίζεται το θέμα της χρήσης μιας ποικιλίας από αυτό των αξιών. Ενώ και οι τρεις συμμετέχουσες χρησιμοποιούν την κυπριακή διάλεκτο για να τοποθετηθούν, εκφράζουν αρνητικές στάσεις που έχουν να κάνουν με την αισθητική και την καθαρότητα και οι οποίες αντανakλούν ευρύτερες γλωσσικές στάσεις και στερεότυπα που υφίστανται στο κυπριακό συγκείμενο και στους φυσικούς ομιλητές. Η κοινή νεοελληνική θεωρείται πιο 'σωστή', όμορφη και ευγενική γλώσσα, ενώ τα κυπριακά ως πιο βαριά και 'χωριάτικά'.

### 3.3. Ταυτότητα

Μέσα από τα δεδομένα προέκυψε έντονα το θέμα της ταυτότητας, ειδικότερα συνδυαστικά με παραμέτρους όπως ο αυτοπροσδιορισμός σε σχέση με τους άλλους, καθώς και ζητήματα διατήρησης της ταυτότητας ή αφομοίωσής της. Όλες οι πτυχές που αναδύθηκαν παρουσιάζονται διαγραμματικά στο Διάγραμμα 2 και αναλύονται ακολούθως.



**Διάγραμμα 2: Επίπεδα Ταυτότητας****3.3.1. Ζητήματα αυτοπροσδιορισμού και ετεροπροσδιορισμού: Ο εαυτός και οι άλλοι**

Η ταυτότητα δομείται πάντα σε σχέση με το τι είναι ο άλλος (Hall 2014). Ο τρόπος με τον οποίο οι συμμετέχουσες/οντες κατασκεύαζαν την έννοια της ταυτότητάς τους και του εαυτού τους προέκυψε μέσα από μια διαδικασία ετεροπροσδιορισμού με την έννοια του άλλου, όπως διαφαίνεται στο Απόσπασμα 22.

Απόσπασμα 22: «Υπήρξε πολλή ζήλεια, εκεί στην Ελλάδα μπορώ να σου πω ότι υπήρξε πάρα πολλή ζήλεια, μας έλεγαν «Να, ήρθατε εσείς οι ξένοι...». Τι λέει ο Καζαντζίδης που τραγουδάει... «Στα ξένα ήμουν Έλληνας και στην Ελλάδα ξένος» και πραγματικά πέρασαν τόσα και τόσα χρόνια, πάλι μας θεωρούν ότι είμαστε ξένοι. Παρόλο που είμαστε Ελληνοπόντιοι, καταλαβαίνεις πόσα περάσαμε εμείς –όχι εμείς βέβαια, παππούδες μας, γιαγιάδες μας- αντί να σταθούν δίπλα μας, μας έλεγαν «Γιατί ήρθατε εσείς ρε; Μας πήρατε δουλειές» (Ελμίρα, 2015).

Στο απόσπασμα, η Ελμίρα τονίζει πως η ίδια προσδιορίζει τον εαυτό της ως Ελληνίδα, ενώ οι Έλληνες την έβλεπαν ως ξένη. Οι άλλοι, δηλαδή, δεν αναγνώριζαν αυτό που η ίδια θεωρούσε ταυτότητα.

Παρόλα αυτά, η έννοια του άλλου έχει πολλές εκφάνσεις και συχνά χρησιμοποιούνταν εσωτερικά, για να καταδείξει διαφορετικούς άλλους μεταξύ των μεταναστών:

Απόσπασμα 23: *«Εντάξει, εμείς εν κάνουμε φασαρίες, εν κλέβουμε, όπως παλιά ήταν Πόντιοι. Πόντιοι δούλεψαν πολύ σκληρά. Τώρα αυτοί έρχονται μόνο για να κλέψουν. Ζουν σε ένα διαμέρισμα είκοσι άτομα. Εμείς ζούμε με οικογένειες πολλά κανονικά.»* (Βάλια, 2016).

Όπως φαίνεται στο απόσπασμα, η Βάλια διαχωρίζει τον εαυτό της από άλλους μετανάστες που έρχονται στην Κύπρο 'για να κλέψουν', οι οποίοι αποτελούν τους δικούς της άλλους. Προκύπτει, δηλαδή, μια μορφή εσωτερικού ρατσισμού από μια μερίδα μεταναστών προς άλλους. Οι κατασκευασμένοι, από την κυρίαρχη κοινότητα, άλλοι προσπαθούν να διαχωρίσουν τον εαυτό τους και να μετατρέψουν μια άλλη μερίδα μεταναστών ως άλλους. Αυτός ο εσωτερικός άλλος δεν προσδιορίζεται μόνο γεωγραφικά, αλλά συχνά και μορφωτικά, όπως διαφαίνεται στο παρακάτω απόσπασμα.

Απόσπασμα 24: *«Εγώ δεύτερο χρόνο στην Κύπρο τζαιμιλούσα Ελληνικά (...) Εε, οι αγράμματοι στη γλώσσα τους πάλε θα είναι αγράμματοι και σε ξένη χώρα. Εξαρτάται από το education του κάθε ανθρώπου. Ε, ξέρω περίπτωση μιας κοπέλας που ήρτε το 1970 και ακόμα εν ξεχωρίζει αρσενικό, θηλυκό, ουδέτερο»* (Α., 2015).

Σύμφωνα με τις πέντε βασικές αρχές κατανόησης και εννοιολόγησης της ταυτότητας που προτείνουν οι Bucholtz και Hall (2005), παρατηρούμε μέσα από τα πιο πάνω αποσπάσματα να κυριαρχεί η τέταρτη αρχή, αυτή της *σχεσιακότητας*, στην οποία αναγνωρίζεται ότι οι ταυτότητες κατασκευάζονται σε σχέση με άλλες και συνδέονται με άλλες τοποθετήσεις και ρόλους μέσω συμπληρωματικών σχέσεων. Η εννοιολόγηση της ταυτότητας ως διαφοράς (Hall, 2014) αλλά και ως ταύτισης αποτελεί κεντρικό άξονα σε αυτή την αρχή.

### 3.3.2. Ζητήματα διατήρησης, αφομοίωσης και πολλαπλότητας

Μέσα από τις συνεντεύξεις διαφάνηκε ότι οι συμμετέχουσες/οντες είχαν διαφορετικές τοποθετήσεις όσον αφορά τη διατήρηση ή αφομοίωση της ταυτότητάς τους, φανερώνοντας έτσι την πολλαπλότητα της ταυτότητας.

Συγκεκριμένα, μια πρώτη κατηγορία συνεντευξαζομένων δήλωσε ρητά την ανάγκη διατήρησης της δική τους ταυτότητας και της μη επιθυμίας για αφομοίωση. Μέσα από τα λεγόμενά τους, κατέστη σαφές ότι η αλλαγή στο χώρο και στη ζωή τους δεν αποτελούν παράγοντες για να εγκαταλείψουν το αίσθημα του εαυτού και έτσι αποφασίζουν να ξαναχτίσουν τον κόσμο τους επιλέγοντας να διατηρήσουν την ταυτότητά τους, η οποία, όπως αναφέρουν, είναι άμεσα συνυφασμένη με την κατγωγή, τη γλώσσα και τις συνήθειές τους.

Απόσπασμα 25: *«Ο(χ)ι, νομίζω πάντα να είμαι Πολωνή. Ντάξει, μπορεί το σκεπτικό έχουμε το κάποιες φορές κυπριακό, αλλά νομίζω αυτό που γεννιέσαι που μεγαλώνεις είναι μέσα σου...»* (Ιωάννα, 2015).

Από την άλλη, υπήρχε και η ομάδα των συμμετεχουσών/όντων που η αλλαγή στον χώρο τους δημιούργησε άλλες λειτουργικές ανάγκες, σχετικές με την ομαλή ένταξή τους στην Κύπρο. Γι' αυτή την ομάδα η διατήρηση της ταυτότητας δεν αποτελούσε προτεραιότητα, αφού όπως δήλωσαν, η ανάγκη να δημιουργήσουν το αίσθημα του 'ανήκειν' σε νέο πλαίσιο, στοχεύοντας στην ευκολότερη προσαρμογή και ενσωμάτωσή τους, ήταν πρώτιστος στόχος τους (Απόσπασμα 26).

Απόσπασμα 26: *«Δηλαδή, μετά από τόσα χρόνια, αν με ρωτάς αν είμαι Σύριος ή αν είμαι Κυπραίος... Πριν 3-4 χρόνια ήμουν κάτι μεταξύ, ναι, είμαι Σύριος, αλλά είμαι και Κυπραίος · αλλά μετά από τόσα χρόνια νιώθω ότι είμαι Κυπραίος τώρα»* (Άλι, 2016).

Μια τρίτη κατηγορία που προέκυψε ανάμεσα στις/στους συμμετέχοντες/ουσες ήταν η πολλαπλότητα, δηλαδή οι πολλαπλές ταυτότητες που αναπτύσσουν τα άτομα στην προσπάθεια να λειτουργήσουν σε νέα συγκείμενα. Έτσι, ο εαυτός δεν αντιπροσωπεύεται πλέον από μια σταθερή και συγκεκριμένη ταυτότητα, αλλά από περισσότερες.

Απόσπασμα 27: *«Τώρα εν δύσκολο, γιατί έμαθα τους δύο κόσμους, τζαι νιώθεις τζαι που τα δύο»* (Μαρία, 2015).

Συχνά, όμως, αυτή η πολλαπλότητα και σε κάποιο βαθμό και η υβριδικότητα (Hall 2014), δημιουργεί εντάσεις, αφού όπως δήλωσαν αρκετές/οί, είναι πολλές οι φορές που νιώθουν ξένες/οι, επειδή δεν ταυτίζονται ούτε με τη χώρα προέλευσής τους, ούτε με την Κύπρο. Δημιουργείται με αυτό τον τρόπο μια αμφισημία και μια ένταση στον τρόπο που οι ίδιες/οι αντιλαμβάνονται την ταυτότητά τους, αφού δεν μπορούν να κατατάξουν τον εαυτό τους σε υπάρχουσες ταυτοτικές κατηγορίες. Φανερώνονται, έτσι, στοιχεία της αρχής της αποσπασματικότητας (partialness), όπως αυτή αναφέρθηκε από τους Bucholtz και Hall (2005), όπου η ταυτότητα αντιμετωπίζεται ως ένα ψήγμα ή μέρος και ως κάτι που παρουσιάζει ασυνέχειες και ρήξεις, με αποτέλεσμα το άτομο να νιώθει και στις δύο χώρες ξένο, έτσι ώστε το 'εγώ' να προβάλει ασυνέχειες και ρήξεις ανάμεσα στο 'ανήκειν'. Αυτή η ένταση διαφαίνεται μέσα από τα λόγια της Βάλιας (Απόσπασμα 28):

Απόσπασμα 28: *«Πριν, ναι, ήθελαν να πάω λίγο. Τώρα, ας πούμε και δύσκολα εδώ, αλλά εν θέλω να φύω, γιατί όλα άλλαξαν στην Ουκρανία και κόσμος και φίλους μας και εμείς νομίζω χάσαμε, ξέρεις τώρα που να 'ρτω στη Ουκρανία, πάλι είμαι ξένος. Είμαι ξένος, κατάλαβες;»* (Βάλια, 2016).

#### 4. Συμπεράσματα

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν διασυνδέσεις ανάμεσα σε θεματικές κατηγορίες και σε μερικά από τα χαρακτηριστικά των συμμετεχουσών/όντων. Πρώτον, διαφάνηκε ότι όσες/οι από τις/τους συμμετέχουσες/οντες μετέβησαν στην Κύπρο σε νεότερη ηλικία ένωσαν περισσότερο Κύπριοι, σε σχέση με όσες/ους μετέβησαν ως ενήλικες. Δεύτερον, όσες/οι ήρθαν στην Κύπρο ως οικονομικοί μετανάστες/ες και άφησαν πίσω στη χώρα καταγωγής τους την οικογένειά τους ένωσαν μεγαλύτερη ανάγκη να διατηρήσουν την ταυτότητά τους μέσω της γλώσσας και της ταύτισης με την εθνική τους ομάδα. Αντιθέτως, οι συμμετέχουσες/οντες που ζούσαν στην Κύπρο με την οικογένειά τους και μεγάλωναν τα παιδιά τους στο νησί ήταν αυτές/οί που δεν υπερτονίζουν το θέμα της ταυτότητας και δηλώνουν ότι βασικός στόχος τους ήταν η ένταξη στη χώρα υποδοχής. Ταυτόχρονα, όσες/οι είναι παντρεμένες/οι με Κύπριο/α, φαίνεται να περιορίζουν τη χρήση της μητρικής τους γλώσσας με τα παιδιά τους. Σε αυτή την κατηγορία υπήρχαν και άτομα που επιθυμούσαν να φύγουν από την Κύπρο, αλλά επέλεξαν να παραμείνουν, κυρίως λόγω των παιδιών τους και άλλων παραγόντων. Τέλος, φαίνεται πως όσες/οι δεν αντιμετώπισαν ρατσιστικές συμπεριφορές ενσωματώθηκαν περισσότερο και νιώθουν την Κύπρο πατρίδα τους.

Αναφορικά με τους τρεις άξονες ανάλυσης, διαφάνηκαν ενδιαφέροντα στοιχεία και μοτίβα. Όσον αφορά στον άξονα μετάβαση στο χώρο, φάνηκε πως η μετακίνηση και η αλλαγή επέφεραν δυσκολίες στους μετανάστες. Η φτώχεια και οι δύσκολες συνθήκες ζωής και εργασίας στην Κύπρο, ο διαφορετικός τρόπος ζωής και νοοτροπίας, το ζήτημα της γλώσσας, η παρανομία, η αδιαφορία από την κυπριακή κυβέρνηση, η καχυποψία των Κυπρίων, όπως και ο ρατσισμός και ο σεξισμός που μπορεί να δέχονται, αποτελούν σημαντικές αλλαγές στην έννοια του χώρου και δυσκολίες / προκλήσεις που επήλθαν λόγω της μετανάστευσης. Η έννοια του χώρου, και η αλλαγή αυτού, δεν προκαλεί μόνο λειτουργικές δυσκολίες στα άτομα αλλά και εσωτερικές, τις οποίες καλούνται να αντιμετωπίσουν. Οι έννοιες του εαυτού και του άλλου αλλάζουν και επαναπροσδιορίζονται βάσει νέων δεδομένων. Παρατηρώντας το μοτίβο αυτό, προκύπτει το γεγονός ότι οι λειτουργικές δυσκολίες τις οποίες επιφέρει η αλλαγή στον χώρο, επιφέρουν με τη σειρά τους ατομικές προκλήσεις (ενοχές, νοσταλγία), αλλά και κοινωνικές (ρατσισμός, διαφορετικότητα), δημιουργώντας ρήξη στον ίδιο τον εαυτό. Έτσι, η έννοια της ταυτότητας ως μία μορφή επιτέλεσης και δείξης τίθεται σε συνεχή επαναδιαπραγμάτευση σε πολύγλωσσα συγκείμενα (Blackledge & Pavlenko 2001).

