



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

**ΗΠΙΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ – ΜΙΑ ΘΕΣΜΟΘΕΤΗΜΕΝΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ**

της

ΧΡΥΣΑΝΘΗΣ ΚΑΜΠΑΟΓΛΟΥ

Επιβλέπων Καθηγητής
Δρ Ιωάννης Νάνος

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης
στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Ιανουάριος 2020



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων Creative Commons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- **Μοιραστείτε:** αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- **Προσαρμόστε:** αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- **Αναφορά Δημιουργού:** Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- **Μη Εμπορική Χρήση:** Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- **Παρόμοια Διανομή:** Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδος, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 11 Ιανουαρίου 2020

Η Δηλούσα: Χρυσάνθη Καμπάογλου

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου και τα αδέρφια μου που βρίσκονται στο πλευρό μου όλα αυτά τα χρόνια και που μου προσφέρουν απλόχερα την αγάπη και τη στήριξη τους σε όλα μου τα εγχειρήματα.

Θερμές ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Ιωάννη Νάνο, ο οποίος υπήρξε πραγματικός μέντορας και καθοδηγητής σε αυτό το υπέροχο ταξίδι ανακάλυψης της γνώσης.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τους φίλους μου για την ηθική υποστήριξη που μου παρείχαν όλο αυτό το διάστημα.

Τέλος, ξεχωριστές ευχαριστίες αξίζουν στους μαθητές μου που με την ανιδιοτελή αγάπη τους μου έδιναν κουράγιο να συνεχίζω ακόμα και όταν μερικές μέρες δεν έμοιαζαν ιδιαίτερα ρόδινες.

Καμπάογλου Χρυσάνθη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια παρά την ύπαρξη προσωπικού υψηλής εξειδίκευσης στις τεχνικές δεξιότητες, η ανεργία μαστίζει τις σύγχρονες κοινωνίες. Σύμφωνα με τους επιχειρηματικούς κύκλους τα αίτια εντοπίζονται στο γεγονός ότι το υποψήφιο προσωπικό δεν κατέχει βασικές δεξιότητες που σχετίζονται με το σύνολο της συμπεριφοράς και της υπευθυνότητας ενός ατόμου. Η διαπίστωση αυτή οδήγησε στην περαιτέρω μελέτη του θέματος και μία από τις επικρατέστερες ονομασίες που έλαβαν οι ικανότητες αυτές είναι ο όρος «ήπιες δεξιότητες», γνωστές διεθνώς με την ονομασία soft skills.

Οι ήπιες δεξιότητες λοιπόν αποτελούν μία συστάδα μη τεχνικών δεξιοτήτων, που μολονότι ο βαθμός κατοχής τους δεν δύναται να μετρηθεί ποσοτικά, όπως συμβαίνει με τις αντίστοιχες τεχνικές δεξιότητες (hard skills), εντούτοις η απουσία τους γίνεται άμεσα αισθητή, τόσο στην προσωπική όσο και στην επαγγελματική ζωή του ατόμου. Για το λόγο αυτό έχουν αρχίσει να διεξάγονται μελέτες αναφορικά με τις ήπιες δεξιότητες και τους προσφορότερους τρόπους εισαγωγής τους στο χώρο της εκπαίδευσης. Μολονότι διεθνώς έχουν γίνει αρκετά αξιόλογα βήματα προς αυτή την κατεύθυνση, στην Ελλάδα μόλις πριν λίγα χρόνια ο προβληματισμός αυτός αναδύθηκε στην επιφάνεια.

Η παρούσα εργασία εξετάζει αρχικά βιβλιογραφικά τις ήπιες δεξιότητες, αναζητώντας πιθανούς τρόπους εισαγωγής τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπό τη μορφή μίας εκπαιδευτικής καινοτομίας. Με γνώμονα αυτό διεξήχθη έρευνα σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, ώστε να διερευνηθούν οι απόψεις τους σχετικά με τις ήπιες δεξιότητες, καθώς και την προσφιλέστερη, σύμφωνα με τους ίδιους, μέθοδο εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι η παρούσα κατάσταση δεν είναι ιδιαίτερα γόνιμη για την άμεση και επιτυχή εισαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση, αλλά ότι χρήζει αρκετών βελτιωτικών αλλαγών. Καινοτόμες αλλαγές, οι οποίες παρά την αρχική δυσφορία που ενδεχομένως να προκαλέσουν, εντούτοις αναμένεται ότι μελλοντικά θα προσφέρουν αξιόλογα οφέλη και πλεονεκτήματα τόσο σε ατομικό, όσο και σε συλλογικό επίπεδο, οδηγώντας το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε μία νέα διάσταση.

Λέξεις κλειδιά: Ήπιες δεξιότητες, Εκπαιδευτική καινοτομία, Εισαγωγή ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση, Απόψεις εκπαιδευτικών

ABSTRACT

In recent years, despite the presence of highly skilled technical staff, unemployment has plagued modern societies. According to business circle, the reasons are found in the fact that the prospective candidates lack basic skills related to a person's overall behavior and responsibility. This finding led to further study of the subject and one of the dominant names given to these abilities is the term "soft skills".

Soft skills are a cluster of non-technical skills that, although the competency levels at them cannot be quantitatively measured, as with hard skills, however, their absence is immediately apparent, both in personal and professional life of a person. For this reason, studies on soft skills and the most appropriate ways of introducing them into education, have taken place. Although many remarkable steps have been taken internationally in this direction, in Greece only a few years ago this concern has surfaced.

The present paper initially reviews soft skills in the literature, looking for possible ways to introduce them into the Greek educational system in the form of an educational innovation. With this in mind, a survey was conducted on active educators to investigate their views on soft skills, as well as their most preferred method of introducing soft skills into education.

The results show that the current situation is not particularly fruitful for the immediate and successful introduction of soft skills in education, but several refinements are needed. These innovative changes, despite the initial discomfort they may cause, are nevertheless expected to offer significant benefits and advantages in the future, both at individual and collective levels, leading the Greek education system to a new dimension.

Keywords: Soft skills, Educational innovation, Introduction of soft skills in education, Teachers' views

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	17
2.1. Η έννοια της καινοτομίας	17
2.2. Καινοτομία στην Εκπαίδευση	20
2.2.1. Προσδιορισμός του όρου εκπαίδευση	20
2.2.2. Η εξέλιξη της εκπαιδευτικής μεθόδου	21
2.2.3. Είδη καινοτομίας στην εκπαίδευση.....	24
2.2.3.1. Διοικητικές και Εκπαιδευτικές Καινοτομίες.....	26
2.2.3.2. Ριζοσπαστικές και Βελτιωτικές Καινοτομίες.....	30
2.2.3.3. Θεσμοθετημένες και Μη Θεσμοθετημένες Καινοτομίες	32
2.2.4. Ανασταλτικοί παράγοντες ανάπτυξης καινοτομιών στην εκπαίδευση.....	36
2.2.5. Προϋποθέσεις επιτυχούς εισαγωγής καινοτομιών στην εκπαίδευση	41
2.2.7. Εκπαιδευτικά συστήματα που ευνοούν την ανάπτυξη καινοτομιών	47
2.2.8. Το σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΟΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	50
3.1. Δεξιότητες.....	50
3.2. Είδη δεξιοτήτων.....	51
3.3. Τεχνικές Δεξιότητες (Hard skills)	51
3.3.1. Τρόποι απόκτησης & ανάπτυξης	52
3.3.2. Τρόποι μέτρησης	53
3.3.3. Τομείς εφαρμογής	54

3.4. Ήπιες δεξιότητες (Soft skills).....	55
3.4.1. Τρόποι απόκτησης & ανάπτυξης	56
3.4.1.1. Πειραματική μάθηση.....	57
3.4.1.2. Παιχνίδια Ρόλων	57
3.4.1.3. Ομαδοσυνεργατική μέθοδος.....	58
3.4.1.4. Μελέτες περίπτωσης.....	59
3.4.1.5. Εξωσχολικές δραστηριότητες.....	59
3.4.2. Τρόποι μέτρησης	59
3.4.3. Τομείς εφαρμογής των ήπιων δεξιοτήτων	61

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΩΝ ΗΠΙΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....63

4.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος	64
4.2. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών	64
4.3. Ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος	66
4.4. Εν δυνάμει τρόποι εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στο σύγχρονο σχολείο ως μία εκπαιδευτική καινοτομία – Ενδεικτικοί τρόποι εισαγωγής ως προς τον τρόπο εφαρμογής	66
4.4.1. Οι ήπιες δεξιότητες ως ριζοσπαστική καινοτομία	67
4.4.2. Οι ήπιες δεξιότητες ως βελτιωτική καινοτομία	67
4.4.3. Οι ήπιες δεξιότητες ως θεσμοθετημένη καινοτομία	69
4.4.3.1. Υποχρεωτική θεσμοθετημένη καινοτομία.....	69
4.4.3.2. Προαιρετική θεσμοθετημένη καινοτομία.....	70
4.4.4. Οι ήπιες δεξιότητες ως μη θεσμοθετημένη καινοτομία.....	71

4.5. Μαθησιακά αποτελέσματα της καλλιέργειας των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση – ενδεικτικά παραδείγματα.....	72
4.6. Σύγχρονα παραδείγματα προγραμμάτων εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση	73
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	76
5.1. Το ερωτηματολόγιο.....	76
5.2. Επιλογή δείγματος	80
5.3. Χρονοδιάγραμμα Έρευνας	80
5.4. Επεξεργασία Δεδομένων.....	81
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	82
6.1. Δημογραφικά στοιχεία.....	82
6.2. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου	84
6.2.1. Ήπιες δεξιότητες και υφιστάμενη σχολική πραγματικότητα	84
6.2.2. Εκπαιδευτικές μέθοδοι καλλιέργειας των ήπιων δεξιοτήτων.....	86
6.2.3. Σύνδεση των ήπιων δεξιοτήτων με την καθημερινότητα.....	87
6.2.4. Τρεις θεμελιώδεις παράγοντες ανάπτυξης των ήπιων δεξιοτήτων	89
6.2.5. Τρόποι και χρονικά πλαίσια εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση	90
6.2.6. Παράγοντες θετικής προδιάθεσης των εκπαιδευτικών απέναντι στις ήπιες δεξιότητες.....	92
6.2.7. Δημογραφικά στοιχεία και στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στις ήπιες δεξιότητες.....	94
6.2.8. Σύνοψη ανάλυσης.....	96

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ98

7.1. Συμπεράσματα..... 98

7.1.1. Ήπιες δεξιότητες και υφιστάμενη σχολική πραγματικότητα 98

7.1.2. Εκπαιδευτικές μέθοδοι καλλιέργειας των ήπιων δεξιοτήτων..... 98

7.1.3. Σύνδεση των ήπιων δεξιοτήτων με την καθημερινότητα..... 99

7.1.4. Τρεις θεμελιώδεις παράγοντες ανάπτυξης των ήπιων δεξιοτήτων 99

7.1.5. Τρόποι και χρονικά πλαίσια εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην
εκπαίδευση 100

7.1.6. Παράγοντες θετικής προδιάθεσης των εκπαιδευτικών απέναντι στις ήπιες
δεξιότητες..... 101

7.1.7. Δημογραφικά στοιχεία και στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στις ήπιες
δεξιότητες..... 101

7.2. Περιορισμοί έρευνας..... 102

7.3. Προτάσεις 103

7.4. Επίλογος..... 104

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 105

α) Ελληνική..... 105

β) Ξενόγλωσση..... 111

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 124

I) Ερωτηματολόγιο Έρευνας 124

II) Στατιστικοί Πίνακες..... 127

ΛΙΣΤΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 2.2.4. (1): Ανασταλτικοί παράγοντες για την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση	40
Πίνακας 2.2.5. (1): Ευνοϊκοί παράγοντες για την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση	44
Πίνακας 6.2.1. (1): Εξουκείωση με τον όρο «ήπιες δεξιότητες»	85
Πίνακας 6.2.1. (2): Ο βαθμός που το σημερινό σχολείο προάγει τις ήπιες δεξιότητες	85
Πίνακας 6.2.1. (3): Συνειδητή διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων	86
Πίνακας 6.2.3. (1): Ήπιες δεξιότητες και μαθητική επίδοση.....	88
Πίνακας 6.2.3. (2): Ήπιες δεξιότητες και διαπροσωπικές σχέσεις	88
Πίνακας 6.2.3. (3): Ήπιες δεξιότητες και αναμενόμενη επαγγελματική εξέλιξη.....	88

ΛΙΣΤΑ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1.....	82
Σχήμα 2.....	83
Σχήμα 3.....	84
Σχήμα 4.....	87
Σχήμα 5.....	89
Σχήμα 6.....	91
Σχήμα 7.....	92
Σχήμα 8.....	94

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι «ήπιες δεξιότητες», γνωστές στη διεθνή βιβλιογραφία ως *soft skills*, είναι ένας σχετικά νεοφυής όρος (Cinque, 2016), ο οποίος αναφέρεται σε εκείνο το είδος των δεξιοτήτων που αφορούν ένα πλήθος μη τεχνικών ικανοτήτων, όπως η συναισθηματική νοημοσύνη, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η ορθή διαχείριση χρόνου, και πλείστες άλλες δεξιότητες, στις οποίες διαρκώς προστίθενται επιπλέον υποκατηγορίες, καθώς το ακριβές πλήθος και η κατηγοριοποίησή τους βρίσκονται ακόμα υπό διερεύνηση (Majid et al., 2012; Heckman et al., 2006). Οι ήπιες δεξιότητες λοιπόν, παρότι μη ποσοτικά μετρήσιμες (Galloway et al., 2017), αντικατοπτρίζονται στο σύνολο των προσωπικών και επαγγελματικών δραστηριοτήτων του ατόμου και γίνονται εύκολα αντιληπτές από τον άμεσο περίγυρό του, καθώς επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τον τρόπο και την ποιότητα αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον του (Bancino & Zevalkink, 2007).

Μολονότι, επί δεκαετίες, στο επίκεντρο της προσοχής βρίσκονταν οι τεχνικές δεξιότητες (Balcar, 2016), γνωστές στη διεθνή βιβλιογραφία ως *hard skills*, εντούτοις, με την πάροδο του χρόνου, το διεθνές ενδιαφέρον στράφηκε στις ήπιες δεξιότητες αρχικά λόγω του επιχειρηματικού κόσμου, όπου τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μία αξιοσημείωτη έλλειψη ικανού, ως προς τις μη τεχνικές δεξιότητες προσωπικού, γεγονός που ώθησε την ευρύτερη κοινωνία στην περαιτέρω διερεύνηση του θέματος, εξαιτίας του συσχετισμού που φέρεται να έχει με την αγορά εργασίας (Charlton, 2019) και κατ' επέκταση και με το φαινόμενο της ανεργίας που ταλανίζει τις σύγχρονες κοινωνίες (CEDEFOP, 2014).

Η εκπαίδευση ως αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας, δεν θα μπορούσε να παραμείνει ανεπηρέαστη από τη νέα αυτή τάση, καθώς μέσω αυτής τα παιδιά αποκτούν τα απαραίτητα εφόδια για τη μετέπειτα επαγγελματική και κοινωνική ζωή τους ως ενήλικες. Επομένως, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι τόσο εντός των πλαισίων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Whitehurst, 2016), μέλος της οποίας αποτελεί και η Ελλάδα, όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο (Schwab, 2019), διερευνούνται τρόποι ένταξης των ήπιων δεξιοτήτων στα επίσημα αναλυτικά εκπαιδευτικά προγράμματα σπουδών.

Με αφορμή λοιπόν τις νέες τάσεις στην εκπαίδευση και την ευρύτερη κοινωνία, όπως αυτές περιγράφηκαν παραπάνω, δόθηκε το έναυσμα για τη συγγραφή της παρούσας εργασίας, σκοπός της οποίας είναι η μελέτη και η διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την εισαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση εν γένει και ειδικότερα το ενδιαφέρον στρέφεται γύρω από τον παράγοντα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι βρισκόμενοι σε

καθημερινή και άμεση επαφή με τα παιδιά αποτελούν συνήθως την αιχμή του δόρατος αναφορικά με την εισαγωγή οιασδήποτε καινοτομίας στην εκπαίδευση.

Με γνώμονα τον παραπάνω σκοπό, οι επιμέρους στόχοι που τέθηκαν είναι οι εξής:

- Η διερεύνηση των ήπιων δεξιοτήτων και συγκεκριμένα του τρόπου απόκτησης και καλλιέργειάς τους μέσω της εκπαίδευσης.
- Η ανάδειξη της σημασίας της εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στο εκπαιδευτικό σύστημα και η συμβολή τους στη δημιουργία ικανών να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας πολιτών.
- Η σύγκριση των ήπιων δεξιοτήτων (soft skills) με τις τεχνικές δεξιότητες (hard skills), με απώτερο σκοπό την ανάδειξη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και του διαφορετικού τρόπου προσέγγισης που απαιτείται ως προς το κάθε είδος δεξιοτήτων.
- Η βιβλιογραφική αναζήτηση τρόπων μέτρησης της επάρκειας και κατοχής των ήπιων δεξιοτήτων σε αντιπαραβολή με τις τεχνικές δεξιότητες.
- Η θεωρητική σύνδεση των ήπιων δεξιοτήτων με την εκπαιδευτική καινοτομία και τα επί μέρους ήδη της.
- Η άντληση χρήσιμων συμπερασμάτων από την έρευνα και η διατύπωση προτάσεων για τον τρόπο εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων ως μία εκπαιδευτική καινοτομία στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.
- Η συμβολή στην επιστημονική έρευνα μέσω του εμπλουτισμού της υπάρχουσας βιβλιογραφίας επί των ήπιων δεξιοτήτων και του συσχετισμού τους με την εκπαίδευση.

Για την επίτευξη των προαναφερθέντων στόχων, διατυπώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Κατά πόσο είναι εξοικειωμένοι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί με τον όρο ήπιες δεξιότητες και αν προσπαθούν να τις καλλιεργήσουν συνειδητά στους μαθητές τους;
- Ποιες εκπαιδευτικές μέθοδοι θεωρούν οι διδάσκοντες ότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων;
- Πώς εκτιμούν ότι επηρεάζει η κατοχή των ήπιων δεξιοτήτων βασικούς τομείς της ζωής των ατόμων, όπως τη μαθητική επίδοση, την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και τη μετέπειτα επαγγελματική πορεία τους;

- Σε τι βαθμό εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί ότι οι τρεις θεμελιώδεις παράγοντες (οικογένεια, εκπαιδευτικό σύστημα, εκπαιδευτικοί) συμβάλλουν στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων;
- Με ποιον τρόπο και εντός ποιων χρονικών πλαισίων θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι θα πρέπει να γίνει η εισαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου;
- Ποιοι είναι οι κυριότεροι παράγοντες που δύνανται να επηρεάσουν θετικά τους διδάσκοντες απέναντι στην εισαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;
- Επηρεάζει κάποιο δημογραφικό χαρακτηριστικό, όπως το φύλο, τα έτη προϋπηρεσίας και η σχέση εργασίας, τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις ήπιες δεξιότητες;

Για την απάντηση των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων και την επίτευξη των στόχων της παρούσας εργασίας, διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα σε δείγμα περίπου εκατό εν ενεργεία εκπαιδευτικών.

Με γνώμονα τη διερεύνηση των όσων προαναφέρθηκαν, η δομή της εργασίας που ακολουθήθηκε είναι η εξής:

Το πρώτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την εισαγωγή της εργασίας, όπου παρουσιάζεται συνοπτικά η σπουδαιότητα του υπό μελέτη θέματος, εν προκειμένω των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση, τόσο σε πρακτικό, όσο και σε επιστημονικό επίπεδο. Παράλληλα στο κεφάλαιο αυτό διατυπώνονται ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα που πραγματεύεται η παρούσα εργασία. Και τέλος παρουσιάζεται αδρομερώς η δομή των κεφαλαίων που έπονται.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται βασικές έννοιες σχετικά με την καινοτομία στην εκπαίδευση, όπως ο προσδιορισμός του όρου εκπαιδευτική καινοτομία και τα είδη εκπαιδευτικής καινοτομίας που απαντώνται στη βιβλιογραφία, Επιπλέον, στο κεφάλαιο αυτό παρατίθεται μία σύντομη ιστορική αναδρομή επί του θέματος, με σκοπό την περαιτέρω κατανόηση του θεωρητικού υπόβαθρου και των γεγονότων που συνετέλεσαν στην διαμόρφωση της παρούσας κατάστασης. Τέλος, παρουσιάζονται οι προϋποθέσεις επιτυχούς εισαγωγής καινοτομιών στην εκπαίδευση, οι παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στην ανάπτυξή τους, καθώς επίσης και το είδος των εκπαιδευτικών συστημάτων που ευνοούν την ανάπτυξη εκπαιδευτικών καινοτομιών σε αντιπαραβολή με το παρόν ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Το τρίτο κεφάλαιο πραγματεύεται τις δύο βασικές δεξιότητες που σχετίζονται με την εκπαίδευση: τις τεχνικές δεξιότητες (hard skills) και τις ήπιες δεξιότητες (soft skills). Αρχικά επιχειρείται ο ακριβής προσδιορισμός των δύο όρων, και εν συνεχεία αντιπαραβάλλονται οι τρόποι απόκτησης, ανάπτυξης και μέτρησης των δύο αυτών δεξιοτήτων, καθώς επίσης και οι δυνητικοί τομείς εφαρμογής τους.

Το τέταρτο κεφάλαιο πραγματεύεται την εισαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα τους εν δυνάμει τρόπους εισαγωγής ως προς τον τρόπο εφαρμογής και υλοποίησής τους, φερ' ειπείν ως ριζοσπαστική, βελτιωτική, θεσμοθετημένη ή μη θεσμοθετημένη καινοτομία. Παράλληλα στο εν λόγω κεφάλαιο παρουσιάζονται τρεις από τους βασικότερους παράγοντες που φαίνεται ότι επηρεάζουν την καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση, δηλαδή το εκπαιδευτικό σύστημα, οι εκπαιδευτικοί και το οικογενειακό περιβάλλον. Ενώ στο τέλος του κεφαλαίου παρατίθενται μερικά ενδεικτικά παραδείγματα προγραμμάτων και οδηγιών για την εισαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση.

Στο πέμπτο κεφάλαιο αναπτύσσεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, παρουσιάζοντας λεπτομερώς τη δομή του ερωτηματολογίου, τον τρόπο επιλογής του δείγματος, το χρονοδιάγραμμα και το λογισμικό που χρησιμοποιήθηκε για τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Στο έκτο κεφάλαιο γίνεται εκτενής παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας ανά ερευνητικό ερώτημα, τα οποία αποτελέσματα σχολιάζονται και οπτικοποιούνται με τη χρήση πινάκων και διαγραμμάτων.

Στο έβδομο κεφάλαιο παρατίθενται τα συμπεράσματα της έρευνας ανά ερευνητικό ερώτημα, όπως αυτά προκύπτουν από το σχολιασμό του προηγούμενου κεφαλαίου. Παράλληλα γίνεται αναφορά στους περιορισμούς της παρούσας εργασίας, καθώς επίσης αναφέρονται προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση κάποιων συνιστωσών.

Τέλος παρατίθεται η βιβλιογραφία, ελληνική και ξενόγλωσση, ακολουθούμενη από το παράρτημα στο οποίο εμπεριέχονται δείγμα του ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε, καθώς και οι πλήρεις στατιστικές αναλύσεις που παρήχθησαν βάσει της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1. Η έννοια της καινοτομίας

Ο όρος καινοτομία αποτελεί μία από τις πλέον χρησιμοποιούμενες λέξεις σε ένα ευρύ φάσμα της σύγχρονης καθημερινότητας. Συχνά λοιπόν γίνεται λόγος για καινοτομίες στον ιατρικό κλάδο, στον τεχνολογικό, στον εκπαιδευτικό και εν γένει σε κάθε τομέα που σχετίζεται με το σύγχρονο τρόπο ζωής. Μολαταύτα, μερικοί μόνο αναλογίζονται την ακριβή σημασία, και ενδεχομένως τη «βαρύτητα», που φέρει ο όρος καινοτομία. Σύμφωνα λοιπόν με τον Μπαμπινιώτη (2002), «καινοτομία» είναι «η ουσιώδης τροποποίηση, η ριζική αλλαγή» (σελ. 807), ενώ το αντίστοιχο ρήμα «καινοτομώ» προέρχεται ετυμολογικά από το «καινός» δηλαδή καινούριος και «τέμνω» (Τεγόπουλος & Φυτράκης, 1999), που στη νέα ελληνική ερμηνεύεται ως η διάνοιξη νέου δρόμου. Επομένως, ως καινοτομία δεν μπορούν να χαρακτηρίζονται αστόχαστα οι όποιες μικρές μεταβολές στα χαρακτηριστικά ενός προϊόντος ή υπηρεσίας, παραδείγματος χάριν επουσιώδεις αλλαγές με μικρό αντίκτυπο στην ποιότητα της παρεχόμενης υπηρεσίας ή προϊόντος, καθώς και αλλαγές αισθητικής φύσεως (Νάνος, 2019), αλλά θα πρέπει να επιφέρουν ουσιώδεις ή ριζικές, όπως προαναφέρθηκε, αλλαγές. Οι αλλαγές αυτές, σύμφωνα με τους Rosenberg και Kline (2009), υπαγορεύονται συνήθως από δύο αρκετά ευδιάκριτους παράγοντες, αφενός τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της σύγχρονης αγοράς, οι οποίες αποτελούν πεδίο έρευνας και δράσης της επιστήμης του Marketing (Berghoff, et al., 2012), και αφετέρου την επιστημονική και τεχνολογική πρόοδο της εκάστοτε εποχής, καθώς αυτές συχνά θέτουν τα όρια μεταξύ του πρακτικώς εφικτού και ανέφικτου.

Από ιστορικής σκοπιάς, κατά τον Martin (2012), το ενδιαφέρον για την επιστήμη της καινοτομίας έλαβε απτή μορφή περί τη δεκαετία του 50' όταν ακόμα έφερε την ονομασία “science policy research”, που σε ελεύθερη μετάφραση ερμηνεύεται ως «Δεοντολογία επιστημονικής έρευνας». Αρχικά, σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή, προσέλκυε το ενδιαφέρον μικρού αριθμού μελετητών, και ως εκ τούτου οι επιστημονικές μελέτες επί του θέματος ήταν ελάχιστες. Ένας εκ των πρωτοπόρων υπήρξε ο Schumpeter, φημισμένος οικονομολόγος (Putthiwani, 2016), ο οποίος υποστήριζε ότι η Καινοτομία αποτελεί όχι μόνο την κινητήριο δύναμη μιας οικονομίας, αλλά ότι δύναται να μετασχηματίσει την ίδια την κοινωνία (Śledzik, 2013). Κατόπιν, το πεδίο της επιστήμης αυτής μετονομάστηκε σε “innovation studies”, που προέρχεται ετυμολογικά από τη λατινική λέξη innovare που σημαίνει «κάνω κάτι καινούριο»

(Oxford Latin Dictionary, 1968), με απώτερο στόχο η νέα ονομασία να περικλείει και τις έννοιες της επιστήμης και της τεχνολογίας (Martin, 2016) που, όπως προαναφέρθηκε, είναι καθοριστικής σημασίας για το σχεδιασμό και την υλοποίηση σχεδόν κάθε καινοτομίας. Έκτοτε έχει γνωρίσει μεγάλη άνθιση, γεγονός που γίνεται αντιληπτό από τη βαρύτητα που της προσδίδουν πλέον όλες οι σχολές διοίκησης επιχειρήσεων σε παγκόσμιο επίπεδο (Fagerberg & Verspagen, 2009). Αξίζει να αναφερθεί ότι τις τελευταίες δεκαετίες υπάρχει η τάση οι καινοτομίες να αποδύονται τον εθνικό τους χαρακτήρα, όπως συνέβαινε ως επί το πλείστον στο παρελθόν (Freeman, 1995), και να αποκτούν σταδιακά διεθνή εμβέλεια, τουλάχιστο σε ορισμένους τομείς, χάρη σε αυτό που οι ερευνητές ονομάζουν ανοιχτή καινοτομία (Christiansen, Olesen & Kjær, 2005).

Ως ανοιχτή καινοτομία ορίζεται ένα σχετικά νεοφυές είδος καινοτομίας που εστιάζει σε τρία σημεία: Πρώτον, στην ανταλλαγή της υπάρχουσας τεχνογνωσίας (Jones, Lanctot & Teegen, 2001), η οποία αναφέρεται κατά κύριο λόγο σε τεχνολογικής φύσεως επιτεύγματα. Δεύτερον, στην ανταλλαγή της γνώσης και των πληροφοριών που διαθέτει κάθε οργανισμός ή επιχείρηση (Triguero & González-Moreno, 2019), με απώτερο σκοπό την τόνωση της δημιουργικότητας και κατ' επέκταση τη γένεση νέων καινοτόμων ιδεών, παράλληλα όμως αποβλέποντας στο χαμηλότερο δυνατό κόστος, τουλάχιστο στην περίπτωση των κερδοσκοπικών οργανισμών (Grönlund, Sjödin & Fishammar, 2010). Και τρίτον, στην απόκτηση εσωτερικών μηχανισμών επιτυχούς απορρόφησης και δημιουργικής ενσωμάτωσης πληροφοριών προερχόμενων από τα δύο προαναφερθέντα είδη ανταλλαγής καλών πρακτικών μεταξύ οργανισμών (Bogers & Lhuillery, 2010). Παραδείγματα εταιριών που υιοθέτησαν τη νοοτροπία της ανοιχτής καινοτομίας με επιτυχή τρόπο αποτελούν η παγκοσμίου φήμης IBM που δραστηριοποιείται στο χώρο της τεχνολογίας, η P&G, η οποία κατέχει ένα μεγάλο μερίδιο στην παραγωγή προϊόντων προσωπικής υγιεινής, καθώς και η Air Products and Chemicals που ως επί το πλείστον εμπορεύεται αέρια και χημικά που προορίζονται για βιομηχανική χρήση (Chesbrough, 2007).

Η οδός που οδηγεί όμως στην ανοιχτή καινοτομία βρήκει εμποδίων. Τα σημαντικότερα εξ' αυτών, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, είναι τα εξής: Πρώτον, η έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ των ανταγωνιστών, οι οποίοι διστάζουν να προσφέρουν ελεύθερα τα αποτελέσματα των ερευνών τους, επειδή εικάζουν ότι οι ανταγωνιστές μόνο θα προσλαμβάνουν πληροφορίες αλλά δεν θα διεξάγουν δική τους έρευνα, και επομένως δεν θα συνεισφέρουν ερευνητικά αποτελέσματα στην κοινή «δεξαμενή» πληροφοριών (West & Gallagher, 2006). Δεύτερον, η σχετική με τα πνευματικά δικαιώματα νομοθεσία δεν διασφαλίζει επαρκώς τους δημιουργούς, τουλάχιστο επί του παρόντος, γεγονός που εύλογα επιτείνει την ανασφάλεια και

την αρνητικότητα των αρχικών δημιουργών (Chesbrough, 2003). Τρίτον, η ανοιχτή καινοτομία προϋποθέτει την εγκατάλειψη του παραδοσιακού συγκεντρωτικού μοντέλου διαχείρισης ενός οργανισμού ή εταιρίας, γεγονός που δημιουργεί έντονες ανησυχίες, καθώς απαιτεί αλλαγές τόσο στην εσωτερική δομή και οργάνωση του οργανισμού, όσο και στην νοοτροπία του εν γένει (West & Gallagher, 2006). Τέλος, η γεωγραφική περιοχή που εδρεύει ο οργανισμός ενδέχεται είτε να δρα επικουρικά είτε να περιορίζει τις ευκαιρίες του οργανισμού να εισάγει και να παρέχει ερευνητικές πληροφορίες (Edquist, 2005; Batista & Swann, 1998), εγείροντας με αυτό τον τρόπο ζητήματα άνισης πρόσβασης στην κοινόχρηστη γνώση.

Μολονότι η μεταστροφή στις ανοιχτού τύπου καινοτομίες εμπεριέχει όλους αυτούς τους πιθανούς κινδύνους και δυσκολίες, όπως αυτές περιγράφηκαν προηγουμένως, εντούτοις θεωρείται ότι τα θετικά στοιχεία που δύνανται να προσφέρουν, υπερτερούν των όποιων αρνητικών, και ότι εν τέλει η υιοθέτησή τους θα φέρει καρπούς (Chesbrough, 2007), καθώς σύμφωνα και με έρευνες (Denicolo & Zachettin, 2016), η καινοτομία όντως δρα ευεργετικά στη λειτουργία των οργανισμών, κερδοσκοπικών ή μη, μέσω της δημιουργίας ευκαιριών για σταθερή ανάπτυξη και εξέλιξη. Για να επιτευχθεί όμως αυτό, απαραίτητη προϋπόθεση, σύμφωνα με τους Gassmann, Enkel και Chesbrough (2010) είναι να διεξαχθούν περαιτέρω μελέτες τόσο σε ακαδημαϊκό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, δεν προκαλεί ιδιαίτερη έκπληξη ότι πλέον, πέραν των επιστημών που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με τη διοίκηση επιχειρήσεων (Carlsson, 2006), αρκετές, ακόμα και κοινωνικές επιστήμες, παρουσιάζουν έντονο ενδιαφέρον για τη μελέτη και ενσωμάτωση καινοτομιών τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Έτσι λοιπόν στη βιβλιογραφία υπάρχουν αναφορές για την καινοτομία στον ιατρικό κλάδο, όπου το εύρος των εφαρμογών είναι αρκετά μεγάλο και περιλαμβάνει βελτιώσεις τόσο σε τομείς που άπτονται άμεσα της ιατρικής επιστήμης, όπως η πρόληψη, η νοσηλεία, και εν γένει η ποιότητα και το προσδόκιμο ζωής, όσο και σε πιο απτά και πρακτικά θέματα, όπως η υλικοτεχνικές υποδομές, οι διοικητικές και οργανωτικές διαδικασίες, καθώς και πλείστα άλλα (Omachonu & Einspruch, 2010; Länsisalmi et al., 2006). Επίσης, ο αγροτικός τομέας αποτελεί ένα ευρύ πεδίο έρευνας και εφαρμογής νέων καινοτομιών, ιδιαίτερα στις αναπτυσσόμενες χώρες (Mekonnen et al., 2015). Οι πιο σύγχρονες εφαρμογές εστιάζουν στη διατήρηση της βιοποικιλότητας, σε εναλλακτικούς και πιο φιλικούς προς το περιβάλλον τρόπους καλλιέργειας, καθώς και στην ορθολογική χρήση των πόρων (Grovermann et al., 2019). Οι προαναφερθέντες τομείς αποτελούν ενδεικτικά μόνο παραδείγματα των επιστημών που επιδιώκουν τη διαρκή βελτίωση μέσω της καινοτομίας. Ανατρέχοντας στη σύγχρονη βιβλιογραφία, γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχουν πλείστες άλλες επιστήμες που στρέφονται

στην καινοτομία, για να επιτύχουν τους στόχους τους, μία από αυτές είναι και η εκπαίδευση, η σχέση της οποίας με την καινοτομία πρόκειται να αναλυθεί στο επόμενο κεφάλαιο.

2.2. Καινοτομία στην Εκπαίδευση

Η καινοτομία στην εκπαίδευση αποτελεί ένα αρκετά περίπλοκο φαινόμενο που επηρεάζεται από αρκετές και συχνά αντιτιθέμενες μεταξύ τους συνιστώσες (Salmon, 2014). Αφενός παρακινείται από αγαθές προθέσεις, όπως παροχή όσο το δυνατόν ποιοτικότερων γνώσεων σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως. Αφετέρου, το σχολείο ως οργανισμός έρχεται καθημερινά αντιμέτωπο με ζητήματα βιωσιμότητας που άπτονται της παρεχόμενης χρηματοδότησης, και επομένως επιζητά το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα, όμως με το χαμηλότερο δυνατό κόστος, γεγονός που επηρεάζει αρκετά τον τελικό τρόπο λειτουργίας και τις προτεραιότητές του εν γένει (Crow, 2013), συμπαρασύροντας φυσικά και τα είδη των καινοτομιών που επιλέγονται προς υλοποίηση στο χώρο της εκπαίδευσης.

2.2.1. Προσδιορισμός του όρου εκπαίδευση

Η καινοτομία στην εκπαίδευση συνίσταται, γλωσσολογικά τουλάχιστο, από δύο όρους, αφενός την «καινοτομία», της οποίας μία γενική προσέγγιση επιχειρήθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, και αφετέρου από την «εκπαίδευση», η οποία πρόκειται να αναλυθεί εν συνεχεία. Όμως το τι ορίζεται ως εκπαίδευση επακριβώς, είναι αρκετά ασαφές και συγκεχυμένο, μολονότι ως όρος απαντάται ήδη από την εποχή των αρχαίων ελλήνων φιλοσόφων. Κατά τον Αριστοτέλη λοιπόν, η παιδεία αποτελεί για την ψυχή του ανθρώπου, ότι και η υγεία για το σώμα του (1997), θέλοντας ενδεχομένως μέσω αυτής της αναλογίας να εξαίρει τη σημασία της για τον άνθρωπο και να την ταυτίσει με την ψυχική υγεία και ευδαιμονία. Με τον ρου της ιστορίας όμως, σταδιακά η σημασία της «παιδείας» και κατ' επέκταση του ρήματος «παιδεύω», απέκτησε μία αρνητική χροιά (Συμεωνίδης, Ξένης & Φλιάτουρας, 2014). Έτσι λοιπόν, συναντούμε το ρήμα παιδεύω στην Καινή Διαθήκη με τη σημασία του σωφρονίζω (Αποκάλυψις Ιωάννου 3-19, 2012). Ενδεχομένως αυτή η σημασία να προέκυψε από το γεγονός ότι η παιδεία θεωρούνταν από αρκετούς ως ένα μέσο διόρθωσης του χαρακτήρα (Μέγας, 1997). Παρόλο που ο τρόπος και τα ακριβή αίτια αυτής της γλωσσικής παραφθοράς παραμένουν ασαφή, στη σύγχρονη εποχή έχει επικρατήσει ο όρος «εκπαίδευση» που σύμφωνα με τον Βαρμάζη (1983) ερμηνεύεται ως «*η ανάπτυξη των πνευματικών, ηθικών και*

σωματικών δυνάμεων, που γίνεται με τη διδασκαλία σύμφωνα με ορισμένο σχέδιο και σκοπό» (σελ 256).

Εξετάζοντας προσεκτικότερα τον παραπάνω ορισμό, προκύπτουν δύο συνιστώσες όσον αφορά την εκπαίδευση: Αφενός, γίνεται φανερό ότι δεν θα πρέπει να εστιάζεται μόνο στις πνευματικές ικανότητες ή μόνο στις σωματικές δεξιότητες, αλλά θα πρέπει να στοχεύει στην ολόπλευρη διάπλαση του ανθρώπου, συμπεριλαμβανομένης και της «ηθικής», η οποία ενδεχομένως να αναφέρεται στην εναρμόνιση με τους γραπτούς και άγραφους κανόνες της κοινωνίας στην οποία καλείται να ενσωματωθεί ο μαθητευόμενος. Το πρώτο αυτό σκέλος του ορισμού βρίσκει έρεισμα και στη Μοντεσσοριανή θεωρία, η οποία στόχευε στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου και στην εναρμόνιση ψυχής και σώματος (Lillard, 2011). Αφετέρου, στον ορισμό αναφέρεται ότι για την επίτευξη της εκπαίδευσης, θα πρέπει να υφίσταται μία ειδικά προμελετημένη διδασκαλία, η οποία θα περιλαμβάνει συγκεκριμένο προσχέδιο του μαθήματος και θα αποσκοπεί σε συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Το δεύτερο σκέλος του υπό εξέταση ορισμού είναι συμβατό με τις σύγχρονες θεωρίες περί οργάνωσης της διδασκαλίας, τυγχάνει πολλών ένθερμων υποστηρικτών (Ding & Carlson, 2013; Forbes & Davis, 2010) και συμπεριλαμβάνεται στα διδασκόμενα μαθήματα αρκετών παιδαγωγικών σχολών (Bradford College, 2019; Α.Π.Θ., 2016). Τέλος, σχετικά με την αναφορά περί «ηθικής», στον προαναφερθέντα ορισμό της εκπαίδευσης, εξεταζόμενη υπό το πρίσμα της κοινωνικοποίησης, συνάδει με την αποστολή του σχολείου και το κοινωνικοποιητικό του έργο (Musgrave, 2017), το οποίο έχει λάβει αρκετά μεγάλες διαστάσεις τις τελευταίες δεκαετίες (Grusec & Hastings, 2015), ενδεχομένως λόγω του σύγχρονου τρόπου ζωής.

2.2.2. Η εξέλιξη της εκπαιδευτικής μεθόδου

Όμως για να υφίσταται διδασκαλία, όπως και σε κάθε άλλη ανθρώπινη συναναστροφή και επικοινωνία, απαραίτητη προϋπόθεση θεωρείται η ύπαρξη ενός πομπού, ο οποίος φέρει και μεταδίδει ένα είδος πληροφορίας, ένας δέκτης, ο οποίος λαμβάνει το μήνυμα και το αποκωδικοποιεί, ώστε να το κατανοήσει και να ανταποκριθεί σε αυτό, και φυσικά θα πρέπει να υφίσταται και ένα μήνυμα ή πληροφορία (Velentzas & Broni, 2014). Μέχρι πρότινος, σε μία «παραδοσιακή» σχολική αίθουσα αυτό λάμβανε χώρα, μέσω της δασκαλοκεντρικής μεθόδου διδασκαλίας, ως εξής: Ο δάσκαλος αποτελούσε τον αναγνωρισμένο από την ίδια την πολιτεία, μοναδικό κάτοχο της γνώσης, την οποία προσπαθούσε να μεταλαμπαδεύσει στους μαθητές του (Ρουσσάκη, 2010). Οι μαθητές θεωρούνταν *tabula rasa*, δηλαδή παρομοιάζονταν με ένα κενό βιβλίο (Duschinsky, 2012), του οποίου οι σελίδες επρόκειτο να γεμίσουν με την

αδιαμφισβήτητη, ως προς την ορθότητα, γνώση του διδάσκοντα (Ρουσσάκη, 2010), ενώ παράλληλα δεν τους ήταν επιτρεπτό να εκφέρουν γνώμη ή να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης (Otukile-Mongwaketse, 2018). Ως εκ τούτου, οποιεσδήποτε προϋπάρχουσες εμπειρίες ή γνώσεις των παιδιών, δεν λαμβάνονταν σχεδόν ποτέ υπόψη, γεγονός που αρκετές φορές ενδεχομένως να οδηγούσε σε σύγχυση και να ενέτεινε τις εσφαλμένες αντιλήψεις των διδασκομένων. Καθώς, σύμφωνα με τους Campbell & Campbell (2009), όταν οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών διερευνώνται και λαμβάνονται σοβαρά υπόψη κατά τη διδασκαλία, τότε μπορούν να αποτελέσουν ένα πολύτιμο εργαλείο στην κατανόηση και την απόκτηση της νέας γνώσης, η οποία δομείται πάνω στην προϋπάρχουσα. Επομένως στην αντίθετη περίπτωση, όπου οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις παραθεωρούνται, ενδέχεται να προκληθεί ακόμα μεγαλύτερη σύγχυση στο νου του μαθητή. Το δε μήνυμα, δηλαδή η παρεχόμενη από το κράτος γνώση, θεωρούνταν αδιαπραγμάτευτη, γεγονός που απορρέει από την «αυθεντία» του δασκάλου, για την οποία έγινε λόγος παραπάνω, και ως εκ τούτου δεν υπήρχε γόνιμο έδαφος για την καλλιέργεια κριτικής σκέψης (Γκολφίνοπούλου, 2006).

Τα αίτια όλων αυτών, σύμφωνα με τον Tabulawa (2006), θα πρέπει να αναζητηθούν κατά κύριο λόγο στον αντικατοπτρισμό της κοινωνικής δομής (Tabulawa, 2006), δηλαδή στην αναπαραγωγή του υπάρχοντος κοινωνικού συστήματος και της καθεστηκυίας τάξης, καθώς και σε άλλες πολιτικές, ως επί το πλείστον, σκοπιμότητες. Ο ίδιος ερευνητής αναφέρει ότι τη δεκαετία του 90' με την αλλαγή στη διεθνή πολιτική σκηνή και την επικράτηση του καπιταλισμού, εγκαταλείφθηκε το δασκαλοκεντρικό σύστημα και το ενδιαφέρον στράφηκε στις μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες προάγουν τη δημοκρατία, η επικράτηση της οποίας αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της ελεύθερης αγοράς.

Η μαθητοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας, όπως άλλωστε φανερώνει και η ετυμολογία της λέξης, απομακρύνεται από το συγκεντρωτικό, σχεδόν ολοκληρωτικό καθεστώς του δασκαλοκεντρικού μοντέλου, και θέτει στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας τον ίδιο τον μαθητή, με τις όποιες ιδιαίτερες ανάγκες και ειδικά ενδιαφέροντα, αυτός τυγχάνει να έχει. Η μεταστροφή αυτή και η ανάλογη προσαρμογή των διδακτικών μεθόδων και μέσων, σύμφωνα με τον Zohrabi (2012), αποτελεί ενδεικτικό παράγοντα της ποιότητας των παρεχόμενων προς τους μαθητές γνώσεων, καθώς και της μαθησιακής διαδικασίας εν γένει.

Σε μία μαθητοκεντρικά οργανωμένη διδασκαλία δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια της αυτενέργειας και στην πολύπλευρή διερεύνηση της διδακτέας ύλης (Ρουσσάκη, 2010), ενώ παράλληλα, σύμφωνα με την Emaliana (2017), υπάρχει έντονο το στοιχείο της ευελιξίας και

της προσαρμοστικότητας στις εκάστοτε συνθήκες, καθώς οι διδάσκοντες προσπαθούν να ανταποκριθούν τόσο στις συλλογικές ανάγκες ενός τμήματος, όσο και στις ατομικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα που τυγχάνει να έχει κάθε μαθητής, ως μία ανεξάρτητη προσωπικότητα. Ως εκ τούτου, σύμφωνα με την ίδια ερευνήτρια, οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στην ίδια τη διαδικασία της μάθησης, ενώ ο διδάσκοντας αναλαμβάνει έναν πιο «ήπιον» αλλά εξίσου σημαντικό ρόλο, το ρόλο του καθοδηγητή και του εμπνευστή, ο οποίος βρίσκεται στο πλευρό των μαθητών και προσπαθεί πέραν του μαθησιακού αντικειμένου, να τους διδάξει τον τρόπο κατάκτησης της γνώσης. Αυτού του είδους η γνώση αναμένεται ότι θα αποτελέσει πολύτιμο αρωγό καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής σταδιοδρομίας των μαθητών.

Για την επιτυχή μεταστροφή όμως από το δασκαλοκεντρικό μοντέλο στο μαθητοκεντρικό απαιτείται και η χρήση ανάλογων μεθόδων. Μία από τις πλέον ενδεικτικές είναι, σύμφωνα και με τους ερευνητές (Ρουσάκη, 2010), η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, στην οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, συστήνουν ολιγομελείς ομάδες, τα μέλη των οποίων συνεργάζονται στενά με κοινό στόχο τη διεκπεραίωση των ανατιθέμενων εργασιών και φυσικά την απόκτηση νέων γνώσεων. Χάρη σε αυτόν τον τρόπο οργάνωσης της τάξης, η μάθηση παύει να αντιμετωπίζεται ως μία εξατομικευμένη προσπάθεια του εκάστοτε μαθητή, και μετατρέπεται σε μία συλλογική και ενεργητική διαδικασία, η οποία αξιοποιεί τα προσωπικά βιώματα των διδασκομένων στο μέγιστο δυνατό βαθμό (Οδηγός εκπαιδευτικού για τα Θρησκευτικά, 2014). Ως εκ τούτου, οι μαθητές, δύναται ευκολότερα να εκλάβουν τη μάθηση ως ένα αποτέλεσμα που προκύπτει από τη συμμετοχή και τη συνεργασία και άλλων ατόμων (Ματσαγγούρας, 2004), προωθώντας έτσι με έμπρακτο τρόπο τις κοινωνικά αποδέκτες και επιθυμητές συμπεριφορές, την καλλιέργεια των οποίων επιδιώκει το εκπαιδευτικό σύστημα (Καμαρινού, 2000). Αξίζει σε αυτό το σημείο να αναφερθεί ότι συνήθως γίνεται προσπάθεια από τους εκπαιδευτικούς οι ομάδες αυτές να είναι πολυπολιτισμικές και εν γένει συμπεριληπτικές, δηλαδή να απαρτίζονται από παιδιά με διαφορετικό κοινωνικό, οικονομικό, πολιτιστικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο, ώστε πέραν της κατάκτησης των μαθησιακών στόχων, να επιτυγχάνεται παράλληλα η αποδοχή και η κοινωνική ενσωμάτωση μαθητών που προέρχονται από μειονοτικές ή μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες (Γκαϊνταρτζή, 2010; Μάγος, 2002), συνεισφέροντας κατ' αυτόν τον τρόπο στους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Σάββα, 2005), η οποία τα τελευταία χρόνια βρίσκεται διαρκώς στο επίκεντρο του κοινωνικού, πολιτικού και εκπαιδευτικού γίγνεσθαι. Βέβαια, κατά την αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι πιθανό και σχεδόν αναμενόμενο ότι θα προκύψουν διαφορές και συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών. Οι συγκρούσεις όμως αυτές δύναται με τον κατάλληλο

χειρισμό και την απαραίτητη καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό, να αποτελέσουν γόνιμο έδαφος για την προαγωγή της μάθησης και του συνεργατικού κλίματος (Γιαννίκας, 2014).

Τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η μαθητοκεντρική μέθοδος όμως δεν περιορίζονται αποκλειστικά και μόνο γύρω από τις ανάγκες του μαθητή, αλλά αφορούν και τους ίδιους τους διδάσκοντες, οι οποίοι, σύμφωνα με τους Acat και DÖnmez (2009) αποκτούν περισσότερα κίνητρα να καινοτομήσουν κατά το σχεδιασμό και τη διδασκαλία του μαθήματος, εν συγκρίσει πάντα με τη δασκαλοκεντρική μέθοδο. Κάτι τέτοιο αποτελεί φυσικό επακόλουθο της μαθητοκεντρικής οργάνωσης του μαθήματος, αν ληφθεί υπόψη ότι σε αυτή την περίπτωση ο δάσκαλος αναζητά διαρκώς νέους τρόπους και μέσα, ώστε όχι μόνο να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών άπαξ, αλλά και να το διατηρήσει αμείωτο κατά τη διάρκεια ολόκληρου του σχολικού έτους, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη τις όποιες μεταβολές των αναγκών και των ενδιαφερόντων των μαθητών του είτε αυτές οφείλονται σε ενδογενείς είτε σε εξωγενείς παράγοντες.

Συνοψίζοντας λοιπόν, παρά την πληθώρα των πλεονεκτημάτων που δύναται να προσφέρει το μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, εντούτοις δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ούτε ως πανάκια, αλλά ούτε και να ακολουθείται άκριτα ή υπέρ του δέοντος από τους διδάσκοντες. Τουναντίον, σύμφωνα με τον Harmer (2011), θα πρέπει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας να χρησιμοποιείται ένα μεικτό σύστημα διδασκαλίας, το οποίο θα περιλαμβάνει τα θετικά στοιχεία που δύναται να προσφέρει τόσο η μαθητοκεντρική μέθοδος, όσο και η δασκαλοκεντρική. Εν ολίγοις, δεν υφίσταται ένας και μοναδικός αποδεκτός τρόπος διδασκαλίας, ο οποίος να επιφέρει πάντα θετικά αποτελέσματα, αλλά αντιθέτως θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι ανάγκες του εκάστοτε μαθητικού δυναμικού, σε συνάρτηση πάντα με τις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες του άμεσου και έμμεσου περιβάλλοντός τους, ώστε να επιτυγχάνεται το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα. Καθώς, σύμφωνα και με τους Καλογιαννάκη και Παπαδάκη (2008), η μάθηση αποτελεί μία διαρκώς μεταβαλλόμενη διαδικασία, γεγονός που θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη κατά το σχεδιασμό μίας οιασδήποτε διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς ανεξάρτητα από το αν προτίθενται να υλοποιήσουν κάποια καινοτόμα δράση ή όχι.

2.2.3. Είδη καινοτομίας στην εκπαίδευση

Τα είδη των καινοτομιών στην εκπαίδευση δύναται να διαιρεθούν σε δύο βασικές κατηγορίες: στην πρώτη λαμβάνεται υπόψη ο τομέας εφαρμογής τους, και στην οποία, σύμφωνα με τον Μπάμνιο (2018), υπάρχουν οι εξής δύο υποδιαιρέσεις: αφενός οι διοικητικές

καινοτομίες, όπου εντάσσονται νεοτερισμοί διοικητικής φύσεως, όπως η αλλαγή του πληροφοριακού συστήματος καταχώρησης των απουσιών, και αφετέρου οι εκπαιδευτικές καινοτομίες, οι οποίες αφορούν τον τρόπο και το περιεχόμενο της διδασκαλίας και ποικίλουν ανάλογα με τον τρόπο εισαγωγής και υλοποίησής τους.

Στη δεύτερη βασική κατηγορία λαμβάνεται υπόψη ο τρόπος εισαγωγής και εφαρμογής των καινοτομιών, βάσει του οποίου προκύπτουν οι εξής δύο υποκατηγορίες περιπτώσεων Φέρμελη (2019): Βάσει της πρώτης υποκατηγορίας, μία καινοτομία δύναται να είναι είτε Ριζοσπαστική είτε Βελτιωτική, ενώ βάσει της δεύτερης, οι καινοτομίες ενδέχεται να είναι είτε θεσμοθετημένες είτε μη θεσμοθετημένες. Αναφορικά με τη Ριζοσπαστική καινοτομία, οι αλλαγές επιφέρονται άμεσα, με την παύση του προηγούμενου τρόπου λειτουργίας ή οργάνωσης, ο οποίος αντικαθίσταται άμεσα από τη νεότερη εκδοχή του. Η Βελτιωτική, στην οποία οι αλλαγές συντελούνται σταδιακά, σχεδόν τμηματικά, με στόχο τη βήμα-βήμα βελτίωση του ήδη υπάρχοντος συστήματος. Η Θεσμοθετημένη, η οποία όπως γίνεται εμφανές από την ετυμολογία του όρου, αναφέρεται σε εκείνες τις αλλαγές που σχεδιάζονται κεντρικά, εν προκειμένω από το Υπουργείο Παιδείας, και τίθενται σε ισχύ βάσει νομοθετικής ρύθμισης. Η εφαρμογή τους ενδέχεται να είναι είτε υποχρεωτική και καθολική, δηλαδή όλες οι σχολικές μονάδες και το εκπαιδευτικό προσωπικό ανεξάρτητα από τις όποιες ιδιάζουσες περιπτώσεις που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν, υποχρεούνται νομικά να τις εφαρμόσουν, είτε ενδέχεται η εφαρμογή τους να είναι προαιρετική και να επαφίεται στην καλή θέληση των εκπαιδευτικών και της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Και τέλος, στην περίπτωση της Μη-Θεσμοθετημένη εκπαιδευτική καινοτομία, ο νεοτερισμός δεν είναι ούτε κεντρικά σχεδιασμένος, ούτε και βάσει νόμου επιβεβλημένος. Ως εκ τούτου αυτό το είδος παρέχει τη μεγαλύτερη δυνατή ελευθερία και ευελιξία, και ενδεχομένως να εναρμονίζεται περισσότερο με το «πνεύμα» και τις αρχές της πραγματικής καινοτομίας.

Σε αυτό το σημείο χρήζει διευκρίνησης το γεγονός ότι δύναται να υπάρξει συνδυασμός των δύο αυτών υποκατηγοριών, όπως λόγω χάρη μία καινοτομία ενδέχεται να είναι και ριζοσπαστική και θεσμοθετημένη ταυτόχρονα, όπως στην περίπτωση της επικράτησης της δημοτικής γλώσσας ως επίσημης γλώσσας του κράτους και της εκπαίδευσης. Στην προκειμένη περίπτωση η αλλαγή ήταν ριζοσπαστική καθώς διενεργήθηκε άμεσα, δίχως τη μεσολάβηση κάποιας μεταβατικής περιόδου, και ταυτόχρονα ήταν θεσμοθετημένη, δηλαδή επιβεβλημένη βάσει νόμου.

Εν συνεχεία, θα αναλυθούν όλες οι προαναφερθείσες υποκατηγορίες καινοτομιών, με ταυτόχρονη αναφορά ορισμένων ενδεικτικών παραδειγμάτων, ώστε να γίνουν καλύτερα κατανοητές.

2.2.3.1. Διοικητικές και Εκπαιδευτικές Καινοτομίες

Η διοικητική καινοτομία, γνωστή και με τον όρο οργανωτική, είναι μία καινοτομία που δεν έχει υλική υπόσταση, εν αντιθέσει με την πλειονότητα των σύγχρονων καινοτομιών που αφορούν τεχνολογικά επιτεύγματα, αλλά σχετίζεται με τις λεγόμενες «διαδικασίες» και τον τρόπο οργάνωσης καθώς επίσης και τη δομή ενός κερδοσκοπικού ή μη οργανισμού (Damanpour, 2014). Επιπλέον, σύμφωνα με τη Φέρμελη (2019), οι αλλαγές σε αυτού του είδους τις καινοτομίες, έχουν ως σημείο αναφοράς είτε τη δομή, δηλαδή τον τρόπο οργάνωσης του οργανισμού, είτε σχετίζονται με το προσωπικό που τον στελεχώνει.

Η συστηματική μελέτη και διερεύνηση αυτού του είδους καινοτομιών, προς το παρόν, είναι αρκετά περιορισμένη και ανέρχεται μόλις στο 3% των ερευνητικών άρθρων που αναφέρονται σε σύγχρονες καινοτομίες (Crossan & Araydin, 2010). Οι λόγοι που παρατηρείται αυτή η ερευνητική βραδύτητα σε αυτόν τον τομέα, σύμφωνα με τον Damanpour (2014) είναι πολλοί και ποικίλοι: Πρώτον, οφείλεται εν μέρει στην ασάφεια και την αλληλοεπικάλυψη των όρων που σχετίζονται με τη διοίκηση. Δεύτερον, ο τεχνολογικός τομέας τείνει να μονοπωλεί το ενδιαφέρον και την υπάρχουσα χρηματοδότηση, καθώς είναι αυτός που συνήθως επιφέρει το μεγαλύτερο κέρδος σε μία επιχείρηση ή οργανισμό. Αυτό όμως έχει ως αποτέλεσμα να παραμελείται και να στερείται του ανανεωτικού αέρα της καινοτομίας, ένας από τους ακρογωνιαίους λίθους κάθε οργανισμού, δηλαδή η διοίκηση. Τρίτον, λόγω της άυλης φύσης του management, δεν υφίστανται σαφώς μετρήσιμα ποσοτικά στοιχεία της αποτελεσματικότητάς του, γεγονός που δυσχεραίνει τις όποιες προσπάθειες συστηματικής μελέτης του, και αρκετές φορές μάλιστα αποθαρρύνει αρκετούς από τους ερευνητές του κλάδου αυτού. Λιγότερες έρευνες όμως οδηγούν σε περισσότερη στασιμότητα και κατ' επέκταση σε περισσότερη διστακτικότητα από τυχόν επίδοξους ερευνητές, γεγονός που οδηγεί στη δημιουργία ενός φαύλου κύκλου που εντείνει έτι περισσότερο την ήδη δύσκολη αυτή κατάσταση. Τέταρτον, υπάρχει σύγχυση ως προς το ποια θεωρητική προσέγγιση θα ήταν η καταλληλότερη για να μελετηθεί ο διοικητικός τομέας, καθώς η πλειονότητα των λειτουργιών μιας επιχείρησης ή οργανισμού μελετούνται με γνώμονα την ορθολογικότητα και μία περισσότερο εστιασμένη στην πρακτική πλευρά του θέματος προσέγγιση. Όμως αυτή ενδέχεται να μην αποτελεί τον πλέον ενδεδειγμένο τρόπο μελέτης του διοικητικού τομέα, καθώς το ενδιαφέρον έχει αρχίσει να στρέφεται γύρω από ψυχολογικές, πολιτικές και πολιτιστικές προσεγγίσεις, η χρήση των οποίων όμως ως εργαλείων μελέτης της διοίκησης, βρίσκεται ακόμα σε νηπιακό στάδιο. Και πέμπτον, λόγω του ότι οι περισσότεροι οργανισμοί στοχεύουν στο γρήγορο και εύκολο κέρδος, η χρηματοδότηση συνήθως εστιάζει σε τομείς,

όπως η ανάπτυξη νέων τεχνολογιών, το marketing, και εν γένει σε όλους εκείνους τους τομείς που εμφανώς και με άμεσα μετρήσιμους τρόπους, γίνεται αντιληπτός ο αντίκτυπός τους στα έσοδα ενός οργανισμού. Με αυτό το σκεπτικό οι υπόλοιπες λειτουργίες, όπως η διοίκηση, τείνουν να παραθεωρούνται, με αποτέλεσμα την βραδεία ανάπτυξη καινοτομιών σε αυτούς τους «δευτερεύοντες» αναφορικά με το άμεσο κέρδος, τομείς (Damanpour, 2014).

