



**KNOWLEDGE WORDS
PUBLICATIONS**

MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES

VOLUME 1 ISSUE 1

ISSN 2308-0876

www.kwpublications.com



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



EDITORIAL TEAM

Editor-in-Chief

Dinas Kostas, University of Western Macedonia, Greece

Founding Editor

Verma Gajendra, University of Manchester, UK

Associate Editors

Griva Eleni, University of Western Macedonia, Greece

Panitsides Eugenia, Hellenic Open University, Greece

Editorial Assistant

Myrto Dina, University of Western Macedonia, Greece

Editorial Board

1. Alevriadou Anastasia, University of Western Macedonia, Greece
2. Barkas Panagiotis, University of "EQREM ÇABEJ", Gjirokastra, Albania
3. Blandul Valentin, University of Oradea, Romania
4. Bradea Adela, University of Oradea, Romania
5. Chiper Sorina, "Alexandru Ioan Cuza" University of Iasi, Romania
6. Dimasi Maria, Democritus University of Thrace, Greece
7. Galantomos Ioannis, University of the Aegean, Greece
8. Gougoulakis Petros, Stockholm University, Sweden
9. Iordanides George, University of Western Macedonia, Greece
10. Karoulla-Vrikki Dimitra, European University, Cyprus
11. Kalekin- Fishman Devorah, University of Haifa, Israel
12. Karalis Thanasis, University of Patras, Greece
13. Koutselini Mary, University of Cyprus
14. Kyridis Argyris, Aristotle University of Thessaloniki, Greece
15. Nikolaou George, University of Ioannina, Greece
16. Pavlenko Olena, Mariupol State University, Ukraine
17. Reçka Liljana, University Eqrem Çabej, Gjirokastra, Albania
18. Shkurtaj Gjovalin, University of Tirana, Albania
19. Sinha R.B.N., B.S. College, Danapur, Patna, India
20. Spinthourakis Athena-Julia, University of Patras, Greece
21. Stamou Anastasia, Aristotle University of Thessaloniki, Greece
22. Valtchev Boian, Sofia University "St. Kliment Ohridski", Bulgaria
23. Vouchchev Boris, Sofia University "St. Kliment Ohridski", Bulgaria
24. Voyevutko Natalya, Mariupol State University, Ukraine

TABLE OF CONTENTS (Volume 1, Issue 1)

Sr.	Paper Title	Page No.
1	In-service Training Needs of English Language Teachers and Vocational Education Author(s): Dora Chostelidou, Eleni Griva	1-18
2	Multilingualism in the Cypriot Educational System: A Record of Primary School Students' Views and Attitudes Author(s): Panagiotis Panteli, Eleni Griva, Eleni Tsakiridou	19-38
3	Ekistic Heritage and Enhancement: The Case of Sulina Author(s): Eleni G. Gavra, Dimitra Ch. Peristeropoulou	39-49
4	Measuring Elementary School Principals' and Vice-Principals' Competence: Adjustment and Evaluation of Kelly Glodt's Instrument in Greece Author(s): Adamos Anastasiou, Efthymios Valkanos, Gregorios Simos, Anthony Montgomery, Leonidas Karamitropoulos	50-69
5	"Micropolitics" and Secondary Education Teachers' Evaluation in Greece Author(s): George Goutzioupas, George Iordanides	70-85
6	An Intervention Program Related to Reading Development: A Case Study of a Child with Williams Syndrome Author(s): Anastasia Alevriadou, Maria Massi	86-100
7	Investigating Motivational Factors Influencing Pre-Service Teachers' Choice of Profession and Their Personal Theories of Teaching and Learning Author(s): Maria Liakopoulou	101-118



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



In-service Training Needs of English Language Teachers and Vocational Education

Dora Chostelidou, Eleni Griva

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v1-i1/7285>

DOI:10.46886/MAJESS/v1-i1/7285

Received: 01 January 2013, **Revised:** 02 February 2013, **Accepted:** 18 March 2013

Published Online: 27 April 2013

In-Text Citation: (Chostelidou & Griva, 2013)

To Cite this Article: Chostelidou, D., & Griva, E. (2013). In-service Training Needs of English Language Teachers and Vocational Education. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 1(1), 1–18.

Copyright: © The Authors 2013

Published by Knowledge Words Publications (www.kwpublications.com)

This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial and non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full terms of this license may be seen at: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Vol. 1, No. 1, 2013, Pg. 1 - 18

<https://kwpublications.com/journals/journaldetail/MAJESS>

JOURNAL HOMEPAGE

Full Terms & Conditions of access and use can be found at
<https://kwpublications.com/pages/detail/publication-ethics>



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



In-service Training Needs of English Language Teachers and Vocational Education

Dora Chostelidou, Eleni Griva

Applied Linguistics at the Aristotle University of Thessaloniki, Faculty of Education University of Western Macedonia

Abstract

The study was designed with the aim to identify and analyse the training needs of English language teachers employed in the context of Vocational Education in Greece. Moreover, the opinions of the directors of Vocational Training Institutes (IVTs) were obtained in acknowledgement of their role as the 'key' stakeholders involved in the organization and development of any future In-service Training (INSET) programmes. The research tools employed comprised a questionnaire, administered to seventy-six English for Specific Purposes (ESP) teachers while semi-structured interviews were also conducted with eight directors of Vocational Training Institutes in order to gain further insights into the teaching context. The findings of the study highlighted the need for the development and implementation of training programmes focusing on the perceived INSET needs of ESP practitioners employed in Vocational Education, which indicates the implications of the study for the Greek Education Policy framework.

Keywords: Teacher Training, Vocational Education, English Language Teachers, Training Needs.

Introduction

Teacher training is a dynamic and evolutionary process which aims to inform teachers of changes concerning teaching methodology and provide them with the necessary tools for updating their knowledge. It would also seem reasonable to say that there is a great need for effective INSET provision in the field of Vocational Education as a part of educational policy and training in any democratic society.

Training of teachers is among the most demanding issues in professional development. In this context, Continuing Professional Education (CPE), which is becoming a growing arena of practice for teachers, aims to help teachers to keep abreast of new knowledge, maintain and enhance their competence to acquire positive attitudes towards teaching. Teachers are then encouraged to apply new knowledge and skills in their practice (Craft, 2000; Loughran, 2010; Queeny, 2000).

Continuing Professional Education must be sustained as an essential aspect of teacher professional development because of the following reasons (Papastamatis & Panitsidou, 2009). Indeed, there is a greater demand than ever before due to the enhanced emphasis placed on the

need for the effectiveness of education because of the increasing number of teachers being recruited without having sound knowledge base for teaching in the specific sector, in Greece, and partly because of technological advancement. Another reason for the importance attached to professional development is the recent emphasis on the accountability and therefore the need for schools to provide evidence for effective teaching and learning (Caillods, 2013; Pellicer & Anderson, 1995). Although research on teacher education is still in the early stages of development in Greece, some evidence is provided about the nature and process involved in practice which seems to help teachers develop their conceptions, understandings, practices and dispositions for teaching (LePage et al., 2005).

It should be considered that many teacher education programmes have been criticized for being too theoretical, having little connection to practice, offering fragmented

and incoherent courses and lacking in clear orientation and principles, as well as not considering teachers' needs (Abednia, 2012; Darling-Hammond et al., 2005; Sešek, 2007).

Vocational Education and Training in Greece

The General Secretariat of Lifelong Learning (GSLLL) was established under L.3879/2010 (actually renaming the "General Secretariat of Adult Education" established by L.2909/2001), under the aegis of the Greek Ministry of Education, Religion and Lifelong Learning. The responsibilities of GSLLL comprise the design and implementation of Lifelong Learning Policies, the development of the National Lifelong Learning Programme, along with the supervision and coordination of all bodies and programmes operating in the field of general adult education as well as initial and continuing vocational education and training, among which, the Institutes of Vocational Training (IVT).

The Institutes of Vocational Training (IVTs) were established in the framework of the National System for Vocational Education and Training, Law 2009/1992 following the changing needs of the labour market at both the national and the local levels in Greece. After the completion of their training, IVT graduates receive a "Certificate of Vocational Training", which entitles them to sit the certification exams and acquire a "Diploma of Vocational Training", recognised in all EU countries (P.D. 231/1998). The number of Vocational Institutes has risen significantly since they were first introduced and today there are 93 Public IVTs providing training in as many as 200 specializations (<http://www.gsae.edu.gr/index.php/diekpinakas>).

Each of the training years comprises two semesters, the autumn and spring semesters each one including fourteen weeks of training. Teaching of English has been included on the learners' weekly timetable for the whole period of study - four semesters- and takes place for three hours every week. Teachers, in the context of Public Vocational Institutes, are appointed on the basis of their qualifications, pedagogic skills, and experience. They are not employed on a permanent basis, but on a contractual basis for the duration of an academic semester and are paid by hour. It should be stressed that the great majority of the teachers employed in the public Vocational Institutes have not been trained to cope with the demands of an ESP teaching context as most of them are qualified as English for General Purposes (EGP) teachers (Griva, Chostelidou & Tsakiridou, 2008).

Thus, many teachers are unaware of the diversified role of the ESP teacher and the complex nature of issues, which are all closely related with ESP (Zhu & Liao, 2008). Among them

are the procedures involved in the development of a needs analysis project and the transformation of the data obtained from it into course and syllabus design (Dudley-Evans & St. John, 1998; Boshier & Smalkoski, 2002; Long, 2005), the development of new subject-specific teaching materials (Belcher, 2004). It also involves the adaptation of already existing materials as the available materials do not seem to match the learners' needs. Cooperation is also required between ESP teachers and subject specialists, which is often referred to as team teaching (Belcher, 2009; Richards & Farrell, 2005). Thus, it is acknowledged that the English language teachers in the context of Vocational Education need special training in ESP principles and methods in order to be able to cope effectively with all aspects of ESP (Wu & Badger, 2009).

The fact that they are hired to teach different specializations in every semester also makes it difficult for them to familiarize themselves with a certain subject area. The lack of subject-specific knowledge and the absence of INSET programs set obstacles which require a lot of time and conscious effort on the part of teachers to overcome.

Study

Rationale and Aims of the Study

Very little research has been conducted on issues related to in-service training in post-secondary education within Greece and consequently very little attention has been paid to teachers' training needs. The study was designed to focus on the basic training issues related to the needs of English language teachers in the sector of post-secondary education since it is widely acknowledged that improving the quality of teaching is an educational priority and teacher training is sustained as an indispensable constituent of 'empowering' teachers to deliver effective and efficient ESP courses. Taking into account the fact that the identification of teachers' training needs is one of the 'key' factors in designing training programmes (Darling-Hammond, 2006; West, 1994), the present study set itself the purpose of identifying and recording the training needs of English language teachers operating in the context of State Vocational Institutes.

As part of the research process, the viewpoints of the directors of Vocational Institutes on issues related to planning and organising INSET programmes were recorded, since they are regarded as the 'key' stakeholders in any future attempt for provision of teacher training. The study sought for answers to the following questions:

a) what are the teachers' perceptions of ESP teacher roles? b) what are their viewpoints on practical arrangements with respect to the organization of future ESP training programmes? c) what are their training needs and their expectations regarding the content of future ESP training courses? d) how is the present situation perceived by the directors? e) what are the directors' viewpoints concerning INSET planning and organizing and f) what are their suggestions about certain practical arrangements for future INSET courses?

Participants

The participants involved in the study were seventy six (76) ESP teachers (89% female and 11% male), employed in State Vocational Training Institutes in Northern Greece. Their ESP teaching experience varied. The least experienced teachers had been working from one semester to five years (68%), while the most experienced teachers for more than five years (32%). A significant percentage of the participants (36%) hold a master degree. Eight (8) directors of Vocational Education Institutes in Northern Greece participated in the study. Their management

experience in IVTs ranged from one year to four years, and their teaching experience ranged from ten to seventeen years.

Instruments

The questionnaire, specifically designed for this research, was the basic instrument used for the elicitation of information from the teachers (Brown, 2001). The questionnaire, administered to teachers, consisted of 12 items, including closed type questions that were organized into three major areas:

The first section was entitled 'personal data' and it consisted of items related to personal details about: a) FL instructors' teaching experience, b) their qualifications, c) their current place of teaching and d) their training experience and the evaluation on attended training courses. The second section was concerned with: a) the reasons for attending training courses and b) their preferences about planning and organising training programmes (course attendance, course length, institutions and trainers). The third section consisted of items related to the instructors' needs related to 'the components of a training course'. It was divided into two basic parts: a) needs related to training on theoretical issues and b) needs related to training on teaching methodology issues.

In addition, semi-structured *interviews* were designed and conducted with eight directors of IVTs in order to gain more meaningful insights into the situation (Fig. 1).

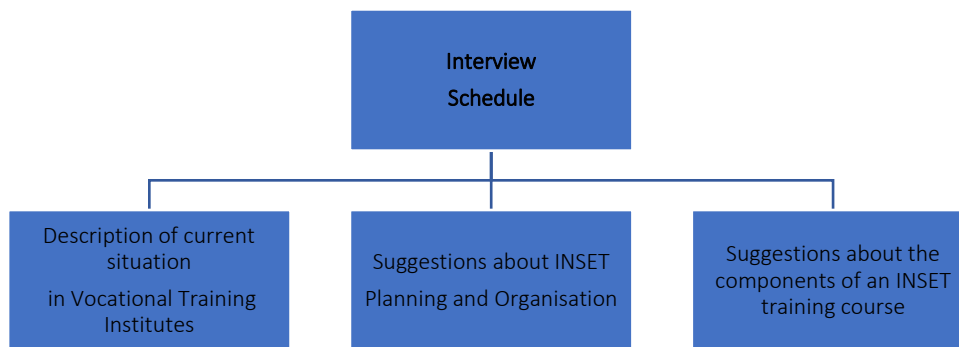


Fig. 1 Interview schedule

Data derived from the questionnaires were analyzed by using descriptive statistical methods. Chi-square-test (X^2) was used to test differences if any, in the teachers' training needs according to their demographic characteristics. Moreover, the techniques of t-test and ANOVA were performed in order to identify differences in ranking the various items reflecting teachers' viewpoints on training courses.

The *interview* data, which were analysed qualitatively, underwent the process of data reduction involving first and second level coding as well as pattern coding. Codes resulted in groups of categories (Miles & Huberman, 1994). Then, similar concepts with common characteristics were clustered into themes (see Table 1).

The Results: Teachers' Views on the Qualities of ESP Teachers

The teachers were asked to express their views on the qualities needed for an ESP teacher to provide efficient in the ESP classroom. They considered that the most important skill of an

effective ESP teacher is undoubtedly ‘knowledge of specialized aspects of ESP teaching’ (40.5%). Participants were very sensitive (31%) to ‘understanding student needs and difficulties’ and believed that it is important for teachers to be able to respond effectively to their students’ needs. Furthermore, they seemed to rank highly the level of ‘Language for Specific Purposes’ (17.6%) and ‘modern teaching methods’ (16.4%). However, they showed little interest in ‘making adaptations and improvements in the existing syllabus’, since only 1.4% of the participants ranked it as their first priority (Fig. 2).

Significant differences ($F_{2,64}=4.221, p<0.05$) were identified concerning the ‘understanding of students’ needs and difficulties’ as the novice ESP teachers ranked it as more important: 1-5: $m=2.26, sd=1.36$, 6-10: $m=2.38, sd=1.5$, 10+: $m=4.23, sd=1.39$. Also, significant differences were identified between the teachers concerning their studies in ‘knowledge of specialized aspects of ESP teaching’ ($t=2.108, df=72, p<0.05$); the teachers who hold a master degree ranked it lower ($m=2.84, sd=1.89$) in contrast to the rest of the participants who do not hold such qualification ($m=2.16, sd=1.4$). Similarly, there were significant differences between the teachers with a Master’s degree and those who do not hold one with regard to their studies in ‘adaptation and improvement of the present syllabus’ ($t=3.096, df=71, p<0.005$); more precisely, the former ranked it higher ($m=4.11, sd=1.05$) than those without a Master’s degree ($m=3.23, sd=1.34$).

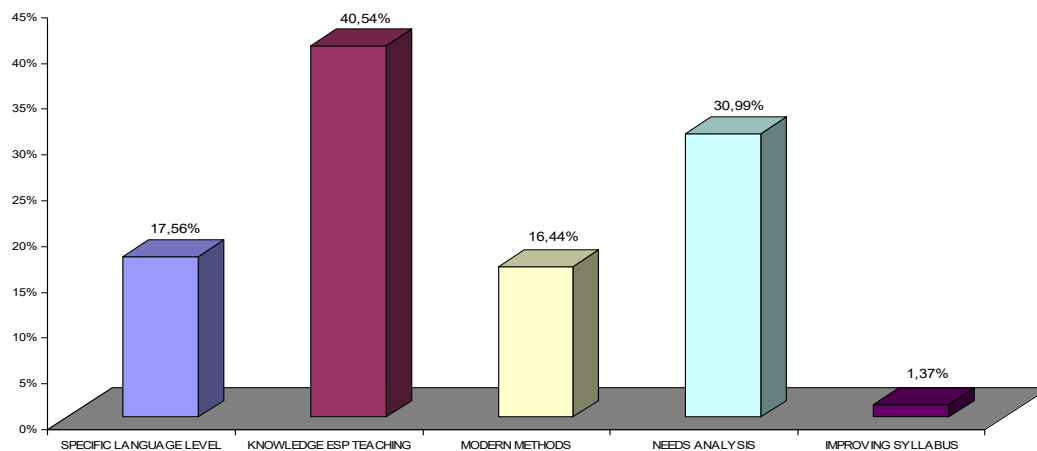


Fig. 2 The skills of an effective ESP teacher

Teachers’ Stance on INSET Training Aspects

The most popular incentive (38.4%) for the teachers at issue in order to attend training courses appeared to be the improvement of ‘language teaching methods’. The second priority of the teachers (29.7%) was to ‘be trained on aspects of ESP syllabus’ while their third priority (29.6%) was to be provided with the opportunity for an ‘update on ESP teaching methods’. They also viewed the ‘strengthening of self-esteem’ as meriting an important level of priority (4.2%). It should be noted that the majority of the sample showed little interest in ‘promoting professional growth’ (1.4%), financial incentives - extra payment on salary (2.8%), and exchanging ideas with colleagues (1.4%), (Figure 3).

However, despite the fact that the majority of the participants in the study showed little preference for 'promoting professional growth', there were significant differences ($t=2.108$, $df=72$, $p<0.05$) between the teachers holding a Master's degree who ranked it highly ($m=4.6$, $sd=1.63$) compared to those with a Bachelor degree ($m=5.65$, $sd=0.95$).

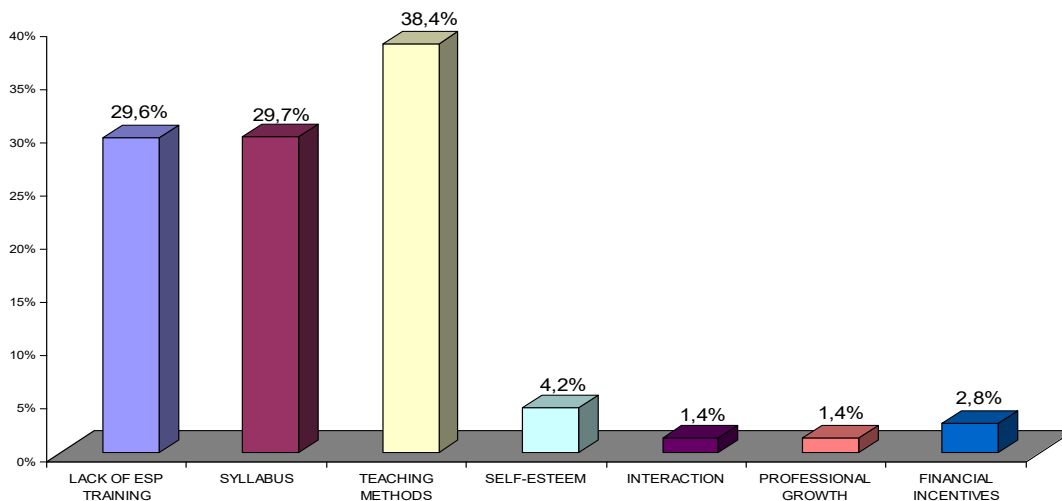


Fig. 3 Teachers' stance on INSET training aspects

Teachers' Views on Organizing Training Courses

The majority of the English language teachers employed in IVTs expressed their preference for the training provided to be held during two-week courses (54.8%) scheduled just before the beginning of each semester (68.1%). A significantly lower percentage of them were interested in participating into a monthly course (25.4%) which could take place during the summer holidays so as to offer flexibility concerning attendance options.

The universities were recorded as the main training institution (46.7%) responsible for organizing and running training programs. The active involvement of institutional conveyors was also considered essential with the Ministry of Education being both the main representative of educational policy and sponsor and the General Secretariat of Lifelong Learning (GSLLL) (19.4%) as the institution to take up the scientific responsibility and the undertaking of educational program design and implementation. Moreover, the teachers showed their preference (18.3%) for special teacher training colleges to undertake the organization and conduct of programs.

When asked about the staff they would like to become involved in future training, the teachers expressed the view that they could benefit from having qualified colleagues as their trainers. In addition, they wished to receive their learning from highly qualified academic staff. More precisely, the highest percentage (46.6%) was given to fellow teachers with special qualifications and experience. A very high percentage (30.7%) was assigned to university lecturers; however, lower votes were cast for trainers from the British Council and TESOL (14.1%) as well as from the GSLLL (11.4%).

There were statistically significant differences between novice teachers and those with a long working experience regarding their first preference for training staff selection ($F_{2,64}=3.757$,

$p < 0.05$). More precisely, teachers with ESP teaching experience showed their preference to British Council trainers 1-5: $m=2.91$, $sd= 0.95$, 6-10: $m=2.57$ $sd=0.79$, 10+: $m=2.08$, $sd=1.19$.

It should be highlighted that ‘workshops’ received the highest percentage (61.3%) as the most preferred teaching method. ‘Micro-teaching’ was the second most favoured teaching approach chosen by the teachers (17.6%) and the ‘lectures’ followed (16.9%). It is surprising to note that a large number of teachers (16.9%) were in favour of the lecturing method although so much criticism of its usefulness has been made by many educationalists recently. ‘Collaboration with colleagues of other subject disciplines’ gained the lowest percentage from ESP teachers (7%).

Moreover, statistically significant differences were identified between the language teachers with training experience and those who have not attended training seminars ($t=2.26$, $df=70$, $p<0.05$). In particular, the former showed a greater preference to ‘microteaching’ ($m=1.89$, $sd=0.63$) compared to those with no training experience ($m=2.27$, $sd=0.79$).

Teachers’ Needs related to the Components of a Training Course

Regarding the components of a training course, the vast majority of the teachers involved in the study expressed their training need in ‘modern methods of teaching English for Specific Purposes’ (78.38%) along with a high number of participants who stated that ‘motivating students’ (75%) and ‘identifying students’ needs’ (65.71%) are important elements for their teaching practice (Figure 4). The teachers who hold a Master’s degree ranked ‘identifying students’ needs’ lower than those who hold a Bachelor degree though ($\chi^2= 9.028$, $df=2$, $p<0.05$).

Furthermore, ‘ESP vocabulary’ (63.77%), ‘materials design’ (72.2%) and ‘theories of adult learning’ (58.33%) received significant percentages. Statistically, there were significant differences resulting from the teachers’ training experience; The teachers who had no training experience declared higher needs (88.6%) in ‘theories of adult learning’ than the rest of the participants (62.1%) ($\chi^2=8.715$, $df=2$, $p<0.05$). Moreover, the teachers who had no training experience declared higher needs (72.1 %) in ‘ESP vocabulary’ than the ones who have attended seminars (48%) ($\chi^2=7.577$, $df=2$, $p<0.05$) (Fig.4).

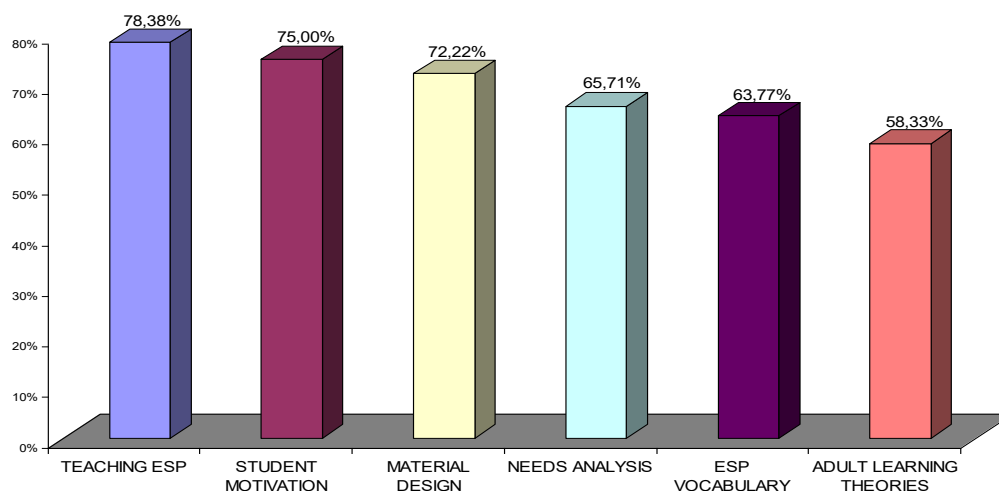


Fig. 4 The components of a training course

A significant percentage of the participants (53.42%) indicated their need to receive training in 'designing activities' and a substantial number of the participants (50%) emphasized their need in 'lesson planning and preparation'. Furthermore, they stated a high training need in 'teaching the productive skills' (52.78%) and 'teaching the receptive skills' (52.17%), (Fig. 5). The English language teachers who had no training experience reported higher needs (63.6 %) in 'teaching the productive skills' (63.6%) than the rest of the participants (33.3%) ($\chi^2=6.335$, $df=2$, $p<0.05$).

In contrast, 'evaluation' and 'testing' which were the least popular components among the respondents of the questionnaires were scored highly by 37.14% and 35.71% of the teachers respectively. The teachers who had no training experience declared higher needs (45.5%) in training concerning 'student evaluation' than those who have attended seminars and scored 'very little' on the rating scale (41.7%), (Fig. 5).

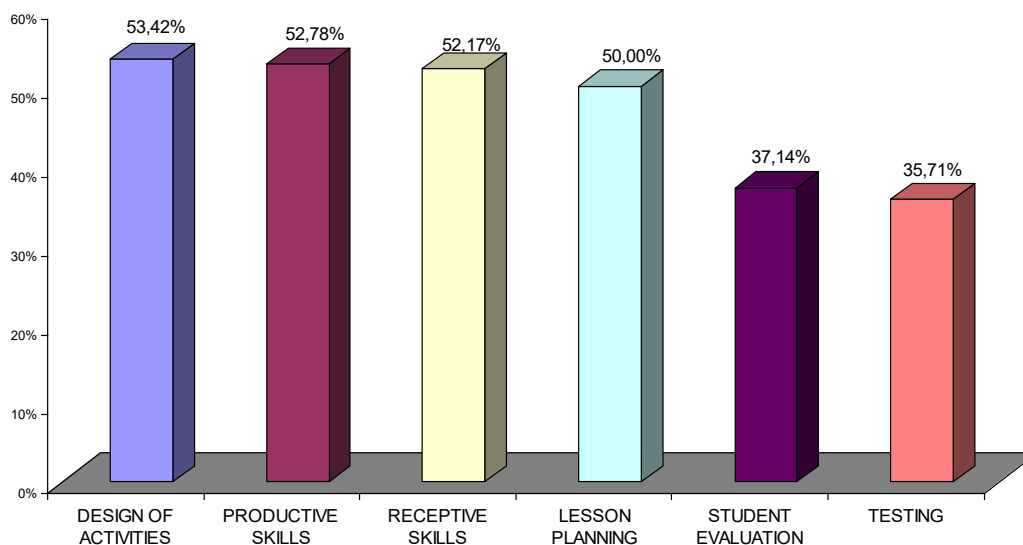


Fig. 5 The components of a training course

Teachers' Expectations from a Training Course

In order to identify the potential outcomes of an effective training course the respondents were presented with four statements to choose from. A significant number of the teachers ranked 'applying modern ESP teaching methodology' (69.3%) first. They welcomed the 'understanding the principles of modern ESP teaching methodology' as second priority (16.7%) and 'training on the principles and content of an ESP course/syllabus' as third priority (Fig. 6).

Although the participants showed little preference to 'reflection on teaching practice' (5.7%), there were significant differences ($F_{2,63}=4.251$, $p< 0.05$), as the novice ESP teachers considered it as more important and ranked it higher: 1-5: $m=3.2$, $sd=0.94$, 6-10: $m=3.25$ $sd=1.17$, 10+: $m=4$, $sd=0$. It was indicated that there was a significant difference between the teachers with regard to their teaching experience in 'understanding the principles of modern ESP teaching methodology' ($F_{2,65}=3.865$, $p< 0.05$); the more experienced teachers ranked it higher: 1-5: $m=2.7$, $sd=1.03$, 6-10: $m=2.5$ $sd=0.93$, 10+: $m=1.85$, $sd=0.86$.

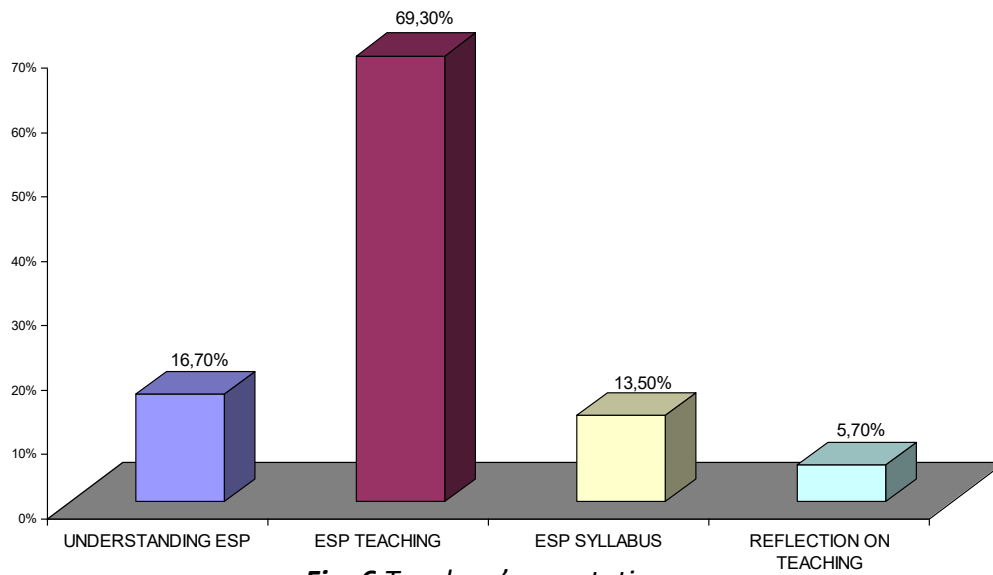


Fig. 6 Teachers' expectations

Results: The Directors' Interview Results

The data from the directors' interviews, after being coded, resulted into 28 codes, which were grouped into eight (8) categories classified into three basic themes: a) Current situation; b) INSET planning and organisation; c) Components of a training course (Table 1).

Table 1 The Directors' Interviews Data

Themes/categories	Codes-Coding patterns
A. CURRENT SITUATION IN VOCATIONAL EDUCATION	
	LATESPE=Lack of Teacher Specialisation
1. Inefficient Aspects of the Present Situation	TENTRSUSPI= Teachers not Trained in Subject-specific Issues LASUSPMA=Lack of Subject-specific Materials INESPTEA=Inefficient ESP Teaching
B. INSET PLANNING AND ORGANISATION	
2. Urgent Need for INSET Provision	IMNEPLTR=Immediate Need for Planning Training
3. Focused Teacher Programmes	COBTEANE=Courses based on Teacher Needs DEITRPRO=Decentralisation of INSET programmes CEINSEPR= Centralised INSET Programmes

	TRSSPEI= Training on Subject-specific Issues SPCOESEC=Specialised Courses for Every Discipline Sector IMPELTEA= Improving English language Teaching
4. Institutions	GLLLL=The General Secretariat of Lifelong Learning GRUNIV= Greek Universities GRMINED=Greek Ministry of Education
5. Course Duration	LOTECOU=Long-term INSET courses SHTECOU=Short-term INSET courses
6. Teacher Trainers	UNACASTA=University Academic Staff EXELTEA=Experienced English Language Teachers TRFORQU=Trainers with Formal Qualifications EXSUSPE=Experienced Subject Specialists TRAPGLLLL=Trainers appointed by the GLLLL UNACSTA= Academic Staff
7. Preconditions for Effective Training Courses	WORGOUCO=Well-organised courses ADTRTETR=Adequately trained teacher trainers
C. COMPONENTS OF A TRAINING COURSE	
8. Subject-specific Courses	MOMESPTE=Modern Methods of ESP Teaching MATDEV=Materials Development FAMADED=Familiarisation in Adult Education ESPVOC=ESP Vocabulary

Current Situation

The descriptive account of the current situation with respect to INSET provision in Vocational Education as presented by the directors is regarded rather disappointing. All of them made reference to the fact that INSET is actually not provided to ESP teachers and expressed the

view that the vast majority of English language teachers in the context of Vocational Education were not trained in terms of the subject-specific issues of the disciplines they teach. From the total of their answers, it was revealed that the 'immediate need for provision of training' is considered undoubted for all directors, who explicitly stated that both the absence of training in 'ESP teaching' and the inadequate training in 'teaching adult learners' are the major causes for the problematic aspect of the present situation.

Some 'negative' aspects of the present situation which resulted from the absence of a well organised INSET programme were highlighted by the directors: a) Inefficient ESP teaching, not really related to the content of specific disciplines, since teachers are assigned to teach ESP courses without any initial training. The directors felt that the subject-specific content is alien to teachers' previous experience, mainly because of the lack in their formal ESP qualifications; b) lack of subject-specific material and unsuitability of the content of the courses. As a result, ESP course content is not clearly specified and both materials and activities are not specifically oriented towards the subject content of the disciplines.

Planning and Organising INSET Courses

The participants underlined the immediate need for designing and organizing training courses for the language teachers in the ESP context at issue. More precisely, the directors stated the need for training the language teachers in subject-specific areas by means of planning 'focused training courses. They pointed out both the necessity and importance of specialized training courses for every discipline sector on the basis of language teachers' needs, which was stated as the basic factor for the effective planning and implementation of an INSET course.

According to their opinions, a number of principles govern the design of a future INSET programme: a) *Relevance* of the content and practical arrangements which are in accordance with the needs of the target group of teachers', b) *collaboration*, which incorporates cooperation between ESP teachers and other stakeholders through all the stages and processes of INSET, c) *compensation*, as it attempts to compensate for the deficiencies ESP teachers concerning the teaching they offer, d) *centralization* and *decentralization* of INSET planning and implementation. Emphasis was placed on the necessity of the development of an INSET training programme, which ought to be designed 'in a centralized way' and carried out in a decentralized dimension, based on local conditions, in order to supply equal training opportunities to all teachers. In particular, the GSLLL is reportedly needed to assume the responsibility for the design of programmes centrally, but has to move towards a decentralized system at least in the execution of the INSET courses. The directors strongly advocated the decentralization of INSET activities with regional Institutes of Vocational Training to serve as regional centers of excellence and work in close cooperation with universities.

It was considered imperative to proceed to the configuration of a general framework and the co-ordination of training activities by a central institution, preferably the GSLLL in cooperation with a Greek University or with the 'Greek Ministry of Education'. This way, the institution will allow and encourage decentralization of training activities. The university was proposed as the main training institution having the prestige, the infrastructure and the teaching staff. The active involvement of institutional conveyors is also considered essential with the GSLLL being both a main representative of training policy and sponsor and as an institution to take up the responsibility and the undertaking of programme planning design. Furthermore, they stressed

the need for the language teachers' participation in the process of designing the INSET programme and identifying the components of the courses which, according to the directors, could be organized at the beginning of every semester.

Concerning the potential teacher trainers, the directors showed high preference for the university academic staff who were perceived as the most effective trainers to run INSET courses. Moreover, they had a marked preference for a) English language teachers, who have to be chosen and posted on the basis of their formal qualifications, as well as their teaching experience and detailed knowledge of practical constraints of the situation. The trainers ought to have broad theoretical knowledge and at the same time teaching experience so as to be effective while training, b) experienced professionals with special qualifications who cooperate with the GSLLL.

The interviewees also suggested that training should be held before the initiation of a semester, so that the English language teachers could prepare before the teaching assignment. Concerning the *course duration*, it appeared that they preferred INSET courses of duration of up to one-month. There also seemed to be some preference for short-term programmes, to last one or two weeks and be carried out on a regular basis, which could provide teachers with more chances in their attempt to update and upgrade ESP knowledge.

Components of a Training Course

The teachers' development in terms of the improvement of 'ESP teaching methods' appeared to be the most popular aspect of the directors' opinions for training teachers, since they strongly believed that there is a need for teachers to renew and improve their ESP knowledge and to update ESP teaching techniques. According to them, the teachers' effectiveness is heavily dependent on the following factors:

a) Specialized knowledge of the *target domain language*; Teachers have to provide their students with an effective way of realising the scientific knowledge through the English language.

b) *Subject-discipline* knowledge and expertise in the techniques and methods of ESP language teaching. The problem lies with the fact that the teachers are supposed to become 'experts' in a subject discipline and put this expertise into practice in the foreign language without any previous training in it. Teachers with little or no scientific background may fail to fully comprehend subject specific texts and will inevitably feel insecure.

c) Knowledge in the field of *adult education and training*. Most interviewees expressed the wish for teachers' to receive adequate training which is in agreement with the principles of 'adult education'. They considered an understanding of how adult students learn as the starting point for ESP teaching, since learning and teaching in such contexts are determined by the learners themselves.

d) *Grounding in material development*. The directors stated that there is no pre-determined syllabus or course book, which the English language teachers are required to follow and the ESP course content is not clearly specified. For that reason, most of the ESP teachers experience difficulties when either *selecting* or *producing teaching materials* and they need proper guidance and training. All tasks involved in planning the course, selecting the materials, teaching and coordinating are 'required' to be performed by the ESP teachers themselves. However, these tasks call upon particular skills and capabilities, which the English language teachers have not acquired during a pre-service training stage.

Discussion, Reflections and Conclusions

The research data illustrated a number of issues, which have to be considered and should provide a framework for educational policy development and implementation. Also, it signposts for future investigations are provided. In particular, the following issues were raised: a) the absence of an INSET policy in the context of Vocational Institutes in Greece; b) the need for focused INSET policy and plans to be introduced in the context considered; c) the organizational aspects of INSET programmes d) the components of the future training courses.

First of all, the major issue which emerged from the present study is the absence of INSET programmes in the context of Vocational training Institutes. It was highlighted that the INSET policy which is referred to in the framework of the National System for Vocational Training has actually never reached the implementation phase. In fact, the vast majority of the participants, Vocational Institute directors and ESP teachers, strongly show their dissatisfaction with the current situation and expressed the need for INSET courses with a clear focus on ESP/EOP (English for Occupational Purposes) to be ultimately established in the context at issue.

Another aspect, which is typical of the current situation and has been indicated both by the directors and the teachers, is that the majority of ESP teachers in the context considered though well educated and with some teaching experience have simply been adapted from ELT (English Language Teaching). Therefore, they are unaware of the diversified roles of the ESP teacher (Graves, 2000) and the effort which has to be undertaken in order to perform adequately as “organizer, assessor, prompter, participant, controller as well as knowledge-resource” (Zhu & Liao, 2008: 91) which are all regarded functional roles of an ESP teacher. In consequence, the teachers’ need for continuing their education in order to update their knowledge and renew their teaching methods (Darling-Hammond, 2006) was strongly expressed by a significant percentage of the participants.

The majority of the participants in the study stressed the need for the provision of focused INSET programmes which would familiarize the teachers with the underlying principles of ESP (Dudley-Evans & St John, 1998), would facilitate them in providing efficient and effective ESP teaching in the language classroom thus, increasing their professional confidence (Almabekova, 2010) and in effect raising the status of the English language in Vocational Education. It is equally significant that for both teachers and directors ‘training’ constitutes a process of challenge for the development of the professional knowledge, skills, competence and interests, a process of reinforcement, which contributes to the familiarization with new ESP teaching methods and to the change of attitude and the role of ESP teacher itself (Lawton, 1990).

A further major issue emerged is the necessity for the development of subject-specific INSET courses as ESP courses which by nature have a clear orientation in content to “specific disciplines” in order to be able to effectively tackle its specificity nature (Dudley-Evans & St John, 1998). Nevertheless, it has been suggested by the directors that teachers should attend training seminars organized on the basis of broad sectors or fields which involve an engagement with the core of a subject area and not on the basis of specific disciplines or specializations as the former arrangement seems both practical and realistically attainable in terms of organizational issues.

Furthermore, the significance of the provision of on-going INSET which is responsive to the teachers’ needs was strongly emphasized as its impact on the effectiveness of any language course is widely acknowledged. In effect, there is a call for INSET programmes, which take place on a regular basis and are planned centrally but executed decentrally. The decentralization of

training activities, the negotiation of needs among teachers, trainers, and policy makers as well as the systematic planning and the evaluation of each individual training programme constitute aspects for the provision of ESP teacher training (Chostelidou, Griva & Tsakiridou, 2009) in the context of Greek Vocational Training Institutes. In this respect, the Institutions which are highly regarded by the participants for organizing INSET programmes are the GSLLL along with the Ministry of Education in cooperation with the Greek Universities.

In addition, a number of suggestions about the focus of the components of INSET courses in the context of IVTs were provided by the directors and teachers who agreed that INSET training should primarily aim to satisfy the needs as perceived by teachers themselves (Kleinsasser, 2013) in order to properly address the needs of their students (Sava, 2009). Among the suggested components emphasis has been laid on the realization of INSET programmes with a high specificity level in terms of language, skills at the macro- and micro-level, discourse, and genres related to particular disciplines or specializations (Dudley-Evans & St John, 1998).

The development of an ESP vocabulary component was also highly regarded since ESP teaching involves the teaching of courses “related in content to particular disciplines” (Stevens, 1988 in Dudley-Evans & St John, 1998: 3). It cannot be overlooked however, that ESP teachers are supposed to be knowledgeable in content areas despite the fact that they have only been trained in terms of linguistic knowledge rather than discipline related knowledge (Sava, 2009). Therefore, they have to be properly trained so as to become familiar with subject specific vocabulary so that they are able to perform a number of subject-specific tasks (Celani, 2005) in relation to their students’ professional skills.

