



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Σχολή Επιστημών Αγωγής

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

επιστημονική επετηρίδα

Τόμος 32

Ιωάννινα 2020



ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ
ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ
ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Τόμος 32

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2020

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ
ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

**Ετήσια έκδοση
του Παιδαγωγικού Τμήματος
του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων:**

Τόμος 32/2020

**Συντακτική Επιτροπή της Επιστημονικής Επετηρίδας
του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

Συντονίστρια: Ελένη Μορφίδη
Μέλη: Σμαράγδα Παπαδοπούλου
Χρύσα Ταμίσογλου
Ιωάννης Βρέλλης

Επιστημονική Επιτροπή:

Καψάλης Γεώργιος
Κωνσταντίνου Χαράλαμπος
Κώτσης Κωνσταντίνος
Μικρόπουλος Αναστάσιος
Μπρούζος Ανδρέας
Εμβλωτής Αναστάσιος
Μισαηλίδη Πλουσία
Παπαδοπούλου Σμαράγδα
Πουρνάρη Μαρία
Σούλης Σπύρος
Γαβριλάκης Κώστας
Λεοντοπούλου Σοφία
Μαυρίδης Δημήτριος
Μορφίδη Ελένη
Νικολάου Σουζάννα-Μαρία
Πορτελάνος Σταμάτης
Τάτσης Κωνσταντίνος
Φύκαρης Ιωάννης
Αποστολίδου Ελένη

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ISSN: 1108-4510

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Η συμβολή του διευθυντή σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Διερεύνηση στο νομό Θεσπρωτίας	
<i>Τσατσούλη Αγγελική.....</i>	9 - 37
Η επιρροή της αυτοαποτελεσματικότητας στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	
<i>Κοπάνου Ανδρονίκη & Λαζαρίδου Αγγελική.....</i>	38 - 64
Χρήση και λειτουργία των emoticons στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης από εφήβους	
<i>Παππά Δήμητρα, Πολίτης Παναγιώτης & Παπαδοπούλου Μαρία.....</i>	65 - 81
Νοηματοδοτήσεις της έννοιας ‘ποιότητα ζωής στην παιδική ηλικία’ στη σύγχρονη Ελλάδα: Αρχικές διαπιστώσεις από το πρόγραμμα ERASMUS+ CICADA	
<i>Βιταλάκη Έλενα & Κατσαρού Ελένη.....</i>	82 - 104
Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί σκιαγραφούν τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό του ολοήμερου σχολείου	
<i>Θωίδης Ιωάννης, Χανιωτάκης Νικόλαος & Θεοδώρου Δημήτριος.....</i>	105 - 127

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΑΠΟ ΤΗ ΣΚΟΠΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΣΤΟΝ ΝΟΜΟ ΘΕΣΠΡΩΤΙΑΣ

Αγγελική Τσατσούλη¹
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση και αποτύπωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσπρωτίας σχετικά με τη συμβολή του Διευθυντή της σχολικής τους μονάδας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Όπως διαπιστώνεται από τα ευρήματα της έρευνας, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών κρίνει ότι ο διευθυντής διαμορφώνει «ανοιχτό» κλίμα στις μονάδες τους, όπου επικρατεί αμοιβαία συνεργασία, ο διευθυντής διακρίνεται από χαμηλό βαθμό κατευθυντικής τάσης και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μαζί του. Επίσης, θεωρούν ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας και μπορεί να αλλάξει εύκολα με τις κατάλληλες ενέργειες του διευθυντή. Παράλληλα, διαφαίνεται ο καθοριστικός ρόλος που διαδραματίζει ο διευθυντής στη διαμόρφωση ευνοϊκού κλίματος της σχολικής μονάδας, όταν ακολουθεί το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, αφήνει περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών και αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς και τους παρέχει τη δυνατότητα συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, καθώς και η αποτελεσματικότητα της διεύθυνσης χρήζουν βελτίωσης.

Λέξεις-κλειδιά: Διευθυντής, σχολικό κλίμα, τύποι κλίματος, στυλ ηγεσίας, παράγοντες διαμόρφωσης κλίματος

Εισαγωγή

¹ Υπεύθυνος Επικοινωνίας: Αγγελική Τσατσούλη, Φιλόλογος ΠΕ02, Μ.Ε.Δ. Οργάνωση, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση (Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων), Ρέας 23, 46100 Ηγουμενίτσα, email: angeliki.tsatsouli@gmail.com

Η έννοια του σχολικού κλίματος, ως βασικού παράγοντα της αποτελεσματικότητας και εύρυθμης λειτουργίας της σχολικής μονάδας, καθώς και του αποτελεσματικού διευθυντή, έχει αποτελέσει διεθνώς αντικείμενο μελέτης τις τελευταίες δεκαετίες (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006). Οι μελετητές συμφωνούν ότι συμβάλλει στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του οργανισμού και της φιλοσοφίας των μελών του, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επιτυχία του σχολείου ως χώρου μάθησης, ενώ παράλληλα επηρεάζει την απόδοση των εκπαιδευτικών και την επίδοση των μαθητών (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008· Menon & Christou, 2002· Πασιαρδή, 2001).

Το κλίμα είναι ο παράγοντας που δίνει σε μια σχολική μονάδα την ιδιαιτερότητα του χαρακτήρα της, αυτό που τη διαφοροποιεί από τις άλλες σχολικές μονάδες. Ως εκ τούτου, σε ένα σχολείο μπορεί κανείς να δει τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή να συνεργάζονται αρμονικά και με ευχαρίστηση, μεταφέροντας αυτή τη διάθεση στους μαθητές. Αντίθετα, σε ένα άλλο σχολείο μπορεί να δεσπόζει ένα κλίμα δυσaréσκειας των μαθητών, ενώ σε ένα τρίτο, ίσως, να επικρατεί μια ψεύτικη τελετουργία (Halpin, 1966). Πρωταρχικό ρόλο στη διαμόρφωση του κλίματος που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα διαδραματίζει ο διευθυντής, ο οποίος, κυρίως, με τη σχέση επικοινωνίας που επιτυγχάνει με τα μέλη της σχολικής κοινότητας καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ατμόσφαιρα του σχολείου (Γουρναρόπουλος, 2007). Για αυτό τον λόγο, ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να διαθέτει τα γνωρίσματα και τις ικανότητες του αποτελεσματικού ηγέτη (Σαϊτή, & Σαϊτής, 2012α).

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, ανακύπτει ότι το «σχολικό κλίμα» αποτελεί αντικείμενο έρευνας σε διεθνές επίπεδο τις τελευταίες δεκαετίες (Cheng, 1991a· Cheng, 1991b· Hoy & Clove, 1986· Keefe, Kelly & Miller, 1985· Taylor & Tashakkori, 1995). Στον ελληνικό χώρο αξιόλογη προσπάθεια είναι αυτή της Καβούρη (1998), η οποία διερευνά το κλίμα που επικρατεί σε δημοτικά σχολεία της Αττικής, καθώς και της Πασιαρδή (2001) για το σχολικό κλίμα που επικρατεί σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευση στην Κύπρο. Επίσης, ο Γουρναρόπουλος (2007) διερευνά τη συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, ενώ η Κούλα (2011) ερευνά τις διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών, ως προς τη συμβολή τους στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Παρά το γεγονός ότι η σημαντικότητα του σχολικού κλίματος έχει τεκμηριωθεί ερευνητικά, στην ελληνόγλωσση παιδαγωγική βιβλιογραφία το σχολικό κλίμα, ως αντικείμενο έρευνας, παρουσιάζει κενά. Τέλος, αφενός ο καθοριστικός ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και αφετέρου το γεγονός ότι στην τελευταία δεκαετία υπάρχουν περιορισμένες έρευνες για το σχολικό κλίμα στην ελληνική επικράτεια αποτέλεσαν το έναυσμα για την έρευνα αυτή και ενίσχυσαν τη

σημαντικότητά της. Επιπλέον, με την έρευνα αυτή παρέχεται η δυνατότητα περαιτέρω αξιοποίησης των αποτελεσμάτων σε μελλοντικούς ερευνητές, αλλά και σε στελέχη της εκπαίδευσης που δραστηριοποιούνται στον χώρο της διοίκησης των σχολικών μονάδων και επηρεάζουν τα δρώμενα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας αποτελεί η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. Για τον σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε έρευνα στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσπρωτίας, προκειμένου να διερευνηθούν και να αποτυπωθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με τον ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση του κλίματος που επικρατεί στις μονάδες υπηρετήσής τους.

Στην παρούσα εργασία, αρχικά, θα γίνει εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων σχολικό κλίμα, διευθυντής και ηγέτης. Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στη σημασία και τους τύπους του σχολικού κλίματος, στους παράγοντες διαμόρφωσής του, στα στυλ ηγεσίας, καθώς και στον διευθυντή ως βασικό παράγοντα διαμόρφωσης σχολικού κλίματος. Επίσης, θα περιγραφεί ο σκοπός της έρευνας και οι επιμέρους στόχοι, καθώς και η μεθοδολογία της έρευνας. Τέλος, θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας, τα συμπεράσματα, οι προτάσεις, καθώς και οι περιορισμοί της έρευνας.

Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων σχολικό κλίμα, διευθυντής και ηγέτης

Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντάμε πολλές ονομασίες για την έννοια «σχολικό κλίμα», όπως «ατμόσφαιρα», «κουλτούρα», «ήθος», καθώς διαφορετικοί ερευνητές έχουν δώσει διαφορετικές ερμηνείες για την έννοια του κλίματος (Σαϊτής, 2008β· Σαϊτή & Σαϊτής, 2012α).

Το «σχολικό κλίμα» εκλαμβάνεται ως «η προσωπικότητα του σχολείου», δηλαδή η προσωπικότητα στο άτομο είναι ό,τι το κλίμα στην οργάνωση (Hoy & Miskel, 1987: 226). Άλλοι ορίζουν το «σχολικό κλίμα» ως «την ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε εκπαιδευτήριο, σχετίζεται άμεσα με τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτό και αποτελεί τη βάση για προβλέψεις εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων» (Sergiovanni & Starratt, 1998: 177). Επιπλέον, αποτελεί «μια διαρκή ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος, η οποία βιώνεται από μαθητές και δασκάλους, επηρεάζει τη συμπεριφορά τους και βασίζεται στις συλλογικές αντιλήψεις που αυτοί σχηματίζουν για τη συμπεριφορά στο σχολείο τους» (Hoy & Miskel, 1996: 141). Ενώ, κατά την Πασιαρδή (2001: 25), «το σχολικό κλίμα ορίζεται ως το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών κατά την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου, τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό και διδακτικό

τους έργο, την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών στο έργο τους, την επίτευξη των στόχων τους κατά τρόπο αποτελεσματικό και, γενικά, την όλη τους απόδοση στο εκπαιδευτικό τους έργο». Πρόσφατα, οι Hoy and Miskel (2005: 185) το ορίζουν ως «το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν ένα σχολείο από το άλλο και τα οποία επιδρούν στις συμπεριφορές των μελών κάθε σχολείου».

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι με τον όρο «σχολικό κλίμα», στην παρούσα εργασία, εννοούμε την ατμόσφαιρα που επικρατεί στη σχολική μονάδα, η οποία δημιουργείται από τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτήν (Sergiovanni & Starratt, 1998: 177), καθώς και το σύνολο των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραγόντων του σχολικού περιβάλλοντος, που επηρεάζουν τόσο την ψυχική διάθεση και τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό και διδακτικό τους έργο όσο και την παραγωγικότητα και αποτελεσματικότητά τους στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων τους (Πασιαρδή, 2001: 25).

Σύμφωνα με την Στραβάκου (2003α: 30), «ο διευθυντής είναι, κυρίως, το άτομο που αποτελεί την κινητήρια δύναμη της σχολικής μονάδας, που είναι υπεύθυνο για τη χρηστή και την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας την οποία διευθύνει και που είναι σε θέση με τα επιστημονικά, παιδαγωγικά, διδακτικά και διοικητικά προσόντα και εφόδια να επιφέρει και να πετύχει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, ώστε να αναδείξει τη σχολική μονάδα σε παράγοντα αλλαγής των εκπαιδευτικών δρώμενων». Ειδικότερα, ο διευθυντής οργανώνει και διοικεί τη σχολική μονάδα, είναι ιεραρχικός προϊστάμενος όλου του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού του σχολείου και υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία των νόμων, των εγκυκλίων, των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων (Σαϊτης, 2008α· Στραβάκου, 2003α).

Αναφορικά με τον όρο «ηγέτης» έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί. Για άλλους «ηγέτης» είναι «το άτομο εκείνο μέσα στην ομάδα που του ανατίθεται το καθήκον της κατεύθυνσης και του συντονισμού των δραστηριοτήτων της ομάδας» (Fiedler, 1967: 8) ή «ένα πρόσωπο ενταγμένο μέσα σε μια εργασιακή ομάδα στην οποία του έχει ανατεθεί κάποιος ρόλος» (Leavitt, 1972: 217) ή «το άτομο που διαθέτει τη μεγαλύτερη επιρροή μέσα στην ομάδα και αναμένεται να εκπληρώσει τον ηγετικό αυτό ρόλο» (Hoy & Miskel, 2005: 374). Επιπλέον, «ηγέτης είναι αυτός που έχει την ικανότητα να επηρεάσει κάποιους ανθρώπους να κάνουν κάτι που αυτός θέλει» (Πασιαρδής, 2004: 209), ενώ κατά τον Μπουραντά (2005: 198-199) ο ηγέτης ασκεί επιρροή πάνω σε άλλα άτομα και τα κάνει να τον «ακολουθούν εθελοντικά και πρόθυμα».

Κρίνεται απαραίτητο να γίνει διάκριση των όρων «διευθυντής» και «ηγέτης», διότι συγχέονται και ταυτίζονται. Η βασική διαφορά εντοπίζεται στον τρόπο αξιοποίησης του

ανθρώπινου παράγοντα και στα ποσοτικά και ποιοτικά μεγέθη του αποτελέσματος. Μπορεί κάποιος να είναι διευθυντής χωρίς να είναι ηγέτης, όπως μπορεί να είναι κάποιος ηγέτης χωρίς να ασκεί εξουσία. Όμως, απαραίτητα πρέπει να είναι κάποιος ηγέτης, για να είναι ικανός διευθυντής. Επομένως, το δίπτυχο «διευθυντής-ηγέτης» αποτελεί τον ιδανικότερο συνδυασμό στον χώρο της διοικητικής ηγεσίας (Σαΐτης, 2008α).

Σχολικό κλίμα και διευθυντής

Σημασία και τύποι σχολικού κλίματος

Η διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος αποτελεί επιτακτική ανάγκη, καθώς αφενός ο εκπαιδευτικός περνάει μεγάλο μέρος της ζωής του στον εργασιακό χώρο και αφετέρου το ανοιχτό κλίμα αυξάνει τις πιθανότητες για την επίτευξη των στόχων του σχολείου (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α). Το θετικό κλίμα δημιουργεί αισθήματα ικανοποίησης και υπευθυνότητας, τόσο σε μαθητές όσο και σε εκπαιδευτικούς, ενδυναμώνοντας την αίσθηση της ταυτότητας (Πασιαρδή, 2001). Επιπλέον, επηρεάζει την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών και το ενδιαφέρον για την εργασία τους, που με τη σειρά τους επιδρούν στην παραγωγικότητα και την αποτελεσματικότητά τους και, παράλληλα, επιδρά στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και τον σχηματισμό ενεργών κοινοτήτων μάθησης στα σχολεία μέσα από το κοινό όραμα, την έμφαση στη μάθηση και μέσα από συλλογική εργασία (Sweetland & Hoy, 2000). Τέλος, επιδρά στη μάθηση και στις επιδόσεις των μαθητών (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008· Πασιαρδή, 2001), καθώς και στη συμπεριφορά τους (Hoy & Miskel, 1996).

Η Καβούρη (1998: 183-184) ανάλογα με τη στάση του διευθυντή απέναντι στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου, διακρίνει τέσσερα είδη σχολικού κλίματος: α) *Το ανοιχτό σχολικό κλίμα*, όπου ο διευθυντής του σχολείου διακρίνεται από χαμηλό βαθμό κατευθυντικής στάσης και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται αρμονικά μαζί του με αίσθημα επαγγελματικής ευθύνης, β) *το κλειστό σχολικό κλίμα*, όπου ο διευθυντής χαρακτηρίζεται για κατευθυντική και περιοριστική στάση, ενώ οι εκπαιδευτικοί αδιαφορούν και επιλέγουν την απομόνωση, γ) *το κλίμα της συμμετοχής/αφοσίωσης*, όπου ο διευθυντής είναι αυστηρός, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί είναι ενωμένοι μεταξύ τους, έχουν υψηλό αίσθημα ευθύνης, επικεντρώνονται στο εκπαιδευτικό έργο και αγνοούν τον διευθυντή, δ) *το κλίμα αποχής/αποφυγής*, όπου ο διευθυντής υποστηρίζει πολύ τους εκπαιδευτικούς και τους δίνει τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών, αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλό βαθμό συνεργασίας και υψηλό βαθμό απάθειας.

Παράγοντες διαμόρφωσης σχολικού κλίματος

Κατά την Πασιαρδή (2001: 40), οι βασικοί παράγοντες διαμόρφωσης θετικού κλίματος είναι:

α) Η επικοινωνία μεταξύ των ομάδων και των ατόμων της σχολικής μονάδας

Η επικοινωνία στον χώρο του σχολείου συμβάλλει στη δημιουργία θετικού ή αρνητικού σχολικού κλίματος για τη μάθηση. Διακρίνουμε την επικοινωνία των φορέων της σχολικής μονάδας με τα υψηλότερα κλιμάκια, που αφορά, κυρίως, στη στοχοθέτηση, στην αξιολόγηση, σε εφαρμογές καινοτόμων προγραμμάτων, στις διαδικασίες και στις δομές (Πασιαρδή, 2001: 44-45). Επίσης, καθοριστικό ρόλο στην επικοινωνία παίζει ο διευθυντής του σχολείου, ο οποίος ενημερώνει και πληροφορεί τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς για ζητήματα που αφορούν τη σχολική μονάδα (Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006).

β) Η συνεργασία των εκπαιδευτικών

Η εποικοδομητική συνεργασία στο σχολείο συμβάλλει στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος. Η συνεργασία των μελών της σχολικής μονάδας αποτυπώνεται στη συμπεριφορά και στις διαπροσωπικές σχέσεις τους εντός και εκτός σχολείου και αποτελεί βασική προϋπόθεση για να επιτευχθούν οι σκοποί και οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος. Επίσης, κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία στην επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική κοινότητα, καθώς και στη συνεργατική διδασκαλία. Επιπλέον, το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, από το διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο, την αίσθηση αποτελεσματικότητας και το ποσοστό συνεργασίας με τους συναδέλφους τους (Πασιαρδή, 2001: 54-59).

γ) Η οργάνωση και διοίκηση του σχολείου

Η καλή οργάνωση αποτελεί προϋπόθεση για μια αποτελεσματική διοίκηση, η οποία με τη σειρά της συμβάλλει στην καλύτερη σχολική μάθηση και επίδοση. Κύριο μέλημα του διευθυντή είναι η δημιουργία ενός ευνοϊκού κλίματος, το οποίο έγκειται στη διατήρηση της ισορροπίας ανάμεσα στις γραφειοκρατικές δομές από τη μια και τις επαγγελματικές, αλλά και ανθρώπινες σχέσεις από την άλλη (Πασιαρδή, 2001: 60-65). Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος θα συζητηθεί, στη συνέχεια, καθώς αποτελεί βασική παράμετρο στην παρούσα εργασία.

δ) Ο μαθητής

Ο εκπαιδευτικός προσφέρει τα κατάλληλα κίνητρα και ερεθίσματα για μάθηση και εμψυχώνει τους μαθητές στην προσπάθειά τους. Τα σχολεία με ευνοϊκό κλίμα ακολουθούν την αρχή της διαφορετικότητας και οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να συγκεντρώνουν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών τους, προκειμένου να αξιοποιήσουν στο έπακρο τις δυνατότητες και δεξιότητες των μαθητών. Το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα και οι κατάλληλες διδακτικές μέθοδοι συμβάλλουν στην επίτευξη αυτού του στόχου (Πασιαρδή, 2001: 71-73).

Στυλ ηγεσίας

Ο διευθυντής-ηγέτης της σχολικής μονάδας επιλέγει το κατάλληλο στυλ ηγεσίας προσαρμόζοντάς το κάθε φορά ανάλογα με τους υφισταμένους του, τις διαπροσωπικές σχέσεις τους και το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012α). Ως προς το στυλ ηγεσίας υπάρχουν οι εξής βασικές κατηγορίες: α) *Αυταρχικό στυλ ηγεσίας*: Ο διευθυντής-ηγέτης παίζει κυρίαρχο ρόλο στη λήψη αποφάσεων και στον καθορισμό των ενεργειών των μελών του οργανισμού, χρησιμοποιεί το φόβο ως κίνητρο, συνήθως δεν αιτιολογεί τις διαταγές του και είναι δογματικός στις σχέσεις του με τους υφισταμένους του, β) *δημοκρατικό ή συμμετοχικό στυλ ηγεσίας*: Επιδίωξη του διευθυντή-ηγέτη είναι να αφήνει πρωτοβουλίες στους συνεργάτες του. Η λήψη αποφάσεων είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη συμμετοχή και συνεργασία ηγέτη και υπαλλήλων, γ) *χαλαρό ή εξουσιοδοτικό ή αδιάφορο στυλ ηγεσίας*: Οι διευθυντές-ηγέτες είναι συμβολικοί και διακοσμητικοί, καθώς μεταβιβάζουν σχεδόν όλη την εξουσία και τον έλεγχο στους υφισταμένους τους και ενεργούν σαν χορηγοί πληροφοριών προς αυτούς, δ) *γραφειοκρατικό στυλ ηγεσίας*: Οι ηγέτες διοικούν βάσει συγκεκριμένων κανόνων, πολιτικών και διαδικασιών εκτέλεσης του έργου (Ζαβλανός, 1998· Lewin et al., 1939, όπ. αναφ. στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013· Σαϊτής, 1994).

Τα ηγετικά στελέχη υιοθετούν στην πράξη, συνήθως, ένα στυλ ηγεσίας ανάμεσα στο αυταρχικό και εξουσιοδοτικό (Σαϊτής, 1994). Ωστόσο, ο ηγέτης οφείλει να είναι ευέλικτος και να προσαρμόζει το στυλ του κάθε φορά ανάλογα με τις περιστάσεις. Τέλος, το πρότυπο ηγεσίας που απαιτεί η σημερινή κοινωνία, είναι ένας αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης που υιοθετεί τη δημοκρατική-συμμετοχική ηγεσία (Κούλα, 2011).

Ο διευθυντής ως βασικός παράγοντας διαμόρφωσης σχολικού κλίματος

Η μελέτη του σχολικού κλίματος συνδέεται με τις διαστάσεις της διοίκησης της σχολικής μονάδας και, ειδικότερα, της υποστήριξης που δέχονται οι εκπαιδευτικοί από τον διευθυντή. Έτσι, κάθε σχολείο, το οποίο λειτουργεί κοντά στο μέγιστο των ικανοτήτων του, διακρίνεται για την αποτελεσματική ηγεσία του. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, λοιπόν, είναι το «κλειδί» για τη δημιουργία ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος, ο οποίος, ως κύριος μοχλός οργάνωσης και διοίκησης, οργανώνει τις προσπάθειες για να αποφασιστεί από κοινού το όραμα, αλλά και οι στόχοι της σχολικής μονάδας (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000). Επιπλέον, ως παιδαγωγός, οφείλει να είναι προσεκτικός στις ενέργειές του και να προσπαθεί αδιάκοπα για τη δημιουργία σωστού παιδαγωγικού κλίματος και για τη διαμόρφωση και διατήρηση ενός ευνοϊκού και καλού εργασιακού και μαθησιακού περιβάλλοντος στη σχολική μονάδα που ηγείται (Σαϊτής, 2008β· Σαϊτή & Σαϊτής, 2012α· Στραβάκου, 2003β). Η σημαντικότερη επίδραση στο κλίμα μιας σχολικής μονάδας ασκείται, κυρίως, από την προσωπική συμβολή

του διευθυντή στον ρόλο του ηγέτη, την ικανότητά του να χειριστεί σωστά τον ανθρώπινο παράγοντα και λιγότερο την εξουσία που του παρέχει ο νόμος (Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006).

Η διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος είναι, κυρίως, αποτέλεσμα της δραστηριότητας του διευθυντή σε τρεις βασικούς άξονες (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012α):

α) Επικοινωνία και συνεργασία του διευθυντή του σχολείου με τους εκπαιδευτικούς

Η συνεργασία του διευθυντή με τα μέλη της σχολικής μονάδας οφείλει να είναι βασική του επιδίωξη, αφού η λειτουργική και εποικοδομητική συνεργασία συμβάλλει στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος. Ως ηγέτης, οφείλει να αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση ακολουθώντας το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, μεταδίδοντας στους εκπαιδευτικούς το όραμα και την αφοσίωσή του στην αποστολή του σχολείου (Σαϊτής, 2008β). Επίσης, να εμπιστεύεται τους εκπαιδευτικούς, να τους παρέχει ευκαιρίες να συνεισφέρουν στην οργάνωση - διοίκηση του σχολείου αντιμετωπίζοντάς τους ως συμβούλους, προκειμένου να περιοριστούν οι συγκρούσεις και να επιτυγχάνεται υψηλή αποτελεσματικότητα του σχολείου (Πασιαρδή, 2001). Επιπλέον, να διαμορφώνει ένα κλίμα ελεύθερης επικοινωνίας και γόνιμης συνεργασίας, αφού η κατάλληλη ενημέρωση και γνώση των απαραίτητων πληροφοριών βοηθούν το προσωπικό να εργάζεται πιο αποδοτικά και πιο εύκολα (Hoy & Miskel, 1996).

Παράλληλα, η σταθερή συμπεριφορά του διευθυντή συμβάλλει στη δημιουργία ενός κλίματος σιγουριάς και ασφάλειας. Επίσης, οφείλει να υιοθετεί υποστηρικτική, συνεργατική και φιλική στάση απέναντι στους εκπαιδευτικούς, αναπτύσσοντας σε αυτούς το αίσθημα της ευθύνης, καθιστώντας τους υπεύθυνους για το αποτέλεσμα της εργασίας τους, χωρίς να επεμβαίνει στον τρόπο εκτέλεσής της, με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες (Μπάκας, 2006).

Πέρα από αυτά, ο διευθυντής πρέπει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να του μιλούν ανοιχτά για τα παράπονά τους και για θέματα που τους απασχολούν (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012α), αλλά και να ενδιαφέρεται ειλικρινά για τα προσωπικά και οικογενειακά τους προβλήματα. Ενώ, πρέπει να αποφεύγει να επικαλείται τον ρόλο του για να επιβληθεί. Επίσης, ο δίκαιος καταμερισμός της εργασίας, ο οποίος πρέπει να είναι ανάλογος με τις κλίσεις και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών, συμβάλλει στη δημιουργία καλού κλίματος (Μπάκας, 2002· Σαϊτής, 2008β). Επιπλέον, επιτυγχάνεται κατάλληλο και ευνοϊκό κλίμα στη σχολική μονάδα, όταν ο διευθυντής προωθεί τη βελτίωση των εκπαιδευτικών στον επαγγελματικό τομέα (Μπάκας, 2002), αναπτύσσει δραστηριότητες σχετικά με την επαγγελματική τους ανέλιξη και ενθαρρύνει προσπάθειες επιμόρφωσης (Κούλα, 2011· Πασιαρδής, 2004· Στραβάκου, 2003β). Τέλος, η

επικοινωνία διευθυντή – εκπαιδευτικών συμβάλλει στη συνοχή των μελών της σχολικής κοινότητας και στην ανάπτυξη αισθημάτων αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Σαϊτής, 2014).

β) Επικοινωνία του διευθυντή του σχολείου με τους μαθητές

Ο διευθυντής αναμένεται να διακρίνεται για το ειλικρινές ενδιαφέρον του, τις παιδαγωγικές του γνώσεις, την κατανόηση του παιδικού ψυχισμού, τον σεβασμό στην προσωπικότητα του μαθητή, την ικανότητα ελιγμών, την προσπάθεια επικοινωνίας και τη δίκαιη αντιμετώπιση (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012α). Ειδικότερα, οφείλει να εκδηλώνει έμπρακτα και ουσιαστικά την αγάπη και το ενδιαφέρον για τους μαθητές του, καθώς η καλή σχολική ατμόσφαιρα παίζει καθοριστικό ρόλο στην ομαλή ψυχική και συναισθηματική ανάπτυξή τους. Επίσης, πρέπει να σέβεται την προσωπικότητα του μαθητή, να ενθαρρύνει τον μαθητή στις δυσκολίες, να αναγνωρίζει τις πραγματικές του ικανότητες, να κατανοεί και να υποβοηθά στην εξάλειψη των αδυναμιών του (Ζάχαρης, 1985, όπ. αναφ. στο Σαϊτής, 2008β).

γ) Επικοινωνία-συνεργασία του διευθυντή του σχολείου με τους γονείς

Η καλή συνεργασία σχολείου και οικογένειας αποτελεί βασικό στοιχείο για την ολοκλήρωση των στόχων του σχολείου, αφού η αρμονική συνεργασία ανάμεσά τους συντελεί στην επίλυση προβλημάτων του σχολείου και στην επίτευξη περισσότερων αποτελεσμάτων στον τομέα της αγωγής των μαθητών (Σαϊτής, 1994). Η συχνή επικοινωνία του διευθυντή με τους γονείς των μαθητών και η ενημέρωσή τους για τη γενική λειτουργία του σχολείου πρέπει να αποτελεί κύριο μέλημα του διευθυντή. Αυτό επιτυγχάνεται με την πρόσκληση των γονέων σε τακτά χρονικά διαστήματα στο σχολείο, την οργάνωση συγκεντρώσεων των γονέων για θέματα σχετικά με την αγωγή των παιδιών τους και την πρόσκληση τους σε εορταστικές εκδηλώσεις του σχολείου (Μπάκας, 2002· Σαϊτής, 2008β· Σαϊτή & Σαϊτής, 2012α).

Σκοπός έρευνας και επιμέρους στόχοι

Βασικός σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να διερευνηθεί και να αποτυπωθεί η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής μονάδας από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσπρωτίας.

Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με: α) με την έννοια σχολικό κλίμα σε συνδυασμό με την επίδραση του διευθυντή στη διαμόρφωσή του, β) τον τύπο σχολικού κλίματος που διαμορφώνει ο διευθυντής στη σχολική μονάδα τους, γ) τους παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος, δ) τις διαστάσεις του οργανωτικού κλίματος στα σχολεία από την πλευρά του διευθυντή, ε) τη συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του κλίματος στη σχολική μονάδα, στ) τις παραμέτρους που

χρήζουν βελτίωσης στις μονάδες υπηρετήσής τους σχετικά με τη διοίκηση, και ζ) τυχόν διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο και τα έτη προϋπηρεσίας.

Μεθοδολογία έρευνας

Επιλέχθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση, με την οποία είναι δυνατόν να συλλεχθούν δεδομένα από ένα αρκετά μεγάλο αριθμό περιπτώσεων και να αναλυθούν στατιστικά τα ερευνητικά δεδομένα (Δημητρόπουλος, 2004). Επιπλέον, η μέθοδος, που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας, είναι η επισκόπηση μικρής κλίμακας, διότι προσφέρεται για τη συλλογή δεδομένων σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο, αποσκοπώντας να περιγράψει τη φύση των υπαρχουσών συνθηκών (Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

Παράλληλα, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα αποτελούν βασικά γνωρίσματα σε κάθε έρευνα. Η «αξιοπιστία» διασφαλίζεται όταν ένα τεστ, σε περίπτωση που επαναληφθεί, παράγει τα ίδια ή σχεδόν τα ίδια αποτελέσματα κάτω από σταθερές συνθήκες. Η «εγκυρότητα» της έρευνας διασφαλίζεται όταν το τεστ μετρά ή περιγράφει αυτό για το οποίο έχει κατασκευαστεί να μετρά ή να περιγράφει (Βάμβουκας, 2006: 286· Bell, 2001: 107-108· Παρασκευόπουλος, 1993: 69, 77), ως εκ τούτου είναι σημαντική η ακρίβεια και η σαφήνεια του περιεχομένου του ερευνητικού εργαλείου διεξαγωγής της διαδικασίας.

Για να εξασφαλιστούν τα παραπάνω, στην παρούσα εργασία, δόθηκε βαρύτητα στη διαμόρφωση του γραπτού ερωτηματολογίου, που αποτελεί το εργαλείο συλλογής δεδομένων της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε με τρόπο σαφή και κατανοητό, ενώ έγινε προσπάθεια να διατυπωθούν επακριβώς οι ερωτήσεις και να ρυθμιστεί ανάλογα το ερευνητικό εργαλείο ενισχύοντας παράλληλα την εγκυρότητα του περιεχομένου του. Επιπρόσθετα, προκειμένου να διασφαλιστεί ο μέγιστος δυνατός βαθμός εγκυρότητας και αξιοπιστίας της όλης προσπάθειας δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση, κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού της έρευνας, στη σύνδεση των ερωτήσεων με τον ερευνητικό σκοπό που εξυπηρετούν (Bell, 2001: 107-108).

Πριν την οριστικοποίηση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου και πριν τη χορήγησή του στα υποκείμενα, προηγήθηκε «πιλοτική εφαρμογή» του ερωτηματολογίου για τη διαπίστωση της αποτελεσματικότητάς του, κυρίως, ως προς τον βαθμό αποδοχής, κατανόησης και ερμηνείας των ερωτήσεων, η οποία έγινε με την επίδοσή του σε μικρό αριθμό υποκειμένων, με παρόμοια χαρακτηριστικά με την ομάδα που αποτελεί τον πληθυσμό μελέτης. Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε δέκα εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι εξαιρέθηκαν από το δείγμα της κυρίως έρευνας, με σκοπό: α) την ανίχνευση ατελειών στις οδηγίες, β) τη διερεύνηση ασαφειών ή τυχόν προβλημάτων κατανόησης και ερμηνείας συγκεκριμένων ερωτήσεων ή ενοτήτων, β) τον προσδιορισμό του χρόνου που απαιτείται για

τη συμπλήρωσή του, γ) την παρατήρηση αντιδράσεων των υποκειμένων, δ) τον εντοπισμό άλλων προβλημάτων που θα μπορούσαν να δυσκολέψουν την έρευνα, ώστε να προβούμε σε τυχόν διαφορετική διατύπωση ή παρουσίαση του ερωτηματολογίου (Αθανασίου, 2007: 172· Bell, 2001: 107-108· Javeau, 2000: 148-149· Παρασκευόπουλος, 1993: 69, 114).

Από την «πιλοτική εφαρμογή» του ερωτηματολογίου διαπιστώθηκε ότι οι ερωτήσεις ήταν κατανοητές από τους εκπαιδευτικούς, δεν περιείχαν ασάφειες και η διαδικασία συμπλήρωσής του απαιτούσε περίπου 15-18 λεπτά. Έτσι, το ερωτηματολόγιο πήρε την οριστική του μορφή και, στη συνέχεια, ακολούθησε η διανομή του. Τέλος, σε μια προσπάθεια να διαμορφωθούν οι καλύτερες συνθήκες παραγωγής έγκυρων, αξιόπιστων και αντικειμενικών ευρημάτων, προσφέρθηκαν όμοιες συνθήκες σε όλα τα υποκείμενα της έρευνας, δεν ασκήθηκε καμία πίεση για την επιστροφή του ερωτηματολογίου και δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στην τήρηση των κανόνων δεοντολογίας που επιβάλλει η μεθοδολογία της έρευνας (Αθανασίου, 2007).

Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας ήταν 210 εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσπρωτίας, κατά το σχολικό έτος 2016-2017. Ειδικότερα, ως προς το φύλο των συμμετεχόντων, οι 97 ήταν άνδρες (46,2%) και οι 113 γυναίκες (53,8%). Επίσης, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων (95,7%) ήταν μόνιμοι. Όσον αφορά την ηλικία των συμμετεχόντων, το 21% ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών, το 51,4% στην ομάδα 41-50 ετών και το 27,6% στην ομάδα άνω των 50 ετών. Παρατηρείται ότι δεν συμμετείχαν εκπαιδευτικοί ηλικίας κάτω των 30 ετών. Αναφορικά με τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων, το 13,8% ανήκει στην ομάδα 1-10 έτη, το 60,5% ανήκει στην ομάδα 11-20 έτη, το 17,6% στην ομάδα 21-30 έτη, ενώ στην ομάδα περισσότερων των 30 ετών ανήκουν μόνο το 8,1%.

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή δεδομένων της παρούσας εργασίας, όπως προαναφέρθηκε, χρησιμοποιήθηκε το ανώνυμο γραπτό ερωτηματολόγιο, καθώς είναι χρήσιμο για τη συλλογή δεδομένων σε σύντομο χρόνο, αφού μπορεί να απευθυνθεί ομοιόμορφα σε μεγάλο αριθμό υποκειμένων (Cohen et al., 2007). Επιπλέον, θεωρείται εύχρηστο, λειτουργικό και οικονομικό μέσο συλλογής πληροφοριών και επεξεργασίας δεδομένων, ενώ διασφαλίζει την ανωνυμία των υποκειμένων και, παράλληλα, την αξιοπιστία της έρευνας (Αθανασίου, 2007· Βάμβουκας, 2008· Παρασκευόπουλος, 1993).

Για την κατασκευή του ερωτηματολογίου προηγήθηκε συστηματική μελέτη συναφών ερευνών, ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και μελέτη αντίστοιχων ερωτηματολογίων άλλων ερευνών σχετικών με το αντικείμενο. Επίσης, το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει

ερωτήσεις «κλειστού τύπου», με μονολεκτική απάντηση, ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και ερωτήσεις με διαβάθμιση των απαντήσεων, στις οποίες αξιοποιήθηκε η τετράβαθμη κλίμακα Likert. Επιπλέον, πριν την οριστικοποίηση και χορήγηση του ερωτηματολογίου στα υποκείμενα, προηγήθηκε «πilotική εφαρμογή» σε δέκα εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι εξαιρέθηκαν από το δείγμα της κυρίως έρευνας, με σκοπό την ανίχνευση ατελειών στις οδηγίες, τη διερεύνηση ασαφειών ή τυχόν προβλημάτων κατανόησης και ερμηνείας συγκεκριμένων ερωτήσεων και τον προσδιορισμό του χρόνου συμπλήρωσής του (Αθανασίου, 2007· Javeau, 2000).

Διαδικασία και τρόπος επεξεργασίας δεδομένων

Η έρευνα διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2016-2017 και ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία: Η διανομή και συλλογή των ερωτηματολογίων υλοποιήθηκε από την ίδια την ερευνήτρια, η οποία, ύστερα από ενημέρωση του διευθυντή κάθε σχολικής μονάδας, συναντούσε τους συμμετέχοντες κατ' ιδίαν και τους ενημέρωνε για τον σκοπό και τη σημαντικότητα της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώνονταν, συνήθως, την ίδια μέρα, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις επιστράφηκαν σε επόμενη συνάντηση.

Τελευταία φάση της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η κωδικοποίηση και η ανάλυση των δεδομένων. Οι απαντήσεις των ερωτηματολογίων κωδικοποιήθηκαν και οργανώθηκαν σε σχετικό ψηφιακό αρχείο για την περαιτέρω ανάλυσή τους. Συγκεκριμένα, η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου για τις Κοινωνικές Επιστήμες S.P.S.S. (Statistical Package for Social Sciences V. 24), ενώ για τα γραφήματα χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα Excel του Microsoft Office 2010.

Επίσης, προκειμένου να εξεταστεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, ανάμεσα στις κατηγορικές μεταβλητές χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος χ^2 . Ενώ, για τον έλεγχο ανάμεσα σε εξαρτημένη μεταβλητή διάταξης και σε ανεξάρτητη μεταβλητή με δύο επίπεδα αξιοποιήθηκε ο έλεγχος Mann-Whitney. Στην περίπτωση που ο έλεγχος έγινε ανάμεσα σε ανεξάρτητη μεταβλητή που είχε περισσότερα των δύο επιπέδων και σε εξαρτημένη διατακτική μεταβλητή (τύπου Likert), χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Kruskal-Wallis. Όπου εντοπίστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές, με σκοπό να εξεταστούν ανά ζεύγη οι μεταβλητές, προχωρήσαμε σε εκ των υστέρων ανάλυση (post hoc) εφαρμόζοντας το κριτήριο σημαντικότητας του Bonferroni (έλεγχος διόρθωσης της στάθμης σημαντικότητας). Για την εξέταση των συσχετίσεων δύο διατακτικών μεταβλητών αξιοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman.

Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας

Σχολικό κλίμα

Σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την έννοια του σχολικού κλίματος σε συνδυασμό με τον ρόλο του διευθυντή παρατηρήθηκε ότι οι προτάσεις με τον υψηλότερο μέσο όρο ($M.O.=3,5$) είναι: «Αντικατοπτρίζει την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ των εκπαιδευτικών-διευθυντών» ($M.O.=3,5$, $T.A.=0,7$) και «Διαμορφώνεται από τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας» ($M.O.=3,5$, $T.A.=0,7$). Ακολουθεί η πρόταση: «Μπορεί να αλλάξει εύκολα με τις κατάλληλες ενέργειες του διευθυντή» ($M.O.=3,3$, $T.A.=0,7$).

Επιπλέον, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, ποσοστό 49,5% ($N=104$), θεωρεί ότι ο διευθυντής διαμορφώνει «ανοιχτό» σχολικό κλίμα στη μονάδα υπηρετήσής τους. Ενώ, το 24,8% ($N=52$) κρίνει ότι διαμορφώνει «κλειστό» κλίμα, το 15,7% ($N=33$) κλίμα «αποχής ή αποφυγής» και μόνο το 10% ($N=21$) κλίμα «αφοσίωσης ή συμμετοχής».

