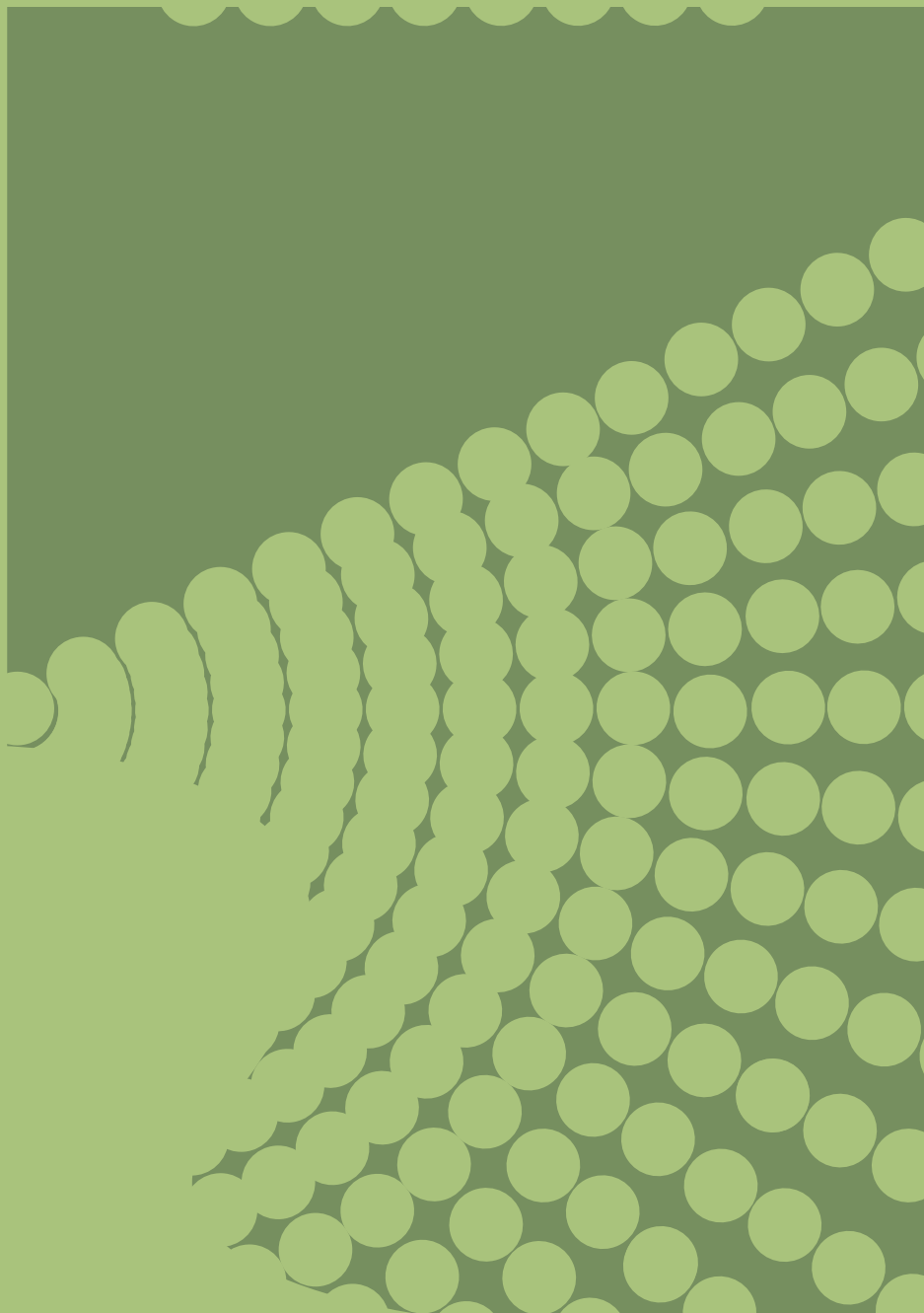




ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΤΕΥΧΟΣ 1/2014

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

Περιοδικό ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

**Τεύχος
1/2014**



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: Βασιλάκη Ελένη, 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, **Κουτσελίη-Ιωαννίδου Μαίρη**, Πανεπιστήμιο Κύπρου, **Πασιαρδής Πέτρος**, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, **Παλιός Ζαχαρίας**, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, **Κατσίκη-Γίβαλου Άντα**, Πανεπιστήμιο Αθηνών, **Πάτσιου Βίκη**, Πανεπιστήμιο Αθηνών, **Τάφα Ευφημία**, Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Ζερβού Αλεξάνδρα**, Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Νικολουδάκη Ελπινίκη**, Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Χουρδάκης Αντώνης**, Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Γκότοβος Αθανάσιος**, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, **Μπουζάκης Ιωσήφ**, Πανεπιστήμιο Πατρών, **Ξωχέλλης Παναγιώτης**, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, **Σακελλαρίου Μαρία**, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, **Καΐλα Μαρία**, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, **Σκούρτου Ελένη**, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, **Δαμανάκης Μιχάλης**, Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Παπαδογιαννάκης Νικόλαος**, Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Μιχαηλίδης Παναγιώτης**, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟ ΝΟΜΟ

Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.: **Βασιλάκη Ελένη**

ΤΑΧ. 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, **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,

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. **Οι Αντιλήψεις των Μαθητών για τον Ιδανικό Εκπαιδευτικό: Μία Μελέτη Περίπτωσης**
 Άννα Ρούβα-Παπαλεοντίου, Τούλα Νεοπτολέμου, Λούση Αβρααμίδου7
 2. **Πρόγραμμα «ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ-ΕΙΜΑΙ ΕΝΕΡΓΟΣ/Η»: Μια Πρόταση Δημοκρατικής-Ηθικής-Βιώσιμης Εκπαιδευτικής Ηγεσίας στην Επιμόρφωση/Εμφύχωση των Διευθυντικών Στελεχών**
 Χρύσα Τερεζάκη, Χαρίκλεια Ανδρεάδου25
 3. **Ο Εκπαιδευτικός ως Παράγοντας Αποτελεσματικής Λειτουργίας του Σχολείου. Εμπειρική Προσέγγιση**
 Αντώνης Παπαοικονόμου45
 4. **Διερεύνηση των Σχέσεων της Οικογενειακής Λειτουργίας με τις Αγχώδεις Διαταραχές Παιδιών Σχολικής Ηλικίας**
 Σπυρίδων Τάνταρος, Φωτεινή Σπαντιδάκη-Κυριαζή65
 5. **Το Αειφόρο Σχολείο: Μια Αναγκαία και Ικανή Καινοτομία**
 Δημήτρης Καλαϊτζίδης, Χριστίνα Νομικού83
 6. **Αξιολόγηση Προγραμμάτων Επιμόρφωσης από τους Συμμετέχοντες Εκπαιδευτικούς**
 Στυλιανός Σέργης, Γιώργος Κουτρομάνος106
- Οδηγίες της Συντακτικής Επιτροπής για τα αποσπασμένα προς δημοσίευση κείμενα134**

Επιστολή για τους αναγνώστες

Το παρόν τεύχος είναι το τρίτο στην ηλεκτρονική μορφή του περιοδικού ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ. Η έντυπη έκδοση ολοκληρώθηκε με τα τεύχη του 2012.

Με τη μετάβαση στην ηλεκτρονική έκδοση επιτυγχάνουμε τη βιωσιμότητα του περιοδικού και ταυτόχρονα επιδιώκουμε την ανάπτυξή του: οι αποδέκτες μίας ηλεκτρονικής έκδοσης είναι πολλαπλάσιοι εκείνων μίας έντυπης έκδοσης που αφορά έναν εξαιρετικά περιορισμένο, για οικονομικούς λόγους, αριθμό αντιτύπων.

Βέβαια, η ηλεκτρονική έκδοση είναι αυτή τη στιγμή ημιτελής: εκκρεμεί η κατασκευή της ιστοσελίδας του περιοδικού (έργο που έχει ανάβει η Βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Κρήτης) η οποία θα προσδώσει μεγαλύτερη δυναμική και επιπλέον δυνατότητες ως προς τη διάθεση του περιοδικού.

Είναι αυτονόητο ότι ηλεκτρονική έκδοση δεν σημαίνει έκπτωση της ποιότητας των περιεχομένων του περιοδικού. Η μορφή αλλάζει και γίνεται πιο λειτουργική, ο σκοπός και η ουσία του εγχειρήματος παραμένουν αταλάντευτα προσανατολισμένα προς την προαγωγή της επιστημονικής γνώσης.

Από τη Συντακτική Επιτροπή

ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΙΔΑΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ: ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Άννα Ρούβα-Παπαλεοντίου,
Εκπαιδευτικός
Δημοτικής Εκπαίδευσης

Τούλα Νεοπτολέμου
Εκπαιδευτικός
Δημοτικής Εκπαίδευσης

Λούση Αβρααμίδου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Abstract

The purpose of this research study is to examine students' perception of the 'idea' teacher. An examination of students' perceptions about the ideal teacher can contribute to school reform through improvement of teacher-students relationship as well as the learning environment. The data for this study consisted of drawing, written essays and interviews with the students. The analysis of the data was done through categorical aggregation and open coding techniques. The main thematic categories that came up in the analysis were the following: the personal characteristics of a teacher, the nature of a teacher's instructional practices, and the nature of the teacher-students' relationship.

Λέξεις κλειδιά

Ιδανικός εκπαιδευτικός, απόψεις μαθητών, δημοτικό σχολείο.

0. Εισαγωγή

Το σχολείο ως θεσμός ρυθμίζει και ορίζει το πλαίσιο μέσα στο οποίο μαθητές και εκπαιδευτικοί καλούνται να δράσουν. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων είναι σημαντικός γιατί η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων ασκεί θετική επίδραση στην επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών και συντελεί στη βελτίωση του μαθησιακού κλίματος. Η μελέτη των αντιλήψεων των μαθητών για τους εκπαιδευτικούς κρίθηκε αναγκαία γιατί θα μας βοηθήσει να δημιουργήσουμε ένα ευτυχημένο σχολικό κλίμα προς όφελος τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Τα πιο κάτω λόγια είναι μόνο μια από τις επιθυμίες των παιδιών που έλαβαν μέρος στην ποιοτική έρευνα που παρουσιάζουμε στην εργασία αυτή:

«Να γελάμε, να παίζουμε ωραία παιχνίδια για το μάθημα, να μας βάζει να κάνουμε ωραίες κατασκευές...»

1. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Από τις αρχές του 20ου αιώνα έχει διεξαχθεί πληθώρα ερευνών με στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών για τους εκπαιδευτικούς. Οι πρώτες έρευνες για τον ιδανικό εκπαιδευτικό είναι του Kratz και του Book (όπως αναφέρεται στον Burton, 1950). Το δείγμα αποτέλεσαν 2411 μαθητές και οι περισσότεροι από αυτούς ανέφεραν ως τα σημαντικότερα στοιχεία του ιδανικού εκπαιδευτικού το ντύσιμο και την εξωτερική εμφάνιση. Επιπλέον, αναφέρθηκε η υπομονή, η ευγένεια, η φιλικότητα και η διαπαιδαγώγηση μέσω της ενθάρρυνσης και του επαίνου ως σημαντικά χαρακτηριστικά.

Σταθμό στην ερευνητική δραστηριότητα αποτέλεσε η έρευνα του Keilhacker (1952) στην οποία 3967 μαθητές και μαθήτριες ηλικίας 8 ως 20 ετών έγραψαν έκθεση με θέμα «Πώς θα ήθελα να είναι ο δάσκαλός μου». Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το φύλο, η ηλικία και η εξωτερική εμφάνιση του εκπαιδευτικού δε φαίνεται να επηρεάζουν την άποψη των μαθητών. Η έρευνα κατέδειξε επίσης ότι η ιδανική ηλικία του εκπαιδευτικού μετατίθεται χρονικά όσο μεγαλύτερα είναι τα παιδιά. Όσο αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις, οι μεγαλύτεροι μαθητές επιθυμούν να τους αγαπά, να είναι φίλος τους ο εκπαιδευτικός και να χρησιμοποιεί την πειθώ και την έκκληση στο φιλότιμο, ενώ οι μικρότεροι θέλουν να είναι «καλός» και να έχει χιούμορ.

Αξιοπρόσεκτα είναι τα αποτελέσματα της έρευνας του Taylor (1972) στην οποία το δείγμα αποτέλεσαν 897 παιδιά δημοτικού και γυμνασίου από αστικά και αγροτικά σχολεία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι μαθητές και των δύο φύλων θεωρούσαν πιο σημαντικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού τη διδακτική του ικανότητα. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε από τα παιδιά στην κατοχή γνώσεων από μέρους του εκπαιδευτικού και στην ικανότητά του να εξηγεί και να βοηθά τα παιδιά στη σχολική τους εργασία. Ιδιαίτερα τα αγόρια των μεγάλων τάξεων του γυμνασίου έδιναν μεγαλύτερη έμφαση από ότι τα μικρότερα παιδιά στις προσωπικές ιδιότητες του εκπαιδευτικού, ιδιαίτερα στην ευχάριστη προσωπικότητα και την καλή αίσθηση του χιούμορ. Είναι σημαντική η παρατήρηση ότι η ικανότητά του εκπαιδευτικού να τηρεί την πειθαρχία σε συνδυασμό με τη δικαιοσύνη ιεραρχήθηκε ψηλά από όλα τα παιδιά.

Σε έρευνα του Gorham (1987) διερευνήθηκαν οι απόψεις των μαθητών Στοιχειώδους Εκπαίδευσης αναφορικά με τους «καλούς» εκπαιδευτικούς. Ως μεθοδολογία χρησιμοποιήθηκαν οι ατομικές συνεντεύξεις από τους μαθητές. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ως επιθυμητές ιδιότητες του εκπαιδευτικού τη δημιουργικότητα, την κατανόηση, την υπομονή και την ικανότητα να διδάσκει με ενδιαφέροντες τρόπους. Οι εργασίες για το σπίτι αποτέλεσαν σημαντικό κριτήριο για τον «καλό» εκπαιδευτικό και συγκεκριμένα οι μαθητές δήλωσαν ότι προτιμούν να μην επιφορτίζει τους μαθητές με πληθώρα εργασιών για το σπίτι αλλά αντίθετα να αφιερώνουν χρόνο στην τάξη έτσι ώστε να δουλεύουν πάνω στις κατ' οίκον εργασίες.

Σημαντικές κρίνονται οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν για να διερευνηθεί αν οι αντιλήψεις των αλλόγλωσσων μαθητών διαφοροποιούνται σε σχέση με τους μαθητές της κυρίαρχης ομάδας. Χαρακτηριστική είναι η έρευνα του Sizemore (1981) η οποία είχε ως στόχο τη διερεύνηση της άποψης λευκών και έγχρωμων μαθητών Γυμνασίου για τους εκπαιδευτικούς. Οι λευκοί μαθητές φάνηκε πως θεωρούσαν πολύ σημαντική τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών που ήταν πολύ οργανωμένη, μεθοδική και συστηματική, σε αντίθεση με τους έγχρωμους μαθητές που θεωρούσαν ως πιο σημαντική τη συμπεριφορά που στηρίζεται στη φιλικότητα. Επιπρόσθετα, οι λευκοί μαθητές έδιναν μεγάλη αξία στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να ελέγχει την τάξη και στην προσπάθειά του να διδάξει, ενώ οι έγχρωμοι μαθητές θεωρούσαν πολύ σημαντική την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να είναι φιλικός και να κατανοεί τους μαθητές του. Όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από το πολιτιστικό τους υπόβαθρο ανέδειξαν ως σημαντικό στοιχείο το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές και την ικανότητα να αναλύει το μάθημα και να βοηθά τους μαθητές να το εμπεδώσουν.

Σημαντικές επίσης θεωρούνται οι έρευνες που έχουν γίνει για να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των μαθητών για τους δασκάλους τους που εστιάζονται στον παράγοντα «φύλο του μαθητή». Ειδικότερα, τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη από τον Εθνικό Σύλλογο Διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης το 1996 σε 1000 μαθητές ηλικίας 13 – 17, έδειξε πως τα κορίτσια θεωρούν «καλούς εκπαιδευτικούς» εκείνους οι οποίοι διδάσκουν με κατανοητό τρόπο το μάθημα στους μαθητές, σέβονται τα συναισθήματα όλων των μαθητών και αφιερώνουν χρόνο να βοηθούν και αγόρια και κορίτσια. Η έρευνα των Jules και Kutnick (1997) ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια ηλικίας 8 -16 ετών έδειξε ότι τα κορίτσια, ανεξαρτήτου ηλικίας, έβρισκαν περισσότερα θετικά στοιχεία στους εκπαιδευτικούς απ' ότι τα αγόρια. Τα μικρότερα κορίτσια θεωρούν «καλό» εκπαιδευτικό εκείνο που φροντίζει τους μαθητές του και αυτόν που έχει καλή εξωτερική εμφάνιση και προσδοκούν από αυτόν να ελέγχει την πειθαρχία και τη συμπεριφορά μέσα από το χιούμορ, ενώ τα αγόρια ανέφεραν διάφορα είδη τιμωριών για έλεγχο της συμπεριφοράς. Στα θέματα λοιπόν της πειθαρχίας τα ευρήματα ερευνών αναδεικνύουν πως οι μαθήτρες θεωρούν καλό εκπαιδευτικό εκείνον ο οποίος είναι φιλικός και δεν επιβάλλει σωματικές ποινές (Bachen, McLoughlin & Garcia, 1999, Sprague & Massoni, 2002), ενώ αντίθετα τα αγόρια θεωρούν καλό εκπαιδευτικό αυτόν που έχει τις ικανότητες να διαχειρίζεται σωστά τα προβλήματα της τάξης (Centra & Gaubatz, 2000, Sprague & Massoni, 2003). Επίσης σε έρευνα των Younger και Warrington (1999) διαπιστώθηκε ότι και τα αγόρια και τα κορίτσια εκτιμούσαν τον ενθουσιασμό του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία, τις γνώσεις του για το γνωστικό αντικείμενο και τη θέλησή του να προχωρήσει πέρα από το αναλυτικό πρόγραμμα. Το μοναδικό σημείο στο οποίο διαφοροποιούνταν οι απόψεις των αγοριών και κοριτσιών ήταν σε ορισμένες πτυχές της διδακτικής διαδικασίας.

2. Μεθοδολογία

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της έρευνάς μας θα έχουν ως εξής:

- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των μαθητών για τους εκπαιδευτικούς τους;
- Ποιο είδος δασκάλου θα ήθελαν να είχαν;
- Ποιες ενέργειες των δασκάλων θεωρούνται αποδεκτές από τους μαθητές και ποιες όχι;
- Υπάρχει κάτι που θα ήθελαν να αλλάξουν στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών;

Η έρευνά μας σχεδιάστηκε ως «Έρευνα Μελέτη Περίπτωσης» τεσσάρων παιδιών που φοιτούν στην Ε' τάξη του δημοτικού σχολείου. Τα δύο παιδιά φοιτούν σε αστικό σχολείο και τα άλλα δύο φοιτούν σε σχολείο της επαρχίας Λευκωσίας. Απ' εδώ και στο εξής για προστασία των προσωπικών δεδομένων, θα αποκαλούμε τα παιδιά μαθητής 1, μαθητής 2, μαθητής 3 και μαθητής 4. Όπου μαθητής 1 και 2 θα αναφερόμαστε στα παιδιά που φοιτούν στο αστικό σχολείο και όπου μαθητής 3 και 4 θα αναφερόμαστε στα δύο παιδιά που φοιτούν στο σχολείο της υπαίθρου.

Επιλέχθηκε η Μελέτη Περίπτωσης ως ερευνητική πρόταση γιατί σύμφωνα και με την Merriam (2009) προσφέρει πλούτο και βάθος πληροφοριών. Με στόχο την περιγραφή πολλών μεταβλητών μπορεί να προσδιορίσει πώς ένα πολύπλοκο σύνολο περιστάσεων ή γεγονότων αλληλεπιδρούν για να δημιουργήσουν ένα συγκεκριμένο φαινόμενο. Επιλέξαμε το θέμα αυτό γιατί πιστεύουμε ότι η εκπαίδευση μπορεί να επιδράσει στην εξέλιξη των παιδιών και συνεπώς της κοινωνίας. Επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες και οι προσδοκίες των παιδιών, οι οποίοι έχουν δικαίωμα να συμμετέχουν στο είδος της εκπαίδευσης που θα πάρουν. Για το σκοπό αυτό τα παιδιά εξέφρασαν τις απόψεις, τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους στις εκθέσεις που έγραψαν, στις ζωγραφιές και στις συνεντεύξεις που έδωσαν.

Με στόχο την ερμηνεία των δεδομένων, είναι απαραίτητο να συγκεντρώσει ο ερευνητής τα δεδομένα, να τα κωδικοποιήσει, να τα συγκρίνει και να τα συσχετίσει μεταξύ τους στη συνέχεια. Για την αναλυτική μελέτη ενός θέματος είναι καλύτερο να χρησιμοποιεί ο ερευνητής δύο ή και περισσότερες μεθόδους συλλογής στοιχείων για να επιτύχει τη διασταύρωση των δεδομένων. Η χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής στοιχείων για τη μελέτη ενός θέματος ορίζεται από τους Cohen & Manion (2000) ως τριγωνοποίηση. Σύμφωνα με τους προαναφερθέντες η αποκλειστική εμπιστοσύνη σε μία μέθοδο μπορεί να επηρεάσει ή παραποιήσει την εικόνα που έχει ο ερευνητής για το συγκεκριμένο δείγμα της πραγματικότητας την οποία εξετάζει. Χρειάζεται να είναι βέβαιος ότι τα στοιχεία που εξετάζει δεν είναι απλώς αποτέλεσμα μιας ειδικής συλλεκτικής μεθόδου. Αυτή η βεβαιότητα μπορεί να επιτευχθεί μόνο όταν τα ίδια αποτελέσματα παραχθούν με τη χρήση διαφόρων μεθόδων συλλογής

στοιχείων. Γι' αυτό κι εμείς στη συγκεκριμένη έρευνα, ως ερευνήτριες χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της γραπτής έκθεσης, της ζωγραφιάς και της συνέντευξης με στόχο τη διασταύρωση των δεδομένων.

Συγκεκριμένα, στην έρευνά μας συμμετείχαν 44 παιδιά της Ε' τάξης. Τα 23 φοιτούν σε ένα Δημοτικό σχολείο της Λευκωσίας και τα 21 παιδιά φοιτούν σε σχολείο της επαρχίας Λευκωσίας. Αρχικά ζητήσαμε από όλα τα παιδιά να ζωγραφίσουν τον ιδανικό εκπαιδευτικό, έτσι όπως τον φαντάζονται και να πλαισιώσουν το σχέδιο τους με μερικές λεζάντες. Ακολούθως, ζητήσαμε από τα παιδιά να γράψουν έκθεση ιδεών με τίτλο «Ο ιδανικός δάσκαλος» στην οποία θα καταγράψουν σε συνεχή λόγο τα χαρακτηριστικά που θα ήθελαν να είχε ο δάσκαλος της φαντασίας τους και που θα ήταν για αυτούς ο ιδανικός δάσκαλος. Επιλέξαμε την έκθεση ως τεχνική συλλογής δεδομένων γιατί έχει το πλεονέκτημα να δίνει πλούσιο και αυθόρμητο υλικό. Στο σημείο αυτό διαβάσαμε πολλές φορές τις εκθέσεις όλων των παιδιών και μελετήσαμε με προσοχή τις ζωγραφιές τους επιλέγοντας, έτσι, τα τέσσερα παιδιά που θα λάμβαναν τελικά μέρος στην έρευνά μας. Επιλέξαμε τις εκθέσεις και τις ζωγραφιές δύο παιδιών από το σχολείο της πόλης και δύο από το σχολείο της επαρχίας Λευκωσίας. Κατά την επιλογή μας λάβαμε υπόψη τον πλούτο των ιδεών που υπήρχαν στις εκθέσεις και στις λεζάντες που συνόδευαν τα σχέδια καθώς και την παραστατικότητα των ζωγραφιών.

Στη συνέχεια, για τη διασταύρωση των δεδομένων μας και για να αυξήσουμε την αξιοπιστία της έρευνάς μας, χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της συνέντευξης. Συγκεκριμένα, πήραμε συνεντεύξεις από τα τέσσερα παιδιά κατά τις οποίες μας έδωσαν περισσότερες πληροφορίες όσον αφορά τον ιδανικό δάσκαλο. Μαγνητοφωνήσαμε και τις τέσσερις συνεντεύξεις, για να είναι εφικτή η καταγραφή όλων των πληροφοριών που μας έδωσαν τα παιδιά. Ακολούθως απομαγνητοφωνήσαμε τις συνεντεύξεις. Κατά το σχεδιασμό των συνεντεύξεων ετοιμάσαμε κάποια βασικά ερωτήματα που θεωρούσαμε σημαντικά να διερευνηθούν αλλά στην πορεία των συνεντεύξεων προέκυπταν και άλλα ενδιαμέσα ερωτήματα, ανάλογα με τις απαντήσεις που μας δίνονταν από τα παιδιά.

Ακολούθησε, έπειτα, η λεπτομερής μελέτη των γραπτών κειμένων των παιδιών. Για να μπορέσουμε να αναλύσουμε σε βάθος τα δεδομένα μας δημιουργήσαμε υποκατηγορίες οι οποίες εντάχθηκαν σε ευρύτερες κατηγορίες και ακολούθως οι κατηγορίες εντάχθηκαν στις ευρύτερες θεματικές περιοχές.

3. Αποτελέσματα της έρευνας

Σε αυτό το υποκεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, όπου προέκυψαν από την ενδελεχή ανάλυση των δεδομένων. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε μορφή ισχυρισμών, σύμφωνα με τις κατηγορίες στις οποίες εντάξαμε τα δεδομένα μας και στηρίζονται από τα αυθεντικά δεδομένα.

Ισχυρισμός 1: Οι περισσότεροι μαθητές προτιμούν νεαρή σε ηλικία και γυναίκα για εκπαιδευτικό

Στην προσπάθεια των παιδιών να καταγράψουν τα χαρακτηριστικά που θα ήθελαν να είχε ο δάσκαλος της φαντασίας τους και που θα ήταν γι' αυτούς ο ιδανικός δάσκαλος, επικέντρωσαν, αρχικά, την προσοχή τους στο φύλο και την ηλικία.

Αναφορικά με το φύλο του εκπαιδευτικού μόνο ένας μαθητής δήλωσε πως θα προτιμούσε να είχε άντρα εκπαιδευτικό, για να ζησει αυτή την εμπειρία αφού μέχρι τώρα μόνο για το μάθημα της γυμναστικής είχε άντρα δάσκαλο. Υποστηρίζοντας την προτίμησή του στο συγκεκριμένο φύλο αναφέρει χαρακτηριστικά:

Δασκ.: Για ποιο άλλο λόγο θα προτιμούσες να είχες άντρα για δάσκαλό σου;

Μαθ. 1: Γιατί εν πιο χαλαροί κυρία.

Δασκ.: Τι εννοείς εν πιο χαλαροί; Πώς είναι δηλαδή;

Μαθ. 1: Ε, ε εν ασχολούνται πολλά με τα μαθήματα τζιαι αρέσει τους το ποδόσφαιρο.

Τα υπόλοιπα παιδιά φαίνεται να προτιμούν γυναίκα δασκάλα γιατί νιώθουν πιο άνετα και δεν ντρέπονται. Πιστεύουν, επίσης, ότι οι δασκάλες πλησιάζουν περισσότερο τα παιδιά και παίζουν μαζί τους σε αντίθεση με τους άντρες οι οποίοι θυμώνουν περισσότερο και δεν είναι τόσο κοντά τους. Πιο κάτω συνοψίζονται οι απόψεις του 2ου, 3ου και 4ου παιδιού στις συνεντεύξεις σχετικά με το φύλο του εκπαιδευτικού:

Μαθ. 2: Ντρέπομαι τους άντρες δασκάλους. Οι δασκάλες είναι πιο κοντά μας. Ε, είναι σαν τη μαμά μας.

Μαθ. 3: Επειδή ο άντρας είναι πιο σοβαρός και δεν παίζει εύκολα με τα παιδιά. Ο άντρας θυμώνει εύκολα. Η δασκάλα πλησιάζει περισσότερο τα παιδιά επειδή έχει και δικά της παιδιά. Νομίζω μας καταλαβαίνει καλύτερα.

Μαθ. 4: Επειδή με δασκάλα νιώθω πιο άνετα... Με δάσκαλο ντρέπομαι. Γι' αυτό... Πέρσι ντρεπόμουν στην τάξη να απαντήσω στο μάθημα.

Στη συνέχεια φαίνονται τα λόγια του 3ου παιδιού στην έκθεσή του, τα οποία ενισχύουν τον ισχυρισμό ότι προτιμά γυναίκα εκπαιδευτικό.

«Ο δάσκαλος των ονείρων μου θα ήθελα να ήταν γυναίκα, γιατί ο άντρας είναι πολύ σοβαρός, δεν του αρέσει να παίζει και θυμώνει εύκολα, ενώ η γυναίκα είναι πιο ευαίσθητη και πλησιάζει περισσότερο τα παιδιά.»

Η ηλικία του εκπαιδευτικού δε φαίνεται να απασχολεί όλα τα παιδιά της έρευνάς μας. Δύο παιδιά επισημαίνουν την ηλικία ως ένα καθοριστικό χαρακτηριστικό του ιδανικού εκπαιδευτικού και συγκεκριμένα προτιμούν να μην είναι μεγάλη σε ηλικία

και όπως τονίζει ο τρίτος ερωτώμενος θα ήθελε να είχε δικά της παιδιά. Δηλώνει συγκεκριμένα το 3ο παιδί στην έκθεσή του:

«...να μην είναι πολύ μεγάλη και να έχει δικά της παιδιά στην ηλικία μου, για να μπορεί να αντιλαμβάνεται πιο εύκολα τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς μου.»

Είναι προφανές ότι οι επιθυμίες των παιδιών παραπέμπουν σε μια δασκάλα ευαίσθητη, που να πλησιάζει τα παιδιά και να αντιλαμβάνεται τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς τους. Αναζητούν δασκάλα που να τα κάνει να νιώθουν άνετα και να έχει δικά της παιδιά για να μπορεί να τους καταλαβαίνει καλύτερα.

Ισχυρισμός 2: Οι μαθητές επιθυμούν νέο και ευπαρουσίαστο αλλά απλό εκπαιδευτικό

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε πως η εξωτερική εμφάνιση δε φαίνεται να είναι ένα από τα χαρακτηριστικά που προσδίδουν μεγάλη σημασία τα παιδιά. Οι απαντήσεις των τριών πρώτων παιδιών στις συνεντεύξεις, στην ερώτηση αν έχει μεγάλη σημασία γι' αυτούς η εξωτερική εμφάνιση, τεκμηριώνουν αυτή την άποψη:

Μαθ. 1: Ε, όχι δεν έχει σημασία κυρία. Δεν με ενοχλεί.

Μαθ. 2: Όχι πολύ κυρία.

Μαθ. 3: Δε με ενδιαφέρει η εξωτερική εμφάνιση.

Παρόλο που η εξωτερική εμφάνιση δε έχει μεγάλη σημασία για τον καθορισμό του ιδανικού εκπαιδευτικού από τα παιδιά, εντούτοις έχουν τη δική τους άποψη για το πώς θα ήθελαν να είναι, εξωτερικά, ο δάσκαλος των ονειρών τους.

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα, οι μαθητές θέλουν να έχει «στυλ» ο δάσκαλός τους, να ντύνεται «μοντέρνα» αλλά σοβαρά και απλά και γενικά να φορεί «ωραία ρούχα και παπούτσια». Η ιδανική δασκάλα στα μάτια του δεύτερου ερωτώμενου φαίνεται να είναι μια πολύ ευπαρουσίαστη κοπέλα με «όμορφα μάτια, ένα πλατύ χαμόγελο, μακριά και απαλά μαλλιά και βέβαια να φοράει τέλεια ρούχα». Είναι αξιοπρόσεκτο ότι ο πρώτος ερωτώμενος θα προτιμούσε να φορεί ο δάσκαλός του καφέ παντελόνι, το οποίο είναι το αγαπημένο χρώμα του ίδιου «Μου αρέσει ειδικά το παντελόνι να είναι καφέ γιατί εν το αγαπημένο μου χρώμα στα παντελόνια.» Στη συνέχεια συνοψίζονται οι απόψεις και των τεσσάρων ερωτώμενων όπως καταγράφηκαν στις συνεντεύξεις:

Μαθ. 1: Να μην είναι κλασικός αλλά πιο μοντέρνος. Να φορεί αθλητικά παπούτσια, όι επίσημα ρούχα. Μου αρέσει ειδικά το παντελόνι να είναι καφέ γιατί εν το αγαπημένο μου χρώμα στα παντελόνια... Οι μπλούζες του θέλω να είναι διαφορετικές κάθε μέρα αλλά όχι σκέτες. Να έχουν σχέδια και χρώματα.

Μαθ. 2: Να φορεί ωραία ρούχα, ωραία παπούτσια, να ντύνεται ωραία όταν έχουμε κάτι επίσημο αλλά συνήθως να ντύνεται απλά.

Μαθ. 3: ... και να ντύνεται απλά.

Μαθ. 4: Να είναι καλό το ντύσιμο μοντέρνο αλλά σοβαρό.

Αξιοπρόσεκτη είναι η επιθυμία της 4ης μαθήτριας για την εξωτερική εμφάνιση της ιδανικής δασκάλας. Αναφέρει συγκεκριμένα ότι θα ήθελε «να ήταν σοβαρή αλλά με διαφορετικό και μοντέρνο τρόπο έτσι ώστε όλοι να τη σέβονται χωρίς να δώσει δικαίωμα σχολιασμού από τα παιδιά και τους άλλους δασκάλους». Είναι προφανές πως η συγκεκριμένη μαθήτρια δίνει μεγάλη σημασία στην εικόνα που προβάλλει η δασκάλα και την απασχολεί η άποψη και τα σχόλια των μαθητών αλλά και των άλλων δασκάλων για τη δασκάλα της.

Ισχυρισμός 3: Οι μαθητές επιθυμούν έναν ήρεμο, υπομονετικό αλλά και ευδιάθετο εκπαιδευτικό

Οι μαθητές προσδιόρισαν έναν αριθμό ενεργειών και συμπεριφορών των εκπαιδευτικών τους μέσα στις τάξεις ή και έξω από αυτές οι οποίες θα ήθελαν να διακρίνουν τον ιδανικό γι' αυτούς εκπαιδευτικό. Αρχίζοντας από τα προσωπικά χαρακτηριστικά η ανάλυση των δεδομένων έδειξε πως η προσωπικότητα και ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού παίζουν μεγάλο ρόλο στο να κάνουν τους μαθητές να αισθάνονται καλά και να είναι ευτυχημένοι στο σχολείο. Φάνηκε να συμφωνούν και οι τέσσερις μαθητές πως κυρίαρχα χαρακτηριστικά στην προσωπικότητα του δασκάλου θα πρέπει να είναι η ηρεμία και η υπομονή. Είναι αξιοπρόσεκτο πως ο μαθητής 1 πιστεύει ότι ο εκπαιδευτικός χρειάζεται πολλή υπομονή γιατί όπως γράφει στην έκθεσή του «...κάποιες φορές οι μαθητές κάνουν πολλές αταξίες». Επιθυμούν, επίσης, να διεξάγεται το μάθημα ήρεμα και όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν η 2η και η 3η ερωτώμενη στην έκθεσή τους:

«Όχι όμως να φωνάζει»

«Μέσα στην τάξη θα ήθελα η δασκάλα να μην είναι πολύ αυστηρή και να μην θυμώνει»

Οι απόψεις και των τεσσάρων μαθητών στις συνεντεύξεις ενισχύουν τον πιο πάνω ισχυρισμό και αποδεικνύουν την ανάγκη των παιδιών για ένα ήρεμο μαθησιακό περιβάλλον, μέσα στο οποίο θα νιώθουν ασφάλεια και δε θα προσβάλλονται σε περίπτωση που κάνουν λάθη.

Μαθ. 1: Όταν κάνουν αταξίες τα παιδιά να τους εξηγά με ήρεμο τρόπο ότι δεν είναι σωστό. Να τους προειδοποιεί και μετά να τους στέλλει στο διευθυντή. Πρέπει να έχει υπομονή και να μη θυμώνει εύκολα....Να είναι ήρεμος.

Μαθ. 2: Να μη θυμώνει. Να θυμώνει μόνο στους άτακτους. Να είναι ήρεμη.

Μαθ. 3: Δηλαδή, όταν δεν καταλαβαίνουμε κάτι να μας το ξαναεξηγά με άλλο τρόπο χωρίς να θυμώνει. Όταν κάποιος κάμει αταξίες να του εξηγά ήρεμα το λάθος του για να μην το ξανακάμει.

Μαθ. 4: Να είναι δίκαια, να θυμώνει σε εκείνους που κάνουν αταξίες, να είναι καλή, ευγενική, ήρεμη.

Σε μία μόνο περίπτωση εντοπίζεται η ευχάριστη διάθεση ως γνώρισμα του ιδανικού εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα ο μαθητής 4, φαίνεται να επιθυμεί να είναι χαρούμενος και ευδιάθετος ο δάσκαλός του γιατί ίσως έτσι αισθάνεται και ο ίδιος καλύτερα. Είναι αξιοπρόσεκτο το σχέδιο του στο οποίο απεικονίζεται η δασκάλα χαμογελαστή και γύρω της βρίσκονται τα παιδιά. Πιο κάτω φαίνεται και η απάντηση που έδωσε στη συνέντευξη, στην ερώτηση «τι ζωγράφισες;».

Μαθ. 4: Σχεδίασα τους συμμαθητές μου και εσένα που μας έβγαλες έξω και παίξαμε. Είμαστε ευτυχισμένοι, μοιάζουμε με μιαν οικογένεια. Στην μέση σε ζωγράφισα εσένα. Είσαι χαρούμενη.

Εν κατακλείδι, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως τα παιδιά δίνουν έμφαση στο χαρακτήρα του εκπαιδευτικού και ενδιαφέρονται για το τι είδους άνθρωπος είναι. Η ηρεμία και η υπομονή είναι δύο από τα προσωπικά χαρακτηριστικά που θα ήθελαν να διακρίνουν τον ιδανικό εκπαιδευτικό. Παράλληλα, όμως, φαίνεται να έχει μεγάλη σημασία και η ευχάριστη διάθεση του εκπαιδευτικού.

Ισχυρισμός 4: Οι μαθητές πιστεύουν πως ο ιδανικός εκπαιδευτικός είναι δίκαιος και δημοκρατικός

Όλοι οι μαθητές που ελαβαν μέρος στην έρευνα φαίνεται να προβληματίζονται και να αναζητούν δίκαιους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα παρέχουν ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά και δε θα τους αδικούν. Επιθυμούν να εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί τις δημοκρατικές διαδικασίες και να νιώθουν τους εκπαιδευτικούς ως συνεργάτες και όχι ως τιμωρούς. Προτιμούν να τιμωρούνται μόνο τα παιδιά που κάνουν «αταξίες» και «να μην κάνει σε κάποιους χατίρια και σε άλλους να μην κάνει» έτσι ώστε «να μη ξεχωρίζει κανένα» όπως αναφέρει ο μαθητής 3 στην έκθεσή του. Χαρακτηριστικά είναι, επίσης, τα λόγια του μαθητή 1 στην έκθεσή του όπου αναφέρει πως θα ήθελε «να μην αδικεί κανένα» ο δάσκαλος. Ο ίδιος μαθητής, ενισχύοντας την πιο πάνω επιθυμία αναφέρει στις λεζάντες που πλαισιώνουν το σχέδιό του:

«Ποτέ δε θα τιμωρείται όλη η τάξη όταν μόνο ένας μαθητής έκανε αταξία. Έτσι θα είμαι δίκαιος»

Την ίδια επιθυμία φαίνεται να συμμερίζεται και η ερωτώμενη 2 η οποία επιθυμεί μια δασκάλα «δίκαιη και ευγενική» αλλά και οι ερωτώμενοι 3 και 4 οι οποίοι δηλώνουν στις συνεντεύξεις τους:

Μαθ. 3: Ας πούμε να μην κάνει σε κάποιους χατίρια και σε άλλους να μην κάνει. Να μην θυμώνει σε κάποιους και σε κάποιους που φταίνε να μην τους θυμώνει.

Μαθ. 4: Να είναι δίκαια, να θυμώνει σε εκείνους που κάνουν αταξίες.

Ισχυρισμός 5: Οι μαθητές θα ήθελαν να είναι ο εκπαιδευτικός τους ευγενικός και να σέβεται τους μαθητές

Μέσα από την ανάλυση των εκθέσεων, των ζωγραφιών και των συνεντεύξεων διαπιστώθηκε ότι τα τρία από τα τέσσερα παιδιά προσδίδουν στον ιδανικό εκπαιδευτικό περαιτέρω προσωπικά χαρακτηριστικά. Αποδεικνύουν πως έχουν ιδιαίτερες ευαισθησίες και επιθυμούν να έχουν δασκάλους ευγενικούς, οι οποίοι θα σέβονται και θα εκτιμούν την προσωπικότητα των μαθητών τους. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια του μαθητή 1 στη συνέντευξη, ο οποίος δηλώνει πως ο ιδανικός γι' αυτόν δάσκαλος «σίγουρα θα είναι ευγενικός». Μέσα από τα λόγια του συγκεκριμένου μαθητή, εύλογα, συμπεραίνουμε πως η ευγένεια, ως προσωπικό χαρακτηριστικό, κατέχει εξέχουσα θέση στις προτιμήσεις και επιθυμίες των μαθητών. Ο ίδιος πάλι μαθητής γράφει στην έκθεσή του:

«Η συμπεριφορά του είμαι βέβαιος πως θα είναι άφογη απέναντι στους μαθητές αλλά και σε όλους. Ακόμα και εκτός σχολείου. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να διορθώνει πάντα τους μαθητές ή προσωπικά ή σε όλη την τάξη με ένα ευγενικό τρόπο».

Μπορούμε να συμπεράνουμε από τα πιο πάνω σχόλια του μαθητή πως έχει μεγάλη σημασία γι' αυτόν η «άφογη» συμπεριφορά του δασκάλου η οποία θα τον διακατέχει παντού «ακόμα και εκτός σχολείου». Η επιθυμία του, επίσης, να διορθώνει ο δάσκαλος τους μαθητές με ευγενικό τρόπο είτε προσωπικά είτε σε μπροστά από όλη την τάξη είναι αξιοπρόσεκτη και θα μπορούσαμε να πούμε πως δείχνει την ευαισθησία του παιδιού.

Τα αυτούσια αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις, που παρατίθενται στη συνέχεια, ενισχύουν τον ισχυρισμό ότι οι μαθητές επιθυμούν να είναι ευγενικός ο δάσκαλός τους.

Μαθ. 1: Να είναι ευγενικός. Να είναι καλός άνθρωπος.

Δασκ.: Τι εννοείς καλός; Τι θα κάνει δηλαδή που θα αποδεικνύει πως είναι καλός;

Μαθ. 1: Για παράδειγμα αν κάποιος θέλει βοήθεια στα μαθήματα να τον βοηθά.

Δασκ.: Μίλησέ μου λίγο για το χαρακτήρα του ιδανικού για σένα δασκάλου.

Μαθ.1: Σίγουρα να είναι ευγενικός

Δασκ.: Τι είναι εκείνο που έχει μεγαλύτερη σημασία για σένα;

Μαθ. 2: Να είναι ευγενική, να είναι καλή και να είναι συνεργάσιμη...Θα ήθελα να είναι γλυκιά, ευγενική...

Μαθ. 4: Να είναι δίκαια, να θυμώνει σε εκείνους που κάνουν αταξίες, να είναι καλή, ευγενική.

Ισχυρισμός 6: Η αγάπη για τα παιδιά και η αφοσίωση στο επάγγελμα είναι σημαντικά χαρακτηριστικά του ιδανικού εκπαιδευτικού στα μάτια των παιδιών

Μεταξύ άλλων οι μαθητές εξέφρασαν την άποψη ότι ο ιδανικός εκπαιδευτικός πρέπει να είναι αφοσιωμένος στην εκπαίδευση, να είναι δηλαδή πραγματικά λειτουργός και να ασκεί τα καθήκοντά του με σοβαρότητα. Ο μαθητής 1 φαίνεται να υποστηρίζει στην έκθεσή του πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι άτομο που εμπνέει απόλυτη εμπιστοσύνη στο μαθητή αλλά αναγνωρίζει πως «πρέπει να έχει αρκετή όρεξη να μας κάνει να πιστεύουμε πως ό,τι πει είναι σωστό». Σύμφωνα, επίσης, με το μαθητή 3 πρέπει «... να μεταδίδει γνώσεις χωρίς άγχος» και να επιμένει μέχρι να κατανοήσουν οι μαθητές το περιεχόμενο της διδασκαλίας του. Οι δηλώσεις των παιδιών στις συνεντεύξεις τεκμηριώνουν αυτό τον ισχυρισμό:

Μαθ. 3: Δηλαδή, άμαν εν καταλαβαίνουμε κάτι να μας το ξαναεξηγά με άλλο τρόπο χωρίς να θυμώνει.

Μαθ. 4: ... Στην τάξη να κάνουμε κανονικά το μάθημα.

Στο πρόσωπο, επίσης, του ιδανικού εκπαιδευτικού βλέπουν τον παιδαγωγό που αγαπά πραγματικά, νοιάζεται και καταλαβαίνει τα παιδιά. Η ανάγκη των παιδιών για αγάπη, στοργή και κατανόηση είναι έκδηλη στις δηλώσεις των μαθητών 1, 2 και 4 στις συνεντεύξεις.

Μαθ. 1: Να αγαπά του μαθητές, να είναι ήρεμος και να παίζει μαζί τους.

Μαθ. 2: Θα ήθελα να είναι γλυκιά, ευγενική, να μας αγαπά.

Μαθ. 4: Να είναι δίκαια... ευγενική, ήρεμη, να αγαπά τα παιδιά...η δασκάλα των ονείρων μου θα ήθελα...να έχει καλό χαρακτήρα, να είναι χαμογελαστή και να μας καταλαβαίνει.

Ισχυρισμός 7: Οι μαθητές επιθυμούν ένα ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον και δίνουν μεγάλη σημασία στο επικοινωνιακό κλίμα της τάξης

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε πως τα παιδιά φαίνεται να επιθυμούν ένα πιο ευχάριστο περιβάλλον μάθησης. Όπως φαίνεται τόσο από τις συνεντεύξεις, όσο και από τις ζωγραφιές και τις εκθέσεις τους τα παιδιά θα ήθελαν περισσότερο παιχνίδι και να τους δίνεται περισσότερος ελεύθερος χρόνος. Οι μαθητές θα προτιμούσαν να

αφιέρωναν περισσότερο χρόνο στο να λένε ανέκδοτα ή αινίγματα, να ακούνε τραγούδια πιο συχνά και να μιλάνε περισσότερο για προσωπικά τους ζητήματα ή θέματα που τους απασχολούν. Αυτό φαίνεται πολύ χαρακτηριστικά στη ζωγραφιά της μαθήτριας 4 η οποία ζωγράφισε την ιδανική δασκάλα να είναι στην αυλή και να παίζει με τους μαθητές της. Στη λεζάντα που πλαισιώνει το σχέδιό της αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Μερικές φορές όμως δυστυχώς πρέπει να ακολουθούμε ένα πρόγραμμα με βάση τα μαθήματα του σχολείου. Έτσι δεν έχουμε αρκετό χρόνο για να κάνουμε διάφορες δραστηριότητες με τη δασκάλα μου. Θα ήθελα να είχαμε πιο πολλή ώρα για παιχνίδια, τραγούδια και να μιλούμε για διάφορες ιστορίες που συμβαίνουν στον καθένα μας».

Πιο κάτω παραθέτουμε αυθεντικά τα λόγια από τη συνέντευξη του μαθητή 1 και του μαθητή 2:

Δασκ.: Πώς θα ήθελες να γίνεται το μάθημα με τον ιδανικό δάσκαλο;

Μαθ. 1: Να κάνουμε το μάθημα ευχάριστα, χωρίς να μας πιέζει. Να περνούμε ωραία. Όπως φέτος που όταν είμαστε φρόνιμοι μας λέεις ανέκδοτα, μας δείχνεις φιλμάκια και παίζουμε παιχνίδια.

Δασκ.: Πότε να παίζετε παιχνίδια;

Μαθ. 2: Στο μάθημα ή όταν τελειώνουμε το μάθημα και είναι η τελευταία ώρα να μας βγάζει στην αυλή να παίζουμε μαζί της παιχνίδια.

Μαθ.3: Να παίζουμε παιχνίδια, άμαν κουραζόμαστε να λέμε ανέκδοτα για να μπορούμε μετά να συνεχίζουμε, να ακούμε μουσική (όχι πολύ δυνατή) την ώρα που γράφουμε.

Όπως γίνεται προφανές από τα πιο πάνω οι μαθητές επιθυμούν ένα πιο ευχάριστο περιβάλλον μάθησης και να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στο παιχνίδι.