Όσον αφορά έναν δημόσιο εκπαιδευτικό οργανισμό, όπως το σχολείο, οι αλλαγές στη διοίκηση, όπως προαναφέρθηκε συνήθως αναφέρονται στη δομή της διοίκησης είτε εντός των πλαισίων της εκάστοτε σχολικής μονάδας, είτε σε ευρύτερη κλίμακα, όπως για παράδειγμα σε επίπεδο νομού που περιλαμβάνει αλλαγές σε μία συγκεκριμένη πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ή σε επίπεδο περιφέρειας συμπεριλαμβάνοντας αρκετές όμορες πρωτοβάθμιες και δευτεροβάθμιες διευθύνσεις εκπαίδευσης μιας γεωγραφικής περιοχής, ή τέλος να αφορά γενικευμένες και κεντρικά καθοδηγούμενες από το Υπουργείο Παιδείας εκπαιδευτικές αλλαγές (Φέρμελη, 2019). Οι αλλαγές όμως στη δομή και την οργάνωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος, ανεξαρτήτως της εμβέλειάς τους, λογικό είναι να επιφέρουν και τις συνακόλουθες αλλαγές στα καθήκοντα του προσωπικού που το στελεχώνει τόσο εντός της εκάστοτε σχολικής μονάδας, όσο και στον ευρύτερο εκπαιδευτικό κλάδο. Ενδεικτικά παραδείγματα τέτοιου είδους αλλαγών αποτελούν η παροχή ευκαιριών επιμόρφωσης, επαγγελματικής εξέλιξης και εν γένει βελτίωσης σε επαγγελματικό αλλά και προσωπικό επίπεδο.

Στην περίπτωση της Ελλάδας υπάρχει πληθώρα παραδειγμάτων τέτοιου είδους αλλαγών. Σύμφωνα μάλιστα με τον Χατζηστεφανίδη (1990), τις προηγούμενες δεκαετίες, λόγω του συγκεντρωτικού συστήματος διαχείρισης που επικρατούσε, οι όποιες καινοτόμες αλλαγές αποφασίζονταν κεντρικά από το Υπουργείο Παιδείας και επί της ουσίας ήταν υποχρεωτικές για όλες τις σχολικές μονάδες. Μάλιστα λόγω πολιτικών σκοπιμοτήτων, παρατηρούνταν το φαινόμενο κάθε κυβέρνηση να αναθεωρεί εδάφια νόμων ή και ολόκληρα εκπαιδευτικά συστήματα, προκαλώντας κατ' αυτόν τον τρόπο σύγχυση στους εκπαιδευτικούς ως προς το τι πρέπει να πράξουν ανά σχολικό έτος, καθώς επίσης ενέτεινε τη βραδύτητα αναφορικά με την ανάπτυξη και εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα εν γένει. Καθώς, λόγω των συχνών εναλλαγών των κυβερνήσεων και κατ' επέκταση των εκπαιδευτικών ανακατατάξεων, δεν δόθηκε σχεδόν ποτέ επαρκής χρόνος σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα να φανερώσει τα πραγματικά προτερήματα και τις όποιες αδυναμίες έφερε (Χατζηστεφανίδη, 1990). Τα τελευταία χρόνια, ενδεχομένως και λόγω της εποπτείας από τους ευρωπαϊκούς οργανισμούς, γίνεται προσπάθεια αποκέντρωσης και αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος (N.3848/2010), ώστε να παρέχεται μεγαλύτερη ευελιξία και

περισσότερη αυτονομία στις σχολικές μονάδες. Βέβαια τέτοιου είδους ενέργειες συναντούν την καχυποψία μεγάλης μερίδας εκπαιδευτικών, καθώς υπάρχει ο ενδεχόμενος φόβος παράλληλης θέσπισης τιμωρητικών διατάξεων μαζί με τη θέσπιση της αξιολόγησης και χειραφέτησης των σχολείων (Τζιώρας, 2019). Η εν λόγω αλλαγή βρίσκεται ακόμα υπό εξέλιξη και μόνο μετά από μερικές δεκαετίες, θα γίνουν εμφανή τα όποια θετικά ή και αρνητικά στοιχεία του.

Οι εκπαιδευτικές αλλαγές και καινοτομίες, κατά την Φέρμελη (2019) αφορούν αφενός τις πρακτικές, δηλαδή τις μεθόδους διδασκαλίας, την αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος και άλλα παρεμφερή, και αφετέρου τις τεχνικές, δηλαδή τα μέσα ή «εργαλεία» που από μόνα τους δεν σχετίζονται με το προς διδασκαλία αντικείμενο, όμως η παρουσία τους δύναται να διευκολύνει κατά πολύ την κατανόηση και την πρόσληψη της νέας γνώσης. Ένα σύγχρονο παράδειγμα τέτοιου είδους μέσων αποτελεί η χρήση των Νέων Τεχνολογιών, γνωστών και ως ΤΠΕ, κατά τη διδασκαλία (Φέρμελη, 2019). Αυτό ανάλογα με τις υποδομές του εκάστοτε σχολείου, μπορεί να είναι η χρήση υπολογιστών και του διαδικτύου, τα ηλεκτρονικά βιβλία, ο διαδραστικός πίνακας, οι τρισδιάστατοι εκτυπωτές καθώς και πλείστα άλλα. Σύμφωνα όμως με τους Fullan και Hangreaves (2013), πέραν των προαναφερθέντων, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί και η αντίστοιχη αλλαγή των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, που επιτυγχάνεται κυρίως μέσω της διαρκούς επιμόρφωσης. Επομένως δεν πρέπει να αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι ειδικά όσον αφορά τις εκπαιδευτικές καινοτομίες, κατά τους ίδιους συγγραφείς, η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών, κρίνεται απαραίτητη κατά το σχεδιασμό και την εφαρμογή τους.

Ενδεικτικά παραδείγματα μερικών εκπαιδευτικών καινοτομιών που έχουν εφαρμοστεί επιτυχώς αλλά και ορισμένων η κατάληξη των οποίων δεν ήταν και τόσο αίσια, αποτελούν τα εξής: Ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας έγινε αναθεώρηση των ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) και ΑΠΣ (Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών) από το 2003 (Υπουργική Απόφαση 21072α/Γ2/28-2-2003), με στόχο τον εμπλουτισμό και την αναβάθμιση της παρεχόμενης από το κράτος εκπαίδευσης. Άλλο παράδειγμα αποτελούν τα ΣΕΠΠΕ (Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης), στα οποία γίνονταν προσπάθεια σύνδεσης της γνώσης με την κοινωνία, την δια βίου εκπαίδευση και εν γένει αποσκοπούσαν στον εκσυγχρονισμό των σχολικών μονάδων (Ν. 3966/2011). Ένα επιπλέον παράδειγμα αποτελεί η θέσπιση της Ευέλικτης Ζώνης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η οποία στόχευε στην ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων και στην

προαγωγή της διαθεματικότητας. Πλέον όμως η Ευέλικτη Ζώνη εφαρμόζεται στις τέσσερις πρώτες τάξεις του Δημοτικού (Φέρμελη, 2019), και σε ορισμένες περιπτώσεις μάλιστα αρκετοί εκπαιδευτικοί την χρησιμοποιούν ως φροντιστηριακή-συμπληρωματική ώρα για τη διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Τέλος, χαρακτηριστικό και πλέον ευρέως γνωστό παράδειγμα εκπαιδευτικών καινοτομιών αποτελεί η υλοποίηση Ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, γνωστών πλέον ως Erasmus+, κατά τη διάρκεια των οποίων συνεργάζονται εκπαιδευτικά ιδρύματα από διαφορές ευρωπαϊκές χώρες, με στόχο το άνοιγμα του σχολείου, την παραγωγή πρωτότυπων εκπαιδευτικών προϊόντων, ενώ παράλληλα οι συμμετέχοντες μαθητές και εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να επισκεφθούν τις χώρες, όπου εδρεύουν οι εκάστοτε εταίροι και να διευρύνουν τους ορίζοντές τους (European Commission, 2015; Tescasiu, 2014).

Ως προς την εισαγωγή και αξιοποίηση των νέων μέσων για την αναβάθμιση της διδασκαλίας, αξίζει να αναφερθούν οι εξής καινοτομίες: Δημιουργήθηκε η ηλεκτρονική πλατφόρμα MySchool, στην οποία κάθε σχολείο υποχρεούται να επικαιροποιεί πληροφορίες τόσο αναφορικά με το μαθητικό πληθυσμό, όπως για παράδειγμα τα προσωπικά τους στοιχεία, τις απουσίες, τους βαθμούς και άλλα, όσο και αναφορικά με διοικητικές λειτουργίες, όπως λόγω χάρη το ωρολόγιο πρόγραμμα, οι άδειες των εκπαιδευτικών, η έκδοση συγκεντρωτικών καταστάσεων καθώς και πλείστα άλλα, που στόχο έχουν όχι μόνο τη διευκόλυνση της εκάστοτε σχολικής μονάδας, αλλά και την άμεση δικτύωση με τις κατά τόπους διευθύνσεις εκπαίδευσης και κατ' επέκταση με το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας (Εγκύκλιος Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων Α.Π.: 171490/Δ2, 2013). Παρά την ύπαρξη αυτής της πλατφόρμας, κάθε σχολείο εξακολουθεί να είναι υποχρεωμένο να τηρεί τα ίδια δεδομένα και σε έντυπη μορφή, ανατρέποντας επί της ουσίας έναν από τους πρωταρχικούς στόχους δημιουργίας του MySchool, δηλαδή την εξοικονόμηση χρόνου και τον περιορισμό των δαπανών σε γραφική ύλη. Ένα άλλο παράδειγμα εφαρμοσθέντων καινοτομιών ως προς τα μέσα, αποτελεί η χρήση των ΤΠΕ κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Λευκή Βίβλος, 2002; Πεχτελίδης, 2015), δηλαδή η χρήση υπολογιστών, βιντεοπροβολέων, διαδραστικών πινάκων και άλλων. Η εισαγωγή και η αξιοποίησή τους όμως διαφέρει αρκετά από σχολείο σε σχολείο και ως επί το πλείστον εξαρτάται αφενός από τη χρηματοδότηση, συμπεριλαμβανομένων και τυχόν δωρεών που λαμβάνει το εκάστοτε σχολείο, και αφετέρου από τις τεχνολογικές γνώσεις και ικανότητες των εκπαιδευτικών. Απόρροια αυτού αποτελεί η ακόλουθη καινοτομία, που είναι η εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην χρήση των νέων τεχνολογιών μέσω της πλατφόρμας moodle (Ν. 3966/2011), ώστε να είναι σε θέση να εκμεταλλεύονται στο έπακρο τα προαναφερθέντα τεχνολογικά εργαλεία που εισήχθησαν στις

σχολικές αίθουσες. Επίσης, αξίζει να αναφερθεί ότι για την περαιτέρω αξιοποίηση των εκπαιδευτικών προϊόντων της προαναφερθείσας επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, δημιουργήθηκαν ψηφιακά αποθετήρια, όπως το Φωτόδεντρο, η Ιφιγένεια και η πλατφόρμα Αίσωπος, τα οποία διατίθενται μέσω των υπηρεσιών του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) (Ν. 3966/2011), και τα οποία αποθετήρια παρέχουν σε όλους τους εκπαιδευτικούς ελεύθερη πρόσβαση στο υλικό τους, γεγονός που διευκολύνει ακόμα περισσότερο τη δικτύωση και την ανταλλαγή καλών πρακτικών μεταξύ σχολείων και εκπαιδευτικών.

2.2.3.2. Ριζοσπαστικές και Βελτιωτικές Καινοτομίες

Η ριζοσπαστική καινοτομία αναφέρεται σε ουσιώδεις αλλαγές, η έναρξη της εφαρμογής των οποίων σηματοδοτεί παράλληλα και την οριστική παύση του προηγούμενου συστήματος, καθώς αυτό έχει καταστεί πλέον απαρχαιωμένο και περιέρχεται σε αχρηστία (Hargreaves, 2003). Επιπλέον, κατά τους Norman & Verganti (2014), οι ριζοσπαστικές αλλαγές αρχικά σπάνια γίνονται εύκολα αποδεκτές, καθώς στα πρωταρχικό τους στάδιο είναι ακόμα αρκετά δύσχρηστες, ιδιαίτερα δαπανηρές και με μικρότερο εύρος εφαρμογής. Αυτά βέβαια, σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, ισχύουν μόνο στα αρχικά στάδια μιας ριζοσπαστικής καινοτομίας, καθώς έπειτα, έχοντας ωριμάσει με την πάροδο του χρόνου, αποδεικνύεται η πραγματική τους αξία και το πραγματικό εύρος εφαρμογής τους. Απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη ριζοσπαστικών καινοτομιών αποτελούν αφενός το γνήσιο δημιουργικό πνεύμα και αφετέρου η ύπαρξη της ανάλογης τεχνολογίας, ώστε να καθίσταται εφικτή η υλοποίησή της εν λόγω καινοτομίας (Colombo et al, 2017). Σύμφωνα με τους Norman & Verganti (2014), η πλειονότητα των ριζοσπαστικών καινοτομιών τόσο στο παρελθόν, όσο και σήμερα, δεν έγιναν με κάποιον αυστηρά προσχεδιασμένο, μεθοδευμένο και προσανατολισμένο στις ανάγκες του κοινωνικού συνόλου ή έστω στο όνομα κάποιου ιδιωτικού συμφέροντος τρόπο. Τουναντίον, σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή, οι δημιουργοί τους οδηγήθηκαν στην επιτυχία μόνο λόγω των προσωπικών τους ενδιαφερόντων και της ερασιτεχνικής, στην αρχή τουλάχιστο, ενασχόλησής τους με αυτές. Γνωστά στο ευρύ κοινό παραδείγματα αποτελούν εφευρέσεις όπως η ατμομηχανή, το αεροπλάνο, το αυτοκίνητο, το ραδιόφωνο, η τηλεόραση, αλλά και νεότερες καινοτομίες όπως η δημιουργία των μέσων κοινωνικής δικτύωσης.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί, ότι η πλειονότητα των ριζοσπαστικών καινοτομιών, έπεται συνήθως κάποιων σημαντικών τεχνολογικών καινοτομιών και πλέον αρκετοί λανθασμένα τις συγχέουν ή ακόμα και τις ταυτίζουν μεταξύ τους (Martin, 2016). Ένας

από τους λόγους που οφείλεται αυτό, σύμφωνα με τον Martin (2012), είναι το γεγονός ότι όσο μεγαλύτερη είναι η τεχνολογική αλλαγή, μέσω της οποίας υλοποιείται μια καινοτομία, τόσο ριζοσπαστικότερα συνήθως είναι και τα αποτελέσματά της. Επιπλέον, το μέγεθος και η σπουδαιότητα μιας καινοτομίας, σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή, δεν είναι ανεξάρτητα από το μέγεθος και το κύρος του οργανισμού, στον οποίο λαμβάνει χώρα η εν λόγω καινοτομία. Στην πραγματικότητα όμως για την ύπαρξη μιας ριζοσπαστικής καινοτομίας δεν θα πρέπει να θεωρείται προαπαιτούμενη η αντίστοιχη ύπαρξη μιας τεχνολογικής αλλαγής, καθώς δεν συνδέονται κατ' ανάγκη όλες οι αλλαγές με τεχνολογικά μέσα (Tidd & Bessant, 2009). Όμως, σύμφωνα με τον Hargreaves (2003), παρατηρείται συχνά το φαινόμενο μια ριζοσπαστική καινοτομία να αποτελεί το έναυσμα πολλών άλλων βελτιωτικών αλλαγών, όπως για παράδειγμα η εφεύρεση του τηλεφώνου, η οποία αποτέλεσε μία ριζοσπαστική για την εποχή της καινοτομία, και εν συνεχεία ακολουθήθηκε από την εφεύρεση των κινητών τηλεφώνων, τα οποία αργότερα μετεξελίχθηκαν σε «έξυπνα» τηλέφωνα, και τα οποία αναμένεται στο προσεχές μέλλον, μέσω άλλων βελτιωτικών καινοτομιών, να εξελιχθούν ακόμα περισσότερο. Αντίστοιχα στο χώρο της εκπαίδευσης και μάλιστα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η αντικατάσταση της αρχαϊζουσας γλώσσας από τη δημοτική ως επίσημης γλώσσας του νεοελληνικού κράτους τη δεκαετία του 80' (Χατζηστεφανίδης, 1990). Η καινοτομία αυτή, σύμφωνα με τα όσα προαναφέρθηκαν σχετικά με σχετικά με τις ριζοσπαστικές καινοτομίες, θεωρείται ριζοσπαστική για δύο λόγους: Πρώτον επέφερε μεγάλες και ουσιαστικές αλλαγές που τροποποίησαν το περιεχόμενο του τότε εκπαιδευτικού συστήματος άρδην. Και δεύτερον, διότι η εφαρμογή της καινοτομίας αυτής έθετε, εκ των πραγμάτων, ένα οριστικό τέλος στο προηγούμενο γλωσσικό σύστημα, δηλαδή τη χρήση της αρχαϊζουσας στην εκπαίδευση, καθώς θα ήταν επί της ουσίας ανέφικτη είτε η παράλληλη διατήρηση των δύο γλωσσικών συστημάτων, είτε η σταδιακή μετάβαση από το παλαιότερο στο νεότερο.

Όσον αφορά τη βελτιωτική καινοτομία, οι Norman και Verganti (2014) αντιπαραβάλλοντας τα χαρακτηριστικά της ριζοσπαστικής με της βελτιωτικής καινοτομίας, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι στη μεν ριζοσπαστική υπάρχει πλήρης αλλαγή του πλαισίου, κάνοντας εντελώς νέα πράγματα, ενώ στη δε βελτιωτική καινοτομία το πλαίσιο παραμένει το ίδιο και οι λύσεις αναζητούνται μέσα σε αυτό, συνεχίζοντας ο οργανισμός να κάνει τα ίδια πράγματα με το παρελθόν αλλά με βελτιωμένο-ποιοτικότερο τρόπο. Επίσης αναφέρουν ότι μια βελτιωτική καινοτομία συνήθως γίνεται ευκολότερα αποδεκτή λόγω του ότι επιφέρει λιγότερες επιβεβλημένες αλλαγές, τα αποτελέσματά της είναι πιο άμεσα ορατά και έχει μικρότερο κόστος εν συγκρίσει με τη ριζοσπαστική. Μάλιστα οι ίδιοι ερευνητές, με

σκοπό την εναργέστερη παρουσίαση της διαφοράς μεταξύ αυτών το δύο ειδών καινοτομίας, αναφέρουν μία πολύ χαρακτηριστική νοερή εικόνα, παρομοιάζοντας την περίπτωση της ριζοσπαστικής καινοτομίας με την κατάκτηση της υψηλότερης κορυφής ενός βουνού, που δεν είναι άλλο από τον ευρύτερο τομέα που λαμβάνει χώρα η εν λόγω καινοτομία. Ενώ από την άλλη μεριά η Βελτιωτική καινοτομία, γνωστή επίσης στη βιβλιογραφία ως βαθμιαία (Hargreaves, 2003) ή στοιχειώδης (Φέρμελη, 2019), επιδιώκει την κατάκτηση του μεγαλύτερου «υψώματος-λόφου» στον πεπερασμένο χώρο του οργανισμού που την υλοποιεί, και ως εκ τούτου συνήθως είναι μικρότερης εμβέλειας, κόστους και έντασης (Norman & Verganti, 2014). Με άλλα λόγια οι βελτιωτικές καινοτομίες δεν αποσκοπούν σε καθολικές ή μεγάλης εμβέλειας αλλαγές, οι οποίες συνήθως εμπεριέχουν και μεγαλύτερο ποσοστό δυνητικής αποτυχίας, αντ' αυτού επιδιώκουν πιο ήπιες και μικρότερου εύρους αλλαγές, των οποίων το κόστος, υλικό και ηθικό, δεν ενδέχεται να δράσει αρνητικά με καθοριστικό, για την επιβίωση του οργανισμού, που την υλοποίησε τρόπο (Τσεκουρόπουλος, 2018).

Ευρέως γνωστό παράδειγμα βελτιωτικών καινοτομιών αποτελούν τα ελαφρώς βελτιωμένα χαρακτηριστικά που φέρει κάθε νεότερο μοντέλο, παραδείγματος χάριν κινητού τηλεφώνου, υπολογιστών, αυτοκινήτου, τηλεοράσεων, περιφερειακών μηχανημάτων και πλείστων άλλων εφευρέσεων, τεχνολογικής ως επί το πλείστον φύσης. Στον εκπαιδευτικό τομέα μερικά ενδεικτικά παραδείγματα αποτελούν η χρήση διαδραστικών πινάκων στη διδασκαλία, η καθιέρωση του ολοήμερου σχολικού προγράμματος, οι τάξεις υποδοχής αλλόγλωσσων μαθητών, η παράλληλη στήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η είσοδος στα σχολεία ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών ως μέλη των Επιτροπών Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ), η καθιέρωση της θεματικής εβδομάδας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η ίδρυση των μουσικών σχολείων, καθώς και πλείστα άλλα, η εφαρμογή των οποίων άλλοτε στέφθηκε με επιτυχία και ενσωματώθηκαν πλήρως στην εκπαιδευτική καθημερινότητα, ενώ άλλοτε δεν κατάφεραν να ανταποκριθούν στο σκοπό τους και σταδιακά έπαψαν να υφίστανται.

2.2.3.3. Θεσμοθετημένες και Μη Θεσμοθετημένες Καινοτομίες

Οι θεσμοθετημένες εκπαιδευτικές καινοτομίες, όπως φανερώνει η ετυμολογία του όρου, «θεσμός» και «τίθημι» (Συμεωνίδης et al, 2014), είναι αυτή που τίθεται, δηλαδή καθορίζεται από τους θεσμούς, δηλαδή τους νόμους. Ως εκ τούτου μία θεσμοθετημένη καινοτομία λοιπόν, έχει επίσημο και οργανωμένο χαρακτήρα, καθώς επίσης και βαρύνουσα στα μάτια των εκπαιδευτικών σημασία, τουλάχιστο εν συγκρίσει με μία μη θεσμοθετημένη. Σύμφωνα με την

Φέρμελη (2019), οι θεσμοθετημένες εκπαιδευτικές καινοτομίες είναι κατατεταγμένες σε δύο υποκατηγορίες: Στις υποχρεωτικές και στις προαιρετικές. Μία υποχρεωτική καινοτομία έχει σχεδιαστεί και επιβληθεί άνωθεν, εν προκειμένω είτε άμεσα από το Υπουργείο Παιδείας είτε έμμεσα από κάποια κεντρική ευρωπαϊκή πολιτική, στην οποία η Ελλάδα ως χώρα-μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης οφείλει να συμμορφωθεί (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Σε αυτή την περίπτωση, τόσο ο σχεδιασμός, όσο και ο τρόπος υλοποίησης είναι πλήρως προσχεδιασμένα από τον κεντρικό φορέα, ενώ δεν παρέχονται περιθώρια διαπραγμάτευσης και συλλογικής λήψης αποφάσεων (Παπαναούμ, 2000). Επιπλέον, στην περίπτωση της εισαγωγής μιας υποχρεωτικής καινοτομίας στην εκπαίδευση, το κράτος οφείλει να επιμορφώσει κατάλληλα τους άμεσα εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς (House, 1979), ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν επιτυχώς στις όποιες κεντρικά σχεδιασμένες αλλαγές. Από τα προαναφερθέντα αυτά χαρακτηριστικά, απορρέουν τόσο ορισμένα πλεονεκτήματα όσο και μειονεκτήματα όσον αφορά τις υποχρεωτικές καινοτομίες. Αφενός, λόγω του κεντρικού σχεδιασμού, διασφαλίζεται η καθολική εφαρμογή των αλλαγών με τον ίδιο τρόπο και επομένως εξασφαλίζεται η πρόσβαση όλων των μαθητών σε ίσες ευκαιρίες για ποιοτική μάθηση. Αφετέρου όμως ο κεντρικός σχεδιασμός δεν δύναται να λάβει υπόψη όλες τις ιδιαίτερες συνθήκες που υφίστανται σε κάθε σχολική μονάδα, και οι οποίες ενδέχεται να αποτελέσουν ανασταλτικό παράγοντα στην ουσιαστική εφαρμογή της καινοτομίας. Επιπλέον, ο κεντρικά επιβεβλημένος χαρακτήρας αυτού του είδους των καινοτομιών δεσμεύει με μη δημιουργικό τρόπο τους εκπαιδευτικούς, στερώντας τους ένα από τα βασικότερα στοιχεία μιας σύγχρονης διδασκαλίας, δηλαδή την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα (Zahorik, 1990), βάσει των εκάστοτε συνθηκών.

Ενδεικτικά παραδείγματα υποχρεωτικών εκπαιδευτικών καινοτομιών αποτελούν: Η θέσπιση της θεματικής εβδομάδας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κατά την οποία οι μαθητές παύουν να ενασχολούνται με τα μαθήματα κορμού και κατεύθυνσης και αντ' αυτού διδάσκονται θέματα που άπτονται μιας κεντρικής θεματικής κοινωνικού ή ανθρωπιστικού χαρακτήρα, που έχει οριστεί από το Υπουργείο Παιδείας· προσφάτως μάλιστα η θεματική στρέφονταν γύρω από τη δημοκρατική συνύπαρξη και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Η καθιέρωση της ημέρας του αθλητισμού, κατά την οποία δεν διενεργούνται μαθήματα, παρά μόνο αθλητικές δραστηριότητες. Η δράση «τσάντα στο σχολείο», στην οποία οι μαθητές δύνανται να αφήσουν την τσάντα τους και κατ' επέκταση τις υποχρεώσεις τους με συμβολικό τρόπο δύο σαββατοκύριακα ανά μήνα. Καθώς και πλείστα άλλα παραδείγματα που πληθαίνουν διαρκώς με εκθετικό τρόπο τα τελευταία χρόνια.

Οι προαιρετικές καινοτομίες από την άλλη μεριά, μολονότι ανήκουν στις θεσμοθετημένες εκπαιδευτικές καινοτομίες και ως εκ τούτου ο σχεδιασμός και ο τρόπος υλοποίησής τους παραμένει κεντρικά σχεδιασμένος, εντούτοις δεν είναι επιβεβλημένες, δηλαδή η απόφαση υλοποίησής τους ή μη εναπόκειται στην καλή θέληση του εκπαιδευτικού προσωπικού της εκάστοτε σχολικής μονάδας (Hargreaves, 2003). Στα πλεονεκτήματα αυτού του είδους καινοτομίας συγκαταλέγεται και το γεγονός ότι οι όποιες αλλαγές επιφέρονται με πιο «φυσικό», εκ των έσω ενδεχομένως θα μπορούσε να χαρακτηριστεί, τρόπο (Σιακοβέλη, 2011), και συνεπώς είναι πιθανότερο οι αλλαγές αυτές να ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες και τις συνθήκες που επικρατούν στην εκάστοτε σχολική μονάδα. Όμως το βασικότερο πλεονέκτημα των προαιρετικών καινοτομιών, δηλαδή ο μη υποχρεωτικός τους χαρακτήρας, συχνά αποτελεί και το σημαντικότερο τροχοπέδη στην υλοποίησή τους, καθώς παρατηρείται απροθυμία από ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών να αναλάβουν ενεργό δράση και να ανταποκριθούν στο κάλεσμα της πολιτείας να καινοτομήσουν. Αυτό εξηγείται, σύμφωνα με τους Everard, Morris & Wilson (2004), από το γεγονός ότι οι άνθρωποι τείνουν να ανθίστανται στις αλλαγές λόγω του φόβου που δημιουργεί οτιδήποτε διαφορετικό, καινούριο ή άγνωστο, και επομένως προτιμούν την ασφάλεια της πεπατημένης και την αδράνεια, παρά τον κίνδυνο μιας ενδεχόμενης αποτυχίας. Επίσης, σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές ανασταλτικό παράγοντα στην υιοθέτηση προαιρετικών καινοτομιών, αποτελεί και η έλλειψη συνεργατικού και ενθαρρυντικού κλίματος εντός της σχολικής μονάδας.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα θεσμοθετημένων προαιρετικών εκπαιδευτικών καινοτομιών αποτελούν: Τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, στα οποία γίνεται προσπάθεια ευαισθητοποίησης των παιδιών σε θέματα ορθής διαχείρισης και προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος. Η Κυκλοφοριακή Αγωγή, κατά την οποία οι μαθητές ενημερώνονται για τους κανόνες σωστής οδικής συμπεριφοράς, ώστε να διαφυλάξουν τη σωματική ακεραιότητα του εαυτού τους και των συμπολιτών τους. Τα προγράμματα Διατροφής, κατά τη διάρκεια των οποίων οι μαθητές διδάσκονται, με βιωματικό συνήθως τρόπο, τα οφέλη της υγιεινής διατροφής και της μεσογειακής δίαιτας. Τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα τύπου Erasmus+, στα οποία οι μαθητές δύνανται να έρθουν σε επαφή με παιδιά και εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με απώτερο στόχο το άνοιγμα του σχολείου στην ευρύτερη κοινωνία και την παραγωγή πρωτότυπων εκπαιδευτικών προϊόντων (European Commission, 2015). Καθώς και αρκετά άλλα προγράμματα που θεσπίζονται κατά καιρούς από το Υπουργείο Παιδείας αναλόγως με τους εκάστοτε εκπαιδευτικούς στόχους και προτεραιότητες που έχουν τεθεί.

Ως μη θεσμοθετημένες εκπαιδευτικές καινοτομίες χαρακτηρίζονται αυτές που εφαρμόζονται, σύμφωνα με την Καβούρη (1999), κατόπιν παραίνεσης ή προτροπής από την πολιτεία και όπως είναι εμφανές από τον χαρακτηρισμό τους, δεν είναι ούτε επιβεβλημένες, αλλά ούτε και ο τρόπος υλοποίησής τους είναι αυστηρά προκαθορισμένος, όπως συμβαίνει στα δύο προαναφερθέντα είδη. Αντιθέτως, σύμφωνα με την ίδια ερευνήτρια, ο ρόλος της κεντρικής διοίκησης είναι συμβουλευτικός, παρέχοντας οδηγίες και υλικό, όχι για να πατρυνάει τους εκπαιδευτικούς και να επιβάλει ένα συγκεκριμένο τρόπο σχεδιασμού ή υλοποίησης, αλλά για να διευκολύνει την ομαλότερη και αποτελεσματικότερη ένταξη των καινοτομιών αυτών στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Στα προτερήματα των μη θεσμοθετημένων καινοτομιών συγκαταλέγονται η παροχή μεγαλύτερης αυτενέργειας, προσαρμοστικότητας και ελευθερίας, καθώς επίσης και η ευελιξία αναφορικά με την επιλογή του τομέα εστίασης και τον τρόπο υλοποίησης των αλλαγών. Γεγονός που σύμφωνα με τη Γιαννακάκη (2005), αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα των γνήσιων εκπαιδευτικών καινοτομιών, οι οποίες, κατά την ίδια, πρέπει να υλοποιούνται με την ελεύθερη βούληση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Όμως όπως και στην περίπτωση της θεσμοθετημένης προαιρετικής εκπαιδευτικής καινοτομίας, έτσι και στη μη θεσμοθετημένη, ο προαιρετικός χαρακτήρας της, ο οποίος υπό φυσιολογικές συνθήκες συγκαταλέγεται ανάμεσα στα προτερήματά της, αποτελεί ταυτόχρονα και την αχίλλειο πτέρνα της. Καθώς όπως προαναφέρθηκε, αρκετοί εκπαιδευτικοί λόγω φόβου ή και άγνοιας απέναντι σε οτιδήποτε νέο γενικότερα αλλά και ειδικότερα απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ, που συνήθως συνδέεται άρρηκτα με την εισαγωγή της πλειονότητας των σημερινών εκπαιδευτικών νεοτερισμών, αποφεύγουν να συμμετάσχουν σε καινοτόμα προγράμματα (Everard et al, 2004). Ο Μαυροσκούφης (2002) μάλιστα υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν αξιοσημείωτη αντίσταση σε νεωτερικές και ρηξικέλευθες προτάσεις, τις οποίες αντιμετωπίζουν αρκετά συχνά με αμυντικό τρόπο, ώστε να μη διαταραχθεί η εκπαιδευτική καθημερινότητα. Τα βαθύτερα αίτια αυτού του φαινομένου, θα συζητηθούν στην αμέσως επόμενη ενότητα της παρούσας εργασίας.

Ενδεικτικό παράδειγμα μη θεσμοθετημένης καινοτομίας αποτελούν οι πολυποίκιλες πρωτοβουλίες των σχολικών μονάδων, στις οποίες συγκαταλέγονται η δένδροφύτευση, ο καθαρισμός της παραλίας, η δημιουργία σχολικού λαχανόκηπου, η «υιοθέτηση» κάποιου υπό εξαφάνιση ζώου, καθώς και πολλά άλλα παρεμφερή, η διαφοροποίηση των οποίων είναι τόσο μεγάλη, όσο και η δημιουργική σκέψη των εκάστοτε υπεύθυνων σχεδιασμού της καινοτομίας.

2.2.4. Ανασταλτικοί παράγοντες ανάπτυξης καινοτομιών στην εκπαίδευση

Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες, όπως και κάθε άλλο είδος καινοτομίας, εμπεριέχουν το στοιχείο τη αλλαγής (Τεγόπουλος & Φυτράκης, 1999). Οι αλλαγές συνήθως προκαλούν την αμυντική στάση των άμεσα εμπλεκομένων (Μαυροσκούφης, 2002), γεγονός που είναι τρόπον τινά αναμενόμενο και ως ένα βαθμό φυσιολογικό, αν ληφθεί υπόψη ότι και στην ίδια τη φύση υφίσταται η δύναμη της αδράνειας, δηλαδή εκείνη η τάση των σωμάτων να ανθίστανται όταν μία άλλη δύναμη προσπαθεί να τα μετακινήσει (Κόκκοτας et al, 2011). Οι παράγοντες που συνήθως δρουν ανασταλτικά θα πρέπει να αναζητηθούν σε όλους τους όρους της εξίσωσης που ονομάζεται σχολείο, καθώς και στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα. Οι παράγοντες αυτοί λοιπόν είναι οι εκπαιδευτικοί που λόγω της θέσης τους στο σύστημα βρίσκονται πάντα στο επίκεντρο των αλλαγών, οι διευθυντές και οι διευθύντριες των σχολικών μονάδων που καλούνται να επιλέξουν τον ιδανικότερο τρόπο εισαγωγής μιας καινοτομίας με ό,τι αυτό συνεπάγεται, οι αμιγώς διοικητικοί υπάλληλοι του Υπουργείου Παιδείας, δηλαδή οι εργαζόμενοι στις κατά τόπους διευθύνσεις εκπαίδευσης και οι σχετικοί με το αντικείμενο υπάλληλοι του υπουργείου, καθώς επίσης και οι γονείς των μαθητών, η γνώμη των οποίων συχνά αντικατοπτρίζεται στους ίδιους τους μαθητές και επηρεάζει το βαθμό προθυμίας τους να συμμετέχουν ενεργά στην υλοποίηση των αλλαγών.

Οι εκπαιδευτικοί συνήθως αποτελούν έναν από τους σημαντικότερους ανασταλτικούς παράγοντες στην επιτυχή εισαγωγή μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας, καθώς είναι αυτοί που επί της ουσίας καλούνται να εφαρμόσουν τις όποιες αλλαγές και οι οποίοι, λόγω του ότι βρίσκονται στην πρώτη γραμμή του «μετώπου», έρχονται τις περισσότερες φορές πρώτοι αντιμέτωποι με τα όποια μη-αναμενόμενα, εκ των εμπνευστών και σχεδιαστών της καινοτομίας, προβλήματα. Αυτό, όπως είναι αναμενόμενο, τους προκαλεί άγχος, φόβο και δισταγμό απέναντι στις αλλαγές (Ponticell, 2003). Η αρνητική αυτή στάση τους οφείλεται σε μεγάλο ποσοστό: Πρώτων, στην έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών γενικότερα (Μαυροσκούφης, 2002) αλλά κυρίως στη ανασφάλεια που αισθάνονται ως προς την αποτελεσματική χρήση των νέων τεχνολογιών ειδικότερα (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). Δεύτερον, στην πεποίθησή τους ότι το μεταβατικό στάδιο εισαγωγής μιας καινοτομίας ισοδυναμεί με τη σπατάλη πολύτιμου διδακτικού χρόνου που θα μπορούσε να έχει διατεθεί στα μαθήματα κορμού, όπως η γλώσσα και τα μαθηματικά (Μαυροσκούφης, 2002). Η πεποίθηση αυτή πιθανόν οφείλεται στο μεγάλο όγκο διδακτέας ύλης των μαθημάτων που πρέπει να καλυφθεί κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Τρίτον, στο γεγονός ότι οι καινοτομίες συχνά εισάγονται με γρήγορο και μερικές φορές όχι ιδιαίτερα καλοσχεδιασμένο

τρόπο, επιφορτίζοντας τους εκπαιδευτικούς με ένα διττό ρόλο, αυτόν του διδάσκοντα και ταυτόχρονα του μαθητευόμενου, καθώς καλούνται να διδάξουν νέες γνώσεις, με τις οποίες όμως και οι ίδιοι εκείνη τη στιγμή έρχονται σε επαφή για πρώτη φορά (Μπαρκατσάς, 1998). Όπως είναι αναμενόμενο αυτό δημιουργεί έντονη σύγχυση και αρνητικά συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς απέναντι στις επερχόμενες αλλαγές. Οι διδάσκοντες που συνήθως «τολμούν» πρόθυμα να εφαρμόσουν νεοτερισμούς, είναι εκείνοι που χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη, εν συγκρίσει με το μέσο όρο, ευελιξία και προσαρμοστικότητα τόσο ως εκπαιδευτικοί αλλά και ως χαρακτήρες εν γένει (Emaliana, 2017). Και τέλος, αρκετοί εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να εμπλακούν άμεσα με οποιαδήποτε καινοτόμα δράση, καθώς τα τελευταία χρόνια επικρατεί η τάση οι δραστηριότητες αυτές να υλοποιούνται και εκτός εργασιακού ωραρίου (Μαυροσκούφης, 2002), δίχως όμως να υπάρχει κάποια μέριμνα από το υπουργείο για την αποζημίωση της υπερωριακής τους απασχόλησης.

Οι διευθυντές και οι διευθύντριες μολονότι δεν συμμετέχουν άμεσα στην πλειονότητα των εκπαιδευτικών καινοτομιών που λαμβάνουν χώρα την ώρα του μαθήματος, εντούτοις παίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιτυχή ενσωμάτωσή τους στη σχολική μονάδα που υπηρετούν, καθώς σύμφωνα με τον Kotter (2001), η ύπαρξη αποτελεσματικής διοίκησης αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη διαδικασία μετασχηματισμού ενός οργανισμού. Μία αποτελεσματική διοίκηση προϋποθέτει την ύπαρξη ενός ηγέτη, ο οποίος οραματίζεται κάποιες καίριες σημασίας αλλαγές για τον οργανισμό που διευθύνει, και ο οποίος διαθέτει όλες τις απαραίτητες ικανότητες, όπως ήθος, γνώσεις, δεξιότητες και άλλα παρεμφερή (Fullan, 2001), ώστε να εμψυχήσει το όραμά του στους συνεργάτες του και έτσι εκείνοι εκούσια και πρόθυμα να συμβάλουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στην υλοποίηση του αρχικού οράματος (Μπουραντάς, 2005; Πασιαρδής, 2014). Η παραπάνω περιγραφή του ικανού να υλοποιήσει επιτυχώς τις όποιες αλλαγές-καινοτομίες ηγέτη, επί της ουσίας αναφέρεται στο Ηγετικό (Authoritative) είδος ηγεσίας της θεωρίας τους Goleman (2000), το οποίο στυλ ηγεσίας θεωρείται ως το ιδανικότερο όλων, κατά τον ίδιο ερευνητή. Όμως συχνά στη σχολική καθημερινότητα το συχνότερα εμφανιζόμενο είδος ηγεσίας είναι το Επιτακτικό (Coercive), στο οποίο απαιτείται η άμεση συμμόρφωση των εργαζομένων με τις επιταγές του προϊσταμένου, δίχως το παραμικρό ίχνος αμφισβήτησης. Αυτό το είδος ηγεσίας έχει ως αποτέλεσμα σημαντικές επιπτώσεις τόσο στο τρέχον ηθικό της ομάδας, όσο και στη μακροχρόνια απόδοση των υφισταμένων, λόγω πάντα της άτεγκτης φύσης του. Ένας τέτοιου είδους ηγέτης συνήθως δυσκολεύεται να διαχειριστεί την απογοήτευση που ενυπάρχει στο μεταβατικό στάδιο μιας καινοτομίας, στο σημείο δηλαδή όπου ενώ η καινοτομία έχει εφαρμοστεί και ενώ αναμένονται θεαματικά αποτελέσματα εξαρχής, συμβαίνει το ακριβώς

αντίθετο, δηλαδή υπάρχει μία κάμψη στην απόδοση, συχνά αρκετά μεγάλη, ώστε να προκαλέσει ανησυχία στο προσωπικό του οργανισμού, πριν εμφανιστούν τα πρώτα θετικά αποτελέσματα (Anthony Aning et al., 2014). Η αποτελεσματική διαχείριση αυτής της προσαρμοστικής περιόδου (implementation gap), συνήθως αποτελεί δείγμα ενός πραγματικά προικισμένου ηγέτη. Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα, γίνεται αντιληπτός ο λόγος που δίχως την ύπαρξη ενός αποτελεσματικού ηγέτη, οι αλλαγές είτε υλοποιούνται αλλά δίχως ουσιαστικά αποτελέσματα, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πεισθεί από το διευθυντή για το σκοπό και τη χρησιμότητα της επικείμενης αλλαγής και επομένως δεν συμβάλλουν ολόψυχα στην πραγμάτωση του στόχου· είτε στην περίπτωση που ο σύλλογος διδασκόντων έχει μεγάλη συνοχή και επιρροή, αρνείται εξ αρχής να συμμετέχει στην όλη διαδικασία και επομένως δεν υλοποιείται κανενός είδους καινοτομία.

Οι αμιγώς διοικητικοί υπάλληλοι του Υπουργείου Παιδείας, συμπεριλαμβανομένων τόσο εκείνων που εργάζονται εντός του υπουργείου, όσο και εκείνων που είναι τοποθετημένοι στις εκάστοτε διευθύνσεις εκπαίδευσης, έχουν και αυτοί σημαντικό μερίδιο στις εκπαιδευτικές καινοτομίες και ειδικότερα όσον αφορά τη φάση της σχεδιάσής τους. Ως επαρκής σχεδιασμός μιας καινοτομίας ορίζεται εκείνος που πριν ακόμα προχωρήσει στον οποιοδήποτε προγραμματισμό, έχει λάβει υπόψη τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες τόσο της εσωτερικής σύνθεσης των οργανισμών που πρόκειται να εφαρμοσθεί, όσο και του άμεσου εξωτερικού περιβάλλοντος, καθώς οι σχολικές μονάδες πρέπει να αφογκράζονται τις ανάγκες του ευρύτερου περιβάλλοντος τους, ώστε να αποτελούν ζωντανό κομμάτι της κοινωνίας (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999). Όμως σε αρκετές περιπτώσεις είτε λόγω έλλειψης πείρας είτε λόγω έλλειψης πόρων, παρατηρείται το φαινόμενο ο σχεδιασμός που πραγματοποιείται από τους διοικητικούς υπαλλήλους να στερείται ουσιαστικής επαφής με την σχολική πραγματικότητα (Hopkins et al, 1997). Ως εκ τούτου, ενώ επί χάρτου οι καινοτομίες φαντάζουν πραγματικά καλοσχεδιασμένες και πρωτοπόρες, επί της ουσίας αποδεικνύονται ουτοπικές και ανεφάρμοστες, μη μπορώντας να εισαχθούν επιτυχώς στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη.

Αναφέροντας τον ρόλο των διοικητικών υπαλλήλων του Υπουργείου Παιδείας, δεν θα πρέπει να λησμονείται το γεγονός ότι και αυτοί οι υπάλληλοι απλώς εφαρμόζουν τις οδηγίες που έχουν δοθεί άνωθεν. Επομένως η εκπαιδευτική πολιτική που χαράζει η εκάστοτε κυβέρνηση αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο κάθε είδους εκπαιδευτικής καινοτομίας, καθώς δίχως τη νομική κατοχύρωση, τίποτα δεν θα ήταν εφικτό, παρά την όποια καλή θέληση από μεριάς διοικητικών και εκπαιδευτικών υπαλλήλων. Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (2008), ένα ασφυκτικά από την κεντρική διοίκηση εναγκαλισμένο σχολείο, στο οποίο δεν παρέχεται καμία δυνατότητα λήψης αποφάσεων, δίχως την πρότερη σύμφωνη γνώμη του

υπουργείου, δεν προάγει την ανάπτυξη ερευνητικού πνεύματος και κατ' επέκταση την εφαρμογή καινοτόμων αλλαγών. Η συνειδητοποίηση αυτού του γεγονότος, έχει οδηγήσει τις κυβερνήσεις των τελευταίων χρόνων, να στραφούν στη σταδιακή αποκέντρωση της λήψης αποφάσεων, καθώς και στην συνεπακόλουθη μετάθεση των ευθυνών από το υπουργείο στις σχολικές μονάδες (Κατσαρός, 2008). Ο λόγος που ενδεχομένως συμβαίνει αυτό, έγκειται στην πεποίθηση ότι ένα πιο χειραφετημένο σχολείο, θα έχει και μεγαλύτερη ελευθερία να συνειδητοποιήσει τις δικές του ιδιαίτερες ανάγκες και δυνάμεις και με φυσικό τρόπο να οδηγείται στις όποιες αλλαγές-καινοτομίες αρμόζουν καλύτερα στην εκάστοτε κατάσταση. Εκτενέστερος λόγος για τα εκπαιδευτικά συστήματα καθώς και τον τρόπο που αυτά επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά το σχεδιασμό και την υλοποίηση των καινοτομιών στην εκπαίδευση, θα γίνει σε μεταγενέστερη ενότητα.

Ένας άλλος εξίσου σημαντικός παράγοντας για τις αμιγώς εκπαιδευτικές καινοτομίες, όπως αυτές ορίστηκαν σε προηγούμενη ενότητα, και ο οποίος παράγοντας συχνά παραθεωρείται τόσο κατά τη φάση του σχεδιασμού, όσο και κατά της υλοποίησης, είναι οι γονείς και κηδεμόνες των μαθητών, οι οποίοι, όπως είναι αναμενόμενο, ασκούν μεγάλη επιρροή στα παιδιά και την προθυμία τους να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς για την επίτευξη οιασδήποτε αλλαγής. Οι γονείς λοιπόν ανήκοντας στο άμεσο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου (Τσεκουρόπουλος, 2018), δύνανται είτε να διευκολύνουν την υλοποίηση μιας καινοτομίας, είτε να αποτελέσουν σημαντικό τροχοπέδη (Willemse et al, 2018). Ο σωστός χειρισμός αυτού του θέματος συνήθως αποτελεί έργο του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων, οι οποίοι καλούνται να εμψύχουν το όραμά τους στο σύλλογο γονέων και να τους παρακινήσουν σε μια γόνιμη συνεργασία, η οποία αποβλέπει στην επίτευξη των κοινών τους στόχων, δηλαδή την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στα παιδιά. Στην περίπτωση που δεν επιτευχθεί μία ατμόσφαιρα αμοιβαίου σεβασμού και κατανόησης μεταξύ γονέων και σχολείου, τότε, όπως και στο μοντέλο της Επιτακτικής ηγεσίας που προαναφέρθηκε (Goleman, 2000), το συνεργατικό κλίμα διαταράσσεται και υπάρχει ο κίνδυνος να ενταθούν τυχόν ήδη προϋπάρχουσες τεταμένες σχέσεις, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η εφαρμογή οποιασδήποτε καινοτομίας.

Εν συνεχεία συνοψίζονται με τη μορφή πίνακα οι κυριότεροι παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στην υιοθέτηση καινοτομιών στην εκπαίδευση:

Πίνακας 2.2.4. (1): Ανασταλτικοί παράγοντες για την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση	
Παράγοντες	Πηγές
Εκπαιδευτικοί	
Άγχος, φόβος και δισταγμός απέναντι στις αλλαγές.	Ponticell, 2003
Έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης.	Μαυροσκούφης, 2002
Ανασφάλεια ως προς τη χρήση των ΤΠΕ.	Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010
Φόβος για ενδεχόμενη λανθασμένη διάθεση του διδακτικού χρόνου και παραμέληση των μαθημάτων κορμού.	Μαυροσκούφης, 2002
Αρνητικά διακείμενοι λόγω πρότερης αρνητικής εμπειρίας εισαγωγής καινοτομιών με μη επαρκώς προσχεδιασμένο τρόπο.	Μπαρκατσάς, 1998
Περιορισμένη ευελιξία και προσαρμοστικότητα.	Emaliana, 2017
Ενδεχόμενη υλοποίηση των δράσεων εκτός εργασιακού ωραρίου.	Μαυροσκούφης, 2002
Διευθυντές/τριες	
Χρήση λανθασμένου είδους ηγεσίας.	Goleman, 2000
Αναποτελεσματικός χειρισμός της ψυχολογίας του ανθρώπινου δυναμικού κατά την περίοδο προσαρμογής μιας καινοτομίας (implementation gap).	Anthony Aning et al., 2014
Διοικητικοί Υπάλληλοι	
Μη ορθή στελέχωση.	Hopkins et al, 1997
Στέρηση επαφής με την σχολική πραγματικότητα.	Αθανασούλα-Ρέππα, 1999; Hopkins et al, 1997
Εκπαιδευτική Πολιτική	
Ασφυκτικός κεντρικός έλεγχος.	Παπακωνσταντίνου 2008
Έλλειψη ευκαιριών για πειραματισμούς.	Παπακωνσταντίνου 2008
Οικογενειακό Περιβάλλον	

2.2.5. Προϋποθέσεις επιτυχούς εισαγωγής καινοτομιών στην εκπαίδευση

Για την επιτυχή εισαγωγή μιας καινοτομίας στην εκπαίδευση θα πρέπει αφενός όλοι οι παράγοντες που βρίσκονται εντός του σχολείου αλλά και στο άμεσο εξωτερικό περιβάλλον του, να είναι ευνοϊκοί, δηλαδή οι παράγοντες που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα ως εν δυνάμει ανασταλτικοί, με τον κατάλληλο χειρισμό δύνανται να αποτελέσουν τον μεγαλύτερο αρωγό στην υλοποίηση των όποιων αλλαγών-καινοτομιών. Και αφετέρου, σύμφωνα με τη Φέρμελη (2019), θα πρέπει να ακολουθηθεί μία πολύ μεθοδικά σχεδιασμένη διαδικασία που να περιλαμβάνει μία σειρά από στάδια που ξεκινούν από την αρχική σύλληψη της ιδέας, μέχρι την υλοποίηση και αξιολόγησή της εφαρμοσθείσας καινοτομίας.

Ανάμεσα στις συνιστώσες λοιπόν που δύνανται να επηρεάσουν θετικά την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση, συγκαταλέγονται οι εκπαιδευτικοί, οι διευθυντές και οι διευθύντριες της εκάστοτε σχολικής μονάδας, οι διοικητικοί υπάλληλοι των διευθύνσεων εκπαίδευσης και του Υπουργείου Παιδείας, οι γονείς και φυσικά η ίδια η εκπαιδευτική πολιτική της εκάστοτε κυβέρνησης.

Οι εκπαιδευτικοί λόγω του ότι καλούνται να διεκπεραιώσουν ενδεχομένως ένα από τα κρισιμότερα στάδια μιας καινοτομίας, δηλαδή την υλοποίησή της, θα πρέπει αφενός να είναι άρτια εκπαιδευμένοι και πλήρως ενημερωμένοι όσον αφορά τη διδακτέα ύλη, τις νέες μεθόδους διδασκαλίας, να έχουν επιμορφωθεί σε θέματα χειρισμού και αξιοποίησης των ΤΠΕ, καθώς και σε θέματα διαχείρισης κρίσεων που ενδέχεται να ανακύψουν εντός τους σχολικού περιβάλλοντος (Μαυροσκούφης, 2002). Ο εφοδιασμός τους με όλα τα προαναφερθέντα, δύνανται να κάμψει σημαντικά τις όποιες ενστάσεις και την επιφυλακτική, σε ορισμένες περιπτώσεις εχθρική μάλιστα στάση τους απέναντι στην υιοθέτηση αλλαγών (Collins & Halverson, 2009). Καθώς, σύμφωνα με τον Ponticell (2003), στην πλειονότητα των περιπτώσεων, η διστακτικότητα των εκπαιδευτικών οφείλεται κατά κύριο λόγο στο φόβο που περικλείει καθετί καινούριο και άγνωστο, και ο οποίος συνήθως οφείλεται στην μη-επαρκή γνώση του υπό συζήτηση θέματος, δηλαδή στην έλλειψη ουσιαστικής επιμόρφωσης (Μαυροσκούφης, 2002), καθώς επίσης και στη χαμηλή αυτοπεποίθηση αναφορικά με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, η οποία στην πλειονότητα των περιπτώσεων φαίνεται ότι διαδραματίζει καθοριστικό παράγοντα στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε

οποιονδήποτε νεοτερισμό (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). Επιπλέον, βαρύτητα θα πρέπει να δοθεί και στην καλλιέργεια της ευελιξίας και προσαρμοστικότητας των εκπαιδευτικών, μέσω βιωματικών σεμιναρίων και άλλων επιμορφωτικών δράσεων, καθώς η παρουσία αυτών των χαρακτηριστικών, φαίνεται ότι είναι βαρύνουσας σημασίας στη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στις αλλαγές-καινοτομίες (Emaliana, 2017). Η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα υπάγονται και οι ίδιες τους σε ένα υποσύνολο ήπιων δεξιοτήτων, και επομένως εύλογα προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει οι ίδιοι πρώτα να κατέχουν τις ήπιες δεξιότητες που καλούνται να διδάξουν, καθώς ένας δάσκαλος δύναται να διδάξει μόνο όσα ο ίδιος πρώτα γνωρίζει καλά (National Research Council, 2012).

Οι διευθυντές και οι διευθύντριες των σχολικών μονάδων παίζουν επίσης σημαντικό ρόλο στην επιτυχή εισαγωγή οιασδήποτε καινοτομίας, εκπαιδευτικής ή διοικητικής, καθώς αυτοί καλούνται αρχικά να πείσουν τους συνεργάτες τους για την αναγκαιότητα και τη χρησιμότητα της επερχόμενης αλλαγής, και εν συνεχεία να τους στηρίξουν με κάθε πρόσφορο μέσο στην επίτευξη του κοινού τους στόχου (Μπουραντάς, 2005). Επιπλέον, ηγέτης είναι αυτός που θα στηρίξει ηθικά τους συνεργάτες του κατά τη δύσκολη στιγμή που εμφανίζεται αμέσως μετά την εφαρμογή μιας καινοτομίας. Τη στιγμή δηλαδή που ενώ αναμένονται θετικά αποτελέσματα, εντούτοις συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο και υπάρχει μία κάμψη πριν ακολουθήσει η ανάκαμψη και τα πρώτα θετικά αποτελέσματα της εφαρμογής μιας καινοτομίας. Αυτό το στάδιο, όπως προαναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα, ονομάζεται στάδιο προσαρμογής (implementation gap) και από την ορθή διαχείρισή του, γίνονται αντιληπτές πολλές από τις ποιοτικές ικανότητες ενός ηγέτη (Rosli & Rossi, 2014). Η επίτευξη αυτής της ιδανικής κατάστασης όμως προϋποθέτει την επαρκή επιμόρφωση των διευθυντών σε θέματα ηγεσίας και διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού, ώστε να είναι σε θέση να αξιοποιούν στο έπακρο όλα εκείνα τα «εργαλεία» που υφίστανται και αφορούν τη διοίκηση και οργάνωση οργανισμών και ως εκ τούτου να δύνανται να εκπληρώσουν με επιτυχία το ρόλο τους ως ηγέτες και συντονιστές της σχολικής μονάδας όπου υπηρετούν (Σαΐτης, 2007). Επιπλέον, ο διευθυντής θα πρέπει να φροντίζει για τη δημιουργία θετικού και παραγωγικού κλίματος μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων, δηλαδή θα πρέπει να μεριμνά ώστε να υπάρχει αίσθηση ασφάλειας, εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού τόσο μεταξύ των μελών του συλλόγου, όσο και μεταξύ των εκπαιδευτικών και του ίδιου του διευθυντή. Καθώς η ύπαρξη θετικού κλίματος ευνοεί σημαντικά, σύμφωνα με τον Σπανό (2014), τη σύλληψη νέων καινοτόμων ιδεών και την επιτυχή εφαρμογή τους.

Όσον αφορά τους διοικητικούς υπαλλήλους που είναι επιφορτισμένοι με τα των εκπαιδευτικών θεμάτων, ενδεχομένως καλό θα ήταν να υπάρξει μέριμνα, ώστε όσοι

απασχολούνται σε τέτοιου είδους θέσεις να έχουν προηγούμενη πολυετή εκπαιδευτική εμπειρία. Καθώς με αυτόν τον τρόπο, πέραν των ακαδημαϊκών προσόντων που συνήθως απαιτούνται για την ανάληψη των καθηκόντων τους, θα είναι γνώστες εκ των έσω των πραγματικών και αρκετές φορές δύσκολα προβλέψιμων συνθηκών που συχνά ανακύπτουν, ακόμα και αν ο αρχικός επί χάρτου σχεδιασμός υπήρξε θεωρητικά αψεγάδιαστος. Ως εκ τούτου, θα υπάρξει μεγαλύτερη σύνδεση του σχολείου με την πραγματικότητα και οι σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας θα λαμβάνονται σοβαρά υπόψη κατά το σχεδιασμό των όποιων καινοτόμων εκπαιδευτικών αλλαγών (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999; Hopkins et al, 1997).

Οι γονείς και κηδεμόνες των μαθητών, μολονότι εντάσσονται στο άμεσο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου, εντούτοις δύνανται, κατά τους Willemse et al (2018), να αποτελέσουν έναν πολύτιμο συνεργάτη στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών καινοτομιών, τόσο μέσω της ηθικής υποστήριξης και της παρότρυνσης των παιδιών, όσο και με τη μορφή έμπρακτης προσφοράς, όπως για παράδειγμα με τη μορφή εθελοντικής εργασίας. Για να επιτευχθεί αυτό όμως θα πρέπει να έχει καλλιεργηθεί ήδη από τα πρώτα στάδια της επαφής τους με το σχολείο, ένα κλίμα συνεργασίας, κατανόησης και το κυριότερο όλων αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Willemse et al, 2018). Κάτι τέτοιο μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από τον ορθό χειρισμό των διαπροσωπικών σχέσεων κατά κύριο λόγο από τον διευθυντή, ο οποίος λόγω της θέσης που κατέχει, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην καλλιέργεια θετικού κλίματος, τόσο εντός της σχολικής μονάδας μεταξύ των εκπαιδευτικών, όπως προαναφέρθηκε στην παρούσα εργασία, όσο και μεταξύ του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας (Κατσαρός, 2006).

Ακόμα και αν όλοι οι προαναφερθέντες παράγοντες είναι ευνοϊκοί, εντούτοις σχεδόν καμία ουσιώδης αλλαγή ή καινοτομία δεν δύναται να λάβει χώρα δίχως την ύπαρξη του κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου και την ύπαρξη της αντίστοιχης εκπαιδευτικής πολιτικής. Καθώς, σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας παίζει πραγματικά καθοριστικό ρόλο στον τρόπο λειτουργίας και οργάνωσης των σχολικών μονάδων και επί της ουσίας καθορίζει τόσο το διδακτικό όσο και το κοινωνικό έργο που καλείται να φέρει εις πέρας η εκπαίδευση. Ένα κεντρικά διοικούμενο κράτος που συνήθως συμπορεύεται με έναν ασφυκτικού τύπου έλεγχο, έχει ως αποτέλεσμα τη διστακτικότητα και την απουσία ανάληψης οποιασδήποτε πρωτοβουλίας από μεριάς των δημοσίων λειτουργών (Παπακωνσταντίνου, 2008), καθώς κάτι τέτοιο στην πλειονότητα των περιπτώσεων μπορεί να θεωρηθεί απείθεια και να υπάρξουν δυσμενείς συνέπειες για τον άμεσα εμπλεκόμενο υπάλληλο. Απεναντίας ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο κατανέμει τα δικαιώματα και τις συνακόλουθες υποχρεώσεις στα χαμηλότερα κλιμάκια, πέραν του ότι

συνάδει περισσότερο με το δημοκρατικό ιδεώδες, παρέχει και περισσότερη ελευθερία κινήσεων και πρωτοβουλιών ακόμα και σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Κατσαρός, 2008). Καθώς κάθε σχολείο, έχοντας μελετήσει ενδελεχώς τις ιδιαίτερες ανάγκες και συνθήκες που επικρατούν τόσο εντός των στενών πλαισίων της σχολικής μονάδας, όσο και στο άμεσο εξωτερικό περιβάλλον του, δηλαδή την τοπική κοινωνία στην οποία εντάσσεται, δύναται να λάβει ορθότερες και αποδοτικότερες αποφάσεις (Μαυρογιώργος & Γέπης, 1999). Οι αποφάσεις αυτές, εκτιμάται ότι θα ήταν πιο ωφέλιμες για την εν λόγω σχολική μονάδα, εν συγκρίσει με τις αποφάσεις που θα λαμβάνονταν από κάποιον διοικητικό υπάλληλο που ποτέ δεν είχε έρθει σε επαφή με αυτό το σχολείο και την τοπική κοινωνία, και ως εκ τούτου θα είχε μικρότερες πιθανότητες να επιλύσει ένα ζήτημα αγνοώντας αρκετές από τις συνιστώσες του προβλήματος. Επιπλέον, ένα σχολείο που προσανατολίζεται στην κοινωνία και τις ανάγκες της, αποτελεί ένα «ανοιχτό» σχολείο ικανό να ανταποκριθεί στις νέες προκλήσεις και επιταγές της σύγχρονης κοινωνίας της μάθησης, ενώ ταυτοχρόνως συντελεί στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας, η οποία αποτελεί βασικό παράγοντα για τη σύλληψη νέων ιδεών και κατ' επέκταση τη γένεση νέων καινοτομιών (Cremin & Barnes, 2015).

