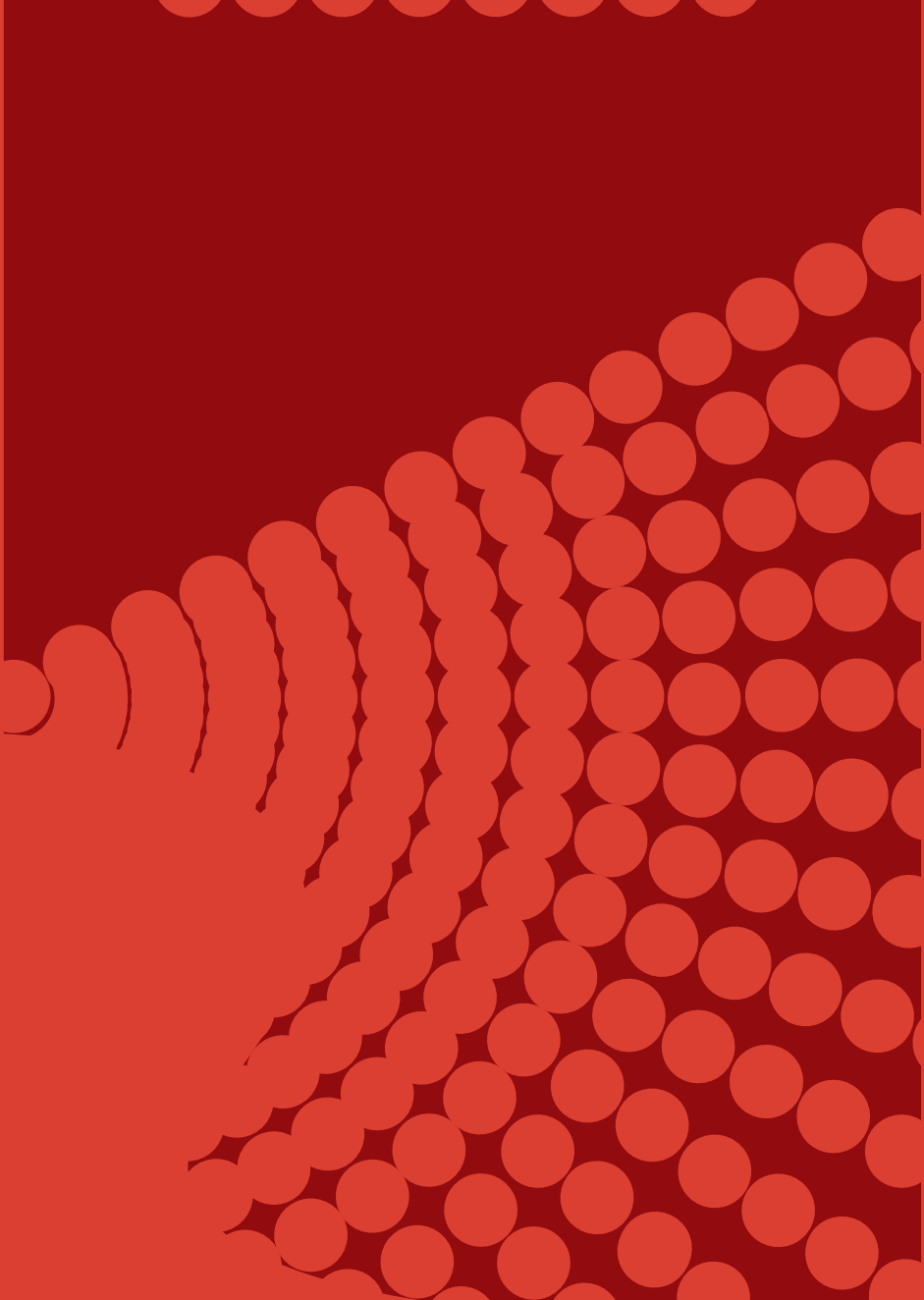




ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

# ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΤΕΥΧΟΣ 3/2017

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

**Περιοδικό ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**Τεύχος  
3/2017**



---

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](http://www.ediamme.edc.uoc.gr)

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

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

## ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

Πρώην Σχολείο και Ζωή, με ιδρυτή τον **Ζομπανάκη Γεώργιο** (1953-1972)  
Εκδότης - διευθυντής (1972-1999) **Ζομπανάκης Ανδρέας**

Έκδοση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΥΝΤΑΞΗΣ

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

Αλληλογραφία και προς δημοσίευση άρθρα αποστέλλονται  
στην ηλεκτρονική διεύθυνση **EPISAGO@edc.uoc.gr**

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

**Αναστασιάδης Παναγιώτης**, **Βάμβουκας Μιχάλης**, **Παπαδάκη-Μιχαηλίδου Ελένη**,  
**Μακράκης Βασίλειος**, **Αναστασιάδης Πέτρος**, **Βασιλάκη Ελένη**

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

**Boos-Nünning, Ursula**, Universität Essen, Deutschland, **Cummins, Jim**, University of Toronto, Canada, **Καζαμίας Ανδρέας**, University of Wisconsin, Madison, **Cochrane, Ray**, University of Birmingham, **Τάμης Αναστάσιος**, Notre Dame University of Australia, **Wolhuter, Charl**, North West University, South Africa, **Tien-Hui, Chiang**, University of Tainan, Zhengzhou University, China, **Κουτσελίνη-Ιωαννίδου Μαίρη**, 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**, Αριστοτελείο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, **Σακελλαρίου Μαρία**, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, **Καίλα 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, Zhengzhou University, China, **Mairy Koutselini-Ioannidou**, University of Cyprus, **Zaharias Palios**, Open University of Greece, **Anta Katsiki-Givalou**, University of Athens, **Viki Patsiou**, University of Athens, **Euthimia Tafa**, University of Crete, **Alexandra Zervou**, University of Crete, **Elpiniki Nikoloudaki**, University of Crete, **Antonis Hourdakis**, University of Crete, **Athanasios Gotovos**, University of Ioannina, **Iossif Bouzakis**, University of Patras, **Panagiotis Xohellis**, University of Salonica, **Maria Sakellariou**, University of Ioannina, **Maria Kaila**, University of Aegean, **Eleni Skourtou**, University of the Aegean, **Michael Damanakis**, University of Crete, **Nikolaos Papadogiannakis**, University of Crete, **Panagiotis Michailidis**, University of Crete,

## 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](mailto:EPISAGO@edc.uoc.gr), [www.ediamme.edc.uoc.gr](http://www.ediamme.edc.uoc.gr)

## SECRETARY

**Dimitris Kotronis**, e-mail: [EPISAGO@edc.uoc.gr](mailto:EPISAGO@edc.uoc.gr), mobile phone: 6944683566

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. **Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης: αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση**  
**The school as a learning organization: a depiction of the current situation in primary education**  
 Βασιλική Κανατά, Μαρία Δάρρα, Αλιβίζος Σοφός, Μαρία Κλαδάκη . . . . . 7
2. **Ο βαθμός πολιτικοποίησης των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: εμπειρική προσέγγιση σε σχολεία της κεντρικής μακεδονίας.**  
**Secondary education students' degree of politicization: empirical research in schools of central macedonia in greece**  
 Αντώνης Δ. Παπαιοικονόμου . . . . . 37
3. **Ανάπτυξη των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης - Παράδειγμα διδασκαλίας στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας στην Δ' δημοτικού**  
**Developing primary school students' multiple intelligences (m.i.) - an exemplary teaching in fourth grade's modern greek**  
 Αικατερίνη Ι. Κορδαλή . . . . . 55
4. **Τα Δοκίμια Ελληνομάθειας «Μιλάς Ελληνικά Ι»: Αποτελέσματα από την Έρευνα Εγκυροποίησης στο Κυπριακό Συγκείμενο**  
**Validation of Greek language proficiency tests "Milas Ellinika I" in Cyprus context**  
 Αλεξάνδρα Πετρίδου, Γιασεμίνα Καραγιώργη . . . . . 80
5. **Ο ρόλος του διευθυντή στις σχολικές μονάδες της Ελλάδας και της Κύπρου - μια συγκριτική προσέγγιση**  
**The role of the director in the school units of greece and cyprus - a comparative approach**  
 Χαράλαμπος Βασιλόπουλος . . . . . 100
6. **Η αλεξιθυμία και η σχέση της με τη δυσλεξία: μια προσπάθεια απάντησης**  
**Alexithymia and its relation to dyslexia: an attempt to respond**  
 Ελένη Κυριακούλη . . . . . 112
7. **Αξιολόγηση των συμβουλευτικών υπηρεσιών στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας: πολυμεθοδολογική εμπειρική διερεύνηση**  
**Evaluation of counseling services in second chance schools: multi-method empirical analysis**  
 Νικόλαος Ανδρεαδάκης, Γιώργος Μαγγόπουλος . . . . . 125

**8. Η αυτοαξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού**

**Self assessment of the teachers work**

Ευρώπη Πουρσανίδου ..... 145

**Οδηγίες της Συντακτικής Επιτροπής για τα αποστελλόμενα**

προς δημοσίευση κείμενα ..... 170

**Guide for Authors** .....174

**ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ:  
ΑΠΟΤΥΠΩΣΗ ΤΗΣ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ  
ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**THE SCHOOL AS A LEARNING ORGANIZATION: A  
DEPICTION OF THE CURRENT SITUATION  
IN PRIMARY EDUCATION**

Βασιλική Κανατά  
ΜEd ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Αιγαίου  
Εκπαιδευτικός Α'βάθμιας Εκπαίδευσης  
premnt14017@rhodes.aegean.gr

Μαρία Δάρρα  
Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ  
Πανεπιστήμιο Αιγαίου  
darra@aegean.gr

Αλιβίζος Σοφός  
Καθηγητής ΠΤΔΕ  
Πανεπιστήμιο Αιγαίου  
Isofos@rhodes.aegean.gr

Μαρία Κλαδάκη  
Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ  
Πανεπιστήμιο Αιγαίου  
mkladaki@rhodes.aegean.gr

### **Abstract**

This short assignment, which is part of a broader research project, aims to research the attitude, the perception and the practices of educators in primary education, making mention of the current situation as far as the running of schools as organizations of learning is concerned. The survey was conducted in 2016 through anonymous questionnaires which were answered by 270 educators of primary school in four prefectures in Greece. The results show that the respondents regard team meetings in each specialty as well as the creation of cross-curricular teams as the most important techniques in organizational learning, with the formulation of a common goal being the most important of all. Moreover, it reveals that a small number of students participate in collaborative activities and have the ability to develop their talents.

### **Key words**

*Organizational learning, primary education, the role of students, techniques of organizational learning.*

### **Λέξεις κλειδιά**

*Οργανωσιακή μάθηση, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ρόλος των μαθητών, τεχνικές οργανωσιακής μάθησης.*



## 0. Εισαγωγή

Οι σύγχρονες συνθήκες των πολυσύνθετων κοινοτήτων, της διαρκούς ρευστότητας και των αλληπάλληλων μεταβολών προϋποθέτουν την ύπαρξη σχολείων που θα διαχειρίζονται διαφορετικά τη γνώση και την αλλαγή, λειτουργώντας ως οργανισμοί μάθησης (Μαραμπέα & Δάρρα, 2015).

Αν το ζητούμενο της οργανωσιακής μάθησης είναι η σχολική βελτίωση και η αποτελεσματικότητα του σχολείου - ή, συζευκτικά, η αποτελεσματική σχολική βελτίωση (Mortimore, 1991, Creemers & Reezigt, 1997) - το ερώτημα είναι προς ποια κατεύθυνση πρέπει να οδεύει αυτή η βελτίωση. Το κύριο γνώρισμα του σχολείου ως μανθάνοντος οργανισμού είναι ότι αναγάγει την έννοια της μάθησης σε μια διαδικασία συλλογικής και σκόπιμης επιδίωξης (Sarason, 1990).

Η έμφαση στη μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και επικοινωνίας (Harris, 2001: 261-262), ο σχεδιασμός και προγραμματισμός με τη συμμετοχή όλων, η υιοθέτηση συνεργατικού ηγετικού μοντέλου (Harris, 2001: 267) αποτελούν τις σημαντικότερες παραμέτρους που επιτρέπουν στο σχολείο να διατηρεί σε βάθος χρόνου τις αλλαγές οικοδομώντας διαρκώς γνώση.

Πιο συγκεκριμένα, από τη διερεύνηση και μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας αναφορικά με την ανάπτυξη του σχολείου ως μαθησιακού οργανισμού υποστηρίζεται ότι:

- Η υιοθέτηση πτυχών της οργανωσιακής μάθησης όπως η ανάπτυξη συνεργατικής ηγεσίας με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών, μαθητών και της κοινότητας (γονέων, εμπειρογνομόνων, τοπικής κοινότητας), η υιοθέτηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και ο επανασχεδιασμός των προγραμμάτων σπουδών με ενσωμάτωση της εκπαίδευσης σταδιοδρομίας οδήγησαν σε βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών (Mullen & Sullivan, 2002: 280-28).
- Σχολεία με διαφορετικά χαρακτηριστικά πέτυχαν τους στόχους τους γιατί προώθησαν τεχνικές οργανωσιακής μάθησης στις οποίες συγκαταλέγονται η βελτίωση των σχολικών εγκαταστάσεων, η διευρυμένη ηγεσία, η βελτίωση της διδασκαλίας και των ευκαιριών μάθησης για μαθητές και εκπαιδευτικούς, η ανάπτυξη δικτύων επικοινωνίας εντός σχολείου (διευθυντής, προσωπικό, μαθητές) και εκτός (γονείς, κοινότητα, σχολική περιφέρεια) (Knapp et al, 2003: 24-39, 64).
- Η παραγωγική ηγεσία ως προϋπόθεση διαμόρφωσης εκπαιδευτικών μπορεί να διανεμηθεί σε όλη την σχολική κοινότητα καλλιεργώντας κλίμα συνεργασίας με έμφαση στην προώθηση της μάθησης εκπαιδευτικών και μαθητών τόσο με ακαδημαϊκά όσο και κοινωνικά κριτήρια, στην αξιοποίηση παραγωγικών παιδαγωγικών μεθόδων και στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία (Hayes et al, 2004: 520, 522).

- Για να μετατραπεί ένας εκπαιδευτικός οργανισμός σε οργανισμό μάθησης πρέπει να εμφανίζει τα στοιχεία μιας οντότητας διαβίωσης με κοινωνική οργάνωση, στα πλαίσια της οποίας εκδηλώνονται δράσεις (ομαδικός προσανατολισμός, καινοτομία, συμμετοχή, διαμοιρασμός πληροφοριών, κ.α.) και αναπτύσσονται συναισθηματά (σεβασμός, συνοχή, εμπιστοσύνη, αισιοδοξία κ.α.) (Bowen et al, 2006: 99, 115).
- Είναι δυνατόν η διανομή της ηγεσίας να δημιουργήσει ασάφειες και ασυνέπειες, όταν δεν υπάρχει κοινό όραμα που ενσωματώνεται σε δραστηριότητες, δεν λαμβάνεται υπόψη η εμπειρία και η ικανότητα των ατόμων και δεν παρέχεται βοήθεια στους εκπαιδευτικούς για αποτελεσματική διδασκαλία (Timperley, 2005: 16, 23-24).
- Η μετατροπή ενός εκπαιδευτικού οργανισμού σε οργανισμό μάθησης με εστίαση στη συνεργασία, στον εκπαιδευτικό διάλογο και στη μάθηση, παρέχει ισχυρή αντοχή στις συμβατικές διαδικασίες της φθοράς (Giles & Hargreaves, 2006: 126).
- Ο χρόνος που διατίθεται για συνεργατικές συναντήσεις πάνω σε παιδαγωγικά θέματα, η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, η κατανομή των πόρων (υλικών και ανθρώπινων) και της εξουσίας, οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, η ανάπτυξη κουλτούρας κοινών αξιών και η τεχνογνωσία παίζουν καθοριστικό ρόλο για τη διαμόρφωση και μετασχηματισμό ενός σχολείου σε οργανισμό μάθησης (Leclerc et al, 2012: 11-12).
- Αναφορικά με τη σχέση εξουσίας και σχολικής ανάπτυξης στο πλαίσιο μιας συνολικής παιδαγωγικής προσέγγισης (σχεδιασμός, διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση), τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως η παραπάνω σχέση μπορεί να επιτευχθεί από μια κατανεμημένη ηγεσία με στόχευση στη διδασκαλία και στη μάθηση στα πλαίσια ενός μανθάνοντα εκπαιδευτικού οργανισμού (Conway & Andrews, 2016:115-116, 135-136).

Από τη μελέτη της ελληνικής βιβλιογραφίας αναφορικά με την ανάδειξη του σχολείου ως μαθησιακού οργανισμού εντοπίζεται ένα μικρός αριθμός ερευνών, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, με συναφή θεματολογία. Η έρευνα του Σάββα (2007) επικεντρώνεται στο ρόλο των Νέων Τεχνολογιών στη μετατροπή των σχολείων σε οργανισμούς μάθησης. Η Βύσσα (2009) εστιάζει στον εντοπισμό ή μη χαρακτηριστικών οργανωσιακής μάθησης στα σχολεία, ενώ η Μπουσίου (2015) στους παράγοντες που αναστέλλουν τις διεργασίες μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Με ζητήματα αξιολόγησης και οργανωσιακής μάθησης ασχολούνται οι έρευνες του Αποστολόπουλου (2014) και του Πασιά και των συνεργατών του (2015). Οι έρευνες της Μπινιάρη (2012), της Παντελοπούλου και των συνεργατών της (2012) και της Αποστολοπούλου (2016) εστιάζουν στο ρόλο της ηγεσίας στη μετατροπή του σχολείου σε οργανισμό μάθησης.

Από τα παραπάνω συνάγεται, ότι το σύγχρονο σχολείο δεν μπορεί να ιδωθεί παρά υπό το πρίσμα της σχολικής βελτίωσης και του σχολείου ως οργανισμού μάθησης. Συμπερασματικά, το σχολείο ως μανθάνων οργανισμός μέσα σε ένα πλαίσιο αυτονομίας και η αποτελεσματική σχολική βελτίωση συγκροτούν ένα ενιαίο, αλληλοεξαρτώμενο πλέγμα νοηματοδοτήσεων, διασυνδέσεων και διαδικασιών (Μαραμπέα & Δάρρα, 2015).

Επίσης, συνάγεται ότι τόσο σε χώρες του εξωτερικού όσο και στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται μια συστηματική προσπάθεια υιοθέτησης των χαρακτηριστικών που διέπουν τους οργανισμούς μάθησης (Leithwood *et al*, 1998, Μαραμπέα & Δάρρα, 2015). Ωστόσο, έρευνες στην Ελλάδα που να αφορούν στη διερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας αναφορικά με την αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης ως προς τη λειτουργία του σχολείου ως μαθησιακού οργανισμού δεν υπάρχουν. Αυτός είναι και ο στόχος της παρούσας εργασίας.

## 1. Η λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης: θεωρητική προσέγγιση

Από τη δεκαετία του 1990, οι οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις στο διεθνή χώρο επηρέασαν με ποικίλους τρόπους το χώρο της εκπαίδευσης (αλλαγές στα προγράμματα σπουδών, στα μέσα και τις μεθόδους διδασκαλίας, στην οργάνωση και τη διοίκηση των σχολείων, στην εκπαίδευση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών) (Dale, 2000 OECD 2000). Η αποστολή του σχολείου και ο ρόλος των εκπαιδευτικών απέκτησαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο πλαίσιο του εκσυγχρονισμού και της προσαρμογής των εκπαιδευτικών συστημάτων στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης (Hofman, Dukstra & Hofman, 2005: 253). Ο εκπαιδευτικός λόγος (discourse) εμπλουτίστηκε με νέες έννοιες όπως η «ποιότητα» της εκπαίδευσης και η «σχολική αποτελεσματικότητα» (Morley & Rassool, 2000), οι οποίες συνδέθηκαν άμεσα με τις έννοιες της «αξιολόγησης» και της κοινωνικής «λογοδοσίας» (Hofman R, Dijkstra & Hofman A, 2009: 47, Kyriakides & Campbell, 2004: 23).

Η ιδέα του *οργανισμού που μαθαίνει* αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της θεωρίας της διοίκησης από τους Argyris & Schön (1978). Ωστόσο, η έννοια αυτή έγινε ευρέως γνωστή, κυρίως, μετά την έκδοση του βιβλίου του Peter Senge *The Fifth Discipline* (1990), ο οποίος υποστηρίζει ότι στις σύγχρονες πολυσύνθετες κοινωνίες της γνώσης τα σχολεία θα πρέπει να λειτουργούν ως οργανισμοί που μαθαίνουν. Σύμφωνα με τον ορισμό του Senge (1990: 3, σπ. αναφ. στο Kontoghiorghes, Awbrey & Feurig, 2003: 187) μανθάνων οργανισμός είναι το μέρος όπου «οι άνθρωποι αναπτύσσουν διαρκώς την ικανότητά τους να επιτυγχάνουν τα αποτελέσματα που πραγματικά επιθυμούν, εκεί όπου διαμορφώνονται νέα εξελικτικά πρότυπα σκέψης, όπου η συλλογική φιλοδοξία

απελευθερώνεται και όπου οι άνθρωποι μαθαίνουν συνεχώς πώς να μαθαίνουν από κοινού».

Σύμφωνα με τον Fullan (1995: 233-234), η μετατροπή ενός σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει απαιτεί χρόνο και δομικές αλλαγές, οι οποίες για να προκύψουν χρειάζονται ριζικές αλλαγές στην κουλτούρα και στο σχεδιασμό του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών και αφορούν σε έξι (6) τομείς γνώσεων και ικανοτήτων: α) στη μάθηση και διδασκαλία, β) στη μεταξύ τους συνεργασία, γ)στη συνεργασία με το περιβάλλον του σχολείου, δ) στη συνεχή μάθηση για τους ίδιους τους εαυτούς τους, ε) στην προώθηση της αλλαγής, στ) στην ηθική δέσμευση που έχουν αναλάβει σε σχέση με τους μαθητές τους.

Συνοπτικά, οι σημαντικότερες διαστάσεις ενός οργανισμού που μαθαίνει κατά τους Silins, Zarins & Mulfold (2002) είναι οι ακόλουθες:

- **Σκοποί και Όραμα:** η αναγνώριση και δέσμευση από όλα τα μέλη του οργανισμού μιας κοινά συμφωνημένης πορείας (βλπ. και Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1995: 250).
- **Διερεύνηση περιβάλλοντος:** πρόκειται για δραστηριότητες του σχολείου που σχετίζονται με τη διερεύνηση όλων εκείνων των πληροφοριών, εκτός του σχολικού χώρου, οι οποίες είναι απαραίτητες για την ορθή λήψη των αποφάσεων.
- **Συνεργασία:** διαμόρφωση όλων εκείνων των συνθηκών που προάγουν την εμπιστοσύνη και την υποστήριξη και που οδηγούν στην ομαδικότητα και συνεργασία (Devos & Verhoeven, 2003: 7).
- **Ανάληψη πρωτοβουλιών και ρίσκου:** σχετίζεται με την αποδοχή της αλλαγής, τον πειραματισμό και την ανάληψη επαγγελματικών ρίσκων.
- **Αναθεώρηση:** αναφέρεται σε διαδικασίες αξιολόγησης των πρακτικών και προγραμμάτων και στη συνακόλουθη ανατροφοδότηση.
- **Αναγνώριση και ενίσχυση:** ειλικρινής ενθάρρυνση, αναγνώριση της προσπάθειας και των επιτευγμάτων όλων των μελών του οργανισμού.
- **Συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη:** παροχή ευκαιριών μάθησης, ώστε το προσωπικό του σχολείου να αποκτά νέες γνώσεις και δεξιότητες και να αναπτύσσεται επαγγελματικά βελτιώνοντας ταυτόχρονα και τη μάθηση των μαθητών.

Το κύριο γνώρισμα του σχολείου ως μανθάνοντος οργανισμού είναι ότι αναγάγει την έννοια της μάθησης σε μια διαδικασία συλλογικής και σκόπιμης επιδίωξης (Sarasohn, 1990). Η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων από τους μαθητές εξαρτάται από την ποιότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί ανατροφοδοτούνται κατά τη διδασκαλία απ' τους μαθητές τους μεταφέροντας ταυτόχρονα αυτή την ανατροφοδότηση στους συναδέλφους τους ανταλλάσσοντας μαζί τους εμπειρίες,

γνώσεις, σκέψεις. Έτσι δημιουργούνται και οι προϋποθέσεις της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Clement & Vandenberghe, 2001: 44). Το ίδιο το σχολικό περιβάλλον, με την κουλτούρα που έχει διαμορφώσει, επιδρά στη μάθηση μέσα και έξω απ' τις τάξεις.

Η συλλογική αυτή μάθηση ευνοεί ταυτόχρονα την υιοθέτηση θετικών εσωτερικών αλλαγών στον οργανισμό, όταν κρίνεται αναγκαίο, αλλά συνιστά ταυτόχρονα και τον τρόπο διαχείρισης των εξωτερικών αλλαγών (Mitchell & Sackney, 2000, Mulford, 1998). Το σχολείο δεν προσπαθεί απλώς να αντιμετωπίσει τα προβλήματα και να ανταποκριθεί στις έξωθεν προκλήσεις, αλλά μέσω της συνεχούς αλληλεπίδρασης των μελών του διαμορφώνει συνθήκες δημιουργίας θετικών αλλαγών. Εξάλλου, η έννοια της καινοτομίας αποτελεί δομικό χαρακτηριστικό του οργανισμού μάθησης. Ο οργανισμός που μαθαίνει δεν εφαρμόζει απλώς νέα γνώση, αλλά παράγει και εφαρμόζει νέα γνώση, μέσα από την οποία και μαθαίνει. Η νέα γνώση είναι καινοτομική, πειραματική, γίνεται αντικείμενο έρευνας, αξιολόγησης και ανατροφοδότησης της μάθησης (Μαραμπέα & Δάρρα, 2015).

Στα σχολεία που λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης, οι ομάδες των εκπαιδευτικών μετατρέπονται σε *επαγγελματικές κοινότητες μάθησης* (Vanhoof, Petegem & Maye, 2009: 23, Devos & Verhoeven, 2003: 3). Η επαγγελματική κοινότητα μάθησης στηρίζεται στην αντίληψη ότι κάθε σχολική μονάδα έχει τη δική της κουλτούρα, ότι η *αλλαγή/βελτίωση του ατόμου είναι αλληλένδετη με την αλλαγή/βελτίωση του οργανισμού ως συνόλου*. Η αναγνώριση των πλευρών που ενισχύουν ή παρεμποδίζουν τη μαθησιακή διαδικασία, η ερμηνεία συμπεριφορών, στρατηγικών και πρακτικών, ως εγγενή στοιχεία της αυτοαξιολόγησης, αποτελούν μια πρώτη πηγή μάθησης και τεχνογνωσίας για όλους τους εμπλεκόμενους (Θεοφιλίδης, 2007:10). Εξάλλου, η ικανότητα του να μαθαίνει ο οργανισμός απ' τα λάθη του συνιστά μια σημαντική ικανότητα μάθησης.

## 2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης ως προς τη λειτουργία των σχολείων ως οργανισμών μάθησης. Ειδικότερα, η εργασία αποσκοπεί να διερευνήσει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των ερωτώμενων αναφορικά με την αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης ως προς: α. το είδος και το βαθμό εφαρμογής συγκεκριμένων/ βασικών αρχών οργανωσιακής μάθησης στο σχολείο τους, β. τη σημαντικότητα συγκεκριμένων προτεινόμενων τεχνικών οργανωσιακής μάθησης (δηλαδή μάθησης σε συλλογικό επίπεδο), γ. τη σημαντικότητα συγκεκριμένων προτεινόμενων διαστάσεων για τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης, δ. την ύπαρξη ορισμένων χαρακτηριστικών

στο σχολείο τους αναφορικά με το ρόλο των μαθητών στο πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου ως μαθησιακού οργανισμού και ε. την ύπαρξη ορισμένων χαρακτηριστικών στο σχολείο τους αναφορικά με τον παράγοντα κλίμα/σχέσεις στο πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου ως μαθησιακού οργανισμού. Στους δευτερογενείς στόχους της έρευνας είναι να επισημανθεί και ο βαθμός που συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (όπως για παράδειγμα, το φύλο, η ηλικία, οι τίτλοι σπουδών/επίπεδο γνώσεων, η μετεκπαίδευση/επιμόρφωση, τα έτη προϋπηρεσίας τους) αποτελούν μεταβλητές που μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους, αλλά και τις πρακτικές που ακολουθούν αναφορικά με τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης.

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα στα οποία θα επιχειρήσει να δώσει απάντηση η έρευνα είναι:

- 1<sup>ο</sup>: Σε ποιο βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ότι στο σχολείο τους υπάρχουν και λειτουργούν συγκεκριμένες βασικές αρχές της μαθησιακής κοινότητας;
- 2<sup>ο</sup>: Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας τη σημαντικότητα συγκεκριμένων προτεινόμενων τεχνικών και προσεγγίσεων οργανωσιακής μάθησης, δηλαδή μάθησης σε συλλογικό επίπεδο;
- 3<sup>ο</sup>: Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας τη σημαντικότητα συγκεκριμένων διαστάσεων για τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης;
- 4<sup>ο</sup>: Σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι υπάρχουν στο σχολείο τους ορισμένα χαρακτηριστικά αναφορικά με το ρόλο των μαθητών στο πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου ως μαθησιακού οργανισμού;
- 5<sup>ο</sup>: Σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι υπάρχουν στο σχολείο τους ορισμένα χαρακτηριστικά αναφορικά με τον παράγοντα κλίμα/σχέσεις στο πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου ως μαθησιακού οργανισμού;

### 3. Η μέθοδος -Το δείγμα

Η έρευνα διεξήχθη από τα 15 Μαΐου έως το τέλος Ιουνίου του 2016 με τη μέθοδο του ανώνυμου γραπτού ερωτηματολογίου. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 270 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Χαλκιδικής, Θεσσαλονίκης, Δωδεκανήσου και Κοζάνης.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρία (3) μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει (2) ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες αφορούν στο νομό στον οποίο βρίσκεται το σχολείο όπου εργάζεται ο εκάστοτε εκπαιδευτικός και στην οργανικότητα του σχολείου, καθώς και μία ερώτηση κλειστού τύπου, η οποία αναφέρεται στην περιοχή του σχολείου (αστική, ημιαστική ή αγροτική). Στο δεύτερο μέρος υπάρχουν

(11) ερωτήσεις κυρίως κλειστού τύπου, που στοχεύουν στη συγκέντρωση στοιχείων δημογραφικού χαρακτήρα των συμμετεχόντων. Τέλος, το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από (5) ερωτήσεις κλειστού τύπου, με επιμέρους υποερωτήματα, οι απαντήσεις των οποίων είναι διαμορφωμένες βάσει της κλίμακας Likert. Οι ερωτήσεις αφορούν στην αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης αναφορικά με τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης.

Χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος ONE WAY ANOVA ως έλεγχος ύπαρξης στατιστικά σημαντικής επιρροής ενός παράγοντα σε μία ποσοτική μεταβλητή προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα ποσοστά μεταξύ ομάδων. Για τους ελέγχους χρησιμοποιήθηκε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $\alpha=0,05$  (5%). Στα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται μόνον οι έλεγχοι που προέκυψε ότι διαμορφώνουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μέσων όρων των απαντήσεων. Τέλος, για να εντοπιστεί το επίπεδο αξιοπιστίας της έρευνας μας, χρησιμοποιήσαμε τον δείκτη Cronbach's alpha ή δείκτη εσωτερικής συνάφειας (internal consistency coefficient). Η αξιοπιστία εφαρμόζεται σε εργαλεία μέτρησης (ερωτηματολόγιο) και φανερώνει κατά πόσο όλα τα στοιχεία που το απαρτίζουν μετρούν την ίδια έννοια (μεταβλητή). Για να θεωρηθεί ότι το ερωτηματολόγιο έχει εσωτερική συνάφεια, θα πρέπει η τιμή του δείκτη Cronbach's alpha να είναι μεγαλύτερη από 0,70. Επειδή Cronbach's Alpha = 0.848 > 0.70 και Cronbach Alpha = 0.799 > 0.7, όπως προέκυψε, θεωρούμε ότι το επίπεδο αξιοπιστίας της έρευνας είναι πολύ υψηλό (Duhachek, Coughlan & Iacobucci, 2005).

## 4. Αποτελέσματα

### 4.1. Στοιχεία εκπαιδευτικών του δείγματος

Σε σχέση με τη σύνθεση του δείγματος των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα διαπιστώνονται τα εξής:

- Το υψηλότερο ποσοστό των συμμετεχόντων εργάζονται σε σχολείο σε αστική περιοχή (45,6%), ενώ μικρότερες είναι οι τιμές που αντιστοιχούν στις ημιαστικές και στις αγροτικές περιοχές (35,9% και 17%).
- Ως προς το φύλο (ερώτηση 1), το δείγμα της έρευνας δεν είναι ισομερώς κατανομημένο αφού περίπου τα 2/3 του συνόλου των συμμετεχόντων ανήκουν στο γυναικείο φύλο (69,6%), ενώ το υπόλοιπο 30,4% αντιστοιχεί στο αρσενικό φύλο.
- Ως προς την ηλικία (ερώτηση 2), το δείγμα της παρούσας έρευνας αντιπροσωπεύει σε παρόμοιο ποσοστό όλες τις ηλικιακές κατηγορίες. Συγκεκριμένα, το υψηλότερο ποσοστό (31%) αντιστοιχεί στις ηλικίες 41-50, το 26,1% στις ηλικίες 30 και κάτω, το 22,4% στις ηλικίες 51 έως 60, και, τέλος, το 20,5% στις ηλικίες 31 έως 40 ετών.
- Αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών γενικά, στον εκπαιδευτικό

τομέα (ερώτηση 3α), υψηλότερα ήταν τα ποσοστά που αντιστοιχούσαν στις κατηγορίες 11 έως 20 έτη (28,5%) και 21 έως 30 έτη (26,7%), ακολουθούν οι κατηγορίες 0 έως 5 έτη (21,9%) και 6-10 έτη (18,5%) ενώ, τέλος, το μικρότερο ποσοστό κατέχει η κατηγορία των 31 έως 40 ετών (4,4%). Οι παραπάνω τιμές διαφοροποιούνται σημαντικά όταν αφορούν στα έτη προϋπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο (ερώτηση 3β), αφού το 57,8% του δείγματος εργάζεται 0-5 έτη στο ίδιο σχολείο, το 20,9% εργάζεται στο ίδιο σχολείο για 6 έως 10 έτη, ακολουθεί το ποσοστό 14,9% του δείγματος που εργάζεται 11-20 έτη και, τέλος, τα ποσοστά 5,6% και 0,7% που εργάζεται 21-30 έτη και 31 και άνω έτη αντιστοίχως.

- Όσον αφορά στην οικογενειακή κατάσταση των ερωτηθέντων (ερώτηση 4), η πλειοψηφία του δείγματος είναι παντρεμένοι (57%), το 36,3% είναι άγαμοι ενώ το 5,6% των εκπαιδευτικών δήλωσαν την επιλογή άλλο.
- Σχετικά με τη θέση που κατέχουν οι ερωτηθέντες στο σχολείο (ερώτηση 6), η απόλυτη πλειοψηφία του δείγματος κατέχει οργανική θέση στο σχολείο όπου εργάζεται (56,8%), το 28% είναι αναπληρωτές, ενώ το 15,2% βρίσκονται στο συγκεκριμένο σχολείο λόγω απόσπασης.
- Αναφορικά με την εκπαίδευση των συμμετεχόντων (ερώτηση 7), η πλειοψηφία έχει λάβει κάποιο πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (76,1%), το 22% έχει στην κατοχή του και κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο, ενώ μόλις το 2% κατέχει και διδακτορικό δίπλωμα.
- Όσον αφορά στις επιμορφώσεις (ερώτηση 8), μεγάλος αριθμός του δείγματος έχουν συμμετάσχει και σε ορισμένες επιπρόσθετες επιμορφώσεις, οι οποίες αφορούν στη συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος (96,2%) το αντικείμενο με το οποίο ασχολείται ο εκάστοτε εκπαιδευτικός.
- Ως προς τις Νέες Τεχνολογίες και την ύπαρξη ή όχι πιστοποίησης σε αυτές (ερώτηση 9), το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηθέντων (84,2%) έχει λάβει κάποια πιστοποίηση. Αναλυτικότερα, στην ερώτηση σχετικά με το επίπεδο πιστοποίησης στις Νέες Τεχνολογίες (ερώτηση 10), το 55,4% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών κατέχουν πιστοποίηση Α επιπέδου, ενώ το 23,4% έχουν πιστοποίηση Β επιπέδου. Δεδομένου πως η συγκεκριμένη ερώτηση ήταν ανοιχτού τύπου, εκτός από τις απαντήσεις Α και Β επιπέδου, εντοπίζονται πολυάριθμες άλλες απαντήσεις, με κυριότερη το ECDL, το οποίο συγκεντρώνει ποσοστό 16,8%. Από το σύνολο των ατόμων που δεν έχουν λάβει κάποια πιστοποίηση που αφορά τις Νέες Τεχνολογίες (ερώτηση 11), το 44,2% θεωρεί πως διαθέτει ένα αρκετά καλό επίπεδο γνώσεων, ενώ το 23,2 έχει πολύ καλή γνώση των ΤΠΕ. Τέλος, εξαιρετικά μικρό (2,2%), παρατηρείται το ποσοστό των ατόμων που δεν έχουν κάποια πιστοποίηση στις Νέες Τεχνολογίες και δεν έχουν καθόλου καλό επίπεδο γνώσεων σε αυτές.



## 4.2. Στοιχεία λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού μάθησης

Στην ερώτηση (12) «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι στο σχολείο σας υπάρχουν και λειτουργούν οι παρακάτω αρχές της μαθησιακής κοινότητας;», οι απαντήσεις του δείγματος ποικίλουν σε σχέση με τις συγκεκριμένες αρχές τις οποίες κλήθηκαν να αξιολογήσουν (βλ. Πίνακα 1).

**Πίνακας 1:** Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών ποσοστών (%) των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό εφαρμογής συγκεκριμένων βασικών αρχών οργανωσιακής μάθησης στο σχολείο τους

	<b>Βαθμός εφαρμογής αρχών οργανωσιακής μάθησης</b>	<b>Πάρα πολύ</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Αρκετά</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Καθόλου</b>
α.	υπάρχουν στο σχολείο σας γραμμένα το όραμα, οι αρχές, η αποστολή και οι δεσμεύσεις των μελών του σχολείου	23 8,5%	49 18,1%	85 31,5%	60 22,2%	47 17,4%
β.	υπάρχουν στρατηγικοί στόχοι στο σχολείο σας	36 13,3%	84 31,1%	107 39,6%	32 11,9%	7 2,6%
γ.	είναι το κλίμα στο σχολείο σας τέτοιο, ώστε να τονίζεται η συνεισφορά και η αξία όλων των φορέων (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και τοπικής αυτοδιοίκησης)	69 25,6%	79 29,3%	83 30,7%	36 13,3%	2 0,7%
δ.	λειτουργούν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας ενδυναμωμένα με συναίνεση και υψηλές προσδοκίες	40 14,8%	91 33,7%	89 33%	42 15,6%	6 2,2%
ε.	συνεισφέρουν όλα τα μέλη της κοινότητας στον κύκλο της μάθησης του σχολείου	45 16,7%	89 33%	97 35,9%	31 11,5%	1 0,4%
στ.	ο διευθυντής του σχολείου παίζει θετικό ρόλο στην προσέγγιση του οράματος	121 44,8%	84 31,1%	44 16,3%	12 4,4%	7 2,6%
ζ.	η εργασία στην τάξη συμβαδίζει με το όραμα και την αποστολή του σχολείου, όπως αυτό έχει γίνει αποδεκτό από όλους	58 21,5%	97 35,9%	93 34,4%	18 6,7%	3 1,1%
η.	υπάρχει συνεργασία των εκπαιδευτικών, ικανή να εξασφαλίζει ομοιομορφία στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και ικανή να διασφαλίσει ένα περιβάλλον επιδόσεων και υψηλών απαιτήσεων για όλους τους μαθητές	49 18,1%	93 34,4%	93 34,4%	32 11,9%	2 0,7%
θ.	παρέχονται από το πρόγραμμα του σχολείου στρατηγικές για τη δια βίου εκπαίδευση και νοητικά μοντέλα ικανά να τους προσφέρουν ανταγωνιστικότητα στο παγκόσμιο περιβάλλον	21 7,8%	59 21,9%	114 42,2%	50 18,5%	20 7,4%
ι.	γίνεται σωστή διοίκηση ταλέντων (talent management) του εκπαιδευτικού προσωπικού	19 7%	62 23%	93 34,4%	65 24,1%	28 10,4%
κ.	άλλο (προσδιορίστε): .....	1 0,4%	1 0,4%	3 1,1%	1 0,4%	1 0,4%

- Σε συνδυασμό με τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας (ερώτηση 3α) προκύπτει ότι:
- α. Το ποσοστό αυτών που δηλώνουν ότι υπάρχουν στρατηγικοί στόχοι στο σχολείο τους διαφοροποιείται στις κατηγορίες της μεταβλητής “συνολικά χρόνια υπηρεσίας” εμφανίζοντας αύξηση όσο αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας τους (βλ. Πίνακα 2). Άρα, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι πιο πολύ οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας δηλώνουν την ύπαρξη στρατηγικών στόχων στο σχολείο τους.
  - β. Το ποσοστό αυτών που δηλώνουν ότι είναι το κλίμα στο σχολείο τους τέτοιο, ώστε να τονίζεται η συνεισφορά και η αξία όλων των φορέων, διαφοροποιείται στις κατηγορίες της μεταβλητής “συνολικά χρόνια υπηρεσίας” εμφανίζοντας μείωση όσο αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας τους (βλ. Πίνακα 2). Άρα, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι όσο αυξάνονται τα συνολικά έτη εργασίας των εκπαιδευτικών τόσο μειώνεται ο βαθμός στον οποίο θεωρούν ότι στο σχολείο αναγνωρίζεται η συνεισφορά και η αξία όλων των φορέων.
  - γ. Το ποσοστό αυτών που δηλώνουν ότι η εργασία στην τάξη συμβαδίζει με το όραμα και την αποστολή του σχολείου, όπως αυτό έχει γίνει αποδεκτό από όλους, διαφοροποιείται στις κατηγορίες της μεταβλητής συνολικά χρόνια υπηρεσίας εμφανίζοντας αύξηση όσο αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας τους (βλ. Πίνακα 2). Άρα, μπορούμε να υποστηρίξουμε, ότι όσο αυξάνονται τα έτη εργασίας των εκπαιδευτικών τόσο αυξάνεται ο βαθμός στον οποίο θεωρούν ότι η εργασία στην τάξη συμβαδίζει με το όραμα και την αποστολή του σχολείου, όπως έχουν γίνει αποδεκτά από όλους.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται το σύνολο των στατιστικά σημαντικών αποτελεσμάτων για τις συσχετίσεις της μεταβλητής «συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση» και των εξαρτημένων μεταβλητών της ερώτησης 12, καταδεικνύοντας ότι όλες οι κάτωθι συσχετίσεις διαμορφώνουν στατιστικά σημαντική επίδραση, σε επίπεδο εμπιστοσύνης 95%, από τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας του ερωτώμενου.

**Πίνακας 2:** Αποτελέσματα συσχέτισης της ανεξάρτητης μεταβλητής «χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά» και λοιπών εξαρτημένων μεταβλητών της ερώτησης 12

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Υπάρχουν στρατηγικοί στόχοι στο σχολείο σας.	Between Groups	11,029	4	2,757	3,109	,016
	Within Groups	231,483	261	,887		
	Total	242,511	265			
Είναι το κλίμα στο σχολείο σας τέτοιο, ώστε να τονίζεται η συνεισφορά και η αξία όλων των φορέων (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και τοπικής αυτοδιοίκησης).	Between Groups	13,523	4	3,381	3,318	,011
	Within Groups	269,012	264	1,019		
	Total	282,535	268			
Ο διευθυντής του σχολείου παίζει θετικό ρόλο στην προσέγγιση του οράματος.	Between Groups	9,588	4	2,397	2,401	,050
	Within Groups	262,591	263	,998		
	Total	272,179	267			
Η εργασία στην τάξη συμβαδίζει με το όραμα και την αποστολή του σχολείου, όπως αυτό έχει γίνει αποδεκτό από όλους.	Between Groups	14,907	4	3,727	4,656	,001
	Within Groups	211,301	264	,800		
	Total	226,208	268			
Γίνεται σωστή διοίκηση ταλέντων (talent management) του εκπαιδευτικού προσωπικού.	Between Groups	19,932	4	4,983	4,450	,002
	Within Groups	293,416	262	1,120		
	Total	313,348	266			

Σε συνδυασμό με την οικογενειακή κατάσταση (ερώτηση 4) προκύπτει ότι:

- α. Το ποσοστό αυτών που δηλώνουν ότι υπάρχουν στρατηγικοί στόχοι στο σχολείο τους διαφοροποιείται στις κατηγορίες της μεταβλητής οικογενειακή κατάσταση (βλ. Πίνακα 3). Άρα, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι περισσότερο οι άγαμοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν την ύπαρξη στρατηγικών στόχων στο σχολείο τους.
- β. Το ποσοστό αυτών που δηλώνουν ότι λειτουργούν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας ενδυναμωμένα με συναίνεση και υψηλές προσδοκίες διαφοροποιείται στις κατηγορίες της μεταβλητής οικογενειακή κατάσταση (βλ. Πίνακα 3). Άρα, μπορούμε να υποστηρίξουμε, ότι περισσότερο οι άγαμοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι λειτουργούν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας ενδυναμωμένα με συναίνεση και υψηλές προσδοκίες.
- γ. Το ποσοστό αυτών που δηλώνουν ότι συνεισφέρουν όλα τα μέλη της κοινότητας στον κύκλο της μάθησης του σχολείου διαφοροποιείται στις κατηγορίες της μεταβλητής οικογενειακή κατάσταση (βλ. Πίνακα 3). Άρα, μπορούμε να υποστηρί-

ξουμε ότι περισσότερο οι άγαμοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι συνεισφέρουν όλα τα μέλη της κοινότητας στον κύκλο της μάθησης του σχολείου.

Στον παρακάτω πίνακα (3), παρουσιάζεται το σύνολο των στατιστικά σημαντικών αποτελεσμάτων για τις συσχετίσεις της μεταβλητής «οικογενειακή κατάσταση» και των εξαρτημένων μεταβλητών της ερώτησης 12, καταδεικνύοντας ότι όλες οι κάτωθι συσχετίσεις διαμορφώνουν στατιστικά σημαντική επίδραση, σε επίπεδο εμπιστοσύνης 95%, από τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας του ερωτώμενου.

**Πίνακας 3:** Αποτελέσματα συσχέτισης της ανεξάρτητης μεταβλητής «οικογενειακή κατάσταση» και εξαρτημένων μεταβλητών της ερώτησης 12

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Υπάρχουν στρατηγικοί στόχοι στο σχολείο σας.	Between Groups	7,034	2	3,517	3,934	,021
	Within Groups	232,433	260	,894		
	Total	239,468	262			
Είναι το κλίμα στο σχολείο σας τέτοιο, ώστε να τονίζεται η συνεισφορά και η αξία όλων των φορέων (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και τοπικής αυτοδιοίκησης).	Between Groups	8,499	2	4,250	4,119	,017
	Within Groups	271,369	263	1,032		
	Total	279,868	265			
Λειτουργούν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας ενδυναμωμένα με συναίνεση και υψηλές προσδοκίες.	Between Groups	11,663	2	5,831	6,125	,003
	Within Groups	249,431	262	,952		
	Total	261,094	264			
Συνεισφέρουν όλα τα μέλη της κοινότητας στον κύκλο της μάθησης του σχολείου.	Between Groups	11,306	2	5,653	7,024	,001
	Within Groups	206,828	257	,805		
	Total	218,135	259			
Η εργασία στην τάξη συμβαδίζει με το όραμα και την αποστολή του σχολείου, όπως αυτό έχει γίνει αποδεκτό από όλους.	Between Groups	5,788	2	2,894	3,508	,031
	Within Groups	216,934	263	,825		
	Total	222,722	265			
Υπάρχει συνεργασία των εκπαιδευτικών, ικανή να εξασφαλίζει ομοιομορφία στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και ικανή να διασφαλίζει ένα περιβάλλον επιδόσεων και υψηλών απαιτήσεων για όλους τους μαθητές.	Between Groups	7,129	2	3,564	4,076	,018
	Within Groups	230,014	263	,875		
	Total	237,143	265			
Παρέχονται από το πρόγραμμα του σχολείου στρατηγικές για τη δια βίου εκπαίδευση και νοητικά μοντέλα ικανά να τους προσφέρουν ανταγωνιστικότητα στο παγκόσμιο περιβάλλον.	Between Groups	6,884	2	3,442	3,396	,035
	Within Groups	261,469	258	1,013		
	Total	268,352	260			
Γίνεται σωστή διοίκηση ταλέντων (talent management) του εκπαιδευτικού προσωπικού.	Between Groups	20,050	2	10,025	9,035	,000
	Within Groups	289,583	261	1,110		
	Total	309,633	263			

Σε συνδυασμό με τη θέση στο σχολείο (ερώτηση 6) προκύπτει ότι:

- α. Το ποσοστό αυτών που δηλώνουν ότι υπάρχουν στο σχολείο τους γραμμένα το όραμα, οι αρχές, η αποστολή και οι δεσμεύσεις των μελών του σχολείου, διαφοροποιείται στις κατηγορίες της μεταβλητής οικογενειακή κατάσταση (βλ. Πίνακα 4). Άρα, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι περισσότερο οι έχοντες οργανική θέση εκπαιδευτικοί σε σχέση με τους αναπληρωτές δηλώνουν ότι υπάρχουν στο σχολείο τους γραμμένα το όραμα, οι αρχές, η αποστολή και οι δεσμεύσεις των μελών του σχολείου.
- β. Το ποσοστό αυτών που δηλώνουν ότι είναι το κλίμα στο σχολείο τους τέτοιο ώστε να τονίζεται η συνεισφορά και η αξία όλων των φορέων διαφοροποιείται στις κατηγορίες της μεταβλητής οικογενειακή κατάσταση (βλ. Πίνακα 4). Άρα, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι περισσότερο οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι είναι το κλίμα στο σχολείο τους τέτοιο ώστε να τονίζεται η συνεισφορά και η αξία όλων των φορέων.

**Πίνακας 4:** Αποτελέσματα συσχέτισης της ανεξάρτητης μεταβλητής «θέση εργασίας» και λοιπών εξαρτημένων μεταβλητών της ερώτησης 12

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Υπάρχουν στο σχολείο σας γραμμένα το όραμα, οι αρχές, η αποστολή και οι δεσμεύσεις των μελών του σχολείου.	Between Groups	13,951	2	6,975	5,031	,007
	Within Groups	353,557	255	1,386		
	Total	367,508	257			
Είναι το κλίμα στο σχολείο σας τέτοιο, ώστε να τονίζεται η συνεισφορά και η αξία όλων των φορέων (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και τοπικής αυτοδιοίκησης).	Between Groups	8,497	2	4,248	4,159	,017
	Within Groups	265,617	260	1,022		
	Total	274,114	262			

Στην ερώτηση (13) «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω τεχνικές οργανωσιακής μάθησης (δηλαδή μάθησης σε συλλογικό επίπεδο) είναι σημαντικές;», οι απαντήσεις του δείγματος ποικίλουν σε σχέση με συγκεκριμένες/προτεινόμενες τεχνικές τις οποίες κλήθηκαν να αξιολογήσουν (βλ. **Πίνακα 5**).

**Πίνακας 5:** Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών ποσοστών (%) των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό σημαντικότητας συγκεκριμένων τεχνικών οργανωσιακής μάθησης

	Αξιολόγηση βαθμού σημαντικότητας τεχνικών οργανωσιακής μάθησης	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
α.	οι συναντήσεις ομάδων ανά ειδικότητα	63 23,3%	106 39,3%	72 26,7%	23 8,5%	5 1,9%
β.	η δημιουργία διαθεματικών ομάδων	71 26,3%	99 36,7%	68 25,2%	27 10%	4 1,5%
γ.	η δημιουργία ομάδων αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου	41 15,2%	86 31,9%	96 35,6%	30 11,1 %	14 5,2%
δ.	η δημιουργία εντύπου δελτίου το οποίο να κυκλοφορεί ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.	18 6,7%	47 17,4%	93 34,4%	70 25,9%	36 13,3%
ε.	οι σύντομες παρουσιάσεις και ενημερώσεις των εκπαιδευτικών από συναδέλφους οι οποίοι παρακολούθησαν συνέδρια - σεμινάρια και άλλο υλικό	41 15,2%	79 29,3%	94 34,8%	39 14,4 %	16 5,9%
στ.	η δημιουργία ημερολογίου ανά τάξη όπου καταγράφονται συμβάντα	41 15,2%	83 30,7%	76 28,1%	48 17,8 %	19 7%
ζ.	η εμπλοκή όσον το δυνατόν περισσότερων παραγόντων στα έργα (projects) του σχολείου	56 20,7%	86 31,9%	81 30%	36 13,3 %	9 3,3%
η.	άλλο (προσδιορίστε):.....	2 0,7%	2 0,7%	1 0,4%	2 0,7%	7 2,6%

Σε συνδυασμό με την πιστοποίηση στις νέες τεχνολογίες (ερώτηση 9) προκύπτει ότι το ποσοστό αυτών που δηλώνουν ότι οι συναντήσεις των ομάδων αν ειδικότητα αποτελούν πάρα πολύ σημαντική τεχνική οργανωσιακής μάθησης, διαφοροποιείται στις κατηγορίες της μεταβλητής πιστοποίηση στις νέες τεχνολογίες (βλ. Πίνακα 6). Άρα, μπορούμε να υποστηρίξουμε, ότι περισσότερο οι έχοντες πιστοποίηση στις νέες τεχνολογίες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι συναντήσεις των ομάδων ανά ειδικότητα αποτελούν πάρα πολύ σημαντική τεχνική οργανωσιακής μάθησης.

**Πίνακας 6:** Αποτελέσματα συσχέτισης της ανεξάρτητης μεταβλητής «πιστοποίηση στις νέες τεχνολογίες» και της μεταβλητής «συναντήσεις ομάδων ανά ειδικότητα»

ANOVA						
		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Οι συναντήσεις ομάδων ανά ειδικότητα.	Between Groups	5,495	1	5,495	5,886	,016
	Within Groups	245,539	263	,934		
	Total	251,034	264			

Στην ερώτηση (14) «Ποιες από τις παρακάτω διαστάσεις θεωρείτε ότι είναι περισσότερο σημαντικές για τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης;» οι απαντήσεις του δείγματος ποικίλουν σε σχέση με τα συγκεκριμένα κριτήρια τα οποία κλήθηκαν να αξιολογήσουν (βλ. **Πίνακα 7**).

Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τη σημαντικότητα των διαστάσεων της λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού μάθησης με βάση την ιεράρχηση των διαστάσεων που πραγματοποίησαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος. Για την πληρέστερη παρουσίαση της ιεράρχησης της σημαντικότητας των διαστάσεων ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει για κάθε διάσταση:

- τον συντελεστή ιεράρχησης της σημαντικότητας,
- το ποσοστό των εκπαιδευτικών που ιεράρχησαν τη διάσταση ως 1η επιλογή,
- το ποσοστό των εκπαιδευτικών που ιεράρχησαν τη διάσταση στις τρεις πρώτες θέσεις και
- το ποσοστό των εκπαιδευτικών που ιεράρχησαν τη διάσταση στη τελευταία (5η) και προτελευταία (4η) θέση.

Ο συντελεστής ιεράρχησης της σημαντικότητας του κάθε κριτηρίου υπολογίστηκε με τη διαίρεση του αθροίσματος όλων των αριθμών ιεράρχησης του κριτηρίου δια του αριθμού των εκπαιδευτικών. Είναι αυτονόητο ότι αν θεωρητικά όλοι οι εκπαιδευτικοί ιεραρχούσαν ένα κριτήριο ως πρώτο (1) τότε ο συντελεστής ιεράρχησης της σημαντικότητας θα ήταν ίσος με 1 ( $270=270$ ).

**Πίνακας 7:** Κατανομή συχνοτήτων σχετικών και % σύμφωνα με την απάντηση των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση της σημαντικότητας συγκεκριμένων διαστάσεων του σχολείου ως οργανισμού μάθησης

α/α	Αξιολόγηση σημαντικότητας διαστάσεων του σχολείου ως οργανισμού μάθησης	Συντελεστές Ιεράρχησης της Σημαντικότητας (1-5)	1η Επιλογή Συχν. %	1η, 2η και 3η Επιλογή Συχν. %	4η και 5η Επιλογή Συχν. %
α.	η μετάβαση από τον διευθυντή στον ηγέτη και τον “συλλογικό δάσκαλο”	2,045	113 12%	385 40,90%	557 59,10%
β.	η μετάβαση από την ατομική διδασκαλία στη συλλογική αναζήτηση	2,045	108 12%	369 40,90%	373 41,30%
γ.	η διαμόρφωση ενός κοινού οράματος	3,44	222 31,60%	483 68,80%	219 31,20%
δ.	η διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος το οποίο δίνει φτερά στη μαθησιακή κοινότητα	3,39	189 26,50%	484 67,80%	230 32,20%
ε.	η επικοινωνία και η ανταλλαγή πρακτικών σε όλα τα επίπεδα ώστε να έχουμε την καλύτερη δυνατή απόδοση του σχολείου	2,69	111 12,90%	461 53,80%	396 46,20%

Στην ερώτηση (15) «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι χαρακτηρίζουν το σχολείο σας τα παρακάτω αναφορικά με το ρόλο των μαθητών;», οι απαντήσεις του δείγματος ποικίλουν (βλ. Πίνακα 8).



**Πίνακας 8:** Κατανομή συχνοτήτων σχετικών και % σύμφωνα με την απάντηση των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο των μαθητών στο πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού μάθησης

	<b>Οργανωσιακή μάθηση και ο ρόλος των μαθητών</b>	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
α.	έχουν όλοι οι μαθητές τη δυνατότητα να αναπτύσσουν τα ταλέντα τους	30 11,1%	65 24,1%	119 44,1%	44 16,3%	9 3,3%
β.	οι μαθητές νιώθουν ευχάριστα και άνετα μέσα στην τάξη	49 18,1%	130 48,1%	81 30%	8 3%	2 0,7%
γ.	συνεργάζονται μεταξύ τους σε διάφορες περιστάσεις μέσα σε κλίμα φιλικό και καταβάλλουν προσπάθειες για αλληλοϋποστήριξη	44 16,3%	101 37,4%	100 37%	22 8,1%	1 0,4%
δ.	οι μαθητές συμμετέχουν σε συλλογικές εργασίες και συνεργάζονται αποτελεσματικά σε ομάδες διαφορετικής σύνθεσης και μεγέθους	52 19,3%	89 33%	103 38,1%	24 8,9%	1 0,4%
ε.	άλλο (προσδιορίστε): .....	-	-	-	-	-

Στην ερώτηση (16) «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι χαρακτηρίζουν το σχολείο σας τα παρακάτω αναφορικά με τον παράγοντα κλίμα-σχέσεις;» οι απαντήσεις του δείγματος ποικίλουν σε σχέση με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τα οποία κλήθηκαν να αξιολογήσουν (βλ. Πίνακα 9).

**Πίνακας 9:** Κατανομή συχνοτήτων σχετικών και % σύμφωνα με την απάντηση των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών σχετικά με τον παράγοντα κλίμα-σχέσεις στο πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού μάθησης

	Οργανωσιακή μάθηση και κλίμα-σχέσεις	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
α.	γίνεται αποτελεσματική διευθέτηση συγκρούσεων	43 15,9%	91 33,7%	107 39,6%	20 7,4%	5 1,9%
β.	ακολουθείται μια συστηματική διαδικασία αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου	13 4,8%	57 21,1%	118 43,7%	60 22,2%	16 5,9%
γ.	το επίπεδο επικοινωνίας μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι αποτελεσματικό	30 11,1%	101 37,4%	101 37,4%	30 11,1%	2 0,7%
δ.	είναι ανεπτυγμένο το αίσθημα ιδιοκτησίας του οράματος και της αποστολής του σχολείου σε εκπαιδευτικούς και μαθητές	20 7,4%	71 26,3%	105 38,9%	60 22,2%	11 4,1%
ε.	είναι ανεπτυγμένο το αίσθημα ιδιοκτησίας του οράματος και της αποστολής του σχολείου στους γονείς	16 5,9%	59 21,9%	105 38,9%	70 25,9%	15 5,6%
στ.	είναι ανεπτυγμένο το αίσθημα ιδιοκτησίας του οράματος και της αποστολής του σχολείου στην τοπική κοινότητα	11 4,1%	60 22,2%	89 33%	83 30,7%	20 7,4%
ζ.	το κλίμα του σχολείου είναι εορταστικό και επικοινωνιακό	48 17,8%	83 30,7%	97 35,9%	28 10,4%	5 1,9%
η.	άλλο (προσδιορίστε):..... .....	1 0,4%	1 0,4%	3 1,1%	2 0,7%	7 2,6%

## 5. Συζήτηση

Από τη συνολική θεώρηση των επιμέρους ευρημάτων προκύπτουν συγκεκριμένες διαπιστώσεις αναφορικά με τη λειτουργία του σύγχρονου σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει, οι οποίες αναλυτικότερα παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 270 εκπαιδευτικούς, αποκλειστικά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που εργάζονται σε σχολεία διαφόρων νομών της Ελλάδος, με κυρίαρχους τους νομούς της Χαλκιδικής, της Θεσσαλονίκης, της Δωδεκανήσου και της Κοζάνης. Το υψηλότερο ποσοστό των συμμετεχόντων εργάζονται σε σχολείο σε αστική περιοχή (45,6%), τα 2/3 περίπου του δείγματος αντιστοιχεί στο γυναικείο φύλο και η πλειοψηφία του δείγματος (57%) είναι έγγαμοι. Όσον αφορά στην ηλικία, στο συγκεκριμένο δείγμα εντοπίζονται άτομα όλων των ηλικιακών ομάδων, χωρίς μεγάλες διαφοροποιήσεις στο ποσοστό που αντιπροσωπεύει την εκάστοτε ηλικιακή

κατηγορία. Πολλοί ήταν εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που είχαν άνω των 11 ετών προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, ενώ η απόλυτη πλειοψηφία του δείγματος εργάζεται στο ίδιο σχολείο από 0 έως και 10 έτη, κυρίως σε οργανική θέση. Αναφορικά με την εκπαίδευση που έχει λάβει ο εκάστοτε συμμετέχων, η πλειοψηφία κατέχει πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, περίπου το 1/5 του δείγματος έχει και μεταπτυχιακό δίπλωμα, ενώ ορισμένοι ερωτηθέντες έχουν συμμετάσχει σε επιπρόσθετα επιμορφωτικά προγράμματα, ως επί το πλείστον στο αντικείμενο σπουδών και απασχόλησής τους. Τέλος, η απόλυτη πλειοψηφία του δείγματος (84,2%) έχει λάβει κάποια πιστοποίηση στις Νέες Τεχνολογίες, γεγονός που υποδεικνύει πως αντιλαμβάνονται την υψηλή σημασία και την αναγκαιότητα απόκτησης κάποιας σχετικής γνώσης. Η απόκτηση πιστοποιήσεων στις Νέες Τεχνολογίες, και δεδομένης της σχετικά πρόσφατης εμφάνισης και εδραίωσής τους στην καθημερινότητα, ενισχύει προγενέστερες έρευνες που υποστηρίζουν πως η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην ποιοτική διδασκαλία και στην αύξηση της αποτελεσματικότητας της τελευταίας (Bransford et al, 2000, Αρβανίτη, 2013).