Ισχυρισμός 8: Η ικανότητα του εκπαιδευτικού για ποικιλότητα παρουσίασης του μαθήματος και οι τεχνικές διδασκαλίας είναι ένα θέμα που απασχολεί τα παιδιά

Τα παιδιά φαίνεται να συμφωνούν ότι ο ιδανικός δάσκαλος κάνει τη μάθηση διασκεδαστική με τη χρησιμοποίηση ποικίλων υλικών και μέσων καθώς και στρατηγικών – προσεγγίσεων στη διδασκαλία τους. Προσελκύει την προσοχή των μαθητών με τη συνεχή προσφορά νέου περιεχομένου και την εμπέδωσή του, με τον έπαινο και την ενθάρρυνση, με τη χρήση των ιδεών του μαθητή. Με τον τρόπο αυτό αποφεύγεται η στασιμότητα στο μάθημα, ο μαθητής ενεργεί εγκαταλείποντας τη συνήθη παθητικότητα του. Οι μαθητές προσδιόρισαν ένα αριθμό ενεργειών και συμπεριφορών κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής του μαθήματος οι οποίες τους βοηθούν να

«μάθουν καλύτερα.» Οι μαθητές προτιμούν το μάθημα να γίνεται με διάφορα project, να έχουν την ευκαιρία να επιλέγουν διάφορους παιγνιώδεις τρόπους μάθησης που θα τους βοηθήσουν να μάθουν ευκολότερα και γρηγορότερα. Και οι τέσσερις μαθητές φάνηκε να συμφωνούν πως ο ιδανικός δάσκαλος πρέπει κάνει τη μάθηση διασκέδαση. Πιο κάτω φαίνονται απόσπασμα από την έκθεση του μαθητή 2 και αυθεντικά λόγια από τις συνεντεύξεις των μαθητών 1 και 3:

Μαθ. 2: «Να μας κάμνει το μάθημα με ωραίο τρόπο. Να μη βαριούμαστε. Να βρίσκει ωραίους τρόπους να μας κάμνει το μάθημα. Να φτιάχνουμε διάφορες κατασκευές, να βλέπουμε ταινίες...».

Συνέντευξη Μαθ. 1: «Όπως εκείνη την ημέρα που παίξαμε το παιχνίδι για τον ευθύ και τον πλάγιο λόγο».

Συνέντευξη Μαθ. 3: «Να γίνεται με ευχάριστο τρόπο, διασκεδαστικό».

Οι μαθητές δίνουν επίσης ιδιαίτερη βαρύτητα στη διεξαγωγή του μαθήματος συζητώντας και χωρίς πίεση. Αυτό φαίνεται να τους αγχώνει. Αναφέρει χαρακτηριστικά ο μαθητής 3:

«...Να κάνει το μάθημά της συζητώντας. Να μην είναι κουραστική και πιεστική και να μας αφήνει να ξεκουραζόμαστε». Ακόμη κάτι που αξίζει προσοχής είναι η επιθυμία των παιδιών ο δάσκαλός τους να είναι μορφωμένος, να έχει χιούμορ, υπομονή και ηρεμία. Αναφορικά με τη διδακτική διαδικασία επιθυμούν να εμπλέκονται στη διαδικασία της μάθησης και στην ανακάλυψη της γνώσης και μάλιστα επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί τους να ενθαρρύνουν τους αδύνατους μαθητές ή εκείνους που κάνουν λάθη. Μέσα από τις δηλώσεις στην έκθεση αλλά και στη συνέντευξη του μαθητή 2 φαίνεται αυτή τους η επιθυμία.

Μαθ. 2: «... Όταν κάνουμε λάθος να μας λέει: Μπορείς αγάπη σκέψου ακόμη λίγο!!»

Δασκ.: Ποιες θα ήθελες να ήταν οι αντιδράσεις της στο μάθημα;

Μαθ. 2: Όταν κάμνουμε λάθος να μας λέει ότι μπορούμε να το διορθώσουμε για να μην απογοητευόμαστε.

Στο πρόσωπο του ιδανικού εκπαιδευτικού βλέπουν τον άνθρωπο ο οποίος πρέπει να τους μάθει γράμματα αλλά και να τους μεταδώσει αξίες και στάσεις της ζωής όπως ο σεβασμός και το ενδιαφέρον για το συνάνθρωπό μας, η αξιοπρέπεια, η αγάπη. Αναφέρει χαρακτηριστικά η μαθήτριά 2 στην έκθεσή της:

«...να μας μαθαίνει το σεβασμό προς όλους τους ανθρώπους, να μας μαθαίνει τα καλά που κάνει ένας άνθρωπος για να περάσει καλά τη ζωή του. Σημαντικό επίσης είναι να μας διδάσκει τις ανθρώπινες αξίες, την αξιοπρέπεια, την αγάπη και το γνήσιο ενδιαφέρον για το συνάνθρωπό μας»

Ισχυρισμός 9: Η οργάνωση και διοίκηση της σχολικής τάξης καθώς και η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης είναι ένα θέμα που απασχολεί τους μαθητές

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι μαθητές πιστεύουν ότι απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία παραγωγικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος είναι η καλή οργάνωση και διοίκηση της τάξης. Θεωρούν πως η πειθαρχία είναι απαραίτητη για τη σωστή λειτουργία του μαθήματος και πως αυτή πρέπει να «επιβάλλεται» με ηρεμία και υπομονή. Ο ιδανικός εκπαιδευτικός γι' αυτούς είναι ο εκπαιδευτικός που εντοπίζει προβλήματα συμπεριφοράς και στοχεύει στο να διευκολύνει το μαθητή να αντιμετωπίσει αυτά τα προβλήματα με πειθώ και συνεργασία. Δεν επιθυμούν ο δάσκαλός τους να θυμώνει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αλλά να «συμπεριφέρεται κανονικά».

Ακολουθεί απόσπασμα από την έκθεση του μαθητή 1 και μέρος από τη συνέντευξη του μαθητή 3:

«Τώρα οι συνήθειες του σε μια παρατήρηση θα πρέπει να είναι κανονικές, δηλαδή να μην είναι πολύ αυστηρός αλλά ούτε τελείως καλόκαρδος».

Δασκ.: Τι εννοείς υπομονετικός; Τι θα έκανε, πώς θα συμπεριφερόταν που να αποδεικνύει ότι είναι υπομονετικός;

Μαθ. 3: Δηλαδή, άμαν εν καταλαβαίνουμε κάτι να μας το ξαναεξηγά με άλλο τρόπο χωρίς να θυμώνει. Άμαν κάποιος κάμει αταξίες να του εξηγά ήρεμα το λάθος του για να μην το ξανακάμει.

Προφανώς τα παιδιά θεωρούν πως ο ιδανικός δάσκαλος πρέπει να καλλιεργεί τη θετική σκέψη ανάμεσα στα παιδιά, να τους ενθαρρύνει και να χρησιμοποιεί τον έπαινο.

Ισχυρισμός 10: Η ανάπτυξη και η διατήρηση καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών είναι ένα θέμα που απασχολεί τα παιδιά.

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι τα παιδιά επιθυμούν ο εκπαιδευτικός τους να έχει ως βασική επιδίωξη του την ανάπτυξη και διατήρηση καλών διαπροσωπικών σχέσεων. Οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών πρέπει να είναι θετικές και να στηρίζονται στην καλλιέργεια της φιλικότητας, της προσεκτικής και ουσιαστικής ακρόασης και της θετικής σκέψης. Στο πλαίσιο των καλών διαπροσωπικών σχέσεων ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές υπερβαίνουν τις τυπικές συμπεριφορές που απορρέουν από τους ρόλους τους. Οι μαθητές θέλουν να συζητούν περισσότερο μαζί με τους εκπαιδευτικούς τους, να ευχαριστούνται από τη μεταξύ τους συντροφιά, να έχουν τη συναίσθηση ενός κοινού δεσμού, κοινών ενδιαφερόντων, απόψεων, κοινού τρόπου σκέψης. Επιθυμούν να υπάρχει αρμονική συνεργασία μεταξύ τους, αποδοχή,

διάθεση για αστεία αλλά το κυριότερο επιθυμούν να είναι φίλοι και να περνούν περισσότερο χρόνο τα διαλλείματα.

Χαρακτηριστικά αναφέρει η μαθήτρια 2 στη συνέντευξή της:

Δασκ.: Πότε να παίζετε παιχνίδια;

Μαθ. 2: Στο μάθημα ή όταν τελειώνουμε το μάθημα και είναι η τελευταία ώρα να μας βγάζει στην αυλή να παίζουμε μαζί της παιχνίδια.

Αναφέρει ο μαθητής 3 στην έκθεσή του:

«Τα διαλλείματα και γενικά την ώρα της ξεκούρασης και του παιχνιδιού θα ήταν καλό να γίνεται και αυτή παιδί και να παίζει μαζί μας»

Απ' ότι φαίνεται λοιπόν οι μαθητές ζητούν από τον εκπαιδευτικό τους να βλέπουν «το όλον του μαθητή», την προσωπικότητά του και όχι μόνο το μαθησιακό του πεδίο. Να μην ενδιαφέρεται δηλαδή μόνο για τα μαθήματα αλλά να είναι φίλος μαζί τους και να έχουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις.

4. Συμπεράσματα

Αναφερόμενοι στον ιδανικό εκπαιδευτικό, μέσα στο πλαίσιο της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας, θα ήταν χρήσιμο εν κατακλείδι να γίνει μια διευκρίνιση του όρου όπως αυτός αποδίδεται μέσα από τα αποτελέσματα που προέκυψαν. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις των τεσσάρων μαθητών στις συνεντεύξεις στην ερώτηση «Πώς θα περιγράφες τον ιδανικό δάσκαλο με μια πρόταση;»:

«Να αγαπά του μαθητές, να είναι ήρεμος και να παίζει μαζί τους».

«Θα ήθελα να είναι γλυκιά, ευγενική, να μας αγαπά και να μας κάμνει να περνούμε ωραία στο σχολείο».

«Θα ήθελα να είναι φίλος με τα παιδιά, να πλησιάζει περισσότερο τα παιδιά στα διαλλείματα, να παίζει με τα παιδιά».

«Η δασκάλα των ονείρων μου θα ήθελα να ντύνεται μοντέρνα αλλά σοβαρά. Κάποτε στο μάθημα όταν κουραζόμαστε να σταματάμε να μιλάμε λίγο και να λέμε κανένα ανέκδοτο. Να έχει καλό χαρακτήρα, να είναι χαμογελαστή και να μας καταλαβαίνει».

Οι κατηγορίες των χαρακτηριστικών που βρέθηκαν από την έρευνα και αναλύθηκαν στη συνέχεια αποκαλύπτουν τον τρόπο που τα παιδιά ορίζουν τον ιδανικό εκπαιδευτικό και προσδιορίζουν τα χαρακτηριστικά του. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης δείχνουν ότι οι μαθητές είναι σε θέση να προσδιορίσουν τον ιδανικό εκπαιδευτικό και μπορούν να τεκμηριώσουν τι εκτιμούν σε αυτόν. Όπως προκύπτει οι μαθητές εστιάζονται στις ανθρώπινες διαστάσεις των εκπαιδευτικών τους με κύρια γνωρίσματα την ηρεμία, την υπομονή, την ευγένεια και την αφοσίωση στο επάγγελμα.

Παρόλο που η εξωτερική εμφάνιση δεν φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην άποψη που έχουν οι μαθητές για τον ιδανικό εκπαιδευτικό εντούτοις προκύπτει ότι προτιμούν νέους, ευπαρουσίαστους αλλά «απλούς» εκπαιδευτικούς. Ως προς το φύλο φαίνεται να προτιμούν, στην πλειοψηφία τους, γυναίκες εκπαιδευτικούς γιατί υποστηρίζουν πως πλησιάζουν περισσότερο τα παιδιά και τους καταλαβαίνουν πιο πολύ απ' ό τι οι άντρες εκπαιδευτικοί, κυρίως όταν έχουν δικά τους παιδιά.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως οι μαθητές επιθυμούν ένα ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον και επικοινωνιακό κλίμα στην τάξη. Θα ήθελαν περισσότερο παιχνίδι και να τους δίνεται περισσότερος ελεύθερος χρόνος τον οποίο θα αξιοποιούσαν για παιχνίδια ή άλλες ευχάριστες δραστηριότητες. Φαίνεται να επιμένουν όλα τα παιδιά σε περισσότερο δημιουργικό τρόπο διδασκαλίας κατά τον οποίο ο ιδανικός δάσκαλος εξάπτει το ενδιαφέρον και εμπνέει τους μαθητές πέρα και έξω από την τάξη σε συνάφεια με τη ζωή, τις αξίες και τα ιδανικά. Αναζητούν ένα δάσκαλο ο οποίος κάνει τη μάθηση διασκέδαση με τη χρησιμοποίηση ποικίλων υλικών, μέσων και διδακτικών προσεγγίσεων. Μέσα σε αυτό το ευχάριστο και δημιουργικό περιβάλλον επιθυμούν να προσελκύει την προσοχή τους ο εκπαιδευτικός με τον έπαινο και την ενθάρρυνση.

Επιπρόσθετα φαίνεται πως οι μαθητές πιστεύουν ότι απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία παραγωγικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος είναι η καλή οργάνωση και διοίκηση της τάξης όπου η πειθαρχία επιτυγχάνεται με συνεργασία, ηρεμία και υπομονή. Η ανάπτυξη και η διατήρηση καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών είναι ένα άλλο θέμα που απασχολεί τα παιδιά. Θα ήθελαν να έχουν φιλικές σχέσεις, να συζητούν περισσότερο μαζί με τον εκπαιδευτικό τους, να ευχαριστιούνται από τη μεταξύ τους συντροφιά και να έχουν τη συναίσθηση ενός κοινού δεσμού, κοινών ενδιαφερόντων, απόψεων, κοινού τρόπου σκέψης.

Τα χαρακτηριστικά, οι δεξιότητες και οι διαθέσεις του ιδανικού εκπαιδευτικού όπως προσδιορίζονται από τα παιδιά στην παρούσα έρευνα φαίνεται να έχουν πολλά κοινά στοιχεία με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από άλλες έρευνες, γεγονός που καταδεικνύει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα αποτελέσματα της έρευνα των Kratz και του Book που αναφέρουν ως σημαντικότερα στοιχεία του ιδανικού εκπαιδευτικού την υπομονή, την ευγένεια, τη φιλικότητα και τη διαπαιδαγώγηση μέσω της ενθάρρυνσης και του επαίνου. Επίσης στην έρευνα των Younger και Warrington (1999) διαπιστώθηκε ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια εκτιμούσαν τον ενθουσιασμό του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία και τις γνώσεις του για το γνωστικό αντικείμενο. Ακόμα σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνα του Taylor (1972) οι μαθητές και των δύο φύλων θεωρούσαν πιο σημαντικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού τη διδακτική του ικανότητα, την κατοχή γνώσεων από μέρους του και την ικανότητά του να εξηγεί και να βοηθά τα παιδιά στη σχολική τους εργασία. Είναι προφανές ότι τα αποτελέσματα των ερευ-

νών που έχουν αναφερθεί πιο πάνω συμφωνούν με τα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας.

Τα συμπεράσματα στα οποία οδηγηθήκαμε μέσα από την έρευνά μας ενθαρρύνουν να εμπιστευθούμε και να καθοδηγηθούμε από τις απόψεις των παιδιών. Τα χαρακτηριστικά του ιδανικού εκπαιδευτικού που αναδύθηκαν ελπίζουμε να αποτελέσουν μια βάση για αλλαγή στην εκπαιδευτική διαδικασία και παράλληλα να δώσουν την ευκαιρία και το κίνητρο στους εκπαιδευτικούς για αλλαγή στη συμπεριφορά τους αλλά και στη σχέση με τους μαθητές τους.

Βιβλιογραφία

- Acocella, A. (2002) *Elementary school students perceptions of ideal teacher*. Unpublished doctoral dissertation. Seton Hall University. England
- Bachen, C., McLoughlin, M. & Garcia, S. (1999) Assessing the role of gender in college students evaluations of faculty. *Communication Education*, 48, 193-210.
- Βάμβουκας, Ι, Μ. (2007) *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Burton, H. B. (1950) Speech in the Prediction of Teaching Success: A Review of 23 Studies of the Prediction of Teaching Success from the Point of View of Speech Education. *Peabody Journal of Education*, 28,(2),80-87.
- Centra, J. & Gaubatz, N. (2000) Is there gender bias in student evaluations of teaching? *Journal of Higher Education*, 71, 17-33.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, μετάφρ. Χρυσούλα Μητσοπούλου & Μάνια Φιλοπούλου. Μετάχμιο: Αθήνα.
- Gorham, J. (1987) Sixth grade student' perception of good teachers. University of Virginia,VA: Curry School of Education.(ERIC Document Reproduction Service No.ED 359 164).
- Jules, V. & Kutnick, P. (1997) Student perceptions of a good teacher. The gender perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 67 (4), 497-511.
- Κρίβας, Σ. (1998) *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Π. (2000) *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

- Παπανδρέου, Α. (2001) *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*, Αθήνα, Γρηγόρης, β' έκδοση.
- Πασιαρδή, Π. (2000) *Αποτελεσματικά σχολεία, Πραγματικότητα ή ουτοπία*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Sizemore, R. W. (1981) Do black and White students look for the same characteristics in teachers. *Journal of Negro Education*, 50(1), 48-56
- Sprague, J. & Massoni, K. (2002) How students value teachers: Gender matters. Paper presented at the 2002 annual meetings of the Paper American Sociological Association.
- Taylor, P. (1972) Children's evaluations of the characteristics of the good teacher, *British Journal of Educational Psychology*, 32, 258-266.
- Younger, M. & Warrington, M. (1990) He is such a nice man but he is so boring, you have to really make a conscious effort to learn: The view of Gemma, Daniel and their contemporaries teacher quality and effectiveness. *Educational Review*, 51(3), 231-241.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ-ΕΙΜΑΙ ΕΝΕΡΓΟΣ/Η»: ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗΣ-ΗΘΙΚΗΣ- ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ/ΕΜΨΥΧΩΣΗ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ

Τερεζάκη Χρύσα
Εκπαιδευτικός
MSc, PhD στην Εκπαίδευση Ενηλίκων
ΕΑΠ
ΔΕΕΚ- Παν/μιο Κρήτης (ΠΤΔΕ)

Ανδρεάδου Χαρίκλεια
Εκπαιδευτικός
MSc, Υποψήφ. PhD
Μέλος ΚΕΣΔ του ΕΔΕΕΚ

Summary

This particular article is concerned with the case study of a “community of learning and practice” (involving headteachers of schools in the province of Chania (<http://active-leadership.weebly.com/>) who were coordinated and encouraged by an action team which was consisted of voluntary executives of education, members as a body of the Scientific Network for Adult Education in Crete (SNAE.C, 2012, 2013). The main intention was the change of mentality inside the school unit emphasizing on communication, participating organization and administration (solving problems and making decisions), boosting and initiative not “for” the teachers/students but “with” the teachers /students (moral/sustainable educational leadership). Through the phases of organization and administration of the emerging strategic plan, the individuals (educators/students) practise “democratic habits of the heart”, “co-responsibility-co-decision” and transformative learning in active citizenship (Terezaki-Andreadou, 2012).

Λέξεις κλειδιά

Δημοκρατική-Ηθική-Βιώσιμη Εκπαιδευτική Ηγεσία, επιμόρφωση-εμπύχωση, διευθυντικά στελέχη

1. Η φιλοσοφία

Το Πρόγραμμα «ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ-ΕΙΜΑΙ ΕΝΕΡΓΟΣ/Η» αποτέλεσε τον πρώτο κύκλο (2012-2013) ενός ευρύτερου εναλλακτικού παραδείγματος ‘Συμμετοχικής Οργάνωσης και Διοίκησης’ της Σχολικής Μονάδας που προέκυψε από αυτό, με σχεδιασμό σε βάθος τριετίας, του Προγράμματος «Εκπαίδευση Ενηλίκων κι εναλλακτικά

Προγράμματα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας» των ΕΔΕΕΚ και Πανεπιστημίου Κρήτης-ΠΤΔΕ (2012-2015). Το «ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ-ΕΙΜΑΙ ΕΝΕΡΓΟΣ/Η» αφορά στην πιλοτική¹ εφαρμογή του πρώτου χρόνου του επιμορφωτικού προγράμματος στελεχών εκπαίδευσης² και έλαβε χώρα στα Χανιά, στο πλαίσιο της εθελοντικής δράσης του Επιστημονικού Δικτύου Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης (ΕΔΕΕΚ) (www.cretaadulteduc.gr).

Η συγκεκριμένη πρόταση αφορά στις εκατό πρώτες ημέρες (Project 100) της λειτουργίας του σχολείου, ως προσπάθειας μετασχηματισμού της Σχολικής Μονάδας σε «Οργανισμό Μάθησης-Ομάδα Πρωτοβουλίας-Δράσης». Τα άτομα μαθαίνουν να εκφράζονται ισότιμα, να επικοινωνούν μεταξύ τους, να συνομιλούν κριτικά κι αναστοχαστικά, καθώς και να ασκούνται στις «δημοκρατικές συνήθειες της καρδιάς», παράλληλα με τις αρχές της «συνευθύνης», της «συναπόφασης» και της ηθικής (Sergiovanni, 1992, Lynn-Murphy, 1994, Dirks, 1997, Κοσσυβάκη, 1998, 2003, Χρυσοφίδης, 2000 Cranton, 2006, Mezirow, 2006). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός αναπτύσσει έτσι την απαραίτητη δυναμική με την οποία αντιπαράθεται στην παραδοσιακή οργανωσιακή δομή και στην εξουσία του 'ηγεμόνα-διευθυντή', καθιστώντας τις υποομάδες εργασίας και τα μέλη του Σύλλογου Διδασκόντων «ενεργά-συμμέτοχα-συνυπεύθυνα» στο σύνολο των φάσεων οργάνωσης και διοίκησης του αναδυόμενου Στρατηγικού Σχεδίου (strategic plan) (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2008, Τερεζάκη, 2010, 2012).

Μέσω της συνεργασίας των συνειδητοποιημένων εκπαιδευτικών-επαγγελματιών και τη μεταξύ τους 'Σχέση' επιδιώκεται η συντονισμένη 'Δράση', με απώτερο στόχο την ανάδειξη της κεντρικής φιλοσοφίας του Οργανισμού (όραμα, κατεύθυνση και στόχοι της σχολικής μονάδας) και την αξιοποίηση της «θεμελιώδους ιδεολογίας»³ του στο πλαίσιο μιας 'πραξιακής' και, παράλληλα, 'σχεσιακής' εργασιακής δομής-εκπαιδευτικής κοινότητας που εκφράζει την «ενεργό πολιτειότητα» (active citizenship) των μελών της (Belenky Stanton, 2006, Πολέμη-Τοδούλου, 2010, Κυριάκης-Τερεζάκη, 2012).

Το «σύστημα ενεργειών» του Προγράμματος «ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ-ΕΙΜΑΙ ΕΝΕΡΓΟΣ/Η» αξιοποιεί τις βασικές αρχές των Σύγχρονων Θεωριών⁴ εκπαιδευτικής διοίκησης για την καλλιέργεια μιας 'άλλης' οργανωσιακής κουλτούρας στη σχολική μονάδα. Ταυτόχρονα με τη διεπιστημονική προσέγγιση και την έμφαση σε πρακτικά ζητήματα, κρίνεται απολύτως αναγκαίο το να αποκτήσει «φωνή» και «χώρο δράσης» το συλλογικό όργανο (ο Σύλλογος Διδασκόντων) «συναπόφασης» και «συνευθύνης» (Θεριανός, 2006, Χατζηπαναγιώτου, 2010). Η υιοθέτηση των παραπάνω αρχών που συμβαδίζουν με τις αρχές των Νεοκλασικών⁵ Θεωριών (των Ανθρώπινων Σχέσεων) έχει ως πρόθεση την εξισορρόπηση ανάμεσα στο 'τόση εκλογίκευση όσο πρέπει' και στον 'τόσο εξανθρωπισμό όσο είναι απαραίτητος' για την αποτελεσματική οργάνωση της Σχολικής Μονάδας και τη βιωσιμότητα της ηγεσίας της (Hargreaves-Fink, 2004, Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, 92).

Στο πλαίσιο αυτό, ο Σύλλογος Διδασκόντων λειτουργεί ως «Ομάδα Αυτομόρφωσης», ενώ ο ρόλος του παραδοσιακού Διευθυντή αναθεωρείται σε «Συντονιστή»

Ηγέτη-Εμψυχωτή» που αρχικά έχει την ευθύνη: α) της διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών των ενδιαφερόντων και των υπάρχουσών εμπειριών των μελών του Συλλόγου, β) της σύναψης μ' αυτόν του 'εργασιακού συμβολαίου', γ) του καθορισμού και της εφαρμογής του 'αναδυόμενου στρατηγικού σχεδίου'.

Σκοπός του Στρατηγικού Σχεδίου της Σχολικής Κοινότητας είναι, πρωταρχικά, η διά ζώσης και η εξ αποστάσεως διασύνδεση των μελών (εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων) και των επιμέρους τμημάτων του εκπαιδευτικού οργανισμού (νηπιαγωγείο, δημοτικό, κυλικείο), η χειραφέτηση των μεμονωμένων ατόμων και η καλλιέργεια του επαγγελματισμού και της προσωπικής ανάπτυξης των συνεργατών, ως χαρακτηριστικά μιας σύγχρονης 'Εκπαιδευτικής Διοίκησης Ολικής Ποιότητας' (Δ.Ο.Π) και παράλληλα ως στοιχεία μιας γνήσιας Δημοκρατικής-Απελευθερωτικής Αγωγής (Freire, 1977a, Μπουραντάς, 2005, Πηγιάκη, 2006).

2. Τεκμηρίωση-Ο καινοτόμος χαρακτήρας και η παιδαγωγική αξία του Προγράμματος

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004, 7-10) η μη κατευθυντική μορφή διοίκησης σχολικών μονάδων κερδίζει ολοένα και περισσότερο έδαφος, καθώς η δυναμική της ομάδας είναι ισχυρότερη από τις φυσικές δυνατότητες των μεμονωμένων ατόμων, τα κίνητρα τα οικονομικά είναι σημαντικά -ωστόσο, δεν αποτελούν τη μόνη παράθεση των δασκάλων, οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν σε οτιδήποτε τους επιβάλλεται από τα 'πάνω', κυρίως ως ομάδα και όχι ως άτομα, κι επιπλέον αξιοποιούν ως κύριο μέσο προστασίας τους την «άτυπη οργάνωση» που είναι πολύ πιο ουσιαστική για κείνους από ότι ο επίσημος φορέας εξουσίας. Προς την κατεύθυνση αυτή ο Μπουραντάς περιγράφει τις προϋποθέσεις της 'δημοκρατικής ηγεσίας' υπογραμμίζοντας την έμφαση στο ρόλο του ηθικού των ατόμων την ώρα της εργασίας, στις ευκαιρίες που παρέχονται σε αυτά για κοινωνική επαφή, στην ελευθερία των εργαζομένων να συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης των αποφάσεων και στην ακεραιότητα του ηγέτη για έντιμη και ίση μεταχείριση (2005).

Σύμφωνα και με τα παραπάνω, ο καινοτομικός χαρακτήρας του Προγράμματος «ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ ΕΙΜΑΙ ΕΝΕΡΓΟΣ/Η», ως πρόγραμμα μη κατευθυντικής μορφής διοίκησης, αφορά σε δύο άξονες. Έναν ειδικό κι έναν γενικότερο.

- **Ο ειδικότερος άξονας** αναδεικνύει τα 'ενεργά υποκείμενα', τα οποία μέσα από τη συμμετοχή στις διαδικασίες και την ανταλλαγή εμπειριών ενδυναμώνονται τόσο ώστε σταδιακά μετακινούνται από τις στερεοτυπικές παραδοχές τους κι αναλαμβάνουν δράση μεταμορφώνοντας την 'α-πρόσωπη δημόσια σχολική μονάδα' σε 'κοινότητα προσώπων', που αντανακλά τις ιδιαίτερες αξίες και τα οράματά τους (Shor, 1992, Freire, 1977α, Κοσσυβάκη, 2003, Πηγιάκη, 2006, Mezirow, 2006, Κωστούλα-Μακράκη, 2011, 501-503).

Μέσα από το διάλογο⁶ των προσώπων ενεργοποιούνται η 'διαισθητική-ανορθολογική' σκέψη πλάι στην 'ορθολογική' δυνατότητα (Goleman, et.al., 2002, Cranton, 2006, 212), αξιοποιείται το 'τυχαίο' και το 'αστάθμητο' παράλληλα με το 'προγραμματισμένο' κι επικυρώνεται στο μέγιστο βαθμό η λειτουργία της 'παιδαγωγικής αντινομίας' στην ενήλικη πραγματικότητα του σχολείου (Κοσσυβάκη, 1998), ενώ επανανοηματοδοτείται ο ρόλος των εκπαιδευτικών ως 'σκεπτόμενων προσωπικότητων/ενεργών'⁷ επαγγελματιών της εκπαίδευσης' (Rogers, 1961, Hargreaves-Fullan, 1995, Κοσμούπουλος, 2000, Αρχοντάκη-Φιλλίπου, 2003: 21).

Διαφαίνεται έτσι, έμμεσα, η συνάφεια των στόχων του Προγράμματος με τη «θεωρία των συστημάτων» ως σύγχρονη οργανωσιακή και βιώσιμη πρόταση, καθώς αυτό στο οποίο επενδύει είναι όχι μόνο το εάν καλύπτεται το σύνολο των θέσεων των ατόμων στα σχολεία (ως αριθμοί), αλλά και το με ποιες προσωπικότητες (ποιότητες) στελεχώνονται τα σχολεία, ώστε να λειτουργούν ανθρώπινα κι αποτελεσματικά (Πασιαρδής, 2004, Κωστούλα-Μακράκη, 2011, 501-503, 26, Πασιαρδής, 2012).

- **Σχετικά με το γενικότερο άξονα**, το Πρόγραμμα «ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ-ΕΙΜΑΙ ΕΝΕΡΓΟΣ/Η» είναι ένα διεπιστημονικό επιμορφωτικό πρόγραμμα στελεχών εκπαίδευσης που συνδυάζει την Εκπαίδευση Ενηλίκων με τη Συστημική Ψυχολογία και τη Διοικητική Επιστήμη με την Κοινωνική Εκπαίδευση, υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής Θεώρησης και της Απελευθερωτικής Αγωγής (Freire, 1977a, Martin, 1999, Χατζηγεωργίου, 2010).

Ο καινοτόμος χαρακτήρας του στο γενικό αυτό επίπεδο έγκειται στο ότι ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αποτίμηση του εκπαιδευτικού/ερευνητικού σχεδίου αποτελεί κοινωνική καινοτομία (social innovation), καθώς τίθεται σε εφαρμογή από μία «Ομάδα Αυτομόρφωσης» εθελοντών, μελών ενός άτυπου φορέα ενηλικής εκπαίδευσης, με σκοπό την ανάπτυξη των στελεχών του τόπου (personal growth) και κυρίως τη μεταξύ των μελών του⁸ «ουσιαστική» δικτύωση (κοινωνική δικτύωση/social networking) (Christakis-Fowler, 2009, Παϊζης, 2010).

Απώτερος στόχος, μέσα από τη *διατομεακή συνεργασία* (cross sector collaboration) και τη *διεπιστημονική προσέγγιση* (interdisciplinary approach), την *κοινωνική εκπαίδευση* (community education) και την *ενίσχυση του Εθελοντισμού* (empowerment of becoming a volunteer), είναι το να αναδειχθεί σταδιακά μία *δημιουργική κοινότητα* (creative community), παραγωγός σύγχρονων μορφών Εκπαίδευσης & Πολιτισμού, που στηρίζονται σε μια 'άλλη Νοοτροπία' τον καιρό της Κρίσης... εκείνη της Ανθρώπινης Συνεργασίας.

Η όποια προβληματική, εν κατακλείδι, συνδέεται στενά με το ρόλο των *εκπαιδευτικών /πολιτισμικών εμψυχωτών* (educational/cultural animators) και την εκπαίδευσή τους, ενώ το όποιο εγχείρημα αφορά στην αντικατάσταση *α-πρόσωπων κρατικών μορφών/δομών* με συγκεκριμένα *Πρόσωπα* (Προσωπικότητες-Πολίτες)

που δεν διστάζουν να αποτιμούν σχέδια/πράξεις και παραλείψεις (Τερεζάκη, κ.ά, 2011). Τολμούν μάλιστα να παράγουν «Σχέσεις» και «Έργο» λειτουργώντας ως απελευθερωτικοί ηγέτες στις τάξεις τους και ως ασκούμενοι «εν δυνάμει ηγέτες» στη μακρά τους επαγγελματική πορεία.

3. Η παιδαγωγική και η μεθοδολογική προσέγγιση

Η παρούσα πρόταση (ως πρωτοβουλία Ομάδας) προϋποθέτει τον αναθεωρημένο ρόλο του Διευθυντή σε 'Συντονιστή-Ηγέτη-Εμφυχωτή-Ερευνητή' και το ρόλο των εκπαιδευτικών ως 'σκεπτόμενων προσωπικοτήτων/επαγγελματιών της εκπαίδευσης'. Έτσι, η Ομάδα Δράσης της σχολικής μονάδας δείχνει να διαμορφώνεται σε κοινότητα συνεργατών υπό την εξής υπόθεση-πτεποίηση:

(Ημερολόγιο 'δράσης κι αναστοχασμού 'Διευθυντή/Συντονιστή-Εμφυχωτή' της πιλοτικής σχολικής μονάδας του προγράμματος),

1/9/2011

«Εάν από την πρώτη κιόλας τακτική συνάντηση του Συλλόγου Διδασκόντων νομιμοποιηθεί η διαδικασία αξιοποίησης των εναλλακτικών μορφών επικοινωνίας-διαλόγου με την Ομάδα, θα παρασχεθεί στα άτομα η δυνατότητα ελεύθερης/ δημοκρατικής έκφρασης και ουσιαστικής συμμετοχής στο 'συλλογικό όργανο'. Καθώς, όταν τα άτομα εμπλέκονται οικειοθελώς κι αβίαστα στη διεργασία σχηματισμού της σχεσιακής ομάδας, λόγω του καλού 'κλίματος', κατόπιν προσέρχονται (καταρχάς η φυσική τους παρουσία) με ευχαρίστηση και στην ομάδα διαλόγου (ως μέλη στη σύσκεψη του συλλόγου). Επόμενο βήμα είναι η συνειδητοποίηση των συναδέλφων εκπαιδευτικών ότι συμμετέχοντας ενεργά οι ίδιοι στη σύσκεψη λαμβάνουν μέρος στο σχεδιασμό της 'πολιτικής' του σχολείου ως 'δημιουργοί' κι όχι ως 'εκτελεστικά όργανα' μόνο... Είναι τότε ακριβώς που η ομάδα Διαλόγου μεταμορφώνεται σε ομάδα Έργου/δράσης μετασηματίζοντας την καθημερινότητα των ανθρώπων της και της δημόσιας εκπαίδευσης του τόπου».

Το πρότυπο αυτό δίνει έμφαση στην ισότιμα σχεσιακή και πραξιακή διάσταση στην ομάδα έργου, καθώς και στη δημοκρατική πλευρά της σύγχρονης Εκπαιδευτικής Διοίκησης-Ανάπτυξης του Ανθρώπινου Δυναμικού (Αρχοντάκη-Φιλίππου 2003, Belenky-Stanton, 2006, Τερεζάκη, κ.ά, 2009, Παντελή, 2010). Επίσης, προωθείται η προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών 'ως επαγγελματιών' σε δύο επίπεδα. Πρώτον, ως κοινωνικά άτομα και, δεύτερον, ως προσωπικότητες με κριτική σκέψη και δημιουργική διάθεση για αλληλεπίδραση-επικοινωνία τόσο με τα μέλη της Ομάδας (συνάδελφοι εκπαιδευτικοί) όσο και με τα επιμέρους εργασιακά τμήματα του εκπαιδευτικού οργανισμού (λοιποί συνεργάτες, γονείς των μαθητών, εκπρόσωποι φορέων κ.ά.).

Επιπλέον, η πρόταση δίνει το κίνητρο για τη δημιουργία ενός εναλλακτικού, δυναμικά εξελισσόμενου⁹ Παραδείγματος/Προτύπου Οργάνωσης και Διοίκησης της εκάστοτε Σχολικής Μονάδας/Ομάδας, με τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται στην ιδιαίτερη -υποκειμενική (λόγω των αναγκών των μελών) κι αντικειμενική (εξωτερικές παράμετροι/προϋποθέσεις)- πραγματικότητα που τη διέπει. Ταυτόχρονα, μπορεί να λειτουργήσει και ως μορφή Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών¹⁰, με σκοπό την ενημέρωση κι εξοικειώσή¹¹ τους με το ψυχολογικό κλίμα της εκπαιδευτικής Μονάδας/Ομάδας Δράσης (κουλτούρα του οργανισμού), στην οποία προσέρχονται για να υπηρετήσουν κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, εμπειρίες που δυναμικά μπορούν να αποτελέσουν μία βάση συζήτησης¹² για τη λειτουργία ενός Χειραφετικού-Κριτικού και, παράλληλα, Ηθικού/Βιώσιμου Παραδείγματος Διοίκησης- Ηγεσίας αποτελούν οι ακόλουθες (Sergiovanni, 1992, Lynch-Murphy, 1994, Κατσαρού Τσάφος, 2003, Πηγιάκη, 2006, Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, Πολέμη-Τοδούλου, 2010, Τερεζάκη, 2012,):

- α/ η αξιοποίηση της **Δυναμικής της Ομάδας** από το χώρο της Συστημικής Ψυχολογίας-Εκπαιδευτικής Διοίκησης,
- β/ η **Εμπειρική εκπαίδευση** και η συμμετοχική συζήτηση ως μορφή αποτελεσματικής μάθησης- επικοινωνίας - αναστοχασμού¹³ από το πεδίο της **Εκπαίδευσης Ενηλίκων και της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης,**
- γ/ η **Ευρετική-Ανακαλυπτική προσέγγιση** και ο **Κοινωνικός Εποικοδομισμός** (social constructivism) ως σύγχρονες επιστημολογικές απόψεις,
- δ/ η **εμπειρία Επιμορφωτικών Προγραμμάτων που βασίστηκαν στις αρχές και στις πρακτικές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων** (Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, ΥΠΔΒΜΘ-ΠΙ, 2011, Πρόγραμμα «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας» 2002, 2003», Πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ»-Εκπαίδευση και Πολιτισμός, 1995, 2004, κ.ά.)

Η μεθοδολογική προσέγγιση του Προγράμματος αφορά σε διαδικασίες και τεχνικές ενεργητικής κι εναλλακτικής εκπαίδευσης-μάθησης της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, όπως: διαλέξεις σε ολομέλεια, εργαστηριακές ασκήσεις, επίσκεψη στο πεδίο, πρόσκληση ειδικού, κινηματογραφική προβολή, πρακτικές εφαρμογές, αναστοχαστικές εργασίες, μελέτες περίπτωσης, προσομοίωση, παιχνίδι ρόλων, project, αξιοποίηση των ΤΠΕ, κ.ά (Κόκκος, 2005, ΕΑΠ, τ.β')

4. Σκοπός-Στόχοι

Ολοένα και περισσότερο πολύπλοκος σύγχρονος ρόλος των διευθυντών και των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων καθιστά απαιτητική την ανάγκη για την εκπαίδευση των στελεχών σε σχετικά ζητήματα. Στο παραπάνω πλαίσιο κρίνεται απολύτως απαραίτητη η απόκτηση γνώσεων-δεξιοτήτων-στάσεων αναφορικά με τον αναθεωρημένο ρόλο τους (Προσχέδιο Νόμου/2011)¹⁴. Η σύγχρονη από άποψης

μεθόδων και μέσων εκπαίδευσή τους, σε ζητήματα εκπαιδευτικής διοίκησης κι οργανωσιακής συμπεριφοράς, δεν μπορεί, δε, παρά να αφορά στις βασικές αρχές της 'Εκπαίδευσης Ενηλίκων', προκειμένου τα στελέχη να συμμετάσχουν ενεργητικά και να ανταλλάξουν σημαντικές γνώσεις κι αυθεντικές εμπειρίες από την εκπαιδευτική τους διαδρομή.

4.1. Επιμέρους στόχοι του Προγράμματος «ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ-ΕΙΜΑΙ ΕΝΕΡΓΟΣ/Η» είναι:

Τα στελέχη της εκπαίδευσης:

- να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν τον πολυσύνθετο χαρακτήρα του ρόλου τους,
- να αποκτήσουν μία κοινή γλώσσα ως προς την έννοια «εκπαιδευτική ηγεσία», καθώς και ως προς τις υπο-έννοιες «διοίκηση» και «διαχείριση»,
- να ανακαλύψουν και να εξοικειωθούν με βασικά εργαλεία της κριτικής σκέψης και της δημιουργικής έκφρασης μέσω των εκπαιδευτικών μεθόδων και των τεχνικών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων,
- να μπορούν να μεταβαίνουν από το γενικό (όλον) στο ειδικό (μέρος) και το αντίστροφο,
- να εξοικειωθούν με τη διαδικασία σχηματισμού της Ομάδας και τη δυναμική της,
- να διαγνώσουν και να διαχειριστούν κρίσεις λόγω συγκρούσεων μεταξύ ατόμων-ομάδων στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας,
- να σχεδιάσουν το Project '100' με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες της σχολικής τους μονάδας (βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη στρατηγική ατζέντα),
- να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στην Συμμετοχική μορφή οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής τους μονάδας (εντοπισμός σημείων που απασχολούν την άλλη πλευρά-ενσυναίσθηση),
- να καλλιεργήσουν κλίμα συνεργασίας και ατμόσφαιρα στην εργασία τους,
- να ορίσουν τα δικά τους ενδιαφέροντα και να προτάξουν κατευθυντήριες γραμμές για την αναζήτηση λύσεων,
- να αναλάβουν πρωτοβουλία για τη δημιουργία έργου (σενάριο παρέμβασης στους συλλόγους τους-υλοποίησή της και καταγραφή της στην πράξη),
- να συνειδητοποιήσουν τη σπουδαιότητα του αναστοχασμού και της ανοικτής επικοινωνίας στο καθημερινό τους έργο.

5. Προϋποθέσεις εφαρμογής

Βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή του Προγράμματος είναι η ουσιαστική και ποιοτική επιμόρφωση των διευθυντών των σχολικών μονάδων, οι οποίοι θα τη θέσουν σε εφαρμογή. Ωστόσο, εάν η επιμόρφωση των διευθυντών γίνει από άλλους διευθυντές σχολείων ή σχολικούς συμβούλους, σε ρόλο εκπαιδευτών ενηλίκων, τότε κρίνεται εντελώς απαραίτητη η άσκηση των εν λόγω στελεχών σε ενεργητικές/βιωματικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης για την απόκτηση σχετικών εμπειριών (επιμόρφωση των εκπαιδευτών).

Η εφαρμογή της πρότασης φαντάζει ευθύς εξαρχής 'προσωποκεντρική', υπό την έννοια της Προσωπικότητας του 'δασκάλου-συντονιστή-διευθυντή' που ασκείται - πρωτίστως ο ίδιος- στο να λειτουργεί ως ενεργό υποκείμενο, να δίνει και σε άλλους φωνή (Martin, 1999, Κοσσυβάκη, 1998, 2003).

Προς την κατεύθυνση αυτή θεωρείται αρχικά απαραίτητο ένα υποτυπώδες εκπαιδευτικό υλικό που αξιοποιείται ως βάση για την άσκηση των εκπαιδευόμενων στελεχών στο συμμετοχικό διάλογο και το οποίο προκύπτει από τις εμπειρίες των ίδιων των εκπαιδευόμενων. Συγκεκριμένα, αξιοποιούνται «επιμορφωτικά σενάρια-μελέτες περίπτωσης» ως 'υλικό' που προκύπτει από την καθημερινή λειτουργία της πιλοτικής σχολικής μονάδας, καθώς δύναται να αξιοποιηθεί και όποιο 'υλικό προς επεξεργασία' έχει στη διάθεσή του ο εκάστοτε εκπαιδευτής. Αρκεί αυτό να αποτελεί πραγματική δυνατότητα επεξεργασίας 'καταστάσεων' που προβληματίζουν τους εκπαιδευόμενους.

Κρίσιμης σημασίας παράμετρο για την υλοποίηση της πρότασης στη σχολική μονάδα αποτελεί η 'Σχέση' Διευθυντή και Υποδιευθυντή, καθώς ο δεύτερος πρέπει να έχει ίδια οπτική με τον πρώτο ως προς την «κατεύθυνση» του στρατηγικού σχεδίου ώστε να κατανοεί επί της ουσίας και να επικουρεί στο όραμα του 'ηγέτη' κι εν συνεχεία από κοινού οι δυο ηγετικοί ρόλοι να επικοινωνούν κοινά οράματα κι αξίες για τον 'Άνθρωπο' και την 'Εκπαίδευση'. Για τη συνειδητοποίηση του υποδιευθυντή, πέρα από τον ίδιο, μεγάλη ευθύνη φέρει και ο ίδιος ο Διευθυντής- Ηγέτης.

Ωστόσο, τίποτε από τα παραπάνω δεν θα τελεσφορήσει εάν, πρωτίστως, ο/η 'Ηγέτης', δεν προάγει τις αρχές τις 'Ελευθερίας' και της 'Δημοκρατίας' και δεν είναι διατεθειμένος/η καθημερινά -για το πιο απλό και για το πιο δύσκολο- να «πέσει πρώτος/η στη φωτιά».

6. Αποτελέσματα

6.1. Βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα της εφαρμογής του Προγράμματος στην πιλοτική σχολική μονάδα (2011-2012)

Ο σχεσιακός τρόπος επικοινωνίας και διαλόγου/μάθησης προάγει την σε 'βάθος ακρόαση' και το σεβασμό όλων των μελών του συλλόγου, μεταξύ τους, ενώ στο πλαίσιο του αναδεικνύονται οι ιδέες των 'άλλων'. Τα άτομα προκαλούνται να συνθέσουν νέες ιδέες και παράλληλα να δοκιμάσουν στην πράξη νέες μορφές ανάληψης έργου αλλά και νέους τρόπους του να 'σχετίζονται' μεταξύ τους.

Η διαδικασία σταδιακά μοιάζει σαν να χαρτογραφούνται κοινοί χάρτες ανάπτυξης¹⁵, όπου σε αυτούς και οριοθετούνται το κλίμα και οι ρόλοι των συμμετεχόντων. Η παραπάνω διεργασία αποτελεί μια καθαρά μετασχηματιστική διαδικασία απέναντι στις νοητικές συνθήκες (Cranton, 2006:212), στην οποία τα άτομα ασκούνται να σκέφτονται κριτικά στα αποπροσανατολιστικά διλήμματα που συχνά βιώνουν και στα οποία καλούνται να δώσουν κοινά αποδεκτές λύσεις άμεσα.

Επιπλέον, στην εξέλιξη των ατόμων, πέρα από την έκ-πληξη, ουσιαστικό ρόλο παίζει η διέγερση της φυσικής τους περιέργειας σχετικά με το «τι πρόκειται να ακολουθήσει», καθώς και το γεγονός πως διαπιστώνεται από τα άτομα ότι τα ίδια είναι σε θέση να επηρεάσουν την εξέλιξη των πραγμάτων (προσωπική νοηματοδότηση έναντι της καθημερινής αβάστακτης ρουτίνας) (Πηγιάκη, 2006, Θεριανός, 2006).

Αυτό ακριβώς είναι που γοητεύει και συν-κινεί (συν-παρασύρει), και αυτό που κάποιους (αρχικά) συγκρατεί ή τρομάζει, καθώς συνειδητοποιούν το μακροπρόθεσμο -αντί του άμεσου- χαρακτήρα της προσωπικής τους αμοιβής¹⁶. Η αλλαγή στάσης των εκπαιδευτικών απαιτεί πολύ κόπο και χρόνο μέχρις ότου ασκηθούν να στέκονται κριτικά απέναντι στον 'εαυτό' και στους 'άλλους' και να συν-ανακαλύπτουν τα ενδιαφέροντα, τις δυνατότητες και τις ευθύνες τους, θέτοντας οι ίδιοι τους προσωπικούς στόχους ως 'σκεπτόμενοι επαγγελματίες-κρατικοί υπάλληλοι' κι όχι ως ανεύθυνοι υπάλληλοι του δημοσίου.

Στο ίδιο πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί εξοικειώνονται με άλλες μεθόδους, μέσα και υλικά (πρωτίστως για τους εαυτούς τους και δευτερευόντως για να καταστήσουν ενεργά τα παιδιά). Εκεί, στις μεταξύ τους συναντήσεις, όπου ακούγονται οι σκέψεις για την εφαρμογή καλών πρακτικών, αλλά και ιδέες- προτάσεις για τη διαχείριση των συναισθημάτων και των προσδοκιών.

Οι εκπαιδευτικοί 'σχετιζόμενοι' μπορούν να μπουκ στην θέση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων (και το αντίστροφο) και 'ένσυναισθανόμενοι' μπορούν να επιλύσουν προβλήματα όπως αυτό της αναπλήρωσης συναδέλφου που απουσιάζει, δίχως να δυσανασχετούν ή να περιμένουν τον 'από μηχανής θεό' να λειτουργήσει τη Σχολική τους Μονάδα από το Γραφείο Διεύθυνσης της Εκπαίδευσης!