Εν συνεχεία συνοψίζονται με τη μορφή πίνακα οι κυριότεροι παράγοντες που δρουν θετικά στην εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση:

Πίνακας 2.2.5. (1): Ευνοϊκοί παράγοντες για την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση	
Παράγοντες	Πηγές
Εκπαιδευτικοί	
Άρτια βασική εκπαίδευση αναφορικά με το διδακτικό αντικείμενο ή τα διδακτικά αντικείμενα.	Μαυροσκούφης, 2002
Ενημέρωση/Επιμόρφωση σχετικά με τις νέες μεθόδους διδασκαλίας.	Ponticell, 2003; Μαυροσκούφης, 2002
Επιμόρφωση σχετικά με το χειρισμό και αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία.	Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010; Μαυροσκούφης, 2002
Ενημέρωση σε θέματα διαχείρισης κρίσεων.	Μαυροσκούφης, 2002
Καλλιέργεια ευελιξίας και προσαρμοστικότητας.	Emaliana, 2017
Κατοχή-καλή γνώση των ήπιων δεξιοτήτων που	National Research Council, 2012

καλούνται να διδάξουν.	
Διευθυντές/τριες	
Ικανότητα πειθούς.	Μπουραντάς, 2005
Ορθή διαχείριση του σημείου καμπής (implementation gap).	Rosli & Rossi, 2014
Επιμόρφωση σε θέματα ηγεσίας και διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού.	Σαΐτης, 2007
Ικανότητα δημιουργίας ενός θετικού και παραγωγικού κλίματος μεταξύ όλων των άμεσα εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία.	Σπανός, 2014
Διοικητικοί Υπάλληλοι	
Πρότερη πολυετή εκπαιδευτική εμπειρία.	Hopkins et al, 1997
Διαρκής ενημέρωση για την τρέχουσα σχολική πραγματικότητα.	Αθανασούλα-Ρέππα, 1999; Hopkins et al, 1997
Οικογενειακό Περιβάλλον	
Καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας, κατανόησης και αμοιβαίας εμπιστοσύνης.	Willemse et al, 2018; Κατσαρός, 2006
Εκπαιδευτική Πολιτική	
Αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα.	Κατσαρός, 2006
Παροχή ελευθερίας κινήσεων και πρωτοβουλιών σε επίπεδο σχολικής μονάδας.	Μαυρογιώργος & Γέπης, 1999
«Άνοιγμα» του σχολείου στην τοπική και ευρύτερη κοινωνία.	Cremin & Barnes, 2015

Όλοι οι προαναφερθέντες παράγοντες όμως δεν εγγυώνται από μόνοι τους την επιτυχή εισαγωγή μιας καινοτομίας. Θα πρέπει οι παράγοντες αυτοί να είναι θετικά διακεείμενοι, ενώ παράλληλα θα πρέπει να ακολουθηθεί μία πολύ συγκεκριμένη μέθοδος σχεδιασμού και εισαγωγής των καινοτομιών. Αυτή η διαδικασία, σύμφωνα με τη Φέρμελη (2019), περιλαμβάνει τέσσερεις πυλώνες:

Ο πρώτος αφορά την ίδια την καινοτομία και εμπεριέχει τέσσερα στάδια που είναι πρώτον, η σύλληψη και περιγραφή της αρχικής ιδέας της καινοτομίας· δεύτερον, η περιγραφή των αναμενόμενων θετικών αποτελεσμάτων που θα φέρει η εν λόγω αλλαγή· τρίτον, να τεθούν τα κριτήρια επιτυχίας, δηλαδή να οριστούν επακριβώς οι δείκτες που θα φανερώσουν την επιτυχή ή όχι εισαγωγή της καινοτομίας· τέταρτον, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις παραμέτρους εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου, να σχεδιαστούν βήμα-βήμα όλες οι απαραίτητες ενέργειες για την εισαγωγή των επικείμενων αλλαγών.

Ο δεύτερος πυλώνας αναφέρεται στη διοίκηση της εκπαιδευτικής μονάδας και τον τρόπο που δύναται να επηρεάσει θετικά την έκβαση του εν λόγω εγχειρήματος με διάφορους τρόπους, όπως με το να καταναίμει τις αρμοδιότητες στα καταλληλότερα άτομα, να εξασφαλίσει τυχόν απαιτούμενες επιμορφώσεις, ώστε το προσωπικό να αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις για την υλοποίηση της καινοτομίας, να εμπλέξει με παραγωγικό τρόπο τους γονείς και την τοπική κοινωνία, καθώς και πλείστα άλλα.

Ο τρίτος πυλώνας αφορά την εξασφάλιση επαρκούς χρηματοδότησης για τη βιωσιμότητα του εν λόγω εγχειρήματος. Η ανεύρεση του αρχικού κεφαλαίου μπορεί να αποτελέσει μια αρκετά επίπονη διαδικασία, καθώς λόγω της οικονομικής κρίσης τα κρατικά κονδύλια προς την παιδεία έχουν μειωθεί σημαντικά, ως εκ τούτου η εκάστοτε σχολική μονάδα καλείται να βρει επιπρόσθετους τρόπους εισροής κεφαλαίου. Συνήθως αυτό επιτυγχάνεται μέσω της υλοποίησης χρηματοδοτούμενων από το ευρωπαϊκό ταμείο δράσεων ή και δωρεών της τοπικής κοινωνίας. Όμως πέραν του αρχικού κεφαλαίου, θα πρέπει να διασφαλιστεί και η βιωσιμότητα της καινοτομίας, η οποία στην πλειονότητα των περιπτώσεων απαιτεί ένα διόλου ευκαταφρόνητο ποσό. Έτσι λοιπόν, κατά τον σχεδιασμό μιας καινοτομίας θα πρέπει να έχει υπάρξει πρόβλεψη για την εξασφάλιση τόσο του αρχικού κεφαλαίου, όσο και για την επάρκεια χρηματοδοτικών πόρων, για την εξασφάλιση της βιωσιμότητάς της.

Ο τέταρτος και τελευταίος πυλώνας λαμβάνει χώρα μετά την εισαγωγή της καινοτομίας και αναφέρεται στην αξιολόγησή της. Η αξιολόγηση του εγχειρήματος θεωρείται ζωτικής σημασίας, καθώς μέσω αυτής δύναται να γίνουν αντιληπτά τυχόν λάθη ή παραλείψεις, για τα οποία θα πρέπει να ληφθούν διορθωτικά μέτρα. Στην ορθή αξιολόγηση σημαίνοντα ρόλο έχουν οι δείκτες επιτυχίας που είχαν οριστεί κατά το σχεδιασμό της καινοτομίας, και οι οποίοι συνήθως δύναται να παρέχουν επαρκείς και αντικειμενικές πληροφορίες, βάσει των οποίων καθίσταται εφικτή η αξιολόγηση της επιτυχίας του εγχειρήματος. Όμως, σύμφωνα με τον Τζιώρα (2019), η αξιολόγηση δεν γίνεται άπαξ, αλλά αποτελεί μια αέναη διαδικασία που στόχο έχει τη διαρκή βελτίωση του συστήματος και την εξασφάλιση της ποιότητας των παρεχόμενων από αυτό υπηρεσιών.

2.2.7. Εκπαιδευτικά συστήματα που ευνοούν την ανάπτυξη καινοτομιών

Έχοντας εξετάσει τους παράγοντες που άλλοτε ευνοούν και άλλοτε δυσχεραίνουν την επιτυχή εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση, ενδεχομένως να έχει γίνει ήδη αντιληπτό το είδος του εκπαιδευτικού συστήματος που δύναται να συμβάλει τα μέγιστα στην υιοθέτηση πρωτοποριακών αλλαγών, το εκπαιδευτικό αυτό σύστημα δεν είναι άλλο από το αποκεντρωμένο. Σε αυτή την περίπτωση η κεντρική εξουσία παύει να συγκεντρώνει όλες τις αρμοδιότητες και να λαμβάνει μόνη της καθολικές αποφάσεις που θα εφαρμόζονταν από όλα τα σχολεία ανεξαιρέτως. Αντίθετα, μολονότι εξακολουθεί να κατέχει κάποιες καίριες σημασίας αρμοδιότητες, όπως η χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής εν γένει, εντούτοις ο τρόπος επίτευξης αυτού του στόχου μετακυλά στα υφιστάμενα όργανα, δηλαδή στις κατά τόπους διευθύνσεις εκπαίδευσης και στους διευθυντές των σχολικών μονάδων, στους οποίους μαζί με τα δικαιώματα κατανέμει ταυτόχρονα και τις υποχρεώσεις που απορρέουν από αυτού του είδους την ελευθερία (Fullan, 2009). Η «χειραφέτηση» αυτή, κατά τον Τζιώνα (2019) εμπεριέχει τόσο θετικά όσο και αρνητικά στοιχεία. Μεταξύ των θετικών στοιχείων συγκαταλέγονται τα εξής: Πρώτον, οι εκπαιδευτικοί πλέον δύνανται να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να αναδιαμορφώσουν με ουσιαστικό τρόπο το εκπαιδευτικό τοπίο. Δεύτερον, χάρη στο συνεργατικό μοντέλο εργασίας και στο άνοιγμα του σχολείου στην ευρύτερη κοινωνία που προωθείται, ενισχύονται η αμοιβαιότητα και οι σχέσεις εμπιστοσύνης τόσο μεταξύ των μελών του συλλόγου, όσο και μεταξύ σχολείου και κοινωνίας. Τρίτον, η κάθε σχολική μονάδα δύναται να λάβει εκείνες τις αποφάσεις που θα εξασφαλίσουν την ευημερία της και θα αποβλέπουν τόσο σε βραχυπρόθεσμα, όσο και μακροπρόθεσμα οφέλη. Τέταρτον, η ίδια η σχολική μονάδα μέσω της αυτοκριτικής, μπορεί να εντοπίσει τα σημεία που χωλαίνει, και να λάβει διορθωτικά μέτρα για την αυτοβελτίωσή της. Όλα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα την ποιοτικότερη παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών, την αναβάθμιση του ρόλου των εκπαιδευτικών που πλέον συναποφασίζουν για τις όποιες αλλαγές, καθώς και την ενίσχυση του κύρους της σχολικής μονάδας στον κοινωνικό της περίγυρο.

Όμως, πέραν των θετικών στοιχείων, η «απελευθέρωση» του σχολείου από την αυστηρή κηδεμονία ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος, δύναται να επιφέρει και μερικά αρνητικά στοιχεία, όπως τη μη ορθή διαχείριση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, η οποία ενδέχεται να οδηγήσει σε τιμωρητικού τύπου αποφάσεις για τους εκπαιδευτικούς που δεν κατάφεραν να ανταπεξέλθουν στους δείκτες ποιότητας που τέθηκαν (Τζιώνας, 2019). Όμως το μεγαλύτερο ζήτημα που ενδέχεται να δημιουργηθεί αφορά την ίδια την αποστολή του σχολείου, καθώς η ανάγκη αναζήτησης χορηγών για την εξασφάλιση των απαραίτητων

για την επιβίωση της σχολικής μονάδας εσόδων, ενδέχεται να οδηγήσει στην παρείσφρηση ιδιωτικών συμφερόντων στην εκπαίδευση και ως εκ τούτου να υπάρξει καταστρατήγηση του αρχικού εκπαιδευτικού οράματος για μια κοινωνία ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών (Κατσαρός, 2008). Καθώς, παρά τις όποιες αγαθές προθέσεις δημιουργίας αυτού του μέτρου, ενδέχεται να ενταθούν ακόμα περισσότερο οι εκπαιδευτικές ανισότητες και τα σχολεία να χαρακτηριστούν ως «καλά» ή μη, και στα οποία θα φοιτούν οι μαθητές βάσει οικονομικών κριτηρίων, λόγω του ότι θα έχει υπεισέλθει ο παράγοντας της αυτοχρηματοδότησης των σχολικών μονάδων.

Για το αν θα υπερτερήσουν τα θετικά έναντι των αρνητικών χαρακτηριστικών του αποκεντρωτικού συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης, μόνο η πάροδος του χρόνου σε συνδυασμό με τις μελλοντικές πολιτικές εξελίξεις μπορεί να το αποφασίσει. Όμως η μελέτη εκπαιδευτικών συστημάτων που ήδη εφαρμόζουν αυτό το σύστημα, ενδέχεται να παρέχει ένα παράθυρο προς το μέλλον. Στην Ευρώπη οι πρωτοπόρες χώρες που υιοθέτησαν αυτό το σύστημα είναι η Μ. Βρετανία, στην οποία ήδη από το 1988 στα σχολεία επικρατούν οι αρχές της ελεύθερης αγοράς, με ό,τι αυτό συνεπάγεται. Ακολούθησε η Φιλανδία το 1993 στην οποία παρατηρήθηκε, εντός της ίδιας δεκαετίας, αξιοσημείωτη μείωση του αριθμού των σχολικών μονάδων, και εν συνεχεία ακολούθησαν άλλες χώρες με παρόμοια αποτελέσματα (Κατσαρός, 2008).

2.2.8. Το σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας είναι αυτό που επί της ουσίας καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τόσο τους σκοπούς και το περιεχόμενο της προσφερόμενης από το κράτος εκπαίδευσης, όσο και τα μέσα, τους τρόπους και τα υλικοτεχνικά μέσα, με τα οποία αυτή η μάθηση θα συντελεστεί. Με άλλα λόγια το είδος του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί ένα είδος πυξίδας που υπαγορεύει τόσο το διδακτικό έργο, όσο και την κοινωνική αποστολή του σύγχρονου σχολείου (Κατσαρός, 2008; Καμαρινού, 2000). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, για το οποίο έγινε αναφορά και σε προηγούμενες ενότητες της παρούσας εργασίας, στα πρώτα στάδια της γένεσής του ακολούθησε το βαυαρικό πρότυπο, η άκριτη εφαρμογή του οποίου με την πάροδο των χρόνων και τη μη ορθή προσαρμογή του στα ελληνικά δεδομένα, τελικά δεν απεδείχθη ιδιαίτερα ωφέλιμο, κατά τον Χατζηστεφανίδη (1990). Στα χρόνια που ακολούθησαν και ιδιαίτερα τη δεκαετία του 80', έλαβαν χώρα πολλές και αλλεπάλληλες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, οι οποίες, σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή (Χατζηστεφανίδη, 1990), συχνά αλληλοαναιρούνταν λόγω των πολιτικών σκοπιμοτήτων των εκάστοτε κυβερνήσεων. Οι κυβερνήσεις αυτές εναλλάσσονταν με τόσο γοργούς ρυθμούς,

που πρακτικά ήταν αδύνατον να αποδώσει καρπούς η οποιαδήποτε εκπαιδευτική αλλαγή, καθώς δεν της παρέχονταν επαρκής χρόνος για την πλήρη εφαρμογή της.

Με την είσοδο της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση άρχισαν να υπάρχουν τα πρώτα ψήγματα αλλαγής και μεταστροφής από ένα άκρως συγκεντρωτικό και κεντρικά καθοδηγούμενο εκπαιδευτικό σύστημα (Ρουσσάκη, 2010), σε πιο νεωτεριστικά και αποκεντρωμένα μοντέλα διοίκησης και εκπαίδευσης (Κατσαρός, 2008), λόγω των επιταγών των ευρωπαϊών εταίρων. Έτσι λοιπόν, άρχισε να αναπτύσσεται το ενδιαφέρον γύρω από θέματα, όπως ο επαγγελματικός προσανατολισμός, η παροχή ίσων ευκαιριών στη μάθηση, η ειδική αγωγή, ο αθλητισμός, η υγιεινή διατροφή, και συντελέστηκαν οι πρώτες απόπειρες για το λεγόμενο «άνοιγμα» του σχολείου και τη σύνδεσή του με την τοπική κοινωνία και τον ευρύτερο κόσμο (Hopkins et al, 1997).

Προς την εκπλήρωση αυτού του σκοπού, τα τελευταία χρόνια γίνεται προσπάθεια, πέραν των τυπικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, να καλλιεργηθούν και άλλες όχι τόσο απτές δεξιότητες, η ύπαρξη των οποίων όμως θεωρείται πλέον ότι παίζει καθοριστικό ρόλο τόσο στην μελλοντική επαγγελματική εξέλιξη των σημερινών μαθητών, όσο και στη διαμόρφωση δημιουργικών και κοινωνικά ικανών πολιτών, που θα αφουγκράζονται τις εκάστοτε ανάγκες της κοινωνίας και των συνανθρώπων τους και θα είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στις όποιες νέες προκλήσεις (Whitehurst, 2016). Οι δεξιότητες αυτές δεν είναι άλλες από τις επονομαζόμενες «ήπιες» δεξιότητες (soft skills), οι οποίες πρόκειται να εξετασθούν στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΟΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1. Δεξιότητες

Ο όρος δεξιότητες συχνά χρησιμοποιείται με τον όρο ικανότητες και σχεδόν έχουν ταυτιστεί στη συνείδηση της πλειονότητας των ανθρώπων. Όμως οι δύο αυτοί όροι αναφέρονται σε δύο εκ διαμέτρου αντίθετα πράγματα ή όντως συνδέονται μεταξύ τους εν τέλει; Οι ικανότητες αναφέρονται σε έμφυτα χαρακτηριστικά του ατόμου να συνδυάζει ένα πλήθος πνευματικών ικανοτήτων με τις γνώσεις και εμπειρίες που έχει αποκτήσει, ώστε να είναι αποτελεσματικό στη διεκπεραίωση διάφορων δραστηριοτήτων, συμπεριλαμβανομένης και της απόδοσης στον εργασιακό χώρο (Chelladurai, 1999). Το πλήθος και η ακριβής ταξινόμηση των ικανοτήτων διαφέρουν από εποχή σε εποχή και από ερευνητή σε ερευνητή. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι, σύμφωνα με τον Guilford (1967), υπάρχουν περισσότερες από 100 ικανότητες που σχετίζονται με την αντιληπτική ικανότητα του ατόμου, ενώ οι Peterson και Bownas (1982) υποστηρίζουν ότι οι ικανότητες ανέρχονται σε μόλις 12 είδη. Επίσης ο Klemp (2001), υποστηρίζει ότι η ικανότητα ενός ατόμου καθορίζεται από τις δεξιότητες που κατέχει στον τομέα που δραστηριοποιείται. Εφόσον λοιπόν υπάρχει τόσο μεγάλη ασάφεια και απόκλιση μεταξύ των ερευνητών, δεν πρέπει να προκαλεί ιδιαίτερη έκπληξη η σύγχυση που έχει προκληθεί στην πλειονότητα των ανθρώπων αναφορικά με αυτό το θέμα. Οι Fleishman, Quaintance και Broedling (1984) επιχείρησαν να αποσαφηνίσουν τους δύο όρους, υποστηρίζουν ότι η μεν ικανότητα σημαίνει την παρουσία μίας δεξιότητας, ενώ η δεξιότητα φανερώνει το επίπεδο κατάκτησης εκείνων των ικανοτήτων που είναι απαραίτητες για τη διεκπεραίωση ενός συγκεκριμένου έργου. Επίσης η Cell, (2013) υποστηρίζει ότι οι δεξιότητες είναι επί της ουσίας η επάρκεια σε ορισμένες, πρακτικής εφαρμογής, εργασίες, ενώ η ικανότητα είναι κάτι γενικότερο που επηρεάζει ως ένα βαθμό την κατάκτηση ενός εύρους δεξιοτήτων. Παρά λοιπόν τις όποιες διαφορές μεταξύ των θεωριών, στην πλειονότητά τους τείνουν να συγκλίνουν ως προς το ότι οι δύο αυτοί όροι κατά κάποιον τρόπο συνδέονται και αλληλοεξαρτώνται.

3.2. Είδη δεξιοτήτων

Η απόκτηση δεξιοτήτων αποτελεί μία από τις βασικότερες επιδιώξεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με απώτερο σκοπό τη δημιουργία ικανών και δραστήριων πολιτών που θα προάγουν τα ιδεώδη της ένωσης, ενώ ταυτόχρονα θα την διατηρούν ψηλά στην κλίμακα με τις ανταγωνιστικότερες και πλέον τεχνολογικά εξελιγμένες οικονομίες (Cinque, 2016). Τα είδη των υπό μελέτη δεξιοτήτων είναι πολλά και ποικίλουν, ενώ μία σύντομη βιβλιογραφική έρευνα φανερώνει ότι υπάρχουν σχεδόν τόσα είδη δεξιοτήτων, όσα και οι τομείς εφαρμογής και δραστηριοποίησης των ατόμων. Ενδεικτικά αναφέρονται οι γνωστικές, μεταγνωστικές, κοινωνικές, τεχνολογικές, διαπροσωπικές, και αναλυτικές δεξιότητες. Τα τελευταία χρόνια υπάρχει η τάση οι δεξιότητες να διαχωρίζονται σε δύο κατηγορίες που περιλαμβάνουν ένα μεγάλο εύρος παρεμφερών ανά κατηγορία δεξιοτήτων. Οι κατηγορίες αυτές είναι οι «τεχνικές» (hard skills) και οι «ήπιες» δεξιότητες (soft skills) (Whitehurst, 2016). Σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή, η ύπαρξη των τεχνικών δεξιοτήτων είχε αναγνωριστεί και ληφθεί σοβαρά υπόψη πριν από αρκετό καιρό, ενώ οι ήπιες δεξιότητες, μολονότι εμφανίστηκαν σχετικά προσφάτως στη βιβλιογραφία, ήδη συγκεντρώνουν τόσο το επιστημονικό ενδιαφέρον, όσο και το ενδιαφέρον της κοινής γνώμης.

3.3. Τεχνικές Δεξιότητες (Hard skills)

Οι τεχνικές δεξιότητες αναφέρονται σε εκείνες τις βασικές τεχνικές και τρόπων τινά πρακτικές δεξιότητες που θεωρούνται προαπαιτούμενες για την επιτυχή διεκπεραίωση των εργασιακών καθηκόντων του ατόμου και οι οποίες δεξιότητες, όπως είναι αναμενόμενο, διαφέρουν αναλόγως τον εργασιακό κλάδο, τον οποίο αφορούν (Laker & Powell, 2011). Στην πλειονότητά τους οι τεχνικές δεξιότητες αρχίζουν να καλλιεργούνται ήδη από τα μαθητικά χρόνια και συχνά αποτελούν τα βασικά μαθήματα κορμού των περισσότερων εκπαιδευτικών προγραμμάτων ανά τον κόσμο (Balcar, 2016). Ενδεικτικά παραδείγματα αποτελούν η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων παθητικών (κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου) και ενεργητικών (παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου) τόσο στη μητρική, όσο και σε άλλες γλώσσες, η ανάπτυξη των αριθμητικών ικανοτήτων και της μαθηματικής σκέψης, η επαρκής χρήση των υπολογιστών και των νέων τεχνολογιών εν γένει, καθώς και πλείστα άλλα. Οι δεξιότητες αυτές μέχρι πρότινος συγκέντρωναν την αμέριστη προσοχή τόσο της εκπαίδευσης, όσο και των επιχειρήσεων, καθώς θεωρούνταν απαραίτητα εφόδια για μια

επιτυχημένη επαγγελματική σταδιοδρομία και την συνεπακόλουθη αύξηση της παραγωγικότητας και αποδοτικότητας του ατόμου και των επιχειρήσεων που αυτά εργάζονταν (Majid et al, 2012). Τα τελευταία χρόνια όμως η κατάσταση άλλαξε και πλέον οι τεχνικές δεξιότητες έπαψαν να μονοπωλούν το ενδιαφέρον των ειδικών, οι οποίοι άρχισαν να αναζητούν εκείνες τις δεξιότητες που μολονότι είναι δύσκολα μετρήσιμες, εκτιμάται ότι επηρεάζουν εξίσου την απόδοση του ατόμου σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο και ως εκ τούτου χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής (Shonkoff & Philips, 2000). Ο λόγος γίνεται για τις ήπιες δεξιότητες, οι οποίες πρόκειται να εξετασθούν σε επόμενες ενότητες της παρούσας εργασίας.

3.3.1. Τρόποι απόκτησης & ανάπτυξης

Οι τεχνικές δεξιότητες, σύμφωνα με έρευνες (Cunha & Heckman, 2008; Keane & Wolpin, 1997), αρχίζουν να αναπτύσσονται κατά κύριο λόγο στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου και εκτείνονται περίπου μέχρι και τις τελευταίες τάξεις του Γυμνασίου, δίχως βεβαία να υφίσταται κάποια αυστηρά προκαθορισμένη ημερομηνία έναρξης ή λήξης τους. Κατά το διάστημα αυτό, τα παιδιά που έχουν στη διάθεσή τους μια πληθώρα σχετικού εκπαιδευτικού υλικού και βρίσκονται σε περιβάλλοντα που τους παρέχουν θετικά ως προς αυτές τις δεξιότητες ερεθίσματα, συνήθως τις αναπτύσσουν ταχύτερα και αποτελεσματικότερα, γεγονός που γίνεται εύκολα αντιληπτό από τη σχολική τους επίδοση στα αντίστοιχα μαθήματα (Warren, Hauser & Sheridan, 2002; Bronte-Tinkew et al, 2008).

Ανά τους αιώνες εφαρμόστηκαν πολλές και ποικίλες μέθοδοι διδασκαλίας με σκοπό την κατάκτηση αυτών των δεξιοτήτων, ενδεικτικά αξίζουν να αναφερθούν: Η μαθητεία, όπου ο μαθητής παρακολουθούσε κάποιον καταξιωμένο τεχνίτη εν ώρα εργασίας και μιμούμενος τις τεχνικές που έβλεπε, προσπαθούσε μέσω της πρακτικής εξάσκησης να αναπτύξει όλες τις σχετικές με το επάγγελμα δεξιότητες (Pacini, 2019). Μάλιστα οι Fitts et al (1961) υποστηρίζουν ότι υφίστανται τρία προστάδια για την επιτυχή απόκτηση μιας πρακτικής δεξιότητας: Πρώτον, η γνωσιακή φάση, όπου ο μαθητευόμενος έχοντας έρθει σε επαφή με το γνωστικό αντικείμενο, κατανοεί σε βάθος το υπό μελέτη αντικείμενο και αντιλαμβάνεται τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που το παραχθέν προϊόν πρέπει να φέρει. Δεύτερον, μαθαίνει και εστιάζει στις τεχνικές λεπτομέρειες της διαδικασίας, αναθεωρώντας εάν χρειαστεί τυχόν λανθασμένες προϋπάρχουσες γνώσεις. Και τρίτον, έχοντας κατακτήσει πλήρως τις διαδικασίες που σχετίζονται με τα δύο προηγούμενα στάδια και μέσω της εξάσκησης, είναι

πλέον σε θέση να εφαρμόζει σχεδόν με αυτοματοποιημένο-μηχανιστικό τρόπο όσα διδάχθηκε προηγουμένως.

Μία αντίστοιχη μέθοδος που εφαρμόστηκε στην εκπαίδευση, ήταν η αλληλοδιδασκτική, όπου μεγαλύτεροι και πιο έμπειροι μαθητές αναλάμβαναν το ρόλο του βοηθού του δασκάλου και δίδασκαν τα βασικά μαθήματα κορμού, δηλαδή γλώσσα και μαθηματικά, στους μικρότερους συμμαθητές τους (Αντωνίου, 2018). Κατόπιν, έκαναν την εμφάνισή τους πιο οργανωμένες απόπειρες εκμάθησης των εκάστοτε δεξιοτήτων, μέσω της ίδρυσης ιδιωτικών σχολών, όπου ακολουθούνταν ένας πιο οργανωμένος και συστηματικός τρόπος διδασκαλίας, ώστε η παρεχόμενη γνώση και οι εμπειρίες να είναι περίπου ίδιες για όλους τους μαθητευόμενους (Αντωνίου, 2018). Αργότερα, η εκμάθηση πρακτικών δεξιοτήτων πήρε δημόσιο χαρακτήρα με την ίδρυση τεχνικών σχολών, οι οποίες μολονότι προσέφεραν ευκαιρίες επαγγελματικής αποκατάστασης με ένα αρκετά καλό και σχετικά σταθερό εισόδημα, εντούτοις συχνά περιφρονούνταν από τις ελληνικές οικογένειες που επιθυμούσαν, ενδεχομένους για λόγους κύρους, τα παιδιά τους να σπουδάσουν σε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Χατζηστεφανίδης, 1990). Πλέον, η εκμάθηση των τεχνικών δεξιοτήτων έχει αρχίσει να αποκτά νέα διάσταση χάρη στην ασύγχρονη και εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Bozkurt, 2019), τα αποτελέσματα των οποίων θα είναι ορατά τις επόμενες δεκαετίες.

3.3.2. Τρόποι μέτρησης

Οι τεχνικές δεξιότητες στην πλειονότητά τους δύνανται να μετρηθούν με ποσοτικά χαρακτηριστικά, όπως φερ' ειπείν το ποσοστό επιτυχίας στις πρακτικές και θεωρητικές εξετάσεις για την απόκτηση ειδίκευσης, καθώς και από το χρονικό διάστημα που διήρκεσαν οι σπουδές του ατόμου, συμπεριλαμβανομένου και του αριθμού των μαθημάτων κατεύθυνσης που διδάσκονται στην εκάστοτε σχολή, καθώς και άλλα παρεμφερή (Borghans & Heijke, 2005). Όπως γίνεται αντιληπτό, η επιτυχής ή μη κατάκτηση των τεχνικών δεξιοτήτων είναι εύκολα μετρήσιμη και η ύπαρξή τους γίνεται σχεδόν άμεσα αντιληπτή από τον εκάστοτε εργοδότη, ακόμα και στην περίπτωση που οι τίτλοι εκπαίδευσης που φέρει ο εργαζόμενος δεν ανταποκρίνονται στις πραγματικές του γνώσεις και δεξιότητες. Καθώς μέσω μιας δοκιμαστικής περιόδου, γίνεται εμφανής η κατοχή ή μη των απαραίτητων για την εκάστοτε εργασία τεχνικών δεξιοτήτων. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελούν η επάρκεια στη χρήση των ΤΠΕ, η οποία γίνεται σχεδόν άμεσα αντιληπτή μέσω της αποδοτικότητας του ατόμου και είναι σχετικά εύκολα μετρήσιμη, χάρη στη χρήση ειδικών αυτοματοποιημένων συστημάτων ποσοτικής αξιολόγησης (Bradlow, Hoch & Hutchinson, 2002). Άλλο ενδεικτικό παράδειγμα από

το χώρο της εκπαίδευσης αυτή τη φορά, αποτελούν τα σταθμισμένα τεστ, τύπου PISA και TIMSS, όπου οι μαθητές εξετάζονται από έναν ανεξάρτητο οργανισμό στην κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων, όπως η γλώσσα, τα μαθηματικά και οι θετικές επιστήμες εν γένει, με σκοπό την εξαγωγή στατιστικά μετρίσιμων αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων αναφορικά με τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών μιας χώρας εν συγκρίσει με των υπόλοιπων χωρών που έλαβαν μέρος (OECD, 2016).

3.3.3. Τομείς εφαρμογής

Οι τεχνικές δεξιότητες από ορισμένους ερευνητές χαρακτηρίζονται ως βασικές ή θεμελιώδεις δεξιότητες, καθώς η καλλιέργειά τους σχετίζεται άμεσα με την καθημερινότητα του ατόμου και επιπλέον έχει άμεσο αντίκτυπο στην προσωπική και επαγγελματική του εξέλιξη (Winterton et al., 2006), τουλάχιστο σε ένα περιβάλλον που διέπεται από τους κανόνες μιας οργανωμένης κοινωνίας και οικονομίας. Ενδεικτικά παραδείγματα αποτελούν: Η κατανόηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, που σχετίζεται άμεσα με την ικανότητα του ατόμου να αντλεί πληροφορίες από το περιβάλλον και τους συνανθρώπους του, καθώς επίσης και να εξωτερικεύει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του. Η κατάκτηση στοιχειώδους μαθηματικών δεξιοτήτων αποτελεί και αυτή βασικό εφόδιο ζωής για κάθε άτομο, ώστε να μπορεί να συναλλάσσεται επιτυχώς και μέσω αυτού να ικανοποιεί μια πληθώρα αναγκών του. Η γνωριμία με τις φυσικές επιστήμες θεωρείται εξίσου σημαντική, καθώς μέσω αυτών το άτομο είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται καλύτερα το περιβάλλον του και να αποδίδει τα αποτελέσματα κάποιων ενεργειών στα ορθά αίτια, όπως για παράδειγμα ότι οι ηλεκτρικές εκκενώσεις οφείλονται στα ηλεκτρικά πεδία και όχι στην οργή κάποιας θεότητας, όπως πίστευαν οι αρχαίοι πολιτισμοί.

Πέραν τούτου όμως οι τεχνικές δεξιότητες δεν παύουν να αποτελούν ένα από τα βασικότερα κριτήρια που λαμβάνονται υπόψη στον επαγγελματικό τομέα. Καθώς οι εργοδότες επιθυμούν να προσλάβουν άτομα που διαθέτουν τις πλέον εξειδικευμένες και επικαιροποιημένες γνώσεις στον τομέα που δραστηριοποιούνται. Έτσι λοιπόν, για αρκετές δεκαετίες, σύμφωνα με τους Wagner και Dintersmith (2015), η κατοχή αυτών των τεχνικών δεξιοτήτων και η πιστοποιημένη απόδειξη επάρκειας σε αυτές, θεωρούνταν μονόδρομος για μια επιτυχημένη και προσοδοφόρα επαγγελματική σταδιοδρομία. Μάλιστα όσο μεγαλύτερη η εξειδίκευση, τόσο περισσότερο αυξάνονταν οι πιθανότητες επαγγελματικής ανέλιξης. Τα τελευταία χρόνια όμως, παρατηρήθηκε το φαινόμενο, οι επιχειρήσεις παρά την ύπαρξη πληθώρας πλέον εξειδικευμένου προσωπικού, να εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους ως προς

την έλλειψη άλλων, ποιοτικά μετρήσιμων δεξιοτήτων, οι οποίες μέχρι πρότινος δεν λαμβάνονταν υπόψη κατά την μαθησιακή διαδικασία (Wagner & Dintersmith, 2015), και ως εκ τούτου αναπτύσσονταν μόνο είτε μέσω τυχαίων συγκυριών, είτε αυτοβούλως από το ίδιο το άτομο. Οι δεξιότητες αυτές φέρουν τον χαρακτηρισμό «ήπιες» δεξιότητες και πρόκειται να αναλυθούν στη συνέχεια.

3.4. Ήπιες δεξιότητες (Soft skills)

Ο όρος ήπιες δεξιότητες, ο οποίος συχνά απαντάται στη βιβλιογραφία και ως μαλακές δεξιότητες, δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, μη τεχνικής φύσεως δεξιότητες ή δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, έκανε σχετικά προσφάτως την εμφάνισή του στη διεθνή βιβλιογραφία (Cinque, 2016) και αναφέρεται σε ένα σύνολο ή συστάδα ικανοτήτων που σχετίζονται με κάποια ιδιαίτερα γνωρίσματα του χαρακτήρα και της συμπεριφοράς του ατόμου, και τα οποία διαχέονται μέσα σε όλα τα φάσματα της ζωής του: επαγγελματικής και προσωπικής, επηρεάζοντας σε μεγάλο βαθμό την ποιότητά τους (Bancino & Zevalkink, 2007). Τα αίτια που οδήγησαν στη γένεσή του όρου αυτού πηγάζουν από την ανάγκη επίλυσης ενός σοβαρού ζητήματος που παρατηρείται τις τελευταίες δεκαετίες σχεδόν σε ολόκληρο τον αναπτυγμένο κόσμο, δηλαδή της έλλειψης επαρκώς καταρτισμένου προσωπικού, όχι όσον αφορά θέματα τεχνολογικής φύσεως, αλλά σε ζητήματα ορθής επαγγελματικής συμπεριφοράς και ευσυνειδησίας, ανάπτυξης και καλλιέργειας διαπροσωπικών σχέσεων, ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, αυτογνωσίας, αυτοπαρακίνησης και αυτοελέγχου, λήψης αποφάσεων, ορθής διαχείρισης χρόνου, παρακίνησης προσωπικού, καθώς και πλείστα άλλα, εκ των οποίων ακόμα αρκετά βρίσκονται υπό διερεύνηση αναφορικά με τη συμπερίληψή τους ή μη στο ευρύ φάσμα των ήπιων δεξιοτήτων (Majid et al., 2012; Heckman et al., 2006). Μάλιστα, σύμφωνα με την Cinque (2016), οι μεγαλύτερες ελλείψεις καταρτισμένου με αυτού του είδους τις δεξιότητες προσωπικού, παρατηρούνται κυρίως σε χώρες με υψηλά ποσοστά ανεργίας, όπως η Ιταλία, η Ισπανία και η Ελλάδα. Ενώ στις οικονομικά εύρωστες χώρες, όπως το Βέλγιο, η Φινλανδία, η Γερμανία και άλλες, όπου έχει υπάρξει μέριμνα για την καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων, το φαινόμενο της ανεργίας δεν έχει λάβει τόσο ανησυχητικές διαστάσεις. Γεγονός που σύμφωνα με την ίδια ερευνήτρια, οδήγησε στο συμπέρασμα ότι οι ήπιες δεξιότητες συνδέονται και επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την ανάπτυξη και την ευημερία των αγορών και ως εκ τούτου έχουν άμεση σχέση και με τη μείωση της ανεργίας. Καθώς η έλλειψη εργατικού δυναμικού εφοδιασμένου με τις ήπιες

δεξιότητες φαίνεται ότι αυξάνει τα ποσοστά ανεργίας εκθετικά, ενώ η αντίστοιχη αύξησή του, οδηγεί στον περιορισμό αυτού του φαινομένου που τις τελευταίες δεκαετίες ταλανίζει τις σύγχρονες κοινωνίες (CEDEFOP, 2014).

Οι προαναφερθείσες αυτές δεξιότητες, σύμφωνα και με έρευνες (Rubin, 2009; Hodges & Burchell, 2003), συγκεντρώνουν πλέον το ενδιαφέρον της πλειονότητας των επιχειρήσεων, καθώς θεωρούνται ότι αποτελούν την ειδοποιό διαφορά ή κατά άλλους το συγκριτικό ανταγωνιστικό πλεονέκτημα που δύναται να τις διαφοροποιήσει από τις υπόλοιπες επιχειρήσεις και να τους παρέχει αξιοσημείωτο προβάδισμα έναντι των ανταγωνιστών τους.

Όπως λοιπόν γίνεται αντιληπτό, μολονότι η καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων αποτελεί επιτακτική ανάγκη για την ανάπτυξη των σύγχρονων επιχειρήσεων και της παγκόσμιας αγοράς εν γένει, εντούτοις οι δεξιότητες αυτές δεν αποτελούν κάτι εύκολα προσδιορίσιμο ή αντιληπτό, όπως οι ομόλογοί τους, δηλαδή οι τεχνικές δεξιότητες, για τις οποίες έγινε εκτενής αναφορά στην προηγούμενη ενότητα. Αυτό, σύμφωνα με τους Hsin και Xie (2012), οφείλεται στο γεγονός ότι οι ήπιες δεξιότητες αφορούν αρκετά πολυδιάστατους τρόπους συμπεριφοράς που μολονότι συσχετίζονται με τις τεχνικές δεξιότητες, εντούτοις διαφέρουν από αυτές άρδην. Ως εκ τούτου και οι τρόποι εκμάθησης και καλλιέργειάς τους διαφέρουν αισθητά από τους αντίστοιχους των τεχνικών δεξιοτήτων, όπως πρόκειται να γίνει αντιληπτό και από την ακόλουθη ενότητα.

3.4.1. Τρόποι απόκτησης & ανάπτυξης

Η εύρεση ευρέως αποδεκτών τρόπων καλλιέργειας των ήπιων δεξιοτήτων εξακολουθεί να αποτελεί πρόκληση για τα εκπαιδευτικά συστήματα και τη σύγχρονη κοινωνία εν γένει, καθώς, όπως προαναφέρθηκε δεν υπάρχει ακόμη ομοφωνία ούτε ως προς το ποιες δεξιότητες υπάγονται στην κατηγορία των ήπιων δεξιοτήτων. Καθώς, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Cinque (2016), αυτό που αρκετές φορές θεωρείται σημαντικό από τα ακαδημαϊκά ιδρύματα, τις περισσότερες φορές απέχει παρασάγγας από αυτό που χρειάζεται η αγορά. Μάλιστα, αρκετά συχνά η ασυμφωνία μεταξύ των δύο αυτών παραγόντων είναι τόσο μεγάλη, που προσομοιάζεται, από την ίδια ερευνήτρια, με τη χρήση δύο διαφορετικών γλωσσών μεταξύ δύο συνομιλητών, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τη μεταξύ τους επικοινωνία.

Μία σύντομη βιβλιογραφική έρευνα αποκαλύπτει ότι εφόσον οι ήπιες δεξιότητες διαφέρουν αρκετά μεταξύ τους, το ίδιο ισχύει και για τον τρόπο εκμάθησής τους. Φερ ειπείν, για την καλλιέργεια της ενεργής ακρόασης, σύμφωνα με τους Bancino και Zevalkink (2007), απαιτούνται έξι στάδια: Πρώτον, η δημιουργία ενός κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης

στην τάξη. Δεύτερον, η ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών και διαρκής διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Τρίτον, η αποφυγή χαρακτηρισμών και ενεργειών που ενδέχεται να διαταράξουν το θετικό κλίμα της τάξης. Τέταρτον, η αναζήτηση ενός βαθύτερου νοήματος στην όλη διαδικασία μάθησης λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη την ψυχοσύνθεση των εκάστοτε μαθητών. Πέμπτον, η επιβεβαίωση της κατάκτησης της νέας γνώσης από τους μαθητές. Και τέλος, η σύνοψη της νεοαποκτηθείσας γνώσης, μέσω αποφθεγμάτων ή ρήσεων εν είδει επιμύθιου. Ανάλογα στάδια εκμάθησης προτείνονται και για κάθε άλλη ήπια δεξιότητα, και μάλιστα σε ορισμένες περιπτώσεις δεν υπάρχει μία κοινώς αποδεκτή μέθοδος.

Στη συνέχεια παρατίθενται ορισμένες από τις επικρατέστερες μεθόδους, οι οποίες σύμφωνα με διάφορους ερευνητές (Cinque, 2016; Haselberger, et al, 2012; Ρουσσάκη, 2010), συμβάλλουν τα μέγιστα στην ανάπτυξη και καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές.

3.4.1.1. Πειραματική μάθηση

Κατά την πειραματική μάθηση οι μαθητές έρχονται σε άμεση επαφή με ελεγχόμενες πραγματικές καταστάσεις, όπως για παράδειγμα στο μάθημα των φυσικών επιστημών τα παιδιά αναπαράγουν πειράματα σε ελεγχόμενο και επομένως ασφαλές περιβάλλον υπό την καθοδήγηση του διδάσκοντα (Πατσαδάκης, 2014). Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με τη χρήση αυτής της μεθόδου για τη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων, με τη διαφορά ότι αντί για χημικά στοιχεία, οι μαθητές πειραματίζονται με εν δυνάμει πραγματικές καταστάσεις και προβλήματα, για τη διευθέτηση των οποίων χρειάζεται να επιστρατεύσουν τις αντίστοιχες ήπιες δεξιότητες. Στα πλεονεκτήματα αυτής της μεθόδου συγκαταλέγονται η άμεση και ελεγχόμενη επαφή με το υπό μελέτη ζήτημα, ώστε αφενός οι μαθητές να εξασκήσουν τις ήπιες δεξιότητές τους σε σχεδόν πραγματικές καταστάσεις, αφετέρου να αισθάνονται αρκετά ασφαλείς και να μη διστάζουν, χάρη στο γεγονός ότι πρόκειται για μία πλήρως ελεγχόμενη-εργαστηριακή κατάσταση (Gomez, 2018).

3.4.1.2. Παιχνίδια Ρόλων

Τα παιχνίδια ρόλων αρχικά επί της ουσίας αποτελούσαν ένα είδος θεατρικού παιχνιδιού, όπου τα παιδιά υποδύονταν ρόλους και βίωναν καταστάσεις βάσει ενός σεναρίου, το οποίο είχε αδρομερώς οριστεί από το διδάσκοντα, ώστε αφενός να υπάρχει ένα οριοθετημένο

πλαίσιο, αφετέρου να παρέχεται αρκετή δημιουργική ελευθερία στους μαθητές να εκφραστούν (Τσιάρας, 2004). Στις μέρες μας, τα παιχνίδια ρόλων έχουν λάβει μια πιο εκσυγχρονισμένη και ενδεχομένως ελκυστικότερη για τα παιδιά απόχρωση, αυτή της ψηφιοποίησης, όπου οι καταστάσεις και οι πρωταγωνιστές του σεναρίου, μπορούν να βιώσουν την ίδια αλλά βελτιωμένη εμπειρία, μέσω ενός εικονικού περιβάλλοντος. Τα παιδιά όντας εξοικειωμένα με τέτοιου είδους φαντασιακά βιντεοπαιχνίδια, γνωστά ως RPG (Role Playing Games) και MMORPG (Massively Multiplayer Online Role Playing Games), συνήθως δείχνουν ιδιαίτερη συμπάθεια σε τέτοιου είδους περιβάλλοντα μάθησης, τα οποία συνδυάζουν τα προτερήματα της προηγούμενης μεθόδου, με το επιπλέον πλεονέκτημα ότι είναι αρκετά κοντά στα ενδιαφέροντα των παιδιών και συνεπώς ενδέχεται να συμμετέχουν με περισσότερο ενθουσιασμό εν συγκρίσει με άλλες μεθόδους (Παπαηλία & Πετρίδης, 2015). Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη τη φύση αυτής της μεθόδου αυτής, καθώς και το αυξημένο ενδιαφέρον που αναμένεται να δημιουργηθεί στους μαθητές λόγω της σύνδεσής της με την καθημερινότητά τους, εκτιμάται ότι είναι μία αρκετά πρόσφορη μέθοδος για τη βιωματική μάθηση και καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων.

3.4.1.3. Ομαδοσυνεργατική μέθοδος

Η ομαδοσυνεργατική αποτελεί μία ευρέως γνωστή πλέον στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα μέθοδο και σε αρκετές περιπτώσεις προτιμάται από τους εκπαιδευτικούς, ενδεχομένως λόγω της ευελιξίας και της εύκολης προσαρμογής της στα εκάστοτε περιβάλλοντα (Αναγνωστοπούλου, 2001). Κατά τη μέθοδο αυτοί οι μαθητές χωρίζονται σε μικρές ομάδες, συνήθως τριών με έξι ατόμων, και υπό τις γενικές αρχικές οδηγίες του διδάσκοντα συνεργάζονται για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού. Μεταξύ των πλεονεκτημάτων της συγκαταλέγονται η ασφάλεια που προσφέρει η ομάδα, ώστε ακόμα και οι πιο συνεσταλμένοι μαθητές, οι οποίοι διστάζουν να εκφέρουν γνώμη ενώπιον του διδάσκοντα και του συνόλου της τάξης, στα πλαίσια της ομάδας να αισθάνονται πιο άνετα να συμμετέχουν και να εκφράσουν τις απόψεις τους (Ματσαγγούρας, 2004). Η ύπαρξη ενός ασφαλούς περιβάλλοντος και η ελευθερία έκφρασης, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα, αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές, και εφόσον οι εν λόγω μέθοδος τα παρέχει αμφότερα, θεωρείται ότι δύναται να συμβάλει στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων.

3.4.1.4. Μελέτες περίπτωσης

Στις μελέτες περίπτωσης οι μαθητές έρχονται σε έμμεση επαφή με εξιστορήσεις πραγματικών συνήθως καταστάσεων, τις οποίες τους ζητείται να αναλύσουν και να προτείνουν λύσεις καθώς και άλλα παρεμφερή (Μαγγόπουλος, 2014). Η μέθοδος αυτή μολονότι δεν έχει άμεσα βιωματικό χαρακτήρα, εντούτοις βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση, ερχόμενοι στη θέση του πρωταγωνιστή της ιστορίας, γεγονός που συμβάλλει στην εις βάθος μάθηση (deep-learning) και στην ανάπτυξη αρκετών ήπιων δεξιοτήτων, αναλόγως βέβαια με το περιεχόμενο της εκάστοτε μελέτης περίπτωσης (Boyce et al., 2001).

3.4.1.5. Εξωσχολικές δραστηριότητες

Οι εξωσχολικές δραστηριότητες συνήθως τείνουν να δρουν συμπληρωματικά στο έργο και τη μάθηση που παράγεται από την επίσημη εκπαίδευση, η οποία συχνά λόγω έλλειψης χρόνου και άλλων κακώς κειμένων, δεν καταφέρνει να καλύψει πολύπλευρα όλο το φάσμα των αναγκών των παιδιών. Σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές (Donnelly et al., 2019), αρκετές εξωσχολικές δραστηριότητες δύνανται να επιδράσουν θετικά στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων των παιδιών, με την προϋπόθεση φυσικά ότι είναι ορθά σχεδιασμένες και υλοποιημένες. Βέβαια η δυνατότητα συμμετοχής σε εξωσχολικές δραστηριότητες συχνά έγκειται σε μεγάλο βαθμό και στην οικονομική άνεση της εκάστοτε οικογένειας, γεγονός που τρόπον τινά διαιωνίζει τις λεγόμενες κοινωνικές ανισότητες.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι στην πλειονότητα οιωνδήποτε μεθόδων, γίνεται αναφορά σε τρεις θεμελιώδεις παράγοντες που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων. Οι παράγοντες αυτοί είναι η εκπαιδευτική πολιτική του εκάστοτε κράτους, οι εκπαιδευτικοί και οι μέθοδοι διδασκαλίας που επιλέγουν να εφαρμόσουν, καθώς και οι γονείς των μαθητών (OECD, 2015).

3.4.2. Τρόποι μέτρησης

Οι ήπιες δεξιότητες, εν αντιθέσει με τις τεχνικές δεξιότητες, δεν δύνανται να μετρηθούν με απτές ποσοτικές μεθόδους, όχι επί του παρόντος τουλάχιστο (Caudron, 1999), καθώς εκ φύσεως αποτελούν πιο αφηρημένες έννοιες, όπως η ενσυναίσθηση, η αυτοπειθαρχία και άλλες, που η ύπαρξη τους αφενός δεν μπορεί να μετρηθεί με μαθηματικούς τύπους, η

απουσία τους όμως γίνεται έντονα αντιληπτή. Ο τρόπος ακριβούς μέτρησης του ποσοστού κατοχής μιας ήπιας δεξιότητας βρίσκεται λοιπόν ακόμα υπό διερεύνηση (Galloway et al., 2017). Για το λόγο αυτό, αρκετοί ερευνητές έχουν στραφεί σε ποιοτικότερες μεθόδους μέτρησης της επάρκειας των δεξιοτήτων αυτών.

Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελούν τα ερωτηματολόγια αυτοελέγχου, όπου ο ερωτώμενος καλείται να αξιολογήσει ο ίδιος σε πιο βαθμό ο εαυτός του κατέχει μία δεξιότητα (Galloway et al., 2017). Τα ερωτηματολόγια αυτού του είδους συναντώνται συχνότερα με τη μορφή τύπου Likert, δηλαδή υπάρχει πενταβάθμια κλίμακα όπου στην πλειονότητα των περιπτώσεων το ένα αντιπροσωπεύει το «καθόλου», ενώ καθώς αυξάνεται η κλίμακα προς το πέντε, αυξάνεται ανάλογα και το ποσοστό επάρκειας της υπό διερεύνηση δεξιότητας, με το πέντε να αντιπροσωπεύει το «άριστα». Τα ερωτηματολόγια αυτοελέγχου όμως δεν θεωρούνται ιδιαίτερα αξιόπιστος τρόπος μέτρησης της επάρκειας ή μη των ήπιων δεξιοτήτων ή οποιωνδήποτε άλλων δεξιοτήτων, καθώς υπεισέρχεται ο προσωπικός παράγοντας, όπου ο ερωτώμενος είτε εσκεμμένα ενδέχεται να ωραιοποιήσει προς όφελός του κάποια ικανότητα, είτε να μη διαθέτει αρκετή αυτογνωσία, γεγονός που πάλι ενδέχεται να θολώσει την κρίση του (Norton., 2016).

Ένας άλλος τρόπος μέτρησης είναι οι προσωπικές συνεντεύξεις (Purano & Suen, 2010), κατά τις οποίες συχνά οι υποψήφιοι καλούνται να απαντήσουν σε κάποια σενάρια-καταστάσεις που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν στο χώρο εργασίας. Η μέθοδος αυτή συνήθως προτιμάται από τους οργανισμούς κατά τη διαδικασία επιλογής κατάλληλου προσωπικού, καθώς ακόμα και αν συντρέχουν οι ανασταλτικοί λόγοι που προαναφέρθηκαν, δηλαδή η ύπαρξη δόλου ή η έλλειψη αυτογνωσίας, τα μέλη της επιτροπής που εξετάζουν τον υποψήφιο, δύνανται μέσω ερωτήσεων να αποκτήσουν μία σαφέστερη εικόνα για τα πραγματικά προσόντα του, εν συγκρίσει τουλάχιστο με την προηγούμενη μέθοδο (Opdenakker, 2006).

Προσφάτως, χάρη στην ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών, προστέθηκε και ένας ακόμη τρόπος μέτρησης, αυτός της εικονικής πραγματικότητας, όπου με τη χρήση προσομοιωτών παρόμοιων με αυτών των βιντεοπαιχνιδιών, ο ερωτώμενος τίθεται σε εικονικές καταστάσεις, τις οποίες καλείται να αντιμετωπίσει όπως μία πραγματική κατάσταση (Norton, 2016; Petroski, 2012). Για παράδειγμα, στην περίπτωση που εξετάζεται η επάρκεια ενός υποψηφίου στις ηγετικές ικανότητες και τις ικανότητες διαχείρισης κρίσεων, θα δοθεί ένα εικονικό σενάριο όπου ο υποψήφιος και αρκετά άλλα άτομα κατόπιν βλάβης του αεροσκάφους τους, βρέθηκαν απομονωμένοι σε ένα νησί, στο οποίο ο ερωτώμενος καλείται μέσω μίας σειράς γεγονότων και επιλογών να συσπειρώσει την ομάδα του, ώστε να επιβιώσουν και να διαφύγουν. Το εν

λόγω σενάριο, υφίσταται με τη μορφή παιχνιδιού και διατίθεται σε εταιρίες με σκοπό τον έλεγχο των προαναφερθέντων δεξιοτήτων (Dell'Aquila et al., 2017).

Πέραν όμως της συστηματικής εκμάθησης και μέτρησης των ήπιων δεξιοτήτων, υπάρχει επιτακτική ανάγκη ανεύρεσης ενός συστήματος πιστοποίησης του επιπέδου κατάκτησης των ήπιων δεξιοτήτων, το οποίο σύστημα θα πρέπει να είναι ενιαίο και παγκοσμίως αποδεκτό, ώστε τόσο μεταξύ πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, όσο και μεταξύ επιχειρήσεων να υπάρχει η ίδια αντιστοιχία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2011). Παρεμφερές παράδειγμα αποτελούν οι μονάδες ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) που αφορούν στην πλειονότητά τους τεχνικής φύσεως δεξιότητες και είναι ευρέως αναγνωρισμένες και αποδεκτές από ακαδημαϊκά και όχι μόνο ιδρύματα. Κάτι ανάλογο λοιπόν θα πρέπει να δημιουργηθεί και για τις ήπιες δεξιότητες, ώστε αφενός να διευκολυνθούν διαδικαστικού τύπου θέματα, όπως η μεταφορά-αναγνωσιμότητά τους μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αλλά και μεταξύ επιχειρήσεων, και αφετέρου να κερδίσουν την αναγνώριση και αποδοχή της ευρύτερης κοινωνίας. Καθώς μια μεγάλη μερίδα ανθρώπων εξακολουθεί να ενστερνίζεται τις παλαιότερες απόψεις, όπου η απόκτηση των τεχνικών δεξιοτήτων προτάσσονταν έναντι όλων των άλλων δεξιοτήτων, ενώ οι υπόλοιπες παραθεωρούνταν και αντιμετωπίζονταν ενίοτε ως υποδεέστερες (Balcar, 2016; Μαυροσκοφής, 2002).

3.4.3. Τομείς εφαρμογής των ήπιων δεξιοτήτων

Οι ήπιες δεξιότητες, σύμφωνα με τον Caudron (1999), σχετίζονται επί της ουσίας περισσότερο με το συναισθηματικό κόσμο του ατόμου, και ως εκ τούτου διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινότητάς του. Φερ' ειπείν ένα άτομο με αυξημένη ενσυναίσθηση συνήθως επιτυγχάνει πιο εύκολα να κατανοήσει το συνομιλητή του, και επομένως δύναται να δημιουργήσει και να διατηρήσει ευκολότερα φιλικές σχέσεις με άλλα άτομα. Επίσης η ήπια δεξιότητα της ορθής διαχείρισης του χρόνου, δύναται να επηρεάσει συνολικά την ποιότητα της καθημερινότητάς του ατόμου, καθώς κατανέμοντας το άτομο σωστά το χρόνο στις διάφορες υποχρεώσεις του, όχι μόνο θα τις ολοκληρώνει εγκαίρως αλλά ταυτόχρονα θα εξοικονομεί αρκετό χρόνο για την προσωπική και κοινωνική του ζωή. Αντίστοιχα στην ακαδημαϊκή πορεία ενός ανθρώπου, η υψηλή φιλομάθεια θα διευκολύνει σημαντικά το έργο του και θα το ωθεί εκούσια στην περαιτέρω ενασχόληση και εμβάθυνση στο αντικείμενο εξειδίκευσής του.

Όπως γίνεται αντιληπτό υπάρχει πληθώρα παρόμοιων παραδειγμάτων, όπου η συσχέτιση μεταξύ των ήπιων δεξιοτήτων και αυτού που εν γένει ονομάζεται ευ ζην, είναι αρκετά

εμφανής. Όμως η πλειονότητα των ερευνών στρέφεται κυρίως γύρω από το συσχετισμό μεταξύ των ήπιων δεξιοτήτων και της εργασιακής απόδοσης και αποτελεσματικότητας (Majin et al, 2012; Andrews & Higson, 2008). Σύμφωνα με τα ευρήματα αυτών των ερευνών, ήπιες δεξιότητες, όπως η επικοινωνιακή ευχέρεια, η ομαδικότητα, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η αποτελεσματική διαχείριση εαυτού και άλλες παρεμφερείς, θεωρούνται ότι έχουν άμεσο αντίκτυπο στο χώρο εργασίας και καθορίζουν ως ένα βαθμό την επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου (Rao, 2010). Ειδικότερα, ανάμεσα στα κορυφαία διοικητικά στελέχη οργανισμών, ήπιες δεξιότητες, όπως η ικανότητα πειθούς και οι διαπραγματευτικές ικανότητες, ενδεχομένως να είναι αυτές που διακρίνουν έναν πραγματικό «ηγέτη» από έναν απλό μάνατζερ (Gilley, 2005).

Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι η καλλιέργεια τουλάχιστο μερικών βασικών ήπιων δεξιοτήτων, όπως αυτών που αναφέρθηκαν στα προηγούμενα παραδείγματα, όχι μόνο διευκολύνει τον προσωπικό και εργασιακό βίο του ατόμου, αλλά ταυτόχρονα τον προωθεί και τον εξελίσσει έτι περαιτέρω. Συνεπώς, δεν πρέπει να προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι και το ενδιαφέρον των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων έχει στραφεί πλέον στις ήπιες δεξιότητες και αναζητά αποτελεσματικούς τρόπους για την καλλιέργεια και την ένταξή τους στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα (Whitehurst, 2016).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΩΝ ΗΠΙΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Επί δεκαετίες η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων είχαν ως πρωταρχικό τους μέλημα την ανάπτυξη και καλλιέργεια τεχνικών δεξιοτήτων (Balcar, 2016), καθώς αυτές συνδέονταν άμεσα με τη δημιουργία ικανού και παραγωγικού εργατικού προσωπικού (Majid et al, 2012), το οποίο μέσω των γνώσεων αυτών θα μπορούσε αφενός ως άτομο-μονάδα να μπορεί να βιοπορίζεται και να εξασφαλίζει εν μέρει τουλάχιστο την προσωπική του ευτυχία, και αφετέρου ως τμήμα του συνόλου-κοινωνίας, να μπορεί να ενσωματωθεί ομαλότερα σε αυτήν και να προσφέρει τα μέγιστα για την κοινωνική αλλά και οικονομική πρόοδο της κοινότητάς του.

