

# Μέντορας/Mentor

ΤΕΥΧΟΣ 13

2011

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

- |                             |     |  |
|-----------------------------|-----|--|
| ΤΣΑΜΑΔΙΑΣ ΚΩΝ/ΝΟΣ κ.ά.      | 5   | <i>Τα οφέλη από την εκπαίδευση:<br/>Επισκόπηση υπό την Οπτική<br/>της Οικονομικής.</i>   |
| ΦΑΣΟΥΛΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ       | 22  | <i>Η αποτελεσματική οργάνωση<br/>και διοίκηση του σχολείου.<br/>Γνωρίσματα ποιοτικής ηγετικής<br/>συμπεριφοράς στα ξένα σχολεία<br/>υποχρεωτικής εκπαίδευσης</i>                             |
| ΠΑΡΑΔΙΑ ΜΑΡΙΑ κ.ά.          | 42  | <i>Τεχνικές ανάπτυξης και αξιολόγησης<br/>λεξιλογίου στο πλαίσιο της γλωσσικής<br/>διδασκαλίας Γυμνασίου.<br/>Διερεύνηση των σχετικών μεθόδων<br/>που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί.</i>    |
| ΚΥΡΙΤΣΗΣ ΔΗΜΗΤΡΗΣ κ.ά.      | 61  | <i>Έφηβοι μαθητές και μαθήτριες<br/>περιγράφουν τον εαυτό τους<br/>και τη γενιά τους:<br/>Ικανοποίηση από τη ζωή, στόχοι<br/>και προσδοκίες για το μέλλον,<br/>συμπεριφορικά γνωρίσματα.</i> |
| ΛΑΠΟΥΣΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ κ.ά.      | 82  | <i>Η αξιολόγηση της ποιότητας<br/>της διατροφής σε μαθητές<br/>ηλικίας 12-16 ετών.</i>   |
| ΔΡΟΣΙΝΟΥ ΜΑΡΙΑ κ.ά.         | 96  | <i>Μαθητές με Διάχυτες Αναπτυξιακές<br/>Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού<br/>(ΔΑΔ-ΦΑ). Παρέμβαση<br/>με διδακτικές διαφοροποιήσεις<br/>«Χαρτογράφησης εννοιών».</i>                         |
| ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ κ.ά. | 115 | <i>Διερεύνηση Παραμέτρων της Κοινωνικής<br/>Ταυτότητας Ατόμων με Τύφλωση.</i>  |
| ΜΑΥΡΙΔΟΥ ΜΑΡΙΑ κ.ά.         | 131 | <i>Η αντίληψη της έννοιας του θανάτου<br/>από εφήβους με νοητική καθυστέρηση.</i>  |

- ΒΟΥΓΙΟΥΚΑΣ ΚΩΝ/ΝΟΣ 146 *Μια έρευνα γύρω από την προσωπική θεωρία και την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών.*
- ΠΛΑΤΣΙΔΟΥ ΜΑΡΙΑ κ.ά. 165 *Κίνητρο επίτευξης και συμμετοχή στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Π.Ε.*

# Πρόλογος

Με το 13ο τεύχος του *Μέντορα* κλείνει ένας κύκλος του περιοδικού συνυφασμένος με τη λειτουργία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, η οποία τερματίζεται μετά την ψήφιση του Νόμου 3966/2011, με τον οποίο ιδρύθηκε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Το περιοδικό άρχισε να εκδίδεται το 1999 και αποτέλεσε έκτοτε έγκυρο βήμα εκπαιδευτικού και ευρύτερα επιστημονικού προβληματισμού, φιλοξενώντας πρωτότυπες εργασίες που είχαν προηγουμένως υποστεί τη βάσανο της αυστηρής ανεξάρτητης κρίσης.

Στα έντεκα συνολικά χρόνια της κυκλοφορίας του 200 συγγραφείς, από τους οποίους 98 μέλη ΔΕΠ, 20 μέλη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, 59 εκπαιδευτικοί και στελέχη της εκπαίδευσης και 23 ανεξάρτητοι ερευνητές παρουσίασαν 154 μελέτες (οι 13 σε ξένη γλώσσα), που κάλυπταν ένα ευρύ φάσμα γνωστικών πειθαρχιών. Στο σύνολό του ο κόσμος της εκπαίδευσης είχε τη δυνατότητα εύκολης πρόσβασης στο ερευνητικό αυτό έργο, καθώς ο *Μέντορας* αποστέλλοταν δωρεάν σε όλες τις βιβλιοθήκες, αλλά και σε μεγάλο αριθμό πανεπιστημιακών και στελεχών της εκπαίδευσης. Η αναγνώριση του κύρους του περιοδικού από την πλευρά της εκπαιδευτικής κοινότητας αποτυπώνεται στα θετικά σχόλια του αναγνωστικού του κοινού και στον μεγάλο αριθμό εργασιών που υποβάλλονταν όλα αυτά τα χρόνια προς δημοσίευση.

Ελπίζουμε ότι το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής που διαδέχεται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο θα συνεχίσει μια παράδοση που αποδείχτηκε στην πράξη επωφελής για την ελληνική εκπαίδευση.

Για τη συντακτική επιτροπή

*Δημήτρης Ματθαίου*

*Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*

*Πρόεδρος του Τμήματος Ερευνών,*

*Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας*

*του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*



# Τα Οφέλη από την Εκπαίδευση: Επισκόπηση υπό την Οπτική της Οικονομικής

Κωνσταντίνος Τσαμαδιάς

*Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο*

Στέφανος Χανής

*Πανεπιστήμιο Πειραιώς*

## Περίληψη

Η εκπαίδευση, σύμφωνα με την οικονομική θεωρία και τις εμπειρικές αναλύσεις, παρέχει, άμεσα ή έμμεσα, οφέλη σε όλα τα υποκείμενα της οικονομίας –«άτομα/νοικοκυριά», «επιχειρήσεις», «κράτος»– συνολικά στην οικονομία, την κοινωνία, την πολιτική: οφέλη αγοραία και μη αγοραία, θετικές εξωτερικότητες και διαχυτικά αποτελέσματα. Στόχος της εργασίας είναι η ταξινομημένη παρουσίαση των οφελών, υπό την οπτική της οικονομικής. Η ανίχνευση και παρουσίαση των οφελών στηρίχθηκε στην επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας. Συμπερασματικά, η εκπαίδευση έχει ισχυρή θετική επίδραση σε όλες σχεδόν τις πτυχές της ζωής του ατόμου και διαδραματίζει στρατηγικό ρόλο στη λειτουργία και την προοπτική της οικονομίας, της κοινωνίας, του κράτους και της πολιτικής.

## Abstract

Education, according to economic theory and empirical analysis provides, di-rect or indirect, benefits to all agents of the economy –"individuals/ households", "firms", "state"– to the economy as a whole, society and politics:

---

*Ο κ. Κωνσταντίνος Τσαμαδιάς είναι Αναπληρωτής Καθηγητής Αξιολόγησης Επενδύσεων στην Εκπαίδευση και τη Δια Βίου Μάθηση, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.*

*Ο κ. Στέφανος Χανής είναι Οικονομολόγος (MSc), Υπ. Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.*

benefits market and non-market, positive externalities and spillovers. Objective of this study is the detection and presentation of classified benefits from the perspective of economics. The sorted presentation of benefits is based on the review of the international literature. The conclusion, of this survey is that education has strong positive effects on almost all aspects of one's life and plays a strategic role in the functioning of the economy, society, state and politics.

## 1. Εισαγωγή

Η Εκπαίδευση αποτελεί το βασικό θεσμικό μηχανισμό παραγωγής, συσώρευσης και διάχυσης γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και στάσεων. Έχει πολυδιάστατες παιδευτικές, οικονομικές, πολιτισμικές, κοινωνικές και πολιτικές λειτουργίες. Έχει σημαντική οικονομική αξία. Παρέχει ευρύτατη ποικιλία οφελών σε όλα τα υποκείμενα της οικονομίας («άτομα/νοικοκυριά/οικογένειες», «επιχειρήσεις», «κράτος») και συνολικά στην οικονομία, την κοινωνία και την πολιτική<sup>1</sup>. Στην οικονομία, μεταξύ των υποκειμένων της, αναπτύσσονται συνεχείς πραγματικές και χρηματικές ροές. Συνεπώς, το όφελος που αποκομίζει το καθένα από αυτά, επιδρά στα υπόλοιπα και διαχέεται στην οικονομία, την κοινωνία, την πολιτική.

Η παρούσα εργασία έχει στόχο την ανίχνευση, επισκόπηση, ταξινόμηση και παρουσίαση των οφελών από την εκπαίδευση, με δεδομένη τη δυσκολία που ανακύπτει, λόγω των πολλαπλών διαύλων αλληλεπίδρασης, καθώς και των επικαλύψεων.

Η εργασία διαρθρώνεται ως ακολούθως: Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο. Στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται ταξινομημένα τα οφέλη και τέλος στο τέταρτο μέρος παρουσιάζονται τα συμπερασματικά σχόλια.

## 2. Θεωρητικό υπόβαθρο

Η ευρύτατη σημασία της παιδείας, της μάθησης, αναγνωρίστηκε από τους Σωκράτη (469-399 π.Χ.), Πλάτωνα (427-347 π.Χ.), Αριστοτέλη (384-322 π.Χ.). Στα μέσα του 18ου αιώνα ανιχνεύθηκε και άρχισε η μελέτη της σχέσης της εκπαίδευσης με την οικονομία από τους κλασικούς [Smith (1776), κ.ά.]. Αργότερα πιο συστηματικά από τους οριακούς/μαρτζιναλιστές [Walras (1874), Pareto (1894), κ.ά.], τους νεοκλασικούς [Marshall (1920), Walsh (1935), κ.ά.] και κυρίως από τους οικονομολόγους της θεωρίας του ανθρώπι-

νου κεφαλαίου [Mincer (1958, 1974), Schultz (1961), Becker (1964), κ.ά.] και της θεωρίας της ενδογενούς ανάπτυξης [Lucas (1988, 1990), Romer (1986, 1990), κ.ά.]. Από τη δεκαετία του 1960, συγκροτήθηκε ως ιδιαίτερος κλάδος της οικονομικής επιστήμης, η οικονομική της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτής, η εκπαίδευση μελετάται αναλυτικά ως κατανάλωση και κυρίως ως επένδυση. Επένδυση με κόστος και οφέλη, για το άτομο και την κοινωνία. Η ιδιωτική και κοινωνική αποδοτικότητα της είναι, εν γένει, ικανοποιητική [Psacharopoulos and Patrinos (2002)]. Η έρευνα έδειξε ότι η εκπαίδευση παρέχει οφέλη αγοραία<sup>2</sup> και μη αγοραία<sup>3</sup>, θετικές εξωτερικότητες<sup>4</sup> και διαχτυικά αποτελέσματα<sup>5</sup>. Βασικό πρόβλημα στο πεδίο των οφελών, αποτέλεσε ο προσδιορισμός της τιμής των οφελών, για τα οποία δεν διαμορφώνεται στην αγορά. Η αντιμετώπιση δρομολογήθηκε με τη μεθοδολογία των Haveman & Wolfe (1984), η οποία βασίζεται στην οικονομική θεωρία της χρησιμότητας<sup>6</sup>. Ακολούθησαν προσπάθειες ποσοτικοποίησης μη αγοραίων οφελών [Wolfe & Haveman (2000) και McMahon (2004)].

### 3. Επισκόπηση των Οφελών

Τα οφέλη από την εκπαίδευση, υπό την οπτική της οικονομικής, για πρώτη φορά, κατατάχθηκαν σε τρεις εννοιολογικές κατηγορίες: την παρούσα κατανάλωση (κατανάλωση), τη μελλοντική κατανάλωση (επένδυση) και την μελλοντική παραγωγική ικανότητα (επένδυση) [Schultz (1971)]. Μεταγενέστερα, έγιναν ταξινομήσεις [McMahon (1987), Wolfe & Zuvekas (1997), Psacharopoulos (1999)]. Η παρούσα επισκόπηση – παρουσίαση των οφελών από την εκπαίδευση, γίνεται με κριτήριο τον «αποδέκτη».

#### 3.1. Τα Οφέλη του Ατόμου και του Νοικοκυριού / Οικογένειας

Η εκπαίδευση παρέχει οφέλη στο άτομο, στα άλλα μέλη του νοικοκυριού/οικογένειας και στο νοικοκυριό ως σύστημα. Επιδρά θετικά: α. στην υγεία, τον οικογενειακό προγραμματισμό και τη μόρφωση, β. στην οργάνωση, διοίκηση και τα οικονομικά του νοικοκυριού, γ. στη λειτουργία του στην αγορά εργασίας, δ. στην παραγωγικότητα και την αμοιβή από την εργασία.

Συγκεκριμένα, η εκπαίδευση συμβάλλει:

α1. Στην καλύτερη υγεία, τη μείωση της θνησιμότητας και την αύξηση του προσδόκιμου ζωής [Grossman & Joyce (1989), Feldman et al. (1989), Grossman (2000)].

α2. Στην καλύτερη αντιμετώπιση προβλημάτων από τις βλαβερές ουσίες (ναρκωτικά, καπνό, αλκοόλ) [Hu, Lin & Keeler (1998)].

- α3. Στην υγεία του / της συζύγου [Grossman(1975)].
- α4. Στην καλύτερη προγεννητική φροντίδα, το βάρος κατά τη γέννηση και τη βρεφική υγεία του παιδιού [Currie & Moretti (2003)]. Στην καλύτερη υγεία των παιδιών και την ευημερία τους [Grossman & Joyce (1989)].
- α5. Σε αποτελεσματικότερες επιλογές: Στην καλύτερη επιλογή συζύγου [Becker et al (1977)] και στη διαμόρφωση του επιθυμητού μεγέθους της οικογένειας [Lam & Duryea (1999)].
- α6. Στη μείωση της πιθανότητας μητρότητας της έφηβης κόρης και γέννησης παιδιού εκτός γάμου [Lam & Duryea (1999)].
- α7. Στη μείωση του ποσοστού διαζυγίων [Martin (2004)].
- α8. Στη θετική στάση για δια βίου μάθηση, τη δική του, των άλλων μελών του νοικοκυριού και στην ικανοποίηση από αυτή στο χώρο εργασίας. Στην μορφωτική ανάπτυξη των παιδιών, στις επιδόσεις και στο επίπεδο εκπαίδευσης που τελικά θα πετύχουν [Currie & Moretti (2003)].
- α9. Στην ποιοτική μεταβολή των προτιμήσεων στο επίπεδο των χόμπις, στο επίπεδο ικανοποίησης, ευημερίας και ευτυχίας που δεν εξαρτώνται μόνο από το επίπεδο του εισοδήματος. Παράδειγμα αποτελεί η εμπιστοσύνη που εμπνέει σε άλλα άτομα [Blanchflower & Oswald (2004)].
- β1. Στην αποτελεσματικότερη οργάνωση, διοίκηση και οικονομική διαχείριση του νοικοκυριού.
- β2. Στην καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης, στην προστασία του περιβάλλοντος [McMahon (2002, 2004)].
- β3. Στην επιλογή και κατανάλωση ενέργειας, στην αποδοτικότητα έρευνας της αγοράς [Da Vanzo (1983)].
- β4. Στη βελτίωση της καταναλωτικής συμπεριφοράς (επιλογές, αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα) [Wolfe & Haveman (2000)]. Στη μεγιστοποίηση της καταναλωτικής ικανοποίησης του, αλλά και την ευημερία όλου του νοικοκυριού [Becker (1964)].
- β5. Στην αύξηση της τάσης για αποταμίευση και την αποδοτικότερη αξιοποίηση του χαρτοφυλακίου [Solmon (1975), Bernheim & Scholz (1993)]. Η εκπαίδευση των πολιτών και η ένταξη οικονομικών θεμάτων στα προγράμματα σπουδών των γυμνασίων μακροπρόθεσμα αυξάνουν τον ρυθμό αποταμίευσης και συσσώρευσης πλούτου [Bernheim et al.(2001)].
- β6. Στα κέρδη του/της συζύγου [Wolfe & Haveman (2001)]
- γ1. Στη μείωση του κόστους αναζήτησης εργασίας και την αύξηση της κινητικότητας [Da Vanzo (1983)].
- γ2. Στη βελτίωση της προσαρμοστικότητας σε νέες θέσεις εργασίας, ιδιαίτερα σε περιόδους κατά τις οποίες οι τεχνικές παραγωγής αλλάζουν με ταχύ ρυθμό [Lucas (1977)].



γ3. Στην αύξηση της πιθανότητας συμμετοχής στην αγορά εργασίας. Η επίδραση αυτή είναι εντονότερη στις γυναίκες λιγότερο ανεπτυγμένων χωρών [OECD (1998)].

γ4. Στην αύξηση της πιθανότητας για εργασία (χαμηλότερος κίνδυνος ανεργίας) [OECD (1997)]. Στους νέους, η ανεργία είναι υψηλότερη για τα άτομα με λιγότερη εκπαίδευση, με συνέπεια την αύξηση της φτώχειας, των έκνομων ενεργειών και άλλων κοινωνικών προβλημάτων [OECD (1998), de la Fuente (2003)]. Στην Ευρωπαϊκή Ένωση, το ποσοστό ανεργίας των ατόμων με μόνο πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι σχεδόν διπλάσιο από το αντίστοιχο των ατόμων με δευτεροβάθμια εκπαίδευση [OECD (2005a)]. Επίσης, η υψηλότερη βαθμολογία στα test αλφαριθμητισμού έχει συνδεθεί με μεγαλύτερη συμμετοχή στο εργατικό δυναμικό και χαμηλότερα ποσοστά ανεργίας [McIntosh & Vignoles (2001)].

δ1. Στην αύξηση της παραγωγικότητας του συντελεστή εργασία και τη θετική επίδραση στην παραγωγικότητα των άλλων συντελεστών της παραγωγής. Οι σχέσεις εκπαίδευσης-παραγωγικότητας και παραγωγικότητας-εισοδήματος από την εργασία προσεγγίστηκαν από κλασικούς [Smith (1776), κ.ά.] και κυρίως νεοκλασικούς οικονομολόγους, πρωτίστως από τους θεμελιωτές της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου [Becker(1964), Schultz(1971), Mincer (1974), κ.ά.]. Κατά τη νεοκλασική προσέγγιση, η αξία της εργασίας ισούται με την αξία του οριακού προϊόντος της και συνεπώς, ιδανικά, ο μισθός από την εργασία θα πρέπει να ισούται με αυτό το μέγεθος. Βεβαίως, στρεβλώσεις στην αγορά εργασίας εμποδίζουν, ώστε οι μισθοί να εκφράσουν το πραγματικό οριακό προϊόν της εργασίας. Εμπειρικές αναλύσεις έδωσαν ισχυρά αποδεικτικά στοιχεία για ύπαρξη θετικής σχέσης μεταξύ εκπαίδευσης και εισοδήματος από την εργασία [Mincer (1974), OECD (1998), Harmon et al. (2001), de la Fuente (2003), Bassanini et al. (2005) κ.ά.].

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, έχει δεχθεί κριτικές από οικονομολόγους της θεωρίας του φίλτρου [Arrow (1973), Spence (1973), Stiglitz (1975), κ.ά.]. Η θεωρία υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση δεν βελτιώνει την παραγωγικότητα των ατόμων, αλλά λειτουργεί κυρίως ως «φίλτρο» στη διαδικασία επιλογής από την εργοδοσία. Έχουν πραγματοποιηθεί εμπειρικοί έλεγχοι της θεωρίας («σκληρής» & «ασθενούς») για αρκετές χώρες [Tucker (1985), Cohn, Kiker and Mendes de Oliveira (1987), Ziderman (1992), Brown and Sessions (1998) κ.ά.] και την Ελλάδα [Lambropoulos (1992), Magoula and Psacharopoulos (1999), Psacharopoulos and Tsamadias (2001)].

Η διάσταση αυτή οδήγησε σε νέες έρευνες σε σχέση με την επίδραση

άλλων παραγόντων, όπως η έμφυτη ικανότητα - δείκτης νοημοσύνης, το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, το φύλο, η πρόσθετη κατάρτιση, ο συνδικαλισμός κ.ά.. Οι μελέτες κατατείνουν στο συμπέρασμα ότι η διαμόρφωση του εισοδήματος από την εργασία εξαρτάται κυρίως από την εκπαίδευση και την εμπειρία, παρά το γεγονός ότι από ορισμένους η συμβολή τους θεωρείται υπερεκτιμημένη [Duncan(1980), Ashenfelter & Krueger (1994), Ashenfelter & Rouse (1998), κ.ά.].

Ακόμη και άτομα που εγκατέλειψαν το σχολείο αποκομίζουν όφελος από τη μεταγενέστερη απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων [Tyler et al. (2000)]. Σχετικά πρόσφατες μελέτες δείχνουν τη σημασία της ποιότητας της εκπαίδευσης [McIntosh & Vignoles (2001), Currie & Thomas (2001)], η οποία φαίνεται να αυξάνεται με την πάροδο του χρόνου [Murnane et al (1995)].

Στη διεθνή βιβλιογραφία έχει αναπτυχθεί ποικιλία υποδειγμάτων εκτίμησης των προσδιοριστικών παραγόντων του εισοδήματος από την εργασία. Τα περισσότερα στηρίζονται στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου. Συνήθως χρησιμοποιούνται οι συναρτήσεις του Mincer:

$$\eta \text{ βασική } LnE_i = a + b \cdot S_i + c \cdot EX_i + d \cdot EX_i^2 + u_i \quad (1)$$

$$\eta \text{ εκτεταμένη } LnE_i = a + b_p \cdot D_p + b_s \cdot D_s + b_t \cdot D_t + c \cdot EX_i + d \cdot EX_i^2 + u_i \quad (2)$$

$$\text{καθώς και η συνάρτηση ηλικίας-εισοδήματος } E_i = a + b \cdot A_i + c \cdot A_i^2 + u_i \quad (3)$$

όπου:  $E_i$  το εισόδημα(ετήσιο/μηνιαίο/ωριαίο),  $S_i$  ο αριθμός των ετών εκπαίδευσης,  $EX_i$  ο αριθμός των ετών εμπειρίας,  $A_i$  η ηλικία, του ατόμου  $i$ ,  $a$  η σταθερά,  $b, c, d$  οι προς εκτίμηση παράμετροι,  $D_p, D_s, D_t$  ψευδομεταβλητές και  $u_i$  ο στοχαστικός όρος.

δ2. Στη βελτίωση των μη μισθολογικών οφελών από την εργασία(βελτιωμένες συνθήκες και πρόσθετες παροχές, όπως ασφάλεια που παρέχει ο εργοδότης, εταιρικό αυτοκίνητο, φύλαξη και φροντίδα των παιδιών κ.ά.) [Lucas (1977)].

### 3.2 Τα Οφέλη των Επιχειρήσεων

Η εκπαίδευση και η κατάρτιση («γενική» και «ειδική») των εργαζομένων, πέραν της θετικής επίδρασης στις αμοιβές τους, επιδρούν και στις επιχειρήσεις μέσω ποικιλίας «καναλιών». Συγκεκριμένα επιδρούν:

α. στην παραγωγικότητα των άλλων εργαζομένων και συνολικά της επιχείρησης [Bartel (1991), de Koning(1994), Black and Lynch (1997), Dearden et al (1997)].

β. στην μακροχρόνια ανταγωνιστικότητα της επιχείρησης [Chapman and Tan (1990), Bosworth and Wilson(1993)].

γ. στην κερδοφορία της επιχείρησης [Bishop (1994)].

δ. στην προώθηση καινοτομιών [Bishop (1994)].

### *3.3. Τα Οφέλη της Οικονομίας*

Σύμφωνα με την οικονομική θεωρία και τις εμπειρικές αναλύσεις η εκπαίδευση επιδρά θετικά α. στη μεγέθυνση – ανάπτυξη της οικονομίας και β. στη διανομή του εισοδήματος.

α. Η σχέση εκπαίδευσης και μεγέθυνσης – ανάπτυξης της οικονομίας είναι ισχυρή. Ο Easterlin (1981), μέσα από οικονομική ιστορική έρευνα, διερευνώντας τη φορά αιτιότητας της σχέσης εκπαίδευσης-εισοδήματος, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι πρώτα ανήλθε το εκπαιδευτικό επίπεδο και μετά το εισόδημα. Οι Azariadis & Drazen (1990) υποστηρίζουν ότι μία χώρα θα πρέπει να περάσει ένα «κατώφλι» στη διαδικασία ανάπτυξης του εκπαιδευτικού συστήματος, προτού αρχίσει η ανάπτυξη της οικονομίας της.

Η συμβολή της εκπαίδευσης στη μεγέθυνση της οικονομίας αποτέλεσε θέμα προς διερεύνηση το οποίο, εν σπέρματι, ετέθη από τον Smith (1776), προσεγγίστηκε από τους νεοκλασικούς οικονομολόγους [Solow (1956, 1957), κ.ά] και με έμφαση διερευνήθηκε από τους θιασώτες, τόσο της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου [Schultz (1961), Denison (1962), Abramovitz (1962), Becker (1964), Griliches (1970), Mincer (1974)], όσο και των θεωριών της ενδογενούς ανάπτυξης [Romer (1986, 1990, 1992) και Lucas (1988)].

Σχετικά πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι μεταξύ εκπαίδευσης και μεγέθυνσης υπάρχει πράγματι μια στατιστικά σημαντική σχέση [Barro (1991), Mankiw et al. (1992), Temple (1999), Krueger & Lindahl (2001), Vandenbussche et al. (2004), Aghion et al. (2005), de la Fuente & Domech (2006), κ.ά]. Στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης εκτιμήθηκε ότι κάθε επιπλέον έτος στο μέσο επίπεδο εκπαίδευσης αυξάνει την παραγωγικότητα κατά μέσο όρο 6,2% και κατά 3,1% επιπλέον σε μακροπρόθεσμο ορίζοντα, μέσω της συνεισφοράς της στην ταχύτερη τεχνολογική πρόοδο [de la Fuente (2003)]. Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση παράγει, συσσωρεύει και διαχέει ανθρώπινο κεφάλαιο, το οποίο επιδρά θετικά στη συνολική παραγωγικότητα της οικονομίας. Η επίδραση αυτή είναι άμεση, καθώς το ανθρώπινο κεφάλαιο μπορεί να θεωρηθεί συντελεστής παραγωγής [Griliches (1964), κ.ά.] και έμμεση, μέσω της παραγωγικής αποτελεσματικότητας [Khaldi (1975), κ.ά.] και των τε-

χνολογικών αλλαγών [Feder, Just & Zilberman (1985) κ.ά.]. Προωθεί τη διάχυση των γνώσεων που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και την επεξεργασία νέων πληροφοριών και για την επιτυχή εφαρμογή νέων τεχνολογιών, η οποία οδηγεί στην οικονομική ανάπτυξη [Nelson & Phelps (1966)]. Οι διαφορές στην ποιότητα του ανθρώπινου κεφαλαίου, των χωρών και των περιφερειών, εξηγούν ένα μεγάλο μέρος των διαφορών στους ρυθμούς αύξησης της παραγωγικότητάς τους [Huffman (1981)]. Το επίπεδο εκπαίδευσης του ανθρώπινου δυναμικού σχετίζεται θετικά με το ρυθμό υιοθέτησης και διάχυσης των τεχνολογικών αλλαγών [Feder, Just & Zilberman (1985)], την τεχνική και διανεμητική αποτελεσματικότητα της παραγωγής [Huffman (1977)], την αποδοτική χρησιμοποίηση του κεφαλαιουχικού εξοπλισμού και το ρυθμό προσαρμογής του συντελεστή «εργασία» στις μακροχρόνιες συνθήκες ισορροπίας μετά από τυχόν βραχυπρόθεσμες ανακατατάξεις. Οι μεταβλητές αυτές, με τη σειρά τους, επηρεάζουν θετικά το ρυθμό μεταβολής της παραγωγικότητας. Επίσης, το ανθρώπινο κεφάλαιο λειτουργεί συμπληρωματικά με τη χρήση νέων εισροών στην παραγωγή καλύτερων προϊόντων.

Οι θιασώτες των θεωριών ενδογενούς ανάπτυξης, επιπροσθέτως, υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση δημιουργεί θετικές εξωτερικότητες και διαχυτικά αποτελέσματα, με ευεργετική επίδραση σε όλους τους συντελεστές παραγωγής, αφού το μέσο επίπεδο της εκπαίδευσης επιδρά στην αποτελεσματικότητα όλων των άλλων συντελεστών παραγωγής και αυξάνει την καινοτόμο δύναμη της οικονομίας. Οι νέες γνώσεις σχετικά με τις νέες τεχνολογίες, τις διαδικασίες παραγωγής και τα προϊόντα προωθούν την ανάπτυξη. Ο Lucas (1990) εξηγεί ότι το φυσικό κεφάλαιο αποτυγχάνει να κατευθυνθεί στις φτωχές χώρες εξαιτίας του χαμηλού συγκριτικού πλεονεκτημάτος τους σε ανθρώπινο κεφάλαιο, γεγονός που επιβεβαιώνεται από εμπειρική διακριτική ανάλυση [Benhabib & Spiegel (1994)]. Ο Romer (1990, 1993) υποστηρίζει ότι η επένδυση στην εκπαίδευση είναι προαπαιτούμενο για την προώθηση καινοτομίας και της επιστημονικής προόδου, τη δημιουργία ανθρώπινου κεφαλαίου και ότι οικονομίες με μεγαλύτερο απόθεμα ανθρώπινου κεφαλαίου γνωρίζουν γρηγορότερη ανάπτυξη. Οι Becker & Murphy (1992) υποστηρίζουν ότι το προηγούμενο δημιουργεί το επόμενο ανθρώπινο κεφάλαιο. Ο Choi (1993) υποστηρίζει ότι οι αποδόσεις των επενδύσεων στην εκπαίδευση τείνουν να αυξηθούν όταν η τεχνολογία αλλάζει γρήγορα, υπό τον όρο ότι τα εκπαιδευμένα άτομα εργάζονται σε κατάλληλες θέσεις, δηλαδή δεν εργάζονται σε θέσεις όπου άτομα με λιγότερη εκπαίδευση μπορούν να εργαστούν εξίσου καλά.

Ο McMahon (1997) εξετάζει το ενδεχόμενο της διαχρονικά αυξανόμε-

νης απόδοσης του φυσικού κεφαλαίου που οφείλεται στην παραγωγικότητα της εργασίας ως αποτέλεσμα της ανάπτυξης της εκπαίδευσης. Επιπροσθέτως, αποκαλύπτεται ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι σημαντικός παράγων ανάπτυξης [Barro (2001), Wöbmann (2003), Pritchett (2006)]. Οι επιδράσεις της εκπαίδευσης πραγματοποιούνται και μέσω άλλων διαύλων, όπως η πολιτική σταθερότητα και η ανάπτυξη θεσμών. Όταν το θεσμικό πλαίσιο ενθαρρύνει κερδοσκοπικές δραστηριότητες και όχι παραγωγικές χρήσεις τα αποτελέσματα δεν είναι θετικά [Pritchett (2006)]. Ο McMahon (2004) υποστηρίζει ότι μεγάλο μέρος των εξωτερικών επιδράσεων λειτουργεί με μεγάλες χρονικές καθυστερήσεις. Ακόμη, ερευνήθηκε η αλληλεπίδραση στην παραγωγικότητα μεταξύ εργαζομένων στην επιχείρηση και τη γειτονιά. Τα εμπειρικά συμπεράσματα είναι διφορούμενα [Moretti (2004), Ciccone & Peri (2006)].

β. Τα θέματα της διανομής και της ανισότητας του εισοδήματος συγκεντρώνουν το θεωρητικό και εμπειρικό ενδιαφέρον των οικονομολόγων, από την εποχή των κλασικών. Έκτοτε, έχει υποστηριχθεί η ύπαρξη σχέσης μεταξύ εκπαίδευσης και διανομής του εισοδήματος και η δυνητική συμβολή της στη δικαιότερη διανομή του εισοδήματος. Εμπειρικές μελέτες έχουν βεβαιώσει τις θεωρητικές προσεγγίσεις. Οι Marin & Psacharopoulos (1976) διαπίστωσαν ότι η πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε χώρες χαμηλού κατά κεφαλή εισοδήματος επιδρά εξισωτικά, ενώ η τριτοβάθμια εκπαίδευση ανισωτικά. Ο McMahon (2002, 2004) διαπίστωσε ότι η φτώχεια μειώνεται με την αύξηση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η δυνητική συμβολή της εκπαίδευσης εξαρτάται αποφασιστικά από την κατανομή των πόρων για την εκπαίδευση του πληθυσμού. Δηλαδή, δεν εξαρτάται μόνο από το ύψος της δημόσιας χρηματοδότησης, αλλά κυρίως από τις διαδικασίες χρηματοδότησης. Η ανισότητα στην εκπαίδευση έχει βρεθεί να σχετίζεται σημαντικά με την τελική κατανομή του εισοδήματος [Psacharopoulos (1977)].

### *3.4. Τα Οφέλη της Κοινωνίας και της Πολιτικής*

Σύμφωνα με την οικονομική θεωρία και τις εμπειρικές αναλύσεις η εκπαίδευση συμβάλλει:

α. Στη μείωση της πιθανότητας διάπραξης ανθρωποκτονιών, εγκλημάτων κατά της ιδιοκτησίας, κλοπών και γενικά έγκνομων δραστηριοτήτων, διότι η εκπαίδευση αυξάνει την απόδοση της εργασίας και συνεπώς το κόστος ευκαιρίας από τη φυλάκιση για τις έγκνομες δραστηριότητες [McMahon (2002, 2004), Lochner & Moretti (2004)] ή στην πειθαρχία που αυτή καλλιεργεί.

β. Στην επίδειξη περισσότερο κοινωνικά αποδεκτών κανόνων συμπεριφοράς και πρακτικών στη γειτονιά [Weisbrod (1962)] και το χώρο εργασίας [Bowen (1977)].

γ. Στη αύξηση του διαθέσιμου χρόνου, της συμμετοχής σε φιλανθρωπικές - εθελοντικές δραστηριότητες, της τάσης για δωρεές [Dye (1980), Wolfe & Haveman (2001)]. Σημειώνεται ότι ο Gibson (2001) διαπιστώνει μείωση της πιθανότητας συμμετοχής.

δ. Στη μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού. Οι μαθητές με την απόκτηση γνώσεων, αξιών και στάσεων μαθαίνουν να συνεργάζονται με παιδιά που έχουν διαφορετικά προσωπικά, κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά [Heyneman (2001)].

ε. Στην αύξηση της συνειδητοποίησης της ευθύνης που κάθε άτομο έχει για την κοινωνία και το κράτος, καθώς και στην προώθηση της κοινωνικής συνοχής. Η εκπαίδευση συσχετίζεται θετικά με τη μείωση της αλλοτρίωσης και των κοινωνικών ανισοτήτων [McMahon (2004)]. Η κοινωνική συνοχή ενισχύει την πολιτική σταθερότητα και δημιουργεί ευκαιρίες για ασφαλέστερες επενδύσεις σε φυσικό κεφάλαιο, με επακόλουθο την προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης.

στ. Στη βελτίωση του κλίματος εμπιστοσύνης. Η εμπιστοσύνη φαίνεται να είναι μεγαλύτερη μεταξύ εκπαιδευμένων ατόμων και ιδιαίτερα στις περιοχές με υψηλότερο μέσο επίπεδο εκπαίδευσης [Putnam & Helliwell (1999)].

ζ. Στην προστασία του περιβάλλοντος και την αειφορία. Οι επιδράσεις της εκπαίδευσης στο περιβάλλον λειτουργούν και μέσω των διαύλων της μείωσης της φτώχειας, του ρυθμού αύξησης του πληθυσμού και του εκδημοκρατισμού. Είναι συνδεδεμένες με λιγότερη ατμοσφαιρική ρύπανση, λιγότερη ρύπανση των υδάτων και μείωση του ρυθμού καταστροφής των δασών [McMahon (2002, 2004)].

η. Στη βελτίωση του επιπέδου της δημόσιας υγείας, στη μείωση της εξάπλωσης μεταδοτικών ασθενειών [Grossman (2006)].

θ. Στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της δημόσιας οικονομίας λόγω της δυνητικής μείωσης των κρατικών δαπανών, της αύξησης των εσόδων, την αποτελεσματικότερη και καλύτερης ποιότητας παραγωγή και διανομή δημόσιων αγαθών.

Η μείωση των δημόσιων δαπανών δύναται να προέλθει από: 1. τη βελτίωση της προστασίας της ατομικής, της δημόσιας υγείας και τη μείωση της ανάγκης για κοινωνική πρόνοια. Μελέτες έχουν δείξει ότι τα άτομα με περισσότερη εκπαίδευση είναι λιγότερο πιθανό να είναι υποψήφιοι για τα επιδόματα κοινωνικής πρόνοιας και λιγότερο πιθανό να τα λάβουν ακόμη και αν τα δικαιούνται [Kiefer (1985), An et al. (1993)]. 2. τη μείωση

της εγκληματικότητας, άρα του σωφρονισμού, της ασφάλειας και των ατυχημάτων 3. τη μείωση της εξάρτησης από τις μεταβιβάσεις [Kiefer (1985), Antel (1988)].

Η αύξηση των φορολογικών εισόδων δύναται να προέλθει από: 1. την αύξηση των εισοδημάτων από την εργασία και 2. τη βελτίωση της φορολογικής συνείδησης.

ι. Στην αύξηση της πολιτικής γνώσης και συμμετοχής [Comer (1988) Dee (2004)], στην αύξηση της πιθανότητας συμμετοχής σε εκλογές, στη διεύρυνση, την εμπάθυνση, την ενίσχυση και την αποδοτικότερη λειτουργία της δημοκρατίας, των πολιτικών θεσμών, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ελευθεριών, την πολιτική σταθερότητα και στη βελτίωση της λειτουργίας του κράτους δικαίου [McMahon (2002, 2004)].

ια. Στη βελτίωση της ικανοποίησης που αντλεί το άτομο, όταν ζει και δρα σε μια κοινωνία με καλή λειτουργία των δημοκρατικών θεσμών, με δημοκρατικές ελευθερίες, με χαμηλά ποσοστά έκνομων δραστηριοτήτων, με περισσότερα βιβλία και εφημερίδες.

ιβ. Στη βελτίωση της λειτουργίας της κοινωνίας και τη δημοκρατική λήψη αποφάσεων σε θέματα δημόσιου ενδιαφέροντος.

Κλείνοντας, σημειώνεται ότι η εκπαίδευση επιφέρει κάποιες αρνητικές εξωτερικότητες οι οποίες αντιρροπούνται από θετικές εξωτερικότητες (π.χ. πιο έξυπνοι τρόποι εγκληματικότητας, αλλά πιο σύγχρονοι τρόποι αντιμετώπισης και τελικά χαμηλότεροι ρυθμοί εγκληματικότητας).

#### 4. Συμπερασματικά Σχόλια

Σε κάθε κοινωνία, η εκπαίδευση αποτελεί, όπως άλλωστε και πρέπει, βασικό ανοικτό σύστημά της<sup>7</sup>. Έχει αυταξία. Έχει σημαντικές οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές διαστάσεις και λειτουργίες. Βρίσκεται σε αέναες ισχυρές αλληλεπιδράσεις με την οικονομία, την κοινωνία, το κράτος, την πολιτική. Έχει σημαντική οικονομική αξία. Αντλεί πόρους από το κράτος και τους ιδιώτες και προσφέρει μεγάλη ποικιλία οφελών. Ασκει θετικές επιδράσεις στα άτομα/νοικοκυριά, τις επιχειρήσεις, την οικονομία ως σύνολο, την κοινωνία, το κράτος, την πολιτική. Η εργασία ανιχνεύει, από τη διεθνή βιβλιογραφία, ταξινομεί και παρουσιάζει, υπό την οπτική της οικονομικής, αυτές τις επιδράσεις. Οι δυσκολίες, λόγω των πολλαπλών διαύλων διακίνησης των επιδράσεων, είναι δεδομένη. Ανοικτό παραμένει το ζήτημα της ανίχνευσης και τεκμηρίωσης πρόσθετων οφελών και επιπροσθέτως της αποτίμησης μη αγοραίων οφελών.

Η ανίχνευση και αποτίμηση εξωτερικοτήτων και διαχυτικών αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης αποτελεί το «άγιο δισκοπότηρο» της σύγχρονης έρευνας στο πεδίο της οικονομικής της εκπαίδευσης.

## Σημειώσεις

1. Πολιτική (Policy), είναι το σύνολο των θεσμών, μεθόδων, διαδικασιών και μέτρων δια των οποίων σύνολα ανθρώπων οργανώνονται και λειτουργούν προκειμένου να πετύχουν τους στόχους με τον αποτελεσματικότερο τρόπο.

2. Αγοραία Οφέλη (Market Benefits), εκείνα για τα οποία διαμορφώνεται τιμή στην αγορά

3. Μη Αγοραία Οφέλη (Non-Market Benefits), εκείνα για τα οποία δεν υπάρχει τιμή στην αγορά

4. Θετικές Εξωτερικότητες (Positive Externalities), χαρακτηρίζονται οφέλη τα οποία αντλούν, πέρα από το «άτομο» που λαμβάνει την εκπαίδευση και άλλα «υποκείμενα» της οικονομίας

5. Διαχυτικά Αποτελέσματα (Spillovers), επιδράσεις οι οποίες διαχέονται σε ευρύτατα σύνολα «υποκειμένων».

6. Θεωρία Χρησιμότητας (Utility Theory), θεωρία της οικονομικής επιστήμης η οποία μελετά την καταναλωτική συμπεριφορά.

7. Ανοικτό Σύστημα (Open System), το σύστημα που επιδρά στο περιβάλλον και δέχεται επιδράσεις από αυτό.

## Βιβλιογραφία

- Abramovitz, M. (1962). *Economic Growth in the United States since 1870*. National Bureau of Economic Research. New York.
- Aghion, P., Boustan, L., Hoxby, C., & Vandenbussche, J. (2005). *Exploiting States' Mistakes to Identify the Causal Impact of Higher Education on Growth*. Harvard University, mimeo.
- Antel, J. (1988). *Mother's welfare Dependency Effects of Daughter's Early Fertility and Fertility out of Wedlock*. University of Houston.
- Arrow, K.J. (1973). Higher Education as a Filter. *Journal of Public Economics*, 2, 193-216.
- Ashenfelter, O., & Krueger, A. (1994). Estimates of the Economic Return of Schooling from a new sample of twins. *American Economic Review*, 85 (4), December 1994, 1157-1173.
- Ashenfelter, O., & Rouse, C. (1998). Income schooling and ability: Evidence from a new sample of twins. *Quarterly Journal of Economics*, CXIII(1), February, 253-278.
- Azariadis, C., & Drazen, A. (1990). Threshold Externalities in Economic Development. *Quarterly Journal of Economics*, 2, 501-526.
- Barro, R. J. (1991). Economic Growth in a Cross Section of Countries. *Quarterly Journal of Economics*, 106 (2), 407-443.
- Barro, R. J. (2001). Human Capital and Growth. *American Economic Review*, 91 (2), 12-17.
- Bartel, A.P. (1991) *Productivity gains from the implementation of employee, training programmes*. National Bureau of Economic Research. Working Paper 3893.
- Bassanini, A., Booth, A., Brunello, G., De Paola, M., & Leuven, E. (2005). *Workplace Training in Europe*. IZA Discussion Paper 1640. Bonn: Institute for the Study of Labor.



- Becker, G. (1964). *Human Capital*, Princeton University Press.
- Becker, G., Landes, E. M., & Michael, R. T. (1977). An Economic Analysis of Marital Instability. *Journal of Political Economy*, 85 (6): 1141–1187.
- Becker, G., & Murphy K. M. (1992). The Division of Labour, Coordination Costs and Knowledge. *Quarterly Journal of Economics*, 107, 1137-1160.
- Benhalib, J., & Spiegel, M. (1994). The Role of Human Capital in Economic Development: Evidence from Aggregate Cross-Country Data. *Journal of Monetary Economics*, 34, 143-173.
- Bernheim, B. D., & Scholz, K. J. (1993). Private Saving and Public Policy. In: J. M. Poterba (ed.), *Tax Policy and the Economy*, 7, 73-110. Cambridge, MA: MIT Press and National Bureau of Economic Research.
- Bernheim, B. D., Garrett, M. D., & Maki, M. D. (2001). Education and Saving: The Long-term Effects of High School Financial Curriculum Mandates. *Journal of Public Economics*, 80 (3), 435-465.
- Bishop, J.H. (1994) The Impact of Previous Training on Productivity and Wages. in L. Lynch (ed), *Training and the Private Sector-Interbational Comparisons*, Chicago: University of Chicago Press.
- Black, S.E. and Lynch, L.M. (1997) *How to Compete: the impact of workplace practices and information technology on productivity*. National Bureau of Economic Research, Working Paper 6120
- Blanchflower, D., & Oswald, A. (2004). Wellbeing over Time in Britain and the USA. *Journal of Public Economics*, 88 (7-8), 1359-1386.
- Bosworth, D. L. and Wilson, R.A. (1993) Qualified Scientists and Engineer and Economic Performance. in P. Swann (ed) *New Technologies and the Firm: Innovation and Competition*, London Routledge.
- Bowen, W. (1977a). Assessing the Economic Contribution of Education: An Appraisal of Alternative Approaches. In the B. Cosin: *Education: Structure and Society*, Penguin.
- Bowen, W. (1977b). *Investment in Learning: The Individual and Social Value of American Higher Education*. Jossey-Bass, San Francisco, California.
- Brown, S., Sessions, J.G. (1998) Education, Employment Status and Earnings: A Comparative Test of the Strong Screening Hypothesis. *Scottish Journal of Political Economy*, 45(5): 586-5991
- Chapman, B.J. and Tan, H.W. (1990) *An Analysis of youth Training in Australia 1985-86: Technological change and wages*. Australian National University, mimeo.
- Choi, K. S. (1993). *Technological Change and Educational Wage Differentials in Korea*. Yale University. Economic Growth Center. Center D.P., Series 698.
- Chon, E., Kiker, B.F. and Mendes de Oliveira, M. (1987) Further Evidence on the Screening Hypothesis. *Economics Letter* 25, 289-94.
- Ciccone, A., & Peri, G. (2006). Identifying Human Capital Externalities: Theory with Applications. *Review of Economic Studies*: forthcoming.
- Comer, J.P. (1988). Educating Poor Minority Children. *Scientific American* 259 (5): 42–48. J. Conlisk 1971. A Bit of Evidence on the Income-Education-Ability Interrelation.
- Currie, J., & Moretti, E. (2003). Mother's Education and the Intergenerational Transmission of Human Capital: Evidence from College Openings. *Quarterly Journal of Economics*, 118 (4), 1495-1532.
- Da Vanzo, J. (1983). Repeat Migration in the U.S.: Who moves back and who moves on? *Review of Economics and Statistics*, 65, 552-559.
- Dearden, L., Machin, S., Reed, H. and Wilkinson, D. (1997) *Labour Turnover and Work-Related Training*. London: Institute for Fiscal Studies.
- de la Fuente, A. (2003). Human Capital in a Global and Knowledge-Based Economy. *Part II*:

- Assessment at the EU Country Level. Report for the European Commission.* Directorate-General for Employment and Social Affairs. Brussels.
- de la Fuente, A., & Domenech, R. (2006). Human Capital in Growth Regressions: How Much Difference Does Data Quality Make. *Journal of the European Economic Association*: forthcoming.
- de Koning, J. (1994) Evaluating Training at the Company Level. in R. McNabb and K. Whitfield (eds), *The Market for Training*, Aldershot: Avebury.
- Dee, T. S. (2004). Are There Civic Returns to Education? *Journal of Public Economics*, 88 (9), 1697-1720.
- Denison, E. (1962). *The Sources of Economic Growth in the U.S. and the Alternative Before us*. Committee for Economic Development. New York.
- Duncan, G. J. (1980). Do Union Members Receive Compensating Wage Differentials. *The American Economic Review* (June), 70 (3), 355-371.
- Dye, R. F. (1980). Contributions to Volunteer Time: Some Evidence on Income Tax Effect. *National Tax Journal* 33 (1), 89-93.
- Easterlin, R. (1981). Why is n't the Whole World Developed. *The Journal of Economic History*, 41, 1-19.
- Feder, G., Just, R. E., & Zilberman, D. (1985). Adoption of Agricultural Innovations in Developing Countries: *A Survey, Economic Development and Cultural Change*, 33, 255-298.
- Feldman, J., Makuc, D., Kleinman, J., & Cornoni-Huntley, J. (1989). National Trends in Educational Differentials in Mortality. *American Journal of Epidemiology*, 129 (5), 919-933.
- Gibson, J. (2001). Unobservable family effects and the apparent external benefits of education. *Economics of Education Review*, 20 (3), 225-233.
- Griliches, Z. (1964). Research Expenditures Education and the Aggregate Production Function. *American Economic Review*, 54, 961-974.
- Griliches, Z. (1970). Notes on the Role of Education in Production Functions and Growth Accounting. In W. L. Hansen (ed), *Education, Income and Human Capital. Studies in Income and Wealth*, 35. New York: National Bureau of Economic Research.
- Grossman, M. (1975). The Correlation between Health and Schooling. In N.E. Terleckyj (ed.), *Household Production and Consumption Studies in Income and Wealth*, 40, 147-211. Chicago: University of Chicago Press.
- Grossman, M. and Joyce, T. (1989). "Socio-Economic Status and Health: A Personal Research Perspective." In J. Bunker, D. Gomby and B. Kehrler (eds.), *Pathways to Health: The Role of Social Factors*. Menlo Park: Henry J. Kaiser Foundation.
- Grossmann, M. (2000). The Human Capital Model. In: A.J. Culyer, J.P. Newhouse (eds.), *Handbook of Health Economics*, 1A, 347-408. Amsterdam: Elsevier.
- Grossmann, M. (2006). Education and Nonmarket Outcomes. Forthcoming in: E. A. Hanushek, & Welch, F. (eds.), *Handbook of the Economics of Education*. Amsterdam: North- Holland. (available as NBER Working Paper 11582, Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, 2005).
- Harmon, C., Walker, I., & Westergaard-Nielsen, N. (2001). *Education and Earnings in Europe: A Cross Country Analysis of the Returns to Education*. Cheltenham: E. Elgar.
- Haveman, R. and Wolfe, B. (1984). Schooling and Economic Well-Being: The Role of non-market effects. *The Journal of Human Resources*, 19, 377-407
- Heyneman, S. P. (2001). *Measuring the influence of education on social cohesion*. Paper presented to the Oxford International Conference on Education and Development. World Bank. (Διαθεσίμο on line:<http://www.worldbank.org>).

- Hu, T. W., Lin, Z., & Keeler, T. E. (1998). Teenage smoking, attempts to quit, and school performance. *American Journal of Public Health* 88 (6), 940-943.
- Huffman, W. E. (1977). Allocative Efficiency: The Role of Human Capital. *Quarterly Journal of Economics*, 91, 59-79.
- Huffman, W. E. (1981). Black-White Human Capital Differences: Impact on Agricultural Productivity in the U.S. South. *American Economic Review*, 71, 94-107.
- Johnston, G. (2004). Healthy, Wealthy and Wise? A Review of the Wider Benefits of education. New Zealand Treasury, Working Paper.
- Khalidi, N. (1975). Education and Allocative Efficiency in US Agriculture. *American Journal of Agricultural Economics*, 57, 650-657.
- Kiefer, N. M. (1985). Evidence on the Role of Education in Labor Turnover. *Journal of Human Resources*, 20 (3), 445-452.
- Krueger, A. B., & Lindahl, M. (2001). Education for Growth: Why and For Whom? *Journal of Economic Literature*, 39 (4), 1101-1136.
- Lam, D., & Duryea, S. (1999). Effects of Schooling on Fertility, Labour Supply, and Investments in Children, with Evidence from Brazil. *Journal of Human Resources* 34 (1), 160-192.
- Lambropoulos, H.S. (1992) Further Evidence on the Weak and the Strong Versions of the Screening Hypothesis in Greece. *Economics of Education Review*, Vol. 11, N.1, pp. 61-65.
- Lochner, L., & Moretti, E. (2004). The Effect of Education on Crime: Evidence from Prison Inmates, Arrests and Self-Reports. *American Economic Review*, 94 (1), 155-189.
- Lucas, R. (1977). Hedonic Wage Equations and Psychic Wages in the Returns to Schooling. *American Economic Review*, 67, 549-558.
- Lucas, R. (1988). On the Mechanics of Economic Development. *Journal of Monetary Economics*, 22 (1), 3-42.
- Lucas, R. (1990). Why doesn't Capital Flow from Rich to Poor Countries. *American Economic Review*, 80, 92-96.
- Magoula, T. and Psacharopoulos, G. (1999) Schooling and monetary rewards in Greece: an over-education false alarm. *Applied Economics*, 31, 1589-1597
- Mankiw, N. G., Romer, D., & Weil, D. N. (1992). A Contribution to the Empirics of Economic Growth. *Quarterly Journal of Economics*, 107 (2), 408-437.
- Marin, A. and Psacharopoulos, G. (1976). Schooling and Income Distribution. *Review of Economics and Statistics*, 58, 332-338.
- Marshall, A. (1920) *Principles of Economics*, Mac Milan 8<sup>th</sup> ed., London
- Martin, S. P. (2004). Growing Evidence for a "Divorce Divide"? Education and Marital Dissolution Rates in the U.S. Since the 1970s. *Russell Sage Foundation Working Papers: Series on Social Dimensions of Inequality*.
- McIntosh, S., & Vignoles, A. (2001). Measuring and Assessing the Impact of Basic Skills on Labour Market Outcomes. *Oxford Economic Papers*, 53 (3), 453-481.
- McMahon, W. W. (1987). Externalities in Education. In G. Psacharopoulos, *Economics of Education: Research and Studies*, 129-132, 133-136.
- McMahon, W. W. (1997). Recent Advances in Measuring the Social and Individual Benefits of Education. *International Journal of Education Research*, 27 (6), 447-532.
- McMahon, W. W. (2002). *Education and Development: Measuring the Social Benefits*. Oxford: Oxford University Press.
- McMahon, W. W. (2004). The Social and External Benefit of Education. In: Johnes, G., & Johnes, J (eds.), *International Handbook on the Economics of Education*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Michael, R. T., & Willis, R. J. (1976). Contraception and Fertility: Household Production

- under Uncertainty. In N.E. Terleckyj (ed.), *Household Production and Consumption Studies in Income and Wealth*, 40. Chicago: University of Chicago Press.
- Mincer, J. (1974). *Schooling, Experience and Earnings*. Columbia University Press, New York.
- Moretti, E. (2004). Workers' Education, Spillovers, and Productivity: Evidence from Plant-Level Production Functions. *American Economic Review*, 94 (3), 656-690.
- Murnane, R. J., Willett, J. B., & Levy, F. (1995). The Growing Importance of Cognitive Skills in Wage Determination. *Review of Economics and Statistics*.
- Nelson, R., Phelps, E. (1966). Investment in Humans, Technological Diffusion and Economic Growth. *American Economic Review*, 56 (2), 69-75.
- O. E .C. D. (1997)a. *Reviews of National Policies for Education: Greece*. Paris.
- O. E .C. D. (1997)b. *Thematic Review of the first years of education*. Comparative report. Paris.
- O. E .C. D. (1998)a. *Education at a glance: O.E.C.D. Indicators*. Paris.
- O. E .C. D. (1998)b. *Human Capital Investment: An International Comparison*. Paris.
- O. E .C. D. (2005a). *Education at a Glance: OECD Indicators*. Paris.
- O. E .C. D. (2005b). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris.
- Pareto, W. (1894) *Cours d' economie politique*, Geneve, Droz, 1963 (πρώτη έκδοση 1894)
- Pritchett, L. (2006). Does Learning to Add up Add up? The Returns to Schooling in Aggregate Data. Forthcoming in: E. A. Hanushek & F. Welch (eds.), *Handbook of the Economics of Education*. Amsterdam: North-Holland.
- Psacharopoulos, G. (1977). Unequal Access to Education and Income Distribution. *De Economist*, 125 (3), 383-392.
- Psacharopoulos, G. (1999). *The Opportunity Cost of Child Labor: A Review of the Benefits of Education*. University of Athens.
- Psacharopoulos, G. and Tsamadias, C. (2001) Testing for Screening Using Vocational Skills: The Case of Technological Institutes of Greece. *Journal of Educational Planning and Administration*, Vol. XV, N.4, pp. 425-434
- Psacharopoulos, G. and Patrinos H. A. (2002) *Returns to Investment in Education. A Further Update*. The World Bank.
- Romer, P. (1986). Increasing Returns and Long-run Growth. *Journal of Political Economy*, 94, 1002-1037.
- Romer, P. (1990). Endogenous Technological Change. *Journal of Political Economy*, 89 (5), 71-102.
- Romer, P. (1992). Endogenous Technical Change. *Journal of Political Economy*, 95 (5), 71-85.
- Romer, P. (1993). Idea Gaps and Object Gaps in Economic Development. Prepared for the World Bank Conference: How Do National Policies Affect Long Run Growth?
- Schultz, T. (1961). Investment in Human Capital. *American Economic Review*, 51, 1-17.
- Schultz, T. (1971). *Investment in Human Capital*. MacMilan Ltd. London.
- Smith, A. (1776) A Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations, J. M. Dent, 'Everyman's', 1911 (original published 1776).
- Solmon, L. (1975). The Relation between Schooling and Saving Behaviour: An Example of the Indirect Effects of Education. In *Education, Income and Human Behaviour*, (Ed), F. T. Juster, Mc Graw-Hill.
- Solow, R. (1956). A Contribution to the Theory of Economic Growth. *Quarterly Journal of Economics*, 70, 65-94.
- Solow, R. (1957). Technical Change and the Aggregate Production Function. *Review of Economics and Statistics*, 87, 355-374.
- Spence, D. (1973) Job Market Signalling. *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 87, pp. 355-374.

- Stiglitz, J.E. (1975) The theory of Screening, Education and the Distribution of Income. *American Economic Review*, Vol. 65, pp. 283-300.
- Temple, J. (1999). The New Growth Evidence. *Journal of Economic Literature*, 37 (1), 112-156.
- Tucker, I.B. (1985) Use of the Decomposition Technique to Test the Educational Screening Hypothesis. *Economics of Education Review*, Vol. 4, N. 4, pp. 321-326
- Tyler, J. H., Murnane, R. J., & Willett, B. J. (2000). Do the Cognitive Skills of School Dropouts Matter in the Labor Market?. *Journal of Human Resources*, 35 (4), 748-754.
- Vandenbussche, J., Aghion, P., & Meghir, C. (2004). *Growth, Distance to Frontier and Composition of Human Capital*. Harvard University, mimeo.
- Walras, L. (1874) Elements d' economie politique pure ou theorie de la richesse sociale, Paris, *Economica*, 1988 (πρώτη έκδοση 1874)
- Walsh, J. R. (1935) The Capital Concept Applied to Man. *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 49, pp. 255-285
- Weisbrod, B. (1962). Education and Investment in Human Capital. *Journal of Political Economy Supplement*, 70, 106-123.
- Wolfe, B., & Zuvekas, S. (1997). Non-market effects of education. *International Journal of Education Research*, 27, 491-502.
- Wolfe, B., & Haveman, R. (2000). *Accounting for the Social and Non-market Benefits of Education*. Mimeo, OECD Workshop. Paris: OECD.
- Wolfe, B., & Haveman, R. (2001). Accounting for the social and non-market benefits of education. In J. F. Helliwell (ed), *The contribution of human and social capital to sustained economic growth and well-being*. Ottawa: Human Resources Development Canada and Organisation for Economic Co-operation and Development: Chapter 11.
- Wößmann, L. (2003a). Specifying Human Capital. *Journal of Economic Surveys*, 17 (3), 239-270.
- Wößmann, L. (2003b). Schooling Resources, Educational Institutions and Student Performance: The International Evidence. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 65 (2), 117-170.
- Ziderman, A. (1992) Evidence on Screening: P Tests for Israel. *Economics of Education Review*, Vol. 11, N. 1, pp. 67-69

# Η αποτελεσματική οργάνωση και διοίκηση του σχολείου

## Γνωρίσματα ποιοτικής ηγετικής συμπεριφοράς στα ξένα σχολεία υποχρεωτικής εκπαίδευσης

Κωνσταντίνος Φασούλης

*Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*

### Περίληψη

Η ανά χείρας μελέτη επιχειρεί να καλύψει το ερευνητικό κενό που παρουσιάζεται σε θέματα οργανωσιακής κουλτούρας και αρχών και πρακτικών διοίκησης των εν Ελλάδι ξένων ιδιωτικών σχολείων. Συγκεκριμένα, αποσκοπεί στην ανίχνευση της διοικητικής φιλοσοφίας και πρακτικής που ακολουθούν τα ξένα ιδιωτικά σχολεία υποχρεωτικής εκπαίδευσης και ειδικότερα εκείνα που εφαρμόζουν αμιγώς πρόγραμμα σπουδών εκπαιδευτικού συστήματος ξένης χώρας. Η στόχευση της έρευνας είναι διττή και αφορά στη διερεύνηση της ηγετικής συμπεριφοράς των Διευθυντών και στον εντοπισμό του μεγέθους ελλείμματος διοίκησης στο πλαίσιο άσκησης των καθηκόντων τους. Στην έρευνα συμμετείχαν πέντε ξένα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επί συνόλου έντεκα σχολείων.

### Abstract

The present study attempts to remedy the shortcomings in research on organizational culture and management principles and practices of foreign private schools in Greece. It aims to detect the administrative philosophy and practices of foreign private schools, of compulsory education, especially those

---

*Ο κ. Κωνσταντίνος Φασούλης είναι Αναπληρωτής Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών.*

applying solely the school curriculum of a foreign country. The goal of this research is twofold, to investigate the leadership behavior of school Heads and to identify the size of administrative deficit in the course of their duties. The study included five foreign primary schools from a total of eleven schools.

## Εισαγωγή

Σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα το ζήτημα της οργάνωσης και διοίκησης κατέχει κυρίαρχη θέση, όχι μόνο επειδή μέσα από τις σχέσεις που καλλιεργεί προσδίδει σε αυτό υψηλό βαθμό αποδοχής (νομιμότητα), αλλά και διότι το καθιστά παιδαγωγικά λειτουργικό και οργανωτικά αποδοτικό και αποτελεσματικό.

Αν και η «αποτελεσματικότητα» ως έννοια πολυδιάστατη δεν έχει ακόμη αποσαφηνιστεί πλήρως, εντούτοις η βάση της εδράζεται στη μεγιστοποίηση των γνώσεων ως αποτέλεσμα της γενικότερης εκπαίδευσης των μαθητών (Πασιαρδής, Πασιαρδή, 2000).

Η παραπάνω θέση συνδέεται άμεσα με πολλές άλλες παραμέτρους, όπως είναι το εκπαιδευτικό προσωπικό, το ευνοϊκό κλίμα εργασίας, η σχέση σχολείου-οικογένειας, τα αναλυτικά προγράμματα και τα μέσα διδασκαλίας, η ικανότητα της σχολικής ηγεσίας να εμπνέει, να εμπυχώνει και να εξασφαλίζει προϋποθέσεις και μέσα για την απρόσκοπτη λειτουργική αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα του σχολείου (Edmonds, 1979).

Οι αναφερόμενοι ενδεικτικοί παράγοντες, όταν συνδεθούν στη βάση μιας ενιαίας διοικητικής πρακτικής, αποκτούν οργανωτική υπόσταση και σπουδαιότητα. Η αποτελεσματικότητα, επομένως, της διοικητικής πρακτικής εξαρτάται από τις ικανότητες του υπεύθυνου διοικητικού παράγοντα, ο οποίος οφείλει να προγραμματίζει, να συντονίζει και να εκφράζει συγκεκριμένη διοικητική φιλοσοφία και δράση ως προς την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου.

Όλα τα παραπάνω τεκμηριώνονται στη διεθνή βιβλιογραφία από πολλές έρευνες (Bloom, 1976; Brookover, 1979; Edmonds 1979), σε αντίθεση με τον ελληνικό χώρο όπου η έρευνα και η βιβλιογραφία σε συγκεκριμένα θέματα είναι περιορισμένη.

Στην Ελλάδα λειτουργούν ξένα σχολεία, για τα οποία εικάζεται ότι η οργανωτική και διοικητική φιλοσοφία τους επηρεάζεται από το πρόγραμμα σπουδών του εκπαιδευτικού συστήματος που ακολουθούν. Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια πρωτότυπη μελέτη που διεξάγεται για πρώτη φορά στην Ελλάδα και διερευνά τη διοικητική φιλοσοφία και πρακτική που ακολουθούν τα ξένα σχολεία στην Ελλάδα. Ως εκ τούτου, αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον κλάδο της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης.

## Τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής Οργάνωσης και Διοίκησης του σχολείου

Τα πορίσματα των μελετών των τελευταίων δεκαετιών για την αποτελεσματική Οργάνωση και Διοίκηση του σχολείου συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι η τελευταία κρίνεται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της ηγετικής φυσιογνωμίας του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, η οποία θεωρείται βασική προϋπόθεση για την αναπτυξιακή πορεία του σχολείου (Edmonds, 1979; Fuller, 1987; Reynolds, 1995).

Ποιοτικά χαρακτηριστικά της ηγετικής συμπεριφοράς του Διευθυντή της σχολικής μονάδας κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1980 θεωρούνταν η ικανότητά του να εμπνέει όραμα, να διαμορφώνει στόχους, να δημιουργεί κλίμα υψηλών προσδοκιών σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, να ενθαρρύνει τη συμμετοχικότητα, να εξασφαλίζει τη δέσμευση-συναίνεση με τα μέλη της σχολικής μονάδας για την επίτευξη των στόχων, να ενθαρρύνει το ανθρώπινο δυναμικό για τη συνεχή βελτίωση και αυτοαξιολόγηση και να το καθοδηγεί σε θέματα διδασκαλίας-μάθησης (Duignan, 1986:67).

Στα μέσα της δεκαετίας του 1990, τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου συνδέθηκαν επίσης με την ποιότητα της ηγετικής συμπεριφοράς του Διευθυντή. Ως κριτήρια αυτής θεωρούνται η σταθερότητα και η αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής συμπεριφοράς του Διευθυντή-ηγέτη, η δυνατότητα έμπνευσης κοινού οράματος (στο σύνολο του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας), η δημιουργία συστηματικού μαθησιακού περιβάλλοντος, η έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση με υψηλές προσδοκίες, η θετική ενίσχυση διδασκόντων – διδασκόμενων, η αναγνώριση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων των μαθητών, η ενίσχυση των σχέσεων σχολείου-οικογένειας (Sammons, Hillman, Mortimore, 1995).