6.1.1. Με τα λόγια των εκπαιδευτικών της πιλοτικής σχολικής μονάδας ...

ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΝΑΡΚΤΗΡΙΑΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗΣ (09/2011)

- Α/ Έμαθα-κατανόησα-συνειδητοποίησα (γνώσεις):** Ότι έχουμε ελπίδες να περάσουμε μια ανθρώπινη χρονιά. Ότι ο σύλλογος διδασκόντων και η τακτική κι εύρυθμη λειτουργία του είναι όργανο αποφασιστικής λειτουργίας για τη σχολική κοινότητα. Έμαθα να ακούω-κατανόησα την έννοια του συμβολαίου και πώς γίνεται δυνατή η εφαρμογή του-συνειδητοποίησα τις αρχές του διαλόγου, τη δύναμη της ομάδας, και πώς σε αυτήν μπορώ να μιλήσω και να ακουστώ.
- Β/ Ένωσα-αισθάνθηκα (συναισθήματα-στάσεις):** Αμήχανη σαν μαθητούδι, αποδιοργανωμένη και φοβισμένη στην αρχή. Αισθάνθηκα όμως δύναμη, σιγουριά, ασφάλεια στο τέλος. Ένωσα ανακούφιση κι ελπίδα. Ένωσα πως η νέα σχολική χρονιά παρότι μπαίνει με αντιξοότητες θα διαπνέεται από την αισιοδοξία μας. Ένωσα αποδεκτή κι αισθάνθηκα οικειότητα. Ένωσα χαλαρά, άνετα κι αισιόδοξα. Ένωσα πως είναι καλό να εκφραζόμαστε και με διαφορετικές μεθόδους κάποιες φορές όμως να είμαστε πιο περιεκτικοί.
- Γ/ Μπόρεσα (δεξιότητες-εν δυνάμει ικανότητες):** Να συμμετέχω και να εκφράσω ελεύθερα όσα σκέφτομαι. Μπόρεσα να εκφράσω τα δικά μου συναισθήματα και τα δικά μου θέλω στον εργασιακό μου χώρο, μπόρεσα να κατανοήσω καλύτερα και τους άλλους. Μπόρεσα να υπάρχω στο όλο. Να υπηρετώ το όλο να στηριχτώ και να στηρίξω τον άλλο. Να μοιραστώ τις σκέψεις και τις εμπειρίες μου χωρίς δισταγμό και όλα αυτά μέσα από πρωτότυπες διαδικασίες.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΤΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΤΟΥ Α ΤΡΙΜΗΝΟΥ (12/2011)

Μικρές τάξεις

Θετικά: Η τεχνική επικοινωνίας δασκάλων και ειδικοτήτων «έσω-έξω κύκλος»! Δεν μένουμε σε λόγια μα περνάμε σε έργα (υλοποίηση αποφάσεων). Ο Διευθυντής είναι ζεστός απέναντί μας και ταυτόχρονα δείχνει να ξέρει να τηρεί τις αποστάσεις! Οι γιορτές όπως τις υλοποιούμε πια. Οι συζητήσεις μας στην Ολομέλεια. Η προσπάθεια ενδυνάμωσης του κυλικείου. Το ότι πλέον υπάρχουν μεταξύ μας όρια, καθώς όρια υπάρχουν και με τους γονείς. Η ενασχόληση με ποικίλα ζητήματα και η εξεύρεση των λύσεών τους στη σχολική μονάδα.

Αρνητικά-Προτάσεις: Κάποια πρακτικά ζητήματα να τα προσέχουμε. Δεν έχουμε ακόμη δημιουργήσει τη Φιλοσοφία της δικής μας σχολικής μονάδας, συνεπώς και δε γνωρίζουμε ποια κατεύθυνση να της δώσουμε (έμφαση στον πολιτισμό, στην τεχνολογία πού;). Πάρθηκαν αποφάσεις που δεν είχαν επίκεντρο το παιδί και τις ανάγκες του (π.χ. πρόγραμμα ωρολόγιο, βαθμολογία). Η αίσθηση από εμάς τους δασκάλους ότι για όλα φταίνε οι ειδικότητες! Όχι οι ειδικότητες δεν φταίνε πάντα. Αυτό να αλλάξει.

Μεσαίες τάξεις και ειδικότητες

Θεπικά: Ο δημοκρατικός τρόπος επίλυσης προβλημάτων κατόπιν συζήτησης και ισότιμης συμμετοχής όλων. Οι διαπροσωπικές μας σχέσεις. Ο διευθυντής που πρέπει να συνεχίσει να είναι έτσι. Οι γονείς που οριοθετήθηκαν σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου. Το ότι συμμετείχαμε και δημιουργήσαμε ένα έργο όπως το Bazaar. Η μεταξύ μας επικοινωνία είναι, ομολογουμένως, καλή, όμως θέλει δουλειά ακόμη, κρίνοντας από τον εαυτό μου. Εδώ υπάρχουν μικρά οράματα που δεν θα μας αφήσουν να βαλτώσουμε! Αρκετοί δάσκαλοι εμπιστεύονται σε κάποιες ειδικότητες ζητήματα μαθητών που αντιμετωπίζουν στις τάξεις τους. Ευτυχώς οι δάσκαλοι δεν φορτώνουν τις ειδικότητες πέρα κι έξω από τις ευθύνες που μπορούν να αντέξουν.

Αρνητικά-Προτάσεις: Το φουαγιέ του σχολείου ζητά άμεση παρέμβαση. Χρειάζονται περισσότερα υλικά για την εικαστική δραστηριότητα. Να συζητηθεί και να αποφασιστεί η διαχείριση της απειθαρχίας. Δεν είναι δυνατόν να μην υπάρχει «βιβλιοθήκη» στις τάξεις ή στο σχολείο για την εφαρμογή του προγράμματος 'Φιλαναγνωσία'! Προσοχή στην άλογη χρήση των νέων διαδραστικών! Έμφαση στην ενημέρωση το «πώς», δηλαδή, θα τους χρησιμοποιήσουμε! Δεν μου αρέσει που κλειδώνονται οι τάξεις κυρίως όμως το να κατεβάζουμε από το χεράκι τα πρωτόκια στο φουαγιέ.

Μεγάλες τάξεις και ειδικότητες

Θεπικά: Εξίσωση των δικαιωμάτων ειδικοτήτων και δασκάλων! Η καλή συνεργασία μεταξύ μας και η καλή διάθεση. Η δυναμική του χώρου και η δική μας! Το ότι συζητούμε τα πάντα μεταξύ μας και το ότι υπάρχει ειλικρίνεια! Κορύφωση της κοινής προσπάθειας το Bazaar.

Αρνητικά-Προτάσεις: Ανάγκη διαμόρφωσης του εσωτερικού χώρου του σχολείου. Επίκεντρο των δράσεων και των αποφάσεών μας δεν είναι όσο πρέπει και πρέπει να γίνει το παιδί! Κάπου κάπου διαπιστώνεται γκρίνια, μιζέρια και κουτσομπολιό που δεν είναι απαραίτητα! Αναγκαιότητα οργάνωσης της σχολικής ζωής. Καλύτερη ενημέρωση για το συντονισμό και των ειδικοτήτων. Να είμαστε όλοι στο σύνολό μας ειλικρινείς!

ΑΥΤΟΥΣΙΑ ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

(B2) Ο διευθυντής είναι προσωπικότητα και όχι τα άσπρα μαλλιά! Ο καθένας διευθυντής-προσωπικότητα ξέρει πού αιτείται. Η χρονιά ξεκίνησε άσχημα για μένα όμως με βοήθησαν πολύ οι συνάδελφοι και ο νέος Διευθυντής όταν είπε το «μας έλειψες!». Δυσκολεύτηκα με την αλλαγή του Διευθυντή. Και να μου έλεγε κάτι ο νέος αυτό με εκνεύριζε! Είχα την ίδια αγωνία και με τα παιδιά! Όμως όσο περνάει ο καιρός τα πράγματα έβλεπα να πηγαίνουν καλύτερα, πετράδι πετράδι φτιάχτηκε ένας πύργος. Είδα κάποια πράγματα που και πριν γίνονταν (με τον προηγούμενο

διευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων) όμως τώρα πιο μεθοδικά και με την τήρηση των κανόνων. Νιώθω τώρα σιγουριά. Μέσα από τις ολομέλειες νιώθω μια γλυκύτητα, μας ένωσαν οι ολομέλειες, είναι σαν κάποιος να μας φροντίζει τώρα. Από άποψη ομαδικότητας αυτά, αν και δεν μπορεί να πει κανείς ότι κάτι είναι τέλει, κι αυτό γιατί η ομαδικότητα είναι κάτι που φτιάχνεται κάθε μέρα, σταδιακά ομορφαίνει. Παρόλα αυτά νιώθω πολύ ευχαριστημένη από το κλίμα μεταξύ μας! Έχω ακούσει ότι σε άλλα σχολεία δέρονται. Στην τάξη μου τώρα νιώθω ότι τα πράγματα πηγαίνουν πολύ καλά, και αισθάνομαι χαλαρά αφού έχω τακτοποιήσει τα βασικά πράγματα.

(Γερμανικά): Εργάζομαι εννέα χρόνια στα γυμνάσια της πόλης. Ακριβώς επειδή δουλεύω σε πολλά σχολεία παράλληλα μπαίνω στη διαδικασία να παρατηρώ, να παρακολουθώ και να συγκρίνω. Εφέτος εργάζομαι σε 6 σχολεία ταυτόχρονα. Ναι! Υπάρχουν μεγάλες διαφορές μεταξύ τους όμως αυτό το σχολείο είναι ένα φυσιολογικό σχολείο, μεγάλο σχολείο με φυσιολογικά προβλήματα! Κι ακόμη, όσο η πόρτα του Γραφείου του Διευθυντή είναι ανοικτή τόσο είστε σε καλό δρόμο! Είστε ένα φυσιολογικό σχολείο του κέντρου που βεβαίως τον τόνο τον δίνει ο Διευθυντής! Ο διευθυντής είναι ο μαέστρος και όσο αυτός σας καλεί να συζητάτε μην φοβάστε!

(Γυμναστική 2): Τα κριτήριά μου ήταν δύο: το πρώτο ότι ήμουν κοντά στο σπίτι μου και το δεύτερο ότι είχα ακούσει ότι ήρθε ένας διευθυντής με δυνατές σπουδές και που διέθετε μια άλλη άποψη για το Σχολείο! Για μένα είναι πολύ σημαντικό ο διευθυντής να είναι δημοκρατικός. Η πιο ευχάριστη έκπληξη ήταν όταν ρυθμίστηκε το διαπροσωπικό θέμα ειδικοτήτων και δασκάλων με τρόπο έντεχνο, έξυπνο και λογικό (συζήτηση έσω –έξω κύκλος). Είναι σημαντικό το ότι εδώ στο σχολείο μπορούμε να λέμε και τα παράπονά μας όμως και το ότι είμαστε ευχαριστημένοι! Με ευχαριστεί ο τρόπος αναπλήρωσης όπως και το ότι οι δάσκαλοι λειτουργούν εδώ ήρεμα (χαλαρά) και δημιουργικά!

(A2) Η φετινή χρονιά κυλάει όμορφα. Μεταξύ μας βέβαια έχουμε μια καλή επαγγελματική σχέση και καθώς είχα την τύχη να συναντήσω εσένα (απευθύνεται στο διευθυντή) αλλά και την (A1) που με βοηθάτε να αντιλαμβάνομαι πώς να λειτουργήσω στη σχολική κοινότητα, αλλά και μέσα στην τάξη μου. Σε κάθε τι που γίνεται νιώθω ότι υπάρχει μία συνέχεια, πίσω από το «κόμμα» υπάρχει μία αίσθηση προοπτικής ... έτσι, ναι φέτος βγάλαμε αποτέλεσμα μέχρι στιγμής! Οι γονείς τώρα μετά που έχουν τηρηθεί κανόνες κι ας έχουν βγει απ' έξω προσωρινά, βλέποντας πόσο σοβαρά ενεργούμε (γιορτές, ασφάλεια, παζάρι κλπ) δείχνουν ότι μας εμπιστεύονται! Φαίνεται ότι έχουμε βάλει στόχους και θα τους πετύχουμε. Είμαστε εμείς οι ίδιοι που το αναβαθμίζουμε το σχολείο και είμαστε εμείς που δίνουμε ασφάλεια και στους γονείς, αντί να πετάμε βέλη και να τους κατηγορούμε! Για μένα το συναισθηματικό που επιτρέπεται να εκφραστεί και υπηρετείται σε αυτό το σχολείο είναι το πρώτο ζήτημα!

6.2. Μακροπρόθεσμα αποτελέσματα της εφαρμογής του Προγράμματος στην πιλοτική σχολική μονάδα (2011-2012)

Οι εκπαιδευτικοί στην αρχή βρίσκονται αντιμέτωποι με μία ανοίκεια 'κοινωνική κατάσταση' που τους προ(σ)καλεί να νομιμοποιήσουν τη διαδικασία διαλόγου μέσα από εναλλακτικές μορφές συζήτησης σε όρους που θυμίζουν 'εκπαιδευτική κατάσταση'.

Στο πλαίσιο αυτό καλούνται να εκθέσουν τους εαυτούς τους στους συναδέλφους και να αποκαλύψουν πιο προσωπικές πτυχές, γεγονός όμως που τους βοηθά να διανύσουν χρόνια συνεργασίας μπροστά. Μεγάλη πρόκληση για την κοινότητα μάθησης και πρακτικής του Συλλόγου αποτελεί στη συνέχεια το να μπορέσουν τα άτομα τον όποιο μετασχηματισμό διατυπώνουν στη θεωρία να τον διαπιστώσουν και στην πράξη.

Αυτό επιτυγχάνεται ιδωμένο συγκριτικά στο πλαίσιο της δικής τους πορείας «ως ο συγκεκριμένος σύλλογος/ομάδα» με συγκεκριμένο σημείο εκκίνησης-αφετηρία και με συγκεκριμένη διαδρομή που μέχρι τώρα έχει διανυθεί και όχι σε σχέση με αφετηρίες και πορείες άλλων εκπαιδευτικών συλλόγων.

Το καλό καθημερινό κλίμα κατά τη διάρκεια της εργασίας οι εκπαιδευτικοί το αποδίδουν στο ότι συζητούν μεταξύ τους, μα κυρίως στο ότι εκφράζουν ελεύθερα τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους κατά τις 'ημιδομημένες' συναντήσεις αλλά και στο πλαίσιο των ελεύθερων διαλόγων. Εκεί στις μικρές ομάδες συμμετοχικού και δημοκρατικού διαλόγου, όπου τηρούνται τα κριτήρια της αποτελεσματικής του εφαρμογής (Κόκκος, 2005), φαίνεται να δημιουργούνται σιγά σιγά νέες νοητικές συνήθειες (Kasl-Elias, 2006).

Αυτονόητο είναι ότι το σύνολο των μελών εκφράζει γνώμη, τηρουμένων των χρονικών αναλογιών, δίχως κανείς να «καπελώνει» σκόπιμα ή ασυνείδητα τη συζήτηση. Έτσι ο διάλογος κυλάει με τρόπο φυσικό κι αβίαστα στο παρακάτω στάδιό του με κατεύθυνση το «τι πρέπει να γίνει στο εδώ και τώρα» βάσει του αναδυόμενου σχεδίου Οργάνωσης και Διοίκησης.

Επανανοηματοδοτείται, έτσι, κι ο ρόλος του 'ηγέτη' από «Πρόεδρος» του Συλλόγου Διδασκόντων σε «Σκηνοθέτη/Διευκολυντή-Εμπυχωτή-Παιδαγωγό», εφόσον βοηθάει τους συνεργάτες του να «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν και να παίρνουν αποφάσεις» επιλύοντας τα ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας του Συλλόγου και της Σχολικής Κοινότητας.

Από την πλευρά τους οι 'εκπαιδευόμενοι' εκπαιδευτικοί ασκούνται στο να κατανοούν πώς από το «επιμέρους» συντίθεται το «όλον» (επαγωγική σκέψη). Παράλληλα, ασκούνται και στην απαγωγική ματιά και σκέψη, αφού κατανοώντας μία ολότητα-κύκλο εμπειρίας αντιλαμβάνονται αυτόματα την αναγκαιότητα να στραφούν σε νέα «μέρη» ώστε να αρχίσουν να οικοδομούν ευρύτερους κύκλους μάθησης και κατανόησης (διευρυμένη κατανόηση) (Kolb, 1984).

Η κατανόησή τους αυτή δεν περιορίζεται σε νοησιαρχικά ιδεολογήματα αλλά επι-στρατεύεται ως «μέσο-διάυλος» μεταφοράς του μηνύματος προς το σύνολο των εμπλεκόμενων στον εκπαιδευτικό Οργανισμό (μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών, μαθητών, λοιπών εργαζόμενων, γονέων-επισκεπτών κλπ.) οπλίζοντάς τους με τη δύναμη τού ότι και οι ίδιοι γνωρίζουν άρα μπορούν οι άλλοι να τους εμπιστευτούν και, συνεπώς, να τους αναγνωρίσουν ως 'Πρόσωπα'. Αυτού του είδους η 'ανταμοιβή' δεν αφήνει αδιάφορο κανέναν άνθρωπο, ιδιαιτέρως τους εκπαιδευτικούς που ασκούν καθημερινά το εκπαιδευτικό λειτούργημα.

Σε πρακτικό επίπεδο, η «έκπληξη» και η «φυσική περιέργεια» που αξιοποιούνται ως συχνές πρακτικές στο Γραφείο του Συλλόγου φαίνεται πως κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών οι οποίοι καθημερινά δείχνουν να ξεμουδιάζουν-απελευθερώνονται όλο και περισσότερο. Οι ενεργοί εκπαιδευτικοί συχνά 'φλερτάρουν' με τις έννοιες της «Πολιτιότητας» και της «Βιώσιμης Ηγεσίας¹⁷», ενώ, ταυτόχρονα, δείχνουν να ανταποκρίνονται στο κάλεσμα της κοινωνικής επικαιρότητας, καθώς δε διστάζουν να προσέλθουν σε 'δημοψήφισμα' σχετικά με το εάν και πότε θα συναντηθούν για να εκτελέσουν το 'έργο'. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν τη σοφία της 'Ομάδας' και της 'Δημοκρατίας' και την αξιοποιούν τόσο σε επίπεδο προσωπικής τους στήριξης όσο και σε επίπεδο καθορισμού ορίων, σε συμπεριφορές που κρίνουν οι ίδιοι απαραίτητο ότι πρέπει να οριοθετηθούν.

Σημειώσεις

1. Και παράλληλα τον πρώτο εμπειρικό κύκλο του εκπαιδευτικού/ερευνητικού Προγράμματος δράσης (Kolb, 1984, Architer et al., 2001)
2. Σε ομάδα εικοσιπέντε (25) Διευθυντών σχολικών μονάδων (6/θέσιων κι άνω) του Νομού Χανίων, οι οποίοι επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο εφόσον εκδήλωσαν ενδιαφέρον για το Πρόγραμμα.
3. Πίστη στο ενεργό υποκείμενο, στην κριτική θεώρηση των πραγμάτων, στην απελευθέρωση του ανθρώπινου δυναμικού κλπ.
4. 'Όπως η «Συστημική θεωρία», η «Συγκυριακή θεωρία», η «Διοίκηση μέσω στόχων», η «Διοίκηση ολικής ποιότητας (Δ.Ο.Π /T.Q.M)»
5. Της «Ανθρώπινης Συμπεριφοράς», των «Ανθρώπινων Σχέσεων», της «Σχολής της Επιστήμης της Συμπεριφοράς».
6. Συχνά τον 'μαιευτικό' διάλογο ή εκείνον όπου μέσω ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών οπτικοποιούνται αθέατες παράμετροι της καθημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.
7. Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί δρουν ως φορείς αλλαγής και συμμετέχοντες στη διαδικασία οικοδόμησης του μέλλοντός τους.
8. Εκπαιδευτικών/πολιτισμικών εμπυχωτών.
9. Λόγω των μοναδικών χαρακτηριστικών των ανθρώπινων προσωπικοτήτων που συνθέτουν την Ομάδα (μοναδικότητα των βιωμάτων και των εμπειριών).
10. Η εκπαίδευση των σχολικών συμβούλων σε αυτήν κρίνεται όχι μόνο απαραίτητη αλλά και αναγκαία συνθήκη για το ρόλο τους ως επιμορφωτές- εν δυνάμει πολλαπλασιαστές.

11. Οι ίδιοι δε οι νέοι εκπαιδευτικοί συχνά λειτουργούν ανανεωτικά και λυτρωτικά σε παγιωμένες πρακτικές και μεθοδεύσεις της προηγούμενης Ομάδας -η ομάδα δεν παραμένει ποτέ ίδια αφού αλλάζουν τα μέλη της.
12. Και παράλληλα ερευνητική δυνατότητα εκπαιδευτικών που ερευνούν το έργο τους (έρευνα δράσης).
13. Ως αναστοχασμός θεωρείται η «ενεργή, επίμονη και συστηματική εξέταση κάθε πεποίθησης ή υποτιθέμενου τύπου γνώσης στο φως των βάσεων που την υποστηρίζουν, καθώς και τα περαιτέρω συμπεράσματα, στα οποία αυτή κατατείνει» (Dewey 1933 όπ. αναφ. στο Spalding & Wilson 2002: 1394). Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν μια νέα γλώσσα με την οποία μιλούν για την εκπαίδευση έχει διαφανεί στο έργο του Freire, σύμφωνα με τον οποίο, η πραγματική συζήτηση, η ενεργή ακρόαση και η εμπρόθετη δράση αποτελούν τελικά εκφράσεις δύναμης (Freire 1998, Δακοπούλου, κ.ά., 2012). Έτσι, ο συλλογικός αναστοχασμός δεν είναι τίποτε άλλο παρά μορφή εμπειρικής μάθησης, που αποσκοπεί στην ελευθερία, στη δημοκρατία και στην κοινωνική δικαιοσύνη (De Lawter & Sosin, 2000).
14. ΠΡΟΣΧΕΔΙΟ ΝΟΜΟΥ για την Οργάνωση των Περιφερειακών Υπηρεσιών Διοίκησης της Εκπαίδευσης: «Πρώτα ο Μαθητής» - «Πρώτα η Σχολική Μονάδα» - Νέα Διοίκηση για το Νέο Σχολείο.
15. Αυτοί συχνά αποτυπώνονται στα βιβλία πράξεων των Συλλόγων που προβαίνουν σε αντίστοιχες καινοτομίες και σε βιβλία των Σχολικών Κοινοτήτων τους.
16. Κίνητρα εσωτερικά που οδηγούν ωστόσο σε μονιμότερα αποτελέσματα αντί εξωτερικών κινήτρων και συμπεριφοριστικών μέτρων με άμεσα, μεν, αλλά προσωρινά αποτελέσματα.
17. Η Βιώσιμη Ηγεσία δημιουργεί και διατηρεί τη Βιώσιμη Μάθηση, διασφαλίζει την επιτυχία σε βάθος χρόνου, διατηρεί την ηγεσία των «άλλων», αντιμετωπίζει ζητήματα της κοινωνικής δικαιοσύνης, αναπτύσσει -μάλλον- παρά καταστρέφει τους ανθρώπινους και τους υλικούς πόρους, αναπτύσσει περιβαλλοντική ποικιλομορφία και ικανότητα, εμπλέκεται ενεργά με το ανθρωπογενές και το φυσικό περιβάλλον (Hargreaves- Fink, 2004).

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008) *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Ίων.
- Αναστασιάδης, Π. (2010) Ο Ρόλος των Νέων Τεχνολογιών και η Ανάδειξη των Ψηφιακών Κοινωνικών Δεξιοτήτων (e-social skills). Στο στην Κοινωνία της Γνώσης. Στο: *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα*. Σε e-Διάσταση, 1, <http://cretaadulthoodeduc.gr/blog/?p=195>
- Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2003) *205 Βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων* (5^η έκδ). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Δακοπούλου, Α., Καλογριδίδη, Σ., Τερεζάκη, Χ. (2012) Ο Αναστοχασμός στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Ένα παράδειγμα από το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Στο: ΕΕΕΕ, *Καλές Πρακτικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Πρακτικά 4^{ου} Συνεδρίου, 27-29 Απριλίου. Αθήνα.

- Θεριανός, Κ. (2006) Αποτελεσματικά σχολεία και εκπαιδευτικοί. Αθήνα: Γ. Δαρδανός.
- Κ.Αν.Ε.Π-Γ.Σ.Ε.Ε (2008) Ανάπτυξη και λειτουργία προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης από τη ΓΣΕΕ *Πρακτικά Ημερίδας συνάντησης εκπροσώπων κοινωνικών εταίρων και εθνικών φορέων της Δια Βίου Εκπαίδευσης 24/11/2008*. Αθήνα.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003) *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία - Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κοκκινάκη, Φ. (2005) Κοινωνική Ψυχολογία: Εισαγωγή στη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κόκκος, Α. (2005) *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων-Εκπαιδευτικές Μέθοδοι*, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κοσμοπούλου, Α. (2000) *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του Προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1998) *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003) *Εναλλακτική Διδακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2011) Διδακτική της Βιώσιμης Ανάπτυξης: Θεωρητικές και Διδακτικές Επισημάνσεις. Στο: *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, ΠΤΔΕ, (σ.498-506)*. Αθήνα.
- Λεφοπούλου, Α. (2007) Η εστίαση στη βιώσιμη ηγεσία είναι από τα έξω προς τα μέσα. Αθήνα: *People Matters*, τ.23, 27/09/07.
- Μπουραντάς, Δ. (2005) *Ηγεσία-Ο Δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Κυριάκης, Κ. - Τερεζάκη, Χ. (2012) Η Θεωρία της Ποικιλότητας, η Τεχνική 'Α-Β-Γ' και η 'Εκπαίδευση στην Πολιτειότητα'. Στο: *ΕΕΕΕ, Καλές Πρακτικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Πρακτικά 4^ο Συνεδρίου, 27-29 Απριλίου. Αθήνα.
- Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (ΜΕΠ) (2011-2013). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (www.epimorfosi.edu.gr)
- Μπρίνια, Β. (2010) *Μελέτες Περιπτώσεων Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Παϊζης, Ν. (2010) Εκπαίδευση Πολιτισμός και Κοινωνική Καινοτομία. Η κοινωνική καινοτομία στο επίκεντρο ανάπτυξης των τοπικών κοινωνιών. Στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα*. Σε e-Διάσταση. Διαθέσιμο στο: <http://cretaadulthoodeduc.gr/blog/?cat=6>
- Παπαγεωργίου, Η. (2010) *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινότητα*. Το θεωρητικό πλαίσιο. Στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα*. Σε e-Διάσταση. Διαθέσιμο στο: <http://cretaadulthoodeduc.gr/blog/?p=183>
- Πασιαρδής, Π. (2004) *Εκπαιδευτική Ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Πασιαρδής, Π. (2012) *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: ΙΩΝ.
- Πηγιάκη, Π. (2006) *Δημοκρατική-Κριτική Εκπαιδευτική Καινοτομία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2010) Η Συστημική Προσέγγιση –Κλειδί για έναν Νέο Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό. *Μετάλογος*, 18.
- Τερεζάκη, Χ. & Συνεργάτες (2009) «Εναρκτήρια Συνάντηση: το “Α” ίσως και το “Ω” ... Από τη Θεωρία στην Πράξη». Χανιά: Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης (ΕΔΕΕ.Κ).
- Τερεζάκη, Χ. (2010) Για μια δημιουργική και συνεκτική μαθησιακή κοινότητα. ΕΔΕΕΚ: Μια πρόταση για τη διασύνδεση των εκπαιδευτικών και πολιτιστικών εμπυχωτών. Στο: *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα*. Σε e-Διάσταση, 1, <http://cretaadulthoodeduc.gr/blog/?cat=6>
- Τερεζάκη, Χ. & Συνεργάτες (2011) Πρόγραμμα ‘ΕΣΤΙΑ σε ΔΡΑΣΗ’: Μια κοινότητα μάθησης, πρακτικής και μετασχηματισμού στην Κρήτη. *Πρακτικά 9ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Αθήνα ΕΕΕΕ και στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα*. Σε e-Διάσταση, 4, <http://cretaadulthoodeduc.gr/blog/?cat=20>
- Τερεζάκη, Χ. (2012) *Η εφαρμογή του Project ως ενεργητική διδακτική πρόταση στην αρχική και στην ενήλικη εκπαίδευση*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, ΕΑΠ, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα: Σπουδές στην Εκπαίδευση, Πάτρα.
- Τερεζάκη, Χ., Ανδρεάδου, Χ., (2012) Πρόγραμμα Συμμετοχικής Εκπαιδευτικής Ηγεσίας ‘ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ-ΕΙΜΑΙ ΕΝΕΡΓΟΣ/Η’. Οδηγός Εκπαίδευσης. Χανιά: Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης (ΕΔΕΕ.Κ).
- ΥΠΕΠΘ-ΥΠ.ΠΟ-ΓΓΛΕ, (1995, 2000) *Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός*, Αθήνα.
- Χρυσ αφίδης, Κ. (1994, 2000) *Βιωματική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2010) *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Ξενογλωσση Βιβλιογραφία

- Anderson, R.E. & Dexter, S. L. (2005) School Technology Leadership: An Empirical Investigation of Prevalence and Effect. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 49-82.
- Cruickshank, D. R. & Applegate, J. H. (1981) “Reflective Teaching as a Strategy for Teacher Growth”, *Educational Leadership*, April 1981: 553-554.

- De Lawter, K. & Sosin, A. (2000) "A Self-study in Teacher Education: Collective Reflection as Negotiated Meaning", Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA, April 25, 2000.
- De Bono, Ed. (1995) *Six Thinking hats*.
- Dirkx, J. (1997) Nurturing Soul in Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 74, p.79-87.
- Hargreaves, A., Fink, D. (2004) "Sustainable leadership",
http://www.marylandpublicschools.org/NR/rdonlyres/F7D49A8D-E9D0-4C49-9DE6-3A878BC9F1F4/18748/seven_principles.pdf
- Kolb D. (1984) *Experiential Learning*. Prentice Hall, Cliffs.
- Levin et al (1960) *Aytocracy and Democracy. An Experiment Inquiry.*: Harper and Row
- Martin, (1999) Lifelong Learning for Democracy: Stretching the Discourse of Citizenship' in *Scottish Journal of Adult and Continuing Education*, 5(2) 89-103.
- Rogers, C. (1961) *On becoming a person*. Bonston: Houghton Mifflin.
- Shor, I. (1992) *Empowering Education*. and: The Press.
- WCED (1987) *Our common future (The Brundtland Report)*, Word Commission on Environment and Development/Oxford University Press.

Μεταφρασμένη Βιβλιογραφία

- Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (2001) *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Beare, H. (2007) Four decades of body-surfing the breakers of school reform: Just waving, not drowning. Στο T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (σσ. 27-40): Springer.
- Beck, Lynn G., and Joseph Murphy. (1994) *Ethics in Educational Leadership Programs: An Expanding Role.*: Corvin Press, 1994.
- Belenky, M., Stanton., A. (2006) Ανισότητα ανάπτυξη και Σχεσιακή γνώση. Στο J. Mezirow και συνεργάτες *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.107-136.
- Cranton, P. (2006) Ατομικές διαφορές και μετασχηματίζουσα μάθηση. Στο J. Mezirow και συνεργάτες *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 211-232.
- Christakis, A. N. & Fowler, H. J., (2009) *Συνδεδεμένοι* Αθήνα: ΚΑΤΟΠΤΡΟ.
- Courau, S. (2000) *Τα Βασικά Εργαλεία του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Deri, A. (2005) Μάθηση για τη βιωσιμότητα βασισμένη στην κοινότητα. Στο: Α.Δ Γεωργόπουλος (επιμ) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο Νέος Πολιτισμός που αναδύεται...* (719-752) Αθήνα: Gutenberg.

- Freire, P. (1977α) *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππας.
- Gilbert, C. (2006) *2020 Vision: Report of the Teaching and Learning in 2020 Review Group*.: Department for Education and Skills.
- Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A. (2002) *Ο Νέος Ηγέτης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gurr, D. (2004) ICT, leadership in education and e-leadership. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 25(1), 113-124.
- Gurr, D. & Broadbent, D. (2004) Interaction between ICT and school leadership. *Leading & Managing*, 10(2), 18-31.
- Hammersley, M. (1999) *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1995) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.
- Harris, A., Moos, L., Moller, J., Robertson, J. & Spillane, J. (2007) *Exploring different perspectives and approaches to the practice of school leadership. In Positive leadership: Thinking and rethinking leadership*. Nottingham: for School Leadership.
- Jarvis, P. (2009) Μαθαίνοντας τι σημαίνει να είμαι άτομο στην κοινωνία. Στο Κ. Illeris (Επιμ.) *Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.38-54.
- Kasl, E. & Elias, D. (2006) Δημιουργώντας νέες νοητικές συνήθειες σε μικρές ομάδες. Στο: J. Mezirow και συνεργάτες *Η Μετασχηματιζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 257-280.
- Lawrence, A. Pervin & Oliver P. John (2001) *Θεωρίες προσωπικότητας. Έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Mezirow, J. (2006) *Η Μετασχηματιζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Murphy, J. & Shipman, N. (1999) The interstate school leaders consortium: a standards-based approach to strengthening educational leadership. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13(3), 205-224.
- Noye, D. & Piveteau, J. (2002) *Πρακτικός Οδηγός του εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Reezigt, G. & Creemers B. (2005) A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 407- 424.
- Reynolds, D. & Teddlie, C. (2000) The processes of school effectiveness. Στο C. Teddlie & D. Reynolds (eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (σσ.134-159): Falmer Press.
- Sergiovanni, T.J. (1992) *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Leadership*.: Jossey Bass, 1992.
- UNESCO (2002) *Εκπαίδευση. Ο Θησαυρός που κρύβει μέσα της*. Αθήνα: Gutenberg.

Δικτυακοί Τόποι

www.cretaadulteduc.gr,

www.kanepgsee.gr,

www.epimorfosi.edu.gr,

<http://cec.vcn.bc.ca/mpfc/modules/mea-parg.htm>,

<http://cec.vcn.bc.ca/mpfc/modules/mea-eleg.htm>,

<http://www.greektube.org/content/view/163984/2/> www.adulteduc.gr

Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ. ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Αντώνης Παπαοικονόμου
Εκπαιδευτικός,
Διδάκτορας Φιλοσοφίας
ΑΠΘ

Abstract

This research aims at presenting the views of Greek primary and secondary teachers concerning the importance of their professional role in relation to other factors that influence their everyday educational procedure. The secondary aim is the finding of important factors that have an impact on these views. The final result shows clearly the direction that educational policy should have, due to the fact that teacher himself/ herself emerges as the most important factor in the educational process.

Λέξεις κλειδιά

Εκπαιδευτικός, ρόλος, εκπαιδευτική πολιτική.

0. Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα εστιάζεται στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στη σημασία που αποδίδουν στο ρόλο τους σε σχέση με άλλους παράγοντες οι οποίοι επιδρούν στη μαθησιακή πράξη. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μια πολυπληθή, ευαίσθητη αλλά και ισχυρή συγχρόνως ομάδα εργαζομένων στο δημόσιο τομέα που διαφοροποιείται από τις άλλες, γιατί ασκούν μια ιδιότυπη, ως προς τη μορφή και το περιεχόμενο, εργασία, στις ειδικές συνθήκες της διδακτικής πράξης. Η εργασία τους μπορεί να παρομοιαστεί με την παραγωγική διαδικασία της οποίας αποτέλεσμα είναι ένα άυλο «προϊόν» (η μάθηση), του οποίου η σημασία και τα αποτελέσματα δεν δύναται άμεσα να αποτιμηθούν διότι ενσωματώνονται στη διαδικασία δευτερογενούς κοινωνικοποίησης του ατόμου (Παπαοικονόμου, 2011). Οι επιπτώσεις του δεν είναι άμεσα απτές, αλλά μακροπρόθεσμες. Δεν αποτελεί μια ομοιογενή ομάδα καθώς υπάρχουν διαφορετικές βαθμίδες, γενική και επαγγελματική (τεχνική), όπως και δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση. Επομένως υπάρχουν μειωμένες πιθανότητες να ομαδοποιηθούν και να λειτουργήσουν ως σύνολο. Διαδραματίζουν διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στο κράτος και στους

μαθητές, διαθέτουν μια μορφή θεσμοθετημένης εξουσίας και νομιμοποιείται η συμβολή τους στην κοινωνική αναπαραγωγή· ασκείται κρατικός έλεγχος στο έργο τους και δεν συμμετέχουν στη διαχείριση των ζητημάτων της εκπαιδευτικής πολιτικής. Δεν ανταποκρίνονται στον ιδεατό τύπο του γραφειοκράτη, δεν υποτάσσονται στη ρουτίνα (αφού έχουν συνεχώς διαφορετικούς μαθητές), δεν έχουν τεχνοκρατικό ρόλο και η εργασία τους δεν είναι μια ουδέτερη διαδικασία. Επίσης ασχολούνται με τη διεκπεραίωση διοικητικών υποχρεώσεων και παρουσιάζουν τις εξής ιδιαιτεριότητες: ιδιάζουσα χρήση του χρόνου και του χώρου, μικρό ωράριο, χρήση άτυπων κανόνων, ρευστότητα διδακτικής πράξης με πολυδιάστατο χαρακτήρα, ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης, σύνθετη γνώση και διαρκής ανανέωσή της, ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας, πλούσιες εμπειρίες από την εξω-εργασιακή ζωή¹.

Όπως υποστηρίζει η Sharon Gewirtz, η μορφή και το περιεχόμενο της εργασίας των εκπαιδευτικών επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τους μηχανισμούς που κατανέμουν τους πόρους και τους μαθητές στο σχολείο και τις τάξεις, το σύστημα εξετάσεων, το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου και το σύστημα διοίκησης. Επομένως οποιαδήποτε προσπάθεια κατανόησης της εργασίας των εκπαιδευτικών θα πρέπει να περιλαμβάνει απαραίτητως μια συστηματική ανάλυση του άμεσου σχολικού περιβάλλοντος και της άποψης που έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για την εργασία τους, αλλά και για τη βαρύτητα των άλλων παραγόντων που συνδιαμορφώνουν την επαγγελματική τους καθημερινότητα στα πλαίσια του ευρύτερου οικονομικού, κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου².

Η εργασία των εκπαιδευτικών, η διδασκαλία, χαρακτηρίζεται από ποικίλες αντιφάσεις: ενώ της αποδίδεται μεγάλη αξία και ταυτίζεται με το κοινωνικό συμφέρον αφενός, είναι εν μέρει υπο-αξιολογημένη, με μικρό κύρος στην κοινωνία αφετέρου³. Επίσης θεωρείται μια ομοιογενής δραστηριότητα, ενώ στην πράξη υπάρχει ετερογένεια. Αυτή πηγάζει από τις *de facto* διαφορές στα χαρακτηριστικά διδασκόντων και διδασκομένων, σχολικής μονάδας ή ιδρύματος, από τους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων και τις κανονιστικές αρχές στη διδακτική πράξη. Ενώ εκλαμβάνεται ως αποτέλεσμα των ατομικών ικανοτήτων, εμπειριών και επιλογών φέρνοντας τη σφραγίδα του διδάσκοντα, προκαθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τον άμεσο ή έμμεσο κρατικό έλεγχο που ασκείται σε αυτή. Ενώ ταυτίζεται με σταθερές αξίες, επηρεάζεται από το σχολικό περιβάλλον και το ευρύτερο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο, το οποίο μεταβάλλεται διαρκώς.

Το ζήτημα του πώς ορίζεται ένα αποτελεσματικό σχολείο είναι εξαιρετικά πολύπλοκο και πολυσχιδές καθώς υπάρχουν αντιφατικές απόψεις για το ποια πρέπει να είναι τα αποτελέσματα του σχολείου και ιδιαίτερα ποια σχολεία είναι ή όχι αποτελεσματικά (Παπαοικονόμου & Κυρίτσης, 2012). Γενικά, η αποτελεσματικότητα τείνει στην επέκταση όπου συναντάται η γνώση με τη σχολική αποτελεσματικότητα, η οποία, όπως επισημαίνουν οι King και Peart (1990), συχνά αξιολογείται με σταθμι-

σμένα κριτήρια. Από την άλλη, ο ορισμός, όπως τον χρησιμοποιεί ο Gaskell (1995), είναι η μέτρηση της επιτυχίας, ιδιαίτερα όταν τα σχολεία την επιδεικνύουν ως απάντηση των αναγκών των μαθητών συνδυάζοντας τους στόχους και το πρόγραμμα σπουδών. Είναι ουσιαστικά μια συνολική μέτρηση της ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών μέσω της σχολικής επιτυχίας (Kane et al, 2011).

Για να αποτιμήσουν την αποτελεσματικότητα ή μη ενός σχολείου οι ερευνητές χρησιμοποίησαν μια σειρά κριτηρίων ή μεθόδων ανάλογα με το επιστημονικό πεδίο που υπηρετούσαν, προσδιορίζοντας ένα σύνολο χαρακτηριστικών, που επηρεάζουν τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Αυτά ήταν:

- α) Το αποτελεσματικό σχολείο έχει μια οργανωμένη, σκόπιμη, εργασιακή ατμόσφαιρα, η οποία είναι ασφαλής. Σε αυτό το περιβάλλον λειτουργεί η διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και των δασκάλων στηριγμένη στη συνεργασία.
- β) Υπάρχουν προσδοκίες ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να επιτύχουν. Η επιτυχία των προσδοκιών εξασφαλίζεται με τη βοήθεια εποπτικού και διδακτικού υλικού ώστε η «διδασκαλία» να γίνει «μάθηση».
- γ) Η διοίκηση του σχολείου λειτουργεί με τη συνεργασία του διευθυντή και του συλλόγου των διδασκόντων. Ειδικά, ο διευθυντής πρέπει να φέρεται σαν ένας προπονητής, ένας συνεργάτης, ένας εμπυχωτής.
- δ) Υπάρχει ένας σαφής στόχος του σχολείου (όραμα) στην κατεύθυνση της συναντίληψης για τα αποτελέσματα, τις προτεραιότητες, την αξιολόγηση και την ευθύνη, αναγνωρίζοντας την ευθύνη του σχολείου για την επίτευξή του.
- ε) Οι δάσκαλοι είναι ο καθοριστικός παράγοντας και κατανέμουν το σχολικό χρόνο στη διδασκαλία ουσιαστικών ικανοτήτων, αξιοποιώντας το πρόγραμμα σπουδών.
- στ) Η σχολική επιτυχία των μαθητών αξιολογείται συχνά μέσα από μια ποικιλία μεθόδων αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση τόσο της παρουσίας του κάθε μαθητή όσο και του προγράμματος. Αυτά τα αποτελέσματα θα καταδείξουν αν υπάρχει σύνδεση μεταξύ προτιθέμενου, διδασκόμενου και αξιολογούμενου προγράμματος σπουδών. Επίσης οι μέθοδοι αξιολόγησης πρέπει να τονίζουν σε «περισσότερο αυθεντική αξιολόγηση» του κύριου προγράμματος σπουδών.
- ζ) Τέλος, ένα αποτελεσματικό σχολείο πρέπει να συνεργάζεται με τους γονείς. Πρέπει να υπάρχει εμπιστοσύνη και επικοινωνία με τους γονείς που μοιράζονται τα αποτελέσματα (Strong et al, 2011).

Σύγχρονες μελέτες⁴ επισημαίνουν συχνά ότι η εκπαιδευτική πολιτική που υιοθετείται τις τελευταίες δεκαετίες για τη μεταρρύθμιση εντείνει τις αντιφάσεις που επι-

κρατούν. Πράγματι οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο επίκεντρο των αλλαγών και αντιμετωπίζονται ως βασικοί συντελεστές για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης που θεωρείται προϋπόθεση για την επιδιωκόμενη εθνική ανάπτυξη: αναμένεται να προετοιμάσουν το νέο πρότυπο εργαζόμενου και πολίτη για την «κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας», για την παγκόσμια αγορά εργασίας με υψηλή εξειδίκευση, ευελιξία και υπευθυνότητα και να συμβάλλουν στην επίλυση μείζονος σημασίας προβλημάτων ενός σύγχρονου κράτους (ανοχή στη διαφορά, άμβλυση ανισοτήτων, καλλιέργεια δημοκρατικών πεποιθήσεων). Οι πρακτικές που ακολουθούνται και οι συγκεκριμένες αλλαγές που προωθούνται καθιστούν τους εκπαιδευτικούς μια «απούσα» παρουσία στις εξελίξεις⁵, παρότι η υλοποίηση τους προϋποθέτει, σε μεγαλύτερο από το παρελθόν βαθμό, τη συναίνεση και τη συμβολή τους. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να ειπωθεί πως οι αντιφάσεις αυτές συνδέονται με τις ευρύτερες αντιφάσεις που περικλείει η εκπαιδευτική πολιτική και πως ο επαγγελματισμός είναι μια σημαντική πτυχή της μεταρρύθμισης που προωθεί η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική για να επιτύχει τις σχεδιαζόμενες αλλαγές.

1. Μεθοδολογία της έρευνας

Βασικός άξονας της έρευνας είναι ο εαυτός, ως «ενορχηστρωτής» των διαφόρων ταυτοτήτων ρόλου, **των εσωτερικευμένων προσδιορισμών θέσης**, της άποψης με άλλα λόγια του εκπαιδευτικού για το ρόλο του. Έγινε προσπάθεια ένταξης του υποκειμένου στο εργασιακό του περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα ρωτήθηκαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για τη βαρύτητα του ρόλου τους καταρχάς στην εκπαιδευτική πράξη και στη συνέχεια για τη βαρύτητα άλλων παραγόντων που παίζουν κατά κοινή ομολογία σημαντικό ρόλο στην μαθησιακή διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα οι ερωτήσεις περιλάμβαναν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη βαρύτητα του ρόλου τους, τη βαρύτητα της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών, τη βαρύτητα των σχολικών εγχειριδίων, της υλικοτεχνικής υποδομής, των αναλυτικών προγραμμάτων και της οργάνωσης και της διοίκησης του σχολείου. Σκοπός των ερωτήσεων αυτών ήταν η ανίχνευση της αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών αναφορικά με το έργο τους συγκρινόμενο με άλλους παράγοντες που συνδράμουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι υποθέσεις που διερευνήθηκαν αφορούσαν τη σχέση της άποψης που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το ρόλο τους και τους άλλους παράγοντες της μαθησιακής διαδικασίας και το φύλο, την κατοχή ή όχι διευθυντικής θέσης και την κατοχή ή όχι μεταπτυχιακών και διδακτορικών τίτλων. Στη συνέχεια το δείγμα διαχωρίστηκε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και έγιναν οι ίδιοι έλεγχοι. Σκοπός του διαχωρισμού αυτού ήταν η εύρεση τυχόν διαφοροποιήσεων ανάμεσα στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Για τη διερεύνηση του ερευνητικού προβλήματος θεωρήθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος η επισκόπηση (survey) που παρά τους περιορισμούς της, θεωρείται πλε-

ονεκτικότερη άλλων ερευνητικών εργαλείων προκειμένου να συμμετάσχει στην έρευνα ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών και των δυο βαθμίδων από όλη την Ελλάδα (Heller, K. & Rosemann, R., 1974). Για την κατασκευή του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν παρόμοιες έρευνες που διεξήχθησαν στις Ηνωμένες Πολιτείες που είχαν ως σκοπό τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στον εργασιακό τους χώρο (Guskey & Passaro, 1994). Πληθυσμός της έρευνας ήταν οι εκπαιδευτικοί όλων των δημόσιων σχολείων της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεντρώθηκαν 720 απαντήσεις με ποσοστό απόκρισης το 36,3% των σταλμένων ερωτηματολογίων που αποτελεί και το τελικό δείγμα. Το ποσοστό αυτό μπορεί να θεωρηθεί, σύμφωνα με τα διεθνή δεδομένα, αρκετά ικανοποιητικό για έρευνες με ερωτηματολόγια (Ξωχέλλης, 1984, Παπαναούμ, 2003). Το γεγονός αυτό το ενισχύουν οι ιδιόρρυθμες ελληνικές συνθήκες, δηλαδή το γεγονός ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί διακατέχονται από ένα αίσθημα δυσπιστίας για κάθε είδους έρευνα. Για την ανάδειξη σχέσεων με το φύλο χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS και η μέθοδος του χ^2 ως η πλέον κατάλληλη μέθοδος συσχέτισης ονομαστικών και κατηγορικών μεταβλητών.