Σχετικά προσφάτως όμως άρχισε να παρατηρείται μία στροφή των εκπαιδευτικών συστημάτων προς τις ήπιες δεξιότητες (Cinque, 2016). Τα βαθύτερα αίτια αυτής της μεταστροφής θα πρέπει να αναζητηθούν στην αγορά εργασίας, όπου οι εργοδότες συνειδητοποίησαν ότι όσοι απέδιδαν περισσότερο στην εργασία τους, ήταν εκείνοι που πέραν των τεχνικών δεξιοτήτων, κατείχαν και κάποιες άλλες, μη απτές αλλά άμεσα αντιληπτές στην απόδοση του ατόμου δεξιότητες (Bancino & Zevalkink, 2007; Shonkoff & Philips, 2000). Αυτού του είδους οι ικανότητες χαρακτηρίστηκαν ως ήπιες δεξιότητες, γεγονός που τις διέκρινε εύκολα από τις αντίστοιχες τεχνικές δεξιότητες. Έκτοτε διενεργούνται άοκνες προσπάθειες για την ένταξη των ήπιων δεξιοτήτων σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα του ανεπτυγμένου κόσμου, όπως φερ ειπείν στο Βέλγιο, την Ολλανδία και τη Γερμανία (Cinque, 2016).

Βέβαια σε ορισμένες περιπτώσεις, άρχισε να παρατηρείται ένα είδος παραμέλησης των τεχνικών δεξιοτήτων εν συγκρίσει με τις ήπιες, γεγονός που κατακρίνεται από μερικούς ερευνητές (Nott, 2018), άλλοτε γιατί οι ίδιοι ανήκουν στην ομάδα που ποτέ δεν πείσθηκε για την πραγματική αξία των ήπιων δεξιοτήτων, και άλλοτε γιατί λόγω του διαρκώς αυξανόμενου ενδιαφέροντος γύρω από της ήπιες δεξιότητες, θεώρησαν ότι η εκπαίδευση οδηγούνταν σε ένα νέο είδος υδροκεφαλίας, μόνο που αυτή τη φορά στο επίκεντρο βρίσκονταν οι ήπιες δεξιότητες και όχι οι τεχνικές.

Στην πλειονότητα παρόμοιων περιπτώσεων πόλωσης, συνήθως αποδεικνύεται εκ των υστέρων, ότι η χρυσή τομή εντοπίζεται κάπου στο μέσο των δύο άκρων. Έτσι λοιπόν, καλό θα ήταν να καλλιεργούνται παράλληλα τόσο οι τεχνικές, όσο και οι ήπιες δεξιότητες, καθώς αποτελούν τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος, και συνεπώς μόνον μέσω της παράλληλης ανάπτυξής τους θα υπάρξει το βέλτιστο δυνατό αποτέλεσμα (Balcar, 2016).

4.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος

Η εκπαιδευτική πολιτική ενός κράτους αποτελεί δείκτη των προτεραιοτήτων του, τόσο μέσω των κονδυλίων που επενδύονται στην παιδεία, όσο και μέσω του γενικού προσανατολισμού που δίνει στην εκπαίδευση. Καθώς, όπως έγινε αναφορά και σε προηγούμενη ενότητα, ένα αυστηρά ελεγχόμενο και γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα που για οποιαδήποτε έκφραση της σχολικής ζωής πρέπει πρώτα να εξασφαλίζεται η έγκριση της κεντρικής διοίκησης, δεν προάγει την εφαρμογή κανενός είδους καινοτομίας και παράλληλα μετατρέπει τους εκπαιδευτικούς σε άβουλα όντα, που φοβούμενα τυχόν τιμωρητικές διατάξεις, δεν τολμούν να παρεκκλίνουν καθόλου από την κεντρικά χαραγμένη πορεία (Παπακωνσταντίνου, 2008; Zahorik, 1990). Οι ήπιες δεξιότητες όμως, αποτελούν οι ίδιες ένα είδος καινοτομίας, καθώς τόσο το περιεχόμενό τους, όσο και ο τρόπος προσέγγισης και διδασκαλίας τους, προϋποθέτουν αρκετή ευελιξία και ενδεχομένως και περιθώρια πειραματισμού, ιδιαίτερα στα αρχικά στάδια της εισαγωγής τους (Γιαννακάκη, 2005). Επομένως, η επιτυχής εισαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων δημιουργεί την επιτακτική ανάγκη για την υιοθέτηση ενός αποκεντρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος, όπου η γενική κατεύθυνση της εκπαίδευσης θα παρέχεται από το κράτος, όμως ο τρόπος και τα μέσα υλοποίησης, θα επαφίενται στην κρίση και τη δημιουργική σκέψη του εκπαιδευτικού και διοικητού προσωπικού της εκάστοτε σχολικής μονάδας, ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στις ιδιαίτερες απαιτήσεις και ανάγκες της (Σιακοβέλη, 2011).

4.2. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα όμως συνεπάγεται και αλλαγή των μεθόδων διδασκαλίας και προσέγγισης του γνωστικού αντικειμένου από τους εκπαιδευτικούς, καθώς επίσης και αλλαγή της εκπαιδευτικής κουλτούρας εν γένει. Καθώς εκ φύσεως οι ήπιες δεξιότητες δεν μπορούν να διδαχθούν αποτελεσματικά με τη δασκαλοκεντρική μέθοδο, όπου κυριαρχεί η αυθεντία του δασκάλου και οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως δοχεία εναπόθεσης γνώσεων (Otukile-Mongwaketse, 2018; Ρουσσάκη, 2010). Τουναντίον, θα πρέπει να υπάρξει στροφή σε μεθόδους που θα έχουν στο επίκεντρό τους το μαθητή και την προσαρμοσμένη γύρω από τις ανάγκες και δυνατότητές του διδασκαλία (Emaliana, 2017). Παραδείγματα τέτοιων μεθόδων αποτελούν η πειραματική μάθηση, οι μελέτες περίπτωσης, τα παιχνίδια ρόλων, οι εξωσχολικές δραστηριότητες (Cinque, 2016; Haselberger, et al, 2012), η εργασία σε

ομάδες (Ρουσσάκη, 2010) και άλλες, οι οποίες μέθοδοι αναπτύχθηκαν εκτενέστερα και σε προηγούμενη ενότητα.

Ο Whitehurst (2016) υποστηρίζει ότι οι μαθητές ήδη ασυνείδητα αναπτύσσουν μερικές από τις ήπιες δεξιότητες, ανάλογα με τις παρεχόμενες από το περιβάλλον τους ευκαιρίες, και με γνώμονα αυτό, διατύπωσε ορισμένες προτάσεις προς τους διδάσκοντες με σκοπό την ενίσχυση της ανάπτυξης των ήπιων δεξιοτήτων, και οι οποίες προτάσεις δύναται να συνοψιστούν στα εξής: Πρώτον, δημιουργία ενός κλίματος ασφάλειας και αποδοχής, γεγονός που προϋποθέτει, σύμφωνα με τον ίδιο αρθρογράφο, επαρκείς ικανότητες αποτελεσματικής διαχείρισης της τάξης από το διδάσκοντα. Δεύτερον, αξιολόγηση του βαθμού κατάκτησης των ήπιων δεξιοτήτων με τρόπους που προκύπτουν φυσικά μέσω της διδασκαλίας, δίχως την καταφυγή στη συμπλήρωση ερωτηματολογίων αυτό-αξιολόγησης, όπου οι μαθητές καλούνται να βαθμολογήσουν κατά πόσο θεωρούν ότι ανέπτυξαν την τάδε ή δείνα ήπια δεξιότητα. Καθώς, σύμφωνα με τον ίδιο, τέτοιου είδους αυτό-αξιολογήσεις διενεργούνται ήδη σωρηδόν, δίχως να παρέχουν απαραίτητα και ορθά ή αληθή στοιχεία. Και τρίτον, διαρκής επαγρύπνηση και αξιολόγηση της επιτυχίας των μεθόδων που εφαρμόζονται, ώστε σε περίπτωση απόκλισης από τα επιθυμητά αποτελέσματα, να λαμβάνονται διορθωτικά μέτρα το συντομότερο δυνατό. Κάτι τέτοιο όμως προϋποθέτει την ύπαρξη ευελιξίας και προθυμίας για πειραματισμούς εκ μέρους των εκπαιδευτικών, ώστε να δύνανται να τροποποιούν τη διδασκαλία τους ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες.

Επιπλέον, όσον αφορά την επιτυχή ενσωμάτωση των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση, έχει επικρατήσει η άποψη ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν διδαχθεί και να κατέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό αυτές τις δεξιότητες (Mosquera, 2019; Ngang et al., 2015; Subramaniam, 2013). Καθώς οι άνθρωποι δύνανται να διδάξουν μόνο τα αντικείμενα, των οποίων οι ίδιοι είναι καλοί γνώστες (National Research Council, 2012). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Subramaniam (2013), οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει μεταξύ άλλων να διαθέτουν οι ίδιοι τους οργανωτικές δεξιότητες, ευχέρεια λόγου, επικοινωνιακές ικανότητες, ικανότητες αποτίμησης του παραχθέντος έργου, μεταγνωστικές δεξιότητες, καθώς επίσης και ικανότητες λήψης αποφάσεων (Kagan, 1990). Μάλιστα η σημασία της κατοχής αυτών των δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς, γίνεται αντιληπτή από το γεγονός ότι σε αρκετές ανεπτυγμένες χώρες, όπως η Βρετανία, βάσει νόμου οι εκπαιδευτικοί πρέπει μεταξύ άλλων κριτηρίων να κατέχουν τουλάχιστο ένα προκαθορισμένο από το κράτος ποσοστό γνώσης των ήπιων δεξιοτήτων και του τρόπου ενσωμάτωσης τους στη διδακτική πρακτική (Erik & Piet, 2007). Ως εκ τούτου προκύπτει η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις ήπιες δεξιότητες, ώστε να δύνανται να τις ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους με αποτελεσματικό τρόπο.

4.3. Ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος

Ένας άλλος πολύτιμος συνεργάτης στη διαδικασία ανάπτυξης των ήπιων δεξιοτήτων, αποτελεί η οικογένεια που μεγαλώνει ο μαθητής. Καθώς σύμφωνα με τους Hsin και Xie (2012), ένα υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον δύναται να επηρεάσει την ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων τόσο άμεσα, μέσω της επαρκούς οικονομικής στήριξης και κάλυψης των υλικής φύσεως αναγκών των μαθητών, όσο και έμμεσα, μέσω των αξιών που προσπαθούν να ενσταλάξουν στα παιδιά τους οι γονείς. Καθώς σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, υπάρχει μεγαλύτερη σύνδεση ανάμεσα στην νηπιακή ηλικία, όπου το παιδί συναναστρέφεται περισσότερο με τους γονείς του, με την καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων, από οποιαδήποτε άλλη φάση της ανάπτυξής του. Γεγονός που φανερώνει την καθοριστική σημασία που έχει η ουσιαστική επαφή του παιδιού με τους γονείς του, τόσο στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων, όσο και στον ψυχισμό του εν γένει.

4.4. Εν δυνάμει τρόποι εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στο σύγχρονο σχολείο ως μία εκπαιδευτική καινοτομία – Ενδεικτικοί τρόποι εισαγωγής ως προς τον τρόπο εφαρμογής

Όπως γίνεται αντιληπτό από τις ενότητες της παρούσας εργασίας, υπάρχει πλέον επιτακτική ανάγκη εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. Όμως τόσο λόγω της έλλειψης ενός διεθνώς αποδεκτού τρόπου στάθμισης της επάρκειας των ήπιων δεξιοτήτων, όσο και των δυσκολιών που συναντούν σχεδόν όλες οι καινοτομίες στα αρχικά στάδια της εφαρμογής τους, παράγοντες που αμφότεροι έχουν προαναφερθεί σε προηγούμενες ενότητες της παρούσας εργασίας, ακόμα δεν υφίσταται κάποιος ευρέως αποδεκτός τρόπος εισαγωγής τους στην εκπαίδευση. Εντούτοις παρακάτω θα γίνει προσπάθεια περιγραφής όλων των εν δυνάμει μεθόδων εισαγωγής τους στην εκπαίδευση, δηλαδή ως ριζοσπαστικής, βελτιωτικής, θεσμοθετημένης και μη θεσμοθετημένης εκπαιδευτική καινοτομίας, βασιζόμενοι στο θεωρητικό πλαίσιο, για το οποίο έγινε λόγος σε προηγούμενες ενότητες της παρούσας.

4.4.1. Οι ήπιες δεξιότητες ως ριζοσπαστική καινοτομία

Απαραίτητη προϋπόθεση για να χαρακτηριστεί μία καινοτομία ως ριζοσπαστική, όπως αναλύθηκε διεξοδικότερα σε προηγούμενη ενότητα, είναι αφενός να επιφέρει θεμελιώδεις και ουσιαστικές αλλαγές στο ισχύον σύστημα και αφετέρου η μετάβαση από το προηγούμενο καθεστώς να γίνεται με άμεσο τρόπο, δίχως την ύπαρξη κάποιας μεταβατικής περιόδου (Hargreaves, 2003).

Υποθέτοντας ότι γίνονταν απόπειρα εισαγωγής της διδασκαλίας των ήπιων δεξιοτήτων στο παρόν ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με ριζοσπαστικό τρόπο, η πορεία που ενδεικτικά θα μπορούσε να ακολουθηθεί θα ήταν η εξής: Αφενός θα έπρεπε να αναλυθούν σε βάθος τόσο η παρούσα κατάσταση, όσο και η επιθυμητή μελλοντική κατάσταση, καθώς επίσης και να εξασφαλιστούν τα μέσα και οι πόροι για την υλοποίησή της (Φέρμελη, 2019). Έχοντας λοιπόν προετοιμαστεί καταλλήλως σε θεωρητικό και υλικοτεχνικό πλαίσιο, στη συνέχεια λόγω της φύσης της ριζοσπαστικής καινοτομίας, η μετάβαση από το προηγούμενο σύστημα, θα έπρεπε να γίνει σχεδόν ακαριαία, ενδεχομένως με την έκδοση κάποιας νομοθετικής ρύθμισης, η οποία θα όριζε επακριβώς την ημερομηνία που το νέο σύστημα θα άρχιζε να εφαρμόζεται ενώ το προηγούμενο θα περιέρχονταν σε αχρηστία.

Μία τέτοια αιφνίδια αλλαγή όμως είναι αρκετά πιθανό να συναντήσει μεγάλη αντίσταση (Norman & Verganti, 2014), τόσο από τους εκπαιδευτικούς που θα έρχονταν προ τετελεσμένου γεγονότος και θα έπρεπε με ραγδαίους ρυθμούς να καταφέρουν να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στις νέες απαιτήσεις (Μαυροσκούφης, 2002), όσο και από τους γονείς και την ευρύτερη κοινωνία εν γένει, καθώς οι ριζικές αλλαγές στην παιδεία συχνά αντιμετωπίζονται με ανησυχία ή και καχυποψία (Ponticell, 2003). Οι αντιδράσεις ενδέχεται να είναι τόσο μεγάλες, ώστε εν τέλει να μη δοθεί από τους άμεσα ενδιαφερόμενους επαρκής χρόνος, για να ξεπεραστεί το σημείο καμπής, ώστε να αρχίσουν να διαφαίνονται τα οφέλη της εν λόγω καινοτομίας, αλλά αντ' αυτού να απαιτηθεί μαζικά η επιστροφή στο προηγούμενο σύστημα..

Επομένως, ο ριζοσπαστικός τρόπος εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων μάλλον δεν ενδείκνυται σε αυτή την περίπτωση.

4.4.2. Οι ήπιες δεξιότητες ως βελτιωτική καινοτομία

Στην περίπτωση μιας βελτιωτικής καινοτομίας, όπως αναλύθηκε σε προηγούμενη ενότητα, οι όποιες αλλαγές αναζητούνται εντός του ήδη υπάρχοντος συστήματος, αναπροσαρμόζοντας μόνο μερικά χαρακτηριστικά του σταδιακά, γεγονός που αφενός προλαμβάνει τον κίνδυνο

μιας εξολοκλήρου αποτυχίας, όπως θα συνέβαινε στην περίπτωση της ριζοσπαστικής καινοτομίας, καθώς οι βελτιωτικές καινοτομίες ακόμα και αν δεν στεφθούν από επιτυχία, δημιουργούν μικρότερες παράπλευρες απόλυες (Norman & Verganti, 2014). Και αφετέρου, λόγω του σταδιακού χαρακτήρα τους, συναντούν λιγότερες αντιστάσεις από τους άμεσα εμπλεκόμενους, καθώς προβλέπεται επαρκής χρόνος εξοικείωσης με την επικείμενη αλλαγή (Μαυροσκούφης, 2002).

Στην περίπτωση που επιλέγονταν η εισαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τη μορφή μιας βελτιωτικής καινοτομίας, ένας ενδεικτικός τρόπος θα μπορούσε να είναι ο εξής: Αρχικά έχοντας διερευνήσει πλήρως την παρούσα κατάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος, θα εντοπίζονταν οι τομείς που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν μικρές αλλά αξιόλογες αλλαγές, φερ' ειπείν ο εμπλουτισμός των διδακτικών εγχειριδίων με υλικό που θα συντελούσε στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων. Κατόπιν, έχοντας σχεδιάσει κάθε βήμα της σταδιακής εισαγωγής των αλλαγών, θα έπρεπε να υπάρξει μέριμνα για τη διεξοδική αλλά σταδιακή επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς επίσης και να υπάρξει φροντίδα για τη διεξοδική ενημέρωση των γονέων και της ευρύτερης κοινωνίας. Επιπλέον, σε κάθε στάδιο της εφαρμογής της, θα έπρεπε να διενεργούνται αξιολογήσεις, οι οποίες στην περίπτωση εντοπισμού κάποιας μεταβλητής εκτός των επιτρεπτών ορίων, θα οδηγούσαν στην λήψη διορθωτικών μέτρων και την ελαχιστοποίηση του κινδύνου μιας γενικευμένης αποτυχίας (Τζιώρας, 2019).

Επιλέγοντας λοιπόν την εισαγωγή της καλλιέργειας των ήπιων δεξιοτήτων ως μια βελτιωτική καινοτομία, ενδεχομένως να εναρμονιζόταν περισσότερο με τον «ήπιο» χειρισμό που απαιτεί τόσο η φύση του εν λόγω διδακτικού αντικειμένου, όσο και με τις απαιτήσεις της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας, η γνώμη της οποίας πλέον έχει βαρύνουσα σημασία ακόμα και στη διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Παράλληλα, η σταδιακή εισαγωγή με την παράλληλη ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, θα έκαμπε ευκολότερα τις όποιες εκ των έσω ενστάσεις και αντιστάσεις στην υλοποίηση της καινοτομίας (Collins & Halverson, 2009). Καθώς ένα επαρκώς καταρτισμένο προσωπικό, έχει αρκετή αυτοπεποίθηση να εφαρμόσει νεοτερισμούς. Κατ' αναλογία, μια ενδεδειγμένη ενημερωμένη για όλα τα στάδια της εισαγωγής του εν λόγω νεοτερισμού κοινωνία, ενδεχομένως να την αντιμετωπίσει ως κοινό-συλλογικό δημιούργημα της με την πολιτεία και μάλιστα να αποτελέσει πολύτιμο συνεργάτη της στην όλη διαδικασία (Willemse et al, 2018; Μαυρογιώργος & Γέτης, 1999).

Επομένως θα ήταν προτιμητέα η εισαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων ως μία βελτιωτική καινοτομία, καθώς, όπως προαναφέρθηκε, αυξάνονται οι πιθανότητες επιτυχίας και αποδοχής τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο.

4.4.3. Οι ήπιες δεξιότητες ως θεσμοθετημένη καινοτομία

Όπως αναλύθηκε εκτενέστερα και σε προηγούμενη ενότητα, οι θεσμοθετημένες εκπαιδευτικές καινοτομίες καθορίζονται κεντρικά από το Υπουργείο Παιδείας και ως εκ τούτου έχουν επίσημο, οργανωμένο και καθολικό χαρακτήρα. Οι θεσμοθετημένες εκπαιδευτικές καινοτομίες μπορούν να διακριθούν σε δύο υποκατηγορίες: στις υποχρεωτικές και τις προαιρετικές (Φέρμελη, 2019). Στην συνέχεια θα παρουσιαστεί αδρομερώς τόσο η περίπτωση εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων με τη μορφή της υποχρεωτικής θεσμοθετημένης καινοτομίας, όσο και ως ένας προαιρετικός θεσμοθετημένος νεοτερισμός.

4.4.3.1. Υποχρεωτική θεσμοθετημένη καινοτομία

Στις υποχρεωτικές θεσμοθετημένες καινοτομίες τόσο ο αρχικός σχεδιασμός, όσο και το πλαίσιο υλοποίησής τους είναι αυστηρά προκαθορισμένα από το κράτος και επομένως οι εκπαιδευτικοί υποχρεούνται να τις εφαρμόσουν, εφόσον φυσικά έχουν επιμορφωθεί επί του θέματος. Στην περίπτωση λοιπόν που θα επιλέγονταν οι ήπιες δεξιότητες να εισαχθούν στην εκπαίδευση με τη μορφή ενός υποχρεωτικού θεσμοθετημένου νεοτερισμού, το Υπουργείο Παιδείας έχοντας αρχικά εξετάσει ολόπλευρα το ζήτημα και έχοντας συγκεντρώσει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες, θα προχωρούσε στον ενδελεχή σχεδιασμό του τρόπου εισαγωγής, προετοιμάζοντας τόσο θεσμικές και τεχνικές λεπτομέρειες, όσο και αναλαμβάνοντας να επιμορφώσει δωρεάν και εν καιρώ το εκπαιδευτικό προσωπικό που σχετίζεται άμεσα με την εφαρμογή της καινοτομίας (House, 1979). Καθώς με αυτό τον τρόπο θα εξασφαλιζονταν αφενός οι ίσες ευκαιρίες όλων των μαθητών στην εκμάθηση των ήπιων δεξιοτήτων, χάρη στον υποχρεωτικό χαρακτήρα της εφαρμογής, και αφετέρου θα κάμπτονταν ευκολότερα τυχόν ενστάσεις και αντιδράσεις των εκπαιδευτικών, καθώς έχοντας επιμορφωθεί, θα ήταν πλήρως ενημερωμένοι και εξοικειωμένοι με το νεοτερισμό αυτό και επομένως ο προερχόμενος από την ανασφάλεια φόβος, δεν θα αποτελούσε πλέον τροχοπέδη (Collins & Halverson, 2009). Για τους ίδιους λόγους θα πρέπει να έχει ενημερωθεί μέσω κεντρικά σχεδιασμένων εκστρατειών ενημέρωσης και το σύνολο των πολιτών που η καθημερινότητά τους ενδεχομένως να επηρεαζόταν από την εφαρμογή της νέας νομοθεσίας.

Μολονότι ο κεντρικός και υποχρεωτικός χαρακτήρας των θεσμοθετημένων εκπαιδευτικών καινοτομιών, έχει επικριθεί ότι καταστρατηγεί την παιδαγωγική ελευθερία των εκπαιδευτικών και υπονομεύει την αυτενέργεια (Παπαναούμ, 2000; Zahorik, 1990), εντούτοις, όπως έχει γίνει φανερό στην πράξη, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είτε λόγω του φόβου προς το άγνωστο, είτε λόγω χαμηλής αυτοπεποίθησης και ευελιξίας, οι εκπαιδευτικοί

δεν ανταποκρίνονται θερμά στην υλοποίηση οποιουδήποτε προγράμματος έχει προαιρετικό χαρακτήρα (Μαυροσκούφης, 2002). Επομένως, επιλέγοντας το μη χείρον, δηλαδή τον περιορισμό της αυτενέργειας, η οποία ούτως ή άλλως δεν αξιοποιείται στο έπακρο, τουλάχιστο θα μπορούσε να εξασφαλισθεί η πρόσβαση όλων των μαθητών στην εκμάθηση των ήπιων δεξιοτήτων, γεγονός που θα προήγαγε την κοινωνική ισότητα και τις ίσες ευκαιρίες για όλους.

Επομένως, στην περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως αυτό διαμορφώνεται σήμερα, ενδεχομένως ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων, να ήταν πιο ωφέλιμο μακροπρόθεσμα.

4.4.3.2. Προαιρετική θεσμοθετημένη καινοτομία

Οι προαιρετικές θεσμοθετημένες καινοτομίες, μολονότι κεντρικά σχεδιασμένες, εντούτοις δεν έχουν υποχρεωτικό-καθολικό χαρακτήρα, αλλά, όπως προαναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, η υλοποίησή τους επαφίεται στην καλή θέληση και το μεράκι μερικών ευέλκτων, πρόθυμων, και συνάμα τολμηρών εκπαιδευτικών για πειραματισμούς.

Στην περίπτωση που επιλέγονταν οι ήπιες δεξιότητες να εισαχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως μία προαιρετική θεσμοθετημένη καινοτομία, τα στάδια που θα μπορούσαν να ακολουθηθούν είναι τα εξής: Όπως και στην υποχρεωτική θεσμοθετημένη καινοτομία, θα έπρεπε πρώτα να έχουν διερευνηθεί πλήρως το υπάρχον κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο και εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να καταγραφούν ενδελεχώς οι ανάγκες και να καταρτιστεί ανάλογο σχέδιο δράσης. Στη συνέχεια θα έπρεπε να διοργανωθεί μία κεντρικά συντονισμένη εκστρατεία ενημέρωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να πεισθούν τόσο για τη χρησιμότητα των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση, όσο και για να παρακινηθούν να υλοποιήσουν την υπό συζήτηση καινοτομία. Κάτι ανάλογο στη συνέχεια θα οργανώνονταν σε τοπικό επίπεδο για τους γονείς και την τοπική κοινωνία από το ίδιο το σχολείο, στην περίπτωση που θα δεσμεύονταν να εισάγει τις ήπιες δεξιότητες στο πρόγραμμά του.

Στα θετικά αυτής της περίπτωσης συγκαταλέγονται η ευελιξία, η παιδαγωγική ελευθερία και αυτενέργεια, η αυτονόμηση της σχολικής μονάδας, το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία και άλλα παρεμφερή (Σιακοβέλη, 2011; Hopkins et al, 1997). Όμως, όπως προαναφέρθηκε, έχει παρατηρηθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ότι οι εκπαιδευτικοί δεν τολμούν εύκολα να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να υλοποιήσουν νεοτερισμούς (Everard, Morris & Wilson 2004; Μαυροσκούφης, 2002), γεγονός που πιθανότερο να οδηγούσε σε πολύ περιορισμένης κλίμακας υιοθέτηση της εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στο σχολείο. Με

αυτόν τον τρόπο όμως θα αμβλύνονταν έτι περισσότερο η κοινωνική ανισότητα και θα δημιουργούνταν μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης ανά γεωγραφικές περιοχές.

Επομένως, μέχρις ότου να βελτιωθεί η κουλτούρα που επικρατεί στις σχολικές μονάδες και να καταρριφθούν τα εμπόδια που δημιουργούν απροθυμία στους εκπαιδευτικούς να δράσουν, η εισαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων ως μια θεσμοθετημένη εκπαιδευτική καινοτομία μάλλον δεν ενδείκνυται.

4.4.4. Οι ήπιες δεξιότητες ως μη θεσμοθετημένη καινοτομία

Οι μη θεσμοθετημένες καινοτομίες, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα, ούτε υπόκεινται στον ασφυκτικό έλεγχο της κεντρικής αρχής, ούτε και είναι επιβεβλημένη η εφαρμογή τους. Αντ' αυτού το κράτος αναλαμβάνει, τρόπον τινά το ρόλο του εμψυχωτή στο όλο εγχείρημα, προτρέποντας τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν κάποιες δράσεις, ο τρόπος υλοποίησης των οποίων επαφίεται στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Καβούρη, 1999).

Επομένως, εάν επιλέγονταν να εισαχθούν οι ήπιες δεξιότητες ως μια μη θεσμοθετημένη καινοτομία, η πορεία που θα ακολουθούσαν θα προσομοίαζε αρκετά με αυτή των προαιρετικών θεσμοθετημένων καινοτομιών, με την εξαίρεση ότι το στάδιο της σχεδίασης θα το αναλάμβανε εξολοκλήρου η εκάστοτε σχολική μονάδα που θα επιθυμούσε να εισάγει τις ήπιες δεξιότητες στο πρόγραμμά της, εφόσον είχε προηγηθεί λεπτομερέστατη ανάλυση όλων των παραγόντων που την επηρεάζουν στο εσωτερικό της, συμπεριλαμβανομένου και του άμεσα εξωτερικού περιβάλλοντός της.

Τα προτερήματα αυτής της μεθόδου είναι παρόμοια με της προαιρετικής θεσμοθετημένης καινοτομίας, δίνοντας περισσότερη έμφαση στην ευελιξία, την αυτενέργεια και την παιδαγωγική ελευθερία των δασκάλων, οι επιλογές των οποίων, υπό αυτό το κλίμα, θα οδηγούσαν σε έναν ορθότερο, λιγότερο βεβιασμένο σχεδιασμό και τρόπο εισαγωγής, καθώς επίσης θα ενίσχυαν την αποτελεσματικότερη υλοποίηση και ένταξη των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γιαννακάκη, 2005). Ανάμεσα στα πλεονεκτήματα αυτής της μεθόδου συγκαταλέγεται και η επί της ουσίας χειραφέτηση της σχολικής μονάδας από τον ασφυκτικό εναγκαλισμό της κεντρικής εξουσίας, καθώς οι αποφάσεις για διορθωτικές κινήσεις θα λαμβάνονταν ταχύτερα και μάλιστα από άτομα που έχουν άμεση επαφή με τις υφιστάμενες συνθήκες στην εκάστοτε σχολική μονάδα. Όμως όπως και στην περίπτωση των προαιρετικών θεσμοθετημένων καινοτομιών, έτσι και στην περίπτωση των μη θεσμοθετημένων, ο προαιρετικός τους χαρακτήρας συχνά αποτελεί τροχοπέδη, καθώς η

πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αποφεύγει να συμμετέχει εκούσια σε καινοτόμες δράσεις και επομένως η εισαγωγή του εν λόγω νεοτερισμού, θα προσέκρουε στην ανελαστικότητα, τον αρνητισμό και την απροθυμία (Everard et al, 2004; Μαυροσκούφης, 2002).

Συνεπώς, με τις παρούσες συνθήκες και τη νοοτροπία που επικρατεί στον εκπαιδευτικό κλάδο, πιθανών το όλο εγχείρημα της εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων, να αποτύγχανε ήδη από τα πρώτα εναρκτήρια βήματά του.

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά της κάθε μεθόδου εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση που παρουσιάστηκαν παραπάνω, καθώς επίσης λαμβάνοντας υπόψη και την παρούσα κατάσταση, το κλίμα και την περιρρέουσα ατμόσφαιρα που επικρατεί στην εκπαίδευση, θα ήταν μάλλον προτιμητέο η εισαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να συντελεσθεί ως μία υποχρεωτική θεσμοθετημένη εκπαιδευτική καινοτομία, τουλάχιστο επί του παρόντος.

4.5. Μαθησιακά αποτελέσματα της καλλιέργειας των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση – ενδεικτικά παραδείγματα

Η καλλιέργεια κάθε ήπιας δεξιότητας αποφέρει διαφορετικά μαθησιακά αποτελέσματα, όπως γίνεται φανερό και από σχετικές έρευνες (Haselberger, et al, 2012; National Research Council, 2012), όμως όλες οι ήπιες δεξιότητες συμβάλλουν στην απόκτηση δεξιοτήτων ικανών να μεταφερθούν και στις υπόλοιπες πτυχές της καθημερινότητας του ατόμου, και ως εκ τούτου να οδηγήσουν στην αισθητή βελτίωση της ποιότητάς της και την ικανότητα του ατόμου να δρα αποτελεσματικά σε πολυποίκιλα περιβάλλοντα (National Research Council, 2012).

Ενδεικτικά αναφέρονται παρακάτω τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα ορισμένων σημαντικών για την μετέπειτα ζωή των μαθητών ήπιων δεξιοτήτων, όπως αυτά προέκυψαν από την έρευνα των Haselberger, et al (2012).

Η ικανότητα διαχείρισης άγχους εκτιμάται ότι καθιστά το άτομο ικανό να αναγνωρίζει τους στρεσογόνους παράγοντες και να χρησιμοποιεί κατάλληλες τεχνικές διαχείρισής του, ώστε να αποφεύγεται το χρόνιο άγχος. Επομένως ένας μαθητής που γνωρίζει αυτές τις τεχνικές αναμένεται ότι θα ανταπεξέρχεται καλύτερα σε αγχωτικές καταστάσεις, όπως οι εξετάσεις και άλλα παρεμφερή.

Η μεταγνωστική ικανότητα αποτελεί ίσως μία από τις σημαντικότερες ήπιες δεξιότητες για την μαθησιακή πορεία ενός ατόμου, καθώς χάρη σε αυτήν δύναται να αναπτύξει προσωπικές στρατηγικές για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων και τη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ της παρούσας μαθησιακής κατάστασης και της επιθυμητής. Επιπλέον, έχοντας επίγνωση των αδυναμιών του, ο μαθητής γνωρίζει πότε χρειάζεται να αποταθεί σε κάποιον ειδήμονα, ώστε να ξεπεράσει κάποιον μαθησιακό σκόπελο, γεγονός που παράλληλα τον καθιστά πιο δεκτικό στις διαφορετικές οπτικές τρίτων προσώπων, καθώς και στην ορθότερη εξαγωγή συμπερασμάτων, εφόσον αποκτά μια σφαιρικότερη γνώση του θέματος.

Η ικανότητα ορθής λήψης αποφάσεων καθιστά τους μαθητές ικανούς να λαμβάνουν υπόψη όλες τις εναλλακτικές δυνατότητες προτού λάβουν την πλέον συμφέρουσα απόφαση, βάσει των εκάστοτε συνθηκών. Αυτό επιτυγχάνεται αφενός λόγω του ότι μπορούν να αναγνωρίζουν τις ευκαιρίες που προκύπτουν, και αφετέρου λόγω της ορθής εκτίμησης πιθανών δυσκολιών και συνεπειών που εμπεριέχουν οι αποφάσεις τους.

Η ικανότητα κοινωνικής προσαρμογής παρέχει στους μαθητές την ικανότητα της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας σε νέα και ενδεχομένως πλουραλιστικά περιβάλλοντα, αναπτύσσοντας τις ικανότητες της συνύπαρξης και της επικοινωνίας με άτομα που προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές καταβολές.

Τέλος, η συνεργατικότητα βοηθά το μαθητή να επικοινωνεί και να συνεργάζεται αποτελεσματικά με τα μέλη μιας ομάδας, να αυτοαξιολογεί τις επικοινωνιακές του δεξιότητες και να τις βελτιώνει αναλόγως, να διαχειρίζεται με παραγωγικό τρόπο τυχόν διενέξεις, καθώς και να αποφασίζει δημοκρατικότερα, έχοντας λάβει υπόψη τη γνώμη των υπόλοιπων μελών της ομάδας.

4.6. Σύγχρονα παραδείγματα προγραμμάτων εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση

Λόγω του αυξανόμενου ενδιαφέροντος στις ήπιες δεξιότητες, έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες δημιουργίας εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την εισαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση ανά τον κόσμο. Εν συνεχεία παρατίθενται μερικά ενδεικτικά παραδείγματα προγραμμάτων που βρίσκονται σε εξέλιξη και ορισμένα μάλιστα διατίθενται δίχως χρέωση προς κάθε ενδιαφερόμενο.

Στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής υπάρχει εκπαιδευτικό πρόγραμμα που φέρει την ονομασία «Οι ήπιες δεξιότητες για τα προς το ζην» (Soft Skills to Pay the Bills), το οποίο

είναι ευρέως διαδεδομένο και παρέχει καθοδήγηση για την απόκτηση και χρήση των ήπιων δεξιοτήτων στην καθημερινότητα, συμπεριλαμβανομένων και ατόμων που χρήζουν ειδικής εκπαίδευσης. Στη σχετική σελίδα του προγράμματος παρέχονται σχέδια διδασκαλίας και εκπαιδευτικό υλικό, όπως ασκήσεις εμπέδωσης ανά ήπια δεξιότητα, τα οποία διατίθενται δωρεάν από την Αμερικανική κυβέρνηση (ODEP, 2017). Στην περαιτέρω βελτίωση του εν λόγω προγράμματος ενδεχομένως να συνέβαλε η συμπερίληψη περισσότερων ήπιων δεξιοτήτων, πέραν των έξι βασικών που επιλέχθηκαν, καθώς επίσης και η παροχή ενός τρόπου αποτίμησης του επιπέδου των διδαχθέντων δεξιοτήτων.

Στην ίδια χώρα δραστηριοποιείται και ο AMLE (Association for Middle Level Education), ο οποίος οργανισμός μεταξύ άλλων παρέχει αδρομερείς συμβουλές για την ενσωμάτωση επτά βασικών ήπιων δεξιοτήτων στη μέση εκπαίδευση, με απώτερο σκοπό τη σύνδεση του σχολείου με τις απαιτήσεις της σύγχρονης αγοράς εργασίας (Greene, 2016).

Στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχει δημιουργηθεί μία σειρά μικρο-διδασκαλιών με την ονομασία MASS (Measuring & Assessing Soft Skills), όπου μέσω σύντομων δραστηριοτήτων οι μαθητές μούνται σε δεκαπέντε ήπιες δεξιότητες, μία κάθε εβδομάδα. Με το πέρας κάθε εβδομάδας ο επιβλέπων εκπαιδευτικός συμπληρώνει τον έλεγχο προόδου του μαθητή, ώστε να γνωρίζει επακριβώς τα σημεία που χρήζουν βελτίωσης (MAACCE, 2017).

Στην Αυστραλία ο οργανισμός Open Colleges μέσω ενός από τα ηλεκτρονικά ιστολόγια που διαθέτει, παρέχει έναν μακροσκελή οδηγό πρακτικών τρόπων καλλιέργειας των ήπιων δεξιοτήτων, εύκολα προσαρμόσιμων στην πλειονότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων (Briggs, 2015).

Επιπλέον, οι Haselberger, et al (2012), παρέχουν έναν ενδεικτικό οδηγό-πρότυπο διδακτικών μεθόδων καλλιέργειας των ήπιων δεξιοτήτων στην ανώτερη εκπαίδευση, ο οποίος αποτελεί προϊόν συνεργασίας μεταξύ επιχειρήσεων και ειδημόνων διαφόρων ευρωπαϊκών χωρών, όπως η Ισπανία, η Ιταλία, η Σλοβακία και άλλες

Επίσης, έχουν αρχίσει να διατίθεται έναντι χρέωσης κάποια προγράμματα ασύγχρονης διδασκαλίας των ήπιων δεξιοτήτων, όπως το Business&ITCenter21, το οποίο προσφέρει έτοιμα μαθήματα, δραστηριότητες εμπέδωσης, καθώς και κριτήρια αξιολόγησης και αυτόματης βαθμολόγησης των μαθητών (Zook, 2018). Βέβαια εγείρεται το ερώτημα αν μία σχετικά απρόσωπη μέθοδος, όπως η ασύγχρονη διδασκαλία αποτελεί ενδεδειγμένο τρόπο διδασκαλίας ενός τόσο ιδιαίτερου και διαπροσωπικού είδους δεξιοτήτων, όμως μόνο η πάροδος του χρόνου μπορεί να δώσει την απάντηση.

Τέλος, στη Βρετανία σε ηλεκτρονική σελίδα που φιλοξενείται από το κράτος, παρατίθενται άρθρα με οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς για την ενσωμάτωση των ήπιων

δεξιοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσω της σύνδεσης του μαθήματος της γλώσσας με την καθημερινότητα, της ανάπτυξης της ικανότητας να διακρίνουν ψευδείς ειδήσεις, της συμμετοχής σε ομαδικές εργασίες, σε παιχνίδια ρόλων, της παρακίνησης σε δράσεις αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης του παραχθέντος έργου και άλλα. Το σημαντικότερο όλων όμως είναι η προτροπή προς τους εκπαιδευτικούς να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν πρώτα οι ίδιοι τους τις ήπιες δεξιότητες, ώστε να είναι ικανοί να τις διδάξουν (Mosquera, 2019). Η παραίνεση αυτή ακολουθεί έναν λογικό τρόπο σκέψης, καθώς οι άνθρωποι είναι ικανοί να διδάξουν αντικείμενα, των οποίων τις βασικές θεωρητικές αρχές κατέχουν, και παράλληλα διαθέτουν κάποια προσωπική «τριβή» με το εν λόγω θέμα (National Research Council, 2012).

Συνεπώς, γεννάται το ερώτημα εάν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί διαθέτουν το θεωρητικό υπόβαθρο, που θα τους επιτρέψει να καλλιεργήσουν τις ήπιες δεξιότητες στους μαθητές τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει εκ νέου παρουσίαση των ερευνητικών ερωτημάτων, του εργαλείου-ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή πληροφοριών, της ερευνητικής μεθόδου που ακολουθήθηκε, του τρόπου επιλογής του δείγματος, του χρονοδιαγράμματος που διεξήχθη η έρευνα, καθώς και του στατιστικού εργαλείου με το οποίο πραγματοποιήθηκε η επεξεργασία των δεδομένων.

5.1. Το ερωτηματολόγιο

Λαμβάνοντας υπόψη το σύνολο της προηγούμενης βιβλιογραφικής επισκόπησης, γίνεται αντιληπτό ότι: Αφενός, όπως προέκυψε από προηγούμενο κεφάλαιο, η προτιμότερη μέθοδος εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση για τα δεδομένα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως αυτό διαμορφώνεται έως τώρα, είναι με τη μορφή μιας υποχρεωτικής θεσμοθετημένης εκπαιδευτικής καινοτομίας. Και αφετέρου ότι ένας από τους παράγοντες που δύνανται να επηρεάσουν σε αξιόλογο βαθμό την εισαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση, είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι βρίσκονται στην πρώτη γραμμή του εκπαιδευτικού συστήματος και έρχονται καθημερινά σε άμεση επαφή με τους μαθητές, και ως εκ τούτου η θετική προδιάθεσή τους φαίνεται ότι παίζει καθοριστικό ρόλο στην εισαγωγή οιασδήποτε εκπαιδευτικής καινοτομίας.

Οι υπόλοιποι παράγοντες που σύμφωνα με τη προηγούμενη βιβλιογραφική έρευνα, επηρεάζουν την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση εν γένει, είναι οι διευθυντές/διευθύντριες των σχολείων, οι υπάλληλοι που στελεχώνουν τις διοικητικές δομές του Υπουργείου Παιδείας τόσο στα κεντρικά όσο και στα κατά τόπους γραφεία, η εκπαιδευτική πολιτική της εκάστοτε κυβέρνησης, καθώς και οι γονείς/κηδεμόνες των μαθητών. Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, οι παράγοντες αυτοί δεν είναι ούτε εύκολα προσβάσιμοι ούτε και ιδιαίτερα ευμετάβλητοι.

Τα κριτήρια επιλογής όμως των διευθυντών διαρκώς τροποποιούνται, επομένως οι όποιες προτάσεις βελτίωσης θα εφαρμόζονταν για μικρό χρονικό διάστημα. Επιπλέον, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, δεν έχουν τόσο στενή αλληλεπίδραση με τους μαθητές, όσο το διδακτικό προσωπικό, και συνεπώς η διερεύνηση των στάσεων των διευθυντών, θα ήταν ωφέλιμη σε ένα μεταγενέστερο στάδιο, αφότου έχουν μελετηθεί οι στάσεις του προσωπικού

«επαφής», δηλαδή των δασκάλων, χρησιμοποιώντας όρους μάρκετινγκ (Τσεκουρόπουλος, 2018).

Παρόμοιοι λόγοι ισχύουν και για την περίπτωση των διοικητικών υπαλλήλων, οι οποίοι αντικαθίστανται συχνά από άλλα άτομα λόγω αποσπάσεων και άλλων παρεμφερών νομοθετημάτων, γεγονός που ενδεχομένως να οδηγούσε σε ένα σισύφειο τύπου εγχείρημα, λόγω της διαρκούς αντικατάστασής τους. Ενδεχομένως, στην περίπτωση που διασφαλιστεί μεγαλύτερη σταθερότητα ως προς τα άτομα που στελεχώνουν αυτές τις θέσεις, η διερεύνηση και η διατύπωση προτάσεων βελτίωσης να καταστεί εφικτότερη και περισσότερο ουσιώδης.

Ως προς την εκπαιδευτική πολιτική του κράτους, αυτή αποτελεί τον πιο απρόσιτο ερευνητικά και ταυτόχρονα δύσκολα προβλέψιμο και ευεπηρέαστο παράγοντα, καθώς στην περίπτωσή του υπεισέρχονται πολλοί άλλοι παράγοντες, οι οποίοι είναι εξίσου αδύνατον να προβλεφθούν ή να ελεγχθούν. Γεγονός που θα καθιστούσε τα αποτελέσματα μίας έρευνας μικρού εύρους, όπως η παρούσα, σχεδόν ουτοπικά.

Και τέλος, οι γονείς/κηδεμόνες των μαθητών, μολονότι αποτελούν έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες, η μελέτη του οποίου ενδεχομένως να συνέβαλε στην ομαλότερη ένταξη των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση, λόγω του χρόνου και της επιρροής που διαθέτουν στα παιδιά, εντούτοις αποτελούν τον πλέον αστάθμητο παράγοντα, καθώς γονέας δύναται να γίνει σχεδόν ο οποιοσδήποτε, δίχως νομικούς περιορισμούς, πλην των περιπτώσεων κηδεμονίας και υιοθεσίας. Επομένως αναμένεται ότι θα ήταν αρκετά δύσκολη η εξαγωγή καθολικών συμπερασμάτων ως προς αυτόν τον παράγοντα από μία μόνο έρευνα, όπως αυτή που πρόκειται να διενεργηθεί στα πλαίσια της παρούσας εργασίας. Όμως θα αποτελούσε ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον θέμα για μεγαλύτερου εύρους έρευνες.

Επομένως επιλέχθηκε να μελετηθεί μόνο ο παράγοντας των εκπαιδευτικών, αφενός λόγω της ευκολίας πρόσβασης στο δείγμα, και αφετέρου, λόγω του ότι εκτιμάται ότι τα όποια ερευνητικά αποτελέσματα καθώς και οι συνεπακόλουθες προτάσεις, θα είναι ευκολότερα εφαρμόσιμες τόσο σε επίπεδο κεντρικής διοίκησης, στην περίπτωση που ληφθούν υπόψη οι προτάσεις της παρούσας εργασίας, όσο και σε προσωπικό επίπεδο από εκπαιδευτικούς που αναζητούν τη διαρκή αυτοβελτίωση και τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί και τα οποία προαναφέρονται στην εισαγωγή της παρούσας είναι:

- Κατά πόσο είναι εξοικειωμένοι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί με τον όρο ήπιες δεξιότητες και αν προσπαθούν να τις καλλιεργήσουν συνειδητά στους μαθητές τους;

- Ποιες εκπαιδευτικές μέθοδοι θεωρούν οι διδάσκοντες ότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων;
- Πώς εκτιμούν ότι επηρεάζει η κατοχή των ήπιων δεξιοτήτων βασικούς τομείς της ζωής των ατόμων, όπως τη μαθητική επίδοση, την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και τη μετέπειτα επαγγελματική πορεία τους;
- Σε τι βαθμό εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί ότι οι τρεις θεμελιώδεις παράγοντες (οικογένεια, εκπαιδευτικό σύστημα, εκπαιδευτικοί) συμβάλλουν στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων;
- Με ποιον τρόπο και εντός ποιων χρονικών πλαισίων θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι θα πρέπει να γίνει η εισαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου;
- Ποιοι είναι οι κυριότεροι παράγοντες που δύνανται να επηρεάσουν θετικά τους διδάσκοντες απέναντι στην εισαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;
- Επηρεάζει κάποιο δημογραφικό χαρακτηριστικό, όπως το φύλο, τα έτη προϋπηρεσίας και η σχέση εργασίας, τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις ήπιες δεξιότητες;

Για τη διερεύνηση των παραπάνω ερωτημάτων, διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς με τη χρήση ερωτηματολογίου. Όμως, ενδεχομένως λόγω του ότι το βασικό θέμα της έρευνας, δηλαδή οι ήπιες δεξιότητες αναδύθηκε σχετικά προσφάτως στην επικαιρότητα, δεν κατέστη εφικτή η εύρεση ήδη σταθμισμένων ερωτηματολογίων που να περιλαμβάνουν τις απαραίτητες συστάδες ερωτημάτων, οι οποίες να ανταποκρίνονται επαρκώς στα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί. Επομένως συντάχθηκε εκ του μηδενός ένα νέο ερωτηματολόγιο με γνώμονα τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα.

Αξίζει να αναφερθεί ότι κατά το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου διενεργήθηκε μία μικρή πιλοτική έρευνα σε μια μικρή ομάδα εν ενεργεία εκπαιδευτικών, στους οποίους δόθηκαν διαφορετικές εκδοχές, ώστε να αξιολογήσουν ποια θεωρούν περισσότερο κατανοητή και ελκυστικότερη. Κατόπιν μερικών τροποποιήσεων, βάσει των παρατηρήσεων και των ζητημάτων που ανέκυψαν κατά την πιλοτική έρευνα, προέκυψε η τελική μορφή του ερωτηματολογίου, το οποίο παρατίθεται αυτούσιο στο παράθεμα της παρούσας.

Αναλυτικότερα, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη:

Στο Α μέρος υπάρχουν δημογραφικά στοιχεία κλειστού τύπου, τα οποία οι ερωτώμενοι καλούνται να απαντήσουν σημειώνοντας μέσα στο πλαίσιο-κουτάκι που αντιπροσωπεύει την

απάντησή τους. Έτσι λοιπόν υπάρχουν τα πεδία «Φύλο», «Σχέση εργασίας» με τις επιλογές «Μόνιμος/η εκπαιδευτικός» ή «Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός», και το πεδίο «Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση» με τις επιλογές «1-5», «6-10», «11-20» και «>20».

Στο Β μέρος υπάρχει μία πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert, όπου η τιμή 1 αντιστοιχεί στο «Διαφωνώ Απόλυτα», η τιμή 2 στο «Διαφωνώ», η τιμή 3 στο «Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ», η τιμή 4 στο «Συμφωνώ» και η τιμή 5 στο «Συμφωνώ Απόλυτα». Οι ερωτώμενοι καλούνται να απαντήσουν με ειλικρίνεια, κυκλώνοντας τον αριθμός-τιμή που αντιπροσωπεύει καλύτερα την άποψή τους αναφορικά με την εκάστοτε πρόταση. Οι ερωτήσεις 1-3 διερευνούν την εξοικείωση του εκπαιδευτικού με τις ήπιες δεξιότητες και την τυχόν ήδη υπάρχουσα ενσωμάτωσή τους στη σχολική πραγματικότητα. Τα ερωτήματα 4-8 εξετάζουν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις προσφορότερες εκπαιδευτικές μεθόδους (παιχνίδια ρόλων, ομαδοσυνεργατική μέθοδος, μελέτες περίπτωσης και εξωσχολικές δραστηριότητες) σχετικά με την καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων. Τα ερωτήματα 9-11 διερευνούν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο που οι ήπιες δεξιότητες επηρεάζουν ορισμένα από τα φάσματα της ζωής των μαθητών τους (εκπαιδευτική επίδοση, ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και μετέπειτα επαγγελματική εξέλιξη). Οι ερωτήσεις 12-14 εξετάζουν το βαθμό που οι βασικοί παράγοντες που αναδύθηκαν μέσω της βιβλιογραφικής έρευνας (οικογένεια, εκπαιδευτικό σύστημα, εκπαιδευτικοί), κρίνονται ως σημαντικοί από τους εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές. Τα ερωτήματα 15-19 διερευνούν τον προσφιλέστερο στους εκπαιδευτικούς τρόπο εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (ριζική ή σταδιακή εισαγωγή, υποχρεωτικός ή προαιρετικός ή πλήρως ελεύθερος τρόπος εισαγωγής). Τέλος, τα ερωτήματα 20-25 εξετάζουν κατά πόσο οι παράγοντες που ανέκυψαν μέσω της βιβλιογραφικής έρευνας ότι επηρεάζουν θετικά τους εκπαιδευτικούς απέναντι στην εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση (βασική εκπαίδευση, επιμόρφωση στις νέες μεθόδους διδασκαλίας, επιμόρφωση στις ΤΠΕ, επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης κρίσεων, ικανότητα ευελιξίας, κατοχή των ήπιων δεξιοτήτων από τους ίδιους τους διδάσκοντες), κρίνονται ως σημαντικοί από τους εκπαιδευτικούς για την εισαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

5.2. Επιλογή δείγματος

Το δείγμα αποτελείται από 92 ερωτηματολόγια, τα οποία προέρχονται από εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ασκούν διδακτικό έργο, δίχως να είναι αποσπασμένοι σε κάποια άλλη υπηρεσία, γεγονός που ενδεχομένως να τους στερούσε από την άμεση επαφή με τη σχολική καθημερινότητα. Επιπλέον, λόγω του στενού χρονικού περιθωρίου που διεξήχθη η έρευνα, καθώς και άλλων αντικειμενικών δυσκολιών, όπως το γεγονός ότι σχεδόν συνέπιπτε με τις διακοπές των Χριστουγέννων, επιλέχθηκε η δειγματοληψία χωρίς πιθανότητες και συγκεκριμένα η υποκατηγορία Δειγματοληψία Ευκολίας. Σύμφωνα με τον Ζαφειρόπουλο (2018) στη συγκεκριμένη μέθοδο το δείγμα επιλέγεται βάσει της ευκολίας πρόσβασης στο δείγμα του πληθυσμού που πρόκειται να μελετηθεί, καθώς και όταν υπάρχουν στενά χρονικά περιθώρια για τη διεξαγωγή της έρευνας. Τα αποτελέσματα της εν λόγω μεθόδου όμως δεν δύνανται να γενικευθούν, ούτε να υπολογιστεί το σφάλμα εκτίμησης, και επομένως θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με κάποια επιφύλαξη.

Η διανομή λοιπόν των ερωτηματολογίων έγινε σε σχολεία που βρίσκονταν σε σχετική εγγύτητα με τον τόπο εργασίας και διαμονής της γράφουσας, καθώς και στην ευρύτερη γεωγραφική περιοχή της ανατολικής Στερεάς Ελλάδας μέσω της προώθησής τους από εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε περισσότερα του ενός σχολείων. Η τεχνική αυτή προσομοιάζει αρκετά με τη δειγματοληψία χιονοστιβάδας, όπου το ίδιο το δείγμα συμμετέχει ενεργά στην προώθηση του ερωτηματολογίου βάσει του εύρους των κοινωνικών διασυνδέσεών του με ό,τι αυτό συνεπάγεται (Ζαφειρόπουλος, 2018).

5.3. Χρονοδιάγραμμα Έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη σε τέσσερις φάσεις: Στην πρώτη φάση αντιστοιχεί η περίοδος από τα μέσα Ιουνίου έως τα τέλη Νοεμβρίου και η οποία διατέθηκε στη βιβλιογραφική-θεωρητική έρευνα του θέματος. Στη δεύτερη φάση, την πρώτη βδομάδα του Δεκέμβρη διενεργήθηκε η περιορισμένης έκτασης πιλοτική έρευνα, βάσει της οποίας σχεδιάστηκε το τελικό ερωτηματολόγιο. Η τρίτη φάση αντιστοιχεί στην προσέγγιση του δείγματος και τη συλλογή ερωτηματολογίων και διεξήχθη δύο εβδομάδες πριν την έναρξη των σχολικών διακοπών. Και τέλος, στην τέταρτη φάση, περί τα τέλη Δεκέμβρη, πραγματοποιήθηκε η εξαγωγή, η ανάλυση των αποτελεσμάτων και η διατύπωση των συμπερασμάτων, καθώς και η επισήμανση των νέων ερευνητικών προτάσεων που ανέκυψαν κατά τη διενέργεια της παρούσας έρευνας.

5.4. Επεξεργασία Δεδομένων

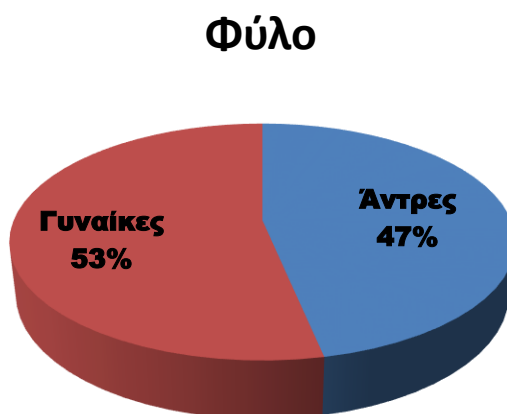
Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων της έρευνας έγινε με τη χρήση του ανοιχτού λογισμικού στατιστικής ανάλυσης, PSPP, το οποίο περιλαμβάνει σχεδόν τις ίδιες στατιστικές δυνατότητες με το ευρέως διαδεδομένο SPSS, με βασική διαφορά τη μειωμένη φιλικότητα προς το χρήστη. Μέσω αυτού του λογισμικού δημιουργήθηκαν: ένας πίνακας συχνοτήτων αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία του πληθυσμού, ένας πίνακας συχνοτήτων σχετικά με το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, δηλαδή τα ερωτήματα τύπου Likert, καθώς και ένας πίνακας συνάφειας μεταξύ του πρώτου μέρους, δηλαδή των δημογραφικών χαρακτηριστικών με τα ερωτήματα του δεύτερου μέρους, ώστε να εντοπισθούν τυχόν συσχετίσεις μεταξύ τους. Οι προαναφερθέντες πίνακες παρατίθενται αυτούσιοι στο παράρτημα της παρούσας εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται και σχολιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων που δόθηκαν από τους 92 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς που έλαβαν εκούσια μέρος στην έρευνα, συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο που παρατίθεται στο παράρτημα.

6.1. Δημογραφικά στοιχεία

Από το σύνολο των 92 συμμετεχόντων οι άντρες καταλαμβάνουν το 47% των ερωτηθέντων, ενώ οι γυναίκες το 53% ([Σχήμα 1](#)). Όπως γίνεται αντιληπτό υπάρχει μία μικρή αριθμητική υπεροχή του ποσοστού των γυναικών που συμμετείχαν στην έρευνα, όμως αυτό δεν προκαλεί έκπληξη σε όσους δραστηριοποιούνται στην εκπαίδευση, καθώς τα παλαιότερα χρόνια η εκπαίδευση αποτελούσε συχνά μία από τις σημαντικότερες εργασιακές διεξόδους των γυναικών και ενδεχομένως σε μία αντίστοιχη έρευνα μερικές δεκαετίες πριν να υπήρχε ακόμα μεγαλύτερο ποσοστιαίο χάσμα μεταξύ των δύο φύλων (Wong, 2019).

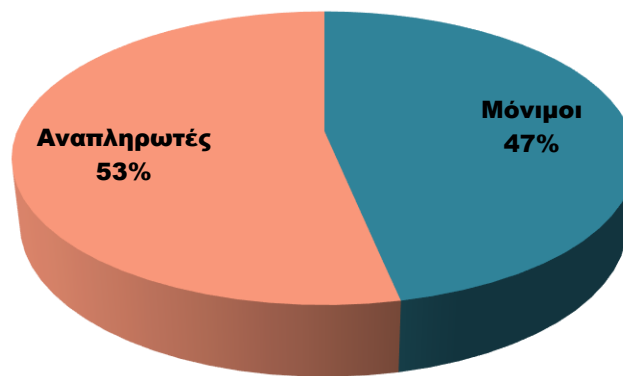


Σχήμα 1

Όσον αφορά τη σχέση εργασιακής απασχόλησης των ερωτηθέντων στο δημόσιο τομέα, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί υπερτερούν αριθμητικά έναντι των μόνιμων κατά 6 ποσοστιαίες μονάδες, όπως γίνεται εμφανές και στο [Σχήμα 2](#). Αποτέλεσμα το οποίο ήταν αναμενόμενο και για την ακρίβεια στις αρχικές εκτιμήσεις εικάζονταν ότι το χάσμα θα ήταν αρκετά μεγαλύτερο, λόγω του μεγάλου αριθμού μόνιμων εκπαιδευτικών που συνταξιοδοτήθηκαν ή

αποχώρησαν λόγω του φόβου επικείμενων δυσμενών νομοθετικών διατάξεων (Κορδής, 2016) καθώς και σε συνδυασμό με την προσωρινή αναστολή των προσλήψεων μόνιμου προσωπικού την τελευταία δεκαετία, λόγω της παγκόσμιας οικονομικής ύφεσης (Νιάκας, 2014).