Αναφορικά με τον προσδιορισμό του βαθμού εφαρμογής στο σχολείο τους συγκεκριμένων βασικών αρχών οργανωσιακής μάθησης οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι στο σχολείο τους υπάρχουν και λειτουργούν πάρα πολύ έως πολύ κατά προτεραιότητα οι παρακάτω αρχές οργανωσιακής μάθησης: ο διευθυντής του σχολείου παίζει θετικό ρόλο στην προσέγγιση του οράματος (75,9%), η εργασία στην τάξη συμβαδίζει με το όραμα και την αποστολή του σχολείου, όπως αυτό έχει γίνει αποδεκτό από όλους (57,4%), το κλίμα στο σχολείο είναι τέτοιο ώστε να τονίζεται η συνεισφορά και η αξία όλων των φορέων (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και τοπικής αυτοδιοίκησης) (54,9%), υπάρχει συνεργασία των εκπαιδευτικών ικανή να εξασφαλίζει ομοιομορφία στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και ικανή να διασφαλίσει ένα περιβάλλον επιδόσεων και υψηλών απαιτήσεων για όλους τους μαθητές (52,5%), συνεισφέρουν όλα τα μέλη της κοινότητας στον κύκλο της μάθησης του σχολείου (50,4%), λειτουργούν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας ενδυναμωμένα με συναίνεση και υψηλές προσδοκίες (48,5%), υπάρχουν στρατηγικοί στόχοι στο σχολείο τους (44,4%), γίνεται σωστή διοίκηση ταλέντων (talent management) του εκπαιδευτικού προσωπικού (30%), παρέχονται από το πρόγραμμα του σχολείου στρατηγικές για τη διαβίωση εκπαίδευση και νοητικά μοντέλα ικανά να τους προσφέρουν ανταγωνιστικότητα στο παγκόσμιο περιβάλλον (29,7%), υπάρχουν στο σχολείο τους γραμμένα το όραμα, οι αρχές, η αποστολή και οι δεσμεύσεις των μελών του σχολείου (26,6%). Το αποτέλεσμα αυτό καταδεικνύει πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν στα σχολεία τους χαρακτηριστικά που έχουν κοινά στοιχεία με τις σύγχρονες πρακτικές της οργανωσιακής μάθησης και εμφανίζουν ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των οργανισμών μάθησης, καθώς διαθέτουν κοινό όραμα, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και αναπτύσσουν ομαδική μάθηση (Brunner et al, 1997: 29-33, Silins et al, 2002: 29-31).

Παράλληλα, αναδεικνύεται ως ιδιαίτερα σημαντικός ο ρόλος του διευθυντή και το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα άλλης σχετικής έρευνας η οποία εξέτασε το ρόλο του ηγέτη στη διαμόρφωση ενός μανθάνοντα εκπαιδευτικού οργανισμού σε συνδυασμό με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Αποστολοπούλου, 2016: 104-106) και από τα ευρήματα της οποίας διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει πως ο διευθυντής/ηγέτης διαμορφώνει δομές προς την κατεύθυνση της καλλιέργειας της μάθησης και πως στα σχολεία εντοπίζονται χαρακτηριστικά μανθάνοντα οργανισμού όπως ελεύθερη ανταλλαγή πρακτικών, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, συνεργασία, συνεχής βελτίωση. Επίσης, το συγκεκριμένο εύρημα διαφωνεί εν μέρει με τα ευρήματα άλλης σχετικής έρευνας, σύμφωνα με τα οποία ορισμένα χαρακτηριστικά του μανθάνοντα οργανισμού όπως: η ανάληψη πρωτοβουλιών, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η ομαδική μάθηση, η ενίσχυση και η ανταμοιβή δεν φαίνεται να έχουν ενσωματωθεί στη λειτουργία του σχολείου (Βύσσα, 2009: 112-114). Τέλος, το συγκεκριμένο εύρημα διαφωνεί εν μέρει με τα ευρήματα άλλης σχετικής έρευνας (Μπιτιάρη, 2012: 527-531, 542-545), σύμφωνα με τα οποία τα ελληνικά σχολεία δεν έχουν αναπτύξει χαρακτηριστικά οργανισμών μάθησης αφού η μάθηση ακολουθεί παραδοσιακά μοντέλα με εξαίρεση την ανάληψη καινοτόμων δράσεων, ενώ οι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να εξελίσσουν την επαγγελματική τους γνώση και, επίσης, αγνοείται η σύνδεση ηγεσίας με τη μάθηση.

Παράλληλα, λόγω της σπουδαιότητας που έχει το συγκεκριμένο ερώτημα για την έρευνά μας, συγκρίνεται με τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος. Από τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι πιο πολύ οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας, δηλώνουν την ύπαρξη στρατηγικών στόχων στο σχολείο τους καθώς και ότι όσο αυξάνονται τα συνολικά έτη εργασίας των εκπαιδευτικών τόσο μειώνεται ο βαθμός στον οποίο θεωρούν ότι στο σχολείο αναγνωρίζεται η συνεισφορά και η αξία όλων των φορέων. Τέλος προκύπτει ότι όσο αυξάνονται τα έτη εργασίας των εκπαιδευτικών τόσο αυξάνεται ο βαθμός στον οποίο θεωρούν ότι η εργασία στην τάξη συμβαδίζει με το όραμα και την αποστολή του σχολείου, όπως έχουν γίνει αποδεκτά από όλους.

Επιπρόσθετα, το συγκεκριμένο ερώτημα συγκρίνεται με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών του δείγματος. Από τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι περισσότερο οι άγαμοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν την ύπαρξη στρατηγικών στόχων στο σχολείο τους, ότι λειτουργούν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας ενδυναμωμένα με συναίνεση και υψηλές προσδοκίες και ότι συνεισφέρουν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας στον κύκλο της μάθησης του σχολείου.

Τέλος, το συγκεκριμένο ερώτημα συγκρίνεται με τη θέση των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Από τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι περισσότερο οι έχοντες οργανική θέση εκπαιδευτικοί σε σχέση με τους αναπληρωτές δηλώνουν ότι υπάρχουν στο

σχολείο τους γραμμένα το όραμα, οι αρχές, η αποστολή και οι δεσμεύσεις των μελών του σχολείου, ενώ αντίθετα περισσότερο οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι είναι το κλίμα στο σχολείο τους τέτοιο, ώστε να τονίζεται η συνεισφορά και η αξία όλων των φορέων.

Σε σχέση με τον προσδιορισμό του βαθμού σημαντικότητας συγκεκριμένων προτεινόμενων τεχνικών οργανωσιακής μάθησης οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι θεωρούν κατά προτεραιότητα πάρα πολύ έως πολύ σημαντικές τεχνικές τις συναντήσεις ομάδων ανά ειδικότητα (63%), τη δημιουργία διαθεματικών ομάδων (62,6%), την εμπλοκή όσο το δυνατόν περισσότερων παραγόντων στα έργα (projects) του σχολείου (52,6%), τη δημιουργία ομάδων αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου (47,1%), τη δημιουργία ημερολογίου ανά τάξη όπου καταγράφονται συμβάντα (45,9%), τις σύντομες παρουσιάσεις και ενημερώσεις των εκπαιδευτικών από συναδέλφους οι οποίοι παρακολούθησαν συνέδρια/σεμινάρια και άλλο υλικό (44,5%) και τέλος τη δημιουργία εντύπου δελτίου το οποίο να κυκλοφορεί ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (24,1%). Σύμφωνα με το αποτέλεσμα αυτό, το οποίο ενισχύεται και από τα στοιχεία άλλης σχετικής έρευνας (Leclerc et al, 2012: 11-12), ο χρόνος που διατίθεται για συνεργατικές συναντήσεις πάνω σε παιδαγωγικά θέματα, η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, η κατανομή των πόρων (υλικών και ανθρώπινων) και της εξουσίας, οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, η ανάπτυξη κουλτούρας κοινών αξιών και η τεχνογνωσία παίζουν καθοριστικό ρόλο για τη διαμόρφωση και μετασχηματισμό ενός σχολείου σε οργανισμό μάθησης.

Παράλληλα, λόγω της σπουδαιότητας που έχει το συγκεκριμένο ερώτημα για την έρευνά μας, συγκρίνεται με την πιστοποίηση στις νέες τεχνολογίες των εκπαιδευτικών του δείγματος. Από τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι περισσότερο οι έχοντες πιστοποίηση στις νέες τεχνολογίες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι συναντήσεις των ομάδων ανά ειδικότητα αποτελούν πάρα πολύ σημαντική τεχνική οργανωσιακής μάθησης.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει, επίσης, η ιεράρχηση της σημαντικότητας συγκεκριμένων διαστάσεων του σχολείου ως οργανισμού μάθησης. Σε πρώτο επίπεδο ζητήθηκε η ιεράρχηση της σειράς σημαντικότητας της κάθε διάστασης, με τη χρησιμοποίηση του αριθμού 1 για τη σημαντικότερη διάσταση και του αριθμού 5 για την τελευταία από άποψη σημαντικότητας διάσταση. Από τις πέντε βασικές διαστάσεις οργανωσιακής μάθησης η διαμόρφωση ενός κοινού οράματος παρουσιάζει την υψηλότερη ιεράρχηση με μεσοσταθμική ιεράρχηση σημαντικότητας 3,44 στην κλίμακα 1-5 με την αμέσως επόμενη διάσταση να είναι η διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος το οποίο δίνει φτερά στη μαθησιακή κοινότητα και συντελεστή 3,39, ακολουθεί η επικοινωνία και η ανταλλαγή πρακτικών σε όλα τα επίπεδα ώστε να έχουμε την καλύτερη δυνατή απόδοση του σχολείου με αρκετή διαφορά και συντελεστή 2,69 και τις δύο τελευταίες από άποψη σημαντικότητας διαστάσεις να ιεραρχούνται με συντελεστή 2,045 στην κλίμακα 1-5.

Πιο αναλυτικά, οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι ιεραρχούν στην πρώτη θέση των επιλογών τους τις διαστάσεις: η διαμόρφωση ενός κοινού οράματος (31,60%), η διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος το οποίο δίνει φτερά στη μαθησιακή κοινότητα (26,50%), η επικοινωνία και η ανταλλαγή πρακτικών όλα τα επίπεδα ώστε να έχουμε την καλύτερη δυνατή απόδοση του σχολείου (12,90%) η μετάβαση από τον διευθυντή στον ηγέτη και τον «συλλογικό δάσκαλο» και η μετάβαση από την ατομική διδασκαλία στη συλλογική αναζήτηση (12%). Το αποτέλεσμα αυτό, με το οποίο συμφωνούν και τα ευρήματα σχετικής έρευνας (Bowen et al, 2006: 99, 115), καταδεικνύει πως για να μετατραπεί ένας εκπαιδευτικός οργανισμός σε οργανισμό μάθησης πρέπει να εμφανίζει τα στοιχεία μιας οντότητας διαβίωσης με κοινωνική οργάνωση, στο πλαίσιο της οποίας εκδηλώνονται δράσεις (ομαδικός προσανατολισμός, καινοτομία, συμμετοχή, διαμοιρασμός πληροφοριών, κ.ά.) και αναπτύσσονται συναισθήματα (σεβασμός, συνοχή, εμπιστοσύνη, αισιοδοξία κ.ά.). Επιπρόσθετα, από το αποτέλεσμα αυτό προκύπτει ότι αναφορικά με τη σχέση εξουσίας και σχολικής ανάπτυξης στο πλαίσιο μιας συνολικής παιδαγωγικής προσέγγισης (σχεδιασμός, διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση), πως η παραπάνω σχέση μπορεί να επιτευχθεί από μια κατανομημένη ηγεσία με στόχευση στη διδασκαλία και στη μάθηση στο πλαίσιο ενός μαθάνοντα εκπαιδευτικού οργανισμού (Conway & Andrews, 2016:115-116, 135-136).

Πολύ σημαντικό ενδιαφέρον παρουσιάζει και το αποτέλεσμα της έρευνάς μας που αφορά στον προσδιορισμό του βαθμού που χαρακτηρίζουν το σχολείο τους συγκεκριμένα στοιχεία αναφορικά με το ρόλο των μαθητών στο πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού μάθησης. Έτσι, όσον αφορά στη δυνατότητα των μαθητών να αναπτύσσουν τα ταλέντα τους, το υψηλότερο ποσοστό (44,4%) επέλεξε την απάντηση «Αρκετά», ενώ αμέσως επόμενη απάντηση είναι το «Πολύ». Ακολουθως, το 48,5% των συμμετεχόντων δήλωσε πως οι μαθητές νιώθουν «πολύ» άνετα και ευχάριστα μέσα στην τάξη, ενώ το 30,2% απάντησαν «Αρκετά». Αναφορικά με τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών σε διάφορες περιστάσεις μέσα σε κλίμα φιλικό, όσο και σε σχέση με τη συμμετοχή τους σε συλλογικές εργασίες και την αποτελεσματική συνεργασία σε ομάδες διαφορετικής σύνθεσης και μεγέθους τις υψηλότερες συχνότητες σημείωσαν οι απαντήσεις «Πολύ» έως «Αρκετά» με ποσοστά 74,4% και 71,1% αντίστοιχα. Ενώ πολύ μικρότερα είναι τα ποσοστά που οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι «Πάρα πολύ» οι μαθητές στο σχολείο τους συμμετέχουν σε συλλογικές εργασίες και συνεργάζονται αποτελεσματικά σε ομάδες διαφορετικής σύνθεσης και μεγέθους (19,3%), νιώθουν ευχάριστα και άνετα μέσα στην τάξη (18,1%), συνεργάζονται μεταξύ τους σε διάφορες περιστάσεις μέσα σε κλίμα φιλικό και καταβάλλουν προσπάθειες για αλληλοϋποστήριξη (16,3%) και τέλος έχουν όλοι τη δυνατότητα να αναπτύσσουν τα ταλέντα τους (11,1%). Το αποτέλεσμα αυτό σημαίνει ότι η μάθηση φαίνεται να ακολουθεί παραδοσιακά μοντέλα και ότι τα σχολεία της έρευνας δεν

έχουν αναπτύξει χαρακτηριστικά οργανισμών μάθησης αναφορικά με το ρόλο των μαθητών, και αυτό είναι ένα δεδομένο με το οποίο συμφωνούν και τα ευρήματα σχετικής έρευνας (Μπινιάρη, 2012: 527-531, 542-545).

Ως προς τον προσδιορισμό του βαθμού που χαρακτηρίζουν το σχολείο τους συγκεκριμένα στοιχεία αναφορικά με τον παράγοντα κλίμα-σχέσεις στο πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού μάθησης, οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι κατά προτεραιότητα πάρα πολύ έως πολύ χαρακτηρίζουν το σχολείο τους: η αποτελεσματική διευθέτηση συγκρούσεων (49,6%), το αποτελεσματικό πλαίσιο επικοινωνίας μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (48,5%), το εορταστικό και επικοινωνιακό κλίμα (48,5%), το αίσθημα ιδιοκτησίας του οράματος και της αποστολής του σχολείου σε εκπαιδευτικούς και μαθητές (33,7%), το αίσθημα ιδιοκτησίας του οράματος και της αποστολής του σχολείου στους γονείς (27,8%), το αίσθημα ιδιοκτησίας του οράματος και της αποστολής του σχολείου στην τοπική κοινότητα (26,3%) και τέλος ακολουθείται μια συστηματική διαδικασία αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (25,9%). Το αποτέλεσμα αυτό καταδεικνύει, πως με εξαίρεση την αποτελεσματική διευθέτηση συγκρούσεων, το αποτελεσματικό πλαίσιο επικοινωνίας μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και το εορταστικό και επικοινωνιακό κλίμα, άλλες σημαντικές παράμετροι και τεχνικές οργανωσιακής μάθησης στις οποίες συγκαταλέγονται η διευρυμένη ηγεσία, η βελτίωση της διδασκαλίας και των ευκαιριών μάθησης για μαθητές και εκπαιδευτικούς, η ανάπτυξη δικτύων επικοινωνίας εντός σχολείου (διευθυντής, προσωπικό, μαθητές) και εκτός (γονείς, κοινότητα, σχολική περιφέρεια), δε φαίνεται να χαρακτηρίζουν τη λειτουργία των σχολείων της έρευνας, παρότι, σύμφωνα με τα ευρήματα σχετικής έρευνας, αποτελούν σημαντικές διαστάσεις οργανωσιακής μάθησης και συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων των σχολείων (Knapp et al, 2003: 24-39, 64). Επιπρόσθετα, προκύπτει ότι παρότι η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί σημαντική παράμετρο της λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού μάθησης (Πασιάς κ.ά., 2015: 34-33), η συγκεκριμένη διαδικασία δε φαίνεται να χαρακτηρίζει τη λειτουργία των σχολείων της έρευνας.

## 6. Συμπεράσματα

Με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και την ανάλυση που προηγήθηκε μπορούμε να διατυπώσουμε τα ακόλουθα συμπεράσματα.

Αναφορικά με τον προσδιορισμό του βαθμού εφαρμογής στο σχολείο τους βασικών προτεινόμενων αρχών οργανωσιακής μάθησης τα υψηλότερα ποσοστά των ερωτηθέντων εστιάζουν, κυρίως, στο θετικό ρόλο του διευθυντή στην προσέγγιση του οράματος, στο ότι η εργασία στην τάξη συμβαδίζει με το όραμα και την αποστολή του σχολείου όπως αυτό έχει γίνει αποδεκτό από όλους και στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος τέτοιου ώστε να τονίζεται η συνεισφορά και η αξία όλων των

φορέων (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και τοπικής αυτοδιοίκησης), ενώ χαμηλότερα εμφανίζονται τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι χαρακτηρίζουν το σχολείο τους η συνεργασία των εκπαιδευτικών, ικανή να εξασφαλίσει ομοιομορφία στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και ικανή να διασφαλίσει ένα περιβάλλον επιδόσεων και υψηλών απαιτήσεων για όλους τους μαθητές, η συνεισφορά όλων των μελών της κοινότητας στον κύκλο της μάθησης του σχολείου, η λειτουργία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας με συναίνεση και υψηλές προσδοκίες και η ύπαρξη στρατηγικών στόχων στο σχολείο τους, ακόμη χαμηλότερα εμφανίζονται τα ποσοστά σε σχέση με τη σωστή διοίκηση ταλέντων (talent management) του εκπαιδευτικού προσωπικού, την παροχή από το πρόγραμμα του σχολείου στρατηγικών για τη δια βίου εκπαίδευση και νοητικών μοντέλων ικανών να προσφέρουν ανταγωνιστικότητα στο παγκόσμιο περιβάλλον και την ύπαρξη γραμμένου οράματος, αρχών, αποστολής και δεσμεύσεων των μελών του σχολείου.

Τα υψηλότερα ποσοστά προτίμησης των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών αναφορικά με τον προσδιορισμό του βαθμού σημαντικότητας των προτεινόμενων τεχνικών οργανωσιακής μάθησης εστιάζουν, κυρίως, στις συναντήσεις ομάδων ανά ειδικότητα, τη δημιουργία διαθεματικών ομάδων και την εμπλοκή όσο το δυνατόν περισσότερων παραγόντων στα έργα (projects) του σχολείου, ενώ χαμηλότερα εμφανίζονται τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που θεωρούν ως σημαντικές τεχνικές τη δημιουργία ομάδων αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου και τη δημιουργία ημερολογίου ανά τάξη όπου καταγράφονται συμβάντα και ακόμη χαμηλότερα εμφανίζονται τα ποσοστά σε σχέση με την τεχνική που αφορά στη δημιουργία εντύπου δελτίου το οποίο να κυκλοφορεί ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων ιεραρχείται πάρα πολύ υψηλά στην κλίμακα της ιεραρχικής κατάταξης αναφορικά με τη συμβολή τους στη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει τη διαμόρφωση ενός κοινού οράματος και τη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος, ενώ στις τελευταίες θέσεις της ιεραρχικής κατάταξης τοποθετεί την επικοινωνία και την ανταλλαγή πρακτικών σε όλα τα επίπεδα ώστε να έχουμε την καλύτερη δυνατή απόδοση του σχολείου, τη μετάβαση από τον διευθυντή στον ηγέτη και τον «συλλογικό δάσκαλο» και τη μετάβαση από την ατομική διδασκαλία στη συλλογική αναζήτηση.

Οι απόψεις της πλειονότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τον προσδιορισμό του βαθμού που χαρακτηρίζουν το σχολείο τους συγκεκριμένα στοιχεία για το ρόλο των μαθητών στο πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού μάθησης αναδεικνύουν, ότι σε πολύ μικρό βαθμό οι μαθητές στο σχολείο τους συμμετέχουν σε συλλογικές εργασίες και συνεργάζονται αποτελεσματικά σε ομάδες διαφορετικής σύνθεσης και μεγέθους, νιώθουν ευχάριστα και άνετα μέσα στην τάξη και συνεργάζονται μεταξύ τους σε διάφορες περιστάσεις μέσα σε κλίμα φιλικό και καταβάλλουν προσπάθειες για αλληλοϋποστήριξη, ενώ σε σημαντικά μικρότερο



βαθμό θεωρούν ότι στο σχολείο τους έχουν όλοι οι μαθητές τη δυνατότητα να αναπτύσσουν τα ταλέντα τους.

Τέλος, οι απόψεις της πλειονότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τον προσδιορισμό του βαθμού που χαρακτηρίζουν το σχολείο τους συγκεκριμένα στοιχεία αναφορικά με τον παράγοντα κλίμα-σχέσεις στο πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού μάθησης αναδεικνύουν ως κυριότερα στοιχεία την αποτελεσματική διευθέτηση συγκρούσεων, το αποτελεσματικό πλαίσιο επικοινωνίας μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και το εορταστικό και επικοινωνιακό κλίμα, ενώ σε σημαντικά μικρότερο βαθμό θεωρούν ότι στο σχολείο τους είναι ανεπτυγμένο το αίσθημα ιδιοκτησίας του οράματος και της αποστολής του σχολείου σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, είναι ανεπτυγμένο το αίσθημα ιδιοκτησίας του οράματος και της αποστολής του σχολείου στους γονείς, είναι ανεπτυγμένο το αίσθημα ιδιοκτησίας του οράματος και της αποστολής του σχολείου στην τοπική κοινότητα και ότι ακολουθείται μια συστηματική διαδικασία αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Η συζήτηση των αποτελεσμάτων ανέδειξε πτυχές οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν για περαιτέρω έρευνα. Ειδικότερα, η διερεύνηση της σχέσης όλων των εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικών, μαθητών, ηγεσίας, γονέων) με τη λειτουργία των σχολείων ως μαθησιακών οργανισμών αποτελεί ένα πεδίο έρευνας ανοικτό για τους ερευνητές του χώρου, ιδιαίτερα για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

## Βιβλιογραφία

### *Ελληνόγλωσση*

- Αποστολοπούλου, Ε. (2016) *Οργανισμός μάθησης: Ο ρόλος του ηγέτη στη δημιουργία οργανισμού μάθησης με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο Πάτρα.
- Αποστολόπουλος, Κ. (2014) Η αξιολόγηση της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Μια διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 1, 25-51.
- Αρβανίτη, Ε. (2013) *Εκπαιδευτικές κοινότητες πρακτικής και επαγγελματική μάθηση στο νέο σχολείο*. Εκπ@ιδευτικός Κύκλος, 1(1), 8-29.
- Βύσσα, Ε. (2009) *Οργανισμοί που μαθαίνουν – Η περίπτωση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού*. Θεσσαλονίκη: Διπλωματική εργασία.
- Θεοφιλίδης, Χ.(2007) Θεωρία της αυτοαξιολόγησης σχολείου. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου* 3(6), 10-12.
- Μαραμπέα, Α., Δάρρα, Μ. (2015) *Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως*

βασικός παράγοντας ανάδειξης του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Αθήνα – Θεσσαλονίκη: Σάκκουλα.

- Μπιπιάρη, Λ. (2012) *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και Προφίλ* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μπουσίου, Ξ. (2015) *Το σχολείο ως μανθάνων οργανισμός: εμπόδια και αμυντικές ρουτίνες*. (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο Πάτρα.
- Παντελοπούλου, Σ., Σπυριδάκος, Α. & Ψαρομιλήγκος, Ι. (2012) Η Σχολική Μονάδα ως Οργανισμός Μάθησης: Έρευνα στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στα Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος & Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.) *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές* (σ. 792-804). Αθήνα 11-13 Μαΐου 2012.
- Πασιάς, Γ., Αποστολόπουλος, Κ. & Στυλιάρης, Ε. (2015) «Αυτοαξιολόγηση» και «Αξιολόγηση ομοτέχνων»: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετασχηματισμού του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης, *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 7, 25-35.
- Σάββας, Ι. (2007) *Μανθάνοντες Εκπαιδευτικοί Οργανισμοί - Η περίπτωση του Προγράμματος Εκπαίδευσης Ενηλίκων "Ηρων"*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου Ρόδος.

### **Ξενόγλωσση**

- Ahuja, H.L. (2007) *Advanced Economic Theory: Microeconomic Analysis*. Gardners Books.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978) *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading: MA, Addison-Wesley.
- Bransford, J., Brown, A., Cocking, R. (2000) *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. Committee on Developments in the Science of Learning. National Research Council. Washington: National Academy Press.
- Bowen, G., Roderick, R. & Ware, W. (2006) The Reliability and Validity of the School Success Profile Learning Organization Measure. *Evaluation and Program Planning*, 29, 97-104.
- Brunner, I. & Mitchell, P. (1997) Celerated Schools as Learning Organization: Cases from the University of New Orleans Accelerated Schools Network. *A Paper Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (Chicago, March 24- 28)*, 1-36.
- Cangelosi, V. & Dill, W.R., (1965) Organizational Learning. Observations toward a theory. *Administrative Science Quarterly*, 10(2), 175 – 203.
- Clement, M. & Vandenberghe, R. (2001) How School Leaders can Promote Teachers'

- Professional Development. An Account from the Field. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 21(1), 43-57, doi: 10.1080/13632430120033036
- Conway, J. & Andrews, D. (2016) A school wide approach to leading pedagogical enhancement: An Australian perspective. *Journal of Education Change*, 17, 115-139.
- Coyert, R.M. & March, J.K. (1963) *A Behavioural Theory of the Firm*. NJ: Prentice – Hall.
- Devos, G. & Verhoeven, J. (2003) School Self-Evaluation – Conditions and Caveats. The Case of Secondary Schools. *Educational Management Administration & Administration*, 31 (4), 403-420. doi: 10.1177/0263211X030314005
- Ducan, R. & Weiss, A. (1979) Organisational learning: implications for organizational design. *Research in Organisational Behavior*, 1,75-123. Greenwich, CT: JAI Press.
- Easterby – Smith, M., Burgoyne, J.& Araujo, L. (1999) *Organizational Learning and the Learning Organization: Developments in Theory and in Practice*. London: Sage.
- Even, R., Ball, D. (2009) *The professional education and development of teachers of mathematics*. New York: Springer.
- Fullan, M. (1995) The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory into Practice*, 34(4), 230-235. Ανακτήθηκε από: <http://www.jstor.org/stable/1476595> (12-7-2014).
- Giles, C.& Hargreaves, A. (2006) The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities During Standardized Reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156.
- Creemers, B. & Reezigt, G. (1997) School Effectiveness and School Improvement: Sustaining Links. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 8 (4), 396-429, doi: 10.1080/0924345970080402
- Harris, A. (2004) Distributed Leadership and School Improvement. Leading or Misleading?. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24.
- Harris, A. (2005) Leading from the Chalk-face: An Overview of School Leadership. *Leadership*, 1(1), 73-87. doi: 10.1177/1742715005049352
- Harris, A (2008) Leading innovation and change: knowledge creation by schools for schools. *European Journal of Education*, 43(2), 219 – 228. doi:10.1111/j.1465-3435.2008.00343.x
- Hayes, D., Christie, P., Mills, M. & Lingard, B. (2004) Productive leaders and productive leadership: Schools as learning organisations. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 520-538.

- Hofman, R., Dukstra, N. & Hofman, A. (2005) School Self evaluation instruments: An assessment Framework. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 8(3), 253-272. Ανακτήθηκε από:  
<http://dx.doi.org/10.1080/13603120500088802> (10-08-2014)
- Knapp, M., Copland, M., Ford B., Markholt, A., McLaughlin, M., Milliken, M. & Talbert J. (2003) *Leading for learning sourcebook: Concepts & Examples*. Washington: Center for the Study of Teaching & Policy University of Washington.
- Kontoghiorghes, C., Awbrey, S. & Feurig, P. Examining the Relationship Between Learning Organization Characteristics and Change Adaptation, Innovation, and Organizational Performance. *Human Resource Development Quarterly*, 16 (2), 181-211.
- Kyriakides, L. & Campbell, R (2004) "School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures". *Studies in Educational Evaluation*, 30(1), 23-37.
- Leclerc, M., Moreau, A., Dumouchel, C. & Sallafranque-St- Louis, F. (2012) Factors that promote Progression in Schools Functioning as Professional Learning Community. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 7(7).
- Leithwood K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1995) An Organisational Learning Perspective on School Responses to Central Policy Initiatives. *School Organisation: Formerly School Organisation*, 15(3), 229-252. Ανακτήθηκε από:  
<http://dx.doi.org/10.1080/0260136950150303>
- Leithwood, K., Leonard, L. and Sharratt, L. (1998) Conditions fostering organizational learning in school. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243-76.
- Mason, M.K. (2016) *What is a Learning Organization?*  
<http://www.moyak.com/papers/learning-organization.html>
- Mitchell C & Sackney L (2000) *Profound Improvement: building capacity for a learning community*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Mortimore, P. (1991) School Effectiveness Research: Which Way at the Crossroads? *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 2(3), 213- 229. doi: 101080/0924345910020304
- Mulford, W., Silins, H. (1998) *School leadership for organizational learning and students outcomes: The LOLSO Project*. Showcase paper presentation by Silins and Mulford at the ACEA National Conference, Gold Coast, Queensland.
- Mullen, C. & Sullivan, E. (2002) The New Millennium High School: tomorrow's school today?. *International Journal of Leadership in Education*, 5(3), 273-284.
- OECD (2000). *Knowledge management in the learning society*. Paris: OECD.
- Pedler, M., Burgoyne, J., Boydell, T. (1991) *The learning company: A strategy for sustainable development*. London: McGraw-Hill.

- Sarason, S. (1990) *The Predictable Failure of Educational Reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Senge, P. (1990) *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency.
- Silins, H. & Mulford, B. (2002) Schools as learning organizations. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 425-446.
- Silins, H., Zarins, S. & Mulford, B. (2002) What characteristics and processes define a school as a learning organization? Is this a useful concept to apply to schools?. *International Education Journal*, 3(1), 24-32.
- Smith, M.K. (2007) *The learning organization*, The encyclopedia of informal education. <http://www.infed.org/biblio/learning-organization.htm>
- Timperley, H. (2005) Distributed leadership: developing theory from practice. *J. Curriculum Studies*, 1-26.
- Vanhoof, J., Petegem, P., Verhoeven, J. & Buvens, I. (2009) Linking the Policymaking Capacities of Schools and the Quality of School Self-evaluations. The View of School Leaders. *Educational Management Administration & Leadership* 37(5), 667–686. doi: 10.1177/1741143209339653
- Vanhoof, J. & Petegem, P. (2009) Designing and evaluating the process of school. *Improving Schools*, 14(2), 200-212. doi: 10.1177/1365480211406881
- Vanhoof, J., Petegem, P. & Maeyer, S. (2009) Attitudes towards school self-evaluation. *Studies in Educational Evaluation* 35, 21–28. doi:10.1016/j.stueduc.2009.01.004

**Ο ΒΑΘΜΟΣ ΠΟΛΙΤΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ  
ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ:  
ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ  
ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**

**SECONDARY EDUCATION STUDENTS' DEGREE  
OF POLITICIZATION: EMPIRICAL RESEARCH IN  
SCHOOLS OF CENTRAL MACEDONIA IN GREECE**

Αντώνης Δ. Παπαοικονόμου

Εκπαιδευτικός ΠΕ06-09

Μεταδιδακτορικός Ερευνητικός Εταίρος Πολιτικών Επιστημών ΑΠΘ

Ειδικός Επιστήμων ΠΔ/407

Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

paraoiko@sch.gr

**Abstract**

Main goal of this research is the measure of the degree of secondary education student's politicization. The sample consists of students from schools of central Macedonia in Greece, from urban, semi-urban and rural areas. For the analysis variables are used that are united into an index of politicization which acts as the dependent variable. Emphasis is given on the role of everyday activities and habits and their influence on the level of students' politicization. An important finding of this research is the fact that the adolescents claim that they are unable to undertake responsibilities even though they believe that it is a crucial factor of their political socialization. Generally, the statistical analysis shows that the peer groups present positive impact on the levels of politicization.

***Key words***

*Politicization, secondary education, students.*

***Λέξεις κλειδιά***

*Πολιτικοποίηση, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μαθητές.*

## 1. Η έννοια της πολιτικής κοινωνικοποίησης

Η πολιτική κοινωνικοποίηση (πολιτικοποίηση) προσέλκυσε την προσοχή των κοινωνικών επιστημόνων διότι θεωρήθηκε ότι θα μπορούσε να εξηγήσει τη λειτουργία των πολιτικών θεσμών και διαδικασιών. Έχει προταθεί ένα πλήθος ορισμών. Σύμφωνα με τους Greenstein (1970) και Calavita (2005) ο όρος αναφέρεται στη α) μελέτη των παιδιών, β) στην απόκτηση των νορμών που κυριαρχούν στην κοινωνία και γ) στην πολιτική μάθηση κάθε είδους. Με τόσο μεγάλο εύρος κριτηρίων είναι πολύ δύσκολο να δοθεί ένας ορισμός που να μπορεί να τα συμπεριλάβει όλα. Ο Greenstein κάνει διαχωρισμό ανάμεσα σε εστιασμένους και γενικούς ορισμούς της πολιτικής κοινωνικοποίησης: «...η ηθελημένη εμφύτευση της πολιτικής πληροφορίας, των αξιών και των πρακτικών από φορείς που έχουν τυπικά την ανάθεση αυτής της ευθύνης· όπως επίσης και η πολιτική μάθηση, τυπική και άτυπη, ηθελημένη ή μη, σε κάθε στάδιο της ζωής, συμπεριλαμβανομένης όχι μόνο αυτού που έχει τυπικά ορισθεί ως πολιτική μάθηση αλλά επίσης και της μη πολιτικής μάθησης των πολιτικά σχετικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας» (Greenstein, 1970: 54).

Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης επηρεάζει κάθε τύπο κοινωνικής ομάδας και συνδέεται με κάθε τύπο κοινωνικής σχέσης. Θεωρείται μια από τις σημαντικότερες διεργασίες συστημικής επιβίωσης από τους μελετητές της. Όπως λέει ο Almond (1970: 27): «Όλα τα πολιτικά συστήματα τείνουν να διαιωνίζουν την κουλτούρα τους και τις δομές τους στο χρόνο και το επιτυγχάνουν μέσω της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας από τους πρωτογενείς και τους δευτερογενείς φορείς μέσω των οποίων ο νέος άνθρωπος οδηγείται στην ωρίμανση».

Η έννοια της πολιτικής κοινωνικοποίησης αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα στην πολιτική κοινωνιολογία από πολλές απόψεις. «Καταρχάς, οι... έννοιες της συμμετοχής, της στρατολόγησης και της επικοινωνίας αδιάσπαστα συνδέονται με αυτή – η συμμετοχή και η στρατολόγηση, διότι είναι εξαρτημένες μεταβλητές της κοινωνικοποίησης και η επικοινωνία, διότι παρέχει το δυναμικό στοιχείο της κοινωνικοποίησης. Κατά δεύτερο λόγο, η πολιτική κοινωνικοποίηση δείχνει την αλληλεπίδραση και την αλληλεξάρτηση των κοινωνικών και των πολιτικών συμπεριφορών» (Rush & Althoff, 1971: 16· Παντελίδου –Μαλούτα, 1991).

Συνοπτικά η πολιτική κοινωνικοποίηση περιγράφει τη διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο, αποκτώντας τις εμπειρίες του από την παιδική του ηλικία μέχρι και την ενηλικίωση, μαθαίνει να αναπτύσσει πολιτικούς προσανατολισμούς να διαμορφώνει στάσεις και να εκδηλώνει διαθέσεις που σχετίζονται με τα πολιτικά φαινόμενα και πολιτικές διαδικασίες. Κύριος στόχος της πολιτικής κοινωνικοποίησης είναι, η απόκτηση εκ μέρους του ατόμου των αντιδράσεων, των γνώσεων και των εκτιμήσεων για το πολιτικό φαινόμενο. Είναι ο αρμός ανάμεσα στο άτομο και στο πολιτικό σύστημα: συμβάλλει στη δημιουργία ενός πολιτικού πολιτισμού άλλοτε προς την κατεύθυνση

της πολιτικής σταθερότητας και άλλοτε στη μετεξέλιξη της υπάρχουσας κουλτούρας. Στα πλαίσια της έρευνας αυτής εξετάστηκε ο βαθμός πολιτικοποίησης των μαθητών σε σχέση με τις καθημερινές τους συνήθειες. Η πολιτικοποίηση των μαθητών σκιαγραφήθηκε μέσω πέντε ξεχωριστών μεταβλητών. Η πρώτη μεταβλητή αφορούσε την επιζητούμενη ίση μεταχείριση όλων των ανθρώπων και τα προβλήματα που υπάρχουν στη χώρα εξαιτίας της ύπαρξης της ή όχι· η δεύτερη την άποψη των μαθητών για το βαθμό ικανότητας συμμετοχής σε πολιτικές δραστηριότητες· η τρίτη με το κατά πόσο πιστεύουν ότι είναι δική τους ευθύνη να αναλάβουν δράση για την καλύτερευση της κατάστασης της κοινωνίας· η τέταρτη με το κατά πόσο συνδέεται ο καλός πολίτης και η ανάληψη εκ μέρους του ευθυνών και η τελευταία με την άποψη του για την ικανότητα του να κατανοεί τα σημαντικά πολιτικά προβλήματα που αντιμετωπίζει η χώρα του. Οι ερωτήσεις αυτές συνδέονται με γνωστά μοντέλα μέτρησης της πολιτικοποίησης που χρησιμοποιήθηκαν κατά κόρον σε προηγούμενες έρευνες (Mussen & Warren, 1970: 277· Milner, 2002).

Στο πλαίσιο της κοινωνικοποίησής τους τα άτομα δέχονται ερεθίσματα και εσωτερικεύουν αξίες και πεποιθήσεις που σχετίζονται με πολιτικά φαινόμενα και τα οποία ερεθίσματα επηρεάζουν τη διαμόρφωση της πολιτικής τους σκέψης και συμπεριφοράς. Με άλλα λόγια, υπάρχει μια ιδιαίτερη διαδικασία στο πλαίσιο της κοινωνικοποίησης των ατόμων, μέσω της οποίας τα τελευταία έρχονται σε επαφή και ασπάζονται την πολιτική κουλτούρα της κοινωνίας, στην οποία μετέχουν (Γκίβαλος, 2005: 20, 22· Τερλεξής, 1975: 16,21· Μεταξάς, 1976: 11-12). Πρέπει επίσης να γίνει και ο διαχωρισμός ανάμεσα στις έννοιες της πολιτικοποίησης και της κομματικοποίησης. Πρόκειται για δύο έννοιες αντίθετες μεταξύ τους, όπου όταν ισχύει η μία ακυρώνεται η άλλη. Πολιτικοποιημένος είναι αυτός ο οποίος ενδιαφέρεται για τα κοινά, ενημερώνεται και προβληματίζεται για ό,τι συμβαίνει στη χώρα του, έχει άποψη για τα πολιτικά θέματα και συμμετέχει ενεργά στην πολιτική ζωή του τόπου με την ψήφο του, την οποία δεν απεμπολεί για να ικανοποιήσει προσωπικά του συμφέροντα. Χαρακτηρίζεται λοιπόν ο πολιτικοποιημένος άνθρωπος από δράση, συμμετοχή, σεβασμό προς το συνάνθρωπο, διαλλακτικότητα, τιμιότητα, ανοιχτό νου και γνώση.

Στον αντίποδα του πολιτικοποιημένου πολίτη βρίσκεται ο κομματικοποιημένος. Αυτός ο τύπος ανθρώπου φοράει παρωπίδες, είναι απόλυτα προσηλωμένος σε ένα κόμμα συγκεκριμένου χρώματος και ταυτίζεται πλήρως και αμετάκλητα με την εκάστοτε εφαρμοζόμενη πολιτική αυτού. Καταχράται το δικαίωμα που του δίνει η δημοκρατία, δηλαδή να επιλέγει τους αντιπροσώπους του στη βουλή, για να παρακάμπτει τη δικαιοσύνη, τους νόμους και την αξιοκρατία. Χαρακτηρίζεται λοιπόν ο κομματικοποιημένος άνθρωπος από φανατισμό, αδιαλλαξία, αδικία, βία, ιδιοτελεια και τύφλωση (Μεταξάς, 1976· Τερλεξής, 1975· Γκίβαλος, 2005).

Επομένως, η πολιτική συμπεριφορά των μελών μιας κοινωνίας εξαρτάται από το περιεχόμενο της διαδικασίας αυτής που με τη σειρά της επηρεάζει τη λειτουργία



του όλου πολιτικού συστήματος. Από την άλλη, βέβαια, το περιεχόμενο της πολιτικής κοινωνικοποίησης που θα δεχθούν τα άτομα εξαρτάται κι αυτό αντίστοιχα από το πολιτικό σύστημα, στο πλαίσιο του οποίου αναπτύσσεται, οπότε γίνεται αντιληπτό πως τα δύο αυτά μέρη είναι αλληλεξαρτώμενα και αλληλεπιδρούν διαρκώς μεταξύ τους. Αν ληφθεί, επιπλέον, υπόψη πως κάθε πολιτικό σύστημα διαμορφώνεται και καθορίζεται από τα πολιτικά ήθη και έθιμα, τις πολιτικές αξίες και τις πολιτικές συνήθειες μιας κοινωνίας, στοιχεία που με τη σειρά τους καθορίζονται από τις ιστορικές και πολιτισμικές συνθήκες της κάθε εποχής σε κάθε κοινωνία, τότε όντως η πολιτική κοινωνικοποίηση μπορεί να οριστεί ως η διαδικασία διαμόρφωσης πολιτικών υποκειμένων. Μια διαδικασία που συμβάλλει στη διαμόρφωση αλλά και στη μετάδοση της πολιτικής κουλτούρας από τη μια γενιά στην άλλη και η οποία ξεκινάει ήδη από πολύ νωρίς στη ζωή ενός ανθρώπου και συνεχίζεται έως και την ωριμότητά του. Με άλλα λόγια, το άτομο, ήδη από την παιδική του ηλικία, αρχίζει να διαμορφώνει την πολιτική του ταυτότητα, καθώς αποδέχεται την πολιτική κουλτούρα της ομάδας στην οποία ανήκει. Θα πρέπει βέβαια να σημειωθεί πως παράλληλα συμβάλλει και στον ανασχηματισμό της (Γκίβαλος, 2005:22-23· Τερλεξής, 1975: 21-23).

Όσον αφορά τους φορείς της πολιτικής κοινωνικοποίησης, αυτοί είναι η οικογένεια, η επίσημη εκπαίδευση, οι ομάδες συνομήλικων, τα κόμματα, τα ΜΜΕ, οι διάφορες συλλογικότητες (επαγγελματικές, πολιτισμικές), όπως και τα διάφορα κινήματα. Οι τρεις πρώτοι συγκαταλέγονται στους λεγόμενους «πρωτογενείς» φορείς, καθώς οι σχέσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο τους χαρακτηρίζονται από αμεσότητα. Οι επαφές σ' αυτές τις ομάδες είναι προσωπικές και κυριαρχούνται από το συναίσθημα. Οι υπόλοιποι φορείς αποτελούν πλαίσιο ανάπτυξης πιο τυπικών και απρόσωπων σχέσεων και γι' αυτό το λόγο συγκαταλέγονται στους «δευτερογενείς» φορείς πολιτικής κοινωνικοποίησης (Γκίβαλος, 2005:29-33· Τερλεξής, 1975: 35-37).

Σημειώνεται, επίσης, ότι η πολιτική κοινωνικοποίηση αποτελεί μια δυναμική διαδικασία, κατά την οποία οι φορείς κοινωνικοποίησης και οι κοινωνικοποιούμενοι αλληλεπιδρούν διαρκώς μεταξύ τους, ενώ ταυτόχρονα είναι και μια διαδικασία που καθορίζεται άμεσα από το εκάστοτε ιστορικό, κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο πραγματοποιείται. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η πολιτική κοινωνικοποίηση μπορεί να έχει ως κύριο σκοπό τη μεταβίβαση της πολιτικής κουλτούρας από την παλαιότερη στη νεότερη γενιά, χωρίς αυτό να σημαίνει πως ο αποκλειστικός της ρόλος είναι να συντηρεί ένα πολιτικό σύστημα, με την ευρύτερη έννοια του όρου αυτού (Μεταξάς, 1975: 20-24· Γκίβαλος, 2005: 24-25).

Συνεπώς, η διαδικασία της πολιτικής κοινωνικοποίησης μπορεί να αναπαρασταθεί με το ακόλουθο μοντέλο: **ποιός (υποκείμενα) μαθαίνει τί (πολιτικοί προσανατολισμοί), από ποιόν (φορείς), υπό ποιές περιστάσεις και με ποιά αποτελέσματα.** Η αναγνώριση του σταδίου της ζωής με τη μεγαλύτερη επίδραση στην πολιτική κοινωνικοποίηση αποτελεί πηγή συνεχούς συζήτησης. Η πολιτική κοινωνικοποίηση των

παιδιών και των εφήβων είναι το αντικείμενο της πλειοψηφίας των ερευνών. Η αρχική εστίαση στους νέους βασίστηκε σε θεωρίες που στηρίζονται σε αρχές που υποθέτουν ότι η μάθηση κατά την παιδική ηλικία είναι σταθερή και διαμορφώνει καθοριστικά τους πολιτικούς προσανατολισμούς κατά την ενήλικη ζωή. Οι ερευνητές θεώρησαν ότι στα αρχικά στάδια παρέχεται στο νέο άτομο ένα υπόβαθρο για την πολιτική σκέψη και δράση. Οι μελέτες δείχνουν ότι η ανάπτυξη της πολιτικής ταυτότητας αρχίζει στα προσχολικά χρόνια καθώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι ανήκουν σε μια συγκεκριμένη πόλη και ότι τελικά είναι μέρος ενός ευρύτερου έθνους. Τα παιδιά τείνουν να προσωποποιούν τη σχέση τους με την κυβέρνηση και να εξιδανικεύουν - ή το αντίθετο - τις μορφές της πολιτικής σκηνής, όπως τους αστυνομικούς και τον πρόεδρο, ο οποίος φαίνεται στα μάτια τους ως ο «ευεργέτης αρχηγός», ή το αντίθετο. Το επίπεδο της εξιδανίκευσης διαφέρει από τη μια εποχή στην άλλη: τα παιδιά σήμερα έχουν μια λιγότερο θετική άποψη για τους πολιτικούς δρώντες από ό,τι είχαν στο παρελθόν εξαιτίας της αρνητικής άποψης των γονέων και των μέσων μαζικής επικοινωνίας για τους πολιτικούς. Καθώς τα παιδιά και οι έφηβοι έχουν μεγαλύτερη επαφή με τα δημόσια πρόσωπα, γίνονται και πιο σκεπτικοί απέναντί τους. Οι νέοι άνθρωποι αναπτύσσουν στάσεις έναντι του πολιτικού συστήματος ως ένα συλλογικό υποκείμενο. Οι αρχές του πατριωτισμού ενισχύονται μέσω των τελετουργιών. Καθώς τα παιδιά ωριμάζουν, γίνονται πιο συνειδητοποιημένα για το χώρο τους στον πολιτικό κόσμο και για τις δυνατότητες πολιτικής ενασχόλησης. Μαθαίνουν να συσχετίζουν αφηρημένες έννοιες, όπως τις απαιτήσεις της δημοκρατίας και το νόμο της πλειοψηφίας, ή το δικαίωμα της ψήφου όταν φτάσουν στην κατάλληλη ηλικία.

Οι παραπάνω αρχές είναι δύσκολο να αξιολογηθούν εμπειρικά και οι βασικές αρχές τους έχουν αμφισβητηθεί (Putnam, 2000). Εναλλακτικά μοντέλα ορίζουν ότι οι γνώσεις για τα πολιτικά πράγματα που αποκτούνται πρόσφατα είναι πιο δραστικές στην πολιτική κοινωνικοποίηση, διότι είναι νωπές στη μνήμη των υποκειμένων και άρα πιο άμεσα εφαρμόσιμες στις τρέχουσες καταστάσεις της ζωής τους. Οι ερευνητές ισχυρίζονται ότι η πολιτική γίνεται πιο κατανοητή όταν οι άνθρωποι προσεγγίζουν την ενηλικίωση και μπορούν να συμμετέχουν πλήρως, ειδικά με την ψηφοφορία στις εκλογές. Ισχυρίζονται επίσης ότι οι άνθρωποι τις περισσότερες φορές είναι ευκολόπιστοι στην περίοδο εκείνη που διαρκεί από το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέχρι στις αρχές της νεότητας τους, διότι οι πολιτικοί τους προσανατολισμοί ακόμη δεν έχουν διαμορφωθεί. Οι μεγαλύτεροι έφηβοι και οι νέοι ενήλικοι έχουν μεγαλύτερες δυνατότητες να ασχοληθούν ενεργά με την ένταξή τους σε οργανισμούς ή σε εθελοντικές οργανώσεις στην κοινότητα, με τη δυνατότητα να έχουν σημαντικότερο ρόλο στο πολιτικό σύστημα. Τα δια βίου μαθησιακά μοντέλα εξετάζουν τα στάδια και παρουσιάζουν μία πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση στην κατανόηση της κοινωνικοποίησης.

## 2. Μεθοδολογία έρευνας

Για τη διερεύνηση του ερευνητικού προβλήματος θεωρήθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος η επισκόπηση (survey) που, παρά τους περιορισμούς της, θεωρείται πλεονεκτικότερη άλλων ερευνητικών εργαλείων προκειμένου να συμμετάσχει στην έρευνα ένας μεγάλος αριθμός μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την Κεντρική Μακεδονία. Επιλέχθηκαν σχολεία του νομού Κιλκίς και του νομού Θεσσαλονίκης έτσι ώστε να φανούν οι απόψεις των μαθητών και από αστική και από ημιαστική αλλά και από επαρχιακή περιοχή.

Καταρχάς διενεργήθηκε μια δοκιμαστική έρευνα με μία τάξη λυκείου για να διαπιστωθεί η ανταπόκριση των μαθητών στο ερωτηματολόγιο και να χρονομετρηθεί η συμπλήρωσή του. Τα αποτελέσματα έδειξαν γενικά μια καλή ανταπόκριση ενώ ο χρόνος συμπλήρωσης δεν υπερέβαινε τα 25 λεπτά. Αφού εγκρίθηκε η έρευνα από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και δόθηκαν οι απαραίτητες οδηγίες στάλθηκαν τα πρώτα σημειώματα στους γονείς έτσι ώστε να ενημερωθούν για την έρευνα και να δώσουν την έγκριση τους ή όχι. Πρέπει να σημειωθεί ότι το σύνολο των γονέων έδωσε την έγκριση και δεν παρουσιάστηκαν προβλήματα. Αφού επιδόθηκαν γύρω στα 1100 ερωτηματολόγια στους μαθητές των σχολείων, επιστράφηκαν 960 συμπληρωμένα τα οποία αποτελούν το τελικό δείγμα της έρευνας αυτής.

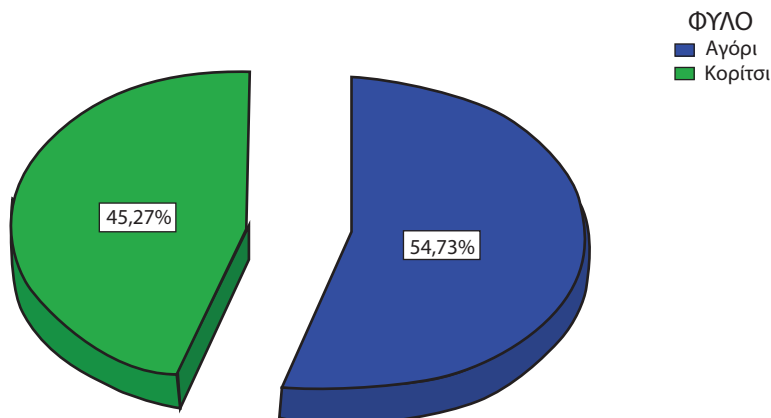
Στην έρευνα συμμετείχαν ένα γενικό λύκειο και ένα γυμνάσιο της Θεσσαλονίκης, ένα επαγγελματικό λύκειο, δύο λύκεια και ένα γυμνάσιο του νομού Κιλκίς τα οποία ανήκουν σε ημιαστική περιοχή, δεδομένου ότι ο πληθυσμός των περιοχών είναι μεγαλύτερος των δέκα χιλιάδων, και ένα λύκειο και ένα γυμνάσιο από επαρχιακές περιοχές του νομού Κιλκίς, περιοχών δηλαδή με πληθυσμό αρκετά κάτω από τις δέκα χιλιάδες. Ο ακριβής αριθμός των συμμετεχόντων μαθητών ανάλογα με την αστικότητα της περιοχής του παρουσιάζεται στο ακόλουθο πίνακα:

**Πίνακας 1:** Κατανομή δείγματος μαθητών ανά αστικότητα

	Συχνότητα	Ποσοστό
Αστική	236	24,6
Ημιαστική	509	53,0
Επαρχιακή	215	22,4
Σύνολο	960	100,0

Το φύλο των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα παρουσιάζεται στο ακόλουθο σχήμα δείχνοντας ότι το 54,7% είναι αγόρια ενώ το 45,3% είναι κορίτσια. Πιο συγκεκριμένα:

**Σχήμα 1:** Το φύλο των μαθητών του δείγματος



Όσον αφορά τις ηλικίες των μαθητών, παρατηρείται μεγάλη διασπορά δεδομένου ότι στην έρευνα συμμετείχε και ένα επαγγελματικό λύκειο στο οποίο φοιτούν μαθητές μεγάλης ηλικίας. Επίσης η περιοχή δεν διαθέτει σχολείο δεύτερης ευκαιρίας. Έτσι, πολλοί ενήλικες οι οποίοι δεν ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους, επιλέγουν το επαγγελματικό λύκειο για τη συνέχιση τους. Οι ηλικίες αναλυτικά των μαθητών του δείγματος έχουν ως εξής:

**Πίνακας 2:** Ηλικίες μαθητών του δείγματος

	Συχνότητα	Ποσοστό	Συσσωρευτικό ποσοστό
24 ως 50 ετών	13	1,4	1,6
23 ως 17 ετών	258	26,9	32,5
16 ως 14 ετών	430	44,8	84,2
13 και κάτω	132	13,8	100,0
Σύνολο	833	86,8	
Missing	127	13,2	
Σύνολο	960	100,0	

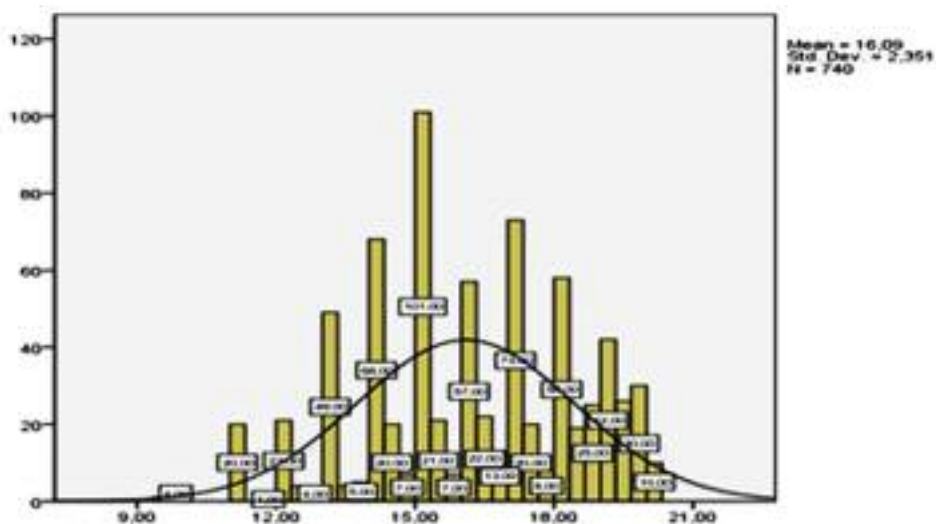
Η έρευνα αυτή αφορά τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι κατανομές των μαθητών του δείγματος σε σχέση με τον τύπο του σχολείου και με την τάξη του καθενός φαίνεται στους ακόλουθους πίνακες:

**Πίνακας 3:** Τύπος σχολείων δείγματος μαθητών

	Συχνότητα	Ποσοστό
Γενικό Λύκειο	416	43,5
Γυμνάσιο	283	29,6
ΕΠΑΛ	257	26,9
Σύνολο	956	100,0
Missing	9	,4
Σύνολο	960	

Η επίδοση του κάθε μαθητή όπως αντικατοπτρίζεται στο γενικό βαθμό θα αποτελέσει σημαντική ανεξάρτητη μεταβλητή στην περαιτέρω ανάλυση. Το παρακάτω σχήμα 2 δείχνει ο μέσος όρος είναι 16,09 με τυπική απόκλιση 2,351 επί συνόλου 740 απαντήσεων. Πρέπει να σημειωθεί ότι 220 μαθητές δεν θέλησαν να απαντήσουν δηλώνοντας ότι αυτή η πληροφορία αποτελεί προσωπικό δεδομένο άσχετο κατά τη γνώμη τους με την έρευνα. Επίσης δεν ζητήθηκε από τους μαθητές της Α' Γυμνασίου ο βαθμός τους διότι είναι σε άλλη κλίμακα.

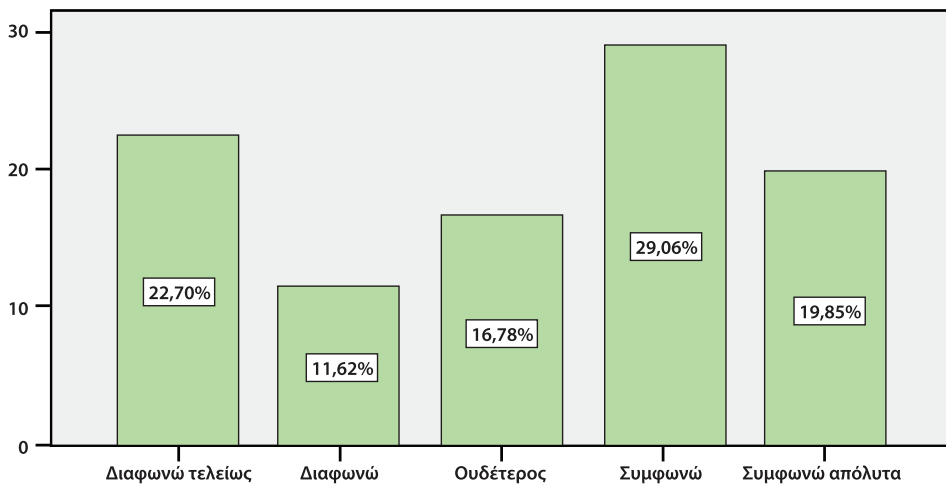
**Σχήμα 2:** Ο βαθμός του απολυτηρίου της προηγούμενης τάξης



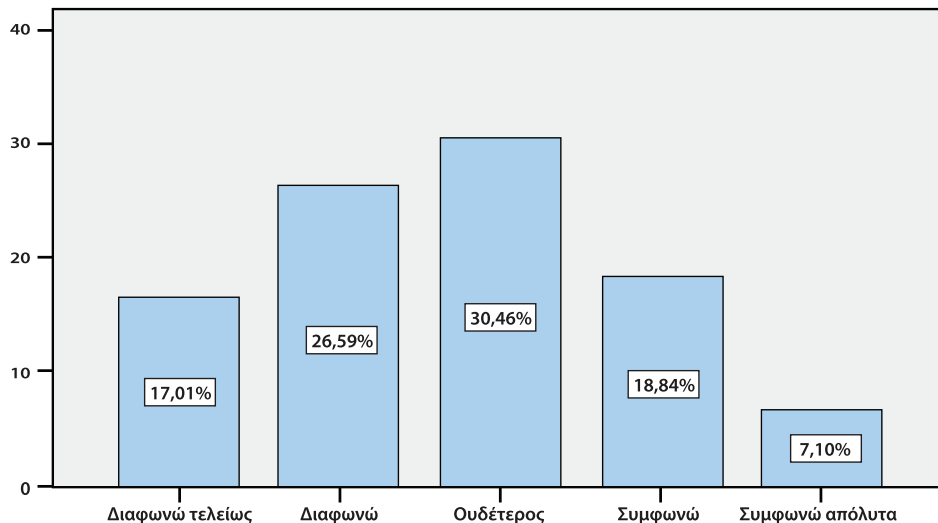
### 3. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Όσον αφορά την πρώτη μεταβλητή ενώ η μεγάλη πλειοψηφία 48, 91% είτε συμφωνεί είτε συμφωνεί πλήρως με την ανάγκη ισονομίας σε μία χώρα, ένα σημαντικό ποσοστό της τάξης του 34,32% είτε διαφωνεί είτε διαφωνεί πλήρως. Το κριτήριο καλής προσαρμογής για αυτήν τη μεταβλητή είναι  $\chi^2=77.474$ ,  $df=4$ ,  $p=0,000<a$ . Το ίδιο ποικίλες είναι και οι απαντήσεις για τη δεύτερη μεταβλητή που αφορά την καταλληλότητα του μαθητή για τη συμμετοχή του σε πολιτικές δραστηριότητες. Μεγάλα ποσοστά της τάξης του 43,6% δεν πιστεύουν ότι είναι ώριμα να συμμετέχουν σε κάποιου είδους πολιτική δραστηριότητα συμπεριλαμβανομένης και της εμπλοκής τους στις μαθητικές κοινότητες. Το κριτήριο καλής προσαρμογής για αυτή τη μεταβλητή είναι  $\chi^2=153.040$ ,  $df=4$ ,  $p=0,000<a$ .

**Σχήμα 3:** Αν οι άνθρωποι είχαν ίση μεταχείριση θα είχαμε λιγότερα προβλήματα σε αυτή τη χώρα

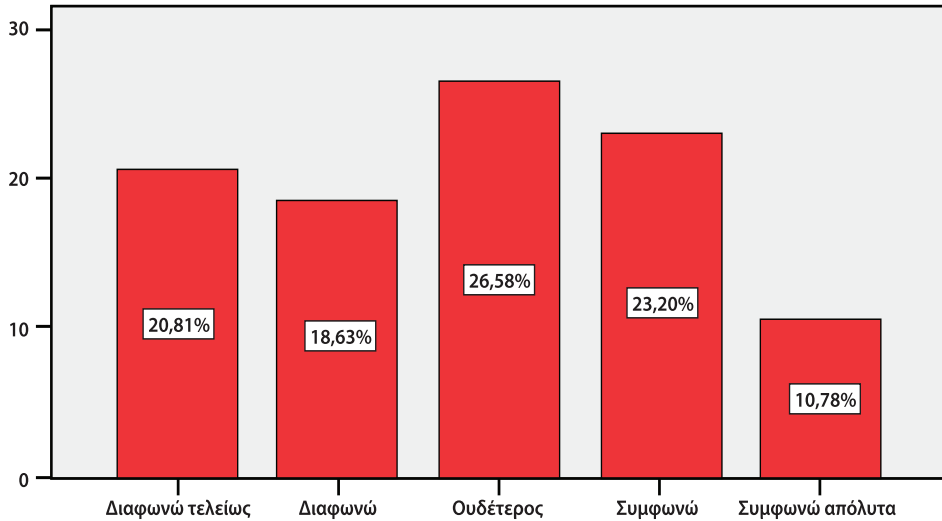


**Σχήμα 4:** Θεωρώ τον εαυτό μου ικανό να συμμετέχει σε πολιτικές δραστηριότητες

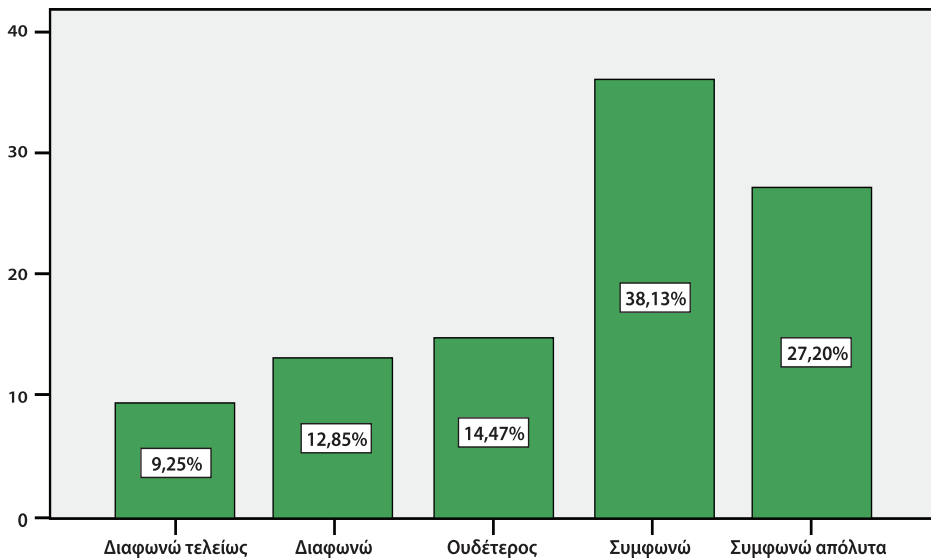


Κατακερματισμένες είναι και οι απόψεις όσον αφορά και την τρίτη μεταβλητή του δείκτη που αφορά την ευθύνη που έχει ο κάθε μαθητής για την καλύτερευση της κοινωνίας. Το 20,81% διαφωνεί πλήρως ενώ το 18,63% απλά διαφωνεί με την ανάληψη ευθύνης εκ μέρους των μαθητών, ενώ αντίθετα το 33,98% συμφωνεί ή συμφωνεί πλήρως με την ανάγκη εμπλοκής των μαθητών στην προσπάθεια βελτίωσης της κοινωνίας. Ένα μεγάλο ποσοστό 26,58% είναι ουδέτερο. Το κριτήριο καλής προσαρμογής για αυτή τη μεταβλητή είναι  $\chi^2=64.723$ ,  $df=4$ ,  $p=0,000 < \alpha$ . Σχετική με την παραπάνω μεταβλητή είναι η επόμενη, η οποία αφορά την άποψη των μαθητών για τον ορισμό του καλού πολίτη. Η συντριπτική πλειοψηφία 63,33% συμφωνεί ή συμφωνεί πλήρως με την άποψη ότι καλός πολίτης είναι κάποιος ο οποίος αναλαμβάνει ευθύνες. Η απάντηση αυτή έρχεται σε αντιπαράθεση με την προηγούμενη φανερώνοντας ότι οι μαθητές, παρόλο που θεωρούν ότι καλός πολίτης είναι αυτός που αναλαμβάνει ευθύνες, οι ίδιοι δεν είναι σε θέση να αναλάβουν ευθύνες και συνεπώς δεν θεωρούν τους εαυτούς τους καλούς πολίτες. Το κριτήριο καλής προσαρμογής της μεταβλητής αυτής είναι  $\chi^2=233.334$ ,  $df=4$ ,  $p=0,000 < \alpha$ . Οι πίνακες παρακάτω παρουσιάζουν αναλυτικά τις κατανομές.

