



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΤΕΥΧΟΣ 1/2021

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

Περιοδικό ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

**Τεύχος
1/2021**



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, E-mail: 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

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 Ελπίκη, Παν. Κρήτης, **Χουρδάκης Αντώνης**, Παν. Κρήτης,

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

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

Καίλα 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, **Μανωλίτσης 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. **«Εκπαίδευση για την Αειφόρο Συμπεριληπτικότητα»: Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών στην Προώθηση του Θεωρητικού Μοντέλου**
‘Education for Sustainable Inclusion’: Teachers’ Views on Promoting the Theoretical Model
 Γεώργιος Σόρκος, Χριστίνα Χατζησωτηρίου7
2. **Περιβαλλοντικός Γραμματισμός στην Ελλάδα: Στάσεις Μελλοντικών Νηπιαγωγών προς το Περιβάλλον**
Environmental Literacy in Greece: Environmental Attitudes of Future Teachers
 Αναστασία Γκουλγκούτη, Αικατερίνη Πλακίτση, Γεώργιος Στύλος28
3. **Διαχείριση Συγκρούσεων στα Ολοήμερα Ολιγοθέσια και Πολυθέσια Δημοτικά Σχολεία**
Conflict Management in All-Day Small Rural and One-Age Classroom Primary Schools
 Σπυριδούλα Τσιπά, Αναστασία Αθανασούλα-Ρέππα 51
4. **Επαγγελματικά Χαρακτηριστικά Εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων Ηλείας και Εργασιακή Ικανοποίηση**
Professional Characteristics of Primary School Teachers in Ilia Prefecture and Job Satisfaction
 Μαρία Μπαντούνα, Κωνσταντίνος Ζωγόπουλος 73
5. **Η Διερεύνηση των Διαπροσωπικών Σχέσεων Εκπαιδευτικών - Μαθητών/τριών με τη Μέθοδο των Ομάδων Εστίασης (Focus Group)**
Investigation of Teacher-Pupils Relationships with the Focus Group Method
 Μαρία Αναγνωστοπούλου, Αικατερίνη Σουσαμίδου 100
6. **Διερεύνηση Λαθών Μαθητών με Δυσλεξία κατά την Επίλυση Μαθηματικών Προβλημάτων**
The Mistakes Made by Dyslexic Students during Mathematical Problems Solving
 Βικτώρια Σέχα, Φίλιππος Βλάχος, Σωτηρία Τζιβινίκου, Χαρίκλεια Σταθοπούλου ..123
7. **Η Μεταβλητότητα των Αξιών και η Στασιμότητα του Σχολείου: από τη Σκύλλα ... στην Ιθάκη**
The Variability of Values and the Stagnation of the School: from Skylla... to Ithaca
 Ιωάννης Ε. Βρεττός, Γλυκερία Π. Ρέππα 147

- 8. Η αξιοποίηση των θετικών ψυχοκοινωνικών δυνάμεων στην επαγγελματική ανάπτυξη των εφήβων κατά τη μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση**
Utilization of positive psychosocial strengths in adolescents' career development during the transition from primary to secondary education
Μαρία Αηδόνη, Κατερίνα Αργυροπούλου162
- 9. Η Δημιουργικότητα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Απόψεις Εκπαιδευτικών με τη Χρήση της Κλίμακας Teaching for Creativity Scale**
Creativity in Primary Education: Measuring Teachers' Views Using the Teaching for Creativity Scale
Άγγελος Γκοντέλος, Ευστάθιος Ξαφάκος 181
- 10. Σχεδιάσμα μιας Ρεαλιστικής Διδακτικής της Κοινωνιολογίας για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**
Design for Realistic Didactics of Sociology in Secondary Education
Κωνσταντίνος Σπυριδάκης202
- 11. Απόψεις των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Επαγγελματική τους Ανάπτυξη**
Primary Headteachers' Views about their Professional Development
Διαλεχτή Νικολαΐδου, Βαλεντίνα Θεοδοσίου-Σπανού 221
- Οδηγίες της Συντακτικής Επιτροπής για τα αποστέλλομενα προς δημοσίευση κείμενα**245
- Guide for Authors**249

**«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ
ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΟΤΗΤΑ»: ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΟΥ
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ**

**‘EDUCATION FOR SUSTAINABLE INCLUSION’:
TEACHERS’ VIEWS ON PROMOTING THE
THEORETICAL MODEL**

Γεώργιος Σόρκος
Δρ. Επιστημών Αγωγής
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
gsorkos@uth.gr

Χριστίνα Χατζησωτηρίου
Επίκουρη Καθηγήτρια
Πανεπιστημίου Λευκωσίας
hadjisoteriou.c@unic.ac.cy

Περίληψη

Σήμερα τα εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο καλούνται να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης που έχουν αλλάξει τη δυναμική της παγκόσμιας κινητικότητας και επομένως των κοινωνικών δομών. Υπό αυτές τις συνθήκες είναι αναγκαίο να καταστούν περισσότερο συμπεριληπτικά στην ποικιλομορφία προκειμένου να επιτύχουν ή να βελτιώσουν τη βιώσιμη φιλοσοφία της αλλαγής, ασκώντας μια ευρύτερη κοινωνική επιρροή. Για αυτούς τους λόγους είναι πλέον απαραίτητο να πραγματοποιηθεί η ουσιαστική υπέρβαση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης από τις καλούμενες «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», προκειμένου να ανοίξει ο δρόμος για ένα παιδαγωγικό μοντέλο που θα συνδυάζει συγκεκριμένες προσεγγίσεις περί ποικιλομορφίας. Εκείνο που προτείνεται σε αυτό το άρθρο είναι ακριβώς αυτή η υπερβατική προοπτική, η οποία καθορίζεται από τον νεογενή όρο της «εκπαίδευσης για την αειφόρο συμπεριληπτικότητα». Είκοσι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κλήθηκαν να προβληματιστούν σχετικά με τις αντιλήψεις τους για ένα τέτοιο μοντέλο, τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν και τις προτάσεις τους για την προώθηση της «εκπαίδευσης για την αειφόρο συμπεριληπτικότητα». Τα αποτελέσματα της ανάλυσής μας υπογραμμίζουν αρκετούς περιορισμούς που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και που σχετίζονται με την ανεπαρκή επαγγελματική τους εξέλιξη, την έλλειψη υποστήριξης και συνεργασιών, αλλά και συγκεκριμένες προοπτικές, όπως η ανάπτυξη συνεργατικών σχολικών κουλτούρων αλλά και βιώσιμων συμπεριληπτικά παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων που μπορούν να αξιοποιηθούν για την επίτευξή της.

Λέξεις κλειδιά

Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, Αειφορία, Υπερ-ποικιλομορφία.

Abstract

Nowadays, educational systems across the world are called to respond to the challenges of globalization that have changed the dynamics of global mobility, and thus social structures. Under these circumstances, it is necessary to become inclusive of diversity in order to achieve or improve a sustainable philosophy of change, exerting a broader social influence. For these reasons, it is now necessary to transcend inclusive Education from so-called “special educational needs” in order to pave the way for a pedagogical model that combines specific approaches to diversity to contribute to its fulfillment interdisciplinary mission of the modern school through a sustainable perspective. What is proposed in this paper is precisely this transcendent perspective which is defined by the neo-genic term of “education for sustainable inclusiveness”. Twenty secondary education teachers were asked to reflect on their perceptions of such a model, the obstacles they face and their proposals to promote “education for sustainable inclusiveness”. The results of our analysis highlight several limitations but also specific perspectives that can be exploited to achieve this.

Key words

Inclusive Education, Sustainability, Super-diversity.

0. Εισαγωγή

Η παγκοσμιοποίηση έχει δημιουργήσει μια εποχή αλλαγής στην οποία τα σχολεία καλούνται να ανταποκριθούν σε ένα ευρύ φάσμα νέων κοινωνικοπολιτισμικών, πολιτικών και οικονομικών φαινομένων. Είναι προφανές ότι η υπερ-ποικιλομορφία στην εποχή της παγκοσμιοποίησης εγείρει ερωτήματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της σχολικής εκπαίδευσης (Hajisoteriou & Angelides, 2016). Η βιβλιογραφία υποδεικνύει ότι για να επιτευχθεί η αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας σε εκπαιδευτικά συγκείμενα που χαρακτηρίζονται από υπερ-ποικιλομορφία, είναι απαραίτητο να εφαρμοστούν προγράμματα που να σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη συμπεριληψη και την κοινωνική δικαιοσύνη, τόσο από άποψη πολιτικού λόγου όσο και εκπαιδευτικής πρακτικής (Kiel et al., 2017). Η έμφαση, για παράδειγμα, στο πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, ως επιμέρους αλλά βασικής πτυχής της συμπεριληπτικότητας, μπορεί να συμβάλει όχι μόνο στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων όλων των μαθητών αλλά και στην καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεών τους, προκειμένου να προωθηθεί μια πιο ανθρώπινη, δίκαιη και δημοκρατική κοινωνία. Είναι πλέον κοινωνικά αναγκαία η παραδοχή ότι προκειμένου τα σχολεία να βελτιωθούν πρέπει να καθίστανται περισσότερο συμπεριληπτικά στην ποικιλομορφία και αντιστρόφως καθώς επικεντρώνονται στη συμπεριληψη, δημιουργούν τις προϋποθέσεις ώστε να βελτιωθούν στον υπερ-ποικιλόμορφο κόσμο μας. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να λαμβάνουν υπόψη τόσο την

ατομική όσο και τη συλλογική ταυτότητα όλων των παιδιών, προκειμένου να τους εξασφαλίζουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και να συμβάλλουν με τον τρόπο αυτό στη μελλοντική σχολική τους επιτυχία (Hajisoteriou et al., 2018). Σε τέτοια περιβάλλοντα λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αποκτήσουν νέους, περισσότερο περίπλοκους ρόλους. Εκείνο που υποστηρίζουμε σε αυτό το άρθρο είναι ότι για να γίνει αυτό, θα πρέπει η συμπεριληπτική εκπαίδευση να αποκτήσει έναν ευρύ και εκτεταμένο χαρακτήρα στο επίπεδο της εμπειρικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν συμπεριληπτικούς ρόλους μέσω συμπληρωματικών αλλά και βιώσιμων τρόπων. Σε έναν παγκοσμιοποιημένο και εξαιρετικά διαφοροποιημένο κόσμο, η «εκπαίδευση για την αιεφόρο συμπεριληπτικότητα» μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία μιας βιώσιμης φιλοσοφίας αλλαγών που βασίζεται ιδιαίτερα στην ενδυνάμωση και τον μετασχηματισμό της σχολικής κουλτούρας και των κοινωνικών πεποιθήσεων. Στο πλαίσιο αυτό η παρούσα έρευνα βασίζεται στην περίπτωση της Ελλάδας, προκειμένου να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τους βιώσιμα συμπεριληπτικούς τους ρόλους στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και της υπερ-ποικιλομορφίας.

Είναι γεγονός ότι η διεθνής βιβλιογραφία έχει αποδώσει διαφορετικές εννοιολογήσεις στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, δεδομένου ότι ο προσδιορισμός της θεωρείται δύσκολος και σύνθετος, καθώς περιλαμβάνει διαφορετικές απόψεις και ιδεολογίες όπως και λιγότερο διαφανείς σχολικές πρακτικές (Μάμας, 2014). Προκειμένου, λοιπόν, να κατανοήσουμε καλύτερα την οντολογική της βάση, εκείνο που πρωτίστως επιχειρούμε στην επόμενη ενότητα είναι να αποδώσουμε και ακολούθως να επαναπροσδιορίσουμε την εννοιολογική της υπόσταση.

1. Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Ο όρος συμπερίληψη αναφέρεται όχι μόνο στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία ή των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Είναι εκείνη η παιδαγωγική που στοχεύει να συμπεριλάβει όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την ποικιλομορφία τους «στις ικανότητες, τον πολιτισμό, το φύλο, τη γλώσσα, την τάξη και την εθνότητα» (Engelbrecht et al., 2017: 684). Πολλοί συγγραφείς υποστηρίζουν ότι μπορεί να μην υπάρχει ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός της συμπερίληψης (Mi kolci et al., 2016), καθώς πρόκειται για μια ατελείωτη διαδικασία κοινωνικής μάθησης- μια συνεχής αναζήτηση που δεν έχει τέλος (Azorin & Ainscow, 2018). Ωστόσο, για τους σκοπούς αυτής της έρευνας βασιζόμαστε στην αναφορά της UNESCO (2009) που μάλλον «προσεγγίζει» τη συμπερίληψη χωρίς να την ορίζει αυστηρά, δεδομένου ότι οποιαδήποτε προσπάθεια ορισμού μιας δυναμικής έννοιας, όπως της συμπερίληψης, φέρει τον κίνδυνο να αποκλείσει διαστάσεις της που συνεχώς εξελίσσονται και μεταλλάσσονται. Η UNESCO (2009) λοιπόν προσεγγίζει τη συμπερίληψη ως:

«διαδικασία για την αντιμετώπιση και ανταπόκριση στην ποικιλομορφία των αναγκών όλων των παιδιών, των νέων και των ενηλίκων, μέσω της αύξησης της συμμετοχής στην καλλιέργεια της μάθησης και στις κοινότητες και μέσω της μείωσης και της εξάλειψης του αποκλεισμού μέσα και από την εκπαίδευση. Περιλαμβάνει αλλαγές και τροποποιήσεις στο περιεχόμενο, τις προσεγγίσεις, τις δομές και τις στρατηγικές, με ένα κοινό όραμα που να καλύπτει όλα τα παιδιά του κατάλληλου εύρους ηλικίας και την πεποίθηση ότι είναι ευθύνη του συστήματος η εκπαίδευση όλων των παιδιών» (UNESCO, 2009: 8-9)

Από την προαποτυπωθείσα εννοιολογική προσέγγιση καθίσταται σαφές ότι ο θεμελιώδης άξονας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η ποικιλομορφία, υπό την έννοια ότι τα σχολεία και οι σχολικές κουλτούρες προσαρμόζονται στο διαφορετικό υπόβαθρο των μαθητών και στις διαφοροποιημένες ανάγκες και χαρακτηριστικά τους, δεδομένου ότι «σε αυτού του είδους την εκπαίδευση όλες οι φωνές πρέπει να ακούγονται και η αλλαγή πρέπει να συμβεί στο σχολείο και όχι στους μαθητές ως άτομα» (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011: 195). Ο παραπάνω εννοιολογικός προσδιορισμός της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης κρίνει αναπόφευκτη την ανάγκη αναθεώρησης του επιστημολογικού της πλαισίου που, κυρίως στο επίπεδο της παιδαγωγικής πρακτικής, επιμένει να εστιάζεται σε εκείνες τις ομάδες μαθητών που κινούνται στα όρια της «ειδικής εκπαίδευσης». Οι ραγδαίες εξελίξεις του παγκόσμιου περιβάλλοντος καθιστούν αναγκαία τη διεύρυνση του ρόλου της ώστε να συμπεριλάβει πτυχές που θα εξασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα της αποστολής της. Μια τέτοια βασική πτυχή είναι το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών που στη σύγχρονη υπερποικιλόμορφη πραγματικότητα αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη αξία. Ο συνεχώς εξελισσόμενος χαρακτήρας των ατομικών και ομαδικών πολιτισμών και γλωσσών καθιστά αναμφισβήτητη την ανάγκη ανάπτυξης συμπεριληπτικά βιώσιμων εκπαιδευτικών πολιτικών, για αυτό οι διάφορες διαπολιτισμικές θεωρήσεις μπορούν να συνδράμουν στον εμπλουτισμό των συμπεριληπτικών πρακτικών.

Αν και υπάρχουν αναφορές που απεικονίζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση να εμπίπτει στην εμβέλεια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Γεροσίμου, 2014) ή ως ένα από τα οχήματα που οδηγούν στη συμπερίληψη (Bun ia u, 2015), εκείνο που υποστηρίζουμε είναι η μη υπονόμηση της αξίας της, καθώς την αντιμετωπίζουμε όχι μόνο ως αυτόφωτη αλλά και ως κυρίαρχη συνιστώσα της συμπερίληψης, αναδεικνύοντας έτσι τη συνδυαστικότητα και συμπληρωματικότητά τους.

Βασικές επίσης πτυχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης που θα πρέπει να πρωταγωνιστήσουν ουσιαστικά στο αναθεωρημένο πλαίσιο της, είναι αυτές που σχετίζονται με την κοινωνική δικαιοσύνη και την πολιτειότητα. Οι Garc a et al. (2016), θεωρούν την κοινωνική δικαιοσύνη καταλυτική για την αναγνώριση των διαφορών

και των ανισοτήτων και την αντιπροσώπευση όλων των μαθητών στη ζωή του σχολείου. Είναι προφανές ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση μέσα από τον φακό της κοινωνικής δικαιοσύνης, επιτρέπει στα παιδιά να διαδραματίσουν πλήρως συμμετοχικό ρόλο στην κοινωνία, υποστηρίζοντας την ενεργό συμμετοχή του πολίτη ως καθοριστικού παράγοντα βελτίωσης του σχολείου (Hajisoteriou et al., 2018). Αυτό που υποστηρίζουμε είναι ότι η πολιτειότητα, το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών και η κοινωνική δικαιοσύνη, τεκμηριώνονται μέσω της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και αντιστρόφως. Αυτές όμως οι βασικές θεωρήσεις πρέπει να λάβουν τη δέουσα θέση τους στην αναταξινόμηση των προτεραιοτήτων της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, υπό την απαραίτητη συνθήκη της αειφορίας. Για το σκοπό αυτό στην επόμενη ενότητα αναπτύσσουμε το εννοιολογικό πλαίσιο της «εκπαίδευσης για την αειφόρο συμπεριληπτικότητα».

2. «Εκπαίδευση για την Αειφόρο Συμπεριληπτικότητα»: Εννοιολογικό Πλαίσιο

Η συμπερίληψη θα πρέπει να επεκταθεί από τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στις αναπηρίες και τις μαθησιακές δυσκολίες, ώστε να καλύψει και άλλες διαφορές όπως το φύλο, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, το κοινωνικογλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο (Sturm, 2019). Ταυτόχρονα, η αειφορία πρέπει να τίθεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της συμπερίληψης. Η αειφορία θέτει το ζήτημα τόσο της ενδογενεακής όσο και της διαγενεακής ικανοποίησης των αναγκών μέσω της κοινωνικής της διάστασης, η οποία επικεντρώνεται στην ειρήνη, την ισότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα (Jeronen et al., 2016). Στο πλαίσιο αυτό τίθεται το ερώτημα εάν η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να διασφαλίσει το δικαίωμα στην ανάπτυξη της σημερινής γενιάς χωρίς να διακυβεύεται το ίδιο δικαίωμα για τις μελλοντικές γενιές, σύμφωνα με τη φιλοσοφία της βιώσιμης ανάπτυξης.

Αναμφίβολα, οι βασικές αρχές που διέπουν το φιλοσοφικό πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η ισότητα, η δημοκρατία, η αποδοχή και η ενεργός συμμετοχή. Παρόλα αυτά, οι αρχές αυτές δεν μπορούν να επιτευχθούν εάν οι σημερινές γενιές δεν κατορθώσουν να εγγυηθούν το δικαίωμα των μελλοντικών γενεών να τις απολαμβάνουν με τον ίδιο τρόπο (Shirazi & Keivani, 2017). Με άλλα λόγια, το δικαίωμα για ισότητα ευκαιριών πρόσβασης και συμμετοχής στην εκπαίδευση και την κοινωνική ζωή, δε θα πρέπει να θεωρείται δεδομένο αν οι σημερινές γενιές δε δημιουργήσουν τις απαραίτητες κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες ώστε το δικαίωμα αυτό να είναι βιώσιμο, διασφαλίζοντας έτσι τη διαγενεακή ισότητα. Προς αυτή την κατεύθυνση η συμβολή της «εκπαίδευσης για την αειφόρο συμπεριληπτικότητα» θεωρείται καταλυτική.

Σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης, η αναγνώριση του πλουραλισμού και της ανθρωπίνης αξιοπρέπειας πρέπει να αποτελούν μη διαπραγματεύσιμες πτυχές της σχολικής και της κοινωνικής ζωής. Ωστόσο ο σεβασμός στην ποικιλομορφία, που

αποτελεί τη βάση του συστήματος αξιών της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, δεν μπορεί να διατηρηθεί εάν δεν αντιμετωπιστεί με όρους κοινωνικής δικαιοσύνης, η οποία, όπως έχει ήδη υποστηριχθεί, είναι βασική πτυχή της συμπεριληπτικότητας καθώς διασφαλίζει τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας (Katseli et al., 2016). Έτσι οι αλλαγές σε παγκόσμιο, εθνικό και ατομικό επίπεδο που αποσκοπούν στη διαφύλαξη της ισότητας και της ποικιλομορφίας, πρέπει να αντιμετωπιστούν μέσω της διάστασης της κοινωνικής δικαιοσύνης, προκειμένου να διασφαλιστεί η βιώσιμη ενδογενεακή και διαγενεακή ανάπτυξη. Όπως έχουμε ήδη επισημάνει η συμπεριληπτική εκπαίδευση πρέπει να διαδραματίσει έναν εκτεταμένο ανθρωπιστικό ρόλο, ώστε να ασκήσει επιρροή όχι μόνο στα στενά εκπαιδευτικά πλαίσια αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία. Βέβαια, μια τέτοια προσδοκία θα πρέπει να καταστεί βιώσιμη και προσανατολισμένη στο μέλλον, επιδιώκοντας τον καθολικό και διευρυμένο χαρακτήρα της συμπεριληπτικότητας, ως εγγυήτριας του δικαιώματος τόσο των σημερινών όσο και των μελλοντικών γενεών να αντιμετωπίσουν τη συμμετοχή τους στο σχολείο και την κοινωνία ως δεδομένο δικαίωμα και όχι ως ζήτημα προβληματισμού.

Συμπερασματικά, η «εκπαίδευση για την αειφόρο συμπεριληπτικότητα» είναι το εκπαιδευτικό παράδειγμα που μπορεί να εξασφαλίσει την κοινωνική συνοχή, την ανάπτυξη του κοινωνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου και την προώθηση της ευημερίας των ανθρώπων, ειδικά για ευάλωτα άτομα ή ομάδες, στοιχείων που αποτελούν εξάλλου τους βασικούς άξονες της κοινωνικής διάστασης της αειφόρου ανάπτυξης (Ajmal et al., 2017). Μπορεί να προσφέρει υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικές συνθήκες μεταξύ των γενεών και μεταξύ των ατόμων, ανεξάρτητα από τη φυλή, το φύλο, την εθνοτική καταγωγή, τη θρησκεία, την αναπηρία ή το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Ως εκ τούτου, καθώς η «εκπαίδευση για την αειφόρο συμπεριληπτικότητα» υποστηρίζει τους στόχους που θέτει η κοινωνική διάσταση της βιώσιμης ανάπτυξης, προκύπτει ένα νέο εκπαιδευτικό μοντέλο που μπορεί να εγγυηθεί το δικαίωμα των σημερινών και των μελλοντικών γενεών να απολαμβάνουν αυτήν ακριβώς την εκπαίδευση που αξίζουν.

3. Μεθοδολογία

Όλα τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα (τρία της κατώτερης και δύο της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) αφορούσαν μονάδες που βρίσκονται στον νομό Φθιώτιδας. Τα σχολεία αυτά εγγράφουν ένα σημαντικό αριθμό μαθητών από διαφορετικό εθνοτικό υπόβαθρο, καθώς οι περιοχές στις οποίες λειτουργούν παρουσιάζουν έντονα ετερογενές πολιτισμικό προφίλ.

Στο επίκεντρο του ερευνητικού μας σχεδιασμού τοποθετήσαμε τα εξής ερωτήματα: (1) πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αειφόρο συμπεριληπτικότητα; (2) ποια εμπόδια ανακόπτουν τις προσπάθειές τους να διδάξουν με βιώσιμους

συμπεριληπτικά τρόπους; (3) ποιες οι προτάσεις τους προκειμένου η εκπαίδευση για την αειφόρο συμπεριληπτικότητα να διδάσκεται με πιο επιτυχημένους τρόπους;

Για να εξασφαλίσουμε αξιόπιστες απαντήσεις πραγματοποιήσαμε συνεντεύξεις με 20 εκπαιδευτικούς από όλα τα συμμετέχοντα σχολεία, στους οποίους δόθηκαν κωδικοί αύξοντα αριθμοί με τυχαία κατανομή. Το τελικό δείγμα περιελάμβανε 17 γυναίκες και 3 άνδρες. Οι 11 από αυτούς εργάζονται σε γυμνάσια, 5 σε λύκεια, ενώ 4 μοιράζουν το πρόγραμμά τους και στις δύο επιμέρους βαθμίδες. Ο μέσος χρόνος υπηρεσίας τους είναι τα 9,8 έτη, ενώ ο μέσος χρόνος υπηρετήσης στο συγκεκριμένο σχολείο είναι 3,65 έτη.

Ο οδηγός των συνεντεύξεων εξυπηρετούσε τους αντικειμενικούς στόχους της ερευνητικής μας διαδικασίας, προκειμένου να καταγραφούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εννοιολόγηση της αειφόρου συμπεριληψης, τις πρακτικές τους, τα εμπόδια που αντιμετώπισαν στις προσπάθειές τους να προωθήσουν τη συμπεριληπτικότητα στις τάξεις τους, καθώς και τις προτάσεις τους. Όλοι οι εκπαιδευτικοί παραχώρησαν συνέντευξη μία μόνο φορά και για περίπου 40 λεπτά. Οι συνεντεύξεις τους καταγράφηκαν και μεταγράφηκαν πλήρως, ώστε να μη χαθούν οι λεκτικές πληροφορίες. Για να εξασφαλίσουμε την αξιοπιστία, υιοθετήσαμε το μέτρο του ελέγχου των συμμετεχόντων μελών (members check) (Denzin & Lincoln, 2011). Έτσι, οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να αναθεωρήσουν και να επανεξετάσουν τις μεταγραφές των συνεντεύξεών τους, όπως επίσης και τα θέματα που αναδύθηκαν από τις συνεντεύξεις τους. Επιπλέον, προκειμένου να εξετάσουμε τις πολλαπλές θέσεις και τις απόψεις που προέκυψαν από τους ερωτηθέντες, διεξήγαμε επαγωγική ανάλυση των δεδομένων. Καθορίσαμε έτσι τις θεματικές προτεραιότητες κάθε συνέντευξης, σύμφωνα με τις ερευνητικές μας ερωτήσεις. Αυτές οι προτεραιότητες συγκρίθηκαν και αντιστοιχίστηκαν στις διάφορες συνεντεύξεις, ώστε να προκύψουν κοινά θέματα. Τα κοινά θέματα που προέκυψαν αναλύονται στις ενότητες που ακολουθούν και αφορούν τις προκλήσεις που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν αναφορικά με την προώθηση του προτεινόμενου μοντέλου αλλά και τις εισηγήσεις τους για την παιδαγωγική και διδακτική του ανάπτυξη.

Ερευνητικά, πραγματοποιήσαμε ανεξάρτητα την ανάλυσή μας. Στο τέλος εξετάσαμε τη συμφωνία μεταξύ των δύο αναλύσεων. Το ποσοστό συμφωνίας μεταξύ των δύο ερευνητών ήταν πολύ υψηλό. Μετά από αυτό, ξεκινήσαμε να εξετάζουμε τα δεδομένα μας για τα θέματα που αντιστοιχούσαν στις ερευνητικές μας ερωτήσεις και προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε πώς αυτά συνδέονταν με το θεωρητικό μας μοντέλο (Robson & McCartan, 2016). Ακολουθώντας, διαιρέσαμε τα δεδομένα στις θεματικές κατηγορίες που συζητούμε στην επόμενη ενότητα. Για να διαπιστώσουμε την αξιοπιστία των ευρημάτων μας, εξετάσαμε και τριγωνοποιήσαμε τα δεδομένα μας από πολλαπλές οπτικές γωνίες, αναζητώντας συνεχώς εναλλακτικές δυνατότητες και ποικίλες εξηγήσεις, προκειμένου να αναπτύξουμε την πληρέστερη κατανόησή

τους (Creswell, 2014). Η τριγωνοποίηση αυτή πραγματοποιήθηκε με μια οριζόντια λογική, διέτρεχε δηλαδή το σύνολο των συνεντεύξεων κατά την ανάλυση ενός εκάστου από τα κοινά θέματα που αναδύθηκαν. Κατ' αυτό τον τρόπο τα δεδομένα μιας πηγής επιβεβαιώνονταν από δεδομένα άλλων πηγών, γεγονός που ενίσχυε την ποιότητα της έρευνας και διευκόλυε τόσο την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της όσο και τα γενικά της συμπεράσματα.

4. Προωθώντας την «Εκπαίδευση για την Αειφόρο Συμπεριληπτικότητα»: Πορίσματα και προβληματισμοί

Η ανάλυση των δεδομένων δείχνει μια σειρά από παράγοντες που λειτουργούν ως εμπόδια στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να αναγνωρίσουν και να ανταπεξέλθουν στις υπερ-ποικιλόμορφες μαθησιακές, πολιτισμικές και κοινωνικο-συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών τους. Οι ίδιοι προβληματίστηκαν σχετικά με συγκεκριμένους φραγμούς που διαταράσσουν την εφαρμογή της «εκπαίδευσης για την αειφόρο συμπεριληπτικότητα» και ως εκ τούτου παρεμποδίζουν τις προσπάθειες συμπεριληψής των μαθητών. Παρά την αναγνώριση όμως των εμποδίων που επηρεάζουν την εφαρμογή αυτού του αναδυόμενου εκπαιδευτικού πλαισίου, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί περιγράφουν επίσης ορισμένες προτάσεις για την προώθησή του. Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν αλλά και οι εισηγήσεις τους αναπαριστούν σε ένα μεγάλο βαθμό και τις αντιλήψεις τους για την αειφόρο συμπεριληπτικότητα. Στις επόμενες ενότητες παρουσιάζουμε και συζητούμε τους προβληματισμούς και τις προτάσεις τους που τεκμηριώσαμε με τα ακατέργαστα δεδομένα.

4.1. Οι προβληματισμοί των εκπαιδευτικών για τα εμπόδια στην προώθηση της αειφόρου συμπεριληπτικότητας

Οι προκλήσεις που επισημάνθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, παρά τη σημαντική αλληλοεπικάλυψη τους, φαίνεται να ταξινομούνται στις παρακάτω θεματικές κατηγορίες που αφορούν: (α) την επαγγελματική τους εξέλιξη, (β) τις στάσεις της ελληνικής κοινωνίας αναφορικά με το κοινωνικό και το σχολικό περιβάλλον και (γ) την έλλειψη υποστήριξης και περαιτέρω συνεργασίας. Αν και τα παρακάτω αποσπάσματα είναι ενδεικτικά, παρόλα αυτά είναι αντιπροσωπευτικά καθώς τα ευρήματα έχουν προκύψει από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτως σχολείου και δημογραφικών χαρακτηριστικών.

4.1.1. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αποτελεσματικοί κάθε φορά που με τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές τους επηρεάζουν τη διδασκαλία με

τρόπους που μπορούν να αποδειχθούν επωφελείς για όλους τους μαθητές. Ωστόσο, για να μπορέσουν να μεταμορφώσουν τη διαδικασία διδασκαλίας με αποτελεσματικούς τρόπους, πρέπει να λάβουν την απαιτούμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Η επαγγελματική ανάπτυξη και κατάρτιση όμως σε θέματα που αφορούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση αλλά και τη διασύνδεσή της με την αειφορία, είναι ανεπαρκής ή και ανύπαρκτη και δεν επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να ενεργούν με επιτυχία καθώς αποδυναμώνει και αναχαιτίζει τις προσπάθειές τους. Σύμφωνα με όσα δήλωσε μια εκπαιδευτικός:

«Αισθάνομαι ότι προσωπικά μου λείπει η γνώση για να αναπτύξω και να εφαρμόσω συμπεριληπτικές πρακτικές σε καθημερινή βάση. Αυτό είναι ένα σοβαρό πρόβλημα που με εμποδίζει να συμπεριλάβω όλους τους διαφορετικούς μαθητές μου ακαδημαϊκά και κοινωνικά». (E5)

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, είναι περιττό να γίνεται λόγος για ενδογενεακή και διαγενεακή βιωσιμότητα της συμπεριληψης αν αυτή δεν εφαρμοστεί «εδώ και τώρα», όπως επισήμαναν. Αυτό που υπογραμμίζεται σαφώς και από πολλούς, είναι η ανάγκη επαγγελματικής ανάπτυξης για την αειφόρο συμπεριληπτικότητα. Ένας εκπαιδευτικός σημειώνει χαρακτηριστικά:

«Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα απαραίτητη για τη συμπεριληψη, προκειμένου να προωθηθεί η αειφόρος ανάπτυξη των μαθητών μας μέσα και έξω από την τάξη». (E18)

Από την ανάλυση των απαντήσεων τους μπορεί να υποστηριχθεί ότι η αντιμετώπιση των πολλαπλών και υπερ-ποικιλόμορφων χαρακτηριστικών των μαθητών, εξαρτάται αποκλειστικά από την καλή θέλησή τους και τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν. Το παρακάτω απόσπασμα που προέρχεται από μια εκπαιδευτικό, είναι ενδεικτικό των απαντήσεων των περισσότερων συμμετεχόντων:

«Οποιοδήποτε προσπάθειες να συμπεριλάβω τους μαθητές μου είναι αυθόρμητες ενέργειες από την πλευρά μου. Δε γνωρίζω πρακτικές συμπεριληψης και δε γνωρίζω σε ποιον πρέπει να απευθυνθώ για υποστήριξη. Επομένως δεν μπορώ να κάνω ούτε καν υποθετικά μια προσέγγιση της βιωσιμότητας». (E12)

Η επαγγελματική εξέλιξη και κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελεί αποφασιστικό παράγοντα για την αποτελεσματική διαχείριση της υπερ-ποικιλομορφίας του μαθητικού πληθυσμού σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον (Hajisoteriou & Angelides, 2016 Hajisoteriou et al., 2018). Η ανεπαρκής εκπαίδευση και η περαιτέρω ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τούς καθιστά απροετοίμαστους, απρόθυμους και ανεπαρκείς να συμπεριφέρονται συμπεριληπτικά, ασκώντας άμεση επίδραση στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, στη διαθεματική διαχείριση της γνώσης και

στην ανάπτυξη ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος και σχολικού κλίματος. Τα παραπάνω τεκμηριώνονται από προηγούμενες έρευνες που αφορούν στο ελληνικό συγκείμενο (βλ. Πολυμεροπούλου κ.ά., 2015, Πολυμεροπούλου & Σόρκος, 2015). Η έρευνα επίσης υπογραμμίζει την ανάγκη της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών μέσω πανεπιστημιακών προγραμμάτων και της ενδοϋπηρεσιακής τους κατάρτισης για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Polat & OgayBarga, 2014 Hajisoteriou & Angelides, 2016 Hajisoteriou et al., 2018).

4.1.2. Οι στάσεις που αφορούν το κοινωνικό και το σχολικό περιβάλλον

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την ποικιλομορφία τους, έρχεται αντιμέτωπη με ορισμένες στερεοτυπικές αντιλήψεις που προκαλούνται από τη στάση της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στην ποικιλομορφία. Για παράδειγμα, οι Kaldi et al., (2017:5) επισημαίνουν πως «η Ελλάδα ανήκει σε εκείνες τις χώρες που αντιλαμβάνονται την πολιτισμική ποικιλομορφία ως φραγμό και όχι ως πρόκληση». Έτσι, ενώ στο επίπεδο των πολιτικών υποστηρίζεται η ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ζωή, το κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον είναι επιφυλακτικό σε αυτή τη συμμετοχή στην πράξη. Πολλοί από τους συμμετέχοντες επικεντρώθηκαν στη νοοτροπία που σχετίζεται με το κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο ασκεί τεράστια επίδραση στη στάση των μαθητών και των γονέων. Σύμφωνα με την απάντηση μιας εκπαιδευτικού:

«Η νοοτροπία του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος αποτελεί μείζον πρόβλημα. Για παράδειγμα έχουμε «κακούς μαθητές», «γύφτους», «Αλβανούς», οι οποίοι είναι οι αποδιοπομπαίοι τράγοι για όλα τα αρνητικά πράγματα που συμβαίνουν στην τάξη. Αυτές οι στερεοτυπικές συμπεριφορές είναι δύσκολο να αλλάξουν τις αντιλήψεις των μαθητών και αποτελούν σε μεγάλο βαθμό πρόβλεψη του κοινωνικού αποκλεισμού που εμποδίζει τη βιωσιμότητα των προσπαθειών μας». (E1)

Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν επίσης τον ρόλο των γονέων στις αλληλεπιδράσεις των μαθητών. Σύμφωνα με τις αναφορές τους, ακόμη και οι γονείς των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή με μεταναστευτικό υπόβαθρο, φαίνεται να είναι συχνά σκεπτικοί αναφορικά με την ενεργό συμμετοχή των παιδιών τους στις δραστηριότητες και τις διαδικασίες του σχολείου. Για παράδειγμα μια εκπαιδευτικός προειδοποίησε ότι:

«Συχνά η στάση των γονέων απέναντι στα παιδιά τους, που χαρακτηρίζονται ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή μετανάστες, επηρεάζεται από τις ευρύτερες στερεοτυπικές πεποιθήσεις. Από τη μία πλευρά αισθάνονται άσχημα για την τοποθέτηση των παιδιών τους στο

διαχωριστικό περιβάλλον ενός τμήματος ένταξης ή μιας τάξης υποδοχής. Από την άλλη πλευρά όμως, αισθάνονται πιεσμένοι όταν τα παιδιά τους μπαίνουν σε κανονικά σχολεία, καθώς πιστεύουν ότι υστερούν σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά». (E9)

Επιπλέον, πολλοί συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί (E6, E7, E11, E14, E20) ισχυρίστηκαν ότι υπάρχουν παράγοντες που αναστέλλουν τη συμπεριληψη και που προκύπτουν από την πλευρά των ίδιων των παιδιών, είτε λόγω έλλειψης αυτοεκτίμησης και γονικής υποστήριξης, είτε λόγω κοινωνικών στερεοτύπων ή ανεπαρκών κινήτρων. Εκτεταμένες έρευνες έχουν δείξει ότι η αποτελεσματική συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες, συμβάλλει ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους και στη βιώσιμη κοινωνική και ακαδημαϊκή εξέλιξή τους (Hajisoteriou & Angelides, 2016, Rattenborg et al., 2018). Επίσης συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στον μετριασμό των αρνητικών στάσεων και των προκαταλήψεων των «συνηθισμένων» γονέων και των μαθητών. Επομένως, με κριτήριο τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών θα πρέπει να ανησυχούμε για τους ισχυρισμούς των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη μελέτη μας υποστηρίζοντας ότι οι ίδιοι οι γονείς και τα παιδιά διατηρούν αρνητικές στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση για την αιεφόρο συμπεριληπτικότητα.

4.1.3. Η έλλειψη υποστήριξης και περαιτέρω συνεργασίας

Αναμφισβήτητα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ανανεώνουν και να αναθεωρούν συνεχώς το διδακτικό τους ρεπερτόριο έτσι ώστε να διαχειρίζονται αποτελεσματικά και βιώσιμα την υπερ-ποικιλομορφία, προκειμένου να συμβάλουν στη μάθηση και την κοινωνική συμπεριληψη των μαθητών. Πολύ συχνά, όμως, αντιμετωπίζουν την έλλειψη υποστήριξης εκ μέρους ειδικών και συμβούλων, οι οποίοι θα μπορούσαν να τους βοηθήσουν να βελτιώσουν τις προσπάθειές τους. Μια εκπαιδευτικός σημειώνει:

«Δεν υπάρχουν ειδικοί που μπορούμε να συμβουλευθούμε. Δεν υπάρχουν εκπαιδευτικοί-σύμβουλοι που να είναι κατάλληλα καταρτισμένοι ώστε να μας βοηθήσουν. Οι σχολικοί σύμβουλοι οργανώνουν σπανίως επισκέψεις στα σχολεία μας. Κατά την άποψή μου, η βιωσιμότητα συνεπάγεται ποιότητα και αποτελεσματικότητα. Εάν οι πρακτικές μου δεν είναι πρακτικές ποιότητας, δεν μπορώ να είμαι αποτελεσματική και ως εκ τούτου δεν μπορώ να μιλήσω για βιωσιμότητα». (E3)

Η ανάγκη υποστήριξης των προσπαθειών των εκπαιδευτικών για την ομαλή, ανεμπόδιστη και βιώσιμη συμπεριληψη όλων των μαθητών στη σχολική και ακαδημαϊκή ζωή, τονίζεται επίσης και από έναν άλλο συμμετέχοντα εκπαιδευτικό ο οποίος ανάφερε ότι:

«Ένα σημαντικό πρόβλημα είναι η έλλειψη υποστήριξης από εξειδικευμένο προσωπικό. Ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής διορίστηκε στο

σχολείο μου μετά από καθυστέρηση πέντε μηνών... Το μόνο πράγμα που κάνω για τους μαθητές με μαθησιακά, είναι να ακολουθώ τις κατευθυντήριες γραμμές του Κέντρου Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης, χωρίς να γνωρίζω λεπτομερώς τι ακριβώς πρέπει να κάνω, καθώς δεν υπήρξε ποτέ ειδικός στο σχολείο μας για να μας παρέχει υποστήριξη ή καθοδήγηση οποιοδήποτε είδους». (Ε15)

Αυτό που μπορεί να υποστηριχθεί είναι ότι η παρουσία ειδικών στα σχολεία και η συμβολή τους στη μαθησιακή διαδικασία μπορεί να έχει θετικές επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς, βοηθώντας τους να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν πιο βιώσιμες συμπεριληπτικές πρακτικές προς όφελος όλων των μαθητών. Σε αυτό το πνεύμα, η έρευνα που διεξήγαγαν οι Angelides et al. (2012), επιβεβαιώνει τη σημασία του ρόλου των εκπαιδευτικών της «ειδικής αγωγής» στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς προέκυψε ότι επηρέασαν θετικά τις κουλτούρες των σχολείων τους σε βαθμό που τα καθιστούσαν περισσότερο συμπεριληπτικά. Επιπλέον, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών βοηθά να σχεδιάσουν από κοινού τα σχολικά θέματα, να ανταλλάξουν επισκέψεις στις τάξεις και να υιοθετήσουν, να αναδομήσουν ή να απορρίψουν μέσω διαλόγου και προβληματισμού πρακτικές, δημιουργώντας έτσι έναν κύριο άξονα από τον οποίο μπορούν να διαδοθούν καλές πρακτικές που θα συμβάλλουν στη βελτίωση και στην αλλαγή (Αγγελίδης, 2011).

4.2. Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για την επίτευξη της «εκπαίδευσης για την αειφόρο συμπεριληπτικότητα»

Η ανάλυσή μας κατέδειξε την ταξινόμηση των προτάσεων των εκπαιδευτικών σε δύο άξονες: (i) στην ανάπτυξη συνεργατικής σχολικής κουλτούρας και (ii) στην εισαγωγή συμπεριληπτικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης. Και εδώ η σύμπτωση των απόψεών τους ήταν υψηλή, ανεξάρτητα από το φύλο, την ειδικότητά τους, τα χρόνια υπηρεσίας τους και τον τύπο του σχολείου που υπηρετούν.

4.2.1. Η ανάπτυξη συνεργατικής σχολικής κουλτούρας

Οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με την ανάπτυξη της συνεργατικής σχολικής κουλτούρας αναφέρθηκαν: (α) στη συνεργασία μεταξύ του διδακτικού προσωπικού και (β) στη συνεργασία με τους γονείς.

(α) Η συνεργασία μεταξύ του διδακτικού προσωπικού

Πολλοί εκπαιδευτικοί τόνισαν την ανάγκη συνεργασίας μεταξύ του διδακτικού προσωπικού, η οποία μπορεί να υποστηρίξει τις όποιες προσπάθειες τους για την ικανοποίηση των ποικίλων αναγκών των μαθητών. Η παρουσία, για παράδειγμα, ενός εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής που θα βοηθήσει το έργο των εκπαιδευτικών, η παροχή συμβουλών από ειδικούς καθώς και η συνεργασία και η ουσιαστική συμμετοχή

των σχολικών συμβούλων, οι οποίοι θα πρέπει να αναλάβουν ενεργό ρόλο, συνιστούν βασικά στοιχεία συνεργασίας. Πιο συγκεκριμένα, μια εκπαιδευτικός σημειώνει:

«Για να συμπεριληφθούν όλοι οι μαθητές στο σχολείο, θα πρέπει να υπάρχει υποστήριξη από ειδικούς για εκείνους τους μαθητές που τη χρειάζονται. Οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές, θα πρέπει να μπορούν να συμβουλευόμαστε έναν ψυχολόγο, όποτε κρίνεται απαραίτητο. Θα πρέπει να υπάρχει ένας ειδικός εκπαιδευτικός ο οποίος θα υποστηρίζει την εργασία των εκπαιδευτικών. Ο σύμβουλος πρέπει να έρχεται σε επαφή με τον διευθυντή του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να προτείνει εξατομικευμένα προγράμματα και δράσεις που μπορούν να υλοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς». (E2)

«Η συνεργασία των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προκλήσεων που μπορεί να προκύψουν» (E13), η ανάγκη «να συνεργαστούμε για να διαμορφώσουμε από κοινού τη στρατηγική για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών μας» (E19) και η «συνεχής επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών σε μια προσπάθεια αντιμετώπισης όλων των δυσκολιών» (E17), είναι επαναλαμβανόμενα θέματα που προέκυψαν, αναδεικνύοντας την ανάγκη συνεργασίας μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών αλλά και του λοιπού προσωπικού που συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία. Πολλοί ερευνητές τονίζουν τη σημασία του ρόλου των εκπαιδευτικών στην παροχή ίσων και δίκαιων ευκαιριών εκπαίδευσης (Kyriakides et al., 2018 Berg & Gleason, 2018) σε βαθμό που να μπορούν να συμβάλλουν στη βιώσιμη συμπερίληψη όλων ανεξαιρέτως των μαθητών.

(β) Η συνεργασία με τους γονείς

Η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς προτάθηκε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, υπό την έννοια της περαιτέρω και συστηματικότερης επιδίωξης της από την πλευρά τους. Οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι για να είναι βιώσιμες οι προσπάθειές τους πρέπει να συνεχίσουν τη συνεργασία τους με τους γονείς, ώστε οι ίδιοι να μπορέσουν να γίνουν μέρος της μαθησιακής διαδικασίας. Ωστόσο, ένας εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι *«η συμμετοχή των γονέων στην ανάπτυξη των παιδιών τους μέσα στο σχολικό πλαίσιο, είναι μια πρακτική που η φιλοσοφία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σχεδόν την απορρίπτει» (E4)*. Αρκετοί συμμετέχοντες (E2, E5, E8, E11, E15, E16, E20) πιστοποίησαν την ανεπαρκή χρήση στρατηγικών και τεχνικών που θα μπορούσαν να προωθήσουν τη συμμετοχή των γονέων, προκειμένου να ενισχυθεί η αειφόρος συμπεριληπτικότητα. Από την άλλη πλευρά, *«βιωματικές ενέργειες εκ μέρους των εκπαιδευτικών και των γονέων που θα δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για τη συμπερίληψη των μαθητών που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (E10)*, είναι ένα βήμα προς τη σωστή κατεύθυνση. Όμως η έρευνα που διεξάγεται στο ελληνικό πλαίσιο καταδεικνύει την έλλειψη ενεργούς και συστηματικής

συνεργασίας με τους γονείς, αποδεικνύοντας την επισφαλή κατάσταση των σχέσεων εκπαιδευτικού-γονέα, κυρίως ως αποτέλεσμα των ορίων που υφίστανται μεταξύ των δύο πλευρών (Rentzou & Ekine, 2017 Lazaridou & Gravani – Kassida, 2015). Ωστόσο η σημερινή υπερ-διαφοροποιημένη σχολική πραγματικότητα και οι νέες παιδαγωγικές τάσεις, καθιστούν επιτακτική την αναδιάρθρωση της συνεργασίας μεταξύ του σχολείου, των εκπαιδευτικών και των γονέων, των οποίων η ενεργός συμμετοχή μπορεί να προετοιμάσει το έδαφος για την αιεφόρο συμπεριληπτικότητα (Hajisoteriou & Angelides, 2016 Hajisoteriou et al., 2018).

4.2.2. Μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης της «εκπαίδευσης για την αιεφόρο συμπεριληπτικότητα»

Ο δεύτερος άξονας ανάλυσης αφορά τις μεθοδολογίες διδασκαλίας και μάθησης που χρησιμοποιούν ώστε να προωθήσουν την «εκπαίδευση για την αιεφόρο συμπεριληπτικότητα». Η ανάλυση των απαντήσεών τους δείχνει ότι η πιο γνωστή μέθοδος που υιοθετούν είναι η συνεργατική μάθηση. Ταυτόχρονα, πολλοί από αυτούς ισχυρίζονται ότι διαφοροποίησαν τη διδασκαλία τους ανάλογα με τις συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών τους, ενώ άλλοι υποστηρίζουν ότι προωθούν τη διδασκαλία εκτός της «συμβατικής» τάξης μέσω των άτυπων περιβαλλόντων μάθησης.

(α) Η συνεργατική μάθηση

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δήλωσε ότι αναπτύσσει τη συνεργατική μάθηση ως μέθοδο που προωθεί τη συμμετοχή όλων των μαθητών. Οι μαθητές ομαδοποιούνται σε ετερογενείς ομάδες, ώστε να εξασφαλιστεί η εμπλοκή όλων. Σύμφωνα με ορισμένους εκπαιδευτικούς, οι περισσότερο ικανοί μαθητές μπορούν να παρέχουν στήριξη σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προκειμένου να τους βοηθήσουν να επιτύχουν τους στόχους που έχουν οριστεί σε κάθε περίπτωση, ενώ οι γηγενείς μαθητές μπορούν να παρέχουν υποστήριξη στους δίγλωσσους συμμαθητές τους. Όπως σημειώνει μια εκπαιδευτικός:

«Δημιουργώ ομάδες στις οποίες περιλαμβάνω μαθητές με ποικίλες ανάγκες και χαρακτηριστικά, ώστε να προωθηθεί η ουσιαστική συνεργασία. Πρόσφατα έχω μειώσει τον αριθμό των μαθητών σε ομάδες των 2-3 ατόμων, προκειμένου οι μαθητές με ειδικές ανάγκες να δουλεύουν μαζί με τους ικανότερους μαθητές. Αναθέτω στους τελευταίους τον ρόλο του φροντιστή, ώστε να υποστηρίζουν τους μαθητές αυτούς. Πολύ συχνά ζητώ από τους μαθητές με χαμηλότερη επίδοση να είναι οι εκπρόσωποι της ομάδας τους, έτσι ώστε να παρουσιάσουν στην τάξη την εργασία που τους ανατέθηκε. Με αυτόν τον τρόπο τους εμπλέκω στη μαθησιακή διαδικασία. Μερικές φορές βέβαια αντιμετωπίζω προβλήματα με ορισμένους μαθητές που αρνούνται να συνεργαστούν,

όπως για παράδειγμα με αυτούς που δε μιλούν ικανοποιητικά τη γλώσσα ή τα παιδιά με ΔΕΠΥ, τα οποία δυσκολεύονται να εργαστούν και να συνεργαστούν». (Ε7)

Η συμβολή των μαθητών με υψηλότερη επίδοση (παρά τις συνακόλουθες προκλήσεις) στην προώθηση της συμμετοχής και της εμπλοκής των συνομηλίκων τους, επισημάνθηκε και από τον ακόλουθο εκπαιδευτικό που τόνισε:

«Συνήθως ενθαρρύνω τους μαθητές μου να συμμετέχουν σε ομάδες έτσι ώστε όπου υπάρχει ένας μαθητής με ειδικές ανάγκες να υπάρχει και ένας τουλάχιστον «καλός» που μπορεί να τον υποστηρίξει. Συχνά υπάρχουν εμπόδια, όπως η κυριαρχία των λεγόμενων «πιο ικανών» μαθητών και η περιθωριοποίηση των «ασθενέστερων» από την ομάδα, οι οποίοι αντιμετωπίζουν συχνά δυσκολίες στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις δραστηριότητες». (Ε4)

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η εργασία σε ομάδες εξασφαλίζει τη συμμετοχή, την αλληλεπίδραση και την πολύπλευρη κατανόηση (Ε3, Ε12, Ε17). Ο Σαλβαράς (2013) προσδίδει ιδιαίτερη αξία στην ομαδική εργασία ως στρατηγική διδασκαλίας, καθώς οι μαθητές κινούνται από την αλληλεπίδραση με τους άλλους στην αλληλεπίδραση με τον εαυτό, με αυτή τη μετάβαση να αποτελεί μια σημαντική αναστοχαστική πράξη.

(β) Η διαφοροποιημένη διδασκαλία

Πολλοί από τους εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι προσπαθούν να ανταποκριθούν στις ποικίλες ανάγκες των μαθητών τους με τη διαφοροποίηση των μεθόδων, των μέσων και των πόρων της διδασκαλίας. Αυτές οι προσπάθειες επισημαίνονται ιδιαιτέρως στις αναφορές μιας εκπαιδευτικού που τονίζει:

«Προσπαθώ να γίνω πιο κατανοητή κατά τη διδασκαλία μου. Προσπαθώ να επικοινωνήσω καλύτερα το μάθημά μου μέσω γραφημάτων, περιλήψεων κλπ. Ακολουθώ τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στο επίπεδο δυσκολίας των διαφόρων εργασιών που αναθέτω ή παρέχοντας επίπεδου διευκρινίσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος σε μερικούς μαθητές. Προσπαθώ να παρακινήσω όλους τους μαθητές να συμμετάσχουν και να εκφραστούν. Συχνά τους παροτρύνω να μιλούν για τον πολιτισμό τους, ώστε όλοι να γνωριστούμε καλύτερα μεταξύ μας». (Ε8)

Η γνώση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και αναγκών των μαθητών, αποτελεί προϋπόθεση για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδακτικής προσέγγισης. Μια εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι είναι απαραίτητο να «*ενημερώνονται επαρκώς οι εκπαιδευτικοί για τα διαφορετικά χαρακτηριστικά, προκειμένου να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία*» έτσι ώστε «*όλοι οι μαθητές να μπορούν να συμμετέχουν*

ενεργά και να συνεισφέρουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανάλογα με τα ταλέντα και τις δυνατότητές τους» (E20). Οι πρακτικές διαφοροποίησης που υιοθετούν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί μπορούν να υποστηρίξουν όλους τους μαθητές να δραματίσουν ενεργό ρόλο στη δική τους μάθηση. Υπό αυτή τη διάσταση, η διαφοροποιημένη διδασκαλία ανήκει στις συμπεριληπτικές πρακτικές, καθώς σύμφωνα με τους Valiandes et al. (2018) εστιάζεται στις παιδοκεντρικές προσεγγίσεις που αποτελούν προϋπόθεση για τη συμπερίληψη. Οι Banks & MacGee Banks (2009) πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί που συνειδητοποιούν τα διαφορετικά χαρακτηριστικά, το υπόβαθρο και τις ανάγκες των μαθητών τους, χρησιμοποιούν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ως προσέγγιση που διευκολύνει την ανάπτυξη των μαθητών, αναθέτοντας τους ενεργούς ρόλους που είναι απαραίτητοι για τη διαδικασία μάθησης.

(γ) Η διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας υποστήριξαν τα οφέλη από την υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων εκτός των πλαισίων του τυπικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Αναφέρθηκαν στα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης που μετριάζουν τις ιεραρχίες και δίνουν σε όλους τους μαθητές την ευκαιρία να συμμετάσχουν, συνδέοντας τη θεωρία και την πρακτική με πολύ αποτελεσματικούς τρόπους. Όπως σημειώνει μια εκπαιδευτικός:

«Οι επιτυχείς πρακτικές συμπερίληψης θα πρέπει να βασίζονται στη βιωματική μάθηση για να είναι βιώσιμες. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη στήριξη της μάθησης σε περιβάλλοντα εκτός του δομημένου εκπαιδευτικού πλαισίου. Η διδασκαλία σε τέτοια περιβάλλοντα προσφέρει σε όλους τους μαθητές τη δυνατότητα να συνδέσουν άμεσα τη γνώση, την εμπειρία και την πρακτική εφαρμογή. Για παράδειγμα πραγματοποιούμε επισκέψεις μαθητών σε τοπικούς αρχαιολογικούς χώρους, προκειμένου να εδραιώσουμε τις γνώσεις τους για την τοπική ιστορία». (E13)

Σύμφωνα με μια άλλη εκπαιδευτικό, η παροχή στους μαθητές ίσων ευκαιριών για συμμετοχή στη βιωματική μάθηση μπορεί να συμβεί μόνο με την άμβλυνση της άκαμπτης εστίασης στην απόδοση. Αυτό μπορεί να λειτουργήσει μόνο εκτός του πλαισίου της παραδοσιακής σχολικής τάξης, στην οποία επικρατεί η ανταγωνιστικότητα των μαθητών. Ωστόσο, συχνά η σχολική κουλτούρα και οι διευθυντές αντιτίθενται στη μάθηση σε άτυπα περιβάλλοντα:

«Θέλω πραγματικά να σχεδιάσω μαθήματα έξω από την τάξη, στον βαθμό που αυτό επιτρέπεται από τον διευθυντή του σχολείου. Πιστεύω ότι με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσω να αφαιρέσω τους μαθητές μου από τα στενά όρια της τάξης, όπου το άγχος για την πρωτιά τους επηρεάζει να καταβάλουν προσπάθειες για καλύτερη απόδοση». (E1)

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα περιβάλλοντα άτυπης μάθησης διευκολύνουν την ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Angelides & Karras, 2009). Όπως υποστηρίζουν οι Dillon & Brandt (2006), παραμένοντας μακριά από το δομημένο περιβάλλον της τάξης ή του σχολείου, ακόμη και οι μαθητές που μπορεί να μην έχουν εμπλακεί ή είναι περιθωριοποιημένοι, μπορούν να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο.

5. Συμπεράσματα

Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα είναι απαραίτητο να επενδύουν στο γνωστικό υπόβαθρο, τις δεξιότητες, τις εμπειρίες και τις προσδοκίες όλων των μαθητών, προκειμένου να ανταποκριθούν επιτυχώς στους μετασχηματιστικούς ρόλους που πρέπει να διαδραματίσουν, εξασφαλίζοντας την κοινωνική δικαιοσύνη και την ανάπτυξη μιας δημοκρατικής συνείδησης που πρέπει να χαρακτηρίζουν τις στρατηγικές τους επιλογές. Αυτό που προτείνουμε σε αυτή την εργασία είναι μια αναπλαισιωμένη προοπτική της συμπεριληψης, που καθορίζεται από το νεογενές «πρότυπο της «εκπαίδευσης για την αειφόρο συμπεριληπτικότητα». Το πρότυπο αυτό ουσιαστικά αναδεικνύει την παιδαγωγική της συνδυαστικής τάσης, μιας και λαμβάνει υπόψη της τα σημεία επαφής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με άλλες θεωρήσεις όπως η διαπολιτισμικότητα, η εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη, η πολιτειότητα και η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Η έρευνά μας εξέτασε τις αντιλήψεις είκοσι εκπαιδευτικών της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή της αειφόρου συμπεριληπτικότητας.

Σύμφωνα με τα ευρήματα αυτής της μελέτης, στο επίπεδο του σχολείου και της τάξης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκτελούν πολύπλοκους ρόλους προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός διαρκώς μεταβαλλόμενου «υπερ-διαφοροποιημένου» μαθησιακού περιβάλλοντος. Οι ρόλοι αυτοί συχνά παρεμποδίζονται από διάφορες προκλήσεις, όπως η έλλειψη της κατάλληλης επαγγελματικής τους εξέλιξης, οι στερεότυπες συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν το κοινωνικό και το σχολικό περιβάλλον, η ανεπαρκής υποστήριξη που τους παρέχεται, οι περιορισμένες δυνατότητες συνεργασίας με άλλους επαγγελματίες. Παρόλα αυτά, η έρευνά μας πρόσφερε τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις προτάσεις τους για την αντιμετώπιση τέτοιων προκλήσεων. Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ως επιτακτική την ανάγκη ανάπτυξης συνεργατικής σχολικής κουλτούρας και την υιοθέτηση βιώσιμων συμπεριληπτικά διδακτικών και μαθησιακών μεθόδων, όπως η συνεργατική μάθηση, η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η μάθηση σε άτυπα περιβάλλοντα.

Υποστηρίζουμε ότι η δημιουργία συμπεριληπτικά βιώσιμων εκπαιδευτικών συστημάτων θα πρέπει να βασίζεται στην πεποίθηση ότι όλοι οι εκπαιδευόμενοι, ανεξάρτητα από τη ποικιλομορφία που φέρουν, μπορούν να υπερέχουν στο σχολείο όταν οι προσωπικές και ομαδικές τους κουλτούρες, οι γλώσσες, οι κληρονομίες και οι εμπειρίες τους, αποτιμώνται και χρησιμοποιούνται προκειμένου να διευκολύνουν τη

μάθηση και την ανάπτυξή τους, και όταν τους παρέχεται πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας διδακτικές και μαθησιακές εμπειρίες, προγράμματα και μέσα. Η ανάπτυξη ποιοτικών προγραμμάτων και μέσων διδασκαλίας και μάθησης που θα χαρακτηρίζονται από βιώσιμο συμπεριληπτικό χαρακτήρα, μπορεί να επιτευχθεί μέσω της καλλιέργειας συνεργατικών σχολικών κουλτούρων. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προωθήσουν την κοινωνική ισότητα, αναθέτοντας σε όλους τους εμπλεκόμενους της μαθησιακής διαδικασίας την αίσθηση της υπευθυνότητας για την υλοποίηση του στόχου, η οποία μπορεί να προκύψει μόνο μέσα από τη συνεργασία αφοσιωμένων ατόμων. Σε αυτού του τύπου τις δικτυωμένες κοινότητες, όλοι οι σχολικοί παράγοντες συμμετέχουν σε κοινές αποφάσεις, αναλαμβάνοντας κοινές ευθύνες μέσα σε ένα πλαίσιο αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού. Τέλος, οι συνεργατικές κοινότητες μάθησης και πρακτικής μπορούν να υποστηρίξουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, προωθώντας τις διεπιστημονικές και τις συμπεριληπτικές ικανότητές τους, καθώς «συνδυάζοντας όλες αυτές τις πολύτιμες μορφές γνώσης, αναπτύσσονται πιο βιώσιμες πρακτικές και επιτυγχάνονται καλύτερες λύσεις στα τρέχοντα ζητήματα (Tilbury & Mulà, 2009: 7).

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Ajmal, M. M., M. Khan, M. Hussain & P. Helo (2017) Conceptualizing and Incorporating social Sustainability in the Business Word. *International Journal of Sustainable Development & Word Ecology*, DOI: 10.1080/13504509.2017.1408714.
- Angelides, P. & C. Karras (2009, May) *Equal opportunities in the classroom as they are provided by skilled teachers: A comparative study between Cyprus and Greece*. Paper presented at the conference organized by the University of Crete, Rethymno, Greece.
- Angelides, P., K. Savva & C. Hajisoteriou (2012) Leading Inclusion: Special Teachers as Leaders in the Development of Inclusive Education, *International Studies in Educational Administration*, 40(1), 75-88.
- Azorin, C. & M. Ainscow (2018) Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2018.1450900
- Banks, J. A. & C. A. McGee Banks (2009) *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Needham Heights, USA: Wiley.
- Berg, J. H. & S. C. Gleason (2018) Come Together for Equity: Rework Beliefs, Actions, and Systems through Professional Learning. *Learning Professional*, 39(5), 24-27.

- Bun ia u, C. M. (2015) Developing programs of intercultural education with regard to the Inclusive education's values. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 57, 42-47.
- Creswell, J. W. (2014) *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches (4th Edition)*. London: Sage Publications.
- Denzin, N. K. & Y. Lincoln (2011) *The Sage Handbook of Qualitative Research (4th Edition)*. London: Sage Publications.
- Dillon. J. & C. Brandt (2006) *Outdoor education: A BAI roundtable summary*. London: The Centre for Informal Learning and Schools.
- Engelbrecht, P., H. Savolainen, M. Nel, T. Koskela & M-A. Okkolin (2017) Making meaning of inclusive education: classroom practices in Finnish and South African classrooms. *Compare*, 47(5), 684-702.
- Garc a, A. J., V. S. L pez, T. G. Vélez, A. M. Rico & L. J. Jiménez (2016) Social justice: A qualitative and quantitative study of representations of social justice in children of primary education. *SHS Web of Conferences*, 26, 1-5.
- Hajisoteriou, C. & P. Angelides (2016) *The Globalisation of Intercultural Education. The politics of Macro-Micro Integration*. London: Palgrave-Macmillan.
- Hajisoteriou, C., C. Karousiou & P. Angelides (2018) Successful components of school improvement in culturally diverse schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 1-22. DOI: 10.1080/09243453.2017.1385490
- Jeronen, E., I. Palmberg & E. Yli-Panula (2016) Teaching Methods in Biology Education and Sustainability Education Including Outdoor Education for Promoting Sustainability- A Literature Review. *Education Sciences*, 7(1), 1-19.
- Kaldi, S., C. Govaris & D. Filippatou (2017) Teachers' views about pupil diversity in the primary school classroom. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, DOI: 10.1080/03057925.2017.1281101
- Katseli, C., V. Pantazis & K. Gounela (2016) Human Dignity during the Period of Economic and Social Crisis in Greece. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(4), 463-474.
- Kiel, E., M. Syring & S. Weiss (2017) How can intercultural school development succeed? The perspective of teachers and teacher educators. *Pedagogy, Culture and Society*, 15(2), 243-261.
- Kyriakides, L., B. Creemers & E. Charalambous (2018) Searching for differential teacher and school effectiveness in terms of student socioeconomic status and gender: implications on promoting equity. *School Effectiveness and School Improvement*, DOI: 10.1080/09243453.2018.1511603
- Lazaridou, A. & A. Gravani-Kassida (2015) Involving parents in secondary schools:

- principals' perspectives in Greece. *The International Journal of Educational Management*, 29(1), 98-114.
- Mi kolci, J., D. Armstrong & I. Spandagou (2016) Teachers' Perceptions on the Relationship between Inclusive Education and Distributed Leadership in two Primary Schools in Slovakia and New South Wales (Australia). *Journal of Teacher Education of Sustainability*, 18(2), 53-65.
- Polat, S. & T. OgayBarga (2014) Preservice Teachers' Intercultural Competence: A Comparative Study of Teachers in Switzerland and Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 19-38.
- Rattenborg, K., D. MacPhee, A. K. Walker & J. Miller-Heyl (2018) Pathways to Parental Engagement: Contributions of Parents, Teachers, and Schools in Cultural Contexts. *Early Education and Development*, DOI:10.1080/10409289.2018.1526577.
- Rentzou, K. & A. Ekine (2017) Parental engagement strategies in Greek and Nigerian preschool settings: cross-country comparison. *International Journal of Early Years Education*, 25(1), 30-50.
- Robson, C. & K. McCartan (2016) *Real World Research. Fourth Edition*. Sussex: John Wiley and Sons Ltd.
- Shirazi, M. R. & R. Keivani (2017) Critical reflections on the theory and practice of social sustainability in the built environment- a meta-analysis. *Local Environment*, 22(12), 1526-1545.
- Sturm, T. (2019) Constructing and addressing differences in inclusive schooling-comparing cases from Germany, Norway and the United States. *International Journal of Inclusive Education*, 23(6), 656-669.
- Tilbury, D. & I. Mulà (2009) *Review of Education for Sustainable Development Policies from a Cultural Diversity and Intercultural Dialogue: Gaps and Opportunities for Future Action*. Paris, UNESCO.
- UNESCO (2009) *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.
- Valiandes, S., L. Neophytou & C. Hajisoteriou (2018) Establishing a framework for blending intercultural education with differentiated instruction. *Intercultural Education*, 29(3), 379-398.

Ελληνόγλωσση

- Αγγελίδης, Π. (2011) Μορφές ηγεσίας που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης, (επιμ.) *Παιδαγωγικές της Συμπεριληψης* (μέρος Ι, 73-100). Αθήνα: Διάδραση.

- Αγγελίδης, Π. & Τ. Στυλιανού (2011) Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης, (επιμ.) *Παιδαγωγικές της Συμπεριληπτικής* (μέρος Ι, 191- 218). Αθήνα: Διάδραση.
- Γεροσίμου, Ε. (2014) Ίση ανταπόκριση στη διαφορετικότητα και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: η ανάγκη δημιουργίας συμπεριληπτικής κουλτούρας. Στο Χ. Χατζησωτηρίου, Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (Μέρος Δεύτερο, 96-111). Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.
- Μάμας, Χ. (2014) Συμπεριληπτική και Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Δύο όψεις του ίδιου νομίσματος; Στο Χ. Χατζησωτηρίου, Κ. Ξενοφώντος (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (μέρος δεύτερο, 80-95). Καβάλα: Σαΐτα.
- Πολυμεροπούλου, Β., Ε. Σκόδρα & Γ. Σόρκος (2015) Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πριν και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 32(60), 158-175. Αθήνα: Διάδραση.
- Πολυμεροπούλου, Β. & Γ. Σόρκος (2015) Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου τους. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονπούλου & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 19-21 Ιουνίου 2015*, (σσ. 1254-1270). Αθήνα.
- Σαλβαράς, Ι. (2013) *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: ΣΤΑΣΕΙΣ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΠΡΟΣ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

ENVIRONMENTAL LITERACY IN GREECE: ENVIRONMENTAL ATTITUDES OF FUTURE TEACHERS

Αναστασία Γκουλγκούτη
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπ/σης
MSc, Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
ngoulgouti@yahoo.gr

Αικατερίνη Πλακίτση
Καθηγήτρια
Πρόεδρος του τμήματος Νηπιαγωγών
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Πρόεδρος του International Society
of Sociocultural and Activity Research [ISCAR]
kplakits@uoi.gr

Γεώργιος Στύλος
Ε.Δι.Π.
Εργαστήριο Εκπαίδευσης και Διδασκαλίας της Φυσικής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
gstylos@uoi.gr

Περίληψη

Διεθνείς έρευνες τονίζουν τη σημασία ανάπτυξης του Περιβαλλοντικού Γραμματισμού στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, καθώς βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν σημαντικά τον Περιβαλλοντικό Γραμματισμό των μαθητών τους. Στην παρούσα έρευνα μελετώνται οι στάσεις προς το περιβάλλον 461 μελλοντικών εκπαιδευτικών του τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ο βαθμός που οι στάσεις αυτές επηρεάζονται από δημογραφικά και ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά, καθώς και οι περιβαλλοντικές πεποιθήσεις και το ενδιαφέρον τους για περιβαλλοντικά και κοινωνικά προβλήματα. Από τη στατιστική ανάλυση συμπεραίνεται ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν θετικές στάσεις προς το περιβάλλον, υιοθετούν περιβαλλοντικό σύστημα αξιών θέτοντας σε προτεραιότητα τη φύση έναντι της οικονομίας και εκδηλώνουν έντονο ενδιαφέρον για τα περιβαλλοντικά και κοινωνικά προβλήματα σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο. Το φύλο, η κατεύθυνση σπουδών που είχαν στο Λύκειο, το έτος σπουδών στο οποίο βρίσκονται και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους βρέθηκε ότι επηρεάζουν τις στάσεις τους προς το περιβάλλον.

Λέξεις κλειδιά

Περιβαλλοντικός Γραμματισμός, στάσεις προς το περιβάλλον, μελλοντικοί νηπιαγωγοί, περιβαλλοντικές πεποιθήσεις.

Abstract

The aim of this research is to investigate the attitudes towards the environment of 461 Greek pre-service teachers studying in the Department of Pre- School Education in University of Ioannina. Results indicate that pre-service teachers have positive attitudes towards the environment, have ecocentric value system and also have strong environmental and social concerns at national and global level. Statistical analyses also shows that attitudes towards the environment depend on gender, high school course specialization, year of study and parents' educational level. These findings are further discussed.

Key words

Environmental Literacy; attitudes towards the environment; future pre-school teachers; environmental beliefs.

0. Εισαγωγή

Η προστασία του περιβάλλοντος αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα θέματα που απασχολούν τον Πλανήτη, καθώς οι συνέπειες από τα περιβαλλοντικά προβλήματα επηρεάζουν ολόένα και περισσότερες περιοχές (UNESCO, 2016). Η αλλαγή του τρόπου ζωής του ανθρώπου και οι δραστηριότητές του αποτελούν τις βασικότερες αιτίες των περιβαλλοντικών προβλημάτων (Connell et al., 1999). Τις τελευταίες δεκαετίες και πρόσφατα με την Agenda 2030 τονίστηκε η ανάγκη για αλλαγή του σύγχρονου τρόπου ζωής των ανθρώπων και η ενσωμάτωση της αειφορίας στο περιβάλλον, την κοινωνία, την οικονομία και την πολιτική στοχεύοντας στην οικολογική βιωσιμότητα και στην κοινωνική δικαιοσύνη (UNESCO, 2016, Φλογαίτη & Λιαράκου, 2009). Ουσιαστικής σημασίας θεωρείται και η ανάπτυξη του Περιβαλλοντικού Γραμματισμού (Environmental Literacy) ως αποτέλεσμα της αλλαγής του τρόπου ζωής του ανθρώπου, καθώς οι περιβαλλοντικά εγγράμματοι πολίτες αναπτύσσουν θετικότερες στάσεις και συμπεριφορές προς το περιβάλλον (UNESCO, 2016). Πιο συγκεκριμένα, ο Περιβαλλοντικός Γραμματισμός (Π.Γ.) αναφέρεται στις γνώσεις σχετικά με περιβαλλοντικές έννοιες, στις δεξιότητες, στις στάσεις και στη συμπεριφορά προς το περιβάλλον (North American Association for Environmental Educators, 2010, Goldman, et al., 2006, 2014, Liu et al., 2015, Saribas et al., 2014, Saribas, 2015, Tuncer et al., 2009, Tuncer Teksoz et al., 2014, Yavetz et al., 2009). Ταυτόχρονα,

σε πολλές έρευνες τονίζεται ότι οι περιβαλλοντικές πεποιθήσεις αποτελούν έναν επιπλέον παράγοντα του Π.Γ., οι οποίες αναφέρονται στις προσωπικές απόψεις για το περιβάλλον και επηρεάζουν τόσο τις στάσεις, τις οποίες θα αναπτύξει το άτομο προς το περιβάλλον όσο και την αντίστοιχη συμπεριφορά (Fien et al., 2002). Επίσης, οι πεποιθήσεις αποδεικνύουν σε μεγάλο βαθμό τη σχέση ανάμεσα στον άνθρωπο και το φυσικό περιβάλλον, υιοθετώντας ένα περιβαλλοντικό ή ανθρωποκεντρικό σύστημα αξιών (Fien et al., 2002, Tuncer et al., 2009, Yencen et al., 2000). Παράλληλα, το ενδιαφέρον των ατόμων για περιβαλλοντικά αλλά και κοινωνικά ζητήματα αποτελούν έναν ακόμη παράγοντα του Π.Γ. και ορίζεται ως ο βαθμός που το άτομο ενδιαφέρεται και φροντίζει για τη λήψη κατάλληλων μέτρων, που απαιτούνται για την αποφυγή ή αποκατάσταση περιβαλλοντικών προβλημάτων (Öztürk et al., 2013, Tuncer Teksoz et al., 2014).

Προς αυτήν την κατεύθυνση, η ανάπτυξη του Π.Γ. θεωρήθηκε ως ένας από τους βασικούς στόχους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) με την ενημέρωση, την ευαισθητοποίηση για το περιβάλλον και τα προβλήματα, την παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων και την καλλιέργεια θετικών στάσεων και αξιών να εμπεριέχονται σε όλες τις διαστάσεις της εκπαίδευσης, ώστε οι άνθρωποι να αλλάξουν στάσεις και συμπεριφορά και η αειφόρος και δίκαιη κοινωνία να γίνει πραγματικότητα για όλους (Φλογαίτη & Λιαράκου, 2009, UNESCO, 2016). Έτσι, αναδεικνύεται ο σημαντικός ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος στην ανάπτυξη του Π.Γ. των μαθητών και των μελλοντικών εκπαιδευτικών, καθώς σύμφωνα με έρευνες οι μαθητές είναι πιο πιθανό να είναι περιβαλλοντικά πιο εγγράμματοι, εφόσον οι εκπαιδευτικοί τους είναι κι αυτοί περισσότερο περιβαλλοντικά εγγράμματοι (NEEAC, 2010, Yavetz et al., 2009).

Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί μελετώντας τον Π.Γ. τονίζουν ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί είναι περιβαλλοντικά εγγράμματοι σε μέτριο ή και χαμηλό βαθμό, παρουσιάζουν θετικές στάσεις προς το περιβάλλον και μέτρια συμμετοχή σε περιβαλλοντικές δράσεις παρά τις γνωστικές ελλείψεις τους σχετικά με τις περιβαλλοντικές έννοιες (Boubonari et al., 2013, Gavrilakis et al., 2017, Goldman et al., 2006, 2014, Liu et al., 2015, Öztürk et al., 2013, Pe'er et al., 2007, Saribas et al., 2014, Spiropoulou et al., 2007, Tuncer et al., 2009, Yavetz et al., 2009, Goulgouti et al., 2019). Ειδικότερα, οι Boubonari et al. (2013) αναφέρουν πολύ ή σχετικά πολύ θετικές στάσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών προς το περιβάλλον, προθυμία να πληρώσουν περισσότερα χρήματα προκειμένου να υπάρχει προστασία του περιβάλλοντος και αυξημένο έλεγχο περιβαλλοντικής συμπεριφοράς τους (Locus of control). Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγουν οι Tuncer et al. (2009), σύμφωνα με τους οποίους οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί έχουν θετικές στάσεις προς το περιβάλλον και θέτουν το περιβάλλον και την αειφόρο διαχείρισή του σε προτεραιότητα έναντι της οικονομικής ανάπτυξης. Προς την ίδια κατεύθυνση, οι Liu et al. (2015) υποστηρίζουν ότι οι εν

ενεργεία εκπαιδευτικοί έχουν πολύ θετικές στάσεις προς το περιβάλλον σε αντίθεση με τις περιβαλλοντικές γνώσεις τους, που είναι ελλιπείς. Αντίθετα με τις προηγούμενες έρευνες, στην παρούσα έρευνα των Liu et al. (2015) τονίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν πιο ανθρωποκεντρικό σύστημα αξιών, παρά το γεγονός ότι ενδιαφέρονται αρκετά για το περιβάλλον. Παράλληλα, θετικές στάσεις προς το περιβάλλον από τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και έντονο ενδιαφέρον αναφέρονται στην έρευνα του Saribas (2015). Σε πρόσφατη έρευνα οι Goulgouti et al. (2019) αναφέρουν θετικές στάσεις προς το περιβάλλον από τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς και μέτρια συμμετοχή σε περιβαλλοντικές δράσεις, παρά την έλλειψη γνώσεών τους.

Αναφορικά με τις στάσεις προς το περιβάλλον, αυτές δεν αποτελούνται από μία μοναδική ενιαία δομή, αλλά από ένα μεγάλο αριθμό υποκατασκευών, οι οποίες όλες μαζί συμβάλλουν με διάφορα ποσοστά στις στάσεις ενός ατόμου προς το περιβάλλον (Ajzen, 2001) και γενικά αφορούν στα συναισθήματα του ατόμου για την οικολογία και το περιβάλλον, στα συναισθήματα και αντιλήψεις για συγκεκριμένα περιβαλλοντικά θέματα όπως και στα συναισθήματα για δράσεις για την προστασία του περιβάλλοντος (Pe'er et al., 2007). Πιο συγκεκριμένα, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε αυτές που αφορούν:

- στη σημασία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα,
- στον περιβαλλοντικά υπεύθυνο καταναλωτισμό,
- στην επιβολή της νομοθεσίας,
- στον έλεγχο της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς, και
- στην αξία του φυσικού περιβάλλοντος για τον άνθρωπο.

Σύμφωνα με έρευνες, οι στάσεις επηρεάζουν τη συμπεριφορά προς το περιβάλλον (Goldman et al., 2014, Liu et al., 2015, Pe'er et al., 2007, Yavetz et al., 2009) και επηρεάζονται από τις περιβαλλοντικές γνώσεις, τις περιβαλλοντικές δράσεις, το οικογενειακό εισόδημα καθώς και από δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, την ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο (Boubonari et al., 2013, Pe'er et al., 2007, Tuncer Teksoz et al., 2014, Tuncer et al., 2009, Yavetz et al., 2009). Σε έρευνα των Goldman et al. (2014) βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις στάσεις προς το περιβάλλον και τις γνώσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών στο Ισραήλ. Παρόμοια, οι Boubonari et al. (2013) υποστηρίζουν ότι οι αυξημένες περιβαλλοντικές γνώσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών οδηγούν σε θετικότερες στάσεις προς το περιβάλλον και την προστασία από τη θαλάσσια ρύπανση. Αντίθετα, οι Tuncer et al. (2009) βρήκαν ότι οι περιβαλλοντικές γνώσεις δεν επηρεάζουν τις στάσεις προς το περιβάλλον, αλλά εντόπισαν διαφορές στις στάσεις προς το περιβάλλον ως προς το φύλο, με τις γυναίκες μελλοντικές εκπαιδευτικούς να παρουσιάζουν πιο θετικές στάσεις από τους άντρες.

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη των στάσεων μελλοντικών εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης προς το περιβάλλον καθώς και του βαθμού που οι στάσεις προς το περιβάλλον επηρεάζονται από δημογραφικά και ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά. Ταυτόχρονα, διερευνώνται οι περιβαλλοντικές τους πεποιθήσεις καθώς και το ενδιαφέρον που έχουν αναφορικά με το περιβάλλον και την κοινωνία.

1. Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 461 μελλοντικούς εκπαιδευτικούς του τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στο πλαίσιο εκπόνησης μεταπτυχιακής εργασίας. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε το χειμερινό και εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2016-2017. Η επιλογή του δείγματος έγινε με τυχαία δειγματοληψία και οι φοιτητές που συμμετείχαν προέρχονται και από τα 4 έτη περίπου ισότιμα κατανεμημένοι.

Η μέθοδος έρευνας που χρησιμοποιήθηκε είναι η ποσοτική με ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου (Cohen et al., 2007) και τα δεδομένα αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS IBM (version 21).

Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε αποτελεί έναν συνδυασμό 2 ερωτηματολογίων, από τα οποία το πρώτο χρησιμοποιήθηκε από τις Yavetz et al. (2009) και το δεύτερο από τους Yencken et al. (2000). Πιο αναλυτικά, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 4 ενότητες:

- α) ερωτήσεις σχετικά με δημογραφικά και ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά,
- β) 17 δηλώσεις για τις στάσεις προς το περιβάλλον σε μια πενταβάθμια κλίμακα (1 = Διαφωνώ πολύ, 2 = Διαφωνώ, 3 = Ουδέτερος, 4 = Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ πολύ) και προέρχονται από το αντίστοιχο εργαλείο μέτρησης στάσεων των Yavetz et al. (2009),
- γ) 13 ερωτήσεις γνώσεων για το περιβάλλον, οι οποίες προέρχονται από το ερωτηματολόγιο των Yencken et al. (2000),
- δ) 15 δηλώσεις συμπεριφοράς σε μια πενταβάθμια κλίμακα (1 = Καθόλου, 2 = Πολύ σπάνια, 3 = Μερικές φορές, 4 = Αρκετά συχνά, 5 = Πάντα) και προέρχονται από το αντίστοιχο εργαλείο των Yavetz et al. (2009), εκτός από 2 δηλώσεις, οι οποίες δημιουργήθηκαν έπειτα από βιβλιογραφική ανασκόπηση.
- ε) 2 ερωτήσεις για τις περιβαλλοντικές πεποιθήσεις διερευνώντας τις απόψεις για τη σχέση περιβάλλοντος και οικονομίας αλλά και τους τρόπους, με τους οποίους μπορεί να βελτιωθεί η ποιότητα και αποδοτικότητα του περιβάλλοντος, οι οποίες προέρχονται από το ερωτηματολόγιο των Yencken et al. (2000), και

στ) 2 ερωτήσεις, με τις οποίες διερευνάται το ενδιαφέρον των φοιτητών/τριών για περιβαλλοντικά και κοινωνικά ζητήματα σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο εκφράζοντας ταυτόχρονα και τις προτεραιότητες που θα πρέπει να τεθούν, οι οποίες προέρχονται από το ερωτηματολόγιο των Yencken et al. (2000).

Για την τελική μορφή του ερωτηματολογίου, ακολουθήθηκαν τα προτεινόμενα από τη βιβλιογραφία στάδια (Beaton et al., 2000, Hambleton, 2001). Αρχικά, μεταφράστηκαν στην ελληνική γλώσσα από δύο διαφορετικούς μεταφραστές με εμπειρία στον χώρο της Π.Ε. και στη συνέχεια ένα τρίτο άτομο μετέφρασε το ελληνικό ερωτηματολόγιο στην αγγλική γλώσσα. Έπειτα, πραγματοποιήθηκε συζήτηση με ομάδα από ειδικούς επιστήμονες διαφορετικών κατευθύνσεων για διορθώσεις και παρατηρήσεις (1 επιστήμονας των Φυσικών Επιστημών της Προσχολικής Εκπαίδευσης, 1 επιστήμονας των Φυσικών Επιστημών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, 1 επιστήμονας των Φυσικών Επιστημών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 1 επιστήμονας των Περιβαλλοντικών Επιστημών και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, 5 ενεργεία εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και 7 μεταπτυχιακοί φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε.). Στο τέλος, πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε 70 φοιτητές/τριες καθώς και σε 10 μεταπτυχιακούς/ές φοιτητές/τριες του Π.Τ.Δ.Ε., αναδεικνύοντας ορισμένες ασάφειες και παρερμηνείες ως προς τη διατύπωση των ερωτήσεων. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα που αφορούν στις στάσεις προς το περιβάλλον και τη σχέση τους με τα δημογραφικά και ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά καθώς και οι περιβαλλοντικές πεποιθήσεις και το ενδιαφέρον που εκδηλώνουν για περιβαλλοντικά και κοινωνικά προβλήματα.

1.1. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις για το φύλο των μελλοντικών εκπαιδευτικών, το έτος σπουδών στο οποίο βρίσκονται, την κατεύθυνση σπουδών που είχαν επιλέξει στο Λύκειο και το οικογενειακό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 461 μελλοντικούς εκπαιδευτικούς του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, οι οποίοι προέρχονται και από τα 4 έτη περίπου ισότιμα κατανεμημένοι. Τα βασικά δημογραφικά και ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά του δείγματος παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Φύλο	Πλήθος	Συχνότητα (%)
Άνδρες	32	7
Γυναίκες	429	93
Έτος Σπουδών		
1 ^ο	113	24
2 ^ο	110	24
3 ^ο	123	27
4 ^ο	115	25
Κατεύθυνση στο Λύκειο		
Θετική	28	6
Τεχνολογική	37	8
Θεωρητική	382	84

2. Αποτελέσματα- Συμπεράσματα

2.1. Στάσεις προς το περιβάλλον

Παραγοντική Ανάλυση

Στο ερωτηματολόγιο που αφορά στις στάσεις προς το περιβάλλον πραγματοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση των δεδομένων (exploratory factor analysis), προκειμένου να διερευνηθούν οι παράγοντες των στάσεων. Συγκεκριμένα, για την εξαγωγή των παραγόντων εφαρμόστηκε η μέθοδος της Ανάλυσης Βασικών Συνιστωσών (Principal Component Analysis) με Ορθογώνια Περιστροφή των αξόνων με τη μέθοδο Varimax, η οποία, κατά τους Sharma (1996) και Hair et al. (1995), αποτελεί μία από τις δημοφιλέστερες μεθόδους ορθογώνιας περιστροφής. Για τον έλεγχο της συσχέτισης και καταλληλότητας παραγοντοποίησης των ερωτήσεων χρησιμοποιήθηκε το μέτρο K. M. O. (Kaiser- Mayer- Olkin), το οποίο είναι το πλέον δημοφιλές διαγνωστικό μέτρο και οι τιμές του κυμαίνονται από 0 έως 1, με τιμές κοντά στη μονάδα να συνιστούν παραγοντοποίηση των ερωτήσεων και τιμές μικρότερες του 0. 5 να συνιστούν την μη πραγματοποίηση παραγοντικής ανάλυσης. Για περαιτέρω και πληρέστερη εξέταση της καταλληλότητας των δεδομένων για παραγοντική ανάλυση, έγινε ο έλεγχος Σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity) ο οποίος διερευνά την υπόθεση ότι οι μεταβλητές είναι ασυσχέτιστες. Χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's alpha για την εκτίμηση της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων. Ο εν λόγω δείκτης κυμαίνεται από το 0 έως το 1 με τιμές μεγαλύτερες του 0. 7 να είναι ενδεικτικές της

υψηλής αξιοπιστίας των ερωτήσεων. Για τον προσδιορισμό του αριθμού των παραγόντων χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο της ιδιοτιμής (Eigenvalue), το Scree Plot (Sharma, 1996) και το κριτήριο του ποσοστού της Διακύμανσης, το οποίο ερμηνεύουν οι παράγοντες. Τέλος, για τον έλεγχο της συνεισφοράς των μεταβλητών, στο σχηματισμό των παραγόντων, ελέγχθηκαν οι φορτίσεις/επιβαρύνσεις (loadings) τους και οι οποίες ποικίλουν ανάλογα με το μέγεθος του δείγματος.

Λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιοτιμές, το Scree Plot, την τιμή ΚΜΟ, το Bartlett's Test και τη συνολική δειγματική διακύμανση επιλέχθηκαν 4 παράγοντες. Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα αντίστοιχα δεδομένα. Ο βαθμός αξιοπιστίας Cronbach είναι 0.77.

Πίνακας 2: Αποτελέσματα παραγοντικής ανάλυσης

Συντελεστής Αξιοπιστίας (α)	0.77	
Συνολική διακύμανση	60%	
ΚΜΟ	0.817	
Bartlett's Τεστ Σφαιρικότητας	Approx.Chi-Square	1060.838
df	66	
Sig.	0.000	

Στον Πίνακα 3 δίνονται οι 4 παράγοντες των στάσεων προς το περιβάλλον με την ονομασία που τους δόθηκε, τον αριθμό ερωτήσεων που περιλαμβάνουν, τον συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach και το ποσοστό της διακύμανσης που ερμηνεύεται από τους παράγοντες.