Moreover, given the distinct nature of ESP courses, it is considered imperative that ESP teachers become familiarized with needs analysis (West, 1994) “the key concept or cornerstone of ESP” (Dudley-Evans & St John, 1998). However, needs analysis is regarded a rather complex process, thus, special emphasis needs to be laid in providing adequate training which clarifies its underlying principles as well as methodological implications. The establishment of the needs analysis process in an INSET framework is expected to provide a strong justification for all the decisions made on the part of ESP teachers with respect to course design specifications (Basturkmen, 2010; Richards, 2001).

Finally, it has to be acknowledged that a high degree of consensus was identified in the directors’ and the teachers’ perception according to which INSET courses are needed in the cluster of items related to teaching methodology, which, however, does not have exclusively theoretical character (Bronkhorst, et al., 2011; Lawton, 1990). Both theory and practice are of crucial importance for language teacher education (Crandall, 2000; Newby, 2003), which should involve a variation of learning techniques aiming at the trainees’ active participation (Kumari, 2012; Wang, 2013). Furthermore, the adult education framework (Kroth 2000; Rogers, 1996) is also considered as essential element to be dealt with in INSET programmes, since adult learners share a variety of characteristics (Mackeracher, 2004; Griva et al, 2010), which have certain implications for ESP course design specifications. We believe that an awareness of the distinct characteristics brought in the language classroom by ESP learners is a pre-requisite for effective instruction.

The impact of teacher training on optimizing teaching and learning opportunities in the ESP classroom need hardly be argued as the distinct characteristics and the nature of ESP require awareness on the part of the teachers as to the diversified roles and the modern instructional

needs assumed of them. For this reason, the introduction of an INSET policy to address the training needs of ESP teachers operating in the context of Vocational Education and Training Institutes seems more timely than ever.

References

- Abednia, A. (2012). Teachers' professional identity: contributions of a critical EFL teacher education course in Iran. *Teaching and Teacher Education, 28*, 706-717.
- Almabekova, O. A. (2010). Reflective Teaching in ESP. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences, 3*(3), 462-475.
- Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for Specific Purposes*. London: *Palgrave Macmillan*.
- Belcher, D. (Ed.) (2009). *English for Specific Purposes in theory and practice*. Ann Arbor, MI: *University of Michigan Press*.
- Belcher, D. (2004). Trends in teaching English for Specific Purposes. *Annual Review of Applied Linguistics, 24*, 165-186.
- Bosher, S., & Smalkoski, K. (2002). From needs analysis to curriculum development: designing a course in health-care communication for immigrant students in the USA. *English for Specific Purposes, 21*(1), pp. 59–79.
- Bronkhorst, L. H., Meijer, P. C., Koster, B., Vermunt, J. D. (2011) Fostering meaning-oriented learning and deliberate practice in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 27*(7), 1120-1130.
- Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge: *Cambridge University Press*.
- Caillods, F. (2013). Let's Emphasise Teachers' Professionalisation. *Achieving Quality Education for All Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects, 20* (1), 97-101.
- Celani, M. A. (2005). A retrospective view of ESP teacher education programme. In M.A.A. Celani, A. F. Deyes, J. L. Holmes, & M. R. Scott (eds.), *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection* (pp. 393-408). Sao Paulo: Mercado de Letras.
- Chen, Tsai-Yu. (2000). Self training for ESP through action research. *English for Specific Purposes, 19*(4), 389-402.
- Chostelidou, D., Griva, E., & Tsakiridou, E. (2009). Record of the training needs of ESP Practitioners in Vocational Education. In A. Tsangalidis (ed.), *Selected papers from the 18th International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics*. Aristotle University of Thessaloniki (pp. 131-144). Thessaloniki: Monochromia.
- Craft, A. (2000). *Continuing professional development*. London: Routledge Falmer.
- Crandall, J. (2000). Language teacher education. *Annual Review of Applied Linguistics, 20*, 34-55.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., & Shulman K. (2005). The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (eds.), *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do* (pp. 390-441). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dudley-Evans, T., & St. John, M. (1998). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graves, K. (2000). *Designing language courses: a guide for teachers*. Boston: Heinle & Heinle.

- Griva, E., Papastamatis, A., Valkanos, E., & Tsakiridou, E. (2010). A study of the in-service training needs of the instructors employed in Greek Second Chance Schools. In A. Papastamatis, E. Valkanos, G. Zarifis & E. Panitsidou (eds.), *E-Book Conference Proceedings of ESREA-ReNAdET Inaugural meeting: 6-8 November 2009*, University of Macedonia, Thessaloniki, Greece (ISBN 978-960-8396-54-8).
- Griva, E., Chostelidou, D., & Tsakiridou, E. (2008). Foreign language skills development in Vocational Education: bridging the gap. Paper presented at *15th AILA Conference*, 26-30 August 2008, Essen, Germany.
- Kroth, M. (2000). Life mission and adult learning. *Adult Education Quarterly* 50(2), 134-149.
- Kumari, K. N. (2012). Modern and innovative practices and impact on teacher education. *International Journal of Multidisciplinary Educational Research*, 1 (2), 430-435.
- Lawton, D. (1990). The future of teacher education. In N. Graves (ed.), *Initial teacher education: policies and progress*. London: London Education Studies.
- LePage, P., Darling-Hammond, L., Akar, H., Gutierrez, C., Jenkins-Gunn, E., & Rosebrock K. (2005). Classroom management. In Darling-Hammond and Bransford J (eds.), *Preparing Teachers for a changing world: what teacher should learn and be able to do* (pp. 327-357). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Long, M. H. (2005). Methodological issues in learner needs analysis. In: M. H. Long, (ed.), *Second language needs analysis* (pp. 19-76). Cambridge: Cambridge University Press.
- Loughran, J. J. (2010). *What expert teachers do: Enhancing professional knowledge for classroom practice*. Sydney: Allen & Unwin.
- Mackeracher, D. (2004). *Making sense of adult learning*. Toronto: University of Toronto Press.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: SAGE Publications.
- Newby, D. (2003). The interface between theory and practice. In D. Newby (ed.), *Mediating between theory and practice in the context of different learning cultures and languages* (pp. 15-22). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Papastamatis, A., & Panitsidou, E. (2009). The aspect of accessibility to in the light of European lifelong learning strategies. Adult Education Centres: A case study. *International Journal of Lifelong Education*, 28(3), 335-351.
- Pellicer, L. O., & Anderson, L. W. (1995). *A handbook for teacher leaders*. London: Sage Publications.
- Queeny, D. S. (2000). Continuing professional education. In A. Wilson and E. Hayes (eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp. 375-391). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers: strategies for teacher learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogers, A. (1996). *Teaching adults*. Buckingham: The Open University Press.
- Sava, B. (2009). Role of functional academic literacy in ESP teaching: ESP teacher training in Turkey for sustainable development. *Journal of International Social Research*, 9 (2), 395-406.
- Sesek, U. (2007). English for teachers of EFL-toward a holistic description. *English Specific Purposes*, 26 (4), 411-425.

- Wang, L. Y. (2013). Non-native EFL teacher trainees' attitude towards the recruitment of NESTs and teacher collaboration in language classrooms. *Journal of Language Teaching and Research*, 4 (1), 12-20.
- West, R. (1994). Needs analysis in language teaching. *Language Teaching*, 27(1), 1-19.
- Wu, H., & Badger, R. (2009). In a strange and uncharted land: ESP teachers' strategies for dealing with unpredicted problems in subject knowledge during class. *English for Specific Purposes*, 28(1), 19-32.
- Zhu, W., & Liao, F. (2008). On differences between general English teaching and business English teaching. *English Language Teaching*, 1(2), 90-95.

Dora Chostelidou is a researcher and Ph.D. candidate in Applied Linguistics at the Aristotle University of Thessaloniki. She has participated in various projects and international conferences and she has been author or coauthor of papers in journals, collected editions and conference proceedings .

Dr. Eleni Griva is an Assistant Professor at the Faculty of Education — University of Western Macedonia. Her research interests include: L2/FL Learning and Teaching, Language learning strategies, Bilingualism/multilingualism, Language policy. She has published three books, and she has been author or coauthor of over 100 papers in journals, collected editions and conference proceedings and she has participated in various projects and international conferences.



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



Multilingualism in the Cypriot Educational System: A Record of Primary School Students' Views and Attitudes

Panagiotis Panteli, Eleni Griva, Eleni Tsakiridou

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v1-i1/7286>

DOI: 10.46886/MAJESS/v1-i1/7286

Received: 09 January 2013, **Revised:** 13 February 2013, **Accepted:** 08 March 2013

Published Online: 25 April 2013

In-Text Citation: (Panteli et al., 2013)

To Cite this Article: Panteli, P., Griva, E., & Tsakiridou, E. (2013). Multilingualism in the Cypriot Educational System: A Record of Primary School Students' Views and Attitudes. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 1(1), 19–38.

Copyright: © The Authors 2013

Published by Knowledge Words Publications (www.kwpublications.com)

This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial and non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full terms of this license may be seen

at: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Vol. 1, No. 1, 2013, Pg. 19 - 38

<https://kwpublications.com/journals/journaldetail/MAJESS>

JOURNAL HOMEPAGE

Full Terms & Conditions of access and use can be found at
<https://kwpublications.com/pages/detail/publication-ethics>

Multilingualism in the Cypriot Educational System: A Record of Primary School Students' Views and Attitudes

Πολυγλωσσία στο Εκπαιδευτικό Πλαίσιο της Κύπρου: Μια Καταγραφή Απόψεων και Προτιμήσεων των Μαθητών του Δημοτικού Σχολείου

Panagiotis Panteli, Eleni Griva, Eleni Tsakiridou

Assistant Professor at the Faculty of Education — University of Western Macedonia,
Department of Primary Education of the University of Western Macedonia in Greece.

Abstract

The present study was conducted with the aim to provide an account of primary school students' attitudes and views on issues related to English language learning and multilingual learning in the Cypriot Educational System. The stimulus for conducting the study can be identified in current EU multilingual policy, the spread of English world-wide, and the changing status of English within Europe, along with the scarcity of research concerning students' views and preferences in the Cypriot context. In particular, the study aimed at:

- a. identifying primary school students' attitudes towards English and other European Languages
- b. identifying their perceptions of early foreign language learning
- c. identifying their attitudes towards Turkish language
- d. specifying their perceptions of issues on multilingual education.

In total 1265 Cypriot students of 5th and 6th primary school grades participated in the study, which was conducted in the academic year 2010–2011. The research project utilised a questionnaire as a basic instrument to collect information from primary students. The findings indicated that the majority of the students acknowledged the dominant role of the English language and showed a positive attitude towards early language learning. Although they highlighted their enthusiasm for acquiring multilingual competence in 'strong' European languages, they expressed their unwillingness to learn Turkish language. Concluding, it is

suggested that, despite the dominant role of English language, every effort should be made towards adopting educational policies and practices which support and foster multilingualism.

Keywords: Multilingualism, English Language, Primary School Students, Attitudes, Views.

Introduction

Τις τελευταίες δεκαετίες, έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην προώθηση της πολυγλωσσίας στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, παράλληλα με την 'καθιέρωση' της αγγλικής γλώσσας ως *lingua franca*, ως γλώσσα ευρείας επικοινωνίας, αλλά και οικονομικής και επιστημονικής δραστηριότητας (Γρίβα & Σέμογλου, 2013). Σε αυτό το πλαίσιο, υπάρχει η τάση χάραξης μιας πολύγλωσσης πολιτικής στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς αναγνωρίζεται ήδη από τα μέσα του 1990 η σημασία και αξία εκμάθησης δύο τουλάχιστον ευρωπαϊκών γλωσσών, εκτός από τη μητρική (Council of Europe, 1995), αλλά και της πρώιμης εκμάθησης γλωσσών (European Commission, 2004). Το Συμβούλιο της Ευρώπης Ένωσης (E.E.), στο πλαίσιο της προώθησης και άλλων ευρωπαϊκών γλωσσών, παράλληλα με την αγγλική, επιδιώκει να βελτιώσει την ποιότητα της επικοινωνίας ανάμεσα στους Ευρωπαίους πολίτες με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο στοχεύοντας στην ελεύθερη κινητικότητα, την αμεσότερη και τη στενότερη συνεργασία μεταξύ των κρατών μελών (Γρίβα, 2011: 58).

Τα τελευταία χρόνια στην Κύπρο, ειδικότερα με την ένταξή της στην Ευρωπαϊκή Ένωση το 2004, τη ραγδαία αύξηση των οικονομικών μεταναστών και την καθιέρωσή της ως ένα σημαντικό τουριστικό θέρετρο (EACEA, 2009), η προώθηση της πολυγλωσσίας αποτελεί άμεση αναγκαιότητα. Σε αυτό το πλαίσιο σημαντικό ρόλο έπαιξε και συνεχίζει να παίζει η αγγλική γλώσσα, η οποία ήδη από το 1992 διδάσκεται στην Δ' τάξη του δημοτικού σχολείου (απόφ. Υπουργικού Συμβουλίου υπ' αρ. 37458 στο Περισιάνης, 2006). Μάλιστα, σύμφωνα με τον

Περισιάνη «η ένταξη της Κύπρου στην E.E. συνδέει ακόμα περισσότερο το νησί με το διεθνές οικονομικό και πολιτικό γίνεσθαι και θα υπογραμμίσει ακόμα περισσότερο τη σημασία της αγγλικής γλώσσας» (2006:183). Αυτή την τάση μπορεί να τη διαπιστώσει κάποιος ανατρέχοντας στα αναθεωρημένα Αναλυτικά Προγράμματα της προδημοτικής, δημοτικής και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2011), όπου προωθείται η πρώιμη εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, αλλά και η πολυγλωσσία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, το ενιαίο πρόγραμμα σπουδών για την αγγλική γλώσσα προδημοτικής και δημοτικής εκπαίδευσης, το οποίο έχει καταρτιστεί με βάση τα επίπεδα γλωσσομάθειας του κοινού ευρωπαϊκού πλαισίου γλωσσών (CEF, 2000), στοχεύει σε μία ενιαία και κοινή προσέγγιση της διδασκαλίας της που οδηγεί τους μαθητές στο τέλος του Δημοτικού Σχολείου στο επίπεδο A1/A2, ενώ στο Γυμνάσιο μέχρι και την Α' Λυκείου στο επίπεδο B1 (Κουλιάρη, 2011).

Όλες αυτές οι αλλαγές επηρεάζουν τη διδακτική πρακτική, βασική συνιστώσα της οποίας αποτελούν οι ίδιοι οι μαθητές. Κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις, αντιλήψεις και στάσεις που μεταφέρουν οι μαθητές στην τάξη – όπως για παράδειγμα οι στάσεις απέναντι σε μια γλώσσα ως προς τη δυσκολία της και τη διαδικασία απόκτησής της – στη μαθησιακή/διδακτική διαδικασία (Breen, 2001). Οι απόψεις για την εκμάθηση γλωσσών συνιστούν μια δυναμική διαδικασία, αλλάζουν δηλαδή ανάλογα με το πλαίσιο, τη γλώσσα-στόχο κλπ (Sakui & Gaies, 1999).

Σημαντικό επίσης ρόλο στην επιτυχή εκμάθηση γλωσσών παίζουν τα κίνητρα μάθησης, τα οποία επηρεάζονται με τη σειρά τους από τη στάση των μαθητών απέναντι στη γλώσσα (Kara, 2009; Victori & Lockhart, 1995). Οι θετικές απόψεις για την εκμάθηση γλωσσών βοηθούν ώστε να αντιμετωπιστούν προβλήματα και να διατηρηθούν τα κίνητρα για να συνεχιστεί η μάθηση, ενώ οι αρνητικές απόψεις μπορεί να μειώσουν τα κίνητρα και ταυτόχρονα να ενισχύσουν το άγχος (Kern, 1995). Μελέτες έχουν καταδείξει θετική συσχέτιση μεταξύ των στάσεων μαθητών και των επιδόσεων τους στη δεύτερη γλώσσα. Για παράδειγμα σε έρευνα των Kuhlemeier, Bergh και Melse (1996), διαφάνηκε ότι οι μαθητές που είχαν θετική στάση απέναντι στη γερμανική ως ξένη γλώσσα, το διδακτικό υλικό και τον εκπαιδευτικό είχαν υψηλότερες επιδόσεις από αυτούς που είχαν αρνητική στάση, τόσο στην αρχή του σχολικού έτους, όσο και κατά τη διάρκεια. Από την άλλη, η Horwitz (1988) επισήμανε ότι όταν ένας μαθητής εκτιμά πως η εκμάθηση μιας γλώσσας είναι σχετικά εύκολη και επιτυγχάνεται γρήγορα, είναι πολύ πιθανό να απογοητευτεί εάν αντιληφθεί ότι η πρόοδος του δεν είναι τόσο γρήγορη όσο ανέμενε.

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει τις στάσεις των μαθητών απέναντι σε μια γλώσσα ή την εκμάθηση της είναι το πολιτισμικό πλαίσιο (βλπ. Schulz, 2000; Brohy, 2001). Τα δίγλωσσα παιδιά φαίνεται ότι αναπτύσσουν πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική συνείδηση και ευαισθησία, με αποτέλεσμα να έχουν πολύ πιο θετική στάση απέναντι στην εκμάθηση γλωσσών (Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006; Griva & Chostelidou, 2011).

Άλλες έρευνες έχουν αναδείξει τον 'παράγοντα φύλο' σε σχέση με τις απόψεις και προτιμήσεις των μαθητών για τις ξένες γλώσσες (Bernat & Lloyd, 2007). Συγκεκριμένα, τα κορίτσια φαίνεται να έχουν πιο θετική στάση απέναντι στην εκμάθηση ξένων γλωσσών (Gardner, 1985), ενώ τείνουν να εμφανίζουν ισχυρότερα κίνητρα (Csizer & Dornyei, 2005; Larocque, 2006) και να παρουσιάζουν συχνότερα κοινωνική αλληλεπίδραση με τη γλώσσα-στόχο (Bacon & Finnemann, 1992). Σε μια άλλη έρευνα διαπιστώθηκε ότι τα αγόρια τείνουν να αξιολογούν πολύ θετικά τις ικανότητές τους, ενώ είναι πιο αισιόδοξα από τα κορίτσια ως προς τον χρόνο που απαιτείται για την εκμάθηση μιας γλώσσας (Siebert, 2003).

Η Έρευνα

Σκοπός και Στόχοι

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό τη χαρτογράφηση των απόψεων των κυπρίων μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ζητήματα πολυγλωσσίας στην εκπαίδευση. Η απουσία προϋπαρχουσών ερευνών στην Κύπρο με στόχο τη διερεύνηση των απόψεων και προτιμήσεων των μαθητών σε ζητήματα που αφορούν την εκμάθηση ξένων γλωσσών και γενικότερα την πολυγλωσσία υπήρξε σημαντικό κίνητρο για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Συγκεκριμένα επιδιώχθηκε η καταγραφή των απόψεων και προτιμήσεων σε σχέση με: α) την αγγλική γλώσσα, β) άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες, γ) την τουρκική γλώσσα, καθώς και των στάσεων απέναντι στην πρώιμη εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Επιπλέον, διερευνήθηκαν τυχόν διαφοροποιήσεις στις απόψεις των μαθητών σε σχέση με το φύλο, την τάξη, την καταγωγή, το σχολείο και τη μόρφωση των γονέων.

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα, η οποία διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2010-2011, συμμετείχαν 1265 μαθητές/τριες (49.0% αγόρια και 51.0% κορίτσια) της Ε' (56.8%) και Στ' (43.2%) τάξης Δημοτικών σχολείων αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών της Κύπρου. Το 74.1% των μαθητών

ήταν ελληνοκύπριοι, ενώ το 25.9% προέρχονταν από διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Από αυτούς το 28.45% είχαν καταγωγή χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, το 27.4% των συμμετεχόντων κατάγονταν από χώρες της νοτιοανατολικής Ευρώπης (Βουλγαρία, Ρουμανία), το 9.5% από το Ηνωμένο Βασίλειο, το 6.7% των συμμετεχόντων κατάγονταν από αραβικές χώρες, το 4.6% από άλλες χώρες της Ε.Ε, το 3.4% των συμμετεχόντων κατάγονταν από αφρικανικές χώρες, το 2.7% από ασιατικές χώρες (Φιλιππίνες, Βιετνάμ) και το 4.0% των συμμετεχόντων κατάγονταν από Αυστραλία, Καναδά και ΗΠΑ.

Όσον αφορά τη μόρφωση των γονέων, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, το 12.4% των πατέρων ήταν απόφοιτοι δημοτικού ή γυμνασίου, το 33.8% ήταν απόφοιτοι λυκείου και το 44.7% απόφοιτοι πανεπιστημίου. Εξάλλου, το 8.5% των μητέρων ήταν απόφοιτοι δημοτικού ή γυμνασίου, το 31.6% απόφοιτοι λυκείου και το 51.9% απόφοιτοι πανεπιστημίου.

Ερευνητικό Εργαλείο

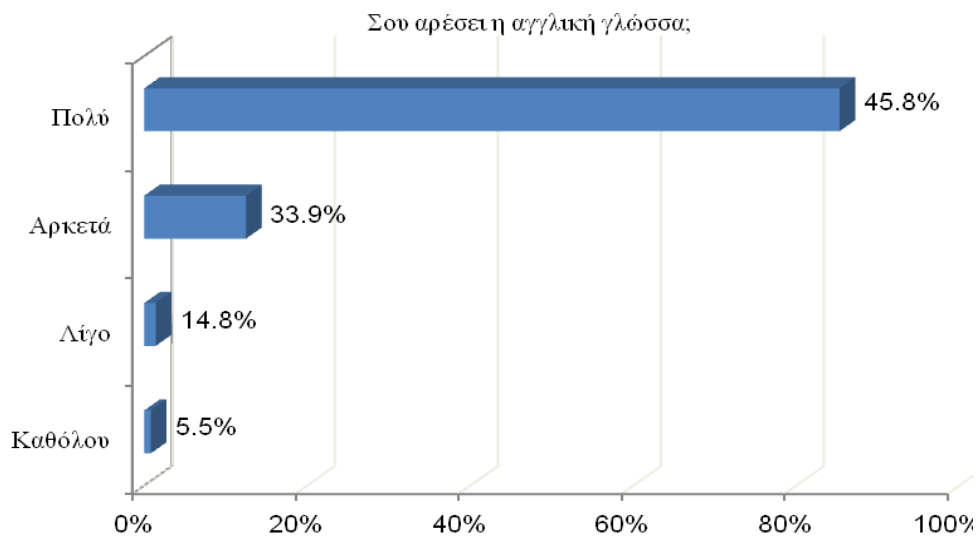
Βασικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο, με ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου οι οποίες κάλυπταν τους εξής θεματικούς άξονες: α) στάσεις των μαθητών απέναντι στην αγγλική γλώσσα, β) προτιμήσεις των μαθητών για ευρωπαϊκές γλώσσες και στάσεις απέναντι στην τουρκική γλώσσα και γ) απόψεις των μαθητών για την εκμάθηση ξένων γλωσσών στο σχολείο. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν προσωπικά από τους ερευνητές, με τον μέσο όρο χρόνου συμπλήρωσής τους γύρω στα 25 λεπτά. Πριν αρχίσει η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, οι ερευνητές έδιναν τις απαραίτητες διευκρινήσεις για κάθε ερώτηση και δέχονταν τις όποιες απορίες από τους μαθητές.

Αποτελέσματα

Στάσεις των Μαθητών Απέναντι στην Αγγλική Γλώσσα

Στην πλειοψηφία τους οι μαθητές έδειξαν την προτίμησή τους για την αγγλική γλώσσα, καθώς το 45.8% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι τους αρέσει πολύ και το 33.9% αρκετά (βλ. σχήμα 1).

Σχήμα 1. Στάσεις των μαθητών απέναντι στην αγγλική γλώσσα.



Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ φύλου και στάσης των μαθητών απέναντι στην αγγλική γλώσσα (βλ. Πίνακα 1). Συγκεκριμένα, ο έλεγχος Mann-Whitney U κατέδειξε ότι περισσότερα κορίτσια είχαν θετική στάση απέναντι στην αγγλική γλώσσα παρά αγόρια ($z = -3.870$, $p < .005$). Επιπλέον, κατά τον έλεγχο Kruskal-Wallis παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της μόρφωσης της μητέρας των μαθητών και της στάσης τους απέναντι στην αγγλική γλώσσα ($H(2) = 15.861$, $p < .005$). Ειδικότερα, ο έλεγχος Mann-Whitney U κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στους μαθητές των οποίων οι μητέρες τους ήταν απόφοιτοι δημοτικού ή γυμνασίου και αυτούς που οι μητέρες τους ήταν απόφοιτοι λυκείου ($z = -3.370$, $p < .005$). Παρομοίως, στατιστικά σημαντική διαφορά καταδείχθηκε ανάμεσα στους μαθητές των οποίων οι μητέρες τους ήταν απόφοιτοι δημοτικού ή γυμνασίου και αυτούς που οι μητέρες τους ήταν απόφοιτοι πανεπιστημίου ($z = -3.926$, $p < .005$). Δηλαδή, όσο πιο μορφωμένη είναι η μητέρα ενός μαθητή, τόσο μεγαλύτερη η πιθανότητα να του αρέσει η αγγλική γλώσσα σε μεγαλύτερο βαθμό (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1: Παράγοντες που επιδρούν στις στάσεις των συμμετεχόντων απέναντι στην αγγλική γλώσσα

Σου αρέσει η αγγλική γλώσσα;	Καθόλου – Λίγο		Αρκετά – Πολύ		P-τιμή
	N	%	N	%	
<i>Φύλο</i>					
Αγόρια	153	24.8	464	75.2	
Κορίτσια	103	16.0	540	84.0	<0.005
<i>Μόρφωση μητέρας</i>					
Δημοτ./Γυμν.	37	34.6	70	65.4	
Λύκειο	77	19.3	323	80.8	
Πανεπιστήμιο	118	18.1	535	81.9	<0.005

Επιπλέον, οι μαθητές κλήθηκαν να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους. Οι μαθητές που είχαν θετική στάση απέναντι στην αγγλική γλώσσα αιτιολόγησαν την προτίμησή τους χαρακτηρίζοντάς την με διάφορα επίθετα, όπως: «εύκολη» (108 αναφορές), «ωραία» (104 αναφορές), «χρήσιμη» (54 αναφορές), «ενδιαφέρουσα» (31 αναφορές), «σημαντική» (11 αναφορές) και «ωραία προφορά» (61 αναφορές). Επίσης, σημαντικός αριθμός των μαθητών αναφέρθηκαν α) στη δυνατότητα να επισκεφτούν την Αγγλία, β) στην ικανότητα επικοινωνίας με άλλους ανθρώπους μέσω της αγγλικής, τόσο στην Κύπρο όσο στο εξωτερικό. Για παράδειγμα, ένας μαθητής ανέφερε, «... αν πηγαίνεις σε άλλη χώρα και δεν ξέρεις τη γλώσσα, μόνο με τα αγγλικά μπορείς να σωθείς».

Αρκετοί μαθητές έκαναν αναφορά στη μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση για να αιτιολογήσουν τη θετική τους στάση απέναντι στην αγγλική γλώσσα, αφού σύμφωνα με ένα μαθητή, «... όλος ο κόσμος πρέπει να ξέρει αγγλικά για να βρει καλή δουλειά», με έναν άλλο να σημειώνει χαρακτηριστικά, «αν δεν τη μάθω δεν μπορώ να κάνω τίποτα στη ζωή μου». Επίσης, ένας αριθμός μαθητών ανέφεραν ότι τους αρέσει η αγγλική γλώσσα επειδή είναι η διεθνής γλώσσα ευρείας επικοινωνίας, με ένα μαθητή να σημειώνει χαρακτηριστικά, «είναι η γλώσσα που ψηφίστηκε να τη μιλάνε όλες οι άλλες χώρες», ενώ μια άλλη μαθήτρια τόνισε, «μου αρέσει επειδή πρέπει να ξέρουμε τουλάχιστον μια ξένη γλώσσα».

Άλλοι μαθητές αναφέρθηκαν στη γνωριμία άλλων πολιτισμών μέσα από τη γνώση της αγγλικής γλώσσας, καθώς επίσης στη σημαντικότητα της αγγλικής γλώσσας στη μουσική και στις τέχνες γενικότερα. Όπως χαρακτηριστικά τόνισε μια μαθήτρια αιτιολογώντας τη θετική της στάση απέναντι στην αγγλική γλώσσα, «... οι μεγάλοι star είναι αμερικανοί και τα τραγούδια τους είναι αγγλικά και θέλω να τα καταλαβαίνω».

Εξάλλου, μια μαθήτρια αναφέρθηκε στη θέση της αγγλικής γλώσσας στην Κύπρο για να αιτιολογήσει τη θετική της στάση, αφού όπως τόνισε «... στην Κύπρο είναι η κύρια μας γλώσσα μετά την κυπριακή». Συγκρίνοντάς την με την ελληνική, μια άλλη μαθήτρια από μεταναστευτικό

πλαίσιο ισχυρίστηκε «είναι πολύ ενδιαφέρουσα και σίγουρα είναι πιο εύκολη από την ελληνική», ενώ ένας μαθητής σημείωσε, «... κάποιες λέξεις με βολεύει να τις λέω στα αγγλικά». Παρομοίως, κάποιος άλλος μαθητής από μεταναστευτικό πλαίσιο ανέφερε, «είναι πιο εύκολη γλώσσα [τα αγγλικά] γραπτά [sic] παρά τα ελληνικά. Στα ελληνικά πρέπει να βάζεις τόνους πάνω από τις λέξεις, ενώ στα αγγλικά όχι». Επίσης, μια άλλη μαθήτρια είχε θετική στάση απέναντι στην αγγλική γλώσσα λόγω της μεθόδου διδασκαλίας, καθώς σύμφωνα με τα λεγόμενά της, «... στο μάθημα μαθαίνουμε τα πράγματα που πρέπει να μάθουμε με ένα πιο παιχνιδιάρικο τρόπο».

Όσον αφορά τους μαθητές που δήλωσαν ότι δεν τους αρέσει η αγγλική γλώσσα, πολλοί από αυτούς αναφέρθηκαν είτε στο γεγονός ότι τη θεωρούν γενικά δύσκολη γλώσσα, ή ότι αντιμετωπίζουν οι ίδιοι δυσκολίες στην εκμάθησή της (76 αναφορές). Μια μαθήτρια σημείωσε χαρακτηριστικά, «δεν μου αρέσει σαν γλώσσα και έχει δύσκολα γραμματικά φαινόμενα».

Εξάλλου, κάποιοι μαθητές αιτιολογώντας την αρνητική τους στάση ανέφεραν ότι βαριούνταν, ή ότι τη θεωρούν βαρετή την ίδια τη γλώσσα (29 αναφορές). Ένας μαθητής σχολίασε τον τρόπο διδασκαλίας βαρετό για να αιτιολογήσει την αρνητική του στάση, ενώ κάποιος άλλος θα προτιμούσε άλλες γλώσσες καθώς «υπάρχουν κάποιες χώρες που είναι πιο καλές». Επίσης, μερικοί μαθητές αιτιολογώντας την αρνητική τους στάση απέναντι στην αγγλική, έθεσαν ως μέτρο σύγκρισης την ελληνική γλώσσα. Ένας μαθητής δήλωσε, «στα αγγλικά υπάρχουν λέξεις ελληνικές αλλαγμένες στο τέλος ενώ οι Άγγλοι λένε ότι είναι σπουδαία η γλώσσα τους». Επιπλέον, μια άλλη μαθήτρια ανέφερε, «[δεν μου αρέσει η αγγλική] επειδή δεν είναι η γλώσσα μου», άλλος μαθητής τόνισε, «... είμαι συνηθισμένος να μιλώ ελληνικά». Χαρακτηριστικά, μια μαθήτρια σχολίασε: «... πιστεύω πως όταν έρχονται οι Άγγλοι πρέπει να ξέρω αγγλικά. Αλλά όταν πάμε Αγγλία δεν μιλούν κυπριακά», και ακολούθως διερωτήθηκε, «τότε γιατί να μάθω; Μόνο για να σπουδάσω χρησιμεύει».

Απόψεις των Μαθητών για τη Χρησιμότητα Αγγλικής Γλώσσας

Οι μαθητές ερωτώμενοι εάν θεωρούν την αγγλική γλώσσα χρήσιμη, στη συντριπτική τους πλειοψηφία απάντησαν καταφατικά (85.3%) (βλ. Σχήμα 2).

Σχήμα 2. Απόψεις των μαθητών απέναντι στη χρησιμότητα της αγγλικής γλώσσας.

Από τον έλεγχο Kruskal-Wallis καταδείχθηκε ότι ο παράγοντας «μόρφωση μητέρας» επιδρά σημαντικά στη στάση των μαθητών απέναντι στην αγγλική γλώσσα όσον αφορά τη χρησιμότητα ($H(2) = 11.706$, $p < .005$). Ειδικότερα, ο έλεγχος Mann-Whitney U κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στους μαθητές των οποίων οι μητέρες τους ήταν απόφοιτοι δημοτικού ή γυμνασίου και αυτούς που οι μητέρες τους ήταν απόφοιτοι λυκείου ($z = -2.264$, $p < .050$). Παρομοίως, στατιστικά σημαντική διαφορά παρουσιάστηκε ανάμεσα στους μαθητές των οποίων οι μητέρες τους ήταν απόφοιτοι δημοτικού ή γυμνασίου και αυτούς που οι μητέρες τους ήταν απόφοιτοι πανεπιστημίου ($z = -3.455$, $p < .005$). Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι όσο πιο μορφωμένη είναι η μητέρα ενός μαθητή, τόσο μεγαλύτερη η πιθανότητα να θεωρήσει πιο χρήσιμη την αγγλική γλώσσα.

Επιπλέον, ο έλεγχος Spearman's rho κατέδειξε στατιστικά ασθενή συσχέτιση μεταξύ την προτίμηση για την αγγλική γλώσσα και τη στάση απέναντι στη χρησιμότητά της ($r_s = 0.212$, $N = 1260$, $p < .005$). Διαπιστώνεται πως όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός αρεσκείας της αγγλικής γλώσσας σε ένα μαθητή, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα να εκτιμήσει τη χρησιμότητά της σε ισχυρότερο βαθμό.

Προτιμήσεις των Μαθητών για την Πρώιμη Εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας

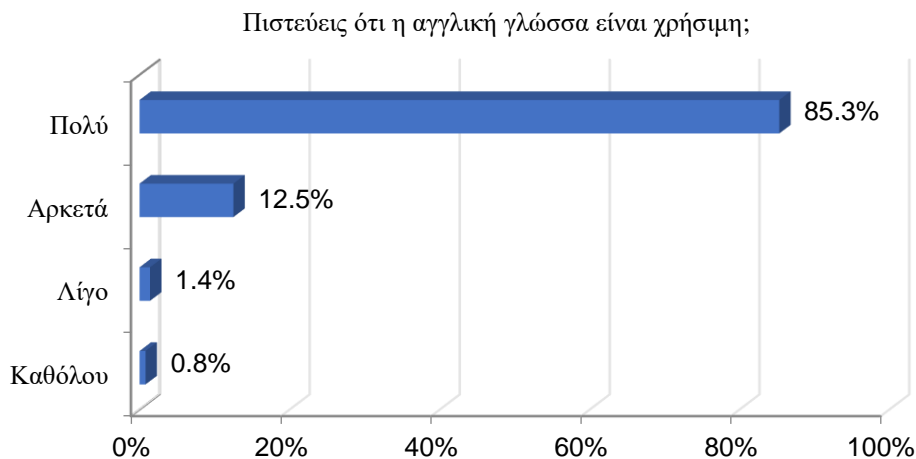
Όσον αφορά τις προτιμήσεις των μαθητών για την πρώιμη εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, διαπιστώθηκε ότι σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες είναι θετικοί απέναντι στην έναρξη εκμάθησης της αγγλικής από την πρώτη δημοτικού (46%).

Ο έλεγχος χ^2 κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ φύλου και προτιμήσεων των μαθητών για την πρώιμη εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο ($\chi^2 = 7.474$, $df = 1$, $p < .010$). Ειδικότερα, τα κορίτσια έδειξαν περισσότερο θετική στάση απέναντι στην πρώιμη εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε σχέση με τα αγόρια (βλ. Πίνακα 2).

Επιπλέον, ο έλεγχος χ^2 κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στους κύπριους και δίγλωσσους μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια, όσον αφορά τη στάση τους για την πρώιμη εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο ($\chi^2 = 5.150$, $df = 1$, $p < .050$). Διαπιστώθηκε ότι οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές έχουν πιο θετική στάση για την πρώιμη εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε σχέση με τους κύπριους μαθητές (βλ. Πίνακα 2).

Τέλος, ο έλεγχος χ^2 κατέδειξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της στάσης απέναντι στην αγγλική γλώσσα και των προτιμήσεών τους για την πρώιμη εκμάθηση της αγγλικής στο δημόσιο σχολείο ($\chi^2 = 29.809$, $df = 1$, $p < .005$). Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που έχουν θετική στάση απέναντι στην αγγλική γλώσσα έχουν θετική στάση και στην πρώιμη εκμάθησή της στο σχολείο.

Πίνακας 2. Παράγοντες που επιδρούν στις προτιμήσεις των μαθητών για την πρώιμη εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας



Εκμάθηση της αγγλικής γλώσσα από την Α΄ Δημοτικού	Ναι		Όχι		P-τιμή
	N	%	N	%	
<i>Φύλο</i>					
Αγόρια	256	42.0	353	58.0	
Κορίτσια	316	49.8	319	50.2	<.010
<i>Γλωσσικό προφίλ</i>					
Κύπριοι	429	44.3	540	55.7	
Δίγλωσσοι/ πολύγλωσσοι	143	52.0	132	48.0	<0.050

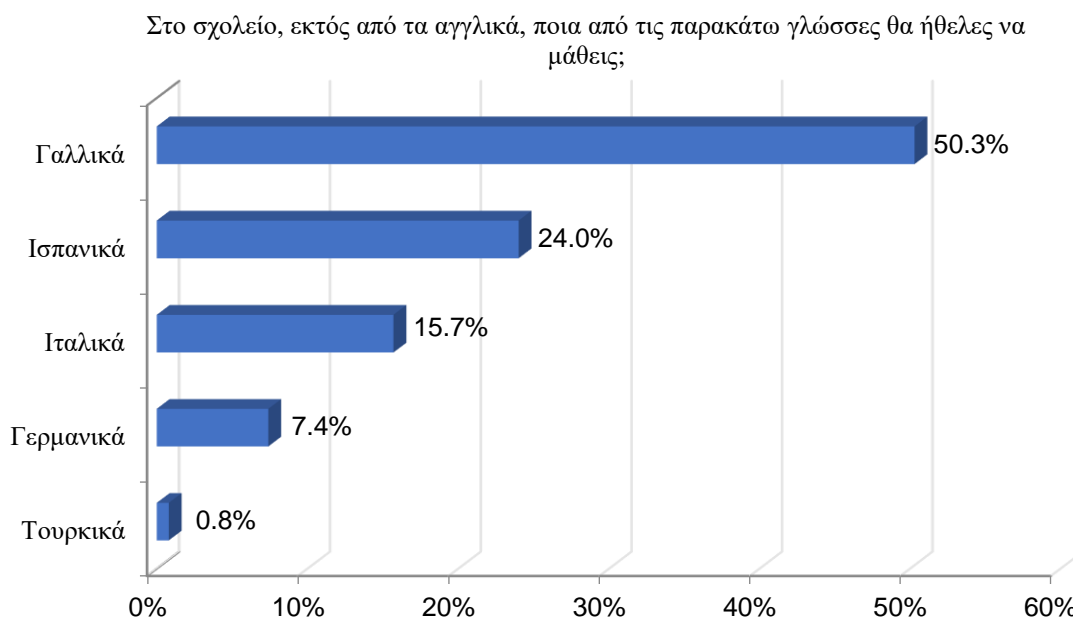
Επιπλέον, οι μαθητές κλήθηκαν να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους. Από όσους δήλωσαν υπέρ της πρώιμης εκμάθησης, πολλοί ανέφεραν ότι αν είχαν αρχίσει τα μαθήματα αγγλικών από την Α΄ τάξη θα τα είχαν μάθει καλύτερα και πιο γρήγορα. Μια μαθήτρια αιτιολογώντας τη στάση της δήλωσε, «*θα τη μαθαίνα [την αγγλική γλώσσα] πιο γρήγορα, γιατί όταν είσαι πιο μικρός τα μαθαίνεις καλύτερα*», ενώ μια άλλη παρομοίως ανέφερε, «*όταν είσαι μικρή μαθαίνεις πιο καλά και γρήγορα*». Επίσης, μια μαθήτρια αιτιολογώντας τη θετική της στάση σημείωσε, «*για να έχω καιρό να τα μάθω πιο καλά και να μη δυσκολεύομαι τόσο πολύ τώρα*».

Εξάλλου, μερικοί μαθητές ήταν υπέρ της πρώιμης εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας θεωρώντας ότι η διδασκαλία στις μικρότερες τάξεις θα διεξαγόταν χωρίς πολλές απαιτήσεις και δύσκολους στόχους. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ένας μαθητής, «*επειδή θα ήμασταν ακόμα μικροί, σίγουρα οι δάσκαλοί μας θα μας έβαζαν εύκολες λέξεις*», κάτι στο οποίο συμφώνησε ένας άλλος μαθητής δηλώνοντας, «*γιατί δεν θα μας μάθουν δύσκολα, λίγους αριθμούς και γράμματα*».

Κάποιοι άλλοι μαθητές ήταν υπέρ της πρώιμης εκμάθησης επειδή τους αρέσει η αγγλική γλώσσα, με μια μαθήτρια να αναφέρει χαρακτηριστικά, «*μου αρέσει πολύ η γλώσσα και θα μου άρεσε να ήταν η χώρα μου [η Αγγλία]*», ενώ ένας άλλος μαθητής τόνισε, «*προτιμώ την αγγλική από την ελληνική*». Μερικοί μαθητές ανέφεραν πως με την πρώιμη επαφή με την αγγλική γλώσσα, το επίπεδο γνώσης της αγγλικής θα έφτανε το επίπεδο γνώσης της ελληνικής.