**Σχήμα 5:** Είναι δική μου ευθύνη να αναλάβω δράση για να καλυτερεύσω την κατάσταση της κοινωνίας.



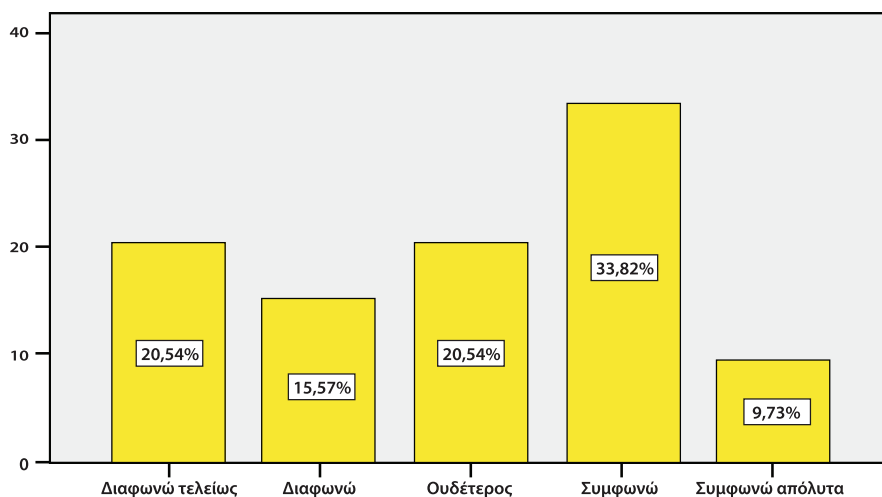
**Σχήμα 6:** Το να είσαι καλός πολίτης σημαίνει να έχεις ευθύνες





Τέλος, ο δείκτης ολοκληρώνεται με την άποψη που έχουν οι μαθητές για το βαθμό κατανόησης εκ μέρους τους των σημαντικών πολιτικών προβλημάτων που αντιμετωπίζει η χώρα τους. Ένα ποσοστό της τάξης του 43,35% πιστεύει ότι έχει αυτήν την ικανότητα γεγονός που δείχνει και το βαθμό ετοιμότητας τους για την ανάληψη ευθυνών. Το κριτήριο καλής προσαρμογής είναι  $\chi^2=143.957$ ,  $df=4$ ,  $p=0,000 < \alpha$ .

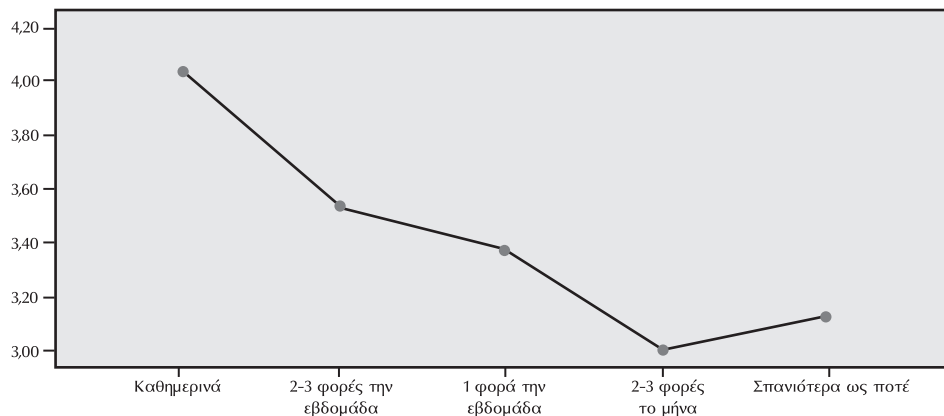
**Σχήμα 7:** Πιστεύω ότι έχω την ικανότητα να κατανοώ τα σημαντικά πολιτικά προβλήματα που αντιμετωπίζει η χώρα μου



Η ανάλυση κατά συστάδες έδειξε ότι και οι πέντε παραπάνω μεταβλητές μπορούν να ενσωματωθούν σε μια υπερμεταβλητή. Η ανάλυση αξιοπιστίας έδειξε ότι ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha της υπερμεταβλητής αυτής είναι 0,867. Στην έρευνα αυτή οι μαθητές ερωτήθηκαν για τις καθημερινές δραστηριότητες τους με στόχο τη διερεύνηση της επίδρασης τους στο βαθμό πολιτικοποίησης. Οι ερωτήσεις αφορούσαν όλο το εύρος των δραστηριοτήτων του ελεύθερου χρόνου από συναντήσεις με φίλους ως και την ενασχόληση με αθλητισμό, προσωπικό υπολογιστή, θέατρο, λογοτεχνία κ.α. Στην εργασία αυτή θα παρουσιαστούν μόνο οι συσχετίσεις που είναι στατιστικά σημαντικές για λόγους οικονομίας χώρου και ενδιαφέροντος. Χρησιμοποιήθηκε η στατιστική μέθοδος ANOVA. Η πρώτη στατιστικά σημαντική συσχέτιση ήταν αυτή του βαθμού πολιτικοποίησης και της συχνότητας συνάντησης των μαθητών με φίλους ( $F=2.637$ ,  $df=4$ ,  $p=0,033 < \alpha$ ). Τα αποτελέσματα και οι έλεγχοι των μέσων όρων έδειξαν ότι οι μαθητές που συναντιούνται καθημερινά με φίλους έχουν υψηλότερο βαθμό πολιτικοποίησης. Γενικά η τάση είναι ότι οι συχνές επαφές με συνομήλικους σχετίζονται με υψηλότερη πολιτική αυτοαντίληψη συγκριτικά με τους μαθητές που σπάνια συγχρωτίζονται με άτομα της ίδιας ηλικίας. Στο παρακάτω σχήμα ο κάθετος

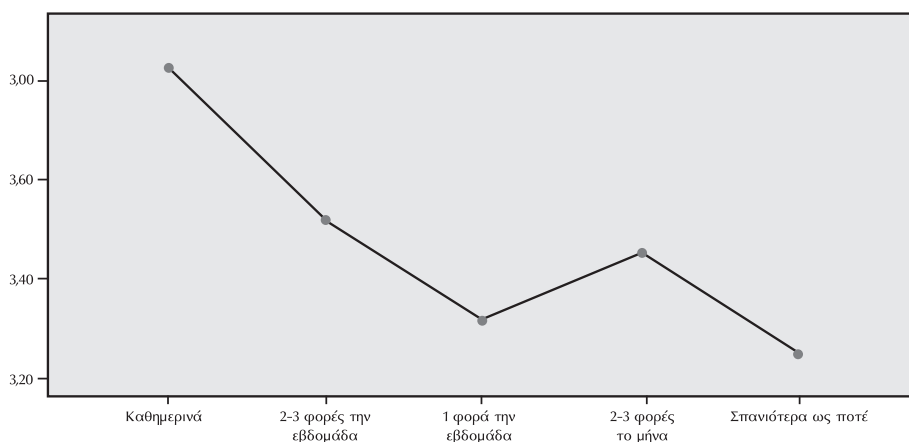
άξονας μετρά το βαθμό πολιτικοποίησης των εφήβων ενώ ο οριζόντιος τη συχνότητα συνάντησης φίλων:

### Συναντώ φίλους και φίλες



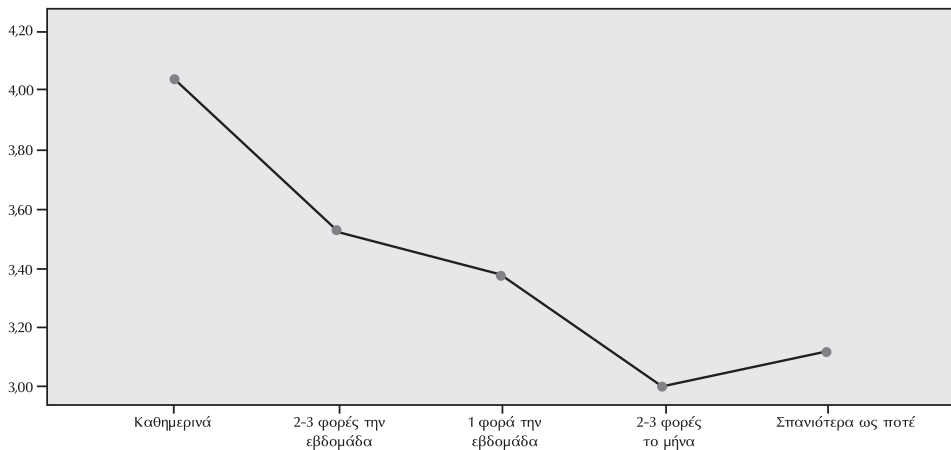
Ενδιαφέροντα συμπεράσματα θα μπορούσε κάποιος να βγάλει από τη συσχέτιση της παρακολούθησης αθλητικών θεαμάτων με φίλους και του παραπάνω δείκτη η οποία πάλι είναι στατιστικά σημαντική ( $F=6.851$ ,  $df=4$ ,  $p=0,000 < \alpha$ ) για το βαθμό πολιτικοποίησης. Στη συγκεκριμένη περίπτωση παρατηρείται ότι η καθημερινή παρακολούθηση αθλητικών θεαμάτων με φίλους σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με τα υψηλά ποσοστά πολιτικής αυτοαντίληψης η οποία μάλιστα φαίνεται ότι βρίσκεται σε αρκετά υψηλά επίπεδα. Το παρακάτω σχήμα δείχνει παραστατικά τα όσα λέχθηκαν παραπάνω:

### Παρακολουθώ αθλητικά θεάματα



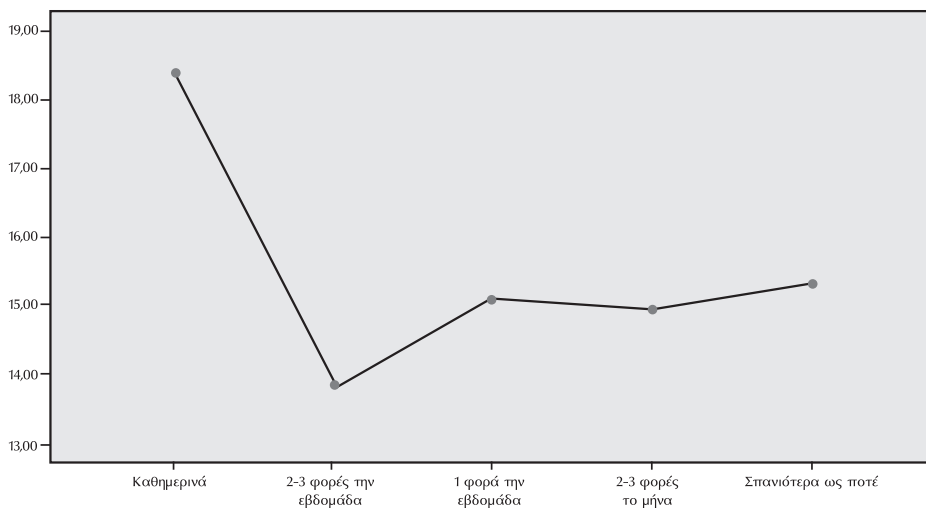
Παρόμοιο με το παραπάνω συμπέρασμα είναι και η περίπτωση της συνήθειας των μαθητών να συχνάζουν σε καφετέριες και γενικά σε νεανικούς χώρους ψυχαγωγίας (bars). Η ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα ( $F=14.191$ ,  $df=4$ ,  $p=0,000 < \alpha$ ) με τους μαθητές που συχνάζουν καθημερινά σε τέτοιους χώρους να έχουν υψηλότερους δείκτες πολιτικοποίησης σε σχέση με τους συμμαθητές τους που πηγαίνουν σπανιότερα. Ο συνδυασμός των δύο παραπάνω ανεξάρτητων μεταβλητών και του βαθμού πολιτικοποίησης δείχνει ότι η εξωστρέφεια και συμμετοχή σε ομαδικές εκδηλώσεις με ομάδες συνομήλικων αυξάνει την πιθανότητα διαμόρφωσης μιας υψηλού επιπέδου πολιτικοποιημένης συμπεριφοράς. Το σχήμα παρακάτω δείχνει το τελευταίο εύρημα:

### Πηγαίνω σε cafe/μπαράκια



Άλλες πιο «εσωστρεφείς» δραστηριότητες κινούνται προς την ίδια κατεύθυνση. Η μελέτη βιβλίων σχετικών με το αντικείμενο σπουδών που θέλουν να ακολουθήσουν σχετίζεται στατιστικά σημαντικά και με την πολιτική αυτοαντίληψη ( $F=3.491$ ,  $df=4$ ,  $p=0,013 < \alpha$ ). Το παρακάτω σχήμα δείχνει ότι μαθητές οι οποίοι καθημερινά μελετούν βιβλία έχουν υψηλότερο δείκτη πολιτικοποίησης ( $F=9.553$ ,  $df=4$ ,  $p=0,000 < \alpha$ ).

### Διαβάζω βιβλία σχετικά με την επιστήμη μου



Τέλος έγινε συσχέτιση του βαθμού επίδοσης των μαθητών στην τελευταία τάξη του σχολείου και στον βαθμό της πολιτικοποίησης τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές που σημαίνει ότι όσο υψηλότερος είναι ο βαθμός και η επίδοση σε τόσο υψηλό επίπεδο είναι και η πολιτική αυτοαντίληψη.

		Ποιος ήταν ο γενικός βαθμός του απολυτηρίου σου την προηγούμενη τάξη;	Βαθμός πολιτικοποίησης
Ποιος ήταν ο γενικός βαθμός του απολυτηρίου σου την προηγούμενη τάξη ;	Pearson Correlation	1	,271**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	740	701
	Pearson Correlation	,271**	1
Βαθμός πολιτικοποίησης	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	701	897

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

#### 4. Συμπεράσματα

Ένας από τους σημαντικότερους κοινωνικοποιητικούς παράγοντες του νέου ανθρώπου είναι ο βαθμός εξωστρέφειας και η ύπαρξη ομάδων συνομηλίκων. Μέσω του συγχρωτισμού του παιδιού με τους συνομηλίκους του μαθαίνει να παραμερίζει τον εγωκεντρισμό του προκειμένου να αποτελέσει μέρος μιας ομάδας. Είναι με άλλα λόγια ένα πρώτο στάδιο όπου το εγώ μετατρέπεται με εμείς. Ικανοποιείται επίσης η σημαντική ανάγκη του ατόμου να αισθάνεται μέλος μιας ευρύτερης ομάδας και αποδεκτός από κάποιους άλλους πέρα από την οικογένεια του, τονώνοντας με αυτόν τον τρόπο την αίσθηση αυτοαξίας και της αυτοπεποίθησης τους. Στην έρευνα αυτή φάνηκε και η σημαντική επίδραση της ομάδας συνομηλίκων στην πολιτικοποίηση τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συχνές επαφές, η κοινή παρακολούθηση αθλητικών θεαμάτων, η συχνή έξοδος αλλά και η μελέτη βιβλίων σχετικών με το αντικείμενο σπουδών τους επιδρούν θετικά στο βαθμό της πολιτικής τους αυτοαντίληψης. Οι συνομηλικοί λειτουργούν ως πρότυπα εναλλακτικών επιλογών και ποικιλίας αποφάσεων. Κάποιοι ερευνητές έχουν προχωρήσει τόσο, ώστε να υποθέσουν ότι οι συναλλαγές με τους συνομηλίκους και οι φιλίες είναι οι πιο σημαντικές σχέσεις ενός εφήβου κατά τη μετάβαση από τη παιδική ηλικία στην εφηβεία και την ενηλικίωση (Youniss, 1980). Οι Meeus και Dekonic (1995) βρήκαν ότι η ταυτότητα, όπως εκτιμήθηκε από τη μέτρηση της διερεύνησης και της δέσμευσης στα πεδία των σχέσεων, του σχολείου και της εργασίας, ήταν περισσότερο επηρεασμένη από την υποστήριξη των συνομηλίκων και ότι η γονική υποστήριξη είχε απλώς μία πρόσθετη θετική επίδραση.

Η υπόθεση του Youniss, μετριάστηκε από τη δουλειά άλλων θεωρητικών και ερευνητών που εξέτασαν τη συνδυασμένη επιρροή των γονέων και των συνομηλίκων. Οι Bosma και Kunnen (2001), υποστηρίζουν ότι οι έφηβοι συζητούν με τους συνομηλίκους και πολιτικά θέματα όπως: ποια είναι η πολιτική κατάσταση της χώρας, ποια θα έπρεπε να είναι, ποιος είναι ο πολιτικός που τους εκφράζει κ.α. Είναι περισσότερο πιθανό να στηριχθούν σε πρότυπα των συνομηλίκων, όταν αυτά αφορούν σε θέματα όπως κομματική ταύτιση, ιδεολογία, στάση απέναντι στο διαφορετικό (Rathus, 2011). Οι Meeus et al. (2002), βρήκαν ότι η υπόθεση αυτή είχε ελάχιστη εμπειρική υποστήριξη. Ανακάλυψαν μάλιστα ότι οι σχέσεις με τους γονείς και οι σχέσεις με τους συνομηλίκους συνδέονταν με διαφορετικές περιοχές/τομείς της ταυτότητας. Επίσης, συμφωνούν με τους γονείς τους σε σοβαρά ζητήματα όπως ηθικές αρχές και μελλοντικά εκπαιδευτικά και επαγγελματικά σχέδια (Rathus, 2011). Φαίνεται, λοιπόν, πως η οικογένεια και οι συνομηλικοί ασκούν επίδραση στη διαμόρφωση της ταυτότητας του νεαρού ατόμου, αλλά σε διαφορετικούς τομείς.

Την τελευταία 15ετία έχει εισαχθεί μέσα από τις προτάσεις του πρώην Π.Ι. και αργότερα του ΙΕΠ η έννοια της «διαθεματικότητας» στα Αναλυτικά Προγράμματα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και μέσω αυτής έγινε προσπάθεια να αναδιαμορφω-

θεί το αντικείμενο και η μέθοδος των επιστημονικών γνώσεων στο σχολείο. Με τη «διαθεματικότητα» όμως συγχέονται τα αντικείμενα και οι μέθοδοι των διαφορετικών επιστημών. Το κάθε ξεχωριστό μάθημα δεν γίνεται αντικείμενο ολοκληρωμένης διδασκαλίας γιατί η ταξινόμηση και η διαίρεση των αντικειμένων δεν διέπεται από θεωρητικές και μεθοδολογικές αρχές που να εξυπηρετούν τη μάθηση και τη γνώση. Αυτές οι μεθοδολογικές αρχές είναι η γενική και ειδική γνώση, πράγμα που σημαίνει ότι το κάθε μάθημα ξεχωριστά διδάσκεται (1) με μια ιστορική εισαγωγή στο αντικείμενο, (2) με θεμελιώδεις έννοιες και αρχές της διδασκόμενης επιστήμης, (3) με διάταξη των διδακτικών ενοτήτων από το γενικό προς το ειδικό και, (4) με επεξεργασία της γενικής θεωρητικής αρχής σε σύνδεση με την ειδική ανάλυση του αντικειμένου, όπως π.χ. στα μαθηματικά η σύνδεση του θεωρήματος με την απόδειξη (Colby, Beaumont, Ehrlich & Corngold, 2007).

Θυμίζουμε δε ότι η συμπύκνωση της λογικής της «διαθεματικότητας» εκφράστηκε μέσω της κατασκευής του μαθήματος «Πολιτική Παιδεία». Στην προκειμένη περίπτωση στην Α και στη Β Λυκείου κατασκευάστηκε ένα μάθημα το οποίο αποτελεί συρραφή τριών επιστημών (Κοινωνιολογία, Πολιτική επιστήμη και Οικονομικές επιστήμες). Με τον τρόπο όμως αυτό οι μαθητές αποπροσανατολίζονται και χάνεται ουσιαστικά ο στόχος του μαθήματος που είναι η ενασχόληση και η γνωριμία με τα πολιτικά πράγματα.

Είναι καιρός το υπουργείο Παιδείας να κατανοήσει το αδιέξοδο αυτών των προτάσεων και να προσεγγίσει με επιστημονικά και μεθοδολογικά κριτήρια το περιεχόμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς φορείς.

Ο βαθμός πολιτικοποίησης είναι ένα σημαντικό θέμα κυρίως λόγω της απαξίωσης της πολιτικής η οποία οδηγεί σε φαινόμενα πολιτικής αδράνειας και απάθειας. Η συστηματική ανάλυση της επίδρασης των κοινωνικοποιητικών παραγόντων πρέπει να αποτελέσει βασική επιδίωξη των κοινωνικών ερευνών με απώτερο στόχο την ανάδειξη των αιτιών που ωθούν τους μελλοντικούς πολίτες στη διαμόρφωση των πολιτικών τους πεποιθήσεων.

## Βιβλιογραφία

- Almond, G. (1970) *Political Development*, Boston, Little Brown.
- Bosma, H. A. & Kunnen, E.S. (2001) Determinants and mechanisms in ego identity development: A review and synthesis. *Developmental Review*, 21, 39-66.
- Calavita, M. (2005) *Apprehending Politics*. Albany: State University of New York Press.

- Colby, A., Beaumont, E., Ehrlich, T. & Corngold, J. (2007) *Educating for Democracy: Preparing Undergraduates for Responsible Political Engagement*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Greenstein, F. (1970) Political Socializations. Στο Sills, D. (ed.) *International Encyclopedia of Social Sciences*, New York, Macmillan and Free Press.
- Meeus, W. & Dekovic, M. (1995) Identity development, parental and peer support in adolescence: Results of a national Dutch survey. *Adolescence*, 30, 1995, 931-944.
- Milner, H. (2002) *Civic Literacy: How Informed Citizens Make Democracy Work*. University Press of New England.
- Mussen, P. & Warren, A. (1970) *Personality and Political Participation*. Στο Sigel, R. (ed.) *Learning about Politics: a reader in political socialization*, New York, Random House, 277-293.
- Putnam, R. (2000) *Bowling alone: The collapse and revival of American community*, New York: Simon and Schuster.
- Rathus, S. A. (2011) *Childhood and Adolescence: Voyages in Development*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Rush, M. & Althoff, P. (1971) *An Introduction to Political Sociology*. London, Nelson.
- Youniss, J. (1980) *Parents and peers in social development*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
- Γκίβαλος, Μ. (2005) *Πολιτική Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικό Περιβάλλον*, Αθήνα: Νήσος.
- Μεταξάς, Α. (1976) *Πολιτική κοινωνικοποίηση*. Θεσσαλονίκη, Σάκουλας.
- Παντελίδου -Μαλούτα Μ. (1991) Οι Έφηβοι της Αλλαγής: Κοινωνικοποιητικές επιδράσεις και μεταβολές στην πολιτική φυσιογνωμία των εφήβων 1982-1990, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 80, 41-69.
- Τερλεξής, Π. (1975) *Πολιτική Κοινωνικοποίηση: Η γένεση του πολιτικού ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg.

**ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΟΛΛΑΠΛΩΝ ΤΥΠΩΝ  
ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ - ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ  
ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ  
ΣΤΗΝ Δ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ**

**DEVELOPING PRIMARY SCHOOL STUDENTS'  
MULTIPLE INTELLIGENCES (M.I.) - AN EXEMPLARY  
TEACHING IN FOURTH GRADE'S MODERN GREEK**

Αικατερίνη Ι. Κορδαλή

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

MSc στην Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική - Διδακτική-Προγράμματα Σπουδών

Ε.Κ.Π.Α.

katerinamd2010@hotmail.com

**Abstract**

In his theory of Multiple Intelligences (MIs), Howard Gardner supports the multifactorial nature of human intelligence, consisted of a wide range of capabilities, which can be increased by the interaction of psycho-biological and environmental factors, especially family, school as well as other agents of socialization, aiming for the formation of completed human personalities. The present research study claims to demonstrate that the aforesaid aim can be implemented in modern school. The object of the study was the learning outcomes that can be brought about by teaching series on the subject of Modern Greek in the 4th grade of primary school, based on the principles of the MIs theory, incorporating related teaching methods, tools, instruments and activities. The conclusions resulting from this action research prove the effectiveness of the method in activating, optimizing and promoting students' types of intelligences, for the sake of reaching the learning objectives.

**Key words**

*Multiple Intelligences, Howard Gardner, human intelligence, psycho-biological factors, environmental factors, action research.*

**Λέξεις κλειδιά**

*Πολλαπλοί Τύποι Νοημοσύνης, Howard Gardner, ανθρώπινη νοημοσύνη, ψυχοβιολογικοί παράγοντες, περιβαλλοντικοί παράγοντες, έρευνα δράσης.*



## 1. Από την ενιαία στην πολλαπλή θεώρηση της νοημοσύνης - Η συμβολή του Gardner

Ο καθηγητής ψυχολογίας Δρ. Howard Gardner είναι από τους θεωρητικούς που υποστήριξαν την πολλαπλή διάσταση της ανθρώπινης νοημοσύνης και διατύπωσε τη θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης (Π.Τ.Ν.).

Στο βιβλίο του *"Frames of Mind"* (2010) υποστηρίζει ότι κάθε άνθρωπος διαθέτει ένα σύνολο σχετικά ανεξάρτητων μεταξύ τους τύπων νοημοσύνης, ενώ απορρίπτει την ύπαρξη μιας και μοναδικής νοημοσύνης, της λεγόμενης «γενικής νοημοσύνης». Επιπλέον, υποστηρίζει ότι κάθε άνθρωπος διαθέτει όλους αυτούς τους διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης αλλά σε διαφορετικό βαθμό (σελ.15,17) και ότι αυτοί οι ξεχωριστοί τύποι μπορούν να συνδυαστούν ποικιλοτρόπως από άτομα σε δεδομένα πολιτισμικά περιβάλλοντα (σελ.59). Έτσι, μετά από εκτενείς μελέτες κατέληξε να θεωρεί τη νοημοσύνη *«ως μια βιοψυχολογική δυνατότητα για επεξεργασία πληροφοριών, η οποία ενεργοποιείται σε ένα πολιτισμικό συγκεκριμένο, για την επίλυση προβλημάτων ή τη δημιουργία προϊόντων, τα οποία έχουν αξία στο πλαίσιο μιας δεδομένης κουλτούρας»* (Gardner, 1999:33-34).

Οι προϋποθέσεις ή τα κριτήρια στα οποία -κατά τον Gardner- πρέπει να ανταποκρίνεται μια ευφυΐα, ώστε να αξιώνει τη συμπερίληψή της στον κατάλογο των ανθρώπινων διανοητικών επιτηδειοτήτων, είναι τα εξής οχτώ: 1) Η ενδεχόμενη απομόνωση λόγω εγκεφαλικής βλάβης. 2) Η ύπαρξη ιδιοφυών μικρόνων, παιδιών-θαυμάτων και άλλων ξεχωριστών ατόμων. 3) Μια προσδιορίσιμη στοιχειώδης λειτουργία ή ένα σύνολο λειτουργιών. 4) Μια ιδιαίτερη αναπτυξιακή ιστορία μαζί με ένα προσδιορίσιμο σύνολο επιδόσεων που χαρακτηρίζουν τους ειδήμονες, ή αλλιώς, τα άτομα που έχουν φθάσει σε μια «κατάσταση ολοκλήρωσης». 5) Μια εξελικτική ιστορία και εξελικτική τεκμηρίωση. 6) Υποστήριξη από δοκιμασίες της πειραματικής ψυχολογίας. 7) Υποστήριξη από ψυχομετρικά ευρήματα. 8) Επιδεκτικότητα κωδικοποίησης σ' ένα σύστημα συμβόλων (Gardner, 2010:121-124). Με βάση τα προηγούμενα κριτήρια, ο ίδιος κατονομάζει οκτώ τύπους νοημοσύνης, τους ακόλουθους (Armstrong, 2000:2):

1. Γλωσσική Νοημοσύνη (Linguistic Intelligence): Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί με ακρίβεια τις λειτουργίες της γλώσσας, με στόχο την επικοινωνία και τη νοηματοδότηση.
2. Λογικο-μαθηματική Νοημοσύνη (Logical-Mathematical Intelligence): Αφορά στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τους αριθμούς και να κατανοεί τα λογικά σχήματα, τις αριθμητικές σχέσεις, καθώς και άλλες μαθηματικές αφηρημένες έννοιες.
3. Χωρική/οπτική Νοημοσύνη (Spatial Intelligence): Σχετίζεται με την ικανότητα του

ατόμου να αντιλαμβάνεται με ακρίβεια τον οπτικό/χωρικό κόσμο και να μπορεί να μετασχηματίζει τις αρχικές αυτές οπτικο/χωρικές αντιλήψεις. Επιπλέον, περιλαμβάνει την ευαισθησία στα χρώματα, τις γραμμές, τα σχήματα, τις μορφές, καθώς και τις σχέσεις μεταξύ αυτών των στοιχείων.

4. Κινησθητική Νοημοσύνη (Bodily-Kinesthetic Intelligence): Αναφέρεται σε άτομα που χρησιμοποιούν με ευχέρεια το σώμα τους προκειμένου να εκφράσουν προσωπικές ιδέες και συναισθήματα, ενώ είναι επιδέξια στη δημιουργία, το μετασχηματισμό και το χειρισμό των αντικειμένων.
5. Μουσική Νοημοσύνη (Musical Intelligence): Αναφέρεται στην ικανότητα αντίληψης, διάκρισης, σύνθεσης και έκφρασης μουσικών σχημάτων και φορμών. Επιπλέον, περιλαμβάνει την ευαισθησία στο ρυθμό, τον τόνο, τη μελωδία και το ύφος ενός μουσικού κομματιού.
6. Διαπροσωπική Νοημοσύνη (Interpersonal Intelligence): Είναι η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να ξεχωρίζει τις διαθέσεις, τα κίνητρα και τα συναισθήματα των άλλων, μέσα από τη σωστή αποκωδικοποίηση των εκφράσεων του προσώπου, της φωνής και των χειρονομιών του συνομιλητή, που οδηγεί σε μια αποτελεσματική επικοινωνία.
7. Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη (Intrapersonal Intelligence): Αναφέρεται στην αυτογνωσία που αναπτύσσει το άτομο, η οποία το βοηθά να διαθέτει μια ακριβή εικόνα του εαυτού του, των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του, καθώς και την αντίληψη των εσωτερικών διαθέσεων, κινήτρων, αισθημάτων και επιθυμιών του.
8. Οικολογική/φυσιογνωστική/νατουραλιστική Νοημοσύνη (Naturalistic Intelligence): Τα άτομα με νατουραλιστική νοημοσύνη είναι ειδικοί στο να αναγνωρίζουν και να κατηγοριοποιούν τα ποικίλα είδη χλωρίδας και πανίδας του περιβάλλοντός τους, καθώς και άλλους φυσικούς σχηματισμούς, π.χ. τα μεταλλεύματα. Επίσης, είναι εξοικειωμένοι με τον κόσμο των οργανισμών και, ενδεχομένως, διαθέτουν το ταλέντο της φροντίδας, της εξημέρωσης ή της αλληλεπίδρασης με διάφορα έμβια όντα.

Σε πιο πρόσφατα έργα του, ο Gardner πιθανολογεί για την ύπαρξη δύο ακόμη τύπων νοημοσύνης: πρώτον, της «πνευματικής» (spiritual intelligence) που αναφέρεται στην ικανότητα του ανθρώπου να έχει συνείδηση της ίδιας του της ύπαρξης και δεύτερον, της «υπαρξιακής» (existential intelligence) που σχετίζεται με την ανάγκη του να ψάχνει τις απαντήσεις στα μεγάλα υπαρξιακά ερωτήματα. Ωστόσο, ελλείψει ενός ικανοποιητικού αριθμού τεκμηρίων, ο ίδιος αποφεύγει να εντάξει την υπαρξιακή νοημοσύνη στον κατάλογό του, ενώ και η επιφυλακτικότητά του για την ύπαρξη της πνευματικής νοημοσύνης, τον οδηγεί στην κατάρτιση του τελικού καταλόγου του με τις 8 ½ νοημοσύνες.

## 2. Βασικές αρχές της θεωρίας των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης

Ύστερα από ποικίλες έρευνες και μελέτες πάνω στην ανθρώπινη νόηση, ο Gardner και οι συνεργάτες του κατέληξαν στα εξής συμπεράσματα:

1. Όλα τα φυσιολογικά άτομα αναπτύσσουν τουλάχιστον οκτώ τύπους νοημοσύνης σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό που είναι ανεξάρτητοι μεταξύ τους.
2. Κάθε άτομο διαθέτει σε διαφορετικό ποσοστό κάθε τύπο νοημοσύνης, ώστε σε κάθε άνθρωπο διαμορφώνεται ένα προσωπικό προφίλ, το οποίο και χρησιμοποιεί ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία του.

Ο Gardner προτείνει ορισμένες βασικές αρχές αλλά και πρακτικές εφαρμογές, με βάση τις οποίες η θεωρία του θα μπορούσε να μετουσιωθεί σε εκπαιδευτική πράξη. Μία από αυτές είναι η *προώθηση της εξατομικευμένης μάθησης*, δηλαδή της μάθησης που λαμβάνει υπόψη και ενθαρρύνει το ιδιαίτερο «μείγμα» ικανοτήτων του/της κάθε μαθητή/-τριας, εφαρμόζοντας μεθόδους διδασκαλίας και πρακτικές αξιολόγησης που να ταιριάζουν στο/στη συγκεκριμένο/-η μαθητή/-τρια.

Μια άλλη βασική αρχή υποστηρίζει ότι η *μάθηση στο σχολείο πρέπει να αποβλέπει στη βαθύτερη κατανόηση του εκάστοτε διδακτικού αντικειμένου* και όχι στη στείρα απομνημόνευση διάχυτων και ασυσχέτιστων μεταξύ τους πληροφοριών, όπως συμβαίνει στο παραδοσιακό σχολείο. Ο ίδιος ο Gardner προτείνει ως αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας τρεις προσεγγίσεις: 1) την *προσέγγιση της παρατήρησης* (observational approach), 2) την *προσέγγιση της αντιμετώπισης* (confrontational approach) και 3) τη *συστηματική προσέγγιση* (systematic approach). Στο πλαίσιο αυτών των μεθόδων, τονίζει την αξία του θεσμού της «μαθητείας», της μουσειακής εκπαίδευσης και της μεθόδου project (Gardner, 1999:164-166), οι οποίες μπορούν εφαρμοσμένες κατά μόνας ή συνδυαστικά να επιφέρουν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα.

Ο/Η εκπαιδευτικός πρέπει να μεριμνά για την οργάνωση ποικίλων δραστηριοτήτων, στις οποίες θα εμπλακούν οι μαθητές/-τριες, ανάλογα με το ιδιαίτερο διανοητικό τους προφίλ, ενώ δεν ολιγωρεί στο στάδιο της αξιολόγησης, όπου θα πρέπει να χρησιμοποιεί ποικίλα συναφή εργαλεία, προκειμένου να αξιολογείται ο κάθε τύπος νοημοσύνης και οι επιμέρους δεξιότητες που έχουν αναπτύξει οι μαθητές/-τριες στο πλαίσιο του μαθήματος. Για παράδειγμα, η γλωσσική ικανότητα δεν αξιολογείται με βάση την επίδοση ενός/μιας μαθητή/-τριας στο λεξιλόγιο, στην απόκτηση γλωσσικής ορολογίας ή άλλων γλωσσικών στοιχείων. Αντιθέτως, αξιολογούνται επιμέρους ικανότητες που συνιστούν εν συνόλω τη γλωσσική ικανότητα, όπως είναι π.χ. η ικανότητα αφήγησης μιας ιστορίας που παραπέμπει στο επάγγελμα του/της συγγραφέα ή η ικανότητα διεξαγωγής ενός ρεπορτάζ που σχετίζεται με το επάγγελμα του/της δημοσιογράφου κ.λπ. (Gardner & Hatch, 1989:6). Κατ' αυτόν τον τρόπο, αφενός η αξιολόγηση καθίσταται δίκαιη και αποκτά νόημα, αφετέρου προσφέρεται

η ευκαιρία στους/στις μαθητές/-τριες να εσωτερικεύσουν ορισμένους ρόλους των ενηλίκων, οι οποίοι οδηγούν βαθμηδόν σε συγκεκριμένες επαγγελματικές ασχολίες που αντιστοιχούν στις δυνατότητες που παρέχουν οι Π.Τ.Ν. Αυτή, εξάλλου, είναι μια ακόμη βασική αρχή που υποστηρίζει η θεωρία των Π.Τ.Ν.

### 3. Πρόταση διδασκαλίας

#### 3.1. Σκοπός και στόχοι της πρότασης διδασκαλίας

Βασικός σκοπός της συγκεκριμένης πρότασης διδασκαλίας είναι η ενσωμάτωση στην καθημερινή διδακτική πράξη των μαθημάτων του δημοτικού σχολείου ορισμένων αρχών και προσεγγίσεων μάθησης και διδασκαλίας που προωθεί η θεωρία των Π.Τ.Ν., στοχεύοντας σε θετικά μαθησιακά αποτελέσματα.

Συνοπτικά, οι στόχοι της παρούσας πρότασης είναι:

- Να διευρύνει τον διδακτικό και παιδαγωγικό «ορίζοντα» του/της εκπαιδευτικού, αναδεικνύοντας διδακτικές προσεγγίσεις, δραστηριότητες και εργαλεία για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο δημοτικό σχολείο που βασίζονται στη θεωρία των Π.Τ.Ν.
- Να καταδεικνύει ότι το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο δημοτικό σχολείο μπορεί να αποτελέσει πεδίο ανάπτυξης και προώθησης, όχι μόνο της «γλωσσικής», αλλά και των υπολοίπων οκτώ τύπων νοημοσύνης των μαθητών/-τριών.
- Να αποδείξει ότι μαθητές/-τριες με ανεπτυγμένους τους άλλους τύπους νοημοσύνης, πέραν της «γλωσσικής», μπορούν να επιτύχουν τους στόχους του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας, ασχολούμενοι με δραστηριότητες που ενεργοποιούν και απευθύνονται στο προσωπικό διανοητικό τους προφίλ.
- Να αποδείξει ότι η ανεπτυγμένη «γλωσσική» νοημοσύνη ορισμένων μαθητών/-τριών, μπορεί να προωθηθεί περαιτέρω μέσα από την ενασχόλησή τους με δραστηριότητες που απευθύνονται και αξιοποιούν άλλους τύπους νοημοσύνης, που είναι λιγότερο ανεπτυγμένοι στους/στις συγκεκριμένους/-νες μαθητές/-τριες.

Η συγκεκριμένη πρόταση διδασκαλίας δεν αναιρεί τους προτεινόμενους από το Αναλυτικό Πρόγραμμα διδακτικούς στόχους των υποενοτήτων, που είναι διαμορφωμένοι στη βάση μιας συγκεκριμένης διδακτικής και παιδαγωγικής κατεύθυνσης και στηρίζονται σε ένα δεδομένο θεωρητικό υπόβαθρο. Η παρούσα πρόταση έχει ως σημείο εκκίνησης τη θεωρία των Π.Τ.Ν., που αποτελεί και το θεωρητικό της υπόβαθρο.

Μέριμνα έχει ληφθεί, ώστε οι διαμορφωμένοι από τη γράφουσα διδακτικοί στόχοι να συνδέονται με δραστηριότητες που τους καθιστούν επιτεύξιμους, ενώ θεωρείται ότι είναι διατυπωμένοι με τρόπο που επιτρέπει στον/στην εκπαιδευτικό να προβεί

σε πρακτικές διαφοροποίησης και εξατομίκευσης της διδασκαλίας του/της, εάν κρίνει ότι υπάρχει ανάγκη για κάτι τέτοιο.

### **3.2. Ταυτότητα διδασκαλίας**

Η πρόταση διδασκαλίας αφορά στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Δ' δημοτικού. Η προτεινόμενη διδακτική ενότητα είναι η 6<sup>η</sup> από το βιβλίο «Γλώσσα Δ' δημοτικού», τεύχος β', με τίτλο «Ιστορίες Παιδιών» (Διακογιώργη κ.ά., 2008α). Οι προς διδασκαλία υποενότητες/κείμενα είναι: 1) «Κορίτσι»-Οδυσσέας Ελύτης (σελ.8), 2) «Το μεγάλο μουσικό»-Μάρκος Κάβουρας (σελ.10-11). Ο προβλεπόμενος χρόνος διδασκαλίας είναι δύο (2) διδακτικά δώρα για κάθε κείμενο. Συνολικά και για τα δύο κείμενα θα χρειαστούν τέσσερα (4) διδακτικά δώρα. Ο χώρος διεξαγωγής των διδασκαλιών είναι η σχολική αίθουσα, η οποία θα είναι εξοπλισμένη με έναν τουλάχιστον Η/Υ και έναν βιντεοπροβολέα.

### **3.3. Σχεδιασμός επιμέρους διδασκαλιών: Μαθησιακοί στόχοι, δραστηριότητες και διδακτικές ενέργειες εκπαιδευτικού**

#### **3.3.1. 1<sup>ο</sup> διδακτικό δώρο: 1<sup>η</sup> υποενότητα - «Κορίτσι»**

##### **1<sup>η</sup> Φάση: Προετοιμασία ψυχολογική και γνωσιολογική**

Ο/Η εκπαιδευτικός ξεκινάει τη διδασκαλία της καινούργιας ενότητας εισάγοντας τους/τις μαθητές/-τριες σ' αυτήν. Αναγιγνώσκει τον τίτλο «Ιστορίες παιδιών» και τους ζητά να παρατηρήσουν την εικόνα. Ακολουθεί συζήτηση. Στόχος είναι η προσέλκυση της προσοχής και του ενδιαφέροντος των μαθητών/-τριών, καθώς και η ψυχολογική και γνωσιολογική προετοιμασία. Τέλος, αναγιγνώσκει τους διδακτικούς στόχους που αποτελούν τους προοργανωτές της ενότητας.

Το συγκεκριμένο δώρο θα αφιερωθεί στην επεξεργασία του πρώτου κειμένου της ενότητας, με τίτλο «Κορίτσι». Ο/Η εκπαιδευτικός καλεί τους/τις μαθητές/-τριες να διαβάσουν τον τίτλο του ποιήματος και να ρίξουν μια ματιά στη δομή του, χωρίς όμως να το διαβάσουν. Οι μαθητές/-τριες πρέπει να αντιληφθούν ότι πρόκειται για ένα ποίημα παρατηρώντας τα χαρακτηριστικά του (π.χ. έκταση). Με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού κάνουν υποθέσεις επί του περιεχομένου, οι οποίες καταγράφονται στον πίνακα.

##### **2<sup>η</sup> Φάση: Επαφή των μαθητών με τα δεδομένα**

##### **Δραστηριότητα 1<sup>η</sup> (ομαδική)**

Ο/Η εκπαιδευτικός δίνει στις ομάδες των μαθητών/-τριών κομμένα και ανακατεμένα τα δίστιχα του ποιήματος, δίνοντάς τους την οδηγία να τα βάλουν στη σειρά προκειμένου να δημιουργηθεί ένα ποίημα με νόημα.

- **Στόχος:** Οι μαθητές/-τριες να συνθέσουν ένα ποίημα το οποίο θα έχει νόημα, βάζοντας στη σειρά τα δοθέντα δίστιχα.
- **Τύποι νοημοσύνης που αναπτύσσονται:** Γλωσσική, Διαπροσωπική
- **Παραλλαγή:** Ο/Η εκπαιδευτικός δίνει στους/στις μαθητές/-τριες εικόνες που αντιστοιχούν σε κάθε δίστιχο και τους ζητά, αφού διαβάσουν το ποίημα, να αντιστοιχίσουν κάθε εικόνα με το δίστιχο στο οποίο αναφέρεται.
- **Στόχος παραλλαγής:** Οι μαθητές/-τριες να αντιστοιχίσουν το κάθε δίστιχο με την οπτικοποιημένη του εκδοχή και να συνθέσουν το ποίημα βάζοντας στη σειρά κάθε ζευγάρι εικόνας-δίστιχου.
- **Τύποι νοημοσύνης που αναπτύσσονται:** Γλωσσική, Χωρική/Οπτική, Διαπροσωπική.

Μετά την ολοκλήρωση, ο/η εκπαιδευτικός τους/τις καλεί να διαβάσουν τις συνθέσεις τους χωρίς να ακολουθήσει σχολιασμός. Έπειτα, γίνεται μεγαλόφωνη ανάγνωση του ποιήματος από τον/την εκπαιδευτικό και οι ομάδες μαθητών/-τριών βάζουν τα δίστιχα στη σωστή σειρά (εάν κάποιες δεν το είχαν καταφέρει). Χωρίζουν το ποίημα σε στροφές και αριθμούν τους στίχους.

### ***Δραστηριότητα 2<sup>η</sup> (ομαδική)***

Ο/Η εκπαιδευτικός βάζει στους/στις μαθητές/-τριες να ακούσουν τη μελωδία του ποιήματος «Κορίτσι», μελοποιημένο από τον Μίκη Θεοδωράκη. Με τη βοήθεια βιντεοπροβολέα προβάλλει τους στίχους του ποιήματος. Καλεί τις ομάδες των μαθητών/-τριών να προσπαθήσουν να τραγουδήσουν το ποίημα, ώστε να ταιριάζει στη μελωδία (καραόκε).

- **Στόχος:** Οι μαθητές/-τριες να προσπαθήσουν να ταιριάξουν τους στίχους του ποιήματος στη μελωδία, ώστε να προκύψει ένα αρμονικό τραγούδι (δισαισθητική αντίληψη του μέτρου και του ρυθμού στην ποίηση και το τραγούδι).
- **Τύποι νοημοσύνης που αναπτύσσονται:** Μουσική

Έπειτα, ο/η εκπαιδευτικός βάζει στους/στις μαθητές/-τριες να ακούσουν το τραγούδι και το τραγουδούν όλοι μαζί. Ακολουθεί η επεξεργασία του ποιήματος.

### ***3<sup>η</sup> Φάση: Επεξεργασία των δεδομένων και εξαγωγή συμπερασμάτων***

#### ***Δραστηριότητα 3<sup>η</sup> (ομαδική)***

Ο/Η εκπαιδευτικός έχει ετοιμάσει κάρτες, καθεμία από τις οποίες εμπεριέχει μια ερώτηση που αφορά στο ποίημα. Κάθε ομάδα παίρνει τυχαία ίσο αριθμό καρτών.

Σε 5-10 λεπτά καταγράφουν τις απαντήσεις τους σε ένα φύλλο εργασίας ή τις αποδίδουν με σχέδιο ή ζωγραφιά. Ο/Η εκπαιδευτικός θέτει μία μία κάθε ερώτηση και η ομάδα που έχει κληθεί να την απαντήσει διαβάζει ή περιγράφει την απάντηση που έδωσε. Παράλληλα, καταγράφει τις απαντήσεις των ομάδων στον πίνακα, σχηματίζοντας ένα σχεδιάγραμμα (ή νοητικό χάρτη) του ποιήματος με τις κατάλληλες λέξεις-κλειδιά που το στοιχειοθετούν, ενώ γίνεται ανάλυση κάθε απάντησης.

*Προτεινόμενες ερωτήσεις περιεχομένου:* 1) Ποιος είναι ο/η πρωταγωνιστής/-στρια του ποιήματος;;, 2) Πού βρίσκεται το κορίτσι;;, 3) Με τι ασχολείται το κορίτσι;;, 4) Υπάρχουν άλλα πρόσωπα στο μέρος, όπου βρίσκεται το κορίτσι; Αν ναι, τι κάνουν;; 5) Τι μπορείτε να ακούσετε;; 6) Πώς πιστεύετε ότι νιώθει το κορίτσι καθώς παίζει στη φύση; κ.λπ.

- **Στόχος:** Οι μαθητές/-τριες να κατανοήσουν το ποίημα, προσεγγίζοντάς το με τη φαντασία τους και ενεργοποιώντας τις περισσότερες αισθήσεις και τους τύπους νοημοσύνης τους.
- **Τύποι νοημοσύνης που αναπτύσσονται:** Γλωσσική, Χωρική/Οπτική, Ενδοπροσωπική, Διαπροσωπική, Νατουραλιστική

#### ***Δραστηριότητα 4<sup>η</sup> (ομαδική)***

Οι μαθητές/-τριες δουλεύουν σε ομάδες, πάνω στα ποιητικά σχήματα της *προσωποποίησης* και της *υπερβολής*. Με βοηθητικές ερωτήσεις του/της εκπαιδευτικού εντοπίζουν τα σχήματα λόγου, αναφέροντας τους συναφείς στίχους. Ακολουθεί συζήτηση που επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο το «*Κορίτσι*» βλέπει τον κόσμο και τη φύση.

Έπειτα, ο/η εκπαιδευτικός ορίζει για κάθε ομάδα μαθητών/-τριών να εργαστεί πάνω σε ορισμένα δίστιχα. (Καλό είναι κάθε ομάδα να επεξεργαστεί τον ίδιο αριθμό δίστιχων). Οι μαθητές/-τριες από κάθε ομάδα καλούνται να διαβάσουν τα δίστιχα χαμηλόφωνα, να κλείσουν τα μάτια και να φανταστούν την εικόνα για κάθε δίστιχο. Έπειτα, ζωγραφίζουν τις εικόνες σε ένα χαρτί, προσπαθώντας να αποτυπώσουν τα ποιητικά σχήματα που εξετάστηκαν προηγουμένως (όπου υπάρχουν) με τη χρήση της φαντασίας τους. Όταν τελειώσουν όλες οι ομάδες, συνθέτουν τις εικόνες που έφτιαξαν βάζοντάς τες στη σειρά σύμφωνα με το ποίημα. Η εργασία μπορεί να αναρτηθεί στην τάξη.

- **Στόχοι:** Οι μαθητές/-τριες:
- να κατανοήσουν τα ποιητικά σχήματα της *προσωποποίησης* και της *υπερβολής* και να προσπαθήσουν, σε συνεργασία μεταξύ τους, να τα οπτικοποιήσουν με τη βοήθεια της φαντασίας τους.

- να κατανοήσουν ότι ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά βλέπουν τον κόσμο διαφέρει από τον τρόπο με τον οποίο τον βλέπουν οι μεγάλοι.
- *Τύποι νοημοσύνης που αναπτύσσονται:* Γλωσσική, Χωρική/Οπτική, Διαπροσωπική

#### **4<sup>η</sup> Φάση: Αξιολόγηση-Ανακεφαλαίωση**

Η 4<sup>η</sup> φάση δε θα αποτελέσει ξεχωριστή φάση σε αυτό το διδακτικό δίωρο, καθώς δεν προβλέπεται η ολοκλήρωση της υποενότητας. Ως δραστηριότητα ανακεφαλαίωσης μπορεί να εκληφθεί το δεύτερο σκέλος της προηγούμενης δραστηριότητας, κατά την οποία οι μαθητές/-τριες καλούνται να εικονογραφήσουν το ποίημα. Με αυτόν τον τρόπο, ολοκληρώνεται το 1<sup>ο</sup> διδακτικό δίωρο.

### **3.3.2. 2<sup>ο</sup> διδακτικό δίωρο: 1<sup>η</sup> υποενότητα - «Κορίτσι»**

#### **1<sup>η</sup> Φάση: Προετοιμασία ψυχολογική και γνωσιολογική**

Η διδασκαλία ξεκινά με υπενθύμιση από τους/τις μαθητές/-τριες του βασικού θέματος του ποιήματος.

- **Στόχος:** Οι μαθητές/-τριες να προετοιμαστούν ψυχολογικά και γνωσιολογικά προκειμένου να συμμετάσχουν ενεργά στις δραστηριότητες των επόμενων φάσεων.

#### **2<sup>η</sup> Φάση: Επαφή των μαθητών με τα δεδομένα**

##### **Δραστηριότητα 1<sup>η</sup> (όλη η τάξη)**

Ο/Η εκπαιδευτικός ενημερώνει τους/τις μαθητές/-τριες ότι θα ασχοληθούν με το θέμα «Ο κόσμος του παιδιού και ο κόσμος των μεγάλων». Οι μαθητές/-τριες κάθονται σε κύκλο με τον/την εκπαιδευτικό ανάμεσα και διεξάγεται συζήτηση με άξονα τις παρακάτω ερωτήσεις. Ο/Η εκπαιδευτικός κρατάει στα χέρια ένα μπαλάκι ή κάποιο άλλο αντικείμενο, θέτει το πρώτο ερώτημα και το πετά στο/στη μαθητή/-τρια που καλείται να απαντήσει. Μόλις ολοκληρώσει την απάντηση το επιστρέφει στον/στην εκπαιδευτικό. Ο/Η εκπαιδευτικός θέτει ένα άλλο ερώτημα κ.ο.κ.

- **Στόχος:** Οι μαθητές/-τριες να διατυπώσουν τις απόψεις τους για το υπό συζήτηση θέμα, εκφράζοντας προσωπικές σκέψεις και συναισθήματα ως παιδιά, αλλά και προσπαθώντας να μπουν στη θέση των μεγάλων και να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα που μπορεί να νιώθουν εκείνοι.
- *Τύποι νοημοσύνης που αναπτύσσονται:* Γλωσσική, Κινησθητική, Ενδοπροσωπική, Διαπροσωπική

(Οι ερωτήσεις σχετικά με το θέμα «Ο κόσμος του παιδιού και ο κόσμος των μεγάλων» μπορούν να αφορούν: 1) ελεύθερο χρόνο, 2) παρέα με φίλους, 3) λογοτεχνία, 4) προγράμματα στην τηλεόραση, 5) ντύσιμο, 6) φαγητό, 7) ενδιαφέροντα, 8) υποχρεώσεις, 9) πράγματα/καταστάσεις που προκαλούν διάφορα συναισθήματα κ.λπ.)



### **3<sup>η</sup> Φάση: Επεξεργασία των δεδομένων και εξαγωγή συμπερασμάτων**

#### **Δραστηριότητα 2<sup>η</sup> (ατομική)**

Η προηγούμενη δραστηριότητα αποτελεί προεργασία για την παρούσα. Ο/Η εκπαιδευτικός δίνει σε κάθε μαθητή/-τρια ένα φύλλο χαρτί. Τους/Τις καλεί να το χωρίσουν στα δύο και σε κάθε μέρος να βάλουν τον τίτλο «Ο κόσμος του παιδιού» και «Ο κόσμος των μεγάλων». Ζητά να εκφραστούν με όποιον τρόπο θέλουν (λέξεις-προτάσεις, σκέψεις σε ημερολόγιο, ζωγραφιές-σχέδια, ποίημα με ομοιοκαταληξία και ρυθμό, παντομίμα, καταγραφή χαρακτηριστικών ταξινομημένα σε πίνακα, κολάζ ή συνδυασμό περισσότερων τρόπων κ.λπ.) και να εκφράσουν την αντίθεση ανάμεσα στους δύο κόσμους, βάσει όσων συζητήθηκαν.

- **Στόχος:** Οι μαθητές/-τριες να εκφράσουν με όποιον τρόπο θέλουν προσωπικές απόψεις και σκέψεις για το θέμα: «Ο κόσμος του παιδιού και ο κόσμος των μεγάλων», ενεργοποιώντας τα προσωπικά τους «κανάλια» κατανόησης και αντίληψης.
- **Τύποι νοημοσύνης που αναπτύσσονται:** Γλωσσική, Μουσική, Χωρική/Οπτική, Κινησθητική, Ενδοπροσωπική, Διαπροσωπική, Νατουραλιστική

#### **Δραστηριότητα 3<sup>η</sup> (ομαδική)**

Ο/Η εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα τους εξής στίχους: 1) «μπαίνω μέσα στον μπαξέ», 2) «πέφτω πάνω στη ροδιά», 3) «πάνω στη βατομουριά».

Με κατάλληλη καθοδήγηση, οδηγεί τους/τις μαθητές/-τριες να απαντήσουν στις ερωτήσεις: «Πού μπαίνω;», «Πού πέφτω;» και τονίζει με χρωματιστή κιμωλία ή μαρκαδόρο τις απαντήσεις «στον μπαξέ», «στη ροδιά», «στη βατομουριά». Έπειτα, ζητά να παρατηρήσουν πότε μπαίνει το τελικό -ν (πριν από φωνήεν ή δίψηφο σύμφωνο). Διατυπώνουν έναν πρόχειρο κανόνα.

Στη συνέχεια, τους καλεί να σκεφτούν άλλες φράσεις-τοπικούς προσδιορισμούς, που θα μπορούσαν να αντικαταστήσουν αυτές που υπάρχουν στο ποίημα. Οι μαθητές/-τριες στην ομάδα τους καταγράφουν όσες περισσότερες φράσεις μπορούν σε ένα φύλλο χαρτί (καταιγισμός ιδεών-brainstorming), τις ανακοινώνουν και ο/η εκπαιδευτικός καταγράφει στον πίνακα όσες φράσεις κρίνει κατάλληλες για την περαιτέρω διδασκαλία του γραμματικού φαινομένου. Ενδεικτικά, καταγράφει:

1. Μπαίνω μέσα: *στον κήπο, στην αυλή, στην τάξη κ.λπ.*
2. Πέφτω πάνω: *στον τοίχο, στην κολόνα, στον άλλον κ.λπ.*

Καλό είναι να συμπεριλάβει όχι μόνο αρσενικά και θηλυκά, αλλά και ουδέτερα, ως αντιπαραδείγματα, π.χ. *στο δωμάτιο, στο κουτί κ.λπ.*

Μετά από τη συγκέντρωση αρκετών φράσεων, συζητείται στην ολομέλεια της

τάξης, τότε μπαίνει το τελικό -ν και τότε δε χρειάζεται και οι μαθητές/-τριες με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού διατυπώνουν τον κανόνα.

Επίσης, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει στους/στις μαθητές/-τριες έναν μνημονικό κανόνα με τη μορφή ενός δίστιχου με ομοιοκαταληξία για το πότε μπαίνει το τελικό -ν, τον εξής: «**Κάποτε, ο μπαμπάς με την νταντά κάθονταν στο γκαράζ και ξέχασαν να ψήσουν τα τσουρέκια, επειδή άκουγαν τζαζ**».

Μπορεί να παρακινήσει τους/τις μαθητές/-τριες να σκεφτούν έναν δικό τους αντίστοιχο μνημονικό κανόνα και να βρουν μια μελωδία που να ταιριάζει στο δίστιχο ή να το απαγγείλουν με ρυθμό ραπ (rap) μουσικής, δραστηριότητα που συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών/-τριών, αλλά και της μουσικής νοημοσύνης. Αυτή μπορεί να θεθεί ως προαιρετική δραστηριότητα για το σπίτι.

#### 4<sup>η</sup> Φάση: Αξιολόγηση- Ανακεφαλαίωση

Συναφής με την προηγούμενη δραστηριότητα είναι μια άσκηση εφαρμογής-εμπέδωσης του διδαχθέντος γραμματικού φαινομένου, η οποία μπορεί να δοθεί στους/στις μαθητές/-τριες (βλ. **Εικόνα 1**) και ύστερα να γίνει ετεροδιόρθωση μεταξύ τους.

**Εικόνα 1:** Προτεινόμενο φύλλο εργασίας

**Φύλλο εργασίας**

**Δραστηριότητα:** Επιλέξε τη σωστή λέξη που βρίσκεται μέσα στην παρένθεση, προσέχοντας πότε χρειάζεται το τελικό -ν και πότε δε χρειάζεται και γράψε τη στο κενό. Μόλις τελειώσεις, ανταλλάξτε με το/τη διπλανό/-νή σου τα φύλλα εργασίας σας και διορθώστε τα.

**ΤΑ ΠΕΝΤΟΒΟΛΑ**

Παίζεται από δυο παίκτες. Ο κάθε παίκτης έχει πέντε πέτρες στο μέγεθος ενός μεγάλου φουντουκιού. Αυτός που ξεκινά πρώτος πετάει μια πέτρα, από τις πέντε, (στο / στον) ..... αέρα και με μια γρήγορη κίνηση, προσπαθεί να πάρει μια άλλη. Συγχρόνως προσπαθεί να πιάσει και (τη / την) ..... άλλη που πέφτει. Κάνει το ίδιο και με τις υπόλοιπες πέτρες. Όταν χάσει ένας παίκτης παίζει ο άλλος. Ύστερα κάνει το ίδιο και με τις υπόλοιπες πέτρες, πάνοντας, από κάτω δύο πέτρες. Το ίδιο κάνει πάνοντας, από κάτω τρεις πέτρες και μετά με τέσσερις. Μετά περνάμε (στη / στην) ..... πιο δύσκολη φάση. Ενένουμε τις δύο παλάμες μας, βάζουμε μέσα τις πέντε πέτρες, τις πετάμε (στο / στον) ..... αέρα και καθώς οι πέτρες πέφτουν από ψηλά, με μια γρήγορη κίνηση, γυρίζουμε τα χέρια (στη / στην) ..... πάνω πλευρά και προσπαθούμε να πιάσουμε τις πέντε πέτρες που πέφτουν.



- **Στόχος:** Οι μαθητές/-τριες να κατανοήσουν τη χρήση του τελικού -ν και να μπορούν να εφαρμόζουν τον αντίστοιχο γραμματικό κανόνα στο γραπτό και προφορικό τους λόγο.
- **Τύποι νοημοσύνης που αναπτύσσονται:** Γλωσσική, Χωρική/Οπτική, Διαπροσωπική, Μουσική

#### **Δραστηριότητα 4<sup>η</sup> (ομαδική)**

Οι μαθητές/-τριες παίζουν το παιχνίδι «Πεντόβολα», αφού εξηγηθούν οι οδηγίες του παιχνιδιού από τον/την εκπαιδευτικό ή από κάποιο/-α μαθητή/-τρια που τις έχει κατανοήσει. Οι οδηγίες εμπεριέχονται στο παραπάνω φύλλο εργασίας.

- **Στόχος:** Οι μαθητές/-τριες να χαλαρώσουν παίζοντας ένα παραδοσιακό παιδικό παιχνίδι που έχουν γνωρίσει μέσα από προηγούμενη δραστηριότητα.
- **Τύποι νοημοσύνης που αναπτύσσονται:** Κινησθητική

#### **3<sup>ο</sup> διδακτικό δώρο: 2<sup>η</sup> υποενότητα - «Το μεγάλο μυστικό»**

##### **1<sup>η</sup> Φάση: Προετοιμασία ψυχολογική και γνωσιολογική**

Το συγκεκριμένο διδακτικό δώρο θα αφιερωθεί στην επεξεργασία του δεύτερου κειμένου της ενότητας, με τίτλο «Το μεγάλο μυστικό». Κατά την 1<sup>η</sup> φάση στόχος είναι η ψυχολογική και γνωσιολογική προετοιμασία των μαθητών/-τριών.

Πριν την ανάγνωση του κειμένου, ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει σε PowerPoint τον παρακάτω πίνακα ζωγραφικής ή κάποιον σχετικό.