Γνώρισμα του αποτελεσματικού Διευθυντή συνιστά, επίσης, η ευαισθησία η οποία εκφράζεται με την κατανόηση στα συναισθήματα, τις διαπροσωπικές σχέσεις οι οποίες διέπονται από τους άγραφους κανόνες της επαγγελματικής πρακτικής και στις οποίες στηρίζονται οι προσδοκίες για αρμονικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, τις φιλοδοξίες αλλά και τις ανάγκες του προσωπικού, ιδιαίτερα στα πολυπολιτισμικά σχολεία (Bhindi & Duignan, 1997).

Η επαγγελματική πληρότητα του διευθυντικού στελέχους αποτελεί κοινό και χαρακτηριστικό γνώρισμα που τον διακρίνει από τον Διευθυντή-διεκπεραιωτή ή διαχειριστή. Η επαγγελματική πληρότητα συνεπάγεται την ικανότητα του Διευθυντή να επιδρά σε όλο το φάσμα λειτουργίας του σχολείου, συμπεριλαμβανόμενης της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης. Αυτό



πρακτικά συντελείται τόσο με τα διδακτικά καθήκοντα που αναλαμβάνει ο Διευθυντής και το ενδιαφέρον που επιδεικνύει για τη μάθηση και την πρόοδο των μαθητών όσο και με τη στενή συνεργασία με τους διδάσκοντες όσον αφορά τους διδακτικούς σχεδιασμούς, τις διδακτικές πρακτικές και τις αξιολογήσεις που οι τελευταίοι διενεργούν (Southworth, 1990).

Η επαγγελματική πληρότητα του διευθυντή είναι εκείνη που ουσιαστικά διασφαλίζει τη σαφή διδακτική στοχοθεσία, την επαρκή καθοδήγηση για την καταγραφή και την παρακολούθηση της ατομικής προόδου των μαθητών (Southworth, ό.π.).

Από τις παραπάνω αναφορές συνάγεται το συμπέρασμα ότι η ηγετική συμπεριφορά του Διευθυντή επηρεάζει όλες τις εσωτερικές σχολικές διαδικασίες που είναι άμεσα συνδεδεμένες με τη μάθηση. Αυτό συμβαίνει, διότι οι εσωτερικές διαδικασίες προσδιορίζονται από την εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου και την προσήλωση της αποστολής του στις ακαδημαϊκές προσδοκίες και τις ευκαιρίες για μάθηση των μαθητών μέσα από την οργάνωση της διδασκαλίας και του διδακτικού χρόνου αλλά και τις καθημερινές πρακτικές (Θεοφιλίδης, Στυλιανίδης, 2000).

## Μεθοδολογία της Έρευνας

### *Σκοπός της έρευνας*

Σκοπός της παρούσας πρωτότυπης έρευνας είναι η διερεύνηση των παραγόντων που καθιστούν αποτελεσματική την οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων υποχρεωτικής εκπαίδευσης που ακολουθούν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ξένων εκπαιδευτικών συστημάτων. Ειδικότερα, σκοπός είναι: 1) Η αναζήτηση της μορφής διοίκησης που εφαρμόζεται στα σχολεία αυτά, 2) η ιεράρχηση των προτιμήσεων των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών που υπηρετούν σε αυτά για τις τέσσερις μορφές ηγεσίας, 3) η μέτρηση του μεγέθους ελλείμματος κριτηρίων αποτελεσματικής οργάνωσης και διοίκησης των παραπάνω σχολικών μονάδων.

### *Ο πληθυσμός και το δείγμα και της έρευνας*

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε πέντε (5) ξένα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δημοτικά) από τα έντεκα (11) που λειτουργούν και ακολουθούν αμιγώς ξένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην Ελλάδα (Αθήνα – Θεσσαλονίκη), ήτοι ποσοστό 45,4%. Τα σχολεία που ανταποκρίθηκαν και συμμετείχαν στην έρευνα είναι:

1. St. Catherine's British Embassy School,
2. Πολωνικό Σχολείο,
3. American Community School of Athens,
4. Byron College,
5. Tassis Hellenic International School in Athens.

Από το σύνολο των εβδομήντα οκτώ (78) υπηρετούντων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα παραπάνω σχολεία κατά το σχολικό έτος 2006-2007 συμμετείχαν στην έρευνα πενήντα εννέα (59)· επιπλέον συμμετείχαν και οι πέντε (5) Διευθυντές των σχολικών μονάδων. Το ποσοστό συνεισφοράς της συμμετοχής των διδασκόντων ανέρχεται σε 76%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό συμμετοχής των Διευθυντών ανέρχεται σε 100%.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από 1/10/2006 έως 31/3/2007 σε τρεις διαφορετικές χρονικές φάσεις με γραπτό ερωτηματολόγιο. Στην πρώτη φάση διανεμήθηκε το ερωτηματολόγιο στους εκπαιδευτικούς και στους Διευθυντές στους χώρους των αναφερόμενων σχολείων, στη δεύτερη φάση το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από τους αναφερομένους στους σχολικούς χώρους και στην τρίτη φάση συγκεντρώθηκε από εμάς.

#### *Το ερωτηματολόγιο*

Το ερωτηματολόγιο<sup>1</sup> που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα αποτελείται από τρία μέρη.

*Α' Μέρος.* Καταγράφονται ορισμένα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα, όπως φύλο, οργανική θέση στο σχολείο, έτη προϋπηρεσίας, έτη προϋπηρεσίας ως Διευθυντής και ο αριθμός διδασκόντων στο σχολείο.

*Β' Μέρος.* Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου σχετίζεται με τις εξής τέσσερις μορφές ηγεσίας:

- (α) Κατευθυνόμενη δράση,
- (β) Ανάπτυξη/διατήρηση αρμονικών σχέσεων,
- (γ) Ελεύθερη δράση,
- (δ) Συμμετοχική δράση.

Στο μέρος αυτό, οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σε δύο ερωτήματα. Στο πρώτο ερώτημα, καλούνται να κατηγοριοποιήσουν τη μορφή ηγεσίας η οποία εφαρμόζεται στο σχολείο τους. Η ανάλυση των δεδομένων αυτών παρουσιάζεται στον *Πίνακα 1*. Στο δεύτερο ερώτημα, ζητείται από τους συμμετέχοντες να κατατάξουν τις τέσσερις μορφές ηγεσίας κατά σειρά προτίμησης (με πρώτη επιλογή εκείνη που συμφωνεί περισσότερο στην προτίμησή τους και τέταρτη επιλογή αυτήν που αντιστοιχεί λιγότερο) (Blake, Mouton, 1964).

Γ' Μέρος. Το μέρος αυτό αποτελείται από έντεκα κριτήρια που θεωρούνται ως αποτελεσματικά για την οργάνωση και διοίκηση μιας σχολικής μονάδας (Θεοφιλίδης, 1994· Θεοφιλίδης, Στυλιανίδης, 2000). Κάθε κριτήριο αξιολογείται με βάση τρεις ισοδιαστημικές κλίμακες τύπου Likert επτά διαβαθμίσεων, όπου το 1 αντιπροσωπεύει την έκφραση σε «ελάχιστο βαθμό», ενώ το 7 αναφέρεται σε «μέγιστο βαθμό», με τους ενδιάμεσους αριθμούς να εκφράζουν αντίστοιχες διαβαθμίσεις. Ειδικότερα, κάθε κριτήριο αξιολογείται με βάση τρεις ερωτήσεις που είναι οι ακόλουθες:

(α) Σε ποιο βαθμό υπάρχουν τα κριτήρια αποτελεσματικής οργάνωσης και διοίκησης σήμερα στο σχολείο σας;

Ελάχιστος βαθμός    1    2    3    4    5    6    7    Μέγιστος βαθμός

(β) Σε ποιο βαθμό έπρεπε να υπάρχουν τα κριτήρια αποτελεσματικής οργάνωσης και διοίκησης στο σχολείο σας;

Ελάχιστος βαθμός    1    2    3    4    5    6    7    Μέγιστος βαθμός

(γ) Πόσο σημαντικά θεωρείτε τα κριτήρια οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας;

Ελάχιστος βαθμός    1    2    3    4    5    6    7    Μέγιστος βαθμός

Χρησιμοποιώντας τις δύο πρώτες αξιολογήσεις και αφαιρώντας από την ερώτηση (β) την ερώτηση (α), προκύπτει η έλλειψη στο συγκεκριμένο κριτήριο. Η διαφορά αυτή μεταξύ των ερωτήσεων (α) και (β) πολλαπλασιάζεται στη συνέχεια με τη σημαντικότητα που αποδίδεται στο συγκεκριμένο κριτήριο, δηλαδή με την ερώτηση (γ) και προκύπτει κατ' αυτό τον τρόπο το μέγεθος του ελλείμματος. Η προσέγγιση αυτή, σε μαθηματική πρόταση, έχει τη μορφή:

$$ME = (\beta - \alpha) * \gamma$$

$$ME = \text{μέγεθος ελλείμματος}$$

$$\alpha = \text{βαθμός στον οποίο υπάρχει σήμερα στο σχολείο}$$

$$\beta = \text{βαθμός στον οποίο έπρεπε να υπάρχει στο σχολείο}$$

$$\gamma = \text{πόσο σημαντική θεωρείτε αυτήν την ιδέα}$$

Τα κριτήρια που σχετίζονται με την οργάνωση και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας και αξιολογούνται στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας είναι τα ακόλουθα:

1. Κοινό όραμα μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού και κοινές

επιδιώξεις στη σχολική εργασία (όπως ενότητα σκοπού και δράσης, συναδελφικότητα και συνεργασία).

2. Επικέντρωση της προσοχής στη διδασκαλία και τη μάθηση (όπως μεγιστοποίηση του χρόνου μάθησης, έμφαση στην επίδοση).
3. Ποιότητα στη διδασκαλία (ξεκάθαροι διδακτικοί στόχοι, καλά οργανωμένα και δομημένα μαθήματα, προσαρμογή στις ιδιαίτερες συνθήκες).
4. Υψηλές προσδοκίες (για εκπαιδευτικούς και μαθητές, μετάδοση της ιδέας για υψηλές προσδοκίες μέσα από σωστή επικοινωνία εκπαιδευτικών-μαθητών).
5. Αποτελεσματική επικοινωνία – ενδυνάμωση (όπως σαφήνεια κανονισμών, πληροφόρηση των μελών του συστήματος, αναγνώριση προσπάθειας).
6. Παρακολούθηση της ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών (παρακολούθηση της προόδου τους στους διάφορους τομείς/μαθήματα, αξιολόγηση του σχολικού έργου).
7. Δυναμική ηγεσία (συνειδητή επιδίωξη σαφώς καθορισμένων στόχων, στήριξη των μελών της ομάδας, εξασφάλιση μέσων, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων).
8. Αναγνώριση των δικαιωμάτων των μαθητών και παροχή ευκαιριών για ανάληψη ευθύνης εκ μέρους τους (όπως αυξημένη αυτο-εικόνα, ενεργητική συμμετοχή στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, αυξημένη ευθύνη για τα μαθησιακά αποτελέσματα του σχολείου).
9. Θετική και συστηματική σχέση οικογένειας και σχολείου (προγραμματισμένες επισκέψεις στο σχολείο, συμβολή στη λύση προβλημάτων που αντιμετωπίζει το σχολείο, ενημέρωση για μαθησιακά προβλήματα και μεθόδευση της λύσης τους).
10. Κατάλληλη μαθησιακή ατμόσφαιρα (ελκυστικό περιβάλλον, τάξη και πειθαρχία).
11. Προσπάθεια επιμόρφωσης του προσωπικού (όπως προγράμματα ανάπτυξης του προσωπικού στη σχολική μονάδα).

Η ανάλυση του Γ' μέρους παρουσιάζεται στους Πίνακες 2 έως 6.

#### *Κωδικοποίηση και ανάλυση των στοιχείων*

Το στάδιο της διαδικασίας των μετρήσεων και της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων περιλαμβάνει την κωδικοποίηση των στοιχείων σε βάση δεδομένων. Μετά την ολοκλήρωση της καταχώρησης πραγματοποιήθηκε επανέλεγχος για τη διαπίστωση της ακρίβειας εισαγωγής των στοιχείων, με στόχο τον εντοπισμό και τη διόρθωση πιθανών σφαλμάτων εισαγωγής. Η στατι-

στική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποίησε τις ακόλουθες στατιστικές αναλύσεις:

1. Στατιστικοί δείκτες περιγραφικής στατιστικής (descriptive statistics), όπως μέση τιμή ( $M$ ), τυπική απόκλιση ( $SD$ ) και κατανομή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων.
2. Για την αξιολόγηση των διαφορών μεταξύ ομάδων-ατόμων χρησιμοποιήθηκαν οι στατιστικές μέθοδοι, όπως  $t$ -test ανεξαρτήτων δειγμάτων (independent sample  $t$ -test),  $t$ -test εξαρτημένων δειγμάτων (paired sample  $t$ -test). Για τον έλεγχο των διαφορών μεταξύ ανεξαρτήτων ομάδων ή δειγμάτων χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός δείκτης  $t$ -test ανεξαρτήτων δειγμάτων<sup>2</sup> (independent sample  $t$ -test). Στις περιπτώσεις συγκρίσεων μεταξύ ομάδων εξαρτημένων δειγμάτων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο  $t$ -test εξαρτημένων ή σχετιζόμενων δειγμάτων (paired sample  $t$ -test).

Λαμβάνοντας υπόψη το είδος των ερευνώμενων μεταβλητών και ειδικότερα την κλίμακα απάντησης/μέτρησης, καθώς και το είδος των τιμών που λαμβάνουν βάση του τρόπου χειρισμού τους με σκοπό τη διερεύνηση των ερευνητικών στόχων εφαρμόστηκαν ποικίλες στατιστικές τεχνικές.

Επίσης, οι διερευνώμενες μεταβλητές διακρίθηκαν σε ανεξάρτητες και εξαρτημένες. Στις ανεξάρτητες συμπεριλήφθηκαν το σχολείο, το φύλο και η θέση εργασίας (Διευθυντής, διδάσκων-Εκπαιδευτικός). Εξαρτημένες μεταβλητές<sup>3</sup> αποτέλεσαν τα κριτήρια που σχετίζονται με την οργάνωση και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, καθώς και οι δηλώσεις που αναφέρονται στις ακόλουθες κατηγορίες: (α) σκοποί, πολιτική και ήθος του σχολείου, (β) διοίκηση του σχολείου, (γ) επικοινωνία και λήψη αποφάσεων και (δ) επαγγελματικές σχέσεις.

Όλες οι προαναφερόμενες στατιστικές αναλύσεις έγιναν μέσω του στατιστικού προγράμματος Statistical Package for Social Science (S.P.S.S.) for Windows (Version 13.0), βάση του οποίου εξετάστηκαν οι σκοποί, οι στόχοι και οι στατιστικές αναλύσεις της παρούσας μελέτης.

## Αποτελέσματα της έρευνας

### ΜΕΡΟΣ Α'

Στην έρευνα συμμετείχαν δέκα (10) άνδρες (ποσοστό 15, 62%) και πενήντα τέσσερις (54) γυναίκες (ποσοστό 84, 38%). Η διδακτική εμπειρία των συμμετεχόντων στην έρευνα κυμαίνεται γύρω στα δεκαπέντε (15) χρόνια ( $M = 15.28$ ,  $SD = 10.15$ ), ενώ ο μέσος όρος υπηρεσίας στο σχολείο είναι περίπου επτά (7) χρόνια ( $M = 7.53$ ,  $SD = 7.22$ ).

## ΜΕΡΟΣ Β'

Στο μέρος αυτό επιδιώκουμε να προσδιορίσουμε τις διαφορετικές απόψεις μεταξύ διδασκόντων και Διευθυντών ως προς την αντιλαμβανόμενη μορφή διοίκησης που εφαρμόζεται στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν, αλλά και την ιεράρχηση της αντίστοιχης επιθυμητής μορφής από αυτούς. Στην πρώτη ερώτηση διδάσκοντες και Διευθυντές επιλέγουν τη μορφή ηγεσίας η οποία αντιπροσωπεύει καλύτερα τη φιλοσοφία της διοικητικής πρακτικής που εκτιμούν ότι εφαρμόζεται στο σχολείο τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. Απόλυτη (f), και εκατοστιαία συχνότητα (% f) των μορφών διοίκησης στο σύνολο των Διευθυντών και των διδασκόντων του δείγματος.

	Σύνολο δείγματος f – f %	Διδάσκοντες f – f %	Διευθυντές f – f %
Κατευθυνόμενη Δράση	2 – 3,1 %	2 – 3,4 %	0 – 0,0 %
Ανάπτυξη/Διατήρηση Αρμονικών Σχέσεων	3 – 4,7 %	3 – 5,1 %	0 – 0,0 %
Ελεύθερη Δράση	2 – 3,1 %	2 – 3,4 %	0 – 0,0 %
Συμμετοχική Δράση	57 – 89,1 %	52 – 88,1 %	5 – 100,0 %

Η συντριπτική πλειοψηφία των διδασκόντων (ποσοστό 89,1%) δηλώνει ότι η μορφή διοίκησης που ακολουθείται στο σχολείο που εργάζονται είναι η συμμετοχική δράση. Συγκεκριμένα, από το σύνολο των πενήντα εννέα (59) διδασκόντων, οι πενήντα δύο (52) (ποσοστό 88,1%) δηλώνουν τη συμμετοχική δράση ως τη μορφή διοίκησης που εφαρμόζεται σήμερα στα σχολεία τους. Ακολουθούν η ανάπτυξη/διατήρηση αρμονικών σχέσεων (ποσοστό 5,1%), η κατευθυνόμενη δράση και η ελεύθερη δράση (ποσοστό 3,4%).

Οι πέντε Διευθυντές των σχολείων στο σύνολό τους (100% του δείγματος) υποστηρίζουν ότι η μορφή διοίκησης που ακολουθείται στα σχολεία τους είναι αυτή της συμμετοχικής δράσης. Ειδικότερα, υποστηρίζουν ότι στα σχολεία που ηγούνται δεν εφαρμόζονται οι υπόλοιπες μορφές διοίκησης.

Στη δεύτερη ερώτηση σχετικά με τη σειρά προτίμησης της μορφής διοίκησης, οι διδάσκοντες συνολικά δηλώνουν ως πρώτη επιλογή αυτή της συμμετοχικής δράσης. Ειδικότερα, 47 διδάσκοντες (ποσοστό 79,6%) δηλώνει ως πρώτη επιλογή τη συμμετοχική δράση, ενώ έξι (6) διδάσκοντες (ποσοστό 10,2%) δηλώνει ως πρώτη επιλογή την ανάπτυξη/διατήρηση αρμονικών σχέσεων. Τέλος, οι υπόλοιποι έξι (6) διδάσκοντες (ποσοστό 10,2 %) δηλώνουν ως πρώτη επιλογή την ελεύθερη δράση. Η κατευθυνόμενη δράση δεν

επιλέχθηκε από κανένα διδάσκοντα ως πρώτη επιλογή επιθυμητής μορφής διοίκησης.

Η ανάπτυξη/διατήρηση αρμονικών σχέσεων αποτελεί τη δεύτερη επιλογή για είκοσι εννέα (29) διδάσκοντες (ποσοστό 49,0%), ενώ η συμμετοχική δράση αποτελεί τη δεύτερη επιλογή για είκοσι ένα (21) διδάσκοντες (ποσοστό 38,88). Η κατευθυνόμενη δράση αποτελεί την τελευταία επιλογή για πενήντα επτά (57) διδάσκοντες, δηλαδή ποσοστό 96,4% του συνόλου του δείγματος.

Από τους πέντε (5) Διευθυντές των σχολικών μονάδων, οι τρεις επιλέγουν ως πρώτη τη συμμετοχική δράση, ένας (1) την ανάπτυξη/διατήρηση αρμονικών σχέσεων και ένας (1) την ελεύθερη δράση. Για τέσσερις (4) Διευθυντές, δεύτερη επιλογή αποτελεί η ανάπτυξη/διατήρηση αρμονικών σχέσεων, ενώ οι Διευθυντές στο σύνολό τους έχουν και αυτοί ως τελευταία επιλογή την κατευθυνόμενη δράση. Τα αποτελέσματα της σύγκρισης μεταξύ των διδασκόντων και των Διευθυντών φανερώνουν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την προτιμώμενη μορφή διοίκησης του σχολείου τους.

### *ΜΕΡΟΣ Γ'*

Στο μέρος αυτό διερευνούμε το μέγεθος ελλείμματος αποτελεσματικότητας στην οργάνωση και διοίκηση του σχολείου με βάση έντεκα κριτήρια (βλ. σελ. 9). Το μέγεθος ελλείμματος (Μ.Ε.) αποτελεσματικότητας προσδιορίζεται από τη διαφορά αξιολόγησης διδασκόντων και Διευθυντών στο πόσο τα κριτήρια αποτελεσματικής οργάνωσης και διοίκησης «έπρεπε να υπάρχουν» (β) και στο «πόσο υπάρχουν» (α) πολλαπλασιαζόμενη της διαφοράς με το βαθμό σημαντικότητας (γ) που αποδίδουν οι ερωτώμενοι στα κριτήρια αυτά  $[(\beta-\alpha)*\gamma=\text{Μ.Ε.}]$ .

*Οι αντιλήψεις των Διευθυντών για το «πόσο υπάρχουν» και «πόσο έπρεπε να υπάρχουν» τα κριτήρια οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας.*

ΠΙΝΑΚΑΣ 2. Μέσες τιμές (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*), βαθμοί ελευθερίας (*df*), διαφορές (*t*-τιμές) και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (*p-values*) (*N* = 5).

Κριτήρια οργάνωσης και διοίκησης σχολικής μονάδας κατά τους Διευθυντές	Πόσο υπάρχει	Πόσο έπρεπε να υπάρχει	<i>df</i>	<i>t</i>
	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )		
1. Κοινό όραμα μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού και κοινές επιδιώξεις στη σχολική εργασία	5.80 (0.84)	6.60 (0.55)	4	2.138
2. Επικέντρωση της προσοχής στη διδασκαλία και μάθηση	5.80 (1.64)	6.80 (0.45)	4	1.826
3. Ποιότητα στη διδασκαλία	6.00 (1.23)	6.80 (0.45)	4	2.138
4. Υψηλές προσδοκίες	6.20 (0.84)	6.80 (0.45)	4	2.449
5. Αποτελεσματική επικοινωνία – ενδυνάμωση	5.80 (1.10)	6.80 (0.45)	4	2.236
6. Παρακολούθηση της ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών	6.00 (0.71)	6.60 (0.89)	4	2.449
7. Δυναμική ηγεσία	6.40 (0.89)	6.60 (0.89)	4	1.00
8. Αναγνώριση των δικαιωμάτων των μαθητών και παροχή ευκαιριών για ανάληψη ευθύνης εκ μέρους τους	6.00 (0.73)	6.60 (0.89)	4	1.500
9. Θετική και συστηματική σχέση οικογένειας και σχολείου	5.20 (0.84)	6.00 (1.00)	4	2.138
10. Κατάλληλη μαθησιακή ατμόσφαιρα	6.40 (0.89)	6.80 (0.45)	4	1.633
11. Προσπάθεια επιμόρφωσης προσωπικού	5.20 (1.92)	6.80 (0.45)	4	2.359



Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι Διευθυντές δεν εκτιμούν ότι «θα πρέπει να υπάρχουν» σε μεγαλύτερο βαθμό από το βαθμό «που υπάρχουν» τα συγκεκριμένα κριτήρια οργάνωσης και διοίκησης των σχολικών μονάδων.

Οι αντιλήψεις των διδασκόντων για το «πόσο υπάρχουν» και «πόσο έπρεπε να υπάρχουν» τα κριτήρια οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3. Μέσες τιμές (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*), βαθμοί ελευθερίας (*df*), διαφορές (*t*-τιμές) και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (*p-values*) (*N* = 59).

Κριτήρια οργάνωσης και διοίκησης σχολικής μονάδας για τους διδάσκοντες	Πόσο υπάρχει	Πόσο έπρεπε να υπάρχει	<i>df</i>	<i>t</i>
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>		
1. Κοινό όραμα μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού και κοινές επιδιώξεις στη σχολική εργασία	5.66 (1.14)	6.53 (0.70)	58	6.588***
2. Επικέντρωση της προσοχής στη διδασκαλία και μάθηση	5.76 (1.04)	6.32 (0.92)	58	4.276***
3. Ποιότητα στη διδασκαλία	5.88 (1.02)	6.71 (0.56)	58	7.469***
4. Υψηλές προσδοκίες	5.86 (1.09)	6.37 (0.81)	58	3.641***
5. Αποτελεσματική επικοινωνία – ενδυνάμωση	5.20 (1.17)	6.54 (0.80)	58	10.011***
6. Παρακολούθηση της ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών	5.61 (1.08)	6.44 (0.75)	58	6.990***
7. Δυναμική ηγεσία	5.63 (1.20)	6.56 (0.53)	58	6.351***
8. Αναγνώριση των δικαιωμάτων των μαθητών και παροχή ευκαιριών για ανάλυση ευθύνης εκ μέρους τους	5.98 (1.14)	6.46 (0.77)	58	3.978***
9. Θετική και συστηματική σχέση οικογένειας και σχολείου	5.98 (1.18)	6.42 (0.81)	58	2.740**
10. Κατάλληλη μαθησιακή ατμόσφαιρα	5.95 (0.92)	6.59 (0.67)	58	6.150***
11. Προσπάθεια επιμόρφωσης προσωπικού	5.53 (1.37)	6.47 (0.73)	58	5.529***

\*\*\*  $p < .001$     \*\*  $p < .01$

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι διδάσκοντες εκτιμούν ότι τα έντεκα κριτήρια οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας «θα πρέπει να υπάρχουν» σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτό «που υπάρχουν» σήμερα.

Η σύγκριση των αποτελεσμάτων των Πινάκων 2 και 3 φανερώνουν ότι οι Διευθυντές και το διδακτικό προσωπικό των σχολείων έχουν μια εντελώς διαφορετική αντίληψη σχετικά με το βαθμό στον οποίο «υπάρχει» και στο βαθμό που «θα έπρεπε να υπάρχει» καθένα από τα κριτήρια οργάνωσης και διοίκησης των σχολικών μονάδων. Συγκεκριμένα, ενώ οι Διευθυντές θεωρούν ότι δεν υφίστανται διαφορές μεταξύ του βαθμού «που υπάρχουν» και του βαθμού στον οποίο «θα έπρεπε να υπάρχουν» τα κριτήρια αυτά, αντίθετα οι διδάσκοντες θεωρούν ότι θα έπρεπε «να υπάρχουν» σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτόν «που υπάρχουν» τα κριτήρια οργάνωσης και διοίκησης των σχολικών μονάδων στις οποίες υπηρετούν.

*Σύγκριση των αντιλήψεων διδασκόντων και Διευθυντών για το βαθμό ύπαρξης των κριτηρίων αποτελεσματικής οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας (πόσο υπάρχουν).*

ΠΙΝΑΚΑΣ 4. Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD), βαθμοί ελευθερίας (df), διαφορές (t-τιμές) και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (p-values) (N = 64).

Βαθμός ύπαρξης κριτηρίων αποτελεσματικής οργάνωσης και διοίκησης (πόσο υπάρχουν)	Διδάσκοντες Διευθυντές		df	t
	M (SD)	M (SD)		
1. Κοινό όραμα μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού και κοινές επιδιώξεις στη σχολική εργασία	5.66 (1.14)	5.80 (0.84)	62	0.266
2. Επικέντρωση της προσοχής στη διδασκαλία και μάθηση	5.76 (1.04)	5.80 (1.64)	62	0.074
3. Ποιότητα στη διδασκαλία	5.88 (1.02)	6.00 (1.23)	62	0.247
4. Υψηλές προσδοκίες	5.86 (1.09)	6.20 (0.84)	62	0.570
5. Αποτελεσματική επικοινωνία – ενδυνάμωση	5.20 (1.17)	5.80 (1.10)	62	1.098
6. Παρακολούθηση της	5.61(1.08)	6.00 (0.71)	62	0.787

ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών				
7. Δυναμική ηγεσία	5.63 (1.20)	6.40 (0.89)	62	1.401
8. Αναγνώριση των δικαιωμάτων των μαθητών και παροχή ευκαιριών για ανάληψη ευθύνης εκ μέρους τους	5.98 (1.14)	6.00 (1.73)	62	0.031
9. Θετική και συστηματική σχέση οικογένειας και σχολείου	5.98 (1.18)	5.20 (0.84)	62	1.446
10. Κατάλληλη μαθησιακή ατμόσφαιρα	5.95 (0.92)	6.40 (0.89)	62	1.056
11. Προσπάθεια επιμόρφωσης προσωπικού	5.53 (1.37)	5.20 (1.92)	62	0.495

Τα αποτελέσματα της σύγκρισης μεταξύ των διδασκόντων και των Διευθυντών δεν ανέδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ τους ως προς το βαθμό ύπαρξης των κριτηρίων οργάνωσης και διοίκησης των σχολείων (Πίνακας 4). Διδακτικό προσωπικό και Διευθυντές των σχολικών μονάδων υποστηρίζουν την ύπαρξη των κριτηρίων αυτών στον ίδιο βαθμό, χωρίς να υπάρχουν διαφορές μεταξύ τους. Ωστόσο, είναι σκόπιμο να σημειωθεί ότι, ενώ δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο αυτών ομάδων, προκύπτει ότι οι Διευθυντές αντιλαμβάνονται σε υψηλότερο βαθμό έναντι των διδασκόντων ότι υπάρχουν τα κριτήρια της:

- (1) αποτελεσματικής επικοινωνίας – ενδυνάμωσης,
- (2) δυναμικής ηγεσίας
- (3) κατάλληλης μαθησιακής ατμόσφαιρας.

Οι διδάσκοντες αντιλαμβάνονται σε σχετικά υψηλότερο βαθμό από τους Διευθυντές των σχολείων ότι υπάρχει θετική και συστηματική σχέση της οικογένειας με το σχολείο, στοιχείο που μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι διδάσκοντες έχουν συχνότερη επαφή με τους γονείς σχετικά με τη μελέτη και επίδοση των μαθητών.

Διαφορές αντιλήψεων διδασκόντων και Διευθυντών για το βαθμό σημαντικότητας των κριτηρίων οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5. Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD), βαθμοί ελευθερίας (df), διαφορές (t-τιμές) και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (p-values) (N = 64).

Βαθμός σημαντικότητας των κριτηρίων αποτελεσματικής οργάνωσης και διοίκησης	Διδάσκοντες	Διευθυντές	df	t
	M (SD)	M (SD)		
1. Κοινό όραμα μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού και κοινές επιδιώξεις στη σχολική εργασία	6.59 (0.70)	6.60 (0.55)	62	0.021
2. Επικέντρωση της προσοχής στη διδασκαλία και μάθηση	6.32 (0.92)	6.80 (0.45)	62	1.146
3. Ποιότητα στη διδασκαλία	6.83 (0.38)	6.80 (0.45)	62	0.171
4. Υψηλές προσδοκίες	6.46 (0.73)	6.80 (0.45)	62	1.032
5. Αποτελεσματική επικοινωνία – ενδυνάμωση	6.66 (0.58)	6.60 (0.89)	62	0.218
6. Παρακολούθηση της ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών	6.47 (0.77)	6.60 (0.55)	62	0.354
7. Δυναμική ηγεσία	6.63 (0.58)	6.60 (0.89)	62	0.096
8. Αναγνώριση των δικαιωμάτων των μαθητών και παροχή ευκαιριών για ανάληψη ευθύνης εκ μέρους τους	6.51 (0.73)	6.40 (1.34)	62	0.298
9. Θετική και συστηματική σχέση οικογένειας και σχολείου	6.41 (0.83)	6.00 (1.00)	62	1.034
10. Κατάλληλη μαθησιακή ατμόσφαιρα	6.58 (0.79)	6.80 (0.45)	62	0.620
11. Προσπάθεια επιμόρφωσης προσωπικού	6.64 (0.61)	6.80 (0.45)	62	0.558

Τα αποτελέσματα της σύγκρισης μεταξύ των διδασκόντων και των Διευθυντών δεν έδειξαν διαφορές αντιλήψεων ως προς τη σημαντικότητα των

κριτηρίων οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας (Πίνακας 5). Πιο συγκεκριμένα, Διευθυντές και διδάσκοντες έχουν την ίδια αντίληψη και άποψη σχετικά με τη σημαντικότητα των έντεκα κριτηρίων οργάνωσης και διοίκησης των σχολικών μονάδων. Το αποτέλεσμα αυτό σε συνδυασμό με τα συμπεράσματα των δύο προηγούμενων αναλύσεων δείχνουν ότι, ενώ υπάρχουν ορισμένες διαφορετικές αντιλήψεις για το βαθμό ύπαρξης των κριτηρίων, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το βαθμό σημαντικότητας των κριτηρίων οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας. Αυτό ερμηνεύεται ως αποδοχή της εγκυρότητας και της σημαντικότητας αυτών των κριτηρίων από εκπαιδευτικούς και Διευθυντές.

*Μέγεθος Ελλείμματος (M.E.) των κριτηρίων αποτελεσματικής οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας [(β-α)\*γ=M.E.].*

ΠΙΝΑΚΑΣ 6. Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD), βαθμοί ελευθερίας (df), διαφορές (t-τιμές) και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (p-values) (N = 64).

Μέγεθος ελλείμματος (M.E.) κριτηρίων αποτελεσματικής οργάνωσης και διοίκησης	Διδάσκοντες M (SD)	Διευθυντές M (SD)	df	t
1. Κοινό όραμα μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού και κοινές επιδιώξεις στη σχολική εργασία	5.71 (6.65)	5.40 (5.81)	62	0.102
2. Επικέντρωση της προσοχής στη διδασκαλία και μάθηση	3.85 (6.49)	6.40 (7.37)	62	0.837
3. Ποιότητα στη διδασκαλία	5.71 (5.89)	5.20 (5.17)	62	0.188
4. Υψηλές προσδοκίες	3.58 (6.80)	4.00 (3.67)	62	0.137
5. Αποτελεσματική επικοινωνία – ενδυνάμωση	8.93 (6.70)	6.60 (7.06)	62	0.745
6. Παρακολούθηση της ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών	5.44 (6.03)	4.00 (3.67)	62	0.524
7. Δυναμική ηγεσία	6.31 (7.55)	1.40 (3.13)	62	1.434
8. Αναγνώριση των δικαιωμάτων των μαθητών και παροχή ευκαιριών για ανάληψη ευθύνης εκ μέρους τους	3.08 (5.97)	3.00 (4.12)	62	0.031

9. Θετική και συστηματική σχέση οικογένειας και σχολείου	3.02 (8.05)	5.20 (5.81)	62	0.592
10. Κατάλληλη μαθησιακή ατμόσφαιρα	4.37 (5.48)	2.60 (3.58)	62	0.708
11. Προσπάθεια επιμόρφωσης προσωπικού	6.48 (9.04)	10.40 (9.07)	62	0.932

Τα αποτελέσματα δεν ανέδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορετικών αντιλήψεων μεταξύ Διευθυντών και διδασκόντων ως προς το μέγεθος ελλείμματος κριτηρίων αποτελεσματικής οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου. Είναι σκόπιμο να σημειωθεί ότι, ενώ δεν υπάρχουν σημαντικές στατιστικά διαφορές, εντούτοις με βάση τις μέσες τιμές των κριτηρίων υπάρχουν διαφορετικές αντιλήψεις-εκτιμήσεις σχετικά με το μέγεθος ελλείμματος ορισμένων κριτηρίων. Συγκεκριμένα, οι Διευθυντές υποστηρίζουν ότι υπάρχει κάποιο έλλειμμα α) στην επικέντρωση της προσοχής στη διδασκαλία και τη μάθηση και β) στην προσπάθεια επιμόρφωσης του προσωπικού. Αντίθετα, το διδακτικό προσωπικό υποστηρίζει, ότι υπάρχει κάποιο έλλειμμα α) στην αποτελεσματική επικοινωνία – ενδυνάμωση και β) στην ύπαρξη δυναμικής ηγεσίας. Οι παραπάνω διαφορετικές αντιλήψεις πιθανόν να οφείλονται στα προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα (προσωπικές πεποιθήσεις των διδασκόντων, υποκειμενικά κριτήρια αξιολόγησης κ.ά.) είτε σε διαφορές μεταξύ των σχολείων που υπηρετούν ως προς την οργάνωση και διοίκησή τους.

#### *Ανάλυση των αποτελεσμάτων – Συμπεράσματα*

Η παρούσα έρευνα, έχει δύο βασικούς στόχους.

Ο πρώτος στόχος διερευνά τη μορφή διοίκησης που εφαρμόζεται από τους Διευθυντές, καθώς και εκείνη που βιώνουν ή αντιλαμβάνονται οι διδάσκοντες εκπαιδευτικοί. Επίσης, διερευνά την ιεράρχηση των προτιμήσεών τους σύμφωνα με τέσσερις μορφές διοίκησης (βλ. πίνακα 1). Ο δεύτερος στόχος διερευνά το μέγεθος ελλείμματος των κριτηρίων οργάνωσης και διοίκησης των σχολείων με βάση έντεκα κριτήρια (βλ. πίνακα 6).

Ως προς τη μορφή διοίκησης που εφαρμόζεται από τους Διευθυντές, η διαπίστωση είναι θετική, διότι οι Διευθυντές στο σύνολό τους δηλώνουν ότι εφαρμόζουν τη συμμετοχική διοίκηση και οι διδάσκοντες στη συντριπτική τους πλειοψηφία (ποσοστό 89,1%) ότι βιώνουν την αντίστοιχη μορφή διοίκησης.

Η συμμετοχική διοίκηση βασίζεται στη συνεργασία Διευθυντών και δι-

δασκόντων, σε μια σειρά από ζητήματα διοικητικής και παιδαγωγικής φύσης η οποία επενεργεί θετικά στη μεγιστοποίηση της διοικητικής λειτουργικής αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, ενώ παράλληλα συμβάλλει στην ανάπτυξη και ενίσχυση των εκπαιδευτικών. Η συμμετοχική ενεργοποίηση του διδακτικού προσωπικού αυξάνει τη διαφάνεια και δημοκρατική λειτουργία των θεσμών, ικανοποιεί τα συναισθήματα των διαφόρων ομάδων, αυξάνει την επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα, οδηγεί στη λήψη καλύτερων αποφάσεων και αναπτύσσει τις δεξιότητες της συνυπευθυνότητας, αυτοπειθαρχίας και αυτοελέγχου Διευθυντών και διδασκόντων (Φασούλης, 2001:66).

Επίσης, η ιεράρχηση της συμμετοχικής διοίκησης ως πρώτης προτιμητέας μορφής διοίκησης από τη συντριπτική πλειοψηφία των διδασκόντων και των Διευθυντών (ποσοστά 79,6% και 75% αντίστοιχα) είναι απόρροια του πρώτου ευρήματος. Διευθυντές και διδάσκοντες βιώνουν τα θετικά αποτελέσματα της συμμετοχικής διοίκησης, κατανοούν τις θετικότερες επιδράσεις και την επιλέγουν ως πρώτη σε σχέση με τις άλλες τρεις (κατευθυνόμενη δράση, ανάπτυξη – διατήρηση αρμονικών σχέσεων, ελεύθερη πορεία).

Ο δεύτερος στόχος της έρευνας διερευνά το μέγεθος ελλείμματος των κριτηρίων αποτελεσματικής οργάνωσης και διοίκησης των σχολικών μονάδων. Το μέγεθος ελλείμματος αποτελεσματικότητας των Διευθυντών στη διοίκηση με βάση τα έντεκα (11) κριτήρια προσδιορίζεται από τη διαφορά αξιολόγησης διδασκόντων και Διευθυντών στο πόσο θα «έπρεπε να υπάρχουν» (β) και στο «πόσο υπάρχουν» (α) πολλαπλασιαζόμενη με το βαθμό σημαντικότητας που αποδίδουν οι παραπάνω στα κριτήρια αυτά  $[(\beta-\alpha)*\gamma=M.E.]$ .

Στις αντιλήψεις – δηλώσεις αυτοαξιολόγησης των Διευθυντών και στις αντίστοιχες ετεροαξιολογήσεις των διδασκόντων, δεν παρουσιάστηκαν σημαντικές στατιστικά διαφορές. Αυτό δύναται να ερμηνευτεί, καταρχάς, ως σύγκλιση απόψεων που δεν προσδιορίζει μέγεθος ελλείμματος αποτελεσματικής οργάνωσης και διοίκησης στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν. Το θετικό αυτό εύρημα αποδίδεται στο γεγονός ότι οι Διευθυντές διαθέτουν θεωρητική κατάρτιση και επιμόρφωση σε ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικών μονάδων που τους καθιστά αποτελεσματικούς κατά την άσκηση των καθηκόντων τους.

Σύμφωνα με επεξεργασμένα ποιοτικά στοιχεία (αδημοσίευτης ακόμα έρευνάς μας) η επιλογή των υποψηφίων Διευθυντών στα ξένα σχολεία κρίνεται από το συνδυασμό κατοχής τυπικών και ουσιαστικών προσόντων. Τυπικά προσόντα αποτελούν η επιτυχημένη διδακτική τους προϋπηρεσία, οι σπουδές στην οργάνωση και διοίκηση, η επιμόρφωση σε αντίστοιχα γνωστικά αντικεί-

μενα. Ο συνδυασμός των παραπάνω με δεξιότητες συνεργασίας, επαγγελματικής πληρότητας και αντιληπτικής ικανότητας (Σαΐτης, 2005), αποτελούν κρίσιμα αξιολογικά στοιχεία για την επιλογή τους. Οι παραπάνω προϋποθέσεις τους οδηγούν σε συνθήκες συνεχούς βελτίωσης και επάρκειας για την οργάνωση και διοίκηση των σχολείων τους.

Πρέπει, επίσης, να επισημάνουμε, σε επί μέρους κριτήρια που προκύπτουν με βάση τη διαφορά των μέσων τιμών ότι οι Διευθυντές αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό, σε σύγκριση με τους διδάσκοντες, κάποιο έλλειμμα επικέντρωσης της προσοχής στη διδασκαλία και τη μάθηση και τη συστηματική σύσφιξη των σχέσεων οικογένειας-σχολείου, ενώ αντίθετα οι διδάσκοντες αντιλαμβάνονται κάποιο έλλειμμα στην αποτελεσματική επικοινωνία και ενδυνάμωση, όπως και στην ύπαρξη δυναμικής ηγεσίας. Δεν μπορούμε να δώσουμε κάποια ερμηνεία στις παραπάνω διαφορετικές –έστω και μη στατιστικά σημαντικές– εκτιμήσεις, διότι μας λείπουν τα ποιοτικά στοιχεία αξιολόγησής τους.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας διαπιστώνεται γενικά ότι υπάρχει θετική σύγκλιση αντιλήψεων Διευθυντών και εκπαιδευτικών για τη συμμετοχική διοίκηση τόσο ως πράξη εφαρμογής από τους Διευθυντές όσο και ως βίωμα από τους διδάσκοντες. Η ίδια θετική εκτίμηση ισχύει και για την ιεράρχηση της συμμετοχικής διοίκησης ως πρώτης προτίμησης από Διευθυντές και διδάσκοντες.

Τα κριτήρια αποτελεσματικής οργάνωσης και διοίκησης κρίθηκαν αποδεκτά και σημαντικά τόσο για τους Διευθυντές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Αν και από τη σύγκριση των αντιλήψεων Διευθυντών και εκπαιδευτικών δε διαπιστώθηκε μέγεθος ελλείμματος αποτελεσματικής οργάνωσης και διοίκησης των σχολείων, εντούτοις οι εκτιμήσεις των διδασκόντων ότι τα έντεκα κριτήρια αποτελεσματικότητας έπρεπε να υπάρχουν σε μεγαλύτερο βαθμό αποτελούν ένδειξη για την δραστηριοποίηση των Διευθυντών να εντείνουν τις προσπάθειές τους για τη βελτίωση της οργανωτικής και διοικητικής αποτελεσματικότητας.

## Σημειώσεις

1. Το ερωτηματολόγιο αυτό χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τους Χ. Θεοφιλίδη και Μ. Στυλιανίδη σε παρόμοια έρευνα που διενεργήθηκε στα δημόσια δημοτικά σχολεία της Κύπρου το 2000. Από εμάς έγιναν οι απαραίτητες παρεμβάσεις για τις ανάγκες της έρευνας.

2. Στην περίπτωση των συγκρίσεων μεταξύ κατηγοριών ή ομάδων, αν η ομοιογένεια των κατανομών των τιμών των απαντήσεων, η οποία πραγματοποιήθηκε μέσω του Levene's test, έδειχνε ανομοιογένεια των τυπικών αποκλίσεων, λάβαμε υπόψη την προσαρμοσμένη τιμή του δείκτη t-test για προσαρμοσμένες κατανομές.

3. Ο διαχωρισμός των μεταβλητών σε ανεξάρτητες και εξαρτημένες είναι απαραίτητη, τό-



σο στο πλαίσιο διερεύνησης των ερευνητικών υποθέσεων, όσο και εφαρμογής των στατιστικών αναλύσεων (π.χ. t-test ανεξάρτητων δειγμάτων). Ωστόσο, είναι σκόπιμο να σημειωθεί ότι σε καμιά περίπτωση ο ερευνητής δε μπορεί να υποστηρίξει την ύπαρξη αιτιώδους σχέσης μεταξύ τους. Εξάλλου, κάτι τέτοιο είναι ιδιαίτερα δύσκολο εξαιτίας της φύσης του ερευνητικού πεδίου των Κοινωνικών Επιστημών και γενικότερα των Επιστημών της Συμπεριφοράς, όπου είναι δύσκολο να υποστηριχθεί η ύπαρξη αποτελεσμάτων και σχέσεων, καθώς και η υποστήριξη ή η ένδειξη αποτελεσμάτων και σχέσεων μεταξύ μεταβλητών. Συμπερασματικά, η μεταβλητή X (ανεξάρτητη μεταβλητή) αποτέλεσε το κριτήριο και εννοιολογικά «ασκούσε» επίδραση στη διαμόρφωση των τιμών της μεταβλητής Ψ (εξαρτημένη μεταβλητή) μέσω μιας συναρτησιακής σχέσης  $f[\Psi=f(X)]$ . Ωστόσο, δεν είναι εφικτός ο προσδιορισμός της σχέσης και ο ακριβής τύπος που την εκφράζει.

## Βιβλιογραφία

- Bloom, B. (1976). *Human Characteristics and School Learning*. New York: Mc Graw – Hill.
- Bhindi, N., Duignan, P. (1997). Leadership for a New Century. *Educational Management and Administration*, 25 (2), 117-132.
- Blake, R., Mouton, J. (1964). *The Managerial Grid*. Houston. Texas: Gulf Publishing.
- Brookover, W.B., Beacy, C., Flood, P., Schweitzer, J., Wisenbaker, J. (1979). *School Social Systems and Student Achievement*. New York: Praeger.
- Duignan, P. (1986). Research on Effective Schooling: Some Implication for School Improvement. *Journal of Educational Administration*, 23 (1), 54-73.
- Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37 (1), 15-24.
- Fuller, B. (1987). School Effects in the Third World. *Review of Educational Research*. Vol. 57 (3), 255-292.
- Θεοφιλίδης, X. (1994). *Ορθολογιστική Οργάνωση της Διοίκησης του Σχολείου*. Λευκωσία.
- Θεοφιλίδης, X., Στυλιανίδης, Μ. (2000). *Φιλοσοφία & Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο*. Λευκωσία.
- Πασιαρδής, Π., Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία: πραγματικότητα ή ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Reynolds, D. (1995). The Effective School: An Inaugural Lecture. *Evaluation Research in Education*, 9 (2), 57-73.
- Σαΐτης, X. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Sammons, P., Hillman, J., Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: a Review of School Effectiveness Research*. A Report by the Institute of Education for the Office for Standards in Education. London: OFSTED.
- Southworth, G. (1990). Leadership, Headship and Effective Primary Schools. *School Organisation*, 10 (1), 3-16.
- Φασούλης, Κ. (2001). *Η Ελληνική και Ευρωπαϊκή Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Λύχνος.

# Τεχνικές ανάπτυξης και αξιολόγησης του λεξιλογίου στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας Γυμνασίου. Διερεύνηση των σχετικών μεθόδων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί.

Μαρία Παραδιά

*Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Σωτήριος Γκλαβάς

*Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Ναπολέον Σπ. Μήτσης

*Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας*

Δημήτριος Τζιμώκας

*Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*

## Περίληψη

Το παρόν άρθρο εστιάζει στις τεχνικές ανάπτυξης και αξιολόγησης του λεξιλογίου που χρησιμοποιούνται σήμερα από τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας γυμνασίου και εξετάζει κατά πόσο αυτές συνάδουν με την αρχή της ισοτιμίας γραμματικής και λεξιλογίου. Για την επίτευξη αυτού του στόχου καταρτίστηκε ειδικό ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώθηκε από φιλόλογους και των δύο φύλων, με ποικίλη διδακτική εμπειρία, και από τις τρεις τάξεις του γυμνασίου, τόσο επαρχιακών όσο και αστικών σχολείων. Τα αποτελέσματα της δειγματοληψίας έδειξαν ότι οι

---

*Η κ. Μαρία Παραδιά είναι Δρ. Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας.*

*Ο κ. Σωτήριος Γκλαβάς είναι τ. Σύμβουλος Φιλολόγος του Π.Ι.*

*Ο κ. Ναπολέον Μήτσης είναι καθηγητής Γλωσσολογίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.*

*Ο κ. Δημήτριος Τζιμώκας είναι εκπαιδευτικός κλ. ΠΕ02, Υπ. Διδάκτωρ Γλωσσολογίας Παν. Αθηνών.*

εκπαιδευτικοί διαχωρίζονται σε δύο σχεδόν ισοδύναμες ομάδες: σε αυτούς που θεωρούν το λεξιλόγιο ισάξιο της γραμματικής και σε αυτούς που το περιθωριοποιούν. Αυτός, όμως, ο διαχωρισμός δεν φαίνεται να επεκτείνεται και στις επιμέρους τεχνικές ανάπτυξης και αξιολόγησης του λεξιλογίου, καθώς οι διάφορες σχετικές προτιμήσεις των εκπαιδευτικών τους χαρακτηρίζουν στο σύνολό τους και όχι σε συνάρτηση με τη γενικότερη τοποθέτησή τους περί λεξιλογίου. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί εν γένει προκρίνουν τη συστηματική ενασχόληση με το λεξιλόγιο καθώς και τη χρήση του περιεχόμενου και των επικοινωνιακών περιστάσεων για τη διδασκαλία των λεξιλογικών σημασιών. Τέλος, δείχνουν ιδιαίτερη προτίμηση στην ενσωματωμένη αξιολόγηση του λεξιλογίου, η οποία δίνει έμφαση στην αποτίμηση της λεξιλογικής γνώσης σε άμεση συνάρτηση με τα άλλα γλωσσικά επίπεδα.

Λέξεις κλειδιά: νεοελληνική γλώσσα – διδασκαλία, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, λεξιλόγιο, γραμματική, τεχνικές ανάπτυξης λεξιλογίου, αξιολόγηση λεξιλογίου, αποτελέσματα έρευνας.

## Abstract

The present paper focuses on the development and assessment techniques currently used for vocabulary teaching as part of Modern Greek Language courses in Greek junior high schools and investigate the extent that these techniques conform with the principle of vocabulary-grammar equality. For this aim to be accomplished, a special questionnaire was developed, which was filled in by philologists of both sexes and of different teaching experience, from all three grades of junior high schools, both provincial and urban. The results of the sampling reveal that the instructors are divided in two almost equivalent groups: those who regard vocabulary and grammar as equally important and those who consider vocabulary of secondary importance. However, this division is not extended to the choice of the various development and assessment techniques for vocabulary, as the relevant preferences of the instructors characterize them as a whole and not in relation to their opinion about the position of the vocabulary. In particular, it was revealed that the instructors generally prefer working on vocabulary in a systematic way as well as taking into account the context and the communicative situation while teaching the word meaning. Finally, they appear to particularly promote the integrated vocabulary assessment method, which emphasizes the evaluation of lexical knowledge directly correlated to the other language levels.

## 1. Εισαγωγή

Η επικοινωνιακή και κειμενοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος (ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι. 2002, Γαβρηλίδου κ.ά. 2006) αποδίδει στο λεξιλόγιο μια θέση εξίσου σημαντική με τη γραμματική, σε αντίθεση με ό,τι συνέβαινε στο παρελθόν (Γούτσος 2006, Μήτσης 1998, Παραδιά κ.ά. 2009). Πρόσφατες γλωσσολογικές αναλύσεις δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στο λεξιλόγιο (Aitchison 1994, Singleton 1999, Σακελλαρίου 2005, Μότσιου 1994, Μπακάκου-Ορφανού 2005, Γούτσος 2006), αλλά τη μεγαλύτερη συμβολή σε αυτή τη μεταστροφή έχουν οι μελέτες για τη σημασία του λεξιλογίου στην εκμάθηση της μητρικής ή της δεύτερης γλώσσας (βλ. ενδεικτικά Nation 2001, Μπακάκου-Ορφανού 1996, Θώμου 2001, Schmit and McCarthy 1997, Coady and Huckin 1997). Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές αντιλήψεις, η βασική θέση των μελετών αυτών είναι ότι το λεξιλόγιο αποτελεί τον κορμό και τη βάση της γλώσσας, καθώς οι λέξεις συνιστούν την 'πρώτη ύλη' πάνω στην οποία βασίζεται η γλωσσική παραγωγή και, από την άποψη αυτή, ο ρόλος της γραμματικής είναι να συμορφώνει τις προϋπάρχουσες λεξιλογικές δομές, διαπίστωση η οποία, χωρίς να υποβαθμίζει την αξία της γραμματικής, αναδεικνύει εντούτοις τη λεξιλογική φύση της γλώσσας (Coady 1997: 235, Lewis 1993: 51 & 89, Μήτσης 2004: 145, Wilkins 1972: 111). Σχετικές έρευνες, άλλωστε, έχουν δείξει ότι υπάρχει ριζική αντίθεση μεταξύ της παραδοσιακής υπερβολικής έμφασης στη γραμματική και των αντιλήψεων των ίδιων των μαθητών κυρίως της ξένης ή/και δεύτερης γλώσσας, οι οποίοι συνήθως ταυτίζουν την εκμάθηση της γλώσσας αποκλειστικά με την ανάπτυξη του λεξιλογίου τους (Brown 1993, Coady 1997). Με βάση τις διαπιστώσεις αυτές, είναι φυσικό ότι ως γνώμονας για την καθιέρωση του λεξιλογίου στις συνειδήσεις εκπαιδευτικών και μαθητών θα πρέπει πάντα να χρησιμοποιείται το τρίπτυχο των βασικών ζητημάτων που αφορούν τη διδασκαλία του λεξιλογίου, όπως το είδος του διδασκόμενου λεξιλογίου (Nation 2001), η δομή του (Μπακάκου-Ορφανού 1996, 2005, Nation 2001) και οι ενδεδειγμένες αρχές και μέθοδοι διδασκαλίας του (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 1996, Γούτσος 2006, Κατσιμαλή 2001, Nation 2001, Μήτσης 1996, 1998, Μπακάκου-Ορφανού 2003, Sökmen 1997, Χαραλαμπάκης 1994).

Βάσει των παραπάνω και στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως μητρικής γλώσσας, η παρούσα έρευνα θα εστιάσει στην αξιολόγηση του λεξιλογίου και θα εξετάσει τη σχέση της με τις τεχνικές ανάπτυξης του λεξιλογίου. Η συγκεκριμένη επιλογή στηρίζεται στην επισήμανση διαφόρων μελετητών (Read 2000, Μπακάκου-Ορφανού 1996, 2005) ότι η αξιολόγηση του λεξιλογίου πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της γενικότερης αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος, συμβάλλοντας τα μέγιστα στη γενι-

κότερη γλωσσική συγκρότηση των μαθητών. Η τελευταία, άλλωστε, λειτουργία της αξιολόγησης του λεξιλογίου καταδεικνύει τη γενικότερη σημασία της αξιολόγησης, η οποία έχει τονιστεί από πολλούς μελετητές (Βλ. ενδεικτικά Δημητρόπουλος 1981, Huot 2002, Brown 2003, Ηλιοπούλου 2009).

## 2. Θεωρητικά ζητήματα για την αξιολόγηση του λεξιλογίου

Με δεδομένη, λοιπόν, τη σημασία του λεξιλογίου για τη γλωσσική διδασκαλία γενικότερα, κρίνεται απαραίτητη σήμερα η πληρέστερη κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα ανάπτυξης δοκιμών (τεστ) για τη διάγνωση της προόδου των μαθητών στην εκμάθηση του λεξιλογίου και για την αξιολόγηση του βαθμού επάρκειας των λεξιλογικών τους γνώσεων σε σχέση με τις επικοινωνιακές τους ανάγκες. Όπως επισημαίνει ο Read (2000: 4), ο σχεδιασμός των δοκιμών αξιολόγησης του λεξιλογίου σχετίζεται με τον σχεδιασμό των δοκιμών αποτίμησης της συνολικής γλωσσικής επάρκειας των μαθητών, αφού η τρέχουσα επιστημονική αντίληψη θεωρεί ότι η γνώση της γλώσσας δεν συμπίπτει τόσο με το πλήθος των λέξεων που κατέχει το υποκείμενο, όσο με την ικανότητα χρήσης των λέξεων αυτών για την επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας, ιδιότητα την οποία μάλιστα ο Read αποκαλεί 'επικοινωνιακή λεξική ικανότητα' (Read 1997: 318-320). Επομένως, το στοιχείο στο οποίο βασίζονται ή πρέπει να βασίζονται οι γλωσσικές δοκιμές σήμερα είναι οι δραστηριότητες που προσομοιώνουν επικοινωνιακές καταστάσεις, στις οποίες οι μαθητές είναι πιθανό να εμπλακούν εκτός τάξης. Είναι προφανές ότι η καλή γνώση του λεξιλογίου θα βοηθήσει τους μαθητές να εκτελέσουν καλύτερα αυτές τις δραστηριότητες, αλλά δεν είναι ούτε το λεξιλόγιο ούτε κανένα άλλο γλωσσικό επίπεδο το αντικείμενο στο οποίο πρωτίστως εστιάζει η αξιολόγηση. Εκείνο το οποίο κυρίως πρέπει να κρίνουν οι εκπαιδευτικοί είναι η ικανότητα των μαθητών τους να ανταποκρίνονται επαρκώς στις συνολικές γλωσσικές απαιτήσεις μιας δραστηριότητας. Η συγκεκριμένη πρακτική, βέβαια, δεν μειώνει τη σημασία του λεξιλογίου ως αντικειμένου αξιολόγησης, με τη διαφορά ότι η αποτίμηση της γνώσης του επιχειρείται σε συνδυασμό τόσο με άλλα γλωσσικά επίπεδα, όπως λ.χ. με τη μορφολογία, τη σύνταξη και τη φωνολογία, όσο και με άλλες πτυχές της γλωσσικής γνώσης, όπως λ.χ. με την πραγματολογική, την κειμενική, την κοινωνιογλωσσική και τη λειτουργική. Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει ο Read είναι ότι οι παραδοσιακές δοκιμές, που μετρούν τη γνώση και τη χρήση των λέξεων ως ανεξάρτητων σημασιολογικών μονάδων, και οι δοκιμές επικοινωνιακών δραστηριοτήτων υπηρετούν διακριτούς αξιολογικούς στόχους και ότι, υπ' αυτή την έννοια, μπορούν να δρουν συμπληρωματικά.

Στη συνέχεια, ο Read (Read 2000: 8-13) παρουσιάζει τρεις διαστάσεις του «τι μπορεί να αξιολογεί» μια δοκιμή λεξιλογίου ως εξής:

- (α) μεμονωμένη αξιολόγηση: μέτρηση της γνώσης της σημασίας ή χρήσης των λέξεων ως ανεξάρτητων γλωσσικών μονάδων vs. ενσωματωμένη αξιολόγηση: λεξιλογικές μετρήσεις που αποτελούν μέρος της αξιολόγησης της χρήσης ευρύτερων της λέξης γλωσσικών μονάδων.
- (β) επιλεκτική αξιολόγηση: μέτρηση λεξιλογικής γνώσης που εστιάζει σε συγκεκριμένα λεξικά στοιχεία vs. εξαντλητική αξιολόγηση: μέτρηση λεξιλογικής γνώσης που λαμβάνει υπόψη το συνολικό λεξιλογικό περιεχόμενο είτε του γλωσσικού υλικού που προσλαμβάνουν (δραστηριότητες κατανόησης γραπτού και προφορικού λόγου) είτε του γλωσσικού υλικού που παράγουν οι εξεταζόμενοι (δραστηριότητες παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου).
- (γ) αξιολόγηση ανεξάρτητη από το περιεχόμενο: μέτρηση λεξιλογικής γνώσης όπου ο εξεταζόμενος μπορεί να παραγάγει την προσδοκώμενη απάντηση χωρίς αναφορά σε οποιοδήποτε περιεχόμενο vs. αξιολόγηση εξαρτημένη από το περιεχόμενο: μέτρηση λεξιλογικής γνώσης, η οποία αξιολογεί την ικανότητα του εξεταζόμενου να λαμβάνει υπόψη του τις πληροφορίες από τα συμφραζόμενα, προκειμένου να παραγάγει την προσδοκώμενη απάντηση.

Ο Read σπεύδει, βέβαια, να διευκρινίσει ότι οι παραπάνω τρεις διαστάσεις της λεξιλογικής αξιολόγησης δεν αποτελούν ένα ολοκληρωμένο πρότυπο αξιολόγησης του λεξιλογίου, αλλά μάλλον παρέχουν τη βάση για την ένταξη των ποικίλων διαδικασιών αξιολόγησης, που χρησιμοποιούνται επί του παρόντος, σε ένα κοινό πλαίσιο. Ειδικότερα, συμβάλλουν στην εξεύρεση σημείων επαφής μεταξύ των αξιολογήσεων που εκλαμβάνουν τις λέξεις ως μεμονωμένες μονάδες και των αξιολογήσεων που δίνουν έμφαση σε μια πιο ολιστική αποτίμηση του λεξιλογίου βάσει επικοινωνιακών δραστηριοτήτων.

### 3. Στόχοι και υπόθεση έρευνας

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να αποτιμήσει βάσει εμπειρικών δεδομένων τις θεωρητικές αρχές και τις τεχνικές ανάπτυξης και αξιολόγησης του λεξιλογίου που ακολουθούν οι φιλόλογοι που διδάσκουν το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο. Απώτερος στόχος είναι να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα για το βαθμό συμφωνίας των τεχνικών αυτών με την αρχή της ισοτιμίας γραμματικής και λεξιλογίου και για το αν επιδιώκεται ή όχι ο συνδυασμός δραστηριοτήτων παραδοσιακού και επικοινωνιακού χαρα-

κήρα κατά την εν λόγω αξιολόγηση. Επίσης, επιδιώκεται να διαπιστωθεί αν όντως ο κάθε τύπος αξιολόγησης του λεξιλογίου προϋποθέτει ή/και αντιστοιχεί σε συγκεκριμένη/-ες τεχνική/-ες ανάπτυξής του.

Για την επίτευξη αυτών των στόχων καταρτίστηκε ένα ερωτηματολόγιο (βλ. υποενότητα 4.1) που να προσεγγίζει το σύνολο των ζητημάτων για τη διδασκαλία του λεξιλογίου και όχι μόνο την αξιολόγησή του, έτσι ώστε να καταδειχθεί εναργέστερα η σχέση μεταξύ είδους αξιολόγησης και γενικότερων θεωριών και πρακτικών διδασκαλίας που ακολουθούν οι διδάσκοντες. Όσον αφορά τα ερωτήματα σχετικά με τα είδη αξιολόγησης, αντιστοιχούν στους έξι διαφορετικούς τύπους αξιολόγησης του λεξιλογίου που διακρίνει συμβατικά ο Read και οι οποίοι ανά δύο αποτελούν τα άκρα των τριών διαφορετικών διαστάσεων αξιολόγησης (βλ. §2). Επισημαίνουμε εδώ ότι τα άκρα αυτά αντιστοιχούν σε διαφορετικούς τύπους διδασκόντων ως εξής: στο ένα άκρο βρίσκονται εκείνοι που δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη γραμματική από ό,τι στο λεξιλόγιο, οι οποίοι αναμένεται να υιοθετούν τρόπους αξιολόγησης που τείνουν περισσότερο προς την αποτίμηση της γνώσης μεμονωμένων και συγκεκριμένων λεξικών μονάδων, χωρίς να εξετάζουν καθόλου τη χρήση τους σε συνάρτηση με το γλωσσικό τους περιβάλλον. Αντίθετα, στο άλλο άκρο εντοπίζονται οι διδάσκοντες που ενστερνίζονται μια ισόρροπη ενασχόληση στην τάξη τόσο με τη γραμματική όσο και με το λεξιλόγιο, οι οποίοι αναμένεται να τείνουν περισσότερο προς την αξιολόγηση όχι μόνο της γνώσης σημασιών αλλά και της επικοινωνιακής χρήσης των λέξεων, ενταγμένων πια σε ευρύτερες γλωσσικές μονάδες και σε άμεση συνάρτηση με κάποιο περικείμενο.

## 4. Μεθοδολογία

### 4.1 Κατάρτιση ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο για τη συλλογή του ερευνητικού υλικού (βλ. παράρτημα), που καταρτίστηκε βάσει των αναλύσεων των Nation (2001) και Read (2000) για τα αγγλικά και των Ιακώβου κ.ά. (2004), Μπακάκου-Ορφανού (2003) και Γούτσου (2006) για τα ελληνικά, απευθύνεται στους φιλόλογους που διδάσκουν το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο και τους ζητά να προσδιορίσουν:

- (α) τις γενικότερες απόψεις τους για τη θέση του λεξιλογίου στο γλωσσικό μάθημα, για το είδος του λεξιλογίου που πρέπει να διδάσκεται και για τον τρόπο που πρέπει να γίνεται αυτή η διδασκαλία,
- (β) τις τεχνικές τους για τη διδασκαλία νέων λέξεων,

- (γ) τις τεχνικές τους για να βελτιώσουν τη χρήση των λέξεων από τους μαθητές,
- (δ) τις πηγές άντλησης και τους τρόπους ανάπτυξης του εν χρήσει σχετικού διδακτικού υλικού,
- (ε) τους προτιμώμενους τύπους δραστηριοτήτων κατά τη διδασκαλία του λεξιλογίου,
- (στ) τους τύπους αξιολόγησης του λεξιλογίου που προτιμούν, και
- (ζ) τις προτάσεις τους για τη βελτίωση των εγχειριδίων και κατ' επέκταση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών σε σχέση με τη διδασκαλία του λεξιλογίου.