Εξάλλου, αρκετοί μαθητές έκαναν αναφορά στον παράγοντα παραπαιδεία, τονίζοντας ότι με την πρώιμη εκμάθηση δεν θα χρειαζόταν η ταυτόχρονη παρακολούθηση σε ιδιωτικά φροντιστήρια. Ένας μαθητής ανέφερε χαρακτηριστικά, «*θα μαθαίναμε πιο καλά τα αγγλικά και μπορεί να μη χρειαζόταν να πηγαίναμε φροντιστήρια*». Απεναντίας, κάποιοι άλλοι μαθητές ήταν υπέρ της πρώιμης εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας θεωρώντας ότι με το μέτρο αυτό θα ανταποκρίνονταν καλύτερα στις υποχρεώσεις τους στα ιδιωτικά φροντιστήρια. Ένας μαθητής δήλωσε υπέρ της πρώιμης εκμάθησης για να ξέρει πιο πολλά όταν αρχίσει το φροντιστήριο.

Κάποιοι άλλοι μαθητές δήλωσαν ότι θα ήθελαν να είχαν αρχίσει την εκμάθηση της



αγγλικής γλώσσας από την Α' δημοτικού για να τελειώσουν πιο νωρίς τα μαθήματα. Ειδικότερα, μια μαθήτρια ανέφερε, «*θα τελειώνα πολύ πιο γρήγορα τα Αγγλικά και θα τα μιλούσα πιο άνετα*», ενώ μια άλλη μαθήτρια σημείωσε, «*θα μπορούσα να ασχοληθώ με κάτι διαφορετικό*», από τη στιγμή που θα τέλειωνε σε πιο μικρή ηλικία με τα μαθήματα Αγγλικών. Τέλος, ορισμένοι μαθητές δήλωσαν υπέρ της πρώιμης εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας, ούτως ώστε να είχαν την ευκαιρία να μάθουν ακόμη περισσότερες γλώσσες μεγαλώνοντας. Ένας μαθητής ανέφερε χαρακτηριστικά, «*έτσι θα τα μάθαινα καλύτερα και θα είχα χρόνο όταν μεγαλώσω να μάθω κι άλλες γλώσσες*».

Όσον αφορά τους μαθητές που είχαν αντίθετη άποψη, πολλοί από αυτούς εξέφρασαν τις αμφιβολίες τους κατά πόσο θα μπορούσαν να αντεπεξέλθουν σε τόσο μικρή ηλικία στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Μια μαθήτρια δήλωσε χαρακτηριστικά, «*είναι πολύ δύσκολα από τόσο μικρή ηλικία να μάθω μια καινούρια γλώσσα*», ενώ όπως σημείωσε ένας μαθητής, «*στην Α' Δημοτικού μαθαίνεις τα εύκολα, και τα Αγγλικά είναι δύσκολα*».

Εξάλλου, πολλοί μαθητές από όσους δήλωσαν εναντίον της πρώιμης εκμάθησης της αγγλικής επικαλέστηκαν πιθανές δυσκολίες στην ταυτόχρονη εκμάθηση αγγλικής και ελληνικής γλώσσας. Μια μαθήτρια δήλωσε, «*... στην πρώτη τάξη κάνουμε τα πρώτα μας βήματα στην ελληνική γλώσσα*», ενώ μια άλλη μαθήτρια τόνισε, «*πρώτα πρέπει να μάθουμε τη δική μας*

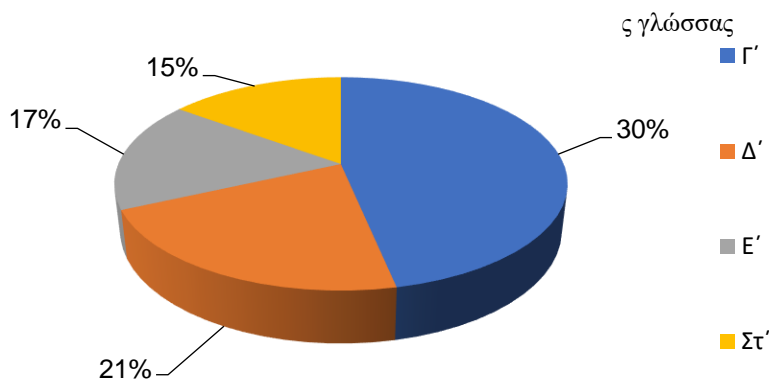
γλώσσα». Ένας μαθητής αιτιολόγησε την αρνητική του στάση σημειώνοντας, «προέχει να μάθω να μιλώ τη γλώσσα μου», ενώ ένας άλλος τόνισε, «πρώτα πρέπει να μάθω τα ελληνικά για να μπορέσω να μάθω αγγλικά». Ακόμη, κάποιοι μαθητές ανέφεραν ότι δεν θα ήθελαν να είχαν αρχίσει την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας από την Α' δημοτικού είτε επειδή δεν τους αρέσει η γλώσσα, ή επειδή βαριούνται ή θα έβρισκαν κουραστικό το μάθημα. Τέλος, ένας αριθμός μαθητών είχαν αρνητική στάση στην πρώιμη εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας λόγω της ταυτόχρονης παρακολούθησης μαθημάτων σε ιδιωτικά φροντιστήρια.

Προτιμήσεις των Μαθητών για την Εκμάθηση Δεύτερης ξένης Γλώσσας στο Σχολείο

Αναφορικά με την προτίμηση των μαθητών στο ενδεχόμενο εκμάθησης μιας δεύτερης ξένης γλώσσας στο σχολείο, η γαλλική γλώσσα (50.3%) συγκέντρωσε τις περισσότερες προτιμήσεις (βλ. Σχήμα 3).

Σχήμα 3. Επιλογή δεύτερης ξένης γλώσσας στο σχολείο από τους συμμετέχοντες.

Η ισπανική γλώσσα ήταν η δεύτερη δημοφιλέστερη (24%), ενώ τρίτη επιλογή των μαθητών ήταν τα ιταλικά (15,7%) και τέταρτη επιλογή τα γερμανικά (7.4%). Ελάχιστοι μαθητές δήλωσαν ότι θα επέλεγαν την τουρκική γλώσσα ως δεύτερη ξένη γλώσσα (0.8%). Εξάλλου, οι περισσότεροι μαθητές θα προτιμούσαν να αρχίσει η εκμάθηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας από την Γ' τάξη (βλ. Σχήμα 4).



Σχήμα 4. Επιλογή τάξης για έναρξη εκμάθησης δεύτερης ξένης γλώσσας.

Ο έλεγχος χ^2 κατέδειξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της επιλογής μιας δεύτερης ξένης γλώσσας στο σχολείο και του φύλου ($\chi^2 = 48.771$, $df = 4$, $p < .000$). Ειδικότερα,



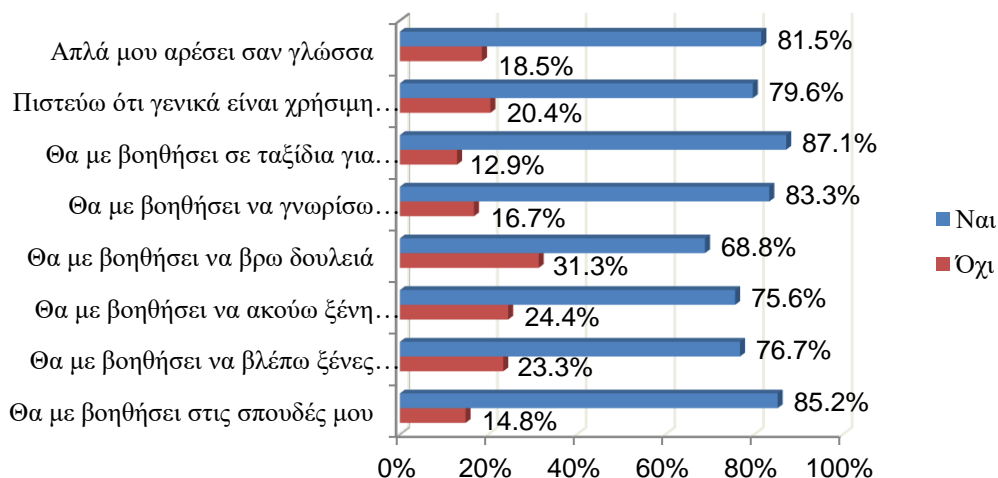
διαπιστώθηκε ότι τα κορίτσια επέλεξαν τη γαλλική γλώσσα ως δεύτερη ξένη γλώσσα σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τα αγόρια. Αντιθέτως, τα περισσότερα αγόρια επέλεξαν την ισπανική γλώσσα ως δεύτερη ξένη γλώσσα συγκριτικά με τα κορίτσια. Επιπλέον, φάνηκε πως τα κορίτσια έδειξαν μεγαλύτερη προτίμηση στην ιταλική γλώσσα σε σχέση με τα αγόρια (βλ. Πίνακα 3, Παράρτημα).

Προτιμήσεις των Μαθητών για άλλες Ευρωπαϊκές Γλώσσες πέραν της Αγγλικής

Μέσα από διάφορα ερωτήματα αξιολογήθηκαν οι προτιμήσεις των μαθητών απέναντι σε τέσσερις 'ισχυρές' ευρωπαϊκές γλώσσες πέραν της αγγλικής (βλ. Πίνακα 4, Παράρτημα).

Σχετικά με τη γαλλική γλώσσα, οι μαθητές είχαν γενικά μια θετική στάση απέναντί της. Εξάλλου, ο έλεγχος χ^2 κατέδειξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ στάσης απέναντι στη γαλλική γλώσσα και φύλου ($\chi^2 = 31.117$, $df = 1$, $p < .005$). Διαπιστώθηκε ότι τα κορίτσια (44.5%) δείχνουν πιο θετική στάση απέναντι στη γαλλική γλώσσα σε σχέση με τα αγόρια (37%).

Επίσης, το 79.6% των μαθητών ανέφεραν ότι γενικά τα γαλλικά είναι χρήσιμη γλώσσα, και το 87.1% των μαθητών διατύπωσαν την άποψη ότι η γνώση της γαλλικής γλώσσας θα τους βοηθούσε σε ταξίδια για διακοπές (βλ. Σχήμα 5).



Σχήμα 5. Προτιμήσεις των μαθητών για τη γαλλική γλώσσα.

Όσον αφορά τη γερμανική γλώσσα, δεν φαίνεται να είναι το ίδιο ελκυστική ως γλώσσα, με τους περισσότερους μαθητές να έχουν αρνητική στάση. Εξάλλου, ο έλεγχος χ^2 κατέδειξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ στάσης απέναντι στη γερμανική γλώσσα και φύλου ($\chi^2 = 6.564$, $df = 1$, $p < .05$). Διαπιστώθηκε ότι τα κορίτσια (26.6%) έχουν πιο θετική στάση απέναντι στη γερμανική γλώσσα σε σχέση με τα αγόρια (22.3%).

Αντιθέτως, σχετικά με τη χρησιμότητα της γερμανικής γλώσσας, σχεδόν οι μισοί μαθητές (48.8%) κρίνουν πως είναι μια χρήσιμη γλώσσα στη σύγχρονη εποχή. Από την άλλη, σημαντικό ποσοστό (70.8%), το οποίο τονίζει τη χρησιμότητά της, εστιάζεται στα ταξίδια αναψυχής και στη γνωριμία άλλων πολιτισμών (βλ. Σχήμα 6).

Σχήμα 6. Προτιμήσεις των μαθητών για τη γερμανική γλώσσα.

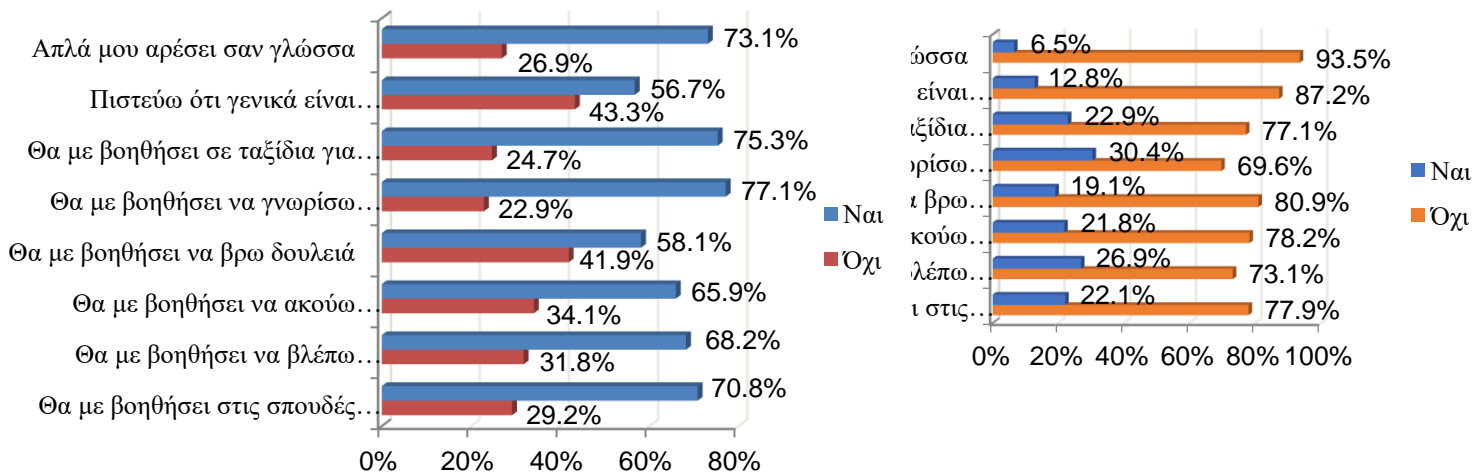
Από την άλλη πλευρά, η ιταλική γλώσσα φάνηκε να είναι πιο ελκυστική στους μαθητές του δείγματος από ότι η γερμανική, με την πλειοψηφία να την θεωρεί «ωραία ως γλώσσα». Ο έλεγχος χ^2 κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στη στάση των κοριτσιών και των αγοριών απέναντι στην ιταλική γλώσσα ($\chi^2 = 19.760$, $df = 1$, $p < .005$). Διαπιστώθηκε ότι τα κορίτσια (49.5%) δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση για την ιταλική γλώσσα συγκριτικά με τα αγόρια (22.9%).

Επίσης, το 60.2% των μαθητών δήλωσαν ότι θεωρούν χρήσιμη την ιταλική γλώσσα, ενώ η πλειοψηφία του δείγματος συμφώνησε ότι η ιταλική γλώσσα θα τους ήταν χρήσιμη σε ταξίδια αναψυχής και για γνωριμία με άλλους πολιτισμούς (78.5%) (βλ. Σχήμα 7).



Σχήμα 7. Προτιμήσεις των μαθητών για την ιταλική γλώσσα.

Όσον αφορά την προτίμηση των μαθητών για την ισπανική γλώσσα, η πλειοψηφία φαίνεται να τη θεωρεί ελκυστική. Μικρότερα ήταν τα ποσοστά των μαθητών που θεωρούν χρήσιμη την ισπανική γλώσσα (56.7%), ενώ οι περισσότεροι από αυτούς συμφώνησαν ότι η ισπανική γλώσσα θα ήταν χρήσιμη σε ταξίδια αναψυχής (75.3%) και για γνωριμία άλλων πολιτισμών (77.1%) (βλ. Σχήμα 8).



Σχήμα 8. Προτιμήσεις των μαθητών για την ισπανική γλώσσα.

3.6. Στάσεις των μαθητών απέναντι στην τουρκική γλώσσα

Ιδιαίτερα αρνητική στάση φαίνεται να έχει η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος απέναντι στην τουρκική γλώσσα. Είναι άξιο αναφοράς ότι ο έλεγχος χ^2 κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στη στάση των ελληνοκυπρίων μαθητών και των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών που προέρχονταν από μεταναστευτικά πλαίσια ($\chi^2 = 22.102$, $df = 1$, $p < .005$). Διαπιστώθηκε ότι οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές από άλλα

πολιτισμικά περιβάλλοντα έχουν πιο θετική στάση απέναντι στην τουρκική γλώσσα σε σχέση με τους ελληνοκύπριους μαθητές (βλ. Πίνακα 5).

Πίνακας 5. Στάσεις απέναντι στην Τουρκική γλώσσα σε σχέση με το γλωσσικό/πολιτισμικό προφίλ

Σου αρέσει η τουρκική γλώσσα;	Ναι		Όχι		P-τιμή
	N	%	N	%	
<i>Γλωσσικό προφίλ</i>					
Κύπριοι μαθητές	44	3.7	884	74.7	
Δίγλωσσοι/ Πολύγλωσσοι μαθητές	33	2.8	222	18.8	<0.005

Όσον αφορά τη χρησιμότητα της τουρκικής γλώσσας σε ευρύτερο πλαίσιο, μόλις το 12.8% των μαθητών συμφώνησαν ότι η τουρκική γλώσσα είναι χρήσιμη, ενώ το 30.4% των μαθητών συμφώνησαν ότι η τουρκική γλώσσα θα ήταν χρήσιμη για γνωριμία με τον 'άλλο' πολιτισμό (βλ. Σχήμα 9).

Σχήμα 9. Στάσεις των μαθητών απέναντι στην τουρκική γλώσσα.

Συζήτηση

Μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα καταδείχθηκαν σημαντικά δεδομένα σε σχέση με τις προτιμήσεις και στάσεις των μαθητών τόσο ως προς την αγγλική γλώσσα, όσο προς άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες, όπως γαλλική, γερμανική, ισπανική, ιταλική, αλλά και την τουρκική γλώσσα. Αναφορικά με την αγγλική γλώσσα, η πλειοψηφία του δείγματος έδειξε θετική στάση τόσο για την εκμάθησή της όσο και τη χρησιμότητά της, εύρημα που συνάδει με αντίστοιχα δεδομένα προγενέστερων ερευνών (Diallo, 2005, Griva & Iliadou, 2011). Είναι άξιο αναφοράς ότι οι μαθητές που έδειξαν την προτίμησή τους στην αγγλική γλώσσα επισήμαναν ταυτόχρονα και την αναγκαιότητα της πρώιμης εκμάθησής της, αλλά και τη χρησιμότητά της για μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση και σπουδές.

Αξίζει επίσης να επισημανθεί ότι η γαλλική γλώσσα έχει το μεγαλύτερο κύρος στη συνείδηση των μαθητών στην Κύπρο ως δεύτερη ξένη γλώσσα, με διαφορά από τις υπόλοιπες 'ισχυρές' ευρωπαϊκές γλώσσες (γερμανικά, ιταλικά και ισπανικά). Η ιδιαίτερα θετική στάση απέναντι στα γαλλικά από τους μαθητές είναι πιθανό να προκύπτει από το γεγονός ότι για χρόνια η γαλλική γλώσσα ήταν η υποχρεωτική δεύτερη ξένη γλώσσα στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, η γαλλική ήταν η γλώσσα – πέραν της αγγλικής – με την οποία είχαν έρθει σε άμεση επαφή πολλοί από τους γονείς των μαθητών του δείγματος, ενισχύοντας το κύρος της, οι οποίοι με τη σειρά τους μετέδωσαν τη θετική αυτή στάση στα παιδιά τους.

Επιπλέον, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η στάση τους ως προς την τουρκική γλώσσα. Η αρνητική στάση που έδειξε η πλειοψηφία των μαθητών απέναντι στη συγκεκριμένη γλώσσα, πιθανόν ταυτίζοντάς την με την τουρκοκυπριακή κοινότητα, αποδίδεται στο φορτισμένο κλίμα που επικρατεί μεταξύ των δύο κοινοτήτων, της ελληνοκυπριακής και της

τουρκοκυπριακής. Παρόλο που ελάχιστοι μαθητές έδειξαν θετική στάση απέναντι στην εκμάθηση της τουρκικής, το ποσοστό των συμμετεχόντων που τονίζουν τη χρησιμότητά τους είναι μεγαλύτερο. Αυτό ερμηνεύεται πιθανότατα από την αναγνώριση της σημασίας της τουρκικής γλώσσας στο νησί λόγω της παρουσίας της τουρκοκυπριακής κοινότητας, και τη χρήση της ως μέσο γνωριμίας του τουρκοκυπριακού πολιτισμού.

Ο παράγοντας φύλο, φαίνεται να καθορίζει σε κάποιο βαθμό τις προτιμήσεις των μαθητών απέναντι σε συγκεκριμένες γλώσσες, αλλά και τις απόψεις τους σε θέματα γλωσσικής πολιτικής, κάτι που επιβεβαιώνεται και σε προγενέστερες έρευνες (Griva & Iliadou, 2011; Gardner, 1985; Larocque, 2006).

Επίσης, λαμβάνοντας υπόψη το γλωσσικό και πολιτισμικό προφίλ των μαθητών, διαπιστώθηκε ότι η πολιτισμική προέλευση του μαθητή δύναται να επηρεάσει τις στάσεις του σε ζητήματα πολυγλωσσίας και γλωσσικής εκμάθησης (Brohy, 2011; Schulz, 2001). Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια είναι πιο θετικοί στην πρώιμη εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε σχέση με τους Κύπριους μαθητές, εύρημα που μπορεί να ερμηνευτεί από τις θεωρίες ότι οι δίγλωσσοι/πολύγλωσσοι μαθητές δείχνουν πιο θετική στάση απέναντι στην εκμάθηση γλωσσών γενικότερα (βλπ. Griva & Chostelidou, 2011; Nikolov & Curtain, 2000; Pinter, 2006.).

Ένας άλλος παράγοντας που φάνηκε να επιδρά στη στάση των μαθητών ήταν η μόρφωση της μητέρας. Συγκεκριμένα, οι μαθητές των οποίων οι μητέρες ήταν απόφοιτες λυκείου ή πανεπιστημίου αφενός φάνηκε να έχουν θετικότερη στάση απέναντι στην αγγλική γλώσσα, αφετέρου τονίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη χρησιμότητά της σε σχέση με τους μαθητές των οποίων οι μητέρες ήταν απόφοιτοι δημοτικού/γυμνασίου. Απεναντίας, η μόρφωση του πατέρα δε φαίνεται να επιδρά στη στάση των μαθητών, κάτι που μπορεί να φανερώνει την ισχυρότερη επιρροή που έχει η μητέρα στις απόψεις των μαθητών, λόγω της πιο στενής επαφής της στην ανατροφή και εκπαίδευση των παιδιών.

Όπως διαπιστώθηκε από την έρευνα, σε γενικές γραμμές οι 'ισχυρές' ευρωπαϊκές γλώσσες αντιμετωπίζονται με θετική στάση από τους μαθητές, οι οποίοι συμφωνούν στην εκμάθηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας ήδη από την Τρίτη δημοτικού. Ωστόσο, δεν έχει αποσαφηνιστεί κατά πόσον υπάρχει μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ στάσης και ισχύος μιας γλώσσας. Σε επόμενες έρευνες θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να διερευνηθεί η στάση των μαθητών απέναντι σε λιγότερο ομιλούμενες γλώσσες, ώστε να καταδειχθεί κατά πόσον η θετική στάση απέναντι σε μια γλώσσα εξαρτάται από την ισχύ της συγκεκριμένης γλώσσας.

Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη τη γενικότερη θετική στάση των μαθητών απέναντι στην εκμάθηση γλωσσών, η πολυγλωσσία θα πρέπει να ενισχυθεί στην κυπριακή εκπαίδευση, με στόχο την καλλιέργεια της πολυγλωσσικής συνείδησης και πολυπολιτισμικής ευαισθησίας. Ένα σημαντικό βήμα προς την καθιέρωση πολύγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής θα μπορούσε να αποτελέσει η εισαγωγή μιας δεύτερης ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε μια 'ιδανική' ηλικία για την εκμάθηση γλωσσών (βλπ. Figel, 2005; στο Griva & Sivropoulou, 2009; Lightbown & Spada, 2006; Singleton, 2000).

References

Bacon, S. M., & Finnemann, M. (1992). Sex differences in self-reported beliefs about foreign language learning and authentic oral and written input. *Language Learning*, 42, 471-495.

- Bernat, E., & Lloyd, R. (2007). Exploring the gender effect on EFL learners' beliefs about language learning. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 7, 79-91.
- Breen, M. P. (2001). *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Essex: Pearson Education Limited.
- Brohy, C. (2001). Generic and/or specific advantages of bilingualism in a dynamic plurilingual situation: The case of French as official L3 in the school of Samedan (Switzerland). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(1), 38-49.
- CEF. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Csizer, K., & Dornyei, Z. (2005). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *The Modern Language Journal*, 89 (1), 19-36.
- Diallo, I. (2005). *Language planning, language-in-education policy and attitudes towards languages in Senegal*. Διδακτορική διατριβή. Ανάκτηση Ιούλιος 12, 2011, από <http://www4.gu.edu.au:8080/adt-root/uploads/approved/adt-QGU20070105.113405/public/01Front.pdf>
- Eacea. (2009). *Study on the impact of information and communications technology (ICT) and New Media on Language Learning*. Ανάκτηση Αύγουστος 12, 2011, από επίσημη ιστοσελίδα Εκτεστικής Υπηρεσίας Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Μέσων και Πολιτισμού της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (EACEA): http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/documents/study_impact_ict_new_media_language_learning/final_report_en.pdf
- Edelenbos, P., Johnstone, J., & Kubanek, A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners: Languages for the children of Europe*. European Commission.
- European Commission. (2004). *Many tongues, one family. Languages in the European Union*. Directorate General Press and Communication.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The role of attitude and motivation*. London: Edward Arnold.
- Griva, E., & Sivropoulou E. (2009). Implementation and evaluation of an early foreign language project in kindergarten, *The Early Childhood Journal*, 37(1), 79-87.
- Griva, E., & Chostelidou, D. (2011). Multilingual Learning: A Comparative Study of Students Learning FLs in Greek Primary and Secondary Education. Στο J. S. Avery, & M. H. Stewart (Επιμ.), *Language Learning: New Research*. Nova Science Publishers.
- Griva, E., & Iliadou, S. (2011). Teachers' viewpoints and students attitudes towards plurilingualism. *European Journal of Language Policy*, 15-36.
- Γρίβα, Ε. (2011). Ευρωπαϊκή γλωσσική πολιτική και πολύγλωσση πολιτική στην ελληνική εκπαίδευση. Στο Πλατσίδου & Δαγδιλέλης (Επιμ), *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Πραγματικότητα και το Πλαίσίό της*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Γρίβα, Ε., & Σέμογλου, Κ. (2013). Ξένα γλώσσα και παιχνίδι: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Horwitz, E. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Journal of Modern Language*, 72 (3), 283-294.

- Kara, A. (2009). The Effect of a 'Learning Theories' Unit on Students' Attitudes towards Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(3), 100-113.
- Kern, R. G. (1995). Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, 28, 71-92.
- Κοιλιάρη, Α. (2011). Πολιτισμική ετερότητα και γλωσσική εκπαίδευση στην Κυπριακή Δημοκρατία. Νέα περιβάλλοντα – νέες προκλήσεις. *Πρακτικά του Εκπαιδευτικού Συνέδριου*, Απρίλιος 2011, Λεμεσός- Κύπρος.
- Kuhlemeir, H., Bergh, H., & Melse, L. (1996). Attitudes and achievements in the first year German language instruction in Dutch secondary education. *The Modern Language Journal*, 80, 494-508.
- Larocque, N. (2006). Les attitudes des élèves envers l'apprentissage du français dans une école, Μεταπτυχιακή εργασία. Windsor, ON: University of Windsor.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). *How Languages are Learned*. New York: Oxford University Press.
- Nikolov, M., & Curtain H. (2000). *An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond*. Council of Europe: European Centre for Modern Languages.
- Pinter, A. (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford University Press.
- Sakui, K., & Gaies, S. J. (1999). Investigating Japanese learners' beliefs about language learning. *System*, 27, 473-492.
- Schulz, R. A. (2001). Cultural differences in students and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA-Columbia. *The Modern Language Journal*, 85, 244-285.
- Siebert, L. L. (2003). Student and teacher beliefs about language learning. *The ORTESOL Journal*, 21, 7-39.
- Singleton, D. (2001). Age and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 77-91.
- Victori, M., & Lockhart, W. (1995). Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System*, 23, 223-234.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου. (2004). *Language education policy profile*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου.

Dr. Eleni Griva is an Assistant Professor at the Faculty of Education — University of Western Macedonia. Her research interests include: L2/FL Learning and Teaching, Language learning strategies, Bilingualism/multilingualism, Language policy. She has published three books, and she has been author or coauthor of over 100 papers in journals, collected editions and conference proceedings and she has participated in various projects and international conferences.

Panayotis Panteli, MA in Education Studies. He is a primary school teacher and has participated in various projects and conferences. He has been coauthor of papers in journals and conference proceedings

Eleni Tsakiridou is Associate Professor of Applied Statistics and Educational Research at the Department of Primary Education of the University of Western Macedonia in Greece. She is currently vice chairperson in the Department of Informatics and Telecommunications

Engineering of the University of Western Macedonia. She has published in more than 80 Greek and international refereed journals, in collective volumes and proceedings. Her research interests include Applied Statistics, Educational Research, Economics of Education, Efficiency and Equity Matters and Operations Research. She is also interested in population structure studies and development issues, sampling, data collection and data analysis. Παράρτημα

Πίνακας 3. Επιλογή δεύτερης ξένης γλώσσας από τους μαθητές ανά φύλο

Γλώσσα	Γαλλικά		Γερμανικά		Τουρκικά		Ιταλικά		Ισπανικά		P-τιμή
Φύλο	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Αγόρια	271	21.8	51	4.1	8	0.6	84	6.8	196	15.8	
Κορίτσια	365	29.4	43	3.5	2	0.2	11	9.3	107	8.6	<0.005
							5				

Πίνακας 4. Αιτιολόγηση της στάσης των μαθητών απέναντι σε Ευρωπαϊκές γλώσσες

	Γαλλικά		Γερμανικά		Ιταλικά		Ισπανικά	
	Ναι (%)	Όχι (%)	Ναι (%)	Όχι (%)	Ναι (%)	Όχι (%)	Ναι (%)	Όχι (%)
Απλά μου αρέσει σαν γλώσσα	81.5	18.5	48.9	51.1	72.4	27.6	73.1	26.9
Πιστεύω ότι γενικά είναι μια χρήσιμη γλώσσα	79.6	20.4	48.8	51.2	60.2	39.8	56.7	43.3
Θα με βοηθήσει σε ταξίδια για διακοπές	87.1	12.9	70.8	29.2	78.5	21.5	75.3	24.7
Θα με βοηθήσει να γνωρίσω άλλους πολιτισμούς	83.3	16.7	72.6	27.4	78.5	21.5	77.1	22.9
Θα με βοηθήσει να βρω δουλειά	68.8	31.3	55.0	45.0	59.0	41.0	58.1	41.9
Θα με βοηθήσει να ακούω ξένη μουσική	75.6	24.4	57.5	42.5	67.9	32.1	65.9	34.1
Θα με βοηθήσει να βλέπω ξένες ταινίες	76.7	23.3	64.4	35.6	68.9	31.1	68.2	31.8
Θα με βοηθήσει στις σπουδές μου	85.2	14.8	68.5	31.5	73.1	26.9	70.8	29.2



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



Ekistic Heritage and Enhancement: The Case of Sulina

Eleni G. Gavra, Dimitra Ch. Peristeropoulou

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v1-i1/7287>

DOI: 10.46886/MAJESS/v1-i1/7287

Received: 11 January 2013, **Revised:** 27 February 2013, **Accepted:** 23 March 2013

Published Online: 09 April 2013

In-Text Citation: (Gavra & Peristeropoulou, 2013)

To Cite this Article: Gavra, E. G., & Peristeropoulou, D. C. (2013). Ekistic Heritage and Enhancement; The Case of Sulina. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 1(1), 39–49.

Copyright: © The Authors 2013

Published by Knowledge Words Publications (www.kwpublications.com)

This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial and non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full terms of this license may be seen at: <http://creativecommons.org/licences/by/4.0/legalcode>

Vol. 1, No. 1, 2013, Pg. 39 - 49

<https://kwpublications.com/journals/journaldetail/MAJESS>

JOURNAL HOMEPAGE

Full Terms & Conditions of access and use can be found at
<https://kwpublications.com/pages/detail/publication-ethics>

Ekistic Heritage and Enhancement: The Case of Sulina

Eleni G. Gavra, Dimitra Ch. Peristeropoulou

Assistant Professor, University of Western Macedonia-Greece, Department of Balkan Studies-Florina, Department of Balkan Studies-Florina, University of Western Macedonia-Greece.

Abstract

In the eastern part of Romania, in the region of Dobrogea, lies the small town of Sulina. The establishment of the European Commission of the Danube there in 1856, transformed Sulina from a small fishing village to a cosmopolitan city. Not only was the centre of commercial activity but also a location that attracted people of different nationalities. The dominant population group was that of the Greeks who were active in commerce and navigation, and many of them worked at the Commission. Over the years and after the devastating wars, the city experienced decline. Today it stands nearly deserted. The glorious past of the city is demonstrated by the ekistic heritage. The cemetery, as well as the buildings are distinguished for their architecture and testify the city's history. Many of them are now labelled as historic monuments and they are protected by a specific institutional framework. A good example of bilateral cooperation between Romania and Greece is the "Beautiful Romania" project; its aim was the rehabilitation and restoration of the historic monument of the former Paleologos and Apesos House which is nowadays the Municipal Library of the city of Sulina.

Keywords: Sulina, European Commission of the Danube, Greeks, Ekistic Heritage.

Introduction

Sulina, one of the branches of the Danube Delta, is the main output of the so called "king of the rivers", in the Black Sea. It was known as the dangerous and unique passage of ships directed from and towards Romania.

The city of Sulina, built on the banks of this homonymous arm, situated not far from the sea, was and still is the first port for ships entering the Danube towards the interior of the country, but also the last stop for them to the Black Sea (Cantili, 1901). The city since its establishment and over the years has been an important trading port and a meeting point for different cultures. Despite the fact that throughout the years the region was claimed by various conquerors, the commercial-shipping activity did not stop.

The History of Sulina

The name of the city was first mentioned by Constantine Porphyrogenitus in 950 AD as Selina (Koromila, 2000). Other names appeared during centuries, such as Solin,

Kalostomon, Salina, Sollina. However, until today the origin of the name has not been adequately established. It is supported that either it is originated from the ancient greek word that means pipe, either from the Turkish word "su" that means water, or that it's originated from the latinoslav word "sol", which means salt (Comnène, 1918; Curelaru, 2008; Markopoulou, 1967). In the 13th century, after the victory of the Byzantine Empire, the Venetians and Genoese appeared in the region. In 1417 it was conquered by Sultan Mehmet A, while from the 18th century the presence of the Russians and the Austrians is noticeable (Curelaru, 2008). From 1826 by the Treaty of Ackerman, Sulina was Russian territory. The Treaty of Adrianople, that was signed a few years later, in 1829, was important for the country's economy since it brought economic independence in the Romanian Principalities and liberated the trade of grain. This treaty was also significant for the town of Sulina, because Russia, that was the dominant in the region, was

obliged to start drilling works at the branch in order to make the navigation for commercial or not ships, safer. Despite this obligation as well as the signing of a new agreement (Russo-Turkish agreement St. Petersburg 1840), the improvement works did not start (Cantili, 1901; Engelhardt, 1862). The Crimean War broke out in 1853 and had a major impact in the area. Not only the grain trade stopped but also the city of Sulina was utterly destroyed in 1854 by the British (Cilincea, 2009).

The Creation of the European Commission of the Danube

A turning point in the history of Sulina and of the broader region was the signing of the Treaty of Paris in 1856, which marked the end of the Crimean War and the resurgence of the winner Turkey. This historical context was the starting point for the development of Sulina and its transformation from a small fishing village into a cosmopolitan center of commerce, affecting also essentially the socio-economic profile of the broader region. Note that an important term of the Treaty of Paris, except from the freedom of navigation along the Danube (from the source to its estuary), was the creation of the European Commission of the Danube, which would not only control the navigation of the lower Danube River (from the estuary to Galați) but it would also undertake construction works of the branch, in order to make the ships' navigation safer. The Commission was originally formed by: France, England, Austria, Prussia, Sardinia, Russia and Turkey; was established in Sulina and since 1878 Romania has also been a member (Gâlcă, 1930; Baicoianu, 1915; La commission, 1931).

The Commission's works in Sulina as well as its proclamation in 1870 as a free port (porto franco), contributed to the economic development of the city. It was the main export gate for the most important product that Romania manufactured this of the grains, which was destined to Western Europe. Also, it was the gate for imported products such as citrus fruit, olive oil, coal etc. (Kardasis & Harlafti, 2006). The establishment of the Commission led to the creation of many jobs and business opportunities which had as a result the rapid growth of Sulina. A huge migration wave to the city was created by people who were willing to profit from these advantages. People of various nationalities created the multicultural mosaic of Sulina and this had as a result the appearance for the first time, in this region of Romania, the notion of a Euro-community/Europolis.

The Greek Presence in Sulina

The dominant group in the area of Sulina, at least until the beginning of the 20th century, was the Greek one. The Greeks appeared for the first time, in the wider region of the

mouth of the Danube, in the 7th century BC when traders from Miletus founded their first colony of Istria, which was followed by the establishment of other cities like Aegisus and Tomis (Koromila, 2001). During the centuries the wider Delta region was characterized by the presence and the activity of the Greeks, while in the beginning of the 19th century, their presence became more numerous and more dynamic.

For example, in 1879, there were 2.875 people of whom 1.653 were Greeks, 175 Armenians, 155 Russians, 150 Romanians, 9 French, 24 Italians, 15 Lipovens, 45 Germans, 85 British, 3 Poles, 150 from Montenegro, 250 Turks, 15 Bulgarians, 140 Jews, 6 Albanians (Sturdza, 1880). The Greeks, who lived in Sulina before the establishment of the European Commission of the Danube, had arrived in the region in their greatest majority after the signing of the Treaty of Adrianople in 1829 (Covacef, 2003). Besides, according to a source it is stated that "En 1853, Sulina ne comptait tout au plus 1.000 à 1.200 habitants tous, Ioniens, Maltais ou Grecs [...]" (Engelhardt, 1862).

The majority of the Greeks had undertaken to guide with safety the ships from the Black Sea to the interior of Romania- via the Sulina branch- and vice versa, the so called pilots. But as the depth of waters was low, the transshipment of the cargo from large ships into smaller ones was a necessity. Thus, the weight was reduced and it was easier for the workers to tow the ship either by small boats or with their hands by land. These works were undertaken by the Greek inhabitants of Sulina. When the European Commission was established in Sulina, an even bigger wave of Greeks arrived, mostly originated from Cephalonia, Ithaca and from other places such as Mykonos, Kasos etc. As soon as the amelioration works of the branch began, those who were responsible for the transshipment of ship, were incorporated in the Commission's services and worked as pilots, officers, sailors, captains (Fokas, 1975). Besides, since 1857, Antonio Grimaldi Fossi, the first Italian vice-consul at Sulina stated that "[...] the Greeks are already the backbone of the city and the support of the Commission [...]". Also, many were those who were occupied with trade and opened businesses in the city (cafes, grocery stores, shipping agencies), basically dominating the economic life of the city and other aspects as well (Dracodaidis, 2000). The various ethnic groups that existed in Sulina were organized during the years and created their own churches, schools and clubs. Most of them had their own consulates, necessary for upgrading and supporting the merchants' and other citizens' rights.

The Greeks, constituting the largest population group and the most economically active, acquired their own consulate in 1866 and the first Greek vice-consul was Sampen Spyridon. In the same year the Greek Church was founded, built in the place that was once the first Russian- Romanian Church of Sulina. Around 1870 the Greek school for boys was founded, while an all girls' school was also active. All the above could not have been achieved without the financial assistance of the Greek habitants and the Greek merchants and ship owners who were passing through the area and gave donations to the community (Peristeropoulou, 2012). Also important assistance and funding was given by the European Commission of the Danube, which supported financially different actions not only of the Greek community but other communities as well. For example, the Commission gave funds for the construction of the Catholic Church in 1865, the Russian in 1866, the Anglican and Greek in 1869, as well as the construction of the mosque in 1870 and 1926 and the Cathedral of Sulina. It also helped in the development of the city and funded several projects, such as the construction of the city's hospital; a second one specialized in infectious diseases, the construction of lighthouses, and an important project for the safe passage of ships. Significant assistance was given for the construction of a hydrotherapy spa, as well as for the casino. The

Commission also funded the formation of the beach and the city streets and also created in 1864 the city's cemetery. Note also, that in Sulina a water plant was functioning, telephone and telegraph lines, while the lighting of the city by oil was completed in 1903 (La commission, 1931).

The City's Ekistic Heritage

"Sulina, the capital of the province lies on the mouth of the Danube to the Black Sea, it contains 300 Turkish art houses on parallel lines and 1880 residents 1800[...]" (Peristeropoulou, 2012).

Sulina, besides its history, also demonstrates an extensive cultural and ekistic heritage that reveals the history of the city. The architectural features of Sulina show peculiarities in comparison to those that dominate in the region of Dobrogea. There are different architectural elements (e.g sachniși), while the reed is the main building material in the local architecture. During the 19th and 20th century, the intense commercial activity of the city was gathered in the first two streets, parallel to the bank of the river, since it was essential to practice economy on the land because of the swampy soil of the area. This resulted in the maximum benefit of the narrow riparian zone and led to the creation of an architectural peculiarity. The set-storied building with narrow facades, structured in series for reasons of ground economy and of structure's static reinforcement, is the special architectural heritage that Sulina preserves until today.

The typical dominant house at Sulina, especially on the first street, is made of brick and stone. It is a two-storey architectural structure that constitutes the transition between rural and urban type. The upper floor was exclusively for residential use while the lower was used as a store and sometimes as a house. The walls were made of brick and they were covered with wooden boards in order to protect them. The salty water, combined with the winds that were blowing in the area, was frizzing over the brick thereby causing irreparable damage. What characterizes Sulina's home is sachniși, situated in the middle of the facade, made of wood and glass all around it. The toilet was upstairs as an additional construction on the back outer side of the house, while the wooden staircase had a steep incline and drove straight upstairs (Comisia științifică a muzeelor, monumentelor istorice și artistice, 1958; Atelier Franco-Roumain, 2008-2009).

Besides these typical houses, there are different typologies of buildings (in rather western standards), constructed under modern techniques in relation with the previous ones, in which resided the Commission's officials. Also there are buildings with prominent features of classicism and profound effects of eclectic architecture. Apart from the usual residential buildings, there were luxurious and splendid ones, which were usually owned either by consular offices or merchants who were settled in Sulina (Romproiect, 1991).

Over the years, the city expanded linearly along the bank of the river, having as its limit, the water plant. Initially, the city had only huts made by reed and at 1833 there were found only three houses, one of which was owned by Arsenis, at that time the only Greek merchant (Peristeropoulou, 2012). In 1838 prince Waranzoff, the governor of New Russia, gave permission to build the first shops in the city, while with the establishment of the European Commission and the massive influx of immigrants, the unregulated construction began in Sulina (Tudose, 2011). In 1880 there were 300 homes spanning in two series, later in 1896 there were three series that intersected with twelve vertical streets. In 1900 the town had expanded and the fourth street was the marking the city's – swamp limit

(Peristeropoulou, 2012; Dănescu, 1896). Over the years the city continued to expand and now stands with its sixth street as the town's limit.