2. Το προφίλ των εκπαιδευτικών της έρευνας

Καταρχάς, πραγματοποιήθηκε μια δοκιμαστική έρευνα στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο του Πολυκάστρου Κιλκίς. Παρουσιάστηκαν κάποια προβλήματα στο αρχικό ερωτηματολόγιο κυρίως λόγω του ότι η παραγοντική ανάλυση έδειξε χαμηλές συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές που αποτελούσαν τους δείκτες. Αφού έγιναν οι απαιτούμενες αλλαγές στο ερωτηματολόγιο και αναδιαμορφώθηκαν οι διάφορες ερωτήσεις που παρουσίασαν πρόβλημα στην παραγοντική ανάλυση έγινε ξανά δοκιμαστική έρευνα στο Γυμνάσιο Αξιούπολης στο Κιλκίς. Αφού ξεπεράστηκαν τα προβλήματα και φάνηκαν ισχυρές φορτίσεις στην παραγοντική ανάλυση, πήρε την τελική του μορφή και συντάχθηκε η αρχική επιστολή που συνόδευε τη σελίδα στο διαδίκτυο. Στάλθηκαν γύρω στα 1982 ηλεκτρονικά μηνύματα σε εκπαιδευτικούς όλων των κλάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για την εύρεση των λιστών ηλεκτρονικού ταχυδρομείου χρησιμοποιήθηκαν κυρίως οι υπηρεσίες του Πανελληνίου Σχολικού δικτύου και κυρίως οι νεόκοπες λίστες του Βήματος Ερμής. Πιο συγκεκριμένα, στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (www.sch.gr) υπάρχουν διαθέσιμες οι ιστοσελίδες εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων. Σε κάθε μια από αυτές υπάρχει διαθέσιμη η ηλεκτρονική διεύθυνση του κάθε εκπαιδευτικού. Επίσης, μια νέα λειτουργία του δικτύου είναι η δημιουργία ενός κόμβου σε κάθε νομό της χώρας με τη δυνατότητα διάχυσης ενός μηνύματος ηλεκτρονικού σε όλους τους χρήστες του νομού (Βήμα Ερμής).

Σε διάστημα ενός μηνός είχαν συγκεντρωθεί 720 απαντήσεις. Συνολικά απάντησε το 36,3% που αποτελεί και το τελικό δείγμα. Το ποσοστό αυτό μπορεί να θεωρηθεί,

σύμφωνα με τα διεθνή δεδομένα, αρκετά ικανοποιητικό για έρευνες με ερωτηματολόγια (Παπαναούμ, 2003). Το γεγονός αυτό το ενισχύουν οι ιδιόρρυθμες ελληνικές συνθήκες, δηλαδή το γεγονός ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί διακατέχονται από ένα αίσθημα δυσπιστίας για κάθε είδους έρευνα (Ξωχέλης, 1984). Αφού συγκεντρώθηκαν τα ερωτηματολόγια συγκρίθηκε το ποσοστό των επιστρεφόμενων ερωτηματολογίων της κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης με το ποσοστό των εκπαιδευτικών της κάθε βαθμίδας του πληθυσμού:

Πίνακας 1. Κατανομή εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ποσοστό εκπαιδευτικών του πληθυσμού κατά βαθμίδα εκπαίδευσης

Βαθμίδα	Αριθμός και ποσοστό (%) εκπαιδευτικών της έρευνας		Ποσοστό (%) εκπαιδευτικών του πληθυσμού
	N	%	%
Νηπιαγωγεία	55	7,6	8,0
Δημοτικά	160	22,3	27,3
Γυμνάσια-Λύκεια	480	66,6	59,5
Missing	25	3,3	
Σύνολο	720	100,0	100,0

Παρατηρείται μια μικρή απόκλιση στον πληθυσμό των δασκάλων των Δημοτικών σχολείων και των καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Από τις αναλυτικές κατανομές των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα διαφαίνεται επίσης μια επαρκής αντιστοιχία ανάμεσα στις ειδικότητες των εκπαιδευτικών της έρευνας και του πληθυσμού όσον αφορά κυρίως τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παρατηρούμε υπεραντιπροσώπηση των εκπαιδευτικών πληροφορικής προφανώς λόγω της μεγαλύτερης εξοικείωσής και πρόσβασής τους στο δίκτυο, δεδομένου ότι στην περίπτωση αυτή το ερωτηματολόγιο εστάλη ηλεκτρονικά. Πιο αναλυτικά:

Πίνακας 2. Ειδικότητες εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

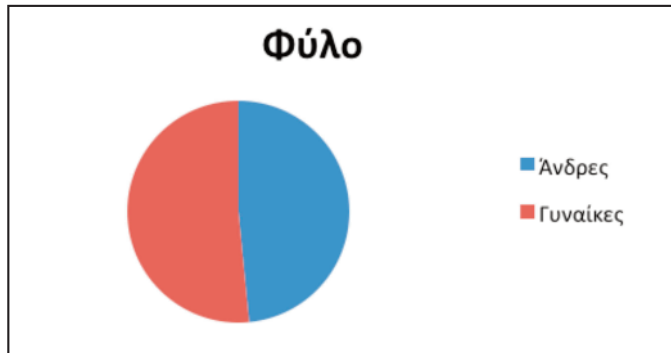
Ειδικότητα	Συχνότητα	Ποσοστό δείγματος	Ποσοστό πληθυσμού ⁶
Θεολόγοι	19	2,6	2,5
Φιλολόγοι	107	14,9	14,5
Μαθηματικοί	45	6,3	6,4
Φυσικοί κλπ.	48	6,7	6,6
Γαλλικών	12	1,7	1,9
Αγγλικών	43	6,0	3,1
Γερμανικών	8	1,1	0,7
Καλλιτεχνικών	3	0,4	0,7
Οικονομολόγων	8	1,1	0,8
Κοινωνιολόγοι	2	0,1	0,5
Φυσικής Αγωγής	31	4,3	3,1
Μηχανικοί	5	0,7	0,3
Νομικών κλπ.	1	0,1	0,4
Ιατροί, Γεωπόνοι	12	1,7	0,2
Μουσικών	5	0,7	1,2
Τεχνολόγοι ΑΣΕΤΕΜ	7	1,0	0,5
Λοιποί Τεχνολόγοι	18	2,5	0,7
Πληροφορικής	105	14,6	2
Νηπιαγωγοί	55	7,6	9,1
Δάσκαλοι	160	22,2	43,7
Σύνολο	695	96,5	98,9
Missing	25	3,5	1,1
	720	100	100

Από την αντιπαραβολή από τους παραπάνω εκπαιδευτικούς οι μισοί περίπου ήταν άνδρες και οι μισοί γυναίκες. Πιο αναλυτικά:

Πίνακας 3. Φύλο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

ΦΥΛΟ	Συχνότητα	Ποσοστό
Άνδρες	345	47.9
Γυναίκες	367	51.0
Δεν απάντησαν	8	1.1
Σύνολο	720	100.0

Σχηματικά η κατανομή έχει ως εξής:

Σχήμα 1. Το φύλο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

Από τα δεδομένα που παρουσιάζονται στον πίνακα 2 και στο Σχήμα 1 φαίνεται μια ισομερής συμμετοχή των ανδρών και των γυναικών στην έρευνα. Όσον αφορά τις άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές το 10,8% κάλυπτε μια διευθυντική θέση, μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών είχαν το 28,3% ενώ μόλις το 3,3% είχαν διδακτορικό τίτλο σπουδών.

Σε όλες τις ερωτήσεις της έρευνας πραγματοποιήθηκε έλεγχος χ^2 έχοντας ως ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο, την κατοχή μεταπτυχιακών και τη διευθυντική θέση για την εύρεση στατιστικά σημαντικών σχέσεων ανάμεσα στις υπο-ομάδες των εκπαιδευτικών. Προηγήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος χ^2 για τη διερεύνηση της αξιοπιστίας του δείγματος (κριτήριο καλής προσαρμογής). Τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα δείχνουν ότι τα δεδομένα που συλλέχτηκαν ακολουθούν την κανονική κατανομή και είναι κατάλληλα για τους διαφόρους στατιστικούς υπολογισμούς:

Πίνακας 4. Μη παραμετρικός έλεγχος χ^2 (κριτήριο καλής προσαρμογής)

	Βαρύτητα του ίδιου του εκπαιδευτικού	Βαρύτητα της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών	Βαρύτητα των σχολικών εγχειριδίων	Βαρύτητα της υλικοτεχνικής υποδομής	Βαρύτητα των αναλυτικών προγραμμάτων	Βαρύτητα της οργάνωσης και της διοίκησης
Chi-Square	1028,453 ^a	401,209 ^a	101,070 ^a	120,657 ^a	26,959 ^a	238,388 ^b
df	5	5	5	5	5	5
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000

3. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Σύμφωνα με τον πίνακα 5 παρακάτω στη μεγάλη πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αποτελούν τον κύριο μοχλό της αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου.

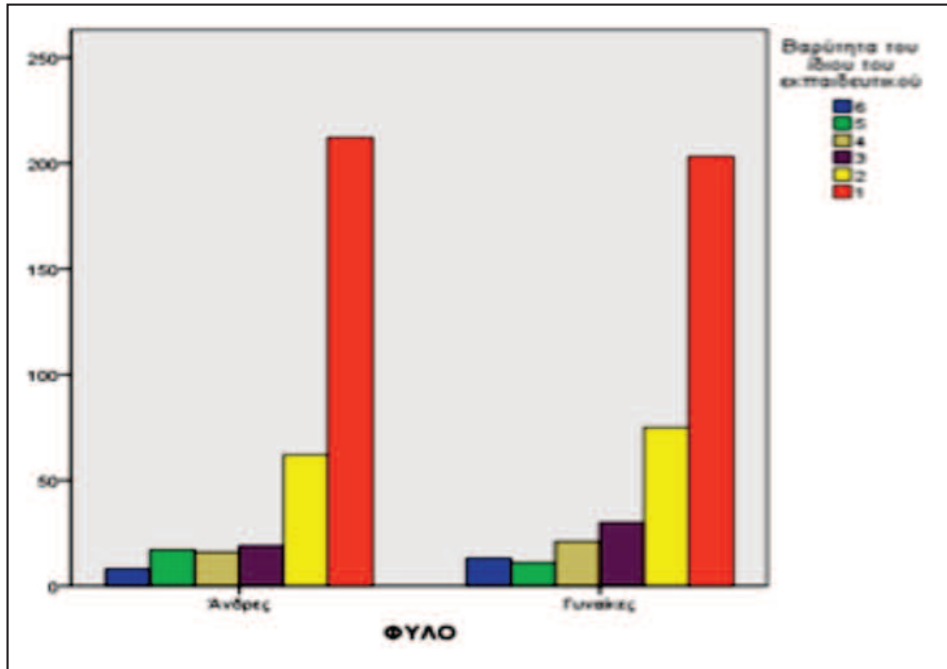
Πίνακας 5. Η βαρύτητα του ίδιου του εκπαιδευτικού για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου

Προτίμηση	Συχνότητα	Ποσοστό	Πραγματικό Ποσοστό	Συσσωρευτικό Ποσοστό
ΠΡΩΤΗ	416	57,8	60,5	39,5
ΔΕΥΤΕΡΗ	137	19,0	19,9	19,6
ΤΡΙΤΗ	49	6,8	7,1	12,5
ΤΕΤΑΡΤΗ	37	5,1	5,4	7,1
ΠΕΜΠΤΗ	28	3,9	4,1	3,1
ΕΚΤΗ	21	2,9	3,1	100,0
Σύνολο	688	95,6	100,0	
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ	32	4,4		
Σύνολο	720	100,0		

Το 60,5% του συνολικού δείγματος θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός αποτελεί την αιχμή του δόρατος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στη συνέχεια ελέγχθηκε η περίπτωση να επηρεάζει το φύλο των εκπαιδευτικών ως ανεξάρτητη μεταβλητή την παραπάνω άποψη. Χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος του χ^2 . Πιο συγκεκριμένα τα αποτελέ-

σματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές ($\chi^2=7.654$, $df=5$, $p=0,001 < \alpha$) και ότι οι απόψεις των δύο ομάδων εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιούνται ιδιαίτερα πέρα από τους άνδρες που θεωρούν σε ποσοστό 63,5% σε σχέση με το αντίστοιχο 57,5% των γυναικών ότι ο εκπαιδευτικός αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σχήμα 2. Απόψεις ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών για τη βαρύτητα του ρόλου τους



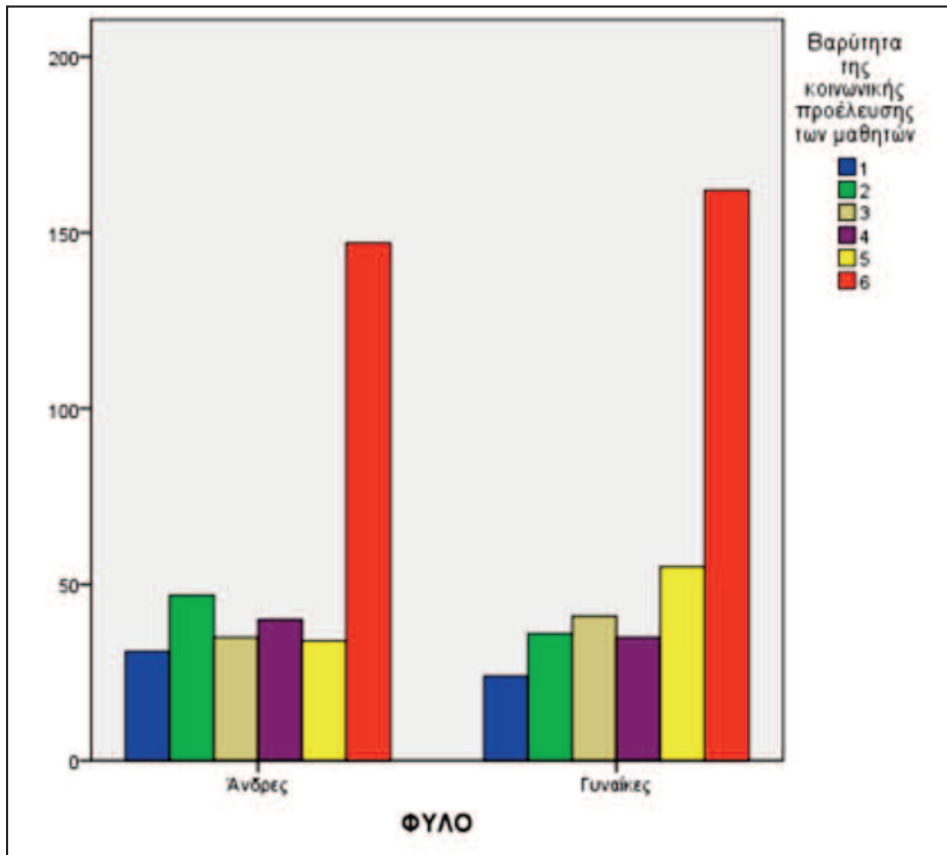
Σημαντικό εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική σχέση όσον αφορά τη βαρύτητα του εκπαιδευτικού ανάμεσα στους διευθυντές που ρωτήθηκαν και τους άλλους συναδέλφους ($\chi^2=19.227$, $df=5$, $p=0,002 < \alpha$). Σε ποσοστό 84% σε σύγκριση με το αντίστοιχο 57,8% των άλλων εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι ο βασικότερος παράγοντας της εκπαιδευτικής πράξης είναι ο εκπαιδευτικός. Η ύπαρξη μεταπτυχιακών τίτλων από την άλλη δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση.

Η δεύτερη επιλογή αφορούσε τη βαρύτητα της κοινωνικής προέλευσης του μαθητή ως καθοριστικού παράγοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο πίνακας παρακάτω παρουσιάζει τα συνολικά αποτελέσματα:

Πίνακας 6. Η βαρύτητα της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου

Προτίμηση	Συχνότητα	Ποσοστό	Πραγματικό Ποσοστό	Συσσωρευτικό Ποσοστό
ΠΡΩΤΗ	55	7,6	8,0	8,0
ΔΕΥΤΕΡΗ	83	11,5	12,1	20,1
ΤΡΙΤΗ	76	10,6	11,0	31,1
ΤΕΤΑΡΤΗ	75	10,4	10,9	42,0
ΠΕΜΠΤΗ	90	12,5	13,1	55,1
ΕΚΤΗ	309	42,9	44,9	100,0
Σύνολο	688	95,6	100,0	
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ	32	4,4		
Σύνολο	720	100,0		

Ο παραπάνω πίνακας παρουσιάζει εύγλωττα την αδιαφορία της μεγάλης πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών για την κοινωνική προέλευση των μαθητών (44,9%). Παρόλα αυτά δεν θα πρέπει να θεωρηθούν αμελητέα και τα ποσοστά των άλλων επιλογών τα οποία δείχνουν ότι η κοινωνική προέλευση των μαθητών έχει σημασία κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών και επιδρά στη διδακτική πράξη. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην συγκεκριμένη ερώτηση και στο φύλο των εκπαιδευτικών ($\chi^2=8.987$, $df=5$, $p=0,001 < \alpha$). Οι άνδρες εκπαιδευτικοί θεωρούν την κοινωνική προέλευση των μαθητών πιο σημαντικό παράγοντα σε σχέση με τις γυναίκες (στην πρώτη προτίμηση 9,3% σε σύγκριση με ένα 6,8% για τις γυναίκες και αντίστοιχα στη δεύτερη ένα 14,1% για τους άνδρες σε σχέση με ένα 10,2% για τις γυναίκες). Οι άλλοι ανεξάρτητοι παράγοντες (μεταπτυχιακά και διευθυντική θέση) δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική σχέση).

Σχήμα 3. Απόψεις ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών για τη βαρύτητα

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε τη βαρύτητα των σχολικών εγχειριδίων στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Η κατανομή των απαντήσεων όπως παρουσιάζεται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μοιρασμένες απόψεις σχετικά με τη σπουδαιότητα των σχολικών εγχειριδίων με τη μεγάλη πλειοψηφία να θεωρεί ότι τα σχολικά εγχειρίδια δεν παίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία (στην τέταρτη και στην πέμπτη προτίμηση το 25,3% και το 23,7% αντίστοιχα).

Πίνακας 7. Η βαρύτητα των σχολικών εγχειριδίων για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου

Προτίμηση	Συχνότητα	Ποσοστό Ποσοστό	Πραγματικό Ποσοστό	Συσσωρευτικό
ΠΡΩΤΗ	55	7,6	8,0	8,0
ΔΕΥΤΕΡΗ	99	13,8	14,4	22,4
ΤΡΙΤΗ	125	17,4	18,2	40,6
ΤΕΤΑΡΤΗ	174	24,2	25,3	65,8
ΠΕΜΠΤΗ	163	22,6	23,7	89,5
ΕΚΤΗ	72	10,0	10,5	100,0
Σύνολο	688	95,6	100,0	
ΔΕΝ ΑΠΑ-ΝΤΩ	32	4,4		
Σύνολο	720	100,0		

Ο έλεγχος χ^2 για τη διαφοροποίηση ανάλογα με το φύλο και τη διευθυντική θέση των ερωτώμενων δεν έδειξε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα. Αντίθετα στατιστικά σημαντική σχέση υπάρχει ανάμεσα στους κατόχους μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών και στους άλλους εκπαιδευτικούς ($\chi^2=10.970$, $df=5$, $p=0,002 < \alpha$). Πιο συγκεκριμένα ο έλεγχος έδειξε ότι το 39,8% των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό κατατάσσουν στην πέμπτη ή στην έκτη προτίμηση τα σχολικά εγχειρίδια ως σημαντικούς παράγοντες για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου σε σύγκριση με ένα αντίστοιχο 32,3% των άλλων συναδέλφων τους.

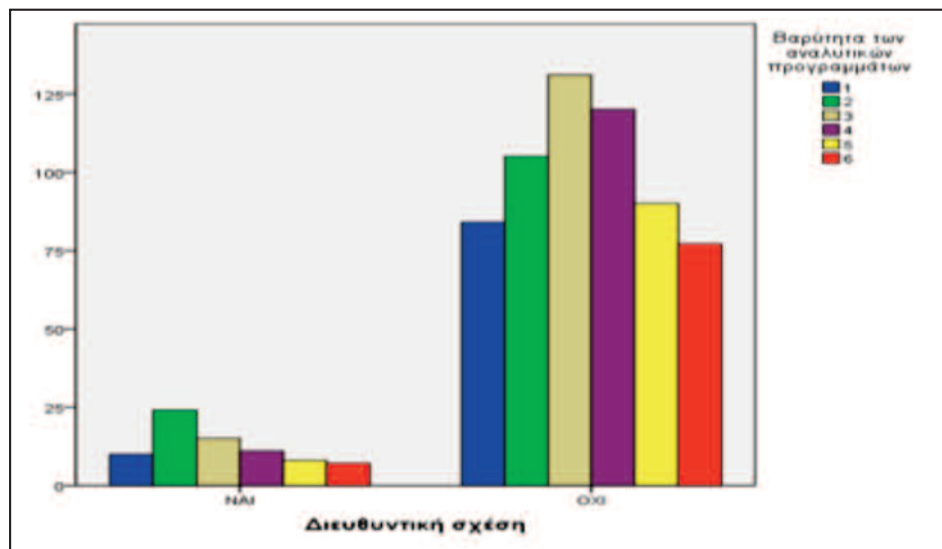
Μοιρασμένες είναι και οι απόψεις στην επόμενη ερώτηση η οποία αφορά την υλικοτεχνική υποδομή. Η μεγάλη πλειοψηφία του δείγματος τη θεωρεί τρίτη προτεραιότητα (29,1%) ενώ μεγάλο ποσοστό την τοποθετεί στην τέταρτη ή στην πέμπτη θέση (17,6% και 14,1% αντίστοιχα). Όπως και στην προηγούμενη ερώτηση καμία ανεξάρτητη μεταβλητή (φύλο, μεταπτυχιακά, διευθυντική θέση) δεν έχει κάποια στατιστικά σημαντική σχέση. Ο ακόλουθος πίνακας δείχνει τα αναλυτικά αποτελέσματα:

Πίνακας 8. Η βαρύτητα της υλικοτεχνικής υποδομής για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου

Προτίμηση	Συχνότητα	Ποσοστό Ποσοστό	Πραγματικό Ποσοστό	Συσσωρευτικό
ΠΡΩΤΗ	116	16,1	16,9	16,9
ΔΕΥΤΕΡΗ	118	16,4	17,2	34,0
ΤΡΙΤΗ	200	27,8	29,1	63,1
ΤΕΤΑΡΤΗ	121	16,8	17,6	80,7
ΠΕΜΠΤΗ	97	13,5	14,1	94,8
ΕΚΤΗ	36	5,0	5,2	100,0
Σύνολο	688	95,6	100,0	
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ	32	4,4		
Σύνολο	720	100,0		

Στη συνέχεια εξετάστηκε η άποψη των εκπαιδευτικών για το αναλυτικό πρόγραμμα και για τη βαρύτητα του στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Για μια ακόμη φορά δεν θεωρείται ο πιο σημαντικός παράγοντας και η πλειοψηφία του δείγματος το τοποθετεί στην δεύτερη (19%) στην τρίτη προτίμηση (21,2%) και στην τέταρτη (19,2%) επιλογή. Όσον αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν τις επιλογές των εκπαιδευτικών το φύλο και τα μεταπτυχιακά δεν επηρεάζουν σημαντικά. Αντίθετα η κατοχή διευθυντικής θέσης δείχνει μια στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($\chi^2 = 10.036$ $df = 5$ $p < 0,05$). Σημαντικό εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι το 45,3% των διευθυντών που πήραν μέρος στην έρευνα θεωρούν ότι το αναλυτικό πρόγραμμα είναι απαραίτητο (πρώτη ή δεύτερη επιλογή) για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου σε σύγκριση με τους απλούς εκπαιδευτικούς οι οποίοι σε ποσοστό 31,1% θεωρούν το αναλυτικό πρόγραμμα πρώτη ή δεύτερη προτεραιότητα τους. Το διάγραμμα στη συνέχεια δείχνει εύγλωττα τα προηγούμενα αποτελέσματα:

Σχήμα 4. Σχέση διευθυντικής θέσης και άποψης για τη βαρύτητα του αναλυτικού προγράμματος



Τέλος, θα αναφερθούμε στην τελευταία ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς και η οποία αφορούσε τη βαρύτητα της οργάνωσης και της διοίκησης. Η συχνότητα κατανομών στο σύνολο του δείγματος έδειξε ότι η πλειοψηφία τη θεωρεί ως πρώτη ή δεύτερη επιλογή με 59,8%. Ο πίνακας 9 παρουσιάζει τα αποτελέσματα αναλυτικά:

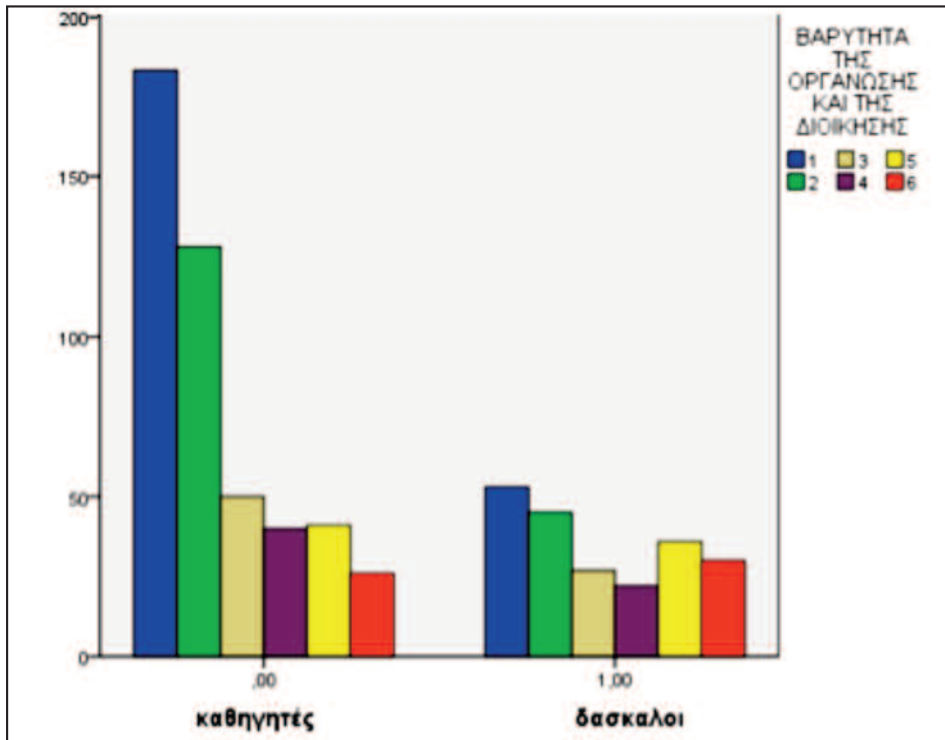
Πίνακας 9. Η βαρύτητα της οργάνωσης και της διοίκησης για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου

Προτίμηση	Συχνότητα	Ποσοστό Ποσοστό	Πραγματικό Ποσοστό	Συσσωρευτικό
ΠΡΩΤΗ	238	33,1	34,5	34,5
ΔΕΥΤΕΡΗ	174	24,2	25,3	59,8
ΤΡΙΤΗ	79	11,0	11,5	71,3
ΤΕΤΑΡΤΗ	62	8,6	9,0	80,3
ΠΕΜΠΤΗ	79	11,0	11,5	91,7
ΕΚΤΗ	57	7,9	8,3	100,0
Σύνολο	689	95,7	100,0	
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ	31	4,3		
Σύνολο	720	100,0		

Ο παράγοντας που έχει στατιστικά σημαντική επίδραση είναι το μεταπτυχιακό ($\chi^2=14, 666$ $df=5$ $p<0,001$) με το 69,1% των εκπαιδευτικών που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο θεωρεί την οργάνωση και διοίκηση πρώτη ή δεύτερη προτεραιότητα σε σύγκριση με το 56% των άλλων εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν συγκριτικοί στατιστικοί έλεγχοι για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διότι, παρά τις ομοιότητες, οι συνθήκες εργασίας, οι όροι αλλά και το εργασιακό περιβάλλον δεν ταυτίζονται. Πιο συγκεκριμένα στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 215 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (55 νηπιαγωγοί και 160 δάσκαλοι). Για το στατιστικό έλεγχο χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του χ^2 η οποία έδειξε τα εξής αποτελέσματα: α) όσον αφορά τη βαρύτητα του ίδιου του εκπαιδευτικού στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου το 58,9% των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας την τοποθετεί στην πρώτη προτίμηση σε σχέση με το 63,8% των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας ($\chi^2=7,753$, $df=5$, $p=0,002<\alpha$) Σημαντικό εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι το 24,1% των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας την τοποθετούν στη δεύτερη θέση σε σχέση με το αντίστοιχο 14,1% των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας, β) δεν παρατηρείται καμία διαφοροποίηση στις απόψεις όσον αφορά την κοινωνική προέλευση, τα σχολικά εγχειρίδια και την υλικοτεχνική υποδομή, γ) παρατηρείται μια ελαφριά διαφοροποίηση όσον αφορά τη βαρύτητα των αναλυτικών προγραμμάτων με τους καθηγητές να την τοποθετούν στην πρώτη και τη δεύτερη προτίμηση σε ποσοστό 14,3% και 16,5% αντίστοιχα ενώ για τους δασκάλους 13,1% και 24,9% αντίστοιχα ($\chi^2= 8,765$, $df=4$, $p=0,002<\alpha$). Το σημαντικότερο εύρημα της αντιπαράθεσης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων της εκπαίδευσης ήταν ότι σε ποσοστό 39,1% οι καθηγητές θεωρούν ως σημαντικότερο παράγοντα ενός αποτελεσματικού σχολείου την οργάνωση και τη διοίκηση σε σύγκριση με το αντίστοιχο 24,9% των δασκάλων ($\chi^2=33,763$, $df=5$, $p=0,000<\alpha$). Το παρακάτω σχήμα δείχνει παραστατικά το αποτέλεσμα αυτό:

Σχήμα 5. Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την οργάνωση και τη διοίκηση



4. Συζήτηση – Επίλογος

Η παρούσα έρευνα επιδίωξε να ανιχνεύσει τις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον επαγγελματικό τους ρόλο ή την «εσωτερική σπουδαιότητα» του ρόλου τους για την συγκρότηση του εαυτού τους. Είχε ως αφητηρία την παραδοχή ότι το έργο του εκπαιδευτικού επιτελεί ειδικό κοινωνικό ρόλο στη διαμόρφωση του οποίου συμβάλλει η άποψη του ίδιου του εκπαιδευτικού για το έργο του όπως επίσης και η άποψη του για τους άλλους καθοριστικούς παράγοντες της διδακτικής πράξης. Παρουσιάστηκαν οι απόψεις 720 εκπαιδευτικών για τη βαρύτητα που δίνουν οι ίδιοι στο έργο τους, στα αναλυτικά προγράμματα, στα εγχειρίδια, στην οργάνωση και στη διοίκηση, στην κοινωνική προέλευση των μαθητών τους και στην υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο σημαντικότερος παράγοντας με διαφορά, ο οποίος αποτελεί την αιχμή του δόρατος στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι οι ίδιοι με όλα τα υπόλοιπα απλώς να δρουν επικουρικά και συμπληρωματικά. Επιμέρους ενδιαφέροντα συμπεράσματα μπορούν να εξαχθούν από τις ανεξάρτητες μεταβλητές όπως το φύλο, η

κατοχή διευθυντικής θέσης και τα μεταπτυχιακά και την επίδραση που έχουν σε ορισμένες από τις ερωτήσεις. Ενδεικτικά μπορεί να αναφερθεί η τάση των διευθυντών να θεωρούν το αναλυτικό πρόγραμμα σημαντικό παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης σημαντικό εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι στην συντριπτική τους πλειοψηφία οι διευθυντές θεωρούν τον εκπαιδευτικό τον σημαντικότερο παράγοντα της εκπαιδευτικής πράξης σε σύγκριση με τους απλούς εκπαιδευτικούς που παρόλο που και αυτοί στην πλειοψηφία τους έχουν την ίδια άποψη ένα ποσοστό της τάξης τους 45% δεν προτάσσουν τη συγκεκριμένη επιλογή. Τέλος ενδιαφέρον εύρημα, το οποίο θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο μελλοντικής έρευνας, αποτελεί η άποψη των ανδρών εκπαιδευτικών σε σύγκριση με την αντίστοιχη άποψη των γυναικών για τη βαρύτητα της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών.

Στη σύγχρονη κοινωνία η έκρηξη των επιστημονικών και τεχνολογικών γνώσεων, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, η διαμόρφωση της κοινωνίας της πληροφορίας και της πληροφορικής, είναι στοιχεία τα οποία επιδρούν στο χώρο της εκπαίδευσης και τον αλλάζουν. Παρά τη μεγάλη σημασία των παραπάνω εξωτερικών παραγόντων στο επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης, η αιχμή της εκπαιδευτικής διαδικασίας παραμένει ο εκπαιδευτικός. Η παρούσα έρευνα κατέδειξε τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην επαγγελματική τους ταυτότητα. Εκπαιδευτική πολιτική προσανατολισμένη στη βελτίωσή της θέσης των εκπαιδευτικών θα συνεισφέρει στην μεγαλύτερη εμπλοκή τους με το επάγγελμά τους με απώτερο στόχο την αύξηση της παραγωγικότητάς τους.

Σημειώσεις

1. Βλέπε Τσιπλητάρης, Α. (1996) Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης, Περιβολάκι, Αθήνα. Βλέπε επίσης Blackledge, D. & Hunt, B. (1995), Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Έκφραση, Αθήνα, σελ. 321 κ.ε. Επίσης Κωνσταντίνου, Χ. (1998), Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή, Παιδαγωγική Σειρά, Gutenberg.
2. Gewirtz, S. (1997), Post-welfarism and the reconstruction of teacher's work in the UK, *Journal of Education Policy*, 12, 4, σελ. 217-219.
3. Βλέπε Π. Ξωχέλλης (2005) Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο, Κυριακίδης, σελ. 57.
4. Για την εκπαιδευτική πολιτική που υιοθετείται τις τελευταίες δεκαετίες βλέπε Χατζηδήμου, Δ. (2003) Σκέψεις και Προτάσεις για την Αναβάθμιση της Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης. Δούκας, Χ., (2000), Η παιδεία στην κοινωνία της πληροφορίας, Γρηγόρη, Αθήνα. Επίσης EYRY-DICE, (1995): η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στις χώρες της ΕΖΕΣ, Αθήνα. Επίσης Καλαϊτζοπούλου, Μ., (2001), Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας, Τυπωθήτω, Αθήνα. Βλέπε επίσης Hall, S., Held, D. & McGrew, A., (2003), Η νεωτερικότητα σήμερα, Σαββάλας, Αθήνα. Σιάνος., Ε. (2004), Πανεπιστημιακές σημειώσεις του μαθήματος «Εκπαιδευτικοί και επαγγελματισμός», Ιωάννινα, σελ. 23-24. Από την ξενόγλωσση βιβλιογραφία βλέπε ενδεικτικά Powell, L., (2000), Realizing the value of self-assessment: the influence of the business excellence model on teacher professionalism, *Association for Education in Europe*, v.

- 25, n.3, Stoll., L., Fink., D. & Earl, L., (2003), *It is about learning*, Routledge Falmer, London, Terhart, E., (1998), Formalized Code of Ethics for Teachers: between professional autonomy and administrative control, *European Journal of Education*, v.33, n. 4.
5. Δούκας, Χ., (2000), *Η παιδεία στην κοινωνία της πληροφορίας*, Γρηγόρη, Αθήνα. σελ. 67. Βλέπε επίσης Παπανασούμ, Ζ. (2005) Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πώς, πότε. Στο Γ. Μπαγάκη, *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Μεταίχμιο σελ. 88-90
6. Πηγή ΕΣΥΕ.

Βιβλιογραφία

- Blackledge, D. & Hunt, B. (1995) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Έκφραση, Αθήνα, σελ. 321 κ.ε.
- EYRYDICE (1995) *Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στις χώρες της ΕΖΕΣ*, Αθήνα.
- Gaskell, G. (1996) On the lure of metrication: Attitudes and social representations. *Papers on Social Representations*. 5, no.1.
- Gewirtz, S. (1997) Post-welfarism and the reconstruction of teacher's work in the UK, *Journal of Education Policy*, 12, 4, σελ. 217-219.
- Hall, S., Held, D. & McGrew, A. (2003) *Η νεωτερικότητα σήμερα*, Σαββάλας, Αθήνα.
- Kane, Thomas J., Taylor, Eric S., Tyler, John H., Wooten, Amy L. (2011) Evaluating Teacher Effectiveness: Can Classroom Observations Identify Practices That Raise Achievement? *Education Next*, Vol. 11, No. 3, Summer 2011
- King, A. J. & Peart M.J. (1990). *The good school: Strategies for making secondary schools effective*. Toronto: The Ontario Secondary School Teacher's Federation.
- Powell, L. (2000) Realizing the value of self-assessment: the influence of the business excellence model on teacher professionalism, *Association for Education in Europe*, v. 25, n.3.
- Stoll., L., Fink., D. & Earl, L. (2003) *It is about learning*, Routledge Falmer, London
- Stronge, James H., Ward, Thomas J., Grant, Leslie W. (2011) What Makes Good Teachers Good? A Cross-Case Analysis of the Connection between Teacher Effectiveness and Student Achievement, *Journal of Teacher Education*, Vol. 62, No. 4, September-October
- Terhart, E. (1998) Formalized Code of Ethics for Teachers: between professional autonomy and administrative control, *European Journal of Education*, v.33, n. 4.
- Δούκας, Χ., (2000) *Η παιδεία στην κοινωνία της πληροφορίας*, Γρηγόρης, Αθήνα.

- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001) *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*, Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1998) *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή*, Παιδαγωγική Σειρά, Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Π. (2005) *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*, Κυριακίδης, σελ. 57.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005) Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πώς, πότε. Στο Γ. Μπαγάκη, *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Μεταίχμιο σελ. 88-90.
- Παπαοικονόμου, Α. & Κυρίτσης, Δ. (2012) *Η αυτοαντίληψη των εφήβων και οι παράγοντες που τη συνδιαμορφώνουν*, Θεσσαλονίκη, Ζήτρος.
- Παπαοικονόμου, Α. (2011) *Ο ρόλος και ο εαυτός: η κεντρικότητα του εκπαιδευτικού ρόλου για τη συγκρότηση του εαυτού*, Θεσσαλονίκη, Διδακτορική διατριβή (Αδημοσίευτη).
- Σιάνος, Ε. (2004) Πανεπιστημιακές σημειώσεις του μαθήματος «Εκπαιδευτικοί και επαγγελματισμός», Ιωάννινα, σελ. 23-24.
- Τσιπλητάρης, Α. (1996) *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*, Περιβολάκι, Αθήνα.
- Χατζηδήμου, Δ. (2003) *Σκέψεις και Προτάσεις για την Αναβάθμιση της Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης.

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΜΕ ΤΙΣ ΑΓΧΩΔΕΙΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Σπυρίδων Τάνταρος
Αναπληρωτής Καθηγητής
Ε.Κ.Π. Αθηνών

Φωτεινή Σπαντιδάκη-Κυριαζή
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια
Ε.Κ.Π. Αθηνών

Abstract

The purpose of the present study is the investigation of the relationship between family functioning, expressed through the dimensions of cohesion and adaptability, and anxiety disorders during childhood. The sample consisted of 102 students - 64 girls, 38 boys – attending the last two grades of two Greek elementary schools of Attica. The first variable was estimated with the use of the Family Adaptability Cohesion Evaluation Scale (FACES) and the second with the use of Hellenic Spence Children’s Anxiety Scale (SCAS-GR). The results showed that girls scored higher levels in all the anxiety subscales, compared to boys. Birth order is related to anxiety levels, as later-born children scored higher than firstborns. Family functioning seems to affect anxiety levels, with extreme levels of cohesion and adaptability being related to higher scores in all the subscales of SCAS-GR.

Λέξεις κλειδιά

Οικογενειακή Λειτουργία, Οικογενειακή Συνοχή, Οικογενειακή Προσαρμοστικότητα, Αγχώδεις Διαταραχές.

1. Εισαγωγή

1.1. Οικογενειακή λειτουργία

Η οικογένεια συνιστά ευρύ πεδίο διεπιστημονικού διαλόγου γύρω από το οποίο έχουν αναπτυχθεί ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικό ενδιαφέρον επί της λειτουργίας της και του ρόλου που διαδραματίζει σε αναπτυξιακό επίπεδο και κατ’ επέκταση σε επίπεδο αιτιοπαθογένειας, διάφορων ψυχοπαθολογιών (Nichols, 2009). Η συστημική προσέγγιση έχει ασκήσει σημαντική επιρροή στη μελέτη της οικογενειακής λειτουργίας και στη διαμόρφωση πολλών από τα υπάρχοντα μοντέλα οικογενειακής θεραπείας. Η εφαρμογή των αρχών της Γενικής Θεωρίας Συστημάτων στα ανθρώπινα συστήματα οδήγησε στην αντίληψη της οικογένειας ως ιδιαίτερου συστήματος με συγκεκριμένη οργάνωση και ιδιότητες. Πιο συγκεκριμένα, ορίζεται

ως ένα σύστημα ατόμων, βρισκόμενο σε συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, που αποτελείται από υποσυστήματα (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000). Η λειτουργία του έγκειται στις αλληλεπιδράσεις των μελών, μεταξύ τους αλλά και με το ευρύτερο περιβάλλον. Τα μέλη του αποτελούν τα υποσυστήματα των γονέων ή και συζύγων και το υποσυστήμα των αδερφών (Τσαμπαρλή, 2004). Οι βασικές αρχές της εν λόγω θεωρίας που διέπουν τη λειτουργία της οικογένειας, σε σχέση με την οικογενειακή συνοχή και την οικογενειακή προσαρμοστικότητα, διαστάσεις που συνιστούν αντικείμενο μελέτης της παρούσας έρευνας, είναι οι έννοιες του ορίου και της ομοιόστασης (Ferreira, 1966, Minuchin, Nichols & Lee, 2006).

Το όριο φιλτράρει τη συναισθηματική και πληροφοριακή συναλλαγή εντός και εκτός της οικογένειας. Η λειτουργικότητα των ορίων είναι συνάρτηση του βαθμού συνοχής και των μηχανισμών προσαρμογής της οικογένειας (Τσαμπαρλή, 2004). Φαινόμενα οικογενειακής δυσλειτουργίας και ψυχοπαθολογίας συνδέονται με ακραία όρια σε επίπεδο των δύο αυτών διαστάσεων (Minuchin, 1974, Nichols, 2009). Η μακροχρόνια υπερεμπλοκή ή η έλλειψη συνοχής αφενός και η άκαμπτη οργάνωση ή η αποδιοργάνωση αφετέρου, ενδέχεται να προκαλέσουν την κατάλυση των οικογενειακών ορίων (Minuchin, 1974, Minuchin, Nichols & Lee, 2006). Τα όρια δομούνται από το σύνολο των κανόνων που ορίζουν τον τρόπο επικοινωνίας – συνειδητής και ασυνειδητής – και το σύνολο των αλληλεπιδράσεων των μελών μιας οικογένειας. Η οικογενειακή συνοχή μπορεί να ιδωθεί ως ένα επίπεδο διαφοροποίησης των συστημάτων σε σχέση με την διαπερατότητα (permeability) των ορίων τους που αντικατοπτρίζει τον βαθμό εγγύτητας ή αποστασιοποίησης που διέπει τις μεταξύ τους σχέσεις (Nichols, 2009). Η επισκόπησή της σε ένα συνεχές, περιλαμβάνει στο ένα άκρο τα συστήματα που λειτουργούν σε ένα πολύ υψηλό βαθμό εγγύτητας έσωθεν και απομόνωσης από το εξωτερικό περιβάλλον και στο άλλο άκρο, τα συστήματα στα οποία κυριαρχεί η αποστασιοποίηση και η στροφή προς παράγοντες εκτός οικογενειακού συστήματος (Minuchin, 1974, Nichols, 2008).

Η δεύτερη βασική έννοια αφορά, όπως προαναφέρθηκε, στη βασική επιδίωξη των συστημάτων για σταθερότητα και συνέχεια, η οποία εκφράζεται με τις έννοιες της ομοιόστασης και της δυναμικής ισορροπίας (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000). Η προσαρμοστική ικανότητα – ευκαμψία της οικογένειας αφορά στη μεταβολή και τη σταθερότητα κανόνων και σχημάτων συμπεριφοράς ως αντίδραση στις εσωτερικές και εξωτερικές συνθήκες, με σκοπό τη διασφάλιση της ομοιόστασης (Olson, 2000). Με όρους συνεχούς, η προσαρμοστική δυνατότητα περιλαμβάνει στο ένα άκρο τα χαοτικά και στο άλλο τα άκαμπτα συστήματα. Αντιστοίχως με την οικογενειακή συνοχή, τα συστήματα που λειτουργούν στα δύο άκρα του συνεχούς, συνιστούν πρόσφορο έδαφος για πιθανή ανάπτυξη ψυχοπαθολογίας στα μέλη τους (Taibbi, 2007).

Ο Olson (2000) συνέθεσε βάσει των δύο υπό μελέτη διαστάσεων το τρισδιάστατο συνδυαστικό μοντέλο (three dimensional circumplex model), το οποίο προσφέρει

εναργή εικόνα του τρόπου με τον οποίο η συνοχή και η προσαρμοστικότητα συνθέτουν το προφίλ της οικογενειακής λειτουργίας και μπορεί να συνδέονται ποικίλες συμπτωματολογίες (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000). Η επικοινωνία συνιστά την Τρίτη διάσταση του μοντέλου, η οποία θεωρείται ότι διευκολύνει την κίνηση (facilitating dimension) μεταξύ των δύο προαναφερόμενων διαστάσεων και αφορά δεξιότητες για ακρόαση, έκφραση, αυτο-αποκάλυψη, ενσυναίσθηση και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Στο πλαίσιο αυτό η συνοχή ορίζεται ως ο τρόπος με τον οποίο τα συστήματα ισορροπούν την απόσταση –αυτονομία (separateness) και την εγγύτητα (togetherness) μεταξύ των μελών τους, ενώ μπορεί να εκτείνεται σε τέσσερα επίπεδα: αποσύνδεση (disengaged families), διάσταση (separated families), σύνδεση (connected families), μη διαφοροποίηση (enmeshed families). Κύριες παράμετροι για αυτή τη διάσταση είναι: τα όρια (boundaries), ο συνασπισμός (coalition), ο χρόνος (time), ο χώρος (space), οι φίλοι (friends), η λήψη αποφάσεων (decision making), τα ενδιαφέροντα (interests) και η αναψυχή (recreation). Η προσαρμοστικότητα ορίζεται ως ο τρόπος με τον οποίο ένα οικογενειακό σύστημα ισορροπεί ανάμεσα στην σταθερότητα και την αλλαγή, ανάμεσα στην «μορφόσταση» και την «μορφογένεση». Διακρίνεται, επίσης, από τέσσερα επίπεδα: άκαμπτες οικογένειες (rigid families), δομημένες οικογένειες (structured families), ευέλικτες οικογένειες (flexible families), χαοτικές οικογένειες (chaotic families). Ως κύριες παράμετροι για αυτή τη διάσταση περιλαμβάνονται οι ακόλουθες: η ηγεσία (έλεγχος και πειθαρχία), οι τρόποι διαπραγμάτευσης, οι σχέσεις ρόλων και κανόνων (Olson, 2000). Περιγράφονται 16 τύποι οικογενειακών συστημάτων, από τον συνδυασμό των τεσσάρων επιπέδων συνοχής και προσαρμοστικότητας. Σύμφωνα με την κεντρική υπόθεση του μοντέλου, τα μεσαία επίπεδα των δύο διαστάσεων, αντικατοπτρίζουν επαρκέστερα επίπεδα οικογενειακής λειτουργίας, ενώ τα ακραία επίπεδα θεωρούνται μη ισορροπημένα και αντιπροσωπευτικά δυσλειτουργικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μελών της οικογένειας όταν ισχύουν για μεγάλο χρονικό διάστημα με δυσμενείς συνέπειες σε επίπεδο εαυτού και σχετίζεσθαι (Olson, 1991, Granjon, 2000, Nichols, 2009).

1.2. Αγχώδεις Διαταραχές κατά την παιδική ηλικία

Σε ό, τι αφορά στην ψυχοπαθολογία, στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκαν οι αγχώδεις διαταραχές κατά την παιδική ηλικία. Πρόκειται για μία διαγνωστική κατηγορία με τη μεγαλύτερη – συγκριτικά με άλλες διαταραχές – συχνότητα κατά την παιδική και εφηβική ηλικία (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004). Στον παιδικό πληθυσμό η συχνότητα με την οποία εμφανίζονται, εκτιμάται μεταξύ 3% και 18% (Barlow, 1988). Σε κοινοτικό πληθυσμό μελέτες έχουν αναδείξει αγχώδη συμπτώματα σε ποσοστό 5 – 17% (Ollendick, King & Murris, 2002), με πιο συχνό το γενικευμένο άγχος και το άγχος αποχωρισμού. Σε κλινικό πληθυσμό συχνότερα απαντάται η Ειδική φοβία (5%). Σε επίπεδο κατανομής βάσει φύλου, στα κορίτσια εντοπίζονται σε υψηλότερες συχνότητες

συμπτώματα άγχους (Larouse & Monk, 1958, Harmon, Langley & Ginsburg, 2006) για όλες τις διαταραχές της κατηγορίας αυτής, πλην της Αγχώδους Ιδεοψυχαναγκαστικής Διαταραχής (Spence, 1997, Mellon & Moutavelis, 2007).