Οι ερωτήσεις στις οποίες κλήθηκαν να απαντήσουν οι εν λόγω εκπαιδευτικοί στα παραπάνω πεδία είναι δύο ειδών: κλειστού και ανοικτού τύπου. Στον πρώτο τύπο ανήκει το σύνολο των ερωτημάτων, εκτός από τα ερωτήματα που περιέχονται στο τελευταίο πεδίο εστίασης. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου χωρίζονται, επίσης, σε δύο υποκατηγορίες: τις ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών και τις ερωτήσεις ιεράρχησης κατά προτεραιότητα. Τα ερωτήματα που αφορούν τα είδη αξιολόγησης του λεξιλογίου ανήκουν στον τελευταίο τύπο και η διάρθρωσή τους έχει περιγραφεί προηγουμένως (βλ. ενότητες 2 και 3).

Στην παρούσα έρευνα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τα πεδία εστίασης (α), (β), (γ) και (στ), δηλαδή από την αποτίμηση των γενικότερων τοποθετήσεων των διδασκόντων για βασικά θέματα της διδασκαλίας του λεξιλογίου, των τεχνικών ανάπτυξης για τη σημασία και τη χρήση των λέξεων που αυτοί προτιμούν και εν τέλει των τύπων αξιολόγησης του λεξιλογίου που εφαρμόζουν.

#### *4.2 Μέθοδος συγκέντρωσης του ερευνητικού υλικού και ποσοτικής ανάλυσης*

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στους φιλόλογους 117 γυμνασίων σε όλη την Ελλάδα. Στην έρευνα τελικά συμμετείχαν συνολικά 529 φιλόλογοι. Μετά τη διενέργεια της δειγματοληψίας και τη συγκέντρωση των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων, όλες οι απαντήσεις κλειστού τύπου καταχωρίστηκαν σε βάση δεδομένων. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων περιλάμβανε πίνακες και διαγράμματα συχνοτήτων, καθώς οι περισσότερες μεταβλητές του αρχείου δεδομένων ήταν κατηγορικές. Η συνάφεια μεταξύ του είδους των απαντήσεων διδασκόντων και μαθητών και των δημογραφικών ή άλλων παραμέτρων μελετήθηκε με τη χρήση του στατιστικού ελέγχου chi square test ( $X^2$ ). Όλοι οι στατιστικοί έλεγχοι πραγματοποιήθηκαν σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha = 5\%$  με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS 13.0 για Windows. Από



τα αποτελέσματα της επεξεργασίας αυτής θα παρουσιαστούν όσα εντάσσονται στους στόχους της παρούσας έρευνας (βλ. § 4.1).

### 4.3 Περιγραφή του δείγματος

Στο ερευνητικό δείγμα ιδιαίτερη συμμετοχή είχαν τα σχολεία της επαρχίας με το 83,9% των διδασκόντων να προέρχεται από τις διοικητικές περιφέρειες Αν. Μακεδονίας και Θράκης, Δυτ. Μακεδονίας, Κεντρικής Μακεδονίας, Δυτ. Ελλάδας, Ηπείρου, Θεσσαλίας, Κρήτης, Νοτίου Αιγαίου, Πελοποννήσου και Στερεάς Ελλάδας, (αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές). Το 16,1% των διδασκόντων προέρχεται από τα δύο μεγάλα αστικά κέντρα Αθηνών και Θεσσαλονίκης. Η πλειονότητα των διδασκόντων ήταν γυναίκες (79,4% έναντι μόλις 20,6% άνδρες). Επιπροσθέτως, το δείγμα περιλάμβανε εκπαιδευτικούς που διέφεραν σημαντικά όσον αφορά την εμπειρία στη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο (43,0% πάνω από 12 έτη, 21,6% από 6 έως 11 έτη και 35,4% έως 5 έτη εμπειρίας), στοιχείο άμεσα συνυφασμένο τόσο με την αστικότητα της περιοχής ( $p < 0.001$ ) όσο και με το φύλο των διδασκόντων ( $p = 0.01$ ). Οι εκπαιδευτικοί Αθήνας και Θεσσαλονίκης και οι γυναίκες είχαν κατά κύριο λόγο μεγαλύτερη εμπειρία διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο. Η εμπειρία των εκπαιδευτικών του δείγματος κυμαινόταν σχεδόν ισότιμα και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου (Α' τάξη: 63,7%, Β' τάξη: 63,9% και Γ' τάξη: 60,5%) (Πίνακας 1). Οι γυναίκες είχαν υψηλότερα ποσοστά εμπειρίας στην Α' τάξη Γυμνασίου έναντι των ανδρών (66,4% έναντι 55,2% αντίστοιχα,  $p = 0.02$ ).

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία διδασκόντων

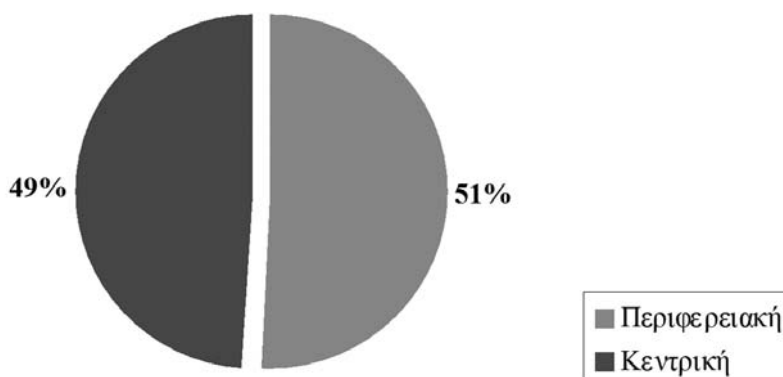
		ΠΛΗΘΟΣ	%
Αστικότητα	A/Θ	85	16,1%
	Λοιπά	444	83,9%
Φύλο	Άνδρες	109	20,6%
	Γυναίκες	420	79,4%
Έτη	>12 έτη	227	43,0%
	6-11 έτη	114	21,6%
	<6 έτη	187	35,4%
Τάξεις	A' τάξη	337	63,7%
	B' τάξη	338	63,9%
	Γ' τάξη	320	60,5%

## 5. Αποτελέσματα

### 5.1 Βασικά θέματα διδασκαλίας λεξιλογίου

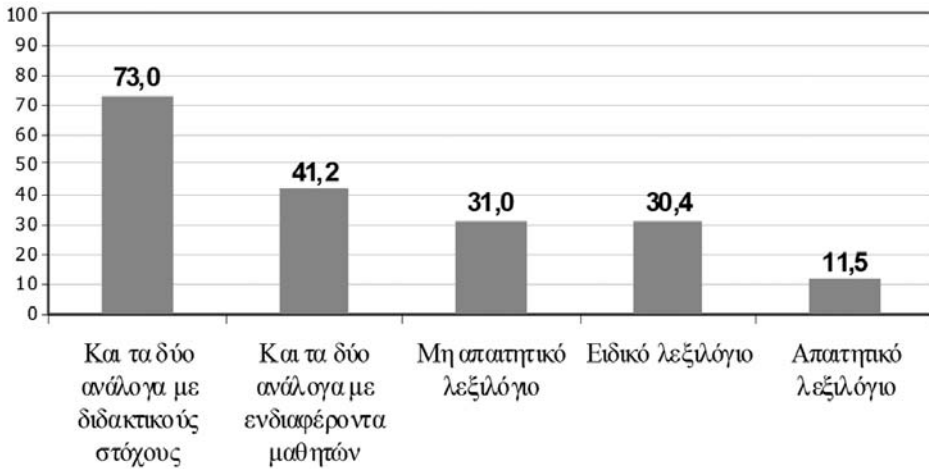
Διαμετρικά αντίθετες απόψεις διατυπώνονται από τους διδάσκοντες σε ό,τι αφορά τη θέση του λεξιλογίου στη γλωσσική διδασκαλία. Ειδικότερα, για το 50,9% των διδασκόντων, η θέση του λεξιλογίου είναι περιφερειακή και επεξηγηματική, ενώ για το 49,1% είναι κεντρικής σημασίας (Διάγραμμα 1). Η στάση αυτή απέναντι στη θέση του λεξιλογίου παραμένει διχοτομημένη σε όλες τις δημογραφικές υποομάδες των διδασκόντων.

Διάγραμμα 1. Η θέση του λεξιλογίου στη γλωσσική διδασκαλία



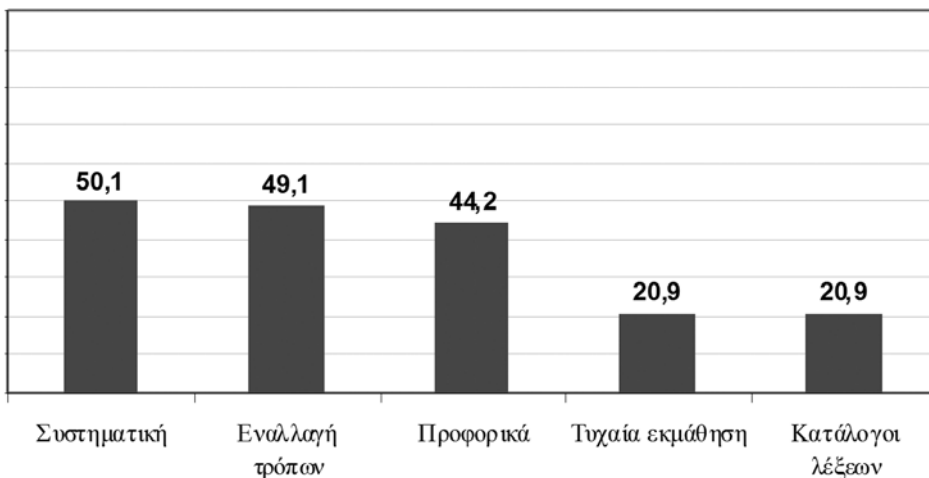
Στο ερώτημα «ποιο είδος λεξιλογίου νομίζετε ότι πρέπει να διδάσκεται;» η συντριπτική πλειονότητα των διδασκόντων (73,0%<sup>1</sup>) θεωρεί ότι τόσο το απαιτητικό (λόγιο) όσο και το μη απαιτητικό (μη λόγιο) πρέπει να χρησιμοποιούνται, ανάλογα όμως με τον εκάστοτε διδακτικό στόχο και μεθοδολογία (Διάγραμμα 2). Στη δεύτερη θέση έρχεται η παράλληλη διδασκαλία απαιτητικού και μη απαιτητικού λεξιλογίου ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών (41,2%). Ακολουθούν η διδασκαλία αποκλειστικά του μη απαιτητικού λεξιλογίου (31,0%), η διδασκαλία του ειδικού λεξιλογίου (30,4%) και η διδασκαλία του απαιτητικού λεξιλογίου (11,5%). Η προτίμηση στη χρήση απαιτητικού λεξιλογίου εμφανίζεται σημαντικά αυξημένη στους άνδρες εκπαιδευτικούς (18,3% έναντι 9,8% στις γυναίκες,  $p=0.01$ ) και στους εκπαιδευτικούς με μέση χρονική διάρκεια διδακτικής εμπειρίας (18,4% στους έχοντες 6-11 έτη, έναντι 7,9% στους άνω των 12 ετών διδακτικής εμπειρίας και 11,8% στους κάτω των 6 ετών,  $p=0.02$ ).

Διάγραμμα 2. Προτίμηση σε τύπο λεξιλογίου (%)



Παράλληλα, οι απόψεις των διδασκόντων σε ό,τι αφορά τον τρόπο εκμάθησης του λεξιλογίου ποικίλλουν, με το 50,1%<sup>2</sup> να υποστηρίζουν τη συστηματική διδασκαλία κειμένων εστιασμένων στο λεξιλόγιο, το 49,1% να προτιμούν εναλλαγή πολλαπλών τρόπων και το 44,2% να υποστηρίζουν τη χρήση προφορικού λόγου, όπως διάλογο ή συζήτηση εστιασμένη στο λεξιλόγιο (Διάγραμμα 3). Η αξιοποίηση των καταλόγων λέξεων και η τυχαία/απροσχεδίαστη εκμάθηση μέσω της επαφής του μαθητή με το γλωσσικό υλικό συγκε-

Διάγραμμα 3. Τρόποι εκμάθησης λεξιλογίου (%)

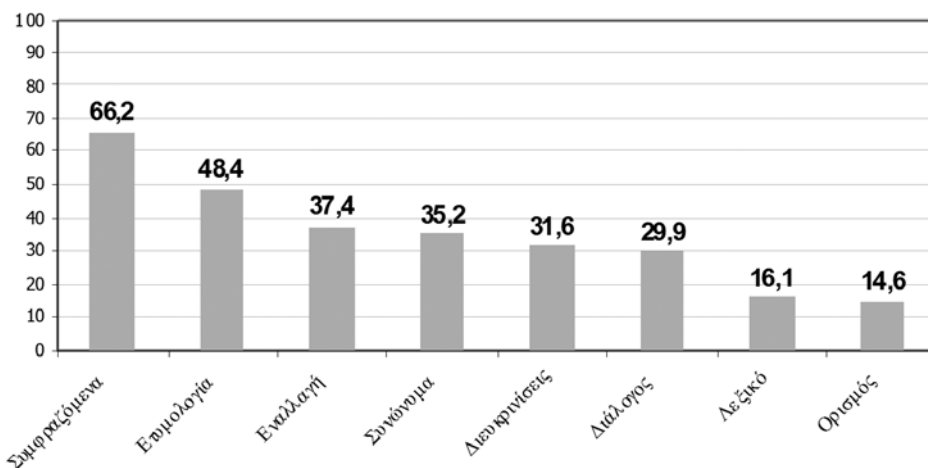


ντρώνουν 20,9% έκαστο. Η συστηματική διδασκαλία ισχυροποιείται στους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς (56,2% στους έχοντες άνω των 12 ετών διδακτικής εμπειρίας, 52,2% στους έχοντες 6-11 έτη και 41,7% στους έχοντες έως 6 έτη,  $p=0,006$ ) έναντι της απροσχεδίαστης εκμάθησης που εμφανίζει υψηλότερα ποσοστά υιοθέτησης στους λιγότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς (15,9% στους άνω των 12 ετών, 22,1% στους έχοντες 6-11 έτη και 26,2% στους έχοντες έως 5 έτη διδακτικής εμπειρίας,  $p=0,02$ ).

## 5.2 Τεχνικές ανάπτυξης για την εκμάθηση της σημασίας των λέξεων

Όσον αφορά τους τρόπους οριοθέτησης της σημασίας των άγνωστων λέξεων στο πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αυτή γίνεται κατά κύριο λόγο με βάση τα συμφραζόμενα, δηλαδή με τη χρήση προτάσεων και παραδειγμάτων με άγνωστες λέξεις (66,2%)<sup>3</sup>. Ακολουθούν η εφαρμογή της ετυμολογίας (48,4%), η εναλλαγή πολλαπλών τρόπων οριοθέτησης (37,4%), η χρήση συνωνύμων (35,2%) και η παροχή διευκρινίσεων από τον διδάσκοντα (31,6%). Με χαμηλότερα ποσοστά ακολουθούν η εφαρμογή διαλόγου (29,9%), η χρήση του λεξικού (16,1%) και η χρήση του ορισμού (14,6%) (Διάγραμμα 4).

Διάγραμμα 4. Τρόποι οριοθέτησης σημασίας άγνωστης λέξης (%)

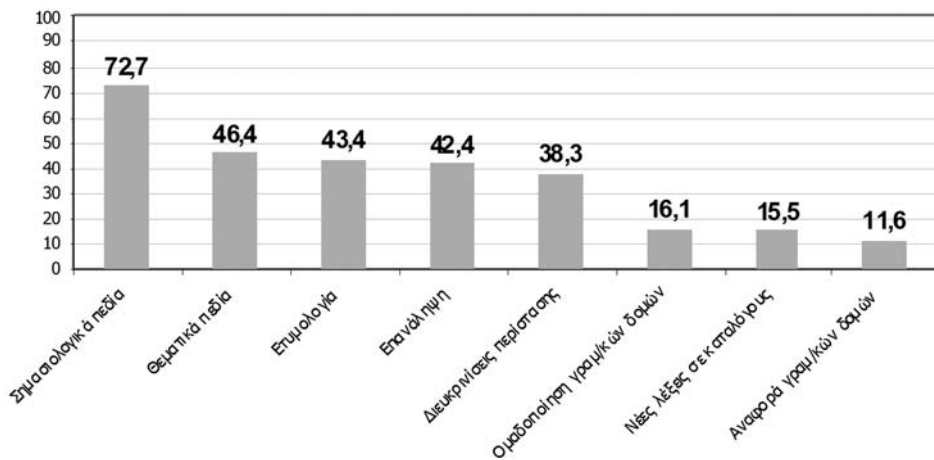


Η οριοθέτηση των άγνωστων λέξεων με βάση τα συμφραζόμενα προτιμάται από όλους τους διδάσκοντες. Από την άλλη μεριά, η ετυμολογία ενισχύεται στους συγκριτικά πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς (55,5% στους

άνω των 12 ετών διδακτικής εμπειρίας, 45,6% στους έχοντες 6-11 έτη και 41,2% στους έως 6 έτη,  $p=0,017$ ). Επίσης, η πρακτική χρήσης συνωνύμων εντείνεται στους άνδρες συγκριτικά με τις γυναίκες (45,9% και 32,4% αντίστοιχα,  $p=0,004$ ). Οριακά ενισχυμένη είναι η εναλλαγή πολλαπλών τρόπων οριοθέτησης μεταξύ όσων πιστεύουν ότι το λεξιλόγιο κατέχει κεντρική θέση στη γλωσσική διδασκαλία (41,2% έναντι 33,8% όσων θεωρούν ότι κατέχει περιφερειακή θέση,  $p\text{-value}=0,04$ ). Ακόμη, οριακά ενισχυμένη είναι η χρήση της ετυμολογίας μεταξύ όσων θεωρούν ότι το λεξιλόγιο κατέχει περιφερειακή θέση (51,7% έναντι 45% όσων θεωρούν ότι κατέχει κεντρική θέση,  $p\text{-value}=0,04$ ).

Ειδικότερα, σε επίπεδο διδακτικής εφαρμογής επικρατέστερη είναι η πρακτική ένταξης των λέξεων σε σημασιολογικά πεδία (π.χ. συνώνυμα-αντίθετα- υπώνυμα/ υπερώνυμα) σε ποσοστό 72,7%. Ακολουθούν η ομαδοποίηση λέξεων με βάση τα θεματικά πεδία (46,4%), με βάση την ετυμολογία (43,4%) και η σκοπίμη επανάληψη λέξεων σε προτάσεις ή κείμενα (42,4%). Χαμηλότερο ποσοστό συγκεντρώνουν η παροχή διευκρινίσεων σχετικά με την επικοινωνιακή περίσταση/ κειμενικό είδος στην οποία χρησιμοποιείται μια λέξη (38,3%), η ομαδοποίηση λέξεων με βάση τις γραμματικοσυντακτικές δομές (όπως κλίση, τρόπος σύνταξης) (16,1%), η καταγραφή νέων λέξεων σε μορφή καταλόγων (15,5%) και η αναφορά σε άλλες λέξεις με βάση γραμματικοσυντακτικές δομές (11,6%) (Διάγραμμα 5).

Διάγραμμα 5. Τεχνικές διδασκαλίας λεξιλογίου (%)



Το επίπεδο εμπειρίας των εκπαιδευτικών, επίσης, διαφοροποιεί ορισμένες από τις παραπάνω πρακτικές που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία του λεξιλογίου. Η ομαδοποίηση λέξεων με βάση την ετυμολογία είναι μια τεχνική που ενισχύεται στους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς (51,1% στους άνω των 12 ετών εμπειρίας, 38,9% στους έχοντες 6-11 έτη και 36,4% στους έχοντες έως 6 έτη,  $p < 0,001$ ). Επίσης, η τεχνική παροχής διευκρινίσεων σχετικά με την επικοινωνιακή περίσταση ή το κειμενικό είδος που χρησιμοποιείται μια λέξη εντείνεται στους λιγότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς (31,3% στους άνω των 12 ετών εμπειρίας, 37,2% σε όσους έχουν 6-11 έτη και 47,6% στους εκπαιδευτικούς έως 6 έτη,  $p < 0,001$ ).

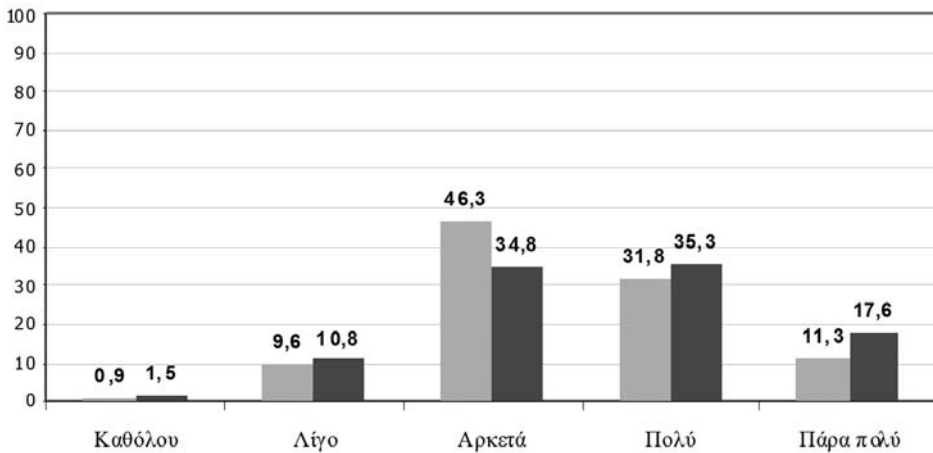
Στο παραπάνω πλαίσιο, η χρήση του περικειμένου για τον προσδιορισμό της σημασίας μιας λέξης, δηλαδή η χρήση των συμφραζομένων και των γενικότερων επικοινωνιακών περιστάσεων είναι μια ευρέως διαδεδομένη πρακτική, καθώς το 67,4% των ερωτηθέντων την εφαρμόζουν πάρα πολύ (30,5%) ή πολύ (36,9%).

### *5.3 Τεχνικές ανάπτυξης της χρήσης του λεξιλογίου*

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη μελέτη ερωτήθηκαν σε ποιο βαθμό κάνουν αναφορά στις συνυποδηλώσεις (δηλαδή στις δευτερεύουσες ή περιφερειακές σημασίες μιας λέξης) και σε ποιο βαθμό κάνουν αναφορά στις συνηθέστερες λέξεις και λεξικούς συνδυασμούς που χρησιμοποιούνται σε κάθε είδος κειμένου και επικοινωνιακή περίσταση (π.χ. φιλική επιστολή, αίτηση κλπ.).

Και οι δύο παραπάνω πρακτικές, που αφορούν τη χρήση του λεξιλογίου, είναι μερικώς διαδεδομένες, καθώς την πρώτη την εφαρμόζει το 43,1% και τη δεύτερη το 52,9% των διδασκόντων πολύ τακτικά. (Διάγραμμα 6). Δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές στις υποομάδες σε ό,τι αφορά τις εν λόγω τεχνικές διδασκαλίας της χρήσης του λεξιλογίου, με εξαίρεση την ενίσχυση της αναφοράς στις συνυποδηλώσεις μεταξύ όσων διδασκόντων τοποθετούν το λεξιλόγιο σε κεντρικό ρόλο στη γλωσσική διαδικασία. Ειδικότερα το 51,2% όσων θεωρούν κεντρική τη θέση του λεξιλογίου κάνουν πάρα πολύ ή πολύ συχνά αναφορές στις συνυποδηλώσεις έναντι 35,3% όσων τοποθετούν το λεξιλόγιο σε περιφερειακή θέση ( $p < 0,001$ ).

Διάγραμμα 6. Τεχνικές ανάπτυξης - χρήσης λεξιλογίου (%)

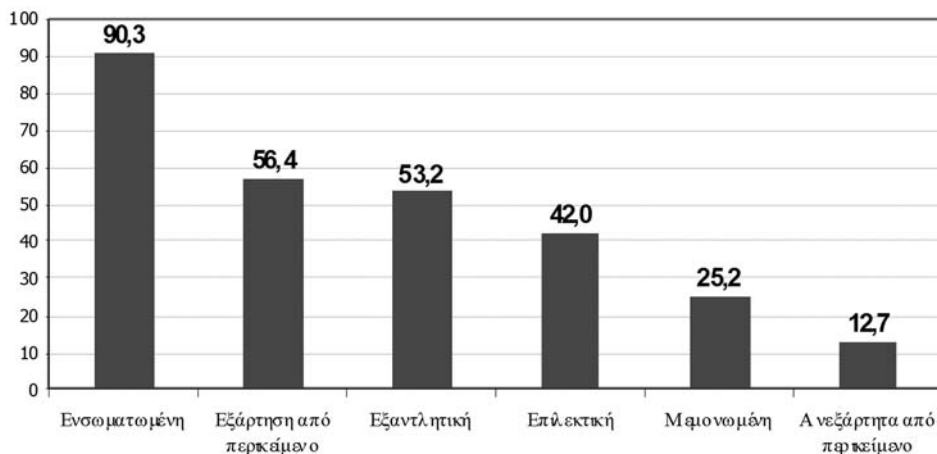


#### 5.4 Τύποι αξιολόγησης του λεξιλογίου

Η αξιολόγηση του λεξιλογίου από τους διδάσκοντες πραγματοποιείται κατά κύριο λόγο μέσω της ενσωματωμένης αξιολόγησης, δηλαδή της αξιολόγησης της χρήσης των λέξεων στο πλαίσιο προτάσεων, περιόδων κ.τ.λ. (90,3%<sup>4</sup>). Ακολουθεί η πρακτική της αξιολόγησης που εξαρτάται από το περιεχόμενο (56,4%) και η εξαντλητική αξιολόγηση (53,2%, δηλαδή η αποτίμηση της λεξιλογικής γνώσης στο πλαίσιο δραστηριοτήτων κατανόησης και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου). Με χαμηλότερο ποσοστό ακολουθούν η επιλεκτική αξιολόγηση (42,0%, δηλαδή η αποτίμηση της λεξιλογικής γνώσης που εστιάζεται στη χρήση συγκεκριμένων λέξεων που θεωρούνται σημαντικές), η μεμονωμένη αξιολόγηση (25,2% δηλαδή η αποτίμηση της γνώσης της σημασίας ή χρήσης των λέξεων ως ανεξάρτητων γλωσσικών μονάδων) και η αξιολόγηση ανεξάρτητα από περιεχόμενο (12,7%) (Διάγραμμα 7).

Διαφοροποιήσεις υπάρχουν με βάση το φύλο των εκπαιδευτικών: οι γυναίκες χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό την ενσωματωμένη αξιολόγηση (93,6% έναντι 78,0% των ανδρών,  $p < 0,001$ ), ενώ οι άνδρες χρησιμοποιούν σε υψηλότερο ποσοστό την ανεξάρτητη από το περιεχόμενο αξιολόγηση (22,9% έναντι 10,0% των γυναικών,  $p < 0,001$ ). Εξάλλου, στα δύο μεγάλα αστικά κέντρα οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν σε υψηλότερο ποσοστό την ενσωματωμένη αξιολόγηση (96,5% έναντι 89,2%,  $p = 0,04$ ), ενώ στις λοιπές περιοχές χρησιμοποιούν σε υψηλότερο ποσοστό την επιλεκτική αξιολόγηση (44,7% έναντι 28,2%,  $p < 0,01$ ).

Διάγραμμα 7. Αξιολόγηση λεξιλογίου (%)



Τέλος, το είδος της αξιολόγησης του λεξιλογίου δε διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με την άποψη για τη θέση του λεξιλογίου στη γλωσσική διαδικασία, όπως γίνεται φανερό από τα στοιχεία του πίνακα 2.

Πίνακας 2: Αξιολόγηση λεξιλογίου ανά θέση του λεξιλογίου στη γλωσσική διαδικασία

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	ΣΥΝΟΛΟ	Θέση λεξιλογίου	
		Περιφερειακή	Κεντρική
Ενσωματωμένη	% 90,3	87,4	93,4
Εξαρθρώμενη από το περικείμενο	% 56,4	57,2	55,6
Εξαντλητική	% 53,2	49,8	56,8
Επιλεκτική	% 42,0	42,8	41,3
Μεμονωμένη	% 25,2	24,5	25,9
Ανεξάρτητη από το περικείμενο	% 12,7	14,9	10,4



## 6. Συζήτηση – συμπεράσματα

Όσον αφορά τις γενικότερες τοποθετήσεις των διδασκόντων για τη θέση, το περιεχόμενο και τον τρόπο διδασκαλίας του λεξιλογίου, τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι οι διδάσκοντες αποδίδουν αρκετά μεγάλη σημασία στο λεξιλόγιο, το οποίο φαίνεται να αποκτά σταδιακά όλο και μεγαλύτερη βαρύτητα στο πλαίσιο της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος. Στο συμπέρασμα αυτό καταλήγουμε όχι μόνο επειδή σχεδόν οι μισοί από τους ερωτηθέντες αναγνωρίζουν το λεξιλόγιο ως ισάξιο της γραμματικής, αλλά και επειδή η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών ενστερνίζονται την αναγκαιότητα της από κοινού διδασκαλίας τόσο του απαιτητικού όσο και του μη απαιτητικού λεξιλογίου, σε συνάρτηση τόσο με τους εκάστοτε διδακτικούς στόχους όσο και με τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Ένα ακόμη στοιχείο που δικαιολογεί το παραπάνω συμπέρασμα είναι ότι από τους διάφορους τρόπους διδασκαλίας του λεξιλογίου ως κυριότερος αναδεικνύεται ο συστηματικός. Συνάμα, διόλου ευκαταφρόνητα ποσοστά προτιμήσεων συγκέντρωσαν η χρήση του διαλόγου με έμφαση στο λεξιλόγιο και η εναλλαγή τρόπων διδασκαλίας. Από την άλλη πλευρά, οι κατάλογοι λέξεων και η τυχαία/απροσχεδίαστη εκμάθηση του λεξιλογίου, που συναινούν στην περιθωριοποίησή του, συγκέντρωσαν σε σχέση με τους προηγούμενους τρόπους πολύ χαμηλότερα ποσοστά προτίμησης.

Σε επίπεδο επιμέρους τεχνικών οριοθέτησης της λεξικής σημασίας, πρώτη σε προτίμηση έρχεται η χρήση των συμφραζομένων των λέξεων και δεύτερη η ετυμολογική ανάλυση, πρακτική την οποία προτιμούν ιδιαίτερος οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί. Επίσης, σε επίπεδο διδακτικών εφαρμογών, παρατηρείται η πρόκριση της χρήσης σημασιολογικών και θεματικών πεδίων εις βάρος της ομαδοποίησης των λέξεων βάσει γραμματικοσυντακτικών δομών. Τα παραπάνω στοιχεία, αφενός, αποδεικνύουν ότι υπάρχει στις γυμνασιακές τάξεις σημαντική, αν όχι ευρύτατη, αξιοποίηση του περικειμένου και εστίαση στις κοινωνιακές περιστάσεις με σκοπό τον προσδιορισμό και την εμπέδωση της σημασίας των λέξεων και, αφετέρου, αποτελούν μια επιπλέον ένδειξη για την ενίσχυση ή την αναγκαιότητα ενίσχυσης της διδασκαλίας του λεξιλογίου.

Επίσης, πρέπει να σημειωθεί ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να αναφέρονται στις συνυποδηλώσεις και στους χαρακτηριστικούς για κάθε είδος κειμένου λεξικούς συνδυασμούς, στοιχεία που θεωρούνται αναγκαία για τη λεξιλογική συγκρότηση των μαθητών.

Οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον τύπο αξιολόγησης του λεξιλογίου αναλογούν, τουλάχιστον ποσοτικά, με τις προτιμήσεις τους όσον αφορά τη θεωρία και την πράξη της διδασκαλίας του λεξιλογίου, όπως τις παρουσιάσαμε προηγουμένως. Συγκεκριμένα, η παρατηρούμενη επικράτηση της ενσωματωμένης αξιολόγησης σε συνδυασμό με το γεγονός

ότι η αξιολόγηση βάσει του περικειμένου καταλαμβάνει τη δεύτερη θέση, δείχνουν ότι και στην αξιολογική διαδικασία όλο και περισσότερο αποτιμάται η γνώση του λεξιλογίου σε ένα ευρύτερο γλωσσικό και επικοινωνιακό πλαίσιο.

Παρ' όλα αυτά, τα πορίσματα της παρούσας έρευνας δεν οδηγούν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει άμεση ποιοτική συνάφεια μεταξύ της γενικότερης στάσης του εκπαιδευτικού για τη θέση του λεξιλογίου στο γλωσσικό μάθημα και των πρακτικών διδασκαλίας και αξιολόγησής του τις οποίες αυτός ακολουθεί. Μόνο στην περίπτωση των τεχνικών ανάπτυξης των λεξικών συνυποδηλώσεων, όσοι θεωρούν κεντρική τη θέση του λεξιλογίου τείνουν να τις αναφέρουν συχνότερα από αυτούς που θέτουν το λεξιλόγιο στο περιθώριο. Επιπλέον, όσον αφορά τις τεχνικές ανάπτυξης της κύριας σημασίας των λέξεων, παρατηρήθηκε επίσης οριακή διαφοροποίηση μεταξύ των δύο ομάδων εκπαιδευτικών. Σε όλες τις άλλες περιπτώσεις, του είδους λεξιλογικής αξιολόγησης συμπεριλαμβανομένου, δεν διαφάνηκε κάποια αξιοσημείωτη διαφοροποίηση μεταξύ των συγκεκριμένων δύο γενικών ομάδων των εκπαιδευτικών.

Επομένως, τα παραπάνω πορίσματα δεν πρέπει να ερμηνευθούν ως απόδειξη της ύπαρξης μιας συστηματικής αλλαγής στις διδακτικές και αξιολογικές πρακτικές των φιλολόγων ως προς το λεξιλόγιο. Πρόκειται, περισσότερο, για τάσεις που μαρτυρούν την απαρχή μιας μεταβολής των αντιλήψεων σχετικά με τη θέση του λεξιλογίου στο γλωσσικό μάθημα. Για να υπάρξει ουσιαστική βελτίωση στο θέμα αυτό, κατ' αρχάς χρειάζεται να προβληθεί ακόμη περισσότερο μέσω όλων των διαθέσιμων τρόπων προς τους διδάσκοντες η σημασία του λεξιλογίου για τη γλωσσική συγκρότηση των μαθητών. Επίσης, χρειάζεται κατάλληλη προσαρμογή τόσο των θεωρητικών οδηγιών (ΑΠΣ και διδακτικά βοηθήματα για τον διδάσκοντα) όσο και των εργαλείων (διδακτικών υλικών) που θα χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη, έτσι ώστε να τους προσανατολίζουν προς μια σύμμετρη ενασχόληση με τη γραμματική και το λεξιλόγιο και προς τη χρήση μιας διαδικασίας αξιολόγησης συναφούς αντίληψης.

## Σημειώσεις

1. Ποσοστό όσων ιεραρχούν την αντίστοιχη πρόταση στις δύο πρώτες θέσεις από πλευράς προτεραιότητας.
2. Ποσοστό όσων ιεραρχούν την αντίστοιχη πρόταση στις δύο πρώτες θέσεις από πλευράς προτεραιότητας.
3. Ποσοστό όσων ιεραρχούν την αντίστοιχη πρόταση στις τρεις πρώτες θέσεις από πλευράς προτεραιότητας.
4. Ποσοστό όσων ιεραρχούν την αντίστοιχη πρόταση στις τρεις πρώτες θέσεις από πλευράς προτεραιότητας.

## Βιβλιογραφία

- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (1996). Η διδασκαλία των μη απλών λεξικών μονάδων της νέας ελληνικής. Στο Ίδρυμα Γουλανδρή - Χορν, *Η Νέα Ελληνική ως ξένη γλώσσα: Προβλήματα διδασκαλίας*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή - Χορν, 129-149.
- Aitchison, J. (1994). *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford UK and Cambridge USA: Blackwell.
- Brown, C. (1993). Factors Affecting the Acquisition of Vocabulary: Frequency and Saliency of Words. Στο Huckin, T., Haynes, M. and Coady J. (επιμ.), *Second Language Reading and Vocabulary Learning*. Norwood, New Jersey: Ablex, 263-286.
- Brown, H.D. (2003). *Language Assessment: Principles and classroom practices*. New York: Longman.
- Γαβριηλίδου Μ., Εμμανουηλίδης Π. & Ε. Πετρίδου-Εμμανουηλίδου. (2006). *Νεοελληνική Γλώσσα. Αε Γυμνασίου. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Γούτσος, Δ. (2006). Ανάπτυξη λεξιλογίου - Από το βασικό στο προχωρημένο επίπεδο. Στο Γούτσος, Δ., Σηφianού, Μ. και Γεωργακοπούλου, Γ. (επιμ.), *Η Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα: από τις Λέξεις στα Κείμενα*. Αθήνα: Πατάκης, 13-92.
- Coady, J. (1997). L2 vocabulary acquisition through extensive reading. Στο Coady, J. and Huckin, Th. (eds.) *Second language vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 225-237.
- Coady, J. and Huckin, Th. (1997). *Second language Vocabulary Acquisition. A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1981). *Η εκπαιδευτική αξιολόγηση. (μέρος Αε)*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ηλιοπούλου, Κ. (2009). *Η αξιολόγηση των γραπτών γλωσσικών δοκιμασιών των αλλόγλωσσων μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο μάθημα της Νέας Ελληνικής γλώσσας. Διδακτορική διατριβή*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Huot, B. (2002). *(Re)articulating Writing Assessment for Teaching and Learning*. Logan: Utah State University Press.
- Θώμου, Π. (2001). Εκμάθηση Λεξιλογίου στην Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα: Ανάλυση των μη αποδεκτών Λεξιλογικών Συνάψεων (Lexical Collocations) στο Γραπτό Λόγο Ξένων Φοιτητών. Στα Βάμβουκας, Μ. και Χατζηδάκη, Α. (επιμ.) *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου: «Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας»*. Αθήνα: Ατραπός, 99-109.
- Ιακώβου, Μ. Μαρκόπουλος, Γ. & Μικρός, Γ. (2004). «Θεματοποιημένο Βασικό Λεξιλόγιο μέσω Ηλεκτρονικών Σωμάτων Κειμένων (ΗΣΚ): Πρακτική εφαρμογή στη διδασκαλία της ΝΕ ως ΞΓ». Στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, *Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*. (Διαθέσιμο online: <http://www.philology.uoc.gr/conferences/6thICGL/ebook/a/iakovou&markopoulos&mikros.pdf> προσπελάστηκε στις 23/11/2010)
- Κατσιμαλή, Γ. (2001). Λεξιλόγιο σε μαθητές ελληνικών στο εξωτερικό. Στο Βάμβουκας, Μ., Δαμανάκης, Μ., Κατσιμαλή, Γ. (εκδ.) *Παιδεία Ομογενών, Προλεγόμενα αναλυτικού προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 143-150.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος. Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (1998). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Η Διδασκαλία της Γλώσσας υπό το Πρίσμα της Επικοινωνιακής Προσέγγισης - Εισαγωγή στη Θεωρία και τις Τεχνικές του Επικοινωνιακού Μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg

- Μότσιου, Β. (1994). *Στοιχεία Λεξικολογίας. Εισαγωγή στη Νεοελληνική Λεξικολογία*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Μπακάκου-Ορφανού, Α. (1996). Προβλήματα διδασκαλίας του λεξιλογίου της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο Ίδρυμα Γουλανδρή - Χορν, *Η Νέα Ελληνική ως ξένη γλώσσα: Προβλήματα διδασκαλίας*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, 53-75.
- Μπακάκου-Ορφανού, Α. (2003). Επίπεδα λεξιλογίου της νέας ελληνικής. Στα *Πρακτικά Συνεδρίου «Γλώσσα και Πολιτισμός», Πανεπιστήμιο Αθηνών, 24-26 Μαΐου 2001*. Αθήνα: Γκέλμπεσις Γεώργιος, 157-165.
- Μπακάκου-Ορφανού, Α. (2005). *Η λέξη της Νέας Ελληνικής στο γλωσσικό σύστημα και στο κείμενο*. Αθήνα: Περιοδικό «Παρουσία», Παράρτημα Αρ. 65.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Παραδιά, Μ., Γκλαβάς, Σ., Μήτσης, Ν. και Τζιμόκας, Δ. (2009). Η διδασκαλία του λεξιλογίου βάσει των νέων σχολικών εγχειριδίων Γλωσσικής Διδασκαλίας του Γυμνασίου. Εκτίμηση του βαθμού αφομοίωσης και αξιοποίησής του με βάση μαθητικές παραγωγές γραπτού λόγου. Στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Read, J. (1997). *Vocabulary and Testing*. Στο Schmitt, N. and McCarthy, M. (eds.) *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 303-320.
- Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Σακελλαρίου, Α. (2005). Σύγκριση του νοητικού λεξικού της Ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας με το νοητικό λεξικό της Ελληνικής ως μητρικής. Στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 25ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 7-9 Μαΐου 2004*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 522-533.
- Schmitt, N. and McCarthy, M. (1997). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Singleton, D.M. (1999). *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sökmen, A. J. (1997). Current trends in teaching second language vocabulary. Στο Schmitt, N. and McCarthy, M. (eds.) *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 237-254.
- ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών – Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, Τόμος Αα*. Αθήνα.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. London: Arnold.
- Χαραλαμπίδης, Χρ. (1994). *Γλώσσα και εκπαίδευση. Θέματα διδασκαλίας της ΝΕ Γλώσσας*. Αθήνα: Γεννάδειος Σχολή.

# Έφηβοι μαθητές και μαθήτριες περιγράφουν τον εαυτό τους και τη γενιά τους: Ικανοποίηση από τη ζωή, στόχοι και προσδοκίες για το μέλλον, συμπεριφορικά γνωρίσματα

Δημήτρης Κυρίτσης

*Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*

Ζαφειρώ Χελιατσίδου

*Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*

Στέλλα Χελιατσίδου

*Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτυπώνει τις τρέχουσες αντιλήψεις των εφήβων για τους στόχους, τις προσδοκίες, το βαθμό ικανοποίησης από τη ζωή τους και τις πεποιθήσεις τους για συμπεριφορικά γνωρίσματα της γενιάς τους. Από την ανάλυση των ποσοτικών εμπειρικών δεδομένων, που συνελέγησαν από τις απαντήσεις 221 μαθητών/τριών των δύο τελευταίων τάξεων του Λυκείου των Νομών Αττικής και Θεσσαλονίκης, προκύπτουν ενδιαφέροντα συμπεράσματα, μεταξύ των οποίων η διαμόρφωση μιας εικόνας σχετικής ικανοποίησης των εφήβων από τη ζωή τους και σχετικής αισιοδοξίας για το ατομικό τους μέλλον, η βαρύτητα που προσδίδουν στην επαγγελματική καταξίωση και στην οικογενειακή γαλήνη, η αποτίμηση της γενιάς τους ως αγχωμένης, κουρασμένης, με ρατσιστικές αντιλήψεις, χωρίς ηθικές αντιστάσεις, μαχητικότητα, ευαισθησίες, ριζοσπαστικές ιδέες.

---

*Ο κ. Δημήτρης Κυρίτσης είναι Δρ. Φιλοσοφίας ΑΠΘ.*

*Η κ. Ζαφειρώ Χελιατσίδου είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών από το Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής ΑΠΘ.*

*Η κ. Στέλλα Χελιατσίδου είναι πτυχιούχος του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας ΑΠΘ*

Λέξεις κλειδιά: μαθητές, έφηβοι, στόχοι, προσδοκίες, συμπεριφορά

## Abstract

The present study impresses the current perceptions of adolescents for the objectives, the expectations, the degree of satisfaction from their life and their convictions for behavioural characteristics of their generation. From the analysis of quantitative empirical data, which was collected by a sample of 221 students of the last two classes of Secondary Education of Prefectures of Attica and Thessaloniki, interesting conclusions emerge. Adolescents admit that they are relatively satisfied with their lives and optimistic for their future; They seek future happiness in their professional success and in the creation of a healthy family; they believe that their generation lives under strain, is physically tired, holds racist perceptions, has limited moral resistances, striving spirit, sensitivities, radical ideas.

## Εισαγωγή

Το άτομο, στην πορεία της ανάπτυξής του και σε διαρκή αλληλεπίδραση με τα άλλα άτομα του περιβάλλοντός του, μαθαίνει να διακρίνει τον εαυτό του από τους άλλους χρησιμοποιώντας διαφορετικά γλωσσικά σύμβολα για να αναφερθεί στον εαυτό του από εκείνα που χρησιμοποιεί για να αναφερθεί στους άλλους (Μπέργκερ, & Λούκιαν, 2003: 140-143). Αναφορά στον «εαυτό» σημαίνει αυτοαντίληψη, η οποία, όπως σημειώνει ο Mead (1965: 136-137), συνιστά τη βασική δομή του αναστοχασμού, καθώς το υποκειμένο γίνεται συγχρόνως αντικείμενο της δράσης του και ο «εαυτός» αποκτά συγκεκριμένο περιεχόμενο, οντότητα με ορισμένες ιδιότητες. Η αυτοαντίληψη, όπως εννοιολογικά οριοθετείται από τον Rosenberg (1979: 7) ως η επίγνωση της ολότητας των σκέψεων και των συναισθημάτων ενός ατόμου που έχουν σχέση με τον εαυτό του ως αντικείμενο, εξελίσσεται μέσα από μια σειρά ταυτίσεις, αλλά και από την επίγνωση του κάθε ανθρώπου για τις δυνάμεις και τις αδυναμίες του, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του ως προς τη θέση του στον κοινωνικό χώρο. Είναι η εικόνα του εαυτού που εισάγεται στις περιστάσεις και υφίσταται συνεχείς αλλαγές σύμφωνα με την κοινωνική διαπραγμάτευση ή με τα δεδομένα (Burke, 1980). Μια τέτοια διεργασία καθίσταται ουσιαστική ανάγκη ειδικά για τα παιδιά, λόγω των ατομικιστικών τρόπων ανατροφής τους και της αδυναμίας των κοινωνικοποιητικών φορέων να προσφέρουν ξεκάθα-

ρες και συγκεκριμένες απαντήσεις. Η κορύφωση του προβλήματος ως προς τον ορισμό και τη δημιουργία του εαυτού αποδίδεται από τον Baumeister (1987) στην πορεία από τις ελάχιστες στις πολλαπλές δυνατότητες επιλογής. Πράγματι, ήταν ασφαλώς ευκολότερο να διαμορφωθεί σταθερή ταυτότητα και ξεκάθαρη αυτοεικόνα την εποχή που οι πιθανές ταυτίσεις ήταν περιορισμένες, το ιδεολογικό και αξιολογικό σύστημα σαφές, οι προσλαμβάνουσες παραστάσεις περιορισμένες, οι ρόλοι αυστηρά προδιαγεγραμμένοι και η επιβίωση του ανθρώπου καθοριζόταν από κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές διεργασίες στο επίπεδο της κοινότητας. Τα πράγματα γίνονται πολύ δυσκολότερα σε ένα νέο πλαίσιο, όπως αυτό που διαμορφώνεται μέσα από το σύγχρονο δυτικό πρότυπο, που χαρακτηρίζεται από αστάθεια και αβεβαιότητα, αλλά και τη δυνατότητα για αυτενέργεια και αυτοκαθορισμό (Δραγώνα, 1992: 53).

Η εφηβεία διαμορφώνεται είτε ως απόρροια κοινωνικών συνθηκών και ιστορικών περιστάσεων είτε ως συνέπεια βιολογικών αλλαγών, γνωστικών εξελίξεων και κατ' επέκταση ενδοψυχικών αποδομήσεων και αναδομήσεων που φέρνουν στην επιφάνεια κρίσιμα ερωτήματα ταυτότητας. Από κοινωνιολογική σκοπιά η σχέση ανάμεσα στη νεολαία ως κοινωνική κατηγορία και την κοινωνία ως δομημένο περιβάλλον, μέσα στο οποίο κατ' ανάγκη κινούνται οι νέοι, είναι το καθοριστικό στοιχείο για τη διαμόρφωση του προφίλ προσωπικότητας (Γκότοβος, 1996: 23). Πάντως η διαδικασία συγκρότησης της ταυτότητας του υποκειμένου και οι παράγοντες που τη συνδιαμορφώνουν συνιστούν κεντρικό πεδίο έρευνας (Λεονταρή, 1996: 130-155), καθώς αποτελούν θεμελιακό παράγοντα για την ψυχική υγεία και ισορροπία του ατόμου (Bandura, 1977 Harter, 1999), συνιστούν απαραίτητη προϋπόθεση για την εξασφάλιση της συμμετοχής του στη διαδικασία της μάθησης, επηρεάζουν συμπεριφορικά χαρακτηριστικά, όπως το άγχος, την προσαρμοστικότητα, το επίπεδο ανεξαρτησίας από την ομάδα, τα κίνητρα για επιτυχία και δημιουργία, το βαθμό αυτοπεποίθησης (Byrne, 2000, Devai, 1990, Gottfried, 1990, Peterson, & Seligman, 1984) και, όπως εν προκειμένω αναφέρει ο Burns (1982: 6), υπηρετούν έναν τριπλό ρόλο: διατηρούν την εσωτερική συνοχή του ατόμου, καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύονται οι διάφορες εμπειρίες και παρέχουν ένα σύνολο προσδοκιών. Επόμενα λοιπόν συνήθη πεδία θεωρητικής αναζήτησης και εμπειρικής διερεύνησης επιστημόνων από τους κλάδους της Κοινωνιολογίας, της Παιδαγωγικής, της Ψυχολογίας, της Ανθρωπολογίας, της Ιατρικής είναι αφενός ο εντοπισμός των χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς των ατόμων (ειδικότερα των νέων), της νοηματοδότησης της ζωής τους, του συναισθηματικού τους κόσμου, των τιθέμενων στόχων και προβαλλόμενων προτε-

ραιοτήτων, των ανησυχιών και προβληματισμών και αφετέρου οι αιτιακές τους αποδόσεις.

## Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Η σκιαγράφηση στάσεων, προσδοκιών, επιλογών και συμπεριφορικών γνωρισμάτων των νέων έχει αποτελέσει θεματικό επίκεντρο εμπειρικών ποσοτικών και ποιοτικών μελετών. Οι μελέτες αυτές, η συχνότητα των οποίων παρουσιάζει την τελευταία δεκαετία σταδιακή κλιμάκωση, πραγματοποιούνται κυρίως στον αγγλοσαξονικό χώρο (ειδικότερα στις ΗΠΑ) και πραγματοποιούνται είτε από επιστήμονες σε ατομικό επίπεδο είτε από εταιρίες δημοσκοπήσεων ή από οργανισμούς και ιδρύματα του ιδιωτικού ή δημόσιου φορέα, που διαθέτουν τις κατάλληλες υποδομές, τον απαραίτητο αριθμό υπαλληλικού προσωπικού και τις χρονικές και οικονομικές προϋποθέσεις που απαιτούνται για την ολοκλήρωση χρονοβόρων και πολυέξοδων ερευνητικών προσπαθειών.

Ο Toffler (1974) ήταν από τους πρώτους κοινωνικούς επιστήμονες που κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η αίσθηση-πρόβλεψη των νέων για την προσωπική τους εξέλιξη είναι πολύ ευνοϊκότερη από ό,τι για το μέλλον της πατρίδας τους και του κόσμου, καθώς η πλειονότητα του ερευνητικού του δείγματος διέβλεπε αφενός την εξασφάλιση ασφαλούς εργασιακού καθεστώτος και τη δημιουργία ευτυχισμένης οικογένειας στην προσωπική του ζωή και αφετέρου το ξέσπασμα επαναστάσεων, τον κίνδυνο πυρηνικού πολέμου και την πρόκληση φυσικών καταστροφών στον κόσμο. Η ίδια περίπου εικόνα διαμορφώθηκε και από μεταγενέστερες εμπειρικές μελέτες τόσο στις ΗΠΑ όσο και στην Ευρώπη. Από την έρευνα του Johnson (1987) σε αμερικανούς μαθητές προέκυψε η συγκρατημένη αισιοδοξία για το μέλλον τους μέσα από τη δημιουργία οικογένειας και την απόκτηση υλικών αγαθών και η έντονη απαισιοδοξία τους τόσο σε εθνικό επίπεδο (πρόβλεψη για αύξηση της εγκληματικότητας και επιδείνωση των κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών) όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο κατά το 60% (ανησυχία για τον κίνδυνο πυρηνικού πολέμου και μόλυνσης του περιβάλλοντος). Ανάλογα αποτελέσματα απέφεραν οι μελέτες των Goldberg (1985) σε αμερικανούς εφήβους ηλικίας 13-19 ετών και Nurmi (1988) σε Φιλανδούς μαθητές, σύμφωνα με τις οποίες ο φόβος του πυρηνικού ολέθρου και της γενικευμένης κρίσης λίγο μόνο μείωνε το βαθμό αισιοδοξίας των νέων για το μέλλον τους.

Από νεότερη έρευνα που διεξήγαγε η Horatio Alger Association (2008) σε δείγμα 1006 αμερικανών ηλικίας 13-19 ετών προκύπτει ο υψηλός βαθμός



αυτοπεποίθησης και αισιοδοξίας για το μέλλον τους (66% και 88% αντίστοιχα), ενώ αισθητά μικρότερο είναι το ποσοστό που εμφανίζεται αισιόδοξο για το μέλλον της χώρας του (55%), ποσοστό βέβαια που παραμένει σε υψηλά επίπεδα. Πανομοιότυπα είναι τα αποτελέσματα της έρευνας που διενήργησε η εφημερίδα Washington Post, το ίδρυμα Henry J. Kaiser Family και το Πανεπιστήμιο του Harvard (2005), σύμφωνα με τα οποία οι έφηβοι ηλικίας 14-18 ετών της πρωτεύουσας των ΗΠΑ διακατέχονται από αυτοπεποίθηση και αισιοδοξία για το προσωπικό τους μέλλον σε έναν επικίνδυνο κόσμο που θα κληρονομήσουν. Η έντονη απαισιοδοξία για το μέλλον του κόσμου επιβεβαιώνεται τόσο από την έρευνα της Brown (1984) και του Hicks (1996a) σε βρετανούς εφήβους, που στην πλειονότητά τους, ενώ αισιοδοξούν για το προσωπικό τους μέλλον (περισσότερο τα κορίτσια), γίνονται μάντεις κακών (ανεργία, εγκληματικότητα, φτώχεια, μόλυνση) για το μέλλον του κόσμου, όσο και από τη μελέτη του Ziebertz (2005: 57-58), που δείχνει τους νέους Γερμανούς ιδιαίτερος ανήσυχους για τους κινδύνους της οικονομικής κρίσης και της κλιμακούμενης αύξησης της εγκληματικότητας, αλλά και πεπεισμένους για το δικό τους ευοίωτο μέλλον και τις ατομικές τους δυνατότητες. Αξιοπρόσεκτα στο σημείο αυτό είναι τα ευρήματα του Hicks (1996b) που δείχνουν ότι η αύξηση της ηλικίας των Βρετανών μαθητών επιφέρει το μετριασμό της αισιοδοξίας τους.

Παράλληλα, εμπειρικά ευρήματα συγκλίνουν στη διαμόρφωση μιας εικόνας εφήβων ικανοποιημένων από τη ζωή τους. Σύμφωνα με την έκθεση του Ινστιτούτου Students Against Destructive Decisions υπό τον τίτλο Teens Today (1997) η πλειονότητα των 2.700 αμερικανών εφήβων του δείγματος δηλώνει ευτυχισμένη, έχει θετική αυτοεικόνα και αντιλαμβάνεται τον εαυτό της ως φιλικό (77%), ειλικρινή (72%) και ευφυή (72%). Η ερευνητική εταιρία Barna Research Group σε μακροχρόνια έρευνα που ολοκληρώθηκε το 2002 εξήγαγε το συμπέρασμα ότι οι αμερικανοί έφηβοι στην πλειονότητά τους νιώθουν από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 πιο ικανοποιημένοι από τη ζωή τους, δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το σχολείο, προσδοκούν σε μελλοντικές εμπειρίες και περιπέτειες και ατενίζουν με μεγαλύτερη αισιοδοξία το μέλλον. Την ίδια τάση διαβλέπουν δύο πιο πρόσφατες σχετικές εμπειρικές μελέτες. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την έρευνα των εταιριών συμβουλευτικής OTX και Intelligence Group που διενεργήθηκε το 2008 στις ΗΠΑ, το 81% και 36% των 750 μαθητών ηλικίας 13 έως 17 ετών δήλωσαν τουλάχιστον αρκετά και πολύ ευτυχισμένοι αντίστοιχα, ενώ και η έρευνα της Statistics Canada (2008) έδειξε ότι το 94% των μαθητών ηλικίας 14 έως 19 ετών (ποσοστό μεγαλύτερο από κάθε άλλη ηλικιακή ομάδα) εμφανίζεται ικανοποιημένο ή πολύ ικανοποιημένο από τη ζωή του.

Τα 3/4 των Βρετανών μαθητών της μέσης εκπαίδευσης προβληματίζονται και συζητούν για το μέλλον τους, με τις ανησυχίες τους να επικεντρώνονται κυρίως σε θέματα εργασίας, οικονομικά, υγείας και οικογένειας (Hicks, 1996a). Ειδικά το εργασιακό προκαλεί συναισθήματα αγωνίας και άγχους και στους Γερμανούς εφήβους, το 45% των οποίων, σύμφωνα με την έκθεση της Bertelsmann Foundation (2005), εκφράζει αμφιβολίες για τη δυνατότητα άσκησης επαγγέλματος συναφούς με τον τομέα σπουδών του. Η διάσταση όμως που προσλαμβάνουν το ενδιαφέρον και η ανησυχία για την επαγγελματική αποκατάσταση είναι τουλάχιστον την τελευταία εικοσιπενταετία καθολική, όπως αποτυπώνεται στις μελέτες των Gillies, Elmwood & Hawtin (1985), Payne (1988) και Seginer (1988), καθώς και στη νεότερη έρευνα της διαφημιστικής εταιρίας Energy BBDO (2005) σε 3.322 εφήβους ηλικίας 13-18 ετών από 13 χώρες από όλες τις ηπείρους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ίδιας έρευνας οι προσδοκίες τους έγκεινται –εκτός από την επαγγελματική σταδιοδρομία- στο να κάνουν υπερήφανους τους γονείς τους (71%), να αποκτήσουν οικονομική ασφάλεια, να ταξιδέψουν στον κόσμο (64%), να παντρευτούν (63%), να πλουτίσουν (52%), να βρουν τον/την κατάλληλο/η σύντροφο (50%). Από τη μελέτη της εφημερίδας Washington Post, του ιδρύματος Henry J. Kaiser Family και του Πανεπιστημίου Harvard (2005) προκύπτει ότι οι Αμερικανοί έφηβοι αξιολογούν ως πολύ σημαντικό την επιτυχημένη καριέρα σε ποσοστό 75%, ενώ υπολείπονται κατά δέκα μονάδες η οικογένεια, οι αληθινές φιλίες και η κοινωνική προσφορά.

Σε νεότερη έρευνα της New Research Center for the People and the Press (2007) στην ίδια χώρα μαθητές κλήθηκαν να ιεραρχήσουν τους στόχους τους με κριτήριο τη σπουδαιότητα που τους αποδίδουν. Η απόκτηση δόξας-φήμης αναδείχθηκε στην πρώτη θέση με ποσοστό 41%, για να ακολουθήσουν η οικονομική ευρωστία (17%), η κοινωνική προσφορά (17%) και η έντονη πολιτική συμμετοχή (15%). Αισθητή διαφοροποίηση όμως σημειώθηκε, όταν ζητήθηκε από τους εφήβους να προσδιορίσουν το σημαντικότερο στόχο της γενιάς τους, με την εξασφάλιση της οικονομικής ευρωστίας να περνά στην πρώτη θέση με το υψηλό 64%. Ενδιαφέρον επίσης, στο πλαίσιο της ίδιας έρευνας, παρουσιάζει η διαφορετικότητα στο χαρακτηρισμό της γενιάς τους, που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι αδυνατούν να αποδώσουν σε αυτήν ξεκάθαρη ταυτότητα με διακριτά χαρακτηριστικά από τις προηγούμενες γενιές. Η έρευνα της εταιρίας Social Technologies (2007) αποκαλύπτει ότι οι έφηβοι αναζητούν την ευτυχία μέσα από την απόλαυση της στιγμής, τις σχέσεις με το οικογενειακό περιβάλλον και τον κύκλο των συνομηλίκων και την ελπίδα για το αύριο. Όπως σημειώνει το 81% στα μελλοντικά του σχέδια πρωταρχική θέση καταλαμβάνει η επιτυχής επαγ-

γελματική σταδιοδρομία· για το 64% σε πρώτη προτεραιότητα τοποθετείται η πραγματοποίηση σπουδών υψηλού επιπέδου, για το 63% η απόκτηση οικονομικής άνεσης, για το 62% η δημιουργία οικογένειας, ενώ ακολουθούν η πραγματοποίηση ταξιδιών και η απόκτηση δόξας (48 και 12% αντίστοιχα). Διαφορετική είναι η εικόνα που φαίνεται να διαμορφώνεται από την έρευνα του Bibby (2009) σε 5.000 Καναδούς εφήβους, για την πλειονότητα των οποίων η δημιουργία οικογένειας αξιολογείται ως σημαντικότερος στόχος από την επαγγελματική σταδιοδρομία. Πάντως, σε γενικές γραμμές δεν έχουν παρατηρηθεί σημαντικές διαφορές στις προτεραιότητες και τις προσδοκίες των νέων διαφορετικών εθνικοτήτων (Solantaus, 1987, Sundberg, Poole, & Tyler, 1983).

Οι προσδοκίες των εφήβων είναι πράγματι υψηλές, σε βαθμό όμως που, όπως εκτιμούν οι Schneider & Stevenson (2000), συχνά μετατρέπονται σε ονειροπόληση με πιθανούς ψυχοσωματικούς κινδύνους να ελλοχεύουν στο ενδεχόμενο κάποιας αποτυχίας στην εκπλήρωσή τους. Σύμφωνα με την ίδια έρευνα οι φιλοδοξίες επεκτείνονται σε πολλές κατευθύνσεις, κυρίως όμως εστιάζουν στον επαγγελματικό τομέα, με το 70% των νέων -ανεξαρτήτως κοινωνικής προέλευσης- να προσανατολίζεται σε επαγγέλματα υψηλού κοινωνικού κύρους και αναγνωρισιμότητας και με το 90% να επιθυμεί την πραγματοποίηση πανεπιστημιακών σπουδών ως απαραίτητης προϋπόθεσης για την ανέλιξή του. Η –συνοδευόμενη από ισχυρή αυτοεκτίμηση– πρόταξη υψηλών στόχων σε όλους τους τομείς επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Twenge & Campbell (2008), οι οποίοι με τη σειρά τους διαβλέπουν ψήγματα συμπεριφορικού ναρκισσισμού και αυταρέσκειας που ενδέχεται σε περιπτώσεις αποτυχίας τελεσφόρησης ορισμένων στόχων να οδηγήσουν σε καταθλιπτικά συμπτώματα. Παραπλήσια αποτελέσματα είχε συναγάγει και ο Cannon (1994), διαπιστώνοντας ότι οι νέοι δίνουν μια ψευδαίσθηση αυτοπεποίθησης, αλλά βαθιά μέσα τους νιώθουν φόβο και αβεβαιότητα, ενώ αντίθετα ο Rushkoff (1996) είχε εκτιμήσει ότι οι νέοι είναι ευπροσάρμοστοι και έχουν μάθει να προκόβουν σε συνθήκες αβεβαιότητας και ανασφάλειας.

Στην Ελλάδα αφετηρία της σχετικής ερευνητικής δραστηριότητας αποτέλεσε η εμπειρική μελέτη του Μάνου (1990) σε πανελλαδικό δείγμα 1.000 έφηβων ηλικίας 13 έως 19 ετών. Για τη δεύτερη φάση της εφηβείας (ηλικίες 17-19) το 19% των αγοριών δήλωσε ότι δεν είναι ευχαριστημένο από τη ζωή του, ποσοστό αυξημένο κατά 11 μονάδες για τα κορίτσια. Η επαγγελματική αποκατάσταση αποτελεί τον κύριο στόχο για τους περισσότερους μαθητές (40% για τα αγόρια και 55% για τα κορίτσια) και έπονται η εξέλιξή τους σε σωστούς, χρήσιμους και τίμιους πολίτες, η επιστημονική τους πρόοδος και η δημιουργία οικογένειας. Από την εκτεταμένη έρευνα που

διεξήχθη από τη Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς και το Ινστιτούτο V-PRC κατά το χρονικό διάστημα 1997-1999 προέκυψε ότι το 66% των 1.600 υποκειμένων (ηλικίας 15 έως 19 ετών) του δείγματος εμφανίζεται πολύ ή αρκετά ικανοποιημένο από τη ζωή του. Οι χαρακτηρισμοί που πρωτίστως προσιδιάζουν στη γενιά τους, σύμφωνα με τους ίδιους τους μαθητές, είναι «αγχωμένη» (26,8%), «καλομαθημένη» (13,9%), «αδιάφορη» (12,2%), «αισιόδοξη» (9,6%), «κουρασμένη» (7,6%), «λογική» (5,5%), «ρομαντική» (5,4%), «κυνική» (2,9%), «ηθική» (2,2%) και «ριζοσπαστική» (1,7%). Ενδιαφέρον παρουσίασαν τα αποτελέσματα της έρευνας των Leondari, & Gonida (2008) σε 1162 δεκαπεντάχρονους και δεκαεξάχρονους μαθητές από αστικές και αγροτικές περιοχές της Ελλάδας, σύμφωνα με τα οποία το 1/3 των εφήβων εστιάζει τις προσδοκίες του πρωτίστως στην πραγματοποίηση επιτυχούς επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Ακολουθούν η ομαλή και επιτυχής κοινωνική ένταξη κυρίως με τη δημιουργία οικογένειας και την απόκτηση φίλων (22,46%), η πραγματοποίηση σπουδών, η απόκτηση οικονομικών οφελών (12,82%) και ο εφοδιασμός με ορισμένα ατομικά χαρακτηριστικά, όπως υγεία, ευφυΐα, εργατικότητα, αισιοδοξία, καλοσύνη (12,65%). Η απάντηση «ατομικά χαρακτηριστικά» που ήταν τελευταία σε συχνότητα αναφορικά με τις προσδοκίες των εφήβων αποτέλεσε το μεγαλύτερο φόβο για τους περισσότερους συμμετέχοντες, το 44,23% των οποίων εκδήλωσε την ανησυχία, μήπως προσβληθεί από κάποια αρρώστια, εθιστεί σε ουσίες, απωλέσει την καλή του εξωτερική εμφάνιση, αντιμετωπίσει καταστάσεις δυστυχίας.