In the first street, which was and still is the main trading route, paved nowadays with stones, there were houses, lined up one next to the other, with their enclosed balconies, small businesses, as well as various services. The first street is filled with architectural elements specific to the 19th architecture, when the Greek community was flourishing, with buildings like Ianis Barbatis House, Lizer House, Chiriachidi House, Papadopol Hristu House and Paleologos - Apesos House (Figure 1).

In this street, it was-and still exists-the building of the European Commission of the Danube, also buildings that were used by public authorities such as the city hall, the prefecture, the police, customs and consulates, commercial agents' offices, the latest of which are unfortunately not saved nowadays.

The second road was the main artery of the city and was paved with gravel, while the sidewalk was covered with square blocks. The northern side of this street was the exit of the houses situated in the first street since they had two sides. In the above streets the houses were described as of contemporary Turkish technique. It is worth noting that since the area was swampy, it was necessary to drain a large area in order to enable the city to expand. The sand and the pumice that ships were carrying in order to help them keep balance during their journey, was exploited. These waste materials was converted into a "treasure" for the residents and thus were able to backfill the swamp, create-in some way-the necessary land in order to build more and bigger buildings. The land on which the palace of the Commission was built was quite swampy since until then the drainage projects had not been completed yet. To avoid future settling, the building was built with lightweight materials such as limestone. This technique was not applied afterwards, having as a result nowadays, huge blocks of flats that were built in the 1960 period to have serious problems of settling (Comisia stiintifica a muzeelor, monumentelor istorice și artistice, 1958).

The Commission's palace, built under neoclassical standards, plan to form Π, was constructed in 1864. After being damaged in the two world wars, today it stands imposing at the first waterfront street, housing the departments of the Administration of the Riverian Division of Lower Danube. Note that the building of the Danube Commission is classified as a historical monument, just like the old lighthouse, which is located behind this building and is now the museum of Sulina. Nowadays, the historic center of Sulina is part of the law M.O. 152/2000 as a cultural heritage of national interest (valori de patrimoniu cultural de interes național), while monuments such as the Greek church, the former cathedral, the palace of the Commission, the 'new' lighthouse and the old one, as well as the catholic church, are individually included in a framework of protection [for the improvement of a national area-part III protected zone, M.O. 84/24.02.2000] (Direcția Județeană pentru cultură, culte și patrimoniul cultural național Tulcea). Among the buildings that today are institutionally protected is the hotel of Camberi, one of the most impressive extant buildings. Property of the Greek 'Beri' Parparia, the three-story building now stands on the coastal street with visible signs of aging and abandonment on it (Peristeropoulou, 2012). Another distinctive building is the one that until recently housed the public library. This building was built in 1890 and owned by the families of Paleologos and Apesos. It was enlisted in the Official Heritage Register by the Ministry of Culture and Religious Affairs and relatively recently (2007-08) it has been included in a program of restoration and re-use, with financing of both the Greek Government and the UNDP. Important monuments also are the churches that have survived until today. The old Russian-Romanian church, built between 1866-1868, was constructed on a site that

was once the first Russian church of Sulina. During the years, there were performed maintenance works on it while during the Second World War it was partially destroyed. After the church was rebuilt, it was abandoned to its fate and now is a historical monument (Filip, 2009).

The Catholic Church, built in 1863 by Italian sailors and merchants, type of basilica, was a meeting point for all Catholics who were active in one way or another in Sulina. As nowadays, the Catholic community no longer exists, the church remains closed and deserted. Despite the fact that it no longer officiates, repair works are made since it's part of the historical monuments list coded TL II m B 06032 (Filip, 2009).

The Greek church of St. Nicholas, was founded in 1866 and the construction works were completed in 1867, with the financial support of the Greek habitants of the city. The architectural features of the church refer to churches in areas of the Ionian Sea, where the Greeks of Sulina came from. It was hagiographed by Greeks and Romanians, and nowadays it is a historical monument (Curelaru, 2008).

The traces of those who lived in the place are nowadays detected also from the cemetery's monuments of Sulina. Created in 1864 by the European Commission of the Danube, in the beginning it was common while during the years it was divided into Orthodox, Catholic, Muslim, Jewish and Russian (Covacef, 2003). The cemetery is located outside the city and is registered in the list of historical monuments with the following codes: the European Commission's officials cemetery (code: TL-IV-sA-06044), the orthodox (code: TL-IV-sA-06045), the Muslim (code: TL-IV-sA-06046), the catholic (code: TL-IV-sA-06047) and the Jewish (code: TL-IV-sA-06048). In this cemetery lay graves with inscriptions in various languages, Greek, Italian, French and Hebrew, some crafted by famous sculptors while others are distinguished only by a simple wooden cross. The dominance and wealth of the past-history Greeks, characterizes also their tombs, which stand out for their size and luxury (Figure 2). There are Greek tombs of known families, merchants, sailors who have large marble plaques written in the Greek language. Today the cemetery, even though it is apparently abandoned by the local authorities, is a place of attraction for tourists who are searching there the pirates, the princess, loving couples and the famous pilots of the European Commission of the Danube. To date, in this way maybe an aspect of the historical memory of the once cosmopolitan Sulina is maintained (Covacef, 2003).

Eco-museum and exhibition in a restored landmark: The Municipal Library – Paleologos and Apesos House

The restoration of the public library building - a former Greek family, Apesos and Paleologos house, was initiated as a support for new functionalities, but also to bring local community history into light- a shared identity by the inhabitants to be proud of and the regeneration of functional and social mix in a larger area. The project aims at a long term sustainable development and social integration of vulnerable groups by vocational training in heritage skills, reconsidering tradition, habits, local crafts and skills not only for cultural tourism development but also for enhancing economy based on local resources.

"Beautiful Romania" is a UNDP project having as Executing Agency the Romanian Ministry of Culture and Religious Affairs, implemented with the support of the Local Authorities. The project is divided into a number of small-scale high priority sub-projects that will have a visible impact both at local and national level.

Project's Framework

The Danube esplanade includes a built landscape made of private and public buildings, one of the most emblematic for Sulina being the former Paleologos and Apesos House, now the Municipal Library.

As a final goal, the restored building will be upgraded by new inserted functions, such as an exhibition on the past of the local Greek community and by an eco-museum area, in order to make tourists familiar with the historical, natural and built treasures of Sulina and the Danube Delta. The Project will be developed in two directions: the design of a project for the urban and architectural restoration of a building (Municipal Library) and the social training of the unemployed / post-institutionalised young adults, in construction works.

Sulina is one of the most suitable options for developing such a project, taking into consideration the social problems the city faces as well as the potential for sustainable development through built heritage revitalization. The impact of a good practice example, that is a successful restoration, will enable Local Authorities to implement the master plan, realised in 2001, within the Project Sulina Rescue 2000. The project of the Municipal Library (Paleologos and Apesos House) can be implemented as a pilot-project for the attempt of revitalisation. The proper restoration of a building and the introduction of new functions with economic and cultural impact (eco-museum, exhibition on the history of the local Greek community), all contribute to enhance the local culture and determine a point for economic growth.

The main objective of the project-cities where the Greek community is representative for Romanian history and architecture- is to develop a cultural infrastructure through preservation, rehabilitation and enhancement of the built local heritage. Also, to integrate into the market economic mechanisms of the new public space and to promote the idea of a new type of tourism, that of the cultural tourism. Moreover, it is important to raise awareness of the contribution of the Greek community in forging the image and development of a multicultural city in the middle of spectacular natural elements, like the Danube and the Black Sea. The coordinator of the project is the UNDP "Beautiful Romania" Project Team while co-financing partner is the Greek Embassy in Romania. The Municipality of Sulina, Tulcea County Council and the University of Western Macedonia, Greece are listed as partners (UNDP Romania, 2006).

In this framework previously, UNDP also cooperated with the Ministry of Development, Public Works and Housing (UrbanProiect Institute, Bucharest), focusing on the rehabilitation - revitalization and enhancement of a central area in Sulina and linked to an on going project. This rehabilitation effort is referred to especially on the "Street 1" public space; an area surrounding the future restored Municipal Library building. As we were informed, this renewal is absolutely necessary to ensure a sustainable development of the area and provide an adapted environment for the future restored building, Apesos house – Municipal Library.

Perspectives and Proposals of Further Down Planning

To the same direction, we consider that more renovation/rehabilitation works would attend to enhance the historic commercial character of the city, obeying as well to an integrate study and planning. It should be pointed out that the updating of previous respective studies, which have been realized for the region and especially for the city of Sulina by Romanian authorities with the support of European funding frameworks, could constitute the basis of a corresponding attempt.

The collaboration with authorities as the UNDP or Ministry of Development, the Ministry of Public Works and Housing, can assure the presupposition of guaranteed effective cooperation and outcome of the works. The financial participation and consulting support by the Greek side, given the historical interest for Sulina, are considered to be self-evident (Gavra, 2007).

In such a case, the renewal can concern central areas of the urban tissue (in zones), where interventions in buildings related to the everlasting Greek presence in Sulina will be pointed out (specific interventions).

In the realization of an integrated pilot project for the renewal and development of the city, we consider the role of the Greek Community of Sulina important as well. The Greek Community of the city can support the effort not only during the research/ documentation phase but also can achieve the mobilization of the local authorities and the local population during the realization. Mainly, the Greek Community, in collaboration with local authorities and other organizations could support further promotion of the results of such a respective application (horizontal actions) in Sulina and further away -in Romania and abroad (Gavra, 2008). The experience from other respective examples of integrated renewals in urban areas with similar characteristics (historic and commercial character) is useful; in each case the consulting support of special experts is considered to be necessary during the realization (Gavra, 2005).

References

- Baicoianu, I. C. (1915). *Dunărea privire istorică, economică și politică*, București: "Eminescu" institute de arte grafice.
- Cantilli, P.G. (1901). *Le Danube sous le régime des traits*. Bucarest: imprimerie de la cour royale F.Göbl fils.
- Cilincă, V. (2009). *Un gălățean scrie istoria Sulinei*. *Viața Liberă*. Retrieved from <http://www.viata-libera.ro/eveniment/8588-un-galatean-scrie-istoria-sulinei>
- Comisia științifică a muzeelor, monumentelor istorice și artistice. (1958). *Construcții vechi-Sulina*. Academia R.P.R
- Comnène, N. P. (1918). *La Dobrogea (Dobroudja)*. Essai historique, économique, ethnographique et politique. Paris: Librairie Payot & C.
- Covacef, P. (2003). *Cimitiriul Viu de la Sulina*. Constanța: Ex Ponto.
- Curelaru, V. (2008). *I eklisies ton elinikon kinotiton tis roumanias ton 19 eona* [The churches of the greek communities of Romania at the 19th century]. Thessaloniki: Afi Kiriakidi A.E. IMXA.
- Dănescu, Gr. Gr. (1896). *Dicționarul geographic, statistic și istoric al județului Tulcea*. București: Societatea geografică Română, Stabilimentul Grafic I.V.Socecu.
- Dracodaidis. (2000). *Sulina. Date privind Delta Dunării in perioada 1850-1940*, Buletin informativ cultural , nr.6/ nov.- dec., Tulcea
- Engelhardt, E. (1862). *Etudes sur les embouchures du Danube*. Galatz: Typografie Frederic Thiel.
- Filip, A. (2009). *Arhitectura bisericii- expresie a afirmării identității cultural-religioase în comunitățile multietnice*. Studiu de caz: Sulina. Simpozionului Național Monumentul-Tradiție și viitor, 11, 393-408. Retrieved from [http://www.monumentul.ro/pdfs/Anca % 20Filip.pdf](http://www.monumentul.ro/pdfs/Anca%20Filip.pdf)
- Focas G. Sp. (1975). *I Elines is tin potamoploia tou Kato Dounaveos* [The Greeks in the navigation of Lower Danube]. Thessaloniki: IMXA 144

- Gavra, G. E. (2005). Urban Policies and Architectural Heritage: concrete examples, real scenarios and cities networks in the area of SE Europe. *Studia Universitatis Babes - Bolyai, Studia Europaea*, L, 2-3, 379-394
- Gavra, G. E. (2007). Eco-museum and exhibition in a restored landmark, the Municipal Library – Paleologos and Apesos House in Sulina. First mission report.
- Gavra, G. E. (2008). Eco-museum and exhibition in a restored landmark, the Municipal Library – Paleologos and Apesos House in Sulina. Second mission report.
- Gâlcă, Th. (1930). *Navigația fluvială și maritimă în România*. București: Regia autonomă a porturilor și căilor de comunicație pe apă.
- Kardasis, V., & Harlafti, Tz. (2006). Anazitontas tis hores tis epagelias; o apodimos elinismos apo ta mesa tou 19ou eona os ton B' Pagkosmio Polemo [In search of promise lands; immigrant Hellenism from the mid 19th century till Second World War]. In Hasiotis K.I., Katsiardi-Hering O., Abatzi A. Ev.(ed.), *I Elines sti diaspora 15os-19os ai* [The Greek immigrants 15th-19th century] (pp. 53-74). Athens: Greek Parliament
- Koromila, M. (2000). *Eftixismenos pou ekane to taksidi tou Odissea* [Glad he made Odysseus journey]. Athens: Politistiki etaireia 'Panorama'.
- Koromila, M. (2001). *Oi Ellines sti Mavri Thalassa apo tin epohi tou halkou os tis arhes tou 20 eona* [The Greeks at the Black Sea from the Bronze Age till the beginning of 20th century]. Athens: Politistiki eteria 'Panorama'.
- Markopoulou, I. M. (1967). *I Kefalines ke Ithakisii sti naftilia tou Dounaveos* [The Cephalonians and Ithacans at the navigation of the Danube]. Athens.
- Peristeropoulou, C. D. (2012). *I eliniki parousia sti Dovroutsa kata ton 19o ai mehri tis arhes tou 20ou. I periptosi tis polis tou Sulina; dierevnisi tou ikistikou kai politistikou apothematos* [Greek presence in Dobrogea during 19th century till the the beginning of 20th. Case study of the city of Sulina; exploration of ekistics and cultural heritage]. Unpublished master thesis, University of Western Macedonia, Department of Balkan Studies- Florina (supervision: Gavra G. Eleni).
- Romproiect. (1991). *Studiu de renovare urbana Sulina, Jud. Tulcea, Plan situatie existent zona D, pr.nr.9480*. București.
- Sturdza, S. (1880). *Expunerea situatiunei plasei Sulina, judeciul Tulcea*. Tulcea: Typografia "Română" B.Silbermann.
- Tatu, T. (2011). *Intemeietorul_oficial_al_burgului*. *Viața Liberă*. Retrieved from http://www.viata-libera.ro/articol-Sulina_Cheia_Dunarii_5_-_Intemeietorul_oficial_al_burgului_2.html
- UNDP Romania. (2006). *Beautiful Romania Project, Municipal Library – Paleologos and Apesos house*. Project Proposal.

Eleni G. Gavra holds a Ph.D. degree in Architecture and Urban Planning (A.U.Th). Today she is Assistant Professor (Ekistics and Cultural Heritage in the Balkan and Black Sea area), University of Western Macedonia-Greece, Department of Balkan Studies-Florina. Participated in many research programmes, architectural, urban design and regional development projects. Results of those scientific researches were published in books, articles and papers in Greece and abroad.

Dimitra Ch. Peristeropoulou is from Volos and holds a Master's degree from the Department of Balkan Studies-Florina, University of Western Macedonia-Greece.

Appendix



Figure 1. Greek ekistic heritage of Sulina. Greek houses, the Greek Church and the Greek school. Gavra (2007)



Figure 2. Part of the orthodox cemetery and some of the Greek tombs. Gavra (2007)



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



Measuring Elementary School Principals' and Vice-Principals' Competence: Adjustment and Evaluation of Kelly Glodt's Instrument in Greece

Adamos Anastasiou, Efthymios Valkanos, Gregorios Simos, Anthony Montgomery, Leonidas Karamitropoulos

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v1-i1/7288>

DOI:10.46886/MAJESS/v1-i1/7288

Received: 07 January 2013, **Revised:** 28 February 2013, **Accepted:** 04 March 2013

Published Online: 17 April 2013

In-Text Citation: (Anastasiou et al., 2013)

To Cite this Article: Anastasiou, A., Valkanos, E., Simos, G., Montgomery, A., & Karamitropoulos, L. (2013). Measuring Elementary School Principals' and Vice-Principals' Competence: Adjustment and Evaluation of Kelly Glodt's Instrument in Greece. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 1(1), 50–69.

Copyright: © The Authors 2013

Published by Knowledge Words Publications (www.kwpublications.com)

This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial and non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full terms of this license may be seen at: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Vol. 1, No. 1, 2013, Pg. 50 - 69

<https://kwpublications.com/journals/journaldetail/MAJESS>

JOURNAL HOMEPAGE

Full Terms & Conditions of access and use can be found at
<https://kwpublications.com/pages/detail/publication-ethics>

Measuring Elementary School Principals' and Vice-Principals' Competence: Adjustment and Evaluation of Kelly Glodt's Instrument in Greece

Μέτρηση της Επάρκειας – Ικανοτήτων Απόδοσης των Διευθυντών και Υποδιευθυντών Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ και Αξιολόγηση του Ερευνητικού Εργαλείου του Kelly Glodt στην Ελλάδα

Adamos Anastasiou, Efthymios Valkanos, Gregorios Simos, Anthony Montgomery, Leonidas Karamitropoulos

Business Administration, University of Macedonia, Assistant Professor in the Department of Educational and Social Policy, University of Macedonia and an Instructor-consultant in the Hellenic Open University, Assistant Professor at the Department of Educational and Social Policy, University of Macedonia, Assistant Professor in the Psychology of Work and Organisations in the University of Macedonia (Thessaloniki, Greece), University of Macedonia Greece.

Abstract

In the present paper the questionnaire Principals' Perception of Competence Survey created by the American researcher Kelly Glodt was used in order to investigate elementary school principals and vice-principals' perceived level of competence concerning common administrative roles in Greece. Its objective is to verify the possibility of determining the competence level regarding this particular category of administrative staff through the process of adjusting and evaluating the aforementioned instrument. The empirical data of the pilot research came up from the responses of 30 individuals, 20 principals and 10 vice-principals. The outcomes of the test-retest procedure performed for identifying the reliability of this instrument indicate that it could constitute a valid and reliable choice for its future practical implementation in Greece so that the

appropriate training programmes can be organized leading the administrative staff of school units to effectively perform their administrative duties.

Keywords: Measuring Competence, Kelly Glodt's Questionnaire, Elementary School Unit Principals and Vice-Principals.

Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή οι αλλαγές, οι οποίες συμβαίνουν, είναι εξωπραγματικές και διακρίνονται από πολύ γρήγορους ρυθμούς, αν λάβουμε μάλιστα υπόψη τα ανθρώπινα δεδομένα που ίσχυαν μέχρι πρόσφατα. Η ταχύτητα μετάδοσης και παλαιώσης της γνώσης είναι ιλιγγιώδης, οπότε, όπως είναι φυσικό, οι αλλαγές που συντελούνται, υποχρεώνουν τους πάντες να συμμορφωθούν με τους έντονους αυτούς ρυθμούς. Εύλογα, επομένως, τόσο οι οργανισμοί όσο και οι επιχειρήσεις οφείλουν όχι μόνο να παρακολουθούν όσα συμβαίνουν γύρω τους, αλλά και να προσπαθούν μέσω της καινοτομίας και της νεωτερικότητας να διαδραματίσουν όσο το δυνατό πιο ενεργό ρόλο στο σύγχρονο γίγνεσθαι.

Με βάση αυτά τα δεδομένα, όλοι πλέον οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί λειτουργούν και εξελίσσονται σε ένα περιβάλλον το οποίο βρίσκεται υπό διαρκή αλλαγή και μετασχηματισμό. Οι σχολικές μονάδες, αναπόφευκτα, υποχρεούνται να παρακολουθούν από κοντά και προσεκτικά τις όποιες μεταβολές. Για το λόγο αυτό, τα διευθυντικά στελέχη των σχολικών μονάδων πρέπει να είναι πλήρως ενημερωμένα και καταρτισμένα σε ό,τι αφορά τόσο τη διοικητική όσο και τη καθοδηγητική τους επάρκεια (Ν. 3848/2010), ώστε να επιτύχουν τη μέγιστα αποτελεσματική άσκηση του έργου τους.

Παράλληλα, ωστόσο, η πολιτεία οφείλει να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες για διοικητική και καθοδηγητική επάρκεια των διευθυντικών στελεχών και να προβαίνει άμεσα στα απαραίτητα προγράμματα κατάρτισης. Τα προγράμματα αυτά θα πρέπει να βασίζονται στις σύγχρονες απαιτήσεις του ρόλου τόσο του διευθυντή όσο και του υποδιευθυντή της σχολικής μονάδας, με επίκεντρο, όμως, τις πραγματικές ελλείψεις – ανάγκες τους, όπως αυτές εκφράζονται από τους ίδιους.

Το ερωτηματολόγιο *Principals' Perception of Competence Survey* του αμερικανού Kelly Glodt αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό ερευνητικό εργαλείο, το οποίο έχει διερευνήσει και μετρήσει άκρως ικανοποιητικά στις Η.Π.Α. το 2006 τις αντιλήψεις των διευθυντών και των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων που αφορούν την επάρκεια – ικανότητες απόδοσής τους. Συνεπώς, η πιθανότητα χρησιμοποίησής του στην Ελλάδα, ύστερα από προσαρμογή του, δίνει βάσιμες ελπίδες ότι αυτό μπορεί να παράσχει τη δυνατότητα να καθοριστούν οι εκπαιδευτικές – επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων στη χώρα μας. Με βάση αυτό το δεδομένο και λαμβάνοντας υπόψη το ενδιαφέρον για μελλοντική του χρήση σε ελληνικό πληθυσμό, στο συγκεκριμένο άρθρο θα παρουσιαστεί αρχικά η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την προσαρμογή του στην ελληνική γλώσσα και στη συνέχεια η απόπειρα αξιολόγησής του μέσω της διαδικασίας ελέγχου-επανελέγχου (test-retest).

Επάρκεια – Ικανότητες Απόδοσης

Οι όροι *ικανότητες απόδοσης* και *επάρκεια* χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι, αποτελώντας ουσιαστικά τη μετάφραση στην ελληνική γλώσσα των αγγλικών όρων *competences*, *competencies*, *competence* ή *competency*. Η διερεύνηση και η αποσαφήνισή τους κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική και ενδιαφέρουσα στην προσπάθεια η οποία καταβάλλεται για να

τονιστεί η σημασία που παίζουν στην επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς και στην άσκηση των βασικών ρόλων του σχολικού διευθυντή (Αναστασίου, Βαλκάνος & Σίμος, 2012).

Αποσαφήνιση του Όρου Επάρκεια – Ικανότητες Απόδοσης

Οι *ικανότητες απόδοσης* αποτελούν «ένα συνδυασμό από γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορικές ικανότητες που επιδεικνύονται από έναν εργαζόμενο στο χώρο της εργασίας με σκοπό την απόδοση κάποιου συγκεκριμένου έργου». Με πιο απλά λόγια, «μία ικανότητα απόδοσης προσδιορίζει τι χρειάζεται ένας εργαζόμενος να γνωρίζει ή τι να κατέχει συμπεριφορικά, για να είναι ικανός να κάνει κάτι σε ένα προκαθορισμένο μέτρο» (Χαλάς, 2001β: 11).

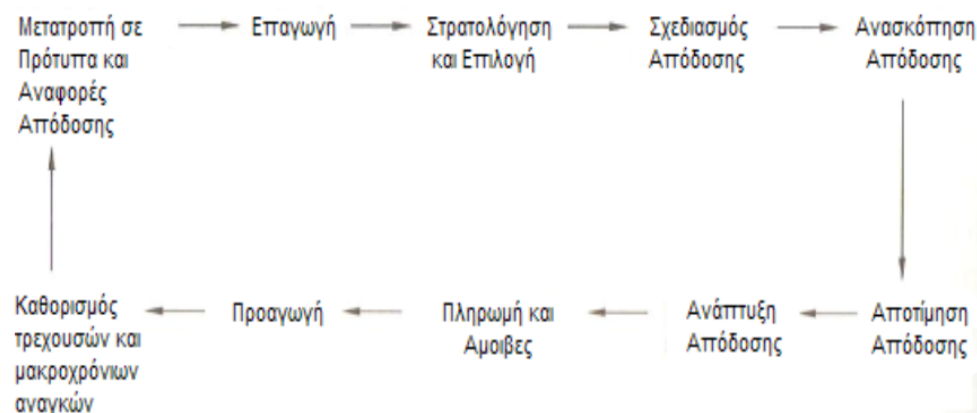
Επιπρόσθετα, αν επιχειρήσουμε να επικεντρωθούμε στον όρο *επάρκεια*, οι Hoskins & Fredrikson τονίζουν ότι αυτή, σύμφωνα με τον ορισμό ο οποίος προτείνεται στην επίσημη έκθεση που υποβάλλεται στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή από το 2008, «συμπεριλαμβάνει τις ικανότητες εφαρμογής της γνώσης, την κατοχή τεχνογνωσίας και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την επιτυχή ανταπόκριση σε γνωστές, σταθερές αλλά και μεταβαλλόμενες καταστάσεις. Δύο είναι τα κρίσιμα σημεία: να εφαρμόσει κάποιος όσα γνωρίζει και μπορεί να επιτελέσει σε ειδικές δραστηριότητες ή σε ειδικούς τύπους προβλημάτων, αλλά ταυτόχρονα να μπορεί να μεταβιβάσει τις ικανότητες σε διαφορετικά πλαίσια» (Συτζιούκη, 2011: 445).

Παρόλα αυτά, δεν πρέπει να μας διαφεύγει το γεγονός ότι πάρα πολύ συχνά οι όροι *ικανότητες απόδοσης – επάρκεια* και *δεξιότητες (skills)* χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι. Αν και φυσικά υπάρχει κάποια ομοιότητα, εντούτοις είναι αξιοσημείωτα διαφορετικοί (Sperry, 2010). Πιο συγκεκριμένα, η *δεξιότητα* είναι το εκτελεστικό κομμάτι της ικανότητας, το οποίο αποτελεί αποτέλεσμα μάθησης και κατάρτισης που έχει προηγηθεί και αφορά σε συγκεκριμένες επιτελέσεις – δράσεις για την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος. Αντίθετα, η *επάρκεια* περιλαμβάνει ευρύτερες γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες, προσωπικές στάσεις, πεποιθήσεις, μη γνωστικά στοιχεία και ποιότητες της προσωπικότητας, δεδομένα τα οποία συμβάλλουν στις επιτελέσεις. Δηλαδή, η έννοια *επάρκεια* δεν ισοδυναμεί με την έννοια *δεξιότητα*, αφού η πρώτη είναι ευρύτερη της δεύτερης, συμπεριλαμβάνοντας τις δεξιότητες και εκφράζοντας αυτό που μπορεί να κάνει το υποκείμενο σε πραγματικές καταστάσεις (Συτζιούκη, 2011).

Η Σημασία και η Αναγκαιότητα της Μετρησης των Ικανοτήτων Απόδοσης

Η πρόβλεψη των αναγκών σε ανθρώπινο δυναμικό, σύμφωνα με την Χατζηπαντελή (1999), κρίνεται ιδιαίτερα δύσκολη, αν αναλογιστούμε ότι, όπως οι επιχειρήσεις, έτσι και οι οργανισμοί λειτουργούν σε ένα ιδιόμορφο περιβάλλον που μεταβάλλεται διαρκώς. Όπως τονίζουν οι Αναστασίου, Βαλκάνος & Σίμος (2012), η φάση της πρόβλεψης των αναγκών σε ανθρώπινο δυναμικό αποτελεί μία ιδιαίτερα σημαντική διαδικασία για κάθε οργανισμό, αφού καταβάλλεται η μέγιστη δυνατή προσπάθεια από τη διεύθυνση προσωπικού, ώστε να εκτιμηθούν οι μελλοντικές ανάγκες της οργάνωσης σε ανθρώπινο δυναμικό. Δεν παύει, όμως, να αποτελεί μία εξαιρετικά δύσκολη προσπάθεια, η οποία απαιτεί άκρως προσεκτικά βήματα που θα οδηγήσουν στην επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων. Οι *ικανότητες απόδοσης – επάρκεια* των διευθυντικών στελεχών διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη συγκεκριμένη διαδικασία σε ό,τι αφορά, όχι μόνο γενικά τη λειτουργία της διοίκησης, αλλά και τη διοίκηση των σχολικών μονάδων ειδικότερα.

Γενικότερα, έχει τονιστεί ότι η επιλογή των ικανοτήτων απόδοσης αποτελεί την πιο σημαντική διαδικασία στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για διευθυντικά στελέχη (Wilburn & Summers, 1983). Ο Roberts συνδέει τις ικανότητες απόδοσης με τα αρχικά στάδια της διαδικασίας στρατολόγησης και επιλογής των διευθυντικών στελεχών (Wilson, 2005), όπως φαίνεται στο σχήμα 1 που ακολουθεί:



Σχήμα 1: Μοντέλο βασισμένο στις ικανότητες απόδοσης (Wilson, 2005: 172)

Ουσιαστικά, πάντως, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το σημαντικό όφελος από την προσέγγιση των ικανοτήτων απόδοσης στην ανάπτυξη του μάνατζμεντ είναι πως η συγκεκριμένη προσέγγιση επικεντρώνεται σε αυτό που στην πραγματικότητα κάνουν οι μάνατζερ και όχι σε υποθέσεις σχετικά με το τι αυτοί κάνουν (Robotham & Jubb, 1996). Δηλαδή, οι ικανότητες απόδοσης αποτελούν το κλειδί για τη δημιουργία ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος (Wilson, 2005).

Έρευνες Σχετικά με τις Ικανότητες Απόδοσης

Παγκοσμίως, εδώ και χρόνια, έχει υπάρξει έντονο ενδιαφέρον σχετικά με την *επάρκεια – ικανότητες απόδοσης* των διευθυντικών στελεχών. Έχουν γίνει κάποιες πολύ σημαντικές έρευνες για τις ικανότητες απόδοσης των διευθυντών, οι οποίες σχετίζονται κυρίως με το φύλο τους, καθώς και με το επίπεδό τους ή ακόμη και με την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η έρευνα των Vilkinas & Cartan (1993) διενεργήθηκε για να καθοριστεί αν οι Αυστραλιανοί άνδρες και γυναίκες διευθυντές επέδειξαν τις ίδιες ικανότητες απόδοσης. Η έρευνα, η οποία έγινε με ερωτηματολόγιο για να μετρηθούν οκτώ διοικητικοί ρόλοι και είκοσι τέσσερις ικανότητες απόδοσης, περιλάμβανε 159 Αυστραλούς διευθυντές, 112 από το δημόσιο και 47 από τον ιδιωτικό τομέα. Οι άνδρες και οι γυναίκες διευθυντές διέφεραν σχετικά με τον αριθμό του προσωπικού για το οποίο αυτοί ήταν αρμόδιοι. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μελέτης δείχνουν ότι δεν υπάρχουν καθόλου διαφορές στις ικανότητες απόδοσης που οι άνδρες και οι γυναίκες διευθυντές επιδεικνύουν, ούτε υπάρχουν διαφορές στους διευθυντικούς ρόλους που αναπτύσσουν.

Σημαντική, επίσης, ήταν η έρευνα του Hogg (1993) που είχε ως στόχο να βρεθούν και να συγκριθούν οι τρέχουσες εκτιμώμενες διευθυντικές ικανότητες απόδοσης σε έξι ευρωπαϊκές εταιρείες τηλεπικοινωνιών από διαφορετικές χώρες (Βρετανία, Γερμανία, Ιταλία, Ισπανία,

Ολλανδία και Γαλλία) με ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις σε μεσαίους και χαμηλούς διευθυντές από όλες αυτές τις χώρες. Κάθε ερωτηματολόγιο περιείχε έναν κατάλογο είκοσι δύο ικανοτήτων απόδοσης. Υπήρξαν σημαντικές διαφορές στις εκτιμώμενες διευθυντικές ικανότητες απόδοσης μεταξύ των διευθυντών των ευρωπαϊκών χωρών. Αυτές οι διαφορές αφορούσαν τις εξής ικανότητες απόδοσης: την ηγεσία, την τεχνική και επαγγελματική γνώση, την επίλυση προβλήματος, την ανάλυση, την προφορική επικοινωνία, την ισορροπημένη προσέγγιση, τη δημιουργικότητα, τη λήψη απόφασης, την ανάπτυξη των υφισταμένων, την ακεραιότητα, τον προγραμματισμό και την οργάνωση, τη διαπροσωπική επικοινωνία, την αυτογνωσία και τον αυτοέλεγχο, την ομαδική εργασία, την προσαρμογή σε ξένους πολιτισμούς, την οικονομική γνώση, την αυτο-ανάπτυξη, τη μάθηση, τη διαχείριση πίεσης, την οργανωτική γνώση, τη γραπτή επικοινωνία, και τέλος την καινοτομία και το στρατηγικό όραμα. Από την άλλη πλευρά, υπήρξε μία πολύ σημαντική ομοιότητα μεταξύ των συγκεκριμένων χωρών που αφορούσε τις ικανότητες απόδοσης που επικεντρώνονταν στο καθήκον – εργασία και οι οποίες έτειναν να είναι οι πιο εκτιμώμενες. Αντίθετα, εκείνες οι οποίες επικεντρώνονταν στην προσωπική ανάπτυξη ήταν οι λιγότερο εκτιμώμενες.

Ενδιαφέρουσα, τέλος, ήταν η έρευνα των Ghimire & Martin (2011), σκοπός της οποίας ήταν να καθοριστεί η σημασία των σαράντα δύο επαγγελματικών ικανοτήτων απόδοσης που σχετίζονται με τις εξής τέσσερις περιοχές εκπαιδευτικής διαδικασίας: την αξιολόγηση αναγκών και την ανάπτυξη προγραμμάτων, τα συστήματα μάθησης, τα συστήματα παράδοσης – εκπλήρωσης, καθώς και τα συστήματα αξιολόγησης. Προσδιορίστηκαν οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων για την καταλληλότερη στιγμή εκμάθησης αυτών των ικανοτήτων απόδοσης. 441 τυχαία επιλεγμένοι εκπαιδευτές από την Κεντρική και Βόρεια περιοχή των Η.Π.Α. συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες αντιλήφθηκαν την πλειοψηφία των ικανοτήτων απόδοσης ως ιδιαίτερα σημαντική για τη συμβολή στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Υψηλά ποσοστά των συμμετεχόντων, επίσης, αντιλήφθηκαν ότι η καλύτερη χρονική στιγμή για την εκμάθηση πολλών ικανοτήτων απόδοσης εθεωρείτο εκείνη που λαμβάνει χώρα κατά την περίοδο της ενδοϋπηρεσιακής εμπειρίας.

Έρευνες Σχετικά με τις Ικανότητες Απόδοσης στο Εκπαιδευτικό Πλαίσιο

Σε ό,τι αφορά τις ικανότητες απόδοσης των σχολικών διευθυντικών στελεχών, οι έρευνες που έχουν γίνει είναι πολύ λίγες. Ο σκοπός της ιδιαίτερα σημαντικής έρευνας του Williams (2007) σε 120 διευθυντές σχολείων στις Η.Π.Α. ήταν να απαντηθούν δύο πάρα πολύ βασικά ερευνητικά ερωτήματα. Πρώτον, ποιές είναι οι συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες απόδοσης της νοημοσύνης που διακρίνουν τους εξέχοντες από τους τυπικούς αστικούς διευθυντές; Δεύτερον, πώς οι εξέχοντες και οι τυπικοί αστικοί διευθυντές αντιλαμβάνονται και προσαρμόζονται διαφορετικά στο εξωτερικό οργανωσιακό τους περιβάλλον; Σημαντικές διαφορές βρέθηκαν και στους δύο τομείς της έρευνας. Οι εξέχοντες διευθυντές καταδεικνύουν ένα ευρύ και βαθύ ρεπερτόριο ικανοτήτων απόδοσης που σχετίζονται με τη συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη. Όπως δείχνουν τα συμπεράσματα, οι συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες απόδοσης της νοημοσύνης έχουν μεγάλη σημασία. Σημαντικές διαφορές βρέθηκαν μεταξύ των εξεχόντων και των τυπικών διευθυντών για πέντε από τις εννέα συναισθηματικές ικανότητες απόδοσης της νοημοσύνης και για επτά από τις έντεκα κοινωνικές ικανότητες απόδοσης της νοημοσύνης. Δώδεκα από τις είκοσι ικανότητες απόδοσης που μελετήθηκαν

διαφοροποιούσαν σημαντικά τους εξέχοντες από τους τυπικούς διευθυντές. Επιπλέον, η έρευνα αποκάλυψε διαφορές σχετικά με το πώς οι εξέχοντες και οι τυπικοί διευθυντές αντιλαμβάνονται και προσαρμόζονται στο εξωτερικό οργανωσιακό τους περιβάλλον. Οι εξέχοντες διευθυντές αλληλεπιδρούν με μια ευρύτερη σειρά εξωτερικών ομάδων και χρησιμοποιούν ένα ευρύτερο φάσμα – όριο μέτρησης στρατηγικών.

Στην έρευνα του Shirley (2010) με ερωτηματολόγιο που έγινε στη Μαλαισία διερευνήθηκαν οι ικανότητες απόδοσης των διευθυντών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η σημασία που παίζουν στη συνεχιζόμενη επαγγελματική τους ανάπτυξη. Με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση που έγινε, καθορίστηκαν πέντε τομείς ικανοτήτων απόδοσης: η διαχείριση των ζητημάτων της μονάδας, η ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος, η επίβλεψη και η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, η επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς και οι διαπροσωπικές σχέσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, εκτός από τις διαπροσωπικές σχέσεις για τις οποίες οι διευθυντές θεώρησαν ότι έχουν υψηλό επίπεδο επάρκειας – ικανοτήτων απόδοσης, το επίπεδο της πλειοψηφίας των διευθυντών στους άλλους τέσσερις τομείς των ικανοτήτων απόδοσης που μελετήθηκαν ήταν μέτριο. Επίσης, τα αποτελέσματα τονίζουν τη σημασία και την ανάγκη για συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών, ώστε να καταστούν αυτοί ικανοί να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και τις αλλαγές που επιφέρει στη γνώση η πρόοδος των Η/Υ, τις αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά και για να επιτελέσουν το ρόλο τους αποτελεσματικά και αποδοτικά.

Στη Μαλαισία, σε μία άλλη έρευνα, δηλαδή σε αυτή των Rosnarizah, Amin, & Abdul Razak (2010), επιχειρήθηκε να καθοριστούν οι ικανότητες απόδοσης υψηλής επίδρασης των σχολικών ηγετών της χώρας. Δημιουργήθηκε ένα εργαλείο είκοσι έξι ικανοτήτων απόδοσης που κατανεμήθηκαν σε έξι τομείς: καθοδήγηση και επίτευξη, αλλαγή και καινοτομία, άνθρωποι και σχέσεις, πόροι και λειτουργία, προσωπικό και αποτελεσματικότητα. Στην έρευνα συμμετείχαν 596 διευθυντές με σκοπό να γίνει γνωστό το επίπεδο κατοχής των ικανοτήτων απόδοσής τους, καθώς και αυτό των αναγκών τους. Επιπρόσθετα, το εργαλείο δόθηκε σε 140 υπαλλήλους του Υπουργείου Παιδείας, του Τμήματος Δημόσιας Εκπαίδευσης και του Τμήματος Περιοχής Εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το γενικό επίπεδο ικανοτήτων απόδοσης των διευθυντών ήταν μέτριο, ενώ οι διοικητικοί υπάλληλοι απέδωσαν μεγάλη αξία στη μελλοντική και στρατηγική ανάγκη της κάθε ικανότητας απόδοσης. Τέλος, η έρευνα προσδιόρισε ως υψηλής επίδρασης για τους σχολικούς διευθυντές τις εξής ικανότητες απόδοσης: τη διοίκηση αλλαγής, την προσήλωση στην ποιότητα, τη χρήση των Η/Υ, τη λήψη αποφάσεων, τη διευθέτηση προβλημάτων, τη διαχείριση της απόδοσης, τη βελτίωση του σχολείου, καθώς και την κτηριακή ικανότητα – δυνατότητα.

Μία άλλη σημαντική έρευνα στην οποία διερευνήθηκαν με ερωτηματολόγιο οι ανάγκες επάρκειας – ικανοτήτων απόδοσης των διευθυντών για αποτελεσματική σχολική διοίκηση σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έγινε στη Νιγηρία από τον Adegbemile (2011). Επιχειρήθηκε διεξοδικά να αντληθούν πληροφορίες για τις καθοδηγητικές δεξιότητες, τις δεξιότητες διοίκησης προσωπικού, καθώς και τις οικονομικές δεξιότητες που χρειαζόνταν οι διευθυντές για να ασκήσουν αποτελεσματική διοίκηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δεξιότητες καθοδηγητικής ηγεσίας που χρειαζόνταν οι διευθυντές για την άσκηση αποτελεσματικής σχολικής διοίκησης περιελάμβαναν μεταξύ άλλων: τη συνεργασία του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς για τον προσδιορισμό των αντικειμενικών στόχων, την παροχή δραστηριοτήτων από την πλευρά του διευθυντή, την επίβλεψη των σχεδίων

μαθημάτων, τις διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες, την αξιολόγηση του σχεδίου αναλυτικού προγράμματος, καθώς και την εφαρμογή του. Σε ό,τι αφορά τις δεξιότητες διοίκησης του προσωπικού, η έρευνα έδειξε ότι αυτές είναι: η παρακίνηση του προσωπικού από το διευθυντή, η ενθάρρυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού, η αποτελεσματική επικοινωνία με το προσωπικό, καθώς και η διευθέτηση συγκρούσεων. Τέλος, αναφορικά με τις οικονομικές δεξιότητες που απαιτούνται από την πλευρά των διευθυντών για την αποτελεσματική οικονομική διαχείριση, αυτές είναι: η προετοιμασία του προϋπολογισμού σε συνεργασία με το προσωπικό διοίκησης, η ανεύρεση κεφαλαίων, καθώς και η διατήρηση οικονομικών πληροφοριών που είναι ακριβείς, αποδίδοντας στο σχολείο την πραγματική οικονομική κατάσταση.