Διαστάσεις συμπεριφοράς του διευθυντή στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος

Όσον αφορά τις διαστάσεις της συμπεριφοράς του διευθυντή που επηρεάζουν τη διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής μονάδας, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συμφωνούν με τις παρακάτω προτάσεις ως εξής: α) «Δίνει το παράδειγμα δουλεύοντας ο ίδιος σκληρά» συμφωνούν πολύ το 33,8%, αρκετά το 45,5%, λίγο το 18,1% και καθόλου το 2,9%, β) «Ενδιαφέρεται για τις ανθρώπινες ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού» συμφωνούν πολύ το 31,9%, αρκετά το 41,4%, λίγο το 23,3% και καθόλου το 3,3%, γ) «Επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας» συμφωνούν πολύ το 16,2%, αρκετά το 39%, λίγο το 37,1% και καθόλου το 7,6%, δ) «Θέτει αυστηρούς κανόνες» συμφωνούν πολύ το 28,1%, αρκετά το 21,9%, λίγο το 31,9% και καθόλου το 18,1%, ε) «Εποπτεύει τους εκπαιδευτικούς» συμφωνούν πολύ το 30,5%, αρκετά το 16,2%, λίγο το 38,6% και καθόλου το 14,8%, στ) «Ενεργοποιεί-δραστηριοποιεί τους εκπαιδευτικούς» συμφωνούν πολύ το 10%, αρκετά το 31,9%, λίγο το 49% και καθόλου το 9%, ζ) «Είναι απόλυτος/η στις θέσεις του/της» συμφωνούν πολύ το 28,1%, αρκετά το 11,4%, λίγο το 28,6% και καθόλου το 31,9%.

Στη συνέχεια, εξετάστηκαν οι απαντήσεις στην ερώτηση Γ2.1.A-Z (διαστάσεις της συμπεριφοράς του διευθυντή), ως προς τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας (βλ. πίνακα 1).

Πίνακας 1: Μ.Ο. και Τ.Α. απαντήσεων στην ερώτηση Γ2.1.A-Z, ως προς τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας

Γ2.1 Σε ποιον βαθμό ο/η διευθυντής/ντρια της μονάδας σας:	Π7. Συνολικά έτη προϋπηρεσίας			
	1-10	11-20	21-30	< 30 ετών

	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
A. Δίνει το παράδειγμα, δουλεύοντας ο ίδιος σκληρά.	3,2	0,8	3,1	0,8	3	0,6	3,1	1
B. Επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.	2,7	0,7	2,7	0,9	2,5	0,8	2,5	0,9
Γ. Ενεργοποιεί – δραστηριοποιεί τους εκπαιδευτικούς.	2,6	0,7	2,4	0,8	2,4	0,9	2,4	0,8
Δ. Ενδιαφέρεται για τις ανθρώπινες ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού.	3,1	0,8	3	0,9	3	0,7	3,1	0,9
Ε. Θέτει αυστηρούς κανόνες.	2,8	1,1	2,7	1	2,2	1,1	2,2	1,3
ΣΤ. Εποπτεύει τους εκπαιδευτικούς.	2,8	1,1	2,6	1,1	2,5	1	2,6	1,2
Ζ. Είναι απόλυτος/η στις θέσεις του/της.	2,4	1,3	2,4	1,2	2,2	1,2	2,3	1,4

Εξετάζοντας τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας με την ερώτηση Γ2.1.A-Z, βάσει του συντελεστή συσχέτισης Spearman, προκύπτει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με αρνητική κατεύθυνση μεταξύ των συνολικών ετών προϋπηρεσίας και των απαντήσεων που δόθηκαν στην ερώτηση Γ2.1.E «Σε ποιον βαθμό ο/η διευθυντής/ντρια της μονάδας σας θέτει αυστηρούς κανόνες» ($\rho = -0,173$, $\text{sig} < 0,05$). Άρα, όσο αυξάνονται τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν λιγότερο ότι ο διευθυντής θέτει αυστηρούς κανόνες.

Στην ερώτηση Γ2.1.A-Z σε σχέση με την ερώτηση B1 «Πώς χαρακτηρίζετε το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα σας» (βλ. Πίνακα 2) αξιοποιώντας τον έλεγχο Spearman, διαπιστώθηκε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με θετική κατεύθυνση μεταξύ των μεταβλητών Γ2.1.E και Γ2.1.ΣΤ με την ερώτηση B1. Άρα, όσο οι απαντήσεις των συμμετεχόντων πηγαίνουν στο πολύ τόσο πιο κλειστό είναι το κλίμα. Επιπλέον, διαπιστώθηκε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με αρνητική κατεύθυνση μεταξύ των μεταβλητών Γ2.1.A, Γ2.1.B, Γ2.1.Γ και Γ2.1.Δ με την ερώτηση B1. Επομένως, όσο οι απαντήσεις των ερωτώμενων πηγαίνουν προς το καθόλου τόσο πιο κλειστό είναι το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα.

Πίνακας 2: Αποτελέσματα ελέγχου συσχετίσεων των ερωτήσεων Γ2.1. A-Z με την B1

Γ2.1. Σε ποιον βαθμό ο/η διευθυντής/ντρια:		B1. Πώς χαρακτηρίζετε το σχολικό κλίμα που επικρατεί στη μονάδα σας:
Γ2.1.A. Σε ποιον βαθμό ο/η διευθυντής/ντρια της μονάδας σας δίνει το παράδειγμα, δουλεύοντας ο ίδιος σκληρά.	Correlation Coefficient	-,276**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	210

Γ2.1.Β. Σε ποιον βαθμό ο/η διευθυντής/ντρια της μονάδας σας επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.	Correlation Coefficient	-,421**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	210
Γ2.1.Γ. Σε ποιον βαθμό ο/η διευθυντής/ντρια της μονάδας σας ενεργοποιεί – δραστηριοποιεί τους εκπαιδευτικούς.	Correlation Coefficient	-,383**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	210
Γ2.1.Δ. Σε ποιον βαθμό ο/η διευθυντής/ντρια της μονάδας σας ενδιαφέρεται για τις ανθρώπινες ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού.	Correlation Coefficient	-,428**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	210
Γ2.1.Ε. Σε ποιον βαθμό ο/η διευθυντής/ντρια της μονάδας σας θέτει αυστηρούς κανόνες.	Correlation Coefficient	,466**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	210
Γ2.1.ΣΤ. Σε ποιον βαθμό ο/η διευθυντής/ντρια της μονάδας σας εποπτεύει τους εκπαιδευτικούς.	Correlation Coefficient	,445**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	210

«Επικοινωνία και συμβολή διευθυντή»

Σχετικά με την παράμετρο «Επικοινωνία» διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν λίγο έως αρκετά με τις προτάσεις: α) «Νιώθετε ικανοποιημένοι από την ενημέρωση που έχετε από τη διοίκηση του σχολείου σας» ($M.O.=2,9$, $T.A.=0,9$) συμφωνούν πολύ το 24,3% των εκπαιδευτικών, αρκετά το 47,6%, λίγο το 18,1% και καθόλου το 10%, β) «Τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων ενημερώνονται από τη διοίκηση του σχολείου» ($M.O.=2,9$, $T.A.=0,9$) συμφωνούν πολύ το 26,2%, αρκετά το 49%, λίγο το 14,8% και καθόλου το 10%, γ) «Ο/η διευθυντής/ντρια οργανώνει αποτελεσματικά τη σχολική ζωή και τον προγραμματισμό των εργασιών» ($M.O.=2,8$, $T.A.=0,8$) συμφωνούν πολύ το 18,1%, αρκετά το 55,7%, λίγο το 18,1% και καθόλου το 8,1%, δ) «Η διοίκηση του σχολείου επικοινωνεί αποτελεσματικά με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων» ($M.O.=2,8$, $T.A.=0,9$) συμφωνούν πολύ το 25,2%, αρκετά το 44,8%, λίγο το 19,5% και καθόλου το 10,5%, ε) «Ο/η διευθυντής/ντρια ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να του μιλούν ανοιχτά για τα παράπονά τους και για θέματα που τους απασχολούν, τόσο επαγγελματικά όσο και προσωπικά» ($M.O.=2,6$, $T.A.=0,9$) συμφωνούν πολύ το 20,5%, αρκετά το 32,4%, λίγο το 34,8% και καθόλου το 12,4%, στ) «Ο/η διευθυντής/ντρια ανακοινώνει το όραμα και τις προσδοκίες του για το σχολείο στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές» ($M.O.=2,3$, $T.A.=0,8$) συμφωνούν πολύ το 8,6%, αρκετά το 25,7%, λίγο το 53,8% και καθόλου το 11,9%.

Εξετάσαμε τη σχέση των μεταβλητών Δ1.1.Α-ΣΤ (Δ1.1.Α. «Ο/η διευθυντής/ντρια ανακοινώνει το όραμα και τις προσδοκίες του για το σχολείο», Δ1.1.Β. «Ο/η διευθυντής/ντρια

οργανώνει αποτελεσματικά τη σχολική ζωή και τον προγραμματισμό των εργασιών», Δ1.1.Γ. «Νιώθετε ικανοποιημένοι από την ενημέρωση που έχετε από τη διοίκηση του σχολείου σας», Δ1.1.Δ. «Τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων ενημερώνονται από τη διοίκηση του σχολείου», Δ1.1.Ε. «Η διοίκηση του σχολείου επικοινωνεί αποτελεσματικά με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων», Δ1.1.ΣΤ. «Ο/η διευθυντής/ντρια ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να του μιλούν ανοιχτά για τα παράπονά τους και για θέματα που τους απασχολούν, τόσο επαγγελματικά όσο και προσωπικά») και των συνολικών ετών προϋπηρεσίας αξιοποιώντας τον έλεγχο συσχέτισης Spearman. Βάσει των αποτελεσμάτων του παραπάνω ελέγχου, διαπιστώθηκε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με θετική κατεύθυνση μεταξύ των συνολικών ετών προϋπηρεσίας και των απαντήσεων που δόθηκαν στις ερωτήσεις Δ1.1.Α. (0,260, sig<0,05), Δ1.1.Β. (0,356, sig<0,05), Δ1.1.Γ. (0,351, sig<0,05), Δ1.1.Δ. (0,359, sig<0,05), Δ1.1.Ε. (0,335, sig<0,05), Δ1.1.ΣΤ. (0,322, sig<0,05). Επομένως, καθώς μεγαλώνουν τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας, μεγαλώνουν και οι τιμές στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και πηγαίνουν προς το πολύ.

Στη συνέχεια, διαπιστώνεται από τους μέσους όρους ότι οι εκπαιδευτικοί είναι λίγο έως αρκετά ικανοποιημένοι από την επικοινωνία που επικρατεί στη σχολική τους μονάδα. Ειδικότερα, οι μέσοι όροι των προτάσεων είναι: «Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική μονάδα» (Μ.Ο.=3,0, Τ.Α.=0,7), «Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με τον προγραμματισμό των εργασιών» (Μ.Ο.=2,9, Τ.Α.=0,7), «Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με την επίδοση των μαθητών» (Μ.Ο.=2,9, Τ.Α.=0,7). Επιπλέον, παρατηρούνται οι χαμηλότεροι μέσοι όροι στις εξής προτάσεις: «Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με την εισαγωγή καινοτομιών» (Μ.Ο.=2,3, Τ.Α.=0,8) και «Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με την επιμόρφωση» (Μ.Ο.=2,1, Τ.Α.=0,8).

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των απαντήσεων στην ερώτηση Δ1.2.Α–Ε σχετικά με τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την επικοινωνία που επικρατεί στη σχολική μονάδα τους, ως προς το φύλο (βλ. πίνακα 3).

Πίνακας 3: Μ.Ο. και Τ.Α. απαντήσεων στην ερώτηση Δ1.2.Α-Ε, ως προς το φύλο

Δ1.2. Σε ποιον βαθμό θα αξιολογούσατε ως ικανοποιητική την επικοινωνία σας:	Π1. Φύλο			
	Ανδρας		Γυναίκα	
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
Α. Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική μονάδα.	3,2	0,6	2,8	0,8
Β. Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με τον προγραμματισμό των εργασιών.	3	0,7	2,8	0,7
Γ. Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με την εισαγωγή καινοτομιών.	2,3	0,8	2,2	0,7

Δ. Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με την επιμόρφωση.	2,2	1	2	0,7
Ε. Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με την επίδοση των μαθητών.	3	0,7	2,8	0,7

Αξιοποιώντας τον έλεγχο Mann-Whitney μεταξύ των μεταβλητών Δ1.2Α-Ε και το φύλο, παρατηρείται στατιστικώς σημαντική διαφορά στην απάντηση που δόθηκε στην ερώτηση Δ1.2.Α «Με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική μονάδα» (3782, sig<0,05), ανάμεσα στα δύο φύλα, με τις τιμές των ανδρών να είναι υψηλότερες.

«Οργάνωση - Διοίκηση του σχολείου»

Σχετικά με την παράμετρο «Οργάνωση – Διοίκηση», παρατηρώντας τους μέσους όρους, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί απαντούν στις περισσότερες προτάσεις είτε λίγο είτε αρκετά. Πιο αναλυτικά, παρουσιάζονται οι προτάσεις σε φθίνουσα σειρά: α) «Πιστεύετε ότι ο/η διευθυντής/ντρια αποτελεί το «κλειδί» για τη δημιουργία ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος» (Μ.Ο.=3,6, Τ.Α.=0,7), β) «Η διοίκηση του σχολείου σας παρέχει τη δυνατότητα συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων» (Μ.Ο.=3,0, Τ.Α.=0,8), «Ο/η διευθυντής/ντρια είναι αμερόληπτος/η στη συμπεριφορά του απέναντι σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας» (Μ.Ο.=3,0, Τ.Α.=0,7), «Ο καταμερισμός εξωδιδασκικών εργασιών είναι δίκαιος» (Μ.Ο.=3,0, Τ.Α.=0,7) και «Η διοίκηση του σχολείου επικοινωνεί και συνεργάζεται με τους γονείς των μαθητών για ζητήματα που αφορούν τη σχολική μονάδα και τους μαθητές» (Μ.Ο.=3,0, Τ.Α.=0,7), γ) «Είναι χρήσιμη για τη δουλειά σας η ανατροφοδότηση που λαμβάνετε από τη διοίκηση του σχολείου σας» (Μ.Ο.=2,9, Τ.Α.=0,7) και «Η διοίκηση του σχολείου σας αφήνει περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών και αρμοδιοτήτων» (Μ.Ο.=2,9, Τ.Α.=0,8), δ) «Ενισχύεται η ελεύθερη επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα στον/στην διευθυντή/ντρια και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου» (Μ.Ο.=2,8, Τ.Α.=0,7), ε) «Ο/η διευθυντής/ντρια λειτουργεί ως παράδειγμα προς μίμηση για τους εκπαιδευτικούς» (Μ.Ο.=2,7, Τ.Α.=0,9), στ) «Ο διευθυντής προωθεί τη βελτίωση των εκπαιδευτικών στον επαγγελματικό τομέα» (Μ.Ο.=2,4, Τ.Α.=0,9), ζ) «Η διοίκηση του σχολείου επεμβαίνει στο διδακτικό σας έργο» (Μ.Ο.=1,5, Τ.Α.=0,9).

Εξετάσαμε την ύπαρξη διαφορών στις απαντήσεις των ερωτήσεων Δ3.1.Α-ΙΑ (παράμετρος «Οργάνωση – Διοίκηση»), ανάμεσα στο φύλο, χρησιμοποιώντας τον έλεγχο Mann-Whitney. Βάσει των αποτελεσμάτων του ελέγχου αυτού, διαπιστώνεται στατιστικώς σημαντική διαφορά στις απαντήσεις που δόθηκαν στις ερωτήσεις Δ3.1.Η «Η διοίκηση του σχολείου επεμβαίνει στο διδακτικό σας έργο» (4207,5, sig<0,05) και Δ3.1.ΙΑ «Η διοίκηση του σχολείου επικοινωνεί και συνεργάζεται με τους γονείς των μαθητών για ζητήματα που αφορούν τη σχολική μονάδα και τους μαθητές» (4612, sig<0,05), ανάμεσα στα δύο φύλα, με τις γυναίκες να απαντούν με μεγαλύτερες τιμές από τους άνδρες σε κάθε περίπτωση.

Επίσης, βάσει του ελέγχου συσχέτισης Spearman, εξετάσαμε αν υπάρχει σχέση ανάμεσα στα συνολικά έτη προϋπηρεσίας και την ερώτηση Δ3.1.Α-ΙΑ, που αφορά την παράμετρο «Οργάνωση - Διοίκηση». Βάσει των αποτελεσμάτων (βλ. πίνακα 4), υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με θετική κατεύθυνση μεταξύ των μεταβλητών Δ3.1.Ε «Ο διευθυντής προωθεί τη βελτίωση των εκπαιδευτικών στον επαγγελματικό τομέα» ($\rho=0,269$, $\text{sig}<0,05$), Δ3.1.ΣΤ «Ο καταμερισμός εξωδιδασκικών εργασιών είναι δίκαιος» ($\rho=0,253$, $\text{sig}<0,05$) και Δ3.1.Θ «Πιστεύετε ότι ο /η διευθυντής/ντρια αποτελεί το «κλειδί» για τη δημιουργία ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος» ($\rho=0,198$, $\text{sig}<0,05$) και των συνολικών ετών προϋπηρεσίας. Αυτό σημαίνει πως όσο μεγαλώνουν τα έτη συνολική προϋπηρεσίας τόσο μεγαλώνουν οι τιμές των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και πηγαίνουν προς το πολύ.

Πίνακας 4: Αποτελέσματα ελέγχων συσχετίσεων των μεταβλητών Δ3.1.Ε., Δ3.1.ΣΤ., Δ3.1.Θ. με τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας

		Δ3.1.Ε.	Δ3.1.ΣΤ.	Δ3.1.Θ.
Π7. Συνολικά έτη προϋπηρεσίας	Correlation Coefficient	,269**	,253**	,198**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,004
	N	210	210	210

«Διοίκηση και Μαθητές»

Αναφορικά με την παράμετρο «Διοίκηση και Μαθητές» διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ως εξής με τις παρακάτω προτάσεις: α) «Η διοίκηση εκδηλώνει έμπρακτα το ενδιαφέρον της για τους μαθητές» συμφωνούν πολύ το 33,3%, αρκετά το 58,6%, λίγο το 7,6% και καθόλου το 0,5%, β) «Νιώθετε ότι οι ανάγκες των μαθητών έχουν κεντρική θέση σε οτιδήποτε λαμβάνει χώρα στο σχολείο σας» το 21,4% συμφωνεί πολύ, το 66,7% αρκετά, το 11,4% λίγο και το 0,5% καθόλου, γ) «Το κλίμα του σχολείου σας είναι ευχάριστο για τους μαθητές» συμφωνούν πολύ το 13,3%, αρκετά το 61,4%, λίγο το 24,8% και καθόλου το 0,5%.

Αξιολόγηση παραμέτρων από τους εκπαιδευτικούς

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι παράμετροι που χρήζουν βελτίωση κατά φθίνουσα σειρά σε μέσο όρο είναι: «Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και διοίκησης της σχολικής μονάδας» ($M.O.= 2,8$, $T.A.= 1,0$) και «Η αποτελεσματικότητα της διεύθυνσης του σχολείου» ($M.O.= 2,4$, $T.A.= 0,9$).

Συζήτηση επί των ευρημάτων

Το σχολικό κλίμα και η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωσή του είναι ένα σημαντικό ζήτημα, το οποίο αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει «πολύ» ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας και αντικατοπτρίζει την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών, ενώ «αρκετά έως πολύ» πως μπορεί να αλλάξει εύκολα με τις κατάλληλες ενέργειες του διευθυντή. Τα εν λόγω ευρήματα βρίσκονται σε συμφωνία με τις απόψεις σύγχρονων επιστημόνων που ασχολούνται με το σχολικό κλίμα (Γουρναρόπουλος, 2007· Hoy & Miskel, 2002· Καβούρη, 1998· Καψάλης, 2005· Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006· Μπουραντάς, 2001· Πασιαρδή, 2001· Σαΐτης, 2008β· Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσπρωτίας συναντώνται και οι τέσσερις τύποι σχολικού κλίματος, σύμφωνα με την τυπολογία της Καβούρη (1998). Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (49,5%) θεωρεί ότι ο διευθυντής διαμορφώνει «ανοιχτό» κλίμα, διακρίνεται από χαμηλό βαθμό κατευθυντικής στάσης και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μαζί του. Παρόμοια αποτελέσματα έχουμε στην έρευνα της Καβούρη (1998) και του Τσολακίδη (2010).

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρεί «αρκετά έως πολύ» ότι ο διευθυντής δίνει το παράδειγμα δουλεύοντας ο ίδιος σκληρά (79%) και ενδιαφέρεται για τις ανθρώπινες ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού (73,3%). Επίσης, «λίγο έως αρκετά» ενεργοποιεί-δραστηριοποιεί τους εκπαιδευτικούς (80,9%), τους επιβραβεύει (76,1%), τους εποπτεύει (54,8%), θέτει αυστηρούς κανόνες (53,8%) και είναι απόλυτος στις θέσεις του (40%). Τα παραπάνω ευρήματα τεκμηριώνονται (Γουρναρόπουλος, 2007· Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000· Κούλα, 2011· Μπάκας, 2002· Μπουραντάς, 2005).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια προϋπηρεσίας (1-10 έτη) υποστηρίζουν περισσότερο από τους υπόλοιπους ότι οι διευθυντές δίνουν το παράδειγμα δουλεύοντας σκληρά (Μ.Ο.=3,2), τους επιβραβεύουν (Μ.Ο.=2,7) και τους ενεργοποιούν-δραστηριοποιούν (Μ.Ο.=2,6). Αυτό δύναται να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στην αρχή της καριέρας τους και χρειάζονται ένα πρότυπο, καθώς και υποστήριξη από τον διευθυντή. Επίσης, έχουν περισσότερο ανάγκη για τόνωση του ηθικού τους, αναγνώριση της εργασίας τους και παρότρυνση για συνεχή προσπάθεια στο μέλλον. Αντίστοιχα αποτελέσματα εμφανίζονται σε άλλες έρευνες (Γουρναρόπουλος, 2007· Τσολακίδης, 2010).

Αξιοσημείωτο είναι το αποτέλεσμα του στατιστικού ελέγχου που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας θεωρούν λιγότερο ότι ο διευθυντής θέτει αυστηρούς κανόνες ($M.O.=1,3$). Αυτό, κατά την άποψή μας, ερμηνεύεται από το γεγονός ότι, πιθανόν, οι διευθυντές να εμπιστεύονται περισσότερο τους εκπαιδευτικούς με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας λόγω της επαγγελματικής τους εμπειρίας ή και να τους σέβονται περισσότερο λόγω αρχαιότητας, οπότε δεν είναι τόσο αυστηροί μαζί τους σε αντίθεση με τους νεότερους που δεν έχουν διανύσει ακόμη πολλά χρόνια ενεργούς εκπαιδευτικής δράσης. Το εν λόγω εύρημα δεν επιβεβαιώνεται σε κάποια άλλη σχετική έρευνα.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα από τη συσχέτιση της ερώτησης Γ2.1, η οποία αφορά τις διαστάσεις συμπεριφοράς του διευθυντή, με την ερώτηση Β1, η οποία αφορά τον χαρακτηρισμό του σχολικού κλίματος. Προκύπτει, λοιπόν, ότι στο ανοιχτό κλίμα ο διευθυντής δίνει το παράδειγμα δουλεύοντας ο ίδιος σκληρά, επιβραβεύει, ενεργοποιεί – δραστηριοποιεί τους εκπαιδευτικούς και ενδιαφέρεται για τις ανθρώπινες ανάγκες τους. Τα ευρήματα τεκμηριώνονται θεωρητικά (Καβούρη, 1998).

Η «επικοινωνία», ως παράγοντας διαμόρφωσης σχολικού κλίματος, αλλά και, ειδικότερα, η επικοινωνία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών συμβάλλει στη συνοχή των μελών της σχολικής κοινότητας. Το καλό διοικητικό στέλεχος πρέπει να ενδιαφέρεται ειλικρινά τόσο για τα προσωπικά όσο και τα επαγγελματικά προβλήματα των υφισταμένων του και να τους ενθαρρύνει να του μιλούν ανοιχτά για τα παράπονά τους, καθώς η σύσφιξη των σχέσεων εκπαιδευτικών και διευθυντών και, κατά επέκταση, η δημιουργία κατάλληλων επικοινωνιακών διαύλων είναι απαραίτητοι για την ύπαρξη ενός ευχάριστου εργασιακού περιβάλλοντος. Επιπλέον, η επικοινωνία του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς ενισχύεται όταν ανακοινώνει το όραμά του για τη σχολική μονάδα, ενημερώνει και πληροφορεί τους εκπαιδευτικούς σε τακτικές και έκτακτες συνεδριάσεις, οργανώνει και προγραμματίζει αποτελεσματικά τη σχολική ζωή (Γουρναρόπουλος, 2007· Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006· Μπάκας, 2002· Πασιαρδή, 2001· Σαϊτής, 2008β· Σαϊτής, 2014, Σαϊτή & Σαϊτής, 2012α· Στραβάκου, 2003β). Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται στα αποτελέσματα της έρευνάς μας, καθώς η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί «αρκετά έως πολύ» ότι η καλή επικοινωνία συμβάλλει στη συνοχή των μελών της σχολικής κοινότητας (80,5%), ο διευθυντής οργανώνει αποτελεσματικά τη σχολική ζωή και προγραμματίζει τις εργασίες (73,8%), επικοινωνεί αποτελεσματικά με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων (70%) και τα ενημερώνει (75,2%), με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να νιώθουν ικανοποιημένοι από την ενημέρωση που τους παρέχει (71,9%). Όμως, θεωρούν ότι ανακοινώνει «λίγο έως αρκετά» το όραμα και τις προσδοκίες του για το σχολείο στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές (79,5%), ενώ, τους ενθαρρύνει «λίγο έως αρκετά» να του

μιλούν ανοιχτά για τα παράπονά τους και για θέματα που τους απασχολούν, τόσο επαγγελματικά όσο και προσωπικά (67,2%). Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται σε έρευνες της Πασιαρδή (2001) και του Γουρναρόπουλου (2007).

Επιπλέον, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα από τον στατιστικό έλεγχο ανάμεσα σε όλες τις παραπάνω προτάσεις της ερώτησης Δ1.1.Α-ΣΤ και τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας, σύμφωνα με τα οποία όσο πιο πολλά χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας έχουν οι εκπαιδευτικοί τόσο πιο θετικές είναι οι τιμές τους, δηλαδή οι αρχαιότεροι είναι πιο ικανοποιημένοι και οι απαντήσεις τους πηγαίνουν προς το πολύ. Δηλαδή, ως προς τις προτάσεις που αφορούν την επικοινωνία και την ενημέρωση που παρέχει ο διευθυντής στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων οι αρχαιότεροι εκπαιδευτικοί είναι πιο ικανοποιημένοι αξιολογώντας θετικότερα τις προτάσεις από ό,τι οι νεότεροι. Πιθανόν, οι διευθυντές να σέβονται περισσότερο τους αρχαιότερους λόγω ηλικίας και προϋπηρεσίας, με αποτέλεσμα να τους ενημερώνουν καλύτερα, αλλά και να επικοινωνούν περισσότερο μαζί τους. Το συγκεκριμένο εύρημα δεν επιβεβαιώνεται σε άλλη σχετική έρευνα. Αντίθετα, στην έρευνα του Γουρναρόπουλου (2007) αναφέρεται ότι οι νεοδιόριστοι με λίγα χρόνια υπηρεσίας, επικοινωνούν περισσότερο με τους διευθυντές, διότι χρειάζονται ένα πλαίσιο στήριξης και καθοδήγησης και έχουν περισσότερο ανάγκη για ενημέρωση και καθοδήγηση στα λειτουργικά θέματα του σχολείου σε σύγκριση με τους αρχαιότερους συναδέλφους τους.

Αναφορικά με την επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τον διευθυντή προκύπτει ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί «αρκετά έως πολύ» ικανοποιητική την επικοινωνία με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική μονάδα (Μ.Ο.=3,0), με τον προγραμματισμό των εργασιών και με την επίδοση των μαθητών (Μ.Ο.=2,9 αντίστοιχα), ενώ «καθόλου έως λίγο» ικανοποιητική την επικοινωνία σχετικά με την επιμόρφωση (Μ.Ο.=2,1) και με την εισαγωγή καινοτομιών (Μ.Ο.=2,3). Εντύπωση, κατά την άποψή μας, προκαλεί το γεγονός ότι δεν υπάρχει ικανοποιητική επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους διευθυντές σχετικά με την επιμόρφωση και την εισαγωγή καινοτομιών. Το εύρημα αυτό δύναται να αποδοθεί στην ελλιπή επιμόρφωση των ηγετικών στελεχών, που, προφανώς, δεν θεωρούν την επιμόρφωση και την εισαγωγή καινοτομιών σημαντικές παραμέτρους. Ωστόσο, η σύγχρονη πραγματικότητα απαιτεί την πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών, καθώς η άρτια επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση βοηθάει τον εκπαιδευτικό να ανταπεξέλθει καλύτερα στο έργο του και να νιώθει μεγαλύτερη ασφάλεια και αυτοεκτίμηση. Επίσης, στην έρευνα των Ζμπάινου και Γιαννακούρα (2010) αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν ικανοποιητικό τον τρόπο διοίκησης του σχολείου τους, κάτι που βρίσκεται σε συνάφεια με τα ευρήματά μας.

Σε συνδυασμό με το φύλο των ερωτηθέντων παρατηρήθηκε, ύστερα από τον στατιστικό έλεγχο, ότι οι άνδρες αξιολογούν θετικότερα την επικοινωνία τους με τη διοίκηση του σχολείου σχετικά με την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική μονάδα (Μ.Ο.=3,2) σε αντίθεση με τις γυναίκες που είναι λιγότερο ικανοποιημένες (Μ.Ο.=2,8 και 2,2 αντίστοιχα). Τα ευρήματα αυτά τεκμηριώνονται στην έρευνα του Γουρναρόπουλου (2007), όπου αναφέρεται ότι οι άνδρες έχουν καλύτερη επικοινωνία με τους διευθυντές. Αυτό αποδίδεται στο γεγονός ότι οι άνδρες καταλαμβάνουν σε μεγαλύτερο βαθμό διευθυντικές θέσεις στα σχολεία από ό,τι οι γυναίκες και επομένως, είναι λογικό οι διευθυντές να απευθύνονται περισσότερο στους άνδρες και να συζητούν μαζί τους για τρέχοντα εκπαιδευτικά και διοικητικά ζητήματα. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ανοιχτές στη συζήτηση και στην ανταλλαγή απόψεων, ωστόσο αναλώνονται περισσότερο στην ανάληψη συγκεκριμένων πρωτοβουλιών και δραστηριοτήτων σε σχέση με τους άνδρες.

Αναφορικά με την παράμετρο «οργάνωση – διοίκηση του σχολείου» τα ευρήματά μας έδειξαν ότι ο διευθυντής αποτελεί το «κλειδί» για τη δημιουργία ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος (Μ.Ο.=3,6), είναι αμερόληπτος στη συμπεριφορά του απέναντι σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Μ.Ο.=3,0), επικοινωνεί και συνεργάζεται με τους γονείς των μαθητών για ζητήματα που αφορούν τη σχολική μονάδα και τους μαθητές (Μ.Ο.=3,0) και ο καταμερισμός των εργασιών είναι δίκαιος (Μ.Ο.=3,0), για αυτό τον λόγο ο διευθυντής λειτουργεί ως παράδειγμα προς μίμηση για τους εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.=2,7), ο οποίος προωθεί «λίγο έως αρκετά» τη βελτίωση των εκπαιδευτικών στον επαγγελματικό τομέα (Μ.Ο.=2,4) και δεν επεμβαίνει στο διδακτικό τους έργο (Μ.Ο.=1,5). Επιπλέον, αναγνωρίζεται «αρκετά» η χρησιμότητα της ανατροφοδότησης που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από τη διοίκηση για τη δουλειά τους (Μ.Ο.=2,9), η διοίκηση τους αφήνει περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών και αρμοδιοτήτων (Μ.Ο.=2,9) και τους παρέχει τη δυνατότητα συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Μ.Ο.=3,0), ενώ ενισχύεται η ελεύθερη επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα στον διευθυντή και το προσωπικό του σχολείου (Μ.Ο.=2,8). Τα εν λόγω ευρήματα τεκμηριώνονται θεωρητικά (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000· Καψάλης, 2005· Κούλα, 2011· Μπάκας, 2006· Πασιαρδή, 2001· Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006· Σαϊτης, 2008β· Σαϊτη & Σαϊτης, 2012α· Στραβάκου, 2003β). Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι ο διευθυντής προσπαθεί να ανταποκριθεί στον ρόλο του ως διαμορφωτής του σχολικού κλίματος και ακολουθεί το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, αφού αφήνει περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών και αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς και αφού συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Αντίθετα με τα ευρήματά μας, στην έρευνα της Πασιαρδή (2001) οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε μικρό βαθμό χρήσιμη την ανατροφοδότηση που παίρνουν από τον διευθυντή τους.

Σε συνδυασμό με το φύλο των ερωτηθέντων παρατηρήθηκε, ύστερα από τον στατιστικό έλεγχο, διαφορά στις αντιλήψεις ανάμεσα στα δύο φύλα, με τις τιμές των γυναικών να είναι υψηλότερες από των ανδρών. Ειδικότερα, οι γυναίκες πιστεύουν περισσότερο ότι η διοίκηση του σχολείου επεμβαίνει στο διδακτικό τους έργο (Μ.Ο.=1,7), καθώς και ότι η διοίκηση του σχολείου επικοινωνεί και συνεργάζεται με τους γονείς των μαθητών για ζητήματα που αφορούν τη σχολική μονάδα και τους μαθητές (Μ.Ο.=3,1) σε αντίθεση με τους άνδρες (Μ.Ο.=1,2 και 2,9 αντίστοιχα). Τα ευρήματα αυτά δεν συναντώνται σε άλλη έρευνα, ωστόσο, κατά την άποψή μας, πιθανόν οι διευθυντές που, κυρίως, είναι άνδρες, να επηρεάζονται από τα κοινωνικά στερεότυπα που θεωρούν τη γυναίκα ως το αδύναμο φύλο και για αυτό τον λόγο να τις αντιμετωπίζουν διαφορετικά, να μην τις εμπιστεύονται πολύ και να επεμβαίνουν στο έργο τους προσπαθώντας να τις ελέγξουν. Επίσης, σχετικά με το ότι οι γυναίκες πιστεύουν πως ο διευθυντής επικοινωνεί περισσότερο με τους γονείς των μαθητών, πιθανόν, πάντα κατά την άποψή μας, να αποδοθεί στο ότι, όπως έχει προαναφερθεί, οι γυναίκες είναι πιο ανοιχτές και στις συζητήσεις με τους γονείς και, πιθανόν, να παρακολουθούν περισσότερο την επικοινωνία του διευθυντή με τους γονείς.

Ενδιαφέρον είναι τα αποτελέσματα των συσχετίσεων, σύμφωνα με τα οποία οι αρχαιότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς με λίγα χρόνια προϋπηρεσίας ότι ο διευθυντής προωθεί τη βελτίωση των εκπαιδευτικών στον επαγγελματικό τομέα, ο καταμερισμός των εργασιών είναι δίκαιος και ο διευθυντής αποτελεί το «κλειδί» για τη δημιουργία ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος. Τα ευρήματα αυτά δεν επιβεβαιώνονται σε άλλη σχετική έρευνα, ωστόσο η ερμηνεία που μπορεί να δοθεί, κατά την άποψή μας, είναι ότι πιθανόν οι αρχαιότεροι, επειδή έχουν αποφοιτήσει πριν από πολλά χρόνια από τις σχολές τους, να χρήζουν περισσότερο βελτίωσης και αναβάθμισης στον επαγγελματικό τομέα, όπως στην εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων, στη χρήση νέων τεχνολογικών κ.ά.. και για αυτό τον λόγο οι διευθυντές να προωθούν περισσότερο σε αυτούς την επαγγελματική αναβάθμιση. Ως προς τον καταμερισμό των εργασιών, είναι λογικό οι αρχαιότεροι να τον θεωρούν δίκαιο, αφού, συνήθως, οι διευθυντές δεν επιφορτίζουν τους «παλιούς» με πολλές εργασίες.

Αναφορικά με την παράμετρο «διοίκηση και μαθητές» οι ανάγκες των μαθητών έχουν «αρκετά έως πολύ» κεντρική θέση σε οτιδήποτε λαμβάνει χώρα στο σχολείο τους (88,1%). Επίσης, η διοίκηση εκδηλώνει έμπρακτα το ενδιαφέρον της για τους μαθητές (91,9%). Επιπλέον, το κλίμα του σχολείου είναι «αρκετά» ευχάριστο για τους μαθητές (61,4%).

Σύμφωνα με την αξιολόγηση των παραμέτρων του σχολικού κλίματος, που χρήζουν βελτίωσης στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσπρωτίας, τα ευρήματα έδειξαν ότι η επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και διοίκησης

της σχολικής μονάδας (Μ.Ο.=2,8), καθώς και η αποτελεσματικότητα της διεύθυνσης του σχολείου (Μ.Ο.=2,4) πρέπει να βελτιωθούν «λίγο έως αρκετά». Επομένως, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι δύο αυτές παράμετροι πρέπει να βελτιωθούν.

Συμπεράσματα

Από τη συζήτηση επί των ευρημάτων της έρευνας προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα:

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας, το οποίο μπορεί να αλλάξει εύκολα από τις κατάλληλες ενέργειες του διευθυντή. Επίσης, θεωρούν ότι ο διευθυντής διαμορφώνει «ανοιχτό» κλίμα στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσπρωτίας. Επομένως, κυριαρχεί αμοιβαία συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή, ο οποίος διακρίνεται από χαμηλό βαθμό κατευθυντικής στάσης και είναι υποστηρικτικός.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής δίνει το παράδειγμα δουλεύοντας ο ίδιος σκληρά, δεν είναι αυστηρός και απόλυτος στις θέσεις του, ενδιαφέρεται για τις ανθρώπινες ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού, ενώ θα μπορούσε να τους δραστηριοποιεί-ενεργοποιεί, καθώς και να τους επιβραβεύει περισσότερο. Παράλληλα, αναγνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό ότι η καλή επικοινωνία συμβάλλει στη συνοχή των μελών της σχολικής κοινότητας. Επίσης, είναι αρκετά ικανοποιημένοι από την ενημέρωση που τους παρέχει ο διευθυντής και από τον τρόπο που επικοινωνεί με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων. Οργανώνει αποτελεσματικά τη σχολική ζωή και προγραμματίζει τις εργασίες, ωστόσο θα ήθελαν να τους ενθαρρύνει περισσότερο να μιλούν ανοιχτά για τα παράπονά τους και για θέματα που τους απασχολούν τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο.

Ως προς την επικοινωνία για την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική μονάδα, τον προγραμματισμό των εργασιών και την επίδοση των μαθητών, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι ικανοποιητική σε υψηλό βαθμό. Αντίθετα, ως προς την επικοινωνία σχετικά με την επιμόρφωση και την εισαγωγή καινοτομιών, δεν είναι ευχαριστημένοι. Παράλληλα, η πλειοψηφία πιστεύει πολύ ότι ο διευθυντής είναι το «κλειδί» για τη δημιουργία ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος και αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση, αφού είναι αμερόληπτος στη συμπεριφορά του απέναντι στα μέλη της σχολικής κοινότητας, ο καταμερισμός των εργασιών είναι δίκαιος και δεν επεμβαίνει στο διδακτικό τους έργο. Επιπλέον, ακολουθεί το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας αφήνοντάς τους περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών και συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Όμως, θεωρούν ότι δεν προωθεί αρκετά τη βελτίωσή τους στον επαγγελματικό τομέα. Επιπρόσθετα, είναι αρκετά

ικανοποιημένοι από τη διοίκηση που εκδηλώνει έμπρακτα το ενδιαφέρον της για τους μαθητές, ενώ θεωρούν ότι το κλίμα του σχολείου είναι αρκετά ευχάριστο για τους μαθητές, καθώς οι ανάγκες τους κατέχουν κεντρική θέση σε οτιδήποτε λαμβάνει χώρα στο σχολείο.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσπρωτίας θεωρούν ότι η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών-διευθυντών και η αποτελεσματικότητα της διεύθυνσης χρήζουν βελτίωσης. Επίσης, η περαιτέρω στατιστική ανάλυση έδειξε ότι τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών και το φύλο διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αντίληψή τους σχετικά με τη συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.

Προτάσεις

Καθίσταται αναγκαίο να θεσπιστεί η συστηματική λειτουργία επιμορφωτικών προγραμμάτων σε τακτά χρονικά διαστήματα, τόσο για εκπαιδευτικούς όσο και για διευθυντές σχολικών μονάδων, ώστε να καταρτίζονται σε θέματα διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος. Επιπλέον, η πολιτεία οφείλει να φροντίσει για την επιμόρφωση των εν ενεργεία διευθυντών στις αρχές της σύγχρονης διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού και των σχολικών μονάδων, προκειμένου να περιοριστεί περισσότερο ο γραφειοκρατικός και διαχειριστικός ρόλος τους και να περάσουν στον ρόλο του ηγέτη του σχολείου. Παράλληλα, ο διευθυντής, οφείλει να ακολουθεί το δημοκρατικό και συνεργατικό στυλ ηγεσίας και να προωθεί την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον επαγγελματικό τομέα για την αναβάθμιση των γνώσεων και δεξιοτήτων τους. Τέλος, προτείνεται η περαιτέρω διερεύνηση του σχολικού κλίματος και της συμβολής του διευθυντή στη διαμόρφωσή του.

Περιορισμοί της έρευνας

Στη συγκεκριμένη έρευνα το δείγμα περιορίστηκε σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ενός μόνο νομού της χώρας. Οι περιορισμένοι οικονομικοί πόροι και ο περιορισμένος χρόνος που υπήρξε στη διάθεσή μας κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, κατέστησαν αδύνατη τη διανομή του ερωτηματολογίου και σε άλλους νομούς της χώρας. Το γεγονός αυτό, ενδεχομένως, περιορίζει τη γενίκευση των συμπερασμάτων για το σύνολο των εκπαιδευτικών της χώρας.

Βιβλιογραφία

Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*. Ιωάννινα: ΕΦΥΡΑ.

- Βάμβουκας, Μ. (2008). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η Συμβολή του Διευθυντή στη Διαμόρφωση του Σχολικού Κλίματος*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών-Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.
- Cheng, Y.C. (1991a). Leadership Style of Principals and Organizational Process in secondary Schools. *Journal of Educational Administration*, 29 (2), p.25-37.
- Cheng, Y.C. (1991b). Organizational Environment in Schools: Commitment, Control, Disengagement, and Headless. *Educational Administration Quarterly*, 27 (4), p. 481-505.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrisson, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2004). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας: Ένα συστημικό μοντέλο*. Αθήνα: Έλλην.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.
- Ζμπάινος, Δ. & Γιαννακούρα, Αδ. (2010). Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3, σ. 43-60. Ανακτήθηκε από: http://www.plogos.gr/TEYXH/2010_3web/2zbainos.pdf
- Fiedler, F. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGraw-Hill-Book Company.
- Θεοφανίδης, Στ. (1999). *Ποιος είναι ηγέτης – Η ποιότητα της ηγεσίας*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Θεοφιλίδης, Χ. & Στυλιανίδης, Μ. (2000). *Φιλοσοφία και Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Halpin, A. (1966). *Theory and Research in Administration*. New York: MacMillan.
- Hoy, W., & Clover S.I.R. (1986). Elementary School Climate: a revision of the O.C.D.Q. *Educational Administration Quartely*, 22, pp. 93-100.
- Hoy, W., & Miskel, C. (1987). *Educational administration: Theory, research and practice*. New York: McGraw – Hill.
- Hoy, W., & Miskel, C. (1996). *Educational administration: Theory, research and practice*. New York: McGraw – Hill.