Η Τεπέρογλου (1999) επικεντρώθηκε στο Νομό Θεσσαλονίκης, από την έρευνα της οποίας αναδείχθηκαν αφενός η ανεργία ως το σημαντικότερο πρόβλημα της γενιάς των νέων και αφετέρου τα υλικά αγαθά (56%), η συναρπαστική ζωή (55%), η κοινωνική δύναμη (34%) και η οικογενειακή γαλήνη (33%) ως οι κυριότερες επιδιώξεις τους. Τέλος στην ερευνητική μελέτη του Γκότοβου (1996) οι νέοι (και κυρίως τα αγόρια) των Ιωαννίνων και της Κέρκυρας κλίνουν προς μια θετική αυτοπεποίθηση· επιπλέον, παρά τη σχετική αισιοδοξία, όταν καλούνται να εκτιμήσουν τη μελλοντική ατομική προοπτική, οι παραστάσεις που έχουν για το κοινωνικό μέλλον είναι παντού απαισιόδοξες.

Σε μια κρίσιμη για τη χώρα περίοδο εν μέσω μιας παρατεταμένα κλιμακούμενης οικονομικής κρίσης και ενός γενικευμένου κλίματος αβεβαιότητας και έντονης ανησυχίας η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στη συγκέντρωση εμπειρικών δεδομένων αναφορικά με τις τρέχουσες αντιλήψεις των εφήβων για τους στόχους, τις προσδοκίες, το βαθμό ικανοποίησης από τη ζωή τους και τις πεποιθήσεις τους για συμπεριφορικά γνωρίσματα της γενιάς τους. Ειδικότερα, τα ζητήματα-ερωτήματα που αποτελούν και τις βασικές περιοχές προβληματισμού της έρευνας είναι τα εξής:

*Έφηβοι μαθητές και μαθήτριες περιγράφουν τον εαυτό τους και τη γενιά τους*

- A. Ποιος είναι βαθμός ικανοποίησης των νέων από τη ζωή τους και ποιοι οι λόγοι που τον καθορίζουν;
- B. Ποιος είναι ο βαθμός της ατομικής τους αισιοδοξίας και ποιες οι ανησυχίες-προβληματισμοί για το μέλλον τους;
- Γ. Πώς ιεραρχούνται οι προσδοκίες και οι προτεραιότητες που θέτουν στη ζωή τους;
- Δ. Ποια είναι η εικόνα που οι ίδιοι έχουν διαμορφώσει για τα προσδιοριστικά συμπεριφορικά γνωρίσματα των συνομηλίκων τους;
- Ε. Ποια είναι η κατεύθυνση και ποιος ο βαθμός επίδρασης των ατομικών χαρακτηριστικών των υποκειμένων στη συνδιαμόρφωση στάσεων και προτιμήσεών τους αναφορικά με τις παραπάνω υπό διερεύνηση θεματικές περιοχές;

### Μέθοδος της έρευνας

Η έρευνα βασίστηκε σε δείγμα 221 μαθητών-τριών των δύο τελευταίων σχολικών τάξεων των Νομών Αττικής και Θεσσαλονίκης. Προκειμένου να επιτευχθεί η μεγαλύτερη δυνατή αντιπροσωπευτικότητα του πληθυσμού, επιλέχθηκαν περιοχές με κριτήριο το επίπεδο της κοινωνικοοικονομικής διαστρωμάτωσης των κατοίκων. Συγκεκριμένα, από το Νομό Αττικής το δείγμα περιέλαβε υποκείμενα από τους Δήμους Νέας Φιλαδέλφειας, Νέας Χαλκηδόνας και Μεταμόρφωσης, όπου διαμένουν κάτοικοι περίπου μέσου κοινωνικοοικονομικού στρώματος, ενώ από το Νομό Θεσσαλονίκης από τις περιοχές της Καλαμαριάς, της Τούμπας και της Πολίχνης, οι κάτοικοι των οποίων κατά κανόνα ανήκουν σε υψηλά, μεσαία και χαμηλά αντίστοιχα εισοδηματικά στρώματα.

Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζεται η σύνθεση του δείγματος ως προς τον τόπο διαμονής των μαθητών/τριών, το φύλο και τη σχολική επίδοση.

Πίνακας 1: *Σύνθεση του δείγματος με βάση τον τόπο διαμονής των συμμετεχόντων μαθητών/τριών*

	Συχνότητα	Ποσοστό
Αθήνα	143	64,7
Θεσσαλονίκη	78	35,3
Σύνολο	221	100,0

Πίνακας 2: Σύνθεση του δείγματος με βάση το φύλο των συμμετεχόντων μαθητών/τριών

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό Έγκυρων
Μαθητές	101	45,7
Μαθήτριες	116	52,5
Σύνολο	217	98,2
Ελλείπουσες τιμές	4	1,8
Σύνολο	221	100,0

Πίνακας 3: Σύνθεση του δείγματος με βάση το Γενικό Βαθμό των μαθητών/τριών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Ποσοστό Έγκυρων
10-15	67	30,3	33,3
15,1-17,4	70	31,7	34,8
17,5-20	64	29,0	31,8
Σύνολο	201	91,0	100,0
Ελλείπουσες τιμές	20	9,0	
Σύνολο	221	100,0	

Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε η επισκόπηση (survey research) με ερευνητικό εργαλείο το αυτοσχέδιο γραπτό ερωτηματολόγιο. Στο πρώτο μέρος του ζητήθηκαν -κυρίως με ερωτήσεις σύντομης απάντησης- πληροφορίες δημογραφικού χαρακτήρα (τόπος διαμονής, φύλο, σχολική επίδοση των μαθητών/τριών και επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων). Στο δεύτερο μέρος περιλήφθηκαν ερωτήσεις με σκοπό την ανίχνευση των αντιλήψεων των εφήβων για τους στόχους, τις προσδοκίες, το βαθμό ικανοποίησης από τη ζωή τους και τις πεποιθήσεις τους για συμπεριφορικά γνωρίσματα της γενιάς τους. Το δεύτερο αυτό μέρος περιλάμβανε οκτώ ερωτήσεις κλειστού τύπου διαβαθμιστικής επιλογής πεντάβαθμης τακτικής κλίμακας, έντεκα επίσης κλειστού τύπου αλλά μιας επιλογής (Ναι ή Όχι) και δύο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που παρέχουν τη δυνατότητα ανάπτυξης ρέοντα εκθετικού λόγου.

Η έρευνα διεξήχθη κατά τους μήνες Οκτώβριο και Νοέμβριο του 2009. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους μαθητές/τριες εντός διδακτικής ώρας παρουσία των ερευνητών. Για όλους τους συμμετέχοντες και όλες τις συμμετέχουσες τηρήθηκε η αρχή της εμπιστευτικότητας και εξασφαλίστηκε απολύτως η ανωνυμία τους. Μόλις ολοκληρώθηκε η συγκέντρωση των ερωτηματολογίων, ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων. Αρχικά πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος των ερωτηματολογίων, έπειτα η κωδικοποίηση των κλειστών ερωτήσεων, η ομαδοποίηση των ανοιχτών ερωτήσεων και η κωδικογράφηση των απαντήσεων. Ορισμένες απαντήσεις στο στάδιο αυτό θεωρήθηκαν κατά περίπτωση ως απολεσθείσες (missing), είτε γιατί ήταν αντιφατικές με προηγούμενη επιλογή, είτε επειδή στερούνταν νοηματικής συνοχής. Σε τρίτο στάδιο ακολούθησε η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων με το στατιστικό πακέτο S.P.S.S. 15 for Windows. Για τον εντοπισμό των στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών και τα βασικά ζητήματα προβληματισμού της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος  $\chi^2$ . Μόνο για τον εντοπισμό της συνάφειας ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά και για τις προτεραιότητες στην επίτευξη προσωπικών στόχων χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ( $\alpha$ ) για τη μελέτη του βαθμού συνάφειας των μεταβλητών να έχει καθοριστεί –ως είθισται στις κοινωνικές επιστήμες– στο ανώτατο επιτρεπτό όριο του 0,05 (5%).

## Αποτελέσματα

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα ευρήματα που προκύπτουν από τη στατιστική ανάλυση των μεταβλητών του ερευνητικού ερωτηματολογίου, ενώ παράλληλα εντοπίζονται επαγωγικά οι συσχετίσεις ανάμεσα στα ατομικά χαρακτηριστικά και τις υπό διερεύνηση θεματικές περιοχές (κατανομές συμμεταβλητών συχνοτήτων).

A. Οι μαθητές αρχικά κλήθηκαν να προσδιορίσουν το βαθμό ικανοποίησης από τη ζωή τους, προβαίνοντας σε μια διαβαθμιστική επιλογή από την πεντάβαθμη κλίμακα μέτρησης της ερώτησης κλειστού τύπου και παράλληλα να αιτιολογήσουν την επιλογή τους αναπτύσσοντας σχετική επιχειρηματολογία στην ακολουθούμενη ανοιχτού τύπου ερώτηση. Ο βαθμός ικανοποίησης χαρακτηρίζεται ως πολύ ή αρκετά μεγάλος από το 29,1 και 42,3% των ερωτωμένων αντίστοιχα, ως μέσος από το 16%, ενώ ως μικρός ή μηδαμινός από το 8,9 και 3,8% αντίστοιχα. Η πλειονότητα των εφήβων αποδίδει τη μερική, μικρή ή μηδενική ικανοποίηση από τη ζωή τους στην αυξημένη πίεση, στο

έντονο άγχος και στη σχεδόν παντελή έλλειψη ελεύθερου χρόνου ως απόρροια των σχολικών υποχρεώσεων. Μετά την έντονη δυσαρέσκεια εξαιτίας του εκπαιδευτικού συστήματος, ακολουθούν σε συχνότητα απαντήσεων η έλλειψη προσωπικής αισθηματικής ζωής, οι αλλεπάλληλες αποτυχίες στις επιλογές στο άλλο φύλο, οι μέτριες ενδοοικογενειακές σχέσεις και η οικονομική στέρηση.

Β. Εν συνεχεία ζητήθηκε από τους μαθητές να εκτιμήσουν το βαθμό αισιοδοξίας που τους διέπει για το ατομικό τους μέλλον και να εκθέσουν τους προβληματισμούς και τις ανησυχίες τους. Η ατομική προοπτική προδιαγράφεται πολύ ευνοϊκή για το 22,8% των υποκειμένων του δείγματος, αρκετά για το 38,4%, μέτρια για το 24,2%, λίγο για το 11%, ενώ μόλις για το 3,7% το μέλλον κρίνεται συσκοτισμένο. Το φύλο ( $X^2(2)=5,708$ ,  $p: 0,05$ , Cramer's  $V=0,18$ ) επιδρά στη διαμόρφωση της υπό διερεύνηση μεταβλητής. Τα κορίτσια σε ποσοστό 19,8% αντικρίζουν το μέλλον τους με αβεβαιότητα έναντι του 8,9% ( $z=-2,3$ ) των αγοριών που συμμερίζεται την ίδια εκτίμηση, ενώ αντίστροφα τα αγόρια σε μεγαλύτερο ποσοστό απενίζουν με αισιοδοξία το μέλλον τους (68%,  $z=1,9$ , έναντι 55,2% των κοριτσιών).

Στην ανοιχτή ερώτηση που ακολούθησε η πλειονότητα των υποκειμένων (62,8%) αξιολόγησε ως σημαντικότερο λόγο προβληματισμού για το ατομικό του μέλλον την επαγγελματική αποκατάσταση. Οι συχνότερα επαναλαμβανόμενες λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν και σχετίζονται με το ζήτημα της αναζήτησης εργασίας ήταν «προσανατολισμός», «καριέρα», «σταδιοδρομία», «δουλειά», «επάγγελμα». Για το 13,4% η κύρια ανησυχία έγκειται στην εισαγωγή στην επιθυμητή πανεπιστημιακή σχολή. Το 7% προτάσσει έναν γενικότερο προβληματισμό που αφορά στον αν καταφέρει να επιτύχει στη ζωή του, χωρίς όμως περαιτέρω διευκρινίσεις, ενώ τέλος ακολουθούν με το ίδιο ποσοστό (5,8%) οι έγνοιες για τη σχολική καθημερινότητα, την προσωπική υγεία και το μέλλον του κόσμου.

Γ. Έπειτα, με την κλειστού τύπου ερώτηση που μετρούσε τη βαρύτητα που αποδίδουν οι νέοι στην επίτευξη στόχων, διερευνήθηκαν οι προσδοκίες και οι προτεραιότητές τους. Σε κλίμακα 1 έως 5 (όπου 1=λιγότερο και 5=περισσότερο) οι δεκαεξάχρονοι και δεκαεπτάχρονοι μαθητές του δείγματος κλήθηκαν να ιεραρχήσουν τη σημασία που αποδίδουν σε έξι συγκεκριμένους στόχους (Βλ. Πίνακα 4). Την επαγγελματική καταξίωση και την οικογενειακή γαλήνη φαίνεται ότι αποζητούν περισσότερο από τη ζωή τους με μέσους όρους στην πεντάβαθμη κλίμακα 4,39 και 4,44 αντίστοιχα. Μάλιστα σε ποσοστό μικρότερο του 5% δηλώνουν ότι δεν τους ενδιαφέρουν ιδιαίτερα οι δύο παραπάνω στόχοι. Η οικονομική ευρωστία και η συναρπαστική, έντονη και



γεμάτη εμπειρίες ζωή ακολουθούν στην ιεράρχηση προτεραιοτήτων με μέσους όρους 4,29 και 4,01 αντίστοιχα. Εν συνεχεία κατατάσσεται η κοινωνική προσφορά (Μ.Ο.: 3,43), με τους μισούς σχεδόν μαθητές να την αξιολογούν ως υψηλή προτεραιότητα (4 ή 5) και δύο στους δέκα ως χαμηλή (1 ή 2). Την τελευταία θέση (Μ.Ο.: 2,84) καταλαμβάνει η απόκτηση φήμης, δόξας, διασημότητας, με ένα ποσοστό κατά τι μικρότερο του 30% να την επιδιώκει ως πρώτη ή δεύτερη προτεραιότητα.

Πίνακας 4: *Πόσο αποζητάς από τη ζωή σου τα παρακάτω (1=λιγότερο και 5=περισσότερο).*

	1	2	3	4	5
Επαγγελματική καταξίωση	1,9	2,9	10,5	23,4	61,2
Οικογενειακή γαλήνη	1,0	1,9	13,5	18,4	65,2
Οικονομική ευρωστία	0,0	2,0	10,2	44,9	42,9
Κοινωνική προσφορά	6,9	12,3	32,4	27,9	20,6
Φήμη, δόξα, διασημότητα	17,1	31,2	22,4	8,8	20,5
Ένταση, ταξίδια, εμπειρίες	0,0	7,2	23,2	23,2	46,4

Από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά το φύλο λειτουργεί ως διαφοροποιητικός παράγοντας στην τροπή ορισμένων προτεραιοτήτων. Ειδικότερα, τα αγόρια με στατιστικώς σημαντική διαφορά επιθυμούν εντονότερα την απόκτηση οικονομικής ευρωστίας ( $t(201)=2,527$ ,  $p=0,01$ ) και φήμης, δόξας, διασημότητας ( $t(201)=2,840$ ,  $p=0,00$ ), ενώ τα κορίτσια σε μεγαλύτερο ποσοστό επιθυμούν να προσφέρουν στο κοινωνικό σύνολο ( $t(200)=1,992$ ,  $p=0,042$ ).

Δ. Τέλος, μέσω της τοποθέτησής τους σε 11 ερωτήσεις κλειστού τύπου, επιχειρήθηκε η ανίχνευση της εικόνας που οι ίδιοι έφηβοι έχουν διαμορφώσει αναφορικά με τα προσδιοριστικά συμπεριφορικά γνωρίσματα όχι του εαυτού τους αλλά της γενιάς τους. Αναλυτικότερα, οι μαθητές σε ποσοστό κατά προσέγγιση 90 και 80% αντίστοιχα εκτιμούν ότι οι συνομήλικοι τους αισθάνονται αγχωμένοι και κουρασμένοι, πιθανόν εξαιτίας κυρίως του βεβαρημένου καθημερινού σχολικού προγράμματος και της έντονης πίεσης που γεννά η αγωνία της καλύτερης δυνατής προετοιμασίας για την εισαγωγή μέσω πανελλαδικών εξετάσεων στην επιθυμητή πανεπιστημιακή σχολή. Το 79,5% των υποκειμένων αποδίδει στη γενιά του ρατσιστική συμπεριφορά, το 72,6% τη χαρακτηρίζει ως καλομαθημένη, το 60,4%

διαπιστώνει ότι επιδεικνύει αδιαφορία-αδράνεια για το κοινωνικό γίγνεσθαι και το 45,2% αναγνωρίζει στους νέους διεκδικητική στάση. Επίσης το 37,3% των υποκειμένων εκτιμά ότι η στάση των νέων διέπεται από ευαισθησία-ρομαντισμό, στο ίδιο ακριβώς ποσοστό ότι η σκέψη και δράση τους χαρακτηρίζονται από ριζοσπαστισμό. Τέλος το 35,5% των συμμετεχόντων στην έρευνα θεωρεί ότι οι επιλογές και οι αποφάσεις των νέων δείχνουν ότι είναι προσγειωμένοι και το 30,2% εκτιμά ότι η συμπεριφορά τους είναι ηθική.

Τα παραπάνω αποτελέσματα διαμορφώνονται ανεξαρτήτως επιπέδου εκπαίδευσης γονέων και σχολικής επίδοσης. Έμφυλα προσδιορισίμες είναι μόνο οι εκτιμήσεις που αφορούν στο άγχος ( $X^2(1)=17,581$ ,  $p: 0,00$ ,  $\phi=0,28$ ), στην κούραση ( $X^2(1)=10,824$ ,  $p:0,00$ ,  $\phi=0,24$ ), στην ευαισθησία ( $X^2(1)=3,508$ ,  $p:0,05$ ,  $\phi=0,11$ ) και στην αντικειμενική αντιμετώπιση της πραγματικότητας ( $X^2(1)=4,715$ ,  $p:0,02$ ,  $\phi=0,18$ ), με τα κορίτσια να αποδίδουν σε υψηλότερα ποσοστά τα γνώρισμα αυτά στη γενιά τους (Βλ. Πίνακες 5-8).

Πίνακας 5: Εκτίμηση των μαθητών αναφορικά με το άγχος της γενιάς τους σε συνάρτηση με το φύλο τους.

Φύλο	Έγπαρξη άγχους ως συμπεριφορικό γνώρισμα		
	Ναι	Όχι	Σύνολο
Αγόρι	76,5%	23,5%	100,0%
Κορίτσι	96,4%	3,6%	100,0%
Σύνολο	87,7%	12,3%	100,0%

Πίνακας 6: Εκτίμηση των μαθητών αναφορικά με την κούραση της γενιάς τους σε συνάρτηση με το φύλο τους.

Φύλο	Έγπαρξη κούρασης ως συμπεριφορικό γνώρισμα		
	Ναι	Όχι	Σύνολο
Αγόρι	70,1%	29,9%	100,0%
Κορίτσι	88,9%	11,1%	100,0%
Σύνολο	80,5%	19,5%	100,0%

Πίνακας 7: Εκτίμηση των μαθητών αναφορικά με την ευαισθησία της γενιάς τους σε συνάρτηση με το φύλο τους.

Φύλο	Έγχαρη ευαισθησίας ως συμπεριφορικό γνώρισμα		
	Ναι	Όχι	Σύνολο
Αγόρι	41,4%	58,6%	100,0%
Κορίτσι	52,7%	47,3%	100,0%
Σύνολο	47,7%	52,3%	100,0%

Πίνακας 8: Εκτίμηση των μαθητών αναφορικά με την αντικειμενική αντιμετώπιση της πραγματικότητας της γενιάς τους σε συνάρτηση με το φύλο τους.

Φύλο	Αντικειμενική αντιμετώπισης της πραγματικότητας ως συμπεριφορικό γνώρισμα		
	Ναι	Όχι	Σύνολο
Αγόρι	27,6%	72,4%	100,0%
Κορίτσι	42,6%	57,4%	100,0%
Σύνολο	35,9%	64,1%	100,0%

### Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη, κεντρικός σκοπός της οποίας αποτέλεσε η συγκέντρωση εμπειρικών ποσοτικών δεδομένων για την αποτύπωση των αντιλήψεων των εφήβων για τους στόχους, τις προσδοκίες, το βαθμό ικανοποίησης από τη ζωή τους και τις πεποιθήσεις τους για συμπεριφορικά γνώρισμα της γενιάς τους, επαληθεύει αλλά και ανατρέπει αποτελέσματα προγενέστερων σχετικών ερευνών σε Έλληνες εφήβους. Αλλά και σε διεθνές επίπεδο, όπως διαπιστώνει ο Eckersley (1997), μικρή μόνο είναι η σύγκλιση των σχετικών ερευνητικών πορισμάτων.

Από τα ευρήματα προκύπτει η διαμόρφωση μιας εικόνας σχετικής ικανοποίησης των εφήβων από τη ζωή τους που προσιδιάζει με προγενέστερες έρευνες (στην ελληνική επικράτεια και σε διεθνές επίπεδο) που παρουσιάζονται παραπάνω. Η απουσία υψηλού βαθμού ικανοποίησης αποδίδεται από την πλειονότητα των υποκειμένων στην αυξημένη πίεση και στο έντονο άγχος που προκαλούν στο συναισθηματικό τους κόσμο οι σχολικές υποχρε-

ώσεις. Η πρόταξη της αιτιολόγησης αυτής είναι απόλυτα αναμενόμενη, καθώς συμβαδίζει με προγενέστερες έρευνες (Κισσά, 1996, Κυρίτσης & Χελιατσιδίου, 2009) που δείχνουν ότι η καθημερινή ζωή των μαθητών κυλάει σε φρενήρεις και εξοντωτικούς ρυθμούς υπό το βάρος πλήθους υποχρεώσεων και δεσμεύσεων τόσο σχολικών όσο και εξωσχολικών. Το αυστηρό πρόγραμμα, που τους περιμένει από τις πρώτες τάξεις της σχολικής ηλικίας, γίνεται δυσβάστακτο όσο πλησιάζουν οι πανελλαδικές εισαγωγικές εξετάσεις και εξουθενωτικό λόγω της συσσωρευμένης κόπωσης που έχουν περάσει από όλα τα στάδια της εντατικής καθημερινής μελέτης. Η επιβάρυνση με ευθύνες και υποχρεώσεις δυσανάλογες με την ηλικία τους έχει ως επακόλουθο το τέλος της ξένοιαστης και ανέμελης εφηβείας, καθώς οι «παρεκκλίσεις» από το πρόγραμμα εγκαταλείπονται υπό το βάρος της διδακτέας ύλης.

Περίπου ανάλογη είναι και η εικόνα σχετικής αισιοδοξίας που διέπει τους νέους για το ατομικό τους μέλλον, για ένα μικρό μόνο ποσοστό των οποίων προδιαγράφεται αβέβαιο. Τα αγόρια μάλιστα διακατέχονται από μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση αναφορικά με τη μελλοντική τους προοπτική. Προκύπτει λοιπόν σε γενικές γραμμές η διατήρηση της ελπίδας για το αύριο, παρά τις μη ευνοϊκές γενικές συνθήκες μέσα στις οποίες θα πραγματοποιηθεί η ατομική μοίρα. Ως μακράν σημαντικότερος λόγος προβληματισμού προβάλλεται η επαγγελματική αποκατάσταση. Στη σημερινή εποχή της παγκόσμιας οικονομικής ύφεσης και των υψηλών δεικτών ανεργίας είναι αναμενόμενη η ανησυχία των νέων ήδη από την ηλικία των 16 και 17. Παράλληλα, κύριο αίτιο προβληματισμού έγκειται στην εισαγωγή στην επιθυμητή πανεπιστημιακή σχολή. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι έτσι δομημένο αλλά και η νοοτροπία που διέπει μεγάλη μερίδα του κοινωνικού συνόλου είναι έτσι διαμορφωμένη που συνδέουν άρρηκτα την επιτυχή μαθητική πορεία με την είσοδο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, πραγματικότητα που καθιστά το στόχο αυτό μονόδρομο και την επίτευξή του αναπόφευκτα να επιβαρύνει τους εφήβους με έντονη πίεση και άγχος.

Ως πρώτη προτεραιότητα στις προσδοκίες των υποκειμένων του δείγματος κατατάσσεται η επίτευξη της καταξίωσης σε επαγγελματικό επίπεδο και η δημιουργία ισορροπημένης και γαλήνιας οικογενειακής ζωής. Ειδικά το εργασιακό, όπως φαίνεται από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση του Nurmi (1991), βρίσκεται στην κορυφή της ανησυχίας των νέων σε παγκόσμιο επίπεδο. Από κοντά στην ιεράρχηση προκρίνονται η απόκτηση οικονομικής ευρωστίας και η αναζήτηση έντονων συγκινήσεων, συναρπαστικών καταστάσεων και πλούσιων εμπειριών. Εντύπωση πάντως προκαλεί η τρίτη θέση που καταλαμβάνει η οικονομική ευρωστία, καθώς στη μεταβιομηχανική εποχή της αφθονίας, των καταναλωτικών παραστάσεων και των

υλιστικών προτύπων θα ανέμενε κανείς την αποθέωση του χρήματος. Οι προσδοκίες και η εικόνα που σχηματίζουν οι έφηβοι για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία αποτυπώνεται σε ερευνητικά δεδομένα που εξετάζουν τις απόψεις για τα επαγγέλματα και τις δικές τους μελλοντικές επιλογές (Γωνίδα-Μπαμνίου & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2008: 35-98, Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά, 2007). Το φύλο είναι ένας σημαντικός παράγοντας που διαφοροποιεί τις απόψεις και θέσεις των εφήβων, καθώς για τα αγόρια βαρύνει περισσότερο το κριτήριο της οικονομικής εξασφάλισης, όταν επιλέγουν ένα επάγγελμα και γενικότερα βρίσκεται υψηλότερα στην ιεράρχηση των προσδοκιών τους (Γιαννακοπούλου, 1997: 667-678, Leondari, & Gonida, 2008: 189, Μπουρνούδη, & Ψάλτη, 1997: 621-644). Η ίδια συσχέτιση εντοπίζεται και στην παρούσα εμπειρική μελέτη, από την οποία –σε αντίθεση με παλαιότερες έρευνες (Κυρίτης, & Χελιασιδίου, 2008, Μαραγκουδάκη, 2008: 155-170, Dannefer, 1984, Mau, & Bikos, 2000, Schoon, 2001)– δεν προέκυψε κάποια στατιστικώς σημαντική σύνδεση με άλλους παράγοντες, όπως οικογένεια, σχολική επίδοση, γεωγραφική περιφέρεια διαμονής. Στις προσδοκίες των νέων έπεται η διάθεση προσφοράς στο κοινωνικό σύνολο, με τα κορίτσια να επιδεικνύουν μεγαλύτερη κοινωνική ευαισθησία, ενώ την τελευταία θέση καταλαμβάνει η απόκτηση φήμης, δόξας, διασημότητας.

Μόνο ανησυχητική και δυσάρεστη θα μπορούσε να χαρακτηριστεί η εικόνα που προκύπτει για τη σημερινή νεολαία από τις απόψεις των ιδίων των υποκειμένων του δείγματος, όταν περισσότεροι από οκτώ στους δέκα εφήβους διαβλέπουν σε αυτήν άγχος και κόπωση, επτά στους δέκα δεν αναγνωρίζουν στη συμπεριφορά της ηθικές διαστάσεις, δύο στους τρεις δεν της αποδίδουν ριζοσπαστικές ιδέες ούτε ευαίσθητο ή ρομαντικό τρόπο προσέγγισης των πραγμάτων, ένας στους τρεις τη χαρακτηρίζει αποπροσανατολισμένη και αιθεροβάμονα, οκτώ στους δέκα εκτιμούν ότι εμφορείται από ρατσιστικές αντιλήψεις, έξι στους δέκα αξιολογούν τη σκέψη της ως συντηρητική, τη στάση της ως υποχωρητική και τη δράση της απέναντι στα κοινωνικά ζητήματα ως νωθρή και υποτονική. Η διαμορφωθείσα πραγματικότητα αναφορικά με τα συμπεριφορικά γνωρίσματα των εφήβων του σήμερα είναι δυσάρεστα μη αναμενόμενη, καθώς δεν αναγνωρίζονται σ' αυτούς χαρακτηριστικά που συνάδουν με την εφηβική ηλικία, όπως της ζωντάνιας, της αμφισβήτησης, της αγνότητας, της ανιδιοτέλειας, της ανεμελιάς, χαρακτηριστικά που γενικευμένα αποδίδονταν πρωτίστως στους νέους ανθρώπους. Τα ερευνητικά αποτελέσματα προσιδιάζουν με την προ δεκαετίας προσέγγιση του Γερμανού κοινωνιολόγου Opaschowski (1999) ότι οι νέοι ζουν άσκοπα, νωχελικά, χωρίς νόημα και ευαισθησίες και ότι η κοινωνική τους συμπεριφορά είναι προβληματική και ατομικιστική. Σύμφωνα με

την έρευνα των Johnson & Farkas (1997) τα συμπεριφορικά αυτά χαρακτηριστικά της περιορισμένης αλτρομιστικής, ηθικής και υπεύθυνης στάσης αποδίδει και η πλειονότητα των Αμερικανών ενηλίκων στους εφήβους.

Περαιτέρω διερεύνηση, αυτή τη φορά σε πανελλαδικό δείγμα και με την εφαρμογή τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών μεθόδων, κρίνεται απαραίτητη για τη συγκέντρωση νέων εμπειρικών δεδομένων, μέσω των οποίων θα εξαχθούν πιο ασφαλή συμπεράσματα και κυρίως θα αιτιολογηθούν στη σωστή τους βάση οι κοινωνικοί παράγοντες που προκαλούν στάσεις και συμπεριφορές, εγείρουν συναισθήματα, διαμορφώνουν προτεραιότητες και αντιλήψεις. Εξαιρετικό ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η επανάληψη της παρούσας μελέτης, ώστε να υπάρξει η δυνατότητα σύγκρισης των αντιλήψεων των εφήβων για τα ίδια θέματα πριν και μετά το ξέσπασμα της πρωτοφανούς κρίσης στην ελληνική οικονομία, η οποία άλλωστε αναμένεται να έχει ιδιαίτερα αρνητικές συνέπειες για τους νέους και, κατά συνέπεια, για το σχεδιασμό της ζωής τους.

## Βιβλιογραφία

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Baumeister, R.F. (1987). How the self became a problem: a psychological review of historical research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17(1), 69-74.
- Bertelsmann Foundation (2005), *Work and youth: Recognizing opportunities – Realizing potential*.
- Bibby, R. (2009). *The emerging millennials: How Canada's newest generation is responding to change and choice*. Lethbridge: Project Canada Books.
- Brown, M. (1984). Young people and the future. *Educational Review*, 36(3), 303-315.
- Burke, P. J. (1980). The self: Measurement implications from a symbolic interactionist perspective. *Social Psychology Quarterly*, 43, 18-29.
- Burns, R.B. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Byrne, B. (2000). Relationships between anxiety, fear, self-esteem and coping strategies in adolescence. *Adolescence*, 35, 137-149.
- Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς & Ινστιτούτο V-PRC (2000). *Οι νέοι του καιρού μας: Αξίες, στάσεις και αντιλήψεις της Ελληνικής νεολαίας*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (1997). Αξιολογικές κρίσεις και προσδοκίες κοριτσιών και αγοριών εφηβικής ηλικίας για τα βασικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής απασχόλησης. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Eds) *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας, Γκότοβος, Α. (1996). *Νεολαία και κοινωνική μεταβολή: Αξίες, εμπειρίες και προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γωνίδα-Μπαμνίου, Ε., & Δεληγιάννη-Κουϊμπτζή, Β. (2008). Η έρευνα για τις αντιλήψεις και τις επιλογές ζωής των εφήβων με την οπτική του φύλου: Προβληματική, στόχοι και μεθοδολογία. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμπτζή, Ε. Γωνίδα-Μπαμνίου, & Α.Ψάλτη, (Eds), *Εφηβεία, προσανατολισμοί και επιλογές ζωής: Διερευνώντας τις μεταβατικές διαδικασίες των νέων με την οπτική του φύλου*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

- Cannon, D. (1994). *Generation X and the new work ethic*. London: Demos.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., & Σακκά, Δ. (Eds) (2007). *Από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή: Μελέτες για τις ταυτότητες φύλου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δραγώνα, Μ. (1992). Αντίληψη εαυτού και ψυχοκοινωνικό πλαίσιο. Στο Δραγώνα, Μ. & Ντάβου, Μ., *Εφηβεία: Προσδοκίες και αναζητήσεις*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Dannefer, D. (1984). Adult development and social theory: A paradigmatic reappraisal. *American Sociological Review*, 49, 100-116.
- Devai, M.K. (1990). The relationship of the development of types of self-concept in childhood to personality characteristics. In L.Oppenheimer (Ed), *The self-concept: European perspectives on its development*. Berlin: Springer-Verlag.
- Eckersley, R. (1997). Portraits of youth. *Futures*, 29(3), 243-249.
- Energy BBDO (2005). *GenWorld: The new generation of global youth*. Chicago.
- Gillies, P., Elmwood, J.M. & Hawtin, P. (1985). Anxieties in adolescents about employment and war. *British Medical Journal*, 291, 383.
- Gottfried, A.E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 525-538.
- Goldberg, S., LaCombe, S., Levinson, D., Ross Parker, K.R., Ross, C., & Sommers, F. (1985). Thinking about the threat of nuclear war: Relevance to mental health. *American Journal of Orthopsychiatry*, 55, 503-512.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford.
- Hicks, D. (1996a). «A lesson for the future: Young peoples hopes and fears for Tomorrow. *Futures*, 28:1, σσ. 1-13.
- Hicks, D. (1996b). Retrieving the dream: how students envision their preferable futures. *Futures*, 28(8), 741-749.
- Horatio Alger Association (2008). *State of our nation's youth*. (Διαθέσιμο on line: [www.horatioalger.org/news/08sony\\_release.cfm](http://www.horatioalger.org/news/08sony_release.cfm), προσπελάστηκε στις 12/12/2009)
- Johnson, J., & Farkas, S. (1997). *Kids these days: What Americans really think about the next generation*. Public Agenda.
- Johnson, L. (1987). Children's visions of the future. *The Futurist*, 21(3), 36-40. Κισσά, Ε. (1996). Κατανομή του ελεύθερου χρόνου των μαθητών των Γυμνασίων: 2<sup>ου</sup> Βοιλησίων και Λυκόβρουσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 82-88.
- Κυρίτσης, Δ., & Χελιατσίδου, Ζ. (2008). Η επιλογή του επαγγέλματος: εμπειρική έρευνα σε μαθητές της Γαε Λυκείου. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 84-85, 126-140.
- Κυρίτσης, Δ. & Χελιατσίδου, Ζ. (2009). Ο ελεύθερος χρόνος των μαθητών του Λυκείου. *Τα Εκπαιδευτικά*, 91-92, 107-121.
- Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Leonardi, A., & Gonida, E. N. (2008). Adolescents' possible selves, achievement goal orientations, and academic achievement. *Hellenic Journal of Psychology*, 5 (2), 179-198. Μάνος, Κ. (1990). *Στάσεις εφήβων ή πώς μας βλέπουν και τι θέλουν οι έφηβοι*. Αθήνα: Βιβλία για όλους.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2008). Ταυτότητες φύλου, εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές: Διαφοροποιήσεις των απόψεων των μαθητών/τριών, των γονέων και των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη γεωγραφική περιφέρεια διαμονής τους. Στο Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Β., Γωνίδα – Μπάμνιου, Ε., & Ψάλλη, Α. (Eds), *Εφηβεία, προσανατολισμοί και επιλογές ζωής: Διερευνώντας τις μεταβατικές διαδικασίες των νέων με την οπτική του φύλου*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

- Μπέργκερ, Π., & Λούκιμαν, Τ. (2003). *Η Κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας*. Αθήνα: Νήσος.
- Μπουρουόδη, Ε. & Ψάλτη, Α. (1997). Επαγγελματικές επιλογές και προσδοκίες των νέων και της οικογένειάς του, στο Δεληγιάννη, Β. & Ζιώγου, Σ. (Eds), *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.
- Mau, W.C., & Bikos, L.H. (2000). Educational and vocational aspirations of minority and female students: A longitudinal study. *Journal of Counseling and Development*, 78, 186-194.
- Mead, G.H. (1965). *Mind, Self and Society*. University of Chicago Press: Chicago.
- Nurmi, J.E. (1988). Experience of the threat of war among Finnish adolescents: Effects of thinking about the future and comparison of methods. *Medicine and War*, 4, 199-210.
- Nurmi, J.E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11, 1-59.
- Opaschowski, H. W. (1999). *Generation @ Die Medienrevolution entlässt ihre kinder: Leben im Informationszeitalter*. Hamburg: British-American Tobacco GmbH.
- OTX & Intelligence Group (2008). *OTX Press Release*. (Διαθέσιμο on [http://www.otxresearch.com/documents/PressReleases/2008/06-18-08\\_Teens\\_and\\_Internet.pdf](http://www.otxresearch.com/documents/PressReleases/2008/06-18-08_Teens_and_Internet.pdf), προσπελάστηκε στις 18/2/2011).
- Payne, M.A. (1988). Adolescent fears: Some Caribbean findings. *Journal of Youth and Adolescence*, 17, 255-266.
- Peterson, C., & Seligman, M.E.P. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91, 347-374.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York: Basic Books.
- Rushkoff, D. (1996). *Playing the future: How kids' culture can teach us to thrive in an age of chaos*. New York: Harper-Collins.
- Schneider, B. & Stevenson, D. (2000). *The ambitious generation: America's teenagers, motivated but directionless*. Yale University Press.
- Schoon, I. (2001). Teenage job aspirations and career attainment in adulthood: A 17-year follow up study of teenagers who aspired to become scientists, health professionals or engineers. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 124-132.
- Seginer, R. (1988). Adolescents facing the future. Cultural and sociopolitical perspectives. *Youth and Society*, 19, 314-333.
- Social Technologies (2007). *Future of youth happiness: What makes 12 to 14 year olds happy?*. (Διαθέσιμο on line [www.socialtechnologies.com/mtv.aspx](http://www.socialtechnologies.com/mtv.aspx), προσπελάστηκε στις 8/12/2009)
- Solantaus, T. (1987). Hopes and worries of young people in three European countries. *Health Promotion*, 2, 19-27.
- Sundberg, N.D., Poole, M.E. & Tyler, L.E. (1983). Adolescents' expectations of future events. A cross-cultural study of Australians, Americans and Indians. *International Journal of Psychology*, 18, 415-427.
- Statistics Canada (2008). *Canadian Community Health Survey*.
- Τεπέρογλου, Α., Μπαλούδης, Δ., Μυριζάκης, Γ. & Τζωρτζοπούλου, Μ. (1999). *Η ταυτότητα, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες της νεολαίας στο Νομό Θεσσαλονίκης*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- The New Research Center for the People and the Press (2007). *How young people view their lives, futures and politics: A portrait of generation next*. Washington.
- Toffler, A. (1974). *Learning for tomorrow: The role of the future in education*. New York: Vintage Books.
- Twenge, J.M. & Campbell, W.K. (2008). Increases in positive self-views among high school



*Έφηβοι μαθητές και μαθήτριες περιγράφουν τον εαυτό τους και τη γενιά τους*

students: Birth cohort changes in anticipated performance, self-satisfaction, self-liking and self-competence. *Psychological Science*, 19, 1082-1086.

Washington Post, Henry J. Kaiser Family & Harvard University (2005). *The Survey of teens in the Greater Washington Post*. (Διαθέσιμο on [line www.kff.org/kaiserpolls /upload/survey-of-teens-in-the-greater-Washington-DC-Area-Toplines.pdf](http://www.kff.org/kaiserpolls/upload/survey-of-teens-in-the-greater-Washington-DC-Area-Toplines.pdf), προσπελάστηκε στις 15/12/2009)

Ziebertz, H.G. (2005). Pessimistic but self-confident. In Ziebertz, H.G. & Kay, W.K. (Eds), *Youth in Europe*, London: Transaction Publishers.

# Η αξιολόγηση της ποιότητας της διατροφής σε μαθητές ηλικίας 12-16 ετών

Γεώργιος Λαπούσης

*Περιφερειακή Δ/ση Εκπαίδευσης Θεσσαλίας*

Σταύρος Τσόνιας

*Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

## Περίληψη

Ο Δείκτης Υγιεινής Διατροφής (Healthy Eating Index) αξιολογεί την ποιότητα της διατροφής. Αποτελείται από δέκα κατηγορίες, που περιλαμβάνουν πέντε ομάδες τροφίμων, τέσσερις ομάδες με θρεπτικά συστατικά και την κατηγορία της ποικιλίας στη διατροφή. Το σκορ κάθε κατηγορίας του δείκτη κυμαίνεται από μηδέν έως δέκα με συνολικό σκορ το 100. Σκοπός της μελέτης ήταν να αξιολογήσει με τη χρήση του Δείκτη Υγιεινής Διατροφής την ποιότητα της διατροφής σε εφήβους Έλληνες μαθητές. Στη μελέτη συμμετείχαν 289 μαθητές (131 αγόρια και 158 κορίτσια), οι οποίοι συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο διατροφής 24 ωρών με ανάκληση στη μνήμη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο Δείκτης Υγιεινής Διατροφής συσχετιζόταν σημαντικά θετικά με την κατανάλωση των φρούτων ( $r=0,31$ ,  $p<0.01$ ) και με την ποικιλία στη διατροφή ( $r=0,54$ ,  $p<0.01$ ) και σημαντικά αρνητικά με την κατανάλωση ολικού ( $r=-0,37$ ,  $p<0.01$ ) και κορεσμένου λίπους ( $r=-0,41$ ,  $p<0.01$ ). Το σκορ του δείκτη ήταν 64,5, ενώ ποσοστό περίπου 8% των μαθητών είχε σωστή διατροφή, ποσοστό 9% είχε φτωχή διατροφή και ποσοστό περίπου 83% είχε διατροφή που χρειάζεται βελτίωση σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Δείκτη. Συμπερασματικά ο Δείκτης Υγιεινής Διατροφής είναι εύκολος στη χρήση και χρήσιμος για την εκτίμηση της ποιότη-

---

*Ο κ. Γεώργιος Λαπούσης είναι Δρ. Φυσικής Αγωγής, Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε. της Περιφερειακής Δ/σης Εκπαίδευσης Θεσσαλίας, Λάρισα.*

*Ο κ. Σταύρος Τσόνιας είναι Δρ. Φυσικής Αγωγής, τ. Πάρεδρος ε.θ. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου - Τομέας Φυσικής Αγωγής.*

τας της διατροφής στους μαθητές. Η διατροφή των νέων και εφήβων χρειάζεται βελτίωση, ιδίως στην ομάδα των φρούτων και των γαλακτοκομικών προϊόντων.

Λέξεις κλειδιά: διατροφή, Δείκτης Υγιεινής Διατροφής, καρδιαγγειακές ασθένειες.

## Abstract

The Healthy Eating Index is a measure of diet quality developed based on the Dietary Guidelines for Americans. The Healthy Eating Index was developed based on a 10-component system of five food groups, four nutrients, and a measure of variety in food intake. Each of the 10 components has a score ranging from 0 to 10, so the total possible index score is 100. The purpose of this study is to assess the diet quality of Greek school adolescents by using the Healthy Eating Index (HEI). The sample included a total of 289 students (131 boys and 158 girls). Results revealed that the mean of Healthy Eating Index score was 64,5. Healthy Eating Index correlated positively and significantly with fruits ( $r=0,31$ ,  $p<0.01$ ), variety ( $r=0,54$ ,  $p<0.01$ ) and negatively correlated with total fat ( $r=-0,37$ ,  $p<0.01$ ) and saturated fat ( $r=-0,41$ ,  $p<0.01$ ). Approximately 8 percent of the students have a good diet, 9 percent of students have a poor diet and 83 percent have a diet that needs improvement. In conclusion, the HEI is a useful index of diet quality for the students and provide a comprehensive assessment of diet in the population. Young people have a diet that needs improvement, especially in the fruit and milk food group.

Key Words: diet, Healthy Eating Index, nutrition, cardiovascular disease.

## Εισαγωγή

Πολλοί δείκτες αξιολόγησης της διατροφής έχουν κατασκευαστεί για την αξιολόγηση της διατροφής σε σχέση με τις οδηγίες διατροφής. Η αξιολόγηση της ποιότητας της διατροφής σε ένα πληθυσμό είναι σημαντική για τον σχεδιασμό παρεμβάσεων και την παρακολούθηση των αποτελεσμάτων (Basiotis et al., 2004). Ο ρόλος της διατροφής και της δίαιτας στη μείωση των χρόνιων παθήσεων, όπως είναι οι καρδιαγγειακές παθήσεις, ο διαβήτης και μερικές μορφές καρκίνου, έχει αποδειχθεί από πολλές έρευνες ότι

είναι πολύ σημαντικός (Kennedy et al., 1995, Basiotis et al. 1998, Basiotis et al., 2004). Οι Οδηγίες Διατροφής (U.S. Department of Agriculture and U.S. Department of Health and Human Services, 2010) και η Πυραμίδα Διατροφής συνιστούν την κατανάλωση μιας ποικιλίας τροφίμων, την επιλογή μιας διατροφής με λίγα λιπαρά και χοληστερόλη και τη μέτρια χρήση του αλατιού και του νατρίου. Η κατανάλωση τροφίμων ενός μέσου ανθρώπου γενικά δεν πληροί αυτές τις προϋποθέσεις. Συνήθως η διατροφή του είναι υψηλή σε λιπαρά και κορεσμένα λίπη και χαμηλή σε φυτικές ίνες και υδατάνθρακες. Πολλοί παράγοντες επηρεάζουν την ποιότητα της διατροφής που σχετίζονται με την περιεκτικότητα των τροφίμων σε θρεπτικά συστατικά (Jeffery et al., 2003, Pehrsson et al., 2004, Palaniappan et al., 2003), την ποσότητα και την ποικιλία της ημερήσιας κατανάλωσης τροφίμων (Basiotis et al., 1987).

Παρά τη βελτίωση των μεθόδων αξιολόγησης της κατανάλωσης τροφίμων, σημαντικά κενά παραμένουν στην εκτίμηση της συνολικής ποιότητας της διατροφής. Επειδή οι άνθρωποι καταναλώνουν τρόφιμα και όχι απλά μεμονωμένα θρεπτικά συστατικά, ένας δείκτης που εξετάζει την κατανάλωση των μεριδών των τροφίμων, έχει σημαντικά πλεονεκτήματα όταν είναι εύχρηστος από τους καταναλωτές (Coulston, 2001). Ο Δείκτης Υγιεινής Διατροφής (ΔΥΔ), αναπτύχθηκε από το Υπουργείο Γεωργίας των ΗΠΑ (USDA, 1995; USDA, 2006) και αξιολογεί απλά και περιεκτικά την ποιότητα της διατροφής ενός ατόμου, εάν δηλαδή προσαρμόζεται στις συνιστώμενες υγιεινές οδηγίες διατροφής. Βασίζεται σε διαφορετικές πτυχές μιας υγιεινής διατροφής και σχεδιάστηκε για να δίνει μια εκτίμηση της συνολικής ποιότητας της διατροφής. Δίνει την εικόνα των τροφίμων που καταναλώνουν οι άνθρωποι, την ποικιλία που πρέπει να υπάρχει στη διατροφή τους και αποτελείται από 10 κατηγορίες (USDA, 2006).

Ο Δείκτης Υγιεινής Διατροφής, ως έγκυρος δείκτης (Hann et al., 2001) έχει χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση της κατανάλωσης τροφίμων (Bowman, 2005), τη μέτρηση διατροφικών αλλαγών εξαιτίας παρεμβατικών προγραμμάτων σε σχολικό περιβάλλον (Dwyer et al., 2002), την παρακολούθηση της ποιότητας της διατροφής σε πληθυσμούς με χαμηλό εισόδημα (Lin, 2005) και την παρακολούθηση των αλλαγών στην ποιότητα της διατροφής σε μεγάλες εθνικές έρευνες που σχετίζονται με τη διατροφή (Basiotis et al., 1987, Bowman et al., 1998, National Center for Health Statistics-a 2002, National Center for Health Statistics-b 2002, Basiotis et al., 2002).

Με βάση τα παραπάνω αλλά και την έλλειψη ανάλογων μελετών στον ελληνικό χώρο καθώς και του περιορισμένου αριθμού δεδομένων σε νέους και εφήβους σχετικά με τη διατροφή και τις διατροφικές τους συνήθειες, η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να αξιολογήσει την ποιότητα της διατροφής σε

έλληνες μαθητές ηλικίας 12-16 ετών. Για τον σκοπό αυτό επιλέχτηκε ο Δείκτης Υγιεινής Διατροφής.

## Μέθοδος και διαδικασία

### *Συμμετέχοντες*

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 289 μαθητές (131 αγόρια και 158 κορίτσια) ηλικίας 12-16 ετών με δείκτη μάζας σώματος  $22,01 \pm 4,01$  που επιλέχτηκαν με την μέθοδο της δειγματοληψίας του τυχαίου δείγματος και δε συμμετείχαν σε οποιασδήποτε μορφής δίαιτα.

### *Μετρήσεις*

Ερωτηματολόγιο διατροφής 24 ωρών. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε με ανάκληση από τη μνήμη μέσα στην τάξη. Σκοπός του ερωτηματολογίου ήταν να περιγράψουν οι μαθητές με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη λεπτομέρεια και ακρίβεια, το είδος και την ποσότητα των τροφίμων, των φαγητών και των ποτών που κατανάλωσαν σε όλη τη διάρκεια της προηγούμενης ημέρας. Καταγράφηκε το είδος των τροφίμων που καταναλώθηκαν και η ποσότητα τους σε μερίδες. Οι μαθητές χρησιμοποίησαν έναν οδηγό για να κωδικοποιήσουν τις μερίδες των τροφίμων. Ο οδηγός περιελάμβανε φωτογραφίες τυπικών μερίδων τροφίμων που καταναλώνονται συχνά.

### *Υπολογισμός του Δείκτη Υγιεινής Διατροφής*

Κατηγορίες του Δείκτη Υγιεινής Διατροφής. Στον Δείκτη Υγιεινής Διατροφής συμπεριλαμβάνονταν οι παρακάτω δέκα κατηγορίες που βασίζονταν σε διαφορετικές πτυχές μιας υγιεινής διατροφής. Οι πρώτες πέντε κατηγορίες μετρούσαν τον βαθμό στον οποίο η διατροφή ενός ατόμου προσαρμόζονταν στις οδηγίες της Πυραμίδας Διατροφής, (USDA, 1992) για την ομάδα α) των σιτηρών, β) των λαχανικών, γ) των φρούτων, δ) των γαλακτοκομικών προϊόντων και ε) του κρέατος (Bowman et al., 1998). Η 6η κατηγορία υπολόγιζε την πρόσληψη ενέργειας από το λίπος ως ποσοστό της συνολικής προσλαμβανόμενης ενέργειας από τα τρόφιμα, η 7η κατηγορία υπολόγιζε την πρόσληψη ενέργειας από το κορεσμένο λίπος, ως ποσοστό της συνολικής προσλαμβανόμενης ενέργειας από τα τρόφιμα, η 8η κατηγορία υπολόγιζε την πρόσληψη χοληστερόλης, η 9η κατηγορία την πρόσληψη νατρίου (USDA,

1990, US Department of Health and Human Services, 1990) και η 10η κατηγορία εξέταζε την ποικιλία στη διατροφή ενός ατόμου κατά τη διάρκεια μιας ημέρας (Kennedy et al., 1995).

### *Σκορ του Δείκτη Υγιεινής Διατροφής (ΔΥΔ)*

Το πιθανό συνολικό σκορ του ΔΥΔ κυμαινόταν από το 0 έως το 100. Η διακύμανση του σκορ σε κάθε μια από τις 10 κατηγορίες διατροφής ήταν από το 0 έως το 10. Σε όσους εξεταζόμενους η πρόσληψη της τροφής συμφωνούσε με τα συνιστώμενα επίπεδα, τότε αυτοί ελάμβαναν το μέγιστο σκορ των 10 βαθμών. Ένα σκορ ίσο με μηδέν λάμβαναν όσοι δεν κατανάλωναν καμιά τροφή από τη συγκεκριμένη ομάδα τροφών της πυραμίδας διατροφής, ενώ τα ενδιάμεσα σκορ υπολογίζονταν ανάλογα. Όσο μεγαλύτερο ήταν το σκορ στον ΔΥΔ, τόσο σωστότερη ήταν η διατροφή του ατόμου, διότι αυτή προσαρμόζονταν καλύτερα στις Διαιτητικές Οδηγίες (USDA, 1995) και στην Πυραμίδα Διατροφής.

Για τον υπολογισμό των σκορ του ΔΥΔ, έγινε ανάλυση των τροφίμων που καταναλώθηκαν από τους εξεταζόμενους. Για την εύρεση των σκορ από την 1η έως και την 5η κατηγορία του ΔΥΔ, δηλαδή για την κατανάλωση μερίδων από την ομάδα του κρέατος, του γάλακτος, των φρούτων, των λαχανικών και των δημητριακών, χρησιμοποιήθηκαν τα δεδομένα της βάσης Pyramid Servings Database for USDA Survey Food Codes (USDA, 1998). Η βάση αυτή περιείχε τις μερίδες τροφίμων για την Πυραμίδα Διατροφής (USDA Survey Food Codes Version 2.0, PyrServDB\_v2) και ήταν αυτή η οποία καθόριζε τον αριθμό των μικρομερίδων για κάθε 100 γραμμάρια τροφίμων.

Για την εύρεση του σκορ από την 6η έως και την 9η κατηγορία του ΔΥΔ, δηλαδή την πρόσληψη ολικού λίπους, την πρόσληψη κορεσμένου λίπους, την πρόσληψη χοληστερόλης και την πρόσληψη νάτριου, τα δεδομένα αντλήθηκαν από τη βάση δεδομένων Nutrient Database for Standard Reference (Release 14) για ωμά, κατεργασμένα και προπαρασκευασμένα τρόφιμα και θρεπτικά συστατικά (U.S. Department of Agriculture Agricultural, Research Service Beltsville, Human Nutrition Research Center, Nutrient Data Laboratory, July 2001). Η εθνική βάση δεδομένων για τροφές και θρεπτικά συστατικά (USDA National Nutrient Database for Standard Reference, SR) ήταν η κύρια πηγή δεδομένων για τη σύσταση των τροφίμων. Καθώς οι πληροφορίες για τα τρόφιμα και τα θρεπτικά συστατικά ανανεώνονται, ανακοινώνονται καινούριες εκδόσεις της βάσης. Η έκδοση 14 περιείχε δεδομένα από 6.039 τρόφιμα και από 113 συστατικά τροφίμων.

Για τον υπολογισμό της 10ης κατηγορίας του ΔΥΔ, που ήταν η ποικιλία, ακολουθήθηκαν οι οδηγίες του εγχειριδίου του Δείκτη Υγιεινής Διατροφής. Αξιολογήθηκε δηλαδή ο αριθμός των διαφορετικών τροφίμων, τα οποία καταναλώθηκαν κατά την διάρκεια μιας ημέρας σύμφωνα με τα στοιχεία του ερωτηματολογίου που συμπλήρωσαν οι μαθητές. Εάν υπήρχαν τροφές με περισσότερα συστατικά, αυτά διαχωρίστηκαν και σχετίστηκαν με την ομάδα τροφίμων στην οποία ανήκαν. Το μέγιστο σκορ 10 δόθηκε, όταν υπήρχε κατανάλωση 8 διαφορετικών τροφίμων κατά τη διάρκεια μιας ημέρας, ενώ το ελάχιστο σκορ 0 δόθηκε, όταν υπήρχε κατανάλωση 3 διαφορετικών τροφίμων την ημέρα. Ενδιάμεσες καταναλώσεις τροφών αξιολογήθηκαν ανάλογα.

### *Στατιστική ανάλυση*

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε περιγραφική στατιστική για κάθε μεταβλητή και ανάλυση συσχέτισης με τον συντελεστή συσχέτισης Pearson. Χρησιμοποιήθηκε η πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) για να εξεταστούν πιθανές διαφορές στον συνδυασμό των εξαρτημένων μεταβλητών ΔΥΔ και των δέκα επιμέρους κατηγοριών που αποτελείται ο Δείκτης Υγιεινής Διατροφής (κατανάλωση κρέατος, γάλακτος, φρούτων, λαχανικών και δημητριακών, πρόσληψη κορεσμένου λίπους, ολικού λίπους, χοληστερόλης, νατρίου και ποικιλίας στην διατροφή) σε σχέση με το φύλο (αγόρια, κορίτσια) και την ηλικία (12 ετών, 13 ετών, 14 ετών, 15 ετών, 16 ετών). Για την στατιστική ανάλυση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 17 (SPSS inc., Chicago, Illinois, USA) και ως επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε το  $p < 0.5$ .

### *Αποτελέσματα*

Τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής, μέση σκορ και τυπική απόκλιση για τον Δείκτη Υγιεινής Διατροφής και για όλες τις κατηγορίες του ανά ηλικία και φύλο παρουσιάζονται στον πίνακα 1, 2 και 3.

Μέντορας

Πίνακας 1. Μέση σκορ (τυπική απόκλιση) του σκορ του Δείκτη Υγιεινής Διατροφής ανά ηλικία και φύλο.

	12 ετών		13 ετών		14 ετών		15 ετών		16 ετών	
	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια
Δείκτης Υγιεινής Διατροφής MO (TA)	64,6 (10,46)	67,30 (14,08)	65,84 (10,65)	65,02 (10,52)	61,30 (11,17)	65,35 (8,98)	69,39 (9,25)	67,10 (11,64)	65,36 (11,35)	64,23 (11,43)

Πίνακας 2. Μέση σκορ (τυπική απόκλιση) των κατηγοριών κατανάλωσης κρέατος, γαλακτοκομικών, φρούτων, λαχανικών και δημητριακών ανά ηλικία και φύλο.

Ηλικία (έτη)	Κατηγορίες του Δείκτη Υγιεινής Διατροφής					
	Ομάδα κρέατος MO (TA)	Ομάδα γαλακτοκομικών MO (TA)	Ομάδα φρούτων MO (TA)	Ομάδα λαχανικών MO (TA)	Ομάδα δημητριακών MO (TA)	
Αγόρια	12	6,50 (4,38)	6,42 (3,14)	2,51 (2,91)	3,61 (3,49)	6,16 (3,16)
Κορίτσια		6,39 (4,49)	7,13 (3,25)	2,35 (2,86)	3,85 (3,75)	6,32 (3,37)
Αγόρια	13	7,23 (3,99)	6,02 (3,05)	1,45 (2,15)	3,84 (3,42)	5,73 (3,32)
Κορίτσια		7,93 (3,56)	5,16 (3,25)	2,14 (2,79)	3,39 (2,58)	4,80 (3,54)
Αγόρια	14	7,35 (4,37)	5,03 (3,30)	1,66 (2,15)	3,53 (3,14)	3,95 (3,51)
Κορίτσια		7,57 (4,06)	5,81 (2,98)	2,34 (2,83)	3,88 (3,04)	5,61 (3,49)
Αγόρια	15	9,37 (2,50)	6,62 (3,19)	1,47 (2,67)	4,28 (3,41)	6,57 (2,84)
Κορίτσια		8,50 (3,49)	5,36 (2,88)	2,46 (3,63)	3,38 (3,09)	5,76 (3,45)
Αγόρια	16	7,14 (4,87)	3,75 (3,28)	3,04 (3,22)	3,19 (3,81)	6,58 (3,81)
Κορίτσια		6,36 (5,04)	5,66 (3,78)	1,55 (3,06)	4,58 (3,80)	5,65 (3,47)



Πίνακας 3. Μέση σκορ (τυπική απόκλιση) των κατηγοριών της κατανάλωσης ολικού λίπους, κορεσμένου λίπους, χοληστερόλης, νατρίου και της ποικιλίας στην διατροφή ανά ηλικία και φύλο.

Ηλικία (έτη)	Κατηγορίες του Δείκτη Υγιεινής Διατροφής				
	Πρόσληψη ολικού λίπους MO (TA)	Πρόσληψη κορεσμένου λίπους MO (TA)	Πρόσληψη χοληστερόλης MO (TA)	Πρόσληψη νατρίου MO (TA)	Ποικιλία MO (TA)
Αγόρια 12	9,64 (1,72)	2,32 (3,70)	7,90 (3,99)	10,00 (0,00)	9,52 (1,30)
Κορίτσια 12	9,90 (0,42)	3,13 (3,92)	8,99 (2,91)	10,00 (0,00)	9,20 (1,50)
Αγόρια 13	9,56 (1,76)	3,19 (4,00)	9,34 (2,40)	10,00 (0,00)	9,44 (1,07)
Κορίτσια 13	9,74 (1,06)	3,51 (4,30)	9,28 (2,52)	10,00 (0,00)	9,04 (1,56)
Αγόρια 14	9,74 (1,10)	2,78 (3,64)	8,45 (3,46)	10,00 (0,00)	8,78 (1,93)
Κορίτσια 14	9,86 (0,84)	2,45 (3,70)	8,38 (3,59)	9,99 (0,15)	9,40 (1,23)
Αγόρια 15	9,76 (0,94)	3,84 (4,09)	7,91(4,01)	10,00 (0,00)	9,53 (1,28)
Κορίτσια 15	9,79 (0,89)	4,53 (4,24)	8,33 (3,83)	10,00 (0,00)	8,95 (1,88)
Αγόρια 16	9,68 (0,83)	5,71 (5,34)	7,14 (4,87)	10,00 (0,00)	9,10 (2,36)
Κορίτσια 16	9,78 (0,71)	4,36 (4,81)	7,27 (4,67)	9,78 (0,72)	9,20 (1,50)

Έγινε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (Manova) των εξαρτημένων μεταβλητών ΔΥΔ, κατανάλωση κρέατος, γάλακτος, φρούτων, λαχανικών, δημητριακών, πρόσληψη κορεσμένου λίπους, ολικού λίπους, χοληστερόλης, νατρίου ποικιλίας στην διατροφή. Ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν η ηλικία των εξεταζόμενων (12 ετών, 13 ετών, 14 ετών, 15 ετών, 16 ετών) και το φύλο (αγόρια, κορίτσια). Εξετάστηκε εάν υπάρχουν διαφορές στην ποιότητα της διατροφής, λόγω ηλικίας, λόγω φύλου και λόγω της αλληλεπίδρασης ηλικίας και φύλου.

Πίνακας 4. Αποτελέσματα της πολυμεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης (Manova) των εξαρτημένων μεταβλητών της ηλικίας και του φύλου.

		Σκορ	F	Sig.	Eta Squared
Φύλο	Wilks' Lambda	0,97	0,76	0,67	0,03
Ηλικία	Wilks' Lambda	0,77	1,57	0,01	0,06
Ηλικία-Φύλο	Wilks' Lambda	0,85	0,96	0,54	0,03

Με βάση το Wilks' L προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στην ηλικία, Wilks' L=0,77 F(11,267)=1,57 p<0,05. Η σχέση του συνδυασμού των εξαρτημένων μεταβλητών με την ανεξάρτητη μεταβλητή της ηλικίας ήταν χαμηλή ( $\eta^2=0,061$ ). Ακολούθησαν ξεχωριστές αναλύσεις διακύμανσης από τις οποίες προέκυψε ότι υπήρχαν μικρές αλλά στατιστικά σημαντικές διαφορές λόγω ηλικίας στην μεταβλητή κατανάλωση γάλακτος F(4,277)=2,68 p<0,05 και στην μεταβλητή κατανάλωση κρέατος F(4,277)=2,37 p<0,05 (πίνακας 4). Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στον Δείκτη Υγιεινής Διατροφής εξαιτίας του φύλου και της αλληλεπίδρασης της ηλικίας με το φύλο.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης για όλα τα τεστ παρουσιάζονται στον πίνακα 5 και 6 και τα ποσοστά εμφάνισης κάθε κατηγορίας του δείκτη (καλή διατροφή, χρειάζεται βελτίωση, φτωχή διατροφή) στον πίνακα 7.

Πίνακας 5. Συσχετίσεις (Pearson Product Moment Correlation Coefficient) μεταξύ των κατηγοριών του δείκτη υγιεινής διατροφής.

Συμμετέχοντες (n=289)	ΔΥΔ	1	2	3	4	5
ΔΥΔ	1,00	0,53**	0,31 **	0,36**	0,26**	0,49**
1. Ομάδα δημητριακών		1,00	-0,13*	-0,07	0,23**	0,36**
2. Ομάδα φρούτων			1,00	0,06	-0,01	-0,02
3. Ομάδα λαχανικών				1,00	-0,05	0,01
4. Ομάδα γάλακτος					1,00	-0,04
5. Ομάδα κρέατος						1,00

(\* p < .05, \*\* p < .01)

Πίνακας 6. Συσχετίσεις (Pearson Product Moment Correlation Coefficient) μεταξύ των κατηγοριών του δείκτη υγιεινής διατροφής.

Συμμετέχοντες (n=289)	ΔΥΔ	6	7	8	9	10
ΔΥΔ	1,00	-0,37**	-0,41**	0,42**	-0,15	0,54**
6. Ολικό λίπος		1,00	0,17**	0,33**	0,11	0,10
7. Κορεσμένο λίπος			1,00	0,20**	0,05	0,01
8. Χοληστερόλη				1,00	0,15*	-0,09
9. Νάτριο					1,00	-0,03
10. Ποικιλία						1,00

\* p < .05, \*\* p < .01

Πίνακας 7. Ποσοστά ανά κατηγορία του Δείκτη Υγιεινής Διατροφής

Σκορ Δείκτη Υγιεινής Διατροφής	συχνότητα	ποσοστό
Καλή διατροφή ( $\Delta\text{ΥΔ} > 80$ )	22	7,61%
Χρειάζεται βελτίωση ( $50 < \Delta\text{ΥΔ} < 80$ )	240	83,04%
Φτωχή διατροφή ( $\Delta\text{ΥΔ} < 50$ )	27	9,34%

## Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκε η ποιότητα της διατροφής σε νέους και εφήβους με την εφαρμογή του Δείκτη Υγιεινής Διατροφής ( $\Delta\text{ΥΔ}$ ). Οι προηγούμενοι δείκτες που υπήρχαν για την εκτίμηση της ποιότητας της διατροφής εστιάζονταν κυρίως στο περιεχόμενο των λιπών και των υδρογονανθράκων που περιείχαν οι τροφές που καταναλώνονταν (Patterson et al., 1994), ενώ οι κατηγορίες του Δείκτη Υγιεινής Διατροφής περιλαμβάνουν την αξιολόγηση των τροφών που περιέχονται στις κύριες ομάδες διατροφής και στην ποικιλία της κατανάλωσης.