Λίγο νωρίτερα, δηλαδή το 2006, στο Κάνσας των Η.Π.Α. ο Kelly Glodt διενήργησε έρευνα με ερωτηματολόγιο μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή σε 476 σχολικούς διευθυντές, με σκοπό να διερευνηθούν οι αντιλήψεις για τις ικανότητες απόδοσής τους σε ό,τι αφορά σαράντα μία κοινές – συνηθισμένες διοικητικές ευθύνες, ώστε να μπορέσουν στη συνέχεια να οργανωθούν τα κατάλληλα εκείνα προγράμματα κατάρτισης που θα βοηθούσαν, όχι μόνο τα υπάρχοντα, αλλά και τα μελλοντικά διευθυντικά στελέχη να ασκήσουν αποτελεσματικά το έργο τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι έμπειροι διευθυντές αντιλαμβάνονται ότι έχουν υψηλότερο επίπεδο ικανοτήτων απόδοσης από αυτό των μη έμπειρων – αρχάριων. Ειδικότερα, βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους σε πολλές περιοχές της έρευνας, υποδεικνύοντας ουσιαστικά με τον τρόπο αυτό την κατεύθυνση για τα προγράμματα κατάρτισης, τα οποία θα έπρεπε να οργανωθούν ξεχωριστά για την κάθε μία από τις δύο παραπάνω κατηγορίες διευθυντικών στελεχών.

Σκοπός της Έρευνας

Στο θεωρητικό μέρος της έρευνας παρουσιάστηκε η σημασία των ικανοτήτων απόδοσης για την αποτελεσματική άσκηση της διοίκησης. Επιπρόσθετα, τονίστηκε η σημασία της διερεύνησης του επιπέδου των ικανοτήτων απόδοσης των σχολικών διευθυντών και υποδιευθυντών, ώστε να μπορέσουν να δημιουργηθούν προγράμματα κατάρτισης για τα στελέχη αυτά. Τέλος, παρουσιάστηκαν κάποιες πολύ σημαντικές έρευνες που αφορούν τις ικανότητες απόδοσης τόσο σε γενικό επίπεδο όσο και σε εκείνο της εκπαίδευσης.

Με βάση αυτά τα δεδομένα, σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να καθοριστεί το αντιλαμβανόμενο επίπεδο επάρκειας – ικανοτήτων απόδοσης των διευθυντών και των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, σε ό,τι αφορά συνηθισμένες διοικητικές τους ευθύνες, ώστε να οργανωθούν μελλοντικά τα κατάλληλα εκείνα επιμορφωτικά προγράμματα, τα οποία θα μπορέσουν να οδηγήσουν στην αποτελεσματική άσκηση του διοικητικού τους έργου. Επιδιώκεται, δηλαδή, να υποβληθεί το ερωτηματολόγιο *Principals' Perception of Competence Survey* του Kelly Glodt σε μία διαδικασία αρχικά προσαρμογής του στην ελληνική γλώσσα και στη συνέχεια αξιολόγησής του σε ελληνικό πληθυσμό, με απώτερο στόχο να επιβεβαιωθεί η δυνατότητα που αυτό παρέχει για να εκφραστούν ενδελεχώς, σε επόμενη φάση, οι προσωπικές αντιλήψεις της συγκεκριμένης κατηγορίας στελεχών στη χώρα μας και να αποσαφηνιστούν με τον τρόπο αυτό οι ελλείψεις – ανάγκες που αφορούν την επάρκεια – ικανότητες απόδοσής τους.

Μεθοδολογία

Το ερωτηματολόγιο των *Αντιλήψεων για τις Ικανότητες Απόδοσης των Διευθυντικών Στελεχών* του Kelly Glodt χωρίζεται σε δύο τμήματα. Σε ό,τι αφορά το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου, αυτό περιλαμβάνει 11 γενικές ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων, ενώ αντίστοιχα το δεύτερο αριθμεί 41 ερωτήσεις πεντάβαθμης κλίμακας Likert που αφορούν τις αντιλήψεις για τις ικανότητες απόδοσης των διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων.

Για το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, το οποίο χρησιμοποιήθηκε για την εκπόνηση διδακτορικής διατριβής στο Κάνσας της Αμερικής το 2006, διενεργήθηκε διαδικασία ελέγχου της αξιοπιστίας του. Θεωρήθηκε, όπως είναι εύλογο, ότι αυτό δε θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ατόφιο, έχοντας υποστεί απλά και μόνο μετάφραση. Αντίθετα, κρίθηκε ιδιαίτερα σκόπιμο να υπάρξει προσαρμογή του στην ελληνική πραγματικότητα, μέσω της διαδικασίας ελέγχου-επανελέγχου (test-retest) σε δείγμα διευθυντικών στελεχών σχολείων της χώρας μας.

Η Διαδικασία Ελέγχου-επανελέγχου (Test-retest)

Για να εξακριβωθεί εάν ένα εργαλείο μέτρησης διαθέτει σταθερότητα αναφορικά με τις μετρήσεις, χρησιμοποιείται η αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων ή ο έλεγχος-επανελέγχος (test-retest reliability). Ειδικότερα, ένα εργαλείο μέτρησης χρησιμοποιείται σε ένα δείγμα (έλεγχος, test) που έχει επιλεγεί και σε ένα διάστημα χρόνου που μεσολαβεί ξαναδίνεται στο ίδιο ακριβώς δείγμα (επανελέγχος, retest) και κάτω από τις ίδιες συνθήκες (Ουζούνη & Νακάκης, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, ακολουθήθηκε διαδικασία ελέγχου αξιοπιστίας test-retest που κράτησε από τις 24 Φεβρουαρίου έως τις 11 Απριλίου του 2011. Προηγουμένως, μετά την έγκριση του ίδιου του Kelly Glodt, αρχικά εργάστηκαν ξεχωριστά για την προς τα εμπρός μετάφραση (forward translation) από τα Αγγλικά στα Ελληνικά τόσο ο ίδιος ο ερευνητής όσο και ένας καθηγητής πανεπιστημίου. Στη συνέχεια, ακολούθησε η μέθοδος της αναφοράς «συμφιλίωσης» (reconciliation report), που είναι η διαδικασία εναρμόνισης των δύο μεταφράσεων. Δηλαδή, έγινε επαλήθευση της μετάφρασης του ερωτηματολογίου από ένα τρίτο άτομο, δίγλωσσο, με μητρική γλώσσα τα Ελληνικά, καθηγητή πανεπιστημίου ειδικό στο συγκεκριμένο αντικείμενο, έτσι ώστε να διευκολυνθεί η διαδικασία συμφωνίας και να προκύψει η τελική συμφωνηθείσα έκδοση. Η τελευταία μεταφράστηκε ξανά στην Αγγλική γλώσσα (backward translation) από ένα δίγλωσσο άτομο που είχε σαν μητρική γλώσσα την Αγγλική και δεν γνώριζε την αυθεντική έκδοση του ερωτηματολογίου. Έπειτα έγινε σύγκριση με την αυθεντική έκδοση για σχόλια και παρατηρήσεις, που τελικά λήφθηκαν υπόψη και ενσωματώθηκαν στην τελική έκδοση.

Αμέσως μετά, η ελληνική έκδοση δόθηκε προς συμπλήρωση σε άλλον έναν καθηγητή πανεπιστημίου του ίδιου αντικείμενου εξειδίκευσης, καθώς και σε έναν προϊστάμενο γραφείου εκπαίδευσης, κάτοχο μεταπτυχιακού τίτλου στη Διοίκηση Επιχειρήσεων και Οργανισμών, με σκοπό να διαπιστωθεί η σαφήνεια και ο βαθμός κατανόησης του ερωτηματολογίου. Οι συγκεκριμένοι επιστήμονες λειτούργησαν ως Experts, στοχεύοντας στην αποκάλυψη γλωσσικών προβλημάτων, ακατάλληλων ερωτήσεων, εναλλακτικών επιλογών μετάφρασης και στην εκτίμηση του επίπεδου κατανόησης των ερωτήσεων. Πιο συγκεκριμένα, τους ζητήθηκε να απαντήσουν αν μπόρεσαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο χωρίς βοήθεια και αν το

περιεχόμενο των ερωτήσεων τούς φάνηκε σχετικό με τη γνώση και τη γενική τους εντύπωση για τη σαφήνεια των ερωτήσεων. Οι απαντήσεις αφορούσαν κάθε μία ερώτηση του ερωτηματολογίου ξεχωριστά και τους ζητήθηκε να προτείνουν εναλλακτικές προτάσεις διατύπωσης, όπου το έκριναν απαραίτητο.

Τελικά, αφού έγιναν όλες εκείνες οι απαραίτητες διορθώσεις με βάση τις παρατηρήσεις που επισημάνθηκαν από τους δύο ειδικούς, μοιράστηκαν συνολικά 46 ερωτηματολόγια, εκ των οποίων, τα 29 σε διευθυντές και τα 17 σε υποδιευθυντές, σε τρεις διαφορετικούς νομούς της Κεντρικής Μακεδονίας, δηλαδή αυτούς της Θεσσαλονίκης, της Χαλκιδικής και της Πιερίας. Η διανομή, η συμπλήρωση και η συλλογή του πρώτου και του δεύτερου ερωτηματολογίου από το ίδιο πρόσωπο -και υπό τις ίδιες συνθήκες- κράτησε συνολικά από 16 μέχρι 24 μέρες.

Επισημαίνεται ότι η χρονική απόσταση από τη μία μέτρηση στην άλλη (test-retest) δε θα πρέπει να είναι μεγάλη. Διαφορετικά, δεν μπορεί να εκτιμηθεί η σταθερότητα του εργαλείου μέτρησης, καθώς και των απαντήσεων (Litwin, 1995). Για τη διαδικασία επαναληψιμότητας (test-retest reliability), η εκ νέου συμπλήρωση έγινε περίπου 3 με 4 εβδομάδες μετά την αρχική, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί ότι οι συμμετέχοντες δεν θα απομνημόνευαν τις απαντήσεις από την πρώτη φορά και ότι θα αποκομίζαμε μία πιο ρεαλιστική εκτίμηση της μεταβλητότητας (Deyo, Diehr and Patrick, 1991).

Το Δείγμα

Μετά το τέλος της διαδικασίας συγκεντρώθηκε ένα δείγμα 30 διευθυντικών στελεχών και από τους τρεις νομούς που προαναφέρθηκαν. Τα συγκεκριμένα άτομα είχαν συμπληρώσει πλήρως τόσο το πρώτο όσο και το δεύτερο ερωτηματολόγιο. Ο συνολικός αριθμός των ατόμων του δείγματος θεωρήθηκε επαρκής για την εξαγωγή ικανοποιητικών συμπερασμάτων σχετικά με την πιλοτική έρευνα.

Ειδικότερα, το δείγμα περιλάμβανε 20 διευθυντές (67%) και 10 υποδιευθυντές (33%). Σε ό,τι αφορά τα χρόνια που βρίσκονταν τα διευθυντικά στελέχη στη διοικητική τους θέση, 11 άτομα (37%) είχαν λιγότερο από ένα έτος σε αυτήν, 18 (60%) είχαν από 1 έως 3 χρόνια, ενώ μόνο 1 άτομο (7%) είχε από 4 έως 10 χρόνια. Αναφορικά με την ηλικία των ατόμων του δείγματος, 7 (23%) είχαν ηλικία από 26 έως 35 έτη, 22 (74%) από 36 έως 45 και 1 (3%) από 46 έως 55. Επιπρόσθετα, 21 (70%) ήταν άνδρες, ενώ 9 (30%) ήταν γυναίκες.

Σε ό,τι αφορά τα χρόνια διδακτικής (όχι διοικητικής) εμπειρίας, 6 άτομα (20%) είχαν διδακτική εμπειρία από 5 έως 10 έτη, 20 (67%) από 11 έως 20 και 4 (13%) από 21 έως 30. Αναφορικά με τους τίτλους σπουδών, εκτός του βασικού πτυχίου που κατείχαν τα διευθυντικά στελέχη, 2 από αυτά (7%) κατείχαν δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ, 8 (27%) ολοκλήρωσαν διετή μετεκπαίδευση, 7 (23%) διέθεταν μεταπτυχιακό δίπλωμα, 3 (10%) διδακτορικό τίτλο, ενώ στην πλειοψηφία τους, δηλαδή συνολικά 10 άτομα, δεν κατείχαν κανένα πρόσθετο πτυχίο πέραν από το βασικό τους. Ωστόσο, αν επικεντρωθούμε στους τίτλους σπουδών που κατείχαν τα διευθυντικά στελέχη στη Διοίκηση Επιχειρήσεων – Οργανισμών, 11 άτομα (36%) διέθεταν σεμιναριακή επιμόρφωση – εξειδίκευση, 3 (10%) δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ, 2 (7%) μεταπτυχιακό δίπλωμα, κανένας (0%) διδακτορικό τίτλο, ενώ 14 (47%) δεν κατείχαν κανένα απολύτως τίτλο στο συγκεκριμένο αντικείμενο.

Από την άλλη πλευρά, σε ό,τι αφορά την οργανικότητα του σχολείου που εργάζονταν τα διευθυντικά στελέχη του δείγματος, 24 άτομα (80%) ασκούσαν διοίκηση σε 12/θέσια σχολεία, 2 (7%) σε 11/θέσια, 1 (3%) σε 10/θέσιο και 3 (10%) σε 9/θέσια. Αναφορικά με τη δύναμη του

σχολείου που διεύθυναν τα διευθυντικά στελέχη, 2 (7%) εργάζονταν σε σχολεία με δύναμη μικρότερη των 100 μαθητών, 9 (30%) με δύναμη από 101 έως 250 μαθητές, ενώ στην πλειοψηφία τους, δηλαδή 19 (63%), ασκούσαν διοίκηση σε σχολεία με δύναμη από 251 έως 500 μαθητές.

Τέλος, σε ό,τι αφορά το νομό που βρίσκονται τα σχολεία στα οποία ασκούσαν διοίκηση τα στελέχη του δείγματος, αυτά στη συντριπτική τους πλειοψηφία, δηλαδή συνολικά 24 (80%), εργάζονταν στο νομό Θεσσαλονίκης, 3 (10%) στο νομό Χαλκιδικής και 3 (10%) στο νομό Πιερίας. Αντίθετα, αναφορικά με την πληθυσμιακή σύνθεση των περιοχών όπου βρίσκονταν τα σχολεία της έρευνάς μας, 13 (43%) από αυτά ήταν σε αγροτική περιοχή, 13 (43%) σε ημιαστική, ενώ τα υπόλοιπα 4 (14%) σε αστική (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Το προφίλ των διευθυντικών στελεχών του δείγματος

Θέση	Αριθμός	Ποσοστό
Διευθυντής/τρια	20	66.7
Υποδιευθυντής/τρια	10	33.3
Σύνολο	30	100.0
Χρόνια σε διευθυντική θέση	Αριθμός	Ποσοστό
Λιγότερα από 1	11	36.7
1-3	18	60.0
4-10	1	3.3
Σύνολο	30	100.0
Ηλικία	Αριθμός	Ποσοστό
26-35	7	23.3
36-45	22	73.3
46-55	1	3.3
Σύνολο	30	100.0
Φύλο	Αριθμός	Ποσοστό
Άντρας	21	70.0
Γυναίκα	9	30.0
Σύνολο	30	100.0
Χρόνια διδακτικής υπηρεσίας	Αριθμός	Ποσοστό
5-10	6	20.0
11-20	20	66.7
21-30	4	13.3
Σύνολο	30	100.0
Τίτλοι σπουδών εκτός του βασικού πτυχίου	Αριθμός	Ποσοστό
Κανένας	10	33.3
Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ / ΤΕΙ	2	6.7
Μετεκπαίδευση	8	26.7
Μεταπτυχιακό	7	23.3
Διδακτορικό	3	10.0
Σύνολο	30	100.0
Τίτλοι σπουδών στη διοίκηση επιχειρήσεων	Αριθμός	Ποσοστό

Κανένας	14	46.7
Σεμιναρική επιμόρφωση-εξειδίκευση	11	36.7
Πτυχίο AEI / TEI	3	10.0
Μεταπτυχιακό	2	6.7
Διδακτορικό	0	0.0
Σύνολο	30	100.0
Δύναμη του σχολείου σε αριθμό μαθητών		
Λιγότεροι από 100 μαθητές	2	6.7
Από 101 έως 250 μαθητές	9	30.0
Από 251 έως 500 μαθητές	19	63.3
Σύνολο	30	100.0
Πληθυσμιακή σύνθεση της περιοχής του σχολείου		
Αγροτική	13	43.3
Ημιαστική	13	43.3
Αστική	4	13.4
Σύνολο	30	100.0
Οργανικότητα του σχολείου		
9/θέσιο	3	10.0
10/θέσιο	1	3.3
11/θέσιο	2	6.7
12/θέσιο	24	80.0
Σύνολο	30	100.0
Νομός		
Θεσσαλονίκης	24	80.0
Πιερίας	3	10.0
Χαλκιδικής	3	10.0
Σύνολο	30	100.0

4.3 Το ερωτηματολόγιο των Αντιλήψεων σχετικά με τις Ικανότητες Απόδοσης

Των Διευθυντικών Στελεχών του Kelly Glodt

Όπως προαναφέρθηκε, το ερωτηματολόγιο του Kelly Glodt χωρίζεται σε δύο τμήματα. Το πρώτο μέρος του περιλαμβάνει 11 γενικές ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων, ενώ αντίστοιχα το δεύτερο περιέχει 41 ερωτήσεις πεντάβαθμης κλίμακας Likert με τις εξής τιμές: 1=απόλυτα επαρκής, 2=σχετικά επαρκής, 3=οριακά επαρκής, 4=μη επαρκής και 5=δίχως εμπειρία, οι οποίες διερευνούν τις ικανότητες απόδοσης των διευθυντικών στελεχών που σχετίζονται με κοινές διοικητικές ευθύνες του έργου τους.

Ένα πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό του ερωτηματολογίου είναι ότι αυτό δεν έχει υποκλίμακες. Δηλαδή, η κάθε μία από τις 41 ερωτήσεις που απαρτίζουν το δεύτερο τμήμα του, αποτελεί ένα ξεχωριστό ζήτημα σχετικά με τις αντιλήψεις για τις ικανότητες των διευθυντικών στελεχών. Συνεπώς, αν επιχειρηθεί να συγκριθεί το ερωτηματολόγιο αυτό στο μέλλον με κάποια

άλλα, τα οποία θα διαθέτουν υπο-κλίμακες, τότε σίγουρα θα είναι απαραίτητη η διενέργεια κάποιας παραγοντικής ανάλυσης (factor analysis).

Ανάλυση και Παρουσίαση των Δεδομένων

Σε ό,τι αφορά την κλίμακα του ερωτηματολογίου, παρατηρούμε δύο πολύ σημαντικά στοιχεία: πρώτον, ότι όλες οι ερωτήσεις έχουν την ίδια φορά και δεύτερον, ότι η αναφορά στην τιμή 5=«δίχως εμπειρία» είναι ελλείπουσα και ανεξάρτητη από τις άλλες τέσσερις. Κατά συνέπεια, η τιμή αυτή δεν μπορεί να θεωρηθεί κατώτερη κατά μία θέση από την αντίστοιχη 4=«μη επαρκής». Τέλος, αναφορικά με τη διαδικασία του test-retest, έγινε μετάφραση με δύο επαναληπτικές δοκιμές.

Στατιστική Ανάλυση των Δεδομένων

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του SPSS (version 13.0.1). Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου αυτού ελήφθησαν υπόψη και οι 41 ερωτήσεις – θέματα. Επίσης, δημιουργήθηκε ένας *συνολικός δείκτης επάρκειας*, ο οποίος εκφράζει την αντίληψη που έχει ένα άτομο σε σχέση με την επάρκειά του συνολικά στις 41 ερωτήσεις, δεδομένου ότι το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δεν περιλαμβάνει υπο-κλίμακες. Ο δείκτης αυτός ορίστηκε να είναι ο μέσος όρος των τιμών που καταχώρησε το άτομο σε κάθε μία από τις 41 ερωτήσεις. Επιλέχθηκε ο μέσος όρος για τον προσδιορισμό του παραπάνω δείκτη για λόγους συγκρισιμότητας, διότι υπήρχαν άτομα τα οποία καταχώρησαν την τιμή 5=«δίχως εμπειρία» σε μία ή περισσότερες ερωτήσεις, τιμή η οποία θεωρείται ως ελλείπουσα.

Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με σκοπό την αξιολόγηση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου ως προς (α) τη *σταθερότητα* των απαντήσεων των ατόμων μέσα στο χρόνο και (β) την *εσωτερική συνέπεια* του ερωτηματολογίου.

Σε ό,τι αφορά στη *σταθερότητα* των απαντήσεων, υπολογίστηκε ο Συντελεστής Συσχέτισης του Spearman (r_s) μεταξύ των αντίστοιχων ερωτήσεων κάθε μίας δοκιμής (test-retest), όπως επίσης και μεταξύ των αντίστοιχων δεικτών *συνολικής επάρκειας*. Συμπληρωματικά, διενεργήθηκε ο στατιστικός έλεγχος Wilcoxon για τη σύγκριση των μέσων τιμών των δεικτών *συνολικής επάρκειας* μεταξύ των δύο δοκιμών (test-retest).

Η αξιολόγηση της *εσωτερικής συνέπειας* του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε για κάθε μία δοκιμή χωριστά. Η διαδικασία αυτή περιελάμβανε (i) τον υπολογισμό του συντελεστή Cronbach alpha και (ii) για κάθε μία ερώτηση, την εξέταση της συσχέτισης της με τον συνολικό δείκτη επάρκειας και της επίδρασης που θα είχε στην τιμή Cronbach alpha η ενδεχόμενη διαγραφή της (Cortina, 1993; Cronbach, 1951). Τέλος, όλοι οι έλεγχοι υποθέσεων διενεργήθηκαν σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$.

Αποτελέσματα της Έρευνας

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται η τιμή του συντελεστή συσχέτισης του Spearman για κάθε μία ερώτηση, όπως επίσης και η αντίστοιχη σημαντικότητα του ελέγχου. Παρατηρείται ότι, εκτός από τις ερωτήσεις 2, 12, 34 και 35, οι υπόλοιπες 37 συνολικά παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις ($p<0,05$) μεταξύ των δύο δοκιμών, με τον συντελεστή συσχέτισης του Spearman να παίρνει τιμές που κυμαίνονται από 0,392 έως 0,837. Σε ό,τι αφορά τις ερωτήσεις 2 ($r_s=0,337$, $p=0,069$), 12 ($r_s=0,311$, $p=0,094$) και 34 ($r_s=0,366$, $p=0,051$),

παρατηρείται ότι ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman λαμβάνει τιμές μεγαλύτερες από 0,3 και οι συσχετίσεις αυτές αξιολογούνται ως στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας 0,10. Τέλος, η ερώτηση 35 ($r_s=0,301$, $p=0,107$) παρουσιάζει συντελεστή συσχέτισης οριακά μεγαλύτερο από 0,3 με αντίστοιχη σημαντικότητα οριακά μεγαλύτερη από 0,10.

Πίνακας 2: Συσχέτιση Ερωτήσεων (test-retest) – Συντελεστής Συσχέτισης του Spearman

ΕΡΩΤΗΣΗ	Συντελεστής Συσχέτισης του Spearman	Σημαντικότητα ελέγχου
1	0.527	0.003
2	0,337	0,069
3	0.837	0.000
4	0.681	0.000
5	0.484	0.008
6	0.543	0.002
7	0.607	0.000
8	0.411	0.024
9	0.521	0.006
10	0.608	0.000
11	0.626	0.000
12	0,311	0,094
13	0.550	0.002
14	0.516	0.004
15	0.691	0.000
16	0.584	0.001
17	0.715	0.000
18	0.647	0.000
19	0.638	0.000
20	0.731	0.000
21	0.628	0.001
22	0.627	0.000
23	0.782	0.000
24	0.781	0.000
25	0.392	0.035
26	0.780	0.000
27	0.606	0.000
28	0.764	0.000
29	0.715	0.000
30	0.758	0.000
31	0.634	0.000
32	0.418	0.024
33	0.798	0.000
34	0,366	0,051
35	0,301	0,107
36	0.665	0.000

37	0.712	0.000
38	0.481	0.008
39	0.436	0.016
40	0.654	0.000
41	0.522	0.006

Συμπληρωματικά, η συσχέτιση μεταξύ των *συνολικών δεικτών επάρκειας* για την πρώτη και δεύτερη δοκιμή είναι ισχυρή ($r_s=0,839$, $p<0,001$). Ακόμη, ο *συνολικός δείκτης επάρκειας* των ατόμων αυτών δεν διαφέρει στατιστικά σημαντικά μεταξύ των δύο δοκιμών κατά μέσο όρο ($Z = -0,547$, $p = 0,585$). Συγκεκριμένα, ο *συνολικός δείκτης επάρκειας* των ατόμων αυτών κατά την πρώτη δοκιμή ήταν $1,72\pm 0,43$, ενώ κατά την δεύτερη δοκιμή ήταν $1,79\pm 0,53$.

Τα παραπάνω αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι, γενικά, υπάρχει σταθερότητα στις απαντήσεις που παρέχουν τα άτομα μέσα στον χρόνο, με επιφύλαξη σχετικά με τις ερωτήσεις 2, 12, 34 και 35.

Αναφορικά με την *εσωτερική συνέπεια* του ερωτηματολογίου, κατά την πρώτη δοκιμή, ο συντελεστής Cronbach alpha έλαβε την τιμή 0,964. Η τιμή αυτή υποδεικνύει ότι η *εσωτερική συνέπεια* του ερωτηματολογίου είναι ιδιαίτερα υψηλή (Kline, 1999). Επιπρόσθετα, για καμία ερώτηση δεν αυξάνεται η τιμή του συντελεστή Cronbach alpha περισσότερο από 0,002 μονάδες, αν εξαιρεθεί κάποια ερώτηση (Πίνακας 3).

Από την άλλη μεριά, οι περισσότερες ερωτήσεις, δηλαδή οι 37 από τις 41, φαίνεται να συσχετίζονται με το συνολικό δείκτη του ερωτηματολογίου (Corrected Item-Total Correlation > 0,3) (Πίνακας 3). Εξαίρεση αποτελούν οι ερωτήσεις 3, 6, 16 και 35, οι οποίες παρουσιάζουν περισσότερο ασθενή συσχέτιση με το συνολικό δείκτη του ερωτηματολογίου (Field, 2009; Verheul et al, 2008) (Πίνακας 3).

Αναφορικά με την *εσωτερική συνέπεια* του ερωτηματολογίου κατά τη δεύτερη δοκιμή, ο συντελεστής Cronbach alpha έλαβε την τιμή 0,977. Η τιμή αυτή υποδεικνύει ότι η *εσωτερική συνέπεια* του ερωτηματολογίου είναι ιδιαίτερα υψηλή. Επιπρόσθετα, για καμία ερώτηση δεν αυξάνεται η τιμή του συντελεστή Cronbach alpha περισσότερο από 0,001 μονάδες, αν εξαιρεθεί κάποια ερώτηση (Πίνακας 3). Ακόμη, όλες οι ερωτήσεις φαίνεται να συσχετίζονται με τον συνολικό δείκτη του ερωτηματολογίου (Corrected Item-Total Correlation > 0,3) (Πίνακας 3).

Ερώτηση	1η ΔΟΚΙΜΗ		2η ΔΟΚΙΜΗ	
	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1	.717	.963	.647	.976
2	.438	.964	.589	.977
3	.240	.965	.558	.977
4	.601	.963	.654	.976
5	.453	.964	.771	.976
6	.294	.965	.501	.977
7	.567	.964	.646	.977
8	.483	.964	.796	.976
9	.477	.964	.599	.977
10	.571	.964	.643	.976
11	.701	.963	.656	.976
12	.673	.963	.769	.976
13	.663	.963	.638	.976
14	.465	.964	.725	.976
15	.742	.963	.762	.976
16	.206	.966	.588	.977
17	.882	.962	.755	.976
18	.773	.963	.819	.976
19	.747	.963	.738	.976
20	.732	.963	.771	.976
21	.577	.964	.538	.977
22	.720	.963	.849	.976
23	.756	.963	.863	.976
24	.724	.963	.786	.976
25	.803	.962	.598	.977
26	.679	.963	.703	.976
27	.511	.964	.777	.976
28	.860	.962	.838	.976
29	.576	.964	.645	.976
30	.745	.963	.770	.976
31	.751	.963	.728	.976
32	.790	.963	.705	.976
33	.751	.963	.910	.976
34	.467	.964	.791	.976
35	.275	.965	.549	.977
36	.598	.963	.778	.976
37	.608	.963	.818	.976
38	.806	.962	.778	.976
39	.812	.963	.676	.976
40	.485	.964	.614	.977
41	.772	.962	.767	.976

Πίνακας 3: Ανάλυση Αξιοπιστίας (test – retest)

Συμπεράσματα και Προτάσεις

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων σχετικά με την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου και τα παραγόμενα αποτελέσματα υποδεικνύουν τα παρακάτω συμπεράσματα. Αρχικά, τα αποτελέσματα της προηγούμενης ενότητας υποδεικνύουν ότι, γενικά, υπάρχει σταθερότητα στις απαντήσεις που παρέχουν τα άτομα μέσα στον χρόνο. Συμπληρωματικά, ιδιαίτερη επιφύλαξη θα πρέπει να υπάρχει κατά την εφαρμογή του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου ως προς τις ερωτήσεις 2, 12, 34 και κυρίως με την ερώτηση 35, σχετικά με τη σταθερότητα των αντίστοιχων απαντήσεων τους μέσα στο χρόνο. Παρόλα αυτά, η στατιστική ανάλυση σε συνδυασμό με την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων δεν υποδεικνύει τη διαγραφή των συγκεκριμένων ερωτήσεων από το ερωτηματολόγιο.

Σχετικά με την *εσωτερική συνέπεια* του ερωτηματολογίου, ο συντελεστής Cronbach alpha έλαβε ιδιαίτερα υψηλές τιμές και κατά τις δύο δοκιμές. Οι τιμές αυτές υποδεικνύουν ότι η *εσωτερική συνέπεια* του ερωτηματολογίου είναι ιδιαίτερα υψηλή. Κατά την πρώτη δοκιμή, μόνο οι ερωτήσεις 3, 6, 16 και 35, παρουσίασαν ασθενή συσχέτιση με τον συνολικό δείκτη του ερωτηματολογίου, και συνεπώς, θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην χρήση του δείκτη αυτού σε μελλοντικές έρευνες. Από την άλλη μεριά, οι ερωτήσεις αυτές ενδέχεται να είναι σημαντικές στην διαμόρφωση επιμέρους παραγόντων (υπο-κλιμάκων) σε μελλοντικές έρευνες, και ως εκ τούτου, δεν προτείνεται η διαγραφή τους από το ερωτηματολόγιο.

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία – δεδομένα που αφορούν τόσο την *εσωτερική συνέπεια* του ερωτηματολογίου όσο και τη *σταθερότητα* των απαντήσεων των ατόμων μέσα στο χρόνο, προκύπτει ότι το εργαλείο *Principals' Perception of Competence Survey* του Kelly Glodt στη συγκεκριμένη περίπτωση μάς παρέχει μία έγκυρη και αξιόπιστη επιλογή για μελλοντική πρακτική εφαρμογή, ενισχύοντας αρχικά την άποψη ότι μπορεί αυτό να χρησιμοποιηθεί διεθνώς για τη διερεύνηση και καθορισμό του αντιλαμβανόμενου επιπέδου επάρκειας – ικανοτήτων απόδοσης των διευθυντών και των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων, δίνοντας παράλληλα και τη δυνατότητα σε διεθνείς ή μη ερευνητές να προβούν σε ενδιαφέρουσες συγκρίσεις και να οδηγηθούν σε σημαντικά συμπεράσματα.

Κατά συνέπεια, το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο μπορεί να παράσχει πάρα πολύ σημαντικές πληροφορίες, ώστε να οργανωθούν στο μέλλον τα κατάλληλα εκείνα επιμορφωτικά προγράμματα, τα οποία θα οδηγήσουν στην όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική άσκηση του διοικητικού έργου όλων των διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων στη χώρα μας. Γενικότερα, όμως, το άρθρο αυτό αισιοδοξεί να δώσει το έρεισμα και σε άλλους ερευνητές, ώστε αυτοί να επιχειρήσουν να εξετάσουν το βαθμό αξιοπιστίας του σε ό,τι αφορά τη διερεύνηση του αντιλαμβανόμενου επιπέδου επάρκειας – ικανοτήτων απόδοσης των διευθυντών και των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων, αφού προηγουμένως φυσικά δώσουν ιδιαίτερη προσοχή στην επιλογή του δείγματος και στην εφαρμογή της μεθοδολογίας.

Ολοκληρώνοντας, η έρευνα για την επάρκεια – ικανότητες απόδοσης θα μπορούσε μελλοντικά να στραφεί προς την κατεύθυνση διερεύνησης του βαθμού αντικειμενικότητας των απαντήσεων που δίνονται από την πλευρά των ερωτηθέντων και να εμβαθύνει εξετάζοντας κατά πόσο υπάρχει η δυνατότητα να διαπιστωθεί αν το ερωτηματολόγιο του Kelly Glodt μπορεί να δοθεί προς συμπλήρωση σε συνδυασμό με κάποια άλλα ερωτηματολόγια ψυχομετρικού χαρακτήρα, έτσι ώστε να επιχειρηθεί να διαπιστωθεί ο βαθμός στο οποίο οι απαντήσεις των διευθυντικών στελεχών ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα.

Βιβλιογραφία Ελληνόγλωσση

- Αναστασίου, Α., Βαλκάνος, Ε., & Σίμος, Γ. (2012). «Η Σημασία της Επάρκειας – Ικανοτήτων Απόδοσης για την Επαγγελματική Ανάπτυξη των Σχολικών Ηγετών και την Αποτελεσματική Άσκηση του Διευθυντικού τους Ρόλου». Πρακτικά του 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα: *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Ιωάννινα, 2-4 Νοεμβρίου, 2012.
- Ν. 3848/2010. «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις», δημοσιεύθηκε στο ΦΕΚ 71, τ.Α', 17 Μαΐου 2010.
- Ουζούνη, Χ., & Νακάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η Εγκυρότητα των Εργαλείων Μέτρησης σε Ποσοτικές Μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50 (2), 231-239.
- Συτζιούκη, Μ. (2011). Η αξιολόγηση των προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης και Καθοδήγησης ως προς την ανάπτυξη κρίσιμων μορφών επάρκειας (Key Competences) για τη δια βίου μάθηση και την ένταξη στην απασχόληση: συγκριτική ανάλυση και κριτική προσέγγιση. Στο Β. Καραβάκου (επιμ.), *Δια Βίου Μάθηση: Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις* (σσ. 443-469). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Χαλάς, Γ. (2001β). *Ανάλυση της εργασίας. Ένας οδηγός στήριξης του σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων για κατάρτιση βασισμένη στις ικανότητες απόδοσης*. Αθήνα: Ι.Ν.Ε.
- Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

References

- Adegbemile, O. (2011). Principal's Competency Needs for Effective School's Administration In *Nigeria Journal of Education and Practice*, 2(4), 15-23.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78, 98-104.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16 (3), 297-334.
- Deyo, R. A., Diehr, P., & Patrick, D. L. (1991). Reproducibility and responsiveness of healthstatus measures: statistics and strategies for evaluation. *Controlled Clinical Trials*, 12, 142S-158S.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS*. Sage: London.
- Ghimire, N., & Martin, R. (2011). The Educational Process Competencies: Importance to Extension Educators. *Education Research Journal*, 1(2), 14-23.
- Glodt, K. (2006). *A Study of Principals' Perceptions of Competence in Common Administrative Roles* (Doctoral Dissertation). Kansas State University.
- Hogg, B. (1993). European Managerial Competences. *European Business Review*, 93(2), 21-26.
- Kline, P. (1999). *The handbook of psychological testing* (2nd ed.). London: Routledge.
- Litwin, M. S. (1995). *How to measure survey reliability and validity*. London Sage: Publications.
- Robotham, D., & Jubb, R. (1996). Competences: measuring the unmeasurable. *Management Development Review*, 9(5), 25-29.
- Rosnarizah, A. H., Amin, S., & Abdul Razak, M. (2010). Innovation in Educational Management and Leadership: High Impact Competency for Malaysian School Leaders. Retrieved 14/12/2012 from <http://www.seameo.org/vl/library/dlwelcome/projects/jasper/jasper09/FullPaper.pdf>

- Swee, S. B. O. (2010). Competencies of Secondary School Heads of Departments: Implications on Continuous Professional Development. *European Journal of Social Sciences*, 14(3), 464-470.
- Sperry, L. (2010). *Core competencies in counseling and psychotherapy: Becoming a highly competent and effective therapist*. New York: Routledge.
- Verheul, R., Andrea, H., Berghout, C. C., Dolan, C., Busschbach, J. J., Van der Kroft, P. J., Bateman, A. W., & Fonagy, P. (2008). Severity Indices of Personality Problems (SIPP-118): Development, factor structure, reliability, and validity. *Psychological Assessment*, 20(1), 23–34.
- Vilkinas, T., & Cartan, G. (1993). Competences of Australian Women in Management. *Women in Management Review*, 8(3), 31-35.
- Wilburn, K., & Summers, I. (1983). *The continuing education of administrators: Identifying competences, the critical first step*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association. New Orleans: LA, 23-27 April 1984.
- Williams, H. (2007). Characteristics that distinguish outstanding urban principals. Emotional intelligence, social intelligence and environmental adaptation. *Journal of Management Development*, 27(1), 36-54.
- Wilson, J. (2005). *Human Resource Development. Learning & training for individuals and organizations*. London: Kogan Page.

Adamos Anastasiou holds a BA. degree in English Language and Literature, Aristotle University of Thessaloniki, a Master in Business Administration specialised in Administration of Educational Organisations, University of Macedonia and a Master in Education, Hellenic Open University. He is a graduate of the Police Academy of Komotini. Currently, he is a PhD candidate in Business Administration, University of Macedonia.

Efthymios Valkanos holds a BA. in French – Concentration in English, a M.Sc in English Language Arts, a M.Sc in Administration and Supervision From Central Connecticut State University and a PhD in Educational Administration from the University of Connecticut, U.S.A. He is currently an Assistant Professor in the Department of Educational and Social Policy, University of Macedonia and an Instructor-consultant in the Hellenic Open University.

Gregoris Simos graduated from the Medical School of the Aristotelian University of Thessaloniki, from where he also earned his PhD. Dr Simos specialized on Neurology and Psychiatry, and he had postgraduate clinical training courses at the Institute of Psychiatry, University of London, and also at the University of Pennsylvania Medical School. Dr Simos is currently an Assistant Professor at the Department of Educational and Social Policy, University of Macedonia.

Anthony Montgomery completed his BA (Psychology) in University College Dublin (Ireland) and his MLitt in Trinity College Dublin (Ireland). He completed his PhD studies in the Department of Social and Organisational Psychology in Utrecht University (The Netherlands). He is presently an Assistant Professor in the Psychology of Work and Organisations in the University of Macedonia (Thessaloniki, Greece).

Leonidas Karamitopoulos received his B.A. degree in Mathematics from Aristotle University of Thessaloniki, the M.Sc. degree in Operations Research from the George Mason University, Virginia, U.S.A. and the Ph.D. degree in Data Mining from the University of Macedonia Greece. His research interests include time series data mining and data reduction methods.



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



“Micropolitics” and Secondary Education Teachers’ Evaluation in Greece

George Goutzioupas, George Iordanides

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v1-i1/7290>

DOI: 10.46886/MAJESS/v1-i1/7290

Received: 07 January 2013, **Revised:** 19 February 2013, **Accepted:** 08 March 2013

Published Online: 20 April 2013

In-Text Citation: (Goutzioupas & Iordanides, 2013)

To Cite this Article: Goutzioupas, G., & Iordanides, G. (2013). “Micropolitics” and Secondary Education Teachers’ Evaluation in Greece. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 1(1), 70–85.

Copyright: © The Authors 2013

Published by Knowledge Words Publications (www.kwpublications.com)

This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial and non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full terms of this license may be seen at: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Vol. 1, No. 1, 2013, Pg. 70 - 85

<https://kwpublications.com/journals/journaldetail/MAJESS>

JOURNAL HOMEPAGE

Full Terms & Conditions of access and use can be found at
<https://kwpublications.com/pages/detail/publication-ethics>

“Micropolitics” and Secondary Education Teachers’ Evaluation in Greece

George Goutzioupas, George Iordanides

Chemistry teacher in public secondary education in Greece, Assistant Professor in
Management and Administration in Education at the Department of Primary Education of
the University of Western Macedonia in Greece

Abstract

The present research is based on the theoretical conceptual framework of Personal (the personal) Interpretation Framework, through which teachers relate their working experiences to desirable working conditions and their professional interests, define their working role and give meaning to educational policy measures. The purpose of this study is to investigate the effects of micropolitics, expressed by teachers through their beliefs and defense of their professional interests, regarding their views on the evaluation of educational work. The survey was conducted with 209 public secondary education teachers in the region of Magnesia in Greece. A self-report questionnaire composed of closed questions was used. The findings indicated that the development of micropolitical views on the evaluation of educational work is positively correlated with teachers’ age, their educational background and their experience in the same school, while it is negatively correlated with their postgraduate studies. Moreover, teacher’s micropolitical views on a particular category of professional interests are an indication of micropolitical behaviour, generally, towards the evaluation of educational work. The findings highlighted informal and unofficial - that’s why essential - aspects of school reality, concerning the issue of evaluation of educational work. Therefore, our findings may be useful in planning (the planning) of educational policy concerning acceptance by teachers, effective implementation and (, and) achievable effects of evaluation of educational work.

Keywords: Micropolitics, Evaluation of Educational Work, Personal Interpretation Framework, Desirable Working Conditions, Professional Interests.

Introduction

The theoretical framework of organisational behaviour reveals schools as organisations full of struggle and conflict, as "arenas of political actions" and conflicting interests, where individuals or teams compete for resources and power (Bacharach & Mundell, 1993; Ball, 1987; Blase & Anderson, 1995; Hoyle, 1986; Iannaccone, 1991; Malen, 1994). The micropolitical procedures in a school organisation can be intensified when educational changes are centrally and externally imposed (Rusch, 2005). Micropolitical factors cause the resistance of teachers regarding the deterioration of working conditions

(Blase, 2005; Fink, 2000; Hoyle, 1982) and often affect negatively the implementation of any educational reform (Cusick, 1992).