Σχέση εργασίας

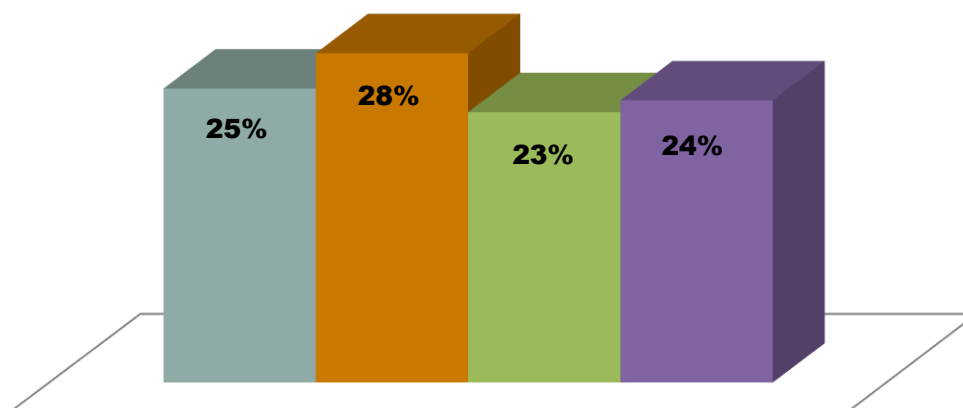


Σχήμα 2

Τέλος, αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση των συμμετεχόντων στην έρευνα υπάρχει μία σχετική ομοιομορφία, καθώς δεν υπερτερεί αισθητά κάποια τις τέσσερις υποκατηγορίες που είχαν οριστεί. Έτσι λοιπόν, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων εργάζεται στην εκπαίδευση από 6 έως 10 έτη (28% του δείγματος). Ακολουθούν αυτοί που εργάζονται οι νεοεισερχόμενοι στην εκπαίδευση, δηλαδή αυτοί που υπηρετούν από 1 έως 5 έτη και αντιστοιχούν στο 25%. Στη συνέχεια, έπονται οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην εκπαίδευση για περισσότερα από 20 χρόνια και αντιστοιχούν στο 24% του δείγματος. Και τέλος, το 23% καταλαμβάνουν οι υπηρετούντες 11 έως 20 έτη. Όπως γίνεται αντιληπτό και από το [Σχήμα 3](#), οι αποκλίσεις μεταξύ των τεσσάρων αυτών ομάδων είναι μηδαμινές, γεγονός που μας παρέχει ένα ικανοποιητικό δείγμα αναφορικά με τη σφαιρικότητα και την ποικιλία των ατόμων και των απόψεων που διατυπώθηκαν στην έρευνα.

Έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας

■ 1 έως 5 ■ 6 έως 10 ■ 11 έως 20 ■ Περισσότερα από 20



Σχήμα 3

6.2. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου

Σε αυτή την υποενότητα θα γίνει παρουσίαση των αποτελεσμάτων για κάθε ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, μελετώντας τις αντίστοιχες συστάδες ερωτήσεων που τα απαρτίζουν.

6.2.1. Ήπιες δεξιότητες και υφιστάμενη σχολική πραγματικότητα: *«Κατά πόσο είναι εξοικειωμένοι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί με τον όρο ήπιες δεξιότητες και αν προσπαθούν να τις καλλιεργήσουν συνειδητά στους μαθητές τους;»* Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα μπορεί να αναζητηθεί στις ερωτήσεις 1-3, οι οποίες διερευνούν την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις ήπιες δεξιότητες, καθώς και τα βαθμό της ήδη υπάρχουσα ενσωμάτωσής τους στην εκπαίδευση.

Πιο συγκεκριμένα η πρώτη ερώτηση αφορά την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τον όρο «ήπιες δεξιότητες». Από τα ποσοστά προκύπτει ότι αυτοί που απάντησαν θετικά (τιμή 4 ή 5 της κλίμακας) αποτελούν περίπου το 57% με μόλις μόνο το 17% να δηλώνει την πλήρη αυτοπεποίθησή του (τιμή 5 της κλίμακας) σχετικά με τις γνώσεις του περί του όρου των ήπιων δεξιοτήτων. Ενώ περίπου το 30% απάντησε αρνητικά (τιμή 1 και 2). Αναφορικά με το φύλο δεν υπήρξαν μεγάλες αποκλίσεις. Όμως αξίζει να σημειωθεί ότι οι πλειοψηφία αυτών

που απάντησαν θετικά ανήκαν στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς και συγκεκριμένα στους υπηρετούντες για λιγότερο από 11 έτη στην εκπαίδευση.

Εξοικείωση με τον όρο «ήπιες δεξιότητες»	
Θετικές απαντήσεις	58%
Αρνητικές απαντήσεις	30%
Ουδέτερες	12%

Πίνακας 6.2.1. (1)

Η δεύτερη ερώτηση σχετίζεται με το κατά πόσο εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί ότι το σημερινό σχολείο καλλιεργεί τις ήπιες δεξιότητες. Περίπου το 60% των ερωτηθέντων απάντησε αρνητικά ενώ το ποσοστό της ουδετερότητας (τιμή 3 της κλίμακας) ανέρχεται στο 20%. Επομένως μόλις το 20% εκτιμά ότι το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα προάγει τη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων. Και σε αυτή την περίπτωση δεν υπήρξαν αξιόλογες διαφορές αναφορικά με το φύλο των συμμετεχόντων, ενώ οι αναπληρωτές φαίνεται ότι διάκινται σχετικά αρνητικότερα απέναντι στην ικανότητα του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος να προάγει τις ήπιες δεξιότητες έναντι των μόνιμων, των οποίων το 33% τάχθηκε υπέρ της ουδετερότητας δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνεί-ούτε διαφωνεί., γεγονός που γίνεται αντιληπτό και από το ότι άτομα με περισσότερα από 20 έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, δηλαδή μόνιμοι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική πλειονότητα, επέλεξαν την ίδια απάντηση.

Ο βαθμός που το σημερινό σχολείο προάγει τις ήπιες δεξιότητες	
Θετικά διακείμενοι	20%
Αρνητικά διακείμενοι	60%
Ουδέτεροι	20%

Πίνακας 6.2.1. (2)

Στην τρίτη και τελευταία ερώτηση αυτής της συστάδας, το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν συνειδητά να αναπτύξουν τις ήπιες δεξιότητες των μαθητών τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους. Το 57% απάντησε αρνητικά ενώ το 43% θετικά. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι δεν υπήρξε ούτε μία ουδέτερη απάντηση (τιμή 3 της κλίμακας). Όσον αφορά τα δύο φύλα, οι γυναίκες απάντησαν θετικά κατά 65% του συνόλου των γυναικών, ενώ αντίστοιχο ποσοστό των αντρών ανήλθε μόλις στο 37%. Σαφές προβάδισμα παρουσιάζουν

και οι αναπληρωτές, των οποίων το ποσοστό των θετικών απαντήσεων ανέρχεται στο 79%, ενώ των μόνιμων περίπου στο 30%, γεγονός που συνάδει και με το ότι το ποσοστό των θετικών απαντήσεων ήταν αντιστρόφως ανάλογο με τα έτη προϋπηρεσίας.

Συνειδητή διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων	
Θετικά διακείμενοι	43%
Αρνητικά διακείμενοι	57%
Ουδέτεροι	0%

Πίνακας 6.2.1 (3)

Συνοψίζοντας σχετικά με την πρώτη συστάδα ερωτημάτων, περίπου 6 στους 10 εκπαιδευτικούς γνωρίζουν το περιεχόμενο του όρου ήπιες δεξιότητες, όμως μόλις 2 στους 10 εκτιμούν ότι το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα καλλιεργεί τέτοιου είδους δεξιότητες, παραδεχόμενοι παράλληλα ότι λιγότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες προσπαθούν συνειδητά να ενσωματώσουν τη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων στο μάθημά τους.

6.2.2. Εκπαιδευτικές μέθοδοι καλλιέργειας των ήπιων δεξιοτήτων: «Ποιες εκπαιδευτικές μέθοδοι θεωρούν οι διδάσκοντες ότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων;» αναφέρονται οι ερωτήσεις 4-8.

Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που αντιπαραβάλλονται είναι:

A) Η πειραματική μάθηση, όπου μόλις το 43% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων, ενώ το 39% υιοθετεί την αντίθετη άποψη.

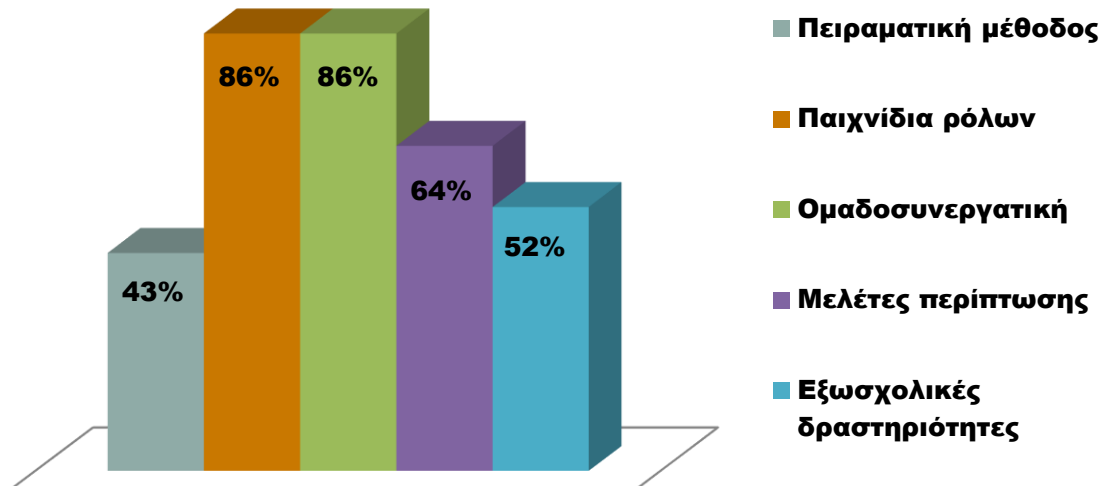
B) Τα παιχνίδια ρόλων, που μοιράζονται την πρώτη θέση με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, όσον αφορά τη συγκέντρωση των περισσότερων θετικών απαντήσεων, οι οποίες αγγίζουν το 86%.

Γ) Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, η οποία συγκεντρώνει το ίδιο ποσοστό θετικών απαντήσεων με τα παιχνίδια ρόλων, ήτοι 86%.

Δ) Οι μελέτες περίπτωσης, τις οποίες μόνο το 64% εκτιμά ότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων, ενώ το 12% των ερωτηθέντων κράτησε ουδέτερη στάση απέναντί τους.

Ε) Οι εξωσχολικές δραστηριότητες, τις οποίες μόλις το 52% θεωρεί σχετικές με την καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων, ενώ ένα διόλου ευκαταφρόνητο ποσοστό (40%) διάκειται αρνητικά απέναντι τους.

Ποσοστά θετικών απαντήσεων ανά μέθοδο



Σχήμα 4

Συνοψίζοντας, όπως γίνεται φανερό και από το παραπάνω γράφημα, την πρωτοκαθεδρία στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την προσφορότερη μέθοδο καλλιέργειας των ήπιων δεξιοτήτων κατέχουν τα παιχνίδια ρόλων και η ομαδοσυνεργατική μέθοδος. Έπονται οι μελέτες περίπτωσης, οι οποίες ακολουθούνται από τις εξωσχολικές δραστηριότητες και την πειραματική μάθηση, η οποία συγκεντρώνει το μικρότερο ποσοστό θετικών απαντήσεων από όλες.

6.2.3. Σύνδεση των ήπιων δεξιοτήτων με την καθημερινότητα: «Πώς εκτιμούν ότι επηρεάζει η κατοχή των ήπιων δεξιοτήτων βασικούς τομείς της ζωής των ατόμων, όπως τη μαθητική επίδοση, την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και τη μετέπειτα επαγγελματική πορεία τους;». Οι ερωτήσεις 9-11 διερευνούν το ερώτημα αυτό και τις τρεις συνιστώσες του.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την εκπαιδευτική επίδοση σχεδόν το 59% των ερωτηθέντων κρίνει ότι οι ήπιες δεξιότητες συμβάλλουν θετικά προς αυτή την κατεύθυνση, με το 80% των αναπληρωτών να εκφράζουν την πεποίθηση αυτή, ενώ μόλις το 30% των μόνιμων να απαντά θετικά.

Ήπιες δεξιότητες και μαθητική επίδοση	
Θετικά διακείμενοι	59%
Αρνητικά διακείμενοι	33%
Ουδέτεροι	8%

Πίνακας 6.2.3. (1)

Αναφορικά με τη συμβολή των ήπιων δεξιοτήτων στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ μαθητών, το ποσοστό των θετικών απαντήσεων αγγίζει το 87%, άποψη στην οποία φαίνεται ότι συγκλίνουν τόσο οι αναπληρωτές (92% των αναπληρωτών απάντησαν θετικά) όσο και οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί (81% των μόνιμων έδωσαν θετική απάντηση). Ενώ κανένας συμμετέχοντας δεν επέλεξε την ουδέτερη στάση (τιμή 3 της κλίμακας).

Ήπιες δεξιότητες και διαπροσωπικές σχέσεις	
Θετικά διακείμενοι	87%
Αρνητικά διακείμενοι	13%
Ουδέτεροι	0%

Πίνακας 6.2.3. (2)

Τέλος, όσον αφορά τη θετική επίδραση που ενδέχεται να έχουν οι ήπιες δεξιότητες στη μετέπειτα επαγγελματική εξέλιξη των μαθητών το 46% συμφωνεί με αυτή την άποψη, ενώ η ουδέτερη στάση συγκεντρώνει το αξιοσημείωτο ποσοστό του 26% των ερωτηθέντων, με τους αναπληρωτές να διάκινται περισσότερο θετικά απέναντι σε αυτή την άποψη (61% των αναπληρωτών, έναντι 28% των μόνιμων).

Ήπιες δεξιότητες και αναμενόμενη επαγγελματική εξέλιξη	
Θετικά διακείμενοι	46%
Αρνητικά διακείμενοι	28%
Ουδέτεροι	26%

Πίνακας 6.2.3. (3)

Συνοψίζοντας γίνεται αντιληπτό ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα εκτιμά ότι οι ήπιες δεξιότητες συμβάλλουν πρωτίστως στην ικανότητα ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων, δευτερευόντως στην μαθητική επίδοση, ενώ λιγότεροι από τους

μισούς εκτιμούν ότι συμβάλλουν οι ήπιες δεξιότητες στη μετέπειτα επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου.

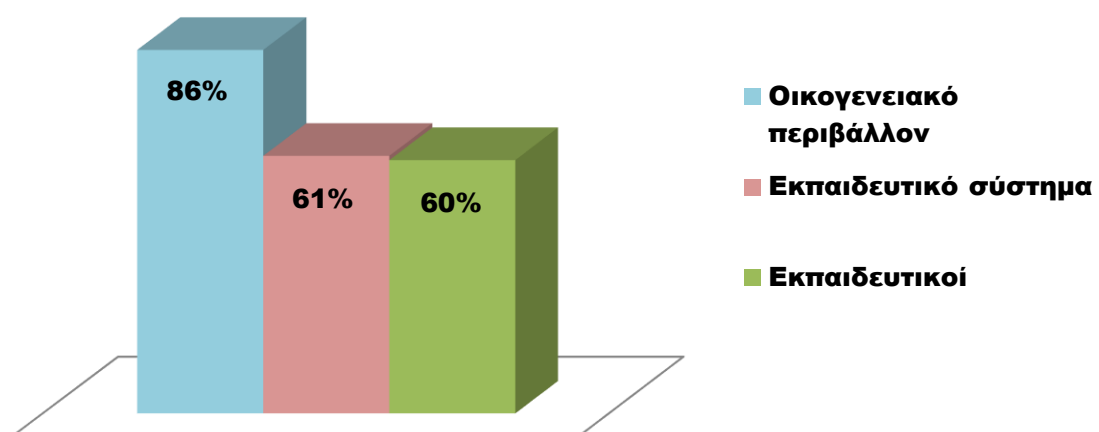
6.2.4. Τρεις θεμελιώδεις παράγοντες ανάπτυξης των ήπιων δεξιοτήτων: «Σε τι βαθμό εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί ότι οι τρεις θεμελιώδεις παράγοντες (οικογένεια, εκπαιδευτικό σύστημα, εκπαιδευτικοί) συμβάλλουν στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων;». Τα ερωτήματα 12-14 καλούνται να διερευνήσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών στο εν λόγω θέμα.

Όσον αφορά το οικογενειακό περιβάλλον και τη σημασία του στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων το 86% των ερωτηθέντων απάντησαν θετικά, ενώ μόνο το 2% αρνητικά και μάλιστα δεν υπήρξε καμία ακραία αρνητική απάντηση, δηλαδή δεν εμφανίστηκε καθόλου η τιμή 1 της κλίμακας.

Σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων το 61% εκτιμά ότι παίζει ρόλο, ενώ αξιοσημείωτο ποσοστό (16%) συγκεντρώνει η ουδέτερη στάση.

Τέλος, αναφορικά με το ρόλο των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων μόλις το 60% υποστηρίζει ότι παίζουν καθοριστικό ρόλο, ενώ το 40% απάντησε αρνητικά. Σε αυτό το ερώτημα δεν υπήρξαν καθόλου ουδέτερες απαντήσεις.

Ποσοστά θετικών απαντήσεων ανά παράγοντα



Σχήμα 5

Συνοψίζοντας, όπως είναι εμφανές και από το παραπάνω διάγραμμα, το οικογενειακό περιβάλλον εκτιμάται από τους εκπαιδευτικούς ότι παίζει τον καθοριστικότερο ρόλο στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων, και στη συνέχεια έπονται το εκπαιδευτικό σύστημα και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, για τον ρόλο των οποίων όμως 4 στους 10 θεωρούν ότι δεν διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές τους.

6.2.5. Τρόποι και χρονικά πλαίσια εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση: *«Με ποιον τρόπο και εντός ποιων χρονικών πλαισίων θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι θα πρέπει να γίνει η εισαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου;»* Το ερώτημα αυτό είναι δισυπόστατο και σε αυτό αναφέρονται οι ερωτήσεις 15-19.

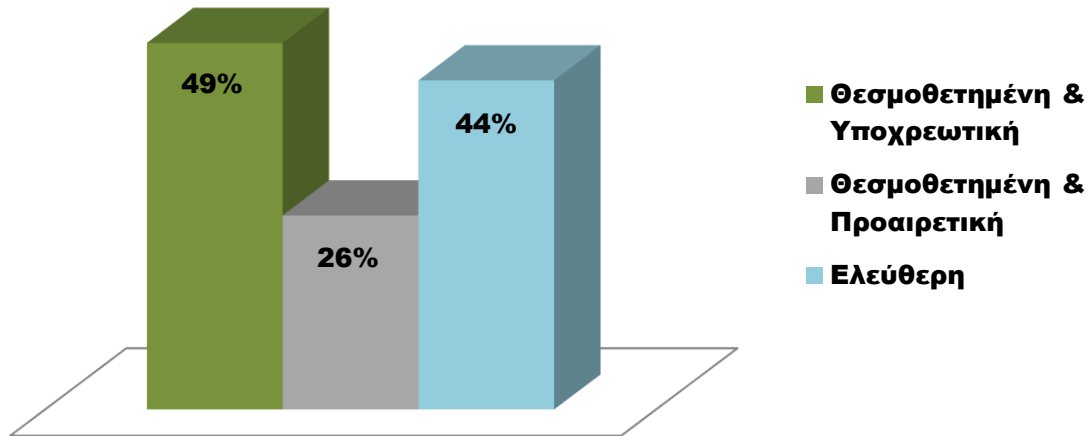
Οι ερωτήσεις 17-19 αφορούν το πρώτο σκέλος του ερωτήματος, δηλαδή τον τρόπο-μέθοδο εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική έρευνα είχαν προκύψει τρεις τρόποι:

Ο πρώτος (ερώτηση 17) αναφέρεται στην θεσμοθέτησή τους από το ίδιο το κράτος και στην υποχρεωτική εφαρμογή τους από όλα ανεξαιρέτως τα σχολεία με τον ίδιο τρόπο-μέθοδο. Με αυτή τη μέθοδο συμφωνεί μόλις το 49% των ερωτηθέντων, οι οποίοι στην πλειονότητά τους ανήκαν στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς.

Ο δεύτερος τρόπος (ερώτηση 18) αναφέρεται στη θεσμοθέτηση ενός ενιαίου τρόπου από το κράτος, όπως και στην προηγούμενη περίπτωση, με τη διαφορά όμως ότι η εφαρμογή του μέτρου θα είναι προαιρετική. Το 61% δήλωσε αρνητικό απέναντι σε αυτή τη μέθοδο, ενώ μόλις το 26% τάχθηκε υπέρ της. Σε αυτή την περίπτωση τόσο οι μόνιμοι όσο και οι αναπληρωτές εξέφρασαν αρνητική άποψη, σε ποσοστά 67% επί των αναπληρωτών και 54% επί των μόνιμων.

Ο τρίτος τρόπος (ερώτηση 19) υποστηρίζει έναν «ελεύθερο» τρόπο εισαγωγής, όπου η εκάστοτε εκπαιδευτική μονάδα επιλέγει τον τρόπο που θα ενσωματώσει τις ήπιες δεξιότητες στο διδακτικό της πρόγραμμα, καθώς και αν θα απορρίψει εντελώς την εισαγωγή τους. Το 50% των ερωτηθέντων διάκειται αρνητικά απέναντι σε αυτή τη μέθοδο, ενώ το 44% θετικά. Αξίζει να αναφερθεί ότι η πόλωση στα συνολικά στατιστικά αποτελέσματα υφίσταται λόγω της μεγάλης απόκλισης που παρουσιάζεται μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών, καθώς το 63% των μόνιμων τάσσεται υπέρ αυτής της μεθόδου, ενώ το 69% των αναπληρωτών κατά.

Ποσοστά θετικών απαντήσεων ανά μέθοδο εισαγωγής



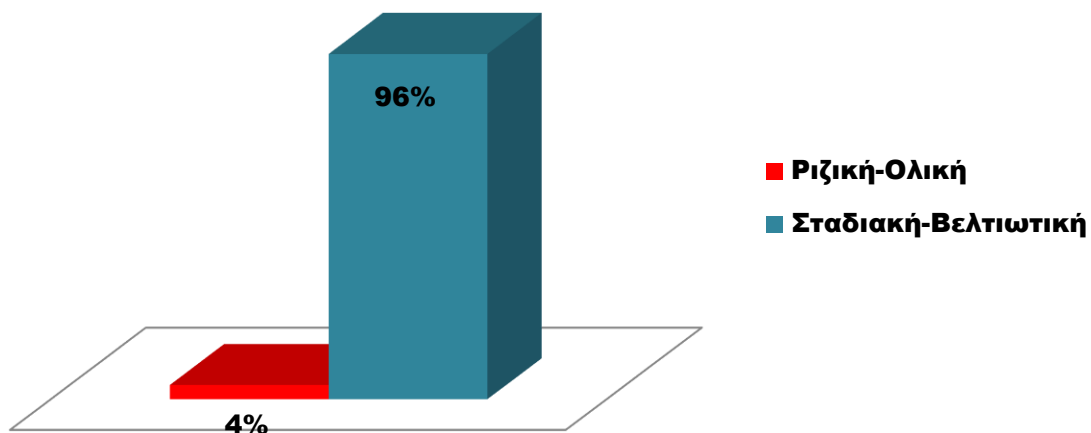
Σχήμα 6

Οι ερωτήσεις 15 και 16 αναφέρονται στο δεύτερο σκέλος του υπό εξέταση ερευνητικού ερωτήματος, δηλαδή στα χρονικά πλαίσια εντός των οποίων θα κληθεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να ενσωματώσει τις ήπιες δεξιότητες στο πρόγραμμά του. Σύμφωνα με την προηγηθείσα βιβλιογραφική έρευνα υφίστανται δύο τρόποι:

Ο πρώτος τρόπος αφορά την εισαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση με ριζικό τρόπο, όπου θα υπάρξει ολική και άμεση αναδιοργάνωση επί του συνόλου του υπάρχοντος συστήματος. Με αυτή τη μέθοδο διαφωνεί η πλειοψηφία των συμμετεχόντων με το ποσοστό των αρνητικά διακείμενων να ανέρχεται στο 91% του δείγματος, ενώ μόλις το 4% είναι θετικά διακείμενο.

Ο δεύτερος τρόπος αναφέρεται στην σταδιακή εισαγωγή μικρών βελτιωτικών αλλαγών προς την επιθυμητή κατεύθυνση, δηλαδή την ενσωμάτωση των ήπιων δεξιοτήτων στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτή η μέθοδος συγκεντρώνει τη θετική γνώμη της συντριπτικής πλειοψηφίας των ερωτηθέντων, με το ποσοστό των τασσόμενων υπέρ της να ανέρχεται στο 96%, ενώ μόνο το 4% έδωσε αρνητική απάντηση. Αξίζει να αναφερθεί ότι κανένας από τους ερωτώμενους δεν παρέμεινε ουδέτερος (τιμή 3 της κλίμακας).

Ποσοστά θετικών απαντήσεων ανά χρονικό πλαίσιο εισαγωγής



Σχήμα 7

Συνοψίζοντας και χρησιμοποιώντας συνδυαστικά τα αποτελέσματα αμφοτέρων των σκελών του ερευνητικού ερωτήματος, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τείνουν να προτιμούν την θεσμοθετημένη και υποχρεωτική εισαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση, η οποία όμως εκτιμάται από τη συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (96%) ότι θα πρέπει να γίνει με σταδιακό-βελτιωτικό τρόπο του ήδη υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος.

6.2.6. Παράγοντες θετικής προδιάθεσης των εκπαιδευτικών απέναντι στις ήπιες δεξιότητες: «Ποιοι είναι οι κυριότεροι παράγοντες που δύνανται να επηρεάσουν θετικά τους διδάσκοντες απέναντι στην εισαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;» Τα ερωτήματα 20-25 διερευνούν τη γνώμη των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους κυριότερους παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των διδασκόντων απέναντι στην εισαγωγή καινοτομιών στη σχολική καθημερινότητα. Οι παράγοντες αυτοί, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική έρευνα, είναι:

Α) Η βασική εκπαίδευση που λαμβάνουν οι διδάσκοντες, όπου το 68% των ερωτηθέντων συμφωνεί, ενώ το 52% διαφωνεί ότι συμβάλλει στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν τις ήπιες δεξιότητες. Σε αυτή την περίπτωση λόγω του μεγάλου εύρους των ηλικιών και στις διαφορές της παρεχόμενη εκπαίδευση από τις πανεπιστημιακές σχολές ανά έτος

εισαγωγής, που για την ακρίβεια για τους γηραιότερους εκπαιδευτικούς η εκπαίδευση ήταν διετής (Δημαράς, 2014), αξίζει να επισημανθεί ότι το 65% των ερωτηθέντων που είχαν μόλις 1 έως 5 έτη προϋπηρεσίας και λογικά αποφοίτησαν σχετικά προσφάτως, εκτιμά ότι η βασική του εκπαίδευση το προετοίμασε επαρκώς για τις ήπιες δεξιότητες. Κάτι αντίστοιχο παρατηρείται σε ποσοστό 64% και για αυτούς που είχαν 6 έως 10 έτη προϋπηρεσίας. Η κατάσταση όμως αρχίζει να αντιστρέφεται στην περίπτωση των υπηρετούντων 11 με 20 χρόνια στην εκπαίδευση, όπου το 71% δηλώνει ότι η βασική του εκπαίδευση δεν το προετοίμασε επαρκώς για τη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων. Άποψη η οποία φαίνεται ότι κυριαρχεί ακόμα περισσότερο στους ερωτηθέντες που εργάζονται για περισσότερα από 20 έτη στην εκπαίδευση, όπου το ποσοστό αυτών που απάντησαν αρνητικά ανέρχεται στο 82%.

Β) Η επιμόρφωση στις νέες μεθόδους διδασκαλίας, όπου το 64% των ερωτηθέντων εκτιμά ότι συνέβαλε στην ετοιμότητά τους να διδάξουν τις ήπιες δεξιότητες, ενώ το 32% απάντησε αρνητικά. Και σε αυτή την περίπτωση παρατηρείται μεγάλη απόκλιση απόψεων ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας. Έτσι λοιπόν το 74% των υπηρετησάντων στην εκπαίδευσης από 1 έως 5 έτη απάντησε θετικά. Σε παρόμοια επίπεδα (77%) κυμάνθηκαν οι θετικές απαντήσεις αυτών που είχαν 6 με 10 έτη προϋπηρεσίας, καθώς και αυτών με 11 έως 20 έτη προϋπηρεσίας, όπου το 71% απάντησε θετικά. Διαφορετική άποψη φαίνεται ότι έχουν οι υπηρετούντες στην εκπαίδευση για περισσότερα από 20 έτη με το 67% να απαντά αρνητικά σε αυτό το ερώτημα.

Γ) Η επιμόρφωση στη χρήση των ΤΠΕ, όπου υπάρχει σχετική σύμπτωση απόψεων με το 67% του συνόλου των ερωτηθέντων να εκτιμά ότι η επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες δεν κατέστη ιδιαίτερα χρήσιμη όσον αφορά την ετοιμότητά τους να διδάξουν τις ήπιες δεξιότητες, ενώ μόλις το 27% έχει αντίθετη άποψη. Σε αυτή την περίπτωση δεν παρατηρήθηκαν αξιοσημείωτες αποκλίσεις λόγω ηλικίας ή κάποιου άλλου δημογραφικού παράγοντα.

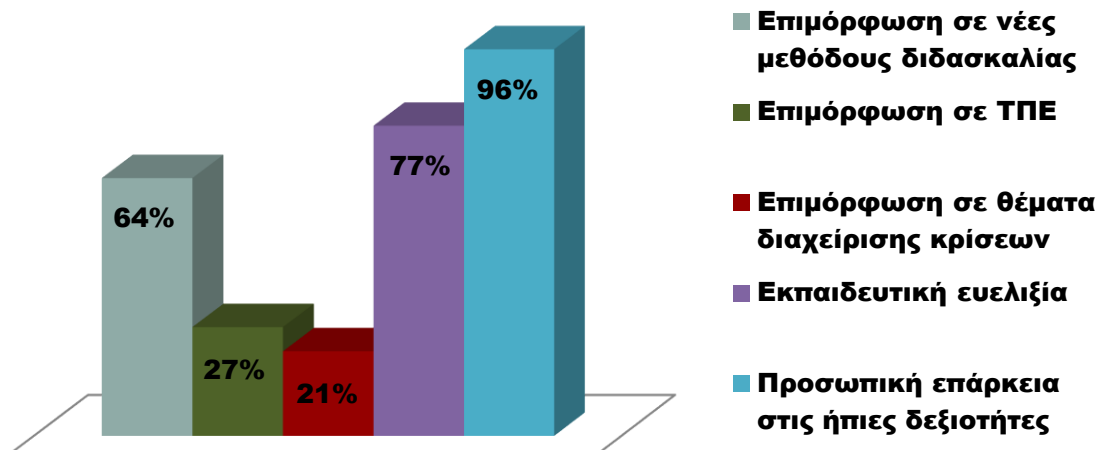
Δ) Η επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης κρίσεων, όπου υπάρχει ακόμα μεγαλύτερη ομοφωνία, καθώς το 75% του δείγματος εκτιμά ότι αυτού του είδους η επιμόρφωση δεν συμβάλλει στην ικανότητα καλλιέργειας των ήπιων δεξιοτήτων, ενώ μόνο το 21% εκφράζει διαφορετική άποψη. Και σε αυτή την περίπτωση δεν υπήρξαν αξιολογες αποκλίσεις λόγω κάποιου δημογραφικού παράγοντα.

Ε) Η εκπαιδευτική ευελιξία του διδάσκοντα, όπου το 77% του δείγματος, ανεξαρτήτως άλλων δημογραφικών παραγόντων, εκτιμά ότι συμβάλλει στην ετοιμότητά τους να διδάξουν τις ήπιες δεξιότητες

ΣΤ) Ο βαθμός κατοχής των ήπιων δεξιοτήτων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όπου η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων απάντησε σε ποσοστό 96% ότι συμβάλλει στην

ικανότητα διδασκαλίας των ήπιων δεξιοτήτων. Αξίζει να σημειωθεί ότι το υπόλοιπο 4% του δείγματος δήλωσε ουδέτερο, και ότι υπήρξαν μηδενικές αρνητικά διακεείμενες απαντήσεις σε αυτό το ερώτημα.

Ποσοστά θετικών απαντήσεων ανά παράγοντα



Σχήμα 8

Συνοψίζοντας, όπως είναι εμφανές και από το παραπάνω γράφημα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εκτιμούν ότι η προσωπική επάρκεια και κατοχή των ήπιων δεξιοτήτων αποτελούν το σπουδαιότερο παράγοντα επηρεασμού της ικανότητάς τους να καλλιεργούν τις ήπιες δεξιότητες. Ακολουθούν με σχετικά υψηλό ποσοστό ο παράγοντας της εκπαιδευτικής ευελιξίας και η επιμόρφωση στις νέες μεθόδους διδασκαλίας. Ενώ ελάχιστες θετικές απαντήσεις έλαβαν η επιμόρφωση στις ΤΠΕ, και η επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης κρίσεων, με ποσοστά 27% και 21% αντίστοιχα.

6.2.7. Δημογραφικά στοιχεία και στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στις ήπιες δεξιότητες: «Επηρεάζει κάποιο δημογραφικό χαρακτηριστικό, όπως το φύλο, τα έτη προϋπηρεσίας και η σχέση εργασίας, τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις ήπιες δεξιότητες;» Για τη διερεύνηση αυτού του ερωτήματος διενεργήθηκε έλεγχος επί του συνόλου των 25 βασικών ερωτήσεων σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου. Το σύνολο της στατιστικής ανάλυσης παρατίθεται στο παράρτημα της εργασίας, ενώ τα πιο αξιόλογα ευρήματα παρουσιάζονται στις αμέσως επόμενες παραγράφους.

Αναφορικά με το φύλο δεν παρατηρήθηκαν αξιόλογες αποκλίσεις, πέραν των εξής περιπτώσεων:

α) Στην ερώτηση 3, σχετικά με τη συνειδητή καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές τους, όπου το 65% των γυναικών απάντησε θετικά, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των αντρών ανήλθε μόλις στο 37%.

β) Στην ερώτηση 10, αναφορικά με τη συμβολή των ήπιων δεξιοτήτων στην ικανότητα ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ μαθητών, όπου το 93% των ανδρών διάκειται θετικά, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των γυναικών ανέρχεται στο 82%.

γ) Στην ερώτηση 14, σχετικά με το ρόλο των εκπαιδευτικών στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές τους, όπου οι γυναίκες του δείγματος δηλώνουν κατά 66% ότι είναι σημαντικός, ενώ στην αντίστοιχη ερώτηση το ποσοστό των αντρών ανέρχεται μόλις στο 54%.

Όσον αφορά τον παράγοντα σχέσης εργασίας σημειώνονται αρκετές αποκλίσεις, οι κυριότερες από τις οποίες παρουσιάζονται παρακάτω:

α) Στην ερώτηση 3, σχετικά με τη συνειδητή ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων στα παιδιά, οι αναπληρωτές απάντησαν θετικά σε ποσοστό 79%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των μόνιμων ανέρχεται σε μόλις 30%.

β) Στη συστάδα των ερωτήσεων που αφορούν τις μεθόδους διδασκαλίας που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων (ερωτήσεις 5-8), οι αναπληρωτές φαίνεται ότι υιοθετούν μία θετικότερη στάση απέναντι στο σύνολο αυτών των μεθόδων, εν συγκρίσει με τους μόνιμους.

γ) Παρόμοια εικόνα παρουσιάζεται και στη συστάδα των ερωτήσεων 9-11, όπου διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό που οι ήπιες δεξιότητες επηρεάζουν βασικούς τομείς της ζωής των μαθητών, όπως η μαθητική επίδοση, η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και η αναμενόμενη επαγγελματική εξέλιξη. Και σε αυτή την περίπτωση η πλειοψηφία των αναπληρωτών, όπως προαναφέρθηκε και στην παρουσίαση των αντίστοιχων ερωτήσεων παραπάνω, τάσσεται θετικά υπέρ της σπουδαιότητας των ήπιων δεξιοτήτων, εν συγκρίσει με τους μόνιμους.

δ) Στην ερώτηση 21, η οποία αφορά το βαθμό που η βασική εκπαίδευση παρέχει εκπαιδευτική ετοιμότητα στους εκπαιδευτικούς να διδάξουν τις ήπιες δεξιότητες, οι αναπληρωτές απαντούν θετικά σε ποσοστό 63%, ενώ οι μόνιμοι μόλις σε ποσοστό 9%.

ε) Τέλος, στην ερώτηση 22, η οποία αναφέρεται στο βαθμό που η επιμόρφωση στις νέες μεθόδους διδασκαλίας, εκτιμάται ότι συνεισφέρει στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να

διδάξουν τις ήπιες δεξιότητες, οι αναπληρωτές απαντούν θετικά σε ποσοστό 76%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των μόνιμων ανέρχεται στο 49%.

Σχετικά με τον παράγοντα της προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, παρατηρούνται παρόμοιες αποκλίσεις, οι οποίες συμπίπτουν στην πλειονότητά τους με αυτές που παρατηρούνται μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Ενδεχομένως αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι περισσότεροι αναπληρωτές αντιστοιχούν στις κατηγορίες 1-5 και 6-10 ως προς τα έτη προϋπηρεσίας, ενώ οι μόνιμοι στις κατηγορίες 11-20 και >20. Επομένως ισχύουν οι προαναφερθείσες επισημάνσεις περί αναπληρωτών και μόνιμων, όπως αυτές αναλύονται στις προηγούμενες παραγράφους.

6.2.8 Σύνοψη ανάλυσης

Συνοψίζοντας περί της παρουσίασης των αποτελεσμάτων, 6 στους 10 ερωτηθέντες δήλωσαν ότι είναι εξοικειωμένοι με τις ήπιες δεξιότητες, όμως δεν θεωρούν ότι το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα τις αναπτύσσει, παραδεχόμενοι παράλληλα ότι μόλις 4 στους 10 εκπαιδευτικούς προσπαθούν συνειδητά να τις καλλιεργήσουν στους μαθητές τους.

Επίσης, τα παιχνίδια ρόλων και η ομαδοσυνεργατική μέθοδος φαίνεται ότι είναι οι επικρατέστερες μεταξύ των μεθόδων, που εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί ότι συνεισφέρουν στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων.

Σχετικά με τους τομείς που επηρεάζονται θετικά από την κατάκτηση των ήπιων δεξιοτήτων από τους μαθητές, σχεδόν 9 στους 10 εκπαιδευτικούς του δείγματος εκτιμούν ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις επηρεάζονται περισσότερο, ενώ λιγότεροι από τους μισούς θεωρούν ότι ενδέχεται οι ήπιες δεξιότητες να επηρεάσουν τη μελλοντική επαγγελματική πορεία των μαθητών τους.

Ως επικρατέστερος παράγοντας-περιβάλλον που δύναται να επηρεάσει την ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων στα παιδιά, σχεδόν 9 στους 10 των ερωτηθέντων εικάζουν ότι είναι το οικογενειακό περιβάλλον.

Ως προς το χρονικό πλαίσιο εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (96%) τάχθηκε υπέρ της σταδιακής-βελτιωτικής εισαγωγής. Ενώ ως προς τον τρόπο-μέθοδο εισαγωγής τους οι απόψεις δεν είναι ιδιαίτερα ξεκάθαρες, καθώς υπερτερεί σχεδόν οριακά με ποσοστό 49% η θεσμοθέτηση του μέτρου με υποχρεωτικό-καθολικό χαρακτήρα, ενώ ακολουθεί με σχετικά μικρή διαφορά η «ελεύθερη» μέθοδος, όπου η

εφαρμογή ή όχι του μέτρου καθώς και ο τρόπος εισαγωγής, επαφίεται πλήρως στην εκάστοτε σχολική μονάδα.

Όσον αφορά τους παράγοντες που δύνανται να επηρεάσουν θετικά τους διδάσκοντες και να τους παρέχουν μεγαλύτερη εκπαιδευτική ετοιμότητα περί της καλλιέργειας των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές τους, στην κορυφή της λίστα και με μεγάλη διαφορά βρίσκονται οι προσωπική επάρκεια-κατοχή των ήπιων δεξιοτήτων από τους ίδιους τους διδάσκοντες, και ακολουθεί η εκπαιδευτική ευελιξία του εκάστοτε εκπαιδευτικού.

Τέλος, οι δημογραφικοί παράγοντες, όπως το φύλο, η σχέση εργασίας και η εκπαιδευτική προϋπηρεσία, μόνο σε ορισμένες περιπτώσεις φαίνεται ότι διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο, με τις μεγαλύτερες αποκλίσεις να παρατηρούνται λόγω του παράγοντα της εργασιακής σχέσης και των ετών προϋπηρεσίας, οι οποίοι παράγοντες στην πλειονότητα των περιπτώσεων φαίνεται ότι ταυτίζονται.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Το κεφάλαιο αυτό αποτελείται από τρεις βασικές ενότητες: Αρχικά γίνεται η παρουσίαση των τελικών συμπερασμάτων, όπως αυτά προκύπτουν από τα δεδομένα της έρευνας, τα οποία παρουσιάστηκαν ενδελεχώς στο προηγούμενο κεφάλαιο. Εν συνεχεία, παρατίθενται οι περιορισμοί της παρούσας εργασίας. Εν κατακλείδι, παρέχονται προτάσεις και εναύσματα για περαιτέρω έρευνα επί της εν λόγω θεματικής.

7.1. Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα της έρευνας θα παρουσιαστούν ανά ερευνητικό ερώτημα, ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη σαφήνεια επί της ερμηνείας των αποτελεσμάτων.

7.1.1. Ήπιες δεξιότητες και υφιστάμενη σχολική πραγματικότητα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, μόνο το 60% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, δηλώνει εξοικειωμένο με τον όρο «ήπιες δεξιότητες», γεγονός που δεν προκαλεί ιδιαίτερη έκπληξη, καθώς όπως προέκυψε και από τη βιβλιογραφική έρευνα (Balcar, 2016; Cinque, 2016), πρόκειται για έναν σχετικά νεοφυή όρο, ο οποίος σταδιακά άρχισε να κάνει την εμφάνισή του και στην ελληνική εκπαίδευση. Ενδεχομένως για το λόγο αυτό, ελάχιστοι εκπαιδευτικοί (40%) δήλωσαν ότι συνειδητά προσπαθούν να αναπτύξουν αυτού του είδους τις δεξιότητες στους μαθητές του. Το αρνητικό κλίμα ενδεχομένως επιτείνεται και από το ότι το παρόν εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, δεν συμβάλλει ουσιαστικά στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων.

7.1.2. Εκπαιδευτικές μέθοδοι καλλιέργειας των ήπιων δεξιοτήτων

Μολονότι στη βιβλιογραφία εντοπίστηκαν αρκετές μέθοδοι διδασκαλίας που προάγουν την ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση, φερ' ειπείν η πειραματική μάθηση, τα παιχνίδια ρόλων, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, οι μελέτες περίπτωσης και οι εξωσχολικές δραστηριότητες, εντούτοις οι εκπαιδευτικοί τείνουν να δείχνουν μεγάλη προτίμηση κυρίως στα παιχνίδια ρόλων και την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, σχεδόν παραθεωρώντας τις υπόλοιπες. Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στην πληθώρα των επιμορφώσεων που έλαβαν

χώρα τα τελευταία χρόνια, και οι οποίες προωθούσαν αρκετά αυτές τις δύο μεθόδους (Κλουβάτος, 2014; Βαϊνά, 2008). Επομένως η προτίμηση αυτή να οφείλεται στο γεγονός ότι είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με αυτές τις μεθόδους έναντι των υπολοίπων.

7.1.3. Σύνδεση των ήπιων δεξιοτήτων με την καθημερινότητα

Αναφορικά με τους υπό εξέταση τομείς του ευρύτερου βίου των μαθητών που ενδέχεται να επηρεαστούν θετικά από την καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, εκτιμούν ότι οι δεξιότητες αυτές συνεισφέρουν αρκετά στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων. Όμως εκφράζουν μία συγκρατημένη θετική στάση απέναντι στην άποψη ότι οι ήπιες δεξιότητες συμβάλλουν στην μαθητική επίδοση, ενδεχομένως λόγω του ότι δεν είχαν ακόμα τη δυνατότητα να διδάξουν σε μαθητές, οι οποίοι κατείχαν επαρκώς κάποιες ήπιες δεξιότητες. Επομένως, η επιφύλαξη αυτή να καμφθεί εφόσον έχουν εισαχθεί επιτυχώς οι ήπιες δεξιότητες στην εκπαίδευση και μεσολαμβάνει αρκετός χρόνος, ώστε να υπάρχουν εμφανή αποτελέσματα στη μαθητική επίδοση. Επίσης αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι λιγότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς, εκτιμούν ότι οι ήπιες δεξιότητες συμβάλλουν στην μετέπειτα επαγγελματική πορεία των μαθητών τους. Εκτίμηση η οποία έρχεται σε αντίθεση τόσο με τη θεωρητική έρευνα της παρούσας εργασίας (Majin et al, 2012; Rao, 2010; Gilley, 2005), όσο και με την επικαιρότητα στα εργασιακά θέματα (World Economic Forum, 2018; CEDEFOP, 2014). Πιθανόν, η άποψη αυτή να μεταστρέφονταν με την κατάλληλη ενημέρωση και επιμόρφωση επί του θέματος

7.1.4. Τρεις θεμελιώδεις παράγοντες ανάπτυξης των ήπιων δεξιοτήτων

Η βιβλιογραφική έρευνα εστιάστηκε σε τρεις θεμελιώδεις παράγοντες που εικάζεται ότι διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων, το οικογενειακό περιβάλλον, το εκπαιδευτικό σύστημα και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Όπως είναι εμφανές και από το περιεχόμενο της έρευνας, ο παράγοντας των εκπαιδευτικών κρίθηκε ένας από τους σημαντικότερους και εύκολα προσεγγίσιμους, και ως εκ τούτου προτιμήθηκε έναντι των υπολοίπων. Όμως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τόσο οι ίδιοι, όσο και το εκπαιδευτικό σύστημα που τους πλαισιώνει είναι δευτερευούσης σημασίας, συγκρινόμενα με το οικογενειακό περιβάλλον, το οποίο η πλειονότητα των ερωτηθέντων έκρινε ως το πλέον σπουδαιότερο για την ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων. Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται σε δύο λόγους: Αφενός η οικογένεια αποτελεί την πρώτη ευκαιρία του ατόμου να αναπτύξει

διαπροσωπικές σχέσεις και να συνειδητοποιήσει τα ταλέντα του (Hsin & Xie, 2012), επομένως όντως κατέχει πρωταρχικό ρόλο. Αφετέρου τα μεγάλα ποσοστά που έλαβε ο παράγοντας «οικογενειακό περιβάλλον» εν συγκρίσει με τα σχεδόν πενιχρά ποσοστά που συγκέντρωσαν τόσο το εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και ο παράγοντας εκπαιδευτικοί, ενδεχομένως να εμπεριέχει ψήγματα μίας ασυνείδητης τάσης αποποίησης και μετακύλισης ευθυνών σε παράγοντες εκτός της εκπαίδευσης. Εικασία, η οποία στην περίπτωση που ισχύει χρήζει ιδιαίτερης προσοχής και μέριμνας.

7.1.5. Τρόποι και χρονικά πλαίσια εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση

Αναφορικά με τον προσφορότερο τρόπο εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική έρευνα είχε θεωρηθεί προτιμότερη η σταδιακή εισαγωγή τους, με τη χρήση μικρών βελτιωτικών αλλαγών, οι οποίες όμως θα είχαν υποχρεωτικό-καθολικό χαρακτήρα. Ο τρόπος αυτός είχε κριθεί ως ο πλέον κατάλληλος για τα δεδομένα της ελληνικής εκπαίδευσης, καθώς συνήθως οι καινοτομίες με καθοδηγούμενο αλλά προαιρετικό χαρακτήρα ή οι πλήρως ελεύθερης εφαρμογής, συνήθως παραβλέπονται από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι λόγω ποικίλων αιτιών που αναλύονται εκτενώς σε προηγούμενο κεφάλαιο, αποφεύγουν σχεδόν συστηματικά την υλοποίησή τους (Everard et al, 2004; Μαυροσκούφης, 2002).

Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν μερικώς με την αρχική θεωρητική εκτίμηση. Αφενός η συντριπτική πλειοψηφία (96%) τάσσεται υπέρ των σταδιακών-βελτιωτικών αλλαγών, ως προς το χρονικό πλαίσιο υλοποίησης, όπως ακριβώς είχε προταθεί και βάσει της βιβλιογραφικής έρευνας. Όμως, μολονότι υπερτερεί οριακά η άποψη της θεσμοθέτησης ενός υποχρεωτικού τρόπου εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση, εντούτοις σημαντικό ποσοστό συγκεντρώνει και η «ελεύθερη» μέθοδος εισαγωγής, όπου σύμφωνα με αυτήν η εφαρμογή ή όχι, καθώς και ο τρόπος εισαγωγής των αλλαγών, επαφίεται πλήρως στην καλή θέληση των εκπαιδευτικών της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Μελετώντας περαιτέρω τα δημογραφικά στοιχεία αναφορικά με αυτό το ζήτημα, έγινε αντιληπτό ότι η πόλωση εντοπίζεται μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών, με τους μόνιμους να υποστηρίζουν ένθερμα την ελεύθερη μέθοδο, ενώ οι αναπληρωτές τη θεσμοθετημένη με υποχρεωτική-καθολική ισχύ. Τα αίτια αυτής της πόλωσης, ενδεχομένως να χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης, προτού ληφθεί η τελική απόφαση για τον τρόπο εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση.

7.1.6. Παράγοντες θετικής προδιάθεσης των εκπαιδευτικών απέναντι στις ήπιες δεξιότητες

Σε προηγούμενο κεφάλαιο είχε γίνει εκτενής παρουσίαση των παραγόντων, που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, εκτιμάται ότι επιδρούν θετικά στους διδάσκοντες και τους παρέχουν μεγαλύτερη εκπαιδευτική ετοιμότητα ως προς τη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων. Οι παράγοντες αυτοί ήταν η εκπαίδευση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί κατά τις βασικές σπουδές τους, διάφορες μετεκπαιδεύσεις, συγκεκριμένα στις νέες μεθόδους διδασκαλίας, στις ΤΠΕ και σε θέματα διαχείρισης κρίσεων. Καθώς και η εκπαιδευτική ευελιξία αλλά και ο βαθμός επάρκειας-κατοχής των ήπιων δεξιοτήτων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί ξεχωρίζουν με διαφορά τον παράγοντα της προσωπικής επάρκειας-βαθμού κατοχής του διδάσκοντα στις ήπιες δεξιότητες, καθώς σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία, δεν δύναται να διδάξει κανείς κάτι που ο ίδιος δεν γνωρίζει ή δεν έχει κατακτήσει σε βάθος (National Research Council, 2012). Αμέσως μετά ακολουθεί η εκπαιδευτική ευελιξία που χαρακτηρίζει τον εκάστοτε εκπαιδευτικό, άποψη η οποία επίσης αναμένονταν, βάσει του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας. Αξίζει να αναφερθεί ότι οι περισσότερες αρνητικές απαντήσεις συγκεντρώνονται γύρω από την επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης κρίσεων, η οποία μολονότι προϋποθέτει εκ προοιμίου την κατοχή βασικών ήπιων δεξιοτήτων, εντούτοις αυτό δεν φαίνεται να λαμβάνεται υπόψη από τους ερωτηθέντες για κάποιον αδιευκρίνιστο λόγο.

7.1.7. Δημογραφικά στοιχεία και στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στις ήπιες δεξιότητες

Αναφορικά με την πιθανότητα μερικοί δημογραφικοί παράγοντες, και συγκεκριμένα το φύλο, η εργασιακή σχέση, καθώς και τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, να επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εισαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση, σημειώθηκαν οι εξής αξιολογες παρατηρήσεις.

Ως προς τα δύο φύλα, η μοναδική αξιοσημείωτη διαφορά παρατηρήθηκε στη συνειδητή καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές, όπου το ποσοστό των γυναικών που απάντησε θετικά ξεπερνούσε κατά πολύ το αντίστοιχο των αντρών. Μολονότι μία τέτοια αρχική υπόθεση θα θεωρούνταν ως ένα κατάλοιπο των έμφυλων στερεοτύπων (Αντωνοπούλου, 1999; Νατσιοπούλου & Γιαννούλα, 1996), εντούτοις, τουλάχιστο σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, οι γυναίκες τείνουν να είναι θετικότερες απέναντι σε

μη πρακτικής φύσεως δεξιότητες, μεταξύ των οποίων σημαντική θέση κατέχουν πλέον και οι ήπιες δεξιότητες.

Ως προς τη σχέση εργασίας και τα έτη προϋπηρεσία οι παρατηρήσεις σχεδόν συμπίπτουν στην πλειονότητα των περιπτώσεων τουλάχιστο, ενδεχομένως λόγω του ότι τα άτομα με λιγότερα από 10 έτη προϋπηρεσίας είναι στην πλειονότητά τους αναπληρωτές, ενώ οι εναπομείναντες μόνιμοι εκπαιδευτικοί έχουν τουλάχιστο 11, και αρκετοί μάλιστα περισσότερα από 20 έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση. Οι αναπληρωτές λοιπόν εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι από τη βασική εκπαίδευση που έλαβαν, πιστεύουν περισσότερο στη χρησιμότητα των ήπιων δεξιοτήτων στην καθημερινότητα των παιδιών και υποστηρίζουν θερμότερα την υποχρεωτική εφαρμογή ενός θεσμοθετημένου τρόπου εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση. Στον αντίποδα βρίσκονται οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, οι οποίοι δεν συμερίζονται την άποψη των νεότερων σχετικά με τη συμβολή των ήπιων δεξιοτήτων στην καθημερινότητα των μαθητών τους. Επίσης δηλώνουν ότι η βασική εκπαίδευση τους δεν τους παρείχε επαρκή εκπαιδευτική ετοιμότητα σχετικά με τις ήπιες δεξιότητες, γεγονός που ενδεχομένως να οφείλεται στη μικρότερη διάρκεια των σπουδών τους στις ακαδημίες (Δημαράς, 2014). Και τέλος είναι ένθερμοι υποστηρικτές του «ελεύθερου» τρόπου εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση, όπου η εισαγωγή τους ή όχι θα επαφίεται στην καλή θέληση των εκάστοτε εκπαιδευτικών. Εν ολίγοις, ενδεχομένως αυτή η στάση τους να επιβεβαιώνει όσα λέχθηκαν στη βιβλιογραφική ανασκόπηση περί της τάσης αρκετών εκπαιδευτικών να αποφεύγουν να συμμετέχουν εκούσια σε καινοτόμες δράσεις, με αποτέλεσμα η πλειονότητα των προαιρετικών δράσεων να προσκρούει στην ανελαστικότητα και την απροθυμία (Everard et al, 2004; Μαυροσκούφης, 2002).

7.2. Περιορισμοί έρευνας

Στους περιορισμούς της εν λόγω έρευνας συγκαταλέγονται τα εξής: Πρώτον, η περιορισμένης έκτασης και χρονικής διάρκειας πιλοτική δοκιμή του ερωτηματολογίου. Δεύτερον, ο σχετικά μικρός αριθμός του δείγματος και η σύντομη χρονική διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας. Τρίτον, η εφαρμογή της δειγματοληψίας ευκολίας ως μεθόδου επιλογής του δείγματος, καθώς με τη χρήση αυτής δεν μπορεί να υπολογιστεί με ασφάλεια το σφάλμα εκτίμησης, όπως επίσης τα αποτελέσματα δεν δύναται να γενικευθούν στο γενικό πληθυσμό. Συνεπώς, τα όποια αποτελέσματα και συμπεράσματα θα πρέπει να

αντιμετωπίζονται με σχετική επιφύλαξη και να χρησιμοποιούνται με σύνεση, δίχως όμως αυτό να υποβαθμίζει τη σημασία τους.

7.3. Προτάσεις

Ένα σχετικά προσφάτως αναδυόμενο θέμα, όπως η θεσμοθέτηση της εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι προφανές ότι δεν μπορεί να καλυφθεί πλήρως με μία μόνο έρευνα. Ως εκ τούτου, κατά τη διάρκεια της συγγραφής της παρούσας εργασίας, ανέκυψαν αρκετές ιδέες-προτάσεις για μελλοντικές έρευνες, ανάμεσα στις οποίες συγκαταλέγονται οι εξής:

Η διεξαγωγή παρόμοιων ερευνών για τη μελέτη των δύο άλλων παραγόντων, δηλαδή του οικογενειακού περιβάλλοντος και των υπόλοιπων κρατικών λειτουργιών που απαρτίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα (διευθυντές, διοικητικοί υπάλληλοι κ.α.), που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία φαίνεται ότι επηρεάζουν σημαντικά την εισαγωγή και καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση, θα παρουσίαζε εξαιρετικό ενδιαφέρον και θα πρόσφερε μία σφαιρικότερη θεώρηση του θέματος.

Επιπλέον, έρευνες θα μπορούσαν να διεξαχθούν για να γίνουν περισσότερο αντιληπτοί οι λόγοι που οι εκπαιδευτικοί τείνουν να εξαίρουν τη συμβολή του οικογενειακού παράγοντα στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων, ενώ ταυτόχρονα θεωρούν ότι τόσο οι ίδιοι, όσο και το εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει, είναι ήττονος σημασίας αναφορικά με αυτό το θέμα.

Επίσης, ενδεχομένως να χρήζει έρευνας η σημαντική απόκλιση των απόψεων που παρατηρήθηκε στα αποτελέσματα της έρευνας, μεταξύ αναπληρωτών και μόνιμων εκπαιδευτικών αναφορικά με τον τρόπο εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση, καθώς ενδέχεται να οφείλεται σε βαθύτερα και σοβαρότερα αίτια.

Τέλος, πιθανόν να έχρηζε περαιτέρω διερεύνησης το γεγονός ότι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, υπάρχει αξιόλογη απόκλιση μεταξύ των δύο φύλων ως προς τη συνειδητή προσπάθεια ανάπτυξης των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές, με τις γυναίκες να εμφανίζονται περισσότερο συνειδητοποιημένες αναφορικά με αυτό το θέμα, εν συγκρίσει με τους άντρες ομολογούς τους.

7.4. Επίλογος

Συνοψίζοντας, η παρούσα κατάσταση τόσο του εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και των υπόλοιπων σχετικών με την εκπαίδευση παραγόντων, μάλλον δεν είναι ιδιαίτερα γόνιμη για την άμεση και επιτυχή εισαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση, αλλά χρήζει αρκετών βελτιωτικών κινήσεων. Οι καινοτόμες αυτές αλλαγές καλό θα ήταν να γίνουν σταδιακά και με γνώμονα το πραγματικό όφελος των μελλοντικών γενεών, παραμερίζοντας τις όποιες σκοπιμότητες και υστεροβουλίες, ώστε η προσπάθεια να καρποφορήσει και να προσφέρει όλα αυτά τα οφέλη και πλεονεκτήματα που φέρει η καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στους ανθρώπους και τις κοινωνίες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

α) Ελληνική

Αθανασοπούλου-Ρέππα, Α. (2008). «Λήψη Αποφάσεων στο Χώρο της Εκπαίδευσης» στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτουζής, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιώτης, Δ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Α' τόμος*, Εκπαίδευση Διοίκηση και Πολιτική, σελ 71-116. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). *Εκπαιδευτική Διοίκηση, Ανάπτυξη και Πολιτική. Η δευτεροβάθμια Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και η Περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα 1980-1990*. Αθήνα: Έλλην

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). *Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Αντωνίου, Δ. (2018). *Περίγραμμα της νεοελληνικής εκπαίδευσης 1821-2017*. Αθήνα: Γρηγόρη

Αντωνοπούλου, Χ. (1999). *Κοινωνικοί ρόλοι των φύλων*. Αθήνα: Καστανιώτης

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης – Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (2016). *Οδηγός σπουδών 2016-2017*. Διαθέσιμο: https://www.eled.auth.gr/documents/odhgos_spoudwn_el_16_17.pdf . (Τελευταία ανάκτηση: 25 Αυγούστου 2019)

Αριστοτέλης (1997). *Άπαντα 45 – Ρητορική προς Αλέξανδρον. [Προς Θεμισώνα] Προτρεπτικός. Περί πνεύματος*. Αθήνα: Κάκτος

Βαϊνά, Μ. (2008). *Σύγχρονες διδακτικές κατευθύνσεις*. Αθήνα: ΕΚΤ. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/10795/1096> (Τελευταία ανάκτηση: 28 Δεκεμβρίου 2019)

Βαρμάζης, Ν. (1983). *Το Βασικό Ερμηνευτικό Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας*, σελ 256, Θεσσαλονίκη: Μαλλιάρης Παιδεία

Γιαννακάκη, Μ. Σ. (2005). «Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα». Στο Καψάλης, Α. (Ed) *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*, σελ 243-276. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Γιαννίκας, Αθ. (2014). «Θεμελιώδεις στρατηγικές αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με έμφαση στη διαδικασία λήψης απόφασης και στον συμβουλευτικό ρόλο των στελεχών εκπαίδευσης», *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 3, σελ 136-147.