Το σκορ του δείκτη στα αγόρια ήταν 64,54 και στα κορίτσια 65,93, ενώ το συνολικό μέσο σκορ του  $\Delta\text{ΥΔ}$  στους εξεταζόμενους ήταν 65,2. Με βάση τις οδηγίες, σκορ του  $\Delta\text{ΥΔ}$  πάνω από 80 αντιπροσωπεύει την «καλή διατροφή», και σκορ ανάμεσα στο 50 και 80 αντιπροσωπεύει τη διατροφή που «χρειάζεται βελτίωση», ενώ σκορ κάτω από 50 αντιπροσωπεύει την «φτωχή διατροφή». Σύμφωνα με τα παραπάνω η διατροφή των περισσότερων μαθητών (ποσοστό 83%) «χρειάζεται βελτίωση», ποσοστό 7,6% των μαθητών είχε «καλή διατροφή», ενώ ποσοστό 9,3% είχε «φτωχή διατροφή». Σε ανάλογη έρευνα που διεξήχθη στην Αμερική για την εκτίμηση της ποιότητας της διατροφής εμφανίζονται παρόμοια αποτελέσματα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας με το συνολικό σκορ του  $\Delta\text{ΥΔ}$  να κυμαίνεται στο 63,8. Το ποσοστό των ατόμων που ανήκαν στην κατηγορία της «καλής διατροφής» ήταν 10%, ενώ το ποσοστό των ατόμων που ανήκαν στην κατηγορία της «διατροφής που χρειάζεται βελτίωση» και στην κατηγορία της «φτωχής διατροφής» ήταν 74% και 16% αντίστοιχα (Basiotis et al., 2002).

Ο  $\Delta\text{ΥΔ}$ , στην έρευνα μας, συσχετίζεται ισχυρά με την ποικιλία στη διατροφή ( $r=0,54$ ,  $p<0.01$ ), με την κατανάλωση των φρούτων ( $r=0,31$ ,  $p<0.01$ ) και όπως αναμενόταν, σχετιζόταν επίσης ισχυρά, αλλά αρνητικά, με την κατανάλωση του λίπους ( $r=-0,37$ ,  $p<0.01$ ) και του κορεσμένου λίπους ( $r=-0,41$ ,  $p<0.01$ ). Η καλή διατροφή σε αντίθεση με την φτωχή διατροφή σχετιζόταν με αυξημένο αριθμό τροφίμων (ποικιλία) που καταναλώναν οι μαθητές, ενώ η κατανάλωση των φρούτων θεωρείται σημείο «κλειδί» για την αύξηση του

σκορ του Δείκτη Υγιεινής Διατροφής, γεγονός που έρχεται σε συμφωνία με τους σκοπούς και τους στόχους των οδηγιών διατροφής (US Department of Agriculture, Human Nutrition Information Service, 1992; US Department of Agriculture/US Department of Health and Human Services, 1990). Η αύξηση της κατανάλωσης των φρούτων μπορεί να ερμηνευτεί ως η ευκολότερη και με μικρότερο κόστος τροποποίηση του διαιτολογίου που μπορεί να επιτευχθεί απλά με την αύξηση της κατανάλωσης εποχιακών φρούτων.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα φαίνεται ότι δε βρέθηκαν διαφορές που σχετίζονται με το φύλο των μαθητών –που έλαβαν μέρος στην έρευνα– σε σχέση με τον ΔΥΔ. Διαφορές όμως εμφανίστηκαν ως προς την ηλικία των παιδιών, σε σχέση με τη διατροφή τους, αναδεικνύοντας το γεγονός, ότι όσο μεγαλύτερη είναι η ηλικία τόσο μικρότερη είναι η κατανάλωση γάλακτος, ενώ αντίθετα αυξάνει η κατανάλωση κρέατος. Η κατανάλωση των φρούτων εμφανίστηκε στην χαμηλότερη θέση από όλες τις ομάδες των τροφίμων, ενώ αρκετά ικανοποιητική βρέθηκε η κατανάλωση των προϊόντων από τις ομάδες του κρέατος και γαλακτοκομικών προϊόντων. Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνητών (Munoz et al., 1997, Munoz et al., 1998) που αναφέρουν ότι τα προϊόντα τα οποία περιέχονται στην ομάδα των φρούτων καταναλώνονται σε πολύ μικρές ποσότητες, ενώ, αντίθετα, το κρέας είναι αυτό που είναι πιο διαδεδομένο στους ενήλικες και πολύ περισσότερο στους νέους και στους εφήβους.

Η ανάπτυξη της ελληνικής οικονομίας κατά τη διάρκεια των πρόσφατων δεκαετιών και οι επακόλουθες κοινωνικές και πολιτιστικές αλλαγές που έλαβαν χώρα, ίσως έχουν επηρεάσει τις διαιτητικές συνήθειες μια τυπικής μεσογειακής χώρας. Χαρακτηριστικό αυτών των αλλαγών είναι η μειωμένη κατανάλωση πράσινων λαχανικών, σιτηρών και των οσπρίων και η αυξημένη κατανάλωση κρέατος, λιπαρών και έτοιμων φαγητών (Serra-Manjem et al., 1995; Planell et al., 2003). Αυτή η τάση απομάκρυνσης από την «μεσογειακή διατροφή» έχει ως αποτέλεσμα την υψηλή κατανάλωση λίπους και την χαμηλή πρόσληψη υδατανθράκων με αποτέλεσμα την αύξηση του ποσοστού των παχύσαρκων και υπέρβαρων νέων (Schroder et al., 2004).

Το υψηλότερο μέσο σκορ από τις κατηγορίες του ΔΥΔ για τους εξεταζόμενους μαθητές βρέθηκε στην κατηγορία της πρόσληψης του νατρίου (9,92 με ανώτερο το 10), και του ολικού λίπους (9,75 με ανώτερο το 10), που σημαίνει ότι οι ποσότητες του αλατιού και του ολικού λίπους που προσλάμβαναν οι συμμετέχοντες μαθητές ήταν οι συνιστώμενες. Αντίθετα το χαμηλότερο σκορ για τις κατηγορίες του ΔΥΔ το είχαν οι εξεταζόμενοι στην κατανάλωση των φρούτων (2,09 με ανώτερο το 10) και την κατανάλωση του κορεσμένου λίπους (3,58 με ανώτερο το 10). Τα κορίτσια είχαν ελαφρά υψηλότερο μέσο σκορ ΔΥΔ σε σχέση με τα αγόρια (65,80 έναντι 64,29). Και τα δυο όμως

σκορ ανήκουν στην κατηγορία της διατροφής που σύμφωνα με τον δείκτη χρειάζεται βελτίωση.

Τα αποτελέσματα δείχνουν να συμφωνούν με άλλες έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες, στις κατηγορίες του ΔΥΔ, το υψηλότερο σκορ εμφάνισε η πρόσληψη της χοληστερόλης και η ποικιλία στην διατροφή με μέσο όρο 7,7 (Basiotis et al., 2002). Το χαμηλότερο σκορ είχαν η κατανάλωση φρούτων, με σκορ 3,8 που συμφωνεί και με το σκορ της παρούσας έρευνας. Η κατανάλωση γαλακτοκομικών σύμφωνα με τους Bowman et al. (1998) επίσης βρισκόταν σε χαμηλά επίπεδα (σκορ 5,4) παρόμοια με τα επίπεδα των Ελλήνων μαθητών. Σχετικά με τις κατηγορίες από τις οποίες αποτελείται ο ΔΥΔ (Basiotis et al., 2002) αρκετά υψηλό σκορ εμφάνιζε η κατηγορία της χοληστερόλης και της ποικιλίας στη διατροφή με μέσο όρο 7,7, όταν το ανώτερο σκορ ήταν το 10.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της έρευνας εμφανίζουν τέτοια στοιχεία που μας παρέχουν καθαρότερη εικόνα ως προς την κατανόηση της ποιότητας της διατροφής και των διατροφικών αλλαγών που απαιτούνται για τη βελτίωση της διατροφής των νέων και των εφήβων στην Ελλάδα. Πολλοί νέοι και έφηβοι καταναλώνουν τρόφιμα που ενισχύουν την ανάπτυξη παραγόντων κινδύνου για καρδιαγγειακές ασθένειες. Τόσο οι νέοι όσο και οι έφηβοι ανεξαρτήτως κοινωνικής και οικονομικής κατάστασης θα μπορούσαν να ωφεληθούν με την αύξηση της κατανάλωσης φρούτων, λαχανικών, δημητριακών και την επιλογή τροφών με λίγα κορεσμένα λίπη και μειωμένη πρόσληψη αλατιού. Ο Δείκτης Υγιεινής Διατροφής αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για τη σωστή εκτίμηση της διατροφής και για τον σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβάσεων που σχετίζονται με την διατροφή σε νέους και εφήβους με σκοπό την προαγωγή της υγείας.

## Βιβλιογραφία

- Basiotis, P.P., Carlson, A., Gerrior, S.A., Juan, W.Y., & Lino, M. (2002). The Healthy Eating Index: 1999-2000. U.S.Department of Agriculture, Center for Nutrition Policy and Promotion.CNPP-12.
- Basiotis, P.P., Carlson, A., Gerrior, S.A., Wen, J., Lino, M. (2004). The Healthy Eating Index, 1999-2000: charting dietary patterns of Americans. *Family Economics and Nutrition Review*, 16, 39-48.
- Basiotis, P.P., Lino, M., Anad, R.S. (1998). Report card on the diet quality of African Americans. *Family Economics and Nutrition Review*, 11, 61-3.
- Basiotis, P.P., Welsh, S.O., Cronin, F.J., Kelsay, J.L., Mertz, W. (1987). Number of days of food intake records required to estimate individual and group nutrient intakes with defined confidence. *Journal of Nutrition*, 117, 1638-41.
- Bowman, S.A., Lino, M., Gerrior, S.A., Basiotis, P.P. (1998).The Healthy Eating Index: 1994-1996.CNPP-5 Washington, DC: US Department of Agriculture, Center for Nutrition Policy and Promotion.

- Bowman, SA. (2005). Food shoppers' nutrition attitudes and relationship to dietary and lifestyle practices. *Nutrition Research*, 25, 281–293.
- Coulston, A.M. (2001). The search continues for a tool to evaluate dietary quality. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 74, 417-423.
- Dwyer, J., Cosentino, C., Li, D. (2002). Evaluating school-based interventions using the Healthy Eating Index. *Journal of the American Dietetic Association*, 102, 257–259.
- Hann, C.S., Rock, C.L., King, I., Drewnowski, A. (2001). Validation of the Healthy Eating Index with use of plasma biomarkers in a clinical sample of women. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 74, 479–486.
- Jeffery, E.H., Brown, A.F., Kurilich, A.C., et al. (2003). Variation in content of bioactive components in broccoli. *Journal of Food Composition and Analysis*, 16, 323–30.
- Kennedy, E.T., Ohls, J., Carlson, S., Fleming, K. (1995). The Healthy Eating Index: design and applications. *Journal of American Diet Association*, 95, 1103–1108.
- Lin, B.H. (2005). Nutrition and health characteristics of low-income populations: Healthy Eating Index. Arlington, VA: US Department of Agriculture, Economic Research Service. Agriculture Information Bulletin 796-1, 1-4.
- Munoz K. A., Krebs-Smith S. M., Ballard-Barbash R., Cleveland L. E. (1997). Food intakes of U.S. children and adolescents compared with recommendations. *Pediatrics*;100:323-329
- Munoz K. A., Krebs-Smith S. M., Ballard-Barbash R., Cleveland L. E. (1998). Errors in food intake article. *Pediatrics*;101:952-953
- National Center for Health Statistics-a (2002). The NHANES 1999-2000 Data files, data, docs, codebooks, SAS code. Hyattsville, MD. Internet: [http:// www.cdc.gov/nchs/about/major/nhanes/nhanes99\\_00.htm](http://www.cdc.gov/nchs/about/major/nhanes/nhanes99_00.htm) (accessed 17 July 2007).
- National Center for Health Statistics-b (2002). The NHANES 1999-2000 public data release file documentation. Hyattsville, MD. Internet: <http://www.cdc.gov/nchs/data/nhanes/gendoc.pdf> (accessed 17 July 2007).
- Palaniappan, U., Cue, R.I., Payette, H., Gray-Donald, K. (2003). Implications of day-to-day variability on measurements of usual food and nutrient intakes. *Journal of Nutrition*, 133, 232–235.
- Patterson RE, Haines PS, Popkin BM. (1994). Diet quality index: capturing a multidimensional behavior. *J Am Diet Assoc*;94:57–64.
- Pehrsson, P.R., Haytowitz, D.B., Holden, J.M. (2004). The USDA National Food and Nutrient Analysis Program: studies of nutrient variability. Joint Meeting of the 5th International Food Data Conferences and 27th US National Nutrient Databank Conference. Fostering quality science in food composition databases. Washington, DC: USDA.
- Planell, E., Sanchez, C., Montellano, M.A., Mataix, J., Llopis, J. (2003). Vitamin B<sub>6</sub> and B<sub>12</sub> and folate status in an adult Mediterranean population. *European Journal of Clinical Nutrition*, 57, 777–785.
- Schroder, H., Marrugat, J., Vila, J., Covas, M.I., Elosua, R. (2004). Adherence to the traditional Mediterranean diet is inversely associated with body mass index and obesity in a Spanish population. *Journal of Nutrition*, 134, 3355–3361.
- Serra-Manjé, L., Ribas, L., Tresserras, R., Ngo, J., Salleras, L. (1995). How could changes in diet explain changes in coronary heart disease mortality in Spain? The Spanish paradox. *American Journal of Clinical Nutrition*, 61, (Suppl), S1351–S1359.
- U.S. Department of Agriculture - US Department of Health and Human Services. (1990). Nutrition and your health: Dietary Guidelines for Americans. Washington, DC: USDA - USDHHS.
- U.S. Department of Agriculture (1992). The food guide pyramid. Hyattsville, MD: Human Nutrition Information Service, (Publication HG252).

*Η αξιολόγηση της ποιότητας της διατροφής σε μαθητές ηλικίας 12-16 ετών*

- U.S. Department of Agriculture, Agricultural Research Service. 1995–1996 (1998). Continuing Survey of Food Intakes by Individuals and 1994–1996. Diet and Health Knowledge Survey and related materials. Washington, DC: US Department of Agriculture, Agricultural Research Service.
- U.S. Department of Agriculture, Human Nutrition Information Service. (1992). The food guide pyramid. Washington, DC: USDA.
- U.S. Department of Health and Human Services, US Department of Agriculture (1995). Dietary guidelines for Americans. 4<sup>th</sup> ed. Washington, DC: US Government Printing Office.
- USDA (2006). Center for Nutrition Policy and Promotion. Interactive Healthy Eating and Physical Activity Index. Internet: <http://www.mypyramidtracker.gov/> (accessed 17 July 2007).
- USDA (1995). Center for Nutrition Policy and Promotion. The Healthy Eating Index. CNPP-1 Arlington, VA: US Department of Agriculture.
- U.S. Department of Agriculture and U.S. Department of Health and Human Services. (2010). *Dietary Guidelines for Americans, 2010*. 7<sup>th</sup> Edition, Washington, DC: U.S. Government Printing Office, December 2010.

# Μαθητές με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού (ΔΑΔ-ΦΑ). Παρέμβαση με διδακτικές διαφοροποιήσεις «Χαρτογράφησης εννοιών»

Μαρία Δροσινού

*Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Μαίρη Χαρπαντίδου

Βάσω Βουράκη

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναφέρεται σε παρεμβάσεις των συγγραφέων σε μαθητές με ΔΑΔ-ΦΑ με διδακτικές διαφοροποιήσεις παράλληλα με τη μελέτη τους στο κείμενο των Roberts, V, and Joiner, R. (2007). Investigating the efficacy of concept mapping with pupils with autistic spectrum disorder. *British Journal of Special Education*, Vol, 34 (3): 127-135.9 (For correspondence: Veronica Roberts, Educational Psychology Service, Children's Services and Lifelong Learning, The Civic Centre, Lampton Road, Hounslow, Middlesex TW3 4DN). Συγκεκριμένα, διερευνάται η αποτελεσματικότητα διαφοροποιημένων διδακτικών παρεμβάσεων που αξιοποιούν στη μαθησιακή διαδικασία τη «χαρτογράφηση εννοιών» ως στρατηγική μάθησης σε μαθητές από 11,7 έως 13,4 (Μ.Ο. 12,9) με διάγνωση ΔΑΦ (Διαταραχές στο Αυτιστικό Φάσμα).

---

*Η κ. Μαρία Δροσινού είναι τ. Μόνιμη πάρεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Δρ. ψυχολογίας, εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής.*

*Η κ. Βασιλική Βουράκη είναι εργοθεραπεύτρια σε ειδικό σχολείο, εξειδικευμένη στον Αυτισμό με πιστοποίηση Edexcell, επιπέδου 5.*

*Η κ. Μαίρη Χαρπαντίδου είναι εκπαιδευτικός αγγλικής γλώσσας, εξειδικευμένη στον Αυτισμό με πιστοποίηση Edexcell, επιπέδου 5.*



## Abstract

The present paper refers to differentiated educational interventions implemented by the authors on students with an autistic spectrum disorder, parallel with their study on the work of Roberts, V, and Joiner, R. (2007). Investigating the efficacy of concept mapping with pupils with autistic spectrum disorder. *British Journal of Special Education*, Vol,34 (3): 127-135.9 (For correspondence: Veronica Roberts, Educational Psychology Service, Children's Services and Lifelong Learning, The Civic Centre, Lampton Road, Hounslow, Middlesex TW3 4DN). More specifically, a small-scale study was undertaken in order to explore the efficacy of diversified teaching interventions that utilize in the educational process concept mapping as a learning strategy with 11,7- to 13,4-year-old students with a diagnosis of ASD (Autistic Spectrum Disorder).

## Εισαγωγή

Η παροχή αποτελεσματικής εκπαίδευσης για παιδιά με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού (ΔΑΔ-ΦΑ) είναι μία σημαντική πρόκληση για το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτή η πρόκληση έχει κάνει πιο επιτακτική την ανάγκη να αναπτυχθούν επιτυχημένες και πρακτικές στρατηγικές για χρήση σε αυτόν τον μαθητικό πληθυσμό (Δροσινού, 2001, α, β, 2003, α, β, γ, 2004, 2009). Η χαρτογράφηση εννοιών μπορεί να εργαστεί με τις γνωστικές προδιαθέσεις των ατόμων με ΔΑΔ-ΦΑ και να παρέχει μία πολλαπλά χρήσιμη μέθοδο υποστηρίζοντας με διαφοροποιήσεις στην διδασκαλία την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών, καθώς και τις ατομικές δεξιότητες μελέτης των μαθητών (Δροσινού, 2009). Η χαρτογράφηση εννοιών είναι μία οπτική στρατηγική μάθησης, η οποία έχει χρησιμοποιηθεί επιτυχώς από μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Έχει βρεθεί ότι έχει ένα αξιοσημείωτα θετικό αντίκτυπο στα επίπεδα μάθησης, συγκράτησης και κατανόησης (Anderson-Inman, Ditson & Ditson, 1998; Griffin, Malone & Kameenui, 1995; Ritchie & Volk, 2000). Η μελέτη εστιάζεται στη χρήση της μαθησιακής διαδικασίας «χαρτογράφηση εννοιών» σε πληθυσμό με ΔΑΔ-ΦΑ.

## Η μαθησιακή διαδικασία «χαρτογράφηση εννοιών»

Η χαρτογράφηση ιδεών επινοήθηκε από τους Novak και Gowin (1984) ως εκπαιδευτικό εργαλείο το οποίο βασίζεται σε κονστрукτιβιστικές αρχές. Αυτές συμπεριλαμβάνουν την προϋπόθεση ότι η μάθηση είναι μία ενεργητική διαδικασία και επομένως ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να επιλέγει, να χειρίζεται, να μετασχηματίζει τις πληροφορίες και να νοηματοδοτεί αυτό που μαθαίνει. Ο μαθητής αφομοιώνει νέες πληροφορίες συνδέοντάς τις με την υπάρχουσα γνώση, δημιουργώντας έτσι ένα προσωπικό δίκτυο διασυνδεδεμένων στοιχείων ή σχημάτων.

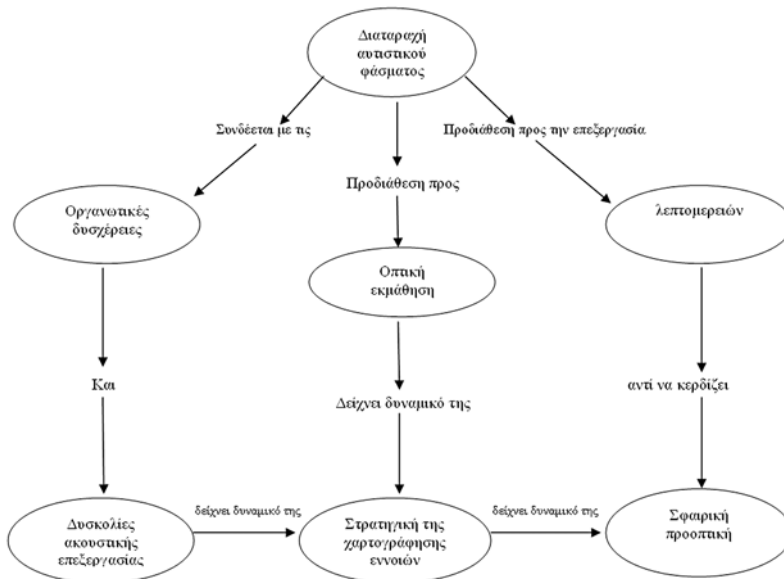
Η χαρτογράφηση εννοιών μπορεί να θεωρηθεί ότι εξωτερικεύει αυτή τη συνήθως εσωτερική διαδικασία δόμησης. Στη χαρτογράφηση εννοιών, τα άτομα κατασκευάζουν ένα οπτικό χάρτη, ο οποίος αναπαριστά τη γνώση τους πάνω σε ένα θέμα και επίσης δείχνει πώς οι νέες πληροφορίες σχετίζονται με το υπάρχον δίκτυό τους. Οι έννοιες συνδέονται μεταξύ τους χρησιμοποιώντας «συνδετικούς κρίκους» που δηλώνουν ξεκάθαρα τις σχέσεις ανάμεσα στα γεγονότα και αποκαλύπτουν τις διασυνδέσεις μεταξύ των εννοιών. Μια ολοκληρωμένη αλυσίδα του τύπου «έννοια-συνδετικός κρίκος-έννοια» είναι γνωστή ως «πρόταση-θεώρημα».

Οι Caron, Mottrom, Rainville και Chouinard (2004) βρήκαν ότι άτομα με αντισμό υψηλότερης λειτουργικότητας επέδειξαν καλύτερη επίδοση σε εργασίες που εμπειριείχαν τη χρήση χαρτών, η οποία περιλάμβανε μικρότερους χρόνους μάθησης και αυξημένη ανάκληση συγκεκριμένων πληροφοριών. Αν και αυτή η μελέτη σχετίζεται με τον πιο παραδοσιακό τύπο χάρτη -με διαδρομές, μονοπάτια και τοποθεσίες- το συμπέρασμα είναι ότι ένας χάρτης γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας πιο αποτελεσματικά από άλλες μορφές πληροφοριών. Επομένως, η μελέτη του Caron και των συνεργατών του υπαινίσσεται ότι η χαρτογράφηση εννοιών ίσως να είναι μία επιτυχημένη στρατηγική μάθησης για μαθητές με ΔΑΔ-ΦΑ.

## Δεξιότητες οπτικής επεξεργασίας ατόμων με ΔΑΔ-ΦΑ

Η οπτική στρατηγική της μαθησιακής διαδικασίας «χαρτογράφηση εννοιών» μπορεί να ταιριάζει στις ανάγκες μαθητών με ΔΑΔ-ΦΑ, διότι αυτοί επιδεικνύουν χαρακτηριστικές ικανότητες σε δεξιότητες οπτικής επεξεργασίας (Cooperative Education Agency, 2001; Jordan & Powell, 1996; Mesibov, 2005).

Εικόνα 1: Παράδειγμα εννοιολογικού χάρτη



Οι διδακτικές διαφοροποιήσεις σχεδιάστηκαν στο πλαίσιο της ατομικής ή μικροομαδικής δόμησης της διδακτικής παρέμβασης (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2009, α, β, γ, δ, ε). Η συστηματική εμπειρική παρατήρηση παρέχει στοιχεία στο ατομικό προφίλ του μαθητή με αυτισμό σχετικά με την οπτική οξύτητα (Rodgers, 2000; Happé, 1999; Russell, 2002).

Παράλληλα, έρευνες με τη μέθοδο της απεικόνισης του εγκεφάλου έχουν παράσχει νευρολογικές αποδείξεις που υποστηρίζουν την προδιάθεση των ατόμων με (ΔΑΔ-ΦΑ) για οπτική επεξεργασία (Ring, Baron-Cohen, Wheelwright, Williams, Brammer, Andrew & Bullmore, 1999). Οι Tissot και Evans (2003) υποδεικνύουν τα εκπαιδευτικά οφέλη των οπτικών στρατηγικών συμπεραίνοντας ότι τα άτομα με ΔΑΔ-ΦΑ επεξεργάζονται και συγκρατούν πληροφορίες καλύτερα εάν αυτές παρουσιάζονται οπτικά παρά ακουστικά. Επιπλέον, ο Peeters (1997) περιγράφει συνοπτικά περαιτέρω πλεονεκτήματα στη χρήση οπτικών στρατηγικών σε μαθητές με ΔΑΔ-ΦΑ, συμπεριλαμβανομένης της ικανότητας να κάνουν τις αφηρημένες έννοιες πιο χειροπιαστές, την αύξηση της ανεξαρτησίας του μαθητή και τη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς και των στερεοτυπιών.

Αυτά τα ευρήματα έχουν μεγάλη σημασία για την εκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΔ-ΦΑ, καθώς «μεγάλο κομμάτι της δουλειάς του σχολείου πα-

ρουσιάζεται για τον λεκτικό τρόπο σκέψης» (Attwood, 1998). Επομένως, οι διδακτικές διαφοροποιήσεις με προσαρμογές στα μαθήματα στοχεύουν στη μεγιστοποίηση της οπτικής παρουσίας, στην οπτική διαφοροποίηση, στην καθοδήγηση και σε στρατηγικές που αναπτύσσονται και δομούν τις διαφοροποιήσεις πάνω στα δυνατά σημεία του παιδιού, και λιγότερο να θέσουν μεγαλύτερες απαιτήσεις στην περιοχή όπου οι μαθητές με αυτισμό δυσκολεύονται περισσότερο (Hodgdon, 1995). Η θεωρία του γνωστικού φορτίου εισηγείται ότι η χαρτογράφηση εννοιών μπορεί να μειώσει το γνωστικό φορτίο μιας εργασίας μάθησης για μαθητές με ΔΑΔ-ΦΑ. Η υπόθεση αναφέρει ότι μειώνοντας την ικανότητα της βραχυπρόθεσμης μνήμης που απαιτείται από τη μορφή της άσκησης, περισσότερες ικανότητες βραχυπρόθεσμης μνήμης μπορούν να αξιοποιηθούν για το σχηματισμό διασυνδέσεων μεταξύ εννοιών, καθιστώντας έτσι ικανό το μαθητή να πετυχαίνει πιο μεστή νοήματος μάθηση.

### Το γνωστικό προφίλ των μαθητών με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού (ΔΑΔ-ΦΑ)

Η χαρτογράφηση εννοιών είναι επίσης σύμφωνη με τα χαρακτηριστικά γνωστικής επεξεργασίας των μαθητών με ΔΑΦ, όπως αυτά περιγράφονται συνοπτικά στη θεωρία της αδύναμης κεντρικής συνοχής της Frith (Frith & Happé, 1994). Η Frith προσδιορίζει μία νευρολογικά τυπική τάση της πλειοψηφίας των μαθητών να επεξεργάζονται πληροφορίες «συνδυάζοντάς τις για να φτιάξουν το αιώτερο νόημα- συχνά θυσιάζοντας τη μνήμη για χάρη της λεπτομέρειας» (Happé, 1999), μία τάση που η Frith ονόμασε «κεντρική συνοχή». Η κεντρική συνοχή μπορεί να ειπωθεί ως μία μορφή στενογραφικής μνήμης, η οποία καθιστά ικανά τα άτομα χωρίς ΔΑΦ να σχηματίζουν υπερκείμενες συνδέσεις μεταξύ των εννοιών. Όμως, η έρευνα δείχνει ότι τα άτομα με αυτισμό συχνά επιδεικνύουν μία αντίστροφη μορφή γνωστικής επεξεργασίας και, ως αποτέλεσμα, εστιάζουν στις λεπτομέρειες παρά στη συνολική εικόνα (Happé, 1997). Αυτό το γνωστικό στυλ συχνά καταλήγει στην επεξεργασία στοιχείων που φαινομενικά παραμένουν ασύνδετα μέσα στην αυτιστική σκέψη σε βάρος του «γενικού ουσιαστικού νοήματος» των πληροφοριών και της διασύνδεσης των ιδεών (Rodgers, 2000).

Η Frith (2003) θεωρεί επίσης ως δεδομένο ότι ο αυτιστικός εγκέφαλος μπορεί να αποτύχει να «ψαλιδίσει» νευρωνικές συνδέσεις. Το «ψαλίδισμα» είναι μία φυσική διαδικασία, όπου ελαττωματικές ή μη χρησιμοποιούμενες νευρωνικές συνδέσεις εξαλείφονται, ώστε να βελτιωθεί ο συντονισμός των νευρώνων. Η αποτυχία στο «ψαλίδισμα» μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα

ελαττωματικές ή άσχετες συνδέσεις να παραμένουν ανέπαφες, μειώνοντας έτσι την ικανότητα του ατόμου να οικοδομεί ένα αποτελεσματικό και ακριβές σχηματικό νοητικό δίκτυο.

Η χαρτογράφηση εννοιών επιτρέπει σε ένα σχηματικό δίκτυο να διαμορφωθεί εξωτερικά πάνω στο χαρτί και όχι μόνο μέσα στο νου. Ως αποτέλεσμα, η χαρτογράφηση εννοιών μπορεί να ξεπεράσει ελλείμματα δομικής οργάνωσης του αυτιστικού εγκεφάλου. Η εξωτερίκευση των νοητικών συνδέσεων του μαθητή δίνει τη δυνατότητα στους επαγγελματίες να αναγνωρίσουν οποιεσδήποτε ελαττωματικές ή άσχετες συνδέσεις. Αυτό μπορεί να παρέχει μία εξωτερική διαδικασία «ψαλιδίσματος» (Frith, 2003) με πιθανή επακόλουθη βελτίωση στην εσωτερική νοητική οργάνωση. Σε σχέση με το γνωστικό προφίλ της ΔΑΔ-ΦΑ, η χαρτογράφηση εννοιών, με τη διαδικασία της λεπτομερούς αποτύπωσης συγκεκριμένων και ξεχωριστών συνδετικών κρίκων, επιτρέπει στους μαθητές με ΔΑΔ-ΦΑ να συσχετίσουν τις λεπτομέρειες που γνωρίζουν, ενώ την ίδια στιγμή δομούν τη δική τους καθολική οπτική γωνία για ένα θέμα. Η χαρτογράφηση εννοιών θα μπορούσε επομένως να επιτρέψει στο μαθητή με ΔΑΔ-ΦΑ να αποκτήσει «τη γενικότερη νοηματική ουσία» ενός θέματος ενόσω χρησιμοποιεί ένα τρόπο επεξεργασίας που εστιάζει στη λεπτομέρεια. Βασική προϋπόθεση είναι οι έννοιες να οργανωθούν στο χαρτί και οι σχέσεις μεταξύ τους να δηλωθούν με σαφήνεια. Έτσι, η διαδικασία της δημιουργίας νοητικών χαρτών μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη των οργανωτικών δεξιοτήτων του μαθητή και της ικανότητας του να αναγνωρίζει σχέσεις ανάμεσα σε έννοιες. Επομένως, οι διδακτικές διαφοροποιήσεις επιλέγονται για λόγους οπτικούς αλλά και γνωστικούς, και η χαρτογράφηση εννοιών έχει θεωρητικά πολλά χαρακτηριστικά που μπορούν να έχουν θετικό αντίκτυπο στη μάθηση παιδιών με ΔΑΔ-ΦΑ. Η εργασία αυτή φιλοδοξεί να συνεισφέρει εμπειρικές αποδείξεις για αυτά τα θεωρητικά επιχειρήματα, ερευνώντας τη χρήση της μαθησιακής διαδικασίας «χαρτογράφηση εννοιών» σε μαθητές με ΔΑΔ-ΦΑ και εξερευνώντας τη δυνατότητα αυτής της προσέγγισης να υποστηρίξει την ικανότητά τους να συγκρατούν και να ανακαλούν πληροφορίες σχετικά με ένα θέμα.

## Μεθοδολογία

### *Σκοποί και στόχοι της μελέτης*

Η μελέτη αυτή έγινε με σκοπό να διερευνηθεί η αξιοποίηση των διδακτικών διαφοροποιήσεων και η χρήση τους στη μαθησιακή διαδικασία με τη «χαρτο-

γράφηση εννοιών» ως επιλεγμένη στρατηγική μάθησης σε μαθητές από 11, 7 έως 13, 4 (Μέσος όρος 12.9) ετών με διάγνωση ΔΑΦ μέσα στο χώρο του σχολείου σε διδασκόμενα μαθήματα φυσικής στη συμβατική τάξη, σύμφωνα με το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα και το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

### *Δείγμα*

Το δείγμα αποτελείται από 8 μαθητές, αγόρια, ηλικίας 12–14 χρόνων, με διάγνωση ΔΑΔ-ΦΑ που υποστηρίζονται από έξι Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) και δύο ενταξιακά προγράμματα Παράλληλης Στήριξης (ΠΣ) που λειτουργούν αντίστοιχα στην ανώτερη πρωτοβάθμια και κατώτερη δευτεροβάθμια γενική εκπαίδευση, σύμφωνα με το Νόμο 3699/2008. Από αυτούς οι τέσσερις μαθητές φοιτούν στην Ε΄ και Στ΄ τάξη αντίστοιχα σε τέσσερα γενικά δημοτικά σχολεία. Οι τρεις παρακολουθούν 5 ώρες την βδομάδα σε ΤΕ και ένας μαθητής δέχεται ΠΣ με οικονομική στήριξη του γονέα. Ακόμη, τέσσερις μαθητές φοιτούν στην Α΄ και Β΄ τάξη αντίστοιχα σε τέσσερα γενικά γυμνάσια. Οι τρεις παρακολουθούν 3 ώρες τη βδομάδα σε ΤΕ και ένας μαθητής δέχεται ΠΣ από εκπαιδευτικό με γνωστικό αντικείμενο τις φυσικές επιστήμες, εξειδικευμένο σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Στα συνοδά χαρακτηριστικά των μαθητών συμπεριλαμβάνονται: διάγνωση Άσπεργκερ (Δροσινού et al., 2005, Δροσινού και Τασίου, 2008), δυσκολίες στην επικοινωνία, δυσκολίες λόγου και ομιλίας, Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ) και σύνθετες γνωστικές και συναισθηματικές δυσκολίες. Οι διδακτικές διαφοροποιήσεις σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν υπό την εποπτεία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε εθελοντική βάση από μέρους των εκπαιδευτικών και των γονέων. Οι πηγές για το μάθημα αξιοποίησαν έννοιες στο επίπεδο του γνωστικού αντικειμένου της τάξης, όπως αυτό παρουσιάζεται στα βιβλία σύμφωνα με τα ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ προσαρμοσμένα στην μαθησιακή ετοιμότητα, στις ικανότητες και στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, σύμφωνα με τις αρχές και τη φιλοσοφία του Πλαισίου του Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Προεδρικό διάταγμα, 301/1996).

Οι μαθητές είχαν διαφορετικά επίπεδα μαθησιακής και προεπαγγελματικής ετοιμότητας, ακαδημαϊκής επίτευξης στο επίπεδο των βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων στη γλώσσα και στα μαθηματικά, κοινωνικών δεξιοτήτων, δημιουργικών δραστηριοτήτων και αυτονομίας με έμφαση τα φυσιογνωστικά μαθήματα (βλ. Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Σχεδιασμός μελέτης: Το Δείγμα

Τμήματα Ένταξης και Παράλληλης στήριξης μαθητών με ΔΑΔ-ΦΑ.	Διδακτική διαφοροποίηση με τη χαρτογράφηση εννοιών με έμφαση τα φυσιογνωστικά μαθήματα			
	Δημοτικό σχολείο:		Γυμνάσιο:	
	4 μαθητές Ε' Τάξη	Στ' Τάξη	4 μαθητές Α' Τάξη	Β' Τάξη
Τμήματα Ένταξης	5 ώρες τη βδομάδα		3 ώρες τη βδομάδα	
	2 μαθητές	1 μαθητής	2 μαθητές	1 μαθητής
Παράλληλης στήριξης		1 μαθητής	1 μαθητής	

Το δείγμα παρείχε μία μικρή αντιπροσώπευση αυτιστικού πληθυσμού, ο οποίος κυριαρχείται από αγόρια σε ποσοστό περίπου τέσσερα προς ένα (Ehlers & Gillberg, 1993). Όλοι οι μαθητές είχαν αξιολογηθεί στο επίπεδο νοημοσύνης με την κλίμακα WASI (Wechsler Abbreviated Scale of Intelligence) με τιμές του νοητικού πηλίκου που κυμαίνονταν από 76 μέχρι 120, με μέσο όρο 98 (Παπαγεωργίου, 2005).

#### Διαδικασία διδακτικής διαφοροποίησης - Εκπαίδευση των μαθητών

Όλοι οι μαθητές διδάχτηκαν τον τρόπο δημιουργίας χάρτη εννοιών χειρόγραφα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε η εμπλοκή ενός γονέα μαθητή της Β' γυμνασίου, ο οποίος ενίσχυσε την ιδέα και εφαρμογή της διαφοροποίησης με ένα πρόγραμμα Η/Υ που ονομάζεται Inspiration, το οποίο σχεδιάστηκε για να φτιάχνει χάρτες εννοιών στον Η/Υ. Επίσης, στους μαθητές τόσο της συμβατικής όσο και του τμήματος ένταξης εξηγήθηκε η διδακτική διαφοροποίηση απλά, συνοπτικά με την οπτικοποίηση των εννοιών που επιλέγονται στο περιεχόμενο του μαθήματος, με σκοπό να τους βοηθήσει στην κατανόησή του ως προς τις «έννοιες», τους «συνδετικούς κρίκους» και τις «προτάσεις-θεωρήματα». Αυτή τη γενική εισαγωγή ακολούθησε μία άσκηση, στην οποία ο μαθητής θα μπορούσε να αναγνωρίσει έννοιες και συνδετικές λέξεις μέσα σε προτάσεις και έπειτα μπορούσε να δημιουργήσει τις δικές του προτάσεις ακολουθώντας το σχήμα «έννοια-σύνδεσμος-έννοια». Έπειτα όλη η ενταξιακή τάξη συνεργάστηκε στη δημιουργία ενός χάρτη εννοιών στον πίνακα με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και οι μαθητές ατομικά ολοκλήρωσαν στο τετράδιο ένα επιπλέον χάρτη για το προσωπικό τους αγαπημένο ενδιαφέρον. Η χαρτογράφηση εννοιών χρησιμοποιήθηκε ως κεντρική διαφοροποιημένη στοχευμένη δραστηριότητα στα φυσιογνωστικά μαθήματα, με σκοπό να ενισχυθεί η κατανόηση του μαθήματος.

*Ένταξη διδακτικών διαφοροποιήσεων στο Πρόγραμμα Σπουδών*

Δύο θέματα διδάχτηκαν διαφοροποιημένα σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση και η ανθρώπινη ανάπτυξη. Κάθε θέμα αναπτύχθηκε σε διάρκεια έξι εβδομάδων με δύο μονόωρα μαθήματα την εβδομάδα. Ένας εκπαιδευτικός ΠΣ χρησιμοποίησε Η/Υ με το πρόγραμμα Inspiration σε συνεργασία με το γονέα για να φτιαχτούν τέσσερα φυλλάδια με εργασίες για τη χαρτογράφηση εννοιών για κάθε θέμα, οι οποίες ήταν κατάλληλες για τις δυνατότητες του υποστηριζόμενου μαθητή.

*Πειραματικός σχεδιασμός διδακτικών διαφοροποιήσεων- Υποθέσεις*

Ο πειραματικός σχεδιασμός των διδακτικών διαφοροποιήσεων έθεσε βαθμούς ελευθερίας ως προς τις συνθήκες ελέγχου κατανόησης του περιεχομένου στα θέματα του μαθήματος. Η κεντρική υπόθεση επικεντρώθηκε στην πιθανή απόδοση γύρω από τα διαβαθμισμένα επίπεδα δυσκολίας στην κατανόηση. Επίσης διερεύνησε τη στενή συνεργασία των εκπαιδευτικών των ΤΕ και ΠΣ με τον εκπαιδευτικό της συμβατικής τάξης ως προς τη διασφάλιση του επιπέδου πολυπλοκότητας και οποιαδήποτε διαφοροποίηση στην πολυπλοκότητα του θέματος από τη μία ενταξιακή συνθήκη – γενική τάξη στην άλλη – της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

**Η αξιολόγηση της κατανόησης του θέματος με διαφοροποιημένες στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας και ασκήσεις**

Τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ακολούθησε η αξιολόγηση της κατανόησης του θέματος με διαφοροποιημένες στοχευμένες δραστηριότητες - ασκήσεις. Αυτές οι ασκήσεις δομήθηκαν με τη μορφή ερωτηματολογίων σε βασικές περιοχές του περιεχομένου του ΑΠΣ για τα θέματα, σχεδιάστηκαν διαφοροποιημένα, σύμφωνα με τα διαφορετικά επίπεδα μαθησιακής ετοιμότητας και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και ζητούσαν από τους μαθητές να γράψουν απαντήσεις της μιας ή δύο λέξεων σε κάθε ερώτηση.

Εκτός του ερωτηματολογίου, δόθηκε και μία εργασία χαρτογράφησης εννοιών ως μέρος της διαδικασίας της αξιολόγησης της κατανόησης του μαθήματος. Η διαφοροποιημένη εργασία της χαρτογράφησης ομοίως προσαρμόστηκε στα διαφορετικά ακαδημαϊκά επίπεδα των μαθητών. Οι παράμετροι των εργασιών χαρτογράφησης ήταν διαφορετικές, ώστε να υπάρχει διαφοροποίηση ανάλογη των διαφορετικών επιπέδων. Όμως, όλοι οι μαθη-



τές ενεπλάκησαν στην ίδια διαδικασία παραγωγής του εννοιολογικού χάρτη. Για κάθε θέμα οι λέξεις και οι εικόνες που δόθηκαν ήταν ίδιες και για 15 λεπτά κλήθηκαν να δημιουργήσουν ένα εννοιολογικό χάρτη για ένα θέμα της άσκησης. Για τη βαθμολόγηση των εννοιολογικών χαρτών των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν στην ίδια αξιολόγηση δύο διαδικασίες (Yin, Vanides, Ruiz-Primo, Ayala & Shavelson, 2004; Novak & Gowin, 1984). Η αξιολόγηση έδινε υψηλότερη βαθμολογία στους συνδετικούς κρίκους των εννοιών από ότι στις έννοιες σε μορφή καταλόγου εικόνων· έτσι οι δια-σύνδεσμοι και οι αυθεντικές έννοιες έπαιρναν περισσότερους βαθμούς.

## Αποτελέσματα

### *Ποσοτική ανάλυση*

Κάθε μαθητής απέκτησε ένα αποτέλεσμα στο ερωτηματολόγιο και στον χάρτη γενικών ιδεών και των δύο θεμάτων. Το τελικό αποτέλεσμα του χάρτη των γενικών ιδεών, συμπεριέλαβε όλα τα αποτελέσματα που δόθηκαν για τις εισηγήσεις των χαρτών, τον αριθμό των γενικών ιδεών που δεν χρησιμοποιήθηκαν για να καλύψουν την εργασία και τέλος τον αριθμό των γενικών ιδεών με έναν σύνδεσμο, με δυο συνδέσμους, με τρεις συνδέσμους και τα λοιπά. Αυτό που είναι ένα μεγάλο κατόρθωμα σε σχέση με το μέγεθος του δείγματος είναι τα κριτήρια των διδακτικών διαφοροποιήσεων του Cohen (Field, 2005). Οι βασικές διαφορές στα αποτελέσματα της συνθήκης της μαθησιακής διαδικασίας με τη «χαρτογράφηση εννοιών» βρέθηκε αυξημένη συγκριτικά με τις συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης της επίδοσης στην κατανόηση του μαθήματος. Αυτό δείχνει ότι η χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη μαθησιακή διαδικασία με τη «χαρτογράφηση εννοιών» στα μαθήματα ασκεί θετική επίδραση στις ικανότητες των μαθητών να διατηρούν και να ανακαλούν πληροφορίες με μία τυποποίηση, η οποία βοηθάει στην ολοκλήρωση περισσότερων παραδοσιακών εργασιών. Επιπλέον, αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές ανακαλούν το υλικό που έχουν διδαχτεί διαφοροποιημένα με μεγαλύτερη ευκολία, όταν οι στρατηγικές της μαθησιακής διαδικασίας με τη «χαρτογράφηση εννοιών» εντάσσονται στο εννοιολογικό περιεχόμενο του μαθήματος.

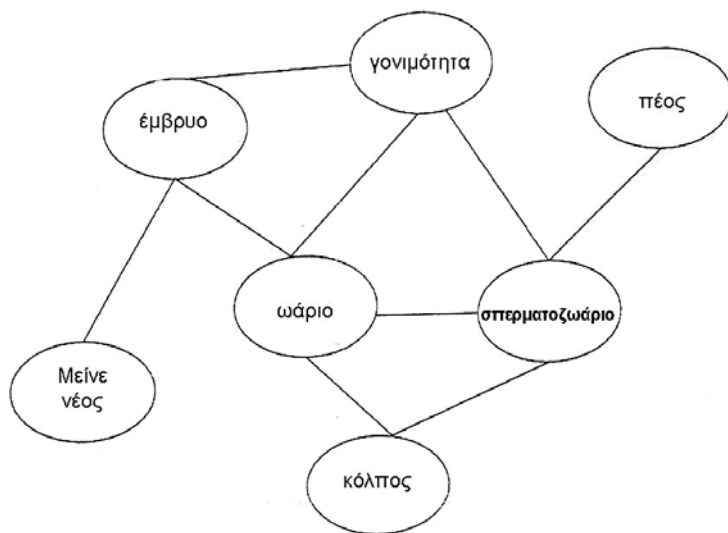
### *Ποιοτικά παραδείγματα*

Στις εικόνες που ακολουθούν παρουσιάζονται ποιοτικά παραδείγματα στην αξιολόγηση της κατανόησης μαθητών μετά από τις διδακτικές διαφο-

ροποιήσεις με τη χαρτογράφηση εννοιών. Το λογισμικό χρησιμοποιήθηκε για να αναπαραστήσει στη μελέτη μας την πραγματική χαρτογράφηση εννοιών του μαθητή για τη διευκόλυνση της παρουσίασης του άρθρου. Εντούτοις, το αποτέλεσμα της χαρτογράφησης έχει ταιριάσει με την πραγματική εργασία των μαθητών και την εναλλαγή της τεχνοτροπίας οπτικοποίησης των εννοιών του μαθήματος.

Στην εικόνα (2) παρουσιάζεται η χαρτογράφηση εννοιών με επτά διασυνδεδεμένες σκέψεις που καθορίζουν τις συνδέσεις με συγκεκριμένους προορισμούς, παρά ταύτα φαίνεται ότι οι μαθητές με ΔΑΔ-ΦΑ δεν κατανοούν τον τρόπο που αυτές οι ιδέες συνδέονται.

Εικόνα 2: Μαθητής Α. Θέμα 1 - κατάσταση χαρτογράφησης εννοιών



Στην εικόνα (3) παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο ο μαθητής αναπαριστά ό,τι έχει μάθει, αλλά και τον τρόπο που οι έννοιες μέσα στο θέμα είναι συνδεδεμένες και είναι ικανός να το εκφράσει αυτό με το να χρησιμοποιεί με λειτουργικό τρόπο την επιστημονική ορολογία στη γλώσσα, όπως τις έννοιες «γονιμοποιεί» και «εκσπερματίζει». Επίσης είναι αξιοσημείωτο ότι ενώ ο μαθητής ακόμα δεν χρησιμοποιεί βέλη μέσα στον χάρτη του ο προορισμός των σχέσεων μεταξύ των εννοιών είναι φανερός εξαιτίας της γλώσσας που χρησιμοποιεί μέσα στους συνδέσμους.

Εικόνα 3: Μαθητής Β. Θέμα 1 – κατάσταση χαρτογράφησης εννοιών

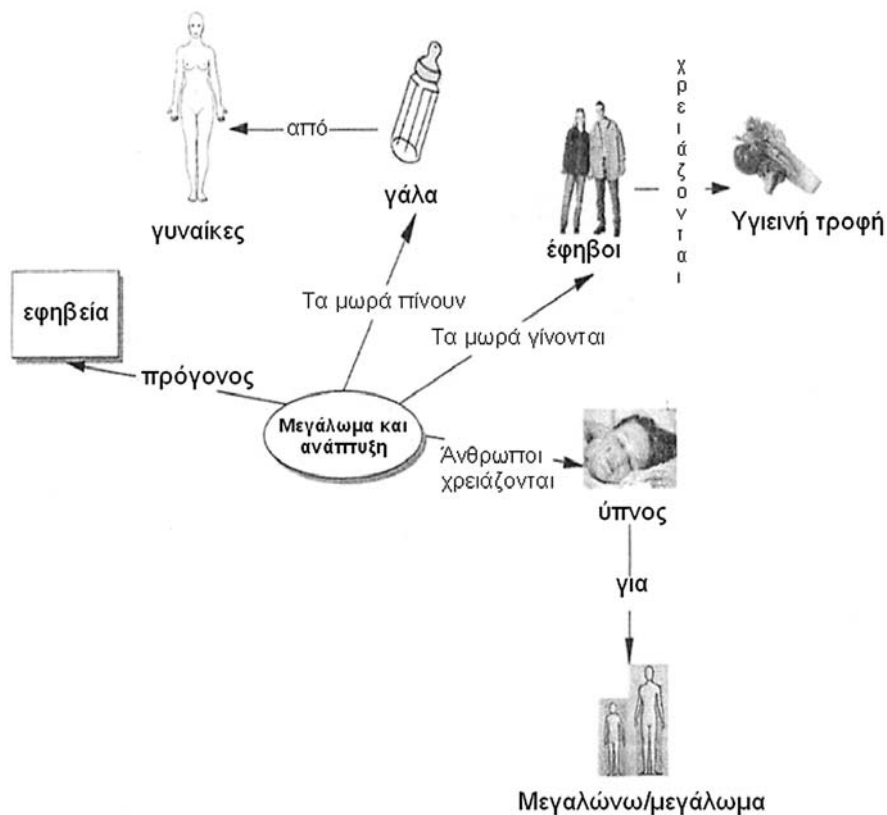


Οι εικόνες (4) και (5) απεικονίζουν τον τρόπο που οι μαθητές σχεδίασαν την χαρτογράφηση εννοιών χρησιμοποιώντας εικόνες στη θέση των λέξεων. Στην εικόνα (4) παρουσιάζεται ο μαθητής Γ, ο οποίος φαίνεται ότι χρησιμοποίησε επτά εικόνες, με μία λανθασμένη επιλογή. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η εικόνα (6) στην οποία ο ίδιος μαθητής χρησιμοποιεί και τις 15 από τις εικόνες που παρέχονται και δημιουργούν ένα επιπλέον πραγματικό σενάριο σχετικά με την κατανόηση της έννοιας («άρρωστος»). Αυτός ο εννοιολογικός χάρτης δείχνει ότι μία καινούρια γνώση έχει αποκτηθεί με την οπτικοποίηση της φυσικής ανάπτυξης του ίδιου του μαθητή στην εφηβεία αλλά και την πηγή, το σκοπό των αντισωμάτων – στο βαθμό όπου οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν μία πραγματική σκέψη και να μεταφέρουν την καινούρια τους γνώση. Ο ίδιος ο μαθητής έχει επίσης αρχίσει να συνδέει κάποιες έννοιες με περισσότερες από μία. Αυτό πιστοποιεί μία σημαντική ανάπτυξη, καθώς τα παιδιά με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού συχνά προσπαθούν να αναγνωρίσουν πολλαπλές σχέσεις μεταξύ των εννοιών. Επιπλέον, υπάρχει μία πολύ ορατή διαφορά μεταξύ των συνθέσεων που ο μαθητής Γ έχει δώσει στη χαρτογράφηση εννοιών, προτείνοντας μία αλλαγή στην ικανότητα του

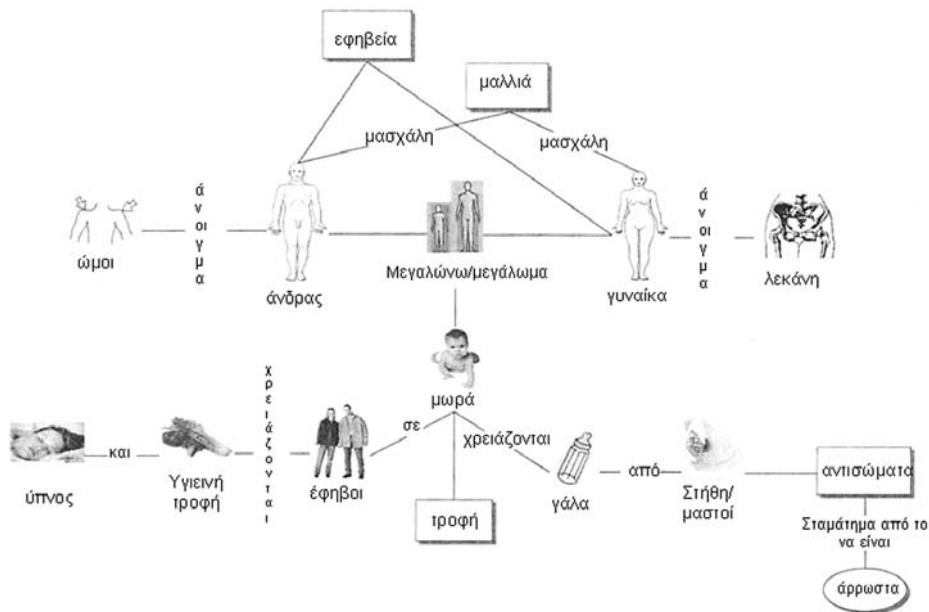
## Μέντορας

να οργανώσει και να τοποθετήσει τις πληροφορίες για το θέμα. Αυτό παρέχει θετικά συμπεράσματα για τη διδακτική διαφοροποίηση με τη «χαρτογράφηση εννοιών» σε μαθητές με ΔΑΔ-ΦΑ, επειδή μέσω αυτής της μαθησιακής διαδικασίας επιτρέπει να αναπτύξουν τις οργανωτικές τους δυνατότητες και την ικανότητα να κερδίσουν μία γενική εννοιολογική άποψη ή ακόμη να καταλάβουν τη «δομή» ενός θέματος.

Εικόνα 4: Μαθητής Γ. Θέμα 1 – κατάσταση χαρτογράφησης εννοιών



Εικόνα 5: Μαθητής Γ. Θέμα 1 – κατάσταση χαρτογράφησης εννοιών



### Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα αυτής της εργασίας υποστηρίζουν τη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη μαθησιακή διαδικασία με τη «χαρτογράφηση εννοιών» σε μαθητές με ΔΑΔ-ΦΑ. Μία θετική επιρροή βρέθηκε στην ικανότητα των μαθητών να συγκερατούν και να ανακαλούν τις πληροφορίες μετά τη μεσολάβηση της διαφοροποιημένης μαθησιακής διαδικασίας με τη «χαρτογράφηση εννοιών». Η βελτίωση των μαθητών ήταν μεγαλύτερη με αυτήν την παρέμβαση από ό,τι μετά την τυπική πρακτική διδασκαλία. Αυτό δείχνει ότι οι μαθητές είναι ικανοί να γενικεύσουν πληροφορίες που έχουν μάθει σε μία τυποποίηση χαρτογράφησης εννοιών με άλλες μεθόδους απομνημόνευσης. Αυτά τα ευρήματα εμφανίζονται στην έρευνα του Carol et al. (2004), ο οποίος αναφέρει ότι οι εννοιολογικοί χάρτες βοηθούν τους μαθητές με ΔΑΔ-ΦΑ να μαθαίνουν και να θυμούνται πληροφορίες που συμπεριλαμβάνονται στους θεματικούς ή στους αντικειμενικούς χάρτες. Τα θετικά ευρήματα αυτής της εργασίας με τη διαφοροποιημένη διδακτική της εννοιολογικής χαρτογράφησης είναι σύμφωνα με προηγούμενες μελέτες οι οποίες ερευνούσαν τα θετικά αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας «χαρτο-

γράφηση εννοιών» για μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Anderson-Inman et al., 1998, Griffin et al., 1995, Ritchie & Volk, 2000). Συνεπώς, η χαρτογράφηση εννοιών μπορεί να αποδειχθεί ένα χρήσιμο εργαλείο για να υποστηρίξει την αποτελεσματική εκπαιδευτική παρέμβαση σε μαθητές με ΔΑΔ-ΦΑ.

Το φύλλο εργασίας που δόθηκε στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και αξιολόγησης στους μαθητές με τη «χαρτογράφηση εννοιών» περιείχε εννοιολογικά κενά με μερικές από τις έννοιες να λείπουν. Οι μαθητές κλήθηκαν να ανακαλύψουν ποιες έννοιες, από μία λίστα, ανήκουν σε ένα εννοιολογικό κενό – που αναπαρίσταται ως «φούσκα» στον χάρτη. Αυτή η διαδικασία εμπλέκει μαθητές οι οποίοι κατανοούν τις σχέσεις μίας έννοιας με έως άλλες δύο έννοιες ή γεγονότα. Μερικοί από τους μαθητές ενδέχεται να έχουν δυσκολία στο να δημιουργήσουν την δική τους χαρτογράφηση εννοιών από αβεβαιότητα στο τρόπο επεξεργασίας. Σε αντίθεση, η διαφοροποιημένη διδακτική εργασία στη μαθησιακή διαδικασία με τη «χαρτογράφηση εννοιών» φαίνεται να συμφωνεί με κάποιες αρχές του Θεραπευτικού και Εκπαιδευτικού Προγράμματος TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children), το οποίο αναφέρεται στη Διδασκαλία Παιδιών με Αυτισμό και προβλήματα επικοινωνίας παρέχοντας στοχευμένες δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας και ασκήσεις που στοχεύουν στην ατομική ανάπτυξη της αυτονομίας. Αυτές οι αρχές συμπεριλαμβάνουν δομικές ασκήσεις με έναν τρόπο που κάνει ξεκάθαρες και σαφείς τις προσδοκίες τόσο του παιδιού όσο και του διδάσκοντος (Mesibov, 2005). Η εκπλήρωση αυτών των κριτηρίων μπορεί να εξηγήσει, γιατί οι μαθητές εξατομικεύουν την διαφοροποιημένη εργασία με τη «χαρτογράφηση εννοιών» και τη βρίσκουν ως πιο ενδιαφέρουσα από ότι οι μη διαφοροποιημένες δραστηριότητες στο φύλλο εργασίας. Αυτή η διαπίστωση μας οδηγεί στον παιδαγωγικό στοχασμό να σκεφτούμε για την παρέμβαση αυτό που πήγε καλά, αυτό που δε λειτούργησε και τι θα μπορούσε να αλλάξει. Στην κατεύθυνση αυτή το TEACCH προτείνει τροποποιήσεις με οπτικές διαφοροποιήσεις στις περιπτώσεις που οι μαθητές με ΔΑΔ-ΦΑ δυσκολεύονται χωρίς βοήθεια να συμπληρώσουν την διαφοροποιημένη εργασία στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας με την «χαρτογράφηση εννοιών». Εδώ, αποτελεί προϋπόθεση ο εξειδικευμένος εκπαιδευτικός στη διαχείριση προβλημάτων των ατόμων με Αυτισμό να σκεφτεί να εξασφαλίσει μία εμπλουτισμένη δομημένη επαναδιαφοροποιημένη και στοχευμένη κατάλληλα δραστηριότητα.

Τέλος, θα αναφέρουμε το ερώτημα ενός μαθητή ο οποίος έλεγε κατά την διάρκεια της δόμησης του εννοιολογικού χάρτη ότι «είμαι πολύ κακός στο να ξέρω πώς να ξεκινήσω [μία χαρτογράφηση εννοιών]». Εντούτοις, όταν συμ-

βούλευσαν τον μαθητή να χρησιμοποιεί τον τίτλο του θέματος σαν ένα αρχικό σημείο, ο μαθητής ήταν τότε ικανός να ξεκινήσει την εργασία και να συνεχίσει ανεξάρτητα για 15 ολόκληρα λεπτά. Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί σχεδίαζαν μια διαφοροποιημένη παρέμβαση με στόχο την ανάπτυξη της αυτονομίας στην εργασία, ενώ ταυτόχρονα παρείχαν ένα «αρχικό σημείο» για τη διδακτική εργασία με τη «χαρτογράφηση εννοιών». Αυτά τα «αρχικά σημεία» παρέχουν ένα δομικό θεμέλιο για τους μαθητές να κατασκευάσουν, αλλά και να αφαιρέσουν την αρχική αβεβαιότητα για το πώς να ξεκινήσουν.

### Περιοχές για περαιτέρω έρευνα

Μία ενδιαφέρουσα προέκταση στην εργασία μας θα ήταν η ανάπτυξη περαιτέρω έρευνας με αντικείμενο τη διερεύνηση της χρήσης του λογισμικού με υπολογιστές από τους μαθητές με ΔΑΔ-ΦΑ (Bell & Potter, 2004), με έμφαση στη διδακτική διαφοροποίηση της μαθησιακής διαδικασίας με τη «χαρτογράφηση εννοιών», αλλά και με τη δημιουργία για τη μελέτη του θέματος φύλλου εργασίας. Σύμφωνα με αυτό το λογισμικό οι μαθητές που έχουν προσβασιμότητα στη δημιουργία εννοιολογικών χαρτών στον υπολογιστή, μπορούν εύκολα να μεταφέρουν, να τυποποιήσουν νέες συνδέσεις μεταξύ των εννοιών και να αυξήσουν τα μαθησιακά οφέλη.

### Συμπεράσματα

Η χαρτογράφηση εννοιών μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά από τους εκπαιδευτικούς ως στρατηγική κατανόησης μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, με σκοπό να βοηθήσουν τους μαθητές στα ήδη υπάρχοντα μαθήματα του ΑΠΣ να τα θυμούνται και να τα ανακαλούν. Εντούτοις, απαιτείται περαιτέρω επιστημονική διερεύνηση σχετικά με την καταλληλότητα διαφορετικών μεθόδων χαρτογράφησης εννοιών για μαθητές με ΔΑΔ-ΦΑ. Ενδεικτικά παραθέτουμε μερικά ερωτήματα από τη μελέτη μας, για παράδειγμα, μπορεί η χρήση αντιπροσωπευτικών εικόνων από το διαδίκτυο να βοηθήσει τους μαθητές με την ένταξή τους στη μαθησιακή διαδικασία ως οπτικοποιημένη «χαρτογράφηση εννοιών»; Ακόμη, πόσο σημαντική είναι για τους μαθητές η δόμηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τη «χαρτογράφηση εννοιών»; Τι αντίκτυπο θα μπορούσε να έχει στη μάθησή τους η χρήση της μαθησιακής διαδικασίας «χαρτογράφηση εννοιών» στους μαθητές με ΔΑΔ-ΦΑ; Επιπλέον απαιτείται έρευνα για να διερευνηθούν οι πτυχές της διαφοροποιημένης διαδικασίας και το θετικό τους αποτέλεσμα στην αξιολόγηση της κατανόησης του μαθήματος και πώς αυτές μπορούν να ενισχυθούν περαιτέρω.