- Hoy, W., & Miskel, C. (2005). *Educational administration: Theory, research and practice*. New York: McGraw – Hill. Inc.
- Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο - Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 181-201.
- Καρατάσιος, Γ., & Καραμήτρου, Α. (2008). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας. Στο: *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο ελληνικό σχολείο. Εισηγήσεις Διημερίδων*. Ανακτήθηκε από:
http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=91&bitstream=91_01#page/2/mode/2up
- Καψάλης, Α. Γ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής.
- Keefe, J.W., Kelly, E.A., Miller (1985). School Climate: Clear Definitions and a Model for a Larger Setting. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 11, p. 70-77.
- Leavitt, H. (1972). *Managerial Psychology*. USA: The University Chicago Press.
- Μαρούδας, Η., & Μπελαδάκης Μ. (2006). *Τα δικαιώματα του παιδιού, το σχολικό κλίμα και η Αντιανταρχική Αγωγή του Α. S. Neil*. Αθήνα: Μετασπουδή.
- Menon, M. E., & Christou, C. (2002). Perceptions of future and current teacher of the organization of elementary school: a dissonance approach to the investigation of job satisfaction, *Education Research*, 44, pp. 97-110.
- Μπάκας, Θ. (2002). Ο παιδαγωγικός ρόλος του διευθυντή του σχολείου. *Επιστήμη και Παιδαγωγία*, 3, 261-277.
- Μπάκας, Θ. (2006). Ο παρωθητικός ρόλος τους Διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο. *Παιδαγωγική: Θεωρία και Πράξη*, 1, 114-125.
- Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

- Παπακωνσταντίνου, Γ., & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού: Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας (Τόμος Β')*. Αθήνα: Ιδίου.
- Πασιαρδή, Γ. (2000). *Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση από τη σκοπιά των Κυπρίων εκπαιδευτικών*. Διδακτορική Διατριβή Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδανός.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης Χ. (2012α). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (1994). *Βασικά Θέματα της Σχολικής Διοίκησης: Προσέγγιση στη διοικητική σκέψη με τη μέθοδο των case studies*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008α). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008β). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Στραβάκου, Π. (2003α). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας της. Μία εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Sergiovanni, T., & Starratt, R. (1998). *Supervision: Redefinition*. Singapore: McGraw-Hill.
- Sweetland, S.R., & Hoy, W.R. (2000). School characteristic and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36, pp. 705-729.
- Τσολακίδης, Ι. (2010). *Το οργανωσιακό κλίμα στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των Γενικών Λυκείων του Νομού Μαγνησίας*, Μεταπτυχιακή Εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΠΤΔΕ.
- Taylor, D.L., & Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teacher's sense of efficacy. *Journal of Experimental Education*, 63 (3), p. 217-227.

The role of the Headmaster in creating a positive school climate from the point of view of Secondary Education School Teachers: survey carried out in the Prefecture of Thesprotia, Greece

Angeliki Tsatsouli¹

University of Ioannina

Abstract

The purpose of the present survey is to investigate and record teachers' perceptions concerning the Headmaster's determining role in creating a positive school climate. The survey was carried out in Secondary Education Schools in the Prefecture of Thesprotia, Greece. According to the findings of the survey, the majority of teachers considers that the Headmaster forms an "open" climate in school, pointing out that there is a climate of mutual cooperation; the Headmaster does not, in general terms, interfere with the teaching processes and the teachers feel free to cooperate with him. Furthermore, it is believed that the school climate is to a great extent influenced by the Headmaster's management style and can easily change depending on specific actions on the part of the Headmaster. Moreover, the Headmaster plays a crucial role in creating a positive school climate when he follows a democratic management style allowing teachers to assume their own responsibilities, to undertake initiatives and participate actively in decision making processes. Finally, it is generally felt that the communication and cooperation between teachers and the Headmaster, as well as the effectiveness of management itself need to be further improved.

Keywords: Headmaster, school climate, school climate types, management style, factors creating school climate

¹ Contact person: Angeliki Tsatsouli, Philologist, M.Ed. Organisation, Management and Evaluation in Education (Department of Primary School Education of Ioannina), Reas 23, 46100 Igoumenitsa, email: angeliki.tsatsouli@gmail.com

Η ΕΠΙΡΡΟΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**Ανδρονίκη Κοπάνου¹, Αγγελική Λαζαρίδου
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας**

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκε η επιρροή της αυτοαποτελεσματικότητας στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής αγωγής, καθώς και η συσχέτιση των μεταβλητών της αυτοαποτελεσματικότητας με τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση, προσωπική επίτευξη). 164 εκπαιδευτικοί από σχολικές μονάδες συμπλήρωσαν ανώνυμα ένα ερωτηματολόγιο, προκειμένου να εντοπιστούν οι παράγοντες, οι οποίοι διαφοροποιούν τις παραπάνω μεταβλητές. Τα ευρήματα ανέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν μεσαία επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, χαμηλή αποπροσωποποίηση και υψηλή προσωπική επίτευξη. Οι υψηλές αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων στις διαπροσωπικές σχέσεις αποτρέπουν την ανάπτυξη της αποπροσωποποίησης και συμβάλλουν στην αύξηση της προσωπικής επίτευξης. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν τίτλο Διδασκαλείου, οι απόφοιτοι της Παιδαγωγικής Ακαδημίας και οι κάτοχοι τίτλου Εξομοίωσης θεωρούν ότι είναι πιο αποτελεσματικοί στις περισσότερες από τις μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητας. Οι δάσκαλοι οι οποίοι υπηρετούν σε μεγάλα σχολεία εμφανίζουν αυξημένη αποπροσωποποίηση.

Λέξεις-κλειδιά: αυτοαποτελεσματικότητα, επαγγελματική εξουθένωση, εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής αγωγής, αντιλήψεις εκπαιδευτικών.

¹ Υπεύθυνος Επικοινωνίας: Ανδρονίκη Κοπάνου, Εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης Σπουδές στην Εκπαίδευση, email: nkopanou@yahoo.com

Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν έναν ιδιαίτερο ρόλο στη δημιουργία προϋποθέσεων και στον καθορισμό προτύπων, που συνεισφέρουν στην αποτελεσματική μάθηση των μαθητών (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται καλύτερα από οποιονδήποτε τις ανάγκες των μαθητών τους και οι πεποιθήσεις τους ασκούν επιρροή στις διδακτικές πρακτικές που θα ακολουθήσουν (Eslami, & Fatahi, 2008). Ωστόσο δημιουργείται το ερώτημα, πώς ορισμένοι εκπαιδευτικοί επιτυγχάνουν να βελτιώνουν διαρκώς τα επιτεύγματα των μαθητών τους, επιδιώκουν επίμονα την πραγματοποίηση των στόχων τους, ενώ άλλοι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να ανταποκριθούν στις αναμενόμενες προσδοκίες και καταρρέουν από το βάρος του ημερήσιου άγχους. Μια από αυτές τις αιτίες που ερμηνεύει αυτό το γεγονός είναι οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας (Schwarzer, & Hallum, 2008).

Η αυτοαποτελεσματικότητα έχει οριστεί ως η πίστη των εκπαιδευτικών στις ικανότητές τους να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των μαθητών και τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα, ιδιαίτερα εκείνων των μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες και έχουν χαμηλό κίνητρο μάθησης (Tschannen-Moran, & Hoy, 2001). Από την επισκόπηση των ερευνών προκύπτει, ότι οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ασκούν επιρροή στις διδακτικές πρακτικές, στην κινητοποίηση των μαθητών, στα μαθησιακά επιτεύγματα, στην οργάνωση εκπαιδευτικών στρατηγικών, στη διαχείριση της σχολικής τάξης, στην εφαρμογή καινοτομιών και νέων πρακτικών και στην εργασιακή ικανοποίηση (Caprara et al, 2006. Collie, Shapka, & Perry, 2012. Evers, Brouwers, & Tomic, 2002. Friedman, & Kass, 2002. Henson, Kagan, & Vacha-Haase, 2001. Skaalvik, & Skaalvik, 2010. Tschannen-Moran, & Hoy, 2007).

Οι χαμηλές αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας συνδέονται με την εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης (Evers et al, 2002. Klassen, & Chiu, 2010). Οι Schwarzer και Hallum (2008) θεωρούν ως αναμενόμενη την αμοιβαία συσχέτιση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, ωστόσο υποστηρίζουν τη διαδρομή από την αποτελεσματικότητα έως την επαγγελματική εξουθένωση ως πιο σημαντική. Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης αποτελεί μια αρνητική αυτοεκπληρούμενη προφητεία, καθώς μειώνει τις πιθανότητες για επακόλουθη αποτελεσματικότητα. Οι προσδοκίες χαμηλής αποτελεσματικότητας οδηγούν σε ένα ευρύτερο φάσμα απαιτήσεων, που ερμηνεύονται ως αγχωτικές και όχι ως προκλητικές. Το άτομο με χαμηλή αίσθηση επαγγελματικής αποτελεσματικότητας υπόκειται σε μεγαλύτερο άγχος, εξαιτίας της χαμηλής εκτίμησης των προσωπικών του πόρων (Leiter, 1992). Ιδιαίτερα, η εξουθένωση μπορεί να εκληφθεί ως κατάρρευση της αποτελεσματικότητας ενός ατόμου. Η

συναισθηματική εξάντληση συνεπάγεται την εξασθένηση της ενέργειας, που είναι απαραίτητη για την αλληλεπίδραση με τους αποδέκτες υπηρεσιών. Η μειωμένη προσωπική επίτευξη δυσχεραίνει τα άτομα στο να εκτιμήσουν τις αντιλήψεις των αποδεκτών σχετικά με τις επιπτώσεις του έργου τους (όπ. π.).

Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών προσδιορίζεται ως ένα αρνητικό συναίσθημα (όπως θυμός, απογοήτευση ή κατάθλιψη), το οποίο δημιουργείται στον εκπαιδευτικό ως αντίδραση στις πολλαπλές εργασιακές απαιτήσεις (Kyriacou, 1987). Το σύνδρομο ξεκινά, όταν ο εκπαιδευτικός διακρίνεται από μειωμένο ενδιαφέρον προς τους μαθητές του και προς την απόδοσή τους (Talmor, Reiter, & Feigin, 2005). Μονολότι η επαγγελματική εξουθένωση σχετίζεται με αρνητικές επιπτώσεις στην επαγγελματική ζωή, ωστόσο ασκεί επιρροή και στην προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών. Το σύνδρομο αποστερεί από τους εκπαιδευτικούς τους αναγκαίους ψυχοσυναισθηματικούς πόρους και τους οδηγεί σταδιακά στην κατάθλιψη, τη χαμηλή αυτο-εκτίμηση και την απάθεια (Egyed, & Short, 2006).

Περιβαλλοντικοί και προσωπικοί παράγοντες, οργανωσιακές μεταβλητές, εργασιακές συνθήκες, καθώς και η εκπλήρωση ή ματαίωση των προσδοκιών σχετίζονται με την εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης (Antonioni, Ploumpi, & Ntalla, 2013. Kokkinos, 2007. Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001. Skaalvik, & Skaalvik, 2015). Οι εργασιακές απαιτήσεις, η ετερογένεια της σύγχρονης τάξης, οι προσδοκίες των γονέων και γενικότερα της κοινωνίας, που θεωρούν τον εκπαιδευτικό ως το μέσο για τη βελτίωση της εκπαίδευσης, αυξάνουν τις πιέσεις προς τους εκπαιδευτικούς οδηγώντας τους σε στρες και σε επαγγελματική εξουθένωση (Παπαναούμ, 2004. Πατσάλης, & Παπουτσάκη, 2010). Τα επαγγελματικά εξουθενωμένα άτομα είναι λιγότερο παραγωγικά και συνεργάσιμα, απουσιάζουν αυθαίρετα και διαμορφώνουν τάσεις για εγκατάλειψη της εργασίας (Κάντας, 1996. Maslach et al., 2001. Maslach, & Jackson, 1981). Η επαγγελματική εξουθένωση είναι μεταδοτική και μπορεί να διαιωνίζεται μέσω άτυπων αλληλεπιδράσεων στον εργασιακό χώρο (Maslach et al., 2001). Σχετίζεται με ψυχοσωματικές ασθένειες, οι οποίες απαιτούν αυξημένες δαπάνες ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης και προκαλούν μειωμένη παραγωγικότητα, πρόωρη συνταξιοδότηση, κ.ά. (Στάγια, & Ιορδανίδης, 2014). Οι συνέπειες του συνδρόμου είναι σοβαρές για τον άνθρωπο, για ολόκληρο τον οργανισμό, αλλά και για τα εθνικά συστήματα υγείας.

Η αναγκαιότητα διερεύνησης της συσχέτισης του συνδρόμου με την αυτοαποτελεσματικότητα προκύπτει από τη συνεχιζόμενη ύπαρξη του προβλήματος της επαγγελματικής εξουθένωσης (Πατσάλης, & Παπουτσάκη, 2010) και από την ιδιαίτερη

σημασία της αυτοαποτελεσματικότητας. Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών φαίνεται να αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα για το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Brouwers, & Tomic, 2000. Evers et al, 2002. Friedman, 2003. Friedman, & Farber, 1992. Høigaard, Giske, & Sundsli, 2011. Motallebzadeh, Tabatabaee, & Ashraf, 2014. Savaş, Bozgeyik, & Eser, 2014. Skaalvik, & Skaalvik, 2015). Επιπρόσθετα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα στον χώρο της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, καθώς η σχέση αυτοαποτελεσματικότητας και επαγγελματικής εξουθένωσης έχει μελετηθεί σποραδικά στο ελληνικό συγκείμενο.

Η συγκεκριμένη μελέτη αποβλέπει να συνεισφέρει στην υπάρχουσα βιβλιογραφία διερευνώντας τα επίπεδα της αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής αγωγής (διευθυντών, υποδιευθυντών και δασκάλων, οι οποίοι υπηρετούν σε Δημοτικά σχολεία), καθώς και της συσχέτισης μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας α) στη διδασκαλία, β) στη διαχείριση της τάξης, γ) στην κινητοποίηση των μαθητών και δ) στις διαπροσωπικές σχέσεις και των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση, προσωπική επίτευξη). Άλλοι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι η επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας στην επαγγελματική εξουθένωση και η διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών χαρακτηριστικών στην αυτοαποτελεσματικότητα και στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής αγωγής.

Μεθοδολογία

Η αναγκαιότητα συλλογής δεδομένων, τα οποία προέρχονται από ικανοποιητικό δείγμα συμμετεχόντων, προκειμένου να καταγραφούν η συμμεταβολή των μεταβλητών και οι συσχετιστικές ερμηνείες τους (Creswell, 2011) κατεύθυνε στην επιλογή της ποσοτικής μεθόδου.

Δειγματοληψία

Το δείγμα αποτέλεσαν 164 εκπαιδευτικοί από 19 σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα σχολεία επιλέχθηκαν με δειγματοληψία κατά στρώματα και ως κριτήριο τέθηκε ο βαθμός αστικότητας του σχολείου. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της κατανομής του δείγματος ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά.

Πίνακας 1: Κατανομή του δείγματος ως προς τα δημογραφικά και τα επαγγελματικά του χαρακτηριστικά

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ		N	%
	Φύλο		
1	Άντρες	42	25.6
2	Γυναίκες	122	74.4
	Ηλικία		
1	<_25	0	0
2	26-35	13	7.9
3	36-45	36	22.0
4	46-55	97	59.1
5	>56	18	11.0
	Οικογενειακή κατάσταση		
1	Έγγαμος/η	127	77.4
2	Άγαμος/η	17	10.4
3	Διαζευγμένος/η	18	11.0
4	Σε χηρεία	2	1.2
	Αριθμός παιδιών		
1	0	47	28.7
2	1	23	14.0
3	2	78	47.6
4	3	13	7.9
5	4	3	1.8
Επαγγελματικά στοιχεία			
	Προϋπηρεσία		
1	< 5	7	4.3

2	6 -10	5	3.0
3	11 - 15	18	11.0
4	16 - 21	59	36.0
5	22 - 26	25	15.2
6	> 26	50	30.5
Δυναμικότητα σχολείου			
1	έως 6/θ	67	40.9
2	7/θ - 12/θ	82	50.0
3	> 14/θ	15	9.1
Θέση στο σχολείο			
1	Δάσκαλος/α	144	87.8
2	Υποδευθυντής	8	4.9
3	Διευθυντής	12	7.3
Σπουδές			
1	Δεύτερο πτυχίο	27	16.5
2	Μεταπτυχιακός τίτλος	32	19.5
3	Διδακτορικός τίτλος	2	1.2
4	Διδασκαλείο	18	11.0
5	Παιδαγωγική Ακαδημία	62	37.8
6	Εξομοίωση	55	33.5

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για την υλοποίηση των σκοπών της συγκεκριμένης έρευνας οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ανώνυμα ένα αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο, το οποίο δομείται σε τρία μέρη.

A. Ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων

Η πρώτη ενότητα περιέχει 7 ερωτήσεις, οι οποίες αποσκοπούν στη συλλογή των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών, που συνιστούν το δείγμα της έρευνας.

Εμπεριέχονται στοιχεία, που αφορούν την προσωπική και την επαγγελματική ζωή των συμμετεχόντων, όπως φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, επίπεδο σπουδών, δυναμικότητα του σχολείου και θέση στο σχολείο.

Β. Ερωτηματολόγιο μέτρησης της Αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Η δεύτερη ενότητα αποβλέπει στην ανίχνευση των προσωπικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Η μέτρησή τους έγινε με τη χρήση του ερωτηματολογίου Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES), το οποίο ανακτήθηκε από το άρθρο των Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2001) και μεταφράστηκε στα ελληνικά. Πρόκειται για την εκτεταμένη μορφή του ερωτηματολογίου που αποτελείται από 24 ερωτήματα (όπ. π.) και υποδιαιρείται ισομερώς σε 3 υποκλίμακες: αυτοαποτελεσματικότητα στη διδασκαλία, αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης και αυτοαποτελεσματικότητα στην κινητοποίηση των μαθητών. Το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο έχει χορηγηθεί σε ελληνικό δείγμα και έχει ελεγχθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του (Tsigilis, Grammatikopoulos, & Koustelios, 2007. Tsigilis, Koustelios, & Grammatikopoulos, 2010. Φλάμπουρας Νιέτος, 2017). Τα ερωτήματα 25 και 26 βασίστηκαν στο ερωτηματολόγιο της Παράσχου (2012) και στο θεωρητικό πλαίσιο που σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Henson et al., 2001). Τα ερωτήματα 27 έως 30 κατασκευάστηκαν από την ίδια την ερευνήτρια και στηρίχθηκαν παρόμοια στη βιβλιογραφία (Bandura, 1977. Caprara et al., 2006. Friedman, & Kass, 2002. Skaalvik, & Skaalvik, 2010). Οι απαντήσεις δόθηκαν σε μια 7-βάθμια αξιολογική κλίμακα τύπου Likert με διαβάθμιση από 1=καθόλου έως 7=πάρα πολύ.

Γ. Κλίμακα του Συνδρόμου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Maslach Burnout Inventory-Educators Survey M.B.I.-E.S., Maslach et al., 1996)

Για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης χρησιμοποιήθηκε η αξιολογική κλίμακα Maslach Burnout Inventory-Educators Survey M.B.I.-E.S. της Maslach και των συνεργατών της (1996) στην ελληνόγλωσση εκδοχή. Περιέχει 22 αυτοαξιολογούμενα ερωτήματα, τα οποία κατανέμονται ως εξής: 9 δηλώσεις αφορούν τη διάσταση της εξάντλησης, 5 την αποπροσωποποίηση και 8 την προσωπική επίτευξη. Η μέτρηση των απαντήσεων αποτυπώνεται σε μια αξιολογική 6/βαθμη κλίμακα, όπου 0=ποτέ, 1=μερικές φορές τον χρόνο ή λιγότερο, 2=μια φορά τον μήνα, 3=μερικές φορές τον μήνα, 4=μια φορά την εβδομάδα, 5=μερικές φορές την εβδομάδα, 6=κάθε μέρα. Η κλίμακα παράγει τρεις διαφορετικές τιμές επαγγελματικής εξουθένωσης. Η προσωπική επίτευξη εκτιμάται αντίστροφα, καθώς όσο πιο

χαμηλές είναι οι τιμές της τόσο πιο υψηλή είναι η επαγγελματική εξουθένωση (Kantas, & Vassilaki, 1997). Στην Ελλάδα χρησιμοποιήθηκε ευρέως από διάφορους ερευνητές και έχει προσαρμοστεί στην ελληνική πραγματικότητα (Antonίου et al., 2006. Kantas, & Vassilaki, 1997. Κουστέλιος, & Κουστέλιου, 2001. Platsidou, 2010. Χαραλάμπους, 2012). Η ελληνόγλωσση εκδοχή του ερωτηματολογίου έχει ελεγχθεί από διάφορους ερευνητές ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του και έχει επιβεβαιωθεί η παραγοντική του δομή (Kantas, & Vassilaki, 1997. Kokkinos, 2006).

Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε πιλοτικά σε 10 εκπαιδευτικούς, προκειμένου να διαπιστωθούν ασάφειες κατά τη διατύπωση των ερωτήσεων. Εφόσον δεν εντοπίστηκαν δυσνόητα σημεία ξεκίνησε η διανομή του στο δείγμα της έρευνας.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Το ερευνητικό υλικό συλλέχθηκε από δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού στη Θεσσαλία. Η ερευνητική διαδικασία ξεκίνησε τον Μάρτιο του 2019 και ολοκληρώθηκε τον Απρίλιο του 2019. Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν δια ζώσης. Πριν τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων διευκρινίστηκε, ότι η έρευνα απευθύνεται μόνο στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής αγωγής, τα ευρήματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν για τις ανάγκες της συγκεκριμένης εργασίας και θα διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Επιπρόσθετα, επισημάνθηκε ότι δεν υπάρχει ορθή ή λανθασμένη απάντηση και ότι είναι απαραίτητη η συμπλήρωση όλων των απαντήσεων με ειλικρίνεια. Δεν δόθηκαν περαιτέρω πληροφορίες αναφορικά με το θέμα της έρευνας, προκειμένου να παραμείνουν ανεπηρέαστοι οι ερωτηθέντες. Χορηγήθηκαν 180 ερωτηματολόγια, από τα οποία επιστράφηκαν πλήρως συμπληρωμένα τα 164, ποσοστό απόκρισης 91% και χρησιμοποιήθηκαν στη στατιστική επεξεργασία.

Αναλύσεις

Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε στο στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS 24 με τη χρήση του Microsoft Office Excel για σχεδιασμό γραφημάτων. Τα ερευνητικά ερωτήματα διερευνήθηκαν με τη χρήση περιγραφικής στατιστικής (μέσος όρος, τυπική απόκλιση) και επαγωγικής στατιστικής (2ο, 3ο και 4ο ερευνητικό ερώτημα).

- Στο 1ο ερευνητικό ερώτημα λόγω της υψηλής αξιοπιστίας (Πίνακας 2) οι μεταβλητές ενώθηκαν και χρησιμοποιήθηκε ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση.

- Στο 2ο, 3ο και 4ο ερευνητικό ερώτημα για τον έλεγχο συσχετίσεων ανάμεσα στις μεταβλητές, που δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή έγινε χρήση του συντελεστή συσχέτισης Spearman.
- Για έλεγχο κανονικότητας χρησιμοποιήθηκε ο Shapiro Wilk έλεγχος. Η αρχική υπόθεση είναι, ότι οι μεταβλητές ακολουθούν την κανονική κατανομή και η εναλλακτική, ότι δεν την ακολουθούν.
- Στο 2ο ερευνητικό ερώτημα χρησιμοποιήθηκε ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης με εξαρτημένες μεταβλητές τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης και ανεξάρτητες τους παράγοντες της αυτοαποτελεσματικότητας.
- Στο 3ο και 4ο ερευνητικό ερώτημα χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος independent samples t-test.
- Για έλεγχο εξάρτησης ποσοτικής μεταβλητής με ποιοτική που έχει 2 κατηγορίες, όπου δεν υπάρχουν τουλάχιστον 30 παρατηρήσεις σε κάθε κατηγορία, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann Whitney, ενώ για περισσότερες από 2 κατηγορίες ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal Wallis.

Αποτελέσματα της έρευνας

Περιγραφική στατιστική των διαστάσεων της αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης

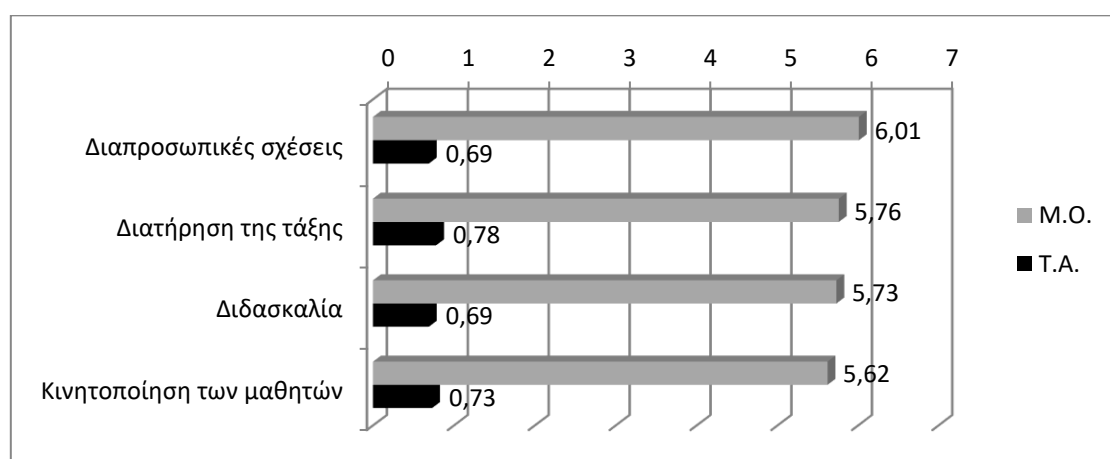
Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας για κάθε κατηγορία. Προκύπτει ότι για τη «Διδασκαλία» η αξιοπιστία είναι 0,856, για τη «Διαχείριση της τάξης» 0,927, για την «Κινητοποίηση των μαθητών» 0,907, για τις «Διαπροσωπικές σχέσεις» 0,847, για τη «Συναισθηματική εξάντληση» 0,890, για την «Αποπροσωποποίηση» 0,807 και για την «Προσωπική επίτευξη» 0,783.

Πίνακας 2: Ανάλυση αξιοπιστίας

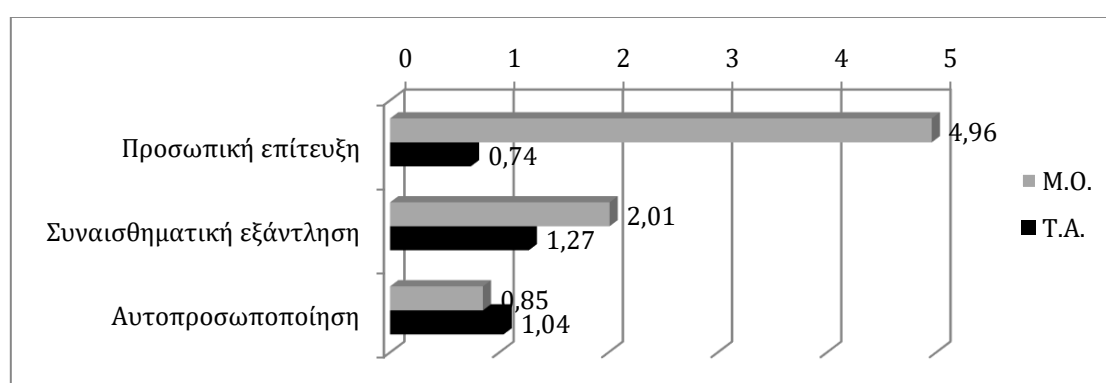
Παράγοντας	Ερωτήσεις	Cronbach Alpha
Διδασκαλία	1-8	0,856
Διαχείριση της τάξης	9-16	0,927
Κινητοποίηση των μαθητών	17-24	0,907
Διαπροσωπικές σχέσεις	25-30	0,847
Συναισθηματική εξάντληση	1,2,3,6,8,13,14,16,20	0,890

Αποπροσωποποίηση	5,10,11,15,22	0,807
Προσωπική επίτευξη	4,7,9,12,17,18,19,21	0,783

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης αναδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε υψηλό βαθμό ότι είναι αποτελεσματικοί στη διδασκαλία, στη διαχείριση της τάξης και στις διαπροσωπικές σχέσεις. Η κινητοποίηση των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί ίσως τη μεγαλύτερη πρόκληση ανάμεσα στις τέσσερις μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητας, όπως προκύπτει από τους μέσους όρους των απαντήσεων, που δεν ξεπέρασαν το 5.88 (Γράφημα 1). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος βιώνουν υψηλή προσωπική επίτευξη (M.O.=39,68), μέτρια επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης (M.O.=18,13) και χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης (M.O.=4,26) (Γράφημα 2).



Γράφημα 1: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για την αυτοαποτελεσματικότητα



Γράφημα 2: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για την επαγγελματική εξουθένωση

Συσχετίσεις των μεταβλητών της αυτοαποτελεσματικότητας με τις συνιστώσες της επαγγελματικής εξουθένωσης

Από τον έλεγχο συσχέτισης Spearman των παραγόντων της αυτοαποτελεσματικότητας με την εξουθένωση (Πίνακας 3) προκύπτει ότι:

- η συναισθηματική εξάντληση εμφανίζει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με τη διδασκαλία ($r=-0,201$, $p<0,01$), τη διαχείριση της τάξης ($r=-0,202$, $p<0,01$) και με τις διαπροσωπικές σχέσεις ($r=-0,216$, $p<0,01$).
- η διάσταση της αποπροσωποποίησης εμφανίζει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με τη διδασκαλία ($r=-0,312$, $p<0,01$), τη διαχείριση της τάξης ($r=-0,299$, $p<0,01$), την κινητοποίηση των μαθητών ($r=-0,348$, $p<0,01$) και τις διαπροσωπικές σχέσεις ($r=-0,348$, $p<0,01$).
- η προσωπική επίτευξη εμφανίζει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τη διδασκαλία ($r=0,434$, $p<0,01$), τη διαχείριση της τάξης ($r=0,366$, $p<0,01$), την κινητοποίηση των μαθητών ($r=0,425$, $p<0,01$) και με τις διαπροσωπικές σχέσεις ($r=0,473$, $p<0,01$).

Πίνακας 3: Συσχετίσεις Spearman για αυτοαποτελεσματικότητα ως προς εξουθένωση

Συσχέτιση Spearman	Συναισθηματική εξάντληση	Αποπροσωποποίηση	Προσωπική επίτευξη
Διδασκαλία	-,201**	-,312**	,434**
Διατήρηση της τάξης	-,202**	-,299**	,366**
Κινητοποίηση των μαθητών	-0,152	-,348**	,425**
Διαπροσωπικές σχέσεις	-,216**	-,348**	,473**

**Στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε στάθμη 1%

Αποτελέσματα ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης για την επίδραση των μεταβλητών της αυτοαποτελεσματικότητας στις συνιστώσες της επαγγελματικής εξουθένωσης

Τα αποτελέσματα πολλαπλής παλινδρόμησης ανέδειξαν, ότι η αυτοαποτελεσματικότητα στις διαπροσωπικές σχέσεις προέβλεπαν σημαντικά την αποπροσωποποίηση και την προσωπική επίτευξη (Πίνακας 4). Διαπιστώνεται συνεπώς ότι η ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη μείωση της αποπροσωποποίησης και την αύξηση της προσωπικής επίτευξης.

Πίνακας 4: Αποτελέσματα συντελεστών των μοντέλων γραμμικής παλινδρόμησης

Εξαρτημένη	Διδασκαλία	Διαχείριση της τάξης	Κινητοποίηση των μαθητών	Διαπροσωπικές σχέσεις	Σταθερά
Συναισθηματική εξάντληση	-0,318	0,024	0,80	-0,291	5,000** *
Αποπροσωποποίηση	-0,205	0,001	0,085	-0,318*	4,407** *
Προσωπική επίτευξη	0,137	0,032	0,69	0,478***	0,731

*Στατιστικά σημαντικός συντελεστής σε στάθμη 5%

**Στατιστικά σημαντικός συντελεστής σε στάθμη 1%

Επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στις μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητας

Το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, ο αριθμός παιδιών των εκπαιδευτικών, το δεύτερο πτυχίο, το Μεταπτυχιακό, το Διδακτορικό και η θέση στο σχολείο δεν βρέθηκαν να επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τις μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητας. Τα έτη προϋπηρεσίας φάνηκε να διαφοροποιούν στατιστικά σημαντικά τις μέσες βαθμίδες για την «Κινητοποίηση των μαθητών» ($H(4)=9,704$, $p=0,046<0,05$) (Πίνακας 5). Στη μεταβλητή «Κινητοποίηση των μαθητών» μεγαλύτερη μέση βαθμίδα εμφανίζουν τα έτη προϋπηρεσίας 22-26 (94,36) ενώ μικρότερη τα έτη 11-15 (53,17) (Πίνακας 6).

Πίνακας 5: Έλεγχοι Kruskal Wallis για τους παράγοντες της αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τα έτη προϋπηρεσίας

Παράγοντας αυτοαποτελεσματικότητας	H	df	p
Διδασκαλία	9,312	4	0,054
Διαχείριση της τάξης	6,954	4	0,138
Κινητοποίηση των μαθητών	9,704	4	0,046
Διαπροσωπικές σχέσεις	4,219	4	0,377

Πίνακας 6: Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των βαθμίδων για κινητοποίηση μαθητών ως προς τα έτη προϋπηρεσίας

Παράγοντας	Έτη προϋπηρεσίας	N	Μέση βαθμίδα
Κινητοποίηση των μαθητών	<10	12	71,25
	11-15	18	53,17
	16-21	59	86,43
	22-26	25	94,36
	>26	50	85,19

Οι παράγοντες της αυτοαποτελεσματικότητας ως προς το Διδασκαλείο (Πίνακας 7) παρουσίασαν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τους παράγοντες «Διδασκαλία» ($U=870,00$, $p=0,01$) και «Διαχείριση της τάξης» ($U=941,50$, $p=0,049$). Από τον πίνακα 8 προκύπτει ότι στον παράγοντα «Διδασκαλία» μεγαλύτερη μέση βαθμίδα εμφανίζει η απάντηση «Ναι» (107,17) ενώ μικρότερη η «Όχι» (79,46). Επίσης, στον παράγοντα «Διαχείριση της τάξης» μεγαλύτερη μέση βαθμίδα εμφανίζει η απάντηση «Ναι» (103,19) ενώ μικρότερη η «Όχι» (79,95).

Πίνακας 7: Έλεγχοι Mann-Whitney για τους παράγοντες της αυτοαποτελεσματικότητας ως προς το Διδασκαλείο

Παράγοντες αυτοαποτελεσματικότητας	U	P
Διδασκαλία	870,00	0,01
Διαχείριση της τάξης	941,50	0,04
Κινητοποίηση των μαθητών	977,50	0,07
Διαπροσωπικές σχέσεις	1088,0	0,23

Πίνακας 8: Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων βαθμίδων για διδασκαλία και διαχείριση της τάξης ως προς το Διδασκαλείο

Παράγοντας		N	Μέση βαθμίδα
Διδασκαλία	Όχι	146	79,46
	Ναι	18	107,17
Διαχείριση της τάξης	Όχι	146	79,95
	Ναι	18	103,19

Οι έλεγχοι independent samples t-test των παραγόντων της αυτοαποτελεσματικότητας ως προς την Παιδαγωγική Ακαδημία (Πίνακας 9) ανέδειξαν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών στους παράγοντες «Διδασκαλία» ($t(122,68)=-2,54, p=0,01$) και «Κινητοποίηση των μαθητών» ($t(129,93)=-2,32, p=0,02$). Από τον Πίνακα 10 προκύπτει ότι στον παράγοντα «Διδασκαλία» μεγαλύτερη μέση τιμή εμφανίζει η απάντηση «Ναι» (5,91) ενώ μικρότερη η «Όχι» (5,62). Επίσης, στον παράγοντα «Κινητοποίηση των μαθητών» μεγαλύτερη μέση τιμή εμφανίζει η απάντηση «Ναι» (5,79) ενώ μικρότερη η «Όχι» (5,52).

Πίνακας 9: Έλεγχοι independent samples t-test για τους παράγοντες της αυτοαποτελεσματικότητας ως προς την Παιδαγωγική Ακαδημία

Παράγοντες αυτοαποτελεσματικότητας	t	df	p
Διδασκαλία	-2,54	122,68	0,01
Διαχείριση της τάξης	-1,49	125,60	0,14
Κινητοποίηση των μαθητών	-2,32	129,93	0,02
Διαπροσωπικές σχέσεις	-1,33	121,40	0,19

Πίνακας 10: Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών για διδασκαλία και κινητοποίηση μαθητών ως προς την Παιδαγωγική Ακαδημία

Παράγοντας		N	M.O.
Διδασκαλία	Όχι	102	5,62
	Ναι	62	5,91
Κινητοποίηση των μαθητών	Όχι	102	5,52
	Ναι	62	5,79

Οι παράγοντες της αυτοαποτελεσματικότητας ως προς την εξομείωση (Πίνακας 11) παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών στους παράγοντες «Διδασκαλία» ($t(100,98)=-2,77$, $p=0,01$), «Κινητοποίηση των μαθητών» ($t(109,19)=-2,02$, $p=0,02$) και «Διαπροσωπικές σχέσεις» ($t(97,86)=-1,05$). Από τον Πίνακα 12 προκύπτει ότι στον παράγοντα «Διδασκαλία» μεγαλύτερη μέση τιμή εμφανίζει η απάντηση «Ναι»(5,94) ενώ μικρότερη η «Όχι» (5,62), στον παράγοντα «Κινητοποίηση των μαθητών» μεγαλύτερη μέση τιμή εμφανίζει η απάντηση «Ναι»(5,78) ενώ μικρότερη η «Όχι» (5,54) και στον παράγοντα «Διαπροσωπικές σχέσεις» μεγαλύτερη μέση τιμή εμφανίζει η απάντηση «Ναι»(6,10) ενώ μικρότερη η «Όχι» (5,97).

Πίνακας 11: Έλεγχοι independent samples t-test για τους παράγοντες της αυτοαποτελεσματικότητας ως προς την εξομείωση

Παράγοντες αυτοαποτελεσματικότητας	t	df	p
Διδασκαλία	-2,77	100,98	0,01
Διαχείριση της τάξης	-1,28	102,76	0,20
Κινητοποίηση των μαθητών	-2,02	109,19	0,045
Διαπροσωπικές σχέσεις	-1,05	97,86	0,045

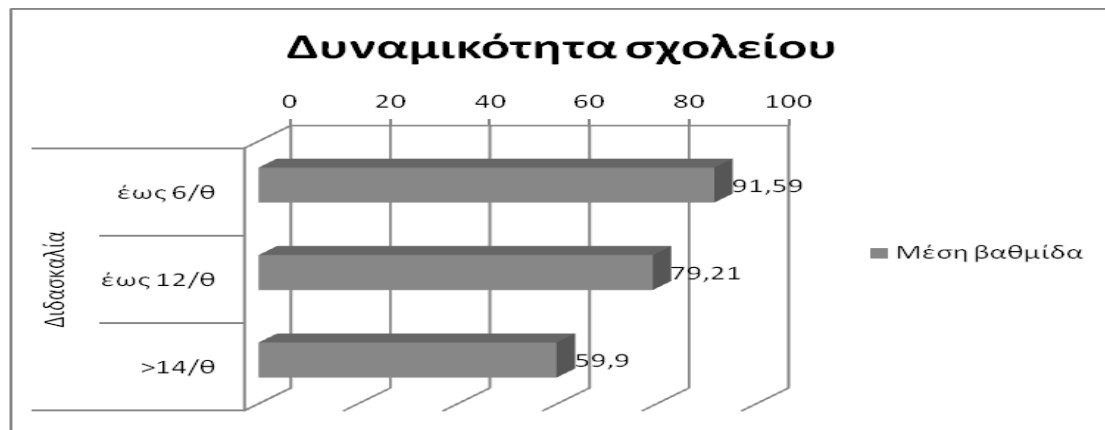
Πίνακας 12: Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών για διδασκαλία και κινητοποίηση μαθητών ως προς εξομοίωση

Παράγοντας		N	M.O.
Διδασκαλία	Όχι	109	5,62
	Ναι	55	5,94
Κινητοποίηση των μαθητών	Όχι	109	5,54
	Ναι	55	5,78
Διαπροσωπικές σχέσεις	Όχι	109	5,97
	Ναι	55	6,10

Στον Πίνακα 13 (Γράφημα 3) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων Kruskal Wallis των παραγόντων της αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τη δυναμικότητα σχολείου, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων για την «Διδασκαλία» ($H(2)=6,271$, $p=0,043<0,05$).

Πίνακας 13: Έλεγχοι Kruskal Wallis για τους παράγοντες της αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τη δυναμικότητα σχολείου

Παράγοντες αυτοαποτελεσματικότητας	H	df	p
Διδασκαλία	6,27	2	0,04
Διατήρηση της τάξης	4,07	2	0,13
Κινητοποίηση των μαθητών	3,85	2	0,14
Διαπροσωπικές σχέσεις	2,53	2	0,28



Γράφημα 3: Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων βαθμίδων για διδασκαλία ως προς τη δυναμικότητα σχολείου

Επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στην επαγγελματική εξουθένωση

Από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά μόνο η δυναμικότητα του σχολείου (Πίνακας 14) φάνηκε να διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά τις μέσες βαθμίδες για την «Αποπροσωποποίηση» ($H(2)=6,569$, $p=0,037<0,05$). Στη μεταβλητή «Αποπροσωποποίηση» μεγαλύτερη μέση βαθμίδα εμφανίζει η κατηγορία άνω των 14/θ (109,97) ενώ μικρότερη η κατηγορία έως 12/θ (79,21) (Πίνακας 15).