Γκαϊνταρτζή, Α. (2010). «Διδακτικές προτάσεις για την ανάπτυξη διαπολιτισμικής κατανόησης, ευαισθησίας και διγλωσσικής συνειδητοποίησης», *Πολύδρομο*, 2, σελ 52-56

Γκολφινόπουλου, Β. (2006). Θεωρία και πράξη της διαθεματικής προσέγγισης της διδασκαλίας και της διδακτικής μεθόδου project: Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Διαθέσιμη: <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/14419/P0014419.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Τελευταία ανάκτηση: 26 Αυγούστου 2019)

Δημαράς, Α. (2013). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης – Το «ανακοπτόμενο άλμα»: Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833-2000*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2018). *Τρίτη Διάλεξη: Κεφάλαιο 7 – Δειγματοληψία*, σημειώσεις μαθήματος, Μεθοδολογίες Έρευνας στην Εκπαίδευση 101, Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης – Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων – ΠΜΣ Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων, 1 Δεκεμβρίου 2018

Θεοδωρακόπουλος, Δ. (2016). «Απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση», *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 4(2), σελ 79-94

Ιωάννης (2012), *Αποκάλυψις: Κεφάλαιο Γ 3-19*, Καινή Διαθήκη: Σαΐτης

Καβούρη, Π. (1999). «Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και διευθυντών/ντριών στις διδακτικές και οργανωτικές καινοτομίες», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 106, σελ 91-100

Καλογιαννάκης, Μ. & Παπαδάκης, Σ. (2008). «Αναπαραστάσεις νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ στα πλαίσια της επιμόρφωσης στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ)», *Ψηφιακό υλικό για την υποστήριξη του παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών*, Νάουσα: 1^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας 2008.

Καμαρινού, Δ. (2000). *Βιωματική Μάθηση στο Σχολείο*. Ιδιωτική έκδοση

Κατσαρός, Ι. (2008). «Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση: κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης», *Επιστημονικό Βήμα*, 9, σελ 88-108

Κατσαρός, Ι. (2006). *Σχολική μονάδα και τοπική αυτοδιοίκηση: ένα νέο πλαίσιο δράσης για το διευθυντή σύγχρονο ηγέτη*. Διδακτορική διατριβή: Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών. Διαθέσιμη στο: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/13575> (Τελευταία ανάκτηση: 12 Οκτωβρίου 2019)

Κλουβάτος, Κ. (2014). «Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία σε ανομοιογενείς τάξεις» Εκπαίδευση αλλοδαπών & παλιννοστούντων μαθητών Διαθέσιμο στο: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-29-21/25-a3-klouv?showall=1 (Τελευταία ανάκτηση: 28 Δεκεμβρίου 2019)

Κόκκοτας, Π., Βλάχος, Ι, Γραμματικάκης, Ι., Καραπαναγιώτης, Β., Περιστερόπουλος Π. & Τιμοθέου, Γ. (2011). *Φυσική Γενικής Παιδείας: Α' Τάξης Ενιαίου Λυκείου*, Αθήνα: Διόφαντος

Κορδής, Ν. (2016). «1.085 αιτήσεις συνταξιοδότησης για φέτος και 17.843 συνταξιοδοτήσεις στην βετία» *alfavita*. Διαθέσιμο στο: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/187093_1085-aitiseis-syntaxiodotisis-gia-fetos-kai-17843-syntaxiodotiseis-stin-6etia (Τελευταία ανάκτηση: 27 Δεκεμβρίου 2019)

Λευκή Βίβλος (2002), *Η Ελλάδα στην Κοινωνία της Πληροφορίας: Στρατηγική και Δράσεις*, Υπουργικό Συμβούλιο

Μαγγόπουλος, Γ. (2014) «Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί», *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 16(64), σελ 73-93

Μάγος, Κ. (2002). «Ο μακρύς δρόμος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 26, σελ 8-13

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης

Μέγας, Α. Ε. (1997). *Ιστορία του Γλωσσικού Ζητήματος. Μέρος Α': Αιώνες Γλωσσικών Αλλοιώσεων (300 π.Χ.-1750 μ.Χ.)*. Αθήνα: Δωδώνη

Μαυρογιώργος, Γ. & Γέπης, Γ. (1999). «Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής» Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α. et al *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*. Πάτρα Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Μαυροσκούφης, Δ. (2002). «Η εισαγωγή και η υποδοχή των καινοτομιών στα σχολεία: θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικά προβλήματα» *Νέα Παιδεία*, 103, σελ 16-23

Μπάμνιος, Γ. (2018). Εισαγωγικό Μάθημα, σημειώσεις μαθήματος, Πληροφοριακά Συστήματα και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση 103, Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης – Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων – ΠΜΣ Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων, 10 Νοεμβρίου 2018

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). «αυτοπεποίθηση», *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, σελ 321, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). «καινοτομία», *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, σελ 807, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

Μπαρκατσάς, Α. (1998). «Αιτίες αποτυχίας καινοτόμων θεσμοθετημένων μεταρρυθμίσεων και προτάσεις για την αξιολόγησή τους» *Τα Εκπαιδευτικά*, 47-48, σελ 129-138

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική

Νάνος, Ι. (2019). *Μάθημα 1^ο: Καινοτομία (γενικά, ορισμός)*, σημειώσεις μαθήματος, Καινοτομία στην Εκπαίδευση 203, Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης – Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων – ΠΜΣ Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων, 17 Μαρτίου 2019

Νατσιοπούλου, Τ. & Γιαννούλα, Σ. (1996). «Διερεύνηση στερεοτύπων σχετικά με το φύλο», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 89, σελ. 21-32

Νιάκας, Δ. (2014). «Η οικονομική κρίση και οι επιπτώσεις στο ελληνικό σύστημα υγείας», *Ελληνική Επιθεώρηση Διαιτολογίας-Διατροφής*, 5(1), σελ 3-7

Νόμος 3966/ 2011. (ΦΕΚ 118/Α/24-5-2011) Άρθρο 46

Νόμος 3848/ 2010. (ΦΕΚ. 71/Α/19-5-2010). Άρθρο 32

Παπαηλία, Π. & Πετρίδης, Π. (2015). Διαδικτυακά παιχνίδια ρόλων. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Στο Παπαηλία, Π., Πετρίδης, Π. 2015. *Ψηφιακή εθνογραφία*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. κεφ 5. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/6122> (Τελευταία ανάκτηση: 29 Δεκεμβρίου 2019)

Παπακωνσταντίου, Γ. (2005). «Κράτος και αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος» Πρακτικά 2^{ου} Πανελλήνιου συνεδρίου με θέμα: *Διοίκηση Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης*, Άρτα 2-4/12/2005

- Παπαναούμ, Ζ. (2000). «Η βελτίωση του σχολείου και ο ρόλος των εκπαιδευτικών: πειραματικά δεδομένα από την ελληνική εκπαίδευση» Στο Γεωργίου, Σ. et al (Ed) *Σύγχρονη έρευνα στις επιστήμες της αγωγής*, Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Πατσαδάκης, Μ. (2014). «Πειραματική διδασκαλία-μάθηση των Φυσικών Επιστημών και Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνίας», *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, 1(6), σελ 26-35
- Πεχτελίδης, Ι. (2015). Παιδική ηλικία, καταναλωτικές κουλτούρες και τεχνολογία. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Στο Πεχτελίδης, Ι. 2015. *Κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. κεφ 5. Εκδόσεις: Κάλλιπος. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/4749> (Τελευταία ανάκτηση: 5 Δεκεμβρίου 2018)
- Ρούσσο, Π & Πολίτης, Π. (2004). «Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στις ΤΠΕ», *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση: 4^ο Συνέδριο ΕΤΠΕ*, 29/09 – 03/10/2004, Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Ρουσσάκη, Χ. (2010). Από τη δασκαλοκεντρική στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Διαθέσιμη: <http://www.actionresearch.gr/el/system/files/Roussaki.pdf> (Τελευταία ανάκτηση: 26 Αυγούστου 2019)
- Σάββα, Ε. (2005). «Η πρόκληση της διαπολιτισμικής αγωγής στα σχολεία», *Τα εκπαιδευτικά*, 75-76, σελ 35-46
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία ...στην πράξη*. Αθήνα: Εκδ. Συγγραφέα
- Σιακοβέλη, Π. (2011). *Ζητήματα Οργάνωσης και Διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων*. Πάτρα: αυτοέκδοση
- Σιδέρης, Δ. (2014). *Αξιοποίηση των Ηλεκτρονικών Παιχνιδιών στην Εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία στο Μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Διδακτική της Τεχνολογίας & Ψηφιακά Συστήματα-Κατεύθυνση: Ηλεκτρονική Μάθηση» του Τμήματος Ψηφιακών Συστημάτων του Πανεπιστημίου Πειραιώς

Σπανός, Α. (2014). Τρόποι διοίκησης και ηγεσίας σχολικών μονάδων, *Έρκυνα: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 2, σελ 40-50

Συμεωνίδης, Χ., Ξένης, Γ. & Φλιάτουρας, Α. (2014). *Λεξικό Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας Α', Β', Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων

Τεγόπουλος & Φυτράκης (1999). *Μείζον ελληνικό λεξικό*. Αθήνα: Τεγόπουλος – Φυτράκης. ISBN: 9789607598042

Τζιώρας, (2019). *Μάθημα 5^ο: Αξιολόγηση: Μορφές και Ζητήματα*, σημειώσεις μαθήματος, Ποιότητα και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικής Διαδικασίας και Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων 202, Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης – Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων – ΠΜΣ Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων, 12 Μαΐου 2019

Τσεκουρόπουλος, Γ. (2018). *Μάθημα 4^ο: Στόχοι & Στρατηγικές Μάρκετινγκ*, Μάρκετινγκ και Επικοινωνία Εκπαιδευτικών Μονάδων 102, Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης – Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων – ΠΜΣ Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων, 15 Δεκεμβρίου 2018

Τσεκουρόπουλος, Γ. (2018). *Μάθημα 2^ο: Στρατηγικός Σχεδιασμός Μάρκετινγκ*, Μάρκετινγκ και Επικοινωνία Εκπαιδευτικών Μονάδων 102, Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης – Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων – ΠΜΣ Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων, 25 Νοεμβρίου 2018

Τσιάρας, Α. (2004). «Το θεατρικό παιχνίδι στο Δημοτικό Σχολείο», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, σελ 62-76

Υπουργική Απόφαση 21072α/Γ2/28-2-2003 (ΦΕΚ 303/τ.Β'/13-3-2003)

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2014). *Νέο Σχολείο – Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού – Γυμνασίου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Αναθεωρημένη Έκδοση

Υπουργεία Παιδείας και Θρησκευμάτων, (2013) [Εγκύκλιος] Θέμα: 1. Έναρξη παραγωγικής λειτουργίας νέου ενιαίου Πληροφοριακού Συστήματος Σχολικών Μονάδων και Διοικητικών Δομών «mySchool» για Α'-Βάθμια Εκπαίδευση και Γυμνάσια. 2. Έναρξη πιλοτικής λειτουργίας «mySchool» για ΓΕΑ, ΕΠΑΑ, ΕΠΑΣ, Διευθύνσεις και Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης. Αρ. Πρωτ.: 171490/Δ2

Φέρμελη, Γ. (2019). *Μάθημα 5^ο: Βασικές έννοιες (... , αλλαγή, ..., καινοτομία, μεταρρύθμιση)*, σημειώσεις μαθήματος, Καινοτομία στην Εκπαίδευση 203, Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης – Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων – ΠΜΣ Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων, 19 Μαΐου 2019

Φέρμελη, Γ. (2019). *Μάθημα 5^ο: Ανασκόπηση της εισαγωγής καινοτομιών στην εκπαίδευση στην Ελλάδα – προϋποθέσεις επιτυχούς εισαγωγής καινοτομιών α) Παραδείγματα εκπαιδευτικής καινοτομίας – Τι μάθαμε από την εφαρμογή τους*, σημειώσεις μαθήματος, Καινοτομία στην Εκπαίδευση 203, Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης – Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων – ΠΜΣ Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων, 9 Ιουνίου 2019

Χατζηστεφανίδης, Θ. (1990). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (1821-1986)*. Αθήνα: Παπαδήμα

β) Ξενόγλωσση

Acat, B. & Dönmez, I. (2009). “To Compare Student Centered Education and Teacher Centered Education in Primary Science and Technology Lesson in Terms of Learning Environments” *Procedia Social and Behavioral Science*, 1(1), p 1805-1809

Andrews, J. & Higson, H. (2008). “Graduate Employability. Soft Skills Versus Hard Business Knowledge: A European Study” *Higher Education in Europe*, 33(4), p 411-422

Anthony Aning, I. N., Zaaba, Z. & Gunggut, H. (2014). “Implementation Gap: Reference to a Policy for Persons with Disabilities” *Journal of Administrative Science*, 11(1), ISSN 1675-1302

Balcar, J. (2016). “Is it better to invest in hard or soft skills?” *The Economic and Labour Relations Review*, 27(4), p 453-470

Bancino, R. & Zevalkink, C. (2007). “Soft Skills: The Skills for the Job” *Techniques*, Alexandria VA: Association for Career and Technical Education

Batista, R. & Swann, P. (1998). “Do firm clusters innovate more?” *Research Policy*, 27(5), p 525-540

- Berghoff, H., Scranto, P., Spiekermann, U. (2012). *The Rise of Marketing and Market Research*, Palgrave Macmillan US, DOI: 10.1057/9781137071286
- Bogers, M. & Lhuillery, S. (2010). “A Functional Perspective on Open Innovation: The Role of R&D, Manufacturing and Marketing in Learning and Innovation” Presented at DRUID Summer Conference 2010, Imperial College London Business School, June 16-18, 2010
- Borghans, L. & Heijke, H. (2005). “The Production and Use of Human Capital: Introduction” *Education Economics*, 13(2), p 133-142
- Boyce, G., Williams, S. Kelly, A. & Yee, H. (2001). “Fostering deep and elaborative learning and generic (soft) skill development: the strategic use of case studies in accounting education” *Accounting Education*, 10(1)
- Bozkurt, A. (2019). “From Distance Education to Open and Distance Learning: A Holistic Evaluation of History, Definitions, and Theories” In Sisman-Ugur, S. & Kurubacak, G. (Ed) *Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism* (p 252-273). Hershey: IGI Global
- Bradford College – University Center (2019). “Certificate in Education and Training (Pre-service)” Cert Ed Programme Specification. Available at: <https://xcri.bradfordcollege.ac.uk/files/171095/Cert%20in%20Education%20and%20Training%20Prog%20Spec%20V2%20Feb%202017.pdf> . (Τελευταία ανάκτηση: 25 Αυγούστου 2019)
- Bradlow, E., Hoch, S. & Hutchinson, W. (2002). “An Assessment of Basic Computer Proficiency Among Active Internet Users: Test Construction, Calibration, Antecedents and Consequences” *Journal of Education and Behavioral Statistics*, 27(3), p 237-253
- Briggs, S. (2015). “30 Tips to Cultivate Soft Skills in Your Students”, [online] *informED* by Open Colleges, Available at: <https://www.opencolleges.edu.au/informed/features/30-ways-to-cultivate-soft-skills-in-your-students/> (Τελευταία ανάκτηση: 24 Νοεμβρίου 2019)
- Bronte-Tinkew, J., Carrano, J., Horowitz, A., & Kinukawa, A. (2008). “Involvement among Resident Father and Kinks to Infant Cognitive Outcomes” *Journal of Family Issues*, 29, p 1211-1244
- Campbell, L. & Campbell, B. (2009). *Mindful Learning: 101 Proven Strategies for Student and Teacher Success*. California: Corwin Press

- Carlsson, B. (2006). “Internationalization of innovation systems: A survey of the literature” *Research Policy*, 35(1), p 56-67
- Caudron, S. (1999). “The Hard Case for Soft Skills” *Workforce*, 78(7), p 60-66
- CEDEFOP (2014). *Skill mismatch: More than meets the eye*. Briefing Note, March 2014. Thessaloniki: European Center for the Development of Vocational Training. Available at: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/%20publications/9087> (Τελευταία ανάκτηση: 25 Νοεμβρίου 2019)
- Cell, E. (2013). “Review of skill and the entrepreneurial process”, *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 19(1), p 6-31
- Charlton, E. (2019). *This soft skill will boost your employability*. [online] Available at: https://www.weforum.org/agenda/2019/10/critical-thinking-key-skills-future-work?fbclid=IwAR05G5ICjCcTigQT8k5l2NbV6Z0CcCHvIXGsj9BF5iIJfleSUAPVLa7_kIA (Τελευταία ανάκτηση: 20 Νοεμβρίου 2018)
- Chelladurai, P. (1999). *Human resource management in sport and recreation*. Human Kinetics
- Chesbrough, H. W. (2007). “Why Companies Should Have Open Business Models” *MIT Sloan Management Review*, 48(2), p 22-28
- Chesbrough, H. W. (2003). “The Era of Open Innovation” *Sloan Management Review*, 44(3), p 35-41
- Christiansen, J., Olesen, M. H. & Kjær, J.S. (2005). “The industrial dynamics of open innovation: Evidence from the transformation of consumer electronics” *Research Policy*, 34(10), p 1533-1549
- Cinque, M. (2016). “ “Lost in translation”. Soft skills development in European countries”, *Tuning Journal for Higher Education*, 3(2), p 389-427
- Collins, A & Halverson, R. (2009). *Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and the Schools*. New York: Teachers College Press

- Colombo, M., Von Krogh, G., Rossi-Lamastra, C & Stephan, P. (2017). "Organizing for Radical Innovation: Exploring Novel Insights" *Journal of Product Innovation Management*, 34(4), p 394-405
- Cremin, T. & Barnes, J. (2015). *Learning to Teach in the Primary School*. London: Routledge
- Crossan, M. & Apaydin, M. (2010). "A multi-dimensional framework of organizational innovation: A systemic review of the literature" *Journal of Management Studies*, 47, p 1154-1191
- Crow, M. (2013). "The new American university" *Asking more: The path to efficacy*, p 37-42
Barber, M. & Rizvi, S. (eds). London: Pearson
- Cunha, F. & Heckman, J. (2009). "The Economics and Psychology of Inequality and Human Development" *Journal of the European Economic Association*, 7, p 320-364
- Damanpour, F. (2014). "Footnotes to Research on Management Innovation" *Organization Studies*, 35(9), p 1265-1285
- Dell'Aquila, E., Marocco, D., Ponticorvo, M., Di Ferdinando, A. Schembri, M. & Miglino, O. (2017). *Educational Games for Soft-Skills Training in Digital Environments*. ISBN 978-3-319-06310-2
- Denicolo, V. & Zachettin, B. (2016). "Speculative profits, and growth" *Economic Inquiry*, 55(1), p 160-174
- Ding, M. & Carlson, M. A. (2013). "Elementary teachers' learning to construct high-quality mathematics lesson plan: A use of IES recommendations" *The Elementary School Journal*, 113(3), p 359-385
- Donnelly, M. Lazetic, P., Sandoval-Hernandez, A., Kumar, K. & Whewall, S. (2019). *An unequal playing field: extra-curricular activities, soft skills and social mobility*. London: Social Mobility Commission
- Duschinsky, R. (2012). "Tabula Rasa and Human Nature" *Philosophy*, Cambridge University Press, 87(4), p 509-529.
- Edquist, C. (Ed.) (2005). *Systems of Innovation: Technologies, Institutions and Organizations*. London: Routledge

- Emaliana, I. (2017). "Teacher-centered or Student-centered Learning Approach to Promote Learning?" *Jurnal Sosial Humaniora*, 10(2), p 59-70
- Erik, R. & Piet, S. (2007). "Towards a framework for assessing teacher competence", *European Journal of Vocational Training*, 40(1), p 123-139
- Ertmer, P. A. & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect, *JRTE*, 42(3), p 255-284
- European Commission: Directorate-General for Education and Culture (2015). Erasmus+ Programme: Annual Report 2014. Brussels: European Commission
- European Commission. (2011). *Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level*. Luxemburg: Publications Office of the European Union
- Everard, B, Morris, G. & Wilson, I. (2004). *Effective School Management*. London: Chapman
- Fagerberg, J. & Verspagen, B. (2009). "Innovation studies: The emerging structure of a new scientific field". *Research Policy*, 38(2), p 218-233
- Fitts, P. M., Bahrick, H. P., Noble, M. E. & Briggs, G. E. (1961). *Skilled Performance*. New York: John Wiley
- Fleishman, E. A., Quaintance, M. K. & Broedling, L.A. (1984). *Taxonomies of human performance: The description of human tasks*. Academic Press.
- Forbes, C. T. & Davis, E. A. (2010). "Curriculum Design for Inquiry: Preservice Elementary Teachers' Mobilization and Adaptation of Science Curriculum Materials" *Journal of Research in Science Teaching*, 47(7), p 820-839
- Freeman, M. (1997). "Flexibility in access, interaction and assessment: The case for web-based teaching programs" *Australian Journal of Education Technology*, 13(1), p 23-39
- Freeman, C. (1995). "The national system of innovation in historical perspective" *Cambridge Journal of Economics*, 19(1), p 5-24
- Fullan, M. & Hangreaves, A. (2013). *Teacher Development and Educational Change*. London: Routledge

Fullan, M. (2009). “Large-scale reform comes of age” *Journal of Educational Change*, 10, p 101-113. DOI 10.1007/s10833-009-9108-z

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass

Galloway, T, Lippman, L., Burke, H., Diener, O., and Gates, S. (2017). *Measuring Soft Skills & Life Skills in International Youth Development Programs: A Review and Inventory of Tools*. Washington, DC: USAID’s YouthPower Implementation IDIQ- Task Order 1, YouthPower Action.

Gassmann, O., Enkel, E. & Chesbrough, H. (2010). “The future of open innovation” *R&D Management*, 40(3), p 213-221

Gilley, A. M. (2005). *The Manager as Change Leader*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group

Goleman, D. (2000). “Leadership That Gets Results” *Harvard Business Review*, March-April 2000, p 78-90, Product Number 4487

Gomez, E. (2018). “Experiential Learning Through Assessments” *CAPSIM* [online]. Available at: <https://www.capsim.com/blog/experiential-learning-through-assessments/> (Τελευταία ανάκτηση: 29 Δεκεμβρίου 2019)

Greene, J. (2016). “Soft Skills: Preparing Kids for Life After School-College and employers emphasize the importance of core skills” *AMLE Magazine*, 3(6), topic 33

Grönlund, J., Sjödin, D. R. & Fishammar, J. (2010). “Open Innovation and the Stage-Gate Process: A Revised Model for New Product Development” *California Management Review*, 52(3), p 106-131

Grovermann, C., Wossen, T., Muller, A. & Nichterlein, K. (2019). “Eco-efficiency and agricultural innovation systems in developing countries: Evidence from macro-level analysis” *PLOS ONE*, 14(4), e0214115. Available at: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0214115> (Τελευταία ανάκτηση: 22 Αυγούστου 2019)

Grusec, J. E. & Hastings, P. D. (2015). *Handbook of Socialization: Theory and Research*. London: The Guilford Press

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: Mc Graw-Hill Book Co

- Hargreaves, D. (2003). *Educational Epidemic: Transforming secondary schools through innovation networks*. London: Demos
- Harmer, J. (2011). *The Practice of English Language Teaching*. Longman: New York
- Haselberger, D., Oberhuemer, P., Pere, E., Cinque, M. & Capasso, D. (2012). *Mediating soft skills at higher education institutions-Guidelines for the design of learning situations supporting soft skills achievement*. EU: Education and Culture DG Lifelong Learning Programme
- Heckman, J., Stixrud, J. & Urzua, S. (2016). "The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior" *Journal of Labor Economics*, 24, p 411-482
- Hodges, D. & Burchell, N. (2003). "Business graduate competencies: Employers' views on importance and performance" *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 4(2), p 16-22
- Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1997). :Making sense of change in: Preedy, M. a.o. (ed) *Educational Management. Strategy, quality and resources*. Buckingham: Open University Press, p 66-78
- House, E. (1979). "Technology versus craft: a ten year perspective on innovation", in Taylor, P. (ed) *New directions in curriculum studies*, The Falmer Press, p 137-151
- Hsin, A. & Xie, Y. (2012). "Hard Skills, Soft Skills: The Relative Roles of Cognitive and Non-cognitive Skills in Interpersonal Social Mobility" *Population Studies Center*, Report 12-755
- Innovō (1968). In: *Oxford Latin Dictionary*. Oxford: Clarendon Press. p 916
- Jones, G. K., Lanctot, A. & Teegen, H. J. (2001). "Determinants and performance impacts of external technology acquisition" *Journal of Business Venturing*, 16(3), p 255-283
- Kagan, D. M. (1990). Ways of evaluating teaching cognition: "Inferences concerning the Goldilocks principle", *Review of Educational Research*, 60(3), p 419-469
- Keane, M. & Wolpin, K. (1997). "The Career Decisions of Young Men" *Journal of Political Economy*, 105(3), p 473-522

- Klemp, G. (2001). "Competence in Context: Identifying Core Skills for the Future" *Counterpoints*, 166, p 129-147
- Kotter, J. P. (2001). "What Leaders Really Do" *Harvard Business Review*, 79, p 85-98
- Laker, D. & Powell, J. (2011). "The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer" *Human Resource Development Quarterly*, 22(1), p 111-122
- Lämsisalmi, H., Kivimäki, M., Aalto, P. & Ruoranen, R. (2006). "Innovation in healthcare: A Systematic Review of Recent Research" *Nursing Science Quarterly*, 19(1), p 66-72
- Lillard, A. S. (2011). "Mindfulness Practices in Education: Montessori's Approach" *Mindfulness*, 2(2), p 78-85
- MAACCE. (2017). *MASS-Measuring & Assessing Soft Skills*. EU: Education and Culture DG-Lifelong Learning Programme. Available at: <https://maacce.org/wp-content/uploads/2017/06/Soft-Skills-Learning-Materials.pdf> (Τελευταία ανάκτηση: 30 Νοεμβρίου 2019)
- Majid, S., Liming, Z., Tong, S. & Raihana, S. (2012). "Importance of Soft Skills for Education and Career Success" *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, Special Issue, 2(2), p 1036-1042
- Martin, B. R. (2016). "Twenty challenges for innovation studies" *Science and Public Policy*, 43(3), p 432-450
- Martin, B. R. (2012). "The evolution of science policy and innovation studies" *Research Policy*, 41(7), p 1219-1239
- Mekonnen, D. K., Spielman, D. J., Fonsah, E. G. & Dorfman, J. H. (2015) "Innovation systems and technical efficiency in developing-country agriculture" *Agricultural Economics*, 46(5), p 689-702
- Mosquera, I. (2019). "Ideas to bring soft skills into the English classroom", *Teaching English* [online]. Available at: <https://www.teachingenglish.org.uk/blogs/ingrid-mosquera-gende/ideas-bring-soft-skills-english-classroom> (Τελευταία ανάκτηση 26 Νοεμβρίου 2019)
- Musgrave, P. W. (2017). *The Sociology of Education. Routledge Library Editions: Sociology of Education*. London: Routledge

Naidu, S. (2017). “Openness and flexibility are the norm, but what are the challenges?” *Distance Education*, 38(1), p 1-4

National Research Council of the National Academies (2012). *Education for life and work – Guide for Practitioners*. Washington DC: Division of Behavioral and Social Sciences and Education-National Research Council. Available at: https://www.nap.edu/resource/13398/dbasse_084153.pdf

Ngang, T. K., Yunus, H. M. & Hashim, N. H. (2015). “Soft Skills Integration in Teaching Professional Training: Novice Teachers’ Perspectives”, *Procedia-Social and Behavioral Science*, 186, p 835-840

Norman, D. & Verganti, R. (2014). “Incremental and Radical Innovation: Design Research vs. Technology and Meaning Change” *DesignIssues*, 30(1), p 78-96

Norton, C. (2016). “Skills Assessment Serious Gaming Tool Feasibility Study – Literature Review” *Workforce Planning Board of Grand Erie*. p 10-24

Nott, M. (2018). “Softly Killing the Working Classes: the dangers of “teaching” soft skills” *stealingbiscuitsiswrong?* [online blog] Available at: <https://stealingbiscuitsiswrong.wordpress.com/2018/02/28/softly-killing-the-working-classes-the-dangers-of-teaching-soft-skills/> (Τελευταία ανάκτηση: 2 Νοεμβρίου 2019)

ODEP (Office of Disability Employment Policy) (2017). *Soft Skills to Pay the Bills – Mastering Soft Skills for Workplace Success*. USA: United States Department of Labor

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, Paris: PISA, OECD Publishing

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD Publishing

Omachonu, V. K. & Einspruch, N. G. (2010). “Innovation in Healthcare Delivery Systems: A Conceptual Framework” *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, 15(1), Article 2

Opdenakker, R. (2006). “Advantages and Disadvantages of Four Interview Techniques in Qualitative Research” *Forum Qualitative Sozialforschung*, 7(4), Article 11

- Otukile-mongwaketse, M. (2018). “Teacher centered dominated approaches: Their implications for today’s inclusive classrooms” *International Journal of Psychology and Counselling*, 10(2), p 11-21
- Pacini, A. (2019). “Apprentices and masters – the transmission of ancient goldsmith techniques” *Substantia*, 3(1), p 11-15
- Peterson, N.G. & Bownas, D.A. (1982). “Skill, task structure, and performance acquisition”. In Dunnette, D. & Fleishman, A. (Ed), *Human performance and productivity: Human capability assessment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Petroski, A. (2012). “Games vs. Simulations: When Simulations May Be a Better Approach” *TD Magazine*, [online] 66(2). Available at: <https://www.td.org/magazines/td-magazine/games-vs-simulations-when-simulations-may-be-a-better-approach> (Τελευταία ανάκτηση: 29 Οκτωβρίου 2019)
- Ponticell, J. A. (2003). Enhancers and inhibitors of teacher risk taking: A case study. *Peabody Journal of Education*, 78(3), p 5-24
- Purao, S. & Suen, H. (2010). “Designing a multi-faceted metric to evaluate soft skills” *Proceedings of the 2010 Special Interest Group on Management Information System’s 48th annual conference on Computer personnel research* New York: ACM, p 88-91
- Putthiwani, C. (2016). “An analysis of Joseph Schumpeter’s life, concept of innovation, and application for Estonia” BASEES Annual Conference 2-4 April 2016, Fitzwilliam College, University of Cambridge. Available at: <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/71126/> (Τελευταία ανάκτηση: 20 Αυγούστου 2019)
- Rao, M.S. (2010). *Soft Skills: Enhancing Employability: Connecting Campus with Corporate* New Delhi: I.K. International Publishing House Pvt. Ltd.
- Rosenberg, N. (2009). *Studies on Science and the Innovation Process. Selected Works by Nathan Rosenberg*. World Scientific Publishing Co, Pte, Ltd. ISBN-10: 9814273589
- Rosli, A. & Rossi, F. (2014). “Explaining the gap between policy aspirations and implementation: The case of university policy in the United Kingdom” *CIMR Research Working Paper Series*, No 20

- Rubin, R. S. (2009). "How relevant is the MBA? Assessing the alignment of required curricula and required managerial competencies" *Academy of Management Learning & Education*, 8(2), p 208-224
- Sahay, S. & Dawson, K. (2019). "A Survey to Investigate Teachers' Perspectives toward Technology Integration in Teaching in Delhi, India" In K. Graziano (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (p. 2039-2044). Las Vegas, NV, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)
- Salmon, G. (2014). "Learning Innovation: A Framework for Transformation" *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 17(2), p 220-236
- Schwab, K. (2019). *The Global Competitiveness Report*. Switzerland: World Economic Forum. ISBN-13: 978-2-940631-02-5
- Shonkoff, J & Phillips, D. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington DC: National Academy Press
- Śledzik K., (2013). Schumpeter's view on innovation and entrepreneurship (in:) *Management Trends in Theory and Practice*, (ed.) Stefan Hittmar, Faculty of Management Science and Informatics, University of Zilina & Institute of Management by University of Zilina
- Subramaniam, I. (2013). "Teachers perception on their readiness in integrating soft skills in the teaching and learning", *IOSR-Journal of Research & Method in Education*, 2(5), p 19-29
- Tabulawa, R. (2003). "International Aid Agencies, Learner-centred Pedagogy and Political Democratisation: a critique" *Comparative Education*, 39(1), p 7-26
- Tescasiu, B. (2014). "Education and Youth in European Union. A case study –Erasmus+". *Proceedings of the 3rd International Conference on Economics, Political and Law Science (EPLS 14)*. ISBN: 978-960-474-386-5, p 262-266
- Tidd, J. & Bessant, J. (2009). *Managing Innovation: Integrating Technological, Market and Organizational Change. Fourth Edition*. England: John Wiley & Sons, Ltd
- Triguero, Á. & González-Moreno, Á. (2019). *Research on Open-innovation Strategies and Eco-innovation in Agro-food Industries*. Oxford: Chartridge Books Oxford

- Velentza, J. & Broni, G. (2014) “Communication cycle: Definition, process, models and examples” In Wseas LLC Staff (Ed) *Recent Advances in Financial Planning and Product Development: Icfp '14, Icdpd '14*, p 117-131. Istanbul: Wseas Press
- Wagner, T. & Dintersmith, T. (2015). *Most Likely to Succeed: Preparing Our Kids for the Innovation Era*. New York: Scribner
- Warren, J. R., Sheridan, J. & Hauser, R. (2002). “Occupational Stratification across the Life Course: Evidence from the Wisconsin Longitudinal Study” *American Sociological Review*, 67(3), p 432-455
- West, J. & Gallagher, S. (2006). “Challenges of open innovation: the paradox of firm investment in open-source software” *R&D Management*, 36(3), p 319-331
- Whitehurst, G. J. (2016). “Hard thinking on soft skills”, *Evidence Speaks Reports*, Vol 1, Issue 14. Washington DC: Center on Children and Families at Brookings
- Willemse, M., Thompson, I., Vanderlinde, R. & Mutton, T. (2018). “Family-school partnerships: a challenge for teacher education” *Journal of Education for Teaching*, 44(3), p 252-257
- Winterton, J., Delamare, F., Deist, L. & Stringfellow, E. (2006). *Typology of Knowledge, Skills and Competences: Clarification of the Concept and Prototype*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- Wong, A. (2019). “The U.S. Teaching Population Is Getting Bigger, and More Female” [online] *The Atlantic*. Available at: <https://www.theatlantic.com/education/archive/2019/02/the-explosion-of-women-teachers/582622/> (Τελευταία ανάκτηση: 27 Δεκεμβρίου 2019)
- World Economic Forum (2018). *The Future of Jobs Report*. Geneva: World Economic Forum. Available at: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf (Τελευταία ανάκτηση: 28 Δεκεμβρίου 2019)
- Zahorik, J. (1990). “Stability and flexibility in teaching” *Teaching and Teacher Education*, 6(1), p 69-80
- Zohrabi, M. Torabi, M.A. & Baybourdiani, P. (2012). “Teacher-centered and/or Student-centered Learning: English Language in Iran” *English Language and Literature Studies*, 2(3)

Zook, C. (2018). “Life Skills, Soft Skills, Career Skills, and Employability Skills – What Are the Differences?” [online] *Applied educational systems blog*. Available at: <https://www.aeseducation.com/blog/life-skills-soft-skills-career-skills-employability-skills-what-are-the-differences> (Τελευταία ανάκτηση: 25 Νοεμβρίου 2019)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ι) Ερωτηματολόγιο Έρευνας



Ερωτηματολόγιο σχετικά με τις ήπιες δεξιότητες στην εκπαίδευση

Ονομάζομαι Καμπάογλου Χρυσάνθη και είμαι εκπαιδευτικός του κλάδου ΠΕ 70. Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος της έρευνας που διεξάγω στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας αναφορικά με τις **ήπιες δεξιότητες και την εν δυνάμει εισαγωγή τους στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.**

Οι ήπιες δεξιότητες (**soft skills**), γνωστές και ως δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, αποτελούν μία συστάδα ικανοτήτων που σχετίζονται με κάποια ιδιαίτερα γνωρίσματα του χαρακτήρα και της συμπεριφοράς του ατόμου (π.χ. **επικοινωνιακή ευχέρεια, ομαδικότητα, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, αυτοπαρακίνηση, αυτοέλεγχος, κ.α.**), τα οποία επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την προσωπική και επαγγελματική του ζωή.

Στο ερωτηματολόγιο αυτό δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις, γιατί ο καθένας έχει τις δικές του απόψεις και προτιμήσεις.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 4 λεπτά. Τέλος, επισημαίνουμε ότι το ερωτηματολόγιο είναι σχεδιασμένο ούτως ώστε να διασφαλίζεται η ανωνυμία σας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία και είμαι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε πληροφορία ή διευκρίνιση.

A. Δημογραφικά στοιχεία:

Παρακαλώ σημειώστε ✓ στο πλαίσιο που αντιπροσωπεύει καλύτερα την απάντησή σας.

Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

Στέση εργασίας: Μόνιμος/η εκπαιδευτικός Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός

Ετη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση: 1-5 6-10 11-20 >20

B. Οι ήπιες δεξιότητες στην εκπαίδευση:

Παρακαλούμε απαντήστε στα ερωτήματα που ακολουθούν σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα (κυκλώνετε τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει καλύτερα)

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5

1)Είμαι αρκετά εξοικειωμένος/η με τον όρο «ήπιες δεξιότητες» (soft skills).	1	2	3	4	5
2)Το σημερινό σχολείο καλλιεργεί τις ήπιες δεξιότητες.	1	2	3	4	5
3)Προσπαθώ συνειδητά να καλλιεργήσω κάποιες ήπιες δεξιότητες στους μαθητές/τριές μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος.	1	2	3	4	5
4)Η μέθοδος της πειραματικής μάθησης συμβάλει στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων.	1	2	3	4	5
5)Τα παιχνίδια ρόλων βοηθούν στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων.	1	2	3	4	5
6)Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος συμβάλει στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων.	1	2	3	4	5
7)Οι μελέτες περίπτωσης βοηθούν στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων.	1	2	3	4	5
8)Οι εξωσχολικές δραστηριότητες συντελούν στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων.	1	2	3	4	5
9)Οι ήπιες δεξιότητες συμβάλουν θετικά στην εκπαιδευτική επίδοση των μαθητών/τριών.	1	2	3	4	5
10) Οι ήπιες δεξιότητες είναι σημαντικές για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών.	1	2	3	4	5
11) Οι ήπιες δεξιότητες είναι σημαντικές για την μετέπειτα επαγγελματική εξέλιξη των μαθητών/τριών.	1	2	3	4	5

12) Το οικογενειακό περιβάλλον παίζει ρόλο στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες.	1	2	3	4	5
13) Το εκπαιδευτικό σύστημα παίζει ρόλο στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες.	1	2	3	4	5
14) Οι εκπαιδευτικοί παίζουν ρόλο στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες.	1	2	3	4	5
15) Η εισαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να γίνει με τη ριζική/ολική αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος.	1	2	3	4	5
16) Η εισαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να γίνει με σταδιακές/βελτιωτικές αλλαγές του ήδη υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος.	1	2	3	4	5
17) Ο τρόπος εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να θεσμοθετηθεί από το ίδιο το κράτος και να έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα.	1	2	3	4	5
18) Ο τρόπος εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να θεσμοθετηθεί από το ίδιο το κράτος αλλά να έχει προαιρετικό χαρακτήρα.	1	2	3	4	5
19) Ο τρόπος εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να επιλέγεται ελεύθερα από την κάθε σχολική μονάδα.	1	2	3	4	5
20) Η εκπαίδευση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών τους βοηθά στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων.	1	2	3	4	5
21) Η επιμόρφωση στις νέες μεθόδους διδασκαλίας βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων.	1	2	3	4	5
22) Η επιμόρφωση στις ΤΠΕ βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων.	1	2	3	4	5
23) Η επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης κρίσεων βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων.	1	2	3	4	5
24) Η ικανότητα εκπαιδευτικής ευελιξίας βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων.	1	2	3	4	5
25) Ο βαθμός που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κατέχουν τις ήπιες δεξιότητες, βοηθά στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριές τους.	1	2	3	4	5

Ευχαριστώ πολύ για το χρόνο που διαθέσατε!

II) Στατιστικοί Πίνακες

Συχνότητες δημογραφικών στοιχείων:

FREQUENCIES

FREQUENCIES

/VARIABLES= ΦΥΛΟ ΣΧΕΣΗ_ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΕΤΗ
/FORMAT=AVALUE TABLE.

ΦΥΛΟ

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Ανδρας	1	43	46,74	46,74	46,74
Γυναίκα	2	49	53,26	53,26	100,00
Σύνολο		92	100,0	100,0	

ΦΥΛΟ

N	Έγκυρες	92
	Ελλειπούσες	0
Μέσος Όρος		1,53
ΤΑ		,50
Ελάχιστο		1,00
Μέγιστο		2,00

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	1	43	46,74	46,74
Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός	2	49	53,26	53,26
Σύνολο		92	100,0	100,0

Συσσωρευτικά Ποσοστά
46,74
100,00

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

N	Έγκυρες	92
	Ελλειπούσες	0
Μέσος Όρος		1,53
ΤΑ		,50
Ελάχιστο		1,00
Μέγιστο		2,00

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

<i>Ετικέτα Τιμής</i>	<i>Τιμή</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστά</i>	<i>Έγκυρα Ποσοστά</i>	<i>Συσσωρευτικά Ποσοστά</i>
1-5 έτη	1	23	25,00	25,00	25,00
6-10 έτη	2	26	28,26	28,26	53,26
11-20 έτη	3	21	22,83	22,83	76,09
>20 έτη	4	22	23,91	23,91	100,00
<i>Σύνολο</i>		92	100,0	100,0	

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

<i>N</i>	<i>Έγκυρες</i>	92
	<i>Ελλειπούσες</i>	0
<i>Μέσος Όρος</i>		2,46
<i>ΤΑ</i>		1,11
<i>Ελάχιστο</i>		1,00
<i>Μέγιστο</i>		4,00

Συχνότητες ανά ερώτηση:

FREQUENCIES

FREQUENCIES

/VARIABLES= E1 E2 E3 E4 E5 E6 E7 E8 E9 E10 E11 E12 E13 E14
E15 E16 E17 E18 E19 E20 E21 E22 E23 E24 E25

/FORMAT=AVALUE TABLE.

1) Είμαι αρκετά εξοικειωμένος/η με τον όρο «ήπιες δεξιότητες» (soft skills).

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Διαφωνώ Απόλυτα	1	2	2,17	2,17	2,17
Διαφωνώ Ούτε	2	26	28,26	28,26	30,43
Συμφωνώ / Ούτε	3	11	11,96	11,96	42,39
Διαφωνώ Συμφωνώ	4	37	40,22	40,22	82,61
Συμφωνώ Απόλυτα	5	16	17,39	17,39	100,00
Σύνολο		92	100,0	100,0	

1) Είμαι αρκετά εξοικειωμένος/η με τον όρο «ήπιες δεξιότητες» (soft skills).

N	Έγκυρες	92
	Ελλειπούσες	0
Μέσος Όρος		3,42
TA		1,14
Ελάχιστο		1,00
Μέγιστο		5,00

2) Το σημερινό σχολείο καλλιεργεί τις ήπιες δεξιότητες.

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Διαφωνώ Απόλυτα	1	15	16,30	16,30	16,30
Διαφωνώ Ούτε	2	43	46,74	46,74	63,04
Συμφωνώ / Ούτε	3	18	19,57	19,57	82,61
Διαφωνώ Συμφωνώ	4	14	15,22	15,22	97,83
Συμφωνώ Απόλυτα	5	2	2,17	2,17	100,00
Σύνολο		92	100,0	100,0	

2) Το σημερινό σχολείο καλλιεργεί τις ήπιες δεξιότητες.

3) Προσπαθώ συνειδητά να καλλιεργήσω κάποιες ήπιες δεξιότητες στους μαθητές/τριές μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Διαφωνώ Απόλυτα	1	3	3,26	3,26	3,26
Διαφωνώ Ούτε	2	24	26,09	26,09	29,35
Συμφωνώ / Ούτε	3	13	14,13	14,13	43,48
Διαφωνώ Συμφωνώ	4	34	36,96	36,96	80,43
Συμφωνώ Απόλυτα	5	18	19,57	19,57	100,00
Σύνολο		92	100,0	100,0	

3) Προσπαθώ συνειδητά να καλλιεργήσω κάποιες ήπιες δεξιότητες στους μαθητές/τριές μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

N	Έγκυρες	92
	Ελλειπούσες	0
Μέσος Όρος		3,43
ΤΑ		1,17
Ελάχιστο		1,00
Μέγιστο		5,00

4) Η μέθοδος της πειραματικής μάθησης συμβάλει στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων.

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Διαφωνώ Ούτε	2	36	39,13	39,13	39,13
Συμφωνώ / Ούτε	3	16	17,39	17,39	56,52
Διαφωνώ Συμφωνώ	4	33	35,87	35,87	92,39
Συμφωνώ Απόλυτα	5	7	7,61	7,61	100,00
Σύνολο		92	100,0	100,0	

4) Η μέθοδος της πειραματικής μάθησης συμβάλει στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων.

N	Έγκυρες	92
---	---------	----

	<i>Ελλειπούσες</i>	0
<i>Μέσος Όρος</i>		3,12
<i>ΤΑ</i>		1,03
<i>Ελάχιστο</i>		2,00
<i>Μέγιστο</i>		5,00

5) Τα παιχνίδια ρόλων βοηθούν στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων.

<i>Ετικέτα Τιμής</i>	<i>Τιμή</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστά</i>	<i>Έγκυρα Ποσοστά</i>	<i>Συσσωρευτικά Ποσοστά</i>
Διαφωνώ	1	1	1,09	1,09	1,09
Απόλυτα					
Διαφωνώ	2	9	9,78	9,78	10,87
Ούτε	3	3	3,26	3,26	14,13
Συμφωνώ /					
Ούτε					
Διαφωνώ					
Συμφωνώ	4	43	46,74	46,74	60,87
Συμφωνώ	5	36	39,13	39,13	100,00
Απόλυτα					
<i>Σύνολο</i>		92	100,0	100,0	

5) Τα παιχνίδια ρόλων βοηθούν στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων.

<i>N</i>	<i>Έγκυρες</i>	92
	<i>Ελλειπούσες</i>	0
<i>Μέσος Όρος</i>		4,13
<i>ΤΑ</i>		,95
<i>Ελάχιστο</i>		1,00
<i>Μέγιστο</i>		5,00

6) Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος συμβάλλει στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων.

<i>Ετικέτα Τιμής</i>	<i>Τιμή</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστά</i>	<i>Έγκυρα Ποσοστά</i>	<i>Συσσωρευτικά Ποσοστά</i>
Διαφωνώ	2	9	9,78	9,78	9,78
Ούτε	3	4	4,35	4,35	14,13
Συμφωνώ /					
Ούτε					
Διαφωνώ					
Συμφωνώ	4	54	58,70	58,70	72,83
	5	25	27,17	27,17	100,00
<i>Σύνολο</i>		92	100,0	100,0	

6) Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος συμβάλλει στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων.

<i>N</i>	<i>Έγκυρες</i>	92
	<i>Ελλειπούσες</i>	0
<i>Μέσος Όρος</i>		4,03
<i>ΤΑ</i>		,84
<i>Ελάχιστο</i>		2,00

Μέγιστο	5,00
---------	------

7) Οι μελέτες περίπτωσης βοηθούν στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων.

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Διαφωνώ Απόλυτα	1	2	2,17	2,17	2,17
Διαφωνώ Ούτε	2	20	21,74	21,74	23,91
Συμφωνώ / Ούτε	3	11	11,96	11,96	35,87
Διαφωνώ Συμφωνώ	4	31	33,70	33,70	69,57
Συμφωνώ Απόλυτα	5	28	30,43	30,43	100,00
Σύνολο		92	100,0	100,0	

7) Οι μελέτες περίπτωσης βοηθούν στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων.

N	Έγκυρες Ελλειπούσες	92 0
Μέσος Όρος		3,68
TA		1,19
Ελάχιστο		1,00
Μέγιστο		5,00

8) Οι εξωσχολικές δραστηριότητες συντελούν στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων.

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Διαφωνώ Απόλυτα	1	1	1,09	1,09	1,09
Διαφωνώ Ούτε	2	36	39,13	39,13	40,22
Συμφωνώ / Ούτε	3	7	7,61	7,61	47,83
Διαφωνώ Συμφωνώ	4	39	42,39	42,39	90,22
Συμφωνώ Απόλυτα	5	9	9,78	9,78	100,00
Σύνολο		92	100,0	100,0	

8) Οι εξωσχολικές δραστηριότητες συντελούν στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων.

N	Έγκυρες Ελλειπούσες	92 0
Μέσος Όρος		3,21
TA		1,10
Ελάχιστο		1,00
Μέγιστο		5,00

9) Οι ήπιες δεξιότητες συμβάλουν θετικά στην εκπαιδευτική επίδοση των μαθητών/τριών.

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Διαφωνώ Απόλυτα	1	1	1,09	1,09	1,09
Διαφωνώ Ούτε	2	30	32,61	32,61	33,70
Συμφωνώ / Ούτε	3	7	7,61	7,61	41,30
Διαφωνώ Συμφωνώ	4	44	47,83	47,83	89,13
Συμφωνώ Απόλυτα	5	10	10,87	10,87	100,00
Σύνολο		92	100,0	100,0	

9) Οι ήπιες δεξιότητες συμβάλουν θετικά στην εκπαιδευτική επίδοση των μαθητών/τριών.

N	Έγκυρες	92
	Ελλειπούσες	0
Μέσος Όρος		3,35
ΤΑ		1,08
Ελάχιστο		1,00
Μέγιστο		5,00

10) Οι ήπιες δεξιότητες είναι σημαντικές για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών.

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Διαφωνώ Ούτε	2	3	3,26	3,26	3,26
Συμφωνώ / Ούτε	3	9	9,78	9,78	13,04
Διαφωνώ Συμφωνώ	4	40	43,48	43,48	56,52
Συμφωνώ Απόλυτα	5	40	43,48	43,48	100,00
Σύνολο		92	100,0	100,0	

10) Οι ήπιες δεξιότητες είναι σημαντικές για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών.

N	Έγκυρες	92
	Ελλειπούσες	0
Μέσος Όρος		4,27
ΤΑ		,77
Ελάχιστο		2,00
Μέγιστο		5,00

11) Οι ήπιες δεξιότητες είναι σημαντικές για την μετέπειτα επαγγελματική εξέλιξη των μαθητών/τριών.

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Διαφωνώ Απόλυτα	1	6	6,52	6,52	6,52
Διαφωνώ Ούτε	2	20	21,74	21,74	28,26
Συμφωνώ / Ούτε	3	24	26,09	26,09	54,35
Διαφωνώ Συμφωνώ	4	27	29,35	29,35	83,70
Συμφωνώ Απόλυτα	5	15	16,30	16,30	100,00
Σύνολο		92	100,0	100,0	

11) Οι ήπιες δεξιότητες είναι σημαντικές για την μετέπειτα επαγγελματική εξέλιξη των μαθητών/τριών.

N	Έγκυρες	92
	Ελλειπούσες	0
Μέσος Όρος		3,27
ΤΑ		1,17
Ελάχιστο		1,00
Μέγιστο		5,00

12) Το οικογενειακό περιβάλλον παίζει ρόλο στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες.

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Διαφωνώ Ούτε	2	2	2,17	2,17	2,17
Συμφωνώ / Ούτε	3	11	11,96	11,96	14,13
Διαφωνώ Συμφωνώ	4	35	38,04	38,04	52,17
Συμφωνώ Απόλυτα	5	44	47,83	47,83	100,00
Σύνολο		92	100,0	100,0	

12) Το οικογενειακό περιβάλλον παίζει ρόλο στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες.

N	Έγκυρες	92
	Ελλειπούσες	0
Μέσος Όρος		4,32
ΤΑ		,77
Ελάχιστο		2,00
Μέγιστο		5,00

13) Το εκπαιδευτικό σύστημα παίζει ρόλο στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες.

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Διαφωνώ Απόλυτα	1	1	1,09	1,09	1,09
Διαφωνώ Ούτε	2	20	21,74	21,74	22,83
Συμφωνώ / Ούτε	3	15	16,30	16,30	39,13
Διαφωνώ Συμφωνώ	4	47	51,09	51,09	90,22
Συμφωνώ Απόλυτα	5	9	9,78	9,78	100,00
Σύνολο		92	100,0	100,0	

13) Το εκπαιδευτικό σύστημα παίζει ρόλο στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες.

N	Έγκυρες	92
	Ελλειπούσες	0
Μέσος Όρος		3,47
ΤΑ		,98
Ελάχιστο		1,00
Μέγιστο		5,00

14) Οι εκπαιδευτικοί παίζουν ρόλο στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες.

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Διαφωνώ Ούτε	2	23	25,00	25,00	25,00
Συμφωνώ / Ούτε	3	14	15,22	15,22	40,22
Διαφωνώ Συμφωνώ	4	22	23,91	23,91	64,13
Συμφωνώ Απόλυτα	5	33	35,87	35,87	100,00
Σύνολο		92	100,0	100,0	

14) Οι εκπαιδευτικοί παίζουν ρόλο στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες.

N	Έγκυρες	92
	Ελλειπούσες	0
Μέσος Όρος		3,71
ΤΑ		1,20
Ελάχιστο		2,00
Μέγιστο		5,00

15) Η εισαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να γίνει με τη ριζική/ολική αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Διαφωνώ Απόλυτα	1	43	46,74	46,74	46,74
Διαφωνώ Ούτε	2	40	43,48	43,48	90,22
Συμφωνώ / Ούτε	3	5	5,43	5,43	95,65
Διαφωνώ Συμφωνώ Απόλυτα	5	4	4,35	4,35	100,00
Σύνολο		92	100,0	100,0	

15) Η εισαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να γίνει με τη ριζική/ολική αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

N	Έγκυρες	92
	Ελλειπούσες	0
Μέσος Όρος		1,72
ΤΑ		,92
Ελάχιστο		1,00
Μέγιστο		5,00

16) Η εισαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να γίνει με σταδιακές/βελτιωτικές αλλαγές του ήδη υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος.

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Διαφωνώ Ούτε	2	3	3,26	3,26	3,26
Συμφωνώ / Ούτε	3	1	1,09	1,09	4,35
Διαφωνώ Συμφωνώ Απόλυτα	4	45	48,91	48,91	53,26
	5	43	46,74	46,74	100,00
Σύνολο		92	100,0	100,0	

16) Η εισαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να γίνει με σταδιακές/βελτιωτικές αλλαγές του ήδη υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος.

N	Έγκυρες	92
	Ελλειπούσες	0
Μέσος Όρος		4,39
ΤΑ		,68
Ελάχιστο		2,00
Μέγιστο		5,00

17) Ο τρόπος εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να θεσμοθετηθεί από το ίδιο το κράτος και να έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα.

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Διαφωνώ Απόλυτα	1	16	17,39	17,39	17,39
Διαφωνώ Ούτε	2	23	25,00	25,00	42,39
Συμφωνώ / Ούτε	3	8	8,70	8,70	51,09
Διαφωνώ Συμφωνώ	4	28	30,43	30,43	81,52
Συμφωνώ Απόλυτα	5	17	18,48	18,48	100,00
Σύνολο		92	100,0	100,0	

17) Ο τρόπος εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να θεσμοθετηθεί από το ίδιο το κράτος και να έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα.

N	Έγκυρες	92
	Ελλειπούσες	0
Μέσος Όρος		3,08
ΤΑ		1,42
Ελάχιστο		1,00
Μέγιστο		5,00

18) Ο τρόπος εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να θεσμοθετηθεί από το ίδιο το κράτος αλλά να έχει προαιρετικό χαρακτήρα.

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Διαφωνώ Απόλυτα	1	11	11,96	11,96	11,96
Διαφωνώ Ούτε	2	45	48,91	48,91	60,87
Συμφωνώ / Ούτε	3	12	13,04	13,04	73,91
Διαφωνώ Συμφωνώ	4	23	25,00	25,00	98,91
Συμφωνώ Απόλυτα	5	1	1,09	1,09	100,00
Σύνολο		92	100,0	100,0	

18) Ο τρόπος εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να θεσμοθετηθεί από το ίδιο το κράτος αλλά να έχει προαιρετικό χαρακτήρα.

N	Έγκυρες	92
	Ελλειπούσες	0

Μέσος Όρος	2,54
ΤΑ	1,03
Ελάχιστο	1,00
Μέγιστο	5,00

19) Ο τρόπος εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να επιλέγεται ελεύθερα από την κάθε σχολική μονάδα.

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Διαφωνώ Απόλυτα	1	16	17,39	17,39	17,39
Διαφωνώ	2	30	32,61	32,61	50,00
Ούτε	3	6	6,52	6,52	56,52
Συμφωνώ / Ούτε					
Διαφωνώ					
Συμφωνώ	4	25	27,17	27,17	83,70
Συμφωνώ	5	15	16,30	16,30	100,00
Απόλυτα					
Σύνολο		92	100,0	100,0	

19) Ο τρόπος εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να επιλέγεται ελεύθερα από την κάθε σχολική μονάδα.

N	Έγκυρες	92
	Ελλειπούσες	0
Μέσος Όρος		2,92
ΤΑ		1,40
Ελάχιστο		1,00
Μέγιστο		5,00

20) Η εκπαίδευση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών τους βοηθά στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων.

Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Διαφωνώ Απόλυτα	1	18	19,57	19,57	19,57
Διαφωνώ	2	31	33,70	33,70	53,26
Ούτε	3	8	8,70	8,70	61,96
Συμφωνώ / Ούτε					
Διαφωνώ					
Συμφωνώ	4	32	34,78	34,78	96,74
Συμφωνώ	5	3	3,26	3,26	100,00
Απόλυτα					
Σύνολο		92	100,0	100,0	

20) Η εκπαίδευση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών τους βοηθά στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων.

N	Έγκυρες	92
---	---------	----

	<i>Ελλειπούσες</i>	0
<i>Μέσος Όρος</i>		2,68
<i>ΤΑ</i>		1,23
<i>Ελάχιστο</i>		1,00
<i>Μέγιστο</i>		5,00

21) Η επιμόρφωση στις νέες μεθόδους διδασκαλίας βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων.

<i>Ετικέτα Τιμής</i>	<i>Τιμή</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστά</i>	<i>Έγκυρα Ποσοστά</i>	<i>Συσσωρευτικά Ποσοστά</i>
Διαφωνώ Απόλυτα	1	3	3,26	3,26	3,26
Διαφωνώ Ούτε	2	27	29,35	29,35	32,61
Συμφωνώ / Ούτε	3	4	4,35	4,35	36,96
Διαφωνώ Συμφωνώ	4	41	44,57	44,57	81,52
Συμφωνώ Απόλυτα	5	17	18,48	18,48	100,00
<i>Σύνολο</i>		92	100,0	100,0	

21) Η επιμόρφωση στις νέες μεθόδους διδασκαλίας βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων.

<i>N</i>	<i>Έγκυρες</i>	92
	<i>Ελλειπούσες</i>	0
<i>Μέσος Όρος</i>		3,46
<i>ΤΑ</i>		1,19
<i>Ελάχιστο</i>		1,00
<i>Μέγιστο</i>		5,00

22) Η επιμόρφωση στις ΤΠΕ βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων.

<i>Ετικέτα Τιμής</i>	<i>Τιμή</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστά</i>	<i>Έγκυρα Ποσοστά</i>	<i>Συσσωρευτικά Ποσοστά</i>
Διαφωνώ Απόλυτα	1	24	26,09	26,09	26,09
Διαφωνώ Ούτε	2	38	41,30	41,30	67,39
Συμφωνώ / Ούτε	3	5	5,43	5,43	72,83
Διαφωνώ Συμφωνώ	4	22	23,91	23,91	96,74
Συμφωνώ Απόλυτα	5	3	3,26	3,26	100,00
<i>Σύνολο</i>		92	100,0	100,0	

22) Η επιμόρφωση στις ΤΠΕ βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων.

<i>N</i>	<i>Έγκυρες</i>	92
	<i>Ελλειπούσες</i>	0
<i>Μέσος Όρος</i>		2,37
<i>ΤΑ</i>		1,20
<i>Ελάχιστο</i>		1,00
<i>Μέγιστο</i>		5,00

23) Η επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης κρίσεων βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων.