## Βιβλιογραφία

- Anderson-Inman, L., Ditson, L. A. & Ditson, M. T. (1998). 'Computer-based concept mapping: promoting meaningful learning in science for students with disabilities', *Information Technology and Disabilities*, 5 (1-2) [online at <http://www.rit.edu/~easi/itd/itdv5n12/article2.htm>, ημ/νία ανάσχυσης 10-12-10].
- Attwood, T. (1998). *Asperger's Syndrome: a guide for parents and professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Bel, E. & Potter, D. (2004). *Computer Applications for People with Autism*. London: National Autistic Society.
- Caron, M. J., Mottron, L., Rainville, C., Chouinard, S. (2004) 'Do high functioning persons with autism present superior spatial abilities?', *Neuropsychologia*, 42, 467-481
- Cooper, G. (1998). 'Research into cognitive load theory and instructional design' [online at <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.uk/at:4711/LEHRTEXTE/Cooper98.html>, ημ/νία ανάσχυσης 10-12-10].
- Cooperative Education Agency (2001) 'Children with Asperger's syndrome: characteristics/learning styles and intervention strategies' [online at <http://www.cesa7.k12.wi.us/sped/autism/Autism.pdf>, ημερ. ανάσχυσης 101210 ].
- Δροσινού, Μ. (2001, α). Μελέτη πάνω στον αυτισμό. Γλάσκωβη 2000. Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 4:83-105. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. ISBN 1108-4715.
- Δροσινού, Μ. (2001, β) Τάξεις Αυτισμού στο δημόσιο ειδικό σχολείο, Le Treffle για παιδιά δευτεροβάθμιας ηλικιακά εκπαίδευσης (14-22 χρόνων) στην Βαλλών (γαλλόφωνη κοινότητα) του Βελγίου. *Ανοιχτό Σχολείο*, 81:44-45, 82:42-45.
- Δροσινού, Μ. (2003 α.). Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση και εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα στον Αυτισμό. Σύγχρονο νηπιαγωγείο, αφιέρωμα στην ειδική αγωγή, μέρος 2ο, 31:8-21.
- Δροσινού, Μ. (2003, β). Η ανάπτυξη επικοινωνίας σε παιδιά με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, «πνευματική αναπηρία» και «βαρύ» αυτισμό. *Νέα Παιδεία*, 107:110-132.
- Δροσινού, Μ. (2003, γ). Μερικά οπτικοποιημένα χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτισμό. Σημείωμα σε θέματα ειδικής αγωγής. Σύγχρονο νηπιαγωγείο, αφιέρωμα στην ειδική αγωγή, μέρος 2ο, 31:26-29.
- Δροσινού, Μ. (2004). Προφορικός Λόγος σε περιπτώσεις αυτισμού και πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ). Απόπειρες κατανόησης και ανάπτυξης διδακτικής μεθοδολογίας. Εξαμηνιαία Έκδοση του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών "Επικοινωνία", 5-20, Αθήνα, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Δροσινού, Μ. και Τασίου, Α.. (2008). Παιδαγωγικό Πρόγραμμα κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με σύνδρομο Asperger. *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*, 70:22-28.
- Δροσινού, Μ. Κατσουράκη, Λ., Λαζούρα, Κ., και Μπάτσου, Τ. (2005). Εξατομικευμένο διδακτικό Πρόγραμμα στην υποστήριξη ανεπαρκειών στη συναισθηματική οργάνωση σε μαθητή με υψηλό λειτουργικό αυτισμό (Asperger) . *Μαρασλειάκο Βήμα*, 6:7-35.
- Echlers, S. & Gillberg, C. (1993). 'The epidemiology of Asperger syndrome: a total population study', *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34 (8), 1327-1350.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage Publications.
- Frith, U. & Happe, F. (1994). 'Autism : beyond "theory of mind"', *Cognition*, 50 (1-3), 115-132.
- Frith, U. (2003). 'What do imaging studies tell us about the neural basis of autism?', in M Rutter (ed.) *Autism: neural basis and treatment possibilities*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Griffin, C. C., Malone, L. D. & Kameenui, E. J. (1995). 'Effects of graphic organizer instruction on fifth-grade students', *The Journal of Educational Research*, 89 (21), 98-107.



- Happe, F. (1997). 'Central coherence and theory of mind in autism : reading homographs in context', *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 1-12.
- Happe, F. (1999). 'Autism : cognitive deficit or cognitive style?', *Trends in Cognitive Sciences*, 3 (6), 216-222.
- Hodgdon, L. Q. (1995). 'Solving social-behavioural problems through the use of visually supported communication', in K. Quill (ed.) *Teaching Children with Autism: strategies to enhance communication and socialization*. New York: Delmar.
- Jordan, R. & Powell, S. (1996). *Understanding and Teaching Children with Autism*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Mesibov, G. (2005). 'Learning styles of students with autism', [online at <http://www.teacch.com/learningstyles.html>, ημ/νία ανάσυρσης 10-12-10].
- Νόμος 3699, ΦΕΚ Α', 199/2-10-2008, για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Novak, J. D. & Gowin, D. B. (1984). *Learning How to Learn*. Cambridge University Press.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. ([www.pi-schools.gr/](http://www.pi-schools.gr/) Τμήμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης/ δραστηριοτήτων Μαθησιακής Ετοιμότητας/Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης/ Υπόδειγμα Εξατομικευμένου διδακτικού προγράμματος, ημ/νία ανάσυρσης 10-02-11 ).
- Παπαγεωργίου, Β.Α. (2005). *Ψυχιατρική παιδιών και εφήβων*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Peeters, T. (1997). *Autism: from theoretical understanding to educational interventions*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- Ring, H. A., Baron-Cohen, S. B., Wheelwright, S., Williams, S. C. R., Brammer, M., Andrew, C. & Bullmore, E. T. (1999). 'Cerebral correlates of preserved cognitive skills in autism: a functional MRI study of embedded figures task performance', *Brain*, 122 (7), 1305-1315
- Ritchie, D. & Volkl, C. (2000). 'Effectiveness of two generative learning strategies in the science classroom', *School Science and Mathematics*, 100 (2), 83-89.
- Roberts, V, and Joiner, R. (2007). Investigating the efficacy of concept mapping with pupils with autistic spectrum disorder. *British Journal of Special Education*, Vol,34 (3): 127-135.
- Rodgers V, (2000). 'Visual perception and Asperger syndrome: central coherence deficit or hierarchization deficit?', *Autism*, 4 (3), 321-329.
- Russell, J. (2002). 'Cognitive theories of autism', in J. E. Harrison & A. M. Owen (eds) *Cognitive Deficits in Brain Disorders*. London: Martin Dunitz Ltd.
- Tissot, C. & Evans, R. (2003). 'Visual teaching strategies for children with autism', *Early Child Development and Care*, 173 (4), 425-433.
- Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (1996). *Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής*. Προεδρικό Διάταγμα.
- Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2009 β). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας*. Βιβλιοτετράδιο μαθητή. *Ψυχοκινητικότητα: Αδρή και Λεπτή Κινητικότητα-Προσανατολισμός στο χώρο-Ο ρυθμός και ο Χρόνος- Πλευρώση*. Εκδ. Γ' Επαυξημένη, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2009 δ). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας*. Βιβλιοτετράδιο μαθητή. *Συναισθηματική Οργάνωση: Αυτοσυναίσθημα, Ενδιαφέρον για μάθηση, συνεργασία με τους άλλους*. Εκδ. Γ' Επαυξημένη, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2009 ε). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας*. α) Προφορικός λόγος, β) ψυχοκινητικότητα, γ) Νοητικές Ικανότητες, δ) Συναισθηματική Οργάνωση. Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Εκδ. Δ' Επαυξημένη, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2009, α). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας*. Βιβλιοτετράδιο μαθητή: Προφορικός λόγος: Ακρόαση-Συμμετοχή στο διάλογο περιμένοντας τη σειρά- Έκφραση σαφής και ακριβής. Εκδ. Γα' Επαυξημένη, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

- Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2009, γ). Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλιοτετράδιο μαθητή, Νοητικές Ικανότητες: Οπτική μνήμη-Ακουστική Μνήμη-Λειτουργική- Μνήμη- Συγκέντρωση Προσοχής-Λογικομαθηματική σκέψη-Λογικοί Πίνακες. Εκδ. Γ' Επαυξημένη, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Yin, Y., Vanides, J., Ruiz-Primo, M. A., Ayala, C. C. & Shavelson, R. J. (2005). ' Comparison of two concept mapping techniques: implications for scoring, interpretation, and use', *Journal of Research in Science Teaching*, 42 (2), 166-184.

# Διερεύνηση Παραμέτρων της Κοινωνικής Ταυτότητας Ατόμων με Τύφλωση

Βασίλειος Αργυρόπουλος

*Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας*

Πολυξένη Τζήκα

*5ο Δημοτικό Σχολείο Αχαρνών*

## Περίληψη

Η παρούσα πιλοτική έρευνα μελετά και αναλύει τις οικογενειακές και σχολικές εμπειρίες, καθώς και τις κοινωνικές δράσεις δώδεκα ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης σε σχέση με τη διαμόρφωση της κοινωνικής τους ταυτότητας. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων και αφορούσε κυρίως στο επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης με έμφαση στα ζητήματα κινητικότητας και προσανατολισμού, στις εμπειρίες τους μέσα από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, καθώς και στη συμμετοχή τους σε σωματεία τυφλών, έχοντας κάθε φορά ως πλαίσιο αναφοράς την αναπηρία τους. Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων αναδεικνύει τη διαμορφωτική επιρροή δυνάμεων που εκπορεύονται τόσο από οικογενειακά και σχολικά πλαίσια όσο και από κοινωνικά, με εξισορροπητικό παράγοντα τα ατομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, όπου και τελικά φαίνεται να διαμορφώνουν την αυτοεικόνα τους και κατά επέκταση την κοινωνική τους ταυτότητα.

## Abstract

In this pilot study, the educational, familial, and social experiences of twelve persons with severe visual impairments are explored and analyzed in

---

*Ο κ. Βασίλειος Αργυρόπουλος είναι Επίκουρος Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.*

*Η κ. Πολυξένη Τζήκα είναι Ειδική Παιδαγωγός, 5ο Δημοτικό Σχολείο Αχαρνών.*

relation to their social identity. Semi-structured interviews were conducted and the themes of the interviews involved the participants' education, especially in orientation and mobility, as well as the participants' experiences from familial and societal contexts – such as associations for the blind – which were pertinent to their disability. The qualitative analysis highlighted the dynamic mapping which consisted of influences which seemed to stem from family and school contexts as well as from societal context. It seems that despite the impact of these influences, the participants' personal traits also played a certain role in constituting their self image and social identity as well.

## Εισαγωγή

Η έννοια του ορισμού της κοινωνικής ταυτότητας βασίζεται σε μια συνδυαστική προσέγγιση θεωρητικών υποβάθρων. Από τους σύγχρονους μελετητές άλλοι την αναλύουν βασισιμένοι στην αυτο-αντίληψη και στην αυτογνωσία και άλλοι στο σύνολο των ψυχολογικών και κοινωνικών παραγόντων που επιδρούν και αποτελούν τη βάση για τη διαμόρφωσή της (Zavalloni & Louis-Guerin, 1996). Ο Tajfel (1982) την ορίζει ως τη γνώση του ατόμου ότι είναι μέλος μιας ή περισσότερων κοινωνικών ομάδων, μαζί με την αξία και τη συναισθηματική σημασία αυτής της ιδιότητας.

Σύμφωνα με την κοινωνική ψυχολογία η ταυτότητα διαμορφώνεται μέσα στην κοινωνία και συγκεκριμένα μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση, από την ανάληψη κοινωνικών ρόλων, από τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων και από τη συμμετοχή στις κοινωνικές δομές (Fiske, Lindsey, & Gilbert, 1998). Η ταυτότητα είναι κάτι το ουσιαστικό και δυναμικό και υπόκειται σε αλλαγές, καθώς αναπτύσσονται με δυναμικό τρόπο οι σχέσεις του κάθε ατόμου με το κοινωνικό περιβάλλον (Wilton, 1998).

Με βάση τα παραπάνω, η μελέτη των παραγόντων της διαμόρφωσης της ταυτότητας βασίζεται τόσο στη μελέτη του ίδιου του ατόμου όσο και του περιβάλλοντος του. Σύμφωνα με τον Bandura (1977), τα αίτια της συμπεριφοράς του ατόμου είναι δυνατόν να εκληφθούν ως αποτέλεσμα της λεγόμενης τριαδικής αμοιβαιότητας (triadic reciprocity), δηλαδή ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ τριών παραγόντων: του ατόμου και γενικά των ατομικών του χαρακτηριστικών, του περιβάλλοντος και γενικά των περιβαλλοντικών μεταβλητών και της συμπεριφοράς του ατόμου, η οποία γενικά επηρεάζει και επηρεάζεται από τις προηγούμενες δύο ομάδες.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η δυναμική διαμόρφωση κοινωνικής ταυτότητας βασίζεται στο πόσο καλά γνωρίζει κάποιος τον ίδιο του τον

εαυτό (self concept), αλλά και στη συνειδητοποίηση ότι αποτελεί μια ξεχωριστή ύπαρξη. Οι οπτικές πληροφορίες βοηθούν τα βλέποντα παιδιά να αντιληφθούν τη μοναδικότητα τους και να κατανοήσουν τη χωροχρονική και χωροταξική δομή του περιβάλλοντος στο οποίο ζουν. Μαθαίνουν δηλαδή από νωρίς ότι οι εμπειρίες τους μπορεί να διαφέρουν από τις εμπειρίες των άλλων και εξαιτίας αυτής της διαφορετικότητας δημιουργείται μια δυναμική ισορροπία (Cole & Cole, 2002· Warren, 1994). Αντίθετα, πολλά παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης επικεντρώνονται σε ασυνεχείς πληροφορίες που εκλαμβάνουν από το περιβάλλον –ή που τους παρέχει το περιβάλλον κυρίως μέσω αφής ή/και ακοής– μη κατορθώνοντας να προσλάβουν τον πλούτο της τυχαίας γνώσης (random knowledge) και στη συνέχεια να δυσκολεύονται να ενοποιήσουν αυτή τη γνώση σε ολοκληρωμένα γνωστικά δομήματα (Ferrell, 2006). Αυτό βέβαια συμβαίνει διότι ο αριθμός των απτικών εμπειριών –αλλά και των ακουστικών– είναι σημαντικά μικρότερος από τον αριθμό των οπτικών εμπειριών των βλέπόντων παιδιών. Θα πρέπει όμως να αναφερθεί ότι παρόλο που μπορεί η συχνότητα των απτικών εμπειριών να υπολείπεται της αντίστοιχης οπτικής εμπειρίας, η απτική αντίληψη αποτελεί ένα ολοκληρωμένο και πολυδιάστατο σύστημα δημιουργίας γνωστικών δομών. Η σημαντικότητα της καλλιέργειας της απτικής αντίληψης για τα τυφλά παιδιά είναι τεράστια και πρέπει να αναγνωρίζεται και να υποστηρίζεται από όλους τους εκπαιδευτικούς, ανεξάρτητα σε ποιο εκπαιδευτικό πλαίσιο εργάζονται (γενικό/ενταξιακό ή ειδικό). Για το λόγο αυτό η απτική αντίληψη, εξαιτίας της πολυπαραγοντικότητάς της, χαρακτηρίζεται ως πολυεπίπεδη και πολυσύνθετη διαδικασία (Millar, 1994· Katz, 1989).

Σύμφωνα με την Wolffe (1999) τα παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης συχνά δεν κατανοούν τον κύκλο της ζωής τους, δηλαδή ότι κάποτε ήταν μωρά και στο μέλλον θα γίνουν ενήλικες. Υπάρχουν φορές που οι δάσκαλοι ανακαλύπτουν ότι οι μαθητές με αναπηρία όρασης έχουν ανεπαρκή γνώση για το ιστορικό τους και ασαφείς ιδέες για το μέλλον τους. Όταν όμως οι τελευταίοι συνειδητοποιούν την ανεπάρκεια τους είναι πολύ πιθανό να μεταβληθεί αρνητικά το επίπεδο αυτοεκτίμησης τους, με επιπτώσεις σε συμπεριφορά και στάση ζωής (Tuttle & Tuttle, 2004). Για αυτό και υπάρχει αυξημένη επικινδυνότητα οι νεαροί ενήλικες με σοβαρά προβλήματα όρασης να βιώσουν την κοινωνική απομόνωση μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η έρευνα των Gold, Shaw και Wolffe (2010), όπου σύμφωνα με τα δεδομένα τους μόνο το 40% των νέων με σοβαρά προβλήματα όρασης συμμετέχει σε δραστηριότητες της κοινότητας στην Αμερική, ενώ οι υπόλοιποι φαίνεται ότι μένουν με την οικογένειά τους μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο.

Η κοινωνική ταυτότητα είναι άμεσα συνυφασμένη με το πρίσμα των παραγόντων που συνθέτουν το κοινωνικό περιβάλλον (άμεσο και διευρυμένο) σε συνδυασμό με την αναπτυσσόμενη αυτό-αντίληψη (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Οι πρώτες εμπειρίες κάθε παιδιού λαμβάνουν χώρα μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον. Την οικογένεια την συνθέτουν ξεχωριστά άτομα με ξεχωριστές προσωπικότητες και οι σχέσεις που τα χαρακτηρίζουν είναι αρκετά περίπλοκες. Έτσι είναι λογικό η κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης να διαφέρει αρκετά από περιβάλλον σε περιβάλλον (Warren, 1994).

Ερευνητικά δεδομένα που αφορούν άτομα με προβλήματα όρασης, υποστηρίζουν ότι η διαμόρφωση της αυτο-αντίληψης γίνεται μέσα από τις σχέσεις με σημαντικά πρόσωπα της ζωής ενός ατόμου και επηρεάζεται από τις θετικές και αρνητικές εμπειρίες στο σχολικό και οικογενειακό πλαίσιο (George & Duquette, 2006· Huurrey, Komulainen, & Aro, 1999· Lopez-Justicia, Pichardo, Amezcua, & Fernandez, 2001) καθώς και από την εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων με έμφαση αυτών της καθημερινής διαβίωσης και αυτόνομης κίνησης (Sacks & Silberman, 2000). Στα περιβάλλοντα που το παιδί νιώθει ασφάλεια και αποδοχή από τους γονείς του, μπορεί πιο εύκολα να αποδεχθεί την αναπηρία του αυξάνοντας έτσι και την αυτοεκτίμησή του (Griffin-Shirley & Nes, 2005· Tuttle & Tuttle, 2004).

Σκοπός της παρούσας πιλοτικής έρευνας ήταν η ανάλυση και χαρτογράφηση εκείνων των παραμέτρων που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας των ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης, μέσα από τις εμπειρίες τους σε σχολικά, οικογενειακά, κοινωνικά και προσωπικά πλαίσια.

## Μέθοδος

### *Συμμετέχοντες*

Στην έρευνα συμμετείχαν 12 άτομα ηλικίας από 17 έως 51 ετών (Μ.Ο.=32,5). Εννέα από τους 12 συμμετέχοντες ήταν άτομα με ολική απώλεια όρασης (οι πέντε ήταν εκ γενετής τυφλοί, ενώ για τους υπόλοιπους τέσσερις η χρονολογική απώλεια όρασης ήταν πριν την ηλικία των 3 ετών), ενώ οι υπόλοιποι τρεις είχαν σοβαρά προβλήματα όρασης. Τα κύρια αίτια της τύφλωσης ή των σοβαρών προβλημάτων όρασης των συμμετεχόντων οφείλονταν κυρίως σε α. συγγενή καταρράκτη, β. συγγενές γλαύκωμα, γ. ατροφία του οπτικού νεύρου και δ. μελαγχρωστική αμφιβληστροειδοπάθεια.

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας και τη Διεθνή Ταξινόμηση Ασθενειών, το ήπιο και σοβαρό πρόβλημα όρασης αποδίδονται με τον όρο μειωμένη όραση, ενώ η μειωμένη όραση σε συνδυασμό με την τύφλωση αποδίδονται συνολικά με τον όρο πρόβλημα όρασης (WHO, 2011). Πιο συγκεκριμένα, ως μειωμένη όραση χαρακτηρίζεται εκείνη που το μέτρο της οπτικής οξύτητας είναι μεγαλύτερο ή ίσο από 3/60 και μικρότερο ή ίσο από 6/18 ή όταν το εύρος του οπτικού πεδίου δεν ξεπερνά τις 20 μοίρες στο καλύτερο μάτι με την καλύτερη δυνατή διόρθωση. Ως τυφλότητα ορίζεται η οπτική οξύτητα που είναι μικρότερη από 3/60 ή η απώλεια οπτικού πεδίου σε λιγότερο από 10 μοίρες στο καλύτερο μάτι με την καλύτερη δυνατή διόρθωση (Mason, 1997· Resnikoff et al., 2004). Στην ίδια γραμμή ορισμού και καθορισμού της τύφλωσης ή των σοβαρών προβλημάτων όρασης βρίσκεται και η Αμερικανική Ιατρική Ένωση, όπου σύμφωνα με αυτή, τυφλό είναι το άτομο του οποίου η κεντρική οπτική οξύτητα είναι μικρότερη από 20/200 στο καλύτερο μάτι, ακόμα και με τη χρήση διορθωτικών φακών, ή το άτομο του οποίου η κεντρική οπτική οξύτητα είναι μεγαλύτερη από 20/200, αλλά το μέτρο της γωνίας του οπτικού του πεδίου στο καλύτερο μάτι δεν είναι μεγαλύτερη των 20 μοιρών. Ως μειωμένη όραση ορίζεται η οπτική οξύτητα που κυμαίνεται μεταξύ 20/70 και 20/200 (Koestler, 2004).

Όλοι οι συμμετέχοντες στην παρούσα πιλοτική έρευνα χαρακτηρίζονται ως νομικά τυφλοί. Το νομοθετικό πλαίσιο στην Ελλάδα ορίζει ως νομικά τυφλό το άτομο που με τη χρήση διορθωτικών φακών έχει οπτική οξύτητα μικρότερη του 1/20 της φυσιολογικής όρασης. Με βάση το ίδιο πλαίσιο ως άτομο με μειωμένη όραση ορίζεται εκείνο που η οξύτητα της όρασής του με τη χρήση διορθωτικών φακών βρίσκεται μεταξύ 1/20 και 1/10 της φυσιολογικής οπτικής οξύτητας (ΦΕΚ191Α'/23.8.1979).

#### *Συλλογή και ανάλυση δεδομένων*

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη διεξαγωγή συνεντεύξεων. Ακολουθήθηκε ο τύπος της ημιδομημένης συνέντευξης η οποία οργανώθηκε γύρω από τρεις βασικούς άξονες: α. στις εμπειρίες των ατόμων από την οικογένεια, β. στις εμπειρίες από το σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (σωματεία και σύλλογοι τυφλών), και γ. στις εμπειρίες σε προσωπικό επίπεδο που είχαν σχέση με την απώλεια όρασης.

Η δομή και οι άξονες συγκρότησης της ημι-δομημένης συνέντευξης στηρίχθηκαν σε μια παρόμοια έρευνα που έγινε για την ανεύρεση παραγόντων που διαμορφώνουν και συνιστούν την κοινωνική ταυτότητα κωφών ατόμων (Nikolarazi & Hatzikakou, 2006), αλλά και σε σχετικά βιβλιογραφικά ερευ-

νητικά δεδομένα που φαίνεται να επηρεάζουν τη διαμόρφωση του πλαισίου της κοινωνικής ταυτότητας (βλ. Εισαγωγή).

Για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις ακολουθήθηκε η διαδικασία που προτείνει ο Dey (1993) όσον αφορά τη διάκριση και δημιουργία κατηγοριών. Σύμφωνα με αυτή τη τεχνική (bit by bit method), τα δεδομένα μελετώνται προσεκτικά, οι πληροφορίες αναλύονται και δίνεται προσοχή σε κάθε μικρό στοιχείο που μπορεί να περιλαμβάνεται στις συνεντεύξεις και να αποτελεί ανεξάρτητη νοηματική μονάδα. Τα στοιχεία αυτά ομαδοποιήθηκαν και αποτέλεσαν τις κατηγορίες μεσαίας τάξης (middle order approach, βλ. Αποτελέσματα).

Η αναζήτηση της αξιοπιστίας (reliability), (Pierangelo & Giuliani, 2002· Robson, 2002) όσον αφορά το είδος των κατηγοριών και υποκατηγοριών έγινε με δύο αξιολογητές (interrater reliability), και υπολογίστηκε ότι η αναλογία συμφωνίας ( $P_0$  = proportion of agreements) για τις κατηγορίες που διακρίθηκαν μέσα από τις μεταγραφές των συνεντεύξεων είχε υψηλή τιμή ( $P_0$  = 0,96).

## Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα οργανώθηκαν και παρουσιάζονται σύμφωνα με τους τρεις βασικούς άξονες που συνιστούσαν τις ημιδομημένες συνεντεύξεις (βλ. παραπάνω), παρέχοντας δεδομένα σχετικά με α. το οικογενειακό περιβάλλον, β. το σχολικό περιβάλλον, γ. τους συλλόγους ή σωματεία και δ. το προσωπικό πλαίσιο των συμμετεχόντων.

### A. Οικογενειακό περιβάλλον

Όλα τα άτομα που ρωτήθηκαν μεγάλωσαν με τους γονείς τους και είχαν ένα με δύο αδέρφια. Σπάνιες ήταν οι περιπτώσεις που στην οικογένεια υπήρχε και κάποιο άλλο μέλος με αναπηρία. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ένα άτομο, του οποίου ο αδερφός είχε ακριβώς το ίδιο πρόβλημα όρασης και ένα ακόμη άτομο, που η αδερφή του παρουσίαζε ελαφρά νοητική καθυστέρηση.

Σχέσεις με το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον

Οι εννέα από τους συμμετέχοντες παρουσιάστηκαν να έχουν πολύ καλές έως άριστες σχέσεις με την οικογένειά τους: «Γενικότερα, οι σχέσεις με τους δικούς μου ήταν πολύ καλές. Ποτέ δε μου είπαν ότι δεν μπορώ ή δε μου απαγόρευσαν να κάνω κάτι, και πάντα συζητούσαμε τα όποια ζητήματα προέκυπταν». Οι υπόλοιποι τρεις συμμετέχοντες φάνηκε να αντιμετωπίσαν δυσκολίες στη σχέση τους με την οικογένειά τους: «Ως τυφλός ήταν πάντα δύσκολη



η επικοινωνία μαζί τους, έπρεπε να παλέψω τόσο μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, όσο και μέσα στην οικογένεια», «...είχαν την αντίληψη ότι δε θα μπορέσω να κάνω κάτι στη ζωή μου και ότι η αδερφή μου θα πρέπει να με φροντίζει και να με προσέχει πάντα. Για τον ίδιο λόγο έφεραν και αντιρρήσεις, όταν τους είπα ότι ήθελα να παντρευτώ και ιδιαίτερα γιατί και η γυναίκα μου έχει προβλήματα όρασης».

### *Οικογένεια και ενημέρωση*

Τέσσερα από τα 12 άτομα δήλωσαν ότι η οικογένειά τους δεν τους έδωσε κάποιες πληροφορίες σχετικά με το πρόβλημα όρασης που είχαν: «Οι γονείς μου ζούσαν σε χωριό κι έτσι πίστευαν και αυτοί, όπως και όλοι, ότι όταν ένα παιδί γεννιέται με πρόβλημα στην όραση είναι καταδικασμένο για μια ζωή...». Οι άλλοι έξι συμμετέχοντες είχαν ενημερωθεί από την οικογένειά τους πάνω στο θέμα της αναπηρίας τους, ενώ οι υπόλοιποι δύο ανέφεραν ότι η οικογένειά τους άργησε επίτηδες να τους ενημερώσει σχετικά με την αναπηρία τους, γιατί με αυτόν τον τρόπο πίστευαν ότι τους προστάτευαν: «Οι γονείς μου προσπάθησαν να μη μου πουν από νωρίς ποιο ακριβώς είναι το πρόβλημα όρασης, για να μη με στενοχωρήσουν....συγκεκριμένες πληροφορίες έμαθα σε μεγαλύτερη ηλικία».

Αξίζει να σημειωθεί πως σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχόντων, οι οικογένειες τους δε γνώριζαν για τα προγράμματα κινητικότητας και προσανατολισμού και όταν ενημερώθηκαν σχετικά με αυτά είχαν μεγάλες επιφυλάξεις και φόβο για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης αυτής. Τέσσερις οικογένειες είχαν και αρνητική στάση ως προς τη συμμετοχή σε τέτοια προγράμματα και μάλιστα τα χαρακτήρισαν ως επικίνδυνα.

### *Β. Σχολικό περιβάλλον*

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν ότι είχαν μια σχετικά καλή σχολική ζωή. Παρολαυτά υπήρχαν προβλήματα με καθηγητές και συμμαθητές, αλλά τα φαινόμενα – όπως οι ίδιοι δήλωσαν – ήταν «υποφερότα».

### *Σχέσεις αλληλεπίδρασης με εκπαιδευτικούς*

Στις σχέσεις αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευτικούς τα δεδομένα ήταν μοιρασμένα. Έξι στους 12 συνεντευξιαζόμενους δήλωσαν ότι είχαν καλές σχέσεις με τους καθηγητές τους, αν και δεν είχαν κάποια εξειδικευμένη γνώση: «...οι καθηγητές μου ήταν επίσης πολύ καλοί. Με βοηθούσαν πολύ και με αντιμετώπιζαν ως ισότιμο μέλος. Μου μαγνητοφώνουσαν την ύλη των

μαθημάτων και αρκετές φορές έγραφαν σε μεγέθυνση τα κύρια σημεία του μαθήματος...». Ενώ οι άλλοι έξι συμμετέχοντες φάνηκε να έχουν προβλήματα με τους εκπαιδευτικούς που συνάντησαν στα σχολεία που φοίτησαν. Δύο από αυτούς μάλιστα, χαρακτήρισαν τους καθηγητές αυστηρούς και ότι δεν θέλησαν να βρουν τρόπους για να βοηθήσουν: «...Δεν είχα τη στήριξη που θα έπρεπε να είχα από όλους τους καθηγητές... ήμουν η μόνη με προβλήματα όρασης και δεν ασχολήθηκε κανείς για να με βοηθήσει», «Ενώ οι εκπαιδευτικοί μου έλεγαν να είμαι συνεχώς με παρέα και να μην είμαι μόνος, από την άλλη έλεγαν στα άλλα παιδιά να μην με κάνουν παρέα».

### *Σχέσεις αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές*

Οκτώ από τα 12 άτομα περιέγραψαν τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους ως πολύ καλές: «Με τους συμμαθητές μου είχα πολύ καλές σχέσεις από το νηπιαγωγείο ως το λύκειο. Μάλιστα από τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού έπαψαν να με αντιμετωπίζουν και ως αμβλύωπα». Ενώ οι υπόλοιποι τέσσερις συμμετέχοντες χαρακτήρισαν τη σχέση με τους συμμαθητές τους προβληματική, τουλάχιστον μέχρι να αποκτήσουν κάποιες σταθερές φιλίες: «Στο γυμνάσιο ειδικά στην αρχή δεν είχα φιλίες... τα παιδιά δεν με ήθελαν στην παρέα τους ή σχολίαζαν αρνητικά τον τρόπο που περπατώ και το πρόβλημα της όρασής μου... μάλλον τους φαινόταν κάπως...στο λύκειο όμως είχα αποκτήσει κάποιες σταθερές φιλίες».

### *Σχολείο και παρεχόμενη εκπαίδευση*

Αυτό που επισημάνθηκε από όλους σχεδόν τους συμμετέχοντες και το ανέφεραν ως αρνητική εμπειρία ήταν το ελλειμματικό επίπεδο εκπαίδευσης που έλαβαν και σε επίπεδο εκπαιδευτικού υλικού και σε επίπεδο εξειδικευμένου προσωπικού: «...δεν είχαμε υλικό και υποδομές, όπως ηλεκτρονικούς υπολογιστές, μεγεθυντικά μηχανήματα κλπ, και αυτό δυσκόλευε την κατάσταση κατά πολύ», «Τότε εμείς είχαμε μια πινακίδα και μια μηχανή Braille που συνεχώς κολλούσε», «...επίσης, δεν υπήρχε η δυνατότητα στο σχολείο να ασχοληθεί κανείς μαζί μου και αρκετές φορές ήμουν μόνος μου».

### *Συμμετοχή στα σχολικά δρώμενα*

Επτά από τα 12 άτομα θεωρούσαν ότι συμμετείχαν επαρκώς στις σχολικές δραστηριότητες και σε όλα γνωστικά αντικείμενα, εκτός ίσως από κάποια μαθήματα, όπως η γυμναστική: «Συμμετείχα τόσο σε ομάδες όσο και

στις εκδηλώσεις», «Ναι, συμμετείχα αρκετά όπου μπορούσα, και όπου αντιμετώπιζα δυσκολίες οι συμμαθητές και οι καθηγητές μου ήταν πρόθυμοι να με βοηθήσουν». Οι υπόλοιποι πέντε συμμετέχοντες θεωρούσαν ότι η συμμετοχή τους δεν ήταν επαρκής, δεν είχαν πρόσβαση σε όλες τις δραστηριότητες και αρκετές φορές ένιωθαν αποκλεισμένοι.

#### Γ. Σωματεία/ Σύλλογοι

Όλα τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν μέλη συλλόγων τυφλών και θεωρούσαν την ύπαρξή τους πολύ σημαντική. Χαρακτηριστικά ανέφεραν: «Εκεί βρίσκεις ανθρώπους που σε καταλαβαίνουν και επίσης μπορείς να παρακολουθήσεις πολλά προγράμματα», «...Δίνουν γενικότερα ευκαιρίες στους ανθρώπους με προβλήματα όρασης να βγουν από τα σπίτια τους», «Πριν τη συμμετοχή μου στο σύλλογο δε γνώριζα τίποτα για τους τυφλούς, παρόλο ο ίδιος τυφλός... Δε γνώριζα για τη μηχανή Braille, δεν ήξερα για τους υπολογιστές, όλα αυτά τα έμαθα στο σύλλογο».

#### Δ. Προσωπικό πλαίσιο

Εδώ αναφέρονται στοιχεία που μπορεί να είχαν επηρεάσει την μορφή της καθημερινότητας των συμμετεχόντων, όπως είναι οι κοινωνικές τους σχέσεις (φίλοι, σύντροφοι), η χρήση βοηθημάτων, λευκού μαστουνιού, κ.α.

#### *Κινητικότητα και χρήση βοηθημάτων*

Τέσσερα από τα 12 άτομα ανέφεραν ότι έχουν πάντα κάποιο συνοδό μαζί τους για να μετακινούνται. Ένα άτομο χρησιμοποιούσε μόνο μαστούνι, ενώ τέσσερα άτομα χρησιμοποιούσαν τόσο μαστούνι όσο και συνοδό. Τέλος, τρία άτομα από τους συμμετέχοντες μετακινούνταν μόνοι τους με ελάχιστη χρήση μαστουνιού, χωρίς κάποια ιδιαίτερη δυσκολία, όπως δήλωσαν οι ίδιοι. Παρατίθενται σχετικά αποσπάσματα: «Χρησιμοποιώ μαστούνι, αλλά κυρίως έχω συνοδό. Γενικότερα δεν έχω πρόβλημα, αλλά όποιος πει ότι δεν τον επηρεάζει, θα πει ψέματα», «Θα ήθελα να μπορώ να μετακινούμαι μόνος μου, και ποιος δε θέλει, αλλά αν δεν υπήρχε ο συνοδός, δεν θα μπορούσα να κάνω κάποια πράγματα που μπορώ να κάνω τώρα». Χαρακτηριστικό είναι ότι επτά από τα 12 άτομα συμμετείχαν σε προγράμματα κινητικότητας και προσανατολισμού, παρά το γεγονός ότι υπήρχαν επιφυλάξεις (μικρές έως και μεγάλες) από τις οικογένειες τους.

Οι συμμετέχοντες έδωσαν επίσης πληροφορίες αναφορικά με σχετικά βοηθήματα που χρησιμοποιούσαν στην καθημερινότητά τους. Εννέα από τα

## *Μέντορας*

12 άτομα που ρωτήθηκαν χρησιμοποιούσαν κάποιο βοήθημα είτε στη σχολή, είτε στη δουλειά (π.χ. μαγνητόφωνο, υπολογιστή, μηχανή Braille). Οι οκτώ από αυτούς δήλωσαν ότι οι περισσότεροι φίλοι και συνάδελφοί τους δε δείχνουν να ενοχλούνται από οτιδήποτε μπορεί να τους βοηθήσει στην καθημερινότητά τους, απλά μερικές φορές τους παίρνει λίγο παραπάνω χρόνο να τα συνηθίσουν: «Χρειάζεται να χρησιμοποιώ κάποια πράγματα που βοηθούν εμένα και οι συνάδελφοι και οι φίλοι μου πρέπει να το αποδεχτούν και να συμβιβαστούν με αυτό», «Αρκετές φορές καταλαβαίνω ότι στην αρχή νιώθουν κάπως περίεργα, αλλά όταν συνηθίσουν δεν έχουν πρόβλημα, το θεωρούν πλέον δεδομένο». Μόνο δύο συμμετέχοντες ανέφεραν ότι συνάντησαν απότομη αντίδραση στη χρήση κάποιων βοηθημάτων σε τέτοιο βαθμό που τους δημιούργησε έκπληξη και αμηχανία.

## *Σχέσεις και φιλίες*

Όσον αφορά τις αναμνήσεις τους από τα παιδικά-νεανικά τους χρόνια, όλα τα άτομα που συμμετείχαν ανέφεραν ότι δε θεωρούσαν ότι είχαν επηρεαστεί από την οικογένειά τους στις επιλογές που έκαναν και στις φιλίες που δημιούργησαν, τουλάχιστον όχι σε μεγάλο βαθμό. Οι περισσότεροι ανέφεραν σχετικά με την τωρινή κοινωνική τους ζωή ότι όλοι έκαναν παρέες και είχαν σχέσεις τόσο με βλέποντα, όσο και με άτομα με προβλήματα όρασης: «...το αν κάποιος βλέπει ή δεν βλέπει δεν είναι κριτήριο για να τον βάλω σπίτι μου». Πάντως και σε αυτή την περίπτωση υπήρξαν τρεις συμμετέχοντες που δήλωσαν ότι μερικές φορές ένιωθαν ότι τα άτομα με προβλήματα όρασης τους καταλάβαιναν ίσως περισσότερο: «Με τα άτομα με προβλήματα όρασης νιώθουμε πιο καλά και πιο ασφαλείς».

## *Αποδοχή της αναπηρίας*

Εννέα από τα 12 άτομα ανέφεραν ότι αποδέχτηκαν ή εξοικειώθηκαν με την ύπαρξη της αναπηρίας τους σε σχετικά μικρή ηλικία, ενώ οι άλλοι τρεις συμμετέχοντες ανέφεραν ότι η αποδοχή του μεγέθους του προβλήματος ήρθε αρκετά αργά και ότι ήταν μια αρκετά επίπονη διαδικασία: «Ήξερα μετά από κάποια χρόνια τι πρόβλημα όρασης είχα, όμως συνειδητοποίησα την έκταση του θέματος, όταν πέθανε ο πατέρας μου και έπρεπε να πάρω τη ζωή στα χέρια μου», «...η εποχή της συνειδητοποίησης ήταν δύσκολη και απείχα αρκετό καιρό από όλα μέχρι να αποφασίσω αν θα μείνω απ' έξω ή αν θα παλέψω», «Είχα τρομερή σύγχυση όταν το έμαθα, καθώς συνειδητοποίησα κάτι που μεν ήδη βίωνα, αλλά όχι την έκτασή του».

## Συζήτηση

Επισημαίνεται πως η παρούσα έρευνα ήταν πιλοτική και οι παρακάτω θέσεις αποτελούν περισσότερο προτάσεις για συζήτηση και σε καμία περίπτωση δεν αποτελούν διατυπώσεις αιτιωδών σχέσεων.

Με βάση τα αποτελέσματα οι συμμετέχοντες διακρίθηκαν σε δύο ομάδες, με κριτήριο τη συμμετοχή τους σε προγράμματα εκπαίδευσης κινητικότητας και προσανατολισμού. Η 1η ομάδα αποτελούνταν από επτά συμμετέχοντες που παρουσιάζονται να έχουν αναπτύξει δεξιότητες κινητικότητας, προσανατολισμού και καθημερινής διαβίωσης, και να είναι γενικότερα ενεργοί σε εκδηλώσεις που αφορούν ψυχαγωγία και δράσεις του συλλόγου στον οποίο ανήκουν. Η 2η ομάδα αποτελούνταν από πέντε συμμετέχοντες, οι οποίοι, με βάση τα δεδομένα, φαίνεται ότι κατά την πορεία της ζωής τους αντιμετώπισαν πολλά προβλήματα και ως προς την αυτονομία της κίνησης και ως προς το βαθμό της κοινωνικής τους δράσης.

Το ενδιαφέρον στην παρούσα έρευνα εστιάζεται στη χαρτογράφηση θετικών και αρνητικών τάσεων μέσα στο οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο των συμμετεχόντων που άλλοτε τους διευκόλυναν και τους ενίσχυαν να αναπτυχθούν ως ανεξάρτητες και αυτόνομες προσωπικότητες και άλλοτε τους περιόριζαν (για παράδειγμα παρεμπόδιση στη συμμετοχή τους σε προγράμματα κινητικότητας και προσανατολισμού). Συγκεκριμένα, στην 1η ομάδα παρατηρήθηκε ότι τόσο το οικογενειακό όσο και το σχολικό περιβάλλον των τεσσάρων συμμετεχόντων ήταν πολύ θετικά και ενισχυτικά (συγκλίνουσες ή ομόρροπες θετικές τάσεις). Οι υπόλοιποι τρεις συμμετέχοντες της 1ης ομάδας είχαν θετικό οικογενειακό περιβάλλον, αλλά υπήρχαν κάποια άσχημα βιώματα στο σχολείο, τα οποία θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως μη ενισχυτικά (αντίρροπες τάσεις). Τέλος, οι οικογένειες όλων των συμμετεχόντων της 1ης ομάδας κράτησαν μια επιφυλακτική στάση – που εξέφραζε περισσότερο φόβο – για τα προγράμματα κινητικότητας και προσανατολισμού, χωρίς όμως να είναι αρνητικές ως προς τη συμμετοχή των παιδιών τους σε αυτά. Παρόλη τη διαφορετική δυναμική εικόνα των παραπάνω τάσεων, όλοι οι συμμετέχοντες της 1ης ομάδας εξελίχθηκαν σε άτομα με ανεξαρτησία κίνησης και με συμμετοχές σε πολλές κοινωνικές δράσεις, έτσι ώστε η απώλεια της όρασής τους να αποτελεί απλά ένα ατομικό χαρακτηριστικό.

Στη 2η ομάδα έχουμε συγκλίνουσες αρνητικές τάσεις ή ισχυρά αντίρροπες, καθώς τρεις από τους συμμετέχοντες, όπως προαναφέρθηκε στα αποτελέσματα, βίωσαν αρνητικές εμπειρίες τόσο μέσα στην οικογένεια όσο και στο σχολείο (συγκλίνουσες ή ομόρροπες αρνητικές τάσεις). Στην περίπτωση των υπόλοιπων δύο συμμετεχόντων της 2ης ομάδας, παρατηρήθη-

καν και πάλι μη συγκλίνουσες τάσεις, καθώς τα άτομα μεγάλωσαν σε ένα υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον μεν, αλλά οι αναμνήσεις τους από το σχολείο ήταν μάλλον αρνητικές (μη συγκλίνουσες ή αντίρροπες τάσεις). Σε αντίθεση με την 1η ομάδα, οι συμμετέχοντες της 2ης ομάδας φαίνεται να επηρεάζονται αρκετά από το ζήτημα της αναπηρίας τους, έτσι ώστε επικαλούμενοι ζητήματα ασφάλειας να μην αποζητούν την αυτονομία και ανεξαρτησία τους αναφορικά με το ζήτημα της κίνησής τους και για αυτό και να θεωρούν φυσική ή επιτακτική τη μόνιμη συνοδεία τους, με κόστος βέβαια τον περιορισμένο αριθμό των κοινωνικών τους επαφών. Άλλωστε, όπως ειπώθηκε και παραπάνω, οι οικογένειες τους ήταν και αυτές, όπως και στην 1η ομάδα, αρκετά έως πολύ επιφυλακτικές για την αποτελεσματικότητα και την ασφάλεια των προγραμμάτων κινητικότητας και προσανατολισμού.

Θα μπορούσε λοιπόν να υποστηριχτεί, χωρίς να γενικευτεί λόγω του περιορισμένου δείγματος, από τα παραπάνω πως όταν οι δυνάμεις των οικογενειακών και σχολικών πεδίων που επηρεάζουν το τυφλό άτομο είναι συγκλίνουσες ή ομόρροπες προς την ενίσχυση και υποστήριξη του ατόμου, κυρίως προς την αυτόνομη και ανεξάρτητη μετακίνησή του, τότε το άτομο έχει περισσότερες πιθανότητες να διαμορφώσει μια ταυτότητα όπου η απώλεια όρασης να αποτελεί απλά ένα ατομικό χαρακτηριστικό του και τίποτα παραπάνω. Από την άλλη πλευρά όταν οι δυνάμεις αυτές είναι συγκλίνουσες ή ομόρροπες προς τον περιορισμό του ατόμου, ή όταν αυτές οι δυνάμεις χαρακτηρίζονται ως αποκλίνουσες (για παράδειγμα, θετικά οικογενειακά βιώματα και σε συστηματική βάση αρνητικά σχολικά βιώματα), τότε το άτομο έχει περισσότερες πιθανότητες να διαμορφώσει ή να υιοθετήσει μια παθητική στάση απέναντι στην καθημερινότητα με απόσυρση από χώρους εργασίας, ψυχαγωγίας ή κοινωνικών δράσεων γενικότερα. Η δυναμική των οικογενειακών και σχολικών πεδίων είναι όντως σημαντικότερη, διότι η αυτό-αντίληψη διαμορφώνεται στα πλαίσια των σχέσεων με τα σημαντικά πρόσωπα της ζωής ενός ατόμου και επηρεάζεται τόσο από τις θετικές όσο και από τις αρνητικές εμπειρίες στο σχολείο και την οικογένεια (Lopez-Justicia et al., 2001· Lifshitz, Hen, & Weisse, 2007), κάτι που μπορεί να επισημάνθηκε στα δεδομένα της παρούσας έρευνας.

Επίσης, μελετώντας συνολικά τα δεδομένα και συγκρίνοντας τις δύο ομάδες των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα, φαίνεται ότι εκτός των δυνάμεων επιρροής που ασκούσαν τα οικογενειακά και σχολικά πλαίσια, υπήρχε και μια άλλη παράμετρος που επηρέαζε και διαμόρφωνε τελικά την ταυτότητα του κάθε συμμετέχοντα. Αυτή η παράμετρος ουσιαστικά αναφέρεται στη δυναμική της προσωπικότητας του κάθε ατόμου, που σύμφωνα με τους Webster και Roe (1998), θα μπορούσε να έχει συσχέτιση με

το κέντρο ελέγχου του που δρα ως ρυθμιστικός παράγοντας κι έτσι το άτομο αντιδρά με διαφορετικό τρόπο στα ερεθίσματα και στις δυνάμεις επιρροής που ασκούνται από το περιβάλλον του. Αυτό φάνηκε στην παρούσα πιλοτική έρευνα, διότι ενώ οι οικογένειες και των δύο ομάδων είχαν επιφυλάξεις για τη συμμετοχή και την αποτελεσματικότητα των παιδιών τους σε προγράμματα κινητικότητας και προσανατολισμού, τελικά μόνο οι συμμετέχοντες της πρώτης ομάδας εκπαιδεύτηκαν και μάλιστα συστηματικά στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό. Πρόκειται δηλαδή για μια δυναμική ισορροπία ανάμεσα στα ατομικά χαρακτηριστικά ενός ατόμου και των αλληλεπιδράσεών του με διάφορα πλαίσια (οικογενειακό, σχολικό, κοινωνικό, κ.λπ.) όπου μέσα από αυτή την αλληλεπίδραση παράγεται συμπεριφορά και σύμφωνα με τον Bandura (1977), μπορεί και επηρεάζει σημαντικά τη διαμόρφωση του κοινωνικού προφίλ του ατόμου (τριαδική αμοιβαιότητα, βλ. εισαγωγή). Είναι γνωστό ότι τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού προφίλ διαμορφώνονται μέσα στην κοινωνία και συγκεκριμένα μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση, αρχικά στο οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο και στη συνέχεια μέσα από την ανάληψη κοινωνικών ρόλων, από τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων και μέσα από τη συμμετοχή στις κοινωνικές δομές (Fiske, Lindsey, & Gilbert, 1998). Τα παιδιά δεν «απορροφούν» αυτόματα όσα μαθαίνουν μέσα από την αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον, αλλά η γνώση αυτή περνά μέσα από φίλτρα και μεσολαβητές που χαρακτηρίζουν το κάθε παιδί/άτομο ξεχωριστά και τελικά ερμηνεύονται με άξονα αναφοράς την ιδιοσυγκρασία του ίδιου του παιδιού (Cole & Cole, 2002).

Θα μπορούσε λοιπόν να υποστηριχτεί η άποψη ότι τα άτομα της πρώτης ομάδας, είχαν αναπτύξει θετικότερη αντίληψη της αυτοεικόνας τους και υψηλότερη αυτοεκτίμηση έχοντας να επιδείξουν αυτονομία κίνησης άρα και πολύ καλή ανάπτυξη απτικής και ακουστικής αντίληψης (βλ. εισαγωγή), και κοινωνικής δράσης, σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες της δεύτερης ομάδας. Παρόμοια ευρήματα βρίσκουμε και στις έρευνες των Παπαδόπουλου, Γουδήρα και Αγγελάκη (2009), όπου αναδεικνύεται η υπόθεση ότι η αυτονομία κίνησης στα άτομα με προβλήματα όρασης τους προσδίδει σιγουριά, υψηλότερη αυτοεκτίμηση με περισσότερο εσωτερικό κέντρο ελέγχου σε σύγκριση με τυφλά άτομα που δεν έχουν αναπτύξει δεξιότητες αυτόνομης κίνησης.

Επίσης μια γενικότερη θεώρηση των παραπάνω αποτελεί η κοινωνική θεώρηση της αναπηρίας. Παρατηρήσαμε ότι η 1η ομάδα παρουσίαζε τα χαρακτηριστικά των πρωτογενών πτυχών της αναπηρίας. Το πρόβλημα όρασης είναι ένα καθαρά βιολογικό ζήτημα το οποίο και τους επηρέαζε μόνο σε αυτό το επίπεδο. Αντίθετα, παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες της 2ης ομάδας εί-

χαν αναπτύξει χαρακτηριστικά των δευτερογενών πτυχών της αναπηρίας. Τα χαρακτηριστικά αυτά αναπτύσσονται μέσα από την αρνητική αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον και την κοινωνία (για παράδειγμα αρνητική κοινωνική στήριξη). Το πρόβλημα όρασης τους επηρεάζει καθημερινά στην κοινωνική τους ζωή κι έτσι τα άτομα αυτά έχουν διαμορφώσει μια διαφορετική ταυτότητα και συμπεριφορά από τους συμμετέχοντες της πρώτης ομάδας. Γενικότερα, τα αποτελέσματα αναδεικνύουν το ρόλο της κοινωνίας και της επιρροής της στο άτομο και υπάρχει συμφωνία με την άποψη του Vygotsky (Rieber & Carton, 1993) σύμφωνα με την οποία είναι πολύ σημαντικό να λαμβάνουμε υπόψη μας το πώς «βλέπει» η κοινωνία την αναπηρία, καθώς η αντιμετώπιση αυτή μπορεί να δημιουργήσει τις δευτερογενείς πτυχές της αναπηρίας, οι οποίες δημιουργούν πολύ πιο σοβαρά προβλήματα από τις πρωτογενείς που προέρχονται από το ίδιο το πρόβλημα. Για αυτό και ο Vygotsky θεωρεί ότι η αναπηρία είναι κοινωνικό ζήτημα και όχι προσωπικό (επίσης Δαφέρμος, 2002).

Τέλος, επισημαίνεται και πάλι πως η παρούσα έρευνα είναι πιλοτική και τα δεδομένα αυτής της έρευνας σε καμία περίπτωση δε θα μπορούσαν να γενικευτούν, αντίθετα δίνουν την αφορμή για προβληματισμό και συζήτηση. Είναι γεγονός πως μέχρι σήμερα δεν υπάρχουν σημαντικά ερευνητικά δεδομένα που να ερμηνεύουν με σαφήνεια τη σύνδεση ή συσχέτιση των εμπειριών ενός ατόμου με προβλήματα όρασης (μέσα από οικογενειακά, σχολικά και ευρύτερα κοινωνικά πλαίσια), με τη διαδικασία διαμόρφωσης της ταυτότητάς του, αλλά ούτε έχει αξιολογηθεί και η εικόνα του εαυτού σε σχέση με τους τομείς που θα μπορούσαν να έχουν διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του (Cook-Clampert, 1981· Warren, 1994). Για αυτό κρίνεται αναγκαία η διεξαγωγή συστηματικής έρευνας με περισσότερους συμμετέχοντες καλύπτοντας παράλληλα και ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών στρωμάτων.

## Βιβλιογραφία

- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Cole, M. & Cole, S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών - Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. (Βαε τόμος). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Cook-Clampert, D. (1981). The development of self-concept in blind children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 75(6), 233-238.
- Δαφέρμος, Μ. (2002). *Η πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vygotsky*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge.
- Ferrell, K. A. (2006). Your Child's Development. In M. C. Holbrook (Ed.), *Children with Visual Impairments-A Parent's Guide* (pp. 85-108). USA: Woodbine House



*Διερεύνηση Παραμέτρων της Κοινωνικής Ταυτότητας Ατόμων με Τύφλωση*

- Fiske, S., Lindsey, G., & Gilbert, D. (1998). *The Handbook of Social Psychology, Volume One*. New York and Oxford: Oxford University Press.
- George, A., & Duquette, C. (2006). The Psychosocial Experiences of a Student with Low Vision. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100(3), 152-163.
- Gold, D., Shaw, A., & Wolffe, K. (2010). The social lives of Canadian youths with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104(7), 431-443.
- Griffin-Shirley, N., & Nes, S. (2005). Self-esteem and Empathy in Sighted and Visually Impaired Preadolescents. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 99(5), 276-285.
- Huurre, T.M., Komulainen, E.J. & Aro, H.M. (1999). Social support and self-esteem among adolescents with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 93(1), 26 – 37.
- Katz, D. (1989). *The World of Touch* (edited and translated by L. E. Krueger). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Koestler, F. A. (2004). *The unseen minority: a social history of blindness in the United States*. New York: AFB Press.
- Lifshitz, H., Hen, I., & Weisse, I. (2007). Self-Concept, Adjustment to Blindness, and Quality of Friendship among Adolescents with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairments & Blindness*, 101(2), 96-107.
- Lopez-Justicia, M. D., Pichardo, M. C., Amezcua J. A., & Fernandez, E. (2001). The Self-Concepts of Spanish Children and Adolescents with Low Vision and Their Sighted Peers. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 95(3), 150-160.
- Μακροή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Πώς Αντιλαμβάνομαι τον Εαυτό μου II*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mason, H. (1997). Assessment of Vision. In H. Mason & S. McCall (Eds.), *Visual Impairment*, (pp. 51-63). London: David Fulton Publishers.
- Millar, S. (1994). *Understanding and Representing Space. Theory and Evidence from Studies with Blind and Sighted Children*. Oxford: Clarendon Press.
- Nikolarazi, M., & Hadjikakou, K. (2006). The Role of Educational Experiences in the Development of Deaf Identity. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(4), 477-492.
- Παπαδόπουλος, Κ., Γουδήρας, Δ., & Αγγελάκη, Κ. (2009). Αυτοεκτίμηση και Κέντρου Ελέγχου ενηλίκων με πρόβλημα όρασης. *Μέντορας*, 11, 42-55.
- Pierangelo, R., & Giuliani, G.A. (2002). *Assessment in Special Education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Resnikoff, S., Pascolini, D., Etyaale, D., Kocur, I., Pararajasegaram, R., Pokharel, G. P., & Mariotti, S. P. (2004). Global data on visual impairment in the year 2002. *Bulletin of the World Health Organization*, 82(11), 844 – 851.
- Rieber, R. W., & Carton, A. S. (Eds.). (1993). *The Collected Works of L.S. Vygotsky: Vol.2: The Fundamentals of Defectology*. New York: Plenum Press.
- Robson, C. (2002). *Real World Research* (2<sup>nd</sup> ed.) Oxford: Blackwell.
- Sacks, S., & Silberman, R. (2000). Social Skills. In A. Koenig & M. C. Holbrook (Eds.), *Foundations of Education*, (pp. 617-652). New York: American Foundation for the Blind Press.
- Tajfel, H. (1982). *Social Identity and Inter-group Relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tuttle, D. W., & Tuttle, N. R. (2004). *Self-Esteem and Adjusting With Blindness: The Process of Responding to Life's Demands*. Springfield: Charles C Thomas.
- ΦΕΚ191Αε/23.8.1979: Νόμος 958/1979. *Περί αντικατάστασης των άρθρων 1, 2 και 5 του Ν. 1904/1951 Περί προστασίας και αποκατάστασης των τυφλών*.
- Warren, D. H. (1994). *Blindness and children: An individual differences approach*. New York: Cambridge University Press.

- Webster, A. & Roe, J. (1998). *Children with Visual Impairments-Social interaction, language and learning*. London: Routledge.
- WHO (2011). Visual impairment and blindness. Fact Sheet No 282. (Διαθέσιμο on line <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/en/index.html>).
- Wilton, R. (1998). The Constitution of Difference: Space and Psyche in Landscapes of Exclusion. *Geoforum*, 29(2), 173-185.
- Wolfe, K. (1999). *Skills for success: a career education handbook for children and adolescents with visual impairments*. New York: American Foundation for the Blind Press.
- Zavalloni, M., & Louis-Guerin, C. (1996). *Κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση, Εισαγωγή στην εγώ-οικολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

# Η αντίληψη της έννοιας του θανάτου από εφήβους με νοητική καθυστέρηση

Μαρία Μαυρίδου

*Πανεπιστήμιο Μακεδονίας*

Λευκοθέα Καρτασίδου

*Πανεπιστήμιο Μακεδονίας*

Μαρία Πλατσίδου

*Πανεπιστήμιο Μακεδονίας*

## Περίληψη

Η ανασκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας αναδεικνύει ένα σημαντικό ερευνητικό έλλειμμα σχετικά με το πώς τα άτομα με νοητική καθυστέρηση αντιλαμβάνονται την έννοια του θανάτου. Η συγκεκριμένη έρευνα διερευνά τις αντιλήψεις εφήβων με νοητική καθυστέρηση αναφορικά με το θάνατο. Διεξήχθησαν ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις με 32 εφήβους με ήπια και μέτρια νοητική καθυστέρηση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι έφηβοι με νοητική καθυστέρηση (α) αντιλαμβάνονται την έννοια του θανάτου και (β) αποδίδουν την έννοια του θανάτου χωρίς διαστρεβλωμένες αντιλήψεις, όπως φανταστικά ή μυθικά στοιχεία, που να υπονοούν ελλιπή κατανόηση, ενημέρωση και πληροφόρησή τους.

---

*Η κ. Μαρία Μαυρίδου είναι Δασκάλα Ειδικής Αγωγής, ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Ν. Σερρών.*

*Η κ. Λευκοθέα Καρτασίδου είναι Επίκουρη Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.*

*Η κ. Μαρία Πλατσίδου είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εξελικτικής Ψυχολογίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.*

## Abstract

A lack of empirical evidence is noted in the Greek literature regarding the perceptions of death by individuals with mental retardation. The aim of the present study was to investigate the perceptions of adolescents with mild and moderate mental retardation regarding death. Thirty-two Greek adolescents with mild and moderate mental retardation were individually interviewed with semi-structured protocols. Results showed that adolescents with mental retardation are able to understand the meaning of death and give rational responses without imaginary or mythical elements which could imply lack of comprehension or information on the issue.

## Η αντίληψη του θανάτου από τα παιδιά και τους εφήβους

Διαχρονικά η έννοια του θανάτου έχει προσεγγιστεί θρησκευτικά, φιλοσοφικά και ιατρικά. Στον 20ό αιώνα η επιστημονική προσέγγιση του σώματος το αποσυνδέει από την ιερή του διάσταση, ενώ στον 21ο αιώνα, ο θάνατος αντιμετωπίζεται μέσα από την υπερβολή, που χαρακτηρίζει τον τρόπο ζωής, την απαξίωση και την προσβολή της ανθρώπινης υπόστασης. Παρ' όλο που ο σύγχρονος άνθρωπος αποφεύγει να μιλήσει για το θάνατο, τα παιδιά δεν έχουν αναστολές και πολύ συχνά στο παιχνίδι τους υποδύονται ότι πεθαίνουν ή ότι θανατώνουν, δίνοντας μέσα από το φανταστικό παιχνίδι ένα άλλο νόημα στην ίδια τη ζωή (Ντολτό, 2009).

Σύμφωνα με τους μελετητές, η ώριμη αντίληψη του θανάτου καθορίζεται από την κατανόηση των εξής διαστάσεων: καθολικότητα (παγκοσμιότητα) (όλα τα έμβια όντα κάποτε πεθαίνουν), μη αναστρεψιμότητα (καθετί νεκρό δεν μπορεί να ξαναζωντανέψει), διακοπή λειτουργιών (με το θάνατο σταματούν όλες οι λειτουργίες των οργάνων και του σώματος) και αιτιότητα (η αιτία του θανάτου είναι η διακοπή σωματικών λειτουργιών) (Λεονταρή, 2006· Παπαδάτου, 2005).

Ποιοι είναι όμως οι παράγοντες των ατομικών διαφορών που επηρεάζουν την αντίληψη των παιδιών και των εφήβων για το θάνατο; Στη βιβλιογραφία υποστηρίζεται ότι οι παράγοντες αυτοί είναι (α) η ηλικία και η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού (Bacqué, 2007· Herbert, 2008· Παπαδάτου, 2005): τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας και πιο προχωρημένης γνωστικής ανάπτυξης έχουν μια πιο ώριμη αντίληψη της έννοιας του θανάτου· (β) το πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον: όσο πιο εξοικειωμένα είναι τα άτομα με τις εμπειρίες και τις τελετουργίες του θανάτου τόσο πιο ώριμη είναι η αντίληψή τους για το θάνατο (Λεονταρή, 2006· Χατζηνικολάου & Αναγνωστοπούλου,

2010)· και (γ) το φύλο όσον αφορά στη συναισθηματική διάσταση της έννοιας του θανάτου, με τα κορίτσια να εκφράζουν περισσότερο φόβο από ό,τι τα αγόρια (Bacqué, 2007).

Ως προς την ηλικία, διαπιστώθηκε ότι οι έννοιες που χρησιμοποιούν τα παιδιά των 5-10 ετών για να κατανοήσουν το θάνατο είναι οι εξής: αποχωρισμός, ακινησία, μη αναστρεψιμότητα, αιτιότητα, διακοπή λειτουργιών, καθολικότητα, και απουσία αίσθησης (Kane, 1979, όπως αναφέρεται στο Herbert, 2008). Στην εφηβεία υπάρχει η αντίληψη της εικόνας και της εμφάνισης ενός πεθαμένου ατόμου και εκδηλώνεται ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις σωματικές αλλαγές που προκαλεί ο θάνατος (Σουμάκη, 2007). Οι έφηβοι συνειδητοποιούν τη μονιμότητα του θανάτου και αναπτύσσουν αφηρημένους συλλογισμούς, υποθέσεις ή ακόμα διαμορφώνουν και μια δική τους θεωρία (Herbert, 2008).

### **Η αντίληψη του θανάτου από τα άτομα με νοητική καθυστέρηση**

Διάφορες έρευνες που εξέτασαν την κατανόηση της έννοιας του θανάτου από εφήβους με νοητική καθυστέρηση εστίασαν στη γνωστική διάσταση (καθολικότητα, μη αναστρεψιμότητα, αιτιότητα και διακοπή λειτουργιών) και στη συναισθηματική διάσταση (διάφορες συναισθηματικές καταστάσεις, όπως φόβος, αποδοχή κ.λπ. είτε σε σχέση με τον προσωπικό θάνατο είτε σε σχέση με το θάνατο των άλλων) (π.χ. Bube, 2007). Σύμφωνα με τα παραπάνω, ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα άτομα με νοητική καθυστέρηση αντιμετωπίζουν με τον ίδιο τρόπο και ένταση όλες τις καταστάσεις απώλειας και θλίψης, όπως τα βιώνει και ο υπόλοιπος πληθυσμός (Bube, 2007· Luchtenband & Murphy, 1998· Thomas & Woods, 2008). Ωστόσο, άλλοι υποστηρίζουν το αντίθετο. Για παράδειγμα, η έρευνα των McEnoy, Reid και Guerin (2002) έδειξε ότι οι ενήλικες με νοητική καθυστέρηση δυσκολεύτηκαν να αποδώσουν σωστά την έννοια του θανάτου ως προς τη γνωστική, αλλά όχι και ως προς τη συναισθηματική διάσταση.

Τα άτομα με νοητική καθυστέρηση έχουν την εμπειρία του θανάτου από οικεία τους πρόσωπα ή από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, συνδέοντας το θάνατο με θρησκευτικές αντιλήψεις (π.χ. είναι θέλημα Θεού). Βιώνουν φόβο, σύγχυση, χιούμορ, στωικότητα, αλτρουισμό, πίστη στο Θεό, ανασφάλεια απέναντι στο θάνατο οικείων προσώπων και ιδιαίτερα των γονέων τους, ενώ επιδεικνύουν λιγότερη ανησυχία για τον προσωπικό τους θάνατο (Olson, 2008). Σε έρευνα του Bube (2007), που διενεργήθηκε με τη μέθοδο των συνεντεύξεων σε εφήβους με νοητική καθυστέρηση (μ.ό. ηλικίας 12:4), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο βαθμός της νοητικής καθυστέρησης είναι

σημαντικός παράγοντας για το επίπεδο κατανόησης της έννοιας του θανάτου, ενώ η ηλικία όχι.

Σε σχετική ελληνική έρευνα (Σούλης, 2000, σ. 901) που πραγματοποιήθηκε μέσω συνεντεύξεων διαπιστώθηκε ότι «παιδιά και έφηβοι 12 ως 15 ετών με μέτρια νοητική καθυστέρηση κατανοούν την έννοια του θανάτου κυρίως περιγραφικά, ενώ τα παιδιά μικρότερης ηλικίας (9 ως 12 ετών), παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στο να προσδιορίσουν την έννοια, ακόμη και σε αυτό το επίπεδο». Ωστόσο βρέθηκε ότι, παρόλο που, γενικά, τα παιδιά και οι έφηβοι αντιλαμβάνονται την έννοια του θανάτου, παραμένουν σε μια φανταστική και μυθική κατανόηση.

### Στόχος της παρούσας έρευνας

Με βάση τον παραπάνω προβληματισμό, η παρούσα έρευνα στόχο έχει να διερευνήσει την αντίληψη της έννοιας του θανάτου από εφήβους με νοητική καθυστέρηση. Πιο συγκεκριμένα, τα ερωτήματα της έρευνας είναι: (1) Πώς οι έφηβοι με νοητική καθυστέρηση αντιλαμβάνονται όψεις της έννοιας του θανάτου που σχετίζονται με τη γνωστική διάσταση, όπως καθολικότητα, μη αναστρεψιμότητα, αιτιότητα και διακοπή λειτουργιών; (2) Πώς η αντίληψη της έννοιας του θανάτου από τους εφήβους επηρεάζεται από παράγοντες ατομικών διαφορών, όπως το φύλο, η ηλικία και το επίπεδο νοητικής καθυστέρησης;

### Μέθοδος

#### *Συμμετέχοντες*

Στην έρευνα συμμετείχαν 32 μαθητές με νοητική καθυστέρηση που φοιτούσαν σε ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής, του Νομού της Κεντρικής Μακεδονίας. Το 46,9% (n=15) ήταν κορίτσια και το 53,1% (n=17) αγόρια. Το δείγμα χωρίστηκε σε δύο ηλικιακές ομάδες: (α) 13-15 ετών (40,6%, n=13) και (β) 16-19 ετών (59,4%, n=19). Όσον αφορά στο επίπεδο της νοητικής καθυστέρησης, το 31,2% (n=10) ήταν μαθητές με ήπια νοητική καθυστέρηση και το 68,8% (n=22) με μέτρια νοητική καθυστέρηση. Η διάγνωση της νοητικής καθυστέρησης έγινε από την ψυχολόγο του ΚΕΔΔΥ του Νομού το 2008, με τη χρήση της κλίμακας νοημοσύνης WISC-III (Γεώργας, Παρασκευόπουλος, Μπεξεβέγκης, & Γιαννίτσας, 1997).