Πίνακας 14: Έλεγχοι Kruskal Wallis για τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης ως προς τη δυναμικότητα σχολείου

Παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης	H	df	p
Συναισθηματική εξάντληση	2,703	2	0,259
Αποπροσωποποίηση	6,569	2	0,037
Προσωπική επίτευξη	2,307	2	0,316

Πίνακας 15: Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων βαθμίδων για αποπροσωποποίηση ως προς τη δυναμικότητα σχολείου

ΔΥΝΑΜΙΚΟΤΗΤΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		N	Μέση βαθμίδα
Αποπροσωποποίηση	έως 6/θ	67	83,81
	έως 12/θ	82	76,41
	>14/θ	15	109,97

Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου δείγματος αισθάνονται, ότι έχουν υψηλές αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας. Ωστόσο, αποτελεί πρόκληση για αυτούς η κινητοποίηση των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Βιώνουν μέτρια συναισθηματική εξάντληση και χαμηλά ποσοστά αποπροσωποποίησης. Επιπρόσθετα αισθάνονται υψηλά συναισθήματα προσωπικής επίτευξης. Η αυτοαποτελεσματικότητα στις διαπροσωπικές σχέσεις μετέβαλε περισσότερο την αποπροσωποποίηση και την προσωπική επίτευξη και ως επακόλουθο θεωρείται ο πιο ισχυρός παράγοντας πρόβλεψής τους. Από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τα έτη προϋπηρεσίας, οι κάτοχοι τίτλου Διδασκαλείου, οι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας και η δυναμικότητα του σχολείου βρέθηκαν να επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τις αντιλήψεις της αυτοαποτελεσματικότητας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονται σε μεγάλα σχολεία είναι πιθανόν να παρουσιάσουν αποπροσωποποίηση.

Τα επίπεδα της αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης

Από τα πορίσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής αγωγής, οι οποίοι αποτέλεσαν το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας, έχουν υψηλές αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και στις τέσσερις συνιστώσες που μελετήθηκαν: διδασκαλία, διαχείριση της τάξης, κινητοποίηση των μαθητών και διαπροσωπικές σχέσεις. Θεωρούν σε υψηλό επίπεδο τους εαυτούς τους ως ικανούς στην ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων με τους μαθητές τους, τους συναδέλφους και τους γονείς. Κυρίως όμως αξιολογούν ότι οι γονείς των μαθητών τους αναγνωρίζουν και αποδέχονται το εκπαιδευτικό τους έργο. Πιστεύουν, ότι έχουν την ικανότητα να αντιμετωπίζουν με επιτυχία απείθαρχους μαθητές κατά τη μαθησιακή διαδικασία και να εφαρμόζουν αποτελεσματικές διδακτικές μεθόδους. Ωστόσο αισθάνονται λιγότερο αποτελεσματικοί ως προς την ικανότητά τους να κινητοποιούν τους μαθητές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, αξίζει να επισημανθεί ο υψηλός βαθμός δισταγμού που παρουσίασαν οι εκπαιδευτικοί ως προς τη χρήση

διαφορετικών μεθόδων αξιολόγησης. Αυτό το εύρημα πιθανόν ερμηνεύεται από το γεγονός, ότι κατά την περίοδο υλοποίησης της έρευνας γινόταν ενημέρωση στα σχολεία αναφορικά με την περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών.

Όσον αφορά στα επίπεδα εξουθένωσης αξιολογώντας τα πορίσματα της έρευνας διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, Συγκεκριμένα, βιώνουν μέτρια συναισθηματική εξάντληση, χαμηλή αποπροσωποποίηση και υψηλή προσωπική επίτευξη. Η υψηλή τιμή της σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποιημένοι από την αξιολόγηση του εαυτού τους, η οποία υλοποιείται μέσα από τα εκπαιδευτικά τους επιτεύγματα. Επίσης, αντικατοπτρίζει την υψηλή προσπάθεια που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να ανταποκριθούν πλήρως στις απαιτήσεις του σχολείου και στις προσδοκίες της κοινωνίας ευρύτερα. Δεν βιώνουν συναισθηματική εξάντληση και δεν αναπτύσσουν απρόσωπες και κυνικές σχέσεις. Οι εκπαιδευτικοί αγαπούν το επάγγελμά τους, κινητοποιούνται από το ενδιαφέρον και την προσήλωσή τους προς αυτό, παραβλέποντας το αίσθημα της κόπωσης. Επιπρόσθετα, οι καλές εργασιακές συνθήκες, οι ισχυροί κοινωνικοί δεσμοί και η αξία η οποία εξακολουθεί να αποδίδεται στη μόρφωση συμβάλλουν στην άμβλυνση της εξουθένωσης (Kantas, & Vassilaki, 1997. Papastylanou, Kaila, & Polychronopoulos, 2009. Παπαστυλιανού, & Πολυχρονόπουλος, 2007).

Η συσχέτιση των μεταβλητών της αυτοαποτελεσματικότητας με τις μεταβλητές της εξουθένωσης

Από τον έλεγχο των συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών της αυτοαποτελεσματικότητας και των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης εντοπίστηκαν τόσο θετικές όσο και αρνητικές συσχετίσεις.

Συγκεκριμένα, η συναισθηματική εξάντληση σχετίζεται αρνητικά και με τις τρεις διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας: «διδασκαλία», «διαχείριση της τάξης» και «διαπροσωπικές σχέσεις». Αυτό σημαίνει, ότι στους εκπαιδευτικούς η αυξημένη συναισθηματική εξάντληση προκαλεί μείωση της αυτοαποτελεσματικότητας στη διδασκαλία, στη διαχείριση της τάξης και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Παρόμοια, η αποπροσωποποίηση σχετίζεται αρνητικά με όλες τις μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητας, δηλαδή όσο αυξάνεται η αποπροσωποποίηση τόσο αποδυναμώνονται οι θετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στο επίπεδο της διδασκαλίας, της διαχείρισης της τάξης, της κινητοποίησης των μαθητών και των διαπροσωπικών σχέσεων. Ο Friedman (2003) σε έρευνα του ανέδειξε ότι οι μειωμένες αντιλήψεις της αυτοαποτελεσματικότητας οδηγούσαν σε υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης.

Επιπλέον, η διάσταση της προσωπικής επίτευξης παρουσίασε ισχυρή θετική συσχέτιση με όλες τις μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητας, καθώς οι ερωτήσεις της δεν έχουν αρνητική διατύπωση. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί με αυξημένη προσωπική επίτευξη εμφανίζουν αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας σε όλους τους παραπάνω παράγοντες (τη διδασκαλία, τη διαχείριση της τάξης, την κινητοποίηση των μαθητών και τις διαπροσωπικές σχέσεις). Αποδεικνύεται, ότι η επαγγελματική εξουθένωση αμβλύνεται από την επιρροή των θετικών αντιλήψεων του εκπαιδευτικού για την αυτοαποτελεσματικότητά του (Betoret, 2006. Brouwers, & Tomic, 2000).

Επιπρόσθετα, μέσα από τη γραμμική παλινδρόμηση έγινε προσπάθεια να απαντηθεί το βασικό ερώτημα της έρευνας και να αναδειχθούν ποιες μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητας μπορούν να προβλέψουν την επαγγελματική εξουθένωση. Αναδείχθηκε ότι μόνο η υποκλίμακα της αυτοαποτελεσματικότητας στις διαπροσωπικές σχέσεις αποτελεί ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα της αποπροσωποποίησης και της προσωπικής επίτευξης. Αυτό σημαίνει πως όσο ο εκπαιδευτικός κατακλύζεται από συναισθήματα αποπροσωποποίησης ή κυνισμού, τόσο ενισχύεται η μείωση του βαθμού της αυτοαποτελεσματικότητας και της προσωπικής επίτευξης στις διαπροσωπικές σχέσεις. Όπως έδειξαν τα ευρήματα της έρευνας, η αίσθηση συνεργασίας με τους γονείς και τους συναδέλφους αποτελούν ισχυρούς προβλεπτικούς παράγοντες για τη μείωση της αποπροσωποποίησης και την αύξηση της προσωπικής επίτευξης.

Η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στην αυτοαποτελεσματικότητα

Η εμπειρία βρέθηκε να παίζει στατιστικά σημαντικό στην αυτοαποτελεσματικότητα. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είχαν προϋπηρεσία 22-26 έτη ανέφεραν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα ως προς την κινητοποίηση των μαθητών, ενώ αντίστοιχα τη μικρότερη αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τον ίδιο παράγοντα παρουσίασαν οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία 11-15 έτη. Σε έρευνα των Wolters, & Daugherty (2007) βρέθηκε, ότι οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο αποτελεσματικοί στη χρήση αξιολόγων εκπαιδευτικών πρακτικών στη διαχείριση της τάξης. Η έρευνα των Klassen, & Chiu (2010) παρουσίασε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα έτεινε να αυξάνεται κατά την πρώιμη και μεσαία σταδιοδρομία (0-23 χρόνια εμπειρίας) και μειωνόταν στα τέλη της καριέρας των εκπαιδευτικών, επιβεβαιώνοντας μέρος των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, που δείχνουν τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς να είναι πιο αποτελεσματικοί.

Οι συμμετέχοντες που έχουν τίτλο Διδασκαλείου εμφανίζουν μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα ως προς την διδασκαλία και την διαχείριση της τάξης, καθώς και οι εκπαιδευτικοί που είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας εμφανίζουν ελαφρώς μεγαλύτερη

αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διδασκαλία και την κινητοποίηση των μαθητών, αναφορικά με εκείνους που δεν είναι απόφοιτοι. Παρόμοια, οι εκπαιδευτικοί που έχουν τίτλο σπουδών εξομοίωσης εμφανίζουν ελαφρώς μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διδασκαλία, την κινητοποίηση των μαθητών και τις διαπροσωπικές σχέσεις, συγκριτικά με εκείνους που δεν κατέχουν ανάλογο τίτλο.

Το παρόν εύρημα πιθανόν ερμηνεύεται από το επιχείρημα, ότι οι δάσκαλοι που είναι απόφοιτοι της Παιδαγωγικής Ακαδημίας και κατέχουν τίτλο Εξομοίωσης, έχουν και μεγαλύτερη εργασιακή εμπειρία (εάν ληφθούν υπόψη τα έτη λειτουργίας των Παιδαγωγικών Ακαδημιών), η οποία επιδρά θετικά στο πώς αντιλαμβάνονται τις παιδαγωγικές τους προσεγγίσεις και τα εκπαιδευτικά τους επιτεύγματα. Ο πιο έμπειρος εκπαιδευτικός αισθάνεται, ότι τα καταφέρνει και ότι έχει πιο υψηλές παιδαγωγικές επιδόσεις και αποδόσεις, που προκύπτουν από την επίτευξη των στόχων του. Εξάλλου η εμπειρία συγκαταλέγεται στις πηγές πληροφόρησης της αυτοαποτελεσματικότητας με βάση τη θεώρηση του Bandura (1977), ιδιαίτερα αν πρόκειται για εμπειρία επίτευξης. Παρόμοια, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν διεκπεραιώσει Διδασκαλείο αναπτύσσουν υψηλότερες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, οι οποίες προέρχονται από τις πρόσθετες σπουδές και αποκτούν μια θωρακισμένη πεποίθηση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους.

Τέλος, η δυναμικότητα του σχολείου φάνηκε να επηρεάζει την αυτοαποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων ως προς τη διδασκαλία. Συγκεκριμένα, όταν η δυναμικότητα του σχολείου δεν ξεπερνά τις 6 θέσεις, η αυτοαποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων είναι αυξημένη και μειώνεται κατά πολύ όταν η δυναμικότητα του σχολείου ξεπερνά τις 14 θέσεις. Κατά συνέπεια, οι συμμετέχοντες θεωρούν, ότι έχουν καλύτερες διδακτικές αποδόσεις σε μικρότερα σχολεία, στα οποία το βασικότερο πλεονέκτημά τους αποτελεί ο μικρότερος αριθμός μαθητών. Επιπρόσθετα, οι πολυπληθείς τάξεις συγκαταλέγονται στις βασικές πηγές πρόκλησης άγχους στο εκπαιδευτικό επάγγελμα (Antonίου, et al., 2006), του οποίου οι μακροχρόνιες συνέπειες αποτελεί η επαγγελματική εξουθένωση.

Η συσχέτιση των μεταβλητών της επαγγελματικής εξουθένωσης με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

Η δυναμικότητα του σχολείου διαφοροποιούσε τους εκπαιδευτικούς ως προς τη διάσταση της αποπροσωποποίησης. Συγκεκριμένα, όταν η δυναμικότητα του σχολείου κυμαίνεται από 6 έως 12 θέσεις, παρατηρείται χαμηλή επαγγελματική εξουθένωση ως προς την αποπροσωποποίηση και αυξημένη αντίστοιχα, όταν η δυναμικότητα ξεπερνά τις 14 θέσεις. Στα μικρότερα σχολεία συνήθως αναπτύσσονται καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις τόσο μεταξύ

των μαθητών όσο και των συναδέλφων, που συμβάλλουν στην άμβλυνση της εξουθένωσης και στην ανάπτυξη της επαγγελματικής ικανοποίησης (Skaalvik, & Skaalvik, 2016).

Περιορισμοί της έρευνας- Πρακτικές και θεωρητικές εφαρμογές των ευρημάτων

Οι αντιλήψεις και οι στάσεις, που προαναφέρθηκαν αφορούν ένα δείγμα ενός συγκεκριμένου νομού και μιας συγκεκριμένης βαθμίδας εκπαίδευσης και είναι αδύνατον να γενικευθούν σε όλο τον εκπαιδευτικό χώρο. Ωστόσο τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έχουν σημαντικές θεωρητικές προεκτάσεις. Το πρώτο και βασικό θεωρητικό πόρισμα, το οποίο συνάγεται από τα αποτελέσματα είναι, ότι οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας διαφοροποιούν τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης. Επιπρόσθετα, έχοντας ως βάση τη θεώρηση, ότι η πρόβλεψη της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι περισσότερο αποτελεσματική και λιγότερο δαπανηρή από τη θεραπεία, προτείνονται η υλοποίηση προβλεπτικών παρεμβάσεων και η εκπόνηση βιωματικών προγραμμάτων, τα οποία προάγουν τις αντιλήψεις της αυτοαποτελεσματικότητας.

Εν κατακλείδι, η παρούσα έρευνα μπορεί να συμβάλλει, στον εντοπισμό πτυχών από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού που οδηγούν σε επαγγελματική εξουθένωση, στην ολοκληρωμένη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού από την πλευρά της διοίκησης της σχολικής μονάδας, η οποία θα αποβλέπει στην καλλιέργεια αρμονικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και στον εντοπισμό ερευνητικών κενών που προκύπτουν από τη συγκεκριμένη έρευνα και χρήζουν μελλοντικής διερεύνησης. Λαμβάνοντας υπόψη το εύρημα ότι η αυτοαποτελεσματικότητα στις διαπροσωπικές σχέσεις επιδρά στην αποπροσωποποίηση και στην προσωπική επίτευξη, ίσως θα ήταν σκόπιμο μελλοντικά να μελετηθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις, που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και η επίδραση της εξέλιξής τους στον ίδιο τον εκπαιδευτικό, αλλά και στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αβεντισιάν-Παναγοπούλου, Α, Κουμπιάς, Ε. & Γιαβρίμης, Π. (2002). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης: το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση. *Μέντορας*, 5, 103-127.
- Antoniou, A. S., Ploumpi, A., Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of Primary and Secondary Education: The role of coping strategies. *Psychology*, 4(3), 349-355.
- Antoniou, A. S, Polychroni, F. & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 682-690.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519-539.
- Betoret, F. B. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology*, 29(1), 45-68.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239-253. doi:10.1016/s0742-051x(99)00057-8.
- Γιαννακίδου, Χ. (2014). *Επαγγελματική εξουθένωση, πηγές επαγγελματικού στρες και αυτοαποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction and teacher efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204.
- Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*. Ίων: Αθήνα.
- Egyed, C. J., & Short, R. J. (2006). Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International*, 27(4), 462-474. doi:10.1177/0143034306070432.
- Eslami, Z. R., & Fatahi, A. (2008). Teachers' sense of self-efficacy, English Proficiency, and instructional strategies: A Study of nonnative EFL teachers in Iran. *Teaching English as a second foreign language*, 11(4), 1-19.
- Evers, W. J. G., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: a study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British journal of Educational Psychology*, 72, 227-243.
- Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6(3), 191–215.
- Friedman, I. A., & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 86, 28-35.
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization

- conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 675-686.
- Henson, R. K., Kagan, L. R., & Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the Teacher Efficacy Scale and related instruments. *Educational & Psychological Measurement*, 61(3), 404 – 420.
- Høigaard, R., Giske, R., & Sundsli, K. (2011): Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, 1-11.
- Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και σε εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία*, 3(2), 71-85.
- Κάντας, Α. (1998) Επαγγελματικό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση στους Έλληνες εκπαιδευτικούς. *Αρέθας: Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Πατρών*, 1, 101-118.
- Kantas, A., & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work and Stress*, 11(1), 94-100. doi:10.1080/02678379708256826.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health*, 22, 25-33.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243.
- Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Psychology*, 8(1), 30-39.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. Teacher stress. *Educational Research*, 29(2), 146-152. doi:10.1080/0013188870290207.
- Leiter, M.P. (1992). Burn-out as a crisis in self-efficacy: Conceptual and practical implications. *Work and Stress*, 6(2), 107–115.
- Maslach, C. & Jackson, C. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leteir, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Motallebzadeh, K., Tabatabaee, M., & Ashraf, H. (2014). The Role of Teacher's Self-

- efficacy as a Predictor of Iranian EFL Teacher's Burnout. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(5), 1198-1204.
- Παπαναούμ, Ζ. (2004). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαστυλιανού, Α., & Πολυχρονόπουλος, Μ. (2007). Επαγγελματική εξουθένωση, κατάθλιψη, ασάφεια και σύγκρουση ρόλων στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Ψυχολογία: Το περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 14(4), 367-391.
- Παράσχου, Ε. (2012). *Η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας και ο βαθμός επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Πατσάλης, Χ., & Παπουτσάκη, Κ. (2010). Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 250-261.
- Papastylianou, A., Kaila, M., & Polychronopoulos, M. (2009). Teacher' Burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology Education*, 12(3), 295–314.
- Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International*, 31(1), 60-76.
- Στάγια, Δ., & Ιορδανίδης, Γ. (2014). Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 7, 56-82. Retrieved from: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/article/view/855/873>.
- Savaş, A. C., Bozgeyik, Y., Eser, I. (2014). A study on the relationship between teacher self-efficacy and burnout. *European Journal of Educational Research*, 3(4), 159-166.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology*, 57, 152-171. doi:10.1111/j.1464-0597.2008.00.359.x.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession—What do teachers say? *International Education Studies*, 8(3), 181-192.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as Predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7, 1785-1799.
- Talmor, R., Reiter, S., & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 215-229.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tsigilis, N., Grammatikopoulos, V., & Koustelios, A. (2007). Applicability of the Teachers' Sense of Efficacy Scale to educators teaching innovative programs. *International Journal of Educational Management*, 21(7), 634-642.
- Tsigilis, N., Koustelios, K., & Grammatikopoulos V. (2010). Psychometric properties of the Teachers' Sense of Efficacy Scale within the greek educational context. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 153-162.
- Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teacher's sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181- 193.
- Φλάμπουρας Νιέτος, Η. Δ. (2017). *Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τρίκαλα.
- Χαραλάμπους, Ε. (2012). *Επαγγελματικές πηγές στρες και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Νομό Αττικής*. Διπλωματική Μελέτη στο τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικονομίας. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Χρυσafίδου, Α., & Αλεξανδρόπουλος, Γ. (2019). Αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 115-148.

THE IMPACT OF SELF-EFFICACY ON OCCUPATIONAL BURNOUT OF PRIMARY EDUCATION TEACHERS

**Androniki Kopanou¹, Angeliki Lazaridou,
University of Thessaly**

Abstract

The present research investigated the impact of self-efficacy on occupational burnout of primary education teachers as well as the correlation of the variables of self-efficacy with the three dimensions of occupational burnout (emotional exhaustion, depersonalization, personal achievement). 164 teachers from schools in the prefecture of Magnesia filled an anonymous questionnaire to identify the factors that differentiate the above variables. Research findings have highlighted that teachers experience medium levels of emotional exhaustion, low depersonalization and high personal achievement. The high perception of self-efficacy of teachers in interpersonal relationships has an impact on reducing depersonalization and increasing personal achievement. Teachers who have a Post-Teaching Degree, graduates of the Pedagogical Academy and teachers who have attended two-year courses to get a university degree believe that they are more effective in most of the self-efficacy variables. Teachers who work in large schools show increased depersonalization.

Keywords: Self-efficacy, burnout, teachers in primary education

¹ Contact Person: Androniki Kopanou, Teacher, Master in Education, email: nkopanou@yahoo.com

ΧΡΗΣΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ EMOJICONS ΣΤΑ ΜΕΣΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΚΤΥΩΣΗΣ ΑΠΟ ΕΦΗΒΟΥΣ

Δήμητρα Παππά¹, Παναγιώτης Πολίτης, Μαρία Παπαδοπούλου
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εξετάζει την επίδραση των emoticons, τόσο στην ερμηνεία μηνύματος, όσο και στη λειτουργία τους ως εξωγλωσσικά στοιχεία της γλώσσας. Αναλύεται η συναισθηματική και νοηματική υπόσταση που προσδίδουν στον λόγο των μηνυμάτων των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, ενώ ταυτόχρονα διερευνάται η επαφική λειτουργία των emoticons στον λόγο του Instant Messaging. Τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν μέσω της διαδικασίας της συνέντευξης και της παροχής γνώσεων αποσπασμάτων διαδικτυακών συνομιλιών από μαθητές Λυκείου. Η έρευνα ανέδειξε τον πολυσήμαντο ρόλο που διαδραματίζουν τα emoticons στην μετάδοση και έκφραση συναισθημάτων, στην πρόσδοση ακριβέστερου νοήματος και υφολογικού χαρακτήρα στο μήνυμα, ενώ ταυτόχρονα διαπιστώθηκε πως εξυπηρετούν την φατική/επαφική λειτουργία της γλώσσας στις εξ αποστάσεως συνομιλίες του διαδικτυακού περιβάλλοντος. Το άρθρο αυτό αποτελεί μια ενδελεχή ανασκόπηση στις επικοινωνιακές συμβάσεις που επιτάσσουν οι νέες τεχνολογικές εισροές στον κόσμο των εφήβων.

Λέξεις-κλειδιά: emoticons, μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ερμηνεία μηνύματος, συναίσθημα, φατική λειτουργία.

Εισαγωγή

Το φαινόμενο των ψηφιακών κοινωνικών δικτύων αποτελεί τάση της σύγχρονης εποχής και είναι ένα ζήτημα που έχει απασχολήσει έντονα το κοινωνικό γίγνεσθαι αλλά και την επιστημονική κοινότητα τα τελευταία χρόνια. Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης δίνουν τη

¹ Υπεύθυνος Επικοινωνίας: Δήμητρα Παππά, Εκπαιδευτικός Α΄βάθμιας Εκπαίδευσης,
MSc., dimipapp@pre.uth.gr

δυνατότητα στα άτομα να δημιουργήσουν, να αναπτύξουν και να διατηρήσουν κοινωνικές σχέσεις με άλλους ανθρώπους, να γεμίσουν τον ελεύθερο χρόνο τους και να μοιραστούν πληροφορίες με τρίτους, κυρίως μέσω της αποστολής γραπτών μηνυμάτων (Ling, 2005). Τα γραπτά αυτά μηνύματα αποτελούνται από νέες συμβάσεις γραφής και επικοινωνίας, που συνυπάρχουν σε υβριδικής μορφής κείμενα, με τα emoticons να καταλαμβάνουν σημαντικό μέρος χρήσης ανάμεσα στις συνομιλίες χρηστών (Baron, 2004). Συγκεκριμένα, ο όρος «emoticons», μία λέξη που προέρχεται από τις λέξεις “emotion = συναίσθημα” και “icons = εικονίδια”, αναφέρεται στα γραφικά σημεία – εικονίδια που μεταφέρουν κάποιου είδους συναίσθημα. Ιστορικά, σύμφωνα με την παγκόσμια βιβλιογραφία, το πρώτο emoticon χρησιμοποιήθηκε στις 19 Σεπτεμβρίου του 1982, από τον καθηγητή του Carnegie Mellon University (CMU), της Πενσυλβάνια των Η.Π.Α., Scott Fahlman, όταν πήρε την πρωτοβουλία να προσθέσει δύο emoticons στο μήνυμα που άφησε στον ηλεκτρονικό πίνακα ανακοινώσεων του τμήματος Πληροφορικής του Πανεπιστημίου. Ο Fahlman, λοιπόν, συνδύασε τρεις συμβολικούς χαρακτήρες, δημιουργώντας δύο εκφραστικούς μορφασμούς προσώπου, «: -)» και «: -(», στην προσπάθειά του να διαχωρίσει τα ανέκδοτα από τα σοβαρά θέματα συζήτησης (Fahlman, 2002). Έκτοτε, το φαινόμενο των emoticons πήρε μεγαλύτερες διαστάσεις κι εξαπλώθηκε σε πληθυσμούς μεγαλύτερους από αυτούς της πανεπιστημιακής κοινότητας.

Το ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας στρέφεται στον τρόπο χρήσης των emoticons εντός του πλαισίου των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, καθώς και στην ερμηνεία αυτών σε νοηματική και συναισθηματική βάση, με απώτερο σκοπό να αναδυθούν οι τρόποι που αυτά λειτουργούν στο πλαίσιο της συγκεκριμένης επικοινωνίας. Κινητήριος δύναμη για την παρούσα μελέτη αποτέλεσε η περιορισμένη παρουσία ερευνητικών ευρημάτων με κεντρικό άξονα το παρόν θέμα, κυρίως δε στον ελλαδικό χώρο, όπου τα επιστημονικά ευρήματα λείπουν. Κατέστη, λοιπόν, αναγκαίο να επιτευχθεί μια εκτενής διερεύνηση στο «μυστικό διαδικτυακό κόσμο» των νέων, αφού είναι πλέον φανερό πως τα προγράμματα Σύγχρονης Ψηφιακά Διαμεσολαβημένης Επικοινωνίας (ΣΨΔΕ), τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, αποτελούν έναν από τους πιο διαδεδομένους τρόπους επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων, γεγονός που οδηγεί σε νέες επικοινωνιακές συμβάσεις.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η ανθρώπινη επικοινωνία είναι μία σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία η οποία περιλαμβάνει μια πληθώρα παραγόντων, όπως το περιεχόμενο, τη γλώσσα, τη γραμματική, την εμπειρία και τα μη λεκτικά σύνολα (Rezabek & Cochenour, 1998).

Είναι γεγονός, πως στις συνομιλίες που πραγματώνονται σε πραγματικό χώρο και χρόνο οι φυσικοί συνομιλητές «ξεδιπλώνουν» πολλές περισσότερες πληροφορίες από αυτές που εκδηλώνονται μέσα από τις λέξεις και τις φράσεις που χρησιμοποιούν στο λόγο τους. Οι εκφράσεις προσώπου, η στάση του σώματος καθώς και οι χειρονομίες που λαμβάνουν μέρος σε μια επικοινωνιακή περίσταση, όπως επίσης και η φυσική απόσταση από τον συνομιλητή, ο τόνος, η ένταση και η ποιότητα της φωνής των ομιλητών, είναι μερικά από τα παραγλωσσικά στοιχεία του λόγου, τα οποία συμβάλλουν στην ερμηνεία μηνύματος (Baron, 2001). Έτσι, λοιπόν, το κενό αυτό που δημιουργείται στις εξ αποστάσεως συνθήκες επικοινωνίας, λόγω της απουσίας «πραγματικής» επαφής, καλείται να συμπληρωθεί με άλλου είδους συμβάσεις. Για παράδειγμα, σύμφωνα με την Baron (2001) πολλοί χρήστες κατά την επικοινωνία τους μέσω emails χρησιμοποιούν σε μια μόνιμη βάση «δείκτες συγκίνησης» (μτφ. emotion – makers), γνωστούς ως emoticons ή smileys, ως παραγλωσσικά σημεία των μηνυμάτων που στέλνουν.

Όπως προκύπτει κι από την ετυμολογική ανάλυση της λέξης, τα emoticons είναι άμεσα συνυφασμένα με την εκδήλωση συναισθημάτων. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία γύρω από την Computer Mediated Communication (CMC) (μτφ. Επικοινωνία μέσω Υπολογιστή), τα emoticons, στην αρχική εκδοχή τους, ορίζονται ως οπτικά ερεθίσματα που σχηματίζονται από τα συνήθη τυπογραφικά σύμβολα, τα οποία όταν διαβάζονται πλάγιως αναπαριστούν συναισθήματα (feelings and emotions) (Walter & D' Addario, 2001). Μάλιστα, σύμφωνα με ευρήματα της σύγχρονης γλωσσολογίας τα emoticons αποτελούν συνδυασμούς χαρακτήρων του πληκτρολογίου που έχουν σχεδιαστεί με σκοπό να υποδηλώσουν μία συναισθηματική έκφραση προσώπου (Crystal, 2001).

Έχοντας λοιπόν υπόψιν ότι τα emoticons μπορούν να θεωρηθούν ως μη λεκτικοί αντικαταστάτες των εκφράσεων του προσώπου, θεωρείται φυσικό κι εύλογο ότι η χρήση τους κατά την ηλεκτρονική επικοινωνία ενέχει σκοπιμότητα κοινωνικής φύσεως από την πλευρά των χρηστών. Σύμφωνα με ερευνητικά πορίσματα, τα emoticons χρησιμοποιούνται κυρίως προκειμένου να εκδηλώσουν κάποιας μορφής συναίσθημα, να ενδυναμώσουν τα λεκτικά συνθήματα του μηνύματος και να εκφράσουν χιουμοριστικές διαθέσεις (Tossell et al., 2011).

Πέραν, όμως της κοινωνικής τους σκοπιμότητας, τα emoticons φαίνεται να εξυπηρετούν λειτουργίες που υπάγονται στον ευρύτερο κλάδο της γλωσσολογίας. Σύμφωνα με επιστημονικές μελέτες τα emoticons σε πολλές περιπτώσεις χρησιμοποιούνται ως σημεία «κλεισίματος» επικοινωνιακών διαδικασιών (Derks, Bos, & Von Grumbkow, 2008). Επιχειρώντας στην παρούσα εργασία τη σύνδεση των emoticons, με μια εκ των έξι λειτουργιών της γλώσσας, και πιο συγκεκριμένα τη φατική λειτουργία της γλώσσας, κρίνεται

σκόπιμη η παράθεση του ορισμού αυτής, με απώτερο σκοπό να κατανοηθούν οι ενδείξεις που μας οδήγησαν στη συγκεκριμένη υπόθεση.

Η φατική ή επαφική λειτουργία έχει ως στόχο να εγκαταστήσει και να διατηρήσει «ανοιχτή» την επαφή ανάμεσα στον αποστολέα και στον παραλήπτη, αλλά και να δείξει ότι αυτή η επαφή τελείωσε. Τον ρόλο αυτό εξυπηρετούν φράσεις της τηλεφωνικής συνομιλίας όπως «εμπρός», «λέγετε», «ναι», καθώς επίσης και φράσεις της καθημερινής λεκτικής διεπίδρασης όπως «λοιπόν», «χμ», «τι νέα», οι οποίες ουσιαστικά δεν προσφέρουν κάποια πληροφορία, αλλά αντιθέτως προωθούν την επαφή ανάμεσα στους συνομιλητές, διατηρώντας τον δίαυλο επικοινωνίας «ανοιχτό». Για παράδειγμα, η εκφώνηση της λέξης «εμπρός» όταν κάποιος σηκώνει το τηλέφωνο, πέρα από την πληροφορία που μεταφέρει σχετικά με το πλαίσιο αναφοράς της επικοινωνίας, ότι δηλαδή είμαι εδώ και σου μιλάω (αναφορική λειτουργία), χρησιμεύει για να σημάνει την έναρξη της συνομιλίας. Μπαίνει δηλαδή εισαγωγικά στην έναρξη μιας συνομιλίας ως «γλωσσική χειραψία», ανοίγοντας με αυτόν τον τρόπο τον δίαυλο επικοινωνίας (Τατίδου, 2016).

Η έρευνα

Σκοπός & ερευνητικά ερωτήματα

Η έρευνα σχεδιάστηκε με σκοπό την διερεύνηση των συμπεριφορών των εφήβων χρηστών στα προγράμματα ΣΨΔΕ σε ό,τι αφορά τη χρήση των emoticons στις διαδικτυακές συνομιλίες, τη «μεταφορά» νοήματος και συναισθήματος που επιδιώκουν οι χρήστες μέσω της χρήσης των emoticons και την κάλυψη βασικών επικοινωνιακών τους αναγκών μέσω των emoticons.

Πιο συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα που ετέθησαν είναι τα εξής: α) Πώς επιδρούν τα emoticons στην ερμηνεία μηνύματος; β) Ποιο είναι το πλαίσιο χρήσης των χρηστών των emoticons; γ) Ποιες ανάγκες των χρηστών εξυπηρετούνται κατά τη χρήση των emoticons; δ) Τα emoticons εξυπηρετούν τη φατική/επαφική επικοινωνία στις συνομιλίες των μέσων κοινωνικής δικτύωσης;

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά δέκα μαθητές Λυκείου, 16 έως 18 ετών. Από το συνολικό δείγμα ευχέρειας που υιοθετήσαμε, τα έξι άτομα ήταν κορίτσια και τα τέσσερα ήταν αγόρια. Βασικό κριτήριο για την επιλογή του δείγματος ευχέρειας αποτέλεσε η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και των προγραμμάτων Instant Messaging. Τα άτομα διαφοροποιούνταν μεταξύ τους ως προς το γνωστικό τους επίπεδο και τις σχολικές τους

επιδόσεις, ενώ όλα ανεξαιρέτως ήταν χρήστες των μέσων κοινωνικής δικτύωσης με συχνότητα χρήσης σε καθημερινή βάση.

Μέθοδος

Ως μεθοδολογική επιλογή υιοθετήθηκε η ποιοτική προσέγγιση γιατί επιδιώκει να ανακαλύψει τις ερμηνείες που προσδίδουν οι μετέχοντες στο θέμα και τον τρόπο με τον οποίο σημασιοδοτούν τις καταστάσεις (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Ανάλογα με τη φύση του ζητήματος εφαρμόζονται διαφορετικοί τύποι ποιοτικής έρευνας. Δεδομένου ότι στη φαινομενολογική έρευνα η εμπειρία του υποκειμένου τοποθετείται στον πυρήνα της αναζήτησης (Mertens, 2005), αξιολογήσαμε την φαινομενολογική έρευνα (Denzin & Lincoln, 2000) ως την καταλληλότερη στρατηγική για να εξετάσουμε διεξοδικά το ερευνητικό μας θέμα.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων μας έγινε με ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους μαθητές και τις μαθήτριες, καθώς και με μηνύματά τους σε κοινωνικά δίκτυα, μηνύματα που μας παραχώρησαν οι ίδιοι για τις ανάγκες της έρευνας.

Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε ως βασική τεχνική, η τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης (semi-structured interview). Στην ημιδομημένη συνέντευξη που υλοποιήσαμε χρησιμοποιήθηκαν ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Ζητήθηκε επίσης από τους ερωτώμενους να παρέχουν, ως ερευνητικό υλικό, αποσπάσματα των προσωπικών τους συνομιλιών για περαιτέρω ερευνητική ανάλυση. Με τον τρόπο αυτό τα δεδομένα που προέκυψαν μέσω της φαινομενολογικής ανάλυσης των στοιχείων της συνέντευξης, ελέγχθηκαν σε ένα δεύτερο επίπεδο μέσω της επισκόπησης των μηνυμάτων των ερωτώμενων. Συνεπώς, δόθηκε πρόσβαση σε ακατέργαστο υλικό και αληθείς πληροφορίες, προκειμένου να επιτευχθεί η συνέπεια των στοιχείων από διαφορετικές πηγές δεδομένων (Mertens, 2005), ουσιαστικά προβήκαμε σε μεθοδολογική τριγωνοποίηση, δηλ. χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής στοιχείων για τη μελέτη ενός φαινομένου ή κάποιας πλευράς της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Cohen & Manion, 1997).

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις ήταν ατομικές και διαμορφώθηκαν ως προς το περιεχόμενό τους σύμφωνα με τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Αποτελούνταν συνολικά από δεκαπέντε ερωτήσεις ανοικτού τύπου καλύπτοντας όλο το φάσμα του ερευνητικού ζητήματος.

Οι ερωτώμενοι μπορούσαν να αναλωθούν σε έκταση ελεύθερα σε κάθε τους απάντηση, δίνοντας όσες πληροφορίες επιθυμούσαν και τεκμηριώνοντας ανάλογα με τις δυνατότητές τους τις απαντήσεις. Ο ερευνητής έδινε χώρο στους συμμετέχοντες να εκφραστούν,

δημιουργώντας ένα ευχάριστο, ανάλαφρο και οικείο κλίμα, ώστε να εκμαιεύσει αβίαστα τις προσωπικές απόψεις των συμμετεχόντων. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν έπειτα από την σύμφωνη γνώμη των ερωτώμενων και διαβεβαιώνοντάς τους για το απόρρητο των δεδομένων τους. Προκειμένου να δομηθεί το σχέδιο της συνέντευξης προηγήθηκαν δυο πιλοτικές συνεντεύξεις με σκοπό να δοκιμαστεί το ερευνητικό εργαλείο και να οριστικοποιηθεί το τελικό σχέδιό της (interview schedule).

Αφού επιχειρήθηκε μια πρώτη επαφή με τον κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά, ζητήθηκε να αποσταλεί υλικό – αποκόμματα από τις προσωπικές συνομιλίες των μαθητών στους λογαριασμούς των μέσων κοινωνικής δικτύωσης του ερευνητή για πρόσθετη ερευνητική ανάλυση. Οι συμμετέχοντες είχαν την δυνατότητα να αποστείλουν οποιαδήποτε συνομιλία επιθυμούσαν, με μοναδικό περιορισμό να γίνεται χρήση των emoticons στα συγκεκριμένα αποσπάσματα.

Αποτελέσματα

Το πλαίσιο χρήσης των emoticons

Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης που καταλαμβάνουν κυρίαρχη θέση μεταξύ των νέων εφήβων είναι το Messenger, το Instagram, το Facebook και το Skype, με το Messenger να κυριαρχεί στην πρώτη θέση κατάταξης ως προς το βαθμό και τη συχνότητα χρήσης. Ο βασικός λόγος που διακρίνει τα προαναφερθέντα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ως προς το βαθμό χρήσης τους είναι οι δωρεάν υπηρεσίες που προσφέρουν για άμεση κι εύκολη επικοινωνία [006: «Χρησιμοποιώ το Messenger καθώς προφέρει πιο εύκολη επικοινωνία ανάμεσα στους ανθρώπους και αν θες να πάρεις κάποιον τηλέφωνο δεν χρειάζεται να πληρώσεις»]. Επιπλέον, κατέστη φανερό πως η χρήση των emoticons επιζητά ένα οικείο και φιλικό υπόβαθρο μεταξύ των χρηστών, καθώς σε διαφορετική περίπτωση μπορεί τα emoticons και τα «μηνύματα» που μεταφέρουν να γίνουν παρεξηγήσιμα από την πλευρά του αποδέκτη [005: «Σίγουρα δεν μπορείς να χρησιμοποιήσεις emoticons με κάποιον που έχεις κάποια απόσταση, γιατί καταρχάς μπορεί να το παρεξηγήσει και μόνο τα κοντινά σου άτομα ξέρουν πότε χρησιμοποιείς κάτι και για ποιο λόγο ακριβώς», 010: «Χρησιμοποιώ κυρίως emoticons με άτομα που είμαι πιο κοντά συναισθηματικά, με πολύ καλούς φίλους, οικογένεια»]. Τα θέματα συζήτησης που λαμβάνουν μέρος στις διαδικτυακές συνομιλίες, όπου γίνεται χρήση emoticons, είναι θέματα παντός φύσεως που άπτονται του ενδιαφέροντος των νέων [009: «Δεν υπάρχει κάτι αρκετά συγκεκριμένο. Γενικότερα για ό,τι θέλουμε να πούμε θα τα χρησιμοποιήσουμε»]. Τα emoticons καλύπτουν μία μεγάλη ποικιλία εκφραστικών μορφασμών και συναισθηματικών εκδηλώσεων και η χρήση τους εξαρτάται από το θέμα και

το ύφος της συζήτησης, τη διάθεση και τη συναισθηματική κατάσταση του χρήστη, όπως επίσης και από τη σχέση που έχουν αναπτύξει οι δύο συνομιλητές μεταξύ τους.

