ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

Π.Μ.Σ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΚΟΣΜΑ ΣΤΥΛΙΑΝΗ

Οι Ενδοσχολικοί Απογευματινοί Όμιλοι Δραστηριοτήτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Η περίπτωση του Αμερικανικού Κολλεγίου Ελλάδος

ΑΘΗΝΑ 2014

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην κατεύθυνση

ΑΓΩΓΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

που απονέμει το τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου

Εγκρίθηκε την …… από την εξεταστική επιτροπή:

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	ΒΑΘΜΙΔΑ	ΥΠΟΓΡΑΦΗ
Ε. Γεωργιτσογιάννη (επιβλέπουσα)	Καθηγήτρια	……...
Κ. Κουτρούμπα	Αν. Καθηγήτρια	……...
Χ. Σοφιανοπούλου	Επ. καθηγήτρια	……...

Αφιερώσεις

Η παρούσα εργασία αφιερώνεται στην οικογένειά μου: στους γονείς μου Γιώργο και Ελένη, που με δίδαξαν ότι οι στόχοι κατακτώνται με επιμονή και υπομονή και μου συμπαραστάθηκαν με όποιον τρόπο μπορούσαν, στην αδελφή μου Βίβιαν, που με εμψύχωνε σε όλη τη δύσκολη διαδρομή, στον αγαπημένο σύζυγο μου Τάσο, που μου συμπαραστάθηκε ηθικά όλο αυτό το διάστημα και τέλος στα λατρεμένα μου παιδιά Μαρία-Ελένη και Δημήτρη, που αδιαμαρτύρητα ανέχτηκαν την καθημερινά πολύωρη απουσία μου κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών, ενώ δε σταμάτησαν ποτέ να δείχνουν πόσο περήφανα ήταν για τη μητέρα τους.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την κα Γεωργιτσογιάννη, επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής μου εργασίας, για την εμπιστοσύνη που επέδειξε στο πρόσωπό μου σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Οι ιδέες της αποτέλεσαν πηγή έμπνευσης ενώ οι καίριες επισημάνσεις της βοήθησαν σημαντικά στο έργο μου.

Επίσης ευχαριστώ την κα Κουτρούμπα που με τις εύστοχες παρατηρήσεις της βοήθησε στην εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας.

Ιδιαιτέρως θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα Σοφιανοπούλου, για τη συμπαράστασή της και την πάντα καλή της διάθεση απέναντί μου. Στάθηκε αρωγός της προσπάθειάς μου και με εμψύχωνε σε όλη τη διάρκεια, ενώ διέθετε πάντα χρόνο για τους προβληματισμούς μου.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω στη Διοίκηση, στη Διεύθυνση και στο Διδακτικό Προσωπικό του Αμερικανικού Κολλεγίου Ελλάδος, για την ενθάρρυνση και την υποστήριξη που μου παρείχαν σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών αλλά και στην εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας. Επίσης ευχαριστώ τους μαθητές του Αμερικανικού Κολλεγίου Ελλάδος, που με τη συμμετοχή τους στήριξαν την παρούσα εργασία.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω από καρδιάς τη συμφοιτήτρια μου αλλά κυρίως αγαπημένη φίλη Παπαγεωργίου Παναγιώτα, για την ηθική της συμπαράσταση σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στους Ενδοσχολικούς Απογευματινούς Ομίλους Δραστηριοτήτων που λειτουργούν στο Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος και στους οποίους οι μαθητές συμμετέχουν χωρίς οικονομική επιβάρυνση. Σκοπός της εργασίας ήταν να μελετηθούν το προφίλ των συμμετεχόντων στους Ομίλους αυτούς, το εύρος της συμμετοχής, οι θετικές επιπτώσεις που προκύπτουν από τη συμμετοχή σε αυτούς, καθώς και η άποψη των μαθητών για το ρόλο που έχει το σχολείο στην οργάνωσή τους. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκε το αν το προφίλ των συμμετεχόντων και οι παράγοντες συμμετοχής σχετίζονται με την επιλογή Ομίλου από τους μαθητές, καθώς και το κατά πόσο οι παράγοντες συμμετοχής, η συστηματική συμμετοχή και η στάση του σχολείου σχετίζονται αφενός μεταξύ τους και αφετέρου με τις θετικές επιπτώσεις που οι μαθητές αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στους Ομίλους.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση έντυπων ερωτηματολογίων σε δείγμα 138 μαθητών του Αμερικανικού Κολλεγίου Ελλάδος, που επιλέχθηκαν με τη μέθοδο διαθέσιμου δείγματος.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επιλογή ομίλου σχετίζεται αφενός με το προφίλ των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, βαθμός απολυτηρίου, χόμπι), αφετέρου με ορισμένους παράγοντες συμμετοχής (θέμα δραστηριότητας, καθηγητής-υπεύθυνος, ανάγκη για απόκτηση νέων φίλων). Επίσης, η συστηματική συμμετοχή των μαθητών εξαρτάται από τον παράγοντα συμμετοχής, ενώ σχετίζεται θετικά με την ανάπτυξη δεσμών μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Τέλος, διαπιστώθηκε σημαντική σχέση ανάμεσα στην ενθάρρυνση που οι μαθητές είχαν από το σχολείο για να συμμετάσχουν στο απογευματινό πρόγραμμα ομίλων και στις θετικές επιπτώσεις που θεωρούν ότι αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους.

Abstract

This thesis examines the Extracurricular Activity Clubs at the American College of Greece, in which students participate free of charge. The purpose of the project was to study the profile of the participants in such Clubs, the extent of participation, the positive impact of participation, and the views of the students as to the role of the school in organizing them.

Subjects of the research were 138 students of the American College of Greece, selected by the method of convenient sample. Data were collected with the use of printed questionnaires.

The results indicated that the choice of Club is related, firstly, with the profile of the participants (gender, age, school certificate grade, hobbies), and secondly, with the subject of the activity, the teacher responsible, and the need to acquire new friends. The consistency of students' attendance was found related to the subject, the teacher responsible and their intention to acquire general knowledge through their participation, and also positively correlated with the development of ties within the school environment. Lastly, data revealed a significant correlation between the encouragement to participate that students received from school and the positive impact they believed they obtained from their participation.

Περιεχόμενα

Αφιερώσεις 3

Ευχαριστίες 4

Περίληψη 5

Abstract 6

Εισαγωγή 10

Θεωρητικό μέρος

Κεφάλαιο 1: Το Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος 13

1.1 Ιστορική αναδρομή 13

1.2 Οι Ενδοσχολικοί Απογευματινοί Όμιλοι 15

Κεφάλαιο 2: Οι Ενδοσχολικοί Απογευματινοί Όμιλοι Δραστηριοτήτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση 17

2.1 Γενικά 17

2.2 Γενικά χαρακτηριστικά 19

2.3 Κατηγορίες 20

2.4 Θετικές επιπτώσεις από τη συμμετοχή 22

2.4.1 Οι θετικές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή επιτυχία 23

2.4.2 Οι θετικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και διαπροσωπικών σχέσεων 27

2.4.3 Οι θετικές επιπτώσεις στον τρόπο αντιμετώπισης του σχολείου από τους συμμετέχοντες 34

2.4.4 Οι θετικές επιπτώσεις ανάλογα με το είδος της δραστηριότητας 34

2.5 Αρνητικές επιπτώσεις από τη συμμετοχή 38

2.6 Βαθμός συμμετοχής 39

2.7 Παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των μαθητών 43
2.7.1 Προφίλ των συμμετεχόντων μαθητών 43
2.7.2 Ο ρόλος των φίλων 45
2.7.3 Ο ρόλος των γονέων 45
2.7.4 Ο ρόλος του καθηγητή 46
2.7.5 Ο ρόλος του σχολείου 47

2.8 Σχετικές έρευνες 50

Ερευνητικό μέρος

Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία 59

3.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα 59

3.2 Δειγματοληψία 60

3.3 Επιλογή ερευνητικού εργαλείου 60

3.4 Περιγραφή ερωτηματολογίου 60

3.5 Διαδικασία 63

3.6 Επεξεργασία 63

3.7 Περιορισμοί της έρευνας 64

Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα 65

4.1 Περιγραφική ανάλυση 65

4.1.1 Προφίλ δείγματος 65
4.1.2 Επιλογή απογευματινού ομίλου 68
4.1.3 Παράγοντες 70
4.14 Οφέλη από τη συμμετοχή 72
4.1.5 Συχνότητα συμμετοχής 76
4.1.6 Ο ρόλος του σχολείου 79

4.2 Έλεγχος συσχετίσεων 82

4.2.1 Προφίλ συμμετεχόντων και επιλογή ομίλου 82

4.2.2 Παράγοντες συμμετοχής και επιλογή ομίλου 97

4.2.3 Παράγοντες συμμετοχής και θετικές επιπτώσεις 101

4.2.4 Συχνότητα και συνέχεια συμμετοχής 106

4.2.4.α Συμμετοχή και παράγοντες 106

4.2.4.β Συμμετοχή και θετικές επιπτώσεις στο σχολικό περιβάλλον 110

4.2.5 Στάση του σχολείου και θετικές επιπτώσεις 115

Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα – Προτάσεις

5.1 Συμπεράσματα περιγραφικής ανάλυσης 122

5.2 Συμπεράσματα ελέγχου συσχετίσεων 124

5.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα 132

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση 135

Ξενόγλωσση 135

Παράρτημα

Παράρτημα Α: Πίνακες τιμών pearson x^2 141

Παράρτημα Β: Ερωτηματολόγιο 148

Εισαγωγή

Η παραγωγική χρήση του χρόνου μπορεί να επηρεάσει την επιτυχή εξέλιξη του εφήβου αλλά και τη σχολική επιτυχία. Σύμφωνα με ερευνητές, οι δομημένες και οργανωμένες δραστηριότητες αποτελούν την καλύτερη επένδυση του ελεύθερου χρόνου των εφήβων αφού αποτελούν πεδίο μάθησης, ενώ παράλληλα αυξάνουν την πιθανότητα εγκαθίδρυσης θετικής κοινωνικής συμμετοχής και δικτύων που διευκολύνουν τα τρέχοντα επίπεδα σχολικής δέσμευσης και επιτυχίας. Σε αυτή την κατηγορία δομημένων δραστηριοτήτων ανήκουν οι Ενδοσχολικοί Απογευματινοί Όμιλοι Δραστηριοτήτων, που λειτουργούν μέσα στους χώρους του σχολείου, μετά το πέρας του πρωινού υποχρεωτικού προγράμματος. Σε αυτούς συμμετέχουν μαθητές διαφορετικών τάξεων, υπό την καθοδήγηση ενός καθηγητή-υπεύθυνου του ομίλου, ενώ στόχος τους είναι η καλλιέργεια των ιδιαίτερων κλίσεων κάθε μαθητή. Το σχολείο, ως υπεύθυνο για την οργάνωση και δημιουργία ομίλων εκτός σχολικού προγράμματος, παρέχει την ευκαιρία μιας δομής που επηρεάζει άμεσα την ικανότητα των μαθητών να εγκλιματιστούν αλλά και να διακριθούν μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Η παρούσα εργασία επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στους Ενδοσχολικούς Απογευματινούς Ομίλους Δραστηριοτήτων που λειτουργούν στο Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος, χωρίς να απαιτούν την οικονομική επιβάρυνση των μαθητών που συμμετέχουν σε αυτούς. Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να μελετηθεί το πρόγραμμα των απογευματινών ομίλων σε ότι αφορά το προφίλ των συμμετεχόντων, το εύρος της συμμετοχής, των θετικών επιπτώσεων που προκύπτουν μέσα από τη συμμετοχή σε αυτό αλλά και το ρόλο που οι μαθητές θεωρούν ότι έχει το σχολείο στην οργάνωσή τους. Μέσω των επιμέρους ερευνητικών ερωτημάτων διερευνήθηκε η πιθανή σχέση μεταξύ του προφίλ των συμμετεχόντων και των παραγόντων συμμετοχής με τον απογευματινό όμιλο που οι μαθητές επέλεξαν αλλά και το κατά πόσο οι παράγοντες συμμετοχής, η συστηματική συμμετοχή και η στάση που διατηρεί το σχολείο σχετίζονται αφενός μεταξύ τους και αφετέρου με τις θετικές επιπτώσεις που οι μαθητές αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την περίοδο από 1-4-2013 έως 26-4-2013, σε δείγμα 138 μαθητών του Αμερικανικού Κολλεγίου Ελλάδος, που επιλέχθηκαν με τη μέθοδο διαθέσιμου δείγματος. Ως ερευνητικό εργαλείο επιλέχθηκε έντυπο ερωτηματολόγιο, αποτελούμενο από 28 ερωτήσεις κλειστού τύπου και μία ερώτηση ανοικτού τύπου. Τα ερευνητικά δεδομένα κωδικοποιήθηκαν ανά ερώτηση και ακολούθησε η

επεξεργασία τους μέσω Microsoft Excel. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχετίσεων με το κριτήριο x^2 μέσω του προγράμματος SPSS 15.

Το βασικό σώμα της εργασίας διαρθρώνεται σε δύο μέρη: το θεωρητικό (κεφάλαια 1ο και 2ο) και το ερευνητικό (κεφάλαια 3ο, 4ο, και 5ο).

Στο 1ο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους πραγματοποιείται μία ιστορική αναδρομή της πορείας του Αμερικανικού Κολλεγίου Ελλάδος, ενός σχολείου που ιδρύθηκε το 1875 στη Σμύρνη της Μικράς Ασίας και μέχρι σήμερα επεκτείνει διαρκώς τα προγράμματα σπουδών του αποτελούμενο πλέον από τρία διαφορετικά τμήματα: το PIERCE (Γυμνάσιο – Λύκειο), το DEREE(Τριτοβάθμια, Μεταπτυχιακή) και το ALBA (Μεταπτυχιακά Προγράμματα Μάρκετινγκ και Διοίκησης Επιχειρήσεων). Επίσης πραγματοποιείται μία σύντομη αναφορά στους Απογευματινούς Ενδοσχολικούς Ομίλους Δραστηριοτήτων που λειτουργούν στο εν λόγω σχολείο.

Το 2ο κεφάλαιο περιλαμβάνει την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας σε θέματα που σχετίζονται με τη λειτουργία των Ενδοσχολικών Απογευματινών Ομίλων Δραστηριοτήτων. Αναλυτικότερα, πραγματοποιείται μία εκτενής αναφορά στα χαρακτηριστικά και τις κατηγορίες τους, τις θετικές αλλά και τις αρνητικές επιπτώσεις που προκύπτουν από τη συμμετοχή σε αυτές. Επίσης αναλύονται ο βαθμός συμμετοχής καθώς και οι παράγοντες συμμετοχής σε αυτές. Τέλος παρατίθεται ο σκοπός και τα συμπεράσματα ορισμένων από τις σημαντικότερες έρευνες που μελετήθηκαν.

Στο 3ο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία της παρούσας εργασίας. Γίνεται αναφορά στην επιλογή του ερωτηματολογίου ως ερευνητικό εργαλείο και περιγράφεται εκτενώς η δομή του. Επίσης περιγράφεται η διαδικασία συλλογής και η επεξεργασία των δεδομένων.

Τα αποτελέσματα ταξινομημένα σε αποτελέσματα περιγραφικής ανάλυσης και αποτελέσματα ελέγχου συσχετίσεων, αναλύονται διεξοδικά στο 4ο κεφάλαιο.

Τέλος, στο 5ο κεφάλαιο τα αποτελέσματα αυτά συνοψίζονται και σχολιάζονται συγκρινόμενα με τη διεθνή βιβλιογραφία. Παρατίθενται τα συμπεράσματα της εργασίας και κατατίθενται σχετικές προτάσεις.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1ο

Το Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος

1.1 Ιστορική αναδρομή

Το Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος ιδρύθηκε το 1875 στη Σμύρνη της Μικράς Ασίας από μια Αμερικανίδα ιεραπόστολο, τη Mary West, για να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των κοριτσιών της περιοχής (Ελληνίδες, Αρμένιες, Εβραίες) σε μια δύσκολη εποχή, όταν οι γυναίκες δεν είχαν εύκολη πρόσβαση στην εκπαίδευση. Συνεργάτες και διάδοχοι στο έργο της Mary West υπήρξαν η Emily McCallum και η Minnie Mills που κατάφεραν να υλοποιήσουν το όραμα τους με τη βοήθεια της Αμερικανικής Επιτροπής Ξένων Αποστολών. Το χαρακτήρα του Σχολείου προσδιορίζει, ήδη από τις πρώτες μέρες της ίδρυσής του, το ρητό "*Non ministrari sed ministrare*", δηλ. να μη δέχεσαι να υπηρετείσαι, αλλά εσύ να υπηρετείς.

Πρωτοπόρο από τη γέννησή του το Κολλέγιο, συνέχισε και στα επόμενα χρόνια να βρίσκεται στην πρωτοπορία της παιδείας. Εκτός από το διδακτικό πρόγραμμα, το ενδιαφέρον στράφηκε σε ποικίλες πολιτιστικές και άλλες δραστηριότητες: χορωδία, δανειστική βιβλιοθήκη, το πρώτο Bazaar, μηνιαία σχολική εφημερίδα, θεατρικές παραστάσεις καθώς και την πρώτη μορφή οργανωμένης Μαθητικής Αυτοδιοίκησης. Το 1886 έγινε η πρώτη τελετή αποφοίτησης και λίγα χρόνια πριν την ανατολή του 20ου αιώνα το Κολλέγιο διέθετε Οικοτροφείο, Νηπιαγωγείο και Δημοτικό παράλληλα με το Γυμνάσιο και το Λύκειο, ενώ αποτέλεσε πρότυπο λειτουργίας για άλλα 27 σχολεία της Μικράς Ασίας.

Τις τραγικές ημέρες της καταστροφής της Σμύρνης, το 1922, το σχολείο άνοιξε τις πύλες του και πρόσφερε καταφύγιο σε εκατοντάδες Έλληνες, πριν η φωτιά εξαπλωθεί και στα δικά του κτίρια, οπότε ακολούθησε εκκένωση και μεταφορά στην Ελλάδα με συμμαχικά πλοία. Την εγκατάσταση στη χώρα μας το Κολλέγιο την οφείλει στον Ελευθέριο Βενιζέλο που ενέκρινε προσωπικά την ίδρυση και τη λειτουργία του, αρχικά στο Παλαιό Φάληρο (1929) και μετά, το 1936, στο Ελληνικό. Η δημοκρατική διαπαιδαγώγηση, η αίσθηση της κοινότητας, η καθοδήγηση από τις καθηγήτριες-συμβούλους, η άδολη προσφορά στον άνθρωπο, εξακολουθούσαν ν' αποτελούν κύριους στόχους και κατευθυντήριες γραμμές του ιδρύματος. Το 1931 ο τότε Υπουργός Παιδείας Γεώργιος Παπανδρέου αναγνώρισε το Κολλέγιο ως Ελληνικό Κλασσικό Γυμνάσιο.

Στα χρόνια του ελληνοϊταλικού πολέμου και της κατοχής η λειτουργία του Κολλεγίου διακόπτεται, οι εγκαταστάσεις του παραχωρούνται στην Ελληνική Κυβέρνηση για να μετατραπούν σε στρατιωτικό νοσοκομείο, ενώ καθηγήτριες και διοικητικό προσωπικό προσφέρουν εθελοντικά τις υπηρεσίες τους σε νοσοκομεία, στον Ελληνικό Ερυθρό Σταυρό και στην Εκκλησία. Το Κολλέγιο επαναλειτούργησε το 1946, ενώ το 1961 εξουσιοδοτείται να προσφέρει τριτοβάθμιες σπουδές. Λίγα χρόνια αργότερα, το 1963, ήρθε η έμπρακτη επιδοκιμασία της ελληνικής πολιτείας για το έργο του, όταν αναγνωρίστηκε ως ισότιμο με τα Δημόσια Γυμνάσια του κράτους. Με την επέκταση του αεροδρομίου, το 1965, το Κολλέγιο μεταφέρεται στην τωρινή του θέση, στην Αγία Παρασκευή, σε ένα εγκαταλελειμμένο λατομείο 240 στρεμμάτων. Ο εμπνευσμένος αρχιτέκτονας Κωνσταντίνος Δοξιάδης ανέλαβε να σχεδιάσει δεκαπέντε κτίρια και να μετατρέψει την έκταση σε έναν πευκόφυτο πνεύμονα ζωής, έτσι ώστε να συνεχίσει το σχολείο την πορεία του, βασισμένο στην πολύτιμη εμπειρία και το ικανό προσωπικό του.

Στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης το Κολλέγιο καινοτόμησε και πάλι, υιοθετώντας το αμερικανικό πανεπιστημιακό σύστημα, εξοικειώνοντας γενεές Ελληνόπουλων με ένα σύστημα παιδείας, βασισμένο στην ιδέα της προσωπικής ευθύνης, της καθολικότητας, της γνώσης και της ανάγκης του ανθρώπου για πολύπλευρη καλλιέργεια. Ως μη κερδοσκοπικός εκπαιδευτικός οργανισμός, απαλλαγμένο από το άγχος του κέρδους και ισχυρότερο από ποτέ, το Κολλέγιο συνεχίζει να υπηρετεί αυτό το διαχρονικό ιδεώδες, να υπηρετεί δηλαδή τον άνθρωπο. Το Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος έχει ως πρώτο του μέλημα την καλλιέργεια του νου, του σώματος, αλλά και της ψυχής, έτσι ώστε οι απόφοιτοί του να μην είναι μόνο ικανοί επαγγελματίες, αλλά ενεργοί πολίτες και ευτυχισμένοι άνθρωποι. Οι περισσότεροι από 30.000 απόφοιτοί του, που υπηρετούν την κοινωνία από κάθε εργασιακό ή κοινωνικό μετερίζι, είναι η ζωντανή απόδειξη αυτής της επιτυχημένης φιλοσοφίας.

Στις αρχές της δεκαετίας του ΄80, η εξέλιξη του Κολλεγίου ήταν ραγδαία. Το 1981, το Deree, το τμήμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναγνωρίστηκε από τον οργανισμό New England Association of Schools and Colleges των ΗΠΑ και το 1984, το Κολλέγιο PIERCE, ο κλάδος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έγινε μικτό. Το 1986 το Κολλέγιο βραβεύτηκε από την Ακαδημία Αθηνών με το Αργυρό Μετάλλιο, βραβείο της Τάξεως Ηθών και Πολιτικών Επιστημών, με την ευκαιρία της συμπλήρωσης 110 ετών προσφοράς στην ελληνική εκπαίδευση, ενώ ένα χρόνο αργότερα, το 1987, ο

Οικουμενικός Πατριάρχης Δημήτριος επέδωσε στον Πρόεδρο τιμητική διάκριση σε περγαμηνή. Ακολούθησαν βραβεύσεις από τον Ελληνικό Ερυθρό Σταυρό, οργανώσεις, σωματεία και από το Δήμο Αθηναίων. Το παρεκκλήσιο των Τριών Ιεραρχών, που εγκαινιάστηκε από τον Οικουμενικό Πατριάρχη Βαρθολομαίο και τον Αρχιεπίσκοπο Χριστόδουλο, οι Βιβλιοθήκες με τους πάνω από 150.000 τόμους, η Σχολή Επικοινωνιών, το Κέντρο Τεχνών, ο στίβος, η πισίνα, οι νέες αίθουσες με ηλεκτρονικό εξοπλισμό διδασκαλίας, οι αίθουσες πληροφορικής, το άρτια εξοπλισμένο Θέατρο, το ανοιχτό Αμφιθέατρο, το Μουσείο και το Studio Theater είναι μερικές μόνο από τις εγκαταστάσεις που ανταποκρίνονται στην τελευταία λέξη της τεχνολογίας. Δεν είναι τυχαίο ότι η Ολυμπιακή Επιτροπή των Ηνωμένων Πολιτειών επέλεξε τις εγκαταστάσεις του Κολλεγίου ως το επίσημο κέντρο προετοιμασίας των Αμερικανών αθλητών και ως βασικό κέντρο διοικητικής και λογιστικής υποστήριξης για τους Ολυμπιακούς Αγώνες της Αθήνας του 2004.

Σήμερα, το Κολλέγιο επεκτείνει διαρκώς τα προγράμματα σπουδών του και αποτελείται πλέον από τρία διαφορετικά τμήματα: το PIERCE (Γυμνάσιο – Λύκειο), το DEREE(Τριτοβάθμια, Μεταπτυχιακή) και το ALBA (Μεταπτυχιακά Προγράμματα Μάρκετινγκ και Διοίκησης Επιχειρήσεων), παραμένοντας πιστό στις αρχές του σχολείου, όπως τέθηκαν από τους ιδρυτές του, το 1875: “Non ministrari sed ministrare”, τη λατινική εκδοχή της ευαγγελικής ρήσης «ουκ ήλθε διακονηθήναι, αλλά διακονήσαι», δηλαδή, «δεν ήλθε (ο Ιησούς) για να υπηρετηθεί αλλά για να υπηρετήσει».

1.2 Οι Ενδοσχολικοί Απογευματινοί Όμιλοι

Το Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος, στην προσπάθειά του να διαμορφώσει πολύπλευρες προσωπικότητες, παρέχει στους μαθητές του ένα πλήρες πρόγραμμα απογευματινών δραστηριοτήτων, που καλύπτει στο μέτρο του δυνατού, όλες τις προσδοκίες των μαθητών του. Όμιλοι όπως ο Θεατρικός, η Ορχήστρα, η Χορωδία, τα Forensics αλλά και οι αθλητικές ομάδες του σχολείου, λειτουργούν στο Αμερικανικό Κολλέγιο εδώ και αρκετές δεκαετίες, χωρίς οικονομική επιβάρυνση για τους μαθητές και τις οικογένειές τους. Μόνο την ακαδημαϊκή χρονιά 2012-2013 που διεξήχθη η παρούσα έρευνα, λειτούργησαν στο Pierce 15 απογευματινοί όμιλοι που προσέφεραν τις υπηρεσίες τους δωρεάν στους μαθητές τους. Οι όμιλοι κάλυψαν ένα ευρύ φάσμα ενδιαφερόντων και ήταν αθλητικοί (ομάδα Ποδοσφαίρου Αγοριών, ομάδα Μπάσκετ

Αγοριών και Κοριτσιών, ομάδα Βόλεϊ Κοριτσιών), καλλιτεχνικοί (Θεατρικός Όμιλος, Ορχήστρα, Χορωδία και Όμιλος Ανάγλυφου), ακαδημαϊκοί (Μαθηματικών, Φυσικής, Ρομποτικής, Ταξιδεύοντας στο Δούναβη), ρητορικής (Ελληνικής Ρητορικής και Forensics-Debate), αλλά και επιχειρηματικότητας (Junior Achievement). Οι όμιλοι αυτοί απασχολούσαν τους μαθητές μία ή περισσότερες φορές την εβδομάδα από τις 15.30 έως τις 17.00 ή τα σαββατοκύριακα. Υπεύθυνοι των απογευματινών ομίλων ήταν κυρίως καθηγητές του Pierce, αν και σε κάποιες περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκαν εξωτερικές συνεργάτριες που αξίζει να σημειωθεί ότι ήταν παλαιότερες απόφοιτοι του σχολείου. Ορισμένοι από τους παραπάνω ομίλους ήταν ενταγμένοι σε Ευρωπαϊκά προγράμματα, ενώ στους περισσότερους από αυτούς οι μαθητές που συμμετείχαν αντιπροσώπευσαν το Pierce σε σχετικούς με το θέμα του Ομίλου πανελλήνιους ή πανευρωπαϊκούς διαγωνισμούς, αποσπώντας σημαντικές για τους ίδιους, αλλά και για το σχολείο τους, διακρίσεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι παραπάνω απογευματινοί όμιλοι δεν είναι οι μοναδικοί στο απογευματινό πρόγραμμα του Pierce. Υπάρχουν αρκετοί ακόμη απογευματινοί όμιλοι, που όμως απαιτούν την οικονομική συμμετοχή των μαθητών, οπότε και δεν αποτελούν αντικείμενο μελέτης της παρούσας έρευνας.

Επίσης, την τελευταία δεκαετία, το Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος έχει δημιουργήσει μία ζώνη ομίλων που λειτουργεί για μία διδακτική ώρα ανά δεκαπενθήμερο, και είναι ενταγμένη στο πρωινό πρόγραμμα μαθημάτων του σχολείου. Οι όμιλοι αυτοί, που είναι περισσότεροι από σαράντα και απασχολούν όλους τους μαθητές του σχολείου, αν και δεν απαιτούν δίδακτρα από τους μαθητές, επίσης δεν αποτελούν αντικείμενο μελέτης της παρούσας έρευνας.

Κεφάλαιο 2ο

Οι Ενδοσχολικοί Απογευματινοί Όμιλοι Δραστηριοτήτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

2.1 Γενικά

Η παραγωγική χρήση του χρόνου μπορεί να επηρεάσει την επιτυχή εξέλιξη του εφήβου αλλά και τη σχολική επιτυχία. Σημαντική παράμετρος η ευχέρεια χρόνου που έχουν οι έφηβοι και πως αυτός ο χρόνος ξοδεύεται σε μη δομημένες δραστηριότητες, όπως περνώ χρόνο με τους φίλους, παρακολουθώ τηλεόραση ή ακούω μουσική. Σύμφωνα με ερευνητές, οι δομημένες και οργανωμένες δραστηριότητες αποτελούν την καλύτερη επένδυση του ελεύθερου χρόνου των εφήβων διότι:

α. τους αποτρέπουν από επικίνδυνες δραστηριότητες

β. αποτελούν πεδίο μάθησης (απόκτηση δεξιοτήτων, προβληματισμός σε κοινωνικές αξίες και στάσεις)

γ. αυξάνουν την πιθανότητα εγκαθίδρυσης θετικής κοινωνικής συμμετοχής και δικτύων που διευκολύνουν τα τρέχοντα επίπεδα σχολικής δέσμευσης και επιτυχίας (Eccles & Templeton, 2002:120-121).

Το σχολείο, ως υπεύθυνο για την οργάνωση και δημιουργία ομίλων δραστηριοτήτων εκτός σχολικού προγράμματος, παρέχει την ευκαιρία μιας δομής που επηρεάζει άμεσα την ικανότητα των μαθητών να εγκλιματιστούν αλλά και να διακριθούν μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Επηρεάζεται έτσι άμεσα η ικανότητα των μαθητών να έχουν μεγαλύτερη πρόσβαση στα πλεονεκτήματα που αφορούν στο ατομικό, κοινωνικό αλλά και πολιτισμικό κεφάλαιο (McNeal,1999: 293).

Η συμμετοχή σε ενδοσχολικούς απογευματινούς ομίλους αποτελεί σημαντική πηγή ανθρώπινου, κοινωνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου. Σύμφωνα με τον McNeal (1999),ανθρώπινο κεφάλαιο θεωρείται το επίπεδο δεξιοτήτων, γνώσεων και παρουσίας στην εκπαιδευτική διαδικασία του κάθε ατόμου, κοινωνικό κεφάλαιο είναι το δίκτυο των σχέσεων που δημιουργεί το άτομο, ενώ ως πολιτισμικό κεφάλαιο ορίζεται η κατοχή άυλων πολιτισμικών στοιχείων σε μία «μορφωμένη» σχολική τάξη, όπως οι αισθητικές προτιμήσεις των μαθητών, ο τρόπος που εκφράζονται γλωσσικά καθώς και οι στάσεις και αξίες που υιοθετούν (McNeal,1999: 292).

Σύμφωνα με τους Denault & Poulin (2009), έρευνες στο παρελθόν έχουν δείξει ότι η συμμετοχή των εφήβων σε ενδοσχολικούς απογευματινούς ομίλους συνδέεται άμεσα με βελτιωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις, επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και παράλληλα χαμηλότερο επίπεδο αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Denault & Poulin, 2009:287-288). Πράγματι, αυτές οι δραστηριότητες προωθούν την εξέλιξη της ταυτότητας, των κοινωνικών δεξιοτήτων και επιπλέον δίνουν στους συμμετέχοντες την ευκαιρία να δημιουργήσουν σημαντικές σχέσεις με τους ενεργούς συμμαθητές τους αλλά και τους καθηγητές των δραστηριοτήτων (Denault & Poulin, 2009:74). Ακόμη και αρκετές δεκαετίες πίσω, επικρατεί η άποψη ότι ένας μαθητής που γαλουχείται μέσα από επαναλαμβανόμενες διαδικασίες και μαθαίνει να αναλαμβάνει ευθύνες ως παιδί ή έφηβος, έχει αυξημένες πιθανότητες να γίνει υπεύθυνος ενήλικας(Erickson, 1963:22). Λαμβάνοντας υπόψη αυτά τα δεδομένα πλεονεκτήματα, η συμμετοχή σε ενδοσχολικούς απογευματινούς ομίλους είναι πιθανά συνώνυμο της θετικής ανάπτυξης των νέων(Mahoney, 2000).

Οι ενδοσχολικοί απογευματινοί όμιλοι αποτελούν συχνά μία προσομοίωση της σχολικής τάξης με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Μέσα σε μια σχολική αίθουσα προωθούνται η ανεξαρτησία, η επιτυχία, ο καθολικότητα και η εξειδίκευση (Dreeben,1968). Ορισμένες δραστηριότητες όπως ο αθλητισμός και η μουσική, προωθούν και αξιολογούν ιδιαίτερα την επιτυχία: οι μαθητές πρέπει να επιδείξουν τελειοποίηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων, συχνά μπροστά σε κοινό που τους παρακολουθεί και να αξιολογηθούν γι αυτό. Πρέπει να μάθουν να αντιμετωπίζουν συχνά την επιτυχία αλλά και την αποτυχία, ακριβώς όπως και μέσα στη σχολική τάξη. Η επιμονή και η άποψη ότι το αποτέλεσμα έρχεται μέσα από τη σκληρή δουλειά, είναι επίσης χαρακτηριστικά τόσο της σχολικής τάξης όσο και των ομίλων. Το να είσαι μέλος ομάδας ή ορχήστρας σημαίνει ότι έχεις αναλάβει συγκεκριμένα καθήκοντα για να στηρίξεις το σύνολο στο οποίο ανήκεις. Αυτές οι εμπειρίες προάγουν την καθολικότητα αλλά και την εξειδίκευση (Covay & Carbonaro, 2010:22-23).

Ένα άλλο κοινό στοιχείο μεταξύ της τάξης και του ομίλου, είναι ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνονται οι κοινωνικές σχέσεις. Και στις δύο περιπτώσεις, τα παιδιά βρίσκονται κάτω από την καθοδήγηση-υποταγή ενός ενήλικα, που θέτει στόχους και έχει προσδοκίες από τα παιδιά, οργανώνει την τακτική κάτω από την οποία θα τελειοποιήσουν τις δεξιότητές τους, και δίνει τις οδηγίες για την ανάπτυξή τους. Η επιτυχία, τόσο στην τάξη όσο και στον όμιλο, απαιτεί από τους μαθητές να συνεργαστούν με τον καθηγητή αλλά και τους συμμαθητές τους. Μερικές φορές οι έφηβοι

μπορεί να αναγκάζονται να ανταγωνιστούν με τους συμμαθητές τους, ενώ άλλες φορές οι συμμαθητές γίνονται συνεργάτες, ειδικά όταν απαιτείται ομαδική δουλειά. Μέσα από τις οργανωμένες δραστηριότητες, οι έφηβοι έχουν την ευκαιρία να συνεργαστούν με πιο «προνομιούχους» μαθητές, οι οποίοι μπορεί να αποτελέσουν πρότυπο για την εκπαίδευσή τους (Covay & Carbonaro, 2010:22-23).

2.2 Γενικά χαρακτηριστικά

Οι ενδοσχολικοί απογευματινοί όμιλοι χαρακτηρίζονται από την παρουσία ενός ενήλικα-ηγέτη της ομάδας, τους κανόνες λειτουργίας, καθώς και τη βάση καθορισμένου προγράμματος συμμετοχή. Αυτού του είδους οι δραστηριότητες παρέχουν στους εφήβους κοινωνικοποίηση και γνωστικές εμπειρίες, που προωθούν τις διαπροσωπικές δεξιότητες αλλά διαχρονικά και την επιτυχία στο σχολείο (Mahoney, 2000, Mahoney & Statin, 2000:115). Σύμφωνα με τον Csikszentmihalyi (1990), τα χαρακτηριστικά τους είναι το πρόγραμμα τακτικών παρακολουθήσεων, η επίβλεψη και καθοδήγηση από ενήλικες, οι ευκαιρίες για ανάπτυξη δεξιοτήτων, καθώς και το ότι απαιτούν την προσοχή των συμμετεχόντων. Υπάρχουν διαφορετικά στοιχεία που περιγράφουν τις εκτός προγράμματος δραστηριότητες και που συνήθως υποδηλώνουν τα ακόλουθα: ποιος (παιδί, έφηβος ή νέος), τι (δραστηριότητες ή προγράμματα), πότε (μετά το σχολείο ή στις διακοπές) αλλά και που (στο χώρο του σχολείου ή εκτός), που αποτελούν βασικά στοιχεία της συμμετοχής. Επιπλέον, στη βιβλιογραφία χρησιμοποιείται συχνά ο όρος «οργανωμένες δραστηριότητες» για να τις ξεχωρίσουν από τις «μη οργανωμένες» (πχ παρακολουθώ τηλεόραση, ακούω μουσική, περνάω χρόνο με φίλους) αλλά και άλλες μορφές παθητικής ψυχαγωγίας (τρώω, ξεκουράζομαι, ασχολούμαι με τον εαυτό μου) (Mahoney et al., 2005:4-5).

Οι εκτός προγράμματος δραστηριότητες αποτελούν δομικό συστατικό της σχολικής ζωής. Η εξάπλωσή τους τα τελευταία χρόνια οφείλεται στην πεποίθηση ότι οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευση επωφελούνται από τέτοιου είδους προγράμματα. Οι εκτός προγράμματος σχολικές δραστηριότητες που υποστηρίζονται από το σχολείο διαφέρουν σε σχέση με τις εξειδικευμένες που δρουν ιδιωτικά, στο γεγονός ότι τυπικά λειτουργούν σε ένα σχεδόν καθημερινό πρόγραμμα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και προσφέρουν στους μαθητές ένα πλήθος από δράσεις όπως αθλητικά, τέχνες και χειροτεχνίες, παιχνίδια, μουσική, χορό και θέατρο καθώς και δράσεις με καθορισμένο θέμα(Shernoff & Vandell,2007: 892).Ενώ οι βαθμοί συμμετοχής φαίνεται να είναι πολύ μεγάλοι στις ΗΠΑ (το 1995 το 70% των τελειοφοίτων

συμμετείχε σε τουλάχιστον μία δραστηριότητα), περιορισμένες είναι οι πληροφορίες για το τι συμβαίνει σε άλλες χώρες.

Οι έρευνες σχετικά με το αντίκτυπο των εκτός προγράμματος δραστηριοτήτων στους μαθητές, ξεκίνησαν από τη δεκαετία του 1930. Σε πρώτη φάση εξετάστηκε το εύρος των δραστηριοτήτων που προσφέρονταν σε Γυμνάσια και Λύκεια και κατά πόσο αυτές συνδέονταν με μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχίας για την εισαγωγή των μαθητών στο κολλέγιο (Baxter, 1936; Holland, 1933). Αν και στις δεκαετίες που μεσολάβησαν το θέμα ερευνήθηκε αρκετά, δεν είναι ακόμη πλήρως αποσαφηνισμένο το κατά πόσο η συμμετοχή επιδρά θετικά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Shulruf, 2010:594).

Οι εκτός προγράμματος δραστηριότητες που οργανώνονται από το σχολείο είναι μοναδικές για πολλούς λόγους. Καταρχήν, ενώ είναι συχνά ψυχαγωγικές, είναι παράλληλα προσαρμοσμένες στην προγραμματική και κοινωνική πολιτική του σχολείου. Για παράδειγμα, οι απαιτήσεις για καλλιτεχνική, μουσική και αθλητική μόρφωση, εκθέτουν τους εφήβους σε εμπειρίες που πιθανόν δεν έχουν από το οικογενειακό περιβάλλον, τους ενθαρρύνουν να συμμετάσχουν σε σχολικές δράσεις όπως η σχολική ορχήστρα, η σχολική παράσταση ή οι σχολικοί αθλητικοί αγώνες και να εμπλουτίσουν τη ψυχαγωγία τους εκτός του σχολείου. Πολλές από τις δραστηριότητες αυτές, οργανώνονται με σκοπό οι έφηβοι να αποκτήσουν δεξιότητες που θα τους συντροφεύουν για μια ζωή. Αλλά το βασικότερο είναι ότι μέσα από τη συμμετοχή, εμπλουτίζονται οι δεσμοί που οι μαθητές έχουν με το σχολείο ως οργανισμό αλλά και με τα άτομα που εμπλέκονται και δημιουργώντας έτσι ένα θετικό δίκτυο μεταξύ καθηγητών και μαθητών (Darling, Caldwell& Smith, 2005:53).

2.3 Κατηγορίες

Σύμφωνα με τους Denault & Poulin (2009), οι ενδοσχολικοί απογευματινοί όμιλοι θα μπορούσαν να χωριστούν σε επιμέρους κατηγορίες όπως: αθλητικοί (πχ μπάσκετ, ποδόσφαιρο), καλών τεχνών (πχ χορός, χορωδία, θέατρο), ακαδημαϊκοί (πχ σκάκι, ρητορική), προσφοράς (πχ εθελοντισμός) και κοινωνικοί (πχ πρόσκοποι). Σε κάποιες περιπτώσεις και λαμβάνοντας υπόψη τη μικρή συχνότητα των ακαδημαϊκών, κοινωνικών και δραστηριοτήτων προσφοράς, οι δραστηριότητες αυτές συνοψίζονται με τον όρο «όμιλοι νεότητας», επιμερίζοντας τελικά τις κατηγορίες σε μόλις τρεις:

αθλητικές, καλλιτεχνικές και ομίλους νεότητας (Denault & Poulin, 2009:76). Φαίνεται, ότι από το είδος της δραστηριότητας εξαρτάται και ο παράγοντας επιλογής της δραστηριότητας αυτής.

Ο McNeal χωρίζει τους ομίλους με παρόμοιο τρόπο σε αθλητικούς, μαζορέτες, καλών τεχνών, μαθητικής διακυβέρνησης, ακαδημαϊκούς, σχολικής επετηρίδας και επαγγελματικού προσανατολισμού . Η σειρά αυτή καθορίζεται από μία φθίνουσα πορεία στο κύρος που προσδίδει στους μαθητές (με τους αθλητικούς τους πιο υπερτιμημένους και τον όμιλο επαγγελματικού προσανατολισμού τον πιο υποτιμημένο μεταξύ των μαθητών), αν και αυτό εξαρτάται σημαντικά από το προφίλ του κάθε σχολείου(McNeal,1998:185). Στον όρο όμιλοι καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων συμπυκνώνεται ένα ευρύ φάσμα (χορός, θέατρο, ποίηση, θέατρο, ζωγραφική, γλυπτική, ορχήστρα και χορωδία) (Pitts, 2007:145,164), ενώ ως ακαδημαϊκοί ορίζονται οι θεματικοί όμιλοι που αν και έχουν εκπαιδευτικό χαρακτήρα δεν συνοδεύονται απαραίτητα από εργασία που έχει να κάνει ο μαθητής στο σπίτι (Shernoff & Vandell, 2007: 894).

Στο παρελθόν έχουν γίνει έρευνες στις οποίες οι αθλητικές δραστηριότητες έχουν ληφθεί υπόψη ως μία ιδιαίτερη κατηγορία, και αυτό διότι σε ορισμένα Γυμνάσια και Λύκεια, η συμμετοχή στις αθλητικές δραστηριότητες προσδίδει ένα ιδιαίτερο κύρος στους συμμετέχοντες μαθητές. Φαίνεται δε, ότι σε αρκετές περιπτώσεις, οι αθλητικές δραστηριότητες, έχουν την πιο εξέχουσα θέση στη νοοτροπία των μαθητών (McNeal,1999: 293), ειδικά όταν οι καλές αθλητικές επιδόσεις σχετίζονται και με την εύκολη πρόσβαση των μαθητών στην ανώτατη εκπαίδευση.

Μία άλλη ενδιαφέρουσα προσέγγιση είναι αυτή του McNeal, που κατηγοριοποιεί τις δραστηριότητες σε «κλειστές» και «ανοιχτές», ανάλογα με το αν οι μαθητές έχουν ασχοληθεί με αυτές στο παρελθόν (στο Δημοτικό). Έτσι «κλειστή» θεωρείται η δραστηριότητα με την οποία ένας μαθητής έχει ασχοληθεί στο παρελθόν. Αντίθετα «ανοικτή» θεωρείται η δραστηριότητα που απευθύνεται σε μεγαλύτερο σώμα μαθητών, οι οποίοι δεν είχαν ασχοληθεί με κάτι παρόμοιο πριν την εγγραφή τους στο Γυμνάσιο. Φαίνεται λοιπόν ότι οι μαθητές που δεν είχαν συμμετάσχει στο παρελθόν σε κάποια είδη δραστηριοτήτων όπως αθλητικές ή καλών τεχνών, τις θεωρούν «κλειστές» και έχουν μεγαλύτερη δυσκολία να αποκτήσουν πρόσβαση σε αυτές. Αντίθετα άλλες δραστηριότητες όπως ακαδημαϊκές, σχολικής επετηρίδας ή μαθητικής διακυβέρνησης θεωρούνται από τους μαθητές «ανοικτές» στην πρόσβαση(McNeal,1998: 185, 189).

Παρά τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των παραπάνω κατηγοριών, υπάρχουν και αρκετά κοινά στοιχεία μεταξύ τους. Καταρχήν η συμμετοχή σε αυτές είναι εθελοντική και δεν αποτελεί προϋπόθεση για την αποφοίτηση από το σχολείο (Mahoney, Cairns & Farmer, 2003:410),αν και σήμερα η δημιουργία ενός ολοκληρωμένου portfolio ίσως να το απαιτεί. Η συμμετοχή πραγματοποιείται όταν υπάρχει ένα εγγενές ενδιαφέρον αλλά και άντληση ευχαρίστησης από αυτήν. Δεύτερο κοινό στοιχείο είναι η δομημένη μορφή των δραστηριοτήτων αυτών, αφού ένας ή περισσότεροι ενήλικες αναλαμβάνουν την οργάνωσή της, ενώ οι συναντήσεις γίνονται τακτικά και σε καθορισμένο χώρο (πχ. θέατρο, γήπεδο, αίθουσα μουσικής, εργαστήριο). Τρίτον, η συμμετοχή σε κάθε δραστηριότητα απαιτεί προσπάθεια ή αποτελεί μια πρόκληση για τους μαθητές. Καθένα από τα παραπάνω στοιχεία (εθελοντική συμμετοχή, δομή και πρόκληση) φαίνεται να είναι το ποιοτικό στοιχείο μέσα από το οποίο οι μαθητές προωθούν τις διαπροσωπικές τους ικανότητες (Mahoney, Cairns & Farmer, 2003: 410).

2.4 Θετικές επιπτώσεις από τη συμμετοχή

Προσπαθώντας να ταξινομήσουν σε κατηγορίες τα οφέλη που προκύπτουν από τη συμμετοχή σε δραστηριότητες, οι Lerner, Fisher& Weinberg (2000), κατέληξαν σε πέντε βασικές κατηγορίες:

α. επιτυχία σε ακαδημαϊκό, οικογενειακό αλλά και κοινωνικό επίπεδο

β. αυτοπεποίθηση

γ. ανάπτυξη σχέσεων με την οικογένεια, την κοινότητα και τους συμμαθητές

δ. υιοθέτηση θετικών αξιών, ακεραιότητα και ηθική δέσμευση

ε. ενδιαφέρον και κατανόηση για τους άλλους.

Τα συστατικά και των πέντε αυτών κατηγοριών, συμμετέχουν ενεργά στην ευδοκίμηση του ατόμου κατά την εφηβεία αλλά και κατά την ενηλικίωση του (Lerner, Fisher& Weinberg, 2000:815).

Στις παραγράφους που ακολουθούν, θα περιγράψουμε τις θετικές επιπτώσεις της συμμετοχής των μαθητών σε εκτός προγράμματος δραστηριότητες στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και διαπροσωπικών σχέσεων, στον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες μαθητές αντιμετωπίζουν το σχολείο τους, αλλά και τις θετικές επιπτώσεις ανάλογα με το είδος της δραστηριότητας στην οποία οι μαθητές συμμετέχουν.

2.4.1 Οι θετικές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή επιτυχία

Από τις πρώτες κιόλας έρευνες που είδαν το φως της δημοσιότητας, οι ερευνητές υπέθεταν ότι η συμμετοχή σε εκτός προγράμματος δραστηριότητες καλλιεργεί θετική σχέση ανάμεσα στους εφήβους και το σχολείο τους, γεγονός που ευνοεί την προσπάθεια που καταβάλλουν αλλά την ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Σύμφωνα με τους Denault & Poulin (2009), έρευνες στο παρελθόν έχουν δείξει ότι η συμμετοχή των εφήβων σε ενδοσχολικούς απογευματινούς ομίλους συνδέονται άμεσα με βελτιωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις, επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και παράλληλα χαμηλότερο επίπεδο αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Denault & Poulin, 2009:287-288).

Οι Feldman & Matjasko (2005) αναφέρουν ότι ορισμένες σύγχρονες έρευνες έχουν εντοπίσει θετική σχέση μεταξύ της συμμετοχής σε δραστηριότητες και στις εκπαιδευτικές φιλοδοξίες. Άλλες, συνδέουν την ακαδημαϊκή επιτυχία στα αγόρια με τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και τις κοινωνικές σχέσεις, ενώ στα κορίτσια με το βαθμό επίδοσης και τη συνεργασία μαθητών-καθηγητών, που βέβαια σχετίζονται άμεσα με την ενεργή συμμετοχή. (Feldman & Matjasko, 2005:178). Η έρευνα των Covay & Carbonaro (2010), οδήγησε σε μια έμμεση σχέση ανάμεσα στις δραστηριότητες και την ακαδημαϊκή επίδοση. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι η συμμετοχή σε εκτός προγράμματος δραστηριότητες, βοηθά τους μαθητές να βελτιώσουν τις μη γνωστικές τους δεξιότητες και αυτό συνδέεται θετικά με την ακαδημαϊκή επιτυχία. (Covay & Carbonaro, 2010:23).

Ο Shulruf σε σχετική έρευνα (Shulruf, 2010:602,603) βρήκε θετική σχέση μεταξύ της συμμετοχής σε δραστηριότητες και της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Παρόλα αυτά δε μπόρεσε να βρει ποιο χαρακτηριστικό αυτών των δραστηριοτήτων ευθύνεται για αυτό. Συγκεκριμένα, παρατήρησε ότι οι μαθητές που συμμετείχαν σε ακαδημαϊκούς ομίλους, είχαν μεγαλύτερους βαθμούς στο σχολείο. Αν και το αίτιο παραμένει ασαφές, ο Shulruf υποθέτει ότι οι μαθητές με υψηλές επιδόσεις επιλέγουν κυρίως ακαδημαϊκούς ομίλους (Shulruf, 2010:603).

Η συμμετοχή σε εκτός προγράμματος δραστηριότητες φαίνεται να έχει θετικές επιπτώσεις και στις «εκπαιδευτικά ευάλωτες ομάδες εφήβων» δηλαδή στους έφηβους που σύμφωνα με τους Peck et al. (2008) έχουν ιστορικό εκπαιδευτικής αποτυχίας και προβλημάτων συνεργασίας, που οφείλονται στην έλλειψη ακαδημαϊκού κίνητρου αλλά και άλλων παραγόντων όπως οικογένεια, σχέση με τους συμμαθητές, αλλά και ψυχική υγεία. Σε αυτές τις περιπτώσεις φαίνεται ότι η συμμετοχή σε εκτός προγράμματος δραστηριότητες ανατρέπει την «εκπαιδευτική ελαστικότητα», δηλαδή

στην μη αναμενόμενη εκπαιδευτική προσπάθεια των ευάλωτων εφήβων να επιτύχουν εκπαιδευτικούς στόχους όπως η εισαγωγή τους στο κολλέγιο, ενώ η αναμενόμενη πορεία τους εμπεριείχε τον κίνδυνο της εγκατάλειψης οποιασδήποτε μορφής εκπαιδευτικής διαδικασίας(Peck et al., 2008: 135-136). Η έρευνα έδειξε ότι οι ευάλωτοι έφηβοι που δεσμευτήκαν απέναντι σε κάποια οργανωμένη εκτός προγράμματος δραστηριότητα στα 17 τους χρόνια, εμφάνισαν τριπλάσιες πιθανότητες να συνεχίσουν τις σπουδές τους μετά το σχολείο(Peck et al., 2008: 147).