Αξιοσημείωτη είναι η συννοσηρότητα των αγχωδών διαταραχών μεταξύ τους, με την κατάθλιψη καθώς και με τα προβλήματα συμπεριφοράς. Η πιθανότητα συνύπαρξης πλέον της μίας, διαταραχών άγχους σε ένα παιδί εκτιμάται μεταξύ 41–96%, όπως προκύπτει από τη μελέτη περιπτώσεων που έχουν παραπεμφθεί σε υπηρεσίες ψυχικής υγείας (Last et al., 1992). Σε ότι αφορά στη συννοσηρότητα με την κατάθλιψη, εντοπίστηκε συννοσηρότητα με την Υπεραγχώδη (κατά DSM-III) Διαταραχή σε ποσοστό 50% και 20% για τις ηλικίες 12 έως 19 και 5 έως 11 αντιστοίχως (Strauss, Lease, Last & Francis, 1988). Σύμφωνα με άλλη μελέτη, το 28% των παιδιών που έχουν λάβει διάγνωση κάποιας Αγχώδους Διαταραχής, εμφάνιζε καταθλιπτική συμπτωματολογία άξια κλινικής προσοχής (Strauss, Last, Hersen & Kazdin, 1988). Τέλος, οι Kashani και Orvaschel (1990) σε μελέτη τους σε κοινοτικό δείγμα 210 παιδιών και εφήβων 8, 12 και 17 ετών, διαπίστωσαν τη συνύπαρξη διαταραχών άγχους με προβλήματα συμπεριφοράς.

Αναφορικά με τη σειρά γέννησης και τη σύνδεσή της με τα επίπεδα άγχους κατά την παιδική ηλικία, η πρωτοτοκία και το μικρό μέγεθος της οικογένειας προέλευσης (αριθμός παιδιών μικρότερος του τέσσερα), συνιστούν παράγοντες προστατευτικούς έναντι του άγχους (Kimchi & Schaffner, 1990). Επιπροσθέτως έχει διαπιστωθεί ότι τα πρωτότοκα παιδιά και τα μοναχοπαιδιά τείνουν να παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικού άγχους συγκριτικά με τα παιδιά που έπονται σε σειρά γέννησης (Bogels, van Oostern, Muris & Smulders, 2001). Σε άλλες μελέτες (Howarth, 1980) τα πρωτότοκα παιδιά φαίνεται να εμφανίζουν μικρότερο βαθμό άγχους τόσο από τους υστερότοκους όσο και από τα μοναχοπαιδιά. Αντιφατικά είναι τα δεδομένα που προκύπτουν από άλλες μελέτες και αναδεικνύουν είτε έλλειψη συσχέτισης μεταξύ άγχους και σειράς γέννησης (Touliatos, Lind Holm & Bell, 1980) είτε τάση των παιδιών πρώτων σε σειρά γέννησης ή μοναχοπαιδιών να φέρονται με ιδιαίτερη συστολή σε σύγκριση με παιδιά με αδέρφια – υστερότοκα (Zimbardo, 1977, Wenar & Kerig, 2000).

Σε σχέση με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, τα επίπεδα των Αγχωδών Διαταραχών, αξιολογημένα μέσω εργαλείων όπως το SCAS, βρέθηκαν σημαντικά πιο αυξημένα στις χαμηλότερες κοινωνικοοικονομικές ομάδες πληθυσμού (Murriss, Schmidt, et al., 2002). Στο ίδιο συμπέρασμα έχουν καταλήξει και άλλες έρευνες κατά τις οποίες ο επιπολασμός των αγχωδών διαταραχών είναι μεγαλύτερος στα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Buka, Stichick, Birdthistle & Earls, 2001). Προς την κατεύθυνση αυτή, ενδεχομένως, συμβάλλουν η περιβαλλοντική αποστέρηση, τα ανεπαρκή κοινωνικοοικονομικά ερείσματα, όταν αυτά απαιτούνται και η πιθανότητα έκθεσης σε απειλητικές και στρεσογόνες συνθήκες (Hien & Bukzrun, 1999). Επιπλέον θεωρείται ότι το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο δε συμβάλλει

στην αναγνώριση, διαχείριση διαταραχών άγχους και γενικότερης ψυχοπαθολογίας και κατ' επέκταση στην αναζήτηση παρέμβασης. Μάλιστα το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, ενοχοποιείται σε αρκετές μελέτες για συμβολή στην ανάπτυξη άγχους στα παιδιά (Murriss, Schmidt & Perold, 2002).

1.3. Οικογενειακή Λειτουργία και Αγχώδεις διαταραχές

Δεν είναι μεγάλος ο αριθμός των ερευνητικών δεδομένων που υφίστανται για τη σύνδεση της λειτουργίας της οικογένειας, στις διαστάσεις της συνοχής και της προσαρμοστικότητας, με το επίπεδο Αγχωδών Διαταραχών. Αρχικά, οι Frey και Orpenheimer (1990) χρησιμοποίησαν ένα μοντέλο οικογενειακών συστημάτων για να αξιολογήσουν τις οικογένειες έντεκα ασθενών, οι οποίοι είχαν διάγνωση κάποιας Αγχώδους Διαταραχής, βάσει DSM – III. Μέσω ημιδομημένης κλινικής συνέντευξης, εξετάστηκαν εννέα περιοχές της οικογενειακής λειτουργίας αναδεικνύοντας ζητήματα δομικά, αναπτυξιακά – κύκλου ζωής, με συνεπακόλουθη χρόνια δυσλειτουργία. Οι υπό μελέτη οικογένειες παρουσίαζαν ακραία επίπεδα συνοχής, εξαιρετικά υψηλό (enmeshed) και εξαιρετικά χαμηλό (disengaged), ενώ η προσαρμοστικότητα στα γεγονότα του κύκλου ζωής ήταν οριακή. Σε έρευνα των ιδίων (1993) σε 52 οικογένειες, αναδείχθηκε η συσχέτιση μεταξύ Διαταραχής Πανικού και οικογενειακής λειτουργίας. Πιο συγκεκριμένα, η εν λόγω διαταραχή βρέθηκε να συνδέεται με άλυτα ζητήματα σε σχέση με τα γεγονότα του κύκλου ζωής στα οποία καλούνταν να προσαρμοστούν οι οικογένειες, με το αδιαφοροποίητο προφίλ συνοχής τους, με τη συντήρηση από πλευράς τους τριγωνοποιήσεων και με αποτυχία στη διευθέτηση των συγκρούσεων. Αυτά τα ευρήματα προτείνουν ότι η δυσλειτουργία της οικογένειας εμπλέκεται στην ανάπτυξη και συντήρηση της Διαταραχής Πανικού. Τα παιδιά με υψηλά επίπεδα άγχους, ηλικίας οκτώ έως δώδεκα ετών σκιαγραφούν τις οικογένειές τους ως περισσότερο μη – ισορροπημένες, δηλαδή με πολύ υψηλή συνοχή και αδύναμη δόμηση της ιεραρχίας (hierarchy) ή με πολύ χαμηλή συνοχή και ισχυρή δόμηση της ιεραρχίας συγκριτικά με παιδιά με μεσαία επίπεδα άγχους. Η εκτίμηση της οικογένειας έγινε μέσω του «Family System Test» (Bargels & Brechman, 2006). Επίσης, υψηλότερα επίπεδα οικογενειακής συνοχής σχετίζονται με την Κοινωνική Φοβία και τον φόβο αρνητικής αξιολόγησης στα παιδιά, ενώ η έλλειψη οικογενειακής προσαρμοστικότητας σχετίζεται με το Άγχος Αποχωρισμού και κυρίως με τον φόβο προς τα ξένα πρόσωπα (Peleg-Popko & Dar, 2001). Η ανεπαρκής οικογενειακή επικοινωνία και η απουσία ενθάρρυνσης για αυτονόμηση συνδέεται, επίσης, με το άγχος στα παιδιά (Peleg-Popko, 2002). Η προβληματική οικογενειακή αλληλεπίδραση που συνίσταται σε ασύνδετη λειτουργία σε επίπεδο συνοχής, σε αυταρχικές συμπεριφορές και σε συγκρούσεις, συνδέεται με υψηλά επίπεδα άγχους και κατάθλιψης στα παιδιά, σύμφωνα με αναφορές των γονέων τους, καθώς και με την παιδική επιθετικότητα (Katz & Low, 2004). Τέλος, σε έρευνα για την επίδραση των χαρακτηριστικών των γονέων

και της οικογενειακής λειτουργίας στο αποτέλεσμα της θεραπείας (CBT) που απευθύνεται σε δείγμα παιδιών ηλικίας επτά έως έντεκα ετών με στοιχεία ή διάγνωση διαταραχής άγχους αποχωρισμού, γενικευμένης αγχώδους διαταραχής και / ή κοινωνικής φοβίας (Victor, Bernat, Bernstein & Layne, 2007), βρέθηκε ότι η υψηλότερη οικογενειακή συνοχή σχετίζεται με σημαντική μείωση του άγχους στα παιδιά που έλαβαν θεραπεία (γνωσιακού-συμπεριφοριστικού τύπου), ενώ δεν εντοπίστηκε συσχέτιση για την ομάδα ελέγχου που δεν έλαβε θεραπεία. Στην ίδια έρευνα, η οικογενειακή συνοχή και συγκεκριμένα τα χαμηλά επίπεδα, διαπιστώθηκε ότι σχετίζονται με το γονικό στρες και τη γενικότερη ψυχοπαθολογία.

1.4. Ερευνητικές Υποθέσεις

Βασικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των σχέσεων της οικογενειακής λειτουργίας ως προς τις διαστάσεις της συνοχής και της προσαρμοστικότητας με τις Αγχώδεις Διαταραχές σε παιδιά σχολικής ηλικίας.

Συνεπώς, εξετάζεται το ερώτημα του εάν τα ακραία επίπεδα οικογενειακής συνοχής (ασύνδετες – αδιαφοροποίητες οικογένειες) και τα ακραία επίπεδα οικογενειακής προσαρμοστικότητας (άκαμπτες – χαστικές οικογένειες) συνδέονται με την ανάπτυξη υψηλού βαθμού αγχώδους συμπτωματολογίας, ενδεικτικής κάποιας κατηγορίας σχετικής διαταραχής. Με βάση το εν λόγω ερώτημα και τη μελέτη των σχετικού θεωρητικού πλαισίου και των ερευνητικών προσεγγίσεων, όπως αυτά παρουσιάστηκαν προηγουμένως, διατυπώνονται οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

(α) Το πολύ υψηλό επίπεδο (αδιαφοροποίητο) οικογενειακής συνοχής και το πολύ χαμηλό επίπεδο (ασύνδετο) οικογενειακής συνοχής αναμένεται να οδηγήσει σε μεγαλύτερα επίπεδα Αγχωδών Διαταραχών στα παιδιά σχολικής ηλικίας, (β) το πολύ υψηλό επίπεδο (χαστικό) οικογενειακής προσαρμοστικότητας και το πολύ χαμηλό επίπεδο (άκαμπτο) οικογενειακής προσαρμοστικότητας αναμένεται να οδηγήσει σε μεγαλύτερα επίπεδα Αγχωδών Διαταραχών στα παιδιά σχολικής ηλικίας, (γ) τα κορίτσια αναμένεται να υπερεκπροσωπούνται στις υψηλές βαθμολογίες των Αγχωδών Διαταραχών (δ) τα πρωτότοκα παιδιά αναμένεται να εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα στις Διαταραχές Άγχους (ε) το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων αναμένεται να συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα αγχώδων διαταραχών.

2. Μέθοδος

2.1. Δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν 102 παιδιά που φοιτούν στην Ε' και ΣΤ' τάξη δύο Δημοτικών Σχολείων της Αττικής. Τα 64 (62,7%) είναι κορίτσια και τα 38 (37,3%) αγόρια. Επίσης, 89 (87,3%) παιδιά έχουν έναν / μία αδερφό/ή, έξι παιδιά (5,9%) έχουν έναν αδερφό / ή και επτά παιδιά (6,9 %) είναι μοναχοπαίδια. Σε ό,τι αφορά στις δύο πρώτες περι-

πτώσεις, 52 (51%) παιδιά είναι τα πρωτότοκα, 46 (45,1%) τα δευτερότοκα και τέσσερα (3,9%) είναι τρίτα σε σειρά γέννησης. Για τη σύσταση της οικογένειας διαπιστώθηκε ότι 94 (92,8 %) παιδιά διαμένουν με τους 2 γονείς τους και 8 (7,8%) διαμένουν με τις μητέρες τους, λόγω διαζυγίου των γονέων. Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το 87,3% των μητέρων είναι απόφοιτες ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους πατέρες ανέρχεται στο 81,4%. Απόφοιτοι Λυκείου είναι το 12,7% των μητέρων και το 18,6% των πατέρων. Η μέθοδος δειγματοληψίας που εφαρμόστηκε κατά την παρούσα μελέτη, είναι εκείνη της συμπτωματικής δειγματοληψίας.

2.2. Μέσα συλλογής δεδομένων

2.2.1. Κλίμακα Εκτίμησης Προσαρμοστικότητας και Συνοχής της οικογένειας (Family Adaptability Cohesion Evaluation Scale [FACES – III])

Το FACES III συνιστά την τρίτη έκδοση μιας σειράς κλιμάκων FACES, οι οποίες κατασκευάστηκαν για την αξιολόγηση των δύο κύριων διαστάσεων του «Circumplex» μοντέλου, τη συνοχή και την προσαρμοστικότητα της οικογένειας. Για την παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε η ελληνική έκδοση της κλίμακας, η οποία μεταφράστηκε από τους Παπαγεωργίου και Σίμο και σταθμίστηκε από τους Μπίμπου, Στογιαννίδου, Παπαγεωργίου, Κιοσέογλου (Σταλίκας, Τριλίβα & Ρούσση, 2002). Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας στον ελληνικό πληθυσμό βρέθηκε ότι είναι .97 για τη συνοχή και .96 για την προσαρμοστικότητα, ενώ ικανοποιητική θεωρείται η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής. Πρόκειται για κλίμακα αυτοαναφοράς, με 20 θέματα, διατυπωμένα, ώστε να είναι κατανοητά και από παιδιά 12 ετών. Στην παρούσα έρευνα δε χορηγήθηκε δύο φορές, καθ' ότι η σύγκριση ιδανικής και πραγματικής λειτουργίας δεν ήταν στους σκοπούς της μελέτης. Οι απαντήσεις δίνονται σε μία κλίμακα τύπου Likert, πέντε σημείων, από το 1 «σχεδόν ποτέ» έως το 5 «σχεδόν πάντα» (Σταλίκας, Τριλίβα & Ρούσση, 2002).

Για τις δύο διαστάσεις διακρίνονται τέσσερα επίπεδα – θεωρούμενα ως επαρκή (λειτουργικά) τα δύο μεσαία και ως δυσλειτουργικά τα δύο ακραία. Στα εν λόγω επίπεδα αντιστοιχούν τρεις γενικοί τύποι οικογένειας, που εξάγονται από τη βαθμολόγηση του FACES – III, οι ισορροπημένοι, οι μεσαίου εύρους και οι ακραίοι. Να σημειωθεί ότι ο Olson (1991) στο εγχειρίδιο της κλίμακας προτείνει μία αναπροσαρμογή για τους τύπους της συνοχής και της προσαρμοστικότητας. Ο όρος «συγχωνευμένη (enmeshed) οικογένεια» να αποδίδεται με τον όρο «πολύ συνδεδεμένη» (very connected) και ο όρος «χαστική οικογένεια» να αποδίδεται με τον όρο «πολύ ευελικτη – εύκαμπτη» (very flexible), υπό την έννοια ότι η κλίμακα «συλλαμβάνει» περισσότερο μέχρι αυτό το υψηλό επίπεδο των διαστάσεων. Στο εγχειρίδιο της κλίμακας, επίσης, ο κατασκευαστής προτείνει ότι οι βαθμολογίες για τη διάσταση της συνοχής και της προσαρμοστικότητας μπορούν να χρησιμοποιηθούν ερευνητικά είτε σε συνδυασμό

με το σκορ για τον τύπο οικογένειας είτε ξεχωριστά για τη διερεύνησή τους και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας έχει συμβεί το δεύτερο, δηλαδή οι μετρήσεις έχουν μελετηθεί ξεχωριστά για τις δύο υπό μελέτη διαστάσεις της οικογενειακής λειτουργίας, σύμφωνα με αυτοαναφορές των παιδιών.

2.2.2. Κλίμακα Παιδικού Άγχους (Spence Children's Anxiety Scale [SCAS – GR])

Πρόκειται για ένα ψυχομετρικό εργαλείο αυτοαναφοράς για παιδιά, στόχος του οποίου είναι η εκτίμηση της συμπτωματολογίας που συνδέεται με τον Πανικό – Αγοραφοβία, με τη Γενικευμένη Αγχώδη Διαταραχή, με το Άγχος Αποχωρισμού, με τους Φόβους Σωματικού Τραυματισμού, με την Κοινωνική Φοβία και με την Ιδιοψυχαναγκαστική Διαταραχή (Spence, 1997), σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM – IV – TR. Η προσαρμογή και η στάθμιση στα ελληνικά έγινε από τους Robert C. Mellon και Αδριανό Μουταβελή (2007). Η κλίμακα SCAS–GR περιλαμβάνει 45 κλειστού τύπου ερωτήσεις – δηλώσεις και μία ερώτηση ανοιχτού τύπου, κατά την οποία ζητείται να αναφερθεί και να αξιολογηθεί τυχόν επιπλέον των περιλαμβανομένων πηγή φόβου. Η ερώτηση αυτή και έξι ακόμα που συνίστανται σε θετικές δηλώσεις (π.χ. ερώτηση 38η: «Μου αρέσει ο εαυτός μου») δε συνυπολογίζονται στη βαθμολόγηση και την επακόλουθη στατιστική ανάλυση. Ο λόγος που συμπεριλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο αφορά στην πρόληψη και ανακοπή της ενδεχόμενης τάσης για αρνητικές απαντήσεις από τους εκάστοτε συμμετέχοντες. Κάθε ερώτηση – δήλωση βαθμολογείται σε μια τετράβαθμη, τύπου Likert, κλίμακα, από μηδέν «ποτέ» έως τρία «πάντα». Συνεπώς, μέσω των 39 ερωτημάτων που βαθμολογούνται, αξιολογούνται οι έξι τομείς άγχους που προαναφέρθηκαν, ενώ εξάγεται και ο βαθμός για το συνολικό επίπεδο Αγχωδών Διαταραχών. Μετρημένη με το δείκτη Cronbach's α , η εσωτερική συνέπεια των απαντήσεων στα 39 σχετιζόμενα με το επίπεδο αγχωδών διαταραχών ερωτήματα του SCAS – GR βρέθηκε να είναι .90. Σύμφωνα με μέτρηση του συντελεστή αξιοπιστίας της επαναληπτικής μέτρησης, κατά three-week-test-retest, που διενεργήθηκε, βρέθηκε ότι αυτός είναι .83 (Mellon και Μουταβελής, 2007).

2.2.3. Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Στοιχείων

Οι 102 μαθητές που αποτέλεσαν το δείγμα συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων, σχεδιασμένο για να καλύψει τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Σε αυτό ζητούνταν τα ακόλουθα στοιχεία: το φύλο, η ηλικία, ο αριθμός αδερφών, η σειρά γέννησης καθώς επίσης και η σύσταση της οικογένειας – με την οποία διαμένουν οι μαθητές – και το μορφωτικό επίπεδο των δύο γονέων

2.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Για τη χορήγηση των ερωτηματολογίων επελέγη το τέλος του σχολικού έτους, διότι θεωρήθηκε ως διάστημα κατά το οποίο θα είχε ολοκληρωθεί η διδακτέα ύλη

και θα υπήρχε μεγαλύτερη ευελιξία στον καθορισμό και στη διάρκεια των συναντήσεων. Στα σχολεία έλαβαν χώρα δύο επισκέψεις, η πρώτη ήταν με τον διευθυντή και τους δασκάλους του εκάστοτε τμήματος για την παρουσίαση των σκοπών και του πλαισίου της έρευνας καθώς και των εργαλείων, ενώ κατά τη δεύτερη λάμβανε χώρα η χορήγηση των ερωτηματολογίων. Η συμμετοχή στη μελέτη ήταν ανώνυμη και εθελοντική.

3. Ευρήματα

3.1. Φύλο και Αγχώδεις Διαταραχές

Για τον έλεγχο της πιθανής σύνδεσης μεταξύ φύλου και επιπέδου Αγχωδών Διαταραχών εφαρμόστηκε το t κριτήριο (t student) για ανεξάρτητα δείγματα, με το φύλο ως ανεξάρτητη μεταβλητή και το επίπεδο Αγχωδών Διαταραχών ως εξαρτημένη μεταβλητή.

Πίνακας 1: Μέσοι όροι των αγχωδών διαταραχών ως προς την ανεξάρτητη μεταβλητή «φύλο»

	Φύλο		t-τιμή (df=100)
	Αγόρι	Κορίτσι	
Αγχώδεις Διαταραχές			
ΔΤΧ Πανικού/Αγοραφοβία	9,97	11,48	-1,579
Γενικευμένη Αγχώδης ΔΤΧ	12,45	14,48	-2,33*
ΔΤΧ Άγχους Αποχωρισμού	7,37	8,13	-1,397
Φόβος Σωματικού Τραυματισμού	9,05	11,17	-2,628*
Κοινωνική Φοβία	7,68	9,47	-2,387*
Ιδεοψυχαναγκαστική ΔΤΧ	5,34	5,51	-,360
Συνολικός Βαθμός Άγχους	51,87	60,59	-2,236*

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

Ο έλεγχος των μέσων όρων με το t κριτήριο έδειξε ότι το επίπεδο ορισμένων αγχωδών διαταραχών - όπως προκύπτει από τα σκορ στις υποκλίμακες της Γενικευμένης Αγχώδους Διαταραχής, του Φόβου Σωματικού Τραυματισμού, της Κοινωνικής Φοβίας και του Συνολικού Βαθμού Άγχους - συνδέεται σημαντικά με το φύλο.

3.2. Σειρά γέννησης και Αγχώδεις Διαταραχές

Για τη διερεύνηση της πιθανής σύνδεσης μεταξύ της σειράς γέννησης και επιπέδου Αγχωδών Διαταραχών εφαρμόστηκε ο έλεγχος t (t student) για ανεξάρτητα δείγματα, με τη σειρά γέννησης ως ανεξάρτητη μεταβλητή και το επίπεδο Αγχωδών Διαταραχών ως εξαρτημένη.

Πίνακας 2; Μέσοι όροι των αγχωδών διαταραχών ως προς την ανεξάρτητη μεταβλητή «σειρά γέννησης»

	Σειρά Γέννησης		t-τιμή (df=100)
	Πρωτότοκα	Κορίτσι	
Αγχώδεις Διαταραχές			
ΔΤΧ Πανικού/Αγοραφοβία	9,08	12,59	-3,999***
Γενικευμένη Αγχώδης ΔΤΧ	11,94	15,80	-3,952***
ΔΤΧ Άγχους Αποχωρισμού	6,94	8,67	-3,460**
Φόβος Σωματικού Τραυματισμού	9,06	11,59	-3,226**
Κοινωνική Φοβία	7,35	10,24	-4,097***
Ιδεοψυχαναγκαστική ΔΤΧ	4,88	5,91	-2,347*
Συνολικός Βαθμός Άγχους	49,23	64,80	-4,317***

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

Ο έλεγχος των μέσων όρων με το κριτήριο t, έδειξε ότι το επίπεδο των αγχωδών διαταραχών σε όλες τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου συνδέεται σημαντικά με τη σειρά γέννησης, με τα δευτερότοκα παιδιά να υπερέρχουν ως προς τους μέσους όρους σε σχέση με τα υστερότοκα.

3.3. Μορφωτικό επίπεδο γονέων και Αγχώδεις Διαταραχές

Οι μέσοι όροι όλων των κατηγοριών της κλίμακας για το επίπεδο των Αγχωδών Διαταραχών των παιδιών με μητέρες απόφοιτους ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης είναι μεγαλύτεροι, σε σύγκριση με τους αντίστοιχους μέσους όρους των παιδιών με μητέρες απόφοιτους Λυκείου. Ωστόσο οι μεταξύ τους διαφορές δεν είναι στατιστικά σημαντικές, σύμφωνα με το στατιστικό κριτήριο t (t student) που εφαρμόστηκε για τον εν λόγω έλεγχο. Το ίδιο ισχύει και για το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, για το οποίο βρέθηκε ότι δεν επηρεάζει στατιστικά σημαντικά το επίπεδο των Αγχωδών Διαταραχών των παιδιών.

3.4. Οικογενειακή Λειτουργία και επίπεδο Αγχωδών Διαταραχών

Για την διερεύνηση της επίδρασης της οικογενειακής λειτουργίας στο επίπεδο των αγχωδών διαταραχών κατά τη σχολική ηλικία εφαρμόστηκε ένα μοντέλο μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης, με τις διαστάσεις της οικογενειακής συνοχής και προσαρμοστικότητας ως ανεξάρτητη μεταβλητή (με τέσσερα επίπεδα – τιμές, ανά διάσταση) και το επίπεδο των αγχωδών διαταραχών ως εξαρτημένη μεταβλητή (επτά κατηγορίες).

Η μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση του επιπέδου οικογενειακής συνοχής στο επίπεδο Αγχωδών Διαταραχών. Πιο συγκεκριμένα, το επίπεδο συνοχής επιδρά σημαντικά στη Διαταραχή Πανικού/Αγοραφοβία ($F(3,98)=52,68, p=0,001$), στη Γενικευμένη Αγχώδη Διαταραχή ($F(3,98)=49,07, p=0,001$), στη Διαταραχή Άγχους Αποχωρισμού ($F(3,98)=8,7, p=0,001$), στο Φόβο Σωματικού Τραυματισμού ($F(3,98)=31,21, p=0,001$), στην Κοινωνική Φοβία ($F(3,98)=15,39, p=0,001$), στην Ιδιοψυχαναγκαστική Διαταραχή ($F(3,97)=4,24, p=0,007$) και στο Συνολικό Βαθμό Άγχους ($F(3,98)=40,89, p=0,001$).

Πίνακας 3: Μέσοι όροι των αγχωδών διαταραχών ως προς την ανεξάρτητη μεταβλητή «συνοχή της οικογένειας»

	Συνοχή Οικογένειας				F- Τιμή
	Αποσυν- δεδεμένη	Αποχω- ρισμένη	Συνδεδεμένη	Πολύ συνδεδεμένη	
Αγχώδεις Διαταραχές					
ΔΤΧ Πανικού/ Αγοραφοβία	15,87	8,17	7,22	14,48	52,688**
Γενικευμένη Αγχώδης ΔΤΧ	19,47	10,29	10,44	17,81	49,072**
Άγχος Αποχωρισμού	9,93	6,38	7,25	8,55	8,703**
Φόβος Σωματικού	14,53	7,63	8,06	12,90	31,211**
Τραυματισμού Κοινωνική Φοβία	11,33	6,38	7,34	10,97	15,390**
Ιδιοψυχαναγκαστική ΔΤΧ	6,33	4,58	4,90	6,23	4,224**
Συνολικός Βαθμός Άγχους	77,47	43,42	45,19	70,94	40,890**

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

Η πολλαπλή σύγκριση μέσων όρων ανά ζεύγη, σύμφωνα με το post hoc κριτήριο του Bonferroni, έδειξε ότι οι μέσοι όροι του επιπέδου αγχώδους διαταραχής διαφέρουν στατιστικά σημαντικά και, συγκεκριμένα, σε όλες τις συγκρίσεις υψηλότεροι μέσοι όροι βρέθηκαν για τους ακραίους τύπους οικογενειακής συνοχής, για τον αποσυνδεδεμένο και τον πολύ συνδεδεμένο τύπο.

Η μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση του επιπέδου οικογενειακής προσαρμοστικότητας στο επίπεδο Αγχωδών Διαταραχών. Πιο συγκεκριμένα, το επίπεδο προσαρμοστικότητας επιδρά σημαντικά στη Διαταραχή Πανικού/Αγοραφοβία ($F(3,98)=40,76, p=0,001$), στη γενικευμένη αγχώδη διαταραχή ($F(3,98)=46,74, p=0,001$), στη Διαταραχή Άγχους Αποχωρισμού ($F(3,98)=7,01, p=0,001$), στο Φόβο Σωματικού Τραυματισμού ($F(3,98)=24,16, p=0,001$), στην Κοινωνική Φοβία ($F(3,98)=14,57, p=0,001$), στην Ιδεοψυχαναγκαστική Διαταραχή ($F(3,97)=5,27, p=0,002$) και στο Συνολικό Βαθμό Άγχους ($F(3,98)=35,04, p=0,001$).

Πίνακας 4: Μέσοι όροι των αγχώδων διαταραχών ως προς την ανεξάρτητη μεταβλητή «προσαρμοστικότητα της οικογένειας»

	Προσαρμοστικότητα Οικογένειας				F-Τιμή
	Άκαμπτη	Δομημένη	Ευέλικτη	Χαστική	
Αγχώδεις Διαταραχές					
ΔΤΧ Πανικού/ Αγοραφοβία	14,67	8,08	7,53	15,64	40,760**
Γενικευμένη Αγχώδης	18,03	11,00	9,68	19,73	46,746**
ΔΤΧ Άγχους Αποχωρισμού	9,03	6,67	7,42	9,09	7,018**
Φόβος Σωματικού	13,21	8,26	7,79	13,91	24,168**
Τραυματισμού Κοινωνική Φοβία	10,85	7,18	6,74	12,00	14,574**
Ιδεοψυχαναγκαστική ΔΤΧ	6,24	4,45	5,47	6,45	5,279**
Συνολικός Βαθμός Άγχους	72,03	45,62	44,63	76,82	35,049**

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

Η πολλαπλή σύγκριση μέσων όρων ανά ζεύγη, σύμφωνα με το post hoc κριτήριο του Bonferroni, έδειξε ότι οι μέσοι όροι του επιπέδου αγχώδους διαταραχής διαφέρουν στατιστικά σημαντικά και, συγκεκριμένα σε όλες τις συγκρίσεις υψηλότεροι μέσοι όροι βρέθηκαν για τους ακραίους τύπους οικογενειακής προσαρμοστικότητας, για τον άκαμπτο και τον χαστικό/πολύ ευέλικτο τύπο.

4. Συζήτηση

4.1. Φύλο και Αγχώδεις διαταραχές

Η ερευνητική υπόθεση σχετικά με την υπεροχή των κοριτσιών, συγκριτικά με τα αγόρια στη βαθμολόγηση όλων των υποκλιμάκων της Κλίμακας Παιδικού Άγχους της Spence, επιβεβαιώνεται εν μέρει. Πιο συγκεκριμένα, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ανέδειξαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερα επίπεδα για τη Γενικευμένη Αγχώδη διαταραχή, τον Φόβο Σωματικού Τραυματισμού, την Κοινωνική Φοβία και τον Συνολικό Βαθμό Άγχους για τα κορίτσια, σε σχέση με τα αντίστοιχα επίπεδα των αγοριών. Προς αυτή την κατεύθυνση συνηγορούν και τα ευρήματα άλλων ερευνών, που αναδεικνύουν υπερεκπροσώπηση των κοριτσιών έναντι των αγοριών (Larouse & Monk, 1958, Mellon, 2000) στις Αγχώδεις Διαταραχές. Αντίθετα, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς το φύλο για τη Διαταραχή Πανικού/Αγοραφοβία, τη Διαταραχή Άγχους Αποχωρισμού και την Ιδεοψυχαναγκαστική Διαταραχή. Σχετικά με την Ιδεοψυχαναγκαστική Διαταραχή, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με εκείνα σχετικών ερευνών (Spence, 1997, Mellon & Moutavelis, 2007). Το ίδιο ισχύει και για τα ευρήματα αναφορικά με την Κοινωνική Φοβία, για την οποία άλλες έρευνες σημειώνουν ίδια περίπου συχνότητα μεταξύ των δύο φύλων (Straus & Last, 1993). Επίσης, τα ευρήματα για τη Διαταραχή Πανικού ανταποκρίνονται στη θεωρητική παραδοχή (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004) σύμφωνα με την οποία παρουσιάζεται με την ίδια, περίπου, συχνότητα στα δύο φύλα και διαγιγνώσκεται συνήθως κατά την προεφηβική ηλικία—στην οποία ανήκει και το δείγμα της μελέτης.

4.2. Σειρά γέννησης και Αγχώδεις Διαταραχές

Μία δεύτερη υπόθεση της παρούσας μελέτης αφορούσε στην επίδραση της σειράς γέννησης στο επίπεδο των Διαταραχών Άγχους και συγκεκριμένα στην αναμενόμενη υπεροχή των δευτερότοκων και υστερότοκων παιδιών έναντι των πρωτότοκων. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν την προαναφερόμενη ερευνητική υπόθεση, η οποία υποστηρίζεται και από τα ευρήματα άλλων ερευνών, όπως της Howarth (1980). Υψηλότερα – συγκριτικά – επίπεδα για τους δευτερότοκους διαπιστώθηκαν στην κλίμακα για τη Γενικευμένη Αγχώδη Διαταραχή και για το Συνολικό Βαθμό Άγχους. Σε ότι αφορά στην Κοινωνική Φοβία, η στατιστικά σημαντική υπερεκπροσώπηση των δεύτερων σε σειρά γέννησης παιδιών έναντι των πρώτων, βάσει των ευρημάτων μας, έρχεται σε αντίθεση με άλλη έρευνα που υποστηρίζει τάση των παιδιών πρώτων σε σειρά γέννησης ή μοναχοπαιδιών να φέρονται με ιδιαίτερη συστολή, σε σύγκριση με παιδιά με αδέρφια – υστερότοκα (Zimbardo, 1977). Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, επίσης, συνηγορούν στην αντιφατική εικόνα που υπάρχει για την επίδραση της σειράς γέννησης στο επίπεδο των Διαταραχών

Άγχους, καθότι έρχονται σε αντίθεση με δεδομένα που προκύπτουν από άλλες μελέτες που αναδεικνύουν έλλειψη συσχέτισης μεταξύ άγχους και σειράς γέννησης (Touliatos, Lind Holm & Bell, 1980).

4.3. Μορφωτικό επίπεδο γονέων και Αγχώδεις Διαταραχές

Η ερευνητική υπόθεση σύμφωνα με την οποία το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει σημαντικά το επίπεδο των Διαταραχών Άγχους στα παιδιά (με το χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο να συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα άγχους) δεν επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα της έρευνάς μας. Το γεγονός αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις σχετικές υπάρχουσες έρευνες (Buka, Stichick, Birdthistle & Earls, 2001, Hien & Bukzrup, 1999, Muris, Schmidt & Perold, 2002) που αναδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα για τις Αγχώδεις Διαταραχές στα χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και συγκεκριμένα σύνδεση με το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο.

Ωστόσο, υπάρχει συμφωνία ως προς την έλλειψη στατιστικά σημαντικής σχέσης του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας με το επίπεδο Διαταραχών Άγχους στα παιδιά με τους Mellon και Μουταβελή (2007). Κατά τους ίδιους αυτό μπορεί να οφείλεται στη μη αξιόπιστη αναφορά των παιδιών για το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους.

Σημειώνεται ότι στην έρευνα αυτή το μορφωτικό επίπεδο των γονέων χρησιμοποιήθηκε ως δείκτης του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου της οικογένειας.

4.4. Οικογενειακή λειτουργία και Αγχώδεις Διαταραχές

Η ερευνητική υπόθεση, κατά την οποία το επίπεδο της οικογενειακής συνοχής συνδέεται σημαντικά με το επίπεδο των Διαταραχών Άγχους και συγκεκριμένα ότι τα ακραία επίπεδα συνοχής συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα στις Διαταραχές Άγχους, επιβεβαιώνεται από τα ευρήματά μας. Ο αποσυνδεδεμένος και ο πολύ συνδεδεμένος-συγχωνευμένος τύπος οικογένειας συνδέεται σημαντικά με υψηλότερη βαθμολόγηση σε όλες τις υποκλίμακες για τις Αγχώδεις Διαταραχές. Το ίδιο ισχύει και για την δεύτερη ερευνητική υπόθεση, κατά την οποία το επίπεδο της οικογενειακής προσαρμοστικότητας συνδέεται σημαντικά με το επίπεδο των Διαταραχών Άγχους και συγκεκριμένα ότι τα ακραία επίπεδα προσαρμοστικής λειτουργίας συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα στην αντίστοιχη συμπτωματολογία. Η επαλήθευση της προαναφερόμενης υπόθεσης από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης ανέδειξε ότι παιδιά προερχόμενα από άκαμπτες ή πολύ ευέλικτες-χαοτικές οικογένειες εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα στις διαταραχές άγχους. Προς την κατεύθυνση αυτή συντείνουν ευρήματα που προκύπτουν από άλλες ερευνητικές μελέτες και συνδέουν την προβληματική οικογενειακή λειτουργία, σε επίπεδο συνοχής και προσαρμοστικότητας, με την εμφάνιση διαταραχών άγχους στα παιδιά. Οι Frey και Oppenheimer (1990) σε έρευνά τους διαπίστωσαν ότι τα ακραία επίπεδα συνοχής, εξαιρετικά

υψηλό (enmeshed) και εξαιρετικά χαμηλό (disengaged) και η οριακή προσαρμοστικότητα στα γεγονότα του κύκλου ζωής, χαρακτηρίζουν οικογένειες ασθενών οι οποίοι είχαν λάβει διάγνωση κάποιας Αγχώδους Διαταραχής, βάσει DSM – III. Σε άλλη έρευνα των ιδίων (1993) βρέθηκε ότι η Διαταραχή Πανικού συνδέεται με άλλα ζητήματα σε σχέση με τα γεγονότα του κύκλου ζωής στα οποία καλούνταν να προσαρμοστούν οι οικογένειες, οι οποίες λειτουργούσαν ως αδιαφοροποίητες, συντηρούσαν τριγωνοποιήσεις, και είχαν αποτύχει στη διευθέτηση των συγκρούσεων. Αυτά τα ευρήματα προτείνουν ότι η δυσλειτουργία της οικογένειας εμπλέκεται στην ανάπτυξη και συντήρηση της Διαταραχής Πανικού.

Οι Bögels και Brechman (2006) σε έρευνά τους διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με υψηλά επίπεδα άγχους, ηλικίας οκτώ έως δώδεκα ετών, σκιαγραφούσαν τις οικογένειες τους ως περισσότερο μη – ισορροπημένες, δηλαδή με πολύ υψηλή συνοχή και αδύναμη δόμηση της ιεραρχίας (hierarchy) ή με πολύ χαμηλή συνοχή και ισχυρή δόμηση της ιεραρχίας, συγκριτικά με παιδιά με μεσαία επίπεδα άγχους. Στην παραπάνω κατεύθυνση συνηγορούν και άλλες έρευνες, όπου τα υψηλότερα επίπεδα οικογενειακής συνοχής βρέθηκε να σχετίζονται με την Κοινωνική Φοβία και τον φόβο αρνητικής αξιολόγησης στα παιδιά, ενώ η έλλειψη οικογενειακής προσαρμοστικότητας σχετίζεται με το Άγχος Αποχωρισμού και κυρίως με τον φόβο προς τα ξένα πρόσωπα (Peleg-Popko & Dar, 2001). Επίσης, η ανεπαρκής οικογενειακή επικοινωνία και η απουσία ενθάρρυνσης για αυτονομία, σε άλλη έρευνα, διαπιστώθηκε ότι συνδέεται με το άγχος στα παιδιά (Peleg-Popko, 2002).

Σύμφωνα με τους Katz και Low (2004), η προβληματική οικογενειακή αλληλεπίδραση, που συνίσταται σε ασύνδετη λειτουργία σε επίπεδο συνοχής, σε αυταρχικές συμπεριφορές, σε συγκρούσεις, συνδέεται με υψηλά επίπεδα άγχους και κατάθλιψης στα παιδιά, σύμφωνα με αναφορές των γονέων τους, καθώς και με την παιδική επιθετικότητα.

4.5. Περιορισμοί της παρούσας έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Οι περιορισμοί που θα μπορούσαν να εντοπιστούν στην παρούσα έρευνα, αφορούν στις ακόλουθες παραμέτρους: ως προς τη σύσταση της οικογένειας, υπήρχαν μόλις τρεις μονογονεϊκές οικογένειες, ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τα παιδιά αποδείχθηκαν μη αξιόπιστη πηγή πληροφοριών για την ακριβή βαθμίδα εκπαίδευσης των γονέων τους. Επίσης, ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα συμπεριλήφθηκαν μόνο μαθητές της Ε΄και ΣΤ΄ Δημοτικού. Οι παράμετροι αυτές δυσχεραίνουν τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων σε πληθυσμούς με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Για τον λόγο αυτό προτείνεται η διεξαγωγή περαιτέρω έρευνας σε δείγματα με επαρκέστερη εκπροσώπηση ως προς τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Αναφορικά με την οικογενειακή λειτουργία, σε μελλοντικές έρευνες

θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν αυτοαναφορές και από τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας, εκτός των παιδιών – όπως έγινε κατά την παρούσα μελέτη. Κάτι τέτοιο θα επέτρεπε τη σύγκριση των απαντήσεων μεταξύ διαφορετικών μελών της οικογένειας και μια πληρέστερη σκιαγράφηση της οικογενειακής λειτουργίας, ως προς τις διαστάσεις της συνοχής και της προσαρμοστικότητας.

Βιβλιογραφία

- American Psychiatric Association (1980) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (3th ed.)*. Washington DC: Author.
- American Psychiatric Association (2000) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4th ed., text rev.)*. Washington DC: Author.
- Barlow, D. H. (1988) *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic*. New York: Guilford Press.
- Bögels, M., Brechman-Toussaint, M. L. (2006) Family issues in child anxiety: Attachment, family functioning, parental rearing and beliefs. *Clinical Psychology Review*, 26, 834-856.
- Bogels, S.M., van Ostern, A., Muris, P. & Smulders, D. (2001) Familial correlates of social anxiety in children and adolescents. *Behavior Research and Therapy*, 39, 273-287.
- Buka, S. L., Stichick, T. L., Birdthistle, I. & Earls, F. J. (2001) Youth exposure to violence: Prevalence, risks and consequences. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71, 298-310.
- Ferreira A. J., (1966) Family Myth and Homeostasis. *Archives of General Psychiatry*, 20, 85-90.
- Frey, J. & Oppenheimer, K. (1990) Family dynamics and anxiety disorders: A clinical investigation. *Family Systems Medicine*, 8, 28-37.
- Frey, J. & Oppenheimer, K. (1993) Family Transitions and Developmental Processes in Panic-Disordered Patients. *Family Process*, 3, 341-352.
- Granjon, E. (2000) *Revue de thérapie familiale Psychanalytique*, 4, pp. 13-23. Green R., Harris R., Forte J., Robinson M. (1991). *Evaluating FACES III and the Circumplex Model: 2.440 families*. *Family Process*, 30, 55-73.
- Harmon, H., Langley, A. & Ginsburg, G. (2006) The role of gender and culture in treating youth with anxiety disorders. *Journal of cognitive psychotherapy: An International Quarterly*, 20(3), 301-310.

- Hien, D. & Buckzpan, C. (1999) Interpersonal violence in a “normal” low-income control group. *Women and health*, 29, 1-16.
- Howarth, E. (1980) Birth Order, Family Structure and Personality Variables. *Journal of Personality Assessment*, 44(3), 299 – 301.
- Kashani, J. H. & Orvaschel, H. (1990) A community study of anxiety in children and adolescents. *American Journal of Psychiatry*, 147, 313-318.
- Katz, L. F. & Low, S. M. (2004) Marital Violence, Co-Parenting, and Family-Level Processes in Relation to Children’s Adjustment. *Journal of Family Psychology*, 18(2), 372-382.
- Kimchi, J. & Schaffner, B. (1990) *Childhood Protective Factors and Stress Risk*. In L. E. Arnold (Ed.), *Childhood Stress*, 475-501. New York: Wiley.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2004) *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή Προσέγγιση*. Αθήνα: Τυποθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Lapouse, R. & Monk, M.A. (1958) An epidemiologic study of behaviour characteristics in children. *American Journal of Public Health*, 48, 1134-1144.
- Last, C. G., Perrin, S., Hersen, M. & Kazdin, A. E. (1992) DSM-III-R anxiety disorders in children: Sociodemographic and clinical characteristics. *Journal American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 1070-1076.
- Mellon, R. (2000) A Greek-language inventory of fears: psychometric properties and factor structure of self-reports of fears on the Hellenic Fear Survey Schedule. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 22, 123-140.
- Mellon, R. & Moutavelis, A. (2007) Structure, developmental course and correlates of children’s anxiety disorder – related behavior in a Hellenic community sample. *Journal of Anxiety Disorders*, 21.
- Minuchin, S. (1974) *Families and family therapy*. Cambridge, MA: Harvard.
- Minuchin, S., Nichols, M.P. & Lee, W.Y. (2006) *Assessing Families and Couples: From Symptom to System*. Boston: Allyn & Bacon.
- Murriss, P., Schmidt, H., Engelbrecht, P. & Perold, O. (2002) DSM - IV- Defined Anxiety Disorder Symptoms in South African children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41(11), 1360-1368.
- Nichols, M. (2009) *Family therapy concepts and methods (9th edition)*. Boston: Pearson.
- Nichols, M.P. (2008) *Inside Family Therapy (2nd edition)*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Ollendick, T. H., King, N. J., Muris, P. (2002) Fears and Phobias in Children: Phenomenology, Epidemiology and Aetiology. *Child and Adolescent Mental Health*, 7(3), 98-106.
- Olson, D. (2000). Circumplex Model of Marital, Family Systems. *Journal of Family Therapy*, 22, 144-167.

- Olson, D.H. (1991) *Three dimensional (3-D) Circumplex Model & revised scoring of FACES*. *Family Process*, 30, 74-79.
- Peleg-Popko, O. (2002) Children's test anxiety and family interactions patterns. *Anxiety, Stress and Coping: An international Journal*, 15, 45-59.
- Peleg-Popko, O. & Dar, R. (2001) Marital quality, family patterns and children's fears and social anxiety. *Contemporary Family Therapy*, 23 (4), 465-487.
- Spence, S. H. (1997) Structure of anxiety symptoms among children. A confirmatory factor-analytic study. *Journal of Abnormal Psychology*, 106(2), 280-297.
- Straus, C. C. & Last, C. G. (1993) Social and simple phobias in children. *Journal of anxiety Disorders*, 7, 141-152.
- Strauss, C. C., Lease, C. A., Last, C. G. & Francis, G (1988) Overanxious disorder: An examination of developmental differences. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16, 433-443.
- Tabbi, R. (2007) *Doing family therapy* (2nd edition). New York: Guilford Press.
- Touliatos, J. & Lindholm, B. W. (1980). Birth order, family size and behavior problems in children. *Child Psychiatry Quarterly*, 13, 1-8. University Press
- Τσαμπάρλη, Α. (2004) Η Ψυχαναλυτική Προσέγγιση της Οικογένειας. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Victor, A. M., Bernat, D. H., Bernstein, G. A & Layne A. E. (2007) Effects of parent and family characteristics on treatment outcome on anxious children. *Journal of Anxiety Disorders*, 21, 6, 835-848.
- Wenar, C. & Kerig, P. (2000) *Developmental psychopathology* (4th edition). USA: McGraw-Hill.
- Zimbardo, P. G. (1977) *Shyness: What it is and what to do about it*. MA: Addison-Wesley.
- Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β. (2000) *Οικογένεια και Όρια: Συστημική Προσέγγιση* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΤΟ ΑΕΙΦΟΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΜΙΑ ΑΝΑΓΚΑΙΑ ΚΑΙ ΙΚΑΝΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ

Δημήτρης Καλαϊτζίδης
Δρ. Γεωλόγος
Δι/ντής Ραλλείου Γενικού Λυκείου Θηλέων Πειραιά

Χριστίνα Νομικού
Δι/ντρια Δημοτικού Σχολείου
Υποψήφια διδάκτωρ, ΕΚΠΑ

Summary

The “sustainable school” as a modus operandi and management of a school is an innovation that has accompanied the shift from Environmental Education to Education for Sustainability. Several countries in Europe and elsewhere in the world have set the «sustainable school» as a key objective of their educational policy. The «whole school approach», intergenerational solidarity, the reduction of ecological footprint, school-society interaction, the introduction of innovative and learner-centered teaching methods are some of the key characteristics of the “sustainable school”.

The sustainable school indicators constitute a guiding framework for the school community, which can develop a variety of actions in an attempt to transform the school into a sustainable one, by adopting the principles of sustainability. The indicators provide feedback, allowing the monitoring of change and enhancing the creation of a community of practice among the stakeholders of the school.

The Sustainable School Award is a competition between schools, towards achieving the objectives indicated by the Sustainability School Indicators.

Λέξεις κλειδιά

Αειφόρο Σχολείο, Δείκτες Αειφόρου Σχολείου, Εκπαίδευση για την Αειφορία.