Η επίδραση των emoticons στην ερμηνεία του μηνύματος

Όσον αφορά το ρόλο των emoticons στις διαδικτυακές περιστάσεις επικοινωνίας, διαπιστώθηκε ότι επιδρούν θετικά στην ερμηνεία μηνύματος. Όλοι οι χρήστες, ανεξαιρέτως, πιστεύουν ότι τα emoticons προσδίδουν καλύτερη και σαφέστερη νοηματική απόδοση στο γραπτό κείμενο, ενώ ταυτόχρονα χρωματίζουν υφολογικά τον σύντομο και «στεγνό» λόγο των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. [005: «Χρησιμοποιώ τα emoticons γιατί πολλές φορές είναι δύσκολο να δείξεις στον άλλον τι σκέφτεσαι μόνο και μόνο από το γραπτό μήνυμα. Μπορεί να πεις κάτι και να φανεί πολύ σοβαρό, οπότε πρέπει να δείξεις ότι το λες για να κάνεις κάποιο αστείο ή για να γίνεις πιο κατατοπιστικός»]. Αυτό που επισημάνθηκε ως ένσταση είναι η αποφυγή της αλόγιστης και άσκοπης χρήσης τους, έτσι ώστε να μην αλλοιωθεί η χρησιμότητα του ρόλου τους στην ακριβή μετάδοση του μηνύματος. Επιπλέον, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των χρηστών, τα emoticons επεξηγούν νοηματικά το γραπτό κείμενο στο οποίο αναφέρονται, ενώ παράλληλα δίνουν έμφαση στα λεγόμενα, συμπληρώνοντας νοηματικά και εκφραστικά τον γραπτό λόγο [001: «Πιστεύω ότι τα emoticons ενισχύουν το νόημα μιας πρότασης γιατί ας πούμε όταν βάζω τα γελάκια (σ. το emoticon που κλαίει από τα γέλια), ο άλλος θα καταλάβει σίγουρα ότι αυτό το λέω για αστείο»]. Αναφέρθηκε χαρακτηριστικά, ότι τα emoticons έρχονται για να καλύψουν το «κενό» που παρουσιάζει ο γραπτός λόγος, μιας και απουσιάζουν όλα τα εξωγλωσσικά στοιχεία της γλώσσας που προσφέρει απλόχερα η εκ του σύνεγγυς επικοινωνία (επικοινωνία σε πραγματικό χώρο και χρόνο) [005: «Ναι κοίτα, απ' όποια πλευρά και να το πάρεις γενικότερα, και ειδικά στην Ελλάδα κιόλας που η γλώσσα ήταν πάντα..., το ξέρεις ότι οι αρχαίοι Έλληνες μιλούσαν τραγουδιστά..., υπήρχαν διάφοροι τρόποι για να δείξεις με κάποιον τρόπο σε τι ακριβώς αναφέρεσαι. Στο γραπτό μήνυμα δεν υπάρχει με κανέναν τρόπο αυτό, αυτή η ευκολία, οπότε πιστεύω ότι τα emoticons λειτουργούν και επεξηγηματικά και περιγραφικά και συμπληρωματικά»]. Εκτός αυτού, ο λόγος στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης χαρακτηρίστηκε ως πιο «πρόχειρος» και σύντομος, γεγονός που δεν αντικατοπτρίζει το επίπεδο λόγου του συντάκτη του μηνύματος, με αποτέλεσμα η επικοινωνία μεταξύ των χρηστών να καταλήγει πολλές φορές σε νοηματικές ασάφειες και λανθασμένες αντιλήψεις. Τα emoticons, λοιπόν, έχουν τη δυνατότητα να συμπληρώσουν ένα πρόχειρο εκφραστικό στυλ στον γραπτό λόγο των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, προσδίδοντας πιθανόν νοηματική επεξήγηση στα λεγόμενα και καθιστώντας το κείμενο πιο κατανοητό στον αποδέκτη του [003: «...Αν είναι ένα κείμενο καλογραμμένο, δεν χρειάζεται κάτι παραπάνω πάντα. Αλλά άμα είναι ένα κείμενο πολύ

πρόχειρα γραμμένο, όπως συμβαίνει συνήθως, τότε χρειάζονται (σσ. τα *emoticons*) για να δείξουν κάτι παραπάνω»].

Οι εξυπηρετούμενες ανάγκες των χρηστών κατά τη χρήση *emoticons*

Πέραν τούτων, η παρούσα έρευνα ανέδειξε πως πρωταρχικό μέλημα των χρηστών είναι η κάλυψη ορισμένων επικοινωνιακών και μη αναγκών, ανάγκες που προκύπτουν κυρίως λόγω της φυσικής απόστασης που χωρίζει τους δύο συνομιλητές και τις οποίες καλύπτουν τα *emoticons*. Πρώτα απ' όλα, τα *emoticons* παίζουν καθοριστικό ρόλο στην έκφραση και μετάδοση θετικών ή αρνητικών συναισθημάτων. Οι χρήστες μέσω αυτών μπορούν να εκφράσουν καλύτερα τη συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκονται, αλλά και τα συναισθήματα που τους προκαλούνται κατά τη διάρκεια της συνομιλίας, γεγονότα που δεν μπορούν να επιτευχθούν μόνον με την χρήση του γραπτού λόγου [006: «*Ta emoticons μεταδίδουν τα συναισθήματα που έχουν οι συνομιλητές την ώρα που μιλάνε, γι' αυτό κυρίως πιστεύω δημιουργήθηκαν...Για να εκφράσεις κάποια αισθήματα, κάποιες στιγμές που πιθανόν δεν μπορείς να εκφράσεις μόνο μέσω μηνυμάτων, οπότε πρέπει να δείξεις στον άλλον πώς είσαι εκείνη τη στιγμή*»]. Συνεπώς, οι αποδέκτες των μηνυμάτων αντιλαμβάνονται καλύτερα τη συναισθηματική φόρτιση του σταλμένου μηνύματος, με αποτέλεσμα να ευνοείται το επικοινωνιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα ο διαδικτυακός διάλογος.

Τα *emoticons*, εκτός των άλλων, δίνουν τη δυνατότητα στους χρήστες για μια επικοινωνία πιο σύντομη κι άμεση, ευνοώντας την αλληλεπιδραστική σχέση που δημιουργείται κατά την εξέλιξη της συνομιλίας. Οι χρήστες μπορούν να ανταπεξέλθουν στην εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση πιο εύκολα και γρήγορα, δίχως να «σπαταλήσουν χρόνο» πληκτρολογώντας γραφικούς χαρακτήρες για τον σχηματισμό προτάσεων και λέξεων, σε περιπτώσεις που δεν κρίνεται απαραίτητη η διατύπωση γραπτού κειμένου. Ο χρήστης μπορεί να απαντήσει σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα προσδίδοντας στη συνομιλία μια ροή που δεν την καθιστά βαρετή κι ανούσια [007: «*Ta emoticons με βοηθάνε πολύ στις συνομιλίες μου, γιατί πρώτα απ' όλα σου απελευθερώνουν και πιο πολύ χρόνο*», 002: «*Στο Messenger μιλάμε με τις φίλες μου και λέμε αστεία και αν βαριέμαι να μιλήσω βάζω κάποιες φατσούλες που κλαίνε από τα γέλια. Και πολλές φορές χρησιμοποιώ τις φάτσες για συντομογραφία, να μην γράφω πολλά*»]. Όπως στον προφορικό λόγο, η επικοινωνία φέρει τον χαρακτήρα της άμεσης ανταπόκρισης (είτε με γλωσσικά είτε με εξωγλωσσικά στοιχεία της γλώσσας), έτσι και στην εξ αποστάσεως online επικοινωνία, οι χρήστες αποζητούν στοιχεία που θα διευκολύνουν και θα ενισχύσουν τη διαλογική συζήτηση. Τις περισσότερες φορές φορές ο γραπτός λόγος παίρνει την μορφή ενός ανιαρού, ανούσιου και χρονοβόρου τρόπου επικοινωνίας, τη στιγμή που οι χρήστες μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της συζήτησης με τη χρήση ενός

μόνου emoticon, το οποίο μπορεί να παρέχει μια πληθώρα νοημάτων και μη λεκτικών συμβολισμών.

Ο ρόλος των emoticons στην εξυπηρέτηση της φατικής/επαφικής επικοινωνίας

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε μία λειτουργία των emoticons που δεν έχει διαπιστωθεί έως σήμερα ερευνητικά. Διαφάνηκε, ότι τα emoticons διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επικοινωνία, εξυπηρετώντας εκτός των άλλων και μία βασική λειτουργία της γλώσσας, την φατική/επαφική λειτουργία (Jakobson, 1956). Η επαφική λειτουργία των emoticons στον ηλεκτρονικό λόγο φαίνεται ότι προσπαθεί να εδραιώσει την φατική επικοινωνία στο απρόσωπο περιβάλλον του διαδικτύου. Σε αυτή τους τη χρήση, τα emoticons επέχουν θέση εισαγωγικής προσφώνησης ή αποφώνησης στο ηλεκτρονικό μήνυμα και διευκολύνουν σε πολλές περιπτώσεις τους χρήστες να ανοίξουν ή να κλείσουν έναν διάλογο με έναν πιο δημιουργικό τρόπο, αποφεύγοντας τυχόν στιγμές αμηχανίας [009: «*Ta emoticons με διευκολύνουν πάντα στο να ανοίξω ή να κλείσω έναν διάλογο.*»]. Επιπροσθέτως, τα emoticons εντός αυτού του πλαισίου, φάνηκε ότι συμβάλλουν στη διατήρηση της επαφής ανάμεσα στον πομπό και τον δέκτη, κρατώντας σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις τον δίαυλο επικοινωνίας ανοιχτό, δίχως να προσφέρουν κατ' ουσίαν κάποια περαιτέρω πληροφορία [007: «*Αντί να πω ας πούμε «γεια», μπορεί να βάλω μια φατσούλα. Είναι πιο δημιουργικά να ανοίξεις μία συζήτηση με μια φατσούλα, για να μην υπάρχει αυτή η αμηχανία! Αλλά μπορεί και να τα βάζω (σσ. τα emoticons) πώς να το πω...είναι κάτι σαν να μην σταματήσει η συνομιλία...για να μην χαθώ με τον άλλον στη συνομιλία...γι' αυτό βάζεις αυτά τα emoticons κι ας μην γράφεις τίποτα, μόνο φατσούλες. Κι έτσι αφήνεις την επικοινωνία να τρέχει, χωρίς γράμματα μόνο φατσούλες», 005: «Γενικότερα άμα σκεφτούμε και πώς ανοίγει ή κλείνει ο διάλογος και στην προσωπική επαφή, σίγουρα άλλο είναι το ύφος μας όταν θα καλημερίσουμε κάποιον και θα αρχίσουμε μια κουβέντα κι άλλο θα είναι όταν μπούμε στο νόημα ενός θέματος και σκεφτούμε κάτι σοβαρό. Οπότε, ίσως στην αρχή και στο τέλος κάποιων μηνυμάτων είναι πιο έντονα τα emoticons απ' ότι ίσως στη μέση, δηλαδή εγώ τα χρησιμοποιώ για να ανοίξω ή να κλείσω έναν διάλογο. Και πολλές φορές μου έχει συμβεί να βάζω emoticons ή και gifs και χάριν συντομίας, να μην έχεις δηλαδή την όρεξη, να βαριέσαι να πληκτρολογήσεις και να στέλνεις κάτι στον άλλον για να μην φανεί ουσιαστικά κι ότι «γράφεις» (σσ. σε εισαγωγικά) τον άλλον. Ότι δηλαδή είσαι ακόμα εκεί και στέλνεις ακόμα μηνύματα»].*

Συνοπτικά, στον Πίνακα 1 καταγράφονται τα ερευνητικά ερωτήματα και τα αντίστοιχα ευρήματα.

Πίνακας 1: Ερευνητικά ερωτήματα και ευρήματα

Πώς επιδρούν τα emoticons στην ερμηνεία μηνύματος;	Επιδρούν θετικά στην ερμηνεία μηνύματος. Συμβάλλουν στην καλύτερη και σαφέστερη νοηματική απόδοση του γραπτού κειμένου. Δίνουν έμφαση στα λεγόμενα, συμπληρώνοντας νοηματικά και εκφραστικά τον γραπτό λόγο.
Ποιο είναι το πλαίσιο χρήσης των χρηστών των emoticons;	Οι έφηβοι χρήστες χρησιμοποιούν τα emoticons με φιλικά και οικεία τους πρόσωπα. Οι έφηβοι χρήστες χρησιμοποιούν τα emoticons για κάθε είδους θέμα συζήτησης. Τα emoticons που δίνουν έμφαση στην έκφραση συναισθήματος μονοπωλούν στις προτιμήσεις των χρηστών.
Ποιες ανάγκες των χρηστών εξυπηρετούνται κατά τη χρήση των emoticons;	Έκφραση και μετάδοση θετικών ή αρνητικών συναισθημάτων των χρηστών. Καλύτερη αντίληψη της συναισθηματικής φόρτισης του αποστολέα του μηνύματος. Πιο ευνοϊκό επικοινωνιακό περιβάλλον – καλύτερη αλληλεπίδραση μεταξύ των χρηστών.

	Συντόμευση.
Τα emoticons εξυπηρετούν τη φατική/επαφική επικοινωνία στις συνομιλίες των μέσων κοινωνικής δικτύωσης;	Σημαντικός ο ρόλος τους στην εξυπηρέτηση της φατικής/επαφικής λειτουργίας της γλώσσας.

Συζήτηση

Η ερευνητική ματιά μέσα από την οποία εξετάζει η παρούσα μελέτη την χρήση των emoticons παρουσιάζει αρκετές ενδιαφέρουσες πτυχές της συμπεριφοράς των χρηστών. Οι έφηβοι νέοι προτιμούν να εντάσσουν στα μηνύματά τους emoticons, προκειμένου να ενισχύσουν τη νοηματική απόδοση του μηνύματος και να προσδώσουν σε αυτό συναισθηματική υπόσταση.

Μέσω της έρευνας διαπιστώθηκε η επίδραση που ασκούν τα emoticons στην ερμηνεία των διαδικτυακών μηνυμάτων, αποτέλεσμα το οποίο έρχεται σε πλήρη συμφωνία με τα ερευνητικά πορίσματα των Walther & D' Addario (2001), οι οποίοι πρώτοι ασχολήθηκαν πειραματικά πάνω σε αυτό το ζήτημα, εξετάζοντας την επικοινωνία μέσω email. Πιο συγκεκριμένα, οι Walther & D' Addario (2001), υποστήριξαν ότι στην Επικοινωνία μέσω Υπολογιστή (CMC), τα emoticons μπορούν να προκαλέσουν παρόμοιες, ισχυρές επιρροές με αυτές των παραγλωσσικών γνωρισμάτων του προφορικού λόγου, άποψη στην οποία συγκλίνουν τα ερευνητικά αποτελέσματα και της παρούσας έρευνας. Αυτό σημαίνει ότι ενισχύεται το γραπτό μήνυμα, ιδιαίτερα όσον αφορά στην ερμηνεία συναισθημάτων, λειτουργώντας ως πομποί συναισθηματικής πληροφόρησης (Thompson & Foulger, 1996). Επίσης, απεφάνθησαν ότι μπορούν να λειτουργήσουν ως συμπληρωματικά στοιχεία στον γραπτό λόγο, δεν μπορούν όμως να τον βελτιώσουν, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης. Σε αντιδιαστολή, λοιπόν, με το παραπάνω συμπέρασμα, τα emoticons έχουν την ισχύ να βελτιώσουν ένα μήνυμα τόσο σε νοηματική βάση όσο και εκφραστική, ενισχύοντας μάλιστα σε πολλές περιπτώσεις την αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ των χρηστών. Παρόμοιες έρευνες έχουν δείξει πως τα emoticons ενδυναμώνουν το μήνυμα και παράλληλα εξισορροπούν την αλληλεπίδραση (Derksetal., 2008).

Αυτό που διαφοροποιεί την συγκεκριμένη εργασία, συγκριτικά με άλλες παρόμοιες θεματολογίας, είναι η εστίαση του ενδιαφέροντος στον τρόπο χρήσης των emoticons από την

πλευρά των χρηστών, δίνοντας βάση στις ατομικές εμπειρίες και τις προσωπικές αντιλήψεις των συμμετεχόντων. Μέσα από την ενδεδειγμένη μελέτη της συμπεριφοράς των χρηστών, διαφάνηκε η φατική λειτουργία των emoticons, μια λειτουργία που δεν έχει εξεταστεί από την ερευνητική κοινότητα μέχρι και σήμερα. Η μοναδική ίσως ερευνητική διαπίστωση που μπορεί να συσχετιστεί ως ένα βαθμό με αυτό το αποτέλεσμα είναι η διαπίστωση ότι τα emoticons χρησιμοποιούνται στο κλείσιμο μιας επικοινωνιακής συνθήκης, πράγμα το οποίο όμως συνδέεται με τη χρησιμότητα τους ως εκφραστικούς δείκτες, εξυπηρετώντας κοινωνικά κίνητρα των ατόμων (Hess, Banse, & Kappas, 1995. Jakobs, Manstead, & Fischer, 1999). Δεν υπάρχει καμία αναφορά στο ρόλο τους ως μέσα διατήρησης του διαύλου επικοινωνίας, αλλά και ως μέσα έναρξης μιας διαλογικής σχέσης, δίχως να παρέχουν απαραίτητα κάποιου είδους πληροφόρησης.

Συμπερασματικά, μέσα από την ενδεδειγμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση και την ερευνητική εμπειρία με το θέμα αυτό, βγήκε στην επιφάνεια η ανάγκη για περαιτέρω ερευνητική ανάλυση και ενασχόληση με τις νέες αυτές επικοινωνιακές συμβάσεις. Τα emoticons, έχουν κατακλίσει τον σύγχρονο κόσμο της διαδικτυακής επικοινωνίας παίρνοντας μάλιστα αναβαθμισμένη μορφή και υπόσταση. Δεν μπορεί να μην μνημονευθεί η επίσημη εισαγωγή των emoticons στο πρότυπο χαρακτήρων κώδικα Unicode, εισαγωγή που αποτελεί σαφή απόδειξη περί της πολιτισμικής τους εδραίωσης.

Καθίσταται, λοιπόν, αναγκαία η μελέτη τους σε όλες τις ηλικιακές ομάδες, ώστε να παραχθεί μια ολιστική εικόνα της χρήσης, του ρόλου και της λειτουργίας τους. Ας σημειωθεί, ότι τουλάχιστον για τον ελληνικό χώρο υπάρχει μηδαμινό ερευνητικό ενδιαφέρον, ενώ και σε παγκόσμια κλίμακα υπάρχει χώρος για μελέτη πάνω σε συναφή θεματολογία. Αυτό που καθιστά, μάλιστα, το παρόν ζήτημα άξιο αναφοράς, είναι ότι διαφορετικοί επιστημονικοί κλάδοι, όπως της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας, της γλωσσολογίας, μπορούν να συνεργαστούν, συμπληρώνοντας ο ένας τον άλλον βάσει της δικής του προσέγγισης και οπτικής, διεξάγοντας ένα ολοκληρωμένο και άρτιο αποτέλεσμα που θα φωτίσει μια νέα πτυχή της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Αναφορές

- Baron, N. S. (2001). *Alphabet to email: How written language evolved and where it's heading*, London and New York: Routledge.
- Baron, N. S. (2004). See you online: Gender issues in college student use of instant messaging. *Journal of language and social psychology*, 23(4), 397-423.

- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Εκδόσεις έκφραση – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.), London and New York: Routledge.
- Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*, Cambridge: CUP.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Derks, D., Bos, A. E., & Von Grumbkow, J. (2008). Emoticons and online message interpretation. *Social Science Computer Review*, 26(3), 379-388.
- Falhman, S. E. (2002). *Smiley Lore*. Retrieved March 5, 2018, from <https://www.cs.cmu.edu/~sef/>.
- Hess, U., Banse, R., & Kappas, A. (1995). The intensity of facial expression is determined by underlying affective state and social situation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(2), 280-288.
- Jakobs, E., Manstead, A. S., & Fischer, A. H. (1999). Social motives and emotional feelings as determinants of facial displays: The case of smiling. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(4), 424-435.
- Jakobson, R. (1956). Metalanguage as a linguistic problem. *Selected writings*, 7, 113-121.
- Ling, R. (2005). The sociolinguistics of SMS: An analysis of SMS use by a random sample of Norwegians in mobile communications (pp. 335-349), London: Springer.
- Mertens, D. M. (2005). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*, Αθήνα: Εκδόσεις METAIXMIO.
- Rezabek, L., & Cochenour, J. (1998). Visual cues in computer-mediated communication: Supplementing text with emoticons. *Journal of Visual Literacy*, 18(2), 201-215.
- Τατίδου, Σ. (2016). Οι λειτουργίες της γλώσσας (Το επικοινωνιακό μοντέλο του Jakobson). Ανακτήθηκε 19 Μαρτίου 2018 από <https://philologikitheorisi.blogspot.com/2016/04/leitourgies-ths-glossas.html>.
- Thompson, P. A., & Foulger, D. A. (1996). Effects of pictographs and quoting on flaming in electronic mail. *Computers in Human Behavior*, 12, 225-243.
- Tossell, C. C., Kortum, P., Shepard, C., Barg-Walkow, L. H., Rahmati, A., & Zhong, L. (2012). A longitudinal study of emoticon use in text messaging from smartphones. *Computers in Human Behavior*, 28(2), 659-663.

Walther, J. B., & D'Addario, K. P. (2001). The impacts of emoticons on message interpretation in computer-mediated communication. *Social science computer review*, 19(3), 324-347.

USE AND FUNCTIONING OF EMOTICONS IN TEENAGE SOCIAL NETWORK

Demetra Pappa¹, Panagiotis Politis, Maria Papadoloulou
University of Thessaly, Aristotle University of Thessaloniki

Abstract

This study examines the impact of emoticons on message interpretation as well as their function as paralinguistic features of the language. We analyze the emotional and conceptual meaning that emoticons reflect to the language of social media messages. Plus, we probe the phatic function of emoticons in the context of Instant Messaging. The findings are based both on semi-structured interviews and high school students' original online conversations as well. The study highlights the important role of emoticons in the transmission and expression of emotions, the provision of an accurate meaning and tone to the message. At the same time, it underlines the role of emoticons in serving the phatic function of language in distant online conversations. This article is an in-depth review of the communication conventions that have been imposed by the new technological advances to the new generations.

Keywords: emoticons, social media, message interpretation, emotion, phatic function.

¹ Contact person: Demetra Pappa, Primary School Teacher, MSc, dimipapp@pre.uth.gr

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

1. Ποια μέσα κοινωνικής δικτύωσης (facebook, what'sapp, viber κλπ.) χρησιμοποιείς και πόσο συχνά;
2. Θα μπορούσες να μου τα κατατάξεις με βάση το βαθμό χρήσης τους, ξεκινώντας από αυτό που χρησιμοποιείς πιο συχνά;
3. Είδα ότι στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης χρησιμοποιείς emoticons. Για ποιο λόγο χρησιμοποιείς emoticons;
4. Με ποια άτομα συνήθως χρησιμοποιείς emoticons στις συνομιλίες σου; (φίλους, συγγενείς, ένα φλέρτ σου κλπ.)
5. Για ποια κατηγορία θεμάτων μιλάτε όταν χρησιμοποιείτε emoticons (π.χ. προσωπικά, επαγγελματικά, εκπαιδευτικά, κοινωνικά, φιλικά);
6. Ποιες ανάγκες (επικοινωνίας, έκφρασης συναισθήματος, συντόμευση, απόδοση πιο κατανοητού νοήματος) σου καλύπτονται με τη χρήση των emoticons;
7. Πιστεύεις ότι τα emoticons διευκολύνουν μια συνομιλία; Αν ναι, εξήγησέ το μου. Αν όχι, πώς πιστεύεις ότι επιδρούν σε μια συνομιλία;
8. Πιστεύεις ότι γίνονται πιο κατανοητά τα λεγόμενα των δύο ομιλητών με τη χρήση emoticons; Αν ναι, εξήγησέ το μου. Αν όχι, πώς πιστεύεις ότι επιδρούν στην κατανόηση των λεχθέντων;
9. Πιστεύεις ότι λειτουργούν επεξηγηματικά ή και συμπληρωματικά όταν συνοδεύουν ένα γραπτό κείμενο; Αν ναι, εξήγησέ το μου. Αν όχι, πώς πιστεύεις ότι λειτουργούν όταν συνοδεύουν ένα γραπτό κείμενο;
10. Πιστεύεις ότι ενισχύουν το νόημα μιας πρότασης; Αν ναι, εξήγησέ το μου. Αν όχι, πιστεύεις δηλαδή ότι μπορεί να έρχονται σε αντίθεση με το νόημα της πρότασης που συνοδεύουν;
11. Πιστεύεις ότι με τα emoticons η αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο χρηστών – συνομιλητών διευκολύνεται; Εξήγησέ το μου. Αν όχι, πώς πιστεύεις ότι λειτουργούν στην αλληλεπίδραση μεταξύ χρηστών;
12. Πιστεύεις ότι τα emoticons «μεταδίδουν» κάποιου είδους συναίσθημα που «φέρουν» οι δύο συνομιλητές κατά τη διάρκεια της συνομιλίας τους; Αν ναι, εξήγησέ το μου – Δηλαδή; Αν όχι, πώς πιστεύεις ότι επιδρούν στην εκφορά συναισθήματος;
13. Ποια emoticons σου αρέσει να χρησιμοποιείς περισσότερο (κατηγορία και/ή συγκεκριμένο εικονίδιο);

14. Μήπως χρησιμοποιείς τα emoticons πιο συχνά στην αρχή και στο τέλος μιας συνομιλίας;
Αν, ναι για ποιο λόγο το κάνεις; Μπορείς να σκεφτείς κάποιο παράδειγμα από τη δική σου εμπειρία ως χρήστης;
15. Θεωρείς ότι τα emoticons χρησιμοποιούνται και για να κρατήσουν την επικοινωνία «ανοιχτή», χωρίς να προσφέρουν απαραίτητα πάντοτε κάποια πληροφορία; Θα μπορούσες μήπως να σκεφτείς κάποιο παράδειγμα από τη δική σου εμπειρία ως χρήστης;

**ΝΟΗΜΑΤΟΛΟΓΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ «ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΖΩΗΣ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ
ΗΛΙΚΙΑ» ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΛΛΑΔΑ: ΑΡΧΙΚΕΣ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΟ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ERASMUS+ CICADA**

**Έλενα Βιταλάκη¹, Ελένη Κατσαρού
Πανεπιστήμιο Κρήτης**

Περίληψη

Σύμφωνα με τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (άρθρο 31), το Ελληνικό εκπαιδευτικό και πολιτικό σύστημα αναγνωρίζει ότι η ποιότητα ζωής στην παιδική ηλικία αποτελεί ένα πολυδιάστατο ζήτημα που επηρεάζει την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Σχετίζεται με σημαντικούς παράγοντες όπως η οικονομική ευημερία, τα χαρακτηριστικά της κοινότητας/περιβάλλοντος και η υγεία. Η διερεύνηση της σχετικής κατάστασης στην Ελλάδα αποτελεί κεντρικό ζητούμενο του Προγράμματος Erasmus+ CICADA. Στόχος αυτής της μελέτης είναι ο ορισμός της ποιότητας ζωής των παιδιών στην Ελλάδα μέσα από τη διερεύνηση των ακαδημαϊκών, πολιτικών και σχολικών λόγων. Συγκεκριμένα θα προσπαθήσουμε να αποτυπώσουμε πώς ορίζουν την ποιότητα ζωής στην παιδική ηλικία και τον ελεύθερο χρόνο: α) ακαδημαϊκοί ερευνητές, β) η πολιτεία με νομοθεσίες και πολιτικές αποφάσεις, και γ) μαθητές ηλικίας 11-13 χρονών θέλοντας να φωτίσουμε το θέμα πρωτογενώς από τις τρεις αυτές πλευρές του και να ακουστούν όλοι οι λόγοι που το αφορούν. Το υλικό που αφορά την τελευταία δεκαετία, επικεντρώθηκε σε: α) εννέα ακαδημαϊκές έρευνες (2010-2019), β) τέσσερις αναφορές που αφορούν την πολιτική νομοθεσία, και γ) τρεις ομάδες συζήτησης μαθητών Δημοτικού και Γυμνασίου, (σύνολο 18 μαθητές/τριες) (αγόρια και κορίτσια, Έλληνες και μετανάστες). Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων βασίστηκε στην ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης συμφωνούν με πολλές ελληνικές αναφορές ότι η ποιότητα ζωής των περισσότερων παιδιών διαμορφώνεται ανάλογα με την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των οικογενειών τους. Όσο μεγαλώνουν τα παιδιά τόσο αυξάνουν οι εργασίες-υποχρεώσεις τους με αποτέλεσμα να αντιλαμβάνονται το σχολείο ως μονότονο και περιοριστικό για τον ελεύθερο χρόνο τους. Άξιο αναφοράς είναι το εύρημα ότι τα μεγαλύτερα παιδιά περνούν σημαντικό μέρος του ελεύθερου χρόνου τους σερφάροντας στο διαδίκτυο.

Λέξεις-κλειδιά: Ποιότητα ζωής, ελεύθερος χρόνος, παιδική ηλικία

¹ Υπεύθυνη επικοινωνίας: Έλενα Βιταλάκη, Ψαρού 5, Ρέθυμνο, 74100, e-mail vitalaki@uoc.gr

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHOQOL, 1995), ο όρος ποιότητα ζωής αναφέρεται στην υποκειμενική αντίληψη ενός ατόμου για τη θέση του στη ζωή αναφορικά με το πολιτισμικό και αξιακό πλαίσιο που ανήκει και στο οποίο καλλιεργεί πρότυπα, στόχους, αναπτύσσει προσδοκίες, ενδιαφέροντα αλλά και ανησυχίες. Πρόκειται λοιπόν, για μια ευρεία έννοια που επηρεάζεται ποικιλοτρόπως από τη σωματική υγεία του ατόμου, την ψυχική του κατάσταση, τις κοινωνικές του σχέσεις σε συνάρτηση με τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος στο οποίο ζει (Ravens-Sieberer, Horka, Illyes, Rajmil, Ottova-Jordan & Erhart, 2013· Wallander & Koot, 2016). Ειδικά η ποιότητα ζωής των παιδιών αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα για την ψυχική και σωματική τους ανάπτυξη, όπως και την κοινωνικοποίησή τους κι επομένως εύλογα απασχολεί κυβερνήσεις, επιστήμονες και την κοινωνία ευρύτερα. Με αφετηρία τη βασική παραδοχή ότι κάθε παιδί έχει δικαιώματα που συνδέονται με την ποιότητα ζωής, όπως το δικαίωμα ανάπαυσης και ψυχαγωγίας, να παίζει και να ασχολείται ελεύθερα με τον πολιτισμό και την τέχνη (OECD, 2018), τα τελευταία χρόνια η αξιολόγηση της ποιότητας ζωής απασχολεί ολοένα και περισσότερους ερευνητές αλλά και τις κυβερνήσεις που σέβονται και ενθαρρύνουν την παροχή κατάλληλων και ίσων ευκαιριών για τη συμμετοχή των παιδιών σε πολιτιστικές, καλλιτεχνικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες, ανάλογων της ηλικίας τους (UN Convention on the Rights of the Child, 1989/Article 31).

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην ποιότητα ζωής των παιδιών στην Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα, συζητάμε τις εξής πτυχές του θέματος: α) την ποιότητα ζωής των παιδιών σε σχέση με το φόρτο της σχολικής εργασίας, και β) τους τρόπους αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου από τα παιδιά εντός και εκτός του σχολείου. Επιλέξαμε τις δύο αυτές πτυχές γιατί αφενός το πρόγραμμα Erasmus+ CICADA αποσκοπεί στην καταγραφή ενός συνόλου αντιπροσωπευτικών και συγκριτικών δεδομένων, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, σχετικά με την ευημερία και την ποιότητα ζωής των παιδιών με έμφαση στην οικογένεια, τους φίλους, τον ελεύθερο χρόνο και το σχολείο, και αφετέρου γιατί και η Ευρωπαϊκή Ένωση τονίζει τη σύνδεση της ποιότητας ζωής με τις ίδιες πτυχές (European Commission, 2011). Άλλωστε μας ενδιέφερε η διερεύνηση των απόψεων/εμπειριών των μαθητών/τριών για την ευημερία και τις συνθήκες της ζωής τους εντός και εκτός σχολείου, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές ως προς το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό τους επίπεδο.

Πιο ειδικά, στο πρώτο μέρος της εργασίας γίνεται μια θεωρητική ανασκόπηση για το πώς προσδιορίζεται στον ακαδημαϊκό και πολιτικό λόγο η ποιότητα ζωής των παιδιών στην Ελλάδα. Στο δεύτερο μέρος, γίνεται αναφορά στο σχεδιασμό και τη μεθοδολογία της προέρευνας που διενεργήσαμε και στη συνέχεια, παρατίθεται η ερμηνεία των πρώτων

αποτελεσμάτων σχετικά με τις στάσεις/αντιλήψεις των παιδιών 11-13 χρονών για την ποιότητα και αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους. Στο τελευταίο μέρος της παρούσας μελέτης, ακολουθεί συζήτηση για τα επιμέρους προαναφερθέντα ζητήματα που μας απασχόλησαν.

Ποιότητα ζωής των παιδιών στη σύγχρονη Ελλάδα: ο πολιτικός και ακαδημαϊκός λόγος

Σε αντίθεση με τις περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες (Ravens-Sieberger et al., 2013· UNICEF, 2014· Wallander & Koot, 2016), η ποιότητα ζωής των παιδιών και των νέων στην Ελλάδα αποτέλεσε αντικείμενο ερευνών και πολιτικού σχεδιασμού, κυρίως κατά την περίοδο σύγχρονης οικονομικής κρίσης (Σακελλαρίου & Αλεξιάς, 2019). Μέχρι τότε, οι όποιες προσεγγίσεις και προβληματισμοί αφορούσαν κυρίως ζητήματα επιθετικότητας και βίας (bullying) ή χρήσης ουσιών (π.χ. τσιγάρο, αλκοόλ, ναρκωτικά) στους εφήβους. Από το 2010 κι μετά, εκτός από τις παραπάνω παρεμβάσεις ακολούθησαν και προσπάθειες ενημέρωσης των μαθητών σχετικά με ζητήματα διατροφής και ποιότητας ζωής, τα οποία σχεδιάστηκαν και οργανώθηκαν από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) σε συνεργασία με σχολεία και πανεπιστήμια (Κορωναίου, Αλεξιάς, Χιωτάκη-Πούλου & Βάγιας, 2016· Σακελλαρίου & Αλεξιάς, 2019). Ωστόσο, η πιο πρόσφατη και τελευταία προσπάθεια σχεδιασμού μιας συνολικής πολιτικής για τους νέους η οποία περιελάμβανε και εκτενείς αναφορές στην ευημερία των παιδιών και των νέων ήταν το πλαίσιο στρατηγικής για την ενδυνάμωση των νέων από τους Αντωνίου, Γαλάνη, Γιανάκη και Μάγκου, (2018), το οποίο εκπονήθηκε από τη Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς και δια Βίου Μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό γινόταν σαφής αναφορά σε θέματα υγείας, σωματικής και ψυχικής, αλλά και της μείωσης των κοινωνικών ανισοτήτων μεταξύ των νέων αλλά προφανώς εκκρεμεί η εφαρμογή του στην πράξη από τα αρμόδια Υπουργεία και φορείς (Σακελλαρίου & Αλεξιάς, 2019).

Επιπρόσθετα, η πιο σύγχρονη ελληνική βιβλιογραφία (Christidou et al., 2013· Diamanti & Chaniotakis, 2019· Kiritsis, 2018· Μιχαηλίδης, 2014· Παπαγεωργίου, 2015· Ρεντζιά, 2014· Samara & Ioannidi, 2019· Σιμιτσή, 2016· Skopelitou, Giavrimis & Nikolarea, 2018) και τα αντίστοιχα πολιτικά κείμενα (OECD, 2018· Σύμβουλος του πολίτη, 2018· Υπουργείο Δικαιοσύνης: Γενική Γραμματεία Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, 2014· Φράγκου, 2017) συνδέουν την ποιότητα ζωής των παιδιών με: α) τη σχολική εργασία, και β) την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου. Σε αυτό το συμπέρασμα καταλήξαμε μετά από αναζήτηση πρωτογενών ερευνών και λοιπών δεδομένων, μια και δευτερογενή δεν εντοπίστηκαν. Αυτό σημαίνει ότι και το θεωρητικό πλαίσιο που παραθέτουμε προέκυψε μέσα από ενδελεχή μελέτη και βιβλιογραφική διερεύνηση και δεν αποτελεί σύνθεση ή αναπαραγωγή δευτερογενών πηγών. Θα πρέπει λοιπόν εξ αρχής να διευκρινίσουμε ότι αν και στη διεθνή

βιβλιογραφία προβάλλουν κι άλλες πτυχές της ποιότητας ζωής του παιδιού, όπως οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης, η παιδική φτώχεια, η ανάγκη για παροχή σχολικών γευμάτων, η ανεργία των νέων και η μετανάστευση στο εξωτερικό για εργασία, η δυσκολία στη μετάβαση από την οικογενειακή εστία στο δικό τους σπίτι και στη διαμόρφωση δικής τους οικογένειας, η ανεργία των γονέων, κ.ά. (ΕΛΣΤΑΤ, 2018·UNICEF, 2014), στην Ελλάδα η συζήτηση επικεντρώνεται στις δύο πτυχές που αναφέραμε και αναλύονται παρακάτω.

Μπορεί λοιπόν, η ποιότητα ζωής των παιδιών και των νέων στην Ελλάδα να έχει αποτελέσει αντικείμενο ερευνών στις οποίες αξιοποιούνται κυρίως αντικειμενικοί δείκτες για τον σχεδιασμό πολιτικών, αλλά δεν έχει τοποθετηθεί στο επίκεντρο τους η φωνή των ίδιων των παιδιών. Είναι, επομένως, σημαντικό να συμπληρωθεί η συνήθης ερευνητική προσέγγιση από έρευνες που λαμβάνουν υπόψη τη γνώμη και τους προβληματισμούς των παιδιών (Κορωναίου, Αλεξιάς, Χιωτάκη-Πούλου & Βάγιας, 2016: 98-99).

Ποιότητα ζωής και σχολική εργασία

Όπως αναγνωρίζουν οι περισσότερες κοινωνίες το δικαίωμα όλων των παιδιών να ευημερούν, έτσι και η σύγχρονη ελληνική κοινωνία συμφωνεί ότι η προαγωγή της ποιότητας ζωής των παιδιών αποτελεί μια σοβαρή επένδυση για το μέλλον της (OECD, 2018· Σύμβουλος του πολίτη, 2018· Υπουργείο Δικαιοσύνης: Γενική Γραμματεία Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, 2014· Φράγκου, 2017). Σε σχετική μελέτη του Eurobarometer και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2011, στους Hatzihristou, Issary & Yfanti, 2016), είναι ενδιαφέρον ότι Έλληνες και Ελληνίδες ηλικίας 8 έως 44 χρονών, συσχέτισαν τον ορισμό της ποιότητας ζωής/ευημερίας με έννοιες όπως την ευχαρίστηση, την απόλαυση, τη χαρά, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την ψυχαγωγία (ανάπαυση/ξεκούραση, ενασχόληση με πολιτιστικές και φυσιολατρικές δραστηριότητες, κ.ά.), και τον σεβασμό στον άνθρωπο και τα δικαιώματά του.

Λίγες όμως, είναι οι μελέτες που αναφέρονται στην ποιότητα ζωής και την ευημερία των παιδιών και των εφήβων στην Ελλάδα. Πιο ειδικά, η Lampropoulou (2008, στους Hatzihristou, et al., 2016) αναφέρει ότι η ποιότητα ζωής και η ευημερία των μαθητών/τριών στην Ελλάδα σχετίζεται με ατομικούς, οικογενειακούς και σχολικούς παράγοντες. Δηλαδή, η ποιότητα ζωής/ευημερία των μαθητών/τριών των μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού συνδέεται απευθείας με τον δάσκαλο και το σχολικό κλίμα ενώ των παιδιών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές/τριες τους, τους/τις φίλους/ες τους και το ψυχολογικό κλίμα της τάξης.

Με δεδομένο ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας στηρίζει το μεγαλύτερο μέρος της ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών/τριών στην ανάθεση εργασιών στο σπίτι (Diamanti

& Chaniotakis, 2019·Skopelitou, Giavrimis & Nikolarea, 2018), επιπλέον μελέτες αναφέρουν ότι το επίπεδο ποιότητας ζωής των μαθητών/τριών σε σχολεία στην Ελλάδα σχετίζεται με τη συμμετοχή τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες που συνδέονται άμεσα με τις σχολικές επιδόσεις και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας (Christidou, Tsevreñi, Epitropou & Kittas, 2013·Diamanti & Chaniotakis, 2019·Μιχαηλίδης, 2014·Skopelitou, et al., 2018·Σακελλαρίου & Αλεξιάς, 2019).

Για παράδειγμα, η μελέτη του Μιχαηλίδη (2014), που διερεύνησε τις απόψεις 381 μαθητών/τριών της 5ης και 6ης τάξης δημοτικού για τις «εξωσχολικές δραστηριότητες» τους σχετικά με τον βαθμό «ικανοποίησης τους από τη ζωή», βρήκε ότι η ψυχαγωγία των μαθητών/τριών δεν σχετίζεται με τις εξωσχολικές τους δραστηριότητες αλλά κυρίως με τη σχολική τους επίδοση και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας. Επιπλέον, οι Skopelitou κ. συν., (2018) διερευνώντας τις απόψεις 22 πρωτοβάθμιων εκπαιδευτικών (9 άνδρες και 13 γυναίκες) στην εφαρμογή ενός ευέλικτου προγράμματος σπουδών στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία για την προαγωγή της ποιότητας ζωής των παιδιών, βρήκαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τον σημαντικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην ολόπλευρη ψυχοσωματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Ωστόσο, τα προβλήματα που προκύπτουν είναι πολλά διότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να κάνουν τη δουλειά τους με λίγους διαθέσιμους πόρους (έλλειψη εγκαταστάσεων, αίθουσες διδασκαλίας και αίθουσες δραστηριοτήτων). Έπειτα, ο χρόνος διδασκαλίας είναι κατακερματισμένος και, τελικά, οι εκπαιδευτικοί του Ολοήμερου δυσκολεύονται να εμπλέξουν τους μαθητές/τριες τους σε ποικίλες δημιουργικές δραστηριότητες. Τέλος, το κράτος δεν έχει προβεί σε περαιτέρω ενέργειες για να εξασφαλίσει ότι το ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο θα διαδραματίσει τον κοινωνικό και παιδαγωγικό του ρόλο μέσω της εφαρμογής ενός ουσιαστικά ευέλικτου προγράμματος σπουδών μάθησης.

Ανάλογα ήταν και τα συμπεράσματα της έρευνας των Diamanti και Chaniotakis (2019) για τις στάσεις 215 Πρωτοβάθμιων εκπαιδευτικών στην εφαρμογή του προγράμματος «Αφήστε την τσάντα στο σχολείο» (έτη 2017-2019). Οι ερευνητές αναφέρουν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα πλεονεκτήματα στην εφαρμογή του προγράμματος για τα παιδιά και τις οικογένειες τους όπως: ανάπαυση/αναψυχή, λιγότερο άγχος και πίεση, λιγότερες συγκρούσεις στην οικογένεια και περισσότερο ποιοτικό χρόνο μεταξύ γονέων-παιδιών. Ωστόσο, αρκετοί πιστεύουν ότι χωρίς την εργασία στο σπίτι κατά τη διάρκεια του Σαββατοκύριακου, οι μαθητές θα χάσουν τον μαθησιακό τους ρυθμό και ενδεχομένως θα οδηγηθούν σε μαθησιακά κενά. Μάλιστα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (80%)

ισχυρίστηκαν ότι εκείνοι είναι υπεύθυνοι και ικανοί να αποφασίζουν/οργανώνουν την εργασία που θα δοθεί στα παιδιά, και λιγότερο οι γονείς τους.

Το αντίστοιχο πολιτικό σχέδιο του OECD (2018), για την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων με στόχο τη δημιουργική ανάπτυξη της ποιότητας ζωής των παιδιών στην Ελλάδα προσάπτει σοβαρές ευθύνες στη σύγχρονη οικονομική και κοινωνική κρίση της χώρας. Για τον λόγο αυτό δηλώνει ότι έχει αναλάβει μια σειρά σημαντικών μεταρρυθμίσεων για την αποκατάσταση των συνθηκών του εκπαιδευτικού της συστήματος όπως: α) τη στήριξη απομονωμένων σχολείων στην Ελλάδα ειδικά για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές δυσκολίες (π.χ. πρόσφυγες, μετανάστες), και β) την προαγωγή του ρόλου του Ολοήμερου Σχολείου στη προαγωγή των γνώσεων και δημιουργικών δραστηριοτήτων για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες. Παράλληλα, ο Παπαγεωργίου (2015) υπογραμμίζει ότι η αυτονομία των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν στην εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στο σχολικό πρόγραμμα, είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική και επιτυχημένη προώθηση της ποιότητας ζωής των παιδιών εντός και εκτός σχολείου.