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι όταν οι μαθητές αισθάνονται συνδεδεμένοι ή διατηρούν ισχυρούς δεσμούς με το σχολείο τους, παρουσιάζουν συχνότερα ακαδημαϊκή επιτυχία(Bryan et al., 2012: 467). Υπάρχουν βέβαια έρευνες που επιβεβαιώνουν ότι στις μέρες μας ένα μεγάλο ποσοστό εφήβων μαθητών που αγγίζει το 50% δεν αισθάνεται ιδιαίτερα κοντά με το σχολείο του. (Blum, 2005). Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι δεσμοί με το σχολείο και η σχολική αποξένωση είναι δύο πλευρές του ίδιου νομίσματος, ένας μεγάλος αριθμός μαθητών πιθανόν να αισθάνεται αποξενωμένος από το σχολικό περιβάλλον.(Schulz & Rubel, 2011). Σύμφωνα με τον Blum (2005), υπάρχουν τρία αντικειμενικά κριτήρια (το σχολικό κλίμα με ενδιαφέρον για το μαθητή, η ασφάλεια και οι σχολικοί κανόνες) καθώς και δύο υποκειμενικά κριτήρια (η δέσμευση προς το σχολείο και οι δεσμοί με το σχολείο) τα οποία καθορίζουν το πόσο συνδεδεμένοι παραμένουν οι έφηβοι μαθητές με το σχολείο τους. Ο Hirschi (1969) θεωρούσε ότι οι δεσμοί με το σχολείο είναι μια πολυπαραγοντική δομή που συντίθεται από προσκόλληση, ανάμειξη και συστατικά πεποιθήσεων. Οι Maddox & Prinz (2003) βασιζόμενοι στη θεωρία του Hirschi ανακάλυψαν ότι οι δεσμοί με το σχολείο είναι επίσης ένα πολυπαραγοντικό ζήτημα που εξαρτάται από τέσσερα βασικά στοιχεία:

α. προσκόλληση(attachment) στο σχολείο

β. προσκόλληση στους καθηγητές και το προσωπικό του σχολείου

γ. τη δέσμευση απέναντι στο σχολείο (περιλαμβάνοντας τόσο τις πεποιθήσεις όσο και τις συμπεριφορές των μαθητών)

δ. ανάμειξη στα σχολικά δρώμενα.

Στις ακόλουθες παραγράφους αναφέρονται οι θεωρητικοί όροι που σχετίζονται με το δέσιμο με το σχολείο σε μια προσπάθεια να γίνουν κατανοητές οι σχέσεις ανάμεσα σε κάθε στοιχείο που συνιστά το δέσιμο με το σχολείο και της ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών.

- **Προσκόλληση στο σχολείο**

Η προσκόλληση στο σχολείο ορίζεται ως το κατά πόσο στους μαθητές αρέσει το σχολείο αλλά και το κατά πόσο αντλούν ικανοποίηση, αξιοκρατία αλλά και ασφάλεια από το χώρο του σχολείου (Maddox & Prinz,2003). Έρευνες κατέληξαν ότι οι μαθητές που τους αρέσει η εκπαιδευτική διαδικασία και αισθάνονται ικανοποίηση στο δικό τους σχολείο είναι πιο πιθανό να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και να εμφανίζουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Gest, Welsh, & Domitrivich, 2005; Hallinan, 2008; Ladd, Buhs, & Seid, 2000). Όταν οι μαθητές αισθάνονται συνδεδεμένοι ή διατηρούν ισχυρούς δεσμούς με το σχολείο τους, παρουσιάζουν συχνότερα ακαδημαϊκή επιτυχία (Bryan et al., 2012: 467). Φαίνεται ότι οι ενδοσχολικές σχέσεις καθώς και η συναισθηματική προσέγγιση μεταξύ μαθητών και καθηγητών συσχετίζονται σημαντικά με τις καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Πράγματι οι Crosnoe, Jonhson & Elder (2004) μετά από σχετική έρευνα συνέδεσαν τις καλές σχέσεις καθηγητών-μαθητών με τη θετική έκβαση της μαθητικής πορείας, συμπεριλαμβανομένων των βελτιωμένων ακαδημαϊκών επιδόσεων αλλά και της περιορισμένης παραβατικής συμπεριφοράς (λαμβάνοντας υπόψη κοινωνικο-δημογραφικούς παράγοντες αλλά και τη συμπεριφορά των μαθητών σε προηγούμενες περιόδους)(Crosnoe, Jonhson & Elder,2004:70).

Άλλη έρευνα υποδεικνύει ότι οι μαθητές που δείχνουν αφοσίωση απέναντι στο σχολείο και στις σχολικές υποχρεώσεις και επιδεικνύουν υψηλότερο επίπεδο δέσμευσης και επένδυσης για το σχολείο, εμφανίζουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις και ταυτόχρονα δεν είναι απομονωμένοι, ενώ εμφανίζουν σε μικρότερο βαθμό παραβατική συμπεριφορά (Stewart, 2003:582).

Σε ότι αφορά στην αξιοκρατία, σε σχολεία όπου οι μαθητές αντιλαμβάνονται τους κανόνες ως σαφείς και δίκαιους και όπου το σχολείο εμπνέει ασφάλεια, οι μαθητές παρουσιάζουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Gregory & Cornel, 2009; Ripski & Gregory, 2009; Skiba & Knesting, 2001), αν και οι ιδιαίτερα αυστηροί κανονισμοί ίσως να έχουν αρνητική επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση(Way, 2003). Συμπληρωματικά, σε σχολεία στα οποία οι μαθητές αισθάνονται ότι το κλίμα είναι ασφαλές οι ακαδημαϊκές επιδόσεις τείνουν να είναι υψηλότερες.(Milam, Furr-Holden, & Leaf, 2010).

- **Προσκόλληση στους καθηγητές και στο προσωπικό του σχολείου.**

Η προσκόλληση των μαθητών στους καθηγητές τους ορίζεται ως το αίσθημα των μαθητών ότι οι καθηγητές τους δείχνουν ενδιαφέρον για αυτούς, είναι καλοί κατά τη διδασκαλία, επαινούν και εμψυχώνουν τους μαθητές τους (Libbey, 2004). Φαίνεται ότι οι ενδοσχολικές σχέσεις καθώς και η συναισθηματική προσέγγιση μεταξύ μαθητών και καθηγητών συσχετίζονται σημαντικά με τις καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Πράγματι οι Crosnoe, Jonhson & Elder (2004) μετά από σχετική έρευνα συνέδεσαν τις καλές σχέσεις καθηγητών-μαθητών με τη θετική έκβαση της μαθητικής πορείας, συμπεριλαμβανομένων των βελτιωμένων ακαδημαϊκών επιδόσεων αλλά και της περιορισμένης παραβατικής συμπεριφοράς (λαμβάνοντας υπόψη κοινωνικό-δημογραφικούς παράγοντες αλλά και τη συμπεριφορά των μαθητών σε προηγούμενες περιόδους). Ειδικότερα, η κοινωνική υποστήριξη που λαμβάνουν οι συμμετέχοντες από τους ενήλικες που είναι υπεύθυνοι της δραστηριότητας, συνδέεται με χαμηλά ποσοστά αντικοινωνικής συμπεριφοράς και υψηλές προσδοκίες για ακαδημαϊκή επιτυχία(Mahoney, Cairns & Farmer, 2003: 410). Αν και το φαινόμενο είναι πιο έντονο σε μικρότερες ηλικίες, πολύ συχνά η θετική σχέση μεταξύ καθηγητή και μαθητή μπορεί να οδηγήσει και στη βελτίωση των σχέσεων των μαθητών με τους γονείς τους(Eccles & Templeton, 2002: 164)

- **Δέσμευση- αφοσίωση απέναντι στο σχολείο.**

Η δέσμευση απέναντι στο σχολείο μετρά το επίπεδο της προσωπικής επένδυσης κάθε μαθητή και αντανακλάται τόσο στις απόψεις όσο και στις συμπεριφορές των μαθητών (Maddox & Prinz,2003). Στον όρο προσωπική επένδυση περιλαμβάνονται οι απόψεις των μαθητών ότι το σχολείο και οι καλοί βαθμοί είναι σημαντικοί και απαραίτητοι καθώς και το γεγονός ότι η δέσμευση απέναντι στους σχολικούς κανόνες (π.χ. να έχω κάνει την εργασία μου, να έρχομαι στο σχολείο με τετράδια και βιβλία) είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία(Libbey, 2004). Οι μαθητές που δείχνουν αφοσίωση απέναντι στο σχολείο και στις σχολικές υποχρεώσεις και επιδεικνύουν υψηλότερο επίπεδο δέσμευσης και επένδυσης για το σχολείο, εμφανίζουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις και ταυτόχρονα δεν είναι απομονωμένοι και εμφανίζουν σε μικρότερο βαθμό παραβατική συμπεριφορά (Stewart, 2003).

- **Ανάμειξη στα σχολικά δρώμενα**

Η ανάμειξη στα σχολικά δρώμενα ορίζεται ως ο βαθμός συμμετοχής σε ομίλους, αλλά και σε οποιαδήποτε δράση πραγματοποιείται εκτός του σχολικού προγράμματος. Περιλαμβάνεται έτσι η συμμετοχή των μαθητών σε ένα πλήθος διαφορετικών δραστηριοτήτων (Maddox & Prinz,2003). Θετικές επιπτώσεις από τη συμμετοχή σε δραστηριότητες εκτός σχολικού προγράμματος φαίνεται να υπάρχουν τόσο στην ακαδημαϊκή επίδοση των συμμετεχόντων, όσο και στην έκβαση διαφόρων ακαδημαϊκών θεμάτων (Fredrics & Eccles, 2008; Zaff, Moore, Papillo, & Williams, 2003). Οι Dotterer, McHale & Crouter (2007) εξέτασαν τη σχέση ανάμεσα στη συμμετοχή σε οργανωμένες δραστηριότητες εκτός σχολικού προγράμματος και στην αφοσίωση στο σχολείο. Προσδιόρισαν τη σχέση αυτή ως προς τη στάση των μαθητών (πχ τους βαθμούς τους), την επίδραση (πχ. το δέσιμο με το σχολείο) και τη γνωστική (πχ τη σχολική αυτοεκτίμηση).

2.4.2 Οι θετικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και διαπροσωπικών σχέσεων

Κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, οι αναπτυξιακές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στα πλαίσια της κοινωνίας περιλαμβάνουν:

α. την απόκτηση συνηθειών που αφορούν τόσο τη σωματική όσο και την ψυχική υγεία

β. τη διαμόρφωση ενός θετικού προσανατολισμού απέναντι στο σχολείο και στην επιτυχία

γ. τη συναναστροφή με συνομήλικους αλλά και ενήλικες και

δ. την απόκτηση ενός κατάλληλου συστήματος αξιών σχετικά με τους κανόνες.

Αυτά τα θέματα παραμένουν σημαντικά κατά την εφηβεία, αλλά οι έφηβοι τα επαναδιαπραγματεύονται στο φως των αλληλοεξαρτώμενων αλλαγών που πραγματοποιούνται στο βιολογικό-ψυχολογικό-κοινωνικό τους σύστημα.

Επιπλέον, νέες διαδικασίες όπως η διαμόρφωση ταυτότητας, η προσωπική γνώση αλλά και αποτελεσματικότητα, η οικειότητα με τους συνομηλίκους αλλά και η προετοιμασία για τη μετάβαση στην ενηλικίωση και τη μετά το σχολείο μόρφωση ή εργασία, γίνονται εξαιρετικά σημαντικές κατά την εφηβεία. Πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι η συμμετοχή σε οργανωμένες δραστηριότητες βοηθά τους μαθητές να διαχειριστούν τις αναπτυξιακές δραστηριότητες της παιδικής ηλικίας αλλά και της εφη-

βείας. (Mahoney et al., 2005:6-7). Η δομή τους είναι τέτοια που εστιάζουν στο «χτίσιμο» δεξιοτήτων (γνωστικών ή μη) και την απόκτηση κοινωνικών και συμπεριφοριστικών στόχων, ενώ συνεισφέρουν στην εξέλιξη της μάθησης (Covay & Carbonaro, 2010:21). Μέσα από τις οργανωμένες δραστηριότητες, οι έφηβοι έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους μέσα σε ένα ασφαλές και δομημένο περιβάλλον. Ο χρόνος που διατίθεται σε αυτές είναι παραγωγικός αντίθετα με τα καταστροφικά αποτελέσματα που μπορεί να προκύψουν από την τηλεόραση ή τα ηλεκτρονικά παιχνίδια. Οι έφηβοι, μέσα από τη συμμετοχή τους αποκτούν θετική εντύπωση για τον εαυτό τους ανακαλύπτοντας σε τι είναι καλοί, αλλά και βελτιώνοντας την αυτοεκτίμησή τους. Επιπλέον, μέσα από τη συμμετοχή δημιουργούνται σχέσεις καθοδήγησης από έναν ενήλικα που ενδιαφέρεται για αυτούς (Zaff et al., 2003: 600).

Ο Larson (2000), χρησιμοποίησε τον όρο «βασικές» δεξιότητες. Μέσα σε αυτόν τον όρο συμπυκνώνονται δεξιότητες όπως το να θέτεις προσωπικούς στόχους, να αξιολογείς τι απαιτείται για να τους κατακτήσεις και στη συνέχεια να δραστηριοποιείσαι για να αποκτήσεις τις ικανότητες αλλά και να βρεις τον τρόπο προκειμένου να τους κατακτήσεις (Larson, 2000: 510). Η συμμετοχή σε απογευματινούς ομίλους, μπορεί να προωθήσει στην ανάπτυξη των «βασικών» δεξιοτήτων. Ο εθελοντικός, δομημένος και γεμάτος προκλήσεις χαρακτήρας τους, τις καθιστά ένα εξαιρετικό συστατικό για την ανάπτυξη των εφήβων. Οι έφηβοι φαίνεται να συμμετέχουν, αφενός διότι τις θεωρούν διασκεδαστικές και αφετέρου διότι κρίνουν σημαντικές τις δεξιότητες που αναπτύσσουν μέσα από αυτές. Ειδικά η προσπάθεια για τη βελτίωση δεξιοτήτων μέσα από εκτός προγράμματος δραστηριότητες, απαιτεί από τους μαθητές να θέτουν προσωπικούς ή ομαδικούς στόχους (ανάλογα με τη δραστηριότητα), να ανακαλύπτουν στρατηγικές για να τους πετύχουν και τελικά να εκτελούν αυτές τις στρατηγικές σε τακτική βάση. Σε βάθος χρόνου αυτή η διαδικασία, μπορεί να γενικευτεί έξω από τα πλαίσια της δραστηριότητας. Οι συμμετέχοντες είναι πιο πιθανόν να μπουν στη διαδικασία να θέτουν στόχους για το μέλλον τους, όπως την εκπαίδευσή τους μετά το σχολείο (Mahoney, Cairns & Farmer, 2003: 410).

Η συμμετοχή των εφήβων μαζί με παιδιά της ηλικίας τους, βελτιώνει κοινωνικές δεξιότητες όπως το να μάθουν να συνεργάζονται με άλλους και να επιλύουν με ηρεμία τις διαφορές τους. Επίσης, οι έφηβοι μαθαίνουν να είναι αποτελεσματικοί μέσα από πιο πρακτικές δεξιότητες όπως ακαδημαϊκές, αθλητικές αλλά και ηγετικές. Το να συνεργάζονται με άλλους για ένα κοινό στόχο και παράλληλα να έχουν εμπι-

στοσύνη στις ικανότητές τους για την επίτευξη του στόχου αυτού, οδηγεί τους εφήβους σε πιο ενεργούς πολιτικά και κοινωνικά ενήλικες, είτε αυτό εμφανίζεται μέσα από τη τακτική ψηφοφορία, είτε μέσα από τη συμμετοχή σε εθελοντικές δράσεις (Zaff et al., 2003:620).

Οι εκτός προγράμματος οργανωμένες δραστηριότητες λειτουργούν ως το πλαίσιο μέσα από το οποίο δρουν τα αναπτυξιακά καθήκοντα της εφηβείας. Πιστεύεται ότι αποτελούν το μέσο, με το οποίο ο έφηβος ανακαλύπτει και εκφράζει την ταυτότητά του, αναπτύσσει κοινωνικές σχέσεις, ενώ ταυτόχρονα απόκτα κίνητρα για την επίτευξη στόχων. Οι έφηβοι διαμορφώνουν την ταυτότητά τους αναπτύσσοντας δεξιότητες, ανακαλύπτοντας τις προτιμήσεις τους και δημιουργώντας σχέσεις με τον περίγυρό τους. Όντας μέλος μιας δραστηριότητας, ο έφηβος μαθαίνει πως θα απασχοληθεί στον ελεύθερο χρόνο του αλλά και τις αξίες που θα υιοθετήσει. Η συμμετοχή βοηθά τους εφήβους να ανακαλύψουν καλύτερα τον εαυτό τους, παρατηρώντας τη συμπεριφορά τους, όντας μέλη της δραστηριότητας (Feldman & Matjasko, 2005:162). Σε μια αντίστοιχη προσπάθεια κατηγοριοποίησης των θετικών που προκύπτουν από τη συμμετοχή σε δραστηριότητες, οι Hansen, Larson & Dworkin (2003), θεώρησαν ότι οι έφηβοι αναπτύσσονται τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο και σε διαπροσωπικό. Πιο συγκεκριμένα, η προσωπική ανάπτυξη πραγματοποιείται μέσα από

α. τη διαμόρφωση της ταυτότητας (οι έφηβοι δοκιμάζουν διαφορετικές δραστηριότητες προσπαθώντας να ανακαλύψουν τον εαυτό τους)

β. την ανάπτυξη πρωτοβουλιών (που σύμφωνα με το Mahoney (2000) αποτελούν την καταβολή προσπάθειας μέσα στο χρόνο για την επίτευξη στόχων)

γ. την απόκτηση συναισθηματικών , συνεργατικών αλλά και σωματικών δεξιοτήτων (οι έφηβοι συχνά μέσα από τη συμμετοχή τους μαθαίνουν να διαχειρίζονται το θυμό ή το άγχος τους, ενώ παράλληλα μέσα από αθλητικές ή μουσικές δραστηριότητες μαθαίνουν να ελέγχουν καλύτερα το σώμα τους).

Παράλληλα, η συμμετοχή σε δραστηριότητες βοηθά στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα από την ομαδική δουλειά, που οδηγεί στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων όπως συνεργασία ή ηγεσία, τη διεύρυνση του δικτύου συνομήλικων

εκτός της σχολικής τάξης και τη δημιουργία σχέσεων με ενήλικες που οδηγεί στην ανάπτυξη του κοινωνικού κεφαλαίου (Hansen, Larson & Dworkin,2003:27-28).

Τα χρόνια της εφηβείας αντιπροσωπεύουν μια κρίσιμη περίοδο στην οποία το άτομο τείνει να γίνει ανεξάρτητο και οι εμπειρίες που αποκτά εκτός του οικογενειακού περιβάλλοντος είναι καθοριστικές. Οι επιλογές των εφήβων καθώς και οι ευκαιρίες που τους δίνονται μπορεί να επιδράσουν στην ενήλικη ζωή τους, διαμορφώνοντας τη φυσική αλλά και τη ψυχολογική τους κατάσταση. Επιπλέον το περιβάλλον στο οποίο ζουν οι έφηβοι, μπορεί να επιδράσει θετικά ή αρνητικά στη μετέπειτα πορεία τους(Feldman & Matjasko, 2005:162).

Παράλληλα, η συμμετοχή σε εκτός προγράμματος δραστηριότητες δεν επηρεάζει μόνο τη συμπεριφορά των εφήβων, αλλά έχει αντίκτυπο και στη καλή ψυχολογική τους κατάσταση. Φαίνεται ότι η ενεργή συμμετοχή δρα τόσο προληπτικά όσο και υποστηρικτικά στη ψυχική υγεία. Ειδικά στην περίπτωση της ψυχολογικής προσαρμογής, έχει υποτεθεί ότι αν οι δραστηριότητες ταιριάζουν με τα ταλέντα του μαθητή, επιβεβαιώνοντας την άποψη που έχει ο έφηβος για τον εαυτό του, τότε δρουν πολύ θετικά στη ψυχολογία του. Ειδικά για τα αγόρια φαίνεται ότι οι δραστηριότητες που τους καθιστούν δημοφιλείς, βελτιώνουν την αυτοεκτίμησή τους. (Feldman & Matjasko, 2005:187). Επιπλέον, η συμμετοχή μπορεί να προστατέψει τους εφήβους που προέρχονται από δυσαρμονικά οικογενειακά περιβάλλοντα.

Φαίνεται, ότι οι συμμετέχοντες που είναι αποξενωμένοι από τους γονείς τους, εμφανίζουν μικρότερα ποσοστά κατάθλιψης από τους αντίστοιχους μη συμμετέχοντες, ειδικά όταν συνεργάζονται με έναν πολύ υποστηρικτικό ενήλικα-ηγέτη της δραστηριότητας (Feldman & Matjasko, 2005:187). Κατά τη διάρκεια της εφηβείας, η ανάγκη για κοινωνική αποδοχή γίνεται έντονη στη συναναστροφή με τους συμμαθητές ενώ ατονεί στα πλαίσια της οικογένειας. Γι αυτό θεωρείται σημαντική η μελέτη της σχέσης του εφήβου με την οικογένεια, τους συμμαθητές και τους ενήλικες, καθώς και οι κοινωνικές επαφές σε οικογενειακό επίπεδο. Αυτοί οι παράγοντες πρέπει να αξιολογούνται ανάλογα με το επίπεδο ανάπτυξης του εφήβου. Επιπλέον η περίοδος της εφηβείας ταυτίζεται με τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και η θεωρία αναφέρει ότι τα άτομα δε μπορούν να ενταχθούν σε κοινωνικά περιβάλλοντα που δεν υποστηρίζουν τις συναισθηματικές τους ανάγκες (Feldman & Matjasko, 2005:197).

Η συμμετοχή σε εκτός προγράμματος δραστηριότητες, παρέχει στους εφήβους ένα σύνολο στοιχείων αυτό-αξιολόγησης διαφορετικό από τις περιορισμένες απαιτήσεις της οικογένειας και του σχολείου. Τους παρέχεται ο χώρος μέσα από τον

οποίο ωριμάζουν, και αποκτούν αυτοεκτίμηση μέσα από τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους (Darling,Caldwell& Smith,2005:62). Η αυτοεκτίμηση απωθεί τις συναισθηματικές συνέπειες του άγχους και μειώνει σημαντικά την εμφάνιση αρνητικών συναισθημάτων. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση συνδέεται με προβλήματα όπως αδυναμία ικανοποίησης, κατάθλιψη, χρήση ουσιών, τάσεις αυτοκτονίας και επιθετική συμπεριφορά. Έρευνες έχουν δείξει ότι ο βαθμός αυτοεκτίμησης μεταβάλλεται κατά τη διάρκεια της εφηβείας, αφού υπάρχει πτώση στην πρώιμη εφηβεία που αποκαθίσταται προς το τέλος της, όταν ο έφηβος ωριμάζει. Αυτό αποδίδεται στις αλλαγές σε ρόλους και ευθύνες κατά την εφηβεία, στην προσπάθεια του εφήβου να βρει που ανήκει καθώς στην αλλαγή των προτεραιοτήτων του από την οικογένεια στους φίλους(Kort-Butler & Hagewen, 2011:569).

Θεωρώντας δεδομένο ότι οι δραστηριότητες εκτός σχολικού προγράμματος είναι εθελοντικές, ελκυστικές, οργανωμένες και βασισμένες στο σχολείο, οι Mahoney et al. (2005) υποστηρίζουν ότι αυτά ακριβώς τα χαρακτηριστικά αυξάνουν τη συμμετοχή αλλά και την παραμονή καθώς και την ευχαρίστηση, τα οποία με τη σειρά τους βελτιώνουν τις δεξιότητες στη διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων αλλά και των συναισθηματικών και κοινωνικών δεσμών με το σχολείο. Έτσι προκύπτει καλύτερη ψυχική υγεία, μικρότερη ανάμειξη σε προβληματικές συμπεριφορές, σχολική επιτυχία, και μακροχρόνια εκπαιδευτικά οφέλη (Mahoney et al. 2005:411) . Η συμμετοχή σε εκτός προγράμματος δραστηριότητες, παρέχει την ευκαιρία βελτιώσουν οι έφηβοι τις ικανότητες στις διαπροσωπικές σχέσεις τους, εμπνέει πρόκληση για την επίτευξη στόχων και προωθεί τη σχολική επιτυχία. Ειδικά για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα στη διαχείριση των διαπροσωπικών τους σχέσεων, η συναναστροφή τους με συμμαθητές που είναι οπαδοί συγκεκριμένων δραστηριοτήτων και ασπάζονται τις αρχές του σχολείου, μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντική. Η ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων σε δραστηριότητες, συνδέεται άμεσα με την κοινωνική αποδοχή και τη δημοφιλία, με τη μείωση της κοινωνικής απομόνωσης και μακροχρόνια εξάλειψη αντικοινωνικών συμπεριφορών αλλά και την ανάπτυξη κοινωνικής ταυτότητας. Ειδικότερα, η κοινωνική υποστήριξη που λαμβάνουν οι συμμετέχοντες από τους ενήλικες που είναι υπεύθυνοι της δραστηριότητας, συνδέεται με χαμηλά ποσοστά αντικοινωνικής συμπεριφοράς και υψηλές προσδοκίες για ακαδημαϊκή επιτυχία (Mahoney, Cairns & Farmer, 2003: 410). Παράλληλα η συμμετοχή τους συνδέεται με μεγαλύτερο βαθμό ωριμότητας (DeMoulin, 2002: 303). Σε έρευνα των Mahoney & Statin (2000), οι τελευταίοι κατέληξαν ότι η συμμετοχή των εφήβων σε

οργανωμένες δραστηριότητες εκτός προγράμματος οδηγεί σε περιορισμό της μη κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς (όπως συναναστροφές με επικίνδυνα άτομα, μικροκλοπές, κατανάλωση μεγάλης ποσότητας αλκοόλ) και μεγάλη εμπιστοσύνη από τους γονείς τους για τη διάθεση του χρόνου τους. Αντίθετα, η συμμετοχή τους σε μη οργανωμένες ψυχαγωγικές δραστηριότητες που δεν επιβλέπονται από ενήλικα, συνδέεται συχνά με μη κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά και περιορισμένη επίβλεψη από τους γονείς (Mahoney & Statin, 2000:120-121). Σε σχετική τους έρευνα οι τελευταίοι, κατέληξαν ότι η συμμετοχή των εφήβων σε οργανωμένες δραστηριότητες εκτός προγράμματος οδηγεί σε χαμηλά επίπεδα κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς και μεγάλη εμπιστοσύνη από τους γονείς τους για τη διάθεση του χρόνου τους, ενώ η συμμετοχή τους σε μη οργανωμένες ψυχαγωγικές δραστηριότητες που δεν επιβλέπονται από ενήλικα, συνδέεται συχνά με μη κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά και περιορισμένη επίβλεψη από τους γονείς (Mahoney & Statin, 2000:120-121).

Τόσο η θεωρία, όσο και οι έρευνες πάνω στη θετική ανάπτυξη των νέων, δίνουν έμφαση στην πλαστικότητα της ανάπτυξης και προτείνουν ότι οι θετικές πολιτιστικά και παράλληλα υποστηρικτικές σχέσεις τόσο με τους ανθρώπους όσο και με κοινωνικούς φορείς, ενθαρρύνουν την εξέλιξη. Σύμφωνα με αυτή την προοπτική, οι οργανωμένες δραστηριότητες παρέχουν στους εφήβους μεγαλύτερη υποστήριξη και ευκαιρίες από οποιαδήποτε άλλη δράση εκτός του σχολείου (όπως το να χαζεύουν τηλεόραση ή να παίζουν με τους φίλους τους). Τόσο η υποστήριξη όσο και οι ευκαιρίες εξασφαλίζουν φυσική και ψυχολογική ασφάλεια, κατάλληλη δομή, υποστηρικτικές σχέσεις, αίσθηση του ανήκω κάπου, υποστήριξη στη διαμόρφωση δεξιοτήτων καθώς και ολοκλήρωση των προσπαθειών μέσα από την οικογένεια, το σχολείο, αλλά και τον κοινωνικό περίγυρο (Gardner, Roth& Brooks-Gunn, 2008:814-815).

Οι Zaff et al.(2003), υποστήριξαν ότι οι οργανωμένες δραστηριότητες παρέχουν στους εφήβους ένα ασφαλές περιβάλλον για τις υψηλού κινδύνου μετά το σχολείο ώρες. Αντί να βρίσκονται με συμμαθητές τους με πιθανόν αποκλίνουσα συμπεριφορά, οι έφηβοι αφιερώνουν το χρόνο τους σε δημιουργικές δραστηριότητες. Η συμμετοχή μαζί με παιδιά της ηλικίας τους, βελτιώνει κοινωνικές δεξιότητες όπως το να μάθουν να συνεργάζονται με άλλους και να επιλύουν με ηρεμία τις διαφορές τους. Επίσης, οι έφηβοι μαθαίνουν να είναι αποτελεσματικοί μέσα από πιο πρακτικές δεξιότητες όπως ακαδημαϊκές, αθλητικές αλλά και ηγετικές. Το να συνεργάζεσαι με άλλους για ένα κοινό στόχο και παράλληλα να έχεις εμπιστοσύνη στις ικανότητές σου για την επίτευξη του στόχου αυτού, οδηγεί τους εφήβους σε πιο ενεργούς πολι-

τικά και κοινωνικά ενήλικες, είτε αυτό εμφανίζεται μέσα από τη τακτική ψηφοφορία, είτε μέσα από τη συμμετοχή σε εθελοντικές δράσεις (Zaff et al., 2003:620).

Οι Shernoff & Vandell (2007), σε σχετική τους έρευνα μεταφέρουν τις απόψεις των μαθητών για τη συμμετοχή τους. Οι έφηβοι αναφέρουν ότι οι δραστηριότητες εκτός σχολικού προγράμματος τους δίνουν το κίνητρο να ασχοληθούν περισσότερο χρόνο με τον αθλητισμό και τις τέχνες από το να περιφέρονται στο σπίτι τους τρώγοντας σνακ ή χαζεύοντας τηλεόραση. Οι έφηβοι επίσης αναφέρουν αυξημένα κίνητρα, πιο συντονισμένη προσπάθεια και θετική διάθεση για τις δραστηριότητες αυτές, σε σχέση με οποιοδήποτε άλλο γεγονός που πραγματοποιείται στο χώρο του σχολείου. Αν και αυτά τα ευρήματα είναι σημαντικά αφού προωθούν την ανάπτυξη των εφήβων, παραμένει άγνωστη η ταυτοποίηση των δραστηριοτήτων που προκαλούν αυτά τα συναισθήματα στους εφήβους (Shernoff & Vandell,2007: 892).

Τέλος, οι Eccles & Gootman αξιολόγησαν ποια είναι τα χαρακτηριστικά των οργανωμένων εκτός προγράμματος δραστηριοτήτων που παίζουν σημαντικό ρόλο στην θετική ανάπτυξη των εφήβων, καταλήγοντας σε οχτώ βασικά σημεία:

1. Σωματική και ψυχολογική ασφάλεια: ανάπτυξη πρακτικών που επιτρέπουν την ασφαλή συναναστροφή μεταξύ συνομήλικων.

2. Κατάλληλη οργάνωση: ξεκάθαροι κανόνες αλλά και απαιτήσεις, επίβλεψη και καθοδήγηση από ενήλικα αλλά και κατάλληλη για την κάθε ηλικία παρακολούθηση όπου τα όρια είναι σαφή και σεβαστά.

3. Υποστηρικτικές σχέσεις: σχέσεις με συνομηλίκους αλλά και ενήλικες, που διακρίνονται από ζεστασιά, εγγύτητα και αμοιβαίο σεβασμό, ενώ η υποστήριξη από τους ενήλικες είναι προφανής και ενδεδειγμένη.

4. Αίσθημα ότι ανήκω κάπου: δημιουργείται η ιδιότητα του μέλους σε μια ομάδα, το κάθε άτομο αναγνωρίζεται και εκτιμάται για την προσωπικότητά του, ενώ ενθαρρύνεται η διαφορετικότητα σε πολιτιστικές αξίες, φύλο, καταγωγή και σεξουαλικό προσανατολισμό.

5. Θετικές κοινωνικές νόρμες: προσδοκίες και απαιτήσεις για κατάλληλη κοινωνικά συμπεριφορά και ηθικές αξίες.

6. Υποστήριξη για αποτελεσματικότητα: υποστηρίζεται η αυτονομία και η έκφραση των προσωπικών απόψεων που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και όχι της προσωπικής προβολής. Τα άτομα ενθαρρύνο-

νται να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να διακριθούν στα πλαίσια της ομάδας.

7. Ευκαιρίες για οικοδόμηση δεξιοτήτων: παρέχονται ευκαιρίες για μάθηση και οικοδόμηση σωματικών, ψυχολογικών, διαπροσωπικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που διευκολύνουν την καλή κατάσταση του εφήβου στο παρόν, αλλά παράλληλα τον προετοιμάζουν για μια υγιή δραστηριοποίηση στο μέλλον.

8. Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: παρέχονται ευκαιρίες για συνεργατικές εμπειρίες που προωθούν τη μετάβαση από την οικογένεια στο σχολείο και κατόπιν στην κοινωνία (Eccles & Gootman, 2002:9-10).

2.4.3 Οι θετικές επιπτώσεις στον τρόπο αντιμετώπισης του σχολείου από τους συμμετέχοντες

Οι δραστηριότητες εκτός σχολικού προγράμματος παρέχουν στους μαθητές τις απαραίτητες προκλήσεις για να συνδεθούν με το σχολικό περιβάλλον. Για κάποιους μαθητές, οι δραστηριότητες λειτουργούν ως μέσο για εξέλιξη δεξιοτήτων αλλά και αναγνώρισης στο σχολικό περιβάλλον. Για άλλους είναι ο μόνος τρόπος για να δοκιμάσουν την επιτυχία μέσα στο σχολείο, ειδικά αν οι ακαδημαϊκές επιδόσεις τους δεν είναι καλές (Feldman & Matjasko, 2005:162).

Σε ένα πιο γενικό επίπεδο, η συμμετοχή σε εκτός προγράμματος δραστηριότητες αντανακλά την προσήλωση των μαθητών στο σχολείο τους. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι ένας μαθητής επιλέγει να αποκτήσει την τακτικά καθορισμένη εμπειρία μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας που αν και υποστηρικτική, έχει σημαντικές ποιοτικές διαφορές από το μάθημα στην τάξη (Mahoney, Cairns & Farmer, 2003: 410).

2.4.4 Οι θετικές επιπτώσεις ανάλογα με το είδος της δραστηριότητας

Σύμφωνα με το McNeal (1998,1999), μελέτες στο παρελθόν δείχνουν ότι η συμμετοχή σε οργανωμένες δραστηριότητες εκτός σχολικού προγράμματος συνδέονται με ένα πλήθος εκπαιδευτικών, κοινωνικών και αναπτυξιακών εσόδων, όπως βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης, βελτίωση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων, μειωμένα επίπεδα παραβατικής συμπεριφοράς αλλά και βελτίωση της αυτοεκτίμησης. Τα

ευρήματα αυτά φαίνεται να ποικίλουν ανάλογα με το είδος της δραστηριότητας (McNeal,1999:291). Οι Feldman & Matjasko (2005), σε μια προσπάθεια να εξετάσουν τη σχέση της συμμετοχής σε δραστηριότητες με την εφηβεία, διερεύνησαν τη σχέση ανάμεσα σε διαφορετικές δραστηριότητες και στις ακαδημαϊκές και επαγγελματικές φιλοδοξίες. Η συμμετοχή σε κάθε τύπο δραστηριότητας σχετίζεται με τη συμπλήρωση περισσότερων χρόνων στο σχολείο, αλλά και την επιθυμία για εισαγωγή στο πανεπιστήμιο (Feldman & Matjasko, 2005:180).

Υπάρχουν αρκετές έρευνες που αναδεικνύουν την σημασία των δραστηριοτήτων σε σχέση με τις αξίες που τα παιδιά αποκτούν μέσω της συμμετοχής τους, καθώς διαφορετικά είδη δραστηριοτήτων σχετίζονται με αντίστοιχες αξίες και συμπεριφορές. Για παράδειγμα, φαίνεται να υπάρχει μία σαφής διάκριση ανάμεσα στην προσήλωση σε αθλητικές δραστηριότητες σε σχέση με τον ανταγωνισμό, την επιθετικότητα και την εσωτερική άποψη για ιεράρχηση καθηκόντων, και στην προσήλωση σε δραστηριότητες καλών τεχνών σε σχέση με την ισορροπία αλλά και την απαίτηση για γνώση ενταγμένη στο μάθημα (McNeal,1998: 184). Πιο συγκεκριμένα και ανάλογα με το είδος της δραστηριότητας, αναφέρονται τα εξής:

- **Αθλητικές δραστηριότητες**

Ειδικότερα για τις αθλητικές δραστηριότητες, οι Eccles & Templeton (2002) αναφέρουν πλήθος ερευνών που ειδικεύονται σε αυτές. Σύμφωνα με αυτές, η συνεχής ανάμειξη σε αθλητικές δραστηριότητες συνδέεται με υψηλά επίπεδα ευχαρίστησης και πρόκλησης και χαμηλότερο επίπεδο εμφάνισης άγχους. Φαίνεται ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες κυρίως εστιάζουν στην απόκτηση σωματικών δεξιοτήτων και λιγότερο στην νίκη στον αγώνα. Όταν δε οι προπονητές εστιάζουν στην συναισθηματική στήριξη των μαθητών, τα αποτελέσματα αυτοεκτίμησης είναι εντονότερα (Eccles & Templeton, 2002: 127).

Σε άλλη έρευνα των Marsh & Kleitman (2003), εντοπίστηκε σχέση ανάμεσα στη συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες και στη συνέχιση των σπουδών μετά το σχολείο, αλλά και με την επιθυμία «να κάνω ένα επάγγελμα με μέλλον», ειδικά σε μαθητές που αρχικά είχαν χαμηλές επιδόσεις και φιλοδοξίες. Τονίζεται έτσι ότι η συμμετοχή σε δραστηριότητες ενεργοποιεί τις εκπαιδευτικές στάσεις και αξίες προς τη θετική κατεύθυνση (Feldman & Matjasko, 2005:180).

Ειδικότερα οι αθλητικές δραστηριότητες (που αποτελούν την πιο δημοφιλή δραστηριότητα στους έφηβους) παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στις ζωές πολλών εφή-

βων. Απαιτούν τη στενή επίβλεψη του προπονητή, πραγματοποιούνται αρκετές φορές μέσα στην εβδομάδα, χαρακτηρίζονται από ανταγωνισμό και συνήθως από ένα σταθερό σώμα συμμετεχόντων(Feldman & Matjasko, 2005:194). Θεωρούνται ως δραστηριότητες διαμόρφωσης χαρακτήρα, σεβασμού στους κανόνες και ενθάρρυνσης της ομαδικότητας. Παράλληλα βοηθούν στη διαχείριση των συναισθημάτων αλλά και του χρόνου, ενώ βοηθούν τους εφήβους να θέτουν στόχους και να επιμένουν για να τους κατακτήσουν.

Σύμφωνα με έρευνες, η συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες συνδέεται με τη καλή άποψη που έχει ο έφηβος για το σώμα του, την αυτοπεποίθηση, την ανεξαρτησία αλλά και την ενέργεια. Μέσα από αυτές οι έφηβοι δημιουργούν φιλίες με τους συναθλητές ενώ παράλληλα αισθάνονται ότι καταξιώνονται κοινωνικά (Shernoff & Vandell,2007: 892).

Σε άλλη έρευνα των Marsh & Kleitman(2003), εντοπίστηκε σχέση ανάμεσα στη συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες και στη συνέχιση των σπουδών μετά το σχολείο, ειδικά σε μαθητές που αρχικά είχαν χαμηλές επιδόσεις και φιλοδοξίες. Τονίζεται έτσι ότι η συμμετοχή σε αυτές τις δραστηριότητες ενεργοποιεί τις εκπαιδευτικές στάσεις και αξίες προς τη θετική κατεύθυνση (Feldman & Matjasko, 2005:180).

Παράλληλα, σώμα ερευνών υποδεικνύει σχέση ανάμεσα στα κορίτσια που συμμετέχουν σε αθλητικές δραστηριότητες και στην επιτυχία στα μαθηματικά και τις θετικές επιστήμες, ενώ οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των αγοριών-αθλητών μπορεί να μην είναι σταθερές στο χρόνο. Φαίνεται ότι η βελτίωση της ακαδημαϊκής επιτυχίας των αγοριών σχετίζεται με το αν οι φίλοι τους από τον αθλητισμό είναι οι ακαδημαϊκά ή οι κοινωνικά επιτυχημένοι, ενώ τα κορίτσια μένουν ανεπηρέαστα από αυτή τη διαδικασία. (Feldman & Matjasko, 2005:182).

- **Καλλιτεχνικές δραστηριότητες**

Στον όρο καλλιτεχνικές δραστηριότητες όπως ήδη αναφέρθηκε, συμπυκνώνεται ένα ευρύ φάσμα (χορός, θέατρο, ποίηση, θέατρο, ζωγραφική, γλυπτική, ορχήστρα και χορωδία). Η ενασχόληση των μαθητών με αυτές μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων αφού τους δεσμεύει με το στόχο και τους δίνει κίνητρα. Παράλληλα, βοηθούν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας, της ευχέρειας και της αυθεντικότητας, της κριτικής σκέψης. Αν και λίγες έρευνες έχουν εστιάσει στις καλλιτεχνικές δραστηριότητες, φαίνεται ότι οι έφηβοι αναφέρουν θετι-

κά συναισθήματα από την εξάσκηση των δεξιοτήτων τους με αυτές (Shernoff & Vandell,2007: 893) και αξιολογούν σημαντικά τη συμμετοχή τους ειδικά όταν αυτή παρουσιάζεται σε ένα θερμό κοινό συγγενών και φίλων(Pitts, 2007:145,164)

- **Δραστηριότητες κοινωνικού χαρακτήρα**

Οι δραστηριότητες κοινωνικού χαρακτήρα ή προσφοράς, φαίνεται ότι αποτελούν μία εξαιρετική ευκαιρία κοινωνικοποίησης. Η κοινωνικοποίηση αποτελεί το δρόμο για την ανακάλυψη ρόλων και στοιχείων πολιτισμού, αλλά και την ανάπτυξη τόσο της συνεργατικότητας όσο και συναισθηματικών αυτοματισμών. Αυτές οι δραστηριότητες επιλέγονται κυρίως από τους εφήβους, που αισθάνονται θετικά στο χώρο μόνο όταν περιβάλλονται από τους φίλους που έχουν οι ίδιοι διαλέξει. Σημαντικό στοιχείο σε αυτές τις δραστηριότητες, είναι ότι μέσα σε αυτές εδραιώνονται αμοιβαίες σχέσεις σεβασμού, εμπιστοσύνης και ενδιαφέροντος μεταξύ του ενήλικα-ηγέτη και των μαθητών. (Shernoff & Vandell,2007: 893).

- **Ακαδημαϊκές δραστηριότητες**

Σε αντίθεση με τις αθλητικές και τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες που η συμμετοχή είναι συχνά αυθόρμητη, οι μαθητές φαίνεται να επιλέγουν τις ακαδημαϊκές δραστηριότητες κυρίως όταν αυτές αποτελούν τμήμα ενός δομημένου προγράμματος. Αν και οι έρευνες που στοχεύουν στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες είναι ελάχιστες, φαίνεται ότι η συμμετοχή σε αυτές συνδέεται θετικά με τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων και της επιθυμίας για συνέχιση των σπουδών μετά το σχολείο (Shernoff & Vandell,2007: 894).

- **Ψυχαγωγικές ή μη δραστηριότητες**

Οι έρευνες που αφορούν στην ψυχαγωγία και το πώς αυτή επιδρά στην ανάπτυξη των εφήβων, έχουν εστιάσει στα οφέλη από τη συμμετοχή σε δομημένες ψυχαγωγικές δραστηριότητες εκτός σχολικού προγράμματος. Αρκετοί ερευνητές έχουν επισημάνει διαφορές μεταξύ των ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων (διασκεδαστικές αλλά όχι ιδιαίτερα απαιτητικές) και των δομημένων και οργανωμένων δραστηριοτήτων. Και οι δύο

κατηγορίες απαιτούν προσπάθεια και προσφέρουν ένα πεδίο για την έκφραση του πάθους και της ταυτότητας των συμμετεχόντων μαθητών.

Σύμφωνα με τους Eccles & Templeton (2002), οι ερευνητές προβλέπουν περισσότερα οφέλη από τη συμμετοχή σε οργανωμένες δραστηριότητες ψυχαγωγικού χαρακτήρα, αφού αυτές παρέχουν την ευκαιρία α. απόκτησης και εξάσκησης σε κοινωνικές, σωματικές και πνευματικές δεξιότητες χρήσιμες και στη σχολική ζωή β. δημιουργίας ενός καλού κλίματος στη σχολική μονάδα γ. δημιουργίας της αίσθησης ότι οι μαθητές ανήκουν σε μια κοινωνικά αξιόλογη ομάδα δ. δημιουργίας ενός δικτύου που εμπλέκει τους συμμαθητές αλλά και τους καθηγητές και ε. αντιμετώπισης προκλήσεων και πειραματισμού (Eccles & Templeton, 2002:121)

2.5 Αρνητικές επιπτώσεις από τη συμμετοχή σε ενδοσχολικούς απογευματινούς ομίλους.

Θα ήταν λάθος αν παραλείπαμε ότι έχουν υπάρξει και έρευνες που οδηγούν σε μάλλον αρνητικά συμπεράσματα σε σχέση με τις εκτός προγράμματος δραστηριότητες. Ο McNeal αναφέρει ότι έρευνες στο παρελθόν (Connell et al., 1982, Kessler et al., 1985) κατέληξαν ότι οι αθλητικές δραστηριότητες αποξενώνουν συγκεκριμένες ομάδες μαθητών λόγω της αδυναμίας τους να συμμετάσχουν στην αρένα κύρους των συμμαθητών τους (McNeal,1998: 184). Άλλες έρευνες έδειξαν ότι η συμμετοχή σε ιδιαίτερα ανταγωνιστικές αθλητικές δραστηριότητες μπορεί να οδηγήσουν σε αύξηση του άγχους και της αίσθησης της αποτυχίας. Η επαφή με συνομηλίκους αρνητικής δυναμικής, μπορεί να οδηγήσει σε χρήση αλκοόλ ή άλλων ουσιών.

Επίσης, αρνητικές αλληλεπιδράσεις με τους ενήλικες ηγέτες της δραστηριότητας που οδηγούν σε διαφορές ή καταναγκασμό από τη πλευρά του ενήλικα, δημιουργούν πρότυπα ακατάλληλης συμπεριφοράς (Hansen, Larson & Dworkin, 2003: 29). Οι Zaff et al.(2003), αναφέρουν ότι υπάρχουν στοιχεία που συνδέουν τη συμμετοχή σε δραστηριότητες έκφρασης με μικρότερη πολιτική ανάμειξη στην πρώιμη ενηλικίωση, ενώ τα αγόρια που ασχολούνται με τα σπορ συνδέονται με τη χρήση αλκοόλ στην ηλικία των 17 (Zaff et al., 2003: 602).

2.6 Βαθμός συμμετοχής

Αν και η συμμετοχή των μαθητών σε οργανωμένες δραστηριότητες είναι κυρίως εθελοντική, διαθέσιμα στοιχεία δείχνουν ότι στις ΗΠΑ ένα 30% των μαθητών δε συμμετέχει σε καμία τέτοιου τύπου δραστηριότητα (Mahoney, et al. 2003). Από αυτούς που συμμετέχουν, κάποιοι παρακολουθούν μία δραστηριότητα για όλη τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους, ενώ άλλοι για μικρό χρονικό διάστημα. Υπάρχουν βέβαια και αυτοί που μπορεί να σταματήσουν προσωρινά και να συνεχίσουν λίγο αργότερα.

Η συμμετοχή των μαθητών σε οργανωμένες δραστηριότητες χαρακτηρίζεται από το αν είναι

α. διαρκής (με βάση το πλήθος των χρόνων που ο μαθητής συμμετέχει)

β. εντατική (με βάση το πλήθος των ωρών που ένας μαθητής επενδύει)

γ. ευρεία (με βάση το πλήθος των δραστηριοτήτων που επιλέγει ένας μαθητής).

Σχετικά με τη διάρκεια, οι Mahoney, Cairns & Farmer (2003), κατέληξαν μετά από έρευνες ότι η θετική σχέση ανάμεσα στη συμμετοχή σε οργανωμένες δραστηριότητες και στην προσαρμογή των νέων στο σχολικό κλίμα, προϋποθέτει τη διαρκή συμμετοχή μέσα στο χρόνο. Επίσης, η διαρκής παρακολούθηση εξασκεί τις διαπροσωπικές ικανότητες των μαθητών που δημιουργούν το υπόβαθρο για τη σχολική επιτυχία. Ειδικότερα οι δραστηριότητες που σχετίζονται με την επίτευξη στόχων σε διαπροσωπικές σχέσεις και τη δέσμευση απέναντι στο σχολείο, διαμορφώνονται μέσα στα χρόνια και απαιτούν τη διαρκή παρά τη περιστασιακή συμμετοχή. Ορισμένες δραστηριότητες για να είναι αποτελεσματικές, απαιτούν συστηματική και μακροχρόνια συμμετοχή (Mahoney, Cairns & Farmer, 2003: 409, 411). Αυτό συμβαίνει, διότι οι σχέσεις χρειάζονται χρόνο για να αναπτυχθούν, και οι μαθητές που συμμετέχουν μεγαλύτερο διάστημα ωφελούνται περισσότερο. Επίσης, οι μαθητές που συμμετέχουν σε τακτική βάση για μεγάλο διάστημα, εκτίθενται για μεγαλύτερο διάστημα στις ευκαιρίες που τους παρέχονται κι έτσι μπορούν να αποκομίσουν περισσότερα οφέλη (Gardner,Roth & Brooks-Gunn,2008:814). Η διαρκής συμμετοχή επίσης συνδέεται θετικά με καλύτερο μορφωτικό επίπεδο στην ηλικία των 20, ειδικά στους συμμετέχοντες με περιορισμένες διαπροσωπικές ικανότητες (Mahoney et al.,2003:415-416).

Σε άλλες έρευνες, η συστηματική συμμετοχή σε τουλάχιστον μία δραστηριότητα το χρόνο, συνδέεται με την ακαδημαϊκή επιτυχία και την ανάπτυξη κοινωνικών συμπεριφορών (Feldman & Matjasko, 2005:192).

Σύμφωνα με τους Gardner, Roth& Brooks-Gunn (2008), μακροχρόνιες έρευνες έδειξαν ότι ενώ δεν υπάρχουν διαφορές στις επιδόσεις μεταξύ των μη συμμετεχόντων και αυτών που συμμετείχαν για ένα χρόνο σε μια δραστηριότητα, οι έφηβοι που συμμετείχαν για 2-3 χρόνια είχαν καλύτερες επιδόσεις, επιδείκνυαν πιο θετική στάση απέναντι στο σχολείο και είχαν μεγαλύτερες φιλοδοξίες για το μέλλον τους σε σχέση με τους μη συμμετέχοντες(Gardner, Roth& Brooks-Gunn, 2008: 816).

Παράλληλα, έχει διαπιστωθεί, ότι η συστηματική συμμετοχή σε δομημένες δραστηριότητες, οδηγεί σε θετικές στάσεις απέναντι στο σχολείο, αλλά και στη διαμόρφωση θετικών κοινωνικών και εκπαιδευτικών αντιλήψεων, εκπαιδευτικών φιλοδοξιών, καθώς και τάση για ομαδοσυνεργατικότητα. Ακόμη και αν το άτομο συμμετέχει σε μία μόνο δραστηριότητα μαζί με φίλους του, φαίνεται να περιορίζεται η πιθανότητα αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Feldman & Matjasko, 2005:192).

Σχετικά με το πόσο εντατική είναι η συμμετοχή στις δραστηριότητες, χρησιμοποιώντας ως κριτήριο τις ώρες που αναλώθηκαν σε εκτός προγράμματος δραστηριότητες κατά τη διάρκεια των χρόνων, οι Denault & Poulin εντόπισαν σταθερότητα στη συμμετοχή σε αθλητικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες (Denault & Poulin, 2009:75). Οι Mahoney et al. (2003), πραγματοποίησαν μία 8ετή έρευνα για να ανακαλύψουν τη συνεισφορά της συνεχούς παρακολούθησης σε εκτός προγράμματος δραστηριότητες στη μακροχρόνια εκπαιδευτική επιτυχία. Ανακάλυψαν ότι τα κορίτσια συμμετέχουν πιο εντατικά από τα αγόρια στα πρώτα χρόνια της εφηβείας, αλλά η πρόωρη συμμετοχή των αγοριών είναι στενά συνδεδεμένη με τις εκπαιδευτικές τους προσδοκίες (επιθυμία να σπουδάσουν ή να παρακολουθήσουν προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης) στα 17 τους (Mahoney et al.,2003:415-416).