Πιο συγκεκριμένα, ο πρώτος παράγοντας (*Σημασία της Π.Ε. στο εκπαιδευτικό σύστημα*) αναφέρεται στη σημασία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα συμπεριλαμβάνοντας περιβαλλοντικά θέματα στο πρόγραμμα σπουδών και στη διδασκαλία του κάθε εκπαιδευτικού, με τη διοργάνωση δραστηριοτήτων σχετικών με το περιβάλλον και την παρακολούθηση τουλάχιστον ενός μαθήματος περιβαλλοντικών επιστημών κατά τη διάρκεια των σπουδών. Ο δεύτερος παράγοντας (*Αξία της φύσης*) αφορά στη σχέση ανάμεσα στο φυσικό περιβάλλον και στον άνθρωπο και ειδικότερα στην αξία των ζωντανών οργανισμών για τον άνθρωπο, στο δικαίωμα της ανθρωπότητας για εκμετάλλευση των φυσικών πόρων ανάλογα με τις ανάγκες της, αν οι δράσεις των απλών πολιτών έχουν αντίκρυσμα και για το αν πιστεύουν ότι η ανησυχία για το περιβάλλον είναι υπερβολική. Ο τρίτος παράγοντας (*Νομοθεσία και επιβολή κυρώσεων*) αναφέρεται στην τήρηση της νομοθεσίας για την προστασία του περιβάλλοντος από τις βιομηχανίες και τα εργοστάσια και στην

επιβολή κυρώσεων, όταν η νομοθεσία δεν τηρείται. Τέλος, ο τέταρτος παράγοντας (Έλεγχος περιβαλλοντικής συμπεριφοράς) χαρακτηρίζεται από τον έλεγχο της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς και αναφέρεται στην ατομική συνεισφορά της ποιότητας του περιβάλλοντος μέσα από δράσεις κι αντίστοιχη συμπεριφορά και αν αυτή θα άλλαζε στην περίπτωση που οι γνώσεις ήταν περισσότερες. Οι συντελεστές alpha του Cronbach είναι αποδεκτοί (Ary et al., 1990, Goldman et al., 2006) για τον πρώτο και δεύτερο παράγοντα, ενώ για τους άλλους δύο είναι παράγοντες είναι χαμηλός. Ο χαμηλός συντελεστής alpha του Cronbach πιθανόν να οφείλεται στον μικρό αριθμό ερωτήσεων που υπήρχαν στο ερωτηματολόγιο (Cortina, 1993) και γι' αυτόν τον λόγο δε λήφθηκαν υπόψη στην περεταίρω στατιστική επεξεργασία.

Πίνακας 3: Παράγοντες των στάσεων προς το περιβάλλον

Παράγοντες των Στάσεων	Πλήθος	Συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach	Ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύεται από τους παράγοντες (%)
Σημασία της Π.Ε. στο εκπαιδευτικό σύστημα	4	0.81	28.27
Αξία της φύσης	4	0.60	12.35
Νομοθεσία και επιβολή κυρώσεων	2	0.30	9.78
Έλεγχος περιβαλλοντικής συμπεριφοράς	2	0.41	8.07

Για την ανάλυση των δεδομένων δημιουργήθηκαν 2 νέες μεταβλητές, οι οποίες αντιστοιχούν στους 2 αποδεκτούς παράγοντες της παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου των στάσεων προς το περιβάλλον. Κάθε νέα μεταβλητή προκύπτει από το άθροισμα των βαθμών από όλες τις προτάσεις για κάθε φοιτητή και για κάθε παράγοντα ξεχωριστά. Ο συνολικός βαθμός αντιπροσωπεύει τη στάση του μελλοντικού εκπαιδευτικού προς το περιβάλλον ως προς το θέμα διερεύνησης. Από την περιγραφική ανάλυση των παραπάνω παραγόντων φαίνεται ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί εμφανίζουν πολύ θετικές στάσεις για τη σημασία της Π.Ε. στο εκπαιδευτικό σύστημα και ταυτόχρονα θετικές στάσεις σε μέτριο επίπεδο ως προς την αξία που δίνουν στη φύση (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Περιγραφική ανάλυση των παραγόντων των στάσεων προς το περιβάλλον

	N	Εύρος	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	M.O.	Τυπική Απόκλιση
Σημασία της Π.Ε. στο εκπαιδευτικό σύστημα	461	12.00	8.00	20.00	17.02	2.31
Αξία της φύσης	461	16.00	4.00	20.00	13.81	2.77

Ένας από τους στόχους της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη αποτελεί η ανάπτυξη θετικών στάσεων προς το περιβάλλον, οι οποίες θεωρούνται και ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες του Π.Γ. Οι δηλώσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες για την αναθεώρηση των μαθημάτων και των προγραμμάτων σπουδών, ώστε να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη θετικών στάσεων προς το περιβάλλον. Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται αντιπροσωπευτικά παραδείγματα των δηλώσεων των δύο παραγόντων με τις συχνότητες των απαντήσεων που έδωσαν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί. Οι στάσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση είναι πολύ θετικές, καθώς η πλειοψηφία τους θεωρεί ότι ο κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να συμπεριλάβει περιβαλλοντικά θέματα και αξίες στη διδασκαλία του όσο και να διοργανώνονται από το σχολείο δραστηριότητες με στόχο την ενημέρωση και προστασία του περιβάλλοντος. Παράλληλα, ως προς την αξία που δίνουν στη φύση, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν θετικές στάσεις σε μέτριο βαθμό, καθώς περισσότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες πιστεύουν ότι η αξία των ζωντανών οργανισμών της φύσης καθορίζεται αποκλειστικά από τη χρησιμότητά τους για τον άνθρωπο, ενώ περίπου οι μισοί μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ανθρωπότητα έχει δικαίωμα να εκμεταλλεύεται τους φυσικούς πόρους σύμφωνα με τις ανάγκες της. Αναλυτικότερα οι συχνότητες των δηλώσεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών αναφέρονται στην έρευνα των Goulgouti et al. (2019).

Πίνακας 5: Δηλώσεις των στάσεων προς το περιβάλλον(ενδεικτικές)
 στους παράγοντες και συχνότητες (%)

	Διαφω- νώ πολύ	Δια- φωνώ	Ουδέτε- ρος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ Πολύ
Παράγοντας 1: Σημασία της Π.Ε. στο εκπαιδευτικό σύστημα					
Είναι ευθύνη κάθε εκπαιδευτικού να συμπεριλάβει περιβαλλοντικά θέματα και αξίες στη διδασκαλία του.	0	1	7	51	41
Είναι πολύ σημαντική η διοργάνωση δραστηριοτήτων από το σχολείο σχετικών με το περιβάλλον, όπως προγράμματα εκδρομές, εκθέσεις κ.ά.	0	1	5	39	55
Παράγοντας 2: Αξία της φύσης					
Η αξία των ζωντανών οργανισμών της φύσης καθορίζεται αποκλειστικά από τη χρησιμότητά τους για τον άνθρωπο.*	4	15	28	30	23
Είναι δικαίωμα της ανθρωπότητας να εκμεταλλεύεται τους φυσικούς πόρους σύμφωνα με τις ανάγκες της.*	3	19	35	27	16

* Επανακωδικοποίηση μέσω της αντιστροφής της πολικότητας (1=5, 2=4, 3=3, 4=2, 5=1)

Οι θετικές στάσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών προς το περιβάλλον τονίζονται και σε άλλες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί (Boubonari et al., 2013, Liu et al., 2015, Yumusak et al., 2016, Tuncer et al., 2009, Saribas 2015). Ειδικότερα, οι Boubonari et al. (2013) αναφέρουν ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν θετικές στάσεις προς το περιβάλλον και ταυτόχρονα εκφράζουν την επιθυμία τους να πληρώσουν για την προστασία από τη θαλάσσια ρύπανση. Παράλληλα, σε έρευνα των Liu et al. (2015) τονίζεται ότι οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί έχουν πολύ θετικές στάσεις προς το περιβάλλον και ανησυχούν αρκετά για το περιβάλλον. Η σημασία στην αξία

της φύσης από τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς αναφέρεται στην έρευνα των Yumusak et al. (2016), καθώς εκφράζουν πολύ θετικές στάσεις προς το περιβάλλον αναγνωρίζοντας την αξία της φύσης και των ζωντανών οργανισμών. Ταυτόχρονα, οι Tuncer et al. (2009) υποστηρίζουν ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί έχουν θετικές στάσεις προς το περιβάλλον και θέτουν το περιβάλλον σε προτεραιότητα έναντι της οικονομικής ανάπτυξης. Θετικές στάσεις προς το περιβάλλον από τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρονται και στην έρευνα του Saribas (2015).

2.2. Περιβαλλοντικές Πεποιθήσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών

Αναφορικά με τις πεποιθήσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη σχέση περιβάλλοντος και οικονομίας, παρατηρείται ότι υιοθετείται ένα περιβαλλοντικό σύστημα αξιών, καθώς το περιβάλλον τίθεται σε προτεραιότητα έναντι της οικονομίας. Περίπου 6 στους 10 μελλοντικούς εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι οι Έλληνες θα πρέπει να επικεντρωθούν στην προστασία του περιβάλλοντος, ακόμα κι αυτό συνεπάγεται μείωση της οικονομικής ανάπτυξης και 7 στους 10 θεωρούν ότι είναι δυνατό να συνυπάρξει μια ευημερούσα οικονομία με μια καλή ποιότητα περιβάλλοντος (Πίνακες 6 & 7). Έρευνες, που έχουν πραγματοποιηθεί, κατέληξαν σε παρόμοια αποτελέσματα με τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να υιοθετούν ένα περισσότερο περιβαλλοντικό σύστημα αξιών και να θέτουν το περιβάλλον σε προτεραιότητα έναντι της οικονομικής ανάπτυξης (Boubonari et al., 2013, Fien et al., 2002, Gavrilakis et al., 2017, Tuncer et al., 2009, Yencen et al., 2000, Yumusak et al., 2016). Συγκεκριμένα, οι Yumusak et al. (2016) τονίζουν ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θέτουν τη φύση σε προτεραιότητα έναντι της οικονομίας και οι Tuncer et al. (2009) αναφέρουν ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η διαχείριση της φύσης θα πρέπει να γίνεται με πιο αειφόρο τρόπο. Αντίθετα, σε έρευνα των Liu et al. (2015) οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί υιοθετούν πιο ανθρωποκεντρικό σύστημα αξιών, καθώς η πλειοψηφία τους πιστεύει ότι οι άνθρωποι θα πρέπει να χρησιμοποιούν τη φύση στον βαθμό που τη χρειάζονται.

Πίνακας 6: Πεποιθήσεις για τη σχέση περιβάλλοντος και οικονομίας

Πεποιθήσεις για τη σχέση περιβάλλοντος και οικονομίας	Ποσοστό
Η οικονομική ανάπτυξη είναι βέβαιο ότι θα αποβεί σε βάρος του περιβάλλοντος.	20
Είναι δυνατό να συνυπάρξει μια ευημερούσα οικονομία με μια καλή ποιότητα περιβάλλοντος.	70

Πίνακας 7: Πεπειθήσεις για τη σχέση περιβάλλοντος και οικονομικής ανάπτυξης

Πεπειθήσεις για τη σχέση περιβάλλοντος και οικονομικής ανάπτυξης	Ποσοστό
Οι Έλληνες θα πρέπει να επικεντρωθούν στην οικονομική ανάπτυξη ακόμα και αν αυτό συνεπάγεται κάποια ζημιά στο περιβάλλον.	7
Οι Έλληνες θα πρέπει να επικεντρωθούν στην προστασία του περιβάλλοντος, ακόμα και αν αυτό συνεπάγεται κάποια μείωση της οικονομικής ανάπτυξης.	62

Παράλληλα, η πλειοψηφία των μελλοντικών εκπαιδευτικών δήλωσε τις προσωπικές αλλαγές στον τρόπο ζωής ως ένα απαραίτητο στοιχείο για τη βελτίωση της ποιότητας και αποδοτικότητας του περιβάλλοντος, ενώ ακολουθούν η συλλογική εργασία σε επίπεδο κοινότητας και η νομοθεσία και οι κανονισμοί από την κυβέρνηση (Πίνακας 8). Παρόμοια, τις προσωπικές αλλαγές στον τρόπο ζωής ως έναν τρόπο για την προστασία του περιβάλλοντος καθώς και την ύπαρξη κανονισμών από την κυβέρνηση αναφέρεται από τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στην έρευνα των Tuncer et al. (2009).

Πίνακας 8: Τρόποι βελτίωσης της ποιότητας και αποδοτικότητας του περιβάλλοντος (%)

Τρόποι βελτίωσης του περιβάλλοντος	Ποσοστό
Νομοθεσία και κανονισμοί από την κυβέρνηση	47
Προσωπικές αλλαγές στον τρόπο ζωής	70
Συλλογική εργασία σε επίπεδο κοινότητας	49
Μια ριζική αναδιάρθρωση της κοινωνίας	33

2.3. Ενδιαφέρον των μελλοντικών εκπαιδευτικών για περιβαλλοντικά και κοινωνικά θέματα

Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων φαίνεται ότι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται σε μεγάλο βαθμό τόσο για τα περιβαλλοντικά προβλήματα όσο και για τα κοινωνικά σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο. Σε εθνικό επίπεδο, η οικονομική κρίση των τελευταίων ετών και η συνακόλουθη αύξηση της ανεργίας φαίνεται ότι επηρέασε τις απόψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών, οι οποίοι θέτουν ως πρώτη

προτεραιότητα τη μείωση της ανεργίας και στη συνέχεια την προστασία του περιβάλλοντος και τη βελτίωση του επιπέδου της εκπαίδευσης. Λόγω των οικονομικών προβλημάτων στην Ελλάδα, θα ήταν αναμενόμενο η ενίσχυση της οικονομίας να βρίσκεται σε υψηλότερη θέση, ενώ οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί την τοποθετούν στην έκτη θέση μετά τη διαμόρφωση μιας πιο δίκαιης και ανθρώπινης κοινωνίας και την καταπολέμηση της φτώχειας. Αντίθετα, μικρό είναι το ποσοστό το οποίο θεωρεί τον περιορισμό/έλεγχο της αύξησης του πληθυσμού ως προτεραιότητα που πρέπει να θέσει η Ελλάδα και περίπου 1 στους 10 αναφέρει την ενίσχυση της εθνικής άμυνας ή την προστασία της ελευθερίας του λόγου (Πίνακας 9).

Πίνακας 9: Προτεραιότητες που πρέπει να θέσει η Ελλάδα (%)

Προτεραιότητες που πρέπει να θέσει η Ελλάδα	Ποσοστό
Μείωση της ανεργίας	64
Προστασία του περιβάλλοντος	61
Βελτίωση του επιπέδου της εκπαίδευσης	61
Διαμόρφωση μιας πιο δίκαιης και πιο ανθρώπινης κοινωνίας	54
Καταπολέμηση της φτώχειας	45
Ενίσχυση της οικονομίας	39
Αποφυγή των πολέμων και πυρηνικών απειλών	30
Βελτίωση της βιωσιμότητας των πόλεών μας	22
Προστασία της ελευθερίας του λόγου	12
Ενίσχυση εθνικής άμυνας	9
Περιορισμός/έλεγχος της αύξησης του πληθυσμού της γης	2

Αναφορικά με τα περιβαλλοντικά προβλήματα που αντιμετωπίζει η Ελλάδα, η πλειοψηφία των μελλοντικών εκπαιδευτικών ανέφερε τα οικιακά απορρίμματα, ενώ ακολουθούν η αποψίλωση των δασών/ πυρκαγιές και η ρύπανση του αέρα. Παράλληλα, περίπου οι μισοί μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θεωρούν τη ρύπανση του νερού και την κυκλοφοριακή συμφόρηση ως τα σημαντικότερα περιβαλλοντικά προβλήματα της Ελλάδας. Αντίθετα, λίγοι είναι αυτοί που θεωρούν τη διάβρωση και υποβάθμιση του εδάφους καθώς και την καταστροφή του στρώματος του όζοντος ως περιβαλλοντικά προβλήματα που αντιμετωπίζει η Ελλάδα, ενώ η καταστροφή του στρώματος του όζοντος θεωρείται ως το δεύτερο πιο σημαντικό πρόβλημα του Πλανήτη, μετά το φαινόμενο του θερμοκηπίου, μολοντί αποτελεί το μοναδικό παγκόσμιο περιβαλλοντικό ζήτημα του οποίου τα αίτια έχουν αντιμετωπιστεί ως έναν

βαθμό από την παγκόσμια κοινότητα (Gavrilakis et al., 2017). Αξίζει να σημειωθεί, ότι το πρόβλημα του υπερπληθυσμού κατατάσσεται στη δέκατη θέση για την Ελλάδα αλλά στην τέταρτη θέση για τον Πλανήτη. Παρόμοια, ενώ τα οικιακά απορρίμματα θεωρούνται ως το σημαντικότερο περιβαλλοντικό πρόβλημα της Ελλάδας, σε παγκόσμιο επίπεδο κατατάσσονται στην ένατη θέση (Πίνακας 10). Αντίστοιχα, σε έρευνα των Tuncer Teksoz et al. (2014) οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί προβληματίζονται περισσότερο για τη ρύπανση του νερού, της ατμόσφαιρας και τη ρύπανση από τα βιομηχανικά απόβλητα. Παράλληλα, οι Tuncer et al. (2009) αναφέρουν ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί ανησυχούν για την καταστροφή του στρώματος του όζοντος, εκτός από την μόλυνση του νερού και την ατμοσφαιρική ρύπανση. Προς την ίδια κατεύθυνση, σε έρευνα του Saribas (2015) βρέθηκε ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ενδιαφέρονται περισσότερο για περιβαλλοντικά προβλήματα, όπως η ατμοσφαιρική ρύπανση, η ηχορύπανση, η μόλυνση από τα καυσαέρια των αυτοκινήτων κ.ά. Τη ρύπανση του νερού, της ατμόσφαιρας και την αποψίλωση των δασών θέτουν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί ως τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο Πλανήτης στην έρευνα των Spigoroulou et al. (2007).

Πίνακας 10: Τα πιο σημαντικά περιβαλλοντικά ζητήματα για την Ελλάδα και τον Πλανήτη (%)

Περιβαλλοντικά ζητήματα	Ελλάδα	Πλανήτης
Οικιακά απορρίμματα	69	24
Αποψίλωση των δασών/Πυρκαγιές	58	28
Ρύπανση του αέρα	56	39
Ρύπανση του νερού	40	44
Κυκλοφοριακή συμφόρηση	40	7
Εξαφάνιση απειλούμενων ζώων και φυτών	38	33
Καταστροφές σε παράκτια νερά και εκβολές ποταμών	35	15
Η παραγωγή τοξικών αποβλήτων	22	35
Φαινόμενο του θερμοκηπίου	14	62
Υπερπληθυσμός	12	41
Διάβρωση και υποβάθμιση του εδάφους	9	18
Καταστροφή του στρώματος του όζοντος	9	53

2.4. Σχέση ανάμεσα στις στάσεις προς το περιβάλλον και στα δημογραφικά χαρακτηριστικά

2.4.1. Φύλο

Η στατιστική ανάλυση έδειξε πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο στη μεταβλητή για τη σημασία της Π.Ε. στο εκπαιδευτικό σύστημα. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν θετικότερες στάσεις για τη σημασία της Π.Ε. στο εκπαιδευτικό σύστημα σε σχέση με τους άνδρες (Πίνακας 11). Τα αποτελέσματα είναι σύμφωνα με την έρευνα των Liu et al. (2015). Παρόμοια, οι Tuncer Teksoz et al. (2014) εντόπισαν διαφορές ανάμεσα στο φύλο, καθώς οι άντρες μελλοντικοί εκπαιδευτικοί υιοθετούν πιο ανθρωποκεντρικό σύστημα αξιών με την οικονομία να τίθεται σε προτεραιότητα, ενώ οι γυναίκες μελλοντικές εκπαιδευτικοί να έχουν πιο θετικές στάσεις για την αξία της φύσης και να εκφράζουν περισσότερες ανησυχίες για το περιβάλλον και την προστασία του. Διαφορές στις στάσεις ως προς το φύλο βρέθηκε και στην έρευνα των Tuncer et al. (2009) με τις γυναίκες μελλοντικές εκπαιδευτικούς να παρουσιάζουν θετικότερες στάσεις προς το περιβάλλον από τους άντρες. Αντίθετα, οι Öztürk et al. (2013) αναφέρουν ότι το φύλο δε βρέθηκε να επηρεάζει τις στάσεις προς το περιβάλλον, ενώ επηρεάζει τον βαθμό που ενδιαφέρονται για το περιβάλλον με τις γυναίκες μελλοντικές εκπαιδευτικούς να εκδηλώνουν πιο έντονο ενδιαφέρον από τους άντρες.

Πίνακας 11: Συγκρίσεις μέσω των όρων των παραγόντων των στάσεων ως προς το φύλο με τη χρήση του μη παραμετρικού τεστ Mann-Whitney U

	M.O.	Τυπική Απόκλιση	Mean rank	Πιθανότητα
Αξία της φύσης				
Άνδρας	13,81	2,44	229,98	0.96
Γυναίκα	17.01	2,80	231,08	
Σημασία της Π.Ε. στο εκπαιδευτικό σύστημα				
Άνδρας	15,78	2,95	177,06	0.016*
Γυναίκα	17,12	2,23	235,02	

*σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%

2.4.2. Κατεύθυνση σπουδών στο Λύκειο- Έτος σπουδών

Για την ανάλυση των δεδομένων οι φοιτητές που προέρχονται από τη Θετική κατεύθυνση ομαδοποιήθηκαν με αυτούς που προέρχονται από την Τεχνολογική, καθώς

το δείγμα αυτών ήταν μικρό αλλά και για τον λόγο ότι αρκετά από τα μαθήματα τωδύο κατευθύνσεων είναι κοινά. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι η κατεύθυνση σπουδών που είχαν επιλέξει οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί στο Λύκειο, επηρεάζει τις στάσεις τους προς το περιβάλλον καθώς αυτοί που προέρχονται από Θετική/Τεχνολογική κατεύθυνση παρουσιάζουν θετικότερες στάσεις προς το περιβάλλον από αυτούς που προέρχονται από τη Θεωρητική κατεύθυνση (Πίνακας 12).

Πίνακας 12: Συγκρίσεις μέσων όρων ως προς την κατεύθυνση σπουδών στο Λύκειο με τη χρήση του μη παραμετρικού τεστ Mann-Whitney U

	M.O.	Τυπική Απόκλιση	Mean rank	Πιθανότητα
Αξία της φύσης				
Θετική-Τεχνολογική	14,46	2,91	256,59	0.027*
Θεωρητική	13,69	2,75	218,45	
Σημασία της Π.Ε. στο εκπαιδευτικό σύστημα				
Θετική-Τεχνολογική	17,46	2,17	246,95	0.030*
Θεωρητική	16,97	2,35	220,10	

*σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν συγκρίσεις ως προς τα έτη σπουδών, οι οποίες έδειξαν πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο στις στάσεις των φοιτητών για τη σημασία της Π.Ε. στην εκπαίδευση. Από τις πολλαπλές συγκρίσεις ανά δύο φαίνεται πως οι φοιτητές του Γ και Δ έτους έχουν θετικότερες στάσεις σε σχέση με τα δύο πρώτα έτη, όσον αφορά στη σημασία της Π.Ε. στο εκπαιδευτικό σύστημα (Πίνακας 13). Προς αυτήν την κατεύθυνση, οι Yavetz et al. (2009) υποστηρίζουν ότι οι φοιτητές στα τελευταία έτη των σπουδών τους έχουν πιο θετικές στάσεις προς το περιβάλλον σε σχέση με αυτούς στο πρώτο έτος, παρά το γεγονός ότι συνεχίζουν να διατηρούν πιο ανθρωποκεντρικό σύστημα αξιών, καθώς το περιβάλλον χρησιμοποιείται για την ευημερία του ανθρώπου. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν οι Yımuşak et al. (2016), οι οποίοι τονίζουν τη σημασία των περιβαλλοντικών μαθημάτων κατά τη διάρκεια των σπουδών, καθώς οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί που πήραν μαθήματα σχετικά με το περιβάλλον έχουν πιο θετικές στάσεις από αυτούς που δεν πήραν αντίστοιχα μαθήματα. Αντίστοιχα είναι τα αποτελέσματα και στην έρευνα των Pe'er et al. (2007). Αντίθετα, οι Öztürk et al. (2013) δεν εντόπισαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις στάσεις προς το περιβάλλον και το έτος σπουδών των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Πίνακας 13: Συγκρίσεις μέσων όρων ως προς τα έτη σπουδών με τη χρήση του μη παραμετρικού τεστ Kruskal Wallis Test

	Μ.Ο.	Τυπική Απόκλιση	Mean rank	Πιθανότητα
Εκπαίδευση				
A	16,69	2,42	213,97	0.002*
B	16,52	2,46	201,91	
Γ	17,20	2,21	242,89	
Δ	17,64	1,98	262,84	

*σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%

2.4.3. Οικογενειακό οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο

Οι συγκρίσεις ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων έδειξαν πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές, των οποίων οι γονείς έχουν ανώτατη ή ανώτερη εκπαίδευση έχουν θετικότερες στάσεις προς το περιβάλλον σε σχέση με εκείνων, των οποίων οι γονείς είναι απόφοιτοι της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Πίνακας 14).

Αντίθετα, δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στο οικογενειακό εισόδημα και στις στάσεις προς το περιβάλλον.

Πίνακας 14: Συγκρίσεις μέσων όρων ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων με τη χρήση του μη παραμετρικού τεστ Mann-Whitney U

	Μ.Ο.	Τυπική Απόκλιση	Mean rank	Πιθανότητα
Αξία της φύσης				
Βασική Εκπαίδευση	13,57	2,48	142,11	0.021*
ΙΕΚ-Ανώτερη-Ανώτατη	14,49	3,15	168,02	
Σημασία της Π.Ε. στο εκπαιδευτικό σύστημα				
Βασική Εκπαίδευση	16,81	2,39	141,98	0.018*
ΙΕΚ-Ανώτερη-Ανώτατη	17,50	2,28	168,37	

*σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%

3. Συζήτηση

Οι στάσεις προς το περιβάλλον αποτελούν έναν πολύ σημαντικό παράγοντα του Π.Γ. και η διερεύνησή τους θεωρείται ουσιαστικής σημασίας. Από την παρούσα έρευνα φαίνεται ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης έχουν αναπτύξει πολύ θετικές στάσεις ως προς τη σημασία που έχει η Π.Ε. στο εκπαιδευτικό σύστημα με την υλοποίηση ανάλογων προγραμμάτων, τη διοργάνωση περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων και γενικότερα την εισαγωγή περιβαλλοντικών θεμάτων στα προγράμματα σπουδών όλων των βαθμίδων. Ταυτόχρονα, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν θετικές στάσεις σε μέτριο βαθμό ως προς την αξία που δίνουν στη φύση γενικότερα αλλά και στη σχέση ανάμεσα στον άνθρωπο και τους ζωντανούς οργανισμούς. Παράλληλα, φαίνεται ότι υιοθετούν ένα περισσότερο περιβαλλοντικό σύστημα αξιών, που συμφωνεί και με τις περιβαλλοντικές τους πεποιθήσεις, αλλά θα πρέπει τόσο η εκπαίδευση όσο και η κοινωνία γενικότερα να προωθήσει έννοιες που αναφέρονται στην σημασία όλων των ζωντανών οργανισμών για το περιβάλλον αλλά και στην ισορροπία της σχέσης φύσης και ανθρώπου, όπως η αλληλοεξάρτηση, η διαγενεακή ισότητα και η αρχή της πρόληψης.

Το έντονο ενδιαφέρον των μελλοντικών εκπαιδευτικών για περιβαλλοντικά και κοινωνικά θέματα αναδεικνύει ένα ισχυρό περιβαλλοντικό και κοινωνικό προφίλ, καθώς οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί έχουν διαμορφώσει απόψεις για τα σοβαρά προβλήματα, τα οποία αντιμετωπίζει η Ελλάδα και ο Πλανήτης αλλά και είναι σε θέση να αποφασίσουν για τις προτεραιότητες που πρέπει να θέσει η Ελλάδα. Ως αποτέλεσμα αυτού, πρώτη προτεραιότητα που πρέπει να τεθεί από την Ελλάδα είναι η μείωση της ανεργίας, ενώ η προστασία του περιβάλλοντος και η βελτίωση του επιπέδου της εκπαίδευσης ακολουθούν. Γενικότερα, το ενδιαφέρον των μελλοντικών εκπαιδευτικών ως προς το περιβάλλον και την κοινωνία φαίνεται ότι υπερέρχει έναντι της ενίσχυσης της οικονομίας, καθώς ενδιαφέρονται περισσότερο για τη διαμόρφωση μιας πιο δίκαιης και ανθρώπινης κοινωνίας και για την καταπολέμηση της φτώχειας. Επομένως, συμπεραίνεται ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν ενδιαφέρον τόσο για τα περιβαλλοντικά όσο και για τα κοινωνικά προβλήματα και με συνεχή ενημέρωση τόσο από το εκπαιδευτικό σύστημα όσο και την κοινωνία θα πρέπει να ωθούνται στην υιοθέτηση ολοένα και περισσότερο περιβαλλοντικής συμπεριφοράς. Ως προς τους τρόπους, με τους οποίους μπορεί να βελτιωθεί η ποιότητα και η αποδοτικότητα του περιβάλλοντος, οι προσωπικές αλλαγές στον τρόπο ζωής θεωρούνται από τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς ως ένα απαραίτητο στοιχείο, ενώ ακολουθούν η συλλογική εργασία σε επίπεδο κοινότητας και η νομοθεσία και οι κανονισμοί από την κυβέρνηση.

Στην παρούσα έρευνα η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι οι στάσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών προς το περιβάλλον επηρεάζονται από το φύλο, την κατεύθυνση σπουδών που είχαν επιλέξει στο Λύκειο, το έτος σπουδών στο οποίο βρίσκονται και

το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους. Αναλυτικότερα, οι γυναίκες μελλοντικές εκπαιδευτικοί εμφανίζουν θετικότερες στάσεις για τη σημασία της Π.Ε. στο εκπαιδευτικό σύστημα σε σχέση με τους άνδρες, ενώ και όσοι φοιτητές/τριες προέρχονται από Θετική ή Τεχνολογική κατεύθυνση παρουσιάζουν θετικότερες στάσεις προς το περιβάλλον. Προς την ίδια κατεύθυνση, οι φοιτητές του Γ και Δ έτους (περισσότερο του Δ έτους) έχουν θετικότερες στάσεις σε σχέση με τα δύο πρώτα έτη. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός, ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης έχουν παρακολουθήσει αρκετά μαθήματα σχετικά με το περιβάλλον και την Π.Ε. στο Γ και Δ έτος, με αποτέλεσμα να έχουν πιο θετικές στάσεις ως προς τη σημασία που έχει η Π.Ε. στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα μαθήματα αυτά υλοποιούνται με τη μορφή διαλέξεων αλλά και εργαστηρίων με τους φοιτητές/τριες να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν σχέδια διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο. Τέλος, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί των οποίων οι γονείς έχουν ανώτατη ή ανώτερη εκπαίδευση αναπτύσσουν πιο θετικές στάσεις προς το περιβάλλον σε σχέση με εκείνων των οποίων οι γονείς είναι απόφοιτοι της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτή η σημασία της εκπαίδευσης τόσο στην καλλιέργεια θετικών στάσεων προς το περιβάλλον και την κοινωνία γενικότερα όσο και στην παροχή γνώσεων αλλά και στην αυξανόμενη συμμετοχή σε δράσεις που στοχεύουν στη βελτίωση και προστασία του περιβάλλοντος αλλά και στην καταπολέμηση κοινωνικών προβλημάτων. Ο περιβαλλοντικά εγγράμματος εκπαιδευτικός μπορεί να προσφέρει πολλά στους μαθητές, στην παροχή γνώσεων, στην καλλιέργεια θετικών στάσεων προς το περιβάλλον, στην υιοθέτηση περιβαλλοντικά πιο υπεύθυνης συμπεριφοράς, στην ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων για λήψη αποφάσεων, με αποτέλεσμα τους περιβαλλοντικά εγγράμματους πολίτες του μέλλοντος. Η αναθεώρηση της Π.Ε. με κατεύθυνση την εκπαίδευση για την αειφορία, συμπεριλαμβανομένης και της διαχείρισης των κοινωνικών θεμάτων, θεωρείται σημαντική. Η εκπαίδευση καλείται να προσφέρει τα απαραίτητα εφόδια στους αυριανούς πολίτες, προκειμένου να είναι σε θέση να διαχειριστούν με δικαιοσύνη και συλλογικότητα τα περιβαλλοντικά και κοινωνικά προβλήματα που θα παρουσιαστούν.

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια προσπάθεια μελέτης του Π.Γ. των μελλοντικών εκπαιδευτικών του τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στην Ελλάδα και τα αποτελέσματά της δεν είναι γενικεύσιμα λόγω του μικρού δείγματος.

Είναι σημαντικό να συνεχιστούν οι έρευνες για τον Π.Γ. των μελλοντικών εκπαιδευτικών και σε άλλα Πανεπιστημιακά Τμήματα, προκειμένου να λαμβάνονται υπόψη στον σχεδιασμό και στην αναθεώρηση των προγραμμάτων σπουδών στην εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980) *Understanding Attitudes and Predicting Social Behaviour*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N. J.
- Ary, D., Jacobs, L. C & Razavich, A. (1990). *Introduction to research in education*. Fort Worth, TX: Holt, Rinehart, and Winston.
- Beaton, D. E., Bundardier, C., Guillemin, F. & Feraz, M. B. (2000) Guidelines of the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25, 3186-3191.
- Boubonari, T., Markos, A. & Kevrekidis, T. (2013) Greek pre-service teachers' knowledge, attitudes and environmental behavior towards marine pollution. *The Journal of Environmental Education*, 44, 232-251. DOI: 10.1080/00958964.2013.785381
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007) *Research Methods in Education*. 6th edn. London: Routledge.
- Connell, S., Fien, J., Lee, J., Sykes, H. & Yencken, D. (1999) If doesn't directly affect you, you don't think about it: A qualitative study of young people's environmental attitudes in two Australian cities. *Environmental Education Research*, 5(1), 95-114.
- Cortina, J. M. (1993) What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78, 98-104. DOI: 10.1080/13504622.2013.768604
- Fien, J., Yencken, D. & Sykes, H. (2002) *Young people and the environment: An Asia Pacific perspective*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Gavrilakis, C., Stylos, G., Kotsis, T. K., Goulgouti, A. (2017) Environmental literacy assessment of Greek university pre-service teachers. *Science Education: Research and Praxis, Special Issue*, 61, 49-71. ISSN: 1792-3166 (www.lib.uoi.gr/serp).
- Goldman, D., Yavetz, B. & Pe'er, S. (2006) Environmental Literacy in Teacher Training in Israel: Environmental Behaviour of New Students. *Journal of Environmental Education*, 38 (1), 3-22.
- Goldman, D., Yavetz, B. & Pe'er, S. (2014) Student Teachers' Attainment of Environmental Literacy in Relation to their Disciplinary Major during Undergraduate Studies. *International Journal of Environmental & Science Education*, 9(4), 369-383.
- Goulgouti, A., Plakitsi, A. & Stylos, G. (2019) Environmental Literacy: Evaluating Knowledge, Affect, and Behavior of Pre-service Teachers in Greece. *Interdisciplinary Journal of Environmental and Science Education*, 15(1), e02202.
- Hair, J. F., Jr., Anderson, R. E., Tatham, R. L. & Black, W. C. (1995) *Multivariate Data Analysis*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Hambleton, R. K. (2001) The next generation of the ITC test translation and adaptation guidelines. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(3), 164-172.

- Liu, S., Yeh, S., Liang, S., Fang, W. & Tsai, H. (2015) A National Investigation of Teachers' Environmental Literacy as a Reference for Promoting Environmental Education in Taiwan. *The Journal of Environmental Education*, 46(2), 114-132. DOI: 10.1080/00958964.2014.999742
- North American Association for Environmental Education (NAEE) (2010) Guidelines for the preparation and professional development of environmental educators. Washington DC: NAAEE. Retrieved from <http://eelinked.naaee.net/n/guidelines/posts/Guidelines-for-the-Preparation-amp-Professional-Development-Environmental-Educators>
- Öztürk, G., Tüzün, O. Y. & Teksöz, G. (2013) Exploring environmental literacy through demographic variables. *Elementary Education Online*, 12(4), 926-937.
- Pe'er, S., Goldman, D. & Yavetz, B. (2007) Environmental literacy in teacher training: attitudes, knowledge, and environmental behavior of beginning students. *Journal of Environmental Education* 39, 45-60. DOI: 10.3200/JOEE.39.1.45-59
- Saribas, D. (2015) Investigating the Relationship between Pre-Service Teachers' Scientific Literacy, Environmental Literacy and Life-Long Learning Tendency. *Science Education International*, 26(1), 80-100.
- Saribas, D., Teksöz, G. & Ertepinar, H. (2013) The relationship between environmental literacy and self-efficacy beliefs toward environmental education. In *5th World Conference on Educational Sciences. Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (pp. 3664-3668). Elsevier Ltd.
- Sharma, S. (1996) *Applied Multivariate Techniques*. New York: John Wiley and Sons Inc.
- Spiropoulou, D., Antonakaki, T., Kontaxaki, S. & Bouras, S. (2007) Primary teachers' literacy and attitudes on education for sustainable development. *Journal of Science Education and Technology*, 16, 443-450. DOI: 10.1007/s10956-007-9061-7
- Tuncer Teksoz, G., Boone, J. W., Yilmaz Tuzun, O. & Oztekin, C. (2014) An evaluation of the environmental literacy of preservice teachers in Turkey through Rasch analysis. *Environmental Education Research*, 20(2), 202-227.
- Tuncer, G., Tekkaya, C., Sungur, S., Cakiroglu, J., Ertepinar, H. & Kaplowitz, M. (2009) Assessing pre-service teachers' environmental literacy in Turkey as a mean to develop teacher education programs. *International Journal of Educational Development*, 29, 426-436. Doi: 10.1016/j.ijedudev.2008.10.003
- UNESCO (2016) *Education for people and planet. Creating sustainable future for all. Final Report*. Paris: UNESCO
- Yavetz, B., Goldman, D. & Pe'er, S. (2009) Environmental literacy in pre-service teachers in Israel: A comparison between students at the onset and end of their studies. *Environmental Education Research*, 15, 393-415. DOI:10.1080/13504620902928422

- Yencken, D., Fien, J. & Sykes, H. (Eds.) (2000) *Environment, Education and Society in the Asia-Pacific: Local Traditions and Global Discourses*. London: Routledge.
- Yumuşak, A., Özba, S., Sargin, S. A. & Baltacı, F. (2016) An Investigation for the Future Educators' Attitudes towards the Environmental Issues in the Context of Ecocentrism and Anthropocentrism. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(5), 603-612.
- Φλογαΐτη, Ε. & Λιαράκου, Γ. (Επ.) (2009) *Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αρχάνες: ΚΠΕ Αρχανών.
- Διαλεχτή Νικολάου, Βαλεντίνα Θεοδοσίου-Σπανού

**ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΣΤΑ ΟΛΟΗΜΕΡΑ
ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΑ ΚΑΙ ΠΟΛΥΘΕΣΙΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ**

**CONFLICT MANAGEMENT IN ALL-DAY SMALL
RURAL AND ONE-AGE CLASSROOM
PRIMARY SCHOOLS**

Σπιριδούλα Τσιπά
Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, Μ. Ed.
Υποψήφια Διδάκτωρ
Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου Κύπρου
Συνεπίβλεψη Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
iristsipa66@gmail.com

Αναστασία Αθανασούλα-Ρέππα
Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου Κύπρου
a.reppa@nup.ac.cy

Περίληψη

Η διερεύνηση της συμπεριφοράς των ηγετών ή/και εν δυνάμει ηγετών στη διαχείριση των συγκρούσεων στα ολοήμερα δημοτικά σχολεία αποτέλεσε τη βάση της έρευνας. Η περιγραφική ανάλυση απόδειξε, ότι οι ερωτηθέντες ακολουθούν την ίδια ακριβώς τάση επιλογής στα ολιγοθέσια και πολυθέσια δημοτικά σχολεία, με κυρίαρχο στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων το συμβιβασμό, σε μικρότερο βαθμό κάποιες πρακτικές της αποφυγής και τελευταία την επιβολή. Η συγκριτική μελέτη ανέδειξε διαφορά στη σειρά επιλογής του στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων για τους υποδιευθυντές/ριες, έναντι των διευθυντών/ριών και εκπαιδευτικών, οι οποίοι υιοθετούν ως δεύτερη επιλογή την επιβολή, επιβεβαιώνοντας την επιστημονική θεώρηση για το στυλ εφεδρείας που ακολουθεί η υποδιεύθυνση. Επίσης, αποδεικνύεται, ότι μόνον για το στυλ της αποφυγής διαφοροποιούνται στατιστικά οι μέσες τιμές των αντιλήψεων των ερωτηθέντων στα ολιγοθέσια σχολεία, έναντι εκείνων στα πολυθέσια σχολεία. Βεβαίως, είναι ενθαρρυντικό η υιοθέτηση διαχειριστικών-συμβιβαστικών, έναντι των μετριοπαθών και δυναμικών πρακτικών από τους ερωτηθέντες, εξίσου όμως σημαντικό είναι η διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρούσεων να εξετάζει κάθε περίπτωση στο υφιστάμενο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο και την επικρατούσα σχολική κουλτούρα.

Λέξεις κλειδιά

Διαχείριση συγκρούσεων, συμβιβασμός, αποφυγή, επιβολή, ολιγοθέσιο - πολυθέσιο δημοτικό σχολείο.

Abstract

To investigate the behavior of leaders and/or potential leaders in conflict management in all-day primary schools was the basis of the study. The descriptive analysis demonstrated that respondents follow exactly the same trend of choice in small rural and one-age classroom, with dominant conflict management compromising style, to a lesser extent some avoiding practices and lastly the competing style. The comparative study revealed a difference in the selection range of choice of the conflict management style for sub-headmasters versus headmasters and teachers, who adopt competing style as second choice, confirming the scientific consideration of the 'backup style' that the sub-directory follows. Also, it turns out that only about avoiding style differ statistically average values of the respondents perceptions in small rural compared to those in one-age classroom primary schools. Admittedly, the adoption of management- compromise practices versus moderate and dynamic practices by respondents is encouraging, but it is equally important that the management of in-school conflicts to consider each case in the specific socio-cultural context and prevailing school culture.

Key words

Conflict management, compromising, competing, avoiding, small rural - one age classroom primary school.

0. Εισαγωγή

Οι συγκρούσεις είναι ένα ευρέως διαδεδομένο φαινόμενο στο χώρο των οργανισμών, χωρίς να απουσιάζουν από τους σχολικούς οργανισμούς, ενώ είναι γνωστόν ότι αποτελούν μια πραγματικότητα στο ελληνικό σχολείο επηρεάζοντας την εύρυθμη και ομαλή λειτουργία του. Είναι γνωστόν, ότι οι συγκρούσεις παρουσιάζουν τόσο θετικές, όσο και αρνητικές συνέπειες για τον οργανισμό, ενώ το κλειδί για το αν θα πολλαπλασιασθούν οι θετικές επιπτώσεις σε βάρος των αρνητικών είναι η ορθή διαχείρισή τους. Παρά την αρνητική έννοια του όρου οι συγκρούσεις υπό κατάλληλες προϋποθέσεις μπορούν να οδηγήσουν σε ανάπτυξη του σχολικού οργανισμού, ενώ η απουσία τους μπορεί να οδηγήσει σε αποτίναξη ευθυνών, ή αδιαφορία ή νωθρότητα και γενικά σε στασιμότητα του οργανισμού (Παρασκευόπουλος, 2008, Rahim 2011, Αθανασούλα-Ρέππα, 2012, Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Σημαντικό κομμάτι στη βιβλιογραφία (Chen & Tjosvold, 2002, Montana & Charnov, 2006, Thomas & Thomas, 2008, Rahim, 2011, Robbins & Judge, 2012, Σαΐτης, 2014) αποτέλεσε ο τρόπος χειρισμού και αντιμετώπισης των συγκρουσιακών φαινομένων και έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον τόσο για τους κατέχοντες διοικητικές θέσεις, όσο και για τους εκπαιδευτικούς, αξιοποιώντας τα μοντέλα για την στρατηγική αντιμετώπιση των διενέξεων που έχει αναπτύξει η διοικητική επιστήμη.

Ποια στρατηγική υιοθετούν οι κατέχοντες διοικητικές θέσεις και οι εκπαιδευτικοί, όταν βιώνουν μια διένεξη στο δημοτικό σχολείο που υπηρετούν; Το λειτούργημα που ασκεί ένας εκπαιδευτικός είναι δύσκολο, αφού έχει να επιτελέσει ένα αρκετά πολύπλοκο και απαιτητικό έργο, ενώ καθημερινά, έρχεται αντιμέτωπος με πληθώρα προβλημάτων και διλημμάτων τα οποία καλείται να ξεπεράσει, ώστε να επιτύχει τους εκπαιδευτικούς του στόχους. Επιπλέον, η ιεραρχική δομή και η γραφειοκρατία του εκπαιδευτικού μας συστήματος καθώς και άλλοι παράγοντες, όπως οι συνεχείς νομοθετικές εκπαιδευτικές αλλαγές επηρεάζουν το πλαίσιο άσκησης της διοικητικής συμπεριφοράς των ηγετών ή/και εν δυνάμει σχολικών ηγετών στη διαχείριση των συγκρούσεων. Η παρούσα εργασία καλείται, σύμφωνα με τις θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις να καταγράψει τις πρακτικές αντιμετώπισης των ενδοσχολικών συγκρούσεων, όταν προκύπτουν διαφορές στο σύλλογο διδασκόντων ανάλογα με το ιεραρχικό επίπεδο στα ολοήμερα δημοτικά σχολεία και να διερευνήσει τυχόν διαφοροποιήσεις στη καθημερινή σχολική πρακτική στη διαχείριση των διενέξεων στα ολιγοθέσια και πολυθέσια δημοτικά σχολεία.

1. Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

1.1. Ολιγοθέσια - πολυθέσια δημοτικά σχολεία

Υπάρχουν ποικίλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις για τα θετικά και τα αρνητικά των ολιγοθέσιων σε σχέση με τα πολυθέσια δημοτικά σχολεία. Η συζήτηση για τους δύο τύπους δημοτικών σχολείων εστιάζεται στο κατά πόσον τα ολιγοθέσια υστερούν ή υπερτερούν έναντι των πολυθέσιων σχολείων με απόψεις και επιχειρήματα τα οποία δίστανται, ανάλογα κάθε φορά με τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για την εκτίμηση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Bell & Singworth, 1987). Επιχειρήματα, όπως ο περιορισμός στην εφαρμογή του προγράμματος μαθημάτων επικρίνουν την αποτελεσματικότητα των ολιγοθέσιων σχολείων. Αντίθετα, ο ευεργετικός ρόλος της προσωπικής ατμόσφαιρας, η συνύπαρξη μαθητών από διαφορετικές ηλικίες μπορεί να δημιουργήσει πολλαπλές ευκαιρίες μάθησης που δεν υπάρχουν στα πολυθέσια σχολεία. Επίσης, η εκπαιδευτική έρευνα διαπίστωσε, ότι η ατμόσφαιρα του ολιγοθέσιου προσφέρει θετικότερο μαθησιακό περιβάλλον τόσο για τους μαθητές, όσο και για τους εκπαιδευτικούς, ενώ σε όλους τους τύπους σχολείων η μαθητική επίδοση επηρεάζεται από άλλους παράγοντες, όπως το επάγγελμα των γονέων, το επίπεδο εκπαίδευσής τους, ο αριθμός των μελών της οικογένειάς τους, κ.ά., (Galton et al., 1998, Φύκαρης, 2002, Pincas, 2007, Ekonomopoulos & Brouzos, 2017). Γενική διαπίστωση είναι, ότι τα ολιγοθέσια είναι εφάμιλλα των πολυθέσιων σχολείων και έχουν τη δυναμική να παρέχουν ουσιαστική εκπαίδευση αν χρησιμοποιούν σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους και διαμορφώσουν κατάλληλη οργανωτική δομή και κουλτούρα (Galton et al., 1998, Φύκαρης, 2002, Γούπος & Μπέτσελος, 2009, Gianakos & Vlamos, 2012).

Σ' ότι αφορά τους δασκάλους ή/και διευθυντές στα ολιγοθέσια σχολεία, αυτοί έχουν να επιτελέσουν πολυδιάστατο έργο, πολυπλοκότερο από το αντίστοιχο των συναδέλφων τους στα πολυθέσια σχολεία και γι' αυτό απαιτούνται ειδικά προσόντα και δεξιότητες, όπως η υπομονή, η προσαρμοστικότητα, πολύ καλή οργάνωση, ενθουσιασμός, καλές διοικητικές ικανότητες και μια ποικιλία των τρόπων προσέγγισης των προβλημάτων, για να μπορέσουν να είναι αποτελεσματικοί στα ολιγοθέσια σχολεία (Calton et al., 1998). Οι δάσκαλοι που υπηρετούν σε ολιγοθέσια σχολεία είναι συνήθως πολύ νέοι, χωρίς σημαντική εμπειρία, ενώ αφήνονται μόνοι χωρίς τα απαραίτητα μέσα και υποστήριξη, γεγονός που μπορεί να έχει σοβαρότατες αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχολογία τους, στη στάση τους και στην αποδοτικότητα του διδακτικού τους έργου. Επιπλέον, πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν ανησυχίες ως προς τον επαγγελματισμό τους λόγω καινοτομίας-μεταρρυθμίσεων, ασαφείς στόχους, δυσκολίες στην αξιολόγηση και έλλειψη χρόνου, άρα έχουν ανάγκη κατανόησης, παρακίνησης, τακτικής ανατροφοδότησης και κατάλληλων κινήτρων- ανταμοιβών (Macaulay & Cook, 1994). Γίνεται αντιληπτό, ότι στο ολιγοθέσιο δημοτικό σχολείο, παρά τον μικρό αριθμό μαθητών και εκπαιδευτικών δεν μπορεί να απουσιάζουν οι διενέξεις, διότι είναι ένα περίπλοκο και απαιτητικό εκπαιδευτικό σύστημα, ιδιαίτερα για τον εκπαιδευτικό που καλείται να διοικήσει (Φύκαρης, 2002, Τσιαπλές, 2015).

1.2. Διαχείριση ενδοσχολικών συγκρούσεων

Οι συγκρούσεις αποτελούν μέρος της ανθρώπινης ζωής είναι κάτι φυσικό και παρατηρούνται σε όλες τις σχέσεις, τις ομάδες και τους πολιτισμούς. Ακόμα κι αν η σύγκρουση μπορεί να είναι πολύ δυσάρεστη, μπορεί να είναι μια θετική δύναμη για την αλλαγή σε οργανισμούς ή σε διαταραγμένες σχέσεις. Μπορεί, ωστόσο, να είναι και καταστροφική, αν δεν αντιμετωπιστεί σωστά. Η όποια δε κλιμάκωση της σύγκρουσης κατά κανόνα έχει αρνητική επίπτωση στην παραγωγικότητα των μελών της ομάδας ή του οργανισμού (Παρασκευόπουλος, 2008). Οι διενέξεις δεν θα μπορούσαν να απουσιάζουν και από τις σχολικές μονάδες που συναντώνται και αλληλεπιδρούν άτομα διαφορετικών πολιτισμικών-κοινωνικών στρωμάτων, φύλου, ηλικίας με διαφορετικούς στόχους και ενδιαφέροντα (Φασουλής, 2006). Εστιάζοντας στο εκπαιδευτικό προσωπικό, αυτό εμπλέκεται σε στρεσογόνες καταστάσεις εξαιτίας του περιβάλλοντος και του εργασιακού κλίματος, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται ενδο-διαπροσωπικές εντάσεις και αντιπαραθέσεις (Μπρούζος, 1999). Ρόλο στην διαχείριση των συγκρούσεων έχει η διεύθυνση και οι εκπαιδευτικοί, διότι οι αποφάσεις τους στο πλαίσιο της επικρατούσας οργανωσιακής κουλτούρας, έχουν άμεσο αντίκτυπο στο σχολικό κλίμα και στη μάθηση (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Η οργανωσιακή κουλτούρα αποτελεί χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού οργανισμού και όχι των μελών του, γι' αυτό μπορεί να επηρεάσει τις διενέξεις και να λειτουργήσει σαν ρυθμιστικός παράγοντας στις οργανωσιακές συγκρούσεις (Chaung et al., 2004).

Με τον όρο στυλ διαχείρισης συγκρούσεων εννοούμε τις συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι συμμετέχοντες όταν έρχονται σε διένεξη, εξαιτίας διαφορετικών απόψεων και αντιλήψεων για ένα θέμα (Thomas, 1976, Balay, 2006, Παρασκευόπουλος, 2008, Rahim, 2011, Robbins & Judge, 2012, Σαΐτης, 2014). Υπάρχουν διάφοροι τύποι σύγκρουσης που οφείλονται σε διαφορετικούς παράγοντες, όπως οι ενδοπροσωπικές, οι διαπροσωπικές, οι ομαδικές οι διαομαδικές και οργανωσιακές συγκρούσεις (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Μέχρι σήμερα έχουν προταθεί διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα που αναλύουν το τρόπο προσέγγισης των συγκρούσεων και ανάλογα με τις πηγές, το είδος και το επίπεδο της σύγκρουσης επιλέγεται κάθε φορά το καταλληλότερο στυλ διαχείρισής της από τα ηγετικά στελέχη. Αρχικά, οι Blake και Mouton το 1964 στηριζόμενοι σε δύο διαστάσεις, το ενδιαφέρον για παραγωγή και το ενδιαφέρον για τους ανθρώπους διαμόρφωσαν τελικά το «συγκρουσιακό πλέγμα» διακρίνοντας πέντε τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων μεταξύ των ατόμων: την κυριαρχία, την εξομάλυνση, την αποφυγή, τον συμβιβασμό και την επίλυση του προβλήματος (Blake & Mouton, 1970). Ως καταλληλότερο στυλ διαχείρισης συγκρουσιακής συμπεριφοράς θεωρείται εκείνο που συνδυάζει και επιτυγχάνει τα καλύτερα αποτελέσματα για τους υφιστάμενους και τη παραγωγικότητα (Montana & Charnov, 2006). Μετέπειτα, ο Thomas (1976) παρουσίασε ένα δισδιάστατο παρόμοιο πλέγμα με εκείνο των Blake και Mouton βασιζόμενο στη συνεργασία και στη θετικότητα ή επιβολή που καταλήγει στους πέντε τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων: συνεργασία, προσαρμογή, ανταγωνισμό, αποφυγή, συμβιβασμό (Thomas & Thomas, 2008). Στη συνέχεια ο Rahim το 1983 προτείνει ένα μοντέλο διαχείρισης συγκρούσεων στηριζόμενο επίσης σε δύο βασικές διαστάσεις: Το ατομικό ενδιαφέρον και το ενδιαφέρον για τους άλλους. Ο συνδυασμός των δύο διαστάσεων καταλήγει σε πέντε τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων: ενσωμάτωση, υποχρεωτική υπακοή, κυριαρχία, αποφυγή και συμβιβασμός (Rahim & Magner, 1995). Τέλος η μελέτη των Chen & Tjosvold, (2002), εστιάζει σε τρεις επικρατέστερες στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την διαχείριση των συγκρούσεων οι οποίες είναι: ο συμβιβασμός, η αποφυγή και η επιβολή-κυριαρχία.

Κάθε περίπτωση σύγκρουσης είναι διαφορετική και η εκπαιδευτική έρευνα έδειξε, ότι η επιλογή του καταλληλότερου τύπου ποικίλει. Προηγούμενες μελέτες έδειξαν, ότι άλλοι διευθυντές χρησιμοποιούν ανταγωνιστικές στρατηγικές ή της αποφυγής (Adams, 1990), άλλοι ακολουθούν το στυλ διαχείρισης του συμβιβασμού (Balay, 2006, Τέκος & Ιορδανίδης, 2011, Βασιλοπανάγου, 2016, Αντωνίου, 2018, Μαλιάρα, 2018) ή της συνεργασίας (Λεπίδας, 2012, Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015, Χασιώτη, 2019, Ευγενικός, 2019) και άλλοι κάνουν χρήση των στρατηγικών της εξομάλυνσης και καταναγκασμού (Balay, 2006). Αρκετές έρευνες, σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία έχουν πραγματοποιηθεί που αφορούν εκπαιδευτικούς οργανισμούς, σχετικά με την επιλογή του τρόπου επίλυσης των διενέξεων με την ηλικία, το φύλο και άλλους παράγοντες (Rahim, 1983, Balay, 2006, Rahim, 2011, Robbins & Judge, 2012). Στην Ελλάδα

η έρευνα εστιάζεται κυρίως στα αίτια των συγκρούσεων, όπως διαπροσωπικές σχέσεις, προσωπικοί - υπηρεσιακοί λόγοι, ανεπάρκεια, μορφή άσκησης της ηγεσίας, (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015). Περιορισμένες και οι μελέτες για τις τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Παρασκευόπουλος, 2008, Τέκος & Ιορδανίδης, 2011, Λεπίδας, 2012, Μπατσούλα, 2015, Βασιλοπανάγου, 2016, Αντωνίου, 2018, Μαλιάρα, 2018, Σούγια 2018, Ευγενικός, 2019, Κοχλιαρίδου, 2019, Χασιώτη, 2019).

1.3. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα/υποθέσεις της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των ηγετών ή των εν δυνάμει ηγετών (διευθυντών/ριων, υποδιευθυντών/ριων, εκπαιδευτικών ή εκπαιδευτικών ειδικοτήτων) σχετικά με πως διαμορφώνεται η ηγετική τους συμπεριφορά η οποία σχετίζεται με το ποιο στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων επιλέγουν (συμβιβασμός, επιβολή, αποφυγή) στα ολοήμερα ολιγοθέσια και πολυθέσια δημοτικά σχολεία. Επιπλέον η συγκριτική προσέγγιση ανάλογα με το ιεραρχικό επίπεδο και τον τύπο της σχολικής μονάδας, θα αναδείξει την δυναμική των ηγετικών πρακτικών που αυτοί υιοθετούν στη διαχείριση των σχολικών διενέξεων που είναι ζωτικής σημασίας για την υλοποίηση των οργανωτικών, παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών στόχων. Για να διερευνηθούν οι προβληματισμοί που αναπτύχθηκαν στην εισαγωγή κατά τη προσέγγιση του θέματος, στηριζόμενοι στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία σχεδιάσαμε τα ερευνητικά ερωτήματα/υποθέσεις:

- Ερευνητικό ερώτημα (ΔΕ1): Ποιο στυλ διαχείρισης συγκρούσεων επιλέγουν οι ηγέτες ή/και οι εν δυνάμει ηγέτες (διευθυντές/ριες, υποδιευθυντές/ριες, εκπαιδευτικοί ή εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων) στα ολοήμερα δημοτικά σχολεία,
- Ερευνητικό ερώτημα (ΔΕ2): Ποιο στυλ διαχείρισης συγκρούσεων επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί ως ηγέτες ή/και εν δυνάμει ηγέτες στα ολοήμερα ολιγοθέσια και πολυθέσια δημοτικά σχολεία,
- Ερευνητική υπόθεση (Hο1): Έστω ότι δεν διαφέρουν οι αντιλήψεις των ηγετών ή/και εν δυνάμει ηγετών στο στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων που υιοθετούν σε σχέση με τη θέση στη σχολική μονάδα στα ολοήμερα δημοτικά σχολεία.
- Ερευνητική υπόθεση (Hο2): Έστω ότι δεν διαφέρουν οι απόψεις των ηγετών ή/και εν δυνάμει ηγετών στο στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων που υιοθετούν σε σχέση με το τύπο της σχολικής μονάδας στα ολοήμερα δημοτικά σχολεία.

2. Μεθοδολογία έρευνας

2.1. Δείγμα έρευνας και Ερευνητικό εργαλείο

Σκέψη μας ήταν το δείγμα να είναι Πανελλαδικό και όσο το δυνατόν αντιπροσωπευτικότερο και πληροφοριακό γι' αυτό δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη γεωγραφική

διαστρωμάτωση του σε επίπεδο Περιφέρειας - Νομού. Να τονισθεί, ότι από το σχολικό έτος 2017-2018 έγινε επέκταση του ολοήμερου προγράμματος διδασκαλίας εκτός των περίπου 3. 600 πολυθέσιων δημοτικών σχολείων της χώρας και στα 834 ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία. Έτσι, ένας μεγάλος αριθμός ολιγοθέσιων σχολείων ακόμη και με οργανικότητα 1, 2 και 3 θέσεων και στις πιο απομακρυσμένες περιοχές της χώρας λειτουργούν με ολοήμερο πρόγραμμα διδασκαλίας εμπλουτισμένο με νέα γνωστικά αντικείμενα. Στην παρούσα έρευνα την ομάδα μελέτης αποτελούσαν οι κατέχοντες διοικητικές θέσεις και εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων στα επιλεγμένα με τυχαίο τρόπο ολοήμερα ολιγοθέσια και πολυθέσια δημοτικά σχολεία κατά το σχολικό έτος 2018-2019.

2.2. Ερευνητικό εργαλείο

Για την διεξαγωγή της έρευνας και τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο στο οποίο πλην των δημογραφικών χαρακτηριστικών οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους χρησιμοποιώντας μια 5-βάθμια κλίμακα που υπολογίζει τα στοιχεία κάθε διάστασης με: 1 = διαφωνώ απόλυτα, 2 = διαφωνώ αρκετά, 3 = ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4 = συμφωνώ αρκετά, 5 = συμφωνώ απόλυτα για τις στρατηγικές που ακολουθούν όταν βιώνω μια διένεξη στο σχολείο που υπηρετώ.

Για την εκτίμηση του στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο 'Conflict Management Strategies Scale's' (C. M. S. S's) των Holton and Holton (1992), τροποποιημένο από τον Balay (2006) που στηρίζεται στο μοντέλο των Chen and Tjosvold (2002). Το ερωτηματολόγιο καταγράφει τις επικρατέστερες στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την διαχείριση των συγκρούσεων που είναι ο συμβιβασμός, όπου αναζητείται η μέση οδός και πρόχειρες λύσεις του «*δούναι και λαβείν*», στην οποία και οι δύο πλευρές παραιτούνται από κάτι, με σκοπό να έρθουν σε αμοιβαία συμφωνία (Havenga & Visagie, 2006), η αποφυγή όπου παρακάμπτεται η σύγκρουση και η επιβολή, όπου κυριαρχεί ο προσανατολισμός «*κερδίζω-χάνεις*». Αποτελείται από 32 στοιχεία που αξιολογούν το στυλ του συμβιβασμού (13 ερωτήσεις), το στυλ της αποφυγής (9 ερωτήσεις) και το στυλ της επιβολής (10 ερωτήσεις), μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα από το πρωτότυπο, ελέγχθηκε η αξιοπιστία του και εξασφαλίστηκε η άδεια της χρήσης του από τον ερευνητή Γεώργιο Τέκο. Η διανομή και η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω της εφαρμογής Google Drive με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, ενώ το τελικό προς επεξεργασία δείγμα περιλάμβανε (N=782) ορθώς απαντημένα ερωτηματολόγια.

2.3. Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου επεξεργάστηκαν με τη χρήση των παρακάτω εργαλείων του στατιστικού πακέτου S.P.S.S.V.22. (Μακράκης, 2005).

- i. Ο Δείκτης Cronbach's Alpha και ο έλεγχος κανονικότητας του ερωτηματολογίου.
- ii. Μέθοδοι περιγραφικής ανάλυσης και περιγραφικών μέτρων των μεταβλητών
- iii. Το Independent Samples T-test για να διαπιστωθεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές δύο ανεξάρτητων δειγμάτων.
- iv. Η Μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (One-way Ανοva)

Ως επίπεδο σημαντικότητας των στατιστικών ελέγχων ορίζεται το $p=0,05$.

Προκειμένου να ελεγχθεί η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου C. M. S. S's υπολογίστηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's $\alpha=0,753$ που επιβεβαιώνει την αξιοπιστία του, διότι τιμές δείκτη μεγαλύτερες του 0,7 θεωρούνται αρκετά ικανοποιητικές (Field, 2005). Το δείγμα υποβλήθηκε σε ανάλυση με το test κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov και διαπιστώσαμε, ότι η κατανομή του πληθυσμού από τον οποίο προέρχεται το δείγμα μας προσεγγίζει τη κανονική.

3. Αποτελέσματα έρευνας

3.1. Δημογραφικά στοιχεία δείγματος

Από την επεξεργασία των χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων του δείγματος της έρευνας (πίνακας 1) προκύπτει, ότι το 40,2% (314) είναι άνδρες και το 59,8% (468) είναι γυναίκες. Ως προς την ηλικία, το 29,5% (231) είναι έως 35 ετών, το 38,8% (241) είναι 36-45 ετών, το 28,4% (222) είναι 45-55 ετών και το 11,3% (88) είναι άνω των 56 ετών, ενώ ως προς τα έτη υπηρεσίας η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (74,4%) έχει από 1 έως 20 έτη υπηρεσίας. Σε σχέση με τον τύπο δημοτικού σχολείου στο οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί το 47,4% (371) υπηρετεί σε ολιγοθέσιο και το 52,6% (411) σε πολυθέσιο. Σε σχέση με την θέση στη σχολική μονάδα το 18,3% (143) είναι διευθυντές/ριες, το 12,9% (101) υποδιευθυντές/ριες και το 68,8% (538) δάσκαλοι και εκπαιδευτικοί ειδικότητας. Σε σχέση με την ειδικότητα το 62,8% (491) είναι ΠΕ70, το 9,5% (74) ΠΕ70. 50/71, το 10,2% (80) ΠΕ05-07, το 6,4% (50) ΠΕ08, το 5,6% (44) ΠΕ11 και το 5,5 (43) είναι άλλης ειδικότητας. Σε σχέση με το επίπεδο μόρφωσης το 29,4% (230) έχει βασικό πτυχίο, το 16,8% (131) δεύτερο πτυχίο, το 10,1% (79) επιμόρφωση διδασκαλείου, το 41,8% (327) μεταπτυχιακό και το 1,9% (15) έχει διδακτορικό δίπλωμα. Σχετικά με την γνώση ξένης γλώσσας και νέων τεχνολογιών (ΓΠΕ) το 75,3% (589) και 89,1% (697) αντίστοιχα, έχουν πιστοποιημένη κατάρτιση, ενώ το 24,7% (193) και 10,9% (85) αντίστοιχα, όχι.

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία δείγματος

Χαρακτηριστικά		Συχνότητα εμφάνισης	Σχετικό ποσοστό (%)
Φύλο	Ανδρας	314	40,2 %
	Γυναίκα	468	59,8 %
Ηλικία	22 - 35	231	29,5 %
	35 - 45	241	38,8 %
	46 - 55	222	28,4 %
	56 - 67	88	11,3 %
Έτη υπηρεσίας	0 - 5	128	16,4 %
	6 - 10	261	33,4 %
	11 - 20	192	24,5 %
	21 - 30	78	10,0 %
	30 και άνω	123	15,7 %
Τύπος δημοτικού σχολείου	Ολιγοθέσιο	371	47,4 %
	Πολυθέσιο	411	52,6 %
Θέση στη σχολική μονάδα	Διευθυντής/τρια	143	18,3 %
	Υποδιευθυντής/τρια	101	12,9 %
	Εκπαιδευτικός	538	68,8 %
Ειδικότητα εκπαιδευτικού	ΠΕ70-Δάσκαλοι	491	62,8 %
	ΠΕ70.50/71-Ε. αγωγής	74	9,5 %
	ΠΕ05-07-Ξ. γλωσσών	80	10,2 %
	ΠΕ08-Καλλιτεχνικών	50	6,4 %
	ΠΕ11-Φυσικής αγωγής	44	5,6 %
	Άλλης ειδικότητας	43	5,5 %
Πρόσθετες σπουδές	Βασικό πτυχίο	230	29,4 %
	Δεύτερο πτυχίο	131	16,8 %
	Διδακταλείο	79	10,1 %
	Μεταπτυχιακό	327	41,8 %
	Διδακτορικό	15	1,9 %
Γνώση ξένης γλώσσας	Ναι	589	75,3 %
	Όχι	193	24,7 %
Γνώση ΤΠΕ	Ναι	697	89,1 %
	Όχι	85	10,9 %

3.2. Απόψεις των ερωτηθέντων για το στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων που επιλέγουν, όταν βιώνουν μια διένεξη στη σχολική μονάδα που υπηρετούν

Εξετάζοντας τις προτιμήσεις των ερωτηθέντων στα ολοήμερα δημοτικά σχολεία που μελετήθηκαν (πίνακας 2) για το στυλ διαχείρισης της επιβολής η μέση τιμή είναι (Μ. Τ=3,00) με τυπική απόκλιση (Τ. Α=0,57). Οι περισσότεροι προτιμούν αυτό το στυλ σε βαθμό 2,50, ενώ οι μισοί το πολύ μέχρι 3,00 και οι υπόλοιποι από τον βαθμό αυτό και πάνω. Τέλος, το την αξιολογούν μέχρι το 2,50, ενώ το εκείνων που την έχουν ενσωματώσει περισσότερο από όλους τους άλλους, την αποτυπώνουν τουλάχιστον σε βαθμό 3,40. Παρόλη την ύπαρξη κάποιων ακραίων τιμών, με την ελάχιστη τιμή να είναι 1,60 ενώ τη μέγιστη να είναι 4,60, η σχετικά υψηλή μέση τιμή 3,00 υποδηλώνει την διάθεση προτίμησης του στυλ της επιβολής, της κυριαρχίας και του ανταγωνισμού εκ μέρους των ερωτηθέντων, χωρίς βέβαια να αποτελεί την πρώτη τους προτίμηση.

Πίνακας 2: Περιγραφικά μέτρα στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων

		Συμβιβασμός	Αποφυγή	Επιβολή
Μέση τιμή		3,83	3,29	3,00
Τυπική απόκλιση		0,35	0,46	0,57
Διάμεσος		3,85	3,33	3,00
Επικρατούσα τιμή		3,90	3,15	2,50
Ελάχιστη τιμή		2,70	1,70	1,60
Μέγιστη τιμή		4,90	4,90	4,60
Ενδοτεταρτημοριακό εύρος		0,50	0,60	0,90
Ποσοστιαία σημεία	25% ή Q25	3,55	2,95	2,50
	75% ή Q75	4,05	3,55	3,40

Για το στυλ διαχείρισης της αποφυγής η μέση τιμή ήταν (Μ. Τ= 3,29) και τυπική απόκλιση (Τ. Α=0,46) με τους περισσότερους ερωτηθέντες να προτιμούν αυτό το στυλ σε βαθμό 3,15, ενώ οι μισοί το πολύ μέχρι 3,33 και οι υπόλοιποι από τον βαθμό αυτό και πάνω. Τέλος, το την αξιολογούν μέχρι το 2,95, ενώ το εκείνων που την έχουν ενσωματώσει περισσότερο από όλους τους άλλους, την αποτυπώνουν τουλάχιστον σε βαθμό 3,55. Παρόλη την ύπαρξη κάποιων ακραίων τιμών, με την ελάχιστη τιμή να είναι 1,70 ενώ τη μέγιστη να είναι 4,90, η υψηλή μέση τιμή 3,29 υποδηλώνει την επικράτηση της διάθεσης προτίμησης αυτού του στυλ έναντι της επιβολής εκ μέρους των ερωτηθέντων.

Για το στυλ διαχείρισης του συμβιβασμού η μέση τιμή ήταν (Μ. Τ=3,83) και τυπική απόκλιση (Τ. Α=0,35) με τους περισσότερους ερωτηθέντες να προτιμούν αυτό το στυλ σε βαθμό 3,90, ενώ οι μισοί το πολύ μέχρι 3,85 και οι υπόλοιποι από τον βαθμό αυτό και πάνω. Τέλος, το το προτιμούν μέχρι το 3,55, ενώ το εκείνων που την έχουν ενσωματώσει περισσότερο από όλους τους άλλους, την αποτυπώνουν τουλάχιστον σε βαθμό 4,05. Παρόλη την ύπαρξη κάποιων ακραίων τιμών, με την ελάχιστη τιμή να είναι 2,70 ενώ τη μέγιστη να είναι 4,90, η πολύ υψηλή μέση τιμή 3,83 υποδηλώνει την επιλογή του στυλ του συμβιβασμού, ως πρώτη προτίμηση διαχείρισης των ενδοσχολικών συγκρούσεων εκ μέρους των ερωτηθέντων.

3.3. Απόψεις ερωτηθέντων για το στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων που επιλέγουν στα ολιγοθέσια και πολυθέσια δημοτικά σχολεία

Από την ανάλυση των δεδομένων (πίνακας 3) συμπεραίνουμε, ότι οι απόψεις των ερωτηθέντων στους δύο τύπους σχολείων ακολουθούν την ίδια ακριβώς γενική τάση υιοθέτησης των τριών στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων, δηλώνοντας την προτίμησή τους στο στυλ του συμβιβασμού (Μ. Τ=3,84 για τα ολιγοθέσια και Μ. Τ=3,86 για τα πολυθέσια σχολεία), ενώ φαίνεται να υιοθετούν σε μικρότερο βαθμό το στυλ της αποφυγής (Μ. Τ=3,23 για τα ολιγοθέσια και Μ. Τ=3,36 για τα πολυθέσια σχολεία). Αντίθετα, διαπιστώνεται, ότι οι ερωτηθέντες κρίνουν και αξιολογούν το στυλ της επιβολής ως λιγότερο αποτελεσματικό τρόπο ηγετικής συμπεριφοράς (Μ. Τ=3,06 για τα ολιγοθέσια και Μ. Τ=3,13 για τα πολυθέσια σχολεία) για την αντιμετώπιση των διενέξεων και στους δύο τύπους σχολείων.

Πίνακας 3: Στατιστικοί δείκτες επιλογής του στυλ διαχείρισης συγκρούσεων στα ολιγοθέσια και πολυθέσια σχολεία

Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων	Μέση τιμή		Τυπική απόκλιση	
	Ολιγοθέσια	Πολυθέσια	Ολιγοθέσια	Πολυθέσια
Συμβιβασμός	3,84	3,86	0,452	0,436
Αποφυγή	3,23	3,33	0,527	0,561
Επιβολή	3,06	3,13	0,724	0,585

3.4. Αποτελέσματα ελέγχου υποθέσεων με το κριτήριο One - way Anova

Η μηδενική υπόθεση στη μέθοδο ANOVA υποθέτει ότι δεν υπάρχει διαφορά στους μέσους όρους, ενώ για την απόρριψη, η τιμή σημαντικότητας p-value θα πρέπει να είναι <0,05. Από τα αποτελέσματα του ελέγχου προκύπτει, ότι υπάρχει διαφοροποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη θέση στην σχολική μονάδα

για το στυλ επιβολή και αποφυγή η οποία είναι στατιστικά σημαντική, όπως έδειξαν οι τιμές p-value <0,05 (πίνακας 4).

Πίνακας 4: Έλεγχος ANOVA του στυλ διαχείρισης συγκρούσεων σε σχέση με τη θέση στη σχολική μονάδα

Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων	Θέση στη σχολική μονάδα	Μέση τιμή	Sum of Squares	df	F	P-value
Συμβιβασμός	Διευθυντής/α	3,85				
	Υποδιευθυντής/α	3,77				
	Εκπαιδευτικός	3,86				
Διακύμανση μεταξύ Ομάδων			0,722	2	1,840	0,160
Διακύμανση εντός Ομάδων			152,773	779		
Σύνολο			153,495	781		
Αποφυγή	Διευθυντής/α	3,35				
	Υποδιευθυντής/α	3,39				
	Εκπαιδευτικός	3,25				
Διακύμανση μεταξύ Ομάδων			2,325	2	3,919	0,020
Διακύμανση εντός Ομάδων			231,083	779		
Σύνολο			233,407	781		
Επιβολή	Διευθυντής/α	3,08				
	Υποδιευθυντής/α	3,42				
	Εκπαιδευτικός	3,04				
Διακύμανση μεταξύ Ομάδων			12,213	2	14,738	0,000
Διακύμανση εντός Ομάδων			322,784	779		
Σύνολο			334,997	781		

Πραγματοποιώντας πολλαπλές συγκρίσεις κάνοντας χρήση του κριτηρίου Bonferroni διαπιστώθηκε, ότι για το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων η στατιστικά σημαντική διαφορά για το στυλ επιβολή ευθύνεται η διαφορά μεταξύ των υποδιευθυντών/ριών-διευθυντών/ριών και υποδιευθυντών/ριών-εκπαιδευτικών, ενώ για το στυλ αποφυγή ο έλεγχος Bonferroni έδειξε ότι υπάρχει στατιστική σημαντική σχέση μεταξύ υποδιευθυντών/ριών-εκπαιδευτικών.

3.5. Αποτελέσματα ελέγχου υποθέσεων με το κριτήριο T-test

Η μηδενική υπόθεση στη μέθοδο T-test υποθέτει, ότι δεν υπάρχει διαφορά στις μέσες τιμές, ενώ για την απόρριψη, η τιμή σημαντικότητας p-value θα πρέπει να είναι $<0,05$. Από τα αποτελέσματα του ελέγχου T - test, όπως παρουσιάζονται στον **πίνακα 5** προκύπτει για το στυλ διαχείρισης συγκρούσεων αποφυγή τιμή p-value = 0,014, δηλαδή υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των αντιλήψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στα ολιγοθέσια και πολυθέσια δημοτικά σχολεία. Αντίθετα, για το στυλ συμβιβασμός και επιβολή προέκυψαν τιμές p-value $>0,05$, αποτέλεσμα που υποδηλώνει, ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τους δύο τύπους σχολείων. Να τονισθεί, ότι οι τιμές σημαντικότητας του ελέγχου Levene έδειξε, ότι ισχύει η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων μόνον για το στυλ του συμβιβασμού (sig. = 0,257 $>0,05$), ενώ δεν ισχύει για το στυλ της αποφυγής (sig. = 0,003 $<0,05$) και της επιβολής (sig. = 0,000 $<0,05$).

Πίνακας 5: Έλεγχος T-test του στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων σε σχέση με τον τύπο της σχολικής μονάδας

	Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων	Levene's - T		t	df	p-value
		F	Sig.			
Τύπος σχολικής μονάδας	Συμβιβασμός	1,289	0,257	-0,564	780	0,573
	Αποφυγή	8,790	0,003	-2,470	779	0,013
	Επιβολή	22,025	0,000	-1,544	712	0,127

4. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Το αυξημένο ποσοστό του γυναικείου φύλου που συμμετέχει στην έρευνα αποδεικνύει την «γυναίκοποίηση» του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, φαινόμενο που υφίσταται διεθνώς, καθότι τόσο στην ελληνική, όσο και στην Ευρωπαϊκή εκπαίδευση υπηρετούν περισσότερες γυναίκες στη βαθμίδα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Eurydice, 2013). Σχετικά με την ηλικία και τα έτη υπηρεσίας το προφίλ των εκπαιδευτικών δείχνει, ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μελών βρίσκεται στις πιο παραγωγικές ηλικίες στη βαθμίδα της δημοτικής εκπαίδευσης, έχουν μια συσσωρευμένη εκπαιδευτική εμπειρία η οποία λειτούργησε εποικοδομητικά και όχι ανασταλτικά για τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Τέλος, αναφορικά με τα εκπαιδευτικά προσόντα, υψηλό αποδεικνύεται το επίπεδο εξειδίκευσής τους, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις αυξημένες απαιτήσεις της σύγχρονης διδακτικής και οργανωτικής των σχολείων. Σχετικά με τη γνώση ξένων γλωσσών τα στοιχεία αυτά αποτελούν ένα αισιόδοξο μήνυμα για το διδακτικό δυναμικό, διότι δίνει τη δυνατότητα εύκολης

πρόσβασης στη ξενόγλωσσα βιβλιογραφία και αποτελεί κίνητρο-πλεονέκτημα για την συμμετοχή σε καινοτόμα Ευρωπαϊκά και διεθνή εκπαιδευτικά προγράμματα. Σε σχέση με τη γνώση των ΤΠΕ, τα στοιχεία αποδεικνύουν τη δυνατότητα αξιοποίησης ενός εκπαιδευτικού εργαλείου, ιδιαίτερα στα oligothésia σχολεία για τη παροχή ουσιαστικής εκπαίδευσης που στηρίζεται στις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους (Γούπος & Μπέτζελος, 2009, Giannakos & Vlamos, 2012). Τόσο τα εκπαιδευτικά προσόντα, όσο και πρόσθετα εκπαιδευτικά προσόντα επιβεβαιώνουν την προηγούμενη θεώρηση για τη θετική στάση που τηρούν όλοι οι εκπαιδευτικοί, ως προς την επαγγελματική τους εξέλιξη και ανάπτυξη.

Ως αναφορά το ερευνητικό ερώτημα (ΔΕ1) σκιαγραφώντας τις αντιλήψεις του συνόλου των ερωτηθέντων (N=782) διαπιστώθηκε, ότι η επιλογή του συμβιβασμού ως πρώτη προτίμηση υποδηλώνει, ότι οι στόχοι των εμπλεκόμενων μερών αποκλείονται αμοιβαία, οι διαπραγματεύσεις τους έχουν φτάσει σε αδιέξοδο και αναζητούν μια ενδιάμεση στάση όσον αφορά το ενδιαφέρον για προσωπικούς στόχους και για τους στόχους των τρίτων (Chan et al., 2006). Αν και θεωρείται απλή και αποτελεσματική μέθοδος για την αντιμετώπιση συγκρούσεων, η επίλυση είναι επιφανειακή διότι παρακάμπτεται η αναζήτηση των βαθύτερων επιθυμιών και αναγκών των δύο ομάδων, προκειμένου να αποφευχθεί η παρατεταμένη σύγκρουση, όπως αναφέρουν προηγούμενες έρευνες (Rahim, 2001, Montana & Charnov, 2006).

Η επιλογή της αποφυγής σε χαμηλότερο βαθμό απεικονίζει το χαμηλό ενδιαφέρον από τα αντικρουόμενα μέρη τόσο για τους προσωπικούς στόχους, όσο και για τους στόχους των άλλων, ενώ εμπεριέχει το στοιχείο της αγνόησης και το άτομο που επιλέγει να χρησιμοποιήσει αυτό το τύπο αδιαφορεί για τη σύγκρουση, παραμένει ουδέτερο, προσπαθεί να υποβαθμίσει τη διαφορά ή αισθάνεται αδυναμία για την επίλυση της σύγκρουσης (Chen & Tjosvold, 2002, Chan et al., 2006). Ωστόσο, η επιλογή αυτού του στυλ συμπεριφοράς διατηρεί τη διάθεση για σύγκρουση σε λανθάνουσα κατάσταση και μπορεί να εμφανιστεί διαφορετικά με μεγαλύτερη ένταση και δυσμενέστερη έκβαση κάποια άλλη στιγμή, σύμφωνα με άλλες έρευνες (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012).

Η υιοθέτηση του στυλ της επιβολής ως τρίτη προτίμηση φανερώνει, ότι οι ερωτηθέντες δεν προτάσσουν τις προσωπικές απόψεις και τους ατομικούς στόχους, προσπαθώντας να επιβάλλουν τα συμφέροντά τους με κάθε κόστος, αγνοώντας τις προσδοκίες και τις ανάγκες των άλλων. Επιπλέον, δεν χρησιμοποιούν την εξουσία που απορρέει λόγω της θέσης-ιεραρχίας ή εμπειρίας και εξειδίκευσης και δεν ασκούν πίεση για την διευθέτηση της σύγκρουσης διότι σε διαφορετική περίπτωση είναι αυξημένη η πιθανότητα επανάληψης της στο μέλλον με άλλη μορφή, όπως έδειξαν προηγούμενες έρευνες (Chen & Tjosvold, 2002).

Σχετικά με το ερευνητικό ερώτημα (ΔΕ2) τα αποτελέσματα για τα πολυθέσια σχολεία επιβεβαιώνουν εν μέρει προηγούμενες έρευνες, όπου οι διδάσκοντες ανεξαρτήτως

ιεραρχικής βαθμίδας χρησιμοποιούν πρωτίστως συμβιβαστικούς τρόπους επίλυσης των συγκρούσεων (Balay, 2006, Τέκος & Ιορδανίδης, 2011, Αντωνίου, 2018, Μαλιάρα, 2018) και τρόπους συνεργασίας και συμβιβασμού (Αργυρίου κ.ά., 2011, Λεπίδας, 2012, Βασιλοπανάγου, 2016, Σούγια, 2018, Ευγενικός, 2019).

Ακολουθεί στις προτιμήσεις η τεχνική της αποφυγής, με μικρή διαφορά από την κυριαρχία ως τεχνική διαχείρισης των συγκρούσεων, εύρημα που συμφωνεί με άλλες μελέτες (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011, Λεπίδας, 2012, Βασιλοπανάγου, 2016, Σούγια, 2018, Ευγενικός, 2019), σε αντίθεση με άλλη μελέτη όπου επιλέγεται ως τελευταία προτίμηση το στυλ της αποφυγής (Μαλιάρα, 2018).

Αν και η υιοθέτηση του στυλ του συμβιβασμού θεωρείται ως καταλληλότερη για την αντιμετώπιση στρατηγικών θεμάτων, σε αντίθεση με τα άλλες τεχνικές που ενδείκνυνται για στη διευθέτηση καθημερινών και τακτικών προβλημάτων (Rahim, 2001), όταν χρησιμοποιείται δεν αντιμετωπίζονται οι βαθύτερες αιτίες του προβλήματος, με κίνδυνο να προκαλέσουν μελλοντική σύγκρουση (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Επιπλέον, όταν υιοθετείται συχνά, μπορεί να ερμηνευτεί ως αδυναμία δέσμευσης και να ανάληψης πρωτοβουλιών (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011).

Αντίθετα, η αποφυγή και η επιβολή γενικά θεωρούνται αναποτελεσματικές τεχνικές, καθώς επιφέρουν χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης και οδηγούν σε συναισθηματική φόρτιση και αύξηση του επιπέδου άγχους για τους εμπλεκόμενους. Βέβαια, οι ερωτηθέντες δεν απορρίπτουν εντελώς την τεχνική της αποφυγής, καθώς η μετάθεση για το μέλλον της αντιμετώπισης της σύγκρουσης βοηθά στην εκτόνωση της κατάστασης, ενώ σε πολύ λίγες περιπτώσεις κάνουν χρήση της εξουσίας τους για να επιβάλουν την άποψή τους, στρατηγικές οι οποίες σε διαφορετική περίπτωση θα προκαλούσαν αυξημένα επίπεδα έντασης και συγκρούσεων (Adams, 1990).

Ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα για τα oligothésia δημοτικά σχολεία διαπιστώνουμε, ότι συμφωνούν εν μέρει με προηγούμενες έρευνες, όπου οι επικοινωνιακές πρακτικές του συμβιβασμού που προϋποθέτουν την διάθεση για συνεργασία των αντιμαχόμενων μερών επικρατούν των αποφασιστικών πρακτικών της επιβολής, όπου οι δύο πλευρές εμμένουν στις αρχικές τους θέσεις και αρνούνται να συμβιβαστούν, ενώ η αναβολή της σύγκρουσης δια της αποφυγής δεν τυγχάνει της αποδοχής των ερωτηθέντων, εύρημα που επιβεβαιώνεται από προηγούμενες μελέτες σε oligothésia δημοτικά σχολεία στην Κύπρο (Τσιαπλής, 2015) και σε ολόημερα oligothésia-πολυθέσια νηπιαγωγεία στην Ελλάδα (Μπατσούλα, 2015).

Αναφορικά με την ερευνητική υπόθεση (H01) διαπιστώθηκε, ότι οι διευθυντές/ριες και οι εκπαιδευτικοί προτιμούν και υιοθετούν για την διαχείριση των διενέξεων το στυλ του συμβιβασμού, ακολούθως το στυλ της αποφυγής και σε ακόμη χαμηλότερο βαθμό το στυλ της επιβολής, ενώ οι παρατηρούμενες μέσες τιμές των απόψεων τους γι' αυτές τις επιλογές διαφοροποιούνται ελαφρώς, χωρίς όμως να είναι στατιστικά σημαντικές. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με άλλες έρευνες που καταγράφουν,

την ίδια σειρά επιλογής του στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων από τους ερωτηθέντες στην πρωτοβάθμια (νηπιαγωγεία, δημοτικά) και δευτεροβάθμια (γυμνάσια, λύκεια) εκπαίδευση (Παρασκευόπουλος, 2008, Τέκος & Ιορδανίδης, 2011, Μπατσούλα, 2015, Βασιλοπανάγου, 2016, Ευγενικός, 2019, Χασιώτη, 2019), διαφοροποιούνται ως προς την δεύτερη και τρίτη επιλογή σε σχέση με άλλους ερευνητές (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015, Αντωνίου, 2018, Μαλιάρα, 2018), ενώ έρχονται σε αντίθεση ως προς την πρώτη και δεύτερη επιλογή σε πρόσφατη έρευνα στα δημοτικά σχολεία όπου οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν, ότι οι διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υιοθετούν στρατηγικές διαχείρισης συνυφασμένες με χαρακτηριστικά του στυλ αποφυγής, ενώ κάποιες φορές και συμβιβαστικό στυλ διαχείρισης (Κοχλιαρίδου, 2019).

Σκιαγραφώντας τα αποτελέσματα μπορούμε να συμπεράνουμε, ότι και οι εκπαιδευτικοί που δεν κατέχουν διευθυντικές θέσεις είναι περισσότερο πρόθυμοι να συμβιβασθούν και να καταλήξουν σε μία αμοιβαία λύση που να ικανοποιεί και τα δύο μέρη, αν και αυτή η αντίληψη έρχεται σε αντίθεση με την άποψη, ότι οι εκπαιδευτικοί και ιδιαίτερα οι νέοι, γενικά είναι πιο ανταγωνιστικοί και μαχητικοί, υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό το στυλ της επιβολής (Παρασκευόπουλος, 2008) και με αντίστοιχες έρευνες που υποστηρίζουν, ότι οι διευθυντές/ριες δημοτικών σχολείων είναι πιθανότερο να χρησιμοποιήσουν διαχειριστικές-συμβιβαστικές στρατηγικές από ότι οι εκπαιδευτικοί (Balay, 2006, Τέκος & Ιορδανίδης, 2011).

Αντίθετα, οι υποδιευθυντές/ριες επιλέγουν και υιοθετούν μετά το στυλ του συμβιβασμού, της επιβολής και σε οριακά χαμηλότερο βαθμό το στυλ της αποφυγής. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με πρόσφατες έρευνες που υποστηρίζουν, ότι οι κατέχοντες διευθυντικές θέσεις - χωρίς βέβαια να αναφέρεται, ότι σε αυτούς συμπεριλαμβάνονται και οι υποδιευθυντές/ριες - ακολουθούν τις ίδιες επιλογές (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015, Αντωνίου, 2018, Μαλιάρα, 2018).