Όσον αφορά στο δεύτερο άξονα, το ζήτημα της γλώσσας, αναδύθηκαν στοιχεία τα οποία αφορούν στους τρόπους εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας, διατήρησης ή αφομοίωσης της μητρικής γλώσσας, καθώς και ζητήματα που αφορούν στην κυπριακή διάλεκτο. Συγκεκριμένα, διαφάνηκε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχουσών/

όντων έμαθαν την ελληνική γλώσσα κυρίως με άτυπο τρόπο. Οι περισσότερες/οι που έλαβαν τυπική εκπαίδευση υποστήριξαν πως επωφελήθηκαν καλύτερα από την άτυπη και βιωματική χρήση της γλώσσας. Επιπλέον, μεγάλη μερίδα των συμμετεχουσών/όντων δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν περισσότερο την ελληνική γλώσσα παρά τη μητρική τους, ενώ επέδειξαν σαφή προτίμηση στο να μιλούν και να μάθουν καλά τα παιδιά τους Ελληνικά, ακόμα και εις βάρος της μητρικής τους γλώσσας. Παρά τις θετικές στάσεις που εκφράζουν απέναντι στη διατήρηση της μητρικής γλώσσας, πολλοί γονείς τόνισαν ότι για διάφορους λόγους δεν κάνουν όσα χρειάζονται για τη διατήρησή της. Αυτή η συνειδητοποίηση συνοδευόταν συχνά από ενοχές και αισθήματα μεταμέλειας, αφού πολλές/οί τόνισαν ότι έκαναν λάθος που μιλούσαν μόνο Ελληνικά στα παιδιά τους. Φαίνεται ότι η μετάδοση των γλωσσών στις οικογένειες των μεταναστών ρυθμίζεται από τους ίδιους τους γονείς, ως στρατηγικές σχεδίασης και διαχείρισης των γλωσσικών πόρων της οικογένειας και μέσω αυτού τονίζεται η εστίαση στο γλωσσικό και κοινωνικό μέλλον των παιδιών (Lambert 2008). Όσον αφορά στην κυπριακή διάλεκτο, η πλειοψηφία δεν είχε ξεκάθαρη αντίληψη για τις διαφορές και το διαχωρισμό των δύο ποικιλιών, κυρίως σε ζητήματα χρήσης. Παρόλα αυτά, είχαν σαφείς και διαμορφωμένες γλωσσικές αξίες, δηλώνοντας ότι προτιμάνε την ελληνική γλώσσα, επειδή είναι πιο 'σωστή'. Έτσι, παρατηρήθηκε η αναπαραγωγή των ήδη υπάρχουσών κοινωνιογλωσσολογικών στάσεων που υφίστανται στην Κύπρο, με την ΚΝΕ να θεωρείται η υψηλή ποικιλία και τα κυπριακά η χαμηλή ποικιλία.

Τέλος, αναφορικά με τον άξονα ταυτότητα, έγινε αντιληπτό πως η ταυτότητα διαμορφώνεται και αναδιαμορφώνεται, φανερώνοντας ότι δεν είναι στατική και αμετάβλητη, αλλά επηρεάζεται από τις κοινωνικές, πολιτικές και γλωσσικές επαφές του ατόμου μέσα από το πέρασμα του χρόνου. Δεν είναι τετελεσμένο γεγονός, αλλά μια παραγωγή, η οποία ποτέ δεν ολοκληρώνεται, αλλά παραμένει στο στάδιο της διαδικασίας καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Hall 2014). Η αλλαγή στο χώρο και ο ερχομός στην Κύπρο λειτούργησαν ενισχυτικά στη διασύνδεση της ταυτότητας με την έννοια του άλλου και στις διαδικασίες ετεροπροσδιορισμού σε σχέση με την κυρίαρχη ομάδα αλλά και με άλλους μετανάστες. Ανάμεσα στις/στους συμμετέχουσες/οντες συνυπήρξαν διαφορετικές τοποθετήσεις σχετικά με την ταυτότητά τους και τον χώρο στο οποίο ζουν ή το χώρο που άφησαν (χώρα προέλευσης). Μια μεγάλη ομάδα είχε σαφή προσδιορισμό προς το χώρο που άφησε πίσω, δηλώνοντας ότι επιθυμούσαν να διατηρήσουν την ταυτότητα που είχαν πριν τη μετακίνηση. Αντίθετα, μια άλλη ομάδα δήλωσε ενσωματωμένη στο χώρο, υποστηρίζοντας ότι πλέον ένιωθαν την Κύπρο ως δεύτερη πατρίδα τους και ότι αισθάνονται Κύπριοι. Πέρα από τις δύο αυτές ξεχωριστές τοποθετήσεις, μια μεγάλη μερίδα κατασκεύασε μια μικτή/πολλαπλή ταυτότητα. Η αλλαγή χώρου, η οποία συνεπάγεται πολλές και διαφορετικές αλλαγές ως προς τον τρόπο ζωής και νοοτροπίας των μεταναστών, φαίνεται τελικά να δημιουργεί διάφορες νέες, υβριδικές ταυτότητες στα άτομα. Φυσικά, η αλλαγή στο

χώρο δημιουργεί πολλές φορές εντάσεις και ρήξεις, τόσο στις προϋπάρχουσες εμπειρίες, όσο και στα γλωσσικά ρεπερτόρια των ατόμων. Έτσι, προκύπτει μια τελευταία κατηγορία, η οποία δεν αισθάνεται να ανήκει κάπου. Οι συμμετέχουσες/οντες αυτοί, περιγράφουν τον εαυτό τους ως ξένους, τόσο στη χώρα διαμονής, όσο και στη χώρα προέλευσής τους.

Η γλώσσα και η ταυτότητα καθρεφτίζουν τις πιο πάνω προκλήσεις, αλλά αποτελούν και χώρους/πλατφόρμες όπου αναδιοργανώνονται τα ρεπερτόρια και τα καθεστώτα, για σκοπούς *επιτέλεσης* (performance) και *διάδρασης* (social/individual action). Αναδύονται τα παραδοσιακά δίπολα, ενώ οι διαφοροποιήσεις δεν έχουν πια ισχύ. Στη διαδικασία αυτή, που λαμβάνει χώρα μέσω της αλλαγής του χώρου, ανακατασκευάζονται η γλώσσα και η ταυτότητα και προκύπτουν έτσι ζητήματα που αφορούν στη μητρική και τη δεύτερη γλώσσα, θέτοντας λεπτά διαχωριστικά ανάμεσα στις δυο αυτές έννοιες, αφού δεν είναι ξεκάθαρο ποια τοποθετείται πού. Τα λόγια του Αλί είναι χαρακτηριστικά για τη ρευστότητα, την αλλαγή και τις μετακινήσεις που λαμβάνουν χώρα σε ζητήματα γλωσσικής ικανότητας, φυσικών ομιλητών και διγλωσσίας.

Απόσπασμα 29: «Σαν εγώ, παραδείγματος χάρη, πολλές φορές (...) όταν κοιμάμαι, ονειρεύομαι όνειρα Ελληνικά. Από τη στιγμή που ζεις μαζί της, ζεις μαζί σου και στον ύπνο σου. Ε, ναι, βέβαια ζεις μαζί σου... Δηλαδή, τα όνειρά σου πλέον ταυτίζονται μ' αυτή τη γλώσσα, μ' αυτή τη μητρική. Τωρά να μου πεις ότι ελληνική γλώσσα δεν είναι μητρική. Ποιος σου είπε ότι δεν είναι μητρική; Εγώ έχω δύο μητρικές (...). Εγώ είμαι ένας άνθρωπος δίγλωσσος. Έχω δύο μητέρες. Μια που με γέννησε και μια που με δίδασκε» (Αλί, 2017).

### **Ευχαριστίες**

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τις φοιτήτριες/ές του Πανεπιστημίου Κύπρου, οι οποίες/οι στα πλαίσια του μεταπτυχιακού μαθήματος ΕΠΑ 529: *Μονόγλωσση, δίγλωσση και πολύγλωσση εκπαίδευση*, διενήργησαν μέρος των συνεντεύξεων κατά το χρονικό διάστημα 2011-2016. Ευχαριστούμε, επίσης, θερμά όλες/ους τις/τους συμμετέχουσες/οντες για τα όσα μοιράστηκαν μαζί μας.

### **Σημείωση**

1. Στα αποσπάσματα διατηρήθηκε η αυθεντική γλώσσα που χρησιμοποιήθηκε από τις συμμετέχουσες/οντες. Η γλώσσα αυτή συχνά χαρακτηριζόταν από μείξη Κυπριακής και Κοινής Ελληνικής, καθώς και από παρεμβολές οι οποίες οφειλονταν στο γεγονός ότι οι συμμετέχουσες/οντες μάθαιναν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.

## Βιβλιογραφία

- Androutsopoulos, J. & K. Juffermans (2014) Digital language practices in superdiversity: *Introduction. Discourse, Context & Media*, 3(4-5), 1-6.
- Agha, A. (2003) The social life of cultural values. *Language and Communication*, 23, 231-273.
- Arnaut, K., Bloomaert, J., Rampton, B. & M. Spotti (Eds.) (2016) *Language and Superdiversity*. New York/London: Routledge.
- Bauman, R. & C.L. Briggs (1990) Poetics and performances as critical perspectives on language and social life. *Annual Review of Anthropology*, 19(1), 59-88.
- Becker, A.L. (1991) Language and Linguaging. *Language and Communication*, 11(1-2), 33-35.
- Blackledge, A. & A. Pavlenko (2001) Negotiation of identities in multilingual contexts. *International Journal of Bilingualism*, 5(3), 243-257
- Blommaert, J., Collins, J. & S. Slembrouck (2005) Spaces of multilingualism. *Language & Communication*, 25(3), 197-216.
- Bloomfield, L. (1933) *Language*. New York: Holt.
- Bucholtz, M. & K. Hall (2005) Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4-5), 585-614.
- Braun, V. & V. Clarke (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Garc a, O. & C. Leiva (2014) Theorizing and Enacting Translanguaging for Social Justice. In A. Blackledge & A. Creese (Eds.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Dordrecht: Springer.
- Hall, S. (2014) Cultural identity and diaspora. *Diaspora and Visual Culture*, 1, 35-47).
- Hymes, D. (1975) Foundations in Sociolinguistics. An ethnographic approach. *Language in Society*, 4(3), 352-361.
- Lambert, B.E. (2008) *Family language transmission: Actors, issues, outcomes*. Frankfurt-am-Main: Peter Lang.
- Le Page, R.B. & A. Tabouret-Keller (1985) *Acts of identity: Creole-based approaches to language and ethnicity*. CUP Archive.
- Mignolo, D. W. (2007) DELINKING. The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. *Cultural Studies*, 21(2), 449 - 514.
- Silverstein, M. (1985) Language and the culture of gender: At the intersection of structure, usage and ideology. In M. Mertz & R.J. Parmentier (Eds) *Semiotic mediation: Sociocultural and Psychological Perspectives*. (pp. 219-259). Orlando, FL: Academic Press.



- Willig, C. & W. Stainton-Rogers (2008) *Qualitative research in psychology*. Maidenhead: Open University Press.
- Αρχάκης, Α. & Β. Τσάκωνα (2010) *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Cummins, J. (2003) Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. *Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008) *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Τριάρχη-Herrmann, B (2000) *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μια ψυχογλωσσική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιώλης, Γ. (2015) Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χ. Θεοφιλίδης (Επιμ.) *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.

# **ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ ΣΤΗΝ ΠΑΝΔΗΜΙΑ COVID-19: ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΩΝΤΑΣ ΤΙΣ (ΑΝΤΙ-)ΔΡΑΣΕΙΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ**

## **PRACTICUM DURING THE COVID-19 OUTBREAK: MAPPING THE DECISION-MAKING OF UNIVERSITY EDUCATION DEPARTMENTS**

Αναστάσιος Σιάτρας  
Συμβασιούχος Διδάσκων  
Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπ/σης  
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας  
asiatras@uth.gr

Αικατερίνη Μιχαλοπούλου  
Καθηγήτρια  
Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπ/σης  
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας  
kmihal@uth.gr

### **Περίληψη**

**Η** έξαρση του κορονοϊού SARS-CoV-2 στο εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2019-2020 οδήγησε τα παιδαγωγικά τμήματα να διακόψουν την υλοποίηση της πρακτικής άσκησης (Π.Α.) φοιτητριών/τών σε εκπαιδευτικές δομές. Για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανέκυψαν, πολλά τμήματα σχεδίασαν και ανέπτυξαν αντισταθμιστικά εξ αποστάσεως προγράμματα Π.Α. Στόχος της εργασίας είναι να χαρτογραφήσει τις πρώτες δράσεις των παιδαγωγικών τμημάτων, διερευνώντας τις εκπαιδευτικές στρατηγικές που υιοθετήθηκαν στην Π.Α. φοιτητριών/τών ως αντισταθμιστικά προγράμματα. Πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου στις αποφάσεις ή/και δημοσιευμένες ανακοινώσεις παιδαγωγικών τμημάτων που αφορούσαν σε ζητήματα Π.Α. φοιτητριών/των 8ου εξαμήνου και άνω. Το δείγμα της έρευνας αφορούσε σε δέκα (10) αποφάσεις/ανακοινώσεις, από την ανάλυση των οποίων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικές στρατηγικές που αξιοποιήθηκαν αναφέρονται σε πέντε άξονες που επιτρέπουν την ερμηνεία των ευρημάτων. Συμπερασματικά, στην εργασία υποστηρίζεται ότι οι αντισταθμιστικές στρατηγικές για τα εξ αποστάσεως προγράμματα Π.Α. συγκλίνουν ή αποκλίνουν ανάλογα με τις βαθμίδες εκπαίδευσης στις οποίες αντιστοιχούν τα παιδαγωγικά τμήματα.

### ***Λέξεις κλειδιά***

*Πρακτική άσκηση, πανδημία covid-19, παιδαγωγικά τμήματα, ανάλυση περιεχομένου, εκπαιδευτικές στρατηγικές.*

## Abstract

During the outbreak of the coronavirus SARS-CoV-2 in the spring semester 2019-2020, Education Departments of Greek Universities suspended practicum courses that were planned to be implemented into numerous education placements. In order to deal with problems related to practicum courses suspension, a number of Education Departments designed and implemented e-practicum distance learning programs. This paper focuses on mapping education strategies that were taken under consideration into Education Departments decision-making related to e-practicum distance learning programs. Content analysis was carried out either on formal decisions or published announcements of ten (10) Education Departments related to practicum courses. Analysis results highlight five (5) axes that allow the interpretation of the research findings. In conclusion, it is argued that education strategies related to e-practicum distance learning programs converge or diverge depending on education level to which University Education Departments correspond.

## Key words

*Practicum courses, covid-19 outbreak, University Education Departments, content analysis, education strategies.*

## 0. Εισαγωγή

Υποστηρίζεται ότι οι φοιτήτριες/τές παιδαγωγικών τμημάτων, στο πλαίσιο των σπουδών τους, είναι σημαντικό να αποκτούν μια ολοκληρωμένη αντίληψη για τις διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές πρακτικές που μπορούν να εμπλουτίσουν την ικανότητά τους να λαμβάνουν αποφάσεις για την παιδαγωγική και εκπαιδευτική τους δράση (Χρυσάφιδης, 2013). Στην κατεύθυνση αυτή, η πρακτική άσκηση (Π.Α.) καταλαμβάνει σημαντική έκταση στα προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων στην Ελλάδα, μέσα από τη διάχυσή της σε σειρά υποχρεωτικών μαθημάτων για τη λήψη πτυχίου στις επιστήμες της αγωγής (Αμπαρτζάκη, Οικονομίδης & Χλαπάνα, 2013). Με αυτό τον τρόπο, κατά τη διάρκεια της Π.Α. οι φοιτήτριες/τές έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν με μαθήτριες/τές και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς μέσα στις εκπαιδευτικές δομές, να βιώσουν πραγματικές εκπαιδευτικές συνθήκες και να αναλάβουν πρωτοβουλίες που αφορούν στην υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Χρυσάφιδης, 2013).

Παρ' όλη τη σημαντική θέση της Π.Α. στην αρχική εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών, κατά το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2019-2020, στο πλαίσιο της έξαρσης του κορονοϊού SARS-CoV-2, τα παιδαγωγικά τμήματα στην Ελλάδα, αλλά και διεθνώς (βλ. Kim, 2020· Moyo, 2020· Ersin, Atay & Mede, 2020), αναγκάστηκαν να διακόψουν την υλοποίησή της λόγω της αναστολής λειτουργίας των

εκπαιδευτικών δομών (π.χ. παιδικοί σταθμοί, νηπιαγωγεία, δημοτικά σχολεία κ.ά.). Για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανέκυψαν από τη διακοπή της υλοποίησης της Π.Α. και σε σύντομο χρονικό διάστημα, τα τμήματα κλήθηκαν να σχεδιάσουν, αναπτύξουν και εφαρμόσουν αντισταθμιστικά εξ αποστάσεως προγράμματα Π.Α. (βλ. Ersin, Atay & Mede, 2020, Gonz lez-Calvo, Barba-Mart n, Bores-Garc a & Gallego-Lema, 2020).