**Εικόνα 2**



(πηγή: [http://dreamkindergarten.blogspot.gr/2012/11/blog-post\\_24.html](http://dreamkindergarten.blogspot.gr/2012/11/blog-post_24.html))

Καλεί τους/τις μαθητές/-τριες να παρατηρήσουν τον πίνακα. Συζητούν για τη στάση του σώματος των κοριτσιών και εκφράζουν ιδέες για το τι μπορεί να λείπει το ένα στο άλλο (ένα μυστικό). Έπειτα, ανοίγουν το βιβλίο, διαβάζουν τον τίτλο του κειμένου και παρατηρούν την εικόνα στη σελίδα 11, προκειμένου να γίνει η σύνδεση με τον πίνακα ζωγραφικής. Κατά τη διάρκεια της μεγαλόφωνης ανάγνωσης που θα ακολουθήσει, υπογραμμίζουν τα ονόματα των πρωταγωνιστών της ιστορίας, τα λόγια του καθενός, καθώς και λέξεις ή/και εκφράσεις που δηλώνουν τα συναισθήματά τους.

## 2<sup>η</sup> Φάση: Επαφή των μαθητών με τα δεδομένα

### Δραστηριότητα 1<sup>η</sup> (ομαδική)

Ξεκινά η μεγαλόφωνη ανάγνωση, ενώ ακούγεται ως μουσική υπόκρουση ένα μουσικό κομμάτι που ταιριάζει με τη δράση της αφήγησης (προτεινόμενο κομμάτι: *Divenire-Ludovico Einaudi*) και προβάλλεται μια εικόνα θαλάσσιας σπηλιάς, ώστε να δημιουργηθεί το κατάλληλο σκηνικό της αφήγησης.

Στο τέλος της ανάγνωσης, οι μαθητές/-τριες συμπληρώνουν την άσκηση 1, σελ. 12 απ' το βιβλίο του μαθητή (Διακογιώργη κ.ά., 2008α). Έπειτα, ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει με βιντεοπροβολέα έναν πίνακα διπλής εισόδου 8x8, σαν τον παρακάτω ή φτιάχνει έναν ανάλογο στον πίνακα με κιμωλίες ή μαρκαδόρους:

**Πίνακας 1:** Άσκηση επεξεργασίας κειμένου

Όνομα/ Συναίσθημα	Μάρκος	Κωσταντής	Δημήτρης	Γρηγόρης	Νικολής	Σταύρακας	Πιπίλας
Φόβος							
Ντροπή							
Ανατριχίλα							
Δέος							
Θάρρος							
Ανακούφιση							

Σε φύλλο εργασίας, όπου θα υπάρχει ο ίδιος πίνακας και με βάση τα όσα υπογράμμισαν κατά τη μεγαλόφωνη ανάγνωση, οι μαθητές/-τριες καλούνται να τον συμπληρώσουν στις ομάδες τους. Ακολουθεί συζήτηση γύρω από τα παρακάτω ερωτήματα: 1) Ποιο είναι το κυρίαρχο συναίσθημα που νιώθουν τα παιδιά;; 2) Ποιος είναι ο πιο θαρραλέος; Με ποιες εκφράσεις φαίνεται αυτό το συναίσθημα;; 3) Υπάρχει κάποιο παιδί που κρύβει τα πραγματικά του συναισθήματά του; Αν ναι, ποιο είναι αυτό; Τι νιώθει στην πραγματικότητα; 4) Υπάρχει κάποιο παιδί που παραδέχεται τα πραγματικά του συναισθήματα; Αν ναι, ποιο είναι αυτό; Πώς ακριβώς το λείπει;

- **Στόχος:** Οι μαθητές/-τριες να ανιχνεύσουν μέσα από εκφράσεις του κειμένου τα συναισθήματα που νιώθουν οι πρωταγωνιστές της ιστορίας.
- **Τύποι νοημοσύνης που αναπτύσσονται:** Γλωσσική, Λογικο-μαθηματική, Χωρική/Οπτική, Διαπροσωπική

### **Δραστηριότητα 2<sup>η</sup> (ομαδική)**

Ο/Η εκπαιδευτικός προμηθεύει τις ομάδες των μαθητών/-τριών με ένα φύλλο εργασίας που εμπεριέχει έναν ημι-συμπληρωμένο νοητικό χάρτη της ιστορίας. Τα στοιχεία που θα εμπεριέχει είναι: 1) τίτλος, 2) ονόματα πρωταγωνιστών, 3) τόπος ιστορίας, 4) χρόνος ιστορίας, 5) πρόβλημα, 6) προτεινόμενες λύσεις, 7) τελική λύση του προβλήματος. Κάθε ομάδα θα αναλάβει να βρει ορισμένα μόνο απ' τα προηγούμενα στοιχεία και να τα συμπληρώσει στο φύλλο εργασίας. Οι ομάδες των μαθητών/-τριών τα παρουσιάζουν προφορικά ένα ένα, όπως τα κατέγραψαν και, χρησιμοποιώντας το διαδικτυακό εργαλείο Bubbl.us στον υπολογιστή δημιουργείται σταδιακά ο νοητικός χάρτης της ιστορίας. Ο χειρισμός του υπολογιστή μπορεί να γίνεται είτε από τον/την εκπαιδευτικό, είτε, για κάθε στοιχείο, από ένα μέλος της κάθε ομάδας. (Ο/Η εκπαιδευτικός καλό είναι να έχει κάνει μια προεργασία πάνω στο νοητικό χάρτη για οικονομία χρόνου).

Ένα παράδειγμα του συγκεκριμένου νοητικού χάρτη με τη χρήση του εργαλείου Bubbl.us είναι το εξής:

**Εικόνα 3:** Νοητικός χάρτης της ιστορίας «*Το μεγάλο μυστικό*» με τη χρήση του εργαλείου Bubbl.us



(πηγή: <https://bubbl.us/mindmap>)

- **Στόχος:** Οι μαθητές/-τριες να βρουν και να κατανοήσουν τα βασικά στοιχεία του κειμένου και να τα παρουσιάσουν με τη μορφή νοητικού χάρτη, χρησιμοποιώντας το διαδικτυακό εργαλείο Bubbl.us.
- **Τύποι νοημοσύνης που αναπτύσσονται:** Γλωσσική, Λογικο-μαθηματική, Χωρική/Οπτική, Διαπροσωπική

### **3<sup>η</sup> Φάση: Επεξεργασία των δεδομένων και εξαγωγή συμπερασμάτων**

#### **Δραστηριότητα 3<sup>η</sup> (ομαδική)**

Σ' ένα κουτί ο/η εκπαιδευτικός έχει τοποθετήσει διπλωμένα χαρτάκια, καθένα από τα οποία περιλαμβάνει μια δραστηριότητα επεξεργασίας του κειμένου. Ως παράδειγμα αναφέρονται οι εξής:

- Δημιουργία πρότασης-γρίφου, με τη μορφή κωδικού (εικono-λέξεις, αναγραμματισμοί λέξεων κ.λπ.), που θα κρύβει το μεγάλο μυστικό της ιστορίας. Οι συμμαθητές προσπαθούν να λύσουν το γρίφο (γλωσσική, λογικο-μαθηματική και χωρική/οπτική νοημοσύνη).
- Δημιουργία κόμικς για την απόδοση της σκηνής του διαλόγου μεταξύ του Μάρκου (αφηγητή) και του Κωσταντή (αρχηγού) (χωρική/οπτική νοημοσύνη).
- Σύνθεση μελωδίας ως μουσική επένδυση της ιστορίας, με τη χρήση μουσικών οργάνων. Ανάγνωση του κειμένου με μουσική υπόκρουση τη νέα μελωδία (μουσική νοημοσύνη).
- Ζωγραφική απόδοση της σκηνής όπου τα παιδιά-πρωταγωνιστές βρίσκονται μέσα στη σπηλιά (χωρική/οπτική νοημοσύνη).
- Μίμηση με παντομίμα των πρωταγωνιστών της ιστορίας. Οι συμμαθητές προσπαθούν να μαντέψουν (κινησθητική νοημοσύνη).
- Ηχογράφηση με μαγνητόφωνο σε πρώτο πρόσωπο των σκέψεων και των προβληματισμών του Κωσταντή για την περιπέτεια που έζησε και τα πραγματικά του συναισθήματα (γλωσσική, ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη).
- Αναζήτηση στο διαδίκτυο και δημιουργία κολάζ με εικόνες και λεζάντες από θαλάσσιες σπηλιές της Ελλάδας (νατουραλιστική και χωρική/οπτική νοημοσύνη).
- **Στόχος:** Οι μαθητές/-τριες να μάθουν να επεξεργάζονται ένα κείμενο μέσα από την ενασχόληση με δραστηριότητες που ενεργοποιούν και αναπτύσσουν διαφορετικά «κανάλια» αντίληψης και πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης.

#### **4<sup>η</sup> Φάση: Αξιολόγηση-Ανακεφαλαίωση**

Η 4<sup>η</sup> φάση της αξιολόγησης-ανακεφαλαίωσης συνδυάζεται με την προηγούμενη.

Οι εργασίες που θα προκύψουν θα παρουσιαστούν από τις ομάδες στην τάξη και θα αποτελέσουν το αντικείμενο αξιολόγησης της διδασκαλίας.

### 3.3.4. 4<sup>ο</sup> διδακτικό δίωρο: 2<sup>η</sup> υποενότητα - «Το μεγάλο μυστικό»

#### 1<sup>η</sup> Φάση: Προετοιμασία ψυχολογική και γνωσιολογική

Ένας/μία μαθητής/-τρια αφηγείται την ιστορία απ' το προηγούμενο μάθημα. Ο/Η εκπαιδευτικός σημειώνει στον πίνακα τυχόν χρονικούς προσδιορισμούς που χρησιμοποιεί ο/η μαθητής/-τρια, χωρίς να διακόπτει την αφήγηση ή να δίνει εξηγήσεις. Στο τέλος, ζητά από τους υπόλοιπους να διαβάσουν τις λέξεις που έγραψε και να πουν πότε και γιατί τις χρησιμοποιούμε.

#### Στόχοι: Οι μαθητές/-τριες:

- να θυμηθούν την ιστορία με την οποία ασχολήθηκαν στο προηγούμενο μάθημα.
- να εισαχθούν στο γραμματικό φαινόμενο που θα διδαχθεί.

#### 2<sup>η</sup> Φάση: Επαφή των μαθητών με τα δεδομένα

##### Δραστηριότητα 1<sup>η</sup> (ομαδική)

Ο/Η εκπαιδευτικός προβάλλει ορισμένες μπερδεμένες εικόνες που απεικονίζουν διαφορετικές σκηνές από μια μικρή ιστορία (βλ. **Εικόνα 4**). Οι μαθητές/-τριες τις βάζουν στη σωστή χρονική σειρά. Έπειτα, λένε μία πρόταση που να περιγράφει κάθε σκηνή ξεχωριστά, ώστε να προκύψει μια σύντομη αφήγηση της ιστορίας.

**Εικόνα 4:** Παράδειγμα ιστορίας που αποτελείται από μπερδεμένες εικόνες



Τονίζει στους/στις μαθητές/-τριες τη σημασία, τα γεγονότα να βρίσκονται σε χρονική αλληλουχία και να χρησιμοποιούνται οι κατάλληλοι χρόνοι της αφήγησης (Αόριστος και Παρατατικός) και οι κατάλληλοι χρονικοί προσδιορισμοί. Παρουσιάζει μια εκδοχή της μπερδεμένης ιστορίας (βλ. **Εικόνα 5**) και καλεί τους/τις μαθητές/-τριες, αφού αντιστοιχίσουν εικόνα με πρόταση, να υπογραμμίσουν τα ρήματα και τους χρονικούς προσδιορισμούς. Ακολουθεί διδασκαλία.

**Εικόνα 5:** Μια πιθανή εκδοχή της ιστορίας**3<sup>η</sup> Φάση: Επεξεργασία των δεδομένων και εξαγωγή συμπερασμάτων****Δραστηριότητα 2<sup>η</sup> (ομαδική)**

Ο/Η εκπαιδευτικός προμηθεύει την κάθε ομάδα με ένα φύλλο εργασίας και 5 τετράγωνα αυτοκόλλητα-χαρτάκια (post-it) διαφορετικού ή ίδιου χρώματος. Οι μαθητές/-τριες, αφού κολλήσουν τα χαρτάκια σε σειρά στο φύλλο εργασίας, σκέφτονται μια δική τους σύντομη ιστορία. Ζωγραφίζουν ή σχεδιάζουν σε κάθε χαρτάκι μια σκηνή, την περιγράφουν γράφοντας 1-2 προτάσεις κάτω από κάθε εικόνα (βλ. **Εικόνα 5**) και παρουσιάζουν την ιστορία τους με προφορική αφήγηση στις υπόλοιπες ομάδες.

**Στόχοι (και για τις δύο δραστηριότητες): Οι μαθητές/-τριες:**

- να κατανοήσουν πως κατά τη γραπτή ή προφορική αφήγηση μιας ιστορίας πρέπει να δείχνουν ότι τα γεγονότα που αφηγούνται εξελίσσονται μέσα στο χρόνο ακολουθώντας το ένα το άλλο.
- να εμπεδώσουν ότι οι χρόνοι που χρησιμοποιούνται στην αφήγηση είναι ο Αόριστος και ο Παρατατικός.

**Τύποι νοημοσύνης που αναπτύσσονται: Γλωσσική, Λογικο-μαθηματική, Χωρική/Οπτική, Διαπροσωπική****Δραστηριότητα 3<sup>η</sup> (ατομική)**

Πριν από τη δραστηριότητα γίνεται διδασκαλία του Αορίστου και του Συνοπτικού Μελλοντα, όπως προβλέπεται από το βιβλίο του δασκάλου (Διακογιώργη κ.ά., 2008β). Μετά από τη διδασκαλία, ο/η εκπαιδευτικός δίνει σε κάθε μαθητή/-τρια ένα φύλλο εργασίας (βλ. **Εικόνα 6**). Στήνει το σκηνικό της δραστηριότητας και στη συνέχεια, έχοντας



ηχογραφήσει το μήνυμα που θα ακούσουν οι μαθητές/-τριες, τους βάζει να το ακούσουν και να συμπληρώσουν τα κενά. Η δραστηριότητα μπορεί να διαφοροποιηθεί για μαθητές/-τριες με μαθησιακές δυσκολίες, δίνοντάς τους για κάθε κενό δύο απαντήσεις, από τις οποίες θα επιλέξουν τη σωστή.

**Εικόνα 6:** Προτεινόμενο φύλλο εργασίας


**Φύλλο εργασίας**

**Δραστηριότητα:** Ο Γρηγόρης έστειλε μήνυμα στον τηλεφωνητή της αδελφής του πριν αποχαιρετήσει με την υπόλοιπη παρέα για τη σπηλιά.

❖ Ακούστε προσεκτικά τι της λέει στο μήνυμα και συμπληρώστε τα κενά με τον κατάλληλο τύπο των ρημάτων που λείπουν.

Γεια σου αδελφούλα μου!

Ήθελα να σου πω ότι δε χρειάζεται να φοβάσαι για εμάς! Άκου προσεκτικά τι \_\_\_\_\_ την πορεία μας από το μικρό λιμάνι και \_\_\_\_\_ άφη άφη στους μικρούς βράχους. \_\_\_\_\_ μπροστά στη σπηλιά και \_\_\_\_\_ να δούμε τι υπάρχει μέσα. Αν είμαστε τυχεροί \_\_\_\_\_ το θησαυρό των παρατών. Μην ανησυχείς, \_\_\_\_\_ σπίν πριν βροδιάσει. Σου υπόσχομαι ότι \_\_\_\_\_ και δε \_\_\_\_\_ επικίνδυνα παιχνίδια. Σε χαίρω!



**Στόχοι: Οι μαθητές/-τριες:**

- να κατανοήσουν ότι ο Συνοπτικός Μέλλοντας χρησιμοποιείται για να αναφερθούμε σε μελλοντικά γεγονότα.
- να διαχωρίσουν τον Αόριστο από το Συνοπτικό Μέλλοντα και να κατανοήσουν ότι ο πρώτος αναφέρεται στο παρελθόν και ο δεύτερος στο μέλλον.
- να μάθουν να αναγνωρίζουν σε ένα κείμενο τους χρόνους των ρημάτων.

**Τύποι νοημοσύνης που αναπτύσσονται: Γλωσσική, Χωρική/Οπτική**

**4<sup>η</sup> Φάση: Αξιολόγηση-Ανακεφαλαίωση**

Η αξιολόγηση των μαθητών/-τριών θα έχει τη μορφή διαμορφωτικής αξιολόγησης με βάση το βαθμό κατανόησης και εμπέδωσης που σημείωσαν κατά την ενασχόλησή τους με τις προτεινόμενες δραστηριότητες, καθώς και βάσει των απαντήσεών τους στις ερωτήσεις του/της εκπαιδευτικού.

**Δραστηριότητα 4<sup>η</sup> (ομαδική)**

Η διδασκαλία της υποενότητας ολοκληρώνεται με τη δραματοποίηση της ιστορίας «Το μεγάλο μυστικό» από τους/τις μαθητές/-τριες.

Οι μαθητές/-τριες χωρίζονται σε ομάδες των 7 ατόμων (όσα και οι πρωταγωνιστές) ή ακολουθείται άλλος χωρισμός, ανάλογα με τον συνολικό αριθμό των μαθητών/-τριών. Κάθε ομάδα συγκεντρώνεται σε ένα σημείο της τάξης ή σε κάποιον άλλο χώρο, όπου θα προετοιμάσει την παρουσίασή της. Έπειτα, παρουσιάζει την εκδοχή της στις υπόλοιπες ομάδες και στον/στην εκπαιδευτικό.

**Στόχοι: Οι μαθητές/-τριες:**

- να αναπαραστήσουν τη σκηνή της αφήγησης μέσω της δραματοποίησης αξιοποιώντας τη «γλώσσα» του σώματος και τις εκφράσεις του προσώπου τους.
- να προσπαθήσουν να μπουν στη θέση των πρωταγωνιστών της ιστορίας και να νιώσουν τα συναισθήματα που ένιωθαν εκείνοι (ενσυναίσθηση).

**Τύποι νοημοσύνης που αναπτύσσονται: Κινησθητική, Ενδοπροσωπική, Διαπροσωπική, Γλωσσική.**

## 4. Μεθοδολογία της έρευνας

### 4.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Βασικός σκοπός της έρευνας τέθηκε η εφαρμογή της πρότασης διδασκαλίας στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας που περιγράφηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, καθώς και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι ίδιοι με εκείνους της πρότασης διδασκαλίας (βλ. υποκεφάλαιο 3.1), οι οποίοι χάρην οικονομίας χώρου δεν αναφέρονται στο παρόν.

### 4.2. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα τμήμα Δ' τάξης ενός δημοτικού σχολείου της Αθήνας. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 5 μαθητές/-τριες από το σύνολο των 15 μαθητών/-τριών του τμήματος

Η επιλογή του δείγματος της έρευνας έγινε ύστερα από σκόπιμη δειγματοληψία από το σύνολο των μαθητών/-τριών της τάξης. Επιλέχθηκαν μαθητές και μαθήτριες που διέθεταν ανεπτυγμένους συγκεκριμένους τύπους νοημοσύνης, προκειμένου να παρατηρηθούν και να μελετηθούν οι συγκεκριμένες παράμετροι που υποδεικνύουν οι στόχοι της έρευνας. Συνεπώς, επιλέχθηκαν δυο μαθητές με ανεπτυγμένη τη «γλωσσική» νοημοσύνη, ένας με «μουσική», ένας με «λογικο-μαθηματική» και μια μαθήτρια με «χωρική/οπτική» νοημοσύνη. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την επιλογή των μαθητών/-τριών ήταν η εξής:

Πριν από την εφαρμογή των διδασκαλιών, έγινε από την ερευνήτρια η παρουσίαση της θεωρίας των Π.Τ.Ν. στους/στις μαθητές/-τριες και την εκπαιδευτικό, ακολουθώντας την πρόταση του Armstrong (2000), αναφορικά με τη σημασία της εισαγωγής

των μαθητών/-τριών στις βασικές αρχές της συγκεκριμένης θεωρίας, προσαρμοσμένη στα ηλικιακά και αναπτυξιακά τους δεδομένα.

Μετά από την παρουσίαση δόθηκε ένα φυλλάδιο προς συμπλήρωση σε κάθε μαθητή/-τρια (Κορδαλή, 2016:241-243). Το φυλλάδιο αυτό εμπεριείχε ταξινομημένες σε οχτώ ξεχωριστούς πίνακες (όσοι και οι τύποι νοημοσύνης) προτάσεις που αναφέρονταν σε χαρακτηριστικά της ανθρώπινης προσωπικότητας, οι οποίες ήταν διατυπωμένες με τρόπο που να απευθύνονται σε μαθητές σχολικής ηλικίας. Η διαμόρφωση του φυλλαδίου στηρίχθηκε στη «Λίστα ελέγχου των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης των Μαθητών» (Checklist For Assessing Students' Multiple Intelligences) του Armstrong (2000:24-27).

Έπειτα από τη συλλογή και τη μελέτη των απαντήσεων που δόθηκαν από τους/τις μαθητές/τριες και μετά από συζήτηση με την εκπαιδευτικό της τάξης, σχετικά με τους τύπους νοημοσύνης που αυτοί/αυτές διαθέτουν περισσότερο ανεπτυγμένους, επιλέχθηκαν οι πέντε μαθητές/-τριες που προαναφέρθηκαν. (Προς διευκόλυνση της ανάγνωσης και κατανόησης των αποτελεσμάτων της έρευνας, αναφέρουμε το όνομα κάθε μαθητή/-τριας και τον αντίστοιχο «κυρίαρχο» τύπο νοημοσύνης του/της):

1. Χαρά-Χωρική/Οπτική Νοημοσύνη (Χ./Ο. Ν.)
2. Νίνα-Γλωσσική Νοημοσύνη (Γ.Ν.)
3. Δημήτρης-Μουσική Νοημοσύνη (Μ.Ν.)
4. Νικόλας-Γλωσσική Νοημοσύνη (Γ.Ν.)
5. Ιάσονας- Λογικο-Μαθηματική Νοημοσύνη (Λ.-Μ.Ν.)

Ακολουθώντας την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας και για λόγους διευκόλυνσης της διεξαγωγής της έρευνας, επιλέχθηκε από την ερευνήτρια ο χωρισμός των ομάδων να γίνει με κριτήριο τον «κυρίαρχο» τύπο νοημοσύνης (*χάριν συντομίας Τ.Ν.*) κάθε μαθητή/-τριας ξεχωριστά. Σχηματίστηκαν 3 ομάδες: Η πρώτη ομάδα αποτελούνταν από μαθητές/-τριες με «κυρίαρχο» τον Χωρικό/Οπτικό (Χ./Ο.) και Μουσικό (Μ.) τύπο νοημοσύνης, η δεύτερη από μαθητές/-τριες με «κυρίαρχο» τον Γλωσσικό (Γ.) τύπο νοημοσύνης και η τρίτη ομάδα από μαθητές/-τριες που υπερίσχυε ο Λογικο-μαθηματικός (Λ-Μ.) τύπος νοημοσύνης. Ο χωρισμός των μαθητών/-τριών σ' αυτές τις ομάδες βασίστηκε εξ ολοκλήρου στις διαπιστώσεις που προέκυψαν από τη συμπλήρωση του φυλλαδίου των Π.Τ.Ν. από τους/τις μαθητές/-τριες, που αναφέρθηκε παραπάνω, καθώς και από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης.

### ***4.3. Μέθοδοι συλλογής του ερευνητικού υλικού***

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας δράσης, για τη συλλογή του ερευνητικού υλικού χρησιμοποιήθηκαν δύο μέθοδοι: η παρατήρηση και η συνέντευξη.

Η παρατήρηση χρησιμοποιήθηκε τόσο κατά το πρώτο στάδιο της έρευνας όσο και κατά την εφαρμογή της. Κατά το πρώτο στάδιο, η ίδια η ερευνήτρια ανέλαβε το ρόλο του παρατηρητή ορισμένων διδασκαλιών που διεξήχθησαν από την εκπαιδευτικό της τάξης, προκειμένου να συλλεχθούν σημαντικές πληροφορίες για την εκπαιδευτική διαδικασία εν συνόλω αλλά και για τα πρόσωπα που λαμβάνουν μέρος σ' αυτή. Οι πληροφορίες αυτές συνέβαλαν σε μεγάλο βαθμό στο σχεδιασμό της έρευνας. Κατά το στάδιο της εφαρμογής σημειώθηκε αλλαγή των ρόλων, καθώς η ερευνήτρια ανέλαβε το ρόλο της εκπαιδευτικού με στόχο την εφαρμογή των προτεινόμενων διδασκαλιών, ενώ η εκπαιδευτικός της τάξης ανέλαβε το ρόλο του παρατηρητή κάθε επιμέρους διδασκαλίας. Ως εργαλείο της παρατήρησης χρησιμοποιήθηκε ένα φύλλο παρατήρησης (Κορδαλή, 2016:244-255), που διαμορφώθηκε από την ερευνήτρια. Αυτό ήταν στοιχειοθετημένο από τα παρακάτω στοιχεία που αφορούσαν στην ανταπόκριση κάθε μαθητή/-τριας απέναντι σε κάθε δραστηριότητα ξεχωριστά και τα οποία αξιολογούνταν σε τετράβαθμη κλίμακα (Καθόλου, Λίγο, Πολύ, Πάρα πολύ):

1. Έδειξε ενδιαφέρον για τη δραστηριότητα από την αρχή.
2. Έδειξε ότι κατανόησε τι του/της ζητήθηκε να κάνει.
3. Εκφράζει απορίες για κάτι που δεν κατανοεί.
4. Συνεργάζεται σε ένα καλό επίπεδο με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του/της για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας (αν είναι ομαδική).
5. Διατηρεί επικεντρωμένη την προσοχή του/της κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας.
6. Ανταποκρίνεται θετικά στο εποπτικό υλικό (αν υπάρχει).
7. α. Συμβάλλει στην ολοκλήρωση της δραστηριότητας με προσωπικές ιδέες, προτάσεις και εργασία στην ομάδα (αν είναι ομαδική).  
β. Εργάζεται πρόθυμα και απρόσκοπτα πάνω στη δραστηριότητα (αν είναι ατομική).
8. Εργάζεται χωρίς να αντιμετωπίζει ιδιαίτερες δυσκολίες.

Ως συμπληρωματικό μέσο συλλογής των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μαγνητοσκόπηση των διδασκαλιών, ύστερα από σχετική ενημέρωση των μαθητών/-τριών.

Η δεύτερη μέθοδος συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε είναι η συνέντευξη και συγκεκριμένα η *μη δομημένη συνέντευξη*, δηλαδή συνέντευξη χωρίς αυστηρά δομημένες ερωτήσεις. Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε με την εκπαιδευτικό της τάξης, τόσο κατά το στάδιο της προετοιμασίας και του σχεδιασμού της έρευνας, για τη συλλογή βοηθητικών πληροφοριών όσο και μετά το πέρας κάθε επιμέρους

διδασκαλίας, με στόχο τη συμπλήρωση των δεδομένων που συλλέγονταν από τις παρατηρήσεις.

## 5. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Με βάση την ανάλυση και το σχολιασμό των αντιδράσεων, της ανταπόκρισης και της επίδοσης που σημείωσαν οι μαθητές/-τριες του δείγματος στις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν, σταχυολογούνται τα ακόλουθα συμπεράσματα που αφορούν σε κάθε μαθητή/-τρια ξεχωριστά:

### 1. Χαρά (Χ./Ο.Ν.):

- Η συμμετοχή και το ενδιαφέρον της απέναντι σε δραστηριότητες ζωγραφικής και σχεδίου επιβεβαίωσαν την ανεπτυγμένη «χωρική/οπτική» νοημοσύνη της, οδηγώντας σε θετικά μαθησιακά αποτελέσματα και στην επίτευξη των διδακτικών στόχων του μαθήματος.
- Οι ομαδικές δραστηριότητες «χωρικής/οπτικής» νοημοσύνης παρείχαν την ευκαιρία να αναδειχθούν οι ηγετικές της ικανότητες, κάτι που δεν είχε γίνει φανερό προηγουμένως. Επομένως, μπορεί να λεχθεί ότι ενεργοποιήθηκε ο λανθάνων τύπος «διαπροσωπικής» νοημοσύνης της μαθήτριας.
- Της δόθηκε η ευκαιρία να ενεργοποιήσει τον λανθάνοντα τύπο «σωματικής-κινησθητικής» νοημοσύνης της, κατά τη διεξαγωγή της δραστηριότητας δραματοποίησης, στην οποία ανταποκρίθηκε επιτυχώς.

### 2. Δημήτρης (Μ.Ν.):

- Ο «κυρίαρχος» Τ.Ν. του ενεργοποιήθηκε μόνο κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας που ενσωμάτωνε τη μουσική και το τραγούδι, εκδηλώνοντας θετική ανταπόκριση.
- Οι δραστηριότητες «σωματικής-κινησθητικής» νοημοσύνης (παντομίμα, δραματοποίηση) του έδωσαν την ευκαιρία να ενεργοποιήσει τον αντίστοιχο λανθάνοντα Τ.Ν. του, επιτυγχάνοντας τους τεθειμένους διδακτικούς στόχους.
- Ο μαθητής, αν και πεπεισμένος για τις κακές επιδόσεις του στη ζωγραφική και το σχέδιο, κατάφερε σε σχετικές δραστηριότητες «χωρικής/οπτικής» νοημοσύνης να σημειώσει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα.

### 3. Νίνα (Γ.Ν.):

- Δυσκολεύτηκε αρκετές φορές να εργαστεί απρόσκοπτα στις ομαδικές δραστηριότητες και να συμβάλει στην υλοποίησή τους με προσωπικές ιδέες, προτάσεις και εργασία. Η συνέντευξη με την εκπαιδευτική της τάξης κατέδειξε τα προβλήματα συναισθηματικής φύσης που αντιμετώπιζε η μαθήτρια.

- Ορισμένες δραστηριότητες κατάφεραν να ενεργοποιήσουν ορισμένα λανθάνοντα γνωστικά «κανάλια» της μαθήτριας, όπως οι δραστηριότητες «χωρικής/οπτικής» νοημοσύνης που απαιτούσαν ζωγραφική και σχέδιο.
- Η επιτυχέστερη ανταπόκρισή της σε ατομικές δραστηριότητες φανερώνει ότι η μαθήτρια διαθέτει ανεπτυγμένο τον «ενδοπροσωπικό» Τ.Ν., αν και η διαπίστωση αυτή καλό είναι να αντιμετωπιστεί με κάποια επιφύλαξη, δεδομένων των συναισθηματικής φύσης δυσκολιών που αντιμετώπιζε η μαθήτρια, η μελέτη των οποίων αφίσταται των στόχων της παρούσας έρευνας.
- Ορισμένες δραστηριότητες «χωρικής/οπτικής» και «σωματικής-κιναισθητικής» νοημοσύνης (δραματοποίηση) φάνηκε ότι κέντρισαν την προσοχή και το ενδιαφέρον της μαθήτριας και οδήγησαν σε θετικά μαθησιακά αποτελέσματα.
- Η ενασχόληση με δραστηριότητες «γλωσσικής» νοημοσύνης συνετέλεσε στην ανάδειξη και προώθηση του αντίστοιχου «κυρίαρχου» Τ.Ν. της. Για παράδειγμα, η μαθήτρια συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό με προσωπικές ιδέες και εργασία στη δραστηριότητα σύλληψης, συγγραφής και εικονογράφησης μια ιστορίας.

#### **4. Νικόλας (Γ.Ν.):**

- Ο ιδιαίτερα ανεπτυγμένος «γλωσσικός» Τ.Ν. του μαθητή εκδηλώθηκε αλλά και προωθήθηκε σε μεγάλο βαθμό, τόσο σε επίπεδο ομαδικών δραστηριοτήτων όσο και μέσω της συμμετοχής του -γενικά- στο μάθημα.
- Οι δραστηριότητες «σωματικής-κιναισθητικής» νοημοσύνης φάνηκε ότι ενεργοποίησαν τον αντίστοιχο λανθάνοντα Τ.Ν. του μαθητή, στις οποίες ανταποκρίθηκε επιτυχώς.
- Η ενασχόλησή του με δραστηριότητες που απευθύνονταν στον «οπτικο-χωρικό» Τ.Ν., συνετέλεσε στην επίτευξη των τεθειμένων διδακτικών στόχων.
- Ανταποκρίθηκε εξίσου θετικά σε δραστηριότητες που απευθύνονταν στο «λογικο-μαθηματικό» Τ.Ν. (π.χ. κατασκευή νοητικού χάρτη της ιστορίας, ταξινόμηση στοιχείων σε πίνακα), πετυχαίνοντας τους διδακτικούς στόχους.
- Οι ομαδικές δραστηριότητες του έδωσαν την ευκαιρία να ενεργοποιήσει και να αξιοποιήσει τη «διαπροσωπική» του νοημοσύνη, είτε συντονίζοντας την ομάδα είτε συμβάλλοντας στην επιτυχή ολοκλήρωσή τους.

#### **5. Ιάσωνας (Α.-Μ.Ν.):**

- Ο «κυρίαρχος» τύπος «λογικο-μαθηματικής» του νοημοσύνης ενεργοποιήθηκε αρκετά μέσω της ενασχόλησης με αντίστοιχες δραστηριότητες, επιφέροντας θετικά μαθησιακά αποτελέσματα.

- Ανταποκρίθηκε θετικά σε δραστηριότητες «σωματικό-κιναισθητικής» νοημοσύνης, γεγονός που συνέβαλε στην ενεργοποίηση του αντίστοιχου λανθάνοντος Τ.Ν. του.
- Εργαζόταν πρόθυμα σε δραστηριότητες «χωρικής/οπτικής», αλλά και «γλωσσικής» νοημοσύνης (π.χ. δραστηριότητα σύλληψης, συγγραφής και εικονογράφησης μιας ιστορίας), πετυχαίνοντας τους αντίστοιχους διδακτικούς στόχους.
- Η εργασία στην ομάδα τού έδωσε την ευκαιρία να ενεργοποιήσει τον «διαπροσωπικό» Τ.Ν. του, καθώς χρειάστηκε αρκετές φορές να αναλάβει ο ίδιος συντονιστικό ρόλο και μάλιστα σε μια ομάδα όπου υπήρχαν μαθητές/-τριες εσωστρεφείς που αντιμετώπιζαν δυσκολίες στο να εργάζονται σε ομαδική βάση.

Λαμβάνοντας υπόψη τους στόχους της παρούσας έρευνας και συνεκτιμώντας τα παραπάνω συμπεράσματα, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι:

- Το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο δημοτικό σχολείο μπορεί να αποτελέσει πεδίο ανάπτυξης και προώθησης, όχι μόνο της «γλωσσικής», αλλά και των υπόλοιπων οκτώ τύπων νοημοσύνης των μαθητών/-τριών που είναι έκδηλοι ή λανθάνοντες. Αυτό φάνηκε και από τις τέσσερις επιμέρους διδασκαλίες, όπου υλοποιήθηκαν επιτυχώς δραστηριότητες που ενεργοποίησαν τους ξεχωριστούς τύπους νοημοσύνης των μαθητών/-τριών.
- Οι μαθητές/-τριες με ανεπτυγμένους τους άλλους Τ.Ν., πέραν της «γλωσσικής», κατάφεραν να επιτύχουν τους στόχους του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας σε μεγάλο βαθμό, ασχολούμενοι/-ες με δραστηριότητες που ενεργοποιούν και απευθύνονται στο προσωπικό διανοητικό τους προφίλ.
- Οι μαθητές/-τριες με ανεπτυγμένο τον «γλωσσικό» τύπο νοημοσύνης είχαν την ευκαιρία και κατάφεραν να αναπτύξουν περαιτέρω τον «κυρίαρχο» Τ.Ν. τους μέσα από την ενασχόληση με δραστηριότητες που ενέπλεκαν και άλλους Τ.Ν., τους οποίους οι συγκεκριμένοι/-ες μαθητές/-τριες είχαν λιγότερο ανεπτυγμένους ή λανθάνοντες. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ενασχόληση με τέτοιου είδους δραστηριότητες σε καμία περίπτωση δεν απενεργοποίησε τον «γλωσσικό» Τ.Ν., καθώς πολλές απ' αυτές απευθύνονταν ταυτόχρονα στον «γλωσσικό», αλλά και σε άλλον/άλλους Τ.Ν., οι οποίοι αναδύθηκαν και αξιοποιήθηκαν, ενισχύοντας τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Αναφορικά με τους περιορισμούς και τα προβλήματα της έρευνας, σημαντικότεροι μπορούν να θεωρηθούν οι περιορισμοί που έθετε ο χρόνος, καθώς δεν ήταν πάντα επαρκής για τη διεκπεραίωση όλων των σχεδιασμένων δραστηριοτήτων. Ένας άλλος περιοριστικός παράγοντας σχετικός με το χρόνο είναι τα απρόβλεπτα γεγονότα που διακόπτουν και εμποδίζουν την ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας. Επομένως, συνάγεται ότι η εφαρμογή «χρονοβόρων» δραστηριοτήτων πρέπει να μελετάται πολύ

προσεκτικά κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας και πάντα θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη πιθανοί περιοριστικοί παράγοντες.

Τέλος, ιδιαίτερη αναφορά θα πρέπει να γίνει σε ορισμένα στοιχεία που δεν αφορούν άμεσα την παρούσα έρευνα, αλλά στάθηκαν άξια παρατήρησης και θα μπορούσαν πιθανώς να αποτελέσουν αντικείμενο άλλης μελέτης ή έρευνας. Δραστηριότητες σαν αυτές που εφαρμόστηκαν στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος, οι οποίες απευθύνονται και ενεργοποιούν τους Τ.Ν. του/της κάθε μαθητή/-τριας ξεχωριστά, εξυπηρετώντας την αρχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, μπορούν να οδηγήσουν σε θετικά μαθησιακά αποτελέσματα μαθητές/-τριες που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές. Το γεγονός αυτό ήταν εμφανές σε ορισμένους μαθητές κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, το οποίο επισημάνθηκε και από την εκπαιδευτικό της τάξης κατά τη συνέντευξη. Ωστόσο οι μαθητές αυτοί δεν ανήκαν στα παρατηρούμενα υποκείμενα του δείγματος, γι' αυτό και δεν μπορεί να γίνει έκθεση περισσότερων στοιχείων.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Armstrong, T. (2000) *Multiple intelligences in the classroom* (2nd ed.). Alexandria, Va. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gardner, H. (1999) *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2010) *Frames of Mind: Η Θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης*. Αθήνα: Μαραθιά.
- Gardner, H. & Hatch, T. (1989) Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, Vol.18, No.8, 4-10, SAGE Journals.
- Διακογιώργη, Κ., Μπαρής, Θ., Στεργιόπουλος, Χ. & Τσιλιγκιριάν, Ε. (2008α) *Γλώσσα Δ' Δημοτικού: Πετώντας με τις λέξεις-Βιβλίο μαθητή* (τ.β'). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Διακογιώργη, Κ., Μπαρής, Θ., Στεργιόπουλος, Χ. & Τσιλιγκιριάν, Ε. (2008β) *Γλώσσα Δ' Δημοτικού: Πετώντας με τις λέξεις-Βιβλίο δασκάλου, Μεθοδολογικές οδηγίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κορδαλή, Α.Ι. (2016) *Ανάπτυξη των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης (Π.Τ.Ν.) των μαθητών/-τριών του Δημοτικού Σχολείου - Παράδειγμα διδασκαλίας στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Δ' Δημοτικού, Διπλωματική Εργασία, Ε.Κ.Π.Α., Αθήνα.*



ΤΑ ΔΟΚΙΜΙΑ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ  
«ΜΙΛΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΑ Ι»: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΠΟ  
ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ ΕΓΚΥΡΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΟ  
ΚΥΠΡΙΑΚΟ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ

VALIDATION OF GREEK LANGUAGE PROFICIENCY  
TESTS “MILAS ELLINIKA I” IN CYPRUS CONTEXT

Αλεξάνδρα Πετρίδου  
Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας  
και Αξιολόγησης  
petridou.a@cyearn.pi.ac.cy

Γιασεμίνα Καραγιώργη  
Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας  
και Αξιολόγησης

### **Abstract**

In Cypriot schools the number of pupils with Greek as a Second Language (GSL) is constantly increasing. The lack of a valid and reliable test to assess language proficiency in Greek poses serious difficulties in identifying GSL students' learning needs and offering them Greek language instruction appropriate to their proficiency level. This paper aims to discuss a validation study of the language tests “Milas Ellinika I”. A total of 382 primary school pupils aged 7-11 participated in this study, which collected data on the four dimensions of Weir's (2005) validation framework namely scoring, criterion-related, context and consequential validity, along with the inclusion of content validity. Results support the use of both tests in the Cypriot context, after some minor adaptation revisions.

### **Key words**

*Tests, Greek language proficiency, validation study.*

### **Λέξεις κλειδιά**

*Δοκίμια, ελληνομάθεια, εγκυροποίηση*

## **0. Εισαγωγή**

Με την έλευση παλιννοστούτων και μεταναστών και τη συνεπακόλουθη διαφοροποίηση της σύνθεσης της κοινωνίας, ο μαθητικός πληθυσμός στην Κύπρο έχει μετατραπεί τα τελευταία χρόνια από ομοιογενή σε ετερογενή (Οικονομίδου, 2003), με το ποσοστό των αλλόγλωσσων μαθητών σε δημόσια δημοτικά σχολεία τη

σχολική χρονιά 2014-2015 να ανέρχεται σε 14,7% (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, χ.η.).

Η εκπαιδευτική πολιτική που προβλέπεται για την ενσωμάτωση των αλλόγλωσσων μαθητών στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2014) φαίνεται να συνάδει με το μοντέλο των Christensen και Stanat (2007) για 'ένταξη με συστηματική υποστήριξη στη γλώσσα διδασκαλίας'. Οι μαθητές πρέπει να κατακτήσουν όχι μόνο βασικές επικοινωνιακές γλωσσικές δεξιότητες αλλά και την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα (Cummins, 1996), έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου. Εφόσον στα κυπριακά σχολεία ακολουθείται μονογλωσσικό σύστημα σπουδών (OECD, 2009), τυχόν ελλείψεις στη γνώση και χρήση της ελληνικής γλώσσας ενδέχεται να παρεμποδίσουν τη μαθησιακή επιτυχία των παιδιών.

Παρόλο που στον ελλαδικό χώρο έχουν εκπονηθεί διάφορα δοκίμια ελληνομάθειας, δεν εντοπίζονται αντίστοιχα στον κυπριακό χώρο, με την απουσία κατάλληλων εργαλείων διάγνωσης του επιπέδου ελληνομάθειας των αλλόγλωσσων μαθητών να δυσχεραίνει την εξατομικευμένη και στοχευμένη στήριξη (Βαρλοκώστα και Τριανταφυλλίδου, 2003). Το υφιστάμενο άρθρο επικεντρώνεται στα δοκίμια ελληνομάθειας «Μιλιάς Ελληνικά I» που έχουν αναπτυχθεί από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Η παρούσα εργασία συζητά τα ευρήματα της έρευνας εγκυροποίησης των εν λόγω δοκιμίων στο κυπριακό πλαίσιο, όπως επιχειρήθηκε από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (ΚΕΕΑ) του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, για να στηριχθεί η περαιτέρω αξιοποίησή τους από το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου.

## 1. Η εστίαση της έρευνας

Τα διαγνωστικά δοκίμια «Μιλιάς Ελληνικά» αποτελούν την αναθεωρημένη έκδοση των δοκιμίων «Ας μιλήσουμε Ελληνικά». Αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο του Προγράμματος «Εκπαίδευση παλιννοστούτων και αλλοδαπών μαθητών» που αποσκοπούσε στη μέτρηση της ελληνομάθειας των παιδιών της μειονότητας της Θράκης στη βάση μιας αντικειμενικής κλίμακας αξιολόγησης. Τα εν λόγω δοκίμια (Τζεβελέκου κ.ά., 2006, Tzeveleku et al., 2013) βασίστηκαν στην κλίμακα αξιολόγησης του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς (ΚΕΠΑ) για τις γλώσσες (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2001). Η κλίμακα ΚΕΠΑ περιλαμβάνει έξι επίπεδα χειρισμού της γλώσσας (A1-στοιχειώδες, A2-εισαγωγικό, B1-βασικό, B2-επάρκειας, Γ1-προχωρημένο και Γ2-αυτάρκειας) που καθορίζουν τρεις κατηγορίες χρηστών: «αρχάριος» (A1 και A2), «ανεξάρτητος» (B1 και B2) και «αυτάρκης» (Γ1 και Γ2). Στη βάση της γνωσιακής ωριμότητας των παιδιών ηλικίας 6-13 ετών και των επικοινωνιακών καταστάσεων στις οποίες συμμετέχουν, η κλίμακα προσαρμόστηκε μόνο στα τέσσερα πρώτα επίπεδα, εφόσον «οι γλωσσικές πράξεις που ανήκουν σε επίπεδα ανώτερα από το B1, δεν

ταιριάζουν σε παιδιά του δημοτικού, ακόμη και αν είναι φυσικοί ομιλητές της γλώσσας» (Τζεβελέκου κ.ά., 2004:13).

Τα δοκίμια «Μιλιάς Ελληνικά» αποτελούνται από δύο μέρη (I και II), το κάθε ένα από τα οποία διαχωρίζεται σε δύο τεύχη (Α' και Β'). Η υφιστάμενη έρευνα εστίασε μόνο στο πρώτο μέρος («Μιλιάς Ελληνικά I»), εφόσον αυτό απευθυνόταν σε παιδιά 7-11 χρόνων, δηλαδή μαθητές δημοτικού σχολείου. Το τεύχος Α' του δοκιμίου αξιολογεί το πρώτο επίπεδο γλωσσομάθειας (Α1) και περιλαμβάνει τέσσερις ασκήσεις τριών βασικών δεξιοτήτων: της κατανόησης προφορικού λόγου, της κατανόησης γραπτού λόγου και της παραγωγής γραπτού λόγου. Το τεύχος Β' αξιολογεί τα επίπεδα Α2 και Β1 και περιέχει επτά ασκήσεις για αξιολόγηση των τριών βασικών δεξιοτήτων που αναφέρονται πιο πάνω, αλλά και της ευρύτερης χρήσης της γλώσσας (γραμματική και λεξιλόγιο). Τα εν λόγω δοκίμια συνοδεύονταν από οδηγίες χορήγησης, διόρθωσης, καθώς και κατάταξης των μαθητών σε επίπεδα ελληνομάθειας.

## 2. Το ζήτημα της εγκυρότητας

Η σχετική βιβλιογραφία έχει ασχοληθεί επισταμένα με την έννοια της εγκυρότητας. Παλιότερα επικρατούσε η θέση του Kelley (1927) ότι η εγκυρότητα αφορά κατά πόσον «ένα τεστ πραγματικά μετράει αυτό που δηλώνει ή φαίνεται πως μετράει» (σ. 14). Η παραδοσιακή αυτή άποψη απέδιδε την εγκυρότητα στο ίδιο το δοκίμιο, κάτι που απορρίπτει ο Messick (1989:20), ορίζοντας την ως «αξιολογική κρίση του βαθμού στον οποίο εμπειρικά δεδομένα και θεωρία στηρίζουν την ακρίβεια και την καταλληλότητα των ερμηνειών και των συμπερασμάτων» Στη βάση της νέας αυτής θεώρησης, συντελείται μετατόπιση του ενδιαφέροντος από το εργαλείο μέτρησης στη χρήση του.

Επιπρόσθετα, στη σύγχρονη βιβλιογραφία η εγκυρότητα προσεγγίζεται ως ενιαία και πολυδιάστατη και αφορά λ.χ. στο περιεχόμενο, στην όψη, στη δομή, στη βαθμολόγηση, στις συνέπειες (Messick, 1995, Weir, 2005). Κατά συνέπεια, κατά τη διαδικασία ελέγχου της, ο αριθμός και το είδος των εμπειρικών δεδομένων που συλλέγονται διευρύνεται, ενώ συχνά εξετάζονται διαφορετικές πτυχές των ερμηνειών, των συμπερασμάτων και των χρήσεων των αποτελεσμάτων ενός δοκιμίου (Van der Walt & Steyn, 2008). Παράλληλα, οι διαστάσεις εγκυρότητας διαφοροποιούνται ανάλογα με τον σκοπό και τις εμφάσεις της κάθε ερευνητικής προσπάθειας. Ο Weir (2005) προτείνει τέσσερα θεωρητικά μοντέλα, ένα για κάθε βασική δεξιότητα γλωσσομάθειας, που εξετάζουν πέντε παραμέτρους: το πλαίσιο, το θεωρητικό υπόβαθρο, τη βαθμολόγηση, τις συνέπειες και τα κριτήρια. Επιπρόσθετα, ο Weir (2005) συζητά και τα χαρακτηριστικά των εξεταζομένων (δημογραφικά, ψυχολογικά, εμπειρία), που ενδέχεται να επιδρούν στις επιδόσεις. Τα θεωρητικά αυτά μοντέλα παρουσιάζουν αλληλεπικαλύψεις, εφόσον κάποιες παράμετροι (π.χ. συνέπειες, κριτήρια,

χαρακτηριστικά των εξεταζομένων) παραμένουν οι ίδιες, ενώ οι διαφορές εστιάζουν κυρίως στο θεωρητικό υπόβαθρο και στο πλαίσιο.

Τέλος, λόγω των πολλαπλών διαστάσεων και της πλειάδας των δεδομένων που μπορούν να συλλεγούν, η εγκυρότητα είναι πάντοτε θέμα βαθμού (Messick, 1989).

### 3. Το μεθοδολογικό πλαίσιο

#### 3.1. Διαστάσεις εγκυρότητας

Η παρούσα έρευνα εγκυροποίησης εστίασε όχι στο σχεδιασμό και την κατασκευή των δοκιμών (a priori validation) αλλά στη χρήση τους (a posteriori validation). Συγκεκριμένα, συνέλεξε δεδομένα ως προς τέσσερις από τις διαστάσεις εγκυρότητας του Weir (2005) -τη βαθμολόγηση, το κριτήριο, το πλαίσιο, τις συνέπειες- ενώ ενσωμάτωσε και τη διάσταση του περιεχομένου.

Για την εγκυρότητα *βαθμολόγησης* (scoring validity), εφαρμόστηκε διπλή διόρθωση για 10% των δοκιμών κάθε τεύχους (49 δοκίμια ή 9,2% για το τεύχος Α' και 36 ή 11% για το τεύχος Β') και διερευνήθηκε ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ των διορθωτών με χρήση του Απλού Ποσοστιαίου Βαθμού Συμφωνίας (ΑΠΒΣ) και του στατιστικού δείκτη Cohen's Kappa (K), που κυμαίνεται από το 0 έως το 1 με το 1 να σηματοδοτεί απόλυτη συμφωνία (Cohen, 1960, Fleiss et al., 2003). Σε σύγκριση με τον ΑΠΒΣ, ο δείκτης K έχει δύο σημαντικά πλεονεκτήματα: (α) συνοδεύεται από έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας, και (β) μπορεί να κριθεί στη βάση δημοσιευμένων πινάκων (Altman, 1991). Επίσης, διερευνήθηκε ο βαθμός δυσκολίας των έργων στα δοκίμια, η εξακρίβωση της ποιότητάς τους και η αξιοπιστία των μετρήσεων με το μοντέλο Rasch από τη Σύγχρονη Θεωρία της Μέτρησης. Οι αναλύσεις Rasch αποσκοπούσαν: στην εξακρίβωση της ποιότητας κάθε έργου σύμφωνα με τις βασικές αρχές μέτρησης, στη διακρίβωση του βαθμού δυσκολίας κάθε έργου και στην ανάπτυξη ισοδιαστημικής κλίμακας γλωσσικής ικανότητας. Η τοποθέτηση όλων των έργων και μαθητών στην ίδια κλίμακα επέτρεψε τη σύγκριση των δύο κατανομών, για διαπίστωση κατά πόσον τα δοκίμια ανταποκρίνονται στο αναμενόμενο επίπεδο ελληνομάθειας.

Για την εγκυρότητα *συνεπειών* (consequential validity), διενεργήθηκαν αναλύσεις με το μοντέλο Rasch, για να διερευνηθεί αν και σε ποιον βαθμό υφίστανται δύο σημαντικές απειλές (Messick, 1995): η μη αντιπροσωπευτικότητα του περιεχομένου (construct underrepresentation) και η διακύμανση που δεν οφείλεται στην υπό αξιολόγηση μεταβλητή (construct irrelevant variance).

Όσον αφορά στην εγκυρότητα *κριτηρίου* (criterion-related validity), συλλέχθηκαν δεδομένα για το επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών από μια επιπρόσθετη πηγή, τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, δόθηκε στους εκπαιδευτικούς σύντομη περιγραφή των

τριών πρώτων επιπέδων του ΚΕΠΑ (Α1, Α2 και Β1) και οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να κατατάξουν τους μαθητές τους σε ένα από αυτά.

Ως προς την εγκυρότητα *πλαισίου* (context validity), χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο στους χορηγητές για τις συνθήκες χορήγησης: το χρόνο συμπλήρωσης, τα αρχεία ήχου, τις απορίες των μαθητών, τις ερωτήσεις που δυσκόλεψαν και άλλες παρατηρήσεις. Συνολικά, συμπληρώθηκαν 30 ερωτηματολόγια χορήγησης για το τεύχος Α' και 23 για το τεύχος Β'.

Τέλος, για την εγκυρότητα *περιεχομένου* συλλέχθηκαν δεδομένα από εκπαιδευτικούς μέσω δύο ερωτηματολογίων για την καταλληλότητα του περιεχομένου (έκταση, ερωτήσεις, εικόνες). Για το τεύχος Α' ανταποκρίθηκαν 186 εκπαιδευτικοί (20% Β' τάξης, 21% Γ' τάξης, 21% Δ' τάξης, 20% Ε' τάξης, 18% Στ' τάξης), ενώ για το τεύχος Β' 188 εκπαιδευτικοί (20% Β' τάξης, 21% Γ' τάξης, 21% Δ' τάξης, 21% Ε' τάξης, 18% Στ' τάξης).

### **3.2. Ερευνητικές διαδικασίες**

Κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης (Οκτώβριος 2014) έγινε χορήγηση του τεύχους Α' στους μαθητές από εξωτερικούς χορηγητές, βάσει των οδηγιών της ομάδας συγγραφής (Διάγραμμα 1). Χορηγήθηκε, επίσης, ερωτηματολόγιο μαθητών από τους εκπαιδευτικούς για συλλογή επιπρόσθετων δεδομένων σχετικά με προσωπικούς (π.χ. φύλο, καταγωγή), οικογενειακούς (π.χ. επάγγελμα γονέων) παράγοντες και τη χρήση της ελληνικής γλώσσας. Στους εκπαιδευτικούς χορηγήθηκαν δύο ερωτηματολόγια. Το Ερωτηματολόγιο Α' αφορούσε στο περιεχόμενο, στο βαθμό δυσκολίας και στην καταλληλότητα του τεύχους Α' για την ηλικία και το επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών. Το Ερωτηματολόγιο Γ' επικεντρώθηκε στο ιστορικό ενίσχυσης των μαθητών, καθώς και στις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για το επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών τους. Σε κάθε σχολείο συμπληρώθηκε επίσης ερωτηματολόγιο χορηγητών για το χρόνο και τις συνθήκες χορήγησης, καθώς και τις δυσκολίες συμπλήρωσης του δοκιμίου.

**Διάγραμμα 1:** Μεθοδολογικός σχεδιασμός

ΦΑΣΗ	ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ	ΔΟΚΙΜΙΟ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ	ΆΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑ
<b>A'</b>	Σύνολο αλλόγλωσσων μαθητών Β'-Στ' τάξης στα επιλεγμένα σχολεία  Εκπαιδευτικοί όλων των τάξεων με αλλόγλωσσους μαθητές που λαμβάνουν στήριξη  Χορηγητές	Μιλώ Ελληνικά Ι-τεύχος Α'	Ερωτηματολόγιο μαθητή  Ερωτηματολόγιο Α' Ερωτηματολόγιο Γ'  Ερωτηματολόγιο χορήγησης Τεύχους Α'
<b>B'</b>	Αλλόγλωσσοι μαθητές Β'-Στ' τάξης που συγκέντρωσαν υψηλή βαθμολογία στο Τεύχος Α'  Εκπαιδευτικοί όλων των τάξεων με αλλόγλωσσους μαθητές που λαμβάνουν στήριξη.  Χορηγητές	Μιλώ Ελληνικά Ι-τεύχος Β'	-  Ερωτηματολόγιο Β'  Ερωτηματολόγιο χορήγησης Τεύχους Β'

Στη δεύτερη φάση (Νοέμβριος 2014), χορηγήθηκε από εξωτερικούς χορηγητές το τεύχος Β' στους μαθητές που συγκέντρωσαν υψηλή βαθμολογία στο τεύχος Α'. Επίσης, χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς το Ερωτηματολόγιο Β', με επικέντρωση στο περιεχόμενο, στον βαθμό δυσκολίας και στην καταλληλότητα του τεύχους Β' για την ηλικία και το επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών. Τέλος, όπως και στην πρώτη φάση, συμπληρώθηκε ερωτηματολόγιο χορήγησης.

Η χορήγηση των δοκιμίων και ερωτηματολογίων, η διόρθωση και η καταχώριση των δεδομένων στις δύο φάσεις έγινε σύμφωνα με συγκεκριμένες οδηγίες. Για τον σκοπό αυτόν, αναπτύχθηκαν σχετικοί οδηγοί από το ΚΕΕΑ και οργανώθηκαν ειδικά σεμινάρια για διασφάλιση συνέπειας και ομοιομορφίας στις διαδικασίες. Επίσης, δημιουργήθηκε ηλεκτρονική πλατφόρμα επικοινωνίας διορθωτών για επίλυση αποριών καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας. Για τη στατιστική επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων εφαρμόστηκαν διάφορες μέθοδοι ανάλυσης (περιγραφικοί δείκτες, chi-square test, μοντέλα Rasch) στα λογισμικά SPSS και Quest, ενώ για τα ποιοτικά χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου.

### 3.3. Οι συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές Β'-Στ' τάξης δημοτικού, καταγεγραμμένοι στην πλατφόρμα της Διεύθυνσης Δημοτικής Εκπαίδευσης κατά τη σχολική χρονιά 2014-

2015 για ενισχυτική διδασκαλία στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Στην πρώτη φάση συμμετείχαν 382 μαθητές, από τους οποίους 209 (55%) συμμετείχαν και στη δεύτερη φάση (Πίνακας 1). Οι μαθητές επιλέγηκαν με σκόπιμη δειγματοληψία από 17 σχολεία σε αστικές και αγροτικές περιοχές, από όλες τις επαρχίες. Ωστόσο, στην επιλογή του δείγματος δεν λήφθηκαν υπόψιν άλλες παράμετροι που αφορούσαν μεταβλητές όπως ο χρόνος παραμονής των μαθητών στην Κύπρο ή/και η ηλικία κατά την πρώτη επαφή με τα ελληνικά, καθώς αυτές οι πληροφορίες δεν ήταν διαθέσιμες.

**Πίνακας 1:** Συμμετέχοντες ανά τάξη

	ΦΑΣΗ Α΄		ΦΑΣΗ Β΄	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Β΄	118	30,9	42	20,1
Γ΄	62	16,2	24	11,5
Δ΄	65	17,0	45	21,5
Ε΄	65	17,0	41	19,6
Στ΄	72	18,8	57	27,3
<b>Σύνολο</b>	<b>382</b>	<b>100,0</b>	<b>209</b>	<b>100,0</b>

Με βάση στοιχεία που συλλέγηκαν στο πλαίσιο της έρευνας, η αντιπροσώπευση των δύο φύλων και στις δύο φάσεις ήταν περίπου ίση (Πίνακας 2). Εφόσον η μεγάλη πλειοψηφία (82%) είχε ως μητρική μία γλώσσα από την κατηγορία των ινδοευρωπαϊκών γλωσσών, εφαρμόστηκε δεύτερη κατηγοριοποίηση με διαχωρισμό των γλωσσών αυτών σε επιμέρους κατηγορίες, από τις οποίες η Νότια Σλαβική, η Δυτική Γερμανική, η Ανατολική Σλαβική και η Ρομανική συγκέντρωσαν ποσοστό γύρω στο 20% έκαστη. Ο συνολικός χρόνος παραμονής των μαθητών στην Κύπρο κυμάνθηκε από 1 μέχρι 12 χρόνια, με μέσο όρο τα 4,6 χρόνια, ενώ για πέραν τους μισούς μαθητές (54%) δεν δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς πληροφορίες για το έτος εισόδου.

**Πίνακας 2:** Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

	Φάση Α΄	Φάση Β΄
<i>Φύλο</i>		
Αγόρια	50,0%	45,0%
Κορίτσια	50,0%	55,0%
<i>Μητρική γλώσσα</i>		
Ινδοευρωπαϊκή	81,5%	81,7%
<i>Δυτική Γερμανική</i>	19,7%	16,8%
<i>Νότια Σλαβική</i>	19,4%	19,8%
<i>Ανατολική Σλαβική</i>	19,9%	23,9%
<i>Ρομανική</i>	17,7%	18,3%
<i>Άλλη ινδοευρωπαϊκή</i>	4,8%	2,9%
Αφροασιατική	14,0%	11,7%
Άλλη	4,5%	6,6%

## 4. Τα κύρια αποτελέσματα της έρευνας

### 4.1. Εγκυρότητα βαθμολόγησης

Ο Απλός Ποσοστιαίος Βαθμός Συμφωνίας (ΑΠΒΣ) μεταξύ των διορθωτών για το τεύχος Α΄ κυμάνθηκε από 78 έως 100%, με μέσο όρο συμφωνίας 97% και για το τεύχος Β΄ από 60 έως 100%, με μέσο όρο συμφωνίας 93%. Σε έξι δοκίμια του τεύχους Β΄ το ποσοστό συμφωνίας ήταν κάτω από 90%, στοιχείο που προβληματίζει, καθώς οι αποκλίσεις μπορεί να θεωρηθούν μεγάλες. Οι αποκλίσεις αυτές παρατηρήθηκαν κυρίως στην αξιολόγηση της παραγωγής γραπτού λόγου, γεγονός που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης με σκοπό να διακριβωθεί αν αυτές οι αποκλίσεις οφείλονται σε ασάφειες της κλειδας διόρθωσης ή στη μη κατανόηση της κλειδας από συγκεκριμένους διορθωτές. Παράλληλα, ο δείκτης K για τα δοκίμια του τεύχους Α΄ κυμάνθηκε από 0,90 έως 1,00 και για τα δοκίμια του τεύχους Β΄ από 0,43 έως 1,00, ενώ σε όλες τις περιπτώσεις ήταν στατιστικά σημαντικός. Σε τρεις περιπτώσεις σημειώθηκαν τιμές που κατέδειξαν μέτριο βαθμό συμφωνίας, ενώ στις υπόλοιπες ο βαθμός συμφωνίας ήταν υψηλός έως πολύ υψηλός.

Ακολούθως, μέσω αναλύσεων με το μοντέλο Rasch, εξετάστηκε ο βαθμός στον οποίο τα δεδομένα ικανοποιούσαν τις προαπαιτούμενες παραδοχές του μοντέλου με τη χρήση των δύο δεικτών Infit Mean-Square (MNSQ) και Outfit Mean-Square (MNSQ). Τα δεδομένα φάνηκε να ικανοποιούν τις παραδοχές του μοντέλου σε μεγάλο βαθμό με τους δύο δείκτες και στις δύο περιπτώσεις να είναι κοντά στην προσδοκώμενη τιμή,



δηλαδή τη μονάδα (Πίνακας 3). Τα έργα των δύο τευχών 'συμπεριφέρονταν' όπως αναμενόταν, ενώ φάνηκε να συμβάλλουν στη μέτρηση μιας διάστασης (δηλαδή, της γλωσσικής ικανότητας) και συμβάλλοντας στη διάκριση ατόμων διαφορετικών ικανοτήτων. Συνεπώς, για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα έγκυρο μοντέλο μέτρησης. Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει επίσης περιγραφικά στοιχεία των δύο βασικών παραμέτρων του μοντέλου, δηλαδή του βαθμού δυσκολίας των έργων και του βαθμού ικανότητας των μαθητών. Ο μέσος όρος του βαθμού δυσκολίας των έργων προκαθορίζεται από το λογισμικό Quest στα 0 logits (default setting). Για τα άτομα που συμπλήρωσαν το τεύχος Α' η μέτρηση του βαθμού ικανότητας των μαθητών (1,9 logits) ήταν πολύ υψηλότερη από τον αντίστοιχο μέσο όρο του βαθμού δυσκολίας των έργων, συνεπώς τα έργα θεωρήθηκαν 'εύκολα' για την πλειοψηφία. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τον μεγάλο αριθμό ατόμων (95) που συγκέντρωσαν την υψηλότερη δυνατή βαθμολογία (perfect scores), δίνοντας μόνο σωστές απαντήσεις. Παρόμοια μέτρηση για το τεύχος Β' με τον μέσο όρο του βαθμού ικανότητας των ατόμων στα 1,58 logits καταδεικνύει δοκίμιο πιο 'δύσκολο' από το Α', ενώ μόνο ένα άτομο εξασφάλισε την υψηλότερη δυνατή βαθμολογία. Η αξιοπιστία των μετρήσεων του βαθμού δυσκολίας των έργων και της ικανότητας των ατόμων (που ερμηνεύεται σε κλίμακα από το μηδέν μέχρι το ένα) προέκυψε αρκετά υψηλή και στις δύο περιπτώσεις (>0,85).