Για την ένταση της συμμετοχής, οι Gardner, Roth& Brooks-Gunn (2008), υποστηρίζουν ότι τα αποτελέσματα είναι μάλλον μεικτά. Ενώ κάποιες έρευνες βρίσκουν σημαντική σχέση μεταξύ της συστηματικής παρακολούθησης και ποικίλλων εκπαιδευτικών ωφελειών, άλλες δε βρίσκουν καμία σχέση.

Τα αποτελέσματα μιας άλλης κατηγορίας ερευνών αναφέρουν ότι όταν οι ώρες που αφιερώνουν οι μαθητές σε δραστηριότητες είναι υπερβολικά πολλές (υπερδραστήριοι μαθητές), αποσπούν τους μαθητές από άλλες σημαντικές εμπειρίες (όπως ο οικογενειακός χρόνος), αλλά και από τις υποχρεώσεις τους για το σχολείο (Gardner,

Roth& Brooks-Gunn, 2008: 816). Στην έρευνα που πραγματοποίησαν οι τελευταίοι, μελετώντας τη συμπεριφορά των συμμετεχόντων 2 και 8 χρόνια μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο, παρατήρησαν ότι οι έφηβοι που παρακολουθούσαν 2-3 χρόνια εκτός προγράμματος δραστηριότητες κατά την ενηλικίωση τους είχαν αποκτήσει κάποιο πανεπιστημιακό πτυχίο σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους μη συμμετέχοντες ή αυτούς που είχαν συμμετάσχει για μία μόνο χρονιά. Αντίστοιχα, οι συστηματικά συμμετέχοντες ήταν πολύ περισσότερο δραστηριοποιημένοι κοινωνικά ως εθελοντές.

Ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα αυτά, οι ερευνητές συμπέραναν ότι η εκτεταμένη έκθεση στην υποστήριξη της ανάπτυξης μέσα από τις οργανωμένες δραστηριότητες, αποφέρει καλύτερα αποτελέσματα και διευκολύνει την ανάπτυξη ικανοτήτων στις διαπροσωπικές σχέσεις(Gardner, Roth& Brooks-Gunn, 2008: 821-826). Οι Zaff et al. (2003), χρησιμοποιώντας ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών σε εθνικό επίπεδο των ΗΠΑ που ολοκλήρωσε τη σχολική μόρφωση, κατέληξαν ότι οι μαθητές που παρακολουθούν εντατικά δραστηριότητες εκτός προγράμματος από την 8^{η} έως και τη 12^{η} τάξη, έχουν περισσότερες πιθανότητες να συνεχίσουν τις σπουδές τους και να γίνουν ενεργοί πολιτικά και κοινωνικά ενήλικες. Ερμηνεύοντας τα αποτελέσματά τους, υποστήριξαν ότι οι οργανωμένες δραστηριότητες παρέχουν στους εφήβους ένα ασφαλές περιβάλλον για τις υψηλού κινδύνου μετά το σχολείο ώρες. Αντί να βρίσκονται με συμμαθητές τους με πιθανόν αποκλίνουσα συμπεριφορά, οι έφηβοι αφιερώνουν το χρόνο τους σε δημιουργικές δραστηριότητες (Zaff et al.,2003:620).

Παρόλο που η τάση των περισσότερων ερευνών είναι η κατηγοριοποίηση των δραστηριοτήτων, αφού διαφορετικές δραστηριότητες μπορεί να έχουν και διαφορετικά αποτελέσματα, ένα κενό δημιουργείται στη μελέτη των περιπτώσεων που οι μαθητές συμμετέχουν παράλληλα σε ένα συνδυασμό των κατηγοριών αυτών. Οι ελάχιστες έρευνες που έχουν μελετήσει το συνδυασμό αυτό, δείχνουν ότι η συμμετοχή σε αθλητικές και παράλληλα καλλιτεχνικές δραστηριότητες στα κορίτσια ή κοινωνικού περιεχομένου στα αγόρια, μπορεί να έχουν καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Feldman & Matjasko, 2005:195). Οι ίδιοι ερευνητές, δύο χρόνια αργότερα περιέγραψαν το «χαρτοφυλάκιο δραστηριοτήτων» (activity portfolios) ως το «συνδυασμό των δραστηριοτήτων, μέσα από τον οποίο γίνεται αντιληπτή η πολυπλοκότητα της συμμετοχής κατά την εφηβεία» (Feldman & Matjasko, 2007:315). Η έρευνα ανέδειξε ότι οι έφηβοι με μεικτά χαρτοφυλάκια έχουν πολύ υψηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης, σε αντίθεση με αυτούς που δεν συμμετέχουν σε καμία δραστηριότητα και βρίσκονται

στα χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης (Feldman & Matjasko, 2007:315,328, Kort-Butler& Hagewen, 2011:576). Το συνολικό πλήθος των δραστηριοτήτων που παρακολουθεί ο έφηβος, έχει επίσης χαρακτηριστεί ως σημαντικός παράγοντας για τη συμπεριφορά του. Έρευνες έχουν καταλήξει ότι τα κορίτσια που έχουν παρακολουθήσει τουλάχιστον πέντε διαφορετικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής, έχουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις από αυτά που έχουν παρακολουθήσει το πολύ τέσσερεις. Αντίστοιχα, τα αγόρια που έχουν συμμετάσχει σε περισσότερες από μία αθλητική ή δραστηριότητα κοινωνικού περιεχομένου, έχουν μεγαλύτερες φιλοδοξίες για την εκπαίδευσή τους από αυτά που έχουν συμμετάσχει σε μία το πολύ (Feldman & Matjasko, 2005:192).

Το πλήθος όχι μόνο των ωρών μέσα στο χρόνο αλλά και των χρόνων που ο έφηβος αφιερώνει σε μια δραστηριότητα, μπορεί να είναι καθοριστικό στο αν αυτή η δραστηριότητα θα τον ακολουθήσει και στην ενήλικη ζωή του. Η εργασία των Scott & Willits (1998), παρέχει σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τη σταθερότητα στη συμμετοχή στα χρόνια της ενηλικίωσης. Παρακολουθώντας ένα πλήθος ατόμων που φοιτούσαν σε σχολεία αγροτικών περιοχών στην Πενσυλβάνια, οι συγγραφείς παρακολούθησαν τους συμμετέχοντες για περίπου 45 χρόνια. Διαπίστωσαν συνέχεια στο είδος της δραστηριότητας σε διάφορα στάδια της ζωής τους και ανακάλυψαν ότι η συμμετοχή στην εφηβική ηλικία αποτελεί σημαντικό παράγοντα της μετέπειτα πορείας. Σημαντικό παράγοντα σε αυτό έχει και το φύλο, αφού ενώ διαπίστωσαν σταθερότητα στους τρόπους ψυχαγωγίας των ανδρών, αντίθετα οι γυναίκες όταν παντρεύονται και κάνουν οικογένεια, αλλάζουν τον τρόπο που ψυχαγωγούνται και δραστηριοποιούνται λιγότερο εκτός του σπιτιού (Scott & Willits,1998: 322,326).

Ανεξάρτητα από τον τρόπο συμμετοχής στις εκτός προγράμματος δραστηριότητες, το πλήθος των ωρών που οι νέοι ξόδεψαν για τη συμμετοχή τους μέσα στα χρόνια, είναι ιδιαιτέρως σημαντικό. Όσο περισσότερος είναι ο χρόνος αυτός, τόσες περισσότερες ευκαιρίες θα έχουν οι νέοι να εμπλουτίσουν δεξιότητες και γνώσεις και να συνδεθούν με τους συμμαθητές και τους καθηγητές τους. Επιπρόσθετα, όσο περισσότερο χρόνο διαθέτουν για τις δραστηριότητες, μειώνονται οι πιθανότητες να εμπλακούν σε επικίνδυνες συμπεριφορές (Denault & Poulin, 2009:287-288). Τα θετικά αποτελέσματα από τη συστηματική συμμετοχή θα πρέπει να κινητοποιήσουν τις τοπικές κοινωνίες, για την ενίσχυση των δραστηριοτήτων στα σχολεία. Οι λόγοι είναι προφανείς: καταρχήν, αν οι έφηβοι εξελιχτούν σε μορφωμένους ενήλικες, αυτό πιθανόν θα τους αποδώσει μεγαλύτερο εισόδημα και οικονομική σταθερότητα, επομένως

θα μπορούν να ενισχύσουν την τοπική κοινωνία. Δεύτερον, αν οι ενεργά συμμετέχοντες έφηβοι γίνουν και ενεργοί πολίτες, τότε η συμμετοχή τους στα κοινά θα φέρει την κοινότητα σε εγρήγορση. Επιπλέον, αν ο εθελοντισμός εδραιωθεί μέσα στην τοπική κοινωνία, θα αποφέρει πολλαπλά κοινωνικά οφέλη (Zaff et al., 2003:623).

2.7 Παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η συμμετοχή των μαθητών

Σύμφωνα με τους Denault & Poulin (2009), η συμμετοχή των μαθητών και η επιλογή ορισμένης δραστηριότητας, καθορίζεται από ένα πλήθος παραγόντων. Οι βασικότεροι από αυτούς είναι: το προφίλ των μαθητών (φύλο, ηλικία, ακαδημαϊκή επίδοση, προβληματική ή μη συμπεριφορά), οι στενοί φίλοι στο σχολικό περιβάλλον, οι γονείς, ο καθηγητής αλλά και το ίδιο το σχολείο. Στις παραγράφους που ακολουθούν παρατίθενται αναλυτικά η επίδραση των παραπάνω παραγόντων.

2.7.1 Προφίλ των συμμετεχόντων μαθητών

Τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων είναι σημαντικές μεταβλητές σε όλες τις έρευνες που σχετίζονται με τη συμμετοχή σε εκτός προγράμματος δραστηριότητες (Feldman & Matjasko, 2005:181). Το ατομικό προφίλ του συμμετέχοντα μαθητή, μπορεί να εξαρτάται από διαφορετικούς παράγοντες όπως: η ηλικία, οι ακαδημαϊκές επιδόσεις, το επίπεδο των απαιτούμενων δεξιοτήτων, το κοινωνικό-οικονομικό στάτους, η φυλή, το φύλο.

- ηλικία: Οι μαθητές που παρακολουθούν για δεύτερη χρονιά την ίδια τάξη και επομένως είναι μεγαλύτεροι από τους συμμαθητές τους, τείνουν να απομονώνονται περισσότερο κοινωνικά (McNeal,1999: 293).
- ακαδημαϊκές επιδόσεις: Οι μαθητές με χαμηλότερους βαθμούς τείνουν να συμμετέχουν λιγότερο σε οργανωμένες δραστηριότητες, ειδικά αν αυτές έχουν ιδιαίτερες γνωστικές απαιτήσεις (McNeal,1999: 293),ενώ οι έφηβοι με παραβατική συμπεριφορά συνήθως αποφεύγουν τέτοιου είδους δραστηριότητες, αφού αυτές εξ' ορισμού προϋποθέτουν μια οργανωμένη δομή που επιβλέπεται από ενήλικα ηγέτη (τον υπεύθυνο καθηγητή) (Denault & Poulin , 2009:290).

- επίπεδο απαιτούμενων δεξιοτήτων: Οι μαθητές με δεδομένες δεξιότητες (μουσικές, αθλητικές ή καλλιτεχνικές) έχουν μεγαλύτερα ποσοστά συμμετοχής, ενώ οι έφηβοι που ως παιδιά δεν κατάφεραν να αναπτύξουν τέτοιες δεξιότητες συνήθως αποφεύγουν τη συμμετοχή σε μεγαλύτερες ηλικίες (McNeal,1999: 293, Denault & Poulin , 2009:290). Σε άλλη ποιοτική έρευνα των Fredericks et al.(2002), φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες που έχουν τις κατάλληλες δεξιότητες για τη δραστηριότητα έχουν αυξημένο το αίσθημα της αυτοπεποίθησης που τους κάνει να μη θέλουν να τη διακόψουν. Αντίθετα, οι μαθητές που αισθάνονται ανεπαρκείς παρουσιάζουν περισσότερες πιθανότητες να τη διακόψουν. Η αναγνώριση που λαμβάνει ο έφηβος από τους συμμαθητές του ενισχύει την πίστη στις ικανότητές του και παράλληλα την αφοσίωσή του στην δραστηριότητα (Fredricks et al., 2002:90).
- κοινωνικό-οικονομικό στάτους: οι μαθητές που προέρχονται από ευκατάστατες οικογένειες, δραστηριοποιούνται περισσότερο, αφού φαίνεται πως οι γονείς αντιμετωπίζουν τις δραστηριότητες ως ένα μηχανισμό που αποδίδει σημαντικά εκπαιδευτικά και κοινωνικά πλεονεκτήματα (McNeal,1999: 293). Η κοινωνική διαστρωμάτωση των μαθητών επηρεάζει επίσης τη συμμετοχή των μαθητών, με τους μαθητές που προέρχονται από μη προβληματικά κοινωνικά στρώματα, καλύτερο κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον και οικογένειες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο να έχουν θετική στάση απέναντι στο σχολείο και τελικά να συμμετέχουν πιο ενεργά στις δραστηριότητες που οργανώνονται μέσα σε αυτό (McNeal,1999: 294).

  Σε άλλη έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές της ανώτερης αλλά και της μεσαίας τάξης προγραμματίζουν το μεγαλύτερο μέρος του ελευθέρου χρόνου τους και συμμετέχουν ενεργά σε οργανωμένες δραστηριότητες. Αντίθετα μαθητές χαμηλής ή εργατικής τάξης συνηθίζουν να απασχολούνται σε μη δομημένες δραστηριότητες. (Covay & Carbonaro, 2010:21).
- φυλή: Αντίστοιχες μελέτες έχουν εστιάσει στο θέμα της φυλής, διαπιστώνοντας ότι τα παιδιά των μεταναστών έχουν μικρότερα ποσοστά συμμετοχής. Πιθανόν σε αυτό να συντελεί και ο τόπος διαμονής αυτών των οικογενειών, αφού σε υποβαθμισμένες περιοχές τα σχολεία παρέχουν λιγότερες δυνατότητες στους μαθητές τους (Covay & Carbonaro, 2010:21-22).

- φύλο: ενώ γενικά τα κορίτσια συμμετέχουν περισσότερο σε οργανωμένες δραστηριότητες από τα αγόρια, φαίνεται ότι αυτό αντιστρέφεται στην περίπτωση που μία δραστηριότητα αποτελεί ανδρικό στερεότυπο κατά την εφηβική αντίληψη των μαθητών (McNeal,1999: 293). Πιο συγκεκριμένα, τα κορίτσια παρουσιάζουν αυξημένη τάση να συμμετέχουν σε όλα τα είδη δραστηριοτήτων εκτός από τις αθλητικές, στις οποίες φαίνεται να ειδικεύονται τα αγόρια(Erickson, 1963:25, McNeal,1998:183, Denault & Poulin , 2009:290).

2.7.2 Ο ρόλος των φίλων

Οι φιλίες είναι μια σημαντική πηγή επιρροής σε σχέση με το που θα επενδύσουν οι έφηβοι τον ελεύθερο χρόνο τους. Ο Hartup (1999), υποστηρίζει ότι οι φιλίες είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η επικοινωνία, η συνεργασία και η ικανότητα ένταξης σε μία νέα ομάδα. Όταν οι στενοί φίλοι αξιολογούν θετικά τις οργανωμένες δραστηριότητες, τότε οι έφηβοι είναι πιο πιθανό να συμμετάσχουν, αν δε οι στενοί φίλοι συμμετέχουν τότε οι έφηβοι είναι πιο πιθανό να ενταχθούν και αυτοί μένοντας πιστοί στην επιλογή τους (Denault & Poulin , 2009:290). Ειδικά τα κορίτσια φαίνεται να επιλέγουν τις δραστηριότητές τους με βασικό κριτήριο τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Feldman & Matjasko, 2005:182).

2.7.3 Ο ρόλος των γονέων

Οι γονείς διατηρούν επίσης ένα σημαντικό ρόλο στο πού θα διαθέσουν τα παιδιά τους τον ελεύθερο χρόνο τους, ειδικά αν αυτά βρίσκονται στην πρώιμη εφηβεία. Οι μαθητές είναι πιο πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε μια οργανωμένη δραστηριότητα, όταν οι γονείς τους δείχνουν ότι θα υποστηρίξουν τη συμμετοχή τους. Επίσης, όταν οι γονείς θεωρούν ότι αυτές οι δραστηριότητες είναι σημαντικές για την ανάπτυξη των παιδιών τους, πιθανόν ενθαρρύνουν ή ακόμα και διευκολύνουν τα παιδιά τους, οδηγώντας τα στη διαμόρφωση μιας θετικής άποψης απέναντι στις δραστηριότητες (Denault & Poulin , 2009:290). Φαίνεται ότι η έμφαση που οι γονείς δίνουν στη συμμετοχή επηρεάζει όχι μόνο το αν οι έφηβοι θα συμμετάσχουν, αλλά και το πόσο εντατική θα είναι αυτή η συμμετοχή. Όταν οι γονείς θεωρούν ότι η συμμετοχή σε δραστηριότητες λειτουργεί σε βάρος των ακαδημαϊκών επιδόσεων, μπορεί να περιορίσουν τις δραστηριότητες που παρακολουθούν. Σε μερικούς έφηβους μπορεί να επιτρέπεται η συμμετοχή σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες προκειμένου να αυξήσουν τις πιθα-

νότητες για καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, ενώ σε άλλους μπορεί να μην επιτρέπεται ούτε αυτό, αφού θα χαθεί χρόνος από τη μελέτη στο σπίτι. Ωστόσο, έφηβοι με υψηλές επιδόσεις μπορεί να έχουν γονείς που τους παροτρύνουν να συμμετάσχουν σε μη ακαδημαϊκές δραστηριότητες (Feldman & Matjasko, 2005:196). Αν οι γονείς εργάζονται αρκετές ώρες και αδυνατούν να μεταφέρουν τα παιδιά τους ή στηρίζονται στη βοήθεια των παιδιών τους στο σπίτι, τότε η συμμετοχή σε δραστηριότητες μπορεί να είναι εξαιρετικά δύσκολη. Επίσης, αν οι γονείς δε βλέπουν θετικά τις συναναστροφές των παιδιών τους με άλλους εφήβους, τότε μπορεί να προτιμούν να κρατήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι (Mahoney et al., 2005:14).

Η Lareau στο βιβλίο της «Unequal childhoods: Class, Race and Family Life», επισημαίνει δύο τύπους ανατροφής: τη «συντονισμένη καλλιέργεια» (αποδίδοντάς τη στους γονείς υψηλής κοινωνικό – οικονομικής κατάστασης, που προτρέπουν τα παιδιά τους να συμμετάσχουν) και τη «φυσική ανάπτυξη» (αποδίδοντάς τη στους γονείς χαμηλότερης κοινωνικό-οικονομικής κατάστασης, που δεν δείχνουν έντονο ενδιαφέρον για τη συμμετοχή των παιδιών τους)(Lareau, 2003).

Τέλος, οι γονείς που αποτελούν ενεργά μέλη κοινωνικών ομάδων, αποτελούν οι ίδιοι πρότυπα για τα παιδιά τους, ενώ ταυτόχρονα διευκολύνουν την πρόσβασή τους σε αντίστοιχες δραστηριότητες (Denault & Poulin , 2009:290). Επίσης η συμμετοχή σε εκτός προγράμματος δραστηριότητες μπορεί να είναι η λεωφόρος μέσα από την οποία οι γονείς υψηλότερου κοινωνικού-οικονομικού στάτους μεταφέρουν διαφορετικούς τύπους κοινωνικού και πολιτιστικού κεφαλαίου στα παιδιά τους (McNeal,1998:183) Βέβαια θα πρέπει να λάβουμε υπόψη το χαμηλό εισόδημα, στην περίπτωση που οι οργανωμένες δραστηριότητες απαιτούν δίδακτρα.

2.7.4 Ο ρόλος του καθηγητή

Φαίνεται ότι ο καθηγητής που έχει την ευθύνη της δραστηριότητας, μπορεί να είναι σημαντικό στοιχείο στην επιλογή ή μη της δραστηριότητας. Αν και αυτό δεν είναι προϋπόθεση, ο ενήλικας μπορεί συχνά να πάρει το ρόλο του μέντορα, εμπνέοντας τους μαθητές του. Αν και το φαινόμενο είναι πιο έντονο σε μικρότερες ηλικίες, πολύ συχνά η θετική σχέση μεταξύ καθηγητή και μαθητή μπορεί να οδηγήσει και στη βελτίωση των σχέσεων των μαθητών με τους γονείς τους (Eccles & Templeton, 2002: 164).

Επίσης, αν και οι έφηβοι αντλούν ευχαρίστηση από οποιαδήποτε δραστηριότητα κάνουν με τους συμμαθητές τους, φαίνεται ότι συγκεντρώνονται και παρακο-

λουθούν περισσότερο όταν οι δραστηριότητες ελέγχονται από έναν ενήλικα(Shernoff & Vandell,2007: 894). Φαίνεται επίσης, ότι οι συμμετέχοντες που είναι αποξενωμένοι από τους γονείς τους, εμφανίζουν μικρότερα ποσοστά κατάθλιψης από τους αντίστοιχους μη συμμετέχοντες, ειδικά όταν συνεργάζονται με έναν πολύ υποστηρικτικό ενήλικα-ηγέτη της δραστηριότητας (Feldman & Matjasko, 2005:187).

Από την άλλη πλευρά, οι καθηγητές μπορεί να αποτρέψουν κάποιους μαθητές να συμμετάσχουν. Οι Quiroz et al. (1996), υπέθεσαν ότι ορισμένοι καθηγητές είναι πρόθυμοι να έχουν ένα ορισμένο πλήθος μαθητών στις δραστηριότητες που οργανώνουν. Αν οι καθηγητές ελέγχουν το πλήθος των συμμετεχόντων τότε ίσως κάποιοι μαθητές να μην επιλέγονται. Θα πρέπει επίσης να λάβουμε υπόψη ότι οι καθηγητές μπορεί να έχουν διαμορφώσει άποψη για ορισμένους μαθητές, και έτσι είτε να διευκολύνουν είτε να αποφεύγουν τη συμμετοχή τους (Quiroz et al,1996:102). Τέλος, οι υπεύθυνοι των δραστηριοτήτων μπορεί να έχουν υψηλότερες προσδοκίες για τους μαθητές που συμμετέχουν στη δραστηριότητα που οργανώνουν, από ότι για τους μη συμμετέχοντες (Mahoney, Cairns & Farmer, 2003: 410).

2.7.5 Ο ρόλος του σχολείου

Σύμφωνα με τον McNeal (1999), δύο χαρακτηριστικοί παράγοντες που καθορίσουν τη συμμετοχή ή μη των μαθητών σε οργανωμένες δραστηριότητες και εξαρτώνται από το σχολείο, είναι αφενός η οργάνωση του σχολείου και αφετέρου το πλαίσιο λειτουργίας του. Οι πολλαπλές δομικές πλευρές ενός σχολείου, είναι ικανές είτε να περιορίσουν είτε να διευκολύνουν την πρόσβαση των μαθητών σε οργανωμένες δραστηριότητες. Σε αυτές περιλαμβάνονται είτε ανεπίσημοι μηχανισμοί όπως η «στρατολόγηση» των μαθητών από τους καθηγητές αλλά και ποικίλα στοιχεία οργάνωσης (πλήθος μαθητών ανά όμιλο, διάθεση κενών θέσεων κάθε χρόνο, κα).

Σε ότι αφορά στο μέγεθος του σχολείου, το τοπίο δεν είναι απόλυτα ξεκαθαρισμένο. Πλήθος ερευνών (Barker & Gump, 1964; Lindsay, 1984; Schoggen & Schoggen, 1988) διαπίστωσαν ότι οι μαθητές μεγάλων σχολείων, συμμετέχουν λιγότερο σε εκτός προγράμματος δραστηριότητες. Σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές αυτό είναι αποτέλεσμα της «υπέρ-επάνδρωσης» του μεγάλου σχολείου, όπου οι η αναλογία ελεύθερων θέσεων ανά μαθητή, είναι πολύ μικρή.

Αντίθετα σε ένα μικρό σχολείο, οι θέσεις που διατίθενται αποτελούν ένα μεγαλύτερο τμήμα του σώματος των μαθητών. Ο Erickson είχε διαπιστώσει μια αντι-

στροφή ανάμεσα στη συμμετοχή και στο μέγεθος του σχολείου. Είχε καταλήξει ότι τα μεγάλα σχολεία αποτυγχάνουν να παράσχουν ικανοποιητικό πλήθος δραστηριοτήτων, τέτοιο ώστε να εμπλέξει όλους τους μαθητές (Erickson, 1963:24).

Άλλοι ερευνητές (Bryk & Thum, 1989; McNeal,1997) διαπίστωσαν ότι το μέγεθος του σχολείου δε σχετίζεται απόλυτα με τη συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες, αλλά σίγουρα αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα για την ικανότητα των μαθητών να ασπάζονται το πνεύμα του σχολείου (McNeal,1999: 293), ενώ για τους μαθητές των ιδιωτικών σχολείο η έρευνα σε διεθνές επίπεδο των Zaff et al. (2003), έδειξε ότι έχουν συμμετέχουν στις εκτός προγράμματος δραστηριότητες σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτούς των δημόσιων σχολείων και εμφανίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό πιθανότητες να συνεχίσουν τις σπουδές τους (Zaff et al., 2003:621).

Ένας επίσης σημαντικός τομέας στον οποίο το σχολείο μπορεί να επηρεάσει τη συμμετοχή ή μη των μαθητών του είναι οι αρχές πάνω στις οποίες στηρίζει τη λειτουργία του, όπως η πίεση που ασκεί στους μαθητές του για τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις αλλά και το καλό σχολικό κλίμα που δημιουργεί (η αίσθηση ασφάλειας και σιγουριάς που το σχολείο εμπνέει σε μαθητές και προσωπικό) (McNeal,1999: 293). Σύμφωνα με τον (McNeal,1999), αν και ένα σχολείο που δίνει έμφαση στην ακαδημαϊκή επιτυχία, θα έπρεπε να διακρίνεται από μεγάλο ποσοστό συμμετοχής των μαθητών του σε εκτός προγράμματος δραστηριότητες, έρευνες έχουν δείξει μάλλον το αντίθετο. Πιθανόν αυτό να συμβαίνει, διότι σε αυτά σχολεία οι καθημερινές απαιτήσεις είναι μεγαλύτερες, ενώ παράλληλα η άποψη ότι οι εκτός προγράμματος δραστηριότητες έχουν μόνο ψυχαγωγικό χαρακτήρα, είναι διάχυτη μεταξύ των μαθητών του σχολείου (McNeal,1999: 295).

Το σχολικό κλίμα φαίνεται να παίζει επίσης μεγάλο ρόλο στη συμμετοχή των μαθητών. Ήδη από το 1954 ο Maslow είχε διατυπώσει την άποψη ότι το αίσθημα σιγουριάς και ασφάλειας είναι υπέρτατο συστατικό της ευεξίας στον άνθρωπο. Σε σχολεία που εμπνέουν ασφάλεια στους μαθητές τους, αναμένεται μεγαλύτερη συμμετοχή, αφού για τους μαθητές το σχολείο θεωρείται ένας ευχάριστος χώρος για να παραμείνουν και μετά το τέλος των μαθημάτων τους (McNeal,1999: 294).

Φαίνεται ότι από τις παροχές ενός σχολείου στους μαθητές του, η δημιουργία ζώνης δραστηριοτήτων είναι η πιο δημοφιλής, ίσως λόγω του εθελοντικού χαρακτήρα της συμμετοχής. Η συμμετοχή στις δραστηριότητες δε φαίνεται να καθορίζεται από τη διεύθυνση του σχολείου ή από καθορισμένες απαιτήσεις των καθηγητών (πχ γλωσσικές δεξιότητες ή ακαδημαϊκές επιδόσεις). Βέβαια, ευρήματα ερευνών υπο-

δεικνύουν ότι οι μαθητές μπορεί και να επιλεχθούν από καθηγητές, συμμαθητές, ή με βάση τις επιδόσεις τους οπότε η συμμετοχή δεν είναι τελικά και εντελώς εθελοντική (McNeal,1998: 184). Για παράδειγμα, οι καθηγητές μπορεί να προωθούν περισσότερο από ότι στο παρελθόν τη συμμετοχή συγκεκριμένων μαθητών σε συγκεκριμένες δραστηριότητες. Επίσης, το πλήθος των μαθητών σε κάποιες δραστηριότητες είναι σταθερό στη διάρκεια των χρόνων, γεγονός που ίσως δείχνει σταθερότητα στα μέλη ή στην πληρότητα της δραστηριότητας. (McNeal,1998: 184).

Σε ένα πιο γενικό επίπεδο, η συμμετοχή σε εκτός προγράμματος δραστηριότητες αντανακλά την προσήλωση των μαθητών στο σχολείο τους. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι ένας μαθητής επιλέγει να αποκτήσει την τακτικά καθορισμένη εμπειρία μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας που αν και υποστηρικτική, έχει σημαντικές ποιοτικές διαφορές από το μάθημα στην τάξη (Mahoney, Cairns & Farmer, 2003: 410). Παράλληλα, η συμμετοχή φαίνεται να καθορίζει και το κατά πόσο οι μαθητές μπορούν να επηρεάσουν τη δημιουργία ή τη λειτουργία μιας δραστηριότητας. Μόνο οι συμμετέχοντες σε μια δραστηριότητα αισθάνονται πραγματικά ότι θα μπορούσαν να επηρεάσουν ή να έχουν κάποιο έλεγχο πάνω στη δραστηριότητα αυτή. Μερικές δεκαετίες πίσω, με σαφές προβάδισμα των κοριτσιών έναντι των αγοριών στη συμμετοχή, τα κορίτσια ισχυριζόμενα ότι αισθάνονται ότι μπορούσαν να ασκήσουν εξουσία στο χώρο του σχολείου, φαίνεται να θεωρούσαν ότι είχαν τη δυνατότητα να επηρεάσουν περισσότερο από τα αγόρια τη λειτουργία μιας δραστηριότητας(Erickson, 1963:25).

Η πολιτική των σχολείων για τη συμμετοχή των μαθητών φαίνεται να μην είναι απόλυτα ξεκαθαρισμένη. Κάποια σχολεία φαίνεται να θέτουν προϋποθέσεις επίδοσης για τη συμμετοχή, ή προϋποθέσεις συμμετοχών για τη λειτουργία της δραστηριότητας, ενώ οι συμμετέχοντες μπορεί να επιλεγούν βάσει του επιπέδου των δεξιοτήτων τους (πχ σε αθλητικά ή ορχήστρα). Άλλες έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές είναι πιο πρόθυμοι να συμμετάσχουν στο Γυμνάσιο, αν το είχαν κάνει και στο Δημοτικό. Φαίνεται λοιπόν, ότι ο τρόπος που οι μαθητές επιλέχθηκαν ή κατηγοριοποιήθηκαν στο παρελθόν, καθορίζει και την επιλογή τους στο μέλλον (McNeal,1998: 184-185).

2.8 Σχετικές έρευνες

Στο κείμενο που ακολουθεί, παραθέτεται μία σειρά από σημαντικές έρευνες που έχουν γίνει στο παρελθόν, σχετικά με τη συμμετοχή μαθητών σε οργανωμένες δραστηριότητες εκτός σχολικού προγράμματος.

1. Συμμετοχή και πλήθος δραστηριοτήτων σε σχέση με την ακαδημαϊκή επιτυχία. (Bryan et al., 2012)

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την περίοδο 2002-2004 στις ΗΠΑ. Συμμετείχαν σε αυτή 10.426 μαθητές (που το 2002 φοιτούσαν στην $10^{η}$ τάξη) σε εθνικό δίκτυο. Το 91,8% αυτών φοιτούσαν σε δημόσια σχολεία, το 3,4% σε ιδιωτικά-μη καθολικά σχολεία, ενώ το 4,8% σε καθολικά σχολεία.(Bryan et al., 2012:471).

Η συμμετοχή στα σχολικά δρώμενα μετρήθηκε βάσει δύο μεταβλητών:

α. το χρόνο που διατέθηκε σε εκτός σχολικού προγράμματος δραστηριότητες (εύρος 0-21 ώρες)

β. τη συμμετοχή ή μη σε εννέα διαφορετικές κατηγορίες ομίλων (πχ χορωδία, μαθητική διακυβέρνηση, εθελοντισμός κ.α.).

Η ακαδημαϊκή επιτυχία προσδιορίστηκε μέσω του σκορ που παρουσίασαν οι τελειόφοιτοι της $12^{ης}$ τάξης σε καθορισμένο τεστ στα μαθηματικά, ενώ η ακαδημαϊκή επιτυχία των προηγούμενων ετών προσδιορίστηκε βάση των αντίστοιχων σκορ από τη $10^{η}$ έως τη $12^{η}$ τάξη.

Τα μαθηματικά επιλέχθηκαν διότι αφενός είναι ένα μάθημα που διδάσκεται σε όλες τις τάξεις και αφετέρου το σκορ στα μαθηματικά αποτελεί σημαντικό και αδιαμφισβήτητο δείκτη ακαδημαϊκής επιτυχίας τόσο για τα αμερικανικά Γυμνάσια και Λύκεια όσο και τα αμερικανικά Κολλέγια και Πανεπιστήμια.

Συμπεράσματα : το πλήθος των ομίλων στα οποία συμμετέχουν οι μαθητές καθώς ο χρόνος που διατίθεται από τους μαθητές σε εκτός σχολικού προγράμματος δραστηριότητες, σχετίζονται θετικά με την ακαδημαϊκή επιτυχία (ακόμη και όταν η ακαδημαϊκή επιτυχία των προηγούμενων ετών λήφθηκε υπόψη) (Bryan et al., 2012:472).

Αυτά τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η συμμετοχή σε εκτός σχολικού προγράμματος δραστηριότητες και ομίλους είναι εξαιρετικά θετική για μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πράγματι η συσχέτιση μεταξύ της ενεργού συμμετοχής των μαθητών και της ακαδημαϊκής επιτυχίας ενισχύεται από έρευνες που διαπίστωσαν τη διαρκή θετική επίδραση της. (Fredrics & Eccles, 2008; Zaff et al., 2003).

2. ***Σχέση μεταξύ της συμμετοχής και ατομικών, φιλικών και οικογενειακών παραγόντων.* (*Denault & Poulin,2009)***

Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να μελετήσει:

Α. κατά πόσο οι ατομικοί, φιλικοί και οικογενειακοί παράγοντες σχετίζονται με τη συμμετοχή κατά την πάροδο των χρόνων, και

Β. κατά πόσο οι ατομικοί, φιλικοί και οικογενειακοί παράγοντες επηρεάζουν

α. το βαθμό συμμετοχής

β. την αλλαγή δραστηριότητας για κάθε ομάδα δραστηριοτήτων ξεχωριστά.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μία επαρχία του Κεμπέκ στον Καναδά. Ξεκίνησε με ένα πλήθος 390 τελειοφοίτων δημοτικού (δηλαδή το 75% του αντίστοιχου πληθυσμού), από οχτώ διαφορετικά δημοτικά σχολεία, μοιρασμένα σε έξι συνοικίες που αντιστοιχούσαν σε διαφορετικό κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο. Η έρευνα συνεχίστηκε μέχρι που οι μαθητές έφτασαν στην $10^{η}$ τάξη και φοιτούσαν σε 30 διαφορετικά γυμνάσια.

Εκτός από τους μαθητές, στην έρευνα συμμετείχαν οι δάσκαλοι τους στην τελευταία τάξη του δημοτικού, καθώς και οι οικογένειές τους. Όλα τα στοιχεία συγκεντρώθηκαν την άνοιξη της $6^{ης}$ Δημοτικού, ενώ παρακολουθήθηκαν οι επιλογές των μαθητών σε οργανωμένες δραστηριότητες για τα επόμενα τέσσερα χρόνια.

<u>Συμπεράσματα:</u> τα αγόρια συμμετέχουν πιο εντατικά σε αθλητικές δραστηριότητες, ενώ τα κορίτσια σε δραστηριότητες καλών τεχνών **(**Denault & Poulin, 2009:297,298,304). Ειδικά για τις αθλητικές δραστηριότητες η συμμετοχή των κοριτσιών σχετίζεται κυρίως με την προηγούμενη εμπειρία τους καθώς και την άποψη των γονιών τους. Αντίστοιχα στα αγόρια, η συμμετοχή τους σε αθλητικές δραστηριότητες σχετίζεται με την προηγούμενη εμπειρία τους, την άποψη των γονιών τους για τη διάθεση του ελεύθερου χρόνου, αλλά και τη συμμετοχή των στενών τους φίλων **(**Denault & Poulin, 2009:297-298).

Σε ότι αφορά ειδικά το θέμα των φίλων, φαίνεται ότι μετά τον αρχικό χρόνο προσαρμογής στο γυμνάσιο, τα κορίτσια επηρεάζονται λιγότερο από τα αγόρια από τιε επιλογές των στενών τους φίλων **(**Denault & Poulin, 2009: 299). Ειδικά για τα αγόρια, η ευκαιρία να περάσουν περισσότερο χρόνο με τους φίλους τους παρακολουθώντας παράλληλα μία οργανωμένη δραστηριότητα, φαίνεται να αποτελεί ισχυρό κίνητρο για τη συμμετοχή τους**(**Denault & Poulin, 2009: 305).

Ειδικά για την επιρροή των γονέων στην επιλογή της δραστηριότητας, τα ερευνητικά ευρήματα έδειξαν ότι οι γονείς χρησιμοποιούν πολλαπλές στρατηγικές για να επηρεάσουν τα παιδιά τους και η συμβολή τους είναι ένας σημαντικός παράγοντας για τη συμμετοχή των εφήβων σε οργανωμένες δραστηριότητες. Με την πάροδο των χρόνων, τα κορίτσια φαίνεται να συνεχίζουν να επηρεάζονται από το γονικό παράγοντα σε αντίθεση με τα αγόρια όπου αυτή η επιρροή με την πάροδο των χρόνων φθίνει **(**Denault & Poulin, 2009: 299).

Αναφορικά με το πόσο εντατικά παρακολουθείται μία δραστηριότητα σε βάθος χρόνου, η παρακολούθηση παρόμοιας δραστηριότητας στο παρελθόν σχετίζεται αρνητικά με την τάση για αλλαγή δραστηριότητας **(**Denault & Poulin, 2009: 299). Σύμφωνα με τους Denault & Poulin (2009), προηγούμενα ερευνητικά ευρήματα (των McNeal(1998), Pedersen(2005), έδειξαν ότι ο χρόνος που διαθέτουν οι μαθητές σε οργανωμένες δραστηριότητες φθίνει όσο οι μαθητές μεγαλώνουν, πιθανόν διότι οι απαιτήσεις των δραστηριοτήτων σε επίπεδο δεξιοτήτων αυξάνονται. Αντίθετα στη δική τους έρευνα, βρέθηκε ότι οι ώρες που διαθέτουν οι μαθητές για τις δραστηριότητες δε μεταβάλλονται από χρονιά σε χρονιά. Σύμφωνα πάντα με τους Denault & Poulin (2009), η σταθερότητα αυτή οφείλεται μάλλον στην εξειδίκευση των μαθητών σε ένα μικρό πλήθος(1-2) οργανωμένων δραστηριοτήτων, στο οποίο ανταποκρίνονται καλύτερα**(**Denault & Poulin, 2009: 303).

Σε ότι αφορά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, δε βρέθηκε κάποια ιδιαίτερη σχέση μεταξύ των βαθμών των μαθητών και της επιλογής δραστηριότητας, αλλά μια μικρή τάση των κοριτσιών με υψηλά σκορ προς τις οργανωμένες δραστηριότητες καλλιτεχνικού περιεχομένου. Ίσως η συμμετοχή σε καλλιτεχνικές οργανωμένες δραστηριότητες, αξιολογείται ιδιαίτερα από τις μαθήτριες υψηλών επιδόσεων στο γυμνάσιο, σε αντίθεση με τα αγόρια που στρέφουν αλλού τα ενδιαφέροντά τους **(**Denault & Poulin, 2009: 304).

3. Ο βαθμός κατά τον οποίο η λειτουργία αλλά και οι αρχές που πρεσβεύει το σχολείο επηρεάζουν τη συμμετοχή των μαθητών σε εκτός προγράμματος δραστηριότητες. (Mc Neal,1999)

Τα στοιχεία που χρησιμοποιήθηκαν για την έρευνα είναι από το High School and Beyond (HSB) των ΗΠΑ 1983 και δόθηκαν μέσω του Centre for Educational Statistics (NCES). Χρησιμοποιήθηκε ένα τυχαίο δείγμα 5.772 μαθητών από 281 δημόσια σχολεία, που το 1980 φοιτούσαν στην $10^{η}$ τάξη.

Συμπεράσματα: το κλίμα του σχολείου που εμπνέει ασφάλεια σχετίζεται σημαντικά με την αύξηση της συμμετοχής των μαθητών σε εκτός προγράμματος δραστηριότητες. Αλλά και αντίστροφα, όταν το σχολείο ενθαρρύνει τη συμμετοχή των μαθητών του σε δραστηριότητες, αυτό δημιουργεί στους μαθητές την εντύπωση ότι το κλίμα του σχολείου είναι ασφαλές για τους ίδιους. (Mc Neal,1999: 295)

Οι μαθητές που φοιτούν σε μεγάλα σχολεία εμφανίζουν μικρότερα ποσοστά συμμετοχής. Φαίνεται ότι, στα μεγάλα σχολεία όπου η αναλογία καθηγητή- μαθητών είναι μικρή, οι καθηγητές ανησυχούν κυρίως για την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών τους και λιγότερο για τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες που είναι κυρίως «μη ακαδημαϊκές» (Mc Neal,1999: 295-296).

Σε σχέση με το κοινωνικό επίπεδο των μαθητών, ο Mc Neal σε αντίθεση με άλλους ερευνητές στο παρελθόν (Hanks & Eckland, 1976; Otto,1976) κατέληξε ότι η συμμετοχή σε δραστηριότητες είναι μικρότερη όταν οι μαθητές προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Ερμηνεύοντας τα ευρήματά του, διατύπωσε την άποψη ότι οι γονείς των συγκεκριμένων μαθητών πιθανόν να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να ασχοληθούν με δραστηριότητες εκτός του σχολείου (πχ ιδιαίτερα μαθήματα), θεωρώντας ότι οι πολιτισμικές ανάγκες των μαθητών καλύπτονται μέσα από την οικογένεια (Mc Neal,1999: 298).

4. Σχέση συστηματικής συμμετοχής και αρχικής και μέσης εφηβεία (Mahoney, Cairns & Farmer, 2003)

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την περίοδο 1981-1989 στις νοτιοανατολικές ΗΠΑ. Συμμετείχαν 695 μαθητές (364 κορίτσια και 331 αγόρια) από 8 δημόσια σχολεία (4 δημοτικά και 4 γυμνάσια) κατά μήκος πέντε πολιτειών. Οι μαθητές αρχικά φοιτούσαν στην 4η Δημοτικού ή στην 1η Γυμνασίου. Από το σύνολο των ερωτηθέντων το 25% ήταν Άφρο-Αμερικανοί, ποσοστό που συμπίπτει και με την αναλογία τους στο γενικό πληθυσμό σε αυτές τις πολιτείες. Οι μαθητές αυτοί παρακολουθούνταν κάθε χρόνο μέχρι το τέλος Λυκείου ενώ ξαναρωτήθηκαν όταν ήταν περίπου 20 ετών(Mahoney, Cairns & Farmer, 2003:411).

Συμπεράσματα: Η συστηματική συμμετοχή (ειδικά όταν αυτή ανέρχεται στα 3-4 χρόνια) είναι σημαντικός δείκτης της εκπαιδευτικής κατάστασης των νέων στην ηλικία των 20 (Mahoney, Cairns & Farmer, 2003: 412,415). Επίσης, η συστηματική συμμετοχή σε εκτός προγράμματος δραστηριότητες συνδέεται άμεσα με την καλή ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών στην πρώιμη εφηβεία. Αυτό ισχύει τόσο για τα

αγόρια όσο και για τα κορίτσια (Mahoney, Cairns & Farmer, 2003:416). Επιπρόσθετα, η συστηματική συμμετοχή οδηγεί στην ανάπτυξη προσδοκιών στην εκπαίδευση στο τέλος της εφηβείας. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός, ότι η συστηματική συμμετοχή οδηγεί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στη δημιουργία πλάνων για το μέλλον. Τέλος, η συστηματική συμμετοχή συνδέεται σημαντικά με την ανάπτυξη ικανοτήτων στη διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων (Mahoney, Cairns & Farmer, 2003:413).

5. *Σχέση μεταξύ ενεργού συμμετοχής και προσαρμογής στη σχολική ζωή (Denault & Poulin , 2009).*

Στη συγκεκριμένη έρευνα, ως δείκτης του ακαδημαϊκού προσανατολισμού χρησιμοποιήθηκε η σχολική επίδοση, ως δείκτης της επικίνδυνης συμπεριφοράς η χρήση αλκοόλ και ως δείκτες της ψυχολογικής προσαρμογής τα συμπτώματα κατάθλιψης . Η συμμετοχή μετρήθηκε ως το πλήθος των ωρών που οι μαθητές ξόδεψαν για δραστηριότητες μέσα σε ένα χρόνο. (Denault & Poulin,2009: 76).

Στην έρευνα συμμετείχαν 390 μαθητές (58% κορίτσια) που το 2001 φοιτούσαν στην 6η τάξη. Τα σχολεία ήταν μοιρασμένα σε τέσσερεις συνοικίες, αντιπροσωπεύοντας διαφορετικά κοινωνικό-οικονομικά επίπεδα μιας πόλης 350.000 κατοίκων σε προάστιο του Κεμπέκ στον Καναδά. Τα δεδομένα που χρησιμοποιήθηκαν, συλλέγονταν κάθε χρόνο από τότε που οι μαθητές ήταν στην 7η τάξη μέχρι την 10η τάξη (και όταν πλέον οι μαθητές φοιτούσαν σε 30 διαφορετικά Γυμνάσια και Λύκεια **(**Denault & Poulin,2009: 77-78).

<u>Συμπεράσματα:</u> η συμμετοχή σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες σχετίζεται αρνητικά με την εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων, ενώ η συμμετοχή σε ομίλους νεότητας (ακαδημαϊκές, κοινωνικές και δραστηριότητες προσφοράς) σχετίζονται θετικά με τις υψηλές βαθμολογίες και αρνητικά με τη χρήση αλκοόλ. Τέλος τα υψηλά ποσοστά συμμετοχής σε ομίλους νεότητας στην 7η τάξη οδηγούν σε μικρότερα ποσοστά εμφάνισης καταθλιπτικών συμπτωμάτων σε βάθος χρόνου Denault & Poulin (2009:81). Επίσης σε ότι αφορά τη συμμετοχή και το φύλο, τα αγόρια παρακολουθούν πιο συστηματικά τα σπορ, ενώ τα κορίτσια τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες Denault & Poulin (2009:83).

6. ***Σχέση ανάμεσα στη συμμετοχή σε εκτός προγράμματος δραστηριότητες και στην επίτευξη της εκπαιδευτικής ελαστικότητας, δηλαδή στην πιθανότητα οι ευάλωτοι νέοι να ακολουθήσουν μη αναμενόμενα εκπαιδευτικά μονοπάτια όπως η εισαγωγή τους στο κολλέγιο(Peck et al., 2008).***

Στην έρευνα (1991-1997) συμμετείχαν 1060 μαθητές (το 49% κορίτσια ενώ το 60% Άφρο-Αμερικανοί) από το Μέρυλαντ, στην Ουάσιγκτον των ΗΠΑ. Τα στοιχεία συγκεντρώθηκαν όταν οι μαθητές ήταν στο τέλος της 8ης τάξης, στο τέλος της 11ης τάξης και περίπου ένα χρόνο μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο. Τα στοιχεία δόθηκαν από τους μαθητές, τους γονείς τους αλλά και από τα αρχεία του σχολείου (Peck et al., 2008:138-139).

Συμπεράσματα: οι ευάλωτοι έφηβοι (έφηβοι που σύμφωνα με τους Peck et al. έχουν ιστορικό εκπαιδευτικής αποτυχίας και προβλημάτων συνεργασίας) που δεσμευτήκαν απέναντι σε κάποια οργανωμένη εκτός προγράμματος δραστηριότητα στα 17 τους χρόνια, εμφάνισαν τριπλάσιες πιθανότητες να συνεχίσουν τις σπουδές τους μετά το σχολείο(Peck et al., 2008: 147).

7. ***Σχέση ανάμεσα σε συγκεκριμένες δραστηριότητες και σε στοιχεία όπως η εγγενής κινητοποίηση, η συντονισμένη προσπάθεια, η θετική ή αρνητική διάθεση καθώς και ο βαθμός δέσμευσης. (Shernoff & Vandell,2007).***

Στην έρευνα συμμετείχαν 234 μαθητές που το 2001 φοιτούσαν στην 8η τάξη. Οι μαθητές ήταν από οχτώ διαφορετικά γυμνάσια, μοιρασμένα σε τρεις διαφορετικές πολιτείες των κεντροανατολικών ΗΠΑ. (Shernoff & Vandell,2007: 895).

Συμπεράσματα: Οι αθλητικές δραστηριότητες φαίνεται να συγκεντρώνουν τον υψηλότερο βαθμό δέσμευσης και κινητοποίησης σε σχέση με τις υπόλοιπες δραστηριότητες, αφού οι μαθητές τις θεωρούν πιο σημαντικές, ενώ το υψηλό επίπεδο ανταγωνισμού τους οδηγεί να αναπτύξουν στο έπακρο τις δεξιότητές τους. Αντίθετα, φαίνεται ότι οι δραστηριότητες κοινωνικού ή εθελοντικού χαρακτήρα, φαίνεται να θεωρούνται μη σημαντικές και οι μαθητές να παρουσιάζουν τα χαμηλότερα ποσοστά δέσμευσης προς αυτές.

Σε ότι αφορά τις ακαδημαϊκές δραστηριότητες, οι μαθητές που συμμετείχαν σε αυτές εμφάνισαν πολύ θετικές επιδράσεις. Θεωρούν (όπως αντίστοιχα για τις αθλητικές και τις καλλιτεχνικές) ότι τους βοηθούν στο να είναι αυτόνομοι και διευκο-

λύνουν τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές αλλά και τους καθηγητές τους (Shernoff & Vandell,2007: 899-900).

8. Σχέση μεταξύ τριών χαρακτηριστικών των εκτός προγράμματος δραστηριοτήτων (διάρκεια συμμετοχής, εύρος συμμετοχής και συνολικό πλήθος δραστηριοτήτων που οι έφηβοι παρακολουθούν) με την ακαδημαϊκή προσαρμογή, τη ψυχολογική προσαρμογή, τις σχέσεις με τους συμμαθητές και την επικίνδυνη συμπεριφορά. (Fredricks& Eccles, 2010).

Η έρευνα ξεκίνησε το 1987 με τρεις ομάδες παιδιών που τότε φοιτούσαν στον παιδικό σταθμό, στην 1η και στην 3η τάξη, σε τέσσερα διαφορετικά δημοτικά συνοικιών του νοτιοανατολικού Μίσιγκαν. Αυτές οι ομάδες παρακολουθήθηκαν μέσα σε οχτώ διαφορετικές χρονικές περιόδους (1987-1990 και 1994-1996), και ενώ τα παιδιά φοιτούσαν πλέον στο γυμνάσιο. Στην έρευνα συμμετείχαν αρχικά 864 παιδιά, οι γονείς τους και οι δάσκαλοί τους, αν και το δείγμα μειώθηκε στους 659 μέχρι το 1994. Το δείγμα που ήταν μοιρασμένο σε αγόρια και κορίτσια, ήταν κυρίως λευκοί (95%), από οικογένειες με δύο γονείς (93%), που ανήκαν στη μεσαία τάξη και είχαν καλό μορφωτικό επίπεδο (Fredricks& Eccles, 2010:134).

Συμπεράσματα: Η συμμετοχή σχετίζεται με :

α. το φύλο (τα κορίτσια συμμετέχουν σχεδόν σε τριπλάσιο βαθμό από τα αγόρια),

β. την ηλικία (οι έφηβοι στην 12η τάξη είναι πολύ πιο ενεργοί από ότι στην 8η),

γ. μορφωτικό επίπεδο γονέων (οι μαθητές με γονείς με απολυτήριο σχολείου συμμετέχουν πολύ λιγότερο από τους μαθητές με γονείς με μεταπτυχιακό),

δ. ανάπτυξη στην εφηβεία (οι ενεργά συμμετέχοντες έχουν καλύτερη ψυχολογική προσαρμογή, πιο θετικές σχέσεις με συμμαθητές και λιγότερες πιθανότητες εμφάνισης επικίνδυνης συμπεριφοράς).

Το πλήθος των δραστηριοτήτων σχετίζεται με:

α. την ηλικία (οι μαθητές της 8ης τάξης συμμετέχουν σε μεγαλύτερη ποικιλία δραστηριοτήτων από αυτούς της 11ης) ,

β. μορφωτικό επίπεδο γονέων (οι μαθητές με γονείς με απολυτήριο σχολείου συμμετέχουν σε μικρότερη ποικιλία δραστηριοτήτων από τους μαθητές με γονείς με μεταπτυχιακό), **γ.** ανάπτυξη στην εφηβεία (οικειότητα με το σχολείο, ψυχολογική ηρεμία, και μείωση της εμφάνισης άγχους).