Συγκρίνοντας τη μέση τιμή των αντιλήψεων των υποδιευθυντών/ριών με εκείνες των διευθυντών/ριών και εκπαιδευτικών για το στυλ της επιβολής διαπιστώθηκε, ότι είναι στατιστικά σημαντικές. Η εξήγηση που μπορεί να δοθεί γι' αυτό το εύρημα είναι ότι στην περίπτωση της υποδιεύθυνσης τα αποτελέσματα επηρεάζονται από το ιεραρχικό επίπεδο τους αλλά και την επικρατούσα οργανωσιακή κουλτούρα η οποία καταφεύγει στην επιλογή του ονομαζόμενου «*στυλ εφεδρείας*» (Rahim, 2001), μια επιστημονική θεώρηση που συμφωνεί και με άλλες μελέτες, αφού ο τρόπος της επιβολής έχει να κάνει με την ανάδειξη της ισχύος που στην περίπτωση των υποδιευθυντών, προέρχεται από τη θέση που κατέχουν και ασκείται σε ομότιμους, υφιστάμενους ή ακόμη και σε προϊστάμενους (Havenga & Visagie, 2006). Η υποδιεύθυνση είναι «*συμπιεσμένη*» ανάμεσα σε δύο ιεραρχικά επίπεδα, έχοντας σύνθετα και συχνά αντικρουόμενα καθήκοντα, αλλά και περιορισμένες ελευθερίες, εξαιτίας του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Σε μια ενδεχόμενη διένεξη υποστηρίζεται, ότι αν η άλλη πλευρά αρχίζει να αναπτύσσει

ανισόρροπη ισχύ, τότε αρχίζει να μειώνεται το ενδεχόμενο επίλυσης μέσω του συμβιβαστικού τρόπου και εφαρμόζεται ο τρόπος της επιβολής (Munduate et al., 1997). Να τονισθεί επίσης, ότι για άμεσες λύσεις και την ταχεία αντιμετώπιση μιας σύγκρουσης, ο τρόπος της επιβολής θεωρείται κατάλληλος, σύμφωνα με κάποιους επιστήμονες (Rahim, 2001) και ακολουθείται από άτομα που παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα απόδοσης, καταλαμβάνοντας διευθυντικές θέσεις στα ανώτερα οργανωσιακά επίπεδα (Thomas & Thomas, 2008), απόψεις που μπορεί να ερμηνεύσουν τη διάθεση και τις αντιλήψεις των υποδιευθυντών/ριών.

Επιπλέον, συγκρίνοντας τη μέση τιμή των αντιλήψεων των υποδιευθυντών/ριών με εκείνες των διευθυντών/ριών και εκπαιδευτικών για το στυλ της αποφυγής διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μόνον για τις μέσες τιμές των αντιλήψεων μεταξύ υποδιευθυντών/ριών και εκπαιδευτικών. Το εύρημα αυτό μπορεί να αποδοθεί στο ότι ο τρόπος διαχείρισης της αποφυγής από τους υποδιευθυντές/ριες που ακολουθούν αυτή τη θεώρηση, ότι «*αποφασίζω να μην αποφασίσω*» συνδέεται με τη γραφειοκρατία του δημόσιου σχολείου (Balay, 2006, Σαΐτη & Σαΐτης, 2012) και δημιουργεί αναποτελεσματικότητα στον σχολείο και στην ομάδα επειδή αναπτύσσει αισθήματα αδικίας (Chen & Tjosvold, 2002). Αυτό πιθανό να τους οδηγεί στην υιοθέτηση αυτής της παθητικής στάσης, ενώ μερικές φορές είναι θεμιτή ως μέσο, όταν η σύγκρουση σχετίζεται με ένα επουσιώδες ζήτημα ή εμφανίζεται σε ακατάλληλη χρονική συγκυρία για την αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Rahim, 2001). Η άποψη, ότι η οργανωσιακή κουλτούρα επηρεάζει τις επιλογές της υποδιεύθυνσης, ενισχύεται από πρόσφατη έρευνα μας η οποία διαπίστωσε διαφορές στατιστικά σημαντικές στις αντιλήψεις των υποδιευθυντών για κάποιες πρακτικές που διαμορφώνουν την συνεργατική κουλτούρα στα ολόημερα δημοτικά σχολεία σε σχέση με τους διευθυντές/ριες και εκπαιδευτικούς (Τσιπά & Αθανασούλα-Ρέππα, 2019).

Σχετικά με την ερευνητική υπόθεση (H02) διαπιστώθηκε, ότι οι ερωτηθέντες στο ολιγοθέσια σχολεία σημειώνουν μικρότερες μέσες τιμές στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου συγκρινόμενες με εκείνες των ερωτηθέντων στα πολυθέσια. Επίσης, αποδεικνύεται, ότι μόνον για το στυλ της αποφυγής διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά οι μέσες τιμές των αντιλήψεων των ερωτηθέντων στα πολυθέσια σχολεία, έναντι εκείνων στα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία.

Προσπαθώντας να ερμηνεύσουμε αυτά τα ευρήματα θα πρέπει να αναφέρουμε, ότι σε μικρούς συλλόγους διδασκόντων η σχέση των συναδέλφων μεταξύ τους είναι διαφορετικές από ότι σε μεγάλους συλλόγους με αποτέλεσμα η αντιμετώπιση προβλημάτων να είναι διαφορετική. Προηγούμενες έρευνες αναφέρουν, ότι δεν υπάρχουν διαφορές (Henkin et al., 2000), σε αντίθεση με άλλες που υποστηρίζουν την ύπαρξη διαφορών στη διαχείριση του στυλ διενέξεων από διευθυντές/ριες διαφορετικών επιπέδων σχολείων (Τέκος & Ιορδανίδης 2011; Βασιλοπανάγου, 2016). Μπορούμε λοιπόν να θεωρήσουμε, ότι οι υπηρετούντες στα ολιγοθέσια σχολεία δεν είναι

τόσο απόλυτοι για τις συμπεριφορές που πρέπει να αναπτυχθούν στην προσπάθεια επίλυσης των διενέξεων και δεν πρέπει να αγνοούμε, ότι οι επιλογές των ερωτηθέντων μπορεί να επηρεάζονται από την σχολική οργανωσιακή κουλτούρα και το ευρύτερο οικονομικό-κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον. Να τονισθεί, ότι οι διδάσκοντες στα oligothésia σχολεία έχουν να επιτελέσουν ένα πολυδιάστατο έργο συνήθως χωρίς σημαντική εμπειρία, επαγγελματισμό, σαφείς στόχους, απαραίτητα μέσα, υλικοτεχνική υποδομή και ενίοτε απόμακρα από τις διοικητικές και υποστηρικτικές δομές της εκπαίδευσης, υπολείπονται ελαφρώς στη καλλιέργεια συμπεριφορών οργανωσιακής κουλτούρας (Galton et al., 1998). Ωστόσο, η πλειονότητα των oligothésion δημοτικών σχολείων στην πραγματικότητα αποτελούν μικρές εκπαιδευτικές ομάδες συνεργασίας και συνυπάρχουν πιο εύκολα η εγγύτητα και η εμπιστοσύνη, στοιχεία που συμβάλλουν θετικά στην οργάνωση παιδαγωγικών και οργανωτικών διαδικασιών και στη συλλογικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού (Jorge, 2001).

Αντίθετα, σε μία μεγάλη σε μαθητικό δυναμικό σχολική μονάδα δημιουργούνται περισσότερες διενέξεις μεταξύ των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων και της διεύθυνσης. Επομένως, ο προγραμματισμός καθίσταται δύσκολος, οι εμπλεκόμενοι έχουν να λάβουν υπόψη τους πιο πολλούς παραμέτρους στην επίλυση των προβλημάτων και επιπλέον αν και έχουν ως προτεραιότητά τους την συμβιβαστική πρακτική, πιθανότατα να καταφεύγουν στην όχι και τόσο αποδεκτή λύση της αποφυγής, μετατοπίζοντας τη σύγκρουση ή δίνοντας μια προσωρινή λύση.

5. Γενικό συμπέρασμα - Προτάσεις

Γενική διαπίστωση είναι, ότι οι κατέχοντες διοικητικές θέσεις και οι εκπαιδευτικοί στα ολοήμερα δημοτικά σχολεία, όταν βιώνουν μία σύγκρουση ακολουθούν πρωτίστως στρατηγικές που είναι συνυφασμένες με εποικοδομητικές-συμβιβαστικές πρακτικές. Σε δεύτερο βαθμό επιλέγουν την στρατηγική της αποφυγής αναγνωρίζοντας ότι, σε κάποιες περιπτώσεις αυτή βοηθά στην εκτόνωση της κατάστασης, με εξαίρεση την υποδιεύθυνση η οποία υιοθετεί πιο αποφασιστικές-δυναμικές τεχνικές συνυφασμένες με την αυτοπεποίθηση (επιβολή) η οποία αν και αναποτελεσματική διότι χρησιμοποιεί την εξουσία για να επιβάλει την άποψή της, αποτελεί μία στρατηγική η οποία σε διαφορετική περίπτωση θα προκαλούσε αυξημένα επίπεδα έντασης. Παρόμοια τάση που αφορούν τις αντιλήψεις διευθυντών/ριων και εκπαιδευτικών στην επιλογή της στρατηγικής των συγκρούσεων για τα ολοήμερα δημοτικά σχολεία παρατηρήθηκε και στους δύο τύπους σχολείων, ενώ εμφανής είναι η στατιστικά σημαντική υπεροχή των αντιλήψεων των ερωτηθέντων για το στυλ της αποφυγής στα πολυθέσια σχολεία. Αναμφισβήτητα, δεν υπάρχουν συνταγές για την αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων στα σχολεία, ενώ σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να παραβλέπεται η επικρατούσα οργανωσιακή κουλτούρα και το στυλ ηγετικής συμπεριφοράς που επηρεάζουν την διαχείρισή τους. Η ικανότητα λοιπόν χειρισμού

συγκρούσεων αποτελεί μια αναγκαία και βασική δεξιότητα που θα πρέπει να αναπτύξουν οι ηγέτες ή/και εν δυνάμει ηγέτες, για να ανταποκριθούν με επιτυχία στις καθημερινές προκλήσεις κατά την εκτέλεση του διοικητικού τους ρόλου.

Πρόταση μας είναι ο προσανατολισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής σε ένα πιο ευέλικτο και αποκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο θα ενισχύει το διάλογο και την αποδοτική αντιμετώπιση των σχολικών προβλημάτων-συγκρούσεων. Επιβάλλεται ο σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης αποκλειστικά για τα άτομα που κατέχουν θέσεις ευθύνης ή για όσους μελλοντικά πρόκειται να διεκδικήσουν προκειμένου να γίνουν κοινωνοί των θετικών και αρνητικών πτυχών των αποτελεσματικών και αναποτελεσματικών στρατηγικών διαχείρισης των διενέξεων. Ειδικά οι σχολικοί ηγέτες ή/και εν δυνάμει ηγέτες να πεισθούν να καλλιεργήσουν ένα κλίμα επαγγελματισμού στα σχολεία τους, που θα επιτρέπει σχετική αυτονομία στο εκπαιδευτικό προσωπικό, ώστε να μπορεί να εφαρμόσει εποικοδομητικές πρακτικές για την διευθέτηση των εντάσεων - κρίσεων.

Αναμφίβολα, η εφαρμογή των πλέον ενδεδειγμένων τεχνικών κατά περίπτωση από μέρους όλων, αμβλύνουν τα περιθώρια εξέλιξης των συγκρούσεων, ελαχιστοποιούν τυχόν δυσλειτουργίες στο σχολείο, συντελώντας παράλληλα στην αποκόμιση της μέγιστης δυνατής ωφέλειας για την σχολική κοινότητα.

Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008) *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2012) Συγκρούσεις - ηγεσία και αποτελεσματικότητα στα σχολεία. Στο: Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ). *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναζητώντας το νέο σχολείο*. Αθήνα: Επίκεντρο, (σ. σ. 185-202).
- Adams, D. C. (1990) Perceptions of conflict, conflict management styles and commitment in middle level school. *Ph. D Dissertation Abstracts International*, 50(7): 1854-A.
- Αντωνίου, Φ. (2018) *Διαχείριση συγκρούσεων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή ερευνητική διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πειραιά.
- Αργυρίου, Α. Ανδρεάδου, Δ. & Α. Αθανασούλα-Ρέππα (2013) Συμβουλευτική παρέμβαση στη διευθέτηση των συγκρούσεων στο σχολείο από τον/την διευθυντή/ρια. *Επιστήμες Αγωγής*, 1: 125-135.
- Balay, R. (2006) Conflict management strategies of administrations and teachers. *Asian Journal of management cases*, 3: 5-24.

- Βασιλοπανάγου, Α. (2016) *Τρόποι διαχείρισης διαπροσωπικών συγκρούσεων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και διευθυντικών στελεχών. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.*
- Bell, A. & A. Singsworth (1987) *The small rural primary school*. Sussex: The Falmer press.
- Blake, R.R. & J.S. Mouton (1970) The fifth achievement. *Journal of applied behavioral science*, 6: 413-416.
- Chan, C. C. A., Monroe, G., Ng, J. & R. Tan (2006) Conflict management styles of male and female Junior accountants. *International Journal of management*, 23(2): 289-295.
- Chen, G. & D. Tjosvold (2002) Conflict management and team effectiveness in China: The mediating role of justice. *Asia pacific J of management*, 19: 557-572.
- Chung, Y., Church, R. & J. Zick (2004) Organizational culture, group diversity and intra-group conflict. *Team performance management*, 10(1/2): 26-34.
- Γούπος, Θ. & Ν. Μπέτζελος (2009) Νέες μορφές εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής παρέμβασης με τη βοήθεια των Τ. Π.Ε. για την αντιμετώπιση προβλημάτων στα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία. 1^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Ένταξη και χρήση των Τ. Π.Ε. στην εκπαιδευτική Διαδικασία». Βόλος, 24-26 Απριλίου 2009.
- Ekonomopoulos, D. & A. Brouzos (2017) An investigation of teacher' perceptions of Multi-grade school functioning. *Education Sciences*, 2: 64-83.
- Ευγενικός, Ν. Ι. (2019) *Διαχείριση συγκρούσεων και τεχνικές αντιμετώπισής τους από τους διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Αθηνών.*
- Eurydice, (2013) *Αριθμοί κλειδιά για εκπαιδευτικούς και διευθυντές*. www.Eurydice.org
- Field, A. (2005) *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE (2nd edn).
- Galton, M., Hargreaves, L. & C. Comber (1998) Classroom practice and the national curriculum in small rural primary schools. *British educational research journal*, 24(1): 43-61.
- Giannakos, M. & P. Vlamos (2012) Using educational webcasts in small multigrade schools of isolated islands. *International journal of education and development using information and communication technology*, 8(2): 131-141.
- Jorge, A. (2001) Forgetting about friendship: using conflict in teacher communities as a catalyst for school change. *Journal of educational change*, 2: 97-122.
- Havenga, W. & J. Visagie (2006) Interpersonal conflict- handling styles used in public and private sector organizations: a comparative study. *SA Journal of industrial psychology*, 32 (1): 60-65.
- Henkin, A. B., Cistone, P J. & J. R. Dee (2000) Conflict management strategies of principals in site-based managed schools. *Journal of Educational administration*, 38(2): 142-158.

- Holton, B. & C. Holton (1992) *The manager's short course: A complete course in leadership skills for the first-time manager*. John Wiley & Sons, Inc.
- Μητσαρά, Σ. & Γ. Ιορδανίδης (2015) Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα δημοτικά σχολεία της Ελλάδας. *Έρευνα στην εκπαίδευση*, 3: 57-96.
- Κοχλιαρίδου, Μ. (2019) *Ο διευθυντής ως διαχειριστής συγκρούσεων. Διερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ξάνθης*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. ΕΑΠ Πάτρας.
- Λεπίδας, Δ. (2012) *Συγκρούσεις στο σχολείο: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και της ηγεσίας*, Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Macaulay, S. & S. Cook (1994) *How to improve your customer service*. London: Kogan Page.
- Μακράκης, Β. (2005) *Χρήση του SPSS. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαλιάρα, Δ. (2018) *Στυλ ηγεσίας και στυλ διαχείρισης συγκρούσεων στο σχολείο: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Βόλου*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Montana, J. P. & H. B. Charnov (2006) *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Μπατσούλα, Ο. (2015) *Ο ρόλος των προϊσταμένων νηπιαγωγείου στη διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Μπρούζος, Α. (1999) Ο εκπαιδευτικός και κοινωνικός αποκλεισμός στα ολιγοθέσια σχολεία. Μύθοι και πραγματικότητα. *Πρακτικά 8ου διεθνούς συνεδρίου παιδαγωγικής εταιρείας Ελλάδος*. Αθήνα, (σ. σ. 263-279).
- Munduate, L., Luque, P. & M. Bar n (1997) Styles of handling interpersonal conflict: an observational study. *Psicothema*, 9(1): 145-153.
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2008) *Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου: Αιτίες, αντιμετώπιση, αποτελέσματα, η επίδραση του φύλου, ο ρόλος του διευθυντή*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Pincas, A. (2007) *Overview of reported methods of teaching Multi-grade classes in the developing world*. [www.ea.gr/95589507826368 International_Teaching_methods_summary.doc](http://www.ea.gr/95589507826368%20International_Teaching_methods_summary.doc)
- Rahim, M. A. (1983) A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of management Journal*, 26: 368-376.
- Rahim, A. (2001) *Managing conflict in organizations*. London: Quorum Books.
- Rahim, M. A. (2011) *Managing conflict in organization*. New Brunswick, New Jersey: Transaction publishers, (4th edition).

- Rahim, M. A. & N. R. Magner (1995) Convergent and discriminant validity of the Rahim Organizational Conflict Inventory II. *Psychologists reports*, 74: 35-38.
- Robbins, S. P. & T. A. Judge (2012) *Essentials of organizational behavior*. Pearson education, Inc., (12th edition).
- Σαΐτη, Α. & Χ. Σαΐτης (2012) *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση,
- Σαΐτης, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σούγια, Λ. (2018) *Διαχείριση συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον: ο ρόλος του Διευθυντή*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. ΕΑΠ Πάτρας.
- Τέκος, Γ. & Γ. Ιορδανίδης (2011) Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 51: 199-217.
- Thomas, K. W. (1976) Conflict and conflict management. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, (pp. 889-935). Chicago: Rand McNally.
- Thomas, K. W. & G. F. Thomas (2008) Conflict styles of men and women at six organization levels. *International journal of conflict management*, 14(2): 1-38.
- Τσιαπλές, Ν. (2015) Οι συγκρούσεις και η συμβολή τους στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών στο ολιγοθέσιο δημοτικό σχολείο. *Κυπριακός Οργανισμός Εκδοτών Διαδικτύου*, 30: 7-9.
- Τσιπά, Σ. & Α. Αθανασούλα-Ρέππα (2019) Η διερεύνηση της συνεργατικής κουλτούρας ως μοντέλο οργανωσιακής συμπεριφοράς στα ολοήμερα δημοτικά σχολεία *Πρακτικά 27^{ου} Διεθνούς εκπαιδευτικού συνεδρίου στην διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση*. Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 28-30 Ιουνίου 2019, (σ. σ. 483-504).
- Φύκαρης, Ι. (2002) *Τα Ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία και Ελληνική εκπαίδευση, θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Φασουλής, Κ. (2006) Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσον αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον. *Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου συνεδρίου*. Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. Αθήνα, 13-14 Μαΐου 2006, (σ. σ. 520-525).
- Χασιώτη, Τ. (2019) *Ο ρόλος των διευθυντών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρούσεων*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

**ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΗΛΕΙΑΣ
ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ**

**PROFESSIONAL CHARACTERISTICS
OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN ILIA
PREFECTURE AND JOB SATISFACTION**

Μαρία Μπαντούνα
Εκπαιδευτικός ΠΕ06
Διευθύντρια Σχολικής Μονάδας Δ. Ε.
Μ. Ed Σπουδές στην Εκπαίδευση
Μ. Sc Διοίκηση Εκπαίδευσης
mabad4250@yahoo.gr

Κωνσταντίνος Ζωγόπουλος
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70
Διευθυντής Σχολικής μονάδας Π.Ε.
Μ. Sc Διοίκηση Εκπαίδευσης
kzogopoulos@gmail.com

Περίληψη

Το επίπεδο ικανοποίησης που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη μαθησιακή διαδικασία, την ποιότητα της εκπαίδευσης και την ευημερία των εκπαιδευτικών. Πολλοί παράγοντες ενδογενείς και εξωγενείς με την εργασία επηρεάζουν το επίπεδο της εργασιακής τους ικανοποίησης. Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης, η οποία παρουσιάζει τμήμα μιας ευρύτερης έρευνας, είναι να διερευνήσει τη σχέση ανάμεσα στα επαγγελματικά χαρακτηριστικά (θέση εργασίας, συνολικά έτη υπηρεσίας, υπηρεσιακή κατάσταση και επίπεδο σπουδών) εκπαιδευτικών Δημοτικών σχολείων Ηλείας και το επίπεδο ικανοποίησής τους ως προς τους ενδογενείς και εξωγενείς με την εργασία τους παράγοντες. Η έρευνα ήταν ποσοτική με την αξιοποίηση του ερωτηματολογίου Job Satisfaction Scale, JSS των Warr, Cook και Wall (1979). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 269 εκπαιδευτικοί Δημοτικών σχολείων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα υπό διερεύνηση επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος επιδρούν σε σημαντικό βαθμό στις αντιλήψεις τους για την εργασιακή τους ικανοποίηση από τους ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες.

Λέξεις κλειδιά

Εργασιακή ικανοποίηση, εκπαιδευτικοί, επαγγελματικά χαρακτηριστικά, ερωτηματολόγιο.

Abstract

Teachers' level of satisfaction with their work is a determinant factor for the learning process, the quality of education and teachers' well-being. Many factors both intrinsic and extrinsic to work affect the level of their job satisfaction. The purpose of this research study, which is part of a larger study, is to investigate the relationship between professional characteristics (job position, total years of service, job status and level of education) of primary school teachers in the prefecture of Iliia and their level of satisfaction with the intrinsic and extrinsic factors of the work. The research was quantitative. It was carried out using the Job Satisfaction Scale, JSS questionnaire by Warr, Cook and Wall (1979). The sample of the study was 269 primary school teachers. The results of the research showed that the professional characteristics of the teachers have a significant influence on their perceptions of their satisfaction with the intrinsic and extrinsic factors of the work.

Key words

Job satisfaction, teachers, professional characteristics, questionnaire.

0. Εισαγωγή

Η εργασία αποτελεί αναγκαιότητα και κεντρική διάσταση της ζωής των ανθρώπων και η ενασχόληση με το επάγγελμά καταλαμβάνει μεγάλο μέρος της ζωής τους (Sharabi & Harpaz, 2007). Η έννοια της εργασιακής ικανοποίησης στερείται σαφήνειας και πλήθος ορισμών καταγράφονται για να την προσεγγίσουν χωρίς να υπάρχει συμφωνία ως προς έναν κοινό ορισμό (Evans, 2002). Οι μελετητές προσεγγίζουν από διαφορετική οπτική την εργασιακή ικανοποίηση ανάλογα με το πλαίσιο αναφοράς των καθοριστικών παραγόντων που την επηρεάζουν.

Κάποιοι μελετητές, όπως ο Sergiovanni την προσεγγίζουν στο πλαίσιο της ικανοποίησης αναγκών του ατόμου, άλλοι (Lawler) στο πλαίσιο των προσδοκιών και άλλοι (Locke) στο σύστημα των αξιών (Evans, 1998). Η εργασιακή ικανοποίηση μπορεί να προσεγγισθεί ποικιλοτρόπως. Ο Spector (1997) προσεγγίζει με τρόπο απλό και συνοπτικό την έννοια της εργασιακής ικανοποίησης και τη συσχετίζει με το πώς αισθάνονται οι άνθρωποι αναφορικά με την εκτέλεση της εργασία τους καθώς και με τις διαφορετικές διαστάσεις της, το πόσο η εργασία τους αρέσει, τους ικανοποιεί ή δεν αρέσει, δεν τους ικανοποιεί. Σύμφωνα με τους Cranny, Smith και Stone (1992) η εργασιακή ικανοποίηση προσεγγίζεται ως μια συναισθηματική αντίδραση στην εργασία κάποιου, η οποία είναι το αποτέλεσμα της σύγκρισης των πραγματικών αποτελεσμάτων με τα επιθυμητά. Ο Weiss (2002) ορίζει την εργασιακή ικανοποίηση ως μια αξιολογική κρίση θετική ή αρνητική για την εργασία ή τις εργασιακές συνθήκες. Ας σημειωθεί ότι η διαδικασία αποτίμησης που ακολουθεί ο εργαζόμενος για να εκφράσει

την ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια από την εργασία του ενέχει το τι σκέψεις κάνει για το επάγγελμά του και τι συναισθήματα του προκαλεί ταυτόχρονα (Saari & Judge, 2004).

Ο Warr (1999) προσεγγίζει την εργασιακή ικανοποίηση σε ενδογενή και εξωγενή. Η ενδογενής ικανοποίηση προκύπτει από χαρακτηριστικά της εργασίας που αναφέρονται στη φύση και στο περιεχόμενο της (*σύνολο καθηκόντων, ποικιλία δραστηριοτήτων, υπευθυνότητα, ελευθερία επιλογών*). Η εξωγενής ικανοποίηση απορρέει από χαρακτηριστικά, παραμέτρους που σχετίζονται με το πλαίσιο που διεξάγεται η εργασία (*συνθήκες εργασίας, εργασιακό ωράριο, ασφάλεια, αποδοχές, γενικά συνθήκες που διαμορφώνουν το περιβάλλον εργασίας*).

Η εργασιακή ικανοποίηση σχετίζεται άμεσα με την υποκίνηση των εργαζομένων μέσω της ικανοποίησης αναγκών και τις θεωρίες των κινήτρων. Ο εργαζόμενος διαμορφώνει μια ψυχική διάθεση, μια κατάσταση η οποία βασίζεται στα συναισθήματα που προκαλούνται από τον βαθμό που ο ίδιος αντιλαμβάνεται ότι ανάγκες του, που αφορούν στην εργασία του, ικανοποιούνται (Evans, 1998). Οι θεωρίες των κινήτρων προσεγγίζονται στη βιβλιογραφία γενικά ως δυο ευρύτερες διακριτές κατηγορίες: θεωρίες περιεχομένου και θεωρίες διαδικασίας. Οι θεωρίες των Alderfer, Herzberg, Maslow, McGregor, McClelland ανήκουν στην κατηγορία θεωριών περιεχομένου, δεδομένου ότι επικεντρώνονται κυρίως στο να διερευνήσουν τι ενεργοποιεί, κινητοποιεί, τους παράγοντες που παρακινούν και προκαλούν συγκεκριμένη συμπεριφορά στους ανθρώπους και ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για το πώς οι ανάγκες των ανθρώπων τους ενεργοποιούν. Οι θεωρίες διαδικασίας αναφέρονται στον τρόπο, στο πώς πραγματοποιείται η παρώθηση στους ανθρώπους. Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται οι θεωρίες των Vroom και Adams (Silverthorne, 2005).

Ο βαθμός της θετικής ή αρνητικής αίσθησης που αποκομίζει ο κάθε εργαζόμενος από την εργασία του έχει ιδιαίτερη σημασία και προσελκύει το ενδιαφέρον των μελετητών, αφού επιδρά και συσχετίζεται με πλήθος παραγόντων που αφορούν τόσο στον ίδιο τον εργαζόμενο όσο και στον οργανισμό. Ειδικότερα, συνδέεται: α) με συμπεριφορές του εργαζόμενου στον χώρο εργασίας του, όπως την οργανωσιακή δέσμευση, την εμπλοκή του με την εργασία, τη θετική διάθεση του εργαζομένου, τα αισθήματα άγχους, πίεσης, απογοήτευσης και έντασης στην εργασία, β) με την εγκατάλειψη της εργασίας και γ) με την απόδοσή του στην εργασία, ενώ επισημαίνεται ότι η εργασιακή ικανοποίηση ίσως να σχετίζεται με τη συχνότητα απουσιών των εργαζομένων (Jex & Britt, 2014). Επιπλέον, σχετίζεται με την ευημερία των εργαζομένων, αλλά και με τη στάση τους ως προς την εργασία και τις σχέσεις με τους υπόλοιπους εργαζόμενους (Spector, 1997). Επίσης, αναφέρεται θετική σχέση ανάμεσα στην εργασιακή ικανοποίηση και τη γενική ικανοποίηση του ατόμου από τη ζωή με δεδομένο ότι η εργασία αποτελεί σημείο αναφοράς και κυριαρχεί στη ζωή των ανθρώπων (Rafferty & Griffin, 2009). Τέλος, η αποτίμηση της αίσθησης που έχουν

οι εργαζόμενοι για την εργασία τους μπορεί να αποτελέσει παράγοντα για να προβλεφθεί η επαγγελματική εξουθένωση, δεδομένου ότι εργαζόμενοι που αποκομίζουν αισθήματα δυσαρέσκειας από την εργασία τους πιθανώς να καταγράψουν υψηλά επίπεδα εξουθένωσης (Spector, 1997).

Η σημασία που έχει η επαγγελματική ικανοποίηση για τον εργαζόμενο, οι παράγοντες που επηρεάζουν και επιδρούν στην αίσθηση ικανοποίησης που αποκομίζει ο εργαζόμενος από την εργασία και οι συνέπειες της εργασιακής ικανοποίησης που καταγράφονται στη βιβλιογραφία σε διαφορετικά οργανωσιακά περιβάλλοντα και επαγγελματικά πεδία βρίσκουν εφαρμογή και στην περίπτωση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στο περιβάλλον της σχολικής μονάδας (Leithwood & Beatty, 2008).

1. Εργασιακή ικανοποίηση εκπαιδευτικών

Η μελέτη της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών παραμένει στο προσκήνιο του ενδιαφέροντος για δεκαετίες δεδομένης της σημασίας που έχει για τη σχολική μονάδα, τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (Koustelios, 2001) και την επαγγελματική του δραστηριοποίηση (Μπρούζος, 2002). Αποτελεί στάση του εργαζόμενου στις συνθήκες εργασίας του, συναισθηματική κατάσταση που προκαλείται από αυτές και κίνητρο για την ικανοποίηση αναγκών (Μπρούζος, 2002). Οι Zembylas και Papanastasiou, 2004 προσεγγίζουν την εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού ως τη συναισθηματική σχέση που αναπτύσσεται με τον ρόλο ως διδάσκοντα και προκαλείται από την αντιλαμβανόμενη σχέση ανάμεσα στο τι επιθυμεί, τι προσδοκά και στο τι αντιλαμβάνεται ότι ο ρόλος του τού προσφέρει.

Η εργασιακή ικανοποίηση προσεγγίζεται ως γενική, συνολική αξιολόγηση της ικανοποίησης που προσφέρει η εργασία και ως ικανοποίηση που απορρέει από επιμέρους διαστάσεις, πτυχές της εργασίας (Μπρούζος, 2004). Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός μπορεί γενικά να αισθάνεται ικανοποιημένος από την εργασία του στο σύνολό της, αλλά να εκφράζει έλλειψη ικανοποίησης για επιμέρους διαστάσεις της.

Η ικανοποίηση που εισπράττουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους επηρεάζει τη στάση τους απέναντι στην εργασία στο σχολείο. Ανήκει ανάμεσα στους παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά την ποιότητα στην εκπαίδευση και την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Koutouzis & Malliara, 2017). Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζει και συμβάλλει στην παρακίνηση και τη βελτίωση των ίδιων και στη μαθησιακή πρόοδο και ανάπτυξη των μαθητών, δεδομένων των αλληλεπιδράσεων εκπαιδευτικών με μαθητές (Perie et al., 1997). Υποστηρίζεται ότι ο εκπαιδευτικός που λαμβάνει ικανοποίηση από την εργασία του αναπτύσσει αίσθημα αυτοεκτίμησης για την ικανότητά του να ανταποκρίνεται στο έργο του με επιτυχία και αποδοτικότητα (Klassen & Chiu, 2010), δέσμευσης (Perie et al., 1997) και λειτουργεί πιθανώς με περισσότερο ενθουσιασμό για την εκπαιδευτική διαδικασία και

το διδακτικό του έργο αφιερώνοντας και χρόνο και ενέργεια (Nguni et al., 2006 οπ. αναφ. στο Cerit, 2009).

Η έλλειψη εργασιακής ικανοποίησης σχετίζεται με την εκδήλωση ανεπιθύμητων συνεπειών στους εκπαιδευτικούς όπως άγχος, επαγγελματική εξουθένωση (Pearson & Moomaw, 2005), απουσίες (Robbins et al., 2014) και την πρόθεσή τους να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

2. Παράγοντες ικανοποίησης εκπαιδευτικών

Πολλοί παράγοντες επιδρούν στην εργασιακή ικανοποίηση των εργαζόμενων, όπως και των εκπαιδευτικών και κατατάσσονται σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες α) παράγοντες που σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον, β) παράγοντες σχετικοί με διαστάσεις της εργασίας και γ) ατομικοί παράγοντες του εργαζόμενου (Baron, 1986 οπ. αναφ. στο Koustelios, 2001) δεδομένου ότι το κάθε άτομο αποδίδει διαφορετική σημασία στην εργασία του (Μπρούζος, 2002). Επιπλέον, οι ερευνητές κατατάσσουν τους παράγοντες ικανοποίησης από την εργασία σε εξωγενείς και ενδογενείς (Herzberg, 1959 Warr, 1987). Η μελέτη των παραγόντων ικανοποίησης συμβάλλει στην εξασφάλιση καλύτερου επιπέδου εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Η αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, η επιστημονική και διδακτική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, η στάση του απέναντι στον παιδαγωγικό του ρόλο, η αυτονομία του, οι ευκαιρίες εξέλιξής του, οι αποδοχές που λαμβάνει, το κοινωνικό κύρος, η κτιριακή υποδομή, αναφέρονται στους παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού (Μπρούζος, 2002). Επίσης, παράγοντες όπως το στυλ ηγεσίας και ο τρόπος λήψης αποφάσεων στη σχολική μονάδα που εφαρμόζει ο Διευθυντής (Bogler, 2001), η στήριξη που προσφέρουν οι συνάδελφοι στον χώρο εργασίας και η ανάπτυξη συνεργασίας και υποστηρικτικού περιβάλλοντος (Kardos, 2003) επιδρούν στην εργασιακή τους ικανοποίηση. Επιπλέον, η ανάπτυξη αίσθησης επαγγελματικής εξέλιξης και η ενδυνάμωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας, η αναγνώριση και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (OECD, 2014) έχουν καταγραφεί ανάμεσα στους παράγοντες που επηρεάζουν το επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Επίσης, το θετικό κλίμα στο σχολείο σχετίζεται με αυξημένη ικανοποίηση από την εργασία για τους εκπαιδευτικούς (Taylor & Tashakkori, 1995). Πάντως, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι με διαστάσεις ενδογενείς στον διδακτικό τους ρόλο που σχετίζονται με τις επιδόσεις των μαθητών, τις καλές σχέσεις με τους μαθητές και τους γύρω, την ικανοποίηση που λαμβάνουν από τη βοήθεια που προσφέρουν στους μαθητές, την ανάπτυξή τους, την αίσθηση χαράς που τους προσφέρει η εργασία με τους μαθητές, τη συμβολή τους στην ανάπτυξη και την ευημερία τους και τη γενικότερη συνεισφορά τους κοινωνία και στην αλλαγή της (van den Berg, 2002 οπ. αναφ. στο Zembylas & Papanastasiou, 2006, Zembylas & Papanastasiou, 2004).

3. Ερευνητικός σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών Δημοτικών σχολείων Ηλείας και στο επίπεδο ικανοποίησής τους, σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους, από τους ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες της εργασίας τους.

3.1. Επιμέρους στόχοι

Στόχοι της παρούσας έρευνας είναι:

- α) να διερευνηθεί η επίδραση της θέσης εργασίας των εκπαιδευτικών του δείγματος στις αντιλήψεις τους για την εργασιακή τους ικανοποίηση από τους ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες,
- β) να διερευνηθεί η επίδραση των συνολικών ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος στις αντιλήψεις τους για την εργασιακή τους ικανοποίηση από τους ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες,
- γ) να διερευνηθεί η επίδραση της υπηρεσιακής κατάστασης των εκπαιδευτικών του δείγματος στις αντιλήψεις τους για την εργασιακή τους ικανοποίηση από τους ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες,
- δ) να διερευνηθεί η επίδραση του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών του δείγματος στις αντιλήψεις τους για την εργασιακή τους ικανοποίηση από τους ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες.

3.2. Ερευνητικό ερώτημα

Το κυρίαρχο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε με βάση τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνας ήταν: Υπάρχει επίδραση των επαγγελματικών χαρακτηριστικών (θέση εργασίας, συνολικά έτη υπηρεσίας, υπηρεσιακή κατάσταση και επίπεδο σπουδών) εκπαιδευτικών Δημοτικών σχολείων Ηλείας στο επίπεδο της εργασιακής τους ικανοποίησης από ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες;

4. Μεθοδολογία της έρευνας

4.1. Δείγμα της έρευνας

Ο πληθυσμός αυτής της μελέτης ήταν όλοι οι εκπαιδευτικοί Δημοτικών σχολείων της Ηλείας. Η έρευνα διεξήχθη τον Μάρτιο του 2017 με τη μέθοδο του δείγματος ευκαιρίας. Διανεμηθήκαν 360 ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς από 58 Δημοτικά σχολεία της Ηλείας σε σύνολο 91 σχολικών μονάδων. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι 269 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Από αυτούς το 28,6% ήταν άνδρες και 71% γυναίκες. Το ποσοστό ανταπόκρισης (74,72%) των εκπαιδευτικών στην έρευνα ήταν πολύ ικανοποιητικό.

Το προφίλ των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά (Πίνακας 1) έχει ως εξής: Αναφορικά με τη σχέση εργασίας, από το σύνολο των 269 εκπαιδευτικών, οι 188 ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί (69,9%), οι 80 ήταν αναπληρωτές/τριες (29,7%), ενώ ένας εκπαιδευτικός δεν απάντησε. Ως προς τη θέση εργασίας, οι 25 ήταν Διευθυντικά στελέχη (9,3%), οι 212 ήταν δάσκαλοι/ες (78,8%), ενώ καταγράφηκαν 32 εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (11,9%). Όσον αφορά το επίπεδο σπουδών, 171 (63,6%) είχαν μόνο το βασικό πτυχίο, 11 (4,1%) είχαν κάνει Διδασκαλείο/μετεκπαίδευση, 7 (2,6%) είχαν 6/μηνη επιμόρφωση, 30 (11,2%) είχαν 2^ο πτυχίο ΑΕΙ ΤΕΙ, 49 (18,2%) είχαν μεταπτυχιακό και 1 (0,4%) είχε διδακτορικό. Τέλος, αναφορικά με τα συνολικά έτη υπηρεσίας 90 (33,5%) είχαν 1-10 έτη, 69 (25,7%) είχαν 11-20 έτη, 39 (14,5%) είχαν 21-25 και 65 (24,2%) είχαν 26 και άνω έτη, ενώ 6 (2,2%) δεν απάντησαν.

Πίνακας 1: Επαγγελματικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών δείγματος

Επαγγελματικά χαρακτηριστικά	Αριθμός εκπαιδευτικών (N)	Ποσοστό (%)
Σχέση εργασίας		
Μόνιμοι/ες	188	69,9
Αναπληρωτές/τριες	80	29,7
Δεν απάντησαν	1	0,4
Σύνολο	269	100,00
Θέση εργασίας		
Διευθυντικά στελέχη	25	9,3
Δάσκαλοι/ες	212	78,8
Ειδικότητες	32	11,9
Σύνολο	269	100
Επίπεδο σπουδών		
Βασικό πτυχίο	171	63,6
Διδασκαλείο/Μετεκπαίδευση	11	4,1%
2 ^ο πτυχίο ΑΕΙ ΤΕΙ	30	11,2
Μεταπτυχιακό	49	18,2
Διδακτορικό	1	0,4
6/μηνη επιμόρφωση	7	2,6
Σύνολο	269	100

Έτη υπηρεσίας		
1-10 έτη	90	33,5%
11-20 έτη	69	25,7
21-25 έτη	39	14,5
26 και άνω έτη	65	24,2
Δεν απάντησαν	6	2,2
Σύνολο	269	100

4.2. Δομή ερευνητικού εργαλείου

Τα δεδομένα της παρούσας ερευνητικής μελέτης συλλέχθηκαν με ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς το οποίο χωρίζεται σε δυο μέρη. Στο πρώτο μέρος οι ερωτήσεις εστίαζαν στη διερεύνηση των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Στο δεύτερο μέρος χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Job Satisfaction Scale, JSS που διαμορφώθηκε από τους Warr, Cook και Wall (1979). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αξιολογεί τη συνολική εργασιακή ικανοποίηση με 15 ερωτήσεις που αναφέρονται σε διάφορες πτυχές της εργασίας που σχετίζονται με παράγοντες της ικανοποίησης από την εργασία όπως: τον άμεσο προϊστάμενο, τις συνθήκες εργασίας, τον μισθό, τους συνεργάτες και τις ευκαιρίες για προαγωγή. Επτά από τις ερωτήσεις αναφέρονται στους ενδογενείς από την εργασία παράγοντες και οι υπόλοιπες οκτώ ερωτήσεις στους εξωγενείς ως προς την εργασία παράγοντες. Με τον τρόπο αυτό δίνεται επίσης η δυνατότητα αξιολόγησης της ικανοποίησης χωριστά από ενδογενείς και εξωγενείς από την εργασία παράγοντες. Η εργασιακή ικανοποίηση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών καταγράφηκε σε μια 7θμια κλίμακα Likert (1=Είμαι πάρα πολύ δυσαρεστημένος/η, 2=Είμαι πολύ δυσαρεστημένος/η, 3=Είμαι μέτρια δυσαρεστημένος/η, 4=Δεν είμαι βέβαιος/ η, 5=Είμαι μέτρια ικανοποιημένος/η, 6=Είμαι πολύ ικανοποιημένος/η, 7=Είμαι πάρα πολύ ικανοποιημένος/η) (Fields, 2002).

Αναφορικά με την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ο έλεγχος της εσωτερικής συνέπειας και εγκυρότητας Cronbach's alpha (Πίνακας 2) έδειξε ότι ήταν αρκετά ικανοποιητικός (>0,70) για τους παράγοντες (ενδογενείς-εξωγενείς) και την εργασιακή ικανοποίηση συνολικά.

Πίνακας 2: Έλεγχος δείκτη Cronbach's alpha

Παράγοντες	Cronbach's alpha
Ενδογενείς παράγοντες	0,873
Εξωγενείς παράγοντες	0,795
Εργασιακή ικανοποίηση	0,897

4.3. Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τους 269 εκπαιδευτικούς Δημοτικών Σχολείων της Ηλείας έγινε με τη χρήση του στατιστικού λογισμικού πακέτου SPSS 25. 0 for Windows. Στη συνέχεια έγινε ανάλυση των δεδομένων με τη χρήση περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής:

- Έλεγχος Kolmogorov-Smirnov των μεταβλητών της εργασιακής ικανοποίησης για την κανονική ή μη κατανομή τους, καθώς το δείγμα ήταν $269 > 50$ (Δαφέρμος, 2011).
- Ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U για τη συσχέτιση των επαγγελματικών χαρακτηριστικών του δείγματος με τους ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες της εργασιακής ικανοποίησης. Ο έλεγχος αυτός αντιστοιχεί με τον έλεγχο t test για ανεξάρτητα δείγματα, γίνεται για να συγκριθούν μέσες τιμές δύο ομάδων μη συζευγμένες που ανήκουν στην ίδια μεταβλητή, εφόσον οι τιμές της μεταβλητής δεν παρουσιάζουν την κανονική κατανομή. Οι παραδοχές για το κριτήριο Mann-Whitney εστιάζονται κυρίως ότι τα δύο δείγματα της ανάλυσης θα πρέπει να είναι ανεξάρτητα και τυχαία από τον πληθυσμό προέλευσης και η μεταβλητή να είναι συνεχής (Δαφέρμος, 2011). Η εφαρμογή του Mann-Whitney γίνεται στις τάξεις των δεδομένων και όχι στις αρχικές τιμές. Ο έλεγχος στηρίζεται στη βαθμολόγηση (ranking) των παρατηρήσεων από τα δύο δείγματα (Κορακάκης & Παυλάτου, 2010).
- Ο μη παραμετρικός έλεγχος με το τεστ Kruskal-Wallis H για τη συσχέτιση των επαγγελματικών χαρακτηριστικών του δείγματος με τους ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες της εργασιακής ικανοποίησης. Αποτελεί ως ένα βαθμό προέκταση του ελέγχου Mann-Whitney (Van Belle et al, 2004). Είναι ένας μη παραμετρικός έλεγχος σε αντιστοιχία με τον έλεγχο διακύμανσης one way ANOVA για να συγκριθούν τρεις ή περισσότερες συζευγμένες ομάδες της ίδιας μεταβλητής οι τιμές της οποίας δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή. Τα προσαπαιτούμενα και η εφαρμογή του τεστ Kruskal-Wallis είναι ίδια με αυτά του τεστ Mann-Whitney U (Κορακάκης & Παυλάτου, 2010).

5. Αποτελέσματα της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική μελέτη αποτελεί τμήμα ευρύτερης έρευνας που αφορά στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Δημοτικών σχολείων Ηλείας από την εργασία τους. Η μέση τιμή των απαντήσεων (Πίνακας 3) των συμμετεχόντων στην έρευνα για τους ενδογενείς παράγοντες (*συνθήκες εργασίας στο σχολείο, ελευθερία επιλογών στην εργασία, σχέσεις με συναδέλφους, αναγνώριση απόδοσης εργασίας, μέγεθος αρμοδιοτήτων, προσοχή και αποδοχή σε προτάσεις, ποικιλία εργασίας*) είναι 5,61 η οποία καταδεικνύει μεγάλη εργασιακή ικανοποίηση. Η μέση τιμή για τους εξωγενείς παράγοντες (*άμεσος προϊστάμενος, μισθολογικές απολαβές, σχέσεις διοίκησης-εργαζομένων, πιθανότητες προαγωγής, τρόπος διοίκησης, ωράριο εργασίας, ασφάλεια εργασίας*) είναι 5,07 η οποία καταδεικνύει μέτρια επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης. Η μέση τιμή της συνολικής εργασιακής ικανοποίησης (ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες) είναι 5,36 καταδεικνύοντας μέτρια επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης. Υπενθυμίζεται ότι οι απαντήσεις των ερωτώμενων ήταν σε 7θμια κλίμακα Likert από το 1 (Είμαι πάρα πολύ δυσαρεστημένος/η) έως το 7 (Είμαι πάρα πολύ ικανοποιημένος/η) (Μπαντούνα & Ζωγόπουλος, 2019).

Πίνακας 3: Μέσοι όροι παραγόντων εργασιακής ικανοποίησης

Παράγοντες	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Ενδογενείς παράγοντες	5,61	0,075
Εξωγενείς παράγοντες	5,07	0,088
Επαγγελματική ικανοποίηση	5,36	0,081

5.1. Συσχέτιση θέσης εργασίας με ενδογενείς παράγοντες

Όσον αφορά τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας για την εργασιακή ικανοποίηση από τους ενδογενείς παράγοντες έγινε έλεγχος Kruskal Wallis H ο οποίος καταδεικνύει σημαντικές διαφορές της θέσης εργασίας των ερωτώμενων εκπαιδευτικών με 3 ερωτήσεις από τις συνολικά 8.

- 1) «Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την ελευθερία να επιλέγετε οι ίδιοι τον τρόπο εργασίας σας». Ο έλεγχος Kruskal Wallis H έδειξε: ($H(2)=7,378, p=0,025 < 0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 4) για τη σύγκριση όλων των ζευγών της θέσης εργασίας καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές οι οποίες εντοπίζονται μεταξύ των: α) Διευθυντής/ρια και δάσκαλος/α ($U(25, 212)=1996,500, p=0,033 < 0,05$) και β) Διευθυντής/τρια και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων ($U(25, 32)=252,500, p=0,013 < 0,05$). Οι συμμετέχοντες, οι οποίοι είναι Διευθυντές/ριες, συμφωνούν σε μικρότερο βαθμό (mean rank=92,86) από τους δάσκαλοι/ες (mean rank=122,08) με την ερώτηση-δήλωση αυτή. Επίσης, οι Διευθυντές/ριες συμφωνούν

σε μικρότερο βαθμό (mean rank=23,10) από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (mean rank=33,61) με αυτή την ερώτηση.

- 2) «Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από το μέγεθος των αρμοδιοτήτων που σας δίνονται». Ο έλεγχος Kruskal Wallis H έδειξε: ($H(2)=6,355$, $p=0,042 < 0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 4) για τη σύγκριση των θέσεων εργασίας των ερωτώμενων καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές. Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων συμφωνούν περισσότερο σε σχέση με τους Διευθυντές/ριες με αυτή την ερώτηση.
- 3) «Πόσο ικανοποιημένος/η από την προσοχή που δίνεται στις προτάσεις που κάνετε». Ο έλεγχος Kruskal Wallis H έδειξε: ($H(2)=10,595$, $p=0,005 < 0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 4) για τη σύγκριση όλων των θέσεων εργασίας των ερωτώμενων καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές. Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων συμφωνούν περισσότερο σε σχέση με τους Διευθυντές/ριες και τους δασκάλους/ες με την ερώτηση-δήλωση αυτή. Επίσης, μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας εκφράζουν με αυτή την ερώτηση δάσκαλοι/ες σε σχέση με τους Διευθυντές/ριες.

Πίνακας 4: Συσχέτιση ενδογενών παραγόντων ικανοποίησης με θέση εργασίας

Ερώτηση-δήλωση	Θέση εργασίας	N	Μέσος όρος κατάταξης	Mann Whitney U	p-value
(2) Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την ελευθερία να επιλέγετε οι ίδιοι τον τρόπο εργασίας σας.	Διευθυντής/ρια	25	92,86	1996,500	0,033
	Δάσκαλος/α	212	122,08		
(6) Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από το μέγεθος των αρμοδιοτήτων που σας δίνονται.	Διευθυντής/ρια	25	23,10	252,500	0,013
	Εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων	32	33,61		
(12) Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την προσοχή που δίνεται στις προτάσεις που κάνετε.	Διευθυντής/ρια	25	23,90	272,500	0,035
	Εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων	32	32,98		
(12) Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την προσοχή που δίνεται στις προτάσεις που κάνετε.	Διευθυντής/ρια	25	90,56	1939,000	0,023
	Δάσκαλος/α	212	122,35		
	Διευθυντής/ρια	25	21,58	214,500	0,002
	Εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων	32	34,80		
Δάσκαλος/α	212	118,97	2643,000	0,036	
Εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων	32	145,91			

5.2. Συσχέτιση συνολικής υπηρεσίας με ενδογενείς παράγοντες

Σχετικά με τις δηλώσεις τους για την ικανοποίηση από τους ενδογενείς παράγοντες της εργασίας έγινε έλεγχος Kruskal Wallis H ο οποίος καταδεικνύει σημαντικές διαφορές της συνολικής υπηρεσίας των ερωτώμενων εκπαιδευτικών με 1 ερώτηση από τις συνολικά 8.

- 1) «Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την ελευθερία να επιλέγετε οι ίδιοι τον τρόπο εργασίας σας». Ο έλεγχος Kruskal Wallis H έδειξε: $(H(4)=10,917, p=0,028 < 0,05)$. Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 5) για τη σύγκριση της συνολικής υπηρεσίας καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές $(U(90, 65)=2103,000, p=0,002 < 0,05)$. Οι συμμετέχοντες με συνολικά έτη υπηρεσίας 1-10 συμφωνούν περισσότερο (mean rank=87,13) σε σχέση με όσους έχουν συνολική υπηρεσία 26 και άνω έτη (mean rank=65,35) με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

Πίνακας 5: Συσχέτιση ενδογενών παραγόντων ικανοποίησης με συνολική υπηρεσία

Ερώτηση-δήλωση	Συνολική υπηρεσία	N	Μέσος όρος κατάταξης	Mann Whitney U	p-value
(2) Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την ελευθερία να επιλέγετε οι ίδιοι τον τρόπο εργασίας σας.	1-10	90	87,13	2103,000	0,002
	26 και άνω	65	65,35		

5.3. Συσχέτιση συνολικής υπηρεσίας με εξωγενείς παράγοντες

Αναφορικά με τις δηλώσεις τους για την εργασιακή ικανοποίηση από τους εξωγενείς παράγοντες έγινε έλεγχος Kruskal Wallis H ο οποίος καταδεικνύει σημαντικές διαφορές της συνολικής υπηρεσίας των ερωτώμενων εκπαιδευτικών με 2 ερωτήσεις από τις συνολικά 7.

- 1) «Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τις πιθανότητες προαγωγής σας». Ο έλεγχος Kruskal Wallis H έδειξε: $(H(4)=12,111, p=0,017 < 0,05)$. Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 6) για τη σύγκριση της συνολικής υπηρεσίας καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές $(U(65, 90)=2058,500, p=0,001 < 0,05)$. Οι συμμετέχοντες με συνολική υπηρεσία 26 και άνω έτη συμφωνούν περισσότερο (mean rank=91,33) σε σχέση με τους έχοντες συνολική υπηρεσία 1-10 (mean rank=68,37) με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

2) «Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τη σιγουριά που σας δίνει η εργασία». Ο έλεγχος Kruskal Wallis H έδειξε: $(H(4)=38,416, p=0,000<0,05)$. Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 6) για τη σύγκριση της συνολικής υπηρεσίας των ερωτώμενων καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές ανάμεσα στα ζεύγη των ετών συνολικής υπηρεσίας: α) 1-10 και 11-20 ($U(90, 69)=2079,000, p=0,000<0,05$), β) 1-10 και 21-25 ($U(90, 39)=959,000, p=0,000<0,05$), γ) 1-10 και 26 και άνω ($U(90, 65)=1483,500, p=0,000<0,05$). Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη υπηρεσίας (1-10) συμφωνούν σε μικρότερο βαθμό με την ερώτηση-δήλωση αυτή σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα έτη συνολικής υπηρεσίας: α) 11-20 (mean rank=68,60<94,87), β) 21-25 (mean rank=56,16<85,41) και γ) 26 και άνω (mean rank=61,98<100,18).

Πίνακας 6: Συσχέτιση εξωγενών παραγόντων ικανοποίησης με συνολική υπηρεσία

Ερώτηση-δήλωση	Συνολική υπηρεσία	N	Μέσος όρος κατάταξης	Mann Whitney U	p-value
(10) Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τις πιθανότητες προαγωγής σας.	1-10	90	68,37	2058,500	0,001
	26 και άνω	65	91,33		
(15) Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τη σιγουριά που σας δίνει η εργασία; σας.	1-10	90	68,60	2079,000	0,000
	11-20	69	94,87		
	1-10	90	56,16	959,000	0,000
	21-25	39	85,41		
1-10	90	61,98	1483,500	0,000	
26 και άνω	65	100,18			

5.4. Συσχέτιση υπηρεσιακής κατάστασης με ενδογενείς παράγοντες

Όσον αφορά τις δηλώσεις τους για την ικανοποίηση από τους ενδογενείς παράγοντες της εργασίας έγινε έλεγχος Kruskal Wallis H ο οποίος καταδεικνύει σημαντικές διαφορές της υπηρεσιακής κατάστασης των ερωτώμενων εκπαιδευτικών με 3 ερωτήσεις από τις συνολικά 8:

1) «Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την ελευθερία να επιλέγετε οι ίδιοι τον τρόπο εργασίας σας». Ο έλεγχος Kruskal Wallis H έδειξε: $(H(1)=8,523, p=0,004<0,05)$.

- Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 7) για τη σύγκριση της υπηρεσιακής κατάστασης καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές ($U(81, 188)=9230,500$, $p=0,004<0,05$). Οι συμμετέχοντες αναπληρωτές/ριες συμφωνούν περισσότερο (mean rank=154,96) σε σχέση με τους μόνιμους/ες (mean rank=126,40) με την ερώτηση-δήλωση αυτή.
- 2) «Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τους συναδέλφους σας». Ο έλεγχος Kruskal Wallis H έδειξε: ($H(1)=6,522$, $p=0,011<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 7) για τη σύγκριση της υπηρεσιακής κατάστασης των ερωτώμενων καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές. Οι αναπληρωτές/ριες συμφωνούν περισσότερο σε σχέση με τους μόνιμους/ες με την ερώτηση-δήλωση αυτή.
- 3) «Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την αναγνώριση που παίρνετε για την απόδοσή σας;». Ο έλεγχος Kruskal Wallis H έδειξε: ($H(1)=3,917$, $p=0,048<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 7) για τη σύγκριση της υπηρεσιακής κατάστασης των εκπαιδευτικών του δείγματος καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές. Οι αναπληρωτές/ριες εκφράζουν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας συγκριτικά με τους μόνιμους/ες με αυτή την ερώτηση-δήλωση.

Πίνακας 7: Συσχέτιση ενδογενών παραγόντων ικανοποίησης με υπηρεσιακή κατάσταση

Ερώτηση-δήλωση	Υπηρεσιακή κατάσταση	N	Μέσος όρος κατάταξης	Mann Whitney U	p-value
(2) Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την ελευθερία να επιλέγετε οι ίδιοι τον τρόπο εργασίας σας.	Αναπληρωτής/τρια	81	154,96	9230,500	0,004
	Μόνιμος/η	188	126,40		
(3) Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τους συναδέλφους σας.	Αναπληρωτής/τρια	81	152,52	903,500	0,011
	Μόνιμος/η	188	127,45		
(4) Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την αναγνώριση που παίρνετε για την απόδοσή σας.	Αναπληρωτής/τρια	81	148,69	8722,500	0,048
	Μόνιμος/η	188	129,10		

5.5. Συσχέτιση υπηρεσιακής κατάστασης με εξωγενείς παράγοντες

Σχετικά με τις δηλώσεις τους για την εργασιακή ικανοποίηση από τους εξωγενείς παράγοντες έγινε έλεγχος Kruskal Wallis H ο οποίος καταδεικνύει σημαντικές διαφορές της υπηρεσιακής κατάστασης των ερωτώμενων εκπαιδευτικών με 3 ερωτήσεις από τις συνολικά 7.

- 1) «Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τις πιθανότητες προαγωγής σας». Ο έλεγχος Kruskal Wallis H έδειξε: ($H(1)=11,269$, $p=0,001 < 0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 8) για τη σύγκριση της υπηρεσιακής κατάστασης των ερωτώμενων καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές. Οι μόνιμοι/ες συμφωνούν περισσότερο σε σχέση με τους αναπληρωτές/ριες με την ερώτηση-δήλωση αυτή.
- 2) «Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τις ώρες εργασίας σας». Ο έλεγχος Kruskal Wallis H έδειξε: ($H(1)=5,498$, $p=0,019 < 0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 8) για τη σύγκριση της υπηρεσιακής κατάστασης των ερωτώμενων καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές. Οι αναπληρωτές/ριες συμφωνούν περισσότερο από τους μόνιμους/ες με την ερώτηση-δήλωση αυτή.
- 3) «Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τη σιγουριά που σας δίνει η εργασία σας». Ο έλεγχος Kruskal Wallis H έδειξε: ($H(1)=51,585$ $p=0,000 < 0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 8) για τη σύγκριση της υπηρεσιακής κατάστασης των ερωτώμενων καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές. Οι μόνιμοι/ες εκφράζουν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας συγκριτικά με τους αναπληρωτές/ριες με αυτή την ερώτηση-δήλωση.

Πίνακας 8: Συσχέτιση εξωγενών παραγόντων ικανοποίησης με υπηρεσιακή κατάσταση

Ερώτηση-δήλωση	Υπηρεσιακή κατάσταση	N	Μέσος όρος κατάταξης	Mann Whitney U	p-value
(10) Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τις πιθανότητες προαγωγής σας.	Αναπληρωτής/τρια	81	111,17	5683,500	0,001
	Μόνιμος/η	188	145,27		
(13) Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τις ώρες εργασίας σας.	Αναπληρωτής/τρια	81	151,23	8928,500	0,019
	Μόνιμος/η	188	128,01		
(15) Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τη σιγουριά που σας δίνει η εργασία σας.	Αναπληρωτής/τρια	81	84,19	3498,000	0,000
	Μόνιμος/η	188	156,89		

5.6. Συσχέτιση επιπέδου σπουδών με ενδογενείς παράγοντες

Αναφορικά με τις δηλώσεις τους για την ικανοποίηση από τους ενδογενείς παράγοντες της εργασίας έγινε έλεγχος Kruskal Wallis H ο οποίος καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές του επιπέδου σπουδών των ερωτώμενων εκπαιδευτικών με 3 ερωτήσεις σχετικές με τους ενδογενείς παράγοντες από τις συνολικά 8.

- 1) «Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την ελευθερία να επιλέγετε οι ίδιοι τον τρόπο εργασίας σας». Ο έλεγχος Kruskal Wallis H έδειξε: $(H(5)=19,515, p=0,002 < 0,05)$. Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 9) για τη σύγκριση όλων των ζευγών του επιπέδου σπουδών καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν μόνο το βασικό πτυχίο συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν κάνει Διδασκαλείο/μετεκπαίδευση ή διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών με τη δήλωση αυτή. Επίσης, μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας με τη δήλωση αυτή παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν 2ο πτυχίο AEI/TEI σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν κάνει Διδασκαλείο/μετεκπαίδευση ή διαθέτουν μεταπτυχιακό.
- 2) «Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από το μέγεθος των αρμοδιοτήτων που σας δίνονται». Ο έλεγχος Kruskal Wallis H έδειξε: $(H(5)=12,053, p=0,034 < 0,05)$. Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 9) για τη σύγκριση όλων των ζευγών των επιπέδου σπουδών καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν μόνο το βασικό πτυχίο συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν κάνει Διδασκαλείο/μετεκπαίδευση ή διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών με την ερώτηση-δήλωση αυτή. Επίσης, μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας με τη δήλωση αυτή παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν 2ο πτυχίο AEI/TEI σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν κάνει Διδασκαλείο/μετεκπαίδευση ή διαθέτουν μεταπτυχιακό.
- 3) «Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την προσοχή που δίνεται στις προτάσεις που κάνετε». Ο έλεγχος Kruskal Wallis H έδειξε: $(H(5)=17,596, p=0,003 < 0,05)$. Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 9) για τη σύγκριση όλων των ζευγών του επιπέδου σπουδών καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος οι οποίοι έχουν μόνο το βασικό πτυχίο συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν κάνει Διδασκαλείο/μετεκπαίδευση ή διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών με την ερώτηση-δήλωση αυτή. Επίσης, μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας με την ερώτηση-δήλωση αυτή εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν 2ο πτυχίο AEI/TEI σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν κάνει Διδασκαλείο/μετεκπαίδευση ή διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.

Πίνακας 9: Συσχέτιση ενδογενών παραγόντων ικανοποίησης με επίπεδο σπουδών

Ερώτηση-Δήλωση	Επίπεδο σπουδών	N	Μέσος όρος κατάταξης	Mann Whitney U	p-value
(2) Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την ελευθερία να επιλέγετε οι ίδιοι τον τρόπο εργασίας σας.	Βασικό Πτυχίο	171	94,59	412,000	0,001
	Διδασκαλείο/μετεκπαίδευση	11	43,45		
	Διδασκαλείο/μετεκπαίδευση	11	11,86	64,500	0,002
	2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	30	24,35		
	2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	30	46,48	540,500	0,040
	Μεταπτυχιακό	49	36,03		
Βασικό Πτυχίο	171	115,71	3298,500	0,016	
	Μεταπτυχιακό	49			92,32
(6) Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από το μέγεθος των αρμοδιοτήτων που σας δίνονται.	Βασικό Πτυχίο	171	93,50	598,000	0,02
	Διδασκαλείο/μετεκπαίδευση	11	60,36		
	Διδασκαλείο/μετεκπαίδευση	11	14,91	98,000	0,049
	2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	30	23,23		
	Βασικό Πτυχίο	171	115,01	3419,000	0,037
	Μεταπτυχιακό	49	94,78		
2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	30	46,65	535,500	0,036	
Μεταπτυχιακό	49	35,93			
(12) Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την προσοχή που δίνεται στις προτάσεις που κάνετε.	Βασικό Πτυχίο	171	94,42	441,000	0,002
	Διδασκαλείο/μετεκπαίδευση	11	46,09		
	Διδασκαλείο/μετεκπαίδευση	11	11,91	65,000	0,002
	2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	30	24,33		
	Βασικό Πτυχίο	171	116,17	3220,500	0,010
	Μεταπτυχιακό	49	90,72		
2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	30	47,35	514,500	0,021	
Μεταπτυχιακό	49	35,50			

5.7. Συσχέτιση επιπέδου σπουδών με εξωγενείς παράγοντες

Όσον αφορά τις δηλώσεις τους για την εργασιακή ικανοποίηση από τους εξωγενείς παράγοντες έγινε έλεγχος Kruskal Wallis H ο οποίος καταδεικνύει σημαντικές διαφορές του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών του δείγματος με 3 ερωτήσεις από τις συνολικά 7.

- 1) «Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τον άμεσο προϊστάμενό/ή σας». Ο έλεγχος Kruskal Wallis H έδειξε: $(H(5)=17,868, p=0,003 < 0,05)$. Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 10) για τη σύγκριση όλων των ζευγών του επιπέδου σπουδών καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν κάνει Διδασκαλείο/μετεκπαίδευση συμφωνούν σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι διαθέτουν μεταπτυχιακό ή έχουν 2ο πτυχίο AEI/TEI με τη δήλωση αυτή.
- 2) «Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τις ώρες εργασίας σας». Ο έλεγχος Kruskal Wallis H έδειξε: $(H(5)=11,866, p=0,037 < 0,05)$. Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 10) για τη σύγκριση όλων των ζευγών του επιπέδου σπουδών καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές. Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν κάνει Διδασκαλείο/μετεκπαίδευση συμφωνούν λιγότερο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν 2ο πτυχίο AEI/TEI με την ερώτηση- δήλωση αυτή.
- 3) «Πόσο ικανοποιημένος/η από τη σιγουριά που σας δίνει η εργασία σας». Ο έλεγχος Kruskal Wallis H έδειξε: $(H(5)=17,063, p=0,004 < 0,05)$. Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 10) για τη σύγκριση όλων των ζευγών του επιπέδου σπουδών καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος οι οποίοι διαθέτουν Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών συμφωνούν σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν μόνο το βασικό πτυχίο, έχουν 2ο πτυχίο AEI/TEI ή έχουν κάνει Διδασκαλείο/μετεκπαίδευση με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

Πίνακας 10: Συσχέτιση εξωγενών παραγόντων ικανοποίησης με επίπεδο σπουδών

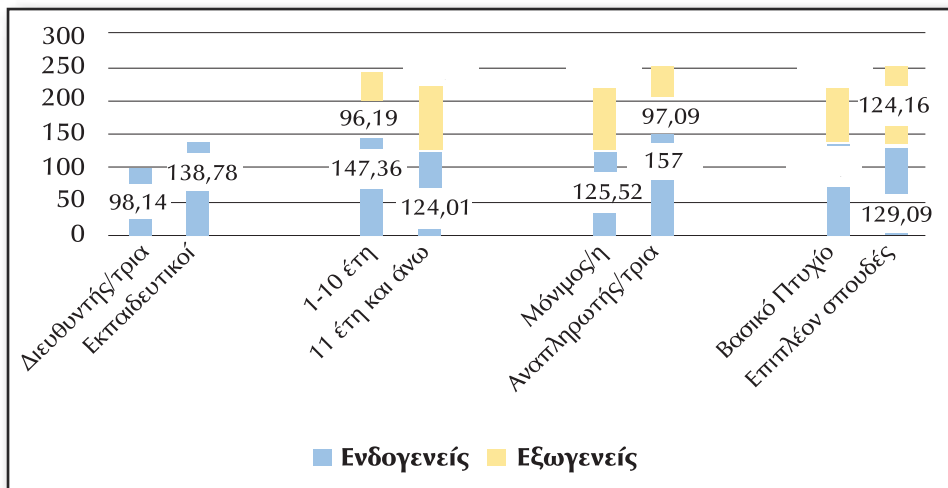
Ερώτηση-δήλωση	Πρόσθετες σπουδές	N	Μέσος όρος κατάταξης	Mann Whitney U	p-value
(5) Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τον άμεσο προϊστάμενό/ή σας.	Διδασκαλείο/μετεκπαίδευση	11	21,18	167,000	0,039
	Μεταπτυχιακό	49	32,59		
	Διδασκαλείο/μετεκπαίδευση	11	12,64	73,000	0,006
	2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	30	24,07		
(13) Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τις ώρες εργασίας σας.	Διδασκαλείο/μετεκπαίδευση	11	14,86	97,500	0,046
	2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	30	23,25		
(15) Πόσο ικανοποιημένος/η από τη σιγουριά που σας δίνει η εργασία σας.	Βασικό Πτυχίο	171	118,11	2887,500	0,001
	Μεταπτυχιακό	49	83,93		
	2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	30	50,27	427,000	0,001
	Μεταπτυχιακό	49	33,71		
	Διδασκαλείο/μετεκπαίδευση	11	43,09	131,000	0,007
Μεταπτυχιακό	49	27,67			

Στο Γράφημα 1 παρουσιάζονται τα συνολικά αποτελέσματα από τις συσχετίσεις των επαγγελματικών χαρακτηριστικών με τους ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης. Αρχικά, έγινε ομαδοποίηση των κατηγοριών στα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (θέση εργασίας=Διευθυντής/Ντριά και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί, συνολική υπηρεσία= 1-10 έτη και οι υπόλοιποι με 11 έτη και άνω και επίπεδο σπουδών=εκπαιδευτικοί με βασικό πτυχίο και όσοι είχαν επιπλέον σπουδές). Στη συνέχεια, έγινε συνολική αποτίμηση του μέσου όρου (Μ.Ο.) των μεταβλητών με τις οποίες είχαν βρεθεί στατιστικά σημαντικά ευρήματα με τα επιμέρους επαγγελματικά χαρακτηριστικά. Ακολούθησε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann Whitney U με τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα σύμφωνα με τα οποία:

- α) Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι (mean rank=138,78) σε σχέση με τους Διευθυντές/ντριες (mean rank=98,14) αναφορικά

με τους ενδογενείς παράγοντες (ελευθερία στον χώρο εργασίας, μέγεθος αρμοδιοτήτων, προσοχή στις προτάσεις), β) Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί με λίγα έτη (1-10) συνολικής υπηρεσίας είναι περισσότερο ικανοποιημένοι (mean rank = 147,36) με τους ενδογενείς παράγοντες (ελευθερία στον χώρο εργασίας) και λιγότερο ικανοποιημένοι (mean rank = 96,19) με τους εξωγενείς παράγοντες (πιθανότητες προαγωγής, ασφάλεια εργασίας) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα έτη συνολικής υπηρεσίας (11 και άνω), γ) Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι λιγότερο ικανοποιημένοι (mean rank = 125,52) με τους ενδογενείς παράγοντες (ελευθερία στον χώρο εργασίας, από τους συναδέλφους, από την αναγνώριση) και περισσότερο ικανοποιημένοι (mean rank = 157,33) με τους εξωγενείς παράγοντες (πιθανότητες προαγωγής, ασφάλεια εργασίας) σε σχέση με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, δ) Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν μόνο το βασικό πτυχίο είναι περισσότερο ικανοποιημένοι (mean rank = 137,5) με τους ενδογενείς παράγοντες (ελευθερία στον χώρο εργασίας, μέγεθος αρμοδιοτήτων, προσοχή στις προτάσεις) και τους εξωγενείς παράγοντες (άμεσος προϊστάμενος, ωράριο εργασίας, ασφάλεια εργασίας) (mean rank = 129,09) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν επιπλέον σπουδές (Διδασκαλείο/μετεκπαίδευση, μεταπτυχιακό κ.ά.).

Γράφημα 1: Συσχέτιση επαγγελματικών χαρακτηριστικών με ενδογενείς-εξωγενείς παράγοντες



6. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη διερευνήθηκε η επίδραση των επαγγελματικών χαρακτηριστικών στην εργασιακή ικανοποίηση εκπαιδευτικών των Δημοτικών σχολείων της Ηλείας σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους.

Από τους ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες της εργασιακής ικανοποίησης που αποτυπώνονται σε 15 ερωτήσεις-δηλώσεις του ερωτηματολογίου εντοπίζονται στατιστικά σημαντικά ευρήματα με επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε 9 από τις συνολικά 15 ερωτήσεις-δηλώσεις (60%). Επομένως, τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά (*θέση εργασίας, συνολική υπηρεσία, υπηρεσιακή κατάσταση και επίπεδο σπουδών*) επιδρούν σημαντικά στις αντιλήψεις των ερωτώμενων για την εργασιακή τους ικανοποίηση.

Συγκεκριμένα:

α) Σε σχέση με τη *θέση εργασίας* (*Διευθυντής/ρια, δάσκαλος/α, εκπαιδευτικός ειδικοτήτας*) οι *Διευθυντές/ριες* είναι σε μικρότερο βαθμό ικανοποιημένοι σε σχέση με τους *δασκάλους/ες* και τους *εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων* από την ελευθερία που έχουν να επιλέγουν οι ίδιοι τον τρόπο εργασίας τους. Επίσης, μικρότερη ικανοποίηση παρουσιάζουν οι *Διευθυντές/ριες* σε σχέση με τους *εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων* από το μέγεθος των αρμοδιοτήτων που τους δίνονται και από την προσοχή που τους δίνεται στις προτάσεις που κάνουν. Τέλος, οι *δάσκαλοι/ες* είναι περισσότερο ικανοποιημένοι συγκριτικά με τους *Διευθυντές/ριες* και τους *εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων* από την προσοχή που δίνεται στις προτάσεις που κάνουν. Ενδεχομένως, αυτό να οφείλεται στο γεγονός του φόρτου εργασίας των *Διευθυντών/τριών*. Σύμφωνα με έρευνα (Τσουλής & Τσολακίδης, 2015) οι *Διευθυντές* παρουσιάζονται να είναι επιφορτισμένοι με περισσότερες αρμοδιότητες και ευθύνες σε σχέση με το παρελθόν και ο εργασιακός τους χρόνος, πολλές φορές, δεν επαρκεί για την άσκηση των καθηκόντων τους και αναγκάζονται να χρησιμοποιούν τον δικό τους προσωπικό χρόνο για να ανταπεξέλθουν στις υποχρεώσεις τους.

Συμπερασματικά, το σύνολο των *εκπαιδευτικών* (*δάσκαλοι/ες, εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων*) παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίησης σε σχέση με τους *Διευθυντές/ριες* αναφορικά με τους ενδογενείς παράγοντες (*ελευθερία στον χώρο εργασίας, μέγεθος αρμοδιοτήτων, προσοχή στις προτάσεις*).

β) Σχετικά με τη *συνολική υπηρεσία* των συμμετεχόντων οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη (1-10) συνολικής υπηρεσίας παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίησης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με συνολική υπηρεσία 26 έτη και άνω από την ελευθερία να επιλέγουν οι ίδιοι τον τρόπο εργασίας τους. Επίσης, οι συμμετέχοντες με λιγότερα έτη (1-10) συνολικής υπηρεσίας είναι σε μικρότερο βαθμό ικανοποιημένοι σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με συνολική υπηρεσία 26 έτη και άνω από

τις πιθανότητες προαγωγής τους, ενώ λιγότερη ικανοποίηση εκφράζουν και σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με 11-20, 21-25 και 26 και άνω έτη συνολικής υπηρεσίας από τη σιγουριά που τους δίνει η εργασία τους. Σύμφωνα με τις απόψεις των Perie et al. (1997) η εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών σχετίζεται αρνητικά με την ικανοποίηση από την εργασία τους. Διαφορετικά είναι τα αποτελέσματα της έρευνας του Κωνσταντινίδη (2017) σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη υπηρεσίας (0-8) εμφανίζονται λιγότερο ικανοποιημένοι με πτυχές της εργασίας τους.

Συμπερασματικά, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί με λίγα έτη (1-10) συνολικής υπηρεσίας είναι περισσότερο ικανοποιημένοι με τους ενδογενείς παράγοντες (*ελευθερία στον χώρο εργασίας*) και λιγότερο ικανοποιημένοι με τους εξωγενείς παράγοντες (*πιθανότητες προαγωγής, ασφάλεια εργασίας*) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα έτη συνολικής υπηρεσίας (11 και άνω).

γ) Σχετικά με την *υπηρεσιακή κατάσταση* (μόνιμος/η, αναπληρωτής/ρια) οι *αναπληρωτές/ριες* καταδεικνύουν μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίησης συγκριτικά με τους *μόνιμους/ες* από την ελευθερία να επιλέγουν τον τρόπο εργασίας τους, από τους συναδέλφους τους, από την αναγνώριση για την απόδοσή τους και από τις ώρες εργασίας τους. Αντίθετα, οι *μόνιμοι* εκπαιδευτικοί καταδεικνύουν μεγαλύτερη ικανοποίηση σε σχέση με τους *αναπληρωτές/ριες* από τις πιθανότητες προαγωγής τους και από τη σιγουριά που τους δίνει η εργασία τους. Όσον αφορά το αίσθημα ασφάλειας, το εύρημα έρχεται σε συμφωνία με τις απόψεις και τα αποτελέσματα ερευνών των Dawson και Veliziotis, (2013) και Μυλωνά (2018) όπου οι *αναπληρωτές* είναι σε μικρότερο βαθμό ικανοποιημένοι σε σχέση με τους *μόνιμους*, καθώς βιώνουν μεγάλη ανασφάλεια και αβεβαιότητα λόγω της προσωρινής απασχόλησης και της μη σταθερής εργασιακής σχέσης στα σχολεία όπου υπηρετούν.

Συμπερασματικά, οι *μόνιμοι* εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο ικανοποιημένοι με τους ενδογενείς παράγοντες (*ελευθερία στον χώρο εργασίας, από τους συναδέλφους, από την αναγνώριση*) και περισσότερο ικανοποιημένοι με τους εξωγενείς παράγοντες (*πιθανότητες προαγωγής, ωράριο εργασίας, ασφάλεια εργασίας*) σε σχέση με τους *αναπληρωτές* εκπαιδευτικούς.

δ) Όσον αφορά το *επίπεδο σπουδών* (Διδασκαλείο/μετεκπαίδευση, 2^ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, μεταπτυχιακό, διδακτορικό) όσοι δεν έχουν πρόσθετες σπουδές (βασικό πτυχίο) παρουσιάζουν μεγαλύτερη ικανοποίηση σε σχέση με όσους έχουν κάνει *Διδασκαλείο/μετεκπαίδευση* και διαθέτουν *μεταπτυχιακό* από την ελευθερία να επιλέγουν οι ίδιοι τον τρόπο εργασίας τους, από το μέγεθος των αρμοδιοτήτων που τους δίνονται και από την προσοχή που δίνεται στις προτάσεις που κάνουν. Επίσης, όσοι διαθέτουν 2^ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίησης σε σχέση

με όσους έχουν κάνει *Διδασκαλείο/μετεκπαίδευση* και διαθέτουν *μεταπτυχιακό* από την ελευθερία να επιλέγουν οι ίδιοι τον τρόπο εργασίας τους, από το εύρος των αρμοδιοτήτων που τους δίνονται και από την προσοχή που δίνεται στις προτάσεις που κάνουν. Επιπρόσθετα, όσοι διαθέτουν *μεταπτυχιακό* τίτλο σπουδών εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίησης συγκριτικά με όσους έχουν κάνει *Διδασκαλείο/μετεκπαίδευση* από τον άμεσο προϊστάμενό τους. Επίσης, οι συμμετέχοντες με *μεταπτυχιακό τίτλο* είναι λιγότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με όσους διαθέτουν μόνο το *βασικό πτυχίο* και όσους έχουν κάνει *Διδασκαλείο/μετεκπαίδευση* από τη σιγουριά που τους δίνει η εργασία τους. Τέλος, όσοι από τους ερωτώμενους διαθέτουν *2^ο πτυχίο AEI/TEI* είναι περισσότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με όσους έχουν κάνει *Διδασκαλείο/μετεκπαίδευση* από τον άμεσο προϊστάμενό τους και από τις ώρες εργασίας τους. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με έρευνες (Ασπιώτη, 2013 Reiro et. al., 2010) οι οποίες υποστηρίζουν ότι οι εργαζόμενοι με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο παρουσιάζουν μικρότερη ικανοποίηση λόγω των αυξημένων προσδοκιών και απαιτήσεων. Ωστόσο, διαφορετικά είναι τα επιχειρήματα των Montoro-Rodriguez και Smaill (2006) που υποστηρίζουν ότι περισσότερο ικανοποιημένοι είναι όσοι εργαζόμενοι έχουν πιο πολλές γνώσεις και καλύτερη εξειδίκευση, ενώ παρόμοιο είναι και το εύρημα της έρευνας του Μυλωνά (2018).

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν μόνο το *βασικό πτυχίο* είναι περισσότερο ικανοποιημένοι με τους ενδογενείς παράγοντες (*ελευθερία στον χώρο εργασίας, μέγεθος αρμοδιοτήτων, προσοχή στις προτάσεις*) και τους εξωγενείς παράγοντες (*άμεσος προϊστάμενος, ωράριο εργασίας, ασφάλεια εργασίας*) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι διέθεταν *επιπλέον σπουδές* (*Διδασκαλείο/μετεκπαίδευση, μεταπτυχιακό κ.ά.*)

Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τη δημιουργία θετικής στάσης στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη συμπεριφορά και την απόδοση. Μπορεί να ενισχύσει με θετικό τρόπο τη συμμετοχή τους στις σχολικές διαδικασίες, την καλλιέργεια θετικού κλίματος με τους γονείς και τους συναδέλφους. Αποτελεί επιπρόσθετο κίνητρο επαγγελματικής εξέλιξης και παραμονής στην εργασία. Βελτιώνει τις πιθανότητες και τις προϋποθέσεις για την ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους των εκπαιδευτικών για καινοτόμες δράσεις και την παροχή ποιοτικότερης εκπαίδευσης στους μαθητές. Αντίθετα, η έλλειψη ικανοποίησης των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία αρνητικών συναισθημάτων για τους ίδιους και το περιβάλλον τους και να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην εργασιακή τους απόδοση και την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Η παρατεταμένη έλλειψη εργασιακής ικανοποίησης σε συνδυασμό με αγχογόνους παράγοντες μπορεί να οδηγήσει στην εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Η παρούσα έρευνα στοχεύει αφενός στην ευαισθητοποίηση των αρμοδίων για τη λήψη μέτρων τα οποία θα συμβάλλουν στην ενίσχυση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών παρέχοντας τους μεγαλύτερη ελευθερία επιλογών και αυτενέργειας στον χώρο του σχολείου, δυνατότητα επαγγελματικής εξέλιξης, επιμορφωτικά προγράμματα, εργασιακή ασφάλεια, καλύτερες συνθήκες εργασίας και ουσιαστική αναγνώριση του έργου τους. Αφετέρου, λόγω της περιορισμένης δυνατότητας γενίκευσης των συμπερασμάτων της παρούσας ερευνητικής μελέτης, στοχεύει στο να αποτελέσει αφετηρία προβληματισμού και επέκτασης της έρευνας που θα αφορά και άλλες περιοχές της Ελλάδας, επιπλέον διαστάσεις της εργασιακής ικανοποίησης, πρόσθετες ομάδες αναφοράς και εμπλουτισμένα μεθοδολογικά και ερευνητικά εργαλεία.

Βιβλιογραφία

- Ασπιώτη, Β. (2013) *Εργασιακές σχέσεις και εργασιακή ικανοποίηση: Η περίπτωση του ΟΤΕ*. Δημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Bogler, R. (2001) The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5): 662-683.
- Cerit, Y. (2009) The effects of Servant Leadership behaviours of school principals on teachers' job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(5): 600-623.
- Cranny, C. J., P. C. Smith & E. F. Stone (1992) *Job Satisfaction*. Lexington Books, New York.
- Δαφέρμος, Β. (2011) *Κοινωνική Στατιστική & Μεθοδολογία Έρευνας με το SPSS*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Dawson, C. & M. Veliziotis (2013) Temporary employment, job satisfaction and subjective well-being. Economics Working Papers Series, 1309. Ανακτήθηκε από: <https://t.ly/GJ8v0> (τελευταία πρόσβαση: 30/11/2019).
- Evans, L. (1998) *Teacher Morale, Job Satisfaction and Motivation*. London: Paul Chapman Publishing Limited.
- Evans, L. (2002) *Reflective Practice in Educational Research*. Bloomsbury Publishing.
- Fields, D. (2002) *Taking Measure of Work: A Guide to Validated Scales for Organizational Research and Diagnosis*. Thousand Oaks, CA. SAGE Publications.
- Herzberg, F. (1959) *The Motivation to work*. New York: Wiley.
- Jex, S. M. & T. W. Britt (2014) *Organizational psychology: a scientist-practitioner approach (3rd ed.)*. New York: John Wiley & Sons.

- Κάντας, Α. (1993) *Οργανωτική-βιομηχανική ψυχολογία* (Μέρος Α'). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kardos, S. M. (2003) *Integrated professional culture: Exploring new teachers' experiences in four states*. Paper presented at the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Klassen, R. & M. Chiu (2010) Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3):741-756.
- Κορακάκης, Γ. & Ε. Παυλάτου (2010) *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Παιδαγωγικά II, σημειώσεις. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Αθήνα. Ανακτήθηκε από: <https://t.ly/zn7z3> (τελευταία πρόσβαση: 3/112/2019).
- Koustelios, A. D. (2001) Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *International Journal of Educational Management*, 15(7):354-358.
- Koutouzis, M. & K. Malliara (2017) Teachers' job satisfaction: the effect of principal's leadership and decision- making style. *International Journal of Education*, 9(4):71-89.
- Κωνσταντινίδης, Χ. (2017) *Διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Δημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Π. Τ. Δ. Ε., Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Leithwood, K. & B. Beatty (2008) *Leading with Teacher Emotions in Mind*. Corwin, Thousand Oaks, CA.
- Montoro-Rodriguez, J. & J. A. Small (2006) The role of conflict resolution styles on nursing staff morale, burnout, and job satisfaction in Long-Term Care. *Journal of Aging and Health*, 18(3): 385-406.
- Μπαντούνα, Μ. & Κ. Ζωγόπουλος (2019) Διαστάσεις της εργασίας που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών των Δημοτικών σχολείων Ηλείας. *Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου Νέου Παιδαγωγού με τίτλο: «Νέος Παιδαγωγός»*. Αθήνα, 11-12 Μαΐου 2019, 824-832.
- Μπρούζος, Α. (2002) Η επαγγελματική ικανοποίηση Ελλήνων δασκάλων. Στο Δ. Καψάλης & Ν. Κατσίκης (επιμ.), *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Α' τόμος, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 127-140.
- Μπρούζος, Α. (2004) Ικανοποίηση των δασκάλων από το Επάγγελμα τους. Στο . Χατζηδήμου, Ε. Ταρατόρη, Μ. Κουγιουρούκη & Π. Στραβάκου (επιμ.), *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*, Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- Μυλωνάς, Γ. (2018) *Εργασιακή ικανοποίηση μεταξύ μονίμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Δημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία.

- Οργάνωση και Διοίκηση Αθλητικών Οργανισμών και Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- OECD (2014) *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing. doi:10.1787/9789264196261-10-en
- Pearson, L. & W. Moomaw (2005) The Relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1): 38-54.
- Peiro, J. M., S. Agut & S. Grau (2010) The relationship between overeducation and job satisfaction among young Spanish workers: The role of salary, contract of employment, and work experience. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(3):666-689.
- Perie, M., D. P. Baker & S. Whiterner (1997) *Job satisfaction among America's teachers: effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation*. U. S. Department of education.
- Rafferty, A. E. & M. A. Griffin (2009) Job satisfaction in organizational research. In D. A. Buchanan & A. Bryman (Eds.), *The Sage Handbook of Organizational Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd., 196-212.
- Robbins, S., T. A., Judge, B. Millett & M. Boyle (2014) *Organisational Behaviour*. Frenchs Forest, N. S. W. :Pearson, (7th ed.).
- Saari, M. L. & A. T. Judge (2004) Employee attitudes and job satisfaction. *Human Resource Management*. 43(4):395-407 Ανακτήθηκε από: <https://t.ly/3wglY> (τελευταία πρόσβαση: 5/12/2019).
- Sharabi, M. & I. Harpaz (2007) Changes in work centrality and other life areas in Israel: A longitudinal study. *Journal of Human Values*, 13(2):95–106. Ανακτήθηκε από: <https://bit.ly/2w1FllN> (τελευταία πρόσβαση: 5/12/2019).
- Silverthorne, P. C. (2005) *Organizational psychology in cross cultural perspective*. New York University Press.
- Skaalvik, E. M. & S. Skaalvik (2011) Teacher Job Satisfaction and Motivation to Leave the Teaching Profession: Relations with School Context, Feeling of Belonging, and Emotional Exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6): 1029-1038.
- Spector, P. E. (1997) *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes, and Consequences*. Thousand Oaks, CA: Sage publications, Inc.
- Taylor, D. L. & A. Tashakkori (1995) Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teacher's sense of efficacy. *Journal of Experimental Education*, 63(3): 217-227.
- Τσουλής, Μ. & Κ. Τσολακίδης (2013) Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Στο Ν. Τζιμόπουλος (επιμ.), *Αξιοποίηση των*

τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στη διδακτική πράξη, Σύρος. 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 1737-1745. Ανακτήθηκε από: <https://t.ly/YRLIE> (τελευταία πρόσβαση: 27/11/2019).

- Van Belle, G., L. D. Fisher, P. J. Heagerty & T. Lumley (2004) *Biostatistics: A Methodology for the Health Sciences* (p. 519). John Wiley & Sons.
- Warr, P. J., J. Cook & T. Wall (1979) Scales for the measurement of some work attitudes and aspects of psychological well-Being. *Journal of Occupational Psychology*, 52(2):129-148. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1979.tb00448.x>
- Warr, P. (1987) *Work, Unemployment and Mental Health*. Oxford: Clarendon Press.
- Warr, P. (1999) Well-being and the workplace. In D. Kahneman, E. Diener & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The Foundations of Hedonic Psychology*. Russell Sage Foundation, 392–412.
- Weiss, H. M. (2002) Deconstructing job satisfaction Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12(2): 173-194.
- Zembylas, M. & E. Papanastasiou (2004) Teacher job satisfaction in Cyprus: The results of a mixed-methods approach. *Journal of Educational Administration*, 42: 357–374.
- Zembylas, M. & E. Papanastasiou (2006) Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(2): 229-247.

Η ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ – ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΕΣΤΙΑΣΗΣ (FOCUS GROUP)

INVESTIGATION OF TEACHER – PUPILS RELATIONSHIPS WITH THE FOCUS GROUP METHOD

Μαρία Αναγνωστοπούλου
Δρ. Παιδαγωγικής ΑΠΘ
Συντονίστρια Εκπαίδευσης
1^{ου} ΠΕΚΕΣ Κεντρικής Μακεδονίας
anagma1@yahoo.com

Αικατερίνη Σουσαμίδου
Δρ. Ψυχολογίας ΑΠΘ
τ. Σχολική Σύμβουλος
sousamidou@sch.gr

Περίληψη

Γενικός σκοπός της έρευνας αυτής είναι η ανάλυση των διαπροσωπικών σχέσεων Εκπαιδευτικών-μαθητών, σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών Δημοτικού Σχολείου, με την αξιοποίηση μιας ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου, τη μέθοδο των ομάδων εστίασης. Συμμετείχαν 32 εκπαιδευτικοί Δημοτικών Σχολείων, απαντώντας σε γενικές και προσωπικές ερωτήσεις σχετικά με την οριοθέτηση και σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών, τα χαρακτηριστικά του/της εκπαιδευτικού που επιδρούν στις σχέσεις, τις παιδαγωγικές τεχνικές για την βελτίωση των σχέσεων. Από την ανάλυση των απαντήσεων διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητες τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις, που συμβάλλουν στο παιδαγωγικό κλίμα, τη μάθηση και τα κίνητρα των μαθητών/τριών. Οι μαθητές/τριες προτιμούν έναν/μία δίκαιο/η δάσκαλο/α, συνεπή, προσιτό/ή, επικοινωνιακό/ή, με χιούμορ, αποφασιστικό/ή, με προσεγμένη εμφάνιση, νεαρό και συνήθως γυναίκα. Το παιχνίδι, η συζήτηση, τα εκπαιδευτικά προγράμματα με ενσωμάτωση της τέχνης θεωρούνται ως τεχνικές βελτίωσης των διαπροσωπικών σχέσεων. Τα αποτελέσματα μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών και στα επιμορφωτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών της πράξης.