**Πίνακας 3:** Περιγραφικά στοιχεία για τα έργα των δοκιμίων «Μιλιάς Ελληνικά Ι» και τους μαθητές, με βάση το μοντέλο Rasch

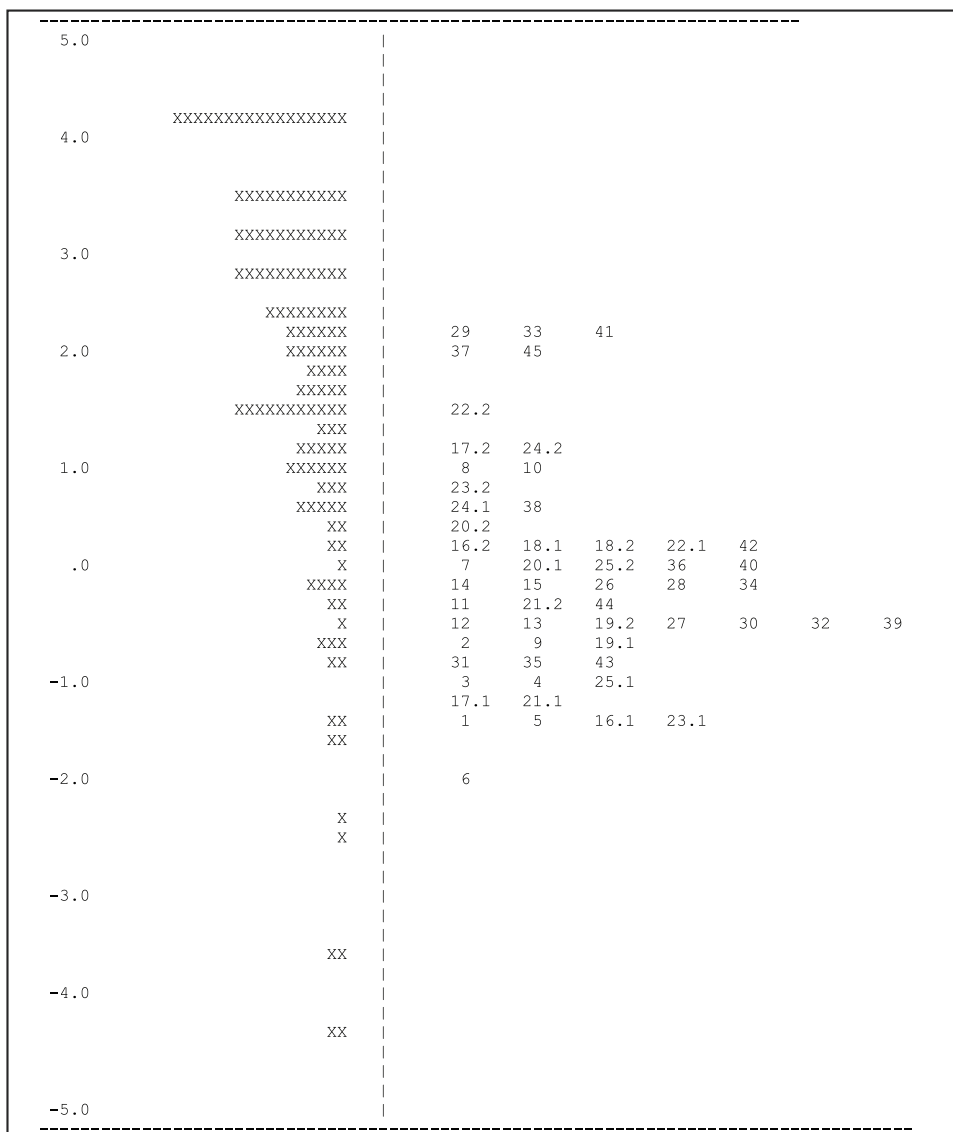
	Τεύχος Α'		Τεύχος Β'	
	Έργα	Άτομα	Έργα	Άτομα
Βαθμός δυσκολίας/ικανότητας Μέσος Όρος (Τ.Α.*)	0,00 (0,99) logits	1,90 (1,80) logits	0,00 (1,48) logits	1,58 (1,32) logits
Infit MNSQ (Τ.Α.)	1,00 (0,21)	1,01 (0,25)	1,00 (0,12)	1,00 (0,32)
Outfit MNSQ (Τ.Α.)	1,04 (0,53)	1,04 (0,81)	0,93 (0,36)	0,93 (0,64)
Αξιοπιστία μετρήσεων	0,93	0,89	0,95	0,88

\*Τ.Α.= Τυπική Απόκλιση

Τα Διαγράμματα 2 και 3 παρουσιάζουν την ισοδιαστημική κλίμακα ελληνομάθειας με κοινή μονάδα μέτρησης (logits) για τα τεύχη Α' και Β' αντίστοιχα. Η τοποθέτηση όλων των έργων και μαθητών πάνω στην ίδια κλίμακα επέτρεψε την άμεση σύγκριση

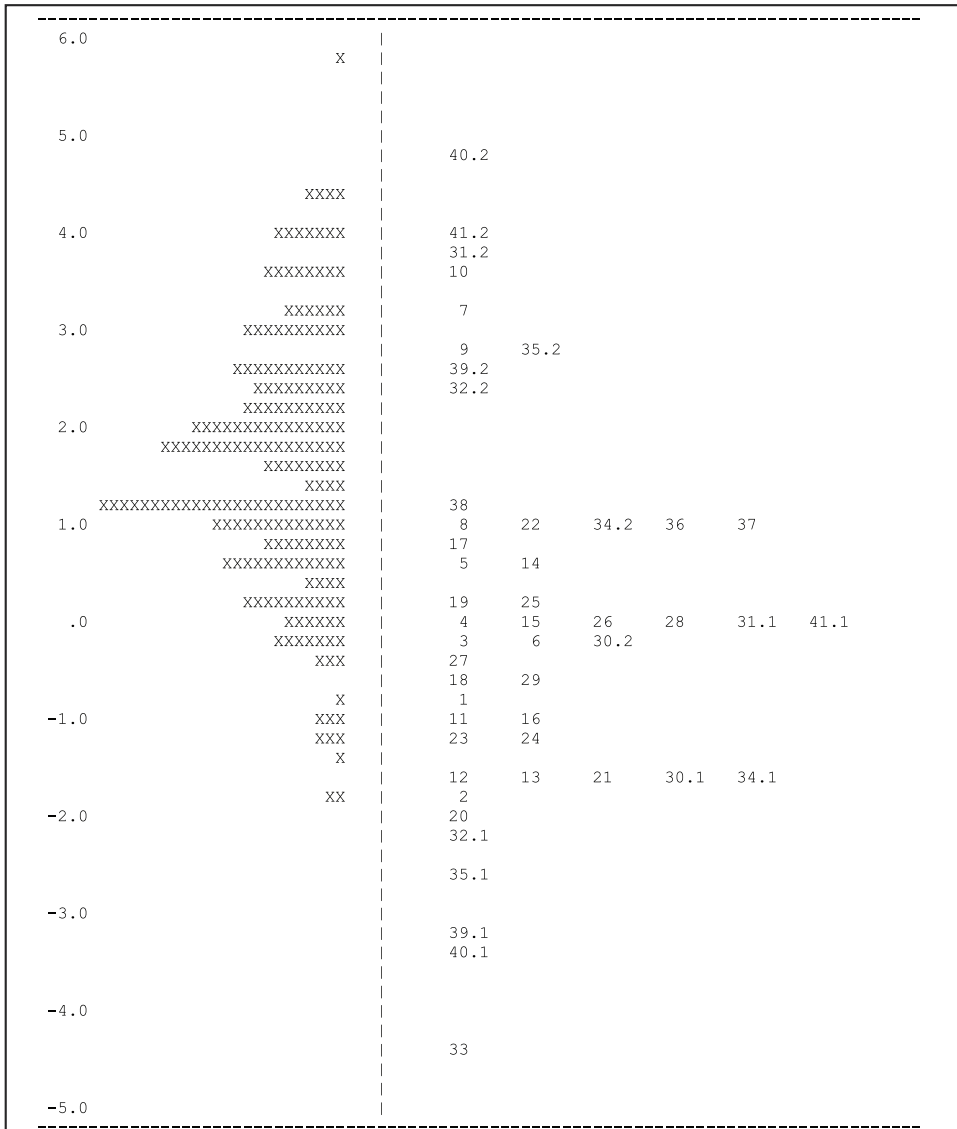
των δύο κατανομών (μαθητών και έργων), για να διερευνηθεί αν τα δοκίμια ανταποκρίνονται στο αναμενόμενο επίπεδο ελληνομάθειας. Άτομα και έργα στο άνω άκρο της κλίμακας είχαν υψηλό βαθμό ικανότητας και δυσκολίας αντίστοιχα, και αντίστροφα.

**Διάγραμμα 2:** Ισοδιαστημική κλίμακα ελληνομάθειας, με βάση το δοκίμιο «Μιλάς Ελληνικά Ι-τεύχος Α΄»



Κάθε X αντιπροσωπεύει 2 μαθητές

**Διάγραμμα 3:** Ισοδιαστημική κλίμακα ελληνομάθειας με βάση το δοκίμιο «Μιλάς Ελληνικά Ι-τεύχος Β΄»



Κάθε X αντιπροσωπεύει 1 μαθητή

Η πλειοψηφία των έργων του τεύχους Α΄ συγκεντρώθηκε απέναντι από άτομα που βρίσκονται στη μέση και προς το κάτω άκρο της κατανομής του βαθμού γλωσσικής ικανότητας των ατόμων (Διάγραμμα 2). Συνεπώς, το επίπεδο ελληνομάθειας

των ατόμων στο κάτω άκρο της κατανομής μπορούσε να μετρηθεί με μεγάλη ακρίβεια, καθώς το δοκίμιο φάνηκε να απευθύνεται σε άτομα με χαμηλό επίπεδο ελληνομάθειας (A1). Αντίθετα, το τεύχος Β' φάνηκε να στοχεύει σε άτομα διαφόρων επιπέδων ελληνομάθειας, καλύπτοντας ολόκληρη την κατανομή του βαθμού γλωσσικής ικανότητας (Διάγραμμα 3) σε συνάφεια με τον προσανατολισμό του δοκιμίου που απευθύνεται σε εύρος επιπέδων (A2-B1). Η πλειοψηφία των έργων συγκεντρώθηκε απέναντι από άτομα που βρίσκονται στη μέση και προς τα κάτω της κατανομής του βαθμού γλωσσικής ικανότητας, ενώ το επίπεδο ελληνομάθειας των ατόμων στο κάτω μέρος και προς το μέσο της κατανομής μπορούσε να μετρηθεί με μεγαλύτερη ακρίβεια.

#### **4.2. Εγκυρότητα συνεπειών**

Η διερεύνηση για πιθανό σχηματισμό κενών μεταξύ των έργων σε μια ισοδιαστημική κλίμακα ικανότητας θεωρείται σημαντική, καθώς διασφαλίζει επαρκή κάλυψη όλων των πτυχών της υπό διερεύνηση μεταβλητής (αντιπροσωπευτικότητα περιεχομένου). Ο σχηματισμός κενών στα έργα του τεύχους Α' εντοπίστηκε στο άνω άκρο της κλίμακας όπως αναμενόταν (Διάγραμμα 2), ενώ για το τεύχος Β' στο διάστημα 1,5-2,0 logits στην κλίμακα (Διάγραμμα 3), επομένως το τεύχος Β' θα μπορούσε να ενισχυθεί με έργα μέτριου- υψηλού βαθμού δυσκολίας.

Η διακύμανση στην επίδοση που δεν οφείλεται στην υπό αξιολόγηση μεταβλητή (construct irrelevant variance) αποτελεί σημαντική απειλή για ένα δοκίμιο, αλλά εφόσον οι δύο δείκτες Infit Mean-Square (MNSQ) και Outfit Mean-Square (MNSQ) είχαν τιμές κοντά στη μονάδα (Πίνακας 3), τα έργα των δύο δοκιμών δεν φάνηκε να αξιολογούν 'ανεπιθύμητες' διαστάσεις.

#### **4.3. Εγκυρότητα κριτηρίου**

Για μεγάλο αριθμό μαθητών (37% τεύχος Α', 34% τεύχος Β'), οι εκπαιδευτικοί δεν έδωσαν εκτιμήσεις για το επίπεδο ελληνομάθειας τους. Σε 162 περιπτώσεις (67%) συμφώνησαν με τις μετρήσεις του τεύχους Α', σε 61 (25%) οι εκτιμήσεις τους υπερέβησαν αυτές του δοκιμίου και σε 19 (8%) ήταν χαμηλότερες (Πίνακας 4). Για το τεύχος Β' οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν με τις μετρήσεις του δοκιμίου σε 131 περιπτώσεις (62%), σε 10 (5%) οι εκτιμήσεις τους υπερέβησαν αυτές του δοκιμίου, ενώ σε 70 (33%) ήταν χαμηλότερες. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί στη μεγάλη πλειοψηφία τους έτειναν να συμφωνούν με τα αποτελέσματα των δοκιμών, ενώ για σχετικά μεγάλο αριθμό περιπτώσεων (33% και 38% για τεύχη Α' και Β', αντίστοιχα) εντοπίστηκαν αποκλίσεις. Οι αποκλίσεις αυτές προβληματίζουν σχετικά με το αν είναι σε θέση οι εκπαιδευτικοί να αξιολογήσουν το επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών τους στην κλίμακα αξιολόγησης του ΚΕΠΑ.

**Πίνακας 4:** Επίπεδο ελληνομάθειας με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών και του δοκιμίου «Μιλιάς Ελληνικά-τεύχος Α΄

		Επίπεδο Ελληνομάθειας με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών				
		<A1	A1	A2	B1	Σύνολο
Επίπεδο Ελληνομάθειας με βάση το τεύχος Α΄	<A1	3	20	2	1	26
	A1	4	33	29	9	75
	>A1	1	14	59	67	141
<b>Σύνολο</b>		8	67	90	77	242
Επίπεδο Ελληνομάθειας με βάση το τεύχος Β΄	<A2	0	1	1	1	3
	A2	1	13	30	8	52
	B1	0	5	51	100	156
<b>Σύνολο</b>		1	19	82	109	211

Σημείωση: Έντονη: Εκτιμήσεις εκπαιδευτικών = Εκτιμήσεις δοκιμίου, Ανοικτή γκρίζα σκίαση: Εκτιμήσεις εκπαιδευτικών < Εκτιμήσεις δοκιμίου, Σκούρα γκρίζα σκίαση: Εκτιμήσεις εκπαιδευτικών < Εκτιμήσεις δοκιμίου.

#### 4.4. Εγκυρότητα πλαισίου

Ο χρόνος χορήγησης των 90 λεπτών που εισηγείται η ομάδα συγγραφής, με βάση τις απαντήσεις των χορηγητών, κρίθηκε ικανοποιητικός σε όλες τις περιπτώσεις. Εφόσον οι χορηγητές σημείωναν σε κάθε δοκίμιο και την ώρα παράδοσής του, διαφάνηκε ότι κανένας μαθητής δεν εξάντλησε τον χρόνο. Σχετικά με τα αρχεία ήχου δεν έγινε οποιοδήποτε σχόλιο και όλοι οι χορηγητές απάντησαν ότι αυτά ακούγονταν καθαρά. Στις περισσότερες ομάδες χορήγησης του τεύχους Α΄ (77%) και Β΄ (60%), οι χορηγητές δέχθηκαν απορίες, που αφορούσαν κυρίως στην επεξήγηση των οδηγιών. Για το τεύχος Α΄ δεν αναφέρθηκε κάποια άσκηση που δυσκόλεψε τους μαθητές, ενώ για το τεύχος Β΄ η πλειοψηφία (60%) εντόπισε την άσκηση 2 (κατανόηση προφορικού λόγου) ως δύσκολη για δύο κυρίως λόγους: (α) τα αρχείου ήχου ακούγονταν πολύ γρήγορα και (β) το περιεχόμενό της δεν ήταν κατάλληλο για μαθητές μικρότερων τάξεων. Οι χορηγητές δεν ανέφεραν οποιαδήποτε άλλη παρατήρηση.

#### 4.5. Εγκυρότητα περιεχομένου

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεώρησε το τεύχος Α΄ κατάλληλο από άποψη έκτασης, διατύπωσης των ερωτήσεων και εικόνων, τόσο για το συγκεκριμένο επίπεδο ελληνομάθειας (A1) όσο και για την ηλικία των μαθητών (Πίνακας 5). Σε στατιστικό έλεγχο (chi-square test) για διερεύνηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών

για το περιεχόμενο του δοκιμίου ως προς την τάξη που διδάσκουν, μόνο σε μία ερώτηση σημειώθηκε διαφοροποίηση σε στατιστικά σημαντικό βαθμό. Συγκεκριμένα, σημαντικό ποσοστό (30-40%) των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε μεγαλύτερες τάξεις (Δ'-ΣΤ') θεώρησε την έκταση του δοκιμίου από καθόλου έως λίγο κατάλληλη για τους μαθητές της τάξης τους, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς μικρότερων τάξεων (10%). Αυτό θα μπορούσε να είναι αναμενόμενο, εφόσον οι μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας εργάζονται συνήθως σε μεγαλύτερης έκτασης δοκίμια.

**Πίνακας 5:** Αξιολόγηση περιεχομένου Τεύχους Α' από τους εκπαιδευτικούς

	Καθόλου (%)	Λίγο (%)	Αρκετά (%)	Πολύ (%)
<b>Η έκταση του δοκιμίου είναι:</b>				
- κατάλληλη για μαθητές με επίπεδο ελληνομάθειας Α1.	-	10,8	<b>55,1</b>	34,1
- κατάλληλη για την ηλικία των μαθητών της τάξης μου.	8,1	17,8	34,6	<b>39,5</b>
<b>Η διατύπωση των ερωτήσεων:</b>				
- είναι σαφής.	1,6	12,0	40,2	<b>46,2</b>
- περιέχει δύσκολες λέξεις, όσον αφορά στην κατανόηση από μαθητές με επίπεδο ελληνομάθειας Α1.	34,6	<b>40,2</b>	16,8	8,4
- περιέχει δύσκολες λέξεις, όσον αφορά στην κατανόηση για την ηλικία των μαθητών της τάξης μου.	<b>53,5</b>	30,3	12,4	3,8
<b>Οι εικόνες του δοκιμίου:</b>				
- έχουν άμεση σχέση και είναι σε πλήρη αντιστοιχία με το λεκτικό κομμάτι των ερωτήσεων.	-	3,8	32,3	<b>64,0</b>
- είναι υποβοηθητικές, όσον αφορά στην κατανόηση των ερωτήσεων από μαθητές με επίπεδο ελληνομάθειας Α1.	0,5	6,5	35,5	<b>57,5</b>
- είναι κατάλληλες για την ηλικία των μαθητών της τάξης μου.	4,3	12,4	27,4	<b>55,9</b>

Σε σχέση με το τεύχος Β', η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών το θεώρησε κατάλληλο

από άποψη έκτασης, διατύπωσης των ερωτήσεων και εικόνων και για τα δύο επίπεδα ελληνομάθειας (A2 και B1), αλλά και για την ηλικιακή ομάδα των μαθητών (Πίνακας 6).

**Πίνακας 6:** Αξιολόγηση περιεχομένου Τεύχους Β' από εκπαιδευτικούς

	Καθόλου (%)	Λίγο (%)	Αρκετά (%)	Πολύ (%)
<b>Η έκταση του δοκιμίου είναι:</b>				
– κατάλληλη για μαθητές με επίπεδο ελληνομάθειας A2	11,3	34,4	<b>46,2</b>	8,1
– κατάλληλη για μαθητές με επίπεδο ελληνομάθειας B1	2,2	15,1	<b>57,0</b>	25,8
– κατάλληλη για την ηλικία των μαθητών της τάξης μου	8,2	25,7	<b>39,3</b>	26,8
<b>Η διατύπωση των ερωτήσεων:</b>				
– είναι σαφής	-	9,1	<b>53,2</b>	37,6
– περιέχει δύσκολες λέξεις, όσον αφορά στην κατανόηση από μαθητές με επίπεδο ελληνομάθειας A2	9,1	<b>49,2</b>	33,2	8,6
– περιέχει δύσκολες λέξεις, όσον αφορά στην κατανόηση από μαθητές με επίπεδο ελληνομάθειας B1	35,1	<b>43,6</b>	18,6	2,7
– περιέχει δύσκολες λέξεις, όσον αφορά στην κατανόηση για την ηλικία των μαθητών της τάξης μου	34,4	<b>36,6</b>	22,0	7,0
<b>Οι εικόνες του δοκιμίου:</b>				
– έχουν άμεση σχέση και είναι σε πλήρη αντιστοιχία με το λεκτικό κομμάτι των ερωτήσεων	-	5,3	<b>52,4</b>	42,2
– είναι υποβοηθητικές, όσον αφορά στην κατανόηση των ερωτήσεων από μαθητές με επίπεδο ελληνομάθειας A2	0,5	17,1	<b>52,4</b>	29,9
– είναι υποβοηθητικές, όσον αφορά στην κατανόηση των ερωτήσεων από μαθητές με επίπεδο ελληνομάθειας B1	-	5,9	<b>62,9</b>	31,2
– είναι κατάλληλες για την ηλικία των μαθητών της τάξης μου	1,6	12,4	<b>45,7</b>	40,3

Σε τρεις ερωτήσεις σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις (chi-square test) στις απαντήσεις, ανάλογα με την τάξη. Για την καταλληλότητα της έκτασης του δοκιμίου η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της Β' τάξης απάντησε 'λίγο', ενώ των τάξεων Γ'-Ε' 'αρκετά' και της ΣΤ' τάξης 'πολύ'. Για την παρουσία δύσκολων λέξεων, η πλειοψηφία των Β', Δ' και Ε' τάξεων απάντησε 'λίγο', ενώ των Γ' και ΣΤ' τάξεων 'καθόλου'. Τέλος, για το κατά πόσον οι εικόνες είναι υποβοηθητικές στην κατανόηση των ερωτήσεων από μαθητές επιπέδου Β1, η συντριπτική πλειοψηφία (60-75%) των εκπαιδευτικών Β', Γ' και Δ' τάξης απάντησε 'αρκετά', ενώ των τάξεων Ε' και ΣΤ' διχάστηκαν ανάμεσα στο 'αρκετά' και στο 'πολύ'. Τα αποτελέσματα αυτά δεν προκαλούν ιδιαίτερη έκπληξη, εφόσον το τεύχος Β' αφορά στα δύο ανώτερα επίπεδα ελληνομάθειας, συνεπώς ανταποκρίνεται καλύτερα σε μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές.

## 5. Συζήτηση αποτελεσμάτων – συμπεράσματα

Η απουσία αντικειμενικού τρόπου διάγνωσης του επιπέδου ελληνομάθειας των μαθητών που δεν έχουν ως μητρική γλώσσα την ελληνική και φοιτούν σε δημόσια δημοτικά σχολεία στην Κύπρο κατέστησε τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας εγκυροποίησης αναγκαία. Συμπερασματικά, η διερεύνηση κατέδειξε τα δύο τεύχη του δοκιμίου («Μιλάς Ελληνικά I») κατάλληλα για διάγνωση του επιπέδου ελληνομάθειας μαθητών δημοτικού σχολείου (ηλικίας 7-11 χρόνων) στην Κύπρο, με ανάγκη για μικρές προσαρμογές, ιδιαίτερα σε σχέση με το τεύχος Β'.

Για το τεύχος Α', η διπλή διόρθωση δοκιμίων κατέδειξε υψηλό βαθμό συμφωνίας μεταξύ των διορθωτών (μέσος ΑΠΒΣ 97%, δείκτης Κ 0,90-1), υποδεικνύοντας ότι η κλειδα διόρθωσης ήταν κατανοητή και εφαρμόστηκε με συνέπεια (εγκυρότητα βαθμολόγησης). Επίσης, τα δεδομένα ικανοποιούσαν τις παραδοχές του μοντέλου Rasch (εγκυρότητα συνεπειών). Ο βαθμός δυσκολίας των έργων ήταν ο αναμενόμενος, καθώς η πλειοψηφία τους φάνηκε να απευθύνεται σε άτομα με χαμηλό επίπεδο ελληνομάθειας. Παράλληλα, η αξιοπιστία των μετρήσεων ήταν αρκετά υψηλή. Εφόσον το δοκίμιο μετρούσε μόνο μία διάσταση (ελληνομάθεια), η χρήση μίας συνολικής βαθμολογίας στο δοκίμιο για κάθε μαθητή ήταν δικαιολογημένη. Επίσης, διασφαλίστηκαν οι δύο παράμετροι εγκυρότητας των αποτελεσμάτων (Messick, 1995) για την αντιπροσωπευτικότητα του περιεχομένου και τη διακύμανση στην επίδοση που οφείλεται μόνο στην υπό αξιολόγηση μεταβλητή. Στη μεγάλη πλειοψηφία των περιπτώσεων (67%), οι εκπαιδευτικοί συμφωνούσαν με τα αποτελέσματα του δοκιμίου (εγκυρότητα κριτηρίου), ενώ οι διαφωνίες ενδέχεται να σχετίζονται με το βαθμό εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με την κλίμακα αξιολόγησης ΚΕΠΑ. Για έναν αρκετά μεγάλο αριθμό περιπτώσεων (37%) οι εκπαιδευτικοί δεν έδωσαν εκτιμήσεις για το επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών τους, λόγω ενδεχόμενης δυσκολίας για



τέτοια αποτίμηση. Τα αποτελέσματα αυτά καταδεικνύουν την ανάγκη για πιο 'αντικειμενικό' μηχανισμό διάγνωσης του βαθμού γνώσης της ελληνικής γλώσσας, εφόσον αυτή δεν μπορεί να επαφίεται αποκλειστικά στις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Ο χρόνος των 90 λεπτών κρίθηκε ικανοποιητικός (*εγκυρότητα πλαισίου*). Γενικά, δεν προέκυψαν ζητήματα κατά τη διάρκεια της χορήγησης, ενώ η μόνη δυσκολία αφορούσε στην κατανόηση των οδηγιών των ασκήσεων. Πρέπει να αναφερθεί όμως ότι οι χορηγητές είχαν την ευχέρεια επεξήγησης των οδηγιών. Τέλος, για την *εγκυρότητα περιεχομένου* η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεώρησε το τεύχος κατάλληλο από άποψη έκτασης, διατύπωσης ερωτήσεων και εικόνων, τόσο για το επίπεδο ελληνομάθειας (A1) όσο και για την ηλικιακή ομάδα των μαθητών του δημοτικού σχολείου, ενώ εκπαιδευτικοί μεγαλύτερων τάξεων (Ε' - ΣΤ') έκριναν την έκταση σχετικά μικρή, όπως αναμενόταν. Οι θετικές απόψεις των εκπαιδευτικών θεωρούνται πολύ σημαντικές, καθώς αυτοί θα χρησιμοποιήσουν το εν λόγω δοκίμιο.

Για το τεύχος Β', ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ των διορθωτών σύμφωνα με τους δύο δείκτες ήταν ικανοποιητικός (*εγκυρότητα βαθμολόγησης*), ενώ παρατηρήθηκαν κάποιες αποκλίσεις. Σε αυτές τις περιπτώσεις χρειάζεται έλεγχος της συνέπειας διόρθωσης σε συστηματική βάση, έτσι ώστε να αξιολογούνται ξανά από τρίτο ανεξάρτητο διορθωτή ή να αποκλείονται συγκεκριμένοι διορθωτές από τη διαδικασία. Τα δεδομένα ικανοποιούσαν γενικά τις παραδοχές του μοντέλου Rasch, εφόσον δεν υφίστανται οι δύο σημαντικές απειλές για την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων (*εγκυρότητα συνεπειών*). Τα έργα στόχευσαν σε άτομα με διάφορα επίπεδα ελληνομάθειας, κάτι που συγκλίνει με τον προσανατολισμό του δοκιμίου, εφόσον καλύπτει εύρος επιπέδων ελληνομάθειας (A2-B1). Επίσης, το δοκίμιο φάνηκε να έχει μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας από το τεύχος Α'. Ο χρόνος συμπλήρωσης των 90 λεπτών κρίθηκε ικανοποιητικός (*εγκυρότητα πλαισίου*). Οι μόνες δυσκολίες κατά τη χορήγηση αφορούσαν στην κατανόηση των οδηγιών των ασκήσεων, αλλά και στο ηχητικό αρχείο της Άσκησης 2 που ακουγόταν πολύ γρήγορα. Για την *εγκυρότητα κριτηρίου*, οι εκπαιδευτικοί έτειναν να συμφωνούν στην αξιολόγηση του επιπέδου ελληνομάθειας σε 62% των περιπτώσεων. Και πάλι, για έναν σχετικά μεγάλο αριθμό περιπτώσεων (34%), δεν έδωσαν τις εκτιμήσεις τους αναφορικά με το επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών τους. Η πλειοψηφία θεώρησε το δοκίμιο κατάλληλο από άποψη έκτασης, διατύπωσης των ερωτήσεων και εικόνων για τα δύο επίπεδα ελληνομάθειας (A2 και B1), και για την ηλικιακή ομάδα των μαθητών (*εγκυρότητα περιεχομένου*). Παρόλο που η έκταση κρίθηκε αρκετά μεγάλη από εκπαιδευτικούς μικρότερων τάξεων, αυτή ενδεχομένως επηρεάστηκε από την εστίαση σε δύο επίπεδα ελληνομάθειας. Επίσης, σύμφωνα με κάποιους εκπαιδευτικούς, οι οδηγίες κρίθηκαν πολύπλοκες, με αποτέλεσμα να υπάρξουν κάποιες δυσκολίες στην προσέγγισή τους.

## 6. Καταληκτικά

Η διεθνής βιβλιογραφία τονίζει την ανάγκη εγκυροποίησης εργαλείων, όταν αυτά χρησιμοποιούνται σε διαφορετικό συγκείμενο από αυτό που αναπτύχθηκαν. Τα δοκίμια «Μιλιάς Ελληνικά Ι» κατασκευάστηκαν στον ελλαδικό χώρο για αξιολόγηση του βαθμού κατάρκτησης της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης. Η καταλληλότητά τους για χρήση στο κυπριακό πλαίσιο δεν θεωρήθηκε δεδομένη, λόγω και της γλωσσικής ιδιαιτερότητας της Κύπρου, εφόσον γίνεται χρήση τόσο της κοινής νεοελληνικής γλώσσας όσο και της κυπριακής διαλέκτου, καθιστώντας τη διενέργεια της παρούσας έρευνας απαραίτητη. Για το σκοπό αυτό, συλλέγηκαν δεδομένα από μαθητές, εκπαιδευτικούς και χορηγητές, τα οποία έτυχαν ποσοτικών και ποιοτικών αναλύσεων. Η διερεύνηση αφορούσε σε πέντε διαστάσεις (βαθμολόγηση, συνέπειες, πλαίσιο, κριτήριο, περιεχόμενο), όπως αυτές εννοιολογήθηκαν και συζητήθηκαν ενδελεχώς στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας. Ενδεχομένως και άλλες διαστάσεις εγκυρότητας χρήζουν διερεύνησης στο μέλλον, όπως για παράδειγμα η επίδραση εξωτερικών παραγόντων στην επίδοση των μαθητών στα δύο δοκίμια, όπως το φύλο, η ηλικία, η μητρική γλώσσα κ.λπ. Όπως υποστηρίζει, ωστόσο, και ο Messick (1989), μια έρευνα εγκυροποίησης είναι αδύνατον να καλύψει όλες τις διαστάσεις που σχετίζονται με την ερμηνεία και χρήση των αποτελεσμάτων ενός εργαλείου, εφόσον πρόκειται για μια διαδικασία χωρίς τέλος.

## Βιβλιογραφία

- Altman D.G. (1991) *Practical statistics for medical research*. London: Chapman and Hall.
- Bartlett, M.S. (1954) A note on the multiplying factors for various  $\chi^2$  approximation. *Journal of the Royal Statistical Society, Series B16*, 296-298.
- Brown, H.D. (1977) *Cognitive and affective characteristics of good language learners*. Paper presented at Los Angeles Second Language Acquisition, Research Forum, UCLA, February 1977.
- Βαρλοκώστα, Σ. & Λ. Τριανταφυλλίδου (2003) *Επίπεδα Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Βαρλοκώστα, Σ., Μ. Μάρκου & Λ. Τριανταφυλλίδου (2001) Γλωσσομαθησιακή πορεία των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Εργαλεία αξιολόγησης της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Επίπεδα και Κριτήρια Διαπίστωσης/Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας: Αποτελέσματα και Προβληματισμοί Ερευνητικών Προγραμμάτων*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Πανεπιστήμιο Κρήτης, 127-143.

- Christensen, G. & P. Stanat (2007) *Language, migration and social inequalities; Language policies and practices for helping immigrants and second-generation students succeed*. Washington, DC: Migration Policy Institute. Available at: [www.migrationpolicy.org/pubs/ChristensenEducation091907.pdf](http://www.migrationpolicy.org/pubs/ChristensenEducation091907.pdf) [Ημερομηνία πρόσβασης 20/7/2015]
- Cohen, J. (1960) A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20: 37-46.
- Cummins, J. (1996) *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fleiss J.L., B. Levin & M.C. Paik (2003) *Statistical methods for rates and proportions*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Kaiser, H.F. (1974) An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39: 31-36.
- Kelley T.L. (1927) *Interpretation of educational measurements*. Yonkers, NY, World Book Company.
- Larsen-Freeman, D. & M. Long (1991) *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Marcos, K. M. (1998) Learning a Second Language: What Parents Need to Know. «*National PTA Magazine*», August/September, 32-33.
- Messick, S. (1989) Validity. In R.L. Linn (Ed.), *Educational measurement*. New York: MacMillan, 13-103.
- Messick, S. (1995) Validity of psychological assessment. Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50 (9): 741-749.
- Met, M. & N. Rhodes (1990) Priority: Instruction. Elementary school foreign language instruction: Priorities for the 1990s. *Foreign Language Annals*, 25, 433-43.
- O'Malley, J. M. & A. U. Chamot (1990) *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge: University Press.
- OECD (2009) *PISA 2009 Results: Executive Summary*. Available at: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf> [Ημερομηνία πρόσβασης 9/7/2015].
- Oikonomidou, M. (2003) Multicultural education in Cyprus. *Parousia (Educational magazine of Greek scientists' association in secondary education)*, 13, 44-51.
- Shoebottom, P. (n.d.) *The factors that influence the acquisition of a second language*. Available at: <http://esl.fis.edu/teachers/support/factors.htm> [Ημερομηνία πρόσβασης 11/7/2015]

- Συμβούλιο της Ευρώπης (2001) *Κοινό πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία και αξιολόγηση*. Ανάκτηση από: [http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef\\_gr.pdf](http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf) [Ημερομηνία πρόσβασης 20/1/2016]
- Tzeveleku M., M. Giagkou, V. Kantzou, S. Stamouli, S. Varlokosta, I. Mitzias & D. Papadopoulou (2013) Second language assessment in the Greek educational system: the case of Reception Classes. *Γλωσσολογία*, 21: 75-89.
- Τζεβελέκου, Μ., Β. Κάντζου, Σ. Σταμούλη, Β. Χονδρογιάννη, Σ. Βαρλοκώστα, Μ. Ιακώβου, Β. Λύτρα & Γ. Παπαγεωργακόπουλος (2004) *Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα: Κλίμακα αξιολόγησης και μέτρηση του επιπέδου γνώσης της ελληνικής στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία της Θράκης*. Ανάκτηση από: [http://www.ilsp.gr/files/web\\_erevna.pdf](http://www.ilsp.gr/files/web_erevna.pdf).
- Τζεβελέκου, Μ., Β. Κάντζου, Σ. Σταμούλη, Β. Χονδρογιάννη, Σ. Βαρλοκώστα, Μ. Ιακώβου, Β. Λύτρα, Α. Σιούπη & Α. Τερζή (2006) Μελέτη της ελληνομάθειας στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία της Θράκης. *Νέες κατευθύνσεις στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία. Πρακτικά του 13ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, τόμος 9, 343-357.
- Τριάρχη-Herrmann, B. (2000) *Η διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία - μια ψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Van der Walt, J. L. & F. Steyn (2008) The validation of language tests. *Papers in Linguistics*, 38, 191-204.
- Weir, C. J. (2005) *Language testing and validation: An evidence-based approach*. Series: Research and Practice in Applied Linguistics. Palgrave: Macmillan.
- Wright, B. D. & J. M. Linacre (1994) Reasonable mean-square fit values. *Rasch Measurement Transactions*, 8 (3): 370.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (χ.η.) *Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση*. Ανάκτηση από: <http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki.html> [Ημερομηνία πρόσβασης 15/6/2015]
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2014) *Ενισχυτική διδασκαλία για αλλόγλωσσους μαθητές για τη σχολική χρονιά 2014-2015*. Ανάκτηση από: <http://egkyklioi.moec.gov.cy/Data/dde4153a.pdf> [Ημερομηνία πρόσβασης 15/6/2015]
- Zhuanglin, H. (1989) *Linguistics: An Introduction*. Beijing: Peking University Press.

# Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ - ΜΙΑ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

## THE ROLE OF THE DIRECTOR IN THE SCHOOL UNITS OF GREECE AND CYPRUS - A COMPARATIVE APPROACH

Χαράλαμπος Βασιλόπουλος  
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης  
Μεταπτυχιακός Φοιτητής στο Π.Τ.Δ.Ε.  
Δ.Π.Θ.  
e-mail: vasilopoulos.babis@yahoo.gr

### **Abstract**

The Director of the school unit constitutes a significant stem of Education and this study aims through the literature review at the examination and understanding of the Director's role at school units in Greece and Cyprus by the presentation of the Director's duties in both cases in order to detect similarities and differences between the two countries regarding the particular stem of Education.

### **Key words**

*Director, school unit, Greece, Cyprus, comparative approach.*

### **Λέξεις κλειδιά**

*Διευθυντής, σχολική μονάδα, Ελλάδα, Κύπρος, συγκριτική προσέγγιση.*

### **0. Εισαγωγή**

Όπως είναι γνωστό, ο Διευθυντής κατέχει μια ξεχωριστή θέση στα εκπαιδευτικά δρώμενα γενικότερα και μέσα στη σχολική μονάδα ειδικότερα. Αυτό γίνεται αντιληπτό και από τον χαρακτηρισμό του «ηγέτη» της σχολικής μονάδας που προσδίδουν πολλοί σε αυτόν. Η Διεύθυνση μιας σχολικής μονάδας μπορεί να έχει θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο στη διαδικασία μάθησης καθώς και στην ποιότητα του σχολικού οργανισμού, ανάλογα με το αν αυτή ασκεί τα καθήκοντά της με επιτυχή ή ανεπιτυχή

τρόπο. Η Διεύθυνση μιας σχολικής μονάδας αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη δημιουργία ενός επιτυχημένου σχολείου και επομένως εύκολα καταλαβαίνει κανείς ότι ο Διευθυντής κατέχει θέση «κλειδί» μέσα σε αυτό.

Ένας Διευθυντής λοιπόν αποτελεί σε μια σχολική μονάδα την κινητήρια δύναμη αυτής και έναν παράγοντα, ο οποίος συνεισφέρει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται μέσα στα πλαίσια αυτής (Στραβάκου, 2003: 9).

## **1. Ο Ρόλος του Διευθυντή στις Ελληνικές Σχολικές Μονάδες**

Οι Διευθυντές των ελληνικών σχολείων έχουν αρκετές αρμοδιότητες, με τις οποίες ενασχολούμενοι τακτικά συμβάλλουν θετικά στην ομαλή λειτουργία και ανάπτυξη αυτών. Στη συνέχεια γίνεται παρουσίαση των περισσότερων αρμοδιοτήτων, αν όχι όλων, από αυτές.

### ***1.1. Ο Διοικητικός Ρόλος του Διευθυντή***

Στο άκουσμα του όρου «Διευθυντής» η σκέψη πολλών οδηγείται αυτόματα σε αρμοδιότητες που σχετίζονται με τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση και την καθοδήγηση μιας σχολικής μονάδας (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2013: 24). Πιο συγκεκριμένα, ο Διευθυντής ενός ελληνικού σχολείου ασχολείται με θέματα που αφορούν την κατανόηση και τον χειρισμό διοικητικών φαινομένων και τη διεκπεραίωση υπηρεσιακών και διοικητικών υποθέσεων. Έργο λοιπόν της Διεύθυνσης μιας σχολικής μονάδας είναι η οργάνωση, ο συντονισμός, η διοίκηση, η αναμόρφωση και η αναβάθμιση αυτής (Κιρκιγιάννη, 2011: 96 Στραβάκου, 2003: 17).

Αυτή η διοίκηση και εξουσία που ασκεί ο Διευθυντής μιας σχολικής μονάδας πρέπει να πραγματοποιείται με τέτοιο τρόπο, ο οποίος θα παρέχει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να ανταπεξέλθουν στο εκπαιδευτικό τους έργο, αλλά και στους μαθητές, οι οποίοι με την κατάλληλη διοίκηση θα βοηθηθούν σημαντικά κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, η στείρα τυπική διοίκηση δεν είναι πάντα η κατάλληλη. Αντίθετα, υπάρχει πιθανότητα να επιδράσει ακριβώς με τον αντίθετο τρόπο και να επηρεάσει αρνητικά τις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας, με αποτέλεσμα να μην κυλά ομαλά και η εκπαιδευτική διαδικασία (Στραβάκου, 2003: 16).

Συνεπώς, σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι ο Διευθυντής σε μια σχολική μονάδα της Ελλάδας έχει αρχικά τον ρόλο του διοικητή, του οργανωτή και του συντονιστή ή αλλιώς, όπως πολλοί υποστηρίζουν και προσδίδουν σε αυτόν τους χαρακτηρισμούς του «ηγέτη» και της «κεφαλής» αυτής.

### ***1.2. Ο Διευθυντής ως Εγγυητής του Κοινού Οράματος***

Ο Διευθυντής μιας σχολικής μονάδας οφείλει ακόμη να ενεργεί με σκοπό τη δημιουργία ενός συλλογικού οράματος, το οποίο θα εμπνέει και τα υπόλοιπα μέλη του διδακτικού προσωπικού προκειμένου να ενεργούν και αυτά σύμφωνα με αυτό, και το οποίο θα βασίζεται σε σημαντικές αξίες και πιστεύω, τα οποία με τη σειρά τους θα συμβάλουν στην πραγματοποίηση θετικών εκπαιδευτικών αλλαγών (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2013: 24 Σαϊτής, 2008: 26). Είναι πολύ σημαντικό το όραμα αυτό να είναι κοινό, δηλαδή, όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού και όχι μόνο του Διευθυντή, διότι μόνο κατ' αυτόν τον τρόπο θα επιτευχθούν οι στόχοι της σχολικής μονάδας, όπου ο καθένας θα συνεισφέρει με τον τρόπο του μέσω της εργασίας και προσπάθειάς του. Επιπλέον, το συλλογικό όραμα είναι ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά μιας επιτυχημένης διεύθυνσης (Ματσαγγούρας, 2003: 177).

### ***1.3. Ο Διευθυντής ως Αξιολογητής***

Ένας ακόμη σημαντικός ρόλος του Διευθυντή στις σχολικές μονάδες της Ελλάδας είναι αυτός του αξιολογητή (Καραφύλλης, 2013: 210). Ο συγκεκριμένος ρόλος του Διευθυντή αναφέρεται στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών που τη στελεχώνουν.

Αρχικά, όσον αφορά την αξιολόγηση ενός σχολείου, αυτή σχετίζεται με την καταγραφή των στοιχείων του χώρου του σχολείου. Η συγκεκριμένη διαδικασία πραγματοποιείται από τον Διευθυντή του σχολείου με σκοπό την ενημέρωση της πολιτείας για την κατάσταση της σχολικής μονάδας. Ο Διευθυντής λοιπόν έχει την ευθύνη μέσω της αξιολόγησης να παρουσιάσει τις ελλείψεις που ενδεχομένως έχει μια σχολική μονάδα αλλά και τη συνολική απόδοση και ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου αυτής (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2013: 23-24).

Σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή, αυτή αναφέρεται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών καθώς και στην αξιολόγησή τους σε θέματα διοίκησης εντός της σχολικής μονάδας από τον προϊστάμενό τους, δηλαδή τον Διευθυντή τους. Μολονότι αυτή έχει θεσπιστεί από τον νόμο, δεν εφαρμόστηκε ποτέ μέχρι σήμερα. Από την πλευρά της πολιτείας έγιναν πολλές προσπάθειες προκειμένου η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή να γίνει πράξη και το συγκεκριμένο ζήτημα αποτέλεσε το θέμα μακροχρόνιων συζητήσεων στον χώρο της Εκπαίδευσης, το οποίο όμως δέχτηκε έντονη κριτική και προκάλεσε ισχυρές αντιπαραθέσεις (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2013: 49).

### ***1.4. Ο Συνεργατικός Ρόλος του Διευθυντή***

Στον τομέα της συνεργασίας με συγκεκριμένα άτομα και φορείς, οι Διευθυντές των ελληνικών σχολείων οφείλουν να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων και το σύλλογό τους, με τις οικογένειες των μαθητών και το Σύλλογο Γονέων

και Κηδεμόνων, με τους Σχολικούς Συμβούλους, τον Διευθυντή Εκπαίδευσης και τον Προϊστάμενο Γραφείου, με τους μαθητές των σχολείων και με διάφορους τοπικούς φορείς και συλλόγους. Κατ' αυτόν τον τρόπο ο Διευθυντής αποκτά τον ρόλο του συνεργάτη των προαναφερόμενων.

Η συνεργασία του Διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς μπορεί να εκδηλωθεί με αρκετούς τρόπους. Αρχικά, όταν ένας εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα ή δυσκολία που σχετίζεται με την εκπαιδευτική διαδικασία ή γενικά με την εργασία του μέσα στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, ο Διευθυντής οφείλει να διαθέσει χρόνο προκειμένου να συζητήσει μαζί του σχετικά με αυτό και στη συνέχεια να προσπαθήσουν από κοινού να βρουν μια λύση (Κιρκιγιάννη, 2011: 103 Ματσαγγούρας, 2003: 180). Όπως, δηλαδή, συμπεριφέρεται ο σωστός δάσκαλος απέναντι στον μαθητή του σε περιπτώσεις που αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα ή δυσκολία, κατ' ανάλογο τρόπο οφείλει να συμπεριφέρεται και ο σωστός Διευθυντής απέναντι σε έναν εκπαιδευτικό του σχολείου, το οποίο διευθύνει. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν ένα πολύ σημαντικό στοιχείο της σωστής διεύθυνσης (Bottery, 1992: 175).

Στις συνελεύσεις του σχολείου, στις οποίες ο Διευθυντής προεδρεύει, είναι απαραίτητο αυτός και οι εκπαιδευτικοί να επικοινωνούν και να διατυπώνουν ελεύθερα την άποψή τους για ζητήματα που αφορούν το σχολείο με σκοπό να αναλάβουν κοινή δράση σχετικά με αυτά.

Ακόμη, η Διεύθυνση έχει υποχρέωση να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τους νόμους της εκπαίδευσης, τις εγκυκλίους και διάφορες αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Ο Διευθυντής έχει επίσης τη δυνατότητα να κάνει συστάσεις σε έναν εκπαιδευτικό και να του δώσει συμβουλές, σύμφωνα πάντα με το πνεύμα της συναδελφικότητας, οι οποίες θα ωφελήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και τη σχολική μονάδα.

Η Διεύθυνση και οι εκπαιδευτικοί έχουν καθήκον να συνεργάζονται για την καθαρότητα και την αισθητική των αιθουσών διδασκαλίας και γενικότερα του σχολικού χώρου, με σκοπό την υγεία και ασφάλεια των παιδιών.

Επιπλέον, η σύνταξη του ωρολογίου προγράμματος απαιτεί τη συνεργασία μεταξύ του Διευθυντή και των εκπαιδευτικών με σκοπό την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Η κατάρτιση του προγράμματος ενημέρωσης των γονέων των μαθητών είναι ένα ακόμα ζήτημα που χρίζει τη συνεργασία Διεύθυνσης και διδακτικού προσωπικού (Σαϊτής, 2008: 95).

Πολύ σημαντική ακόμη είναι και η συνεργασία της Διεύθυνσης της σχολικής μονάδας με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και γενικότερα με τους γονείς των μαθητών σε διάφορα ζητήματα που προκύπτουν σχετικά με το σχολείο (Ματσαγγούρας, 2003:



182). Ο Διευθυντής οφείλει να παρακινεί τους γονείς των παιδιών να συμμετέχουν στη σχολική ζωή, προκειμένου να διαπιστώσουν οι ίδιοι από μόνοι τους, ότι το σχολείο ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στις προσδοκίες τους (Κιρκιγιάννη, 2011: 103).

Ο Σχολικός Σύμβουλος, ο Διευθυντής Εκπαίδευσης και ο Προϊστάμενος Γραφείου αποτελούν επίσης σημαντικούς συνεργάτες του Διευθυντή στη διεκπεραίωση του έργου του. Ο Διευθυντής ενός σχολείου οφείλει να συνεργάζεται με τους προαναφερόμενους και να πραγματοποιεί συσκέψεις μαζί τους, όπου θα συζητούνται προβλήματα που προκύπτουν στο σχολείο και στη συνέχεια θα αναζητούνται πιθανές λύσεις σε αυτά.

Επίσης, ο Διευθυντής μαζί με τους Σχολικούς Συμβούλους βοηθούν τους νεοεισελθόντες στην εκπαίδευση εκπαιδευτικούς με το διδακτικό τους έργο και παρακινούν τους πιο παλιούς εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων να συμμετέχουν σε διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα, έτσι ώστε να ενημερωθούν και να επιμορφωθούν σχετικά με τις καινοτομίες στον χώρο εκπαίδευσης (Σαΐτης, 2008: 96).

Συνεργασία μπορεί να υπάρξει ακόμη μεταξύ της Διεύθυνσης και των μαθητών, όπως σε περιπτώσεις όπου ο Διευθυντής πραγματοποιεί συσκέψεις με τις μαθητικές κοινότητες και οργανώνουν τη σχολική ζωή από κοινού, μέσα σε κλίμα υπευθυνότητας, κατανόησης και αμοιβαίου σεβασμού (Σαΐτης, 2008: 96).

Τέλος, ο Διευθυντής, ως επικεφαλής μιας σχολικής μονάδας, οφείλει να αναπτύξει συνεργασία και με τους διάφορους τοπικούς συλλόγους και φορείς μιας κοινωνίας. Κάθε σχολείο είναι στενά συνδεδεμένο με το εξωτερικό του περιβάλλον και κυρίως με την κοινωνία, μέσα στην οποία είναι ενταγμένο και αυτό. Αρμοδιότητα λοιπόν του Διευθυντή είναι να ενεργήσει με τέτοιο τρόπο που θα φέρει το σχολείο του σε επαφή με διάφορους συλλόγους και φορείς της τοπικής κοινωνίας προκειμένου να αναπτύξουν θετικές σχέσεις και να συμβάλουν μέσω κοινών δράσεων στην ανάπτυξη/αναβάθμιση της σχολικής μονάδας αλλά και της περιοχής τους (Σαΐτης, 2008: 97-98).

### *1.5. Άλλες Αρμοδιότητες του Διευθυντή*

Ο Διευθυντής των ελληνικών σχολείων βέβαια έχει και αρκετές άλλες αρμοδιότητες και υποχρεώσεις μέσα στα πλαίσια του σχολικού χώρου. Μία από αυτές είναι και η αντιμετώπιση των διάφορων συγκρούσεων που προκύπτουν μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας. Σε αυτή την περίπτωση ο Διευθυντής οφείλει να ερευνά τα αίτια τα οποία προκάλεσαν τη σύγκρουση και έπειτα να αναζητά τον πιο κατάλληλο τρόπο αντιμετώπισης αυτής (Σαΐτης, 2008: 26).

Ακόμη, όταν σε μια σχολική μονάδα παρατηρείται ότι υπάρχουν διαφωνίες μεταξύ του διδακτικού προσωπικού, ο Διευθυντής είναι απαραίτητο να καταβάλει προσπάθεια προώθησης της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών

με σκοπό την ομαλή λειτουργία και ανάπτυξη του σχολείου (Κιρκιγιάννη, 2011: 97 Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2013: 29).

Οι ειδικές γνώσεις σε οικονομικά και λογιστικά ζητήματα αποτελούν επίσης ένα προσόν, το οποίο πρέπει να διαθέτει ο Διευθυντής, διότι κατά την άσκηση των καθηκόντων του θα χρειαστεί να διαχειριστεί χρηματικά ποσά που ανήκουν στη σχολική μονάδα (Στραβάκου, 2003: 16).

Τέλος, ο Διευθυντής του σχολείου με τη στάση/συμπεριφορά του και την εργασία του στον χώρο του σχολείου πρέπει να αποτελεί πρότυπο για το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό, το οποίο βλέποντάς τον θα παραδειγματιστεί. Πιο συγκεκριμένα, το παράδειγμα, το οποίο αυτός δίνει, οφείλει να ανταποκρίνεται σε διδακτικά, παιδαγωγικά, επαγγελματικά, υπηρεσιακά και διαπροσωπικά θέματα (Κιρκιγιάννη, 2011: 96 Σαΐτης, 2008: 26).

## **2. Ο Ρόλος του Διευθυντή στις Κυπριακές Σχολικές Μονάδες**

Οι αρμοδιότητες που έχει ένας Διευθυντής σε μια σχολική μονάδα της Κύπρου είναι πολλές και ο τρόπος που αυτός θα ανταποκριθεί σε αυτές παίζει καθοριστικό ρόλο για την πορεία και τη ζωή της σχολικής κοινότητας. Παρακάτω παρουσιάζονται αρκετές από τις αρμοδιότητες που έχει ένας Διευθυντής σχολείου στην Κύπρο.

### **2.1. Ο Ηγετικός Ρόλος του Διευθυντή**

Ο Διευθυντής στην Κύπρο είναι ο ανώτερος στην ιεραρχία της σχολικής μονάδας, είναι ο επικεφαλής του Συλλόγου Διδασκόντων και είναι αυτός ο οποίος έχει την ευθύνη για την οργάνωση, τη διοίκηση, την εποπτεία, την ομαλή λειτουργία του σχολείου και τον συντονισμό της σχολικής ζωής (Στυλιανίδης, 2008: 137, 144 Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού - Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης, χ.χ.).

Καταλαβαίνει λοιπόν κανείς, ότι ο Διευθυντής στα κυπριακά σχολεία έχει τον ρόλο του ηγέτη. Με τον όρο «ηγέτη» όμως δεν εννοείται το άτομο που έχει την απόλυτη εξουσία και έλεγχο στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, αλλά αυτό το άτομο που οφείλει να συντονίσει τη δράση του διδακτικού προσωπικού και να διαχειριστεί τις σχέσεις που προκύπτουν μεταξύ των εκπαιδευτικών καθώς και τα καθήκοντα που πηγάζουν από την ηγετική του θέση (Αριστοτέλους & Αγγελίδης, 2008: 420).

### **2.2. Ο Διευθυντής ως Δημιουργός και Μεταδότης του Συλλογικού Οράματος**

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως στην περίπτωση των Διευθυντών στις ελληνικές σχολικές μονάδες, έτσι και στην περίπτωση των Διευθυντών στα κυπριακά

σχολεία απαραίτητο συστατικό για την επιτυχημένη διεύθυνσή τους είναι η δημιουργία και η μετάδοση ενός συλλογικού οράματος από πλευράς Διευθυντή. Όσον αφορά τον όρο «όραμα», με αυτόν γίνεται αναφορά σε μια νοητική εικόνα του μέλλοντος, το οποίο επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί μιας σχολικής μονάδας σε σχέση με αυτή, μια συνολική, δηλαδή, αντίληψη του διδακτικού προσωπικού και της Διεύθυνσης σχετικά με το πώς επιθυμούν τη σχολική τους μονάδα. Με αυτόν τον τρόπο διατυπώνονται καλύτερα και είναι ξεκάθαροι οι στόχοι και σκοποί του σχολείου (Θεοφιλίδης, 1999: 122).

Ο ρόλος λοιπόν του Διευθυντή σε αυτή την περίπτωση είναι η προώθηση της διαμόρφωσης ενός ρεαλιστικού, αξιόπιστου και ελκυστικού για το εκπαιδευτικό προσωπικό οράματος, το οποίο θα συμβάλει στην ανάπτυξη/αναβάθμιση της σχολικής μονάδας, καθώς και η διευκόλυνση της εφαρμογής του μέσω συλλογικών διαδικασιών (Αριστοτέλους & Αγγελίδης, 2008: 414).

### **2.3. Ο Διευθυντής στον Ρόλο του Αξιολογητή**

Όσον αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή, αυτή πραγματοποιείται μέσω επισκέψεων του Διευθυντή στις σχολικές τάξεις ύστερα από συνεννόηση με τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να καθοδηγήσει, να συντονίσει, να ελέγξει και να αξιολογήσει το έργο των εκπαιδευτικών, την μαθητική πρόοδο και την τήρηση ή μη των σχολικών κανόνων.

Κατά τα δύο πρώτα έτη από τον διορισμό των εκπαιδευτικών, ο Διευθυντής σε συνεργασία με τον Επιθεωρητή συμπληρώνουν ανά εξάμηνο μια έκθεση αξιολόγησης, η οποία αφορά την πρόοδο των εκπαιδευτικών. Το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα θεωρείται δοκιμαστική περίοδος για τους εκπαιδευτικούς. Μετά τη μονιμοποίηση του εκπαιδευτικού η αξιολόγηση πραγματοποιείται από τον Διευθυντή της σχολικής του μονάδας περιοδικά ανά δύο χρόνια και κάθε ένα, τρία ή τέσσερα χρόνια από τον Επιθεωρητή, αναλόγως των ετών που εργάζεται ως εκπαιδευτικός. Στη συνέχεια, Διευθυντής και Επιθεωρητής οφείλουν να συζητήσουν σχετικά με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και ο Διευθυντής έχει τη δυνατότητα να συμπληρώσει και τη δική του γνώμη στην έκθεση που αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (Στυλιανίδης, 2008: 141-142).

Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας από τον Διευθυντή πραγματοποιείται μέσω της υποβολής μιας συνοπτικής έκθεσης που αναφέρεται στο σχολείο και επικεντρώνεται στους στόχους που τέθηκαν και στο κατά πόσο υπήρξε επίτευξη αυτών κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Η σύνταξη της συγκεκριμένης έκθεσης πραγματοποιείται μέσω της συνεργασίας Διευθυντή και εκπαιδευτικών του σχολείου (Στυλιανίδης, 2008: 142).

## 2.4. Ο Ρόλος του Διευθυντή ως Συνεργάτη

Από την προηγούμενη ενότητα ήδη έγινε αναφορά στη συνεργασία που αναπτύσσεται μεταξύ των Διευθυντών και των εκπαιδευτικών και μεταξύ των Διευθυντών και των Επιθεωρητών σε θέματα που αφορούν την εκπαιδευτική αξιολόγηση.

Προκειμένου ένας Διευθυντής να θεωρείται αποτελεσματικός, είναι απαραίτητο να αναπτύσσει στενή συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό της σχολικής του μονάδας καθώς και με τους προϊστάμενούς του (Κιρκιγιάννη, 2011: 105).

Αρχικά, στις συνελεύσεις του σχολείου, στις οποίες συμμετέχουν το διδακτικό προσωπικό με τον Διευθυντή, ο Διευθυντής ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις εκπαιδευτικές διατάξεις που ισχύουν, όπως είναι οι διάφοροι νόμοι και εγκύκλιοι, καθώς και για τις αποφάσεις και οδηγίες των προϊσταμένων αρχών (Στυλιανίδης, 2008: 139).

Η συνεργασία μεταξύ Διευθυντή και εκπαιδευτικών γίνεται ακόμη φανερή και από τη μέριμνα που είναι απαραίτητο να χαρακτηρίζει κάθε Διεύθυνση σχετικά με την επιμόρφωση και ενημέρωση του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση και τις καινοτομίες που πραγματοποιούνται στα πλαίσια αυτής. Η επιμόρφωση αυτή πραγματοποιείται μέσω εκπαιδευτικών συνεδρίων και επιμορφωτικών μαθημάτων που απευθύνονται στο διδακτικό προσωπικό, για την οργάνωση των οποίων υπεύθυνος είναι ο Διευθυντής μιας σχολικής μονάδας (Στυλιανίδης, 2008: 140 Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού - Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης, χ.χ.).

Ένας ακόμη τομέας, στον οποίο συνεργάζεται ο Διευθυντής με το διδακτικό προσωπικό, είναι αυτός της πειθαρχίας και των ποινών. Η Διεύθυνση πολλές φορές αποφασίζει από κοινού με το εκπαιδευτικό προσωπικό για ζητήματα πειθαρχίας και ποινών των μαθητών (Στυλιανίδης, 2008: 140).

Απαραίτητη λοιπόν προϋπόθεση για μια επιτυχημένη Διεύθυνση είναι η συνεργασία αυτής με το διδακτικό προσωπικό του σχολείου. Ο Διευθυντής οφείλει να συμβουλεύει, να καθοδηγεί και να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, καθώς και να μεταδίδει σε αυτούς τις γνώσεις και την εμπειρία του (Αριστοτέλους & Αγγελίδης, 2008: 415).

Η ομαλή και επιτυχημένη λειτουργία ενός σχολείου προϋποθέτει τη συνεργασία της Διεύθυνσης αυτού και των γονέων των μαθητών. Στα πλαίσια λοιπόν της συνεργασίας αυτής, ο Διευθυντής οφείλει να καταβάλει προσπάθεια προκειμένου να οικοδομήσει σωστές διαπροσωπικές σχέσεις με τις οικογένειες των παιδιών, ώστε στη συνέχεια να εργαστούν από κοινού για την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και κατά συνέπεια και των παιδιών. Ο Διευθυντής λοιπόν προσπαθεί να παρακινήσει τους γονείς προκειμένου να εμπλακούν στη σχολική ζωή (Αριστοτέλους & Αγγελίδης, 2008: 416).

Εκτός από τον Επιθεωρητή, που όπως αναφέραμε προηγουμένως ο Διευθυντής συνεργάζεται μαζί του σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ο Διευθυντής ενός κυπριακού σχολείου συνεργάζεται και με τον Διευθυντή Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, ο Διευθυντής οφείλει να ζητήσει από αυτόν έγκριση για τις δωρεές που προσφέρονται στη σχολική μονάδα. Επιπλέον, πρέπει να παίρνει την άδεια του Διευθυντή Εκπαίδευσης σε περιπτώσεις που πρόκειται να επισκεφθούν το σχολείο εκπρόσωποι ξένων πρεσβειών, διάφορων οργανισμών και υπηρεσιών (Στυλιανίδης, 2008: 141).

Τέλος, ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας για τη σωστή λειτουργία και ανάπτυξη μιας σχολικής μονάδας είναι η συνεργασία του Διευθυντή με τους φορείς της τοπικής κοινωνίας. Αρμοδιότητα του κάθε Διευθυντή είναι η σύνδεση του σχολείου που διευθύνει με το ευρύτερο περιβάλλον, μέσα στο οποίο λειτουργεί. Και σε αυτή την περίπτωση ο Διευθυντής προσπαθεί να παρακινήσει τους τοπικούς φορείς, με σκοπό να εμπλακούν στη σχολική ζωή, ώστε και αυτοί με τη σειρά τους να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη του σχολείου (Αριστοτέλους & Αγγελίδης, 2008: 416).

Ο Διευθυντής αποτελεί τον εκπρόσωπο της σχολικής μονάδας σε περιπτώσεις που είναι απαραίτητο να υπάρξει επαφή και συνεργασία με την Πολιτεία, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, άλλα σχολεία, την Εκκλησία και διάφορους άλλους κοινωνικούς και τοπικούς οργανισμούς και παράγοντες (Στυλιανίδης, 2008: 141).

### ***2.5. Άλλες Αρμοδιότητες του Διευθυντή***

Ο Διευθυντές των σχολικών μονάδων της Κύπρου έχουν φυσικά και άλλες αρμοδιότητες. Ο Διευθυντής λοιπόν είναι αυτός που πρέπει να αναλάβει την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου και να τους οδηγήσει στο να ενστερνιστούν την ιδέα ότι η συνεργασία έχει πολλά οφέλη γι' αυτούς τους ίδιους αλλά και για το σχολείο, ότι είναι καλό να συζητούν μεταξύ τους τα προβλήματα και τις δυσκολίες τους και πως είναι επίσης καλό να ανταλλάσσουν ιδέες που αφορούν την πράξη της διδασκαλίας. Ο Διευθυντής έχει, δηλαδή, πολύ σημαντικό ρόλο στη δημιουργία συναδελφικού κλίματος και στη δημιουργία σχέσεων συναδέλφωσης μεταξύ του διδακτικού προσωπικού (Αριστοτέλους & Αγγελίδης, 2008: 415 Κιρκιγιάννη, 2011: 105).