Το εύρος της συμμετοχής σχετίζεται με:

α. την ηλικία (οι μικρότεροι έφηβοι παρακολουθούν περισσότερο από αυτούς της 12ης τάξης),

β. μορφωτικό επίπεδο γονέων (οι μαθητές με γονείς με απολυτήριο σχολείου διαθέτουν λιγότερο χρόνο από τους μαθητές με γονείς με μεταπτυχιακό), **γ.** ανάπτυξη στην εφηβεία (οι συμμετέχοντες εμφανίζουν οικειότητα με το σχολείο, ψυχολογική ηρεμία, και μείωση της εμφάνισης άγχους). (Fredricks& Eccles, 2010:138-140).

9. Οι επιπτώσεις της εντατικής συμμετοχής στην 8η,10η και 12η τάξη στα οφέλη που προκύπτουν δύο χρόνια μετά την αποφοίτηση σε τρεις τομείς: α. εκπαιδευτική εξέλιξη (αν σπουδάζουν), β. εκλογική στάση (αν είχαν ψηφίσει στις εθνικές εκλογές του 1992) και γ. εθελοντισμό (αν έχουν εθελοντική δράση) (Zaff et al., 2003).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την περίοδο 1988-1994 σε ένα δείγμα 8.599 μαθητών που το 1988 φοιτούσαν στην 8η τάξη, σε σχολεία των ΗΠΑ. Τα στοιχεία τους δόθηκαν μέσω της NELS:88 (National Educational Longitudinal Study) (Zaff et al., 2003: 604).

Συμπεράσματα: Οι έφηβοι που συμμετέχουν συστηματικά σε οργανωμένες δραστηριότητες από την 8η έως την 12η τάξη, όταν ενηλικιωθούν έχουν θετική πολιτική στάση (ψήφισε το 66,4%), ασχολούνται με τον εθελοντισμό σε ποσοστά 51% και συνεχίζουν τις σπουδές τους μετά το σχολείο σε ποσοστό 70,4%. Τα ποσοστά αυτά είναι πολύ υψηλά σε σχέση με τα αντίστοιχα ποσοστά των νέων που ως μαθητές συμμετείχαν περιστασιακά (51,8%, 32,3% και 48%) και ακόμα υψηλότερα σε σχέση με τους νέους που ως μαθητές δε συμμετείχαν ποτέ σε δραστηριότητες(38,8%, 14,9% και 16,4%) (Zaff et al., 2003: 608).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 3ο

Μεθοδολογία

3.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετηθεί το πρόγραμμα των απογευματινών ομίλων χωρίς δίδακτρα του Αμερικανικού Κολλεγίου Ελλάδος σε ότι αφορά το προφίλ των συμμετεχόντων, το εύρος της συμμετοχής, των θετικών επιπτώσεων που προκύπτουν μέσα από τη συμμετοχή σε αυτό αλλά και το ρόλο που οι μαθητές θεωρούν ότι έχει το σχολείο στην οργάνωσή τους. Τέθηκαν πέντε επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα:

1. Αν και πως το προφίλ των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, επιδόσεις, μορφωτικό επίπεδο γονέων, σχέδια για το μέλλον, χόμπι) σχετίζεται με τον απογευματινό όμιλο που επιλέγουν.

2. Αν και ποιοι από τους παράγοντες συμμετοχής (θέμα, καθηγητής, φίλοι, γονείς, αναζήτηση παρέας, ανάγκη για βελτίωση δεξιοτήτων ή απόκτηση γενικών γνώσεων) σχετίζονται με την τελική επιλογή των συμμετεχόντων.

3. Αν και ποιοι από τους παράγοντες συμμετοχής στους απογευματινούς ομίλους σχετίζονται με τις θετικές επιπτώσεις που οι μαθητές θεωρούν ότι αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους (αν βελτίωσαν τις δεξιότητές και τις επιδόσεις τους και αν ανέπτυξαν ισχυρότερους δεσμούς με το σχολικό περιβάλλον που αποτελείται από τους φίλους, τους συμμαθητές, τους καθηγητές αλλά και το ίδιο το σχολείο).

4. Αν και πως η συστηματική συμμετοχή αλλά και η πρόθεση για συνέχεια την επόμενη χρονιά σχετίζονται αφενός με τον παράγοντα συμμετοχής και αφετέρου με τις θετικές επιπτώσεις που οι μαθητές αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους.

5. Αν και πως η στάση που διατηρεί το σχολείο κατά τη λειτουργία των απογευματινών ομίλων (ενημέρωση αλλά και ενθάρρυνση των μαθητών να συμμετάσχουν) σχετίζεται με τις θετικές επιπτώσεις που οι μαθητές αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους.

3.2. Δειγματοληψία

Πληθυσμός της έρευνας ήταν οι μαθητές του Αμερικανικού Κολλεγίου Ελλάδος που κατά την ακαδημαϊκή χρονιά 2012-2013 και συγκεκριμένα τον Απρίλιο που διεξήχθη η έρευνα, συμμετείχαν σε απογευματινούς ομίλους του σχολείου τους. Το δείγμα αποτέλεσαν συνολικά 138 μαθητές, που επιλέχθηκαν με τη μέθοδο του διαθέσιμου δείγματος. Από τους μαθητές αυτούς το 44% ήταν αγόρια και το 56% κορίτσια. Από τους παραπάνω μαθητές το 15% ήταν μαθητές της Α΄ Γυμνασίου, το 30% της Β΄ Γυμνασίου, το 19% της Γ΄ Γυμνασίου, το 20% της Α Λυκείου, το 12% της Β΄ Λυκείου και τέλος μόλις το 4% της Γ΄ Λυκείου.

3.3 Επιλογή ερευνητικού εργαλείου

Για τη συλλογή δεδομένων επιλέχθηκε ως εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Η μέθοδος αυτή είναι αποδεκτή από την επιστημονική κοινότητα, ενώ παράλληλα επιτρέπει τη συλλογή μεγάλου όγκου πληροφοριών σε μικρό χρονικό διάστημα, αλλά και τη συμμετοχή μεγάλου δείγματος του πληθυσμού. Τέλος με τη χρήση του ερωτηματολόγιου διευκολύνεται η οργάνωση αλλά και η ανάλυση των αποτελεσμάτων(Cohen & Manion, 1994:134, 147, Javeau,1996: 41-43).

.

3.4 Περιγραφή του ερωτηματολογίου.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε περιείχε 29 συνολικά ερωτήσεις από τις οποίες οι 28 πρώτες ήταν ερωτήσεις κλειστού τύπου ενώ η 29η ερώτηση ανοιχτού τύπου. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου επιλέχθηκαν διότι με αυτή τη μέθοδο, επιτυγχάνεται μεγαλύτερος βαθμός εγκυρότητας της έρευνας αφού το ερωτηματολόγιο γίνεται πιο εύκολα κατανοητό ειδικά από μαθητές, ενθαρρύνεται η συμμετοχή τους, εκμαιεύονται αυθόρμητες και ειλικρινείς απαντήσεις ενώ τέλος εξασφαλίζεται υψηλός βαθμός κωδικοποίησης των δεδομένων της έρευνας (Cohen & Manion, 1994: 381, Παρασκευόπουλος, 1993: 134, Javeau,1996: 96-97). Στις ερωτήσεις 9-11 και 23-24, χρησιμοποιήθηκε η διαβάθμιση Ναι- Όχι-Δεν ξέρω, δεν απαντώ. Στις ερωτήσεις 13-19 και 25-28, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα πέντε βαθμών Likert, με διαβάθμιση Συμφωνώ απόλυτα – Συμφωνώ - Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ – Διαφωνώ - Διαφωνώ

απόλυτα. Στις υπόλοιπες κλειστού τύπου ερωτήσεις, δόθηκαν συγκεκριμένες απαντήσεις, ανάλογα με την ερώτηση. Οι παραπάνω ερωτήσεις έχουν αναπτυχθεί σε έξι θεματικούς άξονες:

1. Σε σχέση με το προφίλ των συμμετεχόντων. Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με το φύλο(Erickson, 1963, McNeal,1998, Denault & Poulin , 2009) και την τάξη στην οποία φοιτούν(McNeal,1999), το βαθμό του απολυτηρίου τους την προηγούμενη χρονιά ή το μέσο όρο του 2^{ου} τριμήνου οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους (McNeal,1999, Denault & Poulin ,2009), τα σχέδια που έχουν για τη μετά την αποφοίτησή τους εκπαίδευση(Mahoney, Cairns & Farmer, 2003, Peck et al., 2008,) και τέλος τη δραστηριότητα με την οποία τους αρέσει να ασχολούνται στον ελεύθερο χρόνο τους (αθλητισμό, χορό, θέατρο, μουσική, κινηματογράφο, ζωγραφική, λογοτεχνία και επιστήμες).

2. Σε σχέση με τον απογευματινό όμιλο που επέλεξαν. Οι μαθητές έπρεπε να σημειώσουν ποιον από τους 15 απογευματινούς ομίλους παρακολουθούσαν τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο (Μαθηματικών, Φυσικής, Ρομποτικής, Ελληνικής ρητορικής, Forensics-Debate, Junior achievement, Χορωδίας, Ορχήστρας, Θεατρικό, Ανάγλυφου, Ταξιδεύοντας στο Δούναβη, Ομάδα Βόλεϊ Κοριτσιών, Ομάδα Μπάσκετ Αγοριών και Κοριτσιών ή Ομάδα Ποδοσφαίρου Αγοριών)

3. Σε σχέση με τους παράγοντες που επηρέασαν την επιλογή τους. Οι ερωτήσεις προσανατολίστηκαν στο αν οι μαθητές θεωρούν ότι απαιτούνται συγκεκριμένες δεξιότητες για τον όμιλο στον οποίο συμμετέχουν(McNeal,1999, Denault & Poulin , 2009), αν θα δήλωναν συμμετοχή αν απαιτούντο δίδακτρα, αν θα συμμετείχαν και σε άλλους ομίλους αν είχαν περισσότερο ελεύθερο χρόνο και τέλος κλήθηκαν να επιλέξουν τους τρεις πιο σημαντικούς ανάμεσα σε επτά παράγοντες που τους οδήγησαν να δηλώσουν συμμετοχή. Οι επτά παράγοντες που τους προτάθηκαν ήταν: το θέμα του ομίλου, ο υπεύθυνος καθηγητής(Mahoney, Cairns & Farmer, 2003), οι φίλοι, οι γονείς(Denault & Poulin , 2009, Feldman & Matjasko, 2005), η ανάγκη για καινούριες παρέες, η βελτίωση επιδόσεων(Covay & Carbonaro, 2010) και η επιθυμία τους για απόκτηση νέων γνώσεων.

4. Σε σχέση με το τι θεωρούν ότι αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους. Στις ερωτήσεις αυτές οι μαθητές, με τη βοήθεια κλίμακας πέντε βαθμών, κλήθηκαν να δηλώσουν τις απόψεις τους για το αν η συμμετοχή τους βοήθησε να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους σε κάποιο μάθημα αλλά και άλλες δεξιότητες(Shulruf, 2010, Covay & Carbonaro, 2010), να αποκτήσουν περισσότερους φίλους(Hansen, Larson & Dworkin, 2003, Mahoney et al., 2005), να βελτιώσουν το επίπεδο συνεργασίας με τους συμμαθητές τους(Peck et al., 2008), να βελτιώσουν την εικόνα που έχουν για το σχολείο τους(Bryan et al., 2012) αλλά και να αναπτύξουν δεσμούς με τους υπεύθυνους καθηγητές (Feldman & Matjasko, 2005). Τέλος τους ζητήθηκε να εκφράσουν αν έμειναν ευχαριστημένοι από τη συμμετοχή τους.

5. Σε σχέση με το πόσο συστηματική ήταν η συμμετοχή τους. Οι ερωτήσεις αυτές εστίασαν στην ένταση της συμμετοχής τη συγκεκριμένη ακαδημαϊκή χρονιά, αλλά και στην πιθανή συμμετοχή τις προηγούμενες χρονιές τόσο στον ίδιο όσο και σε κάποιον άλλο όμιλο(Gardner, Roth& Brooks-Gunn, 2008, Feldman & Matjasko, 2005, Mahoney, et al. 2003). Τέλος διερευνήθηκε η επιθυμία για συμμετοχή των μαθητών την επόμενη χρονιά.

6. Σε σχέση με την άποψη των μαθητών για το ρόλο του σχολείου. Οι μαθητές ρωτήθηκαν αν θεωρούν ότι το σχολείο ενθαρρύνει τη συμμετοχή των μαθητών σε απογευματινούς ομίλους, αλλά και για το αν τους ενημερώνει επαρκώς για τη δράση τους (Mahoney, Cairns & Farmer, 2003, Maddox & Prinz, 2003, McNeal,1999). Ακόμη στην κρίση των μαθητών τέθηκε αν το πλήθος των απογευματινών ομίλων είναι ικανοποιητικό και αν καλύπτει πλήρως τα ενδιαφέροντά τους. Στον ίδιο θεματικό άξονα ανήκει και η τελευταία ερώτηση ανοικτού τύπου του ερωτηματολογίου, στην οποία οι μαθητές έδιναν τη δική τους πρόταση για τη δημιουργία ενός απογευματινού ομίλου, αν το θεωρούσαν σκόπιμο.

Το 1ο ερευνητικό ερώτημα διερευνάται από τις ερωτήσεις 1-8, το 2^{ο} από τις ερωτήσεις 8 και 12, το 3^{ο} από τις ερωτήσεις 12-19, το 4^{ο} από τις ερωτήσεις 12-24 και τέλος το 5^{ο} ερευνητικό ερώτημα διερευνάται από τις ερωτήσεις 13-19, 25 και 26.

3.5 Διαδικασία

Προηγήθηκε επιστολή στους διευθυντές Γυμνασίου-Λυκείου του Αμερικανικού Κολλεγίου Ελλάδος, καθώς και στη γενική διευθύντρια κ.Julius, η οποία τους ενημέρωσε για το σκοπό της έρευνας. Μετά την τελική έγκριση, ακολούθησε προφορική ενημέρωση στους καθηγητές-υπευθύνους των απογευματινών ομίλων, σχετικά με τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την περίοδο από 1-4-2013 έως 26-4-1013. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν ιδιοχείρως από την ερευνήτρια στους μαθητές κατά την προσέλευσή τους στον απογευματινό όμιλο που συμμετείχαν, προκειμένου να δοθούν διευκρινιστικές απαντήσεις σε πιθανές ερωτήσεις των συμμετεχόντων και να καταστεί έγκυρη η διαδικασία (Παρασκευόπουλος, 1993: 134, Javeau,1996: 156). Πριν τη συμπλήρωση, κατέστη γνωστό στους συμμετέχοντες ότι τα ερωτηματολόγια συμπληρώνονται ανώνυμα και τα αποτελέσματα τους θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Από τα 143 ερωτηματολόγια που συγκεντρώθηκαν, κρίθηκαν κατάλληλα τα 138.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι κανείς από τους συμμετέχοντες στον όμιλο Ελληνικής Ρητορικής δε συμμετείχε στην παρούσα έρευνα, αφού την περίοδο που διεξήχθη, οι συναντήσεις στο όμιλο αυτό δε πραγματοποιήθηκαν λόγω εκπαιδευτικής άδειας του υπεύθυνου καθηγητή.

3.6 Επεξεργασία.

Οι απαντήσεις των μαθητών κωδικοποιήθηκαν ανά ερώτηση και ακολούθησε η επεξεργασία τους μέσω Microsoft Excel. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχετίσεων με το κριτήριο x^2 μέσω του προγράμματος SPSS 15. Η έρευνα συσχετίσεων είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στις περιπτώσεις που ασχολούμαστε με εκπαιδευτικά θέματα, αφού επιτρέπει τη μέτρηση μιας σειρά μεταβλητών και ταυτόχρονα των σχέσεών τους, ενώ παράλληλα παρέχει πληροφορίες αναφορικά με το βαθμό σχέσης ανάμεσα στις μελετώμενες μεταβλητές (Cohen & Manion, 1994: 193-194).

Προκειμένου να μετρηθεί ο βαθμός εξάρτησης μεταξύ δύο μεταβλητών, Χ και Υ, δηλαδή να εξακριβωθεί η ένταση της συνάφειας τους, χρησιμοποιείται ο έλεγχος ανεξαρτησίας x^2. Συγκεκριμένα, πραγματοποιείται έλεγχος υποθέσεων για να καθοριστεί

αν οι μεταβλητές Χ και Υ είναι ανεξάρτητες. Η διατύπωση κάθε ελέγχου περιλαμβάνει τη μηδενική υπόθεση (H_0) και την εναλλακτική (H_A) και έχει την ακόλουθη μορφή:

H_0: τα χαρακτηριστικά Χ και Υ του δείγματος κατανέμονται ανεξάρτητα στον πληθυσμό

H_A: τα χαρακτηριστικά Χ και Υ του δείγματος δεν κατανέμονται ανεξάρτητα στον πληθυσμό.

Η τιμή της στατιστικής x^2 συγκρίνεται με την πιθανότητα παρατήρησης της τιμής αυτής (P-value) και οδηγεί στα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Αν P-value < 0,10: αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση (H_A), δηλαδή, οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες σε επίπεδο σημαντικότητας α=10%
- Αν P-value < 0,05: αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση (H_A), δηλαδή, οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες σε επίπεδο σημαντικότητας α=5%
- Αν P-value < 0,01: αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση (H_A), δηλαδή, οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες σε επίπεδο σημαντικότητας α=1%

Η σύμπτωση της συχνότητας εμφάνισης των δύο εξεταζόμενων μεταβλητών εμφανίζεται σε ένα πίνακα διπλής εισόδου. Στην παράγραφο 4.3 του ερευνητικού μέρους, παρατίθεται η ανάλυση των ελέγχων υποθέσεων και των πινάκων διπλής εισόδου της έρευνας.

3.7 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα περιορίζεται στο χώρο του Αμερικανικού Κολλεγίου Ελλάδος, επομένως θα ήταν άτοπο να γενικευτεί χωρίς δεύτερη σκέψη. Τα αποτελέσματα αλλά και τα συμπεράσματα που προκύπτουν από αυτή, μπορεί να αποτελούν μόνο ένδειξη για τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τη συμμετοχή τους σε Ενδοσχολικούς Απογευματινούς Ομίλους στην Ελλάδα, όπου αντίστοιχες έρευνες δε φαίνεται να έχουν πραγματοποιηθεί στο παρελθόν.

Κεφάλαιο 4ο

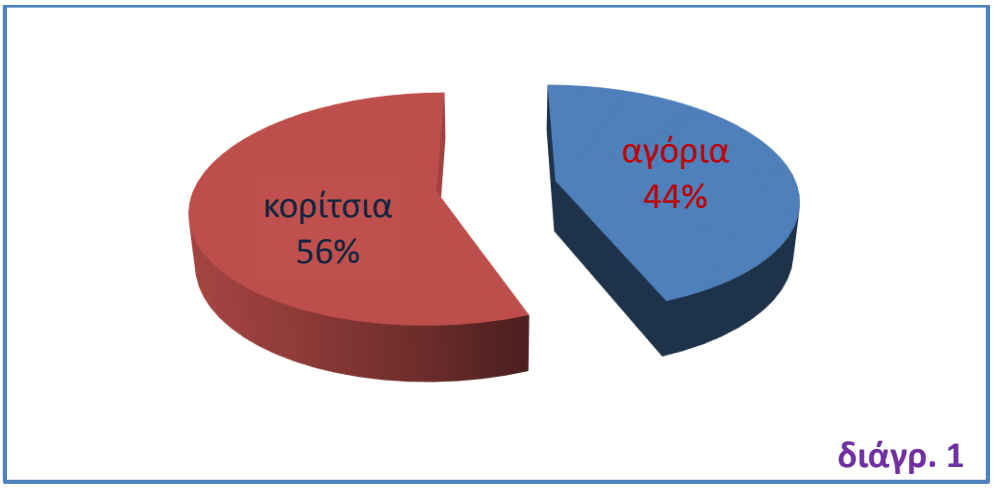
Αποτελέσματα

4.1 Περιγραφική ανάλυση

4.1.1 Προφίλ του δείγματος

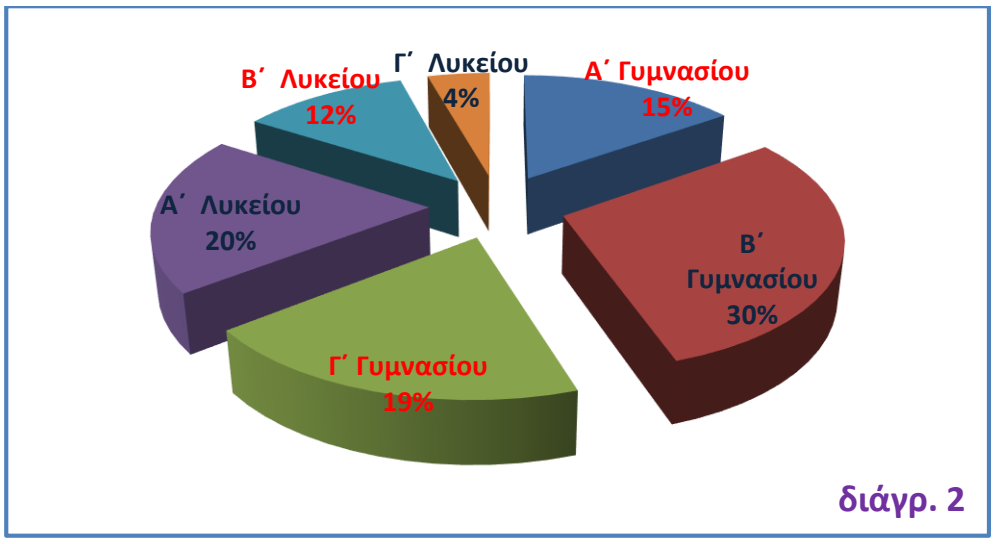
Από τους 138 μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα οι 77 ήταν κορίτσια και οι 61 ήταν αγόρια (διάγραμμα 1).

Διάγραμμα1. Φύλο των συμμετεχόντων



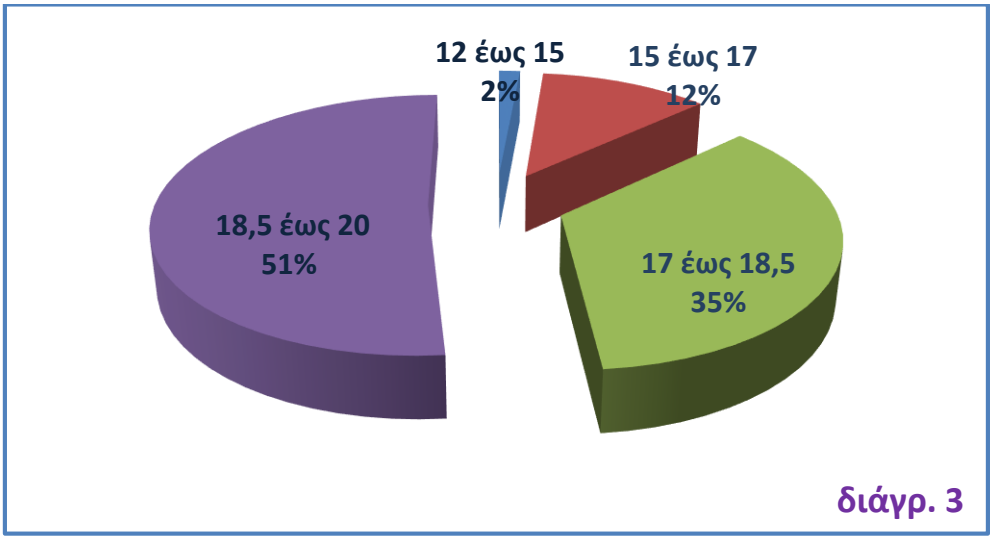
Η κατανομή των μαθητών στις έξι τάξεις Γυμνασίου και Λυκείου είναι η ακόλουθη (διάγραμμα 2).

Διάγραμμα 2: Τάξεις συμμετεχόντων



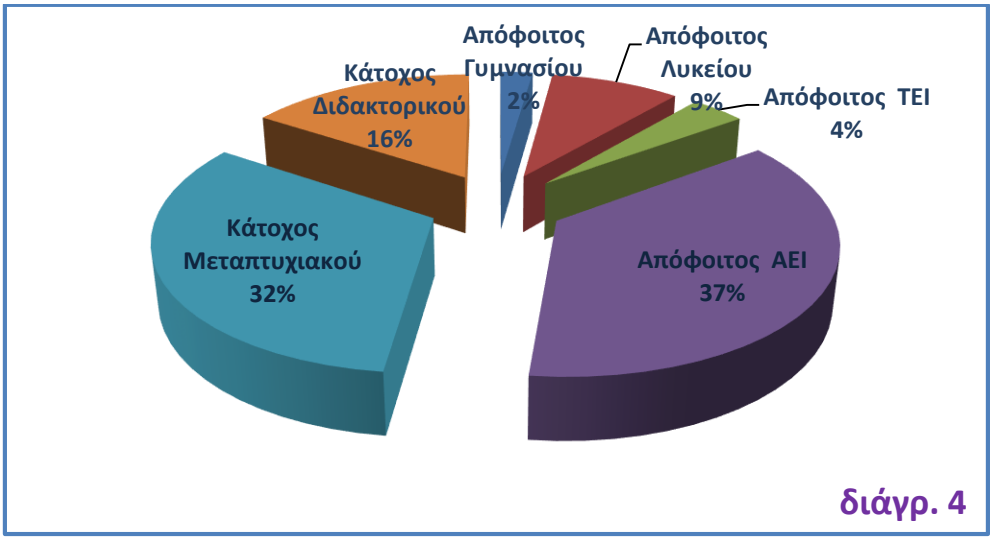
Ο μέσος όρος του απολυτηρίου της προηγούμενης χρονιάς (ή ο μέσος όρος του β΄ τριμήνου για τους μαθητές της Α΄ Γυμνασίου) στους συμμετέχοντες σε απογευματινούς ομίλους φαίνεται να είναι αρκετά υψηλός. Σε ποσοστό 86% οι συμμετέχοντες έχουν μέσο όρο πάνω από 17, ενώ μόλις ένα ποσοστό 14% συγκεντρώνει βαθμούς από 12-15 (διάγραμμα 3).

Διάγραμμα 3: Βαθμοί απολυτηρίου συμμετεχόντων

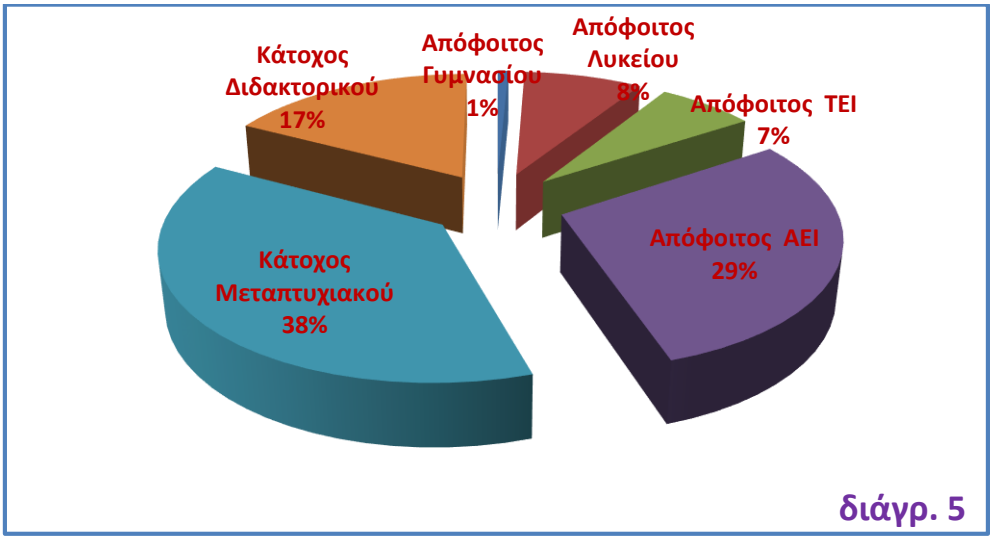


Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων του δείγματος είναι επίσης αρκετά υψηλό. Σε ότι αφορά τους πατέρες, ποσοστό 41% είναι απόφοιτοι ανώτατης ή ανώτερης σχολής, ενώ το 48% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου (διάγραμμα 4). Αντίστοιχα, ποσοστό 36% των μητέρων είναι απόφοιτοι ανώτατης ή ανώτερης σχολής, ενώ το 55% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου (διάγραμμα 5).

Διάγραμμα 4: Μορφωτικό επίπεδο πατέρα

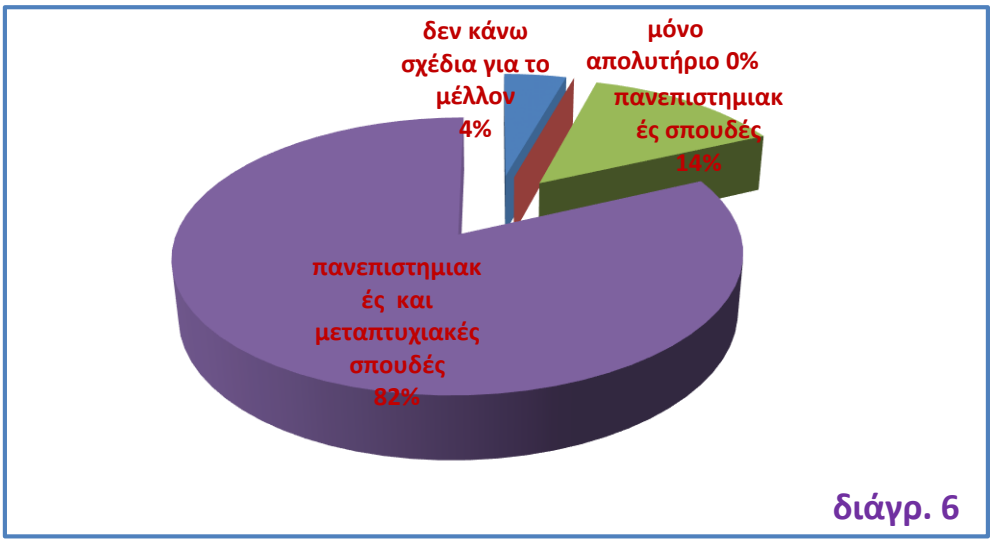


Διάγραμμα 4: Μορφωτικό επίπεδο μητέρας



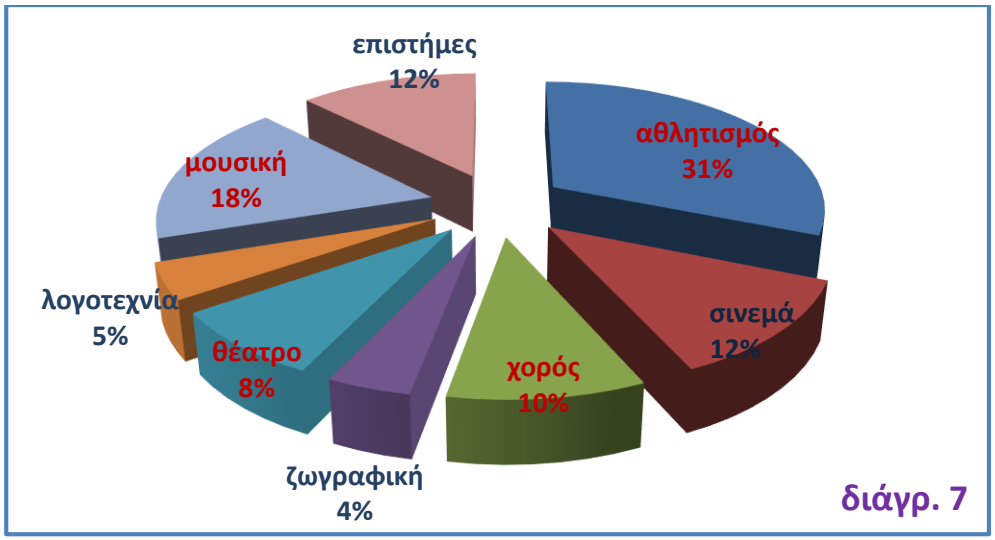
Στην ερώτηση «Ποια είναι τα σχέδιά σας για την εκπαίδευση σας στο μέλλον;», εκδηλώνονται οι υψηλές φιλοδοξίες των μαθητών του δείγματος, αφού το 82% αυτών δηλώνει ότι επιθυμεί να ακολουθήσει πανεπιστημιακές αλλά και μεταπτυχιακές σπουδές (διάγραμμα 6). Το γεγονός αυτό είναι μάλλον αναμενόμενο, αν αναλογιστεί κανείς και το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους, έτσι όπως εμφανίστηκε στις προηγούμενες ερωτήσεις.

Διάγραμμα 6: Σχέδια για την εκπαίδευση στο μέλλον



Οι επιλογές των μαθητών για την ενασχόληση τους στον ελεύθερο χρόνο τους, φαίνεται να ποικίλλουν. Ο αθλητισμός διατηρεί τα σκήπτρα με 31%, ακολουθεί η μουσική με 18%, ο κινηματογράφος αλλά και οι επιστήμες με 12%, το θέατρο με 8% ενώ τα υπόλοιπα ποσοστά μοιράζονται η ζωγραφική και η λογοτεχνία (διάγραμμα 7).

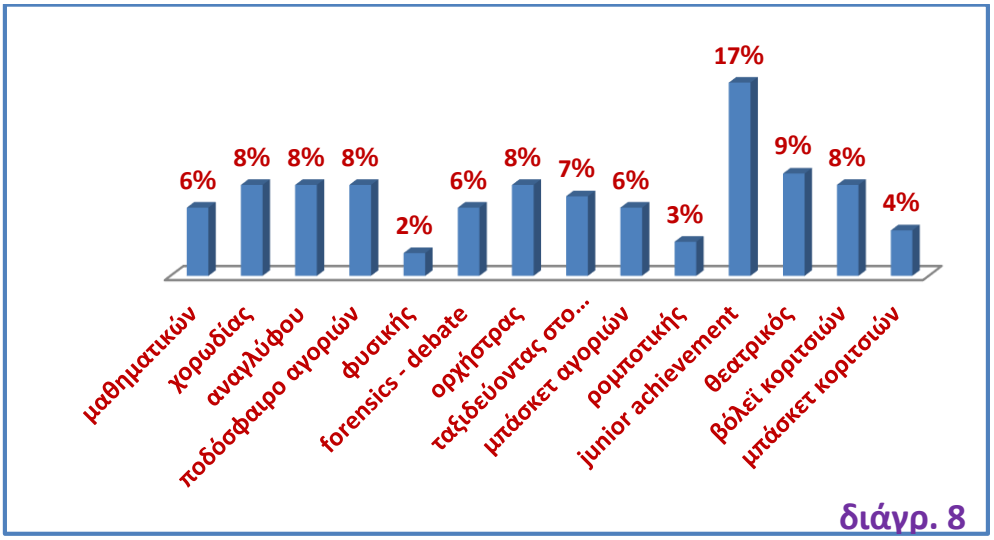
Διάγραμμα 7: Δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο-χόμπι



4.1.2 Επιλογή απογευματινού ομίλου

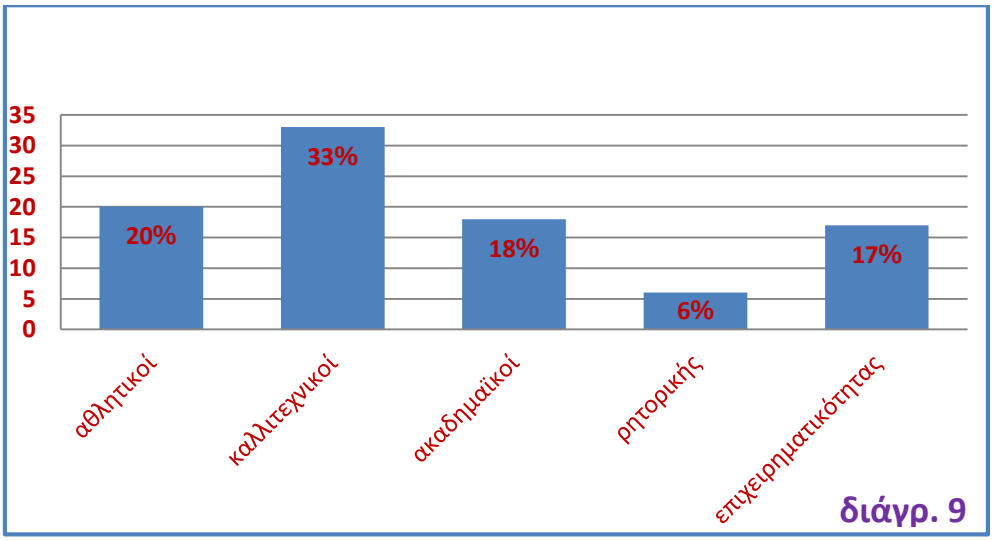
Από το δείγμα των συμμετεχόντων το μεγαλύτερο ποσοστό διατηρούν οι συμμετέχοντες στο Junior Achievement με 17%. Ακολουθούν οι συμμετέχοντες στον Θεατρικό όμιλο με 9%, οι συμμετέχοντες στους ομίλους Χορωδίας, Ορχήστρας, Ανάγλυφου, Ομάδα Ποδόσφαιρου Αγοριών και Βόλεϊ Κοριτσιών με 8%, στον όμιλο «Ταξιδεύοντας στο Δούναβη» με 7%, στους ομίλους Μαθηματικών, Forensics – Debate και Ομάδα Μπάσκετ Αγοριών με 6%, στον όμιλο Ομάδα Μπάσκετ Κοριτσιών με 4%, στον όμιλο Ρομποτικής με 3% και τέλος στον όμιλο Φυσικής με 2%. (διάγραμμα 8).

Διάγραμμα 8: Επιλογή ομίλου



Σε μια προσπάθεια κατηγοριοποίησης τους, οι απογευματινοί όμιλοι ομαδοποιήθηκαν σε αθλητικούς (ομάδες Ποδοσφαίρου Αγοριών, Μπάσκετ Αγοριών και Κοριτσιών, Βόλεϊ Κοριτσιών), καλλιτεχνικούς (Θεατρικός Όμιλος, Ορχήστρα, Χορωδία και Όμιλος Ανάγλυφου), ακαδημαϊκούς (Μαθηματικών, Φυσικής, Ρομποτικής, Ταξιδεύοντας στο Δούναβη), ρητορικής (Forensics-Debate) και επιχειρηματικότητας (Junior Achievement). Η παραπάνω ομαδοποίηση δίνει στους αθλητικούς ομίλους ποσοστό 20%, στους καλλιτεχνικούς 33%, στους ακαδημαϊκούς 18%, στους ομίλους ρητορικής 6% και τέλος στον όμιλο επιχειρηματικότητας 17% (διάγραμμα 9).

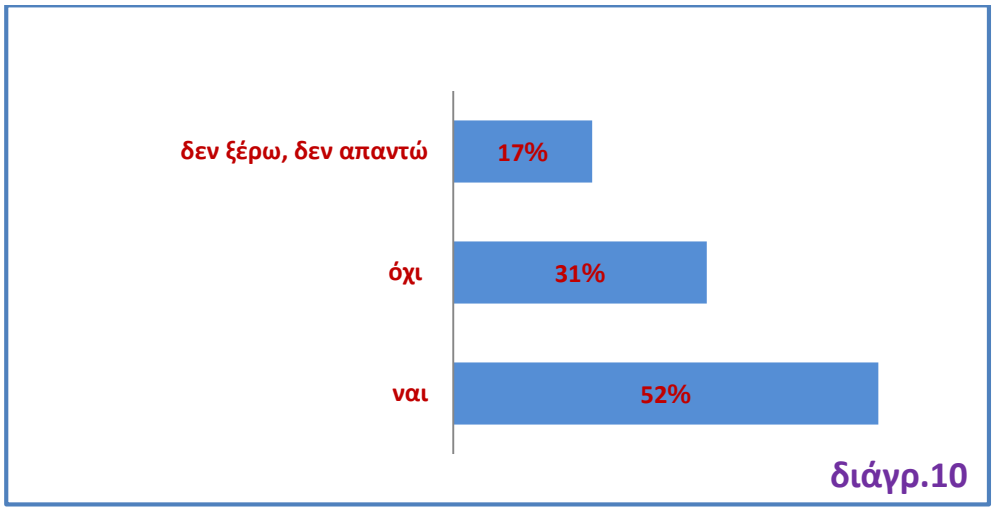
Διάγραμμα 9:Επιλογή κατηγορίας ομίλου



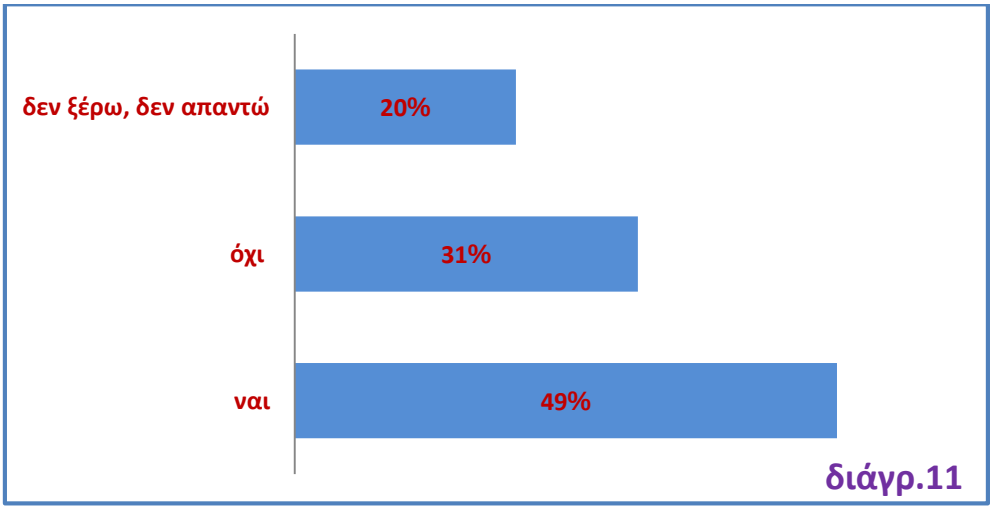
4.1.3 Παράγοντες

Στην ενότητα αυτή, οι μαθητές που συμμετείχαν στο δείγμα κλήθηκαν να δηλώσουν την άποψή τους για τρεις έμμεσους και επτά άμεσους παράγοντες για τους οποίους δήλωσαν συμμετοχή στους απογευματινούς ομίλους. Στην πρόταση «Η συμμετοχή στον συγκεκριμένο απογευματινό όμιλο απαιτεί συγκεκριμένες ικανότητες ή δεξιότητες από τους μαθητές», το 52% απάντησε θετικά και το 31% αρνητικά (διάγραμμα 10). Όταν οι μαθητές ρωτήθηκαν αν θα συμμετείχαν στον ίδιο όμιλο ακόμη και αν το σχολείο απαιτούσε καταβολή διδάκτρων για τη συμμετοχή, το 49% απάντησε θετικά, ενώ το 31% αρνητικά (διάγραμμα 11). Επίσης, σε ποσοστό 71% οι μαθητές δήλωσαν ότι θα συμμετείχαν σε περισσότερους απογευματινούς ομίλους, αν διέθεταν περισσότερο ελεύθερο χρόνο (διάγραμμα 12).

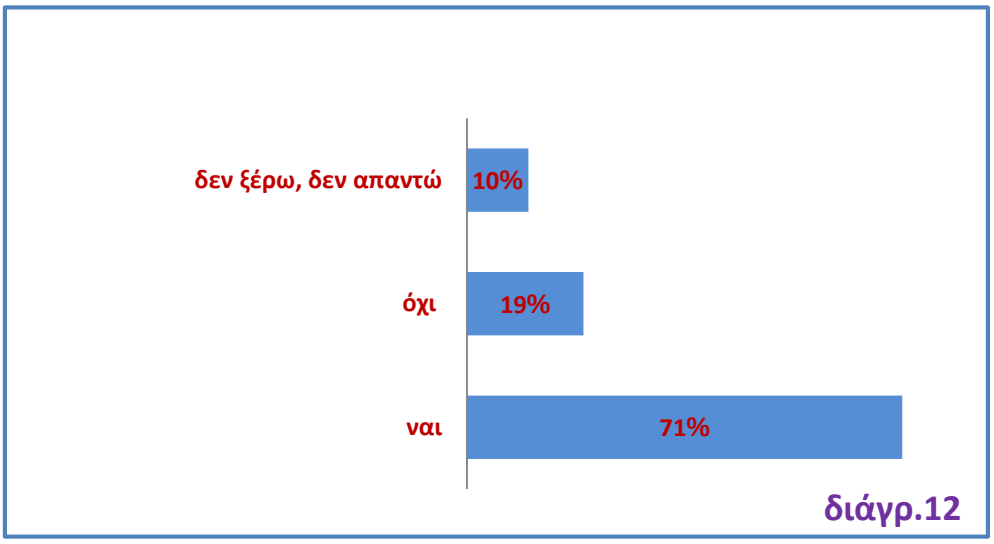
Διάγραμμα 10: Απαιτούνται συγκεκριμένες δεξιότητες για τη συμμετοχή;



Διάγραμμα 11:Συμμετοχή αν ο όμιλος είχε δίδακτρα

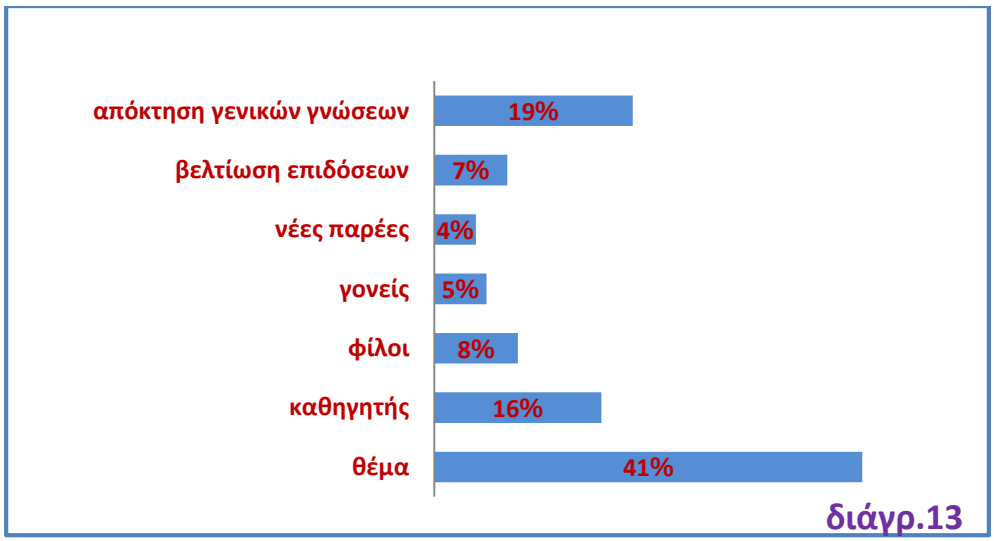


Διάγραμμα 12:Συμμετοχή και σε άλλους ομίλους αν υπήρχε ελεύθερος χρόνος



Στην ερώτηση «Ποιοι είναι κατά τη γνώμη σας οι πιο σημαντικοί παράγοντες που σας έκαναν να επιλέξετε το συγκεκριμένο απογευματινό όμιλο;(Επιλέξτε μέχρι τρεις)», οι συμμετέχοντες επέλεξαν με το υψηλότερο ποσοστό 41% το θέμα της δραστηριότητας. Ακολουθεί η απόκτηση νέων γνώσεων με 19%, ο καθηγητής-υπεύθυνος του ομίλου με 16%, η προτροπή των φίλων-συμμαθητών με 8%, η άποψη ότι μέσω του ομίλου θα βελτιωθούν οι επιδόσεις στο σχολείο με 7%, η προτροπή των γονέων με 5%, ενώ τελευταία σε συχνότητα εμφάνισης με 4% έρχεται η ανάγκη για νέες παρέες (διάγραμμα 13).

Διάγραμμα 13: Παράγοντες επιλογής ομίλου



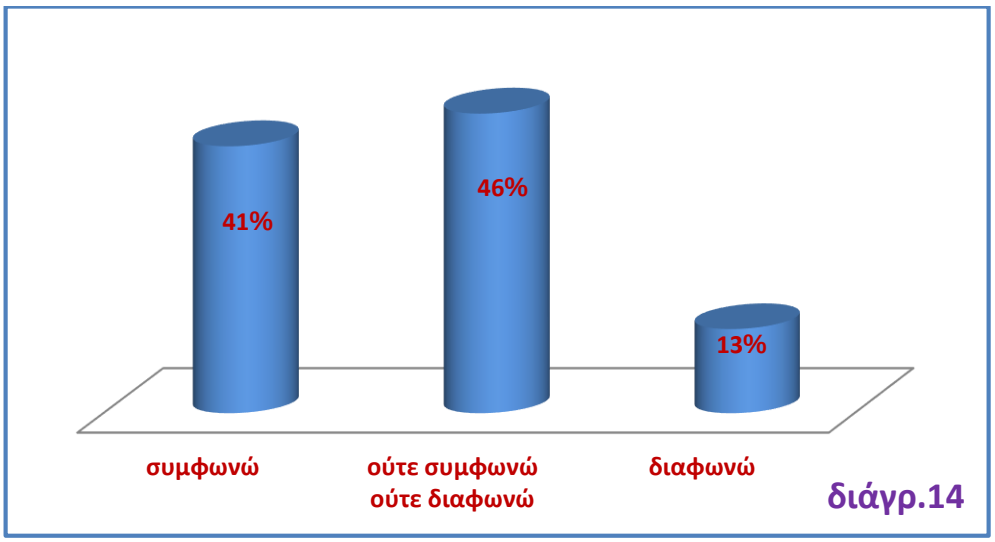
4.1.4 Οφέλη από τη συμμετοχή

Οι συμμετέχοντες μέσα από ένα πλήθος επτά ερωτήσεων κλήθηκαν να δηλώσουν την άποψή τους για τα πιθανά οφέλη που προέκυψαν από τη συμμετοχή τους. Οι ερωτήσεις αυτές αφορούσαν τη βελτίωση των επιδόσεων αλλά και των δεξιοτήτων τους, την απόκτηση καινούριων φίλων και τη βελτίωση του επιπέδου συνεργασίας, τη βελτίωση της εικόνας που είχαν για το σχολείο τους αλλά και την ανάπτυξη δεσμών με τον υπεύθυνο καθηγητή του ομίλου και τέλος το αν έμειναν ευχαριστημένοι από τη συμμετοχή τους στον απογευματινό όμιλο που είχαν επιλέξει.

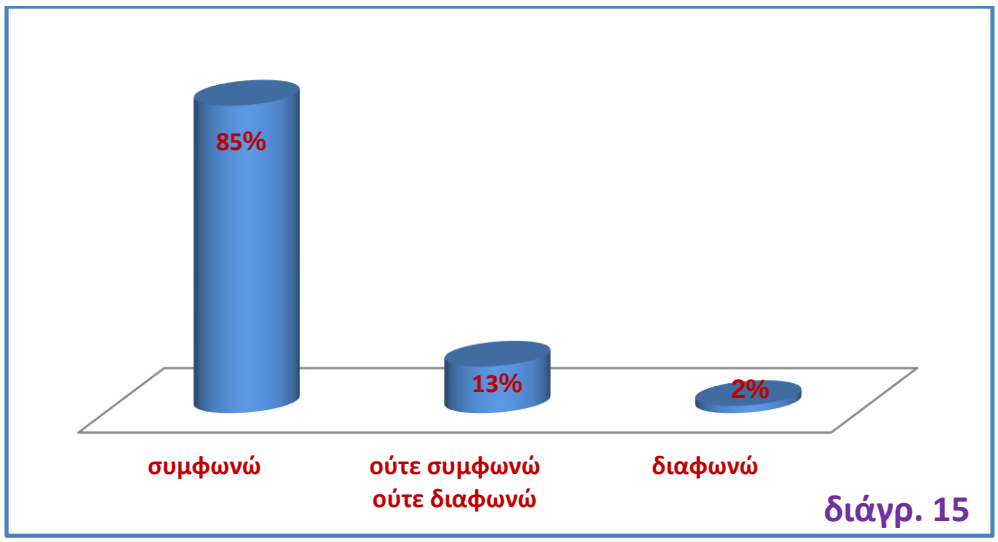
- ***βελτίωση επιδόσεων- δεξιοτήτων***

Στην πρόταση «Η συμμετοχή σας στο συγκεκριμένο απογευματινό όμιλο σας βοήθησε να βελτιώσετε τις επιδόσεις σας σε κάποιο μάθημα» το 41% απάντησε θετικά και το 13% αρνητικά (διάγραμμα 14), ενώ στην πρόταση «Η συμμετοχή σας στο συγκεκριμένο απογευματινό όμιλο σας βοήθησε να βελτιώσετε κάποιες δεξιότητες» το 85% απάντησε θετικά και μόλις το 2% αρνητικά (διάγραμμα 15).