0. Εισαγωγή

Από τα μέσα της δεκαετίας του 2000 σοβεί σε παγκόσμια κλίμακα μια σοβαρή οικονομική κρίση. Παρά το γεγονός ότι οι διεθνείς οικονομικοί οργανισμοί δε συνδέουν άμεσα αυτήν την οικονομική κρίση με τα προβλήματα του περιβάλλοντος, υπάρχουν συγγραφείς που το κάνουν (Φλογαΐτη 2006, Barbier 2010, Giddens 2010, Makrakis et.al, 2012). Όπως ισχυρίζεται ο Barbier «Η παγκόσμια οικονομική κρίση συνδέεται με την επίσης παγκόσμια περιβαλλοντική κρίση και η προτεινόμενη έξοδος από τις δύο δεν μπορεί παρά να γίνει ταυτόχρονα με την αναβάθμιση του περιβάλλοντος». Η έξοδος θα πρέπει να συντελεστεί επίσης εντός δημοκρατικών διαδικασιών και πλαισίων, κάτι που αποτελεί προϋπόθεση και περιορισμό ταυτόχρονα. Κάθε προτεινόμενη λύση στο πλαίσιο δημοκρατικών διαδικασιών, προϋποθέτει την ύπαρξη πολιτών οι οποίοι θα έχουν:

- A. καλή κατανόηση του παγκόσμιου κοινωνικο-οικονομικού συστήματος και των κατευθυντηρίων δυνάμεων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους
- B. γνώση και επίγνωση των προβλημάτων του περιβάλλοντος, και
- Γ. ευαισθησία σε ότι αφορά την κατάσταση των ανθρώπων και του περιβάλλοντος εν γένει.

Για να δημιουργηθούν αυτοί οι πολίτες, οι οποίοι ταυτόχρονα θα απαιτήσουν συνεργασία και θα συνεργαστούν για την έξοδο από την αλληλοσυνδεόμενη κρίση περιβάλλοντος και οικονομίας, θα πρέπει να αναθεωρηθούν, μεταξύ άλλων, σε σημαντική έκταση και βάθος:

- A. τα εκπαιδευτικά συστήματα
- B. τα αναλυτικά προγράμματα, και
- Γ. οι αντίστοιχες διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης.

1. Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Ε.Α.Α.)

Η αντιμετώπιση της περιβαλλοντικής κρίσης απαιτεί τη λήψη μέτρων σε διεθνές επίπεδο. Για το σκοπό αυτό έχουν πραγματοποιηθεί παγκόσμιες διακυβερνητικές διασκέψεις κι έχουν υπογραφεί συμβάσεις και πρωτόκολλα, όπως η Διάσκεψη του Ρίο, το Ρίο+20 και το Πρωτόκολλο του Κιότο. Όμως, για να επιλυθούν τα περιβαλλοντικά προβλήματα και να δρομολογηθεί η αειφόρος ανάπτυξη, παράλληλα με την αναθεώρηση του οικονομικού παραδείγματος των τελευταίων 25 χρόνων με νέα οικονομική πολιτική σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, απαιτούνται ριζικές αλλαγές σε αξίες, στάσεις και συμπεριφορές, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τη σχέση ανθρώπου–κοινωνίας–φύσης. Η παγκόσμια κοινότητα έχει παραδεχτεί και διατυπώσει το ρόλο της εκπαίδευσης στην πορεία προς την αειφορία (Καλαϊτζίδης 2000, Γεωργόπουλος 2002, Φλογαίτη 2006, Huckle 2009, Huckle 2010a). Συγκεκριμένα, η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) ή η Εκπαίδευση για την Αειφορία (ΕγΑ) θεωρείται βασικός μοχλός προκειμένου να νοηματοδοτηθεί και να ευδοκιμήσει η αειφόρος ανάπτυξη, ενώ σημαντικό ρόλο σε αυτή την προσπάθεια μπορεί να παίξει το αειφόρο σχολείο. Οι συγγραφείς της παρούσας εργασίας αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν αρκετά σαφείς ιδεολογικές διαφορές μεταξύ των όρων «Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» (ΕΑΑ) και «Εκπαίδευση για την Αειφορία» (ΕγΑ), και λιγότερες μεταξύ των όρων «Εκπαίδευση για την Αειφορία» (ΕγΑ) και «Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία» (ΕΠΑ). Εφόσον όμως τείνει να κυριαρχήσει διεθνώς ο όρος «Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» (ΕΑΑ), στην παρούσα εργασία χρησιμοποιούνται αδιακρίτως αυτοί οι όροι, ενώ οι συγγραφείς τάσσονται υπέρ του όρου «Εκπαίδευση για την Αειφορία» (ΕγΑ). Η ΕγΑ επιτρέπει στους μαθητές

να εξετάζουν ποιο πρότυπο παγκόσμιας δημοκρατίας θα μπορούσε να προωθήσει καλύτερα την αειφορία και αναγνωρίζει ότι ένα τέτοιο μοντέλο αμφισβητεί την κυρίαρχη οικονομική σκέψη, προωθώντας την οικονομική δημοκρατία ταυτόχρονα με την πολιτική και πολιτιστική δημοκρατία (Huckle, 2010b).

Μετά τη διάσκεψη του Ρίο το 1992 η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) είναι πλέον άρρηκτα δεμένη με την αειφορία. Η οριστική μετάβαση από την Π.Ε. στην Εκπαίδευση για την Αειφορία (ΕγΑ) πιστοποιείται και αναφέρεται ρητά στη Διεθνή Διάσκεψη «Περιβάλλον και Κοινωνία: Εκπαίδευση και Ευαισθητοποίηση των Πολιτών για την Αειφορία» (Θεσσαλονίκη, 8-12 Δεκεμβρίου 1997). Η μετάβαση αυτή έχει δημιουργήσει κάποια σύγχυση στον ελληνικό χώρο, καθώς η προσκόλληση στην ορολογία «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» εξακολουθεί να κυριαρχεί, κυρίως στα κείμενα του Υπουργείου Παιδείας το οποίο επιδεικνύει μια δυσεξήγητη προσκόλληση σε ένα παρωχημένο όρο. Τη μετεξέλιξη από «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» σε «Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» (ή «Εκπαίδευση για την Αειφορία» ή «Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία») συνόδευσε και η εμφάνιση του όρου Αειφόρο Σχολείο (sustainable school), το οποίο ως όρος κυριάρχησε μη αφήνοντας χώρο (στην Ελλάδα) στον παραπλήσιο όρο Βιώσιμο Σχολείο (sustainable school).

2. Το αειφόρο σχολείο

Ένας ορισμός του αειφόρου σχολείου θα μπορούσε να είναι ο εξής: Το «αειφόρο σχολείο» είναι ένα σχολείο του οποίου η οργάνωση και η λειτουργία είναι σύμφωνες με τις αρχές και τις αξίες της αειφορίας (πολιτικής, πολιτιστικής, οικολογικής, οικονομικής, ατομικής).

Οι πρώτες αναφορές στο «αειφόρο σχολείο» εντοπίζονται στην Αυστραλία (Henderson & Tilbury 2004, Gough 2005) και στη Μ. Βρετανία (DfES, 2007). Στη Μ. Βρετανία επιδιώκεται το αειφόρο σχολείο να προωθεί ως βασικές αρχές και αξίες, διαχρονικά, σε όλο τον κόσμο και σε όλους τους πολιτισμούς και τις κουλτούρες, τη φροντίδα για τον εαυτό μας, τη φροντίδα για τους άλλους και τη φροντίδα για το περιβάλλον, κοντινό και μακρινό. Στην Αυστραλία η Gough (2005:340) προτείνει ως αειφόρο σχολείο εκείνο που επιδιώκει να αναπτύξει κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον και να δημιουργήσει μαθησιακές εμπειρίες, οι οποίες θα καταστήσουν ικανούς τους μαθητές/τριες να εργαστούν προς την κατεύθυνση της διασφάλισης καλύτερης ποιότητας ζωής. Αυτό σημαίνει ότι: α) στοχεύει στην οικολογική βιωσιμότητα και στη μείωση του περιβαλλοντικού αποτυπώματος, β) ενθαρρύνει το άνοιγμα του σχολείου και την αλληλεπίδραση με τις τοπικές κοινότητες, και γ) προωθεί τον περιβαλλοντικό και πολιτικό εγγραμματισμό εκπαιδευτικών και μαθητών (www.sustainableschools.nsw.edu.au). Ωστόσο, το αειφόρο σχολείο δεν επιδιώκει την υιοθέτηση προκαθορισμένων επιλογών από τους μαθητές βάσει συγκεκριμένων ιδεολογικών κατευθύνσεων, αλλά περισσότερο να δώσει στους μαθητές τη δυνατότητα να αποφασίσουν

για τις επιλογές τους μέσα από την ελεύθερη και αυτόβουλη επαφή τους με τα ίδια τα πράγματα και το χώρο (Zachariou & Kadji-Beltran, 2009).

Είναι γεγονός πως το σχολείο ως φορέας κοινωνικών αξιών μπορεί να συμμετέχει ενεργά στην αναζήτηση λύσεων για την αντιμετώπιση της σύγχρονης κοινωνικής, οικονομικής και περιβαλλοντικής κρίσης. Στο πλαίσιο της ΕγΑ, το σχολείο καλείται να λειτουργήσει ως φορέας αλλαγής (Uzell, 1999) αφού πρώτα το ίδιο αποτελέσει το αντικείμενο της αλλαγής αυτής (Orr 1992, Sterling 1996, 2002) γιατί, όπως έχουν υποστηρίξει οι ριζοσπάστες παιδαγωγοί, το σχολείο αναπαράγει την κυρίαρχη ιδεολογία και τις αντίστοιχες μορφές γνώσης (Giroux, 2010). Το σχολείο σήμερα θα πρέπει να ενσωματώνει διαρκώς, θεωρητικά και πρακτικά, τις αρχές της αειφορίας στο πλαίσιο πραγματικών, ουσιαστικών και όχι συμβολικών αλλαγών (Fullan, 2001) καλύπτοντας τη διάσταση που υπάρχει ανάμεσα σε αυτό που διδάσκει και σε αυτό που εφαρμόζει (Uzell et al., 1994). Συνεπώς είναι αναγκαίος ο προσανατολισμός του σύγχρονου σχολείου προς τις αρχές, τις αξίες, και τις πρακτικές της αειφορίας, οι οποίες θα διαπερνούν το παιδαγωγικό, κοινωνικό/ οργανωσιακό και τεχνικό/ οικονομικό επίπεδο λειτουργίας του (Posch 1998, Φλογαΐτη & Δασκολιά 2004, Φλογαΐτη κ.α. 2010, Κάτσεων 2012).

Αντλώντας το θεωρητικό υπόβαθρο από την κοινωνικά κριτική προσέγγιση της αειφορίας, το αειφόρο σχολείο προτείνεται ως «μια διευρυμένη προσέγγιση της εκπαίδευσης» επιφέροντας αλλαγές σε παιδαγωγικό, κοινωνικό/οργανωσιακό και τεχνικό/οικονομικό επίπεδο (Posch, 1999). Αν η έννοια της Αειφορίας προωθεί μετασχηματισμό στον κοινωνικό και οικονομικό τομέα, η Εκπαίδευση για την Αειφορία (ΕγΑ) παρέχει το εκπαιδευτικό πλαίσιο για τη διαμόρφωση των προϋποθέσεων που θα καταστήσουν αυτόν τον κοινωνικό μετασχηματισμό εφικτό. Το παραδοσιακό σχολείο εστιάζει στο πώς θα κάνουμε τους μαθητές να μαθαίνουν περισσότερα μαθηματικά, φυσική, ιστορία, κλπ. (σίγουρα ένα καθόλου ασήμαντο πρόβλημα) και αφήνει να φαίνεται ως φυσικό το κοινωνικοοικονομικό μας σύστημα (Apple & Weis, 2010). Το αειφόρο σχολείο προτείνει τις βασικές αρχές λειτουργίας μιας σχολικής κοινότητας η οποία θα κινείται στην κατεύθυνση της ΕγΑ (Μπαζίγου, 2010). Η έννοια του «αειφόρου σχολείου» τοποθετείται σε ένα συνεχές από το ανοικτό πράσινο που αντιστοιχεί στο συντηρητικό στο σκούρο πράσινο του φάσματος που αντιστοιχεί στο ριζοσπαστικό. Στο ανοικτό πράσινο το σχολείο υιοθετεί μέτρα φιλικά προς το περιβάλλον, όπως η ανακύκλωση και η εξοικονόμηση ενέργειας (οικολογικός εκσυγχρονισμός, πίστη στις λύσεις που προέρχονται από την τεχνολογία), τα οποία όμως δεν αποτελούν αμφισβήτηση του status quo, αντίθετα το υποστηρίζουν. Στο σκούρο πράσινο άκρο το σχολείο υιοθετεί την ολιστική προσέγγιση στην αειφορία, περιλαμβάνοντας την αμφισβήτηση προς τα επικρατούντα πρότυπα παραγωγής και κατανάλωσης, προς τις κυρίαρχες αξίες της καταναλωτικής κοινωνίας, προς την κυρίαρχη κατανομή της εξουσίας και των οικονομικών πόρων, ενώ ταυτόχρονα, αμφισβητεί και τις δεσπόζουσες

αξίες του σχολείου. Το σκούρο πράσινο σημαίνει μια πιο γενικευμένη αναθεώρηση ή ριζοσπαστική αλλαγή του περιβάλλοντος και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στο σχολείο, επιτρέποντας στους μαθητές/μαθήτριες και τους εκπαιδευτικούς μια πιο δημοκρατική διαδικασία λήψης αποφάσεων αλλά και επίδραση στη συνολική λειτουργία του σχολείου (Huckle, 2010α).

Για να είναι επιτυχής η στροφή του σχολείου προς την αειφορία η μαθησιακή διαδικασία θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από τη συστημική και διεπιστημονική προσέγγιση των σχέσεων που υπάρχουν ανάμεσα στον άνθρωπο, την κοινωνία και τη φύση (Sterling 2000) καθώς και από ολιστική προσέγγιση των σύγχρονων περιβαλλοντικών ζητημάτων (Tilbury 1995, Λιαράκου & Φλογαίτη 2007). Η αρχή της «ολιστικής σχολικής προσέγγισης» («whole school approach») (Jensen, 2005) θα πρέπει να χαρακτηρίζει επίσης τη λειτουργία του ίδιου του σχολείου. Αυτό σημαίνει ότι θα συνδέει τη διδασκαλία και τη μάθηση (πέρα από τις παιδαγωγικές) και με τις κοινωνικο-οργανωσιακές και τεχνικο-οικονομικές πλευρές της σχολικής λειτουργίας (Posch, 1999). Οι παρεμβάσεις που γίνονται πρέπει να αφορούν το σχολείο, την τάξη, τον εκπαιδευτικό, τους μαθητές, τους γονείς τους και ολόκληρη την τοπική κοινωνία.

Τα κύρια χαρακτηριστικά του αειφόρου σχολείου (Ferreira, Ryan & Tilbury 2006, Κωστούλα-Μακράκη, 2010) είναι τα εξής:

1. Η διοίκηση του σχολείου θέτει την αειφορία ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής του πολιτικής και του προγραμματισμού του.
2. Υπάρχει συνεργασία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινωνίας.
3. Εστιάζει σε συμμετοχικές μαθησιακές προσεγγίσεις οι οποίες προάγουν δεξιότητες και ικανότητες των μαθητών για κριτική σκέψη, αναστοχασμό, διαπολιτισμική κατανόηση, ενσυναίσθηση, συμμετοχή και δράση.
4. Ενσωματώνει τους πυλώνες (περιβάλλον, κοινωνία, οικονομία και πολιτισμός) της εκπαίδευσης για την αειφορία σε όλο το φάσμα του αναλυτικού σχολικού προγράμματος.
5. Το «κρυφό αναλυτικό» πρόγραμμα αντανακλά τα βασικά μηνύματα και τις ιδέες που υποστηρίζονται από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα.
6. Ενισχύει τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
7. Ενσωματώνει ολιστικές και συστημικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση για την αειφορία.
8. Δίνει έμφαση στη διασύνδεση των μαθησιακών δραστηριοτήτων με την τοπική κοινωνία.
9. Προβαίνει σε διαρκή έλεγχο του οικολογικού αποτυπώματος του σχολείου.
10. Ενσωματώνει τη συμμετοχική έρευνα δράσης στην εκπαιδευτική διαδικασία και

τη μετατροπή των εκπαιδευτικών σε ερευνητές και φορείς εκπαιδευτικής και κοινωνικής αλλαγής.

Υπάρχει, λοιπόν, συναίνεση μεταξύ των ερευνητών ότι ο αναπροσανατολισμός του σχολείου προς την αειφορία απαιτεί συνολική αναθεώρηση της λειτουργίας του σχολείου, του αναλυτικού του προγράμματος, της διδασκαλίας, της κουλτούρας του, του κλίματός του, της διαχείρισης των πόρων και των συνεργασιών του, εντός και εκτός των σχολικών ορίων (Jensen, 2005). Επειδή, όμως, τα αναλυτικά προγράμματα στη χώρα μας παραμένουν ανελαστικά, παρά την πιλοτική εφαρμογή του «Νέου Σχολείου», η προσπάθεια για αναπροσανατολισμό του σχολείου προς την αειφορία φαίνεται να αντιμετωπίζει αρκετές δυσκολίες, τουλάχιστον όσον αφορά το παιδαγωγικό πεδίο. Στην Ελλάδα μια πρώτη προσπάθεια για την εισαγωγή της Εκπαίδευσης για την Αειφορία μέσω του Αειφόρου Σχολείου πραγματοποιήθηκε με τη μορφή ενός τοπικού σχολικού δικτύου στην Αχαΐα (Παπαϊωάννου κα, 2010).

3. Δείκτες αειφόρου σχολείου

Για τον ορισμό της αειφόρου ανάπτυξης υπάρχουν εκατοντάδες ορισμοί. Η σύγχιση λοιπόν περί του νοήματος της αειφόρου ανάπτυξης δημιούργησε την ανάγκη για την υιοθέτηση κριτηρίων με τα οποία θα μπορούσε κάποιος να διαπιστώνει κατά πόσο ορισμένες πολιτικές είναι σύμφωνες με τις αρχές της αειφόρου ανάπτυξης. Αυτά τα κριτήρια ονομάστηκαν «δείκτες αειφόρου ανάπτυξης» (Breiting *et al* 2007, UNESCO 1997). Μια αντίστοιχη ταξινόμηση κριτηρίων ποιότητας για το αειφόρο σχολείο, αναφέρονται από τον Breiting (Breiting *et al*, 2005):

- I. Κριτήρια ποιότητας που αφορούν τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης
- II. Κριτήρια ποιότητας που αφορούν την πολιτική και την οργάνωση του σχολείου
- III. Κριτήρια ποιότητας που αφορούν τις εξωτερικές σχέσεις του σχολείου.

Η παράθεση αυτή έγινε προκειμένου να δειχτεί ότι υπάρχουν διαφορετικές ταξινομήσεις κριτηρίων, χωρίς αυτό να είναι αναγκαστικά κακό ή δυσλειτουργικό. Για να “μεταφραστεί” σε σχολική πρακτική η έννοια της αειφορίας και για να δοθούν κίνητρα για το μετασχηματισμό του σχολείου σε αειφόρο, πρωτοπόροι διανοητές έχουν προτείνει την εισαγωγή δεικτών που χαρακτηρίζουν το αειφόρο σχολείο (Gough 2005, Henderson & Tillbury 2004, κ.α.). Στην Ελλάδα ο εκ των συγγραφέων Δημήτριος Καλαϊτζίδης, πρότεινε την υιοθέτηση «δεικτών αειφόρου σχολείου» σε αντιστοιχία προς τους «δείκτες αειφόρου ανάπτυξης» (Καλαϊτζίδης & Δηλάρη 2010, Kalaitzidis 2012). Οι δείκτες αυτοί δοκιμάστηκαν πιλοτικά κατά τη σχολική χρονιά 2009-2010 σε τρία δευτεροβάθμια σχολεία. Από την πιλοτική εφαρμογή των δεικτών και τη σχετική αξιολόγηση και συζήτηση διαμορφώθηκαν 40 δείκτες αειφόρου σχολείου για τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και λιγότεροι για τους άλλους τύπους σχολείων.

Όπως αναφέρει ο Breiting (2005: 54), τα κριτήρια ποιότητας που συχνά χρησιμοποιούνται για την αποτίμηση της προσπάθειας του σχολείου να στραφεί προς την αειφορία δεν είναι εργαλεία ελέγχου, αλλά ευκαιρίες για αναβάθμιση της ποιότητας μέσα από ένα συνεχιζόμενο διάλογο που εξασφαλίζει τη συμμετοχή όλων. Τα κριτήρια αυτά, τα οποία εμείς ονομάζουμε «Δείκτες Αειφόρου Σχολείου», δεν αποτελούν δείκτες αποδοτικότητας που λειτουργούν με τρόπο κανονιστικό και περιοριστικό, αλλά είναι στοιχεία τα οποία μεταφράζουν συγκροτημένα και με σαφήνεια στην πράξη ένα σύνολο κοινών αξιών και στόχων, ενώ ταυτόχρονα δημιουργούν ένα πλαίσιο κινήτρων για δράση (βλ. Παράρτημα: δείκτες αειφόρου σχολείου και <http://www.aeiforosxoleio.gr/deiktes.php>). Η βασική ιδέα είναι να βοηθήσουν οι δείκτες αειφόρου σχολείου τη σχολική κοινότητα ώστε να δράσει οργανωμένα προκειμένου να επιτύχει βελτίωση και στα τρία πεδία του αειφόρου σχολείου, δηλαδή στο παιδαγωγικό, κοινωνικό/οργανωσιακό και περιβαλλοντικό. Οι δείκτες αυτοί παίρνουν υπόψη τους το σετ των «δεικτών αειφόρου ανάπτυξης» του Ο.Η.Ε. (UNESCO 1997, Breiting et al. 2005), τους «δείκτες εκπαίδευσης για την αειφορία» που έχει αναπτύξει η UNECE (2007, 2009), τους «Δείκτες για ένα αειφόρο σχολείο» της Queensland (Australian Government, 2005), ωστόσο κατά ένα σημαντικό μέρος τους είναι πρωτότυποι. Ως υπόβαθρο αυτών των δεικτών υπάρχει, ασφαλώς, ένα κοινά αποδεκτό όραμα για την αειφορία. Το όραμα αυτό μπορεί να μορφοποιηθεί με τη βοήθεια των δεικτών αειφόρου σχολείου έτσι ώστε η σχολική κοινότητα να λειτουργεί ως ένα δυναμικό σύστημα, το οποίο μπορεί να αυτο-οργανώνεται και να «αυτο-ποιείται» μέσα από μια εσωτερική διαδικασία (Dufour 1997, Dufour 2004, Corpieters 2005). Συγκεκριμένα οι δείκτες απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς, μαθητές/τριες, βοηθητικό προσωπικό του σχολείου, γονείς, τοπική κοινότητα, και προσανατολίζουν στη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων, προκειμένου να επιτευχθούν με τον καλύτερο τρόπο οι επιθυμητές για το σχολείο αλλαγές. Σημαντικό είναι πως οι δείκτες είναι ενδεικτικοί των δράσεων και κυρίως δημιουργούν κίνητρα για συγκροτημένη δράση. Κάθε σχολική κοινότητα, με βάση τις συνθήκες λειτουργίας της, μπορεί να αναπτύξει το δικό της όραμα, σαφές και προσεγγίσιμο από όλους, το οποίο συμφωνείται έπειτα από συζήτηση και να επιλέξει τις δράσεις της επιδιώκοντας να μετεξελιχθεί σε αειφόρο σχολείο. Αποτελεί, έτσι, το αειφόρο σχολείο ένα νέο εκπαιδευτικό παράδειγμα, θέτει την πολιτική και δημοκρατική συνιστώσα στο επίκεντρό του και προάγει τον εγγραμματισμό των μαθητών/τριών-αυριανών πολιτών μέσα από μια κοινωνικά κριτική εκπαίδευση. Ασφαλώς σε ένα σύστημα δεικτών ελλοχεύει ο κίνδυνος διολίσθησης σε μια μηχανιστικής ή γραμμικής μορφής αλλαγή, ενώ για την οικοδόμηση ενός δυναμικού συστήματος που οδηγεί στη γνώση απαιτούνται κυκλικές διαδικασίες ανατροφοδότησης (Brooke-Smith, 2003). Η αλλαγή είναι ουσιαστική και μόνιμη όταν στηρίζεται σε ένα αποτελεσματικό και ισορροπημένο σύστημα ανατροφοδότησης και για το σκοπό αυτό δημιουργήθηκε το *Ημερολόγιο Αειφόρου Σχολείου*, στο οποίο

καταχωρούνται όλες οι δράσεις του σχολείου. Για κάθε δείκτη υπάρχει και ένα φύλλο αποτύπωσης των αντίστοιχων δράσεων. Έτσι δίνεται η δυνατότητα στη σχολική κοινότητα να παρακολουθεί τη δράση της συνολικά, να αναστοχάζεται πάνω στις δράσεις και στο νόημά τους, να αναπροσαρμόζει και να επανασχεδιάζει τις δράσεις της με στόχο την επίτευξη βέλτιστων αποτελεσμάτων. Η συγκεκριμένη προσέγγιση ενθαρρύνει την ενσωμάτωση της ΕγΑ στην καθημερινή σχολική ζωή και θεωρεί την ενασχόληση με αυτή όχι ως μια επιπλέον επιβάρυνση για εκπαιδευτικούς και διευθυντές, αλλά ως μια ευκαιρία για σταδιακή συνολική αλλαγή στο σχολείο προς την κατεύθυνση της αειφορίας.

4. Οι δείκτες αειφόρου σχολείου και τα τρία πεδία του αειφόρου σχολείου

Για λόγους που σχετίζονται περισσότερο με τη μελέτη του αειφόρου σχολείου και τη διευκόλυνση της ταξινόμησης ορισμένων χαρακτηριστικών του, έχει προταθεί να κατηγοριοποιηθούν τα διάφορα χαρακτηριστικά του σε τρία πεδία (Ali Khan 1996, Posch 1998, Παπαδημητρίου 2010). Ασφαλώς η ταξινόμηση αυτή δεν είναι θέσφατο, απόλυτη ή κοινά αποδεκτή, ωστόσο μπορεί να βοηθήσει την καλύτερη μελέτη του αειφόρου σχολείου και να διευκολύνει την κατανομή αρμοδιοτήτων σε μια πορεία προσέγγισής του. Βέβαια, εφόσον στο αειφόρο σχολείο υιοθετείται η ολιστική προσέγγιση που διαπερνά την όλη δομή και λειτουργία του σχολείου, η κατηγοριοποίηση αυτή είναι σχηματική και όχι ουσιαστική.

Τα τρία πεδία του αειφόρου σχολείου είναι:

- A. Το *παιδαγωγικό* (αναλυτικό πρόγραμμα και διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης).
- B. Το *κοινωνικό και οργανωσιακό* (η διοίκηση, η οργάνωση, η κουλτούρα και οι σχέσεις του σχολείου με την κοινωνία)
- Γ. Το *περιβαλλοντικό* (το τεχνικό και οικονομικό, το κτήριο, η αυλή, οι πόροι).

Πιο συγκεκριμένα, η φιλοσοφία ενός αειφόρου σχολείου αποτυπώνεται στα ακόλουθα πεδία (Ali Khan 1996, Posch 1998), σε συσχέτιση με τους αντίστοιχους δείκτες αειφόρου σχολείου:

4.1. Παιδαγωγικό πεδίο

Οι δείκτες που αφορούν το παιδαγωγικό πεδίο απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς και τους παρακινούν να ενσωματώσουν στα μαθήματα του σχολείου θέματα που εμπίπτουν στο ευρύ πεδίο της αειφορίας, να εφαρμόσουν εναλλακτικές και ποικίλες κυρίως μαθητοκεντρικές διδακτικές τεχνικές, να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ, να διοργανώνουν με συμμετοχική μεθοδολογία εκδηλώσεις και καινοτόμα προγράμματα. Ο γενικός στόχος των δεικτών του παιδαγωγικού πεδίου είναι η παροχή ολο-

κληρωμένης, ποικίλης, αποτελεσματικής, ευχάριστης, εμπλαισωμένης και αυθεντικής μάθησης.

Για παράδειγμα ο δείκτης Π 2: Ποσοστό του συνολικού αριθμού διδακτικών ωρών του σχολείου που διεκπεραιώθηκαν με ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας ή γενικότερα με εναλλακτικές προς τη διάλεξη διδακτικές τεχνικές ή μεθόδους (παιχνίδι ρόλων, δραματοποίηση, προσομοίωση, θεατρικό παιχνίδι), αποτυπώνει την πρόοδο του σχολείου σε σχέση με την εισαγωγή μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας, καθώς και με την εισαγωγή εναλλακτικών διδακτικών τεχνικών που ποικίλουν τη διδασκαλία και την κάνουν πιο ελκυστική. Ο δείκτης αυτός δημιουργεί το πλαίσιο ώστε το σχολείο να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα σπουδών που θα χαρακτηρίζεται από μαθητοκεντρική προσέγγιση, θα στηρίζεται στη βιωματική και ανακαλυπτική μάθηση, και όχι απλά στη μετάδοση της γνώσης και θα εξασφαλίζει τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στη διδακτική διαδικασία, καθιστώντας τους συνυπεύθυνους για τη δική τους μάθηση.

Οι δείκτες Π 4. Αριθμός εκπαιδευτικών-διδασκικών επισκέψεων με σκοπό την περιβαλλοντική, κοινωνική, πολιτιστική ενημέρωση, ευαισθητοποίηση ή προβληματισμό των μαθητών, Π 5. Αριθμός εκδηλώσεων (πολιτιστικών, περιβαλλοντικών, για διάχυση αποτελεσμάτων κ.ά.) που οργανώθηκαν από το σχολείο με τη συνεργασία μαθητών/εκπαιδευτικών, με ακροατήριο μαθητές, γονείς ή μέλη της τοπικής κοινότητας. (Το κριτήριο είναι η ενεργός συμμετοχή ή η ανάληψη της διοργάνωσης από μαθητές και εκπαιδευτικούς μαζί-σε συνεργασία), και Π 6. Αριθμός εγκεκριμένων προαιρετικών προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (π.χ. Π.Ε./Α.Υ/ Πολιτιστικών, *Comenius*, *e-Twinning* κτλ) που υλοποιήθηκαν στο σχολείο καθώς και αριθμός μαθητικών διαγωνισμών στους οποίους έλαβαν μέρος μαθητές του σχολείου, δημιουργούν κίνητρα στη σχολική μονάδα να συμπληρώσει τη διδασκαλία μέσα στην αίθουσα με αυθεντικές μαθησιακές εμπειρίες, μέσω της συνεργασίας των ίδιων των μαθητών, των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς, όλων με μέλη της τοπικής κοινωνίας και με επαγγελματίες της τοπικής και ευρύτερης κοινότητας. Η διοργάνωση πολυθεματικών εκδηλώσεων και η συμμετοχή σε ποικίλης θεματολογίας και εμβέλειας προγράμματα ενισχύει την εμπλοκή των μαθητών/μαθητριών σε διαδικασίες αυθεντικής πολιτικής και κοινωνικής δράσης. Έτσι η μάθηση προσανατολίζεται στην πράξη, συνδέει εμπειρία και θεωρία (εμπλαισωμένη μάθηση) και ενισχύει τη συνειδητοποίηση της σχέσης ανάμεσα στον τρόπο ζωής και στις καθημερινές πρακτικές από τη μια, και στα γενικότερα κοινωνικά και οικονομικά ζητήματα από την άλλη. Ιδιαίτερη αξία έχει ότι η ανάπτυξη δράσης, όπως προτείνει και ο Schnack (2000), είναι σκόπιμη αφού έχει σχεδιαστεί με σκοπό την επίτευξη του οράματος της σχολικής κοινότητας. Αυτό σημαίνει ότι η άσκηση της αναλυτικής και κριτικής ικανότητας των μαθητών πριν και μετά τη δράση μπορεί να δώσει ώθηση για ενδιαφέρουσες μαθησιακές διαδικασίες και να καλλιεργήσει την πεποίθηση ότι μπορούν συλλογικά να προχωρούν

και να αλλάζουν τις συνθήκες της ζωής τους με την αναζήτηση οραμάτων και τη δημιουργία σεναρίων για το μέλλον.

4.2. Κοινωνικό-οργανωσιακό πεδίο

Το σχολείο θα πρέπει να καλλιεργήσει στους μαθητές/τριες κουλτούρα επικοινωνίας, συλλογικότητας, συνεργασίας και λήψης αποφάσεων. Για να δοθούν κίνητρα προς αυτή την κατεύθυνση, διατυπώθηκαν οι κοινωνικοί δείκτες.

Είναι γνωστό ότι η θεματολογία των συνεδριάσεων των μαθητικών κοινοτήτων συνήθως δεν συμπεριλαμβάνει θέματα αειφορίας, λειτουργίας του σχολείου, σχέσεων μαθητών-εκπαιδευτικών κτλ. Οι δείκτες **K 7. Αριθμός συνεδριάσεων του 15-μελούς μαθητικού συμβουλίου (όχι των 5μελών) με θέματα σχετικά με την περιβαλλοντική διαχείριση του σχολικού κτηρίου, τις μεθόδους διδασκαλίας, τις γενικότερες συνθήκες μάθησης και ασφάλειας, κτλ.** και **K 8. Αριθμός μαθητικών γενικών συνελεύσεων (όλων των μαθητών/μαθητριών του σχολείου) με την ίδια θεματολογία με τον προηγούμενο δείκτη**, ωθούν προς καλύτερη αξιοποίηση του υπάρχοντος νομοθετικού πλαισίου για τις μαθητικές κοινότητες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Ν. 1566/85), ενώ δίνουν κίνητρα και ιδέες για την εισαγωγή των μαθητικών κοινοτήτων και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, τουλάχιστον στις μεγαλύτερες τάξεις.

Για τη δημιουργία κατάλληλου κλίματος, που θα χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθηση, αμοιβαία αναγνώριση και σεβασμό, θα πρέπει να επιλέγονται μαθησιακές δραστηριότητες που προωθούν την ανάπτυξη δεσμών στην ομάδα, την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών στη διαπραγμάτευση των συνθηκών μάθησης, την ανάπτυξη πρωτοβουλίας, την ανάθεση αρμοδιοτήτων στους μαθητές/τριες και την απόκτηση εμπειρίας από συμμετοχικές δημοκρατικές διαδικασίες. Προς την κατεύθυνση αυτή ωθεί και ο δείκτης **K 11. Αριθμός κοινωνικών -εθελοντικών δράσεων και δράσεων προστασίας του περιβάλλοντος εκτός σχολείου (π.χ. δενδροφυτεύσεις, συμμετοχή σε εράνους κ.ά.)** όπως και ο δείκτης **K 9. Έχει γίνει αισθητική αναβάθμιση του σχολείου από τους μαθητές σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς, γονείς, Δήμο, κ.ά (ζωγραφική, καθαριότητα, αναδιάταξη επίπλων, κτλ);** Ως επίκεντρο των δραστηριοτήτων αυτών τίθεται η σχολική κοινότητα, η καλλιέργεια στους μαθητές/τριες του αισθήματος ότι ανήκουν σε αυτή και η ανάπτυξη ενός συλλογικού σχολικού συστήματος αυτοδιαχείρισης. Στο πλαίσιο αυτό αναμένεται να διαφοροποιηθούν σταδιακά οι ιεραρχικές δομές στο σχολείο και να μεταλλαχθούν οι σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες προς κατευθύνσεις πιο δημοκρατικές και συνεργατικές (Δουλάμη 2012, Λίβα 2012). Το σχολείο γίνεται αντιληπτό ως οργανισμός που μαθαίνει και είναι υπεύθυνο όχι μόνο για τη δική του ανάπτυξη αλλά και για την ανάπτυξη της κοινότητας στην οποία ανήκει. Προς αυτή την κατεύθυνση ωθεί ο δείκτης **K 10. Αριθμός Σχολικών Συμβουλίων που έχουν συγκληθεί με στόχο την ενημέρωση, την ανάπτυξη προβληματισμού και τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την**

περιβαλλοντική διαχείριση του σχολικού κτιρίου, τις μεθόδους και δραστηριότητες διδασκαλίας και μάθησης, τις σχέσεις του σχολείου με την τοπική και διεθνή κοινότητα, ενώ ο δείκτης **K 14**. Ποσοστό των μελών του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων που ψήφισαν κατά την τελευταία εκλογή ή την τελευταία γενική συνέλευση του Συλλόγου, ωθεί προς την ενεργότερη εμπλοκή των γονέων στη ζωή του σχολείου. Η αξιοποίηση των θεσμών λαϊκής συμμετοχής και λογοδοσίας, όπως είναι το Σχολικό Συμβούλιο (Ν.1566/85, άρθρο 51), είναι συστατικό στοιχείο του αειφόρου σχολείου, το οποίο πρέπει να είναι ένα σχολείο «ανοικτό», σε αλληλεπίδραση με την κοινότητα, ένα σχολείο στο οποίο οι μαθητές/τριες όχι μόνο αποκτούν γνώσεις και εμπειρίες για το μέλλον, αλλά διαμορφώνουν παράλληλα τις συνθήκες ζωής και εργασίας τους δημιουργικά στο παρόν (Μπαζίγου, 2010)

4.3. Περιβαλλοντικό/τεχνικό/οικονομικό πεδίο

Για τα σχολικά κτήρια επιδιώκεται ο σχεδιασμός και η κατασκευή τους με γνώμονα βασικές αρχές της αειφορίας. Προτείνεται η εφαρμογή των αρχών και ιδεών της βιοκλιματικής αρχιτεκτονικής, η χρήση ήπιων πηγών ενέργειας, η πολυ-λειτουργική αξιοποίηση του περιβάλλοντος χώρου και η διαχείρισή του με βάση τις αρχές της αειφορίας. Βασικό στοιχείο της λειτουργίας του αειφόρου σχολείου είναι η διαρκής φροντίδα για τη μείωση του οικολογικού του αποτυπώματος. Οι δείκτες αειφόρου σχολείου που αναφέρονται στο περιβαλλοντικό-τεχνικό-οικονομικό, στοχεύουν ακριβώς στη μείωση του οικολογικού αποτυπώματος του σχολείου, ως κτηρίου και ως λειτουργίας. Ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε τους δείκτες:

- Ο 1.** Ποσοστό των παιδιών που πηγαίνουν στο σχολείο με Μέσα Μαζικής Μεταφοράς, ποδήλατο / Ι.Χ. / πόδια.
- Ο 2.** Βάρος ανακυκλώσιμων υλικών (χαρτιού, γυαλιού, μετάλλων, πλαστικού) που δόθηκαν για ανακύκλωση ανά μαθητή.
- Ο 5.** Κατανάλωση νερού σε κυβικά μέτρα νερού ανά μαθητή και εκπαιδευτικό.
- Ο 7.** Κατανάλωση ηλεκτρικής ενέργειας σε Κιλοβατώρες ανά μαθητή και εκπαιδευτικό.

Δίνεται, λοιπόν, έμφαση στις διαχειριστικές πρακτικές που ακολουθεί το σχολείο με τη δημιουργική χρήση των χώρων και των πόρων (φυσικών-οικονομικών) και των απορριμμάτων. Όλα τα παραπάνω προτείνεται να γίνονται με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στο σχεδιασμό και την υλοποίηση. Επειδή τα σχολεία στη συντριπτική τους πλειοψηφία έχουν ήδη κατασκευαστεί με τρόπο που δεν επιτρέπει μεγάλες παρεμβάσεις, προτείνονται για εφαρμογή εφικτές βελτιώσεις, όπως δημιουργία σχολικού κήπου, λαχανόκηπου, ανθόκηπου ή ταρατσόκηπου, σύστημα αποθήκευσης και αξιοποίησης του νερού της βροχής, η συντήρηση του καυστήρα-λέβητα του καλοριφέρ κά. Επίσης προτείνεται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/

τριών στις μετρήσεις (ανακύκλωση χαρτιού, μπαταριών, ηλεκτρική ενέργεια και νερό), αφού θεωρείται ιδιαίτερα γόνιμο και ουσιαστικό οι μαθητές/τριες να συμμετέχουν σε μια εμπλατισωμένη μαθησιακή διαδικασία που δίνει ταυτόχρονα προοπτική για δράση. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές ως συμμετοχοί της μαθησιακής διαδικασίας αναλαμβάνουν δράσεις με σκοπό την επίλυση ή την διαπραγμάτευση των περιβαλλοντικών ζητημάτων που τους απασχολούν. Συντελείται, δηλαδή, βαθύτερη και συνολική αναθεώρηση του σχολείου, κι όχι μια επιφανειακή αλλαγή (Zachariou & Kadj-Beltran, 2009). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το «αιφόρο σχολείο» καθίσταται ταυτόχρονα στόχος και εργαλείο για την επίτευξη της αειφορίας.

5. Η οργάνωση του αιφόρου σχολείου

Για την οργάνωση όλης της προσπάθειας του σχολείου να στραφεί προς την αειφορία, προτείνονται δύο σχέδια. Το Σχέδιο Αειφόρου Διαχείρισης (Σ.Α.Δ.) και το Σχολικό Πρόγραμμα Δράσης (Σ.Π.Δ.) που είναι αμοιβαίως αλληλοσυμπληρούμενα.

Κάθε σχολείο μπορεί να οργανώσει το δικό του Σχέδιο Αειφόρου Διαχείρισης (Σ.Α.Δ.), που αποτελεί μια δέσμευση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας ότι θα εργαστούν αρμονικά και με πνεύμα συνεργασίας, προκειμένου να κινητοποιηθεί το σχολείο και να υιοθετήσει αειφόρο λειτουργία. Ουσιαστικά πρόκειται για ένα κείμενο «παιδαγωγικής ιδεολογίας», ένα κείμενο προθέσεων, διατυπωμένο από τους συμμετέχοντες στην προσπάθεια, δηλ. το διευθυντή του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές μέσω των κοινοτήτων τους, του βοηθητικού προσωπικού, των γονέων όπως εκφράζονται από το σύλλογό τους και πιθανώς από την Τοπική Αυτοδιοίκηση. Στο κείμενο αυτό ο διευθυντής μπορεί να αποτυπώσει το όραμά του για το σχολείο, το ίδιο και οι υπόλοιποι συμμετοχοί της προσπάθειας. Ένα ολοκληρωμένο Σ.Α.Δ. είναι χρήσιμο και αποτελεσματικό μόνο αν υπάρχει δέσμευση και προθυμία από τη σχολική κοινότητα να το υλοποιήσει. Γι αυτό πρέπει να προηγηθεί διαβούλευση μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, η οποία στη συνέχεια θα αποφασίσει τον τρόπο υλοποίησής του, σχεδιάζοντας το Σχολικό Πρόγραμμα Δράσης (Σ.Π.Δ.). Το Σ.Π.Δ. δεν είναι μια γραφειοκρατική διαδικασία αλλά ένας ουσιαστικός σχεδιασμός και χρονοπρογραμματισμός όλων των επιμέρους δράσεων που μπορεί να αναληφθούν από το σχολείο (Καλαϊτζίδης, 2013).

Οι δείκτες αειφόρου σχολείου *‘μεταφράζονται’* σε συνεργατικές ενέργειες και δράσεις από τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Ομαδοποιώντας τους δείκτες αειφόρου σχολείου (πχ. κατανάλωση νερού, ηλεκτρικού, πετρελαίου, χαρτιού) οργανώνονται αντίστοιχες ομάδες μαθητών/τριών-εκπαιδευτικών (-γονέων) που υλοποιούν τις δράσεις. Έχει σημασία η προσέγγιση αυτή να εφαρμόζεται με καινοτόμες και εναλλακτικές διδακτικές τεχνικές, οι οποίες προωθούν τη συνεργατική, ανακαλυπτική και βιωματική μάθηση, ενώ ταυτόχρονα ενισχύουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αυτά ακριβώς τα στοιχεία τονίζονται με τους δείκτες που ανα-

φέρονται στο παιδαγωγικό και κοινωνικό/οργανωσιακό επίπεδο. Όλες οι δράσεις της σχολικής ζωής αντιμετωπίζονται ως ενιαίο σύνολο και γίνεται σύνδεση του τυπικού αναλυτικού προγράμματος με το άτυπο (κρυφό αναλυτικό), αυτό δηλαδή που ισχύει στην υπόλοιπη σχολική ζωή και στην κοινότητα και συνιστά την άτυπη μάθηση (Shallcross, 2004). Να υπογραμμιστεί ότι το αειφόρο σχολείο δεν ασχολείται μόνο με παραμέτρους της ποιότητας του περιβάλλοντος και της χρήσης των πόρων, αλλά ασχολείται εξίσου με ζητήματα συμμετοχής, ποιότητας ζωής και κοινωνικής δικαιοσύνης, τα οποία θεωρεί ουσιώδεις παραμέτρους για την προετοιμασία των μαθητών/τριών ως ενεργών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών. Επιπλέον το αίτημα για το ρόλο του εκπαιδευτικού ως «αναμορφωτή διανοούμενου» (transformative intellectual) φαίνεται να συναντιέται και σε ένα βαθμό να διευρύνει τις αρχές του αειφόρου σχολείου (Aronowitz & Giroux 1993). Ο Huckle (2009) τονίζει «ότι η πρόκληση εναποτίθεται στους κριτικά σκεπτόμενους εκπαιδευτικούς οι οποίοι σκόπιμο είναι να διερευνούν τις αντιφάσεις στα κυβερνητικά κείμενα και να εργάζονται για την ανάπτυξη μιας κουλτούρας αυτοδιαχείρισης και αυτοπροσδιορισμού των μαθητών, καθώς και κριτικής εξέτασης των ιδεών».

6. Το Βραβείο Αειφόρου Σχολείου

Σε χιλιάδες σχολεία της χώρας μας πραγματοποιούνται κάθε χρόνο προγράμματα προαιρετικών σχολικών δραστηριοτήτων. Τα περισσότερα όμως από αυτά γίνονται σε καθεστώς απομόνωσης σε σχέση με τη σχολική κοινότητα, με αποτέλεσμα να μην ασκούν τη θετική επίδραση στις σχέσεις του σχολείου με την υπόλοιπη κοινότητα. Γίνονται, δηλαδή, από μαθητικές ομάδες, που συνήθως κινητοποιούν ένα πολύ μικρό ποσοστό των μαθητών και εκπαιδευτικών του σχολείου (Τσιροπούλου, 2012). Όμως η υιοθέτηση της «ολιστικής σχολικής προσέγγισης» από ένα σχολείο σημαίνει τη συμμετοχή του συνόλου των μαθητών/μαθητριών, του συνόλου των διδασκόντων, του βοηθητικού προσωπικού, σημαντικού μέρους των γονέων και των άλλων κοινωνικών εταίρων του σχολείου. Η θεσμοθέτηση κινήτρων για μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων στην κοινή προσπάθεια για την αειφορία μπορεί να ενισχύσει τα ούτως ή άλλως σημαντικά επιτεύγματα των μαθητικών περιβαλλοντικών ομάδων και ένα τέτοιο κίνητρο αποτελεί το Βραβείο Αειφόρου Σχολείου.

Ως ανταπόκριση σε όσα προαναφέρθηκαν, το Συμβούλιο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της Ελληνικής Εταιρείας Περιβάλλοντος και Πολιτισμού θεσμοθέτησε από το σχολικό έτος 2010-11 το «Βραβείο Αειφόρου Σχολείου» (Β.Α.Σ.), το οποίο διατελούσε υπό την αιγίδα του ΥΠΑΙΘ. Το Βραβείο Αειφόρου Σχολείου υπήρξε ένας διαγωνισμός μεταξύ σχολείων με αντικείμενο την ένταξη της οπτικής της αειφορίας στο σύνολο των λειτουργιών του σχολείου και ειδικότερα στα τρία πεδία που προαναφέρθηκαν, δηλαδή: το παιδαγωγικό, το κοινωνικό-οργανωσιακό και το περιβαλλοντικό.

Συγκεκριμένα είχε στόχο να αναγνωρίσει, να προβάλει και να ενισχύσει τις προσπάθειες που γίνονται στα σχολεία σε διαφορετικά θεματικά πεδία που εμπíπτουν όμως στο ευρύτερο πλαίσιο εκπαίδευσης για την αειφορία. Ταυτόχρονα, μέσω της εισαγωγής των «δεικτών αειφόρου σχολείου» προωθείται έμμεσα το πρότυπο του αειφόρου σχολείου, ενώ υποβοηθείται η διάδοση της καλής πρακτικής που παράγεται στα σχολεία της χώρας.

Τα σχολεία που συμμετείχαν στο διαγωνισμό Βραβείο Αειφόρου Σχολείου (ΒΑΣ), πραγματοποίησαν εγγραφή στη σχετική ιστοσελίδα. Στη συνέχεια, λαμβάνοντας υπόψη τους δείκτες αειφόρου σχολείου, σχεδίασαν και υλοποίησαν δράσεις, αποτυπώνοντάς τες στο Ημερολόγιο Αειφόρου Σχολείου. Για κάθε δείκτη υπάρχει ένα σημαντικό εύρος δραστηριοτήτων που μπορεί να συνεισφέρει στην υλοποίηση του στόχου ή των στόχων που υπονοεί ο δείκτης. Στο τέλος της χρονιάς κάθε σχολείο εισήγαγε στην ειδική θέση της ιστοσελίδας μια τιμή για κάθε δείκτη, ανάλογα με τις δράσεις που πραγματοποιήθηκαν, συλλέγοντας με τον τρόπο αυτό βαθμούς και μια συνολική βαθμολογία. Η σύγκριση των βαθμολογιών των σχολείων έδινε τους νικητές. Κατά τη σχολική χρονιά 2012-13 συμμετείχαν στο διαγωνισμό 210 σχολεία από όλη τη χώρα.