Λαμβάνοντας υπόψιν όλα τα παραπάνω, στόχος της εργασίας είναι να διερευνήσει τις εκπαιδευτικές στρατηγικές που υιοθετήθηκαν από τα παιδαγωγικά τμήματα στην Ελλάδα για τη σχεδίαση, ανάπτυξη και εφαρμογή αντισταθμιστικών εξ αποστάσεως προγραμμάτων Π.Α. ως αποτέλεσμα της αναστολής υλοποίησης της Π.Α. σε εκπαιδευτικές δομές στην εποχή της πανδημίας του covid-19. Ειδικότερα, η έρευνα αφορά στην ποιοτική ανάλυση των εκπαιδευτικών στρατηγικών που αξιοποιήθηκαν σύμφωνα με αποφάσεις ή/και δημοσιευμένες ανακοινώσεις των παιδαγωγικών τμημάτων που αφορούν σε ζητήματα Π.Α. φοιτητριών/τών 8<sup>ου</sup> εξαμήνου και άνω, καθώς και στη συγκριτική τους αποτίμηση.

## 1. Μέθοδος

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Μάιο έως τον Αύγουστο του 2020. Αναζητήθηκαν οι αποφάσεις ή/και δημοσιευμένες ανακοινώσεις παιδαγωγικών τμημάτων που αφορούσαν στην υλοποίηση της Π.Α. για το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2019-2020. Στην παρούσα εργασία με τον όρο «παιδαγωγικό τμήμα» αναφέρονται όλα τα τμήματα που μπορούν να ταξινομηθούν σε τέσσερα (4) επίπεδα εκπαίδευσης, όπως: (α) Αγωγής & Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, (β) Προσχολικής Εκπαίδευσης (με τις αντίστοιχες διαφοροποιήσεις στις ονομασίες των τμημάτων), (γ) Δημοτικής Εκπαίδευσης (συμπεριλαμβανομένου του νεοσύστατου Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου Πατρών) και (δ) Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (που αναφέρεται στο νεοσύστατο Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών).

### 1.1. Δείγμα

Από τα είκοσι δύο (22) παιδαγωγικά τμήματα που αντιστοιχούν στα κριτήρια έρευνας, εντοπίστηκαν 10 αποφάσεις ή/και δημοσιευμένες ανακοινώσεις που αναφέρονται σε ισάριθμα παιδαγωγικά τμήματα (βλ. Πίνακα 1).

**Πίνακας 1: Παιδαγωγικά τμήματα ανά επίπεδο εκπαίδευσης**

| <b>Επίπεδο εκπαίδευσης</b>                  | <b>Ονομασία παιδαγωγικού τμήματος</b>                                                                                    |
|---------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Αγωγή & Φροντίδα στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία | 1. Τμήμα Αγωγής & Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (Τ.Α.Φ.Π.Π.Η.) του Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδος (ΔΙ.ΠΑ.Ε.)      |
|                                             | 2. Τμήμα Αγωγής & Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (Τ.Α.Φ.Π.Π.Η.) του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (Π.Ι.)                 |
| Προσχολική Εκπαίδευση                       | 3. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Π.Ε.) του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Π.Θ.)                               |
|                                             | 4. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία (Τ.Ε.Ε.Π.Η.) του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (Δ.Π.Θ.)    |
|                                             | 5. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Τ.Ε.Π.Α.Ε.) του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ.) |
|                                             | 6. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών (Π.Τ.Ν.) του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (Π.Ι.)                                              |
|                                             | 7. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Π.Ε.) του Πανεπιστημίου Κρήτης (Π.Κ.)                                  |
|                                             | 8. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.) του Πανεπιστημίου Πατρών (Π.Π.)  |
| Δημοτική Εκπαίδευση                         | 9. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.) του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Π.Θ.)                                 |
|                                             | 10. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.) του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (Δ.Π.Θ.)                    |

## **1.2. Συλλογή και ανάλυση των δεδομένων**

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις. Αρχικά αναζητήθηκαν οι αποφάσεις των παιδαγωγικών τμημάτων που αφορούσαν στην Π.Α. φοιτητριών/τών 8<sup>ου</sup> εξαμήνου και άνω στο πρόγραμμα «Δι@ύγεια». Δεδομένου ότι δεν είχαν αναρτηθεί στο εν λόγω πρόγραμμα οι αποφάσεις όλων των παιδαγωγικών τμημάτων, σε δεύτερο χρόνο διερευνήθηκαν οι δημοσιευμένες ανακοινώσεις που αναφέρονταν στην Π.Α. φοιτητριών/τών 8<sup>ου</sup> εξαμήνου από τις επίσημες ιστοσελίδες των αντίστοιχων τμημάτων ή/και πανεπιστημίων. Στο πλαίσιο αυτό, τα δεδομένα της έρευνας αποτέλεσαν δέκα (10) αποφάσεις ή/και δημοσιευμένες ανακοινώσεις των υπό μελέτη παιδαγωγικών τμημάτων (βλ. Ενότητα 2.1) για την περίοδο του εαρινού εξαμήνου κατά το ακαδημαϊκό έτος 2019-2020. Υλοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου και ως μονάδα ανάλυσης ορίστηκε η κάθε απόφαση ή/και

δημοσιευμένη ανακοίνωση (Bryman, 2012). Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε στη βάση πέντε (5) αξόνων (βλ. παρακάτω), που επιτρέπουν την ερμηνεία των ευρημάτων.

Ειδικότερα, ο άξονας 1 «Αναστολή ή/και παράταση Π.Α.» αφορά στη διερεύνηση αποφάσεων ή/και δημοσιευμένων ανακοινώσεων των παιδαγωγικών τμημάτων που αναφέρονται σε τυχόν προσωρινή διακοπή της Π.Α. φοιτητριών/τών για το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2019-2020. Στο πλαίσιο αυτό, η υλοποίηση της Π.Α. αναστέλλεται για όλες/ους τις/τους φοιτήτριες/τές και η επανέναρξή της πραγματοποιείται σε μετέπειτα χρονική διάρκεια όταν οι συνθήκες δημόσιας υγείας το επιτρέπουν.

Ως προς τον άξονα 2 «Θεωρητικές ασκήσεις μέσω ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης», αναλύθηκαν οι αποφάσεις ή/και δημοσιευμένες ανακοινώσεις των παιδαγωγικών τμημάτων που αφορούσαν σε πρόσθετες θεωρητικές εργασίες που τυχόν ανατέθηκαν στις/στους φοιτήτριες/τές για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε σχέση με τον αρχικό προγραμματισμό που υπήρξε για την υλοποίηση της Π.Α.

Στον άξονα 3 «Σύγχρονη εξ αποστάσεως εργαστηριακή εκπαίδευση», εξετάστηκε αν στις αποφάσεις ή/και δημοσιευμένες ανακοινώσεις των παιδαγωγικών τμημάτων υπήρξαν αναφορές για την υλοποίηση πρόσθετων σύγχρονων εξ αποστάσεως εργαστηριακών ή/και φροντιστηριακών συναντήσεων για την υποστήριξη των φοιτητριών/τών στον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που είχαν σχεδιάσει και αναπτύξει, αλλά και στην παρακολούθηση και ομαδική κριτική συζήτηση άλλων βιντεοσκοπημένων εκπαιδευτικών δράσεων.

Ο άξονας 4 «Σύγχρονη εξ αποστάσεως αλληλεπίδραση με σχολικές τάξεις» αφορούσε στη διερεύνηση αναφορών στις αποφάσεις ή/και δημοσιευμένες ανακοινώσεις των παιδαγωγικών τμημάτων για δράσεις εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης των φοιτητριών/τών με τις/τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς ή/και με μαθήτριες/τές των δομών όπου ήταν αναμενόμενο να υλοποιήσουν την Π.Α.

Τέλος, στον άξονα 5 «Άλλες ρυθμιστικές τροποποιήσεις» αναλύθηκαν αναφορές των αποφάσεων ή/και δημοσιευμένων ανακοινώσεων των παιδαγωγικών τμημάτων για τυχόν θεσμικές τροποποιήσεις στη διαδικασία ολοκλήρωσης της Π.Α., όπως για παράδειγμα είναι η μείωση των μονάδων ECTS σε σχέση με τον αρχικό προγραμματισμό της Π.Α. ή της απαιτούμενης χρονικής διάρκειας για την υλοποίηση της Π.Α. φοιτητριών/τών 8<sup>ου</sup> εξαμήνου και άνω.

## 2. Αποτελέσματα

Στην ενότητα που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των αποφάσεων ή/και δημοσιευμένων ανακοινώσεων παιδαγωγικών τμημάτων που αναφέρονται στην Π.Α. φοιτητριών/τών 8<sup>ου</sup> εξαμήνου και άνω, για την περίοδο του εαρινού εξαμήνου του ακαδημαϊκού έτους 2019-2020.

### **2.1. Τ.Α.Φ.Π.Π.Η. του ΔΙ.ΠΑ.Ε.**

Από την ανάλυση των δεδομένων (βλ. Απόφαση Τ.Α.Φ.Π.Π.Η. του ΔΙ.ΠΑ.Ε., 2020) προκύπτει ότι η Π.Α. στο Τ.Α.Φ.Π.Π.Η. του ΔΙ.ΠΑ.Ε. παρατάθηκε σε χρονική διάρκεια πέραν του εαρινού εξαμήνου του ακαδημαϊκού έτους 2019-2020 (άξονας 1), με στόχο οι φοιτήτριες/τές να ολοκληρώσουν την Π.Α. στους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς λαμβάνοντας υπόψη τα μέτρα προστασίας και τους κανόνες υγιεινής για τη διασφάλιση της δημόσιας υγείας. Επιπρόσθετα, από την ανάλυση αναδεικνύεται ότι αποφασίστηκε η μείωση της ελάχιστης απαιτούμενης χρονικής διάρκειας της Π.Α. στο πρόγραμμα σπουδών των φοιτητριών/τών σε ποσοστό 30% (άξονας 5).

### **2.2. Τ.Α.Φ.Π.Π.Η. του Π.Ι.**

Από την ανάλυση των τριών ανακοινώσεων του Τ.Α.Φ.Π.Π.Η. του Π.Ι. προκύπτει ότι η Π.Α. των φοιτητριών/τών ανεστάλη υποχρεωτικά για όλες/ους τις/τους φοιτήτριες/τές κατά την περίοδο της έξαρσης του κορονοϊού SARS-CoV-2 στο εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2019-2020 (βλ. Απόφαση Τ.Α.Φ.Π.Π.Η. του Π.Ι., 2020). Η επανέναρξη της Π.Α. προγραμματίστηκε για τις αρχές Ιουνίου, όταν οι υγειονομικές συνθήκες το επέτρεπαν (άξονας 1).

### **2.3. Π.Τ.Π.Ε. του Π.Θ.**

Από την ανάλυση των στοιχείων (βλ. Απόφαση Π.Τ.Π.Ε. του Π.Θ., 2020) προκύπτει ότι για το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2019-2020, λόγω της αναστολής λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, η Π.Α. στο Π.Τ.Π.Ε. του Π.Θ. σχεδιάστηκε να υλοποιηθεί εξ αποστάσεως (σύγχρονα και ασύγχρονα). Η ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση περιλάμβανε πρόσθετες θεωρητικές εργασίες για τις/τους φοιτήτριες/τές (π.χ. σχεδιασμός και ανάπτυξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, κριτικός αναστοχασμός επί παραδειγμάτων υλοποίησης εκπαιδευτικού έργου βάσει βιβλιογραφικών πηγών) (άξονας 2), καθώς και πρόσθετες εργαστηριακές συναντήσεις (π.χ. παρουσίαση, συζήτηση και αναστοχασμός εκπαιδευτικών σχεδιασμών) (άξονας 3). Σημειώνεται ότι στην απόφαση γίνεται λόγος ότι το εξ αποστάσεως αντισταθμιστικό πρόγραμμα Π.Α. αναπτύχθηκε κατά παρέκκλιση κάθε γενικής ή ειδικής διάταξης του οδηγού σπουδών του τμήματος, με στόχο την ομαλή ολοκλήρωση των σπουδών των φοιτητριών/τών 8<sup>ου</sup> εξαμήνου και άνω (άξονας 5).

### **2.4. Τ.Ε.Ε.Π.Η. του Δ.Π.Θ.**

Από την ανάλυση των δεδομένων (βλ. Απόφαση Τ.Ε.Ε.Π.Η. του Δ.Π.Θ., 2020) προκύπτει ότι η Π.Α. των φοιτητριών/τών 8<sup>ου</sup> εξαμήνου και άνω στο Τ.Ε.Ε.Π.Η. του Δ.Π.Θ. ακυρώθηκε συνολικά (άξονας 5) και αντικαταστάθηκε από πρόσθετη θεωρητική εργασία (άξονας 2).



### **2.5. Τ.Ε.Π.Α.Ε. του Α.Π.Θ.**

Από την ανάλυση της απόφασης του Τ.Ε.Π.Α.Ε. του Α.Π.Θ. που αναφέρεται στην Π.Α. (βλ. Απόφαση Τ.Ε.Π.Α.Ε. του Α.Π.Θ., 2020) προκύπτει ότι οι αντισταθμιστικές εκπαιδευτικές στρατηγικές που υιοθετήθηκαν στην Π.Α. αφορούσαν: (α) σε σύγχρονες εξ αποστάσεως συναντήσεις, διαλέξεις και εργαστήρια όπου αναλύονταν καταγραφές, παρατηρήσεις και εκπαιδευτικές δραστηριότητες προηγούμενων ετών, αλλά και μελέτες περίπτωσης από περιστατικά που κατέγραψαν οι φοιτητές στις πρώτες εβδομάδες παρουσίας τους στα νηπιαγωγεία (άξονας 3), (β) σε ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση όπου σχεδιάστηκε πρόσθετο παιδαγωγικό υλικό για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών σχεδιασμών και του παιδαγωγικού αναστοχασμού των φοιτητριών/τών (άξονας 2), καθώς και (γ) στη μείωση της ελάχιστης απαιτούμενης χρονικής διάρκειας για τη διενέργεια της Π.Α. σε ποσοστό 20% (άξονας 5).

### **2.6. Π.Τ.Ν. του Π.Ι.**

Από την ανάλυση των δεδομένων (βλ. Απόφαση Π.Τ.Ν. του Π.Ι., 2020) προκύπτει ότι το Π.Τ.Ν. του Π.Ι. εστίασε στη σχεδίαση ενός αντισταθμιστικού προγράμματος Π.Α. με βάση τρεις (3) άξονες. Πιο συγκεκριμένα, στην απόφαση αναφέρεται ότι πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως εργαστηριακές συναντήσεις που αφορούσαν σε μικροδιδασκαλίες (προσομοίωση τάξης) για τις/τους φοιτήτριες/τές (άξονας 3), αυξήθηκε το πλήθος και η έκταση των θεωρητικών εργασιών στο πλαίσιο της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (άξονας 2), καθώς και υλοποιήθηκε όπου ήταν δυνατόν σύγχρονη εξ αποστάσεως αλληλεπίδραση με τάξεις νηπιαγωγείων (άξονας 4). Σημειώνεται ότι στην απόφαση γίνεται ιδιαίτερη μνεία ότι δεν επήλθαν άλλες ρυθμιστικές τροποποιήσεις για το πρόγραμμα της Π.Α. (άξονας 5), δεδομένου ότι υπερκαλύφθηκαν τα προβλεπόμενα ECTS που αφορούσαν στην Π.Α.