Διάγραμμα 14: Βελτίωση επιδόσεων



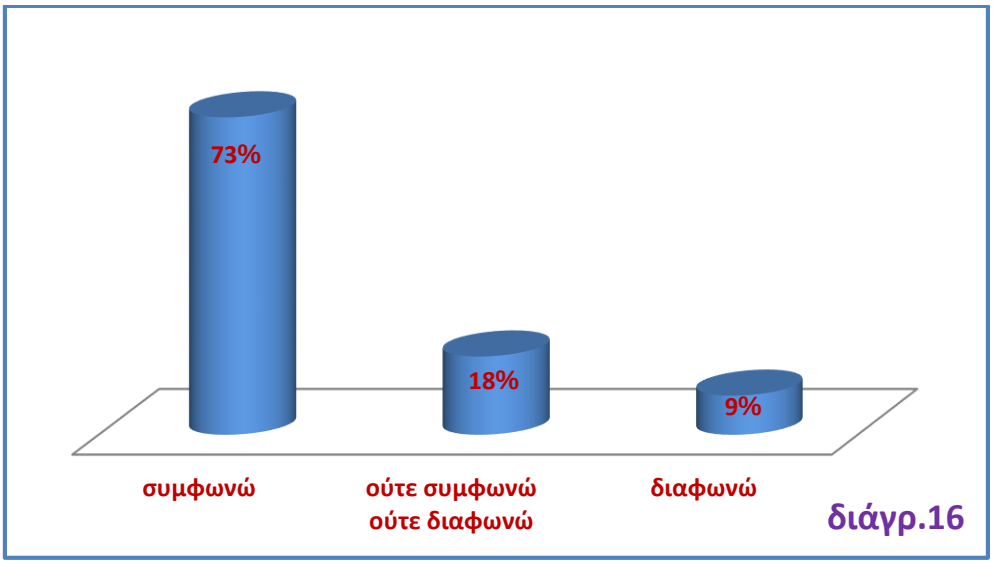
Διάγραμμα 15:Βελτίωση δεξιοτήτων



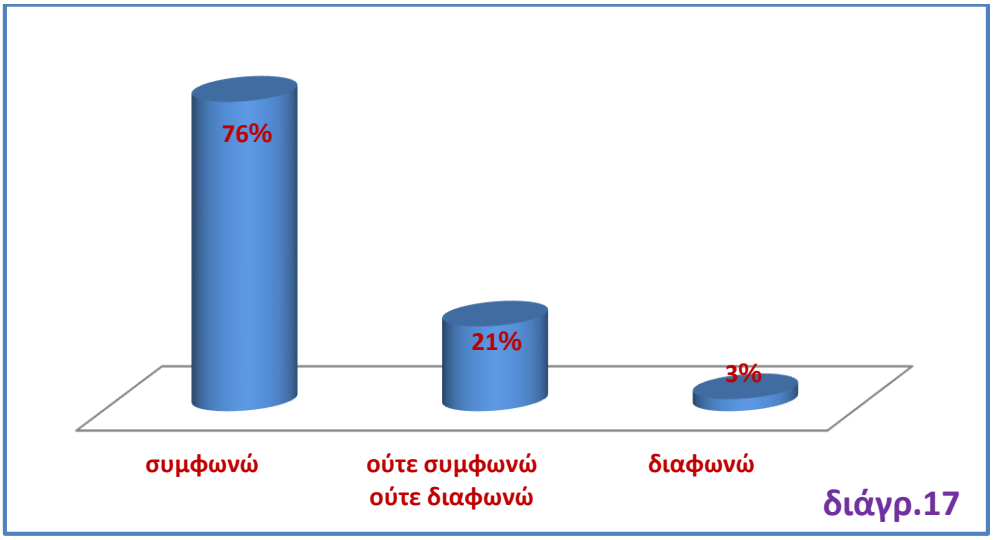
- ***φίλοι- συνεργασία***

Στην πρόταση «Η συμμετοχή σας στο συγκεκριμένο απογευματινό όμιλο σας βοήθησε να αποκτήσετε περισσότερους φίλους» το 73% απάντησε θετικά και το 9% αρνητικά (διάγραμμα 16). Επίσης, στην πρόταση «Η συμμετοχή σας στο συγκεκριμένο απογευματινό όμιλο σας βοήθησε να συνεργάζεστε καλύτερα με τους συμμαθητές σας» το 73% απάντησε θετικά και μόλις το 3% αρνητικά (διάγραμμα 17).

Διάγραμμα 16: Απόκτηση νέων φίλων



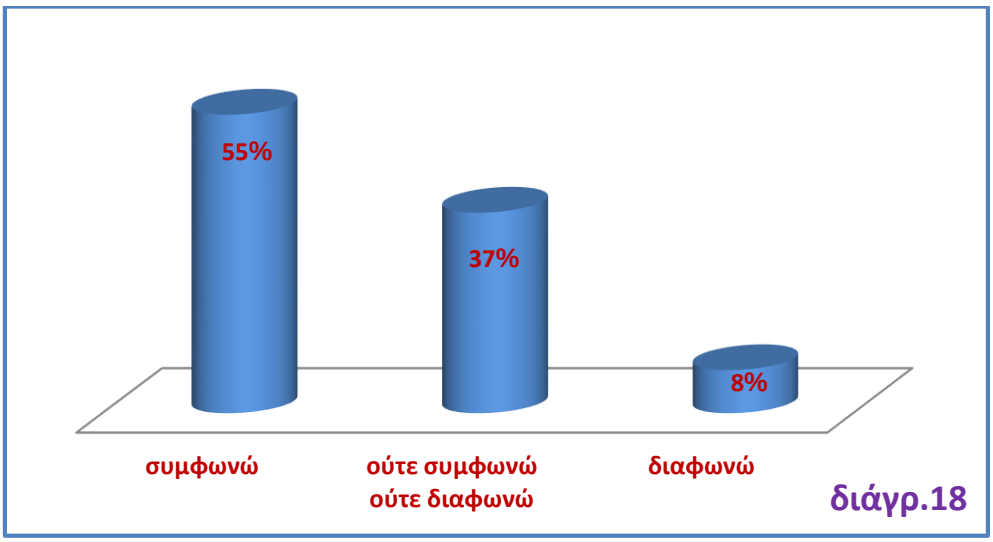
Διάγραμμα 17:Βελτίωση συνεργασίας



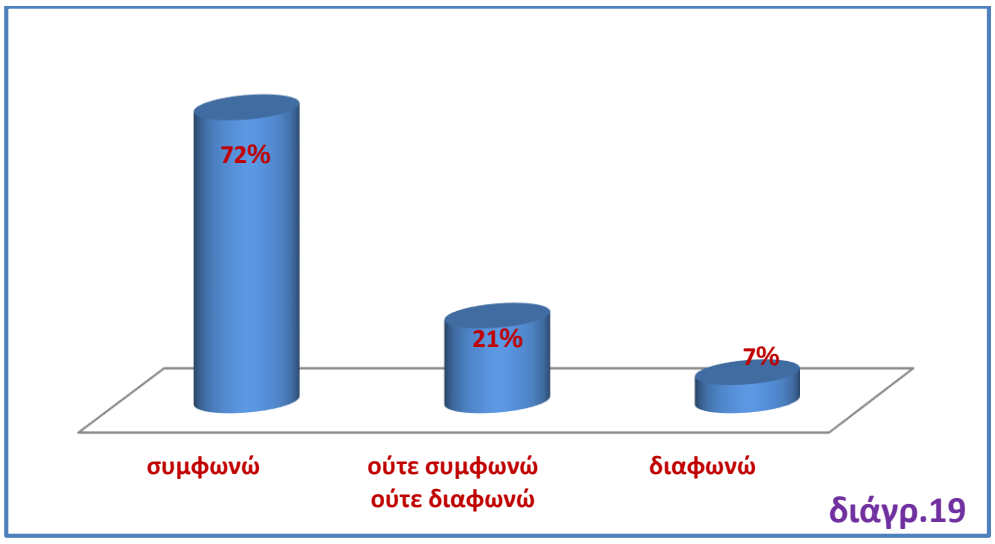
- ***σχολείο - καθηγητής***

Στη πρόταση «Η συμμετοχή σας στο συγκεκριμένο απογευματινό όμιλο βελτίωσε την εικόνα που είχατε για το σχολείο» το 55% φαίνεται να συμφωνεί ενώ το 8% να διαφωνεί (διάγραμμα 18). Όταν οι μαθητές ρωτήθηκαν αν «Η συμμετοχή σας στο συγκεκριμένο απογευματινό όμιλο σας βοήθησε να αναπτύξετε δεσμούς με τον/την καθηγητή/καθηγήτρια του προγράμματος» το 72% απάντησε θετικά και το 7% αρνητικά (διάγραμμα 19).

Διάγραμμα 18:Βελτίωση άποψης για το σχολείο



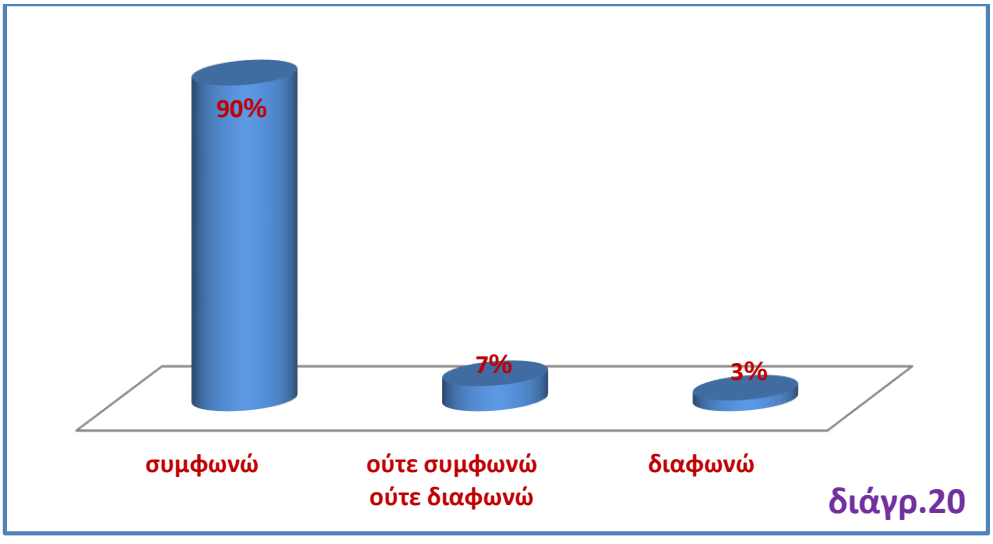
Διάγραμμα 19:Ανάπτυξη δεσμών με υπεύθυνο καθηγητή



- ***γενική ικανοποίηση***

Στην πρόταση «Σε γενικές γραμμές είστε ευχαριστημένοι από την επιλογή του συγκεκριμένου απογευματινού ομίλου» το 90% απάντησε θετικά ενώ το 3% αρνητικά (διάγραμμα 20).

Διάγραμμα 20:Ικανοποίηση από την επιλογή

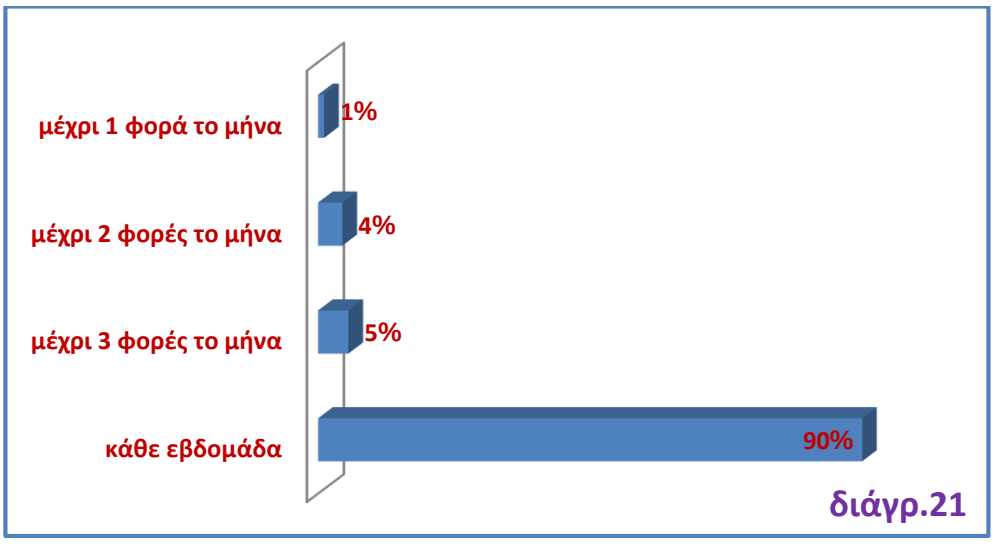


4.1.5 Συχνότητα συμμετοχής

Στην ενότητα αυτή οι μαθητές απάντησαν σε ερωτήσεις σχετικά με το πόσο τακτικά συμμετείχαν στις συναντήσεις του ομίλου αλλά και αν είχαν παρακολουθήσει τον ίδιο ή άλλους ομίλους σε προηγούμενες σχολικές χρονιές. Τέλος τους ζητήθηκε η πρόθεσή τους για την επόμενη σχολική χρονιά.

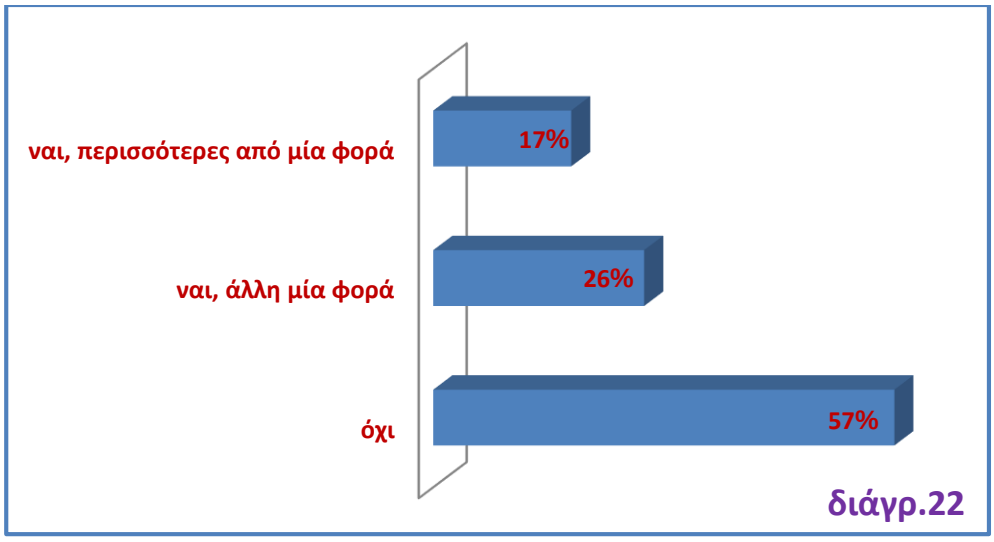
Στην ερώτηση «Πόσο συχνά παρακολουθείτε το συγκεκριμένο απογευματινό όμιλο, το 90% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι παρακολουθεί κάθε εβδομάδα, το 5% τρεις φορές το μήνα, το 4% δύο φορές το μήνα και τέλος το 1% μία φορά το μήνα (διάγραμμα 21).

Διάγραμμα 21:Συχνότητα συμμετοχής



Στην ερώτηση «Έχετε παρακολουθήσει το συγκεκριμένο απογευματινό όμιλο και σε προγούμενες χρονιές;» το 17% δήλωσε ότι τον είχε παρακολουθήσει περισσότερες από μία φορά, το 26% άλλη μία φορά, ενώ το 57% συμμετείχε για πρώτη φορά στο συγκεκριμένο όμιλο (διάγραμμα 22).

Διάγραμμα 22: Συμμετοχή στον ίδιο όμιλο τα προηγούμενα χρόνια



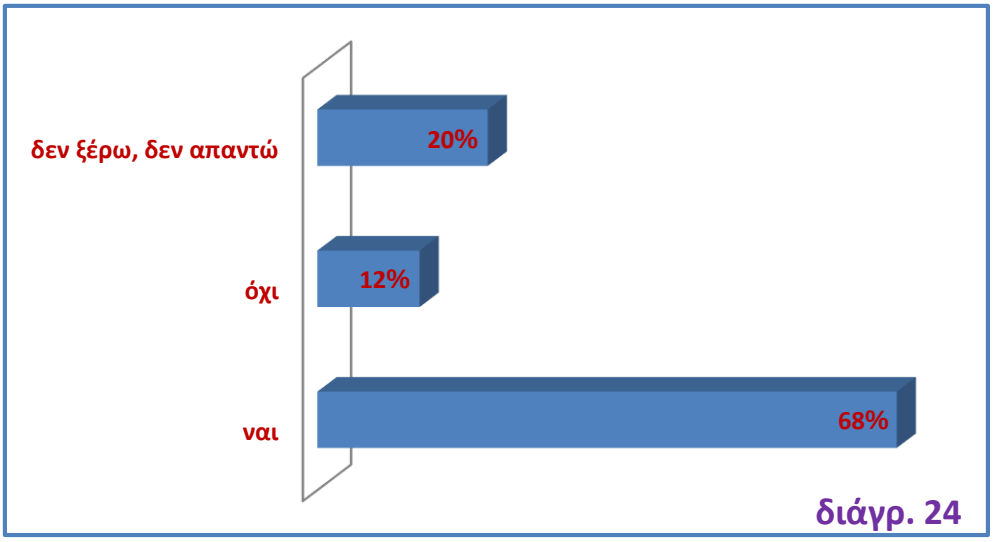
Στην ερώτηση «Έχετε παρακολουθήσει άλλους απογευματινούς ομίλους στο σχολείο τις προηγούμενες σχολικές χρονιές;» το 30% απάντησε ότι είχε παρακολουθήσει περισσότερες από μία φορά, το 22% άλλη μία φορά ενώ το 48% απάντησε αρνητικά (διάγραμμα 23).

Διάγραμμα 23: Συμμετοχή σε άλλους ομίλους τα προηγούμενα χρόνια



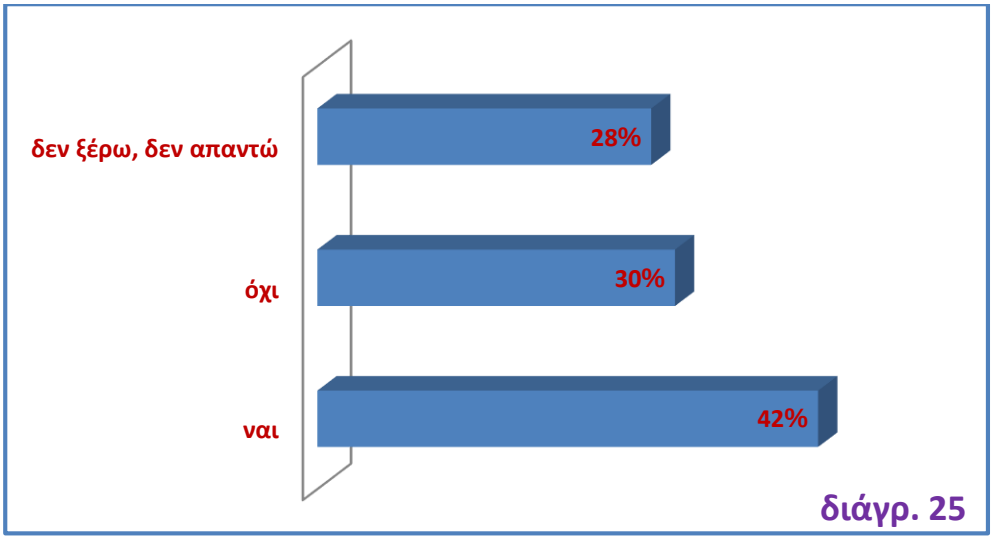
Όταν οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν αν θα επέλεγαν τον ίδιο απογευματινό όμιλο και την επόμενη χρονιά, το 68% απάντησε θετικά ενώ το 12% αρνητικά (διάγραμμα 24).

Διάγραμμα 24:Συνέχεια με τον ίδιο όμιλο



Σε αντίστοιχη ερώτηση που αφορούσε την επιλογή άλλου ομίλου για την επόμενη χρονιά, το 42% απάντησε θετικά και το 30% αρνητικά (διάγραμμα 25).

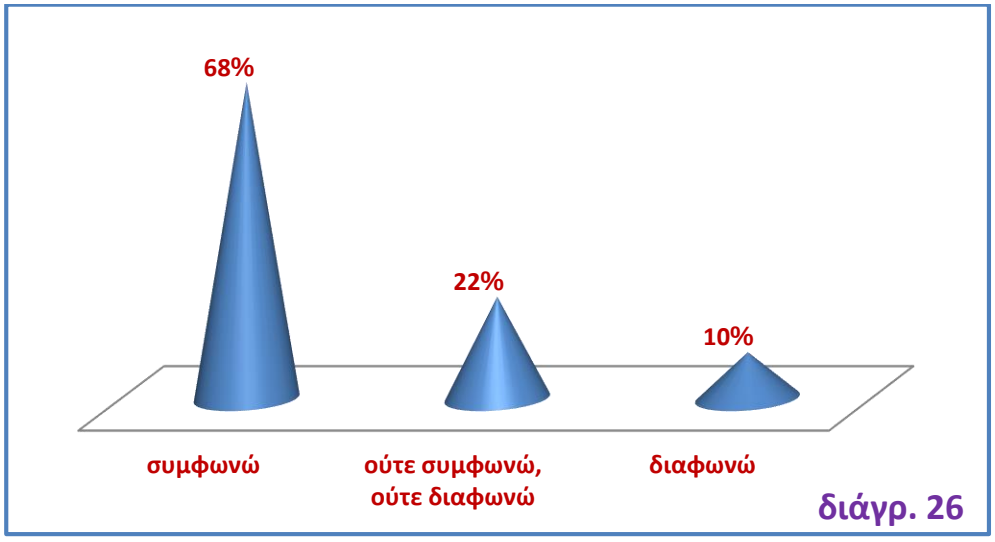
Διάγραμμα 25:Συνέχεια με άλλον όμιλο



4.1.6 Η στάση του σχολείου

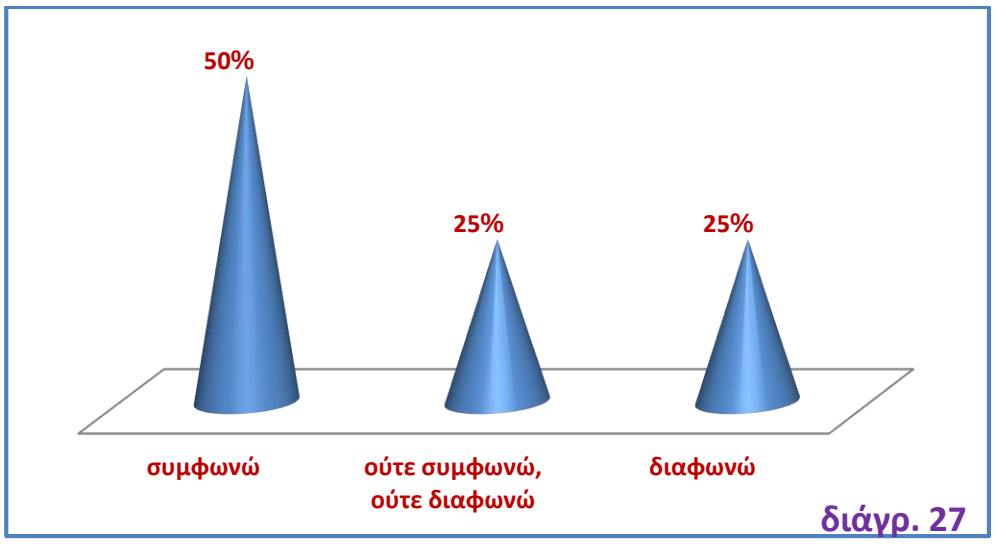
Στην ερώτηση «Θεωρείτε ότι το σχολείο ενθαρρύνει τη συμμετοχή των μαθητών του στους απογευματινούς ομίλους;» το 68% απάντησε θετικά ενώ το 10% αρνητικά (διάγραμμα 26).

Διάγραμμα 26:Ενθάρρυνση σχολείου για συμμετοχή



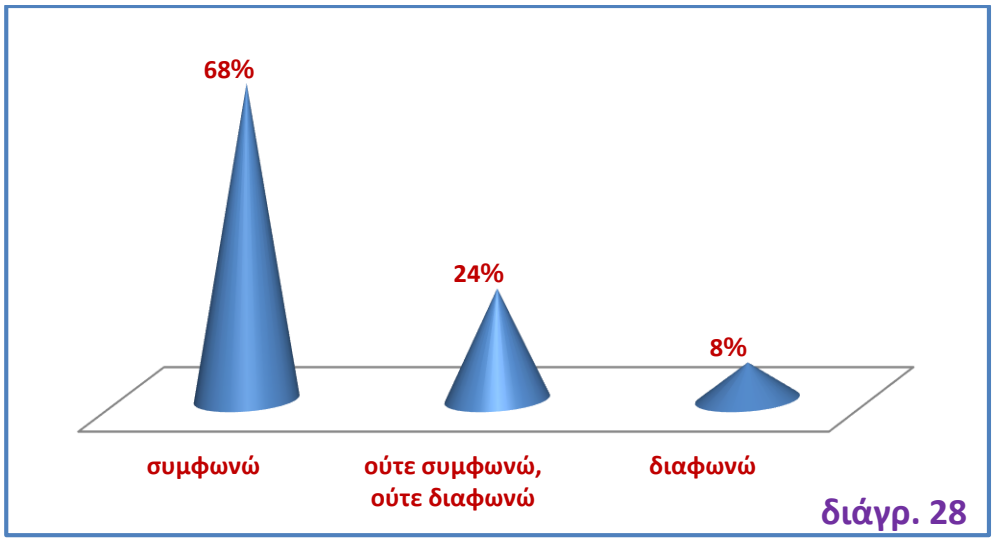
Όταν οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν αν θεωρούν ότι είναι επαρκώς ενημερωμένοι για τη λειτουργία των απογευματινών ομίλων στο σχολείο τους, το 50% απάντησε θετικά ενώ το 25% αρνητικά (διάγραμμα 27).

Διάγραμμα 27:Ικανοποιητική ενημέρωση από το σχολείο



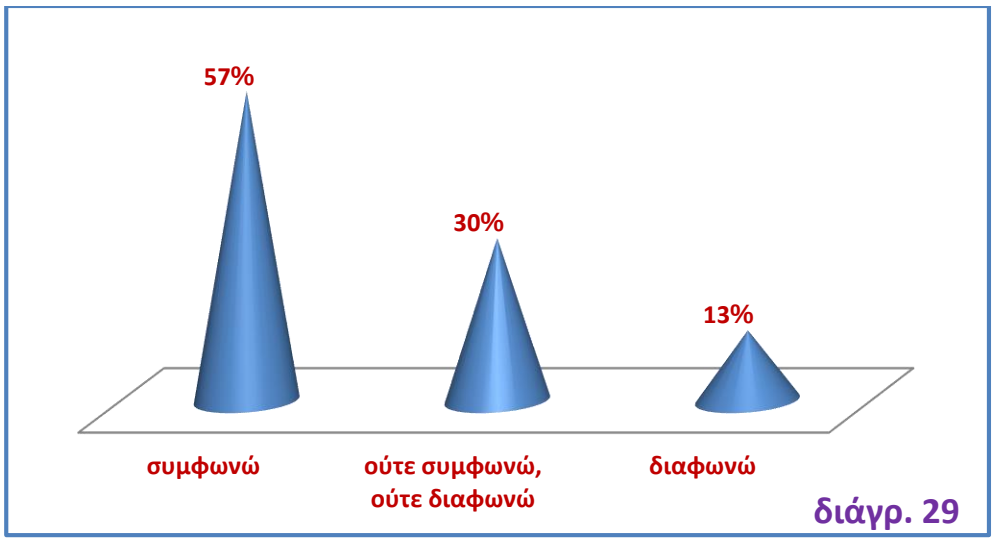
Σε ότι αφορά το πλήθος των ομίλων που λειτουργούν στο Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος, το 68% των συμμετεχόντων το θεωρεί ικανοποιητικό ενώ το 8% διαφωνεί με αυτή την άποψη (διάγραμμα 28).

Διάγραμμα 28:Ικανοποιητικό πλήθος ομίλων



Τέλος, σε ποσοστό 57% οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι οι απογευματινοί όμιλοι που λειτουργούν στο σχολείο τους μπορούν να καλύψουν τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή ενώ το 13% φαίνεται να διαφωνεί με αυτήν την άποψη (διάγραμμα 29).

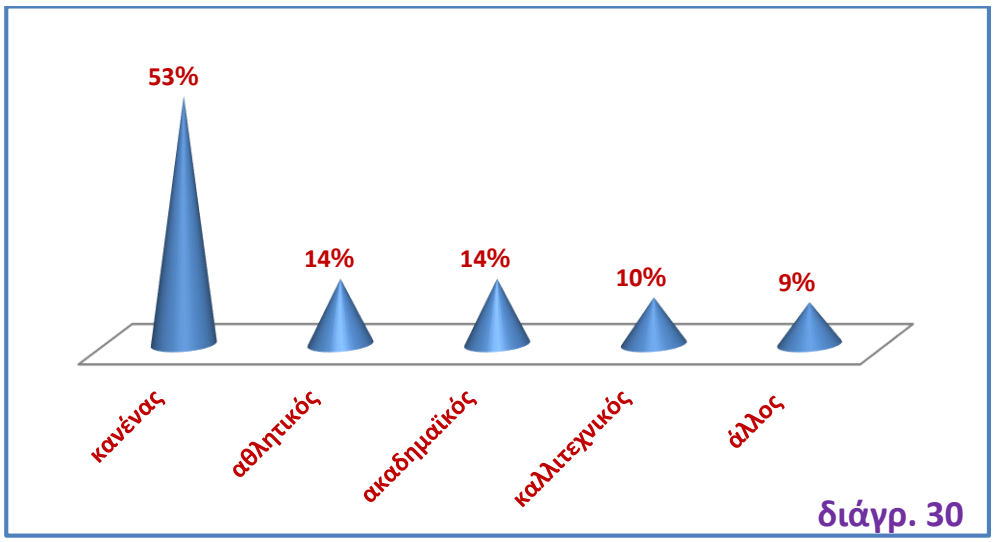
Διάγραμμα 29:Κάλυψη ενδιαφερόντων από ομίλους



Στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να προτείνουν, αν το θεωρούσαν απαραίτητο, τη δημιουργία ενός ομίλου που κατά τη γνώμη τους θα έπρεπε να δημιουργηθεί. Το 53% αυτών δήλωσε ότι δεν έχει κάτι να

προτείνει ενώ οι προτάσεις των υπολοίπων ομαδοποιήθηκαν σε αθλητικούς, ακαδημαϊκούς, καλλιτεχνικούς και άλλους ομίλους (όπως μαγειρικής, μέσων μαζικής ενημέρωσης αλλά και ψυχολογίας). Επιπλέον αθλητικοί όμιλοι προτάθηκαν από το 14%, ακαδημαϊκοί επίσης από το 14%, καλλιτεχνικοί από το 10% ενώ τέλος άλλοι όμιλοι το 9% (διάγραμμα 30).

Διάγραμμα 30:Εκδήλωση ενδιαφέροντος για επιπλέον ομίλους



4.2 Έλεγχος συσχετίσεων

Κατά τον έλεγχο συσχετίσεων διερευνήθηκε η πιθανή σχέση μεταξύ του προφίλ των συμμετεχόντων και των παραγόντων συμμετοχής με τον απογευματινό όμιλο που οι μαθητές επέλεξαν αλλά και κατά πόσο οι παράγοντες συμμετοχής, η συστηματική συμμετοχή και η στάση που διατηρεί το σχολείο σχετίζονται αφενός μεταξύ τους και αφετέρου με τις θετικές επιπτώσεις που οι μαθητές αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους.

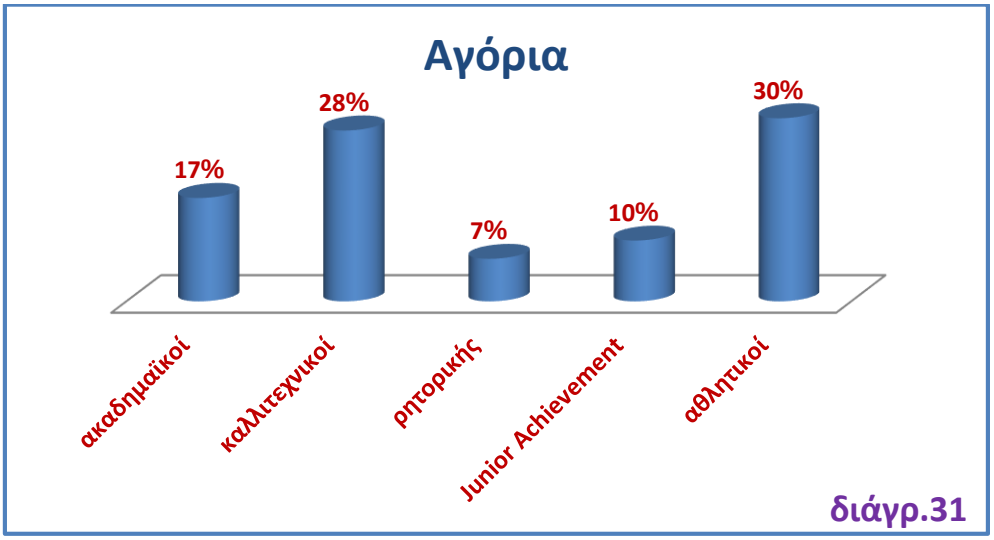
4.2.1 Προφίλ συμμετεχόντων και επιλογή ομίλου

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε το κατά πόσο στοιχεία του προφίλ των συμμετεχόντων καθορίζουν την επιλογή ομίλου. Κατά την επεξεργασία των αποτελεσμάτων βρέθηκε ιδιαίτερα σημαντική στατιστικά σχέση ανάμεσα στο φύλο, την ηλικία, το βαθμό απολυτηρίου και τα χόμπι των μαθητών με την επιλογή ομίλου στον οποίο συμμετείχαν.

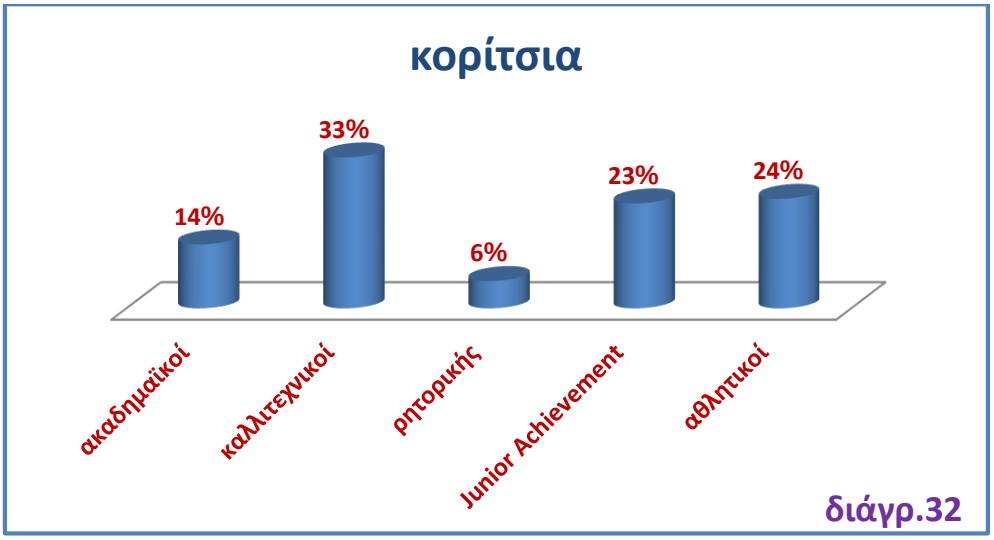
- **Φύλο και επιλογή ομίλου**

Μελετώντας τις επιλογές των συμμετεχόντων σε σχέση με το φύλο τους, παρατηρήθηκε ότι τα αγόρια επιλέγουν κυρίως αθλητικούς ομίλους σε ποσοστό 30%. Ακολουθούν οι καλλιτεχνικοί με 28%, οι ακαδημαϊκοί με 17%, ο όμιλος επιχειρηματικότητας με 10% και τέλος οι όμιλοι ρητορικής με 7% (διάγραμμα 31). Αντίθετα πρώτοι στις προτιμήσεις των κοριτσιών έρχονται οι καλλιτεχνικοί όμιλοι με 33% και ακολουθούν οι αθλητικοί με 24%, ο όμιλος επιχειρηματικότητας με 23%, οι ακαδημαϊκοί με 14% και οι όμιλοι ρητορικής με 7% (διάγραμμα 32).

Διάγραμμα 31:Επιλογή ομίλων στα αγόρια



Διάγραμμα 32:Επιλογή ομίλων στα κορίτσια



Στον έλεγχο συσχετίσεων που πραγματοποιήθηκε, τα κορίτσια φαίνεται να επιλέγουν περισσότερο το Junior Achievement, τη Χορωδία, το Θεατρικό όμιλο, τη Χορωδία αλλά και το Βόλλει σε σχέση με τα Μαθηματικά, τη Φυσική και το Ανάγλυφο. Αντίστοιχα τα αγόρια φαίνεται να επιλέγουν περισσότερο τους αθλητικούς ομίλους, το Ανάγλυφο και το Junior Achievement σε σχέση με τη Χορωδία, τα Μαθηματική και τη Φυσική. (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Συσχέτιση φύλου – Επιλογής ομίλου

Πίνακας 1			Φύλο συμμετεχόντων		Σύνολο
			Αγόρι	Κορίτσι	
Όμιλοι	Μαθηματικά	Count	3	4	7
		% within Φύλο	5,0%	5,3%	5,1%
	Χορωδία	Count	2	9	11
		% within Φύλο	3,3%	11,8%	8,1%
	Ανάγλυφο	Count	7	3	10
		% within Φύλο	11,7%	3,9%	7,4%
	Ποδόσφαιρο αγοριών	Count	10	0	10
		% within Φύλο	16,7%	,0%	7,4%
	Φυσικής	Count	3	0	3
		% within Φύλο	5,0%	,0%	2,2%
	Forensics	Count	4	4	8
		% within Φύλο	6,7%	5,3%	5,9%
	Ορχήστρας	Count	5	7	12
		% within Φύλο	8,3%	9,2%	8,8%
	Ταξιδεύοντας στο Δούναβη	Count	4	6	10
		% within Φύλο	6,7%	7,9%	7,4%
	Μπάσκετ Αγοριών	Count	8	0	8
		% within Φύλο	13,3%	,0%	5,9%
	Ρομποτική	Count	5	0	5
		% within Φύλο	8,3%	,0%	3,7%
	Junior achievement	Count	6	17	23
		% within Φύλο	10,0%	22,4%	16,9%
	Θεατρικό	Count	3	9	12
		% within Φύλο	5,0%	11,8%	8,8%
	Βόλεϊ Κοριτσιών	Count	0	11	11
		% within Φύλο	,0%	14,5%	8,1%
	Μπάσκετ Κοριτσιών	Count	0	6	6
		% within Φύλο	,0%	7,9%	4,4%
	Σύνολο	Count	60	76	136
		% within Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%

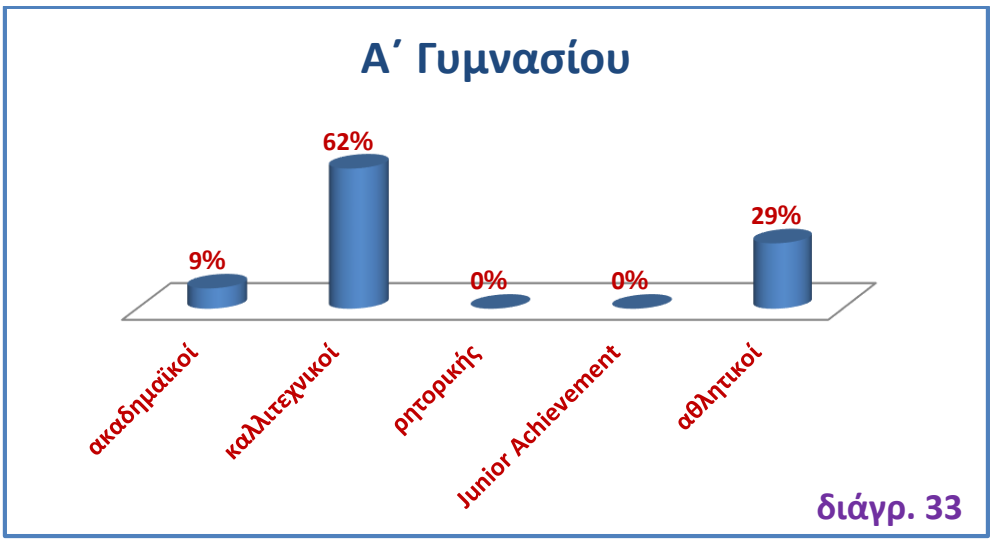
x^2=57,100(a), df=13, **p=0,000<0,05**

- **Τάξη και επιλογή ομίλου**

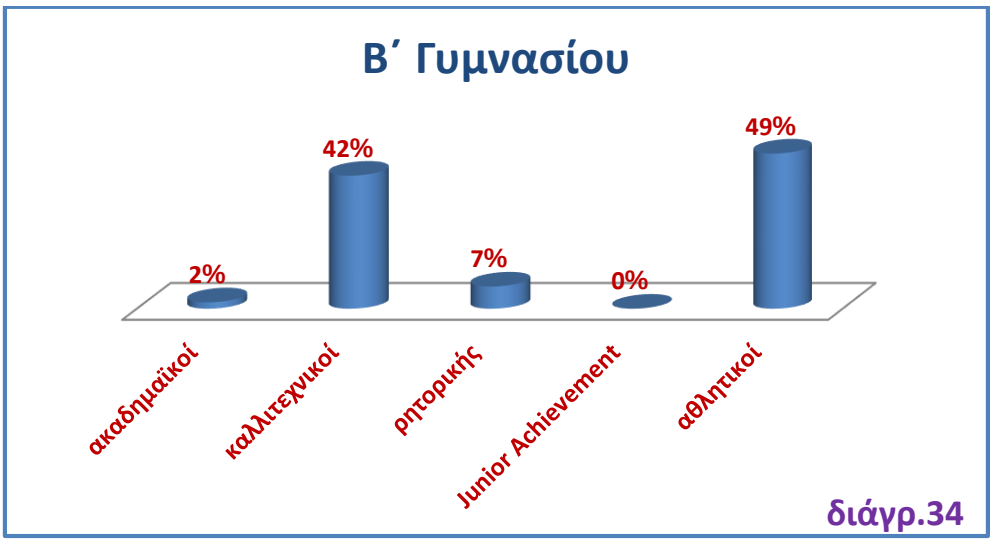
Οι συμμετέχοντες που φοιτούν στην Α΄ Γυμνασίου προτιμούν κατά 62% τους καλλιτεχνικούς ομίλους, ενώ απέχουν από τη Ρητορική και το Junior Achievement (σχήμα 33). Στη Β΄ Γυμνασίου τη σκυτάλη παίρνουν οι αθλητικοί όμιλοι με 42%, αλλά οι καλλιτεχνικοί διατηρούν μεγάλο ποσοστό επιλογής (διάγραμμα 34). Στην Γ΄ Γυ-

μνασίου το σκηνικό αλλάζει με τους μαθητές να επιλέγουν κυρίως ακαδημαϊκούς ομίλους με 67% ενώ οι καλλιτεχνικοί συγκεντρώνουν μόλις το 7% των επιλογών τους (σχήμα 35). Στην Α΄ Λυκείου οι συμμετέχοντες επιλέγουν με ποσοστό 70% το Junior Achievement, ενώ στις προτιμήσεις τους δεν ανήκουν οι ακαδημαϊκοί όμιλοι (σχήμα 36). Αν και στο δείγμα της έρευνας ανήκουν λίγοι μαθητές που φοιτούν στην Β΄ και στη Γ΄ Λυκείου στις κύριες επιλογές αυτών ανήκουν οι καλλιτεχνικοί όμιλοι με ποσοστά 38% και 83% αντίστοιχα (διαγράμματα 37,38).

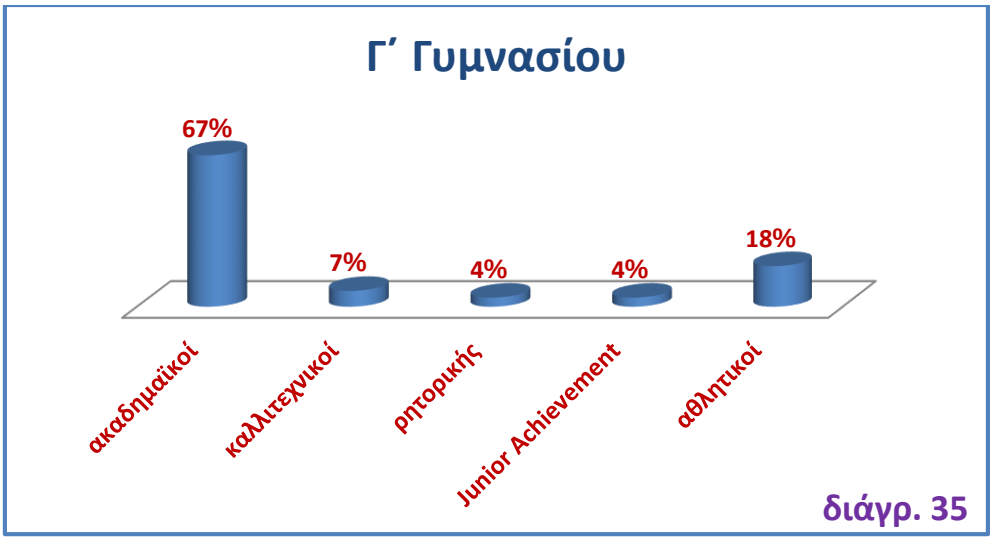
Διάγραμμα 33:Επιλογή ομίλων στην Α΄ Γυμνασίου



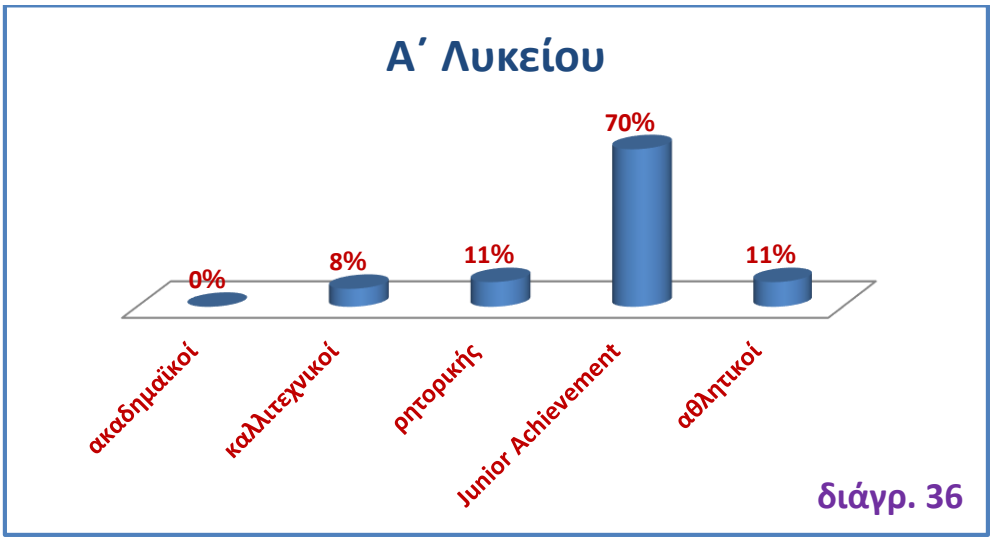
Διάγραμμα 34:Επιλογή ομίλων στη Β΄ Γυμνασίου



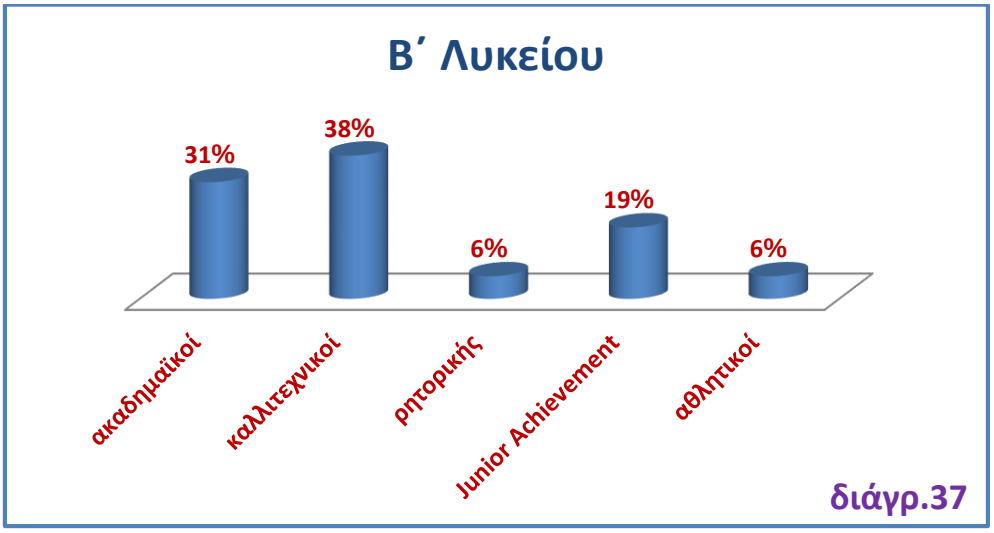
Διάγραμμα 35:Επιλογή ομίλων στη Γ΄ Γυμνασίου



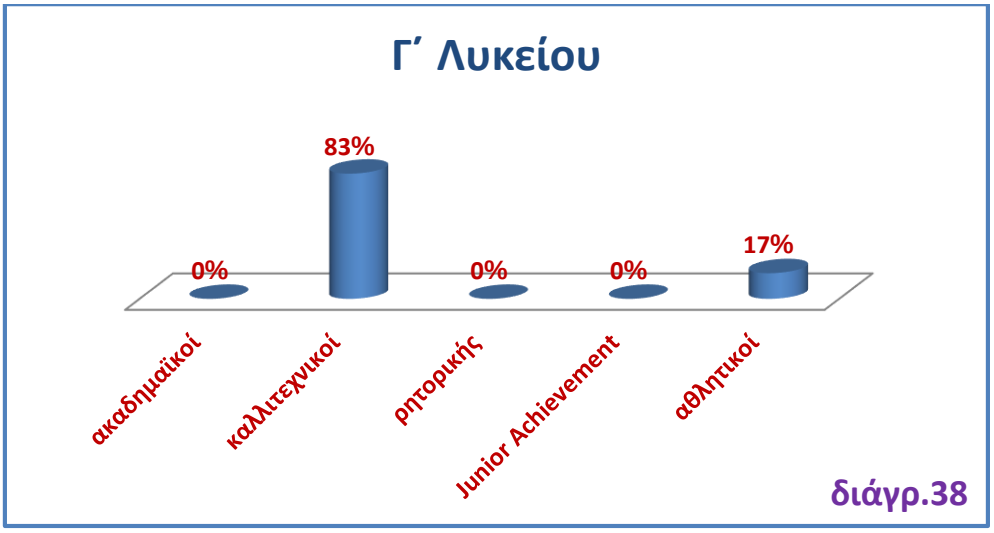
Διάγραμμα 36:Επιλογή ομίλων στην Α΄ Λυκείου



Διάγραμμα 37:Επιλογή ομίλων στη Β΄ Λυκείου



Διάγραμμα 38:Επιλογή ομίλων στη Γ΄ Λυκείου



Ο έλεγχος συσχετίσεων έδειξε επίσης ότι οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου επιλέγουν πολύ περισσότερο το Ανάγλυφο και το Βόλεϊ σε σχέση με τους ομίλους Μαθηματικών ή Φυσικής, οι μαθητές της Β΄ Γυμνασίου πολύ περισσότερο τους ομίλους Ποδοσφαίρου, Βόλεϊ ,Ορχήστρας και Χορωδίας σε σχέση με τους ακαδημαϊκούς, οι μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου πολύ περισσότερο τον όμιλο Μαθηματικών και Ταξιδεύοντας στο Δούναβη σε σχέση με τη Χορωδία και την Ορχήστρα, οι μαθητές της Α΄ Λυκείου πολύ περισσότερο το Junior Achievement και το Forensics – Debate σε σχέση με όλους τους υπόλοιπους, οι μαθητές της Β΄ Λυκείου πολύ περισσότερο τους ομίλους Ρομποτικής, Ορχήστρας και Junior Achievement σε σχέση με τους υπόλοιπους και τέλος οι μαθητές της Γ΄ Λυκείου πολύ περισσότερο το Θεατρικό σε σχέση με όλους τους υπόλοιπους (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Συσχέτιση τάξης – Επιλογής ομίλου

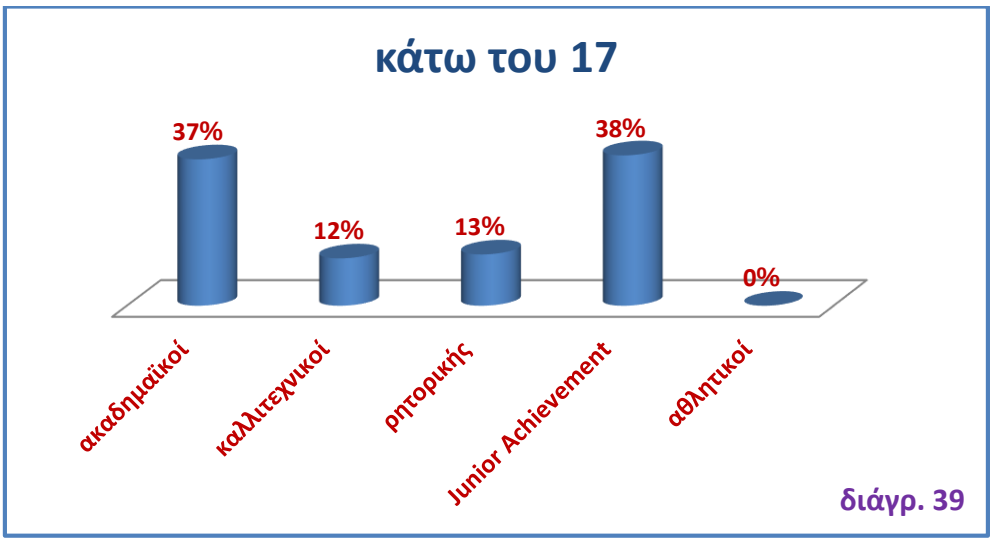
Πίνακας 2			Τάξη						Σύνο-λο
			Α Γυ-μν.	Β Γυμν.	Γ Γυ-μν.	Α Λυκ.	Β Λυκ.	Γ Λυκ.	
όμιλοι	Μαθηματι-κά	Count	0	1	7	0	0	0	8
		% within Τάξη	**,0%**	**2,4%**	**25,9 %**	,0%	,0%	,0%	5,8%
	Χορωδία	Count	2	7	0	0	2	0	11
		% within Τάξη	9,5%	**17,1 %**	**,0%**	,0%	12,5%	,0%	8,0%
	Ανάγλυφο	Count	8	0	2	1	0	0	11
		% within Τάξη	**38,1%**	,0%	7,4%	3,7%	,0%	,0%	8,0%
	Ποδόσφαι-ρο αγοριών	Count	2	7	1	0	0	0	10
		% within Τάξη	9,5%	**17,1 %**	3,7%	,0%	,0%	,0%	7,2%
	Φυσικής	Count	0	0	1	0	2	0	3
		% within Τάξη	**,0%**	**,0%**	3,7%	,0%	12,5%	,0%	2,2%
	Forensics	Count	0	3	1	3	1	0	8
		% within Τάξη	,0%	7,3%	3,7%	**11,1 %**	6,3%	,0%	5,8%
	Ορχήστρας	Count	1	6	0	0	3	2	12
		% within Τάξη	4,8%	**14,6 %**	,0%	,0%	**18,8 %**	33,3%	8,7%
	Ταξιδεύο-ντας στο Δούναβη	Count	0	0	10	0	0	0	10
		% within Τάξη	,0%	**,0%**	**37,0 %**	,0%	,0%	,0%	7,2%
	Μπάσκετ Αγοριών	Count	1	5	**0**	2	0	0	8
		% within Τάξη	4,8%	12,2%	,0%	7,4%	,0%	,0%	5,8%
	Ρομποτική	Count	2	0	0	0	3	0	5
		% within Τάξη	9,5%	,0%	,0%	,0%	**18,8 %**	,0%	3,6%
	Junior achieveme nt	Count	0	0	1	19	3	0	23
		% within Τάξη	,0%	,0%	3,7%	**70,4 %**	**18,8 %**	,0%	16,7%
	Θεατρικό	Count	2	4	0	1	1	4	12
		% within Τάξη	9,5%	9,8%	**,0%**	3,7%	6,3%	**66,7 %**	8,7%
	Βόλεϊ Κορι-τσιών	Count	3	5	1	1	1	0	11
		% within Τάξη	**14,3%**	**12,2 %**	3,7%	3,7%	6,3%	,0%	8,0%
	Μπάσκετ Κοριτσιών	Count	0	3	3	0	0	0	6
		% within Τάξη	,0%	7,3%	11,1%	,0%	,0%	,0%	4,3%
Σύνολο		Count	21	41	27	27	16	6	138
		% within Τάξη	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

x^2=259,226(a), df=65, **p=0,000<0,05**

- **Βαθμός Απολυτηρίου και επιλογή ομίλου**

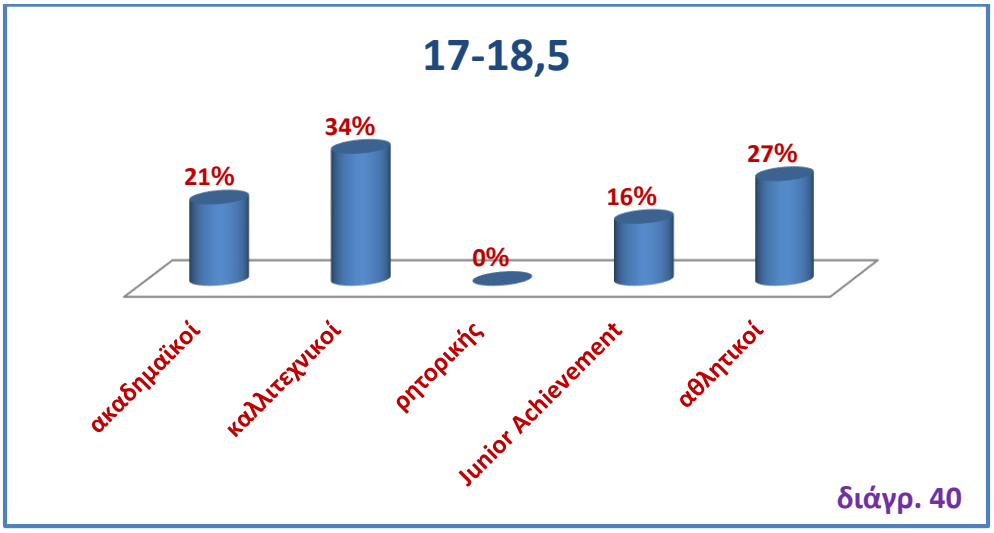
Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι μαθητές με βαθμό απολυτηρίου μικρότερο του 17 επιλέγουν κυρίως τον όμιλο επιχειρηματικότητας με 38% αλλά και τους ακαδημαϊκούς ομίλους με 37%, ενώ τους ομίλους ρητορικής αλλά και τους καλλιτεχνικούς με 13% και 12% αντίστοιχα. Εντυπωσιακή είναι η απουσία των αθλητικών ομίλων στις επιλογές τους (διάγραμμα 39).