### *Μέσο συλλογής δεδομένων*

Ως μέσο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Οι άξονες της συνέντευξης βασίστηκαν σε αντίστοιχες έρευνες των Bube (2007) και McEnoy, Reid και Guerin (2002) και περιλαμβάνουν ανοιχτές ερωτήσεις που εστιάζονται στη γνωστική διάσταση της αντίληψης της έννοιας του θανάτου:

Ορισμός (π.χ. Τι είναι ο θάνατος;)

Φυσική κατάσταση του σώματος (π.χ. Πώς καταλαβαίνεις ότι κάποιος έχει πεθάνει; Μπορεί ένας πεθαμένος να κινείται;)

Αιτιολογία (π.χ. Από τι μπορεί να πεθάνει κάποιος;)

Καθολικότητα (π.χ. Πεθαίνουν όλοι οι άνθρωποι;)

Μη αναστρεψιμότητα (π.χ. Μπορεί κάποιος που πέθανε να ξαναζωντανέψει;) και

Συνειδητοποίηση της διάρκειας ζωής και γνώση του χρόνου επιβίωσης (π.χ. Πόσο καιρό πιστεύεις ότι θα ζήσεις ακόμα;).

### *Διαδικασία*

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο σχολείο των μαθητών και είχε διάρκεια τρεις εβδομάδες (Μάρτιος 2010). Με τη βοήθεια της Κοινωνικής Λειτουργού και της Ψυχολόγου του σχολείου, έγινε η γνωριμία της ερευνήτριας (που είναι η πρώτη συγγραφέας) με τους μαθητές, στους οποίους εξηγήθηκε ο σκοπός και η διαδικασία των συνεντεύξεων. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια ενός προγράμματος Αγωγής Υγείας για την απώλεια, στο οποίο συμμετείχαν οι συγκεκριμένοι μαθητές με γονική συναίνεση. Η διάρκεια των συνεντεύξεων κυμάνθηκε από 10' ως 25', καθώς κάποιοι μαθητές μιλούσαν λιγότερο και κάποιοι περισσότερο. Όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν.

### *Ανάλυση αποτελεσμάτων*

Η ανάλυση των συνεντεύξεων στηρίχτηκε στη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, που έγινε με βάση τη θεμελιωμένη θεωρία (grounded theory) (Ιωσηφίδης, 2003). Η ανάλυση περιεχομένου έγινε επαγωγικά με βάση λέξεις-κλειδιά που δεν ορίστηκαν εξ αρχής, αλλά εντοπίστηκαν κατά την ανάλυση. Στη συνέχεια, έγινε ποσοτική ταξινόμηση των λέξεων-κλειδιών σε ένα σύστημα κατηγοριών, ώστε να αναδειχθούν τα δεδομένα εκείνα που σχετίζο-

νται με τις αντιλήψεις των εφήβων με νοητική καθυστέρηση για τις υπό διερεύννηση έννοιες.

Σε πρώτο επίπεδο οι αναλύσεις δεδομένων αφορούσαν (α) στη συχνότητα των απαντήσεων, (β) στον υπολογισμό των συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών της παρούσας έρευνας (με το κριτήριο συσχέτισης Spearman rho) και (γ) στη διερεύνηση των ατομικών διαφορών ως προς το επίπεδο νοητικής καθυστέρησης, την ηλικία και το φύλο (με το κριτήριο  $\chi^2$  και με ανάλυση διακύμανσης - ANOVA). Σε δεύτερο επίπεδο, το υλικό των συνεντεύξεων αναλύθηκε με βάση τη θεμελιωμένη θεωρία (ανοιχτή κωδικοποίηση και κωδικοποίηση άξονα), δίνοντας έμφαση στις ατομικές περιπτώσεις, προκειμένου να ερμηνευθούν πιο αφηρημένες εννοιολογικές κατηγορίες.

## Αποτελέσματα

### *Οι αντιλήψεις των μαθητών για την έννοια του θανάτου*

Οι έφηβοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήματα που αφορούν στον ορισμό του θανάτου, στην καθολικότητα, στη μη αναστρεψιμότητα, στη φυσική κατάσταση, στην αιτιολογία και στη συνειδητοποίηση της διάρκειας της ζωής. Στην ερώτηση για τον ορισμό του θανάτου απάντησαν 31 έφηβοι. Το 16,1% (n=5) των ερωτηθέντων απάντησε «δεν ξέρω», το 80,7% (n=25) μίλησε για ένα γεγονός (π.χ. απώλεια, πεθαίνει, κηδεία) και το 3,2% (n=1) συσχέτισε το θάνατο με το τέλος της ζωής. Σε ερωτήσεις που αφορούσαν στις αντιλήψεις σχετικά με τη φυσική κατάσταση των ατόμων που έχουν πεθάνει, από τους 31 εφήβους που απάντησαν το 6,4% (n=2) απάντησε «δεν ξέρω», το 25,8% (n=8) αναφέρθηκε σε σωματικές λειτουργίες και χαρακτηριστικά (π.χ. παύση λειτουργιών, κλειστά μάτια, θερμοκρασία, χρώμα δέρματος, διακοπή λειτουργίας αναπνοής κ.λπ.), το 6,5% (n=2) αναφέρθηκε στη φυσική κατάσταση (π.χ. ακινησία, κοιμάται, άψυχο αντικείμενο, απουσία επικοινωνίας) και το 61,3% (n=19) μίλησε για αλλαγές στις σωματικές λειτουργίες και τη φυσική κατάσταση.

Στο συγκεκριμένο άξονα αναφορικά με τη φυσική κατάσταση έγιναν δύο ακόμα κατηγοριοποιήσεις σύμφωνα με το λεξιλόγιο που χρησιμοποίησαν οι ερωτηθέντες: (α) σωματικές λειτουργίες/ χαρακτηριστικά, όπως παύση λειτουργιών, κλειστά μάτια, θερμοκρασία, χρώμα δέρματος, διακοπή λειτουργίας αναπνοής κ.λπ. και (β) κατάσταση του σώματος, όπως ακινησία, ύπνος, άψυχο αντικείμενο, απουσία επικοινωνίας. Για την κατηγορία της σωματικής λειτουργίας, το 29,6% των ερωτηθέντων (n=8) ανέφερε μία λειτουργία/χαρακτηριστικό (π.χ. κλειστά μάτια ή θερμοκρασία ή χρώμα δέρματος ή διακοπή



λειτουργίας αναπνοής κ.λπ.), το 48,1% (n=13) δύο, το 14,8% (n=4) τρεις και το 7,4% (n=2) τέσσερις λειτουργίες/χαρακτηριστικά. Για την κατηγορία της κατάστασης του σώματος το 76,2% (n=16) των ερωτηθέντων έδωσε μία απάντηση (π.χ. απουσία επικοινωνίας ή ακινησία ή κοιμάται ή άψυχο αντικείμενο), το 19% (n=4) έδωσε δύο και το 4,8% (n=1) έδωσε τρεις απαντήσεις.

Στον άξονα που αναφέρεται στην αιτιολογία του θανάτου, το 34,4% (n=11) των ερωτηθέντων ανέφερε μία αιτία θανάτου, το 40,6% (n=13) δύο αιτίες, το 18,8% (n=6) τρεις αιτίες και το 6,2% (n=2) τέσσερις αιτίες. Στη συνέχεια, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εφήβων, τα αίτια του θανάτου χωρίστηκαν στις εξής υποκατηγορίες:

1. **Ασθένεια/Αρρώστια:** Το 34,5% (n=10) των ερωτηθέντων αναφέρθηκε σε μία ασθένεια/αρρώστια (π.χ. καρκίνος), το 31% (n=9) σε δύο, το 31% (n=9) σε τρεις και το 3,4% (n=1) σε τέσσερις ασθένειες. Όσον αφορά στις ασθένειες που ανέφεραν οι έφηβοι, ο καρκίνος, τα προβλήματα καρδιάς, οι αρρώστιες και τα γενικότερα προβλήματα υγείας αναφέρθηκαν συχνότερα. Ένας μικρότερος αριθμός συμμετεχόντων ανέφερε το εγκεφαλικό, το AIDS, το άσθμα και τη νέα γρίπη.
2. **Ατύχημα/Δυστύχημα:** Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 76,5% (n=13) ανέφερε ένα είδος ατυχήματος (π.χ. τροχαίο), το 5,9% (n=1) ανέφερε δύο είδη (π.χ. τροχαίο, τραυματισμός από πέσιμο), το 11,8% (n=2) τρία είδη και το 5,9% (n=1) ανέφερε πέντε είδη ατυχημάτων. Οι μισοί περίπου από τους συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε ατυχήματα με τροχοφόρα οχήματα (αυτοκίνητα, λεωφορεία και μηχανάκια), ενώ πέντε άτομα ανέφεραν ατυχήματα από πέσιμο, από σπάσιμο και από πνιγμό.
3. **Ουσίες/Ναρκωτικά:** Το 71,4% (n=5) των ερωτηθέντων ανέφερε μία αιτία (π.χ. ναρκωτικά), το 14,3% (n=1) δύο (π.χ. ναρκωτικά και αλκοόλ) και το 14,3% (n=1) τρεις αιτίες.
4. **Γηρατειά:** Το 11,1% (n=8) ανέφερε ως αιτία θανάτου τα γηρατειά. Για την καθολικότητα του θανάτου, απάντηση έδωσαν 30 έφηβοι: το 80% (n=24) απάντησε θετικά (δηλαδή ναι, πεθαίνουν όλοι οι άνθρωποι) και το 20% (n=6) απάντησε αρνητικά (δηλαδή όχι, δεν πεθαίνουν όλοι οι άνθρωποι).

Στον άξονα συνειδητοποίηση της διάρκειας ζωής («Πόσα χρόνια πιστεύεις ότι θα ζήσεις ακόμη;»), έδωσαν απάντηση 27 έφηβοι: το 7,4% (n=2) απάντησε «σύντομα», «30 χρόνια ακόμη», το 18,5% (n=5) απάντησε «δεν ξέρω», το 66,7% (n=18) «πολλά χρόνια», «μέχρι τα γεράματα» και το 7,4% (n=2) απάντησε «ως τα 60-70 χρόνια».

### *Ατομικές διαφορές στην αντίληψη της έννοιας του θανάτου*

Διερευνήθηκαν οι πιθανές διαφορές ως προς την αντίληψη της έννοιας του θανάτου ανάλογα με το φύλο, την ηλικία και το επίπεδο της νοητικής καθυστέρησης. Ως προς το φύλο, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους άξονες:

Φυσική κατάσταση: περισσότερα κορίτσια ( $n=13$ ) από ό,τι αγόρια ( $n=6$ ) αναφέρθηκαν και στις φυσικές λειτουργίες και στην κατάσταση του θανάτου [ $\chi^2(3)=8,556, p<.05$ ].

Συνειδητοποίηση της διάρκειας ζωής: περισσότερα αγόρια ( $n=12$ ) σε σχέση με τα κορίτσια ( $n=6$ ) δήλωσαν ότι θα ζήσουν πολλά χρόνια, μέχρι τα γηρατειά [ $\chi^2(3)=5,771, p<.05$ ].

Στις παραπάνω διαστάσεις της έννοιας του θανάτου δεν εντοπίστηκε καμία άλλη στατιστικά σημαντική διαφορά ούτε ως προς την ηλικία ούτε ως προς το επίπεδο της νοητικής καθυστέρησης. Αυτό πιθανόν οφείλεται στο μικρό αριθμό του δείγματος που δεν επέτρεψε να υπάρχει επαρκής αριθμός απαντήσεων σε κάθε κατηγορία ερωτήσεων. Ωστόσο, το εύρημα αξίζει να επισημανθεί και να σχολιασθεί, αν και με κάθε επιφύλαξη για την εγκυρότητά του.

Στην ερώτηση που αφορούσε τα αίτια του θανάτου, διαπιστώθηκε μια οριακά στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο επιπέδων νοημοσύνης. Οι έφηβοι με ήπια νοητική καθυστέρηση είχαν την τάση να δίνουν πιο πολλές απαντήσεις σε σχέση με τους εφήβους με μέτρια νοητική καθυστέρηση [ $F(1, 29)=3,602, p=.068$ ].

### *Ανάλυση Αποτελεσμάτων με βάση τη Θεμελιωμένη Θεωρία*

Η ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων έγινε με βάση τη διαδικασία κωδικοποίησης (ανοιχτή κωδικοποίηση και κωδικοποίηση άξονα) με λέξεις-κλειδιά. Σε κάθε μαθητή που συμμετείχε στην έρευνα, δόθηκε ένας κωδικός (π.χ. N1) και με αυτόν θα αναφέρονται στην παρακάτω ανάλυση.

### *Περιγραφή της έννοιας του θανάτου*

Οι έφηβοι με νοητική καθυστέρηση φαίνεται να γνωρίζουν σε μεγάλο ποσοστό το φαινόμενο του θανάτου και χρησιμοποιούν τις εξής λέξεις για να τον περιγράψουν:

«πεθαίνει», που δείχνει μια ενέργεια, δηλαδή κάτι που συμβαίνει: «όταν πε-

θαίνει κάποιος άνθρωπος» (N1/17 ετών), (N3/14 ετών), (N4/16 ετών), (N5/18 ετών) κ.λπ.,

«κηδεία», που παραπέμπει στην τελετουργία περικλείοντας παράλληλα τις φάσεις του θρήνου και του πένθους: «όταν πεθαίνει κάποιος και μετά γίνεται η κηδεία» (N4/16 ετών), «οι άλλοι που τον θάβουνε στενοχωριούνται» (N12/18 ετών),

«απώλεια», έντονα φορτισμένη λέξη που εκφράζει το συναισθηματικό κενό, καθώς κάποιος χάνει κάτι δικό του, κάτι από τον εαυτό του: «μια απώλεια» (N21/16 ετών) και

με την έκφραση το «τέλος της ζωής», αναδεικνύεται η συνειδητοποίηση του κύκλου της ζωής. Κάθε οργανισμός που γεννιέται, φθείρεται και πεθαίνει: «όταν τελειώνει και φεύγει από τη ζωή» (N15/17 ετών), «όταν ένας άνθρωπος πεθαίνει και δεν ξανάρχεται» (N29/15 ετών).

Η πλειοψηφία των εφήβων αναγνωρίζει τις διαφορές ανάμεσα σε έναν ζωντανό κι έναν νεκρό οργανισμό και τις προσδιορίζει πολύ συγκεκριμένα. Τα φυσικά χαρακτηριστικά και τις λειτουργίες ενός οργανισμού [«δεν μπορεί να πάρει ανάσα, δε χτυπάει η καρδιά του... δεν μπορεί να κουνήσει τα χέρια του, τα πόδια του, το σώμα του» (N1/17 ετών), «δεν κουνιέται, δεν αναπνέει, δεν ανοίγει τα μάτια» (N10/17 ετών) κ.λπ.], συνδέονται με την απουσία επικοινωνίας [«δεν μπορεί να μιλήσει» (N3/14 ετών), (N8/14 ετών), (N9/14 ετών), (N12/18 ετών) κ.λπ.] και την παρομοίωση άψυχο αντικείμενο [«είναι φυτό, να όπως αυτό (το θρανίο)» (N25/17 ετών)] δείχνοντας έτσι και την κοινωνική διάσταση της ανθρώπινης ύπαρξης. Η χρήση της λέξης κοιμάται από έναν έφηβο (N20/15 ετών) δε σημαίνει σύγχυση, αλλά δείχνει, κατά μία άποψη, το πώς φαίνεται η κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο νεκρός (σαν να κοιμάται). Η λέξη κοιμάται, όμως, μπορεί να αποτελεί και έκφραση των ανθρώπων που πονούν και δεν μπορούν να αποδεχθούν το γεγονός, επομένως και τη λέξη θάνατος, χωρίς αυτό να υποδηλώνει άρνηση. Τέλος, η λέξη κοιμάται ή κοιμήθηκε χρησιμοποιείται στη χριστιανική θρησκεία αντί της λέξης πέθανε, καθώς ο θάνατος είναι για τους πιστούς κάτι το πρόσκαιρο μπροστά στην αναμονή της ανάστασης των νεκρών.

### *Αιτιολογία του θανάτου*

Ως προς την αιτιολογία του θανάτου, η αναφορά της πλειονότητας των εφήβων σε μία ή δύο αιτίες δείχνει και τη βαρύτητα που έχουν οι συγκεκριμένες αιτίες για τη σύγχρονη ελληνική κοινωνία γενικότερα. Οι έφηβοι αναφέρονται κυρίως σε ασθένειες, όπως ο καρκίνος και τα καρδιολογικά προβλήματα, αλλά και τα ατυχήματα. Φαίνεται να έχουν επίγνωση των θεμάτων

που αφορούν στην υγεία και τη σωματική ασφάλεια. Τα συγκεκριμένα φαινόμενα απασχολούν όλους τους κοινωνικούς θεσμούς (οικογένεια, πολιτεία, φορείς κ.λπ.) και αυτό δείχνει να έχει σημαντικές επιρροές και στην κριτική θεώρηση των εφήβων που ζουν και λειτουργούν σε ένα οικοσύστημα.

Σε μια πιο εξειδικευμένη ανάλυση τα αίτια του θανάτου χωρίστηκαν στις κατηγορίες: Ασθένεια/ Αρρώστια, Ατύχημα/ Δυστύχημα, Ουσίες/ Ναρκωτικά, Γηρατειά. Σχετικά με την κατηγορία Ασθένεια /Αρρώστια οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν κυρίως στον καρκίνο και στο έμφραγμα (N1/17 ετών), (N2/13 ετών), (N16/16 ετών), (N21/16 ετών) κ.λπ., ασθένειες που πραγματικά αποτελούν τη συχνότερη αιτία θανάτου στις σύγχρονες ανεπτυγμένες κοινωνίες. Πιο σπάνια μίλησαν για άλλες ασθένειες όπως το εγκεφαλικό (N4/16 ετών), (N11/19 ετών) κ.λπ., τη νέα γρίπη «από αυτή... τη γρίπη που λέμε» (N17/16 ετών), «το άσθμα» (N3/14 ετών), «το AIDS» (N26/17 ετών). Επιβεβαιώνονται έτσι τα όσα διαπιστώθηκαν παραπάνω σχετικά με τη σημασία των συγκεκριμένων αιτιών θανάτου και τη συναισθηματική επιρροή που έχουν στους εφήβους, με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση και έκφραση των συγκεκριμένων απόψεων.

Οι απαντήσεις που δίνουν οι έφηβοι και στην περίπτωση των ατυχημάτων είναι η απεικόνιση μιας δυσάρεστης κατάστασης που ισχύει στην ελληνική πραγματικότητα και αφορά στον τεράστιο αριθμό των τροχαίων ατυχημάτων και των νεκρών που προκύπτουν από αυτά: «να χτυπήσει κάποιος με το αμάξι» (N9/14 ετών), «από κάποιο τροχαίο» (N12/18 ετών), «τρακαίρουν και πεθαίνουν από ατύχημα» (N13/16 ετών), «αν έχει ατύχημα» (N16/16 ετών), (N18/14 ετών) κ.λπ. Ο λόγος των εφήβων σχετικά με τα ατυχήματα επικεντρώνεται σε μία κυρίως απάντηση, τα τροχαία ατυχήματα. Άλλες απαντήσεις, όπως «να γλιστρήσει και να πέσει» (N8/14 ετών), «από πνιγμό ή σπάσιμο» (N19/15 ετών), «να πέσεις από τις σκάλες» (N32/13 ετών) κ.λπ., είναι πιο σπάνιες. Αυτό πιθανόν να μη δείχνει απαραίτητα έλλειμμα στο λόγο των εφήβων, αλλά τη συνειδητοποίηση και την ανάδειξη από μέρους τους ενός σημαντικού κοινωνικού προβλήματος, των τροχαίων ατυχημάτων.

Η χρήση ναρκωτικών ουσιών και οι επιπτώσεις τους στον ανθρώπινο οργανισμό είναι ένα θέμα που συζητείται συχνά στο σχολείο τόσο στα πλαίσια κάποιων μαθημάτων (π.χ. Βιολογία) όσο και σε εξειδικευμένα προγράμματα Αγωγής Υγείας, που εφαρμόζονται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Άλλωστε τα ναρκωτικά αποτελούν ένα οικείο θέμα για τους εφήβους, καθώς η χρήση τους ξεκινά συνήθως την περίοδο της εφηβείας. Οι έφηβοι που εξετάστηκαν στην έρευνα ανέφεραν συχνά τη χρήση των ναρκωτικών ως βασική αιτιολογία θανάτου: «από διάφορες ουσίες, ναρκωτικά» (N17/16 ετών), «από ναρκωτικά» (N19/15 ετών), (N20/15 ετών), (N32/13 ετών) κ.λπ. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα ναρκωτικά αναφέρθηκαν κυρίως από αγόρια. Φαίνεται έτσι

ότι το συγκεκριμένο θέμα είναι περισσότερο διαδεδομένο στις παρέες των αγοριών και αποτελεί αντικείμενο ενδιαφέροντος περισσότερο για το δικό τους φύλο. Σημαντική είναι και η αναφορά τους στο κάπνισμα αλλά και το αλκοόλ, για τα οποία η πολιτεία καταβάλλει προσπάθειες πρόληψης της χρήσης τους και μέσω του σχολείου στα πλαίσια του διαθεματικού προγράμματος σπουδών.

Σπάνια οι έφηβοι αναφέρθηκαν στα γηρατειά συγκριτικά με τις άλλες κατηγορίες αιτιών. Είναι πιθανό οι συμμετέχοντες, όπως θα φανεί και στην περαιτέρω ανάλυση, να θεωρούν τα γηρατειά ως δεδομένη αιτία θανάτου, ως κάτι το αυτονόητο. Συνεπώς, στο ερώτημα της έρευνας που αφορούσε την αιτιολογία, απάντησαν με αυτό που είναι πιο κοντά στην καθημερινότητά τους και στην ηλικία τους. Τα γηρατειά είναι για κάθε έφηβο κάτι πολύ μακρινό και οι «μορφές» που παίρνει ο θάνατος στις νεαρές ηλικίες είναι συνήθως οι αρρώστιες, τα τροχαία, τα ναρκωτικά και οι ουσίες.

Σημαντικές είναι και οι αναφορές δύο αγοριών στη βία και στην αυτοκτονία. Στην αναφορά του για θάνατο από βία, «να πέσει ξύλο και να τον σκοτώσουν», ο ένας έφηβος (N19/15 ετών) αφηγείται τα βίαια επεισόδια από πρόσφατο ποδοσφαιρικό αγώνα, επισημαίνοντας με αυτόν τον τρόπο άλλο ένα πολύ σοβαρό κοινωνικό πρόβλημα σε ένα σημαντικό για τη νεολαία θεσμό, τον αθλητισμό. Ο δεύτερος έφηβος (N32/13 ετών) μιλάει για ένα επίσης συγκλονιστικό τρόπο θανάτου, την αυτοκτονία, «να πηδήξεις από κάπου», που αρκετά συχνά απασχολεί την σκέψη κάποιων εφήβων, που βιώνουν την αποτυχία, την απομόνωση και το άγχος ενός αβέβαιου μέλλοντος.

#### *Καθολικότητα, μη αναστρεψιμότητα και άλλα χαρακτηριστικά της έννοιας του θανάτου*

Η πλειονότητα των εφήβων με νοητική καθυστέρηση κατανοεί πλήρως το στοιχείο της καθολικότητας του θανάτου: «κάποια στιγμή πεθαίνουν όλοι οι άνθρωποι» (N2/13 ετών), «συνήθως πεθαίνουν οι ηλικιωμένοι» (N4/16 ετών), «ναι, (πεθαίνουν όλοι) όταν γεράσουν» (N7/15 ετών), «όταν μεγαλώσουν πολύ και έχουν προβλήματα υγείας» (N12/18 ετών), «κανένας δε μένει πάνω στη γη, όλοι θα πεθάνουν... θα πεθάνουμε κάποια στιγμή» (N15/17 ετών), «πεθαίνουν όλοι όταν έρθει η ώρα τους» (N19/15 ετών), «ο κόσμος λέει μια μέρα όλοι θα πεθάνουμε» (N26/17 ετών). Το ότι ένα μικρό ποσοστό απάντησε αρνητικά [«όχι μερικοί πεθαίνουν» (N6/14 ετών), «όχι -δεν πεθαίνουν όλοι- μπορεί να έχει κάποιος πρόβλημα, αν δεν έχεις μπορεί να ζήσεις» (N14/15 ετών)] μπορεί να οφείλεται σε σύγχυση που αφορά στο φαινόμενο του θανάτου, αλλά ενδεχομένως και σε σύγχυση που οφείλεται στο ίδιο το ερώτημα. Θα μπορούσε να υποθέσει κανείς ότι κάποια παιδιά απάντησαν

«όχι, δεν πεθαίνουν όλοι οι άνθρωποι...» όταν, για παράδειγμα, δεν υπάρχει συγκεκριμένη αιτία.

Τα χαρακτηριστικά ενός νεκρού, η παύση των σωματικών, φυσικών λειτουργιών, που προανέφεραν οι έφηβοι στη θεώρηση της Φυσικής Κατάστασης, το ρήμα πεθαίνει, η έκφραση το τέλος της ζωής αποτελούν, μαζί με τις απαντήσεις της μη αναστρεψιμότητας, μια ολοκληρωμένη αντίληψη της έννοιας του θανάτου από την πλειοψηφία των εφήβων που συμμετείχαν στην έρευνα. Η πλειοψηφία των εφήβων απάντησε μονολεκτικά με τη λέξη «όχι» (δεν μπορεί να ξαναζωντανέψει κάποιος που έχει πεθάνει), (N1/17 ετών), (N2/13 ετών), (N3/14 ετών), (N5/18 ετών), (N6/14 ετών) κ.λπ. Κάποιοι έφηβοι έδωσαν και διαφορετικές απαντήσεις όπως: «Δεν υπάρχει τέτοια περίπτωση» (N4/16 ετών), «Όχι, μόνο στα έργα γίνονται αυτά» (N14/15 ετών), «όχι, μόνο στις ταινίες» (N15/17 ετών), «όχι, δεν είμαστε σαν το Χριστό που ξαναζωντάνευε» (N20/15 ετών), ενώ ένας άλλος κάνει λόγο για την περίπτωση της ανάνηψης «αν τον προλάβουνε και τον κάνουν με ρεύμα, μπορεί να τον γυρίσουνε. Για κάποια λεπτά είναι αυτή η δυνατότητα ... μετά δε νομίζω, δεν είναι δυνατόν» (N21/16 ετών). Στις παραπάνω απαντήσεις θα διέκρινε κανείς και κάποιο χιούμορ στο λόγο των συμμετεχόντων. Άλλωστε η τάση της διακωμώδησης του θανάτου υπάρχει από την αρχαιότητα, με τον ήρωα Χάρωντα στις κωμωδίες του Αριστοφάνη, αλλά και σε κάθε εποχή μέσα από εύθυμα τραγούδια, ανέκδοτα κ.λπ. Τέλος, διαπιστώθηκαν επιρροές από τη θρησκεία (στην απάντηση για την ανάσταση του Χριστού) και γνώσεις για πρώτες βοήθειες (από τη σχετική με την ανάνηψη απάντηση).

Η πλειονότητα των εφήβων, συμψηφίζοντας τις κατηγοριοποιήσεις «πολλά χρόνια/γεράματα» και «ως τα 60-70», απάντησε αυτό που κάθε άνθρωπος σκέφτεται για τα παιδιά και τους εφήβους [«έχουν ολόκληρη τη ζωή μπροστά τους»], ότι θα ζήσουν πολλά χρόνια. Είναι φυσιολογικό η αντίληψη αυτή να κυριαρχεί και στους εφήβους με νοητική καθυστέρηση. Ένα επίσης σημαντικό ποσοστό απαντά «δεν ξέρω» (N7/15 ετών), (N13/16 ετών) κ.λπ. «δεν ξέρω... για όσο θέλει ο Θεός» (N4/16 ετών), «ο Θεός ξέρει» (N15/17 ετών). Σημαντική είναι η απάντηση «θα πεθάνω γρήγορα» (N1/17 ετών) που δίνεται από μια έφηβη που έχασε τη μητέρα της από καρκίνο. Ο φόβος ότι μπορεί να συμβεί και στον ίδιο τον έφηβο, δημιουργεί ανασφάλεια και απαισιοδοξία. Ανάλογο προβληματισμό φαίνεται να έχει και η έφηβη (N12/18 ετών) που βίωσε την απώλεια του πατέρα της και απαντά «δεν ξέρω, κυρία». Τα δύο αγόρια της έρευνας που έχουν βιώσει επίσης την απώλεια του ενός γονιού απαντούν «μέχρι 90 χρονών» (N19/15 ετών) και «μέχρι να γεράσω» (N29/15 ετών). Πιθανώς στις περιπτώσεις αυτές να μην υπάρχει η αποδοχή του βιώματος, καθώς διαφαίνεται η πεποίθηση ότι αυτό δε θα συμβεί στους ίδιους.

## Συζήτηση

Όπως διαπιστώθηκε στην παρούσα έρευνα, η πλειονότητα των εφήβων με νοητική καθυστέρηση απάντησε σε όλα τα ερωτήματα που τέθηκαν. Οι έφηβοι έχουν συγκεκριμένη αντίληψη για το θάνατο και σε καμία περίπτωση δε διαφαίνονται φανταστικά ή μυθικά στοιχεία που να υπονοούν ελλιπή ενημέρωση και πληροφόρησή τους (Σούλης, 2000), ενώ συνδέουν το θάνατο με θρησκευτικές αντιλήψεις και με βιώματα που συνδέονται με το πένθος, όπως φόβο, σύγχυση, χιούμορ, στωικότητα (θέλημα Θεού), και πίστη στο Θεό (Bube, 2007· Olson, 2008· Thomas & Woods, 2008).

Η αντίληψη της εικόνας και της εμφάνισης ενός νεκρού αποδίδονται με αναφορά στις μεταβολές των φυσικών λειτουργιών και χαρακτηριστικών του ανθρωπίνου σώματος, στην απουσία επικοινωνίας και με το χαρακτηρισμό «άψυχο αντικείμενο». Τα ευρήματά μας επιβεβαιώνουν ότι οι έφηβοι με νοητική καθυστέρηση εκδηλώνουν το ίδιο ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις σωματικές αλλαγές που προκαλεί ο θάνατος όπως και οι έφηβοι τυπικής ανάπτυξης (Herbert, 2008). Διαπιστώθηκε ακόμη ότι τα κορίτσια είχαν πλουσιότερο λόγο σε σχέση με τα αγόρια, καθώς αναφέρθηκαν και σε σωματικές λειτουργίες και στην φυσική κατάσταση του σώματος. Επίσης οι έφηβοι με ήπια νοητική καθυστέρηση έχουν την τάση να δίνουν πιο πολλές απαντήσεις σε σχέση με τους εφήβους με μέτρια νοητική καθυστέρηση. Ως προς την ηλικία, δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε καμία από τις διαστάσεις της έννοιας του θανάτου.

Είναι αξιοσημείωτο το ότι οι έφηβοι αναφέρθηκαν στις σημαντικότερες αιτίες θανάτου της σύγχρονης εποχής, δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο ότι έχουν επίγνωση των κοινωνικών προβλημάτων της εποχής τους, όπως των ασθενειών (π.χ. καρκίνος, γρίπη), των τροχαίων ατυχημάτων, της βίας και της χρήσης ναρκωτικών ουσιών.

Ο κύκλος της ζωής είναι κατανοητός από την πλειοψηφία των εφήβων της έρευνας. Τα χαρακτηριστικά ενός νεκρού, η παύση των σωματικών, φυσικών λειτουργιών, που αναφέρουν οι έφηβοι στη θεώρηση της φυσικής κατάστασης και το μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων που απαντά ότι ο θάνατος είναι μη αναστρέψιμος, δείχνει μια ολοκληρωμένη αντίληψη της έννοιας του θανάτου από την πλειοψηφία των εφήβων.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εφήβων γνωρίζει ότι τα γηρατεία είναι η περίοδος της ζωής κατά την οποία ο άνθρωπος αναμένει το θάνατο. Τα κορίτσια όμως είναι περισσότερο συγκρατημένα ως προς τον προσωπικό χρόνο επιβίωσής τους, σε σχέση με τα αγόρια, που δηλώνουν αυθόρμητα ότι θα ζήσουν πολλά χρόνια.

Συγκριτικά με παρόμοιες έρευνες (π.χ. Bube, 2007), η ερμηνεία των

αποτελεσμάτων στη συγκεκριμένη έρευνα δεν περιορίζεται μόνο στην ανάλυση περιεχομένου, αλλά βασίζεται και στη θεμελιωμένη θεωρία. Σύμφωνα με την ανάλυση, διαφαίνεται ότι ο λόγος των εφήβων της συγκεκριμένης έρευνας δε διαφέρει από το λόγο της ευρύτερης κοινωνίας για το συγκεκριμένο θέμα. Παρόλο που ο λόγος αρκετών συμμετεχόντων είναι απλός, σχεδόν τηλεγραφικός, γνωρίζουν το φαινόμενο του θανάτου και μπορούν να τον ορίσουν, χρησιμοποιώντας σχετικές λέξεις, όπως «πεθαίνει», «κηδεία», «απώλεια», «το τέλος της ζωής», εύρημα που έρχεται σε αντίθεση με αυτό παρόμοιων ερευνών στον ίδιο πληθυσμό των εφήβων (π.χ. McEvoy, Reid, & Guerin, 2002).

### Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Μια από τις αδυναμίες της έρευνας αφορά στο μικρό δείγμα της, γεγονός που δεν επιτρέπει τη διεξαγωγή περισσότερων αναλύσεων και, ενδεχομένως, περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων. Ένας άλλος περιορισμός είναι ότι δεν υπήρξε ομάδα ελέγχου εφήβων τυπικής ανάπτυξης, ώστε να γίνει σύγκριση με τις δικές τους αντιλήψεις περί θανάτου

Καθώς δεν υπάρχουν πολλές σχετικές έρευνες, η μελλοντική έρευνα θα πρέπει (α) να γίνει πιο συστηματική, όσον αφορά, για παράδειγμα, τα μέσα συλλογής των δεδομένων, (β) να εστιάσει τόσο στις απόψεις των ίδιων των ατόμων με νοητική καθυστέρηση όσο και των κοντινών άλλων, (γ) να εξετάσει μεγαλύτερο δείγμα που θα συμπεριλαμβάνει και άτομα τυπικής ανάπτυξης και (δ) να μελετήσει τη συναισθηματική διάσταση της αντίληψης της έννοιας του θανάτου από τα άτομα με νοητική καθυστέρηση.

### Βιβλιογραφία

- Bacqué, F. M. (2007). *Πένθος και υγεία. Άλλοτε και σήμερα*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Bube, M. (2007). Die Todesvorstellungen geistigbehinderter Jugendlicher. Eine empirische Studie (Διαθέσιμο online: <http://www.bildungsverlag1.de/wps/wcm/>, προσπελάστηκε στις 2/12/2009).
- Γεώργας, Δ. Δ., Παρασκευόπουλος, Ι. Ν., Μπεζεβέγκης, Η. Γ., & Γιαννίτσας, Ν. Δ. (1997). *Ελληνικό WISC-III: Wechsler κλίμακες νοημοσύνης για παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Herbert, M. (2008). *Τα παιδιά μπροστά στο πένθος και την απώλεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Λεονταρή, Α. (2006). Παιδί και πένθος. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 4, 283-299.
- Luchtenband, C., & Murphy, N. (1998). *Helping adults with mental retardation grieve a death loss*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis.



## *Η αντίληψη της έννοιας του θανάτου από εφήβους με νοητική καθυστέρηση*

- McEvoy, J., Reid, Y., & Guerin, S. (2002). Emotion recognition and concept of death in people with learning disabilities. *The British Journal of Developmental Disabilities*, 48(95), Part 2, 83-89.
- Ντολτό, Φ. (2009). *Μιλώντας για το θάνατο*. Αθήνα: Πατάκης.
- Olson, S. (2008). Caring at the end of life. *EP MAGAZINE*. (Διαθέσιμο online: <http://www.eparent.com>, προσπελάστηκε στις 20/4/2010)
- Παπαδάτου, Δ. (2005). Απώλειες στη ζωή του παιδιού. Στο Μ. Νύσεν (Επιμ. Έκδ.), *Πρακτικά Συμποσίου Απώλειες στη Ζωή του Παιδιού* (σσ.13-24). Αθήνα: Μέριμνα.
- Σούλης, Σ. (2000). Η έννοια το θανάτου στα παιδιά και τους εφήβους με νοητική υστέρηση. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ. Έκδ.), *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής* (σσ. 892-902). Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο 12-14 Μαΐου.
- Σουμάκη, Ε. (2007). Η συμβολή του πένθους στην αναπτυξιακή διαδικασία. Τρόποι κλινικής έκφρασης και η κατανόηση του θεραπευτή. Στο *Θέματα ψυχοδυναμικής και ψυχοκοινωνικής παιδοψυχιατρικής. 1ος τόμος* (σσ. 209-219). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Thomas, D., & Woods, H. (2008). *Νοητική καθυστέρηση, θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηνικολάου, Σ., & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2010). Οι απώλειες στη ζωή του παιδιού. Η ανάγκη δημιουργίας του συγκεκριμένου προγράμματος. *Επιστημονικό Βήμα*, 13, 151-164.

# Μία έρευνα γύρω από την προσωπική θεωρία και την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Κωνσταντίνος Βουγιούκας

*Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*

## Περίληψη

Σε αυτήν την έρευνα αναλύεται η προσωπική θεωρία εκπαιδευτικών σε παραμέτρους όπως: ο ρόλος τους σχετικά με τη λογοδοσία και το βαθμό αυτονομίας, η επαγγελματική ταυτότητά τους, η σχέση εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης, η χρήση του στοχασμού, η σχέση εκπαιδευτικών και γονέων και οι διδακτικές προσεγγίσεις. Η ανάλυση των παραμέτρων έγινε υπό το πρίσμα τριών βασικών μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης, του «παραδοσιακού-τεχνοκρατικού», του «τεχνοκρατικού-στοχαστικού» και του «στοχαστικο-κριτικού». Χρησιμοποιήθηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο δόθηκε σε ένα τυχαία επιλεγμένο δείγμα διακοσίων πενήντα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θέλουν να οργανώσουν την τεχνοκρατική διάσταση του επαγγέλματός και τάσσονται υπέρ του «στοχαστικο-κριτικού» μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης.

## Abstract

This research analyses teachers' personal theory on educational domains such as teachers' role as regards to their accountability and level of autonomy, their professional identity, educational theory-practice association,

---

*Ο κ. Κωνσταντίνος Βουγιούκας είναι Λέκτορας στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.*

use of reflection, teachers-parents relationship and teaching approaches. The analysis of the above domains considered three models of teachers' professional development: «the traditional-technocratic», the «reflective-technocratic» and the «critical-reflective». Data collection tool in this research included a structured questionnaire, which was distributed in a random sample of two hundred fifty primary school teachers. Results indicated that teachers feel a need to organise the technocratic domain of their profession and they are in favour of the «critical-reflective» model of professional development.

## Εισαγωγή

Ενώ παλιότερα η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ήταν αυθεντική όταν πληρούσε κάποια (προ)καθορισμένα κριτήρια, με μία σύγχρονη θεώρηση η επαγγελματική τους ανάπτυξη συνδέεται με την προσωπική τους θεωρία για τη διδασκαλία, η οποία αποτελεί ένα σύστημα θεωρητικής γνώσης και εμπειρίας (Ματσαγγούρας, 2005). Η προσωπική θεωρία περιλαμβάνει απόψεις για εκπαιδευτικά ζητήματα, οι οποίες αρκετές φορές είναι αντιφατικές και αλληλοσυγκρουόμενες (Billig et al., 1988).

## Διερεύνηση προσωπικής θεωρίας εκπαιδευτικών

Σε αυτήν την έρευνα η διερεύνηση της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών γίνεται μέσα από την ανάλυση των απόψεών τους για σημαντικούς τομείς εκπαιδευτικού προβληματισμού όπως: i. ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ii. η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, iii. η σχέση εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης, iv. η χρήση του στοχασμού, v. η σχέση εκπαιδευτικού και γονέων και vi. οι διδακτικές προσεγγίσεις.

- i. Στη βιβλιογραφία η έννοια του ρόλου των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει τη λογοδοσία, που μπορεί να περιορίζει την αυτονομία τους θέτοντας γραφειοκρατικές διαδικασίες ελέγχου από την Πολιτεία, ή εναλλακτικά, να διευρύνει την αυτονομία τους αναπτύσσοντας σχέσεις με την ευρύτερη κοινωνία (Warwick & Cunningham, 2006). Η αυτονομία μπορεί να ιδωθεί μέσα από δύο άκρα, το ένα από τα οποία αναφέρεται στο «κάνε ό,τι θέλεις» και το άλλο «κάνε ό,τι σου πουν» (Fitzgerald, Youngs & Grootenboer, 2003). Σύμφωνα με τον Ranson (2003), η λογοδοσία των εκπαιδευτικών σημαίνει ότι το τι γίνεται σε μία τάξη δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι δεν υπόκειται σε κανενός είδους έλεγχο. Πά-

ντως η λογοδοσία των εκπαιδευτικών δε θα πρέπει να ορίζεται ως μία διαδικασία επιβολής από εξωτερικούς τρίτους, όσο ως μία λειτουργία ενδυνάμωσής τους που έχει εμπεδωθεί στην κουλτούρα της σχολικής κοινότητας.

- ii. Στη βιβλιογραφία δύο βασικά επίπεδα οριοθέτησης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών αναφέρονται στους εκπαιδευτικούς ως τεχνικούς και ως επαγγελματίες (Webb, 2002). Στο πρώτο επίπεδο έμφαση δίνεται στην κατοχή του γνωστικού αντικειμένου και των βασικών διδακτικών δεξιοτήτων. Στο δεύτερο επίπεδο η διδασκαλία λογίζεται ως μία διαδικασία που περιλαμβάνει ευρύτερες διαστάσεις -κοινωνικές και ηθικές. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κατέχουν βασικές δεξιότητες διαχείρισης τάξης, καθώς και επικοινωνιακές-συμβουλευτικές δεξιότητες (Χατζηχρήστου, 2005). Οι παραπάνω δεξιότητες εξελίσσονται κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών. Ο καθορισμός της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών μπορεί να περιλαμβάνει την κατοχή ενός μίνιμουμ βασικών δεξιοτήτων, όπως αυτές που αναφέρθηκαν παραπάνω. Το ζητούμενο πάντως, σύμφωνα με τους O' Hanlon (1993) και Μασσαγγούρα (2004), είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να αναλάβουν την κατοχύρωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας πιστοποιώντας τις προδιαγραφές του επαγγέλματός τους.
- iii. Στη βιβλιογραφία γίνεται αναφορά σε δύο επίπεδα σχέσης της θεωρίας με την πράξη στην εκπαίδευση (Ledwith, 2007). Σύμφωνα με το πρώτο επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να βρουν αποτελεσματικούς τρόπους εφαρμογής των εκπαιδευτικών θεωριών στη διδακτική πράξη. Αυτό υπονοεί ότι η σχέση εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης είναι γραμμική και όχι δυναμική (Μασσαγγούρας, 2005). Η δυναμική σχέση θεωρίας και πράξης προϋποθέτει τη γνώση της σχετικής θεωρίας απο πλευράς εκπαιδευτικών και δίνει έμφαση στην ικανότητά τους να ερευνούν την αποτελεσματική εφαρμογή της θεωρίας καθώς διδάσκουν (έρευνα δράσης) (Hughes, 2006). Στο δεύτερο επίπεδο αποτίμησης της σχέσης εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης επιδιώκεται η συνειδητοποίηση ότι οι διδακτικές πράξεις και συμπεριφορές έχουν πολύπλευρες συνέπειες, η επίγνωση των οποίων διαχωρίζει τους εκπαιδευτικούς σε αυτούς που σκέφτονται τι και πώς το 'πράττουν' και σε αυτούς που απλά 'πράττουν'.
- iv. Εξέταση της βιβλιογραφίας σχετικά με το στοχασμό προσδιορίζει τρία επίπεδα στοχασμού (Yaxley, 1993). Στο πρώτο επίπεδο ο στοχασμός αφορά τις τεχνικές πτυχές της διδασκαλίας. Εδώ ο στοχασμός στη διδασκαλία σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να σκεφθούν σχετικά με την αποτε-

λεσματοκότητα των στρατηγικών της διδασκαλίας τους. Στο δεύτερο επίπεδο ο στοχασμός αφορά τις πιθανές συνέπειες των ενεργειών των εκπαιδευτικών. Εδώ ο στοχασμός επανεξετάζει τον τρόπο με τον οποίο γίνονται οι επιλογές και οι ενέργειες των εκπαιδευτικών και πώς αυτές επηρεάζονται από την. εκπαιδευτική νομοθεσία, την πίεση γονέων κλπ. (Liston & Zeichner, 1990). Στο τρίτο επίπεδο ο στοχασμός προϋποθέτει τους εκπαιδευτικούς που είναι 'διανοούμενοι-κοινωνικοί πρωτεργάτες' (Giroux, 1988) και εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο η διδασκαλία συμβάλλει ή όχι στη διαμόρφωση μιας δίκαιης κοινωνίας.

- v. Στη βιβλιογραφία, η σχέση εκπαιδευτικών και γονέων φαίνεται να εξαρτάται από τους τρόπους που οι ίδιοι βιώνουν τους ρόλους τους (Acosta, 1996), δημιουργώντας έτσι διαφορετικά επίπεδα συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων (Keyes, 2002). Σε ένα πρώτο επίπεδο οι γονείς απλά ενημερώνονται από το σχολείο σε προκαθορισμένες συναντήσεις (πχ. παράδοση βαθμών) για την απόδοση των παιδιών τους. Σε ένα δεύτερο επίπεδο οι γονείς ως αποδέκτες σχολικών-εκπαιδευτικών υπηρεσιών, επικοινωνούν με το σχολείο πιο ενεργά και ενημερώνονται για την εικόνα και την πρόοδο του παιδιού τους στο σχολείο. Σε ένα τρίτο επίπεδο η σχέση σχολείου-γονέων βασίζεται στο δεδομένο ότι η επικοινωνία και η μάθηση είναι κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένη (Cairney, 2000). Επομένως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λάβουν υπόψη τα διαφορετικά κοινωνικά/πολιτισμικά χαρακτηριστικά των οικογενειών και των κοινοτήτων από όπου προέρχονται οι μαθητές τους.
- vi. Στη βιβλιογραφία γίνεται διάκριση διαφορετικών διδακτικών προσεγγίσεων, στις παραδοσιακές/δασκαλοκεντρικές και στις κονστρουκτιβιστικές/μαθητοκεντρικές (Fardanesh, 2002). Στην παραδοσιακή διδακτική προσέγγιση η διδασκαλία θεωρείται μια τεχνική που χρησιμοποιείται για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, όπως η καλλιέργεια δεξιοτήτων. Στη μαθητοκεντρική διδασκαλία οι μαθητές αναζητούν ενεργά τη γνώση και δημιουργούν τη δικιά τους προσωπική κατανόηση των πληροφοριών (Ματσαγγούρας, 1998). Οι υποθέσεις, ερωτήσεις, απόψεις και τα λάθη των μαθητών γίνονται δεκτά και χρησιμοποιούνται για να καθοδηγήσουν τη μάθηση (Elliot et al., 2008, σελ. 346). Επιδιώκεται η εμπλοκή των μαθητών ατομικά ή/και συλλογικά σε διαδικασίες καθοδηγούμενης διερεύνησης και πειραματισμού και ενισχύεται η συμμετοχή τους στον προγραμματισμό και στην επιλογή διαδικασιών της μάθησης.

## Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών

Στην παρούσα έρευνα περιγράφονται το «παραδοσιακό-τεχνοκρατικό», το «τεχνοκρατικό-στοχαστικό», και το «στοχαστικό-κριτικό» μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης.

*«Παραδοσιακό-τεχνοκρατικό» μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης.*

Αυτό το μοντέλο δίνει έμφαση στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών πάνω στις απαραίτητες δεξιότητες για την εκπλήρωση των θεσμοθετημένων υποχρεώσεών τους. (Συνωδή, 2003). Κατ' αυτόν τον τρόπο η διδασκαλία των εκπαιδευτικών προϋποθέτει την κατοχή παιδαγωγικο-διδασκικών δεξιοτήτων και τεχνικών που μπορεί να τους προφυλάξει από διδακτικά λάθη. Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί μεταφέρουν γνώσεις και καλλιεργούν δεξιότητες στους μαθητές, αρκούμενοι στην εφαρμογή της σχετικής νομοθεσίας και του Α.Π, χωρίς ανατροφοδότηση και αναστοχασμό. Κάποιες έρευνες δείχνουν ότι αρκετοί Έλληνες εκπαιδευτικοί ακολουθούν αυτό το μοντέλο που έχει αναπτυχθεί από την ελλοχεύουσα παράδοση απολυταρχισμού και σχολαστικισμού των εκπαιδευτικών, πολλοί από τους οποίους ακολουθούν ασυναίσθητα το παράδειγμα των δασκάλων τους στην τάξη τους (Hopf & Hatzichristou, 1999· Βουγιούκας, 2003).

*«Τεχνοκρατικό- στοχαστικό» μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης.*

Αυτό το μοντέλο αναδεικνύει τη σημασία της συμβολής του αναστοχασμού, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να εξετάζουν κριτικά τη σύνδεση της εκπαιδευτικής θεωρίας με τη δική τους σχολική πρακτική (Schon, 1987). Για να γίνει αυτό, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν αποκρυσταλλώσει σε θεωρητικό επίπεδο τους διδακτικούς στόχους τους και να είναι σε θέση να εξηγήσουν τους λόγους που τους εμποδίζουν ίσως να τους εφαρμόσουν στη σχολική πράξη. Με κριτική ματιά οι εκπαιδευτικοί μπορεί να γίνουν πιο δημιουργικοί και παραγωγικοί στη δουλειά τους (Starida, 1995) και θα μπορούν να θέτουν τη γνώση την οποία έχουν αποκτήσει κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους εκπαίδευσης υπό το πρίσμα της εμπειρικής τους γνώσης (Sen, 2002).

*«Στοχαστικο-κριτικό» μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης.*

Η στοχαστικο-κριτική θεώρηση δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν τις αντιφάσεις και τα διλήμματα της εκπαίδευσης (McNiff, 1995). Οι εκπαιδευτικοί υποβάλλουν σε κριτική ανάλυση αυτές τις αντιφάσεις και τα διλήμματα, έτσι ώστε να κατανοήσουν τις αιτίες τους και να αναζητήσουν λύσεις που περιλαμβάνουν και την κοινωνική, πολιτική και ηθική τους διάσταση (Ματσαγγούρας, 2005). Σε αυτή τη βάση οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διδάξουν με τη μορφή προβληματισμών μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο όπου ζουν και να τοποθετούν τα προβλήματα σε μια προοπτική που να επιτρέπει στο μαθητή να συνδέει τη λύση τους με ζητήματα ευρύτερου ενδιαφέροντος (Leitch & Day, 2001), που πολλές φορές θεωρούνται αυτονόητα από την κοινωνία, έχουν ενσωματωθεί στο εκπαιδευτικό κατεστημένο, και άρα δυσκολεύουν τις όποιες προσπάθειες για μεταρρυθμίσεις.

Αποτίμηση των μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης  
στο ελληνικό πλαίσιο

Στην Ελλάδα η ανυπαρξία εκπαιδευτικής αποκέντρωσης έχει ως αποτέλεσμα τα σχολεία να μη μπορούν να σχεδιάσουν προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που να λαμβάνουν υπόψη τις τοπικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί δεν προβλέπεται να συμμετέχουν στο σχεδιασμό και στις αποφάσεις για ζητήματα που αφορούν την κατάρτιση και την επιμόρφωσή τους (Παπαπροκοπίου, 2002). Οι θεωρητικές και μαζικές επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών (ΠΕΚ, σεμινάρια, 'πρότυπες διδασκαλίες') είναι κοινό μυστικό ότι δεν είναι πια αποτελεσματικές, αφού περιορίζουν το ρόλο του εκπαιδευτικού σε παθητικό δέκτη (Παπαναούμ, 2003). Όσες προσπάθειες και αν έχουν καταβληθεί κατά καιρούς με διάφορους τρόπους (αναδιάρθρωση των 'καθηγητικών' πανεπιστημιακών σχολών, διεξαγωγή επιμορφωτικών σεμιναρίων κλπ) δεν παύουν να έχουν περιορισμένες δυνατότητες στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Δεληκωσταντής & Κυρίδης, 2002).

Οι προσπάθειες εκσυγχρονισμού της επαγγελματικής ανάπτυξης των Ελλήνων εκπαιδευτικών φαίνεται ότι δίνουν προτεραιότητα σε θέματα εφαρμογών, πρακτικών λύσεων και τεχνικών, χωρίς έμφαση στην αναζήτηση των κοινωνικών και πολιτικο-ιδεολογικών αφετηριών και προεκτάσεων της σχολικής εκπαίδευσης (Μαυρογιώργος, 1999). Βαρύτητα δίδεται στη θεωρητική-μεθοδολογική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να μπο-

ρούν να επιλέγουν και να σχεδιάζουν την κατάλληλη και αποτελεσματική διδακτική μέθοδο, ώστε να ικανοποιούν τους κατάλληλους στόχους (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Τέτοιοι στόχοι έχουν επισημανθεί και αναλυθεί θεωρητικά και εμπειρικά από επιστήμονες παιδαγωγούς. Η επιστημονική παιδαγωγική γνώση με αυτόν τον τρόπο έχει καθοδηγητικό χαρακτήρα για τη διδακτική πράξη και αποβλέπει στη βελτίωσή της. Η έννοια της 'πετυχημένης' διδασκαλίας είναι ασαφής και τα κριτήρια αποτελεσματικότητας συζητήσιμα. Ειδικά σε χώρες όπως η Ελλάδα, όπου δεν υπάρχει θεσμοθετημένο τεχνοκρατικό σύστημα επαγγελματικής ανάπτυξης, ο Έλληνας εκπαιδευτικός μπορεί να κρίνει κατά το δοκούν την εφαρμογή των ευρημάτων της παιδαγωγικής επιστήμης στη διδασκαλία ή και να χρησιμοποιεί διαφορετικά κριτήρια αποτελεσματικότητας (π.χ. σχολικές επιδόσεις μαθητών, επιρροή γονέων-κοινωνίας). Στη διαδικασία αυτή ο εκπαιδευτικός δεν αποτελεί απαραίτητα άβουλο ον. Έχει τη δυνατότητα να στοχαστεί, να διερευνήσει, να συνεργαστεί, με στόχο να ικανοποιήσει τα κριτήρια αποτελεσματικότητας που χρησιμοποιεί. Την ίδια στιγμή όμως η ανάλυση αυτών των κριτηρίων αποτελεί κυρίως προϊόν καθοδήγησης από παιδαγωγικούς και κοινωνικούς φορείς και η δυνατότητα διερεύνησης της διδασκαλίας είναι υπαρκτή, αλλά περιορισμένη (Ματσαγγούρας, 2005, σελ. 269-270).

Με βάση το «στοχαστικο-κριτικό» μοντέλο διδασκαλίας η διερεύνηση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού δεν έχει ως στόχο να υποδείξει ένα 'πετυχημένο' μοντέλο διδασκαλίας, αλλά να αναδείξει ένα ευρύ πλαίσιο εναλλακτικών εκπαιδευτικών θεωρήσεων και επιλογών με τις συνεπαγωγές τους μέσα από το οποίο συνεχώς διερευνά και συνδιαμορφώνει τη διδασκαλία. Το ερώτημα που προκύπτει είναι ότι εφόσον η ελληνική Πολιτεία δεν φαίνεται διατεθειμένη να προετοιμάσει τον εκπαιδευτικό και για ένα στοχαστικό-κριτικό ρόλο ή είναι αναποτελεσματική σ' αυτό, τότε σε ποιο βαθμό μπορούμε να περιμένουμε ότι ο εκπαιδευτικός επιθυμεί και πιστεύει ότι είναι ικανός να αλλάξει αυτόν τον διευρυμένο ρόλο. Η αυτονομία του Έλληνα εκπαιδευτικού είναι δεδομένη, αλλά και ασαφής. Αυτή η ασάφεια μπορεί να ενδυναμώσει, αλλά και να περιορίσει τη στοχαστικο-κριτική ικανότητα του εκπαιδευτικού. Η ενδυνάμωση σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός συνδιαμορφώνει με τους σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής και των αναλυτικών προγραμμάτων εναλλακτικές εκπαιδευτικές επιλογές. Ο περιορισμός σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός είναι μέσο ικανοποίησης των εκάστοτε εκπαιδευτικών αναγκών που προκύπτουν από κοινωνικά αιτήματα.



## Ερευνητικά ερωτήματα

Το βασικό ερευνητικό ερώτημα είναι πώς διαμορφώνεται η προσωπική θεωρία διδασκαλίας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα είναι τα ακόλουθα: ποια είναι η σχέση της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών για: (α) το ρόλο τους, (β) την επαγγελματική τους ταυτότητα, (γ) τη σχέση εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης, (δ) το στοχασμό, (ε) τη σχέση εκπαιδευτικών γονέων και (στ) τις διδακτικές προσεγγίσεις με τα τρία μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης;

## Μεθοδολογία, δείγμα έρευνας, σχεδιασμός εργαλείου συλλογής δεδομένων

Για τη διερεύνηση των ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο σε ένα τυχαία επιλεγμένο δείγμα διακοσίων πενήντα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Με βάση τις αναλύσεις σχετικά με τους τομείς της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών και των μοντέλων επαγγελματικής τους ανάπτυξης που αναπτύχθηκαν στις παραπάνω ενότητες, διαμορφώθηκαν οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Κάθε ερώτηση σχετίζεται με έναν τομέα, ο οποίος αναλύεται σε τρεις διαστάσεις, κάθε μία από τις οποίες αναφέρεται σε ένα μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης. Η πρώτη διάσταση αναφέρεται στο «παραδοσιακό-τεχνοκρατικό» μοντέλο, η δεύτερη διάσταση στο «τεχνοκρατικό-στοχαστικό» και η τρίτη διάσταση στο «στοχαστικο-κριτικό». Οι τομείς είναι οι ακόλουθοι:

### i. Ρόλος εκπαιδευτικού. (λογοδοσία και βαθμός αυτονομίας)

1η διάσταση: Δημόσιος υπάλληλος μεταπράτης Α.Π, χωρίς αυτονομία, με υπηρεσιακή λογοδοσία. 2η διάσταση: Επιστήμονας-παιδαγωγός, με δυνατότητα αξιολόγησης διδακτικών επιλογών καθ'αυτών, μερική αυτονομία και υπηρεσιακή λογοδοσία. 3η διάσταση: Επιστήμονας-παιδαγωγός κοινωνικά ευαίσθητοποιημένος, με δυνατότητα αξιολόγησης των διδακτικών επιλογών και των ευρύτερων συνεπειών τους, με ολική αυτονομία και υπηρεσιακή-κοινωνική λογοδοσία.

### ii. Επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικού. (κριτήρια καθορισμού και στόχευση)

1η διάσταση: Επαρκής κατοχή του γνωστικού αντικειμένου με στόχο τη διδακτική αποτελεσματικότητα. 2η διάσταση: Συνδυασμός επαρκούς κατοχής του γνωστικού αντικειμένου και ψυχοπαιδαγωγικής γνώσης με στόχο τη διδακτική αποτελεσματικότητα. 3η διάσταση: Συνδυασμός επαρκούς κατοχής

του γνωστικού αντικειμένου και ψυχοπαιδαγωγικής κατάρτισης, έτσι που να καθιστά τον εκπαιδευτικό ικανό να προβαίνει σε επιλογές με επίγνωση των ψυχοπαιδαγωγικών και κοινωνικών επιπτώσεων.

iii. Σχέση εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης. (τρόποι αντιμετώπισης από τον εκπαιδευτικό)

1η διάσταση: Εμπειρική προσέγγιση στη σύνδεση θεωρίας-πράξης χωρίς αξιολόγηση του αποτελέσματος. 2η διάσταση: Ανάλυση διδακτικής πράξης, αναζήτηση αιτιών δυσαρμονίας μεταξύ θεωρίας-πράξης και εφαρμογή νέων τεχνικών. 3η διάσταση: Έμφαση δεν δίνεται τόσο στη σύνδεση θεωρίας-πράξης, όσο στο να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί την ευθύνη της διδακτικής τους πρακτικής, έχοντας επίγνωση των διδακτικών τους επιλογών και των ευρύτερων συνεπειών αυτών των επιλογών.

iv. Ο στοχασμός ως στοιχείο επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού. (τρόπος υλοποίησης και στόχος)

1η διάσταση: Περιορισμένος και μόνο σε ό,τι προβλέπεται από τις κείμενες διατάξεις με στόχο την εφαρμογή των διδακτικών οδηγιών. 2η διάσταση: Εξελισσόμενος, με έμφαση σε σύγχρονες διδακτικές πρακτικές και δεξιότητες για βελτίωση της διδακτικής πρακτικής. 3η διάσταση: Αναπτυγμένος, στη βάση μιας κοινωνικής προοπτικής, εκσυγχρονισμένος, με στόχο τη διδακτική αποτελεσματικότητα και με συνειδητοποίηση των πολυδιάστατων αποτελεσμάτων της διδασκαλίας.

v. Σχέση εκπαιδευτικών και γονέων. (μορφές συνεργασίας)

1η διάσταση: Περιορισμένη, μόνο ό,τι προβλέπεται από τις κείμενες διατάξεις. 2η διάσταση: Οργανωμένη, συχνή, ενημερωτική για την εικόνα του μαθητή στο σχολείο.

3η διάσταση: Από κοινού άντληση πληροφοριών για πιο ισορροπημένη ανάπτυξη του μαθητή-παιδιού στο σχολείο και στο σπίτι.

vi. Διδακτικές προσεγγίσεις του εκπαιδευτικού. (μέθοδοι προσέγγισης)

1η διάσταση: Άμεση διδασκαλία γνώσεων και καλλιέργεια δεξιοτήτων από τον εκπαιδευτικό-αυθεντία. 2η διάσταση: Εμπλοκή των μαθητών σε διαδικασίες καθοδηγούμενης διερεύνησης και πειραματισμού με συνεργατική διδασκαλία. 3η διάσταση: Η πιο ενδεδειγμένη για τις ανάγκες του εκπαιδευτικού και των μαθητών του μετά από δοκιμές με δυνατότητα συμμετοχής των μαθητών στον προγραμματισμό- επιλογή διαδικασιών της μάθησης.

Για παράδειγμα, η ερώτηση για το ρόλο του εκπαιδευτικού διατυπώθηκε ως εξής:

Από τις ακόλουθες τρεις θέσεις, για το πώς μπορεί να αντιλαμβάνεται το επάγγελμά του ο εκπαιδευτικός, επιλέξτε μία που σας εκφράζει περισσότερο:

α. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να εφαρμόζει τις διατάξεις της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, των αρχών του Αναλυτικού Προγράμματος και των οδηγιών των σχολικών βιβλίων. Η δυνατότητα αυτόνομων επιλογών είναι περιορισμένη και η λογοδοσία υπηρεσιακή.

β. Ο εκπαιδευτικός υπάγεται σε ιδιαίζουσα επαγγελματική κατηγορία την οποία χαρακτηρίζει καθεστώς ημι-αυτονομίας έναντι της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο εκπαιδευτικός δοκιμάζει εναλλακτικές διδακτικές επιλογές και λογοδοτεί γι' αυτές στα αρμόδια υπηρεσιακά όργανα.

γ. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αξιολογεί αυτόνομα τις διδακτικές του επιλογές με στόχο να κάνει πιο αποτελεσματική τη διδακτική του πρακτική, και να λογοδοτεί στους επαγγελματικούς/κοινωνικούς φορείς για τις ευρύτερες, ψυχοπαιδαγωγικές και κοινωνικές, συνέπειες των διδακτικών του επιλογών.

## Αποτελέσματα

### Αξιοπιστία ερωτηματολογίου

Κάθε τομέας της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών αναλύεται σε δύο ομοειδείς ερωτήσεις για να ελεγχθεί η εσωτερική αξιοπιστία των απαντήσεων του εκπαιδευτικού με τη μέθοδο kappa. Παρατηρείται στατιστική σημαντικότητα στις συσχετίσεις των ομοειδών ερωτήσεων και σχετικά υψηλό ποσοστό αξιοπιστίας στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Τα ποσοστά αξιοπιστίας των απαντήσεων και η στατιστική σημαντικότητα των συσχετίσεων των ομοειδών ερωτήσεων παρουσιάζονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1. Αξιοπιστία ερωτηματολογίου

Ερωτήσεις	Ποσοστά αξιοπιστίας	Στατιστική σημαντικότητα (kappa value)
Σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών	59%,	<.000
Ρόλος εκπαιδευτικού	50.1%	<.014
Στοχασμός	55.5%	<.000
Διδακτικές προσεγγίσεις	60.4%	<.000
Σχέση εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης	69.1%	<.000
Επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικού	64.9%	<.000

## Συχνότητες απαντήσεων εκπαιδευτικών

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί βρίσκονται μεταξύ του «τεχνοκρατικού-στοχαστικού» και του «στοχαστικο-κριτικού» μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης. Μεγαλύτερη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προκρίνει το «τεχνοκρατικό-στοχαστικό» μοντέλο για τις διδακτικές προσεγγίσεις τους. Μεγαλύτερη πλειοψηφία εκπαιδευτικών επιλέγει το «στοχαστικο-κριτικό» μοντέλο για τη σχέση εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης. Πολύ μικρή μειοψηφία προκρίνει το «παραδοσιακό-τεχνοκρατικό» μοντέλο. Τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον πίνακα 2.