### **2.7. Π.Τ.Π.Ε. του Π.Κ.**

Από την ανάλυση των ανακοινώσεων, καθώς και του κανονισμού εξ αποστάσεως σπουδών του τμήματος (βλ. Απόφαση Π.Τ.Π.Ε. του Π.Κ., 2020), φαίνεται ότι το Π.Τ.Π.Ε. του Π.Κ. ανέπτυξε αντισταθμιστικό πρόγραμμα Π.Α. που στηρίζεται σε τρεις (3) άξονες. Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτήτριες/τές κλήθηκαν να αναπτύξουν πρόσθετους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς που θα αντισταθμίζουν την υλοποίηση της Π.Α. στις εκπαιδευτικές δομές (άξονας 2), καθώς επίσης και στον προγραμματισμό υλοποίησης εργαστηριακών ανατροφοδοτήσεων επί των εκπαιδευτικών σχεδιασμών που ανέπτυξαν οι φοιτήτριες/τές (άξονας 3). Σημειώνεται ότι στον κανονισμό εξ αποστάσεως σπουδών αναφέρεται ότι η Π.Α., για όσο χρονικό διάστημα ισχύουν οι διατάξεις για την αναστολή λειτουργίας των εκπαιδευτικών δομών, δεν θα περιλαμβάνει διδασκαλίες από φοιτήτριες/τές σε νηπιαγωγεία, αλλά το περιεχόμενο και η

μορφή της Π.Α. θα τροποποιούνται και θα προσαρμόζονται στις πρακτικές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (άξονας 5).

### **2.8. Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. του Π.Π.**

Από την ανάλυση των δεδομένων που αφορούν στην υλοποίηση της Π.Α. στο Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. του Π.Π. (βλ. Απόφαση Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. του Π.Π., 2020), προκύπτει ότι η Π.Α. για το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2019-2020 αντικαταστάθηκε από θεωρητικές εργασίες ή/και ασκήσεις ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (άξονας 2), καθώς και από πρόσθετες εργαστηριακές ή/και φροντιστηριακές συναντήσεις για την κριτική συζήτηση και υποστήριξη των φοιτητριών/τών στον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (άξονας 3).

### **2.9. Π.Τ.Δ.Ε. του Π.Θ.**

Από την ανάλυση των στοιχείων της απόφασης του Π.Τ.Δ.Ε. του Π.Θ. (βλ. Απόφαση Π.Τ.Δ.Ε. του Π.Θ., 2020) προκύπτει ότι η Π.Α. αντισταθμίστηκε με πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που αφορούσε σε τρεις (3) άξονες. Ειδικότερα, σύμφωνα με την απόφαση, φαίνεται ότι οι φοιτήτριες/τές κλήθηκαν να παρακολουθήσουν βιντεοσκοπημένες εκπαιδευτικές εφαρμογές, να τις αξιολογήσουν, καθώς και να σχεδιάσουν νέες εκπαιδευτικές δραστηριότητες (άξονας 2). Στις εν λόγω εργαστηριακές ασκήσεις πραγματοποιήθηκε ανατροφοδότηση από το εργαστηριακό-διδασκτικό προσωπικό του τμήματος (άξονας 3). Επίσης, το αντισταθμιστικό πρόγραμμα Π.Α. συμπεριλάμβανε την υποχρέωση των φοιτητριών/τών να συνεργαστούν και να υποστηρίξουν τις/τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης (άξονας 4). Σημειώνεται ότι στην απόφαση του τμήματος μνημονεύεται ότι το αντισταθμιστικό πρόγραμμα Π.Α. ανταποκρίνεται στον φόρτο εργασίας των φοιτητριών/τών, καθώς και των μονάδων ECTS του προγράμματος σπουδών (άξονας 5).

### **2.10. Π.Τ.Δ.Ε. του Δ.Π.Θ.**

Από την ανάλυση της απόφασης του Π.Τ.Δ.Ε. του Δ.Π.Θ. φαίνεται ότι σχεδιάστηκαν και αναπτύχθηκαν εναλλακτικοί τρόποι ολοκλήρωσης της Π.Α. (βλ. Απόφαση Π.Τ.Δ.Ε. του Δ.Π.Θ., 2020). Πιο συγκεκριμένα, η παρακολούθηση μαθημάτων στη σχολική τάξη αντικαταστάθηκε με την παρακολούθηση και αξιολόγηση βιντεοσκοπημένων μαθημάτων της εκπαιδευτικής τηλεόρασης (άξονας 2). Επίσης, σε αντικατάσταση των ωριαίων διδασκαλιών διαφόρων γνωστικών αντικειμένων από τις/τους φοιτήτριες/τές στις σχολικές μονάδες, σύμφωνα με την απόφαση του τμήματος υλοποιήθηκαν σύγχρονες εξ αποστάσεως εργαστηριακές συναντήσεις όπου οι φοιτήτριες/τές συμμετείχαν σε μικροδιδασκαλίες και κριτικές συζητήσεις μέσα στις ομάδες τους (άξονας 3). Επιπρόσθετα, από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι οι

φοιτήτριες/τές έπρεπε να συμμετέχουν στη σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση, σε πλήρη συνεργασία με τις/τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, όπου θα σχεδίαζαν και θα πρότειναν εκπαιδευτικές δραστηριότητες για την εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση (άξονας 4). Επιπλέον, από την απόφαση του τμήματος φαίνεται ότι δόθηκε η δυνατότητα της αναστολής και μεταφοράς της Π.Α. σε επόμενο εξάμηνο σπουδών (9<sup>ο</sup> εξάμηνο) σε όσες/ους φοιτήτριες/τές δεν επιθυμούσαν να συμμετέχουν στο αντισταθμιστικό πρόγραμμα Π.Α. (άξονας 1). Τέλος, στην απόφαση μνημονεύεται ότι το αντισταθμιστικό πρόγραμμα Π.Α. εγγυάται τη μικρότερη δυνατή απόκλιση από τον προβλεπόμενο φόρτο εργασίας που αποτιμάται με τις μονάδες ECTS (άξονας 5).

### 3. Συζήτηση

Από τη συγκριτική θεώρηση των αποτελεσμάτων της εργασίας προκύπτει ότι ο άξονας 1 «Αναστολή ή/και παράταση Π.Α.», που αφορά στην προσωρινή διακοπή της Π.Α. για όλες/ους τις/τους φοιτήτριες/τές κατά την περίοδο του εαρινού εξαμήνου του ακαδημαϊκού έτους 2019-2020 και την επανέναρχή της για όταν οι συνθήκες δημόσιας υγείας το επέτρεπαν, υιοθετήθηκε στις αποφάσεις τριών (3) παιδαγωγικών τμημάτων από το σύνολο του δείγματος που αναλύθηκε. Πιο συγκεκριμένα, δύο (2) παιδαγωγικά τμήματα που αντιστοιχούν στη βαθμίδα της αγωγής & φροντίδας στην πρώιμη παιδική ηλικία ανέστειλαν υποχρεωτικά την υλοποίηση της Π.Α. για όλες/ους τις/τους φοιτήτριες/τές, ενώ ένα (1) παιδαγωγικό τμήμα που αντιστοιχεί στη δημοτική εκπαίδευση φαίνεται να ανέστειλε την υλοποίηση της Π.Α., ως εναλλακτικό δικαίωμα, μόνο για τις/τους φοιτήτριες/τές που δεν επιθυμούσαν να συμμετέχουν στο εξ αποστάσεως αντισταθμιστικό πρόγραμμα Π.Α. Υποστηρίζεται ότι η διαφοροποίηση των παιδαγωγικών τμημάτων στη βαθμίδα της αγωγής & φροντίδας στην πρώιμη παιδική ηλικία σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδαγωγικά τμήματα φαίνεται να αναδεικνύει την καθοριστική επιρροή της Π.Α. στο πρόγραμμα σπουδών των φοιτητριών/τών των εν λόγω τμημάτων, καθώς και τη θεώρηση της Π.Α. που αναφέρεται περιοριστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη της ταυτότητας των φοιτητριών/των (Zeichner, 1999).

Όσον αφορά στον άξονα 2 «Θεωρητικές ασκήσεις μέσω ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης», από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι ο εν λόγω άξονας υιοθετήθηκε από την πλειονότητα των παιδαγωγικών τμημάτων. Ειδικότερα, οκτώ (8) παιδαγωγικά τμήματα που αντιστοιχούν στις βαθμίδες προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης σχεδίασαν και ανέπτυξαν πρόσθετες θεωρητικές εργασίες και ασκήσεις για τις/τους φοιτήτριες/τές 8<sup>ου</sup> εξαμήνου και άνω. Υποστηρίζεται ότι υπήρξε σημαντική σύγκλιση στις αποφάσεις των παιδαγωγικών τμημάτων που αφορούν στις θεωρητικές εργασίες για τη σχεδίαση και ανάπτυξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ή ολοκληρωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και στις θεωρητικές ασκήσεις που

εστίαζαν στην υλοποίηση παιδαγωγικού αναστοχασμού σε σχεδιασμούς εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Αυγητίδου, 2014· Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2012· Αυγητίδου & Γουργιώτου, 2016· Βαρνάβα-Σκούρα, 2008· Carr & Kemmis, 1997).

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο άξονας 3 «*Σύγχρονη εξ αποστάσεως εργαστηριακή εκπαίδευση*» υιοθετήθηκε σε επτά (7) αποφάσεις ή/και ανακοινώσεις παιδαγωγικών τμημάτων. Πιο συγκεκριμένα, από τις αποφάσεις δύο (2) παιδαγωγικών τμημάτων που ανήκουν στη βαθμίδα της δημοτικής εκπαίδευσης και πέντε (5) παιδαγωγικών τμημάτων της προσχολικής εκπαίδευσης προκύπτει ότι σχεδιάστηκαν και οργανώθηκαν πρόσθετες σύγχρονες εξ αποστάσεως εργαστηριακές ή/και φροντιστηριακές συναντήσεις για την υποστήριξη των φοιτητριών/τών στον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ή προγραμμάτων που σχεδίαζαν. Στο πλαίσιο αυτό, φαίνεται να υπάρχει σύγκλιση στις αποφάσεις των παιδαγωγικών τμημάτων όσον αφορά στην καταγραφή και ανάλυση εκπαιδευτικών εφαρμογών είτε από βιβλιογραφικές αναφορές είτε από παρατηρήσεις και εφαρμογές φοιτητριών/τών παρελθόντων ακαδημαϊκών ετών.

Για τον άξονα 4 «*Σύγχρονη εξ αποστάσεως αλληλεπίδραση με σχολικές τάξεις*», από τα αποτελέσματα των αναλύσεων που αφορούν στις αποφάσεις ή/και ανακοινώσεις των παιδαγωγικών τμημάτων προκύπτει ότι υιοθετήθηκε περιοριστικά από τρία (3) παιδαγωγικά τμήματα. Ειδικότερα, στις αποφάσεις δύο (2) παιδαγωγικών τμημάτων που αντιστοιχούν στη βαθμίδα της δημοτικής εκπαίδευσης φαίνεται να υπάρχουν αναφορές για την υλοποίηση σύγχρονης εξ αποστάσεως αλληλεπίδρασης των φοιτητριών/τών 8<sup>ου</sup> εξαμήνου και άνω με εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και μαθήτριες/τές σχολικών τάξεων. Στο πλαίσιο αυτό, οι φοιτήτριες/τές κλήθηκαν να αναλάβουν την προετοιμασία και διεξαγωγή της διδασκαλίας επαναληπτικών μαθημάτων ή νέων θεματικών ενοτήτων, σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης. Αντίστοιχες αναφορές για τη σύγχρονη εξ αποστάσεως αλληλεπίδραση με σχολικές τάξεις υφίσταται σε μία (1) απόφαση παιδαγωγικού τμήματος που ανήκει στην προσχολική εκπαίδευση. Υποστηρίζεται ότι η εμφάνιση περιορισμένου αριθμού παιδαγωγικών τμημάτων στη βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης στον εν λόγω άξονα μπορεί να προκύπτει από το γεγονός ότι υπήρχε σημαντική δυσκολία εφαρμογής αντίστοιχων πρακτικών εξ αποστάσεως αλληλεπίδρασης με παιδιά προσχολικής ηλικίας (Μιχαλοπούλου, 2018· Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2003).

Τέλος, από τη συγκριτική θεώρηση των αποτελεσμάτων για τον άξονα 5 «*Άλλες ρυθμιστικές τροποποιήσεις*» φαίνεται ότι έξι (6) παιδαγωγικά τμήματα που αντιστοιχούν σε τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης (αγωγής & φροντίδας, προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης) προχώρησαν σε θεσμικές αλλαγές για την Π.Α., όπως η μείωση των μονάδων ECTS σε σχέση με τον αρχικό προγραμματισμό της Π.Α. ή της απαιτούμενης χρονικής διάρκειας για την υλοποίηση της Π.Α. φοιτητριών/τών 8<sup>ου</sup> εξαμήνου και άνω.

Λαμβάνοντας υπόψιν το γεγονός ότι ο εν λόγω άξονας υιοθετήθηκε στις αποφάσεις μιας πλειονότητας παιδαγωγικών τμημάτων, μπορεί να συναχθεί το στοιχείο ότι υπήρξε μερική σύγκλιση στην εκπαιδευτική στρατηγική των παιδαγωγικών τμημάτων για τη λήψη ρυθμιστικών τροποποιήσεων που αφορούν στην Π.Α. φοιτητριών/τών 8<sup>ου</sup> εξαμήνου και άνω.

#### 4. Συμπεράσματα

Η έξαρση του κορονοϊού SARS-CoV-2, κατά τη διάρκεια του εαρινού εξαμήνου του ακαδημαϊκού έτους 2019-2020, οδήγησε τα παιδαγωγικά τμήματα στην αναπροσαρμογή των εκπαιδευτικών τους στρατηγικών για την Π.Α. Ενώ η πανδημία covid-19 επέβαλε την αναστολή λειτουργίας των εκπαιδευτικών δομών (π.χ. παιδικοί σταθμοί, νηπιαγωγεία, δημοτικά σχολεία κ.ά.) όπου αναμένονταν να υλοποιηθεί η Π.Α. των φοιτητριών/τών, τα παιδαγωγικά τμήματα σχεδίασαν, ανέπτυξαν και εφαρμόσαν αντισταθμιστικά εξ αποστάσεως προγράμματα Π.Α.

Στην παρούσα εργασία διερευνήθηκαν οι εκπαιδευτικές στρατηγικές που υιοθετήθηκαν από τα παιδαγωγικά τμήματα. Ειδικότερα, πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου στις αποφάσεις ή/και δημοσιευμένες ανακοινώσεις των παιδαγωγικών τμημάτων που αφορούσαν σε ζητήματα Π.Α. φοιτητριών/τών 8<sup>ου</sup> εξαμήνου και άνω, οι οποίες αναρτήθηκαν είτε στο πρόγραμμα «Δι@ύγεια» είτε στις επίσημες ιστοσελίδες των πανεπιστημίων. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικές στρατηγικές ομαδοποιήθηκαν γύρω από πέντε (5) άξονες, όπως είναι: «Αναστολή ή/και παράταση Π.Α.» (άξονας 1), «Θεωρητικές ασκήσεις μέσω ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης» (άξονας 2), «Σύγχρονη εξ αποστάσεως εργαστηριακή εκπαίδευση» (άξονας 3), «Σύγχρονη εξ αποστάσεως αλληλεπίδραση με σχολικές τάξεις» (άξονας 4) και «Άλλες ρυθμιστικές τροποποιήσεις» (άξονας 5). Ανάλογα με τις βαθμίδες εκπαίδευσης των τμημάτων (π.χ. αγωγής & φροντίδας στην πρώιμη παιδική ηλικία, προσχολικής εκπαίδευσης και δημοτικής εκπαίδευσης), φάνηκε ότι τα αντισταθμιστικά εξ αποστάσεως προγράμματα Π.Α. υιοθέτησαν παρόμοιες εκπαιδευτικές στρατηγικές.

Τέλος, υποστηρίζεται ότι είναι σημαντικό να διερευνηθούν περαιτέρω οι εκπαιδευτικές στρατηγικές των παιδαγωγικών τμημάτων για την Π.Α. Το μικρό δείγμα της έρευνας είχε τον χαρακτήρα της χαρτογράφησης των πρώτων (αντι-)δράσεων των παιδαγωγικών τμημάτων για την υλοποίηση αντισταθμιστικών εξ αποστάσεως προγραμμάτων Π.Α. Στο πλαίσιο αυτό, είναι σημαντικό να εντοπιστούν και να αναλυθούν οι αποφάσεις και των υπόλοιπων παιδαγωγικών τμημάτων που δεν ήταν δυνατόν να συμπεριληφθούν στο δείγμα της παρούσας έρευνας. Όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα της σχεδίασης, ανάπτυξης και εφαρμογής των αντισταθμιστικών εξ αποστάσεως προγραμμάτων Π.Α., κρίνεται σημαντική περαιτέρω διερεύνηση

των αντιλήψεων φοιτητριών/τών παιδαγωγικών τμημάτων, καθώς και του εκπαιδευτικού προσωπικού, που συμμετείχαν στα εν λόγω προγράμματα (Μιχαλοπούλου, 2013).