Διάγραμμα 39:Επιλογή ομίλων σε μαθητές με απολυτήριο <17

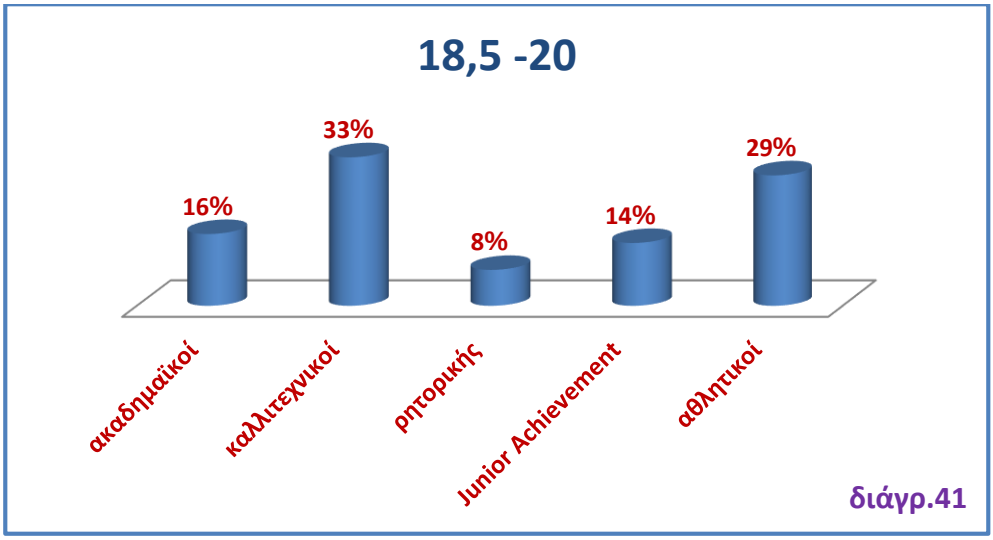


Απόλυτη ταύτιση στη σειρά προτιμήσεων τους φαίνεται να έχουν οι συμμετέχοντες με βαθμούς απολυτηρίων 17-18,5 και 18,5-20. Πρώτοι στις προτιμήσεις τους έρχονται οι καλλιτεχνικοί όμιλοι με 34% και 33%και ακολουθούν οι αθλητικοί με 27% και 29%, οι ακαδημαϊκοί με 21% και 16%, ο Junior Achievement με 16% και 14% , ενώ τελευταίοι είναι οι όμιλοι ρητορικής με 16% και 0% (διαγράμματα 40,41).

Διάγραμμα 40:Επιλογή ομίλων σε μαθητές με απολυτήριο 17-18,5



Διάγραμμα 41:Επιλογή ομίλων σε μαθητές με απολυτήριο 18,5-20



Στον έλεγχο συσχετίσεων που ακολουθήθηκε φαίνεται ότι οι αν και οι μαθητές με βαθμό απολυτηρίου κάτω από 15 φαίνεται να επιλέγουν σχεδόν αποκλειστικά τη Χορωδία και τον όμιλο Forensics, οι μαθητές με βαθμό απολυτηρίου από 15 έως 17 επιλέγουν πολύ περισσότερο τον όμιλο επιχειρηματικότητας αλλά σχεδόν εξίσου ομίλους καλλιτεχνικούς αλλά και ακαδημαϊκούς. Αντίθετα, οι μαθητές με μεγαλύτερους βαθμούς απολυτηρίου επιλέγουν πολύ περισσότερο τον όμιλο επιχειρηματικότητας αλλά και αθλητικούς και καλλιτεχνικούς ομίλους και πολύ λιγότερο ακαδημαϊκούς ομίλους. (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Συσχέτιση βαθμού απολυτηρίου – Επιλογής ομίλου

Πίνακας 3			**Βαθμοί**				Σύνολο
			Κάτω του 15	15 -17	17- 18,5	18,5 - 20	
Όμιλοι	Μαθηματικά	Count	0	0	2	6	8
		% within Βαθμοί	,0%	,0%	**4,2%**	**8,6%**	5,9%
	Χορωδία	Count	0	0	5	6	11
		% within Βαθμοί	,0%	,0%	**10,4%**	8,6%	8,1%
	Ανάγλυφο	Count	0	0	2	9	11
		% within Βαθμοί	,0%	,0%	4,2%	12,9%	8,1%
	Ποδόσφαι-ρο αγοριών	Count	0	3	1	6	10
		% within Βαθμοί	,0%	**18,8%**	2,1%	8,6%	7,4%
	Φυσικής	Count	0	2	0	1	3
		% within Βαθμοί	,0%	**12,5%**	**,0%**	**1,4%**	2,2%
	Forensics	Count	1	0	1	6	8
		% within Βαθμοί	**50,0%**	,0%	2,1%	8,6%	5,9%
	Ορχήστρας	Count	1	3	5	3	12
		% within Βαθμοί	**50,0%**	**18,8%**	**10,4%**	4,3%	8,8%
	Ταξιδεύο-ντας στο Δούναβη	Count	0	0	6	4	10
		% within Βαθμοί	,0%	,0%	**12,5%**	**5,7%**	7,4%
	Μπάσκετ Αγοριών	Count	0	1	2	5	8
		% within Βαθμοί	,0%	6,3%	4,2%	7,1%	5,9%
	Ρομποτική	Count	0	1	4	0	5
		% within Βαθμοί	,0%	6,3%	8,3%	,0%	3,7%
	Junior achievemen t	Count	0	5	7	10	22
		% within Βαθμοί	,0%	**31,3%**	**14,6%**	**14,3%**	16,2%
	Θεατρικό	Count	0	1	5	5	11
		% within Βαθμοί	,0%	6,3%	**10,4%**	7,1%	8,1%
	Βόλεϊ Κορι-τσιών	Count	0	0	2	9	11
		% within Βαθμοί	,0%	,0%	4,2%	**12,9%**	8,1%
	Μπάσκετ Κοριτσιών	Count	0	0	6	0	6
		% within Βαθμοί	,0%	,0%	**12,5%**	,0%	4,4%
Σύνολο		Count	2	16	48	70	136
		% within Βαθμοί	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

x^2=67,593(a), df=39, **p=0,003<0,05**

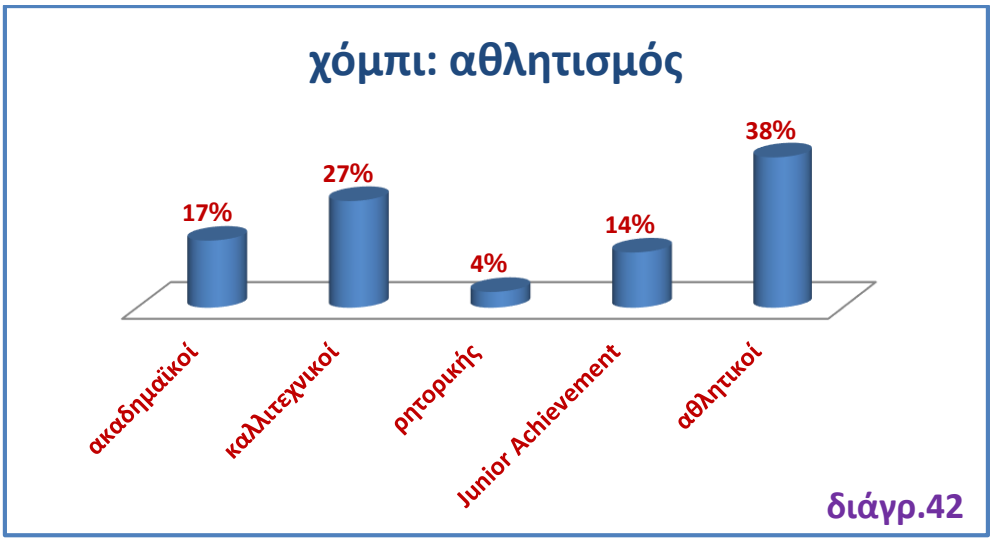
- **Δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο (χόμπι) και επιλογή ομίλου**

Ο τρόπος που επιλέγουν οι συμμετέχοντες να περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους φαίνεται να είναι άμεσα συνδεδεμένος και με την επιλογή ομίλου. Ακολούθως παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που παρουσιάζει η έρευνα όταν εξετάστηκαν χόμπι των μαθητών όπως ο αθλητισμός, οι επιστήμες αλά και το θέατρο σε σχέση με τον όμιλο που παρακολουθούσαν.

Αθλητισμός

Οι συμμετέχοντες που δήλωσαν ως χόμπι τον αθλητισμό επιλέγουν τους αθλητικούς ομίλους με ποσοστό 38%, τους καλλιτεχνικούς με 27% και ακολουθούν οι ακαδημαϊκοί με 17%, το Junior Achievement με 14% και το Forensics-Debate με 4% (διάγραμμα 42). Ο έλεγχος συσχετίσεων έδειξε ότι αυτοί οι μαθητές επιλέγουν πολύ περισσότερο τους ομίλους Ποδοσφαίρου, Μπάσκετ, Βόλεϊ, Χορωδίας και Junior Achievement σε σχέση με τους υπόλοιπους ομίλους (Πίνακας 4).

Διάγραμμα 42: Επιλογή ομίλων στους μαθητές με χόμπι τον αθλητισμό



Πίνακας 4: Συσχέτιση επιλογής ομίλου- χόμπι: αθλητισμός

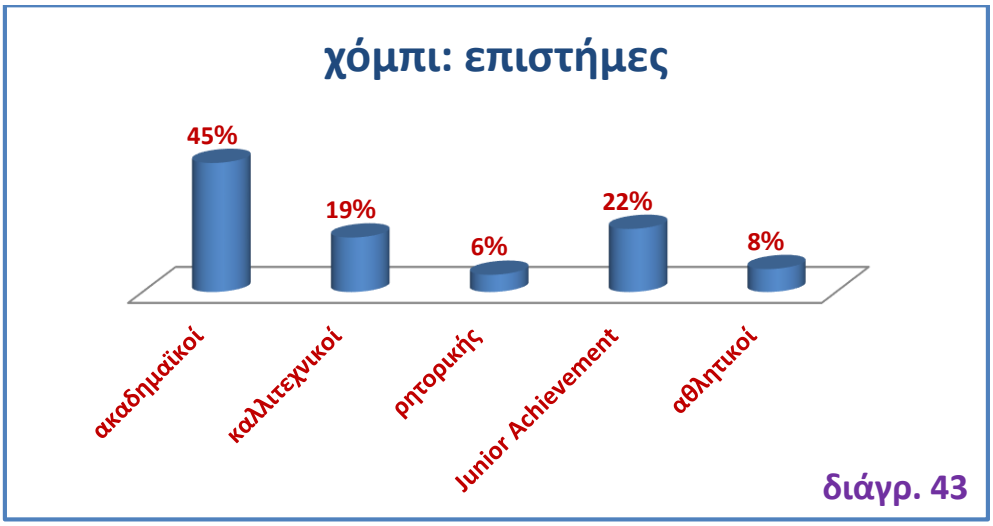
Πίνακας 4			Αθλητισμός		Σύνολο
			Ναι	Όχι	
Όμιλοι	Μαθηματικά	Count	5	3	8
		% within αθλητισμό	5,6%	6,3%	5,8%
	Χορωδία	Count	9	2	11
		% within αθλητισμό	**10,0%**	4,2%	8,0%
	Ανάγλυφο	Count	7	4	11
		% within αθλητισμό	7,8%	8,3%	8,0%
	Ποδόσφαιρο αγοριών	Count	9	1	10
		% within αθλητισμό	**10,0%**	2,1%	7,2%
	Φυσικής	Count	2	1	3
		% within αθλητισμό	2,2%	2,1%	2,2%
	Forensics	Count	4	4	8
		% within αθλητισμό	4,4%	8,3%	5,8%
	Ορχήστρας	Count	7	5	12
		% within αθλητισμό	7,8%	10,4%	8,7%
	Ταξιδεύοντας στο Δούναβη	Count	5	5	10
		% within αθλητισμό	5,6%	10,4%	7,2%
	Μπάσκετ Αγοριών	Count	8	0	8
		% within αθλητισμό	**8,9%**	,0%	5,8%
	Ρομποτική	Count	3	2	5
		% within αθλητισμό	3,3%	4,2%	3,6%
	Junior achievement	Count	13	10	23
		% within αθλητισμό	**14,4%**	20,8%	16,7%
	Θεατρικό	Count	2	10	12
		% within αθλητισμό	2,2%	20,8%	8,7%
	Βόλεϊ Κοριτσιών	Count	10	1	11
		% within αθλητισμό	**11,1%**	2,1%	8,0%
	Μπάσκετ Κοριτσιών	Count	6	0	6
		% within αθλητισμό	6,7%	,0%	4,3%
Total		Count	90	48	138
		% within αθλητισμό	100,0%	100,0%	100,0%

x^2=30,137(a), df=13, **p=0,005<0,05**

Επιστήμες

Οι μαθητές με χόμπι τις επιστήμες επιλέγουν ακαδημαϊκούς ομίλους με ποσοστό 45%, το Junior Achievement με 22%, τους καλλιτεχνικούς με 19% και τέλος τους αθλητικούς με 8% και της ρητορικής με 6% (διάγραμμα 43). Στον έλεγχο συσχετίσεων βρέθηκε ότι οι μαθητές αυτοί επιλέγουν πολύ περισσότερο το Junior Achievement και ακαδημαϊκούς ομίλους όπως Φυσικής, Μαθηματικών και Ρομποτικής και πολύ λιγότερο όλους τους αθλητικούς ομίλους (Πίνακας 5).

Διάγραμμα 43: Επιλογή ομίλων στους μαθητές με χόμπι τις επιστήμες



Πίνακας 5: Συσχέτιση επιλογής ομίλου- χόμπι: επιστήμες

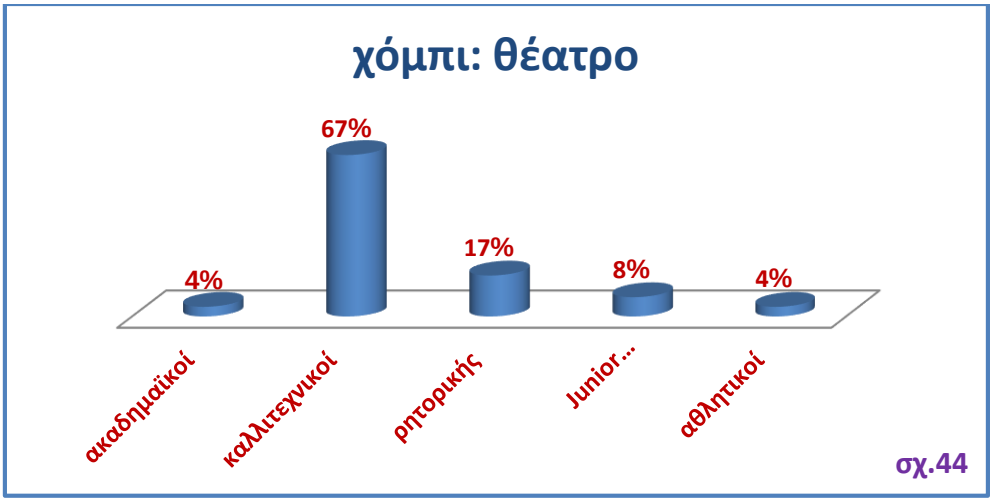
Πίνακας 5			Επιστήμες		Σύνολο
			Ναι	Όχι	
Όμιλοι	Μαθηματικά	Count	5	3	8
		% within επιστήμες	13,9%	2,9%	5,8%
	Χορωδία	Count	2	9	11
		% within επιστήμες	5,6%	8,8%	8,0%
	Ανάγλυφο	Count	3	8	11
		% within επιστήμες	8,3%	7,8%	8,0%
	Ποδόσφαιρο αγοριών	Count	2	8	10
		% within επιστήμες	5,6%	7,8%	7,2%
	Φυσικής	Count	2	1	3
		% within επιστήμες	5,6%	1,0%	2,2%
	Forensics	Count	2	6	8
		% within επιστήμες	5,6%	5,9%	5,8%
	Ορχήστρας	Count	3	9	12
		% within επιστήμες	8,3%	8,8%	8,7%
	Ταξιδεύοντας στο Δούναβη	Count	4	6	10
		% within επιστήμες	11,1%	5,9%	7,2%
	Μπάσκετ Αγοριών	Count	0	8	8
		% within επιστήμες	,0%	7,8%	5,8%
	Ρομποτική	Count	5	0	5
		% within επιστήμες	13,9%	,0%	3,6%
	Junior achievement	Count	8	15	23
		% within επιστήμες	22,2%	14,7%	16,7%
	Θεατρικό	Count	0	12	12
		% within επιστήμες	,0%	11,8%	8,7%
	Βόλεϊ Κοριτσιών	Count	0	11	11
		% within επιστήμες	,0%	10,8%	8,0%
	Μπάσκετ Κοριτσιών	Count	0	6	6
		% within επιστήμες	,0%	5,9%	4,3%
Σύνολο		Count	36	102	138
		% within επιστήμες	100,0%	100,0%	100,0%

x^2=37,764(a), df=13, **p=0,000<0,05**

Θέατρο

Οι συμμετέχοντες που στον ελεύθερο χρόνο τους ασχολούνται με το θέατρο επιλέγουν σε συντριπτική πλειοψηφία 67% τους καλλιτεχνικούς ομίλους ενώ ακολουθούν ο όμιλος Forensics-Debate με 17%, το Junior Achievement με 8% και οι ακαδημαϊκοί και αθλητικοί με 4% (διάγραμμα 44). Ο έλεγχος συσχετίσεων έδειξε ότι αυτοί οι μαθητές επιλέγουν πολύ περισσότερο το Θεατρικό όμιλο και σχεδόν καθόλου ακαδημαϊκούς και αθλητικούς ομίλους (Πίνακας 6)

Διάγραμμα 44: Επιλογή ομίλων στους μαθητές με χόμπι το θέατρο



Πίνακας 6: Συσχέτιση επιλογής ομίλου- χόμπι: θέατρο

Πίνακας 6			Θέατρο		Σύνολο
			Ναι	Όχι	
Όμιλοι	**Μαθηματικά**	Count	0	8	8
		% within θέατρο	**,0%**	7,0%	5,8%
	Χορωδία	Count	2	9	11
		% within θέατρο	8,3%	7,9%	8,0%
	Ανάγλυφο	Count	3	8	11
		% within θέατρο	12,5%	7,0%	8,0%
	Ποδόσφαιρο αγοριών	Count	0	10	10
		% within θέατρο	**,0%**	8,8%	7,2%
	Φυσικής	Count	0	3	3
		% within θέατρο	**,0%**	2,6%	2,2%
	Forensics	Count	4	4	8
		% within θέατρο	16,7%	3,5%	5,8%
	Ορχήστρας	Count	2	10	12
		% within θέατρο	8,3%	8,8%	8,7%
	Ταξιδεύοντας στο Δούναβη	Count	1	9	10
		% within θέατρο	4,2%	7,9%	7,2%
	Μπάσκετ Αγοριών	Count	0	8	8
		% within θέατρο	**,0%**	7,0%	5,8%
	Ρομποτική	Count	0	5	5
		% within θέατρο	,0%	4,4%	3,6%
	Junior achievement	Count	2	21	23
		% within θέατρο	8,3%	18,4%	16,7%
	Θεατρικό	Count	10	2	12
		% within θέατρο	**41,7%**	1,8%	8,7%
	Βόλεϊ Κοριτσιών	Count	0	11	11
		% within θέατρο	**,0%**	9,6%	8,0%
	Μπάσκετ Κοριτσιών	Count	0	6	6
		% within θέατρο	**,0%**	5,3%	4,3%
Σύνολο		Count	24	114	138
		% within θέατρο	100,0%	100,0%	100,0%

x^2=55,326(a), df=13, **p=0,000<0,05**

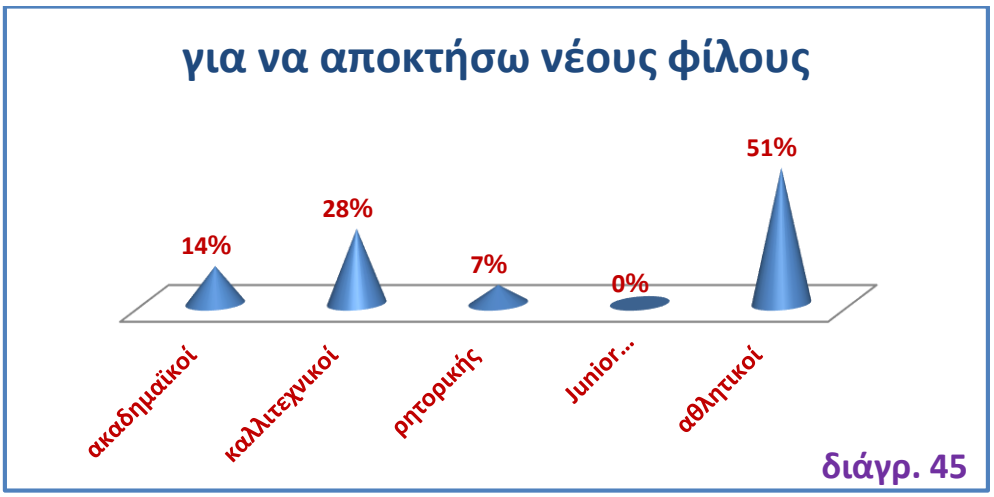
4.2.2 Παράγοντες συμμετοχής και επιλογή ομίλου

Ένας από τους στόχους της παρούσας έρευνας ήταν να εντοπίσει αν οι παράγοντες-λόγοι για τους οποίους οι μαθητές συμμετείχαν σε απογευματινούς ομίλους, σχετίζονται με τον όμιλο που τελικά επέλεξαν να συμμετάσχουν. Η επεξεργασία των δεδομένων έδειξε σημαντική στατιστικά σχέση ανάμεσα στην πρόθεση των συμμετεχόντων να αποκτήσουν νέους φίλους αλλά και γενικές γνώσεις με συγκεκριμένους ομίλους. Τα αποτελέσματα παρατίθενται ακολούθως:

- **Απόκτηση νέων φίλων και επιλογή ομίλου**

Οι μαθητές που δήλωσαν συμμετοχή για να αποκτήσουν νέους φίλους μέσα από αυτούς, επέλεξαν κυρίως αθλητικούς ομίλους με ποσοστό 51% αλλά και καλλιτεχνικούς με 28%, ενώ οι ακαδημαϊκοί και οι όμιλοι ρητορικής βρίσκονται χαμηλά στις προτιμήσεις τους (διάγραμμα 45). Ο έλεγχος συσχετίσεων έδειξε ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές επιλέγουν πολύ περισσότερο τις ομάδες Ποδοσφαίρου, Μπάσκετ και Βόλεϊ σε σχέση με τους ακαδημαϊκούς ομίλους (Πίνακας 7).

Διάγραμμα 45: Επιλογή ομίλων για απόκτηση νέων φίλων



Πίνακας 7: Συσχέτιση επιλογής ομίλου- απόκτησης νέων φίλων

Πίνακας 7			Νέοι φίλοι		Σύνολο
			Ναι	Όχι	
Όμιλοι	**Μαθηματικά**	Count	0	8	8
		% within Νέοι φίλοι	**,0%**	6,5%	5,8%
	Χορωδία	Count	1	10	11
		% within Νέοι φίλοι	7,1%	8,1%	8,0%
	Ανάγλυφο	Count	1	10	11
		% within Νέοι φίλοι	7,1%	8,1%	8,0%
	Ποδόσφαιρο αγοριών	Count	2	8	10
		% within Νέοι φίλοι	**14,3%**	6,5%	7,2%
	Φυσικής	Count	0	3	3
		% within Νέοι φίλοι	**,0%**	2,4%	2,2%
	Forensics	Count	1	7	8
		% within Νέοι φίλοι	7,1%	5,6%	5,8%
	Ορχήστρας	Count	1	11	12
		% within Νέοι φίλοι	7,1%	8,9%	8,7%
	Ταξιδεύοντας στο Δούναβη	Count	0	10	10
		% within Νέοι φίλοι	**,0%**	8,1%	7,2%
	Μπάσκετ Αγοριών	Count	0	8	8
		% within όμιλοι	,0%	100,0%	100,0%
		% within Νέοι φίλοι	,0%	6,5%	5,8%
	Ρομποτική	Count	2	3	5
		% within Νέοι φίλοι	14,3%	2,4%	3,6%
	Junior achievement	Count	0	23	23
		% within Νέοι φίλοι	,0%	18,5%	16,7%
	Θεατρικό	Count	1	11	12
		% within Νέοι φίλοι	7,1%	8,9%	8,7%
	Βόλεϊ Κοριτσιών	Count	2	9	11
		% within Νέοι φίλοι	**14,3%**	7,3%	8,0%
	Μπάσκετ Κοριτσιών	Count	3	3	6
		% within Νέοι φίλοι	**21,4%**	2,4%	4,3%
Total		Count	14	124	138
		% within Νέοι φίλοι	100,0%	100,0%	100,0%

x^2=23,222(a), df=13, **p=0,039<0,05**

- **Απόκτηση γενικών γνώσεων και επιλογή ομίλου**

Οι μαθητές που με τη συμμετοχή τους επιθυμούσαν την απόκτηση γενικών γνώσεων, θεώρησαν σε ποσοστό 32% ότι αυτό τους προσφέρεται μέσα από το Junior Achievement και ακολούθως μέσα από τους ακαδημαϊκούς ομίλους, ενώ χαμηλά στις επιλογές τους βρίσκονται οι αθλητικοί όμιλοι (διάγραμμα 46). Ιδιαίτερα σημαντική είναι και η στατιστική σχέση ανάμεσα σε αυτούς τους μαθητές και τον όμιλο Junior Achievement που επιλέγεται πολύ περισσότερο σε σχέση με τους υπόλοιπους ομίλους (Πίνακας 8).

Διάγραμμα 46: Επιλογή ομίλων για απόκτηση γενικών γνώσεων



Πίνακας 8: Συσχέτιση επιλογής ομίλου- απόκτησης νέων φίλων

Πίνακας 8			Γενικές γνώσεις		Σύνολο
			Ναι	Όχι	
Όμιλοι	Μαθηματικά	Count	5	3	8
		% within Γενικές γνώσεις	8,3%	3,8%	5,8%
	Χορωδία	Count	1	10	11
		% within Γενικές γνώσεις	1,7%	12,8%	8,0%
	Ανάγλυφο	Count	4	7	11
		% within Γενικές γνώσεις	6,7%	9,0%	8,0%
	Ποδόσφαιρο αγοριών	Count	1	9	10
		% within Γενικές γνώσεις	1,7%	11,5%	7,2%
	Φυσικής	Count	2	1	3
		% within Γενικές γνώσεις	3,3%	1,3%	2,2%
	Forensics	Count	6	2	8
		% within Γενικές γνώσεις	10,0%	2,6%	5,8%
	Ορχήστρας	Count	2	10	12
		% within Γενικές γνώσεις	3,3%	12,8%	8,7%
	Ταξιδεύοντας στο Δούναβη	Count	7	3	10
		% within Γενικές γνώσεις	11,7%	3,8%	7,2%
	Μπάσκετ Αγο-ριών	Count	2	6	8
		% within Γενικές γνώσεις	3,3%	7,7%	5,8%
	Ρομποτική	Count	3	2	5
		% within Γενικές γνώσεις	5,0%	2,6%	3,6%
	Junior achievement	Count	18	5	23
		% within Γενικές γνώσεις	**30,0%**	6,4%	16,7%
	Θεατρικό	Count	4	8	12
		% within Γενικές γνώσεις	6,7%	10,3%	8,7%
	Βόλεϊ Κοριτσιών	Count	3	8	11
		% within Γενικές γνώσεις	5,0%	10,3%	8,0%
	Μπάσκετ Κορι-τσιών	Count	2	4	6
		% within Γενικές γνώσεις	3,3%	5,1%	4,3%
Σύνολο		Count	60	78	138
		% within Γενικές γνώσεις	100,0%	100,0%	100,0%

x^2=36,441(a), df=13, **p=0,001<0,05**

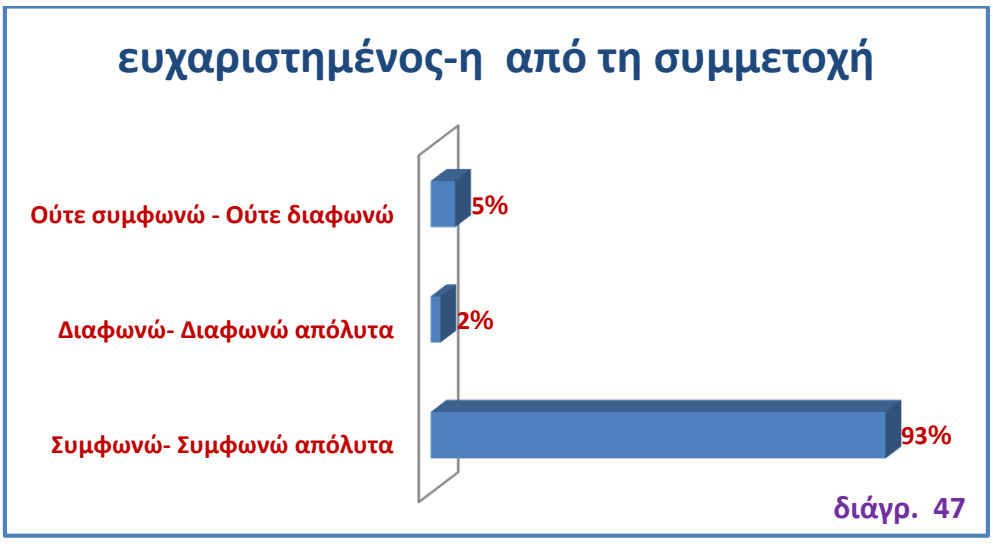
4.2.3 Παράγοντες συμμετοχής και θετικές επιπτώσεις

Ο τρίτος στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να ερευνηθεί αν και κατά πόσο οι διαφορετικοί παράγοντες συμμετοχής σε έναν όμιλο σχετίζονται με τις θετικές επιπτώσεις που οι μαθητές θεωρούν ότι αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους, αλλά και τη γενικότερη ικανοποίηση τους. Διαπιστώθηκε ότι η συμμετοχή βάσει θέματος δραστηριότητας και υπευθύνου-καθηγητή σχετίζονται με τη γενικότερη ικανοποίηση των συμμετεχόντων ενώ η συμμετοχή για απόκτηση νέων φίλων με τη βελτίωση της συνεργασίας αλλά και της άποψης για το σχολείο.

- **Θέμα δραστηριότητας και θετικές επιπτώσεις**

Οι μαθητές που συμμετείχαν σε κάποιο απογευματινό όμιλο επειδή τους άρεσε το θέμα του, δηλώνουν σε ποσοστό 93% ότι είναι ικανοποιημένοι από την επιλογή τους (διάγραμμα 47). Αντίστοιχα ο έλεγχος συσχετίσεων έδειξε ότι οι μαθητές που επέλεξαν τον απογευματινό όμιλο λόγω του θέματός του είναι πολύ περισσότερο ικανοποιημένοι παρά μη ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους (Πίνακας 9).

Διάγραμμα 47: Θέμα δραστηριότητας και γενική ικανοποίηση



Πίνακας 9: Συσχέτιση ικανοποίησης- συμμετοχής λόγω θέματος

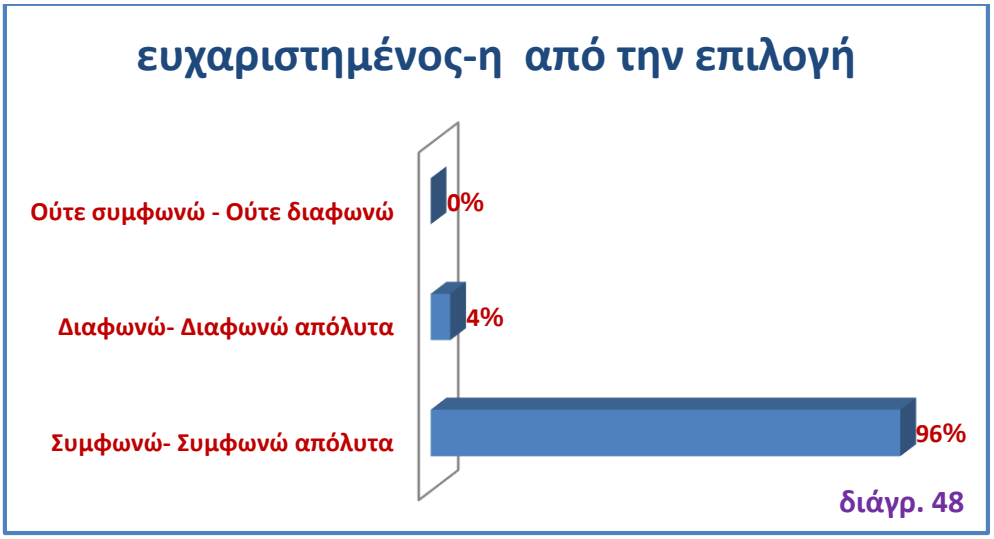
Πίνακας 9			Θέμα δραστηριότητας		Σύνολο
			Ναι	Όχι	
Ικανοποίηση	**Συμφωνώ πλήρως**	Count	75	2	77
		% within Θέμα δραστηριότητας	**60,0%**	**18,2%**	56,6%
	Συμφωνώ	Count	41	6	47
		% within Θέμα δραστηριότητας	32,8%	54,5%	34,6%
	Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	Count	6	2	8
		% within Θέμα δραστηριότητας	4,8%	18,2%	5,9%
	Διαφωνώ	Count	2	0	2
		% within Θέμα δραστηριότητας	1,6%	,0%	1,5%
	Διαφωνώ πλήρως	Count	1	1	2
		% within Θέμα δραστηριότητας	,8%	9,1%	1,5%
Σύνολο		Count	125	11	136
		% within Θέμα δραστηριότητας	100,0%	100,0%	100,0%

x^2=12,486(a), df=4, **p=0,014<0,05**

- **Καθηγητής – υπεύθυνος ομίλου και θετικές επιπτώσεις**

Οι συμμετέχοντες με κριτήριο συμμετοχής την καλή γνώμη που έχουν για τον καθηγητή-υπεύθυνο του ομίλου δήλωσαν σε ποσοστό 96% ευχαριστημένοι από την επιλογή τους (διάγραμμα 48). Αντίστοιχα, ο έλεγχος συσχετίσεων έδειξε ότι αυτοί οι μαθητές είναι πολύ περισσότερο ικανοποιημένοι παρά μη ικανοποιημένοι (Πίνακας 10).

Διάγραμμα 48: Καθηγητής –υπεύθυνος και γενική ικανοποίηση



Πίνακας 10: Συσχέτιση ικανοποίησης- συμμετοχής λόγω καθηγητή

Πίνακας 10			Καθηγητής/τρια		Σύνολο
			Ναι	Όχι	
Ικανοποίηση	Συμφωνώ πλήρως	Count	30	47	77
		% within Καθηγητής/τρια	**63,8%**	52,8%	56,6%
	Συμφωνώ	Count	15	32	47
		% within Καθηγητής/τρια	**31,9%**	36,0%	34,6%
	Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	Count	0	8	8
		% within Καθηγητής/τρια	,0%	9,0%	5,9%
	Διαφωνώ	Count	0	2	2
		% within Καθηγητής/τρια	**,0%**	2,2%	1,5%
	Διαφωνώ πλήρως	Count	2	0	2
		% within Καθηγητής/τρια	**4,3%**	,0%	1,5%
Σύνολο		Count	47	89	136
		% within Καθηγητής/τρια	100,0%	100,0%	100,0%

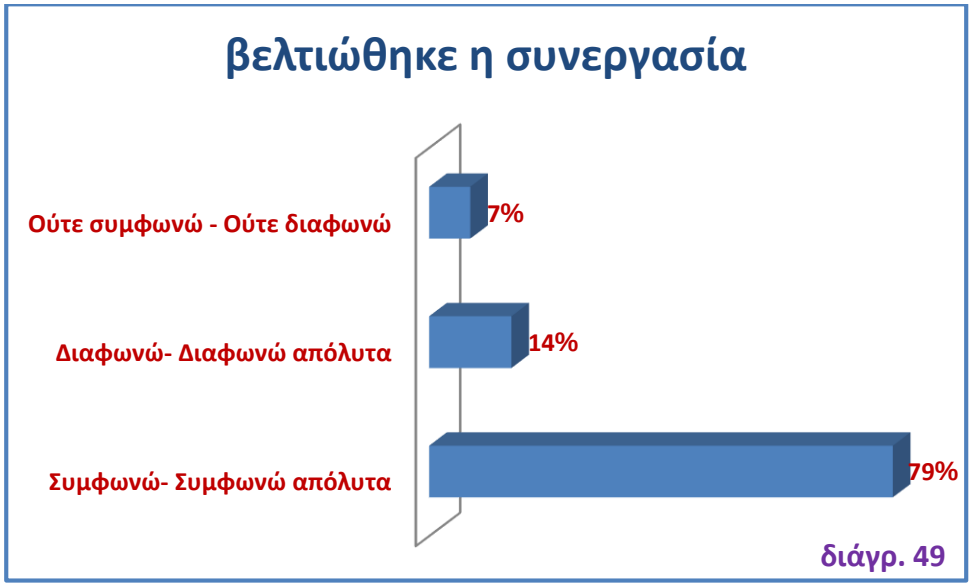
x^2=9,873(a), df=4, **p=0,043<0,05**

- **Απόκτηση νέων φίλων και θετικές επιπτώσεις**

Βελτίωση συνεργασίας

Το 79% των συμμετεχόντων που επέλεξαν όμιλό για να αποκτήσουν νέες παρέες δήλωσαν ότι μέσα από τη συμμετοχή τους έμαθαν να συνεργάζονται καλύτερα με τους συμμαθητές τους (διάγραμμα 49). Παράλληλα στον Πίνακα 11 φαίνεται ότι αυτοί οι μαθητές θεωρούν πολύ περισσότερο ότι το επίπεδο συνεργασίας τους βελτιώθηκε παρά το αντίθετο.

Διάγραμμα 49: Παράγοντας απόκτησης νέων φίλων και βελτίωση της συνεργασίας



Πίνακας 11: Συσχέτιση συνεργασίας- συμμετοχής λόγω απόκτησης νέων φίλων

Πίνακας 11			Νέοι φίλοι		Σύνολο
			Ναι	Όχι	Ναι
Συνεργασία	**Συμφωνώ πλήρως**	Count	7	25	32
		% within Νέοι φίλοι	**50,0%**	20,5%	23,5%
	Συμφωνώ	Count	4	67	71
		% within Νέοι φίλοι	**28,6%**	54,9%	52,2%
	Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	Count	1	28	29
		% within Νέοι φίλοι	7,1%	23,0%	21,3%
	Διαφωνώ	Count	2	1	3
		% within Νέοι φίλοι	**14,3%**	,8%	2,2%
	Διαφωνώ πλήρως	Count	0	1	1
		% within Νέοι φίλοι	**,0%**	,8%	,7%
Σύνολο		Count	14	122	136
		% within Νέοι φίλοι	100,0%	100,0%	100,0%

x^2=18,228(a), df=4, **p=0,001<0,05**

Άποψη για το σχολείο

Οι μαθητές που δήλωσαν συμμετοχή για να αποκτήσουν νέες παρέες, θεωρούν κατά 64% ότι μέσα από τη συμμετοχή τους βελτίωσαν και την άποψη που έχουν για το σχολείο (διάγραμμα 50). Παράλληλα, αυτοί οι μαθητές διατηρούν αυτή την άποψη πολύ περισσότερο από αυτούς που δεν θεωρούν ότι βελτιώθηκε η άποψη που είχαν για το σχολείο (Πίνακας 12).

Διάγραμμα 50: Παράγοντας απόκτησης νέων φίλων και βελτίωση άποψης για το σχολείο



Πίνακας 12: Συσχέτιση άποψης για το σχολείο - συμμετοχής λόγω απόκτησης νέων φίλων

Πίνακας 12			Νέοι φίλοι		Σύνολο
			Ναι	Όχι	
Βελτίωση άποψης για το σχολείο	**Συμφωνώ πλήρως**	Count	7	17	24
		% within Νέοι φίλοι	**50,0%**	13,8%	17,5%
	Συμφωνώ	Count	2	50	52
		% within Νέοι φίλοι	**14,3%**	40,7%	38,0%
	Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	Count	4	46	50
		% within Νέοι φίλοι	28,6%	37,4%	36,5%
	Διαφωνώ	Count	1	8	9
		% within Νέοι φίλοι	**7,1%**	6,5%	6,6%
	Διαφωνώ πλήρως	Count	0	2	2
		% within Νέοι φίλοι	**,0%**	1,6%	1,5%
Σύνολο		Count	14	123	137
		% within Νέοι φίλοι	100,0%	100,0%	100,0%

x^2=12,197(a), df=4, **p=0,016<0,05**

4.2.4 Συχνότητα και συνέχεια συμμετοχής

Τόσο η συχνότητα της συμμετοχής όσο και η συνέχεια της σε βάθος χρόνου ερευνήθηκαν σε δύο θεματικούς άξονες. Αρχικά ερευνήθηκε η σχέση ανάμεσα στο πόσο συχνά οι συμμετέχοντες παρακολουθούν τον απογευματινό όμιλο επιλογής τους και πόσο επιθυμούν να συνεχίσουν την επόμενη χρονιά και στους παράγοντες για τους οποίους επέλεξαν τον όμιλο αυτό. Στη συνέχεια μελετήθηκε η σχέση ανάμεσα στη συχνότητα και στη πρόθεση για συνέχεια της συμμετοχής και στους δεσμούς που αποκτούν οι μαθητές με το σχολικό περιβάλλον (φίλους, συμμαθητές, καθηγητές σχολείο).

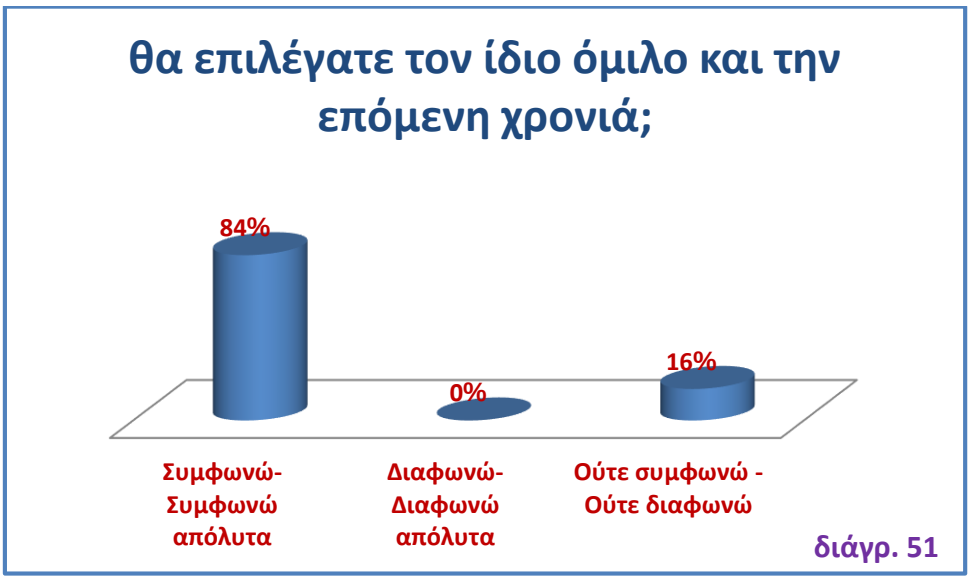
4.2.4.α Συμμετοχή και παράγοντες

Η συχνότητα και η συνέχεια της συμμετοχής στους απογευματινούς ομίλους φαίνεται να συνδέονται με το θέμα της δραστηριότητας, τον καθηγητή – υπεύθυνο του απογευματινού προγράμματος αλλά και την πρόθεση των μαθητών να αποκτήσουν γενικές γνώσεις μέσα από τη συμμετοχή τους.

- **θέμα δραστηριότητας και συμμετοχή**

Το 86% των μαθητών που επέλεξαν απογευματινό όμιλο λόγω του θέματός του, δήλωσε ότι θα συνεχίσει με τον ίδιο όμιλο και την επόμενη χρονιά (διάγραμμα 51). Παράλληλα ο έλεγχος συσχετίσεων έδειξε ότι αυτοί οι μαθητές είναι πολύ περισσότερο πρόθυμοι να συνεχίσουν με τον ίδιο όμιλο παρά να διακόψουν τη συμμετοχή τους την επόμενη χρονιά (Πίνακας 13).