Λέξεις κλειδιά

Διαπροσωπικές σχέσεις, εκπαιδευτικός, μαθητής/τρια, ομάδες εστίασης, παιδαγωγική διαδικασία.

Abstract

The aim purpose of this study was to analyze the interpersonal teacher-pupil relationships, from the point of view of primary school teachers, using the qualitative method of focus group. The study involved 32 elementary school teachers answering questions about definition and importance of interpersonal teacher-pupils relationships, teachers' characteristics that influence these relationships and techniques for improving relationships, expressing their general and personal opinions about these issues. The analysis of their answers revealed that teachers consider that good interpersonal relationships are necessary in a classroom because they contribute to the pedagogical climate, pupils' learning and motivation. They believe that pupils prefer a fair teacher, consistent, accessible, communicative, humorous, and decisive, well-educated, young and mostly female. Play, discussion and educational programs that integrate art into the learning process are mentioned as techniques which could improve interpersonal relationships. The results could be useful to training programs of students-teachers to be and in-service teachers.

Key words

Interpersonal relationships, teacher, pupil, focus groups, pedagogical procedure.

0. Εισαγωγή

Από τη στιγμή που οι μαθητές/τριες ξεκινούν το σχολείο και αποχωρίζονται το οικογενειακό περιβάλλον, οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους/τις συμμαθητές/τριες και ιδιαίτερα με τους/τις δασκάλους/ες τους αποτελούν ισχυρό παράγοντα προσαρμογής στο χώρο του σχολείου.

Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών αποτελούν τη βάση για την ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών και συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Forkosh-Baruch & Hershkovitz, 2014, Qi Yang & Li Xu, 2019). Σε μια σχέση που βασίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη, το σεβασμό και την ισότιμη αποδοχή, δημιουργείται ευχάριστο κλίμα, που κάνει τους/τις μαθητές/τριες να αισθανθούν ασφαλείς, να νιώσουν ότι αναγνωρίζονται και υπολογίζονται, να βελτιώσουν την αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμησή τους (Αναγνωστοπούλου, 2005, Muijs & Reynolds, 2001, Van Bergen *et al.*, 2019). Όταν οι μαθητές/τριες εκτιμούν το/τη δασκάλο/α τους, γιατί τους/τις δίνει αξία και τους/τις νοιάζεται, τότε επιδιώκουν να τον/την ευχαριστήσουν, ακολουθώντας πρόθυμα τις οδηγίες του/της και αποφεύγοντας την εκδήλωση απειθαρχής συμπεριφοράς (Boynnton & Boynnton, 2005). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που αδιαφορούν για την οικοδόμηση καλών διαπροσωπικών σχέσεων ή αποτυχαίνουν να τις καλλιεργήσουν, είναι πολύ πιθανόν να αντιμετωπίσουν στην τάξη τους συγκρούσεις, απειθαρχές συμπεριφορές και δυσάρεστα φορτισμένο μαθησιακό και κοινωνικό περιβάλλον, οι ίδιοι/ες να έχουν στρες

και έλλειψη ικανοποίησης από το επάγγελμά τους (Aldrup *et al.*, 2018, Αναγνωστοπούλου 2008, Hamre & Pianta, 2001, Roorda *et al.*, 2017).

Από την ανασκόπηση των ερευνητικών μελετών και των θεωρητικών αναφορών στο χώρο της Παιδαγωγικής που ακολουθούν, αναδεικνύεται η θετική συμβολή των καλών διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών στο περιβάλλον της σχολικής τάξης και του σχολείου.

Σε μεταανάλυση ερευνών των Roorda *et al.* (2017) διαπιστώνεται η συνάφεια των θετικών/αρνητικών διαπροσωπικών σχέσεων, με τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία και με τις επιδόσεις τους.

Άλλες μελέτες, που εστιάζουν στις συμπεριφορές του/της εκπαιδευτικού, δείχνουν ότι η φύση της επικοινωνίας δασκάλου/ας και μαθητών/τριών και το ζεστό συναισθηματικό κλίμα που αυτός/ή δημιουργεί είναι σημαντικοί παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, στην εξέλιξη των μαθησιακών επιδόσεων των μαθητών/τριών και στην αποτελεσματική σχολική προσαρμογή τους (Brinkworth *et al.* 2018, Brok *et al.* 2004, Πασιαρδή 2008, Quin, 2017, Wubbels & Brekelmans 2005, Vandenbroucke *et al.* 2017).

Οι Hattie (2009) και O'Connor *et al.* (2011) διαπιστώνουν ότι οι θερμές διαπροσωπικές σχέσεις έχουν θετική επίδραση στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών/τριών και αυτό γιατί οι μαθητές/τριες αποκτούν διάθεση να εργαστούν σκληρά, ρισκάρουν να κάνουν λάθη, δεν διστάζουν να πουν τη γνώμη τους και ανεπιφύλακτα ζητούν βοήθεια από το/τη δασκάλο/α τους όταν δυσκολεύονται. Αντίστοιχα αποτελέσματα βρέθηκαν και στην έρευνα των Wang & Degol (2016).

Οι Bosman *et al.* (2018) βρήκαν στην έρευνά τους ότι μαθητές/τριες του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου που είχαν χαμηλό επίπεδο σχέσεων με τον/την εκπαιδευτικό, σημείωναν και χαμηλές επιδόσεις σε τεστ επίδοσης.

Στην έρευνα του Heather (2001) διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που αδιαφορούν και δεν συμμετέχουν σε ένα διδακτικό αντικείμενο, αλλάζουν στάση, όταν ο/η εκπαιδευτικός που το διδάσκει καταφέρει να αναπτύξει καλές διαπροσωπικές σχέσεις μαζί τους. Τότε, οι μαθητές/τριες ενεργοποιούνται, αποκτούν κίνητρα να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία και να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους.

Τα αποτελέσματα της μεταανάλυσης ερευνών των Lei *et al.* (2016) έδειξαν ότι οι θετικές και οι αρνητικές διαπροσωπικές σχέσεις σχετίζονται σε σημαντικό βαθμό με τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών στη σχολική τάξη και το σχολείο.

Οι Newland *et al.* (2019) εντόπισαν στην έρευνά τους ότι οι μαθητές/τριες που δεν αναπτύσσουν ποιοτικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς εμφανίζουν άγχος και ανασφάλεια στο σχολικό περιβάλλον.

Ο Marzano (2003) έδειξε στην έρευνά του ότι όταν οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι καλές, οι μαθητές/τριες του Δημοτικού και του Γυμνασίου τείνουν να τηρούν τους

κανονισμούς και τις ρουτίνες του σχολείου με αποτέλεσμα να μην εκδηλώνουν απείθαρχη συμπεριφορά.

Σε άλλες έρευνες οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις συντελούν ώστε αυτοί/ες να εκτιμώνται από τους γονείς, να ασκούν επιρροή στους/τις μαθητές/τριες, να διατηρούν την πειθαρχία στη σχολική τάξη, να έχουν ενθουσιασμό για το έργο τους και γενικότερα να νιώθουν ικανοποίηση από το επάγγελμά τους (Αναγνωστοπούλου 2005, Aldrup *et al.*, 2017).

Οι Liu *et al.* (2018), στη μελέτη τους, ανέδειξαν τη σημασία των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του/της εκπαιδευτικού, προκειμένου να καλλιεργήσει καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριες.

Στη θεωρητική και την εμπειρική βιβλιογραφία επισημαίνονται οι παιδαγωγικές - διδακτικές ενέργειες και οι τεχνικές που μπορεί να εφαρμόσει ο/η εκπαιδευτικός στη σχολική τάξη, οι οποίες έχουν θετική επίδραση στις σχέσεις του/της με τους/τις μαθητές/τριες.

Αναφέρουμε ενδεικτικά:

Παιδαγωγικές – διδακτικές ενέργειες:

Να είναι φιλικός/ή με τους/τις μαθητές/τριες, να τους/τις μιλά με ευγενικό τρόπο, να δείχνει ενδιαφέρον για κάθε μαθητή/τρια σαν μοναδική προσωπικότητα, να εκφράζει αποδοχή όλων των μαθητών/τριών, να σέβεται την εθνική και πολιτισμική διαφορετικότητά τους, να δείχνει με τον τρόπο του/της ότι όλοι/ες είναι σημαντικόι/ές, ότι διανοητικά ο/η ίδιος/α είναι μαζί τους, παρών/ούσα, όλη τη μέρα (Frelin, 2015, Λαζαράκου, 2009, White 2007). Να ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες ώστε να εκφράζουν ελεύθερα απόψεις και συναισθήματα, να τους/τις επαινεί και να τους/τις αμείβει για τις προσπάθειές τους. Οι αμοιβές του/της εκπαιδευτικού, ο έπαινος, η επιδοκμασία και η ενθάρρυνση δημιουργούν κίνητρα για μάθηση και ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος των μαθητών/τριών (Αναγνωστοπούλου, 2005, Μπακιρτζής κ.ά., 2011, Van Bergen *et al.*, 2019). Να ακούει προσεκτικά τους/τις μαθητές/τριες και να δείχνει ενδιαφέρον σε ό,τι λένε, χωρίς να τους/τις διακόπτει, κρατώντας βλεμματική επαφή (Boynton & Boynton, 2005, Μπακιρτζής κ.ά., 2011, Πασιαρδή, 2008, Wubbels & Brekelmans, 2005).

Στον αντίποδα, ενέργειες του/της εκπαιδευτικού που δυσκολεύουν την ανάπτυξη των σχέσεων επισημαίνεται ότι είναι τα αντιπαιδαγωγικά σχόλιά του/της προς τους/τις μαθητές/τριες. Ο σαρκασμός, η υποτίμηση, η γελοιοποίηση, η δυσμενής κριτική των λανθασμένων ενεργειών των μαθητών/τριών, οι διακρίσεις, οι απειλές, προκαλούν πλήγματα στα αισθήματα και την αξιοπρέπειά τους, ιδιαίτερα όταν εκφράζονται ενώπιον των συμμαθητών/τριών τους, δημιουργούν εντάσεις και συγκρούσεις, εχθρική στάση απέναντι στον/την εκπαιδευτικό, με συνέπεια τη δυσάρεστη ατμόσφαιρα στην τάξη (Αναγνωστοπούλου, 2008, Κουτσούλης, 2007, Liu *et al.*, 2018).

Ουσιαστικό ρόλο στη διαμόρφωση καλών διαπροσωπικών σχέσεων παίζει και η διδακτική ικανότητα του/της εκπαιδευτικού. Η διδακτική διαδικασία γίνεται ελκυστική και ενδιαφέρουσα για τους/τις μαθητές/τριες, όταν ο/η εκπαιδευτικός δίνει εξηγήσεις, διευκρινίζει τους ακαδημαϊκούς στόχους, παρουσιάζει το διδακτικό περιεχόμενο με σαφήνεια, διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, τους/τις δίνει την ευκαιρία να συμμετέχουν ενεργητικά, δίνει έμφαση στην επιτυχημένη προσπάθεια παρά στην αποτυχία. Επίσης, σημαντική είναι και η επίδραση της επιστημονικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών (βασικές σπουδές, επιμόρφωση, μεταπτυχιακές σπουδές), όπως αναφέρεται σε σχετικές έρευνες (Αναγνωστοπούλου, 2005, Frelin, 2015, McGrath & Van Bergen, 2017, Χατζηδημού, 2015).

Παιδαγωγικές τεχνικές:

Όταν ένας/μία μαθητής/τρια εκδηλώσει έντονα συναισθήματα, χαράς, ενθουσιασμού, αγανάκτησης, θυμού κλπ., ο/η εκπαιδευτικός να έχει τη διάθεση να ασχοληθεί προσωπικά μαζί του/της, να τον/την προσεγγίσει λέγοντας: «όλα εντάξει; σου συμβαίνει κάτι ιδιαίτερο; μπορώ να βοηθήσω;». Θα νιώσει έτσι ο/η μαθητής/τρια ότι είναι ένα πρόσωπο σημαντικό και ότι για αυτόν το λόγο ο/η εκπαιδευτικός νοιάζεται και δίνει χρόνο για να συζητήσει μαζί του/της (Αναγνωστοπούλου, 2005, Driscoll & Pianta, 2010).

Να δείχνει ενδιαφέρον να πληροφορηθεί για τις εκτός σχολείου ασχολίες και δραστηριότητες των μαθητών/τριών, ρωτώντας για τα χόμπι, τον αθλητισμό κλπ. Η συζήτηση γύρω από προσωπικά θέματα χαλαρώνει τους ιεραρχικούς δεσμούς και ενδυναμώνει την επικοινωνία (Αναγνωστοπούλου, 2005, Van Bergen *et al.*, 2019).

Να δίνει χρόνο για άτυπες και χαλαρές συνομιλίες με τους/τις μαθητές/τριες, άσχετες με τα μαθήματα π.χ. στους διαδρόμους του σχολείου ή στα διαλείμματα. Η αμεσότητα και η φιλική στάση του/της εκπαιδευτικού εκτιμάται ιδιαίτερα από τους/τις μαθητές/τριες (Frelin & Grannas, 2015).

Να διατηρεί τον αυτοέλεγχό του, σε μια κρίσιμη κατάσταση στην τάξη του. Ο θυμός και η απώλεια της ψυχραιμίας εξοργίζουν τους/τις μαθητές/τριες και διαταράσσουν τις διαπροσωπικές σχέσεις (Αναγνωστοπούλου, 2008, Van Bergen *et al.*, 2019).

Τις τεχνικές αυτές είναι εύκολο να εφαρμόσει ο/η κάθε εκπαιδευτικός, όπως και να επινοήσει άλλες, αρκεί να αναγνωρίζει τη σημασία των καλών διαπροσωπικών σχέσεων και να δείχνει διάθεση να τις καλλιεργήσει (Ransom, 2019).

1. Η έρευνα

1.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών - μαθητών/τριών αποτελούν βασικό παράγοντα της αποτελεσματικότητας των παιδαγωγικών διαδικασιών, σύμφωνα με τις απόψεις παιδαγωγών και ερευνητών που παρατέθηκαν στο θεωρητικό μέρος.

Ωστόσο, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο λίγες είναι οι μελέτες που στοχεύουν κεντρικά στο θέμα των διαπροσωπικών σχέσεων.

Και στο διεθνή χώρο, οι διαπροσωπικές σχέσεις δεν είναι εύκολο να προσδιοριστούν ερευνητικά και να μετρηθούν με ποσοτικές μεθόδους, λόγω των ποικίλων παραγόντων που τις επηρεάζουν, της πολυπλοκότητας των αλληλεπιδράσεων εκπαιδευτικού - μαθητών/τριών και της πολυμορφίας που εμφανίζουν αυτές, ανάλογα με το εκάστοτε σχολικό περιβάλλον. Η ανίχνευση της φύσης τους και των επιδράσεών τους προσεγγίζονται κυρίως με ποιοτικές ερευνητικές μεθόδους (Liu *et al.*, 2018, Qi Yang & Li Xu, 2019, Sun *et al.*, 2019, Teddlie & Reynolds, 2000). Σε αυτό το πλαίσιο προβληματικής αποφασίσαμε να διεξαγάγουμε έρευνα ποιοτικού χαρακτήρα, ώστε να εμπλουτίσουμε τα ερευνητικά δεδομένα και να αναδείξουμε βαθύτερες πτυχές των διαπροσωπικών σχέσεων, με βάση τις απόψεις εκπαιδευτικών Δημοτικού Σχολείου.

Βασικός σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών του Δημοτικού Σχολείου αναφορικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις τους με τους/τις μαθητές/τριες και ειδικότερα με τους/τις μαθητές/τριες της τάξης τους.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

- α. Να οριοθετηθούν οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις του/της εκπαιδευτικού με τους/τις μαθητές/τριες και να προσδιοριστεί η σημασία τους.
- β. Να διερευνηθούν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και οι ενέργειες του/της εκπαιδευτικού, που επηρεάζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριες.
- γ. Να αναδειχθούν οι παιδαγωγικές τεχνικές του/της εκπαιδευτικού που συμβάλλουν στην καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων με τους/τις μαθητές/τριες.

Βασικές ερευνητικές υποθέσεις που θέσαμε:

- α. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών/τριών αποτελούν ουσιαστικό συντελεστή της μάθησης και της αγωγής των μαθητών/τριών.
- β. Ο/Η εκπαιδευτικός παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων με τους/τις μαθητές/τριες και στο είδος τους (καλές ή κακές διαπροσωπικές

σχέσεις) ανάλογα με τη συμπεριφορά του, τη μορφή και την ποιότητα των αλληλεπιδράσεών του με τους/τις μαθητές/τριες.

γ. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν και εφαρμόζουν τεχνικές για την καλλιέργεια και βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων.

1.2. Μεθοδολογία της έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε η μέθοδος των ομάδων εστίασης (focus group), η οποία αποτελεί μεθοδολογικό εργαλείο άντλησης ποιοτικών δεδομένων που μπορεί να λειτουργήσει αυτόνομα ως σημαντική πηγή πληροφοριών. Είναι μέθοδος ομαδικής συνέντευξης, όπου αξιοποιείται η δυναμική της ομάδας και η διάδραση μεταξύ συμμετεχόντων και ερευνητή και ιδιαίτερα μεταξύ των μελών της (Stewart & Shamdasani, 2014, Wilkinson, 2014). Τα δεδομένα που παράγονται από την εφαρμογή αυτής της μεθόδου βασίζονται στην πολυεπίπεδη και δυναμική φύση της ανθρώπινης αντίληψης, καθώς και στις αντιθέσεις και την πολυφωνία των απόψεων και εμπειριών των συμμετεχόντων (Andrew & Jonathan, 2006, Barbour, 2018, Wilkinson, 2016). Συνήθως, οι συμμετέχοντες σε μια ομάδα εστίασης επιλέγονται με σκόπιμη δειγματοληψία.

Ως προς τη σύνθεσή τους, οι ομάδες εστίασης μπορεί να είναι ομοιογενείς ή ετερογενείς. Στις ομοιογενείς ομάδες εστίασης διευκολύνεται η επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων, προωθείται η ανταλλαγή ιδεών, αντιλήψεων και εμπειριών και επικρατεί αίσθημα ασφάλειας. Στις ετερογενείς ομάδες εστίασης οι συμμετέχοντες μπορεί να εμπλουτίσουν ή να παρακινήσουν τη συζήτηση, να εμπνεύσουν άλλα μέλη της ομάδας και να δουν το θέμα από διαφορετική οπτική γωνία (Brown, 1999, reference to Robson, 2007, Millward, 2012). Μπορεί επίσης, οι συμμετέχοντες να γνωρίζονται ή να είναι άγνωστοι μεταξύ τους, ανάλογα με τις απαιτήσεις της έρευνας.

Σημαντικό ρόλο στην αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας είτε γνωρίζονται είτε όχι διαδραματίζει ο ερευνητής/διαμεσολαβητής/συντονιστής, ο ερωτών στη συνέντευξη, που οφείλει να δημιουργεί ένα άνετο και διευκολυντικό κλίμα για διεξαγωγή ανοικτής και ενδιαφέρουσας συζήτησης μεταξύ των συμμετεχόντων.

Η σύνθεση μιας τυπικής ομάδας αποτελείται από τέσσερα άτομα ο ελάχιστος αριθμός ως και δώδεκα ο μέγιστος. Ως ιδανικός αριθμός του συνόλου των ομάδων που συμμετέχουν στη συνέντευξη είναι οι τέσσερις έως έξι ομάδες. Μπορεί επίσης να προστεθεί και μία επιπλέον προκαταρκτική ομάδα για τη διερεύνηση της καταλληλότητας των ερωτήσεων (Krueger & Casey, 2014).

Συνήθως, η πρώτη ομάδα εστίασης δίνει ένα σημαντικό αριθμό πληροφοριών που στις επόμενες συναντήσεις των άλλων ομάδων πολύ πιθανόν να επαναλαμβάνονται. Οπότε ο ερευνητής περιορίζει το χρόνο που αφιερώνει στις ερωτήσεις όπου εμφανίζεται κορεσμός απαντήσεων και τον αφιερώνει σε άλλες ερωτήσεις, αναζητώντας νέες και σε βάθος απόψεις για τα θέματα που μελετώνται (Barbour, 2018).

Πριν τη διεξαγωγή της συνέντευξης, ο ερευνητής διαμορφώνει έναν άτυπο οδηγό συζήτησης, με ερωτήσεις σύντομες και ανοιχτού τύπου ώστε να μη προσανατολίζουν τις απαντήσεις προς συγκεκριμένη κατεύθυνση. Θα πρέπει να είναι γενικές, απλές και εύκολες ερωτήσεις αρχικά, εστιασμένες και εξειδικευμένες στη συνέχεια, ώστε να προάγουν την εκβάθυνση στο προς συζήτηση θέμα. Ωστόσο η παράθεση των ερωτήσεων δεν είναι ανελαστική και η έκφραση των συμμετεχόντων είναι ελεύθερη (Krueger & Casey, 2014).

Ο ερευνητής, αφού συγκεντρώσει το υλικό, θα πρέπει να το εξετάσει και να το αναλύσει για να οδηγηθεί σε συμπεράσματα. Αυτή η διαδικασία επιτυγχάνεται μέσω ποιοτικών μεθόδων ανάλυσης περιεχομένου.

Η παρούσα έρευνα των ομάδων εστίασης διενεργήθηκε από τις γράφουσες, Σχολικούς Συμβούλους Δημοτικών Σχολείων Ανατολικής Θεσσαλονίκης, τη σχολική χρονιά 2017-18. Στη διαδικασία της συνέντευξης συμμετείχαν τέσσερις ομάδες εκπαιδευτικών ΠΕ70 και εκπαιδευτικών Ειδικότητας, αντίστοιχα από τέσσερα Δημοτικά Σχολεία της Ανατολικής Θεσσαλονίκης (η συγκρότηση των ομάδων έγινε με τη συνεργασία του/της Διευθυντή/τριας της εκάστοτε σχολικής μονάδας). Οι ομάδες ήταν ομοιογενείς ως προς την επαγγελματική ιδιότητα των συμμετεχόντων, οι οποίοι, επίσης, γνωρίζονταν μεταξύ τους, δεδομένου ότι υπηρετούσαν στην ίδια σχολική μονάδα. Στην πλειοψηφία, οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν γυναίκες, (56 γυναίκες και 8 άνδρες) με μέσο όρο χρόνων υπηρεσίας τα 25 έτη. Η ομαδική συνέντευξη λάμβανε χώρα στο γραφείο του συλλόγου διδασκόντων του εκάστοτε σχολείου, μετά το πέρας των μαθημάτων, σε μια προκαθορισμένη εργάσιμη ημέρα και ώρα, μετά από συνεννόηση με όσους/ες εκπαιδευτικούς είχαν δηλώσει επιθυμία να συμμετέχουν σε αυτήν. Η διάρκεια της συνέντευξης ήταν περίπου μιάμιση ώρα.

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης ακολουθούσαν τη σειρά που προτείνεται στην συγκεκριμένη μέθοδο, από τη γενικότερη άποψη που έχουν οι συμμετέχοντες/ουσες για το τι είναι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών - μαθητών/τριών (γενικές ερωτήσεις), μέχρι την άποψη που έχουν για τις δικές τους σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριες της τάξης τους (προσωπικές ερωτήσεις).

Οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν μετά από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και εντάχθηκαν σε τρεις θεματικούς άξονες: Α. Οριοθέτηση και σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού – μαθητών/τριών, Β. Χαρακτηριστικά του/της εκπαιδευτικού που επιδρούν στις διαπροσωπικές σχέσεις, Γ. Τεχνικές για την καλλιέργεια/βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων. Το σύνολο των επιμέρους ερωτήσεων ήταν έντεκα. Η σαφήνεια και η πληρότητα των ερωτήσεων ελέγχθηκε μέσω της άτυπης εμπλοκής πέντε εκπαιδευτικών, υπηρετούντων σε μη συμμετέχουσες στην έρευνα σχολικές μονάδες.

Κατά τη διεξαγωγή των ομαδικών συνεντεύξεων της έρευνας, ο ρόλος του συντονιστή/διαμεσολαβητή και του γραμματέα εναλλάσσονταν μεταξύ των δύο ερευνητριών

(η Σχολική Σύμβουλος του εκάστοτε σχολείου αναλάμβανε το ρόλο του συντονιστή και η άλλη Σχολική Σύμβουλος εκτελούσε χρέη γραμματέα, καταγράφοντας τις απαντήσεις. Η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τη Σχολική τους Σύμβουλο λειτούργησε θετικά, συμβάλλοντας στην ελεύθερη έκφραση των απόψεών τους.

Για την επεξεργασία του περιεχομένου των απαντήσεων ακολουθήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου, που είναι μια διαδικασία κατηγοριοποίησης και κωδικοποίησης των λεκτικών δεδομένων που προκύπτουν από τα άτομα που συμμετέχουν στη συζήτηση, με σκοπό την ταξινόμηση και διάταξή τους (Krippendorff, 2010, Lacey & Luff, 2001, Liu *et al.*, 2018, Roulston, 2010, Sutton & Austin, 2015).

Όλες οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα καταχωρήθηκαν αντίστοιχα στους προαναφερθέντες θεματικούς άξονες. Στη συνέχεια έγινε προσεκτική ανάγνωση των δεδομένων του κάθε θεματικού άξονα και υπογραμμίστηκαν τα σχόλια, οι γνώμες και οι σκέψεις που απαντούσαν στον ερευνητικό σκοπό και τους στόχους της έρευνας. Το επόμενο βήμα ήταν να υπολογιστεί η συχνότητα εμφάνισης κοινών λέξεων, εννοιών και φράσεων που διατυπώθηκαν από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες. Με τον τρόπο αυτόν αναδείχθηκε ο προσανατολισμός των προτιμήσεων και αντιλήψεων των συμμετεχόντων/ουσών. Στη συνέχεια, μελετήθηκε ξανά στο αρχικό κείμενο για να ελεγχθούν τυχόν σημειώσεις που δε αντιστοιχούσαν σε κάποιο θεματικό άξονα, αλλά περιείχαν ορισμένες αξιόλογες πληροφορίες για το θέμα. Στο τέλος, περιγράφηκε και παρουσιάστηκε ο κάθε θεματικός άξονας χωριστά, με αυτολεξεί τμήματα των απαντήσεων στις συνεντεύξεις ώστε να ενισχυθεί η αξιοπιστία των δεδομένων.

2. Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

Τα δεδομένα από την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων ανά θεματικό άξονα είναι τα εξής:

A. Οριοθέτηση και σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων

A1. Γενικές ερωτήσεις

1^η ερώτηση: Τι σημαίνει καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριες της τάξης σου (της εκάστοτε τάξης σου);

Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις χαρακτηρίζουν η εμπιστοσύνη και ο σεβασμός μεταξύ του/της διδάσκοντος/ουσας και του/της διδασκόμενου/ης, η αλληλεπίδραση, η αποδοχή, ο έπαινος του/της μαθητή/τριας από τον/την εκπαιδευτικό, καθώς και η ενσυναίσθηση. Αν οι σχέσεις δεν είναι καλές, τότε επικρατούν συγκρούσεις, έλλειψη ευγένειας και εσωτερικής ικανοποίησης.

Ενδεικτικές απαντήσεις:

Χριστίνα: Αμοιβαίος σεβασμός, εμπιστοσύνη

Μάρθα: Ο μαθητής σέβεται τον δάσκαλο.

Ευαγγελία: Ειλικρίνεια, εκτίμηση, αλληλεπίδραση

Άννα: Σχέσεις καλής επικοινωνίας, αποδοχής παιδιού από τον εκπαιδευτικό

Δήμητρα: Ο έπαινος του δασκάλου

Νίκος: Ενσυναίσθηση του δασκάλου

Θοδωρής: Η έλλειψη καλών σχέσεων προκαλεί συγκρούσεις.

Χαρά: Όταν δεν υπάρχουν σχέσεις, δεν υπάρχει ευγένεια.

Γιάννης: Όταν δεν υπάρχουν σχέσεις, δεν υπάρχει εσωτερική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού.

2^η ερώτηση: Είναι σημαντικό να έχει ο/η εκπαιδευτικός καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριες;

Η απάντηση είναι καταφατική από όλους/ες τους/τις συμμετέχοντες/ουσες.

2α: Αν ναι, γιατί;

Είναι σημαντικό διότι οι καλές σχέσεις συμβάλλουν στη μάθηση, στη συναισθηματική ωρίμανση των μαθητών/τριών, στην πειθαρχία, στο παιδαγωγικό κλίμα, στην καλλιέργεια κινήτρων.

Ενδεικτικές απαντήσεις:

Μαρίνα: Θα δημιουργούνται προβλήματα όταν δεν υπάρχουν καλές σχέσεις.

Δήμητρα: Συμβάλλουν στη μάθηση.

Μαρία: Εξελίσσεται η μάθηση μέσα από τις σχέσεις.

Ιωάννα: Οι καλές σχέσεις είναι πριν από τη μάθηση. Είναι αλληλένδετα

Μάρθα: Συμβάλλουν στη μαθησιακή διαδικασία.

Ελένη: Συμβάλλουν στο παιδαγωγικό κλίμα.

Χριστίνα: Στη συναισθηματική ωρίμανση

Κωνσταντίνα: Οι μαθητές αποκτούν κίνητρο για να δουλέψουν.

2β: Αν όχι, γιατί;

Δεν δόθηκαν σχόλια σε αυτήν την υποερώτηση.

A2. Προσωπικές ερωτήσεις

3^η ερώτηση: Έχεις καλές διαπροσωπικές σχέσεις με του/τις μαθητές/τριες της τάξης σου;

Η απάντηση ήταν καταφατική από όλους/ες τους/τις συμμετέχοντες/ουσες.

3α: Αν ναι, περίγραψε πώς το εννοείς;

Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις χαρακτηρίζονται από το γεγονός ότι τα παιδιά εκμυστηρεύονται τα προσωπικά τους προβλήματα στο/τη δάσκαλο/α και επιθυμούν να βρίσκονται σε επαφή μαζί του/της. Αναφέρεται επίσης ότι και το σχολικό πλαίσιο μπορεί να προωθήσει και να διαμορφώσει τις καλές σχέσεις. Ακόμη, διευκολυντικός παράγοντας στην καλλιέργεια των σχέσεων είναι ο χρόνος παραμονής των εκπαιδευτικών στο ίδιο σχολείο, πράγμα που επισημαίνεται κυρίως από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.

Ενδεικτικές απαντήσεις:

Ηλίας: Μου λένε τα προβλήματα.

Ελένη: Έρχονται στο διάλειμμα κοντά μου.

Αναστασία: Ακόμη και στην Δ' τάξη ξεχνιούνται και μας φωνάζουν μαμά.

Κωνσταντίνα: Θέλουν όλοι να καθίσουν σε θρανίο κοντά μου.

Άννα: Για όσο χρόνο μένουμε μαζί η σχέση βελτιώνεται. Μετά από χρόνια ακόμη μας θυμούνται.

Χριστίνα: Αν θα μπορούσαμε να μείνουμε περισσότερα χρόνια στο ίδιο σχολείο, θα βελτιώνονταν οι σχέσεις με τους μαθητές αυτού του σχολείου.

Αλέξης: Χρειαζόμαστε πολύ χρόνο για σταθερότητα των σχέσεων.

3β: Αν όχι, περίγραψε πώς το εννοείς;

Οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί δεν απαντούν στην ερώτηση αυτή, θεωρώντας ότι έχουν καλές σχέσεις και αυτή η ερώτηση δεν τους αφορά. Μόνο από τους/τις εκπαιδευτικούς ενός σχολείου δίνονται οι εξής απαντήσεις:

Ενδεικτικές απαντήσεις:

Ευαγγελία: Δεν έχω καλές σχέσεις με όλα τα παιδιά.

Μαρία: Όχι όλο το διάστημα της σχολικής χρονιάς, συνήθως προς το τέλος «αφηνιάζουν».

B. Χαρακτηριστικά του/της εκπαιδευτικού που επιδρούν στις σχέσεις

B1. Γενικές ερωτήσεις

4^η ερώτηση: Ποια χαρακτηριστικά του/της εκπαιδευτικού συμβάλλουν στις καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριες;

4α: Ως προς τη συμπεριφορά του/της εκπαιδευτικού προς τους/τις μαθητές/τριες;

Από τις απαντήσεις προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι μαθητές/τριες θέλουν έναν/μια δίκαιο/η δάσκαλο/α, με συνεπή συμπεριφορά απέναντι τους, προσιτό/ή και ευπροσάρμοστο/η, να αναγνωρίζει τα λάθη του/της αλλά και να τα διορθώνει. Επίσης, τον/την θέλουν χαρούμενο/η, χαμογελαστό/ή, με χιούμορ, επικοινωνιακό/ή και αποφασιστικό/ή. Ακόμη, υποστηρίζουν ότι η μη λεκτική επικοινωνία - το βλέμμα, οι χειρονομίες και οι μορφασμοί - του/της εκπαιδευτικού αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση του με του/τις μαθητές/τριες. Επιπλέον, αναφέρουν ότι και οι διακυμάνσεις της έντασης και της χροιάς της φωνής του/της εκπαιδευτικού επηρεάζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις.

Ενδεικτικές απαντήσεις:

Ελευθερία: Οι μαθητές θέλουν τη δικαιοσύνη. Θέλουν το χιούμορ.

Ιωάννα: Υπομονή, δικαιοσύνη

Ηλίας: Δικαιοσύνη, δημοκρατικότητα, συνέπεια

Γιάννης: Προσιτός, χαρούμενος, επικοινωνιακός, μεταδοτικός

Ευαγγελία: Να τους αγγίζει συναισθηματικά, με το να είναι αληθινός.

Ιωάννα: Να δηλώνει και την ανεπάρκεια του και να είναι ευπροσάρμοστος.

Νικολέττα: Προσαρμοστικότητα του δασκάλου και ευελιξία. Να αυτοβελτιώνεται.

Δήμητρα: Να αναγνωρίζει τα λάθη του και να τα διορθώνει.

Άννα: Να έχει χιούμορ, να έχει επικοινωνία.

Θοδωρής: Η μη λεκτική επικοινωνία, το βλέμμα, η επαφή, η κίνηση

Ευαγγελία: Οι χειρονομίες και οι μορφασμοί

Μάγδα: Ο τόνος της φωνής, όχι τσιρίδες και σκαμπανεβάσματα

4β: Ως προς το διδακτικό στυλ;

Στην ερώτηση αυτή οι απαντήσεις είναι λίγες, υποστηρίζεται κυρίως ότι το διδακτικό στυλ εξαρτάται από την τάξη (διαφορετικό στυλ στην Α' τάξη από αυτό στην Ε' τάξη) και κυμαίνεται από αυστηρό, δημοκρατικό έως και χαλαρό.

Ενδεικτικές απαντήσεις:

Μάρθα: Το στυλ εξαρτάται από την τάξη.

Άννα: Να κατεβαίνεις στο επίπεδο τους. Η Α' τάξη θέλει άλλη προσέγγιση.

Ελευθερία: Είσαι ή δεν είσαι αυστηρός ανάλογα με τη συμπεριφορά της τάξης.

Ιωάννα: Παιγνιώδης μορφή διδασκαλίας. Να τα λέει απλά, με παραδείγματα.

Γεωργία: Να έχει ο δάσκαλος πιο χαλαρό στυλ. Να μην είναι πομπώδης και αυστηρός.

Γιάννης: Προσιτός, χαρούμενος, επικοινωνιακός, μεταδοτικός

4γ: Ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας;

Ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας επισημάνθηκαν χαρακτηριστικά που αναδεικνύουν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών, την ενεργητική συμμετοχή τους και την έλλειψη μονοτονίας στο μάθημα.

Ενδεικτικές απαντήσεις:

Αλέξης: Συνεργασία, εργασία σε ομάδες

Μαρίνα: Να διδάσκεται η συνεργασία.

Κατερίνα: Όταν είσαι και εσύ μέλος της ομάδας είναι καλύτερες οι σχέσεις. Κάποια ώρα ελεύθερη χωρίς μάθημα βοηθά τις σχέσεις.

Γιάννης: Να διδάσκεις διεπιστημονικά.

Μαρία: Όχι μονοτονία στη διδασκαλία

4δ: Ως προς την επιστημονική κατάρτιση του/της εκπαιδευτικού;

Οι απόψεις εδώ συγκλίνουν στο ότι αυτό που μετρά περισσότερο είναι η εμπειρία, και λιγότερο η επιστημονική κατάρτιση.

Ενδεικτικές απαντήσεις:

Χριστίνα: Τα πτυχία όχι, η εμπειρία ναι. Οι σχέσεις είναι κάτι πιο βαθύ.

Ιωάννα: Η εμπειρία, χωρίς να θεωρείται η κατάρτιση άχρηστη.

Αλέξης: Η κατάρτιση δεν βοηθά, μπορεί και να είναι αρνητική.

Άννα: Η αυτομόρφωση συμβάλλει.

Γιάννης: Η συμπεριφορά του δασκάλου μετρά, όχι οι γνώσεις.

4ε: Ως προς το φύλο, την ηλικία και την εμφάνιση του/της εκπαιδευτικού;

Η εμφάνιση του/της εκπαιδευτικού θεωρείται από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες

βασικό στοιχείο που επηρεάζει τις καλές σχέσεις, πρέπει να είναι προσεγμένη. Επίσης, γίνεται αναφορά στην ηλικία, όπου τα παιδιά προτιμούν τους/τις νεότερους/ες καθώς και στο φύλο, με τις γυναίκες να υπερτερούν στην επιλογή των μαθητών/τριών.

Ενδεικτικές απαντήσεις:

Κατερίνα: Η φυσική ομορφιά, το ντύσιμο

Μαρίνα: Η εξωτερική εμφάνιση αρέσει στους μαθητές, όπως και το νεαρό της ηλικίας.

Κωνσταντίνα: Η προσεγμένη εμφάνιση

Φωτεινή: Η ηλικία, οι μαθητές προτιμούν τους νέους.

Μαρία: Οι μαθητές προτιμούν τις γυναίκες.

5^η ερώτηση: Ποια χαρακτηριστικά του/της εκπαιδευτικού δεν συμβάλλουν στις καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριες;

Η αδιαφορία του/της απέναντι στα παιδιά, η ειρωνεία, η αυστηρότητα, η ψυχολογική βία, η απαξίωση προς αυτά και τα νεύρα αποτελούν στοιχεία που δυσχεραίνουν τις σχέσεις εκπαιδευτικών - μαθητών.

Ενδεικτικές απαντήσεις:

Χριστίνα: Η ειρωνεία. Όταν ενδιαφερόμαστε μόνο για τους καλούς ή κακούς μαθητές.

Μαρία: Η αδιαφορία και η ψυχρότητα

Ευαγγελία: Τα νεύρα

Γιάννης: Η απαξίωση και η γνωστική ανεπάρκεια

Φωτεινή: Η ψυχολογική βία στα παιδιά

Σοφία: Όταν είναι απόμακρος και αυστηρός.

B2. Προσωπικές ερωτήσεις

6^η ερώτηση: Ποια από τα αναφερόμενα θετικά στοιχεία που συζητήσαμε, θα έλεγες ότι έχεις;

Η επικρατέστερη απάντηση είναι το χιούμορ, ως ένα θετικό στοιχείο που πιστεύουν ότι διαθέτουν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί. Η ίση μεταχείριση των παιδιών και η αγάπη για τη δουλειά αποτελούν δύο ακόμη θετικά στοιχεία. Επίσης, η έκφραση συναισθημάτων από την πλευρά του/της δασκάλου/ας, καθώς και η υπομονή και η ενεργητικότητα.

Ενδεικτικές απαντήσεις:

Ευαγγελία: Το χιούμορ

Ελευθερία: Χιούμορ, δικαιοσύνη

Κατερίνα: Ίση μεταχείριση

Κωνσταντίνα: Να βγάζω συναίσθημα.

Νικολέττα: Ισορροπία και αγάπη

Νίκος: Πάθος για τη δουλειά

Άννα: Υπομονή

Μαρία: Ενεργητικότητα

7^η ερώτηση: Νομίζεις ότι έχεις κάποια από τα αναφερόμενα αρνητικά στοιχεία που συζητήσαμε; Αν ναι, ποια;

Οι απαντήσεις των περισσότερων κυμαίνονται ανάμεσα σε δύο άκρα: την υπερβολική αυστηρότητα και την υπερβολική χαλαρότητα με τη μορφή έλλειψης ελέγχου της τάξης. Αυτά συνδυάζονται με την έλλειψη υπομονής, την έκρηξη θυμού, την πίεση για μάθηση, τις φωνές, ακόμη και την ασυνέπεια του/της εκπαιδευτικού και τη μη προσαρμοστικότητά του/της.

Ενδεικτικές απαντήσεις:

Σοφία: Γίνομαι κάποιες φορές αυστηρή.

Μάρθα: Πίεση, αυστηρότητα

Γεωργία: Πολύ χαλαρή και χάνω τον έλεγχο.

Άγγελος: Από την πολύ αγάπη χάνω τα όρια.

Όλγα: Χάνω τον έλεγχο και βάζω τις φωνές.

Γιάννης: Στιγμαία έκρηξη θυμού

Ευαγγελία: Έλλειψη υπομονής

Φωτεινή: Η ανεκτικότητα

Δήμητρα: Δεν είμαι πολύ συνεπής.

Νίκος: Όταν τα πιέζω πολύ να μάθουν.

Αναστασία: Δεν είμαι ευέλικτη στις αλλαγές.

7α: Θα σε ενδιέφερε να τα βελτιώσεις/απαλείψεις τα αρνητικά σου στοιχεία; Αν ναι, πώς;

Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν διάφορους τρόπους για να βελτιώσουν ή να απαλλαγούν από τα αρνητικά στοιχεία τους που εμποδίζουν την ανάπτυξη καλών

σχέσεων με τους/τις μαθητές/τριες, όπως το να κρατούν ημερολόγιο με τις αδυναμίες τους και να αναστοχάζονται.

Ενδεικτικές απαντήσεις:

Μαρία: Να κρατώ ημερολόγιο με τις αδυναμίες μου.

Γεωργία: Να κάνω συχνά αναστοχασμό.

Γ. Τεχνικές για την καλλιέργεια/βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων

Γ1. Γενικές ερωτήσεις

8^η ερώτηση: Ποιες τεχνικές θα μπορούσε να εφαρμόσει ο/η εκπαιδευτικός για την καλλιέργεια/βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων με τους/τις μαθητές/τριες;

Το παιχνίδι είναι μια τεχνική που προτάθηκε, ιδιαίτερα για τις μικρές τάξεις. Επίσης, εκπαιδευτικά προγράμματα που εμπλέκουν την τέχνη θεωρήθηκαν ότι βοηθούν στη βελτίωση των σχέσεων. Επιπλέον, ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί τη συζήτηση και το διάλογο με τα μεγαλύτερα παιδιά, την επιβράβευση, την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών και την ύπαρξη γωνιάς χαλάρωσης. Ακόμη, επεσήμαναν ότι η συμμετοχή των γονέων θα διευκόλυνε την ανάπτυξη/βελτίωση σχέσεων των εκπαιδευτικών με τα παιδιά τους.

Ενδεικτικές απαντήσεις:

Χριστίνα: Δραστηριότητες με παιχνίδι

Κατερίνα: Στις μικρές τάξεις βοηθά το παιχνίδι.

Κυριακή: Εκπαιδευτικά προγράμματα

Ιωάννα: Προγράμματα ψυχικής υγείας, επικοινωνία με γονείς

Αναστασία: Να βάζουμε εικαστικά, κάτι πιο δημιουργικό.

Γιάννης: Η τέχνη μέσα από τα μαθήματα, βήμα στην τάξη στους γονείς

Άννα: Ασκήσεις αυτορρύθμισης συμπεριφοράς

Μάρθα: Να υπάρχει στην τάξη γωνιά χαλάρωσης.

Γ2. Προσωπικές ερωτήσεις

9^η ερώτηση: Ποια/ες τεχνικές εφαρμόζεις εσύ στην τάξη σου για να έχεις καλές σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριες;

Οι τεχνικές που συνήθως χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να έχουν καλές σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριές τους είναι η χρήση οπτικοακουστικών μέσων για χαλάρωση μετά το μάθημα, η επικοινωνία με τους γονείς, η εστίαση στα θετικά

χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών, η παραδοχή από την πλευρά τους ότι δεν τα γνωρίζουν όλα, ο αυτοσαρκασμός και το χιούμορ, καθώς και η κατάθεση των προσωπικών τους προβλημάτων στην τάξη.

Ενδεικτικές απαντήσεις:

Γεωργία: Όταν δεν ξέρω κάτι το παραδέχομαι.

Γεωργία: Κάθε Παρασκευή την τελευταία ώρα, καθόμαστε στο χαλί, βάζουμε μουσική και παρουσιάζουμε εργασίες της τάξης.

Σοφία: Στο τέλος του μαθήματος βλέπουμε ταινία, διαβάζουμε βιβλίο παράλληλα με οπτικοακουστικό υλικό.

Ιωάννα: Η συχνή επικοινωνία με γονείς

Άννα: Εστιάζω πάντα στα θετικά, παραμερίζω τα αρνητικά.

Φωτεινή: Αυτοσαρκασμός μου και χιούμορ

Ελευθερία: Η τεχνική του κύκλου, να μοιράζομαι προσωπικά θέματα μαζί τους.

3. Διαπιστώσεις, συμπεράσματα, προτάσεις

3.1. Διαπιστώσεις

Από την ανάλυση των παραπάνω δεδομένων προκύπτει ότι οι υποθέσεις που θέσαμε στην έρευνα μας έχουν επαληθευτεί. Όσον αφορά στην οριοθέτηση και σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις είναι απαραίτητες σε μια σχολική τάξη και ότι κύρια χαρακτηριστικά τους είναι η αμοιβαία εμπιστοσύνη και ο αμοιβαίος σεβασμός μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας. Επισημαίνουν ότι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις συμβάλλουν στο παιδαγωγικό κλίμα της τάξης, τη μάθηση και την καλλιέργεια κινήτρων των μαθητών/τριών. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συγκλίνουν με αντίστοιχα σχετικών ερευνών που αναφέρονται στην εισαγωγή, όπου διαπιστώθηκε πως οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών συμβάλλουν σημαντικά στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος στην τάξη, με αμοιβαίο σεβασμό και αποδοχή, κίνητρα για μάθηση και αίσθημα ασφάλειας των μαθητών/τριών (Αναγνωστοπούλου, 2005, Boynton & Boynton, 2005, Forkosh-Baruch & Hershkovitz, 2014, Qi Yang & Li Xu, 2019, Marzano, 2003, Muijs & Reynolds, 2001, Van Bergen *et al.*, 2019).

Όταν όμως οι σχέσεις δεν είναι καλές, τότε επικρατούν οι συγκρούσεις, η έλλειψη ευγένειας και η έλλειψη ικανοποίησης του/της εκπαιδευτικού από το έργο του. Οι διαπιστώσεις αυτές συμφωνούν με αποτελέσματα που έχουν προκύψει και από άλλες αντίστοιχες έρευνες (Aldrup *et al.*, 2018, Αναγνωστοπούλου 2008, Hamre & Pianta, 2001, Roorda *et al.*, 2017).

Οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι έχουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριες της τάξης τους. Η άποψή τους αυτή στηρίζεται στο επιχείρημα ότι οι μαθητές/τριες τους εκμυστηρεύονται τα προσωπικά τους προβλήματα και επιθυμούν να βρίσκονται κοντά τους.

Σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του/της εκπαιδευτικού που συμβάλλουν στις καλές διαπροσωπικές σχέσεις, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν πως οι μαθητές/τριες θέλουν έναν/μία δίκαιο/η δάσκαλο/α, συνεπή, προσιτό/ή, επικοινωνιακό/ή, με χιούμορ και αποφασιστικό/ή. Οι μαθητές/τριες προτιμούν εκπαιδευτικούς γυναίκες και νέους, εκπαιδευτικούς που έχουν προσεγμένη εμφάνιση και εκφράζουν την αποδοχή των μαθητών/τριών τους μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας. Η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών και η έλλειψη μονοτονίας στο μάθημα διευκολύνουν τις σχέσεις, όπως και η διδακτική εμπειρία του/της εκπαιδευτικού. Οι διαπιστώσεις αυτές συμφωνούν με αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών στο χώρο της Εκπαίδευσης, οι οποίες μελετούν τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμβάλλουν στη διαμόρφωση καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές/τριες (Αναγνωστοπούλου, 2005, Frelin, 2015, Λαζαράκου, 2009, McGrath & Van Bergen, 2017, Μπακιρτζής κ.ά., 2011, Πασιαρδή, 2008, White, 2007, Van Bergen *et al.*, 2019, Χατζηδήμου, 2015). Αντίθετα, η μη προσεγμένη εμφάνιση του/της εκπαιδευτικού, η αδιαφορία του προς στα παιδιά, η απαξίωσή τους, η ειρωνεία, η αυστηρότητα και τα νεύρα αποτελούν στοιχεία που δυσχεραίνουν τις σχέσεις του/της με τους/τις μαθητές/τριες, όπως έχει διαπιστωθεί και από άλλες σχετικές έρευνες (Αναγνωστοπούλου, 2008, Κουτσούλης, 2007, Liu *et al.*, 2018).

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά που δηλώνουν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί ότι έχουν οι ίδιοι/ες, τα οποία διευκολύνουν τη σχέση τους με τους/τις μαθητές/τριες, επικρατέστερη απάντηση είναι το χιούμορ και ακολουθεί η ίση μεταχείριση των παιδιών και η αγάπη για τη δουλειά τους. Ενώ, αυτά που δυσχεραίνουν τις σχέσεις τους με τους/τις μαθητές/τριες είναι η υπερβολική αυστηρότητα ή η υπερβολική χαλαρότητα.

Σχετικά με τις τεχνικές που θα μπορούσε να εφαρμόσει ο/η εκπαιδευτικός στην τάξη του/της για την καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων, γίνεται αναφορά στο παιχνίδι, τα εκπαιδευτικά προγράμματα που εντάσσουν την τέχνη στη μαθησιακή διαδικασία και τη συζήτηση. Οι τεχνικές που συνήθως χρησιμοποιούν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί είναι η χρήση οπτικοακουστικών μέσων για χαλάρωση μετά το μάθημα, καθώς και η επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών/τριών τους. Γενικά, η επικράτηση ενός χαλαρού κλίματος με άτυπες συζητήσεις πάνω σε προσωπικά θέματα και ενδιαφέροντα, με τη βοήθεια της τέχνης και των οπτικοακουστικών μέσων και με χιουμοριστική διάθεση, αποτελούν τεχνικές που καλλιεργούν καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, όπως συμφωνώς διαπιστώνεται και στα ευρήματα άλλων σχετικών ερευνών (Αναγνωστοπούλου,

2005 & 2008, Driscoll & Pianta, 2010, Frelin & Grannas, 2015, Ransom, 2019, Van Bergen *et al.*, 2019).

Αξίζει να σχολιαστεί μια αντίφαση αναφορικά με το ρόλο που παίζουν η εμπειρία και η επιστημονική κατάρτιση του/της εκπαιδευτικού, στην καλλιέργεια των σχέσεων. Στην παρούσα έρευνα οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί κυρίως υπερασπίζονται την άποψη ότι περισσότερο συμβάλλει η εμπειρία, ενώ στην έρευνα της Αναγνωστοπούλου (2005) οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν πρώτιστη σημασία στην επιστημονική κατάρτισή τους. Είναι ένα ζήτημα που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

3.2. Συμπεράσματα - προτάσεις

Οι διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στον/την εκπαιδευτικό και τους/τις μαθητέ/τριες αποτελούν τον πυρήνα για κάθε παιδαγωγικό ενέργημα και επηρεάζουν άμεσα τη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών/τριών. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η επίδραση των διαπροσωπικών σχέσεων στους/τις μαθητές/τριες του Δημοτικού Σχολείου, δεδομένου ότι αυτοί/ές αλληλεπιδρούν με τον/την ίδιο/ια δάσκαλο/λα της τάξης πολλές διδακτικές ώρες ημερησίως.

Όταν οι μαθητές/τριες έλκονται από το ενδιαφέρον και τη φιλική διάθεση ενός/μιας εκπαιδευτικού, είναι αναμενόμενο και το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει ο/η εν λόγω εκπαιδευτικός να γίνει γι' αυτούς/ές ελκυστικό και η στάση τους για τη μάθηση να βελτιωθεί, πράγμα που θα επηρεάσει θετικά και την επίδοσή τους. Οι μαθητές/τριες που συμπαθούν τον/την εκπαιδευτικό γίνονται ενεργητικοί/ές στις δραστηριότητες της τάξης και δεν δημιουργούν προβλήματα συμπεριφοράς. Ο/η εκπαιδευτικός, επίσης, νιώθει αποτελεσματικός/ή στο έργο του/της και ικανοποιημένος/η από το επάγγελμά του/της.

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας δεν είναι γενικεύσιμα, ωστόσο οι παράμετροι που εξετάστηκαν και αναλύθηκαν φαίνεται να επιδρούν ουσιαστικά στην εξέλιξη των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού – μαθητών/τριών και στην ανταπόκριση των μαθητών/τριών στους μαθησιακούς και κοινωνικούς στόχους του σχολείου.

Οι ερευνητικές διαπιστώσεις παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες και εναύσματα για μελλοντικές έρευνες αναλόγου περιεχομένου. Επίσης, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και από όσους/ες εκπαιδευτικούς της πράξης ενδιαφέρονται να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού τους έργου. Οι Διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων, ορμώμενοι από τα ερευνητικά δεδομένα, θα μπορούσαν να ενθαρρύνουν και να υποδείξουν στους/τις εκπαιδευτικούς πώς να επενδύουν περισσότερο χρόνο και ενέργεια για την οικοδόμηση καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τους/τις μαθητές/τριες της τάξης τους.

Στην κατεύθυνση αυτή μπορεί να συμβάλουν και τα Προγράμματα Σπουδών, στα οποία, προτείνουμε, να θεθεί ως πρωτεύων παιδαγωγικός στόχος η καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού - μαθητών/τριών και να περιοριστεί η διδακτέα

ύλη, ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν περισσότερο χρόνο για αλληλεπιδραστικές δράσεις με τους/τις μαθητές/τριες, στη διάρκεια του μαθήματος. Επίσης, καλό θα ήταν οι διαπροσωπικές σχέσεις να αποτελούν θέμα επιμόρφωσης των υπηρετούντων εκπαιδευτικών. Επιπλέον, κρίνουμε αναγκαίο, να εισαχθεί στα Παιδαγωγικά Τμήματα διδακτικό αντικείμενο για τις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών/τριών, με βιωματικά εργαστήρια, ώστε οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν γνώσεις, θετικές στάσεις και δεξιότητες καλλιέργειας των σχέσεων.

Βιβλιογραφία

- Aldrup, K., U. Klusmann & O. Lüdtke (2017) Does basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? A diary study among beginning teachers. *Learning and Instruction*, 50: 21-30.
- Aldrup, K., U. Klusmann, O. Lüdtke, R. Göllner & U. Trautwein (2018) Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58: 126-136.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005) *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών - μαθητών στη σχολική τάξη. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2008). *Το ζήτημα της πειθαρχίας στην Εκπαίδευση - Συμβολή στην πρόληψη της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Andrew, P. & T. Jonathan (2006) Focus group method and methodology: Current practice and recent debate. *International Journal of Research and Method in Education*, 29: 23-37.
- Barbour, R. (2018) *Doing Focus Groups*. London: Sage.
- Bosman, D. L., I. Roorda & H. Koomen (2018) Teacher-student relationship quality from kindergarten to sixth grade and students' school adjustment: a person-centered approach. *Journal of School Psychology*, 68: 177-194.
- Boynton, M. & Ch. Boynton (2005) *Preventing and Solving Discipline*. U. S. A: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brinkworth, M. E., J. McIntyre, A. Juraschek & H. Gehlbach (2018) Teacher-student relationships: the positives and negatives of assessing both perspectives. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55: 24-38.
- Brok, P., M. Brekelmans & T. Wubbels (2004) Interpersonal Teacher Behaviour and Student Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (3): 407-442.

- Driscoll, K. C. & R. C. Pianta (2010) Banking time in head start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher child relationships. *Early Education and Development*, 21(1): 38-27.
- Forkosh-Baruch, A. & A. Hershkovitz (2014) Teacher-student relationship in the Facebook-era. In P. Isa as, P. Kommers & T. Issa (eds.), *The evolution of the internet in the business sector*. Hershey, PA: IGI Global, 145-172.
- Frelin, A. (2015) Relational underpinnings and professionalism – a case study of a teacher’s practices involving students with experiences of school failure. *Journal School Psychology International*, 36 (6): 589-604.
- Frelin, A. & J. Granass (2015) Direct and indirect educational relationships: Developing a typology for the contribution of different categories of school staff in relation to students’ educational experiences. *Improving Schools*, 18 (1): 56-68.
- Hamre, B. K. & C. R. Pianta (2001) Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children’s School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72 (2): 625-638.
- Hattie, J. (2009) *Visible Learning: A Synthesis of 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. UK: Routledge.
- Heather, A. D. (2001) The Quality and Impact of Relationships between Elementary School Students and Teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 26: 431-453. Retrieved July 2013 from <http://www.idealibrary.com>
- Κουτσούλης, Μ. (2007) Η λεκτική συμπεριφορά των καθηγητών στο λύκειο: Η άλλη μορφή επιθετικότητας στη σχολική τάξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 43: 105-120.
- Krippendorff, K. (2010) *Content analysis: An introduction to its methodology*. Beverly Hills, CA: Sage Publications (3rd ed.).
- Krueger, R. A. & M. Casey (2014) *Focus Groups-A Practical Guide for Applied Research*. London: SAGE Publications (5th ed.).
- Lacey, A. & D. Luff (2001) *Qualitative Data Analysis*. University of Sheffield: Trent Focus Group.
- Λαζαράκου, Ε. (2009) Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. *Επιστήμες Αγωγής*, 1: 107-118.
- Lei, H., Y. Cui & M. Chiu (2016) Affective teacher-student relationships and students’ externalizing behaviour problems: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 7: 1-12.
- Liu, P. P., M. Savitz-Romer, J. Perella, N. E. Hill & B. Liang (2018) Student representations of dyadic and global teacher-student relationships: perceived caring, negativity, affinity, and differences across gender and race/ethnicity. *Contemporary Educational Psychology*, 54: 281-296.

- Qi Yang & Li Xu (2019) Modelling and Analysis on Teacher-Student Relationship, *Discrete Dynamics in Nature and Society*, 2019: 1-7 <https://doi.org/10.1155/2019/5481926>.
- McGrath, K. & P. Van Bergen (2015) Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student-teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14: 1-17.
- Marzano, R. (2003) *Classroom Management that Works: research-based strategies for every Teacher*. Alexandria USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Millward, L. (2012) Focus groups. In G. M. Breakwell, J. A. Smith, D. B. Wright, (eds.), *Research methods in psychology*. London: Sage, 616.
- Μπακιρτζής, Κ., Β. Ιππέκη & Α. Γεωργόπουλος. (2011) Η επίδραση της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας στις πρακτικές τους στην προσχολική εκπαίδευση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51: 140-158.
- Muijs, D. & D. Reynolds (2001) *Effective teaching*. London: Paul Chapman Publishing.
- Newland, L. A., D. A., DeCino, D. J. Mourlam & G. A. Strouse (2019) School Climate, Emotions, and Relationships: Children's Experiences of Well-Being in the Midwestern U. S. *International Journal of Emotional Education*, 11(1): 67-83.
- O'Connor, E. E., E. Dearing & B. A. Collins (2011) Teacher - Child Relationship and Behaviour Problem Trajectories In Elementary School. *American Education Research Journal*, 48(1): 120-162.
- Πασιαρδή, Γ. (2008) Το σχολικό κλίμα υπό το πρίσμα των παιδιών. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1: 205-222.
- Quin, D. (2017) Longitudinal and contextual associations between teacher-student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research*, 87(2): 345-387.
- Ransom, J. C. (2019) Love, Trust, and Camaraderie: Teachers' Perspectives of Care in an Urban High School. *Education and Urban Society*, 52(6): 904-926.
- Robson, C. (2007) *How to Do a Research Project: A Guide for Undergraduate Students*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Roorda, D. L., S. Jak, M. Zee, F. J. Oort & H. Koomen (2017) Affective Teacher-Student Relationships and Students' Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Update and Test of the Mediating Role of Engagement. *School Psychology Review*, 46(3): 239-261.
- Roulston, K. (2010) *Reflective interviewing: A guide to theory and practice*. London & Thousand Oaks, CA: Sage.

- Stewart, D. W. & P. N. Shamdasani, (2014) *Focus groups: Theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sun, J., H. Pennings, T. Mainhard & T. Wubbels (2019) Teacher interpersonal behaviour in the context of positive teacher-student interpersonal relationships in East Asian classrooms: examining the applicability of western findings. *Teaching and Teacher Education*, 86: 102-108.
- Sutton, J., Z. Austin (2015) Qualitative research: Data collection, analysis, and management. *The Canadian Journal of Hospital Pharmacy*, 68: 226-231.
- Teddlie, C. & D. Reynolds (2000) The future agenda for school effective research. In C. Teddlie & D. Reynolds (eds.), *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press, 326-332.
- Van Bergen, P., K. F., McGrath & D. Quin, (2019) The benefits of close student-teacher relationships and how to nurture them. In L. J. Graham (ed.), *Inclusive Education for the 21st Century: Theory, policy and practice*. London: Routledge, 285-306.
- Vandenbroucke, L., J. Spilt & K. Verschueren (2017) The Classroom as a Developmental Context for Cognitive Development: A Meta-Analysis on the Importance of Teacher–Student Interactions for Children’s Executive Functions. *Review of Educational Research*, 88(1): 125-164.
- Wang, Ming-Te., J. L. Degol (2016) School Climate: A Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 28 (2): 315-352.
- White, C. J. (2007) Learner-Centered Teacher Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77 (1): 113-143.
- Wilkinson, S. (2014) Focus group methodology: A review. *International Journal of Social Research Methodology*, 1(3):181-203.
- Wilkinson, S. (2016) Analysing focus group data. In D. Silvermann (ed.), *Qualitative research*. London: Sage, 83-100.
- Wubbels, T. & M. Brekelmans (2005) Two decades of research on teacher – student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43: 6-24.
- Χατζηδήμου, Δ. (2015) *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΛΑΘΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΠΙΛΥΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ

EXPLORING THE MISTAKES MADE BY DYSLEXIC STUDENTS DURING MATHEMATICAL PROBLEMS SOLVING

Βικτώρια Σέχα
Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
secha@uth.gr

Φίλιππος Βλάχος
Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
fvlachos@uth.gr

Σωτηρία Τζιβινίκου
Επίκουρη Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
sotitzivi@uth.gr

Χαρίκλεια Σταθοπούλου
Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
hastath@uth.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία έγινε διερεύνηση των τύπων των λαθών που κάνουν οι μαθητές με δυσλεξία σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων. Συμμετείχαν 30 μαθητές με διάγνωση δυσλεξίας και 30 μαθητές τυπικής ανάπτυξης, ηλικίας 10-13 ετών. Στους συμμετέχοντες χορηγήθηκε ατομικά ένα υποτέστ επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων, ενός σταθμισμένου κριτηρίου μαθηματικής επάρκειας. Μετά τη συμπλήρωση του κριτηρίου, πραγματοποιήθηκε συνέντευξη με τους μαθητές, με σκοπό τη συγκέντρωση ποιοτικών δεδομένων αναφορικά με τον τρόπο επίλυσης και τον τύπο των λαθών τους κατά την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών με δυσλεξία και των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών στον τομέα της επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων. Επιπροσθέτως διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με δυσλεξία κάνουν διαφορετικού τύπου λάθη κατά την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων κι αντιμετωπίζουν διαφορετικές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα είναι σύμφωνα με προηγούμενα ευρήματα από τη διεθνή βιβλιογραφία, που αναφέρουν ότι οι μαθητές με δυσλεξία παρουσιάζουν αδυναμίες στα μαθηματικά και συγκεκριμένα στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων.

Λέξεις κλειδιά

Δυσλεξία, επίλυση μαθηματικών προβλημάτων, τύποι λαθών.

Abstract

The aim of the present study was to investigate the types of the mistakes that students with dyslexia might encounter during solving mathematical problems in relation to typically developing students. Participants were 30 students with diagnosis of dyslexia and 30 typical developing students, aged 10-13 years old. All participants were individually assessed through a subtest of the psychometric Mathematical Competence Criterion for children and adolescents. In addition, after completing the criterion, an interview was conducted with all students in order to gather qualitative data on the way they solved the mathematical problems and the type of mistakes the two groups presented during mathematical problem solving. The results showed statistically significant differences between the performance of students with dyslexia and the typical developing group in mathematical problem solving. In addition, students with dyslexia we found that students with dyslexia present different types of mistakes from typical developing children and they face different difficulties. These results are consistent with previous findings, which indicate that students with dyslexia have weaknesses in mathematics and specifically in mathematical problem solving.

Key words

Dyslexia, mathematical problems solving, type of mistakes.

0. Εισαγωγή

Η αναπτυξιακή δυσλεξία είναι η πιο κοινή από τις μαθησιακές δυσκολίες, με τα κύρια προβλήματα των μαθητών να εντοπίζονται στο γραπτό λόγο και ειδικότερα σε δυσκολίες στην ευχερή, ακριβή ή/και κατανοητή ανάγνωση και στην ορθογραφημένη γραφή (Vlachos, Andreou & Delliou, 2013). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια αρκετές έρευνες συγκλίνουν ότι οι δυσκολίες των παιδιών με δυσλεξία εντοπίζονται σε ελλείμματα σε αρκετούς μαθησιακούς τομείς, όπως για παράδειγμα ο τομέας των μαθηματικών (Evans, Flowers, Napoliello, Olulade & Eden, 2014, Freda, Pagliara, Ferraro, Zanfardino & Pepino, 2008, Σέχα, Βλάχος, Τζιβινίκου & Σταθοπούλου, 2019). Με βάση τα παραπάνω καθίσταται αναγκαία η διερεύνησης του συνόλου των δυσκολιών που παρουσιάζουν τα άτομα με δυσλεξίας σε όλους τους μαθησιακούς τομείς, ώστε να είναι δυνατή η ολόπλευρη υποστήριξή τους. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η εξέταση του τύπου των λαθών που κάνουν οι μαθητές με δυσλεξία σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους κατά την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων.

1. Θεωρητικό μέρος

Η αναπτυξιακή δυσλεξία είναι μια ειδική μαθησιακή διαταραχή νευρολογικής προέλευσης, η οποία χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην ακριβή και ευχερή αναγνώριση λέξεων και επεξεργασίας του γραπτού λόγου, στην ορθογραφία και στις ικανότητες αποκωδικοποίησης. Οι δυσκολίες αυτές συνδέονται συχνά με ελλείμματα στην φωνολογική διάσταση της γλώσσας (International Dyslexia Association, 2002), ενώ σύμφωνα με τον Duncan (2018) τα άτομα αυτά λόγω των φωνολογικών δυσκολιών τους παρουσιάζουν λάθη αποκωδικοποίησης κατά την ανάγνωση ή/και αργή αποκωδικοποίηση.

Σύμφωνα με τους Παυλίδου, Τέλιου και Βλάχο (2017) υπάρχει μεγάλη ετερογένεια στα γνωστικά προφίλ των δυσλεκτικών ατόμων, καθώς δεν παρουσιάζουν όλοι τις ίδιες αδυναμίες και χαρακτηριστικά. Όπως αναφέρουν οι Παυλίδου κ.ά. (2017), οι μαθητές με δυσλεξία παρουσιάζουν ελλείμματα σε διάφορους γνωστικούς τομείς καθώς και προβλήματα συμπεριφοράς. Ορισμένα γνωστικά ελλείμματα που παρουσιάζουν οι μαθητές με δυσλεξία είναι τα ελλείμματα στη φωνολογική επεξεργασία, στην ταχεία ονομάτιση λέξεων, στις ικανότητες οπτικής και ακουστικής προσοχής και επεξεργασίας, ελλείμματα στην οπτικοχωρική αντίληψη και επεξεργασία, ελλείμματα στις εκτελεστικές λειτουργίες, στην εργαζόμενη μνήμη και στην μορφολογική ενημερότητα (Παυλίδου, κ.ά. 2017). Η αναπτυξιακή δυσλεξία είναι ίσως η πιο κοινή νευροαναπτυξιακή διαταραχή που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Στον ελληνικό χώρο η συχνότητα της βρίσκεται περίπου στο 5,52% του μαθητικού πληθυσμού (Vlachos, Avramidis, Dedousis, Chalmpa, Ntalla & Giannakopoulou, 2013).

Αρκετές έρευνες συγκλίνουν ότι οι βασικές δυσκολίες των παιδιών με δυσλεξία εντοπίζονται σε ελλείμματα σε αρκετούς μαθησιακούς τομείς, ενώ αρκετές φορές επηρεάζεται και ο τομέας των μαθηματικών (Chinn, et al., 2001, Freda, et al., 2008, Evans, et al., 2014). Σε προηγούμενη έρευνα όπου αξιολογήθηκε η μαθηματική επάρκεια μαθητών με δυσλεξία σε σχέση με τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με δυσλεξία παρουσιάζουν δυσκολίες σε ποικίλους τομείς των μαθηματικών ικανοτήτων (γνώση μαθηματικών εννοιών, υπολογισμοί και επίλυση μαθηματικών προβλημάτων) κι ως εκ τούτου χρειάζονται σχετική αξιολόγηση και υποστήριξη (Σέχα, κ.ά., 2019). Ωστόσο, αν και κατά καιρούς έχει αναφερθεί ότι οι δυσκολίες των παιδιών με δυσλεξία έχουν επίπτωση και στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων (Vukovic, Lesaux & Siegel, 2010), είναι περιορισμένες οι έρευνες που ασχολήθηκαν με τον τομέα αυτό.

Όπως αναφέρει ο Αγαλιώτης (2011), η επίλυση μαθηματικών προβλημάτων είναι ένας δύσκολος τομέας για τους μαθητές με δυσλεξία εξαιτίας των αδυναμιών τους στην κατανόηση των δομών και σχέσεων που εκφράζονται μέσω του γλωσσικού κώδικα. Πιο συγκεκριμένα, προηγούμενες έρευνες έχουν καταγράψει διάφορες δυσχέρειες

των μαθητών με δυσλεξία, οι οποίες είναι πιθανόν να επηρεάζουν την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων, όπως δυσκολίες στην ανάγνωση (Vukovic et al., 2010) στην κατανόηση (Helland & Asbjørnsen, 2004), στην ανάκτηση αριθμητικών δεδομένων (Träff & Passolunghi, 2015), μνημονικές αδυναμίες (Boets & De Smedt, 2010), δυσκολίες στη γνώση αλγορίθμων και υπολογισμών (Miles, 1992, Politt, Pollock & Waller, 2004, Vukovic et al., 2010).

Οι Boets & De Smedt, (2010) εξέτασαν μαθητές με δυσλεξία και μαθητές τυπικής ανάπτυξης σε πολλαπλασιασμούς και αφαιρέσεις, που απαιτούσαν ανάκτηση αριθμών και χρήση στρατηγικών. Διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με δυσλεξία παρουσίασαν χαμηλότερη επίδοση σε πολλαπλασιασμούς και αφαιρέσεις, καθώς και μικρότερη ακρίβεια και χρόνο, συνδέοντας την αδυναμία της ανάκτησης με τα ελλείμματα στην φωνολογική επεξεργασία.

Επιπλέον, οι μαθητές με δυσλεξία χρειάζονται περισσότερο χρόνο κατά την επίλυση των μαθηματικών ασκήσεων. Ο Chinn (1994) σε έρευνα του βρήκε ότι οι μαθητές με δυσλεξία παρουσίασαν χαμηλότερες επιδόσεις κυρίως στις χρονομετρημένες δοκιμασίες και ανέφερε ότι χρησιμοποιούν τη στρατηγική της μέτρησης, καθώς δεν γνωρίζουν αριθμητικούς συνδυασμούς.

Όταν οι Reiter, Tucha και Lange (2005) αξιολόγησαν παιδιά με δυσλεξία και παιδιά χωρίς δυσλεξία σε ένα εύρος εκτελεστικών λειτουργιών, διαπίστωσαν ότι οι εμφανίζουν ελλείμματα κυρίως στην μνήμη. Όσον αφορά στην επίλυση λογικών προβλημάτων τα παιδιά με δυσλεξία παρόλο που τα έλυσαν με επιτυχία παρουσίασαν δυσκολία κατά το σχεδιασμό, ενώ χρειάστηκαν και περισσότερο χρόνο.

Σύμφωνα με τους Miles, et al. (2001), οι μαθητές με δυσλεξία παρουσιάζουν αδυναμίες στα μαθηματικά γενικότερα, ενώ ορισμένοι μόνο σε συγκεκριμένους τομείς. Στην έρευνα τους εξετάζοντας παιδιά με αναπτυξιακή δυσλεξία σε διάφορες πτυχές της δυσλεξίας (φωνολογική επίγνωση, κατανόηση) και πτυχές των μαθηματικών (ανάκληση, υπολογισμούς), οι μαθητές με δυσλεξία παρουσίασαν χαμηλότερα ποσοστά, τόσο σε σχέση με το δείγμα των παιδιών τυπικής επίδοσης, όσο και αυτών με χαμηλότερη επίδοση.

Επιπλέον, υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την μαθηματική επίδοση των μαθητών με δυσλεξία. Ένας παράγοντας είναι η οπτική αντίληψη, καθώς σύμφωνα με τους Politt, et al., (2004) οι δυσλεκτικοί μαθητές συγχέουν διάφορα σύμβολα των μαθηματικών, όπως της πρόσθεσής '+' με του πολλαπλασιασμού 'x' κ.ά. . Ακόμα, μπερδεύουν αριθμούς μεταξύ τους, όπως το 6 με το 9 ή μπορεί να τους αντιστρέφουν (Chinn & Ashcroft, 2017). Επίσης, οι Lawson, et al., (2003) αναφέρουν ότι μπορεί οι μαθητές με δυσλεξία να παρουσιάζουν οπτικές δυσκολίες στην αναγνώριση συμβόλων ή και αντιστροφές.

Αρκετά συχνά οι δυσλεκτικοί έχουν αδυναμίες σε διάφορες όψεις της μνημονικής λειτουργίας σε σχέση με τους συνομήλικούς τους τυπικής ανάπτυξης. Ως εκ τούτου, δυσκολεύονται να θυμηθούν βασικές αριθμητικές πράξεις, ειδικά όταν απαιτούν περισσότερα βήματα, ενώ λόγω μνημονικών δυσκολιών οι μαθητές μπορεί να ξεχάσουν τα κρατούμενα ή τα δανεικά (Chinn et al., 2001). Οι αδυναμίες αυτές στη μνημονική λειτουργία σχετίζονται με την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων, καθώς οι Rasmussen και Bisanz (2005) διαπίστωσαν ότι η οπτικοχωρική εργαζόμενη μνήμη και η φωνολογική μνήμη αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για την επίλυση προβλημάτων. Επιπλέον, αναφέρουν ότι τα προβλήματα που περιέχουν άσχετες πληροφορίες είναι πιο δύσκολα (Rasmussen & Bisanz, 2005).

Επίσης, σημαντικό ρόλο για την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων έχουν οι δυσκολίες στον εννοιολογικό τομέα. Στα μαθηματικά χρησιμοποιείται συγκεκριμένο λεξιλόγιο και ορολογία, και δυσκολίες στον τομέα αυτό αποτελούν σημαντικό παράγοντα αποτυχίας (Politt, et al., 2004). Λέξεις όπως 'περίμετρος', 'εμβαδόν' κ.ά. πιθανόν να είναι άγνωστες και μη οικείες σε μαθητές με δυσλεξία. Όμως η ορολογία των μαθηματικών πρέπει να γίνει πλήρως κατανοητή από τους μαθητές, πριν προχωρήσουν σε υπολογισμούς. Επιπλέον, η ευχέρεια του παιδιού με την ορολογία των μαθηματικών αποτελεί σημαντικό παράγοντα επιτυχίας, καθώς αποτελεί τη βάση για την εκτέλεση των αλγορίθμων και για την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων (Politt, et al., 2004).

Οι μαθητές με δυσλεξία είναι πιθανόν να παρουσιάζουν δυσκολίες στους υπολογισμούς που μπορεί να επηρεάσουν την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων. Σύμφωνα με τον Miles (1992) οι δυσκολίες διάκρισης αριστερού-δεξιού που αντιμετωπίζουν τα δυσλεκτικά άτομα, μπορεί να επηρεάζουν την ακρίβεια των υπολογισμών τους ή να χάνουν τη θέση ή τη σειρά αριθμών, όταν τους προσθέτουν κατά στήλες (Miles, 1992). Επιπλέον, οι δυσκολίες μνήμης επηρεάζουν την επίδοση στις αριθμητικές πράξεις. Ειδικά στους νοερούς υπολογισμούς, που απαιτούν δεξιότητες μνήμης, οι μαθητές με δυσλεξία παρουσιάζουν δυσκολίες (Politt, et al., 2004). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Vukovic et al., (2010) είναι πολύ πιο πιθανό οι μαθητές με δυσλεξία να κάνουν λάθη στους υπολογισμούς σε σχέση με τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές.

Επίσης, οι αναγνωστικές δυσκολίες μπορεί να επηρεάσουν την επίδοση στα μαθηματικά. Οι Vukovic, et al., (2010) αναφέρουν ότι η μαθηματική επίδοση διαφοροποιείται και ανάλογα με τον τύπο και το βαθμό της αναγνωστικής δυσκολίας. Οι Lawson, et al., (2003) αναφέρουν ότι οι δυσλεκτικοί μαθητές δυσκολεύονται να διαβάσουν κείμενα μαθηματικών προβλημάτων, και ειδικά όταν αυτά είναι μακροσκελή. Εάν διαβάσουν το κείμενο μπορεί να είναι αργοί αναγνώστες, ή με απουσία ευχέρειας και κατανόησης. Σύμφωνα με άλλους ερευνητές (Malmer, 2000) για πολλούς μαθητές η ανάγνωση των οδηγιών είναι το πιο σοβαρό εμπόδιο. Για το δυσλεκτικό μαθητή, η αποκωδικοποίηση των λέξεων απαιτεί τόσο ενέργεια, ώστε μέχρι να αποκωδικοποιηθεί το κείμενο μειώνεται σημαντικά η κατανόηση ή δεν είναι πλήρης. Ο Smith (1996,

ο.α. στο Chinn & Ashcroft, 2017), αναφέρει ότι ένα λάθος που γίνεται από τους δυσλεκτικούς μπορεί να οφείλεται ακόμη και σε μικρές αλλαγές στη διατύπωση.

Μία ακόμα παράμετρος που μπορεί να επηρεάζει την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων είναι η στρατηγική επίλυσης που χρησιμοποιείται. Σύμφωνα με τους Hegarty, Mayer και Monk, (1995) λόγω των δυσκολιών στην κατανόηση και πιθανόν στην ανάγνωση, οι μη αποτελεσματικοί λύτες συλλέγουν πληροφορίες που αφορούν λέξεις ή αριθμούς χωρίς πλήρη κατανόηση του προβλήματος, επιλέγοντας πράξεις που ορίζουν οι λέξεις-κλειδιά. Ωστόσο, με τον τρόπο αυτό οι μαθητές μπορεί να παραπλανηθούν, επιλέγοντας μία λανθασμένη πράξη. Επιπλέον, μπορεί να γίνουν λάθη λόγω άσχετων πληροφοριών (Littlefield & Rieser, 1993, Low & Over, 1989, 1990, ο.α. στο Hegarty, et al., 1995). Αντιθέτως, οι αποτελεσματικοί λύτες εστιάζουν συνολικά στη σημασιολογική δομή και στο πλήρες νόημα, που δημιουργεί η συνολική εικόνα του προβλήματος (Hegarty, et al., 1995).

Ένας επιπλέον παράγοντας που πιθανόν επηρεάζει τη λύση προβλημάτων είναι η διαδικασία επεξεργασίας των πληροφοριών και το μαθησιακό στυλ του κάθε μαθητή (Chinn & Ashcroft, 2017). Οι δυσλεκτικοί έχουν μνημονικές δυσκολίες, που τους ταλαιπωρούν κατά την επίλυση προβλημάτων. Έτσι, αισθάνονται ασφάλεια, όταν εφαρμόζουν μια ήδη δοκιμασμένη διαδικασία, δεν επιθυμούν να δοκιμάζουν νέες μεθόδους και αξιοποιούν αυτή που μπορεί να χρησιμοποιηθεί πιο εύκολα. Συνεπώς, για την επίλυση ενός προβλήματος οι δυσλεκτικοί μαθητές θα εφαρμόσουν την 'ασφαλή' διαδικαστική επιλογή (Chinn et al., 2001).

Γενικά, η επίλυση προβλημάτων είναι μια δύσκολη διαδικασία η οποία περνά από πολλά στάδια μέχρι το τελικό αποτέλεσμα. Μια κατηγοριοποίηση των φάσεων επίλυσης προβλημάτων είναι αυτή των Mayer, Lewis και Hegarty (1992, ο.α. στο Αγαλιώτης, 2011). Σύμφωνα με τους ερευνητές αυτούς υπάρχουν τέσσερα στάδια επίλυσης προβλημάτων. Το πρώτο στάδιο είναι η *μετάφραση*, όπου ο μαθητής διαβάζει το πρόβλημα και κατανοεί το βασικό θέμα του προβλήματος. Κύριος στόχος είναι η αναγνωστική αποκωδικοποίηση, η μετατροπή των στοιχείων του προβλήματος με τη σειρά που παρουσιάζονται στο πρόβλημα και η δημιουργία νοητικής αναπαράστασης. Ο μαθητής πρέπει να κατανοήσει τις λέξεις ή την ορολογία, που περιλαμβάνει το πρόβλημα και το κεντρικό ζητούμενο του προβλήματος. Το δεύτερο στάδιο είναι η *ολοκλήρωση*, όπου ο μαθητής αφού διαβάσει το πρόβλημα και κατανοήσει το κεντρικό θέμα, αναγνωρίζει τα δεδομένα και τα ζητούμενα, προκειμένου να οργανώσει τα δεδομένα του προβλήματος και να δημιουργήσει μια συνολική νοητική αναπαράσταση του προβλήματος. Το τρίτο στάδιο είναι ο *σχεδιασμός*, όπου στο στάδιο αυτό ο μαθητής, αφού έχει οργανώσει τα δεδομένα του προβλήματος και έχει εντοπίσει το ζητούμενο, σχεδιάζει τη λύση του. Ο μαθητής σκέφτεται, ποια ή ποιες πράξεις θα χρειαστούν, ποιος ή ποιοι είναι οι αλγόριθμοι που πρέπει να χρησιμοποιήσει προκειμένου να βρει τη λύση. Το τέταρτο στάδιο είναι η *εκτέλεση*, όπου

μαθητής αφού έχει αποφασίσει ότι πρέπει να κάνει μια συγκεκριμένη πράξη ή να ακολουθήσει μια σειρά πράξεων εκτελεί τις αριθμητικές πράξεις. Στο στάδιο αυτό ο μαθητής πρέπει να γνωρίζει τους αλγόριθμους και τη σειρά αυτών, ώστε να λύσει το πρόβλημα.

Τέλος, σύμφωνα με τον Αγαλιώτη (2011), για τη σωστή επίλυση ενός μαθηματικού προβλήματος, πρέπει να υπάρχει και πέμπτο στάδιο, ο έλεγχος, όπου ο μαθητής ελέγχει εάν ταιριάζει το αποτέλεσμα με το αρχικό ζητούμενο του προβλήματος ή με την αρχική του εκτίμηση. Πιθανόν, ο μαθητής να εντοπίσει κάποιο λάθος και να το διορθώσει.

Από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας που προηγήθηκε διαπιστώνεται ότι, αν και η βασική δυσκολία των παιδιών με δυσλεξία βρίσκεται στην αναγνωστική ικανότητα, συχνά επηρεάζονται και άλλοι μαθησιακοί τομείς, όπως τα μαθηματικά (Freda, et al., 2008, Evans, et al., 2014, Träff & Passolunghi, 2015) και συγκεκριμένα η επίλυση μαθηματικών προβλημάτων (Vukovic, Lesaux & Siegel, 2010).

Σκοπός αυτής της εργασίας ήταν η έγινε διερεύνηση των τύπων των λαθών που κάνουν οι μαθητές με δυσλεξία σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων. Με βάση έρευνες που διαπιστώνουν ότι τα παιδιά με δυσλεξία έχουν συγκεκριμένα γνωστικά ελλείμματα (για ανασκόπηση βλ. Παυλίδου κ.ά., 2017) και απόψεις ότι πιθανά επεξεργάζονται με διαφορετικούς τρόπους τις πληροφορίες των προβλημάτων (Chinn et al., 2001, Chinn & Ashcroft, 2017) αναμέναμε ότι θα υπάρξουν διαφοροποιήσεις στον τύπο των λαθών, που πραγματοποιούν οι μαθητές με δυσλεξία σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους.

2. Μέθοδοι

2.1. Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Για τη εξέταση των ερευνητικών υποθέσεων, χρησιμοποιήθηκε σχεδιασμός μικτών μεθόδων, καθώς τα δεδομένα τα οποία συλλέχθηκαν στην έρευνα ήταν ποσοτικά και ποιοτικά (Creswell, 2011). Η επιλογή αυτής της μικτής ερευνητικής προσέγγισης έγινε γιατί ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων μπορεί να προσφέρει βαθύτερη και ουσιαστική κατανόηση για το θέμα της μελέτης, καθώς παρέχονται ταυτόχρονα λεπτομερέστερες και συγκεκριμένες πληροφορίες, για τον τρόπο επεξεργασίας στον τομέα της επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων (Creswell, 2011).

2.2. Συμμετέχοντες

Η επιλογή των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε με βολική δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα (Creswell, 2011), καθώς η πειραματική ομάδα ήταν μαθητές με δυσλεξία, οι οποίοι αποτελούν ένα ειδικό πληθυσμό περιορισμένης διαθεσιμότητας (Vlachos,

et al., 2013). Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 60 μαθητές, 10-13 ετών, οι οποίοι φοιτούσαν στις τάξεις Πέμπτη, Έκτη Δημοτικού και Πρώτη Γυμνασίου σε Δημοτικά Σχολεία και Γυμνάσια των Νομών Μαγνησίας, Φθιώτιδας και Βοιωτίας, το σχολικό έτος 2018-2019. Οι 30 μαθητές της πειραματικής ομάδας είχαν λάβει διάγνωση δυσλεξίας από τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.). Σύμφωνα με την αξιολόγηση των Κ.Ε.Σ.Υ., οι μαθητές δεν παρουσίαζαν κάποια άλλη αναπτυξιακή διαταραχή. Στην πειραματική ομάδα τα 22 παιδιά ήταν αγόρια και τα 8 ήταν κορίτσια, με μέσο όρο ηλικίας 11,42 έτη ($T.A = 0,88$). Οι παραπάνω συμμετέχοντες εξομοιώθηκαν ως προς το φύλο, την ηλικία και την τάξη φοίτησης με 30 τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές, οι οποίοι αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου. Οι μαθητές αυτοί δεν είχαν διάγνωση μαθησιακής δυσκολίας ή άλλης αναπτυξιακής διαταραχής. Επιπλέον, σύμφωνα με τις άτυπες αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών τους, δεν εμφάνιζαν κάποιο μαθησιακό πρόβλημα. Αντίστοιχα με την πειραματική ομάδα στην ομάδα ελέγχου τα 22 άτομα ήταν αγόρια και τα 8 ήταν κορίτσια με μέσο όρο ηλικίας 11,71 έτη ($T.A. = 1,00$).

2.3. Εργασία & Διαδικασία

Για την ποσοτική αξιολόγηση της επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων όλοι οι συμμετέχοντες εξετάστηκαν με την υποδοκιμασία επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων του Ψυχομετρικού Κριτηρίου Μαθηματικής Επάρκειας (Μπάρμπας, Βερμέου-λεν, Κιοσσέογλου & Μενεξές, 2008), το οποίο κατασκευάστηκε με στόχο την εκτίμηση της μαθηματικής επάρκειας παιδιών και εφήβων ηλικίας 7,06-15,06 ετών.

Για τη συγκέντρωση ποιοτικών δεδομένων αναφορικά με τον τρόπο επίλυσης προβλημάτων και τον τύπο των λαθών που κάνουν οι μαθητές δημιουργήθηκε ένα πρωτόκολλο καταγραφής δεδομένων (Creswell, 2011). Συγκεκριμένα, το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα είναι το πρωτόκολλο συνέντευξης (βλ. Παράρτημα 1) το οποίο δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

Μετά την ολοκλήρωση της χορήγησης του κριτηρίου στους μαθητές, πραγματοποιήθηκε δομημένη συνέντευξη αναφορικά με τα 15 μαθηματικά προβλήματα. Το πρωτόκολλο συνέντευξης αποτελείται από προκαθορισμένες ερωτήσεις (όπως «*Ποια είναι τα δεδομένα/ζητούμενα του προβλήματος*») που διατυπώθηκαν προκειμένου να γίνει αναλυτική περιγραφή της επίλυσης προβλημάτων από τους μαθητές (Παράρτημα 1). Στόχος ήταν οι μαθητές να εκθέσουν τα λογικά επιχειρήματα τους για τον τρόπο που έλυσαν το κάθε πρόβλημα, ώστε να διαπιστωθεί εάν η απάντηση είναι τυχαία, εάν ο μαθητής κατανοεί πλήρως το πρόβλημα (δεδομένα-ζητούμενα) ή ποιες είναι οι δυσκολίες που αποτέλεσαν εμπόδιο στην επίλυση των προβλημάτων.