Ακόμη, όσον αφορά οικονομικά ζητήματα, ο Διευθυντής ασχολείται μόνο με το χειρισμό χρηματικών ποσών, τα οποία έχουν παραχωρηθεί από τη Σχολική Εφορία και το Σύνδεσμο Γονέων και για τα οποία υποβάλλει τις σχετικές αποδείξεις εξόδων (Στυλιανίδης, 2008: 138).

Επιπλέον, η Διεύθυνση μεριμνά προκειμένου το σχολείο να είναι καθαρό, να διαθέτει αισθητική και να αποτελεί έναν ασφαλή χώρο για τα παιδιά που φοιτούν σε αυτό.

Τέλος, ο Διευθυντής οφείλει να αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση για το διδακτικό προσωπικό όσον αφορά θέματα που σχετίζονται με την εργασία μέσα στα πλαίσια του σχολείου (Κιρκιγιάννη, 2011: 105, 108).

### **3. Σύγκριση του Ρόλου του Διευθυντή στις Ελληνικές και στις Κυπριακές Σχολικές Μονάδες**

Σύμφωνα με όσα παρουσιάστηκαν στα δύο προηγούμενα κεφάλαια σχετικά με τον ρόλο και τις αρμοδιότητες του Διευθυντή στις σχολικές μονάδες της Ελλάδας και της Κύπρου, εύκολα οδηγείται κανείς στο συμπέρασμα, ότι το συγκεκριμένο στέλεχος της Εκπαίδευσης παρουσιάζει πάρα πολλές και σημαντικές ομοιότητες στις δύο χώρες, όσον αφορά τον ρόλο που διαδραματίζει μέσα το σχολείο.

Αρχικά, και στις δύο χώρες ο Διευθυντής έχει διοικητικά καθήκοντα καθώς είναι το ανώτερο πρόσωπο στην ιεραρχία των ελληνικών και των κυπριακών σχολείων και συνεπώς είναι αυτός που έχει την ευθύνη για τη διαχείριση και διεκπεραίωση ζητημάτων διοικητικού χαρακτήρα. Οι Διευθυντές των δύο χωρών λοιπόν έχουν πρωτίστως διοικητικό ρόλο και γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο χαρακτηρίζονται ως «ηγέτες» των σχολικών μονάδων.

Η δημιουργία και η μετάδοση συλλογικού οράματος αποτελεί μία ακόμη αρμοδιότητα των Διευθυντών σε Ελλάδα και Κύπρο. Η Διεύθυνση του σχολείου οφείλει να μεταδώσει το όραμα αυτό στο εκπαιδευτικό προσωπικό, ώστε στη συνέχεια από κοινού να θέσουν στόχους, των οποίων η επίτευξη θα οδηγήσει στην ομαλή λειτουργία και ανάπτυξη της σχολικής μονάδας. Ο Διευθυντής έχει, δηλαδή, τον ρόλο του εγγυητή του κοινού οράματος.

Ένας ακόμη ρόλος που έχουν οι Διευθυντές των σχολείων των δύο κρατών είναι αυτός του αξιολογητή. Και στην Ελλάδα και στην Κύπρο οι Διευθυντές οφείλουν να αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με το διδακτικό τους έργο και τη σχολική μονάδα σε σχέση με την πορεία και λειτουργία της.

Επιπλέον, και στις δύο περιπτώσεις Διευθυντών είναι απαραίτητη η συνεργασία αυτών με το διδακτικό προσωπικό των σχολείων, τους γονείς των μαθητών, τους προϊσταμένους τους στην εκπαίδευση και με τους διάφορους τοπικούς φορείς και συλλόγους. Η συνεργασία αυτή έχει ως στόχο την αναβάθμιση του έργου που παράγεται μέσα στις σχολικές μονάδες. Κατ' αυτόν τον τρόπο γίνεται φανερός και ο συνεργατικός ρόλος των Διευθυντών στα δύο κράτη.

Τέλος, τόσο στις ελληνικές όσο και στις κυπριακές σχολικές μονάδες, οι Διευθυντές έχουν και άλλες παρόμοιες αρμοδιότητες, όπως είναι η προώθηση της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών των σχολείων τους, η διαχείριση οικονομικών ζητημάτων, η φροντίδα σχετικά με την καθαριότητα, την αισθητική και

την ασφάλεια του σχολικού περιβάλλοντος και η γενικότερη στάση τους στον εργασιακό τους χώρο.

#### 4. Επίλογος

Ο Διευθυντής κατέχει μια πολύ σημαντική θέση στα εκπαιδευτικά δρώμενα και συγχρόνως αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα στελέχη της Εκπαίδευσης, είτε γίνεται αναφορά στο ελληνικό είτε στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα.

Στα πλαίσια της σχολικής μονάδας καλείται να ανταποκριθεί στο σύνθετο έργο και τον πολυδιάστατο ρόλο που του έχει ανατεθεί και αν η ανταπόκρισή του σε αυτά έχει θετικό πρόσημο, τότε η σχολική μονάδα που διευθύνει θα οδηγηθεί στην ανάπτυξη. Αυτό συμβαίνει διότι ο Διευθυντής αποτελεί τον επικεφαλής ενός σχολείου και, όπως είναι φυσικό, όταν η Διεύθυνση λειτουργεί σωστά, τότε και η σχολική μονάδα θα λειτουργήσει με σωστό τρόπο, γιατί η επιτυχημένη Διεύθυνση αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ορθή λειτουργία ενός σχολείου.

Ολοκληρώνοντας την εργασία, η οποία σχετίζεται με τον ρόλο του Διευθυντή στην Ελλάδα και στην Κύπρο, είναι άξιο να σημειωθεί και αυτό, ότι, δηλαδή, τα στοιχεία που συνθέτουν τον αποτελεσματικό και επιτυχημένο Διευθυντή, ίσως τελικά να μην έχουν γεωγραφικά όρια. Αυτό σημαίνει ότι ομοιότητες θα υπάρξουν όχι μόνο ανάμεσα στους Διευθυντές των ελληνικών και κυπριακών σχολείων αλλά και ανάμεσα σε αυτούς και σε Διευθυντές άλλων χωρών ανά τον κόσμο.

### Βιβλιογραφία

#### *Ελληνόγλωσση*

- Θεοφιλίδης, Χ. (1999) *Εκπαιδευτικοί Στοχασμοί: Έλλογη Παιδαγωγική Δράση και Δι-οίκηση Σχολείου*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Καραφύλλης, Α. (2013) *Νεοελληνική Εκπαίδευση. Δύο Αιώνες Μεταρρυθμιστικών Προσπαθειών (2<sup>η</sup> αναθεωρημένη έκδοση)*. Αθήνα: Κριτική.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003) *Η Σχολική Τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος (Τόμος Α')*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Στραβάκου, Π. (2003) *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως Κινητήρια Δύναμη Λειτουργίας της - Μια Εμπειρική Έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2013) *Σχολική Αξιολόγηση. Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας, του Εκπαιδευτικού και της Επίδοσης του Μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

### **Ξενόγλωσση**

Bottery, M. (1992) *The Ethics of Educational Management*. London: Cassell.

### **Κείμενα Διαθέσιμα στο Διαδίκτυο**

Αριστοτέλους, Φ. & Αγγελίδης, Π. (2008) Ο Επιτυχημένος Σχολικός Ηγέτης: Μια Μελέτη Περίπτωσης. *Πρακτικά του 10<sup>ου</sup> Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, Λευκωσία, 413-427. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: [http://www.pek.org.cy/Proceedings\\_2008/pdf/g2.pdf](http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/g2.pdf), Ανακτημένο στις 10/1/2017.

Κιρκιγιάννη, Φ. (2011) Ο Αποτελεσματικός Διευθυντής του Σχολείου. *Τα Εκπαιδευτικά*, 99-100, 96-113. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: [http://www.taekpaideutika.gr/ekp\\_99-100/09.pdf](http://www.taekpaideutika.gr/ekp_99-100/09.pdf), Ανακτημένο στις 8/1/2017.

Σαϊτής, Χ. (2008) *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: [http://www.pi-schools.gr/programs/epim\\_stelexoi/epim\\_yliko/book7.pdf](http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book7.pdf), Ανακτημένο στις 12/1/2017.

Στυλιανίδης, Σ. (2008) *Οι Διευθυντές Σχολείων Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης στο Λόγο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των Χωρών Ελλάδας, Φινλανδίας και Κύπρου (Προσλήψεις - Συγκρίσεις)*. Δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Επιστημονική Εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://nemes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/1107/1/%CE%9F%CE%99%20%CE%94-%CE%9D%CE%A4%CE%95%CE%A3%20%CE%A3%CE%95%20%CE%95.%CE%95.%20%26%20%20%CE%95%CE%9B%CE%9B%CE%91%CE%94%CE%91-%CE%9A%CE%A5%CE%A0%CE%A1%CE%9F-%CE%A6%CE%99%CE%9D%CE%9B%CE%91%CE%9D%CE%94%CE%99%CE%91.pdf>, Ανακτημένο στις 9/1/2017.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού - Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης (χ.χ.) *Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης: Οργανόγραμμα*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.moec.gov.cy/dde/organogramma.html>, Ανακτημένο στις 13/1/2017.



# Η ΑΛΕΞΙΘΥΜΙΑ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΜΕ ΤΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ: ΜΙΑ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ

## ALEXITHYMIA AND ITS RELATION TO DYSLEXIA: AN ATTEMPT TO RESPOND

Ελένη Κυριακούλη  
Πτυχιούχος Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης  
elenikyriakouli@gmail.com

### **Abstract**

The present study aims to investigate the relationship between alexithymia and dyslexia in people between 9-16 years. According to the relevant literature on these two concepts is observed that factors important to the etiology of alexithymia are related to the symptoms of dyslexia.

The data collection was made through a questionnaire in two parties. The first part concerns the demographics of participants and the second consists the 20-items alexithymia scale of Toronto (TAS-20). The sample consists of 68 individuals (41 boys and 27 girls), where 30 of them have dyslexia.

The research revealed that alexithymia shows a strong relationship with dyslexia and its three-factorial structure. Finally, a rare frequency of meeting with friends increases the likelihood of developing alexithymia.

### *Key words*

*Alexithymia, dyslexia, school age, friendships.*

### *Λέξεις κλειδιά*

*Αλεξιθυμία, δυσλεξία, σχολική ηλικία, φιλίες.*

## **1. Θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης και προβληματική της έρευνας**

### *1.1. Αλεξιθυμία*

Οι Nemiah και Sifneos (1970) παρατήρησαν ότι κατά τη διάρκεια ψυχοθεραπευτικών παρεμβάσεων υπήρξαν άτομα που εμφάνιζαν άγνοια των συναισθημάτων τους

ή μια σχεδόν καθολική αδυναμία να μεταφράσουν τα συναισθήματα τους σε λέξεις, ενώ προτιμούσαν να αναφέρονται περισσότερο στο εξωτερικό περιβάλλον παρά στις εσωτερικές τους σκέψεις και φαντασιώσεις. Οι πελάτες ελαχιστοποιούσαν τη συναισθηματική εμπλοκή τους στα συμβάντα και δεν κοινοποιούσαν τις σκέψεις τους αναφορικά με θέματα που τους απασχολούσαν. Παρατηρήθηκε, επίσης, ότι πολλοί πελάτες αδυνατούσαν να αντιληφθούν τη σημασία της λέξης «αισθάνομαι» (Nemiah, Sifneos, 1970) και τη διαφοροποίηση μεταξύ των λέξεων σύμπτωμα, σκέψη, συναίσθημα και συμπεριφορά (Sifneos, 1975). Η αλεξιθυμία ( $\alpha = \text{έλλειψη} - \text{λέξη} - \text{θυμός} = \text{συναίσθημα}$ ), εισήχθη το 1973 από τον Πέτρο Σιφναίο και είναι ένας συνδυασμός νευρολογικών και ψυχολογικών ελλειμμάτων. Τα άτομα με αλεξιθυμία δεν δείχνουν να έχουν νευρωτικά χαρακτηριστικά και δίνουν την εντύπωση ότι δεν χρειάζονται ψυχιατρική βοήθεια (Sifneos, 1973).

Η αλεξιθυμία έχει οριστεί ως ένας συνδυασμός χαρακτηριστικών που αφορούν: (1) τη δυσκολία περιγραφής και έκφρασης των συναισθημάτων, (2) τη δυσκολία αναγνώρισης και προσδιορισμού των διαφορών μεταξύ συναισθημάτων, (3) τη φτωχή ικανότητα φαντασίας ή ονειροπόλησης, (4) έναν εξωτερικό προσανατολισμό, δηλαδή αδυναμία σκέψης, ερμηνείας και ανάλυσης των συναισθημάτων (Sifneos, 1973, Sifneos, 1975, Apfel, Sifneos, 1979), και (5) τη μειωμένη συναισθηματοποίηση (emotionalizing), δηλαδή την ικανότητα βίωσης των συναισθημάτων (Bermond, 2007, Messina, Beadle, Paradiso, 2014). Επιπλέον, ένα άτομο με αλεξιθυμία έχει τάση για υπερανάλυση ασήμαντων πληροφοριών για διάφορα γεγονότα (Sifneos, 1975) καθώς και για ατέρμονες περιγραφές των σωματικών του συμπτωμάτων αντί για τα ίδια τα συναισθήματά του (Apfel, Sifneos, 1979). Τέλος, χαρακτηρίζεται από ένταση, εκνευρισμό, ματαιώση, ναρκισσισμό, παθητικότητα, άκαμπτη στάση και μοναχικότητα (Sifneos, 1979).

Οι Chen et al. (2011) όρισαν τέσσερις υπο-τύπους της αλεξιθυμίας: α) τη γενική-υψηλή αλεξιθυμία (General High Alexithymia), η οποία συσχετίστηκε με μεγαλύτερες δυσκολίες αναγνώρισης και περιγραφής των συναισθημάτων και έναν εξωτερικό προσανατολισμό, β) την εσωστρεφή-υψηλή αλεξιθυμία (Introversive High Alexithymia), η οποία συσχετίστηκε μόνο με αυξημένη δυσκολία στην αναγνώριση και την περιγραφή των συναισθημάτων, με τα δύο αυτά είδη: εμφανίζουν θετική συσχέτιση με το άγχος και την κακή ρύθμιση και έκφραση των συναισθημάτων, γ) την εξωστρεφή-υψηλή αλεξιθυμία (Extroverted High Alexithymia) η οποία χαρακτηρίζεται από ένα «φυσιολογικό» επίπεδο στην αναγνώριση και περιγραφή των συναισθημάτων αλλά υψηλά επίπεδα στον εξωτερικό προσανατολισμό, συνδέεται με χαμηλότερα επίπεδα κατάθλιψης και άγχους από ό,τι η γενική-υψηλή αλεξιθυμία ή η εσωστρεφής-υψηλή αλεξιθυμία, καθώς και με καλύτερη ρύθμιση των συναισθημάτων, ενώ, τέλος, υπάρχει και δ) η μη-αλεξιθυμία (Non Alexithymia) που εκφράζει ουσιαστικά την έλλειψη της.

Η αλεξιθυμία μπορεί, επίσης, να διαχωριστεί σε τρία διαφορετικά επίπεδα: πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και οργανική αλεξιθυμία (Messina, 2014). Η πρωτοβάθμια (primary) αλεξιθυμία αποτελεί χαρακτηριστικό προδιάθεσης με μια πιθανή γενετική κληρονομικότητα ή μπορεί να εμφανιστεί λόγω κάποιου ψυχολογικού τραύματος σε κάποιο πρώιμο στάδιο της παιδικής ηλικίας και θεωρείται ως ένα σταθερό γνώρισμα της προσωπικότητας (Freyberger, 1977, Messina, 2014). Η δευτεροβάθμια αλεξιθυμία αποτελεί έναν τρόπο ανακούφισης από συναισθηματικό ή σωματικό πόνο (Freyberger, 1977, Messina, 2014) ιδιαίτερα σε ασθενείς με χρόνιες ασθένειες όπως καρκίνο, διαβήτη ή Parkinson (Messina, 2014). Είναι ένας μηχανισμός άμυνας παρόμοιος με την άρνηση (Freyberger, 1977). Η δευτεροβάθμια αλεξιθυμία εμφανίζεται προσωρινά και αντιμετωπίζεται με ψυχοθεραπεία ή φαρμακευτική αγωγή (Freyberger, 1977, Messina, Beadle, Paradiso, 2014). Η οργανική αλεξιθυμία είναι αποτέλεσμα εγκεφαλικού τραύματος στις περιοχές του εγκεφάλου που συνδέονται με την επεξεργασία των συναισθημάτων και μπορεί να γίνει διαχειρίσιμη με την κατάλληλη φαρμακευτική αγωγή (Messina, Beadle, Paradiso, 2014).

Γενικότερα, κύριο χαρακτηριστικό της αλεξιθυμίας είναι η αδυναμία αποτελεσματικής διαχείρισης του «κοινωνικά συναναστρέφεισθαι», χαρακτηριστικό όμως που συναντάται συχνά και σε άτομα που παρουσιάζουν δυσλεξία.

## 1.2. Δυσλεξία

Η δυσλεξία είναι η πλέον συνήθης μορφή μαθησιακών δυσκολιών. Ο όρος χρησιμοποιείται συχνά για να αποτυπώσει σοβαρές δυσκολίες σε όλες τις πτυχές του γραμματισμού. Ο επίσημος ορισμός της από την International Dyslexia Association (2002) είναι:

*«(Η) Δυσλεξία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία που έχει νευροβιολογική προέλευση. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες με την ακριβή ή/και άπταιστη αναγνώριση των λέξεων, με την κακή ορθογραφία και με τις ικανότητες αποκωδικοποίησης. Οι δυσκολίες αυτές συνήθως προκύπτουν από ένα έλλειμμα στην φωνολογική συνιστώσα της γλώσσας που είναι συχνά απροσδόκητο σε σχέση με άλλες γνωστικές ικανότητες και με την παροχή αποτελεσματικής διδασκαλίας στην τάξη. Δευτερεύουσες συνέπειες μπορεί να περιλαμβάνουν προβλήματα στην κατανόηση γραπτού λόγου και μειωμένη εμπειρία που μπορεί να εμποδίσει την ανάπτυξη του λεξιλογίου και γνώσεις ανάγνωσης».*

Ειδικότερα, τα άτομα με δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αντίληψη, την προσοχή, τη γλώσσα, τη μνήμη και τις μεταγνωστικές δεξιότητες (Farrel, 2006). Επιπλέον, παρουσιάζουν περιορισμένα κίνητρα και δυσκολίες στην κοινωνική και συναισθηματική τους εξέλιξη (Grigorenko, 2001) καθώς και στις κοινωνικές τους σχέσεις (Westwood, 2004, Riddick, 2010).

Η δυσλεξία δεν είναι αποτέλεσμα μιας γενικευμένης αναπτυξιακής αναπηρίας ή κάποιας αισθητηριακής διαταραχής. Η αιτιολογία της μπορεί να είναι κληρονομική ή νευρολογική. Η δυσλεξία αφορά βασικές φωνολογικές διεργασίες όπως η φωνολογική επίγνωση. Η σημαντική ανεπάρκεια της φωνολογικής επίγνωσης και επεξεργασίας καθώς και της ταχείας κατονομασίας των λέξεων με ακρίβεια, συνιστούν βασικούς παράγοντες της δυσλεξίας (Lyon, 2003). Η αδυναμία να κατανοηθεί το πως αποσυντίθεται η λέξη σε ήχους ή η μεγάλη δυσκολία για τη διεξαγωγή της διαδικασίας και της ανάκτησης ήχων από τη μνήμη (Lyon, 1995), πιθανόν να ευθύνονται για τις αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες που χαρακτηρίζουν τα άτομα με δυσλεξία (Vellutino, Fletcher, et al., 2004, Farrell, 2006).

Με βάση τη συναφή με τη δυσλεξία βιβλιογραφία έχουν αναφερθεί διάφορα κοινωνικοσυναισθηματικά ελλείμματα. Είναι πολύ πιθανό ένα παιδί με δυσλεξία να έχει παρορμητική συμπεριφορά, ακατάλληλη ανταπόκριση σε κοινωνικές ή σχολικές περιστάσεις, αδυναμία εύρεσης του κατάλληλου τρόπου για να εκφράσει ένα συναίσθημα, ανώριμο τρόπο ομιλίας και προβλήματα στην αντιμετώπιση νέων καταστάσεων στη ζωή (Westwood, 2004). Ένα σοβαρό εμπόδιο των ατόμων με δυσλεξία αφορά στην αδυναμία τους να αντιληφθούν και να ερμηνεύσουν ορθά τις κοινωνικές συμπεριφορές των άλλων και συχνά μένουν μόνοι χωρίς φίλους (Westwood, 2004, Farrell, 2006, Riddick, 2010). Τέλος, τα άτομα με δυσλεξία αντιλαμβάνονται ως φίλους ακόμα και συνομηλικούς τους που απλώς γνωρίζουν και έχουν προφανώς λιγότερες αμοιβαίες φιλίες, οπότε συχνά απογοητεύονται και θυμώνουν όταν εκείνοι δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους.

### *1.3. Αλεξιθυμία και δυσλεξία*

Με βάση τη σύγχρονη βιβλιογραφία αναφορικά με τη σχέση αλεξιθυμίας και δυσλεξίας, παρατηρούνται διάφορες κοινές διαπιστώσεις για τις δύο έννοιες. Χαρακτηριστικά της δυσλεξίας, όπως: η ελλιπής ικανότητα ορθής ερμηνείας των ερεθισμάτων και των νύξεων που εμφανίζονται σε διάφορες κοινωνικές περιστάσεις, η δυσκολία κατανόησης αιτίου – αποτελέσματος στις κοινωνικές σχέσεις, τα χαμηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, η μειωμένη αυτοαντίληψη - αυτοεκτίμηση και το άγχος (Westwood, 2004), καθώς και χαρακτηριστικά της αλεξιθυμίας όπως η μειωμένη ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων, η μειωμένη ικανότητα περιγραφής των συναισθημάτων και η εξωτερικά προσανατολισμένη σκέψη, εγείρουν ερωτήματα σχετικά με την ύπαρξη κάποιου είδους σχέσης μεταξύ των δύο εννοιών. Πολλοί παράγοντες που θεωρούνται σημαντικοί στην αιτιολογία της αλεξιθυμίας άπτονται συχνά της συμπτωματολογίας της δυσλεξίας. Καταγράφονται, δηλαδή, ισχυροί λόγοι που οδηγούν στην ανάγκη επικέντρωσης στην έρευνα της αλεξιθυμίας στα άτομα με δυσλεξία.

## 2. Μεθοδολογία της έρευνας

### 2.1. Διερευνητικά ερωτήματα

Κεντρικό διερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας είναι η εξέταση της σχέσης μεταξύ της ύπαρξης δυσλεξίας και της εμφάνισης αλεξιθυμίας. Στην περίπτωση εμφάνισης στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ δυσλεξίας και αλεξιθυμίας, εξετάζεται εάν υπάρχει εντονότερη σχέση με έναν από τους τρεις παράγοντες της αλεξιθυμίας (ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων, ικανότητα περιγραφής συναισθημάτων, εξωτερικός προσανατολισμός). Δεδομένου λοιπόν, των κοινωνικοσυναισθηματικών χαρακτηριστικών της δυσλεξίας, προκύπτουν διάφορα επιμέρους διερευνητικά ερωτήματα, προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχουν συγκεκριμένοι παράγοντες, όπως π.χ. είναι η συχνότητα συνάντησης με φίλους/ες, που μπορεί να ενισχύουν ή να αποδυναμώνουν την εμφάνιση αλεξιθυμίας. Συγκεκριμένα, ανακύπτει ο προβληματισμός αναφορικά με το αν η συχνότητα συνάντησης με φίλους/ες λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας της αλεξιθυμίας.

### 2.2. Το ερευνητικό εργαλείο

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη μελέτη χωρίζεται σε δύο ενότητες. Στην πρώτη ενότητα περιλαμβάνονται 9 ερωτήσεις αναφορικά με δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, όπως φύλο, ηλικία, επάγγελμα γονέων, διαζύγιο γονέων, ύπαρξη αδελφών και άλλα. Η δεύτερη ενότητα αποτελείται από 20 δηλώσεις, οι οποίες έχουν παρθεί αυτούσιες από την 20-αντικείμενων κλίμακα αλεξιθυμίας του Τορόντο. Πρόκειται για μια κλίμακα αυτοαναφοράς η οποία απαρτίζεται από 20 δηλώσεις και έχει τρεις υποκλίμακες. Η πρώτη υποκλίμακα αναφέρεται στη δυνατότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων και αποτελείται από 7 δηλώσεις, η δεύτερη στη δυνατότητα έκφρασης των συναισθημάτων με 5 δηλώσεις και η τρίτη στον εξωτερικό προσανατολισμό με 8 δηλώσεις (Taylor, Bagdy, Parker 2003).

Η βαθμολόγηση είναι βασισμένη σε πενταβάθμια κλίμακα Likert. Κάθε δήλωση της κλίμακας βαθμολογείται από 1 έως 5 μονάδες και η συνολική βαθμολογία της κλίμακας από 20 έως 100 μονάδες. Υψηλή βαθμολογία στην κλίμακα δείχνει ότι το άτομο δεν έχει επαφή με τον εσωτερικό του κόσμο και δυσκολεύεται στην αναγνώριση ή/και στην έκφραση των συναισθημάτων του. Βαθμολογίες μεγαλύτερες από 61, σηματοδοτούν ύπαρξη αλεξιθυμίας, μεταξύ 52 και 60 δηλώνουν πιθανή αλεξιθυμία και από 51 και κάτω τη μη ύπαρξή της (Bagby, Parker, Taylor, 1994).

Η TAS-20 έχει υιοθετηθεί ως το κύριο εργαλείο για την αξιολόγηση της αλεξιθυμίας σε πολυάριθμες μελέτες με ποικιλία δειγμάτων. Έχει διαπιστωθεί ότι αποτελεί γενικότερα έναν εμπειρικό τρόπο μέτρησης της αλεξιθυμίας σε άνδρες και γυναίκες, σε κλινικά και μη κλινικά δείγματα. Η TAS-20 έχει χρησιμοποιηθεί ως ένα αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης της αλεξιθυμίας σε μια ποικιλία ηλικιακών ομάδων, συμπεριλαμβανόμενων

νομένων των μαθητών (Taylor, Badgy, Parker, 2003). Τα αποτελέσματα αυτά έχουν αναπαραχθεί σε διάφορους πολιτισμούς και χώρες. Χρησιμοποιώντας επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση, μελέτες έχουν αναδείξει και τη διαπολιτισμική εγκυρότητα της τριπαραγοντικής δομής της αλεξιθυμίας (Taylor, Badgy, Parker, 2003). Αν και υπάρχουν αρκετές μέθοδοι διαθέσιμες για την αξιολόγηση της αλεξιθυμίας, η 20-σημείων κλίμακα αλεξιθυμίας του Τορόντο είναι η πιο ευρέως χρησιμοποιούμενη. Από ένα μεγάλο όγκο σχετικών ερευνητικών δεδομένων διαπιστώνεται ότι η TAS-20 επιδεικνύει εσωτερική συνέπεια και μεγάλη αξιοπιστία και εγκυρότητα, τόσο σε μεγάλα δείγματα όσο και σε μικρά. Επιπλέον, αυτά τα ευρήματα έχουν επαναληφθεί σε δείγματα που ποικίλλουν σε ηλικία, φύλο, κοινωνικοοικονομική κατάσταση, γλώσσα και πολιτισμό (Badgy, Parker, Taylor, 1994, Badgy, Taylor, Parker, 1994, Parker, Taylor, Badgy, 2003, Taylor, Badgy, Parker, 2003).

Η προσαρμογή της κλίμακας στα ελληνικά δεδομένα προέκυψε από τους Αναγνωστοπούλου και Κιοδέογλου. Ο συνολικός δείκτης αξιοπιστίας Cronbach Alpha της κλίμακας βρέθηκε 0.80. Στην υπο-κλίμακα «Δυσκολία Αναγνώρισης Συναισθημάτων», η μέγιστη βαθμολογία που μπορεί να συγκεντρώσει κάποιος είναι 35 μονάδες. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach της συγκεκριμένης υποκλίμακας είναι 0.78. Στην κλίμακα «Δυσκολία Έκφρασης Συναισθημάτων», η μέγιστη βαθμολογία είναι 25 μονάδες, με δείκτη αξιοπιστίας Cronbach 0.68. Στην κλίμακα «Εξωτερικός προσανατολισμός», η μέγιστη βαθμολογία που μπορεί να συγκεντρώσει κάποιος είναι 40 μονάδες. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach της συγκεκριμένης υποκλίμακας είναι 0.60.

### **2.3. Περιγραφή του δείγματος**

Το δείγμα αποτελείται από 68 άτομα που φοιτούν από την τέταρτη τάξη του δημοτικού έως και την πρώτη Λυκείου, διαμένουν στο νησί της Ρόδου και φοιτούν σε συγκεκριμένο ιδιωτικό σχολείο, εκ των οποίων το 60,3% (n= 41) είναι αγόρια και το 39,7% (n=27) είναι κορίτσια. Από όλους τους συμμετέχοντες, το 44,1% (n=30) έχει διαγνωστεί με δυσλεξία, ενώ το 55,9% (n=38) του δείγματος είχε τυπικό μαθησιακό προφίλ και επιλέχθηκε με τυχαίο τρόπο μέσα από τα τμήματα φοίτησης των ατόμων με δυσλεξία. Ο διαχωρισμός των ατόμων σε αυτά με δυσλεξία και σε αυτά χωρίς δεν προέκυψε από τον διαγνωστικό έλεγχο της ερευνήτριας, αλλά από όσα είχαν αποφανθεί οι ψυχολόγοι που συνεργάστηκαν για τη διεξαγωγή της έρευνας. Από τα αγόρια του δείγματος, το 41,5% (n=17) παρουσιάζουν δυσλεξία σε αντίθεση με το 58,5% (n=24) που δεν παρουσιάζουν. Για τα κορίτσια, η αναλογία είναι 48,1% (n=13), έναντι του 51,9% (n=14) αντίστοιχα. Αναφορικά με τη χρονολογική ηλικία των ατόμων, αυτή εκτείνεται από 9 ετών έως 16 ετών. Ο μέσος όρος ηλικίας και η διάμεσος του δείγματος είναι περίπου 12 ετών. Τέλος, στην πλειονότητά τους τα άτομα συναντιούνται εκτός σχολείου δύο έως τέσσερις φορές την εβδομάδα με ποσοστό 48,5% (n =33). Ακολουθούν τα άτομα που συναντιούνται το πολύ μία φορά

την εβδομάδα με ποσοστό 35,3% ( $n = 24$ ), και όσοι βρίσκονται εκτός σχολείου περισσότερες από 5 φορές την εβδομάδα με ποσοστό 16,2% ( $n = 11$ ).

#### **2.4. Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας**

Η διαδικασία συλλογής του εμπειρικού υλικού πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2015-2016. Ειδικότερα, τον Νοέμβριο του 2015 διανεμήθηκε το ερωτηματολόγιο, μέσω ηλεκτρονικής αποστολής, στο κέντρο συμβουλευτικής των εκπαιδευτηρίων στη Ρόδο. Η συλλογή των δεδομένων ολοκληρώθηκε το Δεκέμβριο του 2015. Επίσης, από το συγκεκριμένο ιδιωτικό σχολείο συγκεντρώθηκαν και τα ερωτηματολόγια από τους τα άτομα χωρίς δυσλεξία.

#### **2.5. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης**

Μετά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων, πραγματοποιήθηκε η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων με το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS. Για την ανάλυση των δεδομένων, σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής δίνονται διμεταβλητοί πίνακες κατανομής συχνοτήτων, ενώ στις περιπτώσεις ποιοτικών μεταβλητών για να σχηματιστεί μια συνοπτική εικόνα δίνεται ο μέσος όρος ως μέτρο κεντρικής τάσης και η τυπική απόκλιση ως μέτρο διασποράς των τιμών.

Σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής, ανάλογα με το είδος των εξεταζόμενων μεταβλητών, εφαρμόστηκαν το απαραμετρικό στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  και το παραμετρικό κριτήριο  $t$  test για ανεξάρτητα δείγματα. Σε όλες τις περιπτώσεις ελέγχου στατιστικής σημαντικότητας, ως ελάχιστο όριο ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς υιοθετήθηκε το  $p = .05$ .

### **3. Αποτελέσματα της έρευνας**

Από τα δεδομένα του πίνακα 1 προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της συνολικής βαθμολογίας στην κλίμακα αλεξιθυμίας μεταξύ των ατόμων με διαγνωσμένη δυσλεξία και των ατόμων χωρίς δυσλεξία ( $p = .000$ ). Πράγματι, από τα αναλυτικά στοιχεία του πίνακα διαπιστώνεται ότι ο μέσος όρος της βαθμολογίας των ατόμων με δυσλεξία είναι 58,63 και τοποθετεί κατά μέσο όρο τα άτομα με δυσλεξία στην κατηγορία της πιθανής αλεξιθυμίας, ελαφρώς όμως κάτω από το όριο της ύπαρξης αλεξιθυμίας. Αντίθετα, ο αντίστοιχος μέσος όρος των ατόμων χωρίς δυσλεξία είναι μόλις 44,92, δηλαδή 14 περίπου μονάδες μικρότερος και τοποθετεί τα άτομα χωρίς δυσλεξία σαφώς στην κατηγορία των ατόμων χωρίς αλεξιθυμία.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές, όμως, μεταξύ των δυο ομάδων εντοπίζονται και στις τρεις υπό εξέταση υποκλίμακες. Στην υποκλίμακα «δυσκολία αναγνώρισης συναισθημάτων» ( $p = .000$ ), διαπιστώνεται ότι ο μέσος όρος της βαθμολογίας των ατόμων με δυσλεξία είναι 19,5, ενώ ο αντίστοιχος μέσος όρος των ατόμων χωρίς

δυσλεξία είναι 14,0. Στην υποκλίμακα «Δυσκολία έκφρασης συναισθημάτων» ( $p = .000$ ), διαπιστώνεται ότι ο μέσος όρος της βαθμολογίας των ατόμων με δυσλεξία είναι 16,4, ενώ ο αντίστοιχος μέσος όρος των ατόμων χωρίς δυσλεξία είναι 10,58. Τέλος, στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων μεταξύ των δύο ομάδων εμφανίζεται και στην τρίτη υποκλίμακα «Εξωτερικός προσανατολισμός» ( $p = .013$ ), με το μέσο όρο της βαθμολογίας των ατόμων με δυσλεξία να είναι 22,73, ενώ ο αντίστοιχος μέσος όρος των ατόμων χωρίς δυσλεξία είναι 20,34.

**Πίνακας 1:** Βαθμολογία των ατόμων σε κάθε μια από τις υποκλίμακες αλλά και στο σύνολο της κλίμακας της αλεξιθυμίας με βάση την ύπαρξη (διάγνωση) δυσλεξίας ή μη. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

	Άτομα με δυσλεξία					Άτομα χωρίς δυσλεξία					Έλεγχος στατιστικών συμπερασμάτων	
	n	min	max	μ.ο.	τ.α.	n	min	max	μ.ο.	τ.α.	t	p
Δυσκολία αναγνώρισης συναισθημάτων	30	11	27	19,5	4,18	38	7	24	14,00	4,17	5,4	.000
Δυσκολία έκφρασης συναισθημάτων	30	11	22	16,4	3,02	38	5	18	10,58	3,21	7,61	.000
Εξωτερικός προσανατολισμός	30	14	30	22,73	3,85	38	12	30	20,34	3,84	2,54	.013
Συνολική Βαθμολογία	30	45	73	58,63	7,92	38	27	58	44,92	7,1	7,5	.000

Θέλοντας να διερευνήσουμε αν πράγματι διαφοροποιούνται τα άτομα με δυσλεξία σε σχέση με τα άτομα χωρίς δυσλεξία ως προς την πιθανότητα ύπαρξης αλεξιθυμίας, το δείγμα της έρευνας επιμερίστηκε σε τρεις ομάδες: άτομα με αλεξιθυμία, άτομα με πιθανή αλεξιθυμία και άτομα χωρίς αλεξιθυμία. Από τα δεδομένα του πίνακα 2 διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση αναμεσα στη δυσλεξία και την αλεξιθυμία ( $p = .000$ ). Από τα αναλυτικά στοιχεία του πίνακα προκύπτει ότι από τα άτομα που έχουν δυσλεξία, το 40% έχει και αλεξιθυμία, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τα άτομα χωρίς δυσλεξία είναι 0,0%. Επίσης, από τα άτομα με δυσλεξία, το 40% εμφανίζει πιθανή αλεξιθυμία, ποσοστό που ανέρχεται στο 18,4% για τα άτομα χωρίς δυσλεξία. Αντίθετα, μόνο 20% των ατόμων με δυσλεξία δεν εμφανίζουν αλεξιθυμία. Το αντίστοιχο ποσοστό στα άτομα χωρίς δυσλεξία είναι 81,6%.



**Πίνακας 2:** Κατανομή συχνοτήτων της αλεξιθυμίας με βάση την ύπαρξη ή μη δυσλεξίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών της κατανομής

Δυσλεξία	Αλεξιθυμία								Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	Ύπαρξη (>60)		Πιθανή (52-60)		Μη ύπαρξη (<52)		Σύνολο		$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%		
Ναι	12	40,0	12	40,0	6	20,0	30	100,0	29,677	.000
Όχι	0	0,0	7	18,4	31	81,6	38	100,0		
Σύνολο	12	17,6	19	27,9	37	54,4	68	100,0		

Παρά την αρχική πρόθεση για μελέτη της συνάφειας μεταξύ αλεξιθυμίας και συχνότητας συνάντησης με φίλους/ες, ξεχωριστά για τα άτομα με δυσλεξία και για τα άτομα χωρίς δυσλεξία, αυτό τελικά δεν κατέστη δυνατόν. Το μικρό μέγεθος του δείγματος είχε ως συνέπεια την αδυναμία έγκυρης εφαρμογής του στατιστικού κριτηρίου  $\chi^2$ . Έτσι, η έρευνα περιορίστηκε στην εξέταση της ύπαρξης ή μη αλεξιθυμίας με τη συχνότητα συνάντησης με φίλους/ες (πίνακας 3). Από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας του πίνακα προκύπτει ότι η αλεξιθυμία σχετίζεται με τη συχνότητα συνάντησης με φίλους/ες ( $p = .013$ ). Συγκεκριμένα, το 58,3% των ατόμων με αλεξιθυμία, συναντιόντουσαν το πολύ μία φορά την εβδομάδα με τους/τις φίλους/ες τους, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των ατόμων χωρίς αλεξιθυμία ήταν μόλις 18,9%. Εντελώς αντίστροφη εμφανίζεται η εικόνα στην περίπτωση της συνάντησης με φίλους/ες δυο με τέσσερις φορές την εβδομάδα: το ποσοστό των ατόμων με αλεξιθυμία ήταν 67,7% ενώ το αντίστοιχο ποσοστό χωρίς αλεξιθυμία ήταν 25,0%.

**Πίνακας 3:** Κατανομή συχνοτήτων της συχνότητας συνάντησης με φίλους/ες με βάση την ύπαρξη ή μη αλεξιθυμίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών της κατανομής

Συχνότητα συναντήσεων με φίλους/ες	Αλεξιθυμία								Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	Υπαρξη (>60)		Πιθανή (52-60)		Μη ύπαρξη (<52)		Σύνολο		χ <sup>2</sup>	p
	n	%	n	%	n	%	n	%		
Το πολύ μια φορά τη βδομάδα	7	58,3	10	52,6	7	18,9	24	35,3	12,742	.013
Δύο με τέσσερις φορές τη βδομάδα	3	25,0	5	26,3	25	67,6	33	48,5		
Πέντε με επτά φορές τη βδομάδα	2	16,7	4	21,1	5	13,5	11	16,2		
Σύνολο	12	100,0	19	100,0	37	100,0	68	100,0		

#### 4. Συμπεράσματα

Από την παρούσα έρευνα προέκυψαν ευρήματα που συσχετίζουν τη δυσλεξία με την αλεξιθυμία καθώς και την τριπαραγοντική δομή της. Έτσι, ένα άτομο με διαγνωσμένη δυσλεξία, φαίνεται να έχει υψηλή πιθανότητα να αναπτύξει αλεξιθυμία. Επιπρόσθετα, ένα άτομο με δυσλεξία παρουσιάζει σημαντικό έλλειμμα στην ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων του καθώς και στην έκφρασή τους σε σχέση με ένα άτομο χωρίς δυσλεξία. Αξιοσημείωτη διαφορά παρατηρείται και στον εξωτερικό προσανατολισμό των δύο ομάδων. Σχετικά με τα επιμέρους διερευνητικά ερωτήματα προέκυψε ότι μόνο η αλεξιθυμία σχετίζεται με τη συχνότητα συνάντησης με φίλους/ες.

Η βιβλιογραφία γύρω από την έρευνα της σύνδεσης της δυσλεξίας με την αλεξιθυμία είναι αρκετά περιορισμένη. Εξαίρεση αποτελεί η μετανάλυση των Mellor και Degen (2005), που υποστηρίζουν ότι τόσο τα άτομα με αλεξιθυμία όσο και τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν δυσκολία στην αναγνώριση εκφράσεων του

προσώπου και στην ικανότητα ενσυναίσθησης, προκειμένου να εκφράσουν συναισθήματα. Κατά παρόμοιο τρόπο, και οι δύο ομάδες τείνουν να λύνουν τα προβλήματα τους βασιζόμενες σε έναν εξωτερικά ελεγχόμενο τρόπο σκέψης (Mellor, Dagnan, 2005). Αυτή η παραλληλία, επιβεβαιώνεται στην παρούσα έρευνα, από τη διαπίστωση ισχυρής σχέσης της δυσλεξίας με την τριπαραγοντική δομή της αλεξιθυμίας.

Οι Mellor και Dagnan (2005) υποστηρίζουν ότι οι γονείς των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες στην προσπάθειά τους να προστατέψουν τα παιδιά τους από το να βιώσουν αρνητικά συναισθήματα, τους παρέχουν μια ελεγχόμενη και προστατευμένη ζώνη κοινωνικής αλληλεπίδρασης και τους αποτρέπουν από ευκαιρίες κοινωνικοποίησης. Η υπερπροστασία των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μειώνει την αυθεντικότητα των διαπροσωπικών σχέσεων με τους συμμαθητές, οδηγώντας έτσι τα παιδιά στην αδυναμία αναγνώρισης των ειλικρινών προθέσεων των συμμαθητών τους και τους απομονώνει σε περιορισμένα κοινωνικά δίκτυα. Έτσι, οι παραπάνω συμπεριφορές είναι πιθανό να έχουν ως αποτέλεσμα την περιορισμένη επαφή με φίλους/ες.

Παρόλα αυτά στην παρούσα έρευνα, διαπιστώθηκε ότι η συχνότητα της επαφής με φιλικά πρόσωπα πιθανόν να συμβάλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη αλεξιθυμίας. Πράγματι, οι Hesse και Floyd (2008) υποστηρίζουν ότι τα άτομα με αλεξιθυμία είναι λιγότερο στοργικά και κρατούν μεγαλύτερη απόσταση στις πολύ στενές τους σχέσεις. Αντίθετα, τα άτομα που περιέγραφαν τον εαυτό τους ως στοργικά είναι περισσότερο χαρούμενα, με μεγαλύτερες αντιστάσεις στο στρες και την κατάθλιψη και είχαν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από σχέσεις τους. Έτσι, ένα συναισθηματικά προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον στην παιδική ηλικία, μια μη ασφαλής προσκόλληση στη μητέρα και ένα χαμηλό επίπεδο ενδοοικογενειακής επικοινωνίας, είναι πολύ πιθανό να οδηγήσει στην ανάπτυξη αλεξιθυμικών χαρακτηριστικών (Honkalampi, Koivumaa-Honkanen, et al., 2004).

## Βιβλιογραφία

- Apfel, R. & Sifneos, P. (1979) Alexithymia: Concept and Measurement. *Psychotherapy And Psychosomatics*, 32(1-4), 180-190.
- Bagby, R., Parker, J. & Taylor, G. (1994) The twenty-item Toronto Alexithymia scale – I. Item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal Of Psychosomatic Research*, 38(1), 23-32.
- Bagby, R., Taylor, G. & Parker, J. (1994) The twenty-item Toronto Alexithymia scale – II. Convergent, discriminant, and concurrent validity. *Journal Of Psychosomatic Research*, 38(1), 33-40.

- Bermond, B., Clayton, K., Liberova, A., Luminet, O., Maruszewski, T. & Ricci Bitti, P. et al. (2007) A cognitive and an affective dimension of alexithymia in six languages and seven populations. *Cognition & Emotion*, 21(5), 1125-1136.
- Chen, J., Xu, T., Jing, J. & Chan, R. (2011) Alexithymia and emotional regulation: A cluster analytical approach. *BMC Psychiatry*, 11(1).
- Definition of Dyslexia – International Dyslexia Association* (2002) *Dyslexiaida.org*. Retrieved 25 November 2002, from <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>
- Farrell, M. (2006) *The effective teacher's guide to dyslexia and other specific learning difficulties* (1st ed.). London: Routledge.
- Freyberger, H. (1977) Supportive Psychotherapeutic Techniques in Primary and Secondary Alexithymia. *Psychotherapy And Psychosomatics*, 28(1-4), 337-345.
- Grigorenko, E. (2001) Developmental Dyslexia: An Update on Genes, Brains, and Environments. *J. Child Psychol. Psychiat.*, 42(1), 91-125.
- Hesse, C. & Floyd, K. (2008) Affectionate experience mediates the effects of alexithymia on mental health and interpersonal relationships. *Journal Of Social And Personal Relationships*, 25(5), 793-810.
- Honkalampi, K., Koivumaa-Honkanen, H., Antikainen, R., Haatainen, K., Hintikka, J. & Viinamäki, H. (2004) Relationships Among Alexithymia, Adverse Childhood Experiences, Sociodemographic Variables, and Actual Mood Disorder: A 2-Year Clinical Follow-Up Study of Patients With Major Depressive Disorder. *Psychosomatics*, 45(3), 197-204.
- Lyon, G. (1995) Toward a definition of dyslexia. *Annals Of Dyslexia*, 45(1), 1-27.
- Lyon, G., Shaywitz, S. & Shaywitz, B. (2003) A definition of dyslexia. *Annals Of Dyslexia*, 53(1), 1-14.
- Mellor, K. & Dagnan, D. (2005) Exploring the concept of alexithymia in the lives of people with learning disabilities. *Journal Of Intellectual Disabilities*, 9(3), 229-239.
- Messina, A., Beadle, J. & Paradiso, S. (2014) Towards a classification of alexithymia: primary, secondary and organic. *Jornal Of Psychopathology*, (20), 38-49.
- Nemiah, J. & Sifneos, P. (1970) Psychosomatic Illness: A Problem in Communication. *Psychotherapy And Psychosomatics*, 18(1-6), 154-160.
- Parker, J., Taylor, G. & Bagby, R. (2003) The 20-Item Toronto Alexithymia Scale: III. Reliability and factorial validity in a community population. *Journal Of Psychosomatic Research*, 55(3), 269-275.
- Riddick, B. (2010) Researching the social and emotional consequences of dyslexia. In B. Riddick, *Living with dyslexia* (2nd ed., pp. 34-54). London: Routledge.

- Sifneos, P. (1973) The Prevalence of 'Alexithymic' Characteristics in Psychosomatic Patients. *Psychotherapy And Psychosomatics*, 22(2-6), 255-262.
- Sifneos, P. (1975) Problems of Psychotherapy of Patients with Alexithymic Characteristics and Physical Disease. *Psychotherapy And Psychosomatics*, 26(2), 65-70.
- Taylor, G., Bagby, R. & Parker, J. (2003) The 20-Item Toronto Alexithymia Scale. *Journal Of Psychosomatic Research*, 55(3), 277-283.
- Taylor, G., Bagby, R. & Parker, J. (2003) The 20-Item Toronto Alexithymia Scale. *Journal Of Psychosomatic Research*, 55(3), 277-283.
- Vellutino, F., Fletcher, J., Snowling, M. & Scanlon, D. (2004) Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades?. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, 45(1), 2-40.
- Westwood, P. (2004) *Learning and learning difficulties* (1st ed.). Camberwell, Vic.: ACER Press.

**ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΩΝ  
ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ:  
ΠΟΛΥΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ**

**EVALUATION OF COUNSELING SERVICES IN  
SECOND CHANCE SCHOOLS: MULTI-METHOD  
EMPIRICAL ANALYSIS**

Νικόλαος Ανδρεαδάκης  
Αναπληρωτής Καθηγητής  
Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Γιώργος Μαγγόπουλος  
Διδάκτωρ εκπαιδευτικής αξιολόγησης  
Πανεπιστήμιο Κρήτης  
gmaggopoulos@edc.uoc.gr

### **Abstracts**

Developments in the field of program evaluation the last decades are numerous and very important. On models that traditionally support the programs evaluation in practice, as the goal-based evaluation, have been added and others, such as the theory-driven evaluation model. The theoretical and methodological choices of evaluators have enriched and broadened critically. This study exploiting new opportunities that emerge in the field of program evaluation studies the theoretical background of the Second Chance Schools and particularly consulting services to assess the relationship between the intended and the applied program. Utilizes indeed mixed-method evaluation approach to triangulate the findings and lead to more reliable conclusions.

### **Key words**

*Evaluation, program evaluation, consulting services, Second Chance Schools, adult education.*

### **Λέξεις κλειδιά**

*Αξιολόγηση, αξιολόγηση προγραμμάτων, συμβουλευτικές υπηρεσίες, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, εκπαίδευση ενηλίκων.*

## **1. Αξιολόγηση**

Πλήθος ερευνητών στον διεθνή και τον ελληνικό χώρο διερευνούν το σημασιολογικό περιεχόμενο του όρου «αξιολόγηση». Οι επιστημονικές, οι επιστημολογικές,

οι ιδεολογικές αλλά και άλλες διαφορές τους υπεισέρχονται, είτε ρητά είτε άρρητα, στη σχετική συζήτηση καθιστώντας την αναπόφευκτα εξαιρετικά γόνιμη, ζωνρή και ενδιαφέρουσα. Αν και δεν αποτελεί πρόθεση της παρούσας μελέτης η εξαντλητική αναφορά στην εν λόγω συζήτηση, θεωρούμε αναγκαία και χρήσιμη την εξέταση, έστω και συνοπτική, του σημασιολογικού περιεχομένου του όρου «αξιολόγηση».

Ο πιο σύντομος και για πολλούς ο πιο περιεκτικός ορισμός είναι αυτός που απορρέει από την ετυμολογία της λέξης, σύμφωνα με την οποία η αξιολόγηση αφορά στην αποτίμηση της αξίας ενός προγράμματος, γεγονότος, φαινομένου, έργου, προσώπου, αντικειμένου αλλά και ευρύτερα του προϊόντος μιας διαδικασίας (Scriven, 1991, Καψάλης, 1998, Κωνσταντίνου, 2004, Ανδρεαδάκης, 2006). Η συντριπτική πλειονότητα των ερευνητών αντιλαμβάνεται τη διαδικασία αποτίμησης της αξίας ως κοινωνική έρευνα. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι ο Robson (2007) διατείνεται πως η αξιολόγηση συλλέγει συστηματικά πληροφορίες από συγκεκριμένους ανθρώπους αναφορικά με τα χαρακτηριστικά, τις δραστηριότητες και τα αποτελέσματα ενός προγράμματος, του προσωπικού και άλλων με στόχο τη μείωση των αβεβαιοτήτων, τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και τη λήψη αποφάσεων. Στο ίδιο μήκος κύματος, η King (2004, αναφέρεται στο Alkin & Christie, 2004:53) ορίζει την αξιολόγηση ως «μια διαδικασία συστηματικής διερεύνησης για παροχή πληροφοριών σχετικά με τα χαρακτηριστικά, δραστηριότητες ή επιτεύγματα ενός προγράμματος ή πολιτικής για έναν σημαντικό σκοπό». Ο Clarke (1999) υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση αποτελεί μορφή κοινωνικής έρευνας που στόχο έχει την παραγωγή πληροφοριών για την εφαρμογή, τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα των πολιτικών και τη δυνατότητα του προγράμματος να επιφέρει τις επιδιωκόμενες αλλαγές. Ο Patton (1990) συμπυκνώνει όλα τα παραπάνω υποστηρίζοντας ότι αξιολόγηση αποτελεί κάθε προσπάθεια που ενισχύει την ανθρώπινη αποτελεσματικότητα διαμέσου της συστηματικής έρευνας. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω φαίνεται ότι πρωταρχικός σκοπός της αξιολόγησης δεν είναι η παραγωγή νέας γνώσης αλλά η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο χρησιμοποιείται η υπάρχουσα γνώση. Η αξιολόγηση δίνει έμφαση στην εξέταση των πρακτικών, την υποστήριξη των αποφάσεων, την αποσαφήνιση οπτικών, τον περιορισμό των αβεβαιοτήτων και την παροχή πληροφόρησης σχετικά με το «αντικείμενο αξιολόγησης».

Από την κριτική επισκόπηση των προαναφερόμενων τοποθετήσεων προκύπτει ότι η αξιολόγηση διακρίνεται για τον επιστημονικό και τον συστηματικό χαρακτήρα της. Αποτελεί, δηλαδή, μία μορφή κοινωνικής έρευνας που στοχεύει: α) στην παροχή ποικίλων και για πολλούς απαραίτητων πληροφοριών που υποστηρίζουν σημαντικά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Φλουρής, 2000, Stenhouse, 2003, Μαγγόπουλος, 2015), β) την παροχή εναλλακτικών λύσεων που βελτιώνουν το αντικείμενο αξιολόγησης (Cronbach et al., 1985, Shaw, 1999), γ) τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των ποικίλων στοιχείων του αντικειμένου αξιολόγησης (Clarke, 1999) και τη συμβολή τους

στα αποτελέσματά του, δ) την αποτίμηση των δυνατών και αδύναμων σημείων του, και ε) τη διατύπωση αξιακής κρίσης για την αποτελεσματικότητα, την αποδοτικότητα, την εποπτεία, τη χρησιμότητα, τη διατηρησιμότητα και τη βιωσιμότητα του αντικειμένου αξιολόγησης. Ο επιστημονικός και συστηματικός χαρακτήρας που αποδίδεται στην αξιολόγηση, όμως, σε καμιά περίπτωση δεν τη μετατρέπει σε μηχανική και τυποποιημένη διαδικασία. Δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας πως η αξιολόγηση αποτελεί σύνθετη ανθρώπινη προσπάθεια, χαρακτηριζόμενη από πολυπλοκότητα, τεχνικές δραστηριότητες, προκλήσεις, επικοινωνία, αλληλεπίδραση (Sanders, 1992) και μελέτη των εμπειριών.

Η αξιολόγηση και ιδιαίτερα το πεδίο της αξιολόγησης προγραμμάτων εξελίσσεται διαρκώς. Η θεωρία και η μεθοδολογία της αξιολόγησης προγραμμάτων έχει εμπλουτιστεί σημαντικά κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Στα παραδοσιακά «μοντέλα» ή «προσεγγίσεις» αξιολόγησης προγραμμάτων προστίθενται και νέα που επεκτείνουν τον σχετικό προβληματισμό και υποστηρίζουν την αξιολόγηση στην πράξη. Ενδεικτικά αναφέρονται το «στοχοκεντρικό» μοντέλο (goal-based evaluation), η αξιολόγηση που καθοδηγείται από τη θεωρία του προγράμματος (theory-driven evaluation model), η ανταποκριτική αξιολόγηση (responsive evaluation) και η κονστρουκτιβιστική αξιολόγηση (constructivism evaluation). Κάθε μοντέλο, που σημειωτέον υιοθετεί συγκεκριμένες επιστημολογικές παραδοχές, εισάγει τη δική του φιλοσοφία και τις δικές του προτεραιότητες στην αξιολόγηση. Το μοντέλο που θα αξιοποιήσει ο αξιολογητής, καθώς και κάποια άλλα στοιχεία καθορίζουν σε σημαντικότατο βαθμό μια σειρά αποφάσεων, όπως τις ερωτήσεις και τα κριτήρια αξιολόγησης που ουσιαστικά περιγράφουν τι θα εξεταστεί, πώς και γιατί.

Η αξιολόγηση που καθοδηγείται από τη θεωρία του προγράμματος (Chen, 1990, Owen, 2007, Donaldson, 2007) αποδίδει μεταξύ άλλων έμφαση και στην εξέταση της συνέπειας μεταξύ «επιδιωκόμενου» και «εφαρμοσμένου» προγράμματος. Η εν λόγω μελέτη προσφέρει πολύτιμη πληροφόρηση, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατά διττό τρόπο. Πρώτον, διερευνάται ο βαθμός στον οποίο αξιοποιείται ή εφαρμόζεται η θεωρία του προγράμματος στην πράξη. Δεύτερον, υποστηρίζεται σημαντικά η διατύπωση αξιακής κρίσης αναφορικά με την εποπτεία ή τη συνέπεια εφαρμογής του προγράμματος.

Η σχετική πληροφόρηση, όμως, διευκολύνεται όταν τεθούν οι κατάλληλες ερωτήσεις (Robson, 2000, Stufflebeam, 2001) και επιλεγούν τα κριτήρια αξιολόγησης. Οι ερωτήσεις σκιαγραφούν την κατεύθυνση που θα πάρει η αξιολόγηση. Τα κριτήρια, που μπορούν να προέλθουν από διάφορες πηγές, απεικονίζουν την ποιότητα του προγράμματος και παράλληλα παρέχουν τα επιχειρήματα στα οποία εδράζεται η αξιακή κρίση. Για το λόγο αυτό αρκετοί αξιολογητές προτού προβούν σε επιλογή των κριτηρίων<sup>1</sup> προχωρούν σε λεπτομερή και κριτική περιγραφή του προγράμματος και των εμπειριών όσων συμμετέχουν, επιχειρώντας να κατανοήσουν ποια είναι η



φύση ή οι συνιστώσες της ποιότητας στη συγκεκριμένη περίπτωση (Stake, 2004). Ενδεικτικά αναφέρεται ότι εξετάζουν τη θεωρία του προγράμματος, το πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί, τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του πληθυσμού αναφοράς.

Με δεδομένο ότι η παρούσα μελέτη εστιάζει την προσοχή της στην αξιολόγηση των συμβουλευτικών υπηρεσιών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), η περιγραφή του προγράμματος περιορίζεται και ταυτόχρονα εστιάζεται αφενός στα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του πληθυσμού αναφοράς και αφετέρου στη θεωρία που αφορά στις συμβουλευτικές υπηρεσίες των ΣΔΕ.

## 2. Συμβουλευτικές υπηρεσίες στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Τα ΣΔΕ θεσπίστηκαν με τον νόμο 2525/1997. Το πρώτο ΣΔΕ στη χώρα μας λειτούργησε το 2000 στο Περιστέρι. Από τότε πολλά έχουν αλλάξει. Τη χρονική περίοδο που έλαβε χώρα η παρούσα έρευνα λειτουργούσαν πενήντα επτά ΣΔΕ διασκορπισμένα σχεδόν σε όλο το εύρος της ελληνικής επικράτειας. Τα ΣΔΕ απευθύνονται σε ενήλικα άτομα (άνω των δεκαοχτώ ετών) που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Το πρόγραμμα εκπαίδευσης διαρκεί δεκαοχτώ μήνες (δυο εννεάμηνες περιόδους). Στα θεσμικά κείμενα προβλέπεται η στελέχωση των εν λόγω σχολείων με έναν σύμβουλο σταδιοδρομίας και με έναν σύμβουλο ψυχολόγο. Στο πρόγραμμα σπουδών προβλέπεται επίσης ομαδική<sup>2</sup> (μία ώρα την εβδομάδα για κάθε ένα τμήμα εκπαιδευόμενων) και ατομική συμβουλευτική (δύο ώρες σε κάθε ΣΔΕ).

Ο πληθυσμός αναφοράς των ΣΔΕ πέρα από την υποεκπαίδευση (Βεργίδης, 1995) και τη συνακόλουθη έλλειψη βασικών προσόντων αντιμετωπίζει και πολλά άλλα προβλήματα. Δεν είναι λίγοι οι δικαιούχοι του προγράμματος που χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση με σημαντικές δυσκολίες όσον αφορά στη λήψη αποφάσεων, την κοινωνική τους παρουσία και δράση, με περιορισμένες δυνατότητες αξιοποίησης των ευκαιριών εκπαίδευσης και κατάρτισης. Με εργασίες χαμηλής ή καθόλου εξειδίκευσης που πολλές φορές έχουν ως αποτέλεσμα την υποαπασχόληση ή την ανεργία. Κάποιοι, μάλιστα, αντιμετωπίζουν έντονα τον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης (Κρίβας & Καγκαλίδου, 2003). Είναι προφανές πως ένα σημαντικό τμήμα του πληθυσμού αναφοράς αποτελεί «θύμα» των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Αδυνατεί να παρακολουθήσει τις ραγδαίες οικονομικές, τεχνολογικές, κοινωνικές και άλλες εξελίξεις και να συνειδητοποιήσει έγκαιρα τις επιπτώσεις που αυτές προκαλούν. Έχει ελλιπή ενημέρωση και πολύ συχνά οδηγείται σε ανεπιτυχείς επαγγελματικές επιλογές<sup>3</sup> και σε προσωπικές απογοητεύσεις (Δημητρόπουλος, 1992, Φακιούλας, 2002). Για ένα σημαντικό τμήμα των δικαιούχων η συμβουλευτική καθίσταται χρήσιμη, αν όχι αναγκαία, προκειμένου να

δοθούν λύσεις σε προβλήματα και να υπερκεραστούν αντιστάσεις που αποτελούν τροχοπέδη στην προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική εξέλιξή τους.

Αναμφίβολα, οι συμβουλευτικές<sup>4</sup> υπηρεσίες επωμίζονται ένα σύνθετο έργο. Στις βασικές προθέσεις τους εντάσσονται μεταξύ άλλων η επανακοινωνικοποίηση των εκπαιδευόμενων στο κοινωνικό και επαγγελματικό γίγνεσθαι, η διαχείριση των κρίσεων ταυτότητας και ο επαναπροσδιορισμός της προσωπικής πορείας, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτογνωσίας, η παροχή ποικίλων πληροφοριών σε θέματα που άπτονται της εργασίας, της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, η ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ο εντοπισμός των προκαταλήψεων απέναντι στην ετερότητα και η διαπραγμάτευση κοινωνικών αναπαραστάσεων (Αγγελόπουλος & Κατσάνη, 2003, Καραγεωργίου, 2008). Η παροχή των συμβουλευτικών υπηρεσιών, όμως, δεν είναι δυνατόν να απομονωθεί από τη συνολική λειτουργία των σχολείων. Για το λόγο αυτό καθίσταται αναγκαία η ανάπτυξη συνεργασιών με το υπόλοιπο προσωπικό και τη διοίκηση του σχολείου, καθώς επίσης και η ενεργός συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δράσεις πέρα από τον σκληρό πυρήνα των αρμοδιοτήτων τους (Βαχλιώτη, 2007).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω προκύπτει ότι οι συμβουλευτικές υπηρεσίες των ΣΔΕ κατά κύριο λόγο εστιάζουν την προσοχή τους στα εξής: πρώτον, την ενίσχυση της αυτογνωσίας και της αυτοεκτίμησης. Η αυτογνωσία συνδέεται στενά με την αυτοπροώθηση, την αυτοπεποίθηση, την αυτάρκεια και τα σχέδια ζωής (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2002, Τσέργας, 2007).

Δεύτερον, την ανάπτυξη ικανοτήτων στη λήψη αποφάσεων (Κασσωτάκης & Μάνος, 2002, Μαλικιώση-Λοϊζου, 2002). Η ικανότητα στη λήψη αποφάσεων συνδέεται με την ανάληψη της ευθύνης, τη διαδικασία προσωπικής ωρίμανσης και εξέλιξης, την αυτοδιαχείριση του ατόμου και με τη συγκρότηση της ταυτότητας.

Τρίτον, την προσωπική ανάπτυξη και την ανάπτυξη δεξιοτήτων (Τσέργας, 2007). Η συμβουλευτική υποστήριξη αφορά στη βοήθεια προς τους εκπαιδευόμενους αλλά και σε άτομα που συνδέονται με αυτούς αναφορικά με τη διερεύνηση των τρεχουσών σκέψεων και συναισθημάτων, τα μελλοντικά σχέδιά τους, τις επιλογές και τις συνέπειες που αυτές επιφέρουν, τη διαχείριση συναισθημάτων και καταστάσεων.