Διάγραμμα 51:Επιλογή λόγω θέματος και συνέχεια συμμετοχής



Πίνακας 13: Συσχέτιση συνέχειας συμμετοχής - συμμετοχής λόγω θέματος

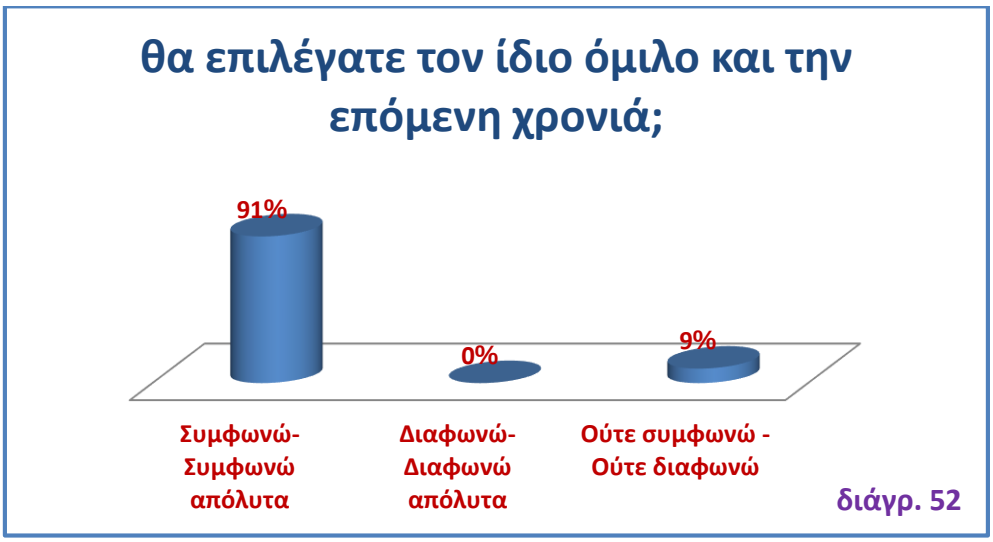
Πίνακας 13			Θέμα δραστηριότητας		Σύνολο
			Ναι	Όχι	
Συνέχεια με τον ίδιο όμιλο	**Ναι**	Count	88	4	92
		% within Θέμα δραστηριότητας	**71,0%**	36,4%	68,1%
	Όχι	Count	16	0	16
		% within Θέμα δραστηριότητας	**12,9%**	,0%	11,9%
	Δεν ξέρω/Δεν απαντώ	Count	20	7	27
		% within Θέμα δραστηριότητας	16,1%	63,6%	20,0%
Σύνολο		Count	124	11	135
		% within Θέμα δραστηριότητας	100,0%	100,0%	100,0%

x^2=14,596(a), df=2, **p=0,001<0,05**

- **Καθηγητής –υπεύθυνος ομίλου και συμμετοχή**

Οι μαθητές που επέλεξαν έναν απογευματινό όμιλο κυρίως λόγω της θετικής άποψης που είχαν για τον καθηγητή υπεύθυνο, δήλωσαν σε ποσοστό 91% ότι θα τον επέλεγαν και την επόμενη χρονιά (διάγραμμα 52). Παράλληλα βρέθηκε σημαντική στατιστικά σχέση μεταξύ αυτών των μαθητών και της πρόθεσης για συνέχεια, αφού οι μαθητές με κριτήριο τον καθηγητή είναι πολύ περισσότερο πρόθυμοι να συνεχίσουν τη συμμετοχή τους παρά να τη διακόψουν (Πίνακας 14).

Διάγραμμα 52:Επιλογή λόγω καθηγητή και συνέχεια συμμετοχής



Πίνακας 14: Συσχέτιση συνέχειας συμμετοχής - συμμετοχής λόγω καθηγητή

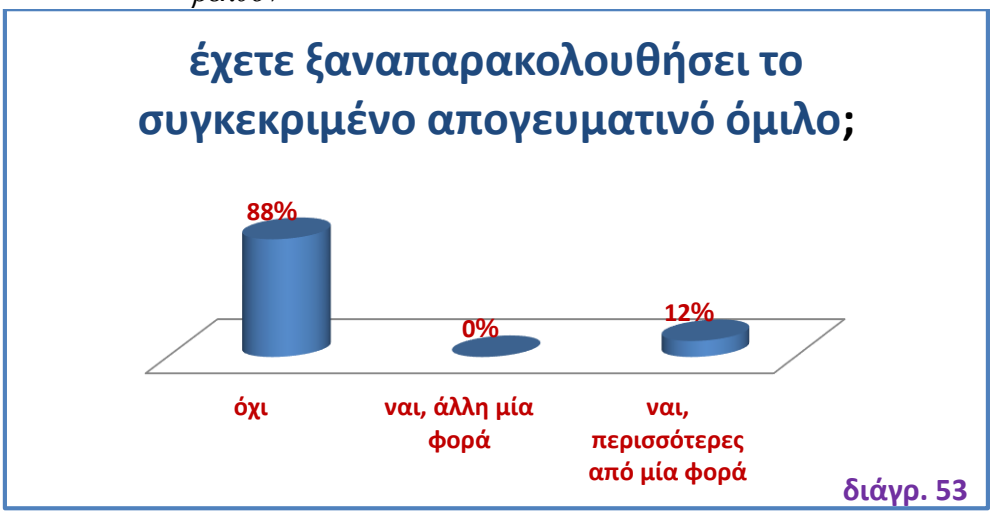
Πίνακας 14			Καθηγητής		Σύνολο
			Ναι	Όχι	
Συνέχεια με τον ίδιο όμιλο	Ναι	Count	37	55	92
		% within Καθηγητής	**78,7%**	62,5%	68,1%
	Όχι	Count	6	10	16
		% within Καθηγητής	**12,8%**	11,4%	11,9%
	Δεν ξέρω/Δεν απαντώ	Count	4	23	27
		% within Καθηγητής	8,5%	26,1%	20,0%
Σύνολο		Count	47	88	135
		% within Καθηγητής	100,0%	100,0 %	100,0%

x^2=5,993(a), df=2, **p=0,05**

- **Απόκτηση γενικών γνώσεων και συμμετοχή**

Οι συμμετέχοντες που επέλεξαν έναν απογευματινό όμιλο κυρίως για να αποκτήσουν γενικές γνώσεις φαίνεται να δίνουν κάθε χρόνο το παρόν αλλά σε διαφορετικούς ομίλους. Ενώ το 88% αυτών δεν έχει παρακολουθήσει ξανά τον ίδιο όμιλο, το 58% του ίδιου πλήθους έχει παρακολουθήσει έναν ή περισσότερους ομίλους στο παρελθόν (διαγράμματα 53,54). Αντίστοιχα ο έλεγχος συσχετίσεων έδειξε ότι αυτοί οι μαθητές ενώ έχουν συμμετάσχει στο πρόγραμμα απογευματινών ομίλων και τα προηγούμενα χρόνια, επιλέγουν το συγκεκριμένο όμιλο πολύ περισσότερο για πρώτη φορά (Πίνακες 15,16)

Διάγραμμα 53:Επιλογή για γενικές γνώσεις και συμμετοχή στον ίδιο όμιλο στο παρελθόν



Διάγραμμα 54:Επιλογή για γενικές γνώσεις και συμμετοχή σε άλλους ομίλους στο παρελθόν



Πίνακας 15: Συσχέτιση συμμετοχής στον ίδιο όμιλο στο παρελθόν - συμμετοχής για γενικές γνώσεις

Πίνακας 15			Γενικές γνώσεις		Σύνολο
			Ναι	Όχι	
Στον ίδιο όμιλο τα προηγούμενα χρόνια	**Όχι**	Count	42	36	78
		% within γενικές γνώσεις	**70,0%**	46,8%	56,9%
	Άλλη μία φορά	Count	11	24	35
		% within γενικές γνώσεις	18,3%	31,2%	25,5%
	Περισσότερες από μία φορά	Count	7	17	24
		% within γενικές γνώσεις	**11,7%**	22,1%	17,5%
Σύνολο		Count	60	77	137
		% within γενικές γνώσεις	100,0%	100,0%	100,0%

x^2=7,462(a), df=2, **p=0,024<0,05**

Πίνακας 16: Συσχέτιση συμμετοχής σε άλλους ομίλους στο παρελθόν - συμμετοχής για γενικές γνώσεις

Πίνακας 16			Γενικές γνώσεις		Total
			Ναι	Όχι	Ναι
Σε άλλο όμιλο τα προηγούμενα χρόνια	**Όχι**	Count	25	41	66
		% within γενικές γνώσεις	**41,7%**	53,2%	48,2%
	Άλλη μία φορά	Count	9	21	30
		% within γενικές γνώσεις	**15,0%**	27,3%	21,9%
	Περισσότερες από μία φορά	Count	26	15	41
		% within γενικές γνώσεις	**43,3%**	19,5%	29,9%
Total		Count	60	77	137
		% within γενικές γνώσεις	100,0%	100,0%	100,0%

x^2=9,669(a), df=2, **p=0,008<0,05**

.

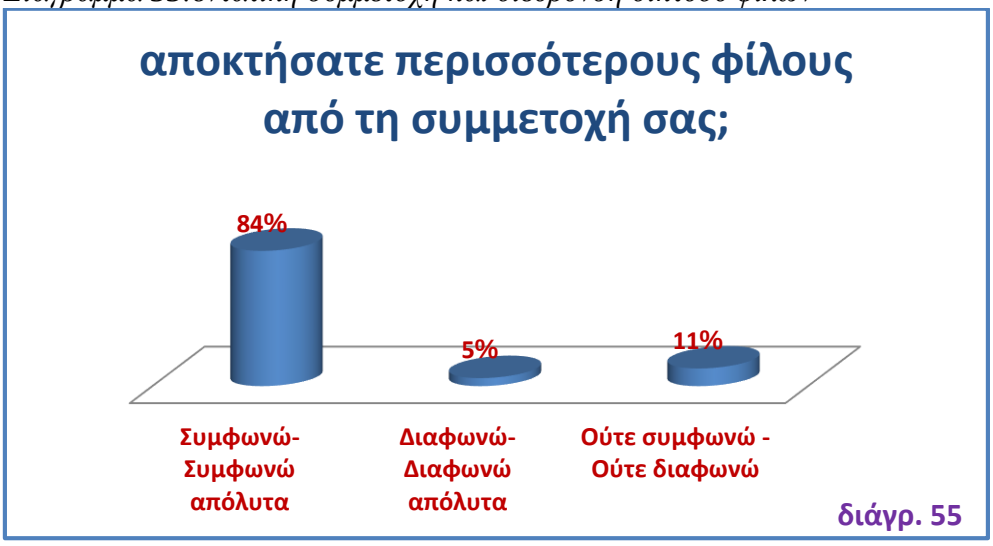
4.2.4.β Συμμετοχή και ανάπτυξη δεσμών στο σχολικό περιβάλλον

Οι συμμετέχοντες που παρακολουθούσαν εντατικά τον απογευματινό όμιλο επιλογής τους, αλλά και παράλληλα είχαν τη διάθεση να ανανεώσουν τη συμμετοχή τους την επόμενη χρονιά, φαίνεται να απέκτησαν περισσότερους δεσμούς με το σχολικό περιβάλλον, αποκτώντας νέους φίλους αλλά και ισχυρότερους δεσμούς με τον καθηγητή υπεύθυνο, ενώ δήλωσαν περισσότερο ικανοποιημένοι από την επιλογή τους σε σχέση με αυτούς που δεν παρακολουθούσαν τόσο εντατικά.

- **Συμμετοχή και διεύρυνση του δικτύου των φίλων**

Οι συμμετέχοντες που παρακολουθούσαν τον απογευματινό όμιλο κάθε εβδομάδα δήλωσαν σε ποσοστό 84% ότι μέσα από τη συμμετοχή τους απέκτησαν νέους φίλους στο σχολικό περιβάλλον (διάγραμμα 55). Ο έλεγχος συσχετίσεων έδειξε ότι οι μαθητές με εντατική συμμετοχή θεωρούν ότι διεύρυναν τις φιλίες τους πολύ περισσότερο από αυτούς που δε συμμετείχαν τόσο εντατικά (Πίνακας 17) αλλά και ότι οι μαθητές που γνώρισαν καινούριους φίλους είναι πολύ περισσότερο πρόθυμοι να παρακολουθήσουν τον ίδιο όμιλο και την επόμενη χρονιά από τους μαθητές που δεν απέκτησαν νέους φίλους (Πίνακας 18).

Διάγραμμα 55:εντατική συμμετοχή και διεύρυνση δικτύου φίλων



Πίνακας 17: Συσχέτιση εντατικής συμμετοχής – θετικής επίπτωσης απόκτηση νέων φίλων

Πίνακας 17			**Συμμετοχή**				Σύνολο
			Κάθε εβδο-μάδα	Μέχρι 3 φορές το μήνα	**Μέχρι 2 φορές το μήνα**	**Μέχρι 1 φορά το μήνα**	
Από-κτηση νέων φίλων	Συμφωνώ πλήρως	Count	43	1	0	1	45
		% within συμμετοχή	**35,5%**	14,3%	**,0%**	**50,0%**	33,3%
	Συμφωνώ	Count	49	4	0	0	53
		% within συμμετοχή	**40,5%**	57,1%	**,0%**	,0%	39,3%
	Ούτε συμ-φωνώ/ούτε διαφωνώ	Count	19	2	4	0	25
		% within συμμετοχή	15,7%	28,6%	80,0%	,0%	18,5%
	Διαφωνώ	Count	7	0	0	1	8
		% within συμμετοχή	**5,8%**	,0%	,0%	**50,0%**	5,9%
	Διαφωνώ πλήρως	Count	3	0	1	0	4
		% within συμμετοχή	**2,5%**	,0%	**20,0%**	,0%	3,0%
Σύνολο		Count	121	7	5	2	135
		% within συμμετοχή	100,0 %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

x^2=30,145(a), df=12, **p=0,003<0,05**

Πίνακας 18: Συσχέτιση συνέχειας συμμετοχής με τον ίδιο όμιλο – θετικής επίπτωσης απόκτηση νέων φίλων

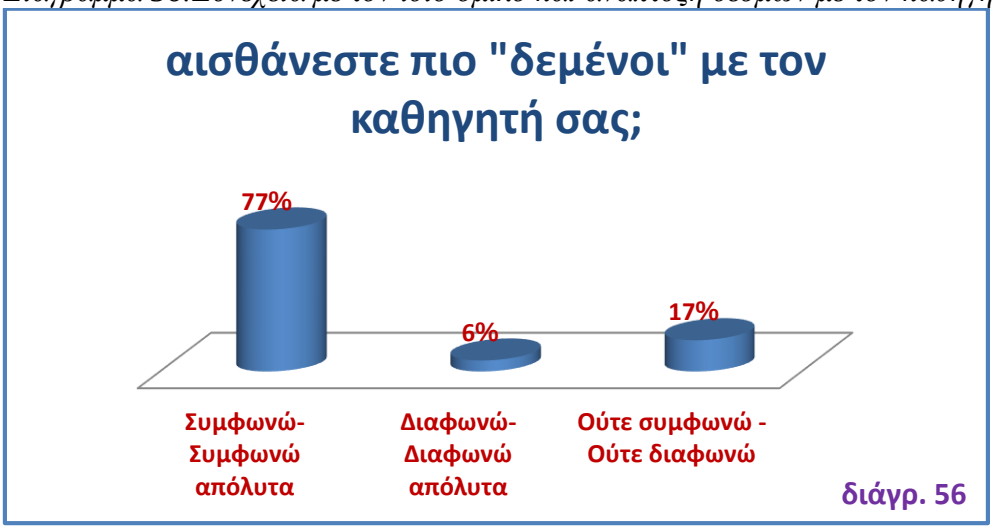
Πίνακας 18			Συνέχεια με τον ίδιο όμιλο			Σύνολο
			Ναι	Όχι	Δεν ξέρω/Δεν απαντώ	
Απόκτηση νέων φίλων	**Συμφωνώ πλήρως**	Count	35	4	3	42
		% within συνέχεια με τον ίδιο όμιλο	**39,3%**	25,0%	11,1%	31,8%
	Συμφωνώ	Count	36	5	12	53
		% within συνέχεια με τον ίδιο όμιλο	**40,4%**	31,3%	44,4%	40,2%
	Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	Count	13	4	8	25
		% within συνέχεια με τον ίδιο όμιλο	14,6%	25,0%	29,6%	18,9%
	Διαφωνώ	Count	3	1	4	8
		% within συνέχεια με τον ίδιο όμιλο	**3,4%**	6,3%	14,8%	6,1%
	Διαφωνώ πλήρως	Count	2	2	0	4
		% within συνέχεια με τον ίδιο όμιλο	**2,2%**	12,5%	,0%	3,0%
Σύνολο		Count	89	16	27	132
		% within συνέχεια με τον ίδιο όμιλο	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

x^2=18,923(a), df=8, **p=0,015<0,05**

- **Συμμετοχή και ανάπτυξη δεσμών με καθηγητή**

Οι μαθητές που εκδήλωσαν την επιθυμία να παρακολουθήσουν τον ίδιο όμιλο και την επόμενη χρονιά ανέπτυξαν κατά 77% πιο ισχυρούς δεσμούς με τον υπεύθυνο καθηγητή μέσω της συμμετοχής τους (διάγραμμα 56). Παράλληλα ο έλεγχος συσχετίσεων έδειξε ότι οι μαθητές που είναι πρόθυμοι να συνεχίσουν με τον ίδιο όμιλο θεωρούν πολύ περισσότερο ότι «δέθηκαν» με τον καθηγητή-υπεύθυνο παρά το αντίθετο. (Πίνακας 19).

Διάγραμμα 56:Συνέχεια με τον ίδιο όμιλο και ανάπτυξη δεσμών με τον καθηγητή



Πίνακας 19: Συσχέτιση συνέχειας συμμετοχής με τον ίδιο όμιλο – θετικής επίπτωσης ανάπτυξη δεσμών με καθηγητή

Πίνακας 19			Συνέχεια με τον ίδιο όμιλο			Σύνολο
			Ναι	Όχι	Δεν ξέρω/Δεν απαντώ	
Ανάπτυξη δεσμών με υπεύθυνο καθηγητή	**Συμφωνώ πλήρως**	Count	31	8	3	42
		% within συνέχεια με τον ίδιο όμιλο	**34,4%**	50,0%	11,5%	31,8%
	Συμφωνώ	Count	38	3	15	56
		% within συνέχεια με τον ίδιο όμιλο	**42,2%**	18,8%	57,7%	42,4%
	Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	Count	15	3	7	25
		% within συνέχεια με τον ίδιο όμιλο	16,7%	18,8%	26,9%	18,9%
	Διαφωνώ	Count	5	0	1	6
		% within continuity	**5,6%**	,0%	3,8%	4,5%
	Διαφωνώ πλήρως	Count	1	2	0	3
		% within συνέχεια με τον ίδιο όμιλο	**1,1%**	12,5%	,0%	2,3%
Σύνολο		Count	90	16	26	132
		% within συνέχεια με τον ίδιο όμιλο	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

x^2=19,328(a), df=8, **p=0,013<0,05**

- **Συμμετοχή και γενική ικανοποίηση**

Οι μαθητές που εκδήλωσαν την επιθυμία να συνεχίσουν τον ίδιο όμιλο και την επόμενη χρονιά είναι κατά 97% ικανοποιημένοι από την συμμετοχή τους (διάγραμμα 57). Αντίστοιχα, οι μαθητές που είναι ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους είναι πολύ περισσότερο πρόθυμοι να συνεχίσουν με τον ίδιο όμιλο σε σχέση με αυτούς που δεν έμειναν ικανοποιημένοι (Πίνακας 20).

Διάγραμμα 57: Συνέχεια με τον ίδιο όμιλο και γενική ικανοποίηση



Πίνακας 20: Συσχέτιση συνέχειας συμμετοχής με τον ίδιο όμιλο – γενικής ικανοποίησης

Πίνακας 20			Ικανοποίηση από τη συμμετοχή					Σύνολο
			Συμ-φωνώ πλή-ρως	Συμ-φωνώ	Ούτε συμφω-νώ/ούτε διαφωνώ	Δια-φωνώ	Δια-φωνώ πλή-ρως	
Συνέ-χεια με τον ίδιο όμιλο	Ναι	Count	61	26	3	0	0	90
		% within ικα-νοποίηση	**81,3%**	56,5%	37,5%	,0%	**,0%**	67,7%
	Όχι	Count	8	5	1	1	1	16
		% within ικα-νοποίηση	**10,7%**	10,9%	12,5%	50,0%	**50,0%**	12,0%
	Δεν ξέρω/Δεν απαντώ	Count	6	15	4	1	1	27
		% within ικα-νοποίηση	8,0%	32,6%	50,0%	50,0%	50,0%	20,3%
Σύνολο		Count	75	46	8	2	2	133
		% within ικα-νοποίηση	100,0%	100,0 %	100,0%	100,0 %	100,0%	100,0%

x^2=25,896(a), df=8, **p=0,001<0,05**

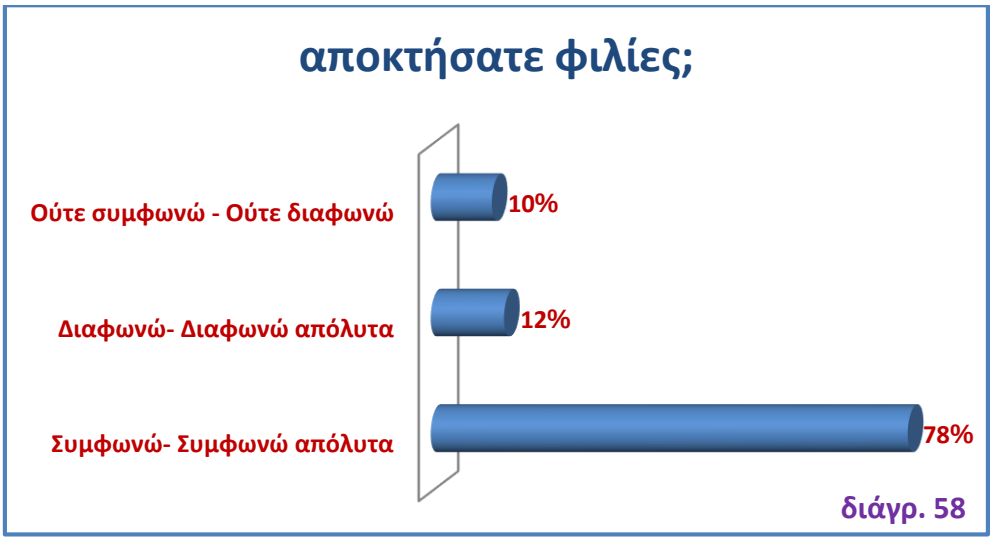
4.2.5 Στάση του σχολείου και θετικές επιπτώσεις

Σε αυτό το ερευνητικό ερώτημα, μελετήθηκε η πιθανή σχέση ανάμεσα στη στάση που διατηρεί το σχολείο για την οργάνωση των ομίλων (αν ενημερώνει επαρκώς τους μαθητές αλλά και αν ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους) και στις θετικές επιπτώσεις που οι μαθητές θεωρούν ότι αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους.

- **Ενθάρρυνση και θετικές επιπτώσεις**

Το 78% των μαθητών που θεωρούν ότι το σχολείο ενθαρρύνει τη συμμετοχή των μαθητών σε απογευματινούς ομίλους δήλωσαν ότι απέκτησαν περισσότερους φίλους μέσα από τη συμμετοχή τους (διάγραμμα 58). Αντίστοιχα ο έλεγχος συσχετίσεων συνηγορεί στο γεγονός ότι οι μαθητές που διεύρυναν το δίκτυο των φίλων θεωρούν πολύ περισσότερο ότι το σχολείο ενθάρρυνε τη συμμετοχή τους παρά το αντίθετο(Πίνακας 21).

Διάγραμμα 58: Ενθάρρυνση από σχολείο και θετική επίπτωση απόκτηση νέων φίλων



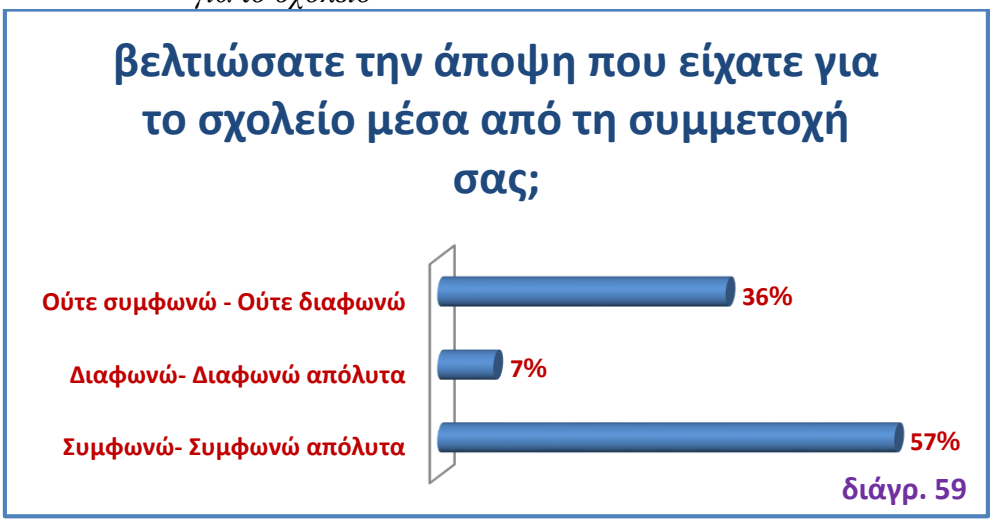
Πίνακας 21: Συσχέτιση ενθάρρυνσης από το σχολείο – θετικής επίπτωσης απόκτηση φίλων

Πίνακας 21			Αποκτήσατε φιλίες;					Total
			Συμ-φωνώ πλήρως	**Συμ-φω-νώ**	Ούτε συμφω-νώ/ούτε διαφω-νώ	Δια-φωνώ	Διαφωνώ πλήρως	
Ενθαρρύ-νει το σχολείο τη συμμε-τοχή σας;	**Συμφωνώ πλήρως**	Count	19	16	3	0	1	39
		% within friendships	**45,2%**	**30,2%**	12,0%	,0%	25,0%	29,5%
	Συμφωνώ	Count	13	22	8	6	2	51
		% within friendships	**31,0%**	**41,5%**	32,0%	75,0%	50,0%	38,6%
	Ούτε συμ-φωνώ/ούτε διαφωνώ	Count	6	12	11	0	0	29
		% within friendships	14,3%	22,6%	44,0%	,0%	,0%	22,0%
	Διαφωνώ	Count	4	3	2	1	0	10
		% within friendships	**9,5%**	**5,7%**	8,0%	12,5%	,0%	7,6%
	Διαφωνώ πλήρως	Count	0	0	1	1	1	3
		% within friendships	**,0%**	**,0%**	4,0%	12,5%	25,0%	2,3%
Total		Count	42	53	25	8	4	132
		% within friendships	100,0 %	100,0 %	100,0%	100,0 %	100,0%	100,0%

x^2=38,007(a), df=16, **p=0,002<0,05**

Οι μαθητές που θεωρούν ότι το σχολείο ενθαρρύνει τη συμμετοχή, δήλωσαν σε ποσοστό 57% ότι βελτίωσαν την άποψη που είχαν για το σχολείο, ενώ μόλις το 7% απάντησε αρνητικά (διάγραμμα 59). Φαίνεται επίσης ότι οι μαθητές που θεωρούν θετική τη στάση του σχολείου δήλωσαν ότι βελτίωσαν την άποψή τους γι αυτό, πολύ περισσότερο από αυτούς που δήλωσαν ότι το σχολείο δεν ενθάρρυνε τη συμμετοχή τους (Πίνακας 22).

Διάγραμμα 59: Ενθάρρυνση από σχολείο και θετική επίπτωση βελτίωση άποψης για το σχολείο



Πίνακας 22: Συσχέτιση ενθάρρυνσης από το σχολείο – θετικής επίπτωσης βελτίωση άποψης για το σχολείο

Πίνακας 22			Βελτίωση άποψης για το σχολείο					Σύνολο
			Συμφωνώ πλήρως	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ πλήρως	
Ενθαρρύνει το σχολείο τη συμμετοχή σας;	**Συμφωνώ πλήρως**	Count	16	11	11	1	0	39
		% within βελτίωση άποψης	**66,7%**	21,2%	23,4%	11,1%	,0%	29,1%
	Συμφωνώ	Count	5	20	22	3	2	52
		% within βελτίωση άποψης	**20,8%**	38,5%	46,8%	33,3%	100,0%	38,8%
	Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	Count	3	14	10	3	0	30
		% within βελτίωση άποψης	12,5%	26,9%	21,3%	33,3%	,0%	22,4%
	Διαφωνώ	Count	0	5	3	2	0	10
		% within βελτίωση άποψης	**,0%**	9,6%	6,4%	22,2%	,0%	7,5%
	Διαφωνώ πλήρως	Count	0	2	1	0	0	3
		% within βελτίωση άποψης	**,0%**	3,8%	2,1%	,0%	,0%	2,2%
Σύνολο		Count	24	52	47	9	2	134
		% within βελτίωση άποψης	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

x^2=28,478(a), df=16, **p=0,028<0,05**

Μεγάλη ταύτιση υπάρχει επίσης ανάμεσα στην άποψη των μαθητών ότι το σχολείο τους ενθάρρυνε και στην γενική τους ικανοποίηση από τη συμμετοχή, αφού το 93% αυτών δηλώνει ευχαριστημένο (διάγραμμα 60). Ο έλεγχος συσχετίσεων έδειξε ότι οι μαθητές που θεωρούν θετική τη στάση του σχολείου, έμειναν ευχαριστημένοι πολύ περισσότερο από τη συμμετοχή τους σε σχέση με αυτούς που θεωρούσαν ότι το σχολείο δεν ενθάρρυνε τη συμμετοχή τους (Πίνακας 23).

Διάγραμμα 60: Ενθάρρυνση από σχολείο και γενική ικανοποίηση



Πίνακας 23: Συσχέτιση ενθάρρυνσης από το σχολείο – γενικής ικανοποίησης

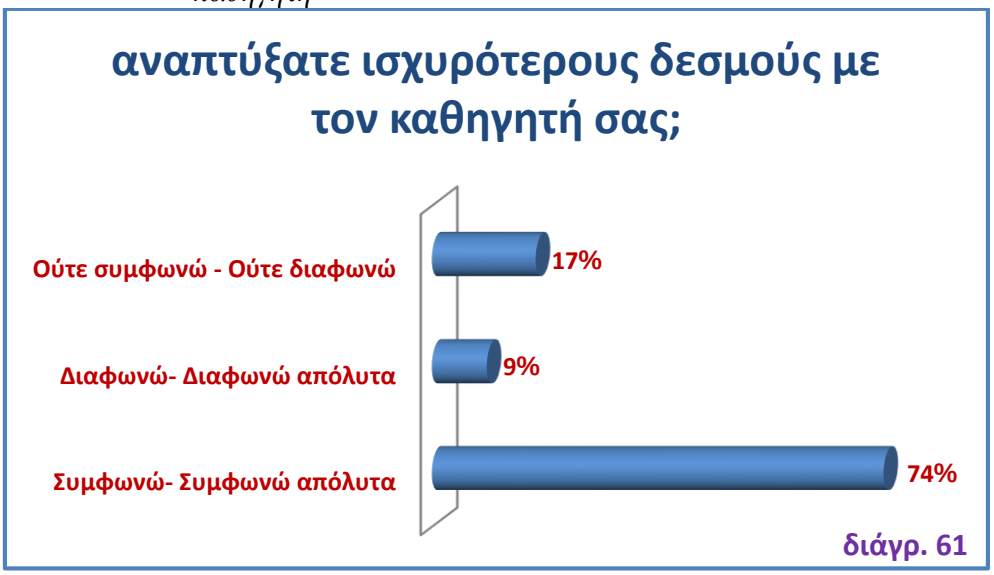
Πίνακας 23			Ικανοποίηση από τη συμμετοχή					Total
			Συμφωνώ πλήρως	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ πλήρως	
Ενθάρρυνση από το σχολείο	**Συμφωνώ πλήρως**	Count	27	10	1	0	0	38
		% within ικανοποίηση	**36,0%**	21,7%	12,5%	,0%	,0%	28,6%
	Συμφωνώ	Count	**26**	21	2	2	1	52
		% within ικανοποίηση	**34,7%**	45,7%	25,0%	100,0%	50,0%	39,1%
	Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	Count	11	15	4	0	0	30
		% within ικανοποίηση	14,7%	32,6%	50,0%	,0%	,0%	22,6%
	Διαφωνώ	Count	10	0	0	0	0	10
		% within ικανοποίηση	**13,3%**	,0%	,0%	,0%	,0%	7,5%
	Διαφωνώ πλήρως	Count	1	0	1	0	1	3
		% within ικανοποίηση	**1,3%**	,0%	12,5%	,0%	50,0%	2,3%
Total		Count	75	46	8	2	2	133
		% within ικανοποίηση	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

x^2=48,050(a), df=16, **p=0,000<0,05**

- **Ενημέρωση από το σχολείο και θετικές επιπτώσεις**

Οι μαθητές που δήλωσαν ικανοποιημένοι από την ενημέρωση που είχαν από το σχολείο για τη λειτουργία των ομίλων, δήλωσαν σε ποσοστό 74% ότι μέσα από τη συμμετοχή τους ανέπτυξαν ισχυρότερους δεσμούς με τον καθηγητή-υπεύθυνο του ομίλου ενώ μόλις το 4% απάντησε αρνητικά (διάγραμμα 61). Αντίστοιχα, ο έλεγχος συσχετίσεων έδειξε ότι οι ίδιοι μαθητές ανέπτυξαν πολύ περισσότερο τη θετική σχέση με τους καθηγητές- υπευθύνους σε σχέση με τους μαθητές που δεν έμειναν ικανοποιημένοι από την ενημέρωση που έλαβαν (Πίνακας 24).

Διάγραμμα 61: Ενημέρωση από σχολείο και θετική επίπτωση ισχυρότεροι δεσμοί με καθηγητή



Πίνακας 24: Συσχέτιση ενημέρωσης από το σχολείο – θετικής επίπτωσης ανάπτυξη δεσμών με καθηγητή

Πίνακας 24			Ανάπτυξη δεσμών με καθηγητή					Σύνολο
			Συμφωνώ πλήρως	Συμ-φωνώ	Ούτε συμ-φωνώ/ούτε διαφωνώ	Δια-φωνώ	Διαφωνώ πλήρως	
Ενημέ-ρωση από το σχολείο	**Συμφω-νώ πλή-ρως**	Count	8	3	0	0	0	11
		% within καθηγητή	**19,0%**	5,4%	,0%	,0%	,0%	8,3%
	Συμφω-νώ	Count	12	26	11	5	1	55
		% within καθηγητή	**28,6%**	46,4%	44,0%	83,3%	33,3%	41,7%
	Ούτε συμ-φωνώ/ούτε διαφωνώ	Count	9	18	4	0	2	33
		% within καθηγητή	21,4%	32,1%	16,0%	,0%	66,7%	25,0%
	Διαφωνώ	Count	11	7	10	1	0	29
		% within καθηγητή	**26,2%**	12,5%	40,0%	16,7%	,0%	22,0%
	Διαφωνώ πλήρως	Count	2	2	0	0	0	4
		% within καθηγητή	**4,8%**	3,6%	,0%	,0%	,0%	3,0%
Σύνολο		Count	42	56	25	6	3	132
		% within καθηγητή	100,0%	100,0 %	100,0%	100,0 %	100,0%	100,0%

x^2=28,142(a), df=16, **p=0,03<0,05**

Κεφάλαιο 5

Συμπεράσματα

Οι Ενδοσχολικοί Απογευματινοί Όμιλοι αποτελούν δομικό συστατικό της σχολικής ζωής, τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία αλλά και τα συμπεράσματα ερευνών που παρουσιάστηκαν εκτενώς στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, η συμμετοχή των μαθητών σε αυτούς συνδέεται θετικά με τη βελτίωση ακαδημαϊκών επιδόσεων αλλά και κοινωνικών δεξιοτήτων που οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν, κυρίως στην ευαίσθητη περίοδο της εφηβείας τους. Μέσα από τη συμμετοχή τους οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται αρμονικά με συνομηλίκους αλλά και ενήλικες, καλλιεργούν τις ιδιαίτερες κλήσεις τους ή ανακαλύπτουν δεξιότητες που πιθανόν δε γνώριζαν ότι διαθέτουν. Η ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων σε απογευματινούς ομίλους, συνδέεται άμεσα με την κοινωνική αποδοχή και τη δημοφιλία, με τη μείωση της κοινωνικής απομόνωσης και τη μακροχρόνια εξάλειψη αντικοινωνικών συμπεριφορών αλλά και την ανάπτυξη κοινωνικής ταυτότητας. Παράλληλα δίνεται στους συμμετέχοντες η δυνατότητα να διακριθούν μέσα στο σχολικό περιβάλλον αλλά και να αποκτήσουν θετική εντύπωση για τον εαυτό τους βελτιώνοντας την αυτοεκτίμησή τους.

Σημαντικά όμως είναι και τα οφέλη που προκύπτουν από τη συμμετοχή σε απογευματινούς ομίλους για το ίδιο το σχολείο. Όσο πιο εντατική αλλά και συστηματική είναι η συμμετοχή των μαθητών, τόσο αυξάνεται ο χρόνος που οι μαθητές διαθέτουν μέσα στο χώρο του σχολείου, αναγνωρίζοντάς το ως ένα ευχάριστο αλλά και ασφαλές περιβάλλον, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν ισχυρότερους δεσμούς με το προσωπικό του. Δίνεται έτσι η ευκαιρία στο σχολείο να επηρεάσει θετικά τους μαθητές του σε ότι αφορά ακαδημαϊκές, κοινωνικές αλλά και ηθικές αξίες.

Αν και η αξία τέτοιου είδους προγραμμάτων είναι αναγνωρισμένη εδώ και αρκετές δεκαετίες σε χώρες του εξωτερικού, στην Ελληνική Δημόσια Εκπαίδευση άργησαν να εμφανιστούν. Ακόμη και στις μέρες μας, οργανωμένα προγράμματα απογευματινών ομίλων λειτουργούν σε πολύ περιορισμένη κλίμακα σε Δημόσια Γυμνάσια και Λύκεια και όχι σε όλους τους Νομούς της χώρας μας. Αντίθετα, στην Ιδιωτική Εκπαίδευση οι απογευματινοί όμιλοι φαίνεται να αποτελούν απαραίτητο συστατικό

της προσφερόμενης εκπαίδευσης, σε κάποιες δε περιπτώσεις εδώ και δεκαετίες. Θα πρέπει βέβαια να επισημανθεί ότι αν και σχεδόν σε όλα τα Ιδιωτικά Γυμνάσια και Λύκεια της χώρας λειτουργούν προγράμματα απογευματινών ομίλων, ελάχιστες είναι οι περιπτώσεις που δεν απαιτείται οικονομική συμμετοχή από τους συμμετέχοντες.

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό να μελετηθεί το πρόγραμμα των απογευματινών ομίλων χωρίς δίδακτρα του Αμερικανικού Κολλεγίου Ελλάδος σε ότι αφορά το προφίλ των συμμετεχόντων, το εύρος της συμμετοχής, των θετικών επιπτώσεων που προκύπτουν μέσα από τη συμμετοχή σε αυτό αλλά και το ρόλο που οι μαθητές θεωρούν ότι έχει το σχολείο στην οργάνωσή τους. Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα διερεύνησαν την πιθανή σχέση μεταξύ του προφίλ των συμμετεχόντων και των παραγόντων συμμετοχής με τον απογευματινό όμιλο που οι μαθητές επέλεξαν αλλά και κατά πόσο οι παράγοντες συμμετοχής, η συστηματική συμμετοχή και η στάση που διατηρεί το σχολείο σχετίζονται αφενός μεταξύ τους και αφετέρου με τις θετικές επιπτώσεις που οι μαθητές αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την περίοδο την περίοδο από 1-4-2013 έως 26-4-1013, και οι συμμετέχοντες σε αυτή επιλέχθηκαν με τη μέθοδο του διαθέσιμου δείγματος.

5.1 Συμπεράσματα περιγραφικής ανάλυσης

Στην έρευνα συμμετείχαν 138 μαθητές, από τους οποίους οι 77 (56%) ήταν κορίτσια και οι 61 (44%) ήταν αγόρια. Από αυτούς, την ακαδημαϊκή χρονιά 2012-2013, το 15% φοιτούσε στην Α΄ Γυμνασίου, το 30% στη Β΄ Γυμνασίου, το 19% στη Γ΄ Γυμνασίου, το 20% στην Α΄ Λυκείου, το 12% στη Β΄ Λυκείου και , το 4% στη Γ΄ Λυκείου. Το 2% των συμμετεχόντων είχαν βαθμό απολυτηρίου από 12 έως 15, το 12% από 15 έως 17, το 35% από 17 έως 18,5 και το 51% από 18,5 έως 20. Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των συμμετεχόντων ήταν πολύ υψηλό, αφού ποσοστό 48% των πατέρων και 55% των μητέρων ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου, ενώ αντίστοιχα, το 82% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι επιθυμεί να ακολουθήσει πανεπιστημιακές και μεταπτυχιακές σπουδές. Ως περισσότερο διαδεδομένη δραστηριότητα στον ελεύθερο χρόνο (χόμπι) εμφανίστηκε ο αθλητισμός με 31%. Από τους συμμετέχοντες το 33% παρακολουθούσε καλλιτεχνικούς ομίλους, το 20% αθλητικούς, το 18% ακαδημαϊκούς, το 17% τον όμιλο επιχειρηματικότητας και τέλος το 6%

το Forensics-Debate. Το 52% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι θεωρεί ότι απαιτούνται δεξιότητες για τη συμμετοχή του, το 49% ότι θα συμμετείχε ακόμη και αν το σχολείο απαιτούσε δίδακτρα για τη συμμετοχή, ενώ το 71% ότι θα συμμετείχε παράλληλα και σε άλλους ομίλους αν είχε περισσότερο ελεύθερο χρόνο. Ως βασικό παράγοντα για τη συμμετοχή τους στο απογευματινό πρόγραμμα ομίλων, οι συμμετέχοντες επέλεξαν το θέμα ης δραστηριότητας με 41%, την απόκτηση γενικών γνώσεων με 19%, τον καθηγητή-υπεύθυνο με 16%, ενώ πολύ χαμηλά στις επιλογές τους ήταν η επιρροή των γονέων τους (5%) αλλά και η ανάγκη τους για νέες παρέες (4%).

Σε ότι αφορά τις θετικές επιπτώσεις πού οι μαθητές αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους, το 41% δήλωσε ότι θεωρεί ότι βελτίωσε τις επιδόσεις του και το 85% τις δεξιότητές του, το 73% ότι απέκτησε νέους φίλους και το 76% ότι βελτιώθηκε η ικανότητα για συνεργασία. Πολύ θετικά φαίνεται ότι κινήθηκε και η άποψη των μαθητών για τον τρόπο που είδαν το σχολείο μέσα από τη συμμετοχή τους, αφού το 55% δήλωσε ότι βελτίωσε την εικόνα που είχε για αυτό, ενώ το 72% δήλωσε ότι μέσα από τη συμμετοχή του ανέπτυξε ισχυρότερους δεσμούς με τον καθηγητή-υπεύθυνο. Τέλος, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (90%), δήλωσε ότι έμεινε ικανοποιημένη από τη συμμετοχή της.

Η συμμετοχή των μαθητών θα μπορούσε να χαρακτηριστεί μάλλον εντατική αφού το 90% δήλωσε ότι παρακολουθούσε τον απογευματινό όμιλο κάθε εβδομάδα (δηλαδή σε κάθε συνάντηση). Ενώ το 57% δήλωσε ότι παρακολουθούσε για πρώτη φορά το συγκεκριμένο όμιλο και το 48% ότι δεν έχει παρακολουθήσει άλλους ομίλους τα προηγούμενα χρόνια, το 62% δήλωσε ότι θέλει να συνεχίσει με τον ίδιο όμιλο και το 42% με άλλον όμιλο την επόμενη χρονιά, γεγονός που επίσης ενισχύει τη γενική εικόνα ικανοποίησης που είχαν οι μαθητές από τη συμμετοχή τους.

Σε ότι αφορά τη στάση του σχολείου, το 68% δήλωσε ότι το σχολείο ενθάρρυνε τη συμμετοχή των μαθητών στο απογευματινό πρόγραμμα ομίλων ενώ το 50% θεώρησε την ενημέρωση από το σχολείο πολύ ικανοποιητική. Επίσης, το 68% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι θεωρεί το πλήθος των ομίλων ικανοποιητικό, ενώ το 57% δήλωσε ότι οι όμιλοι που λειτουργούν μπορούν να καλύψουν τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή. Τέλος, στην τελευταία ερώτηση ανοικτού τύπου, που οι μαθητές κλήθηκαν να δηλώσουν έναν όμιλο που θα ήθελαν να δημιουργηθεί, το 53% δεν είχε κάτι περισσότερο να προτείνει, ενώ οι προτιμήσεις των υπολοίπων αφορούσαν αθλητικούς

ομίλους (14%), ακαδημαϊκούς (14%), καλλιτεχνικούς (10%) και άλλους ομίλους που δεν υπάγονται σε καμία από τις προηγούμενες κατηγορίες.

5.2 Συμπεράσματα ελέγχου συσχετίσεων

Προφίλ και επιλογή ομίλου

Αντικείμενο της έρευνας αποτέλεσε το αν και πως το προφίλ των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, βαθμός απολυτηρίου, μορφωτικό επίπεδο γονέων, σχέδια για το μέλλον, χόμπι) σχετίζεται με τον όμιλο που οι μαθητές τελικά επέλεξαν. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική σχέση ανάμεσα στο φύλο, την τάξη, το βαθμό απολυτηρίου και τα χόμπι των συμμετεχόντων και σε συγκεκριμένες κατηγορίες ομίλων. Τα αγόρια φαίνεται να επιλέγουν κυρίως αθλητικούς (30%) αλλά και καλλιτεχνικούς ομίλους (28%), ενώ τα κορίτσια κυρίως καλλιτεχνικούς (33%), αθλητικούς (24%) αλλά και τον όμιλο Junior Achievement (23%), ενώ οι ακαδημαϊκοί όμιλοι παρουσίασαν σχετικά χαμηλότερα ποσοστά (17% και 14% αντίστοιχα). Παράλληλα διαπιστώθηκε σημαντικά στατιστική σχέση ($p=0,000<0,05$) μεταξύ της Χορωδίας, του Θεατρικού ομίλου και του Junior Achievement που επιλέγονται πολύ περισσότερο από τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια , ενώ οι όμιλοι Φυσικής, Ανάγλυφου και Ρομποτικής επιλέγονται πολύ περισσότερο από αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια. Έρευνες στο παρελθόν συνδέουν τα αγόρια κυρίως με τους αθλητικούς ομίλους ενώ τα κορίτσια με όλες τις υπόλοιπες κατηγορίες ομίλων (Erickson, 1963:25, McNeal,1998:183) ή επισημαίνουν ότι τα αγόρια παρακολουθούν πιο συστηματικά τα σπορ, ενώ τα κορίτσια τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες (Denault & Poulin, 2009:83). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αν και συμφωνούν αρκετά, φαίνεται να διαφοροποιούνται εν μέρει. Οι αθλητικοί όμιλοι βρίσκονται υψηλότερα στις προτιμήσεις των αγοριών, αλλά αρκετά υψηλά και στις προτιμήσεις των κοριτσιών. Αυτό μπορεί να οφείλεται και στο προφίλ του σχολείου στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα, αφού το Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος διαθέτει ιδιαίτερα αξιόλογες αθλητικές εγκαταστάσεις, που μπορεί να αποτελούν σημαντικό παράγοντα επιλογής του σχολείου τόσο από αγόρια όσο και από κορίτσια. Αν ληφθεί υπόψη έρευνα του McNeal (1999), σύμφωνα με την οποία κριτήριο επιλογής μπορεί να αποτελέσει το αν μία δραστηριότητα αποτελεί ανδρικό ή γυναικείο στερεότυπο κατά την εφηβική

αντίληψη των μαθητών (McNeal,1999: 293), φαίνεται να είναι λογική η επιλογή της Ρομποτικής και του Ανάγλυφου (που απαιτούν δεξιότητα στα χέρια) περισσότερο από τα αγόρια, αλλά και η επιλογή της Χορωδίας και του Θεατρικού ομίλου περισσότερο από τα κορίτσια, αφού σε αυτήν την ηλικία τα κορίτσια έχουν μεγαλύτερες καλλιτεχνικές αναζητήσεις από τα αγόρια.

Η τάξη που φοιτούν οι συμμετέχοντες προέκυψε ιδιαίτερα καθοριστικής σημασίας για την επιλογή τους. Οι συμμετέχοντες που φοιτούσαν στην Α΄ και στη Β΄ Γυμνασίου επέλεξαν κυρίως τους καλλιτεχνικούς και τους αθλητικούς ομίλους, ενώ αυτοί της Γ΄ Γυμνασίου τους ακαδημαϊκούς και της Α΄ Λυκείου τον όμιλο Junior Achievement. Στη Β΄ Λυκείου το ενδιαφέρον στράφηκε σε ακαδημαϊκούς και καλλιτεχνικούς, ενώ οι λίγοι συμμετέχοντες της Γ΄ Λυκείου επέλεξαν σχεδόν αποκλειστικά καλλιτεχνικούς ομίλους. Ιδιαίτερα σημαντική στατιστικά συσχέτιση ($p=0,000<0,05$) βρέθηκε μεταξύ του Ανάγλυφου και της ομάδας Βόλεϊ με τους μαθητές της Α΄ Γυμνασίου, των ομίλων Ποδοσφαίρου, Βόλεϊ ,Ορχήστρας και Χορωδίας με τους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου, των ομίλων Μαθηματικών και Ταξιδεύοντας στο Δούναβη με τους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου, του Junior Achievement και του Forensics-Debate με τους μαθητές της Α΄ Λυκείου, των ομίλων Φυσικής και Χορωδίας με τους μαθητές της Β΄ Λυκείου και τέλος του Θεατρικού ομίλου με τους μαθητές της Γ΄ Λυκείου. Ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα, και χωρίς να υπάρχει συγκριτικό στοιχείο σε προηγούμενες έρευνες, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι μαθητές των μικρών τάξεων (Α΄ και Β΄ Γυμνασίου) επέλεξαν κυρίως πολυπληθείς ομίλους για να διευρύνουν το δίκτυο των φίλων και να ασχοληθούν με κάτι που τους ευχαριστεί (αθλητικοί και καλλιτεχνικοί όμιλοι). Στις τρεις επόμενες τάξεις το ενδιαφέρον των μαθητών στρέφεται κυρίως σε βελτίωση ακαδημαϊκών επιδόσεων και απόκτηση γενικών γνώσεων (ακαδημαϊκοί όμιλοι και Junior Achievement), προσπαθώντας πιθανόν να προσανατολιστούν εκπαιδευτικά στις σπουδές που θα ακολουθήσουν. Τέλος οι ελάχιστοι μαθητές της Γ΄ Λυκείου που συμμετέχουν σε απογευματινούς ομίλους (μόλις το 4% του συνολικού δείγματος), ακολουθώντας πλέον ένα ιδιαίτερα απαιτητικό πρόγραμμα μελέτης για την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο, επιλέγουν καλλιτεχνικούς ομίλους στους οποίους συμμετείχαν αρκετές φορές στο παρελθόν, είτε για να χαλαρώσουν από το διάβασμα, είτε λόγω των ισχυρών δεσμών που έχουν αναπτύξει με τους αντίστοιχους καθηγητές – υπευθύνους των ομίλων.

Ο βαθμός απολυτηρίου των συμμετεχόντων αποτέλεσε επίσης ένα κριτήριο επιλογής ομίλου. Οι συμμετέχοντες με βαθμό απολυτήριου μικρότερο του 17 επέλεξαν κυρίως ακαδημαϊκούς ομίλους και το Junior Achievement, ενώ οι μαθητές με βαθμό απολυτηρίου από 17 έως 20 επέλεξαν κυρίως αθλητικούς και καλλιτεχνικούς ομίλους. Αντίστοιχα εντοπίστηκε πολύ μεγάλη συσχέτιση **(**p=0,003<0,05) στους ομίλους Φυσικής και Ρομποτικής που επιλέγονται πολύ περισσότερο από μαθητές με βαθμό απολυτηρίου μικρότερο του 17 σε σχέση με τους καλύτερους μαθητές, αλλά και στους ομίλους Χορωδίας, Ανάγλυφου, Θεατρικό καθώς και στους αθλητικούς ομίλους που επιλέγονται πολύ περισσότερο από τους μαθητές με βαθμό απολυτηρίου από 17 έως 20 και πολύ λιγότερο από τους υπόλοιπους μαθητές. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντιπαράθεση με προηγούμενη έρευνα στην οποία ο Shulruf(2010), παρατήρησε ότι οι μαθητές που συμμετείχαν σε ακαδημαϊκούς ομίλους, είχαν μεγαλύτερους βαθμούς στο σχολείο, υποθέτοντας ότι οι μαθητές με υψηλές επιδόσεις επιλέγουν κυρίως ακαδημαϊκούς ομίλους (Shulruf, 2010:603). Άλλη έρευνα των Denault & Poulin(2009), δεν είχε διαπιστώσει σχέση ανάμεσα στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών και στις επιλογές τους, παρά μια μικρή τάση των υψηλόβαθμων κοριτσιών προς τους καλλιτεχνικούς ομίλους **(**Denault & Poulin, 2009: 304), ενώ οι Feldman & Matjasko(2005), υπέδειξαν σχέση ανάμεσα στα κορίτσια που συμμετέχουν σε αθλητικές δραστηριότητες και στην επιτυχία στα μαθηματικά και τις θετικές επιστήμες, (Feldman & Matjasko, 2005:182). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συνηγορούν στην τάση των μαθητών να καλύψουν μέσα από τη συμμετοχή τους τις πιθανές ανάγκες τους. Οι καλύτεροι μαθητές που έχουν κατακτήσει τους εκπαιδευτικούς τους στόχους, αναζητούν μέσα από τη συμμετοχή τους σε απογευματινούς ομίλους να ψυχαγωγηθούν ή να ασκηθούν σωματικά. Αντίθετα, οι μαθητές που είναι χαμηλότεροι ακαδημαϊκά, προσπαθούν πιθανόν μέσα από τη συμμετοχή τους να βελτιώσουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους ή να αποκτήσουν γενικές γνώσεις.