Στη συνέχεια τα λανθασμένα προβλήματα αξιολογήθηκαν ως προς τον τύπο του λάθους, που έκανε ο κάθε μαθητής στην προσπάθεια επίλυσης τους. Για την ισότιμη

και λεπτομερή ανάλυση και αξιολόγηση των λαθών, δημιουργήθηκε μία κλειδα καταγραφής (Παράρτημα 2) με συχνά λάθη που μπορεί να κάνουν οι μαθητές σε κάθε φάση επίλυσης των προβλημάτων, δηλαδή στη μετάφραση, την ολοκλήρωση, το σχεδιασμό, την εκτέλεση ή τον έλεγχο (Mayer, et al., 1992, ο.α. στο Αγαλιώτης, 2011). Στη συνέχεια έπεται από τις συνεντεύξεις των μαθητών και την καταγραφή των απαντήσεων τους, έγινε ανάλυση περιεχομένου στις απαντήσεις τους και τα λάθη τους κατηγοριοποιήθηκαν με βάση την κλειδα καταγραφής στην πρώτη φάση κατά την οποία ο μαθητής παρουσίασε δυσκολία.

3. Αποτελέσματα

3.1. Ποσοτικές αναλύσεις

Έπειτα από τον έλεγχο της κανονικότητας (Kolmogorov-Smirnov) και καθώς οι κατανομές των δύο ομάδων ακολουθούν κανονική κατανομή έγινε στατιστική ανάλυση t (t -test) για ανεξάρτητα δείγματα, για τον έλεγχο των μέσων επιδόσεων των δύο ομάδων στην υποδοκιμασία επίλυση μαθηματικών προβλημάτων. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (Μ.Ο.), οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των επιδόσεων των δύο ομάδων στην υποδοκιμασία της επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων. Όπως φαίνεται από τους μέσους όρους τα παιδιά της ομάδας ελέγχου παρουσίασαν υψηλότερη επίδοση και σύμφωνα με τον έλεγχο t , διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους των δύο ομάδων καθώς $p < 0,001$ και στην επίλυση προβλημάτων, όπου οι μαθητές της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις.

Πίνακας 1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στην υποδοκιμασία επίλυσης προβλημάτων του κριτηρίου Μαθηματικής Επάρκειας, των μαθητών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας σύγκρισης

	Μαθητές με Δυσλεξία N=30		Τυπικοί Αναγνώστες N=30		<i>t-test</i>
	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	
Επίλυση προβλημάτων	9,13	2,62	12,40	2,92	-4,55*

* $p < 0.001$

Για την ποσοτική ανάλυση των τύπων των λαθών των δύο ομάδων, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο χ^2 (chi-square), με στόχο να διαπιστωθεί εάν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των ομάδων στις συχνότητες του είδους των λαθών που

κάνουν κατά την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων. Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται η συχνότητα και το ποσοστό των λαθών ανά είδος λαθών της κάθε ομάδας. Πιο συγκεκριμένα, στο σύνολο του δείγματος τα λάθη της μετάφρασης ήταν συνολικά 39,8%, για τη φάση της ολοκλήρωσης τα λάθη ήταν 45,7%, στη φάση του σχεδιασμού τα λάθη ήταν 10,1% και για τη φάση της εκτέλεσης τα λάθη ήταν 4,4% επί του συνόλου των προβλημάτων.

Πίνακας 2: Συχνότητες και ποσοστά επί του συνόλου των τύπων των λαθών των μαθητών με δυσλεξία και των τυπικών αναγνώστων

Τύποι λαθών	Μετάφραση		Ολοκλήρωση		Σχεδιασμός		Εκτέλεση		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Μαθητές με Δυσλεξία	137	28,7	116	24,3	20	4,2	12	2,5	285	59,7*
Τυπικοί Αναγνώστες	53	11,1	110	21,4	28	5,9	9	1,9	192	40,3*
Σύνολο λαθών ανά φάση	190	39,8	218	45,7	48	10,1	21	4,4	477	100

* $p < 0,05$

Όσον αφορά τη σύγκριση του αριθμού των λαθών στα παιδιά με δυσλεξία σε σχέση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά διαπιστώθηκε ότι τα πρώτα παρουσίαζαν μεγαλύτερη συχνότητα λαθών (59,7%) σε σχέση με τα δεύτερα (40,3%). Η ανάλυση χ^2 (chi-square) έδειξε ότι η διαφορά αυτή ήταν στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 22,52$, $p < 0,001$).

Όπως φαίνεται στο Πίνακα 2 από το σύνολο λαθών της μετάφρασης, το 28,7% έγινε από τους μαθητές με δυσλεξία, ενώ το 11,1% έγινε από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Από το σύνολο των λαθών στη φάση της ολοκλήρωσης, το 24,3% έγινε από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, ενώ το 21,4% από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Από το σύνολο των λαθών στη φάση του σχεδιασμού το 4,2% έγινε από τα παιδιά με δυσλεξία, ενώ το 5,9% από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Από το σύνολο των λαθών στη φάση της εκτέλεσης το 2,5% έγινε από τους μαθητές με δυσλεξία, ενώ το 1,9% από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Όπως είναι φανερό στις τρεις φάσεις (μετάφραση, ολοκλήρωση, εκτέλεση) οι μαθητές με δυσλεξία έκαναν περισσότερα λάθη σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Στη φάση του σχεδιασμού, τα

περισσότερα λάθη έγιναν από την ομάδα ελέγχου. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά με δυσλεξία, σταμάτησαν σε προηγούμενη φάση, οπότε δεν συνέχισαν στον σχεδιασμό της λύσης. (βλ. Πίνακας 2)

3.2. Ποιοτικές αναλύσεις

Η αποκωδικοποίηση των δεδομένων της συνέντευξης έγινε με ανάλυση περιεχομένου για την κατηγοριοποίηση των λαθών στις κατηγορίες/φράσεις προβλημάτων (μετάφραση, ολοκλήρωση, σχεδιασμός, εκτέλεση και έλεγχος). Πιο συγκεκριμένα, μέσω της ανάλυσης περιεχομένου στόχος ήταν να ερμηνευθούν τα δεδομένα της συνέντευξης, να εντοπισθούν οι δυσκολίες των μαθητών και να διερευνηθεί σε ποια κατηγορία λαθών ανα φάση επίλυσης προβλημάτων εμπίπτουν τα λάθη που αναφέρουν οι μαθητές με βάση τα συχνά λάθη που υπάρχουν στην κλειδα καταγραφής (βλ. Παράρτημα 2). Στη συνέχεια, μέσω της αποκωδικοποίησης των δεδομένων της συνέντευξης προχωρήσαμε στην ποιοτική ανάλυση των λαθών που έγιναν σε κάθε μία από τις φάσεις (μετάφραση, ολοκλήρωση, σχεδιασμός, εκτέλεση και έλεγχος) της διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων.

Στην πρώτη φάση της μετάφρασης που είναι η πιο σημαντική και οι δύο ομάδες έκαναν περίπου παρόμοιου τύπου μεταφραστικά λάθη με μερικές διαφορές κυρίως στη συχνότητα του κάθε είδους. Στην πρώτη συζήτηση με τους μαθητές για τη γενική κατανόηση του προβλήματος, μαθητές και των δύο ομάδων απάντησαν ότι δεν κατανοούν ορισμένες έννοιες. Μερικές από αυτές αφορούν το λεξιλόγιο των μαθηματικών (ορολογία), όπως εμβαδόν, έκπτωση, παραλληλόγραμμο, μέσος όρος, κλάσμα (ή τη μορφή $1/20$) και αρνητικούς αριθμούς. Ωστόσο, οι μαθητές με δυσλεξία ανέφεραν συχνότερα τέτοιες δυσκολίες.

Ορισμένοι μαθητές και στις δύο ομάδες ανέφεραν άγνοια γλωσσικών εννοιών όπως θερμίδες, απέχει, στεριά ή λουρίδα. Επίσης, μαθητές και των δύο ομάδων ανέφεραν ότι σε προβλήματα αυξημένης δυσκολίας δεν κατανόησαν το ζητούμενο. Ωστόσο, και αυτά τα λάθη ήταν πιο συχνά στην ομάδα των μαθητών με δυσλεξία. Το ίδιο συνέβη και στις περιπτώσεις που μαθητές γνώριζαν τις έννοιες αλλά δεν τις αναγνώρισαν ή τις παρέβλεψαν κατά την ανάγνωση της εκφώνησης. Παράδειγμα σε πρόβλημα που αναφέρει το κόστος «...πήρε 5 μαρκαδόρους, ο κάθε μαρκαδόρος κοστίζει 25 λεπτά», δεν είδαν τη λέξη «κάθε» με αποτέλεσμα οι μαθητές να νομίζουν ότι 25 λεπτά είναι το συνολικό κόστος. Στη συνέντευξη παρατήρησαν το λάθος (έπειτα από ερωτήσεις) και εξήγησαν την σωστή πράξη. Αυτό σημαίνει ότι γνώριζαν τι έπρεπε να κάνουν, αλλά απάντησαν λάθος λόγω ανάγνωστικού λάθους. Τέτοια λάθη πραγματοποιήθηκαν πιο συχνά από τους μαθητές με δυσλεξία.

Σε αρκετές περιπτώσεις οι μαθητές και των δύο ομάδων έψαχναν και χρησιμοποιούσαν τις λέξεις κλειδιά του προβλήματος για να αποφασίσουν τι πράξη θα κάνουν,

όπως «όλα μαζί ή διαφορά», οι οποίες παραπέμπουν σε πρόσθεση ή αφαίρεση αντίστοιχα. Πολύ συχνά όμως δεν είναι απόλυτη η αντιστοιχία λέξεων-κλειδιών με τις αντίστοιχες πράξεις. Στις εξηγήσεις των μαθητών για την λήψη απόφασης, δεν έδειξαν να κατανοούν το πρόβλημα απλά έκαναν μηχανικά την πράξη. Σε ορισμένα προβλήματα μαθητές με δυσλεξία, ενώ ανέφεραν ακριβώς τις έννοιες και τα δεδομένα του προβλήματος έδωσαν μια διαφορετική ερμηνεία στην εκφώνηση. Παράδειγμα, μαθητής ανέφερε στο πρόβλημα: «*Ο Π. Πλένει 4 ζευγάρια κάλτσες και όταν τις βγάλει από το πλυντήριο λείπει η μία. Πόσες κάλτσες έβγαλε ο Πάνος από το πλυντήριο;*» ότι η απάντηση δίνεται (1 κάλτσα), καθώς ο Πάνος έβγαλε την κάλτσα γι' αυτό και έλειπε. Αυτή η ερμηνεία όμως δεν δικαιολογείται με βάση την εκφώνηση. Επιπλέον, τέτοιες ερμηνείες του προβλήματος δεν δόθηκαν από μαθητές της ομάδας ελέγχου.

Σε αρκετά προβλήματα μαθητές και των δύο ομάδων περιέγραψαν κάποια προβλήματα λάθος, τα οποία όμως σύμφωνα με τους μαθητές δικαιολογούνται με βάση την διατύπωση. Για παράδειγμα, στο πρόβλημα «...στους 5 μαρκαδόρους, οι κάθε δύο έχουν έκπτωση» σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών έχουν έκπτωση οι 4 μαρκαδόροι (όπως ανέφερε ένας μαθητής: «*το πρόβλημα αναφέρει κάθε δύο μαρκαδόρους έχει έκπτωση 10 λεπτά, οπότε έκανα έκπτωση στους 4 μαρκαδόρους*» ενώ σημείωσαν ότι είδαν την φράση «κάθε δύο» αλλά δεν είναι σαφές το 'ζεύγος'). Τέτοιου είδους λάθη έκαναν κυρίως τα παιδιά της ομάδας ελέγχου.

Η δεύτερη φάση (ολοκλήρωση) είναι πολύ σημαντική, καθώς έπειτα από την αδρή κατανόηση των εννοιών του προβλήματος και τον εντοπισμό των δεδομένων και των ζητούμενων, οι μαθητές πρέπει να εντοπίσουν τη σχέση μεταξύ αυτών δημιουργώντας μια συνολική εικόνα της κατάστασης. Σε ορισμένα προβλήματα μαθητές και από τις δύο ομάδες, ανέφεραν ότι παρόλο που κατανόησαν το πρόβλημα, αυτό παρείχε πολλές πληροφορίες. Κατά συνέπεια δεν μπορούσαν να καταλάβουν τη σειρά, που πρέπει να χειριστούν τα δεδομένα και να προχωρήσουν στις αντίστοιχες ενέργειες. Αυτό αναφέρθηκε περισσότερο από τους μαθητές με δυσλεξία. Επίσης, πολλοί μαθητές και στις δύο ομάδες χρησιμοποίησαν άσχετες πληροφορίες, δείχνοντας αδυναμία χειρισμού των δεδομένων και διάκρισης των πιο σημαντικών, καθώς και το αντίστροφο με την άγνοια χρήσιμων στοιχείων για την επίλυση του προβλήματος, θεωρώντας τα μη σχετικά.

Επιπλέον, σημαντικό σε αυτή τη φάση είναι οι γενικές γνώσεις του μαθητή και η κατάλληλη εμπειρία του με συγκεκριμένους τύπους προβλημάτων. Ο μαθητής πρέπει να αναγνωρίσει τον τύπο του προβλήματος, το οποίο πρέπει να λύσει. Ωστόσο, πολλοί μαθητές μετατρέπουν ένα πρόβλημα χαμηλής συχνότητας σε πρόβλημα υψηλής συχνότητας, χρησιμοποιώντας ένα υπόδειγμα που έχουν μάθει για να λύσουν παρόμοια προβλήματα. Τέτοιου είδους λάθη έκαναν οι μαθητές και των δύο ομάδων, με περισσότερα λάθη να σημειώνονται στην ομάδα των μαθητών με δυσλεξία. Έτσι, στο πρόβλημα «*...Η γάτα του Πέτρου είχε 5 μικρά γατάκια. Ο Πέτρος*

έδωσε ένα κόκκινο γατάκι στον Αντρέα και ένα άσπρο γατάκι στη Σοφία...Πόσα γατάκια έδωσε ο Πέτρος μέχρι τώρα;» πολλοί μαθητές και από τις δύο ομάδες απάντησαν πως νόμιζαν ότι το ζητούμενο είναι «πόσα γατάκια έμειναν», κάνοντας αφαίρεση ($5-2=3$). Οι μαθητές ανέφεραν ότι αφού αναφέρει πρώτα το σύνολο και μετά αυτά που χάρισε λογικά το ζητούμενο είναι πόσα έμειναν, και λογικά πρέπει να γίνει αφαίρεση. Οι μαθητές ανέφεραν μάλιστα ότι διάβασαν σωστά το πρόβλημα αλλά αποφάσισαν σαν να αναζητούσαν πόσα γατάκια έμειναν, χρησιμοποιώντας αφαίρεση, λόγω της δομής του προβλήματος. Αντίστοιχα, σε προβλήματα που εισάγουν την έννοια της σύγκρισης, μαθητές και των δύο ομάδων δυσκολεύτηκαν σε τέτοιου είδους προβλήματα, μετατρέποντας τις συσχετιστικές προτάσεις σε προσδιοριστικές. Παράδειγμα «από τις 1500 θερμίδες έτρωγε 800 θερμίδες για βραδινό...οι θερμίδες του μεσημεριανού ήταν 3 φορές περισσότερες από ότι του πρωινού».

Στην τρίτη φάση (σχεδιασμός) σημειώθηκαν λιγότερα λάθη σε σχέση με τις δύο προηγούμενες φάσεις. Ο λόγος είναι ότι πολλοί μαθητές και των δύο ομάδων, λόγω λαθών σε προηγούμενες φάσεις, δεν έφτασαν στην φάση του σχεδιασμού, καθώς είτε δεν είχαν κατανοήσει το πρόβλημα (φάση μετάφρασης), είτε δεν γνώριζαν τις απαραίτητες ενέργειες-πράξεις (φάση ολοκλήρωσης).

Όσοι μαθητές και από τις δύο ομάδες έφτασαν στη φάση αυτή έκαναν λάθος στην επιλογή του σχεδιασμού και της επιλογής των πράξεων, ενώ γνώριζαν τις ενέργειες που έπρεπε να κάνουν. Παράδειγμα, κατανοούσαν την αναλογία που χρειάζεται να βρουν (είτε με κλάσμα, είτε με ανάλογα ποσά) ή την ένωση ποσών (πρόσθεση), αλλά η επιλογή της πράξης, δεν είχε κάποια μαθηματική βάση σχετικά με το πρόβλημα. Επιπλέον, οι μαθητές με δυσλεξία στη φάση του σχεδιασμού, χρησιμοποίησαν είτε πράξεις που δεν είχαν σχέση με το πρόβλημα, είτε έκαναν μισές ενέργειες, είτε επέλεξαν τυχαίες πράξεις.

Σε κάποια προβλήματα, οι μαθητές και των δύο ομάδων γνώριζαν τα βήματα που πρέπει να κάνουν αλλά δεν γνώριζαν τον τύπο ή την πράξη που χρειάζεται. Στο σημείο αυτό η άγνοια αλγορίθμων, δεν αφορά την εκτέλεση (όπως σειρά βημάτων στον αλγόριθμο της πρόσθεσης), αλλά την άγνοια ορισμένων τύπων (όπως τύπο για το εμβαδόν ή Μέσο όρο), που μπορεί να μην γνωρίζουν. Τα λάθη αυτά ήταν εξίσου ίδια και στις δύο ομάδες. Ωστόσο, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου κατάφεραν να φτάσουν στον σχεδιασμό προβλημάτων αυξημένης δυσκολίας στα οποία κατανοούσαν, αλλά δεν γνώριζαν τον τύπο, βρίσκοντας εναλλακτικούς (πρακτικούς) τρόπους για την επίλυση προβλημάτων. Αντιθέτως, οι μαθητές με δυσλεξία, διαβάζοντας τα δύσκολα προβλήματα δεν κατανόησαν καθόλου τα ζητούμενα ή τις σχέσεις μεταξύ αυτών (φάση ολοκλήρωσης) και δεν προσπάθησαν να σχεδιάσουν κάποια λύση.

Στην τέταρτη φάση, τη φάση της εκτέλεσης ενώ παρατηρήθηκαν τα λιγότερα λάθη και στις δύο ομάδες (λόγω λαθών σε προηγούμενες φάσεις), τα λάθη μεταξύ των δύο ομάδων διέφεραν κάνοντας τις αντίστοιχες πράξεις-υπολογισμούς. Οι μαθητές με

δυσλεξία έκαναν λάθη στην αφαίρεση $9-0=0$ αντί για $9-0=9$, κάνοντας λάθη στην αφαίρεση του μηδενός. Ορισμένοι μαθητές έκαναν νοερούς υπολογισμούς, χωρίς να καταγράψουν την πράξη με αποτέλεσμα να έχουν επιλέξει τη σωστή πράξη, αλλά να βρίσκουν λάθος αποτέλεσμα. Επίσης, έγιναν λάθη στην πρόσθεση ($7+2=8$), στον πολλαπλασιασμό ($4 \times 2=6$), στην αφαίρεση από 9. 364. 925 - 203. 013 όπου έκαναν σωστή αφαίρεση ξεχνώντας να 'κατεβάσουν' στο αποτέλεσμα την τιμή 9 εκατομμύρια (από τη θέση του μειωτέου, στο αποτέλεσμα, ενώ δεν υπάρχει αντίστοιχη τιμή στον αφαιρετέο). Τέλος, ενώ εξηγούσαν προφορικά την πράξη σωστά η πράξη ήταν γραπτώς λανθασμένη έπειτα από τη σύγχυση συμβόλου της ώρα της επίλυσης (παράδειγμα σύμβολα πρόσθεσης-αφαίρεσης). Τέλος, ορισμένοι μαθητές ανέφεραν ότι ξέχασαν τα κρατούμενα.

Τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, έκαναν κυρίως λάθη όπως η λάθος αντιγραφή των αριθμών πριν την επίλυση της πράξης, διακοπή λόγω άγνοιας αλγορίθμου (στη σειρά βημάτων εξίσωσης), λάθη στους πολλαπλασιασμούς με διψήφιος (15×16) και νοερή εκτέλεση πολλαπλασιασμών που σημειώθηκε και στους μαθητές της πειραματικής ομάδας σε μικρότερη συχνότητα.

Στην πέμπτη φάση, του ελέγχου (Αγαλιώτης, 2011), η οποία αξιολογήθηκε στα πλαίσια της συνέντευξης, ο κάθε μαθητής απάντησε εάν πραγματοποιεί έλεγχο ή επαληθεύσεις και εάν προβληματίζεται ως προς το αποτέλεσμα σε σχέση με την αρχική του εκτίμηση. Οι περισσότεροι μαθητές και των δύο ομάδων, απάντησαν ότι δεν έκαναν έλεγχο και ανέφεραν ότι δεν κάνουν έλεγχο ούτε στο σχολείο, ενώ εάν κάνουν είναι νοερός χωρίς γραπτές επαληθεύσεις.

4. Συζήτηση

Με βάση την ερευνητική μας υπόθεση αναμένονταν διαφοροποίηση στον τύπο των λαθών που κάνουν οι μαθητές των δύο ομάδων στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων. Η ποσοτική επεξεργασία των τύπων των λαθών και τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης, έδειξαν ότι πράγματι οι μαθητές με δυσλεξία κάνουν διαφορετικού τύπου λάθη κατά την επίλυση προβλημάτων και με μεγαλύτερη συχνότητα. Επομένως, η ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώνεται, καθώς πράγματι οι μαθητές με δυσλεξία διαφοροποιούνται από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, στους τύπους των λαθών που πραγματοποιούν.

Τόσο από την ποσοτική, όσο και από την ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας, φάνηκε ότι οι μαθητές με δυσλεξία έκαναν λάθη στη φάση της μετάφρασης, καθώς παρουσιάζουν δυσκολία κυρίως στην αποκωδικοποίηση, στην κατανόηση εννοιών και του συνολικού νοήματος του προβλήματος. Σε αυτές τις δυσκολίες σημαντικό ρόλο μπορεί να παίζει η διατύπωση, καθώς σύμφωνα και με τους Politt et al., (2004) οι μαθητές με δυσλεξία μπορεί να παρουσιάζουν

δυσκολίες στην κατανόηση του γραπτού λόγου και ειδικά σε οδηγίες περίπλοκες ή αντίστροφες από αυτές που γνωρίζουν. Έτσι, σε προβλήματα πιο περίπλοκα από αυτά που κατά κανόνα περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια, είναι λογικό να παρουσιάζουν δυσκολία.

Επιπλέον, μαθητές και των δύο ομάδων, με μεγαλύτερη συχνότητα στην ομάδα των παιδιών με δυσλεξία, ανέφεραν ότι δεν γνωρίζουν έννοιες του μαθηματικού λεξιλογίου σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου. Τα ευρήματα αυτά για δυσκολίες στις μαθηματικές έννοιες συμφωνούν με τις απόψεις των Politt et al., (2004), οι οποίοι αναφέρουν ότι η άγνωστη ορολογία για τους μαθητές με δυσλεξία μπορεί να έχει συνέπειες στην κατανόηση του προβλήματος. Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου έκαναν επίσης μεταφραστικά λάθη λόγω άγνωστων εννοιών αλλά κυρίως σε περιπτώσεις όπου κατανοούσαν το πρόβλημα διαφορετικά με βάση την εκφώνηση.

Υπήρξαν περιπτώσεις μαθητών στην πειραματική ομάδα που δυσκολεύτηκαν στην αποκωδικοποίηση των εκφωνήσεων με αποτέλεσμα να μην μπορούν να αντλήσουν τις πληροφορίες από την εκφώνηση. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με ερευνητές (Malmer, 2000, Lawson, et al., 2003) που υποστηρίζουν ότι είναι πιθανόν ένας μαθητής να δυσκολευτεί στην κατανόηση του προβλήματος λόγω των αναγνωστικών δυσκολιών του (έλλειψη αναγνωστικής ευχέρειας, δυσκολία σε μακροσκελή κείμενα κ.ά. όπως αναφέρουν οι Lawson, et al., (2003). Επίσης, η Malmer (2000) επισημαίνει ότι η αποκωδικοποίηση των λέξεων απαιτεί πολλή ενέργεια, με σημαντικές επιπτώσεις στην κατανόηση. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τους Vuković, et al., (2010) οι οποίοι αναφέρουν ότι η μαθηματική επίδοση επηρεάζεται από τις αναγνωστικές δυσκολίες και από τον τύπο και το βαθμό αυτών.

Επιπροσθέτως, οι μαθητές με δυσλεξία περιέγραψαν το πρόβλημα διαφορετικά, με τρόπο που δεν αναμένονταν με βάση την εκφώνηση ή σε ορισμένες περιπτώσεις, δεν κατανοούσαν την εκφώνηση λόγω της διατύπωσης. Το αποτέλεσμα αυτό είναι σύμφωνο με τις απόψεις του Smith (1996, ο.α. στο Chinn & Ashcroft, 2017), ο οποίος αναφέρει ότι οι δυσλεκτικοί μπορεί να κάνουν λάθη που μπορεί να οφείλονται σε μικρές αλλαγές στη διατύπωση. Ωστόσο, τέτοιους είδους λάθη δεν σημειώθηκαν από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Εκτός από μερικά αναγνωστικά λάθη, οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης δεν παρουσίασαν ιδιαίτερες δυσκολίες, ούτε στην αποκωδικοποίηση, ούτε στην κατανόηση, ενώ τα περισσότερα λάθη κατανόησης σύμφωνα με τις αναφορές των μαθητών αυτών, οφείλονται σε λανθασμένη διατύπωση.

Επίσης, οι μαθητές και των δύο ομάδων που έκαναν λάθη στη φάση της μετάφρασης ανέφεραν ότι λόγω πολλών πληροφοριών του προβλήματος, έδωσαν σημασία μόνο στις πληροφορίες - λέξεις, που θεώρησαν χρήσιμες, ώστε να αποφασίσουν τι πράξη θα κάνουν. Αυτή μάλιστα η στρατηγική όπως αναφέρουν οι Hegarty, Mayer, και Monk (1995) είναι μια στρατηγική των μη αποτελεσματικών λυτών και αυτός

ίσως είναι ένας λόγος που οι μαθητές που στηρίχτηκαν σε λέξεις-κλειδιά απέτυχαν στη λύση του προβλήματος.

Παρόμοιες διαφορές σημειώθηκαν και στην δεύτερη φάση της ολοκλήρωσης. Τα λάθη των μαθητών της ομάδας ελέγχου όπως προαναφέρθηκε είναι περισσότερα σε αυτή τη φάση (μεταξύ των μαθητών αυτής της ομάδας), πιθανόν επειδή δεν δυσκολεύτηκαν στη φάση της μετάφρασης και έφτασαν στη φάση αυτή. Οι μαθητές με δυσλεξία παρουσίασαν τη μεγαλύτερη δυσκολία στον εντοπισμό των σημαντικών και ασήμαντων στοιχείων και των σχέσεων μεταξύ των δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, πολλοί μαθητές και στις δύο ομάδες χρησιμοποίησαν άσχετες πληροφορίες, χωρίς να μπορούν να διακρίνουν τις πιο σημαντικές, ή αγνόησαν χρήσιμα στοιχεία. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με άλλους ερευνητές (Littlefield & Rieser, 1993, Low & Over, 1989, 1990, ο.α. στο Hegarty, et al., 1995) που υποστηρίζουν ότι οι ασήμαντες πληροφορίες, παίζουν σημαντικό ρόλο, καθώς ο μαθητής χωρίς πλήρη κατανόηση του προβλήματος πιθανόν να χρησιμοποιήσει όσες πληροφορίες και αριθμούς εντοπίσει στο πρόβλημα. Το εύρημα αυτό συμφωνεί και με τους Rasmussen και Bisanz (2005), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι τα προβλήματα που περιέχουν άσχετες πληροφορίες είναι πιο δύσκολα.

Πολλοί μαθητές και στις δύο ομάδες (με μεγαλύτερη συχνότητα στην ομάδα των μαθητών με δυσλεξία), ανέφεραν ότι ενώ διάβασαν σωστά το πρόβλημα, και επομένως δεν υπήρχαν αναγνωστικά λάθη (φάση μετάφρασης) έλυσαν το πρόβλημα με άλλο τρόπο από αυτόν που αναμένονταν, καθώς νόμιζαν ότι έψαχναν κάτι διαφορετικό. Ουσιαστικά χωρίς να αναγνωρίσουν τον τύπο του προβλήματος μετέτρεψαν ένα πρόβλημα χαμηλής συχνότητας σε πρόβλημα υψηλής συχνότητας λόγω της δομής του. Οι μαθητές μπορεί να μην είχαν έλθει σε επαφή με ορισμένους τύπους προβλημάτων (όπως προβλήματα σύγκρισης), οπότε χρησιμοποίησαν τον ίδιο τρόπο που έχουν μάθει για να λύνουν παρόμοια προβλήματα, που συναντούν πιο συχνά. Τέτοιους είδους λάθη έκαναν κυρίως οι μαθητές με δυσλεξία. Το εύρημα αυτό δεν επιβεβαιώνεται σύμφωνα με έρευνες αναφορικά με τον τύπο των προβλημάτων σε μαθητές με δυσλεξία. Ωστόσο, οι Chinn et al., (2001) αναφέρουν ότι οι δυσλεκτικοί μαθητές αισθάνονται πιο ασφαλείς, όταν ακολουθούν τις ίδιες διαδικασίες, καθώς αυτό ενισχύει και τη μνήμη τους. Κατά συνέπεια χρησιμοποιούν ένα ίδιο πρότυπο επίλυσης προβλημάτων σε όσα προβλήματα μοιάζουν.

Επιπλέον, με βάση τον τύπο των προβλημάτων παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές με δυσλεξία δυσκολεύτηκαν περισσότερο σε προβλήματα που εισάγουν την έννοια της σύγκρισης (και πιο συχνά από τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης), μετατρέποντας τις συσχετιστικές προτάσεις σε προσδιοριστικές. Αυτό πιθανότητα οφείλεται στο γεγονός ότι τα προβλήματα αυτά (σύμφωνα με τους Vlahovi - teti, 2004, Riley, Greeno & Heller, 1983, ο.α. στο Αγαλιώτης, 2011) είναι πράγματι πιο δύσκολα σε σχέση με τους υπόλοιπους τύπους προβλημάτων.

Παρόμοιες διαφορές σημειώθηκαν και στην φάση του σχεδιασμού με τη διαφορά ότι οι μαθητές με δυσλεξία, στα περισσότερα προβλήματα δεν έφτασαν καθόλου στη φάση αυτή, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με την έρευνα των Reiter, Tucha και Lange, (2005) οι οποίοι βρήκαν ότι τα ελλείμματα εκτελεστικών λειτουργιών που παρουσιάζουν οι μαθητές με δυσλεξία, μπορεί να ευθύνονται για δυσκολίες στο σχεδιασμό και τη λήψη αποφάσεων.

Στην φάση της εκτέλεσης, οι μαθητές των δύο ομάδων παρουσίασαν εξίσου αξιοσημείωτες διαφορές. Εντοπίστηκαν λάθη στους αριθμητικούς συνδυασμούς της πρόσθεσης και του πολλαπλασιασμού (όπως: $7+2 = 8$). Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με τον Chinn (1994), ο οποίος διαπίστωσε ότι οι μαθητές με δυσλεξία χρησιμοποιούν στρατηγικές μέτρησης, καθώς δεν γνωρίζουν τους αριθμητικούς συνδυασμούς.

Επίσης μαθητές και των δύο ομάδων έκαναν λάθη κατά τον νοερό υπολογισμό των πράξεων. Οι δυσκολίες αυτές στους μαθητές με δυσλεξία, είναι σύμφωνες με τις απόψεις των Politt et al., (2004) οι οποίοι αναφέρουν ότι στους νοερούς υπολογισμούς, που απαιτούν δεξιότητες μνήμης οι μαθητές με δυσλεξία παρουσιάζουν δυσκολίες. Επιπλέον, οι Boets και De Smedt (2010) αναφέρουν ότι οι δυσκολίες στις στρατηγικές ανάκτησης, σχετίζονται με τη φωνολογική επεξεργασία κι έτσι είναι πιθανόν παιδιά με ελλείμματα στον τομέα αυτό, να παρουσιάζουν και δυσκολίες σε αριθμητικές πράξεις που βασίζονται σε στρατηγικές ανάκτησης αριθμητικών συνδυασμών.

Και στις δύο ομάδες σημειώθηκαν λάθη στην αφαίρεση με την παράλειψη ψηφίου στο αποτέλεσμα της αφαίρεσης. Επιπλέον, οι μαθητές με δυσλεξία εξηγώντας το λόγο της παράλειψης ανέφεραν ότι ξέχασαν να γράψουν τον αριθμό στο αποτέλεσμα, ενώ ανέφεραν ότι ξέχασαν να λάβουν υπόψη τους τα κρατούμενα. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με απόψεις ερευνητών (Miles, 1992) οι οποίοι ανέφεραν ότι πράγματι οι μαθητές με δυσλεξία λόγω δυσκολιών μνήμης είναι πιθανόν να κάνουν τέτοια λάθη στην εκτέλεση.

Ένα λάθος που έγινε μόνο από μαθητές με δυσλεξία είναι η σύγχυση συμβόλου και η αλλαγή της πράξης. Οι μαθητές με δυσλεξία παρά την σωστή περιγραφή των βημάτων, έκαναν λάθη στη γραπτή απάντηση λόγω σύγχυσης συμβόλου την ώρα της επίλυσης (παράδειγμα σύμβολο πρόσθεσης-αφαίρεσης), ενώ αυτό δικαιολογείται λόγω δυσκολιών στην οπτική μνήμη τους, όπως αναφέρουν οι Politt et al., (2004). Τέλος, στη φάση αυτή οι μαθητές με δυσλεξία έκαναν λάθη με το «0» κατά την αφαίρεση ($9-0=0$), που δεν έγινε από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Το εύρημα αυτό δεν συμφωνεί με κάποια άλλη έρευνα. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Αγαλιώτη (2011), λάθη τέτοιου είδους θα μπορούσαν να οφείλονται σε έλλειψη κατανόησης στη λειτουργία του μηδενός (αντιπροσωπεύει το «τίποτα», οπότε η απάντηση είναι 0).

Τέλος, στην φάση του ελέγχου οι μαθητές και των δύο ομάδων φαίνεται ότι δεν ελέγχουν τα προβλήματα, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν πολλά λάθη, που θα μπορούσαν να έχουν αποφευχθεί. Ωστόσο, και στη φάση αυτή συχνότερα οι μαθητές

με δυσλεξία δεν ελέγχουν τις λύσεις, σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, όπως επιβεβαιώνεται από τους Politt et al., (2004).

Ωστόσο, παρά τη σημαντικότητα των ευρημάτων η παρούσα έρευνα υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς. Ένας πρώτος περιορισμός είναι ότι το δείγμα της έρευνας, αποτελούνταν από μαθητές συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας (11-13 ετών) και φοιτούσαν στα σχολεία συγκεκριμένων νομών. Ως εκ τούτου, το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό και τα αποτελέσματα δεν μπορούν αβίαστα να γενικευτούν για το σύνολο των μαθητών με δυσλεξία, όλων των ηλικιακών ομάδων. Επιλέον, αν κι όλα τα παιδιά της πειραματικής ομάδας είχαν διάγνωση δυσλεξίας, από την αξιολόγηση της διεπιστημονικής ομάδας των Κ.Ε.Σ.Υ. (Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης), στη περιγραφή της διάγνωσης τους δεν λαμβάνεται υπόψιν το συναισθηματικό και κοινωνικο-οικονομικό προφίλ των παιδιών. Ωστόσο, οι παράγοντες αυτοί θα μπορούσαν να επηρεάσουν την επίδοση στα μαθηματικά (Jordan & Levine, 2009) και θα πρέπει να ληφθούν υπόψιν και να μελετηθούν σε μελλοντικές έρευνες.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της έρευνας έδωσαν σημαντικές πληροφορίες για τους τύπους των λαθών που κάνουν οι μαθητές με δυσλεξία σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους κατά την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων, ένα πεδίο το οποίο δεν έχει ακόμα μελετηθεί διεξοδικά. Λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω ευρήματα είναι φανερό πόσο σημαντικό είναι να εντοπισθούν οι δυσκολίες των μαθητών με δυσλεξία στον τομέα της επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων, ώστε να αναδειχθούν οι περιοχές στις οποίες τα παιδιά με δυσλεξία χρειάζονται ενίσχυση και εκπαιδευτική βοήθεια. Έτσι σε μελλοντικές έρευνες καλό είναι να διερευνηθούν οι αποτελεσματικές διδακτικές μέθοδοι και στρατηγικές, οι οποίες μπορεί να συμβάλουν στην άμβλυνση των δυσκολιών και τη βελτίωση της επίδοσης στα μαθηματικά.

Βιβλιογραφία

- Αγαλιώτης, Ι. (2011) *Διδασκαλία μαθηματικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση: Φύση και εκπαιδευτική διαχείριση των μαθηματικών δυσκολιών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βλάχος, Φ. (2010) Δυσλεξία: Μία συνθετική προσέγγιση αιτιολογικών θεωριών. *Hel- lenic Journal of Psychology*, 7, 205-240.
- Βλάχος, Φ. (2018) Νευροεπιστημονικές προσεγγίσεις της ανάγνωσης και της δυσλεξίας Στο: Βλάχος Φ. (Επιμ.) *Εγκέφαλος μάθηση και ειδική αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Boets, B. & De Smedt, B. (2010) Single-digit arithmetic in children with dyslexia. *Dyslexia*, 16, 183-191.

- Chinn S. J. (1994) A study of the basic number fact skills of children from specialist dyslexic and normal schools *Dyslexia Review*, 2, 4-6.
- Chinn, S. J. & Ashcroft, J. R. (1998) *Mathematics for dyslexics: A teaching handbook* (2nd ed.). London: Whurr.
- Chinn, S., McDonagh, D., Elswijk, R. V., Harmsen, H., Kay, J., McPhillips, T., Power, A. & Skidmore, L. (2001) Classroom studies into cognitive style in mathematics for pupils with dyslexia in special education in the Netherlands, Ireland and the UK. *British Journal of Special Education*, 28(2), 80-85.
- Chinn, S. J. & Ashcroft, R. E. (2017) *Mathematics for dyslexics and dyscalculics: a teaching handbook*. Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons.
- Creswell, J. W. (2011) *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων / Έλλην.
- Duncan, L. G. (2018) Language and Reading: the Role of Morpheme and Phoneme Awareness. *Current developmental disorders reports*, 5, 226-234.
- Evans, T. M., Flowers, D. L., Napoliello, E. M., Olulade, O. A. & Eden, G. F. (2014) The functional anatomy of single-digit arithmetic in children with developmental dyslexia. *NeuroImage*, 101, 644-652.
- Freda, C., S. M. Pagliara, S. M., Ferraro, F., Zanfardino, F. & Pepino, A. (2008) Dyslexia: Study of compensatory software which aids the mathematical learning process of dyslexic students at secondary school and university. In: *International Conference on Computers for Handicapped Persons*, (pp. 742-746). Berlin: Heidelberg, Springer.
- Jordan, N. C. & Levine, S. C. (2009) Socioeconomic variation, number competence, and mathematics learning difficulties in young children. *Developmental disabilities research reviews*, 15(1), 60-68.
- Hegarty, M., Mayer, R. E. & Monk, C. A. (1995) Comprehension of arithmetic word problems: A comparison of successful and unsuccessful problem solvers. *Journal of Educational Psychology*, 87, 18-32.
- Helland, T. & Asbjørnsen, A. (2004) Digit span in dyslexia: variations according to language comprehension and mathematics skills. *Journal of Clinical & Experimental Neuropsychology*, 26(1), 31-42.
- International Dyslexia Association (2002) *Definition of Dyslexia*. Retrieved from: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>
- Lawson, D., Croft, A. C. & Halpin, M. (2003) *Good Practice in the Provision of Mathematics Support Centres* (2nd ed.). Birmingham: LTSN Maths, Stats and OR Network.
- Lopes-Silva, J. B., Moura, R., J. Iio-Costa, A., Wood, G., Salles, J. F. & Haase, V. G. (2016). What is specific and what is shared between numbers and words? *Frontiers in psychology*, 7, 22

- Malmer, G. (2000) Mathematics and dyslexia - an overlooked connection. *Dyslexia*, 6, 223-230.
- Miles, T. R. (1992) Some theoretical considerations. In Miles, T. R. & Miles, E. (Eds). *Dyslexia and Mathematics*, (pp. 1-18). London: Routledge.
- Miles, T. R., Haslum M. N. & Wheeler, T. J. (2001) The mathematical abilities of dyslexic 10-year-olds. *Annals of Dyslexia*, 51, 299-321.
- Μπάρμπας, Γ., Βερμέουλεν, Φ., Κιοσέογλου, Γ. & Μενεξές, Γ. (2008) *Ψυχομετρικό κριτήριο μαθηματικής επάρκειας για παιδιά και εφήβους, Στο πλαίσιο του έργου ΕΠΕΑΕΚ «Ψυχομετρική - διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες»*. Θεσσαλονίκη.
- Politt, R., Pollock, R. & Waller, E. (2004) *Day-to-day dyslexia in the classroom*. Routledge.
- Παυλίδου, Μ., Τέλιου, Ε. & Βλάχος, Φ. (2017) Ετερογένεια στο γνωστικό προφίλ των δυσλεξικών. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής*, 5, 17-36.
- Rasmussen, C. & Bisanz, J. (2005) Representation and working memory in early arithmetic. *Journal Experimental Child Psychology*, 91, 137-157.
- Reiter, A., Tucha, O. & Lange, K. W. (2005) Executive functions in children with dyslexia. *Dyslexia*, 11, 116-131.
- Σέχα, Β., Βλάχος, Φ., Τζιβνίκου, Σ., Σταθοπούλου, Χ. (2019) Αξιολόγηση της μαθηματικής επάρκειας των μαθητών με δυσλεξία σε σχέση με τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές. Στο Παπαδάτος, Γ., Μπαστέα, Α. & Κουμέντος, Γ. (επιμ.): Πρακτικά 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης (σελ. 890-901). Αθήνα: e-Publisher: EKT. ISSN: 2529-1157 DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/educs.3166>
- Stern, E. (1993) What makes certain arithmetic word problems involving comparison of sets so difficult for children? *Journal of Educational Psychology*, 85, 7-23.
- Träff, U. & Passolunghi, M. C. (2015) Mathematical skills in children with dyslexia. *Learning and Individual Differences*, 40, 108-114.
- Vlachos, F., Andreou, E. & Delliou, A. (2013) Brain hemisphericity and developmental dyslexia. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 1536-1540.
- Vlachos, F., Avramidis, E., Dedousis, G., Chalmpé, M., Ntalla, I. & Giannakopoulou, M. (2013) Prevalence and gender ratio of dyslexia in Greek adolescents and its association with parental history and brain injury. *American Journal of Educational Research*, 1, 22-25.
- Vlahovi - teti , V., Rován D. & Mendek, . (2004) The role of students' age, problem type and situational context in solving mathematical word problems. *Review of Psychology*, 11, 25-33.
- Vukovic, R. K., Lesaux, N. K & Siegel, L. S. (2010) The Mathematics Skills of Children with Reading Difficulties. *Learning & Individual Differences*, 20, 639-643.

Παράρτημα 1

<i>Πρωτόκολλο Συνέντευξης</i>
<p>Ερωτήσεις για το κάθε πρόβλημα ανά φάση επίλυσης προβλημάτων. Ο αριθμός της κάθε ερώτησης αντιστοιχεί στην κάθε φάση της επίλυσης προβλημάτων.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Μετάφραση 2) Ολοκλήρωση 3) Σχεδιασμός 4) Εκτέλεση 5) Έλεγχος

<i>Καταγραφή απαντήσεων μαθητή/τριας</i>
<p>Για ποιον/ποια μιλάει το πρόβλημα; (1)</p> <p>Τι έκανε (το πρόσωπο) στο πρόβλημα;(1)</p> <p>Υπάρχει κάποια έννοια που σε δυσκολεύει; (1)</p> <p>Ποια είναι τα δεδομένα του προβλήματος;(2)</p> <p>Ποια είναι τα ζητούμενα του προβλήματος;(2)</p> <p>Τι πρέπει να βρεις; (2)</p> <p>Έχεις τα στοιχεία που χρειάζεσαι για να λύσεις το πρόβλημα; (3)</p> <p>Με τι πράξη θα το βρεις ;(3)</p> <p>Πες μου πώς ακριβώς έλυσες την πράξη. (4)</p> <p>Πες μου τη λύση που βρήκες στο πρόβλημα. (4)</p> <p>Είναι λογικό το αποτέλεσμα; (5)</p> <p>Ταιριάζει η λύση με την αρχική σου εκτίμηση;(5)</p> <p>Έλεγξες τις πράξεις που έκανες;(5)</p>

Παράρτημα 2

Κλείδα καταγραφής λαθών ανά φάση επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων

1^η φάση: Μετάφραση: Μετατροπή των στοιχείων του προβλήματος σε νοητική αναπαράσταση του με βάση τις προϋπάρχουσες γνώσεις

- Αναγνωστικό λάθος
- Δυσκολίες αποκωδικοποίησης κατά την ανάγνωση της εκφώνησης
- Ο μαθητής ψάχνει λέξεις κλειδιά (όπως 'περισσότερο' ή 'λιγότερο' κ.ά., ώστε να τις αντιστοιχίσει με πράξεις
- Λάθος διατύπωση του προβλήματος
(Θα εντοπιστεί στην αξιολόγηση. Η απάντηση του μαθητή μπορεί να είναι λογική με βάση τη διατύπωση, ενώ δεν είναι μαθηματικά σωστή.
- Δυσκολία λόγω ελλείψεων σε γλωσσικές γνώσεις καθώς και του αντίστοιχου λεξιλογίου που χρησιμοποιείται στα μαθηματικά
- Δυσκολία σε έννοιες που δηλώνουν συσχέτιση (όπως 'περισσότερο'-' λιγότερο')

2^η φάση: Ολοκλήρωση: Διαμόρφωση της συνολικής εικόνας για τη σχέση των δεδομένων του προβλήματος

Αντίληψη νοήματος στο πρόβλημα:

- Πρόβλημα Αλλαγής
- Πρόβλημα Σύνδυασμού
- Πρόβλημα Σύγκρισης
- Πρόβλημα εξομοίωσης
(είδη προβλημάτων)
- Σειρά ενεργειών και πράξεων που απαιτούνται για την επίλυση του προβλήματος
- Λάθος στην μετατροπή του προβλήματος όπως από συσχετιστική πρόταση => προσδιοριστική πρόταση
- Ο μαθητής μπορεί να μπερδευτεί από άσχετες πληροφορίες μέσα στο πρόβλημα

3^η φάση: Σχεδιασμός: Επιλογή των ενεργειών – δράσεων με τις οποίες θα γίνει ο χειρισμός των δεδομένων –Στρατηγική προσέγγιση του τελικού ζητούμενου του προβλήματος μέσω μαθηματικών εννοιών και πράξεων.

Ποιες ενέργειες πρέπει να γίνουν και με ποια σειρά;

Με ποιες πράξεις θα πραγματοποιηθούν οι ενέργειες αυτές;

Γιατί διάλεξε αυτή την πράξη;

Εξηγεί:

α) Κατανοεί την πράξη και το λόγο χρήσης της

β) Διαλέγει μηχανιστικά την πράξη χωρίς πλήρη κατανόηση του προβλήματος

Για παράδειγμα: Ο μαθητής είδε τη λέξη 'περισσότερο' και διάλεξε πρόσθεση, ή διάλεξε τον πολλαπλασιασμό χωρίς να εξηγεί το λόγο.

4^η φάση Εκτέλεση: Υλοποίηση και εκτέλεση των μαθηματικών πράξεων – εύρεση του αποτελέσματος στο τέλος της διαδικασίας

Η αποτύπωση της απάντησης με μαθηματικό τρόπο.

Γνώση αλγορίθμων

Πιθανά λάθη από μαθητές με Δυσλεξία:

- Διάκριση πραξιακών συμβόλων (+X), (- ÷) κ.ά.
- Αλλαγή κατεύθυνσης κατά την εργασία (αριστερά-δεξιά, πάνω-κάτω)
- Λάθη που οφείλονται στην μνήμη (αριθμητικοί συνδυασμοί)
- Λάθη χωρικής αντίληψης (τοποθέτηση αριθμού στη σωστή στήλη).
- Λάθη στην πρόσθεση και αφαίρεση με τα κρατούμενα και τα δανεικά
- Λάθη με αριθμούς : 6-9, 2-5, 4-7
- Λάθος κατεύθυνση (πχ πρόσθεση απο αριστερά)
- Αλλαγή της πράξης στη μέση της διαδικασίας (ο μαθητής μπορεί να μπερδέψει το σύμβολο της πρόσθεσης (+) με το σύμβολο του πολλαπλασιασμού () και στη μέση της πράξης συνεχίζει αλλιώς)
- Λάθος αντιγραφή από το πρόχειρο (όπως, να έχει γράψει 59 στο πρόχειρο και να το μεταφέρει ως 95)
- Λάθη σε διαίρεση με το '0' στη θέση διαιρετέου
- Δυσκολίες με κλάσματα και δεκαδικούς αριθμούς

Αλγοριθμικά λάθη λόγω μη κατάκτησης προϋποτιθέμενων γνώσεων και λανθασμένης χρήσης κανόνων:

- Λάθη ελαττωματικού αλγόριθμου και παραβίασης της θεσιακής αξίας (πχ. Πρόσθεση όλων των μεμονωμένων ψηφίων
- Λάθη με κρατούμενα
όπως μεταφορά όλων των κρατούμενων στην ακραία αριστερή στήλη ή παράλειψη του κρατούμενου.
- Λάθη με το μηδέν (όπως λανθασμένη εκτίμηση ότι πρόσθεση με το 0 κάνει 0.
- Λάθη άγνοιας αλγορίθμου (γνωρίζει ότι πρέπει να κάνει πρόσθεση αλλά δεν ξέρει να την κάνει)
- Λάθη εκτέλεσης διαφορετικής πράξης
όπως η εκτέλεσης αφαίρεσης αντί πρόσθεσης ή πολλαπλασιασμού αντί πρόσθεσης
- Λάθη τυχαίων υποθέσεων (όπως η παρουσία ανεξήγητων αριθμών στο άθροισμα($27+13=34$))
- Λάθη στην κατεύθυνση εκτέλεσης της πράξης
- Έναρξη εκτέλεσης της πράξης απο αριστερά με ταυτόχρονη παράλειψη του κρατούμενου.
- Συνδυασμός λαθών από τα παραπάνω

5^η φάση: Έλεγχος

Αξιολόγηση μέσω παρατήρησης:

Ο μαθητής αφού λύσει το πρόβλημα προχωράει στο επόμενο πρόβλημα χωρίς να αφιερώνει χρόνο στον έλεγχο της λύσης

Σημειώνει στο πρόχειρο πράξεις επαλήθευσης. (ναι ή όχι)

Ο μαθητής μπορεί να εκφράσει απορία σε σχέση με την αρχική του εκτίμηση και το τελικό αποτέλεσμα.

Ο μαθητής δηλώνει εάν έκανε έλεγχο (έστω νοερό) στο τέλος του κάθε προβλήματος

Η ΜΕΤΑΒΛΗΤΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΞΙΩΝ ΚΑΙ Η ΣΤΑΣΙΜΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: ΑΠΟ ΤΗ ΣΚΥΛΛΑ ... ΣΤΗΝ ΙΘΑΚΗ

THE VARIABILITY OF VALUES AND THE STAGNATION OF THE SCHOOL: FROM SKYLLA... TO ITHACA

Ιωάννης Ε. Βρεττός
Ομότιμος καθηγητής
Πανεπιστημίου Αθηνών
ivrettos@primedu.uoa.gr

Γλυκερία Π. Ρέππα
Δρ Πανεπιστημίου Αθηνών
Συνεργάτις Πανεπιστημίου
Νεάπολις Πάφου
glyreppa@gmail.com

Περίληψη

Ο σκοπός αυτού του άρθρου είναι να παράσχει ερεθίσματα για την αντιμετώπιση της δικαιοσύνης ως θεμελιώδους αξίας γενικού ενδιαφέροντος και της αυτογνωσίας ως αξίας με συγκεκριμένη σημασία για εμάς τους Έλληνες. Συγκεκριμένα, παρέχονται δύο παραδείγματα: αφενός διλήμματα σχετικά με τη δικαιοσύνη που βασίζεται στον ελληνικό πολιτισμό, και ιδίως την αρχαία ελληνική παράδοση, και αφετέρου το κυρίως ελληνικό έλλειμμα, η αυτογνωσία, αλλά και η αδυναμία εκμετάλλευσης της πολιτιστικής μας κληρονομιάς από το ελληνικό σχολείο. Είναι γεγονός ότι η «διδασκαλία των αξιών» είναι θέμα του παρελθόντος, το οποίο διατυπώνεται συνήθως μετά από οικονομικές και κοινωνικές κρίσεις, αλλά εμφανίζεται επίσης στην αυγή ενός νέου αιώνα ή μιας νέας χιλιετίας. Στην πρώτη περίπτωση, πιθανότατα οφείλεται στην ανασφάλεια, ενώ στη δεύτερη περίπτωση, ίσως στην ελπίδα αλλαγής προς το καλύτερο. Και στις δύο περιπτώσεις, δεν υπάρχει συνειδητοποίηση ότι οι αξίες δεν αλλάζουν, αλλά η προοπτική από την οποία τις εξετάζουμε. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να επαναδιαπραγματευτούμε το περιεχόμενο των αξιών προσπαθώντας να καταργήσουμε το “τι δεν είναι αξία” αντί να ορίσουμε το ακριβές περιεχόμενό τους, το οποίο είναι αδύνατο. Ήδη ο ίδιος ο Πλάτων, που ασχολείται με αξίες, καταφεύγει στον μύθο μετά τα αδιέξοδα. Στην προσπάθειά μας να συμμετάσχουμε στη συζήτηση των αξιών, δεν εξετάζουμε τα δικά μας διανοητικά και ψυχικά δεδομένα και παγιδευόμαστε σε εισαγόμενα.

Λέξεις κλειδιά

(Μετα)νεωτερικότητα, θεματοποίηση αξιών, δικαιοσύνη, αυτογνωσία, διαθεματικότητα, διαπολιτισμικότητα, ενσυναισθητικές δραστηριότητες.

Abstract

The purpose of this article is to provide stimuli for the treatment of justice as a fundamental value of general interest, and self-awareness as a value of more specific importance for us Greeks. Specifically, two examples are offered: on the one hand dilemmas about justice based on Greek culture, and in particular the ancient Greek tradition, and on the other the predominantly Greek deficit, self-knowledge, but also the inability of the Greek school to exploit our cultural heritage.

It is a fact that the 'teaching of values' is a matter of the past, which is usually formulated after economic and social crises, but also appears at the dawn of a new century or a new millennium. In the first case, it is most likely due to insecurity, while in the second case, perhaps in the hope of change for the better. In both cases, there is no realized that values are not changing, but the perspective from which we look at them. This means that we must renegotiate the content of the values by trying to remove 'what is not value' rather than defining its exact content, which is impossible. Already Plato himself, dealing with values, resorts to the myth after the deadlocks. In our effort to participate in the discussion of values, we do not examine our own mental and psychic data and are trapped in imported patterns, whether they are models of value teaching or moral development levels.

Key words

Postmodernity, thematization of values, justice, self-knowledge, interdisciplinarity, interculturalism, empathic activities.

0. Εισαγωγή

Το σχολείο κινούμενο ανάμεσα στο χθες, στο σήμερα και στο αύριο δείχνει να ευρίσκεται σε κινούμενη άμμο. Από τα πράγματα το χθες αποτελεί τη βάση και την πηγή του σήμερα και του αύριο, καθώς το παρόν και το μέλλον αντανακλώνται στο παρελθόν. Από το άλλο μέρος το σχολείο καλείται να ευθυγραμμισθεί με τις παρούσες συνθήκες και να 'εκσυγχρονισθεί', ώστε να μην παραμένει ουραγός των εξελίξεων. Παράλληλα ζητείται ωστόσο από το σχολείο όχι μόνον να ακολουθεί τις επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις, αλλά ταυτόχρονα να είναι και ανάχωμα και να λειτουργεί ως φίλτρο για τη διαφύλαξη του ανθρώπινου προσώπου της κοινωνίας. Σε ό,τι αφορά στο μέλλον, το σχολείο δυσκολεύεται να εντοπίσει διεξόδους και συνήθως ικανοποιεί την αυταρέσκειά του με δηλώσεις 'μαθαίνω όχι για το σχολείο αλλά για τη ζωή' ή 'μαθαίνω πώς να μαθαίνω'. Το μέλλον παραμένει ωστόσο άδηλο, ενώ τα δεδομένα, τα οποία σε άλλες εποχές ενδεχομένως να λειτουργούσαν ως προγνωστικές και ως ένα βαθμό ως ασφαλιστικές δικλίδες, δεν αποκαλύπτουν

τον ορθό δρόμο, αλλά απλώς στην καλύτερη περίπτωση 'σημαίνουν'. Υπό αυτές τις συνθήκες το μέλλον διαφαίνεται απρόβλεπτο και ως τέτοιο μόνον ενορατικά μπορεί να 'προβλεφθεί'. Όσο και αν είναι βέβαια απρόβλεπτο, δεν είναι παντελώς ανοικτό, καθώς είναι αναπόφευκτα δεμένο με το παρόν και με το παρελθόν. Για αυτό το μέλλον δεν αποφασίζει η νέα γενιά, η οποία θα κληθεί να το αντιμετωπίσει. Για να διαχειρισθεί καταστάσεις αστάθειας και ανασφάλειας, θα πρέπει η ίδια να έχει διαμορφώσει μια στέρεη και ασφαλή ταυτότητα, η οποία θα συνδέει το παρόν και το μέλλον με το παρελθόν. Με άλλα λόγια το πρόβλημα για εμάς δεν είναι τόσο ο τρόπος μάθησης όσο το περιεχόμενο, δηλ. τι να μαθαίνουν οι μαθητές μας.

Στη δίνη των ραγδαίων μεταβολών και ανακατατάξεων εμπλέκονται και οι αξίες, οι οποίες υπό τη μορφή των μακρών αφηγήσεων παρέμεναν ακλόνητες και υπεραιώνιες θεότητες. Αφού δέχθηκαν κριτική κυρίως από το κίνημα του μοντερνισμού αποκαθλώθηκαν, αλλά δεν έπαυσαν να λειτουργούν ως αλάθητες κυρίως ηθικές επιταγές, ιδιαίτερα μάλιστα μετά την κατάρρευση και έκπτωση της παντοδυναμίας της επιστήμης που ευαγγελιζόταν η νεωτερικότητα. Σήμερα δεν αμφισβητούνται *a priori*, εκτός και αν εξαιρέσει κανείς την ακραία όψη του κινήματος της μετανεωτερικότητας, το οποίο τάσσεται υπέρ της επαναπραγμάτευσης της 'αξίας' και του περιεχομένου τους (MacLaren & Kincheloe, 2007). Η υγιής μορφή του θέτει ερωτηματικά και αμφισβητεί όχι στο όνομα της άκαρπης αμφισβήτησης, του σκεπτικισμού ή αγνωστικισμού αλλά της αποκάλυψης της αλήθειας των πραγμάτων. Μας διαφεύγει ωστόσο την προσοχή ότι τα προβαλλόμενα ως νεωτεριστικά ή μετανεωτεριστικά κινήματα αποτελούν αντιδάνεια και εν πολλοίς προβολή και απομιμήσεις των προβληματισμών της αρχαιοελληνικής γραμματείας. Τόσο ο σκεπτικισμός όσο και ο αγνωστικισμός ανιχνεύονται στους σοφιστές, με προεξάρχοντα τον Πρωταγόρα, αλλά και στον Σωκράτη, ενώ η νεωτερικότητα ανάγει τις ρίζες της στους Προσωκρατικούς. Σε ό,τι αφορά στη μετανεωτερικότητα, η αποστολή του Πλάτωνα και του Σωκράτη δεν ήταν άλλη από τη, μέσω της αμφισβήτησης, αναζήτηση της γνώσης. Μάλιστα ο Σωκράτης αμφισβητούσε τη γνώση, υποστηρίζοντας ότι, αν όλοι οι άλλοι έχουν διαφορετική άποψη από κάποιον, αυτό δεν σημαίνει ότι κατέχουν και την αλήθεια, γεγονός το οποίο αποδείχθηκε και από τις σχετικές έρευνες του S. Asch και των συνεργατών του (1987). Επιμένει ότι και αυτός που αμφισβητεί την άποψη όλων των άλλων θα πρέπει να ερευνήσει αν και ο ίδιος κατέχει την αλήθεια. Η συνεχής αμφισβήτηση περί τη γνώση αφορά άμεσα και στις αξίες. Με αφετηρία τη γνώση διαμορφώνονται οι αξίες ή ελέγχονται οι επικρατούσες αξίες, όχι το αντίστροφο. Αν σημείο εκκίνησης για την αναζήτηση της γνώσης είναι οι 'αξίες', τότε θα οδηγηθούμε σε συνειδητές επιλογές για την εδραίωση ή επαλήθευση αξιών, οι οποίες δεν θα άντεχαν σε έναν ανυπόκριτο έλεγχο.

1. Μεταβλητότητα των αξιών ή αλλαγή οπτικής;

Η μη προβλεψιμότητα του μέλλοντος και συνάμα η αμφισβήτηση, η οποία ωστόσο δεν επιτρέπει το στέρεο έδαφος, έχουν και τη θετική της πλευρά, καθώς το σχολείο καλείται να επαναπροσδιορίσει τη ρότα του και να ανακάμψει στο όνομα των αξιών. Η κύρια αποστολή του είναι να διδάξει ότι όλα αλλάζουν όχι για να 'μείνουν τα ίδια', αλλά για να γίνουν καλύτερα.

Οι αξίες αμφισβητούνται και καλούνται να πείσουν για την αξία τους. Το ερώτημα, το οποίο τίθεται, είναι αν το σχολείο έχει τις προϋποθέσεις και τις δυνατότητες να στηρίξει την υγιή αμφισβήτηση, η οποία τελικά ευθυγραμμίζεται με τα διατυμπανιζόμενα στα Αναλυτικά Προγράμματα και οδηγεί σε ένα δημιουργικό μέλλον, ή θα καθλώσει σε μαρασμό το άνοιγμα της σκέψης κινούμενο ανάμεσα στο αδρανές χθες και στο τελματώδες σήμερα (Noddings, 2010, 390). Συνήθως υποστηρίζουμε ότι οι αξίες δεν αλλάζουν μέσα στον χρόνο ή ότι οι αξίες μεταβάλλονται ανάλογα με τις κοινωνικές συνθήκες. Είναι γεγονός ότι οι αξίες χάνουν σταδιακά τον απόλυτο και αυτονόητο μεταφυσικό χαρακτήρα τους. Ενώ στις προβιομηχανικές και προνεωτερικές κοινωνίες ίσχυαν συγκεκριμένες αξίες γενικότερα ως κατευθυντήριες γραμμές της ζωής, στις σύγχρονες ανοικτές και δυναμικές κοινωνίες δεσπάζει ο ορθολογικός έλεγχος των ισχυουσών αξιών αλλά και η προσωπική εκτίμησή τους. Οι ανοικτές και παγκοσμιοποιούμενες αγορές, η μεταβολή της δομής της οικογένειας και η ραγδαία τεχνολογική πρόοδος μας έχει αφαιρέσει τη δυνατότητα μιας σταθερής εποπτείας του κόσμου των αξιών Halstead and Taylor 1996). Από το άλλο μέρος βέβαια αυτή η αναθεωρητική στάση απέναντι στις αξίες αναδεικνύει την προτεραιότητα του ατόμου και την αυτονομία του, καθώς θα έχει τη δυνατότητα όχι μόνο να ασκήσει κριτική μέσω ορθολογικών επιχειρημάτων στις υφιστάμενες αξίες, αλλά και να 'εντοπίσει νέες', γεγονός που θα του επιτρέψει να αντιμετωπίσει προβλήματα και κρίσεις και να βελτιώσει τις συνθήκες της ζωής του (Πέτρον, 2010, 119).

Και οι δύο αυτές απόψεις, όψεις του ίδιου νομίσματος, δεν πρέπει να ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Μια θεωρούμενη ως αξία δεν είναι αυτή καθαυτή αλλά μια οπτική της γωνία, η οποία μπορεί να αλλάξει στο πέρασμα του χρόνου. Αναζητούμε το πρόσωπο της αξίας-περιοριζόμαστε ωστόσο σε αυτό το οποίο έχουμε προς στιγμήν. Αν μια αξία ίσχυε ως τέτοια στο παρελθόν, αλλά δεν ισχύει σήμερα, δεν ήταν αξία, πιστευόταν ως τέτοια. Δεν άντεξε στον διάλογο και στην αμφισβήτηση, ώστε χάθηκε στον δρόμο της αναζήτησης. Δεν πιστεύουμε ότι νέες αξίες πήραν τη θέση των παλαιών. Ορισμένες αξίες τροποποίησαν το περιεχόμενό τους, γιατί άλλαξαν οι συνθήκες (v. Hentig, 2001, 45). Όμως τα αγνά συναισθήματα απέναντι στον άλλο, η ελευθερία, η δικαιοσύνη και η τήρηση κανόνων, η αυτογνωσία, η ενσυναίσθηση και αλληλεγγύη, η έντιμη συμπεριφορά και η υποταγή του εγώ στο κοινό συμφέρον είναι αξίες που και σήμερα υιοθετούνται και ισχύουν, γιατί αντέχουν στην αμφισβήτηση και στον διάλογο ή ευστοχότερα, στη Διαλεκτική. Αυτό σημαίνει

ότι αρκούμαστε σε αυτό το οποίο αντέχει και παραμένει αλώβητο από τον έλεγχο, απορρίπτοντας κάθε φορά αυτό το οποίο εκτίθεται ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητά του. Συνήθως η αμφισβήτηση και ο έλεγχος περί τις αξίες δεν καταλήγει παρά σε ένα προσωρινό σταθμό, τον οποίο αποδεχόμαστε. Συνήθως συζητώντας για αξίες τις ορίζουμε αρνητικά, δηλ. αναφέροντας 'τι δεν είναι' και όχι το 'τι εστί'. Μάλιστα στην αδυναμία μας να οριοθετήσουμε την αξία και να αποφυύουμε τις γενικολογίες αποδίδουμε το αντίθετό της, π.χ. ανθρώπινα δικαιώματα vs απανθρωπία. Άλλοτε προσπαθούμε να αποδώσουμε το περιεχόμενο μιας αξίας με παραφραστική απόδοση ορισμένων παραμέτρων ή χαρακτηριστικών της, π.χ. η ειρήνη αποδίδεται ως προσπάθεια για επικράτηση της δικαιοσύνης ή/και για αποφυγή της βίας. Υπό αυτό το πρίσμα παραμένει συνειδητά ή ανεπίγνωστα ανοικτό αυτό το περιεχόμενο για νέο έλεγχο και ενδεχόμενη απόρριψη (Patry, 2014). Κατά την πορεία του διαλόγου ελέγχονται και αποδεικνύονται ως εσφαλμένες οι απαντήσεις που δίνονται στο ερώτημα 'τι εστι...'. Μέσω αυτού του ελέγχου προσεγγίζεται συνεχώς το πραγματικό περιεχόμενο της αξίας, το οποίο ωστόσο δεν συλλαμβάνεται. Η απάντηση στο ερώτημα σχετικά με το περιεχόμενο των αξιών διαφαίνεται όλο και περισσότερο και προβάλλει εναργέστερα σε κάθε νέα προσπάθεια, αλλά τελικώς δεν δίδεται. Ο Σωκράτης αναζητεί το περιεχόμενο των ιδεών/αξιών, προσπαθώντας κάθε φορά να αποχωρίσει τις πλάνες και τις λανθασμένες απόψεις από το πραγματικό και ενιαίο περιεχόμενο της ιδέας ή αξίας. Αδυνατεί ωστόσο να προχωρήσει τόσο, ώστε να την αποκαλύψει παντελώς. Οι συνδιαλεγόμενοι δεν κατορθώνουν να καταλήξουν σε ένα αποτέλεσμα. Αυτό δεν σημαίνει ότι η προσπάθεια ήταν μάταια, μια και καλύφθηκε σημαντική απόσταση από την αφετηρία, την άγνοια, μέχρι το τέλος, την αποκάλυψη του νοήματος της ιδέας.

2. Οι Αξίες ενόπιον της σχολικής πραγματικότητας

Το πρόβλημα των αξιών απασχολούσε ανέκαθεν τον άνθρωπο, αλλά σήμερα μπροστά στην ευκαμψία των συνθηκών και στην ακαμψία των συνειδήσεων οξύνεται ιδιαίτερα, γεγονός που δικαιολογεί τον τίτλο αρκετών βιβλίων: 'Χάος των αξιών' (Egger, 1999). Είναι γεγονός ότι η συζήτηση περί τις αξίες αναδύεται επιτακτικότερα μετά από μίαν κρίση ή με την ανατολή μιας νέας χιλιετίας ή ενός νέου αιώνα. Για να μείνουμε στα τελευταία είκοσι χρόνια, με τη νέα χιλιετία πολλαπλασιάσθηκαν οι συζητήσεις περί τις αξίες, εντάθηκαν με την οικονομική κρίση πριν από δέκα περίπου χρόνια, ενώ σήμερα μεσοσύσης της πανδημίας προβλέπεται η αλλαγή στάσης ζωής, όπως εξάλλου συμβαίνει με όλους τους λοιμούς με αφετηρία αυτόν της Αρχαίας Αθήνας το 430 π.χ. Κατά τον Θουκυδίδη τέτοια φαινόμενα προκαλούν ηθική κρίση και μεταβάλλουν τη συμπεριφορά των ανθρώπων επί τα χείρω. Η ανασφάλεια, το άγχος και ο ανταγωνισμός μαζί με τη βία επαναφέρουν το πρόβλημα των αξιών στους κόλπους του σχολείου, ενώ απαιτείται λογοδοσία για την ανάπτυξη

αξιών και όχι αποκλειστικά για τις γνωστικές επιδόσεις του. Ασφαλώς δεν εθεωρείτο ανέκαθεν το σχολείο ως φορέας αξιών και δεν αναγνωριζόταν ο «παιδαγωγικός ρόλος» του στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και του χαρακτήρα του μαθητή. Εξάλλου ούτε και σήμερα υπάρχει ομοφωνία περί αυτού. Αυτή ή ελλειψη αναγνώρισης σύμφωνα με τη γνώμη ορισμένων ειδικών δεν οφείλεται αποκλειστικά στα αρνητικά αποτελέσματα της παιδαγωγικής του αποστολής αλλά και στην εγγενή αδυναμία του να αναλάβει αυτόν τον ρόλο (Schwartz & Boehnke, 2004, 230) Είναι γεγονός ότι από τον Έρβαρτο, ο οποίος υπερασπιζόταν την 'παιδαγωγούσα διδασκαλία', μέχρι σήμερα αφαιρέθηκε κάποιες φορές από το σχολείο συνειδητά η αποστολή της μετάδοσης αξιών. Με τη χαραυγή της νέας χιλιετίας εστιάσθηκε αυτή η αποστολή στη μετάδοση γνώσεων και στην απόκτηση δεξιοτήτων ευθυγραμμιζόμενων με την αγορά εργασίας, ιδιαίτερα μετά τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών συγκεκριμένων κρατών, όπως π.χ. της Ελλάδος και της Γερμανίας, στους διεθνείς διαγωνισμούς TIMMS και PISA. Ωστόσο μετά τα φαινόμενα βίας στον χώρο του σχολείου επανήλθε εντονότερη η σχετική συζήτηση. Είναι βέβαιο ότι δεν πρέπει και δεν είναι δυνατόν να διαχωρισθούν η μόρφωση, με την έννοια της μετάδοσης γνώσεων και της απόκτησης δεξιοτήτων, με τη μόρφωση, με περιεχόμενο την αυτονομία, την αυτοπραγμάτωση, την αυτοσυνειδησία και την ανεκτικότητα (Thornberg, 2008, 1791). Μια ουδέτερη διδασκαλία είναι αδύνατη, εφόσον από το ένα μέρος το ίδιο το περιεχόμενο διδασκαλίας αλλά και ο εκπαιδευτικός είναι φορείς αξιών και από το άλλο η συζήτηση περί αξιών αξιοποιεί συγκεκριμένα περιεχόμενα διδασκαλίας (Flasch, 2005, 219).

Μιλώντας για αξίες αναφερόμαστε κυρίως σε ηθικές αρχές, οι οποίες στηρίζουν τις επιλογές μας σε ηθικά διλήμματα. Τέτοια διλήμματα είναι δυνατόν να προκαλέσουν αναστάτωση στην ιδιωτική και επαγγελματική μας ζωή και να δημιουργήσουν ρήγματα στην ψυχική μας ηρεμία. Αυτά τα οδυνηρά διλήμματα δεν επισυμβαίνουν παρά σπανίως στη ζωή μας. Ωστόσο αυτό εξαρτάται και από τη δική μας στάση και συμπεριφορά αναφορικά με τη συνειδητοποίηση ενός μεγάλου μέρους από αυτά. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί κανείς ότι όσο περισσότερο συνειδητοποιεί κανείς τα διλήμματα και ευαισθητοποιείται σχετικά, τόσο και τα διλήμματα πολλαπλασιάζονται. Είναι δυνατόν να προσπεράσει κανείς ή να συνειδητοποιήσει και να προσπαθήσει να αντιμετωπίσει διλήμματα ανάλογα με τον χαρακτήρα και την προσωπικότητά του. Ασφαλώς θα πρέπει στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και της ηθικής διαπαιδαγώγησής του να έχει ευαισθητοποιηθεί, ώστε να 'εντοπίζει' τα διλήμματα και να είναι σε θέση να παίρνει μέτρα για την αντιμετώπισή τους. Αυτή η συνειδητοποίηση συνοδεύεται από προβλήματα, καθώς απορροφούν ένα μεγάλο μέρος της ενεργητικότητάς μας και μας εξαντλούν συναισθηματικά. Βέβαια ο εκπαιδευτικός ως παιδαγωγός καλείται να οδηγήσει τους μαθητές του στη συνειδητοποίηση ηθικών διλημάτων, καθώς αυτό επιβάλλεται από ανθρωπιστικούς λόγους απέναντι τόσο στον άλλον όσο και στον εαυτό τους. Με άλλα λόγια θα πρέπει να προσπαθήσει να

οξύνει την ηθική τους συνείδηση, ώστε να 'ανακαλύπτουν' εστίες προβληματισμού και όχι να προσπερνούν αδιάφορα μπροστά από το πρόβλημα. Ένας αποφυλακισμένος ή ένας πρόσφυγας ή και ένα ανήμπορο ζώο δημιουργούν ηθικούς προβληματισμούς για αυτούς που είναι ευαίσθητοποιημένοι ως προσωπικότητες ή έχουν μάθει στο πλαίσιο της εκπαίδευσής τους να μην υπεκφεύγουν τα προβλήματα. Αλλά και στην καθημερινή μας ζωή προσκρούουμε σε ηθικά διλήμματα ή φροντίζουμε επιμελώς να τα αποφεύγουμε ανακουφίζοντας την ηθική μας συνείδηση ή εφευρίσκοντας διάφορα καθησυχαστικά επιχειρήματα (Usakli, 2010, 97).

Η συζήτηση για τις αξίες είναι ένα θέμα που φέρνει σε δύσκολη θέση το σχολείο, καθώς πρέπει να διατηρήσει τον μέχρι σήμερα 'πειστικό του χαρακτήρα' ή να μεταβάλει τη στάση του απέναντι στο πρόβλημα των αξιών. Δεν μπορεί να πράξει διαφορετικά, καθώς το περιεχόμενο των αξιών εκβάλλει στους σκοπούς της αγωγής και της εκπαίδευσης. Ασφαλώς ενδιαφέρει το περιεχόμενο των αξιών, ώστε το σχολείο να προσπαθήσει, πιστεύοντας στην αποστολή του ή και εθελουφλώντας, να αλλάξει την κοινωνία (Rau, 2004, 25). Το ερώτημα βέβαια είναι αν το σχολείο θα γεννήσει και διαμορφώσει αξίες ή θα υιοθετήσει αυτές που υποστηρίζονται από το 'κοινό αίσθημα'. Πράγματι όταν γίνεται λόγος για τα αξιακά πρόβλημα, ο καθένας αισθάνεται ότι έχει λόγο αλλά και απαντήσεις σε αυτό υποστηρίζοντας τις θέσεις του με ζήλο ή και αλαζονεία. Ασφαλώς το πρόβλημα των αξιών σχετίζεται με την πολιτική, αν βέβαια δεχθούμε ότι το σχολείο πρέπει να προσφέρει, παράλληλα με την εκπαίδευση, και αγωγή. Στον 'Πρωταγόρα' υποστηρίζει ο ομώνυμος σοφιστής απευθυνόμενος στον Σωκράτη: "αποδέχονται οι σοί πολίται καί χαλκέως καί σκυτοτόμου συμβουλευόντος τά πολιτικά" (324b5), αναφερόμενος βέβαια σε ανθρώπους με πολιτική συνείδηση. Οι αποφάσεις περί τις αξίες αναφορικά με το σχολείο είναι πρωτίστως πολιτικές και όχι παιδαγωγικές αποφάσεις.

3. Ο εκπαιδευτικός ανάμεσα σε συμπληγάδες: θεματοποίηση των αξιών

Δεν είναι εύκολο να συντάξει κανείς έναν κατάλογο αξιών και θεμάτων και μάλιστα να καταθέσει μια ιεράρχησή τους. Πρόκειται πάντοτε για μια αυθαίρετη καταγραφή όχι τόσο ως προς την ποιότητα των επιλογών όσο ως προς την πληρότητα του καταλόγου. Έχουν καταβληθεί πλείστες προσπάθειες για τη σύνταξη καταλόγων αξιών και μοντέλων διδασκαλίας που καλύπτουν ποικίλα θέματα και διαφορετικές προσεγγίσεις. Έχουν πολλά κοινά και μάλιστα πολλά από αυτά αλληλοσυμπληρώνονται μεταξύ τους. Κατά τη γνώμη μας πρέπει να λειτουργούν όπως κάθε ταξινομία, δηλ. να μην είναι η αφετηρία αλλά ο ελεγκτικός μηχανισμός για συμπλήρωση ή διαφοροποίηση της προσπάθειας για θεματοποίηση των αξιών. Εξάλλου η καταγραφή αξιών με τη μορφή ενός δεσμευτικού 'Κανόνα' είναι ενδεχόμενο να οδηγήσει σε μια

‘Τυραννία αξιών’. Ωστόσο για να αποφύγει κανείς τη σχετικότητα των αξιών καταφεύγει στη σύνταξη κανόνων άλλοτε περισσότερο εξειδικευμένων και άλλοτε πιο γενικόλογων. Τασσόμαστε κατ’ αρχήν υπέρ των τελευταίων. Ένας τέτοιος Κανόνας έχει τέσσερις άξονες: Φυσικό Περιβάλλον (στάσεις απέναντι στην προστασία του περιβάλλοντος και των φυσικών πόρων)- Πολιτισμός (ως ενωτική δύναμη, ετοιμότητα για άνοιγμα προς τον άλλον πολιτισμό, ανεκτικότητα- εγώ: αυτογνωσία (συνειδητοποίηση των ικανοτήτων αλλά και των αδύναμων σημείων μου)- οι άλλοι (επικοινωνία και συνεργασία).

Συνήθως καταφεύγουμε, από ό,τι διαπιστώνουμε από τη βιβλιογραφία, σε τέτοιους καταλόγους και σε μοντέλα, χωρίς να συνειδητοποιούμε: πρώτον ότι η δική μας κοινωνική και σχολική πραγματικότητα είναι διαφορετική από την αγγλοσαξωνική και την αντίστοιχη γερμανική, και δεύτερον ότι το αρχαιοελληνικό θέατρο βρίθει παραδειγμάτων για ‘κάθαρσιν παθημάτων’ πολύ προσφορότερων ως προς το περιεχόμενο για τη διαχείριση προβλημάτων με γνώμονα τις αξίες και για παράλληλη ηθική ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου. Δεν αμφισβητούμε την αξία και προσφορά τέτοιων καταλόγων και μοντέλων. Ωστόσο οι κατάλογοι άλλοτε είναι πολύ γενικοί, όπως ο προαναφερόμενος ή πολύ συγκεκριμένοι και δεσμευτικοί, ενώ τα μοντέλα, όπως αυτό του L. Kohlberg για την ηθική ανάπτυξη, περιέχουν στα επίπεδα και τους αναβαθμούς υποθετικά ηθικά διλήμματα, τα οποία κρίνονται υποδεέστερα αυτών που περιέχονται στην αρχαιοελληνική γραμματεία, τα οποία μάλιστα δεν είναι υποθετικά, αλλά πηγάζουν από συγκεκριμένες περιστάσεις.

Στη συνέχεια προβάλλονται δύο παραδείγματα περί αξιών, το ένα αναφέρεται στη Δικαιοσύνη, τη διεθνώς αναγνωριζόμενη ως αξία, η οποία ανοίγει τον δρόμο στην Ειρήνη. Το άλλο αναφέρεται στην Αυτογνωσία, σε μian αξία ή μάλλον αρετή, η οποία αναζητείται και αφορά σε εμάς τους Έλληνες.

Η ειρήνη ως αξία είναι δύσκολο να ορισθεί. Δεν αποδίδει ένα σταθερό δεδομένο και μια στατική κατάσταση αλλά μια διαδικασία, κατά την οποία φθίνει η βία και κερδίζει έδαφος η **δικαιοσύνη**. Λέγοντας βία στην προκειμένη περίπτωση δεν πρέπει να περιορισθεί κανείς στη άμεση σωματική βία, η οποία πλήττει συνειδητά και προκαλεί βλάβη σε άτομα και λαούς, ή στην ψυχική βία, η οποία εκδηλώνεται λεκτικά ‘/η και έμμεσα μέσω των συνθηκών της ανέχειας και της ανάγκης που προκαλείται. Παράλληλα είναι και η δομική βία, η οποία πηγάζει από τους διάφορους θεσμούς, όπως η διαφήμιση και το κάπνισμα, και η πολιτισμική βία, η οποία προέρχεται από βίαιες σκηνές στον κινηματογράφο και στην τηλεόραση, και τέλος η κοινωνικοπολιτική βία, με τη μορφή της καταπίεσης, της ανέχειας, του πολέμου και της οικονομικής κρίσης. Ασφαλώς δεν αρκεί το σχολείο να περιορίσει τη βία, αλλά και να διευρύνει το αίσθημα της δικαιοσύνης (Reppa,2017). Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός, αν δεχθεί ότι η ειρήνη, και η συμπεριφορά που ευθυγραμμίζεται με τη δικαιοσύνη, δεν είναι κάτι δεδομένο αλλά μια συνεχής διαδικασία, θα πρέπει να εξετάζει συνεχώς τις συνθήκες κάτω

από τις οποίες κυριαρχεί η ειρήνη και η δικαιοσύνη. Με άλλα λόγια μπορεί να είναι απατηλή η εικόνα της ειρήνης και της δικαιοσύνης. Θα πρέπει οι εκπαιδευόμενοι να 'βιώσουν' το περιεχόμενο της ειρήνης και της δικαιοσύνης. Διαφορετικά μπορεί να υποστηριχθεί ότι η βία ή και η υποχωρητικότητα είναι απαραίτητη για τη διαφύλαξη της ειρήνης.

Αν υιοθετήσουμε τη θέση ότι η 'ειρήνη ως αξία' αποτελεί μια διαδικασία που δεν έχει ολοκληρωθεί και η οποία συνίσταται στον περιορισμό της βίας και **στη σταδιακή ανάδειξη της δικαιοσύνης**, τότε θα πρέπει να στηρίξουμε αυτήν τη διαδικασία, χωρίς να απελπιζόμαστε για τα συνήθως αρνητικά αποτελέσματα. Σύμφωνα με την ιδρυτική πράξη της UNESCO το 1945 «οι πόλεμοι αρχίζουν στο μυαλό των ανθρώπων». Αν λοιπόν θέλει κανείς να εξαφανίσει του πολέμους, θα πρέπει να αλλάξει το μυαλό των ανθρώπων, πράγμα που σημαίνει αγωγή και εκπαίδευση για την εδραίωση της ειρήνης. Ένας διεθνώς γνωστός γερμανός παιδαγωγός, ο Hartmut von Hentig, στον πρόλογο του βιβλίου του «Εργασία στο όνομα της Ειρήνης» (Arbeit am Frieden), ασφαλώς περισσότερο για να προκαλέσει, δείχνει να αμφισβητεί την ορθότητα της διακήρυξης της UNESCO (1987, 15). Δεν δικαιολογείται ούτε η πρόκληση συγκεκριμένα του Β' Παγκοσμίου Πολέμου από τους Γερμανούς ούτε και η βάνουση συμπεριφορά τους, δεδομένου ότι είχαν γαλουχηθεί με τις ανθρωπιστικές αξίες, είχαν φοιτήσει σε ανθρωπιστικά σχολεία, στα οποία διδάσκονταν τα Λατινικά και η Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, και εν τέλει είχαν ζήσει σε μίαν περίοδο, κατά την οποία κυριαρχούσαν οι ανθρωπιστικές ιδέες του Humboldt. Παρά τα αρνητικά αποτελέσματα και την απαισιοδοξη προοπτική δεν έχουμε σε κάτι άλλο να ελπίζουμε παρά στη βελτίωση των συνθηκών μέσω της αγωγής και της εκπαίδευσης. Σημειωτέον ότι η χώρα μας επηρεάζεται από τη σύσταση της UNESCO: νόμος 1566/1985 «να αναπτύσσουν οι μαθητές πνεύμα συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης». Συνήθως επαναλαμβάνεται ότι η Παιδαγωγική της Ειρήνης δεν πρέπει να αποτελεί αυτοτελές μάθημα, αλλά να διαπνέει όλα τα μαθήματα. Συμφωνούμε με το πρώτο λόγω ασφυσίας του Αναλυτικού Προγράμματος, ενώ δεν δεχόμαστε ότι είναι εφικτό το δεύτερο στα ελληνικά δεδομένα, τα οποία ασφαλώς είναι πολύ διαφορετικά από αυτά των ΗΠΑ, της Αγγλίας ή της Γερμανίας.

Η Πολιτεία του Πλάτωνα είναι μια πραγματεία περί δικαιοσύνης, ένα μάθημα ζωής, το οποίο αφορά στα μέλη κάθε σχολικής μονάδας αλλά και γενικότερα της κοινωνίας. Στο Βιβλίο II της Πολιτείας (359d–360d) αναφέρεται ο μύθος του Γύγη (άλλως ο μύθος για τη δικαιοσύνη). Κρίνεται ότι η συμβολή του στην απάλειψη των συγκρούσεων, των προκαταλήψεων και στερεοτύπων στην εκπαιδευτική ομάδα είναι καθοριστική. Σύμφωνα με τον μύθο ο Γύγης, βοσκός του βασιλιά της Λυδίας, εκμεταλλευόμενος τις μαγικές ιδιότητες ενός δακτυλιδιού που τον κάνει αόρατο, σκοτώνει το βασιλιά και νυμφεύεται τη βασίλισσα. Τίθεται το ερώτημα: αν θα είχε κανείς τη δυνατότητα να διαπράξει την αδικία, αλλά χωρίς να συλληφθεί, θα επέλεγε να

είναι δίκαιος; Ασφαλώς ο Πλάτων με το ερώτημα στοχεύει στην καρδιά της ‘πόλεως’, της κοινωνίας ανθρώπων, οι οποίοι είναι υποχρεωμένοι να συμβιώσουν. Μπορεί να είμαστε δίκαιοι από αδυναμία, αλλά μπορεί να είμαστε και απολύτως άδικοι από αδυναμία. Ο Νίτσε υποστηρίζει ότι προτιμάμε τη δικαιοσύνη από αδυναμία. Κάτω από ποιες προϋποθέσεις και με ποιους όρους κάποιος, ο οποίος θα μπορούσε να διαπράξει οποιαδήποτε αδικία χωρίς να τον ελέγξει και τιμωρήσει κανείς, θα επέλεγε να είναι δίκαιος; Η Δικαιοσύνη είναι αξία και ως αξία δεν επιδέχεται και δεν βολεύεται με συμβεβηκότα και με συμβιβαστικές λύσεις. Με άλλα λόγια να διαπράττει κανείς το δίκαιο χωρίς αυτό να επιβάλλεται από συμφωνίες και από τον νόμο.

Τα επιχειρήματα είναι αφοπλιστικά: κάθε άνθρωπος πιστεύει ότι ωφελεί πολύ περισσότερο η αδικία από τη δικαιοσύνη. Και αν κάποιος, έχοντας αυτήν τη δύναμη, δεν θελήσει να την εκμεταλλευθεί και να διαπράξει αδικία, θα θεωρηθεί πανάθλιος και εντελώς μωρός από αυτούς που θα αντιληφθούν κάτι τέτοιο, γιατί θα τον παίρνουν ίσως μεταξύ τους εξασπατώντας ο ένας τον άλλο φοβούμενοι μήπως αδικήσει και τους ίδιους. Ο άδικος πράττοντας επιδέξια την αδικία, αν θέλει να είναι εντελώς άδικος, πρέπει να μείνει απαρατήρητος και να μη συλληφθεί. Αλλά όταν τον συλλάβουν, πρέπει να θεωρείται άχρηστος. Και τούτο, γιατί η μεγαλύτερη αδικία είναι να θεωρείται κανείς δίκαιος χωρίς να είναι. Ο εντελώς άδικος θα προσποιείται ότι είναι δίκαιος και θα προσπαθεί να μη συλληφθεί. Αν κάνει κάποιο λάθος, θα πρέπει να μπορεί να το επανορθώσει και να είναι ικανός ρήτορας για να πείσει για την αθωότητά του, και να χρησιμοποιήσει βία αξιοποιώντας την ανδρεία του αλλά και τη δύναμη των φίλων του και της περιουσίας του. Ο άδικος λοιπόν θα ευημερεί, και μάλιστα θα έχει και την εύνοια των θεών, εφόσον θα έχει τη δυνατότητα να τους προσφέρει μεγαλύτερες και πλουσιότερες θυσίες. Ο δίκαιος είναι άνθρωπος απλός και γενναίος που επιθυμεί όχι να φαίνεται, αλλά να είναι καλός. Αν φανεί ότι είναι δίκαιος, θα του δοθούν τιμές και δωρεές, αλλά δεν θα είναι ξεκάθαρο αν είναι δίκαιος εξαιτίας της δικαιοσύνης ή των δωρεών και τιμών που γνωρίζει ότι θα απολαύει. Αν αυτός ο δίκαιος αποκτήσει τη φήμη ότι διέπραξε τη μεγαλύτερη αδικία, παρ’ όλο που στη πραγματικότητα είναι αθώος, και δεν λυγίσει από την κακοφημία του και τις συνέπειές της, αλλά παραμένει ακέραιος και σταθερός μέχρι το τέλος της ζωής του, πρέπει να θεωρείται αξιοζήλευτος; Πώς θα τον κρίναμε αυτόν και πώς τον άδικο;

Με το δακτυλίδι ένας άκακος και απονήρευτος βουκόλος καταλήγει σε άδικο και εγκληματία. Το παραμύθι οδηγεί στο συμπέρασμα: ο άνθρωπος από τη φύση του αδικεί, και ιδιαίτερα όταν γνωρίζει ότι δεν θα συλληφθεί για την άδικη πράξη του. Η συνειδητή επιλογή είναι να αδικεί κανείς και μάλιστα χωρίς να τιμωρηθεί, ενώ το δίκαιο δεν έχει αξία, γιατί αντίκειται προς τα συμφέροντά μας. Ασφαλώς το ‘κανείς δεν είναι δίκαιος με τη θέλησή του’, έρχεται σε αντίθεση προς το ‘οὐδείς ἐκὼν κακός’. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο L. Kohlberg στο μοντέλο του για τα επίπεδα και στάδια της ηθικής ανάπτυξης εξελάβε ως βασικό άξονα την έννοια της δικαιοσύνης (Gielen, 1996, 31).