## Βιβλιογραφία

- Αμπαρτζάκη, Μ., Οικονομίδης, Β. & Χλαπάνα, Ελ. (2013) Απόψεις των φοιτητών για τον σκοπό και την ωφελιμότητα της πρακτικής άσκησης. Στο Ανδρούσου, Α. & Αυγητίδου, Σ. (Επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 225-256). Τμήμα Εκπαίδευσης & Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων): Αθήνα.
- Απόφαση Π.Τ.Δ.Ε. του Δ.Π.Θ. (2020) Απόσπασμα πρακτικού υπ' αριθμ. 9/09-6-2020 με θέμα «Πρακτική άσκηση των φοιτητών κατά το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2019-2020». Ανακτήθηκε 15-7-2020 από το πρόγραμμα Δι@ύγεια (Α.Δ.Α.: 6ΟΟΕ46ΨΖΥ1-6ΑΗ).
- Απόφαση Π.Τ.Δ.Ε. του Π.Θ. (2020) Απόσπασμα πρακτικού υπ' αριθμ. 15/28-5-2020 με θέμα «Διεξαγωγή των πρακτικών ασκήσεων των φοιτητών/τριών του Τμήματος για το εαρινό εξάμηνο του ακαδ. έτους 2019-2020». Ανακτήθηκε 30-6-2020 από το πρόγραμμα Δι@ύγεια (Α.Δ.Α.: 610Γ469Β7Ξ-ΘΚΥ).
- Απόφαση Π.Τ.Ν. του Π.Ι. (2020) Απόσπασμα πρακτικού υπ' αριθμ. 2244/10-6-2020 με θέμα «Απόφαση του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών για την πρακτική άσκηση φοιτητών του ακαδ. έτους 2019-2020». Ανακτήθηκε 30-6-2020 από το πρόγραμμα Δι@ύγεια (Α.Δ.Α.: ΩΘΥ6469Β7Η-Υ38).
- Απόφαση Π.Τ.Π.Ε. του Π.Θ. (2020) Απόσπασμα πρακτικού υπ' αριθμ. 41/13-5-2020 με θέμα «Ολοκλήρωση της Πρακτικής Άσκησης των φοιτητών/τριών του τμήματος στο πλαίσιο των περιοριστικών υγειονομικών μέτρων». Ανακτήθηκε 20/08/2020 από το πρόγραμμα Δι@ύγεια (Α.Δ.Α.: ΩΝΣΖ469Β7Ξ-ΑΧΝ).
- Απόφαση Π.Τ.Π.Ε. του Π.Κ. (2020) Κανονισμός εξ αποστάσεως σπουδών και τρεις ανακοινώσεις του Π.Τ.Π.Ε. του Π.Κ. για τις Διδακτικές Ασκήσεις Επιπέδου ΙΙΙβ. Ανακτήθηκαν 18/07/2020 από την Ιστοσελίδα του Π.Τ.Π.Ε. του Π.Κ. Ανακοίνωση 1, Ανακοίνωση 2, Ανακοίνωση 3, Κανονισμός εξ αποστάσεως σπουδών.
- Απόφαση Τ.Α.Φ.Π.Π.Η. του Δι.ΠΑ.Ε. (2020) Απόσπασμα πρακτικού υπ' αριθμ. 7/26-5-2020 με θέμα «Διεξαγωγή Πρακτικής Άσκησης φοιτητών εαρινού εξαμήνου 2019-20». Ανακτήθηκε 20/08/2020 από το πρόγραμμα Δι@ύγεια (Α.Δ.Α.: 93ΣΓ46ΨΖ3Π-ΤΛΧ).



- Απόφαση Τ.Α.Φ.Π.Π.Η. του Π.Ι. (2020) Τρεις ανακοινώσεις του Τ.Α.Φ.Π.Π.Η. του Π.Ι. για την Π.Α. φοιτητριών/τών 8<sup>ου</sup> εξαμήνου και άνω. Ανακτήθηκαν 16/07/2020 από την Ιστοσελίδα του Τ.Α.Φ.Π.Π.Η. του Π.Ι. Ανακοίνωση 1, Ανακοίνωση 2, Ανακοίνωση 3.
- Απόφαση Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. του Π.Π. (2020) Ανακοίνωση του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. του Π.Π. για την Π.Α. φοιτητριών/τών 8<sup>ου</sup> εξαμήνου και άνω. Ανακτήθηκε 19-9-2020 από την Ιστοσελίδα του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. του Π.Π. Ανακοίνωση.
- Απόφαση Τ.Ε.Ε.Π.Η. του Δ.Π.Θ. (2020) Απόσπασμα πρακτικού υπ' αριθμ. 303/22-7-2020 με θέμα «Απόφαση Συνέλευσης του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης όσον αφορά την Πρακτική Άσκηση των φοιτητών/τριών». Ανακτήθηκε 12/08/2020 από το πρόγραμμα Δι@ύγεια (Α.Δ.Α.: 6ΔΜ146ΨΖΥ1-Υ6Γ).
- Απόφαση Τ.Ε.Π.Α.Ε. του Α.Π.Θ. (2020) Απόσπασμα πρακτικού υπ' αριθμ. 20/02-7-2020 με θέμα «Πραγματοποίηση του μαθήματος 'Εφαρμοσμένη Προσχολική Παιδαγωγική Ι» (Πρακτική Άσκηση του εαρινού εξαμήνου 2020)». Ανακτήθηκε 15/08/2020 από το πρόγραμμα Δι@ύγεια (Α.Δ.Α.: ΩΘΗΛ46Ψ8ΧΒ-ΛΩΤ).
- Αυγητίδου, Σ. (2014) *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες: Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αυγητίδου, Σ. & Χατζόγλου, Β. (2012) Ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση ενός εργαλείου ενίσχυσης του στοχασμού των υποψήφιων εκπαιδευτικών. *Action Researcher in Education*, 31, 21-43.
- Αυγητίδου, Σ. & Γουργιώτου, Ε. (2016) *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Στο Σ. Αυγητίδου, Μ. Τζεκάκη & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν, και αναστοχάζονται* (Τόμ. Αα, σσ. 9-87). Αθήνα: Gutenberg.
- Βαρνάβα-Σκούρα, Τζ. (2008) *Παιδαγωγικές δράσεις και διδακτικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον*. Αθήνα: Εκδόσεις Ντουντούμη.
- Bryman, A. (2012) *Social research methods* (4<sup>th</sup> ed.). New York: Oxford University Press.
- Carr, W. & Kemmis, St. (1997) *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία: Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράσης* (μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου, Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη). Αθήνα: Κώδικας.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2003) *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικού σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Οργανισμός Έκδοσης Διδακτικών Βιβλίων.



- Ersin, P., Atay, D. & Mede, E. (2020) Boosting preservice teachers' competence and online teaching readiness through e-practicum during the covid-19 outbreak. *International Journal of TESOL Studies*, 2(2), 112-124. doi: 10.46451/ijts.2020.09.09
- Gonz lez-Calvo, G., Barba-Mart n, R.A., Bores-Garc a, D. & Gallego-Lema, V. (2020) Aprendiendo a Ser Docente Sin Estar en las Aulas. La COVID-19 Como Amenaza al Desarrollo Profesional del Futuro Profesorado. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(9), 152-177. doi : 10.17583/rimcis.2020.5783
- Kim, J. (2020) Learning and teaching online during Covid-19: Experiences of student teachers in an early childhood education practicum. *International Journal of Early Childhood*, 52, 145-158. doi: 10.1007/S13158-020-00272-6
- Μιχαλοπούλου, Αικ. (2013) Κριτήρια αναστοχασμού των υποψηφίων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης. Στο Ανδρούσου, Α. & Αυγητίδου, Σ. (Επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 225-256). Τμήμα Εκπαίδευσης & Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων): Αθήνα.
- Μιχαλοπούλου, Κ. (2018) *Προσχολική Εκπαίδευση: Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και αναλυτικά προγράμματα*. Αθήνα: Πεδίο.
- Moyo, N. (2020): Covid-19 and the future of practicum in teacher education in Zimbabwe: Rethinking the 'new normal' in quality assurance for teacher certification. *Journal of Education for Teaching*, Advance online publication. doi: 10.1080/02607476.2020.1802702
- Χρυσάφιδης, Κ. (2013) Πρακτική άσκηση φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων: Ανάμεσα στον πρακτικισμό και την αναποτελεσματική θεωρητικολογία. Στο Ανδρούσου, Α. & Αυγητίδου, Σ. (Επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 173-196). Τμήμα Εκπαίδευσης & Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων): Αθήνα.
- Zeichner, K. (1999) The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-15. doi: 10.3102/0013189X028009004

# GREEK EDUCATION POLICY IN TIMES OF MEMORANDA: THE CASE OF TEACHER AND SCHOOLS EVALUATION

## Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΩΝ ΜΝΗΜΟΝΙΩΝ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Tania Kolympari  
*Phd Researcher*  
*Department of Primary Education*  
*University of Crete, Greece*  
tkolympar@gmail.com

Anastasia Papadopoulou  
*Dr. in Philosophy*  
*Department of Philosophy*  
*Pedagogy and Psychology*  
*University of Athens, Greece*  
anastpapad@yahoo.gr

Athina Chalkiadaki  
*Dr of Education Sciences*  
*Teacher*  
*Athens, Greece*  
athinahalk@yahoo.gr

### **Abstract**

This paper attempts to investigate the effects of the financial crisis on the legislation adopted by the Greek Parliament in the period 2010-2019 related to the evaluation of the educational project. In particular, (a) the Memoranda signed by the Hellenic Parliament and the country's commitments to the institutions of the European and global economic order (European Commission, European Central Bank, International Monetary Fund) on the educational policy on the subject of evaluation (b) presents the state of play of formulating and implementing the legislative framework adopted by governments in the period 2010-2019 and (c) investigates the type of evaluation of educational work promoted in relation to the technocratic and pedagogical models that have prevailed in international literature. The work concludes that the regulatory framework voted for at this time tends to apply pedagogical assessment models, but still retains technocratic elements within it, a condition which contradicts the views of the educational community.

### ***Key words***

*Educational policy, economic crisis, technocratic model, pedagogical model, teacher and schools evaluation, Greece.*

## Περίληψη

Η εργασία αυτή επιχειρεί να διερευνήσει τις επιρροές της οικονομικής κρίσης στις νομοθετικές ρυθμίσεις που ψηφίστηκαν από το Ελληνικό Κοινοβούλιο την περίοδο 2010-2019 και αφορούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Ειδικότερα, (α) καταγράφονται τα μνημόνια που υπέγραψε η Βουλή των Ελλήνων και οι δεσμεύσεις της χώρας απέναντι στους θεσμούς του ευρωπαϊκού και παγκόσμιου οικονομικού κατεστημένου (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Ευρωπαϊκή Κεντρική Τράπεζα, Διεθνές Νομισματικό Ταμείο) ως προς την εκπαιδευτική πολιτική για το θέμα της αξιολόγησης (β) παρουσιάζεται η πορεία διαμόρφωσης και υλοποίησης του νομοθετικού πλαισίου που ψηφίστηκε από τις κυβερνήσεις την περίοδο 2010-2019 και (γ) διερευνάται ο τύπος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που προωθείται σε σχέση με τα τεχνο-γραφειοκρατικά και παιδαγωγικά μοντέλα που έχουν επικρατήσει στη διεθνή βιβλιογραφία. Η εργασία καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το ρυθμιστικό πλαίσιο που ψηφίστηκε τη συγκεκριμένη περίοδο τείνει προς την εφαρμογή των παιδαγωγικών μοντέλων αξιολόγησης, διατηρεί, ωστόσο, στο εσωτερικό του τεχνο-γραφειοκρατικά στοιχεία, κατάσταση η οποία προσκρούει στην επιφυλακτική στάση της εκπαιδευτικής κοινότητας.

### *Λέξεις κλειδιά*

*Εκπαιδευτική πολιτική, οικονομική κρίση, τεχνο-γραφειοκρατικά μοντέλα, παιδαγωγικά μοντέλα, αξιολόγηση εκπαιδευτικών και σχολείων, Ελλάδα.*

## 0. Introduction

The international financial crisis of 2007 overthrew the economic status and financial stability of the eurozone countries. This change, which has been of great intensity and duration in Greece, has led to the interference of international authorities in government decisions and policies. The need for fiscal management and, in particular, the country's commitments to the institutions of the European and world financial system (European Commission, European Central Bank, International Monetary Fund) have caused changes (Katsanidou & Otjes, 2016), among other things, in the field of education. One of the key issues addressed by governments between 2010 and 2019 was the educational assessment of teachers and school units.

By the term "educational assessment" we mean the process which systematically, accurately, reliably and objectively defines the appropriacy, functionality and outcome of a teaching and pedagogical activity in relation to its objectives. The concept of educational assessment is often confused with the evaluation of teacher's work and the evaluation of the educational work, which are only a part of it and refer to the teaching and more specifically to the educator.

In Greek education from 1982 until 2019 no system of evaluation is applied on a solid basis. Since the founding of the modern Greek state until 1982, the Inspector institution had been in operation with the primary responsibility of the teachers' evaluation. In 1982, the Socialist Government (Panhellenic Socialist Movement-PASOK) abolished the Inspector's institution and introduced that of the School Consultant with corresponding responsibilities. Notwithstanding the initial intentions, any attempts to regulate the issue of evaluation have found no suitable ground. Educational unions since the 1980s have opposed efforts to implement an evaluation system. The evaluation was viewed as an authoritative punitive action aimed at the ideological manipulation and in-service compliance of teachers. (Papakonstantinou & Kolympari, 2017, 2019), while opposition to its application was linked to the progressive trend that sought to overturn the political & ideological conservatism (Kassotakis, 2018: 282). With the appearance of the economic crisis, this matter will once again concern the Greek education. The main argument was initially the country's fiscal adjustment, while later on assessment was one of the main demands of the financial support institutions.

In this article we look at the legislative arrangements voted by the Greek Parliament for the evaluation of the educational project during the period 2010-2019. This period (2010-2019) is divided into two sub-periods: (a) 2010-2014 and (b) 2015-2019 on the basis of Greece's commitment by the institutions to introduce and implement the evaluation of educational project.

Initially, the basic evaluation models that have prevailed in international scientific research are examined. Subsequently, the three co-operation agreements signed by the Greek state with the financial support institutions from 2010 to 2019 are presented, with the aim of recording - if any - of the country's commitments to the evaluation of the educational project. The process of shaping and implementing the legislative framework adopted by governments in the period 2010-2014 is then examined. Educational policy is being studied in relation to the proposals of international organizations for Greek education, such as the OECD and related research on the positions of the educational community. Finally, the findings explore the perspective of evaluating the educational work in Greece in relation to the directives proposed during this period and the historical course of the institution of evaluation.

## **1. Dominant and Educative evaluation models**

Scientific research divides evaluation systems into "dominant" or "techno-bureaucratic" and "educative" or "transformative". The dominant systems approach teaching as an accurate scientific venture with consistent standards and measurable educational outcomes. These are technocratically oriented approaches that evaluate educational work (schools and teachers), with quantified criteria, based on national standards and usually performed by external evaluators for the purpose of speech

performance rating, ranking or qualification (Papakonstantinou & Kolympari, 2019: 42). The focal point and key argument of techno-bureaucratic approaches is that the professional way of managing education in proportion to the private sphere can be very effective in public education and ensure the quality of education systems. Technocratic professionalism recognizes the pedagogical (professional) autonomy of teachers as an individual affair (Whitty, 2015), imposes neoliberal developmental policies, and often leads to guild practices of denial (Matsagouras, 2019). Scientific research has strongly criticized techno-bureaucratic approaches, pointing out that these systems degrade the quality of teachers' work as well as the quality of student knowledge because they ignore the social and institutional context in which teaching is performed and limit the opportunities for teachers and students to explore, search, and reflect (Smyth, 1996, Matsagouras, 2019).