Δυστυχώς, τα περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα και πολιτικά σχέδια δράσης για την ποιότητα ζωής των παιδιών και το δικαίωμα ανάπαυσης και αναψυχής αν και θεωρητικά σωστά παιδαγωγικά, κινδυνεύουν να ακυρωθούν εκ νέου στην πράξη είτε από διάφορες πολιτικές αποφάσεις ή την εκάστοτε κυβέρνηση. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι περισσότερες αποφάσεις ή σχέδια δράσης βασίζονται σε απαντήσεις από έρευνες/δημοσκοπήσεις που δεν αντικατοπτρίζουν επαρκώς τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά πραγματικά αισθάνονται για τη ζωή τους αλλά απλώς φέρονται να αναφέρουν πόσο ικανοποιημένα αναμένεται να είναι (OECD, 2018· Σύμβουλος του πολίτη, 2018·Υπουργείο Δικαιοσύνης: Γενική Γραμματεία Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, 2014· Φράγκου, 2017).

Ποιότητα ζωής και αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου

Η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου μέσα από σωματικές, ψυχαγωγικές και πολιτιστικές δραστηριότητες αποτελούν βέλτιστες εκπαιδευτικές πρακτικές για την καλλιέργεια της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος (Σακελλαρίου & Αλεξιάς, 2019). Στο παρόν κεφάλαιο, εξετάζονται οι κοινωνικοί και παιδαγωγικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα ζωής των παιδιών στην Ελλάδα και συνδέονται με την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, και αφορούν την αναψυχή, το παιχνίδι, τη χαλάρωση και την αλληλεπίδραση/σχέσεις των παιδιών με τους

σημαντικούς άλλους (Christidou et al., 2013·Kiritsis, 2018· Μιχαηλίδης, 2014· OECD, 2018· Παπαγεωργίου, 2015· Ρεντζιά, 2014·Samara&Ioannidi, 2019·Σιμιτσή, 2016· Συνήγορος του πολίτη, 2018· Υπουργείο Δικαιοσύνης: Γενική Γραμματεία Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, 2014· Φράγκου, 2017).

Σύμφωνα με τους Christidou κ. συν., (2013), η δημιουργική χρήση του ελεύθερου χρόνου από τα παιδιά έχει θετική επίδραση στη συμπεριφορά και τη συναισθηματική τους ανάπτυξη. Πιο ειδικά, διερευνήθηκαν οι απόψεις 36 μαθητών/τριών (9-10 ετών) δημοτικής εκπαίδευσης, σχετικά με τις δυνατότητες μετατροπής/βελτίωσης ενός συμβατικού χώρου του σχολείου τους, σε ένα περιβάλλον δημιουργικού παιχνιδιού και περιβαλλοντικής μάθησης. Μάλιστα, οι ερευνητές χαρτογράφησαν τα φυσικά χαρακτηριστικά του σχολικού εδάφους μέσα από τις ιδέες και τα σχέδια των παιδιών. Τα αποτελέσματα της έρευνας που επιπλέον βασίστηκαν στην παρατήρηση της φυσικής συμπεριφοράς και των 210 μαθητών/τριών στο χώρο του σχολείου, κατέδειξαν ότι τα περισσότερα παιδιά θεωρούν ότι το σχολικό έδαφος αποτελεί περιβάλλον ψυχαγωγίας, παιχνιδιού, χαλάρωσης και επικοινωνίας/αλληλεπίδρασης μέσα από τη συμβατική ή μη χρήση των χώρων δραστηριοτήτων όπως είναι τα γήπεδα και οι αίθουσες εκδηλώσεων. Ωστόσο, οι ερευνητές παρατήρησαν ότι τα περισσότερα παιδιά δεν έχουν αναπτύξει επαρκή αίσθηση του σχολικού χώρου/εδάφους αλλά και της χρήσης του για άλλες δραστηριότητες (π.χ. ενασχόληση με το περιβάλλον, τις τέχνες ή τον πολιτισμό).

Η μελέτη του Μιχαηλίδη (2014), σε 381 μαθητές/τριες της 5ης και 6ης τάξης του δημοτικού, εξέτασε πώς οι οργανωμένες εξωσχολικές δραστηριότητες συνδέονται με το βαθμό ικανοποίησης των παιδιών ενισχύουν τη σχολική απόδοση και συμβάλλουν στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη. Ο ερευνητής κατέληξε στο συμπέρασμα ότι πάνω από το 50% των παιδιών συμμετέχουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες που συνδέονται θετικά με τις σχολικές τους επιδόσεις. Μάλιστα, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών τους, η πλειοψηφία των μαθητών/τριών δείχνουν ικανοποίηση από τη ζωή όταν ασχολούνται με παιγνιώδεις και ψυχαγωγικές δραστηριότητες που όμως σχετίζονται λίγο με τις εξωσχολικές τους δραστηριότητες. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των περισσότερων παιδιών με εξωσχολικές δραστηριότητες συνδέεται στενά με τη σχολική τους επίδοση και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας.

Παρόμοια, οι Samara & Ioannidi (2019), και Ρεντζιά (2014) υπογραμμίζουν ότι τα σχολικά προγράμματα σπουδών που βασίζονται στη χρήση/αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών σε παιγνιώδεις δραστηριότητες και τις τέχνες αμβλύνουν τις δύσκολες συμπεριφορές στην τάξη και βοηθούν στην καλλιέργεια των σχέσεων/αλληλεπιδράσεων των παιδιών μεταξύ τους, με τους/τις εκπαιδευτικούς τους αλλά και των οικογενειών τους.

Αντίστοιχες μελέτες που αφορούν την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών με αναπηρίες/ειδικές ανάγκες (Ρεντζιά, 2014-Σιμιτσή, 2016) αναφέρουν ότι οι περισσότερες οικογένειες με παιδιά με αναπηρίες/ειδικές ανάγκες σε σχέση με εκείνες χωρίς, δεν στερούνται κανέναν από τους τέσσερις κύριους παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα ζωής τους όπως: τη σωματική υγεία, την ψυχική υγεία, το κοινωνικό περιβάλλον και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Ωστόσο, οι κοινωνικές σχέσεις των γονέων με ενήλικα παιδιά με αναπηρία/ειδικές ανάγκες είναι περισσότερο ευάλωτες σε σχέση με τον τυπικό πληθυσμό και όχι σε ότι αφορά την ιατροφαρμακευτική τους περίθαλψη, δηλαδή τη σωματική τους υγεία. Και σε αυτές όμως τις ομάδες, η οικονομική κατάσταση της οικογένειας φάνηκε να επηρεάζει σημαντικά την ποιότητα ζωής των ατόμων με αναπηρίες/ειδικές ανάγκες.

Άλλες μελέτες που διερευνούν την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών σχετικά με τις νέες τεχνολογίες, αναφέρουν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στην εφαρμογή των νέων τεχνολογιών (ΤΠΕ) στην τάξη και αναγνωρίζουν τα βέλτιστα αποτελέσματα στην καλύτερη ποιότητα ζωής των παιδιών σχετικά με τις σχολικές επιδόσεις (Παπαγεωργίου, 2015). Δεδομένου όμως, ότι η μετάβαση από την παιδική ηλικία στην εφηβεία χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη μείωση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών/τριών λόγω της αύξησης των εξωσχολικών μαθημάτων, ο Kiritsis (2018) παρατήρησε ότι όλο και περισσότεροι Έλληνες/ίδες γονείς ανησυχούν ότι οι έφηβοι/ες περνούν σημαντικό μέρος του ελεύθερου χρόνου τους σερφάροντας στο διαδίκτυο.

Ο ίδιος άντλησε τα αποτελέσματα του από ερωτηματολόγια 663 μαθητών/τριών γυμνασίου, ηλικίας 15-16 ετών, με στόχο να διερευνήσει, «Τι κάνουν οι έφηβοι όταν δεν είναι στο σχολείο»; Παρατήρησε λοιπόν, ότι ο ελεύθερος χρόνος των εφήβων στην Ελλάδα μπορεί να εκτιμηθεί ως φτωχός ή ανεπαρκής επειδή ακολουθεί ένα αυστηρά υπερ-οργανωμένο χρονοδιάγραμμα σε καθημερινή βάση, το μεγαλύτερο μέρος του οποίου καταλαμβάνεται από την παρακολούθηση εξωσχολικών μαθημάτων σε συνδυασμό με την εκτέλεση πληθώρας εργασιών που αναθέτει το σχολείο για το σπίτι. Ειδικά τα αγόρια, εκτονώνουν μεγάλο μέρος του περιορισμένου χρόνου τους μπροστά σε μια οθόνη (διαδίκτυο, τηλεόραση ή βιντεοπαιχνίδι), αφού περνούν μεγάλο μέρος του ελεύθερου χρόνου τους στο σπίτι. Αντίθετα, δεν διαφαίνεται να αφιερώνεται συστηματικό μέρος του ελεύθερου χρόνου των εφήβων σε οργανωμένες δραστηριότητες όπως είναι η άθληση, η ενασχόληση με τη μουσική, η παροχή εθελοντικής εργασίας ή έστω η φυσική αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά της ηλικίας τους (Kiritsis, 2018).

Σημαντικές είναι, και οι ενέργειες από μέρους της πολιτείας σχετικά με την εκπόνηση σχεδίων δράσης και πολιτικών αποφάσεων που αφορούν την ανταπόκριση της στις

κοινωνικοοικονομικές ανάγκες των μεταναστών μαθητών/τριών, την αναβάθμιση του πολιτισμικού/πολιτιστικού τους υπόβαθρου, την αντιμετώπιση των πολιτισμικών διαφορών, την καλλιέργεια της εξωστρέφειας, την άμβλυνση των μαθησιακών δυσκολιών και την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (OECD, 2018·Συνήγορος του πολίτη, 2018·Υπουργείο Δικαιοσύνης: Γενική Γραμματεία Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, 2014·Φράγκου, 2017). Δεδομένου λοιπόν, ότι πολλά από αυτά τα παιδιά αντιμετωπίζουν πολλές αντιξοότητες/δυσκολίες στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία (μετανάστευση, δύσκολες οικονομικές συνθήκες, ρατσισμός, παιδιά με ειδικές ανάγκες κλπ.), το κράτος έχει προχωρήσει στη θέσπιση μέτρων όπως την ασφάλεια και παροχή φροντίδας των παιδιών αυτών, το δικαίωμα στη ψυχαγωγία και την παροχή κοινωνικής και μορφωτικής βοήθειας από ιδρύματα μέσω προγραμμάτων (Συνήγορος του πολίτη, 2018).

Επιπλέον, το Δίκτυο Ανάπτυξης για τα Δικαιώματα των Παιδιών σε κίνηση έχει επίκεντρο τα παιδιά των προσφύγων και των μεταναστών ενώ το Υπουργείο Οικονομικών εξετάζει προσεκτικά τις συνθήκες διαβίωσης και απαιτεί την προστασία και ασφάλεια αυτών των παιδιών (Συνήγορος του πολίτη, 2018·Φράγκου, 2017). Από την άλλη, ο Ν. 4443/2016, (ΦΕΚ Α' 232/9.12.2016) αναφέρεται εκτενώς στην προστασία και διασφάλιση των δικαιωμάτων μεταναστευόντων παιδιών με τη σύσταση σχετικής υπουργικής επιτροπής που είναι υπεύθυνη για τον έλεγχο της εφαρμογής των δικαιωμάτων των παιδιών, και μάλιστα με βασικό στόχο τη μείωση της παιδικής εργασίας και της εγκατάλειψης του σχολείου. Επίσης, η συγκεκριμένη επιτροπή παρακολουθεί τις δημιουργικές δραστηριότητες των παιδιών και των καταφυγίων και εξασφαλίζει την ασφάλεια των χώρων ψυχαγωγίας και τη φροντίδα της σωματικής τους υγείας (Υπουργείο Δικαιοσύνης: Γενική Γραμματεία Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, 2014).

Συμπερασματικά, όσον αφορά τις προαναφερθείσες ερευνητικές προσπάθειες, οι περισσότερες επικεντρώνονται στη διερεύνηση και αναφορά της σημασίας των κοινωνικών και ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων ως σημαντικών στοιχείων για την προώθηση της ποιότητας ζωής των παιδιών στην Ελλάδα από το πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον όρο ποιότητα ζωής και πώς και με ποιούς πραγματικά επιθυμούν να περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους υπό το πρίσμα των όρων της αναψυχής, του παιχνιδιού, της χαλάρωσης/ξεκούρασης, της ενασχόλησης τους με τις τέχνες και τον πολιτισμό και φυσικά των διαπροσωπικών τους σχέσεων.

Τέλος, σχετικά με την εφαρμογή πολιτικών αναφορών και νομοθεσιών που προωθούν την ευημερία των παιδιών, ο ελεύθερος χρόνος και οι δραστηριότητες για την ανάπτυξη/διασφάλιση του ελεύθερου χρόνου για όλα τα παιδιά, υποστηρίζεται από τις εκθέσεις του OECD (2018) και το σχέδιο του Υπουργείου Δικαιοσύνης (2014). Παρόλα αυτά, φαίνεται

ότι ακόμα στην Ελλάδα οι ευκαιρίες αυτές παρέχονται κυρίως σε παιδιά και εφήβους με υψηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, με συνέπεια αρκετοί μετανάστες να μην έχουν πολλές ευκαιρίες να ασχοληθούν με ποικίλες κοινωνικές, ψυχαγωγικές, αθλητικές και πνευματικές δραστηριότητες. Ωστόσο, τόσο τα παιδιά Έλληνες όσο και μετανάστες που βρίσκονται σε οργανωμένα ομάδες/δίκτυα κοινωνικής και εκπαιδευτικής υποστήριξης, που βλέπουν τι επιθυμούν, μαθαίνουν/επιλέγουν το πώς να περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους δημιουργικά και με ποιους- καλλιεργούν ψυχική αρμονία, αναπτύσσουν ισορροπημένη προσωπικότητα, και τη βαθιά αίσθηση του «ανήκειν» με στόχο την ουσιαστική καλλιέργεια της ποιότητας ζωής τους (Kiritsis, 2018·Μιχαηλίδης, 2014·Σιμιτσή, 2016).

Οι απόψεις των μαθητών/τριών για την ποιότητα ζωής και την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους: ο σχολικός λόγος. Το Πρόγραμμα Erasmus+ CICADA

Η παρούσα μελέτη/προ-έρευνα πραγματοποιήθηκε τους πρώτους μήνες (Ιανουάριος-Φεβρουάριος) του 2020, σε 3 αστικά σχολεία (2 δημοτικά και ένα Γυμνάσιο) του Ρεθύμνου στην Κρήτη, και αποτελεί μέρος του Προγράμματος Erasmus+ CICADA με συντονιστή το Πανεπιστήμιο Κύπρου. Το παρόν εγχείρημα αναφέρεται στις πρώτες διαπιστώσεις του συγκεκριμένου προγράμματος και εστιάζει αποκλειστικά στην κατάσταση στην Ελλάδα. Το πρόγραμμα CICADA ξεκίνησε τον Σεπτέμβριο του 2019 και στόχο έχει –κατά τη διετή διάρκειά του- πρώτα την διερεύνηση της ποιότητας ζωής στην παιδική ηλικία σε τρεις χώρες της νότιας Ευρώπης (Ελλάδα, Κύπρο και Πορτογαλία) και μετά την παραγωγή επιμορφωτικού υλικού που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και γονείς με απώτερο στόχο τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των παιδιών.

Σκοπός-στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης

Σκοπός της διερεύνησης που παρουσιάζουμε εδώ είναι -μέσα από τους σχολικούς λόγους 3 Ομάδων Εστίασης μαθητών/τριών- να εξετάσει πώς τα σύγχρονα παιδιά στο ελληνικό σχολείο αντιλαμβάνονται τον όρο ποιότητα ζωής, μέσα από την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους σε δραστηριότητες που αφορούν την ψυχαγωγία/αναψυχή, το παιχνίδι, τη χαλάρωση/ξεκούραση, την ενασχόληση τους με τις τέχνες, τον πολιτισμό, και φυσικά τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Η εστίαση αυτή προέκυψε από τη μελέτη της σχετικής ελληνικής βιβλιογραφίας και ανταποκρίνεται στον ακαδημαϊκό και πολιτικό λόγο περί «ποιότητας ζωής» στην παιδική ηλικία, όπως σκιαγραφήθηκε στην προηγούμενη ενότητα του άρθρου.

Πιο ειδικά, στόχος της παρούσας εργασίας ήταν η αποτύπωση των στάσεων/αντιλήψεων των μαθητών/τριών της Ε΄, Στ΄ δημοτικού και Α΄ γυμνασίου αναφορικά με: α) την ποιότητα

της ζωής τους σε σχέση με το φόρτο της σχολικής εργασίας και β) πώς αξιολογούν τον ελεύθερο χρόνο τους εντός και εκτός του σχολείου. Να διερευνηθεί δηλαδή, μέσα από τη φυσική αλληλεπίδραση των παιδιών (ομάδες εστίασης), πώς τα ίδια βιώνουν και αντιλαμβάνονται την έννοια και τις διαστάσεις της ποιότητας της ζωής τους και το ρόλος που παίζει η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους όσον αφορά την προώθηση της ποιότητας ζωής τους εντός και εκτός του σχολείου.

Ερευνητικά εργαλεία για τη συλλογή των δεδομένων

Η έρευνα διεξήχθη με συνδυαστική χρήση της ποιοτικής συνέντευξης και της ομάδας εστίασης (Κορωναίου κ. συν., 2016). Η συνέντευξη βασίστηκε στην αμεσότητα της σχέσης μεταξύ ερευνητή και ερωτώμενου (Barbie, 2011· Ιωσηφίδης, 2008· Κυριαζή, 2011), ενώ οι ομάδες εστίασης αντίστοιχα, στην αξιοποίηση, καταγραφή και ερμηνεία της δυναμικής της ομάδας και της άμεσης αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται μεταξύ των συμμετεχόντων (Ιωσηφίδης, 2008· Κυριαζή, 2011) με στόχο την ανάδειξη πιθανών ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα στους επιμέρους λόγους των παιδιών. Επιπλέον, οι αλληλεπιδράσεις που εμφανίστηκαν μεταξύ των συμμετεχόντων στις ομάδες εστίασης απέδωσαν σημαντικά δεδομένα σχετικά με τις γνώσεις και τις στάσεις τους σχετικά με τα σημαντικά ζητήματα της ποιότητας ζωής (Krueger & Casey, 2000· Onwuegbuzie, Dickinson, Leech & Zoran, 2009).

Πριν από κάθε συνέντευξη και ομάδα εστίασης, ζητήθηκε και λήφθηκε η απαραίτητη συναίνεση συμμετοχής των υποκειμένων ή των γονέων/κηδεμόνων των υποκειμένων. Τέλος, από την πλευρά της ερευνητικής ομάδας τονίστηκε: α) η ανωνυμία και εμπιστευτικότητα των απαντήσεων, στο πλαίσιο της οποίας τα πραγματικά ονόματα των μαθητών/τριών αντικαταστάθηκαν από κωδικοποιημένους αριθμούς, β) η δέσμευση ότι οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς, και γ) η δυνατότητα ενός υποκειμένου να αποχωρήσει από την ερευνητική διαδικασία σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή επιθυμούσε (Κορωναίου κ. συν., 2016).

Ως οδηγός για τις ποιοτικές συνεντεύξεις και τις ομάδες εστίασης χρησιμοποιήθηκε ο Οδηγός Συζήτησης (Discussion Guide), που δόθηκε από τους συντονιστές του προγράμματος CICADA και ήταν ο ίδιος για όλες τις ηλικιακές ομάδες των παιδιών. Οι 9 ερωτήσεις που μεταφράστηκαν στα ελληνικά, και αφορούν την ποιότητα ζωής και του ελεύθερου χρόνου των μαθητών/τριών εντός και εκτός του σχολείου, είναι οι ακόλουθες:

- Περίγραψε μια τυπική σου μέρα.
- Περίγραψε μια τυπική σου μέρα στο σχολείο.
- Περίγραψε μια τυπική σου μέρα μετά το σχολείο.

- Περιέγραψε ένα τυπικό σου Σαββατοκύριακο.
- Τι σου αρέσει να κάνεις περισσότερο; (Στο σχολείο/μετά το σχολείο)
- Τι είναι αυτό που σε κάνει χαρούμενο/η; (Στο σχολείο/μετά το σχολείο)
- Έχεις αρκετό χρόνο για να κάνεις αυτά που σου αρέσουν; Ναι/Όχι/Γιατί όχι;
- Πότε αισθάνεσαι χαρούμενος/η;
- Τι νομίζεις ότι πρέπει να αλλάξει για να γίνεις περισσότερο ευτυχισμένος/η;

Η συνολική διάρκεια των συζητήσεων ήταν 1 ώρα για κάθε Ομάδα Εστίασης, που διενεργήθηκε στο χώρο του κάθε σχολείου και εντός σχολικού ωραρίου. Ο/Η εκπαιδευτικός της κάθε τάξης του δημοτικού ήταν υπεύθυνος/συντονιστής για τη διεξαγωγή της συζήτησης, προτρέποντας όλα τα παιδιά να συμμετέχουν στη συζήτηση. Ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός που ανέλαβε να συντονίσει τη συζήτηση με τα παιδιά του γυμνασίου, ήταν ο φιλόλογος της συγκεκριμένης τάξης. Επιπλέον, 3 βοηθοί/συντονιστές χρησιμοποιήθηκαν για να κρατούν σημαντικές σημειώσεις με τις ερωταποκρίσεις και απόψεις/προτάσεις των παιδιών αλλά και για να συμβάλλει μετέπειτα στην αποκωδικοποίηση/αποδελτίωση κάθε συζήτησης σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό της κάθε τάξης (Krueger & Casey, 2000).

Δείγμα της έρευνας

Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 3 Ομάδες Εστίασης της Ε΄ και Στ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου (6 μαθητές/τριες σε κάθε ομάδα) και της Α΄ γυμνασίου (6 μαθητές αντίστοιχα) (σύνολο 18 παιδιά), ισόποσα κατανομημένα ως προς το φύλο (9 κορίτσια & 9 αγόρια) και σχεδόν ως προς τα δημογραφικά στοιχεία-οι μετανάστες ήταν 1 με 2 περισσότεροι/ες σε κάθε ομάδα. Τα παιδιά προερχόταν από 3 διαφορετικά αστικά σχολεία (δύο δημοτικά και ένα γυμνάσιο) του δήμου Ρεθύμνου και αποτελούνταν από Έλληνες/ίδες μαθητές/τριες και μετανάστες από διάφορες χώρες όπως την Αλβανία, τη Γεωργία, τη Νότια Αφρική και την Ινδία (Σύνολο: 7 Έλληνες/ίδες και 11 μετανάστες πρώτης γενιάς). Το εύρος της ηλικίας των παιδιών από την Πέμπτη δημοτικού ως την Πρώτη Γυμνασίου ήταν 11-13 χρονών.

Ανάλυση των δεδομένων

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων βασίστηκε στη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου (contentanalysis) (Braun&Clarke, 2006· 2012) για την εντόπιση, ανάλυση και αναφορά των διαφόρων ατομικών νοηματοδοτήσεων στους λόγους των μαθητών/τριών σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την ποιότητα της ζωής τους εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου. Στόχος ήταν να επιλεγούν τα σημεία-κλειδιά των συνεντεύξεων που με βάση τα ερευνητικά

ερωτήματα να εντοπιστούν στις συνεντεύξεις κοινά και διαφορετικά σημεία μεταξύ των υποκειμένων.

Οι βασικοί άξονες του ερωτηματολογίου (Οδηγού Συζήτησης) που παρουσιάζονται αναλυτικά στα αποτελέσματα, ομαδοποιήθηκαν στους ακόλουθες 5 :

α) Η αντίληψη των διαστάσεων της ποιότητας ζωής των παιδιών μέσα από το χρόνο που περνούν στο σχολείο, μετά το σχολείο, και τα Σαββατοκύριακα. Σε αυτήν την κατηγορία συμπεριλαμβάνονταν ερωτήσεις όπως: *«Περιγράψτε μια τυπική σας μέρα στο σχολείο, μετά το σχολείο ή στα Σαββατοκύριακα σας».*

β) Οι δραστηριότητες που τα ικανοποιούν, με σχετικές ερωτήσεις όπως: *«Τι σας αρέσει να κάνετε περισσότερο στο σχολείο ή μετά το σχολείο;», «Τι σας κάνει χαρούμενους/ες (στο σχολείο/μετά το σχολείο);».*

γ) Τα εμπόδια/προβλήματα που αντιμετωπίζουν στη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους, με ερωτήσεις όπως: *«Έχετε αρκετό χρόνο για να κάνετε τα πράγματα που θέλετε/σας αρέσουν» και «Μπορείτε να κάνετε αυτά που σας ικανοποιούν/σας κάνουν ευτυχισμένους/ες(Ναι/ Όχι/ Γιατί όχι);».*

δ) Προτάσεις των παιδιών, που προέκυψαν από τις εξής ερωτήσεις: *«Πότε αισθάνεστε ευτυχισμένοι/ες;» και «Τι νομίζετε ότι πρέπει να αλλάξει για να είστε ευτυχισμένοι/ες;», και*

ε) Στάσεις των παιδιών και δημογραφικά στοιχεία.

Αποτελέσματα

Από τη σχετική ανασκόπηση των συζητήσεων των μαθητών/τριών με τους/τις εκπαιδευτικούς τους προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα:

α) Όσον αφορά την πρώτη κατηγορία, όλοι/ες οι μαθητές/τριες (σύνολο 18) συνδέουν την ποιότητα ζωής με τον ελεύθερο χρόνο. Όλες οι ομάδες συζήτησης των μαθητών/τριών (11-13 ετών) συμφώνησαν ότι δεν υπάρχει αρκετός ελεύθερος χρόνος είτε στο σχολείο είτε μετά απ' αυτό. Συγκεκριμένα, 3 από τα 6 παιδιά της Ε' δημοτικού δήλωσαν ότι ασχολούνται με το διάβασμα για το σχολείο και άλλα εξωσχολικά μαθήματα (π.χ. εκμάθηση ξένων γλωσσών, ιδιαίτερα μαθήματα στη γλώσσα ή τα μαθηματικά) μόνο 2 φορές την εβδομάδα, ενώ τα υπόλοιπα 3 παιδιά είχαν περισσότερο χρόνο να ασχοληθούν με άλλες δραστηριότητες, όπως να πάνε στο γυμναστήριο, να ζωγραφίσουν, να πάνε βόλτα το κατοικίδιο τους και να παίξουν με τους/τις φίλους/ες τους. Αντίστοιχα, όλα τα παιδιά της Στ' δημοτικού (σύνολο 6) και 5 από τα παιδιά της Α' γυμνασίου (12 και 13 ετών αντίστοιχα) ισχυρίστηκαν ότι έκαναν τις εργασίες τους αμέσως μετά το σχολείο ή ασχολούνταν με άλλες εξωσχολικές δραστηριότητες όπως, εκμάθηση ξένων γλωσσών ή υποστηρικτικά μαθήματα στη γλώσσα και τα μαθηματικά, για να

έχουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο τα απογεύματα για να παίξουν, να αθληθούν, να συναντήσουν λίγο τους φίλους/ες τους ή να παρακολουθήσουν το αγαπημένο τους πρόγραμμα στο YouTube ή Netflix. Μόνο, ένας μαθητής της Α΄ γυμνασίου δήλωσε ότι αμέσως μετά το σχολείο, ασχολείται μόνο με τη ρομποτική και έπειτα μαθαίνει ξένες γλώσσες. Ωστόσο, όλοι/ες οι μαθητές/τριες συμφώνησαν ότι έχουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο κατά τη διάρκεια του Σαββατοκύριακου και κάνουν πράγματα όπως το να κοιμούνται/ξεκουράζονται, να πηγαίνουν βόλτα το κατοικίδιο ζώακι τους, να παίζουν παιχνίδια στον υπολογιστή ή να περνούν χρόνο με φίλους και συγγενείς. Συμπερασματικά, όλες οι ομάδες των παιδιών συμφώνησαν ότι τα Σαββατοκύριακα συνδέονται στενά με τον ελεύθερο χρόνο, όχι όμως και το σχολείο. Ειδικά στις 2 μεγαλύτερες τάξεις (Στ΄ δημοτικού και Α΄ γυμνασίου), 10 από τους/τις 12 μαθητές/τριες φάνηκαν να αντιλαμβάνονται το σχολείο ως κάτι «το βαρετό» και μάλιστα ανασταλτικό παράγοντα της ποιότητας ζωής τους και του ελεύθερου χρόνου τους, ιδίως τα απογεύματα.

β) Σχετικά με τις δραστηριότητες που ικανοποιούν τα παιδιά και τα κάνουν πιο ευτυχισμένα, η επιθυμία για ύπνο και ξεκούραση, η ανάγκη για σωματική άσκηση/αθλητισμό και επικοινωνία/αλληλεπίδραση με τα αδέλφια ή τους/τις φίλους/ες αποτελούσαν τις βασικές διαστάσεις της ποιότητας ζωής και για τις 3 Ομάδες Εστίασης των παιδιών. Ειδικότερα, όλοι οι μικρότεροι/ες μαθητές/τριες (11 ετών) δήλωσαν ότι τους/τις ευχαριστούν να ασχολούνται με δραστηριότητες που συνδέονται με τη φύση (π.χ. να κάνουν περιπάτους στην εξοχή με τους/τις φίλους/φίλες τους), να ζωγραφίζουν ή να αθλούνται- ιδίως και στο σχολείο. Τα απογεύματα αντίστοιχα, τους αρέσει να παίζουν με τα κατοικίδια τους, ή να πηγαίνουν βόλτα με τους γονείς τους, να επισκέπτονται φίλους ή να παίζουν με τα αδέλφια τους. Από τα παιδιά της Στ΄ δημοτικού, 2 αγόρια ανέφεραν ότι τους αρέσει να ασχολούνται με τη γυμναστική (π.χ. να παίζουν μπάσκετ ή ποδόσφαιρο ή να ασχολούνται με τις πολεμικές τέχνες) και 2 κορίτσια με το χορό (π.χ. Latin, μπαλέτο) ή τη γιόγκα. Μόνο 1 αγόρι ανέφερε ότι του αρέσει να είναι μόνο σπίτι και 1 κορίτσι ότι της αρέσει να διαβάξει και να γράφει ιστορίες. Αντίστοιχα, όλα τα παιδιά της Α΄ γυμνασίου δήλωσαν ότι τα ευχαριστεί η ενασχόληση τους με το διαδίκτυο, το κινητό ή τα social media στον ελεύθερο χρόνο τους. Συγκεκριμένα, 1 αγόρι δήλωσε ότι εξακολουθεί να γυμνάζεται, 1 αγόρι ότι ασχολείται επισταμένως με τη ρομποτική και 1 μόνο ότι δεν έχει τι να κάνει, οπότε κοιμάται ή σκέφτεται πώς να περάσει το χρόνο του. Από τα κορίτσια, σε 2 αρέσει ο χορός και σε 1 το περπάτημα στην πόλη ή η ενασχόληση με τη μαγειρική. Συνοψίζοντας, διαφαίνεται ότι ο τύπος των δραστηριοτήτων που ευχαριστούν τα παιδιά είναι κυρίως, σύμφωνος με την επιθυμία ή την επιλογή των γονέων τους (π.χ. παρακολούθηση μαθημάτων τέχνης, χορού, γιόγκα κλπ.). Αντίθετα, παιδιά από γονείς μετανάστες (2 κορίτσια και 2 αγόρια, Στ΄ δημοτικού και Α΄ γυμνασίου αντίστοιχα) φάνηκαν να έχουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο

και να τον περνούν όπως αυτά επιθυμούσαν. Τέλος, περισσότερο τα αγόρια (άνω των 12 ετών) αισθάνονταν πιο ευτυχισμένα να παίζουν ηλεκτρονικά παιχνίδια μόνα στο σπίτι ή με τους φίλους τους ή να βλέπουν ταινίες τρόμου στην τηλεόραση ή το Netflix, από τα κορίτσια που φάνηκαν να προτιμούν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης για να περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους στο σπίτι ή με τις φίλες τους.

γ) Αναφορικά με τα εμπόδια/προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους φάνηκε ότι αυτά προκύπτουν από το βάρος που επωμίζονται οι μαθητές/τριες στη διεκπεραίωση των σχολικών τους εργασιών και των εξωσχολικών μαθημάτων (π.χ. εκμάθηση ξένων γλωσσών, υποστηρικτικά μαθήματα στη γλώσσα ή τα μαθηματικά, εξεζητημένες αθλητικές δραστηριότητες, όπως γιόγκα, πολεμικές τέχνες, συγκεκριμένα είδη χορού, κ.ά.) μετά το σχολείο. Μόνο τα παιδιά της Ε' δημοτικού ανέφεραν ότι έχουν αρκετό ελεύθερο χρόνο για να κάνουν ό,τι τους αρέσει. Αντίστοιχα, 4 από τα 6 παιδιά της Στ' δημοτικού φάνηκαν να αναγνωρίζουν ότι οι ευθύνες που προκύπτουν από τον όγκο των μαθημάτων στο σχολείο και τις εξωσχολικές τους υποχρεώσεις είτε αυτές αφορούν επιπλέον μαθήματα ή άλλες αθλητικές ή ψυχαγωγικές δραστηριότητες, είναι πλέον αυξημένες και σε βάρος του ελεύθερου χρόνου τους. Τέλος, 4 παιδιά της Α' γυμνασίου ανέφεραν ότι σπάνια έχουν τον ελεύθερο χρόνο για να κάνουν ό,τι τα ευχαριστεί αφού τα μαθήματα και οι εξωσχολικές τους υποχρεώσεις είναι ιδιαίτερα αυξημένες. Μάλιστα, 2 από τα 4 αυτά παιδιά δήλωσαν ότι κάνουν χορό ή γιόγκα-δραστηριότητες που να μην τα ευχαριστούν αλλά φαίνεται να αποτελούν μέρος ενός ήδη ωρολογίου σχολικού και καθημερινού προγράμματος που προφανώς λειτουργεί ανασταλτικά στην τελική απόλαυση του ελεύθερου χρόνου τους. Οι υπόλοιποι 2 μαθητές δήλωσαν ότι κάνουν ό,τι τους αρέσει και κυρίως να μένουν μόνοι στο σπίτι. Συμπερασματικά, πολλές είναι οι οικογένειες που φαίνεται να παρακινούν τα παιδιά τους να κάνουν συγκεκριμένες δραστηριότητες ανάλογα με τις επιθυμίες των ενηλίκων και πιθανότατα το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο. Έτσι, 14 από τους 18 μαθητές/τριες και των 3 Ομάδων Εστίασης, δήλωσαν ότι θα προτιμούσαν να έχουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο και την ελευθερία να επιλέγουν οι ίδιοι/ες τις δραστηριότητές τους που τους/τις ευχαριστούν. Διαφαίνεται λοιπόν, η έμφαση που δίνει η σύγχρονη ελληνική οικογένεια στην πολύπλευρη γνωστική κατάρτιση των παιδιών ιδίως στην τελευταία τάξη του δημοτικού και έπειτα στο γυμνάσιο με αποτέλεσμα αυτό να επηρεάζει την αυτονομία/πρωτοβουλία των παιδιών να επιλέγουν δραστηριότητες που θα τα κάνουν πιο ευτυχισμένα. Δεν είναι λοιπόν τυχαίο που, και οι 3 Ομάδες συμφώνησαν ότι το σχολείο είναι αρκετά απαιτητικό λόγω του φορτωμένου ωρολογίου προγράμματος και των εξωσχολικών μαθημάτων/δραστηριοτήτων τους και η έλλειψη ελεύθερου χρόνου για να ξεκουραστούν, να παίξουν ή να συμμετάσχουν σε άλλες

ψυχαγωγικές δραστηριότητες (π.χ. να κάνουν περισσότερα αθλήματα, να παρακολουθήσουν μαθήματα τέχνης κλπ.) εμφανής. Άξιο ενδιαφέροντος αποτελεί και το εύρημα ότι το διαδίκτυο πλέον, τόσο για τα αγόρια όσο και τα κορίτσια άνω των 12 ετών, καταλαμβάνει σημαντικό μέρος του ελεύθερου χρόνου τους, ιδίως στο σπίτι.

δ) Όσον αφορά τις προτάσεις και των 3 Ομάδων Εστίασης σχετικά με το πώς θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τον ελεύθερο χρόνο τους, όλα τα παιδιά συμφώνησαν ότι το σχολείο πρέπει να οργανώσει κατάλληλα το ωρολόγιο πρόγραμμα ώστε η προετοιμασία των μαθημάτων να γίνεται εντός και όχι εκτός αυτού. Συγκεκριμένα, τόσο τα παιδιά της Ε΄ όσο και της Στ΄ δημοτικού δήλωσαν ότι η εκμάθηση ξένων γλωσσών θα μπορούσε να γίνεται στο σχολείο και να μην αποτελεί εξωσχολική δραστηριότητα ενώ 2 παιδιά μετανάστες θα προτιμούσαν να έχουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο στο σχολείο για να παίζουν με τους/τις συμμαθητές/τριες τους. Ένας μόνο μαθητής της Στ΄ δημοτικού αναφέρθηκε στη σοβαρή έλλειψη υπαίθριων χώρων αναψυχής και αθλητικών εγκαταστάσεων στην πόλη τους. Ανάλογα, τα παιδιά της Στ΄ δημοτικού και Α΄ γυμνασίου δήλωσαν ομόφωνα ότι το σχολείο πρέπει να προχωρήσει στην αναδιοργάνωση του ωρολογίου προγράμματος με πιο βιωματικές δραστηριότητες, να ενσωματώσει μαθήματα που σχετίζονται περισσότερο με τις τέχνες και τη φύση και λιγότερο με τη διδασκαλία της Ιστορίας, της Γεωγραφίας και των Μαθηματικών για να απολαμβάνουν περισσότερο το σχολείο, να έχουν λιγότερο διάβασμα στο σπίτι και κατά συνέπεια, περισσότερο ελεύθερο χρόνο να κάνουν αυτό που επιθυμούν. Επιπλέον, 2 παιδιά της Α΄ γυμνασίου ανέφεραν ότι θα ήθελαν να διδάσκονται μαθήματα που να απαιτούν τη συλλογική και βιωματική δράση των μαθητών/τριών και εκτός σχολείου, όπως την εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας ή την κυκλοφοριακή αγωγή. Αντίστοιχα, μόνο 1 μαθητής του γυμνασίου μίλησε για την έλλειψη αθλητικών υποδομών στο σχολείο. Συμπερασματικά, όλα τα παιδιά των δύο μεγαλύτερων τάξεων συμφώνησαν ότι θα ήθελαν να έχουν λιγότερες ώρες μαθημάτων στο σχολείο για προετοιμάζονται εντός αυτού και λιγότερες εργασίες στο σπίτι για να απολαμβάνουν τον ελεύθερο χρόνο τους. Τέλος, μόνο τα παιδιά του γυμνασίου δήλωσαν ότι θα ήθελαν να έχουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο για να πλοηγούνται στο Διαδίκτυο (π.χ. ενημέρωση, ψυχαγωγία στο You Tube, ενασχόληση με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης).

ε) Σχετικά με τις στάσεις των παιδιών και τα δημογραφικά στοιχεία της μελέτης, 11 μαθητές/τριες (σύνολο, 18) φάνηκαν να περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους σε δραστηριότητες που ως ένα βαθμό υποδεικνύονταν/στηρίζονταν οικονομικά από τους γονείς τους με απώτερο στόχο τη σχολική/γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Δηλαδή, οι ομάδες αυτές ανέφεραν ότι μεγάλο μέρος του ελεύθερου χρόνου τους αφιερωνόταν σε εξωσχολικά/φροντιστηριακά μαθήματα και αθλητικές δραστηριότητες. Μόνο 7 μαθητές (παιδιά μεταναστών, ηλικίας 11-13

ετών) και από τις 3 ομάδες, δήλωσαν ότι δεν έχουν εξωσχολικά μαθήματα, και άρα μεγαλύτερη ελευθερία να επιλέγουν δραστηριότητες που τα κάνουν πιο ευτυχισμένα, όπως το να ξεκουράζονται, να κάνουν περιπάτους, να βγάζουν βόλτα το κατοικίδιο τους και να μαγειρεύουν.

Τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά (4 στο σύνολο) και κυρίως, τα αγόρια με Ελληνική καταγωγή (12 και 13 ετών) ανέφεραν την άθληση στο γυμναστήριο ως μια ευχάριστη δραστηριότητα μετά το σχολείο ενώ όλα τα αγόρια ηλικίας 13 ετών, δήλωσαν ότι απολαμβάνουν να βλέπουν ταινίες και να παίζουν βιντεοπαιχνίδια μόνα στο σπίτι ή με φίλους. Η συμμετοχή σε μαθήματα χορού ή τέχνης αναφέρθηκαν κυρίως από 4 κορίτσια Ελληνικής καταγωγής (12-13 ετών). Το να έχεις αρκετό χρόνο για να κοιμηθείς, να «χαζέψεις» έξω από το παράθυρο και να «σκεφτείς» αναφέρθηκε κυρίως στους λόγους 2 μαθητών μεταναστών (της Α΄ γυμνασίου) και 1 μαθήτριας (εξίσου της Α΄ γυμνασίου και παιδί μεταναστών) που δήλωσε ότι η ενασχόληση της με τη μαγειρική αποτελεί ένα ευχάριστο τρόπο αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου της. Τέλος, τα βιντεοπαιχνίδια και η πλοήγηση στο Διαδίκτυο φάνηκε να καταλαμβάνει σημαντικό μέρος του ελεύθερου χρόνου όλων των παιδιών είτε Ελλήνων ή μεταναστών, από τις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες.

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Στο παρόν κεφάλαιο, επιχειρήθηκε η διερεύνηση και αναφορά σε σύγχρονες ακαδημαϊκές μελέτες και πολιτικές αποφάσεις για τη σημασία του ελεύθερου χρόνου στην προαγωγή της ποιότητας ζωής των παιδιών στην Ελλάδα. Γι αυτό, καταγράφηκαν και οι απόψεις 3 ομάδων συζήτησης παιδιών (11-13 ετών) για τις διαστάσεις της ποιότητας ζωής σχετικά με την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους για ανάπαυση/αναψυχή, διαπροσωπικές σχέσεις, παιχνίδι, άθληση, την επαφή/ενασχόληση με τη φύση, τον πολιτισμό και τις τέχνες.