Η αυτογνωσία αποτελεί μίαν πειστική εκκρεμότητα για τον Έλληνα εδώ και αιώνες, ενώ μίαν κατάκτηση για τον δυτικόστροφο πολίτη. Η έλλειψη ταυτότητας τροφοδοτεί το συναίσθημα, το οποίο συνήθως αποχωριζόμενο από τη λογική είναι μητέρα παθών και λανθασμένων επιλογών. Είναι αξιοπερίεργο το γεγονός ότι ιδιαίτερα ο σύγχρονος Έλληνας, αλλά και άλλοι χειμαζόμενοι λαοί με πλούσιες παραδόσεις και μακράιωνη ιστορία, αναζητεί την ταυτότητά του. Το ελληνικό 'εγώ' έχει την ανάγκη της ομάδας για να δικαιωθεί και να αποκτήσει υπόσταση, καθώς σε αυτήν αναζητεί την αναγνώριση και όχι μέσα του. Ένα τέτοιο 'εγωιστικό εγώ' δεν έχει συνείδηση εαυτού, καθώς τρέφεται από το συναίσθημα.

Το ελληνικό σχολείο ευθυγραμμιζόμενο συνήθως προς τα εισαγόμενα εκ δύσεως παιδαγωγικά προϊόντα υιοθετεί πρακτικές και προσεγγίσεις, οι οποίες καθαυτές έχουν την αξία τους, αλλά προϋποθέτουν ένα ψυχικό υπόστρωμα, το οποίο απουσιάζει από εμάς, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αυτό είναι οπωσδήποτε αρνητικό. Λίγο πριν την καμπή του αιώνα επανήλθε στην παιδαγωγική επικαιρότητα η διαθεματικότητα, σχεδόν αμέσως ακολούθησαν οι βιωματικές και ενσυναισθητικές δραστηριότητες και σε απόσταση αναπνοής η διαπολιτισμικότητα. Πολλές φορές χαρακτηρίζονται ως κινήματα, καθώς λογίζονται ως ανατρεπτικά και προοδευτικά, ενώ στην πραγματικότητα είναι εν πολλοίς δοκιμασμένες πρακτικές τουλάχιστον από την εποχή του Σχολείου Εργασίας και του Νέου Σχολείου. Σημειωτέον ότι ο Δελμούζος δίδασκε Ιστορία κατά θεματικές ενότητες χωρίς τη χρήση σχολικού εγχειριδίου. Εμφανίζονται ωστόσο επενδυμένες και οι τρεις με ένα φαντασμαγορικό τόσο εννοιολογικό όσο και επιστημολογικό μανδύα. Και οι τρεις έπεισαν χωρίς περίσκεψη για την αξία τους, χωρίς πολλές φορές να έχει συνειδητοποιηθεί, καθώς διατυμπανίζονταν η παιδαγωγική προσφορά τους, ότι και οι τρεις ανάγονται στις αρχές του προηγούμενου αιώνα. Πρόκειται για 'παλαιό κρασί σε νέους ασκούς' ή μήπως για αναξιόπιστο προϊόν; Είναι γεγονός ότι παρά την ευρεία απήχηση δεν επηρέασαν παρά επιδερμικά την εκπαιδευτική πράξη. Δεν διαφωνεί κανείς με την αξία τους, αλλά πριν τις υιοθετήσει, θα πρέπει να εξετάσει τα πρόσωπα αναφοράς. Με αυτήν την προϋπόθεση μπορεί ίσως να κριθεί και ως θετική κατάληξη το γεγονός ότι δεν επηρέασαν ουσιαστικά μέχρι τώρα το σχολείο. Ασφαλώς καλούνται να συμβάλλουν στην αναμόρφωσή του, εφόσον ικανοποιηθούν, όπως προαναφέρθηκε συγκεκριμένες προϋποθέσεις, οι οποίες σχετίζονται με τα πρόσωπα αναφοράς- εκπαιδευτικούς, μαθητές και ασφαλώς γονείς- και αναφέρονται στην αυτογνωσία τους. Ένα είναι βέβαιο, ότι και οι τρεις αλληλοσυνδέονται μεταξύ τους και επηρεάζουν-συνδιαμορφώνουν την ταυτότητα και αποτελούν δείκτη αυτογνωσίας.

Σε ό,τι αφορά στη διαθεματικότητα, ήδη ακολουθώντας τη διεθνή παιδαγωγική τάση, την υιοθετήσαμε και μάλιστα συντάξαμε Αναλυτικά Προγράμματα, τα οποία αποκαλέσαμε διαθεματικά. Ασφαλώς δεν είναι διαθεματικά, εφόσον προβλέπουν διακριτά μαθήματα και όχι ευρύτερα θέματα (Βρεττός & Καψάλης: 2010, 63). Βέβαια

η διαθεματικότητα είναι ζήτημα της διδακτικής πράξης, δηλαδή λειτουργεί στο πλαίσιο της διδασκαλίας, πράγμα που σημαίνει ότι είναι θέμα της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού. Κατά τη διαθεματικότητα στην ουσιαστική μορφή της ελλοχεύει ο κίνδυνος του αποκλεισμού ή της υποβάθμισης γνώσεων λόγω προσωπικών επιλογών. Η διαθεματικότητα έχει την ανάγκη των απαραίτητων γνώσεων που θα την στηρίξουν, ώστε να μην εκπέσει σε μια συζήτηση ευρύτερου χαρακτήρα χωρίς τη γνώση του παρελθόντος και του πολιτισμικού υπόβαθρου που μπορεί να την στηρίξει. Μια τέτοια συζήτηση με την ανεπίγνωστη απουσία στοιχείων αυτογνωσίας βάζει κατά της ίδιας της αυτογνωσίας. Ακραίο παράδειγμα η σύνθεση και ο συνδυασμός μαθημάτων και γνώσεων, π.χ. με τη μορφή του μαθήματος 'Κοινωνικές Σπουδές (social studies), μάθημα που κατά κανόνα προβάλλει κοινωνικά θέματα και λειτουργεί σε βάρος της ιστορίας, η οποία αποτελεί ισχυρή αποτύπωση ταυτότητας και προϋπόθεση αυτογνωσίας. Μια τέτοια προσπάθεια θεματοποίησης των περιεχομένων διαφόρων μαθημάτων επιχειρήθηκε το 2011 κατά την προσπάθεια αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, η οποία δεν ολοκληρώθηκε.

Οι βιωματικές και ενσυναισθητικές δραστηριότητες προϋποθέτουν ανάπτυξη της λογικής του μαθητή, ώστε να μην πελαγοδρομεί με γνώμονα τα συναισθήματα και να μην πράττει ερήμην της λογικής. Ασφαλώς θα πρέπει να διακρίνουμε ανάμεσα στον άνθρωπο που εμφορείται από το συναίσθημα της αλληλεγγύης και της προσφοράς και σε αυτόν που κατευθύνεται από το αχαλίνωτο συναίσθημα. Ίδιον του λαού μας είναι και τα δύο, εκ των οποίων το πρώτο διατηρητέο, ενώ το δεύτερο αποβλητέο. Από νωρίς θα πρέπει το σχολείο να αναπτύξει σταδιακά την κριτική σκέψη του μαθητή, η οποία αποτελεί εγγύηση για την αυτογνωσία και την αποφυγή πολλές φορές ολέθριων παρεκτροπών. Τα συναισθήματα προκαλούν την κίνηση και δραστηριοποιούν, αλλά έχουν την ανάγκη της λογικής ώστε να οδηγηθούν προς την ορθή κατεύθυνση. Για να μετακινηθώ στη θέση του άλλου, πρέπει εγώ να έχω μια ταυτότητα ή έστω να έχω διαμορφώσει ένα σημείο εκκίνησης. Διαφορετικά η ενσυναίσθηση θα είναι ως επιλογή άκαρπη, καθώς δεν θα οδηγήσει στο προσδοκώμενο αποτέλεσμα. Μετά τη μετακίνηση στη θέση του άλλου θα πρέπει να ακολουθήσει η επιστροφή στον εαυτό. Αν πάλι ο εαυτός δεν έχει ταυτότητα, τότε και αυτή η κίνηση είναι ατελέσφορη και μαζί επικίνδυνη, καθώς караδοκεί η μίμηση. Το βίωμα χωρίς ταυτότητα είναι μετέωρο. Για να βιώσω κάτι πρέπει ο ίδιος να είμαι κάτι, ώστε να το εκτιμήσω, δηλαδή η εμπειρία να στηρίζεται σε ένα θεμέλιο ή να το διαμορφώνει επιφέροντας κλονισμούς. Κλονιζόμενες η ταυτότητα και η αυτογνωσία γίνονται πιο ανθεκτικές στον χρόνο και στις αντιξοότητες. Αυτό σημαίνει ενσυναισθητικές και βιωματικές δραστηριότητες: διαμόρφωση και μαζί έλεγχος ταυτότητας-αυτογνωσίας.

Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προβάλλεται η γεφύρωση πολιτισμών και η επικοινωνία διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Στο πλαίσιο της σχετικής συζήτησης προτείνονται ο πολιτισμικός οικουμενικός από το ένα μέρος και ο

πολιτισμικός σχετικισμός από το άλλο. Ο πρώτος πρεσβεύει τη σύγκλιση αξιών, μέσα από την ανάδειξη των ομοιοτήτων και των κοινών τους στοιχείων, προς ένα υπερπολιτισμικό στερέωμα και μian υπερπολιτισμική ταυτότητα, χωρίς να θυσιάζεται το παρελθόν, ενώ ο δεύτερος προωθεί τη διατήρηση της πολιτισμικής ετερογένειας, των πολιτισμικών διαφορών και την ισότητα μεταξύ των πολιτισμών. Ωστόσο και στις δύο προτάσεις αφήνεται ανοικτό το ορατό ενδεχόμενο ή το πρόβλημα της σύγκρουσης αξιών. Σε αυτήν την περίπτωση η διαλεκτική προοπτική για μια σύνθεση των διαφορών έχει τα όριά της. Ασφαλώς κάθε πολιτισμός έχει το αξιακό του βάρος κι από αυτήν την άποψη δεν μπορούμε να επιχειρηματολογήσουμε υπέρ της ανωτερότητας ενός πολιτισμού έναντι ενός άλλου. Το κυριότερο κριτήριο βέβαια δεν πρέπει να είναι μόνον και αποκλειστικά αυτό, αλλά η προσφορά ενός πολιτισμού σε πανανθρώπινο και καθολικό επίπεδο. Ένας πολιτισμός στα βάθη της ζούγκλας του Αμαζονίου έχει την ειδική αξία του, αλλά η ακτινοβολία του περιορίζεται στα όρια της κοινότητάς του. Με αυτά τα μέτρα και σταθμά δεν μπορεί να συγκριθεί με τον αρχαιοελληνικό πολιτισμό. Επομένως όλοι οι πολιτισμοί άλλοτε είναι ίσοι με την έννοια της ειδικής τους αξιακής βαρύτητας και άλλοτε άνισοι με γνώμονα το γενικό καλό. Δεν είναι τυχαίο που δύο αμερικανοί επιστήμονες V. D. Hanson και J. Heath στο έργο τους 'Ποιος σκότωσε τον Όμηρο' (1999) αναγνωρίζουν τα πρωτεία στον αρχαιοελληνικό πολιτισμό. Η διαπολιτισμικότητα δεν πρέπει να οδηγήσει σε σύγχυση ελλείψει πολιτισμικής ταυτότητας και αυτογνωσίας. Τότε το πλήγμα θα είναι διπλό, καθώς ελλείψει αυτογνωσίας δεν θα έχουμε τη δυνατότητα ούτε να επωφεληθούμε από τους άλλους πολιτισμούς ούτε να αντιτάξουμε αντιδράσεις κατά της άκριτης υιοθέτησης στάσεων και μορφών συμπεριφοράς. Ενώ εντός των τειχών αφηνδισθήκαμε και προσπαθούμε στο όνομα της διαπολιτισμικότητας να βρούμε μια διέξοδο κατά την επαφή μας με άλλους πολιτισμούς, εκτός των τειχών έχουμε αλωθεί από δυτικότερες αξίες, τις οποίες άκριτα υιοθετήσαμε και εθελουφλώντας αντιγράφουμε, προσπαθώντας μάλιστα να ταυτισθούμε στο όνομα του εκσυγχρονισμού με τον δυτικοευρωπαϊκό εκφραστή τους.

Είναι παρήγορο που σήμερα, μετά τα αδιέξοδα στα οποία οδήγησαν ο ξέφρενος τεχνολογικός καλπασμός και οι ασύδοτες επεμβάσεις στο φυσικό περιβάλλον, επανακάμπτει η πνευματικότητα ως αξία με αιχμή του δόρατος τον ελληνικό πολιτισμό. Πώς συμβαίνει μια χώρα, σήμερα αδύναμη πολιτισμικά και μάλιστα ευρισκόμενη σε κρίση, να 'παράγει' αξίες; Δεν έχουμε συνειδητοποιήσει αυτήν την πραγματικότητα εγκλωβισμένοι στο μαγνητικό πεδίο ενός πολιτισμού, τον οποίο βέβαια δεν πρέπει να απορρίψουμε, αλλά ούτε και να προσχωρήσουμε σε αυτόν ή να συμβιβασθούμε με αυτόν, αλλά να τον συμβιάσουμε με τις αξίες του δικού μας πολιτισμού. Οι Ευρωπαίοι έχουν πολιτισμό, αλλά τους λείπει το άνοιγμα της σκέψης προς αξίες, το οποίο εξασφαλίζει ο ελληνικός πολιτισμός. Καταβάλλουν προσπάθειες, όπως εξάλλου αποδεικνύεται τουλάχιστον από τον διαφωτισμό και μετά. Εμείς παραμένουμε

παθητικοί, αν και υπερτερούμε έναντι αυτών, καθώς έχουμε τα εργαλειακά μέσα, και κατά τεκμήριον τη γλώσσα, αλλά και το οικείο αίσθημα που μας επιτρέπει να κατανοήσουμε βαθύτερα τον 'ελληνικό πολιτισμό' (Ράμφος: 1999, 48). Οι συμπεριφορές περί τις αξίες γίνονται ευκολότερα κατανοητές, γιατί αποκωδικοποιούνται ευστοχότερα από εμάς συγκριτικά με τους άλλους. Ουσιαστικά αυτές οι σκέψεις συμπυκνώνονται στους στίχους του ποιητή: «Ξύπνησα με το μαρμάρينو τούτο κεφάλι στα χέρια που μου εξαντλεί τους αγκώνες και δεν ξέρω πού να τ' ακουμπήσω». Θα πρέπει να εντάξουμε τον ελληνικό πολιτισμό δημιουργικά στο σήμερα, να συμφιλιώσουμε το εισαγόμενο με το εξαγόμενο.

4. Συμπέρασμα και Πρόταση

Το πρόβλημα των αξιών είναι ακανθώδες με παγκόσμια εμβέλεια. Δεν υπάρχει ομοφωνία σχετικά με την ανάληψη της ευθύνης από το σχολείο για συστηματική διδασκαλία των αξιών. Άλλοι πιστεύουν ότι η διδασκαλία των αξιών αφορά κυρίως στην οικογένεια και όχι στο σχολείο, το οποίο καλείται να περιορισθεί στη μετάδοση γνώσεων, ενώ άλλοι υποστηρίζουν ότι αποτελεί βασική ευθύνη του σχολείου. Σημειωτέον ότι η πλειονοψηφία των εκπαιδευτικών τάσσεται υπέρ της μεθοδευμένης διδασκαλίας των αξιών. Βέβαια ο εκπαιδευτικός, με ή χωρίς συνειδητή πρόθεση και επιλογή, διδάσκει αξίες, γιατί όχι μόνον πηγάζουν αυτές από το περιεχόμενο διδασκαλίας, αλλά και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός εμφορείται από αξίες, τις οποίες προβάλλει κατά τη διδασκαλία. Στο όνομα της διδασκαλίας των αξιών ή της συζήτησης περί τις αξίες και τα ηθικά διλήμματα έχουν συνταχθεί διάφορα σχετικά προγράμματα και μοντέλα. Δεν αμφισβητείται η αξία τους ως τέτοιων αλλά η ποιότητα του περιεχομένου, το οποίο αξιοποιούν.

Στη χώρα μας στο πλαίσιο των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και αγωγής υγείας αλλά και στο μάθημα των Θρησκευτικών πιο συνειδητά και στα διάφορα μαθήματα ευκαιριακά πραγματοποιούνται συζητήσεις περί τις αξίες και τα ηθικά διλήμματα. Το πρόβλημα είναι ότι απουσιάζει μια συστηματική και μεθοδευμένη επεξεργασία αξιών, των οποίων κοιλίδα είναι ο ίδιος ο ελληνικός πολιτισμός. Συνήθως ακολουθούμε ή μιμούμαστε την ευρωπαϊκή και αμερικανική γραμμή, χωρίς να συνειδητοποιούμε ότι οι προϋποθέσεις μας είναι διαφορετικές και διαφορετικό το ψυχικό μας υπόβαθρο. Ο μύθος του Γύγη, ο οποίος αποτελεί μάθημα δικαιοσύνης, βεβαιώνει ότι ο ελληνικός πολιτισμός, και δη η αρχαία ελληνική παράδοση, προσφέρει πλούσια ερεθίσματα για συζήτηση περί τις αξίες και τα ηθικά διλήμματα. Ωστόσο δεν μπορεί κανείς να βελτιώσει εαυτόν, εάν δεν τον γνωρίζει. Η έλλειψη αυτογνωσίας, η οποία κατ' εξοχήν μας χαρακτηρίζει ως Έλληνες, πρέπει να μας οδηγήσει στην είσοδο του ελληνικού πολιτισμού στη σύγχρονη πραγματικότητα.

Βιβλιογραφία

- Asch, S. E. (1987) *Social Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Βρεττός, Ι. & Καψάλης, Α. (2010) *Αναλυτικά Προγράμματα. Θεωρία, έρευνα και πράξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Egger, P. (1999) *Chancen im Wertechaos*. Aachen, MM Verlag.
- Flasch, K. (2005) Wert der Innerlichkeit. In: H. Joas & Kl. Wiegandt (Hrsg.). *Die kulturellen Werte*. Frankfurt a. Main: Fischer, 219-236.
- Gielen, U. (1996) Kohlbergs Theorie der moralischen Entwicklung. In: L. Kuhlmerker, U. Gielen & R. Hayes. *Lawrence Kohlberg. Seine Bedeutung für die pädagogische und psychologische Praxis*. München: Kindt, 31-58.
- Hentig, H. N. (2001) *Ach, die Werte! Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert*. Weinheim und Basel: Beltz.
- MacLaren, P. & Kincheloe, J. (2007) *Critical Pedagogy: Where are we now?* NY: Peter Lang.
- Noddings, Nel. (2010) "Moral education on an age of globalization", *Educational Philosophy and Theory*, 42, 390-396.
- Πέτρου, Αλ. (2010) 'Παιδεία, εκπαίδευση, ηθική της χειραφέτησης και δημοκρατική πολιτειότητα' (119-152) στο: Μ. Σακελλαρίου, Μ. Ζεμπύλας & Αλ. Πέτρου. *Ηθική και Εκπαίδευση-Διλήμματα και προοπτικές*. Αθήνα: Κριτική, 119-152.
- Patry, J. -L. (2014) Die Viabilität und der Viabilitäts-Check von Antworten. In: C. Giordano & J. -L. Patry (Eds.) *Fragen! Antworten? Interdisziplinäre Perspektiven. Freiburger Sozialanthropologische Studien*, Wien: Lit., 11-35.
- Ράμφορ, Στ. (1999) *Μια καλοκαιρινή ευτυχία τρίζει*. Αθήνα: Αρμός.
- Rau, J. (2004) *Den ganzen Menschen bilden-wider den Nützlichkeitszwang*. Weinheim u. Basel, Beltz.
- Reppa, G. P. (2017) The Effects of a Yoga and Mindfulness Techniques Program on the Prosocial Behavior and the Emotional Regulation of Preschool Children: A Pilot Study. *Educational Research Applications: ERCA-138*. DOI: 10. 29011/2575-7032/100038, 1-7.
- Schwartz, S. H. & Boehnke, K. (2004) Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. In: *Journal of Research in Personality*, 38, 230-255.
- Thornberg, R. (2008) The lack of professional knowledge in values education'. In: *Teaching and Teacher Education*, 24, 1791-1798.
- Usakli, H. (2010) Recurrent issues in the moral development of children and the need for a new approach. *Occasional Papers in Education: An International Journal, Vol, 4, 1-2, 97-109*.

**Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΘΕΤΙΚΩΝ
ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΥΝΑΜΕΩΝ ΣΤΗΝ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΦΗΒΩΝ ΚΑΤΑ
ΤΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΣΤΗ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**UTILIZATION OF POSITIVE PSYCHOSOCIAL
STRENGTHS IN ADOLESCENTS' CAREER
DEVELOPMENT DURING THE TRANSITION FROM
PRIMARY TO SECONDARY EDUCATION**

Μαρία Αηδώνη
Εκπαιδευτικός ΠΕ86
Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών
στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό
και τη Συμβουλευτική
Εκπαιδύτρια Ενηλίκων
aidoni2023@gmail.com

Κατερίνα Αργυροπούλου
Επίκουρη Καθηγήτρια
Επαγγελματικού Προσανατολισμού
και Λήψης Επαγγελματικών Αποφάσεων
Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
kargirop@eds.uoa.gr

Περίληψη

Η μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση προϋποθέτει ευέλικτη προσαρμογή. Η αξιοποίηση των θετικών ψυχοκοινωνικών δυνάμεων αποτελεί σημαντικό μηχανισμό προσαρμογής στη διαχείριση των αλλαγών της εκπαιδευτικής πορείας των εφήβων. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται η σχέση των θετικών ψυχοκοινωνικών δυνάμεων (ελπίδας και αισιοδοξίας) με ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης των μαθητών που βρίσκονται στην τελευταία τάξη του δημοτικού σχολείου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η θετική στάση απέναντι στο μέλλον συμβάλλει με αποτελεσματικό τρόπο στην καλλιέργεια της αυτοαντίληψης, της επαγγελματικής διερεύνησης και της ανάπτυξης δεξιοτήτων στοχοθέτησης των μαθητών του δείγματος στη διαχείριση της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής τους πορείας. Τα αποτελέσματα συζητούνται στο πλαίσιο του επαγγελματικού προσανατολισμού υποστηρίζοντας τη σημασία του προληπτικού, παιδαγωγικού και δια βίου χαρακτήρα του.

Λέξεις κλειδιά

Μετάβαση, ψυχοκοινωνικές δυνάμεις, επαγγελματική ανάπτυξη, σχολικό περιβάλλον, επαγγελματικός προσανατολισμός.

Abstract

The transition from primary to secondary education requires flexible adaptation. The utilization of positive psychosocial strengths is an important mechanism for adapting management changes in adolescents' educational process. This article presents the relationship between positive psychosocial strengths (hope and optimism) on issues of career development of students in the last grade of primary school. The results of the research showed that a positive attitude towards the future contributes effectively to the cultivation of self-perception, career exploration and the development of targeting skills in the management of students' educational and professional course. The results are discussed in the context of career guidance, emphasizing the importance of its preventive, pedagogical and lifelong character.

Key words

Transition, psychosocial strengths, career development, school environment, career guidance.

0. Εισαγωγή

Η μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ψυχοκοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου (Marquesetal, 2011), καθώς προϋποθέτει ευέλικτη προσαρμογή, όχι μόνο, στην αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος και εκπαιδευτικής βαθμίδας, αλλά και στη διαχείριση εκπαιδευτικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ζητημάτων, που προκύπτουν από αυτήν την αλλαγή, η οποία μάλιστα συμπίπτει και με την έναρξη της εφηβείας. Το φαινόμενο των μεταβάσεων ως ζήτημα διερεύνησης της σταδιοδρομίας, της εκπαιδευτικής πράξης αλλά και της εκπαιδευτικής πολιτικής έχει απασχολήσει αρκετά την εκπαιδευτική έρευνα και τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας. Οι μεταβάσεις σταδιοδρομίας είναι πλέον συχνές και συνεχόμενες, περίπλοκες και απαιτητικές, ενώ προκαλούν άγχος (Anderson et al., 2012). Ως μετάβαση μπορεί να οριστεί η εσωτερική ψυχολογική διαδικασία που αντιμετωπίζουν τα άτομα κατά την προσαρμογή τους σε μια εξωτερική αλλαγή (Lipshits-Braziler, 2018). Οι μεταβάσεις μπορεί να είναι εκούσιες ή ακούσιες, προβλέψιμες και μη προβλέψιμες, ενώ απαιτούν από τα άτομα να αλλάξουν τις εκτιμήσεις και τις αντιλήψεις για τον εαυτό τους και τον κόσμο, καθώς και τη συμπεριφορά τους. Έτσι, μια «κακή» μετάβαση μπορεί να επιφέρει πολλές και έντονες ψυχικές συγκρούσεις, οι οποίες μπορούν να πυροδοτήσουν μια αλυσίδα παρενεργειών, που θα επηρεάσουν την προετοιμασία και τη μελλοντική επιτυχία των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Rice et al., 2011), αλλά και την ακαδημαϊκή και συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξέλιξη (Freeman, 1994).

Η αξιοποίηση των θετικών ψυχοκοινωνικών δυνάμεων φαίνεται ότι αποτελεί σημαντικό μηχανισμό προσαρμογής στη διαχείριση των αλλαγών της επαγγελματικής μας πορείας (Τσεχελίδου, 2019). Οι ψυχοκοινωνικές δυνάμεις σταδιοδρομίας θεωρούνται εγγενείς ψυχολογικές πηγές που επιτρέπουν στα άτομα να προσαρμόζονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες και να επιλέγουν περιβάλλοντα για να επιτύχουν μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο (Coetzee, 2008). Ένα καλά αναπτυγμένο προφίλ ψυχοκοινωνικών πηγών οδηγεί τους μαθητές στην ανάπτυξη ενεργητικών συμπεριφορών που προάγουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τις θετικές εμπειρίες της προσωπικής τους ζωής, απαραίτητων συστατικών στοιχείων για το σχεδιασμό επαγγελματικών επιλογών.

Οι έρευνες που έχουν ασχοληθεί με την επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών στην προεφηβική ηλικία, στη χώρα μας, είναι ελάχιστες (Krassas, 2012, Παπααχρήστου, 2014, Sidiropoulou-Dimakakou et al., 2013), ενώ δεν έχουν επιδιώξει μελέτη του βαθμού ανάπτυξης μιας αισιόδοξης και ελπιδοφόρου συμπεριφοράς απέναντι στο μέλλον, σε αυτή την ηλικιακή περίοδο. Ακολουθώντας, λοιπόν, τις παραπάνω αντιλήψεις η παρούσα εργασία στοχεύει στη διερεύνηση της επαγγελματικής εξέλιξης και πορείας των μαθητών κατά την πρώιμη εφηβεία, και ειδικότερα κατά την περίοδο της μετάβασης από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με τη μελλοντική επίτευξη ζητημάτων επαγγελματικής ανάπτυξης. Η παροχή στήριξης και καθοδήγησης των μαθητών στην τελευταία τάξη του δημοτικού σχολείου μπορεί να βοηθήσει τους εφήβους να ξεκινήσουν από νωρίς το σχεδιασμό της επαγγελματικής τους διαδρομής και να επιδιώξουν την ανάληψη ενός ενεργού ρόλου στη διαχείριση του μελλοντικού επαγγελματικού τους προσανατολισμού.

1. Πρώιμη εφηβεία και ανάπτυξη σταδιοδρομίας

Η προεφηβική ηλικία τοποθετείται χρονολογικά, μετά την παιδική ηλικία, και ακριβώς πριν την εφηβεία, δηλαδή μεταξύ 10 και 13 ετών, ενώ τελειώνει με την έναρξη της εφηβείας (Santrock, 2002). Μια από τις σημαντικότερες εξελίξεις κατά τη διάρκεια της πρώιμης εφηβείας είναι η επίγνωση του εαυτού, καθώς πραγματοποιούνται οι μεγαλύτερες αλλαγές σε γνωστικό, ψυχοκοινωνικό και αναπτυξιακό επίπεδο, οι οποίες επιδρούν σημαντικά στη διαμόρφωση της ταυτότητας του προεφήβου και στην αντιμετώπιση του κρίσιμου ζητήματος της μετάβασης από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Jenson et al., 2013). Τα άτομα αυτής της περιόδου προσπαθούν να αποκτήσουν τις κατάλληλες δεξιότητες για να ανταποκριθούν στις προκλήσεις, τις οποίες χρειάζεται να αντιμετωπίσουν στο σπίτι, στο σχολείο και στον ευρύτερο σύγχρονο κόσμο. Καθώς το παιδί, βρίσκεται στην προεφηβική ηλικία εκτίθεται σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων πιθανών επαγγελματικών επιλογών σταδιοδρομίας. Παρατηρεί ή ακούει για διάφορα άτομα, τα οποία ασκούν ποικίλα επαγγέλματα, μαθαίνει για τον κόσμο της εργασίας (μέσω των σχολικών βιβλίων, των επαγγελματών

των ενηλίκων που γνωρίζει, αλλά και από διάφορες πηγές πολυμέσων), επιδιώκει να ταιριάζει τον εαυτό του με τον κόσμο της εργασίας και προσπαθεί να αναπτύσσει την επαγγελματική του αυτοαντίληψη διερωτώμενο: «Ποιος θα γίνω όταν μεγαλώσω;» (Παπαχρήστου, 2014, Σιδηροπούλου-Δημακάκου et al., 2009). Παράλληλα, κατευθύνει την ενεργητικότητά του όχι μόνο στην κατάκτηση γνώσεων και πληροφοριών που του προσφέρονται στο σχολείο, αλλά και στο να βρει μια θέση για τον εαυτό του στο κοινωνικό περιβάλλον. Η επιτυχία στο στάδιο αυτό συνοδεύεται από αισθήματα ικανότητας και επάρκειας, γεγονός που ενισχύει τις ακαδημαϊκές του αναζητήσεις, τα κίνητρα για καλές επιδόσεις, τη διερεύνηση των επαγγελματικών του ενδιαφερόντων (Feldman, 2011).

Κατά την περίοδο αυτή, το άτομο αναζητεί δραστηριότητες προκειμένου να αποδειχθεί παραγωγικό, καθώς η αυτοαντίληψη του περιλαμβάνει προσωπικές, συναισθηματικές, κοινωνικές και ακαδημαϊκές πτυχές. Στον κοινωνικό τομέα, η χρονική αυτή περίοδος συνδέεται με μια αλλαγή στη φύση των σχέσεων των νεαρών εφήβων με τους άλλους, καθώς αυξάνεται η σημασία και η αξία που αποδίδεται στις σχέσεις με τους συνομηλίκους (Schielack & Seeley, 2010). Υπό το πρίσμα αυτό, η επίδοση σε δραστηριότητες παρόμοιες με αυτές των ομηλικών μπορεί να οδηγήσει προς συγκεκριμένα μονοπάτια σταδιοδρομίας. Επιπλέον, η συναισθηματική προσκόλληση στους γονείς και η ύπαρξη ασφαλούς δεσμού φαίνεται ότι ευνοεί και ενισχύει τις ικανότητες σχεδιασμού επαγγελματικού μέλλοντος, τις δεξιότητες αυτοδιερεύνησης και διερεύνησης του περιβάλλοντος (Χαροκοπάκη, 2012). Κατά ανάλογο τρόπο, η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη φαίνεται ότι ενδυναμώνει τις εκπαιδευτικές προσδοκίες και επηρεάζει τις επαγγελματικές αναζητήσεις και τα σχέδια για το μέλλον (Mundy et al., 2017), καθώς ενισχύει την εμπλοκή του εφήβου σε πολλαπλούς ρόλους που επηρεάζονται βάσει των διαφορετικών πλαισίων δράσης (πχ. παρέα, οικογένεια, σχολείο, ελεύθερος χρόνος) (Argyroulou et al., 2020). Συνεπώς, η προεφηβική ηλικία μπορεί να θεωρηθεί μια ενεργητική και δημιουργική περίοδος, η οποία συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του νέου ατόμου, καθώς το ίδιο προσπαθεί να διαμορφώσει μιας καθαρή εικόνα αυτοπροσδιορισμού σε ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης και ρόλους, που θα διαδραματίσει μέσα στην κοινωνία (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2002).

2. Θετική στάση απέναντι στο μέλλον και ανάπτυξη σταδιοδρομίας

Οι ψυχοκοινωνικές δυνάμεις αποτελούν σημαντικούς πόρους σταδιοδρομίας για τα άτομα, καθώς τους επιτρέπουν να αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον, να προσαρμόζονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες και να βελτιστοποιούν το δυναμικό τους (Τσεχελίδου, 2019). Τις ψυχοκοινωνικές δυνάμεις τις έχουμε όλοι σε κάποιο βαθμό, αλλά ο καθένας μας σε μοναδικό συνδυασμό που μας διαφοροποιεί. Η θετική στάση απέναντι στο μέλλον αποτελεί μια ψυχοκοινωνική δύναμη που αφορά στις σκέψεις,

τις ιδέες και τα συναισθήματα των ατόμων για το μέλλον τους (Stoddard et al., 2011). Η στάση αυτή αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της προεφηβείας και συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της εφηβείας, καθώς τη συγκεκριμένη περίοδο οι μελλοντικοί στόχοι γίνονται πιο συγκεκριμένοι (Arnett, 2004).

Η ελπίδα και η αισιοδοξία αποτελούν βασικά συστατικά στοιχεία της θετικής στάσης απέναντι στο μέλλον, καθώς βοηθούν το άτομο να αναπτύξει γενικευμένες πεποιθήσεις για θετικά μελλοντικά αποτελέσματα που αφορούν στην επίτευξη των στόχων και των επιθυμιών του (Bryant & Cvenegros, 2004). Η ελπίδα ορίζεται πιο συγκεκριμένα ως «η πεποίθηση αυτοαποτελεσματικότητας πως ένα σχέδιο μπορεί να υλοποιηθεί» (Bailey et al., 2007, Snyder, 2002), ενώ η αισιοδοξία ως η τάση του ατόμου να πιστεύει ότι στο μέλλον θα έχει θετικές εξελίξεις (Seligman 2006). Έτσι, ο έφηβος με αίσθημα ελπίδας και αισιοδοξίας προσεγγίζει τον στόχο με αίσθηση θετικών προσδοκιών

Υπό το πρίσμα αυτό, οι θετικές αυτές ψυχοκοινωνικές δυνάμεις ενισχύουν τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση, καλλιεργούν την αξιοποίηση γνώσεων και δεξιοτήτων που επιτρέπουν τη διαχείριση της εμπλοκής τους στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, ενώ ενισχύουν την ανάπτυξη κατάλληλων ενεργειών που ευνοούν τις μεταβάσεις στο σχολικό πλαίσιο και τη διαχείριση της εξέλιξης της σταδιοδρομίας (Ginevra et al., 2016). Οι έφηβοι με αίσθημα ελπίδας και αισιοδοξίας προσεγγίζουν τους ακαδημαϊκούς στόχους με αίσθηση θετικών προσδοκιών, πιστεύουν ότι μπορούν να τους πραγματοποιήσουν και ότι διαθέτουν τις δυνατότητες να ακολουθήσουν επιτυχώς ένα σχέδιο δράσης ως την ολοκλήρωσή τους (Seligman 2006).

Πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι η θετική στάση απέναντι στο μέλλον ευνοεί τον σχεδιασμό σταδιοδρομίας του ατόμου, συνδέεται, με τον οραματισμό πολλών πιθανών μελλοντικών σεναρίων για την προσωπική και επαγγελματική ζωή, με την ανάδειξη περισσότερης ανοιχτοσύνης στις επαγγελματικές αναζητήσεις (Santilli et al., 2016), με «ανώτερες» εκπαιδευτικές φιλοδοξίες και με υψηλότερο βαθμό σχολικής δέσμευσης (Walker & Tracey, 2012). Η θετική δύναμη της ελπίδας μπορεί να λειτουργήσει ως προβλεπτικός παράγοντας για τη σχολική δέσμευση και τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των μαθητών (Yoon et al., 2015), ενώ η θετική δύναμη της αισιοδοξίας μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση της ικανότητας του ατόμου να πιστεύει ότι είναι σε θέση να εργαστεί σκληρά και να αγωνιστεί προκειμένου να επιτύχει τις ακαδημαϊκές του υποχρεώσεις (Τσεχελίδου, 2015).

Διαχρονικά, θεμελιώδης στόχος του επαγγελματικού προσανατολισμού είναι η υποβοήθηση των εφήβων να αναλάβουν έναν ενεργό και αποτελεσματικό ρόλο στη διαχείριση της σταδιοδρομίας τους. Στο πλαίσιο αυτό, είναι σημαντικό να δημιουργηθούν παρεμβάσεις που θα βοηθήσουν τους μαθητές να αξιοποιήσουν τις ψυχοκοινωνικές τους δυνάμεις ως ψυχολογική ασπίδα προστασίας ενάντια στις προκλήσεις της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Αργυροπούλου et al., 2019). Στο

ρευστό σημερινό κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο, ιδιαίτερη σημασία έχει η τάση των ατόμων να επιδεικνύουν ελπίδα και αισιοδοξία επειδή αυτές φαίνεται να ενισχύουν την αποτελεσματική αντιμετώπιση ζητημάτων διερεύνησης σταδιοδρομίας, παρά τους φόβους για το μέλλον.

2.1. Σκοπός και υποθέσεις της παρούσας έρευνας

Με βάση τη σημασία των ανωτέρω παρατηρήσεων για το επιστημονικό πεδίο του επαγγελματικού προσανατολισμού, κρίθηκε αναγκαίο να αξιολογηθούν στην παρούσα έρευνα η ψυχοκοινωνική δύναμη της ελπίδας και της αισιοδοξίας και η επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών κατά τη μετάβασή τους από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το θέμα της έρευνας επιλέχθηκε λόγω της πρωτοτυπίας του αλλά και για να καλύψει το σχετικό κενό στην υπάρχουσα ελληνική βιβλιογραφία.

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των θετικών ψυχοκοινωνικών δυνάμεων (ελπίδας και αισιοδοξίας) σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών κατά τη μετάβασή τους από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Τα κύρια διερευνητικά ερωτήματα και οι βασικές υποθέσεις της εν λόγω έρευνας είναι τα εξής:

1. Ποιοι είναι οι βασικοί παράγοντες που συνθέτουν τις ψυχοκοινωνικές δυνάμεις των μαθητών στην μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση; Αναμένεται ότι θα προκύψουν διαφορές στη στάση των μαθητών απέναντι στο μέλλον.
2. Πώς διαφοροποιείται η ελπίδα, η αισιοδοξία και η αρνητική θεώρηση του μέλλοντος υπό την επίδραση δημογραφικών μεταβλητών; Η επίδραση αυτή εξειδικεύεται, ανάλογα με την υπό μελέτη ανεξάρτητη μεταβλητή;
3. Ποιοι είναι οι βασικοί παράγοντες που συνθέτουν την επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών; Αναμένεται ότι θα προκύψουν διαφορές στις συμπεριφορές ανάπτυξης σταδιοδρομίας των μαθητών.
4. Πώς διαφοροποιείται η ανάπτυξη σταδιοδρομίας υπό την επίδραση δημογραφικών μεταβλητών; Η επίδραση αυτή εξειδικεύεται, ανάλογα με την υπό μελέτη ανεξάρτητη μεταβλητή;
5. Υπάρχει συνάφεια μεταξύ των ψυχοκοινωνικών δυνάμεων και την ανάπτυξης σταδιοδρομίας; Αναμένεται ότι, όσο υψηλότερος είναι ο βαθμός ψυχοκοινωνικών δυνάμεων των μαθητών, τόσο αυτοί τείνουν να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα συμπεριφορών ανάπτυξης σταδιοδρομίας.
6. Κατά πόσο το συναίσθημα της ελπίδας και της αισιοδοξίας (ανεξάρτητες μεταβλητές) μπορεί να επηρεάσει το βαθμό της ανάπτυξης σταδιοδρομίας (εξαρτημένη);

Αναμένεται ότι οι θετικές ψυχοκοινωνικές δυνάμεις μπορεί να προβλέψουν την πιθανή ενεργή εμπλοκή των μαθητών στην διαδικασία της επαγγελματικής τους ανάπτυξης της κατά το χρονικό διάστημα μετάβασης και προσαρμογής τους από το δημοτικό στο γυμνάσιο.

2.2. Μεθοδολογία

2.2.1. Δείγμα – διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 170 μαθητών της ΣΤ' Δημοτικού που φοιτούν σε σχολεία της Δυτικής Θεσσαλονίκης, συγκεκριμένα του Δήμου Αμπελοκήπων-Μενεμένης. Ειδικότερα, επιλέχθηκαν από συγκεκριμένο Δήμο έξι σχολεία και στη συνέχεια από κάθε ένα εκ των έξι επιλέχθηκαν οι δυο τάξεις της ΣΤ' Δημοτικού. Η συγκεκριμένη τάξη επιλέχθηκε καθώς οι μαθητές που φοιτούν σε αυτή βρίσκονται στο στάδιο της μετάβασης από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ειδικότερα, σε αυτό το στάδιο οι μαθητές καλούνται να ανταπεξέλθουν και να προσαρμοστούν σε πολλές σωματικές, ψυχολογικές και συναισθηματικές αλλαγές λόγω της έναρξης της εφηβείας (στάδιο προεφηβείας), καθώς και στη μετάβαση στην ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης (δευτεροβάθμια), που συνδέεται με αποφάσεις σχετικά με την μετέπειτα επαγγελματική τους διαδρομή. Ως προς το φύλο, συμμετείχαν 94 (55,3%) κορίτσια και 76 (44,7%) αγόρια. Η έρευνα διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2018-2019. Κατόπιν ενημέρωσης και γραπτής συγκατάθεσης των γονέων, έγινε ομαδική χορήγηση των ερωτηματολογίων μέσα στη σχολική τάξη ενώ οι μαθητές ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας, την προαιρετική συμμετοχή τους και την τήρηση της ανωνυμίας. Όπου οι μαθητές αντιμετώπιζαν προβλήματα στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δίνονταν οι απαραίτητες διευκρινήσεις. Η διάρκεια χορήγησης των ερωτηματολογίων ήταν περίπου 20'.

2.3. Μέσα συλλογής δεδομένων

2.3.1. Θετικές ψυχοκοινωνικές δυνάμεις. Για τη μέτρηση των θετικών ψυχοκοινωνικών δυνάμεων των μαθητών χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Οράματα για το Μέλλον (Visions About Future-VAF, Ginevra, et al., 2016) το οποίο μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα από τον Ανδρόνικο Καλίρη (Καλίρης, κ.ά., 2017). Το Ερωτηματολόγιο Οράματα για το Μέλλον περιλαμβάνει 19 προτάσεις-δηλώσεις. Οι συμμετέχοντες καλούνται να αξιολογήσουν το βαθμό στον οποίο τους περιγράφει κάθε ερώτηση χρησιμοποιώντας μια πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (από 1=«Δεν με περιγράφει καθόλου» έως 5=«Με περιγράφει πολύ καλά»). Υψηλότερη βαθμολογία στην Ελπίδα και Αισιοδοξία υποδηλώνει υψηλότερο βαθμό θεώρησης του μέλλοντος, ενώ αυξημένη βαθμολογία στην Αρνητική θεώρηση του μέλλοντος υποδηλώνει χαμηλότερο επίπεδο απαισιοδοξίας. Στην παρούσα

έρευνα ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου (Cronbach's α) ήταν ικανοποιητικός καθώς κυμάνθηκε από 0,78 έως 0,89 (για τις τρεις διαστάσεις ελπίδα, αισιοδοξία, αρνητική θεώρηση του μέλλοντος, αντίστοιχα).

2.3.2. Επαγγελματική ανάπτυξη. Για την μέτρηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των μαθητών χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Ανάπτυξης Σταδιοδρομίας-ΕΑΣ (Student Career Construction Inventory-SCCI, Savickas & Profeli, 2011). Το Ερωτηματολόγιο Ανάπτυξης Σταδιοδρομίας διερευνά πιθανές συμπεριφορές και σκέψεις για ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Η κλίμακα περιλαμβάνει 25 προτάσεις-δηλώσεις. Οι συμμετέχοντες καλούνται να αξιολογήσουν το βαθμό στον οποίο τους περιγράφει κάθε ερώτηση χρησιμοποιώντας μια πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (από 1=«Δεν το έχω σκεφτεί πολύ μέχρι στιγμής» έως 5=«Το έχω ήδη κάνει»). Σύμφωνα με τους κατασκευαστές του, η κλίμακα παρέχει βαθμολογία για πέντε διαστάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης: 1) αυτοαντίληψη (self-concept), 2) επαγγελματική διερεύνηση (occupational exploration), 3) λήψη επαγγελματικής απόφασης (career-decision-making), 4) ικανότητες και δεξιότητες (skills), 5) μετάβαση από το σχολείο στην εργασία (transition from school to work). Ωστόσο, επειδή οι συμμετέχοντες είναι μαθητές δημοτικού, ηλικίας 11-12 ετών, δεν εξετάστηκαν οι παράγοντες «λήψη επαγγελματικής απόφασης» και «μετάβαση από το σχολείο στην εργασία». Στην παρούσα έρευνα οι συντελεστές εσωτερικής αξιοπιστίας (Cronbach's α) για τους 3 παράγοντες του ερωτηματολογίου που εξετάστηκαν ήταν αρκετά υψηλοί καθώς κυμάνθηκαν από 0,84 έως 0,92.

2.3.3. Δημογραφικά-ατομικά στοιχεία. Κατασκευάστηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο ατομικών-δημογραφικών στοιχείων που περιελάμβανε ερωτήσεις για το φύλο, την ηλικία, τη περιοχή διαμονής τους, το εκπαιδευτικό επίπεδο καθώς και την επαγγελματική απασχόληση των γονέων.

3. Αποτελέσματα

Το 70,5% των μαθητών δήλωσε ότι βιώνει θετικές ψυχοκοινωνικές δυνάμεις ως προς το πώς οραματίζεται το μέλλον του, ενώ το 71,8% δήλωσε ενεργή εμπλοκή στην καλλιέργεια συμπεριφορών που θα τους βοηθήσουν στην αντιμετώπιση ζητημάτων επαγγελματικής ανάπτυξης. Ωστόσο, το φύλο των μαθητών δε φάνηκε να επηρεάζει το αν βιώνουν ή όχι οι μαθητές θετικές δυνάμεις ($\chi^2=0,96$, $df=1$, $p>0,03$).

Εν συνεχεία υπολογίστηκαν οι δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς του Ερωτηματολογίου Οράματα για το Μέλλον και του Ερωτηματολογίου Ανάπτυξης Σταδιοδρομίας. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές εξέφρασαν υψηλή βαθμολογία στη θετική ψυχοκοινωνική δύναμη «Αισιοδοξία» ($M=23,56$ $TA=5,31$), στη θετική ψυχοκοινωνική δύναμη «Ελπίδα», ($M=27,22$ $TA=6,20$) και χαμηλή βαθμολογία στην αρνητική ψυχοκοινωνική

δύναμη «Αρνητική Θεώρηση του Μέλλοντος» ($M=12,94$ $TA=5,33$). Διαπιστώνεται, δηλαδή, πως οι συμμετέχοντες της έρευνας διέπονται από υψηλό βαθμό θετικών ψυχοκοινωνικών δυνάμεων που λειτουργούν ως βοηθητικά εργαλεία για να μπορούν να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση ζητημάτων επαγγελματικής ανάπτυξης (βλ. Πιν. 1).

Όσον αφορά τους περιγραφικούς δείκτες του Ερωτηματολογίου Ανάπτυξης Σταδιοδρομίας, συνολικά, για κάθε έναν από τους 3 επιμέρους παράγοντες παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές στο σύνολο τους σημείωσαν: α) υψηλές βαθμολογίες στον παράγοντα «Δεξιότητες υλοποίησης» ($M.O.=4,28$, $T.A.=0,076$), β) μέτριες προς υψηλές βαθμολογίες στον παράγοντα «Αυτοαντίληψη» ($M.O.=3,98$, $T.A.=0,114$), γ) μέτριες προς χαμηλές βαθμολογίες στον παράγοντα «Επαγγελματική διερεύνηση» ($M.O.=3,58$, $T.A.=0,085$). Από τα παραπάνω αποτελέσματα διαπιστώνεται υψηλή θετική στάση των μαθητών στην ανακάλυψη και ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, στην αναγνώριση των ταλέντων και των ικανοτήτων τους, αλλά και στη διερεύνηση των ενδιαφερόντων τους ώστε να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους. Ωστόσο, παρατηρείται μέτριο ενδιαφέρον ως προς την διερεύνηση του σχεδιασμού σταδιοδρομίας τους, ενδεχομένως και λόγω του νεαρού της ηλικίας τους (βλ. Πιν. 1).

Πίνακας 1: Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά των παραγόντων του Ερωτηματολογίου Οράματα για το Μέλλον και του Ερωτηματολογίου Ανάπτυξης Σταδιοδρομίας

	Cronbach alpha	\bar{X}	s
Αισιοδοξία	0,80	23,56	5,31
Ελπίδα	0,78	27,21	6,20
Αρνητική θεώρηση του μέλλοντος	0,89	12,94	5,33
Όραμα για το Μέλλον ΣΥΝ	0,70	63,65	6,48
Αυτοαντίληψη	0,84	3,98	0,11
Επαγγελματική διερεύνηση	0,90	3,58	0,08
Δεξιότητες υλοποίησης	0,92	4,28	0,07
Ανάπτυξη Σταδιοδρομίας ΣΥΝ	0,93	61,36	11,07

Σημείωση. Σε όλες τις υποκλίμακες η μικρότερη δυνατή τιμή είναι το 1 και η μεγαλύτερη δυνατή τιμή το 5.

Για να διαπιστωθεί η ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ θετικών ψυχοκοινωνικών δυνάμεων των μαθητών και διαμόρφωσης συμπεριφορών επαγγελματικής ανάπτυξης ως προς την μετάβασή τους από το δημοτικό στο γυμνάσιο, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής

Pearson. Τα αποτελέσματα από την συσχέτιση του συνολικού βαθμού του Ερωτηματολογίου Όραμα για το μέλλον και του συνολικού βαθμού του Ερωτηματολογίου Ανάπτυξης Σταδιοδρομίας, έδειξαν πως υπάρχει υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ τους ($r=0,76$, $p<0.001$). Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2: Δείκτες συνάφειας (Pearsonr) μεταξύ των παραγόντων του Ερωτηματολογίου Οράματα για το Μέλλον και του Ερωτηματολογίου Ανάπτυξης Σταδιοδρομίας

Κλίμακες	Π1	Π2	Π3	Π4	Π5	Π6	Π7	Π8
1. Ελπίδα	1							
2. Αισιοδοξία	0,838**	1						
3. Αρνητική θεώρηση του μέλλοντος	-0,698**	-0,729**	1					
4. Όραμα για το μέλλον ΣΥΝ	0,908**	0,855**	-0,460**	1				
5. Αυτοαντίληψη	0,750**	0,773**	-0,665**	0,704**	1			
6. Επαγγελματική διερεύνηση	0,674**	0,715**	-0,520**	0,678**	0,772**	1		
7. Δεξιότητες υλοποίησης	0,639**	0,707**	-0,598**	0,654**	0,774**	0,765**	1	
8. Ερωτηματολόγιο Ανάπτυξης Σταδιοδρομίας ΣΥΝ	0,766**	0,796**	-0,641**	0,743**	0,929**	0,934**	0,891**	1

Σημείωση. * $p<0,05$. ** $p<0,01$. *** $p<0,001$.

Επομένως φαίνεται ότι οι μαθητές που διέπονται από θετικές δυνάμεις έχουν ισχυρότερη ενεργή εμπλοκή στο να αναγνωρίσουν και να αναπτύξουν ένα σύνολο χαρακτηριστικών που επιδρούν θετικά στην ενίσχυση της συμπεριφοράς διαχείρισης της επαγγελματικής τους ανάπτυξης ως προς την μετάβασή τους από το δημοτικό στο γυμνάσιο. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με ευρήματα άλλων ερευνών, τα οποία υποστηρίζουν ότι οι άνθρωποι οι οποίοι έχουν θετικές προσδοκίες για το μέλλον επιδιώκουν να υλοποιήσουν τους ακαδημαϊκούς τους στόχους, διακρίνονται από θετική στάση στη διερεύνηση εαυτού και περιβάλλοντος και θεωρούν πως είναι ικανοί να επιλύσουν τα προβλήματα που μπορεί να τους προκύψουν σε διάφορα πλαίσια με τα οποία αλληλεπιδρούν (LaRios, 2013). Αυτή η συνειδητοποίηση για το σχεδιασμό του μέλλοντος οδηγεί σε ενεργητική συμπεριφορά που προάγει τη διαχείριση των

θετικών επαγγελματικών εμπειριών, απαραίτητων συστατικών στοιχείων για τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας (Coetzee, 2008, Τσεχελίδου, 2019).

Επιπρόσθετα διερευνήθηκε κατά πόσον, οι θετικές ψυχοκοινωνικές δυνάμεις των μαθητών της ΣΤ' δημοτικού μπορούν να προβλέψουν την πιθανή ενεργή εμπλοκή τους στην διαδικασία της επαγγελματικής τους ανάπτυξης της κατά το χρονικό διάστημα μετάβασης και προσαρμογής τους από το δημοτικό στο γυμνάσιο. Για το λόγο αυτό, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης. Ως ανεξάρτητη μεταβλητή ορίστηκε η βαθμολογία του ερωτηματολογίου θετικών ψυχοκοινωνικών δυνάμεων, ενώ ως εξαρτημένη η βαθμολογία του ερωτηματολογίου ανάπτυξης σταδιοδρομίας. Από τα αποτελέσματα, προκύπτει ένα υψηλό επίπεδο πρόβλεψης (R^2 με τιμή 0,743), ωστόσο διαπιστώνεται ότι μόνο το 55,2% της ανεξάρτητης μεταβλητής εξηγεί την εξαρτημένη μεταβλητή (R^2 με τιμή 0,552), δηλαδή την ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία ανάπτυξης της σταδιοδρομίας τους. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) ώστε να αξιολογηθεί εάν η πρόβλεψη της σχέσης μεταξύ των δυο μεταβλητών που προκύπτει από την γραμμική παλινδρόμηση είναι στατιστικά σημαντική. Παρατηρήθηκε από την τιμή του F -test($1,168$) = 207.195, αλλά κυρίως από το Sig με τιμή $p=0.000$ ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή (θετικές δυνάμεις μαθητών) προβλέπει την εξαρτημένη μεταβλητή, (ενεργό ρόλο μαθητών στην διαδικασία ανάπτυξης της σταδιοδρομίας) σε στατιστικά σημαντικό βαθμό. Επιπρόσθετα, διερευνήθηκε μέσω των παραμέτρων (θετικά συναισθήματα και ανάπτυξη σταδιοδρομίας) η συνεισφορά του Μοντέλου Γραμμικής Παλινδρόμησης, στην πρόβλεψη του ενεργού ρόλου των μαθητών ΣΤ' δημοτικού του δείγματος στην διαδικασία της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, αποδεικνύοντας ότι είναι αρκετά σημαντική. Συγκεκριμένα, ο σταθερός όρος είναι -19.442 με υψηλό επίπεδο σημαντικότητας $p=0.001$, ενώ ο συντελεστής της ανεξάρτητης μεταβλητής, θετικά συναισθήματα μαθητών ΣΤ' είναι 1.269 με επίπεδο σημαντικότητας $p=0.000$. Εν κατακλείδι, από τα παραπάνω αποτελέσματα αποδεικνύεται πως τα θετικά συναισθήματα είναι προβλεπτικός παράγοντας και μάλιστα σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, του ενεργού ρόλου των μαθητών στην διαδικασία της ανάπτυξης της σταδιοδρομίας τους από το δημοτικό στο γυμνάσιο (βλ. Πιν. 3).

Πίνακας 3: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή το ερωτηματολόγιο ανάπτυξης σταδιοδρομίας και ανεξάρτητη το ερωτηματολόγιο οράματα για το μέλλον

	Cronbach alpha	\bar{X}	s
Αισιοδοξία	0,80	23,56	5,31
Ελπίδα	0,78	27,21	6,20
Αρνητική θεώρηση του μέλλοντος	0,89	12,94	5,33
Όραμα για το Μέλλον ΣΥΝ	0,70	63,65	6,48
Αυτοαντίληψη	0,84	3,98	0,11
Επαγγελματική διερεύνηση	0,90	3,58	0,08
Δεξιότητες υλοποίησης	0,92	4,28	0,07
Ανάπτυξη Σταδιοδρομίας ΣΥΝ	0,93	61,36	11,07

$R=0.743$, $R^2=0.552$

$F(1,168) = 207.195$, $p < 0.05$

Τέλος, κανένα άλλο δημογραφικό χαρακτηριστικό δε φαίνεται να επιδρά σε κάποιο από τους παράγοντες που εξετάζονται στην εν λόγω έρευνα.

4. Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα έδειξε πως οι θετικές ψυχοκοινωνικές δυνάμεις (ελπίδα και αισιοδοξία) των μαθητών ΣΤ' δημοτικού του δείγματος σχετίζονται θετικά με τις προσπάθειες ομαλής και ευκολότερης προσαρμογής τους από το δημοτικό στο γυμνάσιο, γεγονός που δείχνει ότι οι μαθητές μπορούν και αναπτύσσουν συμπεριφορές ελέγχου για τη μετάβαση αυτή (Stoltz & Young, 2012). Διαπιστώθηκε επίσης, ότι οι μαθητές με θετικές ψυχοκοινωνικές δυνάμεις τολμούν να γνωρίσουν και να κατανοήσουν καλύτερα όσα συμβαίνουν στο εσωτερικό και εξωτερικό τους περιβάλλον, να δράσουν έτσι ώστε να προετοιμαστούν σύμφωνα με τις ανάγκες και τους στόχους τους, υιοθετώντας μια κριτική, και όχι, παθητική στάση στις διάφορες καταστάσεις (Hechtlinger et al., 2017). Επιπλέον, φαίνεται ότι οι μαθητές υπό το πρίσμα των θετικών ψυχοκοινωνικών δυνάμεων δεν βλέπουν τις εκάστοτε μεταβάσεις ως εμπόδια, αλλά ως ευκαιρίες για προσωπική και εκπαιδευτική ανάπτυξη. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες που υποστηρίζουν ότι οι θετικές ψυχοκοινωνικές δυνάμεις ωθούν τους ανθρώπους να αναλάβουν δράση, καθώς τους παρακινούν να εξετάζουν τις δυνατότητες τους σε κάθε κατάσταση και να αναπτύσσουν στρατηγικές προσαρμογής σε διάφορες καταστάσεις και πλαίσια (Αδαμοπούλου &

Χατζημιχαήλ, 2014, Αργυροπούλου & Τερζάκη, 2019, Carmona-Halty et al., 2018, Charokoraki & Argyropoulou, 2019).

Επίσης βρέθηκε ότι οι θετικές ψυχοκοινωνικές δυνάμεις αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα στην ανάπτυξη της σταδιοδρομίας των μαθητών κατά το χρονικό διάστημα μετάβασης και προσαρμογής τους από το δημοτικό στο γυμνάσιο. Αυτό δείχνει ότι οι μαθητές που διέπονται από ελπίδα και αισιοδοξία έχουν πιο ενεργό ρόλο στο σχεδιασμό της επαγγελματικής τους πορείας, καθώς φαίνεται η σημασία της επιρροής της θετικής στάσης απέναντι στο μέλλον στην εσωτερική τους παρακίνηση και τον βαθμό επίγνωσης του εαυτού τους. Από πρακτικής άποψης αυτό σημαίνει, ότι οι μαθητές που διακρίνονται από θετική θεώρηση του μέλλοντος ενδυναμώνουν την αξιοποίηση τόσο των κοινωνικο-γνωστικών δεξιοτήτων τους όσο και των συναισθηματικών, συμπεριφορικών και νοητικών ικανοτήτων τους, αφού αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στον μελλοντικό τους προσανατολισμό υιοθετώντας στόχους που ταιριάζουν στα ενδιαφέροντα και στα ταλέντα τους (Argyropoulou & Kaliris, 2018). Υπό το πρίσμα αυτό, εντατικοποιούν τις προσπάθειές τους απαιτώντας αξιώσεις από το μέλλον αυτό συνδέοντας τις παρούσες συμπεριφορές με τους μελλοντικούς τους στόχους (Αργυροπούλου & Τερζάκη, 2019). Από το άλλο μέρος, η αρνητική θεώρηση του μέλλοντος μπορεί να οδηγήσει τους εφήβους στη μείωση των ακαδημαϊκών τους επιτευγμάτων και στην ανάπτυξη συμπεριφορών που σηματοδοτούν την εγκατάλειψη του σχολείου και τη σχολική αποτυχία (Stoddard et al., 2011).

Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι θετικές ψυχοκοινωνικές δυνάμεις διευκολύνουν τη γνωστική ευελιξία του ατόμου, αυξάνουν τη διαθεσιμότητα του ως προς τις πληροφορίες που λαμβάνει από το περιβάλλον του, επενεργώντας με αυτόν τον τρόπο αποτελεσματικά σε διαδικασίες ψυχολογικής προσαρμογής, λήψης απόφασης και επίλυσης προβλημάτων (Niles et al., 2019). Ακολουθώντας την αντίληψη αυτή αναδεικνύεται ότι η θετική στάση απέναντι στο μέλλον συνιστά προσαρμοστική συμπεριφορά, η οποία ενισχύει την ικανότητα των εφήβων να αντιμετωπίζουν τους στόχους της σταδιοδρομίας τους, το σχεδιασμό και τη διερεύνηση των επαγγελματικών τους αναζητήσεων, με προσαρμοστική ετοιμότητα και αυτοπεποίθηση, παρά τις αντιλαμβανόμενες δυσκολίες που σχετίζονται με την προσέγγιση των επιλογών τους (Janeiro & Marques, 2010). Συνεπώς, οι συμπεριφορές αυτές λειτουργούν ως αυτό-κατευθυντήριες πρακτικές, καθώς ενισχύουν την ικανότητα των εφήβων να διαχειρίζονται τη σταδιοδρομία τους σαν μια ευκαιρία εξέλιξης και προσωπικής πρόοδου και να προετοιμάζονται για την επαγγελματική τους ζωή.

5. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδωσαν απαντήσεις στα κύρια διερευνητικά ερωτήματα, ενώ επιβεβαίωσαν τις βασικές υποθέσεις της εν λόγω έρευνας. Η παρούσα έρευνα παρείχε στοιχεία για το επίπεδο των ψυχοκοινωνικών δυνάμεων των

μαθητών, για το επίπεδο συμπεριφορών που συνθέτουν την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας τους, καθώς και για την παρουσία συνάφειας μεταξύ ελπίδας, αισιοδοξίας και ανάπτυξης σταδιοδρομίας. Από την ανάλυση του ερωτηματολογίου οράματα για το μέλλον προέκυψαν διαφορές στη στάση των μαθητών απέναντι στο μέλλον γεγονός που δείχνει ότι οι μαθητές οραματίζονται το επαγγελματικό τους μέλλον και παίρνουν μέτρα για την επίτευξη των στόχων τους, οι οποίοι συνδέονται με το μέλλον αυτό. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς η παρουσία των ψυχοκοινωνικών δυνάμεων (ελπίδα και αισιοδοξία) επιτρέπει στους μαθητές να εξετάζουν τις δυνατότητες τους σε οποιαδήποτε κατάσταση και να ωθούνται να αναλάβουν δράση (Niles et. al., 2010), ενώ τούς καθιστούν ικανούς να αντιμετωπίζουν τις εκπαιδευτικές προκλήσεις πετυχαίνοντας ικανοποίηση από τις επιδόσεις τους αλλά και τη ζωή τους γενικότερα (Santilli et al., 2016).

Επιπλέον, από τη διερεύνηση του ερωτηματολογίου για την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας τα αποτελέσματα φαίνονται ενθαρρυντικά για τους μαθητές που βρίσκονται στη μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς δημιουργείται μια εικόνα μαθητών ικανών να διαχειριστούν ζητήματα σταδιοδρομίας, από νωρίς, διαθέτοντας ταυτόχρονα, ικανότητες που βοηθούν στη γνώση του εαυτού τους, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην προσαρμογή της εκπαιδευτικής τους πορείας σε διάφορες αλλαγές. Το εύρημα αυτό συνάδει με την εξελικτική πορεία διαχείρισης της σταδιοδρομίας, ως μια πορεία αυτοανάπτυξης που διαρκεί σε ολόκληρη τη ζωή (Κάντας & Χαντζή, 1991). Δεν αρκεί, πλέον, μόνο η αυτογνωσία και η επαγγελματική διερεύνηση, αλλά και οι δεξιότητες διαχείρισης της σταδιοδρομίας προκειμένου ο μαθητής από την πρώιμη εφηβεία να αρχίσει να διαμορφώνει την προσωπική του ταυτότητα σταδιοδρομίας (Hirschi et al., 2013, Μαλικιώση-Λοΐζου, 2002).

Στην παρούσα έρευνα δεν παρουσιάστηκαν διαφορές ως προς το φύλο. Αν και δεν έχουμε στοιχεία για παρόμοια ευρήματα σε προηγούμενες έρευνες που αφορούν τις ψυχοκοινωνικές δυνάμεις μαθητών (Αργυροπούλου, κ.ά., 2018), ωστόσο έμφυλες διαφορές έχουν βρεθεί σε ζητήματα σταδιοδρομίας, όπου δείχνουν ότι οι γυναίκες μπορούν να προσαρμόζονται και να ανταποκρίνονται καλύτερα στις αλλαγές σταδιοδρομίας (Sidiroulou-Dimakakou et al., 2018). Παρά ταύτα φαίνεται ότι ο σχεδιασμός σταδιοδρομίας δεν επηρεάζεται ισχυρά από το φύλο (Sidiroulou-Dimakakou et al., 2015).

Για το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα και τη συνακόλουθη υπόθεση της έρευνας, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ελπίδα και η αισιοδοξία είναι στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες της ανάπτυξης σταδιοδρομίας. Το εύρημα αυτό υποστηρίζεται από προηγούμενες έρευνες σε μαθητές Λυκείου που βρήκαν πως τα θετικά συναισθήματα, όπως η ελπίδα και η αισιοδοξία, βοηθούν τους μαθητές να είναι ευέλικτοι και να ανταποκρίνονται σε διαφορετικές ανάγκες της σταδιοδρομίας τους (Wilkins et al., 2014).

Κλείνοντας την εργασία αυτή γίνεται και μια αναφορά στους περιορισμούς και σε θέματα μελλοντικής έρευνας. Ένας σημαντικός περιορισμός της έρευνας είναι ότι το επιλεγθέν δείγμα αντιπροσωπεύει μαθητες/-τριες από έναν μόνο δήμο του νομού Θεσσαλονίκης, τον Δήμο Αμπελοκήπων-Μενεμένης. Μελλοντικές έρευνες χρειάζεται να περιλαμβάνουν διευρυμένο δείγμα μαθητών/-τριών από δήμους διαφόρων νομών της χώρας. Επίσης, δεν συμμετείχαν άτομα με ιδιαιτερότητες (κοινωνικές, πολιτισμικές, γεωγραφικές). Ωστόσο, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ένα πρωτογενές υλικό με σκοπό στο μέλλον να διεξαχθούν έρευνες στις οποίες θα αξιολογηθούν οι θετικές δυνάμεις σε συνάρτηση με τη μετάβαση και την εκπαιδευτική ανάπτυξη σε άτομα ειδικών ομάδων. Τέλος, είναι ανάγκη να αναφερθεί ότι όλα τα δεδομένα προέκυψαν από ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, στοιχείο που, ως ένα βαθμό, ενδέχεται να επηρεάζει τις μετρήσεις.

6. Επίλογος

Από όλα τα παραπάνω γίνεται φανερή η ανάγκη ενδυνάμωσης των εσωτερικών δυνάμεων των μαθητών για την προσωπική και όχι μόνο ευημερία τους, αλλά και για την βέλτιστη εκπαιδευτική και επαγγελματική τους ανάπτυξη. Με βάση την προσέγγιση αυτή το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να εμπλουτίσει τους σκοπούς του και να υιοθετήσει νέες παρεμβάσεις, η εφαρμογή των οποίων θα ξεκινήσει από τις μικρότερες βαθμίδες εκπαίδευσης προκειμένου όσο το δυνατόν νωρίτερα να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να ανταποκριθούν στις σύγχρονες και μελλοντικές προσωπικές και εκπαιδευτικές τους προκλήσεις. Ο επαγγελματικός προσανατολισμός καλείται να αντιμετωπίσει τις ανάγκες και προσδοκίες των εφήβων που αναφέρονται από τη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα και να στηρίξει το άτομο στη διεκδίκηση προοπτικών για το μέλλον του. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει να αποκτήσει ένα χαρακτήρα ενδυνάμωσης, εκπαίδευσης και πρόληψης (Αργυροπούλου & Τερζάκη, 2012).

Στο πλαίσιο αυτό είναι σημαντικό να επεκταθεί ο θεσμός της Συμβουλευτικής και του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί-σύμβουλοι αξιοποιώντας τα εργαλεία που διαθέτουν στην φαρέτρα τους σε συνδυασμό με τη συμβολή των θετικών ψυχοκοινωνικών δυνάμεων θα μπορούν: α) να υποστηρίζουν, να προετοιμάζουν και να ενισχύουν τους μαθητές στην ανάπτυξη συμπεριφορών προσαρμογής στις εκάστοτε μεταβάσεις, β) να καθοδηγούν τους εφήβους στην υιοθέτηση αποτελεσματικών στρατηγικών για την διαχείριση της σχολικής τους ζωής και των επιλογών που κάνουν κατά τη διάρκειά της, ως συστατικών στοιχείων καθοριστικών για την επίτευξη των μελλοντικών τους εκπαιδευτικών και επαγγελματικών στόχων.

Βιβλιογραφία

- Αδαμοπούλου, Μ. & Χατζημιχαήλ, Μ. (2014) Η συμβολή της συναισθηματικής αγωγής στη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Στο: Κ. Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης & Ι. Μπέτσας (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Πρακτικά Συνεδρίου, Τόμος Β'. Αθήνα: Διάδραση, 1007-1020.
- Argyropoulou, K., Antoniou, A-S., Mouratoglou, N., Charokopaki, A. & Mikedaki, K. (2020) Psychometric Properties of the Life Project Reflexivity Scale in Greek University Students. *Counseling*, 13(1): 4-20.
- Αργυροπούλου, Κ. & Τερζάκη, Μ. (2019) Υποκειμενική αίσθηση χρονικής προοπτικής και στρατηγικές λήψης επαγγελματικών αποφάσεων: Πεπειθησείς και συμπεριφορές διαχείρισης σταδιοδρομίας στο σχολικό περιβάλλον. *Νέα Παιδεία*, 169: 13-28.
- Αργυροπούλου, Κ., Κατσιούλα, Π., Δρόσος, Ν. & Καλίρης, Α. (2018) Χαρακτηριστικά λήψης επαγγελματικών αποφάσεων και θάρρος: Η περίπτωση μαθητών/μαθητριών σε Γενικά Λύκεια του Κιλκίς. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 115: 23-38.
- Argyropoulou, K. & Kaliris, A. (2018) From career decision-making to career decision-management: New trends and prospects for career counseling. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 5(10): 483-502.
- Αργυροπούλου, Κ. & Τερζάκη Μ. (2012) Ανάγκες και προσδοκίες εφήβων σε θέματα σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής στην περίοδο της κρίσης και της αβεβαιότητας. *Νέα Παιδεία*, 143: 91-103.
- Anderson, M. L., Goodman, J. & Schlossberg, N. K. (2012) *Counseling adults in transition: Linking Schlossberg's theory with practice in a diverse world*. New York, NY: Springer.
- Arnett, J. J. (2004) *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press.
- Bailey, T. C., Eng, W., Frisch, M. B. & Snyder, C. R. (2007) Hope and optimism as related to life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 2(3): 168-175.
- Bryant, B., K., Zvonkovic, A. M. & Reynolds, P. (2006) Parenting in relation to child and adolescent vocational development. *Journal of Vocational Behavior*, 69: 149-175.
- Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S. & Schaufeli, W. B. (2018) How Psychological Capital Mediates Between Study-Related Positive Emotions and Academic Performance. *Journal of Happiness Studies*, 20:605-617.
- Charokopaki, A. & Argyropoulou, K. (2019) Optimism, Career Decision Self-Efficacy and Career Indecision among Greek Adolescents. *Education Quarterly Reviews*, 2(1): 185-197.

- Coetzee, M., (2008) Psychological career resources of working adults: A South African survey. *South African Journal of Industrial Psychology*, 34(2): 10–20.
- Feldman, R. S. (2008) *Εξελικτική Ψυχολογία. Δια βίου Ανάπτυξη*. Τόμος Δεύτερος. Επιστημονική Επιμέλεια Η. Γ. Μπεζεβέγκης. Αθήνα: Gutenberg.
- Freeman, B. (1994). Importance of the National Career Development Guidelines to School Counselors. *The Career Development Quarterly*, 42(3): 224-228.
- Ginevra, M. C., Sgaramella, T. M., Ferrari, L., Nota, L., Santilli, S. & Soresi, S. (2016) VisionsAboutFuture: A new scale assessing optimism, pessimism and hope in adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 17:187-210.
- Hechtlinger, S., Levin, N. & Gati, I. (2017) Dysfunctional career decision-making beliefs: A multidimensional model and measure. *Journal of Career Assessment*, 27(2): 209-229.
- Hirschi, A., Lee, B., Porfeli, E. J. & Vondracek, F. W. (2013) Proactive motivation and engagement in career behaviors: Investigating direct, mediated, and moderated effects. *Journal of Vocational Behavior*, 83: 31-40.
- Janeiro, I. N. & Marques, J. F. (2010) Career coping styles: Differences in career attitudes among secondary school students. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10: 35-48.
- Jenson, J. M., Brisson, D., Bender, K. A. & Williford, A. P. (2013) Effects of the youth matters prevention program on patterns of bullying and victimization in elementary and middle school. *Social Work Research*, 37(4): 361-372.
- Καλίρης, Α., Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Δρόσος, Ν., Αργυροπούλου, Κ. & Φουντουκά, Α. (2017, Μάιος). *Θετικοί ψυχολογικοί παράγοντες στη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας στους εφήβους: Αποτελέσματα έρευνας & προτάσεις για τη συμβουλευτική πρακτική*. Προφορική ανακοίνωση στο 16ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας με τίτλο: «Άτομα, θεσμοί, κοινωνία: Ο κόσμος της ψυχολογίας» (10-14/05), ΕΛ. Ψ. Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Κάντας, Α., Χαντζή, Α, (1991) *Ψυχολογία της Εργασίας. Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης. Στοιχεία Συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Krassas, S. (2012) *Investigation of career life related characteristics development in 6th grade students*. Doctoral Dissertation. Athens: University of Athens - Faculty of Philosophy, Pedagogy & Psychology (In Greek).
- Lipshits-Braziler, Y. (2018) Coping with career indecision among young adults: Implications for career counseling. In V. Cohen-Scali, J. Rossier & L. Nota (Eds.), *New perspectives on career counseling and guidance in Europe*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing, 71-85.

- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μαρ. (2002) Η Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Επαγγελματικού Προσανατολισμού και η μεθοδολογία της. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Αθήνα: Τυποθήτω, 251-238.
- Marques, S., Lopez, S. & Pais-Ribeiro, K. (2011) Building hope for the future: A program to foster strengths in middle-school students. *Journal of Happiness Studies*, 12: 139-152.
- Mundy, L. K., Canterford, L., Kosola, S., Degenhardt, L., Allen, N. B. & Patton, G. C. (2017) Peer Victimization and Academic Performance in Primary School Children. *Academic Pediatrics*, 17(8): 830-836.
- Niles, S. G., Amundson, N. E. & Yoon, H. J. (2019) Hope-action theory: Creating and sustaining hope in career development. In N. Arthur, R. Neault & M. McMahon (Eds.), *Career theories and models at work: Ideas for practice*. Toronto, ON: CERIC, 283-294.
- Niles, S. G., Yoon, H. J., Balin, E. & Amundson, N. E. (2010) Using a Hope –centered Model of Career Development in Challenging Times. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(34): 101-108.
- Παπαχρήστου, Ι. (2014). *Λήψη επαγγελματικής απόφασης και αυτοαποτελεσματικότητα μαθητών και μαθητριών Στ' δημοτικού*. Διπλωματική Εργασία. ΠΜΣ «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός», Τμήμα Φ. Π. Ψ., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Rice, F., Frederickson, N. & Seymour, J. (2011) Assessing pupil concerns about transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, 81: 244-263.
- Santilli, S., Marcionetti, J., Rochat, S., Rossier, J. & Nota, L. (2016) Career Adaptability, Hope, Optimism and Life Satisfaction in Italian and Swiss Adolescents. *Journal of Career Development*, 44: 62-76.
- Santrock, J. W. (2000) *Children* (6th ed.) Boston: McGraw-Hill.
- Savickas, M., Porfeli, E., Hilton, T. & Savickas, S. (2018) The Student Career Construction Inventory. *Journal of Vocational Behavior*, 106: 138-152.
- Seligman, M. E. P. (2006) *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York: Vintage Books.
- Schielack, J. & Seeley, C. L. (2010) Transitions from Elementary to Middle School Math. *Teaching Children Mathematics*, 16(6): 358-362.
- Snyder, C. R. (2002) Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13: 249-275.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου, Κ. & Παπαϊωάννου, Χ. (2009) Διαμόρφωση επαγγελματικών επιλογών στο δημοτικό σχολείο: Ανάπτυξη και εφαρμογή δραστηριοτήτων επαγγελματικού προσανατολισμού μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. *Νέα Παιδεία*, 129: 31-49.

- Sidiropoulou-Dimakakou, D., Mylonas, K., Argyropoulou, K. & Drosos, N. (2013) Career Decision-Making Characteristics of Primary Education Students in Greece. *International Education Studies*, 6(5): 22-32.
- Sidiropoulou-Dimakakou, D., Mikedaki, K., Argyropoulou, K. & Kaliris, A. (2018) A psychometric analysis of the Greek Career Adapt-Abilities Scale in university students. *International Journal of Psychological Studies*, 10(3): 95-108.
- Sidiropoulou-Dimakakou, S., Mylonas, K. & Argyropoulou, K. (2015) Self-Efficacy in Career Planning: A New Approach to Career Exploration. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 11(2): 40-54.
- Stoddard, S. A., Zimmerman, M. A. & Bauermeister, J. A. (2011) Thinking about the future as a way to succeed in the present: A longitudinal study of future orientation and violent behaviors among African American youth. *American Journal of Community Psychology*, 48: 238-246.
- Stoltz, K. B. & Young, T. L. (2012) Applications of motivational interviewing in career counseling: Facilitating career transition. *Journal of Career Development*, 40: 329-346.
- Τσεχελίδου, Κ. (2019) Σκέψου θετικά διερευνώντας τις επαγγελματικές επιλογές σου: η αξιοποίηση των θετικών ψυχοκοινωνικών δυνάμεων στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων. Στο Κ. Αργυροπούλου (Επιστημονική Επιμέλεια), *Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Λήψη Επαγγελματικών Αποφάσεων*. Αθήνα: Γρηγόρη, 197-225.
- Τσεχελίδου, Κ. (2015) *Τα συναισθήματα ελπίδας, αισιοδοξίας και νοήματος ζωής στους Επαγγελματικούς Συμβούλους: ψυχομετρικός έλεγχος των ερωτηματολογίων για την Ελλάδα*. Διπλωματική Εργασία. ΠΜΣ «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός», Τμήμα Φ.Π.Ψ., Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Walker, T. L. & Tracey, T. J. (2012) The role of future time perspective in career decision making. *Journal of Vocational Behavior*, 81: 150-158.
- Wilkins, K. G., Santilli, S., Ferrari, L., Nota, L., Tracey, T. J. G. & Soresi, S. (2014) The relationship among positive emotional dispositions, career adaptability, and satisfaction in Italian high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 85: 329-338.
- Χαροκοπάκη, Α. (2012) *Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Ο ρόλος ατομικών παραγόντων και υποστηρικτικών μηχανισμών*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Διδακτορική διατριβή.
- Yoon, H. J., In, H., Niles, S. G., Amundson, N. E., Smith, B. A. & Mills, L. (2015) The effects of hope on student engagement, academic performance, and vocational identity. *Canadian Journal of Career Development*, 14(1): 34-45.

**Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΚΛΙΜΑΚΑΣ
TEACHING FOR CREATIVITY SCALE
CREATIVITY IN PRIMARY EDUCATION:
MEASURING TEACHERS' VIEWS USING THE
TEACHING FOR CREATIVITY SCALE**

Άγγελος Γκοντέλος
Υποψήφιος διδάκτωρ
Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής
ΑΠΘ
agkontelos@gmail.com

Ευστάθιος Ξαφάκος
Υποψήφιος Διδάκτορας
Π.Τ Δ.Ε.
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
stathisxafakos@yahoo.com

Περίληψη

Διερευνήθηκαν οι απόψεις 127 εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς το ζήτημα της δημιουργικότητας στο σχολείο. Ειδικότερα, αναλύθηκαν οι απόψεις τους σχετικά με την κοινωνική αξία της δημιουργικότητας, το υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον, εάν υπάρχει, για την προώθησή της, τις δυνατότητες των μαθητών αναφορικά με τη δημιουργικότητα, καθώς και την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάπτυξή της στο σχολικό πλαίσιο. Για τις ανάγκες της έρευνας αξιοποιήθηκε η ποσοτική προσέγγιση, υιοθετώντας την κλίμακα Teaching for Creativity Scales, 36 στοιχείων, η οποία περιλαμβάνει τέσσερις υποκλίμακες. Η στατιστική ανάλυση των πρωτογενών δεδομένων έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν συμφωνία ως προς την κοινωνική αξία της δημιουργικότητας, την αποτελεσματικότητά τους και τις δυνατότητες των μαθητών, ωστόσο φαίνεται να μην εκφράζονται θετικά ως προς την ύπαρξη υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος. Επιπλέον, εντοπίστηκαν μέτριες συσχετίσεις ανάμεσα στις τέσσερις υποκλίμακες. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν ευρήματα παρόμοιων ερευνών και καταδεικνύουν την αναγκαιότητα της συνεχούς και συστηματικής καλλιέργειας της δημιουργικότητας στο σχολείο, με τη συνδρομή υποστηρικτικών παραγόντων, αλλά και της στοχευμένης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά

Δημιουργικότητα, κοινωνική αξία, αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών, υποστηρικτικό περιβάλλον, δυνατότητες μαθητών.

Abstract

This paper explores the views of 127 primary school teachers on the issue of creativity in school. In particular, their views on the social value of creativity, the supportive school environment, if any, for its promotion, students' potential in terms of creativity, as well as their perceived self-efficacy in its development in the school context were analyzed. For the needs of the research, the quantitative approach was used, adopting the Teaching for Creativity Scales (36 items), which it includes four subscales. The statistical analysis of the primary data showed that teachers express agreement on the social value of creativity, student potential and teachers' effectiveness; however, they do not appear to be positive about the existence of a supportive school environment. In addition, moderate correlations found between the four subscales. The results confirm findings of similar research and demonstrate the need for continuous cultivation of creativity in school, with the help of supportive factors, but also the targeted training of teachers.

Key words

Creativity, social value, self-efficacy, environmental encouragement, student potential.

0. Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή, η δημιουργικότητα δεν αποτελεί μόνο μία απλή ικανότητα, αλλά και μία κοινωνική αξία, καθώς θεωρείται απαραίτητη για την οικονομική, επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη, όσο και για την κοινωνική πρόοδο μίας χώρας. Ο αντίκτυπος της δημιουργικότητας στο σχολείο είναι φανερός, καθώς αντανακλάται στις τρέχουσες και τις προηγούμενες νομοθετικές πράξεις και στα Αναλυτικά Προγράμματα (ΠΙ, 2003). Ωστόσο, παρά τις επίσημες δηλώσεις για μια εκπαίδευση επικεντρωμένη στην προώθηση της δημιουργικότητας των μαθητών, οι καθημερινές πρακτικές στα ελληνικά δημοτικά σχολεία διαφοροποιούνται (Παρασκευόπουλος, 2004). Οι βασικοί λόγοι είναι οι γραπτές εξετάσεις που επιβραβεύουν ακόμη και σήμερα την απομνημόνευση, το άκαμπτο και εκτεταμένο πρόγραμμα σπουδών, η ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και οι απόψεις τους ότι η καλλιέργεια της δημιουργικής ικανότητας αποτελεί συχνά ένα πολύπλοκο και αβέβαιο εγχείρημα (Kampylis et al, 2009). Σε μία προσπάθεια αλλαγής της υφιστάμενης κατάστασης, εξετάζονται παράγοντες, οι οποίοι δύνανται να συμβάλουν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας στο σχολικό συγκείμενο, όπως είναι το σχολικό κλίμα και η επάρκεια των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους Rubenstein, McCoach & Del Siegle (2013), ακόμη και η θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς τη συνεχή ανάπτυξη της δημιουργικότητας αποτελεί υποστηρικτικό παράγοντα.

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα, επιχειρώντας να μελετήσει τον όρο «δημιουργικότητα» και τα προσδιοριστικά στοιχεία του, προσπαθεί να διερευνήσει

την υφιστάμενη πραγματικότητα στο σχολικό πλαίσιο, καθώς και τη σημασία της δημιουργικότητας ιδωμένη από την οπτική των εκπαιδευτικών, διότι οι θετικές αντιλήψεις τους φαίνεται να αποτελούν διευκολυντικό παράγοντα για την καλλιέργειά της. Ειδικότερα, η δημιουργικότητα στο σχολείο εξετάστηκε διερευνώντας τέσσερις πτυχές της: α) την κοινωνική αξία που προσδίδουν σε αυτήν οι εκπαιδευτικοί, β) την ύπαρξη υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος για την ανάπτυξή της, γ) την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών να καλλιεργήσουν επιτυχώς τη δημιουργικότητα και δ) πόσο δημιουργικοί είναι οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Ο όρος «δημιουργικότητα»

Παρά το γεγονός πως η δημιουργικότητα είναι αποδεκτή ως ικανότητα του ατόμου, είναι δύσκολο να οριστεί με σαφήνεια, καθώς υπάρχει ένα εύρος από δυνατές απαντήσεις κι ένα πλήθος ορισμών. Ωστόσο, οι περισσότεροι ορισμοί που έχουν εντοπιστεί, εστιάζουν στη δημιουργική διαδικασία, στο δημιουργικό προϊόν ή στο ίδιο το δημιουργικό άτομο και τέλος στο συγκεκριμένο πλαίσιο και περιβάλλον, το οποίο προωθεί και ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα (Παρασκευόπουλος, 2004). Η δημιουργικότητα αποτελεί μια δεξιότητα του ατόμου, εντοπίζεται σε συγκεκριμένο περιβάλλον, προϋποθέτει σκόπιμη δραστηριότητα και καταλήγει στη δημιουργία μη συμβατικών, αλλά και χρήσιμων προϊόντων. Με άλλα λόγια, μπορεί να οριστεί ως η ενέργεια που συμβαίνει σε ένα κοινωνικό ή/και πολιτιστικό περιβάλλον και οδηγεί σε πρωτότυπα, χρήσιμα και επιθυμητά αποτελέσματα, απτά ή μη. Οι Kaufman & Beghetto (2009) ανέδειξαν τέσσερις συνιστώσες από τις οποίες συντίθεται το μοντέλο της δημιουργικότητας. Ειδικότερα, αυτές είναι το περιβάλλον, το προϊόν, η διαδικασία και οι άνθρωποι.

Στο ίδιο πλαίσιο, τα χαρακτηριστικά που διέπουν το μοντέλο της δημιουργικότητας και αποτελούν τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στον άνθρωπο και στο περιβάλλον στο οποίο κινείται είναι τα εξής: α) ύπαρξη κινήτρων, β) ερευνητικότητα, γ) ικανότητα συγκέντρωσης και δέσμευση στην ανάληψη καθηκόντων, δ) αποκλίνων τρόπος σκέψης, ε) εξειδίκευση σε κάποιον συγκεκριμένο γνωστικό τομέα και στ) κατοχή γενικών γνώσεων (Καμπύλης, χ.χ.).

Η δημιουργικότητα συνδυάζεται συχνά με αναφορές στις τέχνες ή την ποίηση (Robinson, 2001), σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να βρίσκει λύσεις σε προβλήματα με τρόπο που χαρακτηρίζεται από ευαισθησία, πρωτοτυπία, μεθοδικότητα και ηρεμία (Torrance, 1976). Παράλληλα, αποτελεί τη φυσική ώθηση των ατόμων να αναπτύξουν, να επεκτείνουν και να ενεργοποιήσουν τις ικανότητές τους (Maslow, 1996, Rogers, 1954) και θεωρείται ως βασική ικανότητα επιβίωσης η οποία προδιαθέτει το

άτομο για μελλοντική επιτυχία (NACCCE, 1999). Οι ιδιότητες της δημιουργικότητας δύνανται να αναδειχθούν σε οποιαδήποτε πτυχή της ζωής (Lucas, 2001), ενώ ορισμένοι ερευνητές πιστεύουν ότι η δημιουργική έκφραση και το αποτέλεσμα απαιτεί συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες (Feldman & Benjamin, 2006· Kaufman & Beghetto, 2009). Η δημιουργικότητα μπορεί να καλλιεργηθεί (Fryer, 1996, Parnes, 1963), ενώ όλοι οι άνθρωποι μπορούν να είναι δημιουργικοί (Esquivel, 1995, Feldman & Benjamin, 2006).

1.2. Κοινωνική αξία της δημιουργικότητας

Οι θεωρίες κινήτρων υποστηρίζουν πως η αντιλαμβανόμενη αξία που προσδίδουν οι άνθρωποι, αποτελεί κινητήριο μοχλό για την υιοθέτηση, καλλιέργεια και ενέργεια (Wigfield & Eccles, 2000 Siegle & McCoach, 2005). Συνεπώς, η κοινωνική αξία που προσδίδουν οι εκπαιδευτικοί στη δημιουργικότητα αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την καλλιέργειά της στο σχολικό πλαίσιο. Η πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορεί να είναι πιο σημαντική από την πανεπιστημιακή εκπαίδευση (Walberg, 1988) εφόσον διαμορφώνονται στάσεις και πεποιθήσεις του ατόμου που ακολουθεί στη μετέπειτα ζωή του. Εκτός όμως από τον στόχο της μετάδοσης γνώσεων, η πρωτοβάθμια εκπαίδευση αφορά και τα παιδιά που βιώνουν τη χαρά της ανακάλυψης, την επίλυση προβλημάτων, τα παιδιά που είναι δημιουργικά στη γραφή, την τέχνη, τη μουσική, καθώς, παράλληλα, ωριμάζουν κοινωνικά και συναισθηματικά: οι δημιουργικοί μαθητές (DCSF, 2003). Η δημιουργικότητα οφείλει να μην αγνοηθεί ή να κατασταλεί μέσω της σχολικής εκπαίδευσης (Poole, 1980) και η ανάπτυξή της δεν γίνεται να αφηθεί στην τύχη (NESTA, 2009), εφόσον αποσκοπεί στην αντιμετώπιση πολλών προβλημάτων της σημερινής κοινωνίας (Parkhurst, 1999). Ωστόσο, πολλοί εκπαιδευτικοί την αποδοκιμάζουν και δεν την εντάσσουν στη διδασκαλία τους (Piirto, 2007, Renzulli, Gentry & Reis, 2007).