<i>Ετικέτα Τιμής</i>	<i>Τιμή</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστά</i>	<i>Έγκυρα Ποσοστά</i>	<i>Συσσωρευτικά Ποσοστά</i>
Διαφωνώ	1	43	46,74	46,74	46,74
Απόλυτα					
Διαφωνώ	2	26	28,26	28,26	75,00
Ούτε	3	4	4,35	4,35	79,35
Συμφωνώ /					
Ούτε					
Διαφωνώ					
Συμφωνώ	4	12	13,04	13,04	92,39
Συμφωνώ	5	7	7,61	7,61	100,00
Απόλυτα					
<i>Σύνολο</i>		92	100,0	100,0	

23) Η επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης κρίσεων βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων.

<i>N</i>	<i>Έγκυρες</i>	92
	<i>Ελλειπούσες</i>	0
<i>Μέσος Όρος</i>		2,07
<i>ΤΑ</i>		1,32
<i>Ελάχιστο</i>		1,00
<i>Μέγιστο</i>		5,00

24) Η ικανότητα εκπαιδευτικής ευελιξίας βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων.

<i>Ετικέτα Τιμής</i>	<i>Τιμή</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστά</i>	<i>Έγκυρα Ποσοστά</i>	<i>Συσσωρευτικά Ποσοστά</i>
Διαφωνώ	2	12	13,04	13,04	13,04
Ούτε	3	9	9,78	9,78	22,83
Συμφωνώ /					
Ούτε					
Διαφωνώ					
Συμφωνώ	4	40	43,48	43,48	66,30
Συμφωνώ	5	31	33,70	33,70	100,00
Απόλυτα					
<i>Σύνολο</i>		92	100,0	100,0	

24) Η ικανότητα εκπαιδευτικής ευελιξίας βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων.

<i>N</i>	<i>Έγκυρες</i>	92
----------	----------------	----

	<i>Ελλειπούσες</i>	0
<i>Μέσος Όρος</i>		3,98
<i>ΤΑ</i>		,98
<i>Ελάχιστο</i>		2,00
<i>Μέγιστο</i>		5,00

25) Ο βαθμός που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κατέχουν τις ήπιες δεξιότητες, βοηθά στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριές τους.

<i>Ετικέτα Τιμής</i>	<i>Τιμή</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστά</i>	<i>Έγκυρα Ποσοστά</i>	<i>Συσσωρευτικά Ποσοστά</i>
<i>Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ</i>	3	4	4,35	4,35	4,35
<i>Συμφωνώ</i>	4	41	44,57	44,57	48,91
<i>Συμφωνώ Απόλυτα</i>	5	47	51,09	51,09	100,00
<i>Σύνολο</i>		92	100,0	100,0	

25) Ο βαθμός που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κατέχουν τις ήπιες δεξιότητες, βοηθά στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριές τους.

<i>N</i>	<i>Έγκυρες</i>	92
	<i>Ελλειπούσες</i>	0
<i>Μέσος Όρος</i>		4,47
<i>ΤΑ</i>		,58
<i>Ελάχιστο</i>		3,00
<i>Μέγιστο</i>		5,00

Διασταυρώσεις μεταξύ δημογραφικών και ερωτήσεων:

CROSSTABS

CROSSTABS

/TABLES= ΦΥΛΟ ΣΧΕΣΗ_ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΕΤΗ BY Ε1 Ε2 Ε3 Ε4 Ε5
Ε6 Ε7 Ε8 Ε9 Ε10 Ε11 Ε12 Ε13 Ε14 Ε15 Ε16 Ε17 Ε18 Ε19 Ε20 Ε21 Ε22
Ε23 Ε24 Ε25

/FORMAT=AVALUE TABLES PIVOT

/STATISTICS=CHISQ

/CELLS=COUNT ROW COLUMN TOTAL.

Σύνοψη.

	Υποθέσεις					
	Έγκυρες		Ελλιπούσες		Σύνολο	
	N	Ποσοστά	N	Ποσοστά	N	Ποσοστά
ΦΥΛΟ * 1) Είμαι αρκετά εξοικειωμένος/η με τον όρο «ήπιες δεξιότητες» (soft skills).	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΦΥΛΟ * 2) Το σημερινό σχολείο καλλιεργεί τις ήπιες δεξιότητες.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΦΥΛΟ * 3) Προσπαθώ συνειδητά να καλλιεργήσω κάποιες ήπιες δεξιότητες στους μαθητές/τριές μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΦΥΛΟ * 4) Η μέθοδος της πειραματικής μάθησης συμβάλει στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΦΥΛΟ * 5) Τα παιχνίδια ρόλων βοηθούν στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΦΥΛΟ * 6) Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος συμβάλει στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΦΥΛΟ * 7) Οι μελέτες περίπτωσης βοηθούν στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%

	Υποθέσεις					
	Έγκυρες		Ελλιπούσες		Σύνολο	
	N	Ποσοστά	N	Ποσοστά	N	Ποσοστά
ΦΥΛΟ * 8) Οι εξωσχολικές δραστηριότητες συντελούν στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΦΥΛΟ * 9) Οι ήπιες δεξιότητες συμβάλουν θετικά στην εκπαιδευτική επίδοση των μαθητών/τριών.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΦΥΛΟ * 10) Οι ήπιες δεξιότητες είναι σημαντικές για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΦΥΛΟ * 11) Οι ήπιες δεξιότητες είναι σημαντικές για την μετέπειτα επαγγελματική εξέλιξη των μαθητών/τριών.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΦΥΛΟ * 12) Το οικογενειακό περιβάλλον παίζει ρόλο στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΦΥΛΟ * 13) Το εκπαιδευτικό σύστημα παίζει ρόλο στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΦΥΛΟ * 14) Οι εκπαιδευτικοί παίζουν ρόλο στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%

	Υποθέσεις					
	Έγκυρες		Ελλειπούσες		Σύνολο	
	N	Ποσοστά	N	Ποσοστά	N	Ποσοστά
ΦΥΛΟ * 15) Η εισαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να γίνει με τη ριζική/ολική αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΦΥΛΟ * 16) Η εισαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να γίνει με σταδιακές/βελτιωτικές αλλαγές του ήδη υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΦΥΛΟ * 17) Ο τρόπος εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να θεσμοθετηθεί από το ίδιο το κράτος και να έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΦΥΛΟ * 18) Ο τρόπος εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να θεσμοθετηθεί από το ίδιο το κράτος αλλά να έχει προαιρετικό χαρακτήρα.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΦΥΛΟ * 19) Ο τρόπος εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να επιλέγεται ελεύθερα από την κάθε σχολική μονάδα.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%

	Υποθέσεις					
	Έγκυρες		Ελλιπούσες		Σύνολο	
	N	Ποσοστά	N	Ποσοστά	N	Ποσοστά
ΦΥΛΟ * 20) Η εκπαίδευση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών τους βοηθά στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΦΥΛΟ * 21) Η επιμόρφωση στις νέες μεθόδους διδασκαλίας βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΦΥΛΟ * 22) Η επιμόρφωση στις ΤΠΕ βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΦΥΛΟ * 23) Η επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης κρίσεων βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΦΥΛΟ * 24) Η ικανότητα εκπαιδευτικής ευελιξίας βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΦΥΛΟ * 25) Ο βαθμός που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κατέχουν τις ήπιες δεξιότητες, βοηθά στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριές τους.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%

	Υποθέσεις					
	Έγκυρες		Ελλειπούσες		Σύνολο	
	N	Ποσοστά	N	Ποσοστά	N	Ποσοστά
ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 1) Είμαι αρκετά εξοικειωμένος/η με τον όρο «ήπιες δεξιότητες» (soft skills).	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 2) Το σημερινό σχολείο καλλιεργεί τις ήπιες δεξιότητες.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 3) Προσπαθώ συνειδητά να καλλιεργήσω κάποιες ήπιες δεξιότητες στους μαθητές/τριές μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 4) Η μέθοδος της πειραματικής μάθησης συμβάλει στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 5) Τα παιχνίδια ρόλων βοηθούν στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 6) Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος συμβάλει στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 7) Οι μελέτες περίπτωσης βοηθούν στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 8) Οι εξωσχολικές δραστηριότητες συντελούν στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%

	Υποθέσεις					
	Έγκυρες		Ελλιπούσες		Σύνολο	
	N	Ποσοστά	N	Ποσοστά	N	Ποσοστά
ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 9) Οι ήπιες δεξιότητες συμβάλουν θετικά στην εκπαιδευτική επίδοση των μαθητών/τριών.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 10) Οι ήπιες δεξιότητες είναι σημαντικές για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 11) Οι ήπιες δεξιότητες είναι σημαντικές για την μετέπειτα επαγγελματική εξέλιξη των μαθητών/τριών.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 12) Το οικογενειακό περιβάλλον παίζει ρόλο στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 13) Το εκπαιδευτικό σύστημα παίζει ρόλο στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 14) Οι εκπαιδευτικοί παίζουν ρόλο στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%

	Υποθέσεις					
	Έγκυρες		Ελλειπούσες		Σύνολο	
	N	Ποσοστά	N	Ποσοστά	N	Ποσοστά
ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 15) Η εισαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να γίνει με τη ριζική/ολική αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 16) Η εισαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να γίνει με σταδιακές/βελτιωτικές αλλαγές του ήδη υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 17) Ο τρόπος εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να θεσμοθετηθεί από το ίδιο το κράτος και να έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 18) Ο τρόπος εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να θεσμοθετηθεί από το ίδιο το κράτος αλλά να έχει προαιρετικό χαρακτήρα.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 19) Ο τρόπος εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να επιλέγεται ελεύθερα από την κάθε σχολική μονάδα.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%

	Υποθέσεις					
	Έγκυρες		Ελλειπούσες		Σύνολο	
	N	Ποσοστά	N	Ποσοστά	N	Ποσοστά
ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 20) Η εκπαίδευση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών τους βοηθά στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 21) Η επιμόρφωση στις νέες μεθόδους διδασκαλίας βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 22) Η επιμόρφωση στις ΤΠΕ βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 23) Η επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης κρίσεων βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 24) Η ικανότητα εκπαιδευτικής ευελιξίας βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 25) Ο βαθμός που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κατέχουν τις ήπιες δεξιότητες, βοηθά στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριές τους.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%

	Υποθέσεις					
	Έγκυρες		Ελλειπούσες		Σύνολο	
	N	Ποσοστά	N	Ποσοστά	N	Ποσοστά
ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 1) Είμαι αρκετά εξοικειωμένος/η με τον όρο «ήπιες δεξιότητες» (soft skills).	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 2) Το σημερινό σχολείο καλλιεργεί τις ήπιες δεξιότητες.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 3) Προσπαθώ συνειδητά να καλλιεργήσω κάποιες ήπιες δεξιότητες στους μαθητές/τριές μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 4) Η μέθοδος της πειραματικής μάθησης συμβάλει στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 5) Τα παιχνίδια ρόλων βοηθούν στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 6) Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος συμβάλει στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 7) Οι μελέτες περίπτωσης βοηθούν στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%

	Υποθέσεις					
	Έγκυρες		Ελλειπούσες		Σύνολο	
	N	Ποσοστά	N	Ποσοστά	N	Ποσοστά
ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 8) Οι εξωσχολικές δραστηριότητες συντελούν στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 9) Οι ήπιες δεξιότητες συμβάλουν θετικά στην εκπαιδευτική επίδοση των μαθητών/τριών.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 10) Οι ήπιες δεξιότητες είναι σημαντικές για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 11) Οι ήπιες δεξιότητες είναι σημαντικές για την μετέπειτα επαγγελματική εξέλιξη των μαθητών/τριών.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 12) Το οικογενειακό περιβάλλον παίζει ρόλο στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%

	Υποθέσεις					
	Έγκυρες		Ελλειπούσες		Σύνολο	
	N	Ποσοστά	N	Ποσοστά	N	Ποσοστά
ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 13) Το εκπαιδευτικό σύστημα παίζει ρόλο στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 14) Οι εκπαιδευτικοί παίζουν ρόλο στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 15) Η εισαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να γίνει με τη ριζική/ολική αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 16) Η εισαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να γίνει με σταδιακές/ βελτιωτικές αλλαγές του ήδη υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 17) Ο τρόπος εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να θεσμοθετηθεί από το ίδιο το κράτος και να έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%

	Υποθέσεις					
	Έγκυρες		Ελλειπούσες		Σύνολο	
	N	Ποσοστά	N	Ποσοστά	N	Ποσοστά
ΕΤΗ ΠΡΟΥΪΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 18) Ο τρόπος εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να θεσμοθετηθεί από το ίδιο το κράτος αλλά να έχει προαιρετικό χαρακτήρα.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΕΤΗ ΠΡΟΥΪΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 19) Ο τρόπος εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να επιλέγεται ελεύθερα από την κάθε σχολική μονάδα.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΕΤΗ ΠΡΟΥΪΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 20) Η εκπαίδευση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών τους βοηθά στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΕΤΗ ΠΡΟΥΪΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 21) Η επιμόρφωση στις νέες μεθόδους διδασκαλίας βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΕΤΗ ΠΡΟΥΪΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 22) Η επιμόρφωση στις ΤΠΕ βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%

	Υποθέσεις					
	Έγκυρες		Ελλειπούσες		Σύνολο	
	N	Ποσοστά	N	Ποσοστά	N	Ποσοστά
ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 23) Η επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης κρίσεων βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 24) Η ικανότητα εκπαιδευτικής ευελιξίας βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%
ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 25) Ο βαθμός που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κατέχουν τις ήπιες δεξιότητες, βοηθά στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριές τους.	92	100,0%	0	0,0%	92	100,0%

ΦΥΛΟ * 1) Είμαι αρκετά εξοικειωμένος/η με τον όρο «ήπιες δεξιότητες» (soft skills). [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΦΥΛΟ	1) Είμαι αρκετά εξοικειωμένος/η με τον όρο «ήπιες δεξιότητες» (soft skills).				
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
Άνδρας	1,00 2,33% 50,00% 1,09%	13,00 30,23% 50,00% 14,13%	5,00 11,63% 45,45% 5,43%	20,00 46,51% 54,05% 21,74%	4,00 9,30% 25,00% 4,35%
Γυναίκα	1,00 2,04% 50,00% 1,09%	13,00 26,53% 50,00% 14,13%	6,00 12,24% 54,55% 6,52%	17,00 34,69% 45,95% 18,48%	12,00 24,49% 75,00% 13,04%
Σύνολο	2,00 2,17%	26,00 28,26%	11,00 11,96%	37,00 40,22%	16,00 17,39%

ΦΥΛΟ	1) Είμαι αρκετά εξοικειωμένος/η με τον όρο «ήπιες δεξιότητες» (soft skills).				
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
	100,00% 2,17%	100,00% 28,26%	100,00% 11,96%	100,00% 40,22%	100,00% 17,39%

ΦΥΛΟ	Σύνολο
Άνδρας	43,00 100,00% 46,74% 46,74%
Γυναίκα	49,00 100,00% 53,26% 53,26%
Σύνολο	92,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/ νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	3,96	4	,411
Λόγος Πιθανότητας	4,13	4	,389
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	,92	1	,338
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΦΥΛΟ * 2) Το σημερινό σχολείο καλλιεργεί τις ήπιες δεξιότητες. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΦΥΛΟ	2) Το σημερινό σχολείο καλλιεργεί τις ήπιες δεξιότητες.				
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
Άνδρας	7,00 16,28% 46,67% 7,61%	22,00 51,16% 51,16% 23,91%	8,00 18,60% 44,44% 8,70%	6,00 13,95% 42,86% 6,52%	,00 ,00% ,00% ,00%
Γυναίκα	8,00	21,00	10,00	8,00	2,00

ΦΥΛΟ	2) Το σημερινό σχολείο καλλιεργεί τις ήπιες δεξιότητες.				
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
	16,33%	42,86%	20,41%	16,33%	4,08%
	53,33%	48,84%	55,56%	57,14%	100,00%
	8,70%	22,83%	10,87%	8,70%	2,17%
Σύνολο	15,00	43,00	18,00	14,00	2,00
	16,30%	46,74%	19,57%	15,22%	2,17%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	16,30%	46,74%	19,57%	15,22%	2,17%

ΦΥΛΟ	Σύνολο
Άνδρας	43,00 100,00% 46,74% 46,74%
Γυναίκα	49,00 100,00% 53,26% 53,26%
Σύνολο	92,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/ νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	2,22	4	,696
Λόγος Πιθανότητας	2,98	4	,561
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	,80	1	,373
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΦΥΛΟ * 3) Προσπαθώ συνειδητά να καλλιεργήσω κάποιες ήπιες δεξιότητες στους μαθητές/τριές μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΦΥΛΟ	3) Προσπαθώ συνειδητά να καλλιεργήσω κάποιες ήπιες δεξιότητες στους μαθητές/τριές μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος.				
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
Άνδρας	3,00 6,98% 100,00% 3,26%	14,00 32,56% 58,33% 15,22%	6,00 13,95% 46,15% 6,52%	14,00 32,56% 41,18% 15,22%	6,00 13,95% 33,33% 6,52%
Γυναίκα	,00 ,00% ,00% ,00%	10,00 20,41% 41,67% 10,87%	7,00 14,29% 53,85% 7,61%	20,00 40,82% 58,82% 21,74%	12,00 24,49% 66,67% 13,04%
Σύνολο	3,00 3,26% 100,00% 3,26%	24,00 26,09% 100,00% 26,09%	13,00 14,13% 100,00% 14,13%	34,00 36,96% 100,00% 36,96%	18,00 19,57% 100,00% 19,57%

ΦΥΛΟ	Σύνολο
Άνδρας	43,00 100,00% 46,74% 46,74%
Γυναίκα	49,00 100,00% 53,26% 53,26%
Σύνολο	92,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	6,44	4	,169
Λόγος Πιθανότητας	7,62	4	,107
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	5,14	1	,023
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΦΥΛΟ * 4) Η μέθοδος της πειραματικής μάθησης συμβάλει στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΦΥΛΟ	4) Η μέθοδος της πειραματικής μάθησης συμβάλει στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων.				Σύνολο
	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	
Άνδρας	19,00	9,00	12,00	3,00	43,00
	44,19%	20,93%	27,91%	6,98%	100,00%
	52,78%	56,25%	36,36%	42,86%	46,74%
	20,65%	9,78%	13,04%	3,26%	46,74%
Γυναίκα	17,00	7,00	21,00	4,00	49,00
	34,69%	14,29%	42,86%	8,16%	100,00%
	47,22%	43,75%	63,64%	57,14%	53,26%
	18,48%	7,61%	22,83%	4,35%	53,26%
Σύνολο	36,00	16,00	33,00	7,00	92,00
	39,13%	17,39%	35,87%	7,61%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	39,13%	17,39%	35,87%	7,61%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	BE	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/ νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	2,58	3	,461
Λόγος Πιθανότητας	2,60	3	,458
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	1,57	1	,211
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΦΥΛΟ * 5) Τα παιχνίδια ρόλων βοηθούν στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΦΥΛΟ	5) Τα παιχνίδια ρόλων βοηθούν στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων.				
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
Άνδρας	1,00	7,00	,00	20,00	15,00
	2,33%	16,28%	,00%	46,51%	34,88%
	100,00%	77,78%	,00%	46,51%	41,67%
	1,09%	7,61%	,00%	21,74%	16,30%
Γυναίκα	,00	2,00	3,00	23,00	21,00
	,00%	4,08%	6,12%	46,94%	42,86%
	,00%	22,22%	100,00%	53,49%	58,33%
	,00%	2,17%	3,26%	25,00%	22,83%
Σύνολο	1,00	9,00	3,00	43,00	36,00

ΦΥΛΟ	5) Τα παιχνίδια ρόλων βοηθούν στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων.				
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
	1,09%	9,78%	3,26%	46,74%	39,13%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	1,09%	9,78%	3,26%	46,74%	39,13%

ΦΥΛΟ	Σύνολο
Άνδρας	43,00 100,00% 46,74% 46,74%
Γυναίκα	49,00 100,00% 53,26% 53,26%
Σύνολο	92,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	7,63	4	,106
Λόγος Πιθανότητας	9,31	4	,054
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	2,79	1	,095
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΦΥΛΟ * 6) Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος συμβάλει στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΦΥΛΟ	6) Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος συμβάλει στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων.				Σύνολο
	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	5	
Άνδρας	5,00 11,63% 55,56%	2,00 4,65% 50,00%	25,00 58,14% 46,30%	11,00 25,58% 44,00%	43,00 100,00% 46,74%

ΦΥΛΟ	6) Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος συμβάλει στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων.				Σύνολο
	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	5	
	5,43%	2,17%	27,17%	11,96%	46,74%
Γυναίκα	4,00	2,00	29,00	14,00	49,00
	8,16%	4,08%	59,18%	28,57%	100,00%
	44,44%	50,00%	53,70%	56,00%	53,26%
	4,35%	2,17%	31,52%	15,22%	53,26%
Σύνολο	9,00	4,00	54,00	25,00	92,00
	9,78%	4,35%	58,70%	27,17%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	9,78%	4,35%	58,70%	27,17%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	,38	3	,945
Λόγος Πιθανότητας	,38	3	,945
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	,35	1	,552
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΦΥΛΟ * 7) Οι μελέτες περίπτωσης βοηθούν στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΦΥΛΟ	7) Οι μελέτες περίπτωσης βοηθούν στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων.				
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
Άνδρας	1,00	12,00	7,00	10,00	13,00
	2,33%	27,91%	16,28%	23,26%	30,23%
	50,00%	60,00%	63,64%	32,26%	46,43%
	1,09%	13,04%	7,61%	10,87%	14,13%
Γυναίκα	1,00	8,00	4,00	21,00	15,00
	2,04%	16,33%	8,16%	42,86%	30,61%
	50,00%	40,00%	36,36%	67,74%	53,57%
	1,09%	8,70%	4,35%	22,83%	16,30%
Σύνολο	2,00	20,00	11,00	31,00	28,00
	2,17%	21,74%	11,96%	33,70%	30,43%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	2,17%	21,74%	11,96%	33,70%	30,43%

ΦΥΛΟ	Σύνολο
Άνδρας	43,00 100,00% 46,74% 46,74%
Γυναίκα	49,00 100,00% 53,26% 53,26%
Σύνολο	92,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	5,30	4	,258
Λόγος Πιθανότητας	5,38	4	,251
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	1,72	1	,189
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΦΥΛΟ * 8) Οι εξωσχολικές δραστηριότητες συντελούν στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΦΥΛΟ	8) Οι εξωσχολικές δραστηριότητες συντελούν στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων.				
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
Άνδρας	,00 ,00% ,00% ,00%	18,00 41,86% 50,00% 19,57%	2,00 4,65% 28,57% 2,17%	19,00 44,19% 48,72% 20,65%	4,00 9,30% 44,44% 4,35%
Γυναίκα	1,00 2,04% 100,00% 1,09%	18,00 36,73% 50,00% 19,57%	5,00 10,20% 71,43% 5,43%	20,00 40,82% 51,28% 21,74%	5,00 10,20% 55,56% 5,43%
Σύνολο	1,00 1,09% 100,00% 1,09%	36,00 39,13% 100,00% 39,13%	7,00 7,61% 100,00% 7,61%	39,00 42,39% 100,00% 42,39%	9,00 9,78% 100,00% 9,78%

ΦΥΛΟ	Σύνολο
Άνδρας	43,00 100,00% 46,74% 46,74%
Γυναίκα	49,00 100,00% 53,26% 53,26%
Σύνολο	92,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	2,04	4	,728
Λόγος Πιθανότητας	2,46	4	,652
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	,00	1	,982
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΦΥΛΟ * 9) Οι ήπιες δεξιότητες συμβάλουν θετικά στην εκπαιδευτική επίδοση των μαθητών/τριών. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΦΥΛΟ	9) Οι ήπιες δεξιότητες συμβάλουν θετικά στην εκπαιδευτική επίδοση των μαθητών/τριών.				
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
Άνδρας	1,00 2,33% 100,00% 1,09%	16,00 37,21% 53,33% 17,39%	4,00 9,30% 57,14% 4,35%	18,00 41,86% 40,91% 19,57%	4,00 9,30% 40,00% 4,35%
Γυναίκα	,00 ,00% ,00% ,00%	14,00 28,57% 46,67% 15,22%	3,00 6,12% 42,86% 3,26%	26,00 53,06% 59,09% 28,26%	6,00 12,24% 60,00% 6,52%
Σύνολο	1,00 1,09% 100,00% 1,09%	30,00 32,61% 100,00% 32,61%	7,00 7,61% 100,00% 7,61%	44,00 47,83% 100,00% 47,83%	10,00 10,87% 100,00% 10,87%

ΦΥΛΟ	Σύνολο
Άνδρας	43,00 100,00% 46,74% 46,74%
Γυναίκα	49,00 100,00% 53,26% 53,26%
Σύνολο	92,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	2,75	4	,600
Λόγος Πιθανότητας	3,14	4	,535
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	1,80	1	,180
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΦΥΛΟ * 10) Οι ήπιες δεξιότητες είναι σημαντικές για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΦΥΛΟ	10) Οι ήπιες δεξιότητες είναι σημαντικές για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών.				Σύνολο
	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	
Άνδρας	1,00	2,00	22,00	18,00	43,00
	2,33%	4,65%	51,16%	41,86%	100,00%
	33,33%	22,22%	55,00%	45,00%	46,74%
	1,09%	2,17%	23,91%	19,57%	46,74%
Γυναίκα	2,00	7,00	18,00	22,00	49,00
	4,08%	14,29%	36,73%	44,90%	100,00%
	66,67%	77,78%	45,00%	55,00%	53,26%
	2,17%	7,61%	19,57%	23,91%	53,26%
Σύνολο	3,00	9,00	40,00	40,00	92,00
	3,26%	9,78%	43,48%	43,48%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

ΦΥΛΟ	10) Οι ήπιες δεξιότητες είναι σημαντικές για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών.				Σύνολο
	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	
	3,26%	9,78%	43,48%	43,48%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπ. Στ.Σημ. (2-κατ/ νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	3,53	3	,316
Λόγος Πιθανότητας	3,69	3	,297
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	,39	1	,531
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΦΥΛΟ * 11) Οι ήπιες δεξιότητες είναι σημαντικές για την μετέπειτα επαγγελματική εξέλιξη των μαθητών/τριών. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΦΥΛΟ	11) Οι ήπιες δεξιότητες είναι σημαντικές για την μετέπειτα επαγγελματική εξέλιξη των μαθητών/τριών.				
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
Άνδρας	5,00 11,63% 83,33% 5,43%	10,00 23,26% 50,00% 10,87%	10,00 23,26% 41,67% 10,87%	13,00 30,23% 48,15% 14,13%	5,00 11,63% 33,33% 5,43%
Γυναίκα	1,00 2,04% 16,67% 1,09%	10,00 20,41% 50,00% 10,87%	14,00 28,57% 58,33% 15,22%	14,00 28,57% 51,85% 15,22%	10,00 20,41% 66,67% 10,87%
Σύνολο	6,00 6,52% 100,00% 6,52%	20,00 21,74% 100,00% 21,74%	24,00 26,09% 100,00% 26,09%	27,00 29,35% 100,00% 29,35%	15,00 16,30% 100,00% 16,30%

ΦΥΛΟ	Σύνολο
Άνδρας	43,00 100,00% 46,74%

ΦΥΛΟ	Σύνολο
	46,74%
Γυναίκα	49,00 100,00% 53,26% 53,26%
Σύνολο	92,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπ. Στ.Σημ. (2-κατ/νοσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	4,67	4	,323
Λόγος Πιθανότητας	4,93	4	,295
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	2,41	1	,120
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΦΥΛΟ * 12) Το οικογενειακό περιβάλλον παίζει ρόλο στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΦΥΛΟ	12) Το οικογενειακό περιβάλλον παίζει ρόλο στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες.				Σύνολο
	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	
Άνδρας	1,00 2,33% 50,00% 1,09%	3,00 6,98% 27,27% 3,26%	21,00 48,84% 60,00% 22,83%	18,00 41,86% 40,91% 19,57%	43,00 100,00% 46,74% 46,74%
Γυναίκα	1,00 2,04% 50,00% 1,09%	8,00 16,33% 72,73% 8,70%	14,00 28,57% 40,00% 15,22%	26,00 53,06% 59,09% 28,26%	49,00 100,00% 53,26% 53,26%
Σύνολο	2,00 2,17% 100,00% 2,17%	11,00 11,96% 100,00% 11,96%	35,00 38,04% 100,00% 38,04%	44,00 47,83% 100,00% 47,83%	92,00 100,00% 100,00% 100,00%

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	4,76	3	,191
Λόγος Πιθανότητας	4,84	3	,184
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	,02	1	,880
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΦΥΛΟ * 13) Το εκπαιδευτικό σύστημα παίζει ρόλο στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΦΥΛΟ	13) Το εκπαιδευτικό σύστημα παίζει ρόλο στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες.				
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
Άνδρας	1,00 2,33% 100,00% 1,09%	10,00 23,26% 50,00% 10,87%	8,00 18,60% 53,33% 8,70%	21,00 48,84% 44,68% 22,83%	3,00 6,98% 33,33% 3,26%
Γυναίκα	,00 ,00% ,00% ,00%	10,00 20,41% 50,00% 10,87%	7,00 14,29% 46,67% 7,61%	26,00 53,06% 55,32% 28,26%	6,00 12,24% 66,67% 6,52%
Σύνολο	1,00 1,09% 100,00% 1,09%	20,00 21,74% 100,00% 21,74%	15,00 16,30% 100,00% 16,30%	47,00 51,09% 100,00% 51,09%	9,00 9,78% 100,00% 9,78%

ΦΥΛΟ	Σύνολο
Άνδρας	43,00 100,00% 46,74% 46,74%
Γυναίκα	49,00 100,00% 53,26% 53,26%
Σύνολο	92,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	2,22	4	,696
Λόγος Πιθανότητας	2,61	4	,624
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	1,19	1	,276
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΦΥΛΟ * 14) Οι εκπαιδευτικοί παίζουν ρόλο στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΦΥΛΟ	14) Οι εκπαιδευτικοί παίζουν ρόλο στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες.				Σύνολο
	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	
Άνδρας	14,00	6,00	11,00	12,00	43,00
	32,56%	13,95%	25,58%	27,91%	100,00%
	60,87%	42,86%	50,00%	36,36%	46,74%
	15,22%	6,52%	11,96%	13,04%	46,74%
Γυναίκα	9,00	8,00	11,00	21,00	49,00
	18,37%	16,33%	22,45%	42,86%	100,00%
	39,13%	57,14%	50,00%	63,64%	53,26%
	9,78%	8,70%	11,96%	22,83%	53,26%
Σύνολο	23,00	14,00	22,00	33,00	92,00
	25,00%	15,22%	23,91%	35,87%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	25,00%	15,22%	23,91%	35,87%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	3,45	3	,327
Λόγος Πιθανότητας	3,48	3	,324
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	2,67	1	,102
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΦΥΛΟ * 15) Η εισαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να γίνει με τη ριζική/ολική αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΦΥΛΟ	15) Η εισαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να γίνει με τη ριζική/ολική αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος.				Σύνολο
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	
Άνδρας	20,00	18,00	2,00	3,00	43,00
	46,51%	41,86%	4,65%	6,98%	100,00%
	46,51%	45,00%	40,00%	75,00%	46,74%
	21,74%	19,57%	2,17%	3,26%	46,74%
Γυναίκα	23,00	22,00	3,00	1,00	49,00
	46,94%	44,90%	6,12%	2,04%	100,00%
	53,49%	55,00%	60,00%	25,00%	53,26%
	25,00%	23,91%	3,26%	1,09%	53,26%
Σύνολο	43,00	40,00	5,00	4,00	92,00
	46,74%	43,48%	5,43%	4,35%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	46,74%	43,48%	5,43%	4,35%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/ νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	1,42	3	,700
Λόγος Πιθανότητας	1,47	3	,690
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	,52	1	,473
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΦΥΛΟ * 16) Η εισαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να γίνει με σταδιακές/βελτιωτικές αλλαγές του ήδη υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΦΥΛΟ	16) Η εισαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να γίνει με σταδιακές/βελτιωτικές αλλαγές του ήδη υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος.				Σύνολο
	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	
Άνδρας	2,00	,00	20,00	21,00	43,00
	4,65%	,00%	46,51%	48,84%	100,00%
	66,67%	,00%	44,44%	48,84%	46,74%
	2,17%	,00%	21,74%	22,83%	46,74%
Γυναίκα	1,00	1,00	25,00	22,00	49,00
	2,04%	2,04%	51,02%	44,90%	100,00%
	33,33%	100,00%	55,56%	51,16%	53,26%
	1,09%	1,09%	27,17%	23,91%	53,26%
Σύνολο	3,00	1,00	45,00	43,00	92,00

ΦΥΛΟ	16) Η εισαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να γίνει με σταδιακές/ βελτιωτικές αλλαγές του ήδη υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος.				Σύνολο
	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	
	3,26%	1,09%	48,91%	46,74%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	3,26%	1,09%	48,91%	46,74%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/ νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	1,53	3	,676
Λόγος Πιθανότητας	1,91	3	,590
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	,00	1	,957
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΦΥΛΟ * 17) Ο τρόπος εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να θεσμοθετηθεί από το ίδιο το κράτος και να έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΦΥΛΟ	17) Ο τρόπος εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να θεσμοθετηθεί από το ίδιο το κράτος και να έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα.				
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
Άνδρας	9,00	10,00	5,00	11,00	8,00
	20,93%	23,26%	11,63%	25,58%	18,60%
	56,25%	43,48%	62,50%	39,29%	47,06%
	9,78%	10,87%	5,43%	11,96%	8,70%
Γυναίκα	7,00	13,00	3,00	17,00	9,00
	14,29%	26,53%	6,12%	34,69%	18,37%
	43,75%	56,52%	37,50%	60,71%	52,94%
	7,61%	14,13%	3,26%	18,48%	9,78%
Σύνολο	16,00	23,00	8,00	28,00	17,00
	17,39%	25,00%	8,70%	30,43%	18,48%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	17,39%	25,00%	8,70%	30,43%	18,48%

ΦΥΛΟ	Σύνολο
Άνδρας	43,00 100,00% 46,74% 46,74%
Γυναίκα	49,00 100,00% 53,26% 53,26%
Σύνολο	92,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νοσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	2,10	4	,717
Λόγος Πιθανότητας	2,11	4	,715
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	,40	1	,528
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΦΥΛΟ * 18) Ο τρόπος εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να θεσμοθετηθεί από το ίδιο το κράτος αλλά να έχει προαιρετικό χαρακτήρα. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΦΥΛΟ	18) Ο τρόπος εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να θεσμοθετηθεί από το ίδιο το κράτος αλλά να έχει προαιρετικό χαρακτήρα.				
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
Άνδρας	7,00 16,28% 63,64% 7,61%	22,00 51,16% 48,89% 23,91%	6,00 13,95% 50,00% 6,52%	8,00 18,60% 34,78% 8,70%	,00 ,00% ,00% ,00%
Γυναίκα	4,00 8,16% 36,36% 4,35%	23,00 46,94% 51,11% 25,00%	6,00 12,24% 50,00% 6,52%	15,00 30,61% 65,22% 16,30%	1,00 2,04% 100,00% 1,09%
Σύνολο	11,00 11,96%	45,00 48,91%	12,00 13,04%	23,00 25,00%	1,00 1,09%

ΦΥΛΟ	18) Ο τρόπος εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να θεσμοθετηθεί από το ίδιο το κράτος αλλά να έχει προαιρετικό χαρακτήρα.				
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
	100,00% 11,96%	100,00% 48,91%	100,00% 13,04%	100,00% 25,00%	100,00% 1,09%

ΦΥΛΟ	Σύνολο
Άνδρας	43,00 100,00% 46,74% 46,74%
Γυναίκα	49,00 100,00% 53,26% 53,26%
Σύνολο	92,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	3,59	4	,464
Λόγος Πιθανότητας	4,01	4	,405
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	2,87	1	,090
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΦΥΛΟ * 19) Ο τρόπος εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να επιλέγεται ελεύθερα από την κάθε σχολική μονάδα. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΦΥΛΟ	19) Ο τρόπος εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να επιλέγεται ελεύθερα από την κάθε σχολική μονάδα.				
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
Άνδρας	7,00 16,28% 43,75% 7,61%	10,00 23,26% 33,33% 10,87%	3,00 6,98% 50,00% 3,26%	17,00 39,53% 68,00% 18,48%	6,00 13,95% 40,00% 6,52%
Γυναίκα	9,00 18,37% 56,25% 9,78%	20,00 40,82% 66,67% 21,74%	3,00 6,12% 50,00% 3,26%	8,00 16,33% 32,00% 8,70%	9,00 18,37% 60,00% 9,78%
Σύνολο	16,00 17,39% 100,00% 17,39%	30,00 32,61% 100,00% 32,61%	6,00 6,52% 100,00% 6,52%	25,00 27,17% 100,00% 27,17%	15,00 16,30% 100,00% 16,30%

ΦΥΛΟ	Σύνολο
Άνδρας	43,00 100,00% 46,74% 46,74%
Γυναίκα	49,00 100,00% 53,26% 53,26%
Σύνολο	92,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	7,06	4	,133
Λόγος Πιθανότητας	7,18	4	,127
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	1,52	1	,217
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΦΥΛΟ * 20) Η εκπαίδευση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών τους βοηθά στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΦΥΛΟ	20) Η εκπαίδευση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών τους βοηθά στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων.				
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
Άνδρας	9,00 20,93% 50,00% 9,78%	14,00 32,56% 45,16% 15,22%	2,00 4,65% 25,00% 2,17%	17,00 39,53% 53,13% 18,48%	1,00 2,33% 33,33% 1,09%
Γυναίκα	9,00 18,37% 50,00% 9,78%	17,00 34,69% 54,84% 18,48%	6,00 12,24% 75,00% 6,52%	15,00 30,61% 46,88% 16,30%	2,00 4,08% 66,67% 2,17%
Σύνολο	18,00 19,57% 100,00% 19,57%	31,00 33,70% 100,00% 33,70%	8,00 8,70% 100,00% 8,70%	32,00 34,78% 100,00% 34,78%	3,00 3,26% 100,00% 3,26%

ΦΥΛΟ	Σύνολο
Άνδρας	43,00 100,00% 46,74% 46,74%
Γυναίκα	49,00 100,00% 53,26% 53,26%
Σύνολο	92,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	2,37	4	,669
Λόγος Πιθανότητας	2,46	4	,652
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	,01	1	,925

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/ νσης)
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΦΥΛΟ * 21) Η επιμόρφωση στις νέες μεθόδους διδασκαλίας βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΦΥΛΟ	21) Η επιμόρφωση στις νέες μεθόδους διδασκαλίας βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων.				
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
Άνδρας	2,00 4,65% 66,67% 2,17%	13,00 30,23% 48,15% 14,13%	2,00 4,65% 50,00% 2,17%	18,00 41,86% 43,90% 19,57%	8,00 18,60% 47,06% 8,70%
Γυναίκα	1,00 2,04% 33,33% 1,09%	14,00 28,57% 51,85% 15,22%	2,00 4,08% 50,00% 2,17%	23,00 46,94% 56,10% 25,00%	9,00 18,37% 52,94% 9,78%
Σύνολο	3,00 3,26% 100,00% 3,26%	27,00 29,35% 100,00% 29,35%	4,00 4,35% 100,00% 4,35%	41,00 44,57% 100,00% 44,57%	17,00 18,48% 100,00% 18,48%

ΦΥΛΟ	Σύνολο
Άνδρας	43,00 100,00% 46,74% 46,74%
Γυναίκα	49,00 100,00% 53,26% 53,26%
Σύνολο	92,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	,65	4	,957
Λόγος Πιθανότητας	,66	4	,957
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	,21	1	,644
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΦΥΛΟ * 22) Η επιμόρφωση στις ΤΠΕ βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΦΥΛΟ	22) Η επιμόρφωση στις ΤΠΕ βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων.				
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
Άνδρας	12,00 27,91% 50,00% 13,04%	18,00 41,86% 47,37% 19,57%	3,00 6,98% 60,00% 3,26%	9,00 20,93% 40,91% 9,78%	1,00 2,33% 33,33% 1,09%
Γυναίκα	12,00 24,49% 50,00% 13,04%	20,00 40,82% 52,63% 21,74%	2,00 4,08% 40,00% 2,17%	13,00 26,53% 59,09% 14,13%	2,00 4,08% 66,67% 2,17%
Σύνολο	24,00 26,09% 100,00% 26,09%	38,00 41,30% 100,00% 41,30%	5,00 5,43% 100,00% 5,43%	22,00 23,91% 100,00% 23,91%	3,00 3,26% 100,00% 3,26%

ΦΥΛΟ	Σύνολο
Άνδρας	43,00 100,00% 46,74% 46,74%
Γυναίκα	49,00 100,00% 53,26% 53,26%
Σύνολο	92,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	,98	4	,913
Λόγος Πιθανότητας	,99	4	,912
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	,46	1	,499
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΦΥΛΟ * 23) Η επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης κρίσεων βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων. [μέτρηση, σειρά % , στήλη % , σύνολο %].

ΦΥΛΟ	23) Η επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης κρίσεων βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων.				
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
Άνδρας	23,00 53,49% 53,49% 25,00%	9,00 20,93% 34,62% 9,78%	1,00 2,33% 25,00% 1,09%	6,00 13,95% 50,00% 6,52%	4,00 9,30% 57,14% 4,35%
Γυναίκα	20,00 40,82% 46,51% 21,74%	17,00 34,69% 65,38% 18,48%	3,00 6,12% 75,00% 3,26%	6,00 12,24% 50,00% 6,52%	3,00 6,12% 42,86% 3,26%
Σύνολο	43,00 46,74% 100,00% 46,74%	26,00 28,26% 100,00% 28,26%	4,00 4,35% 100,00% 4,35%	12,00 13,04% 100,00% 13,04%	7,00 7,61% 100,00% 7,61%

ΦΥΛΟ	Σύνολο
Άνδρας	43,00 100,00% 46,74% 46,74%
Γυναίκα	49,00 100,00% 53,26% 53,26%
Σύνολο	92,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/ νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	3,44	4	,488
Λόγος Πιθανότητας	3,51	4	,476
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	,02	1	,898
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΦΥΛΟ * 24) Η ικανότητα εκπαιδευτικής ευελιξίας βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΦΥΛΟ	24) Η ικανότητα εκπαιδευτικής ευελιξίας βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων.				Σύνολο
	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	
Άνδρας	10,00	4,00	15,00	14,00	43,00
	23,26%	9,30%	34,88%	32,56%	100,00%
	83,33%	44,44%	37,50%	45,16%	46,74%
	10,87%	4,35%	16,30%	15,22%	46,74%
Γυναίκα	2,00	5,00	25,00	17,00	49,00
	4,08%	10,20%	51,02%	34,69%	100,00%
	16,67%	55,56%	62,50%	54,84%	53,26%
	2,17%	5,43%	27,17%	18,48%	53,26%
Σύνολο	12,00	9,00	40,00	31,00	92,00
	13,04%	9,78%	43,48%	33,70%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	13,04%	9,78%	43,48%	33,70%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/ νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	7,88	3	,049
Λόγος Πιθανότητας	8,36	3	,039
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	3,71	1	,054
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΦΥΛΟ * 25) Ο βαθμός που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κατέχουν τις ήπιες δεξιότητες, βοηθά στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριές τους. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΦΥΛΟ	25) Ο βαθμός που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κατέχουν τις ήπιες δεξιότητες, βοηθά στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριές τους.			Σύνολο
	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	
Άνδρας	,00	21,00	22,00	43,00
	,00%	48,84%	51,16%	100,00%
	,00%	51,22%	46,81%	46,74%
	,00%	22,83%	23,91%	46,74%
Γυναίκα	4,00	20,00	25,00	49,00
	8,16%	40,82%	51,02%	100,00%
	100,00%	48,78%	53,19%	53,26%
	4,35%	21,74%	27,17%	53,26%
Σύνολο	4,00	41,00	47,00	92,00
	4,35%	44,57%	51,09%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	4,35%	44,57%	51,09%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/ νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	3,84	2	,147
Λόγος Πιθανότητας	5,37	2	,068
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	,47	1	,495
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 1) Είμαι αρκετά εξοικειωμένος/η με τον όρο «ήπιες δεξιότητες» (soft skills). [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	1) Είμαι αρκετά εξοικειωμένος/η με τον όρο «ήπιες δεξιότητες» (soft skills).			
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	2,00	22,00	5,00	11,00
	4,65%	51,16%	11,63%	25,58%
	100,00%	84,62%	45,45%	29,73%
	2,17%	23,91%	5,43%	11,96%
Αναπληρωτής/ τρια εκπαιδευτικός	,00	4,00	6,00	26,00
	,00%	8,16%	12,24%	53,06%
	,00%	15,38%	54,55%	70,27%
	,00%	4,35%	6,52%	28,26%
Σύνολο	2,00	26,00	11,00	37,00
	2,17%	28,26%	11,96%	40,22%

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	1) Είμαι αρκετά εξοικειωμένος/η με τον όρο «ήπιες δεξιότητες» (soft skills).			
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ
	100,00% 2,17%	100,00% 28,26%	100,00% 11,96%	100,00% 40,22%
ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	«ήπιες			
	Συμφωνώ Απόλυτα	Σύνολο		
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	3,00 6,98% 18,75% 3,26%	43,00 100,00% 46,74% 46,74%		
Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός	13,00 26,53% 81,25% 14,13%	49,00 100,00% 53,26% 53,26%		
Σύνολο	16,00 17,39% 100,00% 17,39%	92,00 100,00% 100,00% 100,00%		

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	26,61	4	,000
Λόγος Πιθανότητας	29,19	4	,000
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	24,87	1	,000
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 2) Το σημερινό σχολείο καλλιεργεί τις ήπιες δεξιότητες. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	2) Το σημερινό σχολείο καλλιεργεί τις ήπιες			
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	8,00	17,00	14,00	4,00

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	2) Το σημερινό σχολείο καλλιεργεί τις ήπιες			
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ
	18,60%	39,53%	32,56%	9,30%
	53,33%	39,53%	77,78%	28,57%
	8,70%	18,48%	15,22%	4,35%
Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός	7,00	26,00	4,00	10,00
	14,29%	53,06%	8,16%	20,41%
	46,67%	60,47%	22,22%	71,43%
	7,61%	28,26%	4,35%	10,87%
Σύνολο	15,00	43,00	18,00	14,00
	16,30%	46,74%	19,57%	15,22%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	16,30%	46,74%	19,57%	15,22%

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ξιότητες.	
	Συμφωνώ Απόλυτα	Σύνολο
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	,00	43,00
	,00%	100,00%
	,00%	46,74%
	,00%	46,74%
Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός	2,00	49,00
	4,08%	100,00%
	100,00%	53,26%
	2,17%	53,26%
Σύνολο	2,00	92,00
	2,17%	100,00%
	100,00%	100,00%
	2,17%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	11,74	4	,019
Λόγος Πιθανότητας	12,89	4	,012
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	,47	1	,494
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 3) Προσπαθώ συνειδητά να καλλιεργήσω κάποιες ήπιες δεξιότητες στους μαθητές/τριές μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	3) Προσπαθώ συνειδητά να καλλιεργήσω κάπο δεξιότητες στους μαθητές/τριές μου κατά τη διά μαθήματος.			
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	3,00 6,98% 100,00% 3,26%	22,00 51,16% 91,67% 23,91%	5,00 11,63% 38,46% 5,43%	10,00 23,26% 29,41% 10,87%
Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός	,00 ,00% ,00% ,00%	2,00 4,08% 8,33% 2,17%	8,00 16,33% 61,54% 8,70%	24,00 48,98% 70,59% 26,09%
Σύνολο	3,00 3,26% 100,00% 3,26%	24,00 26,09% 100,00% 26,09%	13,00 14,13% 100,00% 14,13%	34,00 36,96% 100,00% 36,96%

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ήπιες δεξιότητες κατά τη διάρκεια του μαθήματος	Σύνολο
	Συμφωνώ Απόλυτα	
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	3,00 6,98% 16,67% 3,26%	43,00 100,00% 46,74% 46,74%
Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός	15,00 30,61% 83,33% 16,30%	49,00 100,00% 53,26% 53,26%
Σύνολο	18,00 19,57% 100,00% 19,57%	92,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	33,88	4	,000
Λόγος Πιθανότητας	38,64	4	,000
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	30,04	1	,000
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 4) Η μέθοδος της πειραματικής μάθησης συμβάλει στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	4) Η μέθοδος της πειραματικής μάθησης συμβάλει στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων.			
	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	20,00	10,00	10,00	3,00
	46,51%	23,26%	23,26%	6,98%
	55,56%	62,50%	30,30%	42,86%
	21,74%	10,87%	10,87%	3,26%
Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός	16,00	6,00	23,00	4,00
	32,65%	12,24%	46,94%	8,16%
	44,44%	37,50%	69,70%	57,14%
	17,39%	6,52%	25,00%	4,35%
Σύνολο	36,00	16,00	33,00	7,00
	39,13%	17,39%	35,87%	7,61%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	39,13%	17,39%	35,87%	7,61%

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	Σύνολο
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	43,00
	100,00%
	46,74%
Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός	49,00
	100,00%

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	Σύνολο
	53,26%
	53,26%
Σύνολο	92,00
	100,00%
	100,00%
	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	6,34	3	,096
Λόγος Πιθανότητας	6,47	3	,091
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	3,47	1	,062
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 5) Τα παιχνίδια ρόλων βοηθούν στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	5) Τα παιχνίδια ρόλων βοηθούν στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων.			
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	1,00	9,00	3,00	24,00
	2,33%	20,93%	6,98%	55,81%
	100,00%	100,00%	100,00%	55,81%
	1,09%	9,78%	3,26%	26,09%
Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός	,00	,00	,00	19,00
	,00%	,00%	,00%	38,78%
	,00%	,00%	,00%	44,19%
	,00%	,00%	,00%	20,65%
Σύνολο	1,00	9,00	3,00	43,00
	1,09%	9,78%	3,26%	46,74%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	1,09%	9,78%	3,26%	46,74%

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	των ήπιων	Σύνολο
	Συμφωνώ Απόλυτα	
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	6,00	43,00
	13,95%	100,00%
	16,67%	46,74%
	6,52%	46,74%
Αναπληρωτής/ τρια εκπαιδευτικός	30,00	49,00
	61,22%	100,00%
	83,33%	53,26%
	32,61%	53,26%
Σύνολο	36,00	92,00
	39,13%	100,00%
	100,00%	100,00%
	39,13%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/ νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	29,31	4	,000
Λόγος Πιθανότητας	35,68	4	,000
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	26,87	1	,000
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 6) Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος συμβάλει στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	6) Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος συμβάλει στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων.			
	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	5
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	8,00	4,00	24,00	7,00
	18,60%	9,30%	55,81%	16,28%
	88,89%	100,00%	44,44%	28,00%
	8,70%	4,35%	26,09%	7,61%
Αναπληρωτής/ τρια εκπαιδευτικός	1,00	,00	30,00	18,00
	2,04%	,00%	61,22%	36,73%

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	6) Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος συμβάλει στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων.			
	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	5
	11,11%	,00%	55,56%	72,00%
	1,09%	,00%	32,61%	19,57%
Σύνολο	9,00	4,00	54,00	25,00
	9,78%	4,35%	58,70%	27,17%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	9,78%	4,35%	58,70%	27,17%

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	Σύνολο
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	43,00 100,00% 46,74% 46,74%
Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός	49,00 100,00% 53,26% 53,26%
Σύνολο	92,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	14,62	3	,002
Λόγος Πιθανότητας	17,03	3	,001
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	12,70	1	,000
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 7) Οι μελέτες περίπτωσης βοηθούν στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	7) Οι μελέτες περίπτωσης βοηθούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων.			
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	2,00 4,65% 100,00% 2,17%	15,00 34,88% 75,00% 16,30%	6,00 13,95% 54,55% 6,52%	14,00 32,56% 45,16% 15,22%
Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός	,00 ,00% ,00% ,00%	5,00 10,20% 25,00% 5,43%	5,00 10,20% 45,45% 5,43%	17,00 34,69% 54,84% 18,48%
Σύνολο	2,00 2,17% 100,00% 2,17%	20,00 21,74% 100,00% 21,74%	11,00 11,96% 100,00% 11,96%	31,00 33,70% 100,00% 33,70%

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	επιλογών	
	Συμφωνώ Απόλυτα	Σύνολο
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	6,00 13,95% 21,43% 6,52%	43,00 100,00% 46,74% 46,74%
Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός	22,00 44,90% 78,57% 23,91%	49,00 100,00% 53,26% 53,26%
Σύνολο	28,00 30,43% 100,00% 30,43%	92,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	16,20	4	,003
Λόγος Πιθανότητας	17,72	4	,001

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	15,66	1	,000
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 8) Οι εξωσχολικές δραστηριότητες συντελούν στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	8) Οι εξωσχολικές δραστηριότητες συντελούν στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων.			
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	,00 ,00% ,00% ,00%	18,00 41,86% 50,00% 19,57%	2,00 4,65% 28,57% 2,17%	19,00 44,19% 48,72% 20,65%
Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός	1,00 2,04% 100,00% 1,09%	18,00 36,73% 50,00% 19,57%	5,00 10,20% 71,43% 5,43%	20,00 40,82% 51,28% 21,74%
Σύνολο	1,00 1,09% 100,00% 1,09%	36,00 39,13% 100,00% 39,13%	7,00 7,61% 100,00% 7,61%	39,00 42,39% 100,00% 42,39%

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	8) Οι εξωσχολικές δραστηριότητες συντελούν στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων.	
	Συμφωνώ Απόλυτα	Σύνολο
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	4,00 9,30% 44,44% 4,35%	43,00 100,00% 46,74% 46,74%
Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός	5,00 10,20% 55,56% 5,43%	49,00 100,00% 53,26% 53,26%
Σύνολο	9,00 9,78%	92,00 100,00%

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	8) Οι εξωσχολικές	Σύνολο
	Συμφωνώ Απόλυτα	
	100,00%	100,00%
	9,78%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	2,04	4	,728
Λόγος Πιθανότητας	2,46	4	,652
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	,00	1	,982
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 9) Οι ήπιες δεξιότητες συμβάλουν θετικά στην εκπαιδευτική επίδοση των μαθητών/τριών. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	9) Οι ήπιες δεξιότητες συμβάλουν θετικά στην εκπαιδευτική επίδοση των μαθητών/τριών			
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	1,00	24,00	3,00	12,00
	2,33%	55,81%	6,98%	27,91%
	100,00%	80,00%	42,86%	27,27%
	1,09%	26,09%	3,26%	13,04%
Αναπληρωτής/ τρια εκπαιδευτικός	,00	6,00	4,00	32,00
	,00%	12,24%	8,16%	65,31%
	,00%	20,00%	57,14%	72,73%
	,00%	6,52%	4,35%	34,78%
Σύνολο	1,00	30,00	7,00	44,00
	1,09%	32,61%	7,61%	47,83%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	1,09%	32,61%	7,61%	47,83%

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	στην βν.	Σύνολο
	Συμφωνώ Απόλυτα	
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	3,00	43,00
	6,98%	100,00%
	30,00%	46,74%
	3,26%	46,74%
Αναπληρωτής/ τρια εκπαιδευτικός	7,00	49,00
	14,29%	100,00%
	70,00%	53,26%
	7,61%	53,26%
Σύνολο	10,00	92,00
	10,87%	100,00%
	100,00%	100,00%
	10,87%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/ νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	22,34	4	,000
Λόγος Πιθανότητας	23,78	4	,000
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	19,59	1	,000
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 10) Οι ήπιες δεξιότητες είναι σημαντικές για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	10) Οι ήπιες δεξιότητες είναι σημαντικές για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών.			
	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	3,00	5,00	26,00	9,00
	6,98%	11,63%	60,47%	20,93%
	100,00%	55,56%	65,00%	22,50%
	3,26%	5,43%	28,26%	9,78%
Αναπληρωτής/ τρια εκπαιδευτικός	,00	4,00	14,00	31,00

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	10) Οι ήπιες δεξιότητες είναι σημαντικές για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών.			
	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
	,00%	8,16%	28,57%	63,27%
	,00%	44,44%	35,00%	77,50%
	,00%	4,35%	15,22%	33,70%
Σύνολο	3,00 3,26% 100,00% 3,26%	9,00 9,78% 100,00% 9,78%	40,00 43,48% 100,00% 43,48%	40,00 43,48% 100,00% 43,48%

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	Σύνολο
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	43,00 100,00% 46,74% 46,74%
Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός	49,00 100,00% 53,26% 53,26%
Σύνολο	92,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	18,50	3	,000
Λόγος Πιθανότητας	20,33	3	,000
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	13,73	1	,000
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 11) Οι ήπιες δεξιότητες είναι σημαντικές για την μετέπειτα επαγγελματική εξέλιξη των μαθητών/τριών. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	11) Οι ήπιες δεξιότητες είναι σημαντικές για μετέπειτα επαγγελματική εξέλιξη των μαθητών			
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	6,00 13,95% 100,00% 6,52%	13,00 30,23% 65,00% 14,13%	12,00 27,91% 50,00% 13,04%	6,00 13,95% 22,22% 6,52%
Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός	,00 ,00% ,00% ,00%	7,00 14,29% 35,00% 7,61%	12,00 24,49% 50,00% 13,04%	21,00 42,86% 77,78% 22,83%
Σύνολο	6,00 6,52% 100,00% 6,52%	20,00 21,74% 100,00% 21,74%	24,00 26,09% 100,00% 26,09%	27,00 29,35% 100,00% 29,35%

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	για την ν/τριών.	Σύνολο
	Συμφωνώ Απόλυτα	
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	6,00 13,95% 40,00% 6,52%	43,00 100,00% 46,74% 46,74%
Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός	9,00 18,37% 60,00% 9,78%	49,00 100,00% 53,26% 53,26%
Σύνολο	15,00 16,30% 100,00% 16,30%	92,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	16,41	4	,003
Λόγος Πιθανότητας	19,18	4	,001

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/ νσης)
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση N έγκυρων Υποθέσεων	11,17 92	1	,001

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 12) Το οικογενειακό περιβάλλον παίζει ρόλο στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	12) Το οικογενειακό περιβάλλον παίζει ρόλο στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες.			
	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	1,00 2,33% 50,00% 1,09%	6,00 13,95% 54,55% 6,52%	21,00 48,84% 60,00% 22,83%	15,00 34,88% 34,09% 16,30%
Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός	1,00 2,04% 50,00% 1,09%	5,00 10,20% 45,45% 5,43%	14,00 28,57% 40,00% 15,22%	29,00 59,18% 65,91% 31,52%
Σύνολο	2,00 2,17% 100,00% 2,17%	11,00 11,96% 100,00% 11,96%	35,00 38,04% 100,00% 38,04%	44,00 47,83% 100,00% 47,83%

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	Σύνολο
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	43,00 100,00% 46,74% 46,74%
Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός	49,00 100,00% 53,26% 53,26%

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	Σύνολο
Σύνολο	92,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	5,58	3	,134
Λόγος Πιθανότητας	5,64	3	,130
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	3,17	1	,075
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 13) Το εκπαιδευτικό σύστημα παίζει ρόλο στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	13) Το εκπαιδευτικό σύστημα παίζει ρόλο στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες.			
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	1,00 2,33% 100,00% 1,09%	14,00 32,56% 70,00% 15,22%	8,00 18,60% 53,33% 8,70%	16,00 37,21% 34,04% 17,39%
Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός	,00 ,00% ,00% ,00%	6,00 12,24% 30,00% 6,52%	7,00 14,29% 46,67% 7,61%	31,00 63,27% 65,96% 33,70%
Σύνολο	1,00 1,09% 100,00% 1,09%	20,00 21,74% 100,00% 21,74%	15,00 16,30% 100,00% 16,30%	47,00 51,09% 100,00% 51,09%

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	στην τές/τριες.	Σύνολο
	Συμφωνώ Απόλυτα	
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	4,00	43,00
	9,30%	100,00%
	44,44%	46,74%
	4,35%	46,74%
Αναπληρωτής/ τρια εκπαιδευτικός	5,00	49,00
	10,20%	100,00%
	55,56%	53,26%
	5,43%	53,26%
Σύνολο	9,00	92,00
	9,78%	100,00%
	100,00%	100,00%
	9,78%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/ νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	8,81	4	,066
Λόγος Πιθανότητας	9,34	4	,053
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	6,69	1	,010
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 14) Οι εκπαιδευτικοί παίζουν ρόλο στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	14) Οι εκπαιδευτικοί παίζουν ρόλο στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες.			
	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	21,00	9,00	7,00	6,00
	48,84%	20,93%	16,28%	13,95%
	91,30%	64,29%	31,82%	18,18%
	22,83%	9,78%	7,61%	6,52%
Αναπληρωτής/ τρια εκπαιδευτικός	2,00	5,00	15,00	27,00