Από τις προαναφερθείσες ακαδημαϊκές μελέτες διαφαίνεται, ότι παρόλο που τα περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα αφορούν την προώθηση ποιοτικού και ελεύθερου χρόνου στο σχολικό και κατ' επέκταση στο οικογενειακό πλαίσιο, αυτό δεν έχει επιτευχθεί ακόμη στα περισσότερα σχολεία της Ελλάδας (Κορωναίου κ. συν., 2016· Σακελλαρίου, & Αλεξιάς, 2019).

Ένας βασικός λόγος είναι ότι η Ελλάδα βρίσκεται στην κορυφή των χωρών με τις περισσότερες εργασίες στο σπίτι διεθνώς (Diamanti & Chaniotakis, 2019· Skopelitou et al., 2018), και συνεπώς δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στους κοινωνικούς και παιδαγωγικούς παράγοντες του ελεύθερου χρόνου των παιδιών και τη συνάφειά τους με την σχολική επίδοση (Christidou et al., 2013· Μιχαηλίδης, 2014). Έπειτα, οι θεωρίες που αναδεικνύουν τη σύνδεση

της δημιουργικής χρήσης του ελεύθερου χρόνου και τη θετική ανάπτυξη της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών (Lampropoulou, 2008, στους Hatzihristou et al., 2016·Ρεντζιά, 2014·Samara & Ioannidi, 2019), βρίσκουν προβλήματα στην εφαρμογή αφού το σύγχρονο ελληνικό σχολείο δεν έχει ευέλικτο ωρολόγιο πρόγραμμα και δυσκολεύεται να συγχωνέψει δημιουργικά παιδαγωγικά προγράμματα μέσα από παιγνιώδεις πολιτιστικές, καλλιτεχνικές και αθλητικές δραστηριότητες για όλους τους μαθητές/τριες (με ή χωρίς ειδικές ανάγκες/δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς, κ. ά.) (Christidou et al., 2013·Ρεντζιά, 2014·Σιμιτσή, 2016).

Έπειτα, η έλλειψη δομής και κατάλληλων εγκαταστάσεων στο σχολείο είναι κρίσιμα στοιχεία που εμποδίζουν τους/τις εκπαιδευτικούς να προσελκύσουν τους/τις μαθητές/τριες τους σε δημιουργικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες (Diamanti & Chaniotakis, 2019·Skopelitouetal., 2018)ως σχεδιαζόμενης εκπαιδευτικής πρακτικής (Christidou et al., 2013·Σαμάρα και Ιωαννίδη, 2019). Τέλος, ενδιαφέροντα αλλά πολύ κρίσιμα είναι τα ευρήματα μελετών για το πώς ένα ιδιαίτερα απαιτητικό εκπαιδευτικό σύστημα (Παπαγεωργίου, 2015), όπως αυτό της Ελλάδας, μπορεί να αναχαιτίσει σημαντικά τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών και η μετάβαση από την παιδική ηλικία στην εφηβεία να χαρακτηρίζεται από την ολοένα αυξανόμενη χρήση του Διαδικτύου ως μέσου ψυχαγωγίας και στα δύο φύλα (Κιρίτσης, 2018).

Από την άλλη, τα σχέδια δράσης και οι πολιτικές αποφάσεις που καταρτίζονται για την προώθηση της παιδικής ποιότητας ζωής και την υγιή ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη όλων των παιδιών- Ελλήνων και μεταναστών, περιορίζεται μόνο στον προσδιορισμό και τη μέτρηση βασικών δεικτών (μετανάστευση, ρατσισμός, οικονομικά προβλήματα, παιδιά με ειδικές ανάγκες, κακοποίηση/κακομεταχείριση κ. ά.) (OECD, 2018· Συνήγορος του πολίτη, 2018· Υπουργείο Δικαιοσύνης: Γενική Γραμματεία Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, 2014· Φράγκου, 2017).

Το αποτέλεσμα είναι τα περισσότερα παιδιά (Ελληνες και μετανάστες) να θεωρούν το σχολείο «βαρετό» και πολλοί μετανάστες να μην έχουν τις ανάλογες ευκαιρίες να καλλιεργήσουν διάφορες κοινωνικές, σωματικές και πνευματικές δεξιότητες όπως αντίστοιχα τα παιδιά και οι έφηβοι υψηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (Kiritsis, 2018· Μιχαηλίδης, 2014· Ρεντζιά, 2014·Σιμιτσή, 2016· Φράγκου, 2017).

Ανάλογα ήταν και τα συμπεράσματα από τις 3 ομάδες εστίασης των παιδιών που συνέδεσαν την ποιότητα ζωής με τον ελεύθερο χρόνο που θα ήθελαν να έχουν εντός και εκτός του σχολείου (Christidou et al., 2013· Μιχαηλίδης, 2014). Τελικά, οι περισσότεροι μαθητές/τριες (11-13 ετών) συνδέουν το σχολείο με τη σχολική επίδοση και όχι τόσο με την

καλλιέργεια της ποιότητας ζωής και της ανάγκης τους για ελεύθερο χρόνο, ειδικά μετά από αυτό (Christidou, et al., 2013· Diamanti&Chaniotakis, 2019· Μιχαηλίδης, 2014· Skopelitou, et al., 2018). Μάλιστα, το παρόν εύρημα ότι η ποιότητα ζωής των περισσότερων παιδιών προσαρμόζεται/διαμορφώνεται στα σχήματα/κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των οικογενειών τους είναι σύμφωνο με τις παραπάνω μελέτες που ανίχνευσαν ακριβώς το αντίστοιχο (Kiritsis, 2018· Μιχαηλίδης, 2014· Ρεντζιά, 2014· Σακελλαρίου, & Αλεξιάς, 2019· Σιμιτσή, 2016· Φράγκου, 2017). Σχετικές διαφορές εντοπίστηκαν μόνο στις μικρότερες ηλικίες (11 ετών), που επιθυμούν να περνούν περισσότερο χρόνο με την οικογένεια και τους συνομηλίκους τους από τα μεγαλύτερα παιδιά (12-13 ετών), που η μετάβαση στην εφηβεία οριοθετεί την αυξανόμενη ανεξαρτησία από τους γονείς και την ανάγκη για αυτογνωσία και διαπροσωπική αναγνώριση, κυρίως μέσα από μοναχικές δραστηριότητες (π.χ. βλέποντας ταινίες ή παίζοντας βιντεοπαιχνίδια) ή σερφάροντας στο Διαδίκτυο (Kiritsis, 2018).

Εν κατακλείδι, η επιθυμία των περισσότερων παιδιών- Ελλήνων και μεταναστών, να κάνουν πράγματα που τα ευχαριστούν, να υιοθετήσουν νέα/δημιουργικά νοήματα/σχήματα ζωής και να νιώσουν αναγνώριση για τους στόχους τους, είναι στοιχεία που δεν έχουν ενσωματωθεί ακόμα στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ρυθμίσεων, και εν συνεχεία στην οικογένεια (Kiritsis, 2018· Μιχαηλίδης, 2014· Ρεντζιά, 2014· Σιμιτσή, 2016· Φράγκου, 2017).

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Το ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας στηρίχτηκε στις συνεντεύξεις 3 ομάδων εστίασης μαθητών και μαθητριών των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού και της Α΄ τάξης του Γυμνασίου. Ωστόσο, στοιχεία όπως το δείγμα (18 μαθητές/τριες) και η ηλικία των παιδιών (11-13 ετών) είναι σαφώς περιορισμένα. Είναι λοιπόν σημαντικό, οι μελλοντικές έρευνες να συμπεριλάβουν υποκείμενα από όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια) διότι έτσι θα δοθεί η δυνατότητα να μελετηθούν οι πιθανές ανομοιογενείς απόψεις. Αυτές οι διαφορετικές αντιλήψεις μπορεί να προέρχονται είτε από τους διαφορετικούς στόχους που μπορεί να έχουν αυτά τα παιδιά και έφηβοι, είτε από τις αντιλήψεις που διέπουν τη λειτουργία σχολείων διαφόρων τύπων. Για τους ίδιους λόγους, προτείνεται επίσης η επέκταση των ερευνών ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των παιδιών, διότι ανάλογα με την περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο μπορούν να εντοπιστούν διαφορετικές απόψεις από τους μαθητές και τις μαθήτριες, οι οποίες να προέρχονται από το επίπεδο του σχολείου και την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της οικογένειας (Κορωναίου κ. συν., 2016· Σακελλαρίου, & Αλεξιάς, 2019).

Οι ανωτέρω προτάσεις γίνονται με το σκεπτικό ότι στόχος του σχολείου δεν είναι μόνο η προώθηση της γνώσης αλλά και η παροχή κινήτρων μάθησης για το πώς τα παιδιά θα αναλάβουν ενεργό ρόλο στην προώθηση της ποιότητας ζωής τους και της δημιουργικής αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου τους εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου. Με αυτήν τη σκέψη, είναι σημαντικό οι έρευνες που ασχολούνται με το ζήτημα να λαμβάνουν υπ' όψη τους τη γνώμη των εκπαιδευτικών, των μαθητών/τριών αλλά και των οικογενειών τους, σε συνδυασμό αλλά και σε σύγκριση.

Αναφορές

- Αντωνίου, Η., Γαλάνη, Α., Γιαννάκη, Ντ. και Μάγκου, Μ. (2018). *Πλαίσιο Στρατηγικής για την Ενδυνάμωση των Νέων*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς και Δια Βίου Μάθησης.
- Barbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα* (μτφρ. Γ. Βογιατζής). Αθήνα: Κριτική.
- Braun, V., &Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(8), 77-101.
- Braun, V., &Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper (Ed), *Handbook of Research Methods in Psychology*, (Vol 2: Research Designs, pp. 57-71). Washington, DC: APA books.
- Christidou, V., Tsevreni, I., Epitropou, M., Kittas, C. (2013). Exploring Primary Children's Views and Experiences of the School Ground: The Case of a Greek School. *International Journal of Environmental and Science Education*, 8(1), 59-83.
- Diamanti,P., Chaniotakis, N. (2019). Should Homework be banned from schools on weekends? Teachers' perceptions. ISATT 2019: "*Education beyond the crisis: new skills, children's rights and teaching contexts*", 15-18.
- ΕΛΣΤΑΤ (2018). *Δελτίο Τύπου: έρευνα εργατικού δυναμικού. Πειραιάς: Ελληνική Στατιστική Αρχή, πρόσβαση*. Available at: <http://www.statistics.gr/documents/20181/74a17800-ec53-4721-a020-a7f2b764e2bc>.
- European Commission (2011). *Well-being*. Aggregate report, September 2011. Eurobarometer Qualitative Studies. European Commission. Available at: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/quali/wellbeing_final_en.pdf (accessed 11.05.2016).
- Hatzichristou, Ch., Issary, Ph. &Yfanti, Th. (2016). Psychological Well -being Among Greek Children and Adolescents. In B. Kaul Nastasi& A. P. Borja (Eds.), *International*

- Handbook of Psychological Well-Being in Children and Adolescents. Bridging the Gaps Between Theory, Research, and Practice* (p.p. 61-77). Springer Publishing.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Kiritsis, D. (2018). Greek adolescents' use of free time: The impact of the attendance of School and extra-Curricular coaching classes. *World Leisure Journal*, 60(4), 281-292.
- Krueger, R., A. & Casey, M.A. (2000). *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research* (3rd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Κορωναίου, Α., Αλεξιάς, Γ., Χιωτάκη-Πούλου, Ε. & Βάγιας, Γ. (2016). Μια ποιοτική καταγραφή της ευημερίας παιδιών και νέων στην Ελλάδα σε περίοδο κρίσης. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 147, 75-102, <https://doi.org/10.12681/grsr.11971>
- Μιχαηλίδης, Γ. (2014). *Δομημένες εξωσχολικές δραστηριότητες και η σχέση τους με τη σχολική επίδοση, την παιγνιώδη συμπεριφορά του παιδιού και τον βαθμό ικανοποίησης από τη ζωή*. Εμπειρική μελέτη σε ανώτερες τάξεις δημοτικών σχολείων της Β. Ελλάδας. Διπλωματική εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- OECD (2018). *Education for a Bright Future in Greece. Reviews of National Policies for Education*. OECD Publishing, Paris.
- Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N.L. & Zoran, A.G. (2009). A Qualitative Framework for Collecting and Analyzing Data in Focus Group Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(3), 1-21.
- Παπαγεωργίου, Θ. (2015). *Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών ως καινοτομία. Μελέτη Περίπτωσης Πιλοτικού Νέου Σχολείου*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Βόλου.
- Ρεντζιά, Ε. (2014). *Οικογενειακή ποιότητα ζωής: μια διερευνητική μελέτη σε οικογένειες παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες και παιδιών με νοητική αναπηρία*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Ravens-Sieberer, U., Horka, H., Illyes, A., Rajmil, L., Ottova-Jordan, V., & Erhart, M. (2013). Children's Quality of Life in Europe: National Wealth and Familial Socioeconomic Position Explain Variations in Mental Health and Wellbeing—A Multilevel Analysis in 27 EU Countries. *Hindawi Publishing Corporation, Volume (2013)*, 1-9, <http://dx.doi.org/10.1155/2013/419530>
- Σακελλαρίου, Α. & Αλεξιάς, Γ. (2019). Η ποιότητα ζωής παιδιών και νέων στην Ελλάδα: προκλήσεις και προοπτικές. *EuroCohort Working Paper No. 2*. Daugavpils: Daugavpils University. Available at: <http://www.eurocohort.eu/>

- Samara, E. & Ioannidi,V. (2019).The use of leisure time as a structured pedagogical intervention to prevent and mitigate behavioral problems. A case presentation from the point of view of informal learning and education. *European Journal of Special Education Research*, 4, 1-11.
- Σιμιτσή, Δ.(2016).*Ποιότητα ζωής γονέων με παιδιά με αναπηρία*. Μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Skopelitou, A., Giavrimis, P. & Nikolarea, E. (2018). Institution of All-day Primary School in Greece: A Qualitative Approach. *Open Journal for Educational Research*, 2(2), 89-102.
- Συνήγορος του πολίτη (2018). *Παιδιά που μετακινούνται*. Ετήσια έκθεση. UN Convention on the Rights of the Child (1989).Article 31.
- UNICEF (2014). *Η κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα 2014: Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στα παιδιά*. Αθήνα: Ελληνική Εθνική Επιτροπή Unicef.
- Wallander, J.L, &H.M., Koot (2016). Quality of life in children: A critical examination of concepts, approaches, issues, and future directions, *Clinical Psychology Review*, 45, 1-10, <http://dx.doi.org/10.1016/j.cpr.2015.11.007>
- WhoqolGroup (1995). The World Health Organization quality of life assessment.(WHOQOL): Position paper from the World Health Organization. *Social Science &Medicine*, 41(10), 1403-1409, [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(95\)00112-K](https://doi.org/10.1016/0277-9536(95)00112-K).
- Υπουργείο Δικαιοσύνης: Γενική Γραμματεία Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (2014). *Σχέδιο Δράσης Για Τα Δικαιώματα Του Παιδιού 2015 -2020 (Προσχέδιο)*. Αθήνα, Νοέμβριος 2014.
- Φράγκου Μ. Ο. (2017). *Μελέτη του θεσμού «Συνήγορος του Παιδιού»*. Διερεύνηση της πολιτικής και των εκπαιδευτικών πρακτικών που διαμορφώνονται την περίοδο 2003 – 2016. Πτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

DEFINITIONS OF THE CONCEPT OF “QUALITY OF LIFE IN CHILDHOOD” IN MODERN GREECE: INITIAL FINDINGS FROM THE ERASMUS+ CICADA PROGRAM

Elena Vitalaki¹, Eleni Katsarou
University of Crete

Abstract

In accordance with the UN Convention on the Rights of the Child, Article 31, Greek schemes/reports identify that children’s quality of life is a multi-dimensional dynamic concept that has developed from the need to estimate the psycho-social impact of several objectives such as economic welfare, characteristics of community and environment, and health status. Furthermore, in terms of research most researches recognize the advantages of the implementation of new educational schemes for the promotion of quality of life and free time of children such as rest, more leisure time, less stress and pressure on parents and children, fewer conflicts in the family, more quality time within families. The investigation of the relevant situation in Greece is central to the Erasmus+ CICADA Program. The aim of this study is to determine the quality of life of children in Greece through the investigation of academic, political and school discourses. Specifically, the definition/dimensions of quality of life and free time in childhood will be presented regarding: a) academic researchers, b) the state reports/legislations and political decisions, and c) students aged 11-13 of age. Moreover, the presentation of this work is referred on the academic and political reports of the last decade, focused on: a) nine academic surveys (2010-2019), b) four reports on political legislation, and c) three focus groups of primary and secondary school students (total of 18 students) (boys and girls, Greeks and immigrants). Results are based on qualitative content analysis and are in accordance with many Greek reports that the quality of life of most children is highly associated with school performance and the family’s socio-economical background. In return, most children perceive school as monotonous while as they grow older, they seem to spend their free time in passive and unstructured activities, stay mainly at home, surfing in the Internet.

Keywords: Quality of life, free time, childhood

¹ Contact person: Elena Vitalaki, Psarrou 5, Rethymno, 74100, e-mail: vitalaki@uoc.gr

**ΟΙ ΥΠΟΨΗΦΙΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΚΙΑΓΡΑΦΟΥΝ
ΤΟΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ
ΤΟΥ ΟΛΟΗΜΕΡΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

Ιωάννης Θωίδης¹,	Νικόλαος Χανιωτάκης,	Δημήτριος Θεοδώρου
Πανεπιστήμιο Δυτικής	Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας	Δημοκρίτειο
Μακεδονίας		Πανεπιστήμιο Θράκης

Περίληψη

Διεθνείς έρευνες καταδεικνύουν την επιφυλακτική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην προοπτική ανάληψης ευθυνών και καθηκόντων που σχετίζονται με την φροντίδα, την αγωγή και με άλλες κοινωνικές λειτουργίες που σχετίζονται με το ολοήμερο σχολείο. Στην εργασία παρουσιάζονται τα αποτελέσματα έρευνας, η οποία διενεργήθηκε ανάμεσα σε φοιτητές/τριες 5 Παιδαγωγικών Τμημάτων και είχε ως στόχο να σκιαγραφήσει τον «αποτελεσματικό εκπαιδευτικό» του ολοήμερου σχολείου. Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένα γραπτό δομημένο ερωτηματολόγιο, στο οποίο διερευνήθηκαν: α) οι διαφορές στις αντιλήψεις των πρωτοετών και των τελειόφοιτων φοιτητών/τριών σε σχέση με τις ικανότητες που απαιτούνται για την εργασία τους σε αυτό, καθώς και β) η επιθυμία και ετοιμότητά τους να εργαστούν σε αυτό. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι τελειόφοιτοι φοιτητές/τριες σε σχέση με τους φοιτητές/τριες του 1^{ου} έτους αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στους παράγοντες που σχετίζονται με τον διδακτικό - κοινωνικοπαιδαγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Η διαπίστωση αυτή παρατηρείται σε μεγαλύτερο βαθμό με τους φοιτητές/τριες που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα σχετικό με το ολοήμερο σχολείο. Μόνο το 1/3 των φοιτητών/τριών δηλώνει με σιγουριά πως είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις ανάγκες του ολοήμερου σχολείου, ενώ το ποσοστό αυτό ανέρχεται το 50% στην περίπτωση των φοιτητών/τριών που παρακολούθησαν μαθήματα σχετικά με το Ολοήμερο. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν από μία διαφορετική οπτική την ανάγκη να ενταχθούν στα

¹ Υπεύθυνος Επικοινωνίας: Ιωάννης Θωίδης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, 53100, email: ithoidis@uowm.gr

προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων της χώρας μας θεματικές σχετικές με την θεωρία και πράξη του ολοήμερου σχολείου.

Λέξεις - κλειδιά: Ολοήμερο σχολείο, ολοήμερη εκπαίδευση, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικός.

Εισαγωγή

Η αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού με στόχο την ανταπόκρισή του στις απαιτητικές ιδιαιτερότητες του Ολοήμερου Σχολείου περνάει μέσα από τη αρχική εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Καμιά εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν είναι δυνατόν να επιτύχει στην πράξη, εάν δεν εδραιωθεί πρωτίστως στη συνείδηση του εκπαιδευτικού. «Ό,τι θέλεις να εισαγάγεις αύριο στην κοινωνία, φρόντισε να το εισαγάγεις σήμερα στο σχολείο» προέτρεπε ο Wilhelm Humboldt (1767-1835), «και ό,τι θέλεις να εισαγάγεις σήμερα στο σχολείο φρόντισε να το εισαγάγεις πρωτίστως στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών» συμπλήρωσε ο Eduard Spranger (1882-1963).

Έτσι ξεκινούσε το κείμενό μας πριν από 20 χρόνια στον συλλογικό τόμο της επιστημονικής επιτροπής με τίτλο «Ολοήμερο σχολείο: Νέες απαιτήσεις για τον ρόλο του εκπαιδευτικού» (Πυργιωτάκης, Χανιωτάκης, & Θωίδης, 2001). Η επιτροπή, η οποία επόπτευε εκείνη την περίοδο τη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου είχε επικεντρωθεί στην λειτουργία του Πιλοτικού Ολοήμερου. Από τότε πέρασαν 20 χρόνια και στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν άλλαξε κάτι σημαντικό σε σχέση με το Ολοήμερο σχολείο. Δημοσιεύθηκαν σποραδικές έρευνες και αξιολογήσεις, κυρίως εμπειρικές, οι οποίες αφορούσαν την λειτουργία του ολοήμερου σχολείου και τις απόψεις των άμεσα ενδιαφερόμενων (γονέων, μαθητών και εκπαιδευτικών) (Ανδρουλάκης, κ.ά., 2011. Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, 2007. Ινστιτούτο VPRC, 2007. Κυρίδης, κ.ά. 2006. Πυργιωτάκης, 2001). Υπήρξαν, επίσης, αξιόλογες μεμονωμένες προσπάθειες ολοήμερων σχολείων είτε πειραματικών είτε κλασικών. Δεν υπήρξε, ωστόσο, σύνδεση της έρευνας με την λειτουργία του ολοήμερου σχολείου και την εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών και δεν συνειδητοποιήθηκε το γεγονός ότι η ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου στο ολοήμερο σχολείο εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της αρχικής τους εκπαίδευσης.

Ο διαφοροποιημένος ρόλος του εκπαιδευτικού στο Ολοήμερο

Οι επαγγελματικές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται όταν διδάσκουν στο ολοήμερο σχολείο, εφόσον διαφορετικές είναι και οι απαιτήσεις του συγκεκριμένου τύπου σχολείου. Στο ολοήμερο σχολείο, παράλληλα με τη διδασκαλία, υπάρχουν και πολλά άλλα πεδία στα οποία πρέπει ο εκπαιδευτικός να κινηθεί, όπως για παράδειγμα, ο ελεύθερος χρόνος, το κοινό γεύμα, η συνεργασία με το προσωπικό της πρωινής ζώνης, η εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η συνεργασία με

τους μαθητές, οι εξωσχολικές επαφές και επικοινωνία με την κοινότητα. Τα πεδία αυτά απαιτούν επιστημονική γνώση, ευαισθητοποίηση, εξοικείωση και αποτελεσματικότητα (Nitzschke, 2004. Stecher, 2006).

Τα διευρυμένα καθήκοντα των εκπαιδευτικών του ολοήμερου σχολείου δημιουργούν την ανάγκη συμπλήρωσης ή δημιουργίας προγραμμάτων σπουδών με κοινωνικο-παιδαγωγικά περιεχόμενα, ενώ απαιτούν και μια ιδιαίτερη κοινωνική και επικοινωνιακή ικανότητα, η οποία πρέπει να συμβαδίζει με την επαγγελματική γνώση και την μεθοδολογική επάρκεια (Hopf, 1997. Θωίδης, 2002). Αυτό σημαίνει ότι οι φοιτητές/τριες και αυριανοί εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να γνωρίσουν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους το ολοήμερο σχολείο, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Ειδικότερα θα πρέπει να είναι σε θέση να γνωρίζουν το θεωρητικό υπόβαθρο (αρχές, σκοπούς, φιλοσοφία) του ολοήμερου, το ισχύον θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του, να αποτιμούν την πρακτική του εφαρμογή, όπως αυτή προκύπτει μέσα από σχετικές μελέτες και έρευνες, να σχεδιάζουν και να αναπτύσσουν εκπαιδευτικά προγράμματα, να αναπτύσσουν ικανότητες συνεργασίας και επικοινωνίας και να είναι εξοικειωμένοι στην πράξη με επιμέρους τομείς και δράσεις του ολοήμερου σχολείου (Dizinger, u.a., 2011. Θωίδης & Χανιωτάκης, 2018).

Ο διευρυμένος και διαφοροποιημένος ρόλος του ολοήμερου σχολείου, και κατ' επέκταση των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτό, μπορεί να κατανοηθεί καλύτερα μέσα από το παράδειγμα της πρόσφατης κρίσης λόγω του κορονοϊού (Covid 19) και των σχετικών μέτρων που λήφθηκαν από το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας: α) διεύρυνση του ωραρίου λειτουργίας του Ολοήμερου μέχρι αργά το απόγευμα και β) δυνατότητα να φοιτήσουν σε αυτό όλοι οι μαθητές και μαθήτριες που επιθυμούν ή το έχουν ανάγκη. Η διεύρυνση αυτή δείχνει τον κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό του ολοήμερου σχολείου, τις νέες απαιτήσεις που προκύπτουν για τον ρόλο του και αναπόφευκτα τις νέες αρμοδιότητες και ικανότητες που απαιτούνται από τον εκπαιδευτικό για την άσκηση του κοινωνικοπαιδαγωγικού του ρόλου. Πέρα, δηλαδή, από την προετοιμασία και μελέτη ή την ενισχυτική διδασκαλία, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, του κοινού γεύματος και των διαστημάτων χαλάρωσης/ξεκούρασης να είναι για τα παιδιά σύμβουλος και εμψυχωτής, να είναι διαθέσιμος για συζήτηση και παιχνίδι ή, ακόμα, να λειτουργεί μερικές φορές και ως πρότυπο ή «υποκατάστατο» των γονέων, με την έννοια ότι μπορεί να αναλάβει έργο αγωγής και φροντίδας που ανήκει μεν στην οικογένεια, αλλά αυτή δεν μπορεί να ανταποκριθεί σε αυτό λόγω ιδιαίτερων προβλημάτων και αναγκών.

Είναι σαφές πως τα παραπάνω δεν ισχύουν μόνο στις έκτακτες περιστάσεις μίας μείζονος κοινωνικής κρίσης, όπως η σημερινή, αφού ακόμα και στην λεγόμενη «κανονικότητα» πολλές οικογένειες και μάλιστα από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά στρώματα έρχονται αντιμέτωπες με μεγάλα προβλήματα ή με ελλείματα αγωγής και φροντίδας (Fthenakis, 1997. Höhmann, Holtappels, Kamski, & Schnetzer, 2006. Πυργιωτάκης, 2007). Με δυο λόγια, όταν εξετάζουμε το ολοήμερο σχολείο, ως ένα διαφορετικό σχολείο με διευρυμένο χρόνο παραμονής των παιδιών σε αυτό, είναι απαραίτητο όλο και περισσότερο να απομακρυνθούμε από τον στενό, παραδοσιακό ρόλο του εκπαιδευτικού ως διαμεσολαβητή της γνώσης και να στραφούμε προς τον ευρύτερο κοινωνικοπαιδαγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος στέκεται δίπλα στους μαθητές του και όχι απέναντι, μόνο για να διδάξει.

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και Ολοήμερο Σχολείο

Ένα κρίσιμο ερώτημα, με προεκτάσεις που αφορούν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, είναι αν ο εκπαιδευτικός του ολοήμερου σχολείου μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις πολλαπλές απαιτήσεις που απορρέουν από την σημερινή αντίληψη του εκπαιδευτικού του ρόλου, απαιτήσεις που ισχυρίζονται ορισμένοι ότι θα έπρεπε να είναι αρμοδιότητα περισσοτέρων προσώπων/επαγγελματιών με την ανάλογη εξειδίκευση. Το ερώτημα αυτό είναι συνυφασμένο με την συζήτηση που διεξάγεται σήμερα σε διεθνές επίπεδο, αλλά και με μία ποικιλία τρόπων αντιμετώπισης των σχετικών προβλημάτων στην πράξη (Uhl, 2017). Σε ορισμένες χώρες υπάρχει ο διαχωρισμός ανάμεσα στις παραδοσιακές αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού (σχεδιασμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση διδασκαλίας) και στις εξω-διδακτικές, παιδαγωγικές και κοινωνικοπαιδαγωγικές αρμοδιότητες, τις οποίες αναλαμβάνουν άλλα πρόσωπα με σχετική εξειδίκευση. Στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών το μοντέλο της εξειδίκευσης συνδέεται με μία ποικιλία μορφών κατάρτισης του διδακτικού προσωπικού. Στην Αυστρία, για παράδειγμα, το Υπουργείο Παιδείας υποχρέωσε τα πανεπιστημιακά ιδρύματα να δημιουργήσουν Τμήματα για Παιδαγωγούς Ελεύθερου Χρόνου, οι οποίοι θα απασχολούνται σε Ολοήμερα Σχολεία. Στην Γαλλία, επίσης, όπου παραδοσιακά το σχολείο είναι ολοήμερο, αλλά και στην Γερμανία, συναντούμε δίπλα στους εκπαιδευτικούς μία ποικιλία μελών διδακτικού προσωπικού με παιδαγωγικές εξειδικεύσεις. Το μοντέλο αυτό εμφανίζει προβλήματα στην εφαρμογή του, όπως η έλλειψη συνεργασίας και η ύπαρξη ανταγωνιστικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη του διδακτικού προσωπικού (εκπαιδευτικοί versus προσωπικό με εξειδίκευση) (όπ.π.).

Από την άλλη πλευρά, σε ευρωπαϊκές χώρες που είχαν παρόμοια με την δική μας χώρα εξέλιξη του ολοήμερου σχολείου (π.χ. γερμανόφωνες χώρες) συναντούμε το μοντέλο του «πολυδύναμου» εκπαιδευτικού, ο οποίος στο πλαίσιο της αρχικής του εκπαίδευσης καταρτίζεται σε επιπλέον γνωστικά αντικείμενα (π.χ. Κοινωνική Παιδαγωγική, Παιδαγωγική του Ελεύθερου Χρόνου, Σχολική Ψυχολογία), έτσι ώστε στη συνέχεια να μπορέσει να ανταποκριθεί τόσο στις παραδοσιακές απαιτήσεις του ρόλου του (διδασκαλία), όσο και στις σύγχρονες διευρυμένες ανάγκες φροντίδας και αγωγής στο ολοήμερο σχολείο. Στην αρχική εκπαίδευση προστίθενται, δηλαδή, νέα, παρεμφερή, γνωστικά αντικείμενα ή έχει προβλεφθεί ένα επιπλέον χρονικό διάστημα σπουδών, στο οποίο δίνεται η δυνατότητα σε όσους το επιθυμούν να αποκτήσουν εξειδίκευση σε επιμέρους πεδία του ολοήμερου σχολείου (Πυργιωτάκης, Χανιωτάκης, & Θωΐδης, 2001). Η επιπλέον εκπαίδευση περιλαμβάνει συνήθως θεωρητική κατάρτιση σε συνδυασμό με πρακτική άσκηση σε ολοήμερα σχολεία με επικέντρωση στους τομείς της διδασκαλίας και μάθησης, της αγωγής, και του ελεύθερου χρόνου. Με τον τρόπο αυτό δημιουργούνται οι προϋποθέσεις, ώστε να καταρτίζονται εκπαιδευτικοί ικανοί να ανταποκριθούν στις πολυσύνθετες απαιτήσεις του ολοήμερου, ενώ παράλληλα δίνεται η ευκαιρία στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να διεκδικούν τον επαγγελματικό τους ορίζοντα και να βελτιώσουν τις εργασιακές τους δυνατότητες.

Η κριτική που ασκείται σε αυτή την προσέγγιση αναδεικνύει το πρόβλημα της συνεχώς αυξανόμενης πίεσης να εισαχθούν στα προγράμματα σπουδών νέα γνωστικά αντικείμενα, νέες γνώσεις και εξειδικεύσεις, τις οποίες, όμως, είναι δύσκολο να οικειοποιηθεί ο μελλοντικός εκπαιδευτικός σε τέτοιο βαθμό ώστε να μπορέσει να τις εφαρμόσει αποτελεσματικά στην διδακτική και παιδαγωγική του πράξη. Στην κατεύθυνση αυτή, η λύση αναζητείται σήμερα στην αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών στις σχολές εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, λύση που αναγκαστικά προϋποθέτει ότι κάτι θα πρέπει να αφαιρεθεί, προκειμένου να προστεθεί κάτι άλλο. Έτσι, προτείνεται ένας αναπροσανατολισμός στην διάρθρωση των προγραμμάτων σπουδών προς μία «Πρακτική Παιδαγωγική» με ορθολογικότερη και συνοπτικότερη συστηματοποίηση των παρεχόμενων γνώσεων και εξειδικεύσεων (βλ. Uhl, 2017).

Η γενικότερη τάση σήμερα στις σχολές εκπαίδευσης εκπαιδευτικών είναι ο συνδυασμός των δύο παραπάνω προσεγγίσεων. Όσο αναγκαία κρίνεται η συνύπαρξη διαφορετικών επαγγελματικών πεδίων στον χώρο του Ολοήμερου Σχολείου, άλλο τόσο αναγκαία θεωρείται η εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα που άπτονται της λειτουργίας του (κοινωνικο-παιδαγωγικά περιεχόμενα, αντιμετώπιση

της ετερογένειας των σχολικών τάξεων, εξωσχολικός χρόνος, μεσημεριανό γεύμα, συνεργασία με το υπόλοιπο προσωπικό, τους γονείς και την κοινότητα κ.ά.)

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών στα Παιδαγωγικά Τμήματα της χώρας μας

Εξετάζοντας την ελληνική πραγματικότητα σε σχέση με όσα ειπώθηκαν μέχρι τώρα, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι παράλληλα με την υποβάθμιση της σημασίας και της λειτουργίας του Ολοήμερου Σχολείου στη χώρα μας, καταγράφεται μία απουσία προβληματισμού, συζήτησης και συναφών μέτρων για την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά στην προσέγγιση της εξειδίκευσης και της παρουσίας διαφορετικών επαγγελματικών ομάδων στον χώρο του σχολείου, πέρα από τους εκπαιδευτικούς ειδικότητας (Φυσική Αγωγή, Εικαστικά, Μουσική κ.ά.), έχουν ήδη εισέλθει στο ελληνικό σχολείο οι Ειδικοί Παιδαγωγοί, οι οποίοι συνυπάρχουν με τον εκπαιδευτικό στην τάξη («παράλληλη στήριξη»), καθώς και προσφάτως οι Σχολικοί Ψυχολόγοι και οι Κοινωνικοί Λειτουργοί. Η κατάσταση αυτή θέτει καινούριες απαιτήσεις για τους εκπαιδευτικούς (συνεργασία, επικοινωνία, από κοινού αντιμετώπιση γνωστικών ή κοινωνικο-παιδαγωγικών προβλημάτων) και αυτό θα πρέπει να προβλεφθεί και να εισαχθεί εγκαίρως στα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων.

Ειδικότερα σε σχέση με το ολοήμερο σχολείο, η προσέγγιση της εξειδίκευσης και συμπλήρωσης του προσωπικού δεν υφίσταται εδώ όπως σε άλλες χώρες, έτσι το βάρος πέφτει αποκλειστικά στον εκπαιδευτικό. Ωστόσο, τα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων της χώρας μας δεν έχουν ασχοληθεί σοβαρά με την κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε ζητήματα Ολοήμερου Σχολείου.

Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι σε 5 χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης τα απαιτούμενα προσόντα (key competencies) των εκπαιδευτικών καθορίζονται σε εθνικό επίπεδο, ενώ σε 18 χώρες τα προσόντα αυτά ορίζονται αρχικά σε εθνικό επίπεδο και στη συνέχεια προσαρμόζονται και επαναδιατυπώνονται σε ένα χαμηλότερο επίπεδο (π.χ. από το ανάλογο πανεπιστημιακό τμήμα). Αντιθέτως, στην Ελλάδα (και σε τρεις ακόμα χώρες) τα προσόντα που θεωρούνται απαραίτητα για τον εκπαιδευτικό αποφασίζονται στο χαμηλότερο επίπεδο, π.χ. σε ένα Παιδαγωγικό Τμήμα (European Commission, 2005. Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007. OECD, 2018). Επομένως, θα περίμενε κάποιος ότι τα Παιδαγωγικά Τμήματα στη χώρα μας θα είχαν κινηθεί προς αυτήν την κατεύθυνση και θα είχαν επιχειρήσει να προσφέρουν κάποια εξειδίκευση ή έστω κάποια γνωστικά αντικείμενα που σχετίζονται με την εργασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε ολοήμερα προγράμματα. Ωστόσο, αυτό δεν συνέβη μέχρι

σήμερα, με αποτέλεσμα να μην έχει δοθεί η σημασία που αρμόζει στον θεσμό του ολοήμερου σχολείου ούτε να έχει υπάρξει κάποια ιδιαίτερη πρωτοβουλία σε σχέση με το ολοήμερο σχολείο. Τα Παιδαγωγικά Τμήματα δεν ασχολήθηκαν με αυτόν τον πολλά υποσχόμενο θεσμό, ο οποίος άλλαξε άρδην το επαγγελματικό τοπίο των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα μέσα της δεκαετίας του '90. Το ολοήμερο σχολείο δεν εμφανίζεται στα προγράμματα σπουδών ως διακριτό γνωστικό αντικείμενο, ούτε συμπεριλαμβάνεται στην πρακτική άσκηση των φοιτητών/τριών. Επιμέρους θεματικές σχετικές με την θεωρία και την πράξη του ολοήμερου σχολείου αποτελούν μάλλον την εξαίρεση. Αυτός είναι ένας από τους λόγους για τους οποίους η πορεία του θεσμού έχει μείνει μετέωρη, αν όχι στάσιμη.

Ερευνητικά δεδομένα

Διεθνείς έρευνες καταγράφουν μία επιφυλακτική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην προοπτική ανάληψης ευθυνών και καθηκόντων που σχετίζονται με την φροντίδα, την αγωγή και με άλλες κοινωνικές λειτουργίες του σχολείου. Είναι αξιοσημείωτο ότι πολλοί εκπαιδευτικοί διακατέχονται από άγχος και ανασφάλεια όταν πρόκειται να εργαστούν σε ολοήμερο σχολείο (Speck, 2012). Έρευνες από τον γερμανόφωνο χώρο δείχνουν ότι παρά την ραγδαία ανάπτυξη του Ολοήμερου Σχολείου κατά τη διάρκεια των τελευταίων χρόνων, οι σχολές εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στα Πανεπιστήμια δεν έχουν καταφέρει να ανταποκριθούν με επιτυχία στις σημερινές απαιτήσεις, να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη, να ανταποκριθούν στην ανάγκη ανάπτυξης συνεργατικής κουλτούρας με αποτέλεσμα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού να μην αντανακλάται στην σχολική πραγματικότητα (Projekt "Monitor-Lehrerbildung", 2017). Το τελευταίο επιβεβαιώνεται εμπειρικά από την έρευνα των Bergmann & Stecher (2009), στην οποία διαπιστώθηκε ότι παρά τις νέες απαιτήσεις σε σχέση με την παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται σε θέματα που έχουν να κάνουν με τη βοήθεια για τις κατ' οίκον εργασίες και την ενισχυτική μάθηση (βλ. και Nitzschke, 2004).

Στην Ελλάδα η διασύνδεση αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και ολοήμερου σχολείου δεν έχει μέχρι σήμερα βιβλιογραφικά θεματοποιηθεί και οι σχετικές έρευνες είναι ανύπαρκτες. Σε έρευνα που εξέτασε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ολοήμερο σχολείο επιβεβαιώθηκε ότι η επιμόρφωσή τους σε σχέση αυτό είναι ανεπαρκής (Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, 2007). Σε μία ακόμα έρευνα για τον ελεύθερο χρόνο και το ολοήμερο σχολείο δεν διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις

αντιλήψεις εκπαιδευτικών και φοιτητών για το ολοήμερο σχολείο (Θωϊδης, 2012). Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί φάνηκε να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στον κοινωνικοπαιδαγωγικό ρόλο του ολοήμερου σχολείου (ό.π.).

Στη σχετική διεθνή συζήτηση για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών του ολοήμερου σχολείου τίθενται συχνά ερωτήματα όπως:

- Θα έχουν οι εκπαιδευτικοί στο μέλλον τα ίδια καθήκοντα όπως και σήμερα ή θα έχουν αυξηθεί οι τομείς απασχόλησής τους;
- Μπορούν οι εκπαιδευτικοί να προσαρμοστούν στις νέες απαιτήσεις του ολοήμερου σχολείου χωρίς μεγάλες δυσκολίες ή απαιτείται μια διαφοροποιημένη προετοιμασία κατά τη διάρκεια της αρχικής τους εκπαίδευσης;

Ορισμένοι μάλιστα υποστηρίζουν ότι το να είσαι εκπαιδευτικός στο ολοήμερο σχολείο αποτελεί στην πραγματικότητα ένα νέο επάγγελμα. Πρόκειται, όμως, για ένα νέο επάγγελμα ή για διεύρυνση του επαγγέλματος;

Η έρευνα

Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων υποψηφίων εκπαιδευτικών, φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων, σχετικά με τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού του ολοήμερου σχολείου. Ειδικότερα, διερευνήθηκαν α) οι αντιλήψεις πρωτοετών και τελειόφοιτων φοιτητών/τριών για τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που χαρακτηρίζουν τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό του ολοήμερου σχολείου και β) η ετοιμότητα και η πρόθεση των φοιτητών/τριών να εργαστούν μελλοντικά σε ολοήμερο σχολείο.

Η έλλειψη προηγούμενης έρευνας που να διερευνά τις αντιλήψεις των φοιτητών/τριών για τις ικανότητες που περιγράφουν τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό του ολοήμερου σχολείου στην Ελλάδα δεν μας επιτρέπει να διατυπώσουμε ακριβείς υποθέσεις. Ωστόσο με βάση τις θεωρητικές παραδοχές για την λειτουργία του ολοήμερου σχολείου και διεθνή ερευνητικά δεδομένα οι υποθέσεις της έρευνας ήταν οι εξής:

- α) Οι φοιτητές/τριες του τέταρτου έτους αναμενόταν να έχουν διαφορετικές απόψεις όσον αφορά τους στόχους και τη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου από αυτές του πρώτου έτους.
- β) Οι φοιτητές/τριες του τέταρτου έτους αναμενόταν να διαφοροποιούν τις απόψεις τους για τα χαρακτηριστικά του δασκάλου του ολοήμερου ανάλογα με τη συμμετοχή

τους ή μη κατά τη διάρκεια των σπουδών τους σε μαθήματα σχετικά με το ολοήμερο σχολείο.