Ενώ στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται σημαντική ποικιλία δεικτών αειφορίας και πολλές πρωτοβουλίες που προωθούν το Αειφόρο Σχολείο (Η.Π.Α., Αυστραλία, Η.Β., Σουηδία, Αυστρία κα) πουθενά δεν έχει αναφερθεί αποτύπωση της συνολικής δράσης ενός σχολείου με τη βοήθεια μετρήσιμων «δεικτών αειφόρου σχολείου» που βαθμολογούνται και υπό την έννοια αυτή το Βραβείο Αειφόρου Σχολείου είναι μια διεθνής καινοτομία (Kalaitzidis, 2012).

7. Συμπερασματικά

Το «Αειφόρο Σχολείο» είναι ένα εφικτό όραμα, μια εφικτή ουτοπία, στηριγμένη στις αρχές και τις αξίες της κριτικής παιδαγωγικής. Η βασική ιδέα του είναι η ενσωμάτωση των αρχών και των αξιών της αειφορίας σε κάθε πλευρά της ζωής του σχολείου, δηλαδή στη διοίκηση, στη μαθησιακή διαδικασία, στη διαχείριση των κτηρίων, στις μετακινήσεις από και προς το σχολείο, στις σχέσεις του σχολείου με τη σχολική και την τοπική κοινότητα.

Για την υποβοήθηση του σχολείου στην προσπάθεια μετασχηματισμού του από παραδοσιακό σε αειφόρο προτείνονται συγκεκριμένα κίνητρα και κριτήρια ποιότητας (Δείκτες Αειφόρου Σχολείου) τα οποία οργανώνουν το πλαίσιο συνεργασίας των συμμετεχόντων στη σχολική κοινότητα. Το σύνολο της σχολικής κοινότητας συμμετέχει στην κοινή προσπάθεια για στροφή του σχολείου προς την αειφορία, υιοθετώντας το μοντέλο της «ολιστικής σχολικής προσέγγισης».

Το «Βραβείο Αειφόρου Σχολείου» ως διαγωνισμός μεταξύ σχολείων με στόχο την

ανάπτυξη ευγενούς άμιλλας στο πεδίο της σχολικής αειφορίας είναι η πρώτη προσπάθεια αξιοποίησης των δεικτών αειφόρου σχολείου στην Ελλάδα. Κύρια επιδίωξη είναι η ενσωμάτωση της ιδέας της αειφορίας σε κάθε πλευρά της ζωής του σχολείου. Όπως προκύπτει από σχετικές έρευνες, στα τέσσερα χρόνια που διάρκεσε ο διαγωνισμός έχουν επέλθει σημαντικές βελτιώσεις στα συμμετέχοντα σχολεία.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Ali Khan, S. (1996) A vision of a 21st-century community learning centre. In: J. Huckle and S. Sterling (eds), *Education for Sustainability*. London: Earthscan, 222-227.
- Apple, M. & Weis, L. (2010) Ιδεολογία και Πρακτική στη Σχολική Εκπαίδευση: Μια Πολιτική και Εννοιολογική Εισαγωγή, στο Γούναρη Π. & Γρόλλιος Γ., *Κριτική Παιδαγωγική*, Αθήνα: Gutenberg, 121-159.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. (1993) *Education still under siege*. Bergin & Carvey.
- Barbier, E. (2010) Global Governance: The G20 and a Global Green New Deal. *Economics*, Vol. 4, 2010-2. Ανασύρθηκε από ["http://www.economics-ejournal.org/economics/journalarticles/2010-2"](http://www.economics-ejournal.org/economics/journalarticles/2010-2)
- Breiting, S. & Mayer, M. & Mogensen, F. (2005) *Quality Criteria for ESD Schools. SEED & ENSI NETWORKS. Guidelines to enhance the quality Education for Sustainable Delopment*. Austrian Federal Ministry of Education, Schience and Culture-Vienna, in collaboration with "Environment and School Initiatives-ENSI. Στο «Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» Από τη θεωρία στην πράξη. Επιμέλεια: Ευγενία Φλογαίτη & Γεωργία Λιαράκου. ΚΠΕ Αρχαίων, 2009.
- Brooke – Smith, R. (2003) *Leading leanrners and leading schools*. London: Routlegde Falmer.
- Coppieters, P. (2005) Turning schools into learning organizations. *European Journal of Teacher Education*. 28(2), 129-139.
- Department for Education and Skills (2007) *Sustainable Schools for Pupils, Community and the Environment*, DfES 2007. Ανασύρθηκε από <http://www.dfes.gov.uk/>
- Dufour, R.P. (1997) The school as Learning Organization: Recommendations for school improvement. *NASSP Bulletin*. 81, 81-87.
- Dufour, R.P. (2004) What is a 'professional learning community'? *Educational Leadership*. 61(8), 6-11.

- Ferreira, J., Ryan, L. & Tilbury, D. (2006) *Whole-School Approaches to Sustainability: A Review of Models for Professional Development in Pre-service Teacher Education*. Canberra: Australian Government Department of the Environment and 24 Heritage and the Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES).
- Fullan, M. (2001) *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2007) *The new meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Giddens, A. (2010) Η οικονομική κρίση και η κλιματική αλλαγή. Στο «Μετά το Σεισμό: Οικονομική κρίση και θεσμική επιλογή». Hemerijck, A. & Knarpen, B. & Van Doorne, E. (επιμέλεια). Εκδ. Παπαζήση. Αθήνα.
- Giroux, H. (2010) Θεωρίες της Αναπαραγωγής και της Αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Προς μια Κριτική Θεωρία του Σχολείου και μια Αντίπαλη παιδαγωγική, στο Γούναρη Π. & Γρόλλιος Γ., *Κριτική Παιδαγωγική*, Αθήνα: Gutemberg, 63-120.
- Gough, A. (2005) Sustainable Schools: Renovating educational Processes. *Applied Environmental Education and Communication* 4, 339-351.
- Henderson, K. & Tilbury, D. (2004) *Whole-School Approaches to Sustainability: An International Review of Sustainable School Programs*. Report Prepared by the Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES) for the Department of the Environment and Heritage, Australian Government. Ανασύρθηκε από http://www.aries.mq.edu.au/projects/whole_school/files/international_review.pdf.
- Huckle, J. (2009) Sustainable Schools: responding to new challenges and opportunities. *Geography* Vol 94.part 1, 13-21.
- Huckle, J. (2010a) *Sustainable Schools: exploring the contradictions*. 4^ο Πανελλήνιο Συμπόσιο της ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ Περιβάλλοντος και Πολιτισμού. Αθήνα.
- Huckle, J. (2010b) ESD and the Current Crisis of Capitalism. Teaching Beyond Green New Deals. *Journal of Education for Sustainable Development* 2010 4: 135.
- Jensen, D. (2005) *Education for sustainable development-building capacity and empowerment*. Conference report on Education for Sustainable Development 5–23, in Esbjerg, Denmark.
- Kalaitzidis, D. (2012) Sustainable School Indicators: approaching the vision through the sustainable school award. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, vol. 14, no. 2, pp. 165–178, 201. DOI: 10.2478/v10099-012-0015-7
- Makrakis, V., Larios N. & Kaliasi G., (2012) ICT- enabled Climate Change Education for Sustainable Development across the school curriculum, στο Makrakis, V. &

- Kostoulas-Makraki N.. (eds), *New Technologies, Sustainable Development and Critical Pedagogy*, University of Crete.
- Orr, D. (1992) *Ecological Literacy: Education and the transition to a postmodern world*. Albany: SUNY Press.
- Posch, P. (1998) *The ecologisation of schools in Austria*. PEB Exchange, Programme on Educational Building, 1998/5, OECD Publishing.
- Posch, P. (1999) The Ecologisation of Schools and its Implications for Educational Policy. *Cambridge Journal of Education*. 29 (3), 341-348.
- Schnack, K. (2000) Action Competence as a Curriculum Perspective, in B.B Jensen, K. Schnack. and V. Simovska, (eds) *Critical Environmental and Health Education: Research Issues and Challenges*. Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education. The Danish University of Education, 107-126.
- Shallcross, A. (2004) (ed) School Development through Whole School Approaches to Sustainability Education. *The SEEPS Project*. Manchester, Manchester Metropolitan University.
- Sterling, S. (1996) Education in Change. In J. Huckle and S. Sterling (eds) *Education for Sustainability*. London: Earthscan, 18-39.
- Sterling, S. (2000) The significance of Systems Thinking to Environmental Education, Health education and beyond. In B.B. Jensen, K. Schnack. and V. Simovska (eds) *Critical Environmental and Health Education: Research Issues and Challenges*. Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education. The Danish University of Education, 251-270.
- Sterling, S. (2002) *Sustainable Education*. Schumacher Briefings No 6. Bristol: Green Books.
- Tilbury, D. (1995) Environmental Education for Sustainability: Defining the new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research*. 1(2), 195-211.
- UNESCO (1997) *Educating for a Sustainable Future: A Transdisciplinary Vision for Concerted action, International Conference on Environment and Society*, Thessaloniki, 8-12 December 1997 EPD-97/CONF.401/CLD.1.
- Uzzell, D. (1999) Education for environmental action in the community: new roles and relationships. *Cambridge Journal of Education*, 29(3), 397-413.
- Uzzell D., Davallon J., Bruun Jensen B., Gottesdiener H. Fontes J. Kofoed J. Uhrenholdt G. & Vognsen C. (1994) *Children as Catalysts of Environmental Change*. Report to DGXII/D-5 Research on Economic and Social Aspects of the Environment (SEER). Brussels: European Commission. Final Report.

Zachariou, A. & C. Kadji-Beltran, (2009) 'Cypriot primary school principals' understanding of Education for Sustainable Development key terms and their opinions about factors affecting its implementation. *Environmental Education Research*. 15 (3), 315-342

Ελληνική

Γεωργόπουλος Α. (2002) *Περιβαλλοντική Ηθική*. Αθήνα: Gutenberg.

Δουλάμη, Ε. & Σ. Χατζηλεοντιάδου (2012) *Αειφόρο Σχολείο Η Περίπτωση του 1ου Σ.Ε.Κ. Αλεξανδρούπολης*, 6^ο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ, Θεσσαλονίκη.

Καλαϊτζίδης, Δ. & Κ. Ουζούνης (2000) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*. Εκδ. Σπανίδης, Ξάνθη.

Καλαϊτζίδης, Δ. & Β. Δηλάρη (2010) *Το Βραβείο Αειφόρου Σχολείου*. Στο 5^ο Συνέδριο της ΠΕΕΚΠΕ, Ιωάννινα.

Καλαϊτζίδης, Δ. (2013) *Το αειφόρο σχολείο: δείκτες αειφόρου σχολείου και μεθοδολογία οργάνωσης*. Αθήνα: Aeiforum.

Κάτση, Χ. (2012) *Η έννοια της συμμετοχής στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου. Μια έρευνα δράσης σε δημοτικό σχολείο, Διδακτορική διατριβή*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.

Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2010) *Ένα πλαίσιο θεώρησης διδακτικών πρακτικών και αντιλήψεων για το αειφόρο/βιώσιμο σχολείο*. 4^ο Πανελλήνιο Συμπόσιο ΕΛΕΤ «Το αειφόρο σχολείο του παρόντος και του μέλλοντος». Αθήνα.

Λίβα, Α. & Μ. Σφακιανάκη (2012) *Δράσεις του 2ου ΕΠΑΛ Ηρακλείου για το αειφόρο σχολείο*, 6^ο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ, Θεσσαλονίκη.

Λιαράκου, Γ. & Ε. Φλογαίτη (2007) *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Προβληματισμοί, Τάσεις και Προτάσεις*. Αθήνα: Νήσος.

Μπαζίγυ, Α. (2010) *Η πρόκληση του αειφόρου σχολείου στην ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς*. Πρακτικά του πανελληνίου συνεδρίου «Το αειφόρο σχολείο του παρόντος και του μέλλοντος» Αθήνα, Ελληνική Εταιρεία Περιβάλλοντος και Πολιτισμού.

Παπαϊωάννου Ι. & Ι. Βλάχος & Κ. Παπασωτηροπούλου & Ε. Αντωνοκοπούλου (2010) *Αειφόρο Σχολείο: το παράδειγμα του νομού Αχαΐας*. Πρακτικά συνεδρίου «Το αειφόρο σχολείο του παρόντος και του μέλλοντος» Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Περιβάλλοντος και Πολιτισμού.

Παπαδημητρίου, Β. (2010) *Σχολική κουλτούρα, σχολικό κλίμα και αειφόρο σχολείο. Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Τ.44 σ.12-13.

- Φλογαΐτη, Ε. (2006) *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλογαΐτη, Ε. & Μ. Δασκολιά, (2004) Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Σχεδιάζοντας ένα «αειφόρο» μέλλον. Στο Π. Α. Αγγελίδης & Γ. Γ. Μαυροειδής (επιμ.) *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του Μέλλοντος*, Τ. Β', σελ. 281-302, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Φλογαΐτη, Ε. & Γ. Λιαράκου (επιμ.) (2009) *Εκπαίδευση για την Αειφόρο ανάπτυξη. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αρχάνες: Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Αρχανών.
- Φλογαΐτη, Ε. Χ. Κάτση, Ε. Ναούμ & Χ. Νομικού (2010) Η έννοια της αειφορίας ως ρυθμιστική ιδέα για την εξέλιξη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού σε κοινότητα μάθησης, *Πρακτικά του πανελληνίου συνεδρίου «Το αειφόρο σχολείο του παρόντος και του μέλλοντος»* Αθήνα, Ελληνική Εταιρεία Περιβάλλοντος και Πολιτισμού.

Παράρτημα

Δείκτες Αειφόρου Σχολείου

Α. Παιδαγωγικοί Δείκτες

1. Ποσοστό ενσωμάτωσης θεμάτων σχετικών με την αειφορία- αειφόρο ανάπτυξη στα μαθήματα του σχολείου (π.χ. θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας, γνωριμίας με άλλους πολιτισμούς, ισότητας των δύο φύλων, οικονομίας, φτώχειας, διαχείρισης φυσικών πόρων, ανθρωπίνων δικαιωμάτων, πολιτιστικής κληρονομιάς, πολιτισμού κλπ), πέρα από όσα αναφέρουν τα σχολικά εγχειρίδια, δηλ. το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων.
2. Ποσοστό του συνολικού αριθμού διδακτικών ωρών του σχολείου που διεκπεραιώθηκαν με ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας ή γενικότερα με εναλλακτικές προς τη διάλεξη διδακτικές τεχνικές ή μεθόδους (παιχνίδι ρόλων, δραματοποίηση, προσομοίωση, θεατρικό παιχνίδι κα).
3. Ποσοστό του συνολικού αριθμού διδακτικών ωρών του σχολείου που διεκπεραιώθηκαν με χρήση (ολική ή μερική) Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) (Η/Υ, διαδραστικός πίνακας, βιντεοπροβολέας).
4. Αριθμός εκπαιδευτικών-διδασκικών επισκέψεων με σκοπό την περιβαλλοντική, κοινωνική, πολιτιστική ενημέρωση, ευαισθητοποίηση ή προβληματισμό των μαθητών (όχι περιπάτων-εκδρομών)
5. Αριθμός εκδηλώσεων (πολιτιστικών, περιβαλλοντικών, για τη διάχυση αποτελεσμάτων κ.ά.) που οργανώθηκαν από το σχολείο με τη συνεργασία μαθητών/εκπαιδευτικών, με ακροατήριο μαθητές, γονείς ή μέλη της τοπικής κοινότητας. Οι εκδηλώσεις μπορεί να γίνονται εντός ή εκτός του σχολείου. Το κριτήριο είναι η ενεργός συμμετοχή ή η ανάληψη της διοργάνωσης από μαθητές και εκπαιδευτικούς μαζί-σε συνεργασία.
6. Αριθμός εγκεκριμένων προαιρετικών προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (π.χ. Π.Ε./Α.Υ/ Πολιτιστικών, Comenius, e-Twinning κτλ) που υλοποιήθηκαν στο σχολείο καθώς και αριθμός μαθητικών διαγωνισμών στους οποίους έλαβαν μέρος μαθητές του σχολείου.
7. Ποσοστό των μαθητών του σχολείου που τιμωρήθηκαν με ποινή μεγαλύτερη της παρατήρησης, της επίπληξης και της ωριαίας αποβολής.
8. Ποσοστό παιδιών που εγκατέλειψαν το σχολείο πρόωρα (μέχρι τέλους Οκτωβρίου).

B. Κοινωνικοί και Οργανωσιακοί Δείκτες

1. Εφαρμόζει το σχολείο Σχέδιο Αειφόρου Διαχείρισης (Σ.Α.Δ.) και Σχολικό Πρόγραμμα Δράσης (ΣΠΔ);
2. Ποσοστό των εκπαιδευτικών του σχολείου που συμμετέχουν ενεργά στο Σχέδιο Αειφόρου Διαχείρισης (Σ.Α.Δ)
3. Ποσοστό των μαθητών/μαθητριών του σχολείου που συμμετέχουν ενεργά στο Σχέδιο Αειφόρου Διαχείρισης (Σ.Α.Δ).
4. Σύνολο ωρών σεμιναρίων που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση για την αειφορία, για νέες διδακτικές προσεγγίσεις (ομαδοσυνεργατική), τη διαχείριση κρίσεων, διαχείριση συγκρούσεων, την ανάπτυξη ικανοτήτων λήψης αποφάσεων, κτλ. (για τη θεματολογία εκπαίδευσης για την αειφορία βλ. στα «Πηγές και βοηθήματα»).
5. Σύνολο ωρών σεμιναρίων που παρακολούθησε ο διευθυντής του σχολείου με την ίδια θεματολογία, όπως εκείνη των εκπαιδευτικών και επίσης σχετικών με τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες του διευθυντή (ηγεσία, διοίκηση, κτλ).
6. Αριθμός ειδικών παιδαγωγικών συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων (πέραν των υποχρεωτικών), με σκοπό τη συνεργασία των εκπαιδευτικών σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης, το σχεδιασμό κοινών προγραμμάτων σχετικών με την εκπαίδευση για την αειφορία, την ανάπτυξη στρατηγικών για τη σχέση του σχολείου με την τοπική και διεθνή κοινότητα, τον αναστοχασμό για την πορεία του σχολείου και την επίτευξη των στόχων του.
7. Αριθμός συνεδριάσεων του 15-μελούς μαθητικού συμβουλίου (όχι των 5μελών), με θέματα σχετικά με την περιβαλλοντική διαχείριση του σχολικού κτιρίου, τις μεθόδους διδασκαλίας, τις γενικότερες συνθήκες μάθησης και ασφάλειας, κτλ.
8. Αριθμός μαθητικών γενικών συνελεύσεων (όλων των μαθητών/μαθητριών του σχολείου) με την ίδια θεματολογία με τον προηγούμενο δείκτη.
9. Έχει γίνει αισθητική αναβάθμιση του σχολείου από τους μαθητές σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς, γονείς, Δήμο, κ.ά (ζωγραφική, καθαριότητα, αναδιάταξη επίπλων, κτλ);
10. Αριθμός Σχολικών Συμβουλίων που έχουν συγκληθεί με στόχο την ενημέρωση, την ανάπτυξη προβληματισμού και τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την περιβαλλοντική διαχείριση του σχολικού κτιρίου, τις μεθόδους και δραστηριότητες διδασκαλίας και μάθησης, τις σχέσεις του σχολείου με την τοπική και διεθνή κοινότητα.
11. Αριθμός κοινωνικών δράσεων και δράσεων προστασίας του περιβάλλοντος εκτός σχολείου (π.χ. δένδροφυτεύσεις, συμμετοχή σε εράνους κ.ά.).

12. Ώρες διδασκαλίας-συνεργασίας του σχολείου με εκτός του σχολείου ειδικούς οι οποίοι επισκέφτηκαν το σχολείο προκειμένου να ενημερώσουν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές για θέματα αειφορίας ή θέματα εκπαιδευτικού προβληματισμού (συμπεριλαμβάνεται η τηλεδιάσκεψη).
13. Αριθμός συναντήσεων και συνεργασιών του σχολείου με τον/την (τους/τις) Υπεύθυνο Καινοτόμων Δράσεων της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης.
14. Ποσοστό των μελών του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων που ψήφισαν κατά την τελευταία εκλογή ή την τελευταία γενική συνέλευση του Συλλόγου.
15. Αριθμός επισκέψεων στην ιστοσελίδα του σχολείου κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.
16. Διαθέτει το σχολικό κυλικείο βιολογικά προϊόντα;

Γ. Περιβαλλοντικοί Δείκτες

1. Ποσοστό των παιδιών που πηγαίνουν στο σχολείο με Μέσα Μαζικής Μεταφοράς, ποδήλατο / Ι.Χ. / πόδια
2. Βάρος ανακυκλώσιμων υλικών (χαρτιού, γυαλιού, μετάλλων, πλαστικού) που δόθηκαν για ανακύκλωση ανά μαθητή.
3. Βάρος απορριμμάτων που πάει για τη χωματερή, ανά μαθητή και εκπαιδευτικό.
4. Αριθμός φύλλων φωτοτυπικού χαρτιού ανά μαθητή και εκπαιδευτικό (έναρξη μέτρησης την 1η Νοεμβρίου).
5. Κατανάλωση νερού σε κυβικά μέτρα νερού ανά μαθητή και εκπαιδευτικό.
6. Υπάρχει σύστημα αποθήκευσης και αξιοποίησης του νερού της βροχής;
7. Κατανάλωση ηλεκτρικής ενέργειας σε Κιλοβατώρες (Kwh) ανά μαθητή και εκπαιδευτικό.
8. Χρησιμοποιούνται οικολογικά απορρυπαντικά για την καθαριότητα του σχολείου;
9. Κιλά ανά μαθητή μπαταριών, λαμπτήρων και ηλεκτρικών-ηλεκτρονικών συσκευών που δόθηκαν για ανακύκλωση.
10. Υπάρχει φετινή βεβαίωση συντήρησης του καυστήρα-λέβητα του καλοριφέρ;
11. Κατανάλωση πετρελαίου ή φυσικού αερίου (σε λίτρα) για θέρμανση ανά μαθητή και εκπαιδευτικό.
12. Διαθέτει το σχολικό κτήριο θερμική μόνωση (διπλά τζάμια κτλ);
13. Ισχύς φωτοβολταϊκών συστημάτων που διαθέτει το σχολείο.
14. Διαθέτει το σχολείο λαχανόκηπο, ανθόκηπο ή ταρατσόκηπο;
15. Πόσα δέντρα και πολυετείς θάμνοι φυτεύτηκαν φέτος στο σχολείο;

16. Γίνεται κομποστοποίηση στο σχολείο;
17. Αξιοποιούνται ανακυκλώσιμα υλικά για μαθητικές χειροτεχνικές κατασκευές στο σχολείο; (μόνο για τα νηπιαγωγεία)

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Στυλιανός Σέργης
MSc στις ΤΠΕ
στην Εκπαίδευση, ΠΤΔΕ,
Ε.Κ.Π. Αθηνών

Γεώργιος Κουτρομάνος
Δρ στις ΤΠΕ
στην Εκπαίδευση, ΠΤΔΕ,
Ε.Κ.Π. Αθηνών

Abstract

The presented study examined the participating teachers' motives, level of satisfaction and the attitudes towards the First and Second Level professional development programmes in Information and Communication Technologies (ICT). Moreover, their intentions towards further participation in such programmes were measured. The data was collected via questionnaire from a sample of 272 primary and secondary education teachers. The results showed that the programmes were relatively positively evaluated, without, however, achieving a universal level of satisfaction, as far as the design of their structure and the delivery of their content are concerned. Moreover, the teachers claimed a high level of intention towards future ICT professional development. The presented results could be utilized in the design and delivery of future ICT professional development programmes in order to further assist teachers to incorporate ICT in their daily practices.

Λέξεις κλειδιά

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, Τ.Π.Ε., Α' / Β' επίπεδο, Αξιολόγηση Προγράμματος Επιμόρφωσης.

1. Εισαγωγή

Η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης, έχει αυξηθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια με τη διείσδυση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στην εκπαίδευση (Plomp et al., 2009) και αποτελεί έναν από τους βασικότερους στόχους στην προσπάθεια για αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Lateh & Muniandy, 2010, Voogt & Voogt, 2010). Η επιμόρφωση αυτή αναφέρεται τόσο στην αναβάθμιση των τεχνολογικών και παιδαγωγικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών (Preston et al., 2000, Desimone, 2002) όσο και στην παροχή κινήτρων και εναλλακτικών προσεγγίσεων μάθησης στους μαθητές (Arnab et al., 2012, Guillen-Nieto & Aleson-Carbonell, 2012, van Rosmalen & Westera, 2012).

Μεγάλο εύρος βιβλιογραφίας έχει επιδείξει τη θετική επίδραση των άρτια οργανωμένων προγραμμάτων επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς σε διάφορους τομείς, όπως π.χ., βελτίωση των στάσεων έναντι των Τ.Π.Ε., αύξηση του βαθμού χρήσης τους στη διδασκαλία και καλλιέργεια τεχνολογικών και παιδαγωγικών δεξιοτήτων (Schrum et al., 2008, Abuhmaid, 2011, DeCoursey, 2012, Santos & Pedro, 2012). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε τέτοιου είδους προγράμματα συμβάλλει στην αντιμετώπιση των διαφόρων αιτιών που περιορίζουν τη χρήση των Τ.Π.Ε. στην επαγγελματική καθημερινότητά τους. Ενδεικτικά αναφέρονται, π.χ., η έλλειψη εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τις Τ.Π.Ε. (Sang et al., 2010), οι αρνητικές στάσεις έναντι αυτών (Ketelhut & Schifter, 2011) και τα τεχνικά προβλήματα που προκύπτουν κατά τη χρήση τους (Preston et al., 2000, Hu & McGrath, 2011).

Στην Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια, δύο κύρια επιμορφωτικά προγράμματα (βλ. Γκλαβιάς κ.ά., 2010) έχουν εστιάσει στην επιμόρφωση και πιστοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διδακτική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. Το πρώτο πρόγραμμα ονομαζόταν “Απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων στην χρήση των Τ.Π.Ε.” (Επιμόρφωση Α’ επιπέδου, 48 ωρών) και κάλυψε εισαγωγικές έννοιες της πληροφορικής και χρήσης του υπολογιστή. Το δεύτερο πρόγραμμα (δεν έχει ακόμη ολοκληρωθεί) έχει τίτλο “Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη Χρήση και Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία” (επιμόρφωση Β’ επιπέδου, 96 ωρών). Το περιεχόμενό του εστιάζει στην απόκτηση δεξιοτήτων, ανά κλάδο εκπαιδευτικών, για την παιδαγωγική αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού και εργαλείων γενικής χρήσης. Βασική προϋπόθεση για τη συμμετοχή ενός εκπαιδευτικού στο Β’ επίπεδο είναι η επιτυχής παρακολούθηση και πιστοποίησή του στο Α’ επίπεδο.

Η αξιολόγηση των δύο προαναφερθέντων προγραμμάτων, ως προς την επίδραση που είχαν στη χρήση των Τ.Π.Ε. από τους εκπαιδευτικούς, αποτέλεσε αντικείμενο εξέτασης αρκετών ερευνών (βλ. για παράδειγμα: Amanatidis, 2014, Κοτζαμπασάκη & Ιωαννίδης, 2004, Παπανικολάου & Τζιμογιάννης, 2005, Jimoyiannis & Komis, 2007, Ζέττα κ.ά. 2009, Μαλέτσκος κ.ά. 2009). Η αποτελεσματικότητα, ωστόσο, παρόμοιων προγραμμάτων επιμόρφωσης στις Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση έχει υποστηριχθεί από προηγούμενες έρευνες ότι επηρεάζεται, ως ένα βαθμό, από την οργάνωση και την ποιότητα του περιεχομένου του αλλά και από άλλες πτυχές που έχουν σχέση με τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών, την ικανοποίηση που εκλαμβάνουν και τις στάσεις τους απέναντι στην επιμόρφωση (βλ. π.χ. Preston et al., 2000, Forte & Flores, 2013).

Η παρούσα έρευνα, σε σχέση με τις προηγούμενες, εστιάζει και στα δύο προγράμματα (Α’ & Β’ επιπέδου) και εμπλουτίζει την ελληνική βιβλιογραφία με πιο πρόσφατα αποτελέσματα σχετικά με τις πτυχές της επιμόρφωσης που προαναφέρθηκαν. Επιπρόσθετα η παρούσα έρευνα εξετάζει τις νέες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαι-

δευτικών που προκύπτουν μετά την ολοκλήρωση των δύο προγραμμάτων, γεγονός που θα μπορούσε να βοηθήσει μελλοντικά στην καλύτερη οργάνωση της εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία. Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία αποτελούν το Β' μέρος μιας ευρύτερης έρευνας που σκοπό είχε την αξιολόγηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης Α' και Β' επιπέδου στις Τ.Π.Ε. από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα του Α' μέρους της έρευνας παρουσιάζονται στο Σέρηης & Κουτρομάνος (2013).

Πιο συγκεκριμένα σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τα κίνητρα συμμετοχής, τον βαθμό ικανοποίησης και τις στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι των προγραμμάτων επιμόρφωσης Α' και Β' επιπέδου στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.). Επίσης, εξέτασε τις μελλοντικές επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στα προγράμματα αυτά.

Οι στόχοι της έρευνας ήταν να:

1. Καταγράψει τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών στα προγράμματα Α' και Β' επιπέδου.
2. Μετρήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην παρακολούθηση αυτών των προγραμμάτων.
3. Μετρήσει τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ως προς το περιεχόμενο των προγραμμάτων Α' και Β' επιπέδου.
4. Εξετάσει την πρόθεση των εκπαιδευτικών για μελλοντική επιμόρφωση και τις θεματικές ενότητες αυτής της επιμόρφωσης.
5. Εξετάσει εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ανωτέρω παραγόντων και μιας σειράς δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος.

2. Παράγοντες που επηρεάζουν τις επιμορφώσεις στις Τ.Π.Ε.

Η βιβλιογραφία έχει δείξει ότι για να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα οι επιμορφώσεις, ενδείκνυται να διέπονται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και να πληρούν ορισμένες οργανωτικές προϋποθέσεις. Πιο συγκεκριμένα, χρειάζεται να παρέχεται επαρκής χρόνος στους συμμετέχοντες για πειραματισμό με τις νέες έννοιες που διδάχθηκαν (Galanouli et al., 2004, Smith & Gillespie, 2007, Santos & Pedro, 2012) καθώς και συνεχής τεχνική και ψυχολογική υποστήριξη (Galanouli et al., 2004). Επιπροσθέτως, θετική έχει χαρακτηριστεί η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση του περιεχομένου της επιμόρφωσής τους (Edmonds & Lee, 2002, Guskey, 2003). Επίσης, το περιεχόμενο των επιμορφώσεων είναι σημαντικό να εστιάζει σε καθημερινά προβλήματα των εκπαιδευτικών (Nir & Bogler, 2008), να προάγει

την παιδαγωγική αξιοποίηση των εργαλείων έναντι της στείρας τεχνολογικής εκπαίδευσης (McCarney, 2004, Forte & Flores, 2013) και να προωθεί τη συνεργασία τους σε κοινότητες μάθησης (Darling-Hammond & Richardson, 2009). Τέλος, οι ιθύνοντες προτείνεται να λαμβάνουν υπ' όψιν τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στα προγράμματα επιμόρφωσης ώστε να τα καταστούν ελκυστικά. Παραδείγματα τέτοιων κινήτρων είναι η οικονομική ή μοριοδοτική ανταμοιβή και η ενασχόληση με πραγματικά προβλήματα των εκπαιδευτικών (Μαλέτσκος κ.ά., 2009, Forte & Flores, 2013). Η υιοθέτηση των ανωτέρω χαρακτηριστικών δύναται να οδηγήσει σε αυξημένη επιθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν επανειλημμένως σε επιμορφωτικά προγράμματα και να αποκομίσουν τα οφέλη που προσφέρουν (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

Ακολούθως παρατίθενται ορισμένες έρευνες που έχουν εστιάσει σε ζητήματα βαθμού ικανοποίησης από προγράμματα επιμόρφωσης, κινήτρων συμμετοχής και επιθυμητών τομέων ενασχόλησης σε μελλοντικές παρόμοιες προσπάθειες.

Στον τομέα των κινήτρων συμμετοχής σε επιμορφώσεις, οι Forte & Flores (2013) σε έρευνά τους σε σύνολο 101 εκπαιδευτικών βρήκαν ότι τα κυριότερα κίνητρα που αναφέρθηκαν όσον αφορά στην προσωπική βελτίωση του κάθε εκπαιδευτικού σαν άτομο ήταν η δυνατότητα για εκμάθηση νέων αντικειμένων και η αναβάθμιση της εκπαίδευσής τους. Όσον αφορά στο συλλογικό επίπεδο του σχολείου, η επιθυμία των εκπαιδευτικών να ανανεώνουν τις γνώσεις τους, ώστε να συμβαδίζουν με τις αλλαγές στη σχολική ζωή και στις απαιτήσεις του επαγγέλματος, αποτέλεσε το ισχυρότερο κίνητρο για αυτούς. Στην Ελλάδα, οι Κοτζαμπασάκη & Ιωαννίδης (2004) εστίασαν την έρευνά τους στο επιμορφωτικό πρόγραμμα Α' επιπέδου με δείγμα 78 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το βασικότερο κίνητρο συμμετοχής αποτέλεσε η ανάγκη για εκμάθηση χρήσης των υπολογιστών με την επιθυμία για ενασχόληση με νέα αντικείμενα να επισημαίνεται ως το δεύτερο σημαντικότερο. Οι Μπέλλου κ.ά. (2010) εστίασαν στο πρόγραμμα «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πληροφορικής» με δείγμα 178 εκπαιδευτικούς της Β' Αθήνας, της ανατολικής Αττικής και των νομών Ιωαννίνων και Άρτας. Οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι το βασικό κίνητρο συμμετοχής τους ήταν η παρακολούθηση των τεχνολογικών αλλά και παιδαγωγικών εξελίξεων, καθώς και η προσωπική ανάπτυξή τους. Τέλος, οι Καραγιάννη κ.ά. (2009) με δείγμα 1283 επιμορφούμενους, επεσήμαναν ότι ως βασικότερα κίνητρα συμμετοχής στο πρόγραμμα Α' επιπέδου ήταν η βελτίωση των γνώσεών τους, η απόκτηση τυπικών προσόντων και το ενδιαφέρον για το γενικό περιεχόμενο της επιμόρφωσης.

Όσον αφορά στον τομέα του βαθμού ικανοποίησης από τις επιμορφώσεις ο Abuhmaid (2011) ερεύνησε τις απόψεις 127 Ιορδανών εκπαιδευτικών σχετικά με προγράμματα επιμόρφωσης στις Τ.Π.Ε. που παρακολούθησαν. Οι παράγοντες που αξιολογήθηκαν αρνητικά ήταν η μικρή διάρκεια της επιμόρφωσης και η έλλειψη χρόνου για αναστοχασμό, η απουσία συνέχειας στην επιμόρφωση μετά το πέρας του

προγράμματος και το χαμηλό επίπεδο του εξοπλισμού. Στην Ελλάδα αρκετές έρευνες έχουν μελετήσει τον βαθμό ικανοποίησης των συμμετεχόντων από το πρόγραμμα «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πληροφορικής» με αντικρουόμενα αποτελέσματα. Για παράδειγμα, η Τραψιώτη (2010), με δείγμα 34 εκπαιδευτικών Πληροφορικής, βρήκε ότι η επιμόρφωση ήταν αρκετά χρήσιμη και αξιοποιήσιμη όσον αφορά στο περιεχόμενό της. Αντίθετα, οι συμμετέχοντες επεσήμαναν ότι η επιμόρφωση είχε περισσότερο «ενημερωτικό χαρακτήρα», χωρίς δυνατότητα εμβάθυνσης στα επιμορφωτικά θέματα που τους ενδιέφεραν. Επιπρόσθετα, στα αποτελέσματα των Καραγιάννη κ.ά. (2009) επισημάνθηκαν επιπλέον η έλλειψη χρόνου, η υπερβολικά ευρεία ύλη που καλύφθηκε και η λανθασμένη παιδαγωγική προσέγγιση που επέλεξαν ορισμένοι επιμορφωτές. Επεσήμαναν όμως και αυτοί ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έκρινε θετικά την επιμόρφωση. Σύμφωνα με αυτά τα ευρήματα είναι και οι Καρακίτσα & Κωσταλίας (2010) με δείγμα 54 εκπαιδευτικών Πληροφορικής. Αντίθετα, οι Μπέλλου κ.ά. (2010) βρήκαν ότι οι συμμετέχοντες έκριναν αρνητικά στο σύνολό του το πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Πληροφορικής. Σύμφωνα με αυτά τα αποτελέσματα είναι η έρευνα της Χριστοπούλου (2009), με δείγμα 63 επιμορφούμενων από τους νομούς Θεσπρωτίας και Πρεβέζης.

Οι Jimoyiannis & Komis (2007) χρησιμοποίησαν δείγμα 1165 νηπιαγωγών και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας βαθμίδας του νομού Ιωαννίνων. Εστίασαν στο πρόγραμμα επιμόρφωσης Α' επιπέδου και παρουσίασαν ως τα κυριότερα προβλήματά του τη μικρή του διάρκεια σε συνδυασμό με την εκτενή ύλη και την έλλειψη διαχωρισμού των συμμετεχόντων σε τμήματα δυναμικότητας (επίσης στο Παπανικολάου & Τζιμογιάννης, 2005). Ως θετικά στοιχεία επισημάνθηκαν το υψηλό επίπεδο κατάρτισης των επιμορφωτών και η συνάφεια των τεχνολογικών δεξιοτήτων με τη διδασκαλία τους. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με των Κοτζαμπασάκη & Ιωαννίδη (2004) (N=60 εκπαιδευτικοί) και των Τζιμόπουλου & Καραλή (2005) (N=16, επιμορφωτές του προγράμματος στο Νομό Κυκλάδων). Όσον αφορά στην επιμόρφωση Β' επιπέδου, οι Ζέττα κ.ά. (2009) εξέτασαν τις απόψεις 50 φιλολόγων και παρατήρησαν θετική αξιολόγηση του προγράμματος τόσο στο σύνολό του όσο και στον βαθμό εκπλήρωσης των παιδαγωγικών του στόχων. Θετικά αξιολογήθηκε επίσης η συνεισφορά του στην εκμάθηση κατασκευής διδακτικών σεναρίων με Τ.Π.Ε. Αντίθετα, ως παρατηρήσεις προς βελτίωση επισημάνθηκαν ο εντατικός ρυθμός διδασκαλίας, η εκτενής ύλη που καλύφθηκε σε μικρό χρονικό διάστημα, η χαμηλή ποιότητα του υλικότεχνικού εξοπλισμού και η απουσία οικονομικής ανταμοιβής. Οι Μαλέτσκος κ.ά. (2009) επιβεβαιώνουν τα ευρήματα αυτά και προσθέτουν στα συμπεράσματά τους την απουσία διαχωρισμού των συμμετεχόντων σε τμήματα αρχαρίων - προχωρημένων και την έλλειψη πρακτικής εφαρμογής.

Ο Amanatidis (2014) στην έρευνά του, σε δείγμα 156 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο νομό Θεσσαλονίκης εστιάζοντας στο πρόγραμμα επιμόρφωσης

Β' επιπέδου παρατήρησε ότι ορισμένοι παράγοντες του προγράμματος επιμόρφωσης επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς περισσότερο από άλλους. Ο ενθουσιασμός και η προθυμία του επιμορφωτή να αφουγκραστεί τις ανάγκες των επιμορφούμενων, ο βαθμός δεκτικότητας και η προσαρμοστικότητα του κάθε επιμορφωτή είναι αρκετά σημαντικοί παράγοντες για την προώθηση και ενίσχυση της διδασκαλίας με τη χρήση Τ.Π.Ε. Ωστόσο, άλλοι παράγοντες και ένας συνδυασμός από αυτούς θα μπορούσαν επίσης να είναι σημαντικοί στην προώθηση της αποτελεσματικής ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία στην τάξη. Όπως αναφέρεται στην έρευνα του Αμανατίδη (2013), οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υποστηριχθούν μέσω μιας ποιοτικής επιμόρφωσης, μέσω της αποτελεσματικής συνεργασίας με τον διευθυντή και τους συναδέλφους του σχολείου τους καθώς και με την ύπαρξη λειτουργικών υποδομών ποιότητας και υποστήριξης στο σχολείο και στην τάξη.

Τέλος, όσον αφορά στους τομείς επιμόρφωσης στους οποίους επιθυμούν να εστιάσουν οι εκπαιδευτικοί, οι Hu & McGrath (2011) εξέτασαν, μεταξύ άλλων, τις επιθυμίες 89 εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας σχετικά με μελλοντική επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε. Οι επιθυμίες αυτές συνοψίζονταν σε επιμόρφωση εστιασμένη στις διδακτικές τους ανάγκες και στην παιδαγωγική πτυχή των Τ.Π.Ε. Παρόμοια ευρήματα παρουσιάζουν οι Μπέλλου κ.ά. (2010), οι οποίοι επεσήμαναν επιπλέον τις νέες διδακτικές τεχνικές ως πιθανό τομέα μελλοντικής επιμόρφωσης. Τα ευρήματα συμφωνούν και με αυτά των Μητσιοπούλου & Βεκύρη (2011) και των Δουκάκη κ.ά. (2010), με δείγματα 176 και 1127 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και καθηγητών Πληροφορικής Δευτεροβάθμιας, αντίστοιχα. Οι τελευταίοι προσθέτουν την επιμόρφωση στα εκπαιδευτικά λογισμικά που συνοδεύουν το αντικείμενο. Τέλος, οι Μαλέτσκος κ.ά. (2009), χρησιμοποιώντας δείγμα 86 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, επιβεβαιώνουν με τη σειρά τους την επιθυμία των εκπαιδευτικών για ενασχόληση με την παιδαγωγική πτυχή των Τ.Π.Ε. και εξοικείωση με εκπαιδευτικά λογισμικά (και την κατασκευή αυτών). Επίσης, η εκπαιδευτική χρήση του διαδικτύου και η κατασκευή ιστοσελίδων ξεχώρισαν ως επιθυμίες των εκπαιδευτικών.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 272 εκπαιδευτικοί από σχολεία του νομού Αττικής. Από αυτούς το 64% (N=171) ήταν Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΓΕ70-Δάσκαλοι) και το 36% (N=96) Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Μαθηματικοί=28, Φυσικοί=26, Αγγλικής φιλολογίας=42). Το 36,7% (N=99) του δείγματος ήταν γυναίκες και το 63,3% ήταν άνδρες (N=171). Το 58,5% (N=159) είχε παρακολουθήσει το Α' επίπεδο ενώ το 41,5% (N=113) και το Β' επίπεδο επιμόρφωσης.

3.2. Ερωτηματολόγιο

Για την διερεύνηση του σκοπού και των στόχων της παρούσας έρευνας δημιουργήθηκε έντυπο ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελούνταν από τρεις ενότητες. Ο αρχικός του σχεδιασμός στηρίχθηκε στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και σε προηγούμενες έρευνες που αξιοποίησαν ερωτηματολόγια για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η τελική του έκδοση στηρίχθηκε σε πιλοτική έρευνα με 20 εκπαιδευτικούς που είχαν παρακολουθήσει το Α' και Β' επίπεδο επιμόρφωσης καθώς επίσης σε συζητήσεις με επτά επιμορφωτές που δίδασκαν στις ανωτέρω δύο επιμορφώσεις. Η διανομή και η συλλογή των ερωτηματολογίων υλοποιήθηκε από τον Φεβρουάριο έως και τον Μάιο του 2012.

Α' Ενότητα: Προσωπικές πληροφορίες

Η Α' Ενότητα του ερωτηματολογίου περιείχε ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος όπως φύλο, βαθμίδα εκπαίδευσης και επίπεδο (Α' ή Β') παρακολούθησης επιμόρφωσης.

Β' Ενότητα: Κίνητρα συμμετοχής, ικανοποίηση για την επιμόρφωση και τάσεις απέναντι σε αυτή

Στη Β' Ενότητα του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τα κίνητρα συμμετοχής τους στις επιμορφώσεις Α' και Β' επιπέδου. Δινόταν δυνατότητα να επιλέξουν όσες από τις διαθέσιμες επιλογές αντιστοιχούσε στην περίπτωση τους. Οι επιλογές αυτές παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 παρακάτω. Στη συνέχεια του ερωτηματολογίου, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το βαθμό ικανοποίησης (καθόλου=1, λίγο=2, μέτρια=3, αρκετά=4, πολύ=5) για διάφορα θέματα που αφορούσαν στη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα επιμόρφωσης. Τα θέματα αυτά ήταν: η διάρκεια, το ωρολόγιο πρόγραμμα, το επίπεδο των επιμορφωτών, το υλικό υποστήριξης, η ποιότητα και επάρκεια υπολογιστών, η αντιστοιχία θεωρίας-πράξης, οι παρεχόμενες γνώσεις και η διαδικασία πιστοποίησης (Cronbach's $a=0,892$ για το Α' και $0,884$ για το Β' Επίπεδο). Η ενότητα αυτή διαμορφώθηκε: α) σύμφωνα με το υποστηρικτικό υλικό που έχει ορίσει το Υπουργείο Παιδείας (Παπαδάκης & Χατζηπέρης, 2005) για τους εκπαιδευτικούς της επιμόρφωσης Α' και Β' επιπέδου και β) από προηγούμενες έρευνες για τις Τ.Π.Ε. στο χώρο της εκπαίδευσης (βλ. π.χ. Pelgrum & Plomp, 1991, Preston et al., 2000).

Επιπρόσθετα, μετρήθηκαν οι στάσεις απέναντι στην επιμόρφωση ξεχωριστά για όσους συμμετείχαν στο Α' και Β' επίπεδο. Η μέτρηση έγινε με τη χρήση επτάβαθμης διπολικής κλίμακας (1 έως 7) σημασιολογικής διαφοροποίησης (Cronbach's $a=0,919$ για το Α' και $0,941$ για το Β' Επίπεδο), η οποία στηρίχθηκε στη Θεωρία της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Ajzen, 2006). Μέσω αυτής οι εκπαιδευτικοί έδειξαν τη συμφωνία τους ή τη διαφωνία τους στην πρόταση: «Η συμμετοχή μου στο πρό-

γραμμα επιμόρφωσης Α'/Β' επιπέδου για τις Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση ήταν για μένα:...». Τα ζεύγη επιθέτων ήταν: Επιβλαβής / Ευεργετική, Δυσάρεστη / Ευχάριστη, Κακή / Καλή, Μάταιη / Αξιόλογη, Βαρετή / Διασκεδαστική.

Γ' Ενότητα: Μελλοντική επιμόρφωση

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για την πρόθεσή τους να συμμετάσχουν σε μελλοντική επιμόρφωση και για τις θεματικές που επιθυμούσαν να επιμορφωθούν. Για την εξέταση της πρόθεσης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκαν τρεις διαφορετικές προτάσεις (Cronbach's $\alpha=0,956$) σύμφωνα με τη Θεωρία της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Ajzen, 2006). Η αξιολόγησή τους έγινε με 7-βαθμη διπολική κλίμακα Likert. Αυτές ήταν:

1. «Προτίθεται να συμμετάσχω [σε μελλοντική επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε. τα επόμενα σχολικά έτη]» (εντελώς απίθανο=1/πολύ πιθανό=7),
2. «Θα προσπαθήσω να συμμετάσχω [...]» (απόλυτα αναληθές=1/απόλυτα αληθές=7) και
3. «Σχεδιάζω να συμμετάσχω [...]» (1=διαφωνώ εντελώς/7=συμφωνώ απόλυτα=7).

Οι θεματικές ενότητες στις οποίες δήλωσαν ότι θα επιθυμούσαν να επιμορφωθούν περαιτέρω, προέκυψαν από την πιλοτική έρευνα και μετρήθηκαν μέσω πεντάβαθμης κλίμακας (καθόλου=1, λίγο=2, μέτρια=3, αρκετά=4, πολύ=5) (βλ. Πίνακα 9).

3.3. Ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν στο «Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες» (SPSS v21 για Windows). Η πρώτη φάση της ανάλυσης ήταν η περιγραφική (ποσοστά, μέσος όρος και τυπική απόκλιση) και η εξέταση της αξιοπιστίας των ενοτήτων του ερωτηματολογίου με το δείκτη "Cronbach alpha" (Cronbach alpha reliability). Η δεύτερη φάση της ανάλυσης περιείχε μη παραμετρικά tests Kruskal-Wallis και Man-Whitney, καθώς και Pearson συσχετίσεις (two-tailed).

4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

4.1. Κίνητρα συμμετοχής στην επιμόρφωση

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τα κίνητρα τα οποία δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί ότι τους ώθησαν να συμμετάσχουν στις επιμορφώσεις. Όπως φαίνεται, στο σύνολό τους αλλά και ανά ομάδα (Α' επίπεδο, Α' & Β' επίπεδο μαζί), αυτοί δήλωσαν ότι τα κυριότερα κίνητρά τους ήταν η αναγκαιότητα για εκμάθηση των Τ.Π.Ε., η προσωπική τους βελτίωση ως επαγγελματίες, καθώς και πρακτικά οφέλη, όπως η μοριοδότηση.