Τέταρτον, την πληροφόρηση. Η πληροφόρηση (Κρίβας, 2002) είναι ένα εξαιρετικά σύνθετο έργο. Οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας<sup>5</sup> (Κασσωτάκης, 2002) οφείλουν να συγκεντρώνουν, να οργανώνουν και να παρέχουν έγκυρη και έγκαιρη ενημέρωση στους εκπαιδευόμενους σε ένα ιδιαίτερα ευρύ θεματολόγιο. Ενδεικτικά αναφέρονται η πληροφόρηση για την αγορά εργασίας, τις δυνατότητες απασχόλησης, την επαγγελματογνωσία, τις ευκαιρίες για περαιτέρω εκπαίδευση και κατάρτιση, τα εργασιακά και επαγγελματικά δικαιώματα. Σημαντική βοήθεια θα αντλήσουν εάν αναπτύξουν ένα δίκτυο συνεργασιών με τοπικούς εργασιακούς, εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς

(π.χ. επιχειρήσεις, επαγγελματικά επιμελητήρια, σωματεία, φορείς εκπαίδευσης και κατάρτισης, συνδικαλιστικούς φορείς, ΟΑΕΔ κ.τ.λ.). Ιδιαίτερα πολύτιμη είναι και η πληροφόρηση που προσφέρουν στους εκπαιδευόμενους μέσω της οργάνωσης εκδηλώσεων, συζητήσεων και επισκέψεων (π.χ. πρόσκληση επαγγελματιών, ημέρες καριέρας κ.τ.λ.) (Αλογδιανάκη, 2004, Τσέργας, 2007).

Πέμπτον, τη μετάβαση και τη μεταπαρακολούθηση. Η μετάβαση στην εργασία ή/και την εκπαίδευση αποτελεί, επίσης, μια σύνθετη διαδικασία με κοινωνικές, ψυχολογικές και επαγγελματικές προεκτάσεις (Τσέργας, 2007). Οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας καλούνται να αναγνωρίσουν τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων, να ανιχνεύσουν με τη χρήση διαφόρων τεχνικών τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες, τις επαγγελματικές εμπειρίες και τις προσδοκίες τους· να τους πληροφορήσουν για τις εξελίξεις στην τοπική αγορά εργασίας και τις δυνατότητες εκπαίδευσης και κατάρτισης· να τους βοηθήσουν στη διαμόρφωση ενός ρεαλιστικού επαγγελματικού ή/και εκπαιδευτικού πλάνου και να αποσπάσουν τη δέσμευσή τους αναφορικά με την προσπάθεια υλοποίησης του σχεδίου· να τους εκπαιδεύσουν σχετικά με τις τεχνικές αναζήτησης εργασίας, τη σύνταξη βιογραφικού σημειώματος και τη διαδικασία της συνέντευξης. Η επιτυχία των παραπάνω προϋποθέτει τη διαρκή υποστήριξη των εκπαιδευόμενων. Η μετάβαση στην εργασία ή/και την εκπαίδευση ολοκληρώνεται με τη μεταπαρακολούθηση (Follow-up), η οποία είναι εξαιρετικά χρήσιμη τόσο στους συμβούλους σταδιοδρομίας όσο και τους υπεύθυνους του προγράμματος. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι τους προμηθεύει με σημαντικές πληροφορίες που αφορούν στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των συμβουλευτικών παρεμβάσεων και την αποτίμηση της επαγγελματικής ή εκπαιδευτικής πορείας των εκπαιδευόμενων (Μαρμαρινού, 2008, Τσεντσερής, 2008).

Έκτον, οι σύμβουλοι ψυχολόγοι εστιάζουν στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των εκπαιδευόμενων. Βοηθούν στη βελτίωση της ψυχολογικής κατάστασής τους και την υιοθέτηση νέων τρόπων διαχείρισης προβληματικών καταστάσεων. Παράλληλα, ενδιαφέρονται για την εν γένει ομαλή λειτουργία των σχολείων, βοηθώντας στην προσαρμογή των εκπαιδευόμενων στο σχολικό περιβάλλον και την αλληλεπίδρασή τους με το προσωπικό και τους άλλους εκπαιδευόμενους. Ιδιαίτερα πολύτιμη είναι η συμβολή τους στη διάγνωση και την αντιμετώπιση είτε μαθησιακών δυσκολιών είτε εξωγενών δυσκολιών που δυσχεραίνουν τη φοίτηση. Δεν αποκλείεται, όμως, να προχωρήσουν ακόμη και στην παραπομπή κάποιων εκπαιδευόμενων σε εξειδικευμένες εξωτερικές δομές, προκειμένου να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικότερα πιο σύνθετα προβλήματα (Βαχλιώτη, 2007).

Οι σύμβουλοι καλούνται να ιεραρχήσουν και να αξιολογήσουν τους παραπάνω στόχους με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες, την κατατομή και το γνωστικό, βιωματικό και αξιακό φορτίο των εκπαιδευόμενων. Να αποφασίσουν, δηλαδή, πού θα εστιάσουν την προσοχή τους, ποια μεθοδολογία (Κασσωτάκης & Μάνος, 2002, Καντάς,

2002) θα αξιοποιήσουν για να επιτύχουν στο έργο τους και να διαμορφώσουν κατάλληλες σχέσεις με τους εκπαιδευόμενους (Corey, 2004, Brown και άλλοι, 2006). Σημαντικές διαστάσεις του έργου τους αποτελούν, επίσης, η τήρηση της επαγγελματικής δεοντολογίας και η ενίσχυση της αυτονομίας, της ανάληψης προσωπικής ευθύνης, της ανεξαρτησίας και της αυτοδιαχείρισης των εκπαιδευόμενων.

### 3. Αναγκαιότητα της έρευνας

Αρκετοί ερευνητές έχουν μελετήσει τις συμβουλευτικές υπηρεσίες των ΣΔΕ (Κρίβας & Καγκαλίδου, 2003, Αγγελόπουλος & Κατσάνη, 2003, Αλογοδιανάκη, 2004, Τσέργας, 2007, Βαχλιώτη, 2007), τροφοδοτώντας με ενδιαφέροντα και χρήσιμα συμπεράσματα τη σχετική συζήτηση. Ελάχιστες, όμως, είναι οι μελέτες που έχουν ως βασικό σκοπό τους την αξιολόγηση των συμβουλευτικών υπηρεσιών τους.

### 4. Μεθοδολογία της έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω θεωρήθηκε σκόπιμο να διερευνηθεί η συνέχεια μεταξύ της προσδοκώμενης εφαρμογής των συμβουλευτικών υπηρεσιών, όπως αυτή περιγράφεται από τη σχετική θεωρία, και της υφιστάμενης εφαρμογής, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους συμβούλους, τους εκπαιδευτικούς, τους εκπαιδευόμενους και τους γράφοντες.

Για την υλοποίηση του σκοπού της έρευνας αξιοποιείται πολυμεθοδολογική στρατηγική. Στη σχετική βιβλιογραφία-αρθρογραφία ολοένα και περισσότερο εμφανίζονται ερευνητές που διατείνονται ότι η χρήση μεικτών μεθόδων αξιολόγησης-έρευνας καθιστά εφικτή την πολύπλευρη μελέτη ενός φαινομένου, προσώπου, παρέμβασης κ.λπ. Έτσι, λοιπόν, αποφασίστηκε τα ποσοτικά δεδομένα να συγκεντρωθούν με τη χρήση ερωτηματολογίων. Για το λόγο αυτό εκπονήθηκε και χορηγήθηκε ένα ερωτηματολόγιο σε εκπαιδευόμενους, προκειμένου να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο θεωρούν ότι τους βοηθούν οι συμβουλευτικές υπηρεσίες των ΣΔΕ. Αντίστοιχο ερωτηματολόγιο εκπονήθηκε και χορηγήθηκε στο εκπαιδευτικό και συμβουλευτικό προσωπικό. Τα ερωτηματολόγια αποτελούνται από έντεκα κλειστές ερωτήσεις, οι οποίες είναι κοινές και στα δυο ερωτηματολόγια. Σημειώνεται, επίσης, ότι οι ερωτήσεις είναι διατυπωμένες σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert (Robson, 2007, Cohen et al., 2008), η οποία έχει ως εξής: Απόλυτα επαρκής=5, Αρκετά επαρκής=4, Ούτε επαρκής ούτε ανεπαρκής=3, Αρκετά ανεπαρκής=2, Απόλυτα ανεπαρκής=1.

Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν σε είκοσι ένα από τα πενήντα επτά<sup>6</sup> ΣΔΕ. Οι εκπαιδευόμενοι που ανταποκρίθηκαν θετικά είναι οκτακόσιοι τριάντα εφτά (837). Από το εκπαιδευτικό-συμβουλευτικό προσωπικό στην έρευνα συμμετείχαν διακόσια είκοσι δύο (222) άτομα. Από αυτούς, οι είκοσι τρεις (23) είναι σύμβουλοι σταδιοδρομίας και σύμβουλοι ψυχολόγοι.

Σε επίπεδο στατιστικής ανάλυσης και λαμβάνοντας υπόψη τον σκοπό της έρευνας αποφασίστηκε η σύγκριση των απόψεων μεταξύ εκπαιδευόμενων, εκπαιδευτικών και συμβούλων ψυχολόγων-σταδιοδρομίας αναφορικά με τη βοήθεια που προσφέρουν οι συμβουλευτικές υπηρεσίες στους εκπαιδευόμενους. Για να ελεγχθεί η σχέση μεταξύ των τριών διαφορετικών ομάδων και των υπό εξέταση ερωτήσεων εφαρμόστηκε η ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα (one-way ANOVA) ή εναλλακτικά το αντίστοιχο μη παραμετρικό κριτήριο των Kruskal-Wallis (Ανδρεαδάκης και Βάμβουκας, 2005). Για όλες τις περιπτώσεις στατιστικού ελέγχου, ως ελάχιστο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας υιοθετήθηκε το  $p=.05$ . Αναφορικά με τον βαθμό της εσωτερικής συνέπειας των εργαλείων η τιμή του Cronbach  $\alpha$  είναι  $\alpha=.897$  για το εργαλείο που επιδόθηκε στους εκπαιδευτές και  $\alpha =.916$  για το αντίστοιχο των εκπαιδευόμενων.

Η συλλογή ποιοτικών δεδομένων έλαβε χώρα με τη μελέτη ενός συγκεκριμένου ΣΔΕ (case study) (Yin, 1994, Stake, 1995, Bassegy, 1999). Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν με την αξιοποίηση διάφορων μεθόδων/τεχνικών (Ιωσηφίδης, 2008, Mertens, 2009). Ενδεικτικά αναφέρεται ότι διεξήχθησαν συνεντεύξεις με εκπαιδευόμενους, τον διευθυντή και το προσωπικό του ΣΔΕ. Χρησιμοποιήθηκαν επίσης και οι ομάδες εστίασης (focus group) στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευόμενοι, απόφοιτοι, εκπαιδευτικοί, η σύμβουλος σταδιοδρομίας και ένα μέλος ΔΕΠ που είχε την ευθύνη της επιστημονικής υποστήριξης του σχολείου τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του. Σημαντικά στοιχεία συγκεντρώθηκαν, επίσης, με την παρατήρηση και τη μελέτη αρχειακού υλικού.

Στο σημείο αυτό και πριν παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας θα πρέπει να γίνει αναφορά σε δύο βασικούς περιορισμούς της μελέτης. Πρώτον, αν και συμμετέχει στην έρευνα σημαντικός αριθμός ΣΔΕ από όλες τις περιφέρειες της χώρας, καθώς επίσης και ΣΔΕ με διαφορετικό χρόνο έναρξης της λειτουργίας τους, το δείγμα της έρευνας, παρόλο που είναι αρκετά μεγάλο, δεν επιτρέπει τη γενίκευση των συμπερασμάτων. Δεύτερον, η σύντομη εξέταση της θεωρίας που αφορά στις συμβουλευτικές υπηρεσίες των ΣΔΕ αναδεικνύει έναν μεγάλο αριθμό στοιχείων ή ερωτήσεων που κάλλιστα θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο διερεύνησης. Η παρούσα μελέτη, όμως, για πρακτικούς κυρίως λόγους εστίασε στα σημαντικότερα από αυτά και όχι σε όλα. Ως εκ τούτου, προτείνεται η μελλοντική διερεύνηση όσων στοιχείων δεν έχουν εξεταστεί αλλά και η περαιτέρω έρευνα όσων έχουν συμπεριληφθεί στην παρούσα μελέτη.

## 5. Αποτελέσματα της έρευνας

### 5.1. Αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας

**Πίνακας 1:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για καθεμία βοήθεια που προσφέρουν οι συμβουλευτικές υπηρεσίες των ΣΔΕ, ανάλογα με την ομάδα στην οποία ανήκουν οι ερωτώμενοι. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Οι συμβουλευτικές υπηρεσίες του ΣΔΕ βοηθούν να:	Σύμβουλοι		Εκπαιδευτικοί		Εκπαιδευόμενοι		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας*			
	ΔΕΙΚΤΕΣ						F	$\chi^2$	df	p
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s				
Επισκεφτόμε χώρους εργασίας	3,77	0,869	3,77	0,896	3,72	1,205	-	0,365	2	.833
Ενημερωθούμε για τις υπηρεσίες, που μπορούν να βοηθήσουν στην εύρεση εργασίας	4,50	0,512	4,11	0,827	4,24	0,899	-	8,189	2	<b>.017</b>
Πιστέψω στις δυνατότητές μου	4,32	0,646	4,45	0,637	4,38	0,806	-	0,907	2	.635
Ενημερωθούμε για τη δυνατότητα συνέχισης των σπουδών	4,73	0,456	4,48	0,664	4,32	0,836	-	8,879	2	<b>.012</b>
Ολοκληρώσω επιτυχώς τη δεύτερη ευκαιρία	4,52	0,511	4,43	0,753	4,50	0,805	0,710	-	2/1016	.492
Ξεπεράσω εμπόδια που δυσκολεύουν τη φοίτησή μου	4,61	0,583	4,33	0,742	4,27	0,926	-	2,833	2	.243
Ενημερωθούμε σχετικά με επαγγέλματα	4,68	0,477	4,34	0,709	4,32	0,925	-	4,263	2	.119
Διεκδύω τη συμμετοχή μου σε κοινωνικά ζητήματα	4,52	0,511	4,37	0,678	4,21	0,925	-	3,076	2	.215
Προσαρμόστώ στο περιβάλλον του σχολείου	4,48	0,665	4,35	0,713	4,34	0,917	-	1,376	2	.503
Ξεπεράσω τις δυσκολίες που συναντώ στα μαθήματα	4,22	0,795	4,16	0,847	4,28	0,912	1,461	-	2/996	.233
Πάρω αποφάσεις που ισάως αλλάζουν ακόμη και τη ζωή μου	4,30	0,703	4,05	0,793	4,27	0,953	-	17,860	2	<b>.000</b>

\* Στις περιπτώσεις, όπου το τεστ ομοιογένειας των διασπορών έδωσε  $p < .05$ , εφαρμόστηκε αντί του παραμετρικού κριτηρίου One Way ANOVA το μη παραμετρικό κριτήριο των Kruskal-Wallis.

Στον πίνακα I παρουσιάζονται αναλυτικά τα στοιχεία αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο οι συμβουλευτικές υπηρεσίες των ΣΔΕ βοηθούν τους εκπαιδευόμενους, ανάλογα με την ομάδα στην οποία ανήκουν οι ερωτώμενοι (σύμβουλοι, εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι). Με βάση τα στοιχεία του πίνακα προκύπτουν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

Πρώτον, από τα περιγραφικά στοιχεία διαπιστώνεται ότι όλες οι ομάδες ερωτώμενων θεωρούν, παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις τους, από αρκετά επαρκή ως απόλυτα επαρκή τη βοήθεια που προσφέρουν οι συμβουλευτικές υπηρεσίες στους εκπαιδευόμενους. Οι τιμές του μέσου όρου ( $\mu.o$ ) για κάθε μία από τις έντεκα υπό εξέταση ερωτήσεις κυμαίνονται: α) για τους συμβούλους μεταξύ 3,77 και 4,73, β) για τους εκπαιδευτικούς μεταξύ 3,77 και 4,48, και γ) για τους εκπαιδευόμενους μεταξύ 3,72 έως 4,50. Οι τιμές της τυπικής απόκλισης για τους συμβούλους κυμαίνονται μεταξύ 0,46 και 0,87, για τους εκπαιδευτικούς μεταξύ 0,64 και 0,9 και για τους εκπαιδευόμενους μεταξύ 0,81 και 1,21. Ας σημειωθεί ότι οι τιμές της τυπικής απόκλισης είναι μεγαλύτερη για τους εκπαιδευόμενους, γεγονός που υποδηλώνει μεγαλύτερη διασπορά των απαντήσεων τους στις διάφορες κατηγορίες απάντησης.

Δεύτερον, στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων εμφανίζονται σε τρεις από τις έντεκα ερωτήσεις. Πιο συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει στην ερώτηση που αφορά στην ενημέρωση των εκπαιδευόμενων για τις υπηρεσίες που μπορούν να βοηθήσουν στην εύρεση εργασίας ( $\chi^2(2)=8,189, p=.017$ ). Από τα περιγραφικά στοιχεία διαπιστώνεται ότι οι σύμβουλοι θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ( $\mu.o=4,50$ ) πως οι συμβουλευτικές υπηρεσίες βοηθούν τους εκπαιδευόμενους σε σχέση με την αντίστοιχη τοποθέτηση των εκπαιδευομένων ( $\mu.o=4,24$ ) και ιδιαίτερος των εκπαιδευτικών ( $\mu.o=4,11$ ).

Η δεύτερη στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίζεται στην ερώτηση που αφορά στην ενημέρωση που παρέχουν οι συμβουλευτικές υπηρεσίες αναφορικά με τη δυνατότητα συνέχισης των σπουδών ( $\chi^2(2)=8,879, p=.012$ ). Με βάση τα περιγραφικά στοιχεία προκύπτει ότι οι σύμβουλοι ( $\mu.o=4,73$ ) εκτιμούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς ( $\mu.o=4,48$ ) και ιδιαίτερα τους εκπαιδευόμενους ( $\mu.o=4,32$ ) πως οι συμβουλευτικές υπηρεσίες βοηθούν στην ενημέρωση αναφορικά με τη συνέχιση των σπουδών.

Η τρίτη στατιστικά σημαντική διαφορά παρουσιάζεται στην ερώτηση που αφορά στη λήψη αποφάσεων ( $\chi^2(2)=17,860, p=.000$ ). Οι εκπαιδευτικοί ( $\mu.o=4,05$ ) θεωρούν πως η συνεισφορά των συμβουλευτικών υπηρεσιών στη λήψη αποφάσεων είναι μικρότερη από την αντίστοιχη πεποίθηση που εκφράζουν οι εκπαιδευόμενοι ( $\mu.o=4,27$ ) και κυρίως οι σύμβουλοι ( $\mu.o=4,30$ ).

## 5.2. Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας

Αναφορικά με τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας οι εκπαιδευόμενοι δηλώνουν ότι αποκτούν πολύτιμες γνώσεις και πληροφόρηση, που φαίνεται ότι ενισχύουν σημαντικά τη λήψη αποφάσεων καθώς και τη βελτίωση των στρατηγικών εύρεσης εργασίας (π.χ. σύνταξη βιογραφικού σημειώματος, συμπλήρωση αιτήσεων, αναζήτηση εργασίας στο διαδίκτυο, ΟΑΕΔ, πληροφόρηση για προκηρύξεις). Ένας εκπαιδευόμενος αναφέρει τα εξής: *«Εγώ δεν ήξερα καν πως γίνεται η αίτηση...δεν μπορούσα να καταλάβω τι γινότανε, γιατί σε δίνουν ένα πάκο χαρτιά και σε λεν συμπλήρωσε. Τι να συμπληρώσω; Άμα δεν ξέρεις τίποτα. Εδώ έχουμε μάθει»*. Οι γνώσεις και η πληροφόρηση που οι εκπαιδευόμενοι δέχονται χαρακτηρίζονται πολύ συχνά πολύτιμες ιδιαίτερα για όσους είναι άνεργοι. Ένας εκπαιδευόμενος αναφέρει για τη σύμβουλο σταδιοδρομίας ότι *«αυτά που λέει είναι πάρα...πολύ σωστά πράγματα. Δηλαδή, πράγματα που μπορούν να βοηθήσουν ένα άνεργο να μπορέσει να βρει δουλειά»*.

Η συμβουλευτική σταδιοδρομίας, όμως, δεν περιορίζεται στα παραπάνω. Πολύ συχνά λειτουργεί και ως διαμεσολαβητής που ενημερώνει τους εκπαιδευόμενους για εργασιακά και κοινωνικά δικαιώματα, για θέσεις εργασίας και άλλα συναφή. Ενδεικτική είναι η τοποθέτηση μιας εκπαιδευόμενης:

*«πιο χρήσιμη για εμένα είναι η σύμβουλος σταδιοδρομίας γιατί εδώ μέσα υπάρχουν πάρα πολλοί άνεργοι και τους βοηθάει...οτιδήποτε αίτηση και αν βγει. Οτιδήποτε και αν ακούσει. Οτιδήποτε επίδομα ακούσει που δίνεται για τα πάντα, θα ρθει να μας πει...θα βγάλει χαρτιά...αυτό είναι για το πετρέλαιο. Αυτό είναι για το επίδομα των παιδιών...παίρνουνε στο...παίρνουνε στη... παίρνουνε στο δήμο...θα μας κατατοπίσει. Ήδη εγώ έχω κάνει δυο αιτήσεις μόνο από τη σύμβουλο σταδιοδρομίας...η ενημέρωση είναι μεγάλη υπόθεση»*.

Αντίστοιχη θέση εκφράζεται και από έναν εκπαιδευόμενο ο οποίος δηλώνει ότι *«μόνο, έξω κάποιο πίνακα<sup>7</sup> που έχει, για θέσεις εργασίας, για προκηρύξεις, για συμβάσεις, για χίλια δυο πράγματα, η κοπέλα ψάχνει, βρίσκει, ενημερώνει και τα βγάζει πάνω στον πίνακα...κάνει μεγάλη προσπάθεια για να βρει δουλειές»*. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω φαίνεται πως η συμβουλευτική σταδιοδρομίας εκπαιδεύει τους εκπαιδευόμενους όσον αφορά σε τεχνικές αναζήτησης εργασίας. Τους ενημερώνει για φορείς που μπορούν να βοηθήσουν, τους δικτυώνει, τους φέρνει σε επαφή, την εργασία, όμως, οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να την βρουν μόνοι τους.

Η συμβουλευτική σταδιοδρομίας επενδύει στην αναζήτηση ευκαιριών εργασίας ή/και απασχόλησης και δεν έχει ως άμεσο στόχο την εύρεση εργασίας. Η σύμβουλος σταδιοδρομίας αναφέρει χαρακτηριστικά ότι *«υπάρχει...η εντύπωση ότι εδώ είναι γραφείο εύρεσης εργασίας, ότι θα ρθουν για να τους βρει ο σύμβουλος σταδιοδρομίας δουλειά και έρχονται πολύ συχνά και λένε που θα βρω δουλειά, βρες μου δουλειά...»*



δεν είναι γραφείο εύρεσης εργασίας...θα ήθελαν να είναι». Η παρανόηση αυτή είναι συχνή, ιδιαίτερα κατά την έναρξη του προγράμματος.

Η συμβουλευτική σταδιοδρομίας, όμως, ενημερώνει, ενθαρρύνει, υποστηρίζει και ενδεχομένως τροποποιεί τις προσδοκίες των εκπαιδευόμενων και όσον αφορά στις δυνατότητες συνέχισης των σπουδών. Οι επισκέψεις σε ιδρύματα μεταϋποχρεωτικής εκπαίδευσης, η οργάνωση ενημερωτικών ή τιμητικών εκδηλώσεων, όπου απόφοιτοι αφηγούνται τις προσωπικές διαδρομές τους στην εκπαίδευση και άλλες αντίστοιχου περιεχομένου δραστηριότητες συμβάλλουν στην επανασύνδεση με την εκπαίδευση. Χαρακτηριστική είναι η τοποθέτηση μιας εκπαιδευόμενης: Η «σταδιοδρομία με βοήθησε πάρα πολύ να σκεφτώ διαφορετικά το σχολείο...να αρχίσω να βλέπω διαφορετικά το σχολείο και να θέλω να συνεχίσω». Οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται ότι υπάρχουν νέες προοπτικές, ότι καθίσταται εφικτή η αξιοποίησή τους που μπορεί να οδηγήσει ακόμη και σε είσοδο στο πανεπιστήμιο. Η επανασύνδεση με την εκπαίδευση αποτελεί ιδιαίτερα λεπτή διεργασία. Συνεπικουρείται, βέβαια, από το γενικότερο κλίμα των ΣΔΕ, αλλά φαίνεται ότι συνδέεται στενά και με την προώθηση της αυτογνωσίας των εκπαιδευόμενων, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και την τροποποίηση των προσδοκιών τους αναφορικά με τη συνέχιση των σπουδών στη μεταϋποχρεωτική εκπαίδευση.

Όσον αφορά στη σύμβουλο ψυχολόγο, πέρα από γνώσεις που αφορούν στο σχετικό επιστημονικό πεδίο, χρήσιμη είναι η βοήθεια που προσφέρει σε ατομικό επίπεδο. Αρκετοί εκπαιδευόμενοι προστρέχουν<sup>8</sup> στη συνδρομή της προκειμένου να αντιμετωπίσουν ποικίλα προσωπικά και οικογενειακά ζητήματα που άλλοτε άμεσα και άλλοτε έμμεσα συνδέονται με τη φοίτηση. Ενδεικτική είναι η τοποθέτηση μιας εκπαιδευόμενης, η οποία δηλώνει ότι «*συζήτησα με την ψυχολόγο που έχουμε στο σχολείο...για διάφορα θέματα και οικογενειακά και με τα παιδιά...και μου έδωσε να καταλάβω...πως μπορώ να αντιμετωπίσω την κατάσταση. Και σε κάποιο πρόβλημα που είχα οικογενειακό, με βοήθησε πάρα πολύ*». Μια άλλη εκπαιδευόμενη, αιτιολογώντας τη χρησιμότητα της συμβούλου ψυχολόγου αναφέρει: «*είναι πολύ χρήσιμη γιατί... μπορείς να συζητήσεις πράγματα που έχεις και από το σπίτι σου και από τη δουλειά σου, που θέλεις σε κάποιον άνθρωπο να μιλήσεις. Να σου λύσει κάποιο πρόβλημα*». Ενώ μια τρίτη εκπαιδευόμενη δηλώνει ότι «*ανοίγω την καρδιά μου*» στην ψυχολόγο, θέλοντας εμφατικά να τονίσει τη συχνή και ουσιαστική επικοινωνία που έχει μαζί της.

Η σύμβουλος ψυχολόγος βοηθά, επίσης, κάποιους εκπαιδευόμενους στο συγχρωτισμό τους τόσο με άλλους εκπαιδευόμενους όσο και με εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα όταν η συμπεριφορά τους δε συνάδει με τις απαιτήσεις ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων. Πολύ συχνά, μάλιστα, συνεργάζεται με τον σύλλογο διδασκόντων στην αντιμετώπιση παραβατικών ή άλλων συμπεριφορών που αποτελούν τροχοπέδη

στη μαθησιακή πορεία των εκπαιδευόμενων. Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, όμως, σε ελάχιστες περιπτώσεις καθίσταται εφικτή στον χώρο του ΣΔΕ. Η σύμβουλος ψυχολόγος σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς αναλαμβάνει τη δρομολόγηση των κατάλληλων ενεργειών προκειμένου να παραπτεμφθούν οι εκπαιδευόμενοι σε φορείς παρέμβασης και υποστήριξης.

Οι εκπαιδευόμενοι χαρακτηρίζουν συχνά τις εν λόγω υπηρεσίες χρήσιμες και απαραίτητες. Η εβδομαδιαία συνδιαλλαγή συμβούλων και εκπαιδευόμενων μέσα στην τάξη φαίνεται ότι είναι καθοριστική, καθώς προσφέρουν γνώσεις, ενδυνάμωση, αυτογνωσία και ενημέρωση που ουσιαστικά ανοίγουν τον δρόμο στην ατομική συμβουλευτική. Ένας εκπαιδευόμενος δηλώνει ότι τον *«εντυπωσίασαν τα μαθήματα πάρα πολύ»*, ένας άλλος ότι έμαθε πολλά πράγματα, που δεν ήξερε, ενώ ένας τρίτος δηλώνει: *«Με βοηθάνε, ναι, αλλά είναι λίγες οι ώρες. Με μία ώρα την εβδομάδα...θα προτιμούσα να...προσθέσουν ώρες σε αυτούς τους καθηγητές...μπορούμε ότι ώρα θέλουμε να τους επισκεφτούμε, αλλά όταν είναι μέσα στην τάξη και το κάνουμε σαν μάθημα, βοηθάει»*. Αναμφίβολα, η είσοδος των συμβούλων στην τάξη έχει βελτιώσει σε σημαντικό βαθμό την επικοινωνία και τη συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους. Οι σύμβουλοι, όμως, επισημαίνουν ότι πέρα από τα θετικά στοιχεία υπάρχουν και αρνητικά. Η σύμβουλος σταδιοδρομίας δεν αποκλείει το ενδεχόμενο κάποιοι εκπαιδευόμενοι να θεωρήσουν ότι η ίδια παρέχει αποκλειστικά και μόνο εκπαιδευτικό έργο και όχι συμβουλευτικό, γεγονός που πιθανά να οδηγήσει σε ακούσια αποδυνάμωση του συμβουλευτικού και προικοδότηση του εκπαιδευτικού ρόλου της.

Τέλος, η παροχή των συμβουλευτικών υπηρεσιών φαίνεται ότι είναι άμεσα συνυφασμένη και με το εργασιακό καθεστώς βάσει του οποίου εργάζονται οι σύμβουλοι. Η σύμβουλος σταδιοδρομίας εκτιμά ότι για να είναι αποτελεσματική στο έργο της είναι απαραίτητη η γενικότερη πληροφόρηση των εκπαιδευόμενων αναφορικά με την προώθηση της απασχόλησης, γεγονός που υποδηλώνει συχνές επαφές με φορείς, επιχειρήσεις και πρόσωπα, με διαρκή αναζήτηση στο διαδίκτυο και αλλού. Ενδεικτικά αναφέρει ότι *«η δουλειά της δεν περιορίζεται μόνο στην τάξη και ούτε μόνο στη συμβουλευτική...δε νοείται σύμβουλος σταδιοδρομίας αμπαρωμένος σε ένα σχολείο. Κάνω μόνο το μάθημά μου...κάνω τη συμβουλευτική. Τελείωσε. Δε γίνεται. Δεν μπορεί να δουλέψει ένας σύμβουλος σταδιοδρομίας...αποκομμένος»*. Αυτό που ουσιαστικά υπονοεί η σύμβουλος σταδιοδρομίας είναι πως η αποτελεσματική υλοποίηση του έργου της προϋποθέτει την πλήρη διαθεσιμότητα και δέσμευσή της. Όταν όμως αμείβεται με βάση τις ώρες που βρίσκεται στο σχολείο (ωρομισθία), τότε είτε θα ασκήσει το έργο της αποτελεσματικά βασιζόμενη μόνο στη φιλοτιμία της είτε θα κάνει εκπτώσεις στο έργο της, καθώς ένα μεγάλο μέρος του εργάσιμου χρόνου είναι μη αμειβόμενο.

## 6. Συμπεράσματα

Πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση των συμπερασμάτων, και προκειμένου να διευκολυνθεί η ανάγνωσή τους, το έργο των συμβουλευτικών υπηρεσιών διακρίνεται σε εκπαιδευτικό, προσωπικό, κοινωνικό και εργασιακό επίπεδο. Με βάση, λοιπόν, τα ποσοτικά και ποιοτικά ευρήματα της μελέτης προκύπτει ότι:

- Σε εκπαιδευτικό επίπεδο φαίνεται ότι οι συμβουλευτικές υπηρεσίες βοηθούν επαρκώς τους περισσότερους εκπαιδευόμενους στην προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον και την επιτυχή ολοκλήρωση της δεύτερης ευκαιρίας. Η βοήθεια που λαμβάνουν οι εκπαιδευόμενοι προέρχεται από: α) την υποστήριξη που τους παρέχεται αναφορικά με την αντιμετώπιση ποικίλων προβλημάτων που δυσχεραίνουν τη φοίτηση, και β) την ενημέρωση αναφορικά με τη συνέχιση των σπουδών. Νέες προσδοκίες καλλιεργούνται καθώς για αρκετούς εκπαιδευόμενους ο αμέσως επόμενος εκπαιδευτικός στόχος τους είναι η φοίτηση σε ιδρύματα μετα-υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Καραγεωργίου, 2008).
- Σε προσωπικό επίπεδο, οι συμβουλευτικές υπηρεσίες φαίνεται ότι βοηθούν επαρκώς τους εκπαιδευόμενους στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και τη λήψη αποφάσεων (Τσέργας, 2007).
- Σε κοινωνικό, σημαντική είναι η συμβολή τους αφενός στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και αφετέρου στην αξιοσημείωτη άμβλυνση των συνεπειών που οφείλονται σε κοινωνικές ανισότητες.
- Σε εργασιακό επίπεδο, επαρκής θεωρείται η ενημέρωση των εκπαιδευομένων αναφορικά με επαγγέλματα, τις υπηρεσίες ή τους φορείς εύρεσης εργασίας και τις τεχνικές αναζήτησης εργασίας (Αλογδιανάκη, 2004). Φαίνεται, όμως, πως κάποιιοι από αυτούς προσδοκούν ακόμη περισσότερα από το πρόγραμμα κυρίως όσον αφορά στην άμεση σύνδεσή τους με τον κόσμο της εργασίας.

Τρία σημεία τα οποία ενδεχομένως χρήζουν περισσότερης προσοχής είναι τα εξής:

1. Αν και η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών αποτιμάται ως επαρκής από όλους τους εμπλεκόμενους, φαίνεται ότι εμφανίζονται κάποια προβλήματα. Ακόμα και αν εντοπιστούν έγκαιρα οι μαθησιακές δυσκολίες, η παραπομπή των εκπαιδευομένων στις κατάλληλες υπηρεσίες είναι χρονοβόρα με ότι αυτό συνεπάγεται για τη μάθησή τους. Δεν αποκλείεται, μάλιστα και το ενδεχόμενο κάποιες υποστηρικτικές υπηρεσίες να μην αποδεχτούν τα σχετικά αιτήματα, όταν η ηλικία των εκπαιδευομένων είναι πάνω από κάποια όρια (π.χ. >22 ετών).
2. Αν και όπως έχει ήδη ειπωθεί τα ΣΔΕ δεν είναι γραφεία εύρεσης εργασίας, φαίνεται ότι ένα σημαντικό τμήμα εκπαιδευομένων προσδοκά άμεση σύνδεση των σχολείων με τους χώρους εργασίας. Βέβαια, στο σημείο αυτό τίθεται το ερώτημα κατά πόσο

πράγματι εντάσσεται στις κεντρικές προτεραιότητες του προγράμματος η άμεση σύνδεση των ΣΔΕ με τους χώρους εργασίας.

3. Η εργασιακή σχέση που συνάπτεται μεταξύ Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς και συμβούλων ενδέχεται σε κάποιες περιπτώσεις να λειτουργήσει ανασταλτικά, επηρεάζοντας πιθανά την εφαρμογή των συμβουλευτικών υπηρεσιών. Αν και το εν λόγω ζήτημα άπτεται της εκπαιδευτικής και οικονομικής πολιτικής είναι προφανές πως δημιουργεί άλλοτε σημαντικά και άλλοτε λιγότερο σημαντικά προβλήματα στην εφαρμογή των εν λόγω υπηρεσιών.

Συνοψίζοντας, οι συμβουλευτικές υπηρεσίες προσφέρουν υποστήριξη σε ψυχολογικό επίπεδο. Παρέχουν εκπαίδευση και ενημέρωση. Παράλληλα, διευκολύνουν την πρόσβαση των εκπαιδευόμενων κατά κύριο λόγο σε φορείς, υπηρεσίες και αγαθά κοινωνικής πρόνοιας ή προστασίας, καθιστώντας τους κοινωνούς ή/και αποδέκτες του κοινωνικού κράτους. Αξιοσημείωτη είναι, επίσης, και η προσπάθειά τους να συνδέσουν τους εκπαιδευόμενους με τις ευκαιρίες που προσφέρονται στην ιδιωτική σφαίρα. Με άλλα λόγια, οι συμβουλευτικές υπηρεσίες επιχειρούν τη διεύρυνση της συμμετοχής και της ενσωμάτωσης μιας ομάδας πολιτών, που πιθανά βρίσκεται ή αντιμετωπίζει τον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού στο κοινωνικό, πολιτικό, πολιτιστικό και οικονομικό γίγνεσθαι.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω οδηγούμαστε στο εξής γενικό συμπέρασμα: φαίνεται ότι υπάρχει συνέπεια και μάλιστα σε σημαντικό βαθμό μεταξύ «προσδοκώμενης» και «υφιστάμενης» εφαρμογής των συμβουλευτικών υπηρεσιών. Οι συμβουλευτικές υπηρεσίες φαίνεται, λοιπόν, ότι εφαρμόζονται με επάρκεια, παρά τις αδυναμίες ή/και τα προβλήματα που εμφανίζονται στην πράξη. Αυτό πρακτικά υποδηλώνει ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης και οι εμπλεκόμενοι θα πρέπει να επενδύσουν προς αυτήν την κατεύθυνση.

## Σημειώσεις

1. Τα κριτήρια αξιολόγησης προέρχονται, επίσης, από τους συμμετέχοντες, τις ανάγκες του φορέα υλοποίησης, τη βιβλιογραφία, τη θεωρία τόσο της αξιολόγησης όσο και του προγράμματος, την εξέταση συναφών ερευνών, τους άλλους αξιολογητές και από ειδικούς τους προγράμματος.
2. Η συμβουλευτική σε ομαδικό επίπεδο καθίσταται εφικτή σε εκπαιδευτικούς χώρους, καθώς πολύ συχνά τα υπό διαπραγμάτευση αντικείμενα είναι κοινά και η υλοποίησή τους είναι δυνατή στο πλαίσιο ομαδικών δραστηριοτήτων (π.χ. αναζήτηση πληροφοριών). Σε ατομικό επίπεδο, η συμβουλευτική εστιάζει στις ανάγκες, τις δυσκολίες και τα προβλήματα των ατόμων, λαμβάνει υπόψη της τα προσωπικά χαρακτηριστικά, δίνει τη δυνατότητα στους συμβουλευόμενους να εκφράσουν τις σκέψεις τους και τα μελλοντικά σχέδιά τους, ανιχνεύει, αξιολογεί και πληροφορεί τα άτομα αναφορικά με τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους και παρέχει εξειδικευμένες πληροφορίες (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2002, Καραγεωργίου, 2008).

3. Οι επαγγελματικές, εκπαιδευτικές και άλλες επιλογές των δικαιούχων που αναμφίβολα καθορίζουν την προσωπική και κοινωνική ζωή τους συνδέονται άμεσα με παράγοντες, όπως η προσωπικότητα, η αυτοαντίληψη, η φυλετική και πολιτισμική ταυτότητα (Cogey, 2004, Σταλίκας και άλλοι, 2007), τα βιώματα, οι ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και οι φιλοδοξίες (Μαλικιώση-Λοίζου, 2002).
4. Σύμφωνα με Υπουργική Απόφαση (2008) το έργο του συμβούλου σταδιοδρομίας επικεντρώνεται στα παρακάτω: α) διδάσκει μια (1) ώρα εβδομαδιαίως σε κάθε τμήμα, β) παρέχει ατομική και ομαδική συμβουλευτική με στόχο τη διευκόλυνση και υποστήριξη των εκπαιδευομένων για την είσοδο ή επανατοποθέτηση στην αγορά εργασίας, γ) αναζητά πηγές πληροφόρησης, συλλέγει, οργανώνει και παρέχει πληροφοριακό υλικό ικανό να καλύψει τις ανάγκες-αιτήματα των εκπαιδευομένων, δ) επικοινωνεί με άλλους φορείς-υπηρεσίες εξειδικευμένες σε θέματα σχετικά με την αγορά εργασίας, εκπαιδευτικούς φορείς, φορείς κατάρτισης και παραπέμπει τους εκπαιδευομένους στις κατάλληλες υπηρεσίες, ε) δημιουργεί αρχείο εκπαιδευομένων και οργανώνει σύστημα παρακολούθησης της εξέλιξής τους, στ) μεριμνά για την πρακτική άσκηση των ανέργων εκπαιδευομένων που επιθυμούν να ενταχθούν στην αγορά εργασίας.  
Το έργο του συμβούλου ψυχολόγου εστιάζεται στα εξής: α) συμμετέχει μια (1) ώρα εβδομαδιαίως σε κάθε τμήμα, β) παρέχει ατομική και ομαδική συμβουλευτική με στόχο τη διευκόλυνση και υποστήριξη των εκπαιδευομένων, γ) παρεμβαίνει υποστηρικτικά σε πρόσωπα ή ομάδες που δυσκολεύονται να λειτουργήσουν στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, δ) συνεργάζεται, ενημερώνει και στηρίζει τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση προβλημάτων που ανακύπτουν.
5. Αρχικά υπήρχε η πρόθεση για την ίδρυση εντός ΣΔΕ «Γραφείου Συμβουλευτικής για τη Σταδιοδρομία». Για περισσότερες πληροφορίες βλ. Κρίβας & Καγκαλίδου (2003).
6. Έχουν εξαιρεθεί τα ΣΔΕ που λειτουργούν σε φυλακές.
7. Ο πίνακας ανακοινώσεων της συμβούλου σταδιοδρομίας περιείχε έγγραφα σχετικά με συμβάσεις εργασίας, με προκηρύξεις θέσεων εργασίας σε δημόσιους φορείς και ιδιωτικές εταιρείες, επιδόματα, πρωτοβουλίες ΟΑΕΔ, ανακοινώσεις δημόσιων οργανισμών και άλλα συναφή.
8. Ένα μη επιδιωκόμενο αποτέλεσμα που προκύπτει από τη συνεργασία των εκπαιδευομένων με τη συμβούλο ψυχολόγο αφορά στον περιορισμό των στερεοτύπων αναφορικά με την επιστήμη και το επάγγελμα του ψυχολόγου.

## Βιβλιογραφία

- Αγγελόπουλος Α. & Κατσάνη Γ. (2004) Προς ένα κοινοτικό μοντέλο για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: ψυχοκοινωνικές υπηρεσίες και συμμετοχική έρευνα δράσης. Στο Βεκρής, Λ. & Χοντολίδου, Ε. (Επιμ.), *1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο συνέδριο σχολείων δεύτερης ευκαιρίας*. Αθήνα: ΠΤΕΕ, 343-353.
- Alkin, M. & Christie, C. (2004). An evaluation theory tree. In, Alkin, M (Eds), *Evaluation roots: Tracing theorists' views and influences*. London, Sage, 12-66.
- Αλογδιανάκη, Μ. (2004) Ο θεσμός της συμβουλευτικής για τη σταδιοδρομία στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Ηρακλείου-Τυλίσου: εμπειρίες, προβληματισμοί, συμπεράσματα & προτάσεις μετά από δύο χρόνια εφαρμογής του θεσμού. Στο,

- Βεκρής, Λ & Χοντολίδου, Ε. (Επιμ.), *1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο συνέδριο σχολείων δεύτερης ευκαιρίας*. Αθήνα: ΓΤΕΕ, 355-360.
- Ανδρεαδάκης, Ν. (2006): [Πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, χειμερινό εξάμηνο 2005-2006. Ρέθυμνο.
- Ανδρεαδάκης, Ν. & Βάμβουκας, Μ. (2005): *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας: σεμιναριακής, πτυχιακής, διπλωματικής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Bassey, M. (1999) *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University press.
- Βαχλιώτη, Ε. (2007) Ο ρόλος του ψυχολόγου στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο, Στο Κουτρούμπα, Νικολοπούλου και Χατζηθεοχάρους (Επιμ.), *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Μια εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας*. Αθήνα: ΓΤΕΕ, 85-96.
- Βεργίδης, Δ. (1995) *Υποεκπαίδευση: Κοινωνικές, Πολιτικές και Πολιτισμικές διαστάσεις*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Brown, D., Pryzwansky, W. & Schulte, A. (2006) *Ψυχολογική διαλεκτική συμβουλευτική: εισαγωγή στη θεωρία και στην πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Chen, H. (1990) *Theory-Driven Evaluation*. London: Sage.
- Clarke, A. (1999) *Evaluation research*. London: Sage.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison K. (2008) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Courey, G. (2004) *Θεωρία και πρακτική της συμβουλευτικής και της ψυχοθεραπείας*. Αθήνα: Έλλην.
- Cronbach, L. et al. (1985) *Toward Reform of Program Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1992) *Συμβουλευτική και συμβουλευτική ψυχολογία. Η θεωρία της, η πράξη της, οι εφαρμογές της*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Donaldson, S. (2007) *Program Theory-Driven evaluation Science: Strategies and Applications*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008) *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καντάς, Α. (2002) Ψυχολογική διάγνωση των επαγγελματικών ενδιαφερόντων, κλίσεων και ικανοτήτων. Στο Κασσωτάκης, Μ. (Επιμ.), *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 241-278.

- Καραγεωργίου, Ε. (2008) Το έργο της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας της Ευρώπης. Στο, *Μελέτη και προώθηση των αποφοίτων των ΣΔΕ στην αγορά εργασίας. «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας»*. Γ' φάση-υποέργο 65. Αθήνα: ΓΤΕΕ-ΙΔΕΚΕ, 18-28.
- Καραγεωργίου, Ε. (2008) Διεκδικητικότητα. Στο, *Μελέτη και προώθηση των αποφοίτων των ΣΔΕ στην αγορά εργασίας. «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας»*. Γ' φάση-υποέργο 65. Αθήνα: ΓΤΕΕ-ΙΔΕΚΕ, 85-111.
- Κασσωτάκης, Μ. (2002) Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός: Εννοιολογικές διασαφήσεις, σκοποί και στόχοι. Στο Κασσωτάκης, Μ. (Επιμ.), *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 43-60.
- Κασσωτάκης, Μ. (2002) Οι πολιτικές διαστάσεις του θεσμού του Σχολικού Επαγγελματικού προσανατολισμού. Στο Κασσωτάκης, Μ. (Επιμ.), *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 199-214.
- Κασσωτάκης, Μ. (2002) Η πληροφόρηση για τις σπουδές και τα επαγγέλματα και η μεθοδολογία της. Στο Κασσωτάκης, Μ. (Επιμ.), *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 279-314.
- Κασσωτάκης, Μ. & Μάνος, Κ. (2002) Η κατάρτιση και ο ρόλος των Λειτουργών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικών Προσανατολισμού. Στο Κασσωτάκης, Μ. (Επιμ.), *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 393-412.
- Καψάλης, Α. (1998) *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κρίβας, Σ. (2002) Οι διεθνείς εξελίξεις στο χώρο της εργασίας και τα συστήματα Σχολικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο Κασσωτάκης, Μ. (Επιμ.), *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 367-392.
- Κρίβας, Σ. & Καγκαλίδου, Ζ. (2003) Η σύνδεση του σχολείου δεύτερης ευκαιρίας με την αγορά εργασίας. Στο Βεκρής, Λ. & Χοντολίδου, Ε., *Προδιαγραφές σπουδών για τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας*. Αθήνα: ΓΤΕΕ, 269-280.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004) *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαγγόπουλος, Γ. (2015) *Μοντέλο ολιστικής αξιολόγησης προγραμμάτων*. Θεσσαλονίκη: Φυλάτος

- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2002) Η ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση του Επαγγελματικού Προσανατολισμού και η μεθοδολογία της. Στο Κασσωτάκης, Μ. (Επιμ.), *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 215-240.
- Μαρμαρινού, Κ. (2008) Η συμβουλευτική απασχόλησης. Η συμβουλευτική απασχόλησης στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο, *Μελέτη και προώθηση των αποφοίτων των ΣΔΕ στην αγορά εργασίας*. «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας». Γ' φάση-υποέργο 65. Αθήνα: ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ, 29-66.
- Mertens, D. (2009) *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Owen, J. (2007) *Program Evaluation: Forms and Approaches*. New York: The Guilford Press.
- Patton, M. (1990) *Qualitative Evaluation and research Methods*. London: Sage.
- Robson, C. (2000) *Small-scale evaluation. Principles and Practice*. London: Sage.
- Robson, C. (2007) *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Sanders, J. (1992) *Evaluating school programs*. California: Corwin Press.
- Scriven, M. (1991) *Evaluation Thesaurus*. California: Sage.
- Shaw, I. (1999) *Qualitative evaluation*. Sage: London.
- Stake, R. (1995) *The art of case study research*. London: Sage.
- Stake, R. (2004) *Standard-Based and Responsive Evaluation*. London: Sage.
- Σταλίκας, Α., Γιωτσίδη, Β. & Μέρτικα Α. (2007) Πολυπολιτισμός και η αποδοχή της διαφορετικότητας: παιδιά της συμβουλευτικής ψυχολογίας. Στο Μαλικιώση-Λοϊζίδου, Μ. (Επιμ.), *Συμβουλευτική ψυχολογία: σύγχρονες προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός, 25-50.
- Stufflebeam, D. (2001) *Evaluation Models*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stenhouse, L. (2003) *Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Τσεντσερής, Μ. (2008) Μια δεύτερη σπικική για τους σύμβουλους σταδιοδρομίας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο, *Μελέτη και προώθηση των αποφοίτων των ΣΔΕ στην αγορά εργασίας*. «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας». Γ' φάση-υποέργο 65. Αθήνα: ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ, 67-84.
- Τσέργας, Ν. (2007) Η μετάβαση από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στην αγορά εργασίας. Στο Κουτρούμπα, Κ., Νικολοπούλου, Β. και Χατζηθεοχάρους, Π. (Επιμ.),



*Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Μια εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.* Αθήνα: ΓΓΕΕ, 97-108.

Yin, R. (1994) *Case study research*. London: Sage.

Υπουργική Απόφαση (2008). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων.

Φακιδόλας, Ν. (2002) Συμβουλευτική-Επαγγελματικός Προσανατολισμός και κοινωνικός αποκλεισμός. Στο Κασσωτάκης, Μ. (Επιμ.), *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 603-622.

Φλουρής, Γ. (2000) *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση* (7<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

# Η ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

## SELF ASSESSMENT OF THE TEACHERS WORK

Ευρώπη Πουρσανίδου  
Σχολική Σύμβουλος στην 1<sup>η</sup> Περιφέρεια Ξάνθης  
envrours@gmail.com

### **Abstract**

Teacher's self assessment is conducted by the teachers themselves in order to improve their educational work. Teachers should think on their work and on the results of their teaching activities, to constantly improve their work and become effective. The aim of this study was a) to identify the views of class teachers on implementing elements of effective teaching in their lessons, b) to find the effect of the gender of teachers and the number of their students on the teaching practices of the participants. The analysis of the responses of teachers shows that the gender of the educators significantly affects the majority of their teaching practices, while the number of students does not affect most of them.

### **Key words**

*Teacher's self-assessment, primary education, effective teaching.*

### **Λέξεις κλειδιά**

*Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αποτελεσματική διδασκαλία.*

## **0. Εισαγωγή**

Τα τελευταία χρόνια εκδηλώνεται μεγάλο ενδιαφέρον στην Ελλάδα και διεθνώς γύρω από ζητήματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Με τον όρο αξιολόγηση εννοούμε τη διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της αλλά και τη συγκεκριμένη μεθοδολογία (Ηλιού, 1991).

Η αυτοαξιολόγηση είναι μια μορφή αξιολόγησης η οποία αποτελεί μια εναλλακτική πρόταση, μακριά από τις παραδοσιακές αξιολογήσεις όπως η επιθεώρηση ή η άμεση ιεραρχική επιτήρηση των εκπαιδευτικών ως προς την τήρηση της νομιμότητας κατά την άσκηση των καθηκόντων τους και ως προς τη διδακτική τους επάρκεια (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Σύμφωνα με τους Κασσωτάκη & Φλουρή (2005), η αυτοαξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού, η οποία είναι μια ποιοτική διαδικασία, γίνεται από το ίδιο το άτομο που εμπλέκεται στο εκπαιδευτικό έργο με στόχο την ενίσχυση της αυτονομίας του, τη διαμόρφωση της προσωπικής του άποψης και τη συνειδητοποίηση της συνευθύνης του για την προσωπική του ανάπτυξη και την επαγγελματική του βελτίωση και η οποία πραγματώνεται ανά πάσα ώρα, στιγμή και φάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και, συνεπώς, ενισχύει την ανατροφοδοτική της λειτουργία (MacBeath, 2001).

Σε κάθε επιτυχημένο σύστημα αξιολόγησης, οπωσδήποτε πρέπει να υπάρχει η «κριτική φωνή» του εκπαιδευτικού, αναφορικά με το έργο και την αποτελεσματικότητά του (Stronge, 1997). Μέσα από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί ωθούνται να εξερευνήσουν τη διδασκαλία τους και να πάρουν οι ίδιοι τον έλεγχο για τη βελτίωσή τους, ενδυναμώνοντας με τον τρόπο αυτό την κριτική τους σκέψη, στοιχείο που οδηγεί στα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα όσον αφορά τη βελτίωσή τους (Stronge, 1997, Stronge & Ostrander, 1997, Sergiovanni & Starratt, 2007).

## 1. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του, ως μέρος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, αποτελεί συνάρτηση και απόρροια του γενικότερου εκπαιδευτικού έργου, αλλά και προϊόν της λειτουργίας όλου του εκπαιδευτικού συστήματος (Καπαχτσή, 2008). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επικεντρώνεται στον εκπαιδευτικό και στο έργο του (Μήλα, 2008), ο οποίος ως ένας από τους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί κύριο φορέα υλοποίησης των εκπαιδευτικών στόχων και της εκπαιδευτικής πολιτικής (Καραφύλλης et al, 2000).

Ο προσδιορισμός της έννοιας της αξιολόγησης εξαρτάται άμεσα από το μοντέλο που κάθε φορά υιοθετείται. Από τα πολλά μοντέλα ταξινόμησης των διάφορων προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική αξιολόγηση δύο πολύ γενικά μοντέλα είναι το τεχνοκρατικό και το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο (Χατζηγεωργίου, 2004).

Σύμφωνα με το τεχνοκρατικό μοντέλο, που αντιπροσωπεύει τον τεχνοκρατικό προσανατολισμό και την ποσοτική εκπαιδευτική έρευνα, που στηρίζεται στην επιστημολογία του θετικισμού, η αξιολόγηση νοείται ως ένας μηχανισμός ελέγχου στην εκπαίδευση (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Η αξιολόγηση αυτή υποστηρίζει μια αξιολόγηση παραδοσιακού τύπου, που εστιάζει στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας με κυρίαρχη την έννοια της μέτρησης, χωρίς να δίνει στοιχεία για τα

αποτελέσματα των δυνατοτήτων και των αδυναμιών αυτού που αξιολογείται και συνεπώς δεν συντελεί στη βελτίωσή του.

Στα τέλη της δεκαετίας του '80 στον διεθνή χώρο άρχισαν να διατυπώνονται επιφυλάξεις ως προς την αποτελεσματικότητα του τεχνοκρατικού μοντέλου αξιολόγησης. Οι νέες τάσεις για την αξιολόγηση έδιναν έμφαση στην ποιότητα της εκπαίδευσης και στο πλαίσιο αυτό διαμορφώθηκαν πολλές προσεγγίσεις, που είναι ενσωματωμένες στο ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο το οποίο συμπυκνώνει τα βασικά χαρακτηριστικά τους.

Στο πλαίσιο του ανθρωπιστικού-πλουραλιστικού μοντέλου το ενδιαφέρον της αξιολογικής διαδικασίας μεταφέρεται από τον έλεγχο των στόχων στις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στα νοήματα που διαμορφώνονται (Χατζηγεωργίου, 2004). Βασική επιδίωξη της αξιολόγησης είναι ο εντοπισμός των ελλείψεων και των ατελειών του αξιολογουμένου, με σκοπό την κατανόηση και την ερμηνεία τους και στη συνέχεια τη βελτίωσή τους.

Με γνώμονα τον φορέα της αξιολόγησης, οι μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου διακρίνονται σε εξωτερική και εσωτερική αξιολόγηση.

Για πολλά χρόνια η αξιολόγηση στην εκπαίδευση ήταν συνώνυμη με την εξωτερική αξιολόγηση (Nevo, 2001) και σύμφωνα με τον Σολομών (1998) είχε στόχο τον δημόσιο, διοικητικό έλεγχο των εκπαιδευτικών ως ατόμων και της εκπαιδευτικής τους πράξης. Το συγκεκριμένο υφίστατο μέχρι το 1981 στη χώρα μας και εκφραζόταν με τη φιλοσοφία του ελέγχου των εκπαιδευτικών από εξωτερικούς αξιολογητές, τους επιθεωρητές.

Η εσωτερική αξιολόγηση διενεργείται από τους παράγοντες που ανήκουν στον οργανισμό ο οποίος αξιολογείται (Scriven, 1991). Πρόκειται για μια «εκ των έσω» αξιολόγηση της σχολικής μονάδας που στόχο έχει να τη βελτιώσει μέσω μιας συνεχόμενης διαδικασίας αυτοκριτικής (MacBeath, 1999). Δεύτερος στόχος είναι η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης που επιτελείται σε μια σχολική μονάδα (Kyriakides & Campbell, 2004).

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτουργιών και του έργου τους έχει παραδοσιακά θεωρηθεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Sergiovanni & Starratt, 2007) και παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς, αφού ωθεί τους εκπαιδευτικούς να ασκήσουν οι ίδιοι τον έλεγχο στη διδασκαλία τους, να επιδιώξουν την επαγγελματική ανάπτυξή τους και να συμβάλουν στη βελτίωση της σχολικής μονάδας (Stronge, 1997).

Στη χώρα μας οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν με καχυποψία την προοπτική αξιολόγησης του έργου τους (Μαυρογιώργος, 2000, Κυριαζής, 2002, Παρασκευόπουλος, 2004) επειδή δεν είχαν πιθανόν πεισθεί για τη συμβολή της αξιολόγησης στη βελτίωση τόσο της δικής τους απόδοσης όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα

(Κασσωτάκης, 2003, Παρασκευόπουλος, 2004). Οι συνεχείς αμφισβητήσεις, καχυποψίες, αρνητικές στάσεις στο σύνολο της αξιολογικής διαδικασίας προκαλούν εμπόδια στον επαναπροσδιορισμό της αξιολόγησης ως εκπαιδευτικού, επιστημονικού και παιδαγωγικού θέματος (Καπαχτσή, 2008) ακόμα και σήμερα.

Στην Ελλάδα, παρά τις κατά καιρούς νομοθετικές ρυθμίσεις (Ν.1566/85, Π.Δ. 140/1988, Π.Δ. 320/1993, Ν. 2525/1997, Ν. 2986/2002), το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου παραμένει μετέωρο και, εν πολλοίς, άλυτο. Η τελευταία αξιολόγηση που επιχειρήθηκε (Π.Δ. 152/2013), αμφισβητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς και τελικά έμεινε ανενεργή. Η εμπειρία του επιθεωρητισμού (τεχνοκρατικό μοντέλο εξωτερικής αξιολόγησης), η οποία κυριάρχησε μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '80, λειτούργησε ως τροχοπέδη στην προώθηση και στην εφαρμογή σύγχρονων μορφών αξιολόγησης και είχε επιπτώσεις στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα.

Ωστόσο, παρά την αρνητική κριτική που δέχεται ο θεσμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών τάσσεται υπέρ της αξιολόγησης του έργου τους (Αθανασίου & Ξηνταρά, 2008, Κρέκη, 2012, Κωνσταντίνου, 2013, Καπαχτσή, 2013) εφόσον, όμως, εφαρμοστεί στη βάση του παιδαγωγικού της περιεχομένου και συντρέχουν ορισμένες απαραίτητες μεθοδολογικές προϋποθέσεις ως προς τους σκοπούς, τα κριτήρια, τις τεχνικές, το αντικείμενο, τους φορείς αξιολόγησης και γενικά τις διαδικασίες που ακολουθούνται.

## 2. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού

**Η** αυτοαξιολόγηση είναι μια μορφή αξιολόγησης που στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από παράγοντες του οργανισμού που αξιολογείται (εκπαιδευτικούς, μαθητές), αφού αυτοί οι παράγοντες θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και των προβλημάτων της εκπαιδευτικής κατάστασης την οποία βιώνουν, αλλά και διαμορφώνουν καθημερινά.

Στη χώρα μας το σύστημα αξιολόγησης δεν εμπεριέχει καμία μορφή αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών, παρόλο που ιδανικά και λογικά, αυτή θα πρέπει να προηγείται όλων των άλλων μορφών της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας.

Η αξιολόγηση συχνά δεν έχει επίσημη δομή, αλλά ακόμη και μια απλή λίστα μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να εστιάσουν σε ιδέες που αποσκοπούν στην αναδιαμόρφωση της διαδικασίας διδασκαλίας- μάθησης (Keeves, 1994, Serafini, 2000), ώστε να μεγιστοποιούνται τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Η ιδέα της προσωπικής αντανάκλασης-ενδοσκόπησης- επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αξιολογήσει τον εαυτό του, όντας ταυτόχρονα αξιολογητής και αξιολογούμενος (Γεωργουδάκης, 2010).

Για να εδράζεται η αυτοαξιολόγηση σε λογική βάση κρίνεται απαραίτητο να υπάρχουν προκαθορισμένοι στόχοι και κριτήρια. Όσον αφορά τους στόχους αυτοί θα πρέπει να είναι ρεαλιστικοί, εφαρμόσιμοι, για να ενθαρρύνονται οι εκπαιδευτικοί και να επιδιώκουν την επίτευξή της (Τσαγκαρλή-Διαμάντη, 2003). Για τον καθορισμό των κριτηρίων πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στις μαθησιακές διαδικασίες, στην αντιμετώπιση των μαθητών και γενικότερα στη διαχείριση της τάξης (Δημητρόπουλος, 2002).

### **3. Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός και αποτελεσματική διδασκαλία**

Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες (Dunne & Wragg, 2003, Walker, 2008) στο διεθνή χώρο αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Εγγενή χαρακτηριστικά όπως η ζεστασιά, ο ενθουσιασμός και το ενδιαφέρον για τους ανθρώπους είναι απαραίτητα, όμως αυτό που διακρίνει τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό είναι η επιτυχής εκπλήρωση όλων των λειτουργιών της διδασκαλίας (Slavin, 2007).

Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί επενδύουν περισσότερο χρόνο στον προγραμματισμό της διδασκαλίας, χρησιμοποιούν δικά τους μέσα αξιολόγησης, έχουν εντάξει τα projects και τους Η.Υ. στη διδασκαλία, πειραματίζονται με νέες μεθόδους διδασκαλίας, βοηθούν τους μαθητές τους ακόμα και στον ελεύθερό τους χρόνο και πιστεύουν ότι έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν θετικά την επιτυχία των μαθητών τους (Ορφανός, 2010).

Πρέπει να επισημάνουμε ότι δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των ειδικών ως προς το προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Η διαφωνία οφείλεται τόσο στις διαφορές που υπάρχουν ως προς το περιεχόμενο του όρου αποτελεσματική διδασκαλία, όσο και ως προς τα προβλήματα και τους διαφορετικούς τρόπους αξιολόγησης της διδασκαλίας.

Αποτελεσματική χαρακτηρίζεται η διδασκαλία που παράγει στον επιθυμητό βαθμό τα επιδιωκόμενα μέσω αυτής αποτελέσματα, την απόκτηση, εκ μέρους των διδασκόμενων, γνώσεων, δεξιοτήτων και λοιπών ικανοτήτων που επιδιώκει να τους μεταδώσει ή να τους αναπτύξει (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005). Ο βαθμός της αποτελεσματικότητας καθορίζεται με τη συστηματική αξιολόγηση της επίτευξης των επιθυμητών αποτελεσμάτων, που σημαίνει ότι αξιολόγηση και αποτελεσματικότητα είναι δύο έννοιες αλληλένδετες. Βεβαίως, η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας εξαρτάται από πολλούς παράγοντες και κυρίως από την κοινωνικο-πολιτική ιδεολογία που υιοθετούν οι αξιολογητές, από την ψυχοπαιδαγωγική θεωρία που ασπάζονται ως προς τη μάθηση και τις διαδικασίες κατάκτησής της.