1.3. Η καλλιέργεια και ανάπτυξη της δημιουργικότητας στο σχολικό πλαίσιο

Η έρευνα των Jeffrey & Craft (2004) διαχωρίζει τη δημιουργική διδασκαλία από τη διδασκαλία για τη δημιουργικότητα. Ως δημιουργική διδασκαλία ορίζεται η διδασκαλία που χρησιμοποιεί προσεγγίσεις που μετατρέπουν τη διδασκαλία σε πιο ενδιαφέρουσα και πιο αποτελεσματική (NACCCE, 1999). Αντίθετα, τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας για τη δημιουργικότητα περιλαμβάνουν διδακτικές τεχνικές οι οποίες βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν δημιουργική σκέψη (Craft, 2005). Η διαρκής αναζήτηση, η περιέργεια, η επιμονή, η αυτονομία, η σκέψη σε ανώτερο επίπεδο, η δεξιότητα της ανακάλυψης και η ανάπτυξη πολλαπλών πληροφοριών αποτελούν βασικά συστατικά των πρακτικών αυτών, καθώς και των ανθρώπων που τις υλοποιούν (Alfonso-Benlliure, Melendez & Garcia-Ballesteros, 2013, Armstrong, 2000,

Chen, 1997, Fryer, 2003, Yeh, 2006). Η δημιουργικότητα στην εκπαίδευση προωθεί τα κίνητρα, βελτιώνει το εκπαιδευτικό επίπεδο των μαθητών συμβάλλοντας, παράλληλα, στην ανάπτυξή τους (Freund & Holling, 2008), ενώ αποτελεί ατομικό χαρακτηριστικό κάθε ατόμου, εκπαιδευτικών και μαθητών. Η ιδεολογία των εκπαιδευτικών που προωθούν τη δημιουργικότητα στο σχολείο επικεντρώνεται στον μαθητή, προωθεί την ανεξάρτητη και προοδευτική σκέψη (Chen, 2008, Cremin, Barnes & Scoffham, 2009). Συνοψίζοντας, η δημιουργικότητα μπορεί να αποτελεί ατομικό χαρακτηριστικό κάθε ατόμου, εκπαιδευτικών και μαθητών.

1.4. Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών οι οποίες σχετίζονται με την ικανότητά τους για επιτυχή διδασκαλία ορίζεται στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία ως «αυτοαποτελεσματικότητα» (self-efficacy). Ο όρος αποτελεί ενδιαφέρον αντικείμενο έρευνας, εφόσον τα τελευταία 20 χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί περισσότερες από 570 μελέτες που διερευνούν το ζήτημα (Cansoy, Polatcan & Parlar, 2018). Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αφορά τις προσωπικές τους αντιλήψεις για το αίσθημα της σιγουριάς για τις γνώσεις τους, τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούν, καθώς και την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που τίθενται στη διδασκαλία τους (Bandura 1993, Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Η διερεύνηση της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητά τους αφενός να διδάσκουν χρησιμοποιώντας δημιουργικές και αποτελεσματικές τεχνικές διδασκαλίας και αφετέρου να καλλιεργήσουν και να εμφυσήσουν τη δημιουργικότητα στους μαθητές τους κρίνεται απαραίτητη.

1.5. Υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον

Για την ενίσχυση της δημιουργικότητας είναι απαραίτητη η δημιουργία ενός κλίματος στο σχολείο που θα ευνοεί και θα προωθεί τα κίνητρα και τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών (Hennessey, 2007), καθώς και τη δημιουργική τους συμπεριφορά (Lucas, 2001). Ένα υποστηρικτικό για τη δημιουργικότητα σχολικό περιβάλλον πρέπει να παρέχει στον εκπαιδευτικό ελευθερία έκφρασης, πόρους, οργανωτική και διοικητική υποστήριξη, καθώς επίσης και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών με στόχο την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας (Amabile, 1998, Simonton, 2012), ενώ αντίθετα εφόσον δεν τοποθετεί τη δημιουργικότητα εκπαιδευτικών και μαθητών στο επίκεντρο, αλλά βασίζεται σε στερεοτυπικές επικρατούσες αντιλήψεις για την εκπαιδευτική διαδικασία (Dobbins, 2009• Hartley, 2003) μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Επίσης, τα σχολικά εγχειρίδια μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Τα θεσμικά κείμενα ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ στο ελληνικό πλαίσιο εστιάζουν στη ανάπτυξη κριτικής σκέψης και υποδηλώνουν πως η διδασκαλία πρέπει να είναι ευχάριστη για τον μαθητή, ενώ προτείνεται η μάθηση

μέσω της διερεύνησης και της ανακάλυψης και η βιωματική προσέγγιση (ΦΕΚ 303:3733-3743). Δεν αναγράφουν την ανάγκη ενίσχυσης της δημιουργικής σκέψης στο σχολείο, ωστόσο περιλαμβάνουν δραστηριότητες που την καλλιεργούν.

1.6. Δημιουργικές δυνατότητες μαθητών

Τα παιδιά είναι από τη φύση τους δημιουργικά και τείνουν να εντυπωσιάζονται από μη συνηθισμένα πράγματα χωρίς να χρειάζεται να βρίσκονται σε δημιουργικό περιβάλλον κατασκευασμένο από ενήλικες, καθώς κάθε άτομο μπορεί να είναι δημιουργικό (Esquivel, 1995• Feldman & Benjamin, 2006, Jackson et al, 2006). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δημιουργικότητα των μαθητών τους φαίνεται πως επηρεάζουν τις ενέργειες και τη διδασκαλία τους (Makel, 2009, Plucker, Beghetto & Dow, 2004). Παρά το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί αρέσκονται στην ύπαρξη δημιουργικών παιδιών στην τάξη τους, εντούτοις προτιμούν τις άμεσες και αναμενόμενες απαντήσεις στις ερωτήσεις τους και όχι εκείνες που υποδεικνύουν τη δημιουργικότητα (Beghetto, 2009, Westby & Dawson, 1995), ενώ θεωρούν τα δημιουργικά παιδιά ως τα πιο ενοχλητικά μέσα στην τάξη (Scott, 1999).

2. Μέθοδος

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας υιοθετήθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση και χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Ειδικότερα, πραγματοποιήθηκε μη πιθανοθεωρητικός σχεδιασμός και συγκεκριμένα το δείγμα ευκολίας με χαρακτηριστικά χιονοστιβάδας (convenience sampling) αποτέλεσε τον τρόπο συλλογής των ερευνητικών δεδομένων (Robson, 2007), καθώς ένας/μία συμμετέχων/ουσα μπορούσε να πληροφορηθεί για την έρευνα και να παρέπεμπε στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου σε έναν/μία συνάδελφό του/της. Επιλέχθηκε η δειγματοληψία ευκολίας, καθώς οι ερευνητές, λόγω της ιδιότητάς τους, είχαν άμεση πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δικτύου τους, η οποία εξασφάλιζε παράλληλα την άμεση ανταπόκριση των συμμετεχόντων. Το σφάλμα εκτίμησης, για το δείγμα μας, σε επίπεδο σημαντικότητας 95%, είναι αρκετά μεγάλο (8,5%), ωστόσο οι απαντήσεις 127 συμμετεχόντων μπορούν να παράσχουν χρήσιμες πληροφορίες για το υπό διερεύνηση θέμα (Creswell, 2011).

Για την ανάλυση των δεδομένων έγινε χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 23 αξιοποιώντας και την περιγραφική και την επαγωγική στατιστική. Για την κανονικότητα της κατανομής των μεταβλητών πραγματοποιήθηκε το τεστ Kolmogorov-Smirnov, το οποίο υπέδειξε τη διεξαγωγή παραμετρικού ελέγχου και συγκεκριμένα των τεστ ANOVA, t-test και Pearson, με επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας 0,05, προκειμένου να εξεταστούν πιθανές διαφοροποιήσεις και συσχετίσεις.

2.1. Σκοπός και αναγκαιότητα της έρευνας

Μέχρι σήμερα η δημιουργικότητα έχει διερευνηθεί εκτενώς από μελετητές (Dobbins, 2009• Kamrylis et al, 2009• Τσικοπούλου, 2017). Ωστόσο, λόγω του γεγονότος ότι πολύ συχνά προωθούνται αλλαγές οι οποίες περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων και το ζήτημα της δημιουργικότητας, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να αποτυπώσει την υφιστάμενη κατάσταση, όπως ακόμη να επιβεβαιώσει ευρήματα παλαιότερων ερευνών.

Ο βασικός σκοπός της έρευνας είναι να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το ζήτημα της δημιουργικότητας στο σχολείο και συγκεκριμένα την κοινωνική αξία που προσδίδουν σε αυτή, την αυτοαντίληψή τους σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητα, την ύπαρξη ή μη υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος, καθώς ακόμη τις δυνατότητες των μαθητών (πόσο δημιουργικοί είναι;).

2.2. Ερευνητικά ερωτήματα

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την κοινωνική αξία της δημιουργικότητας;
2. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ύπαρξη υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας;
3. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους να καλλιεργήσουν επιτυχώς τη δημιουργικότητα;
4. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δημιουργικές δυνατότητες των μαθητών;
5. Υπάρχουν συσχετίσεις μεταξύ των τεσσάρων υποκλιμάκων;
6. Υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις υπό εξέταση μεταβλητές και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων;

2.3. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελούταν από 127 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι απάντησαν σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, οι 102 ήταν γυναίκες, ενώ σε ποσοστό 72,4% υπηρετούσαν σε πολυθέσιο σχολείο (N=92). Η βαθμίδα υπηρετήσεως των συμμετεχόντων ήταν το νηπιαγωγείο σε ποσοστό 22,8% και το δημοτικό σχολείο σε ποσοστό 77,2%. Ακόμη, το ποσοστό της σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών μοιράστηκε, σχεδόν, εξίσου σε μόνιμους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Αναφορικά με την ηλικία των συμμετεχόντων, στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν με παρεμφερή ποσοστά συχνότητας, εκπαιδευτικοί κάθε ηλικίας από 21 έως 50+ ετών, ενώ οι απαντήσεις τους για τα χρόνια προϋπηρεσίας παρουσίασαν, επίσης, ομοιομορφία και κυμαίνονταν από 1 έως 20+ χρόνια.

Πίνακας 1: Δείγμα έρευνας

	N=127	%
Φύλο		
Άνδρας	25	19,7
Γυναίκα	102	80,3
Ηλικία		
21-30	34	26,8
31-40	36	28,3
41-50	25	19,7
51<	32	25,2
Έτη προϋπηρεσίας		
1-5	39	28,3
6-10	19	15,0
11-15	15	11,8
16-20	23	18,1
21<	34	26,8
Ειδικότητα		
Νηπιαγωγός	29	22,8
Δάσκαλος/α	98	77,2
Σχέση εργασίας		
Αναπληρωτής/ρια	58	45,7
Μόνιμος/η	69	54,3
Οργανικότητα σχολείου		
Ολιγοθέσιο	35	27,6
Πολυθέσιο	92	72,4

2.4. Κλίμακα μέτρησης

Για τη διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, αξιοποιήθηκε η κλίμακα Teaching For Creativity Scales των Rubenstein, McCoach & Del Siegle (2013), η οποία περιλαμβάνει τέσσερις υποκλίμακες (την κοινωνική αξία της δημιουργικότητας, την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, το υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον και τις δυνατότητες των μαθητών). Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη κλίμακα, διότι διερευνά τέσσερις παράγοντες, οι οποίοι, σύμφωνα με τους δημιουργούς της, μπορούν να ευνοήσουν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Το ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείται από 36 δηλώσεις και είχε υποβληθεί αρχικά σε διερευνητική και στη συνέχεια σε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση από τους δημιουργούς του, μεταφράστηκε και αποδόθηκε στα ελληνικά από τους συγγραφείς της παρούσας εργασίας. Οι δείκτες εσωτερικής συνοχής και

για τις τέσσερις υποκλίμακες είναι υψηλοί και εμφανίζουν παρόμοιες τιμές με τους αντίστοιχους δείκτες αξιοπιστίας των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου των Rubenstein, McCoach & Del Siegle (2013).

Για τη διαβάθμιση των απαντήσεων χρησιμοποιήθηκε 5βαθμη κλίμακα Likert όπου 1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Μάλλον Διαφωνώ, 3= Ούτε Διαφωνώ, ούτε Συμφωνώ, 4= Μάλλον Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα. Οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου χωρίζονται σε τέσσερις ενότητες οι οποίες αφορούσαν το υπό διερεύνηση θέμα. Ειδικότερα, για την πτυχή της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκαν 13 δηλώσεις (1, 4, 6, 9, 10, 13, 16, 19, 22, 23, 26, 29, 35R), για το υποστηρικτικό περιβάλλον του σχολείου 7 δηλώσεις (2, 5R, 7R, 14, 17R, 24R, 30), για την κοινωνική αξία της δημιουργικότητας 10 δηλώσεις (8, 11, 15, 18, 20, 25, 27, 31, 32, 34) και για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυνατότητες των μαθητών 6 δηλώσεις (3, 12R, 21, 28, 33, 36). Όλες οι ενότητες παρουσίασαν μεγάλο βαθμό αξιοπιστίας ο οποίος παρουσιάζεται στην ενότητα των αποτελεσμάτων.

Πίνακας 2: Ερωτηματολόγιο έρευνας βασισμένο στο Teaching for Creativity Scales (Rubenstein, McCoach & Del Siegle, 2013)

Αυτοαποτελεσματικότητα
1. Μπορώ να βοηθήσω τους μαθητές να αποκτήσουν ευέλικτη σκέψη.
4. Είμαι σε θέση να βελτιώσω τις ικανότητες των μαθητών μου έτσι ώστε να παίρνουν ουσιαστικά ρίσκα στην ακαδημαϊκή τους πορεία.
6. Έχω την ικανότητα να προωθήσω τη δημιουργική προσέγγιση για την επίλυση προβλημάτων στην τάξη μου.
9. Η διδασκαλία της δημιουργικής σκέψης είναι ένα από τα προσόντα μου.
10. Μπορώ να αυξήσω τις ικανότητες των μαθητών μου έτσι ώστε να σχεδιάζουν πρωτότυπες λύσεις.
13. Είμαι σε θέση να αναπτύξω μια ατμόσφαιρα στην τάξη που προάγει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα.
16. Έχω την ικανότητα να προωθήσω την ευέλικτη σκέψη.
19. Μπορώ να βοηθήσω τους μαθητές μου να δουν τον κόσμο με νέα προοπτική.
22. Είμαι σε θέση να διδάξω στους μαθητές μου να κάνουν συσχετισμούς ανάμεσα σε φαινομενικά άσχετες ιδέες.
23. Έχω βοηθήσει πολλούς μαθητές να γίνουν πιο δημιουργικοί.
26. Είμαι σε θέση να αυξήσω την ποσότητα των πρωτότυπων σκέψεων των μαθητών μου.
29. Μπορώ να βοηθήσω τους μαθητές να αναπτύξουν τις πρωτότυπες ιδέες τους.
35-R. Η διδασκαλία της δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων δεν είναι ένα από τα δυνατά μου σημεία.

Υποστηρικτικό περιβάλλον
2. Η σχολική μονάδα μου παρέχει επαγγελματική ανάπτυξη προάγοντας τη δημιουργική σκέψη στην τάξη.
5-R. Η διδασκαλία της δημιουργικής σκέψης θα ήταν επικριτέα στο σχολείο μου.
7-R. Οι δραστηριότητες που ενισχύουν τη δημιουργική σκέψη των μαθητών δεν εντάσσονται στις προτεραιότητες του σχολείου μου.
14. Η διοίκηση του σχολείου μου με ενθαρρύνει να προωθήσω την καινοτόμο σκέψη των μαθητών μου.
17-R. Το περιβάλλον του σχολείου μου δεν ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν ανεξάρτητα σκεπτόμενους ανθρώπους.
24-R. Το περιβάλλον του σχολείου μου δίνει ελάχιστη αξία στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών.
30. Είναι προτεραιότητα του σχολείου μου η ανάπτυξη της ευρηματικότητας των μαθητών.
Κοινωνική αξία της δημιουργικότητας
8. Όταν οι άνθρωποι προσεγγίζουν τα προβλήματα με πρωτότυπους τρόπους, διευρύνεται η γνώση της παγκόσμιας κοινότητας.
11. Η εφευρετική σκέψη είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη σε οποιοδήποτε πεδίο σπουδών / έρευνας.
15. Πιστεύω ότι η δημιουργική σκέψη είναι η πιο σημαντική δεξιότητα.
18. Χωρίς νέες και δημιουργικές ιδέες, η Ελλάδα θα μείνει πίσω.
20. Η δημιουργικότητα μπορεί να σώσει ζωές.
25. Αν υπήρχαν πιο δημιουργικοί άνθρωποι, θα λύνονταν περισσότερα προβλήματα.
27. Πρέπει να δημιουργηθούν νέες ιδέες για τη θέσπιση θετικών αλλαγών.
31. Χρειαζόμαστε πραγματικά δημιουργικούς ανθρώπους.
32. Οι καινοτόμες ιδέες μπορούν να συμβάλλουν στην εξέλιξη της κοινωνίας.
34. Τα παλιά προβλήματα μπορούν να λυθούν με νέες ιδέες.
Δυνατότητες μαθητών
3. Όλοι οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν πρωτότυπες ιδέες.
12-R. Η δημιουργικότητα είναι μια ικανότητα που διαθέτουν μόνο λίγοι μαθητές.
21. Όλοι οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν ικανότητες επίλυσης προβλημάτων με δημιουργικό τρόπο.
28. Όλοι οι μαθητές μπορούν να συνεισφέρουν με καινοτόμες ιδέες σε μια συζήτηση.
33. Όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν να παράγουν κάτι καινοτόμο.
36. Όλοι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν τον κόσμο με τις δημιουργικές ιδέες τους.

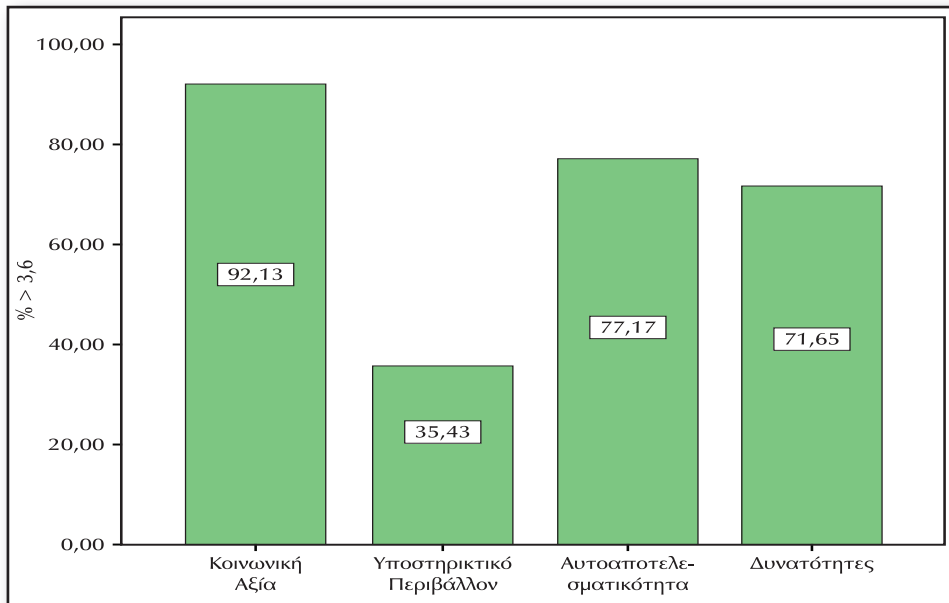
3. Αποτελέσματα

Στην ενότητα αυτή παρατίθενται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις αναλύσεις των δεδομένων.

Πίνακας 3: Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και αξιοπιστία των μεταβλητών

Μεταβλητές	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Cronbach's Alpha
Κοινωνική αξία	127	4.22	.52	.888
Υποστηρικτικό περιβάλλον	127	3.23	.75	.785
Αυτοαποτελεσματικότητα	127	3.85	.58	.928
Δυνατότητες των μαθητών	127	3.93	.75	.829

Η αξιοπιστία των δηλώσεων του ερωτηματολογίου φαίνεται από τον υψηλό βαθμό αξιοπιστίας που εμφανίστηκε κατά την ανάλυση των δεδομένων. Ο βαθμός αξιοπιστίας της μεταβλητής της κοινωνικής αξίας της δημιουργικότητας ήταν $\alpha = .888$, του υποστηρικτικού περιβάλλοντος του σχολείου $\alpha = .785$, της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών $\alpha = .928$ και των μαθητικών δυνατοτήτων $\alpha = .829$. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν θετικά σχετικά με την κοινωνική αξία της δημιουργικότητας, την αυτοαποτελεσματικότητά τους και τις αντιλήψεις τους για τις δυνατότητες των μαθητών, ενώ εκφράζουν μια ουδέτερη στάση για το περιβάλλον του σχολείου τους σχετικά με την υποστήριξη που λαμβάνουν για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική την κοινωνική αξία της δημιουργικότητας με Μέση Τιμή (Μ.Τ.) ίση με 4.22 και Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.) 0.52. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αποτελεσματικοί στη διδασκαλία τους. Αυτό αποτυπώνεται από τη Μ.Τ. = 3.85 και Τ.Α. = 0.58. Αντίστοιχα, η μέση τιμή της μεταβλητής που εξέταζε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες των μαθητών τους είναι Μ.Τ. = 3.93 με Τ.Α. = 0.75. Υποδεικνύονται, έτσι, οι θετικές αντιλήψεις των μαθητών για τις δυνατότητες των μαθητών τους. Τέλος, η μέση τιμή της μεταβλητής που εξέταζε την υποστήριξη ή μη των εκπαιδευτικών από το σχολικό τους περιβάλλον είναι Μ.Τ. = 3.23 με Τ.Α. = 0.75 και εξηγεί την ουδέτερη άποψη των εκπαιδευτικών.

Γράφημα 1: Ποσοστά συμφωνίας των εκπαιδευτικών (Score > 3. 5)

Η παραπάνω ανάλυση αφορά τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που εξέφρασαν συμφωνία με τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου. Με αυτόν τον τρόπο, επιβεβαιώνονται οι αναφορές του προηγούμενου πίνακα με τις μέσες τιμές. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα που εξέφρασαν θετική άποψη για την κοινωνική αξία της δημιουργικότητας αποτελούν το 92,13% του δείγματος. Επίσης, οι σχεδόν παρόμοιες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους και τις δυνατότητες των μαθητών αναδεικνύονται από τα ποσοστά 77,17% και 71,65% αντίστοιχα που αναφέρονται στο ποσοστό των συμμετεχόντων με θετική στάση απέναντι στις δύο μεταβλητές. Τέλος, μόλις 35,43% των εκπαιδευτικών συμφώνησαν με τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου που αφορούσαν την υποστήριξή τους από το σχολικό τους περιβάλλον.

Πίνακας 4: Διαφοροποίηση των μεταβλητών σε σχέση με την ηλικία των εκπαιδευτικών

Μεταβλητή	21-30 N=34		31-40 N=36		41-50 N=25		51< N=32		P
	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	
Κοινωνική αξία	4.07	.58	4.16	0.41	4.45	.44	4.27	.59	0.040**
Δυνατότητες μαθητών	3.90	.59	3.77	.63	4.31	.75	3.85	.93	0.038**

Με τη βοήθεια της ανάλυσης διασποράς ANOVA έγινε προσπάθεια να εντοπιστούν τυχόν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την κοινωνική αξία της δημιουργικότητας και των δυνατοτήτων των μαθητών τους ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών. Φαίνεται, εδώ, πως οι μέσες τιμές μεταβάλλονται με την αύξηση της ηλικίας των συμμετεχόντων στην έρευνα και συγκεκριμένα οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό την κοινωνική αξία της δημιουργικότητας, όπως ακόμη και τη δυναμική των μαθητών (ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών). Αναλυτικότερα, αναφορικά με την μεταβλητή της κοινωνικής αξίας οι συμμετέχοντες με ηλικία από 21 έως 30 ετών κατέγραψαν $M.T.=4.07$ με $T.A.=0.58$. Οι συμμετέχοντες με ηλικία από 31 έως 40 ετών κατέγραψαν $M.T.=4.16$ με $T.A.=0.41$. Οι εκπαιδευτικοί από 41 έως 50 ετών κατέγραψαν $M.T.=4.45$ με $T.A.=0.44$. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί άνω των 51 ετών κατέγραψαν $M.T.=4.27$ και $T.A.=0.59$. Αντίστοιχα, όσον αφορά τη μεταβλητή των δυνατοτήτων των μαθητών οι συμμετέχοντες με ηλικία από 21 έως 30 ετών κατέγραψαν $M.T.=3.90$ με $T.A.=0.59$. Οι συμμετέχοντες με ηλικία από 31 έως 40 ετών κατέγραψαν $M.T.=3.77$ με $T.A.=0.63$. Οι εκπαιδευτικοί από 41 έως 50 ετών κατέγραψαν $M.T.=4.31$ με $T.A.=0.75$. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί άνω των 51 ετών κατέγραψαν $M.T.=3.85$ με $T.A.=0.93$. Ο συντελεστής στατιστικής σημαντικότητας είναι ίσος με 0,05.

Πίνακας 5: Διαφοροποίηση των μεταβλητών ανάλογα με τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών

Μεταβλητή	Αναπληρωτής N=58		Μόνιμος N=69		
	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	P
Κοινωνική αξία	4.11	.53	4.31	0.50	0.035**
Υποστηρικτικό περιβάλλον	3.07	.58	3.36	.85	0.026**
Αυτοαποτελεσματικότητα	3.74	.45	3.95	.65	0.033**

Μέσω του ελέγχου t-test έγινε προσπάθεια να εντοπιστούν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις μεταβλητές της κοινωνικής αξίας της δημιουργικότητας, του σχολικού περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών και στην αυτοαποτελεσματικότητά τους ανάλογα με τη σχέση εργασίας τους. Συγκρίνοντας τις μέσες τιμές προκύπτει πως οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί εκφράζουν θετικότερη στάση όσον αφορά και τις τρεις εξεταζόμενες μεταβλητές. Ειδικότερα, για την κοινωνική αξία της δημιουργικότητας η μέση τιμή καταγράφεται ως $M.T.=4.31$ με $T.A.=0.50$, έναντι της $M.T.=4.11$ με $T.A.=0.53$ που εντοπίζεται στις απαντήσεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα,

αναφορικά με το σχολικό περιβάλλον, οι απαντήσεις των μόνιμων εκπαιδευτικών καταγράφουν $M.T.=3.36$ με $T.A.=0.85$, ενώ η μέση τιμή των απαντήσεων των αναπληρωτών ισούται με $M.T.=3.07$ με $T.A.=0.58$. Τέλος, η μέση τιμή της μεταβλητής της αυτοαποτελεσματικότητας των μόνιμων εκπαιδευτικών καταγράφεται ως $M.T.=3.95$ με $T.A.=0.65$, ενώ εκείνη των αναπληρωτών $M.T.=3.74$ με $T.A.=0.45$. Ο συντελεστής στατιστικής σημαντικότητας είναι ίσος με $0,05$.

Πίνακας 6: Pearson's r συσχετίσεις

Μεταβλητές	Κοινωνική αξία	Υποστηρικτικό περιβάλλον	Αυτοαποτελεσματικότητα	Δυνατότητες μαθητών
Κοινωνική αξία	1.00			
Υποστηρικτικό περιβάλλον	.183*	1.00		
Αυτοαποτελεσματικότητα	.544**	.300**	1.00	
Δυνατότητες μαθητών	.526**	.116	.420**	1.00

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει πως υπάρχει ασθενής θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών κοινωνική αξία και υποστηρικτικό περιβάλλον ίση $r=0.183$. Ακόμη, μέτρια θετική συσχέτιση εντοπίζεται μεταξύ των μεταβλητών κοινωνική αξία και αυτοαποτελεσματικότητα ίση με $r=0.544$, αλλά και μεταξύ των μεταβλητών κοινωνική αξία και δυνατότητες μαθητών ίση με $r=0.526$. Επίσης, ασθενής προς μέτρια θετική συσχέτιση εντοπίζεται μεταξύ των μεταβλητών υποστηρικτικό περιβάλλον και αυτοαποτελεσματικότητα ίση με $r=0.300$, καθώς και μεταξύ των μεταβλητών αυτοαποτελεσματικότητα και δυνατότητες μαθητών ίση με $r=0.420$. Τέλος, δεν εντοπίζεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών υποστηρικτικό περιβάλλον και δυνατότητες μαθητών.

4. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Ερευνητικό ερώτημα 1: Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την κοινωνική αξία της δημιουργικότητας;

Η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να συμφωνεί ως προς την κοινωνική αξία της δημιουργικότητας, ενώ προσδίδει στη δημιουργικότητα εξεχόντα ρόλο όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η αναγκαιότητα για τη συστηματική καλλιέργεια της δημιουργικότητας ενισχύεται από το εύρημα αυτό και συγκλίνει με τα ευρήματα της έρευνας των Rubenstein et al. (2013) που ανέδειξε την υψηλή κοινωνική αξία της δημιουργικότητας από την εκπαιδευτική σκοπιά. Άλλωστε,

μέσα από τις θεωρίες κινήτρων εντοπίζεται η ανάγκη αναγνώρισης της αξίας ενός αντικειμένου, ώστε να εργαστεί κάποιος για την προώθηση και καλλιέργειά του (Wigfield & Eccles, 2000). Το εύρημα της υψηλής αναγνώρισης που προσδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην κοινωνική αξία της δημιουργικότητας σε συνδυασμό με την θεωρία κινήτρων που αναφέρθηκε, εξηγεί και τον υψηλό βαθμό της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που εξετάστηκε σε παρακάτω ερευνητικό ερώτημα. Οι εκπαιδευτικοί που εντοπίζουν υψηλή κοινωνική αξία στη δημιουργικότητα, εργάζονται προς την κατεύθυνση της καλλιέργειάς της. Το συγκεκριμένο εύρημα καταδεικνύει την ανάγκη προσανατολισμού των ιθυνόντων στη στοχευμένη ενίσχυση και καλλιέργεια της δημιουργικότητας στο σχολικό πλαίσιο μέσα από τη βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών.

Ερευνητικό ερώτημα 2: Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ύπαρξη υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας;

Ενδιαφέρον παρουσιάζει, ωστόσο, η έλλειψη υποστηρικτικού προς τη δημιουργικότητα περιβάλλοντος, που αναδείχθηκε στην παρούσα έρευνα. Ειδικότερα, ποσοστό 30% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα δηλώνει την ύπαρξη υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος. Η διαπίστωση αυτή συγκλίνει με τις απόψεις ορισμένων ότι, αν και η σύγχρονη εκπαίδευση τονίζει εμφατικά τη σημασία της δημιουργικότητας, σε κάποιες περιπτώσεις το σχολείο δεν προσανατολίζεται στον επιθυμητό βαθμό στην προώθηση της δημιουργικότητας και κάποιες φορές ίσως και να την περιορίζει (Robinson, 1999, 2006). Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί ένα πολυσύνθετο σύστημα το οποίο περιλαμβάνει το εκπαιδευτικό δυναμικό, τις υποδομές, τους πόρους, ακόμη και το εκπαιδευτικό υλικό. Όλα αυτά τα στοιχεία πρέπει να αλληλοσυνδεθούν, προκειμένου να καλλιεργηθεί η δημιουργικότητα των μαθητών.

Ερευνητικό ερώτημα 3: Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους να καλλιεργήσουν επιτυχώς τη δημιουργικότητα;

Μια αρκετά μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών εκφράζει θετική συμφωνία όσον αφορά την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους ως προς την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως έχουν ενσωματώσει και καλλιεργούν τη δημιουργικότητα στους μαθητές μέσα από τη διδασκαλία τους αποτελεσματικά. Η σχετική βιβλιογραφία συμφωνεί με το εύρημα αυτό, καθώς οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εμφάνισαν υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τη δημιουργικότητα ήταν αφενός ικανοί να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητα στους μαθητές τους (Boldin, Harries & Newton (2010) και αφετέρου να αναπτύξουν θετικές αντιλήψεις για τις δημιουργικές δυνατότητες των μαθητών τους (Eason, Gianangelo & Franceschini, 2009).

Ερευνητικό ερώτημα 4: Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δημιουργικές δυνατότητες των μαθητών;

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων φάνηκε να υποστηρίζει τη δημοκρατική προσέγγιση της δημιουργικότητας (NACCCE, 1999), καθώς θεώρησε ότι η δημιουργικότητα μπορεί να αναπτυχθεί σε όλους τους μαθητές, εύρημα το οποίο συμφωνεί με αυτό των Kamrylis et al (2009). Ωστόσο, στην έρευνα των Kamrylis et al (2009) υπάρχουν αντιφατικά ευρήματα καθώς, ένας στους δύο Έλληνες δασκάλους αντιλήφθηκε τη δημιουργικότητα ως «δώρο» που έχουν λίγοι μαθητές. Έτσι, παρά το γεγονός πως η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων πιστεύει ότι η δημιουργικότητα μπορεί να αναπτυχθεί σε όλους τους μαθητές, οι μισοί από αυτούς πιστεύουν ότι μόνο λίγοι χαρισματικοί μαθητές έχουν το «δώρο» της δημιουργικότητας (Kamrylis et al, 2009). Επομένως, φαίνεται ότι η δημιουργικότητα αποτελεί έμφυτο ατομικό χαρακτηριστικό, αλλά, παράλληλα, μπορεί να καλλιεργηθεί, οπότε όλοι ανεξαιρέτως μπορούν να καταστούν δημιουργικοί.

Ερευνητικό ερώτημα 5: Υπάρχουν συσχετίσεις μεταξύ των τεσσάρων υποκλιμάκων;

Οι συσχετίσεις, οι οποίες εντοπίστηκαν στην παρούσα έρευνα, είναι παρόμοιες με αυτές της έρευνας των Rubenstein et al. (2013). Αρχικά, στην παρούσα έρευνα προέκυψε πως δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής αξίας και του υποστηρικτικού περιβάλλοντος, καθώς φαίνεται ότι η αναγνώριση της κοινωνικής αξίας της δημιουργικότητας δεν επηρεάζεται από το εκάστοτε σχολικό περιβάλλον όσο από άλλους παράγοντες οι οποίοι δεν διερευνώνται εδώ. Το σχολείο, λόγω της ελλειψής ευελιξίας, φαίνεται ότι δεν αναδεικνύει, τελικά, την αξία της δημιουργικότητας και για αυτό υποβαθμίζεται η σχέση αυτή. Ακόμη, εντοπίστηκε μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «κοινωνική αξία» και «αυτοαποτελεσματικότητα». Επομένως, όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί προσδίδουν αξία στη δημιουργικότητα, τόσο περισσότερο δηλώνουν αποτελεσματικοί. Πιθανόν, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αναγνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό την αξία της δημιουργικότητας, εστιάζουν σε αυτήν και αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για την καλλιέργειά της και επομένως να αισθάνονται περισσότεροι αποτελεσματικοί.

Μία ακόμη συσχέτιση, η οποία εντοπίστηκε, ήταν αυτή μεταξύ των μεταβλητών «κοινωνική αξία» και «δυνατότητες -δυναμική μαθητών». Προφανώς, οι εκπαιδευτικοί εφόσον αναγνωρίζουν την αξία της δημιουργικότητας, αναγνωρίζουν, παράλληλα, ότι δύναται να καλλιεργηθεί κι επομένως το σύνολο των μαθητών να καταστεί δημιουργικό. Επίσης, μέτρια θετική συσχέτιση εντοπίζεται μεταξύ των μεταβλητών «υποστηρικτικό περιβάλλον» και «αυτοαποτελεσματικότητα». Το υποστηρικτικό περιβάλλον φαίνεται πως, σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων, συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Μία σχολική μονάδα, η οποία

διαθέτει τους απαραίτητους πόρους και τις υποδομές, υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με πρακτικές οι οποίες καλλιεργούν τη δημιουργικότητα και παράλληλα καλλιεργεί ένα κλίμα δημιουργικότητας, μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αισθανθούν πιο αποτελεσματικοί (Τσικοπούλου, 2017).

Περαιτέρω, βρέθηκε συσχέτιση ανάμεσα στην «αυτοαποτελεσματικότητα» και τις «δυνατότητες των μαθητών». Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δηλώνουν αποτελεσματικοί στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας, δηλώνουν, παράλληλα, ότι οι μαθητές μπορούν να είναι και δημιουργικοί. Το εύρημα αυτό συνδέεται με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν εμπιστοσύνη στις δυνατότητες τους και μπορούν να καλλιεργήσουν σε όλους τους μαθητές τη δημιουργικότητα. Τέλος, αδύνατη θετική συσχέτιση εντοπίζεται μεταξύ των μεταβλητών υποστηρικτικό περιβάλλον και δυνατότητες μαθητών, εύρημα το οποίο συμφωνεί με αυτό των Rubenstein et al (2013). Γενικότερα, υπάρχει μία τάση αποδυνάμωσης του ρόλου του σχολικού περιβάλλοντος ως προς την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και πρωταρχικό ρόλο φαίνεται να διαδραματίζει ο ανθρώπινος παράγοντας, ήτοι ο/η εκπαιδευτικός (όπως φάνηκε από την παραπάνω συσχέτιση), καθώς, όπως αναφέρθηκε, δεν έχει οικοδομηθεί ένα σχολικό σύστημα το οποίο να καλλιεργεί με συστηματικό τρόπο τη δημιουργικότητα των μαθητών.

Ερευνητικό ερώτημα 6: Υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις υπό εξέταση μεταβλητές και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων;

Όσον αφορά τις πιθανές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις υπό εξέταση μεταβλητές και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, εντοπίστηκαν δύο διαφοροποιήσεις. Συγκεκριμένα οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν λίγο περισσότερο την κοινωνική αξία και τις δυνατότητες των μαθητών, όπως και οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είναι μεγαλύτεροι ηλικιακά σε σχέση με τους αναπληρωτές. Λόγω της διδακτικής εμπειρίας τους, φαίνεται ότι είναι πεπεισμένοι πως η δημιουργικότητα έχει κοινωνική αξία και ότι είναι επιβεβλημένο να καλλιεργείται, όπως ακόμη αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό ότι οι μαθητές έχουν τη δυναμική να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητά τους.

5. Περιορισμοί της έρευνας

Οι περιορισμοί της έρευνας αφορούν στο δείγμα το οποίο δεν είναι τυχαίο με βάση τη στατιστική σημασία του όρου και οδηγεί σε μεγάλο σφάλμα εκτίμησης. Οπότε, τα αποτελέσματα που προέκυψαν υποδεικνύουν τάσεις και δεν ενδείκνυνται προς γενίκευση και εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να ακολουθήσουν πιθανοθεωρητικό δειγματοληπτικό σχεδιασμό, καθώς και μικτές ερευνητικές μεθόδους, επιχειρώντας, παράλληλα, τη γενίκευση, συμπεριλαμβανοντας εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων.

Με την αξιοποίηση της κλίμακας Teaching for Creativity Scales επιχειρήθηκε η εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η εξέταση της δημιουργικότητας ανά διαφορετικό γνωστικό τομέα, αποτελεί αντικείμενο προτεινόμενης έρευνας που χρήζει διερεύνησης. Επιπλέον, από την παρούσα έρευνα φάνηκε πως στην υποκλίμακα που αναφερόταν στο «υποστηρικτικό περιβάλλον» θα έπρεπε να υπάρχει σαφής προσανατολισμός των ερωτήσεων, καθώς και διαχωρισμός τους αναφορικά με το υποστηρικτικό περιβάλλον προς τους εκπαιδευτικούς, αλλά και προς τους μαθητές. Οι κοινωνικές και συμπεριφοριστικές δεξιότητες των δημιουργικών μαθητών, καθώς και οι επιδόσεις τους ύστερα από τη διδασκαλία μέσω δημιουργικών διδακτικών μεθόδων αποτελούν αντικείμενα περαιτέρω έρευνας. Περαιτέρω, υπάρχει ένα τεράστιο εύρος επιλογών για διερεύνηση στην εκπαιδευτική διαδικασία που σχετίζεται με τη δημιουργικότητα, έμφυτη ή επίκτητη, εκπαιδευτικών ή μαθητών.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Alfonso-Benlliure, V., J. C. Melendez & M. Garcia-Ballesteros (2013) Evaluation of a creativity program for preschoolers. *Thinking Skills and Creativity*, 10, 112-120.
- Amabile, T. M. (1998) How to kill creativity. *Harvard Business Review*, 76, 77-87.
- Armstrong, T. (2000) *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bandura, A. (1993) Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Beghetto, R. A. (2009) In search of the unexpected: Finding creativity in the micromoments of the classroom. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3, 2-5.
- Boldin, D. S., T. V. Harries & D. P. Newton(2010) Pre-service primary teachers' conceptions of creativity in mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 73, 143-157.
- Cansoy, R., M. Polatcan & H. Parlar (2018) Research on Teacher Self-efficacy in Turkey: 2000-2017. *World Journal of Education*, 8(4), 133-145.
- Chen, L. (1997) *Teaching for creative thinking*. Taipei: Shtabook.
- Chen, L. (2008) *Theories and practices of teaching for creative thinking*. Taipei: Psychological Publishing.
- Craft, A. (2005) *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. London: Routledge.

- Cremin, T., J. Barnes & S. Scoffham (2009) *Creative teaching for tomorrow: Fostering a creative state of mind*. Deal, Kent: Future Creative.
- DCSF (2003) Excellence and enjoyment: A strategy for primary schools. Internet Available: <http://aka.education.gov.uk/schools/toolsandinitiatives/nationalstrategies>
- Dobbins, K. (2009) Teacher creativity within the current education system: A case study of the perceptions of primary teachers. *Education 3-13*, 37(2), 95-104.
- Eason, R., D. M. Giannangelo & L. A. Franceschini (2009) A look at creativity in public and private schools. *Thinking Skills and Creativity*, 4, 130-137.
- Esquivel, G. B. (1995) Teacher behaviors that foster creativity. *Educational Psychology Review*, 7, 185-201.
- Feldman, D. H. & A. C. Benjamin (2006) Creativity and education: An American retrospective. *Cambridge Journal of Education*, 36, 319-336.
- Freund, P. A. & H. Holling (2008) Creativity in the classroom: A multilevel analysis investigating the impact of creativity and reasoning ability on GPA. *Creativity Research Journal*, 20, 309-318.
- Fryer, M. (1996) *Creative teaching and learning*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Fryer, M. (2003) *Creativity across the curriculum: A review and analysis of programs designed to develop creativity*. London: Qualifications & Curriculum Authority.
- Hartley, D. D. (2003) The instrumentalisation of the expressive in education. *British Journal of Educational Studies*, 51, 6-19.
- Hennessey, B. A. (2007) Creativity and motivation in the classroom: A social psychological and multi-cultural perspective. In A. G. Tan (Ed.), *Creativity: A handbook for teachers*. Singapore City: World Scientific.
- Jackson, N., M. Oliver, M. Shaw & J. Wisdom (2006) *Developing creativity in higher education: An imaginative curriculum*. London: Routledge.
- Jeffrey, B. & A. Craft (2004) Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships, *Educational Studies*, 30(1), 77-87.
- Kampylis, P., E. Berki & P. Saariluoma (2009) In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 4(1), 15-29.
- Kaufman, J. C. & R. A. Beghetto (2009) Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of General Psychology*, 13, 1-12.
- Lucas, B. (2001) Creative teaching, teaching creativity and creative learning. In A. Craft, B. Jeffrey & M. Liebling (Eds.) *Creativity in education*, 35-44. London: Continuum.
- Makel, M. C. (2009) Help us creativity researchers, you're our only hope. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3, 38-42.

- Maslow, A. H. (1996) *Future visions: The unpublished papers of Abraham Maslow* (E. Hoffman, Ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- NACCCE (1999) *All our futures: creativity, culture and education*. London: DfEE.
- NESTA (2009) Barriers to the realisation of creative ideas. *National Endowment for Science, Technology and the Art*.
- Parkhurst, H. (1999) Confusion, lack of consensus, and the definition of creativity as a construct. *Journal of Creative Behavior*, 33, 1-21.
- Parnes, S. J. (1963) Education and creativity. In P. E. Vernon (Ed.) (1970), *Creativity: Selected readings*. Middlesex: Penguin Books Ltd.
- Piirto, J. (2007) *Talented children and adults: Their development and education* (3rd ed.). Austin, TX: Prufrock Press.
- Plucker, J. A., R. A. Beghetto & G. T. Dow (2004) Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potential, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39, 83-96.
- Poole, M. (1980) *Creativity across the curriculum*. London: George Allen and Unwin.
- Renzulli, J. S., M. Gentry & S. M. Reis (2007) Enrichment clusters for developing creativity and high-end learning. *Gifted and Talented International*, 22, 39-47.
- Robinson, K. (1999) *All our futures: Report of the national advisory committee in creative and cultural education*. London: DCMS/DfEE.
- Robinson, K. (2001) *Unlocking creativity: A strategy for development*. Belfast: Department of Culture Arts and Leisure.
- Robinson, K. (2006) *Transcript Of "How Schools Kill Creativity"*. [online] Ted. com. Available at: http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity/transcript?language=en [Accessed 13 April 2015].
- Rogers, C. R. (1954) Towards a theory of creativity. In P. E. Vernon (Ed.) (1970), *Creativity: Selected readings*. Middlesex: Penguin Books Ltd.
- Rubenstein, L., B. McCoach & D. Siegle (2013) Teaching for Creativity Scales: An Instrument to Examine Teachers' Perceptions of Factors That Allow for the Teaching of Creativity. *Creativity Research Journal*, 25(3), 324-334.
- Scott, C. L. (1999) Teachers' bias toward creative children. *Creativity Research Journal*, 12, 321-328.
- Siegle, D. & D. B. McCoach (2005) *Motivating gifted students*. Waco, TX: Prufrock.
- Simonton, D. K. (2012) Teaching creativity: Current findings, trends, and controversies in the psychology of creativity. *Teaching of Psychology*, 39, 217-222.
- Torrance, E. P. (1976) *Guiding creative talent*. Malabar, FL: Krieger.

- Tschannen-Moran, M. & A. Woolfolk Hoy (2001) Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Yeh, Y. C. (2006) *Creativity teaching- Past, present and future*. Taipei: Psychological publishing.
- Walberg, H. (1988) Creativity and talent as learning. In: R. Sternberg, (Ed.) *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 340-361). Cambridge: Cambridge University Press.
- Westby, E. L. & V. L. Dawson (1995) Creativity: An asset or burden in the classroom? *Creativity Research Journal*, 8, 1-10.
- Wigfield, A. & J. S. Eccles (2000) Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.

Ελληνική

- Creswell, J. W. (2011) *Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Καμπύλης, Π. (χ.χ.) *Η έννοια της δημιουργικότητας*. Διαθέσιμο στο http://users.sch.gr/rmfrentzou/creativity_greek_2/_1.html.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (2004) *Δημιουργική Σκέψη στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Αθήνα.
- Robson, C. (2007) *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. (Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού μετάφραση). Αθήνα: Gutenberg.
- Τσικοπούλου, Σ. (2017) Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα στα μαθηματικά. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων*, 12, 34-47.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2003) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ανακτήθηκε 20 Σεπτεμβρίου 2009 από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps>.
- ΦΕΚ 303 τ. Β', 13-3-2003 για Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ.

**ΣΧΕΔΙΑΣΜΑ ΜΙΑΣ ΠΡΑΛΙΣΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ
ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ ΓΙΑ
ΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
DESIGN FOR REALISTIC DIDACTICS OF SOCIOLOGY
IN SECONDARY EDUCATION**

Κωνσταντίνος Σπυριδάκης
Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Διδάσκων Τμήματος Κοινωνιολογίας
Πανεπιστήμιο Κρήτης ΠΔ 407
(Εαρινό Εξάμηνο 2019-20)
spyridakisk@uoc.gr

Περίληψη

Η επισφαλής θέση της κοινωνιολογίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει αποτελέσει εμπόδιο για την ανάπτυξη μιας διδακτικής μεθοδολογίας του μαθήματος. Μια τέτοια προσπάθεια προϋποθέτει έναν αναστοχασμό πάνω στις ιδιαιτερότητες του γνωστικού αντικειμένου. Η μοναδική θεωρητική προσέγγιση της διδασκαλίας κοινωνιολογικών εννοιών στο πλαίσιο ενός σχολικού μαθήματος, παρέχεται από τον Γ. Κουζέλη. Το παρόν άρθρο συνδιαλέγεται και τοποθετείται κριτικά απέναντι στην εν λόγω προσέγγιση. Αντί μιας αφηρημένης γνωσιολογικής διδακτικής, προτείνει μια ρεαλιστική διδακτική της κοινωνιολογίας με στόχο τη γνωστική και ηθική ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή.

Λέξεις κλειδιά

Κοινωνιολογία, διδακτική, δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Abstract

Sociology's precariousness in Greek secondary education has hindered the development of a didactic methodology for this course. Such an effort presupposes a reflection on the peculiarities of this subject. The only theoretical approach to the teaching of sociological concepts in the context of a school course is provided by G. Kouzelis. This article discusses and critiques this approach. Instead of an abstract epistemological teaching, we propose a realistic teaching of sociology aimed at the cognitive and moral development of student's personality.

Key words

Sociology, didactics, secondary education.

0. Εισαγωγή

Η διδασκαλία κάθε σχολικού μαθήματος συνήθως συνοδεύεται από ένα σώμα εξειδικευμένων γνώσεων για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, μια ειδική διδακτική δηλαδή, πέρα από τις γενικές γνώσεις αρχών, κανόνων, μεθόδων της γενικής διδακτικής που βρίσκει κανείς στην παιδαγωγική βιβλιογραφία. Οποιαδήποτε διδασκαλία μπορεί να βελτιωθεί μέσω της συσσώρευσης γνώσεων, τεκμηριωμένων συμπερασμάτων και συστηματικού αναστοχασμού σε σχέση με τους στόχους, τις μεθόδους και τα αποτελέσματά της. Στην περίπτωση της Κοινωνιολογίας η σχετική βιβλιογραφία στα ελληνικά είναι σχεδόν ανύπαρκτη, πράγμα το οποίο οφείλεται, μάλλον, στην περιθωριακή και ασταθή θέση των Κοινωνικών Επιστημών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (βλ. Θεριανός 2019). Η έλλειψη προσφοράς και ζήτησης για βιβλιογραφία πάνω στη διδακτική της Κοινωνιολογίας γενικότερα και ιδιαίτερα σε σχέση με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι μάλλον ενδεικτική όχι της προσλαμβανόμενης χρησιμότητας μιας τέτοιας διδακτικής αλλά της θεσμικής αστάθειας και της παρεπόμενης επαγγελματικής αβεβαιότητας των εκπαιδευτικών-κοινωνιολόγων.

1. Η επιστημολογία ως διδακτική της Κοινωνιολογίας

Με τον αναστοχασμό πάνω στις ιδιαιτερότητες της διδασκαλίας του σχολικού μαθήματος της Κοινωνιολογίας καταπιάνεται ο Γ. Κουζέλης στο έργο του *“Ενώπιον στα φαινόμενα: για μια επιστημολογική προσέγγιση της Διδακτικής των Κοινωνικών Επιστημών”* (Κουζέλης 2005). Δεν παραπέμπει ρητά στο μάθημα της Κοινωνιολογίας ή σε κάποιο άλλο από τα διδακτικά αντικείμενα της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά παρέχει μια θεωρητική προσέγγιση της διδασκαλίας κοινωνιολογικών εννοιών στο πλαίσιο ενός σχολικού μαθήματος.

Η θεωρητική του προσέγγιση, την οποία ονομάζει *“επιστημολογική προσέγγιση της διδακτικής των Κοινωνικών Επιστημών”*, στηρίζεται στην υπόθεση περί αλληλοεπικάλυψης των αντικειμένων γνώσης της επιστημολογίας και της διδακτικής. Αμφότερες πραγματεύονται τη διαδικασία οικοδόμησης ή διαμόρφωσης της γνώσης. Η επιστημολογία αφορά τη γνώση καθεαυτή ως κατάκτηση του συνόλου, της ανθρωπότητας μέσω της επιστημονικής μεθόδου, ενώ η διδακτική την πρόσκτηση της γνώσης από το άτομο μέσω της διδασκαλίας:

“Το πώς αποκτάται η γνώση είναι το κεντρικό ερώτημα της διδακτικής, όταν τίθεται από τη σκοπιά της ατομικής πορείας και γίνεται το κεντρικό αντικείμενο της επιστημολογίας, όταν τίθεται από τη σκοπιά της πορείας της ίδιας της γνώσης” (Κουζέλης 2005: 19).

Με άλλα λόγια μια θεωρία για τη γνώση θα μπορούσε να είναι ταυτόχρονα μια θεωρία της επιστήμης και μια θεωρία μάθησης.

Η αλληλοεπικάλυψη αυτή προϋποθέτει έναν κοινό μηχανισμό ή μια συλλογιστική διαδικασία μέσω της οποίας οργανώνεται η μετάβαση από μια κατάσταση άγνοιας ή παραμορφωμένης ή ατελούς αντίληψης, προς μια αντίληψη που ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Πρόκειται για έναν μηχανισμό που είναι κοινός τόσο μεταξύ των επιστημόνων, οι οποίοι παράγουν, επικυρώνουν και πιστοποιούν αυτήν την αντίληψη ως γνώση, όσο και μεταξύ των ατόμων που καλούνται να προσαρμόσουν ή να τροποποιήσουν τη σκέψη τους με βάση ό,τι θεωρείται γνώση από τους επιστήμονες. Έχουμε να κάνουμε, δηλαδή, με ένα ατομικό υποκείμενο και την πραγματικότητα που βρίσκεται έξω από αυτό. Η γνώση, είτε ως ατομική κατάκτηση με στόχο τη συνεισφορά στο συλλογικό απόθεμα γνώσεων είτε ως ατομική πρόσκτηση, θεωρείται αποτέλεσμα μιας ατομικής διαδικασίας συλλογισμού, η οποία, ακολουθώντας την ίδια διαδρομή, καταλήγει σε μια κοινή, διυποκειμενική κατανόηση. Είναι προφανές ότι μια τέτοια απευθείας σύνδεση της επιστημολογίας με τη διδακτική παρακάμπτει τη θεωρητική και εμπειρική εργασία της Παιδαγωγικής και των επιστημών που την υποστηρίζουν, την Ψυχολογία και την Κοινωνιολογία.

Η πρώτη συνέπεια της παραπάνω προσέγγισης είναι ο διαχωρισμός της γνώσης από την ηθική ως στόχος της εκπαίδευσης. Θεωρείται, δηλαδή, ότι η γνώση είναι το αντικείμενο και ο σκοπός της επιστημολογίας και της διδακτικής, ενώ η εσωτερική αξιών, η ηθικοποίηση ή κοινωνικοποίηση είναι μια παράλληλη διαδικασία που συντελείται στην εκπαίδευση. Έτσι, το πρόβλημα της διδακτικής γίνεται η διαχείριση της αντίθεσης ανάμεσα στις 'ιδέες των παιδιών', στη συμβατική γνώση της πραγματικότητας, και στην επιστημονική γνώση, καθώς αμφότερες εκλαμβάνονται ως εναλλακτικά, ενδεχομένως ισοσθενή, σύνολα ιδεών. Ας σημειωθεί ότι μέχρι εδώ δε γίνεται καμία διάκριση μεταξύ της γνώσης για τον φυσικό κόσμο και της γνώσης για τον κοινωνικό κόσμο. Ως απάντηση στο παραπάνω πρόβλημα περιγράφονται τρεις διαφορετικές προοπτικές. Η παραδοσιακή διδακτική, η οποία έχει καταγγεληθεί ως δασκαλοκεντρική, δογματική, αυταρχική και έχει ως στόχο την αντικατάσταση των ιδεών των παιδιών από την επιστημονική γνώση. Στον αντίποδά της κινείται η διδακτική που προτείνει τον σεβασμό των ιδεών των παιδιών, της προσωπικότητας, του πολιτισμού από τον οποίο απορρέουν οι ερμηνείες τους. Στη διδακτική πράξη, η παραπάνω στάση συμπυκνώνεται στην αντίληψη πως η μάθηση δεν μπορεί να επιτευχθεί με την απλή εφαρμογή γενικών νόμων στην εμπειρική πραγματικότητα, άρα οι μαθητές πρέπει να βοηθηθούν ώστε να σχηματίζουν υποθέσεις που στηρίζονται στις αρχικές τους ιδέες, την προσωπική τους 'θεωρία'. Ωστόσο, η στάση αυτή δεν οδηγεί αναγκαστικά στον σχετικισμό. Παραλλαγές της φιλοδοξούν να ευθυγραμμίσουν τις 'προσωπικές θεωρίες' των μαθητών με την επιστημονική εμπειρία, προσθέτοντας σε αυτές σταδιακά τις έννοιες και τις ερμηνείες της επιστήμης. Καταλήγουν στον εμπειρισμό, αφού εκλαμβάνουν την πραγματικότητα ως μία και μοναδική, της οποίας διαφορετικές αντανάκλασεις αποτελούν οι προσωπικές και οι επιστημονικές θεωρίες.

Ένας τρίτος δρόμος, η μέση οδός, είναι εκείνος που προτείνεται από τον Κουζέλη. Αναγνωρίζει ότι, παρόλο που δε δικαιούμαστε να επιβάλλουμε την κυρίαρχη ερμηνεία του κόσμου στα παιδιά, ούτε να αδιαφορούμε για τις διακρίσεις που γεννά αυτή η ερμηνεία, δεν μπορούμε επίσης να περιορίσουμε τους διδακτικούς στόχους στον προσωπικό και πολιτισμικό ορίζοντα του κάθε μαθητή και της κάθε κοινωνικής ομάδας. Δεν μπορούμε να αποκλείσουμε τους μαθητές από τα συμβολικά αγαθά που παρέχουν πρόσβαση στις ιεραρχίες πλούτου, δύναμης και γοήτρου της κοινωνίας μας. Η επιστημολογία που υιοθετείται θεμελιώνεται σε μια επιστήμη ορθολογικού, προοδευτικού ή εξελικτικού χαρακτήρα. Σκοπός της είναι η ριζική ανατροπή, η ανατροπή της πλάνης που προκύπτει από τη σύγκρουση της επιστημονικής γνώσης με την πρώτη εμπειρία. Πρόκειται, δηλαδή για ρήξη με εκείνο που ο Ντυρκέμ αποκαλούσε προϊδέψεις του κοινού νου, όλες εκείνες οι προκατασκευασμένες ιδέες που στέκονται ανάμεσα στο άτομο και την πραγματικότητα ως ένα πέπλο που χρειάζεται να παραμεριστεί για να αποκαλυφθεί. (Durkheim 2000: 65-87)

Ωστόσο, αντί της αντικατάστασης των ιδεών των παιδιών, στόχος είναι η συμπλήρωσή τους από τις επιστημονικές γνώσεις: οι μαθητές να μάθουν και τον επιστημονικό τρόπο σκέψης παράλληλα με τον δικό τους. Εδώ γίνεται εμφανής η αδυναμία της προτεινόμενης διδακτικής. Στην επιστημολογία, οι όροι “ρήξη”, “ανατροπή” σε σχέση με τη γνώση παραπέμπουν σε μια τομή στον χρόνο, με την οποία διαχωρίζεται το πριν από το μετά και η οποία σημαίνει την εγκαθίδρυση ενός νέου καθεστώτος γνώσης που θέτει υπό αμφισβήτηση κάθε πρότερη γνώση. Σε ό,τι αφορά την επιστήμη, είναι δυνατόν ένας τρόπος σκέψης να διατηρείται, αφού έχει εμφανιστεί ο αντίπαλός του και μάλιστα να αντιστέκεται σε οποιαδήποτε αλλαγή. Συνήθως, σε κάθε επιστημονική κοινότητα, βρίσκονται σε σύγκρουση η ‘ορθοδοξία’, το καθιερωμένο ερμηνευτικό πλαίσιο των φαινομένων, με τις ‘ετερόδοξες’ θεωρίες, που φιλοδοξούν να την αντικαταστήσουν. Οι διαφορετικές θεωρίες διατυπώνονται, υιοθετούνται από διαφορετικές ομάδες ατόμων και ερμηνεύουν/προσανατολίζουν τη δράση με διαφορετικό τρόπο.

Αντίθετα, στο άτομο, εφόσον τα νέα γνωστικά στοιχεία έρχονται σε σύγκρουση με τον υφιστάμενο αξιακό του προσανατολισμό, τους τρόπους αιτιολόγησης της δράσης, ενεργοποιούνται οι διαδικασίες μείωσης της γνωστικής ασυμφωνίας (εκλογίκευση, άρνηση κ.λπ.) (Festinger 1962). Ασυμφωνία υπάρχει μεταξύ δύο στοιχείων που εμφανίζονται μαζί στο γνωστικό πεδίο του ατόμου και το ένα συνεπάγεται την άρνηση του άλλου. Η ασυμβατότητα, όμως, αυτή δεν είναι λογική αλλά κοινωνικοπολιτισμική – δυο στοιχεία είναι δηλαδή ασύμφωνα όταν για τον ένα ή τον άλλο λόγο τα άτομα εκτιμούν, με βάση τις παραστάσεις από τον βιωματικό τους κόσμο, ότι αυτά τα δύο στοιχεία δε θα πρέπει να συνδέονται μεταξύ τους. Αν εγκατασταθούν στο άτομο ιδέες που έρχονται σε αντίφαση με τον παγιωμένο τρόπο σκέψης, προκαλούν ρωγμές, που επιδιορθώνονται μόνο με την τροποποίησή του. Συνεπώς, δεν

μπορούν να συνυπάρξουν στο άτομο οι παραστάσεις του βιωματικού κόσμου και οι επιστημονικές, ώστε να ελεγχθούν οι πρώτες με βάση τις δεύτερες. Το σφάλμα στη σύνθεση που επιχειρεί ο Κουζέλης, οφείλεται στη διάκριση που εντοπίσαμε στην αρχή, ανάμεσα στη λογική και τις αξίες, σαν να ήταν διακριτές, αλληλοαποκλειόμενες ιδιότητες της σκέψης. Η διδασκαλία της Κοινωνικής Επιστήμης στο σχολείο καλλιεργεί, υποτίθεται, τη λογική και τη γνώση και προέρχεται από τον κόσμο της επιστήμης, ενώ ό,τι καλλιεργεί την ηθική, επηρεάζει τη δράση και αφορά την αγωγή ή την κοινωνικοποίηση, προέρχεται από τον βιωματικό κόσμο.

Τα εσωτερικευμένα κίνητρα από τα οποία κατευθύνεται η δράση είναι αναπαραστάσεις που εμφανίζουν και τις δύο πλευρές, τόσο τη διανοητική-θεωρητική όσο και την ηθική-πρακτική, οι οποίες συνδέονται στενά μεταξύ τους. Οι δύο αυτές πλευρές των αναπαραστάσεων, μαζί με την αισθητική και την τεχνική, αποτελούν τις διαφορετικές εκφάνσεις της συμβολικής σκέψης ή ικανότητας (Ελίας 2010), η οποία συσσωρεύεται σε αυτό που ονομάζουμε πολιτισμό, μεταβιβάζεται στην επόμενη γενιά και επιμερίζεται στα άτομα μέσω της εκπαίδευσης. Προφανώς η σημασία κάθε πλευράς διαφοροποιείται ανάλογα με την κατεύθυνση της δράσης, ατομικής ή συλλογικής (σε πράγματα ή πρόσωπα, στην οικονομία ή την πολιτική) αλλά σε διαφορετικούς συνδυασμούς και αναλογίες παραμένουν αναπόσπαστα στοιχεία κάθε μορφής σκέψης (Γεωργούλας 2014:356). Δεν υπάρχει μια 'κοινωνικο-επιστημονική' ικανότητα, μια 'θετικο-επιστημονική' και μια 'ηθική' που ενεργοποιούνται σε διαφορετικές καταστάσεις.

Η σύνδεση της πρακτικής με τις διάφορες αξίες (γνωστικές, ηθικές, αισθητικές) πραγματοποιείται μέσω των κανόνων, όπως αποκρυσταλλώνονται στις συνήθειες, τις παραδόσεις, τις γλώσσες. Οι κανόνες αυτοί αποτελούν τα σχήματα αιτιολόγησης ή δικαιολόγησης της δράσης. Κάποιοι τρόποι αιτιολόγησης οδηγούν τη γνώση προς την κατεύθυνση μιας μεγαλύτερης συμφωνίας με την πραγματικότητα (οι επιστημονικοί) και κάποιοι άλλοι αποτελούν φαντασιακή γνώση (οι ιδεολογικοί). Προφανώς στην εποχή μας, στις θετικές επιστήμες, οι τρόποι αιτιολόγησης αποδεικνύονται σύμφωνοι με την πραγματικότητα μέσω των εφαρμογών τους στην τεχνολογία, άρα είναι περισσότερο ορατή η διάκριση ανάμεσα στην επιστημονική γνώση και την ιδεολογία. Επίσης, είναι πιο απλή η μεταβίβαση αυτών των αξιών, από ότι στις Κοινωνικές Επιστήμες. Σε κάθε περίπτωση, στη γνώση, τη διδασκαλία και τη μάθηση, στο λεγόμενο «διδασκαλικό τρίγωνο», εμπιρεύονται κοινωνικές σχέσεις (αλληλεπίδραση/δομές), ενώ ενεργοποιούνται στοιχεία της ατομικής ψυχολογίας (συναίσθημα, συνήθειες, αξίες, λογική), σε διάφορους συνδυασμούς.

Παρόλα αυτά, ο Κουζέλης ζητά από τον εκπαιδευτικό "να φτάσει τον μαθητή στο σημείο όπου θα παραδεχθεί πως ισχύει κάτι διαφορετικό από αυτά που ήξερε για την πραγματικότητα, ακόμα και αν στην καθημερινή του ζωή συμπεριφέρεται όπως πριν" (2005:53-54). Ως κίνητρο μάθησης προτείνεται η πρόκληση ενδιαφέροντος μέσω της έκπληξης που προκαλεί ο εκπαιδευτικός, είτε ανατρέποντας την ομαλή

ροή του μαθήματος είτε προσφέροντας μη αναμενόμενες απαντήσεις στις προσδοκώμενες, προφανείς ερμηνείες. Με τον τρόπο αυτό η γνώση οικοδομείται: με ρήξη/ανατροπή της καθημερινής λογικής ('ενάντια στα φαινόμενα'), καθώς ο μαθητής έρχεται αντιμέτωπος με μια άγνοια που την αναγνωρίζει. Η επιστήμη συγκροτείται συστηματικά ως 'άρση της πλάνης', άρα και η μάθηση επιτυγχάνεται με την 'άρση της πλάνης'. Πώς επιτυγχάνεται, όμως, η 'άρση της πλάνης' στην επιστήμη ή στο άτομο; Με ποιά κριτήρια και μέσα από ποιά διαδικασία αναγνωρίζεται η πλάνη, εφόσον δεν αρκούν τα δεδομένα των αισθήσεων, όπως στις φυσικές επιστήμες και δεν έχει κατακτηθεί η λογική της κοινωνικο-επιστημονικής παρατήρησης;

Ως συνολική αποτίμηση της πρότασης του Κ. για τη διδακτική των Κοινωνικών Επιστημών θα λέγαμε ότι στην πραγματικότητα πρόκειται για μια γενική περιγραφή αρχών και προϋποθέσεων, δηλαδή, για μια θεωρία της διδακτικής της Κοινωνιολογίας. Ωστόσο, παραμένει ημιτελής, καθώς εστιάζει μονόπλευρα στη διανοητική πλευρά της μάθησης, παραγνωρίζοντας τη σημασία των συναισθημάτων, των αξιών και της ηθικής. Και πάλι όμως εξακολουθεί να αποτελεί την πρώτη και μοναδική έως τώρα βάση συζήτησης στην ελληνική βιβλιογραφία για τη συστηματική ενασχόληση με τη διδακτική της Κοινωνιολογίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

2. Σχέδιο για μια ρεαλιστική διδακτική της Κοινωνιολογίας

2.1. Οι βασικές αρχές

Ρητά η άρρητα, κάθε διδακτική, εφόσον δεν μιλάμε για προτάσεις με επιθυμητά αποτελέσματα που εξαρτώνται από ειδικές συνθήκες αλλά για προτάσεις με αξιώσεις γενικότερης ισχύος, παραπέμπει σε μια θεωρία της διδακτικής. Αυτή με τη σειρά της παραπέμπει σε μια θεωρία για τη σκέψη, τη γνώση και τη μάθηση. Τελικά, οι έννοιες και τα νοήματα των παραπάνω κατασκευών καθοδηγούν αποτελεσματικά τη διδακτική πράξη, εφόσον ανταποκρίνονται στη σχολική πραγματικότητα και δεν αποτελούν προβολές των δημιουργών τους επί αυτής.

Μια ανθρωπολογική, κοινωνιολογική θεώρηση της σκέψης και της γνώσης διατυπώνεται από τον Elias (2010). Θεμελιώνεται στην παραδοχή πως η σκέψη, η ομιλία και η γνώση αποτελούν αλληλένδετες διεργασίες της συμβολικής ικανότητας του ανθρώπου, της ικανότητάς του να αφομοιώνει, να επεξεργάζεται και να αποθηκεύει τις εμπειρίες του με τη μορφή συμβόλων. Πρόκειται για μια δυνατότητα της βιολογίας του ανθρώπου, που όμως ενεργοποιείται μόνο κοινωνικά, μέσα από μια αναπτυξιακή διαδικασία αλληλεπίδρασης του ατόμου με το κοινωνικό του περιβάλλον. Αυτή η διαδικασία παράγει διαφορετικά αποτελέσματα από τη μια κοινωνική ομάδα στην άλλη, σε αντίθεση με άλλα ζωικά είδη, όπου εμφανίζεται λίγο-πολύ ομοιόμορφη σε κάθε ομάδα, ανεξαρτήτως των διαφοροποιήσεων του περιβάλλοντος.

Αποκτώντας την ικανότητα επικοινωνίας στη γλώσσα μιας κοινωνικής ομάδας, οι άνθρωποι προσανατολίζονται όχι μόνο με βάση τις διαστάσεις του χώρου και του χρόνου αλλά και με βάση τη συμβολική διάσταση. Η γνώση αποτελείται από μοτίβα ήχων που τυποποιούνται κοινωνικά ως σύμβολα γεγονότων. Οι όροι 'συνείδηση', 'νους' ή 'ψυχή' αναφέρονται στην καθοδήγηση της συμπεριφοράς του ατόμου με βάση την ικανότητά του να προβλέπει τις συνέπειές της σε μια μακρά σειρά βημάτων με βάση όχι μόνο την ατομική του εμπειρία αλλά και τις συλλογικές εμπειρίες που βρίσκονται αποθηκευμένες στο συμβολικό απόθεμα της ομάδας αλλά και του είδους. Τα σύμβολα, δηλαδή, δεν αντικατοπτρίζουν αλλά αναπαριστούν την πραγματικότητα, ενώ η 'φύση' και ο 'πολιτισμός' αποτελούν δυο διαφορετικούς τύπους οργάνωσης των συμβολικών αναπαραστάσεων.

Η εκπαίδευση μπορεί να νοηθεί ως μια διαδικασία πολιτισμικής μεταβίβασης, κατά την οποία οι νεότερες γενιές αποκτούν τη συμβολική ικανότητα που έχει κατακτηθεί και συσσωρευτεί σε μια κοινωνία κατά την ιστορική της διαδρομή. Η ικανότητα αυτή επιμερίζεται και εκδηλώνεται σε διαφορετικές κοινωνικές δραστηριότητες. Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση, υπογραμμίζει ο Ντυρκέμ, δεν έχει ως κεντρικό στόχο την προετοιμασία για την επαγγελματική εκπαίδευση, όσο την αφύπνιση και την ανάπτυξη των ικανοτήτων αναστοχασμού, όχι εν κενώ, αλλά εφαρμόζοντάς τον σε καθορισμένα αντικείμενα:

“Ο μόνος τρόπος για να διαμορφώσουμε τη σκέψη είναι να της προσφέρουμε ιδιαίτερα αντικείμενα να σκέφτεται, να της μάθουμε να τα κατανοεί, να της τα παρουσιάζουμε από την κατάλληλη πλευρά για να τα συλλαμβάνει, να της δείχνουμε πώς πρέπει να καταπιάνεται μ’ αυτά προκειμένου να αποκτήσει ιδέες σαφείς και διακριτές” (Ντυρκέμ, 2014: 448)

Με την 'πνευματική διαπαιδαγώγηση', όπως ονομάζει την εκπαιδευτική διαδικασία, επιδιώκεται η απόκτηση συνθηκών, στάσεων και συμπεριφορών της σκέψης, ώστε να διαμορφωθούν οι κατάλληλες παραστάσεις για τα πράγματα με τα οποία έρχεται αντιμέτωπη. Οι δυο μεγάλες κατηγορίες πραγμάτων για τις οποίες η γνώση είναι απαραίτητη είναι από τη μια πλευρά ο νους, η συνείδηση δηλαδή των ανθρώπων και ο τρόπος εκδήλωσής τους, και από την άλλη ο φυσικός κόσμος. Η διαίρεση των κλάδων της γνώσης σε εκείνους που είναι σχετικοί με τον άνθρωπο και σε εκείνους που αναφέρονται στα πράγματα υπάρχει μόνο στις ιδέες μας και όχι στην πραγματικότητα. Οι δύο κλάδοι δεν είναι ξένοι μεταξύ τους αλλά συνεργάζονται με κοινό στόχο την ανάπτυξη της λογικής και της ηθικής.

Όσον αφορά τον άνθρωπο, η Κοινωνιολογία προοριζόταν να γίνει ο γνωστικός κλάδος που θα στόχευε στην καλλιέργεια μιας πιο ολοκληρωμένης αντίληψης από αυτήν που της κληροδότησε η ουμανιστική φιλοσοφία. Μια αντίληψη που δε θα

ανταναικλούσε απλώς τις ηθικές αξίες προηγούμενων πολιτισμών, αλλά μία νέα, εμπλουτισμένη με την ιστορική γνώση της ποικιλομορφίας των τρόπων σκέψης, δράσης και αίσθησης, με λίγα λόγια τις διάφορες παραλλαγές της ανθρώπινης φύσης. Μια προσέγγιση με την οποία θα παρουσιάζονταν στον μαθητή οι διάφοροι τρόποι σκέψης όχι ως παραδοξότητες αλλά ως αντανάκλαση μιας ορισμένης κοινωνικής πραγματικότητας. Αυτό που μας μαθαίνει η ιστορία, τονίζει ο Ντυρκέμ, είναι ότι:

“. . ο άνθρωπος δεν αλλάζει αυθαίρετα, δε μεταμορφώνεται κατά βούληση[...]. Αν επιζητά κανείς μια αλλαγή, δεν αρκεί να τη βλέπει σαν επιθυμητή, θα πρέπει να υπάρχουν, μέσα στις διάφορες συνθήκες από τις οποίες εξαρτάται η ανθρωπότητα μετασχηματισμοί που την επιβάλλουν.” (Ντυρκέμ, 2014: 460)

Για την καλλιέργεια αυτής της αντίληψης είναι χρήσιμη η διδασκαλία της ιστορίας και των γραμματειών άλλων λαών σε σύγκριση με την εθνική Ιστορία και τη σύγχρονη Λογοτεχνία. Η σύγκριση όμως προϋποθέτει τη λογική διαπαιδαγώγηση. Ως προς αυτήν, χρήσιμη είναι η μελέτη των θετικών επιστημών, καθώς ο μαθητής εκτίθεται στη συλλογιστική και τη μεθοδολογία τους. Αυτές όμως εξυπηρετούν όχι μόνο τη μελέτη των φυσικών πραγμάτων αλλά και του ανθρώπου, αφού υπόκειται στους ίδιους βασικούς νόμους με τους υπόλοιπους τομείς του φυσικού κόσμου. Με τη σειρά τους, οι θετικές επιστήμες προϋποθέτουν την διαύγηση των συγκεχυμένων ιδεών και εικόνων που μένουν ως ανάμνηση από την επαφή μας με τα αντικείμενα και αυτό επιτυγχάνεται μέσω της γλώσσας. Οι λέξεις είναι εκείνες που εισάγουν τη διάκριση στις αναπαραστάσεις. Τα τεχνάσματα της γλώσσας αποδίδουν τις διαφορετικές αποχρώσεις των φαινομένων, καθώς και τις μεταξύ τους σχέσεις. Η σαφήνεια που χαρακτηρίζει τις επιστημονικές έννοιες, η ανάλυση και η σύνθεσή τους είναι ανέφικτες χωρίς τη γνώση των κανόνων της γλώσσας. Η μελέτη της γραμματικής και του λόγου αποτελεί, επομένως, τη βάση κάθε εκπαίδευσης (2014: 448-484).

Η ανάπτυξη της κοινωνιολογικής σκέψης δεν μπορεί να κατανοηθεί σαν να αφορούσε μια διακριτή διαδικασία ανάπτυξης κάποιας αφηρημένης κοινωνικο-επιστημονικής ικανότητας. Πρόκειται για το προϊόν μια ολόπλευρης διαδικασίας λογικής και ηθικής ανάπτυξης κατά την οποία αποκτώνται οι βασικές ικανότητες της σκέψης, οι οποίες οξύνονται με τη σειρά τους κατά την επεξεργασία των διάφορων γνωστικών αντικειμένων και στην πορεία αλληλοτροφοδοτούνται και αλληλοσυμπληρώνονται. Επομένως, αυτό που προκύπτει ως ικανότητα, αποτέλεσμα της καλλιέργειας της κοινωνιολογικής σκέψης, είναι μια σύνθεση διαφορετικών ικανοτήτων. Στην Ιστορία και τη Λογοτεχνία οι μαθητές συναντούν και επεξεργάζονται διαφορετικές εκφάνσεις των δικών τους ηθικών αξιών. Οι θετικές επιστήμες ‘απομαγεύουν’ τον φυσικό και ανθρώπινο κόσμο, παρέχουν την αίσθηση του μέτρου και της αναλογίας στην παρατήρηση των φαινομένων, φυσικών και κοινωνικών. Τα παραπάνω

προϋποθέτουν και προωθούν τη σωστή και δημιουργική χρήση της γλώσσας, μέσω της οποίας οι μαθητές θα κατανοήσουν τις σύνθετες κοινωνιολογικές έννοιες και θα τις χρησιμοποιήσουν για να διατυπώσουν τις ιδέες τους.

Προφανώς καμία από τις προηγούμενες γνώσεις και ικανότητες δεν οδηγεί αυτόματα στην πρόσκτηση κοινωνιολογικών γνώσεων και την υιοθέτηση της κοινωνιολογικής οπτικής. Οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι όχι απλώς με ένα νέο αντικείμενο γνώσης αλλά με έναν νέο, διακριτό και μοναδικό τρόπο αντίληψης της πραγματικότητας. Εξάλλου, ακόμα και αν δεχτούμε την αναλογία επιστημολογίας-διδασκτικής η γένεση της Κοινωνιολογίας δεν ήταν το προϊόν μιας ρήξης με τις προηγούμενες μορφές γνώσης αλλά συνέχεια των αναζητήσεων της φιλοσοφικής ανθρωπολογίας (Γεωργούλας 2014: 441). Η εκμάθηση των εργαλείων κατανόησης αυτής της πραγματικότητας δεν είναι το αποτέλεσμα μιας ρήξης με τους προηγούμενους τρόπους σκέψης αλλά συνέχεια της νοητικής, λογικής και ηθικής ανάπτυξης του ατόμου.

Το 'σημείο μηδέν' της μύησης στην κοινωνιολογική οπτική είναι η στιγμή κατά την οποία ο μαθητής αντιλαμβάνεται πως υπάρχει ενός τρόπος με τον οποίο ορισμένοι κρίνουν, συγκρίνουν και αξιολογούν τις ιδέες, τις αντιλήψεις και τις στάσεις των ανθρώπων και ότι αυτός ο τρόπος θεωρείται επιστημονικός. Από εκεί κι έπειτα η ανάπτυξη της επιθυμίας και της ικανότητας του μαθητή να τον χρησιμοποιήσει για να βάλει σε τάξη τις παραστάσεις του για τον κοινωνικό κόσμο- από την επιστήμη, την πολιτική, την τέχνη, τη θρησκεία, τις παραδόσεις, τα ΜΜΕ, μέχρι και την καθημερινή ζωή- εξαρτάται αφενός από τη θέση του στον κοινωνικό κόσμο και από τα κίνητρα που του παρέχονται για κάτι τέτοιο, αφετέρου από την Παιδαγωγική. Επομένως, η διδασκτική της Κοινωνιολογίας αφορά στη μεταβίβαση γνωστικών και ηθικών αξιών. Στοχεύει σε μια διαπαιδαγώγηση της νόησης κατά την οποία η λογική και η ηθική αλληλοτροφοδοτούνται. Απομένει να αναζητηθεί η μεθοδολογία, οι τεχνικές και τα μέσα που μπορούν να υποστηρίξουν μια τέτοια προσπάθεια, τα αποτελέσματα της οποίας δεν είναι πάντα άμεσα ορατά. Πολλές φορές το απαιτούμενο γνωστικό υπόβαθρο και οι κοινωνικές εμπειρίες μέσα από τις οποίες αποκτούν συγκεκριμένο περιεχόμενο οι αφηρημένες κοινωνιολογικές έννοιες χτίζονται σε χρόνο μεταγενέστερο από εκείνον της αρχικής διδασκαλίας.

2.2. Από τη συμβατική στην επιστημονική γνώση

Η διδασκαλία της Κοινωνιολογίας εμφανίζει την εξής ιδιαιτερότητα: η επιτυχία της εξαρτάται από την ικανότητα του διδάσκοντα να συσχετίζει το αντικείμενό της με τις εμπειρίες της ζωής. Όπως παρατηρεί ο C. R. Mills (1985), παρόλο που η Κοινωνιολογία χαρακτηρίζεται από τη διάκριση ανάμεσα στην κοινωνική ύπαρξη, όπως βιώνεται από το άτομο, και τη δομική ή θεσμική ύπαρξη, όπως αποκαλύπτεται από την ακαδημαϊκή έρευνα, χρειάζεται να γεφυρωθεί το χάσμα, να δοθεί έμφαση στο βιογραφικό στοιχείο και στον αναστοχασμό πάνω σε αυτό. Ωστόσο, η ανασύνθεση

της βιωματικής ή συμβατικής γνώσης, όπως θα δούμε παρακάτω, απαιτεί μια ιδιαίτερη συναισθηματική διαχείριση.

Τι είναι όμως η συμβατική γνώση; Σύμφωνα με τον Mathisen (1989), η συμβατική γνώση ή ο «κοινός νους» είναι ένα μείγμα που προέρχεται από προσωπικές εμπειρίες και έμμεσες μαρτυρίες, από κοινές γνώμες και στερεότυπα, από λογική και διαίσθηση. Η κατανόηση της πραγματικότητας με τον κοινό νου είναι το φυσιολογικό αποτέλεσμα της προσπάθειας του ανθρώπου να κατανοήσει τον κόσμο γύρω του χρησιμοποιώντας τις αισθήσεις του και την αντίληψή του (βιωματικός κόσμος). Αυτό που διακρίνει τον κοινό νου είναι η απλή αποδοχή των πραγμάτων όπως εμφανίζονται σε εμάς και μια πραγματιστική διάθεση να τα αλλάξουμε με τρόπο που να εξυπηρετούν τους σκοπούς μας. Αντίθετα, η επιστημονική γνώση βασίζεται στην αμφισβήτηση και τον συστηματικό αναστοχασμό πάνω στην πραγματικότητα. Η επιστημονική προσέγγιση βασίζει τις γενικεύσεις, τις προβλέψεις και τις εξηγήσεις της στη συστηματική επεξεργασία επιβεβαιώσιμων δεδομένων. Οδηγεί σε μια πιο αξιόπιστη εξήγηση της πραγματικότητας από τον κοινό νου, γιατί σε αντίθεση με αυτόν τα συμπεράσματά της μπορούν να ελεγχθούν.

Ο Κουζέλης, όπως είδαμε προηγουμένως, μεταφέρει την επιστημολογική αντίθεση μεταξύ συμβατικής και κοινωνικο-επιστημονικής γνώσης στο επίπεδο της ατομικής πρόσληψης της πραγματικότητας: ο βιωματικός κόσμος είναι ο κόσμος της δράσης, δεν μπορεί να αρθεί ο τρόπος σκέψης αφήνοντας μετέωρη τη δράση, η διδασκαλία της Κοινωνιολογίας δεν μπορεί να στοχεύει στην αντικατάσταση, παρά μόνο στη συμπλήρωση της συμβατικής γνώσης με την επιστημονική, ο μαθητής να μάθει έναν ακόμα τρόπο σκέψης, ακόμα κι αν στην καθημερινή του ζωή συμπεριφέρεται όπως πριν.

Ωστόσο, τι θα συνιστούσε άραγε αλλαγή της συμπεριφοράς, ώστε να θεωρηθεί ότι έρχεται σε συμφωνία με την επιστημονική γνώση; Για παράδειγμα, ποιά ακριβώς επίδραση αναμένουμε στον προνομιούχο μαθητή στον οποίο παρουσιάζονται τα πορίσματα της Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης για την ιδεολογική λειτουργία συγκάλυψης της αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων που συντελείται στο σχολείο; Αν κατανοήσει αυτήν τη λειτουργία του σχολείου, τίθεται υπό αμφισβήτηση ο τρόπος με τον οποίο βλέπει τον εαυτό του και τους άλλους, άρα και ο τρόπος που εκφράζεται ή που αντιμετωπίζει τους συμμαθητές του. Σε αυτήν την περίπτωση η διδασκαλία θα έχει πετύχει τον στόχο της. Ενδέχεται επίσης να απορρίψει την επιχειρηματολογία του διδάσκοντα, επεξεργαζόμενος αντεπιχειρήματα που ενισχύουν τον αρχικό του τρόπο σκέψης. Αν αργότερα επανεξετάσει τη στάση του σε ένα νέο πλαίσιο εμπειριών, η διδασκαλία επίσης θα έχει πετύχει τον στόχο της, γιατί αυτό θα σήμαινε ότι η ρωγμή στην αρχική του βεβαιότητα είχε ήδη συντελεστεί. Σε κάθε περίπτωση, τόσο η συμβατική όσο και η επιστημονική γνώση στο επίπεδο του ατόμου και ιδιαίτερα ενός εφήβου δεν αποτελούν συμπαγείς, διακριτές σφαίρες της σκέψης που είτε συνυπάρχουν είτε εκτοπίζει η μια την άλλη. Η σκέψη δεν αποκρυσταλλώνεται, παρά

μόνο όταν μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο το άτομο καλείται να επιλέξει τον έναν ή τον άλλο τρόπο δράσης.

2.3. Αντιδράσεις στη διδασκαλία των ανισοτήτων

Η διδασκαλία της κοινωνικής διαστρωμάτωσης φέρνει στην επιφάνεια έννοιες συναισθηματικά φορτισμένες, όπως κυριαρχία και υποτέλεια, προνόμια και μειονεκτικότητας, κερδισμένοι και χαμένοι, κ.λπ. Οι ταυτότητες τόσο των μαθητών, όσο και των εκπαιδευτικών χτίζονται πάνω στην κοινωνική τάξη, το φύλο, την εθνότητα, τη φυλή (ή την αναγνώριση ή την παραγνώρισή τους). Οι έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις που συχνά προκαλούν οι ταυτίσεις με αυτές τις συλλογικές οντότητες μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες:

α. Αντίσταση

Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές αρνούνται την ύπαρξη ή τη σημασία των ανισοτήτων και ισχυρίζονται ότι η κατάσταση στην κοινωνία βελτιώνεται όλο και περισσότερο για όλους. Βλέπουν ατομικές ανεπάρκειες ή προσωπικές προτιμήσεις στους μη ευνοημένους. Σύμφωνα με την ατομικιστική ιδεολογία η ανισότητα αποτελεί ταξινομητική αρχή που ξεχωρίζει τους ικανούς και σκληρά εργαζόμενους από τους τεμπέληδες και ανίκανους. Το μήνυμα της Κοινωνιολογίας, ότι οι κοινωνικές ανισότητες είναι δομικές και συχνά σχετίζονται με πολιτικές των κυβερνήσεων και τη λειτουργία των θεσμών, έρχεται σε αντίθεση με τις πεποιθήσεις που κυριαρχούν στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζουν οι μαθητές.

Πώς αντιμετωπίζονται οι αντιστάσεις; Μπορούν να χρησιμοποιηθούν αναλογίες μεταξύ της ανισότητας της δομής του σχολείου- όπου όλοι οι μαθητές είναι υποτέλειες στην κυριαρχία των εκπαιδευτικών, ανεξάρτητα από τα προσωπικά χαρακτηριστικά- και της ευρύτερης κοινωνικής δομής. Προτείνονται επίσης δραστηριότητες προσομοίωσης, στις οποίες οι μαθητές καλούνται να διαχειριστούν έναν μηνιαίο προϋπολογισμό. Ως έναν βαθμό η αντίσταση μπορεί να είναι ένδειξη επεξεργασίας μιας άλλης οπτικής. Συχνά οι μαθητές που ζουν σε ένα ομοιογενές περιβάλλον δεν έχουν έρθει σε επαφή με άλλους κοινωνικούς κόσμους. Η υπερβολική χρήση κανονιστικών προτάσεων εκ μέρους του εκπαιδευτικού εκλαμβάνεται ως δογματισμός και πολιτική ορθότητα, πράγμα που επιδεινώνει την κατάσταση.

β. Παράλυση

Η συζήτηση για την άνιση κατανομή δύναμης, πλούτου και προνομίων του κοινωνικού συστήματος συχνά προκαλεί δυσθυμία, φатаλισμό, αίσθηση αδυναμίας. Ο μαθητής υποστασιοποιεί την κοινωνική διαστρωμάτωση και το κοινωνικό σύστημα και τα θεωρεί εξωτερική, παγιωμένη πραγματικότητα, στην οποία δεν έχει καμία επίδραση ο άνθρωπος. Μπορεί, επίσης, να οδηγήσουν στον κυνισμό των ατομικών στρατηγικών κοινωνικής ανόδου (π.χ. πελατειακά δίκτυα), ειδικά σε περιόδους που

δεν αναπτύσσονται κοινωνικά κινήματα). Σε αυτήν την περίπτωση είναι σημαντικό να τονιστούν οι κατακτήσεις των δικαιωμάτων (τα οποία θεωρούνται δεδομένα) από τη συλλογική δράση κινημάτων και πολιτικών φορέων.