Evaluation in education, in particular, has political content, as it is designed with reference to pre-defined purpose and objectives within a particular historical, political and social framework. Blase and Blase (2002) argue that “rational attempts at planned change for school improvement were driven by micropolitical considerations and processes” and suggest that “the conduct of instructional supervision in schools is replete with micropolitical content, whether it is defined in positive or negative terms”. Timperley and Robinson (1998) argue that micropolitics in school is nowhere as evident as in the evaluation of personnel. In recent years, demands for political approaches to the study of the educational evaluation have increased (Blase & Blase, 2002; Sergiovanni, 1997; Smyth, 1997). In the current research we attempt to highlight whether and to what extent teachers’ micropolitical opinions about their profession are correlated with a negative attitude towards the evaluation of educational work and, therefore, correlated with difficulties in the implementation of educational administration strategies.

In Greek education, after the 70’s the legal framework regulating the operation of our educational institutions, including the evaluation of educational work, was based on a series of Laws (Laws 309/1976, 1304/1982, 1566/1985, 2009/1992, 2188/1994, 2525/1997, 2986/2002, 3848/2010), which, however, required to be further regulated by Presidential Decrees and Ministerial Decisions. During the last decades there have been many failed attempts to establish an evaluation system of educational work. Therefore, the Greek educational system and teachers themselves have lacked any assessment, and thus incentives for improvement, for many years. The absence of an effective evaluation system has been attributed by some researchers to teachers themselves and especially to their trade unions (Athanasiaides, 2001; Doukas, 2000; Koutouzis & Hatziefstratiou, 1999). However, none of these studies have systematically examined and correlated the failure of efforts to implement an evaluation framework of educational work with “micropolitics”. In this context, the present study attempts to examine the contribution of micropolitics on the formation of secondary education teachers’ views concerning the evaluation of educational work.

Theoretical Conceptual Framework

Ball (1987) and Blase (1991a) argue that the micropolitical perspective was partly developed by theorists as a critique towards rational and systemic models of organizations, which had failed to include the complexity, instability and conflict that arise from organizational regulations. Theorists, also, suggest that these models ignore individual differences in values, ideologies, choices, goals, interests, experiences, history, motivations and interpretations, which are crucial factors in the micropolitical perspective.

Micropolitics involve actions, behaviours and strategies of formal or informal exercise of power by individuals or groups within an organization, driven by personal interest (Ball, 1987; Blase, 1991a; Blase & Anderson, 1995). Hoyle (1999) notes that micropolitics is inherent in all organizations, but it takes a specific form, depending on each occasion. “It’s the gap between the structures, where micropolitics flourishes”. Micropolitics in education refer to the policy exercised in and around the school building (Ball, 1987; Blase, 1991a; Malen, 1994; Marshall & Scribner, 1991). According to the same researchers, policy in education at local, regional, or national level is identified as macropolitics. Literature data (Ball, 1987; Blase, 1988a; Iannaccone, 1975) suggest that external factors at macro-level significantly affect

internal micropolitical aspects of the school. The study of micropolitics in school is complete in taking into account the surrounding macropolitics (Bacharach & Mundell, 1993; Ball, 1987; Blase, 1988a; Gillborn, 1994; Iannaccone, 1975).

Schools as "arenas of political actions» (Ball, 1987), are often dominated by real or potential conflicts between members, lack of coordination and ideological differences. The diversity of interests and goals between members and the ambiguous and contradictory demands lead to uncertainty, lack of unity and lack of criteria in undertaking a specific action to meet their goals (Blase & Blase, 2002; Hoyle, 1999).

Moreover, the daily work at school is organised so as to encourage teachers to act individually, conservatively and in an opportunistic way (Lortie, 1975), in other words micropolitically. The teacher's uncertainty due to the lack of a commonly accepted knowledge base and a technical culture (Elmore, 2004; Lortie, 1975), is central in teaching (Lortie, 1975), which takes place in an isolated room, with vague and contradictory aims, with loose coupling to learning and, therefore, with results difficult to define and measure in a unique way (Rosenholtz, 1989). On the other hand, the teaching profession is not just a matter of technical skills and knowledge of curriculum, but incorporates morality in decision-taking, political consciousness and emotional commitment to accountability relationships with students, colleagues and parents (Hargreaves, 1995). The teaching profession is "a profoundly moral activity" (Fenstermacher, 1990), as what seems to be technical decisions about teaching strategies on the use of educational material, or intervention to classroom management, is essentially a moral decision based on consequences (Oser, Dick & Patry, 1992). Issues and dilemmas in education that seemingly promote ethics, often hide questions concerning the power and interests. The inherent political nature of teacher's work is fundamentally related to educational effectiveness, job satisfaction and the quality of learning opportunities for students (Kelchtermans, 1996). Moreover, during periods of educational reform, concerning changes of teaching methods and practices, the complex reality of the teaching profession is even more apparent (Kelchtermans, 2005). These above key features of school as an organization and the teaching profession as a set of demands and activities are fundamentally associated with micropolitics, as they significantly affect the working conditions of teachers.

According to Kelchtermans (1993a) and Kelchtermans & Vandenberghe (1996), teachers, based on their work experience, form a "Personal Interpretation Framework" (PIF), a set of intuitive knowledge and representations, through which they perceive their working role, give meaning and act in every circumstance. There are two central axes on which PIF develops. First, there is a "professional self", which includes the teacher's concepts for him/herself as a teacher. Second, there is a "subjective educational theory", which entails teachers' knowledge background and beliefs about teaching and education. Furthermore, teachers do not passively accept the changes that measures of educational policy bring, but they add meaning to them, based on their PIF (Helsby, 1999; Kelchtermans, 1993a, 1996). They adopt some new ideas and practices and accept some new working conditions, while rejecting others, if they don't "fit" to their personal beliefs (Gitlin & Margonis, 1995). As school reality is perceived by the teacher as a set of working conditions (Kievit & Vandenberghe, 1993), the desirable or appropriate working conditions are not perceived as objective, structural or material conditions, but as an individual conceptual construction based on PIF, namely the teacher's "professional self" (self-image, self-esteem, work motivation, task perception and future perspective) and the "subjective educational theory". In other words, the desirable working conditions depend, both, on how teacher perceives him/herself as a

teacher and knowledge and beliefs about how the teaching profession ideally operates. Therefore, the desirable working conditions are not necessarily commonly defined by the teachers, even within the same school. Through micropolitical actions, teachers strive to develop and maintain the desirable working conditions, to defend them when they are threatened and to restore them in case, and as long as, they have vanished (Kelchtermans & Ballet, 2002a, 2002b). Any action aiming at the maintenance and reformulation of desirable working conditions is considered to be a micropolitical action (Kelchtermans & Ballet, 2002a, 2002b). In other words, the desirable working conditions represent professional interests, the defense of which favours micropolitical behaviour (Kelchtermans, 1996; Kelchtermans & Ballet, 2002b). Kelchtermans & Ballet (2002a) and Kelchtermans (2007c) have identified five different categories of professional interests: self-interests, material interests, organisational interests, cultural-ideological interests and social-professional interests. Personal interests are related to the teachers' "professional self", which holds a prominent place in teachers' PIF (Kelchtermans, 1993). They have to do with the teachers' sense of "professional identity" or their "professional self-understanding" (Kelchtermans, 1993a, 1996, 2007c). "Self-understanding" results from the experiences teachers have during their career and it is distinguished in several, intertwined components: teacher's self-image, self-esteem, work motivation, task perception and future perspective. As Kelchtermans & Ballet (2002a) support, in the case of beginning teachers, personal interests are mainly expressed with looking for self-affirmation, dealing with vulnerability and with visibility in a teachers' job. Material interests are related to salary or wages, to availability of teaching materials and to accessibility that teachers have to infrastructural facilities for proper execution of their work. In this category, it is also included time in the sense of "organisationally available time", which means time for planning and meeting with colleagues, or time to participate in in-service training during school hours (Kelchtermans, 2007c). Organisational interests refer to procedures, roles, positions, contract conditions and formal task descriptions in a school organization. Cultural-ideological interests have to do with the set of - more or less explicit - rules, values, ideals and goals one aims for as an individual and the norms that guide life and work in the school as an organisation (school culture), as well as the processes and interactions that shape the school culture (Altrichter & Salzgeber, 2000). As Kelchtermans (2007c) supports, "these types of interests have to do with the issue of the more or less collectively shared idea about what 'good education' is". Finally, social-professional interests are about the character and the quality of teachers' interpersonal relationships in and around the school as an organisation. The distinction between different categories of professional interests is made for methodological and interpretative reasons. In fact, various categories of professional interests are synthesised and are simultaneously active in the formation of teachers' micropolitical behaviour (Kelchtermans & Ballet, 2002a).

Research aim - Research Questions

Schools have always been places of micropolitical fight. The literature review shows that micropolitics in education, as a research area and a factor of formation of the school reality, has been the subject of numerous studies. As Blase & Blase (2002) support, one of the most recent, interesting and promising directions of this research area is to investigate the influence of micropolitics on educational evaluation. However, there have not been any citations or research results about the correlation that may exist between teachers' demographic and professional characteristics and their micropolitical views regarding the evaluation of educational work. In Greece, also, as far as the authors of this study are able to

know, micropolitics in education is a research field never examined. This creates a gap in knowledge, which the current research attempts to fill in, with the ambition to become a source of enrichment of the wider research field of organisation and management of education.

The purpose of this study is to investigate the effects of micropolitics, on secondary education teachers' views about the evaluation of educational work. In other words, the survey aims to show whether and to what extent secondary education teachers' views about the evaluation of educational work are influenced by their intentions to defend their professional interests. Specifically, the research aims to investigate the correlation between teachers' micropolitical views on the evaluation of educational work and their demographic characteristics, such as gender, age, educational background and their professional characteristics, such as their teaching experience, the experience in the same school, the type, the size and the location of the school where they work. Further aim of the research is to investigate how teachers' micropolitical views on the evaluation of educational work are correlated with categories of interests (correlation between teachers' micropolitical views concerning different categories of professional interests and the evaluation of educational work.) Another aim is to investigate the correlation between teachers' micropolitical views on a certain category of professional interests and their total micropolitical behaviour on the evaluation of educational work.

Regarding the above research aims, the following research hypotheses were formulated:

1. Teachers' micropolitical views on the evaluation of educational work are not differentiated by teachers' gender.
2. The development of micropolitical views about the evaluation of educational work is positively correlated with teachers' age.
3. The development of micropolitical views about the evaluation of educational work is negatively correlated with teachers' postgraduate studies (M.Sc, Ph.d).
4. The development of micropolitical views about the evaluation of educational work is positively correlated with teachers' educational background.
5. The development of micropolitical views about the evaluation of educational work is positively correlated with teachers' experience in the same school.
6. The development of micropolitical views about the evaluation of educational work is not correlated with the type of school, where teachers work.
7. The development of micropolitical views about the evaluation of educational work is not correlated with the size of school, where teachers work.
8. The development of micropolitical views about the evaluation of educational work is not correlated with the area of school, where teachers work.
9. The development of micropolitical views about a certain category of professional interests is positively correlated with the development of micropolitical views about any other category of professional interest on the evaluation of educational work.
10. The development of micropolitical views about a certain category of professional interests is positively correlated with the development of a general micropolitical behaviour on the evaluation of educational work.

Methodology - Sample

The methodology adopted in the present study follows the principles of quantitative research applied to social sciences. The basic instrument of data collection was a self-report

questionnaire composed of closed type questions. In educational research the probability sample is not always feasible, although it is more precise as it allows the possibility of generalisation. In this research we use non-probability sampling and, more specifically, convenience sampling (Creswell, 2011). The participants were selected due to their willingness and availability to participate. We cannot assume that these participants represent the whole teaching population. However, the sampling can provide us useful information. The study was conducted in September 2010, with 209 secondary education teachers in the region of Magnesia in Greece (N=209).

95 of the participants were men (45.45%) and 114 were women (54.55 %). The sample consisted of 17 teachers up to 30 years old (8.13%), 68 teachers from 31 up to 40 years old (32.54%), 84 teachers from 41 up to 50 years old (40.19%) and 40 teachers from 51 years old and above (19.14%). Moreover, the sample consisted of 92 teachers holding a first degree in theoretical sciences (eg. Greek language teachers, foreign language teachers, sociologists, religion teachers) (44.02 %) and 101 teachers holding a first degree in applied sciences or technology (eg. mathematicians, biologists, chemists, physicists, computer scientists, economists) (48.33 %). There were 16 teachers holding a first degree in physical education, music or arts (7.66%). In relation to the participants' postgraduate studies, 28 teachers had acquired a master degree (13.40%) and 2 teachers had a Ph.D. degree.

In relation to their professional profile 115 participants were employed in Gymnasiums (55.02%) and 94 participants were employed in Lyceums (44.98%). 26 participants had up to 5 years working experience (12.44%), 50 participants from 6 to 10 years (23,92%), 49 participants 11 to 15 years (23,44%), 29 from 16 to 20 years (13,88%), 32 participants from 21 to 25 years (15,31%) and 23 participants had 25 or more years of working experience (11,00%).

In relation to the participants working conditions, 46 of them were employed in schools with less than 100 students (22,01%), 99 were employed in schools that educated 100 to 250 students (47,37%) and 64 employed in schools with more than 250 students (30,62%).

Finally, 107 participants were employed in cities (51,20%), 56 participants in towns (26,79%) and 46 participants were employed in rural areas (22,01%).

Findings

The findings showed that the development of micropolitical views on the evaluation of educational work is positively correlated with teacher's age [$F(3,205)=12,047$, $p<0.001$] (Table 1), their educational background [$F(5,203)=12,121$, $p<0.001$] (Table 2) and their experience in the same school ($r=0,592$, $N=209$, $p<0,001$) (Table 3). An age of 40 years, a teaching experience of 15 years and an experience of 5 years in the same school, seem to be teachers' turning points regarding the development of micropolitical views on the evaluation of educational work. Furthermore, the development of micropolitical views on the evaluation of educational work is negatively correlated with teacher's postgraduate studies [$t(207)=-4,501$, $p<0,001$] (Table 4), while it does not correlate with teachers' gender [$t(207)=-0,352$, $p=0,725>0,05$], school type [$t(207)=1,007$, $p=0,315>0,05$], school size [$F(2,206)=0,631$, $p=0.533>0,05$] and school location [$F(2,206)=0,261$, $p=0.770>0,05$].

Table 1: Age

Age	Up to 30 years (N=17)		31-40 years (N=68)		41-50 years (N=84)		Over 50 years (N=40)		F	P
	Mean	Std.D	Mean	Std.D	Mean	Std.D	Mean	Std.D		
Micropolitical behavior	2,8	0,754	3,01	0,638	3,49	0,667	3,66	0,879	12,05	<0,001
Personal	2,63	0,864	2,86	0,701	3,26	0,739	3,42	0,922	7,704	<0,001
Material	2,84	0,664	3,03	0,667	3,5	0,715	3,66	0,972	9,955	<0,001
Organizational	3,26	0,637	3,47	0,586	3,81	0,591	3,94	0,888	7,757	<0,001
Cultural-ideological	2,78	0,91	2,96	0,814	3,61	0,797	3,79	1,023	13,14	<0,001
Socio-professional	2,82	0,728	3,03	0,639	3,52	0,679	3,69	0,82	12,8	<0,001

Table 2: Educational background

Educational background	1-5 years (N=26)	6-10 years (N=50)	11-15 years (N=49)	16-20 years (N=29)	21-25 years (N=32)	Over 25 years (N=23)								
	Mean	Std.D	Mean	Std.D	Mean	Std.D	Mean	Std.D	Mean	Std.D	Mean	Std.D	F	P
Micropolitical behavior	2,94	0,792	2,88	0,58	3,23	0,623	3,7	0,813	3,68	0,664	3,82	0,698	12,12	<0,001
Personal	2,76	0,887	2,7	0,634	3,04	0,652	3,52	0,864	3,5	0,789	3,44	0,771	8,687	<0,001
Material	2,93	0,716	2,89	0,606	3,28	0,692	3,72	0,812	3,7	0,742	3,8	0,848	10,81	<0,001
Organizational	3,4	0,666	3,36	0,543	3,61	0,617	3,96	0,696	3,96	0,65	4,14	0,736	8,396	<0,001
Cultural-ideological	2,98	0,95	2,84	0,768	3,25	0,783	3,77	0,941	3,78	0,763	4,09	0,858	11,68	<0,001
Socio-professional	2,93	0,755	2,94	0,639	3,25	0,614	3,73	0,817	3,69	0,622	3,88	0,609	12,42	<0,001

Table 3: Experience in the same school

Experience in the same school	1-5 years (N=96)	6-10 years (N=38)	11-15 years (N=30)	16-20 years (N=20)	21-25 years (N=16)	26-29 years (N=9)							F	P
	Mean	Std.D	Mean	Std.D	Mean	Std.D	Mean	Std.D	Mean	Std.D	Mean	Std.D		
Micropolitical behavior	2,84	0,63	3,37	0,49	3,86	0,619	3,88	0,633	3,76	0,789	4,16	0,296	25,29	<0,001
Personal	2,67	0,69	3,14	0,58	3,65	0,683	3,73	0,737	3,54	0,888	3,71	0,523	17,54	<0,001
Material	2,89	0,64	3,36	0,62	3,86	0,68	3,71	0,794	3,79	0,863	4,3	0,487	18,49	<0,001
Organizational	3,31	0,58	3,78	0,5	4,07	0,583	4,06	0,645	4,04	0,832	4,48	0,371	16,4	<0,001
Cultural - ideological	2,79	0,78	3,44	0,64	4,04	0,644	4,02	0,716	3,84	0,911	4,62	0,268	27,15	<0,001
Socio - professional	2,89	0,65	3,39	0,51	3,86	0,682	3,89	0,567	3,85	0,694	4	0,369	21,89	<0,001

Table 4: Postgraduate studies

Postgraduate studies	Yes (N=30)	No (N=179)			t	P
	Mean	Std.D	Mean	Std.D		
Micropolitical behavior	2,71	0,587	3,41	0,746	-4,889	<0,001
Personal	2,48	0,651	3,21	0,79	-4,811	<0,001
Material	2,78	0,514	3,42	0,804	-4,213	<0,001
Organizational	3,24	0,47	3,76	0,696	-3,898	<0,001
Cultural - ideological	2,72	0,771	3,47	0,913	-4,289	<0,001
Socio - professional	2,73	0,633	3,44	0,729	-5,016	<0,001

Discussion

Both men and women teachers seem to define the desirable working conditions and their professional interests in a similar way, and they behave in the same micropolitical way towards the possible implications of the evaluation of educational work. As for women, the findings do not meet earlier findings (Lortie, 1975) which indicate that the teaching profession attracts women, who due to factors of their personal life (such as children and family), define themselves professionally in a different way than male colleagues and are less interested in professional matters.

The research data showed that the more teachers' age increases, the more micropolitical beliefs they express on the evaluation of educational work. Teachers older than 40 years express more micropolitical opinions, to defend professional interests of all types,

than teachers under the age of 40 years. Lortie (1975), argues that teachers are conservative and conventional, attached to the present and to the status quo. Therefore, it is expected that older teachers are more conservative, compared to younger ones, and act in favour of the status quo concerning the implementation of an educational evaluation project. Moreover, younger teachers may be more familiar with the concepts and the procedures of evaluation and accountability and more ambitious, perhaps recognising that through evaluation procedures they may achieve professional advancement. There are research findings showing that newly appointed teachers are in favour of evaluation (Taylor, 2005). In the field of education, according to Conley & Glasman (2008), positive evaluation results are associated with benefits, such as better work duties or professional promotion. However, the relatively flat professional structure of the teaching profession (Lortie, 1975) makes benefits, such as promotion, less available. This is possibly a reason, why teachers, in course of their professional career, devalue the process of evaluation of educational work and behave more micropolitically. Moreover, Schempp et al. (1993) found that micropolitical issues at school press new teachers to change their views about education and to comply with the existing school working conditions and norms.

In Greek secondary education, more specifically, during the recent decades there has been total absence of any kind of evaluation. It is expected thus, that older teachers, having spent perhaps their whole working life without even some basic evaluation of their educational work, have formed a different "Personal Interpretation Framework" (PIF) (Kelchtermans & Vandenberghe, 1996) than their younger colleagues. For this reason, they give a different meaning to every new working condition. Due to such experiences, older teachers might form stronger micropolitical opinions than their younger colleagues do, regarding the impact of evaluation of educational work, so as to defend their professional interests. In particular, concerning their personal interests, older teachers are used to form individually their working conditions and work in a "safe class environment" with closed doors (Lortie, 1975).

So, in this case, they feel more weak and insecure toward the process of evaluation of educational work (Kelchtermans, 1996, 2005) than their younger colleagues. Older teachers, support that the evaluation of educational work will bring about the exposure of their teaching practice (Blase, 1988a) and, consequently, it will contribute to the development of a sense of vulnerability (Kelchtermans 1996, 2005). Therefore, older teachers desire, more than their younger colleagues, to avoid criticism made by principals, colleagues, parents and students (Kelchtermans, 1993a), as a possible consequence of the evaluation of their educational task. They, also, pay more attention to the maintenance of their existing and well-established social recognition, to reinforce their self-esteem in a process of "obtaining political identity" (Kelchtermans, 1996).

The statistically significant difference of micropolitical views on the evaluation of educational work concerning the cultural-ideological interests indicates that older and younger teachers give a different content to the concept of "good education". It seems that there is a different approach and ideology of the "definition of a school organisation" between older and younger teachers (Kelchtermans, 2007c). It's about different perceptions of processes and interactions shaping school culture (Altrichter & Salzgeber, 2000). In the past, most of older teachers, aligned with the views of their trade union, have systematically denied educational evaluation in general, considering it at the "imposition of an ideological control over the educational function, to convert teachers to docile executive organs of government options and orders" (Papaconstantinou, 1993) or "correlating it with control mechanisms and

reciprocation" (Koutouzis & Chatziefstratiou, 1999). Taking into account these considerations, we may explain their micropolitical opinions about lack of meritocracy and unsuitability of the process of evaluation of educational work. It, also, possibly explains the fact that a high percentage of older teachers, compared to younger teachers, believe that socio-professional interests, such as positive school climate, interactions with colleagues, and professional working conditions associated with effort, working time and autonomy in the teaching practice, are in danger because of the evaluation of educational work.

According to the findings of our research, secondary school teachers holding a Master's or a PhD's degree express less micropolitical opinions in all categories of professional interests related to the evaluation of educational work, than their colleagues without postgraduate studies. Generally, teachers with postgraduate studies, in the context of their further academic studies, may have come in contact with evaluation of their working tasks and are familiar with the concept and exercise of accountability. Moreover, they are usually at the beginning of their career and, as they are better qualified, they consciously choose not to reject the procedure of evaluation of educational work; perhaps they hope, through the procedure of educational evaluation, to upgrade their professional status.

The results showed that the more teachers' total working experience increases, the more micropolitical opinions they express about the evaluation of educational work. In fact, teachers with more than 15 years working experience develop more micropolitical views than teachers with less than 10 years of working experience. The total educational experience of 11-15 years appears as a transitional stage in teachers' development of micropolitical views. Teachers with more years of teaching experience are usually elder. More experienced teachers seem to be more conservative and act in an individual basis without seeking for opportunities for professional development (Lortie, 1975). Furthermore, more experienced teachers express stronger micropolitical views in the evaluation of educational work compared to less experienced teachers, probably for the same reasons, such as those mentioned earlier in relation to teachers' age. Moreover, the meaning of working life depends on the subjective importance each teacher gives to it, according to his "subjective working experience" such as his personal experiences during his professional life (Kelchtermans, 1993a, 1993b). On the basis of their working experiences, teachers form the "Personal Interpretation Framework" (PIF) through which they perceive their working role, give meaning and act in all circumstances (Kelchtermans & Vandenberghe, 1996). Moreover, Lortie (1975) argues that teachers' political conservatism partly derives from their earlier socialisation experiences in schools or training before their employment. Therefore, teachers with more total working experience, having more intense working experiences of not being evaluated as for their educational work will develop more micropolitical opinions towards a possible implementation of evaluation, in comparison with their less experienced colleagues.

The study revealed that the more teachers' experience in the same school increases, the more micropolitical opinions they express on the evaluation of educational work. Secondary education teachers with more than 5 years experience in the same school have more pronounced micropolitical behaviour towards the evaluation of educational work, from their colleagues with less than 5 years experience. Several studies have found that structural and cultural working conditions in schools play a key role in the way teachers give meaning to their working experiences, as well as to educational changes and reforms (Schmidt & Datnow, 2005). Furthermore, the characteristics of a particular school, such as the concept of teamwork, the style of leadership, the innovation climate etc., may mediate or filter the change impacts (Helsby, 1999). Therefore, continuous experience in the same school is a

powerful factor of formulating teacher's PIF. This means that the more a teacher remains in the same school, the more "intuitive knowledge and representations through which he perceives his working role, gives meaning and acts on every occasion" (Kelchtermans & Vandenberghe, 1996) are shaped and influenced by this specific school's reality. The experience in the same school makes teachers accustomed to certain school working conditions and indirectly indicates their acceptance.

In other words, the more a teacher chooses to work in a particular school, the more accepts the established working conditions and behaves micropolitically, in order to defend them.

According to the research findings, secondary education teachers' micropolitical opinions about the evaluation of educational work do not differ regarding the school type, the school size and the school location.

Finally, the study shows that teachers who have micropolitical views in relation to a particular category of professional interests may have micropolitical views in relation to any other category of professional interests and, therefore, a general micropolitical behaviour towards the evaluation of educational work. This means that the existence of teacher's micropolitical views on a particular category of professional interests is an indication of micropolitical behaviour, generally, towards the evaluation of educational work, even if the absence of stimuli or the following of a personal strategy make it not easily observable or evident.

Conclusion

Secondary secondary education teachers seemed to believe that the implementation of evaluation of educational work will affect some of their professional interests and behave consciously in micropolitical terms, in order to protect them. The findings could be useful to teachers themselves, in order to conceptualise micropolitics and be aware of the micropolitical influence on their beliefs, in relation to the evaluation of educational work. Moreover, the findings highlight informal and unofficial - that's why essential - aspects of school reality, concerning the effective implementation and the achievable effects of evaluation of educational work policy measures. Therefore they could be useful to educational policy makers as well.

As the research issue is quite complicated, with the parameters involved being numerous and their relations rather complex, a questionnaire on its own cannot be fully effective. There are dimensions of teachers' micropolitical views regarding the evaluation of educational work, which have not been detected by the questions of the questionnaire. Therefore, a more complete research would require a combination of quantitative and qualitative methods of data collection, which may enrich the study with more data. Moreover, regarding the possibility of practical implementation of the research findings, as well as the usefulness of micropolitical perspective, in general, one must take into account that "micropolitics should be considered more as a theory for understanding and not as a theory for practice" (Hoyle, 1999). It's easy to highlight issues for discussion, but it's not easy to find ways to improve the educational administration or the quality of teachers' working life in a school (Hoyle, 1982). In other words, micropolitics should be used mainly for understanding aspects of teachers' professional life and school reality, when school managers initially attempt to implement a program to evaluate educational work/teaching.

The personal or collective interpretation of these micropolitical procedures is important, as they affect the organisation of members' choices, values, interests and

motivation, and correlate with their professional attitude and personality, their working career and their professional development. Many researchers have argued that, although the implementation of a micropolitical perspective in the study and practice of educational evaluation cannot solve a series of its complex problems, significant benefits can be expected from its use (Blase & Blase, 2002; Sergiovanni, 1997; Smyth, 1997; Smyth & Garman, 1989). The study of unsuccessful efforts to implement educational evaluation projects, the correlation with teachers', as well as evaluators', micropolitical behaviour and the interpretation of the causes and results through a micropolitical perspective, seem to be very promising. The documentation of the micropolitical aspects of educational evaluation, combined with conceiving teaching and school micropolitics, provides a solid base to develop in depth perceptions and practices of evaluation with theoretical and practical importance, especially pertaining to teachers' professional development and students' learning.

Our findings highlighted the need for further study of the policy of educational evaluation, as well as the importance of micropolitical knowledge and skills by those who manage and practice educational evaluation.

References

- Altrichter, H., & Salzgeber, S. (2000). Some elements of a micropolitical theory of school development, in: H. Altrichter & J. Elliott (Eds) *Images of educational change*, 99-110. Buckingham and Philadelphia: Open University Press
- Athanasiasides, C. (2001). Educational unions and evaluation. In: Bagakis, G. *Evaluation of educational programs and school*, 146-153. Athens: Metahmio (in Greek).
- Bacharach, S. B., & Mundell B. L. (1993). Organizational politics in schools: micro; macro, and logics of action. *Educational Administration Quarterly*, 29(4), 423-452
- Ball, S. J. (1987). *The micropolitics of the school: Towards a theory of school organization*. London: Methuen
- Blase, J. (1988a). The everyday political perspective of teachers: vulnerability and conservatism. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1, 125-142
- Blase, J. (1991a). *The politics of life in schools: Power, conflict and cooperation*. London: Sage Publications
- Blase, J. (2005). The micropolitics of educational change. In: A. Hargreaves (Eds) *Extending Educational Change*, 264-277. The Netherlands: Springer.
- Blase, J., & Anderson, G. (1995). *The Micropolitics of Educational Leadership*. New York: Teachers College Press.
- Blase, J., & Blasé, J. (2002). The micropolitics of instructional supervision: A call for research. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 6-44.
- Burns, T. (1961). Micropolitics: Mechanisms of institutional change. *Administration Science Quarterly*, 6, 257-281.
- Conley, S., & Glasman, N. S. (2008). Fear, the School Organization, and Teacher Evaluation. *Educational Policy*, 22(1), 63-85.
- Creswell, J. (2011). *Research in education*. Athens: Ellin (translated in Greek).
- Cusick, R. A. (1992). *The educational system: Its nature and logic*. New York: McGraw-Hill.
- Doukas, C. (2000). *Educational policy and power*. Athens: Grigoris (in Greek).
- Elmore, R. F. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

- Fenstermacher, G. (1990). Some moral considerations on teaching as a profession. In J. Goodlad, R. Soder, & K. Sirotnik (Eds.), *The Moral Dimensions of Teaching* (pp. 130-151). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fink, D. (2000). *Good schools, real schools: Why school reform doesn't last*. New York: Teachers College Press.
- Gillborn, D. (1994). The micro-politics of Macro Reform. *British Journal of Sociology of Education*, 15(2), 147-164.
- Gitlin, A., & Margonis, R. (1995). The political aspect of reform: teacher resistance as good sense. *American Journal of Education*, 103, 377-405.
- Hargreaves, A. (1995). Development and desire. A postmodern perspective. In T. R. Guskey, & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education new paradigms & perspectives* (pp. 9-34). New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1998). *What's worth fighting for in education?* Buckingham, UK: Open University Press.
- Helsby, G. (1999). *Changing teachers' work*, Buckingham, UK: Open University Press.
- Hoyle, E. (1982). Micropolitics of educational organizations, *Educational Management and Administration*, 10, 87-98.
- Hoyle, E. (1986). The politics of school management. London: Hodder & Stoughton.
- Hoyle, E. (1999). The two faces of micropolitics, *School Leadership & Management*, 19(2), 213-222.
- Iannaccone, L. (1975), Education policy systems. A study guide for educational administrators. Fort Lauderdale, FL: Nova University.
- Iannaccone, L. (1991). Micropolitics of education: what and why. *Education and Urban Society*, 23(4), 465-471.
- Kelchtermans, G. (1993a). Getting the story, understanding the lives. From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5-6), 443-456.
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability. Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26, 307-323.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995-1006.
- Kelchtermans, G. (2007c). Macropolitics caught up in micropolitics. The case of the policy on quality control in Flanders. *Journal of Education Policy*, 22, 471-491.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002a). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105-120.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002b). Micropolitical Literacy: Reconstructing a neglected dimension in teacher development. *International Journal of Educational Research*, 37, 755-767.
- Kelchtermans, G., & Vandenberghe, R. (1996). *Becoming political: a dimension in teachers' professional development. A micropolitical analysis of teachers' professional biographies*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York (ERIC-Document ED 395-921).
- Kievit, F., & Vandenberghe, R. (1993). *School culture, school improvement & teacher development*. Leiden: DSWO Press-Leiden University.

- Koutouzis, M., & Hatziefstratiou, I. (1999). Evaluation in Educational Unit. In: Athanasoula-Reppa, A., Koutouzis, M., & Hatziefstratiou, I., *Educational units Administration (Vol. 3): Social and European Dimension of Educational Administration*. Patras: Open University of Greece (in Greek).
- Lortie, D. C. (1975), *Schoolteacher." A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Malen, B. (1994). The micropolitics of education: mapping the multiple dimensions of power relations in school politics. *Journal of Educational Research*, 9(5-6), 147-167.
- Mangham, I. (1979). *The politics of organizational change*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Marshall, C., & Scribner, J. D. (1991). It's all political: inquiry into the micropolitics of education. *Education and Urban Society*, 23(4), 347-355.
- Oser, F., Dick, A., & Patry, J. L. (Eds.) (1992). *Effective and Responsible Teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Papaconstantinou, P. (1993). *Educational work and evaluation in school*. Athens: Ekfrasi (in Greek).
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teacher's workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.
- Rusch, E. (2005). Institutional barriers to organizational learning in schools systems: The power of silence. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 83-120.
- Schempp, P. G., Sparkes, A. C., & Templin, T. J. (1993). The micropolitics of teacher induction. *American Educational Research Journal*, 30(3), 447-472.
- Schmidt, M., & Datnow, A. (2005). Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 949-965.
- Sergiovanni, T. J. (1997). How can we move toward a community theory of supervision? In J. Glanz & R. F. Neville (Eds.), *Educational supervision: Perspectives, issues, and controversies* (pp. 264-280). Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Smyth, J. (1997). Is supervision more than the surveillance of instruction? In J. Glanz & R. F. Neville (Eds.), *Educational supervision: Perspectives, issues, and controversies* (pp. 286-295). Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Smyth, J., & Garman, M. (1989). Supervision as school reform: A "critical" perspective. *Journal of Education Policy*, 4, 343-361.
- Taylor, J. (2005). The next generation of workers in Australia: Their views on organizations, working and rewards. *International Journal of Human Resource Management*, 16(10), 1919-1932.
- Timperley, H. S., & Robinson, V. M. J. (1998). The Micropolitics of Accountability: The Case of Staff Appraisal. *Educational Policy*, 12(1), 162-176.
- Townsend, R. G. (1990). Toward a broader micropolitics of schools. *Curriculum Inquiry*, 20(2), 205-225.

George Goutzioupas graduated from the Department of Chemistry, University of Athens (1992) and the Faculty of Oenology, University of Bordeaux 2 (1996). He holds a Master's degree in Educational Organization and Management, University of Thessaly (2012), with research interest in the evaluation of educational work. He works as a chemistry teacher in public secondary education in Greece.

George Iordanidis is Assistant Professor in Management and Administration in Education at the Department of Primary Education of the University of Western Macedonia in Greece. He

has published one book and many articles in Academic journals. He has participated in many conferences in Greece and abroad (United Kingdom, New Zealand, South Africa, United States of America etc). His main interests include school management, conflict management, innovation and management of change in schools.



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



An Intervention Program Related to Reading Development: A Case Study of a Child with Williams Syndrome

Anastasia Alevriadou, Maria Massi

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v1-i1/7291>

DOI: 10.46886/MAJESS/v1-i1/7291

Received: 07 January 2013, Revised: 23 February 2013, Accepted: 04 March 2013

Published Online: 17 April 2013

In-Text Citation: (Alevriadou & Massi, 2013)

To Cite this Article: Alevriadou, A., & Massi, M. (2013). An Intervention Program Related to Reading Development – A Case Study of a Child with Williams Syndrome. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 1(1), 86–100.

Copyright: © The Authors 2013

Published by Knowledge Words Publications (www.kwpublications.com)

This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial and non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full terms of this license may be seen at: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Vol. 1, No. 1, 2013, Pg. 86 - 100

<https://kwpublications.com/journals/journaldetail/MAJESS>

JOURNAL HOMEPAGE

Full Terms & Conditions of access and use can be found at
<https://kwpublications.com/pages/detail/publication-ethics>

An Intervention Program Related to Reading Development: A Case Study of a Child with Williams Syndrome

Anastasia Alevriadou, Maria Massi
University of Western Macedonia, Greece

Abstract

The present paper is related to a case study of an 8-year-old girl with Williams syndrome and mild intellectual disability. Initial informal assessments and standardized tests indicated that her reading ability was underdeveloped, as well as her phonological awareness. Hence, an intervention for the development of reading skills was designed according to the principles of the 'top-down' educational model, combining features from several teaching methods, such as 'holistic approach', 'holistic-analytical method', and 'whole-word teaching'. The student's progress was recorded in the researcher's journal and evaluated through informal continuous assessment and standardized test. She managed to read 45 out of 65 words, which were included in the intervention, simple syllables with the consonant-vowel sequence and some simple two-syllable words without any complex content, not included in the intervention. The intervention proved to be effective, as the student indicated development in her reading skills, although to a certain degree. Finally, the results verified the influence of the phonological factor in reading and highlighted the holistic approach as an appropriate way to develop reading and comprehension skills.

Keywords: Williams Syndrome, Reading Ability, Educational Reading Program, Intervention, Language Skills.

Introduction

Williams syndrome (WS) is a rare (1:7500 births) neurodevelopmental disorder, caused by deletion of a segment in chromosome 7q11.23, which includes about 25 genes, and is characterized by typical facial dysmorphology, mental retardation and congenital cardiovascular difficulties. WS is associated with a specific cognitive profile, including relatively preserved linguistic and social skills in contrast to impaired spatial and motor skills (Stromme et al., 2002).

Individuals with WS have developmental delay which leads to intellectual disability and learning difficulties. Several standardized measures, such as Wechsler Intelligence Scales and Kaufman Brief Intelligence Test – K-BIT point out a high prevalence of mental retardation within the mild to moderate interval (Herwegen et al., 2011).

Language is often considered as a 'strong' area in the WS phenotype, since children with this syndrome are capable of producing fluent, easily understood and expressive speech, using extensive vocabulary, as well as able to enrich their communication with several prosodic cues. Nevertheless, their linguistic development is almost always delayed from the very beginning, as they usually start acquiring language around the age of 28 months (Marini et al., 2010). Thus, their language skills and abilities are not compatible with the general level of their cognitive abilities (Pleh et al., 2003; Stojanovik, 2010). Although they show brilliant expressive skills, which is usually a misleading aspect, they indicate inefficient and inappropriate language comprehension skills, both at pragmatic and semantic level (Mervis et al., 2003).

It has been widely acknowledged that, individuals with WS have rather an impressive vocabulary range, compared to other genetic syndromes, although vocabulary acquisition occurs at a rather slow rate, usually after the age of six (Stojanovik & Ewijk, 2008; Ypsilanti et al., 2005).

Although the language of individuals with WS comprises a wide range of vocabulary, it is of low pragmatic quality. Indeed, they often use clichés and idioms, as well as unusual and bizarre words, engendering the phenomenon of the "cocktail party speech" (Mervis and Becerra, 2007; Temple et al., 2002). Deficits related to pragmatics are obvious during discussions and narrations too, as they usually fail to maintain the topic and adhere to the conversational context, giving inappropriate and incomplete answers (Rossi et al., 2011).

Despite the fact that reading is expected to be a rather unimpaired skill of individuals with WS (Porter & Dodd, 2011), reading achievements of children with WS remain poor, due to individual differences in intelligence and phonological skills (Laing et al., 2001; Mervis, 2009).

Although children with WS respond relatively well on word decoding, they encounter difficulties in reading comprehension (Laing et al., 2001), likely because of the lack of semantic activation or the irregular semantic processing while reading. Instead, reading is performed mainly through the phonological processing of the written information, by only creating mappings between orthography and phonology and not between orthography and semantics (Laing et al., 2001). Thus, the impact of semantic factor on reading is taken into consideration, since it has been claimed that individuals with WS encounter difficulties in reading pseudo-words or tend to convert them to real words (Barca et al., 2007; Menghini et al., 2004). Additionally, they indicate deficient phonological decoding and inefficient relationship between the phonemes and the graphemes (Pineiro et al., 2010).

The debate concerning reading process and the contribution of the phonological versus semantic factor to the processing of the written information has resulted into identifying an appropriate method to teach reading to children with WS. A number of researchers supported the idea that words are initially formed from component letters (e.g. *analytical* model, Forster, 1976), while others highlight the advantages of holistic model, where words can be formed either via letter-level codes (as in analytical models) or via word-level codes. Teaching reading through phonics is proposed by the supporters of the 'phonological factor' (Becerra et al., 2008; Levy & Antebi, 2004; Mervis, 2009), while teaching reading by employing holistic approach is proposed by the supporters of the 'semantic factor' (Menghini et al., 2004).

The aim of the present case study was to develop reading skills of a child with WS, by implementing reading intervention which followed an appropriate and effective method.

Method

The Participant

The participant of this study was an 8-year-old girl with WS, who attended the second grade of primary school. Clinical features, such as intellectual disability and elfin face, indicate the existence of the syndrome. She also suffered from heart disease, faced language difficulties, as well as difficulties in fine motor skills. Her one-year-younger brother and her parents did not experience any medical, genetic or learning problems. She was born in a natural way, however during the first years of her life, a developmental delay was identified, especially regarding speech and motor development. She has been diagnosed as WS, at the age of 4, by proper genetic tests, at the hospital. The girl had already been involved in speech and occupational therapy sessions.

Wechsler Intelligence Scale for Children III (WISC-III) was used for the evaluation of her intelligence (Georgas et al., 1998). The girl was diagnosed as an individual with mild intellectual disability, with no statistically important deviation between Verbal and Performance IQ.

Assessment Instruments

Before the intervention, student's cognitive skills and general abilities were identified through informal assessments, as well as through standardized typical methods.

- *Raven's Colored Progressive Matrices Test*: Her cognitive abilities were assessed by using Raven's Colored Progressive Matrices Test. Her mental age was 6 years (Raven et al., 1990).
- *Informal assessment of the abilities regarding written language and phonological awareness*: The assessment included several tasks with letters, such as "Circle the letters you hear", "Read the letters you see", "Join the capital with the small letters", "Rewrite the letters you see", "Write the letters you hear", tasks with syllables, such as "Read the syllables", "Rewrite the syllables", "Write the syllables you hear", as well as tasks with words. The student performed successfully the letter-tasks, as she was able to recognize each letter, detect the letter among others, distinguish capital and small letters, rewrite and write letters alone. As for the syllable-tasks, the student could read the syllables given, except for syllables with ligatures or other letter combinations. Nevertheless, she only read the syllables by pronouncing each phoneme separately, thinking a while and then pronouncing their combination.
- The evaluation of her phonological awareness was carried out through several tasks, detecting her ability to handle individual phonological units in the word. She was asked to find the first or the last phoneme of a word, to recognize the word after combining its syllables or phonemes, to analyze the word to its syllables or phonemes, to find words by first/last syllable/phoneme given, to invert a pair of phonemes. The student encountered difficulty in phonological tasks, as she could only find the first phoneme in case of vowel (in case of consonant, she repeated the whole first syllable), she couldn't find the last phoneme at all, nor could she invert the phoneme pairs given. She could combine the syllables given, but not associate the word to them, nor could handle the phonemes. She could find a word by the first syllable or phoneme given, but not by the last.
- *Standardized screening test of identifying reading difficulties*: The student was examined by the standardized "Test of Identifying Reading Difficulties" (Porpodas et al., 2008),

which included tasks related to reading decoding, reading comprehension, phonological awareness and phonological short-term memory. The participant's performance in each area was sufficient enough to place her on the lower scale.