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	14) Οι εκπαιδευτικοί παίζουν ρόλο στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες.			
	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
	4,08%	10,20%	30,61%	55,10%
	8,70%	35,71%	68,18%	81,82%
	2,17%	5,43%	16,30%	29,35%
Σύνολο	23,00	14,00	22,00	33,00
	25,00%	15,22%	23,91%	35,87%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	25,00%	15,22%	23,91%	35,87%

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	Σύνολο
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	43,00 100,00% 46,74% 46,74%
Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός	49,00 100,00% 53,26% 53,26%
Σύνολο	92,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	32,86	3	,000
Λόγος Πιθανότητας	36,49	3	,000
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	31,78	1	,000
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 15) Η εισαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να γίνει με τη ριζική/ολική αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	15) Η εισαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να γίνει με τη ριζική/ολική αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος.			
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	27,00	12,00	3,00	1,00
	62,79%	27,91%	6,98%	2,33%
	62,79%	30,00%	60,00%	25,00%
	29,35%	13,04%	3,26%	1,09%
Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός	16,00	28,00	2,00	3,00
	32,65%	57,14%	4,08%	6,12%
	37,21%	70,00%	40,00%	75,00%
	17,39%	30,43%	2,17%	3,26%
Σύνολο	43,00	40,00	5,00	4,00
	46,74%	43,48%	5,43%	4,35%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	46,74%	43,48%	5,43%	4,35%

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	Σύνολο
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	43,00 100,00% 46,74% 46,74%
Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός	49,00 100,00% 53,26% 53,26%
Σύνολο	92,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	10,07	3	,018
Λόγος Πιθανότητας	10,28	3	,016
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	4,06	1	,044
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 16) Η εισαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να γίνει με σταδιακές/βελτιωτικές αλλαγές του ήδη υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	16) Η εισαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να γίνει με σταδιακές/βελτιωτικές αλλαγές του ήδη υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος.			
	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	1,00	,00	28,00	14,00
	2,33%	,00%	65,12%	32,56%
	33,33%	,00%	62,22%	32,56%
	1,09%	,00%	30,43%	15,22%
Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός	2,00	1,00	17,00	29,00
	4,08%	2,04%	34,69%	59,18%
	66,67%	100,00%	37,78%	67,44%
	2,17%	1,09%	18,48%	31,52%
Σύνολο	3,00	1,00	45,00	43,00
	3,26%	1,09%	48,91%	46,74%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	3,26%	1,09%	48,91%	46,74%

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	Σύνολο
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	43,00 100,00% 46,74% 46,74%

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	Σύνολο
Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός	49,00 100,00% 53,26% 53,26%
Σύνολο	92,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	8,90	3	,031
Λόγος Πιθανότητας	9,40	3	,024
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	2,21	1	,137
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 17) Ο τρόπος εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να θεσμοθετηθεί από το ίδιο το κράτος και να έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	17) Ο τρόπος εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να θεσμοθετηθεί από το ίδιο το κράτος και να			
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	14,00	15,00	4,00	5,00
	32,56%	34,88%	9,30%	11,63%
	87,50%	65,22%	50,00%	17,86%
	15,22%	16,30%	4,35%	5,43%
Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός	2,00	8,00	4,00	23,00
	4,08%	16,33%	8,16%	46,94%
	12,50%	34,78%	50,00%	82,14%
	2,17%	8,70%	4,35%	25,00%

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	17) Ο τρόπος εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να θεσμοθετηθεί από το ίδιο το κράτος και να			
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ
Σύνολο	16,00 17,39% 100,00% 17,39%	23,00 25,00% 100,00% 25,00%	8,00 8,70% 100,00% 8,70%	28,00 30,43% 100,00% 30,43%

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ον στην ο ίδιο το ήρα.	Σύνολο
	Συμφωνώ Απόλυτα	
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	5,00 11,63% 29,41% 5,43%	43,00 100,00% 46,74% 46,74%
Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός	12,00 24,49% 70,59% 13,04%	49,00 100,00% 53,26% 53,26%
Σύνολο	17,00 18,48% 100,00% 18,48%	92,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	25,30	4	,000
Λόγος Πιθανότητας	27,41	4	,000
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	21,30	1	,000
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 18) Ο τρόπος εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να θεσμοθετηθεί από το ίδιο το κράτος αλλά να έχει προαιρετικό χαρακτήρα. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	18) Ο τρόπος εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων εκπαίδευση θα πρέπει να θεσμοθετηθεί από το κράτος αλλά να έχει προαιρετικό χαρακτή			
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	3,00	20,00	4,00	15,00
	6,98%	46,51%	9,30%	34,88%
	27,27%	44,44%	33,33%	65,22%
	3,26%	21,74%	4,35%	16,30%
Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός	8,00	25,00	8,00	8,00
	16,33%	51,02%	16,33%	16,33%
	72,73%	55,56%	66,67%	34,78%
	8,70%	27,17%	8,70%	8,70%
Σύνολο	11,00	45,00	12,00	23,00
	11,96%	48,91%	13,04%	25,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	11,96%	48,91%	13,04%	25,00%

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ον στην ο ίδιο το ήρα.	Σύνολο
	Συμφωνώ Απόλυτα	
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	1,00	43,00
	2,33%	100,00%
	100,00%	46,74%
	1,09%	46,74%
Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός	,00	49,00
	,00%	100,00%
	,00%	53,26%
	,00%	53,26%
Σύνολο	1,00	92,00
	1,09%	100,00%
	100,00%	100,00%
	1,09%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	6,93	4	,140

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Λόγος Πιθανότητας	7,43	4	,115
Γραμμική-επί-Γραμμική	4,64	1	,031
Συσχέτιση			
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 19) Ο τρόπος εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να επιλέγεται ελεύθερα από την κάθε σχολική μονάδα. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	19) Ο τρόπος εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων εκπαίδευση θα πρέπει να επιλέγεται ελεύθερα κάθε σχολική μονάδα.			
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	3,00	9,00	4,00	16,00
	6,98%	20,93%	9,30%	37,21%
	18,75%	30,00%	66,67%	64,00%
	3,26%	9,78%	4,35%	17,39%
Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός	13,00	21,00	2,00	9,00
	26,53%	42,86%	4,08%	18,37%
	81,25%	70,00%	33,33%	36,00%
	14,13%	22,83%	2,17%	9,78%
Σύνολο	16,00	30,00	6,00	25,00
	17,39%	32,61%	6,52%	27,17%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	17,39%	32,61%	6,52%	27,17%

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	19) Ο τρόπος εισαγωγής	Σύνολο
	Συμφωνώ Απόλυτα	
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	11,00	43,00
	25,58%	100,00%
	73,33%	46,74%
Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός	4,00	49,00
	8,16%	100,00%
	26,67%	53,26%

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	19) Ο τρόπος εισαγωγής	Σύνολο
	Συμφωνώ Απόλυτα	
	4,35%	53,26%
Σύνολο	15,00 16,30% 100,00% 16,30%	92,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	16,62	4	,002
Λόγος Πιθανότητας	17,35	4	,002
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	15,37	1	,000
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 20) Η εκπαίδευση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών τους βοηθά στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	20) Η εκπαίδευση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτι τη διάρκεια των βασικών σπουδών τους βοηθ διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων.			
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	16,00	17,00	6,00	3,00
	37,21%	39,53%	13,95%	6,98%
	88,89%	54,84%	75,00%	9,38%
	17,39%	18,48%	6,52%	3,26%
Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός	2,00	14,00	2,00	29,00
	4,08%	28,57%	4,08%	59,18%
	11,11%	45,16%	25,00%	90,63%
	2,17%	15,22%	2,17%	31,52%
Σύνολο	18,00	31,00	8,00	32,00
	19,57%	33,70%	8,70%	34,78%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	19,57%	33,70%	8,70%	34,78%

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ικοί κατά θά στη	Σύνολο
	Συμφωνώ Απόλυτα	
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	1,00	43,00
	2,33%	100,00%
	33,33%	46,74%
Αναπληρωτής/ τρια εκπαιδευτικός	2,00	49,00
	4,08%	100,00%
	66,67%	53,26%
Σύνολο	3,00	92,00
	3,26%	100,00%
	100,00%	100,00%
	3,26%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/ νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	34,39	4	,000
Λόγος Πιθανότητας	39,18	4	,000
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	26,72	1	,000
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 21) Η επιμόρφωση στις νέες μεθόδους διδασκαλίας βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	21) Η επιμόρφωση στις νέες μεθόδους διδασκαλίας βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων.			
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	3,00	19,00	,00	16,00
	6,98%	44,19%	,00%	37,21%
	100,00%	70,37%	,00%	39,02%
	3,26%	20,65%	,00%	17,39%

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	21) Η επιμόρφωση στις νέες μεθόδους διδασκαλίας βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων.			
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ
Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός	,00	8,00	4,00	25,00
	,00%	16,33%	8,16%	51,02%
	,00%	29,63%	100,00%	60,98%
	,00%	8,70%	4,35%	27,17%
Σύνολο	3,00	27,00	4,00	41,00
	3,26%	29,35%	4,35%	44,57%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	3,26%	29,35%	4,35%	44,57%

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ίας βοηθά ήπιων	Σύνολο
	Συμφωνώ Απόλυτα	
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	5,00	43,00
	11,63%	100,00%
	29,41%	46,74%
	5,43%	46,74%
Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός	12,00	49,00
	24,49%	100,00%
	70,59%	53,26%
	13,04%	53,26%
Σύνολο	17,00	92,00
	18,48%	100,00%
	100,00%	100,00%
	18,48%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	16,02	4	,003
Λόγος Πιθανότητας	18,89	4	,001
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	10,71	1	,001
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 22) Η επιμόρφωση στις ΤΠΕ βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	22) Η επιμόρφωση στις ΤΠΕ βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων			
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	18,00	11,00	2,00	10,00
	41,86%	25,58%	4,65%	23,26%
	75,00%	28,95%	40,00%	45,45%
	19,57%	11,96%	2,17%	10,87%
Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός	6,00	27,00	3,00	12,00
	12,24%	55,10%	6,12%	24,49%
	25,00%	71,05%	60,00%	54,55%
	6,52%	29,35%	3,26%	13,04%
Σύνολο	24,00	38,00	5,00	22,00
	26,09%	41,30%	5,43%	23,91%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	26,09%	41,30%	5,43%	23,91%

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	Συμφωνώ	Σύνολο
	Απόλυτα	
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	2,00	43,00
	4,65%	100,00%
	66,67%	46,74%
	2,17%	46,74%
Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός	1,00	49,00
	2,04%	100,00%
	33,33%	53,26%
	1,09%	53,26%
Σύνολο	3,00	92,00
	3,26%	100,00%
	100,00%	100,00%
	3,26%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	13,12	4	,011
Λόγος Πιθανότητας	13,56	4	,009
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	1,05	1	,306
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 23) Η επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης κρίσεων βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	23) Η επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης κρίσε τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ή δεξιοτήτων.			
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	24,00	9,00	1,00	5,00
	55,81%	20,93%	2,33%	11,63%
	55,81%	34,62%	25,00%	41,67%
	26,09%	9,78%	1,09%	5,43%
Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός	19,00	17,00	3,00	7,00
	38,78%	34,69%	6,12%	14,29%
	44,19%	65,38%	75,00%	58,33%
	20,65%	18,48%	3,26%	7,61%
Σύνολο	43,00	26,00	4,00	12,00
	46,74%	28,26%	4,35%	13,04%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	46,74%	28,26%	4,35%	13,04%

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	23) Η επιμόρφωση σε	
	Συμφωνώ Απόλυτα	Σύνολο
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	4,00	43,00
	9,30%	100,00%
	57,14%	46,74%
	4,35%	46,74%
Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός	3,00	49,00
	6,12%	100,00%

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	23) Η επιμόρφωση σε	Σύνολο
	Συμφωνώ Απόλυτα	
	42,86%	53,26%
	3,26%	53,26%
Σύνολο	7,00	92,00
	7,61%	100,00%
	100,00%	100,00%
	7,61%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	4,15	4	,387
Λόγος Πιθανότητας	4,22	4	,377
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	,36	1	,546
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 24) Η ικανότητα εκπαιδευτικής ευελιξίας βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	24) Η ικανότητα εκπαιδευτικής ευελιξίας βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων.			
	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	8,00	5,00	22,00	8,00
	18,60%	11,63%	51,16%	18,60%
	66,67%	55,56%	55,00%	25,81%
	8,70%	5,43%	23,91%	8,70%
Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός	4,00	4,00	18,00	23,00
	8,16%	8,16%	36,73%	46,94%
	33,33%	44,44%	45,00%	74,19%
	4,35%	4,35%	19,57%	25,00%
Σύνολο	12,00	9,00	40,00	31,00
	13,04%	9,78%	43,48%	33,70%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	13,04%	9,78%	43,48%	33,70%

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	Σύνολο
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	43,00 100,00% 46,74% 46,74%
Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός	49,00 100,00% 53,26% 53,26%
Σύνολο	92,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	8,75	3	,033
Λόγος Πιθανότητας	9,05	3	,029
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	6,58	1	,010
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ * 25) Ο βαθμός που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κατέχουν τις ήπιες δεξιότητες, βοηθά στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριές τους. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	25) Ο βαθμός που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κατέχουν τις ήπιες δεξιότητες, βοηθά στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριές τους.			Σύνολο
	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	1,00 2,33% 25,00% 1,09%	26,00 60,47% 63,41% 28,26%	16,00 37,21% 34,04% 17,39%	43,00 100,00% 46,74% 46,74%

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	25) Ο βαθμός που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κατέχουν τις ήπιες δεξιότητες, βοηθά στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριές τους.			Σύνολο
	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	
Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός	3,00 6,12% 75,00% 3,26%	15,00 30,61% 36,59% 16,30%	31,00 63,27% 65,96% 33,70%	49,00 100,00% 53,26% 53,26%
Σύνολο	4,00 4,35% 100,00% 4,35%	41,00 44,57% 100,00% 44,57%	47,00 51,09% 100,00% 51,09%	92,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	8,38	2	,015
Λόγος Πιθανότητας	8,51	2	,014
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	3,34	1	,068
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 1) Είμαι αρκετά εξοικειωμένος/η με τον όρο «ήπιες δεξιότητες» (soft skills). [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	1) Είμαι αρκετά εξοικειωμένος/η με τον όρο «ήπιες δεξιότητες» (soft skills).			
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ
1-5 έτη	,00 ,00% ,00% ,00%	3,00 13,04% 11,54% 3,26%	,00 ,00% ,00% ,00%	13,00 56,52% 35,14% 14,13%
6-10 έτη	,00 ,00% ,00% ,00%	1,00 3,85% 3,85% 1,09%	6,00 23,08% 54,55% 6,52%	13,00 50,00% 35,14% 14,13%
11-20 έτη	1,00 4,76% 50,00%	6,00 28,57% 23,08%	4,00 19,05% 36,36%	7,00 33,33% 18,92%

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	1) Είμαι αρκετά εξοικειωμένος/η με τον όρο «ήπιες δεξιότητες» (soft skills).			
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ
	1,09%	6,52%	4,35%	7,61%
>20 έτη	1,00 4,55% 50,00% 1,09%	16,00 72,73% 61,54% 17,39%	1,00 4,55% 9,09% 1,09%	4,00 18,18% 10,81% 4,35%
Σύνολο	2,00 2,17% 100,00% 2,17%	26,00 28,26% 100,00% 28,26%	11,00 11,96% 100,00% 11,96%	37,00 40,22% 100,00% 40,22%

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	«ήπιες	Σύνολο
	Συμφωνώ Απόλυτα	
1-5 έτη	7,00 30,43% 43,75% 7,61%	23,00 100,00% 25,00% 25,00%
6-10 έτη	6,00 23,08% 37,50% 6,52%	26,00 100,00% 28,26% 28,26%
11-20 έτη	3,00 14,29% 18,75% 3,26%	21,00 100,00% 22,83% 22,83%
>20 έτη	,00 ,00% ,00% ,00%	22,00 100,00% 23,91% 23,91%
Σύνολο	16,00 17,39% 100,00% 17,39%	92,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/ νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	44,09	12	,000
Λόγος Πιθανότητας	50,05	12	,000
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	28,59	1	,000

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/ υσης)
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 2) Το σημερινό σχολείο καλλιεργεί τις ήπιες δεξιότητες. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	2) Το σημερινό σχολείο καλλιεργεί τις ήπιες δε			
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ
1-5 έτη	4,00 17,39% 26,67% 4,35%	14,00 60,87% 32,56% 15,22%	3,00 13,04% 16,67% 3,26%	1,00 4,35% 7,14% 1,09%
6-10 έτη	3,00 11,54% 20,00% 3,26%	12,00 46,15% 27,91% 13,04%	1,00 3,85% 5,56% 1,09%	9,00 34,62% 64,29% 9,78%
11-20 έτη	6,00 28,57% 40,00% 6,52%	8,00 38,10% 18,60% 8,70%	5,00 23,81% 27,78% 5,43%	2,00 9,52% 14,29% 2,17%
>20 έτη	2,00 9,09% 13,33% 2,17%	9,00 40,91% 20,93% 9,78%	9,00 40,91% 50,00% 9,78%	2,00 9,09% 14,29% 2,17%
Σύνολο	15,00 16,30% 100,00% 16,30%	43,00 46,74% 100,00% 46,74%	18,00 19,57% 100,00% 19,57%	14,00 15,22% 100,00% 15,22%

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	2) Το	
	Συμφωνώ Απόλυτα	Σύνολο
1-5 έτη	1,00 4,35% 50,00% 1,09%	23,00 100,00% 25,00% 25,00%
6-10 έτη	1,00 3,85% 50,00% 1,09%	26,00 100,00% 28,26% 28,26%
11-20 έτη	,00 ,00% ,00% ,00%	21,00 100,00% 22,83% 22,83%

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	2) Το	Σύνολο
	Συμφωνώ Απόλυτα	
>20 έτη	,00	22,00
	,00%	100,00%
	,00%	23,91%
	,00%	23,91%
Σύνολο	2,00	92,00
	2,17%	100,00%
	100,00%	100,00%
	2,17%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/ νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	24,57	12	,017
Λόγος Πιθανότητας	24,69	12	,016
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	,15	1	,701
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 3) Προσπαθώ συνειδητά να καλλιεργήσω κάποιες ήπιες δεξιότητες στους μαθητές/τριές μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	3) Προσπαθώ συνειδητά να καλλιεργήσω κάποιες ήπιες δεξιότητες στους μαθητές/τριές μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος.			
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ
1-5 έτη	,00	2,00	3,00	12,00
	,00%	8,70%	13,04%	52,17%
	,00%	8,33%	23,08%	35,29%
	,00%	2,17%	3,26%	13,04%
6-10 έτη	,00	,00	5,00	12,00
	,00%	,00%	19,23%	46,15%
	,00%	,00%	38,46%	35,29%
	,00%	,00%	5,43%	13,04%
11-20 έτη	1,00	6,00	5,00	7,00
	4,76%	28,57%	23,81%	33,33%
	33,33%	25,00%	38,46%	20,59%
	1,09%	6,52%	5,43%	7,61%
>20 έτη	2,00	16,00	,00	3,00
	9,09%	72,73%	,00%	13,64%
	66,67%	66,67%	,00%	8,82%
	2,17%	17,39%	,00%	3,26%

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	3) Προσπαθώ συνειδητά να καλλιεργήσω κάποιες ήπιες δεξιότητες στους μαθητές/τριές μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος.			
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ
Σύνολο	3,00 3,26% 100,00% 3,26%	24,00 26,09% 100,00% 26,09%	13,00 14,13% 100,00% 14,13%	34,00 36,96% 100,00% 36,96%

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	ιες ήπιες άρκεια του	Σύνολο
	Συμφωνώ Απόλυτα	
1-5 έτη	6,00 26,09% 33,33% 6,52%	23,00 100,00% 25,00% 25,00%
6-10 έτη	9,00 34,62% 50,00% 9,78%	26,00 100,00% 28,26% 28,26%
11-20 έτη	2,00 9,52% 11,11% 2,17%	21,00 100,00% 22,83% 22,83%
>20 έτη	1,00 4,55% 5,56% 1,09%	22,00 100,00% 23,91% 23,91%
Σύνολο	18,00 19,57% 100,00% 19,57%	92,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπ. Στ.Σημ. (2-κατ/ νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	49,36	12	,000
Λόγος Πιθανότητας	56,29	12	,000
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	29,28	1	,000
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 4) Η μέθοδος της πειραματικής μάθησης συμβάλει στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	4) Η μέθοδος της πειραματικής μάθησης συμβάλει στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων.			
	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1-5 έτη	8,00 34,78% 22,22% 8,70%	1,00 4,35% 6,25% 1,09%	11,00 47,83% 33,33% 11,96%	3,00 13,04% 42,86% 3,26%
6-10 έτη	8,00 30,77% 22,22% 8,70%	5,00 19,23% 31,25% 5,43%	12,00 46,15% 36,36% 13,04%	1,00 3,85% 14,29% 1,09%
11-20 έτη	8,00 38,10% 22,22% 8,70%	4,00 19,05% 25,00% 4,35%	7,00 33,33% 21,21% 7,61%	2,00 9,52% 28,57% 2,17%
>20 έτη	12,00 54,55% 33,33% 13,04%	6,00 27,27% 37,50% 6,52%	3,00 13,64% 9,09% 3,26%	1,00 4,55% 14,29% 1,09%
Σύνολο	36,00 39,13% 100,00% 39,13%	16,00 17,39% 100,00% 17,39%	33,00 35,87% 100,00% 35,87%	7,00 7,61% 100,00% 7,61%

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	Σύνολο
1-5 έτη	23,00 100,00% 25,00% 25,00%
6-10 έτη	26,00 100,00% 28,26% 28,26%
11-20 έτη	21,00 100,00% 22,83% 22,83%

<i>ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</i>	Σύνολο
>20 έτη	22,00 100,00% 23,91% 23,91%
Σύνολο	92,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/ νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	11,99	9	,214
Λόγος Πιθανότητας	13,46	9	,143
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	5,28	1	,022
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 5) Τα παιχνίδια ρόλων βοηθούν στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

<i>ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</i>	5) Τα παιχνίδια ρόλων βοηθούν στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων.			
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ
1-5 έτη	,00 ,00% ,00% ,00%	,00 ,00% ,00% ,00%	,00 ,00% ,00% ,00%	9,00 39,13% 20,93% 9,78%
6-10 έτη	,00 ,00% ,00% ,00%	,00 ,00% ,00% ,00%	,00 ,00% ,00% ,00%	10,00 38,46% 23,26% 10,87%
11-20 έτη	1,00 4,76% 100,00% 1,09%	2,00 9,52% 22,22% 2,17%	2,00 9,52% 66,67% 2,17%	11,00 52,38% 25,58% 11,96%
>20 έτη	,00 ,00% ,00%	7,00 31,82% 77,78%	1,00 4,55% 33,33%	13,00 59,09% 30,23%

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	5) Τα παιχνίδια ρόλων βοηθούν στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων.			
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ
	,00%	7,61%	1,09%	14,13%
Σύνολο	1,00 1,09% 100,00% 1,09%	9,00 9,78% 100,00% 9,78%	3,00 3,26% 100,00% 3,26%	43,00 46,74% 100,00% 46,74%

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	των ήπιων	
	Συμφωνώ Απόλυτα	Σύνολο
1-5 έτη	14,00 60,87% 38,89% 15,22%	23,00 100,00% 25,00% 25,00%
6-10 έτη	16,00 61,54% 44,44% 17,39%	26,00 100,00% 28,26% 28,26%
11-20 έτη	5,00 23,81% 13,89% 5,43%	21,00 100,00% 22,83% 22,83%
>20 έτη	1,00 4,55% 2,78% 1,09%	22,00 100,00% 23,91% 23,91%
Σύνολο	36,00 39,13% 100,00% 39,13%	92,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/ νοσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	38,96	12	,000
Λόγος Πιθανότητας	43,40	12	,000
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	25,93	1	,000
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 6) Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος συμβάλει στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	6) Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος συμβάλει στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων.			
	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	5
1-5 έτη	,00 ,00% ,00% ,00%	,00 ,00% ,00% ,00%	14,00 60,87% 25,93% 15,22%	9,00 39,13% 36,00% 9,78%
6-10 έτη	1,00 3,85% 11,11% 1,09%	,00 ,00% ,00% ,00%	16,00 61,54% 29,63% 17,39%	9,00 34,62% 36,00% 9,78%
11-20 έτη	3,00 14,29% 33,33% 3,26%	1,00 4,76% 25,00% 1,09%	12,00 57,14% 22,22% 13,04%	5,00 23,81% 20,00% 5,43%
>20 έτη	5,00 22,73% 55,56% 5,43%	3,00 13,64% 75,00% 3,26%	12,00 54,55% 22,22% 13,04%	2,00 9,09% 8,00% 2,17%
Σύνολο	9,00 9,78% 100,00% 9,78%	4,00 4,35% 100,00% 4,35%	54,00 58,70% 100,00% 58,70%	25,00 27,17% 100,00% 27,17%

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	Σύνολο
1-5 έτη	23,00 100,00% 25,00% 25,00%
6-10 έτη	26,00 100,00% 28,26% 28,26%
11-20 έτη	21,00 100,00% 22,83% 22,83%
>20 έτη	22,00 100,00%

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	Σύνολο
	23,91%
	23,91%
Σύνολο	92,00
	100,00%
	100,00%
	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/ νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	18,50	9	,030
Λόγος Πιθανότητας	21,22	9	,012
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	14,68	1	,000
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 7) Οι μελέτες περίπτωσης βοηθούν στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	7) Οι μελέτες περίπτωσης βοηθούν στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων.			
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ
1-5 έτη	,00 ,00% ,00% ,00%	4,00 17,39% 20,00% 4,35%	,00 ,00% ,00% ,00%	7,00 30,43% 22,58% 7,61%
6-10 έτη	,00 ,00% ,00% ,00%	1,00 3,85% 5,00% 1,09%	5,00 19,23% 45,45% 5,43%	10,00 38,46% 32,26% 10,87%
11-20 έτη	2,00 9,52% 100,00% 2,17%	5,00 23,81% 25,00% 5,43%	2,00 9,52% 18,18% 2,17%	7,00 33,33% 22,58% 7,61%
>20 έτη	,00 ,00% ,00% ,00%	10,00 45,45% 50,00% 10,87%	4,00 18,18% 36,36% 4,35%	7,00 31,82% 22,58% 7,61%
Σύνολο	2,00 2,17%	20,00 21,74%	11,00 11,96%	31,00 33,70%

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	7) Οι μελέτες περίπτωσης βοηθούν στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων.			
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ
	100,00% 2,17%	100,00% 21,74%	100,00% 11,96%	100,00% 33,70%
ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	Κατηγορία	Σύνολο		
	Συμφωνώ Απόλυτα	Σύνολο		
1-5 έτη	12,00 52,17% 42,86% 13,04%	23,00 100,00% 25,00% 25,00%		
6-10 έτη	10,00 38,46% 35,71% 10,87%	26,00 100,00% 28,26% 28,26%		
11-20 έτη	5,00 23,81% 17,86% 5,43%	21,00 100,00% 22,83% 22,83%		
>20 έτη	1,00 4,55% 3,57% 1,09%	22,00 100,00% 23,91% 23,91%		
Σύνολο	28,00 30,43% 100,00% 30,43%	92,00 100,00% 100,00% 100,00%		

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	30,78	12	,002
Λόγος Πιθανότητας	35,14	12	,000
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	15,62	1	,000
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 8) Οι εξωσχολικές δραστηριότητες συντελούν στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	8) Οι εξωσχολικές δραστηριότητες συντελού καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων.			
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ
1-5 έτη	,00 ,00% ,00% ,00%	11,00 47,83% 30,56% 11,96%	,00 ,00% ,00% ,00%	11,00 47,83% 28,21% 11,96%
6-10 έτη	1,00 3,85% 100,00% 1,09%	7,00 26,92% 19,44% 7,61%	5,00 19,23% 71,43% 5,43%	9,00 34,62% 23,08% 9,78%
11-20 έτη	,00 ,00% ,00% ,00%	10,00 47,62% 27,78% 10,87%	,00 ,00% ,00% ,00%	8,00 38,10% 20,51% 8,70%
>20 έτη	,00 ,00% ,00% ,00%	8,00 36,36% 22,22% 8,70%	2,00 9,09% 28,57% 2,17%	11,00 50,00% 28,21% 11,96%
Σύνολο	1,00 1,09% 100,00% 1,09%	36,00 39,13% 100,00% 39,13%	7,00 7,61% 100,00% 7,61%	39,00 42,39% 100,00% 42,39%

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	8) Οι εξωσχολικές	
	Συμφωνώ Απόλυτα	Σύνολο
1-5 έτη	1,00 4,35% 11,11% 1,09%	23,00 100,00% 25,00% 25,00%
6-10 έτη	4,00 15,38% 44,44% 4,35%	26,00 100,00% 28,26% 28,26%
11-20 έτη	3,00 14,29% 33,33% 3,26%	21,00 100,00% 22,83% 22,83%
>20 έτη	1,00 4,55% 11,11% 1,09%	22,00 100,00% 23,91% 23,91%
Σύνολο	9,00	92,00

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	8) Οι εξωσχολικές	Σύνολο
	Συμφωνώ Απόλυτα	
	9,78%	100,00%
	100,00%	100,00%
	9,78%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/ νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	15,93	12	,194
Λόγος Πιθανότητας	18,11	12	,112
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	,08	1	,777
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 9) Οι ήπιες δεξιότητες συμβάλουν θετικά στην εκπαιδευτική επίδοση των μαθητών/τριών. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	9) Οι ήπιες δεξιότητες συμβάλουν θετικά στην εκπαιδευτική επίδοση των μαθητών/τριών			
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ
1-5 έτη	,00	5,00	1,00	14,00
	,00%	21,74%	4,35%	60,87%
	,00%	16,67%	14,29%	31,82%
	,00%	5,43%	1,09%	15,22%
6-10 έτη	,00	1,00	3,00	18,00
	,00%	3,85%	11,54%	69,23%
	,00%	3,33%	42,86%	40,91%
	,00%	1,09%	3,26%	19,57%
11-20 έτη	,00	8,00	1,00	10,00
	,00%	38,10%	4,76%	47,62%
	,00%	26,67%	14,29%	22,73%
	,00%	8,70%	1,09%	10,87%
>20 έτη	1,00	16,00	2,00	2,00
	4,55%	72,73%	9,09%	9,09%
	100,00%	53,33%	28,57%	4,55%
	1,09%	17,39%	2,17%	2,17%
Σύνολο	1,00	30,00	7,00	44,00
	1,09%	32,61%	7,61%	47,83%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	1,09%	32,61%	7,61%	47,83%

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	στην όν.	Σύνολο
	Συμφωνώ Απόλυτα	
1-5 έτη	3,00	23,00
	13,04%	100,00%
	30,00%	25,00%
	3,26%	25,00%
6-10 έτη	4,00	26,00
	15,38%	100,00%
	40,00%	28,26%
	4,35%	28,26%
11-20 έτη	2,00	21,00
	9,52%	100,00%
	20,00%	22,83%
	2,17%	22,83%
>20 έτη	1,00	22,00
	4,55%	100,00%
	10,00%	23,91%
	1,09%	23,91%
Σύνολο	10,00	92,00
	10,87%	100,00%
	100,00%	100,00%
	10,87%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/ νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	34,44	12	,001
Λόγος Πιθανότητας	38,78	12	,000
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	20,10	1	,000
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 10) Οι ήπιες δεξιότητες είναι σημαντικές για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	10) Οι ήπιες δεξιότητες είναι σημαντικές για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών.			
	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1-5 έτη	,00	,00	9,00	14,00
	,00%	,00%	39,13%	60,87%
	,00%	,00%	22,50%	35,00%

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	10) Οι ήπιες δεξιότητες είναι σημαντικές για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών.			
	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
	,00%	,00%	9,78%	15,22%
6-10 έτη	,00 ,00% ,00% ,00%	4,00 15,38% 44,44% 4,35%	5,00 19,23% 12,50% 5,43%	17,00 65,38% 42,50% 18,48%
11-20 έτη	1,00 4,76% 33,33% 1,09%	3,00 14,29% 33,33% 3,26%	10,00 47,62% 25,00% 10,87%	7,00 33,33% 17,50% 7,61%
>20 έτη	2,00 9,09% 66,67% 2,17%	2,00 9,09% 22,22% 2,17%	16,00 72,73% 40,00% 17,39%	2,00 9,09% 5,00% 2,17%
Σύνολο	3,00 3,26% 100,00% 3,26%	9,00 9,78% 100,00% 9,78%	40,00 43,48% 100,00% 43,48%	40,00 43,48% 100,00% 43,48%

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	Σύνολο
1-5 έτη	23,00 100,00% 25,00% 25,00%
6-10 έτη	26,00 100,00% 28,26% 28,26%
11-20 έτη	21,00 100,00% 22,83% 22,83%
>20 έτη	22,00 100,00% 23,91% 23,91%
Σύνολο	92,00 100,00%

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	Σύνολο
	100,00%
	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/ νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	26,54	9	,002
Λόγος Πιθανότητας	32,00	9	,000
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	14,68	1	,000
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 11) Οι ήπιες δεξιότητες είναι σημαντικές για την μετέπειτα επαγγελματική εξέλιξη των μαθητών/τριών. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	11) Οι ήπιες δεξιότητες είναι σημαντικές για μετέπειτα επαγγελματική εξέλιξη των μαθητών			
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ
1-5 έτη	,00 ,00% ,00% ,00%	6,00 26,09% 30,00% 6,52%	4,00 17,39% 16,67% 4,35%	10,00 43,48% 37,04% 10,87%
6-10 έτη	,00 ,00% ,00% ,00%	1,00 3,85% 5,00% 1,09%	8,00 30,77% 33,33% 8,70%	11,00 42,31% 40,74% 11,96%
11-20 έτη	3,00 14,29% 50,00% 3,26%	3,00 14,29% 15,00% 3,26%	6,00 28,57% 25,00% 6,52%	5,00 23,81% 18,52% 5,43%
>20 έτη	3,00 13,64% 50,00% 3,26%	10,00 45,45% 50,00% 10,87%	6,00 27,27% 25,00% 6,52%	1,00 4,55% 3,70% 1,09%
Σύνολο	6,00 6,52% 100,00% 6,52%	20,00 21,74% 100,00% 21,74%	24,00 26,09% 100,00% 26,09%	27,00 29,35% 100,00% 29,35%

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	για την απόκριση/τριών.	Σύνολο
	Συμφωνώ Απόλυτα	
1-5 έτη	3,00	23,00
	13,04%	100,00%
	20,00%	25,00%
	3,26%	25,00%
6-10 έτη	6,00	26,00
	23,08%	100,00%
	40,00%	28,26%
	6,52%	28,26%
11-20 έτη	4,00	21,00
	19,05%	100,00%
	26,67%	22,83%
	4,35%	22,83%
>20 έτη	2,00	22,00
	9,09%	100,00%
	13,33%	23,91%
	2,17%	23,91%
Σύνολο	15,00	92,00
	16,30%	100,00%
	100,00%	100,00%
	16,30%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/ νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	27,61	12	,006
Λόγος Πιθανότητας	32,93	12	,001
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	10,09	1	,001
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 12) Το οικογενειακό περιβάλλον παίζει ρόλο στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	12) Το οικογενειακό περιβάλλον παίζει ρόλο στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες.			
	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1-5 έτη	,00	,00	6,00	17,00
	,00%	,00%	26,09%	73,91%
	,00%	,00%	17,14%	38,64%

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	12) Το οικογενειακό περιβάλλον παίζει ρόλο στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες.			
	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
	,00%	,00%	6,52%	18,48%
6-10 έτη	1,00 3,85% 50,00% 1,09%	5,00 19,23% 45,45% 5,43%	8,00 30,77% 22,86% 8,70%	12,00 46,15% 27,27% 13,04%
11-20 έτη	1,00 4,76% 50,00% 1,09%	3,00 14,29% 27,27% 3,26%	11,00 52,38% 31,43% 11,96%	6,00 28,57% 13,64% 6,52%
>20 έτη	,00 ,00% ,00% ,00%	3,00 13,64% 27,27% 3,26%	10,00 45,45% 28,57% 10,87%	9,00 40,91% 20,45% 9,78%
Σύνολο	2,00 2,17% 100,00% 2,17%	11,00 11,96% 100,00% 11,96%	35,00 38,04% 100,00% 38,04%	44,00 47,83% 100,00% 47,83%

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	Σύνολο
1-5 έτη	23,00 100,00% 25,00% 25,00%
6-10 έτη	26,00 100,00% 28,26% 28,26%
11-20 έτη	21,00 100,00% 22,83% 22,83%
>20 έτη	22,00 100,00% 23,91% 23,91%
Σύνολο	92,00 100,00%

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	Σύνολο
	100,00%
	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/ νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	13,82	9	,129
Λόγος Πιθανότητας	16,94	9	,050
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	4,45	1	,035
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 13) Το εκπαιδευτικό σύστημα παίζει ρόλο στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	13) Το εκπαιδευτικό σύστημα παίζει ρόλο στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθη			
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ
1-5 έτη	,00	3,00	2,00	16,00
	,00%	13,04%	8,70%	69,57%
	,00%	15,00%	13,33%	34,04%
	,00%	3,26%	2,17%	17,39%
6-10 έτη	,00	3,00	5,00	15,00
	,00%	11,54%	19,23%	57,69%
	,00%	15,00%	33,33%	31,91%
	,00%	3,26%	5,43%	16,30%
11-20 έτη	,00	6,00	4,00	9,00
	,00%	28,57%	19,05%	42,86%
	,00%	30,00%	26,67%	19,15%
	,00%	6,52%	4,35%	9,78%
>20 έτη	1,00	8,00	4,00	7,00
	4,55%	36,36%	18,18%	31,82%
	100,00%	40,00%	26,67%	14,89%
	1,09%	8,70%	4,35%	7,61%
Σύνολο	1,00	20,00	15,00	47,00
	1,09%	21,74%	16,30%	51,09%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	1,09%	21,74%	16,30%	51,09%

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	στην τές/τριες.	Σύνολο
	Συμφωνώ Απόλυτα	
1-5 έτη	2,00	23,00
	8,70%	100,00%
	22,22%	25,00%
	2,17%	25,00%
6-10 έτη	3,00	26,00
	11,54%	100,00%
	33,33%	28,26%
	3,26%	28,26%
11-20 έτη	2,00	21,00
	9,52%	100,00%
	22,22%	22,83%
	2,17%	22,83%
>20 έτη	2,00	22,00
	9,09%	100,00%
	22,22%	23,91%
	2,17%	23,91%
Σύνολο	9,00	92,00
	9,78%	100,00%
	100,00%	100,00%
	9,78%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/ νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	12,70	12	,391
Λόγος Πιθανότητας	12,61	12	,398
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	7,09	1	,008
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 14) Οι εκπαιδευτικοί παίζουν ρόλο στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	14) Οι εκπαιδευτικοί παίζουν ρόλο στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες.			
	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1-5 έτη	1,00	1,00	6,00	15,00
	4,35%	4,35%	26,09%	65,22%
	4,35%	7,14%	27,27%	45,45%

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	14) Οι εκπαιδευτικοί παίζουν ρόλο στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες.			
	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
	1,09%	1,09%	6,52%	16,30%
6-10 έτη	1,00 3,85% 4,35% 1,09%	4,00 15,38% 28,57% 4,35%	9,00 34,62% 40,91% 9,78%	12,00 46,15% 36,36% 13,04%
11-20 έτη	6,00 28,57% 26,09% 6,52%	4,00 19,05% 28,57% 4,35%	6,00 28,57% 27,27% 6,52%	5,00 23,81% 15,15% 5,43%
>20 έτη	15,00 68,18% 65,22% 16,30%	5,00 22,73% 35,71% 5,43%	1,00 4,55% 4,55% 1,09%	1,00 4,55% 3,03% 1,09%
Σύνολο	23,00 25,00% 100,00% 25,00%	14,00 15,22% 100,00% 15,22%	22,00 23,91% 100,00% 23,91%	33,00 35,87% 100,00% 35,87%

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	Σύνολο
1-5 έτη	23,00 100,00% 25,00% 25,00%
6-10 έτη	26,00 100,00% 28,26% 28,26%
11-20 έτη	21,00 100,00% 22,83% 22,83%
>20 έτη	22,00 100,00% 23,91% 23,91%
Σύνολο	92,00 100,00%

<i>ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</i>	Σύνολο
	100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/ νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	45,99	9	,000
Λόγος Πιθανότητας	50,12	9	,000
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	38,09	1	,000
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 15) Η εισαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να γίνει με τη ριζική/ολική αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

<i>ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</i>	<i>15) Η εισαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να γίνει με τη ριζική/ολική αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος.</i>			
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1-5 έτη	8,00 34,78% 18,60% 8,70%	15,00 65,22% 37,50% 16,30%	,00 ,00% ,00% ,00%	,00 ,00% ,00% ,00%
6-10 έτη	8,00 30,77% 18,60% 8,70%	13,00 50,00% 32,50% 14,13%	2,00 7,69% 40,00% 2,17%	3,00 11,54% 75,00% 3,26%
11-20 έτη	11,00 52,38% 25,58% 11,96%	8,00 38,10% 20,00% 8,70%	1,00 4,76% 20,00% 1,09%	1,00 4,76% 25,00% 1,09%
>20 έτη	16,00 72,73% 37,21% 17,39%	4,00 18,18% 10,00% 4,35%	2,00 9,09% 40,00% 2,17%	,00 ,00% ,00% ,00%
Σύνολο	43,00 46,74%	40,00 43,48%	5,00 5,43%	4,00 4,35%

ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	15) Η εισαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να γίνει με τη ριζική/ολική αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος.			
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
	100,00% 46,74%	100,00% 43,48%	100,00% 5,43%	100,00% 4,35%

ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	Σύνολο
1-5 έτη	23,00 100,00% 25,00% 25,00%
6-10 έτη	26,00 100,00% 28,26% 28,26%
11-20 έτη	21,00 100,00% 22,83% 22,83%
>20 έτη	22,00 100,00% 23,91% 23,91%
Σύνολο	92,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/ νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	18,69	9	,028
Λόγος Πιθανότητας	21,17	9	,012
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	2,41	1	,121
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 16) Η εισαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να γίνει με σταδιακές/ βελτιωτικές αλλαγές του ήδη υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	16) Η εισαγωγή των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να γίνει με σταδιακές/ βελτιωτικές αλλαγές του ήδη υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος.			
	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1-5 έτη	,00 ,00% ,00% ,00%	,00 ,00% ,00% ,00%	12,00 52,17% 26,67% 13,04%	11,00 47,83% 25,58% 11,96%
6-10 έτη	2,00 7,69% 66,67% 2,17%	1,00 3,85% 100,00% 1,09%	5,00 19,23% 11,11% 5,43%	18,00 69,23% 41,86% 19,57%
11-20 έτη	1,00 4,76% 33,33% 1,09%	,00 ,00% ,00% ,00%	11,00 52,38% 24,44% 11,96%	9,00 42,86% 20,93% 9,78%
>20 έτη	,00 ,00% ,00% ,00%	,00 ,00% ,00% ,00%	17,00 77,27% 37,78% 18,48%	5,00 22,73% 11,63% 5,43%
Σύνολο	3,00 3,26% 100,00% 3,26%	1,00 1,09% 100,00% 1,09%	45,00 48,91% 100,00% 48,91%	43,00 46,74% 100,00% 46,74%

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	Σύνολο
1-5 έτη	23,00 100,00% 25,00% 25,00%
6-10 έτη	26,00 100,00% 28,26% 28,26%
11-20 έτη	21,00

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	Σύνολο
	100,00%
	22,83%
	22,83%
>20 έτη	22,00
	100,00%
	23,91%
	23,91%
Σύνολο	92,00
	100,00%
	100,00%
	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/ νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	19,72	9	,020
Λόγος Πιθανότητας	21,86	9	,009
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	2,10	1	,148
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 17) Ο τρόπος εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να θεσμοθετηθεί από το ίδιο το κράτος και να έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	17) Ο τρόπος εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να θεσμοθετηθεί από το ίδιο το κράτος και να			
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ
1-5 έτη	,00 ,00% ,00% ,00%	4,00 17,39% 17,39% 4,35%	1,00 4,35% 12,50% 1,09%	14,00 60,87% 50,00% 15,22%
6-10 έτη	2,00 7,69% 12,50% 2,17%	4,00 15,38% 17,39% 4,35%	3,00 11,54% 37,50% 3,26%	9,00 34,62% 32,14% 9,78%
11-20 έτη	5,00	6,00	2,00	5,00

ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	17) Ο τρόπος εισαγωγής των ήπων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να θεσμοθετηθεί από το ίδιο το κράτος και να			
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ
	23,81%	28,57%	9,52%	23,81%
	31,25%	26,09%	25,00%	17,86%
	5,43%	6,52%	2,17%	5,43%
>20 έτη	9,00	9,00	2,00	,00
	40,91%	40,91%	9,09%	,00%
	56,25%	39,13%	25,00%	,00%
	9,78%	9,78%	2,17%	,00%
Σύνολο	16,00	23,00	8,00	28,00
	17,39%	25,00%	8,70%	30,43%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	17,39%	25,00%	8,70%	30,43%
ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	ον στην ο ίδιο το κράτος.	Σύνολο		
1-5 έτη	4,00	23,00		
	17,39%	100,00%		
	23,53%	25,00%		
	4,35%	25,00%		
6-10 έτη	8,00	26,00		
	30,77%	100,00%		
	47,06%	28,26%		
	8,70%	28,26%		
11-20 έτη	3,00	21,00		
	14,29%	100,00%		
	17,65%	22,83%		
	3,26%	22,83%		
>20 έτη	2,00	22,00		
	9,09%	100,00%		
	11,76%	23,91%		
	2,17%	23,91%		
Σύνολο	17,00	92,00		
	18,48%	100,00%		
	100,00%	100,00%		
	18,48%	100,00%		

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	35,03	12	,000
Λόγος Πιθανότητας	42,37	12	,000
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	23,04	1	,000
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 18) Ο τρόπος εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να θεσμοθετηθεί από το ίδιο το κράτος αλλά να έχει προαιρετικό χαρακτήρα. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	18) Ο τρόπος εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων εκπαίδευση θα πρέπει να θεσμοθετηθεί από το κράτος αλλά να έχει προαιρετικό χαρακτήρα			
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ
1-5 έτη	4,00 17,39% 36,36% 4,35%	13,00 56,52% 28,89% 14,13%	3,00 13,04% 25,00% 3,26%	3,00 13,04% 13,04% 3,26%
6-10 έτη	4,00 15,38% 36,36% 4,35%	12,00 46,15% 26,67% 13,04%	5,00 19,23% 41,67% 5,43%	5,00 19,23% 21,74% 5,43%
11-20 έτη	2,00 9,52% 18,18% 2,17%	12,00 57,14% 26,67% 13,04%	3,00 14,29% 25,00% 3,26%	4,00 19,05% 17,39% 4,35%
>20 έτη	1,00 4,55% 9,09% 1,09%	8,00 36,36% 17,78% 8,70%	1,00 4,55% 8,33% 1,09%	11,00 50,00% 47,83% 11,96%
Σύνολο	11,00 11,96% 100,00% 11,96%	45,00 48,91% 100,00% 48,91%	12,00 13,04% 100,00% 13,04%	23,00 25,00% 100,00% 25,00%

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	18) Ο τρόπος εισαγωγής	Σύνολο
	Συμφωνώ Απόλυτα	
1-5 έτη	,00 ,00% ,00%	23,00 100,00% 25,00%

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	18) Ο τρόπος εισαγωγής	Σύνολο
	Συμφωνώ Απόλυτα	
	,00%	25,00%
6-10 έτη	,00	26,00
	,00%	100,00%
	,00%	28,26%
	,00%	28,26%
11-20 έτη	,00	21,00
	,00%	100,00%
	,00%	22,83%
	,00%	22,83%
>20 έτη	1,00	22,00
	4,55%	100,00%
	100,00%	23,91%
	1,09%	23,91%
Σύνολο	1,00	92,00
	1,09%	100,00%
	100,00%	100,00%
	1,09%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπ. Στ.Σημ. (2-κατ/ νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	15,90	12	,196
Λόγος Πιθανότητας	15,25	12	,228
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	8,10	1	,004
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 19) Ο τρόπος εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να επιλέγεται ελεύθερα από την κάθε σχολική μονάδα. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	19) Ο τρόπος εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να επιλέγεται ελεύθερα από την κάθε σχολική			
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ
1-5 έτη	8,00	8,00	2,00	4,00
	34,78%	34,78%	8,70%	17,39%
	50,00%	26,67%	33,33%	16,00%
	8,70%	8,70%	2,17%	4,35%

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	19) Ο τρόπος εισαγωγής των ήπιων δεξιοτήτων στην εκπαίδευση θα πρέπει να επιλέγεται ελεύθερα από την κάθε σχολική			
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ
6-10 έτη	5,00 19,23% 31,25% 5,43%	13,00 50,00% 43,33% 14,13%	,00 ,00% ,00% ,00%	5,00 19,23% 20,00% 5,43%
11-20 έτη	2,00 9,52% 12,50% 2,17%	6,00 28,57% 20,00% 6,52%	4,00 19,05% 66,67% 4,35%	7,00 33,33% 28,00% 7,61%
>20 έτη	1,00 4,55% 6,25% 1,09%	3,00 13,64% 10,00% 3,26%	,00 ,00% ,00% ,00%	9,00 40,91% 36,00% 9,78%
Σύνολο	16,00 17,39% 100,00% 17,39%	30,00 32,61% 100,00% 32,61%	6,00 6,52% 100,00% 6,52%	25,00 27,17% 100,00% 27,17%

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	19) Ο τρόπος εισαγωγής	Σύνολο
	Συμφωνώ Απόλυτα	
1-5 έτη	1,00 4,35% 6,67% 1,09%	23,00 100,00% 25,00% 25,00%
6-10 έτη	3,00 11,54% 20,00% 3,26%	26,00 100,00% 28,26% 28,26%
11-20 έτη	2,00 9,52% 13,33% 2,17%	21,00 100,00% 22,83% 22,83%
>20 έτη	9,00 40,91% 60,00% 9,78%	22,00 100,00% 23,91% 23,91%
Σύνολο	15,00 16,30% 100,00%	92,00 100,00% 100,00%

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	19) Ο τρόπος εισαγωγής	Σύνολο
	Συμφωνώ Απόλυτα	
	16,30%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/ νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	34,59	12	,001
Λόγος Πιθανότητας	34,94	12	,000
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	19,80	1	,000
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 20) Η εκπαίδευση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών τους βοηθά στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	20) Η εκπαίδευση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτι τη διάρκεια των βασικών σπουδών τους βοηθ διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων.			
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ
1-5 έτη	,00	8,00	,00	14,00
	,00%	34,78%	,00%	60,87%
	,00%	25,81%	,00%	43,75%
	,00%	8,70%	,00%	15,22%
6-10 έτη	2,00	6,00	2,00	15,00
	7,69%	23,08%	7,69%	57,69%
	11,11%	19,35%	25,00%	46,88%
	2,17%	6,52%	2,17%	16,30%
11-20 έτη	3,00	12,00	3,00	2,00
	14,29%	57,14%	14,29%	9,52%
	16,67%	38,71%	37,50%	6,25%
	3,26%	13,04%	3,26%	2,17%
>20 έτη	13,00	5,00	3,00	1,00
	59,09%	22,73%	13,64%	4,55%
	72,22%	16,13%	37,50%	3,13%
	14,13%	5,43%	3,26%	1,09%
Σύνολο	18,00	31,00	8,00	32,00
	19,57%	33,70%	8,70%	34,78%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	19,57%	33,70%	8,70%	34,78%

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	αικοί κατά θήα στη	Σύνολο
	Συμφωνώ Απόλυτα	
1-5 έτη	1,00 4,35% 33,33% 1,09%	23,00 100,00% 25,00% 25,00%
6-10 έτη	1,00 3,85% 33,33% 1,09%	26,00 100,00% 28,26% 28,26%
11-20 έτη	1,00 4,76% 33,33% 1,09%	21,00 100,00% 22,83% 22,83%
>20 έτη	,00 ,00% ,00% ,00%	22,00 100,00% 23,91% 23,91%
Σύνολο	3,00 3,26% 100,00% 3,26%	92,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπ. Στ.Σημ. (2-κατ/ νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	51,76	12	,000
Λόγος Πιθανότητας	56,27	12	,000
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	27,66	1	,000
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 21) Η επιμόρφωση στις νέες μεθόδους διδασκαλίας βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	21) Η επιμόρφωση στις νέες μεθόδους διδασκαλίας βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων.			
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ
1-5 έτη	,00 ,00%	5,00 21,74%	1,00 4,35%	10,00 43,48%

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	21) Η επιμόρφωση στις νέες μεθόδους διδασκαλίας βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων.			
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ
	,00%	18,52%	25,00%	24,39%
	,00%	5,43%	1,09%	10,87%
6-10 έτη	,00	3,00	3,00	15,00
	,00%	11,54%	11,54%	57,69%
	,00%	11,11%	75,00%	36,59%
	,00%	3,26%	3,26%	16,30%
11-20 έτη	1,00	5,00	,00	11,00
	4,76%	23,81%	,00%	52,38%
	33,33%	18,52%	,00%	26,83%
	1,09%	5,43%	,00%	11,96%
>20 έτη	2,00	14,00	,00	5,00
	9,09%	63,64%	,00%	22,73%
	66,67%	51,85%	,00%	12,20%
	2,17%	15,22%	,00%	5,43%
Σύνολο	3,00	27,00	4,00	41,00
	3,26%	29,35%	4,35%	44,57%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	3,26%	29,35%	4,35%	44,57%

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	21) Η επιμόρφωση στις	Σύνολο
	Συμφωνώ Απόλυτα	
1-5 έτη	7,00	23,00
	30,43%	100,00%
	41,18%	25,00%
	7,61%	25,00%
6-10 έτη	5,00	26,00
	19,23%	100,00%
	29,41%	28,26%
	5,43%	28,26%
11-20 έτη	4,00	21,00
	19,05%	100,00%
	23,53%	22,83%
	4,35%	22,83%
>20 έτη	1,00	22,00
	4,55%	100,00%
	5,88%	23,91%
	1,09%	23,91%
Σύνολο	17,00	92,00

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	21) Η επιμόρφωση στις	Σύνολο
	Συμφωνώ Απόλυτα	
	18,48%	100,00%
	100,00%	100,00%
	18,48%	100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	29,05	12	,004
Λόγος Πιθανότητας	30,59	12	,002
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	14,53	1	,000
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 22) Η επιμόρφωση στις ΤΠΕ βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	22) Η επιμόρφωση στις ΤΠΕ βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων			
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ
1-5 έτη	5,00	14,00	,00	4,00
	21,74%	60,87%	,00%	17,39%
	20,83%	36,84%	,00%	18,18%
	5,43%	15,22%	,00%	4,35%
6-10 έτη	1,00	13,00	3,00	8,00
	3,85%	50,00%	11,54%	30,77%
	4,17%	34,21%	60,00%	36,36%
	1,09%	14,13%	3,26%	8,70%
11-20 έτη	5,00	7,00	1,00	7,00
	23,81%	33,33%	4,76%	33,33%
	20,83%	18,42%	20,00%	31,82%
	5,43%	7,61%	1,09%	7,61%
>20 έτη	13,00	4,00	1,00	3,00
	59,09%	18,18%	4,55%	13,64%
	54,17%	10,53%	20,00%	13,64%
	14,13%	4,35%	1,09%	3,26%
Σύνολο	24,00	38,00	5,00	22,00
	26,09%	41,30%	5,43%	23,91%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	26,09%	41,30%	5,43%	23,91%

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	Εκπαιδευτικούς	Σύνολο
	Συμφωνώ Απόλυτα	
1-5 έτη	23,00 100,00%	23,00 100,00%
6-10 έτη	25,00 100,00%	25,00 100,00%
11-20 έτη	25,00 100,00%	25,00 100,00%
>20 έτη	22,00 100,00%	22,00 100,00%
Σύνολο	92,00 100,00%	92,00 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	26,89	12	,008
Λόγος Πιθανότητας	29,36	12	,003
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	,81	1	,367
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 23) Η επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης κρίσεων βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	23) Η επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης κρίσεων βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων.			
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ
1-5 έτη	9,00 39,13%	12,00 52,17%	2,00 8,70%	2,00 8,70%
	20,93%	46,15%	,00%	16,67%

ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	23) Η επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης κρίσεων βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων.			
	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ
	9,78%	13,04%	,00%	2,17%
6-10 έτη	10,00 38,46% 23,26% 10,87%	5,00 19,23% 19,23% 5,43%	3,00 11,54% 75,00% 3,26%	5,00 19,23% 41,67% 5,43%
11-20 έτη	9,00 42,86% 20,93% 9,78%	6,00 28,57% 23,08% 6,52%	,00 ,00% ,00% ,00%	4,00 19,05% 33,33% 4,35%
>20 έτη	15,00 68,18% 34,88% 16,30%	3,00 13,64% 11,54% 3,26%	1,00 4,55% 25,00% 1,09%	1,00 4,55% 8,33% 1,09%
Σύνολο	43,00 46,74% 100,00% 46,74%	26,00 28,26% 100,00% 28,26%	4,00 4,35% 100,00% 4,35%	12,00 13,04% 100,00% 13,04%

ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	23) Η επιμόρφωση σε	Σύνολο
	Συμφωνώ Απόλυτα	
1-5 έτη	,00 ,00% ,00% ,00%	23,00 100,00% 25,00% 25,00%
6-10 έτη	3,00 11,54% 42,86% 3,26%	26,00 100,00% 28,26% 28,26%
11-20 έτη	2,00 9,52% 28,57% 2,17%	21,00 100,00% 22,83% 22,83%
>20 έτη	2,00 9,09% 28,57% 2,17%	22,00 100,00% 23,91% 23,91%
Σύνολο	7,00 7,61%	92,00 100,00%

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	23) Η επιμόρφωση σε	Σύνολο
	Συμφωνώ Απόλυτα	
	100,00% 7,61%	100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/ νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	20,31	12	,061
Λόγος Πιθανότητας	22,53	12	,032
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	,11	1	,735
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 24) Η ικανότητα εκπαιδευτικής ευελιξίας βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	24) Η ικανότητα εκπαιδευτικής ευελιξίας βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων.			
	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1-5 έτη	4,00 17,39% 33,33% 4,35%	,00 ,00% ,00% ,00%	8,00 34,78% 20,00% 8,70%	11,00 47,83% 35,48% 11,96%
6-10 έτη	,00 ,00% ,00% ,00%	4,00 15,38% 44,44% 4,35%	10,00 38,46% 25,00% 10,87%	12,00 46,15% 38,71% 13,04%
11-20 έτη	3,00 14,29% 25,00% 3,26%	2,00 9,52% 22,22% 2,17%	9,00 42,86% 22,50% 9,78%	7,00 33,33% 22,58% 7,61%
>20 έτη	5,00 22,73% 41,67% 5,43%	3,00 13,64% 33,33% 3,26%	13,00 59,09% 32,50% 14,13%	1,00 4,55% 3,23% 1,09%
Σύνολο	12,00 13,04% 100,00% 13,04%	9,00 9,78% 100,00% 9,78%	40,00 43,48% 100,00% 43,48%	31,00 33,70% 100,00% 33,70%

<i>ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</i>	Σύνολο
1-5 έτη	23,00 100,00% 25,00% 25,00%
6-10 έτη	26,00 100,00% 28,26% 28,26%
11-20 έτη	21,00 100,00% 22,83% 22,83%
>20 έτη	22,00 100,00% 23,91% 23,91%
Σύνολο	92,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/ νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	18,65	9	,028
Λόγος Πιθανότητας	26,70	9	,002
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	6,73	1	,009
N έγκυρων Υποθέσεων	92		

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ * 25) Ο βαθμός που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κατέχουν τις ήπιες δεξιότητες, βοηθά στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριές τους. [μέτρηση, σειρά %, στήλη %, σύνολο %].

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	25) Ο βαθμός που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κατέχουν τις ήπιες δεξιότητες, βοηθά στη διδασκαλία των ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές/τριές τους.			Σύνολο
	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	
1-5 έτη	,00 ,00% ,00% ,00%	7,00 30,43% 17,07% 7,61%	16,00 69,57% 34,04% 17,39%	23,00 100,00% 25,00% 25,00%
6-10 έτη	3,00 11,54% 75,00% 3,26%	8,00 30,77% 19,51% 8,70%	15,00 57,69% 31,91% 16,30%	26,00 100,00% 28,26% 28,26%
11-20 έτη	1,00 4,76% 25,00% 1,09%	6,00 28,57% 14,63% 6,52%	14,00 66,67% 29,79% 15,22%	21,00 100,00% 22,83% 22,83%
>20 έτη	,00 ,00% ,00% ,00%	20,00 90,91% 48,78% 21,74%	2,00 9,09% 4,26% 2,17%	22,00 100,00% 23,91% 23,91%
Σύνολο	4,00 4,35% 100,00% 4,35%	41,00 44,57% 100,00% 44,57%	47,00 51,09% 100,00% 51,09%	92,00 100,00% 100,00% 100,00%

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	29,36	6	,000
Λόγος Πιθανότητας	32,03	6	,000
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	9,06	1	,003
N έγκυρων Υποθέσεων	92		