γ. Οργή

Σε κάποιες περιπτώσεις μαθητών που ανήκουν στις ομάδες των μη ευνοημένων της διαστρωμάτωσης εκφράζεται θυμός, ο οποίος συχνά στρέφεται στους κοντινότερους εκπροσώπους των κυρίαρχων ομάδων, τις οποίες βλέπουν στο πρόσωπο συμμαθητών τους. Συχνά οδηγούνται σε αναγωγισμούς (για ό,τι πάει στραβά στον κόσμο ευθύνεται ο καπιταλισμός ή ο ρατσισμός ή η πατριαρχία). Σε ένα τέτοιο κλίμα (οργισμένων μαθητών ή και εκπαιδευτικών) αποθαρρύνεται η έκφραση διαφορετικών απόψεων. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι υπάρχει μια «γραμμή» πολιτικής ορθότητας και είτε την ακολουθούν είτε αποσύρονται στη σιωπή. Ο θυμός, ως έναν βαθμό, είναι το πρώτο βήμα για την πολιτικοποίηση, πρέπει όμως να οδηγηθεί σε παραγωγικούς συλλογισμούς. Ένας τρόπος για να εκφραστεί μέσα σε ελεγχόμενες συνθήκες είναι μέσω ανώνυμων εκθέσεων ή ερωτηματολογίων. Κινηματογραφικές ταινίες επίσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ερεθίσματα για σκέψη πάνω σε παραγωγικές κατευθύνσεις του συναισθήματος της αδικίας (Davis 1992:232-238).

2.4. Διδάσκοντας αφηρημένες έννοιες

Η δυσκολία αλλά και η πρόκληση της διδασκαλίας της Κοινωνιολογίας δεν έγκειται μόνο στην αντιπαράθεση της επιστημονικής γνώσης με τη συμβατική ή/και την ιδεολογική. Η κατανόηση των αφηρημένων εννοιών προϋποθέτει ένα επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης το οποίο δεν είναι δεδομένο ότι έχει κατακτηθεί από τους μαθητές, πράγμα που, από τη σκοπιά του εκπαιδευτικού, συνεπάγεται αφενός ότι χρειάζεται να προσαρμόσει τη διδασκαλία στις ικανότητες των μαθητών, αφετέρου ότι έχει την υποχρέωση να συμβάλλει στην ανάπτυξη ικανοτήτων.

Κατά τους Piaget και Inhelder (1969), αυτή η ικανότητα επεξεργασίας αφηρημένων εννοιών προϋποθέτει το επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης που ονομάζουν στάδιο της τυπικής σκέψης. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών διέρχεται από τέσσερα στάδια, το αισθητηριοκινητικό, το στάδιο της προ-ενεργητικής νόησης, το στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών ενεργειών ή της ενεργητικής νόησης και τέλος το στάδιο της τυπικής νόησης.

Στην συγκεκριμένη σκέψη, οι πληροφορίες οργανώνονται με βάση αυτό που γίνεται άμεσα αντιληπτό και όχι με ό,τι είναι υποθετικά εφικτό. Οι μαθητές με συγκεκριμένη σκέψη δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τις διαφορές μεταβλητές των φαινομένων. Βγάζουν συμπεράσματα από τα πρώτα δεδομένα που τους παρουσιάζονται, χωρίς να σκεφτούν ότι χρειάζονται και άλλα. Δεν αναστοχάζονται αυθόρμητα πάνω στους δικούς τους συλλογισμούς και δεν ελέγχουν τους ισχυρισμούς τους με βάση τα δεδομένα ή τις ακραίες περιπτώσεις.

Τα χαρακτηριστικά τυπικής σκέψης είναι: η αφηρημένη σκέψη, ο σχηματισμός υποθέσεων/θεωριών, η σύλληψη της πολλαπλότητας δυνατοτήτων/λύσεων, η κατανόηση λεπτών αποχρώσεων/διακρίσεων νοήματος, συμβολισμών, οι νοητικές διεργασίες χειραγώγησης αντικειμένων χωρίς την παρουσία τους. Οι μαθητές που έχουν αναπτυγμένη τυπική σκέψη μπορούν να επεκτείνουν τους συλλογισμούς τους πέρα από τα δεδομένα, να κατανοούν αφηρημένες έννοιες και να διατυπώνουν τις μεταξύ τους σχέσεις, να αναπτύσσουν θεωρίες και να ελέγχουν τις λογικές τους προϋποθέσεις. Σύμφωνα με τον Piaget σε αυτό το στάδιο ανάπτυξης εισέρχονται τα άτομα στην ηλικία των 12-15 ετών.

Γνωρίζουμε από τις μελέτες του Bernstein (1985: 393-433) πάνω στη σχέση της γλώσσας με την κοινωνικοποίηση ότι οι μαθητές που προέρχονται από την εργατική τάξη μαθαίνουν να χρησιμοποιούν μόνο την κοινή γλώσσα, η οποία μεταφέρει πληροφορίες άμεσα συνδεδεμένες με ένα συγκεκριμένο πλαίσιο επικοινωνίας. Αντίθετα, οι μαθητές της μεσαίας τάξης, μαθαίνουν και την επίσημη γλώσσα, τη γλώσσα με την οποία μεταφέρονται σε διαφορετικά πλαίσια αφηρημένα νοήματα και γενικεύσεις. Στην εκπαίδευση η διαφορά αυτή μεγεθύνεται, καθώς οι εκπαιδευτικοί χαμηλώνουν τις προσδοκίες τους και απλώς διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους, ώστε να ανταποκρίνεται στον κώδικα επικοινωνίας των μαθητών της εργατικής τάξης. Φτάνοντας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου ο χαρακτήρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας βασίζεται όλο και περισσότερο στις τυπικές νοητικές ενέργειες, οι μαθητές αυτοί περιορίζονται στο στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών ενεργειών.

Ακόμα και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση φαίνεται πως η πλειονότητα των φοιτητών στα κολλέγια των ΗΠΑ δεν κατακτά την ικανότητα της τυπικής σκέψης (Thornton & Fuller 1981: 335-340). Άλλες έρευνες έδειξαν ότι το 50% των αμερικάνων ενηλίκων δεν έχουν φτάσει σε αυτό το στάδιο, ποσοστό που είναι ακόμα μεγαλύτερο σε όσους δεν είχαν πανεπιστημιακή εκπαίδευση (Kohlberg & Gilligan 1971: 1051-1086, Wilcox 1979). Επομένως, η ανάπτυξη της ικανότητας για τυπική σκέψη δεν έρχεται ως αποτέλεσμα κάποιας 'φυσιολογικής' σειράς των πραγμάτων αλλά είναι αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησης και της εκπαίδευσης. Το παιδί της εργατικής τάξης, υπογραμμίζει ο Bernstein, παρά τις δυσκολίες, *"πρέπει να εκτεθεί στην τυπική σχέση και πρέπει να την μετατρέψει μόνο του σε λόγο."* (Bernstein, 1985: 419).

Ο Kohlberg (1968) ενδιαφέρθηκε για την κοινωνική/ηθική διάσταση της σκέψης, ιδιαίτερα για την ικανότητα κατανόησης της οπτικής των άλλων (role taking). Σύμφωνα με τον Kohlberg, η ικανότητα κατανόησης του πολιτισμικού σχετικισμού αποκτάται μόνο κατά τη μετάβαση από το προτελευταίο στο τελευταίο στάδιο. Μέχρι τότε η ικανότητα να μπαίνεις στη θέση του άλλου περιορίζεται στο εσωτερικό της κοινωνικής ομάδας του ατόμου. Ο Perry (1970), μελέτησε την ποιότητα κατανόησης των συμβολισμών, της εξουσίας και των ορίων μεταξύ των κοινωνικών ομάδων. Η ικανότητα σύλληψης της κοινωνικής πραγματικότητας είναι μια πλευρά της τυπικής

σκέψης (η οποία μπορεί να συνυπάρχει ή όχι με την αντίστοιχη ικανότητα αναφορικά με τον φυσικό κόσμο).

Ως προς την εκπαίδευση στην Κοινωνιολογία, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η τυπολογία του Perry για τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης (συμβατικής) σκέψης αναφορικά με την κοινωνική πραγματικότητα των φοιτητών του κολλεγίου. Ανακάλυψε ότι ένας μεγάλος αριθμός νεοεισερχόμενων φοιτητών ερμηνεύουν τον κοινωνικό κόσμο με τη βασική δυαδικότητα ('Εμείς-σωστό-καλό' vs 'Αυτοί-λάθος-κακό'), η οποία εμφανίζει τα παρακάτω χαρακτηριστικά: Αρχικά, θεωρούν ότι υπάρχουν απόλυτα σωστές απαντήσεις για τα πάντα, γνωστές στην αρμόδια αρχή, της οποίας η δουλειά είναι να τις διδάξει. Αντιλαμβάνονται τη γνώση ως ιδιοκτησία που κατέχεται από την εξουσία. Η διαφορετικότητα των απόψεων ή η αβεβαιότητα αντιμετωπίζονται ως συνέπειες μιας ανεπαρκούς εξουσίας ή ως άσκηση που αναθέτει η εξουσία, που αποσκοπεί στην εξεύρεση της σωστής απάντησης από τον μαθητή. Αδυνατούν να αποστασιοποιηθούν και να αντικειμενοποιήσουν την κοινωνία. Δυσκολεύονται να συλλάβουν την πολλαπλή και πιθανολογική αιτιότητα. Έχουν ανάγκη για απαντήσεις που μπορούν να απομνημονευτούν και για εξαντλητικά προκαθορισμένη δομή στις ανατιθέμενες εργασίες. Συγχέουν τα σύμβολα με την πραγματικότητα που εκπροσωπούν (π.χ. σημαία-χώρα). Οι τακτικές που προτείνονται για παρότρυνση προς υπέρβαση της δυαδικότητας περιλαμβάνουν την πρόκληση γνωστικής ασυμφωνίας-σύγκρουσης μεταξύ των κοσμοεικόνων όχι του εκπαιδευτικού και του μαθητή αλλά εντός της σκέψης του μαθητή και την ενθάρρυνση ανάληψης διαφορετικών ρόλων, τουλάχιστον των συγκεκριμένων άλλων (Roberts, 2002, σσ. 1-25).

Από την άλλη πλευρά, η κατάκτηση της τυπικής σκέψης αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη των σημαντικών ικανοτήτων για την κατανόηση, επεξεργασία και εφαρμογή των κοινωνιολογικών εννοιών, στις οποίες αναφέρεται ο όρος 'κριτική σκέψη'. Τέτοιες ικανότητες επιτρέπουν: την αναγνώριση της αμφισημίας και του ρόλου της στη συλλογιστική, την ανακάλυψη εικασιών και σύγκρουσης αξιών, την εξέταση μεταφορικών αναφορών, την αναγνώριση σημαντικών πληροφοριών που απουσιάζουν από ένα κείμενο ή πηγή και την παραγωγή εναλλακτικών συμπερασμάτων.

3. Το παράδειγμα της διδασκαλίας των κοινωνικών επιστημών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Γαλλίας

Η περίπτωση της διδασκαλίας της Κοινωνιολογίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Γαλλίας (Chatel 2009:57-65) προσφέρεται για συμπεράσματα σε σχέση με τη διδακτική, αφού από την άποψη της οργάνωσης, το θεσμικό της πλαίσιο είναι συγκρίσιμο με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Ελλάδας. Προφανώς, η μακρόχρονη παράδοση θεσμικής παγίωσης της Κοινωνιολογίας στη Γαλλία, δε συγκρίνεται με την,

σχετικά πρόσφατη και αναιμική, ανάπτυξή της στη χώρα μας. Εκεί λοιπόν, η διδασκαλία της κοινωνιολογίας έχει μια σταθερή θέση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, από τη δεκαετία του 1960, χωρίς να αντιστοιχεί αυστηρά στο αντίστοιχο ακαδημαϊκό γνωστικό αντικείμενο αλλά ως τμήμα ενός μαθήματος Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, στο οποίο εξετάζονται κοινωνικά προβλήματα με έννοιες και μεθόδους έρευνας που αντλούνται από την Κοινωνιολογία και την Οικονομική Επιστήμη (π.χ. η οικογένεια ως θεσμός και το νοικοκυριό ως μονάδα μέτρησης στους εθνικούς λογαριασμούς). Διδάσκεται σε κατευθύνσεις γενικής παιδείας όπου φοιτούν λίγο παραπάνω από τους μισούς μαθητές της δευτεροβάθμιας, ενώ οι υπόλοιποι φοιτούν σε κατευθύνσεις επαγγελματικής και τεχνικής εκπαίδευσης, οι οποίες συχνά συνυπάρχουν στο ίδιο σχολείο. Αποτελεί επιλεγόμενο μάθημα στην πρώτη τάξη (το 2007 επιλέχθηκε από το 42,8% των μαθητών) και υποχρεωτικό στη δεύτερη και την τελευταία τάξη, στην κατεύθυνση Οικονομικών και Κοινωνικών Σπουδών, όπου φοιτά περίπου το 20% των μαθητών του Γενικού Λυκείου, ενώ οι υπόλοιπες κατευθύνσεις είναι της Επιστήμης, της Φιλολογίας, των Υπηρεσιών και των Βιομηχανικών Ειδικοτήτων. Με την ολοκλήρωση της τελευταίας τάξη όλοι οι μαθητές δίνουν εξετάσεις (baccalaureate) σε ένα σύστημα εθνικής πιστοποίησης προσόντων, με το οποίο κατανέμονται οι ροές στην τριτοβάθμια, την επαγγελματική εκπαίδευση και την αγορά εργασίας.

Αν και οι διδάσκοντες προέρχονται από διάφορες ειδικότητες, ιστορικοί, γεωγράφοι, οικονομολόγοι, κοινωνιολόγοι, κ.ά., (εισέρχονται με εξετάσεις και αναλαμβάνουν καθήκοντα μετά από μονοετή εκπαίδευση), το μάθημα έχει αποκτήσει περισσότερο κοινωνιολογικό περιεχόμενο. Οι άνωθεν προσπάθειες να αφαιρεθεί αυτό το περιεχόμενο προς όφελος μιας τεχνοκρατικής, οικονομίστικης παιδείας αποκρούστηκαν από την ίδια την κοινότητα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συνέκλιναν ως προς τις πολιτικές, επαγγελματικές και παιδαγωγικές τους πεποιθήσεις, αν και στο δείγμα της έρευνας που θα παραθέσουμε παρακάτω μόνο το 8% κατείχε πτυχίο κοινωνιολογίας, ενώ το 70% κατείχε πτυχία οικονομικών επιστημών. Το αναλυτικό πρόγραμμα περιγράφει τους στόχους της διδασκαλίας, οι οποίοι αναγράφονται ως λέξεις κλειδιά-ιδέες. Με αυτούς τους στόχους είναι υποχρεωμένοι να συμμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί αλλά χωρίς να υπάρχει ένα και μοναδικό εγχειρίδιο. Αντίθετα, ο κάθε εκπαιδευτικός επιλέγει το υλικό και τη μέθοδο που θα χρησιμοποιήσει. Τα θέματα τροποποιούνταν, ανάλογα και με την επικαιρότητα της εποχής (π.χ. παγκοσμιοποίηση, μετανάστευση).

Τα πορίσματα για τις δυσκολίες και τις επιτυχίες της διδασκαλίας της Κοινωνιολογίας προέρχονται από τις εξής πηγές: μια έρευνα με τίτλο 'μαθαίνοντας Κοινωνιολογία στο λύκειο' του 1998, με δείγμα 700 μαθητών της δεύτερης τάξης, από 27 λύκεια, διάσπαρτα σε όλη την επικράτεια, από σχετικές δημοσιεύσεις εκπαιδευτικών σε περιοδικά της επαγγελματικής τους οργάνωσης και από παρατηρήσεις κοινωνι-

ολόγων για τα προγράμματα σπουδών και τις εξετάσεις. Το αντικείμενο της εμπειρικής έρευνας ήταν οι διαφορές μεταξύ πεπειραμένων και άπειρων εκπαιδευτικών ως προς τα αποτελέσματα της διδασκαλίας. Το μισό από το δείγμα των εκπαιδευτικών είχε λιγότερο από πέντε χρόνια εμπειρίας. Αναλύθηκαν τα αποτελέσματα της διδασκαλίας στους μαθητές μετά από μαθήματα διάρκειας δυο εβδομάδων με θέμα την κοινωνικοποίηση.

Συλλέχθηκαν δεδομένα για την ηλικία, το φύλο, το επίπεδο εκπαίδευσης και την κοινωνική προέλευση των εκπαιδευτικών, όπως επίσης για την ηλικία, το φύλο, την κοινωνική προέλευση και τη σχολική βαθμολογία των μαθητών. Οι μαθητές απάντησαν σε ένα ερωτηματολόγιο για τη μελέτη της Κοινωνιολογίας και εξετάστηκαν οι γνώσεις τους για την κοινωνικοποίηση. Αρχικά, τους ζητήθηκε να γράψουν τι είναι η κοινωνικοποίηση, σε πενήντα γραμμές, εξηγώντας την έννοια σαν να απευθύνονταν σε ένα νεαρό άτομο που δεν είχε παρακολουθήσει ποτέ μάθημα κοινωνιολογίας. Με άλλες ερωτήσεις αξιολογήθηκε το λεξιλόγιό τους και οι ικανότητες κατανόησης κειμένων, εικόνων και πινάκων στατιστικής, πράγμα που πραγματοποιείται και από τις καθιερωμένες ασκήσεις του μαθήματος. Τα κείμενα των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν για τη σύνταξη ενός κλειστού ερωτηματολογίου, οι απαντήσεις του οποίου αναλύθηκαν στατιστικά και τα δεδομένα που προέκυψαν συμπληρώθηκαν από ημικατευθυνόμενες συνεντεύξεις από εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Ως προς την επιτυχία των μεθόδων διδασκαλίας, τον βαθμό δυσκολίας των περιεχομένων και το είδος των περιεχομένων που προκαλούν διαφωνίες μεταξύ των εκπαιδευτικών, τα συμπεράσματα ήταν τα εξής: επιτυχής χαρακτηρίζεται η διδασκαλία ως προς την κινητοποίηση των μαθητών και ως προς μια πλευρά των στόχων του αναλυτικού προγράμματος. Η πλειονότητα των μαθητών, περισσότερο τα κορίτσια από ότι τα αγόρια, εκδήλωσε ενδιαφέρον για τα κοινωνιολογικά ερωτήματα. Τους άρεσαν τα μαθήματα, επειδή τους έκαναν να συνειδητοποιήσουν την ύπαρξη νέων φαινομένων στη ζωή τους. Τα αγαπημένα τους θέματα ήταν η οικογένεια, η διαφορετικότητα, η κοινωνική κινητικότητα. Δεν τους άρεσαν οι θεωρίες και τα αφηρημένα μαθήματα, τα οποία έβρισκαν πολύ δύσκολα.

Περίπου το 90% των μαθητών ήταν εξοικειωμένοι με τις ιδέες που περιγράφονταν στο αναλυτικό πρόγραμμα, (νόρμες, ρόλοι, αξίες, κοινωνικοποίηση, ανατροπή-φύση). Μπορούσαν να τις ορίσουν, να χρησιμοποιήσουν τους όρους σωστά και να κατανοήσουν το νόημα τους. Επίσης, μπορούσαν να κατανοήσουν τις πληροφορίες που περιέχονταν σε κείμενα και πίνακες στατιστικής. Στα γραπτά τους υιοθετούσαν μια ντετερμινιστική αντίληψη της κοινωνικοποίησης ως υποταγής σε κανόνες, υπερκαθορισμού του ατόμου από την κοινωνία. Οι περισσότεροι δεν μπορούσαν να διατυπώσουν ισορροπημένα διαλεκτικά επιχειρήματα. Το ένα τρίτο περίπου των μαθητών επιδεικνυαν μια αναστοχαστική στάση απέναντι στα φαινόμενα και το 9%, που ήταν και οι μαθητές με τους καλύτερους βαθμούς, μπορούσαν να αναπτύξουν

ένα κοινωνιολογικό επιχείρημα. Στον αντίποδα, το 8% των μαθητών δεν ολοκλήρωσε τις εργασίες ή παρερμήνευσε τα κείμενα, κ. λπ. Σε γενικές γραμμές, οι καλύτεροι μαθητές ικανοποιούσαν τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος, ενώ η πλειονότητα απλώς κατείχε το λεξιλόγιο, χωρίς την ικανότητα της κριτικής στάσης απέναντι στα κοινωνικά φαινόμενα. Πολλοί από αυτούς ενδεχομένως βρίσκονταν στην πορεία για να την κατακτήσουν αλλά αυτό δεν ήταν δυνατό να διαπιστωθεί.

Στόχος της διδασκαλίας σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα ήταν να αποκτήσουν οι μαθητές μια αναστοχαστική στάση απέναντι στα κοινωνικά φαινόμενα. Η μέθοδος που επιλεγόταν για την επίτευξη αυτού του στόχου ήταν η παρατήρηση των φαινομένων με μια αποστασιοποιημένη ματιά, την οποία θα αποκτούσαν οι μαθητές με τη συγκριτική μελέτη άλλων κοινωνιών και ιστορικών περιόδων. Ωστόσο, το ζήτημα της εισαγωγής ενός θεωρητικού πλαισίου σε αυτή τη μελέτη ήταν αντικείμενο διαφωνιών. Ορισμένοι υποστήριζαν ότι οι μαθητές ήταν πολύ νέοι για να κατανοήσουν τη θεωρία και ότι αρκεί η συνειδητοποίηση της ποικιλομορφίας των κοινωνικών φαινομένων. Οι θεωρίες θα έπρεπε να αποφεύγονται, γιατί ελλοχεύει ο εγκλωβισμός στην ιδεολογικοποίηση και τον δογματισμό. Η αντίθετη άποψη ήταν υπέρ της εισαγωγής θεωριών και μεθοδολογιών έρευνας, καθώς τα αντικείμενα δεν είναι αυθύπαρκτα αλλά ορίζονται από τους επιστήμονες και η διδασκαλία πρέπει να συμπεριλαμβάνει την ανασυγκρότηση της διαδικασίας κατασκευής του αντικείμενου. Οι περισσότεροι διδάσκοντες, οι οποίοι, όπως προαναφέραμε δεν είχαν κοινωνιολογική παιδεία, θεωρούσαν αδιάφορη τη συζήτηση αλλά εκδήλωναν την επιθυμία να επιμορφωθούν περισσότερο σε σχέση με την Κοινωνιολογία.

Τα γενικά συμπεράσματα από τη μελέτη της διδασκαλίας της Κοινωνιολογίας στη γαλλική δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνοψίζονται ως εξής: η επιτυχία της στηρίζεται στην ευνοϊκή πρόσληψη της Κοινωνιολογίας από τους μαθητές. Σε έρευνα του γαλλικού υπουργείου παιδείας του 1998 η Κοινωνιολογία κατατάχθηκε στα πιο αγαπημένα τους αντικείμενα διδασκαλίας. Όπως έδειξε η παραπάνω έρευνα, η προτίμησή τους στο μάθημα των Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών οφείλεται στο γεγονός ότι καθιστά τον κόσμο περισσότερο κατανοητό και τους παρέχει ιδέες για το πώς μπορεί να γίνει πιο δίκαιος και βιώσιμος. Ωστόσο, το μάθημα δεν είναι μόνο περιγραφικό αλλά εμπλουτίζει τις διανοητικές ικανότητες. Μαθαίνουν να διαβάζουν κείμενα και πίνακες στατιστικής, μαθαίνουν το λεξιλόγιο των Κοινωνικών Επιστημών, αναλύουν κοινωνικά προβλήματα. Τα αποτελέσματα αυτά φαίνονται ότι συμβάλλουν περισσότερο στην αγωγή του πολίτη παρά στην προετοιμασία των μαθητών για ακαδημαϊκές σπουδές, ωστόσο, το μάθημα μπορεί να αποτελέσει ένα πρώτο βήμα. Σε κάθε περίπτωση το ένα δεν αποκλείει το άλλο.

4. Επίλογος-Συμπεράσματα

Ως σχολικό μάθημα, η Κοινωνιολογία αποτελεί πρωτίστως ένα μέσο διαπαιδαγώγησης της νόησης, μεταβίβασης αξιών που συμβάλλουν στην λογική και ηθική ανάπτυξη, στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του μαθητή. Αναλογίες μεταξύ του μαθητή και του επιστήμονα στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν τον κοινωνικό κόσμο μπορούν να εντοπιστούν σε ένα αφηρημένο, γνωσιολογικό επίπεδο, αλλά χάνουν την ερμηνευτική και πρακτική τους αξία στο επίπεδο της κοινωνιολογικο-ψυχολογικής πραγματικότητας του σχολικού θεσμού. Τα ιδιαίτερα κίνητρα, η δυναμική της αλληλεπίδρασης και η ισχύς των θεσπισμένων πρακτικών αποτελούν τις σημαντικότερες παραμέτρους για τον σχεδιασμό μιας διδακτικής μεθοδολογίας.

Βιβλιογραφία

- Γεωργούλας, Α. (2017) *Μετασχηματισμοί της Εκπαίδευσης, Σύγχρονη Ιδεολογία και Διαδικασίες Συμβολικής Κυριαρχίας*. Αθήνα: Τόπος.
- Γεωργούλας, Α. (2014) *Η γένεση της κοινωνιολογίας και η σύγχρονη ανθρωπολογία*. Αθήνα: Τόπος.
- Chatel, E. (2009) Sociology in French High Schools: The Challenge of Teaching Social Issues, *Journal of Social Science Education*, 8 (4), pp. 57-65.
- Davis, N. (1992) Teaching about Inequality: Student Resistance, Paralysis, and Rage. *Teaching Sociology*, 20 (3), pp. 232-238.
- Durkheim, E. (μετ. Η. Αθανασιάδης) (2014) *Η εξέλιξη της παιδαγωγικής σκέψης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Durkheim, E. 2000 (1894) Οι Κανόνες της Κοινωνιολογικής Μεθόδου. (Μεταφρ. Λ. Μουσσούρου) στο Κουζέλης, Γ., Ψυχοπαίδης, Κ., (Επιμ.) *Επιστημολογία των Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ελίας, Ν. (μετ. Ρ. Πεσσάχ) (2010) *Η θεωρία του συμβόλου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Festinger, L. (1962) *A theory of cognitive dissonance*, Stanford, Calif. : Stanford University Press.
- Kohlberg, L., Gilligan, C. (1971) The Adolescent as a Philosopher: The Discovery of the Self in an Post-Conventional World. *Daedalus*, 100, pp. 1051-1086.
- Kohlberg, L. (1968) The Child as a Moral Philosopher, *Psychology Today*, 2, pp. 24-30.
- Κουζέλης, Γ. (2005) *Ενάντια στα φαινόμενα*. Αθήνα: Νήσος.
- Mathisen, J. (1989) A Further Look at "Common Sense" in Introductory Sociology. *Teaching Sociology*, 17 (3), pp. 307-315.

- Mills, C. R. (μετ. Ν. Μακρυνικόλα, Σ. Τσακνιάς) (1985) *Η Κοινωνιολογική Φαντασία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Perry, W. (1970) *Forms of Intellectual and Ethical Development In the College Years: A Scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Piaget, J., Inhelder, B. (μετ. Κ. Κίτσου) (1969) *Η Ψυχολογία του Παιδιού*. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος
- Roberts, K. (2002) Ironies of Effective Teaching: Deep Structure Learning and Constructions of the Classroom, *Teaching Sociology*, 30 (1), pp. 1-25.
- Thornton, M., Fuller, G. (1981) How do college students solve proportion problems?. *Journal of Research in Scientific Teaching*, 18 (4), pp. 335-340.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Wilcox, M. (1979) *Developmental Journey: A Guide to the Development of Logical and Moral Reasoning and Social Perspective*. Nashville: Abingdon.

Ιστοσελίδες:

- Θεριανός, Κ. (2019) <https://criticeduc.blogspot.com/2019/03/h.html>. [24/7/2020]

ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

PRIMARY HEADTEACHERS' VIEWS ABOUT THEIR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Διαλεχτή Νικολαΐδου
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
dialehti77@gmail.com

Βαλεντίνα Θεοδοσίου-Σπανού
Επιστημονική Συνεργάτιδα
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής
Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
V.Theodosiou@external.euc.ac.cy

Περίληψη

Το άρθρο παρουσιάζει τα αποτελέσματα έρευνας που σκοπό είχε την καταγραφή των ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης των διευθυντών σχολείων και την ανάδειξη των επιμορφωτικών τους αναγκών, ώστε να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις σύγχρονες απαιτήσεις του ρόλου τους. Στην έρευνα υιοθετήθηκε ποσοτικός μεθοδολογικός σχεδιασμός, με τη χορήγηση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου στους διευθυντές Δημοτικών Σχολείων των περιφερειών Λέσβου, Έβρου και Ροδόπης. Το ποσοστό ανταπόκρισης ήταν 72,2% (122 διευθυντές). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειοψηφία των διευθυντών αναγνωρίζει τον πολυσχιδή ρόλο που καλείται να επιτελέσει στο σύγχρονο σχολείο και επιζητεί επιμόρφωση σε θεματικές που συνάδουν με τις γνητικές διαστάσεις του ρόλου αυτού. Η επιμόρφωση των διευθυντών στηρίχθηκε κυρίως στην παρακολούθηση δομημένων επιμορφωτικών προγραμμάτων από τα Ανώτερα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και δεν περιλάμβανε θέματα Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Ηγεσίας. Οι συμμετέχοντες χαρακτήρισαν την επιμόρφωση ως ανεπαρκή και ανέδειξαν την ανάγκη για παροχή συστηματικής επιμόρφωσης πριν και κατά τη διάρκεια της θητείας τους, σε πρωινό χρόνο, με απαλλαγή από τα εργασιακά τους καθήκοντα.

Λέξεις κλειδιά

Διευθυντής σχολείου, επαγγελματική ανάπτυξη, επιμορφωτικές ανάγκες, εκπαιδευτική ηγεσία.

Abstract

This article presents the findings of a study which aimed to investigate the professional development opportunities provided to primary headteachers and identify their training needs, so as to respond effectively to their contemporary role. A quantitative methodological

approach was adopted in this study and an online questionnaire was administered to all primary headteachers serving in schools in the regions of Lesvos, Evros and Rodopi. The response rate was 72. 2% (122 headteachers). The findings showed that headteachers recognize the versatile and multidimensional role they have in contemporary schools and the need for training in areas related to the leadership aspects of headship. Headteachers' professional development was mainly carried out by the Higher Education Institutions, through participation in structured training programs, while most headteachers were not trained in Educational Management and Leadership. Participants described training as unsatisfactory and pointed to the need for systematic training, both before and after appointment to headship. Regarding training, participants suggested that it should be offered in the morning, by allowing them time away from their job duties.

Key words

Headteacher, professional development, training needs, educational leadership.

0. Εισαγωγή

Στις μέρες μας, ο ρόλος του σύγχρονου διευθυντή σχολείου περιγράφεται ως πολυσχιδής και πολύπλοκος (Leithwood & Riehl, 2003, Bush, 2011), αφού δεν περιορίζεται μόνο σε γνώσεις διοίκησης και μια πολύπλευρη επιστημονική κατάρτιση σε ζητήματα προγραμματισμού, οργάνωσης, συμβουλευτικής υποστήριξης και αξιολόγησης, παρακίνησης και διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού (Μάρδα & Βαλκάνο, 2002, Παπαϊωάννου κ.ά., 2012), αλλά περιλαμβάνει και την άσκηση ηγεσίας, η οποία κρίνεται καθοριστική για την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση του σχολικού οργανισμού (Brauckmann & Pashiardis, 2011, European Trade Union Committee for Education (ETUCE), 2012). Ταυτόχρονα, οι διευθυντές καλούνται να λειτουργήσουν σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο και ρευστό εκπαιδευτικό περιβάλλον, που χαρακτηρίζεται από μετακινήσεις πληθυσμών, μεταρρυθμίσεις και την κοινωνική απαίτηση για βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Στην προσπάθεια αυτή, ο διευθυντής αποτελεί "πρόσωπο-κλειδί" (Πασιαρδής, 2004: 124) για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και τον ακρογωνιαίο λίθο για την αποτελεσματικότητά του (Γεωργιάδου, Καμπουριδής, 2005).

Συνεπώς, η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των στελεχών εκπαίδευσης και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που φιλοδοξούν να καταλάβουν ηγετικές θέσεις αποτελούν απαραίτητα εχέγγυα για την επιτυχημένη διοίκηση των σχολικών μονάδων, (Theodosiou & Karagiorgi, 2017) και ως εκ τούτου «δεν θα έπρεπε να αφήνονται στην τύχη» (McLay & Brown, 2003: 83). Εντούτοις, στην Ελλάδα δεν υπάρχει θεσμοθετημένο πρόγραμμα εκπαίδευσης ή κατάρτισης για τα άτομα που ενδιαφέρονται

να αναλάβουν ή αναλαμβάνουν διευθυντικό ρόλο στα σχολεία (Ανδρέου, 1997, Σαΐτη, 2005, Παπαθωμάς, 2006, Παπαϊωάννου κ.ά., 2012).

Αναγνωρίζοντας τα πιο πάνω, η παρούσα έρευνα, που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών σπουδών της ερευνήτριας, διερεύνησε τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης που είχαν οι διευθυντές σχολείων πριν και μετά το διορισμό τους σε διευθυντική θέση, καθώς και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Τα αποτελέσματα αναμένεται να προσθέσουν στην υπάρχουσα, αλλά περιορισμένη, βιβλιογραφία αναφορικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των ηγετικών στελεχών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας και να παρέχουν ανατροφοδότηση στους αρμόδιους ως προς τον σχεδιασμό προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης στελεχών της εκπαίδευσης.

1. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφεται ο ρόλος των διευθυντών ως διοικητικών και ηγετικών στελεχών των σχολείων, όπως ορίζεται σύμφωνα με την υφιστάμενη νομοθεσία και τη σύγχρονη βιβλιογραφία στο πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας. Ακολούθως, παρουσιάζονται παραδείγματα ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης των διευθυντών που υιοθετούνται διεθνώς και στην Ελλάδα, αναδεικνύοντας ταυτόχρονα τις γνώσεις και τις δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν, ώστε να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις σύγχρονες προκλήσεις.

1.1. Ο ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο

Στις συνθήκες αβεβαιότητας και συνεχών αλλαγών, ο ρόλος του διευθυντή σχολείου παρουσιάζεται εξαιρετικά σημαντικός και πολυσύνθετος, καθώς δεν περιορίζεται μόνο στην ομαλή και αποδοτική λειτουργία του οργανισμού (Leithwood & Riehl, 2003, Bush, 2011), αλλά η ηγεσία που καλείται να ασκήσει κρίνεται καθοριστική για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Γεωργιάδου & Καμπουριδής, 2005). Συνεπώς, οι επιτυχημένοι διευθυντές-ηγέτες στα σχολεία του 21^{ου} αιώνα παρουσιάζονται ως πολυσχιδείς προσωπικότητες που χαρακτηρίζονται από την ικανότητα δημιουργίας συλλογικής κουλτούρας, τη δημιουργία και μετάδοση κοινού οράματος, την προώθηση της κατανεμημένης ηγεσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, καθώς και τη δημιουργία παραγωγικών σχέσεων με τους γονείς και την κοινότητα (Leithwood & Riehl, 2003).

Για να μπορέσει ο διευθυντής να φέρει εις πέρας την αποστολή του πρέπει να διαθέτει σημαντικές *οργανωτικές δεξιότητες*. Η οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας αποτελούν σημαντικές λειτουργίες της διεύθυνσης του σχολείου (Σαΐτη, 2005, Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2002), ενώ η οργάνωση του αρχείου είναι απαραίτητη για την καλή λειτουργία του οργανισμού (Σαΐτης, 2008), καθώς η νομοθεσία δεν προβλέπει την γραμματειακή στελέχωση των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο διευθυντής επιτελεί, επίσης, *συντονιστικό ρόλο*, διασφαλίζοντας, ως μάεστρος

ορχήστρας, την υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος και την εναρμόνιση των ενεργειών του προσωπικού με τις δράσεις των μαθητών και των εξωτερικών φορέων. Το σχολείο, ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, Κατσαρός, 2008, Hoy & Miskel, 2013), ώστε να λειτουργεί ομαλά και αποτελεσματικά. Ως εκ τούτου, ο επιτυχημένος διευθυντής θα πρέπει να “φροντίζει να διατηρεί έναν πλατύ κύκλο επαφών” (Everard & Morris, 1999: 174) και ταυτόχρονα, υιοθετώντας το επιχειρηματικό στυλ ηγεσίας (Brauckmann & Pashiardis, 2011) να συνεργάζεται με τα ανώτερα στελέχη εκπαίδευσης και την ευρύτερη σχολική κοινότητα, για την προώθηση των στόχων του σχολείου.

Σύμφωνα με τον Day (2003), ο διευθυντής βρίσκεται στη μοναδική θέση να κινήσει τις διαδικασίες που θα οδηγήσουν στη βελτίωση της διδακτικής πράξης και στη σχολική βελτίωση (Bredeson & Johansson 2000), συμβάλλοντας στη δημιουργία συλλογικής κουλτούρας μάθησης, συνεργασίας και βελτίωσης. Ο Πασιαρδής (2004:183) επισημαίνει πως ο διευθυντής “αποτελεί το κλειδί της επιτυχίας” για την ανάπτυξη θετικού κλίματος στο σχολείο, ενισχύοντας τη δημιουργία συνεργατικών σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και παρέχοντας κίνητρα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές για να εργαστούν για την βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Συνάμα, ως σχολικός ηγέτης, ο διευθυντής θα πρέπει να εμπνέει τα μέλη της σχολικής κοινότητας, ώστε να συνοικοποιήσουν συλλογικά ένα ενιαίο όραμα για τη σχολική μονάδα (Θεοφιλίδη & Στυλιανίδη, 2000, Αθανασούλα-Ρέππα, 2008) και να εμπλακούν ενεργητικά στην υλοποίησή του (Πασιαρδής, 2004, E.T.U.C.E., 2012). Απαραίτητη προϋπόθεση γι’ αυτό αποτελεί η υιοθέτηση ενός συμμετοχικού τρόπου διοίκησης (Καμπουριδής κ.ά., 2004), που θα προωθή την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στα ζητήματα του σχολείου και θα καθιστά το σχολείο ως τόπο “συνεργασίας, επικοινωνίας, συναναστροφής, ομαδικής εργασίας και ενεργούς συμμετοχής” (Δανασσής-Αφεντάκης, 1992:43).

Ο διευθυντής ενεργεί και ως *παιδαγωγικός ηγέτης* στη σύγχρονη σχολική μονάδα, υιοθετώντας “μια σειρά από συμπεριφορές που σχεδιάζονται, για να βελτιώσουν τη διδασκαλία και μάθηση άμεσα ή έμμεσα” (Leithwood, 1995: 3) και αφορούν στον “καθορισμό της αποστολής του σχολείου, τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος και την προώθηση θετικού μαθησιακού κλίματος” (Hallinger, 2010: 5). Η στενή παρακολούθηση της υλοποίησης του αναλυτικού προγράμματος, η ενημέρωση για τα μαθησιακά αποτελέσματα, η βελτίωση του σχολικού κλίματος και η διασφάλιση των απαραίτητων πόρων για μια αποτελεσματική διδασκαλία, καθώς και η παρακολούθηση διδασκαλίας και η παροχή ανατροφοδότησης, αποτελούν σημαντικές πρακτικές για ένα παιδαγωγικό ηγέτη (Hallinger, 2010, Krüger & Scheerens, 2012). Ταυτόχρονα, θα πρέπει να προωθή την *επαγγελματική ανάπτυξη* των εκπαιδευτικών, η οποία μέσω της βελτίωσης της διδακτικής πρακτικής θα συμβάλει και στην

βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Συλλογικές πρακτικές επιμόρφωσης Σύμφωνα με τους Παπακωνσταντίνου και Αναστασίου (2013), ο διευθυντής θα πρέπει να αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ως ξεχωριστές μοναδικές προσωπικότητες και να τους παρακινεί να βελτιώνονται, στηρίζοντας τις προσπάθειές τους να είναι καινοτόμοι και δημιουργικοί.

Τέλος, ο διευθυντής επιφορτίζεται και με τον ρόλο του *αξιολογητή των εκπαιδευτικών* (Zimmerman & Deckert-Pelton, 2003). Ο σχολικός ηγέτης θα πρέπει να διαχειρίζεται σωστά και αποτελεσματικά το ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ότι είναι δίκαιος και αμερόληπτος απέναντί τους (Πασιαρδής, 2004) και να δημιουργεί ευκαιρίες για την επαγγελματική ανάπτυξή τους. Στην προσπάθεια αυτή, ο διευθυντής θα πρέπει να λειτουργεί ως αρωγός, φροντίζοντας να δημιουργήσει κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας στη σχολική μονάδα, που θα επιτρέψει ώστε η αξιολόγηση να ενισχύσει την παιδαγωγική βελτίωση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου. Συνεπώς, η κατάρτιση των διευθυντών σε σχέση με τον σκοπό της αξιολόγησης, τα κριτήρια που την διέπουν αλλά και τη σχετική νομοθεσία είναι καθοριστικής σημασίας για τη διαδικασία αυτή.

Τα καθήκοντα των διευθυντών για αποτελεσματική σχολική διοίκηση και ηγεσία, όπως παρουσιάστηκαν πιο πάνω, συνοψίζονται στο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, το νομοθετικό πλαίσιο είναι κοινό για τους διευθυντές σχολείων όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης και κατά συνέπεια για τους διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα.

Το άρθρο 27 της Υπουργικής Απόφασης Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 αναφέρει ότι ο διευθυντής, ως διοικητικός και επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος α) καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέτει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους, β) καθοδηγεί και βοηθάει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, γ) φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά και δ) προϊστάται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους.

Επίσης, σύμφωνα με το άρθρο 11 του νόμου 1566/85, ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, τον συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων. Στα άρθρα 50-52 του ίδιου νόμου, αναφέρεται ότι ο διευθυντή μετέχει στα όργανα λαϊκής συμμετοχής, όπου λαμβάνονται αποφάσεις για τα εκπαιδευτικά ζητήματα (π.χ. Σχολικό Συμβούλιο, Σχολική Επιτροπή και Δημοτική Επιτροπή Παιδείας). Επιπρόσθετα, με βάση το άρθρο 5, παρ. 3β, του νόμου 2986/2002, ο διευθυντής επιφορτίζεται και με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η οποία συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την ενίσχυση της αυτεπάρκειάς τους, την παροχή κινήτρων σε όσους

επιθυμούν να υπηρετήσουν σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης και την καλλιέργεια κλίματος αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

1.2. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ηγετών

Το πολύπλοκο έργο που έχουν να επιτελέσουν οι σύγχρονοι διευθυντές σχολείων καθιστά αναγκαία την επιμόρφωσή τους, ώστε να αποκτήσουν εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες (Μαυρογιώργος, 1999), που θα τους επιτρέψουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ρόλου, όπως προδιαγράφονται από τις κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις, τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και τις αλλαγές στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού.

Σε πολλές χώρες της Ευρώπης και διεθνώς, η επιμόρφωση και κατάρτιση των υποψηφίων διευθυντικών στελεχών των σχολείων αποτελεί προϋπόθεση για την ανάληψη διευθυντικής θέσης (Eurydice, 2013). Ειδικότερα, σε 21 κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) απαιτείται κατάρτιση στην Εκπαιδευτική Ηγεσία και, στις περισσότερες από τις χώρες αυτές, η κατάρτιση λαμβάνει χώρα πριν από τον διορισμό σε διευθυντική θέση. Στη Μάλτα, τη Ρουμανία, το Ηνωμένο Βασίλειο και την Ισλανδία, η κατοχή πιστοποίησης είναι απαραίτητη πριν τον διορισμό, ενώ στη Τσεχία, τη Γαλλία, την Αυστρία, τη Σλοβακία και τη Σουηδία οι νεοδιοριζόμενοι διευθυντές αποκτούν την πιστοποίηση σε εύλογο χρονικό διάστημα μετά τον διορισμό τους (Eurydice, 2013).

Στην Αγγλία, προσφέρεται το πρόγραμμα πιστοποίησης NPQH (National Qualification for Headship), για κατάρτιση των υποψηφίων διευθυντών (Bush & Jackson, 2002), το οποίο μέχρι τον Φεβρουάριο του 2012 ήταν υποχρεωτική πριν από τον διορισμό σε διευθυντική θέση. Το πρόγραμμα διαρκεί 15 μήνες και περιλαμβάνει έξι θεματικές ενότητες, το περιεχόμενο των οποίων ευθυγραμμίζεται απόλυτα με τα Εθνικά Πρότυπα Ηγεσίας (National Standards for Headship). Η υλοποίηση του πραγματοποιείται από κοινοπραξίες που έχουν πιστοποιηθεί από το National College for School Leadership για το σκοπό αυτό. Αντίστοιχα, στη Σκωτία υλοποιείται το πρόγραμμα πιστοποίησης SQH (Scottish Qualification for Headship), από τοπικές κοινοπραξίες (πανεπιστήμια ή τοπικούς φορείς), το οποίο απαιτεί σχεδόν δύο χρόνια για να ολοκληρωθεί (Cowie & Crawford, 2008). Ταυτόχρονα, προσφέρονται προγράμματα επιμόρφωσης για έμπειρους διευθυντές, καθώς και εκπαιδευτικούς που ασκούν ηγεσία στα σχολεία.

Στις Η.Π.Α. και στην Αυστραλία, οι πολιτείες υιοθετούν διαφορετικά πρότυπα και πολιτικές σε σχέση με προπαρασκευαστικά προγράμματα κατάρτισης για μελλοντικούς διευθυντές, τα οποία στην πλειοψηφία τους περιλαμβάνουν πρακτική άσκηση και τα προγράμματα ένταξης που υλοποιούνται με τη στήριξη μέντορα (Bush & Jackson, 2002). Επιπρόσθετα, σε τοπικό επίπεδο, ένας μεγάλος αριθμός πολιτειών παρέχει προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης στους διευθυντές μετά

τον διορισμό τους (Huber, 2010, Su, Gamage & Mininberg 2003). Επίσης, η κυβέρνηση της Αυστραλίας χρηματοδοτεί την πρόσληψη μέντορα και συμβούλου για τους διευθυντές και οργανώνει προγράμματα για τη στήριξη των γυναικών που φιλοδοξούν να αναρριχηθούν στη διοικητική ιεραρχία των σχολείων και την αντιμετώπιση του υψηλού εργασιακού άγχους των διευθυντών.

Σε άλλες πάλι χώρες, όπως η Κύπρος, επικρατεί ακόμη η άποψη ότι ο επιτυχημένος εκπαιδευτικός, μπορεί να γίνει και επιτυχημένος διευθυντής (Nicolaidou Georgiou, 2009) και ως εκ τούτου η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που επιθυμούν να αναλάβουν διευθυντική θέση στηρίζεται στις ατομικές προσπάθειες αυτομόρφωσης, μέσω παρακολούθησης μεταπτυχιακών προγραμμάτων και άλλων δράσεων (Theodosiou & Karagiorgi, 2017). Στην Κύπρο από το 2000 υλοποιούνται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο τα Προγράμματα Επιμόρφωσης Στελεχών Εκπαίδευσης, τα οποία προσφέρονται σε νεοπροσθθέντες διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και βοηθούς διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2018). Τα προγράμματα έχουν ως στόχο τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, ώστε τα διευθυντικά στελέχη να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις ποικίλες και πολύπλοκες καταστάσεις που αντιμετωπίζουν στο σχολείο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2018). Η παρακολούθησή τους είναι υποχρεωτική και περιλαμβάνουν τις ενότητες 1) Εφαρμογή εκπαιδευτικής νομοθεσίας και πολιτικής, 2) Ανάπτυξη σχολικής μονάδας, 3) Προγραμματισμός Οργάνωσης/Διοίκησης/Λειτουργίας σχολικής μονάδας, 4) Ανάπτυξη κουλτούρας και κλίματος, 5) Διαχείριση και ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού και 6) Προαγωγή διδασκαλίας και μάθησης.

Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν συγκροτημένα επιμορφωτικά προγράμματα για τα διευθυντικά στελέχη των σχολείων, ούτε πριν ούτε μετά τον διορισμό στη θέση (Ανδρέου, 1997, Παπαϊωάννου, 2010). Η Παπαναούμ (2004) επισημαίνει ότι η όποια προσπάθεια για επαγγελματική ανάπτυξη στη χώρα μας είναι συμπτωματική ή συγκυριακή, αφού τα επιμορφωτικά προγράμματα είναι συνήθως κεντρικά οργανωμένα, ενώ η μη υποχρεωτική τους φύση αποτρέπει πολλούς να τα παρακολουθήσουν. Επίσης, συχνά οι δράσεις δεν ανταποκρίνονται στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ή στις ιδιαιτερότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Μαυρογιώργος, 1999). Συνάμα, η Υφαντή (2004) υπογραμμίζει την απουσία αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των επιμορφωτικών δράσεων, οι οποίες πρέπει να συνυπολογίζονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η αδυναμία συγκρότησης επιμορφωτικής πολιτικής έχει οδηγήσει τους υποψήφιους αλλά και τους εν ενεργεία διευθυντές σχολείων στην αυτομόρφωση μέσω μεταπτυχιακών προγραμμάτων από ανώτατα ιδρύματα της ημεδαπής ή της αλλοδαπής (Theodosiou & Karagiorgi, 2017) και σεμιναρίων ή ημερίδων, για τα οποία καταβάλλουν

και το αντίστοιχο κόστος συμμετοχής. Η ανάγκη επιμόρφωσης σε ζητήματα διοίκησης και ηγεσίας στην εκπαίδευση αναδεικνύεται ολοένα εντονότερη, εάν λάβει κανείς υπόψη το γεγονός ότι οι βασικές σπουδές των εκπαιδευτικών δεν προσφέρουν στους μελλοντικούς υποψήφιους διευθυντές τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να επιτελέσουν αποτελεσματικά το έργο τους (Μαυρογιώργος, 1999, Theodosiou & Karagiorgi, 2017).

Ομοίως, ο Γεωργογιάννης (2005) διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευτικοί που καλύπτουν θέσεις ευθύνης υστερούν σε διοικητική επάρκεια, ενώ ο Σαΐτης (2005, σ. 65) υποστηρίζει πως το ποσοστό αυτό ανέρχεται σε 88-90% των διευθυντών. Ανάλογα ευρήματα υπάρχουν και στην έρευνα του Παπαθωμά (2006), από την οποία προκύπτει ότι 41,03% των εν ενεργεία διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης δεν έχουν επιμορφωθεί σε διοικητικά θέματα, ενώ η Παπαϊωάννου (2009) επιβεβαιώνει ότι ένα μικρό ποσοστό των συμμετεχόντων (25%) επιμορφώθηκε σε θεματικές ενότητες συναφείς με τον σύγχρονο ρόλο του διευθυντή, όπως η «Διαχείριση χρόνου», η «Ηγεσία στη σχολική μονάδα», η «Παρακίνηση-Παράωθηση προσωπικού» και ο «Προγραμματισμός και αξιολόγηση στη σχολική μονάδα». Σε έρευνα που διεξήχθη από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2010 (Παπαϊωάννου κ.ά., 2012) επιβεβαιώνεται η ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών σε ζητήματα εισαγωγής εκπαιδευτικών αλλαγών-καινοτομιών, σχολικής ηγεσίας, παρακίνησης του προσωπικού, παιδαγωγικής ηγεσίας και διαχείρισης συγκρούσεων.

2. Μεθοδολογία

Βασικός σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των ευκαιριών που έχουν οι διευθυντές σχολείων για επαγγελματική ανάπτυξη και των επιμορφωτικών τους αναγκών. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα στόχευσε να απαντήσει στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης που έχουν οι διευθυντές σχολείων;
2. Ποιες οι επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις σύγχρονες εκπαιδευτικές προκλήσεις;

Για να απαντηθούν τα πιο πάνω ερωτήματα υιοθετήθηκαν πρακτικές περιγραφικής έρευνας, η οποία στοχεύει στη «συλλογή, ανάλυση και παρουσίαση δεδομένων που σχετίζονται με φυσικά ή ανθρώπινα φαινόμενα χωρίς να υπεισέρχεται στις αιτίες που προκάλεσαν αυτή την εικόνα των πραγμάτων, ούτε και στις διαφορές ή σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών» (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005:237). Ως κατάλληλη προσέγγιση επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα, η οποία επιτρέπει την «αποκάλυψη γενικών κανονικοτήτων ή τάσεων, που διέπουν τα κοινωνικά φαινόμενα, μέσω της διερεύνησης των φαινομένων αυτών σε πλήθος περιπτώσεων» (Τσιώλης, 2013:2), μέσω της χορήγησης ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου.

Με τη μέθοδο της δειγματοληψίας ευκολίας (Creswell, 2016) επιλέγησαν τρεις εκπαιδευτικές περιφέρειες της Ελλάδας και το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε όλους τους Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων των περιφερειών Λέσβου, Έβρου και Ροδόπης. Πιο συγκεκριμένα, τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν οι διευθυντές των 73 Δημοτικών Σχολείων της Περιφέρειας Βορείου Αιγαίου, των 68 Δημοτικών Σχολείων της Περιφέρειας Θράκης και των 28 Δημοτικών Σχολείων του Νομού Ροδόπης.

Το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε ως το καταλληλότερο εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων, αφού είναι δομημένο ώστε να αντλεί απαντήσεις ανώνυμα και σε σύντομο χρονικό διάστημα από ένα μεγάλο, σε αριθμό, δείγμα (Cohen Manion, 2007), ενώ η ηλεκτρονική χορήγησή του διασφάλισε το μικρό οικονομικά κόστος της έρευνας και την εύκολη συλλογή των δεδομένων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε με την εφαρμογή Google forms και ο σύνδεσμος συμπλήρωσής του αποστάλθηκε στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολείων.

Στο πρώτο μέρος περιλήφθηκαν δηλώσεις που αφορούσαν στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Στο δεύτερο μέρος, οι διευθυντές κλήθηκαν να προσδιορίσουν τον βαθμό συμφωνίας τους αναφορικά με τον ρόλο του διευθυντή ως σχολικού ηγέτη, τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης πριν και μετά την ανάληψη διευθυντικής θέσης, τις επιμορφωτικές ανάγκες, καθώς και τη μορφή, το περιεχόμενο και τη διάρκεια της επιμόρφωσης που επιθυμούν να έχουν. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ερωτήσεις σε δυαδική (π.χ. Ναι/Όχι) ή διατακτική κλίμακα (π.χ. 1= Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ), ώστε να μπορούν να «παράγουν συχνότητες απαντήσεων που επιδέχονται στατιστικούς χειρισμούς και ανάλυση» (Cohen Manion, 2007:417), να είναι εύκολες στη συμπλήρωση και αμερόληπτες σε σχέση με το επίπεδο αλφαριθμητισμού των συμμετεχόντων (Creswell, 2016).

Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε πιλοτικά σε τρεις εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακά προσόντα στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία, ώστε να ληφθεί η απαιτούμενη ανατροφοδότηση για τον χρόνο συμπλήρωσης, τη δομή και το περιεχόμενό του (Bell, 2001, διασφαλίζοντας ταυτόχρονα την αξιοπιστία και την εγκυρότητά του (Cohen Manion, 2007). Επιπλέον, για την αξιοπιστία των δηλώσεων του ερωτηματολογίου που αφορούσαν στο ρόλο του διευθυντή ως σχολικού ηγέτη υπολογίστηκε ο δείκτης Cronbach's alpha, η τιμή του οποίου χαρακτηρίζεται ως πολύ ικανοποιητική ($\alpha=0,853$).

Η δεοντολογία της έρευνας εξασφαλίστηκε μέσω συνοδευτικής επιστολής που ενημέρωνε τους συμμετέχοντες για τον σκοπό και τη σημαντικότητά της έρευνας, την ασφαλή διαχείριση των δεδομένων και τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων σε όλα τα στάδια της έρευνας (Cohen & Manion, 2007, Creswell, 2016).

Η επεξεργασία και η περιγραφική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έγινε με το πρόγραμμα Στατιστικής Επεξεργασίας Δεδομένων (SPSS21).

3. Παρουσίαση και συζήτηση αποτελεσμάτων

Στη συνέχεια παρουσιάζονται και συζητούνται τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας, όπως προέκυψαν από την περιγραφική ανάλυση των δηλώσεων του ερωτηματολογίου.

3.1. Περιγραφή δείγματος

Η έρευνα χορηγήθηκε σε 169 διευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το ποσοστό ανταπόκρισης ήταν 72,2 % (122 συμμετέχοντες).

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, τα δύο τρίτα σχεδόν των συμμετεχόντων (62,3%) ήταν άντρες. Η συντριπτική πλειοψηφία ήταν άνω των 40 ετών (93,5%) και είχε προϋπηρεσία από 20 έτη και άνω (82,7%). Η πλειοψηφία των διευθυντών υπηρετούσε 1 έως 5 χρόνια (42,6%) ή 6 έως 10 χρόνια (34,4%) σε διευθυντική θέση. Έξι στους δέκα περίπου (59%) υπηρετούσαν ως διευθυντές στην ίδια σχολική μονάδα για 1 έως 3 χρόνια. Το γεγονός αυτό πιθανότατα να οφείλεται στις πρόσφατες κρίσεις διευθυντικών στελεχών κατά τις οποίες κάποιοι πήραν το αξίωμα σε νέα σχολική μονάδα. Επίσης, οι περισσότεροι διευθυντές υπηρετούσαν κυρίως σε 4/θέσια έως 6/θέσια σχολεία ή 10/θέσια έως 12/θέσια σχολεία (31,1% και 32,8%, αντίστοιχα).

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία διευθυντών

		<i>Συχνότητα (N)</i>	<i>Ποσοστό (%)</i>
Φύλο	Άντρας	76	62,3
	Γυναίκα	46	37,7
Ηλικία	έως 30	1	0,8
	31-40	7	5,7
	41- 50	29	23,8
	51 και άνω	85	69,7
Έτη υπηρεσίας	1-10	2	1,6
	11-20	19	15,6
	21-30	53	43,4
	31 και άνω	48	39,3
Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής	1-5	52	42,6
	6-10	42	34,4
	11-15	19	15,6
	16 και άνω	9	7,4

Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής στο ίδιο σχολείο	1-3	72	59,0
	4-6	21	17,2
	7-9	17	13,9
	10 και άνω	12	9,8
<hr/>			
1/θέσιο- 3/θέσιο		10	8,2
4/θέσιο- 6/θέσιο		38	31,1
7/θέσιο- 9/θέσιο		19	15,6
10/θέσιο- 12/θέσιο		40	32,8
13/θέσιο και άνω		15	12,3

Αναφορικά με τα τυπικά προσόντα των διευθυντών (Πίνακας 2), παρατηρούμε πως ένας στους πέντε (20,4%) περάτωσε το πρόγραμμα Εξομοίωσης Παιδαγωγικής Ακαδημίας και το 11,4% είχε Πανεπιστημιακό τίτλο σπουδών. Σημαντικό ποσοστό συμμετεχόντων κατείχε μεταπτυχιακό (45,9%) ή διδακτορικό (5,7%) τίτλο σπουδών, εκ των οποίων το 12,3% (ή 15 συμμετέχοντες) είχε εξειδικευθεί στο πεδίο της «Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Ηγεσίας». Σε μεγάλο ποσοστό, οι διευθυντές κατείχαν πιστοποίηση σε μία τουλάχιστον ξένη γλώσσα (63,9%) και Πιστοποίηση Α Επιπέδου στις Τ. Π.Ε. (94,3%), καθώς σύμφωνα με τον νόμο 3848/2010 τα προσόντα αυτά μοριοδοτούνται κατά την επιλογή στελεχών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Πίνακας 2: Τυπική εκπαίδευση και άλλα προσόντα διευθυντών

		<i>Συχνότητα (N)</i>	<i>Ποσοστό (%)</i>
Βασικές σπουδές	Εξομοίωση	25	20,4
	Διδασκαλείο	15	12,3
	Πτυχίο	14	11,5
	Πανεπιστημίου	56	45,9
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	7	5,7
	Διδακτορικός Τίτλος		
<hr/>			
Πιστοποιημένη γνώση ξένης γλώσσας σε επίπεδο B2	ΝΑΙ	78	63,9
	ΟΧΙ	44	36,1
<hr/>			
Πιστοποιημένη γνώση Α επιπέδου στις Τ.Π.Ε.	ΝΑΙ	115	94,3
	ΟΧΙ	7	5,7

Αναφορικά με την παρακολούθηση μαθημάτων σχετικών με την «Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία» κατά τις βασικές τους σπουδές, έξι στους δέκα συμμετέχοντες (59%) δήλωσαν ότι δεν είχαν καμία επαφή με αυτή τη θεματική.

3.2. Ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης διευθυντών

Ως προς την επιμόρφωση πριν την ανάληψη της διευθυντικής θέσης, περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες (57,4% ή 70 συμμετέχοντες) δήλωσαν ότι είχαν παρακολουθήσει επιμορφωτικές δράσεις σχετικές με την «Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία» και ένας στους πέντε (19,7% ή 14 συμμετέχοντες) ανέφερε ότι η επιμόρφωση πραγματοποιήθηκε μέσω παρακολούθησης «Μεταπτυχιακού προγράμματος στην Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία».

Ως προς τις θεματικές περιοχές στις οποίες επιμορφώθηκαν (Πίνακας 3), διαπιστώνουμε ότι οι επιμορφωτικές δράσεις αφορούσαν κυρίως στην «Οργάνωση και διοίκηση σχολείου» (85,9%), στη «Διαχείριση συγκρούσεων και διαπροσωπικών σχέσεων» (57,7%) και στη «Διαχείριση και ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού» (49,3%).

Πίνακας 3: Περιεχόμενο επιμόρφωσης πριν την ανάληψη διευθυντικής θέσης

	<i>Συχνότητα (N)</i>	<i>Ποσοστό (%)</i>
Οργάνωση και διοίκηση σχολείου	61	85,9
Διαχείριση συγκρούσεων και διαπροσωπικών σχέσεων	41	57,7
Διαχείριση και ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού	35	49,3
Εφαρμογή εκπαιδευτικής νομοθεσίας	28	39,4
Ανάπτυξη κουλτούρας και κλίματος συνεργασίας	27	38,0
Ανάπτυξη και βελτίωση σχολικής μονάδας	24	33,8
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	23	32,4
Αξιολόγηση σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών	22	31,0
Προώθηση αλλαγών και καινοτομιών στη σχολική μονάδα	18	25,4
Οικονομική διαχείριση σχολείου	8	11,3

Στην ερώτηση «Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι οι πιο πάνω επιμορφωτικές δράσεις σας προετοίμασαν επαρκώς για το ρόλο σας ως διευθυντή σχολείου;» το 44,6% των συμμετεχόντων απάντησε «Πολύ» και «Πάρα πολύ» (28,4% και 16,2%, αντίστοιχα), ενώ το 45,9% απάντησε «Αρκετά».

Αναφορικά με την επιμόρφωση μετά την ανάληψη διευθυντικής θέσης, έξι στους δέκα περίπου συμμετέχοντες απάντησαν ότι παρακολούθησαν επιμορφωτικές δράσεις στην «Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία» κατά τη διάρκεια της διευθυντικής θητείας (59% ή 72 συμμετέχοντες). Σημαντικό, επίσης, ποσοστό επιμορφώθηκε μέσω της συμμετοχής σε «Μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στην Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία» (23,6% ή 17 συμμετέχοντες).

Ως προς τις θεματικές περιοχές στις οποίες επιμορφώθηκαν (Πίνακας 4), διαπιστώνουμε ότι αφορούσαν κυρίως στην «Οργάνωση και διοίκηση σχολείου» (58,3%), στην «Διαχείριση συγκρούσεων και διαπροσωπικών σχέσεων» (54,2%) και στη «Διαχείριση και ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού» (47,2%), όπως και πριν από την ανάληψη διευθυντικής θέσης.

Πίνακας 4: Περιεχόμενο επιμόρφωσης μετά την ανάληψη διευθυντικής θέσης

	<i>Συχνότητα (N)</i>	<i>Ποσοστό (%)</i>
Οργάνωση και διοίκηση σχολείου	42	58,3
Διαχείριση συγκρούσεων και διαπροσωπικών σχέσεων	39	54,2
Διαχείριση και ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού	34	47,2
Εφαρμογή εκπαιδευτικής νομοθεσίας	31	43,1
Προώθηση αλλαγών και καινοτομιών στη σχολική μονάδα	29	40,3
Ανάπτυξη κουλτούρας και κλίματος συνεργασίας	27	37,5
Ανάπτυξη και βελτίωση σχολικής μονάδας	25	34,7
Αξιολόγηση σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών	21	29,2
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	20	27,8
Οικονομική διαχείριση σχολείου	10	13,9

Στην ερώτηση «Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι οι πιο πάνω επιμορφωτικές δράσεις σας προετοίμασαν επαρκώς για το ρόλο σας ως διευθυντή σχολείου;», 57% των συμμετεχόντων απάντησαν «πολύ» και «πάρα πολύ» (31% και 26%, αντίστοιχα), ενώ το 32,5% απάντησε «αρκετά».

Ως προς τη μορφή των επιμορφωτικών δράσεων (Πίνακας 5), στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες παρακολούθησαν δομημένα επιμορφωτικά προγράμματα (57,9%), ημερίδες (47,4%), μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών (36,8%) και συνέδρια (25%).

Πίνακας 5: Μορφές επιμορφωτικών δράσεων

	<i>Συχνότητα (N)</i>	<i>Ποσοστό (%)</i>
Δομημένο επιμορφωτικό πρόγραμμα	44	57,9
Ημερίδα	36	47,4
Μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών	28	36,8
Συνέδριο	19	25
Άλλο	1	1,3

Σε σχέση με τον φορέα επιμόρφωσης (Πίνακας 6), το μεγαλύτερο ποσοστό (44,4%) επιμορφώθηκε από κάποιο ανώτερο και ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα (Α. Ε. Ι.). Σε μικρότερο βαθμό παρακολούθησαν επιμορφωτικές δράσεις που προσφέρθηκαν από ΠΕΚ (22,2 %), «Άλλους» φορείς (16,8%) και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (13,9%).

Πίνακας 6: Φορέας παροχής επιμόρφωσης

	<i>Συχνότητα (N)</i>	<i>Ποσοστό (%)</i>
Α.Ε.Ι. (Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα)	32	44,4
Π.Ε.Κ. (Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο)	16	22,2
Άλλο	12	16,7
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο	10	13,9
Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.(Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης)	2	2,8

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, η επιλογή «Άλλο» (16,8%) αφορούσε στα μεταπτυχιακά προγράμματα του Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου και των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, καθώς και στα επιμορφωτικά προγράμματα του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης.

3.3. Επιμορφωτικές ανάγκες διευθυντών

Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων υποστήριξε ότι η επιμόρφωση σε ζητήματα «Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Ηγεσίας» είναι αναγκαία τόσο πριν (97,5% ή 119 συμμετέχοντες) όσο και μετά (100% ή 122 συμμετέχοντες) την ανάληψη διευθυντικής θέσης.

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται, κατά φθίνουσα σειρά, οι απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τους τομείς στους οποίους χρίζουν επιμόρφωσης. Οι μισοί περίπου (52,5%) ζήτησαν επιμόρφωση στη «Διαχείριση αλλαγής και εισαγωγής καινοτομιών» και στην «Οργάνωση και διοίκηση σχολείου». Σε μικρότερο βαθμό ζήτησαν επιμόρφωση στην «Εκπαιδευτική νομοθεσία» (45,9%), στις «Δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων και διαπροσωπικών σχέσεων» (44,3%) και στην «Αξιολόγηση σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών» (42,6%).

Πίνακας 7: Επιμορφωτικές ανάγκες διευθυντών

	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Διαχείριση αλλαγής και εισαγωγή καινοτομιών	64	52,5
Οργάνωση και διοίκηση σχολείου	64	52,5
Εκπαιδευτική νομοθεσία	56	45,9
Δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων και διαπροσωπικών σχέσεων	54	44,3
Αξιολόγηση σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών	52	42,6
Παρακίνηση προσωπικού	47	38,5
Προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού	43	35,2
Δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο	42	34,4
Δημιουργία οράματος για το σχολείο	40	32,8
Χρήση νέων τεχνολογιών	34	27,9
Διαχείριση πόρων σχολικής μονάδας	28	23,0
Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων	27	22,1
Ξένες γλώσσες	20	16,4
Άλλο	1	0,8

Αναφορικά με τον χρόνο διεξαγωγής της επιμόρφωσης (Πίνακας 8), τα δύο τρίτα (64,8% ή 79 συμμετέχοντες) των συμμετεχόντων προτιμά «υποχρεωτική επιμόρφωση σε εργάσιμο χρόνο», ενώ ένας στους τέσσερις (24,6% ή 30 συμμετέχοντες) προτιμά «προαιρετική επιμόρφωση σε μη εργάσιμο χρόνο». Μικρότερο ποσοστό (10,7% ή 13 συμμετέχοντες) ζήτησε «προαιρετική επιμόρφωση σε εργάσιμο χρόνο».

Ως προς τη μορφή της επιμόρφωσης (Πίνακας 8), το 69,7% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι πρέπει να έχει τη μορφή δομημένου επιμορφωτικού προγράμματος διάρκειας ενός έτους.

Πίνακας 8: Μορφές επιμόρφωσης

	<i>Συχνότητα (N)</i>	<i>Ποσοστό (%)</i>
Δομημένα επιμορφωτικά προγράμματα ενός έτους	85	69,7
Ταχύρρυθμα σεμινάρια λίγων εβδομάδων	17	13,9
Συναντήσεις για ανταλλαγή καλών πρακτικών	9	7,4
Ημερίδες/συνέδρια	8	6,6
Επισκέψεις διευθυντών/διευθυντριών σε άλλα σχολεία	3	2,5

4. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ευρήματα της σύγχρονης βιβλιογραφίας και έρευνας σε σχέση με την επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης. Καταρχήν, τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν ότι η μεγάλη πλειοψηφία των διευθυντών σχολείων είναι άνδρες (62,3%), γεγονός που ενισχύει τη θέση των Μαρκόπουλου και Αργυρίου (2014:531) πως «παρότι οι γυναίκες επιλέγουν το επάγγελμα της εκπαιδευτικού, δεν προωθούνται ανάλογα στη διοίκηση της εκπαίδευσης». Για το αντιφατικό αυτό φαινόμενο η Δαράκη (2007: 38-39) υποστηρίζει ότι παρόλο που υπάρχει ισότιμη δυνατότητα μόρφωσης και εξέλιξης σε άνδρες και γυναίκες, «οι επιλογές σε επίπεδο στελέχωσης των διοικητικών βαθμίδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν αντιστοιχούν στις νομοθετικές εξαγγελίες, ούτε στα ποσοτικά δεδομένα όπου οι γυναίκες υπερτερούν σημαντικά».

Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα «*Ποιες οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης που έχουν οι διευθυντές σχολείων;*», τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι περισσότεροι διευθυντές (57,4%) συμμετείχαν σε επιμορφωτικές δράσεις

στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία πριν από τον διορισμό σε διευθυντική θέση, όπως και στην έρευνα του Παπαθωμά (2006), ενώ έξι στους δέκα συμμετείχαν σε παρόμοια επιμόρφωση μετά την ανάληψη διευθυντικής θέσης. Για έναν στους πέντε περίπου εκπαιδευτικούς, η επιμόρφωση υλοποιήθηκε μέσω της παρακολούθησης μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών, τόσο πριν (19,7%) όσο και μετά (23,6%) την ανάληψη θέσης. Η πρακτική αυτομόρφωσης μέσω μεταπτυχιακών προγραμμάτων είναι διαδεδομένη σε χώρες όπου δεν υπάρχουν προγράμματα κατάρτισης διευθυντικών στελεχών (Bush & Jackson, 2002, Theodosiou & Karagiorgi, 2017).

Επίσης, τέσσερις στους δέκα (44,6%) συμμετέχοντες δήλωσαν πως οι επιμορφωτικές δράσεις πριν από τον διορισμό τους προετοίμασαν για τον ρόλο του διευθυντή σχολείου, με το ποσοστό αυτό να αυξάνεται σε 57%, για μετά τον διορισμό σε διευθυντική θέση. Ομοίως, στην έρευνα του Παπαθωμά (2006), οι διευθυντές δεν φαίνονται ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από το βαθμό προετοιμασίας τους για τη θέση, μέσω της συμμετοχής σε επιμορφωτικές δράσεις πριν από την ανάληψη καθηκόντων. Διαπιστώνεται, επομένως, η αδυναμία των επιμορφωτικών δράσεων να ανταποκριθούν πλήρως στις ανάγκες των ατόμων που επιθυμούν να διεκδικήσουν διευθυντική θέση ή υπηρετούν σε διευθυντική θέση.

Ως προς το περιεχόμενο της επιμόρφωσης πριν και μετά τον διορισμό, η θεματική «Οργάνωση και διοίκηση σχολείου» αποτέλεσε την πρώτη επιλογή επιμόρφωσης για τους διευθυντές. Συγκριτικά με άλλες έρευνες, το ποσοστό των διευθυντών που παρακολούθησαν επιμόρφωση στη θεματική αυτή πριν το διορισμό ήταν αυξημένο (85,9%), καθώς στην έρευνα του Παπαθωμά (2006) την θεματική παρακολούθησε το 37,17% και στην έρευνα της Παπαϊωάννου (2009) το 20% των συμμετεχόντων. Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι προαναφερθείσες έρευνες διενεργήθηκαν πριν από μία δεκαετία και οι υποψήφιοι διευθυντές στις μέρες μας, λόγω της πολυπλοκότητας του ρόλου που καλούνται να διαδραματίσουν, συνειδητοποιούν την ανάγκη επιμόρφωσης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολείου σε μεγαλύτερο βαθμό. Αντίθετα, η επιμόρφωση σε θεματικές που άπτονται της ηγετικής διάστασης του ρόλου του διευθυντή (Κατσαρός, 2008, Παπαϊωάννου κ.ά., 2012, ETUCE, 2012) ήταν περιορισμένη, πλην της θεματικής «Προώθηση αλλαγών και καινοτομιών στη σχολική μονάδα», όπου το ποσοστό επιμόρφωσης μετά την ανάληψη θέσης ανήλθε σε 40,3%, ενώ πριν από τον διορισμό ήταν 25,4%. Η αλλαγή αυτή ενδεχομένως να φανερώνει μια στροφή των συμμετεχόντων σε θεματικές εναρμονισμένες με τον ρόλο που έχουν να διαδραματίσουν στα σύγχρονα σχολεία. Αντίθετα, η θεματική «Οικονομική διαχείριση σχολείου» (11,3% πριν και 13,9% μετά) συγκέντρωσε τα χαμηλότερα ποσοστά επιμόρφωσης, γεγονός που πιθανότατα να οφείλεται στο ότι η οικονομική διαχείριση των κονδυλίων των σχολείων ανήκει στην αρμοδιότητα των Δήμων.

Ως προς τη μορφή των επιμορφωτικών δράσεων, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων παρακολούθησε δομημένα επιμορφωτικά προγράμματα, συνέδρια-ημερίδες

και μεταπτυχιακά προγράμματα, που προσφέρθηκαν κυρίως από τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ) (44,4%) ή τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (22,2%). Η τάση αυτή άρχισε να διαφαίνεται στην έρευνα του Παπαθωμά (2006), όπου τα ΑΕΙ αποτέλεσαν τον κύριο φορέα επιμόρφωσης για το 24,35% των συμμετεχόντων, ενώ ο θεσμός ΠΕΚ ακολουθεί στις προτιμήσεις των διευθυντών (Δουλκερίδου, 2015).

Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «*Ποιες οι επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις σύγχρονες εκπαιδευτικές προκλήσεις;*», η πλειοψηφία των διευθυντών υποστήριξε επιμόρφωση στη «*Διαχείριση αλλαγής και εισαγωγή καινοτομιών*» (52,5%). Η ίδια ανάγκη επιμόρφωσης διαπιστώνεται και στις έρευνες των Παπαϊωάννου (2009) και Παπαθωμά (2006). Όπως επισημαίνεται πιο πάνω, οι διευθυντές που επιδίωξαν να επιμορφωθούν στη συγκεκριμένη θεματική αυξήθηκαν μετά τον διορισμό στη θέση, γεγονός που καταδεικνύει ότι η διαχείριση της αλλαγής στο σχολείο ενδεχομένως να αποτελεί πρόκληση για τους σύγχρονους διευθυντές και γ' αυτό αναδεικνύεται ως επιμορφωτική προτεραιότητα.

Τα αποτελέσματα φανερώνουν, επίσης, την ανάγκη συστηματικής επιμόρφωσης των υποψηφίων διευθυντών στην «*Οργάνωση και διοίκηση σχολείου*» και στην «*Εκπαιδευτική νομοθεσία*» ζητήματα που άπτονται της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας (Σαΐτης, 2005, 2008, Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2002). Επιπλέον, τα αποτελέσματα καταδεικνύουν την ανάγκη για επιμόρφωση σε ζητήματα άσκησης ηγεσίας όπως «*Αξιολόγηση σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών*», «*Παρακίνηση προσωπικού*», «*Πρώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού*», «*Δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο*» και «*Δημιουργία οράματος για το σχολείο*», που ταυτίζονται απόλυτα με το σύγχρονο ρόλο του διευθυντή-ηγέτη, όπως προκύπτει κι από άλλες έρευνες (Παπαϊωάννου κ.ά., 2012). Συνεπώς, διαφαίνεται ότι οι συμμετέχοντες έχουν πλήρη επίγνωση των σύγχρονων διαστάσεων του διευθυντικού ρόλου και είναι πρόθυμοι να ενστερνιστούν νέους ρόλους και δεξιότητες, ώστε να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους.

Το γεγονός ότι οι διευθυντές αναγνώρισαν την έλλειψη σε διοικητικά εφόδια κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών και ως εκ τούτου επιδίωξαν την αυτομόρφωση στις θεματικές αυτές τόσο πριν όσο και μετά την ανάληψη διευθυντικής θέσης ενισχύει τον ισχυρισμό ότι οι διευθυντές σχολικών μονάδων υστερούν σε διοικητική επάρκεια (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2002, Γεωργογιάννης, 2005), σύμφωνα με τον οποίο, λόγω της περιορισμένης κατάρτισής τους στα ανάλογα γνωστικά αντικείμενα. Συνεπώς, η κατάρτιση των υποψηφίων διευθυντών σε ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης σχολείου κρίνεται απαραίτητη για την αποτελεσματική και εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Όλοι οι συμμετέχοντες υποστήριξαν την ανάγκη για επιμόρφωση τόσο πριν όσο και μετά την ανάληψη διευθυντικής θέσης. Ομοίως, στην έρευνα του Παπαθωμά (2006) το ποσοστό αυτό φτάνει το 93,58%. Συνεπώς, οι διευθυντές θεωρούν την εξειδικευμένη επιμόρφωση απαραίτητη και καταλυτικής σημασίας, ώστε να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στο ρόλο τους (Δουλκερίδου, 2015). Αναφορικά με τον χρόνο παροχής της επιμόρφωσης, όπως και στην έρευνα των Παπαϊωάννου και άλλοι (2012), η πλειοψηφία των διευθυντών/διευθυντριών (64,8%) δήλωσε ότι η επιμόρφωση θα πρέπει να λαμβάνει χώρα σε εργάσιμο χρόνο με απαλλαγή από τα καθήκοντα του σχολείου, ενώ ως κατάλληλη μορφή επιμόρφωσης υποστηρίχθηκαν τα δομημένα επιμορφωτικά προγράμματα διάρκειας ενός έτους. Το ποσοστό αυτό ήταν ελαφρώς χαμηλότερο στις έρευνες των Παπαϊωάννου (2009) και Παπαθωμά (2006), γεγονός που φανερώνει ότι οι διευθυντές αντιλαμβάνονται την αξία της συστηματικής επιμόρφωσης και επιζητούν να είναι υποχρεωτική σε εργάσιμο χρόνο.

5. Περιορισμοί και εισηγήσεις της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των εν ενεργεία διευθυντών για τον ρόλο τους, τις ευκαιρίες για επιμόρφωση που τους δίνονται και τις επιμορφωτικές του ανάγκες. Καθώς, τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν από δεδομένα που συλλέχθηκαν από τους διευθυντές τριών εκπαιδευτικών περιφερειών της Ελλάδας, δεν μπορούν να γενικευτούν στο σύνολο των εν ενεργεία διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Εντούτοις, παρά τους μεθοδολογικούς περιορισμούς, τα αποτελέσματα αναδεικνύουν μια πρώτη εικόνα για την επιμόρφωση των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, πριν και μετά το διορισμό σε διευθυντική θέση, τα οποία θα μπορούσαν να διερευνηθούν περαιτέρω και να παράσχουν σημαντική πληροφόρηση σε σχέση με την κατάρτιση διευθυντικών στελεχών και την ενδοϋπηρεσιακή τους επιμόρφωση.

Πιο συγκεκριμένα, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν στις επιμορφωτικές ανάγκες αντιπροσωπευτικού δείγματος διευθυντών ή να περιλάβουν διευθυντές σχολείων όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Επίσης, η υιοθέτηση μικτού μεθοδολογικού σχεδιασμού, θα επέτρεπε τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων σε σχέση με τη διερεύνηση των κινήτρων των διευθυντών για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα πριν από τον διορισμό και κατά τη διευθυντική θητεία, καθώς και την εις βάθος διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών που υπηρετούν σε συγκεκριμένα συγκεκριμένα π.χ. σχολεία με μεγάλο αριθμό αλλόγλωσσων μαθητών. Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη ότι μεγάλο ποσοστό διευθυντών επιμορφώνεται στην εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία μέσω μεταπτυχιακών προγραμμάτων, θα ήταν σκόπιμο να διερευνηθεί σε ποιον βαθμό τα προγράμματα αυτά ανταποκρίνονται στις ικανότητες και δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν οι σημερινοί διευθυντές σχολείων.

6. Καταληκτικά

Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν τη συνειδητοποίηση εκ μέρους των συμμετεχόντων της συνθετότητας του ρόλου τους και της ανάγκης για συμμετοχή σε επιμόρφωση πριν και κατά την ανάληψη διευθυντικής θέσης. Αυτό θα πρέπει να αποτελέσει ένα ηχηρό μήνυμα προς την πολιτεία, ώστε η επιμόρφωση των διευθυντικών στελεχών να μην επαφίεται στην καλή θέληση των υποψηφίων για αυτομόρφωση, αλλά να τεθεί ως προτεραιότητα και να θεσμοθετηθεί, ώστε να παρέχεται συστηματικά και οργανωμένα, μέσω προγραμμάτων κατάρτισης και ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης (Μαυρογιώργος, 1999, Cowie & Crawford, 2008, Theodosiou & Karagiorgi, 2017), είτε μέσω ενός φορέα εξειδικευμένου στην επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης είτε με συνεργασία με άλλους φορείς. Τα προγράμματα αυτά προτείνεται να προσφέρονται με απαλλαγή από το εργασιακό ωράριο και να έχουν τη μορφή εξειδικευμένων σεμιναρίων από ακαδημαϊκούς και έμπειρους διευθυντές, με σκοπό τη μετάδοση νέων γνώσεων αλλά και ανταλλαγή εμπειριών σε σχέση με τις ηγετικές διαστάσεις του ρόλου του διευθυντή.

Βιβλιογραφία

Ελληνόφωνη

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008) *Εκπαιδευτική διοίκηση οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα Έλλην.
- Ανδρέου, Α. (1999) *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α. Α. Λιβάνη.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994) *Εξουσία και οργάνωση. Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Bell, J. (2001) *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αν. Βαλ. Ρήγα (Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργιάδου, Β. Καμπουρίδης, Γ. (2005) Ο διευθυντής-ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10:121-129 <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epi-theorisi/teyχος10/121-129.pdf>.
- Γεωργιογιάννης, Π. (2005) *Κριτήρια επιλογής και πιστοποίηση διοικητικής επάρκειας και διοικητικής ετοιμότητας για υποψήφιους εκπαιδευτικούς διευθυντών σχολικών μονάδων, στελεχών εκπαίδευσης και σχολικών συμβούλων*. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκηση Α΄/βαθμιας και Β΄/βάθμιας Εκπαίδευσης, Άρτα 2-4/12/2005. Ανακτήθηκε από <http://www.kedek.inpatra.gr/demo2.doc> (20/04/2020).

- Cohen, L. Manion, L. (2007) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, W. J. (Επιμ. Χ. Τσορμπατζούδης) (2016) *Η Έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ίων (2^η έκδ.).
- Δαναοσής- Αφεντάκης, Α. Κ. (1992) *Θεματική της παιδαγωγικής επιστήμης*, τόμος Α. Αθήνα: Έκδοση του συγγραφέα (4^η έκδ.).
- Δαράκη, Ε. (2007) *Οι γυναίκες στη διοίκηση σχολικών μονάδων μια ποσοτική και ποιοτική προσέγγιση*. Βόλος Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Διαθέσιμο στο <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/14432/P0014432.pdf?sequence=1>
- Day, C. (2003) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω- Δαρδανός.
- Δουλκερίδου, Π. (2015) Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επισκόπηση του νομοθετικού πλαισίου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 59: 83-98.
- Everard, K. B. Morris, G. (Δ. Κίκιζας, μεταφρ.) (1999) *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Θεοφιλίδης, Χ. & Στυλιανίδης, Μ. (2002) Ελλείμματα στη διοίκηση του δημοτικού σχολείου στην Κύπρο, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33: 137-156.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μαρκόπουλος, Ι. Αργυρίου, Α. (2014) Η απουσία των γυναικών εκπαιδευτικών από την εκπαιδευτική διοίκηση. Πρακτικά του 9^{ου} MIBES INTERNATIONAL CONFERENCE. Θεσσαλονίκη 30/5- 1/6 2014 (σ. 529-547). Διαθέσιμο στο <http://mibes.teilar.gr/proceedings/2014/greek/%CE%9C%CE%B1%CF%81%CE%BA%CF%8C%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%BB%CE%BF%CF%82%CE%91%CF%81%CE%B3%CF%85%CF%81%CE%AF%CE%BF%CF%85.pdf>
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999) Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ., *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. (2018) Πρόγραμμα επιμόρφωσης νεοπροσχθέντων διευθυντών σχολείων Μέσης Γενικής και Μέσης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Δημοτικής, Ειδικής και Προδημοτικής 2017-2018. Διαθέσιμο: http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/stelexi/vivliaraki_dieftth_17_for_web.pdf [10/05/2020].
- Παπαθωμάς, Ι. (2006) *Επιμορφωτικές ανάγκες διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης η περίπτωση των διευθυντών σχολικών μονάδων του Ν. Θεσσαλονίκης*. Πάτρα: ΕΑΠ.

- Παπαϊωάννου, Α. (2009) *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μια εμπειρική διερεύνηση σε σχολικές μονάδες του νομού Πιερίας*. Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Παπαϊωάννου, Α., Π. Γιαβρίμης, Ε. Βαλκάνος & Κ. Κατσαφούρος. (2012) Αναγκαιότητα και περιεχόμενο επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων: μια διερευνητική μελέτη. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 16 (61), 1105-1167.
- Παπαϊωάννου, Μ. (2010) Η κατάρτιση των διευθυντών σχολικών μονάδων: παγκόσμιες τάσεις και ελληνική πραγματικότητα. *Συγκριτική και Διεθνής Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 15: 55-79.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013) *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαναούμ, Ζ. (2004) Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Μπαγάκης Γ. (Επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 82-91.
- Παπαναστασίου, Κ. Παπαναστασίου, Ε. (2005) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία. Ιδιωτική.
- Πασιαρδής, Π. (2004) *Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στην σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαΐτης, Χ. (2008) *Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτης, Χ. (2005) *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Τσιώλης, Γ. (2013) Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης στην κοινωνική έρευνα: από τη θέση περί 'ριζικής ασυμβατότητας' στο συνδυασμό ή τη συμπληρωματικότητα των προσεγγίσεων. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.) *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα*. Αθήνα: Ίων, 271-292.

Ξενόγλωσση

- Brauckmann, S. & Pashiardis, P. (2011) A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25 (1): 11-32.
- Bredeson, P. Johansson, O. (2000) The school principal's role in teacher professional development. *Journal of Service Education*, 26 (2): 385-401.
- Bush, T. (2011) *Theories of educational leadership and management*. London Sage Publications (4th Ed.).
- Bush, T. & Jackson, D. (2002) A preparation for school leadership. International perspectives. *Educational Management and Administration*, 30 (4): 417-429.

- Cowie, M. Crawford, M. (2008) "Being" a new principal in Scotland. *Journal of Educational Administration*, 46(6): 676-689.
- Eurydice (2013) *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Trade Union Committee for Education (ETUCE) (2012). *School Leadership in Europe issues, challenges and opportunities*. Brussels Trade Union Committee for Education. Διαθέσιμο: <https://www.csee-etuice.org/images/attachments/SchoolLeadershipsurveyEN.pdf> [15/05/2020].
- Hallinger, P. (2010) Developing Instructional Leadership. In B. Davies M. Brundrett. (Eds), *Developing Successful Leadership*. London Springer, 61–76.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2013) *Educational Administration. Theory, research and practice*. New York: McGraw-Hill, Inc (9th Edition).
- Huber, S. G. (2010) *School Leadership - International Perspectives* (vol. 10). New York Springer. Διαθέσιμο: http://www.bildungsmanagement.net/pdf/PubsHuber/1_4/HuberHiltmann-2010-TheRecruitmentandSelectionofSchoolLeaders.pdf [20/04/2020].
- Krüger, M. & Scheerens, J. (2012) Conceptual Perspectives on School Leadership. In J. Scheerens (ed.) *School Leadership Effects Revisited*. USA Springer Publishing, 1-30.
- Leithwood, K. A. & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- McLay, M. & Brown, M. (2003) Using concept mapping to evaluate the training of primary school leaders. *International Journal of Leadership in Education*, 6, 73–87.
- Nicolaidou, M. Georgiou, G. (2009) Good teachers become effective headteachers. Preparing for headship in Cyprus. *Management in Education*, 23(4): 168-174.
- Theodosiou, V. & Karagiorgi, Y. (2017) Primary school heads' professional socialization and leadership development in Cyprus. *International Journal of Leadership in Education*, 20(6): 661-681.
- Zimmerman, S. & Deckert- Pelton, M. (2003) Evaluating the Evaluators: Teachers' perceptions of the principal's role in professional evaluation. *NASSP Bulletin*, 87(636): 28-37.
- N. 1566/1985, (Φ. Ε. Κ. 167/30. 9. 1985, τ. Α') *Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*.
- N. 2986/2002 (Φ. Ε. Κ. 24/13-02-2002) *Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*.

Ν. 3848/2010 (Φ. Ε. Κ. 19-05-2010) Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού- καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.

Υπουργική Απόφαση Φ. 353. 1/324/105657/Δ1/2002 (Φ. Ε. Κ. 1340/16-10-2002) Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων της ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων.

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 το 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), (Πουλιαντζάς, 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.

A) 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 (έκδ. συγγρ.).

B) 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

Ξαnthάκου, 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 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.

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

Eurydice-Unité européenne (2004) L' intégration scolaire des enfants immigrants en Europe, 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 student is a ‘star’) or for a reference to a word or an expression (for example, morpheme ‘πρω’ 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 Eyrudice-Unité européenne (2004) *L' intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, 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.