γ) Οι φοιτητές/τριες του τέταρτου έτους αναμενόταν να δηλώσουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ετοιμότητα και την επιθυμία τους για εργασία σε σχέση με τους φοιτητές/τριες του πρώτου έτους.

δ) Οι τελειόφοιτοι φοιτητές/τριες που συμμετείχαν σε κάποιο μάθημα σχετικό με το ολοήμερο σχολείο αναμενόταν να δηλώσουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ετοιμότητα και την επιθυμία τους για εργασία σε ολοήμερο σχολείο σε σχέση με τους συμφοιτητές/τριες τους που δεν παρακολούθησαν κάποιο σχετικό μάθημα.

Μεθοδολογία

Το δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 678 φοιτητές (17%) και φοιτήτριες (83%) του πρώτου (64%) και του τέταρτου έτους (34%) πέντε Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης. Η συμμετοχή των φοιτητών/τριών ήταν εθελοντική και η δειγματοληψία ήταν βολική κατά περίπτωση. Με δεδομένο ότι η χρήση του ερωτηματολογίου έγινε με βάση τη δυνατότητα πρόσβασης σε εν δυνάμει υποκείμενα η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος αναζητήθηκε μέσω της τυχαίας επιλογής του (Κυρίδης κ.ά., 2006).

Πίνακας 1. Συχνότητες και ποσοστά των συμμετεχόντων στην έρευνα $N = 678$.

		<i>n</i>	%
Φύλο	Φοιτητές	116	17%
	Φοιτήτριες	562	83%
Έτος σπουδών	Α' έτος	243	36%
	Δ' έτος	435	64%
Παρακολούθηση μαθημάτων σχετικών με το ολοήμερο σχολείο	Ναι	161	24%
	Όχι	512	76%

Εργαλεία

Για την διερεύνηση των απόψεων των ερωτώμενων χρησιμοποιήθηκε ένα γραπτό δομημένο ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε για τους σκοπούς της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 30 ερωτήσεις κλειστού τύπου εκ των οποίων δύο απλής επιλογής (όχι, ίσως, ναι) που διερευνούσαν την ετοιμότητα, αλλά και την επιθυμία για εργασία στο ολοήμερο σχολείο και 28 δείκτες πεντάβαθμης κλίμακας Likert (0 = καθόλου, 1 = λίγο, 2 = μέτρια, 3 = πολύ, 4 = πάρα πολύ). Ο ένας δείκτης αφορούσε την ικανοποίηση που δηλώνουν οι φοιτητές/τριες από την παρακολούθηση μαθημάτων

σχετικών με το ολοήμερο σχολείο και οι 27 τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού του ολοήμερου σχολείου. Η εσωτερική συνέπεια του ερωτηματολογίου ήταν υψηλή. Συγκεκριμένα ο δείκτης αξιοπιστίας του Cronbach's alpha ήταν $\alpha = 0.88$. Η έρευνα είχε διερευνητικό χαρακτήρα και επεδίωκε την ποσοτική αποτίμηση των αντιλήψεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά του «αποτελεσματικού εκπαιδευτικού» του ολοήμερου σχολείου.

Διαδικασία

Διανεμήθηκαν 800 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν 678 (83.5%). Η διανομή των ερωτηματολογίων έγινε από τους ερευνητές σε κλειστό φάκελο και η συμμετοχή των φοιτητών/τριών ήταν προαιρετική. Στην έρευνα συμπεριλήφθηκαν με τυχαία δειγματοληψία φοιτητές και φοιτήτριες του πρώτου και του τέταρτου έτους του ΠΤΔΕ Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, του ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης, του ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, του ΠΤΔΕ Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου και του ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

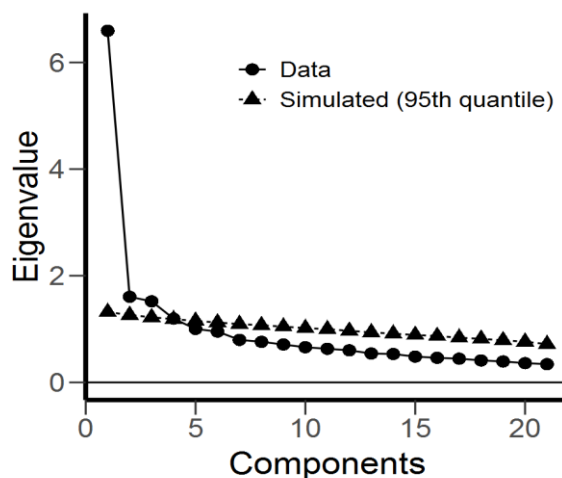
Αποτελέσματα

Διακριτές αρμοδιότητες και ρόλοι του εκπαιδευτικού του ολοήμερου σχολείου

Προκειμένου να εξετάσουμε εάν οι υποκειμενικές εκτιμήσεις των συμμετεχόντων για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού του ολοήμερου σχολείου υπογράφονται από κάποιους λανθάνοντες παράγοντες πραγματοποιήθηκε διερευνητική ανάλυση κύριων συνιστωσών. Η διερευνητική ανάλυση κύριων συνιστωσών ανέδειξε την ύπαρξη τεσσάρων συνολικά παραγόντων με ιδιοτιμές (eigenvalue) πάνω από ένα (>1), οι οποίες εξηγούν το 52% της συνολικής διακύμανσης και συνθέτουν τις αντιλήψεις των φοιτητών για επιμέρους ικανότητες των εκπαιδευτικών στο ολοήμερο σχολείο.

Η τιμή της σφαιρικότητας του Bartlett ήταν στατιστικώς σημαντική ($p < 0.001$) και η μέτρηση επάρκειας της δειγματοληψίας του Kaiser ήταν αποδεκτή ($p > 0.50$). Οι παράγοντες είχαν νόημα και ανέδειξαν τη δομή του ερωτηματολογίου. Ο πρώτος παράγοντας (Π1) εξηγεί 21% την συνολικής διασποράς, ο δεύτερος (Π2) το 13% ο τρίτος (Π3) το 11% και ο τέταρτος (Π4) το 8%. Στη συνέχεια, για την αξιολόγηση της αναπαγωγής των παραγόντων, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις τεσσάρων παραγόντων με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων τύπου Varimax. Η ορθογώνια περιστροφή επι-

λέχθηκε ως η πλέον απλοποιημένη περίπτωση, βασισμένη στην παραδοχή ανεξάρτητων παραγόντων που μεγιστοποιεί την διαφορά μεταξύ των υψηλών και χαμηλών φορτίων στον ίδιο παράγοντα και διευκολύνει την ερμηνεία της δομής. Εφαρμόστηκε όμως και περιστροφή πλαγίων αξόνων που θεωρεί τους παράγοντες συσχετισμένους, η οποία έδωσε την ίδια ακριβώς δομή με σχετικώς διαφοροποιημένα τα φορτία των ερωτήσεων. Η λύση των τεσσάρων παραγόντων ικανοποιεί μια σειρά κριτηρίων: α) το ικανοποιητικό ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύει κάθε παράγοντας, β) το διάγραμμα των ιδιοτιμών παρουσιάζει κάμψη μετά τον τέταρτο παράγοντα, γ) κάθε παράγοντας παρουσιάζει υψηλή εσωτερική συνέπεια με συντελεστή Cronbach's $\alpha \geq .68$. δ) η λύση αυτή έχει παιδαγωγικό νόημα και είναι συμβατή με τις υπάρχουσες θεωρητικές προσεγγίσεις που αναφέρονται στο ολόημερο σχολείο και στον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτό. Εφαρμόστηκε επιπλέον *παράλληλη ανάλυση* (parallel analysis), η οποία με την χρήση προσομοίωσης και τεχνικών Monte Carlo, ελέγχει το αριθμό των παραγόντων που θα πρέπει να παραμείνει στην προτεινόμενη δομή (Διάγραμμα 1).



Διάγραμμα 1. Αποτελέσματα παράλληλης ανάλυσης (JASP)

Στο Διάγραμμα 1 παρατηρούμε ότι η παράλληλη ανάλυση οριακά προτείνει 3 παράγοντες. Λαμβάνοντας υπόψη τα κριτήρια που αναφέρθηκαν παραπάνω, το σημαντικό ποσοστό εξηγημένης διακύμανσης και τους θεωρητικούς λόγους, κρατήθηκαν και οι τέσσερις παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας Π1 ερμήνευσε το 21% της συνολικής διακύμανσης και ονομάστηκε *Κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού* (10 δείκτες). Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας (αξιοπιστίας) Cronbach's α του παράγοντα ήταν

αρκετά υψηλός ($\alpha = 0.85$). Στον δεύτερο παράγοντα ο οποίος εξηγεί το 13% της συνολικής διακύμανσης *φορτώνουν* κυρίως οι δηλώσεις, οι οποίες αναφέρονται στο χρόνο και τις δραστηριότητες του μεσημβρινού γεύματος στο ολοήμερο σχολείο (5 δείκτες). Ο παράγοντας Π2 ονομάστηκε *Μεσημβρινό πρόγραμμα στο ολοήμερο σχολείο* (5 δείκτες). Η εσωτερική συνέπεια του παράγοντα είναι και αυτή υψηλή ($\alpha = .77$). Ο τρίτος παράγοντας Π3 ερμήνευσε το 11% της συνολικής διακύμανσης και ονομάστηκε *Ρυθμιζόμενο πρόγραμμα* (4 δείκτες). Η εσωτερική συνέπεια του παράγοντα είναι ικανοποιητική ($\alpha = 0.70$). Ο τέταρτος παράγοντας Π4, που εξηγεί το 8% της συνολικής μεταβλητότητας περιλαμβάνει τις ερωτήσεις που αναφέρονται στις σχολικές εργασίες που ανατίθενται συνήθως για το σπίτι στο ημιμερήσιο σχολείο (κατ' οίκον εργασίες) και γι' αυτό και ονομάστηκε *Σχολικές εργασίες* (δύο δείκτες). Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας (αξιοπιστίας) Cronbach's alpha του παράγοντα είναι $\alpha = .68$. Αν και οι δύο δείκτες δεν θεωρούνται αποδεκτοί για έναν παράγοντα, ο συγκεκριμένος παράγοντας μπορεί να ερμηνευθεί εύκολα με βάση τη θεωρία και την κατανόηση των δεδομένων και γι' αυτό ο παράγοντας έγινε αποδεκτός.

Οι παράγοντες με τις αντίστοιχες προτάσεις και φορτίσεις παρουσιάζονται στον πίνακα 2. Οι προτάσεις που αποκλείστηκαν δεν φόρτωναν επαρκώς σε κανέναν από τους παράγοντες. Οι εκτιμήσεις για τον βαθμό σημαντικότητας των δηλώσεων που αφορούν τον αποτελεσματικό δάσκαλο του ολοήμερου σχολείου σε κάθε παράγοντα ομαδοποιήθηκαν και στη συνέχεια επί του συνόλου των συμμετεχόντων υπολογίστηκε ο μέσος όρος ($M.O. = 2.80$, $T.A. = 0.62$, $M.O. = 2.64$, $T.A. = 0.74$, $M.O. = 2.93$, $T.A. = 0.62$, $M.O. = 2.83$, $T.A. = 0.78$ για τους Παράγοντες 1, 2, 3 και 4 αντιστοίχως). T-test ενός δείγματος με τιμή κριτήριο το 2.5 έδειξε ότι η παρατηρούμενη μέση τιμή είναι στατιστικά διαφορετική από το μέσο της πεντάβαθμης κλίμακας (0 έως 4) και για τους τέσσερες παράγοντες.

Πίνακας 2. Διερευνητική ανάλυση παραγόντων στους δείκτες που χαρακτηρίζουν τον «αποτελεσματικό εκπαιδευτικό» του ολοήμερου σχολείου».

Διερευνητική ανάλυση παραγόντων		Παράγοντες			
Δείκτες του «αποτελεσματικού εκπαιδευτικού» στο ολοήμερο σχολείο		1	2	3	4
5	Εμπνέει εμπιστοσύνη στους μαθητές του.	.701			
1	Συνεργάζεται με τους γονείς των μαθητών του.	.689			

4	Παροτρύνει, συμβουλεύει και πληροφορεί προκειμένου να διευκολύνει τον μαθητή στην ελεύθερη επιλογή δραστηριοτήτων.	.688			
18	Καταρτίζει πρόγραμμα μελέτης με εφαρμογή διαφόρων μεθόδων.	.644			
8	Αναθέτει και παρακολουθεί συστηματικά την υλοποίηση σχεδίων εργασίας (projects) με στόχο τη δραστηριοποίηση και την συνεργασία των μαθητών εντός και εκτός σχολείου.	.602			
3	Αποτελεί πρόσωπο αναφοράς για τους μαθητές καθ' όλη την διάρκεια λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου.	.587			
2	Αξιοποιεί τους γονείς στο πλαίσιο σχεδίων εργασίας ή άλλων δημιουργικών δραστηριοτήτων.	.586			
19	Εφαρμόζει εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας-μάθησης στο μεσημβρινό πρόγραμμα.	.581			
17	Ενημερώνεται επαρκώς από τους εκπαιδευτικούς του πρωινού κύκλου για τις κατ' οίκον εργασίες των μαθητών, ώστε να επιτευχθεί η σωστή διεκπεραίωσή τους.	.561			
20	Δημιουργεί μικρές ομάδες για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων.	.458			
25	Αναλαμβάνει τον ρόλο του τραπεζοκόμου, όταν προκύπτει ανάγκη.		.740		
26	Συμμετέχει και ο ίδιος στο κοινό μεσημεριανό γεύμα.		.739		
27	Ενισχύει την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στον προγραμματισμό και την οργάνωση της διαδικασίας του γεύματος.		.680		
23	Αντιλαμβάνεται το κοινό μεσημεριανό γεύμα ως μια πολύ σημαντική και πολυλειτουργική παιδαγωγική δραστηριότητα.		.652		
24	Αντιλαμβάνεται το μεσημεριανό γεύμα ως μια πολύ σημαντική και πολυλειτουργική παιδαγωγική δραστηριότητα.		.556		
10	Διαμορφώνει ελαστικά το σχολικό χρόνο (σπάσιμο του 45λεπτου).			.784	
11	Διαμορφώνει ευέλικτα το ωρολόγιο πρόγραμμα λαμβάνοντας υπόψη τους βιολογικούς ρυθμούς των παιδιών.			.765	
9	Χρησιμοποιεί ποικιλία μορφών διδασκαλίας-μάθησης με στόχο τη χαλάρωση των μαθητών μετά την κόπωση από το πρωινό πρόγραμμα.			.587	
13	Προτείνει στους μαθητές δημιουργικές δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου.			.427	
14	Επιδιώκει την ολοκλήρωση των σχολικών εργασιών.				.860
15	Επιδιώκει την προετοιμασία του μαθητή για τα μαθήματα της επόμενης μέρας στο μεγαλύτερο βαθμό μέσα στο σχολείο και όχι στο σπίτι.				.840

	Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης.	21%	13%	11%	8%
	Ιδιοτιμή	6.5	1.7	1.6	1.2
	Σημείωση: Όλες οι φορτίσεις κάτω του .400 παραλείπονται. Παράγοντας 1 (Π1): Κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού, παράγοντας 2 (Π2): Μεσημβρινό πρόγραμμα, παράγοντας 3 (Π3): Ρυθμιζόμενο πρόγραμμα, παράγοντας 4 (Π4): Σχολικές εργασίες.				

Διαφορές μεταξύ των απόψεων των φοιτητών/τριών του πρώτου και τέταρτου έτους φοίτησης ως προς τους τέσσερις παράγοντες

Προκειμένου να ελεγχθεί, αν διαφοροποιούνται οι απόψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών του πρώτου και του τέταρτου έτους φοίτησης για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού του ολοήμερου σχολείου, όπως αυτά αποτυπώνονται στους τέσσερις παράγοντες (Π1, Π2, Π3, Π4), εφαρμόστηκε ο παραμετρικός έλεγχος t για δύο ανεξάρτητα δείγματα. Από τον έλεγχο t προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των τιμών των τεσσάρων παραγόντων (Π1, Π2, Π3, Π4) στο πρώτο και το τέταρτο έτος φοίτησης. Ο έλεγχος Levene έδειξε ότι οι διακυμάνσεις των τιμών στον παράγοντα Π3: *Ρυθμιζόμενο πρόγραμμα* δεν παρουσίασε ομοιογένεια ($p < .05$). Έτσι, για αυτόν τον παράγοντα εφαρμόστηκε ο μη-παραμετρικός έλεγχος U των Mann-Whitney. Οι φοιτητές του τέταρτου έτους δήλωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους φοιτητές του πρώτου έτους ότι συμφωνούν με τον 1^ο παράγοντα (Π1: Κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος), (A' έτος $M.O. = 2.68$, $T.A. = .61$, Δ' έτος $M.O. = 2.87$, $T.A. = .62$), ($t = -3.9$, $df = 646$, $p < .001$), τον 2^ο παράγοντα (Π2: Μεσημβρινό γεύμα), (A' έτος $M.O. = 2.5$, $T.A. = .764$, Δ' έτος $M.O. = 2.7$, $T.A. = .73$), ($t = -2.40$, $df = 664$, $p < .05$) και τον 3^ο παράγοντα (Π3: Ρυθμιζόμενο πρόγραμμα, (A' έτος $M.O. = 2.80$, $T.A. = .67$, Δ' έτος $M.O. = 3.0$, $T.A. = .30$), ($U = 43682,5$, $z = -2.80$, $n_1 = 238$, $n_2 = 422$, $p = .005$). Οι φοιτητές του πρώτου έτους δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι συμφωνούν με τον 4^ο παράγοντα σε σχέση με τους φοιτητές/τριες του τέταρτου έτους (Π4: σχολικές εργασίες) (A' έτος $M.O. = 3.1090$, $T.A. = .78$, Δ' έτος $M.O. = 2.70$, $T.A. = .76$), ($t = 5.63$, $df = 664$, $p < .001$).

Διαφορές μεταξύ των απόψεων των φοιτητών/τριών του τέταρτου έτους που συμμετείχαν ή όχι σε κάποιο μάθημα σχετικό με το ολοήμερο σχολείο και τους τέσσερις παράγοντες

Για να δούμε αν οι παραπάνω διαφορές για τους φοιτητές/τριες του τέταρτου έτους επηρεάζονται από την συμμετοχή κατά τη διάρκεια των σπουδών σε μαθήματα σχετικά

με το ολοήμερο σχολείο, εφαρμόσαμε τον παραμετρικό έλεγχο t για δύο ανεξάρτητα δείγματα. Ο έλεγχος έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο ως προς τον δεύτερο παράγοντα (Π2: Μεσημβρινό πρόγραμμα) ($t = -2.67, df = 432, p < .05$). Όσοι φοιτητές παρακολούθησαν σχετικά μαθήματα για το ολοήμερο σχολείο δήλωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι συμφωνούν με τον 2^ο παράγοντα ($M.O. = 2.80, T.A. = .73$) σε σχέση με τους φοιτητές που δεν παρακολούθησαν κάποιο σχετικό μάθημα ($M.O. = 2.60, T.A. = .73$).

Έτος σπουδών, παρακολούθηση μαθημάτων σχετικών με το ολοήμερο σχολείο και κάλυψη των αναγκών του ολοήμερου προγράμματος

Για να διερευνηθεί το κατά πόσο πιστεύουν οι φοιτητές/τριες ότι οι δάσκαλοι/λες μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες του ολοήμερου σχολείου, ανάλογα με το έτος σπουδών στο οποίο βρίσκονται, εφαρμόστηκε το κριτήριο χ^2 . Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ των φοιτητών του πρώτου και τέταρτου έτους. Οι φοιτητές του τέταρτου έτους δήλωσαν σε μικρότερο ποσοστό (όχι: 16%, ίσως: 52%, ναι: 32%) σε σχέση με τους φοιτητές του πρώτου έτους ότι οι δάσκαλοι/λες είναι σε θέση να καλύψουν τις ανάγκες του ολοήμερου προγράμματος (όχι: 9%, ίσως: 46%, ναι: 44%), [$\chi^2 (2, N = 648) = 11.82, p < .005$]¹.

Για να διερευνηθεί αν υπάρχει διαφοροποίηση των φοιτητών/τριών του τέταρτου έτους ως προς το παραπάνω ερώτημα σε σχέση με την παρακολούθηση μαθημάτων, το κριτήριο χ^2 έδειξε στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ των φοιτητών που παρακολούθησαν σχετικά μαθήματα για το ολοήμερο και όσων δεν παρακολούθησαν. Οι φοιτητές του τέταρτου έτους που παρακολούθησαν μαθήματα σχετικά με το ολοήμερο σχολείο πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καλύψουν τις ανάγκες του ολοήμερου προγράμματος σε μεγαλύτερο ποσοστό (όχι: 12%, ίσως: 46%, ναι: 42%) σε σχέση με τους φοιτητές που δεν παρακολούθησαν σχετικό μάθημα (όχι: 20%, ίσως: 54%, ναι: 26%), [$\chi^2 (2, N = 429) = 6.76, p < .05$].

Επιθυμία εργασίας των τελειόφοιτων φοιτητών/τριών στο ολοήμερο σχολείο

Στο ερώτημα αν οι τελειόφοιτοι φοιτητές/τριες στο μέλλον επιθυμούν να εργαστούν στο ολοήμερο σχολείο τα δύο τρίτα των φοιτητών του τέταρτου έτους δήλωσαν ότι θα

¹Το επίπεδο σημαντικότητας του κριτηρίου χ^2 υπολογίστηκε με τη μέθοδο προσομοίωσης Monte Carlo, ώστε να απαλειφθούν τυχόν προβλήματα εγκυρότητας του ελέγχου (Mehta & Patel, 1996).

επιθυμούσαν να εργαστούν (όχι: 7%, ίσως: 29%, ναι: 64%). Το κριτήριο χ^2 έδειξε στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ των φοιτητών του τέταρτου έτους που παρακολούθησαν σχετικά μαθήματα για το ολοήμερο (ναι: 72%) και όσων δεν παρακολούθησαν (ναι: 59%) όσον αφορά την επιθυμία τους να εργαστούν στο μέλλον σε ολοήμερο σχολείο [$\chi^2 (2, N = 423) = 13.90, p < .005$].

Για να δούμε αν η επιθυμία εργασίας των φοιτητών/τριών του τέταρτου έτους που παρακολούθησαν σχετικό μάθημα για το ολοήμερο σχολείο επηρεάζεται από την ικανοποίηση όσον αφορά τις γνώσεις που απέκτησαν για το θεσμό, εφαρμόσαμε τον στατιστικό παραμετρικό έλεγχο One-way Anova. Ο στατιστικός έλεγχος έδειξε στατιστικά σημαντική σχέση [$F = (2, 196) = 6.27, p < 0.005$]. Οι φοιτητές/τριες του τέταρτου έτους που δήλωσαν ικανοποιημένοι από τις γνώσεις που απέκτησαν για τον θεσμό του ολοήμερου σχολείου δήλωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι επιθυμούν να εργαστούν στο μέλλον στο ολοήμερο σχολείο (ναι: $M.O. = 2.70, T.A. = .99$) σε σχέση με τους φοιτητές/τριες που δήλωσαν λιγότερη ή καθόλου ικανοποίηση (ίσως: $M.O. = 2.31, T.A. = .96$, όχι: $M.O. = 1.90, T.A. = 1.04$).

Συζήτηση

Στόχο της έρευνας αποτέλεσε η σκιαγράφηση του προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού του ολοήμερου σχολείου σύμφωνα με τις αντιλήψεις των φοιτητών/τριών πέντε Παιδαγωγικών Τμημάτων. Ειδικότερα εξετάστηκαν οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται ανάμεσα στο πρώτο και το τέταρτο έτος, καθώς και μεταξύ των φοιτητών/τριών που συμμετείχαν σε κάποιο μάθημα σχετικό με το ολοήμερο σχολείο και αυτών που δεν συμμετείχαν. Επίσης, επιδιώχθηκε να δοθεί απάντηση στο κατά πόσο επιθυμούν και νιώθουν έτοιμοι να εργαστούν στο ολοήμερο σχολείο. Η διερευνητική ανάλυση κύριων συνιστωσών έδωσε τέσσερις παράγοντες που συνθέτουν τις επιμέρους περιοχές ικανοτήτων των εκπαιδευτικών στο ολοήμερο σχολείο. Ο πρώτος παράγοντας ονομάστηκε *κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού*, ο δεύτερος *μεσημβρινό πρόγραμμα στο ολοήμερο σχολείο*, ο τρίτος *ρυθμιζόμενο πρόγραμμα* και ο τέταρτος *σχολικές εργασίες*. Και οι τέσσερις παράγοντες ήταν ερμηνεύσιμοι και σύμφωνοι με την θεωρία του ολοήμερου σχολείου (Θωίδης & Χανιωτάκης, 2018. Kamski, 2014))

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης η πρώτη υπόθεση της έρευνας επιβεβαιώθηκε. Οι αντιλήψεις των τελειόφοιτων φοιτητών/τριών σε σχέση με τους φοιτητές/τριες του πρώτου έτους διαφοροποιούνται ως προς τη σημασία που αποδίδουν και στους τέσσερις παράγοντες. Οι φοιτητές/τριες του τέταρτου έτους συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με τον *κοινωνικοπαιδαγωγικό* ρόλο του εκπαιδευτικού στο ολοήμερο σχολείο, με τη *συμμετοχή του στο μεσημβρινό γεύμα* και στο ρυθμιζόμενο πρόγραμμα. Δεν συμβαίνει, όμως, το ίδιο με τον παράγοντα *σχολικές εργασίες* στον οποίο αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία οι φοιτητές/τριες του πρώτου έτους. Αυτό ενδεχομένως να συνδέεται με το γεγονός ότι το ολοήμερο σχολείο αντιμετωπίζεται ως ένας χώρος φύλαξης των παιδιών αλλά και προετοιμασίας των μαθημάτων της επόμενης ημέρας (Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ (2007)). Στην συζήτηση για τη λειτουργία και τους στόχους του ολοήμερου οι γονείς θέτουν ως κύρια προτεραιότητα το ζήτημα της ολοκλήρωσης των κατ' οίκον εργασιών (ό.π.). Με παρόμοιο τρόπο οι φοιτητές του πρώτου έτους, θεωρούν αυτονόητο ότι έργο του εκπαιδευτικού στο ολοήμερο είναι η υποβοήθηση των μαθητών στις κατ' οίκον εργασίες τους. Αντιθέτως, στο ζήτημα, για παράδειγμα, του κοινωνικοπαιδαγωγικού ρόλου του εκπαιδευτικού, μόνο οι φοιτητές που έχουν παρακολουθήσει σχετικά με το ολοήμερο μαθήματα εμφανίζονται πιο ευαισθητοποιημένοι, αποδίδοντας μεγαλύτερη σημασία σε αυτόν τον ρόλο. Κάτι παρόμοιο φαίνεται να ισχύει και για το μεσημβρινό γεύμα. Οι φοιτητές που έχουν ενημερωθεί και έχουν αντιληφθεί την παιδαγωγική σημασία του μεσημβρινού γεύματος και των ικανοτήτων και στάσεων που αναπτύσσονται σε αυτό (π.χ. κοινωνική μάθηση, αγωγή υγείας, αγωγή καταναλωτή κ.ά.) (Kamski, 2014), αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία σε σχέση με τους υπόλοιπους, οι οποίοι πιθανώς να το αντιμετωπίζουν ως μία απλή δραστηριότητα ρουτίνας που δεν συνάδει με τον παιδαγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού.

Ως προς τη δεύτερη υπόθεση οι επιμέρους διαφορές που προέκυψαν ανάμεσα στους φοιτητές/τριες που παρακολουθήσαν και στους φοιτητές/τριες που δεν παρακολούθησαν κάποιο μάθημα σχετικό με το ολοήμερο σχολείο αφορούσε τον δεύτερο παράγοντα (*μεσημβρινό πρόγραμμα*). Οι φοιτητές που παρακολουθήσαν κάποιο σχετικό μάθημα απέδωσαν μεγαλύτερη βαρύτητα στην παιδαγωγική αξία του μεσημβρινού γεύματος.

Η τρίτη υπόθεση της έρευνας δεν επιβεβαιώθηκε. Οι φοιτητές/τριες του τέταρτου έτους παρουσιάζονται πιο επιφυλακτικοί όσον αφορά μια πιθανή μελλοντική απασχόλησή τους στο ολοήμερο σχολείο σε σχέση με τους πρωτοετείς φοιτητές/τριες. Μόνο ένας στους τρεις φοιτητές του τέταρτου έτους φαίνεται να πιστεύει ότι μπορεί

να ανταποκριθεί στις ανάγκες του ολοήμερου σχολείου. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι οι πρωτοετείς φοιτητές/τριες, όπως ήδη αναφέρθηκε, φαίνεται να έχουν μία μονοδιάστατη, αλλά κυρίαρχη στην κοινή γνώμη, αντίληψη περί ολοήμερου. Θεωρούν, δηλαδή, ότι αποτελεί κυρίως έναν χώρο φύλαξης, όπου ο εκπαιδευτικός εποπτεύει τους μαθητές στις «κατ' οίκον» εργασίες τους. Αν αυτό ισχύει, τότε οι παιδαγωγικές και διδακτικές απαιτήσεις του Ολοήμερου φαντάζουν στους πρωτοετείς φοιτητές/τριες εύκολες, αφού θεωρούν ότι θα μπορούσαν άνετα να ανταποκριθούν σε αυτές. Από την άλλη πλευρά, οι φοιτητές/τριες του 4^{ου} έτους, έχοντας ήδη πίσω τους σχεδόν 4 χρόνια σπουδών και συνεχούς θεωρητικής και πρακτικής ενασχόλησης με ζητήματα εκπαίδευσης και αγωγής, είναι αναμενόμενο να αντιλαμβάνονται και να συνειδητοποιούν καλύτερα την ευθύνη του εκπαιδευτικού ρόλου, τις δυσκολίες και τα προβλήματα του σχολικού περιβάλλοντος και όλα αυτά να τα προβάλλουν στο Ολοήμερο, ακόμα και εάν δεν έχουν με συστηματικό τρόπο ενημερωθεί για αυτό. Στην «άγνοια κινδύνου» θα πρέπει να προσθέσουμε ότι οι πρωτοετείς φοιτητές/τριες διακατέχονται περισσότερο από μία ιδεαλιστική αντίληψη για τον ρόλο του εκπαιδευτικού και ταυτίζονται περισσότερο με τον μαθητή παρά με τον δάσκαλο, ενώ οι τεταρτοετείς φοιτητές/εις μάλλον έχουν διαμορφώσει μία πιο ρεαλιστική αντίληψη περί ρόλων εκπαιδευτικού και σχολείου (ταύτιση με τον εκπαιδευτικό και όχι με τον μαθητή). Εκείνοι που δεν έχουν εικόνα του ολοήμερου σχολείου τείνουν να προσανατολίζονται στο οικείο και δεδομένο (πρωινή ζώνη) και να είναι επιφυλακτικοί απέναντι στο άγνωστο. Για αυτό και το ποσοστό αυτό διαφοροποιείται σημαντικά και επιβεβαιώνει την τέταρτη υπόθεση στην περίπτωση των φοιτητών που παρακολούθησαν μαθήματα σχετικά με το ολοήμερο σχολείο: οι φοιτητές που έχουν καταρτιστεί σε επιμέρους θεματικές του ολοήμερου όχι μόνο είναι πιο ευαισθητοποιημένοι και πιο ανοιχτοί στην πολλαπλότητα των ρόλων και δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού στο ολοήμερο, αλλά εμφανίζονται πιο ασφαλείς και πιο σίγουροι για μια μελλοντική τους απασχόληση στον συγκεκριμένο τύπο σχολείου.

Το ίδιο παρατηρήθηκε και ως προς την επιθυμία των φοιτητών/τριών να εργαστούν μελλοντικά στο ολοήμερο σχολείο. Τα δύο τρίτα των φοιτητών του τέταρτου έτους επιθυμούν να εργαστούν και το ποσοστό αυτό αυξάνεται σημαντικά στην περίπτωση των φοιτητών/τριών που παρακολούθησαν κάποιο σχετικό μάθημα. Ακόμα περισσότερο αυξάνεται ο βαθμός επιθυμίας για τους φοιτητές/τριες που δήλωσαν ικανοποιημένοι από την παρακολούθηση μαθημάτων για το ολοήμερο σχολείο.

Δεδομένων των προβλημάτων που αντιμετωπίζει σήμερα ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου στη χώρα μας, ο δρόμος για την ανανέωση και την βελτίωσή του περνά αναγκαστικά από την βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η απουσία ενημέρωσης και κατάρτισης εντείνει την ανασφάλεια του αρχάριου εκπαιδευτικού, τον ωθεί σε μίμηση προτύπων από τα μαθητικά του χρόνια ή στην γνωστή μέθοδο ‘τι κάνουν οι άλλοι’ και τελικά αναπαράγει παραδοσιακές αντιλήψεις για το ολοήμερο και πρακτικές, οι οποίες περιορίζονται στον ρόλο της φροντίδας/φύλαξης και στην διεκπεραίωση κατ’ οίκον εργασιών. Αυτό ακριβώς το ενδεχόμενο επιβεβαιώνει το εύρημα ότι μόνο ένας στους τρεις φοιτητές που συμμετείχαν στην έρευνά μας εκτιμά ότι μπορεί να καλύψει τις ανάγκες του ολοήμερου σχολείου. Η έρευνά μας λόγω της απουσίας ερευνητικών δεδομένων στη χώρα μας που αφορούν την εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών για το ολοήμερο σχολείο είχε διερευνητικό χαρακτήρα και συμπεριέλαβε ένα μικρό δείγμα φοιτητών/τριών που φοιτούν σε πέντε από τα 10 Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Χώρας μας. Ως μαθήματα σχετικά με το ολοήμερο σχολείο λάβαμε υπόψη μας μαθήματα τα οποία στον τίτλο τους αναφέρονται στο ολοήμερο σχολείο. Δεν εξετάσαμε επιμέρους θεματικές και μαθήματα των προγραμμάτων σπουδών που είναι σημαντικά για την εργασία στο ολοήμερο σχολείο. Παραπέρα θα ήταν σημαντικό να δει κάποιος τους εκπαιδευτικούς του ολοήμερου σχολείου σε σχέση με τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό του ολοήμερου σχολείου.

Ο σημερινός τύπος του ολοήμερου σχολείου (Ε.Τ.Ο.Δ.Σ.) θέτει εκ νέου στο επίκεντρο της συζήτησης τις βασικές γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που θα πρέπει να κατέχει ο εκπαιδευτικός σε σχέση με το ολοήμερο σχολείο. Δεδομένου ότι καταργήθηκε η οργανική θέση δασκάλων του ολοήμερου σχολείου και όλοι οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας υποχρεούνται να συμμετέχουν στο ολοήμερο πρόγραμμα, κρίνεται απαραίτητη η συμπερίληψη της θεωρίας και πράξης του ολοήμερου σχολείου στην εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών, όχι μόνο ως δυνατότητα επιλογής ή ως τυχαιότητα, αλλά ως υποχρεωτικού γνωστικού αντικείμενου/μαθήματος.

Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί καταρτισμένοι σε ζητήματα θεωρίας και πράξης του Ολοήμερου Σχολείου θα μπορούσαν, στο βαθμό που τους αναλογεί, όχι απλώς να συμβάλουν στην εύρυθμη και καλύτερη λειτουργία του, αλλά να συνειδητοποιήσουν ότι πρόκειται για έναν διαφορετικό τύπο σχολείου, για ένα σχολείο ζωής και ότι η ανάπτυξη και η επέκτασή του είναι και δική τους αρμοδιότητα και ευθύνη.

Βιβλιογραφία

- Bergmann K., & Stecher L. (2009). Lehrerarbeit und -beteiligung an Ganztagsschulen. *PAD Forum*, Themen: 1/2009, Von Beruf Lehrer, 37/28 Jahrgang, 9-13.
- Dizinger V., Fussangel K., & Boehm-Kasper O. (2011). 4 Lehrer/in sein an der Ganztagsschule: Neue Kooperationsanforderungen – neue Belastungen?, In *Zeitschrift fuer Erziehungswissenschaft (ZfE)*, 14, 43-61.
- European Commission. (2005). Common European principles for teacher competences and qualifications. <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf>
- Fthenakis, W. E. (1997). Veränderte Familienformen und außerunterrichtliche Kinderbetreuung. Στο Kaplan, K. & Becker-Gebhard, B. (Hrsg.): *Handbuch der Hortpädagogik* (13-31). Lambertus Verlag, Freiburg im Breisgau.
- Hoehmann, K. (2007). Organisation von Hausaufgaben in Ganztagsschulen In: Hoehmann, K. Kohler, B., Mergenthaler, Z. & Wego, C. (2007). *Hausaufgaben an der Ganztagsschule*. Wochenschau Verlag, Schwallbach (37-62).
- Hoehmann, K., Holtappels, H.-G., Kamski, I., & Schnetzer T. (2006). Was ist eigentlich eine Ganztagsschule. Werkstatt “Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen” im Programm “*Ideen fuer mehr! Ganztäglich lernen.*” DKJS. http://www.dkjs.de/uploads/tx_spdkjpublications/Themenheft_6.pdf.
- Hopf, A. (1997), *Sozialpädagogik für Lehrerinnen und Lehrer. Hilfen für den Alltag*. München, Oldenburg.
- Kamski, I., (2014). *Rhythmisierung in Ganztagsschulen, Erprobte Praxis-funktionierende Modelle*. Debus-Pädagogik Verlag. Schwalbach. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
- Mehta, C. R., & Patel, N. R. (1996). *SPSS Exact Tests 7.0 for Windows*. Chicago: SPSS, Inc.
- Nitzschke V. (2004). Ganztagsschule und Studium Künftiger Lehrerinnen und Lehrer. In S. Appel, H. Ludwig, U. Rother, G. Rutz (Hrsg.), *Neue Chancen fuer die Bildung* (Jahrbuch Ganztagsschule), 124-130.
- OECD, 2018. *Education for a Bright Future in Greece*. Reviews of National Policies for Education Ανακτήθηκε από: <file:///C:/Users/Nikos/AppData/Local/Temp/9789264298750-en.pdf>
- Projekt “Monitor- Lehrerbildung” (2017). Neue Aufgaben, neue Rollen?! Lehrerbildung für den Ganztag (Online Document). www.monitor-lehrerbildung.de

- Speck K. (2012). Lehrerprofessionalitaet, Lehrerbildung und Ganzttagsschule. In S. Appel, U. Rother (Hrsg), Jahrbuch Ganzttagsschule, 56-66.
- Stecher, L. (2006). Ganztasschulen in Deutschland. In *Beitraege zur Lehrerbildung*, 24 (2), 214-222.
- Uhl, S. (2017). Die Ganzttagsschule und ihre Auswirkungen auf die Lehrerbildung. *Pädagogische Rundschau*, 71, 155-170.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007). *Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών*. COM (2007) 392. Ανακτήθηκε, 28-9-2020 από <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&fromEN>
- Θωίδης Ι. (2012). Ελεύθερος χρόνος και ολοήμερο σχολείο: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. *Επιστημονική Επετηρίδα του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τομ. 14, 91-109.
- Θωίδης Ι., & Χανιωτάκης Ν. (2018). *Ολοήμερο σχολείο. Παιδαγωγικές και κοινωνικές διαστάσεις*. Γ' έκδοση. Αφοί Κυριακίδη, εκδ. Α.Ε.: Θεσσαλονίκη.
- Θωίδης, Ι. (2002). Κοινωνική Παιδαγωγική – Κοινωνικοπαιδαγωγική διάσταση του σχολείου. *MAKEANON*, τ. 10, 365-380.
- Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ (2007). *Διερεύνηση του Κοινωνικού και Παιδαγωγικού Ρόλου του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου*. (Επιμ. Χ. Κωνσταντίνου). Αθήνα, ΙΝΕ-ΓΣΕΕ.
- Ινστιτούτο VPRC, (2007). Τελική έκθεση: Ο θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου – Αποτύπωση Εικόνας και Αξιολόγηση. Ανάθεση: ΥΠΕ.Π.Θ. – Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης ΕΠΕΑΕΚ.
- Κυρίδης, Α.Γ., Τσακίριδου, Ε. & Αρβανίτη, Ι.Κ. (επιμ.) (2006). *Το ολοήμερο δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πυργιωτάκης, Χανιωτάκης, & Θωίδης (2001). Ολοήμερο σχολείο: Νέες απαιτήσεις για τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Στο *Ολοήμερο σχολείο: Λειτουργίες και προοπτικές*, ΥΠΕΠΘ, Π.Ι. (117-124)
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (επιμ.) (2001). *Ολοήμερο Σχολείο: Λειτουργία και προοπτικές*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2007). Ελληνική οικογένεια, εξελίξεις και προοπτικές. Στο: Ι.Ε. Πυργιωτάκης (επιμ.). *Συσχετισμός οικογενειακού, κοινωνικού, πολιτισμικού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού. Για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. ΟΕΠΕΚ, Αθήνα.

Pre-service students' conceptions of the "effective teacher" of the All-Day School and their readiness to acquire this role.

Thoidis I.¹,

**University of Western
Macedonia**

Chaniotakis N.,

University of Thessaly

Theodorou D.

**Demokritus University
of Thrace**

Abstract

International research shows a cautious attitude of teachers towards the prospect of taking on responsibilities and duties related to the care, education and other social activities of students during the All-Day School. This study presents the results of a survey of students of Pedagogical Faculties about the characteristics of the "effective teacher" of the All-Day School. The written structured questionnaire that was used for the survey focused on: (a) the attitudes of pre-service students towards the objectives of the All-Day School (b) the individual skills that pre-service students consider necessary for teaching at the All-Day School, and (c) their desire and readiness to teach at the All-Day School. According to the results of the survey, senior students show higher esteem for the factors related to the teaching and socio-pedagogical role of the teacher compared to freshmen. This result is even more pronounced for senior students who have attended a course about the All-Day School. Only 1/3 of all the students are certain that they can meet the requirements of the All-Day School, and this percentage raises to 50% for the students who have attended a course about the All-Day School at the University. The results confirm the need for integration of topics related to the theory and practice of the all-day school in the curricula of the Pedagogical Departments.

Keywords: All-Day School, All-Day Education, teacher training, teacher

¹ Contact person : Ioannis Thoidis, Associate Professor, Department of Primary Education Florina, University of Western Macedonia, 53100, email: ithoidis@uowm.gr