The Intervention

The individual intervention programme, which was designed with the aim to help the eight-years-old girl develop reading skills, followed a multimethodological and multisensory approach combining elements from several methods, such as 'holistic approach', 'holistic-analytical method', 'whole-word teaching'. The intervention adopted the principles of the 'top-down' educational model, in respect of constructing the knowledge.

Material Design

The reading material was constituted from 12 thematic axes, with 5 words in each, related to the girl's everyday life (*fruits, animals, vegetables, means of transport, body parts, action-verbs, school supplies, weather, nature, foods, toys and sense-verbs*). The words chosen were two-syllable or three-syllable and more, had simple sequence of consonant-vowel or more complex composition. The material was designed in an attractive way for the student and included cards with pictures and words, carton puzzles, reading wheel, powerpoint presentations and several tasks, where she had to circle the right answer, to find the matching, to fill in with the same color and many others explained below.



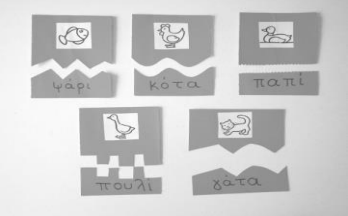

Procedure

The intervention, which lasted for 5 months, was implemented twice a week, for 1 hour. It was carried out through 3 basic stages: *the pre-stage*, where the new words were presented and the student was prepared to read them, *the while-stage*, whereby she mainly practiced reading the new words, focusing successively on the sentence-word-syllable-letter (top-down model) and *the post-stage*, where feedback was provided and the new skills were transferred in an alternative framework. Additionally, revising lessons, after every 4 thematic axes, aimed at recycling vocabulary and student's progress evaluation. Furthermore, information in respect of the intervention procedure, as well as the evaluation of the intervention were recorded in the researcher's journal.

Pre-stage

- The new 5 words (one thematic axe each time) were at first exhibited through computer.
- The student had to find the proper word, among distracters, and stick it next to the correct pair of picture-word. In other words, she had to rely on similarities.
- The carton puzzle directed the picture-word matching, with proper drivers of the pieces.
- The student had to use the color to fill in the picture and the letters of the word.
- Pairs of cards were used as memory cards, for the picture-word matching without drivers.

Table 1. Pre-stage activities

Pre-stage activities	
 <p>βιβλίο (book)</p>	 <p>λεμόνι (lemon)</p>
	

While-stage

1st phase-sentence

- After reading the sentence by having the researcher’s help, she had to detect and circle the word in the sentence.
- The student had to put the proper word back into the sentence.




Table 2. While-stage activities (1st phase-sentence)

While-stage activities (1st phase-sentence)	
<p>Μυρίζω το λουλούδι με τη μύτη μου. (I smell the flower with my nose.)</p> <p>Πιάνω το μολύβι με το χέρι μου. (I grab the pencil with my hand.)</p>	<p>eye eye eye μάτι μάπι μάπτι</p> <p>Τρέχει ένα δάκρυ από το μάτι μου. (A tear come out of my eye.)</p>

2nd phase-word

- She had to join with a line the picture with the proper word.
- The girl had to detect and circle the correct word among distracters, looking at the paradigm.
- She had to circle the proper word with no paradigm given.




Table 3. While-stage activities (4th phase-letter)

While-stage activities (4th phase-letter)		
 <p>μη χα — μη νη — μη κε</p> <p>te me ke</p> <p>motorbi _</p>	 <p>mun βρέχου</p> <p>nun πρέχου</p> <p>run τρέχου</p>	 <p>rabit Αιγός</p> <p>robot Αιγός</p> <p>radit Αιγός</p>

Post-stage

- The ‘reading-wheel’, which is a round card with the five words written on top, was given to the student, who was motivated to handle it alone and play with it.
- At the end, the girl was asked to choose one word from each group and draw or write something relevant.

Table 4. Post-stage activities

Post-stage	
	<p><u>Χρισθνητρία όργανα</u></p>  <p>(βάρτι)</p> 

Results

Researcher’s journals: A lot of information was extracted from journals that included data regarding the procedure of the intervention and the purpose of each thematic axe. A variety of teaching aids were used, which attracted student’s interest, like puzzle, colors, cards and others, as well as various teaching techniques, like playing, computer use, memory recall, mimic, sensory approach and feedback. The eight-year-old girl showed a positive attitude towards intervention, willing participation and interest in playing with the new material, most of the times. She encountered difficulties in long or similar words, words with complex phonetic combinations, especially in the 4th phase-letter of the while-stage, which issues demanding perception of very slight differences between words. Nevertheless, the student achieved the learning goals for most of the thematic axes.

Table 7: Categorized information of the diaries

Typology	Categories	Subcategories	Frequency	
A. Intervention al procedure	The purpose	visual recognition of the words	12	
		Computer	12	
		Puzzle	12	
	Techniques and activities	several activities on paper	12	
		colors	12	
		matching cards	12	
		reading wheel	12	
		Play	12	
		use of the computer	12	
		Teaching approaches	memory recall	12
			mimic	12
			multisensory approach	12
	B. The student	Student's attitude towards intervention	feedback	11
			positive attitude	9
			neutral attitude	3
			active role	10
			active role after	2
			motivation	
much interest			3	
confidence with the material			6	
bad mood			3	
disappointment when doing mistakes			4	
Favourite techniques/activiti es	powerpoint presentations	12		
	play with cards	12		
	activities with glue	12		
Difficulties	pictures with horses	1		
	attention deficits problems	12		
	4th phase-letter of the while-stage activities	11		

		long words	2
		semantic	2
		comprehension	
		words with complex	4
		phonetic	
		combinations	
	The objectives	achieving learning	8
		goal	
		failure to achieve	4
		learning goal	
C.		frequent	11
Estimation		disruptions of the	
of the		teaching	
intervention		attention problems	11
		insufficient time	9
		difficulties because	6
		of the sequence of	
	Problems	the issues	
		slow rate	1
		long interruption	3
		external noises	1
		difficult words	5
		more quiet	10
	Future directions	environment	
		easier words	5
		higher motivation	1

Informal assessment of reading ability: The assessment included 3 reading issues: reading syllables, reading familiar from the intervention words and reading unfamiliar words. The student wasn't able to read syllables with ligatures or complex phonetic combinations. However, she managed to read simple syllables with the consonant-vowel sequence, without pronouncing each phoneme separately first.

As for the intervention's reading material, the words were given to the student in a random sequence without any thematic classification. She managed to read 45/65 words (69%), most of which had two or three syllables and simple c-v sequence (75.5%) and only few had two syllables and ligatures or other phonemic combinations and clusters (24.5%). She failed in reading words with 4 syllables, words with complicated phonemic combinations or clusters and words with abstract concepts, as well as sensory verbs.

The student managed to read some of the unfamiliar words given, those with two syllables and simple c-v sequence. Obviously, she is at the stage of acquiring decoding abilities for simple words, while the quantity of the syllables, as well as their intricacy and the abstract or unknown meaning of the word accumulate the difficulties.

Standardized screening test of identifying reading difficulties: For this measurement was implemented the standardized screening test, “Test of Identifying Reading Difficulties” (Porpodas et al., 2008), which was used before the intervention, so as the possible advancement in her reading abilities to be identified and recorded. Her general performance placed her again on the lower scale of reading skills, although phonological short-term memory skills increased 1 unit.

Table 8. Diagnostic reading chart (before and after the intervention), (Porpodas, 2008)

Performance	Units	Reading decoding		Reading comprehension	Phonological awareness		Phonological short-term memory	
		Reading syllables	Reading pseudo words	Reading sentences and matching with pictures	Cutting pseudo words to phoneme	Phoneme deletion	Numbers sequence memory	Pseudo words repeating
High performance	19	—	—	—	—	—	—	—
	18	—	—	—	—	—	—	—
	17	—	—	—	—	—	—	—
	16	—	—	—	—	—	—	—
	15	—	—	—	—	—	—	—
	14	—	—	—	—	—	—	—
	13	—	—	—	—	—	—	—
Medium performance	12	—	—	—	—	—	—	—
	11	—	—	—	—	—	—	—
	10	—	—	—	—	—	—	—
	9	—	—	—	—	—	—	—
Low performance	8	—	—	—	—	—	—	—
	7	—	—	—	—	—	—	—
	6	—	—	—	—	—	—	—
	5	—	—	—	—	—	—	—
	4	—	—	—	—	—	—	—
	3	—	—	—	—	—	—	—

Quantitative analysis: The intervention included 65 words: 18 simple two-syllable words (27.7%), 17 simple three-syllable words (26.2%), 18 two-syllable words with phonetic combination, like ligatures and clusters (27.7%), 9 three-syllable words with phonetic combination, like ligatures and clusters (13.8%) and 3 four-syllable words (4.6%). The eight-year-old girl managed to read 45 words (69.2%) while failing in 20 words (30.8).

A modified t-test was used for the statistical analysis of the results, which compares results between similar studies (Crawford & Howell, 1998). Levy & Antebi (2004) researched reading abilities of 17 children with WS, who succeeded in recognizing known words in 63%. The student, who participated in the present study, succeeded in reading known words in 73%.

$$t = \frac{P_{ind} - p_2}{S_2 \cdot \sqrt{\frac{N_2 + 1}{N_2}}} = \frac{0.73 - 0.63}{0.12 \cdot \sqrt{\frac{17 + 1}{17}}} = 0.81$$

As $df = 17 - 1 = 16$ and $p\text{-value} = 0.21 > 0.005$, there is no statistical significant difference between Levy & Antebi's study and the present. The girl's performance is similar to the performance other children with WS exhibited.

Additionally, the variables of the study, such as type word and reading success can be correlated. Reading success in simple two-syllable words is 18/18, in simple three-syllable words is 15/17, in two-syllable with phonetic combination, like ligatures and clusters is 8/18, in three-syllable with phonetic combination, like ligatures and clusters is 4/9 and in four-syllable words is 0/3. The correlation test between the two variables, the word type and the reading success has $p\text{-value} = 0.000 < 0.005$ meaning that the two variables are correlated. In other words, the possibility of failing in reading increases, as the length of the word increases or its phonological content is complicated, by having ligatures or clusters.

Discussion

After considering previous studies related the most appropriate educational methods for children with WS, a reading intervention program for the eight-year-old girl with WS was designed and implemented. The intervention followed a 'top-down' approach of constructing the knowledge and combined elements from several methods, such as "holistic approach", "holistic-analytical method", "whole-word teaching". The student's performance was evaluated by using several methods, such as recording information on journals, informal assessment, as well as standardized screening test of reading ability and statistical analysis, in order valid inferences to be excluded.

The intervention proved to be successful, as the student exhibited progress in her reading abilities, although to a certain degree. Before the intervention, she could only read a few simple syllables (pronouncing separately each letter first), but no word, while after the intervention she was able to read all the simple syllables (without pronouncing separately each letter first), a large amount of the words she was taught through the intervention and some of the simple two-syllable words given.

The student encountered difficulties in long words, ligatures, complex phonological combinations, as well as phonological similarities of words, confirming the influence of the phonological factor (Laing et al., 2001; Levy & Antebi, 2004; Mervis, 2009). Nevertheless, she didn't manage to read any unknown words, asserting the semantic factor (Barca et al., 2007; Pinheiro et al., 2010). However, the number of the unknown words, included in the interventional reading material was too small to enable us to generalize the results.

Although student's development was not obvious on standardized screening test, the light increase of her performance in phonological short-term memory issue confirms the cognitive strength of individuals with WS in that area (Brock, 2007; Mervis, 2009; Mervis et al.,

2003; Pleh et al., 2003). Furthermore, the word reading was influenced by the passage of time, as the girl could finally read less words than previously, converging with the view that long-term memory is spared in WS (Rhodes et al., 2010). Statistical analysis of the case study indicated the positive impact of the intervention, since a certain degree of reading performance was recorded. Furthermore, the type of the word was found to be strongly correlated with the reading performance. It is also worth noting that phonological awareness has been strongly correlated with reading skills' development (Levy & Antebi, 2004; Mervis, 2009), as high performance in phonological issues agree with high performance in reading pseudo words issues as well (Laing et al., 2001; Menghini et al., 2004).

In conclusion, the results of the study verified the influence of the phonological factor in reading and highlighted the holist approach as an appropriate way to develop reading and comprehension skills by using a multisensory way during the reading process, which also proved to be valuable in the construction of meaning. It is also worth noting that phonological awareness has been strongly correlated with reading skills' development (Levy & Antebi, 2004; Mervis, 2009), as high performance in phonological issues agree with high performance in reading pseudo words issues, as well (Laing et al., 2001; Menghini et al., 2004).

The present study is limited in scope since it dealt with one case study of WS. For this purpose further research is needed to support the current results.

References

- Barca, L., Ellis, A. W., & Burani, C. (2007). Context-sensitive rules and word naming in Italian children. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 20, 495–509.
- Becerra, A. M., John, A. E., Peregrine, E., Mervis, C. B. (2008). Reading abilities of 9–17-year-olds with Williams syndrome. Impact of reading method. Symposium on Research in Child Language Disorders, Madison, WI.
- Brock, J. (2007). Language abilities in Williams syndrome. A critical review. *Development and Psychopathology*, 19, 97–127.
- Forster, K. I., (1976). Accessing the mental lexicon. In RJ Wales & EW Walker (Eds.) *New approaches to language mechanisms* (pp.257-287). Amsterdam. North Holland.
- Georgas, D., Paraskevopoulos, I.N., Bezevegis, H., & Giannitsas, N. (1998). Greek WISC-III. Athens. Psychometric Laboratory, University of Athens. [in Greek]
- Crawford, J. R., & Howell, D. C. (1998). Comparing an individual's test score against norms derived from small samples. *The Clinical Neuropsychologist*, 12(4), 482–486.
- Herwegen, J. V., Farran, E., Annaz, D. (2011). Item and error analysis on Raven's Colored Progressive Matrices in Williams Syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 93–99.
- Laing, E., Hulme, C., Grant, J., & Karmiloff-Smith, A. (2001). Learning to read in Williams Syndrome. Looking beneath the surface of atypical reading development *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 729-739.
- Levy, Y., & Antebi, V. (2004). Word reading and reading-related skills in Hebrew-speaking adolescents with Williams syndrome. *Neurocase*, 10, 444-451.
- Marini, A., Martelli, S., Gagliardi, C., Fabbro, F., & Borgatti R. (2010). Narrative language in Williams Syndrome and its neuropsychological correlates. *Journal of Neurolinguistics*, 23, 97–111.

- Menghini, D., Verucci, L., & Vicari, S. (2004). Reading and phonological awareness in Williams syndrome. *Neuropsychology*, 18, 29-37.
- Mervis, C. B. (2009). Language and literacy development of children with Williams syndrome. *Topics in Language Disorders*, 29, 149-169.
- Mervis, C. B., Robinson, B. F., Rowe, M. L., Becerra, A. M., & Klein-Tasman, B. P. (2003). Language abilities of individuals who have Williams syndrome. In. Abbeduto L, editor. *International Review of Research in Mental Retardation*. Orlando, FL. Academic Press.
- Mervis, C. B., & Becerra, A. M. (2007). Language and communicative development in Williams syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 13, 3-15.
- Pinheiro, A.P., Galdo-Alvarez, S., Sampaio, A., Niznikiewicz, M., & Goncalves, O.F. (2010). Electrophysiological correlates of processing in Williams syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 31, 1412-1425.
- Pleh, C., Lukacs, A., & Racsmany, M. (2003). Morphological patterns in Hungarian children with Williams syndrome and the rule debates. *Brain and Language*, 86, 377-383.
- Porpodas, K., Diakogiorgi, Kl., Dimakos, I., & Karantzis, I. (2008). Test of detection and exploration of reading difficulties. Patras. Greek Ministry of Education and Religious funded by the EU. [in Greek]
- Porter, M., & Dodd, H. (2011). A longitudinal study of cognitive abilities in Williams Syndrome. *Developmental Neuropsychology*, 36(2), 255-272.
- Raven, J. C., Court, J. H., & Raven, J. C. (1990). *Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scales—section 2. Colored progressive matrices*. Oxford. Oxford Psychologists Press.
- Rhodes, S. M., Riby, D. M., Park, J., Fraser, E., & Campbell, L. E. (2010). Executive neuropsychological functioning in individuals with Williams syndrome. *Neuropsychology*, 48, 1216-1226.
- Rossi, N. F., Sampaio, A., Goncalves, O. F., & Giacheti, C. M. (2011). Analysis on speech fluency in Williams syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 2957-2962.
- Stojanovik, V. (2010). Understanding and production of prosody in children with Williams syndrome. A developmental trajectory approach. *Journal of Neurolinguistics*, 23, 112-126.
- Stojanovik, V., & Ewijk, L. (2008). Do children with Williams syndrome have unusual vocabularies? *Journal of Neurolinguistics*, 21, 18-34.
- Stromme, P., Bjornstad, P. G., & Ramstad, K. (2002). Prevalence estimations of Williams syndrome. *Journal of Child Neurology*, 17,269-271.
- Temple, C. M., Almazan, M., & Sherwood, S. (2002). Lexical skills in Williams syndrome. a cognitive neuropsychological analysis. *Journal of Neurolinguistics*, 15, 463-495.
- Ypsilanti, A., Grouios, G., Alevriadou, A., & Tsapkini, K. (2005). Expressive and receptive vocabulary in children with Williams and Down syndromes. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 353-364.

Anastasia Alevriadou is Associate Professor of Psychology (emphasis in developmental disabilities) at the University of University of Western Macedonia, Greece. She holds a Master of Science and Ph.D. in Cognitive Psychology, Department of Psychology, Aristotle University of Thessaloniki, Greece. She has been on a fellowship at Ohio State University, Department of Developmental Disabilities, under the supervision of Dr. Aman (2007) and at John's Hopkins

University, Cognitive Science Department, under the supervision of Dr. McLoskey (1999). She is also Visiting Professor at the University of Cyprus. She has published 2 books, and 80 articles in international and Greek journals. She has participated in more than 60 International and National Conferences.

Maria Massi is a teacher of special education. She holds a Master degree in Educational Studies, with research interests in issues related to special education and young children. She has participated in various projects and conferences.



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



Investigating Motivational Factors Influencing Pre-Service Teachers' Choice of Profession and Their Personal Theories of Teaching and Learning

Maria Liakopoulou

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v1-i1/7293>

DOI: 10.46886/MAJESS/v1-i1/7293

Received: 08 March 2013, Revised: 15 April 2013, Accepted: 12 May 2013

Published Online: 28 May 2013

In-Text Citation: (Liakopoulou, 2013)

To Cite this Article: Liakopoulou, M. (2013). Investigating Motivational Factors Influencing Pre-Service Teachers' Choice of Profession and Their Personal Theories of Teaching and Learning. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 1(1), 101–118.

Copyright: © The Authors 2013

Published by Knowledge Words Publications (www.kwpublications.com)

This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial and non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full terms of this license may be seen at: <http://creativecommons.org/licences/by/4.0/legalcode>

Vol. 1, No. 1, 2013, Pg. 101 - 118

<https://kwpublications.com/journals/journaldetail/MAJESS>

JOURNAL HOMEPAGE

Full Terms & Conditions of access and use can be found at
<https://kwpublications.com/pages/detail/publication-ethics>

Investigating Motivational Factors Influencing Pre-Service Teachers' Choice of Profession and Their Personal Theories of Teaching and Learning

Ανιχνεύοντας τα Κίνητρα Επιλογής Επαγγέλματος και τις Προσωπικές «Αντιλήψεις» των Υποψήφιων Εκπαιδευτικών για το Ρόλο Τους και τη Διδασκαλία

Maria Liakopoulou

Department of Education (School of Philosophy & Education, Faculty of Philosophy), of the Aristotle University of Thessaloniki in Greece.

Abstract

Many of the things that teachers do are carried out as a matter of routine. However, at the same time, teachers are required to engage in activities which are dictated by the special needs of their pupils and contextual conditions. They are required to teach numerous pupils simultaneously, as well as achieve multiple objectives, which change depending on the context. At the same time, every teacher has a 'personal theory' which substantially impacts on choices - whether consciously or not -, on how he/she analyses reality, on how he/she perceives theory, research and directs teaching activities. In particular, motivational factors influencing the choice of the profession and perceptions of teaching affect the degree of commitment, the teaching options and generally the quality of teaching. Consequently, the question arising is related "to what extent teachers' motivation and personal perceptions can be detected and configured". In this vein, the present study focuses on three research questions: a) What are the motivational factors for choosing teaching as a profession, b) What are pre-service teachers' perceptions of teaching, as well as of the role of the teacher and students and c) to what extent pre-service teachers' personal perceptions and motivation are affected and shaped by their initial studies.

Keywords: Motivation, Personal Theories, Teacher Education.

Εισαγωγή

Η αποτελεσματικότητα του σχολείου εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες –αναλυτικό πρόγραμμα, σχολικά βιβλία, αναλογία εκπαιδευτικού-μαθητών, τρόπος διοίκησης, κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο κ.λπ. Ωστόσο, καθοριστικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η αποτελεσματική άσκηση του εκπαιδευτικού του έργου. Οι επιλογές, οι πρακτικές και γενικότερα ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός ασκεί το έργο του διαμορφώνονται και εξαρτώνται τόσο από τις γνώσεις και τις δεξιότητές του, όσο και από τις στάσεις και τις αντιλήψεις του. Ειδικότερα, τα κίνητρα επιλογής επαγγέλματος και οι αντιλήψεις για τη διδασκαλία επιδρούν στο βαθμό δέσμευσης στο έργο, στα χρόνια παραμονής στο επάγγελμα, στις διδακτικές επιλογές και γενικότερα στην αποτελεσματική άσκηση του εκπαιδευτικού έργου (Cochran- Smith & Zeichner, 2005; Kyriacou & Kunc, 2007; Lauermann & Karabenick, 2011; Richardson & Watt, 2005; Wilke & Losh, 2008). Μάλιστα η διάψευση των αρχικών προσδοκιών από το επάγγελμα οδηγεί πολλούς εκπαιδευτικούς ακόμη και στην εγκατάλειψη του επαγγέλματος (Kyriacou & Kunc, 2007).

Το ερώτημα που γεννάται είναι σε ποιο βαθμό μπορούν να ανιχνευθούν και να διαμορφωθούν τα κίνητρα και οι προσωπικές αντιλήψεις του εκπαιδευτικού, με απώτερο στόχο αυτός να καταστεί πιο αποτελεσματικός στην άσκηση του έργου του. Τα κίνητρα του εκπαιδευτικού και οι προσωπικές του αντιλήψεις για τη διδασκαλία και το ρόλο του διαμορφώνονται υπό την επίδραση ποικίλων παραγόντων, οι οποίοι επιδρούν στο άτομο τόσο πριν από την ένταξή του στο επάγγελμα όσο και καθ' όλη τη διάρκεια άσκησης του επαγγέλματος μέχρι και την αφυπηρέτησή του. Ωστόσο, μια πολύ καθοριστική φάση στην πορεία της επαγγελματικής ανάπτυξης του

εκπαιδευτικού είναι οι αρχικές του σπουδές. Στη φάση αυτή υπάρχει η δυνατότητα να επιδράσει κανείς σε διαμορφωμένες αντιλήψεις για το επάγγελμα και γενικότερα στη διαμόρφωση της επαγγελματικής κουλτούρας και φιλοσοφίας των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου το άρθρο αυτό εστιάζει στα εξής ερωτήματα: α) Ποια είναι τα κίνητρα των υποψήφιων εκπαιδευτικών που τους οδήγησαν στην επιλογή του επαγγέλματος; β) Ποιες είναι οι αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία, το ρόλο του εκπαιδευτικού και τους μαθητές; και γ) Ποιες είναι οι δυνατότητες, οι περιορισμοί και οι τρόποι για παρέμβαση στα κίνητρα και στις προσωπικές αντιλήψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των αρχικών τους σπουδών;

Κίνητρα Επιλογής του Επαγγέλματος του Εκπαιδευτικού

Ως κίνητρο, από τη σκοπιά της ψυχολογίας, ορίζεται η διαδικασία η οποία πυροδοτεί μια δραστηριότητα για την επίτευξη ενός στόχου. Η διαδικασία αυτή ξεκινά όταν το άτομο επιθυμεί να πετύχει ή να αποφύγει κάτι (Pintrich & Shunk, 2002). Τα κίνητρα επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού -ταξινομώντας τα με φθίνουσα σειρά από τα συνηθέστερα στα σπανιότερα- είναι η πίστη ότι διαθέτουν τις απαραίτητες ικανότητες, η επιθυμία για κοινωνική συμβολή, το ενδιαφέρον για τα παιδιά, η επιθυμία για διασφάλιση κοινωνικής δικαιοσύνης, οι θετικές προηγούμενες εμπειρίες, η επαγγελματική ασφάλεια, το ευνοϊκό ωράριο και οι επιδράσεις που δέχονται οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί από άλλους (π.χ. εκπαιδευτικούς, γονείς) (Richardson & Watt, 2006). Μια κατηγοριοποίηση των κινήτρων με κριτήριο το περιεχόμενο τους (Βλ. Brookhart & Freeman, 1992), η οποία έχει αξιοποιηθεί και δοκιμαστεί σε αρκετές έρευνες την

τελευταία δεκαετία (Βλ. Kyriacou & Coulthard, 2000; Manuel & Hughes, 2006; Moran, 2001; Pop & Turner, 2009; Thomson, 2011; Watt & Richardson, 2008) είναι η εξής:

α) *Εσωτερικά*: Συχνά αναφέρεται ως κίνητρο το αίσθημα ατομικής ολοκλήρωσης που δημιουργεί το επάγγελμα, καθώς και η επιθυμία εργασίας με παιδιά και εφήβους (Brunetti, 2001; Mau, 2008; Phillips & Hatch, 2000; Taimalu, 2011). Επίσης, οι προσωπικές θετικές ή αρνητικές εμπειρίες που είχαν ως μαθητές, το αίσθημα ότι διαθέτουν εκείνα τα χαρακτηριστικά που θα τους καθιστούσαν αποτελεσματικούς στο έργο τους, καθώς και η αγάπη για κάποιο αντικείμενο διδασκαλίας και η επιθυμία να μεταδώσουν αυτή την αγάπη στους νέους, αποτελούν κίνητρα επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Phillips & Hatch 2000; Younger, 2004).

β) *Εξωτερικά*: Εξωτερικά κίνητρα που συμβάλλουν στην επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού είναι ο μισθός, η επαγγελματική ασφάλεια και το κοινωνικό κύρος (Chivore, 1998; Bastick, 1999). Επίσης, κάποιοι εκπαιδευτικοί επιλέγουν το επάγγελμα γιατί ανταποκρίνεται στο στυλ ζωής που επιθυμούν να ζήσουν και κυρίως στην επιθυμία τους να είναι κοντά στην οικογένεια. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα εξωτερικά κίνητρα των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται ανάλογα με το ευρύτερο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο της κάθε χώρας.

γ) *Ιδεαλιστικά/ αλτρουιστικά*: Τα κίνητρα των υποψήφιων εκπαιδευτικών είναι κυρίως ιδεαλιστικά/ αλτρουιστικά και ειδικότερα η δυνατότητα που δίνεται στον εκπαιδευτικό για κοινωνική παρέμβαση και αντιστάθμιση ελλειμμάτων των μαθητών (Fokkens-Bruisma & Canrinus, 2011; Phillips & Hatch, 2000; Richardson & Watt, 2005; Younger, 2004).

Στο ερώτημα αν θα μπορούσε το ίδιο άτομο να επιλέξει το επάγγελμα παρακινούμενο παράλληλα από διαφορετικών κατηγοριών κίνητρα, τα ερευνητικά δεδομένα δεν συγκλίνουν σε μία απάντηση. Σύμφωνα με κάποια μοντέλα, αλλά και ερευνητικά ευρήματα, εσωτερικά, εξωτερικά και ιδεαλιστικά κίνητρα υπάρχει περίπτωση να συνυπάρχουν σε ένα άτομο (Covington & Mueller, 2001; Thomson, 2011), ενώ άλλες έρευνες καταλήγουν στο αντίθετο συμπέρασμα, ότι τα εσωτερικά με τα εξωτερικά κίνητρα έρχονται σε αντίθεση και μπορεί να είναι ακόμη και αντικρουόμενα (Deci & Ryan, 2000).

Αναφορικά με την επίδραση των κινήτρων στο εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών, διαπιστώνεται ότι τα εσωτερικά κίνητρα οδηγούν σε μεγαλύτερη δέσμευση και προσπάθεια, καθώς και σε δημιουργικές δραστηριότητες (Deci & Ryan, 2000). Εκπαιδευτικοί που έχουν ισχυρά εσωτερικά κίνητρα να ασκήσουν το επάγγελμα καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια, επιδεικνύουν μεγαλύτερη επιμονή στην επίτευξη των στόχων τους και εν τέλει είναι πιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία τους (Long & Hoy, 2006). Οι Wang & Fwu (2002) κατατάσσουν τους εκπαιδευτικούς σε πέντε κατηγορίες με κριτήριο το βαθμό δέσμευσης στο επάγγελμα και τα κίνητρα επιλογής επαγγέλματος. Στην πρώτη κατηγορία κατατάσσουν τους «οραματιστές» και τους «αφοσιωμένους» εκπαιδευτικούς, των οποίων τα κίνητρα είναι κυρίως ιδεαλιστικά. Στη δεύτερη κατηγορία κατατάσσουν τους «υπεύθυνους» εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία κυρίως ως ευθύνη, παρά ως αποστολή, είναι λιγότερο ενθουσιώδεις από τους εκπαιδευτικούς της πρώτης κατηγορίας και τα κίνητρα τους είναι είτε εσωτερικά είτε εξωτερικά. Στην τρίτη κατηγορία κατατάσσονται εκπαιδευτικοί οι οποίοι πειραματίζονται και δεν είναι σίγουροι ότι θέλουν να ακολουθήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, από τους οποίους άλλοι ωθούνται από «ιδεαλιστικά» κίνητρα, ενώ άλλοι από «ρεαλιστικά». Στην τέταρτη κατηγορία εντάσσονται οι «πραγματιστές», οι οποίοι ωθούνται από εξωτερικά κίνητρα στο επάγγελμα και καταβάλλουν ελάχιστη προσπάθεια για την προετοιμασία

και τη βελτίωση της διδασκαλίας τους, δεν επιδεικνύουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους μαθητές, τη διδασκαλία, δεν προβληματίζονται ιδιαίτερα για θέματα όπως η φύση της διδασκαλίας, ο ρόλος τους, οι ανάγκες των μαθητών, η βελτίωση της εκπαίδευσης. Τέλος, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δεν είναι ούτε αποφασισμένοι να ασκήσουν το επάγγελμα ούτε ενθουσιώδεις, οι οποίοι θεωρούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως δευτερεύουσα επιλογή. Τα κίνητρα τους είναι ποικίλα, π.χ. επιθυμία να γίνουν καλύτεροι γονείς γιατί βίωσαν απογοήτευση από τους δικούς τους γονείς, μεταβατικό στάδιο για να επιλέξουν και να σπουδάσουν ένα άλλο αντικείμενο κ.λπ. Σε ανάλογα συμπεράσματα καταλήγει η έρευνα των Thomson (2011), οι οποίοι καταλήγουν σε τρία προφίλ εκπαιδευτικών: «ενθουσιώδεις», «συμβατικοί» και «πραγματιστές».

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα διαχρονικής έρευνας των Kieschke & Schaarschmidt (2008), σύμφωνα με τα οποία πολλοί εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν το επάγγελμα, όχι γιατί δεν έχουν ισχυρό κίνητρο, αλλά το αντίθετο. Καθώς έχουν πολύ ισχυρά κίνητρα να ασκήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, κατά την άσκηση του επαγγέλματος δεν μπορούν να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους και βιώνουν έντονο στρες, γεγονός που του οδηγεί στην εγκατάλειψή του. Από την άλλη και εκπαιδευτικοί που δεν έχουν ισχυρό κίνητρο να ασκήσουν το επάγγελμα εν τέλει αντιμετωπίζουν έντονο στρες και το εγκαταλείπουν. Επίσης, εκπαιδευτικοί με αλτρουιστικά κίνητρα συχνά απογοητεύονται όταν έρθουν σε επαφή με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και η διάψευση των αρχικών προσδοκιών τους οδηγεί στην εγκατάλειψη του επαγγέλματος (Hoy, 2008: 497; Kieschke & Schaarschmidt, 2008).

Τα κίνητρα φαίνεται να επιδρούν στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί ασκούν το έργο τους, και κυρίως στο βαθμό δέσμευσής τους και στην παραμονή ή όχι στο επάγγελμα. Τα εσωτερικά και τα ιδεαλιστικά κίνητρα φαίνεται να ωθούν τους εκπαιδευτικούς σε μεγαλύτερη επιμονή για την επίτευξη των στόχων και ενισχύουν την δημιουργικότητα και την αποτελεσματικότητά τους. Σε ό,τι αφορά, ωστόσο, την παραμονή ή όχι στο επάγγελμα δεν φαίνεται να επηρεάζεται από το κατά πόσο κάποιος εκπαιδευτικός έχει εσωτερικά, εξωτερικά ή ιδεαλιστικά κίνητρα, αλλά από το βαθμό που έχει μια σαφή και ρεαλιστική εικόνα για το επάγγελμα. Αξίζει, επίσης, να επισημανθεί ότι τα κίνητρα των εκπαιδευτικών δεν παραμένουν σταθερά σε όλη την πορεία της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, αλλά μεταβάλλονται συνεχώς (Kyriacou & Kunc, 2007: 1253). Ως εκ τούτου η απαντήσεις σε ερωτήματα όπως ποια είναι τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, πώς επιδρούν στο έργο τους και κυρίως πώς διαμορφώνονται αποτελούν χρήσιμες πληροφορίες για όσους εμπλέκονται στην προετοιμασία και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

«Προσωπικές Αντιλήψεις» των Εκπαιδευτικών

Στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και στην ψυχική ισορροπία τους, δεν επιδρά μόνο το είδος κινήτρου, αλλά και κατά πόσο ρεαλιστικές είναι οι προσδοκίες και οι αντιλήψεις που έχουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί για το επάγγελμα (χαρακτηριστικά είναι τα ευρήματα των ερευνών των Hoy, 2008; Kieschke & Schaarschmidt, 2008; Watt & Richardson, 2008). Οι 'αντιλήψεις' αποτελούν προτάσεις και σύνολο ιδεών οι οποίες εκφράζονται ή γίνονται φανερές μέσω του λόγου και των ενεργειών (Torf & Sternberg, 2000: 148).

Μια ιδιαιτερότητα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, σε σχέση με άλλα επαγγέλματα, είναι ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί έχουν ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις για το ρόλο τους, για τους μαθητές, για τον τρόπο που θα ασκήσουν το έργο τους, μέσα από την εμπειρία τους ως μαθητές («μαθητεία της παρατήρησης», Lortie, 1975). Οι αντιλήψεις τους,

συνήθως, διαμορφώνονται από προσωπικές εμπειρίες, υπό την επίδραση ισχυρών άλλων (π.χ. εκπαιδευτικοί, γονείς), από τα ΜΜΕ, από το ευρύτερο περιβάλλον. Οι αντιλήψεις αυτές λειτουργούν ως φίλτρα σε όποιες γνώσεις και εμπειρίες τους δοθούν στη συνέχεια μέσα από τις συστηματικές τους σπουδές και επιδρούν τόσο στον τρόπο που αξιοποιούν τις σπουδές τους όσο και στον τρόπο που ασκούν στη συνέχεια το διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο (Greene & Magliaro, 2005). Μάλιστα, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί συχνά δεν διαμορφώνουν νέες αντιλήψεις μέσω των αρχικών τους σπουδών, αφομοιώνουν νέες αντιλήψεις μόνο στο βαθμό που συμφωνούν με τις παλιές και διατηρούν τις αντιλήψεις τους ακόμη και αν αυτές είναι αντίθετες με τη φιλοσοφία των προγραμμάτων σπουδών που παρακολουθούν (Murphy, 2004; Roehrig, 2008; File & Gullo, 2002; Hancock & Gallard, 2004).

Κάποιες από τις προεπιστημονικές αντιλήψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και το επάγγελμα είναι οι εξής (Chon, 2004): η διδασκαλία είναι εύκολη και συνίσταται στην απλή μετάδοση γνώσεων, βασική προϋπόθεση για να είναι ο εκπαιδευτικός αποτελεσματικός στο έργο του είναι να είναι ενθουσιώδης και να διαθέτει την κατάλληλη προσωπικότητα, το μεγαλύτερο ποσοστό γνώσης για το έργο του εκπαιδευτικού προέρχεται μέσα από την πράξη με δοκιμή και λάθος, για να ασκήσει κανείς το έργο του εκπαιδευτικού αρκεί να ξέρει κάποιες βασικές πρακτικές, κάποιος είναι γεννημένος δάσκαλος. Ειδικότερα, σχετικά με τη διδασκαλία οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίζουν τη συνθετότητά της, καθώς και τις επιδράσεις που η διδασκαλία τους μπορεί να έχει στους μαθητές. Υιοθετούν μια περιορισμένη αντίληψη και εστιάζουν κυρίως σε 'επιτυχείς' διδακτικές στρατηγικές (Younger, 2004: 250-259). Υιοθετούν ένα δασκαλοκεντρικό μοντέλο, παρά μαθητοκεντρικά μοντέλα και δομιστικές προσεγγίσεις, και θεωρούν τη διδασκαλία ως μεταβίβαση γνώσεων (Berger & D'Ascoli, 2011; Hancock & Gallard, 2004). Αναφορικά με τις αντιλήψεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού, και ειδικότερα για τους παράγοντες που επιδρούν στην αποτελεσματικότητά του, η πλειοψηφία τους κάνει αναφορά σε στοιχεία της προσωπικότητας π.χ. ενθουσιασμός, αίσθημα δέσμευσης στο καθήκον, αυτοπεποίθηση (Younger, 2004: 250-259).

Συχνά οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν το επάγγελμα μη έχοντας σαφή εικόνα γι' αυτό, γεγονός που δημιουργεί δυσκολίες τόσο κατά τις σπουδές τους, καθώς δεν είναι ανοιχτοί στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής τους φιλοσοφίας, όσο και κατά την άσκηση του έργου τους όταν συνειδητοποιήσουν την πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αντίθετα, υποψήφιοι εκπαιδευτικοί με ισχυρές ταυτότητες ρόλου αντιμετωπίζουν πιο αποτελεσματικά δυσκολίες που προκύπτουν κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου σε σχέση με εκπαιδευτικούς που είχαν πιο αδύναμες ταυτότητες ρόλου (Cole & Knowles, 1993).

Μεθοδολογία της Έρευνας

Η συγκεκριμένη μελέτη εντάσσεται στο πλαίσιο ευρύτερης έρευνας που αφορά την εκπαίδευση εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η συλλογή των δεδομένων έγινε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2011-2012. Στο άρθρο αυτό παρουσιάζονται δεδομένα για τα ακόλουθα ερωτήματα:

1^ο ερώτημα: Ποια είναι τα κίνητρα επιλογής επαγγέλματος των υποψήφιων εκπαιδευτικών; Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των διάφορων κατηγοριών κινήτρων; Τα κίνητρα επιλογής επαγγέλματος επιδρούν στις αντιλήψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και το ρόλο του εκπαιδευτικού;

2^ο ερώτημα: Ποιες είναι οι αντιλήψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία, το ρόλο τους και το ρόλο του μαθητή;

3^ο ερώτημα: Πώς επιδρά η αρχική εκπαίδευση, και ειδικότερα η πρακτική άσκηση, στα κίνητρα και στις προσωπικές αντιλήψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών για το ρόλο τους και τη διδασκαλία;

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι 222 υποψήφιοι εκπαιδευτικοί του Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ. οι οποίοι βρίσκονται στο τελευταίο έτος των σπουδών τους και οι οποίοι κατά το τρέχον εξάμηνο παρακολουθούσαν μαθήματα διδακτικής μεθοδολογίας και ως εκ τούτου συμμετείχαν σε μια μορφή πρακτικής άσκησης. Πρόκειται, δηλαδή για δείγμα φοιτητών που στο σύνολό τους η ελάχιστη εμπειρία πρακτικής άσκησης που έχουν είναι ο Α΄ κύκλος πρακτική και μία διδακτική μεθοδολογία, ενώ το μέγιστο είναι ο Α΄ κύκλος, τρεις διδακτικές μεθοδολογίες –Αρχαίων Ελληνικών, Νέων Ελληνικών και Ιστορίας- ο Γ΄ κύκλος πρακτικής άσκησης και μικροδιδασκαλίες.

Για τη διερεύνηση των ερωτημάτων, η έρευνα κινήθηκε σε δύο επίπεδα:

α) Για την απάντηση στο 1^ο και 2^ο ερώτημα αξιοποιήθηκε η τεχνική της επισκόπησης, μέσω εκθέσεων που συνέταξαν οι 222 υποψήφιοι εκπαιδευτικοί. Για τη σύνταξη των εκθέσεων δόθηκαν, μεταξύ άλλων, και οι εξής άξονες/ ερωτήματα: i) Ποιοι λόγοι σας οδήγησαν στην επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού; ii) Περιγράψτε ποιος κατά τη γνώμη σας είναι ο «καλός» εκπαιδευτικός, iii) Περιγράψτε, ανατρέχοντας στη σχολική σας εμπειρία, έναν «καλό» εκπαιδευτικό σας, iv) Ποιος θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού; v) Περιγράψτε τον ρόλο του μαθητή, vi) Πως αντιλαμβάνεστε την έννοια μάθησης; vii) Πως αντιλαμβάνεστε την έννοια διδασκαλίας; Τα δεδομένα που προέκυψαν αναλύθηκαν τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά. Για την ποιοτική ανάλυση έγινε ανάλυση περιεχομένου (content analysis), και ειδικότερα περιγραφική αναπαράσταση του υπό έρευνα υλικού και παράθεση χαρακτηριστικών αναφορών. Η ποσοτική ανάλυση των ερωτήσεων έγινε με τη χρήση του «Στατιστικού πακέτου για τις κοινωνικές επιστήμες» (SPSS). Σε ό,τι αφορά την καταγραφή των απαντήσεων, γίνεται με μονάδα το 'θέμα' συνεπώς, η απάντηση κάθε ατόμου εντάσσεται σε μία ή περισσότερες κατηγορίες ανάλογα με τα 'θέματα' που περιλαμβάνει. Έτσι το ποσοστό % δηλώνει εκείνους που κάνουν τη συγκεκριμένη αναφορά, επί του συνόλου των ατόμων που απαντούν στην ερώτηση. Ως μονάδα μέτρησης ορίστηκε ο «φοιτητής» που δίνει κάθε φορά τη συγκεκριμένη απάντηση, δηλαδή η ποσοτική έκφραση των αποτελεσμάτων αφορά αριθμό ατόμων που εκφράζουν μια δεδομένη άποψη. Για την αξιοπιστία των κατηγοριών και υποκατηγοριών σε ό,τι αφορά την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιήθηκε το σύστημα των κωδικογράφων. Για την παρουσίαση των δεδομένων αξιοποιούνται οι δυνατότητες που δίνει η περιγραφική στατιστική: i) παρουσίαση συχνοτήτων και ii) συσχετίσεις μεταβλητών.