Οι Fenstermacher & Richardson (2005), συνοψίζοντας τις έρευνες των τελευταίων δεκαετιών, τονίζουν ότι η καλή διδασκαλία δεν έχει σταθερότητα μορφής και περιεχομένου, αλλά προσαρμόζει τα μεθοδολογικά, ψυχολογικά και δεοντολογικά στοιχεία της στα δεδομένα των μαθητών, του (κοινωνικο-πολιτισμικού) πλαισίου και των εκπαιδευτικών πόρων, προκειμένου να καταστήσει αποτελεσματικότερο το έργο της μάθησης και της ανάπτυξης.

Η αποτελεσματική διδασκαλία των εκπαιδευτικών της τάξης έχει ως κυρίαρχο χαρακτηριστικό της την καλή επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητών και ως βασικότερο κριτήριο την εμπλοκή και τη συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2010) και επηρεάζει καθοριστικά τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (Kyriakides et al., 2009).

#### 4. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν α) η καταγραφή των απόψεων εκπαιδευτικών της Στάξης αναφορικά με την εφαρμογή στοιχείων της αποτελεσματικής διδασκαλίας στο μάθημά τους, μετά την προσαρμογή και τον έλεγχο ενός εργαλείου αυτοαξιολόγησης από τη φυσική αγωγή, β) η επίδραση φύλου και του αριθμού των μαθητών στις διδακτικές πρακτικές των συμμετεχόντων.

Οι εκπαιδευτικές πρακτικές που εξετάστηκαν τελικά, μετά τον έλεγχο του ερωτηματολογίου, εξειδικεύονται στους παρακάτω οχτώ (8) τομείς: την εφαρμογή του περιεχομένου των διδακτικών αντικειμένων που διδάσκουν, την εφαρμογή του σχεδίου διδασκαλίας, την οργάνωση και τη διοίκηση της τάξης, το περιβάλλον μάθησης, τις στρατηγικές διδασκαλίας και δεξιότητες επικοινωνίας, την προσαρμοστικότητα, την αξιολόγηση των μαθητών, την αξιολόγηση της διδασκαλίας.

#### 5. Μεθοδολογία

##### 5.1. Δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν συνολικά 203 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τους οποίους 86 ήταν άντρες (43.7%) και 111 γυναίκες (56.3%). Έξι εκπαιδευτικοί δεν δήλωσαν το φύλο τους (Πίνακας 1).

**Πίνακας 1:** Συχνότητες και ποσοστά εκπαιδευτικών ανά φύλο

		<b>Φύλο</b>			
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συγκεντρωτικό Ποσοστό
Έγκυρα	Άντρας	86	42,4	43,7	43,7
	Γυναίκα	111	54,7	56,3	100,0
	Σύνολο	197	97,0	100,0	
Λείπουν		6	3,0		
<b>Σύνολο</b>		<b>203</b>	<b>100,0</b>		

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών το 30.1% είχε 0-10 έτη προϋπηρεσίας, το 37% είχε 10-15 έτη, το 9.85% είχε 15-20 έτη, το 6.9% είχε 20-25 έτη, το 16.7% είχε 25+ έτη προϋπηρεσίας (**Πίνακας 2**).

**Πίνακας 2:** Συχνότητες και ποσοστά εκπαιδευτικών ανά έτη προϋπηρεσίας

		<b>Έτη προϋπηρεσίας</b>			
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συγκεντρωτικό Ποσοστό
Έγκυρα	0-10	61	30,0	30,0	30,0
	10-15	75	36,9	36,9	67,0
	15-20	20	9,9	9,9	76,8
	20-25	14	6,9	6,9	83,7
	25+	33	16,3	16,3	100,0
<b>Σύνολο</b>		<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που μετείχαν στην έρευνα το 30.15% δήλωσε ότι η τάξη του έχει δύναμη 0-15 μαθητές (μικρή τάξη), το 34, 17% δήλωσε ότι η τάξη του έχει δύναμη 16-19 μαθητές (μεσαία τάξη), ενώ το 35, 86% δήλωσε ότι η τάξη του έχει δύναμη πάνω από 20 μαθητές (μεγάλη τάξη) (**Πίνακας 3**).

**Πίνακας 3:** Συχνότητες και ποσοστά εκπαιδευτικών ανά αριθμό μαθητών

		<b>Αριθμός μαθητών</b>			
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συγκεντρωτικό Ποσοστό
Έγκυρα	0-15	60	29,6	30,2	30,2
	16-19	68	33,5	34,2	64,3
	20+	71	35,0	35,7	100,0
	Σύνολο	199	98,0	100,0	
Λείπουν		4	2,0		
<b>Σύνολο</b>		<b>203</b>	<b>100,0</b>		



### **5.2. Περιγραφή οργάνων**

Για την αξιολόγηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της τάξης ως προς τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα χρησιμοποιήθηκε η αρχική μορφή του ερωτηματολογίου Self-Evaluation of Teacher Effectiveness in Physical Education (SETEQ-PE) (Kyrgyridis, Derri, Emmanouilidou, Chlapoutaki & Kioumourtzoglou, 2014), μετά τη μερική φραστική προσαρμογή του στα δεδομένα της τάξης. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 52 θέματα που οργανώνονται σε 8 παράγοντες: εφαρμογή του περιεχομένου των διδακτικών αντικειμένων που διδάσκουν, την εφαρμογή του σχεδίου διδασκαλίας, την οργάνωση και τη διοίκηση της τάξης, το περιβάλλον μάθησης, τις στρατηγικές διδασκαλίας και τις δεξιότητες επικοινωνίας, την προσαρμοστικότητα, την ανατροφοδότηση, την αξιολόγηση των μαθητών, την αξιολόγηση της διδασκαλίας. Οι απαντήσεις δίνονται σε 7/βάθμια κλίμακα Likert (1=ποτέ, 2=σχεδόν ποτέ, 3=λίγες φορές, 4=μερικές φορές, 5=αρκετές φορές, 6=σχεδόν πάντα, 7=πάντα).

### **5.3. Διαδικασία μέτρησης**

Η έρευνα διεξήχθη με συμπλήρωση των ανώνυμων ερωτηματολογίων από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας και για τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους.

### **5.4. Σχεδιασμός της έρευνας**

Οι μεταβλητές της έρευνας είναι το φύλο των εκπαιδευτικών και ο αριθμός των μαθητών τους.

## **6. Στατιστική ανάλυση**

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS (έκδοση 22.0). Αρχικά, έγινε χρήση περιγραφικής στατιστικής για την εξέταση των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος και των υπόλοιπων μεταβλητών της έρευνας, έτσι όπως αυτές προέκυψαν μετά τον έλεγχο του ερωτηματολογίου. Για τη διερεύνηση της ύπαρξης σημαντικής επίδρασης και αλληλεπίδρασης των ανεξάρτητων μεταβλητών, φύλο και αριθμός μαθητών, στους οχτώ παράγοντες που προέκυψαν τελικά από τον έλεγχο του ερωτηματολογίου εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης ως προς δύο ανεξάρτητους παράγοντες (Two Way Anova).

## 6.1. Περιγραφική στατιστική

### • Παράγοντας 1: Εφαρμογή περιεχομένου

Όσον αφορά την εφαρμογή περιεχομένου (**Πίνακας 4**) 71 εκπαιδευτικοί (34, 98 %) δηλώνουν ότι εφαρμόζουν πολύ συχνά τον παράγοντα 1 στην εκπαιδευτική πράξη, ενώ μόλις 33 (16, 3 %) δηλώνουν ότι τον εφαρμόζουν σπάνια, λίγες φορές ή μερικές φορές. Ο μέσος όρος του παράγοντα 1 στην κλίμακα Likert είναι 5, 52 και η τυπική απόκλιση 1, 045. Όπως προκύπτει από έρευνα οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους συμβουλεύονται «πολύ» ή «αρκετά» το Α.Π.Σ. του μαθήματος που διδάσκουν (Βείκου, Βαρέσου & Πατούνα, 2007).

**Πίνακας 4:** Συχνότητες και ποσοστά εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή του παράγοντα «Εφαρμογή περιεχομένου»

		Εφαρμογή περιεχομένου			
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συγκεντρωτικό Ποσοστό
Έγκυρα	Σπάνια	1	,5	,5	,5
	Λίγες φορές	5	2,5	2,5	3,0
	Μερικές φορές	27	13,3	13,3	16,3
	Αρκετές φορές	62	30,5	30,5	46,8
	Πολύ συχνά	71	35,0	35,0	81,8
	Πάντα	37	18,2	18,2	100,0
	<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

### • Παράγοντας 2: Εφαρμογή του σχεδιασμού της διδασκαλίας

Ο **Πίνακας 5** δείχνει τα ποσοστά εκπαιδευτικών ανά συχνότητα εφαρμογής του παράγοντα «εφαρμογή του σχεδιασμού διδασκαλίας». Δεν υπάρχουν εκπαιδευτικοί που να δηλώνουν τις τρεις χαμηλότερες τιμές της κλίμακας Likert. Σχεδόν οι μισοί (50.25%) δηλώνουν ότι εφαρμόζουν πολύ συχνά τον παράγοντα 2 στην εκπαιδευτική πράξη. Ο μέσος όρος του παράγοντα στην κλίμακα Likert είναι 5, 9 και η τυπική απόκλιση 0, 817.

**Πίνακας 5:** Συχνότητες και ποσοστά εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή του παράγοντα «Εφαρμογή του σχεδιασμού διδασκαλίας»

Εφαρμογή του σχεδιασμού της διδασκαλίας					
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συγκεντρωτικό Ποσοστό
Έγκυρα	Μερικές φορές	12	5,9	5,9	5,9
	Αρκετές φορές	43	21,2	21,2	27,1
	Πολύ συχνά	102	50,2	50,2	77,3
	Πάντα	46	22,7	22,7	100,0
	<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

- Παράγοντας 3: **Οργάνωση και διοίκηση τάξης**

Σχεδόν το 81% (**πίνακας 6**) δηλώνουν ότι εφαρμόζουν πολύ συχνά ή πάντα τον παράγοντα 3 στην εκπαιδευτική πράξη. Ο μέσος όρος του παράγοντα στην κλίμακα Likert είναι 6, 14 και η τυπική απόκλιση 0, 815. Η μεθοδική οργάνωση και διαχείριση της τάξης αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας για πολλούς ερευνητές (Wang, Haertel & Walberg, 1993, Marzano, 2003a) και είναι μεταξύ των πρωταρχικών θεμάτων που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς (Beverly & Kiley, 1994).

**Πίνακας 6:** Συχνότητες και ποσοστά εκπαιδευτικών ανά συχνότητα εφαρμογής του παράγοντα «οργάνωση και διοίκηση τάξης»

Οργάνωση και διοίκηση τάξης					
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συγκεντρωτικό Ποσοστό
Έγκυρα	Μερικές φορές	8	3,9	3,9	3,9
	Αρκετές φορές	31	15,3	15,3	19,2
	Πολύ συχνά	89	43,8	43,8	63,1
	Πάντα	75	36,9	36,9	100,0
	<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

- Παράγοντας 4: **Περιβάλλον μάθησης**

Το μεγαλύτερο ποσοστό (40, 2%) δηλώνει ότι εφαρμόζει πολύ συχνά τον παράγοντα 4 στην εκπαιδευτική πράξη (**πίνακας 7**). Οι ανώτερες τιμές της κλίμακας Likert (αρκετές φορές, πολύ συχνά, πάντα) συγκεντρώνουν το 85.2%. Ο μέσος όρος του παράγοντα στην κλίμακα Likert είναι 5, 51 και η τυπική απόκλιση 0,956.

**Πίνακας 7:** Συχνότητες και ποσοστά εκπαιδευτικών ανά συχνότητα εφαρμογής του παράγοντα «περιβάλλον μάθησης».

Περιβάλλον μάθησης					
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συγκεντρωτικό Ποσοστό
Έγκυρα	Λίγες φορές	2	1,0	1,0	1,0
	Μερικές φορές	28	13,8	13,8	14,8
	Αρκετές φορές	71	35,0	35,0	49,8
	Πολύ συχνά	69	34,0	34,0	83,7
	Πάντα	33	16,3	16,3	100,0
	<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

• Παράγοντας 5: **Στρατηγικές διδασκαλίας και Δεξιότητες επικοινωνίας**

Πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς (52, 7%) δηλώνει ότι εφαρμόζει πολύ συχνά στρατηγικές διδασκαλίας και Δεξιότητες επικοινωνίας (**πίνακας 8**). Οι ανώτερες τιμές της κλίμακας Likert (αρκετές φορές, πολύ συχνά, πάντα) συγκεντρώνουν το 96% περρίπου. Ο μέσος όρος του παράγοντα στην κλίμακα Likert είναι 5, 77 και η τυπική απόκλιση 0, 765. Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να χρησιμοποιεί με επιδεξιότητα ποικιλία στρατηγικών για να διαχειριστεί τις διαφορετικές καταστάσεις που προκύπτουν στην τάξη, προσαρμόζοντας και διαφοροποιώντας τη διδασκαλία στις ανάγκες διαφορετικών μαθητών, αποτελεί χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού διδάσκοντα (Darling-Hammond, 2000, Protheroe, 2004, Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005).

**Πίνακας 8:** Συχνότητες και ποσοστά εκπαιδευτικών ανά συχνότητα εφαρμογής του παράγοντα «στρατηγικές διδασκαλίας και δεξιότητες επικοινωνίας»

Στρατηγικές διδασκαλίας και δεξιότητες επικοινωνίας					
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συγκεντρωτικό Ποσοστό
Έγκυρα	Μερικές φορές	11	5,4	5,4	5,4
	Αρκετές φορές	55	27,1	27,1	32,5
	Πολύ συχνά	107	52,7	52,7	85,2
	Πάντα	30	14,8	14,8	100,0
	<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

### • Παράγοντας 6: Προσαρμοστικότητα

Και στον παράγοντα «προσαρμοστικότητα» (πίνακας 9) οι ανώτερες τιμές της κλίμακας Likert (αρκετές φορές, πολύ συχνά, πάντα) συγκεντρώνουν τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (95% περίπου). Ο μέσος όρος του παράγοντα στην κλίμακα Likert είναι 5, 73 και η τυπική απόκλιση 0, 837. Μία παράμετρος που έχει σχέση με την αποτελεσματική διδασκαλία είναι η ευελιξία, η δημιουργικότητα και η προσαρμοστικότητα των εκπαιδευτικών (Sammons et al, 2008).

**Πίνακας 9:** Συχνότητες και ποσοστά εκπαιδευτικών ανά συχνότητα εφαρμογής του παράγοντα «προσαρμοστικότητα»

Προσαρμοστικότητα					
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συγκεντρωτικό Ποσοστό
Έγκυρα	Μερικές φορές	12	5,9	5,9	5,9
	Αρκετές φορές	69	34,0	34,0	39,9
	Πολύ συχνά	83	40,9	40,9	80,8
	Πάντα	39	19,2	19,2	100,0
	<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

### • Παράγοντας 7: Αξιολόγηση μαθητών

Στην αξιολόγηση των μαθητών οι ανώτερες τιμές της κλίμακας Likert (αρκετές φορές, πολύ συχνά, πάντα) συγκεντρώνουν τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (97% περίπου). Ο μέσος όρος του παράγοντα στην κλίμακα Likert είναι 5, 86 και η τυπική απόκλιση 0, 762.

**Πίνακας 10:** Συχνότητες και ποσοστά εκπαιδευτικών ανά συχνότητα εφαρμογής του παράγοντα «αξιολόγηση μαθητών»

Αξιολόγηση μαθητών					
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συγκεντρωτικό Ποσοστό
Έγκυρα	Λίγες φορές	1	,5	,5	,5
	Μερικές φορές	6	3,0	3,0	3,5
	Αρκετές φορές	51	25,1	25,2	28,7
	Πολύ συχνά	107	52,7	53,0	81,7
	Πάντα	37	18,2	18,3	100,0
	<b>Σύνολο</b>	<b>202</b>	<b>99,5</b>	<b>100,0</b>	
Λείπουν		1	,5		
<b>Σύνολο</b>		<b>203</b>	<b>100</b>		

### • Παράγοντας 8: Αξιολόγηση διδασκαλίας

Ο **πίνακας 11** δείχνει τα ποσοστά εκπαιδευτικών ανά συχνότητα εφαρμογής του παράγοντα «αξιολόγηση διδασκαλίας». Το 36.9% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι εφαρμόζει πολύ συχνά τον παράγοντα 8 στην εκπαιδευτική πράξη ενώ το 12.3 δηλώνει ότι τον εφαρμόζει μερικές φορές. Ο μέσος όρος του παράγοντα στην κλίμακα Likert είναι 5, 32 που είναι ο χαμηλότερος από τους 8 παράγοντες και η τυπική απόκλιση 0, 88.

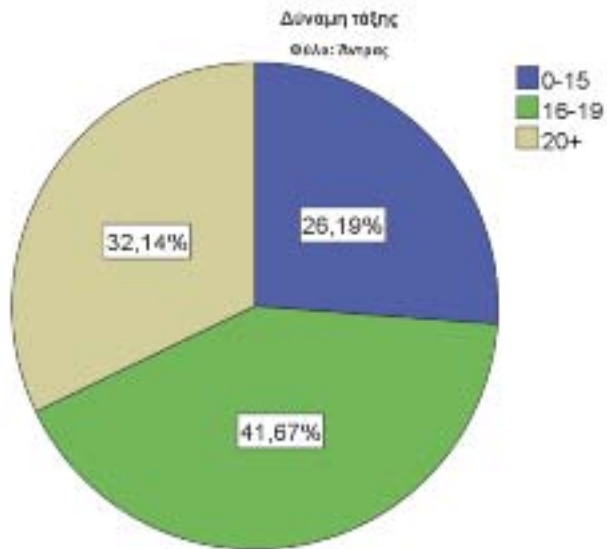
**Πίνακας 11:** Συχνότητες και ποσοστά εκπαιδευτικών ανά συχνότητα εφαρμογής του παράγοντα «αξιολόγηση διδασκαλίας»

Αξιολόγηση διδασκαλίας					
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συγκεντρωτικό Ποσοστό
Έγκυρα	Λίγες φορές	6	3,0	3,0	3,0
	Μερικές φορές	25	12,3	12,4	15,3
	Αρκετές φορές	83	40,9	41,1	56,4
	Πολύ συχνά	75	36,9	37,1	93,6
	Πάντα	13	6,4	6,4	100,0
	Σύνολο	202	99,5	100,0	
Λείπουν		1	,5		
<b>Σύνολο</b>		<b>203</b>	<b>100,0</b>		

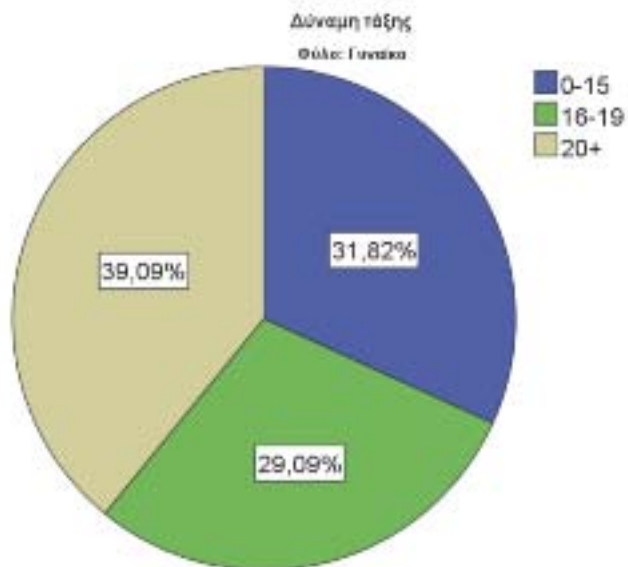
### 6.2. Ανάλυση διακύμανσης

Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών, φύλο και αριθμός μαθητών, στους 8 παράγοντες εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης ως προς δύο ανεξάρτητους παράγοντες (TWO WAY ANOVA). Προηγήθηκε έλεγχος, ώστε να διαπιστωθεί αν οι ομάδες των εκπαιδευτικών ως προς τον αριθμό των μαθητών τους (0-15 ή 16-19 ή 20+) ισοκατανέμονται στις ομάδες των φύλων. Το αποτέλεσμα της ανάλυσης δείχνει ότι υπάρχει ισοκατανομή, όπως φαίνεται και στα **Σχήματα 1 & 2**.

**Σχήμα 1:** Κατανομή αντρών εκπαιδευτικών ως προς τον αριθμό των μαθητών τους



**Σχήμα 2:** Κατανομή γυναικών εκπαιδευτικών ως προς τον αριθμό των μαθητών τους



Η ανάλυση διακύμανσης έδειξε ότι όσον αφορά τον παράγοντα 1 υπάρχει σημαντική επίδραση της μεταβλητής φύλο,  $F_{1, 193}=10,75$ ,  $p<0.05$ . Ειδικότερα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι εφαρμόζουν συχνότερα πρακτικές που αφορούν την εφαρμογή του περιεχομένου διδασκαλίας (Μ.Ο=5,69 έναντι 5,27 στην κλίμακα Likert).

Όσον αφορά τον παράγοντα 2 υπάρχει σημαντική επίδραση της μεταβλητής φύλο,  $F_{1, 193}=5.635$ ,  $p<0.05$  και της μεταβλητής αριθμός μαθητών  $F_{1, 193}=3.498$ ,  $p<0.05$ . Ειδικότερα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι εφαρμόζουν συχνότερα πρακτικές που αφορούν την εφαρμογή του σχεδίου διδασκαλίας (Μ.Ο 6.00 έναντι 5,77 στην κλίμακα Likert). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί σε τάξεις μεσαίου μεγέθους (16-19 μαθητές) δηλώνουν ότι εφαρμόζουν συχνότερα πρακτικές που αφορούν την εφαρμογή του σχεδίου διδασκαλίας, (Μ.Ο 6,04) έναντι αυτών που διδάσκουν σε μικρές τάξεις (Μ.Ο=5,73) ή μεγάλες τάξεις (Μ.Ο=5,87)

Σχετικά με τον παράγοντα 3 υπάρχει σημαντική επίδραση της μεταβλητής φύλο,  $F_{1, 193}=4,77$ ,  $p<0.05$ . Ειδικότερα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι εφαρμόζουν συχνότερα πρακτικές που αφορούν οργάνωση και διοίκηση τάξης (Μ.Ο 6,25 έναντι 6,01 στην κλίμακα Likert). Η ανάλυση διακύμανσης έδειξε ότι όσον αφορά τον παράγοντα 4 υπάρχει σημαντική επίδραση της μεταβλητής φύλο,  $F_{1, 193}=4,77$ ,  $p<0.05$

Αναφορικά με τον παράγοντα 4 η ανάλυση διακύμανσης έδειξε ότι δεν υπάρχει κύρια επίδραση κάποιας μεταβλητής, ούτε και αλληλεπίδραση των δύο μεταβλητών.

Η ανάλυση διακύμανσης έδειξε ότι όσον αφορά τον παράγοντα 5 υπάρχει σημαντική επίδραση της μεταβλητής φύλο,  $F_{1, 193}=5,419$ ,  $p<0.05$ . Ειδικότερα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι εφαρμόζουν συχνότερα πρακτικές που αφορούν στρατηγικές διδασκαλίας και δεξιότητες επικοινωνίας (Μ.Ο=5,85 έναντι 5,64 στην κλίμακα Likert).

Τέλος, όσον αφορά τους παράγοντες 6, 7 και 8 η ανάλυση διακύμανσης έδειξε ότι δεν υπάρχει κύρια επίδραση κάποιας μεταβλητής, ούτε και αλληλεπίδραση των δύο μεταβλητών.

## 7. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς την αυτοαξιολόγηση των διδακτικών τους πρακτικών. Από την καταγραφή των απόψεων εκπαιδευτικών της τάξης αναφορικά με την εφαρμογή στοιχείων της αποτελεσματικής διδασκαλίας στο μάθημά τους, διαπιστώθηκε ότι εφαρμόζονται πολύ συχνά η Εφαρμογή περιεχομένου, η Εφαρμογή του σχεδιασμού της διδασκαλίας, η Οργάνωση και διοίκηση τάξης, οι Στρατηγικές διδασκαλίας και δεξιότητες επικοινωνίας, η Προσαρμοστικότητα και η Αξιολόγηση μαθητών, ενώ το



Περιβάλλον μάθησης και η Αξιολόγηση διδασκαλίας εφαρμόζονται αρκετές φορές.

Ενώ η δημιουργία ενός θετικού, ενθαρρυντικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος αποτελεί χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού για πολλούς ερευνητές (Pangrazi, 1999, Hickson & Fishburner, 2005), η έρευνα κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν την εφαρμόζουν πολύ συχνά.

Όσον αφορά την αξιολόγηση της διδασκαλίας, η οποία αποσκοπεί στον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της διδακτικής πράξης και στον προσδιορισμό τρόπων βελτίωσής της (Κασσωτάκης, 1989) και έχει στόχο τη βελτίωση της διδακτικής ικανότητας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, 2007), στην έρευνά μας ο παράγοντας αυτός εμφανίζεται σε χαμηλό ποσοστό, όπως και σε άλλες έρευνες (Κυργυρίδης et al, 2006).

Η μη εφαρμογή για πολλά χρόνια οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης είχε ως αποτέλεσμα την έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης, η δε δαιμονοποίηση κάθε έννοιας αξιολόγησης αποτέλεσε σοβαρό εμπόδιο για κάθε προσπάθεια εφαρμογής της.

Το φύλο των εκπαιδευτικών επηρεάζει τέσσερις μόνο από τους οχτώ παράγοντες. Ειδικότερα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν πιο συχνά τους παράγοντες: Εφαρμογή περιεχομένου, Εφαρμογή του σχεδιασμού της διδασκαλίας, Οργάνωση και διοίκηση τάξης, Στρατηγικές διδασκαλίας και δεξιότητες επικοινωνίας. Στους υπόλοιπους παράγοντες (Προσαρμοστικότητα, Αξιολόγηση μαθητών, το Περιβάλλον μάθησης και η Αξιολόγηση διδασκαλίας ) δεν υπάρχει διαφορά λόγω φύλου.

Τα ευρήματα της έρευνας συγκλίνουν με αυτά της Καπαχτσή (2008) που αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Φαίνεται πως η στάση των γυναικών απέναντι στην αξιολόγηση είναι θετικότερη από αυτή των αντρών και αυτό τις καθιστά περισσότερο πρόθυμες να εφαρμόσουν κάποιους παράγοντες αυτοαξιολόγησης στο διδακτικό τους έργο. Ωστόσο, θεωρούμε πως οι διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στα δύο φύλα των εκπαιδευτικών δεν σχετίζονται με ικανότητες ή πεποιθήσεις που είναι έμφυτες, αλλά αφορούν δεξιότητες που μπορούν να καλλιεργηθούν σε όλους τους εκπαιδευτικούς. Σε έρευνα των Vasiliadou, Emmanouilidou & Derri (2004), στην εξέταση πιθανής διαφοροποίησης της αποτελεσματικότητας μεταξύ των δύο φύλων δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Όσον αφορά τον αριθμό των μαθητών στην τάξη η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τάξη με μέτριο αριθμό μαθητών εφαρμόζουν πιο συχνά τον παράγοντα Εφαρμογή του σχεδιασμού της διδασκαλίας. Το παραπάνω εύρημα μπορεί να ερμηνευτεί από την ευχέρεια για πιο εξατομικευμένη διδασκαλία σε τάξεις με μικρό αριθμό μαθητών που δικαιολογεί παρεκκλίσεις από τον σχεδιασμό της διδασκαλίας. Στις τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών η εφαρμογή του σχεδίου διδασκαλίας μπορεί να μην είναι πάντα εφικτή σε ικανοποιητικό βαθμό λόγω προβλημάτων διαχείρισης τάξης. Στους υπόλοιπους επτά παράγοντες δεν υπάρχει διαφορά λόγω

αριθμού μαθητών.

Από έρευνες διαπιστώθηκε ότι οι τάξεις με μικρό αριθμό μαθητών συνεπάγονται καλύτερες μαθησιακές εκροές και υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας των μαθητών (Krueger, 1998), οι εκπαιδευτικοί σε ολιγομελή τμήματα αντιμετωπίζουν λιγότερα προβλήματα πειθαρχίας (Achilles, 1996) και γενικότερα αισθάνονται ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Ωστόσο, η έρευνα αποκάλυψε ότι η σχέση μεταξύ των εισερχόμενων δεδομένων και των αποτελεσμάτων είναι πιο περίπλοκη από ότι πιστεύεται (Creemers & Kyriakides, 2006). Μελέτες των Hedges et al. (1994) και Hanushek (1989) δείχνουν ότι η μείωση της αναλογίας των φοιτητών - καθηγητών δεν οδηγεί απαραίτητα σε υψηλότερα φοιτητικά αποτελέσματα.

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν με θετικό τρόπο τις διδακτικές τους πρακτικές. Τα παραπάνω στοιχεία τροφοδοτούν τον προβληματισμό για το αν οι δάσκαλοι υπερεκτιμούν την αποτελεσματικότητά τους. Σύμφωνα με έρευνα του Τσίνα (2014), όσον αφορά τη σύγκλιση ή την απόκλιση των απόψεων των μαθητών και των δασκάλων, οι περισσότεροι μαθητές φαίνεται να διαφοροποιούνται από τις δηλώσεις του δασκάλου σχετικά με τη δράση του μέσα στην τάξη, αφού διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση. Η ίδια έρευνα αναφέρει ότι οι μισοί γονείς δηλώνουν ότι οι δάσκαλοι δεν είναι αποτελεσματικοί στη διδασκαλία τους.

Θεωρούμε πως η χρήση πολλών πηγών (μαθητές, γονείς, αξιολόγηση από συναδέλφους κ.λπ.) αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη για τη δημιουργία μίας πιο ολοκληρωμένης εικόνας για τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν, εκείνες που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής αλλά και εκείνες που συνδέονται με τη μάθηση των μαθητών. Επιπρόσθετα, με την ύπαρξη πολλών πηγών αξιολόγησης δίνεται μια σφαιρική εικόνα του εκπαιδευτικού και αυξάνεται η αξιοπιστία του συστήματος αξιολόγησης. Έρευνα του Αποστολόπουλου (2014), που αφορούσε την αξιολόγηση της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς και μαθητές, κατέδειξε ότι η αξιολόγηση της διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων είναι αποδεκτή, δημιουργεί θετικά συναισθήματα, προσφέρει σημαντική προσωπική βελτίωση και συμβάλλει στην αναβάθμιση του επιπέδου επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Επίσης, έδειξε ότι οι μαθητές αποτελούν μια πολύτιμη πηγή πληροφοριών όσον αφορά την αξιολόγηση της διδασκαλίας και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Απαιτείται, λοιπόν, η σύνδεση των απόψεων των εκπαιδευτικών με τα αποτελέσματα που θα προκύπτουν από τη συστηματική παρατήρηση των διδακτικών τους πρακτικών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους και η σύγκριση των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης με εκείνα της ετεροαξιολόγησης.

## Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Λ. & Ξηνταράς, Π. (2008) Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου: Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών. Διαθέσιμο: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/athanasiou.htm>. [20/07/2016]
- Ανδρεαδάκης, Ν. & Καδιανάκη, Μ. (2010) Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 57, 5.
- Αποστολόπουλος, Κ. (2014) Η αξιολόγηση της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Μια διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 1, 25-51.
- Achilles, C.M.(1996). Response to Eric Hanushek-Students achieve more in smaller classes. *Educational Leadership*, 53 (5), 76-77.
- Βέικου, Χ., Βαρέσου, Ε. & Πατούνα, Α. (2007) Παιδαγωγικό Πλαίσιο: Περιεχόμενο Σπουδών και Διδακτική Πράξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13.
- Beverly, T. & Kiley, M. (1994) Concerns of Beginning, Middle and Secondary School Teacher. *Eric Document*, ED. 73033. Available: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED373033.pdf>. [20/05/2015]
- Γεωργουδάκης, Γ. (2010) *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Μύθοι και Πραγματικότητες*. Αθήνα: Δίαυλος.
- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2006) *Critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model*. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 347-366.
- Δημοτρόπουλος, Ε. (2002) *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση- Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Darling-Hammond, L. (2000) Teacher Quality and Student Achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Dunne, R., Wragg, T. (2003) *Αποτελεσματική διδασκαλία για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Fenstermanher, G. D. & Richardson, V. (2005) On Making Determinations of Quality in Teaching. *Teachers College Record*, 107(1), 186-213.
- Ηλιού, Μ. (1991) Ποιος φοβάται την αξιολόγηση: Ανίχνευση εκπαιδευτικών και κοινωνικών πρακτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 57, 58-63.
- Hanushek, E. A. (1989) *The impact of differential expenditures on student performance*. *Educational Research*, 66(3), 397 – 409.

- Hedges, L. V., Laine, R. & Greenwald, R. (1994) *Does money matter? A meta-analysis of studies of the effects of differential school inputs on student outcomes*. *Educational Researcher*, 23(3), 5 – 14.
- Hickson, C.N. & Fishburne, G.J. (2005) Teacher development: Enhancing effective teaching in elementary school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76(1), A77.
- Καπαχτοσή, Β. (2008) *Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού: Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Καπαχτοσή, Β. (2013) Ο θεσμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Ερευνητικά δεδομένα. Αθήνα: VIPAPHARM. Διαθέσιμο:<http://www.vipapharm.com/greek/free-online-journals/education/education-articles/kapachtsi-venetia/kapachti-venetia-teachers-evaluation-research-data.htm>. [10/04/2015]
- Καραφύλλης, Θ., Γραμμένου, Α. & Ζερδέλης, Κ., (2000) Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή του Έβρου κατά την περίοδο 1950-1981. *Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Ιστορία της Εκπαίδευσης*, Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003) Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 3-7.
- Κασσωτάκης, Μ. (1989) Αξιολόγηση της διδασκαλίας. Στο *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*. Τ.β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2005) *Μάθηση και διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008) *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κρέκης, Δ. (2012) Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πρέβεζας. *Πρακτικά 6<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδεία κάλλιστον έστι κτήμα βροτοίς: Ανθρωπιστικές και Θετικές επιστήμες: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο το Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης.
- Κυργυρίδης, Π., Δέρρη, Β. & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2006) Παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική διδασκαλία της φυσικής αγωγής: μελέτη ανασκόπησης. *Αναζητήσεις στον Αθλητισμό και τη Φυσική Αγωγή*, 4, 409-419.
- Κυριαζή, Ο. (2002) Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του νέου Νόμου 2986. *Επιστήμες της Αγωγής*, 3, 23-30.

- Κωνσταντίνου, Χ. (2013) Η αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός και το εκπαιδευτικό έργο από την οπτική της παιδαγωγικής λογικής και της επικρατούσας δυσπιστίας. Διαθέσιμο: [http://www.doe.gr/index.php?categoryid=73&p2\\_articleid=9797](http://www.doe.gr/index.php?categoryid=73&p2_articleid=9797). [20/04/2015]
- Keeves, J. P. (1994) Methods of assessment in schools. In T. Husen & T. N. Postlethwaite, *International encyclopedia of education* (362–370). Oxford/New York: Pergamon Press.
- Krueger, A.B (1998) *Experimental Estimates of Education Production Functions*. Princeton University, Industrial Relations Section Working Paper No. 379, Princeton, NJ, 1998, pp.3-5.
- Kyrgiridis, P., Derri, V., Emmanouilidou, K., Chlapoutaki, E. & Kioumourtzoglou, E. (2014) Development of a Questionnaire for Self-Evaluation of Teacher Effectiveness in Physical Education (SETEQ-PE). *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 18(2), 73-90.
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Antoniou, P. (2009) Teacher behaviour and students outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education* 25 (1), 12-23.
- Kyriakides, L. & Campbell, L. R. J. (2004) *School self-evaluation and school improvement: a critique of values and procedures*. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 23–36.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2000) *Σχολείο: Διδασκαλία και αξιολόγηση*. Ιωάννινα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Μήλα, Δ. (2008) *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από τις εκθέσεις των επιθεωρητών την περίοδο 1947-1974: η περίπτωση των α' & β' περιφερειών του νομού Αχαΐας*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Πατρών.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη*. (μτφ. Χ. Δούκας & Ζ. Πολυμεροπούλου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- MacBeath, J. (1999) Schools must speak for themselves: The case for school self evaluation. London: Routledge.
- Marzano, R. J. (2003a) *What works in schools*. Alexandria, VA: ASCD.
- Nevo, D. (2001) School evaluation: internal or external? *Studies in Educational Evaluation*, 27(2), 95-106.
- Ορφανός, Σ. (2010) Οι πρακτικές του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού στην Κύπρο. Πρακτικά 11<sup>ου</sup> Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου Διαθέσιμο: [http://www.pek.org.cy/Proceedings\\_2010/pdfs/6\\_4.pdf](http://www.pek.org.cy/Proceedings_2010/pdfs/6_4.pdf). [23/04/2015]

- Pangrazi, R. (1999) *Διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2004) *Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Πασιαρδή, Γ. (2007) Βασικές αρχές “κλειδιά” στην οργάνωση και διοίκηση τάξης. Διαθέσιμο: <http://slideplayer.gr/slide/1916910/>. [10/5/2015]
- Protheroe, N. (2004) NCLB Dismisses research vital to effective teaching. *Education Digest*, 69, 27-30.
- Σολομών, Ι. (1998) Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων. Στο *Πρόταση για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Blatchford, I.S., Taggart, B., Barreau, S., Grabbe, Y. (2008) *The influence of school, and teaching quality on Children's Progress in Primary School*. Institute of Education, University of London.
- Scriven, M. (1991) *Evaluation thesaurus* (4th ed.) Newbury Park, CA: Sage.
- Serafini F. (2000) Three paradigms of assessment: Measurement, procedure, and inquiry. *The Reading Teacher*, 54, 384-393.
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (2007) *Supervision: A redefinition* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Slavin, R. (2007) *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία και Πράξη*. Μτφ. Εκκεκάνη, Ε. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Stronge, J.H. (1997) *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice*. United States of America: Corwin Press Inc.
- Stronge, J. & Ostrander, L. (1997) Client surveys in teacher evaluation, in J. H. Stronge (Ed.), *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice* (pp. 129-161). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Τσαγκαρλή-Διαμάντη, Ε. (2003) *Αξιολόγηση-Αυτοαξιολόγηση καθηγητών και εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Λύχνος.
- Τσίνας, Β. (2014) *Αυτό-αξιολόγηση Δασκάλου. “Μια άλλη πρόταση”*. Αθήνα: bouz publications.
- Vassiliadou, O., Emmanouilidou, K. & Derri, V. (2004) *The influence of the educators' gender in teaching physical education*. Proceedings of Pre-Olympic Congress. Thessaloniki.
- Walker, R. J. (2008) Twelve Characteristics of an Effective Teacher: A Longitudinal,

Qualitative, Quasi-research Study of In-service and Pre-service Teachers' Opinions.  
*Educational Horizons*, 87(1), 61-68.

Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1993) Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249–294.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004) *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

#### Ατομικά στοιχεία

ΦΥΛΟ:      Α      Γ						
Τάξη που διδάσκετε						
A	B	Γ	Δ	E	ΣΤ	
Αριθμός μαθητών				Αριθμός αλλόγλωσσων μαθητών		
Διδάσκετε σε σχολείο						
Πόλης			Υπαίθρου			
ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ στη: ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ στην Εκπαίδευση:						
0-5	5-10	10-15	15-20	20-25	25-30	30+
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:						
Βασικό πτυχίο ..... Μεταπτυχιακό .....Διδακτορικό.....						
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ: Διορισμένος..... Αναπληρωτής.....						
Έχω παρακολουθήσει ..... (αριθμός) οργανωμένα προγράμματα επιμόρφωσης πάνω στη Διδακτική των μαθημάτων.						
1.						
2.						
3.						
4.						

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2****Ερωτηματολόγιο Διδακτικής Πρακτικής για Εκπαιδευτικούς  
της τάξης-αρχική μορφή**

(με μερική φραστική προσαρμογή από το SETEQ-PE; Kyrgiridis, Derri, Emmanouilidou, Chlapoutaki, & Kioumourtzoglou, 2014).

1. Διδάσκετε τεχνικές (π.χ. ανάπτυξη δεξιοτήτων, γραφή, ανάγνωση);	1	2	3	4	5	6	7
	ποτέ			μερικές φορές			πάντα
2. Διδάσκετε τακτική, κανόνες, κανονισμούς γνωστικών παιχνιδιών;	1	2	3	4	5	6	7
	ποτέ			μερικές φορές			πάντα
3. Μέσα από το μάθημά σας αποκτούν παράλληλα οι μαθητές γνώσεις και δεξιότητες από διάφορες επιστήμες (παιδαγωγικά, ψυχολογία);	1	2	3	4	5	6	7
	ποτέ			μερικές φορές			πάντα
4. Ενσωματώνετε στη διδασκαλία σας θέματα όπως διατροφή, παχυσαρκία, κάπνισμα, ουσίες, στρες;	1	2	3	4	5	6	7
	ποτέ			μερικές φορές			πάντα
5. Πόσο συχνά στην πράξη έχετε χρόνο να διδάξετε οτιδήποτε άλλο εκτός από τεχνικές;	1	2	3	4	5	6	7
	ποτέ			μερικές φορές			πάντα
6. Εφαρμόζετε πιστά το αναλυτικό πρόγραμμα;	1	2	3	4	5	6	7
	ποτέ			μερικές φορές			πάντα
7. Χρησιμοποιείτε οδηγίες και σημεία έμφασης στην καθημερινή σας διδασκαλία για την επίτευξη των γνωστικών επιδιώξεων του μαθήματος;	1	2	3	4	5	6	7
	ποτέ			μερικές φορές			πάντα
8. Χρησιμοποιείτε οδηγίες και σημεία έμφασης στην καθημερινή σας διδασκαλία για την επίτευξη των κοινωνικών επιδιώξεων του μαθήματος;	1	2	3	4	5	6	7
	ποτέ			μερικές φορές			πάντα
9. Επιδεικνύετε τα αντικείμενα προς μάθηση, όταν το απαιτεί το μάθημα;	1	2	3	4	5	6	7
	ποτέ			μερικές φορές			πάντα
10. Περιέχει το πρόγραμμά σας στόχους και συγκεκριμένες γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές επιδιώξεις ανά τάξη;	1	2	3	4	5	6	7
	ποτέ			μερικές φορές			πάντα
11. Έχετε πλάνο (σχέδιο) μαθήματος σε κάθε μάθημα;	1	2	3	4	5	6	7
	ποτέ			μερικές φορές			πάντα
12. Τροποποιείτε τα σχέδια μαθημάτων σας για να εξασφαλίσετε την παρακίνηση, την πρόοδο και την ασφάλεια των μαθητών;	1	2	3	4	5	6	7
	ποτέ			μερικές φορές			πάντα
13. Μέσα από το μάθημά σας αποκτούν οι μαθητές γνώσεις και δεξιότητες από άλλα μαθήματα (π.χ. φυσική αγωγή, μαθηματικά, γεωγραφία, ιστορία);	1	2	3	4	5	6	7
	ποτέ			μερικές φορές			πάντα
14. Διδάσκετε ρουτίνες συμπεριφοράς (π.χ. εισόδου-εξόδου από το χώρο, μεταφοράς υλικού κλπ);	1	2	3	4	5	6	7
	ποτέ			μερικές φορές			πάντα
15. Πόσο συχνά συναντάτε δυσκολίες στη διατήρηση της προσοχής των μαθητών;	1	2	3	4	5	6	7
	ποτέ			μερικές φορές			πάντα
16. Διδάσκετε υπεύθυνες ατομικές συμπεριφορές (π.χ. κινούμαι με ασφάλεια, δε μιλώ όταν μιλούν άλλοι);	1	2	3	4	5	6	7
	ποτέ			μερικές φορές			πάντα



17. Διδάσκετε υπεύθυνες κοινωνικές συμπεριφορές (π.χ. επίλυση διαφωνιών, βοήθεια στους άλλους, ασφάλεια, συνεργασία);	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
18. Χρησιμοποιείτε τακτικές πρόληψης και αντιμετώπισης ανεπιθύμητων συμπεριφορών στο μάθημα;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
19. Εξατομικεύετε τη διδασκαλία σας ώστε να βελτιώνεται καθένας από τους μαθητές κινητικά (π.χ. στη γραφή, στη γεωμετρία);	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
20. Εξατομικεύετε (διαφοροποιείτε) τη διδασκαλία σας ώστε να βελτιώνεται καθένας από τους μαθητές γνωστικά;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
21. Εξατομικεύετε (διαφοροποιείτε) τη διδασκαλία σας ώστε να βελτιώνεται καθένας από τους μαθητές συναισθηματικά και κοινωνικά;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
22. Εξασφαλίζει το μάθημά σας την ασφάλεια των μαθητών (φυσική, συναισθηματική, κοινωνική);	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
23. Πόσες φορές νοιώθετε ικανοποιημένοι στο τέλος του μαθήματος;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
24. Ενημερώνετε τους μαθητές για το τι πρόκειται να μάθουν;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
25. Πόσο επαρκούν οι πληροφορίες του αναλυτικού προγράμματος για τα στίλ διδασκαλίας;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
26. Εφαρμόζετε πρακτικές ομαδικής εξάσκησης (π.χ. σε γωνίες, σε ομάδες με ομαδικούς στόχους) για να προάγετε τη συνεργασία, την επίλυση προβλημάτων;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
27. Χρησιμοποιείτε κίνητρα, ανταμοιβές κλπ για να παρακινήσετε τους μαθητές να συμμετέχουν δραστηριότητες εντός και εκτός σχολείου;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
28. Εφαρμόζετε μαθητοκεντρικά στίλ διδασκαλίας (π.χ. εξερεύνησης, επίλυσης προβλημάτων κλπ) ανάλογα με το αντικείμενο προς μάθηση και τις ανάγκες των μαθητών;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
29. Εκτός από την ολική και αναλυτικοσυνθετική μέθοδο διδασκαλίας, ακολουθείτε τη σπειροειδή διάταξη της ύλης;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
30. Επικοινωνείτε με τους μαθητές με σαφή και περιεκτικό λόγο, ρυθμό στην ομιλία, νοήματα-χειρονομίες;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
31. Χρησιμοποιείτε μεγάλη ποικιλία μέσων επικοινωνίας (π.χ. πίνακες, poster, μουσική, αφίσες);	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
32. Πόσο συχνά δυσκολεύεστε στην επικοινωνία σας με τους μαθητές;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
33. Οργανώνετε το χρόνο, το χώρο, το υλικό διδασκαλίας ώστε να μπορούν οι μαθητές να εργάζονται ανεξάρτητα;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα

34. Στο μάθημά σας λαμβάνετε υπόψη εμπειρίες που κουβαλούν οι μαθητές από την οικογένεια, τις παραδόσεις τους και την κοινωνία στην οποία ζουν;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
35. Χρησιμοποιείτε και τροποποιείτε δραστηριότητες και παιχνίδια για να έχουν όλοι οι μαθητές ίσες ευκαιρίες συμμετοχής, μάθησης και ευχαρίστησης;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
36. Ενημερώνετε τους μαθητές σας σε ποιο βαθμό πετυχαίνουν τους μαθησιακούς στόχους;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
37. Βοηθάτε τους μαθητές να αξιολογούν μόνοι τους την απόδοσή τους σε διάφορες δραστηριότητες;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
38. Επιδιοκμάζετε τις επιτυχίες των μαθητών και τους επιβραβεύετε, παρέχοντας θετική ανατροφοδότηση;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
39. Πόσο συχνά η ανατροφοδότηση βελτιώνει την επίδοση των παιδιών;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
40. Χρησιμοποιείτε κλασικές τεχνικές (π.χ. τεστ γνώσεων και δεξιοτήτων) για την αξιολόγηση των μαθητών ως προς τους διδακτικούς σας στόχους;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
41. Χρησιμοποιείτε άλλες τεχνικές (π.χ. αξιολόγηση κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας, κλίμακες αξιολόγησης, επίπεδα με κριτήρια) για τη γνωστική αξιολόγηση των μαθητών;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
42. Χρησιμοποιείτε τεχνικές για να αξιολογήσετε γνωστικά και κοινωνικά τους μαθητές (π.χ. ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, επίπεδα με κριτήρια);	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
43. Αξιολογείτε σε κάθε μάθημα τους μαθητές σας;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
44. Εμπλέκετε τους μαθητές στην αξιολόγηση των συμμαθητών τους;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
45. Καταγράφετε πληροφορίες κατά τη διδασκαλία για να τις χρησιμοποιήσετε στην αξιολόγηση των μαθητών;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
46. Αξιολογείτε οι ίδιοι τη διδασκαλία σας;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
47. Αναθέτετε σε συναδέλφους να αξιολογήσουν τη διδασκαλία σας;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
48. Συμμετέχουν οι μαθητές στην αξιολόγηση της διδασκαλίας σας (πχ. με ερωτηματολόγιο);	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
49. Χρησιμοποιείτε βίντεο στη διδασκαλία σας;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
50. Χρησιμοποιείτε βίντεο και κασετόφωνο για να αξιολογήσετε τη διδασκαλία σας;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
51. Χρησιμοποιείτε τον ηλεκτρονικό υπολογιστή για να διδάξετε το μάθημά σας;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
52. Αναθέτετε εργασίες στους μαθητές για τις οποίες θα πρέπει να αναζητήσουν πληροφορίες στο διαδίκτυο;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα

## ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΑΠΟΣΤΕΛΛΟΜΕΝΑ ΠΡΟΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ ΚΕΙΜΕΝΑ

Οι ενδιαφερόμενοι να δημοσιεύσουν άρθρα στο περιοδικό θα πρέπει να γνωρίζουν τα ακόλουθα:

1. Οι εργασίες που θα αποσταλούν θα πρέπει να είναι πρωτότυπες (να μην έχουν δημοσιευτεί ή αποσταλεί για δημοσίευση αλλού).
2. Θα πρέπει να έχουν έκταση μεταξύ 4.000 και 7.000 λέξεων μαζί με την περίληψη, τους πίνακες, τις εικόνες, τα παραρτήματα και τη βιβλιογραφία.
3. Θα πρέπει να συνοδεύονται από *περίληψη* 100-150 λέξεων (α) στην αγγλική, γαλλική ή γερμανική γλώσσα και (β) στην ελληνική γλώσσα, καθώς και από 5-6 λέξεις-κλειδιά (βασικές έννοιες που χρησιμοποιούνται στην εργασία).
4. Επίσης, θα πρέπει να συνοδεύονται -σε **ξεχωριστό αρχείο**- από τα στοιχεία επικοινωνίας τουλάχιστον ενός από τους συγγραφείς (διεύθυνση επικοινωνίας, τηλέφωνο, ηλεκτρονική διεύθυνση) καθώς και από την ιδιότητα των συγγραφέων και το ίδρυμα με το οποίο **ενδεχομένως** συνεργάζονται (λ.χ. Αναπλ. Καθηγητής Δ.Π.Θ., Σχολικός Σύμβουλος Ν. Χανίων, Φιλολόγος- Υποψήφιος Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κ.ο.κ.).
5. Εάν το κείμενο περιλαμβάνει Πίνακες, Διαγράμματα, Σχήματα κ.λπ., αυτά θα πρέπει να υποβάλλονται σε **ξεχωριστό αρχείο** και να υποδεικνύεται σαφώς η θέση τους μέσα στο κείμενο. Η αρίθμησή τους θα γίνεται διαδοχικά και οι πίνακες θα συνοδεύονται από τις κατάλληλες επικεφαλίδες.
6. Τυχόν Παραρτήματα υποβάλλονται επίσης σε ξεχωριστό αρχείο.

Τα κείμενα προς δημοσίευση αποστέλλονται **στην Ηλεκτρονική Διεύθυνση** του περιοδικού (EPISAGO@edc.uoc.gr) σε δύο (2) αρχεία. Το ένα αρχείο θα φέρει τα στοιχεία του συγγραφέα (ονοματεπώνυμο, ιδιότητα, διεύθυνση, τηλέφωνο και ηλεκτρονικό ταχυδρομείο) και το άλλο θα είναι ανώνυμο, ώστε να αποστέλλεται στους αρμόδιους κριτές. Οι συγγραφείς θα ειδοποιούνται **με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο για την παραλαβή της εργασίας τους** και μόλις το περιοδικό ενημερωθεί από τους κριτές για εάν η εργασία είναι δημοσιεύσιμη και εάν απαιτούνται κάποιες αλλαγές.

### *Οδηγίες για τη διαμόρφωση του κειμένου*

Τα κείμενα που υποβάλλονται θα πρέπει να είναι γραμμένα σε ενάμισυ διάστιχο και μόνο στη μία πλευρά της σελίδας, με περιθώρια 3 εκατοστά σε όλες τις πλευρές.

Ο τίτλος του κειμένου δε θα πρέπει να υπερβαίνει τις 10 λέξεις και δεν θα πρέπει επίσης να περιέχει συντομογραφίες. Εάν οι συγγραφείς κάνουν χρήση συντομογραφιών στο κείμενο, θα πρέπει την πρώτη φορά να τις εμφανίζουν αναλυμένες και να δίνουν τη συντομογραφία σε παρένθεση.

Για τη διευκόλυνση της ανάγνωσης του άρθρου θα πρέπει να γίνεται αρίθμηση κεφαλαίων, υποκεφαλαίων, παραγράφων κ.τ.λ. με αραβικούς αριθμούς ξεκινώντας από το 0 για την Εισαγωγή, εάν υπάρχει.

Ο τίτλος των κεφαλαίων γράφεται με έντονα πεζά (λ.χ. **3. Μεθοδολογία της έρευνας**), των υποκεφαλαίων με έντονα πλάγια (**3.1. Δείγμα και διαδικασία συλλογής δεδομένων**) και των επιμέρους υποκεφαλαίων με σκέτα πλάγια (1.1.1., 1.1.2, κ.ο.κ.)

Οι συγγραφείς παρακαλούνται να είναι συνεπείς ως προς τη χρήση των σημείων στίξης. Τα διπλά εισαγωγικά ("...") χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν παράθεμα από έργο συγγραφέα. Όταν αυτό ξεπερνά τις τρεις σειρές κειμένου, πρέπει να γράφεται χωριστά, μέσα σε διπλά εισαγωγικά, με μεγαλύτερα διαστήματα δεξιά και αριστερά από ό,τι το κανονικό κείμενο, και με πλήρη αναφορά στην πηγή. Τα μονά εισαγωγικά ('...') μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να δηλώσουν μη κοινά αποδεκτή ή μεταφορική χρήση (λ.χ. "πρόκειται για έναν μαθητή 'αστέρι'...") ή αναφορά σε λέξη, έκφραση, κλπ. (λ.χ. "το μόρφημα 'παν' μπορεί επίσης να υποδηλώνει..."). Τα πλάγια γράμματα (*italics*) χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν είτε έμφαση είτε κάποιον όρο. Τα έντονα γράμματα χρησιμοποιούνται μόνο για τους τίτλους και για τις ονομασίες των Πινάκων, Σχημάτων κλπ. (Πίνακας 3, Σχήμα 2, Διάγραμμα 1,) και οι υπογραμμίσεις καθόλου. Τέλος, δε συνιστάται η χρήση των κεφαλαίων μέσα στο κείμενο ή στις βιβλιογραφικές παραπομπές.

Οι υποσημειώσεις θα πρέπει να αποφεύγονται. Εάν ο/η συγγραφέας θεωρεί απαραίτητη τη χρήση σημειώσεων, τότε αυτές θα πρέπει να μπαίνουν **υποσέλιδες** και όχι στο τέλος του κειμένου (Σημειώσεις τέλους).

### *Παραπομπές μέσα στο κείμενο*

Οι παραπομπές - βιβλιογραφικές αναφορές- μέσα στο κείμενο θα πρέπει να γίνονται πάντοτε μέσα σε παρενθέσεις και να περιλαμβάνουν το επώνυμο του/της συγγραφέα και τη χρονολογία έκδοσης, ενδεχομένως και συγκεκριμένη σελίδα ή σελίδες (Τσουκαλάς, 1977: 35-6), (Πουλαντζάς, 1982), "Σύμφωνα με τις Carrasquillo & Rodriguez (1996:27),...", "Όπως υποστηρίζει ο Halliday (1985:64-66)...". Εάν οι συγγραφείς είναι περισσότεροι από δύο, τότε η παραπομπή μπαίνει με τη μορφή (Ευσταθιάδης κ.α. 1992) ή (Bimmel et al., 2000). Εάν οι πηγές σε μία παραπομπή είναι περισσότερες από μία, μπορούν να μπουν είτε σε αλφαβητική σειρά (Αλεξίου, 2000, Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997) είτε σε χρονολογική (Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997, Αλεξίου, 2000) με συστηματικό τρόπο, όμως, σε όλη την εργασία.

### *Βιβλιογραφικές αναφορές*

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

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

### **A) Αναφορές σε βιβλία**

Flanagan, I.C., W.M. Shanner & R.F. Mager (1971) *Behavioural Objectives: A Guide for Individualizing Learning*. New York: Westinghouse Learning Press.

Τερλεξής Π. (1976) *Πολιτική Κοινωνικοποίηση. Η Γένεση του Πολιτικού Ανθρώπου*, Αθήνα: Gutenberg.

Cummins, J. (μετ. Σ. Αργύρη, εισ. επιμ. Ε. Σκούρτου) (2003) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg (2η έκδοση, βελτιωμένη).

Αν το βιβλίο έχει πραγματοποιήσει πολλές εκδόσεις, τότε μνημονεύεται η έκδοση που είχε υπόψη ο συγγραφέας (π.χ. 3η έκδ.) και αυτό αμέσως μετά τον εκδοτικό οίκο. Αν δεν υπάρχει εκδοτικός οίκος, γιατί είναι έκδοση του ίδιου του συγγραφέα, τότε στη θέση του εκδοτικού οίκου μπαίνει η συντομογραφία (εκδ. ίδιου) ή (έκδ. συγγρ.).

### **B) Αναφορές σε άρθρα σε περιοδικά**

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

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

### **Γ) Αναφορές σε κεφάλαια σε συλλογικούς τόμους ή πρακτικά συνεδρίων**

Ξανθάκου, Γ. & Μ. Μπάφα (2009) Οργάνωση του χώρου στο Νηπιαγωγείο και δημιουργικότητα. Στο Μ. Καϊλα & Α. Κατσίκης (επιμ.), *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη: νέα δεδομένα και προσανατολισμοί*, Αθήνα: Ατραπός, 723-754.

Bauman, Z. (1999) *Moderne und Ambivalenz*. In U. Bielefeld (Hg.) *Das Eigene und das Fremde: Neuer 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](http://www.standards.dfes.gov.uk)

Eurydice-Unité européenne (2004) L' intégration scolaire des enfants immigrants en Europe, [www.Eurydice.org](http://www.Eurydice.org).

**Όσοι υποβάλλουν άρθρα για δημοσίευση παρακαλούνται να ακολουθούν τις υποδείξεις που αναφέρονται παραπάνω, διότι διαφορετικά δε θα μπορέσει να κινηθεί η διαδικασία κρίσης της εργασίας τους.**

## GUIDE FOR AUTHORS

**A**uthors who wish to publish their work should take under consideration the following:

1. All manuscripts should be original work and they should not contain previously published material or be under consideration for publication in another journal.
2. The text should be between 4000 and 7000 words in length (including the abstract, references, tables, figures and appendixes).
3. The text should include a concise and factual abstract (maximum 150 words) in (a) English, French or German and (b) in Greek along with 5-6 keywords that are relevant to the subject area.
4. Also the text should also be accompanied, in a separate file, with at least one of the authors' contact details (full postal address, phone number, e-mail address) and their affiliations (e.g. Associate professor DUTH, Philologist-PhD Candidate, Department of Primary Education, University of Ioannina and so on.).
5. If the manuscript includes tables, figures etc., they should be **provided in a separated file and their place in the text has to be clearly indicated**. All illustrations should be numbered consecutively in the order in which they appear in text and all tables should be accompanied by their headings.
6. In case there are appendices, they should also be provided in a separate file.

### *Submission and Review Process*

Authors are requested to submit their papers electronically to the journal's email address (**EPISAGO@edc.uoc.gr**) in **two (2) files**. One of the files should include the author's contact details (Name, title, address, telephone and e-mail) and the other should be anonymous so that it is sent to the reviewers to assess the scientific quality of the paper. We acknowledge all manuscripts upon receipt via email. Authors will also receive a second email informing them about the reviewers' answer on whether their manuscript will be published or if it needs further improvements.

### *Manuscript Format*

The text should be written with 1.5 line spacing and 3cm wide page margins. Titles should not exceed 10 words and abbreviations should be avoided. In-text abbreviations must be defined at their first mention in the text and the actual abbreviation should be cited in brackets. Articles should be divided into clearly defined and numbered sections, subsections, paragraphs etc. in Arabic numbering, starting from 0 for the Introduction if there is one.

Section headings should be in bold lower-case letters (e.g. **3. Research methodology**), subsection headings in bold Italics (***3.1 Sample and data collection process***) and the sub-headings in Italics (1.1.1, 1.1.2, and so on).

Authors are kindly requested to be consistent regarding punctuation. Double quotation marks ("...") are used to cite quotations. If the quotation exceeds three lines, it should be cited separately, as a separate block of double-spaced text consistently indented from the left and right margin in double quotation marks with wider margins than the rest of the text and with a full reference of the source. Single quotation marks can be used when a word is used metaphorically (for example, this student is a 'star') or for a reference to a word or an expression (for example, morpheme 'πρω' can also denote.."). Italics are used for emphasis or for a specific term. Letters in bold are exclusively used for headings and for table or figures captions (**Table 3, Scheme 2, Figure 1**). Underlining and capital case letters in the text or in the reference list should be avoided.

### ***Footnotes***

Footnotes should be used sparingly. In case authors consider them necessary, they should number them consecutively throughout the article and present them separately at the end of the article (End notes).

### ***Citation in text***

Each reference must be cited in the text using the surnames of the author and the year of publication enclosed in parenthesis and if needed the specific page or pages for example, which should also be placed within the parentheses: "(Barney 1960, p 188)". (Tsoukalas, 1977 35-6), (Poulantzas 1982)," According to Carrasquillo & Rodriguez (1996:27),..", "As Halliday suggests (1985:64-66)..."

For citations with two or more authors, use the first author's name followed by "et al" (e.g. Bimmel et al., 2000). Series of citations can be listed in alphabetical order or chronological order and separated by commas: (Alexiou, 2000, Fragoudaki & Dragona 1997), (Fragoudaki & Dragona 1997, Alexiou, 2000) albeit authors should be consistent throughout the manuscript.

### ***Reference List***

Every reference cited in the text should also be present in the reference list (and vice versa). References should be listed fully in alphabetical order according to the last name of the first author. If there are more references by the same author, they should be listed according to their chronological order. In case there are multiple authors, their initials after the first author, should precede their last names. When there are more than one initials for the first and/or middle names, they should be separated by periods and without a space in between.



### **A) Book References:**

Flanagan, I.C., W.M. Shanner & R.F. Mager (1971) *Behavioural Objectives: A Guide for Individualizing Learning*. New York: Westinghouse Learning Press.

Authors should include in their reference list, the edition of the book they have read (e.g. 3rd edition) after the name of the publishing house. When the author is also the publisher, in the publisher's position, authors can use the abbreviation (self-publ.).

### **B) Journal References**

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

### **C) References to book chapters from edited books or conference proceedings**

Bauman, Z. (1999) Moderne und Ambivalenz. In U. Bielefeld (Hg.) *Das Eigene und das Fremde: Neuer Rassismus in der Alten Welt?* Hamburg: Hamburger Edition, 23-50.

Scardamalia, M. & C. Bereiter (1987) Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, Vol.1, 142-174.

### **D) References to unpublished work**

Author, A. A. (Year). Title of thesis: Subtitle. Unpublished thesis type, University, Location of University. Place of publication: Publisher.

### **E) References to reprinted/republished work**

Fishman, J.A. (1965) Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique* 2:67-88. Reprinted in Li Wei (ed.) (2007) *The Bilingualism Reader*. London and New York: Routledge, 2nd ed., 55-70.

### **F) Web references**

The author names, date, reference to a source publication, full URL should be given, as well as the date when the reference was last accessed.

Rossetti, R. (1998) A teacher journal: Tool for self-development and syllabus design [on line]. Available: journal. html <http://www.geocities.com/Athens/Olympus/9260/journal.html>. [access date ]

### **G) References to newspaper and magazine articles**

These references should include the name of the newspaper/magazine, the date and the title of the article.

### **H) References to official reports and documents**

Department for Education and Skills (2002) *Supporting pupils learning English as an*

*Additional Language*, DfES 0239/2002, [www.standards.dfes.gov.uk](http://www.standards.dfes.gov.uk) Eyrudice-Unité européenne (2004) *L' intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, [www.Eurydice.org](http://www.Eurydice.org).

Prospective authors are kindly requested to follow the aforementioned guidelines. In another case, the submission process for their manuscripts will not be initiated.