Οι δραστηριότητες των συμμετεχόντων στον ελεύθερο χρόνο τους, αποτέλεσαν επίσης ένα σημαντικό κριτήριο επιλογής ομίλου στην παρούσα έρευνα. Οι μαθητές με χόμπι τον αθλητισμό επέλεξαν πολύ περισσότερο τους αθλητικούς ομίλους σε σχέση με τους υπόλοιπους (p=0,005), οι μαθητές με χόμπι τις επιστήμες επέλεξαν πολύ περισσότερο τους ομίλους Φυσικής, Μαθηματικών και Ρομποτικής και πολύ λιγότερο τους υπόλοιπους ομίλους **(**p=0,000<0,05), ενώ οι μαθητές με χόμπι το θέατρο επέλεξαν πολύ περισσότερο το Θεατρικό όμιλο και σχεδόν καθόλου ακαδημαϊκούς

ομίλους **(**p=0,000<0,05). Αν και δε φαίνεται να υπάρχουν έρευνες που να μελετούν τα χόμπι των μαθητών σε σχέση με την επιλογή τους, ο McNeal (1998), διατύπωσε την άποψη ότι οι μαθητές που δεν έχουν συμμετάσχει στο παρελθόν σε κάποια είδη δραστηριοτήτων όπως αθλητικές ή καλλιτεχνικές, τις θεωρούν «κλειστές» και έχουν μεγαλύτερη δυσκολία να αποκτήσουν πρόσβαση σε αυτές (McNeal,1998: 185, 189). Διευρύνοντας την άποψη αυτή, θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι οι καλλιτεχνικοί, οι αθλητικοί αλλά και οι όμιλοι επιστημών επιλέγονται κυρίως από μαθητές που έστω και ως χόμπι έχουν ασχοληθεί με κάτι σχετικό στο παρελθόν. Άλλωστε με αυτή την άποψη συντάσσεται και ποιοτική έρευνα των Fredricks et al.(2002), σύμφωνα με την οποία οι συμμετέχοντες που έχουν τις κατάλληλες δεξιότητες για συμμετοχή σε μία δραστηριότητα, έχουν αυξημένο το αίσθημα της αυτοπεποίθησης που τους κάνει να μη θέλουν να τη διακόψουν (Fredricks et al., 2002:90).

- **Παράγοντες συμμετοχής και επιλογή ομίλου**

Από τους παράγοντες συμμετοχής που ερευνήθηκαν, διαπιστώθηκαν σημαντικές σχέσεις ανάμεσα στην απόκτηση νέων φίλων και γενικών γνώσεων με συγκεκριμένους ομίλους.

Οι μαθητές που δήλωσαν συμμετοχή στο πρόγραμμα απογευματινών ομίλων με την πρόθεση να αποκτήσουν νέους φίλους, επέλεξαν πολύ περισσότερο τους αθλητικούς ομίλους και πολύ λιγότερο τους ακαδημαϊκούς(p=0,039<0,05). Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει να συμφωνεί απόλυτα με το γεγονός ότι οι αθλητικοί όμιλοι επιλέγονται πολύ περισσότερο από τους μαθητές των πρώτων τάξεων του Γυμνασίου. Οι συγκεκριμένοι μαθητές, που βρίσκονται σε ένα καινούργιο γι αυτούς περιβάλλον, αναζητούν καινούργιους φίλους πολύ περισσότερο από τους μεγαλύτερους μαθητές, που έχουν πλέον δικτυωθεί μέσα στο χώρο του σχολείου. Σχετική έρευνα υπέδειξε ότι μέσα από τους αθλητικούς ομίλους, οι μικρότεροι έφηβοι δημιουργούν φιλίες με τους συναθλητές, ενώ παράλληλα αισθάνονται ότι καταξιώνονται κοινωνικά (Shernoff & Vandell,2007: 892).

Οι συμμετέχοντες που έθεσαν ως βασικό παράγοντα την απόκτηση νέων γνώσεων επέλεξαν πολύ περισσότερο το Junior Achievement αλλά και το Forensics-Debate και πολύ λιγότερο τους υπόλοιπους ομίλους(p=0,001<0,05). Αν και οι έρευνες που μελετήθηκαν δεν παρουσιάζουν ανάλογες συσχετίσεις, οι παραπάνω όμιλοι θεωρούνται σύμφωνα με τον McNeal «ανοιχτοί» στην πρόσβαση από τους μαθητές, δηλαδή όμιλοι που απευθύνονται σε μεγαλύτερο σώμα μαθητών, οι οποίοι δεν είχαν

ασχοληθεί με κάτι παρόμοιο πριν την εγγραφή τους στο Γυμνάσιο. (McNeal,1998: 185, 189). Οι μαθητές που αναζητούν να αποκτήσουν γενικές γνώσεις είναι αναμενόμενο να προτιμήσουν αυτές τις κατηγορίες ομίλων, που μπορούν να τους δώσουν τα κατάλληλα για αυτούς εφόδια, χωρίς να απαιτείται πρότερη ενασχόληση με κάτι παρόμοιο.

Αν και προηγούμενες έρευνες έχουν παρουσιάσει συσχετίσεις άλλων παραγόντων με συγκεκριμένους ομίλους, όπως ότι η συμμετοχή των μαθητών σε αθλητικές δραστηριότητες σχετίζεται με την προηγούμενη εμπειρία τους, την άποψη των γονιών τους για τη διάθεση του ελεύθερου χρόνου, αλλά και τη συμμετοχή των στενών τους φίλων **(**Denault & Poulin, 2009:297-298), στην παρούσα έρευνα δεν εντοπίστηκαν ανάλογες σχέσεις.

- **Παράγοντες συμμετοχής και θετικές επιπτώσεις**

Διαπιστώθηκε ότι η συμμετοχή βάσει θέματος δραστηριότητας και υπευθύνου-καθηγητή σχετίζονται με τη γενικότερη ικανοποίηση των συμμετεχόντων, ενώ η συμμετοχή για απόκτηση νέων φίλων με τη βελτίωση της συνεργασίας αλλά και της άποψης για το σχολείο.

Η γενική ικανοποίηση των μαθητών από τη συμμετοχή τους σχετίζεται με τη συμμετοχή τους λόγω του θέματος δραστηριότητας ($p=0,014<0,05$) αλλά και με τη συμμετοχή τους λόγω του καθηγητή-υπεύθυνου του ομίλου ($p=0,043<0,05$). Συγκεκριμένα οι παραπάνω μαθητές φαίνονται πολύ περισσότερο ικανοποιημένοι από την επιλογή τους, σε σχέση με τους μαθητές που επέλεξαν το όμιλο λόγω της παρότρυνσης των γονέων τους ή λόγω της επιρροής των στενών τους φίλων. Ειδικά για το ρόλο του καθηγητή, σχετική έρευνα στο παρελθόν εντόπισε το σημαντικό ρόλο του, διαπιστώνοντας ότι μπορεί συχνά να έχει το ρόλο του μέντορα, εμπνέοντας θετικά τους μαθητές του(Eccles & Templeton, 2002: 164). Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι οι μαθητές που επέλεξαν όμιλο βάσει θέματος ή καθηγητή, ήταν περισσότερο συνειδητοποιημένοι για την επιλογή τους, οπότε και το αποτέλεσμα της συμμετοχής τους ήταν ιδιαίτερα θετικό.

Η επιλογή ομίλου βάσει της επιθυμίας να διευρυνθεί το δίκτυο των φίλων μέσα στη σχολική κοινότητα, σχετίζεται θετικά με τη βελτίωση του επιπέδου συνεργασίας μέσα στον όμιλο ($p=0,001<0,05$), αλλά και με τη βελτίωση της άποψης που οι συγκεκριμένοι μαθητές είχαν για το σχολείο τους ($p=0,016<0,05$). Οι μαθητές αυτοί, υποκινούμενοι από την ανάγκη να ανήκουν κάπου, αποκτούν μέσα από τον όμιλο την

ιδιότητα του μέλους(Eccles & Gootman, 2002:9-10), ενώ η συμμετοχή μαζί με παιδιά της ηλικίας τους, βελτιώνει κοινωνικές δεξιότητες όπως το να μάθουν να συνεργάζονται με άλλους και να επιλύουν με ηρεμία τις διαφορές τους. (Zaff et al., 2003:620).

- **Συχνότητα και συνέχεια συμμετοχής**

i. Συμμετοχή και παράγοντες επιλογής

Η συχνότητα και η συνέχεια της συμμετοχής στους απογευματινούς ομίλους συνδέονται με το θέμα της δραστηριότητας, τον καθηγητή-υπεύθυνο του απογευματινού προγράμματος αλλά και την πρόθεση των μαθητών να αποκτήσουν γενικές γνώσεις μέσα από τη συμμετοχή τους.

Η πρόθεση των μαθητών να παρατείνουν τη συμμετοχή τους στον ίδιο όμιλο, σχετίζεται θετικά με το θέμα της δραστηριότητας ($p=0,001<0,05$)**,** αλλά και με τον καθηγητή-υπεύθυνο του ομίλου ($p=0,05$). Σε ότι αφορά το θέμα της δραστηριότητας, αντίστοιχη έρευνα είχε εντοπίσει ότι η παρακολούθηση παρόμοιας δραστηριότητας στο παρελθόν σχετίζεται αρνητικά με την τάση για αλλαγή δραστηριότητας **(**Denault & Poulin, 2009: 299). Αντίστοιχα, ο παράγοντας του καθηγητή σε σχέση με τη συνέχεια στη συμμετοχή έχει εντοπιστεί στην έρευνα των Shernoff & Vandell (2007), όπου και διαπιστώθηκε ότι αν και οι έφηβοι αντλούν ευχαρίστηση από οποιαδήποτε δραστηριότητα κάνουν με τους συμμαθητές τους, φαίνεται ότι συγκεντρώνονται και παρακολουθούν περισσότερο όταν οι δραστηριότητες ελέγχονται από έναν ενήλικα(Shernoff & Vandell,2007: 894). Εξάλλου, σε άλλη έρευνα είχε εντοπιστεί ότι οι υπεύθυνοι των ομίλων μπορεί να έχουν υψηλότερες προσδοκίες για τους μαθητές που συμμετέχουν στη δραστηριότητα που οργανώνουν, από ότι για τους μη συμμετέχοντες (Mahoney, Cairns & Farmer, 2003: 410), γεγονός που προσδίδει στους συμμετέχοντες την ευθύνη να δικαιώσουν τους καθηγητές τους μέσα από την παράταση της συμμετοχής τους.

Σημαντική είναι και η σχέση που εντοπίστηκε ανάμεσα στην επιλογή του ομίλου για απόκτηση γενικών γνώσεων και στη συμμετοχή στον ίδιο όμιλο ($p=0,024<0,05$) αλλά σε διαφορετικούς ομίλους στο παρελθόν ($p=0,008<0,05$). Συγκεκριμένα διαπιστώθηκε, ότι αυτοί οι μαθητές επέλεγαν διαφορετικούς ομίλους κάθε χρόνο και παράλληλα συμμετείχαν στο πρόγραμμα απογευματινών ομίλων και τα προηγούμενα χρόνια, πολύ περισσότερο από τους μαθητές που δεν ενδιαφέρονταν κυρίως για την απόκτηση γενικών γνώσεων. Αν και το εύρημα αυτό δεν εντοπίστηκε σε αντίστοιχες

έρευνες, θα πρέπει να θεωρηθεί αρκετά σημαντικό, αφού οι μαθητές που μέσα από τους ομίλους θέλουν να εμπλουτίσουν τις γενικές τους γνώσεις, θα δηλώνουν παρόντες κάθε χρόνο αλλά μέσα από διαφορετικούς ομίλους, αναζητώντας διαφορετικά ερεθίσματα.

ii. Συμμετοχή και θετικές επιπτώσεις

Οι συμμετέχοντες που παρακολουθούσαν εντατικά τον απογευματινό όμιλο επιλογής τους, αλλά και παράλληλα είχαν τη διάθεση να ανανεώσουν τη συμμετοχή τους την επόμενη χρονιά, φαίνεται να απέκτησαν περισσότερους δεσμούς με το σχολικό περιβάλλον, αποκτώντας νέους φίλους αλλά και ισχυρότερους δεσμούς με τον καθηγητή- υπεύθυνο, ενώ δήλωσαν περισσότερο ικανοποιημένοι από την επιλογή τους σε σχέση με αυτούς που δεν παρακολουθούσαν τόσο εντατικά.

Η έρευνα οδήγησε στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές με εντατική συμμετοχή θεωρούν ότι διεύρυναν τις φιλίες τους πολύ περισσότερο από αυτούς που δε συμμετείχαν τόσο εντατικά ($p=0,003<0,05$), αλλά και ότι οι μαθητές που γνώρισαν καινούριους φίλους είναι πολύ περισσότερο πρόθυμοι να παρακολουθήσουν τον ίδιο όμιλο και την επόμενη χρονιά από τους μαθητές που δεν απέκτησαν νέους φίλους ($p=0,015<0,05$). Αντίστοιχο συμπέρασμα προέκυψε στην έρευνα των Mahoney, Cairns & Farmer (2003), σύμφωνα με την οποία η θετική σχέση ανάμεσα στη συμμετοχή σε οργανωμένες δραστηριότητες και στην προσαρμογή των νέων στο σχολικό κλίμα, προϋποθέτει τη διαρκή συμμετοχή μέσα στο χρόνο, ενώ η διαρκής παρακολούθηση εξασκεί τις διαπροσωπικές ικανότητες των μαθητών(Mahoney, Cairns & Farmer, 2003: 409, 411). Αντίστοιχα ευρήματα ερευνών συμπέραναν ότι η εκτεταμένη έκθεση στην υποστήριξη της ανάπτυξης μέσα από τις οργανωμένες δραστηριότητες, αποφέρει καλύτερα αποτελέσματα και διευκολύνει την ανάπτυξη ικανοτήτων στις διαπροσωπικές σχέσεις(Gardner, Roth& Brooks-Gunn, 2008: 821-826). Αυτό πιθανόν συμβαίνει διότι οι σχέσεις χρειάζονται χρόνο για να αναπτυχθούν, και οι μαθητές που συμμετέχουν μεγαλύτερο διάστημα, ωφελούνται περισσότερο.

Ένα ακόμη σημαντικό εύρημα είναι η θετική σχέση ανάμεσα στους μαθητές που θεωρούν ότι μέσα από τη συμμετοχή τους «δέθηκαν» περισσότερο με τον καθηγητή-υπεύθυνο και της πρόθεσής τους να συνεχίσουν με τον ίδιο όμιλο και την επόμενη χρονιά($p=0,013<0,05$). Αντίστοιχα, οι Crosnoe, Jonhson & Elder (2004) μετά από σχετική έρευνα συνέδεσαν τις καλές σχέσεις καθηγητών-μαθητών με τη θετική έκβαση της συμμετοχής (Crosnoe, Jonhson & Elder,2004:70). Αλλά και οι Mahoney,

Cairns & Farmer (2003), είχαν εντοπίσει στο παρελθόν ότι η συστηματική συμμετοχή συντελεί θετικά στη διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων (Mahoney, Cairns & Farmer, 2003:413).

Τέλος, ιδιαίτερα θετική προέκυψε και η σχέση ανάμεσα στην πρόθεση των μαθητών να συνεχίσουν με τον ίδιο όμιλο και την επόμενη χρονιά και στη γενική ικανοποίηση που άντλησαν από τη συμμετοχή τους ($p=0,001<0,05$). Φαίνεται ότι η συστηματική συμμετοχή στους απογευματινούς ομίλους, οδηγεί σε θετική στάση απέναντι στο σχολείο αλλά και στη διαμόρφωση θετικών κοινωνικών και εκπαιδευτικών αντιλήψεων, εκπαιδευτικών φιλοδοξιών, ενώ ανάλογα είναι και τα συμπεράσματα σχετικής έρευνας (Feldman & Matjasko, 2005:192).

- **Στάση του σχολείου και θετικές επιπτώσεις**

Οι συμμετέχοντες που δήλωσαν ότι ενθαρρύνθηκαν από το σχολείο να συμμετάσχουν, φαίνεται μέσα από τη συμμετοχή τους να απέκτησαν περισσότερους φίλους αλλά και να βελτίωσαν την άποψη που είχαν για το σχολείο τους. Επίσης οι μαθητές που θεώρησαν ικανοποιητική την ενημέρωση που έλαβαν από το σχολείο, ανέπτυξαν ισχυρότερους δεσμούς με τους υπευθύνους καθηγητές.

Η έρευνα διαπίστωσε θετική σχέση ανάμεσα στην ενθάρρυνση από το σχολείο για συμμετοχή σε απογευματινούς ομίλους και στη διεύρυνση του δικτύου των φίλων ($p=0,002<0,05$), στη βελτίωση της άποψης που είχαν για το σχολείο ($p=0,028<0,05$) αλλά και στη γενική τους ικανοποίηση ($p=0,000<0,05$). Επίσης σημαντική προέκυψε και η σχέση ανάμεσα στη θετική ενημέρωση που οι μαθητές έλαβαν από το σχολείο και στην ανάπτυξη δεσμών με τους καθηγητές- υπευθύνους των αντίστοιχων ομίλων($p=0,03<0,05$). Τα παραπάνω ευρήματα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η στάση που διατηρεί το σχολείο απέναντι στη λειτουργία των απογευματινών ομίλων είναι σε θέση να καθορίσει τόσο την επιτυχή λειτουργία του απογευματινού προγράμματος, όσο και τις θετικές επιπτώσεις που οι μαθητές θα αποκομίσουν από τη συμμετοχή τους. Ένα καλά οργανωμένο σχολείο, που στο καθημερινό του πρόγραμμα εντάσσει απογευματινές δραστηριότητες για τους μαθητές του, φροντίζοντας παράλληλα να ενημερώσει αλλά και να ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετάσχουν, αποτελεί για τα παιδιά ένα χώρο μάθησης αλλά και ψυχαγωγίας, ένα ασφαλές και παράλληλα ευχάριστο περιβάλλον μέσα στο οποίο οι μαθητές επιμορφώνονται αλλά και κοινωνικοποιούνται, αναπτύσσοντας διαπροσωπικές σχέσεις τόσο με τους συμμαθητές όσο και

με τους καθηγητές τους. Σε αυτό φαίνεται να συνηγορούν και σχετικές έρευνες που διαπιστώνουν ότι σε σχολεία που εμπνέουν ασφάλεια στους μαθητές τους, αναμένεται μεγαλύτερη συμμετοχή, αφού για τους μαθητές το σχολείο θεωρείται ένας ευχάριστος χώρος για να παραμείνουν και μετά το τέλος των μαθημάτων τους (McNeal,1999: 294), αλλά και ότι η συμμετοχή σε εκτός προγράμματος δραστηριότητες αντανακλά την προσήλωση των μαθητών στο σχολείο τους. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι ένας μαθητής επιλέγει να αποκτήσει την τακτικά καθορισμένη εμπειρία μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας που αν και υποστηρικτική, έχει σημαντικές ποιοτικές διαφορές από το μάθημα στην τάξη (Mahoney, Cairns & Farmer, 2003: 410).

5.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Καθώς οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στη χώρα μας και σχετίζονται με τους Ενδοσχολικούς Απογευματινούς Ομίλους είναι από ελάχιστες έως ανύπαρκτες, υπάρχει ένα ευρύ πεδίο ερευνών που θα μπορούσαν να υλοποιηθούν. Ακολουθούν κάποιες προτάσεις για μελλοντικές έρευνες σε σχετιζόμενα με την παρούσα εργασία θέματα.

Ενδιαφέρον θα παρουσίαζαν έρευνες που εξετάζουν τις στάσεις και τις απόψεις εκπαιδευτικών που είναι ή έχουν υπάρξει υπεύθυνοι απογευματινών ομίλων στο παρελθόν. Ποιο το κίνητρό τους για να οργανώσουν ένα απογευματινό όμιλο; Πως κινητοποιούν τους μαθητές τους να συμμετάσχουν; Εφαρμόζουν κριτήρια για τη συμμετοχή; Πως θεωρούν ότι εξελίσσεται η πορεία ενός μαθητή μέσα από τη συμμετοχή του; Άλλαξε η στάση που διατηρούσαν οι ίδιοι απέναντι στους μαθητές που συμμετείχαν στον απογευματινό όμιλο που οργάνωσαν; Αισθάνονται οι ίδιοι πιο δημοφιλείς ανάμεσα στους μαθητές μέσα από τη λειτουργία των ομίλων; Μέσα από τέτοιες έρευνες θα μπορούσε να διαπιστωθεί ο ρόλος του καθηγητή-υπευθύνου σε ότι αφορά την οργάνωση αλλά και τον τρόπο λειτουργίας του ομίλου. Επίσης σημαντική θα είναι και η άποψη που διατηρούν οι ίδιοι οι καθηγητές για τη συμμετοχή των μαθητών, ενώ παράλληλα θα διερευνηθούν και τα προσωπικά τους κίνητρα (εκπαιδευτικά, κοινωνικά ή οικονομικά) για την οργάνωση απογευματινών ομίλων.

Αντίστοιχο ενδιαφέρον θα παρουσίαζαν έρευνες που εξετάζουν τις στάσεις και τις απόψεις Διευθυντών Δημοσίων Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την οργάνωση προγράμματος απογευματινών ομίλων στο σχολείο ευθύνης τους. Πόσο σημαντική θεωρούν την οργάνωση απογευματινών ομίλων και γιατί; Με ποια κριτή-

ρια επιλέγονται οι καθηγητές-υπεύθυνοι των ομίλων και πως αξιολογούνται για το έργο που προσφέρουν; Με ποιον τρόπο ενθαρρύνουν τους μαθητές να συμμετάσχουν σε αυτά; Πως εξασφαλίζουν τη χρηματοδότηση για τη λειτουργία τους και ποια είναι τα σημαντικότερα προβλήματα που συναντούν; Μέσα από παρόμοιες έρευνες θα μπορούσε να διαπιστωθεί ο λόγος για την περιορισμένη λειτουργία αντίστοιχων προγραμμάτων στη δημόσια εκπαίδευση, ώστε να αναζητηθεί τρόπος επίλυσης του προβλήματος.

Άλλο σώμα ερευνών θα μπορούσε να εξετάσει τη συμμετοχή μεταξύ μαθητών που ανήκουν σε διαφορετικά κοινωνικά αλλά και οικονομικά στρώματα. Κατά πόσο η κοινωνική τάξη αλλά και η οικονομική κατάσταση των οικογενειών των μαθητών επηρεάζει τη συμμετοχή τους; Με δεδομένο τη καταβολή ή μη διδάκτρων για τη συμμετοχή, ποιοι από τους παραπάνω μαθητές αισθάνονται περισσότερο την ανάγκη να συμμετάσχουν και πόσο συστηματικά; Ποιοι από τους μαθητές αυτούς θεωρούν ότι ωφελήθηκαν περισσότερο από τη συμμετοχή τους και με ποιο τρόπο; Με αυτές τις έρευνες θα μπορούσε να εντοπιστεί η πιθανή κοινωνική διάσταση στη λειτουργία απογευματινών ομίλων, καθώς και η προσφορά τους στις κοινωνικά και οικονομικά ασθενέστερες τάξεις του πληθυσμού της χώρας μας, ειδικά στην παρούσα περίοδο οικονομικής κρίσης.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε επίσης σώμα ερευνών που θα προσπαθούσε να εντοπίσει αν υπάρχει σχέση ανάμεσα στη συμμετοχή των μαθητών σε απογευματινούς ομίλους και στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις αλλά και στην εκπαιδευτική τους εξέλιξη (εισαγωγή στα Ανώτατα και Ανώτερα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας μας). Παρόμοιες έρευνες έχουν προηγηθεί στο παρελθόν στις ΗΠΑ, χρησιμοποιώντας ως κριτήριο ακαδημαϊκής επίδοσης το σκορ που εμφάνιζαν οι συμμετέχοντες σε καθορισμένο τεστ μαθηματικών (Bryan et al., 2012) και ως κριτήριο εκπαιδευτικής εξέλιξης την εισαγωγή των μαθητών στο κολλέγιο (Zaff et al., 2003). Στην Ελλάδα πιθανόν το μόνο αντικειμενικό κριτήριο ακαδημαϊκής επίδοσης που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί μεταξύ των μαθητών να ήταν ο βαθμός, που οι συμμετέχοντες συγκέντρωσαν σε ορισμένο μάθημα στις Πανελλαδικές Εξετάσεις, ένα διαγωνισμό που κατά γενική ομολογία είναι αξιόπιστος και αντικειμενικός. Τέτοιου είδους έρευνες όμως πρέπει να διεξαχθούν σε βάθος χρόνου και με μεγάλο δείγμα συμμετεχόντων.

Στην περίπτωση του Αμερικανικού Κολλεγίου Ελλάδος, που το μορφωτικό επίπεδο των γονέων είναι αρκετά υψηλό όπως φάνηκε από την παρούσα έρευνα και η καλή οικονομική τους κατάσταση θεωρείται μάλλον δεδομένη για τους περισσότε-

ρους από αυτούς, ενδιαφέρον θα παρουσίαζε περαιτέρω έρευνα που θα εξετάζει τη συμμετοχή των μαθητών παράλληλα σε διαφορετικούς ομίλους. Πόσοι από τους συμμετέχοντες παρακολουθούν παράλληλα δύο ή περισσότερους απογευματινούς ομίλους; Οι όμιλοι αυτοί ανήκουν στην ίδια ή σε διαφορετικές κατηγορίες; Κατά πόσο η δημιουργία ενός καλά επανδρωμένου portfolio μπορεί να σχετίζεται με την επιθυμία ή την ικανότητα των μαθητών να γίνουν δεκτοί σε κάποιο καλό πανεπιστήμιο του εξωτερικού; Σε αυτή την περίπτωση η έρευνα θα μπορούσε να δώσει σημαντικές πληροφορίες στη Διοίκηση του Αμερικανικού Κολλεγίου Ελλάδος για την οργάνωση του απογευματινού προγράμματος ομίλων σε ότι αφορά τις εκπαιδευτικές απαιτήσεις και φιλοδοξίες των μαθητών του.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

1. Cohen, L. & Manion, L.(1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
2. Η ιστορία του Αμερικανικού Κολλεγίου Ελλάδος. (2001). *Sunny days-Φωτεινές ημέρες Λυκείου- Αμερικανικού Κολλεγίου Ελλάδος*, 8-12.
3. Howitt, D. & Cramer, D. (2010). *Στατιστική με το SPSS 16*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
4. Jareau, C. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο: Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Τυποθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.
5. Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας* (τόμ. Α΄). Αθήνα: χ.ό

Ξενόγλωσση

1. Blum, R. (2005). School connectedness: Improving students' lives. *John Hopkins Bloomberg School of Public Health. Baltimore, MD*.
2. Bryan J., Moore-Thomas C., Gaenzle S., Kim J., Lin C., &Na G.(2012). The effects of School Bonding on High School Seniors' Academic Achievement. *Journal of Counseling & Development, 90*(4), 467-490
3. Covay, E., & Carbonaro, W. (2010). After the Bell Participation in Extracurricular Activities, Classroom Behavior, and Academic Achievement. *Sociology of Education, 83*(1), 20-45.
4. Crosnoe, R., Johnson, M.K., & Elder, G.H. (2004). Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual collates of student-teacher relationships. *Sociology of Education, 77*(1), 60-81.
5. Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal performance*. New York: Harper & Row.
6. Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1996). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. Cambridge University Press.

7. Darling, N., Caldwell, L. L., & Smith, R. (2005). Participation in school-based extracurricular activities and adolescent adjustment. *Journal of Leisure Research, 37*(1), 51-76.
8. DeMoulin, D. F. (2002). Examining the impact of extra-curricular activities on the personal development of 149 high school seniors. *Journal of Instructional Psychology*, *29*(4), 297-304.
9. Denault, A.S., & Poulin, F. (2009). Intensity of Participation in Organized Youth Activities During the High School Years: Longitudinal Associations With Adjustment. *Applied Developmental Science, 13(2),*74-84.
10. Denault, A.S., & Poulin, F. (2009). Predictors of Adolescent Participation in Organized Activities: A Five-Year Longitudinal Study, *Journal of Research on Adolescence,19(2),*287-311.
11. Dotterer, A.M., McHale, S.M., & Crouter, A.C. (2007). Implications of out-of-school activities for school engagement in African American adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 36*(4), 391-401.
12. Dreeben, R. (1968). *On what is learned in school*. Reading, MA: Addison-Wesley.
13. Eccles, J.S., & Barber, B.L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent research, 14*(1),10-43.
14. Eccles, J. S., & Gootman, J. A. (Eds.). (2002). *Community programs to promote youth development*. National Academies Press.
15. Eccles, J.S., & Templeton, J. (2002). Extracurricular and Other After-School Activities for Youth. *Review of Research in Education, 26*(1), 113-180.
16. Erickson, R.J. (1963). Decision-Making in Student Activities. *The High School Journal, 47*(1), 22-29.
17. Feldman, A. F., & Matjasko, J. L. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. *Review of educational research, 75*(2), 159-210.
18. Feldman, A. F., & Matjasko, J. L. (2007). Profiles and portfolios of adolescent school-based extracurricular activity participation. *Journal of Adolescence, 30*(2), 313-332.

19. Fredricks, J. A., Alfeld-Liro, C. J., Hruda, L. Z., Eccles, J. S., Patrick, H., & Ryan, A. M. (2002). A qualitative exploration of adolescents' commitment to athletics and the arts. *Journal of Adolescent Research, 17*(1), 68-97.
20. Fredricks, J.A., & Eccles, J.S.(2008). Participation in extracurricular activities in the middle school years: Are there developmental benefits for African American and European American youth? *Journal of Youth and Adolescence, 37*(9), 1020-1043.
21. Fredricks, J.A., & Eccles, J.S.(2010). Extracurricular Involvement and Adolescent Adjustment: Impact of Duration, Number of Activities, and Breadth of Participation. *Applied Developmental Science, 10*(3), 132-146.
22. Gardner, M., Roth, J., & Brooks-Gunn, J. (2008). Adolescents' participation in organized activities and developmental success 2 and 8 years after high school: do sponsorship, duration, and intensity matter?. *Developmental psychology, 44*(3), 814-830.
23. Gest, S.D., Welsh, J.A., & Domitrovich, C.E. (2005). Behavioral predictors of changes in social relatedness and liking school in elementary school. *Journal of School Psychology, 43*(4), 281-301.
24. Gregory, A., & Cornell. D.(2009). "Tolerating" adolescent needs: Moving away from zero tolerance policies in high schools. *Theory into Practice, 48*(2), 106-113.
25. Hallinan, M. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education. 81*(3), 271-283.
26. Hansen, D. M., Larson, R. W., & Dworkin, J. B. (2003). What adolescents learn in organized youth activities: a survey of self-reported developmental experiences. *Journal of research on adolescence, 13*(1), 25-55.
27. Hartup, W. W. (1999). Constraints on peer socialization: Let me count the ways. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-),* 172-183.
28. Hirchi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkley: University of California Press
29. Konstantinos Karamanlis Scholarship.(2005). *The American College of Greece History,* 11-23.
30. Kort-Butler, L. A., & Hagewen, K. J. (2011). School-based extracurricular activity involvement and adolescent self-esteem: A growth-curve analysis. *Journal of youth and adolescence, 40*(5), 568-581.

31. Ladd, G. W., Buhs, E. S., & Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement?. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 255-279.
32. Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, Race and Family Life.* Los Angeles: University of California Press.
33. Lerner, R. M., Fisher, C. B., & Weinberg, R. A. (2000). Toward a science for and of the people: Promoting civil society through the application of developmental science. *Child Development*, *71*(1), 11-20.
34. Libbey, H. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, *74*(7), 275-283.
35. Mahoney, J. L. (2000). School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child development*, *71*(2), 502-516.
36. Mahoney, J. L. & Statin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, *23*(2), 113-127.
37. Mahoney, J. L., Cairns, B. D., & Farmer, T. W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of educational psychology*, *95*(2), 409.
38. Mahoney, J. L., Larson, R. W., & Eccles, J. S. (Eds.). (2005). *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after school and community programs*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
39. Mahoney, J. L., Larson, R. W., Eccles, J. S., & Lord, H. (2005). Organized activities as developmental contexts for children and adolescents. *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs*, 3-22.
40. Maddox, S. J., & Prinz, R.J.(2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *6*(1), 31-49.
41. Mahoney, J.L, Cairns, B.D., & Farmer, T.W.(2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology*, *95(2)*, 409.
42. Maslow. A. (1954). Motivation and Personality. New York: Harper & Row
43. Marsh, H. W., & Kleitman, S. (2003). School athletic participation: Mostly gain with little pain. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *25*(2),205-229.

44. McNeal, Jr., R.B. (1998). High School Extracurricular Activities: Closed Structures and Stratifying Patterns of Participation. *The Journal of Educational Recearch, 91*(3), 183-191.
45. McNeal, Jr., R.B. (1999). Participation in high school extracurricular activities: investigating school effects. *Social Science Quaterly, 80*(2), 291-304.
46. Milam, A.J., Furr-Holden, C.D.M., & Leaf, P.J. (2010). Perceived school and neighborhood safety, neighborhood violence and academic achievement in urban school children. *Urban Review, 42*(5), 458-467.
47. Milton, G. (2003). *Not to be served but to serve: a history of the American College of Greece*. Athens: Livani Publications.
48. Peck, S. C., Roeser, R. W., Zarrett, N., & Eccles, J. S. (2008). Exploring the Roles of Extracurricular Activity Quantity and Quality in the Educational Resilience of Vulnerable Adolescents: Variable-and Pattern-Centered Approaches. *Journal of Social Issues, 64*(1), 135-156.
49. Pitts, S. E. (2007). Anything goes: A case study of extra-curricular musical participation in an English secondary school. *Music Education Research, 9*(1), 145-165.
50. Quiroz, P.A., Gonzalez, N.F., & and Frank, K.A. (1996).Carving a niche in the high school social structure: Formal and informal constraints on participation in the extra curriculum. *Research in sociology of education and socialization, 11*(1), 93-120.
51. Ripski, M.B., & Gregory, A. (2009). Unfair, unsafe, and unwelcome: Do high school students' perceptions of unfairness, hostility, and victimization in school predict engagement and achievement? *Journal of School Violence, 8*(4), 355-375.
52. Schulz, L. L., & Rubel, D. J. (2011). A phenomenology of alienation in high school: The experiences of five male non-completers. *Professional School Counseling, 14*(5), 286-298.
53. Scott, D., & Willits, F. K. (1998). Adolescent and adult leisure patterns: A reassessment. *Journal of Leisure Research, 30*(3), 319-330.
54. Shernoff, D. J., & Vandell, D. L. (2007). Engagement in after-school program activities: Quality of experience from the perspective of participants. *Journal of Youth and Adolescence, 36*(7), 891-903.
55. Shulruf, B. (2010). Do extracurricular activities in schools improve educational outcomes? A critical review and meta-analysis of the literature. *International Review of Education, 56*(5-6), 591-612.

56. Skiba, R.J., & Knesting, K. (2001). Zero tolerance, zero evidence: An analysis of school disciplinary practice. *New directions for Youth Development, 92*, 17-43.
57. Stewart, E. (2003). School social bonds, school climate, and school misbehavior: a multilevel analysis. *Justice Quarterly*, *20*(3), 575-604.
58. *The American College of Greece: a quarter-century report*. (2003).
59. The Eleftherios Venizelos Chair.(2003). *The American College of Greece History,* 11-22.
60. Way, S.M. (2003). For their own good? The effects of school discipline and disorder on students' behavior and academic achievement (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (AAT 3108967)
61. Zaff, J. F., Moore, K. A., Papillo, A. R., & Williams, S. (2003). Implications of extracurricular activity participation during adolescence on positive outcomes. *Journal of Adolescent Research*, *18*(6), 599-630.

Παράρτημα

Παράρτημα Α: Πίνακες τιμών Pearson x^2

Πίνακας 1: Συσχέτιση φύλου – Επιλογής ομίλου

Πίνακας 1	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	57,100(a)	13	,000
Likelihood Ratio	73,691	13	,000
Linear-by-Linear Association	10,075	1	,002
N of Valid Cases	136		

Πίνακας 2: Συσχέτιση τάξης – Επιλογής ομίλου

Πίνακας 2	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	259,226(a)	65	,000
Likelihood Ratio	229,989	65	,000
Linear-by-Linear Association	8,014	1	,005
N of Valid Cases	138		

Πίνακας 3: Συσχέτιση βαθμού απολυτηρίου – Επιλογής ομίλου

Πίνακας 3	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	67,593(a)	39	,003
Likelihood Ratio	69,346	39	,002
Linear-by-Linear Association	1,961	1	,161
N of Valid Cases	136		

Πίνακας 4: Συσχέτιση επιλογής ομίλου- χόμπι: αθλητισμός

Πίνακας 4	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	30,137(a)	13	,005
Likelihood Ratio	35,572	13	,001
Linear-by-Linear Association	,454	1	,500
N of Valid Cases	138		

Πίνακας 5: Συσχέτιση επιλογής ομίλου- χόμπι: επιστήμες

Πίνακας 5	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	37,764(a)	13	,000
Likelihood Ratio	45,006	13	,000
Linear-by-Linear Association	4,411	1	,036
N of Valid Cases	138		

Πίνακας 6: Συσχέτιση επιλογής ομίλου- χόμπι: θέατρο

Πίνακας 6	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	55,326(a)	13	,000
Likelihood Ratio	51,391	13	,000
Linear-by-Linear Association	,693	1	,405
N of Valid Cases	138		

Πίνακας 7: Συσχέτιση επιλογής ομίλου- απόκτησης νέων φίλων

Πίνακας 7	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	23,222(a)	13	,039
Likelihood Ratio	21,911	13	,057
Linear-by-Linear Association	1,461	1	,227
N of Valid Cases	138		

Πίνακας 8: Συσχέτιση επιλογής ομίλου- απόκτησης νέων φίλων

Πίνακας 8	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	36,441(a)	13	,001
Likelihood Ratio	39,280	13	,000
Linear-by-Linear Association	1,634	1	,201
N of Valid Cases	138		

Πίνακας 9: Συσχέτιση ικανοποίησης- συμμετοχής λόγω θέματος

Πίνακας 9	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,486(a)	4	,014
Likelihood Ratio	10,190	4	,037
Linear-by-Linear Association	9,444	1	,002
N of Valid Cases	136		

Πίνακας 10: Συσχέτιση ικανοποίησης- συμμετοχής λόγω καθηγητή

Πίνακας 10	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,873(a)	4	,043
Likelihood Ratio	13,525	4	,009
Linear-by-Linear Association	,670	1	,413
N of Valid Cases	136		

Πίνακας 11: Συσχέτιση συνεργασίας- συμμετοχής λόγω απόκτησης νέων φίλων

Πίνακας 11	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,228(a)	4	,001
Likelihood Ratio	13,247	4	,010
Linear-by-Linear Association	,901	1	,342
N of Valid Cases	136		

Πίνακας 12: Συσχέτιση άποψης για το σχολείο - συμμετοχής λόγω απόκτησης νέων φίλων

Πίνακας 12	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,197(a)	4	,016
Likelihood Ratio	10,299	4	,036
Linear-by-Linear Association	3,680	1	,055
N of Valid Cases	137		

Πίνακας 13: Συσχέτιση συνέχειας συμμετοχής - συμμετοχής λόγω θέματος

Πίνακας 13	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,596(a)	2	,001
Likelihood Ratio	12,430	2	,002
Linear-by-Linear Association	10,408	1	,001
N of Valid Cases	135		

Πίνακας 14: Συσχέτιση συνέχειας συμμετοχής - συμμετοχής λόγω καθηγητή

Πίνακας 14	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,993(a)	2	,050
Likelihood Ratio	6,682	2	,035
Linear-by-Linear Association	5,363	1	,021
N of Valid Cases	135		

Πίνακας 15: Συσχέτιση συμμετοχής στον ίδιο όμιλο στο παρελθόν - συμμετοχής για γενικές γνώσεις

Πίνακας 15	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,462(a)	2	,024
Likelihood Ratio	7,590	2	,022
Linear-by-Linear Association	6,437	1	,011
N of Valid Cases	137		

Πίνακας 16: Συσχέτιση συμμετοχής σε άλλους ομίλους στο παρελθόν - συμμετοχής για γενικές γνώσεις

Πίνακας 16	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,669(a)	2	,008
Likelihood Ratio	9,727	2	,008
Linear-by-Linear Association	5,621	1	,018
N of Valid Cases	137		

Πίνακας 17: Συσχέτιση εντατικής συμμετοχής – θετικής επίπτωσης απόκτηση νέων φίλων

Πίνακας 17	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	30,145(a)	12	,003
Likelihood Ratio	24,515	12	,017
Linear-by-Linear Association	6,565	1	,010
N of Valid Cases	135		

Πίνακας 18: Συσχέτιση συνέχειας συμμετοχής με τον ίδιο όμιλο – θετικής επίπτωσης απόκτηση νέων φίλων

Πίνακας 18	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,923(a)	8	,015
Likelihood Ratio	17,843	8	,022
Linear-by-Linear Association	8,922	1	,003
N of Valid Cases	132		

Πίνακας 19: Συσχέτιση συνέχειας συμμετοχής με τον ίδιο όμιλο – θετικής επίπτωσης ανάπτυξη δεσμών με καθηγητή

Πίνακας 19	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,328(a)	8	,013
Likelihood Ratio	18,112	8	,020
Linear-by-Linear Association	1,565	1	,211
N of Valid Cases	132		

Πίνακας 20: Συσχέτιση συνέχειας συμμετοχής με τον ίδιο όμιλο – γενικής ικανοποίησης

Πίνακας 20	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,896(a)	8	,001
Likelihood Ratio	26,232	8	,001
Linear-by-Linear Association	20,701	1	,000
N of Valid Cases	133		

Πίνακας 21: Συσχέτιση ενθάρρυνσης από το σχολείο – θετικής επίπτωσης απόκτηση φίλων

Πίνακας 21	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	38,007(a)	16	,002
Likelihood Ratio	35,978	16	,003
Linear-by-Linear Association	8,750	1	,003
N of Valid Cases	132		

Πίνακας 22: Συσχέτιση ενθάρρυνσης από το σχολείο – θετικής επίπτωσης βελτίωση άποψης για το σχολείο

Πίνακας 22	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	28,478(a)	16	,028
Likelihood Ratio	28,390	16	,028
Linear-by-Linear Association	6,222	1	,013
N of Valid Cases	134		

Πίνακας 23: Συσχέτιση ενθάρρυνσης από το σχολείο – γενικής ικανοποίησης

Πίνακας 23	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	48,050(a)	16	,000
Likelihood Ratio	36,058	16	,003
Linear-by-Linear Association	3,425	1	,064
N of Valid Cases	133		

Πίνακας 24: Συσχέτιση ενημέρωσης από το σχολείο – θετικής επίπτωσης ανάπτυξη δεσμών με καθηγητή

Πίνακας 24	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	28,142(a)	16	,030
Likelihood Ratio	31,325	16	,012
Linear-by-Linear Association	,041	1	,839
N of Valid Cases	132		

Παράρτημα Β: Ερωτηματολόγιο

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το παρόν ερωτηματολόγιο διανέμεται στο πλαίσιο εκπόνησης διπλωματικής μελέτης με θέμα: «Ενδοσχολικοί Απογευματινοί Όμιλοι Δραστηριοτήτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: η περίπτωση Γυμνασίου- Λυκείου του Αμερικανικού Κολλεγίου Ελλάδος». Επισημαίνεται ότι είναι ανώνυμο και τα στοιχεία του θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της εργασίας. Η συμβολή σας είναι πολύτιμη για την ολοκλήρωση της εργασίας αυτής και η συνεργασία σας απαραίτητη.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία και για το χρόνο που διαθέσατε.

Αριθμός ερωτηματολογίου: ..... Ημερομηνία: .....

1. Φύλο

Αγόρι ☐ Κορίτσι ☐

2. Σε ποια τάξη φοιτάτε τη φετινή σχολική χρονιά;

Α Γυμνασίου ☐ Β Γυμνασίου ☐ Γ Γυμνασίου ☐
Α Λυκείου ☐ Β Λυκείου ☐ Γ Λυκείου ☐

3. Ποιος είναι ο γενικός μέσος όρος με τον οποίο αποφοιτήσατε την προηγούμενη σχολική χρονιά; (Αν είστε μαθητές της Α Γυμνασίου αναφέρετε το μέσο όρο του Β Τριμήνου)

12-15 ☐ 15-17 ☐ 17-18,5 ☐ 18,5-20 ☐

4. Μορφωτικό επίπεδο πατέρα

Απόφοιτος Γυμνασίου ☐ Απόφοιτος ΤΕΙ ☐ Κάτοχος Μεταπτυχιακού ☐
Απόφοιτος Λυκείου ☐ Απόφοιτος ΑΕΙ ☐ Κάτοχος Διδακτορικού ☐

5. Μορφωτικό επίπεδο μητέρας

Απόφοιτη Γυμνασίου ☐ Απόφοιτη ΤΕΙ ☐ Κάτοχος Μεταπτυχιακού ☐
Απόφοιτη Λυκείου ☐ Απόφοιτη ΑΕΙ ☐ Κάτοχος Διδακτορικού ☐

6. Τα σχέδιά σας για την εκπαίδευσή σας στο μέλλον είναι:

δεν κάνω σχέδια για το μέλλον ☐ πανεπιστημιακές σπουδές ☐
απολυτήριο Λυκείου ☐ πανεπιστημιακές και μεταπτυχιακές σπουδές ☐

7. Με ποιες από τις παρακάτω δραστηριότητες σας αρέσει να ασχολείστε στον ελεύθερο χρόνο σας; (Επιλέξτε μέχρι δύο)

☐ Αθλητισμός ☐ Χορός ☐ Θέατρο ☐ Μουσική

☐ Κινηματογράφος ☐ Ζωγραφική ☐ Λογοτεχνία ☐ Επιστήμες

8. Σε ποιον ή σε ποιους ενδοσχολικούς απογευματινούς ομίλους δραστηριοτήτων συμμετέχετε τη φετινή σχολική χρονιά;

☐ Μαθηματικών ☐ Φυσικής ☐ Ρομποτικής
☐ Ελληνικής Ρητορικής ☐ Forensics- Debate ☐ Junior Achievement
☐ Χορωδίας ☐ Ορχήστρας ☐ Θεατρικός Όμιλος
☐ Ανάγλυφου ☐ Ταξιδεύοντας στο Δούναβη ☐ Βόλεϊ Κοριτσιών
☐ Ποδοσφαίρου Αγοριών ☐ Μπάσκετ Αγοριών ☐ Μπάσκετ Κοριτσιών

9. Η συμμετοχή στο συγκεκριμένο απογευματινό όμιλο απαιτεί συγκεκριμένες ικανότητες ή δεξιότητες από τους μαθητές.

Ναι ☐ Όχι ☐ Δεν ξέρω, δεν απαντώ ☐

10. Θα επιλέγατε τον ίδιο απογευματινό όμιλο, στην περίπτωση που το σχολείο απαιτούσε δίδακτρα για τη συμμετοχή σας.

Ναι ☐ Όχι ☐ Δεν ξέρω, δεν απαντώ ☐

11. Θα συμμετείχατε και σε άλλους απογευματινούς ομίλους αν είχατε περισσότερο ελεύθερο χρόνο.

Ναι ☐ Όχι ☐ Δεν ξέρω, δεν απαντώ ☐

12. Ποιοι είναι κατά τη γνώμη σας οι πιο σημαντικοί παράγοντες που σας έκαναν να επιλέξετε το συγκεκριμένο απογευματινό όμιλο; (Επιλέξτε μέχρι τρεις)

Α. Μου άρεσε το θέμα της δραστηριότητας. ☐

Β. Έχω καλή γνώμη για τον/την καθηγητή/ καθηγήτρια που το διδάσκει. ☐

Γ. Με προέτρεψαν οι φίλοι/ συμμαθητές μου. ☐

Δ. Με προέτρεψαν οι γονείς μου. ☐

☐

Ε. Ήθελα να κάνω καινούργιες παρέες.

ΣΤ. Θεώρησα ότι αυτό το πρόγραμμα θα με βοηθήσει στις επιδόσεις μου στο σχολείο. ☐

Ζ. Θεώρησα ότι με αυτό το πρόγραμμα θα αποκτήσω γενικές γνώσεις. ☐

13. Η συμμετοχή σας στο συγκεκριμένο απογευματινό όμιλο σας βοήθησε να βελτιώσετε τις επιδόσεις σας σε κάποιο μάθημα.

συμφωνώ απόλυτα ☐ συμφωνώ ☐ ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ ☐ διαφωνώ ☐ διαφωνώ απόλυτα ☐

14. Η συμμετοχή σας στο συγκεκριμένο απογευματινό όμιλο σας βοήθησε να βελτιώσετε κάποιες δεξιότητες.

συμφωνώ απόλυτα ☐ συμφωνώ ☐ ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ ☐ διαφωνώ ☐ διαφωνώ απόλυτα ☐

15. Η συμμετοχή σας στο συγκεκριμένο απογευματινό όμιλο σας βοήθησε να αποκτήσετε περισσότερους φίλους μέσα από το σχολείο.

συμφωνώ απόλυτα ☐ συμφωνώ ☐ ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ ☐ διαφωνώ ☐ διαφωνώ απόλυτα ☐

16. Η συμμετοχή σας στο συγκεκριμένο απογευματινό όμιλο σας βοήθησε να συνεργάζεστε καλύτερα με τους συμμαθητές σας.

συμφωνώ απόλυτα ☐ συμφωνώ ☐ ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ ☐ διαφωνώ ☐ διαφωνώ απόλυτα ☐

17. Η συμμετοχή σας στο συγκεκριμένο απογευματινό όμιλο βελτίωσε την εικόνα που είχατε για το σχολείο σας.

συμφωνώ απόλυτα ☐ συμφωνώ ☐ ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ ☐ διαφωνώ ☐ διαφωνώ απόλυτα ☐

18. Η συμμετοχή σας στο συγκεκριμένο απογευματινό όμιλο σας βοήθησε να αναπτύξετε δεσμούς με τον/την καθηγητή/καθηγήτρια του προγράμματος.

συμφωνώ απόλυτα ☐ συμφωνώ ☐ ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ ☐ διαφωνώ ☐ διαφωνώ απόλυτα ☐

19. Σε γενικές γραμμές είστε ευχαριστημένοι από την επιλογή του συγκεκριμένου απογευματινού ομίλου.

συμφωνώ απόλυτα ☐ συμφωνώ ☐ ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ ☐ διαφωνώ ☐ διαφωνώ απόλυτα ☐

20. Πόσο συχνά παρακολουθείτε το συγκεκριμένο απογευματινό όμιλο;

Κάθε εβδομάδα ☐ μέχρι 3 φορές το μήνα ☐

μέχρι 2 φορές το μήνα ☐ μέχρι1 φορά το μήνα ☐

21. Έχετε παρακολουθήσει το συγκεκριμένο απογευματινό όμιλο και σε προηγούμενες σχολικές χρονιές;

Όχι ☐ Ναι, άλλη μία φορά. ☐ Ναι, περισσότερες από μία φορά. ☐

22. Έχετε παρακολουθήσει άλλους απογευματινούς ομίλους στο σχολείο τις προηγούμενες σχολικές χρονιές;

Όχι ☐ Ναι, άλλη μία φορά. ☐ Ναι, περισσότερες από μία φορά. ☐

23. Θα επιλέγατε τον ίδιο απογευματινό όμιλο και την επόμενη σχολική χρονιά;

Ναι ☐ Όχι ☐ Δεν ξέρω, δεν απαντώ ☐

24. Θα επιλέγατε έναν άλλον απογευματινό όμιλο για την επόμενη σχολική χρονιά;

Ναι ☐ Όχι ☐ Δεν ξέρω, δεν απαντώ ☐

25. Θεωρείτε ότι το σχολείο ενθαρρύνει τη συμμετοχή των μαθητών του στους απογευματινούς ομίλους.

συμφωνώ απόλυτα ☐ συμφωνώ ☐ ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ ☐ διαφωνώ ☐ διαφωνώ απόλυτα ☐

26. Θεωρείτε ότι οι μαθητές του σχολείου είναι ενημερωμένοι για τους απογευματινούς ομίλους που λειτουργούν στο σχολείο.

συμφωνώ απόλυτα ☐ συμφωνώ ☐ ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ ☐ διαφωνώ ☐ διαφωνώ απόλυτα ☐

27. Θεωρείτε ότι το πλήθος των απογευματινών ομίλων που λειτουργούν στο σχολείο σας είναι ικανοποιητικό.

συμφωνώ απόλυτα ☐ συμφωνώ ☐ ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ ☐ διαφωνώ ☐ διαφωνώ απόλυτα ☐

28. Θεωρείτε ότι το περιεχόμενο των απογευματινών ομίλων που λειτουργούν στο σχολείο σας μπορεί να καλύψει τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή.

συμφωνώ απόλυτα ☐ συμφωνώ ☐ ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ ☐ διαφωνώ ☐ διαφωνώ απόλυτα ☐

29. Προτείνετε (αν υπάρχει) ένα απογευματινό όμιλο που θα θέλατε να υπάρχει στο σχολείο και δεν έχει οργανωθεί τη φετινή χρονιά.

……

……

Σας ευχαριστώ