β) Για την απάντηση στο 3^ο ερώτημα υιοθετήθηκε ως τεχνική η μελέτη περίπτωσης και ειδικότερα μελετήθηκαν ως «περιπτώσεις» εννιά υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στο τελευταίο έτος σπουδών τους. Οι τεχνικές συλλογής δεδομένων ήταν οι εξής: i) Συμμέτοχη παρατήρηση κατά τη διδασκαλία των φοιτητών που μελετήθηκαν ως περιπτώσεις, ii) Συνεντεύξεις με τους φοιτητές και τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν τον ρόλο του μέντορα στη προετοιμασία των υποψήφιων εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία, iii) Ποιοτική ανάλυση λόγου εκθέσεων, ημερολογίων και πρωτοκόλλων που συντάσσουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης.

Αποτελέσματα της Έρευνας

Ένα πρώτο συμπέρασμα που προκύπτει από την ανάλυση των εκθέσεων των υποψήφιων εκπαιδευτικών είναι ότι ένας στους πέντε φοιτητές (20,7%) δεν επιθυμεί να ακολουθήσει το επάγγελμα. Οι λόγοι που δεν επιθυμούν να ακολουθήσουν το επάγγελμα ποικίλουν. Κάποιοι αναφέρουν ότι ενδιαφέρονται να ασχοληθούν με την Παιδαγωγική επιστήμη σε ερευνητικό επίπεδο ή γενικότερα δεν βρίσκουν ενδιαφέρον το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και θα ήθελαν να αναζητήσουν άλλες επαγγελματικές διεξόδους. Κάποιοι άλλοι θεωρούν ότι δεν μπορούν να ασκήσουν το επάγγελμα λόγω ανεπαρκούς προετοιμασίας (*«Το έργο το οποίο καλείται να φέρει εις πέρας ο σύγχρονος εκπαιδευτικός είναι σύνθετο, πολυδιάστατο και εξαιρετικά απαιτητικό. Για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός δοκιμάζει συχνά το συναίσθημα της ανασφάλειας. Είναι κάτι το οποίο προσωπικά δεν θα ήθελα να βιώσω, καθώς δεν είμαι σίγουρη ότι οι γνώσεις που έχω αποκομίσει από τις σπουδές μου επαρκούν, ώστε να εκπληρώσω με επιτυχία το ρόλο του εκπαιδευτικού»*). Αρκετοί είναι αυτοί που εκφράζουν τη δυσαρέσκεια τους για τον τρόπο που λειτουργεί το ελληνικό σχολείο ως αποτρεπτικό παράγοντα για να επιλέξουν το επάγγελμα. Τέλος, για κάποιους λειτουργεί αποτρεπτικά το γεγονός ότι δεν υπάρχει μεγάλη προσφορά θέσεων και συνεπώς θεωρούν μάταιο να επενδύσουν στην διεκδίκηση μιας θέσης στο δημόσιο σχολείο

Κίνητρα Επιλογής Επαγγέλματος

Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί επιλέγουν το επάγγελμα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, παρακινούμενοι κυρίως από *αλτρουιστικά και ιδεαλιστικά κίνητρα* (42,9%). Ειδικότερα αναφέρουν τη δυνατότητα για κοινωνική παρέμβαση μέσω της εκπαίδευσης, καθώς και την επιθυμία τους να συμβάλλουν στην μετάδοση γνώσεων, στην ηθική διαπαιδαγώγηση των μαθητών, στην πολιτική τους αγωγή ή γενικότερα στη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους, καθώς και στη συμβολή στην επαγγελματική πορεία των μαθητών (*«Θεωρώ ότι το εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται ανθρώπους σαν εμένα, οι οποίοι θα συντελέσουν, ώστε να αλλάξουν οι κοινωνικές δομές και θα οδηγήσουν τα παιδιά στην έκφραση του δυναμικού τους»*, *«Μπορεί να θεωρηθεί το πιο δημιουργικό επάγγελμα, καθώς διαπαιδαγωγεί ανθρώπους στην πιο ευαίσθητη ηλικία τους»*). Επίσης, αναφέρεται ως κίνητρο η επιθυμία τους να εμψυχήσουν στους μαθητές την αγάπη προς τη γνώση και τη μάθηση (*«...για να συμβάλω στο να κατανοήσουν τα νέα παιδιά πόσο σημαντική είναι η εκπαίδευση στη ζωή τους. Για να τους μάθω πως στην καθημερινότητά τους χρειάζονται οι γνώσεις και πόσο όμορφα πράγματα υπάρχουν για να μάθουν...»*).

Πίνακας 1: Γιατί επιλέγουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού

	N	%
Ιδεαλιστικά κίνητρα	66	42,9
Εξωτερικά κίνητρα	52	33,8
Εσωτερικά κίνητρα		
Αγάπη για τα παιδιά	52	33,8
Ενδιαφέρον για το αντικείμενο διδασκαλίας	31	20,1
Προσωπικές εμπειρίες (θετικές ή αρνητικές)	6	3,9
Ατομικά χαρακτηριστικά	5	3,2

Αυτό που αξίζει να επισημανθεί είναι ότι ένα καθόλου ευκαταφρόνητο ποσοστό εκπαιδευτικών (33,8%) επιλέγει το επάγγελμα παρακινούμενο από *εξωτερικά κίνητρα*, όπως το ευέλικτο ωράριο, οι πολλές αργίες, οι συνθήκες εργασίας, η επαγγελματική σταθερότητα, η προσωπική καταξίωση. Κάποιοι αναφέρουν ξεκάθαρα ότι δεν έχουν κάποιο εσωτερικό κίνητρο άσκησης του επαγγέλματος, αλλά βρέθηκαν στη Σχολή λόγω του τρόπου εισόδου στο Πανεπιστήμιο («*Ήταν σχετικά εύκολο να περάσω στη συγκεκριμένη σχολή*», «*Ήταν η δεύτερη επιλογή μου μετά την Ψυχολογία που δυστυχώς δεν πέρασα. Βέβαια συμβιβάζομαι σιγά σιγά με την ιδέα*»).

Αυτό που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι ότι τα *εσωτερικά κίνητρα* επιλογής του επαγγέλματος των υποψήφιων εκπαιδευτικών παρουσιάζουν μεγάλο εύρος και ποικιλία. Ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς επιλέγει το επάγγελμα λόγω του ενδιαφέροντος του να δουλεύει με παιδιά. Εκτιμούν ότι η ανατροφοδότηση που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός μέσω της αλληλεπίδρασης με τους μαθητές λειτουργεί ανανεωτικά και αναζωογονητικά. Λιγότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επιλέγουν να γίνουν εκπαιδευτικοί λόγω του ενδιαφέροντός τους να διδάξουν κάποιο αντικείμενο. Στις περιπτώσεις αυτές παρατηρούνται κάποιες διαφοροποιήσεις. Συγκεκριμένα οι περισσότεροι απλώς εκφράζουν το ενδιαφέρον τους για γνωστικά αντικείμενα, όπως αυτά εμφανίζονται στο πρόγραμμα σπουδών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (π.χ. «*Μου αρέσουν τα φιλολογικά μαθήματα*»). Ωστόσο, μεμονωμένες περιπτώσεις φοιτητών φαίνεται να έχουν μια διαμορφωμένη φιλοσοφία για την διδακτική προσέγγιση και για την αξία κάποιων επιστημονικών περιοχών («*Η ενασχόληση με κάτι που σε ταξιδεύει, σε πάει πίσω στο χρόνο, ώστε να μπορέσεις να διακρίνεις το τι υπάρχει πριν από εσένα, τόσο σε θέματα πολιτισμού όσο και σε θέματα ιστορίας*»).

Αυτό που αξίζει να επισημανθεί είναι ότι ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί που επικαλούνται ως λόγο επιλογής του επαγγέλματος προσωπικές θετικές ή αρνητικές εμπειρίες («*Είχα και ακόμη έχω ως πρότυπο μου τους δύο καθηγητές που μου έκαναν ιδιαίτερα μαθήματα. Οι άνθρωποι αυτοί με ενέπνευσαν και δημιούργησαν την πεποίθηση ότι μπορώ να φθάσω στο*

επίπεδό τους, να έχω άριστη αλληλεπίδραση με τους μαθητές μου και να αγαπώ αυτό που έχω σκοπό να κάνω», « Η ανάγκη να δώσω στους μαθητές ό,τι θα έπρεπε να έχω πάρει εγώ ως μαθήτρια και κανείς δεν φρόντισε γι' αυτό»). Κάποιοι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οδηγήθηκαν στην επιλογή του επαγγέλματος από τη γνωριμία του επαγγέλματός στην πράξη είτε κάνοντας ιδιαίτερα μαθήματα είτε μέσω της πρακτικής τους άσκηση στο Πανεπιστήμιο. Μεμονωμένες περιπτώσεις υποψήφιων εκπαιδευτικών επιλέγουν το επάγγελμα λόγω της εμπειρίας που είχαν από γονείς εκπαιδευτικούς ή θετικά βιώματα που είχαν ως μαθητές. Επίσης, ελάχιστοι επιλέγουν το επάγγελμα γιατί θεωρούν ότι διαθέτουν την κατάλληλη προσωπικότητα (3,2%) (π.χ. υπομονή, ενδιαφέρον για διαρκή μάθηση, ανάγκη για διαρκή αλλαγή) και μια έμφυτη «κλίση» («*Νιώθω πως έχω μια έμφυτη κλίση προς το επάγγελμα αυτό, καθώς το επιθυμούσα από τα παιδικά μου χρόνια*», «*Έχω κλίση προς τα φιλολογικά μαθήματα*»).

Από τις συσχετίσεις¹ μεταξύ των κατηγοριών κινήτρων προκύπτει ότι η αγάπη για τους μαθητές, ως κίνητρο επιλογής του επαγγέλματος, δεν συμβαδίζει με τα εξωτερικά κίνητρα (-0,161*). Επίσης, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν το επάγγελμα παρακινούμενοι από την αγάπη τους για το γνωστικό αντικείμενο και την επιθυμία τους να το μεταδώσουν στους μαθητές, φαίνεται να μην έχουν αλτρουιστικά ή ιδεαλιστικά κίνητρα (-0,206*). Επίσης, «αλτρουιστικά» κίνητρα δεν έχουν και οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που οδηγούνται από εξωτερικά κίνητρα στο επάγγελμα (-0,285**).

Αξίζει να αναφερθεί ότι σημαντική συσχέτιση παρατηρήθηκε και μεταξύ κινήτρων επιλογής επαγγέλματος και αντιλήψεων για τη διδασκαλία και το ρόλο του εκπαιδευτικού. Για παράδειγμα, οι υποψήφιοι που επιλέγουν το επάγγελμα από ενδιαφέρον για το αντικείμενο διδασκαλίας, συνδέουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού με την καλή κατάρτισή του (0,184*). Από την άλλη όλοι όσοι επιλέγουν το επάγγελμα βάσει ιδεαλιστικών και αλτρουιστικών κινήτρων, θεωρούν ότι καλός εκπαιδευτικός είναι αυτός που θέτει κατάλληλους στόχους και τους επιτυγχάνει (0,241**), καθώς και αυτός που υιοθετεί κατάλληλες μεθόδους, μορφές και τεχνικές διδασκαλίας (0,207*).

Επίσης, τα κίνητρα επιλογής επαγγέλματος φαίνεται να επιδρούν και στον τρόπο που οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν την πρακτική τους άσκηση στα σχολεία. Ειδικότερα, υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που επέλεξαν το επάγγελμα παρακινούμενοι από εξωτερικά κίνητρα αναφέρουν ότι από την πρακτική τους άσκηση απέκτησαν γνώσεις κυρίως για το σχεδιασμός της διδασκαλίας (0,297*). Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που παρακινούνται από εσωτερικά κίνητρα φαίνεται κατά την πρακτική τους άσκηση να εστιάζουν σε περισσότερες πτυχές του εκπαιδευτικού έργου, να αντιλαμβάνονται πιο ολιστικά το ρόλο του εκπαιδευτικού και να αποκομίζουν πολλαπλά οφέλη. Ειδικότερα, εκπαιδευτικοί με εσωτερικά κίνητρα αναφέρουν ότι αποκόμισαν γνώσεις για το σχολείο ως θεσμό και τις διοικητικές δομές του (0,182*), τη συνεργασία του σχολείου με άλλους θεσμούς και φορείς (0,183*), τον τρόπο αλληλεπίδρασης τους με τους μαθητές (0,271*), τη διατύπωση σκοπών και στόχων (0,276*), καθώς και για παιδαγωγικές δραστηριότητες (0,199*).

¹ Χρησιμοποιήθηκαν ο συντελεστής συσχέτισης Kendall's tau-b για τις συσχετίσεις με τις ονομαστικές μεταβλητές. Στις σχετικές αναφορές που ακολουθούν επισημαίνεται με έναν αστερίσκο (*) όταν η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05 (5%), και με δύο αστερίσκους (**) όταν η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01 (1%).

Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τη Διδασκαλία, τον Ρόλο τους και τους Μαθητές

Στο ερώτημα «Ποιος θεωρούν ότι είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού» και «Ποιος θεωρούν ότι είναι ο ρόλος του μαθητή» οι απαντήσεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών φαίνεται να διαφοροποιούνται αρκετά, παρά το γεγονός ότι έχουν παρακολουθήσει το ίδιο πρόγραμμα σπουδών (βλ. Πίνακα 2). Συγκεκριμένα, ένας στους τρεις υποψήφιους υιοθετεί μια δασκαλοκεντρική προσέγγιση του ρόλου του εκπαιδευτικού και ακόμη περισσότεροι, σχεδόν οι μισοί, είναι αυτοί που υιοθετούν αυτή την προσέγγιση για το ρόλο του μαθητή. Αυτό, φαίνεται να μην συμφωνεί με τη φιλοσοφία του προγράμματος σπουδών που παρακολουθούν, όπως αυτή περιγράφεται στον Οδηγό Σπουδών και στους στόχους των επιμέρους μαθημάτων του προγράμματος. Ωστόσο, ένας στους τρεις περίπου υποψήφιους εκπαιδευτικούς φαίνεται να υιοθετεί μια μαθητοκεντρική προσέγγιση, η οποία θα λέγαμε ότι επιδιώκεται να καλλιεργηθεί στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι 1 στους 10 περίπου φοιτητές δεν έχει διαμορφωμένη αντίληψη για το ρόλο του εκπαιδευτικού και του μαθητή, παρά το γεγονός ότι βρίσκεται στο τελευταίο έτος των σπουδών του. Ανάλογες είναι οι αντιλήψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία, καθώς οι περισσότεροι περιγράφουν τη διδακτική διαδικασία με τρόπο που υποδηλώνει μια δασκαλοκεντρική προσέγγιση. Αυτό που αξίζει να επισημανθεί είναι ότι πολλοί φοιτητές δυσκολεύονται να απαντήσουν στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Πίνακας 2: Αντιλήψεις για τον ρόλο του εκπαιδευτικού, του μαθητή & τη διδασκαλία (%)

	Ρόλος εκπαιδευτικού	Ρόλος μαθητή	Διδασκαλία
Δασκαλοκεντρική διδασκαλία (μπιχεβιοριστική προσέγγιση)	31,8	48,5	28,6
Μαθητοκεντρική διδασκαλία (κίνημα Νέας Αγωγής)	28,1	33,3	11,1
Γνωσιοκεντρική διδασκαλία (κίνημα Νέων Προγραμμάτων)	11,5	6,6	37
Διδασκαλία ως επικοινωνιακή διαδικασία (Προοδευτική Αγωγή/ Αναλυτική Φιλοσοφία)	16,7	3,5	10,6
Καμία	12	8,1	12,7

Προκειμένου να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών για το ρόλο τους, τους ζητήθηκε, όπως φαίνεται και παραπάνω, να περιγράψουν ποιος κατά τη γνώμη τους είναι ο «καλός» εκπαιδευτικός, καθώς και να περιγράψουν έναν δικό τους «καλό» εκπαιδευτικό που θυμούνται (βλ. Πίνακα 3). Περισσότεροι από τους μισούς για να περιγράψουν τον «καλό» εκπαιδευτικό, εστιάζουν σε στάσεις και αντιλήψεις που θα πρέπει να διαθέτει. Το ίδιο περίπου ποσοστό θεωρεί προσόν του καλού εκπαιδευτικού τον τρόπο που αλληλεπιδρά με τους μαθητές και τις σχέσεις που αναπτύσσει. Μικρότερο ποσοστό φοιτητών (41,3%) –αλλά εξίσου σημαντικό– περιγράφει τον καλό εκπαιδευτικό κάνοντας αναφορά σε στοιχεία της προσωπικότητας. Ένας στους τρεις φοιτητές θεωρεί ότι ο καλός εκπαιδευτικός είναι ο καλά καταρτισμένος

εκπαιδευτικός και ελάχιστοι είναι οι φοιτητές που αναφέρουν επιμέρους διδακτικές ικανότητες ως χαρακτηριστικό του καλού εκπαιδευτικού.

Πίνακας 3: Χαρακτηριστικά του «καλού» εκπαιδευτικού (%)

	Περιγράψτε ποιος κατά τη γνώμη σας είναι ο «καλός» εκπαιδευτικός;	Περιγράψτε, ανατρέχοντας στη σχολική σας εμπειρία, έναν «καλό» εκπαιδευτικό σας;
Στάσεις/ αντιλήψεις	52,2	26,3
Προσωπικά χαρακτηριστικά	41,3	49,4
Διδακτικές & παιδαγωγικές συμπεριφορές		
<i>Αλληλεπίδραση με μαθητές/ δημιουργία κινήτρων/ διαχείριση τάξης</i>	52,7	48,5
<i>Μορφές, μέθοδοι, τεχνικές διδασκαλίας</i>	12,6	25,1
<i>Διατύπωση σκοπών & στόχων</i>	9,2	1,8
<i>Σχεδιασμός/ οργάνωση/πορεία διδασκαλίας</i>	4,4	5,8
<i>Μέσα διδασκαλίας</i>	2,9	5,3
<i>Αξιοποίηση σχολικών εγχειριδίων/ διδακτικού υλικού</i>	1	-
<i>Αξιολόγηση</i>	0,5	2,3
Κατάρτιση	36,2	25,1

Από τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών προέκυψε ότι εκπαιδευτικοί που εστιάζουν σε στοιχεία της προσωπικότητας για να περιγράψουν τον «καλό» εκπαιδευτικό, θεωρούν παράλληλα σημαντική και την κατάρτιση (0,273**). Επίσης, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που θεωρούν προσόν του καλού εκπαιδευτικού συγκεκριμένες διδακτικές δεξιότητες δεν φαίνεται να θεωρούν σημαντική την κατάρτισή τους (-0,152*). Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, από την άλλη, που θεωρούν ότι καλός εκπαιδευτικός είναι αυτός που έχει καλή κατάρτιση, συνδέουν την αποτελεσματικότητά του με το ενδιαφέρον για το διδακτικό αντικείμενο αφενός (0,184*) και με την κατάλληλη προσωπικότητα αφετέρου (0,273**).

Συσχετίζοντας τις απαντήσεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών στο ερώτημα «Ποιος κατά τη γνώμη σας είναι ο «καλός» εκπαιδευτικός;» με την περιγραφή που κάνουν ενός δικού τους εκπαιδευτικού που θεωρούσαν «καλό» όταν ήταν μαθητές, διαπιστώνονται σημαντικές συσχετίσεις. Για παράδειγμα: α) φοιτητές που θεωρούν ότι καλός εκπαιδευτικός είναι αυτός που έχει την κατάλληλη προσωπικότητα, περιγράφουν εκπαιδευτικούς που ως μαθητές θεωρούσαν καλούς εστιάζοντας σε στοιχεία της προσωπικότητάς τους (0,433**), β) φοιτητές που θεωρούν ότι καλός εκπαιδευτικός είναι ο καταρτισμένος εκπαιδευτικός, και ως μαθητές θεωρούσαν καλούς τους εκπαιδευτικούς τους που ήταν καλά καταρτισμένοι (0,335**), γ) φοιτητές που θεωρούν καλούς εκπαιδευτικούς αυτούς που έχουν δεξιότητες να οργανώνουν σωστά τη διδασκαλία τους, θεωρούσαν καλούς εκπαιδευτικούς ως μαθητές τους εκπαιδευτικούς που έκαναν ένα καλά οργανωμένο μάθημα (0,288**), δ) φοιτητές που θεωρούν ότι καλός είναι ο εκπαιδευτικός που μπορεί να αλληλεπιδρά επιτυχώς με τους μαθητές τους φαίνεται ότι αυτό αναγνώριζαν ως δυνατό σημείο και σε δικούς τους εκπαιδευτικούς (0,220**). Από τις συσχετίσεις αυτές προκύπτει ένα πρώτο συμπέρασμα ότι οι αντιλήψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών για τον «καλό» εκπαιδευτικών δεν μεταβάλλονται σημαντικά -έως και καθόλου- από την προετοιμασία τους για το επάγγελμα μέσω των σπουδών τους.

Επίδραση των Αρχικών Σπουδών στα Κίνητρα και στις Προσωπικές Αντιλήψεις των Υποψήφιων Εκπαιδευτικών

Από τη μελέτη των περιπτώσεων προκύπτουν ενδείξεις για την επίδραση ή μη των σπουδών στη διαμόρφωση των προσωπικών αντιλήψεων των υποψήφιων εκπαιδευτικών για το ρόλο τους και τη διδασκαλία. Μια πρώτη διαπίστωση είναι ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί έρχονται στο Πανεπιστήμιο με ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις, οι οποίες πολύ δύσκολα μεταβάλλονται. Χαρακτηριστικά αναφέρουν: *«Βασικός παράγοντας που συνέβαλε σ' αυτή τη φιλοσοφία μου ήταν μία καθηγήτρια φιλόλογος που είχα, η οποία με τη στάση της είχε καταφέρει να κερδίσει τους μαθητές, αλλά ταυτόχρονα οι μαθητές αποκόμιζαν και γνώσεις. Από τις σπουδές μου δεν διαμόρφωσα κάποια άλλη στάση ούτε τροποποιήθηκε η αρχική στάση μου...Περισσότερο από τις σπουδές μαθαίνεις τεχνικές για να λειτουργείς και να υπηρετείς τη φιλοσοφία που ήδη έχεις», «Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι κοντά με τα παιδιά, αλλά να είναι και κάπως αυστηρώς για να μπορεί να μεταδίδει γνώσεις. Χρειάζεται αυτή η ισορροπία... Την άποψη αυτή την αποκόμισα από εμπειρίες που είχα από δικούς μου καθηγητές», «Επειδή περάσαμε πρόσφατα από τα θρανία και ξέρουμε ότι δεν θα θέλαμε κάτι να το κάνει ένας εκπαιδευτικός, δεν θα το κάνουμε τώρα εμείς. Λέει ο επόπτης αλλά εγώ τη γραμμή τη δική μου θα ακολουθήσω, γιατί έχω και εγώ την προσωπικότητά μου. Ας κάνω και λάθος...». Σε κάποιες περιπτώσεις φαίνεται να διευρύνεται η ήδη διαμορφωμένη αντίληψη που έχουν: *«Πριν παρακολουθήσω το μάθημα αυτό είχα στο μυαλό μου ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να λέει καλά το μάθημα, αυτό που έβλεπα από τους καθηγητές μου, μόνο αυτό. Μέσα από την πρακτική άσκηση συνειδητοποίησα ότι δεν είναι μόνο αυτό το έργο του εκπαιδευτικού».**

Επίσης, σε κάποιες περιπτώσεις οι φοιτητές φαίνεται να νιώθουν αμηχανία για το ρόλο των δικών τους προσωπικών θεωριών για το ρόλο τους και τη διδασκαλία. Χαρακτηριστικά, φοιτήτρια η οποία έχει κάποια εξοικείωση με τη διδασκαλία, καθώς παραδίδει μαθήματα και η μητέρα της είναι εκπαιδευτικός, φαίνεται να έχει μια σχετικά διαμορφωμένη παιδαγωγική θεωρία. Το γεγονός αυτό, ωστόσο, την έφερε μπροστά σε διλήμματα (*«τελικά δεν κατάλαβα...*

στην πρακτική μας λέει ο επόπτης τι να κάνουμε και εμείς προσπαθούμε να το κάνουμε ή αποφασίζουμε εμείς τι θα κάνουμε και ο επόπτης μας συμβουλεύει πώς να το κάνουμε;»).

Ωστόσο, σε άλλη περίπτωση ο υποψήφιος εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι οι προσωπικές θεωρίες επηρεάζονται σημαντικά από τις σπουδές («Η φιλοσοφία μου δεν διαμορφώθηκε από προσωπικές εμπειρίες πριν από τις σπουδές. Δεν είχα κάποιο δάσκαλο που να θαυμάζω. Όλες οι αντιλήψεις μου διαμορφώθηκαν μέσω των σπουδών μου στο Τμήμα»). Αν και φαίνεται από μια πρώτη ανάγνωση ότι οι αντιλήψεις του συγκεκριμένου φοιτητή διαμορφώθηκαν από τις σπουδές του, σε άλλα σημεία θέτει σε έλεγχο και αμφισβήτηση την θεωρία υπό το φως των δικών του προσωπικών αντιλήψεων. Για παράδειγμα θεωρεί ότι δεν πρέπει να αναφέρονται οι στόχοι διδασκαλίας ρητά στους μαθητές με ρήμα ή με ουσιαστικό «...όπως μας προτείνει ο κ.Π.(καθηγητής στο Τμήμα)...Δεν είμαι πεπεισμένος ότι αυτό εξυπηρετεί. Θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός έμμεσα να πει στους μαθητές π.χ. σήμερα θα ασχοληθούμε με αυτό..., σήμερα πρέπει να μάθουμε αυτό». Επίσης, εκφράζει αμφιβολίες κατά πόσο είναι εφικτό σε μια διδασκαλία να επιτευχθούν στόχοι και των τριών επιπέδων (γνωστικοί, συναισθηματικοί, ψυχοκινητικοί), «όπως μας λεν να θέτουμε».

Συγκρίνοντας τις προσωπικές αντιλήψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών, όπως αυτές εκφράζονται στις συνεντεύξεις και τις εκθέσεις που συντάσσουν, με τις διδακτικές τους επιλογές (π.χ. μορφή, μέθοδο, τεχνικές διδασκαλίας), όπως προκύπτει από την παρατήρηση διδασκαλιών, φαίνεται ότι οι προσωπικές αντιλήψεις υπερισχύουν. Αξιοποιούν όσα μαθαίνουν και τις υποδείξεις του επόπτη για τη διδασκαλία στο βαθμό που αυτές συνάδουν με τις ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία. Όταν υπάρχει αντίθεση μεταξύ προσωπικής θεωρίας και των υποδείξεων του επόπτη ή ακαδημαϊκής θεωρίας φαίνεται να αμφισβητούν τη θεωρία. Ακόμη και σε περιπτώσεις που ακολουθούν τη θεωρία ή τις συμβουλές του επόπτη, όταν αυτές δεν συμφωνούν με τις προσωπικές θεωρίες, αμφισβητούνται και απορρίπτονται στη συνέχεια. Για παράδειγμα η Μαρία εκφράζει έντονη δυσαρέσκεια για το γεγονός ότι χρησιμοποίησε μία πηγή στη διδακτική της Ιστορίας που της πρότεινε η επόπτρια, ενώ η ίδια δεν συμφωνούσε. Ο Παναγιώτης, επίσης, αναφέρει ότι αν παρουσίαζε μια εναλλακτική αφήγηση του ίδιου ιστορικού γεγονότος, -όπως ο ίδιος ήθελε παρά τις ενστάσεις της επόπτριας- θα ήταν πιο ενδιαφέρουσα η διδασκαλία του.

Η εικόνα που προκύπτει τόσο από την ποσοτική όσο και από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων είναι η εξής: κάποιοι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί δεν δέχονται καμία επίδραση από τις σπουδές τους, άλλοι βρίσκονται μπροστά σε διλήμματα και επανεξετάζουν άλλοτε τη θεωρία και άλλοτε τις προσωπικές τους αντιλήψεις, ενώ άλλοι δεν φαίνεται να έχουν καν συνειδητοποιήσει τις προσωπικές τους θεωρίες. Μια γενική διαπίστωση είναι ότι ο τρόπος που επιδρούν οι σπουδές στη προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται από φοιτητή σε φοιτητή και η επίδραση φαίνεται να εξαρτάται από τις προηγούμενες εμπειρίες των υποψήφιων εκπαιδευτικών.

Συμπεράσματα

Τα δεδομένα της έρευνας αυτής συμφωνούν με αυτά άλλων ερευνών σχετικά με τα κίνητρα επιλογής του επαγγέλματος και ειδικότερα στο σημείο ότι οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται κυρίως από εσωτερικά ή ιδεαλιστικά κίνητρα (Thomson κ.ά., 2011; Richardson & Watt, 2005; Watt & Richardson, 2008). Παρά το γεγονός ότι το ίδιο άτομο παρακινείται από πολλά κίνητρα, επιβεβαιώνεται ο ισχυρισμός των Deci και Ryan (2000), ότι τα κίνητρα είναι

αλληλοσυγκρουόμενα. Φοιτητές που ωθούνται από εξωτερικά κίνητρα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν φαίνεται να έχουν παράλληλα και εσωτερικά ή ιδεαλιστικά κίνητρα. Αυτό που αξίζει να επισημανθεί είναι ότι τα αρχικά κίνητρα των υποψήφιων εκπαιδευτικών επιδρούν σημαντικά στο τρόπο που αντιλαμβάνονται και αξιοποιούν την πρακτική άσκηση, και τις αρχικές τους σπουδές γενικότερα.

Σε ό,τι αφορά τις προσωπικές αντιλήψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών για το ρόλο τους και τη διδασκαλία δεν είναι εύκολο να τους κατατάξει κανείς με τρόπο απόλυτο σε κατηγορίες. Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί υιοθετούν έναν εκλεκτικισμό που καθιστά δύσκολη την κατηγοριοποίηση των απόψεών τους (Wilke & Losh, 2008). Ωστόσο, δεν υπάρχει αμφιβολία αφενός ότι οι υποψήφιοι έχουν διαμορφωμένες προσωπικές αντιλήψεις πριν από τη φοίτησή τους στο Πανεπιστήμιο και αφετέρου ότι οι αντιλήψεις αυτές επιδρούν σημαντικά στον τρόπο που προσλαμβάνουν τις σπουδές τους, ενώ πολύ δύσκολα αλλάζουν ακόμη και όταν παρακολουθούν συστηματικές σπουδές προετοιμασίας για το επάγγελμα.

Ωστόσο, κατά την προετοιμασία των εκπαιδευτικών για το επάγγελμα είναι σημαντικό να ανιχνεύονται οι προκατασκευασμένες αντιλήψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών, να επιδιώκεται συστηματικά οι ίδιοι οι φοιτητές να συνειδητοποιήσουν τις προσωπικές τους αντιλήψεις, ώστε στη συνέχεια να βοηθηθούν να εναρμονίσουν τις προσωπικές αντιλήψεις με τη φιλοσοφία των προγραμμάτων σπουδών, με τη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού συστήματος, τις προσδοκίες των μαθητών και των γονέων (Greene & Magliaro, 2005: 1-4). Και αυτό γιατί όσοι εκπαιδευτικοί μπαίνουν στις σχολικές τάξεις έχοντας ρεαλιστικές εικόνες για τη διδασκαλία και το ρόλο του εκπαιδευτικού έχουν μεγαλύτερη ετοιμότητα να αντιμετωπίσουν προβλήματα που προκύπτουν (Cole & Knowles, 1993).

Προκύπτουν, όμως, ερωτήματα σχετικά με το βαθμό που μπορεί κανείς να επιδράσει στα κίνητρα και στις αντιλήψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών, καθώς και με τα μέσα που διαθέτει για να επιδράσει. Κάποιες αντιλήψεις είναι πολύ κεντρικές, συνδέονται με το 'εγώ' των υποψηφίων, γι' αυτό αφενός δεν αλλάζουν τόσο εύκολα και αφετέρου η αλλαγή τους μπορεί να επιδράσει στο σύνολο των αντιλήψεων και του αξιακού τους συστήματος (Rath, 2001). Η πρακτική άσκηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών αποτελεί μια ευκαιρία, προκειμένου οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κατά τις αρχικές τους σπουδές να διαμορφώσουν μια ρεαλιστική εικόνα για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, να διαμορφώσουν τις προσωπικές τους αντιλήψεις για τη διδασκαλία και το ρόλο τους και να καλλιεργηθούν ισχυρά κίνητρα άσκησης του επαγγέλματος.

Ειδικότερα, σκοπός κάθε μορφής πρακτικής άσκησης δεν είναι η διεκπεραίωση μιας άψογης διδασκαλίας από παιδαγωγική και διδακτική άποψη, αλλά η ανάπτυξη της ικανότητας του μελλοντικού εκπαιδευτικού να αξιοποιεί παιδαγωγικές και διδακτικές γνώσεις και δεξιότητες, και κυρίως να αξιολογεί τη δράση του και να επεξεργάζεται τις εμπειρίες και τις γνώσεις του (Hoffman & Carlsburg, 2004: 177-175). Επιπλέον αποτελεί ευκαιρία προκειμένου να καλλιεργηθεί η ικανότητα των εκπαιδευτικών να αξιοποιούν τις προσωπικές τους αξίες και αρχές στο έργο τους χωρίς να παραβλέπουν τα δομικά του στοιχεία. Βασικές προϋποθέσεις για την καλλιέργεια αυτής της ικανότητας είναι η ανάλυση της 'δράσης' υπό το φως της θεωρίας, η εφαρμογή θεωρητικά θεμελιωμένων γνώσεων και η προσαρμογή της 'δράσης' στην επικρατούσα κατάσταση και το γενικότερο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου (Ματσαγγούρας & Χέλμη, 2002: 20-22). Στην κατεύθυνση αυτή θα συνέβαλε η διερεύνηση και αξιοποίηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ασκούμενων φοιτητών, στοιχείων της προσωπικότητάς τους,

προηγούμενων εμπειριών τους και αντιλήψεων τους για τη διδασκαλία (Greene & Magliaro, 2005). Τέλος, σημαντικό είναι να προωθείται ο στοχασμός μέσω συγκεκριμένων παιδαγωγικών στρατηγικών, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να διαμορφώσει την προσωπική του θεωρία για τη διδασκαλία, να κατανοεί τη συνθετότητα της διδακτικής διαδικασίας και να έχει ρεαλιστική εικόνα γι' αυτή (Λιακοπούλου, 2012α, 2012β).

References

- Bastick, T. A. (1999). "A motivation model describing the career choice of teacher trainees in Jamaica". *Paper presented at the biennial conference of the international study association on teachers' and teaching*. Dublin.
- Berger, J. L., & Ascoli, Y. D. (2011). *Motivational profiles of Swiss VET teachers and trainers using the FIT- Choice framework*. Paper presented at the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) International Conference, Exeter, UK.
- Brookhart, S. M., & Freeman, D. J. (1992). "Characteristics of entering teacher candidates", *Review of Educational Research*, 62, 1, 37-60.
- Brunetti, G. J. (2001). "Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers". *Teacher Education Quarterly*, 28, 3, 49-74.
- Chivore, B. S. (1998). "A review of factors that determine the attractiveness of teaching profession in Zimbabwe". *International Review of Education*, 34(1), 59-77.
- Chon, S. K. A. (2004). Pre-service teachers' beliefs, attitudes and expectations: a review of the literature, <http://conference.nie.edu.sg/paper/covert/ab00613.pdf>
- Cole, A., & Knowles, G. (1993). "Shattered images: under standing expectations and realities of field experiences", *Teaching and teacher education*, 9, 5/6, 457-471.
- Covington, M. V., & Mueller, K. J. (2001). "Intrinsic versus extrinsic motivation: an approach/avoidance reformulation". *Educational Psychology Review*, 13, 157-176.
- Deci, E. L., & Ryan, M. R. (2000). "The what and why of goal pursuits: human needs and the self-determination", *Psychology Inquiry*, 11, 227-268.
- File, N., & Gullo, D.F. (2002). "A comparison of early childhood and elementary education students' beliefs about primary classroom teaching practices", *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 126-137.
- Fokkens- Bruisma, M., & Canrinus, E. (2011). *Motivation to become a teacher in Dutch university-based teacher training programme*. Paper presented at the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) International Conference, Exeter, UK.
- Greene, H. C., & Magliaro, S. G. (2005). "Pre-service teachers' images of teaching", *Learning from research on teaching: perspective, methodology and representation, advances in research on teaching*, 11, 207-234.
- Hancock, E. S., & Gallard, A. J. (2004). "Preservice science teachers' beliefs about teaching and learning: the influence of K-12 field experience", *Journal of Science Teacher Education*, 15(4), 281-291.
- Hoffman, K., & Von Carlsburg, G. B. R. (2004). «Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 38, 171-183.
- Hoy, A. W. (2008). "What motivates teachers? Important work on a complex question", *Learning and Instruction*, 18, 492-498.

- Kieschke, U., & Schaarschmidt, U. (2008). "Professional commitment and health among teachers in Germany: a typology approach", *Learning and Instruction*, 18, 429-437.
- Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). "Undergraduates' views of teaching as a career choice", *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117-126.
- Kyriacou, Ch. & Kunc, R. (2007). "Beginning teachers' expectations of teaching", *Teaching and Teacher Education*, 23, 1246-1257.
- Lauermann, F., & Karabenick, S. A. (2011). "Beliefs about teaching: motives for teaching, sense of responsibility and approaching to instruction". *Paper presented at the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI)*.
- Λιακοπούλου, Μ. (2012α). «Ο στοχασμός κατά την Πρακτική άσκηση υποψήφιων εκπαιδευτικών: περιεχόμενο, μορφές & διαδικασίες», *Νέα Παιδεία*, 143, 103-123.
- Liakoroulou, M. (2012β). "The role of field experience in the preparation of reflective teachers", *Australian Journal of Teacher Education*, 37(6), 41-54.
- Long, J. F., & Hoy, W. A. (2006) "Interested instructors: A composite portrait of individual differences and effectiveness", *Teaching and Teacher Education*, 22, 303-314.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Manuel, J., & Hughes, J. (2006), "'It has always been my dream": exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach', *Teacher Development*, 10(1) 5–24.
- Mau, W. C. J. K. A. (2008). "Job satisfaction and career persistence of beginning teachers", *International Journal of Educational Management*, 22(1), 48-61.
- Ματσαγγούρας, Η., & Χέλμης, Σ. (2002). «Εκπαιδύοντας το δάσκαλο της μετανεωτερικής εποχής: από τον τεχνοκράτη στο στοχαστικό-κριτικό δάσκαλο». *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 7-25.
- Moran, A. K. A. (2001). "Training to teach: motivating factors and implications for recruitment", *Evaluation and Research in Education*, 15(1), 17-32.
- Murphy, P. K. K. A. (2004). "The good teacher and good teaching: comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers, and inservice teachers", *The Journal of Experimental Education*, 96(2), 116-127.
- Pintrich, P. R., & Shunk, D. H. (2002). *Motivation in education. Theory, research and applications*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Phillips, M. B., & Hatch, J. A. (2000). "Why teach? Prospective teachers' reasons for entering the profession", *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 21(3), 373-384.
- Pop, M., & Turner, J. E. (2009). "To be or not to be...a teacher? Exploring Levels of Commitment Related to Perception of Teaching among Students Enrolled in a Teacher Education Program". *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 15(6), 683–700.
- Rath, J. (2001). "Teachers' beliefs and teaching beliefs". *Early Childhood Research and Practice*, 3(1), 385-391.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2005). "I've decided to become a teacher: Influences on career change", *Teaching and Teacher Education*, 21, 475-489.
- Roehrig, A. D. K. A. (2008). "Guided field observations: variables related to preservice teachers' knowledge about effective primary reading instruction". *Literacy Research and Instruction*, 47, 76-98.

- Taimalu, M. K. 'A. (2011). "Teaching motivation among teacher trainees and first-year teachers in Estonia". *Paper presented at the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) International Conference, Exeter, UK.*
- Thomson, M. M. K. 'A. (2011). "A typological approach to investigate the teaching career decision: motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates", *Teaching and Teacher Education.*
- Torff, B., & Sternberg, R. J. (2000). *Understanding and teaching the intuitive mind: student and teacher learning.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wang, H. H., & Fwu, D. J. (2002). "A backup choice or not? Pre-service graduate students' views of choosing teaching as a career in Taiwan", *International Education Journal, 3(1), 33-46.*
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2008). "Motivations, perceptions and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers". *Learning and Instruction, 18, 408-428.*
- Wilke, R., & Losh, S. C. (2008). "Beyond belief: Choice of instructional strategies among preservice teachers." *Action in Teacher Education, 30(3), 64-73.*
- Younger, M. K. 'A. (2004). "Starting points: student teachers' reasons for becoming teachers and their preconceptions of what this will mean", *European Journal of Teacher Education, 27(3), 245-264.*

Maria Liakopoulou is researcher in the Department of Education (School of Philosophy & Education, Faculty of Philosophy), of the Aristotle University of Thessaloniki in Greece. She received her first degree from the Department of Philosophy, Education and Psychology in the same University (2001), where she continued her studies and received a MA in Multicultural Education (2005) and a PhD in School Pedagogy (2009). Her area of expertise is School Pedagogy with specific interest in Teacher Education, Teacher Assessment and Multicultural Education.