Πίνακας 1: Κίνητρα συμμετοχής στις επιμορφώσεις

Κίνητρα συμμετοχής	Ποσοστό εκπαιδευτικών που επέλεξαν		
	Σύνολο (N=272)	A' Επίπεδο (N=159)	A' & B' Επίπεδο (N=113)
Προσωπική βελτίωση	79,4%	78,8%	80,2%
Αναγκαιότητα για εκμάθηση ΤΠΕ	67,3%	64,5%	71,2%
Μοριοδότηση	38,2%	26,9%	54,1%
Χρηματική επιδότηση	19,5%	29,5%	5,4%
Περιέργεια	16,5%	16,7%	16,2%
Υποχρεωτικός χαρακτήρας της επιμόρφωσης	11,2%	15,4%	5,4%
Άλλο	1,6%	2%	1%

4.2. Ικανοποίηση από την επιμόρφωση και στάσεις απέναντι σε αυτήν

Στους Πίνακες 2 και 3 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών για διάφορα θέματα των δύο επιπέδων επιμόρφωσης. Από τα δεδομένα του Πίνακα 2 φαίνεται πως η συνολική ικανοποίηση των συμμετεχόντων ήταν μέτρια προς αρκετή για το πρόγραμμα A' επιπέδου, με τις υψηλότερες τιμές να αφορούν στο επίπεδο των επιμορφωτών και στη διαδικασία πιστοποίησης. Επίσης, και όλες οι υπόλοιπες πτυχές του προγράμματος κρίθηκαν «αρκετά ικανοποιητικά» από τους επιμορφωθέντες (Μ.Ο. > 3).

Πίνακας 2: Μέσος Όρος (Μ.Ο.) και Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.) για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έναντι της επιμόρφωσης Α' Επιπέδου

Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την επιμόρφωση Α' επιπέδου που παρακολουθήσατε, ως προς:*	Σύνολο (N=272)		Α' Επίπεδο (N=159)		Α' & Β' Επίπεδο (N=113)	
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
Τη διάρκειά του	3,56	0,86	3,60	0,830	3,50	0,91
Το ωρολόγιο πρόγραμμά του	3,45	0,88	3,51	0,914	3,34	0,81
Το επίπεδο των επιμορφωτών (γενικά)	3,83	0,93	3,97	0,881	3,59	0,97
Το υλικό υποστήριξής του	3,33	1,00	3,40	1,007	3,21	0,98
Την επάρκεια των υπολογιστών του εργαστηρίου	3,64	1,07	3,68	1,024	3,55	1,14
Την ποιότητα των υπολογιστών του εργαστηρίου	3,49	1,07	3,55	1,085	3,37	1,05
Την αντιστοιχία θεωρίας-πράξης	3,30	0,94	3,34	0,908	3,22	0,99
Τις παρεχόμενες γνώσεις	3,54	0,89	3,60	0,872	3,44	0,92
Τη διαδικασία πιστοποίησής σας	3,69	0,92	3,68	1,00	3,68	0,78

* Καθόλου=1, Λίγο=2, Μέτρια=3, Αρκετά=4, Πολύ=5

Πίνακας 3: Μέσος Όρος (Μ.Ο.) και Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.) για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έναντι της επιμόρφωσης Β' Επιπέδου

Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την επιμόρφωση Β' επιπέδου που παρακολουθήσατε, ως προς: *	Α' & Β' Επίπεδο (N=113)	
	Μ.Ο.	Τ.Α.
Τη διάρκεια του	3,60	0,95
Το ωρολόγιο πρόγραμμά του	3,49	0,85
Το επίπεδο των επιμορφωτών (γενικά)	3,84	0,97
Το υλικό υποστήριξής του	3,51	0,97
Την επάρκεια των υπολογιστών του εργαστηρίου	3,83	1,17
Την ποιότητα των υπολογιστών του εργαστηρίου	3,69	1,12
Την αντιστοιχία θεωρίας - πράξης	3,47	0,92
Τις παρεχόμενες γνώσεις	3,64	0,92
Τη διαδικασία πιστοποίησής σας	3,34	0,97

* Καθόλου=1, Λίγο=2, Μέτρια=3, Αρκετά=4, Πολύ=5

Αντίστοιχα με τα προηγούμενα αποτελέσματα, τα δεδομένα του Πίνακα 3 εμφανίζουν μέτρια προς αρκετή ικανοποίηση των επιμορφούμενων έναντι του προγράμματος Β' επιπέδου. Παρατηρούνται λίγο υψηλότερες τιμές στην πλειοψηφία των (συνολικών) μέσων όρων σε σχέση με το Α' επίπεδο. Συγκεκριμένα, οι υψηλότερες τιμές μέσων όρων παρουσιάζονται στις ενότητες υλικού υποστήριξης, επάρκειας και ποιότητας του εξοπλισμού του εργαστηρίου, αντιστοιχίας θεωρίας - πράξης και παρεχόμενων γνώσεων. Μικρότερη τιμή μέσου όρου σε σχέση με το Α' επίπεδο παρατηρήθηκε στην ενότητα της διαδικασίας πιστοποίησης.

Πίνακας 4: Μέσος Όρος (Μ.Ο.) και Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.) για τις στάσεις έναντι της παρακολούθησης της επιμόρφωσης Α' Επιπέδου

	Σύνολο (N=272)		Α' Επίπεδο (N=159)		Α' & Β' Επίπεδο (N=113)	
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
Στάσεις απέναντι στην επιμόρφωση που παρακολούθησαν Α' επίπεδο*	5,36	1,32	5,43	1,23	5,23	1,43
Στάσεις απέναντι στην επιμόρφωση που παρακολούθησαν Β' επίπεδο*	5,26	1,30	-	-	5,23	1,30

* Επτάβαθμη κλίμακα

Ο Πίνακας 4 δείχνει τις στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι της επιμόρφωσης που παρακολούθησαν. Όπως φαίνεται, οι μέσοι όροι των στάσεων των εκπαιδευτικών, τόσο για το Α' όσο και για το Β' επίπεδο επιμόρφωσης ήταν υψηλοί.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται **μόνο** τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης (Kruskal-Wallis test) μεταξύ των απαντήσεων των συμμετεχόντων και διαφόρων δημογραφικών στοιχείων που υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά. Πιο συγκεκριμένα, ο Πίνακας 5 περιέχει τα αποτελέσματα της ανάλυσης μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και του βαθμού ικανοποίησης με τις γνώσεις που παρείχε το Α' επίπεδο επιμόρφωσης. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκαν τιμές $\chi^2(2)=7,384$, $p=0,025$ με mean rank score 101.69 για το ηλικιακό εύρος <35 ετών, 127,39 για το ηλικιακό εύρος 35 έως 50 ετών και 138,10 για το ηλικιακό εύρος >50 ετών. Η στατιστικά σημαντική διαφορά παρουσιάζεται μεταξύ των εκπαιδευτικών ηλικιακού εύρους <35 ετών και 36-50 ετών (*Mann-Whitney U=2697*, $p=0,02$), καθώς και μεταξύ των εκπαιδευτικών ηλικιακού εύρους <35 ετών και άνω των 50 ετών (*Mann-Whitney=787,5*, $p=0,01$).

Πίνακας 5: Αποτελέσματα Kruskal-Wallis ανάμεσα στην ηλικία και στο βαθμό ικανοποίησης με τις προσφερόμενες γνώσεις του Α' επιπέδου επιμόρφωσης

Μεταβλητές	(1) <35 έτη (N=46, %=16,7)		(2) 36-50 έτη (N=172, %=63,6)		(3) >50 έτη (N=54, %=19,7)		χ ² (df)	P	Mann-Whitney test (ζεύγη βαθμίδων με σημαντική διαφορά)
	M.O. (T.A.)	Mean Score Rank	M.O. (T.A.)	Mean Score Rank	M.O. (T.A.)	Mean Score Rank			
Βαθμός ικανοποίησης έναντι των παρεχόμενων γνώσεων του Α' επιπέδου επιμόρφωσης	3,16 (1,12)	101,69	3,59 (0,84)	127,39	3,72 (0,76)	138,1	7,384 (2)	,050	2697 (2-1 p = ,02) 787,5 (3-1 p = ,01)

Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του Kruskal-Wallis test μεταξύ της προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων στο Α' επίπεδο επιμόρφωσης και διαφόρων μεταβλητών στην κατηγορία ικανοποίησης. Ομοίως με πριν, σε όλες τις περιπτώσεις που περιγράφονται, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας (ομάδα 2 ή ομάδα 3) έκριναν θετικότερα τις διάφορες πτυχές του προγράμματος Α' επιπέδου έναντι των νεότερα διορισθέντων συναδέλφων τους (ομάδα 1).

Πίνακας 6: Αποτελέσματα Kruskal-Wallis ανάμεσα στην προϋπηρεσία και στο βαθμό ικανοποίησης με επιμέρους χαρακτηριστικά του Α' επιπέδου επιμόρφωσης

Μεταβλητές	(1) 1-5 έτη (N=22, %=8,4%)		(2) 6-15 έτη (N=106, %=40,6)		(3) >15 έτη (N=54, (N=133, %=51)		χ ² (df)	P	Mann-Whitney test (ζεύγη βαθμίδων με σημαντική διαφορά)
	M.O. (T.A.)	Mean Score Rank	M.O. (T.A.)	Mean Score Rank	M.O. (T.A.)	Mean Score Rank			
Βαθμός ικανοποίησης έναντι της διάρκειας του Α' επιπέδου επιμόρφωσης	3,05 (1,09)	90,52	3,65 (0,79)	125,3	3,62 (0,82)	122,1	5,451 (2)	0,04	726,5 (2-1 p = 0,021) 1012 (3-1 p = 0,034)
Βαθμός ικανοποίησης έναντι του ωρολογίου προγράμματος του Α' επι/δου επιμόρφωσης	3,00 (1,07)	94,41	3,57 (0,82)	128,5	3,46 (0,85)	119,9	5,000 (2)	0,04	746 (2-1 p = 0,029)
Βαθμός ικανοποίησης έναντι της επάρκειας υπολογιστών του Α' επι/δου επιμόρφωσης	2,95 (1,21)	80,11	3,76 (1,02)	126,1	3,72 (0,99)	123,1	9,048 (2)	0,01	637 (2-1 p = 0,004) 872 (3-1 p = 0,004)
Βαθμός ικανοποίησης έναντι της αντιστοιχίας θεωρίας-πράξης του Α' επι/δου επιμόρφωσης	2,91 (1,11)	96,7	3,48 (0,86)	133,3	3,26 (0,91)	116,8	6,779 (2)	0,03	740 (2-1 p = 0,025)

Βαθμός ικανοποίησης έναντι των παρεχόμενων γνώσεων του Α' επιπέδου επιμόρφωσης	3,09 (1,27)	96,5	3,63 (0,78)	121,5	3,56 (0,86)	113,7	6,544 (2)	0,03	784,5 (2-1 p = 0,05)
--	----------------	------	----------------	-------	----------------	-------	--------------	------	----------------------------

Πίνακας 7: Αποτελέσματα Kruskal-Wallis ανάμεσα στην ηλικία και στο βαθμό ικανοποίησης με επιμέρους χαρακτηριστικά του Β' επιπέδου επιμόρφωσης

Μεταβλητές	(1) <35 έτη (N=46, %=16,7)		(2) 36-50 έτη (N=172, %=63,6)		(3) >50 έτη (N=54, %=19,7)		χ ² (df)	P	Mann-Whitney test (ζεύγη βαθμίδων με σημαντική διαφορά)
	M.O. (T.A.)	Mean Score Rank	M.O. (T.A.)	Mean Score Rank	M.O. (T.A.)	Mean Score Rank			
Βαθμός ικανοποίησης έναντι της διάρκειας του Β' επιπέδου επιμόρφωσης	2,91 (1,22)	34,68	3,72 (0,90)	56	3,61 (0,86)	52,17	5,437 (2)	0,05	241(2-1 p = 0,023)
Βαθμός ικανοποίησης έναντι του επιπέδου επιμορφωτών του Β' επ/δου επιμόρφωσης	3,64 (1,12)	46,82	4,04 (0,93)	58,37	3,38 (0,80)	37,57	8,891 (2)	0,01	459 (2-3 p = 0,03)
Βαθμός ικανοποίησης έναντι του υλικού υποστήριξης του Β' επ/δου επιμόρφωσης	2,91 (1,22)	37,73	3,71 (0,95)	57,96	3,15 (0,67)	40,7	9,05 (2)	0,01	251 (2-1 p = 0,036) 482 (2-3 p = 0,01)

Βαθμός ικανοποίησης έναντι της ποιότητας υπολογιστών του Β' επ/δου επιμόρφωσης	2,73 (1,62)	34,59	3,86 (0,95)	55,49	3,67 (1,24)	53,98	4,9 (2)	0,04	237,5 (2-1 p = 0,02)
--	----------------	-------	----------------	-------	----------------	-------	------------	------	-------------------------

Όσον αφορά στο πρόγραμμα Β' επιπέδου, οι στατιστικά σημαντικές διαφορές που ανιχνεύτηκαν παρουσιάζονται στον Πίνακα 7. Αυτές αφορούν στη μελέτη της ηλικίας των εκπαιδευτικών έναντι του βαθμού ικανοποίησης από διάφορες πτυχές του προγράμματος Β' επιπέδου. Σε όλες (εκτός μιας) τις περιπτώσεις παρατηρήθηκε το ίδιο μοτίβο με τις προηγούμενες συγκρίσεις Kruskal-Wallis, όπου οι μεγαλύτερες ηλικιακά ομάδες εκπαιδευτικών (ομάδα 2 και 3) έμειναν περισσότερο ικανοποιημένες από τις διάφορες πτυχές του προγράμματος Β' επιπέδου. Στη μοναδική εξαίρεση ο ίδιος κανόνας ισχύει, απλά η διαφορά βρίσκεται μεταξύ και των ομάδων 2 και 3. Τέλος, τα αποτελέσματα της ανάλυσης Kruskal-Wallis και Man-Whitney tests δεν έδειξαν καμιά στατιστική σημαντική διαφορά μεταξύ των στάσεων και των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος.

4.3. Μελλοντική επιμόρφωση και θεματικές ενότητες αυτής

Όσον αφορά στον τομέα της περαιτέρω μελλοντικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε., στον Πίνακα 8 παρατηρείται ιδιαίτερα θετική πρόθεση των εκπαιδευτικών έναντι πιθανής μελλοντικής επιμόρφωσης. Οι εκπαιδευτικοί που ολοκλήρωσαν το Α' και Β' επίπεδο είχαν υψηλότερες τιμές στους μέσους όρους της πρόθεσης σε σχέση με αυτούς που είχαν ολοκληρώσει μόνο το Α' επίπεδο.

Πίνακας 8: Μέσος Όρος (Μ.Ο.) και Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.) για την πρόθεση έναντι μελλοντικής επιμόρφωσης

	Σύνολο (N=272)		Α' Επίπεδο (N=159)		Α' & Β' Επίπεδο (N=113)	
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
Πρόθεση έναντι μελλοντικής επιμόρφωσης	5,54	1,57	5,38	1,66	5,73	1,42

* Επτάβαθμη κλίμακα

Στον Πίνακα 9 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τους τομείς που θα επιθυμούσαν να επιμορφωθούν. Τις υψηλότερες τιμές συγκεντρώνει η αξιοποίηση του διαδραστικού πίνακα, ο οποίος τα τελευταία χρόνια βρίσκεται στο επίκεντρο των εξελίξεων της αξιοποίησης Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία και, όπως φαίνεται, αποτελεί σημείο ενδιαφέροντος για τους εκπαιδευτικούς. Επίσης το ανοιχτό/ελεύθερο λογισμικό φαίνεται ότι ενδιαφέρει τους ερωτηθέντες σε υψηλό βαθμό, όπως επίσης και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Πίνακας 9: Μέσος Όρος (Μ.Ο.) και Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.) για τις θεματικές ενότητες μελλοντικής επιμόρφωσης

	Σύνολο (N=272)		Α' Επίπεδο (N=159)		Α' & Β' Επίπεδο (N=113)	
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
Αξιοποίηση του διαδραστικού πίνακα στη διδασκαλία μου	4,38	0,94	4,36	0,90	4,40	1,00
Χρήση και διαθεσιμότητα ελεύθερων/ανοικτών λογισμικών	4,08	1,08	3,99	1,13	4,18	1,01
Εξ αποστάσεως εκπαίδευση	4,06	1,10	4,03	1,14	4,10	1,06
Χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών (του Π.Ι. ή άλλου φορέα)	3,92	1,13	3,87	1,13	3,99	1,13
Ασφάλεια στο διαδίκτυο	3,77	1,23	3,71	1,27	3,87	1,19
Πλοήγηση και δυνατότητες στο διαδίκτυο	3,69	1,19	3,72	1,15	3,67	1,24
Χρήση wiki, blog	3,69	1,18	3,60	1,24	3,81	1,10

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές που παρατηρήθηκαν ανάμεσα στα προηγούμενα ευρήματα και τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, οι στατιστικά σημαντικές διαφορές αφορούσαν σε:

1. Φύλο εκπαιδευτικών και συγκεκριμένοι τομείς επιθυμητής μελλοντικής επιμόρφωσης.

Το Man-Whitney test ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους άντρες ($N=171$, $\%=63,3$) και τις γυναίκες ($N=99$, $\%=36,7$) και σε τρεις τομείς επιθυμητής μελλοντικής επιμόρφωσης. Πιο συγκεκριμένα, στους τομείς (α) "Ασφάλεια στο διαδίκτυο" (Άντρες: $M.O.=3,56$, $T.A.=1,36$, $Mean Rank=113,3$, Γυναίκες: $M.O.=3,91$, $T.A.=1,13$, $Mean Rank=129,02$, $Mann-Whitney U=6184$, $p=0,05$), (β) "Πλοήγηση και δυνατότητες στο διαδίκτυο" (Άντρες: $M.O.=3,40$, $T.A.=1,31$, $Mean Rank=107,23$, Γυναίκες: $M.O.=3,88$, $T.A.=1,07$, $Mean Rank=132,0$, $Mann-Whitney U=5615$, $p=0,05$) και (γ) "Αξιοποίηση του διαδραστικού πίνακα στη διδασκαλία μου" (Άντρες: $M.O.=4,20$, $T.A.=1,00$, $Mean Rank=113,95$, Γυναίκες: $M.O.=4,48$, $T.A.=0,89$, $Mean Rank=135,46$, $Mann-Whitney U=6246$, $p=0,01$).

2. Βαθμίδα διδασκαλίας εκπαιδευτικών και συγκεκριμένοι τομείς επιθυμητής μελλοντικής επιμόρφωσης.

Τα αποτελέσματα του Man-Whitney test έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ($N=171$, $\%=64$) επιθυμούσαν περισσότερο να επιμορφωθούν στην "Αξιοποίηση του διαδραστικού πίνακα στη διδασκαλία" ($M.O.=4,56$, $T.A.=0,78$, $Mean Rank=128,44$) σε σχέση με τους συναδέλφους τους της Δευτεροβάθμιας ($N=96$, $\%=36$) ($M.O.=4,08$, $T.A.=1,11$, $Mean Rank=109,37$). Τα αποτελέσματα αυτά ήταν στατιστικώς σημαντικά ($Mann-Whitney U=5816$, $p=0,02$). Το ίδιο ισχύει και για την περίπτωση της «Χρήσης/Διαθεσιμότητας ανοιχτών και ελεύθερων λογισμικών» ($M.O.=4,17$, $T.A.=1,08$, $Mean Rank=136,54$) και ($M.O.=3,90$, $T.A.=1,07$, $Mean Rank=106,6$), αντίστοιχα για τους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων, όπου επίσης παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά ($Mann-Whitney U=5578$, $p<0,001$).

3. Έτη προϋπηρεσίας εκπαιδευτικών και πρόθεση για μελλοντική επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε.

Τέλος, έγινε σύγκριση, με χρήση Kruskal-Wallis, μεταξύ των μεταβλητών "Έτη προϋπηρεσίας" και "Πρόθεση Επιμόρφωσης". Η πρόθεση αυτή αφορά στον μέσο όρο των τριών ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν στο ερωτηματολόγιο. Ο Πίνακας 10 παρουσιάζει τα σχετικά αποτελέσματα.

Πίνακας 10: Αποτελέσματα Kruskal-Wallis ανάμεσα στα έτη προϋπηρεσίας και στο βαθμό πρόθεσης μελλοντικής επιμόρφωσης

Μεταβλητές	(1) 1-5 έτη (N=22, %=8,4%)		(2) 6-15 έτη (N=106, %=40,6)		(3) >15 έτη (N=54, (N=133, %=51)		χ ² (df)	P	Mann-Whitney test (ζεύγη βαθμίδων με σημαντική διαφορά)
	M.O. (T.A.)	Mean Score Rank	M.O. (T.A.)	Mean Score Rank	M.O. (T.A.)	Mean Score Rank			
ΒΒαθμός πρόθεσης για μελλοντική επιμόρφωση	5,84 (1,32)	134,8	6,03 (0,83)	137,49	5,26 (1,71)	115,76	5,624 (2)	0,05	5328 (p= 0,23)

Η στατιστικά σημαντική διαφορά ανιχνεύθηκε μέσω Man-Whitney test και αφορούσε στις ομάδες προϋπηρεσίας “6-15 έτη” ($M.O.=5,80$, $T.A.=1,39$, $Mean Rank=126,18$) και “άνω των 15 ετών” ($M.O.=5,27$, $T.A.=1,71$, $Mean Rank=106,49$, $Mann-Whitney U=5328$, $p=0,023$), με τους εκπαιδευτικούς της τελευταίας να δηλώνουν χαμηλότερη πρόθεση για μελλοντική επιμόρφωση.

4.4. Συσχετίσεις

Τα δεδομένα της έρευνας αναλύθηκαν περαιτέρω μέσω των Pearson συσχετίσεων ώστε να ερευνηθούν τυχόν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών. Η ανάλυση έδειξε ότι υπήρχε θετική συσχέτιση μόνο μεταξύ των στάσεων έναντι του προγράμματος Β' επιπέδου και της πρόθεσης των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν σε μελλοντική επιμόρφωση ($r=+0,244$, $p=0,015$). Επιπρόσθετα, θετική συσχέτιση υπήρχε μεταξύ της ικανοποίησης των συμμετεχόντων που παρακολούθησαν μόνο το Α' επίπεδο και της πρόθεσής τους για μελλοντική επιμόρφωση ($r=+0,228$, $p=0,005$).

5. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα αξιολόγησε διάφορες πτυχές των προγραμμάτων επιμόρφωσης Α' και Β' επιπέδου στις Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση και εξέτασε τις μελλοντικές επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στα προγράμματα αυτά. Πιο συγκεκριμένα, οι θεματικές που μελετήθηκαν περιλάμβαναν τα κίνητρα

συμμετοχής, τον βαθμό ικανοποίησης, τις στάσεις έναντι των επιμορφώσεων και την πρόθεση των συμμετεχόντων για μελλοντική επιμόρφωση.

Ως προς τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών στα προγράμματα, φάνηκε ότι υπερίσχυσε η αναγκαιότητα για εκμάθηση των Τ.Π.Ε. και η προσωπική βελτίωση. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με εκείνα που βρέθηκαν στην έρευνα των Κοτζαμπασάκη & Ιωαννίδη (2004). Σημαντικά ποσοστά είχαν, επίσης, η μοριοδότηση και η χρηματική ενίσχυση. Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες στις οποίες αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί για να συμμετάσχουν σε προγράμματα επιμορφώσεων για τις Τ.Π.Ε., αυτά χρειάζεται να παρέχουν συγκεκριμένα κίνητρα (Preston et al., 2000, Μαλέτσκος κ.ά., 2009, Forte & Flores, 2013).

Όσον αφορά στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ως προς διάφορες πτυχές των προγραμμάτων, αυτή ήταν σχετικά θετική. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι η διάρκεια των προγραμμάτων, το υλικό υποστήριξης, η υλικοτεχνική υποδομή, η αντιστοιχία θεωρίας και πράξης θα μπορούσαν να ενισχυθούν με μεγαλύτερη ευελιξία και περισσότερη αποτελεσματικότητα στο σχεδιασμό μελλοντικών επιμορφώσεων. Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν πλήρως με εκείνα των Μαλέτσκου κ.ά. (2009).

Όσον αφορά στη σύνδεση των αποτελεσμάτων με δημογραφικά στοιχεία, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι μεγαλύτερης ηλικίας και με περισσότερα έτη υπηρεσίας εκπαιδευτικοί έμειναν περισσότερο ικανοποιημένοι από τις παρεχόμενες γνώσεις του προγράμματος Α' και Β' επιπέδου σε σχέση με τους συναδέλφους τους με μικρότερη ηλικία και λιγότερα έτη υπηρεσίας. Τα ευρήματα αυτά πιθανόν να οφείλονται στο γεγονός ότι οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας να ήταν περισσότερο εξοικειωμένοι με τις Τ.Π.Ε. και, ίσως, ανέμεναν από τα προγράμματα επιμόρφωσης περισσότερο σε σχέση με τους συναδέλφους τους που έχουν μεγαλύτερη ηλικία και περισσότερα χρόνια υπηρεσίας (βλ. Buabeng – Andoh, 2012).

Σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην επιμόρφωση που παρακολούθησαν, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αυτές ήταν θετικές. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με αυτά προηγούμενων ερευνών που δείχνουν γενικά ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετικές στάσεις απέναντι στις Τ.Π.Ε. (βλ. π.χ. Albirini, 2006). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ισχυρή πρόθεση να επιμορφωθούν περαιτέρω στο μέλλον στον τομέα των Τ.Π.Ε. Οι θεματικές στις οποίες επιθυμούν να επιμορφωθούν περισσότερο είναι αυτές που κυριαρχούν τα τελευταία χρόνια στο χώρο της εκπαίδευσης. Αυτές περιλαμβάνουν τη χρήση και διαθεσιμότητα ελεύθερων/ανοιχτών λογισμικών, την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την αξιοποίηση του διαδραστικού πίνακα στη διδασκαλία. Τα αποτελέσματα αυτά θα μπορούσαν να σημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί (ειδικότερα του Β' επιπέδου) είτε δεν επιμορφώθηκαν επαρκώς σε τέτοιου είδους θεματικές είτε επιθυμούν να εμπλουτίσουν περισσότερο τις γνώσεις και δεξιότητές τους σε αυτές.

Το εύρημα σχετικά με τη χαμηλότερη επιθυμία μελλοντικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας πιθανώς να εξηγείται μέσω της βιβλιογραφίας που δηλώνει αρνητικότερες στάσεις έναντι των Τ.Π.Ε. των μεγαλύτερων σε ηλικία εκπαιδευτικών σε σχέση με εκείνους με μικρότερη ηλικία (Kumar et al., 2008, Μητσοπούλου & Βεκύρη, 2011, Meneses et al., 2012, Elsaadani, 2013). Επιπρόσθετα, το εύρημα ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επιθυμούσαν περισσότερο σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους την επιμόρφωση στην ασφάλεια χρήσης και στην πλοήγηση του διαδικτύου έρχεται σε αντίθεση με εκείνες τις έρευνες που δείχνουν ότι οι γυναίκες έχουν λιγότερο θετικές στάσεις απέναντι σε θέματα του διαδικτύου (βλ. π.χ. Meneses et al., 2012). Τέλος, το ότι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης επιθυμούσαν να επιμορφωθούν λιγότερο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας στη χρήση του διαδραστικού πίνακα και στη χρήση (ελεύθερων) λογισμικών πιθανόν να οφείλεται σε διάφορους λόγους που σχετίζονται με το ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα σε αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης (π.χ. έλλειψη διδακτικού χρόνου, πίεση για την κάλυψη της ύλης, εναλλαγή τμημάτων ανά διδακτική ώρα από τις ειδικότητες κλπ.).

Όσον αφορά στις συσχετίσεις που βρέθηκαν στην παρούσα έρευνα, εάν και δεν υποδηλώνουν ιδιαίτερα ισχυρές σχέσεις, σκιαγραφούν μια τάση θετικής επίδρασης του βαθμού ικανοποίησης με το Α' επίπεδο και των θετικών στάσεων έναντι του Β' σε σχέση με την πρόθεση για μελλοντική επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε.

Υπό το πρίσμα των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, εξαγεται το συμπέρασμα ότι οι επιμορφώσεις Α' (ειδικότερα) και Β' Επιπέδου ικανοποίησαν σε γενικό βαθμό αρκετά τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Οι λόγοι για τη μη μεγάλη ικανοποίηση πιθανώς να άπτονται της γενικότερης απαξίωσης των παραδοσιακών μεθόδων επαγγελματικής βελτίωσης που κυριαρχεί στη βιβλιογραφία τα τελευταία χρόνια (Gardner, 1996, Fullan, 2007, Spektor-Levy, 2008, Darling-Hammond et al., 2009). Πιο συγκεκριμένα, η απλή μετάδοση της γνώσης από έναν "ειδικό" στους "αρχάριους" σε πλαίσια αποξενωμένα της καθημερινότητας των τελευταίων έχει υποστεί δριμεία κριτική (Brown & Duguid, 1991, Butler et al., 2004, Nir & Bogler, 2008).

Ως αποτέλεσμα αυτής της αντίληψης, ο όρος «professional development» (επαγγελματική βελτίωση) τείνει να αντικατασταθεί από τον γενικότερο «professional learning» (επαγγελματική μάθηση). Η επαγγελματική μάθηση, σε αντίθεση με την επαγγελματική βελτίωση, επεκτείνεται σε άτυπα (informal) πλαίσια και εμπεριέχει την ενεργητική, καθημερινή κατασκευή της γνώσης, από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, μέσα από τη συμμετοχή σε κοινότητες πρακτικής (Communities of Practice) (Lave & Wenger, 1991; Borko, 2004, Duncan-Howell, 2010) ή Δίκτυα Μάθησης (Learning Networks) (Koper et al., 2005). Είναι, επομένως, «εγκαθιδρυμένη, συγκεκριμένη και πρακτικού χαρακτήρα» (Gravani, 2007: 689). Επιπρόσθετα, η βιβλιογραφία έχει δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να υιοθετούν συμβουλές και εμπειρίες ευκολότερα

όταν αυτές προέρχονται από συναδέλφους τους, παρά από ειδικούς (Nir & Bogler, 2008). Αυτού του τύπου η μάθηση δεν αφορά μόνο σε βελτίωση των τεχνικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών αλλά, μεταξύ άλλων, και στην καλλιέργεια θετικών στάσεων, στην κατασκευή εμπειριών (Drachsler et al., 2008, Boulton & Hramiak, 2012), στην ανταλλαγή κρίσιμων περιπτώσεων (critical incidents) (Farrell, 2008) και στη μετάδοση άρρητης (tacit) γνώσης (Nonaka et al., 2000).

Επομένως, δεδομένης της συνεχώς εναλλασσόμενης εκπαιδευτικής πραγματικότητας και των ταχέων τεχνολογικών αλλαγών, προβάλλει η ανάγκη για επαναπροσδιορισμό των επιμορφωτικών ενεργειών σύμφωνα με τα νέα βιβλιογραφικά και ερευνητικά δεδομένα. Προς αυτή την κατεύθυνση θεωρούμε πως θα πρέπει να εστιάσουν τα μελλοντικά επιμορφωτικά προγράμματα ώστε να αυξηθεί η αποτελεσματικότητά τους και να συνεισφέρουν με ουσιαστικό τρόπο στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Dekker-Groen, et al., 2013).

Η παρούσα έρευνα με τα ευρήματά της εμπλουτίζει με πιο πρόσφατα δεδομένα την ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με τις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε. Οι μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν στην αξιολόγηση των προγραμμάτων Α' και Β' επιπέδου με μεγαλύτερου μεγέθους και γεωγραφικής διασποράς δείγμα, ειδικά από διάφορες ειδικότητες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά και με τη συλλογή δεδομένων και από άλλα πρόσωπα που συμμετείχαν στην επιμόρφωση (π.χ. επιμορφωτές).

Βιβλιογραφία

- Abuhmaid, A. (2011) ICT training courses for teacher professional development in Jordan. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10 (4): 195-210.
- Ajzen, I. (2006) Constructing a TpB Questionnaire: Conceptual and Methodological Considerations [online]. Ανακτήθηκε στις 2-9-2014 από <http://www-unix.oit.umass.edu/~ajzen/pdf/tpb.measurement.pdf>.
- Albirini, A (2006) Teachers' attitudes toward information and communication technologies: the case of Syrian EFL teachers. *Computers & Education*, 47 (4): 373-398.
- Amanatidis, N. (2014) An in service training course, (INSET) on ICT pedagogy in classroom instruction for the Greek primary school teachers. *Journal of Education and Information Technologies*, 19 (2): 307-326.
- Arnab, S., P. Petridis, I. Dunwell, I. & S. de Freitas (2011) Tactile interaction in an ancient world on a web browser. *International Journal of Computer Information Systems and Industrial Management Applications*, 3: 687-695.

- Borko, H. (2004) Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain, *Educational Researcher*, 33 (8): 3-15.
- Boulton, H. & A. Hramiak (2012) E-flection: the development of reflective communities of learning for trainee teachers through the use of shared online web logs. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 13 (4): 503-515.
- Brown, J. & P. Duguid (1991) Organizational Learning and Communities-of-Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation. *Organization Science*, 2 (1): 40-57.
- Buabeng-Andoh, C. (2012) An Exploration of Teachers' Skills, Perceptions and Practices of ICT in Teaching and Learning in the Ghanaian Second-Cycle Schools. *Contemporary Educational Technology*, 3 (1): 36-49.
- Butler, D., H. Lauscher, S. Jarvis-Selinger & B. Beckingham (2004) Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 20 (5): 435-455.
- Darling-Hammond, L. & N. Richardson (2009) Teacher learning: What matters?. *Educational Leadership*, 66 (5): 46-53.
- Darling-Hammond, L., R.C. Wei, A. Andree, N. Richardson & S. Orphanos (2009) *Professional learning in the learning profession*. Washington, DC: National Staff Development Council.
- DeCoursey, C.A. (2012) Trialing cartoons: Teachers' attitudes towards animation as an ELT instructional tool. *Computers & Education*, 59 (2): 436-448.
- Dekker-Groen, A.M., M.F. van der Schaaf & K.M. Stokking (2013) A teacher competence development programme for supporting students' reflection skills. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19 (2): 150-171.
- Desimone, L.M., A.C. Porter, M.S. Garet, K.S. Yoon & B.F. Birman (2002) Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24 (2): 81-112.
- Drachsler, H., H.G. Hummel & R. Koper (2008) Personal recommender systems for learners in lifelong learning networks: the requirements, techniques and model. *International Journal of Learning Technology*, 3 (4): 404-423.
- Duncan-Howell, J. (2010) Teachers making connections: Online communities as a source of professional learning, *British Journal of Educational Technology*, 41 (2): 324-340.
- Edmonds, S. & B. Lee (2002) Teachers' feeling about continuing professional development. *Education Journal*, 61: 28-29.
- Elsaadani, M.A. (2013) Exploring the Relationship between Teaching Staff'Age and Their

- Attitude towards Information and Communications Technologies (ICT). *International Journal of Instruction*, 6 (1): 215-226.
- Farrell, T.S. (2008) Critical incidents in ELT initial teacher training. *ELT journal*, 62 (1): 3-10.
- Forte, A.M. & M.A., Flores (2013) Teacher collaboration and professional development in the workplace: a study of Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*, 36 (1): 1-15.
- Fullan, M. (2007) Change the terms for teacher learning. *Journal of Staff Development*, 28 (3): 35-36.
- Galanouli, D., C. Murphy & J. Gardner (2004) Teachers perceptions of the effectiveness of ICT-competence training. *Computers & Education*, 43: 63–79.
- Gardner, J. (1996) *Professional development which provides an icing on the pedagogical cake*. Washington, DC: Education Resources Information Center.
- Gravani, M. (2007) Unveiling professional learning: Shifting from the delivery of courses to an understanding of the processes. *Teaching and Teacher Education*, 23 (5): 688-704.
- Guillen-Nieto, V. & M. Aleson-Carbonell (2012) Serious Games and learning effectiveness: The case of *It's a Deal!*. *Computers & Education*, 58 (1): 435-448.
- Guskey, T. (2003) Analyzing lists of the characteristics of effective professional development to promote visionary leadership. *NASP Bulletin*. 87 (637): 38-54.
- Hu, Z. & I., McGrath (2011) Innovation in higher education in China: are teachers ready to integrate ICT in English language teaching?. *Technology, Pedagogy and Education*, 20 (1): 41-59.
- Jimoyiannis, A. & V. Komis (2007) Examining teachers' beliefs about ICT in education implications of a teacher preparation programme. *Teacher Development: An International journal of teachers' professional development*, 11 (2): 149-173.
- Ketelhut, D. & C. Schifter (2011) Teachers and game-based learning: Improving understanding of how to increase efficacy of adoption. *Computers & Education*, 56 (2): 539–546.
- Koper, R., E. Rusman & P. Sloep (2005) Effective Learning Networks. *Lifelong Learning in Europe*, 1: 18-27.
- Kumar, N., R.C. Rose & J.L. D'Silva (2008) Predictors of technology deployment among Malaysian Teachers. *American Journal of Applied Sciences*. 5 (9): 1127-1134.
- Lateh, H. & V. Muniandy (2010) ICT implementation among Malaysian schools: GIS, obstacles and opportunities. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2: 2846-2850.

- Lave, J. & E. Wenger (1991) *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- McCarney, J. (2004) Effective models of staff development in ICT. *European Journal of Teacher Education*, 27 (1): 61-72.
- Meneses, J., S. Fàbregues, D. Rodríguez-Gómez & G. Ión (2012) Internet in teachers' professional practice outside the classroom: Examining supportive and management uses in primary and secondary schools. *Computers & Education*, 59 (3): 915-924.
- Nonaka, I., R. Toyama & N. Konno (2000) SECI, Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation. *Long range planning*, 33 (1): 5-34.
- Nir, A. & R. Bogler, R. (2008) The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs. *Teaching and Teacher Education*, 24 (2): 3771-386.
- Pelgrum, W. & T. Plomp (1991) *The Use of Computers in Education Worldwide*. Oxford: Pergamon Press.
- Plomp, T., R. Anderson, N. Law & A. Quale (2009) *Cross-national Information and Communication Technology: policies and practices in education*. U.S.A.: Information Age Publishing.
- Preston, C., M. Cox & K. Cox (2000) *Teachers as Innovators in Learning: What motivates teachers to use ICT*. Croydon: Mirandnet.
- Sang, G., M. Valcke, J. van Braak & J. Tondeur (2010) Student teachers' thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology. *Computers & Education*, 54 (1): 103-112.
- Santos, A. & N. Pedro (2012) The relationship between teachers' training, personal sense of efficacy and ICT integration: Analysing its strength and stability, *Proceedings of the 12th International Conference on Information Communication Technologies in Education "Readings in Technology in Education"* (pp. 343-354), Ρόδος, 5-7 Ιουλίου 2012.
- Schrum, L., G. Shelley & R. Miller (2008) Understanding tech-savvy teachers: Identifying their characteristics, motivation, and challenges. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 4 (1): 1-20.
- Smith, C. & M. Giles (2007) Research on Professional Development and Teacher Change: Implications for Adult Basic Education. *Review of adult learning and literacy*, 7: 205-244.
- Spektor-Levy, O., B.S. Eylon & Z. Scherz (2008) Teaching communication skills in science: Tracing teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 24 (2): 462-477.
- Van Rosmalen, P. & W. Westera (2012) Introducing serious games with Wikis:

- empowering the teacher with simple technologies. *Interactive Learning Environments*: 1-14.
- Voogt D. & J. Voogt (2010) ICT use in the teaching of mathematics: Implications for professional development of pre-service teachers in Ghana, *Education and Information Technologies*, 16 (4): 423-439.
- Αμανατίδης, Ν. (2013) Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην απόκτηση και προώθηση των παιδαγωγικών πρακτικών και των ικανοτήτων με τη χρήση των ΤΠΕ στην αίθουσα διδασκαλίας. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 3: 61-69.
- Γκλαβάς, Σ., Μ. Μπαμπά, Α. Παπασακελλαρίου, Α. Βεντούρης & Η. Σκαλτσάς (2010) Απολογισμός των έργων Επιμόρφωσης - Πιστοποίησης εκπαιδευτικών σε βασικές δεξιότητες των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16: 226-240.
- Δουκάκης, Σ., Χ. Κοίλιας & Ν. Αδαμόπουλος (2010) Χαρακτηριστικά και προτιμήσεις των εκπαιδευτικών Πληροφορικής για την επιμόρφωση στο μάθημα Ανάπτυξη Εφαρμογών σε Προγραμματιστικό Περιβάλλον. Στο Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 7^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, τόμος II, σσ. 673-680, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010.
- Ζέττα, Β., Σ. Παπακωνσταντίνου & Γ. Αποστολίδης (2009) Αξιολογώντας την επιμόρφωση Β' επιπέδου για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία στους φιλολόγους Σερρών, Δράμας και Καβάλας. Στο Π. Πολίτης (Επιμ.), *Πρακτικά 1^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία»*, Βόλος, Οκτώβριος 2009. Ανακτήθηκε στις 7-9-2014 από <http://www.etpe.gr/new/custom/pdf/etpe1451.pdf>.
- Καραγιάννη, Ε., Χ. Χριστακούδης, Δ. Αθανασόπουλος, Σ. Παπαδάκης & Χ. Ζαγούρας (2009) Η επιμόρφωση των καθηγητών Πληροφορικής. Στοιχεία υλοποίησης και συμπεράσματα από την επιμόρφωση 3200 εκπαιδευτικών ΠΕ19-20. *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ*. Σύρος. Ανακτήθηκε στις 2-9-2014 από http://www.epyna.eu/agialama/synedrio_syros_5/eisigiseis/933_xristakoudis2.doc.
- Καράκιζα Τ. & Κ. Κωσταλίας (2009) Αξιολόγηση της επιμορφωτικής διαδικασίας των εκπαιδευτικών ΠΕ19-20 στο πλαίσιο του Υποέργου-1 «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πληροφορικής» της Πράξης «Δράσεις Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Πληροφορικής» του ΕΠ ΚτΠ στη Δωδεκάνησο. Στο *3η Πανελλήνια Διημερίδα Καθηγητών Πληροφορικής «Η πληροφορική στην εκπαίδευση: καινοτομία & δημιουργικότητα»*, Αλεξανδρούπολη, 3-4 Απριλίου 2009. Ανακτήθηκε στις 2-9-2014 από <http://pdkap.sch.gr/alexandroupoh/pdkap15.html>.

- Κοτζαμπασάκη, Ε. & Χ. Ιωαννίδης (2004) Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε Τ.Π.Ε.: Κίνητρα, στάσεις και δυσκολίες στην εκπαίδευση. Στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου, Χ. Κυνηγός (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 4^{ου} Συνεδρίου ΕΤ.Π.Ε.* (σσ. 307-316), Αθήνα Σεπτέμβριος 2004. Ανακτήθηκε στις 1-9-2014 από <http://www.etpe.gr/new/custom/pdf/etpe28.pdf>.
- Μαλέτσκος, Α., Κ. Πενέκελης, Ζ. Ζίκος, Ε. Μπλιούμη & Ε. Ραρρά (2009) Αντιλήψεις και προτάσεις των Δασκάλων και των Νηπιαγωγών που ολοκλήρωσαν το Β' κύκλο επιμόρφωσης στις Νέες Τεχνολογίες, Στο Π. Πολίτης (Επιμ.), *Πρακτικά 1^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία»* (σσ. 202-208), Βόλος, Απρίλιος 2009. Ανακτήθηκε στις 4-9-2014 από <http://www.etpe.gr/new/custom/pdf/etpe1447.pdf>.
- Μητσιοπούλου, Ο. & Ο. Βεκύρη (2011) Ατομικοί και σχολικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία από εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, *Πρακτικά 2^{ου} Συνεδρίου* (σσ. 545-554), Πάτρα, Απρίλιος 2011. Ανακτήθηκε στις 4-9-2014 από <http://www.etpe.gr/new/custom/pdf/etpe1734.pdf>.
- Μπέλλου, Ι., Α. Λαδιάς & Τ.Α. Μικρόπουλος (2010) Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πληροφορικής: Χαρακτηριστικά και Προτιμήσεις. Ανακτήθηκε στις 5-9-2014 από <http://korinthos.uop.gr/~hcicte10/proceedings/179.pdf>.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009) Πρόταση για την επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών [online]. Ανακτήθηκε στις 4-9-2014 από http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_epimorf.pdf.
- Παπαδάκης, Σ. & Ν. Χατζηπέρης (2005) *Βασικές Δεξιότητες στις Τεχνολογίες της Επικοινωνίας και της Πληροφορίας*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Παπανικολάου, Γ. & Α. Τζιμογιάννης (2005) Το έργο "Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην εκπαίδευση": μια αποτίμηση της υλοποίησης του στο νομό Ιωαννίνων. Στο Α. Γιαλαμά, Ν. Τζιμόπουλος, Α. Χλωρίδου (επιμ.), *Πρακτικά 3^{ου} Συνεδρίου στη Σύρο – ΤΠΕ στην Εκπαίδευση* (σσ. 395-404). Σύρος, Μάιος 2005. Ανακτήθηκε στις 4-9-2014 από <http://www.etpe.gr/new/custom/pdf/etpe942.pdf>.
- Σέργης, Σ. & Γ. Κουτρομάνος (2013) Η επίδραση της επιμόρφωσης στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στους εκπαιδευτικούς. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 6 (1-2): 67-84. Ανακτήθηκε στις 7-9-2014 από <http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete/article/view/157/95>.
- Τζιμόπουλος, Ν. & Θ. Καραλής (2005) Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις Νέες Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών: τα χαρακτηριστικά και οι απόψεις των επιμορφωτών του νομού Κυκλάδων. Στο Α. Γιαλαμάς, Ν. Τζι-

μόπουλος, Α. Χλωρίδου (Επιμ.), *Πρακτικά 3^{ου} Συνεδρίου στη Σύρο – ΤΠΕ στην Εκπαίδευση* (σσ. 387-394). Σύρος, Μάιος 2005.

Τραψιώτη, Α. (2010) Ένας χρόνος μετά την επιμόρφωση: Οι εκπαιδευτικοί πληροφορικής αξιοποιούν νέες γνώσεις και δεξιότητες μέσα στην τάξη, *Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ημαθίας “Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση”* (σσ. 979-991), Ημαθία, 23-25 Απριλίου 2010. Ανακτήθηκε στις 2-9-2014 από <http://www.ekped.gr/praktika10/plir/088.pdf>.

Χριστοπούλου, Α. (2009) Οι απόψεις εκπαιδευτικών Πληροφορικής για το Πρόγραμμα Επιμόρφωσης του ΥΠΕΠΘ. Στο *3^η Πανελλήνια Δημερίδα Καθηγητών Πληροφορικής «Η πληροφορική στην εκπαίδευση: καινοτομία & δημιουργικότητα»*, Αλεξανδρούπολη, 3-4 Απριλίου 2009. Ανακτήθηκε στις 2-9-2014 από <http://pdkap.sch.gr/alexandroupolh/ergasies/pdkap14.pdf>.

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, Φιλολογος- 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 (Τσουκαλός, 1977: 35-6), (Πουланτζάς, 1982), "Σύμφωνα με τις Carrasquillo & Rodriguez (1996:27),...", "Όπως υποστηρίζει ο Halliday (1985:64-66)...". Εάν οι συγγραφείς είναι περισσότεροι από δύο, τότε η παραπομπή μπαίνει με τη μορφή (Ευσταθιάδης κ.α. 1992) ή (Bimmel et al., 2000). Εάν οι πηγές σε μία παραπομπή είναι περισσότερες από μία, μπορούν να μπουν είτε σε αλφαβητική σειρά (Αλεξίου, 2000, Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997) είτε σε χρονολογική (Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997, Αλεξίου, 2000) με συστηματικό τρόπο, όμως, σε όλη την εργασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ο κατάλογος των βιβλιογραφικών αναφορών θα περιλαμβάνει το σύνολο των έργων στα οποία γίνεται παραπομπή μέσα στο κείμενο -και μόνον αυτά. Οι καταχωρήσεις θα γίνονται με αλφαβητική σειρά και στη συνέχεια με χρονολογική (εάν

υπάρχουν περισσότερα έργα του ίδιου συγγραφέα). Όταν μία καταχώρηση αφορά περισσότερους από έναν συγγραφείς, τα αρχικά των ονομάτων όλων των συγγραφέων μετά τον πρώτο προηγούνται των επωνύμων τους. Περισσότερα του ενός αρχικά ονομάτων χωρίζονται με τελείες χωρίς διάστημα μεταξύ τους. Ενδεικτικά ακολουθούν παραδείγματα.

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. Κουλουμπάριτση (1999) Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της κριτικής σκέψης: θεωρητικές αρχές και εφαρμογές στην παραγωγή του γραπτού λόγου. *Ψυχολογία*, 6 (3): 299-326.

Shepard, L.A. (2000) The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7): 4-14.

Γ) Αναφορές σε κεφάλαια σε συλλογικούς τόμους ή πρακτικά συνεδρίων

Ξανθάκου, Γ. & Μ. Μπάφα (2009) Οργάνωση του χώρου στο Νηπιαγωγείο και δημιουργικότητα. Στο Μ. Καίλα & 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.