On the contrary, educative systems approach teaching either as a dynamic and interpersonal process, referring to interpretative approaches to teacher evaluation, or as a socio-political, cultural and ethical approach that refers to critical assessment approaches. Interpretative and critical approaches rely primarily on formative assessment forms to provide feedback and adapt the teaching to students' needs. In this case, speech attribution is not considered incompatible, but involves different criteria and actions that target the educational community rather than external actors (Apple & Beane, 1999: 11, Papakonstantinou & Kolympari, 2019: 42-43).

The formative assessment is mainly descriptive, incorporates qualitative elements, builds on collective processes and aims at the professional development of teachers. The teacher is treated as a thoughtful and critical thinker (Apple, 2002b) and the process of evaluation is rooted in the logic of democratic professionalism. In this case, professional autonomy is considered a collective affair (Whitty, 2015), requiring wider partnerships and alliances with other members of the school community, namely students and parents (Sachs, 2001). The downside of pedagogically oriented approaches is the fact that, through the expanded participation, anti-pedagogical and anti-democratic decisions can be infiltrated under the pressure of opposing interests (Apple & Beane, 1999: 27-28). In this respect it has been argued that the involvement of social actors (e.g. parents and pupils) should not be institutionalised so as to exclude any distortions in the content and nature of the evaluation (Papakonstantinou, 1993: 158).

## 2. Memoranda

Funding from the financial support mechanism after 2009 was made on the condition that Greece would take fiscal consolidation and reorganization measures of the Greek state. It is a package of economic adjustment measures that is often referred to in the public debate as a "Memorandum". From 2010 to 2019 the measures that were considered prerequisites for financing Greece were reflected in the laws 3845/2010,

4046/2012 and 4336/2015. The first Memorandum (3845/2010) was a prerequisite for the provision of financial assistance to the country of EUR 110 billion, the second (4046/2012) to provide EUR 30 billion and the third (4336/2015) to provide financial support of 86 billion euros.

In the first Memorandum 3845/2010 the measures for the implementation of the mechanism for the support of the Greek economy by the Member States of the Euro Zone and the International Monetary Fund are listed, without mentioning the evaluation of the educational work on it. With the Second Memorandum 4046/2012 approval is granted for the Draft Contracts of Financing Facilitation between the European Financial Stability Facility (EFSF), the Hellenic Republic and the Bank of Greece, the Draft Memorandum of Understanding between the Hellenic Republic, The European Commission and the Bank of Greece and other urgent provisions to reduce public debt and rescue the national economy.

Law 4336/2015, which constitutes the third memorandum in a row, commits the government to take advantage of the OECD (2011) report on Greek education within the three-year period 2015-18. Measures related to the evaluation of teachers and schools include:

- 1) the update of the OECD (2011) report on the evaluation of the Greek education system. Evaluation includes all levels of the education system from pre-school to higher education and is scheduled to be implemented by April 2016 in cooperation with the OECD and independent experts.
- 2) the evaluation of the education system also includes the re-evaluation of the 2010 “New School” reform with a view to implementing new measures in line with OECD best practice.
- 3) the evaluation of teachers and schools will be in line with the general public administration evaluation system (Law 4336/2015: 1027):

### **3. The educational policy configuration: school performance and teachers’ evaluation system.**

#### ***3.1. 1<sup>st</sup> phase 2010-2014***

In the period 2010-2014 and within the context of the financial crisis that prevailed in the country the government of PASOK proceeded to the introduction of new legislation aimed at implementing a system of supervision and control in public education. The main argument was the need to adapt the functions of the Greek education system to the European and international standards, as well as to the imperatives that emerged from the country’s commitments to institutions of the world economic establishment (Ministry of Education, 2010: 1; 2012: 5). The first legislative text on ministry of A.

Diamantopoulou will focus on the evaluation of the educational project (Law 3848/2010) and will attempt to combine self-assessment and hetero-assessment at school level. A key factor and a rating agency are, according to the political texts, promoted by the political leadership of the Ministry of Education the Teachers' Association. The whole process is assisted by the administrative hierarchy of education, that is, the School Counselor and the school unit Manager, while a third body that of a "judge" can be used by school stakeholders (Circular of the Ministry of Education, C1/37100/31-03-10, Centre of Educational Research, 2010, 2011).

The key points of the model for the evaluation of the educational project during this period are:

- all participants in the school community are involved in the process: students, teachers, parents and senior authorities. At the same time, extra-curricular participants (e.g. a judge) may be used if the Teachers' Association decides to do so.
- the results of the evaluation of the educational project are communicated to the parents, the senior authorities and at the same time are used by the school community itself to formulate objectives and actions aimed at improving the teaching work.
- the process includes qualitative and quantitative assessment methods: such as interviews, questionnaires, observation keys.
- the highly innovative element introduced during this period is the peer evaluation, which is conducted exclusively by teachers and is based on colleagues' observation and judgment.
- the process will initially be based on experimental implementation (Law 3848 / 2010, Circular of the Ministry of Education, C1/37100/31-03-10).

According to the relevant arrangements, the purpose of the educational project evaluation (EPE) is to *"make the school unit a key player in the planning and implementation of the educational project and to improve the quality of education provided"*. The School Principal participates in the action plan in collaboration with the teachers' association and the School Counselor. The process is based on a combination of methodological tools that include questionnaires, interviews, observations, calendars, audio recordings, video recordings and sociometric techniques. It is held sometimes in plenary and sometimes in working groups. Both the research techniques as well as the process itself are subject to in-school training. The results of the assessment are communicated to the pupils and parents and submitted to the Principal Authorities, namely the Educational Research Center (ERC) and the Ministry of Education, provided that the school is *"invited to open"* and be accountable, according to the institutional framework, for his work in society" (Law 3848/2010, Circular of the Ministry of Education, C1/37100/31-3-2010).



At the same time in 2011 the OECD official report (OECD, 2011) was prepared and announced, which links the future of prosperity of Greece with the improvement of education performance in order to stimulate productivity and improve social results. It recommends to use its expenditures to face the weaknesses of the education system, taking into account similar experience in other countries. It points out that the future economy and quality of life in Greece will depend on improving the quality and performance of education, while respecting its commitments to equality and social justice. A negative aspect of the Greek education system is the lack of reliable indicators that provide information on the quality and effectiveness of the system and the lack of external evaluation of learning and school units. Although self-assessment of school units has gradually been introduced in Greece and efforts have been made to establish objective criteria, inadequate external data on the validity and comparability of performance per pupil, teacher and school unit limit the effectiveness of efforts and commitment at all levels. Therefore, an information system for planning and evaluation at school, regional and national level is proposed (OECD, 2011: 58-60).

In this context, the government of cooperation (ND-PASOK-DIMAR) that emerged in the 2012 parliamentary elections will continue the political initiative of the previous government. Measures and policies implemented after 2012 have attempted to complete the institutional framework for the supervisory system. The evaluation of the educational project promoted in 2010 left out of the teachers' service crisis but also the assessment of the other factors in the education system. Thus, at this stage the Ministry of Education attempted to develop a comprehensive network of supervision and control in education. The main argument remained the rationalization of the administrative mechanism and the strengthening of the efficiency and functioning of the education system (Kolympari, 2018), while the ultimate goal has been to develop an evaluation culture as there has historically been a climate of mistrust of external evaluations, and most notably of teacher evaluation (Kassotakis, 2018).

In the next period, the political leadership of the Ministry instructs a scientific committee to study and submit a proposal (Ministerial Decision 94246 / 17-08-2012).

This proposal included the following sub-systems:

- 1) evaluation of educational project (EEP).
- 2) pyramidal hierarchical evaluation with up down procedures
- 3) external evaluation of the school units, political decisions, actions, structures and procedures (Ministry of Education-Working Group, 2012).

The first system entitled "Assessment of educational project - self-assessment process" was a key policy priority of the Ministry of Education within the "New School" (Ministerial Decision 30972/C1/5-03-2013, C1/14841/13-12-2012). The project "Evaluating the Educational Project-Self-Assessment Process" was a key political priority of the Ministry

of Education within the framework of the “New School”. Its pilot application has been integrated into NSRF actions (Priority Axes 1,2,3 - Horizontal Action with MIS295381) and lasted from June 2010 to December 2012. The project involved some 500 schools from all regions of the country, 6,000 teachers and about 500 School Counselors in Primary and Secondary Education.

The process to be followed by the schools was as follows:

- 1) For the year 2013-2014: general Assessment of the school’s picture and hierarchy of priorities for the selection and formulation of the action plan.
- 2) For the 2014-2015 period which was considered to be the 2<sup>nd</sup> year in the context of EEP: Action Plan and
- 3) Compilation and electronic submission of the school’s evaluation report (see <http://aee.iep.edu.gr>).

The second evaluation system involved the educational administrative hierarchy, resulted in the teaching staff and was based on quality standards with a grading display. The new arrangements the educational and administrative evaluation of teachers was foreseen, on the basis of criteria, qualitative ratings, weighting and final grading.

One of the criteria for evaluating teachers is that of *“participating in the functioning of the school unit as a ‘learning organization’ and in its self-assessment processes”* (Presidential Decree 152/2013, article 5). In this way, the self-assessment of the school unit is linked to the teacher evaluation, while the 2011 regulations (Law 4024 / 27-11-2011) make the assessment a criterion for the grade development of the teaching staff. This law specifies the percentage of increases in the basic salary, imposes a reduction or even freeze on the increases, and decreases or removes various allowances.

For the needs of the particular teacher evaluation system, qualitative keys have been developed with examples and appropriate training has been carried out on training staff. The training material was compiled by committee members (Matsagouras, Gialouris & Kouloubaritsi, 2014) and the training procedures were undertaken by the Institute for Educational Policy (IEP). The IEP was foreseen to set up committees for the needs of the evaluation work, while also under its jurisdiction was the operation of the special platform, “Evaluation Observatory”, which was intended to host good practices from the evaluation implementations and to supply schools and their Stakeholders with information for matters of supervision and control (Ministerial Decision 30972 / C1 / 5-03-2013, articles 2, 4, 8).

The IEP together with the Independent Quality Assurance Authority in Primary and Secondary Education (QAAPSE) set up the third system in order to function as an external evaluation body (Law 4142/2013, article 1 paragr. 1-2, sub-paragr. α’). The core responsibilities of QAAPSE were to oversee procedures, evaluate and advise the Ministry of Education (Law 4142/2013, article 1, paragr. 2-3).

The above legislative framework has met with opposition from the education community. In a resolution filed in all schools across the country, 93% of the teachers stated their denial to be evaluated and to evaluate their school unit as they do not have the appropriate know-how, without any training in such a short period of time. However, the Ministry with a relevant circular (44375 / C1 / 24-3-2014) obliged the headmasters of the school units to set up working groups and implement the GNI legislative framework by June 2014, at a minimum (Chalkiadaki, 2015: 172).

In the EEP Observatory, apart from the pilot implementation and the actions carried out during that period (2010-2012), there is no evidence that the evaluation system was generalized in all schools in the country according to the institutional framework. There is, of course, important information and support material that can be used by educators and stakeholders, but according to the IEP website on a voluntary basis as the legislative framework remained inactive.

In practice, the evaluation was limited to teachers' evaluation in order to cover positions in Experimental schools as well as related procedures for education executives. The teachers' evaluation in experimental schools was first implemented in Greece (Papadopoulou, 2018), but the process became inactive in 2015 following the change in government. More specifically, during the school year 2012-2013 the teacher evaluation was carried out, which contributed to the renewal of the educational working force of the schools by 45% (Antoniou, 2014: 9). The assessment of teachers wishing to work in the Standard and Experimental Schools was conducted in two time periods which corresponded to different ways. The first period for their evaluation was conducted in 2012-2013, during which 400 teachers were selected with a five-year service from the 1600 applicants (Antoniou, 2014: 9). Through this process, teachers were evaluated in their training and their scientific work, their teaching experience, the overall presence of the teacher at the school evaluated by the school counselor and the school principal as well as in the interview. The overall assessment concerns more specifically teaching and pedagogical competence, the development of innovative educational activities, the use of new technologies, the use of a variety of materials and resources in teaching, the application of a diversified pedagogical method, the teaching practice and the development of cooperative activities in school and community.

The second evaluation period took place in 2013-2014, during which 100 teaching staff positions were filled out among the 350 applicants. During this process the teachers were evaluated by filing the personal file for their formal qualifications and the interview, not for their didactic competence and their overall presence in school as their colleagues in the previous period.

The task of evaluating teachers, despite serious external resistance, problems, difficulties, failures, and hesitations eventually became a reality. Typically, "staff renewal, massive interest in five-year positions (in 2013 there were 1,600 applications for 430

posts and in 2014, 350 for 120), who contradicted those who anticipated that teachers due to the lack of incentives, evaluation and increased responsibilities would turn their back to the new institution" (Antoniou, 2014: 3).

According to the institutional framework of teacher evaluation for the experimental schools (no. Φ361.22 / 11672 / Δ1 / 01-10-2012) issued in accordance with the provisions of Law 3966/2011, the total units (up to 100 points) that each teacher could collect. The allocation of units was as follows:

- a) The teacher's portfolio, which included the teacher's training and scientific work, was up to 31 points.
- b) Didactic experience, past service and the overall presence of the teacher in the school which was evaluated by the school counselor and the school principal took up to 44 points. The evaluation along this line was carried out only for the teachers who participated in the first phase of the evaluation process that took place in 2012-2013.
- 1) The interview of teachers received up to 25 molecules. The teacher who would collect at least 55 points was successfully judged and had a positive proposition.

The up down process foreseen in the PD 152/2013 was launched for training officers in August 2014 and October of the same year for School Leaders. This procedure was limited by the decision of the Minister of Education to the application of only 50% of the indicators of the PD 152/2013. In the following period, after repeated postponements, the process was discontinued as the new political leadership of the Ministry of Education decided to suspend the evaluation procedures (Ministerial Decision A-71/115305 / D2-22-07-2014).

Correspondent evaluation for education executives began in August 2014 and October of the same year for school principals. This procedure was limited by the decision of the Minister of Education to the application of only 50% of the indicators of the PD 152/2013. In the following period, after repeated postponements, the process was discontinued as the new political leadership of the Ministry of Education decided to suspend the evaluation procedures (Ministerial Decision A-71/115305 / D2-22-07-2014).

The Quality Assurance Authority in Primary and Secondary Education (QAAPSE) that was responsible for evaluating the quality of the education system in its mission and generally support the evaluation procedures in a report to be published in 2014-2015, will highlight the following points:

- a) overlaps, contradictions and interpretative gaps in the legislative framework arise
- b) the staffing of the Registrar of Assessors and the corresponding Evaluation Committees of the Teaching Project was difficult and does not continue to present deficiencies. Significant reasons here are the increased skills required in conjunction with the lack of incentives.

- c) the evaluation was linked to the economic crisis and led to a negative attitude of the educational community. This picture, coupled with the fact that teachers' assessment was the result of Law 4024/2011 aimed at the financial management of the country (see also 4336/2015), but also changes already made in the Staff Regulations of the teaching staff was considered to be a "memorandum prescript". There were corresponding reactions by the trade unions.
- d) the required instruction of the training executives has been completed within an extremely short period of time.
- e) there is a serious lack of comparable quality indicators, making any valuation and evaluation process difficult.
- f) the new political leadership of the Ministry of Education did not try to ensure a common philosophy and to fill gaps in the legislative framework (QAAPSE, 2015).

### ***3.2. 2<sup>nd</sup> phase 2015-2019***

In April 2015 the new government (SYRIZA-ANEL) announced the suspension of the PD 152/2013 and any evaluation process (of teachers, leaders and school units)<sup>1</sup>. However, in the context of Greece's third economic adjustment program (3<sup>rd</sup> memorandum, Section 4.1, as updated in June 2016), it is foreseen that the review of commitments should cover all levels of education, including the evaluation of schools and teachers). It is even considered by the Institutions worrying that the procedures for the evaluation of schools and teachers have been suspended even in private education. The competent administrative authority, that is, QAAPSE does not fully fulfill its mission, which is to ensure quality and evaluation of educational project.