Πίνακας 2. Απαντήσεις εκπαιδευτικών (%) σε σχέση με τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης

Ερωτήσεις	"παραδοσιακό-τεχνοκρατικό" μοντέλο	"τεχνοκρατικό-στοχαστικό" μοντέλο	"στοχαστικο-κριτικό" μοντέλο
Σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών	4.8%,	26.8%	27.2%
Ρόλος εκπαιδευτικού: λογοδοσία και βαθμός αυτονομίας	4.4%	22.4%	22%
Ο στοχασμός ως στοιχείο επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού	4.8%,	24.8%	24.8%
Διδακτικές προσεγγίσεις του εκπαιδευτικού	4.8%	46.8%	8%
Σχέση εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης	2.8%	29.2%	36%
Επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικού	1.6%	26.4%	24%

## Ανάλυση συσχετίσεων των ερωτήσεων

Έγιναν συσχετίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με το δείκτη Pearson R Chi Square. Παρατηρείται υψηλός βαθμός συσχέτισης των συχνοτήτων των απαντήσεων και ανάλογη στατιστική σημαντικότητα. Η μεγά-

λη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έδειξε προτίμηση στο συνδυασμό του «τεχνοκρατικού-στοχαστικού» και του «στοχαστικο-κριτικού» μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης. Υψηλοί είναι και οι βαθμοί στατιστικής σημαντικότητας με εξαίρεση την ερώτηση για τις διδακτικές προσεγγίσεις. Ο βαθμός και η στατιστική σημαντικότητα κάθε συσχέτισης παρουσιάζονται στον πίνακα 3.

Πίνακας 3. Ανάλυση των συσχετίσεων των ερωτήσεων

<i>Ερωτήσεις</i>	<i>Βαθμός συσχέτισης Pearson R</i>	<i>Στατιστική σημαντικότητα (1-tailed)</i>
<i>Σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών- Ρόλος εκπαιδευτικού</i>	.786	<.000
<i>Σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών- Στοχασμός</i>	1.000	<.000
<i>Σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών- διδακτικές προσεγγίσεις</i>	.381	<.090
<i>Σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών- Σχέση εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης</i>	.665 .665	<.005 <.005
<i>Σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών- Επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικού</i>	.910	<.000
<i>Ρόλος εκπαιδευτικού-Στοχασμός</i>	.786	<.000
<i>Ρόλος εκπαιδευτικού-διδακτικές προσεγγίσεις</i>	.424	<.066
<i>Ρόλος εκπαιδευτικού- Σχέση εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης</i>	.520	<.028
<i>Ρόλος εκπαιδευτικού-Επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικού</i>	.624	<.009
<i>Σχέση εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης- Επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικού</i>	.611	<.010
<i>Σχέση εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης-διδακτικές προσεγγίσεις</i>	.113	<.350
<i>Στοχασμός-διδακτικές προσεγγίσεις</i>	.381	<.090

## Μέντορας

Στοχασμός- Σχέση εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης	.665	<.005
Στοχασμός-Επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικού	.910	<.000
Διδακτικές προσεγγίσεις- επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικού	.113	<.350

---

## Ανάλυση κυρίων συνιστωσών

Από την ανάλυση των κυρίων συνιστωσών προέκυψαν έξι συνιστώσες, από τις οποίες δύο είναι οι πιο σημαντικές. Η πρώτη συνιστώσα αφορά περίπου το 70% των συχνοτήτων και χαρακτηρίζεται από υψηλές συσχετίσεις με εξαίρεση την ερώτηση για τις διδακτικές προσεγγίσεις. Η δεύτερη συνιστώσα αφορά περίπου το 17% των συχνοτήτων και χαρακτηρίζεται από αρνητικές, χαμηλές συσχετίσεις με εξαίρεση την ερώτηση για τις διδακτικές προσεγγίσεις. Την πρώτη συνιστώσα την ονομάζουμε επαγγελματική ανάπτυξη 1 -ΕΠ1- και τη δεύτερη συνιστώσα επαγγελματική ανάπτυξη 2 -ΕΠ2. Η ανάλυση των συχνοτήτων και οι βαθμοί συσχέτισης των δύο συνιστωσών παρουσιάζονται στους πίνακες 4 και 5 αντίστοιχα.

Πίνακας 4. Ανάλυση των συχνοτήτων των κύριων συνιστωσών (Extraction Method: Principal Component Analysis).

Συνιστώσες	Τιμές	Ποσοστό (%) των συχνοτήτων	Συνολικό ποσοστό (%) των συχνοτήτων
1	4,157	69,283	69,283
2	1,002	16,695	85,979
3	,463	7,724	93,703
4	,327	5,442	99,145
5	5,131E-02	,855	100,000
6	1,229E-16	2,048E-15	100,000

---

Πίνακας 5. Βαθμοί συσχέτισης των δύο κύριων συνιστωσών (Extraction Method: Principal Component Analysis).

Ερωτήσεις	ΕΠ1	ΕΠ2
Σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών	.984	-1874E-02
Ρόλος εκπαιδευτικού	.843	.199
Στοχασμός	.984	-1874E-02
Διδακτικές προσεγγίσεις	.409	.883
Σχέση εκπαιδευτικής θεωρίας- πράξης	.741	-.311
Επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικού	.892	-.293

### Σχολιασμός αποτελεσμάτων

Με βάση τις αναλύσεις των συσχετίσεων των ερωτήσεων και των κύριων συνιστωσών, διακρίνονται δύο τάσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Η πρώτη τάση, η οποία είναι η πιο σημαντική και αφορά τη μεγάλη πλειοψηφία των απαντήσεων, δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν ένα συνδυασμό «τεχνοκρατικού-στοχαστικού» και «στοχαστικο-κριτικού» μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξής τους. Αυτό το μοντέλο έχει ως πρωταρχική βάση την τεχνοκρατική επαγγελματοποίηση του εκπαιδευτικού και θέτει ως ζητούμενο τον κοινωνικό του ρόλο ως φορέα ανασυγκρότησης. Έτσι λοιπόν ο "στοχαστικο-κριτικός" εκπαιδευτικός προϋποθέτει τον "εκσυγχρονισμένο τεχνοκράτη" και φαίνεται η τάση πρώτα να κατοχυρωθεί η επαγγελματοποίηση του εκπαιδευτικού και μετά να εκτιμηθεί ο κοινωνικός του ρόλος με ένα επάγγελμα-"λειτουργήμα". Η δεύτερη τάση, η οποία είναι σαφώς μικρότερη και αφορά τη μειοψηφία των απαντήσεων, δε δείχνει με σαφήνεια πού προσανατολίζονται οι εκπαιδευτικοί. Αφορά απαντήσεις που συνδυάζουν το «παραδοσιακό-τεχνοκρατικό» μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης με το «τεχνοκρατικό-στοχαστικό» ή/και το «στοχαστικο-κριτικό» μοντέλο. Αυτό φαίνεται κυρίως στην ερώτηση για τις διδακτικές προσεγγίσεις. Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προτίμησε τη διδακτική μέθοδο της εμπλοκής των μαθητών σε διαδικασίες καθοδηγούμενης διερεύνησης και πειραματισμού. Αυτή η επιλογή φαίνεται να μη συσχετίζεται ιδιαίτερα με το «στοχαστικοκριτικό» μοντέλο, παρά περισσότερο με το «τεχνοκρατικό-στοχαστικό» μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών έδειξαν ότι η προσωπική τους θεωρία απαρτίζεται από στοιχεία τεχνοκρατικής και στοχαστικοκριτικής

επαγγελματικής ανάπτυξης. Τα τεχνοκρατικά στοιχεία σχετίζονται με τα ακόλουθα: εκπαιδευτικός επιστήμονας παιδαγωγός, οργανωμένη σχέση εκπαιδευτικών και γονέων, έκφραση εκπαιδευτικών προβληματισμών με σκοπό τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής, κατοχή του γνωστικού αντικειμένου και ψυχοπαιδαγωγικής γνώσης, με στόχο την αποτελεσματική διδασκαλία και καλύτερη εφαρμογή της παιδαγωγικής θεωρίας μέσα από ανάλυση της διδακτικής πράξης. Τα στοχαστικοκριτικά στοιχεία σχετίζονται με τα ακόλουθα: κοινωνικά ευαισθητοποιημένος παιδαγωγός, συνεργατική σχέση εκπαιδευτικών και γονέων, έκφραση εκπαιδευτικών προβληματισμών, με σκοπό τη συνειδητοποίηση των κοινωνικών συνεπαγωγών της διδασκαλίας, συνδυασμός επαρκούς κατοχής του γνωστικού αντικειμένου και ψυχοπαιδαγωγικής κατάρτισης, με στόχο την επισήμανση του κοινωνικού υποβάθρου των εκπαιδευτικών προβλημάτων, και ανάληψη της ευθύνης της διδακτικής πρακτικής με επίγνωση των συνεπειών των διδακτικών επιλογών.

Είναι χαρακτηριστικό ότι το «παραδοσιακό-τεχνοκρατικό» μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού επιλέχθηκε από μία μικρή μειοψηφία των εκπαιδευτικών. Δηλαδή η τάση προτίμησης για περιορισμένη σχέση γονέων και εκπαιδευτικών, για έμφαση στη δημοσιοϋπαλληλική ιδιότητα του εκπαιδευτικού, για έκφραση παιδαγωγικών προβληματισμών μόνο μέσα από τις κείμενες διατάξεις, για χρήση της άμεσης διδασκαλίας, για μη αναγκαιότητα αξιολόγησης της εφαρμογής της εκπαιδευτικής θεωρίας στη διδακτική πράξη και για επαρκή κατοχή μόνο του γνωστικού αντικειμένου του εκπαιδευτικού ήταν αρκετά περιορισμένη.

## Περιορισμοί έρευνας

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι, με δεδομένο ότι το δείγμα της έρευνας ήταν τυχαία επιλεγμένο, τα αποτελέσματα θα πρέπει να αξιολογηθούν με μεγάλη προσοχή. Στην έρευνα αυτή γίνεται μια προσπάθεια για 'χαρτογράφηση' των απόψεων των εκπαιδευτικών και σύνδεσή τους με μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης. Χρειάζονται κι άλλες έρευνες με ανάλογες στοχεύσεις, που θα οδηγήσουν στη συγκρότηση ενός ολοκληρωμένου προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού.



## Συζήτηση των αποτελεσμάτων. Συμπεράσματα.

Σύμφωνα με το «παραδοσιακό-τεχνοκρατικό» μοντέλο, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναπαράγουν το διδακτικό στυλ των προηγούμενων δασκάλων τους, έχουν εκσυγχρονίσει ως ένα βαθμό τις γνώσεις τους γύρω από την παιδαγωγική θεωρία και διδακτική πρακτική, δεν προβαίνουν σε συστηματική ανάλυση της διδασκαλίας τους -και μπορεί να επικαλεστούν ως δικαιολογία γι' αυτό την ανυπαρξία θεσμοθετημένης αξιολόγησης. Ικανοποιούνται από τη δημοσιούπαλληλική τους ιδιότητα και εφαρμόζουν ό,τι προβλέπεται από τις κείμενες διατάξεις. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μία μικρή μειοψηφία.

Σύμφωνα με το «τεχνοκρατικό-στοχαστικό» μοντέλο οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται να αναλύσουν και να αξιολογήσουν τη διδασκαλία τους, πειραματίζονται με νέες μεθόδους και πρακτικές, προβληματίζονται σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο με άλλους συναδέλφους, αλλά επειδή δεν υπάρχει σαφές πλαίσιο κριτηρίων αξιολόγησης των διδακτικών τους επιλογών, μπορεί να εγκλωβιστούν από υποκειμενικά κριτήρια ή να επηρεαστούν από συναδέλφους, όχι απαραίτητα προς τη σωστή κατεύθυνση. Δεν καλύπτονται μόνο από τη δημοσιούπαλληλική τους ιδιότητα και θέλουν να κατοχυρώσουν την επαγγελματική τους ιδιότητα ως επιστήμονα-παιδαγωγού.

Σύμφωνα με το «στοχαστικο-κριτικό» μοντέλο, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται να αναλύσουν και να αξιολογήσουν τη διδασκαλία τους, όπως στο προηγούμενο μοντέλο, αλλά φροντίζουν να έχουν επίγνωση των ευρύτερων -ψυχοπαιδαγωγικών και κοινωνικών- συνεπειών των διδακτικών τους επιλογών, χωρίς όμως να τους έχει δοθεί ένα υπεύθυνο ενδεικτικό πλαίσιο επισήμανσης αυτών των συνεπειών. Θέλουν να συνδυάσουν την δημοσιούπαλληλική και επαγγελματική τους ιδιότητα (δημόσιος υπάλληλος και επιστήμονας παιδαγωγός) και φροντίζουν να αναδείξουν και την κοινωνική τους πλευρά.

Στην Ελλάδα δε φαίνεται να έχουν καθορισθεί ακόμα με σαφήνεια τα κριτήρια καταλληλότητας και αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, ενώ την ίδια στιγμή δεν έχει οργανωθεί με συνέπεια εναλλακτικό μοντέλο στοχαστικο-κριτικής επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να κινούνται στα τυφλά όσον αφορά την επαγγελματική τους ανάπτυξη, αφού ούτε τεχνοκρατικά, και πολύ περισσότερο στοχαστικοκριτικά, δεν τους έχει δοθεί ένα πλαίσιο επαγγελματικής ανάπτυξης. Βάσει αυτού του πλαισίου θα μπορούσε να υπάρχουν σαφείς επιλογές και κατευθύνσεις στις επιλογές των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Σε αυτήν την έρευνα οι εκπαιδευτικοί έδειξαν ότι:

- α. Έχουν ξεπεράσει την παραδοσιακή λογική του εκπαιδευτικού-δημόσιου υπαλλήλου.
- β. Θέλουν να κατοχυρώσουν την τεχνοκρατική διάσταση του επαγγέλματός τους με όρους: i. την επαρκή κατοχή του γνωστικού αντικειμένου και της ψυχοπαιδαγωγικής κατάρτισής τους, ii. την αναζήτηση αιτιών δυσαρμονίας μεταξύ εκπαιδευτικής θεωρίας-πράξης και εφαρμογή νέων τεχνικών για βελτίωση της προόδου όλων των μαθητών τους, iii. οργανωμένους τρόπους αξιολόγησης και προβληματισμούς με στόχο τη βελτίωση της διδακτικής πράξης και iv. οργανωμένη συνεργασία με τους άμεσα ενδιαφερόμενους (πχ. γονείς).
- γ. Θέλουν να αναδείξουν τη στοχαστικοκριτική διάσταση του επαγγέλματός τους έχοντας στόχο τη σύνδεση της τάξης και του σχολείου τους με την τοπική κοινωνία και τα προβλήματά της. Και το επιδιώκουν με: i. επίγνωση των συνεπειών των διδακτικών τους επιλογών στη διεύρυνση ή στη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων, ii. λογοδοσία για τις ευθύνες των πράξεών τους στην τοπική και ευρύτερη κοινωνία που ανήκουν και iii. στενή σχέση με τους μαθητές τους και τους γονείς τους εντός και εκτός σχολείου.

Πρέπει να τονιστεί ότι η τεχνοκρατική και η στοχαστικοκριτική διάσταση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος αποτελούν έναν συνδυασμό για μια ολοκληρωμένη μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Σε αυτήν την έρευνα φάνηκε η εξέλιξη ενός μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με αφετηρία την τεχνοκρατική διάσταση και στόχο και κατάληξη τη στοχαστικοκριτική.

Μέτρα εκσυγχρονισμού της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που επισημαίνονται στην παρούσα έρευνα είναι τα εξής:

1. Να συμφωνηθεί ένα σαφές πλαίσιο κριτηρίων επαγγελματοποίησης των εκπαιδευτικών σχετικά με την ψυχοπαιδαγωγική και τη διδακτική τους επάρκεια.

2. Να αποκρυσταλλωθούν τεχνοκρατικά και κριτικά οι στοχεύσεις των προβληματισμών των εκπαιδευτικών με ταυτόχρονη θεσμοθέτηση προγραμμάτων ερευνών δράσης.

3. Να αποσαφηνιστεί η σχέση και η λογοδοσία των εκπαιδευτικών με τους άμεσα ενδιαφερόμενους και την ευρύτερη κοινωνία.

4. Να ληφθούν υπόψη τα προγράμματα δράσης και οι οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (π.χ. European Network on Teacher Education Policies-ENTEP).

## Βιβλιογραφία

- Ανδρέου, Α. και Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση-Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνης.
- Acosta, M. (1996). A foundational approach to preparing teachers for family and community involvement in children's education. *Journal of Teacher Education*, 47, 9-15.
- Βουγιούκας, Κ. (2003). Προφύλ, απόψεις και σχολική πρακτική των εκπαιδευτικών. *Το Σχολείο και το Σπίτι*, 8, 463-467 και 9, 525-530.
- Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D. & Radley, A. (1988). *Ideological Dilemmas, a Social Psychology of Everyday Thinking*. London, Sage.
- Cairvey, T. H. (2000). Beyond the classroom walls: the rediscovery of the family and community as partners in education. *Educational Review*, 52, 2, 163-174.
- Δεληκωσταντής, Κ. & Κυρίδης, Α. (2002). Το μετέωρο βήμα του δασκάλου. *Νέα Παιδεία*. 101, 45-67.
- Elliot, S. N., Kratochwill, T. R., Cook, J. L. & Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.
- European Network on Teacher Education Policies (ENTEP). Διαθέσιμο στο διαδικτυακό χώρο: <http://www.pa-feldkirch.ac.at/entep/> (προσπελάσθηκε στις 25/04/05)
- Fardanesh, H. (2002). Learning theory approaches and teaching methods. *British Journal of Educational Technology*, 33, 1, 95-98.
- Hughes, J. A. (2006). Bridging the theory-practice divide: A creative approach to effective teacher preparation. *Journal of Scholarship and Teaching*, 6, 1, 110-117.
- Keyes, C. R. (2002). A way of thinking about parent/teacher partnerships for teachers. *International Journal of Early Years Education*, 10, 3, 177-191.
- Ledwith, M. (2007). On being critical: uniting theory and practice through emancipatory action research. *Educational Action Research*, 15, 4, 597-611.
- Leitch, R. & Day, C. (2001). Reflective process in action: mapping personal and professional context for learning and change. *Journal of In-Service Education*, 27, 237-259.
- Liston, D. P. & Zeichner, K. M. (1990). Reflective teaching and action research in preservice teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 16, 235-254.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). Κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας των εκπαιδευτικών: προϋπόθεση της επαγγελματικής αυτονομίας τους. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 7-26.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικοκριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Α. Ρέππα, Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκη (επιμ.), *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, τ. Β'*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Παπαπροκοπίου, Ν. (2002). Αλληλεπιδράσεις μεταξύ ακαδημαϊκής κοινότητας και εκπαιδευτικών θεσμών. Ο ρόλος του επόπτη καθηγητή. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ranson, S. (2003). Public accountability in the age of neo-liberal governance, *Journal of Education Policy*, 18, 5, 459-480.
- Συνωδή, Ε. (2003). Η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Αγγλία 1997-2002. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 132, 103-111.
- Sen, J. (2002). Understanding teachers' professional growth through their articulation of personal practical knowledge. *Journal of Education for Teaching*, 28, 75-78.

- Warwick, P. & Cunningham, P. (2006). Progressive alternatives? Teachers' experience of autonomy and accountability in the school community. *Education 3-13*, 34, 1, 27-36.
- Webb, P.T. (2002). Teacher Power: the exercise of professional autonomy in an era of strict accountability, *Teacher Development*, 6, 1, 47-61.
- Χατζηγηοργίου, Χ. (2005). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Yaxley, B. (1993). Critically reflective teachers in a developing educational context: implications of Schon's proposals for the teacher as a critically reflective practitioner. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 21, 23-32.

# Κίνητρο επίτευξης και συμμετοχή στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Χριστίνα Τσιλφίδου

*1ο Γραφείο Π.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης*

Μαρία Πλατσίδου

*Πανεπιστήμιο Μακεδονίας*

## Περίληψη

Η παρούσα έρευνα στόχευε (α) να διερευνήσει το κίνητρο επίτευξης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (N=167) και το αν επηρεάζεται από διάφορους προσωπικούς (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση) και εργασιακούς παράγοντες (προϋπηρεσία, αν είναι δάσκαλοι ή νηπιαγωγοί, αν κατέχουν διευθυντική θέση) και (β) να ελέγξει αν οι εκπαιδευτικοί με υψηλό κίνητρο επίτευξης έχουν αυξημένη συμμετοχή στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση. Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μέτριο προς αρκετά υψηλό κίνητρο επίτευξης, το οποίο δεν επηρεάζεται από τους προσωπικούς και εργασιακούς παράγοντες που εξετάστηκαν. Βρέθηκε, επίσης, ότι κίνητρο επίτευξης των εκπαιδευτικών εκδηλώνεται μέσα από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης μικρής και μεσαίας διάρκειας (λίγων ημερών ως λίγων μηνών), αλλά όχι μέσα από μακροχρόνια (ετήσια και πάνω) προγράμματα.

Λέξεις-κλειδιά: Κίνητρο επίτευξης, Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, Εκπαιδευτικοί, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

---

*Η κ. Χριστίνα Τσιλφίδου είναι Νηπιαγωγός, ΜΑ στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση.*

*Η κ. Μαρία Πλατσίδου είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εξελικτικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.*

## Abstract

The purpose of the present study was (a) to examine the level of the achievement motive in primary school teachers (N=167) and how it is affected by personal and social characteristics (gender, age, family status, etc.), and (b) to examine if teachers with high achievement motive participate more in Continuous Education programmes. Teachers were found to have medium to high levels of achievement motive and these levels were not being affected by personal and social factors. Also, it was found that teachers' achievement motive can find an outlet through their participation in short-term or medium-term Continuous Education programmes (few days to few months) but not in long-term programmes (more than a year).

Key words: Achievement Motive, Teachers, Primary Education, Continuous Education.

## Εννοιολογικός προσδιορισμός του κινήτρου επίτευξης

Το κίνητρο επίτευξης ορίζεται ως μια γενική προδιάθεση του ατόμου για την προσέγγιση της επιτυχίας. Ο εισηγητής του κινήτρου επίτευξης ήταν ο David McClelland (1953), η θεωρία του οποίου βασίστηκε στη θεωρία του Murray (1938) για την προσωπικότητα. Σύμφωνα με τον McClelland, τα άτομα που χαρακτηρίζονται από υψηλό κίνητρο επίτευξης αυξάνουν ή διατηρούν σε υψηλό επίπεδο τις προσδοκίες τους, προκειμένου να έχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα διαμέσου των ενεργειών τους (McClelland, 1961).

Τρεις είναι οι αναγκαίες συνθήκες για τη διέγερση του κινήτρου επίτευξης: να θεωρεί το άτομο υπεύθυνο τον εαυτό του για το αποτέλεσμα, να έχει γνώση του αποτελέσματος και να υπάρχει κάποιο ρίσκο σχετικά με την επιτυχία της προσπάθειας (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Τα άτομα που έχουν υψηλό κίνητρο επίτευξης έχουν την τάση να εμπλέκονται σε δύσκολα προβλήματα τα οποία, για να επιλυθούν, απαιτούν προσωπική δραστηριοποίηση και υπευθυνότητα, τα αποτελέσματά τους είναι σαφή και διαφαίνονται άμεσα μετά από την εφαρμογή των ενεργειών τους (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005). Τα άτομα αυτά θέτουν προκλητικούς αλλά εφικτούς στόχους, αποφεύγοντας τους πολύ δύσκολους και τους πολύ εύκολους στόχους. Οι πολύ εύκολοι στόχοι δεν αποτελούν πρόκληση γι' αυτούς, ενώ οι πολύ δύσκολοι αποφεύγονται προκειμένου να ελαχιστοποιηθεί η αποτυχία και ο πόνος (Κάντας, 1998). Οι άνθρωποι με τάση προς επίτευξη είναι προσανατολισμένοι στο αποτέλεσμα της δράσης τους. Αναζητούν συνεχώς τρόπους για να βελτιώνουν την επίδο-

σή τους, εξετάζοντας νέες πληροφορίες και νέα δεδομένα που σχετίζονται με τους στόχους τους. Επιζητούν συχνή ανατροφοδότηση σχετικά με την εργασία τους, γιατί έτσι αντιλαμβάνονται καλύτερα την εξέλιξη των προσπαθειών τους. Οι άνθρωποι που παρουσιάζουν υψηλό κίνητρο επίτευξης προτιμούν να εργάζονται είτε μόνοι, είτε μαζί με άλλους που χαρακτηρίζονται από υψηλό κίνητρο επίτευξης, όπως οι ίδιοι (Goleman, 2000).

Ο McClelland (McClelland, 1961) υποστήριξε ότι το κίνητρο επίτευξης αναπτύσσεται στην παιδική ηλικία, γι' αυτό και ο τρόπος ανατροφής είναι καθοριστικός. Πρόσφατες έρευνες επιβεβαιώνουν τη θέση αυτή: το κίνητρο επίτευξης είναι σταθερό χαρακτηριστικό προσωπικότητας και, αν υπάρχει η ανάλογη υποστήριξη από το περιβάλλον, είναι δυνατό να καλλιεργηθεί (Engeser, Rheinberg & Möller, 2009. Engeser, Wendland & Rheinberg, 2006).

### Το κίνητρο επίτευξης στο εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών

Η εκδήλωση υψηλού κινήτρου επίτευξης είναι εμφανής στα άτομα που λειτουργούν κυρίως στο χώρο των επιχειρήσεων, καθώς οι συνθήκες που επικρατούν εκεί ευνοούν την επαγγελματική ανάπτυξη και την εργασιακή ανέλιξη του ατόμου. Στο χώρο της εκπαίδευσης, όμως, οι εργασιακές συνθήκες δεν ευνοούν την καλλιέργεια χαρακτηριστικών προσωπικότητας, όπως το κίνητρο επίτευξης. Οι συνθήκες που επικρατούν, γενικά, στο εργασιακό πεδίο της εκπαίδευσης μπορούν να περιγραφούν ως εξής: οι εκπαιδευτικοί αποτελούν σημαντικούς συντελεστές και αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης και καλούνται να εργάζονται μέσα στα πλαίσια που ορίζονται για τη διδασκαλία από το θεσμικό πλαίσιο (Βέικου, Σιγανού & Παπασταμούλη, 2007). Όμως, τα αναλυτικά προγράμματα διδασκαλίας διαμορφώνονται αποκλειστικά από τον κρατικό φορέα, χωρίς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών ή του σχολείου. Ως αποτέλεσμα, ο ρόλος τους ως στοχαζόμενων δασκάλων παραγκωνίζεται και καλούνται απλά να διαχειριστούν το περιεχόμενο του εκάστοτε αναλυτικού προγράμματος, γεγονός που ενισχύει το ρόλο τους ως εντολοδόχων υπαλλήλων (Μλεκάνης, 2005). Τα έτοιμα διδακτικά μοντέλα, οι λεπτομερειακοί στόχοι και τα συγκεκριμένα τεχνικά μέσα διδασκαλίας μεταφέρουν στο χώρο της εκπαίδευσης την τυποποίηση και την ομοιομορφία (Ρέππας, 2005). Έτσι, δεν ευνοείται η ανάζητηση του εκπαιδευτικού σχετικά με το περιεχόμενο της διδασκαλίας και η προσωπική του ανησυχία δύσκολα βρίσκει διέξοδο σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Παράλληλα, παρατηρείται έλλειψη ενδιαφέροντος σχετικά με τη δομή και το πλαίσιο της εργασίας του, αδυναμία ανάληψης πρωτοβουλιών για καινοτομίες και αδιαφορία για την επαγγελματική του

ανάπτυξη (Κουλουμπαρίτη, Αναστασάκη, Αργυρούδη, Καλογεράκος, Παπαστεργιοπούλου, Τριανταφυλλοπούλου & Τσιρίκος, 2007). Ο εκπαιδευτικός επικεντρώνεται στους βραχυπρόθεσμους στόχους της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας και σταδιακά παραιτείται από το δημιουργικό κομμάτι της εργασίας του, καθώς περιορίζεται στην απλή μετάδοση γνώσεων μέσα στο μικρόκοσμο της σχολικής μονάδας (Θεριανός, 2006).

Επιπλέον, το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως διαμορφώνεται σήμερα, δεν προβλέπει καμία επιβράβευση, ενίσχυση ή διαφοροποίηση μεταξύ των εργαζομένων ανάλογα με τις ικανότητες ή την προσφορά τους. Οι εκπαιδευτικοί που επενδύουν χρόνο και προσπάθεια στην εργασία τους αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο, όπως εκείνοι που εργάζονται χρησιμοποιώντας το ελάχιστο των δυνατοτήτων τους. Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν προβλέπει διαβαθμίσεις ή άλλου είδους διακρίσεις, προκειμένου να επιβραβεύσει και να ενισχύσει τις προσπάθειες των εργαζομένων στους κόλπους του. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, οι εκπαιδευτικοί αντλούν ανατροφοδότηση από την εξέλιξη των μαθητών τους, η οποία μπορεί να είναι ιδιαίτερα αργή χρονικά. Είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους αποτελεσματικούς, όταν διαπιστώνουν ότι έχουν τη δύναμη να επηρεάσουν την επίδοση των μαθητών (Ashton, 1984). Σε αρκετές περιπτώσεις, όμως, ολόκληρη η σχολική χρονιά ίσως δεν είναι αρκετή για να γίνουν ορατά τα αποτελέσματα της προσπάθειάς τους. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν χωρίς ανατροφοδότηση για πολλούς μήνες, ενώ χρειάζεται μεγάλη υπομονή μέχρι να γίνουν εμφανή τα αποτελέσματα της προσπάθειας που καταβάλλουν (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005). Το πρόβλημα αυτό είναι εντονότερο στους νηπιαγωγούς και στους δασκάλους που διδάσκουν στις μικρές τάξεις του δημοτικού, καθώς η σχολική και κοινωνική ανωριμότητα των μαθητών δυσχεραίνει το έργο των εκπαιδευτικών και μειώνει τις πιθανότητες ανατροφοδότησής τους (Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Κουμπιάς & Γιαβρίμης, 2002). Στα πλαίσια αυτά, αποδυναμώνεται το αίσθημα της προσωπικής επίτευξης των εκπαιδευτικών και η ικανοποίηση από την εργασία τους και η σταδιακή παραιτήση από τις προσωπικές τους προσδοκίες και φιλοδοξίες γίνεται ένα ορατό ενδεχόμενο.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ανάγκες και τους σκοπούς της εκπαίδευσης είναι σημαντικές, προκειμένου να είναι αποτελεσματική η εκπαίδευση στην κοινωνία της γνώσης (Γκιζελή, Μακρίδης, Κουμαντάρη, Μπογδάνου, Παληός & Σκαλτσάς, 2007). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διεξαγωγή ερευνών στα σχολεία είναι απαραίτητη προκειμένου να ενισχύεται η ικανότητά τους για μια επιστημονική θεώρηση της κατάστασης στον εκπαιδευτικό τομέα (Σκούρας, Αγγελής, Βογιατζόγλου, Πρεκατέ & Χρονόπουλος, 2007). Στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, όμως, παρα-



τηρείται έλλειψη εμπιστοσύνης από τις προϊστάμενες αρχές προς τους υφισταμένους. Δεν ενθαρρύνεται η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αποτίμηση του έργου στη σχολική μονάδα και αξιολόγησή της γίνεται με κριτήρια που αφορούν περισσότερο στη διοικητική και οργανωτική της αποτελεσματικότητα (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού & Τσάφος, 2007).

Επιπλέον, ένα σύνηθες πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι το γεγονός ότι, πολύ συχνά, τίθεται υπό αμφισβήτηση το κύρος του επαγγέλματός τους. Αυτό συμβαίνει, διότι υπόκεινται πολύ εύκολα σε κριτική από το στενό αλλά και ευρύτερο περιβάλλον τους, κοινωνικό και εργασιακό, λόγω της εξοικείωσης που έχουν όλα τα άτομα από νωρίς με το χώρο της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση αποτελεί ένα πεδίο με το οποίο ασχολούνται σε σημαντικό βαθμό οι γονείς των παιδιών, ανεξάρτητα με το επάγγελμά τους, οι οποίοι σήμερα ενημερώνονται περισσότερο από ότι παλαιότερα για τα δρώμενα στην εκπαίδευση, παρακολουθούν τα μέσα ενημέρωσης, συμμετέχουν σε σεμινάρια, σε σχολές και συλλόγους γονέων κ.ά. Έτσι, θεωρούν ότι μπορούν να διατυπώνουν την άποψή τους για τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός επιτελεί την εργασία του, ενώ μερικές φορές αμφισβητούν το ρόλο του, παρεμβαίνουν στο έργο του ή ακόμη και το παρεμποδίζουν.

Είναι αλήθεια ότι τα δεδομένα για την εισαγωγή στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχουν αλλάξει τα τελευταία χρόνια. Η κατάργηση της επετηρίδας και ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ έχουν δώσει την ευκαιρία στους απόφοιτους των παιδαγωγικών σχολών να διορίζονται γρήγορα και να εργάζονται από νεαρή ηλικία στο χώρο της εκπαίδευσης. Η προοπτική του διορισμού στο δημόσιο τομέα, όμως, έχει αποτελέσει για πολλά άτομα το βασικό κίνητρο για την επιλογή του συγκεκριμένου αντικειμένου σπουδών. Πολλοί είναι εκείνοι που προσπαθούν να εισαχθούν στις παιδαγωγικές σχολές για λόγους επαγγελματικής αποκατάστασης. Κατά συνέπεια, τα τελευταία χρόνια έχουν οδηγηθεί στο χώρο της εκπαίδευσης άτομα τα οποία, μολονότι επιδεικνύουν διάθεση για εργασία, συχνά αποδεικνύονται ακατάλληλα ή ανέτοιμα για το χώρο αυτό, γεγονός που ενισχύει την εικόνα της αναποτελεσματικότητας του σύγχρονου εκπαιδευτικού.

Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι οι συνθήκες εργασίας των σύγχρονων εκπαιδευτικών επηρεάζονται αρνητικά από διάφορους εξωτερικούς παράγοντες: περιορισμένη ατομική ευθύνη ως προς τη διδακτέα ύλη και το υλικό, μη δυνατότητα επαγγελματικής εξέλιξης, απουσία επιβράβευσης, ιδιαίτερα αργή ανατροφοδότηση της προσπάθειας, εγκλωβισμός στη γραφειοκρατία, αμφισβήτηση από τους γονείς των μαθητών, συγκρούσεις με τους συναδέλφους μέσα στις σχολικές μονάδες (Platsidou & Agaliotis, 2008).

## Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί αναζητούν ουσιαστικές διεξόδους στην άσκηση του ρόλου τους και τρόπους ενίσχυσης της αποτελεσματικότητάς τους. Η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση εμφανίζεται ως μια τέτοια διεξόδος, μια λύση απελευθερωτική μέσα σε ένα σύστημα που είναι κοινώς αποδεκτό ότι είναι αυστηρά δομημένο. Η συνεχής απόκτηση γνώσεων, η επαφή με τα νέα επιστημονικά δεδομένα και η κατοχή επιπλέον πανεπιστημιακών ή άλλων τίτλων μπορεί να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών. Η συμμετοχή στην επιμόρφωση μπορεί να αποτελέσει αντιστάθμισμα στους εκπαιδευτικούς για τη συναισθηματική καταπόνηση κατά την άσκηση του έργου τους. Μπορεί να ενισχύσει το αίσθημα της αποτελεσματικότητάς τους, να ενισχύσει τα κίνητρά τους για εργασία, να αποτρέψει την παραίτησή τους από το δημιουργικό κομμάτι της εργασίας τους, να τονώσει το ηθικό τους και να λειτουργήσει ως κινητήρια δύναμη στην προσωπική τους ανησυχία και αναζήτηση σχετικά με το περιεχόμενο της διδασκαλίας και το πλαίσιο της εργασίας τους. Η υπόθεση ότι μπορεί η ικανοποίηση του κινήτρου επίτευξης των εκπαιδευτικών να επιτυγχάνεται μέσα από τη συμμετοχή τους στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση αποτελεί την αφετηρία του προβληματισμού μας για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας.

### Στόχοι της παρούσας έρευνας

Σύμφωνα με τα όσα συνοψίστηκαν παραπάνω, τα άτομα που έχουν αυξημένο κίνητρο επίτευξης προτιμούν να ασχολούνται με δύσκολα προβλήματα που απαιτούν την προσωπική εμπλοκή και ανάληψη ευθυνών, όπου το αποτέλεσμα της δράσης τους είναι ξεκάθαρο και διαφαίνεται άμεσα μετά από την εφαρμογή των ενεργειών τους (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005). Όμως, στο χώρο της εκπαίδευσης οι εργασιακές συνθήκες δεν ευνοούν την ανάπτυξη και έκφραση χαρακτηριστικών, όπως το κίνητρο επίτευξης. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να καταφεύγουν σε άλλες διεξόδους για την ικανοποίηση αυτής της ανάγκης, μία από τις οποίες υποθέτουμε ότι είναι και η συμμετοχή τους στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση.

Ο πρώτος στόχος της έρευνάς μας ήταν να διερευνήσουμε το βαθμό του κινήτρου επίτευξης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, νηπιαγωγών και δασκάλων, που συμμετείχαν στην έρευνα. Επίσης, εξετάσαμε το κατά πόσο ο βαθμός του κινήτρου επίτευξης των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από διάφορους προσωπικούς (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση) και

εργασιακούς παράγοντες (προϋπηρεσία, αν είναι δάσκαλοι ή νηπιαγωγοί, αν κατέχουν ή όχι διευθυντική θέση στη σχολική μονάδα που υπηρετούν).

Ο δεύτερος ερευνητικός στόχος ήταν να διερευνήσουμε την υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλό κίνητρο επίτευξης είναι πιθανό να έχουν αυξημένη συχνότητα συμμετοχής σε προγράμματα Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης. Αναμένεται, δηλαδή, ότι θα υπάρχει θετική σχέση μεταξύ της τάσης για επίτευξη και της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης μικρής και μεσαίας (λίγων ημερών ως λίγων μηνών) ή μεγάλης διάρκειας (ετήσιας και πάνω).

## Μέθοδος

### *Συμμετέχοντες*

Στην έρευνα συμμετείχαν 167 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εκ των οποίων οι 37 (22,2%) ήταν δάσκαλοι και οι 64 (38,3%) νηπιαγωγοί. Δόθηκαν, συνολικά, 180 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν συμπληρωμένα τα 167. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα μας αποτελούνταν από 40 (24%) άντρες εκπαιδευτικούς και 127 (76%) γυναίκες. Το εύρος των ηλικιών τους κυμάνθηκε από 23 ως 58 χρόνια, με μέσο όρο ηλικίας τα 38,86 έτη. Τα χρόνια υπηρεσίας κυμάνθηκαν από 1 ως 35, με μέσο όρο τα 1,56 έτη. Σχετικά με την οικογενειακή τους κατάσταση, οι 46 (27,5%) ήταν άγαμοι, οι 113 (67,7%) έγγαμοι, 6 (3,6%) εκπαιδευτικοί ήταν διαζευγμένοι και 2 (1,2%) χήροι. Τέλος, 37 (22,2%) εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι κατείχαν διευθυντική θέση στα σχολεία ή τις υπηρεσίες τους, ενώ 130 (77,8%) απάντησαν ότι δεν κατείχαν διευθυντική θέση. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα προέρχονταν από το άμεσο και ευρύτερο συναδελφικό και κοινωνικό περιβάλλον της ερευνητριας.

### *Ερευνητικά εργαλεία*

Για τις ανάγκες της έρευνας, κατασκευάστηκαν δύο ερωτηματολόγια αυτο-αναφορών που χορηγήθηκαν στους εκπαιδευτικούς προς συμπλήρωση. Το πρώτο ερωτηματολόγιο είχε ως στόχο να εξετάσει το βαθμό του κινήτρου επίτευξης των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε σε υπάρχον ερωτηματολόγιο μέτρησης του κινήτρου επίτευξης σε παιδιά και εφήβους που κατασκεύασαν οι Nygard και Gjesme (1973), το οποίο χωρίζεται σε δύο υποκλίμακες: η πρώτη μετρά

την τάση προς επίτευξη και η δεύτερη την τάση για αποφυγή της αποτυχίας. Το ερωτηματολόγιο έχει μεταφραστεί στα ελληνικά και χρησιμοποιήθηκε σε διάφορες έρευνες με παιδιά και εφήβους (Μεταλλίδου, 1996. Παπαντωνίου, 2002). Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήσαμε την υποκλίμακα της τάσης προς επίτευξη και προσαρμόσαμε τις ερωτήσεις για χρήση σε ενήλικες ως εξής: μετατρέψαμε το πλαίσιο αναφοράς από σχολικό σε επαγγελματικό (πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης), και ως εκ τούτου οι "συμμαθητές" της ομάδας-στόχου του ερωτηματολογίου των Nygard και Gjesme αποτελούν τους "συναδέλφους" στην παρούσα έρευνα, ενώ ο "δάσκαλος" μετατράπηκε σε "προϊστάμενο". Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε προτάσεις που αφορούν την επίτευξη προσωπικών στόχων στην εργασία τους (π.χ. Είναι σημαντικό για μένα να πετυχαίνω δύσκολους στόχους, ακόμα και όταν κανείς δεν γνωρίζει γι' αυτό), την εμπλοκή τους σε καταστάσεις που αναδεικνύουν τις ικανότητές τους (π.χ. Με ελκύουν καταστάσεις που προσφέρουν μια καλή ευκαιρία να επιβεβαιώσω τις ικανότητές μου), την επαγγελματική τους εξέλιξη (π.χ. Σκέφτομαι να διεκδικήσω μια θέση, ανώτερη από αυτήν που έχω, στην υπηρεσία μου), να βαθμολογήσουν τα συναισθήματά τους απέναντι σε δύσκολα θέματα (π.χ. Μου αρέσει να ασχολούμαι με καινούρια και δύσκολα θέματα, ακόμα και όταν φαίνονται δυσεπίλυτα), κτλ. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό στον οποίο ίσχυε για αυτούς η καθεμία από τις προτάσεις χρησιμοποιώντας μια κλίμακα 5 σημείων (όπου 1= Ποτέ και 5= Σχεδόν πάντα). Το ερωτηματολόγιο αυτό ελέγχθηκε ως προς την εσωτερική συνοχή του και διαπιστώθηκε ότι η αξιοπιστία του ήταν αρκετά υψηλή (Cronbach  $\alpha = 0,79$ ).

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο αφορούσε στη διερεύνηση του είδους και της συχνότητας των επιμορφωτικών προγραμμάτων στα οποία οι εκπαιδευτικοί είχαν συμμετάσχει προαιρετικά. Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε μετά από την επισκόπηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς από διάφορες υπηρεσίες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τα Πανεπιστήμια και άλλους δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς και κέντρα εκπαίδευσης και που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό έργο. Εξέταξε τη συχνότητα συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα (ημερίδες, σεμινάρια, κ.ά.) μικρής και μεσαίας διάρκειας (λίγων ημερών ως λίγων μηνών) ή σε προγράμματα μεγάλης διάρκειας (όπως μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές, λήψη δεύτερου πτυχίου, φοίτηση στο Διδασκαλείο).

## Αποτελέσματα

Ο πρώτος μας στόχος ήταν να διερευνήσουμε το βαθμό του κινήτρου επίτευξης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα. Όπως διαπιστώθηκε από το μέσο όρο των εννέα ερωτήσεων που αφορούσαν στο κίνητρο επίτευξης, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν μέτριο προς αρκετά υψηλό κίνητρο επίτευξης (Μ.Ο. = 3,35 σε κλίμακα από 1 ως 5). Επίσης, διερευνήθηκε η πιθανή επίδραση ορισμένων προσωπικών και εργασιακών παραγόντων των εκπαιδευτικών. Βρέθηκε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές επιδράσεις στο μέσο όρο του κινήτρου επίτευξης των προσωπικών και εργασιακών παραγόντων των εκπαιδευτικών που εξετάστηκαν: φύλο, οικογενειακή κατάσταση, ηλικία, προϋπηρεσία, αν ήταν δάσκαλοι ή νηπιαγωγοί, αν κατείχαν διευθυντική θέση ή όχι. Με άλλα λόγια, φαίνεται ότι η τάση για επίτευξη είναι ένα σταθερό προσωπικό χαρακτηριστικό που δε διαφοροποιείται σημαντικά από δημογραφικά στοιχεία ή εξωτερικούς επαγγελματικούς παράγοντες.

Στο επόμενο βήμα, διερευνήθηκε η προαιρετική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση. Σε ό,τι αφορά στα προγράμματα μικρής ή μεσαίας διάρκειας (λίγων ημερών ή μηνών), 152 άτομα (91%) απάντησαν ότι έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα επιμόρφωσης, τώρα ή στο παρελθόν, ενώ 13 άτομα (7,8%) δήλωσαν ότι δεν έχουν λάβει ποτέ μέρος. Σχετικά με τη συμμετοχή σε προγράμματα μεγάλης διάρκειας (π.χ., φοίτηση στο Διδασκαλείο, δεύτερος πανεπιστημιακός τίτλος, πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών ή εκπόνηση διδακτορικής διατριβής), βρέθηκε ότι 59 άτομα (35,3%) έχουν συμμετάσχει σε κάποιο από αυτά, ενώ 103 άτομα (61,7%) δήλωσαν ότι δεν έχουν λάβει ποτέ μέρος. Διαπιστώθηκε, δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν μαζική συμμετοχή στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, σχεδόν καθολική, όταν πρόκειται για μικρής ή μεσαίας διάρκειας προγράμματα και σε μάλλον εντυπωσιακό βαθμό (πάνω από το 1/3 του δείγματος που εξετάσαμε) σε μεγάλα προγράμματα που απαιτούν μεγάλη δέσμευση σε χρόνο και προσπάθεια.

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες με βάση τη συχνότητα συμμετοχής τους σε προγράμματα Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης μικρής και μεγάλης διάρκειας, κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς, ενώ μια τέταρτη ομάδα αποτέλεσαν όσοι συμμετείχαν σε προγράμματα ετήσιας διάρκειας και πάνω. Συγκεκριμένα, στην ομάδα χαμηλής συμμετοχής ταξινομήθηκαν όσοι δήλωσαν ότι συμμετείχαν σε προγράμματα διάρκειας από 0 έως 25 ώρες (n = 53 άτομα, ποσοστό 31,7% επί του συνολικού δείγματος). Στην ομάδα μεσαίας συμμετοχής ταξινομήθηκαν όσοι συμμετείχαν σε προγράμματα συνολικής διάρκειας από 26 έως 80 ώρες (n = 29 άτομα, ποσοστό

17,4%) και στην ομάδα υψηλής συμμετοχής όσοι συμμετείχαν σε προγράμματα συνολικής διάρκειας από 80 ώρες και πάνω ( $n = 27$  άτομα, ποσοστό 16,2%). Τέλος, στην ομάδα συμμετοχής σε προγράμματα ετήσιας διάρκειας και πάνω ταξινομήθηκαν 36 άτομα (ποσοστό 21,6%), ενώ 22 άτομα δεν ταξινομήθηκαν σε καμιά από τις παραπάνω κατηγορίες, διότι ανήκαν σε περισσότερες από μία.

Για τη διερεύνηση του δεύτερου στόχου μας, που ήταν η υπόθεση ότι όσοι έχουν υψηλότερο κίνητρο επίτευξης θα έχουν αυξημένη συμμετοχή στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μελών των ομάδων συμμετοχής στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση ως προς το βαθμό του κινήτρου επίτευξης που διαθέτουν [ $F(3,141) = 4,71, p < 0.05$ ]. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ομάδα χαμηλής συμμετοχής σε προγράμματα μικρής και μεσαίας διάρκειας ανέφεραν χαμηλότερο κίνητρο επίτευξης (Μ.Ο. = 3.24) από εκείνους που ανήκουν στην ομάδα μεσαίας συμμετοχής (Μ.Ο. = 3.36) και αυτοί από όσους ανήκουν στην ομάδα υψηλής συμμετοχής (Μ.Ο. = 3.67). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί της ομάδας συμμετοχής σε προγράμματα ετήσιας διάρκειας και πάνω είχαν κίνητρο επίτευξης (Μ.Ο. = 3.43) υψηλότερο από τις δύο πρώτες, αλλά χαμηλότερο από την τελευταία ομάδα. Η εφαρμογή του κριτηρίου Scheffe έδειξε ότι στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται μόνο μεταξύ της ομάδας υψηλής και της ομάδας χαμηλής συμμετοχής σε προγράμματα μικρής και μεσαίας διάρκειας. Συμπερασματικά, τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την αρχική μας υπόθεση, για τη θετική σχέση του κινήτρου επίτευξης με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα μικρής και μεσαίας διάρκειας (λίγων ημερών ως λίγων μηνών), αλλά όχι και με τη συμμετοχή τους σε μεγάλα (ετήσια και πλέον) προγράμματα. Φαίνεται ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα που οδηγούν στη λήψη πτυχίου συνδέεται μάλλον με άλλους παράγοντες και όχι με το κίνητρο επίτευξης.

## Συζήτηση

### *Το κίνητρο επίτευξης στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*

Ο πρώτος στόχος της έρευνάς μας ήταν να διερευνήσουμε το βαθμό του κινήτρου επίτευξης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, νηπιαγωγών και δασκάλων, και να εξετάσουμε αν επηρεάζεται από διάφορους προσωπικούς και εργασιακούς παράγοντες των συμμετεχόντων. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν μέτριο

προς αρκετά υψηλό κίνητρο επίτευξης. Δυστυχώς, δεν βρέθηκαν παρόμοια στοιχεία από τη διεθνή ή την ελληνική βιβλιογραφία, ώστε να συγκριθούν με αυτά της παρούσας έρευνας. Μια έρευνα όμως που έγινε στην Αμερική σε στελέχη τραπεζών και σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έδειξε ότι οι δύο ομάδες εργαζομένων δεν διέφεραν ως προς το βαθμό του κινήτρου επίτευξης που ανέφεραν (Green, 1995). Το εύρημα αυτό έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς έρχεται σε αντίθεση με το στερεότυπο που θέλει τους δασκάλους να παρουσιάζουν χαμηλότερο κίνητρο επίτευξης σε σχέση με τα άτομα που εργάζονται στο χώρο των επιχειρήσεων (Κάντας, 1998. Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005).

Όταν εξετάστηκε η επίδραση ορισμένων προσωπικών και εργασιακών παραγόντων στο κίνητρο επίτευξης των εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε ότι ο βαθμός του κινήτρου επίτευξης δεν διαφοροποιείται από το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, την ηλικία, την ιδιότητα (νηπιαγωγός ή δάσκαλος), τα χρόνια υπηρεσίας και την τυχόν διευθυντική θέση των συμμετεχόντων. Φαίνεται, δηλαδή, ότι η τάση για επίτευξη είναι ένα μάλλον σταθερό προσωπικό χαρακτηριστικό που δε διαφοροποιείται σημαντικά από δημογραφικά στοιχεία ή εξωτερικούς επαγγελματικούς παράγοντες, όπως άλλωστε προέβλεπε η σχετική θεωρία (McClelland et al., 1953).

Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν βρέθηκε διαφοροποίηση μεταξύ δασκάλων και νηπιαγωγών ως προς το βαθμό εκδήλωσης του κινήτρου επίτευξης. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με άλλο ένα στερεότυπο που λέει ότι όσο πιο χαμηλή είναι η βαθμίδα στην εκπαιδευτική πυραμίδα, τόσο χαμηλότερο είναι και το επίπεδο σπουδών που απαιτείται και τόσο χαμηλότερη είναι και η ίδια η προσφορά των εκπαιδευτικών αυτών στο γενικότερο οικοδόμημα της εκπαίδευσης (Ξωχέλλης, 1989). Ως αποτέλεσμα, οι νηπιαγωγοί θεωρούνται ένα κομμάτι ήσσονος σημασίας του κλάδου της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ένα κομμάτι που γίνεται αντικείμενο μείωσης και συχνά απαξίωσης ακόμα και από τους εκπαιδευτικούς των άλλων βαθμίδων. Συχνά, οι ίδιοι οι νηπιαγωγοί καταλήγουν να θεωρούν αληθινή αυτή την άποψη, να παραιτούνται από τις φιλοδοξίες τους και να χάνουν την αυτοπεποίθησή τους. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι, ως εργαζόμενοι, έχουν στον ίδιο βαθμό το κίνητρο επίτευξης, όπως και οι άλλοι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, γεγονός που τους βάζει στην ίδια θέση με εκείνους ως προς τη διεκδίκηση διεξόδων για την εκδήλωση αυτού του χαρακτηριστικού.

*Κίνητρο επίτευξης και συμμετοχή των εκπαιδευτικών  
στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*

Ο δεύτερος στόχος της έρευνας ήταν να εξετάσουμε την υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλό κίνητρο επίτευξης είναι πιθανό να έχουν αυξημένη συχνότητα συμμετοχής σε προγράμματα Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης, γιατί βρίσκουν εκεί μια διέξοδο για την εκδήλωση της τάσης τους για επίτευξη. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν αυτή την υπόθεση, ως ένα βαθμό. Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερο κίνητρο επίτευξης έχουν μεγαλύτερη συμμετοχή σε προγράμματα Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης μικρής ή/και μεσαίας διάρκειας. Τείνουν, δηλαδή, να συμμετέχουν σε υψηλό βαθμό σε ημερίδες, σεμινάρια και προγράμματα επιμόρφωσης διάρκειας λίγων ημερών ως λίγων μηνών. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τη βιβλιογραφία που παρουσιάζει τους εκπαιδευτικούς ως ιδιαίτερα θετικούς απέναντι στην επιμόρφωση γενικότερα (Παπαναούμ, 2003). Ανεξάρτητα από τους λόγους που ωθούν τον καθένα στη συμμετοχή του στην επιμόρφωση, οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά.

Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνει την υπόθεσή μας ότι η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση μπορεί να αποτελεί ένα ικανό μέσο διαφυγής, εκτόνωσης και ικανοποίησης της τάσης των εκπαιδευτικών για επίτευξη. Μέσα από τη συχνή συμμετοχή στην επιμόρφωση, οι εκπαιδευτικοί κερδίζουν με τρόπο απτό και μετρήσιμο την αναγνώριση και τη διαφοροποίηση και εισπράττουν την άμεση επιβράβευση για την προσπάθεια που καταβάλλουν. Λαμβάνουν ικανοποίηση από τη συμμετοχή τους, διότι νιώθουν διαφορετικοί για την ενέργειά τους συγκριτικά με όσους δε συμμετέχουν, νιώθουν πιο αποτελεσματικοί στην εργασία τους, είναι σε θέση να αξιολογούν τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους μέσα από τις συζητήσεις που γίνονται, ενημερώνονται και προετοιμάζουν καλύτερα τις μελλοντικές κινήσεις τους. Ακόμα και στην περίπτωση όπου επικρατούν ιδανικές συνθήκες εργασίας για τους εκπαιδευτικούς μέσα σε ένα καινοτόμο περιβάλλον που επιβραβεύει τις νέες δράσεις και αφήνει περιθώρια επιλογών στους εκπαιδευτικούς, η συμμετοχή στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση θα μπορούσε να λειτουργεί ως παράγοντας ανάπτυξης καινοτόμων σκέψεων και δράσεων, λήψης αποφάσεων και επιλογών. Θα μπορούσε να αποτελεί αφετηρία για νέες πρωτοβουλίες, να ανατροφοδοτεί την καθημερινή εξέλιξη του εκπαιδευτικού και να λειτουργεί ως κινητήριος δύναμη φέρνοντάς τον σε αλληλεπίδραση με νέα άτομα και ιδέες, αποτελώντας δεξαμενή γνώσεων και συναισθηματικής ανατροφοδότησης.

Ωστόσο, η αρχική μας υπόθεση δεν επιβεβαιώθηκε σε ό,τι αφορά στη συμμετοχή σε προγράμματα μεγάλης διάρκειας (ετήσιας και πάνω). Σύμφωνα-



να με τα ευρήματα, το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα δήλωσαν ότι έχουν συμμετάσχει σε κάποιο μακροχρόνιο πρόγραμμα που οδηγεί στη λήψη ενός δεύτερου πτυχίου, μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου. Όμως, τα άτομα αυτά δε διαφοροποιούνται ως προς το βαθμό του κινήτρου επίτευξης που διαθέτουν από όσους δεν έχουν συμμετάσχει σε μακροχρόνια διάρκειας προγράμματα. Ίσως αυτό σημαίνει ότι η συμμετοχή σε αυτά τα προγράμματα δεν επιλέγεται ως διέξοδος στην εκδήλωση του κινήτρου επίτευξης, όπως διαπιστώθηκε για τα προγράμματα μικρής και μεσαίας διάρκειας.

Το εύρημα αυτό θα πρέπει μάλλον να ερμηνευτεί με αναφορά σε άλλους, πιο πρακτικούς λόγους. Είναι γεγονός ότι η συμμετοχή σε μακροχρόνια προγράμματα οδηγεί συνήθως στη λήψη ενός ακαδημαϊκού τίτλου που αποτελεί αντικειμενικό προσόν για τα άτομα. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική ανέλιξη, ή να ενισχύσει τις οικονομικές απολαβές τους, Μπορεί, ακόμη, να σχετίζεται με την ικανοποίηση κάποιων παλιότερων στόχων, οι οποίοι δεν είχαν την τύχη ως τώρα να εκπληρωθούν. Οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε τέτοιες μακροχρόνιες προσπάθειες επιμόρφωσης μπορεί να είναι πολλοί, αλλά δε φαίνεται να σχετίζονται άμεσα με την ικανοποίηση του κινήτρου επίτευξης. Τέλος, είναι γεγονός ότι τα προγράμματα μεγάλης διάρκειας απαιτούν μεγάλη υπομονή, συστηματική συμμετοχή και προσπάθεια και, συχνά, δεν προσφέρουν άμεση ανατροφοδότηση στα άτομα που συμμετέχουν σε αυτά. Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, τα άτομα που παρουσιάζουν υψηλή τάση προς επίτευξη έχουν ανάγκη για άμεση ανατροφοδότηση των ενεργειών τους (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005). Έτσι, ίσως δεν επιθυμούν τη συμμετοχή σε επιμορφώσεις μεγάλης διάρκειας, τα αποτελέσματα των οποίων αργούν να φανούν.

## Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα εξετάσαμε το βαθμό εκδήλωσης του κινήτρου επίτευξης στο εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιχειρήσαμε να συνδέσουμε την εκδήλωση της υψηλής τάσης προς επίτευξη με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και να μελετήσουμε τη συμβολή της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης στην ικανοποίηση του κινήτρου αυτού.

Με τη συμμετοχή του στην επιμόρφωση ο εργαζόμενος δεν επιτυγχάνει μόνο την απόκτηση της γνώσης. Κατορθώνει να αποκτήσει αντικειμενικά προσόντα στην επαγγελματική του εξέλιξη, να θωρακιστεί ψυχολογικά μέσα από την αυτοπεποίθηση που του παρέχει η επιμόρφωση, να επανα-

προσδιοριστεί σε σχέση με τους συναδέλφους του και να αποφασίσει με ωριμότητα για τα επόμενα βήματά του. Η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση αφορά σε μια γενικότερη εξελικτική διαδικασία, κατά τη διάρκεια της οποίας το άτομο αναπτύσσεται, αυξάνει την αποτελεσματικότητά του και διαμορφώνει ταυτότητα, ηθική ανάπτυξη και ατομική εξέλιξη (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002). Έχοντας τα χαρακτηριστικά αυτά σαν δεδομένα, καταλαβαίνουμε ότι ο εκπαιδευτικός σήμερα, πιέζεται μεν από το σύστημα στο οποίο ανήκει, έχει όμως τη δυνατότητα να βρει διεξόδους που δεν ήταν τόσο συνηθισμένες ή προσβάσιμες παλαιότερα, όπως τα διάφορα προγράμματα Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης.

Πρέπει, όμως, να επισημάνουμε ότι η ανάληψη δράσεων για την ικανοποίηση της τάσης προς επίτευξη είναι ένα ζήτημα που βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με διάφορους παράγοντες, όπως οι αντιλήψεις των ατόμων για την αποτελεσματικότητά τους (Bandura, 1982. Slinger & Rudestam, 1997), η αυτό-αξία (Thompson, Davidson & Barber, 1995), η αυτοεκτίμηση και η ατομική αξιολόγηση (Butler & Ruzany, 1993. Butler, 1999) και η κουλτούρα του ατόμου, καθώς είναι γνωστό ότι οι διαφορετικές κουλτούρες παρέχουν διαφορετικό περιεχόμενο κοινωνικής μάθησης στα άτομα, διαφοροποιώντας τους στόχους και τα κίνητρά τους (Maehr, 1974. Chang & Wong, 2008). Κατανοούμε ότι η εξήγηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς είναι ένα ζήτημα περίπλοκο που περιλαμβάνει στοιχεία που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, αλλά και η ίδια η κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν τις επιλογές σε θέματα καριέρας είναι ένα ζήτημα πολυδιάστατο. Συγκεκριμένα, ο ιδιαίτερος χώρος της εκπαίδευσης αποτελεί ένα σύνθετο οργανισμό που λειτουργεί με δυναμικό τρόπο, ενώ οι ποικίλοι παράγοντες που αλληλεπιδρούν δίνουν διαφορετικό αποτέλεσμα κάθε φορά (Δούκας, 1999). Για όλους αυτούς και πιθανόν και άλλους λόγους, το ζήτημα της εκδήλωσης του κινήτρου επίτευξης των Ελλήνων εκπαιδευτικών χρειάζεται περαιτέρω συστηματική διερεύνηση.

## Βιβλιογραφία

- Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Α., Κουμπιάς, Ε., Γιαβρίμης, Π. (2002). Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης: το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση. *Μέντορας*, 5, 103-127.
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Βέικου, Χ., Σιγανού, Α., Παπασταμούλη, Ε. (2007). Σύντομη επισκόπηση του παιδαγωγικού πλαισίου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 55-68.

- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37 (2), 122-147.
- Butler, R. (1999). Information seeking and achievement motivation in middle childhood and adolescence: the role of ability. *Developmental Psychology*, 35(1), 146-163.
- Butler, R., & Ruzany, N. (1993). Age and socialization effects on the development of normative self-appraisal and social comparison motives in kibbutz and urban children. *Child development*, 64, 532-543.
- Γιζελή, Β. Δ., Μακρίδης, Γ., Κουμαντάρη, Ε., Μπογδάνου, Δ., Παληός, Γ., & Σκαλτσάς, Η. (2007). Κοινωνική αποδοχή. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 166-180.
- Chang, W. C. & Wong, K. (2008). Socially oriented achievement goals of Chinese university students in Singapore: Structure and relationships with achievement motives, goals and affective outcomes. *International Journal of Psychology*, 43, 880-885.
- Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 1, 172-185.
- Engeser, S., Rheinberg, F., & Möller, M. (2009). Achievement motive imagery in German schoolbooks: A pilot study testing McClelland's hypothesis. *Journal of Research in Personality*, 43, 110-113.
- Engeser, S., Wendland, M., & Rheinberg, F. (2006). Nonconscious activation of behavioural goals, a methodologically refined replication. *Psychological Report*, 99, 963-970.
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικού Έργου*, 13, 135-151.
- Goleman, D. (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο της Εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Green, M. H. (1995). Influences of job type, job status, and gender on achievement motivation. *Current Psychology: Research & Reviews*, 14 (2), 159-165.
- Θεριανός, Κ. (2006). *Αποτελεσματικά Σχολεία και Εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική-Βιομηχανική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Καφάλης, Α & Παπασταμάτης, Α. (2002). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Γενικά Εισαγωγικά Θέματα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Κουλουμπαρίτσι, Α. Χ., Αναστασάκη, Α., Αργυρούδη, Ε., Καλογεράκος, Ν., Παπαστεργίου-πούλου, Χ., Τριανταφυλλοπούλου, Π., Τσιρίκος, Γ. (2007). Το διοικητικό πλαίσιο στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 43-54.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Μεταλλίδου, Γ. (1996). Γνωστικές ικανότητες και γνωστικές-θυμικές διαστάσεις του εαυτού κατά την εφηβεία: δομή και ανάπτυξη. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη. Τμήμα Ψυχολογίας, ΑΠΘ.
- Μλεκάνης, Μ. (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Maehr, M., L. (1974). Culture and Achievement Motivation. *American Psychologist*, 29, 887-896.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. New York: The Free Press
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press. Universal Library. Προσπελάστηκε στις 23/3/2009 από την ιστοσελίδα: <http://www.archive.org/details/explorationsinpe031973mbp>.
- Nygard, R. & Gjesme, T. (1973). Assessment of Achievement Motives: Comments and suggestions. *Scandinavian Educational Research*, 17, 39-46.
- Ξωχέλλης, Π. (1989). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: τυπωθήτω.

- Παπαντωνίου, Γ.(2002). Γνωστικό ύψος, άγχος και έλεγχος της δράσης. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη. Τμήμα Ψυχολογίας, ΑΠΘ.
- Πλατσίδου, Μ. & Γωνίδα, Ε. (2005). Θεωρίες κινήτρων στον εργασιακό χώρο. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων* (σελ. 159-182). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Platsidou, M. & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55 (1), 61-76.
- Ρέππας, Χ. (2005). Εισαγωγή: τεχνοκρατικός έλεγχος και αλλαγές στους ρόλους των εκπαιδευτικών. Προσπελάστηκε στις 23/2/2009 από την ιστοσελίδα: <http://www.paremvasis.gr/2005/ek130705b.htm>.
- Σκούρας, Α., Αγγελής, Α., Βογιατζόγλου, Σ., Πρεκατέ, Β., & Χρονόπουλος, Χ. (2007). Εκπαιδευτική έρευνα: Συστατικό στοιχείο διαμόρφωσης και υλοποίησης εκπαιδευτικών πολιτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 124-134.
- Slanger, E., & Rudestam, K. E. (1997). Motivation and disinhibition in high risk sports: Sensation seeking and self-efficacy. *Journal of Research in Personality*, 31, 355-374.
- Thompson, T., Davidson, J. A., Barber, J. G. (1995). Self-Worth Protection in Achievement Motivation: Performance Effects and Attributional Behavior. *Journal of Educational Psychology*, 87(4), 598-610.