The European Commission's stance on this issue is similar. In its annual reports on education monitoring and instruction, the European Commission argues that the Greek Government, in addition to the introduction of EEP, needs to introduce additional measures such as teacher evaluation and the implementation of standards. A key objective for the Commission is to cultivate a culture of accountability, to link evaluation with the professional development of teachers and to work on comparable data (European Commission, 2016, 2017: 4, 9).

The first arrangements started in 2018 with the Law 4547/2018 and concluded in 2019 with the Ministerial Decision 1816/ CD 4/11-1-2019. The government had already disconnected the assessment of teachers from their rank and salary development (removal of provisions of Law 4024/11), which was also one of the key proposals of QAAPSE (Ministry of Education, 2012: 41). Law 4547/2018 reorganizes education structures, introduces staff evaluation and evaluation of school work. The new system removes the institution of the School Counselor and their role is played by the Educational Coordinators (Law 4547/2018, article 17 and 5 respectively). Education

Coordinators (designated 540 vs. 800 school counselors) staff the newly established Regional Educational Planning Centers (REPC) whose mission is to design, monitor, coordinate, and support the educational work of school units, the scientific and pedagogical support of teachers, the organization of training, and the support of planning and evaluation of educational work at regional level (Law 4547/2018, article 5).

The evaluation of the training coordinators and other executives of the administrative mechanism was based on qualitative and quantitative criteria, while in charge of the procedure were higher and inferior persons in the administrative hierarchy (Law 4547/2018, articles 37-40). The arrangement for the evaluation of the educational potential of education was claimed to be a positive step towards greater accountability, which is missing from the Greek education system.

Along with the new measures, schools are expected to gain greater autonomy through the evaluation of their educational work. Specifically, the school units responsible for the Teachers' Association were required to write summary reports (100 to 300 words) on three themes: a) school life b) school functioning and c) educational processes and educational outcomes (Ministerial Decision 1816 / CD 4 / 11-1-2019, articles 1-2). These reports, which were based on qualitative descriptions, included data that recorded the planning of specific actions, illustrated difficulties and problems, and resulted in an evaluation of the results in relation to the original objectives.

It was also envisaged that schools would submit proposals on necessary training activities. Reports on the evaluation of the work of the schools ended with REPC at the IEP and the Directorate-General for Primary and Secondary Education at the Ministry of Education.

#### 4. Conclusions-Discussion

The legislative framework for the evaluation of educational work (of school units and teachers) as illustrated in the first period (2010-2014) is based on a combination of techno-bureaucratic characteristics and educative models of approach. An obvious element in the measures proposed by the PD 152/2013 was that they promoted processes that led to the enhancement of teachers' professional status (Kolymbari, 2018). A similar trend is also seen in the evaluation of school units as they move towards the consolidation of collective professionalism, which according to the theoretical principles of pedagogically oriented assessment systems departs from the individual authority and autonomy of the teacher (Matsagouras, 2019: 134).

However, government policy has been cautious in implementing the assessment system despite international proposals (e.g. OECD, 2009) that have highlighted the intensity and extent of the gap in Greek education (Papadopoulou, 2018). In practice, the evaluation was applied only to highly qualified teachers, that is, to education executives and teachers

of experimental schools. In evaluating qualified teachers, teaching is an expensive scientific project with consistent standards and measurable educational outcomes. As noted in relevant surveys conducted in Greece and internationally (OECD, 2009, Flores, 2018, Papadopoulou, 2018), qualified teachers treat their assessment positively, but point out the need to transform the school into a “learning community”, an element that, in their view, contributes positively to improving the quality of educational work and teachers. Their suggestions relate to alternative assessment methods, school-based training and continuing professional development opportunities such as in-school training, networked learning communities, dissemination of good practice, de-privatization / sharing of educational practices, and constructive cooperation.

The above which are illustrating the policy initiatives of the period 2010-2014 were largely reflected in the second period (2015-2019) where the evaluation relied solely on education executives and the evaluation of school education work, leaving teachers out of the process of the classroom. This tendency has been the result of both opposition to evaluation mechanisms, which has been expressed by the Greek educational community for many years, and the historically defined absence of evaluation systems (OECD, 2009).

In the collective educational consciousness, evaluation has been recorded as a concept that has historically been associated with techno-bureaucratic-administrative control, with the obvious reservation of teachers, as research shows (Rakalidou & Mouschoura, 2005, Athanasiou & Georgousis, 2006, Delvaux *et al.*, 2013, Fatourou & Kavvadias 2013, Grissom & Loeb, 2017) and after 2015 and within the framework of the country's memorandum commitments, the implementation of an evaluation system is mandated by the institutions (Memorandum). This has resulted in the continuous postponement of procedures and the adoption of a new legislative framework shortly before the end of the term of office.

Although, as noted in the international literature, teachers show a positive attitude towards their evaluation and set as basic conditions (Eurydice, 2004, 2015, Passias, 2007, OECD, 2013, Papadopoulou, 2017), the feedback, improvement and continuous training. Finally, governments from 2010 to 2019 A confined themselves to implementing specific provisions of the legislative framework with a predominant tendency to establish more pedagogical assessment models.

### *Note*

- 
1. Press Release on “Essential aspects of the multi-bill for Education”, (Ministry of Education, 16-04-2015).



## Bibliography

- Antoniou, G. (2014) *Standard Pilot Schools. Responding to today's challenges, discovering tomorrow's prospects. Standard Pilot Schools. Responding to today's challenges, scouting tomorrow's prospects*. Athens: DEPPS.
- Apple, M. (2002b) If teacher's evaluation is the answer, what is the question? In Ch. Katsikas & G. Kavvadias (eds.). *Assessment in Education*. Athens: Savvalas.
- Apple, M. & Beane, J. (1999) *Democratic Schools. Lessons from the Chalk Face*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Athanasiou, L. & Georgousis, K. (2006) Assessing the educational project: Problems and perspectives. Proceedings of the 1st Electoral Conference "The Greek School and the Challenges of Modern Society", Ioannina, 12-14 / 5 / 06, 11-22.
- Centre of Educational Research, (2010) *Assessment of the Educational Project in Primary Education: A Self-Assessment Process in the School Unit. Basic Framework*. Athens: Ministry of Education- Centre of Educational Research.
- Centre of Educational Research, (2011) *Educational work Assessment: Self- assessment procedure within the school unit. Educational planning, Examples of plans of action*. Volume IV. Athens: Ministry of Lifelong Learning - Centre of Educational Research.
- Circular of the Ministry of Education C1/37100/31-3-2010 "Self-Assessment of the School Unit".
- Circular of the Ministry of Education 30973/C1-5/3/2013 "Preparation of the generalization of the institution's assessment of the educational work of the school unit – Self-assessment process".
- Circular of the Ministry of Education, 157723/C1/23-10-2013 "Processes of generalizing the institution's assessment of the school's educational work".
- Circular of the Ministry of Education 32773/C1/6-3-2014 "Clarifications regarding the implementation of the institution's evaluation of the educational work of the school during the school year 2013-2014".
- Circular of the Ministry of Education 44375/C1/24-3-2014 "Clarifications regarding the implementation of the institution's evaluation of the educational work of the school during the school year 2013-2014".
- Chalkiadaki, A. (2015) Unmanageable Crisis in the Greek Educational System: The Crisis in Evaluation of the Educational Work. *Pedagogical Ideodrome*, 11: 166-179.
- Delvaux, E., Vanhoof, J., Tuytens, M., Vekeman, E., Devos, G. & Petegema, P. (2013) How may teacher evaluation have an impact on professional development? A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 36: 1-11.

- European Commission (2016) *Monitoring and Training Report 2016, Greece*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2017) *Monitoring and Training Report 2017, Greece*. Brussels: European Commission.
- Eurydice (2004) *Evaluating of schools providing compulsory education in Europe*. European Union.
- Eurydice (2015) *Assuring Quality in Education Policies and Approaches to school evaluation in Europe*. European Union.
- Fatourou, A. & Kavvadias, G. (2013) Administrative and educational evaluation - manipulation or Inspectors resume. Let's reject them!. *The Contributions of Education*, 103: 26-29.
- Flores, M. A. (2018) Teacher evaluation in Portugal: persisting challenges and perceived effects. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 24 (3), 223-245.
- Grissom, J. A. & Loeb, S. (2017) Assessing Principals' Assessments: Subjective Evaluations of Teacher Effectiveness in Low and High-Stakes Environments. *Education Finance and Policy*, 12 (3), 369-395.
- Katsanidou, A. & Otjes, S. (2016) How the European debt crisis reshaped national political space: The case of Greece. *European Union Politics*, 17, 2: 262- 284.
- Kolympari, T. (2018) *The transformation of teaching into a career profession: the educational policy for the evaluation of the educational project and the new standards of professional behavior*. 3rd Panhellenic Conference: "Seeking innovation, art, creativity" Moraitis School, Athens, 20-22 April, 2018.
- Law 3848/2010 "Improving the role of the educator - establishing rules for evaluation and meritocracy in education and other provisions". Government Gazette 71 A'/19-5-2010.
- Law 4024/2011 "Pension arrangements, single salary scale, job reserve and other provisions implementing the medium-term budgetary strategy framework 2012-2015". Government Gazette 226 A'/27-10-2011.
- Law 4142/2013 "Quality Assurance Authority in Primary and Secondary Education (Q.A.A.P.S.E.)". Government Gazette 83 A'/ 9-4-2013.
- Law 4336/2015 "Pension provisions - Ratification of the draft Financial Assistance Contract by the European Stability Mechanism and arrangements for the implementation of the Financing Agreement". Government Gazette 94 A'/ 14-8-2015.
- Law 4547/2018 "Reorganization of Primary and Secondary Education Support Structures and Other Provisions". Government Gazette 102 A'/ 12-6-2018.
- Matsagouras, E. (2019) *Teacher Training, Professional Development and Formative Assessment of their Project*. Athens: Grigoris.

- Matsagouras, E., Gialouris, P. & Kouloubaritsi, A. (2014) *Educational Material for the Evaluation of Primary and Secondary Education Executives and Teachers (PD152/2013)*. Athens: Institute for Educational Policy.
- Ministerial Decision 94246/17-08-2012 “*Establishment of a Commission for the submission of a proposal for the evaluation of the educational work and the work of the teacher*”.
- Ministerial Decision C1/14841/13-12-2012 on “*Preparation-Actions for the Generalization of Evaluation of the Educational Project*”.
- Ministerial Decision 30972/C1/5-03-2013 “*Evaluation of the Educational Project of the School Unit - Self-Assessment Process*”. Government Gazette 614 B'/15-03-2013.
- Ministerial Decision A-71/115305/D2/22-07-2014 on “*Evaluation of Education Executives*”.
- Ministerial Decision 1816/CD4/11-1-2019 on “*Programming and Valuation of Educational Project of School Units*”. Government Gazette 16 B'/ 11-1-2019.
- Ministry of Education (2010) *New School: The student first*. Athens: Ministry of Education.
- Ministry of Education (2010) *Explanatory Report to Draft Law 3848/2010 “Upgrading the Role of Teachers - Introducing Evaluation and meritocracy rules in education and other provisions*”. Athens: Ministry of Education.
- Ministry of Education - Working Group (2012) *Proposal for a system of evaluation of the quality of the educational project: structures, educational material, processes and human resources*. Athens: Ministry of Education.
- Observatory of Evaluation of Educational Project <http://aee.iep.edu.gr>
- OECD (2009) *Education at a glance*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2011) *Better Performance and Successful Reforms in Education, proposals for Education Policy in Greece*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2013) *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2013) *Teachers for the 21st Century. Using evaluation to improve teaching*. Paris: OECD Publishing.
- Papadopoulou, A. (2017) *Teachers’ Assessment in Experimental Schools Templates*. Proceedings of the 1st International Conference titled: Assessment of School Units and Teachers: Modern Trends, Dilemmas & Prospects, Athens, 28-29 May 2016, Harokopio University.
- Papadopoulou, A. (2018) *Evaluation of Secondary Education Teachers in Templates of Experimental Schools*. Doctoral Thesis, Athens: National and Kapodistrian University of Athens.
- Papakonstantinou, P. (1993) *Educational project and evaluation in school*. Athens: Metaichmio.

- Papakonstantinou, P. & Kolympari, T. (2017) The evaluation of teachers and educational work on the nets of technocratic politics. *Nea Paideia*, 163: 23-48.
- Papakonstantinou, P. & Kolympari, T. (2019) A bone of contention: teacher evaluation system in Greece. *International Journal of Management in Education*, 13 (1): 40-58.
- Passias, G. (2007) The Teacher, the Market and the Panoptic: Qualifications Framework, Learning Culture and Surveillance Technologies in the "Europe of Knowledge". In G. Kapsalis & N. Katsikis (Eds.) *Primary education and the challenges of our time*, (pp. 160-167). Ioannina.
- Presidential Degree 152/2013 "Assessment of Primary and Secondary Education Teachers". Government Gazette 240 A'/ 5-11-2013.
- Press Release "Essential Points of the multi-bill for Education". Ministry of Education, 16-4-2015.
- Rekalidou, G. & Mouschoura, M. (2005) Evaluation of its teachers primary education: opinions, concerns and suggestions. *Science Education*, 4 (4): 175-192.
- Sachs, J. (2001) Teacher Professional Intentity: Competing Discourses, Competing Outcomes. *Journal of Education Policy*, 16 (2): 149-161.
- Smyth, J. (1996) Evaluation of teacher performance: Move over hierarchy, here comes collegiality. *Journal of Education Policy*, 11 (2): 185-196.
- Whitty, G. (2015) Teacher Professionalism. What next? assessed from:  
[https://www.academia.edu/32413754/Teacher\\_Professionalism\\_what\\_next](https://www.academia.edu/32413754/Teacher_Professionalism_what_next)
- Wiliam, D. (2011) What is Assessment for Learning. *Studies in Educational Evaluation*, 37: 3-14.

## ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΑΠΟΣΤΕΛΛΟΜΕΝΑ ΠΡΟΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ ΚΕΙΜΕΝΑ

Οι ενδιαφερόμενοι να δημοσιεύσουν άρθρα στο περιοδικό θα πρέπει να γνωρίζουν τα ακόλουθα:

1. Οι εργασίες που θα αποσταλούν θα πρέπει να είναι πρωτότυπες (να μην έχουν δημοσιευτεί ή αποσταλεί για δημοσίευση αλλού).
2. Θα πρέπει να έχουν έκταση μεταξύ 4.000 και 7.000 λέξεων μαζί με την περίληψη, τους πίνακες, τις εικόνες, τα παραρτήματα και τη βιβλιογραφία.
3. Θα πρέπει να συνοδεύονται από *περίληψη* 100-150 λέξεων (α) στην αγγλική, γαλλική ή γερμανική γλώσσα και (β) στην ελληνική γλώσσα, καθώς και από 5-6 λέξεις-κλειδιά (βασικές έννοιες που χρησιμοποιούνται στην εργασία).
4. Επίσης, θα πρέπει να συνοδεύονται -σε **ξεχωριστό αρχείο**- από τα στοιχεία επικοινωνίας τουλάχιστον ενός από τους συγγραφείς (διεύθυνση επικοινωνίας, τηλέφωνο, ηλεκτρονική διεύθυνση) καθώς και από την ιδιότητα των συγγραφέων και το ίδρυμα με το οποίο **ενδεχομένως** συνεργάζονται (λ.χ. Αναπλ. Καθηγητής Δ.Π.Θ., Σχολικός Σύμβουλος Ν. Χανίων, Φιλολόγος- Υποψήφιος Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κ.ο.κ.).
5. Εάν το κείμενο περιλαμβάνει Πίνακες, Διαγράμματα, Σχήματα κ.λπ., αυτά θα πρέπει να υποβάλλονται σε **ξεχωριστό αρχείο** και να υποδεικνύεται σαφώς η θέση τους μέσα στο κείμενο. Η αρίθμησή τους θα γίνεται διαδοχικά και οι πίνακες θα συνοδεύονται από τις κατάλληλες επικεφαλίδες.
6. Τυχόν Παραρτήματα υποβάλλονται επίσης σε ξεχωριστό αρχείο.

Τα κείμενα προς δημοσίευση αποστέλλονται **στην Ηλεκτρονική Διεύθυνση** του περιοδικού (EPISAGO@edc.uoc.gr) σε δύο (2) αρχεία. Το ένα αρχείο θα φέρει τα στοιχεία του συγγραφέα (ονοματεπώνυμο, ιδιότητα, διεύθυνση, τηλέφωνο και ηλεκτρονικό ταχυδρομείο) και το άλλο θα είναι ανώνυμο, ώστε να αποστέλλεται στους αρμόδιους κριτές. Οι συγγραφείς θα ειδοποιούνται **με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο για την παραλαβή της εργασίας τους** και μόλις το περιοδικό ενημερωθεί από τους κριτές για εάν η εργασία είναι δημοσιεύσιμη και εάν απαιτούνται κάποιες αλλαγές.

### *Οδηγίες για τη διαμόρφωση του κειμένου*

Τα κείμενα που υποβάλλονται θα πρέπει να είναι γραμμένα σε ενάμισυ διάστιχο και μόνο στη μία πλευρά της σελίδας, με περιθώρια 3 εκατοστά σε όλες τις πλευρές.

Ο τίτλος του κειμένου δε θα πρέπει να υπερβαίνει τις 10 λέξεις και δεν θα πρέπει επίσης να περιέχει συντομογραφίες. Εάν οι συγγραφείς κάνουν χρήση συντομογραφιών στο κείμενο, θα πρέπει την πρώτη φορά να τις εμφανίζουν αναλυμένες και να δίνουν τη συντομογραφία σε παρένθεση.

Για τη διευκόλυνση της ανάγνωσης του άρθρου θα πρέπει να γίνεται αρίθμηση κεφαλαίων, υποκεφαλαίων, παραγράφων κ.τ.λ. με αραβικούς αριθμούς ξεκινώντας από 0 για την Εισαγωγή, εάν υπάρχει.

Ο τίτλος των κεφαλαίων γράφεται με έντονα πεζά (λ.χ. **3. Μεθοδολογία της έρευνας**), των υποκεφαλαίων με έντονα πλάγια (**3.1. Δείγμα και διαδικασία συλλογής δεδομένων**) και των επιμέρους υποκεφαλαίων με σκέτα πλάγια (1.1.1., 1.1.2, κ.ο.κ.)

Οι συγγραφείς παρακαλούνται να είναι συνεπείς ως προς τη χρήση των σημείων στίξης. Τα διπλά εισαγωγικά ("...") χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν παράθεμα από έργο συγγραφέα. Όταν αυτό ξεπερνά τις τρεις σειρές κειμένου, πρέπει να γράφεται χωριστά, μέσα σε διπλά εισαγωγικά, με μεγαλύτερα διαστήματα δεξιά και αριστερά από ό,τι το κανονικό κείμενο, και με πλήρη αναφορά στην πηγή. Τα μονά εισαγωγικά ('...') μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να δηλώσουν μη κοινά αποδεκτή ή μεταφορική χρήση (λ.χ. "πρόκειται για έναν μαθητή 'αστέρι'...") ή αναφορά σε λέξη, έκφραση, κλπ. (λ.χ. "το μόρφημα 'παν' μπορεί επίσης να υποδηλώνει ..."). Τα πλάγια γράμματα (*italics*) χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν είτε έμφαση είτε κάποιον όρο. Τα έντονα γράμματα χρησιμοποιούνται μόνο για τους τίτλους και για τις ονομασίες των Πινάκων, Σχημάτων κλπ. (Πίνακας 3, Σχήμα 2, Διάγραμμα 1,) και οι υπογραμμίσεις καθόλου. Τέλος, δε συνιστάται η χρήση των κεφαλαίων μέσα στο κείμενο ή στις βιβλιογραφικές παραπομπές.

Οι υποσημειώσεις θα πρέπει να αποφεύγονται. Εάν ο/η συγγραφέας θεωρεί απαραίτητη τη χρήση σημειώσεων, τότε αυτές θα πρέπει να μπαίνουν **υποσέλιδες** και όχι στο τέλος του κειμένου (Σημειώσεις τέλους).

### ***Παραπομπές μέσα στο κείμενο***

Οι παραπομπές - βιβλιογραφικές αναφορές- μέσα στο κείμενο θα πρέπει να γίνονται πάντοτε μέσα σε παρενθέσεις και να περιλαμβάνουν το επώνυμο του/της συγγραφέα και τη χρονολογία έκδοσης, ενδεχομένως και συγκεκριμένη σελίδα ή σελίδες (Τσουκαλάς, 1977: 35-6), (Πουланτζάς, 1982), "Σύμφωνα με τις Carrasquillo & Rodriguez (1996:27),...", " Όπως υποστηρίζει ο Halliday (1985:64-66)..." . Εάν οι συγγραφείς είναι περισσότεροι από δύο, τότε η παραπομπή μπαίνει με τη μορφή (Ευσταθιάδης κ.α. 1992) ή (Bimmel et al., 2000). Εάν οι πηγές σε μία παραπομπή είναι περισσότερες από μία, μπορούν να μπουν είτε σε αλφαβητική σειρά (Αλεξίου, 2000, Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997) είτε σε χρονολογική (Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997, Αλεξίου, 2000) με συστηματικό τρόπο, όμως, σε όλη την εργασία.

### ***Βιβλιογραφικές αναφορές***

Ο κατάλογος των βιβλιογραφικών αναφορών θα περιλαμβάνει το σύνολο των έργων στα οποία γίνεται παραπομπή μέσα στο κείμενο -και μόνον αυτά. Οι καταχωρήσεις θα γίνονται με αλφαβητική σειρά και στη συνέχεια με χρονολογική (εάν

υπάρχουν περισσότερα έργα του ίδιου συγγραφέα). Όταν μία καταχώρηση αφορά περισσότερους από έναν συγγραφείς, τα αρχικά των ονομάτων όλων των συγγραφέων μετά τον πρώτο προηγούνται των επωνύμων τους. Περισσότερα του ενός αρχικά ονομάτων χωρίζονται με τελείες χωρίς διάστημα μεταξύ τους. Ενδεικτικά ακολουθούν παραδείγματα.

### **Α) Αναφορές σε βιβλία**

Flanagan, I.C., W.M. Shanner & R.F. Mager (1971) *Behavioural Objectives: A Guide for Individualizing Learning*. New York: Westinghouse Learning Press.

Τερλεξής Π. (1976) *Πολιτική Κοινωνικοποίηση. Η Γένεση του Πολιτικού Ανθρώπου*, Αθήνα: Gutenberg.

Cummins, J. (μετ. Σ. Αργύρη, εισ. επιμ. Ε. Σκούρτου) (2003) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg (2η έκδοση, βελτιωμένη).

Αν το βιβλίο έχει πραγματοποιήσει πολλές εκδόσεις, τότε μνημονεύεται η έκδοση που είχε υπόψη ο συγγραφέας (π.χ. 3η έκδ.) και αυτό αμέσως μετά τον εκδοτικό οίκο. Αν δεν υπάρχει εκδοτικός οίκος, γιατί είναι έκδοση του ίδιου του συγγραφέα, τότε στη θέση του εκδοτικού οίκου μπαίνει η συντομογραφία (εκδ. ίδιου) ή (εκδ. συγγρ.).

### **Β) Αναφορές σε άρθρα σε περιοδικά**

Ματσαγγούρας, Η. & Α. Κουλουμπαρίτση (1999) Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της κριτικής σκέψης: θεωρητικές αρχές και εφαρμογές στην παραγωγή του γραπτού λόγου. *Ψυχολογία*, 6 (3): 299-326.

Shepard, L.A. (2000) The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7): 4-14.

### **Γ) Αναφορές σε κεφάλαια σε συλλογικούς τόμους ή πρακτικά συνεδρίων**

Ξανθάκου, Γ. & Μ. Μπάφα (2009) Οργάνωση του χώρου στο Νηπιαγωγείο και δημιουργικότητα. Στο Μ. Καϊλα & Α. Κατσίκης (επιμ.), *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη: νέα δεδομένα και προσανατολισμοί*, Αθήνα: Ατραπός, 723-754.

Bauman, Z. (1999) *Moderne und Ambivalenz*. In U. Bielefeld (Hg.) *Das Eigene und das Fremde: Neuer rassistismus in der Alten Welt?* Hamburg: Hamburger Edition, 23-50.

Scardamalia, M. & C. Bereiter (1987) Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, Vol.1, 142-174.

### **Δ) Αναφορές σε αδημοσίευτο υλικό**

Δέδε, Κ. (2006) *Διγλωσσία: Η περίπτωση της φωνημικής συνειδητοποίησης στην προσχολική ηλικία*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.



### **Ε) Αναφορές σε αναδημοσιευμένο υλικό**

Fishman, J.A. (1965) Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique* 2:67-88. Reprinted in Li Wei (ed.) (2007) *The Bilingualism Reader*. London and New York: Routledge, 2nd ed., 55-70.

### **Στ) Αναφορές σε πηγές στο διαδίκτυο**

Rossetti, R. (1998) A teacher journal: Tool for self-development and syllabus design [on line]. Available: journal.html <http://www.geocities.com/Athens/Olympus/9260/journal.html>. [ημερομηνία πρόσβασης]

### **Ζ) Αναφορές σε άρθρα εφημερίδων και περιοδικών**

Θα πρέπει να αναγράφεται το όνομα της εφημερίδας, η ημερομηνία/χρονολογία έκδοσης και ο τίτλος του άρθρου.

### **Η) Αναφορές σε επίσημες εκθέσεις και έγγραφα**

Department for Education and Skills (2002) Supporting pupils learning English as an Additional Language, DfES 0239/2002, [www.standards.dfes.gov.uk](http://www.standards.dfes.gov.uk)

Eurydice-Unité européenne (2004) L' intégration scolaire des enfants immigrants en Europe, [www.Eurydice.org](http://www.Eurydice.org).

**Όσοι υποβάλλουν άρθρα για δημοσίευση παρακαλούνται να ακολουθούν τις υποδείξεις που αναφέρονται παραπάνω, διότι διαφορετικά δε θα μπορέσει να κινηθεί η διαδικασία κρίσης της εργασίας τους.**

## GUIDE FOR AUTHORS

Authors who wish to publish their work should take under consideration the following:

1. All manuscripts should be original work and they should not contain previously published material or be under consideration for publication in another journal.
2. The text should be between 4000 and 7000 words in length (including the abstract, references, tables, figures and appendixes).
3. The text should include a concise and factual abstract (maximum 150 words) in (a) English, French or German and (b) in Greek along with 5-6 keywords that are relevant to the subject area.
4. Also the text should also be accompanied, in a separate file, with at least one of the authors' contact details (full postal address, phone number, e-mail address) and their affiliations (e.g. Associate professor DUTH, Philologist-PhD Candidate, Department of Primary Education, University of Ioannina and so on.).
5. If the manuscript includes tables, figures etc., they should be **provided in a separated file and their place in the text has to be clearly indicated**. All illustrations should be numbered consecutively in the order in which they appear in text and all tables should be accompanied by their headings.
6. In case there are appendices, they should also be provided in a separate file.

### *Submission and Review Process*

Authors are requested to submit their papers electronically to the journal's email address (**EPISAGO@edc.uoc.gr**) in **two (2) files**. One of the files should include the author's contact details (Name, title, address, telephone and e-mail) and the other should be anonymous so that it is sent to the reviewers to assess the scientific quality of the paper. We acknowledge all manuscripts upon receipt via email. Authors will also receive a second email informing them about the reviewers' answer on whether their manuscript will be published or if it needs further improvements.

### *Manuscript Format*

The text should be written with 1.5 line spacing and 3cm wide page margins. Titles should not exceed 10 words and abbreviations should be avoided. In-text abbreviations must be defined at their first mention in the text and the actual abbreviation should be cited in brackets. Articles should be divided into clearly defined and numbered sections, subsections, paragraphs etc. in Arabic numbering, starting from 0 for the Introduction-if there is one.

Section headings should be in bold lower-case letters (e.g. **3. Research methodology**), subsection headings in bold Italics (***3.1 Sample and data collection process***) and the sub-headings in Italics (1.1.1, 1.1.2, and so on).

Authors are kindly requested to be consistent regarding punctuation. Double quotation marks ("...") are used to cite quotations. If the quotation exceeds three lines, it should be cited separately, as a separate block of double-spaced text consistently indented from the left and right margin in double quotation marks with wider margins than the rest of the text and with a full reference of the source. Single quotation marks can be used when a word is used metaphorically (for example, this students is a 'star') or for a reference to a word or an expression (for example, morpheme 'προν' can also denote.."). Italics are used for emphasis or for a specific term. Letters in bold are exclusively used for headings and for table or figures captions (**Table 3, Scheme 2 , Figure 1**). Underlining and capital case letters in the text or in the reference list should be avoided.

### ***Footnotes***

Footnotes should be used sparingly. In case authors consider them necessary, they should number them consecutively throughout the article and present them separately at the end of the article (End notes).

### ***Citation in text***

Each reference must be cited in the text using the surnames of the author and the year of publication enclosed in parenthesis and if needed the specific page or pages for example, which should also be placed within the parentheses: "(Barney 1960, p 188)". (Tsoukalas, 1977 35-6), (Poulantzas 1982)," According to Carrasquillo & Rodriguez (1996:27),..." , "As Halliday suggests (1985:64-66)...".

For citations with two or more authors, use the first author's name followed by "et al" (e.g. Bimmel et al., 2000). Series of citations can be listed in alphabetical order or chronological order and separated by commas: (Alexiou, 2000, Fragoudaki & Dragona 1997), (Fragoudaki & Dragona 1997, Alexiou, 2000) albeit authors should be consistent throughout the manuscript.

### ***Reference List***

Every reference cited in the text should also be present in the reference list (and vice versa). References should be listed fully in alphabetical order according to the last name of the first author. If there are more references by the same author, they should be listed according to their chronological order. In case there are multiple authors, their initials after the first author, should precede their last names. When there are more than one initials for the first and/or middle names, they should be separated by periods and without a space in between.

**A) Book References:**

Flanagan, I.C., W.M. Shanner & R.F. Mager (1971) *Behavioural Objectives: A Guide for Individualizing Learning*. New York: Westinghouse Learning Press.

Authors should include in their reference list, the edition of the book they have read (e.g. 3rd edition) after the name of the publishing house. When the author is also the publisher, in the publisher's position, authors can use the abbreviation (self-publ.).

**B) Journal References**

Shepard, L.A. (2000) The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7): 4-14.

**C) References to book chapters from edited books or conference proceedings**

Bauman, Z. (1999) Moderne und Ambivalenz. In U. Bielefeld (Hg.) *Das Eigene und das Fremde: Neuer Rassismus in der Alten Welt?* Hamburg: Hamburger Edition, 23-50.

Scardamalia, M. & C. Bereiter (1987) Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, Vol.1, 142-174.

**D) References to unpublished work**

Author, A. A. (Year). Title of thesis: Subtitle. Unpublished thesis type, University, Location of University. Place of publication: Publisher.

**E) References to reprinted/republished work**

Fishman, J.A. (1965) Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique* 2:67-88. Reprinted in Li Wei (ed.) (2007) *The Bilingualism Reader*. London and New York: Routledge, 2nd ed., 55-70.

**F) Web references**

The author names, date, reference to a source publication, full URL should be given, as well as the date when the reference was last accessed.

Rossetti, R. (1998) A teacher journal: Tool for self-development and syllabus design [on line]. Available: journal. html <http://www.geocities.com/Athens/Olympus/9260/journal.html>. [access date ]

**G) References to newspaper and magazine articles**

These references should include the name of the newspaper/magazine, the date and the title of the article.

**H) References to official reports and documents**

Department for Education and Skills (2002) *Supporting pupils learning English as an*

*Additional Language*, DfES 0239/2002, [www.standards.dfes.gov.uk](http://www.standards.dfes.gov.uk) Eyrudice-Unité européenne (2004) *L' intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, [www.Eurydice.org](http://www.Eurydice.org).

Prospective authors are kindly requested to follow the aforementioned guidelines. In another case, the submission process for their manuscripts will not be initiated.

